1 سلسلة الدراسات التربوية

موضوعات تربوية

Educational Topics

بروفيسور

سمير محمد على حسن الرديسي

جامعة الخرطوم

الطبعة الأولى - 1444هـ - 2022م

موضوعات تربوية Educational Topics

بروفيسور سمير محمد على حسن الرديسي جامعة الخرطوم

دار آريثيريا للنشر والتوزيع

Arrythria for Publishing and Distribution

موضوعات تربوية

Educational Topics

بروفيسور

سمير محمد على حسن الرديسي

جامعة الخرطوم

الطبعة الأولى - 1444هـ - 2022م

الكتاب : موضوعات تربوية
الكاتب : سمير محمد علي حسن الرديسي
تاريخ النشر : الطبعة الأولى 2022م
(رقم الإيداع :(2022/ 002490250)
التصميم والإخراج: علي عبد الحليم

فهرسة المكتبة الوطنية أثناء النشر - السودان
370 سمير محمد علي الرديسي - 1959
س.م
موضوعات تربوية / سمير محمد علي الرديسي .- ط1. - الخرطوم : دار أريثيريا. 2022
325 ص ؛ 24سم.
ردمك ISBN 978-9988-0-543
1. التربية. 2. التعليم العالي 3. التعليم العام. أ. العنوان.

حقوق النشر محفوظة للمؤلف
لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه، أو تخزينه كنسخة إلكترونية أو نقله بأي شكلٍ من الأشكال دون إذن خطي مسبق من المؤلف.

إن دار إريثيريا للنشر والتوزيع غير مسؤولة عن أراء المؤلف وأفكاره، وتعبر الأراء والأفكار الواردة في هذا الكتاب عن وجهة نظر المؤلف ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر الدار.

دار آريثيريا للنشر والتوزيع
Arrythria for Publishing and Distribution
جوال: 00249121566207 - 00249910785855
arithriaforpublishing@gmail.com

فهرست المحتويات

	الموضوع	الصفحة
	المقدمة	
1	مفاهيم تربوية	
٢	المعايير المهنية للتدريس وضرورتها للتعليم في السودان	
3	أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي	
٤	واقع كليات التربية بالجامعات السودانية في الفترة بين ١٩٩٤-٢٠١٨م	
٥	متغيرات الحداثة في المجتمع السوداني وتأثيرها على كليات التربية بالجامعات السودانية	
٦	الجامعة التربوية كرؤية لتطوير تعليم المعلمين فى السودان	
٧	التحديات المؤسسية والمجتمعية لمدارس جامعة الخرطوم الإستثمارية	
8	الأوضاع التعليمية لمسلمي مالاوي	
٩	Teacher education change in light to the expanding higher education system in Sudanj	
10	State of education in Africa	
11	contemporary educational management issues	
12	Geography, gender, and money profits in general private education in Khartoum State	

المقدمة

يوفر هذا الكتاب موضوعات تربوية مختلفة تهتم بالتربية السودانية وهناك موضوعان عن التربية الأفريقية، ثمانية منها كتبت باللغة العربية وأربعة باللغة الإنجليزية. تضمنت موضوعات الكتاب كل من مفاهيم تربوية، المعايير المهنية للتدريس وضرورتها للتعليم في السودان،أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي، واقع كليات التربية بالجامعات السودانية في الفترة بين ١٩٩٤ و ٢٠١٨م، متغيرات الحداثة في المجتمع السوداني وتأثيرها على كليات التربية بالجامعات السودانية، الجامعة التربوية: رؤية لتطوير تعليم المعلمين فى السودان، التحديات المؤسسية والمجتمعية لمدارس جامعة الخرطوم الإستثمارية، الأوضاع التعليمية لمسلمي مالاوي، تغير تعليم المعلمين في ضوء توسع نظام التعليم العالي في السودان، أوضع التعليم في أقريقيا في عام ٢٠١٧م، موضوعات معاصرة في الإدارة التربوية، والجغرافيا، الجندرية والمداخيل المالية للتعليم العام الخاص في ولاية الخرطوم،

تعالج هذه الموضوعات بعض قضايا التعليم العام والعالي في السودان وأفريقا مما يساعد في توفير بعض الجوانب المهمة حولها وبالتالي المساعدة في وضع الخطط والاستراتيجيات لتطوير قطاع التعليم في السودان وأفريقيا بصورة عامة. لقد بلورت جميع هذه الجوانب بعض من أهداف هذا الكتاب. يصلح هذا الكتاب مرجعاً لطلاب كليات التربية في الجامعات السودانية وللباحثين في القضايا التربوية كما يمكن أن تستفيد منه الجهات الحكومية ذات الصلة بشأن التعليم في البلاد، والمنظمات العالمية والإقليمية والمحلية العاملة في دعم وتطوير التعليم.

نسأل الله التوفيق والسداد

بفوي سوم ري محمد عيل الويس
جامعة الخرطوم
ديسمبر ٢٠٢١

(١)

مفاهيم تربوية

التربية بالجانب القيمي بينما يهتم **التعليم** بالجانب المعرفي، وعلى ذلك هناك فرق بينهما. ويتداخل المفهومان في المعنى إذ يعتبر البعض ان الجانب القيمي فيه من المعارف ما يمكن أن نعتبره تعليمي (معرفي)، ولذلك تسمى الكليات الجامعية التي تؤهل المعلمين باسم كليات التربية. ويمكن القول بأن التربية (أوالتعليم) هو نقل كل ما هو مفيد ومعرفي بالوسائل والطرق الأخلاقية المقبولة. ويتم نقل القيم والمعارف عن طريق المناهج المدرسية، وبعض المقررات الجامعية حيث يضعها خبراء مختصون في تصميم المناهج بمستوياتها المختلفة. وفي بنية الدولة الحديثةالتي وتعدد مهامها توجد وزارات متخصصة تتولى إدارة شؤون الدفاع والصحة والتعليم، وغيره، مما يحقق معنى **الولاية** وهو القيام بالأمر. وعلى هذا النسق تكون الولاية على التعليم تحت مسؤولية وزارة التربية والتعليم إن كان تعليمًا عاما، أو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إن كان تعليماً عالياً. وبذلك تصبح وزارة التربية والتعليم هي الجهة الرسمية في الدولة المسؤولة عن وضع المناهج المدرسية، وتحديد نوع السلم التعليمي، وبناء المدارس، والتصديق للجهات التي ترغب في الاستثمار في التعليم العام، وتعيين المعلمين، ووضع امتحانات الشهادات المدرسية بين المراحل التعليمية ولا يحق لجهة أخرى فرض ولايتها على التعليم العام، كما لا تستطيع إحداث أي نوع من التدخلات إلا بعلم وموافقة تلك الوزارة. ويشبه هذا ممارسة مهنة الطب حيث لا يسمح بفتح عيادة أو مستشفى خاص إلا بعد التصديق له من وزارة الصحة، وبعد ذلك يخضع للرقابة الإدارية في تلك الوزارة.

تصنف **المدرسة حسب التأسيس** إلى عدّة أنواع. هناك المدرسة الحكومية التي تنشؤها الدولةوتتحمل توفير جميع احتياجاتها اللازمة لتنفيذ العملية التعليمية (مباني ،معلمين ،كتب مدرسية ،مرتبات المعلمين وغيرها) . وحسب قانون إلزامية التعليم الأساسي لاتفرض رسوم دراسية على التلاميذ بل يمكن طلب مساهمات تحددها جهة اعتبارية.وهناك المدرسة الخاصة التي تنشؤها جهة استثمارية (أفراد،

أو مؤسسات) بموجب ترخيص من وزارة التربية والتعليم وتخضع لرقابة الدولة بحكم ولايتها على التعليم . وتلتزم الجهة المؤسسة بجميع المسؤوليات التي تلتزم بها الدولة في المدرسة الحكومية. وهناك المدرسة الحكومية ذات الخصوصية (المدارس المختبرية التابعةلكليات التربية) وهي مدرسة آلت لأحد الجامعات بموجب قرار جمهوري لتخدم كمختبر لتدريب طلاب كليات التربية واختبار الطرائق التدريسية الجديدة أو ما يلي العملية التعليمية.وهي في الأصل شراكةبين وزارة التربية والتعليم وأحد الجامعات تلتزم فيه وزارة التربية والتعليم عن طريق مكاتب التعليم توفير ٥٠٪ من المعلمين على أن تلتزم الجامعة المستفيدة بتوفير ال٥٠٪ المتبقية والصرف على كل ما يليالعملية التعليمية . ولهذه المدارس لائحة خاصة بها تحمل كل التفاصيل عن مهام المجالس التربوية والجوانب المالية وغيره. وبحكم أنها علاقة شراكة فبالتالي للطرفين حقوق وواجبات تنظم الأداء والعمل. زهناك مدرسة الجاليات التي تنشأ لتعليم أبناء جالية معينة (المدرسة الهندية مثلاً)يدرس فيها منهج دولة أصل الجالية ولكنها تخضع بالمثل لنظم ولوائح التعليم في البلد المضيف.وهناك المدرسة العالمية وهي مدرسة خاصة في الأساس تدرس منهج عالمي موجه لمجموعة معينةمن الناس تتسم طبيعة عملهم التنقل من دولة لأخرى كالدبلوماسيين مثلاً ،أو لمن يرغب من المواطنين (مدرسة الاتحاد العالمية مثلاً). وتكون بالمثل خاضعة للوائح وقوانين التعليم ورقابته في الدولة المعنية. وتنشأ بموجب ترخيص من الدولة. تلتزم الجهة المؤسسة بجميع متطلبات تنفيذ العملية التعليمية.

تعتبرمدرسة جامعية مدرسة مجتمعية إذ لا تلتزم بقيود المدرسة النظامية بأنواعها المعروفة من مباني ومعلمين وكتب منهجية وطرق تقويم تربوي وغيره. منهج هذه المدرسة يضعه المجتمع بتجاربه المتراكمة على مر الأجيال، ويتجدد هذا المنهج بتراكم هذه التجارب وفق متغيرات الزمان والمكان. أما التلاميذ والطلاب فهم أفراد المجتمع بأعمارهم المختلفة. المعلمون هم أفراد المجتمع إما الكبار أهل التجارب الحياتية، أو بعض الشباب، والذين ينقلون الجوانبا لمعرفية والتربوية لأفرادا لمجتمع. ومن أمثلة المدرسة الجماهيرية المدرسة السودانية التي أحدثت التغيير السياسي في الفترة الأخيرة. فقد ورثت هذه المدرسة الجماهيرية السودانية من تجارب إسقاط النظم السياسية الفاشلة، واخرها تجربة الإنقاذ، منهجًا تم تحديثه بمساهمة جيل الشباب.

بدأتمدارس النظامية في السودان في عهد التركية عندما أنشا مدرسة إبتدائية في الخرطوم كان أحد «نظارها» الشيخ رفاعة رافع الطهطاوي. وعند مجئ الاستعمار البريطاني بدأ بإنشاء كلية غردون التذكارية في عام١٩٠٢ م لتوفير أطر بشرية تعمل في الوظائف المدنية المختلفة، وكان هناك قسم للمعلمين. وبعد أن وطد الاستعمار أقدامه وزاد الاحتياج للتوظيف في الوظائف المدنية بدأ التوسع في المدارس الوسطى والثانوية، مع وجود كلية الخرطوم الجامعية» كلية غردون سابقا. أنشا الاستعمار عددا محدودا من المدارس الوسطى والثانوية، مثل حنتوب وخورطقت ودنقلا ووادي سيدنا. وكانت هذه المدارس لا تستوعب الأعداد المتزايدة من السكان ولا تقابل رغبتهم في قبول أبنائهم في المدارس النظامية. وبحكم أن التعليم كان موجها لتخريج ما يحتاجه الاستعمار من أطر بشرية تعمل في الوظائف المدنية فقط، فلم يستجب للدعوات المتزايدة بفتح مدارس جديدة.

نتيجة لذلك ظهر تيار وطني بدأ بفكرة نشر التعليم النظامي بإنشاء ماعرف امدارس أهلية. نجح هذا التيار عن طريق الدعم المالي من الأهالي والأعيان في إنشاء عدد من المدارس الأهلية في بعض المدن، منها على سبيل المثال المدرسة الأهلية الوسطى في أمدرمان، والمدرسة الأهلية الثانوية في أمدرمان، ومدرسة الاتحاد الوسطى في الخرطوم جنوب. إعتمدت هذه المدارس على أموال التبرعات من الأهالي والأعيان في الصرف على مرتبات المعلمين وتوفير الكتب المدرسية وشراء أجهزة ومعدات معامل العلوم، وكلما يلي أعمال التيسير. وعلى ذلك لم تقم تلك المدارس على مبدأ الربحية كماهو الوضع في المدارس الخاصة الي ينشأها أفراد بغرض الاستثمار. ولعبت المدارس الأهلية دورا كبيرا في خدمة التعليم في البلاد وتخرج فيها كثير من الشخصيات السياسية والإقتصادية والاجتماعية، كما ساعدت في دعم الحركة الوطنية التي أخرجت الاستعمار البريطاني من البلاد. وقد فقد السودان هذه المبادرة المجتمعية لسنوات طويلة وانتشرت المدارس الخاصة بشكل غير طبيعي في وقت ضعفت فيه المدرسة الحكومية نتيجة لضعف الميزانيات السنوية المخصصة للتعليم وأيلولة الصرف على التعليم، وخاصة التعليم الأساسي، إلى الإدارات المحلية والمجالس التربوية والتي تفرض رسوم ا»تسمى مساهمات تحايلا». وبحكم ما يعانيه قطاع التعليم من تدهور مريع، فما أحوجنا لعودة مبادرة «المدرسة الأهلية السودانية».

تتكون المدرسة في العادة من عدّةفصول. وتحدد نوعية المرحلة عدد الفصول.

فإن كانت مدرسةً للتعليم الأساسي فسيكون فيها ثمانية فصول إن كانت ذات نهر واحد، أو ستة عشر فصلاً إن كانت ذات نهرين. ويتحدد عدد الأنهر في المدرسة بناءاً على حسب عدد السكان القاطنين في المنطقة، أو قلة عدد المدارس فيها وصعوبة تشييدها وتوفير أطرها البشرية، أو لشهرة المدرسة وذيع صيتها.

الفصل المدرسي هو مكان إلقاء الدرس. ويتكون من بناء مسقوف يحوي في داخله فراغ لإجلاس الطلاب، وفي مقدمته سبورة لشرح الدرس،ويستفاد من جدرانه لوضع بعض الوسائل التوضيحية للمواد المدرسية. ويعتبر الفصل مكان التفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم. ويظهر ذلك أثناء شرح الدروس أو المشاركة أثناء إلقاء الدرس. ويتطلب هذا أن يكون الفصل المدرسي ذو مواصفات التهوية الطبيعية الجيدة، والإنارة الطبيعية أو الصناعية الكافية، والمساحة التي تتناسب مع أعداد الطلاب الموجودين فيه. كما يجب أن تهيأ أرضية الفصل بحيث تسمح للطلاب بسهولة الحركة وعدم إثارة الغبار والأتربة. كما يجب أن تتفق معينات الإجلاس والطاولات مع عمر الطالب، فلا تصمم بحيث تمنع رجليه من ملامسة الأرض، وآلا ينحني على ظهره ليصل إلى الطاولة ليكتب.

انتشرت المدارس في السودان بصورة واسعة منذ نهاية الستينيات من القرن الماضي عندما أعلن جعفر النميري- حاكم السودان آنذاك- ثورةً في التعليم العام بدأت بإدخال السلم التعليمي السداسي-الثلاثي-الثلاثي. وشمل ذلك المرحلة الإبتدائية، فالمتوسطة فالثانوية على التوالي. وقد شهد التعليم الإبتدائي بالتحديد، توسعاً كبيراً بسبب فرض إلزاميته ولجهود العون الذاتي التي قام بها الشعب السوداني. فشيدت الفصول ومكاتب المعلمين لتستوعب تلاميذ الصفين الخامس والسادس في المدرسة الإبتدائية مما أضاف فصلين في المدرسة ذات النهر الواحد.. وقد إزداد التوجه نحو الاعتماد على الجهد الشعبي في دعم التعليم فلعبت مجالس الأباء دوراً كبيراً في سد الفجوة بين ما تقدمه الدولة من دعم وما تحتاجه المدارس من متطلبات لتنفيذ العملية التعليمية. ولكن يلاحظ أن المدرسة قد بدأت تفقد كثير من مواصفاتها الهندسية التي ذكرت هنا.

استمر الفصل المدرسي في فقدان الكثير من مواصفاته الهندسية عندما تم تغيير السلم التعليمي السابق إلى السلم التعليمي الثماني – الثلاثي، والذي عرف بمرحلتي

التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، منذ عام ١٩٩٠م. فقد تم دمج المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة في مرحلة واحدة بثمانية فصول. وتطلب ذلك إما تشييد فصلين إضافيين أو إضافة فصول المدرسة المتوسطة إلى المدرسة الإبتدائية لتصبح مدرسة واحدة. وتسبب ذلك في إلغاء المرحلة المتوسطة وطمس هوية المدرسة الإبتدائية وفقدان المدرسة للمواصفات الهندسية المطلوبة أكثر مما كان الوضع عليه إبان فترة حكم جعفر النميري. ومما زاد الوضع تشويهاً إنتشار المدارس الخاصة التي تستأجر المباني المشيدة لأغراض السكن العادي ولا تمت للمدرسة بصلة، فلا تجد فيها ساحة للطابور الصباحي وممارسة الألعاب، ولا فراغاً لتناول وجبة الإفطار. ويحتاج السودان حتى يطور تعليمه أن يوفر بيئةً تعليميةً تساعد الطلاب على الدرس. وأول متطلبات ذلك تشييد المدارس وفق الشروط الهندسية المطلوبةوالمتعارف عليها عالمياً. ويمكن تحقيق ذلك بتخصيص الميزانيات المالية السنوية الكافية للتعليم ، والسعي لطلب العون الدولي من الجهات المهتمة بشأن التعليم، وما أكثرها. ومن الضروري هنا تقنين التعليم الخاص وقصره فقط على الجهات التي تستطيع تشييد المباني المدرسية وفق الشروط الهندسية، وليس ايجار المباني السكنية.

يعتبر **السلم التعليمي** بمثابة نظام مرحلي تصاعدي يعمل على نقل التلميذ والطالب من مرحلة دراسية إلى أخرى. المرحلة الدراسية هي عدد من السنوات تنتهي بحصول الطالب على شهادة (وليسن تيجة إذ أن هناك فرق بينهما) تؤهله للإنتقال إلى مرحلة أعلى. يوجد في العالم أنماط من السلم التعليمي، منها الرباعي، والسداسي - الثلاثي، والثماني - الثلاثي، وغيره. يعتبر النظام السداسي –الثلاثي الأكثر شيوعاً في العالم لكثرة محاسنه على عيوبه. ورث السودان النظام الرباعي من الاستعمار البريطاني الذي بدأ به منذ أن أدخل المدرسة الأولية والوسطى والثانوية. واستمر هذا النظام إلى أن أتى حكم جعفر النميري في مايو ١٩٦٩م فبدأ تطبيق السلم التعليمي السداسي – الثلاثي –الثلاثي حيث تغير مسمى المراحل الثلاثة السابقة إلى: المرحلة الإبتدائية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية. أثبت هذا السلم التعليمي نجاحه، خاصة بعد أن تم إلزامية التعليم الإبتدائي، وأحدثت المرحلة المتوسطة نقلة نوعية بحكم أنها مرحلة إنتقالية للمرحلة الثانوية توافق مرحلة المراهقة وبناء الشخصية فيشعر الطالب بتميزه على طالب المرحلة الإبتدائية ويتطلع ليصبح مثل طالب المرحلة الثانوية. تم تغيير هذا النظام السلمي عند مجيء حكومة الإنقاذ الوطني

وإنعقاد مؤتمر التعليم الأول والذي أوصى بتطبيق النظام الثماني-الثلاثي. يبدأ هذا النظام بمرحلة التعليم الأساسي ومدتها ثمانية أعوام ثم المرحلة الثانوية ومدتها ثلاثة أعوام. استمر هذا النظام حتى بدأ التفكير بالرجوع للنظام السداسي-الثلاثي والذي لم تتضح معالمه حتى سقوط حكومة الإنقاذ الوطني ف يأبريل٢٠١٩م. أتى هذا التحول نتيجة لكثرة عيوب النظام الثماني-الثلاثي مقارنة بالنظام الذي سبقه، وهذا يحتاج لمقال منفصل. وفي جميع الأحوال تفرض أحوال التغير والوعي الإجتماعي والتطور العلمي على الدول ضرورة النظر في السلم التعليمي الموجود لتتوافق مع هذه المتغيرات، ولا ينفك السودان يحتاج لهذا خاصة بعد ما أثبتت ثورة أبريل٢٠١٩م أن السلم التعليمي المطبق يسير في وادٍ والشباب يسير في وادٍ آخر.عليه هناك ضرورة لوقفة جادة تأتي بسلم تعليمي يواكب حركة تغير المجتمع والثورة العلمية الحادثة وإملاءات العولمة.

أشرت من قبل إلى أ**نم ص ط ل ح تنبوي ة** له شقين، أحدهما نقل الجانب المعرفي والآخر نقل الجانب القيمي. يشمل الجانب المعرفي ما يدرس من مواد مدرسية تبدأ من الصف الأول في التعليم الأساسي وحتى إكمال المرحلةا لثانوية. من أهم أهداف التعليم إكساب التلميذ والطالب مهارات مختلفة أقلها منزلة مهارة الحفظ التي تعتمد على التلقين، وأعلاها منزلة مهارة التحليل والربط والتفكير التجريدي. وتظهر المهارة الأخيرة في القدرة على الإبتكار وبناء الأفكار المنطقية وإعطاء التبريرات العقلانية وبناء الواقع القائم على البراهين والدلائل المقبولة عقليا. يسود التلقين المعرفي في النظم التعليمية التي تبنى مناهجها على الحفظ، وتوضع طرائق التقويم على استرجاع "استفراغ" الطلاب لما حفظوه. يحرز الطالب "الحافظ" درجات عالية في الامتحانات تمكنه من دخول أرفع الكليات العلمية منزلة. تستفيد النظم السياسية الإستبدادية من مثل هذا النوع من التعليم إذ لا يحتاج لميزانيات مالية كبيرة، ويؤدي لإنتاج وإعادة إنتاج نسخ متشابهة من المتعلمين الحفظة، ويقتل روح المبادرة والابتكار وسط بعض الطلاب المتميزين الذين يعانون مشقة في مواكبتهم ما يضطر بعضهم لترك المدرسة، وفوق هذا وذاك يتخرج فيه أجيال يمكن قيادها لفترات طويلة. وحتى تصحو هذه الأجيال وتأخذ مكانتها في عالم متفجر في المعرفة هناك ضرورة لبناء نظام تعليمي يقوم على تنمية وتطوير المهارات العليا في الجانب المعرفي للتربية، وأهمها روح الابتكار والمبادرة.

يولد الطفل ولديه **ق درات عل ت ع ل م**. وتتطور هذه القدرات بترقيه سلم المعرفة واختباره خبرات الحياة. ولذلك تهتم المجتمعات الحديثة ببدء «التعلم» وليس «التعليم» في سن الثالثة أو الرابعة من عمر الطفل. ويقوم التعلم على مبدأ التعلم بالممارسة المباشرة وليس التلقي من طرف آخر بصورة مباشرة كما يحدث في «التعليم». ولتحقيق ذلك اهتمت الدول بالتعليم «قبل المدرسة» والذي يسمى في بلادنا «رياض الأطفال» فأفردت له من البرامج التي تؤهل لمعلمين أكفاء ووفرت له من «المرشدات» التعليمية ما يعين على تحقيق أهدافه. ويكسب هذا النوع من «الخبرة المبكرة» الطفل مهارات التعلم عن طريق الصواب والخطأ ، وتعلم الاختلاط مع الأطفال الآخرين، وتعلك قيم العطاء واحترام الآخرين مما يوينتشر هذا النوع من التعليم أكثر في المدن وتوجد «الخلاوي» بديلاً له في الأرياف وقد صارت تهتم بتعلم الحساب وبعض مواضيع التهليم الحديث. ولكن ما يعيبه هو أن الدولة لا تلتزم بتوفيره للجميع وبذلك يكاد يقتصر على الأسر المستطيعة مادياً.

يقضي الطفل في اليابان ثلاثة أعوام متتالية في باكورة حياته المدرسية دون **ح قي ب ة م درسي ة**. يأتي إلى المدرسة لممارسة تعليم يعتمد على نقل المعرفة بالممارسة عن طريق الأنشطة اللاصفية مثل الرياضة والرسم والتلوين والأعمال الحرفية البسيطة. يستفيد الطفل»التلميذ» من العمل في «نظام مجموعات الأقران «PeerGroups، فيتعلم قيم التعامل الأخلاقي مع أفراد المجتمع والتنازل للآخرين رغبة لاقهرا، والمشاركة الجماعية في إنجاز عمل ذو قيمة مادية أو معنوية. ويمكن قياس ما هو في اليابان على كل الدول التي خطت خطوات عظيمة في نظمها التعليمية. والقاعدة المشتركة وراء هذا النجاح حقيبة مدرسية صغيرة في ظاهرها ولكنها تحوي زبدة دسمةتشبع المهارات العليا للتعليم. تلعب الأنشطة المدرسية اللاصفية دورا مهما في التعليم لا يقل أهمية عن الكتب المدرسية. وبحكم أنها قد تحتاج لمعدات وأجهزة في بعض الأحيان مثل الآلات الموسيقية والمسرح والملعب وكرة القدم، فقد لا تجد حظها كثيرا ضمن أولويات الصرف على التعليم. وهنا يأتي دور أهل الإختصاص في إبتكار طرق تمكن من أداء هذا النشاط حسب الإمكانيات المتاحة، كما كان في المدارس السودانية في الماضي. ومن المفارقات التربوية في بلادنا أن ترى طفلا في طريقه إلى المدرسة وهو يحمل حقيبة ثقيلة لايقل طولها وعرضها عن ثلثي طوله وعرضه. يتطلب تصحيح هذا الوضع الموازنة بين أهداف التعليم

وحجم الكتاب المدرسي وتثمين قيمة الأنشطة المدرسية اللاصفية.

المختبر التربوي يماثل مختبر العلوم التطبيقية الذي يتكون من مباني تحتوي على أجهزة ومعدات لإجراء التجارب العلمية بواسطةعلماء مختصين في مجال علمهم. وفي العلوم التربوية يتكون المختبر من مبنى هو المدرسة يتم فيه اتجريب تطبيق منهج مدرسي جديد للتأكد من مدى ملاءمته للتطبيق في المدارس وفق مستوياتها المختلفة. وقدتكون التجربة مختصة بمدى فاعلية استخدام طريقة مقترحة للتدريس أو وسيلة تعليمية وهكذا. وفي مجال التربية يمكن أن يكون المختبر التربوي أحد إدارات التعليم أو أحد المجتمعات وهكذا. وفي السودان بدأت المدارس التجريبيةفي معهد التربية بخت الرضا ،وفي معاهد التأهيل التربوي التي آلت إلى كليات التربية لتصبح كليات أو برامج لتأهيل معلمي مرحلة التعليم الأساسي. وفي الوقت الحالي توجد مدارس تجريبية في جامعة الخرطوم، وجامعة امدرمان الإسلامية، وجامعة بحري، وهناك بعض منها يتبع لكليات التربية في الجامعات الإقليمية. تعتبر المدرسة التجريبيةفي الأساس (اي وظيفتها الأساسية) بمثابة مختبر لإجراء ماأشرت له سابقاً، ومن المفترض آلا تخرج عن ذلك حتى تتمكن كليات التربية من تطوير التعليم في البلاد.

السياسة والتعليم. تعيش المجتمعات المعاصرة صراعاً حاداً ومؤثراًفما قيم السياسة وما قيم التعليم؟. يمكن القول بأن قيم السياسة تتمثل في كيفية ممارسة العمل السياسي ضمن مفاهيم فلسفية معينة يقوم عليها حزب معين، أتى بها مؤسس الحزب أو مؤسسيه. ومن أمثلة ذلك مباديء الحزب الشيوعي وحزب البعث العربي والأحزاب المختلفة في الولايات المتحدة والدول الأوروبية، وغيرها. وتختلف هذه المباديء الفلسفية وفق اختلاف الفكر الراسمالي عن الفكر الماركسي، واختلاف الفكر الإسلامي عنهما جميعاً بالنسبة للأحزاب السياسية في العلم الإسلامي.. أما قيم التعليم فتبنى وفق القيم الاجتماعية والدينية الموجودة في المجتمع وتبث من خلال المناهج التعليمية أو وسائل الإعلام الرسمية. وتختلف باختلاف طبيعة التكوين الاجتماعي للمجتمع ومعتقداته الدينية وبالتالي تجدها في مقررات الدراسات الدينية واللغة الرسمية والدراسات الاجتماعية في مختلف المراحل الدراسية. وقد يكمن الصراع بين قيم السياسة وقيم التعليم في أن بعض الأحزاب السياسية قد تتبني مباديء تقوم على فلسفات تناقض قيم المجتمع وتقاليده وأعرافه مثل الفلسفة الميكافيلية التى ترى إمكانية تحقيق الغايات بصرف النظر عن الوسيلة المستخدمة.

وقد تسعى المجتمعات لوضع ضوابط على القيم السياسية من خلال تعضيد القيم التربوية وقد يحالفها النجاح أو الفشل.

الراديكالية التربوية هي اتجاه تصحيحي لنظم تربوية قائمة يأتي في الغالب في أعقاب ثورة اجتماعية أو نتيجة لإدراك مخططي التعليم بقدم أو عدم مواكبة هذه النظم التربوية لتحديات الفترة الراهنة. وقد حدثت الراديكالية التربوية في أعقاب الثورة الفرنسية وعند مواجهة الولايات المتحدة الأمريكية لتحديات التفوق العلمي للاتحاد السوفيتي آنذاك. نتج عن ذلك مناهج مدرسية جديدة وبرامج حديثة لتأهيل المعلمين وبنية تحتية مساعدة لتحقيق أهداف العملية التعليمية. وتتفق اساليب الراديكالية التربوية في تحديث مناهج الرياضيات والعلوم وفق اخر المستحدثات ولكنها تختلف في تطوير مناهج المواد المدرسية الاجتماعية وخاصة اللغات والتاريخ حيث تؤطرها وفق المناهج الايدولوجية للدولة. وقد تحاول إدراج بعض المفاهيم العقدية ضمن بعض دروس الرياضيات والعلوم ولكن في الغالب يكون بقدر يسير. وقد تنجح الراديكالية التربوية أكثر في البلدان المتقدمة صناعياً والتي تواجه تحديات مستمرة نتيجة للمنافسة الاقتصادية بينها والتي تاتي في الغالب من محاولة السيطرة على الاقتصاد العالمي من خلال المنتجات الاقتصادية والتي هي في الاساس نتيجة للبحث العلمي المستمر الذي ينتهي في شكل منتجات مفيدة قابلة للبيع في السوق العالمي. أما الدول الفقيرة فقد تحدث فيها الراديكالية التربوية في بعض الأوقات نتيجة التاثر بنظام سياسي عالمي مؤدلج مثل النظام الماركسي أو سيطرة جهة عقدية على مقاليد السلطة السياسية بحث تعمل على تاطير أفكارها من خلال تغيير المناهج والسلم التعليمي وتعيين المعلمين الموالين ايدولوجياً.

الديماغوجية التربوية لها مترادفات هي الدهمائية والدهمانية والغوغائية. وهي استراتيجية لإقناع الآخرين بالاستناد إلى مخاوفهم وأفكارهم المسبقة. وفي المنحى السياس تشير إلى استراتيجية سياسية للحصول على السلطة والكسب للقوة السياسية من خلال مناشدة التحيزات الشعبية معتمدين على مخاوف وتوقعات الجمهور المسبقة، وعادة عن طريق الخطابات والدعاية الحماسية مسنخدمين المواضيع القومية والشعبية ومحاولين استثارة عواطف الجماهير. وعليه فهي خداع الجماهير وتضليلها بالشعارات والوعود الكاذبة ويعتمد الكلام الديماغوجي على البساطة والتزندق وجهل سامعيه وسذاجتهم واللعب على عواطفهم. ولتحقيق الديماغوجية

السياسية تستخدم الأساليب المختلفة، ومنها الأساليب التربوية والإعلامية المناسبة. وعندما تستخدم الوسائل التربوية فإننا سنجد من خلال المناهج المدرسية والخطاب التربوي الإعلامي بثاً لاستراتيجيات لإقناع الآخرين بالاستناد إلى مخاوفهم وأفكارهم المسبقة عن طريق استخدام المواضيع الدينية والقومية والشعبية لاستثارة عواطف الطلاب والتلاميذ بالاعتماد على سياسة التخويف مما قد سيحدث لو حدث نقيض ما ثبته تلك الوسائط والوسائل. فمثلاً قد تتضمن المناهج المدرسية دروساً عن الغزو الصليبي لبلاد المسلمين أو عن سياسة البنك الدولي تجاه دول العالم الثالث. فيبث من خلال هذه الدروس إشارات إلى ما سيحدث لو تولى حكم البلاد « العلمانيون» أو أحد الموالين للنظام الراسمالي الغربي الظالم وهكذا. إذ سيؤدي ذلك لتطبيق نظم الاقتصاد الربوي وشيوع العري والتفسخ وغيرها من المواضيع الحساسة. فيتولد لدى الطلاب والتلاميذ شعور مسبق بالخوف من مآلات ذلك. ومن ثم تأتي خطوات متتابعة لتأصيل هذا الخوف في نفوسهم والعمل على جعله جزءاً من تفكيرهم الحالي والمستقبلي حيث تتم عملية استقطاب واسعة لهؤلاء التلاميذ والطلاب في منظومة النظام الحاكم. فيصبحون كوادر نشطة وأفراداً فاعلين يدعمون النظام «الحاكم» دون وعي وإدراك. وتنجح الديماغوجية التربوية في أنظمة الحكم الشمولية والدكتاتورية والعقدية. ومآلاتها قد تكون سلبية في الغالب الأعم. إذ أنه بقدر ما يسود الفكر التربوي الديماغوجي بقدر ما يتولد تيار معاكس له. ومن الأمثلة على ذلك ما حدث في الثلاثين عاماً المنقضية على حكم «الإنقاذ» في السودان والذي طبق مبدأ الديماغوجية التربوية بكافة تفاصيله من خلال المنهج المحوري ومن خلال وسائل الإعلام المرئية والمسموعة. فولدت أجيال من الشباب ظلت ترفد هذه النظام بكوادره التي لقي الكثيرين منهم حتفهم في الحروب «الدينية» في جنوب السودان. ولكن بنفس القدر تولدت تيارات مناوئة من الشباب الآخرين عملت على إنهاء حكم الانقاذ بثورة سلمية تناقض في مبادئها مباديء الديماغوجية السياسية والتربوية التي طبقتها حكومة الإنقاذ. وقد ساعد على وجود هذا التيار المناويء وجود وسائط للتعليم والتعلم لم تكن موجودة في السابق وأهمها الانترنت، فاقت في قوة خطابها «الديماغوجي» قوة الخطاب الديماغوجي «الإنقاذي». وعليه من الضرورة أن تحترم الأنظمة الحاكمة عقول شعوبها خاصة في زمن أصبح الوعي غالباً وحكماً لا يغلبه سفسطائية «الديماغوجيين».

القلق التربوي عبارة عن شعور بنتاب الطلاب والتلاميذ وأولياء الأمر في أوقات معينة يرتبط في الغالب بحدث تربوي مهم، مثل الأمتحانات الفصلية أو المرحلية. ويأتي هذا التوتر نتيجة لحرص هذه المجموعات لجني ثمار جهدهم المدرسي المتوقع أن يكون يانعاً يشبع الرغبات ويحقق الجموحات. وهذا أمر طبيعي لا يقتصر فقط على العملية التعليمية بل يمتد ليشمل كأفة أوجه الحياة. فالإنسان بطبعه يسعى لنيل الراقيات من الدرجات وتحقيق الكمالات وفق الأعراف الإنسانية المألوفة. وبحكم أن التوتر سلوك طبيعي مرغوب ومقبول وفق مستواه الطبيعي فلا مندوحة من اعتباره بمثابة «عامل تحفيز» catalysist يعزز الدافعية نحو تحقيق المراتب العليا. إلا أن الأمر قد يتجاوز حده الطبيعي إن كان تبعته سلبية تؤثر على خفض التحصيل المدرسي وتؤدي للتوترات النفسي السالبة التي تعيق النجاح. وللتقليل من ذلك يأتي دور الإرشاد النفسي والاجتماعي المدرسي المنوط به تفادي مثل هذه الأوضاع والعمل على تجاوزها بتكاتف جهود أولياء الأمر والمدرسة.

الديالكتيك التربوي: يعقب الثورات على الأنظمة القمعية توجهات لتغيير أو تعديل المناهج المدرسية اعتقادا من البعض أن هذا قد يحدث تغييرا اجتماعيا يحقق أهداف الثورة أو يزيل أثار النظام السابق الذي قامت الثورة من أجل تغييره. وفي هذا المنحى تبرز الجدليات الفكرية ويطغى الديالكتيك المنهج. وقد يتأزم الوضع ويحتد أوار الديالكتيك ويتعقد بدخول أطراف عديدة من الطيف المجتمعي تنظر بحدة تجاه التوجهات الجديدة لتأطير الأفكار الثورية في المنهج المدرسي. ويحتد الديالكتيك في أحوال تبني أحد المجموعات التي شاركت في نجاح الثورة ولها توجهات عقدية واضحة لم يتفق الجميع على مدى أهليتها الفكرية حتى تستطيع قيادة التغيير في المجتمع عن طريق التعليم. وفي الدول ذات التركيبة السياسية المعقدة ويوجد فيها أحزاب سياسية دينية-تقليدية وأخرى علمانية تقديمة، وأخرى دينية-تقدمية يشتد أوار الديالكتيك التربوي ويصل لمرحلة صراع مباشر يقحم حتى المواطن العادي فيه، ويستفز المختص التربوي ويجعل الساحة حبلى بولادة المفارقات.

والسؤال هنا : هل هناك ضرورة لعمل تغيير في المناهج القائمة والموروثة عن النظام الحاكم السابق بحيث يؤدي المسعى للتغيير إلى إحداث هذا الديالكتيك التربوي؟ الإجابة قد تكون متشعبة ومتعددة الجوانب. فروح التغيير من أجل التغيير قد تسود بسبب المعاناة التي مرت بها هذه الأطياف السياسية المختلفة

مع التجربة السياسية السابقة، أو من منطلق أن نظام الحكم السابق قد استعمل المناهج المدرسية مطية لتحقيق أهدافه السياسية التي لا تتماشي مع أهداف التغيير الذي حدث، أو من باب السباق نحو الفوز بقيمة إحداث التغيير الاجتماعي لأحد الأطراف الفاعلة في المنظومة الجديدة في الحكم، أو من مسعى أحد تلك الأطراف لتحقيق أهدافها الفكرية لإدراكها لتأثير التعليم وما يتميز به من سعة وسرعة في نشر الأفكار والمعتقدات نحو تحقيق التغيير المستقبلي المنشود وسط ناشئة المجتمع.

ترتبط كثير من **المؤسسات التعليمية** بأحداث أو مناسبات أو توجهات عامة تشهدها أو تمر بها الدولة. فتسمى أسماؤها بتلك الملابسات. ويمضي الزمان فتصبح تلك الملابسات جزءاً من تاريخ الدولة وبالتالي تصبح تلك المؤسسة التعليمية مؤسسةً تاريخيةً. ويمكن هنا أن نذكر مثالاً واحداً يجهله معظم السودانيون، آلا وهو مدرسة الحجر التي سيرد ذكر اسمها قرب نهاية هذا الموضوع. لم يعرف السودانيون البناء بالحجر بالطرق الفنية والعلمية المعاصرة إلا بعد إنشاء تلك المدرسة. فقد عهدوا استعمال الحجر في المباني بالطرق التقليدية دون قطعه أو تهذيبه أو تشذيبه بطريقة تعطي المبنى شكلاً جميلاً أو تتيح الاستفادة من الحجر لأقصى درجة ممكنة، كما أن استعماله كان محدوداً للغاية، إذ كان جلّ عهدهم البناء بالمواد التقليدية المتاحة في الطبيعة من خشب وطين وأعشاب جافة فتعطي ما يعرف بالبيت التقليدي السوداني « الجالوص». لقد بدأ الحكم البريطاني في التفكير في إدخال الحجر في المباني في السودان، وخاصة المباني الحكومية ومنازل كبار الإداريين. فأتى بمجموعة من الطلاب المصريين الفنيين إلى السودان للقيام بهذه المهمة حيث أتوا إلى مدينة ام درمان ، وعلى شاطي نهر النيل الأيمن بدأوا مشروعهم. كان الطلاب يعملون في عملهم في شكل مجموعات، كل مجموعة تقوم بقطع الحجر ثم بناءه لتكمل فصلاً مدرسياً لتكون مجموعة المشاريع عدد فصول «مدرسة الحجر». أبدع الطلاب في مشاريعهم وأكملوها بنجاح فأنتجوا أيقونة «حجرية» هي الأولى في السودان. وفي عام ١٩٦٤ بني كبري أم درمان – شمبات جنوبها مباشرة وأنشأت محطة مياه أم درمان شمال الكبرى شمال الكبري مباشرة ، فاصبحت «مدرسة الحجر» أو ما عرفت باسم» مدرسة أم درمان الصناعية» أحد معالم مدينة أم درمان ونوأة لبناء المدارس الصناعية «الفنية» في السودان. واستمرت المدرسة تؤدي دورها في تخريج الكوادر الفنية «الوسيطة» وصارعت كل التيارات العنيفة لتحويلها لجامعة فنية

فأثبتت أنها مدرسة تاريخية أرتبطت بإدخال صناعة الحجر في المباني في السودان التي زينت واجهات المباني والكباري والعمائر الحديثة وأكتف أبواب المنازل فتألقت جمالاً وحداثة وأدخلت مدن السودان في زمرة المدن الحديثة.

تبنى المدرسة بمواصفات هندسية معروفة عالمياً حتى توفر بيئة تعليمية صحيحة تساعد على زيادة التحصيل المعرفي للطلاب والتلاميذ. والمدرسة ليست مجرد مجموعة من الفصول ومكاتب للمعلمين، بل هي ساحة لممارسة الأنشطة اللاصفية المختلفة مثل الرياضة والمسرح وممارسة بعض الهوايات مثل الزراعة وتربية الطيور، وتقديم خدمات المنافع العامة والطعام. ويظهر ذلك من شكلها الخارجي وأنت عابر قربها فتبدو متميزة عن ما سواها من مباني مجاورة.

يرى كثير من المفكرين التربويين أن **مدرسة المستقبل** يجب أن يرتكز على المعلم. وهي مدرسة تربوية قديمة عملت عملها في ظل أوضاع اجتماعية وعالمية سادت ثم بادت إذ أن أوضاع التغير الاجتماعي الذي تفرضه «التغيرات» التقنية العالمية تتطلب ضرورة التفكير في إشراك الطالب والتلميذ في مجمل تفاصيل العملية التعليمية. وبالتالي من الممكن أن يصبح التلميذ هو محور العملية التعليمية. ومما يدعم هذا الإتجاه أن مصادر التعلم لم تعد تقتصر على المصادر التقليدية المعروفة والتي في الغالب تركز على النشاط العلمي داخل «سور المدرسة»، بل أصبحت متاحة بوسائل أخرى سماعية وبصرية وبالتالي اصبحت الوسائل التعليمية «التقنية» تساهم بقدر قد يفوق قدر مساهمة «المعلم». لقد لمس الكثيرون ذلك في ارتفاع مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ والذي قد يزيد عن مستوى «المعلم التقليدي». ولذلك أبتكرت طرائق تدريس جديثة تعمل على إعطاء التلميذ والطالب قدراً من المشاركة في العملية التعليمية. فظهر ما يعرف بالتعليم التعاوني والتعليم بالمشاركة وغيره. وقد يصعب تطبيق مثل هذه الأنواع الحديثة من طرائق التدريس في كل البيئات لأنها تحتاج في البدء لمنهج تعليمي مصمم على ذلك ولمعلمين مؤهلين لتطبيقها ، ويقلّ وجود ذلك في الدول التي تعاني من ضعف البنية التعليمية والميزانيات السنوية الكافية. ولنا أن نقول أن السعي للاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة قد يسهم في تقليل صعاب تطبيق هذه الطرائق الحديثة ولكن تبرز صعاب جديدة تتمثل في انتشار الفقر وصعوبة مقابلة متطلبات الحياة في مثل هذه المجتمعات. وعلى ذلك فالتنمية الاقتصادية – الاجتماعية ضرورية لتطوير التعليم ولا فكاك من تحقيقها.

يعدم علم الصف من أهم ركائز العملية التعليمية لعدّة أسباب أهمها أنه مدخل عتبة التعليم للمبتدئين من صغار السن. فالطفل بعد أن يقضي سنوات التعليم قبل المدرسة إن وجد، أو بعض التعليم الديني في المساجد والخلاوي، يأتي إلى المدرسة ليبدأ التعليم النظامي. ويكون في سن مرتبط فيها بالاسرة وخاصة الأم والإخوان أكثر من ارتباطه بالمجتمع العريض. وحين يأتي إلى المدرسة يجد من الأطفال الكثيرين ويتحتم عليه التعامل معهم ليكون في المستقبل «مجموعة القرناء» ويتطبع تطبعاً اجتماعياً ليكون عضواً في المجتمع العريض في المستقبل. وهنا يأتي دور معلم الصف لكي يعلمه فتوحات المعرفة ويؤدبه التأديب الاجتماعي المطلوب ويؤهله ليكون عضواً مفيداً للمجتمع ولنفسه. ولذلك تهتم جميع الدول بتدريب معلم الصف على أسس تربوية متينة وتختار من الشخصيات وسط المعلمين من يمتلك مهارات التعامل الممتاز مع الأطفال. وفي اليابان ، مثلاً، تتم ترقية المعلم ترقية عكسية حيث يبدأ بالمراحل العليا في التعليم ثم يتنزل تدريجياً حتى يصل لمستوى «الصف الأول» في المدرسة الابتدائية ليقوم بمهام تعليم «الجيل النأشئ» أسس العلم والمعرفة والتعلم الاجتماعي. وهنا تقترن الخبرة مع عمر المعلم فيطمئن نظام التعليم بأن مخرجاته النهائية ستكون «صحيحة» تبني لمجتمع «علمي» متطور وأفراد «صالحين» في المجتمع.

تدريب المعلمين هو عملية فنية تقوم على إكسابهم مهارات التدريس الجيد والمعرفة العلمية المتخصصة. تشمل مهارات التدريس الجيد طرائق التدريس، وأساليب تحضير الدرس، وتصميم الوسائل التعليمية المعينة لشرحه، وكيفية استعمال السبورة، وإدارة الفصل، والتعامل مع التلاميذ والطلاب، ووضع الإختبارات القياسية، والإدارة المدرسية. وتشمل المعرفة العلمية المتخصصة الإلمام بالمادة العلمية التي سيقوم المعلم بتدرسيها للطلاب، مثل اللغة العربية والرياضيات والعلوم. تتفق جميع النظم التربوية في مناهج إكساب مهارات التدريس الجيد ولكنها تختلف في جانب إكساب المعرفة العلمية المتخصصة وفق السنوات المخصصة للدراسة وطبيعة السلم التعليمي المطبق وفلسفة التعليم.

تطور تدريب المعلمين في العالم في السنوات الأخيرة بسبب الثورة العلمية والتغير الإجتماعي والمنافسة الحادة بين الدول وتجمعات الدول على السيادة العالمية التي لن تتأتى إلا بوجود نظام تعليمي متطور ومواكب للتحديات المستجدة. وقد نتج عن ذلك تعدد وتنوع أساليب تدريب المعلمين. ولكن قبل ذلك من الضرورة الإشارة

إلى أن وضعية المعلم الوظيفية في كل الدول التي تقدمت في مجال العلم والسيادة السياسية هي الأولى في وظائف الدولة. وفي اليابان على سبيل المثال، يترقى المعلم في وظيفته نزولاً لا صعوداً بمعنى أنه كلما إزداد خبرة في التدريس تنزل حتى يصل إلى وضعية معلم صف في الحلقة الأولى من التعليم الإبتدائي.وسبب ذلك خصوصية هذه الحلقة التي تعتبر حجر الأساس لبنية تعليمية تؤسس للتلاميذ للترقي في التعليم.

أدخلت الدول المتقدمة علمياً ما يعرف بالتدريب المستمر للمعلمين. ولا يعني ذلك منحهم شهادات جامعية أو فوق الجامعية، بل هو عبارة عن تدريب متخصص في شكل دورات تدريبية متخصصة في مهارات التدريس التي أشرت لها في صدر المقال. وتخدم هذه الدورات المتخصصة هدفين ، أولهما إكسابهم المهارات الحديثة في التدريس، وثانيهما التقويم المستمر للمعلمين. ويعني هذا أن تصبح مهنة التعليم مهنة حية ومواكبة وليس مجرد عمل وظيفي روتيني يشبه العمل في دووابن الخدمة المدنية في الدولة. وفي العادة يتم تقديم هذه الدورات عن طريق جهات مخصة بالتدريب المستمر في الوزارات ذات الصلة بالأمر وتحتاج لميزانيات ومدربين مؤهلين ومكان مهيأ لتقديم هذه الدورات. ويتطلب هذا النوع من الدورات الأخذ بتجارب الدول المختلفة مما يتطلب المتاعبة عن طريق البحث التربوي المتخصص وتدريب المدربين المستمر.

يتم تأهيل المعلمين في بعض الدول في كليات التربية في الجامعات، أو المعاهد التابعة لوزارة التربية والتعليم في الدولة المعنية. وبحكم خبرة الجامعات في تأهيل معلم المرحلة الثانوية فهي تقوم بهذه المهمة. أما تدريب معلم التعليم الإبتدائي والمتوسط فقد تختلف فيه الدول. والسبب في ذلك ما يتطلبه هذا النوع من التدريب من مؤهلات معينة في المدرب إذ ليس من الضرورة أن يكون من حملة الدرجات الجامعية العليا، بل قد يكون من أصحاب الخبرات في التدريس في التعليم العام وتلقى دورات تدريبية متخصصة ترفع من خبرته العملية وتكسبه صفة «المدرب»، وهو ما كان معمولاً به في السودان قبل ضم معاهد إعداد المعلمين إلى كليات التربية في الجامعات السودانية.

يختلف **مفهوم النجاح المدرسي** بين التربية والمجتمع. النجاح المدرسي في معناه العام إستيفاء التلميذ والطالب للحد الأدني من التحصيل المعرفي الذي يؤهله

لإجتياز امتحانات فصلٍ دراسيٍ أو عامٍ دراسيٍ أو مرحلةً دراسيةً. ويعني التفوق المدرسي أن يتجاوز التلميذ والطالب ذلك الحد الأدني بمعدل تحصيل متميز قد يقارب الحد الأعلى من الأداء الكلي لمستوى القياس، وهو الإمتحانات. وكما هو معلوم يتكون المجتمع البشري من مجموعة من الأفراد الذين يتمايزون بينهم في الخصائص الفيزيائية والفسيولوجية بحيث تعطي ما يعرف بالفروقات الفردية. وتتوزع هذه الفروقات الفردية توزيعاً عالمياً يعرف بالتوزيع الطبيعي، ويمثله شكل الجرس الذي تجد في طرفه الأيمن البعيد العباقرة وفي طرفه الأيسر البعيد المتخلفين عقلياً، بينما يتوزع الغالبية العظمى من أفراد المجتمع في الوسط وعلى جنبيه يمنة ويسرة بمقدار محدد. وعلى ذلك يعتبر معظم البشر أفراد عاديون أو «طبيعيون» في ملكاتهم العقلية، بمعنى أن التفاوت في معدلات الذكاء (مثلاً) يعتبر ضئيلاً بينهم لدرجة تجعلهم متقاربين فيه. أما العباقرة فهم في العادة «قلة»، وبالمثل «المتخلفين عقلياً». وفي العادة يأتي العباقرة على فترات من الزمان فيضيفون إضافات نوعية في مجال العلم. وينطبق هذا التوزيع الطبيعي على الطلاب والتلاميذ في المدارس بحكم أنهم في النهاية أحد أنواع المجتمعات البشرية. ولكن، قد يبرز من فئة «الطبيعيين» هذه بعض من الطلاب والتلاميذ فيتفوقون على «الطبيعيين» الآخرين لعدّة أساب، منها إجتهادهم أكثر في التحصيل المعرفي، أو أن قد يكونون قريبين من نهاية الطرف الأيمن للتوزيع الطبيعي الذي أشرت له سابقاً، ولكنهم لا يخرجون من دائرة «الغالبية العظمى» لتوزيع الطلاب أو التلاميذ «الطبيعيين». وليس بالضرورة أن ينفي ما أشرت لها هنا أنّ البعض من المتفوقين قد يكونون من فئة الطرف الأيمن القصي للتوزيع. ومن الضرورة أن توضع المناهج المدرسية على أساس التوزيع الطبيعي «لمعدلات الاستيعاب والذكاء» للطلاب والتلاميذ على مبدأ الفروقات الفردية. وبالمثل يجب أن توضح طرق التقويم ، وأكثرها شيوعاً طريق الاختبارات أو الامتحانات. وعلى ذلك يجب أن يشتمل المنهج المدرسي من الدروس ما يستوعبه معظم التلاميذ والطلاب، ومن الدروس أيضاً ما يحتاج لجهد عقلي أكبر فيستوعبه البعض القليل. وهذا هو ما يقود إلى أن يتفوق بعض التلاميذ والطلاب على أقرانهم. فيصبح لدينا تلاميذ وطلاب «ناجحون» وآخرون «متفوقون».

يخلط المجتمع بين «النجاح» و«التفوق» ، وقد لا يفهم الفرق بينهما وفق المفهوم التربوي هنا. فقد تضع الأسرة «بالخطأ «إبنها أو بنتها «الطبيعي في تحصيله المعرفي»

في خانة « المتفوقين مدرسياً»، وتتوقع منهما «محصلة» رقمية عالية في الامتحانات الفصلية أو المرحلية. أو قد يربط المجتمع النجاح والتفوق في تحقيق أداء تحصيلي عالى في مواد مدرسية معينة دون أخرى تؤهل لدخول كليات معينة يضعها المجتمع فوق أعلى التلة. ومن هنا تأتي التعقيدات وتبرز المشكلات. فقد تصاب الأسرة بخيبة الأمل في أبنها أو بنتها، أو يصيبها «صدمة» عندما يحرز أبناؤها نتيجة متدنية وغير متوقعة بالنسبة لهم، ثم يبدأوون البحث عن المبررات التي تجعلهم يجرون عملية «إسقاط» واسعة يحمّلون فيها جهات أخرى المسؤولية وراء هذا الفشل «الذريع». وفي الغالب لا يدركون أنّ السبب الأساسي هو التصنيف «الخطأ» لأبنائهم وفق نظام التوزيع الطبيعي. ولكن من الممكن أن تحمل عملية «الإسقاط» تلك بعض من الصِحة. فعدم وجود نظام مدرسي يهتم بدراسة قدرات الطلاب والتلاميذ بهدف تصنيفهم وفق «مبدأ الفروقات الفردية» لتحديد مساراتهم المستقبلية في التعليم له دور أساسي في ذلك. كما يلعب الإعلام دوراً كبيراً في «عتمة» الفكر المجتمعي وإضفاء «غباشة نظر» على الفهم التربوي الصحيح لمفهومي «النجاح» و «التفوق». ويحتاج النظام التعليمي في السودان لوجود جهة رسمية تكون مسؤولة عن تحديد «الفروق الفردية» وسط مجتمعات الطلاب والتلاميذ منذ السنوات الأولى للحياة المدرسية. وسيمكن ذلك من وضع مناهج وامتحانات تؤهل لحياة تربوية- معرفية راسخة في البلاد. ومن الضروري أيضاً كبح جماح الإعلام «الخاطئ» الذي يرسخ لمفاهيم خاطئة عن «النجاح» و «التفوق» وسط أفراد المجتمع.

أتهم**صطلح المواطنة** من مصلح وطن، وبحكم أنه مصطلح فبالتالي له تعريف علمي، ومن الممكن أن يكون له تعريف إجراءي، ولكن دعنا من ذلك ويمكننا القول ببساطة أن المواطنة هي: حصول المواطن على كافة حقوقه دون تمييز عرقي أوجهوي أو عقدي أو فكري، وفي نفس الوقت عليه واجبات يقوم بها تجاه وطنه الكبير أو مجتمعه الصغير. يتلخص دور التعليم في نقل مفهوم المواطنة من خلال المناهج المدرسية، وليس من الضروري أن تقتصر هذه المهمة على علوم مدرسية بعينها مثل التربية الوطنية والتاريخ والجغرافيا، بل من الممكن أن يستفاد من العلوم الأخرى مثل اللغة العربية والتربية الإسلامية وحتى بعض دروس الرياضيات في الجبر والتفاضل والتكامل التي تعطي أوزان تستحقها الأطراف ذات الصلة بالمعادلات الرياضية في نقلمفهوم المواطنة. أم االتمكين فيأتي بمفاهيم تناقض مفهوم

المواطنة في المنهج المدرسي، فيصبحان خطين متوازيين لن يلتقيا أبدا.يعمل التمكين ف يالبدء على هدم المباديء الأساسية للمواطنة وهو حق أي مواطن في الحصول على حقوقه دون أي تمييز عرقي أو جهوي او عقدي أوفكري. ثم يبدأ التمكين في عملية إحلال وإبدال (دون استعمال للتوافقات الرياضية) المواطنين الذين يتولون الوظائف والمهام المدنية في الدولة بآخرين يرى أصحاب مبدأ التمكين أنهم أحق بها دون غيرهم لأنهم يوالون السلطة السياسية الحاكمة أو المنهج الفكري الذي يقوم عليه النظام الحاكم. ومن هنا تأتي المفارقة بين ما هو موجود في المناهج المدرسية وما هو مطبق في الحياة السياسية-الإجتماعية. وتحدث حالة انفصام وغربة وسط الناشئة من التلاميذ والطلاب والشباب، ويظهر صراع ظاهر أو خفي بين أطراف مجتمعية مختلفة، فيصابون بالحيرة وتهتز مبادئ المواطنة المدرسية لديهم. ويوجد هذا النوع من الصراع بين مبادئ المواطنة وفق سياسات التعليم ووفق تطبيقات النظم السياسية المستبدة فيكثير في دول العالم الثالث. وتنتج الصراعات العقيدة والفكرية وتظهر حركات التمرد وربما الانفصال التي قد تنجح في عملها وتقطع بعض أجزاء القطر عن الوطن الأم وتكوين دولة جديدة مستقلة. وأكثر من ذلك تتولد الضغائن والحقد الإجتماعي، خاصة وأنه في أغلب الأحوال يؤدي التمكين لخلق طبقية إجتماعية-سياسية متنفذة، تصبح ذات سطوة مالية واقتصادية يصعب تغييرها إلا بقيام الثورات الشعبية العارمة الجارفة.

توجد تناقض **البيت حصي لم ع رلي سقوس لاقطب قليس ي اي س**، ذلك أن النظام التعليمي يعمل بشقيه العام والعالي على إتاحة الفرص للمجتهدين من الطلاب للوصول إلى أعلى المراتب العلمية. فيحوذون على الشهادات الجامعية، أو فوق الجامعية، ومن ثم يمتهنون الوظائف المدنية العالية. وهذا الكدح في الأصل هو كدح معرفي دؤوب يتساقط في السعي وراءه الكثيرون من الأقران والأنداد مما قد يولّد لدى بعضٍ من الكادحين شعوراً بالتميز والتفرد الواجب المحافظة عليه. فيفكرون في الوسائل المتاحة للمحافظة، قد يكون منها الإنضمام لأحد الأحزاب السياسية المرموقة التي يرأسها أحد أفراد البيوتات الدينية الذائعة الصيت، أو أن ينضموا لحزب سياسي مستورد فكره مما قد يزيدهم تميزاً وتفرداً. وقد يتخذ البعض منهم من ذوي الطموح العالي والنفس المشرئبة للسمو "وليس التسامي" أسلوباً آخر طابعه اجتماعي، وهو مصاهرة البيوتات السياسية أو أصحاب المال، ليصبح أبناؤهم

سليلها. ولما لا؟ فالمرأة تزوج لمالها وحسبها، كما أن هذا العمل قد يمكنهم من تجاوز مستوى الطبقة الكادحة" التي علمتهم الكدح الأول" إلى مستوى "الطبقة السياسية – الاجتماعية- الاقتصادية" المتميزة. فيجدون أنفسهم وقد أصبحوا سياسين بارعين ومؤثرين في أحزابهم وفي الأوساط الحزبية الأخرى، كما ولهم علاقات واسعة مع رؤوس الأحزاب السياسية داخل وخارج البلاد. وبمواصلة الكدح السياسي، والذي بدأووه كدحاً معرفياً، تزداد الهوة بينهم وبين أصول منشاؤهم، والذي قد يكون قرية مجهولة لا توجد حتى في الخارطة، ولكن في نفس تقرب المسافة بينهم وبين "البيوتات السياسية" المرموقة. وقد يدفعهم تفكيرهم لتأسيس حزب سياسي جديد، ينافس تلك "البيوتات السياسية" المرموقة، وقد يتيح لهم الفرص لتعميق الهوة مع"طبقة الكادحين الأولى" وإزالةالفوارق مع "طبقة المتميزين". فتزداد المصاهرات مع بينهم وتولد أجيال جديدة لم تبنى فقط على الولاء السياسي للأباء المؤسسين بل على قربى الرحم والدم بينهم. فتقوى الشوكة وتضع الخطط لتولي شؤون "الحوكمة السياسية".وقد ينجحون في ذلك، أو يفشلون.

وعلى ذلك تُخلق فئة من السياسيين الذين إجتهدوا في التحصيل المعرفي المدرسي والجامعي، وتوفرت لهم فرصاً لم تتح لغيرهم، ولكنهم أصبحوا في ما بعد سياسيين فاسدين ينظرون إلى ماضيهم وكانه "وصمة" وهو من ذلك براء. وعندما ينجحون في تولى شؤون "الحوكم السياسية" يواصلون ترقي سلم الطبقية الاجتماعية على كاهل وأكتاف ""طبقة الكادحين" الأولى". آلا يحتاج هذا لمراجعة النظام التعليمي في البلاد، ومراجعة التكوين السياسي للأحزاب، وفوق هذا وذاك دراسة أسباب ظهور الطبقية السياسية الطفيلية الفاسدة؟؟؟؟.

توجد القالتلقي لم ربوية مع لم درس قم لوجت مع لم وس ي اس ة حيث نجد أن المدرسة تعلم الناشئة القيم التربوية، يعضدهاالمجتمع، وتناقضها السياسة. ذلك أن السياسة تتبع من الفلسفات ما يقوم على إستغلال الفرص السوانح وإقصاء الخصم المنافس بمبررات ميكافيلية أقلها «الغاية تبرر الوسيلة». ويتعلم الناشئة من المدرسة قيماً دينية وأعرافاً اجتماعية أسّها العدل والمساواة والحرية واحترام الآخرين. ولكنهم يرون في عالم السياسة من الأعراف والتقاليد ما يناقض ما تعلموه في المدرسة وعضده المجتمع. فتصاب شخصية الناشئة بالفصام بين قيم المدرسة والمجتمع وقيم السياسة. وإن صدف وأصبح بعضهم سياسياً متمرساً يمكنكأ ن ترأهم مواطنين

صالحين من ناحية وسياسيين منافقين من ناحية أخرى. ويأخذ النفاق السياسي صوراً شتى هي في جوهرها خيانةً للوطن ولأعراف المجتمع وتعاليم الدين. وبهذه الشخصية «المنفصمة»ترى السياسي متوشحاً برداء الدين، وملفوفاً بملحفته، ومتحدثاً لبقاً في شؤونه، ولكنه في نفس الوقت هو لص وسارق للمال العام، يكدسه أرتالاً من العملات العالمية والمحلية، لا يجود منه إلا بالقليل وإن فعل فمن الضروري أن يحقق به مغنماً. وبهذه المتناقضات تُخلق مجتمعات تفتقد للقيم الثابتة وللحوكمة الرشيدة، فيصبح العمل السياسي معول هدم لقيم المدرسة والمجتمع. وتفأجا بأن الساسة هم فئة باغية هادمة بفعلها السياسي القائم على تخدير ودغدغة العقل الباطن للمجتمع باسم قيم المدرسة والمجتمع.

من الغرائب أن ترى ما ذهبنا إليه سائداً وشائعاً في مجتمعات المسلمين ، ولا ترأه في مجتمعات غير المسلمين. وهنا يبرز السؤال الجوهري: هل تقوم المجتمعات غير المسلمة على قيم وأخلاق تضبط العمل السياسي مثل ما تضبط السلوك الإجتماعي بينما تقوم المجتمعات المسلمة على غير ذلك؟. ففي تلك المجتمعات لا يجروء حاكم على سرقة المال العام، ولا سياسي بارع في أخذ رشوة. وهنا تفأجا بأن رئيسك هو «على بابا الكبير»، أليس ذلك أمر محير!!!!!! ويثير التساؤل؟؟؟؟. وبعد هذا يأتي السؤال الأساسي أين الخلل ؟. هو هو في المؤسسة التربوية والمجتمعية التي تخرج من يعملون في السياسة؟، أم في السياسة نفسها وقيامها على قيم تناقض قيم وأعراف المجتمع؟. هذه التساءلات تفتح أبواباً للنقاش والبحث العلمي الرصين حتى تستطيع أجيال المستقبل أن ترى بنور البصيرة ما يحقق أهدافها حتى تأتي بسياسيين راشدين، إن لم يتفوقوا على غير المسلمين، فليس هناك ما يبرر أن يكونوا فاسدين!!!!!.

للفاقدالتربوي دلالتين، أولاهما دلالة من وجد فرصة للدخول إلى المدرسة ثم تركها لأسباب مختلفة، وثانيهما دلالة من لم يجد من الأطفال في سن الدخول للمدرسة فرصة للدخول للمدرسة لأسباب كثيرة. وفي الدلالة الأولى للفاقد التربوي يترك الطالب المدرسة في أيّ سنة من سنوات الدراسة وهو في أيّ من المرحلتين الأساس أو الثانوي. وتتعدد الأسباب وراء ذلك فمنها اجتماعي واقتصادي، ومنها نفسي، وآخرى تربوية. ومن أبرز الأسباب الاجتماعية الجهل والتفكك الأسري وفقد العائل ، ومن أبرز الأسباب الاقتصادية الفقر والاضطرار للعمل في سن مبكرة (عمالة الأطفال)، أما الاسباب التربوية فقد تكون مرتبطة ببعد مسافة المدرسة من السكن وتدنى

مستوى البيئة المدرسية وسوء معاملة المعلمين للطلاب وضعف الإدارة المدرسية، أما الاسباب النفسية فقد ترتبط بعدم رضا الطلاب بالمعلمين والكتاب المدرسي أو قد ترتبط بتوتر جو الأسرة وسوء علاقة أفرادها ببعضهم البعض أو سوء معاملة الوالدين. أما آلا يجد الطفل فرصة في الدخول للمدرسة ففي الغالب الأعم ترتبط بقلة عدد المدارس وبالتالي ضيق فرص القبول، وقد يكون سبب ذلك عدم أولوية الصرف على التعليم في ميزانية الدولة، أو بعد المدرسة عن مكان السكن والإقامة، أو طبيعة المجتمع، وخاصة الريفي، الذي يعتمد على الأطفال في الرعي والزراعة. وفي كلا الدلالتين لمعنى الفاقد التربوي يفقد المجتمع عدداً من أفراده كان من الممكن أن يكونوا تلاميذ وطلاب نابهين، ثم رجالاً ونساء نافعين في مجالات الخدمة المدنية. وفي الجانب الآخر قد يضيف الفاقد التربوي أفراداً نافعين في كثير من مهن الاقتصاد الهامشي، أو أفراداً غير مفيدين يصبحون عالة على أسرهم ومجتمعهم، وقد يكون بعضهم خطر على أمن وسلامة المجتمع والدولة. ويستخدم الفاقد التربوي كمؤشر لقياس مستوى توفر فرص وجودة التعليم، وكمؤشر سكاني «ديموغرافي» للتنبوء بتركيبة العمالة في الدولة ومدى توفر الأطر البشرية للوظائف المدنية المختلفة. وعليه تسعى الدول والمجتمعات لتقليل معدل الفاقد التربوي سعياً للتطور والتقدم والمنافسة على المستوى العالمي.

يحمل الخطاب بصفة عامة موضوعاً محدداً موجهاً لجهة ما لغرض ما. ولا يخرج مضمون**الخطابالتربوي** عن ذلك. فقد يكون موضوعه نقل رسالة تربوية مضمنة في المناهج المدرسية أو الوسائط الإعلامية موجهة لطلاب المدارس والمعلمين أو ولأة أمر التلاميذ. وفي العادة يتأثر الخطاب التربوي بفلسفة التعليم المضمنة في المناهج المدرسية أو بتوجهات الدولة العقدية في وسائل الإعلام. وعلى ذلك قد يأخذ الخطاب التربوي شكلاً رسمياً عن طريق النظام التعليمي أو غير رسمي عن طريق الإعلام. كما تختلف قوة وتأثير الخطاب التربوي بمدى قوة وسطوة النظام السياسي ووسائل إعلامه العاملة. وبنظرة واسعة على الواقع العالمي يختلف الخطاب التربوي الصيني عن الأمريكي والأوروبي والإسلامي والعكس صحيح بسبب الاختلاف في المبادئ الفلسفية والعقدية التي يبنى عليها الخطاب التربوي، وباختلاف مستوى التأثير. لقد أثر الخطاب التربوي القائم على استخدام وسائل الإعلام الحديثة ووسائطه المتعددة من فيس بووك وواتس أب وتويتر، على كثير من المجتمعات بحيث

أصبحت مقاومته أمراً مستحيلاً مما أدى إلى أن يصبح الخطاب التربوي خطاباً عالمياً. فاختلطت الفلسفات التربوية وأصبح هناك تأثيران متجاذبان، أحدهما محلي والآخر عالمي. ونتج عن ذلك صراع بين تحديات العولمة وخطابها التربوي الطاغي وتحديات الحفاظ على الخطاب المحلي. فأصبحت المجتمعات تعيش في مرحلة إنتقالية متفاوتة ستؤدي حتماً لخلق وضع عالمي جديد.

يوجد**نوعان من الجامعات**، على وجه العموم، هما الجامعة الشمولية والجامعة المتخصصة. الجامعة الشمولية،أو التقليدية،هي التي تضم كليات مختلفة متخصصة في علوم مختلفة، منها البحت، والتطبيقي، والإنساني، والنظري. وعلى ذلك تضم الجامعة الشمولية كليات الهندسة، والطب، والزراعة، والبيطرة، والآداب، والتربية، والاقتصاد، وغيرها. أما الجامعة المتخصصة فهي جامعة تتكون من كليات عديدة جميعها متخصص في مجال علمي واحد فقط، مثل العلوم الزراعية، أو الطبية، أو التربوية، أو اللغوية، وهكذا. فجامعة العلوم الطبية، مثلاً، يمكن أن تجد فيها كليات الطب البشري، طب الأسنان،الصيدلة، التمريض، الصحة، المختبرات، وغيرها، إضافة إلى المعاهد والمراكز المتخصصة في المجال الطبي، وقس على ذلك جامعة العلوم الزراعية، أو التربوية. وقد عرف السودان الجامعة الشمولية فقط. فقد أنشات الجامعات الحكومية، ما عدا جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، على نسق الجامعة الشمولية ذات الكليات المتعددة المتباينة في أهدافها ومجالاتها العلمية. ولكن من الجدير بالإشارة أن دخول القطاع الخاص في الاستثمار في قطاع التعليم العالي قد أضاف بعضٍ من الجامعات المتخصصة. فجامعة العلوم الطبية، وجامعة العلوم والتقانة، إضافة لبعض الكليات المتخصصة، يمكن اعتبارها بمثابة جامعة متخصصة في مجال علمي واحد، وإن كان الواقع قد لا يصدق بنسبة مائة في المائة. إذ تجد في هذه الجامعات رغم إختصاصها في العلوم الطبية والصحية، بعض الكليات البعيدة عن هذا المجال مثل كلية الإدارة أو كلية علوم الحاسوب، أو كلية اللغات. وعلى هذا لم تأخذ الجامعة المتخصصة وضعها بعد في خارطة تطوير التعليم العالي في السودان. ولكن يبرز هنا سؤالان: (١) هل للجامعة المتخصصة إيجابيات أكثر من الجامعة الشمولية؟، و (٢) هل يمكن للسودان البدء في تحويل الجامعات الحكومية إلى جامعات متخصصة؟. بالنسبة للسؤال الأول فقد أثبتت التجارب العالمية كثرة إيجابيات الجامعة المتخصصة على الجامعة الشمولية. ففي الصين والولايات المتحدة

واليابان يوجد هذا النمط من الجامعات ، وكان له القدح المعلى في تطوير البحث العلمي المتخصص الذي انعكس بصورة واضحة في الثورة التكنولوجية المعاصرة. أما بالنسبة للسؤال الثاني فيمكن أن تكون الإجابة بنعم. ذلك أن السودان قد شهد ترهلاً كبيراً فاق حد التصور في كثرة وتكرار الكليات التي تخرج أطر بشرية لا حاجة لها في سوق العمل. فلك أن تتصور أن ربع الطلاب المقبولين في مؤسسات التعليم العالي يذهب إلى كليات التربية، بينما ما يحتاج له قطاع التعليم من معلمين سنوياً قد يقل عن نسبة ٢٪ من مجمل أعداد هؤلاء الخريجين. والمحصلة النهائية هي ذهابهم للعمل في مهن الاقتصاد الهامشي. وقس على ذلك خريجي كليات الزراعة والآداب والقانون، وغيرها. لقد نهضت كوريا الجنوبية عندما أنشات الأمم المتحدة مركزاً للبحوث والاستشارات الصناعية، والذي أنشا صنوه هنا في السودان في منطقة الحلفايا - شارع الكدرو في عام ١٩٦٤م. فنهض المركز ذاك واصبح نموذجاً خرجت منه نماذج طبقت على مجمل مناطق وأقاليم كوريا الجنوبية، أما هنا فقد دفن وطمر حتى أصبح لا يعرفه إلا قلة من الناس.

يعتبر**أساتذ الجامعي** كادراً بشرياً مؤهلاً تأهيلاً علمياً ليمكنه من القيام بمهام التدريس في الجامعة وإجراء البحوث العلمية والإشراف على الدرجات الجامعية العليا مثل الماجستير والدكتوراه والقدرة على المشاركة في المؤتمرات العلمية وتولي الشؤون الإدارية على مستوى الكليات أو إدارات الجامعة المختلفة. ويتم اختيار الأستاذ الجامعي في كل دول العالم وفق معايير أكاديمية وشخصية محددة. أول هذه المعايير هي الأداء الأكاديمي المتميز في مرحلة الدراسة الجامعية، أما معايير السمات الشخصية فأهمها عدم وجود العاهات الخلقية الواضحة وطلاقة الحديث والشجاعة الأدبية وغيرها. ويساعد توفر هذه المعايير في جودة الأداء الاكاديمي وضمان نجاح العملية التعليمية. وتطبق هذه المعايير مجتمعة بحدة كبيرة في الدول المتقدمة ولكن يصعب ذلك في الدول النامية وخاصة المرتبطة بالسمات الشخصية، فيتم غض الطرف عنها والاعتماد على معيار التفوق الأكاديمي فقط. وحتى معيار التفوق الأكاديمي هذا يتم تجاوزه في أحوال كثيرة. يعتمد التأهيل العلمي الجيد للأستاذ الجامعي على الابتعاث لدولة أخرى لنيل الدرجات العليا مما يكسبه مهارات علمية أفضل وتعلم لغة أجنبية، والاحتكاك بعلماء آخرين قد يؤدي لخلق علاقات علمية في المستقبل. ويعتبر هذا أمراًضرورياً لأنه من مهام الأستاذ

الجامعي كتابة البحوث العلمية بلغة أجنبية والمشاركة في مؤتمرات علمية خارجية. ويعتمد الابتعاث الخارجي على المنح المقدمة في إطار التبادل العلمي بين الدول، أو أن تحمل الدولة تكاليف الإبتعاث للدراسة في الخارج أو عن طريق المنظمات الطوعية في البلدان المتقدمة. وتحظى معظم دول أفريقيا وآسيا بمثل هذه المنح المقدمة من أوروربا وأمريكا والصين وغيرها ويستثنى بعض الدول التي تعاني من عدم الاستقرار السياسي أو تنتهج نهجاً عدائياً لبعض الدول الكبرى التي تستطيع منع الدول الأخرى من تقديم مثل هذه النوع من الدعم العلمي. وبعد الحصول على التأهيل العلمي المطلوب تكون أول عتبة للأستاذ الجامعي في سلك عمله الأكاديمي تعيينه أستاذاً مساعداً، ثم يرتقي بعد ذلك إلى مرتبة الأستاذ المشارك ثم مرتبة الأستاذ (البروفيسور). ويحتاج الترقى من مرتبة لأخرى أستيفاء شروط محددة ترتبط بالتدريس والبحث العلمي والعمل الإداري وغيره. وتختلف هذه الشروط بين الدول وداخل الدولة الواحدة مما يحدث خللاً كبيراً يؤثر سلباً على التعليم العالي, كما هو الحال في السودان.

أما إشراف الأستاذ الجامعي على برامج الدراسات العليا فيتم بالتنسيق مع الجهات المسؤولة داخل الجامعة بتنفيذ هذه البرامج حيث يراعى تخصص الأستاذ الجامعي ومرتبته العلمية إن كان في مرتبة الأستاذ أو الأستاذ المشارك أو الأستاذ المساعد. ويعتمد تولي العمل الإداري في مستوى الكلية أو الجامعة على أحوال وظروف تقتضي ذلك، إذ أنه ليس من صميم مهام الأستاذ الجامعي. وفي كثير من الدول المتقدمة يتولى مهام مدير الجامعة شخصية عامة مشهود لها بالقدرة والكفاءة الإدارية التي تعمل على تطور الجامعة المعنية، إذ أن وجود نظام متماسك يسهل العمل ولا يرتبط بالضرورة بنمط الشخصية الإدارية التي تتولى مهام الإدارة العليا. وينحصر دور تلك الشخصيات في جلب الدعم المالي من الجهات المانحة وتسهيل تنفيذ الجوانب المالية للجامعة في الدوائر الحكومية ورصد الميزانيات وتوفير فرص الاستثمار وتشجيع الوقف في المجتمع حتى تتمكن تلك الجامعة من التطور وعدم الاعتماد الكلي على الميزانيات الجكومية بل الاعتماد على الموارد الممالية للجامعة. أما في كثير من دول العالم الثالث فيتم تعيين كثير من الإدارات العليا في الجامعات على اساس الولاء السياسي للحزب الحاكم مما يفقد الجامعات فرص الاستفادة من أساتذة أكفاء يستطيعون تطوير الجامعات أكثر من تلك الشخصيات الموالية. كما

يؤدي هذا النهج إلى خلق أجواء من عدم الرضا المهني وسط الاساتذة فيلجأ الكثير منهم إلى الهجرى خارج البلاد وإن بقي فيظل ساكناً غير فاعل.

يمتلك الأخطبوط عدد من المجسات السامة التي تحيط بالفريسة وتقضي عليها. **أ ط ب و ط ر ب و ي ا س ام** مجسات عديدة منها السياسات التربوية التي تقوم على وضع المناهج المدرسية المؤدلجة بهدف نشر وغرس أفكار ومباديء موجهة لغسل أدمغة الناشئة من التلاميذ والطلاب للإيمان بمبادئ المدرسة الفكرية والسياسية لنظام حاكم ما . من أمثلة ذلك ما حدث في دول المعسكر الإشتراكي السابق. لا يلتزم الأخطبوط التربوي السام بتوفير الميزانيات السنوية المناسبة للصرف على التعليم وتوفير البنية التحتية اللازمة لتنفيذ العملية التعليمية، بل يوكل الأمر لجهات أخرى منه االإدارات المحلية والمجالس التربوية وأولياء أمر التلاميذ. بجانب ذلك لا يلتزم الأخطبوط التربوي السام بمعايير الإختيار في تعيين الأطر البشرية الضرورية لتنفيذ العملية التعليمية بل يعتمد على مبدأ الولاء والبراء للأدلجة الفكرية المفروضة. وبحكم أنه أخطبوط سام لا يحقق التعليم أهدافه فتظهر المسالب من تدني في مستوى التحصيل الأكاديمي وتفشي ظاهرة الدروس الخصوصية والتسرب المدرسي وكثرة أعداد المدارس الخاصة وظهور الطبقية الإجتماعيةفي التعليم، وغيره كثير.

ورد في حديث عن أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "سيأتي على الناس سنوات خدعات، يصدق فيها الكاذب ويكذب فيها الصادق، ويؤتمن فيها الخائن ويخون فيها الأمين، وينطلق فيها الرويبضة". قيل وم االرويبضة يا رسول الله؟.. قال: "الرجل التافه يتكلم في أمر العامة". ويفهم من هذا الحديث أن الرويبضة هو الرجل الذي يفتقد الحصافة والرأي السديد والدراية الكافية في أي شأن من شؤون العامة أو المجتمع. **الرويبضات** في قمة الهرم الإداري المسؤول عن وضع السياسات والمناهج التعليمية واقترح السلم التعليمي، نزولاً إلى مستوى إدارات التعليم والمدارس. كماوجدت الرويبضات وهي تنبري بالحديث في وسائل الإعلام، والمشاركة في المؤتمرات، وكتابة بعض المقالات في الصحف السيارة بل وكتابة بعض المواضيع التي تفتقد الأصالة العلمية والسعي لنشرها.وبحكم أنه يدرك في قرارةن نفسه أنه رويبضة ويفتقد الكفاءة فلا ترأه إلا وسط رهطه من الرويبضات المناصرين له ويبذل قصارى جهده في التقليل من شأن من يدرك يقينا أنهم أعلى منه منزلة

علمية ويمتلك الرأي الحصيف. لقد أضرت الرويبضات بالتعليم في البلاد، فافتقدت سلماً تعليمياً قوياً ومنهجًا مدرسياً متماسكاً ،وبيئة تعليمية متكاملة.

تأتي الأنظمة السياسية الشمولية بأشخاص يتولون إدارة المؤسسات التعليمية. وفي الغالب الأعم يكون **مؤدلجاً كرياً** وعقدياً فيبدأ بتقمص شخصية الزعيم المتمرد على الأوضاع السائدة والساعي لخلق التغيير. يبدأ بسياسة التهديد والوعيد، التي قد تصل لحد التهديد بالفصل من الوظيفة، ثم استمالة البطانة التابعة، وهم مجرد اشباه رجال أو نساء يسيطر عليهم فكرة تصفية الحسابات الشخصية مع خصومهم المزعومين. شهدت فترات الحكم المتعاقبة على السودان منذ استقلاله في عام ١٩٥٦م إحالة بعض كوادر التعليم للصالح العام. ويتم هذا التنفيذ عن طريق المدير التعليمي الذي يأتي فينظر يمنة ويسرة ثم يعبس ثم يبسر ويقول «هؤلاء هم المقصودون» فيحصر أسماءهم ويرفعها للجهات ذات الاختصاص التي تعمل قلمها ليجد العالم المؤهل نفسه بين لحظة وأخرى منبوذاً لا قيمة له. ويدرك بحسه المتشكك قدرات منافسيه الذين يتيقن في قرارة تفسه أنهم الأجدر بهذا المنصب منه. يبدأ سياسة تسمى التهميش تقوم على التجاهل المباشر واستعمال الابتسامة الصغراء تجاههم في أحوال المشاركة في الاجتماعات الراتبة لبعض المجالس التي تعطي الحق لبعضهم في حضور اجتماعاتها.

الطالب المؤدلج فكرياً هو طالب يتبع لتنظيم سياسي عقدي. يبدأ مسيرته الموجهة بالمشاركة في العمليات المنظمة خارج الجامعة أو داخلها. وهي عمليات متعددة منها استخدام العنف الجسدي واللفظي مع زملاءه الطلاب المعارضين والمنضوين تحت التيارات السياسية الأخرى. تسبب الطالب المؤدلج في تعطيل إتحادات الطلاب والروابط في الكليات، وتعطيل الدراسة، وإيقاف النشاط الثقافي والسياسي، وفوق ذلك وصم الحياة الجامعية بطابع العنف. وتتواصل مسيرة الطالب الجامعي المؤدلج فمنهم من يخرج معارضاً خارج البلاد ومنهم من يبقى في الداخل معارضاً ومنتظراً فرصة حدوث تغيير سياسي، ومنهم من يجد فرصته في التوظيف والحصول على الامتيازات إن كان مناصراً للنظام السياسي الحاكم. آلا يكفي هذا التأكيد أن الأدلجة الفكرية للطلاب في الجامعات مضرة بالبلاد كالضرر الناتج عن وضع السيف في موضع الندى.

)2(

المعايير المهنية للتدريس وضرورتها للتعليم في السودان

مقدمة

تمثل المعايير المهنية للتدريس اليوم محورا مهما في العملية التربوية والتعليمية وذلك بغرض الرفع من مستوى التعليم الذي أصبح هاجسا لكل الأمم، وازداد هذا الهاجس حدة في العقود الأخيرة بسبب إدراك المجتمعات أكثر لقيمة التعليم وضرورة الاهتمام به إذ لا تتحقق رفعة الأمم إلا بالتعليم الجيد الرفيع المستوى. لقد اصبحت المعايير المهنية ، ومنها معايير مهنة التدريس ، سمة العصر الحديث في مجالات الحياة المختلفة بغرض اختيار الكوادر البشرية الفاعلة علميا ومهنيا. وأزداد الاهتمام بالمعايير المهنية للتدريس عندما أصبح النظام التعليمي في كل دول العالم مواجها بثورة المعرفة والمعلومات التي كشفت عن التغير السريع في المعرفة وقابليتها للتغيير والتجديد وأصبحت المحرك الرئيس لكثير من التحولات الاقتصادية العالمية. كما أدى الانفتاح الاقتصادي والثقافي العالمي إلى ظهور الوظائف المبنية على المعرفة وتناقص الوظائف الدائمة مدى الحياة والتغيير المستمر في سوق العمل مما يقتضي إعادة صياغة المشروع التربوي وإعادة النظر في المهارات التي ينشدها النظام التربوي في مخرجاته البشرية من المتعلمين مثل ضرورة دعم التدريب على رأس العمل ونظم إعداد المعلم وتأهيله وبناء القدرة الذاتية للفرد وتزويده بالمهارات الأساسية في إطار التنمية البشرية المتكاملة. لقد اقتضت الضرورة لإصلاح النظم التربوية بما يتلائم وتحديات العصر الحديث لمواكبة تحديات العولمة والغزو الفكري وموجة العلم المتسارع إلى مراجعة نظم اختيار وتدريب المعلمين بتطيق المعايير المهنية للتدريس. وكما أكد تفرير اليونسكو للتربية في القرن الواحد والعشرين أن أحد سبل مواجهة تحديات هذا القرن يكمن في بناء التعليم على دعائم أربعة ، تضم أن يتعلم الفرد لتنمو شخصيته وليصبح قادرا على التصرف والحكم الصائب على الأمور ، وأن يتعلم الفرد للمعرفة ليلم بدرجة عالية من الثقافة وليستفيد من الفرص التي تتيحها له

التربية مدى الحياة ، وأن يتعلم الفرد للعمل ليكتسب الكفاءة إضافة إلى التأهيل المهني ، وأن يتعلم للعيش مع الآخرين لتحقيق المشاريع المشتركة معهم في ظل احترام التعددية (حمود ، ٢٠٠٨). ولن يتأتي تحقيق مثل هذه الأهداف إلا عن طريق اختيار المعلمين الأكفاء ذوي القدرات التدريسة والمعرفية الجيدة. وهنا يمكن للمعايير المهنية للتدريس أن تساعد كثيرا في تحقيق ذلك، خاصة وأن تنمية الموارد البشرية أصبحت محكاً لكل المجتمعات ، والتي اتجهت في العقود الأخيرة للاهتمام بتنميتها أسوة بتنمية الموارد الطبيعية المخنلفة وأصبح الإنسان محور العملية التنموية المعاصرة مما يقتضي ضرورة الاهتمام بأسس اختيار وتدريب المعلمين.

لقد أدت نتائج الدراسات والأبحاث الميدانية التي أكدت على أهمية دور المعلم في العملية التعليمية وقوة الارتباط الإيجابي بين مستوى تأهيله والتحصيل الدراسي للتلاميذ إلى إعطاء مزيد من الاهتمام للرفع من مستوى كفاءة المعلم وأصبح من أولويات القائمين على تطوير وتحسين جودة التعليم. لذلك ركزت العديد من النظم التعليمية على تصميم برامج للرفع من قدرات المعلمين العاملين بالميدان وفرض قيود على المتقدمين لمهنة التدريس لضمان مستوى معين من الكفاءة ، ومن ضمن هذه البرامج المعايير المهنية للتدريس.

لقد أصبحت الحاجة ملحة لإدخال المعايير المهنية للتدريس في السودان في اختيار وتدريب المعلمين حتى يواكب التعليم في السودان المستجدات العالمية في جودة التعليم. ولتحقيق ذلك تمت صياغة السؤال التالي: « ما المعايير المهنية للتدريس وما ضرورة إدخالها في التعليم في السودان؟ وذلك بهدف إلقاء الضوء على أهمية دور المعلم المؤهل في العملية التعليمية، والتطرق لبعض الجوانب التاريخية حول سعي المجتمعات للإرتقاء بطرق اختيار المعلمين، والتعريف بالمعايير المهنية للتدريس، وأنواعها، وكيفية صياغتها وتحكيمها، ومناقشة ضرورة إدخال المعايير المهنية للتدريس في العملية التعليمية في السودان لتحقيق الجودة التعليمية، واقتراح بعض الطرق التي قد تساعد في إدخال المعايير المهنية للتدريس في العملية التعليمية في السودان.

تأتي أهمية هذه الموضوع في محاولته للتعريف بالمعايير المهنية للتدريس وكيفية صياغتها وتحكيمها وضرورة إدخالها في العملية التعليمية في السودان. كما أن هذه الدراسة قد تسهم في تقديم المعرفة المتعلقة بموضوعات الدراسة من خلال

المعلومات التي تستعرضها. ويمكن أن تكون ما تخلص إليه هذه الدراسة من نتائج مفيدة للقائمين والمهتمين بأمر التربية ومستقبلها في السودان. كما يمكن أن تكون هذه الدراسة مفيدة للمؤسسات القائمة على أمر إعداد وتربية المعلم بما تطرحه من رؤى وأفكار حول المعايير المهنية للتدريس وضرورتها للتعليم في السودان حتى يكون المعلم قادرا على مواجهة التحديات المعاصرة المرتبطة بأدواره ومسؤولياته المتغيرة ومعايير المتجددة. وقد اتبع المنهج القائم على مراجعة الأدبيات وتحليلها ثم الوصول إلى النتائج ، واشتملت مصادر البيانات على المراجع ذات الصلة بالموضوع ومنشورات ورشة عمل التدريب على وضع المعايير المهنية للتدريس والتي حضرها الكاتب في رئاسة وزارة التربية والتعليم السعودية ، الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية في مدينة الرياض.

أهمية دور المعلم المؤهل في العملية التعليمية

أهتم الباحثون والتربويون لعقود طويلة بالبحث عن المتغيرات الأكثر تأثيرا على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وتناولوا في سبيل ذلك العديد من المتغيرات المدرسية كحجم الفصل والمتغيرات الاجتناعية كالخلفية الثقافية للطالب ومستوى الأسرة الاقتصادي، وقد خلصت العديد من الدراسات وتقارير البرامج التطويرية إلى أن مستوى تأهيل المعلم وكفاءته من أكثر العوامل المدرسية تأثيرا على تحصيل التلاميذ (Darling-Hammond, ٢٠٠٠). ويؤكد جالوزو (Galluzo, ٢٠٠٥, p.١٤٢) على أنه " ليس هناك ما هو أقوى ارتباطا بتعلم الطالب من نوعية المعلم". وقد تأكد من العديد من الدراسات أن مستوى فاعلية المعلم effectiveness يعتبر من أهم العوامل المدرسية المؤثرة على مستوى تعلم التلاميذ. فقد أوضحت دراسة ساندرز وريفرز (Sanders and Rivers,١٩٩٦)، والتي استخدمت أسلوب تقويم القيمة المضافة Value- added assessment ، في دراسة نتائج الرياضيات لحوالي ٤٠٠٠ طالب في الصف الثالث إلى الخامس، أن التلاميذ الذين تلقوا تعليمهم على أيدي معلمين أقل كفاءة حصلوا على مستويات تعليمية منخفضة بينما حصل أقرانهم الذين تعلموا على أيدي معلمين ذوي مستويات عالية من الكفاءة على مستويات تحصيلية عالية، كما أوضحت النتائج أن التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض أكثر الفئات استفادة من ارتفاع كفاءة المعلم يليها فئة التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط. وفي دراسة أخرى قام بها دارلنج هاموند (Darling-Hammond, ٢٠٠٠) بهدف دراسة

مدى ارتباط التحصيل الدراسي بمستوى تأهيل المعلم وبعض العوامل المدرسية الأخرى، أشارت النتائج إلى أن سياسة الاستثمار في القضايا المتعلقة بجودة المعلمين، كعمليات التأهيل، والترخيص لمزاولة المهنة والتطوير المهني أدت إلى تغيرات مهمة في كفاءة المعلمين وقدراتهم انعكست بشكل إيجابي على تغير أداء التلاميذ، كما توصلت الدراسة أيضا إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كفاءة المعلم ومستوى التحصيل الدراسي للطلاب في الرياضيات والقراءة.

الجوانب التاريخية حول سعي المجتمعات للإرتقاء بطرق اختيار المعلمين

نتيجة لأهمية در المعلم في التأثير على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ ولرفعة مستواهم الأداءي شهدت الكثير من النظم التعليمية في العالم جهودا مختلفة في فترات زمنية مختلفة لوضع الكثير من البرامج للرفع من قدرات المعلمين. وكجزء من هذه الجهود فرض راسمو سياسة التعليم استخدام اختبارات الكفايات لقياس مستوى كفاءة المتقدمين للتدريس واشتراط اجتيازها كمطلب أساسي للحصول على ترخيص لمزاولة المهنة وذلك بهدف المحافظة على مستوى جودة التدريس عند حد معين على آلا تقل بالنسبة للمعلمين الجدد عند المستوى الأدنى من الكفايات (Angrist and Guryan, ٢٠٠٤). وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى الدور الفاعل للاختبارات المهنية للمعلمين في الرفع من جودة مخرجات التعليم. فقد أظهرت دراسة ستراوس وسويرز(Strauss and Sawyer, ١٩٨٦) أن متوسط درجات المعلمين على الاختبار الوطني للمعلمين أثر بشكل قوي على متوسط أداء التلاميذ، فكل ١٪ زيادة في جودة أداء المعلمين كما يقيسها الاختبار، ارتبطت بانخفاض رسوب التلاميذ بنسبة تتراوح بين ٣٪ - ٥٪. وقد وجد أن التلاميذ في المناطق ذات الاهتمام الكبير بتمهين التدريس كانوا بشكل دال أكثر احتمالية لاجتياز اختبار التحصيل الدراسي، وقد كان الترخيص للتدريس مؤثر بشكل خاص على أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية (Darling – Hammond,٢٠٠٠).

وتستخدم اختبارات المعلمين للعديد من الأغراض لعل أهمها منح تراخيص لمزاولة المهنة والتجديد لمزاولتها. ففي الولايات المتحدة على سبيل المثال يتطلب من المعلم الجديد في اثنين وأربعين ولاية أن يجتاز اختبار المهارات الأساسية ، كما

يتطلب منه في ثلاث ولايات أن يجتاز اختبار معايير مادة التدريس التي ينوي تدريسها (Lohman and Analyst, ٢٠٠١). ويجري الاختبار عادة للمتقدم لمهنة التدريس قبل ممارسة المهنة مباشرة ومن ثم إعادة أداء الاختبار كل خمس سنوات لتجديد الترخيص، ويسحب الترخيص من المعلم في بعض الولايات، كولاية كارولينا ، إذا فشل المعلم ثلاث مرات في اجتياز الاختبار، كما تتيح بعض الولايات كولاية نيويورك الفرصة للطالب بأداء أجزاء من الاختبار قبل إنهاء برنامج إعداده للتدريس وعلى فترات متقطعة لإعطائه فرصة للتحضير لأداء الاختبار الكلي قبل التقدم لمزاولة مهنة التدريس. وقد طورت حديثا العديد من الولايات اختبارات أدائية للمعلمين، وفي هذا النوع من الاختبارات يتطلب من المعلم عرض قدراته على إتقان معايير التدريس التي تتضمن معلومات تفصيلية عن إدارة الصف، وإعداد أهداف الدرس الذي سوف يؤديه، وكذلك وصف البيئة التعليمية داخل الفصل وكتابة انطباعاته حول أدائه (NYSTCE,٢٠٠٧).

تتباين اختبارات المعلمين تباينا كبيرا في نوع الكفايات أو المعايير التي تهدف إلى قياسها وطرق قياسها ومستوى الأداء ، فبعضها يركز على قياس المهارات الأساسية بينما يركز البعض الآخر على مهارات المادة الدراسية ومعارفها وطرق تدريسها فيما يجمع نوع ثالث بين الطريقتين. كذلك تتعدد أنواع الاختبارات لتشمل الاختيار من متعدد، الاسئلة المقالية، ونوع آخر مثل البورتوفليو portfolio والقياس المعتمد على الأداء performance – based measure. وتتدرج اختبارات المعلمين في العديد من الدول تحت مسميات مختلفة مثل اختبار كفاية المعلم Teacher Competency Test ، اختبارات شهادة التدريس Teacher Certification Examinations ، وتقويم المعلم Teacher Assessment (Darling – Hammond, ٢٠٠٠).

ارتكز المدخل المعتمد على الكفايات Competency – based Approach ، والذي برز منذ أوائل الستينيات الميلادية من القرن الماضي ، على مفاهيم وأدبيات النظرية السلوكية، وهيمن لفترة طويلة من الوقت على البرامج والمشاريع التطويرية في مجال إعداد وتطوير المعلمين (Fitzaimmons,١٩٩٧). غير أن هذا المدخل تعرض للنقد من قبل الكثير من الدراسات، وذلك لكونه أهمل بعض العناصر المهمة في تشكيل الجوانب المهنية للمعلم كالقيم والاتجاهات (Ingvarson and Wright, ١٩٩٩) ، وركز على عملية التدريس كنشاط إجرائي بحت مهملا السياق الذي يحدث فيه

وبذلك فرغ التدريس من محتواه (Diane; Mayer et al., ٢٠٠٥). وينتقد انقرسون ورايت (Ingvarson and Wright,١٩٩٩) مدخل الكفايات بأنه غير قادر على قياس مستويات عليا من الأداء والمهارات المتقدمة التي تنطوي عليها مهنة التدريس وذلك لتقييده المعلمين بإجراءات محددة تفرض عليهم اتباعها (Diane Mayer et al., ٢٠٠٢). ولقد أتت هذه الانتقادات ضمن سياق أعم في المجال التربوي لنقد مفاهيم المدرسة السلوكية والاندفاع لتطبيق مفاهيم النظرية البنائية في التربية، مما أدى إلى تبني أساليب جديدة للتعلم وبناء المناهج وطرائق التدريس والتقويم. وقد كان لهذه التغيرات مجتمعة تأثيرا في تحول العديد من الدول منذ أواسط التسعينيات ، مثل الولايات المتحدة وبريطانيا واستراليا، من الاعتماد على مدخل الكفايات المهنية إلى مدخل المعايير المهنية (Diane Mayer et al,٢٠٠٥, Reynolds, ١٩٩٩) الذي تلافى الكثير من عيوب مدخل الكفايات وتضمن مدى واسعا من العوامل المرتبطة بعملية التدريس كالقيم والاتجاهات (Reynolds, ١٩٩٩) ، واشتمل على الإجراءات التي يتخذها المعلم والأهداف والجهود التي يبذلها بدلا من التركيز فقط على المخرجات المستهدفة (Diane Mayer et al., ٢٠٠٢).

لقد ارتبطت حركة المعايير التربوية الحديثة بصورة عامة بتقرير «أمة في خطر A Nation at Risk، الذي صدر في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٣، والذي أوضح وجود خلل في النظام التعليمي الأمريكي، ما حدا بالمسؤولين للاجتهاد في كيفية تحسين التعليم وتحديد الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية التي ينبغي أن يلم بها المتعلم ليصبح قادرًا على أدائها، وارتبط بذلك الاهتمام بالمعلم ووضع مستويات معيارية خاصة به (http://forum.stop٥٥.com.٢٠١٢). ومن المرجح أن المستويات المعيارية للتعليم قد وضعت قبل ذلك التقرير. وتنادى العديد من الدراسات العلمية وآراء الخبراء والمهتمين بإعداد المعلم ، بضرورة وضع المعايير، سواء معايير لأداء الخريجين أو معايير لبرامج الإعداد ، وذلك لما تمثله هذه المعايير من أهمية تتمثل في شمولها وتناولها لكل الجوانب المتعلقة ببرنامج إعداد المعلم، كما تخدم فكرة الاعتماد التربوي والمحاسبية ، إذ تعتبرالمعايير بمثابة الأساس لعملية الاعتماد التربوي ، التى تعتبر عملية اعتراف بالكفاءة الأكاديمية للبرنامج التعليمي لإعداد المعلم وكذا الاعتراف بالكفاءة لممارسة مهنة التدريس فى ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة مستقلة ، كما تحدد المعايير ما ينبغي أن يعرفه

الطالب المعلم وما ينبغي أن يكون قادراً على أدائه وبالتالي تخريج معلمين ذوى جودة عالية مما ينعكس على مستويات التلاميذ فى التعليم العام (إدريس ٢٠١٢).

وفي العديد من الدول العربية هناك تجارب لضمان الجودة والاعتماد، والتي تتضمن من بين أعمالها، وضع المستويات المعيارية للتعليم، ولكن اقتصر معظمها على معايير الجودة والاعتماد في التعليم العالي. ومن أمثلة ذلك سلطنة عمان التي أنشى فيها مجلس الاعتماد عام٢٠٠١ ليكون مسئولا عن تنظيم الاعتماد والتقويم وضبط الجودة بمؤسسات التعليم العالي المختلفة بالسلطنة . وفي جمهورية السودان أنشأت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في النصف الثاني من عام ٢٠٠٣م الهيئة العليا للتقويم والاعتماد كهيئة مستقلة تعمل على تحسين الأداء وتجويده والارتقاء به وضمان نوعية المخرجات في مؤسسات التعليم العالي. كما أوصى المؤتمر القومي للتعليم المنقعد في ١٨-٢١ فراير ٢٠١٢ إلى قيام هيئة لجودة التعليم العام (المؤتمر القومي للتعليم، ٢٠١٢). أما في المملكة العربية السعودية فقد تأسست الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في عام ١٤٢٤هـ وهي السلطة المسئولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي فوق الثانوي عدا التعليم العسكري لإمكانية الارتقاء بجودة التعليم العالي الخاص والحكومي وضمان الوضوح والشفافية،وتوفير معايير مقننة للأداء الأكاديمي. ووضعت وزارة التربية والتعليم في مصر في العام ٢٠٠٣، مستويات معيارية لكافة عناصر العملية التعليمية بما فيها المعلم. وفي عام ٢٠٠٧ تأسست المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، والتي تأسست في بلجيكا، للنهوض بمستوى جودة التعليم العالي بشكل عام مع التركيز على العالم العربي بشكل خاص.

ورغم هذه الخصائص الإيجابية، هناك بعض النقد الموجه لحركة المعايير، وأثيرت الكثير من التساؤلات حول مدى جدواها فى تحسين التعليم. ومن أوجه النقد هذه، هو كيفية تحديد الجهات المسئولة عن وضع المعايير ومتابعة تنفيذها ، وكذلك مدى توافر الإمكانات اللازمة لتطبيقها فى التعليم العام وبرامج إعداد المعلمين ، فضلاً عن وجود العديد من المعوقات التى تحد من فاعليتها ، سواء المتعلقة بغياب ثقافة التطوير أو المتعلقة بعمليات القياس والتحيز الذى يمكن أن يتم خلالها . كما أن بعض المدارس قد تعرض المعايير دون تنفيذ فعلى لها ، لدرجة أن بعض المعلمين يَحفَظونها ويُحَفظونها لتلاميذهم، كما أن المعلمين يجدون أنفسهم مسئولين عن

تحقيق المعايير الخاصة بالطلاب ، وبالتالي يكتفون بالممارسات التدريسية التى تضمن المستوى الأدنى المطلوب تحقيقه من المعايير ،وإهمال المعايير الأعلى، كما أنها قد تزيد العبء على المعلمين ، وتمثل ضغطاً عليهم ، وهناك اعتقاد لدى المعلمين بأن القياس حسب المعايير لا يعكس بدقة ما تعلمه الطلاب . وعلى الرغم من كل هذا النقد ، فإنه لا ينفى أن المعايير تعتبر موجهات للطريق الصحيح ، كما أنها تقدم مجموعة أولويات يجب توجيه الطاقة والجهود إليها.

مفهوم المعاييير المهنية للتدريس

تتكون المعايير المهنية للتدريس من شقين، يتألف الشق الأول من مجموعة من المكونات، ويتألف الشق الثاني من عناصر للقياس (Kleinhenz and Ingvarson, ٢٠٠٧). وتهدف المعايير في الشق الأول إلى بناء نماذج للمكونات المتفق علي أهميتها، والرغبة الملحة في اكتسابها في الجانبين المعرفي والتطبيقي لمهنة التدريس. وتستخدم المعايير في الشق الثاني كمقاييس لتحديد مستويات معينة من الأداء. وبهذا المعنى يكن استخدام المعايير لوصف الرؤى حول ممارسات المهنة، مرتكزة على مجموعة من القيم والمعتقدات المتفق عليها ، كما يمكن أن تستخدم كأدوات قياس لإجراء التقويم المهني.

وتصف المعايير المهنية للمعلمين المعارف والمهارات ومجموعة القيم الضرورية للتدريس الفعال (MCEETYA,٢٠٠٣). وتشمل العناصر الأساسية لعمل المعلم كما تعكس تنامي الخبرة والمهنة ومستويات الطموح والانجاز، وتعمل على استجلاء ونوضيح المفاهيم والمعارف الأساسية التي تميز ممارسات التدريس الجيد وتجعلها ثقافة مشاعة داخل مهنة التدريس. كما تشكل المعايير بشكل عام إطارا وطنيا لبلورة رؤية واضحة للإرتقاء بجودة التدريس ووضعها موضع التنفيذ (MCEETYA,٢٠٠٣). ووفق تعريف وكالة التدريب والتطوير البريطانية تعرف المعايير بانها مجموعة من الخصائص المهنية للمعلم تتضمن العلوم والمعارف والمهارات المهنية، وتقدم توقعات واضحة لمهنة التدريس في مراحل مختلفة، كما تصف ما ينبغي للمعلمين معرفته وإتقانه ليتمكنوا من تقديم خبرات تعليمية قيمة ومفيدة للطلاب تهيئهم للمشاركة بفاعلية في بناء مجتمعهم من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (TDAS,٢٠٠٧). وفي نيوزيلندا تعرّف المعايير

المهنية للتدريس بانها "تصف المعارف والمهارات الضرورية ، والاتجاهات اللازمة لأداء دور معين بفاعلية " (Ministry of Education, New Zealand, ١٩٩٩). فالمستويات المعيارية المهنية عبارة عن جمل خبرية تصف ما ينبغي أن يعرفه المعلم ويكون قادرا على أدائه بصرف النظر عن تخصصه ،وتتضمن ما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات واتجاهات تتعلق بكيفية تدريسه المحتوى العلمي بصورة تحقق الهدف من التعلم بوصفه مسئولا عن تنمية المتعلمين تنمية شاملة. ومما سبق يمكن تعريف المعيار بأنه: ما ينبغي للمعلم أن يعرفه ويكون قادرا على أدائه لتحقيق أهداف مرغوبة وفق مستوى معين من الجودة.

تشير الإدارة التربوية في برزن (Brisbane: Dept of Education,٢٠٠٥) إلى أن المعايير تمكن من تزويد المعلمين بأسس لتحديد حاجتهم المهنية وتطورهم المهني، وتوفر المحددات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين، وتقدم المستويات المتوقعة من الإنجاز للمعلمين. ويرى المعهد الاسترالي للتدريس والإدارة التربوية (AITSL,٢٠٠٧) أن المعايير المهنية للتدريس يمكن أن تساعد في تحفيز المعلمين والتربويين للتطلع لمستويات أعلى من الأداء، وتوضيح سقف التوقعات للممارسات المهنية، وتوفير دليل إرشادي للمعلمين والتربويين الراغبين في تحسين أدائهم من خلال المراجعة الذاتية والنمو المهني، كما تعمل على تحقيق زيادة الوعي الاجتماعي بأهمية دور المعلم وعظم المهمة التي يضطلع بها

هناك بعض الخصائص التي يجب أن تتسم بها المعايير ، منها أن تحدد المهام الرئيسية للتدريس وأن تطور بما يحقق توقعات الجمهور من المدرسة، وآلا تصف مستويات الممارسة الحالية بل ينبغي أن توضح ماذا يجب على المعلم أن يعرف وأن يكون قادرا على أدائه في ضوء نتائج الدراسات والممارسات الجيدة، وأن يصف المستويات المطلوبة من الأداء، وأن يكون أداة جيدة لترجمة نتائج الدراسات إلى توقعات في ممارسات المعلم، وآلا يكون مفهوما جامدا بل يحتاج إلى مراجعة منتظمة في ضوء نتائج البحوث والمعارف المهنية (Ingvarson,٢٠٠٢).

ويمكن تقسيم المستويات المعيارية للمعلم وفقًا لأكثر من محور ، بحيث تتضمن المستويات المعيارية لإعداد المعلم، و المستويات المعيارية من حيث حجم الاعتماد، و المستويات المعيارية من حيث مراحل اعتماد المعلم (http://forum.stop٥٥.

com. ٢٠١٢). ويعني هذا ارتباط المعايير المهنية بالجانب التربوي وتضمنها كافة المعلمين الواجب امتلاكهم للمعارف والمهارات والاتجاهات التي ترتبط بالتخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه، وما يرتبط بها من إدارة الصف، واستخدام التقانة الحديثة، والتواصل مع المتعلمين والزملاء وإدارة المدرسة وأولياء الأمور.وتعتبر المستويات المعيارية الأكاديمية عبارة عن جمل خبرية تصف ما ينبغي أن يعرفه المعلم ويكون قادرًا على أدائه في تخصص معين، وتتضمن ما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات واتجاهات تتعلق بمجال التخصص. ويعني هذا أن المعايير الأكاديمية تختلف من تخصص إلى آخر. ويرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة كل تخصص، وما يتضمنه هذا التخصص من معارف واتجاهات وقيم ينبغي أن يلم بها من يقوم بنقل هذا المحتوى إلى المتعلمين. ونظرًا لاختلاف هذه المستويات المعيارية من تخصص لآخر، يصعب جمعها في كتاب واحد، ولكن يمكن الإشارة إلى المعايير المهنية بوصفها قاسمًا مشتركًا بين المعلمين جميعًا بصرف النظر عن تخصصاتهم. وترتبط المستويات المعيارية الخاصة بالاعتماد المؤسسي بالاعتراف بالمؤسسة كاملة متضمنة كافة البرامج التعليمية التي تقدمها هذه المؤسسة مهما تعددت. وتستمد المرتكزات المعرفية المهارية من الممارسة المهنية محتوياتها من سياسة التعليم، المنهج، مدخل المخرجات التعليمية، علم نفس النمو، دينامية الجماعة، نظريات التعلم، تحليل القيم، مفاهيم التدريس الفعال (Education Queensland, ٢٠٠٥, pp.١٤-١٥).

من المعوقات الأساسية للوصول إلى معايير مهنية للتدريس تحكم على عمل المعلم، أن المعايير بطبيعتها اشبه بالقوانين الوضعية والتي من سماتها التغير والتبدل حسب الظروف والملابسات والمستجدات، مما يجعل من الضروري تعديلها ،وهذا ما يسمى " بالتعديلات الدستورية". والشيء الآخر أن المعايير لا يمكن فصلها عن البيئة الثقافية السائدة ، وبالتالي يكون من الصعب الحكم على ما ينبغي أن يعرفه المعلم وكيف يطبق ما يعرفه المعلم. ويتأثر عمل المعلم إلى حد كبير بأعراف وتقاليد ومعتقدات البيئة الثقافية التي يخدمها النظام التعليمي والموقف التعليمي المعين.

المعايير كقيم مهنية

يمكن فهم المعايير على أنها دعوة لتحقيق مستويات عالية من الأداء ومحور ارتكاز لأفضل الممارسات المهنية التي لها قيمة وأهمية في نطاق مهنة التدريس.

وبهذا المفهوم ، تشجع المعايير المهتمين على تجاوز الآراء المتباينة وتعمل على توحيدهم حول قيم وأفكار مشتركة. ويسترشد مطورو المعايير في مجال التدريس بمفاهيم العناصر المهمة التي تتضمنها عمليات التبادل التي تحدث بين المعلمين والمتعلمين، وكثيرا ما يقال أن المعايير نماذج لممارسات التدريس الجيد وبهذا المعنى فإنها تعتمد على الاتفاق المهني حول ما يعتبر تعلما نوعيا وما يتضمنه ذلك من أدوار لما ينبغي للمعلم أن يعرف، وأن يعتقد، وكذلك ما يستطيع القيام به. ويعد الوصول إلى مثل هذا الاتفاق حول مدلول المفاهيم جزء ضروري في كل مرحلة من مراحل وضع المعايير. ويعني هذا أن واضعي المعايير يجب أن يتوصلوا إلى اتفاق بشأن المباديء الأساسية للمهنة ونطاقها ومضمون عملها واعتبار ذلك خطوة مبدئية نحو بناء المعايير. ومن الأمثلة الجيدة للمعايير كقيم ما يقدمه المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس في الولايات المتحدة " ما يجب أن يعرفه المعلمون ويكونوا قادرين على أدائه"، إذ يتضمن المباديء التالية (إدريس ٢٠١٢):

١- المعلمون مسئولون عن التلاميذ وتعلمهم ، وعليهم تكريس جهودهم لتيسير حصول جميع التلاميذ على المعرفة ، وأن يعدلوا ممارساتهم وفق ميول التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم وخلفياتهم ، وأن يفهموا كيف ينمو التلاميذ وكيف يتعلمون .

٢- المعلمون على دراية كافية بالمادة التى يدرسونها ، وبكيفية تدريسها لمختلف التلاميذ و يتوافر لدي المعلمين المؤهلين فهماً خصباً للموضوعات والمواد الدراسية التى يدرسونها ، ومعرفة بطرق كشف هذه الموضوعات والمواد للتلاميذ ، وهم على وعى بالمعرفة التى يجلبها التلاميذ معهم ، ومدركاتهم وخبراتهم ومفاهيمهم السابقة ، كما أنهم يهيئون للتلاميذ مسارات متعددة للمعرفة ، وكيفية تحديد المشكلات وطرحها وحلها.

٣- المعلمون مسئولون عن إدارة تعلم التلاميذ ومراقبته ويهيئ المعلمون المؤهلون مواقف تحافظ على ميول التلاميذ، ويتقنون الأساليب التعليمية المتنوعة، ويعرفون التوقيت المناسب لاستخدام كل منها، ويعرفون كيف يثيرون دوافع مجموعات التلاميذ ويدمجونهم فى الأنشطة المختلفة، ويستخدمون طرقاً عديدة لقياس نمو التلاميذ،

ويستطيعون أن يشرحوا ويفسروا أداء التلاميذ لآبائهم.

٤- يفكر المعلمون فى ممارساتهم المهنية تفكيراً نسقياً منظماً ويتعلمون من الخبرة. : فالمعلمون المؤهلون يفحصون ممارساتهم ويسعون إلى الحصول على أراء الآخرين ويستفيدون من البحث التربوي لزيادة معرفتهم وتطوير أساليب التدريس والتقويم بما يتلاءم مع النتائج والأفكار الجديدة.

٥- المعلمون أعضاء فى مجتمعات التعلم، يعملون متعاونين مع أعضاء المهن الأخرى ، ويستخدمون إمكانيات المدرسة والمجتمع لصالح التلاميذ ، كما أنهم يتعاونون مع الآباء ويشركونهم فى العمل المدرسي.

وقد تم صياغة هذه المقترحات أو القيم بشكل عام للتعبير بشكل عام أيضا، عما يعتقده المعلمون في الولايات المتحدة، بغض النظر عن المادة أو المرحلة التي يدرسهاوبذلك قد تقدم أساسا فلسفيا لوضع معايير متخصصة لتدريس تخصص معين في مرحلة محددة ، قد تشمل حتى التعليم العالي في نظر كاتب هذا المقال.

المعايير كمقاييس

إضافة لما سبق حولالمعايير كقيم مهنية، ولكي تكون المعايير مفيدة لأغراض مثل التعلم المهني والاعتماد المهني، يجب أن تفهم أيضا كأدوات قياس. ذلك أن أحد السمات الأساسية المميزة لأيّ مهنة هو قدرتها على تحديد وقياس جودة الأداء ضمن نطاقها المهني. وهناك ثلاث خطوات ينبغي مراعاتها لاستخدام المعايير كأداة قياس عادلة وصادقة للأداء المهني، وهي:

١- تعريف المحتوى المراد قياسه (ما التدريس الجيد؟) ، ويسمى هذا معايير المحتوى.

٢- إقرار الكيفية التي سوف يقاس بها التدريس (مثل كيف سيتم جمع البيانات المتصلة بالتدريس).

٣- تحديد مستويات الأداء التي تحقق المعيار ، أو كيف أن الأداء الجيد يعد جيدا بما فيه الكفاية حيث يسمى هذا معايير الأداء.

وتشير كلمة معيار ، ضمن تعريفها الثاني كمقاييس، إلى استخدامات مختلفة وفروق دقيقة، من ذلك فكرة المعايير كوحدات معترف بها كتوقيت غرينتش ومعيار الذهب أو وحدة الطول، كما تستخدم المعايير لتعبر عن مستويات محددة من التفوق وتحقيق الثروة أو ما شابه ذلك مثل مستوى المعيشة أو مستوى معين من الاتقان. ووفقا لانفرسون (Ingvarson,٢٠٠٢) إلى أن المعايير كمقاييس لا تكتفي بوصف ما ينبغي للمعلمين معرفته وما يمكنهم فعله من أجل وضع هذه القيم موضع التطبيق العملي ، بل أنها تصف الوسائل الممكنة لقياس مدى التحصيل وفق مستويات محددة. ويشير (Kleinhenz and Ingvarson, ٢٠٠٧) أن سايكس وبلاسترك قد قدما في عام ١٩٩٣، تعريفا للمعايير كمقاييس يقول " المعيار هو أداة للتقويم الدقيق المتضمن إصدار أحكام وقرارات مناسبة في إطار من المعاني المشتركة.

وقد تم صياغة العديد من المعايير المهنية وفق " محتوى المعايير" Content standards و"معايير الأداء" Performance standards في الولايات المتحدة ، على أساس أن محتوى المعايير هو توصيف عام للمعارف والمهارات ، بينما معايير الأداء تتألف من تعاريف واضحة ومحددة وأمثلة عيانية ملموسة، ويمكن استخدام معايير الأداء بالتزامن مع فهم معايير المحتوى للتمييز بين الممارسات المقبولة وغير المقبولة من الناحية العملية.

معايير المحتوى أو ممارسات التدريس الجيد (تعليق د الرشيد: تحتاج الى توضيح أكثر مع إيراد الأمثلة الحية والشواهد)

تصف هذه المعايير نطاق ومضمون ممارسات التدريس، وتستخدم في القياس التربوي عموما لتحديد النطاق الذي ينبغي قياسه، ونطاق مسئولية المعلم، كما تقدم توضيحات حول ما يعنيه المعيار من حيث مدى المعارف التي ينبغي للمعلم الإلمام بها ومستوى ممارساته المهنية. ولقد أظهر مطورو المعايير في السنوات الأخيرة قدرتهم على تطوير معايير تعكس مستوى التعقيد والمهنية العالية لما ينبغي أن يكون عليه التدريس بدلا من الاعتماد على قوائم مراجعة الكفايات checklists التي كانت تستخدم سابقا. ولكي تكون معايير المحتوى صادقة يجب أن تستند على شواهد حول الظروف التي تعزز تعلم التلاميذ بشكل هادف ومفيد، وذلك يعني أيضا أن المعايير ينبغي أن تكون قادرة على التمييز بين ما يتوقع من المعلمين أن

يعرفوه وأن يكونوا قادرين على أدائه في مواد ومراحل مختلفة.

تعد معايير المحتوى العامة مفيدة في تحديد المجالات الرئيسة والجوانب المهمة لمهنة التدريس، ولكن يبدو قصورها واضحا عندما يحاول معدوها أن يتعمقوا بشكل كبير ويفصلوا بشكل مبالغ فيه لما ينبغي للمعلم أن يعرفه وأن يكون قادرا على أدائه لدعم تعلم التلاميذ في مجالات محددة من المنهج، أو عند مستويات معينة من التعليم المدرسي. وعلى سبيل المثال، المعايير التي تصف ما ينبغي لمعلم الصفوف المبكرة الإلمام به فهما وممارسة لتدريس القراءة يختلف عن ما ينبغي لمعلم الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية معرفته لبدء ومواصلة مناقشة بناءة حول مسألة مثيرة للجدل، وبالتالي الخلط بين المهام الدقيقة للمعلمين أو تضمينها ضمن المعايير العامة قد يشعرهم بعدم الكفاءة. لذلك ينبغي أن تتكامل المعايير العامة للمحتوى بمعايير التخصص وذلك انطلاقا من أن الخبرة في التدريس ، كما في اي مهنة أخرى، لها نطاقات تخصصية ضمن مجالها العام. فمعلم الصفوف المبكرة ، على سبيل المثال، على مستوى من التخصص مثله مثل المعلم المتخصص في المرحلة الثانوية أو حتى الأستاذ في المرحلة الجامعية.

ورغم أن معايير المحتوى تعرّف نطاق مهام المعلم لكنها في حدّ ذاتها لا تشير إلى كيف يكون الأداء الجيد للمعلم ، أو بمعنى آخر معايير المحتوى لوحدها لا تشير الى المستوى المقبول للأداء على مهام التقويم، والمشكلة هنا تتمثل في صعوبة ردم الهوة بين ما يعرفه المعلم وبين ما يمكن أن يجيد تطبيقه داخل غرفة الصف. والسؤال الأساسي الذي يتعين الإجابة عليه من قبل واضعي المعايير هو: كيف أن المستويات الجيدة جيدة فعلا بما فيه الكفاية؟. إن وضع المعايير وتدريب المعلمين على استخدامها لتقويم شواهد عمليات التدريس يمكن أن تكون عملية معقدة مثلها مثل تحديد معايير المحتوى. وتتضمن عملية وضع معايير الأداء إعداد مقياس ومعايير تقويم Rubrics ، وجداول اوزان نسبية، وغيرها من العمليات الفنية المتبعة عادة في القياس التربوي بالإضافة إلى تدريب القائمين على عمليات التقويم.

أهداف معايير إعداد المعلم

يمكن أن تضم الأهداف العامة للمعايير تشجيع الانضمام إلى مهنة التدريس Recruitment ، أي تشجيع الأفراد المثقفين على دخول مجال التدريس

عندما يعلمون أنها مهنة تضم أفراداً أكفاء ومثقفين ومدربين تدريباً يؤهلهم للتدريس الجيد . وبالتالي فإن المعايير تعد مغرية للأفراد ؛ لأنها تدل على أن هذه المهنة مهنة يقدرها الآخرون وبها درجة محددة من الانتقاء. وتضم الاهداف العامة ايضا كل من التحديد والجودة والشرعية. بالنسبة للتحديد أو الفرز Screening ، تفيد معايير التحديد أو الفرز فى التأكد من أن الأفراد الذين يسمح لهم بممارسة مهنة التدريس لديهم مؤهلات محددة ، علماً بأن هذه الآلية لا تخدم المصلحة العامة فقط ، بل تخدم مصالح المهنة بصفة عامة. أما بالنسبة للجودة Quality فالمعايير توجه إلى طبيعة الإعداد الذى يجب أن يتلقاه من يلتحق بمهنة التدريس ، ويحصل بمقتضاها على رخصة ، أو شهادة ، كما توجه إلى جودة البرنامج الذى يعد المعلم .أما الشرعيةLegitimacy ، فهى تعمل على التأكيد أن المعلم كفء ومدرب بصورة مناسبة ، ويمكن الاعتماد عليه تماماً ، ويمثل هذا مطلبا للرأي العام .

صياغة المعايير

بحكم أن المعايير في المجال التربوي لها بنية اجتماعية وثقافية مما يجعل بعض الناس ينظرون إلى المعايير باعتبارها نسبية وبالتالي يصعب تصنيفها تماما، يقترح قراندوف وتوك (Grundnoff and Tuck, ٢٠٠٣) أن تعبر المعايير عن فهم مشترك للموقف التعليمي الذي يدركه كل المعنيين في مجتمع المدرسة. ولا يحدث الاتفاق على معنى مشترك للمعيار تلقائيا ، بل يتطلب من مستخدمي المعايير أن يشاركوا في عمليات بناء المعايير وأن يتفقوا كذلك على تحديد المستويات التي تشير إلى أن المعايير المدونة قد تحققت وعلى تعيين نوع المؤشرات العيانية التي قد تظهر فيها. ويؤكد قراندوف وتوك (٢٠٠٣) إلى أن بناء المعايير يرتبط أيضا بالقدرة على إصدار أحكام بناء قواعد محددة في سياقات معينة، والموضوعية ترتبط جزئيا بطبيعة المعايير المكتوبة. وعلى سبيل المثال نفترض أن المنتخب الوطني الأولمبي السوداني أراد اختيار عدائيين لإدراجهم في تشكيلة المنتخب. فمعيار الاختيار في هذه الحالة يجب أن يكون واضحا، كأن يكون: إذا عدوت ١٠٠ مترٍ في أقل من وقت محدد كما يقاس بأداة قياس معينة، وبواسطة محكمين مختصين، وفي مسار مع سرعة رياح تقل عن سرعة محددة، فإنك سوف تُرشح للانضمام للمنتخب، أما إذا لم تتمكن من الجري خلال الوقت المحدد وفق الشروط المعيارية فلن تتمكن من المشاركة. نفترض أن هذا المعيار قد تم صياغته بالشكل التالي: " لكي تنضم للمنتخب الأولمبي يجب

أن تجري بسرعة". وفي هذه الحالة هناك مدى واسع من التفسيرات لطبيعة السياق ومستوى التعويل لما يمكن إدراجه تحت الجري بسرعة.

تندرج فعليا كل المعايير في أدبيات التدريس الفعال كما يرى قراندوف وتوك (٢٠٠٣) تحت "الجري السريع"، من ذلك على سبيل المثال الصياغات التالية:

" بشكل ملائم يستكشف فرص ويستخدم معرفته ل....."

" يحدد طائفة من الموارد ذات الصلة ب....."

" يصف بشكل مناسب....."

إذا قبلنا أن مصطلح "المعيار" في التربية يستخدم بشكل مرن وخلاق، فإن معناه يتحدد إلى حدّ ما باستخداماته ثم بالفهم العام إذا لم يكن هناك معنى محدد للمصطلح من الناحية النظرية (Fitzsimmons, ١٩٩٧). وقد يحدث مصطلح معيار خلطا في المجال التربوي ولذلك لا بدّ من التمييز بين مصطلحي المحك Criteria والمعيارStandard. ويتم ذلك باستخدام "المحك" عند الكتابة عن الخصائص التي تستخدم للحكم بها على شيء ، واستخدام مصطلح " المعيار" لتعيين مستوى معين من الإنجاز لكي يتم تحقيقه. ويشير هارون (٢٠٠٤ ص ٥٥) إلى أن المحك "هو عبارة عن مقارنة أداء التلاميذ من خلال مقارنته بمقدار من محتوى المادة العلمية المقدمة لهم والمتوقع منهم تعلمه وفق محك تم تحديده مسبقا من قبل المقيم" . وقد قدّم قلاس (Glass,١٩٧٨) تعريفا يعتبر فيه "المحك" متغيرا يستلزم إصدار حكم ما ، بينما " المعيار" يعتبر بمثابة الكمية المطلوب تحققها من ذلك المتغير. وعلى سبيل المثال قد يكون طول القامة من الشروط العامة لقبول رجل الشرطة ، وتحدد بطول ١٧٠ سم (Cited in Edelfelt and Raths, ١٩٩٨).

كما اقترح موس وشولتز(Moss and Schultz,٢٠١١) أن تتخذ المعايير عدّة مستويات تتدرج من المستوى العام إلى مستويات أكثر تخصصا. فالمستوى الأول يكون عبارة عن محتوى المعايير أو المحك كمستوى عام. وفي المستوى الثاني نجد معايير الأداء. وفي المستوى الثالث يتم تطبيق معايير الأداء في سياقات معينة. فمثلا صنفت الهئية الوطنية للمعايير المهنية للتدريس في الولايات المتحدة المعايير في الدراسات الاجتماعية إلى الحالة التقريرية للمعيار التي تقدم وصفا تقريريا مختصرا

وشاملا لأحد العناصر الجوهرية لممارسات معلم العلوم الاجتماعية بحيث يصاغ في أسلوب أداء ذي تأثير على تعلم التلاميذ وقابل للملاحظة. وهناك الإيضاح ، وهو عبارة عن مقطع يوضح السياق الذي يتحقق فيه المعيار مع شروحات لما يحتاج المعلم أن يعرفه، ويقيمه، ويفعله لإنجاز المعيار. وتتضمن الإيضاحات كذلك اتجاهات المعلم تجاه التلاميذ، دوره المميز ومسؤولياته، وموقفه من العديد من القضايا الفكرية والخلقية التي يواجهها National Board for Professional Teaching Standards, ٢٠٠١).

ويكمن تمثيل المعيار في مجموعة من المعايير الفرعيةالتي تمثل مستويات محددة على المعيار العام الذي تم صياغته في مستوى عام. ويتحدد كل مستوى من تلك المستويات الفرعية بثلاثة عوامل أساسية، هي:

١- الأداء الملاحظ أو خصائص المهمة: ويصف هذا العامل السلوك أو الأداء الذي يمكن ملاحظته، ويصاغ في شكل أفعال مثل يكتب ، يحلل.....

٢- تتضمن تحديدا لمستوى واحد من المعيار على الأقل: ويحدد هذا العامل المستوى المطلوب من الأداء (جودة الأداء) سواء من حيث الكم أو الكيف ، الوقت....

٣- شروط الأداء: يصف هذا العامل الشروط التي يحدث فيها الأداء، وتتضمن الأدوات، والإجراءات، والوسائل الممكن استخدامها لأداء المهمة.

ولتوضيح ذلك نورد المثال الآتي: ينفذ تجربة معينة (في مادة العلوم) خلال نصف ساعة دون الاستعانة بكتاب المعلم.

الأداء الملاحظ: ينفذ تجربة (ويصاغ في شكل أفعال).

مستوى المعيار: خلال نصف ساعة (جودة الأداء من حيث الوقت هنا)

شروط الأداء: دون الاستعانة بكتاب المعلم

مثال أخر: يقرأ سورة العلق بدون أخطاء تجويدية بقرآءة عاصم.

الأداء الملاحظ: يقرأ سورة العلق.

مستوى المعيار: بدون أخطاء تجويدية.

شروط الأداء: بقراءة عاصم.

أمثلة لأسلوب صياغة المعيار

المثال الأول: يصمم خبرات تعليمية تستثير عقول التلاميذ. ويغطي هذا المعيار المتطلبات الضرورية لتخطيط مواقف تعليمية تستثير عقول التلاميذ ، ويتضمن ذلك بناء مواقف تعليمية يختبر فيها التلاميذ الأفكار الأساسية التي ترتكز عليها قضايا أو مشكلات معينة، ويصوغون ويعللون أراءهم، ويستخدمون في ذلك مهارات معرفية عليا لتحليل الموقف، وفهمه واقتراح حلول لمواجهته.

المعايير الفرعية	المؤشرات
١,١ تزويد التلاميذ بمواقف تعليمية تمكنهم من اختبار الأفكار الأساسية للموضوع، أو المشكلة ، أو القضية.	* المقالات، والمشكلات، والقضايا المتعلقة بالتلاميذ وإتاحة الفرصة للتلاميذ لاختبار الأفكار والمفاهيم الأساسية المختارة لعملية التقصي. * تدريس وتعلم الاستراتيجيات التي تساعد التلاميذ على تعزيز فهمهم وترسيخه واختبار العلاقات بين المفاهيم والأراء الأساسية المتضمنة في الموقف التعليمي. * استحداث الفرص للتلاميذ لتأمل خبراتهم التعليمية ومراجعتها، وتطبيق ما اكتسبوه على مواقف جديدة.
١,٢إيجاد مواقف تعليمية تستثير التلاميذ على طرح أسئلة وتتيح لهم تبادل الأراء والمعارف مع زملائهم.	* المقالات، والمشكلات، والقضايا التي ترتبط بحياة الطلاب وتستثيرهم للنقاش بناء على الخطة المعدة لعملية الاستقصاء. * تدريس وتعلم الاستراتيجيات التي تضمن تفاعل التلاميذ لمناقشة البناء الفكري للموقف والمفاهيم والنظريات التي يستند عليها. * بناء بيئة تعليمية لتقويم الأراء والافكار وتشجع التلاميذ على التعبير عن أرائهم وطرح أسئلة والتراجع أو الدفاع عن أراء معينة. * إتاحة الفرصة للتلاميذ لاختبار وجهات نظر أخرى ومناقشتها، صياغة الاراء وتبرير الرؤى، وتقديم ذلك لفئات مختلفة من المستمعين عبر وسائل اتصال متعددة. * تدريس طرائق مختلفة حسب ما خطط له لإدخال التلاميذ في حوار معرفي وطرح أفكار جديدة، ومناقشة وجهات نظر مختلفة، واختبار تفسيرات ومعان. * إتاحة الفرصة للتلاميذ للتأمل أو مراجعة مخرجات النقاش، وتطوير أرائهم وأفكارهم الخاصة، وتطبيق ذلك على مواقف جديدة.

١,٣إيجاد مواقف تعليمية تمكن التلاميذ من استخدام مهارات عقلية ونقدية عالية لحل مشاكل وبناء معان ومفاهيم جديدة.	* القضايا، والموضوعات، والمشكلات التي ترتبط بحياة التلاميذ وتوفير الفرص لاستخدام قدرات عقلية عليا ومهارات حل المشكلات. * تطبيق الخبرة التعليمية في مواقف تعليمية داعمة، حيث تكون أفكار التلاميذ وأراؤهم موضع احترام. * التخطيط وتطبيق أنشطة جماعية في مجموعات صغيرة لتحديد المشكلة، وجمع البيانات، والتعامل مع البيانات والأدوات، واختبار الأراء والأفكار، وصياغة النتائج النهائي وتبريره، وحل المشكلة.

المثال الثاني: ينبغي على المعلم أن يعرف استراتيجيات مختلفة للتقويم وتفسير النتائج ويستخدمها لتعزيز تعلم التلاميذ وتعديل طرائق التدريس بهدف رعاية التقدم الدراسي المستمر للتلاميذ. فالمعلم يعرف ويفهم التالي وفقا ل (Aviss et al., ٢٠٠٤ –):

١- خصائص أساليب التقويم المختلفة واستخدامها وعيوبها، (ومن ذلك على سبيل المثال: التقويم المعتمد على المعايير والتقويم المعتمد على المحكات والاختبارات المقننة, والاختبارات الأدائية وأسلوب الملاحظة) لتقويم الكيفية التي يتعلم بها التلاميذ، وما يعرف وما يستطيع أداءه، ونوع الخبرات التي يمكن أن تدعم تقدمه الدراسي.

٢- نظريات القياس والقضايا المتعلقة بالتقويم كالصدق والثبات وعوامل التحيز في تقدير الدرجات.

٣- والمعلم يُقدر ويتعهد بالاعتقاد بأن مواطن القوة لدى التلميذ هي القاعدة لمزيد من التقدم والنمو ، وان أخطاءه تمثل فرصة حقيقية لتعلمه.

٤- والمعلم ينغمس في أنشطة لتحليل أداء التلميذ مستخدما مصادر مختلفة من المعلومات، وتكييف خططه المستقبلية وأساليب التدريس للرفع من مستوى المخرجات التعليمية للتلاميذ.

٥- تزويد التلاميذ بتغذية راجعة بناءة وتشجيعهم على استخدام بياناتهم وطرق التقويم الذاتي لمراقبة مدى تقدمهم لتحصيل أهدافهم الذاتية.

٦- رصد وتسجيل بيانات التقويم للمدرسة وأولياء الأمور.

٧- تعزيز معلومات حول طرق التعلم وكيفية تقويم التلاميذ واستخدام أساليب متنوعة من التقويم.

مثال مادة تخصصية- العلوم (مقتبس من Illinois State Board of Education,٢٠٠٢)

المعيار الأول : العلوم كعملية استقصاء : المعلم الكفء يعرف إجراءات التقصي العلمي ولديه القدرة على تطبيقها.

المؤشرات المعرفية: معلم العلوم الكفء يعرف: أولا: الافتراضات ، والعمليات، والأهداف، والمتطلبات، وأدوات التقصي العلمي، وثانيا: العمليات الرياضية والأدوات اللازمة لجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، وثالثا: مداخل مختلفة لإجراء عمليات التقصي العلمي.

المؤشرات الأدائية: معلم العلوم الكفء قادر على: أولا: التخطيط لعملية التقصي العلمي وتطبيقها مستخدما الأدوات والتقنيات اللازمة، وثانيا: تطبيق بعض الطرق الرياضية والإحصائية لجمع البيانات في عمليات التقصي وتحليل النتائج وعرضها، وثالثا: يستخدم الأدلة والمنطق لتقديم شروحات مقترحة لتساؤلات وفروض علمية.

كما يتضح من ما ذكرنا سابقا، لا يوجد صيغة موحدة متفق عليها لبناء المعايير، بل تتنوع بتنوع النظم التربوية وسياساتها وما يتعلق بذلك من أطر سياسية واجتماعية واقتصادية مؤثرة ، إضافة إلى الهدف من استخدام المعايير ، إلا أنه يمكن الاستفادة من تلك الصياغات في وضع الإطار العام الذي يمثل عاملا مشتركا بين العديد من النظم التربوية للاسترشاد به في صياغة وتنظيم المعايير المهنية للمعلمين والمرشدين والمدراء والمشرفين التربويين على النحو التالي:

١- تصاغ المعايير في عدّة مستويات تبدأ بعنوان المعيار ثم محتوى المعيار والمعايير الفرعية مع مؤشرات لكل فرع ، كما هو موضح في الجول التالي:

١-عنوان المعيار:يكتب باختصار في صيغة أدائية تصف العناصر الرئيسة للمعيار

مثال: يدمج التقنية مع المنهج لتسهيل تعلم التلاميذ

توصيف المعيار: يصف باختصار الجوانب المهمة التي يغطيها المعيار

مثال: هذا المعيار يغطي المتطلبات الضرورية للتخطيط وتطبيق استراتيجيات التدريس والتعلم ومراقبتها والتي من شأنها ربط مدى واسعا من الأنشطة التعليمية باستخدام وسائل التقنية لترسيخ تعلم التلاميذ

المعايير الفرعية	المؤشرات
١.١ المعيار الفرعي الأول مثال : يحدد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ المرتبطة باستخدام وسائل التقنية المتاحة	مثال: يجمع بطرق مختلفة معلومات عن اهتمامات التلاميذ والطرق التي يفضلونها في التعلم ومعلوماتهم السابقة عن وسائل التقنية
١.٢ المعيار الفرعي الثاني	
يصف أحد عناصر المعيار الأساسي ويكتب في صيغة إجرائية	**تحدد مجموعة من الإجراءات التي يمكن أن يقوم بها المعلم لأداء جوانب تفصيلية من المعيار الفرعي وتمثل أمثلة لما يمكن للمعلم أداؤه لتحقيق المعيار الفرعي ضمن إطار المعيار الأساسي**

ومثال آخر مقتبس من التقرير الذي رفعه كاتب هذا المقال لرئاسة وزارة التربية والتعليم السعودية ، الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية، قد يوضح ما ذهبنا إليه في النقطة أعلاه:

عنوان المعيار: علم الجغرافيا: تعريفها وأقسامها وتطورها ومدارسها

محتوى المعيار: يختص هذا المعيار بالتعريف بعلم الجغرافيا ، وتطور المعرفة الجغرافية، ودور المسلمين في تطويرها، والجغرافيا الحديثة ومدارسها الفكرية.

المعايير الفرعية	المؤشرات
١-١: المعيار الفرعي الأول: يوضح مصطلح علم الجغرافيا	• يشرح معنى علم «الجغرافيا» اصطلاحيا وعلميا (معرفي «فهم») • يفصّل أسس التفكير الجغرافي منذ أقدم العصور (معرفي "تحليل") • يعي تعريف هارتشون للجغرافيا عام ١٩٣٩ (معرفي "فهم") • يناقش صعوبات تعريف علم الجغرافيا (معرفي "تقويم") • يستنتج فلسفة المدرسة الحتمية في تفسير علاقة الإنسان بالبيئة (معرفي "تحليل") • يشرح فلسفة المدرسة الإمكانية في تفسير علاقة الإنسان بالبيئة (معرفي "فهم") • يربط علم الجغرافيا بالعلوم الأخرى (مهاري) • يناقش مساهمات العلوم المختلفة في تطوير علم الجغرافيا (معرفي "تقويم") • يرتب مساهمات علم الجغرافيا في مجالي البيئة والتنمية (مهاري)
١-٢: المعيار الفرعي الثاني: يلخص تطور علم الجغرافيا	رتبت المؤشرات الخاصة بهذا المعيار الفرعي وفق ما ورد في مؤشرات المعيار الفرعي الأول.
١-٣: المعيار الفرعي الثالث: يناقش دور المسلمين في المعرفة الجغرافية	رتبت المؤشرات الخاصة بهذا المعيار الفرعي وفق ما ورد في مؤشرات المعيار الفرعي الأول.

ويلاحظ القاريء وجود بعض التفسيرات الملحقة بين قوسين ، مثلا: معرفي «تحليل» ، وسنفسر ذلك عند الحديث عن كيفية تحكيم المعايير (أنظر الشكل ٢) ، وقبل ذلك يمكن للقاريء النظر إلى النقطة (٣) أدناه.

٢- تصاغ المعايير ضمن صيغ إجرائية تعبر بشكل أساسي عما يعرفه المعلم ويستطيع القيام به سواء ما يتعلق بمحتوى المادة التخصصية أو الجوانب التربوية واللغوية والعددية، ويمكن ملاحظة ذلك بالرجوع إلى المثال السابق.

٣- يراعى في كتابة المعايير ، وخاصة الفرعية، تمثيل جميع المستويات المعرفية بنسب متماثلة.

٤- تضمين بعض الاتجاهات والقيم المهنية في المعايير.

٥- صياغة المعايير في عبارات واضحة محددة تتفق مع فلسفة المجتمع وتتسم بالواقعية وإمكانية ممارستها في معظم المدارس.

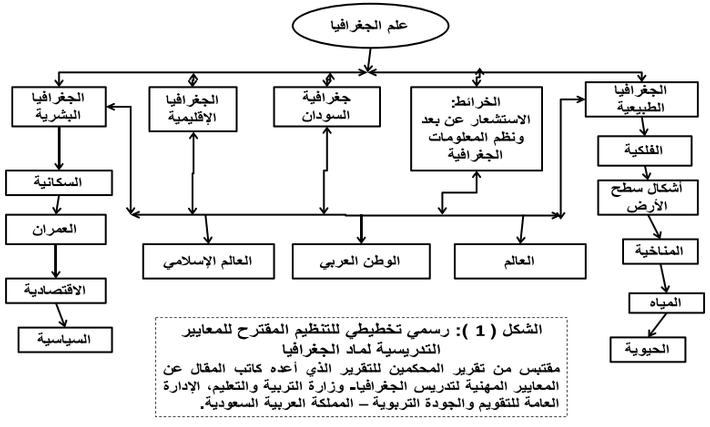
٦- أن لا تكون المعايير مكررة أو متشابهة وأن تخلو من الأخطاء النحوية والإملائية والطباعية.

٧- إدراج معايير التدريس الخاصة بكل مادة من المواد التخصصية ضمن معاييرها المهنية.

٨- أن تكون غير متحيزة ثقافيا.

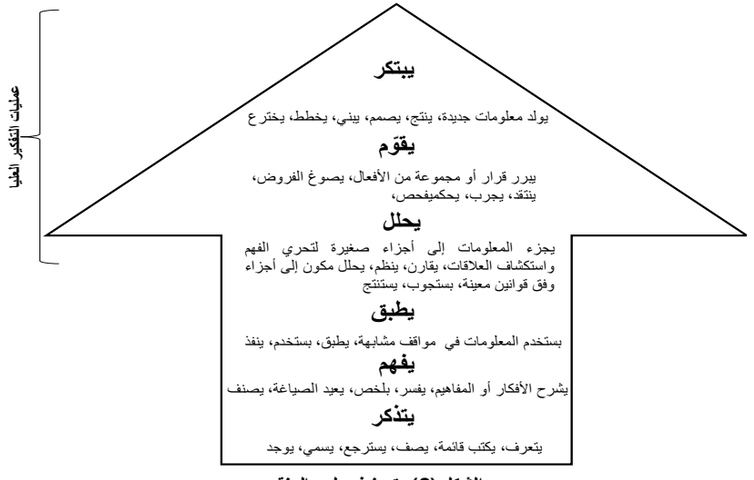
تحكيم المعايير

عند تحكيم المعايير من قبل المحكمين المختصين، لا بدّ من التركيز أولا: على المحاور الرئيسة التي يتضمن كل منها محاور فرعية، مع الإشارة إلى المقترحات البديلة. وتشمل المحاور الرئيسة كلا من الملحوظات على المادة العلمية ، والملحوظات على صياغة المؤشرات، والملحوظات على الأوزان النسبية. بالنسبة للملحوظات على المادة العلمية لا بدّ من تفادي تركيز المادة العلمية على التفاصيل الدقيقة التي لا تتناسب مع هدف الاختبار ، والزمن المخصص له ، ومحتوياته، والمحاور الرئيسة التي يتضمنها (المهارات التخصصية ، والتربوية والعددية، واللغوية)، والتي قد يصعب على المختص المؤهل تأهيلا عاليا تذكرها والإحاطة بكل تفاصيلها. وثانيا: ترتيب المعايير ترتيبا منطقيا تبعا لما تعارف عليه المتخصصون. ويمكن أن نأخذ المثال التالي والخاص بعلم الجغرافيا لتوضيح ما ذهبنا إليه (الشكل ١). كما يجب التأكد من عدم تكرار المعايير، والتداخل بين المعايير الرفرعية والرئيسة والتركيز على إظهار العناية بتكامل المعرفة وترابطها في صوغ المعايير كوحدات معرفية مترابطة.



الشكل (1): رسمي تخطيطي للتنظيم المقترح للمعايير التدريسية لماد الجغرافيا
مقتبس من تقرير المحكمين للتقرير الذي أعده كاتب المقال عن المعايير المهنية لتدريس الجغرافيا- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية – المملكة العربية السعودية.

بالنسبة لصياغة المؤشرات لا بدّ أن يركز محكم المعايير على أن المؤشرات قد تم صياغتها بصورة دقيقة ومرتبطة بالمعيار العام أو المعيار الفرعي ، وأن تكون متوازنة في صياغتها بين المجالات الرئيسة وأن تركز على جميع الجوانب التي يشملها على تصنيف بلوم لضمان شمول المعايير وتمثيلها لمستويات معرفية متعددة ، إذ أنه أكثر التصنيفات المعرفية استخداما. تتضمن تصنيفات بلوم عدّة مستويات تشمل المعرفة ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم. تختص المعرفة بتذكر حقائق أو معلومات أو اشياء سبق تعلمها ، وهي أدنى مستويات المجال المعرفي. أما الفهم فهو إدراك أو استيعاب معنى المادة أو النص الذي يدرسه الطالب. ويعني التطبيق استخدام ما تعلمه من قوانين أو قواعد في مواقف جديدة. ويعني التركيب جمع عناصر أو أجزاء لتكوين كل متكامل أو نمط غير موجود اصلا. ويعمل التقويم على إصدار حكام حول قيمة الأفكار أو الأعمال وفق معايير أو محكات. وقد طور كل من كراثول بالتعاون مع زميله اندرسون ضمن فريق ضم مجموعة من الخبراء في مجال علم النفس المعرفي والمناهج وطرائق التدريس والاختبارات التربوية والقياس والتقويم وخرجوا بالتنقيح الموضح في الشكل ٢. وقد تركزت أهم التعديلات في المستويات العليا وإبدال المستويات إلى صيغ فعلية مباشرة.



الشكل (2): تصنيف بلوم المنقح

الأوزان النسبية

تستخدم الأوزان النسبية لتبيان مدى أهمية المعيار ، حيث يعطى توزيع الأوزان النسبية بين المعايير المختلفة في النهاية مجموعا عاما قدره مائة درجة. وبالتالي لا بدّ لواضعي المعايير من مراعاة توزيع هذه المائة درجة بين المعايير وفق أهميتها، وتعطى أهمية المعيار تقييما في واحد من ثلاث مستويات هي ١ (بدرجة منخفضة)، ٢ (إلى حد ما)، ٣ (درجة عالية). أما المستوى العام لجودة المعيار فيشمل المستويات: جيد، ومتوسط، وضعيف. ولتوضيح ذلك نقتبس جدول الأوزان النسبية لمادة الجغرافيا (جدول ١)، الذي أرفقه كاتب هذا المقال مع التقرير العام للمعايير المهنية لمعلم الجغرافيا الذي رفعه للإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية – وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

جدول (١): يوضح الأوزان النسبية لمادة الجغرافيا

المعيار	الوزن النسبي	المعيار	الوزن النسبي
١- علم الجغرافيا: تعريفها واقسامها وتطورها ومدارسها	٧	١٠-الجغرافيا الاقتصادية	٥

٢- الجغرافيا الطبيعية/ اشكال سطح الأرض	٥	١١- الجغرافيا السياسية	٥
٣- الجغرافيا الفلكية	٥	١٢- الجغرافيا الإقليمية/ العالم	٥
٤- الجغرافيا المناخية	٥	١٣- العالم الإسلامي	٥
٥- الجغرافيا الحيوية	٥	١٤- الوطن العربي	٥
٦- جغرافية المياه	٥	١٥- جغرافية المملكة العربية السعودية	١٠
٧- الجغرافيا البشرية/ السكان	٥	١٦- الخرائط	٨
٨- جغرافية العمران	٥	١٧- الصور الجوية (الاستشعار عن بعد)	٥
٩- الجغرافيا التاريخية	٥	١٨- نظم المعلومات النسبية	٥
المجموع			١٠٠

ضرورة إدخال المعايير المهنية للتدريس في السودان

مما سبق يتضح أهمية المعايير المهنية للتدريس ، خاصة وقد سعت الكثير من الدول إلى إدخالها في العملية التعليمية بغرض الجودة ، والسودان أكثر من غيره في حوجة إليها لعدة أسباب. من أول الأسباب كثرة أعداد الخريجيين من كليات التربية، والذي ارتبط بما يسمى ثورة التعليم العالي في السودان عام ١٩٩٣. فقد فتحت كليات للتربية في كل الجامعات الجديدة، بل تم تحويل معاهد إعداد المعلمين إلى كليات تربية لإعداد معلمي مرحلة التعليم الاساسي. وقد ظهر جليّا تدني نسبة القبول في كليات التربية مع الازدياد الواضح للطلاب المقبولين فيها، فمثلاً بلغ عدد الطلاب الذين رشحوا للقبول فى العام ٢٠٠٧ بكليات التربية ١٣٢٢٩ طالباً وطالبة ، ١٠٢٦٤ منهم رشحوا لبرنامج بكالوريوس التربية لاعداد معلمي المرحلة الثانوية و٢٩٦٥ طالبا وطالبة لبرنامج إعداد معلمي مرحلة التعليم الاساسي ، والملفت للنظر زيادة اعداد الطالبات فقد بلغت نسبة الطالبات للعدد الكلي المرشح ٦١,٦٪ (عبد الغني ٢٠٠٩).

كما تضاعفت الفرص المتاحة والتي فاقت فى بعض السنوات ١٠٠ ٪ ، إلا ان النسب المؤهلة للقبول تقع فى المدى ٥٠ ٪ - ٧٩ ٪ ، وإن أدني نسب قبول فى ١٤ جامعة من بين ٢٤ جامعة هي نسب القبول بكليات التربية (عبد الغني ٢٠٠٩)، بينما بعض الكليات لا يقبل بها من قلت نسبته عن ٩٠٪ في امتحان الشهادة السودانية (عبد الباقي والكرسني، دوم تاريخ).

تشير المعطيات السابقة إلى أن أضعف الملتحقين بالجامعات هم الذين يتم قبولهم بكليات التربية (رغم وجود بعض كليات الزراعة التي تقبل نسب أقل من التربية) ، بالاضافة الى ذلك فإن نسبة كبيرة جداً من هؤلاء الطلاب لايرغبون أساساً فى الدخول لهذه الكليات، وقد غالى البعض فى هذه النسبة فقدرها بنسبة ٩٨ ٪ (عبد الغني ٢٠٠٩). أمام هذا الواقع فقد قامت بعض كليات التربية بقبول كل من يتقدم اليها من الطلاب ، وتم إهمال شروط القبول وكونت لجان شكلية للنظر فى طلبات القبول وقلما يرفض طلب منها. وقد أدى قرار ضم معهد المعلمين العالي (كلية التربية – جامعة الخرطوم حالياً) في عام ١٩٧٤ إلى جامعة الخرطوم، وسحب كل ميزاته التفضيلية في ظل المناخ التنافسي لكليات الجامعة الأخرى التي توفر تقديراً اجتماعيا وميزات اقتصادية أفضل، نتج عن تفاعل هذه المتغيرات وغيرها عزوف الطلاب عن التقديم لكلية التربية كتخصص أكاديمي أو مهنة مستقبلية، صاحبتها كثير من المفارقات الاجتماعية والاقتصادية (عبد الباقي والكرسني، دون تاريخ). ورغم ضعف مخرجات الكثير من كليات التربية تحتد المنافسة على مهنة التدريس. ففي ولاية الجزيرة ، مثلاً ، تقدم ٢٠ ألف خريج لوظائف مدرسين بالتعليم الأساس والثانوي ، جلسوا لامتحانات منافسة تربوية نجح نصفهم فقط. بعد كل هذا تم اختيار ١٩٠٠ خريج فقط ، وبقي حوالى ١٨٠٠٠ خريج يضاف إليهم خريجو السنة القادمة، والتوظيف ليس سنوياً (جريدة الانتباهة ، ٢٠١٢ العدد ٢١٥١) . ومعظم هؤلاء الخريجين قد يفتقرون للتأهيل الجيد لأنهم قد يكونون تخرجوا من كليات التربية في الجامعات الجديدة التي يفتقد معظمها لمقومات التأهيل الجيد.

من الأسباب الأخرى التي تدعو لإدخال المعايير المهنية لاختيار المعلمين في السودان هو هجرة المعلمين المؤهلين وقبول غير خريجي كلية التربية في مهنة التدريس. فقد عملت دول الخليج العربي لأكثر من ثلاثة عقود على استقطاب خريجي كليات التربية، وخاصة كلية التربية في جامعة الخرطوم. وقد كان كاتب

هذا المقال من ضمن المعلمين المتعاقدين مع لجنة الاختيار التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية للعمل هناك في منتصف ثمانينات القرن الماضي ، بل ومن سبقنا في تلك الكلية، كانوا يستلمون عقود عملهم للعمل كمعلمين في المملكة العربية السعودية وهم لا يزالون طلابا في السنة الرابعة. وقد شهدت لهم تلك البلاد وغيرها بتميزهم ورفعة شأنهم التدريسي مقارنة برصفائهم من الدول العربية الأخرى الذين يعملون في تلك البلاد. وقد استمر هذا الاستنزاف مما انعكس سلبا على توفر معلمين أكفاء يقودون عجلة التعليم مواصلة لأجيال المعلمين السابقين المعهود لهم بالكفاءة في السودان. ونتيجة لذلك لجأت وزارة التربية والتعليم السودانية في بعض السنوات لتعيين خريجيين من كليات الزراعة والقانون وغيرها، والتي لا تمت بصلة لمهنة التدريس، في وظائف معلمين لسد الفجوة وخاصة في مواد الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية. فقد أكد الاحصاء التربوي لسنة ٢٠٠٤ أن من بين كل (١٤٠) معلم بالتعليم الأساسي، يوجد فقط (١٠) معلمين يحملون درجة البكالريوس، وأن من بين (٢٢) الف معلما بالمرحلة الثانوية (٣٠٪) فقط منهم يحملون درجة بكالريوس التربية (الإحصاء التربوي، ٢٠٠٥). كما أدى ظهور المدارس الخاصة الى جذب الكثير من المعلمين القادمين من المهجر وكثير من المعلمين المتميزين، مما أثر سلباً على المدارس الحكومية.

من الأسباب الأخرى التي تدعو لإدخال المعايير المهنية لاختيار المعلمين في السودان هو وجود بعض أوجه القصور في اختبار الكفايات التدريسية الذي تطبقه وزارة التربية والتعليم. ورغم أن هذا الاختبار يتكون من أربعة محاور، هي المهارات التربوية والمهارات العددية ، والمهارات اللغوية، ومعايير المادة التخصصية، إلا أنه يتسم بضعف الخصائص السيكومترية، كما أن التوجه الحالي للوزارة في خططها التربوية يركز على تجويد مخرجات النظام التربوي التي يمثل فيه المعلم عصب العملية التعليمية، يستوجب الرفع من درجة تأهيله وتطوير مستوى أدائه، وهذا لا يوفره اختبار الكفايات التدريسية. كما تدعو الضرورة لتزويد المؤسسات المعنية بإعداد المعلمين إلى إطار مرجعي محدث يساهم في تطوير برامجها وخططها وأساليب إعداد المعلمين بما يتفق والتوجه المحلي والعالمي لتطوير مخرجات التعليم العام للوفاء بالمتطلبات المرحلية لخطط التنمية السودانية. كما تعرض مدخل الكفايات الذي اعتمد عليه كأساس نظري في بناء الكفايات السابقة للكثير من النقد

مما دعى للتحول إلى اتجاهات أكثر حداثة وقدرة على استيعاب وتطبيق المفاهيم الحديثة في التربية. كما أن إعادة التأكيد على طرائق التدريس وأساليب التعلم التي ترتكز على المهارات المعرفية العليا وأساليب التفكير الابتكاري والناقد ، وترجمة ذلك في ممارسات تدريسية يمكن تطبيقها في البيئة المدرسية السودانية يعتبر ضرورة لمواكبة التغيرات العالمية الحادثة.

من الأسباب الأخرى التي تدعو لإدخال المعايير المهنية لاختيار المعلمين في السودان هو الضرورة لتمهين التدريس مثله والمهن الطبية والقانونية والهندسية التي تمتلك مجالس مهنية مثل المجلس الطبي والمجلس الهندسي وغيرهم، تمنع تطفل المتطفلين على تلك المهن وتحافظ على خصوصيةالمهن وتفردها عن غيرها. ومهنة التدريس من أكثر المهن حوجة لذلك لأنها مصنع الأجيال والمحضن الأول لزغب الأسر السودانية وشبابها الفتي في مرحلة الصياغة الفكرية والعلمية والاجتماعية. وسيؤدي تمهين التدريس إلى استثمار أفضل للموارد البشرية (المعلمين) ، وإتاحة الفرص للمعلمين الذين هم في حاجة فعلية للالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير مستوياتهم، مثل بقية التخصصات المهنية كالأطباء والقانونيين وغيرهم، كما يشجع هذا المعلمين للاستمرار في التعلم الذاتي، وتطوير مستوياتهم العلمية في تخصصاتهم وتطوير مهاراتهم ومعارفهم التربوية وثقافتهم العامة، والحد من الضعف الذي قد يتعرض له بعض المعلمين في المعارف والمهارات التربوية والتخصصية. وقد أمّن المؤتمر القومي للتعليم المنعقد في ١٨ – ٢١ فراير ٢٠١٢ في توصياته على تمهين مهنة التدريس (المؤتمر القومي للتعليم، ٢٠١٢). وتعتبر هذه بادرة جيدة لإدراك الدولة لأهمية تنظيم وتقنين مهنة التدريس في الحاضر والمستقبل.

إضافة لما سبق ، يمكن إجمال أهم الدوافع للاهتمام بالمعايير المهنية للتدريس وضرورة إدخالها في العملية التعليمية في السودان في النقاط الآتية:

١- المستجدات والتحديات التي تواجه التعليم العام بكل مستوياته.

٢- كثرة متغيرات البيئة التعليمية وتعقدها وتغيرها المستمر.

٣- الزيادة الكبيرة في أعداد الطلاب تبعا للزيادة في عدد السكان.

٤- العامل الاقتصادي المتعلق بقناعة المسئولين بأن النجاح الاقتصادي يتطلب

قوى عاملة جيدة الإعداد من خلال برامج تعليمية وأداء تدريسي عالي.

٥- التحديات العلمية والتكنولوجية.

٦- التحديات السياسية (ديموقراطية التعليم).

٧- تحديات العولمة (الجودة والميزة التنافسية)

٨- التحديات الاقتصادية (تطبيق المعايير الاقتصادية على الأنظمة التعليمية).

٩- التحديات الإعلامية والثقافية (لم تعد المدرسة هي الوسط الوحيد للمعرفة فلا بد أن يكون المعلم مواكبا).

١٠- التحديات البيئية (إيجاد المعلم الكفء الملم بالتربية البيئية والتنمية المستدامة وعلى قدر من الثقافة البيئية والمجتمعية).

خاتمة : بعض الطرق المقترحة التي قد تساعد في إدخال المعايير المهنية للتدريس في العملية التعليمية في السودان

لقد خلص هذا المقال ، بعد أن استعرضت دور المعلم المؤهل في العملية التعليمية ، ووفرت إطارا نظريا يساعد في فهم المعايير والجوانب الفنية المرتبط بها من حيث الصياغة والتحكيم، إلى ضرورة إدخالها في السودان لاختيار وتدريب المعلمين وأوردت عدّة أسباب يرى الكاتب أنها مقنعة للجهات ذات الشأن. وللمساعدة في تسهيل إدخالها في العملية التعليمية في السودان يقترح الكاتب بعض السبل التي قد تيسر من الأمر.

يمكن أن يبدأ إدخال المعايير مع برنامج إعداد المعلم مع التقدم للالتحاق بكليات التربية ، وأن يكون القبول على أساس مجموعة من المعايير تسمى "معايير الدخول"، حيث يتم اختيار الطلاب باختبارات قبول تقف على المستوى العلمي للطلاب ، ومدى استعدادهم وميولهم للمهنة ، والتوجه للمرحلة العمرية التى يمكن التخصص فيها . وأثناء الإعداد في كلية التربية والذي يمتد إلى أربع أو خمس سنوات، يدرس الطلاب مقررات معتمدة فى محتواها على المعايير المحددة مسبقاً . ويتم قياس أداء الطالب بواسطة عدة وسائل مثل الاختبارات Tests أو محافظ التقويم الشاملة وبعد انتهاء برنامج إعداد المعلم يتم تقويم أداء الطلاب فى ضوء المستويات

المعيارية المحددة مسبقاً من خلال اختبارات مقننة واختبارات قياسية ومحافظ تقويم شاملة ومتراكمة ، وأن تكون كل وسائل التقويم مبنية على المستويات المعيارية التى تمكن الطالب المعلم من الحصول على شهادة التخرج ، ويكون مؤهلاً للالتحاق بسوق العمل. وبالطبع فإن عناصر المنظومة التعليمية داخل هذه الكليات من أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري والمناهج وطرق تدريسها والتجهيزات والمعامل وغيرها لا بدّ أن تخضع لمعايير بالغة الدقة ، مما يهيئ للطالب المعلم مناخاً أفضل ، ومن ثم يصبح الخريج على درجة عالية من المهارة والتمكن فى مجال تخصصه وفق المعايير المهنية للتدريس.

كما يمكن الاستفادة من برامج إعداد المعلم الموجود في كثير من الدول ، مثل البرنامج الذى يتبعه المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم، حيث يمر منح الاعتماد المهني للمعلم بثلاث مراحل ، الأولى هى مرحلة الإعداد ، والثانية مرحلة الترخيص المؤقت ، والثالثة هى مرحلة التنمية المهنية . ويمكن للسودان الاستفادة من بعض تجارب الدول العربية في المعايير التدريسية مثل تجربة المملكة العربية السعودية وبرنامج كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، مثلاً، والذي استند على المعايير العالمية لإعداد المعلم ولكن قبل ذلك، تم تحديد مخرجات البرنامج فى ضوء رؤية الكلية ورسالتها وإطارها المفاهيمى.

ولكن الرفع من العائد الاقتصادي من ممارسة مهنة التدريس، بمعنى رفع أجور المعلمين بما يكفل لهم العيش الكريم ، قد يشجع الكثير من الطلاب المتميزين أكاديميا في الشهادة الثانوية السودانية للالتحاق بكليات التربية، كما كان يحدث سابقا أثناء فترة معهد المعلمين العالي. فالنظرة الدونية لمهنة التدريس ترتبط ارتباطا وثيقا بالعائد المادي منها. والمجتمع السوداني كان يقدر مهنة الطب والهندسة لفترة طويلة بناء على عائدها المادي وتوفر فرص العمل داخل وخارج السودان ، خاصة وأن المجتمعات على وجه العموم لا تدرك القيمة الفعلية لكثير من المهن المدنية. ومع تحول الميزان التقديري المجتمعي تجاه الوظائف المرتبطة بقطاع البترول والشركات رجحت كفة التقدير الاجتماعي تجاه المهن المرتبطة بها، فتحول الكثير من الطلاب المتميزين أكاديميا للالتحاق بالكليات التي تؤهلهم لشغل مثل هذه الوظائف. وبحكم أن المجتمع هو المحدد للسلوك التعليمي لأفراده تجاه المهن المدنية، فمن المؤكد أن رفع الوضع الاقتصادي للعاملين في قطاع التدريس سيشجع

المجتمع على إرسال أبنائه ليصبحوا معلمين يشتد التنافس بينهم بحيث تفوز كليات التربية بالمتميزين أكاديميا منهم. ويرتبط بهذا الامر ارتباطا وثيقا ضرورة إعادة النظر في السياسات الاقتصادية الحكومية تجاه التعليم. فلسنوات طويلة أوكلت الدولة شأن الصرف على التعليم على المحليات، التي يفتقر الكثير منها للعوائد المالية الكافية، وبذلك أصبح الصرف على التعليم لا يزيد عن ١٪ من الميزانية العامة للدولة. وهذا أمر يدعو للقلق في زمان صارت الدول تصرف على قطاع التعليم أكثر من غيره على القطاعات الخدمية الأخرى. ومن الأمور الجيدة أن أوصى المؤتمر القومي للتعليم المنعقد في فراير ٢٠١٢ إلى رفع هذه النسبة إلى ٨٪ ((المؤتمر القومي للتعليم، ٢٠١٢). ويدرك المخططون والسياسيون إدراكا جيدا قيمة التعليم في حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية الحادثة، وإن نسوا أو تناسوا ، ونذكرهم بقيمة التعليم مرّة أخرى كما عرفه لنا مستر وود Mr. Wood ونحن طلاب في السنة الأولى في كلية التربية ، ولا زلنا نحفظه عن ظهر قلب ، بأنه: "Transmission of what is valuable, strongly cognitive by morally acceptable means" أي "نقل كل ما هو ذو قيمة معرفية عالية بالطرق الأخلاقية المقبولة"

مراجع أجنبية

AITSL, Australian Institute for Teaching and School Leadership. ٢٠٠٧. National professional standards for advanced teaching and school leadership. Teaching Australia.

Angrist,J., and Guryan, J. ٢٠٠٤. Teacher testing, teacher education and teacher characteristics. American Economic Review, ٤٦-٤١.

Brisbane: Dept of Education. ٢٠٠٥. Professional standards for teachers: Guidelines for professional practice. Brisbane , Department of Education.

Darling-Hammond, L. ٢٠٠٠. Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. Education policy analysis archives, ١)٨).

Edelfelt. R., and Raths, J. ١٩٩٨. A Brief history of standards in teacher EDUCATION. EEIC document reproduction service no. ED ٤٦١٦٢٧.

Education Queensland.٢٠٠٥. Professional standards for teachers: Guidelines for professional practice. The State of Queensland.

Fitzsimmons, P. ١٩٩٧. The governance of teacher competency standards: an issue for indigenous educational leadership. Paper presented at The Indigenous Future Conference of New Zealand Educational Administration Society: The New Directions in Educational Leadership. Auckland, New Zealand.

Galluzo, G.R. ٢٠٠٥. Performance assessment and renewing teacher education. Clearing House, ٤)٧٨):١٤٥-١٤٢.

Grundnoff, L. and Tuck, B. ٢٠٠٣. Professional standards and professional development of beginning teachers. Paper presented to the International Council on Education for Teaching. World Assembly Australian Teacher Education Association Annual Conference. Melborne, Australia.

http://forum.stop٥٥.com. ٢٠١٢. Teaching standards. http://forum.stop٥٥.

com/prov/logoo.jpg

Illinois State Board of Education,٢٠٠٢. Education cultural resources, Science-A common Core of Standards.

Ingvarson, L. ٢٠٠٢. Development of a national standards framework for the teaching profession. Australian Council for Educational Research ACER (Electronic version).

Ingvarson,L and Wright,J.١٩٩٩. Science teachers are developing their own standards. Australian Science Teachers Journal, ٤)٤٥):٤١-٢٧.

Kleinhenz, E. and Ingvarson, L. ٢٠٠٧.Standards for teaching: Theoretical understanding and application. Australian Council for Educational Research (ACER).

Libera, W.L., Eyck, R.T., Doolan,J., Brady, J., and and Aviss –Spedding, ٢٠٠٤. New Jersey professional standards for teachers and school leaders. New Jersey Department of Education.

Lohman, J. and Analyst, C. ٢٠٠١. Teacher competency testing. OLR research report retrieved October ٥, ٢٠٠٥, from www.cga.ct.gov.٢٠٠١.rpt/olr/htm/٢٠٠١-r-٠٧٢١.htm.

Mayer, D.,Mitchel, J., Macdonald, D., Land R., and Luke, A. ٢٠٠٢. From personal reflection to professional community: Educational Queensland Professional Standards for Teachers Evaluation for the year ٢٠٠٠ Pilot. Brisbane: Education Queenland.

MCEETYA, Ministerial Council on Education Employment Training and Youth Affairs. ٢٠٠٣. A national framework for professional standards for teaching. Retrieved ٢٠٠٧ from: http://www.mceetya.edu.au/verve/_resources/national_framework_file.pdf

National Board for Professional Teaching Standards, ٢٠٠١. Social studies – history standards for teachers and students ages ١٨-٧+.

NYSTCE. ٢٠٠٧. When to take the tests: The New York State Teacher Certification Examinations. http://www.nystce.nesinc.com/NY١٢_whentotest.asp.

Reynolds, M. ١٩٩٩. Standards and professional practice: The TTA and initial teacher training. British Journal of Educational Studies, ٣)٤٧):٢٤٧.

Sanders, W.L. and Rivers,J.C.١٩٩٦. Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement, Value- Added Research and Assessment Center. Knoxville: University of Tennessee, USA.

Strauss, R and Sawyer, E.١٩٨٦. Some new evidence for teachers: Why sit still in your career?: Training and Development Agency for Schools, UK.

Sykes and Plastrik, ١٩٩٣

TDAS, Training and Development Agency for Schools. ٢٠٠٧. Professional standards for teachers: Why sit still in your career?: Training and Development Agency for Schools, UK.

مراجع عربية

إدريس لطانش الح. ٢٠١٢. معايير برامج إعداد معلم الجغرافيا. http://kenanaonline.com/users/dredrees/posts/٢٤١٤٠٤

المؤتمر القومي للتعليم . ٢٠١٢. نظمه وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي. قاعة الصداقة ، ١٨ – ٢١ فبراير ٢٠١٢، الخرطوم ، السودانالإحصاء التربوي (٢٠٠٥). إحصاءات المعلمين للعام ٢٠٠٤. وزارة التربية والتعليم، الخرطوم، السودان.

هارون، صالح عبد الله (٢٠٠٤). البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين). سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة. الطبعة الأولى. الرياض، المملكة العربية السعودية.

حمود ، على (٢٠٠٨)، كفايات إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة. مجلة كلية التربية جامعة الخرطوم ، العدد الثالث:ص٣-٢٤.

جريدة الانتباهة(مارس ٢٠١٢ العدد ٢١٥١).إلغاء بكالوريوس التربية بين يدي مؤتمر

التعليم العام. ٢٠١٢.http://alintibaha.net/portal/index.)http://alintibaha.net٢١٥١
-php?option=com_content&view=article&id=٥٥٣٣:---l----r&catid=١٠٥:٢٠١١
٢٤&Itemid=٧٦٦-٢٥-٠٤-٢٣-٠٦

عبد الباقي دفع الله وعوض السيد الكرسني (بدون تاريخ). عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية: دراسة وسط طلاب كليات التربية بالسودان. http://swmsa.net/modules.
php?name=News&file=article&sid=٢٣٢٦

عبد الغني ابراهيم محمد (٢٠٠٩): تقويم التجربة السودانية فى اعداد المعلمين. ورشة عمل عن تقويم التجربة السودانية في إعداد المعلمين ، ٢٠٠٩/٥/١٢م بمركز الشهيد الزبير للمؤتمرات. مركز دراسات المرأة، جامعة النيلين. http://www.wrc.org.sd/images/١wrc.jpg

)3(

أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي

تمهيد

تحتل الأخلاق مرتبة عاليةفي سلم القيم الاجتماعية، وهي من أول مبادئ الأديان السماوية ومساهمات الفكر الإنساني. وترتبط جميع المهن بعدد من القيم الأخلاقيةالتي تعمل على ضبط الأداء وتوجيه السلوك نحو الأفضل بكفاية وفاعلية. وتعد أخلاقيات مهنة التعليم من أهم الموجهات المؤثرة في سلوك المربي لأنها تشكل لديه رقيبا داخليا وتزوده بأطر مرجعية ذاتية يسترشد بها في عمله، ويقوم أداءه وعلاقاته مع الآخرين تقويما ذاتيا يعينه على اتخاذ القرارات الحكيمة التي يحتاجها ليكون أكثر انسجاماً وتوافقاً مع ذاته ومع مهنته، ومع الآخرين. ويعد الالتزام بتلك الأخلاقيات أمراً ضرورياً وواجباً، إذ يتحدد مقدار انتماء المربي لمهنته بموجب درجة التزامه بقواعد تلك المهنة ومراعاتها في جميع الأحوال والمواقف. هناك عدد من طرق تعليم الأخلاق تتطلب معلما محترفا يعمل مع مجموعات صغيرة، ويعتبر التجمع المهني في مكان العمل (الكلية – المعهد – القسم.. الخ) مكونا مهما في فترة التطبع على المهنة للمدرسين المبتدئين. فالتعلم الشخصي من خلال الاحتكاك بالأساتذة الآخرين يقود تدريجيا إلى التعريف بأساسيات التعامل في مكان العمل كما يقود إلى ربط هذه الأساسيات بالقيم والمفاهيم التي يحملها الفرد. ويمكن تعلم أخلاقيات المهنة من الزملاء في المهنة وكبار الأساتذة (نماذج مهنية professional model) والمشرفون .

يمكن تعريف**مهنة** بأنها عمل يحتل مكانة مرموقة في المجتمع، وينظر إلى أصحابه نظرة تقدير واحترام و تميز، وهى كلمة ذات صبغة قيمية تُمنح للأعمال التي تُثمن وتُقدر من قبل المجتمع. وللمهنة معايير وميثاق عمل أخلاقي، يحكمها و يلتزم بها منتسبوها و يضمن تحققها. ومن **المعاييرالواجبتوافرها في العمل كي تكون المهنة أن توجد** مهارات قائمة على معرفة نظرية و يتلقى الفرد تعليماً وتدريباً عاليا على هذه المهارات، وإظهار الكفاءة العلمية، والتمسك بتقاليد وقيم وأخلاقيات المهنة، وأن

تكون للمهنة منظمة مهنية. **إنها تطلق على النوع من الأعمال التي تتحقق فيها الإطار** القيمي والأخلاقي والإعداد العلمي. وبالتالي نجد أن المهنية صفة تُطلق على نوع من الأعمال تتحقق فيها سمات الإطار القيمي والأخلاقي،الإعداد العلمي،المعايير التي تضمن وجود الكفايات والمهارات، القاعدة المعرفية والعلمية، النمو المهني،التنظيم المهني. و**هناك سبع خصائص أساسية لكل مهنة وهي كما هو الحديث :**

١. معايير عالية في المستويات الرئيسة للمهنة، توضع على مستوى وطني وتُضبط من خلال جهاز (مجلس) مهني قوي.

٢. قاعدة معرفية حول ماهي الأشياء التي تُعمَل بشكل جيد؟ ولماذا؟، مع وجود فرص للنمو المهني ليكون أعضاء المهنة متابعين دوماً للجديد.

٣. تنظيم كافٍ وإدارة كافية لأطر مساندة لدعم الممارسات المهنية الأفضل.

٤. استخدام فاعل لأحدث التقنيات.

٥. حوافز وجوائز للتميز.

٦. تركيز دائم على مصلحة المستفيدين من الخدمة.

بعض المعايير التي يجب أن تتوفر في العمل لكي يكون مهنة:

١. تتطلب المهنة مهارات قائمة على معرفة نظرية حيث تتطلب تلك المهارات تعليماً وتدريباً عاليا.

٢- كما يجب أن تظهر الكفاءة العلمية للمهني.

٣- التمسك بتقاليد وقيم وأخلاقيات خاصة بالمهنة يعد أمراً حيوياً لأي مهنة.

٤- أن تكون الخدمة العامة من أهداف المهنة.

٥- أن تكون للمهنة منظمة مهنية.

المعرفة الأخلاقية تتضمن تعريف الأخلاقيات وكل ما هو أخلاقي ، وهي عبارة عن اسم منسوب إلى **أخلاق** ، على غير قياس. فالأخلاقي : هو ما يتفق

وقواعدَ الأَخلاق، أو قواعدَ السُّلوك المقرَّرةَ في المجتمع وعكسه لا **أَخْلاقِيّ** . وفي أبسط تعريف :أن تعرف ما هو التصرف الصحيح وما هو التصرف الخطأ، ثم أن تفعل ما هو صحيح.

- مصطلح يحدد المبادئ والقيم وكذلك الواجبات والالتزامات التي ينبغي أن يلتزم بها صاحب المهنة.
- الأخلاقيات لأي مهنة هي مجموعة من المعايير السلوكية التي يجب أن يلتزم بها صاحب المهنة.

تعريف علم الأخلاق

الأخلاق علم قائم بذاته له أسسه ومبادئه وقيمه ومقوماته، وهذا العلم إذا توافر كوّن مجموعة من الكفايات الأخلاقية، ولهذا أصبحت بعض الجامعات تدرّس هذا العلم في بعض برامجها. علم الأخلاق هو العلم الذي يبحث عن الفضائل ليُتحلى بها والرذائل ليُتخلى عنها، كما يوضح معنى الخير والشر ، ويشرع الغاية التي ينبغي أن يقصدها الناس من سلوكهم ، وهو ينظم النشاط الإنساني ويضع قواعد للسلوك ومقاييس للعمل لتحقيق السعادة النفسية وتهيئة الحياة الآمنة. وتتمشى الأخلاق مع فطرة الإنسان: قال تعالي:﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ ﴾. فالأخْلاق تُعدُّ فطرة إنسانية وشكل من أشكال الوعي الإنساني. ولا يوجد مجتمع إنساني إلا وقد توافق أفراده على أخلاق حسنة وأخرى سيئة. فالفرق بين كلمة أخلاق وأخلاقيات هو أن الأخــلاق: تعني السلوك الإنساني على ضوء القواعد الأخلاقية التي تضع معايير السلوك، وهي مستمدة من الدين والعرف وقيم المجتمع وتشمل في جوهرها التزامات وواجبات يتم وفقها سلوك الإنسان. أما الأخلاقيات فهي بيان بمعايير وسلوك مثالي(code) للمهنة تتبناه جماعة مهنية او مؤسسية لتوجيه أعضائها لتحمل مسؤولياتهم المهنية ولكل مهنة اخلاقيات وادأب عامه حددتها القوانين واللوائح الخاصة بها.

تعد الكفايات الأخلاقية مقوماً رئيساً في القيادة الإدارية ، فالقائد المتمسك بالمبادئ والقيم الأخلاقية يعد قائداً مؤثراً لأنه يمتلك كاريزما قيادية. فالنبيُّ محمد صلى الله عليه وسلم تتجلى في شخصه الكريم القيادة الأخلاقية الفاعلة التي تعد مثلاً أعلى في الاقتداء ، يقول صلى الله عليه وسلم : " إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق".

فالكفايات الأخلاقية مبدأ إسلامي وبالتالي هي سمة من سمات القائد المؤثر. ومن نماذج الكفايات الأخلاقية إن خَيْرَ مَنْ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الأَمِينُ " (٢٦) القصص: "إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعاً بَصِيراً" (٥٨) النساء. وعلى هذا تعد الأمانة والقوة ، العدل، العفو، النصيحة، الوفاء بالعهد، التواضع، النزاهة، حسن الظن بالآخرين، واحترام الحقوق. من أهم الكفايات الأخلاقية.

حتمية الإلتزام الأخلاقي في مؤسسات التعليم العالي من واقع المسؤولية المجتمعية لأن الجامعة منظومة أخلاقية :

* معنية بالبناء الفكري والروحي للبشر و ترقية المجتمعات .
* معنية بالبناء العلمي و الخلقيللطالب ،فهي معنية بترسيخ قيم أخلاقية.
* لا انفصال بين تحقيق رسالة و أهداف الجامعة و بين التزامها بالأخلاق،
* لا يعقل أن تنجح الجامعة فيتخريج أطر مؤهلة و إجراء بحوث في حين أن سلوكياتها وسلوكيات أعضائها لا تتماشى مع القيم الأخلاقية .

ويساهم التزام الجامعة بالكفايات الأخلاقية في شيوع الرضا و الأمان والثقة بالنفس لدي منسوبي المؤسسة عاملين و طلاب، وتوفير بيئة مواتية لروح العمل بالفريق

وهنا يطرح السؤال المهم: هل توجد قواعد (ضوابط) بمؤسساتنا التعليمية العالي أيا كان مستواها المحلي القطري، أو الإقليمي، أو الدولي تضبط أخلاقيات الممارسات الأكاديمية اليومية لتلك المؤسسات؟.

أخلاقيات المهنة ويقصد بها الأخلاق الواجب توفرها في العاملين وبيئة العمل لمهنة معينة. هناك خمسة جوانب لأخلاقيات المهنة في المفهوم الحديث، هي معايير الأداء المثالي في المهنة، وأخلاق مزاولة المهنة، و أخلاق التعامل مع المستفيدين من المهنة، وأخلاق التعامل مع زملاء المهنة وداخل بيئة العمل، وأخلاق وضوابط المحافظة على البيئة. وتنقسم أخلاقيات أي مهنة إلى : اخلاقيات عامة واخلاقيات خاصة. الأخلاقيات العامة: هي أخلاقيات مشتركة بين جميع المهن، ومنها: الصدق، الأمانة، الإخلاص ، حسن المعاملة، المسؤولية في أداء الوظيفة المحددة، الحزم،

الدقة في الأداء، الالتزام ...وهذه تختص بكل مهنة على حده... ولكن لماذا؟ فلكل مهنة طبيعة خاصة تميزها عن غيرها. ولكل مهنة مشكلات خاصة بها، ولذلك فهي تحتاج لأخلاقيات خاصة. إلا أنه وبغض النظر عن التصنيفات، فإن:أخلاقيات المهنة العامة والخاصة هي السلوك الحسن الذي يجب أن يتّصف به كل من يُمارس مهنة أو حرفة أو عمل. ومهما كانت تلك المهنة أو الحرفة أو العمل.

التعريف الاصطلاحي لأخلاقيات المهنة ومصادرها

مجموعة القيم والنظم المحققة للمعايير الإيجابية العليا المطلوبة في أداء الأعمال الوظيفية والتخصصية، وفي أساليب التعامل داخل بيئة العمل ومع المستفيدين، وفي المحافظة على صحة الإنسان وسلامة البيئة. وتشمل**مصادر أخلاقيات المهنة** أربعة مصادر**المصدر الأول**: ما تحدده الأديان والمعتقدات فيما يخص علاقات العمل. **المصدر الثاني**: قيم الفرد واتجاهاته ومعارفه والتي تتشكّل مع مرور الزمن**المصدر الثالث:** الوثائق الأخلاقيةالصادرة من الأجسام المهنية و التي تحدد الالتزامات الأخلاقية للممارسات المهنية، مثل الصدق والنزاهة ، الأمانة، الحزم ، الانضباط ، حسن التصرف في المواقف الطارئة واحترام قيم المجتمع**المصدر الرابع**:القواعد و النظم و السياسات الإدارية الصادرةمن المؤسسة وتلزم جميع منتسبيها بالالتزام بها.وهي التي تحدد المطلوب القيام به و كيفية أدائه،وتحدد جميع المسؤوليات والواجبات الأخلاقية التي يجب أن يلتزم بها العاملون.

يمكن إجمال أهم الأخلاقيات التي يجب أن يلتزم بها الجامعي في النقاط التالية:

* أنماط السلوك الطيبة التي يجب أن تتوافر في عضو هيئة التدريس و يلتزم بها في أداء رسالته .
* نمط يلتزم به أعضاء هيئة التدريس في أداء مهمتهم بالطريقة المثلى.
* أعراف و تقاليد تحافظ على شرف المهنة.
* مبادئ و قيم سامية تكفل رفعة المهنة.
* سمات وكفايات يتصف بها أعضاء هيئة التدريس.

* مهنة التعليم رسالة تستمد أخلاقياتها من عقيدة ، قيم ، ومبادىء المجتمع. تُوجب على القائمين بها أداء حق الانتماء إليهابــالإخلاصو التجرد في العمل.

* الصدق مع الذات والسعي لاستمرارالعطاء.

* ميثاق يلتزم به المعلمون في أداء المهنة بصفه فعلية.

* أعراف وتقاليد يتواصى بها المعلمون فيما بينهم.

* المبادئ والقيم السامية التي تكفل علو مكانة مهنة التدريس.

* السجايا والصفات الحميدة للمعلم.

* إجراءات رسمية مساعدة للمعلم لكي يقوم بعمله على أحسن درجة.

* النظر للمهنة كرسالة تقوم على التضحية والتجرد .

* الاحترام بين زملاء المهنة.

يمثل عضو هيئة التدريس بالجامعة أهم المدخلات، ومنه تستمد المهنة أخلاقياتها وتعتمد الجامعات في أداء رسالتها وتحقيق وظائفها المتعددة على الأستاذ الجامعي. وبقدر ما يتوفر للأستاذ الجامعي من سمات شخصية وكفايات تدريسية ومهنية يكون ذلك مؤشراً لنجاح الجامعة في تحقيق وظائفها.و تستمد مهنة التعليم الجامعي أخلاقياتها من جملة ما يجب أن يتصف به الأستاذ الجامعي. وهناك العديد من الآراء حول أسس أخلاقيات التدريس الجامعى وهي أن تنبع المهنة من التراث التربوي للمجتمع، وأن تتضمن الجوانب التربوية والاجتماعية والإنسانية للعملية التربوية والتعليمية، وأن ترسخ أخلاقيات مهنة التدريس مكانة المعلم كقدوة في المدرسة والمجتمع، وأن تتسم نظرة المجتمع للمعلم بالاحترام والتقدير، وأن المهنة وأخلاقياتها ميثاق شرف على المعلمين مراعاته، والسعي المستمر من المعلمين لترقية أدائهم، والوفاء للمعلمين الذين رحلوا إلى جوار ربهم، وعدم القدح في كفاءة زملاؤهم، وعدم تقبيح المواد التي يدرسها زملائهم، والاعتزاز بالانتماء للمهنة، والإشباع والرضا المهني.

مؤشرات أخلاقيات التعليم الجامعي

إذا كانت هناك أخلاقيات خاصة بكل مهنة مستمدة من القواعد والنظم والسياسات التي تحدد المطلوب القيام به لتنفيذ مهام المهنة، وكيفية أداء تلك المهام، وتحدد كذلك الواجبات الأخلاقية التي يجب أن يلتزم بها المنتسبون لتلك المهنة، فإن أخلاقيات الأستاذ الجامعي ينبغي أن تنطلق من المؤشرات التالية: الكفاءة العلمية للأستاذ الجامعي، الكفاءة التربوية للأستاذ الجامعي، العلاقات بالمجالس واللجان العلمية والإدارية، جودة الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي، دور الأستاذ الجامعي في المجتمع.

تتعدد الأدوار التي يمكن أن يؤديها المعلم في تعليم القيم وتعزيزها لدى الطلاب. وتشمل الآتي:

أولا : الأدوار النظرية :

١- شعور المعلم بأهمية دوره في تعليم القيم وإنَّها جزء من عمله التربوي مع إبراز الموضوعات القيمة من خلال المضمون التعليمي والأهداف التعليمية.

٢- تصنيف القيم السائدة بين الطلاب إلى قيم إيجابية وسلبية

٣- تحديد مجموعة من القيم التي يجب على الطلاب تمثلها في العام

٤- تعريف الطلاب بأهمية القيم والتمسك بها

٥- ربط العقيدة بقواعد السلوك الإسلامي القويم

٦- الكشف عن مظاهر الصراع ألقيميوأسبابه ،مع التنبيه إلى خطورة القيم السلبية الوافدة

ثانيا الادوار التطبيقية

١- القدوة الحسنة

٢- إتاحة حرية التعبير عن الرأي

٣- تقديم نماذج وأمثلة ايجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم الحميدة

٤- توظيف طرائق واستراتيجيات تعليم القيم المختلفة في المواقف التعليمية

٥- الحوار والمناقشة حول الأبعاد القيمية للمحتوى الدراسي

٦- توضيح الفرق بين أنماط السلوك الحميد والسلوك المذموم

٧- تخصيص قراءات وواجبات تهتم بالجانب القيمي

٨- تضمين أساليب التقويم والاختبارات مواقف تتعلق بالسلوك القيمي

٩- التعاون مع الأسرة وأولياء الأمور لتعزيز القيم الإيجابية وتغيير القيم السلبية

كفايات عضو هيئة التدريس الناجح

١- السمات الشخصية للأستاذ الجامعي:

* يتمتع بحيوية بدنية كافية تؤهله للقيام بوظائفه المختلفة.
* دقيق في مواعيده وتوقيتاته، وهو بذلك يُعطي طلابه نموذجاً حياً لدقة المواعيد.
* الانتظام في حضوره المحاضرات و الاجتماعات المختلفة سواء على مستوى القسم أو الكلية أو الجامعة، ومنتظم في اللقاءات والندوات الفكرية.
* يحتفظ بتحكم انفعالي عال، فهو لا يتملّكه الغضب سريعاً، ولا يُعطي أحكاماً سريعة للمواقف المختلفة.
* أمام هذه المواقف هادئ ومتروّ في الحكم عليها، ولا يُصدر حكمه إلا بعد أن يتفحص متغيرات كل موقف.
* مُكتسب لعادة إصدار الأحكام بناءً على الحقائق، ويتجنب إصدار الأحكام السريعة.
* يكون واثقاً من نفسه، وهو جدير بالثقة، ذو ضمير حي، فأحاديثه تتسم

بالصدق والأمانة، وهو دائم الوفاء بالعهد والوعد.

* يُنجز أعماله ومسؤولياته بجدية واهتمام، وبدافع داخلي.
* يتميز باللباقة في حديثه.
* يكون متعاوناً مع الآخرين، ويجيد العمل مع الفريق، ويتقبل آراء الآخرين برحابة صدر، كما يتقبل النقد البناء، ويناقش الموضوعات المختلفة بموضوعية ودون تعصب فكري أو انفعال.
* القدرة على مواجهة الآخرين بمستوى رفيع من الأخلاق والاحترام المتبادل.
* المثابرة والإصرار على البحث عن مزيد من المعلومات والحقائق والتفسيرات، فهو مكتسب لمهارات وقدرات التفكير العلمي واتجاهاته.
* الأمانة العلمية، المتمثِّلة في البحث عن الحقائق والوصول إلى المعرفة دون تعصب أيّاً كان مصدره.
* يمتلك مهارة الاستحواذ على انتباه طلابه خلال محاضراته، عن طريق التغيير المقصود في أساليب عرضه للموضوع، وتنوع المثيرات التي يستخدمها.يمتلك مهارة التحدث باللغة السليمة، بتمكُّنه من قواعد اللغة التي يستخدمها. يكون صوته واضحاً، خاليا من عيوب النطق.
* يتميز حديثه بالسلاسة والعذوبة، فهو يقدّم نموذجاً في القدوة عند التحدث مع الآخرين، يحتذي به طلابه.
* لديه مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة، وتقبّل الإجابات من الطلاب، ويستخدم الأسئلة لإدارة دفة المناقشة بينه وبين طلابه.
* يستخدم استجابات الطلاب كعامل مساعد لتدريسه.
* يتمتع بالمرونة والشجاعة، ويتمتع بروح النكتة والدعابة ، كما أنه مثابر وصبور، (الرحمة والشفقة على تلاميذه، العدل، الحزم، المودة)
* أن كون ودودا : ألا يكون متجهما عابسا، ومن الطبيعي أن يكون للأستاذ

الشخصية فعله فعل أي إنسان اخر .إلا أن على الأستاذ أن يتناسى كل مشاكله الشخصية حال دخوله قاعة الدرس

• إذا أحب الطلاب أستاذهم فهذا هو أول الطريق لشغفهم لسماع وفهم ما يقوله لهم

• تقتضي الأمانة أن يؤدي الأستاذ مهامه التدريسية على أكمل وأمثل الوجوه يدفعه نحو ذلك ضميره واستشعاره للمسئولية

• يختلف تدريس مقررات التعليم العالي عن مؤسسات التعليم العام ،إذأننا نجد في التعليم العام جهات تراقب وتقوم أداء المعلم (الموجهون والمشرفون التربويون) وعلى تقييم هؤلاء يعتمد ترقي المعلم . إن في تدريس مقررات التعليم العالي في السودان لا يوجد رقيب على الأستاذ سوى الضمير والإحساس بالمسؤولية أمام الله. ولعل جامعة الخرطوم .الجامعة الأم والرائدة في التعليم العالي قد أنشأت هذا المركز تحت مسمي ((مركز ترقية أداء هيئة التدريس). فتح المركز أبوابه لكل مؤسسات التعليم العالي استشعارا بالدور المتعاظم نحو ترقية الأداء في مختلف مؤسسات التعليم العالي . في نقلة جديدة تغير اسم المركز ليكون (مركز التدريب المتقدم وتطوير الأداء) فالتطور أشمل و.....من الترقية ويصطفي المركز تربويين واساتذه ذوي خبرات طويلة للإسهام في إعداد أساتذة المستقبل وهنا يتلقى الطلاب بالمركز كل ماله علاقة ب(أخلاقيات مهنة التدريس)

• هادئ لا ينفعل ومتزن انفعاليا، ومتحمس للتدريس، كما أنه حيوي، نشط ويستخدم لغة الجسم لإثارة الانتباه

• يتضح علية الشعور بالثقة، يشجع الاحترام المتبادل، عادل يشجع فرص التقويم الذاتي ولا يتحيز.

• يشجع الطلاب على المشاركة في الأنشطة ، كما يمتلك القدرة على التخاطب مع المتعلمين بأساليب تربوية تزيد من دافعيتهم

• يدرس بعمق ويستغل وقت التدريس استغلالا حسنا فيه فائدة للتلاميذ، كما يحافظ على مناخ تدريس ملائم

• يشعر الطلاب بالراحة النفسية، ورحابة الصدر مع الطلاب؛كما أن الاستماع الجيد للطلاب وتأييد استجابتهم الصحيحة يزيد من ثقة الطالب بنفسه ومقدرته على التفكير.

• اللطف مع الآخرين، المظهر اللائق، العفو والسماح، السلوك الحميد، وقوة الإرادة المستندة على النضج والحكمة

• الثقة المتبادلة بين المعلم وطلابه، وسعة الثقافة، والحافز والدافعية لتحقيق التعليم الفعال، و المشاركة الإيجابية في حل مشكلات الطلاب.

١- الكفاءة العلمية للأستاذ الجامعي

يجب أن يحافظ الأستاذ الجامعي على مستوى عال من الكفاءة العلمية للتأكد من أن محتوى المادة العلمية التي يقدمها جديد ومواكب،دقيق وصحيح ،ومناسب ومنتقى. وذلك حتى يحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

الكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي

• متمكِّن في مجال تخصصه، فهو واسع الاطلاع في مجال تخصصه العام والدقيق.

• لديه تخطيط عالي الكفاءة لمحاضراته، فهو لا يدع محاضراته تسير بطريقة عشوائية.

• على علم تام بأهدافه التعليمية والتربوية ، ويسعى إلى تحقيقها بتفهم ووضوح تامّين.

• لديه القدرة على تقديم موضوع محاضراته التقديم المناسب بقصد تهيئة طلابه لموضوع محاضراته.

• الكفايات المهنية للأستاذ الجامعي

• يُنمِّي علاقاته بطلابه بجعلها علاقات تتميز بالود، والاحترام المتبادل في الحدود المهنية للأستاذ الجامعي.

• يظهر دائما بمستوى عال من الأخلاق المُتّسقة مع أخلاقياته كمربٍّي وقدوة صالحة في كل أقواله وأفعاله.

• يعتز دائما بكونه أستاذاً جامعياً، ومعلماً ومربياً.

• يسعى دائما للتطوير والنمو المهني المستمر.

• يحترم النظام الجامعي ويلتزم بموجِّهاته، بحكمة.

• الكفايات الاجتماعية والثقافية للأستاذ الجامعي

• على علم بما يدور حوله من قضايا ومشكلات على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العالمي.

• لا يقف عند حد المعرفة، لكنه يُساهم بالتفكير وإعطاء أفضل الفروض والمقترحات التي يرى أنها تصلح لمعالجة هذه المشكلات.

• يُساهم بفعالية في الاجتماعات واللقاءت العلمية والثقافية.

• عضو فاعل في الأنشطة المختلفة المناسبة لأعضاء هيئة التدريس

-١ الكفاءة التربوية للأستاذ الجامعي، وتعني :

• إلمامه التام بطرق واستراتيجيات التدريس المناسبة.

• قدرته على اختيار أنسب أساليب التدريس الفعّالة.

• إلمامهبالوسائل والتقنيات التعليمية ومقدرته علىاستخدامها وانتقاء المناسب منها للمادة و الموضوع الذي يدرسه وللطلاب الذين يقوم بتدريسهم.

• معرفته بالأسس و الخصائص النفسية لطلابه.

• مقدرته على القيام بمهام الإرشاد الأكاديمي لطلابه.

• معرفته بأساليب وأدوات القياس والتقويم التربوي.

• مقدرته على اختيار أنسب أساليب وأدوات القياس و التقويم التربوي، وكيفية استخدامها والاستفادة من التغذية الراجعة منها لتقويم أداء طلابه .

• يكون على وعي بأهمية الدافعية في التعلم، ولديه مهارة إثارة الدافعية عند طلابه، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.يعمل على تنمية معارف طلابه وأساليب تفكيرهم، وتدريبهم على المهارات المتعلقة بمادة تخصصه، ويعمل على تنمية الجوانب الوجدانية لديهم: القيم والاتجاهات والميول.

• القدرة على تقديم الموضوعات والأفكار بطريقة واضحة ومقنعة، بلا لبس في المفاهيم، ولا غموض في المعاني، ولا تفكك في الأفكار.

• القدرة على التجديد والإبداع والابتكار في أساليب تدريسه وفي استخدامه للوسائل والتقنيات التعليمية.

-٢ التقويم السليم للطلاب

التقويم السليم لطلابه يعني أن الأستاذ يأخذ في الاعتبار أهمية تقويم الطلاب في المجالات التالية:

* التحصيل الأكاديمي.

* التنمية المتكاملة لشخصيات الطلاب والنظر لمستقبلهم الوظيفي.

* الأستاذ الجامعي مسؤول من اتباع الخطوات اللازمة لضمان أن تقويم الطلاب:

* صحيح وسليم (حسب النظم واللوائح)،

* تم بشفافية وجدية وانضباط ،

* عادل ونزيه ،

* متناسب مع أهداف المادة المقررة ومحتواها ، وملائم لمستويات الطلاب.

ن-م-و امل-ه-ن-ي ل-أل-س-ت-اذ ال-ج-ام-ع-ي

النمو المهني واجب أساسي للأستاذ الجامعي، والثقافة الذاتية المستمرة منهج في حـياته، وذلك:

• تطويراً لنفسه وتنمية لمعارفه، منتفعاً بكل جديد في مجال تخصصه، وفنون التدريس ومهاراته.

• الاستقامة، الصدق، الأمانة، الحلم، الحزم، الانضباط، التسامح، حسن المظهر، وبشاشة الوجه سمات رئيسة في تكوين شخصية الأستاذ الجامعي.

• يدرك أن الرقيب الحقيقي على سلوكه، بعد الله سبحانه وتعالي، هو ضمير يقظ وحس ناقد، وأن الرقابة الخارجية مهما تنوعت أساليبها لا ترقى إلى مستوى الرقابة الذاتية.

ي جب أت ق وم ـال ق ـا ئ ل س ت ا ذ ال ج ا م ع ي م ع ط ـا ل ب ى ل أن ي ك ون أسُّـها الرغبة في نفعهم، وأساسها المودة والاحترام المتبادل، وحارسها الحزم الضروري، ووهدفها تحقيق الخير و التقدملنهضة المجتمع، واحترام ذاتية وشخصية الطالب، والحاجز المعتدل بين الأستاذ وطلابه، والحفاظ على أسرار الطلاب، والعدل في المعاملة و عدم التحيز و التمييز، والسرية فيما يخص: نتائج الاختبارات- المراسلات والوثائق الخاصة بالطلاب: وأن ذلك في مصلحة الطالب أو يمكن أن يمنع الضرر عنه أو عن غيره. يجب أن تُعامل بسرية تامة ولا يفصح عنها إلا: بموافقة الطالب، أو لسبب أكاديمي منطقي،و عند التأكد من أن ذلك في مصلحة الطالب أو يمكن أن يمنع الضرر عنه أو عن غيره.

على الأستاذ الجامعي مسؤوليات أساسية تجاه طلابه تتمثّل في المساهمة في التطوير الفكري للطلاب (في مجال الخبرة العلمية للأستاذ)، وتجنّب أي تصرف فيه استغلال أو تفرقة بين الطلاب، مما قد يؤثر سلباً على التطور الفكري للطلاب.

ات ـل أ س ت ا ذ ال ج ا م ع ي ب ا م ل ج ا ل ا ل و ج ـا ن ال ع ل م ي ة و إ ل ا د ا ر ي ة

من المبادئ الأخلاقية المهمة التي يجب الالتزام بها،فيما يخص المجالس واللجان العلمية بالقسم أو الكلية أو الجامعة التي يعمل بها السرية والموضوعية، والاحترام والالتزام بما يصدر عنها بحكمةوالمشاركة الفاعلة في جميع القرارات وتنفيذها، واحتـرام المؤسـسـةالتعليميـة، علي الأستاذ الجامعي أن يكون مدرِكاً ومحترِما لجميع مكونات المؤسسة التعليمية التي ينتمي لها، والعمل ضمن رؤية،رسالة، وأهداف، قيم، تقاليد،وأعراف الجامعة، والالتزام بسياسات،نظم،قوانين، ولوائح

المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها.

ى ل أ ل س ت ا ذ ال ج ا م ع ي أ ن ي ت ع ا م ل م ع إ د ا ر ت ه ى ل م س ت و ى ال ق س م ال ك ل ي ة، ل ل ج ا م ع ة ى ل م ب ا د ي ء الاحترام ،والتعاون، وتقديم النصح والمشورة في إطارها العلمي والمؤسسي، **و**تنفيذ التوجيهات التي تُؤدِّي إلى تطوُّر العمل، والمشاركة الإيجابية في نشاطات المؤسسة وفعالياتها المختلفة.

أ ل ا ت ع ـا م ل م ـ ع ا ل ز ـ ا ل ف ع ل ي ه أن يتعامل معهم بالثقة و الاحترام المتبادل، وباحترام الرتبةالعلمية، بالتعاون لتحقيق الأهداف التعليمية من منطلق العمل بروح الفريق الواحد.

ت و ق و م ج ـ و د ة أ ل د ا ء ا ل د ر ي ي س أ ل س ت ا ذ ال ج ا م ع ي ى ل الإعداد الجيد و المتجدد للمحاضرات، والانضباط والالتزام بالوقت، والالتزام بموضوع المحاضرة إلا للحاجة الماسة و الضرورية إذا كان الخروج يعود بالمنفعة للطلاب، وإجادة أساليب التدريس المتنوعة، والسعي للبحث عن الجديد، ووضوح الصوت وتغير النبرات وفقا للمواقف المختلفة، واستخدام المتاح من الوسائل والمعينات التعليمية وحُسن توظيفها، وضبط إدارة المحاضرة (قاعة الدرس)، ومشاركة الطلاب، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم ما أمكن.

أما دور الأستاذ الجامعي في المجتمع فيتثمل في غرس قيم المجتمع الفاضلة لدى طلابه الذين يعيشون في المجتمع ويعملون في مواقعه المختلفة، وتزويد الطلاب بالخبرات التي تسهم في بناء شخصيات مواطني المستقبل، وأن يكون قدوة في المجتمع، واعياً بقيمهوراعياً لها.

وتشمل خصائص المعلم فيما يتعلق بدوره في المجتمع في المشاركة في التنمية العلمية الفعالة للبلاد، والمشاركة في حل المشكلات السلوكية، وأن تكون مهنة التدريس موضع تقدير الجميع، والمشاركة في النشاط الثقافي والإنساني، ويعزيز الإحساس بالانتماء للوطن لدى الطلابو المواطنين، ويغرس أهمية مبدأ الاعتدال والتسامح والتعايش، وينمي التفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى، ويحرص على أن يكون في مستوى تقدير واحترام وثقة المجتمع، وأن يكون عضواً مؤثراً في مجتمعه فيالتقدم المعرفي والارتقاء العلمي والإبداع الفكري والإسهام الحضاري، وأن يكون

صورة صادقة للمثقف المنتمي إلى مجتمعه ووطنه،إذ ينبغي عليه توسيع نطاق ثقافته، وتنويع مصادرها.

كفايات عضو هيئة التدريس الناجح:

* إتقان المادة العلمية و طرق تدريسها و تقويمها.
* قوة الشخصيةو الإخلاص في الأداء.
* ضبط واحترام الوقت وحسن إدارته.
* العلاقة الودية المعتدلة مع طلابه .
* سعة الصدر والبشاشة.
* المرونة في المواقف التي تتطلّب ذلك .
* التقويم العادل للطلاب .
* الأخلاق الفاضلة .
* قدوة ومثالٌ في المواقف، في الكلام، في العادات، وفي المظهر .
* حافز على الابداع.
* متفهّمللطلاب و محترملآرائهم ، مراعٍ ظروفهم ومُتقبلاً اعتذارهم، مُعاملاً لهم دون تعال ، مُتسامِحاً ومرنْ معهم، ومراعٍ اختلافاتهم و الفروق الفردية بينهم ، وعادلْ و لا يميز بينهم. مُرشدْو مربٍ لهم.

هناك بعض المعضلات الأخلاقية ال شائعة تتضح في الصراع بين الكفاءة و الولاء، والصراع بين مصلحة الفرد و المصلحة العامة، والصراع بين العدل و الرحمة. أما بعض مظاهر أزمة الكفايات الأخلاقية فتوجد في غياب الضمير الإنساني الحي ، وعدم الإتقان في العمل ، ضعف الأمانة بشتى صورها، والسلوك المنحرف، الحيدة عن الحق، نقض العقود، وتفشي بعض الأمراض النفسية كالكبر والغرور والغطرسة، الجرأة على حقوق الآخرين دون وجه حق، وانتهاك آداب العمل وأخلاقيات البحث مثل انتحال جزء من بحث شخص آخر ونسبته إلى نفسه ونقل معلومات من مراجع دون

توثيقها واستغلال بعض المرؤوسين لكتابة عمل أكاديمي ونسبته إلى نفسه وسرقة أداة بحثية لباحث آخر ونسبتها إلى نفسه وكتابة جزء من بحث يتضمن مجموعة من المراجع، وتضمين هذه المراجع في قائمة مراجع البحث الجديد كأن الباحث رجع لها وهو لم يطلع عليها إطلاقا ، خاصة المراجع باللغات الأجنبية. وتواجه تعليم القيم صعوبات مختلفة تختلف مصادرها وتتعدد سماتها ، ومن هذه المشكلات ما يرتبط بالإطار الثقافي العام ومنها ما يتعلق بالمناهج والعملية التدريسية ومنها :

أولا : أزمة القيم التربوية في إطارها الثقافي : ومن مشكلاتها :

١ / مشكلة الصراع القيميvalue conflict

- وصف القيم بالتقليدية والعصرية أو الحديثة
- التطور الثقافي والتقني والاجتماعي
- الصراع القيمي عند الناشئة من الشباب وعدم القدرة على التوافق والانتماء الاجتماعي
- الصراع بين القيم الروحية والمادية
- حب الذات وقيم الإيثار والتضحية
- الإباحية والتفكك الخلقي والاجتماعي والأسري
- قيم الاستقلال الفردي والتفكك الأسري
- التمرد على الأعراف والأسرة

٢- مشكلة التناقض القيميValue Discrepancy

- المفارقة القيمية وتعني التناقض بين ما يعتقد به الإنسان وبين ما يصدر من سلوكه
- القلق والحيرة
- فقدان الاتزان والسعادة

- ضعف ثقة الناس ببعضهم

- الأمراض الاجتماعية .....التفكك والانحلال الأسري

٣ / مشكلة اضطراب النسق القيمي

انتقلت مشكلة الصراع القيمي من مستواها الفردي إلى المستو ى الاجتماعي العام، فحدث خلل في منظومة القيم والأنساق القيمية السائدة في المجتمعات العربية على وجه الخصوص وهذا ناتج من الآتي:

- الغزو الثقافي والحضاري والإيديولوجي

- خلل في نظام القيم العربي

٤/ مشكلة غياب الرؤية المستقبلية للمنظومة القيمية

- عدم وضوح الرؤية التصورية لمنظومة القيم المستقبلية التي ترمي التربية الى تعزيزها

- غياب القضية القيمة عن التربية العربية ومناهجها.

ثانيا : ومن المشكلات القيمية أيضا ما يتعلق بالمناهج والعملية التدريسية ومنها:

١- ضعف اهتمام المناهج بالقيم من حيث تحديد الغايات والأهداف الوجدانية القيمية التي تسعى المناهج إلتحقيقها .

ضعف تناول محتوياتها ومضامينها ومعالجتها للمسألة القيمية بصورة منهجية صريحة

٢- ضعف إعداد الأساتذة والمعلمين (على مستوى الجامعات) وتدني مهاراتهم وكفاياتهم : الممارسات التدريسية الخاطئة من بعضهم – مثل التركيز على التعليم الحرفي والمعرفي والحفظ والتلقين.

٣- إعداد المعلم إعدادا تربويا يؤهله للتعامل مع القيم في إطارها النظري من حيث التعريف بالقيم وخصائصها وأهميتها التربوية ، وعمليا ومن خلال تعريفه بالأدوار المطلوب منه تأديتها وإكسابه مهارات وكفايات تدريس القيم المكلفة .

أخلاقيات البحث العلمى ويمكن إجمالها فى الصدق والأمانة والعدالة والعفة والعطاء والمصداقية والمهنية والسلامة والثقة والدقةالمسؤولية والأمانة العلمية والتعاون وسرية المعلومات والموضوعية.

الخلاصـــة

لكل مهنة أخلاقيات عمل تحددها المبادئ والقيم وكذلك الواجبات والالتزامات التي ينبغي أن يلتزم بها صاحب المهنة.فالأخلاقيات لأي مهنة هي مجموعة من المعايير السلوكية التي يجب أن يلتزم بها صاحب المهنة. ويستمد البشر أخلاقيات المهن من: ما تحدده الأديان والمعتقدات، قيم الفرد واتجاهاته ومعارفه والتي تتشكّل مع مرور الزمن، الوثائق الأخلاقيةالصادرة من الأجسام المهنية والتي تحدد الالتزامات الأخلاقية للممارسات المهنية، القواعد و النظم والسياساتالإداريةالصادرةمن المؤسسة وتلزم جميع منتسبيها بالالتزام بها أثناء العمل. وتستمد مهنة التعليم أخلاقياتها من رسالة الجامعة ووظائفها، مهام، وظائف ومسؤوليات. عضو هيئة التدريس بالجامعة، خصائص عضو هيئة التدريس الكفء.

)4(

واقع كليات التربية بالجامعات السودانية في الفترة من ١٩٩٤-٢٠١٨م

مقدمة

عمل السودان منذ منتصف تسعينيات القرن الماضي على التوسع في التعليم العالي بإنشاء عدد من الجامعات الجديدة في ولايات السودان المختلفة. وقد بدأت معظم هذه الجامعات بتأسيس كليات للتربية مرحلة الأساس في مباني معاهد إعداد المعلمين، ثم توسعت في السنوات المتتالية وصارت تقبل أعداداً كبيرة من الطلاب في مختلف التخصصات، غير أن كليات التربية ظلت تستحوذ على العدد الأكبر من هؤلاء الطلاب المقبولين. وقد نتج عن ذلك مشاكل في البنية التحتية لهذه الكليات وفي توفر وتأهيل أعضاء هيئة التدريسفيها وتحديث البرامج الأكاديمية وغيرها، خاصة وأن الميزانية السنوية المخصَّصة من الدولة للتعليم العالي تعتبر ضعيفة ولا تستطيع مقابلة متطلبات الصرف على الجامعات المختلفة. والجدير بالإشارة أنه وعلى مستوى الجامعات بوجه عام لا تحظى كليات التربية بنفس القدر من الأهمية الذي تحظى به الكليات التطبيقية مثل الطب والهندسة والصيدلة، وغيرها.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

١- دراسة واقع كليات التربية في الجامعات السودانية من حيث قبول الطلاب والبرامج الأكاديمية وتأهيل أعضاء هيئة التدريس والبنية التحتية.

٢- تقديم رؤية للمساعدة في تطويرهذه الكليات في المستقبل القريب بناءاً على تشخيص الواقع.

مصادر المعلومات ومنهجية البحث وأسئلته

اعتمدت الدراسة على إحصاءات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وإحصاءات المكتب الأكاديمي بكلية التربية جامعة الخرطوم، ومكتب اليونسكو بالخرطوم، والبيانات والبحوث ذات الصلة بالبحث، وعلى خبرة ومعايشة الكاتب عندما كان عضواً في اللجنة التربوية التابعة للمجلس القومي للتعليم العالي. تستخدم الدراسة المنهج التوثيقي للإجابة عن السؤال الجوهري، وهو :

١- ما واقع كليات التربية بالجامعات السودانية من حيث قبول الطلاب، والبرامج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، والبنية التحتية؟.

الحدود المكانية للبحث

تشمل الحدود المكانية للدراسة جميع كليات التربية الموجودة في ولايات السودان السبعة عشر وهي: الشمالية، نهر النيل، البحر الأحمر، كسلا، القضارف، الجزيرة، الخرطوم، سنار، النيل الأبيض، النيل الأزرق، شمال كردفان،جنوب كردفان، وولايات دارفور الخمسة.

مصطلحات البحث

كلية تربوية: كلية جامعية تتبع لأحد الجامعات السودانية.

جامعات مركزية: جامعات الخرطوم والجزيرة والنيلين والسودان للعلوم والتكنولوجيا وأم درمان الإسلامية وجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية.

الجامعات القديمة: الجامعات التى تم تأسيسها قبل العام ١٩٩٤م.

الجامعات الولائية : الجامعات التى تم تأسيسها بعد العام ١٩٩٤م.

الإطار النظري

المؤسسة التعليمية هي جهة اعتبارية تؤدى وظائف ومهام ترتبط بالتعليم والتعلم، الذي قد يبدأ بالتعليم قبل المدرسة وينتهي بمستوى الدراسات العليا، مروراً بمرحلتي التعليم العام. ويمكن تعريف التعليم بأنه نقل كل ما هو مفيد

ومعرفي بالطرق الأخلاقية المقبولة[1].ويمكن حصر مجالات خبرة المؤسسات التربوية في إعداد المناهج والبرامج التعليمية ، وتأهيل الأطر البشرية، وتقديم الاستشارات الفنية (التعليمية)، وتأهيل وتدريب الأطر التربوية للمؤسسات التعليمية الأخرى، وتطوير العلاقات العلمية مع المؤسسات التربوية.

يعرف المنهج التعليمي تعريفاً شمولياً بأنه «وثائق مكتوبة تضم خطة شاملة لمجموعات متنوعة من خبرات التعليم والتعلم يتلقاها المتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة داخل أو خارج جدران المؤسسات التعليمية النظامية» (صبري، ٢٠٠٨) ويعرَّف البرنامج التعليمي بأنه «كل ما يتلقاه الفرد داخل أية مؤسسة تعليمية أو خارجها من خبرات هادفة ينتج عنها تغيير في سلوكه المعرفي، والمهاري، والوجداني على نحو مرغوب»(صبري ، ٢٠٠٨) ولكل منهج تعليمي محتوى يتضمن كل ما يضعه القائم بتخطيط المنهج من خبرات تفصيلية للموضوعات المقرَّرة بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم (علي، ١٩٩٨) وتتفاوت البرامج التعليمية في المدى الزمني؛ فمنها ما يؤهِّل لمستوى الدبلوم أو لمستوى البكالوريوس، أو ما فوقهما. وتبنى البرامج التعليمية على فلسفة تعليمية ترتبط بطبيعة البرامج التعليمية المقدمة. ويتضمن البرنامج التعليمي المقررات الأساسية، والمطلوبة، والمساعدة. ويعرَّف المقرر الدراسي بأنه « ذلك الجزء من البرنامج الدراسي والذي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلتزم الطلاب بدراستها في فترة زمنية محددة قد تتراوح بين فصل دراسي واحد، وعام دراسي كامل وفق خطة محددة» (علي، ١٩٩٨). وفي الأحوال المثالية يجب أن تصمم البرامج التعليمية لتسمح للطلاب بالدخول والخروج عند مختلف المستويات.

تتفق الأنظمة التربوية في مختلف المجتمعات على مبادئ أساسية لمهنة التعليم، وأن مسؤولية المعلمين تكمن في مساعدة التلاميذ على تحديد أهدافهم الخاصة وتوجيهها لتكون مقبولة اجتماعياً، وأن تحتل مهنة التعليم مكانة مهمة تجاه المجتمع والأفراد من حيث السلوك الاجتماعي والفردي، وأن تتميز مهنة التعليم عن غيرها من المهن بالعلاقات الإنسانية المتميزة بين المعلم والتلميذ. وتهدف البرامج

١ هذا التعريف مأخوذ من دفتر محاضرات مقرر فلسفة التربية التي كان يدرسها مستر وود Wood في كلية التربية – جامعة الخرطوم حيث كان كاتب البحث طالباً فيها في أوائل الثمانينات، وهو ترجمة للتعريف باللغة الإنجليزية: Education: is transmission of what is valauable, strongly cognitive, by morally acceptable means.

الأكاديمية في كليات التربية لتحقيق هذه المباديء من خلال تأهيل الأطر البشرية ذات الكفاءة العلمية والمهنية للعمل في مجال التدريس. فالمعلم في التربية المعاصرة ينبغي أن يتصف بخصائص إيجابية في الجانب العقلي والمعرفي، والتكوينى، والرغبة الطبيعية في التعليم، والجانب النفسي والاجتماعي.

يشير معهد الاحصاء التابع لليونسكو (UNESCO , ٢٠١٦) إلى أن أيّ نظام تعليمي يعتبر نظاماً جيداً فقط حسب نوعية المعلمين الذين يقدمون التعليم المدرسي المباشر. وقد أكدت الدراسات العالمية الدور الحرج الذي يلعبه المعلمون في تحسين جودة التعليم ومخرجات التعلم، وهذا يؤكد لماذا ينادي الهدف الرابع للتنمية المستدامة بالزيادة الكبيرة في أعداد المعلمين الأكفاء (UNESCO ,٢٠١٦). ومن المعروف أن برامج إعداد المعلمين تؤثر في نوعية التربية في أي بلد، حيث تعتمد كفاءة المعلمين على البرامج التي تعد لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم مما يتطلب متابعتها وتطويرها وتقويمها تقويماً مستمراً.

تسير عملية إعداد المعلم في كل دول العالم وفقاً للنظام التكاملي الذي يدرس فيه الطالب/المعلم المواد التخصصية والمواد المهنية معاً، ويكون التركيز على تمهين كل ما يتعلمه الطالب، أو النظام التتابعي، حيث يتخصص الطالب في ميدان من ميادين المعرفة خلال دراسته الجامعية ليلتحق عقب ذلك بمؤسسة لإعداد المعلم تتولى أمر إعداده المهني، وهو ما يختلف مع الدعاوى المعاصرة بالتأكيد على حتمية تمهين التعليم (Kerka, ١٩٩٨). كما يتطلب إعداد المعلم إعداداً مهنياً متكاملاً، ضرورة الإلمام بمتغيرات الحداثة التي تؤثر في النظام التعليمي، والتي يمكن إجمالها في المتغيرات المعرفية، والمعلوماتية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية. والحداثة عند أحمد عوض البشير هي: البحث المستمر للتعرُّف على أسرار الكون من خلال التعمق في اكتشاف الطبيعة والسيطرة عليها وتطوير المعرفة بها، ومن ثم الارتقاء الدائم بموضع الإنسان من الأرض. أما سياسياً واجتماعياً فالحداثة تعني الصياغة المتجدِّدة للمبادىء والأنظمة التي تنتقل بعلاقات المجتمع من مستوى الضرورة إلى الحرية، من الاستغلال إلى العدالة، ومن التبعية إلى الاستقلال ومن الاستهلاك إلى الانتاج، ومن سطوة القبيلة أو العائلة أو الطائفة إلى الدولة الحديثة، ومن الدولة الحديثة التسلطية إلى الدولة الديمقراطية» (البشير ٢٠١٧).

واقع كليات التربية بالجامعات السودانية

يوجد عدد كبير من كليات التربية في ولايات السودان المختلفة وتعتبر كلية التربية جامعة الخرطوم أقدمها إذ تأسست عام ١٩٦١ عند تأسيس معهدا المعلمين العالى والذى أتبع لجامعة الخرطوم في عام ١٩٧٤م. ومنذ عام ١٩٩٤ أنشأت معظم الجامعات الجديدة كليات تربية لتأهيل معلمى مرحلة التعليم الأساسى أولا، بينما أنشأ البعض الآخر كليات للتربية تختص بتأهيل معلمى المرحلة الثانوية. يشمل واقع كليات التربية هنا قبول الطلاب، والبرامج الأكاديمية ومدى كفايتها لتأهيل المعلم، إضافة للخصائص الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، والبنى التحتية.

٥. قبول الطلاب في كليات التربية بالجامعات السودانية

شهد قبول الطلاب في مؤسسات التعليم العالي الحكومية زيادة كبيرة في السنوات الأخيرة نتيجة للتوسع في أعداد الجامعات والطلب على التعليم العالي في مختلف ولايات البلاد (الشكل ١). فالعدد المخطط قبوله من الطلاب في الجامعات الحكومية المركزية والولائية للعام الدراسى ٢٠١٨/٢٠١٧ يزيد بنسبة ٦,٨٣٪ عن العام ٢٠١٧/٢٠١٦ (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ٢٠١٨). ومن جملة هذا العدد ستقبل كليات التربية، ١٥,٠٢٪ منهم، ويذهب العدد الأكبر منهم إلى كليات التربية التابعة لجامعة أمدرمان الإسلامية، وجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية في أمدرمان وود مدني (طلاب وطالبات)، وجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في ود مدني – طالبات (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ٢٠١٨). عليه، فإن الجامعات المركزية تستحوذ على العدد الأكبر من الطلاب المقبولين مقارنة بالجامعات الولائية (الجدول ١). وتشكل الإناث(٦٤,٣٠ ٪ من جملة عدد الطلاب المخطط لقبولهم في هذه الكليات بينما يشكل الذكور نسبة ٣٥,٨٠ ٪، أي أنه كل طالب ذكر تقابله طالبتان (الجدول ١).

الشكل (١): خريطة توضح ولايات السودان

جدول) 1 (مل جم وي ك ى ل ل ع دام ل خ ط ط ب ل ه م ن ل ط ا ل ب ف ي ل ي ا ن ا ر ب ي ة في الجامعات الحكومية المركزية والولائية للعام الدراسي 2018/2017م وفقا للنوع الجامعات

الجامعات	ذكور	إناث	المجموع
الجامعات مركزية	٣٥٧٢	٥٧٠٢	٩٢٧٤
الجامعات ولائية	٢٢٢١	٤٧٠٢	٦٩٢٣
المجموع الكلي والنسبة (٪)	٥٧٩٣ (٣٥,٨٠)	١٠,٤٠٤(٦٤,٣٠)	١٦١٧٩ (١٠٠)

المصدر: نتيجة القبول لمؤسسات التعليم العالي للعام ٢٠١٧- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي[٢]

٢ - لا يوجد جدول بهذا الشكل في نتيجة القبول للعام 2017، فقد أعده الكاتب استناداً على البيانات الواردة في جداول البحث الأخرى.

أدّت هذه السياسة لزيادة واضحة في أعداد الطلاب المقيَّدين في هذه الكليات (الجدول ٢). ففي العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ تضاعف عددهم حوالي خمسة مرات مقارنة بالعام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢، والذي شهد انخفاضاً كبيراً مقارنة بالعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١. ورغم أن أعدادهم قد انخفضت قليلاً في العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ إلا أنها عاودت الارتفاع في العامين الدراسيين التاليين له.

الجدول)2(: أداد الطالم ن قيف كليات بلي قب الجامعات السودانية حسب النو ل ألعوام الدراسية 2011/2010- 2016/2015م

العام الدراسي	طلاب البكالوريوس			طلاب الدبلوم			المجموع الكلي		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع الكلي
٢٠١١/١٠	43881	55805	٩٩٦٨٦	245	298	٥٤٣	٤٣٨٨١	٥٦١٠٣	٩٩,٩٨٤
11/ 2012	٨١٦٧	١٦٢٤٥	٢٤٤١٢	٩٧	٦٣٨	٧٣٥	٨٢٦٤	١٦٨٨٣	٢٥,١٤٧
٢٠١٣/١٢	٤٣٠٣٩	٧٣٨٣٨	١١٦٨٧٧	٥٢٧	٢٠٤٥	٢٥٧٢	٤٣٥٦٦	٧٥٨٨٣	١١٩,٤٤٩
٢٠١٤/١٣	١٢٣٩٢	٧٧٣٧٧	٨٩٧٦٩	٢٢٢٩	٥٧٦	٢٨٠٥	١٤٦٢١	٧٧٩٤٤	٩٢,٥٦٥
٢٠١٥/١٤	42015	84909	١٢٦٩٢٤	1435	1035	٢٤٧٠	43450	85944	١٢٩,٣٩٤
٢٠١٦/١٥	54529	100885	١٥٥٤١٤	1929	2781	٤٧١٠	56458	103666	١٦٠,١٦٠

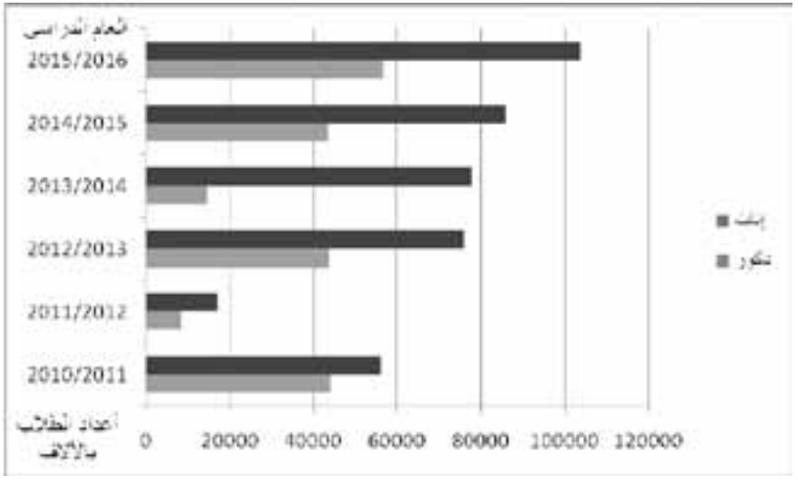
المصدر: إدارة البحث العلمى والتخطيط، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى، الخرطوم

إضافة لذلك فإنَ الأعداد المخطط قبولها بالتخصص العام لمقاعد الولايات الأقل نمواً (باستبعاد التخصُّصات الطبية والصحية)، والذين يقبلون بنسب قبول أقل من رصفائهم في القبول العام، يذهب جلّها إلى كليات التربية. ففي العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ مثلاً ذهب ما يقرب من ثلث (٣١٪) أعداد الطلاب إلى كليات التربية. وقد استحوذت ولايات كردفان الثلاثة على نسبة ٢١,٦٠٪ منهم، يليها ولايات دارفور الخمسة بنسبة ١٣,٤٣٪، ثم النيل الأبيض بنسبة ٪ ١٠,٢٣، وولاية نهر النيل على نسبة ٨,٧٦٪ (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠١٧)

يلاحظ من الجدولين (١) و(٢) أن النسبة الغالبة من الطلاب المقبولين في كليات التربية هي من الإناث. ففي العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ بلغت نسبتهن ٥٦,١٪،

ثم ارتفعت إلى ٦٧,١٣٪ في العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢ ، ثم انخفضت قليلاً في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ إلى ٦٣,٥٢٪، ثم ارتفعت إلى ٨٤,٢٠٪ في العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، ثم انخفضت إلى ٦٦,٤٢٪ في العام الدراسي ٢٠١٤م٢٠١٥، ثم إلى ٦٤,٧٢٪ في العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ (الشكل ٢). ومن جملة العدد الكلى للطلاب المؤهلين للقبول في مؤسسات التعليم العالى في العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ بلغت نسبة الإناث ٥٢,٥٪ (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠١٧ص ٩).

الشكل)2(رسم بياني يوضح أعداد وحجم أداد الطالبات في كليات التربية بالجامعات السودانية حسب النو ل ألعوام الدراسية 2011/2010- 2016/2015



المصدر: إدارة البحث العلمى والتخطيط، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى، الخرطوم

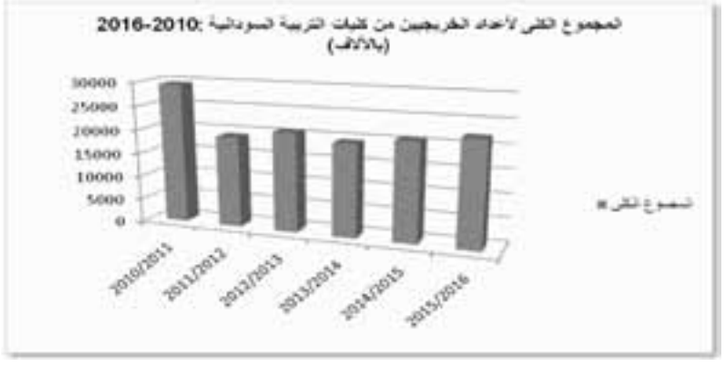
يوجد تفاوت كبير في نسب القبول بين كليات التربية. فكليات التربية في الجامعات القديمة لا تقبل طلاباً تقل نسبة نجاحهم عن ٦٠٪ في امتحان الشهادة الثانوية السودانية. وتتفاوت نسب القبول بين هذه الكليات في الجامعات القديمة، فكلية التربية جامعة الخرطوم تزيد نسبة القبول فيها عن ٧٠٪، بينما تقل عن ذلك في جامعتى الجزيرة والسودان للعلوم والتكنولوجيا (٧٠٪-) ولا تقل عن ٦٠٪ (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ٢٠١٧) أما في بعض الجامعات الولائية فيتم قبول الطلاب في كليات التربية بنسبة ٥٠٪ فقط، ويقرب بعضها من الجامعات القديمة. وبذلك يصل فارق النسبة إلى أكثر من ٢٠٪ بين

هذه الكليات (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ٢٠١٧).

أما على مستوى القبول وفق التخصصات فيلاحظ ارتفاع نسبة القبول في التخصصات الأدبية والإنسانية مقارنة بالتخصصات العلمية. وتختلف هذه النسبة بين كليات التربية في الجامعات القديمة والجامعات الجديدة إلى أكثر من ٢٠٪ في بعضها وإلى أكثر من ٣٠٪ في البعض الآخر. وتكاد تكون نسبة القبول في تخصصي اللغة العربية واللغة الإنجليزية أعلى نسبة بين التخصصات المختلفة. وتعتبر نسب القبول في كليات التربية أقل النسب بين كليات الجامعة، ويستثنى من ذلك كليات الزراعة في بعض الجامعات كجامعة الخرطوم وجامعة السودان للعلوم والتكتولوجيا وغيرها (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠١٧ ص ٥٣)

وبتتبع المجموع الكلى لأعداد الخريجين سنوياً من هذه الكليات (الشكل ٣)، يلاحظ انخفاض أعدادهم في العام الدراسى ٢٠١٢/٢٠١١ يليه ارتفاع ثم انخفاض ثم ارتفاعان متتاليان في العامين الدراسيين التاليين لذلك الانخفاض. ويظهر من الجدول (٣) غلبة نسبة الإناث على الذكور وسط الخريجين، إذ تكاد تصل إلى الضعف وسط خريجى درجة البكالوريوس، عكس الوضع بالنسبة لخريجى درجة الدبلوم. ويعتبر هذا الوضع نتاجاً لما تمت الإشارة له سابقا (الجدولان ١، ٢)، ونتيجة لقبول الطلاب دون تشعيب في التخصصات العلمية والأدبية دون النظر لخلفيتهم العلمية أو الأدبية. ومثال لذلك برنامج بكالوريوس الشرف في التعليم الأساسى بكلية التربية جامعة الخرطوم (الجدول٤)، فخلال الفترة ٢٠١٣-٢٠١٦ بلغت نسبة الخريجين في التخصصات الأدبية ٧٢,٨٢٪ من مجمل نسبة الخريجين بينما حظيت التخصصات العلمية بنسبة ٢٧,١٨٪ فقط.

الشكل ( ) الاتجاه العام لخريجي كليات التربية بالجامعات السودانية : 2011-2016م



المصدر: إدارة البحث العلمى والتخطيط، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى، الخرطوم

جدول الخريجين في كليات التربية من الجامعات السودانية حسب الفترة 2011- 2016

العام الدراسى	طلاب البكالوريوس			طلاب الدبلوم			المجموع الكلى
	ذكور	إناث	المجموع الكلى	إناث	ذكور	المجموع الكلى	
٢٠١١/١٠	٤٩٠٦	٩٦٧٦	١٤٥٨٢	٨٤	٧٩	١٦٣	٢٩,٤٩٠
٢٠١٢/١١	٧٠٢٧	١١٩٤١	١٨٩٦٨	٥٦	٨١	١٣٧	١٩,١٠٥
٢٠١٣/١٢	٦٩٨١	١٣٤٨٦	٢٠٤٦٧	١٥٥	٢٢٦	٣٨١	٢٠,٨٤٨
٢٠١٤/١٣	٦٧٩٢	١٢٢٧٦	١٩٠٦٨	١٥٥	٢٢٦	٣٨١	١٩,٤٤٩
٢٠١٥/١٤	٦٧٨٢	١١١٨٣	١٢٤١	١٦١٤	٨٠٢٣	١٢٧٩٧	٢٠,٨٢٠
٢٠١٦/١٥	٧٥٢٧	١٣٣٤٠	٥٤٢	٦٥١	٨٠٦٩	١٣٩٩١	٢٢,٠٦٠

المصدر: إدارة البحث العلمى والتخطيط، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى، الخرطوم، ٢٠١٧

جدول (٤): التخريجي من برنامج بكالوريوس الشرف في التربية للتعليم الأساسي بكلية التربية جامعة الخرطوم (2013- 2016)

التخصص	العام الدراسي	٢٠١٢ / ٢٠١٣	٢٠١٣ / ٢٠١٤	٢٠١٤ / ٢٠١٥	٢٠١٥/ ٢٠١٦	المجموع	النسبة %
لغة عربية / دراسات اسلامية		٣٠	٣٤	٤١	٦٦	١٧١	٢٦,٩٧٪
مواد اجتماعية/ لغة عربية		١٩	٢٩	٤٢	٦٢	١٥٢	٢٣,٩٧ ٪
لغة إنجليزية/مواد اجتماعية		٢٠	٢٢	٢١	٤٤	١٠٧	١٦. ٨٧ ٪
مواد اجتماعية/ لغة إنجليزية		٠٥	٠٣	٠٨	١٦	٣٢	٥,٠٤٪
رياضيات / علوم		٢٥	٣٠	٢٤	٥٩	١٣٨	٢١,٧٦٪
علوم / رياضيات		١٤	٠٣	١١	٠٦	٣٤	٥,٣٦٪
المجموع		١١٣	١٢١	١٤٧	٢٥٣	٦٣٤	١٠٠٪

المصدر: ملفات المكتب الأكاديمى- كلية التربية جامعة الخرطوم (٢٠١٧)

١- البرامج الأكاديمية لكليات التربية بالجامعات السودانية

تشتمل البرامج الأكاديمية في معظم كليات التربية السودانية على نوعين هما برنامج بكالوريوس الشرف في العلوم والتربية أو الآداب والتربية (التخصص) لتأهيل معلمى المرحلة الثانوية، وبرنامج بكالوريوس الشرف في التربية للتعليم الأساسي لتأهيل معلمى مرحلة التعليم الأساسي. وقد ورثت معظم هذه الكليات[٣] هذه البرامج من كلية التربية جامعة الخرطوم والتى خبرت طوال عقود من الزمان تطبيق برامج أكاديمية متتالية بدءاً من برنامج دبلوم معهد المعلمين العالي (١٩٦١-١٩٧١) وإلى برنامج الإصلاح الأكاديمي للعام ٢٠٠٧ لبكالوريوس الشرف في العلوم/أو الآداب في التربية (تخصص واحد) وبكالوريوس الشرف في التربية للتعليم الأساسى نظام الخمسة أعوام (تخصص مادتين) باتباع نظام الوحدات الدراسية. وقد تم تطبيق برنامج الإصلاح الأكاديمى لبرنامج بكالوريوس الشرف في التربية للتعليم الأساسى

٣ هناك برامج مطبقة في كلية التربية جامعة الجزيرة تختلف عن تلك التى تم تطبيقها في كلية التربية جامعة الخرطوم.

(تخصص واحد) في العام ٢٠١٧م ويطبق النظام الفصلي المعدل منذ العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٤م. وتطبق كليات التربية في الجامعات السودانية النظام التكاملي الذي يحتوي على مطلوبات الجامعة والمطلوبات التربوية ومطلوبات التخصص لتأهيل معلم المرحلة الثانوية. أما بالنسبة لتأهيل معلم التعليم الأساسي، فيزيد على ذلك مطلوبات أكاديمية تأسيسية لتعد المعلم للتدريس في الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسى، ومطلوبات التخصص لتعد المعلم للتدريس في الحلقة الثالثة(جدول٥).

جدول (٥): ساعات مطلوبات التخرج في بكالريوس الشرف في التربية للتعليم الأساسي – كلية التربية جامعة الخرطوم – ٢٠١٧م

مقررات مطلوبات الجامعة	مقررات مطلوبات التربوية لساعات المعتمدة	مقررات مطلوبات التخصص لساعات المعتمدة	مقررات مطلوبات الأدمية التأسيسية لساعات المعتمدة	مقررات مطلوبات التكنولوجيا لساعات المعتمدة
الثقافة الإسلامية (٦)	علم النفس التربوى (١٢)	الدراسات الإسلامية (٦)		تربية فنية (٢)
اللغة العربية (٦)	المناهج و طرق التدريس (١٦)	اللغة العربية (٦)		تربية بدنية (٢)
اللغة الانجليزية (٦)	الأصول والإدارة التربوية(٨)	اللغة الإنجليزية (٤)		تربية تقنية (٢)
الدراسات السودانية (٢)	تعليم الكبار (٣)	العلوم (١٢)		علوم أسرية (٢)
مجموع الساعات المعتمدة=20	تقنيات التعليم (٦)	الرياضيات (٨)		تربية ريفية (٢)
	التربية العملية (١+٢) (٨)	الجغرافيا (٦)		موسيقى ومسرح (٢)
	مجموع الساعات المعتمدة = 53	التاريخ (٦)		تربية فنية (٢)
		الدراسات البيئية (٢)	مجموع الساعات المعتمدة = 12	
		الحاسوب (٤)		
		مجموع الساعات المعتمدة = 54		
مجموع الساعات المعتمدة لمطلوبات التخصص لكل حدة(: 36ساعة				
مجموع الساعات المعتمدة : 175ساعة				

المصدر: برنامج بكالوريوس الشرف في التربية للتعليم الأساسى ٢٠١٧ –كلية التربية جامعة الخرطوم

وبحكم أن هذه البرامج تشتمل على عدد مقدر من الساعات المعتمدة

للتخصص في علم واحد ليدرسه المعلم في مرحلتى التعليم الثانوى والأساس فقد انتفت الفروق في مستوى التخصص الذي كان موجودا في السابق بين كليات التربية وكليات العلوم والآداب في الجامعات السودانية. ويعيب هذه البرامج افتقارها للصلة بمناهج التعليم العام وتوجهات وزارة التعليم العالى والبحث العلمى في تطبيق كلية التربية الأنموذج. وشجع هذا كلية التربية جامعة الخرطوم على إجراء الإصلاح الأكاديمي لبرنامج بكالوريوس الشرف في التربية للتعليم الأساسى في العام ٢٠١٧م (الجدول٥). ومن المتوقع أن تحذوا كليات التربية الأخرى حذو كلية التربية جامعة الخرطوم. وعلى وجه العموم تقتصر لغة التدريس في كليات التربية على اللغة العربية فقط نتيجة لسياسة التعريب التي أقرتها الدولة منذ العام ١٩٩٤م. وقد نتج عن ذلك اقتصار تأهيل الخريجين على التدريس في المدارس الحكومية والخاصة التي تدرس باللغة العربية دون المدارس الأجنبية والعالمية وهو عكس ما كان في الماضي حيث كان يعمل خريجي كليات التربية في المدارس التي تدرس مناهجها باللغة العربية أو الإنجليزية.

٢- أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية السودانية

يوضح الجدول (٦) أعضاء هيئة التدريس وفق المرتبة العلمية والنوع في كليات التربية في الجامعات السودانية السودانية. ويتضح أن نسبة المحاضرين في العام الدراسى ٢٠١١/٢٠١٠ قد بلغت (٤٨,٤٠٪)، والأساتذة المساعدين (٤٢,٢٥٪) أي أنهما يشكلان معاً ٩٠,٥٦ ٪ ، وما تبقى من هم في مرتبة الأستاذية (١,٧٦٪) ، والأساتذة المشاركين (٧,٥٧٪). أما في العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٤ فقد بلغت نسبة المحاضرين (٣٨,٨٨٪)، ونسبة الأساتذة المساعدين (٤٠,١٨٪)، أي أنهما يشكلان معاً ٧٩,٠٦٪، بينما بلغت النسبة المئوية من الأساتذة المشاركين (١٣,٣١٪)، ومن هم في مرتبة الأستاذية (٧,٦١٪). ويشير هذا إلى ارتفاع طفيف في نسبة من هم في مرتبة الأستاذية (٥,٥٨٪)، والأساتذة المشاركين (٥,٧٤٪). وبالربط بين الجدول (٢) والجدول (٦) يتضح أن نسبة الأستاذ إلى الطالب في العام الدراسى ٢٠١١/٢٠١٠ قد بلغت ١: ١٦٧، ثم انخفضت في العام الدراسى ٢٠١٢/٢٠١١ إلى ١: ٩٨ ، ثم ارتفعت في العام الدراسى ٢٠١٤/٢٠١٣ إلى ١: ١٠١ ، ثم انخفضت في العام الدراسى ٢٠١٥/٢٠١٤ إلى ١: ٧١. ولم تظهر هذه الإحصاءات من هم منتدبون أو متعاقدون للعمل خارج السودان.

من المعروف أن غلبة أعضاء هيئة التدريس من هم في مرتبة المحاضر أو الأستاذ المساعد لا يفي بجوانب الخبرة المطلوبة في التدريس الجامعي كما لا يفي بتلبية متطلبات الإشراف على طلاب الدراسات العليا أو برامج الدراسات العليا بالمقررات. ذلك أن دور المحاضر لا يتعدى التدريس فقط ويمنع من الإشراف على الدرجات العليا، كما أن دور الأستاذ المساعد لا يتعدى الإشراف على درجة الماجستير ولا يفضل أن يقوم بالتدريس للبرامج المعتمدة على المقررات. كما أن المحاضر يعتبر طالب دراسات عليا يتحتم عليه الحصول على درجة الدكتوراه ليصبح استاذاً مساعداً. وقد يرتبط بهذا الجانب عدم رضى الطلاب بمن يقوم بتدريسهم لعلمهم بأنه لم يكمل تأهيله المطلوب بعد، خاصة وفي بعض الكليات قد تجبر أحوال نقص أعضاء هيئة التدريس في الاستعانة بمساعدي التدريس وليس المحاضرين فقط، وهو وضع أسوا من سابقه.

يرتبط الوضع الأكاديمي academic status لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بلوائح ونظم الترقيات في الجامعات السودانية. ومن معايشة الباحث لهذا الجانب توجد لوائح مختلفة لكل جامعة على حدى رغماً عن وجود لائحة موحدة للترقيات في الجامعات السودانية صادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. وبحكم اختلاف هذه اللوائح عن بعضها البعض اختلافاً جوهرياً فقد ترتبت عليه كثرة بعض الاساتذة من هم في مرتبة الأستاذ المشارك أو الأستاذية في بعض كليات التربية دون الأخرى، وتطبق جامعة الخرطوم معايير للترقيات تختلف كليّاً عن الجامعات السودانية الأخرى. وقد يترتب على هذا الوضع نتائج سالبة ترتبط بعدم الرضى الأكاديمي وسط أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات خاصة وأن من يترقى لمرتبة الأستاذية قد تفتح له أبواب العمل في الوظائف الإدارية العليا على مستوى الجامعة أو التعليم العالي أو غيرها من الوزارات الحكومية.

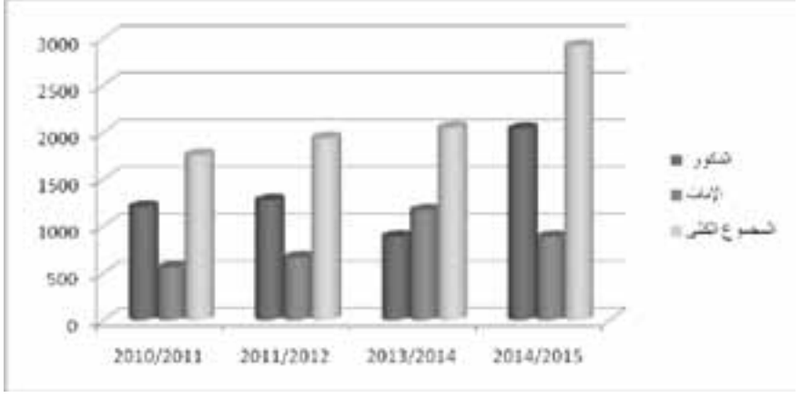
أما بالنسبة لأعداد أعضاء هيئة التدريس حسب النوع (الشكل ٤) فيتضح غلبة الذكور على الإناث. وهناك تركز واضح للإناث في مرتبة المحاضر ، ويقل عددهن في مرتبة الأستاذية والأستاذ المشارك بشكل واضح جدا (الجدول٦)، وقد فاق **مجموع** عدد الإناث **مجموع** عدد الذكور في العام الدراسى ٢٠١٤/٢٠١٣ بنسبة ٤,٣١٪، مما قد يتفق مع الزيادة في أعداد الطلاب المقيدين في هذه الكليات من الإناث (الجدول٢).

الجدول)6(أعداد الطالبات في كليات التربية بالجامعات السودانية حسب المرتبة العلمية والنوع والسنوات للعام الدراسي 2010/2011م إلى 2014/2015م

المرتبة العلمية	أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		محاضر		مجموع		
العام الدراسي/ النوع	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	مجموع
٢٠١١/١٠	٣٠	١	١٢١	١٢	٥٢٠	٢٢٢	٥٣٠	٣٢٠	١٢٠١	٥٥٥	١٧٥٦
٢٠١٢/١١	٣٧	٠	١٣٨	١٤	٥٦٥	٢٦٩	٥٣٠	٣٨٠	١٢٧٠	٦٦٣	١٩٣٣
٢٠١٤/١٣	٣٥	٢	١٧٠	٥٧١	٢٧٤	٢٠	٣٥٤	٥٦٩	٨٨٣	١١٦٢	٢٠٤٥
٢٠١٥/١٤	١٨١	٤١	٣٣٥	٥٣	٨٣١	٣٤٠	٦٨٦	٤٤٧	٢٠٣٣	٨٨١	٢٩١٤

المصدر: إدارة التخطيط، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى، الخرطوم (٢٠١٧)

الشكل (٤) : المجموع الكلى لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السودانية حسب النوع ٢٠٠٧م



المصدر: وزارة التعليم العالى والبحث العلمى، الخرطوم (٢٠١٧)

كما لم تبين الإحصاءات في الجدول (٦) والشكل (٤) التوزيع الجغرافى لأعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات على نطاق السودان ، ولكن من المعروف أن جلّ الأساتذة يتركزون في كليات التربية في الجامعات القديمة مثل كلية التربية جامعة

الخرطوم والذين يشكلون ٦٪ من مجمل أعداد أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السودانية (الجدول ٦.) وبأخذ هذه النسبة كثابت وضربها في أعداد كليات التربية في الجامعات الحكومية نجد أن ٣٦٪ من مجمل أعداد أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السودانية يتركزون في كليات التربية بهذه الجامعات القديمة.

تبين الإحصاءات الواردة في السياق أعلاه الجانب الكمي لأعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات ولم تتطرق البيانات للنواحي النوعية من حيث التأهيل الخارجي أو الداخلي. وسيتم توضيح هذا الجانب في الجزء الخاص بمناقشة نتائج البحث.

٣- البنية التحتية لكليات التربية بالجامعات السودانية

نشأت معظم كليات التربية الجديدة في مبانى معاهد إعداد المعلمين سابقا أو مدارس ثانوية أو متوسطة يرجع تشييد بعضها إلى فترة الاستعمار وما بعد خروجه مباشرة. ومن أمثلة ذلك كلية التربية أساس جامعة الجزيرة (مدرسة حنتوب الثانوية)، كلية التربية جامعة الفاشر (مبانى معهد إعداد المعلمين بالفاشر سابقا). وقد صممت في شكل مدارس لتعليم التلاميذ والطلاب في ذلك الزمان ولم تصمم لتكون كليات جامعية. وتفتقد البنية التحتية لكليات التربية في الجامعات السودانية الحكومية معاييرجودة البيئة الجامعية الداخلية والخارجية.

من واقع معايشة الباحث للكثير من هذه الكليات، وكما سبق الإشارة إلى قيامها معظمها في مباني مدارس قديمة أو مباني معاهد إعداد المعلمين، لا توجد معامل حديثة للعلوم واللغات والجغرافيا كما أن قاعات المحاضرات هي أقرب للفصول المدرسية منه للقاعات الجامعية حيث تفتقد معينات التدريس الحديث القائم على استخدام وسائل التقنية التعليمية الحديثة. ورغم إضافة بعض المبانى الجديدة لهذه الكليات إلا أن السمة المعمارية القديمة لها ظلت هى المسيطر التي تعطى الطابع بكونها مدارس أكثر من شكلها كليات. ونظراً لاحتياجها للصيانة المستمرة يذهب يهدر جزء كبير من موازناتها المالية السنوية في ذلك. أما البيئة الخارجية فتقد للحدائق بصورة عامة وأماكن ممارسة الأنشطة الطلابية والخدمات المصاحبة للجوانب الأكاديمية. ويعاني من هذا الوضع أكثر الفروع التي تم افتتاحها لبعض هذه الكليات في بعض الأماكن في السودان تلبية لمطالب الأهالي أو لتحقيق بعض

المكاسب السياسية للدولة. وقد يستثنى من ذلك بعض الكليات مثل كلية التربية جامعة الخرطوم التي تمتلك من المقومات ما يؤهلها أن تكون جامعة قائمة بذاتها.

المناقشة

يتضح من النتائج السابقة أن كليات التربية فى الجامعات السودانية تواجه تحديات أساسية معاصرة ترتبط بيئتها الداخلية المرتبطة بالقبول والبرامج الأكاديمية وخصائص أعضاء هيئة التدريس والبنية التحتية. ولا تختلف هذه التحديات عن تلك التحديات التي تواجه العديد من نظم التعليم العالي في العالم الثالث. فقطاع التعليم العالي في السودان يواجه في الوقت الحاضر تحديات أساسية في التوسع في القبول واستنزاف أعضاء هيئة التدريس عن طريق الهجرة لدول المحيط الإقليمي للسودان وغيره، وتقليل التمويل العام وازدياد المنافسة وسط مؤسسات التعليم العالي وازديادتركيز المساهمين أو أصحاب المصلحة على الأداء والجوانب المالية (Abdall).

أظهرت النتائج أن أعداداً كبيرة من الطلاب يتم قبولهم بنسب متدنية فى أغلب كليات التربية السودانية مما لا يتفق مع المعايير العالمية لاختيار وتأهيل المعلمين والتي تلعب دوراً كبيراً في تهيئة معلم المستقبل. ومثال ذلك أنه يمكن لمن يتحصل على نسبة ٥٠٪ في الشهادة السودانية أن يتأهل لمتابعة بكالوريوس الآداب في اللغة الإنجليزية في بعض الجامعات حيث يواجه مثل هذا الطالب، بالإضافة لتدني مستواه الأكاديمي، بمشاكل ترتبط بطرق التدريس التقليدية التي تعيق تعلم اللغة الإنجليزية بكفاءة (Osman ٢٠١٤). وكما أشار الكندرى (٢٠٠٢) لهذه المعايير العالمية بأنها تشمل معدلا مرتفعا فى شهادة التعليم الثانوي، واجتياز المقابلة الشخصية واختبارات القبول المقننة ،كما فى اليابان مثلا (الدمنهورى ونصر، ٢٠٠٠)، والكشف الطبي للتأكد من اللياقة للعمل بمهنة التعليم وتحديد الشروط الطبية اللازمة، ودرجة الانتماء لمهنة التعليم ، وتوفر مهارات النمو المهني، والجانب الفني والعلمي والقدرة على الحصول على شهادة مزاولة مهنة التعليم وضمان استمرار التعليم المستمر، إضافة لتوفر مواصفات شخصية وعقلية وجسمية وانفعالية ونفسية اجتماعية عند اختيار المعلم والحماس الواضح والاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم ، وامتلاك عقلية علمية متفتحة ومهارات عقلية تسهل عرض الأفكار وتوصيلها إلى الآخر والاهتمام والقدرة على التعامل معه. وتفتقد كليات التربية

السودانية هذه المعايير ، إضافة لافتقادها إجراء الاختبارات والمقاييس المقننة للكشف عن استعدادات المتقدم وميوله، والتوجيه الدقيق في اختيار مادة التخصص بما يتناسب مع استعدادات المتقدم وميوله (عبد الجواد، ١٩٩٩، ص٣١)، إضافة إلى مقاييس تحمل المسؤولية، والاتزان الانفعالي والإجتماعي، والقيادة، والتعاون، والثقة بالنفس، والمرونة والتواصل والموضوعية، والإلمام بأخلاقيات مهنة التعليم (Apple, ١٩٩٠، ١٩٩٨ ,Kerka). وكما هو معروف فان تأهيل المعلمين يودي لضمان تحقيق أهداف التعليم القومية، حيث يتطلب تحقيق ذلك استخدام معايير صارمة حول تأهيل المعلمين. ونتيجة لإفتقار تلك المعايير فان سياسة القبول الحالية في السودان تجذب المنجزين الفقراء poor achievers فقط الذين لا يرغبون في القيام بالمهام بل يرمون فقط للحصول على الدرجة الجامعية (Siddiek ٢٠١٨).

كما أوضحت النتائج أن هناك غلبة لنسبة الإناث على الذكور وسط الطلاب المقبولين فى كليات التربية السودانية مما لا يتفق مع ديموغرافيا سكان السودان حيث تبلغ نسبة الذكور إلى الإناث ٥١: ٤٩ (مصلحة الإحصاء، تعداد السكان ٢٠٠٨). وينعكس هذا على وضع التوظيف فى التعليم العام إذ نجد أن النسبة المئوية للمعلمات فى التعليم الأساسى تبلغ ٦٢٪، وفى التعليم الثانوى تصل نسبتهن ٥٤,٢٪ (UNESCO eAtlas of Teachers,٢٠١٤).كما أن لهذا الوضع تداعياته المستقبلية على الأداء الوظيفى فى مهنة التعليم التى تتطلب فى أغلب الأحيان العمل بعيدا عن مكان الإقامة والبعد عن الأسرة مما لا يتفق مع بعض أعراف وتقاليد المجتمع السودانى. كما أن الظروف والأحوال البيولوجية تختلف اختلافا كبيرا بين الذكور والإناث مما يتعكس على أداء العملية التدريسية والتغيب عن العمل والإجازات الطارئة، وغيره من العوامل الأخرى.

وبحكم أن السودان يعتبر جزءا من افريقيا جنوب الصحراء التى تعتبر أكثر مناطق العالم نقصا فى المعلمين حيث تحتاج الى ١٧ مليون معلم لتحقيق التعليم الأولى والثانوى بحلول عام ٢٠٣٠ (UNESCO Khartoum Office, ٢٠١٧)، فإن السودان يحتاج أيضا لعدد كبير من المعلمين المؤهلين بحلول العام ٢٠٣٠. وتوجد عدّة عوامل تحدد الطلب على المعلمين فى السودان أهمها التغير فى أعداد السكان فى سن المدرسة، والنسبة المئوية للمعيدين للامتحانات فى شهادتى الأساس والثانوى، ومعدل عدد التلاميذ للمعلمين فى كل فصل مدرسى، بحيث تحدد هذه العوامل

القوى العاملة المحتاج إليها لتحقيق التعليم الأساسى والثانوى بحلول العام ٢٠٣٠.

ورغم أن أعداد الخريجيين من كليات التربية تعتبر كبيرة فى ظاهرها إلا أنها قد لا تفى بالأعداد المطلوب استيعابها من المعلمين للعمل فى مرحلتى التعليم الأساسي والثانوى خلال الخمسة عشر عاما المقبلة. فتبعا لليونسكو UNESCO eAtlas of (Teachers, ٢٠١٤) فإنّ مجموع أعداد السكان فى العمر الرسمى لدخول المدرسة وفى المرحلة الثانوية يبلغ حوالى ١٢ مليون نسمة ، وهناك احتياج لحوالى ثمانية آلاف معلم فى التعليم الأساسي حتى العام ٢٠٢٠ م، بينما يحتاج لحوالى ١٧١ ألف معلم أساس بحلول العام ٢٠٣٠م. وتبلغ جملة الأعداد المسقطة للوظائف الجديدة لمعلمى الأساس المحتاج لهم فى العام ٢٠٣٠ م حوالى ٣٣٥,٩ ألف معلم. ويحدث هذا فى وقت ترتفع فيه نسبة المعلم / الطالب ارتفاعا واضحا فى مرحلة التعليم الأساسي مما يتطلب تخفيض هذه النسبة حتى يرتفع معدل التحصيل فى هذه المرحلة وذلك عن طريق زيادة التوظيف فى مهنة التعليم باستيعاب خريجى كليات التربية.

ويجب الإشارة هنا إلى أن شروط التعيين الجديدة لمهنة التعليم لا تسمح بتعيين حملة درجة الدبلوم فى هذه المهنة مما يحتاج لتوفيق أوضاعهم بتكملة الدراسة للحصول على درجة البكالوريوس. ويواجه هؤلاء الخريجين شروط عمل جديدة أهمها الحصول على رخصة مزاولة مهنة التعليم من مجلس المهن التربوية والتعليمية التابع لمجلس الوزراء المنوط به منح الرخصة. ويتم ذلك عن طريق إجراء امتحان تحريرى ومقابلة شخصية مع لجان المجلس المتخصصة. وفى أول دور لامتحانات المجلس لمنح الرخصة لخريجى بكالوريوس التعليم الأساسى نجح ٤٢٪ من المتقدمين لمزازلة المهنة فقط. ويعنى هذا أن الوضع القديم القائم على تعيين خريجى كليات التربية دون شروط مسبقة قد انتهى. وسيكون مردود ذلك على التوظيف أن بعض الخريجين من هذه كليات التربية السودانية قد لا يستوعبون لمزاولة مهنة التدريس مما يعنى أن جملة أعداد الخريجيين من هذه الكليات لا تعكس بالضرورة توفر الأعداد المطلوبة لمزاولة المهنة.

ويوجد هذا فى وضع نجد فيه أن أعداد السكان فى العمر الرسمى للتعليم الثانوى من كلا الجنسين يبلغ ٤,٧ مليون، وتصل نسبة المعلم - الطالب فى التعليم الثانوى إلى ١٧:١، ونسبة المعلم - الطالب فى التعليم الأساسى٣٢:١،

وأعداد المعلمين فى التعليم الثانوى من كلا الجنسين تبلغ ٥٣,٢ الف، وتصل النسبة المئوية للمعلمين المدربين إلى ٦٩,٩ ٪ فى التعليم الثانوى الأكاديمى وفى النسبة المئوية للمعلمين المدربين فى التعليم الأساسى ٦٦,٩٪ (UNESCO eAtlas of Teachers, ,٢٠١٤). يبلغ أعداد السكان فى العمر الرسمى للتعليم الأساسى من كلا الجنسين ٦,٣ مليون، ، بينما تبلغ أعداد المعلمين فى التعليم الأساسى من كلا الجنسين ١٦٤,٤ الف، ويصل مجمل المعلمين المحتاج لهم فى العام ٢٠٢٠ للتعليم الأساسى حوالى ١٧٢,٦ ألف بينما الأعداد المسقطة للوظائف الجديدة لمعلمى الأساس المحتاج لهم عند ٢٠٣٠ م فتبلغ ٣٣٥,٩ الف.

كما أظهرت النتائج أن هناك غلبة فى أعداد المتخرجين فى التخصصات الأدبية على التخصصات العلمية مما يوحى بغياب السياسات التنسيقية بين الجهات المختصة التى من الواجب أن تعمل على الاستفادة من موارد مؤسسات التعليم العالى وتوجيهها لخدمة التنمية فى توفير الخريجين حسب احتياج سوق العمل. ولا ينطيق هذا على كليات التربية فقط ، بل يطال كل التخصصات. وبحكم أن مؤسسات التعليم العالى ليس من مهامها توظيف الخريجيين لكن هناك جهات حكومية مختصة ومسؤولة عن المواءمة بين احتياجات البلاد من الوظائف وسياسات القبول فى مؤسسات التعليم العالى. فقد نهضت الدول الحديثة بعد أن وضعت سياسات المواءمة بين ما تحتاج له فعليا من وظائف وما يجب استبعابه فى مؤسسات التعليم العالى المختلفة. كما توحى هذه النتيجة بغياب التنسيق بين كليات التربية ووزارة التعليم العالى ممثلا فى مكتب القبول الموحد، حيث من الواجب مراعاة قبول الطلاب حسب التخصصات. ورغم أن الحصص المقررة فى المدارس الثانوية ومدارس التعليم الأساسى للغة العربية ، والعلوم الاسلامية، تعادل ما هو مخصص لتدريس الرياضيات، إلا أن الحصص المقررة فى العلوم الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا) يعادل كل واحد منهما ما هو مقرر للعلوم فى التعليم الأساسى أوالثانوى، ويأتى الاختلاف فى تدريس اللغة الانجليزية التى من المقرر أن تبدأ فى المستوى الثالث فى المدرسة الابتدائية الجديدة التى بدأ تنفيذها منذ العام الدراسى ٢٠١٦/٢٠١٥م.

وفى منحى البرامج الأكاديمية أظهرت النتائج أن كليات التربية تفتقد الصلة بمناهج التعليم العام التى يعدها المركز القومى للمناهج والبحث التربوى وتقرها وزارة التربية والتعليم ، وكذلك مع توجهات وزارة التعليم العالى والبحث العلمى فى تطبيق

كلية التربية الأنموذج التى تعمل بنظام البرامج وليس الكليات المستقلة كما تعمل بعض الجامعات وخاصة فى إعداد وتأهيل معلم التعليم الأساسى. ومن أوجه القصور الواضحة فى البرامج الأكاديمية فى هذه الكليات طول الفترات الزمنية التى يطبق فيها البرنامج دون إجراء عمليات تحديث له فيما يعرف بالإصلاح الأكاديمى. فكلية التربية جامعة الخرطوم مثلا لم تجر على البرنامج المعد لتأهيل معلم المرحلة الثانوية أي اصلاح رغم انقضاء عشرة أعوام على تطبيقه . إضافة لما ذكر فإنّ اقتصار لغة التدريس فى كليات التربية على اللغة العربية فقط قد أفقد الخريجيين مهارات التدريس باللغة الانجليزية التى أصبحت مطلوبة عالميا للتعرف على مستجدات العلوم والآداب والثقافة، إضافة لافتقادهم فرصة المنافسة للعمل فى المدارس الأجنبية وبعض المدارس الخاصة التى تعتمد على معلمين يجيدون التدريس باللغة الانجليزية ، فلا يوفق خريجو هذه الكليات فى إيجاد فرص توظيف لهم فى مثل هذا النوع من المدارس الذى تتسع قاعدتها يوما بعد يوم.ورغم وجود بعض المقررات فى اللغة الإنجليزية ضمن مطلوبات الجامعة لكنها قليلة وتقتصر على السنوات الأولى من دخول الكلية. وفى الماضى كانت كلية التربية بجامعة الخرطوم – حتى العام ١٩٩٤م – تدرس طلابها باللغة الانجليزية ، وتُدرس بعض المقررات باللغة العربية. كما تفتقد البرامج فى هذه الكليات لمهارات القرن الواحد والعشرين التى أقرتها منظمة اليونسكو وتلتزم معظم الدول بتطبيقها. ويؤكد هذا ما ذهبت إليه دراسة (الفاضلابي وآخرين ٢٠٠١٨) في عدم وجود أهداف استراتيجية أو معايير واضحة لتصميم برامج إعداد المعلم في بعض الكليات تحت الدراسة. بجانب وجود تباين في ساعات الإعداد التربوي (المهني) في برامج كليات التربة، لا يكسب الإعداد الثقافي ببرامج الكليات المعنية الطالب المهارات اللغوية الكافية لاتي تعينه على التدريس ، عدم مواكبة الإعداد الأكاديمي ببرامج الكليات المعنية للحداثة والتطورات العلمية في مجال التخصص. وهناك معوقات تواجه برامج إعداد معلم التعليم الثانوي بالكليات المعنية تتمثل في عدم وجود معايير واضحة لتصميم هذه البرامج وضعف الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية في الإعداد، ضعف أساليب تقويم الطلاب (نظم الامتحانات المطبقة)، عدم كفاية المختبرات والمعامل بالكليات، فقر المكتبات للمراجع الأساسية، ضعف إعداد وتجهيز قاعات الدرس، غياب الإرشاد الأكاديمي للطلاب (الفاضلابي وآخرين ٢٠١٨). بجانب هذا لا يوجد تخطيط لتوظيف معطيات تكنولوجيا التعليم في تطوير برامج الإعداد بكلية التربية جامعة الخرطوم (حسنين ٢٠١٩).

أما عن خصائص أعضاء هيئة التدريس فيوجد أعداد كبيرة من أعضاء هيئة التدريس ممن هم فى مرتبة المحاضر، والذين كان لا يسمح لهم فى الماضى بالتدريس. ولهذا الوضع انعكاسات سالبة على عملية التدريس لافتقاد المحاضرين للخبرة الطويلة المطلوبة فى التدريس الجامعى وخاصة فى المستويات الأولية منه، كما أن تفرغهم الجزئى للدراسة لنيل درجة الدكتوراه فى الداخل ، فى وقت يقل فيه الابتعاث للدراسة خارج البلاد لنيل هذه الدرجة، ينعكس سلبا على مستوى التحصيل الدراسى للطلاب وفى الإرشاد الأكاديمى والتفرغ لساعات الاتصال وفى حل المشكلات التى تستجد فى هذه الكليات سواء كانت مشكلات أكاديمية أو طلابية تاخذ الطابع السياسى أو غيره. أما بالنسبة لمن هم فى مرتبة الأستاذ المساعد فلا يسمح لهم بالإشراف على درجة الدكتوراه فى الجامعات السودانية، ويقتصر دورهم على الإشراف على درجة الماجستير والتدريس فقط. كما أن نسبة الطالب إلى الأستاذ تعتبر ضعيفة على وجه العموم وفق المعايير الجامعية العالمية مما ينعكس سلباً على عملية التدريس وساعات الاتصال والبحث العلمى ،وغيرها. أما ما يعرف بالتدريس المصغر ودروس المتابعة فتتميز بأنها ناقصة وأن مكونات المقررات غير كافية ولا تفي بمتطلبات الطالب- الأستاذ (Osman ٢٠١٤).

لقد وجدت السياسة الجديدة في التعليم العالي الدعم الكامل من الحكومة والدعم الواسع من المجتمع الأكاديمي. ورغم ذلك فقد واجه التطبيق مشاكل رئيسية يختص جانب كبير منها بتأهيل أعضاء هيئة التدريس. وتمثلت المعوقات في الجوانب المالية، الحرب الدائرة في جنوب السودان، وأحوال العمل الفقيرة، ومقاومة التغيير داخل مؤسسات التعليم العالي، وتغيير المديرين عند المستويات العليا، والنقص في الكليات وأعضاء هيئة التدريس، وقلة معينات التدريس والمعدات. وقد تم زيادة التركيز في الحوجة لأعضاء هيئة تدريس مؤهلين بمستوى مرتفع وأهملت الحوجة لأشخاص ذوي قدرات مرتفعة في الإدارة والقيادة القوية (Ismail ١٩٩١). وبجانب هذه المعوقات هناك ذلك هوة واسعة ترتبط بموضوع الجندرة "الجنسنة" Gender وسط أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السودانية. ففوفقاً لوجهة نظر بدري وآخرين (Badri, et al. ٢٠٠٠) ويفضل الذكور على الإناث وسط أعضاء هيئة التدريس، وهو وضع يتناقض مع مستوى القبول العام للطلاب حيث يغلب عدد الإناث على الذكور. وبجانب ذلك هناك نقص واضح في السياسات العامة الخاصة

بالجندرة أو ما يعرف ب "السياسات ذات الحساسية الجنسية" gender-sensitive policies والتي تساعد في تقويةوضعية النساء لتولي المناصب القيادية في الجامعات (Badri, et al. ٢٠٠٠) ، ويعكس المحتوى العام الجامعات الحكومية ملامح المحتوى العام للسياسات الحكومية. من الممكن أن يتأثر تصنيف تميز الجامعات السودانية وأعضاء هيئة التدريس العاملين فيها بصفة عامة بالمعايير الموضوعية، وهي معايير تقويم الأداء النوعية والكمية، وكذلك بالأهداف التي تساهم في تطوير مخرجات التعلم في السودان (Yousif ٢٠١٦).

يعتبر التوجه نحو تأهيل أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية داخل البلاد أحد أهم ملامح الفترة بين ١٩٩٤-٢٠١٨م. وفي الماضي كان يبعث هؤلاء الأعضاء إلى الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه حيث يتمكنون من اتقان اللغة الإنجليزية وأساليب البحث العلمي المتقدمة والمواكبة والنشر العلمي في المجلات العالمية المرموقة بجانب التعرف على مجتمعات أكاديمية تمكنهم من خلق علاقات وصلات أكاديمية مستمرة بعد عودتهم إلى السودان. وبإنتهاء هذه الميزة الأكاديمية انغلق أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات على بيئتهم الأكاديمية الداخلية حيث أصبح بعضهم يتحصل على درجاته العليا من نفس الجامعة التي تخرج فيها أو في أحسن الأحوال يبعث إلى أحد الجامعات الداخلية العريقة. وانعكس ذلك سلباً على جودة النشر باللغة الإنجليزية في المجلات الخارجية والمشاركة في المؤتمرات العالمية، وصعوبة التعامل مع المراجع الأجنبية لاستخلاص المعلومات التي تعين في تدريس المقررات الجامعية المختلفة ،بجانب انقطاع الصلات الأكاديمية مع الجامعات والمؤسسات العلمية الخارجية. ورغم وجود بعض فرص التأهيل الخارجي القائم على المنح من بعض الجامعات الصينية إلى أن القليل من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية قد وجد فرصة فيها، وإنما اقتصرت في الغالب على بعض الجامعات العريقة التي أقامت علاقات ثقافية مع تلك الجامعات ووقعت مذكرات تفاهم معها في هذا الأمر. ولذلك يغلب على أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات في الوقت الحاضر بعض ملامح الضعف في التأهيل الأكاديمي مقارنة بالماضي. كما يفتقد أعضاء هيئة التدريس جوانب التطوير المهني الذي يعتبر مدخلاً لتحقيق الجودة في التعليم الجامعي (على ٢٠١٨).

كما أن افتقار البيئة التعليمية في كليات التربية بالجامعات السودانية للمقومات

الأساسية التي يجب توفرها في مثل هذه المؤسسات يؤدى لافتقاد مقومات البيئة التعليمية المتكاملة من قاعات ومعامل ومنافع ومراكز خدمات ومنتزهات وحدائق وميادين. من المؤكد أن هذا سيؤدى إلى تقليل مستوى جودة العملية التعليمية ومن ثم ،تدنى جودة الخريج بحيث يصعب عليه المنافسة في سوق العمل خاصة وأن هناك بعض المؤسسات التعليمية في المدن أصبحت تطلب معلمين يستطيعون التدريس باللغة الإنجليزية، بجانب ضرورة اجتياز امتحان ممارسة مهنة التعليم. كما أنه سيؤدي إلى فقدان هذه الكليات لفرص الاعتماد الداخلى والإقليمى والعالمى مما سيجعلها دون مستوى معايير المؤسسات التعليمية المتفق عليها عالميا.

الخاتمة

يمكن تلخيص أهم نتائج هذا البحث فى الآتي:

١- يقبل أعداد كبيرة من الطلاب فى كليات التربية يغلب عليهم الإناث (النتيجة رقم ١) وبنسب قبول متدنية وبتفاوت كبير بين الكليات يصل الى ٣٠٪.

٢- تفتقد البرامج الأكاديمية للحداثة والتطوير ومواكبة متطلبات القرن الحادى والعشرين. وعلى سبيل المثال برامج التعليم الإلكتروني واستخدام الانترنت في العملية التعليمية وما استجد من طرق تدريس حديثة في مختلف تخصصات كليات التربية.

٣- تكثر نسبة الأساتذة فى مرتبة المحاضر وسط أعضاء هيئة التدريس فمثلاً في العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥ بلغت نسبتهم (٣٨,٨٨٪).

٤- تفتقد البيئة التعليمية فى كليات التربية للمعايير العالمية مما يؤثر سلباً على العملية الأكاديمية وإجراء عمليات التصنيف الداخلي والخارجي وفق المعايير الموضوعة.

فى ضوء النتائج يمكن تقديم بعض التوصيات لتطوير أداء كليات التربية بالجامعات السودانية من خلال عدّة محاور أهمها:

• تطبيق معايير الاختيار «الانتقائى» عند قبول الطلاب مما يتطلب إعادة هيكلة قواعد القبول المعمول بها حالياً، والاستفادة من تجارب الآخرين.

• تحديث البرامج الأكاديمية بإضافة مقررات تمكن المعلم من التقنية الحديثة والإرشاد والتوجيه، والتجريب وتنمية المعارف وتجديدها. لقد وجد أثراً ذا دلالة إحصائية تؤكد وجود تفاعل بين متغيرات التخصص العلمي والدورات التدريبية وأن هناك ضرورة التخطيط لتوظيف معطيات تكنولوجيا التعليم في تطوير برامج إعداد المعلمين بكلية التربية (حسنين ٢٠١٩).

• تضمين الكفايات المعرفية والمهنية والثقافية ضمن مطلوبات هذه الكليات ليتمكن الخريج من اجتياز اختبارات رخصة مزاولة مهنة التدريس.

• استحداث مدارس للنمو المهني "المدارس الذكية" تتبع لهذه الكليات لتكون بمثابة معمل للتدريب على التعليم التفاعلى وأساليب التقويم الحديثة.

• تدريب أعضاء هيئة التدريس ضمن نظام الابتعاث الخارجى وليس التدريب الداخلى مع ضرورةالتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بإنشاء مراكز تطوير مهني في الجامعات.

• التأكيد على ضرورة تبني أسلوب النظام التكاملي لأنه يجمع بين الإعداد التخصصي والإعداد المهني، ويهيىء الطالب نفسيا ومعرفيا لمهنة التدريس، ويتيح فرصة قبول الطلاب وفق الخطة الاستراتيجية للدولة .

• تقييم تجربة تأهيل معلم مرحلة التعليم الأساسي في كليات التربية للحكم على استمراريتها أو العودة لنظام معاهد تأهيل المعلمين السابقة.

المراجع العربية

١. البشير، احمد عوض.٢٠١٧. علم اجتماع التربية. مركز عبد الكريم ميرغنى الثقافى. أم درمان، ص ١٨.

٢. حسنين، مهدي سعيد. ٢٠١٩. التخطيط لتوظيف تكنولوجيا التعليم لتطوير برامج إعداد المعلمين بكلية التربية جامعة الخرطوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية ١٣: ٣-٤٤.

٣. الدمنهوري ، عمر ونصر ، محمد. ٢٠٠٠. "تصور مقترح لنظام القبول بكليات التربية في مصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة، دراسة تحليلية مقارنة»، المؤتمر العلمي الثاني، كلية التربية، جامعة اسيوط، جمهورية مصر العربية.

٤. صبري، ماهر اسماعيل. ٢٠٠٨. التدريس مبادؤه.. ومهاراته. مكتبة الرشد.الرياض.

٥. عبد الجواد، نور الدين محمد ، ومتولي ، مصطفى محمد. ١٩٩٩. مهنة التعليم في دول الخليج العربية. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض.

٦. على، حمود على. ٢٠١٨. التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس: مدخلاً لتحقيق الجودة في التعليم العالي. مجلة كلية التربية جامعة الخرطوم ١١: ١٢٥-١٥٢.

٧. علي، محمد السيد. ١٩٩٨. علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموبولات. عامر للطباعة والنشر. المنصورة.

٨. الفاضلابي، حنان محمد عثمان، عمر، سيف الإسلام سعد، العماس، عمر محمد. ٢٠١٨. واقع إعداد معلم التعليم الثانوي في بعض كليات التربية بالجامعات السودانية. مجلة كلية التربية جامعة الخرطوم ١١: ٨١-١٢٢.

٩. الكندري، جاسم يوسف. ٢٠٠٢. إعداد المعلم في الكويت الواقع والمأمول. مجلة العلوم التربوية والنفسية ٣ (٣): ٢٠-٤٠.

١٠. مصلحة الإحصاء. ٢٠٠٨. تعداد السكان. وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي. الخرطوم.

١١. وزارة التعليم العالى والبحث العلمى. ٢٠١٧. نتيجة القبول لمؤسسات العليم العالى الحكومية والأهلية لمستوى البكالوريوس والدبلوم التقانى للعام الدراسى ٢٠١٧/٢٠١٨. لجنة

قبول التعليم العالى،الإدارة العامة للقبول وتقويم وتوثيق الشهادات. الخرطوم

١٢. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. ٢٠١٨ . نتيجة القبول للعام ٢٠١٨. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. الخرطوم.

المراجع الأجنبية

1- Abdall, S.Z.S. 2016. Quality assurance in Sudanese Higher Education: current status and challenges ahead. repository.sustech.edu.

2- Badri, B. & Kronner, P.T.2000. Gender mainstreaming in Sudanese universities. Gender research and networking Vol. A 23-44. Centaurus Verlag, Kenizingen.

3- Ismail, O.H.1991.Understanding educational problems policies in developing countries: the case of the new Higher Education policy in the Sudan. Ph D thesis Pennsylvania State University.

4- Kerka, S. 1998. "Life and work in a technological society", *ERIC Digest*, No. 147. hrrpll www. Ed. gov l databases IERIC Digests\ ed 368892. Htmt.

5- Osman, H.F.N.2014. Investigating EFL Teacher training in the Sudan (2013). Repo.uofg.edu.sd

6- Siddiek, A.G. 2011. Foreign language teacher training in the Sudan: present, past and strategies for future recruitment policies. Int. journal of English linguistics 1 (2):115- 125.

7- UNESCO . 2017.statistics on Education. UNESCO, Khartoum Office.

8- UNESCO eAtlas of Teachers, UIS database, CBR,

9- UNESCO Instituute for Statistics.2016 . UNESCO, Paris.

10- Yousif, M.K.A.2016. Performance evaluation of Sudanese universities and academic staff using fuzzy logic technique. repository. sustech.edu.

)5(

متغيرات الحداثة فى المجتمع السودانى وتأثيرها على كليات التربية السودانية

سمير محمد على حسن الرديسى

المقدمة والإطار النظرى

المؤسسة التعليمية هي جهة اعتبارية منوط بها أداء وظائف ومهام ترتبط بالتعليم والتعلم،الذي قد يبدأ في سن مبكرة بالتعليم قبل المدرسة وإنتهاءً بمستوى الدراسات العليا، مروراً بمرحلة التعليم العام. وتشمل رياض الأطفال والمدارس والجامعات وغيرها. ويمكن تعريف التعليم بأنه" نقل كل ما هو مفيد ومعرفي بالطرق الأخلاقية المقبولة". وبحكم أن الخبرة المؤسسية لا تخرج من إطار الوظائف والمهام المنوط بها أداؤها من قبل المؤسسة الاعتبارية، فمن الممكن حصر مجالات خبرة المؤسسات التربوية في إعداد البرامج التعليمية، وتأهيل الأطر البشرية ،وتقديم الاستشارات الفنية (التعليمية) و تأهيل وتدريب الأطر التربوية للمؤسسات التعليمية الأخرى، وتطوير العلاقات العلمية مع المؤسسات التربوية في الداخل والخارج.

يمكن إجمال متغيرات الحداثة التى تؤثر فى النظام التعليمي فى المتغيرات المعرفية، والمعلوماتية،والاقتصادية، والسياسية، والثقافية. وتعرف الحداثة بأنها « البحث المستمر للتعرف على أسرار الكون من خلال التعمق فى اكتشاف الطبيعة والسيطرة عليها وتطوير المعرفة بها، ومن ثم الارتقاء الدائم بموضع الانسان من الأرض. أما سياسيا واجتماعيا فالحداثة تعنى الصياغة المتجددة للمبادىء والأنظمة التى تنتقل بعلاقات المجتمع من مستوى الضرورة إلى الحرية، من الاستغلال الى العدالة، ومن التبعية إلى الاستقلال ومن الاستهلاك إلى الانتاج، ومن سطوة القبيلة أو العائلة أو الطائفة إلى الدولة الحديثة ، ومن الدولة الحديثة التسلطية الى الدولة الديمقراطية» (نقلا عن البشير ، ٢١٧، ص٣٢). وقد

أدت الحداثة على مستوى التعليم الى بروز الاهتمام بالمتعلم كمحور للعملية التعليمية، مع مراعاة الفروق الفردية وتفريد التعليم، والتركيز على فعالية التعليم، وظهور تنظيمات متطورة للمناهج كمنهج النشاط، والمنهج المحورى، كما تم اعتماد الحوار والنشاط والإبداع للوصول إلى أقصى تعلم ممكن. كما تم تعزيز ديمقراطية التعليم والجودة الشاملة (البشير، ٢٠١٧: ٣٣). فالتغيير المعرفي يتضح فى إنتاج المعرفة وتراكمها وتوظيفها بسرعة متزايدة (ديفيد وبول ٢٠٠٢م) ، وفى التغير التكنولوجي وتخليق المعرفة (السلمي : علي ١٩٩٧م)، وفى تنامي التداخل بين العلوم المختلفة (ميتلشتراس ٢٠٠١م) .**أما** التغيير المعلوماتي فيظهر فى التغير فى كثافة وسرعة تبادل المعلومات والمعرفة وتنامي التحكم الإلكتروني وبرمجياته وارتباطه بتقنية الاتصال الحديثة (غليون وسمير٢٠٠٠م ، برونر٢٠٠١م) . وقد نتج التغيير الاقتصادي السريع إلى الانتقال الدولي للموارد وتزايد تدفقات رأس المال والاستثمارات بمختلف أنواعها مما أدى لترابط الهيكلين المالى والإنتاجى للدول الأجنبية المباشرة والشركات العالمية بحيث أصبح الهيكل الإنتاجي والمالي للدول (ولعلو ١٩٩٦)، وتقليص بعد الحواجز التجارية بين الدول (العيسوي٢٠٠٠م، علي٢٠٠٢م،) .وأدى التغيير السياسي إلى إعادة تحديد نطاق السلطة صعوداً فى مستويات الدولة وربطه بمؤسسات ذات أهداف عالمية وظهور مفهوم المشاركة في الشؤون العالمية والسلام الدولي (هيجوت١٩٩٨م، ، الخضيري ٢٠٠١م،). إضافة لذلك أصبحت مفاهيم الديمقراطية والحرية وحقوق الإنسان وغيرها ، ذات أهمية عالمية. وبالمثل أدى التغيير الثقافي إلى نشوء شبكات الاتصال العالمية وزيادة تدفق المعلومات بين البلدان المختلفة (غليون وسمير، ٢٠٠٠م).

لقد شهد السودان طوال العقود المنصرمة تحولات اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية واضحة نتيجة لارتباطه بالمتغيرات العالمية مما أثر كثيرا فى تطلعات المجتمع نحو التعليم وغيره من متطلبات الحياة. ولا تنفك متغيرات الحداثة التى سبق الإشارة لها حادثة تؤدى دورها فى إحداث التغيير الذى من المتوقع أن تزداد وتيرته بسبب زيادة الارتباط والتواصل بين المجتمعات العالمية ، ونتيجة لوجود أعداد كبيرة من السودانيين يعيشون فى أصقاع الأرض المتباعدة ، حيث ينقلون ما اكتسبوه من أساليب جديدة فى العيش إلى بلدهم السودان عند عودتهم والاستقرار فيه، بحيث تنشأ أجيال جديدة تتسم بصبغة الثقافة العالمية أكثر من الثقافة المحلية.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

١- توضيح تأثيرات الحداثة الناتجة من حركة المجتمع السودانى على كليات التربية السودانية.

٢- اقتراح استراتيجية جديدة للجامعات فى السودان بإنشاء ما يعرف بالجامعات المتخصصة ، ومن ضمنها جامعة العلوم التربوية.

مصادر المعلومات ومنهجية وأسئلة البحث:

اعتمد البحث على البيانات والمعلومات ذات الصلة بالبحث والمتوفرة فى بعض المجلات والمراجع العلمية المتوفر بعضها على شبكة الانترنت. تستخدم الدراسة المنهج التحليلى الاستنباطى لتحديد ما ينتج من تأثيرات الحداثة بمتغيراتها المختلفة على كليات التربية السودانية وذلك للإجابة على الأسئلة التالية:

٢- ما أبرز متغيرات الحداثة المؤثرة على كليات التربية السودانية ؟.

٣- ما المطلوب عمله لتطوير كليات التربية لمقابلة هذه المستجدات المعاصرة؟.

متغيرات الحداثة المؤثرة على كليات التربية السودانية

توجد كليات التربية فى جامعات الخرطوم، أم درمان الاسلامية، السودان للعلوم والتكنولوجيا، الجزيرة، بحرى، النيلين، القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، القرآن الكريم وتأصيل العلوم، الزعيم الأزهرى، وادى النيل، شندى، دنقلا، البحر الأحمر، كسلا، القضارف، سنار، بخت الرضا، النيل الأزرق، كردفان، غرب كردفان، السلام، الفاشر، البطانة الدلنج،نيالا، زالنجى،السودان المفتوحة،أفريقيا العالمية،الأحفاد،وأم درمان الأهلية. ولا توجد إلا كلية تربية خاصة واحدة فقط فى مدينة كوستى لتأهيل معلمى مرحلة الأساس.

يمكن إجمال متغيرات الحداثة التى تؤثر فى النظام التعليمي فى المتغيرات الاجتماعية ، والمعرفية، والمعلوماتية،والاقتصادية، والسياسية والثقافية.

١- المتغيرات الاجتماعية

يعتبر النمو السكانى المتسارع فى مجمله والتوجه لسكنى المناطق الحضرية فى السودان أحد المؤثرات على حركة المجتمع وتغيره وبالتالى يتوقع أن يحدث تاثيراً على نوعية التعليم بحيث يخلق تحدياً لكليات التربية لضرورة المواكبة. ففى السودان يعيش أكثر من ٣٩ مليون شخص فى عام ٢٠١٤م يتركز معظمهم فى المناطق الريفية بينما يشكل سكان الحضر حوالى ٣٣,٢٪ منهم (UIS,٢٠١٦)، وقد ارتفع النمو والتطور الحضرى فى السودان من ٨٪ إلى ٢٨,٣٪ خلال الفترة من ١٩٥٥- ٢٠٠٨ (النور وآخرين، ٢٠١٧). ويمتلك السودان سكانا يافعين يبلغ ٤١٪ منهم ١٤عاما من العمر، بينما يشكل المدى العمرى ١٥-٢٤ عاما نسبة ٢٠٪ منهم. وتبلغ نسبة النمو السكانى السنوى فى السودان معدل ٢,١٪ فى عام ٢٠١٤م وفيه نسبة خصوبة مرتفعة تقدر ب ٤,٤ طفل يولد لكل أمراة. وبذلك يتميز سكان السودان بمعدل سريع من النمو (UIS,٢٠١٦)، ويتوقع أن يصل سكانه بحلول عام ٢٠٣٠م الى ٥٦،٤٤٢،٩٩٢ يشكل الذكور ٥٠,٢٪ منهم والإناث ٤٩,٨٪ (http://worldpopulationreview.com/countries/sudan-population/).

حدثت تغيرات اجتماعية كثيرة فى السودان خلال العقود الأخيرة نتيجة لعوامل داخلية وأخرى خارجية. فمن التغيرات الاجتماعية الناتجة من العوامل الداخلية وخاصة التحضر نجد التغير فى عادات المسكن والملبس والمأكل والمشرب والعلاقات الاجتماعية المدنية والطلب على التوظيف فى القطاعين الحكومى والخاص، والابتعاد عن المهن التقليدية مثل الزراعة والرعى والمهن اليدوية وما شابه ذلك. فبعد أن كانت الوجبة المنزلية تعد بمثابة المصدر التغذوى الرئيسي لأفراد الأسرة السودانية دخلت الوجبات السريعة المستوردة من ثقافات أخرى أدت إلى تغيير جذرى فى العادات الغذائية وسط شريحة كبيرة من المجتمع السودانى. ويعزى Bakhiet, (٢٠١٧) ذلك إلى تأثير العولمة والهجرة الى دول الخليج العربى ومكوث الكثير من السودانيين لأعوام عديدة فى تلك البلدان حيث يضطر البعض منهم للعودة للوطن نهائيا أو يلحق أبنائه بالجامعات السودانية فينقلون ما اعتادوا عليه من عادات مأكلٍ ومشربِ. ويعزى البعض الآخر (النور والفايق ، ٢٠١٧) ذلك إلى وجود بعض الأجانب من الدول العربية الذين قدموا للعمل فى السودان فعملوا فى تأسيس المطاعم التى يقدمون فيها طعام بلدانهم والذى وجد قبولا كبيرا وسط شرائح

الشباب السودانى. وفى منحى الملبس ظهرت الكثير من تقليعات الملابس التى تفتقد لأدنى صلة بالملابس السودانية التقليدية سواء للنساء أو الرجال. وفى منحى المسكن أصبحت الطرز المعمارية الحديثة من بناء متعدد الطوابق أو السكن داخل الشقق سمة ساكنى الحضر ، وتحول المجتمع من الرغبة فى السكن فى المنازل التقليدية التى يتم تشييدها من مواد البناء التقليدية الى الى الرغبة فى سكنى المنازل المشيدة بمواد البناء الحديثة ذات التصميمات المعمارية المتفاوتة حسب المقدرة الاقتصادية للفرد ونوع المنطقة السكنية (عائشة، ٢٠١٧).

في إطار هذه التغيرات حدثت تحولات عديدة ومتفاوتة في حجمها ووجهتها وحِدّتها وتأثيرها في النسيج الاجتماعي السوداني. ويشير محمد هاشم عوض (٢٠٠٣) إلى أن التغير الاجتماعى قد شمل شخصية الفرد السوداني وتركيبة الأسرة السودانية، وهيكلية المجتمع وقيمه وسلوكياته وتوجهاته. أما تاثيرات العولمة فيشير محمد هاشم عوض (٢٠٠٣) إلى أنها تنذر بحدوث تغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية كبيرة في أرجاء العالم، وهي تمهيد لفرض سيطرة ونظم وقيم الدول(أو الدولة) الأقوى اقتصادياً وعسكرياً على بقية الدول، وتحرير حركة رؤوس الأموال والسلع دون العمالة والتقانة، والدعوة لمحو الحدود الفاصلة بين الأمم مدخلاً لتجميع هذه الأمم في اتحادات إقليمية ، وتتخذ من إلغاء الأمية مدخلاً لتفتيت الشعوب في جزئيات عرقية وقبلية. أما السلبيات الاجتماعية التي طرأت على المجتمع السودانى فهي انعكاسات للتدهور الاقتصادي والسياسي في البلاد والذي ولّد صراعاً على الثروة والسلطة.

المتغيرات الاقتصادية

ترك الاستعمار اقتصادا زراعيا يقوم على إنتاج المواد الخام الزراعية وتصديرها للخارج للحصول على العملات الأجنبية. واتبعت الحكومات الوطنية نفس النسق فأنشات المشاريع الزراعية الكبرى المتخصصة مثل مشاريع إنتاج السكر أو القمح وتوسعت فيما هو موجود من مشاريع، وغيرهما. وقد استمر الاقتصاد المعتمد على الإنتاج الزراعى الخام سمة تميز اقتصاد السودان حتى تم التفكير فى استخراج خام البترول فى أواخر عهد حكومة جعفر محمد النميرى (١٩٦٩-١٩٨٥)، لكن تدهور العلاقات السياسية مع الولايات المتحدة الأمريكية أدى إلى توقف التنقيب عن النفط

وقفل الآبار التى تم اكتشافها. ولم تشهد فترة حكومة جعفر النميرى تغيرا فى نمط الاقتصاد السودانى الذى ظل اقتصادا زراعيا حيث أن من أكثر الإجراءات الاقتصادية التى أضرت به سياسة تأميم الشركات الأجنبية مما أدى لخروج راس المال الأجنبي من السودان وفقدان الكثير من الاستثمارات التى بدأ بعضها يعمل فى بعض الصناعات الخفيفة التى توفر بعض العملة الصعبة للبلاد أو تمد السوق المحلى ببعض المنتجات وخاصة صناعة النسيج والملبوسات والأحذية وبعض المنتجات الغذائية والبلاستيكية. ونتيجة لقلة عدد سكان السودان فى ذلك الوقت وغلبة سكان الريف على سكان الحضر واختلاف الأحوال العالمية لم يؤثر ذلك كثيرا فى إحداث تغيير اقتصادى أو اجتماعى كبير. فقد ظل دخل الفرد يكفى لتغطية معظم متطلبات الحياة اليومية سواء كان يعمل هذا الفرد فى الاقتصاد المنظم أو غير المنظم. وظلت الطبقة الوسطى من العاملين فى الدولة تعمل على إحداث التوازن بين الطبقة العريضة من الفقراء والطبقة الضيقة من الأثرياء أصحاب الأعمال من الشركات والوطنيين الرأسماليين. وعند نهاية فترة حكم جعفر النميرى حدثت كثير من الأحداث الداخلية والخارجية أدت إلى تدنى سعر صرف العملة الوطنية مقابل العملات الأجنبية مما انعكس سلبا على الوضع الاقتصادى على المواطنين وعلى معدلات الهجرة الخارجية والداخلية.

لقد أثرت هذه التغيرات الاقتصادية الكبيرة على جميع شرائح الشعب السودانى فى الفترة من يونيو ١٩٨٩ وحتى الوقت الحاضر. فقد شهدت هذه الفترة دخول البترول كمصدر رئيسي للدخل القومى وظهرت بعض الاستثمارات الأجنبية فى السودان. ففى الفترة ١٩٩٦-٢٠١١ نجد أن نصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى GDP قد وصل إلى اربعة اضعاف حيث وصل الناتج القومى الاجمالى إلى أعلى مستوى له وهو ١١,٥٪ عام ٢٠٠٧ (World Bank, ٢٠١٦). وقد أدى انفصال جنوب السودان فى عام ٢٠١١م الى تأثيرات اقتصادية سالبة على الاقتصاد السودانى انعكست على مستوى دخل الفرد ومعيشته. فبحكم أن ٨٠٪ من حقول البترول تقع فى جنوب السودان فقد ادى الانفصال إلى خروج معظمها وبالتالى خروج ٧٥٪ من عائدات البترول و ٩٥٪ من عائدات التصدير مما انعكس على قطاع الخدمات والصناعة منذ العام ٢٠١٢ (World Bank, ٢٠١٦).

وطوال العشرين عاما الأخيرة من حكم الإنقاذ حرم السودان من المعونات الأمريكية ومعونات المجموعة الأوروبية، وجمدت عضويته في صندوق النقد

الدولي، واتخذت تجارته مع جيرانه طابع التهريب أكثر من طابع التجارة الرسمية بسبب الخلافات مع معظم الجيران .وأدى هذا إلى تدهور مستمر في ميزان المدفوعات زاد من حدته هروب رؤوس الأموال إلى الخارج، كما تصاعد التضخم بالرغم من محاولات الحد من نسبة عجز الموازنة حتى وصل إلى ما فوق ٢٠٪ في السبعينيات(محمد هاشم عوض، ٢٠٠٣). وكان تدهور سعر صرف الجنيه السوداني السبب الرئيسي في معدلات التضخم.، أهم نتائج هذا التدهور الكارثى وازدياد أمراض سوء التغذية، وانتشار الفقر الذي شمل ٩٤٪ من السكان وفق تقرير معهد الدراسات الاستراتيجية (محمد هاشم عوض، ٢٠٠٣).

من الملاحظ والمثبت طوال فترة ما بعد الاستقلال أن الحكومات المتعاقبة لم تفلح قط فى تطوير الاقتصاد السودانى من طابعه الزراعى الى اقتصاد صناعى ، إذ ظل القطاع الزراعى يضم أكثر من ٨٠٪ من السودانيين ، ٤٥٪ منهم شباب و ٤٢٪ منهم بالغون (UNDP,٢٠١٣)، كما لم تفلح هذه الحكومات فى علاج أزمات الاقتصاد السودانى وخاصة سعر صرف العملة الوطنية مقابل العملات الأجنبية مما انعكس على تدنى مستوى التعليم العام بسبب ضعف الميزانيات المخصصة له سنويا.

لم تترجم معدلات ونسب النمو الاقتصادى الكلى فى السودان إلى تحسينات فى التنمية البشرية وتقليص واقع الفقر. فالبيانات الصادرة من المسح القومى للأسر فى عام ٢٠٠٩م أظهرت أن مساهمة القوى العاملة ومعدلات البطالة وسط الشباب كانت ٣٢,٩٪ و ٢٢٪ على التوالى ، مقارنة ب ٤٣,٠٪ و١١٪ للشباب أو البالغين (AfDB,٢٠١٢). إضافة لذلك ففى عام ٢٠١٠م نجد أن ٤٦,٥٪ من سكان السودان يعيشون أدنى خط الفقر مع الوضع غى الاعتبار الفروقات بين المناطق الحضرية والريفية. ومن الملاحظ أيضاً فى القطاع الحضرى تزايد نشاط القطاع غير المنظم الذى أصبح يحتل أكثر من ٦٠٪ من الناتج القومى الإجمالى للسودان (UNDP,٢٠١٣)، حيث تشارك فيه الفئة العمرية الشبابية أكثر من المجموعات العمرية الأخرى من السكان حيث يبلغ معدل تحضرهم ٤٠,٥٪ فى ٢٠٠٨م مقارنة مع ٣١,٤٪ لكبار السن (AfDB,٢٠١٢). ونجد أن هجرة العمالة وونزوح السكان هما السببان الرئيسيان اللذان يوضحان معدل التحضر العالى وسط الشباب. ورغم أن الاقتصاد السودانى قد شهد فترة من ثبات سعر الصرف واستقرار أسعار السلع إلا أن ذلك الوضع لم ينعكس على تحسن حال الأغلبية الساحقة من الشعب السودانى. وقد أدى ذلك إلى ارتفاع

معدلات التسرب المدرسى وفى نفس الوقت ظهرت شرائح من المجتمع السودانى تمتلك أموالا طائلة إما من العمل خارج السودان أو من تأسيسهم لشركات محلية أو نتيجة لولائهم للنظام السياسى الحاكم ، وأصبحت هذه الشرائح تطلب نوعية معينة من الحياة الرغدة، ونوعية معينة من التعليم ، وبخاصة التعليم الأجنبى باللغة الانجليزية. وعلى ذلك وجد وضع متناقض بين من يتسرب من التعليم ومن يطلب نوعية من التعليم لا توفرها المدارس الحكومية ، مما يخلق تحديا حقيقيا لكليات التربية نتيجة لهذا الوضع الاقتصادى المتناقض.

٢- المتغيرات السياسية

شهد السودان عدّة حكومات وطنية ذات توجهات فكرية مختلفة. فسياسة الاستعمار البريطانى عملت على خلق طبقة من الصناع المهرة ، ونشر التعليم بين الناس بالقدر الذي يساعدهم على معرفة القواعد الأولية لجهاز الدولة كعدالة القضاء وحيادته، وتدريب السودانيين لشغل الوظائف الحكومية الصغرى في جهاز الإدارة، وذلك لإحلالهم محل الموظفين المصريين والسوريين، والعمل على تدريب السودانيين للعمل في الجيش (البدوي والمغربي، ٢٠١٧). وشهدت فترة حكم الرئيس ابراهيم عبود ١٩٥٨- ١٩٦٤م تغيرات سياسية فى نظام الحكم والإدارة للبلاد، إلا أن الطابع العسكرى المسيطر للنظام أدى إلى قيام ثورة اكتوبر ١٩٦٤م. وفي عام ١٩٦٩ نجح الحزب الشيوعي السوداني في الوصول إلى السلطة عن طريق المؤسسة العسكرية أيضاً في ما عرف بـ»حكومة جعفر النميري». وقد بدأت هذه الحكومة بتوجهات عقائدية يسارية، ولكنها سرعان ما قلبت ظهر المجن للحزب الشيوعي السوداني، ثم اتخذت من الفكر العقائدي الرأسمالي مدرسة في الاقتصاد والاجتماع. واستمرت هذه الحكومة إلى أن سقطت في عام ١٩٨٥ فيما عرف بـانتفاضة مارس/ أبريل». وقد نجح تنظيم الأسلاميين فى الوصول إلى السلطة فى يونيو ١٩٨٩م فيما عرف بحكومة الإنقاذ الوطنى. وقد اتسم نظام الحكم بسيطرة الحزب الواحد مما أحدث كثيرا من المشكلات السياسية فى البلاد أدت فى نهاياتها الى انفصال جنوب السودان فى عام ٢٠١١، وظهور مشكلة دارفور التى أصبحت المؤرق الحقيقى والمهدد لاستقرار البلاد مستقبلا ومشاكل مناطق جنوب كردفان والنيل الأزرق، كما أدت إلى فرض العقوبات الاقتصادية الأمريكية على السودان لمدة عشرين عاما إلى أن رفعت نهائيا فى ١٢ اكتوبر ٢٠١٧م. وقد أتخذ الصراع السياسى فى هذه الفترة الأخيرة طابع العنف

المسلح ، والدخول فى المفاوضات تحت رعاية الدول الأجنبية وعقد الاتفاقيات بين الحكومة والأطراف المعارضة وغيره مما أحدث تغييرا كبيرا على المجتمع السودانى وتوجهاته وتطلعاته السياسية، وأن جزءاً من عدم الاستقرار السياسى أثر بدوره على استقرار النظام التعليمى فى السودن بشكل واضح.

المتغيرات المعرفية

أصبح السودان جزءا لا يتجزأ عن بقية دول العالم فى مناحى المعرفة المتسارعة. فقد وفرت وسائل الاتصال الحديثة الكثير من المعلومات العلمية والثقافية لمختلف شرائح المجتمع السودانى، وأصبح نقل المعرفة وتداولها وانتشارها أمرا ميسورا وسهلا. فمصطلح أُمي المتعارف عليه بأنه الشخص الذي لا يعرف القراءة والكتابة لم يعد صالحا للاستعمال فى هذا الزمان. فهذا الشخص أصبح متلقيا للمعرفة بالصوت والصورة ، فأصبح متنورا بنور العلم والمعرفة. أما المتعلمون فقد اندلق عليهم سيل المعرفة اللامحدود فصار البعض منهم أميا أمية تقنية، وصار البعض الآخر متعلما تعلما ذاتيا يزيد بحر علمه يوما بعد يوم فيفيض عليه بالمعرفة المتزايدة التى توظف فى الغالب فى زيادة وعيه الاجتماعى والاقتصادى وتطلعاته فى الحياة. وبالمثل نجد تلاميذ المدارس لا ينفكون ينهلون من هذا المعين المتجدد من المعرفة اللامحدودة مما انعكس إيجابا على القدرة على استيعاب الدرس ، ذلك أن جلّ العلوم المدرسية أصبحت متاحة من مصادر متنوعة وبلغات مختلفة. لقد انعكس ذلك على ارتفاع معدل التحصيل لدى بعض التلاميذ فى المدارس الأمر الذى قد يحرج بعض المعلمين غير المواكبين لمستجدات الانفجار المعرفى الحديث. هذا الوضع الجديد يتطلب من كليات التربية مراجعة مناهجها وطرق تدريسها لتظل مواكبة لهذه التطورات.

المناقشة

تؤثرالمتغيرات المعرفية على مؤسسات إعداد المعلمين في أنها تعمل على تغيير أهداف التعليم وتوجهاته نحو تكامل المعرفة بهدف المزيد من العلم والتعليم ، وتعمل على تغيير الأساليب والأدوات الخاصة للحصول على المعرفة مع تنظيم تراكمها واسترجاعها بالحاسب الآلي، وعلى ازدياد الروابط بين البحوث وبرامج التبادل العلمي مما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية والكفاءة البحثية وتزايد الدراسات البينية. وبالمثل تعمل المتغيرات المعرفية على تزايد فرص الاستثمار الدولي من خلال

البحوث التطبيقية والتطوير وفي استخدام الأنشطة المعرفية، كما أنها تعمل على تقدم المعارف مع انخفاض قيمة ما تم اكتسابه في الجامعات والمؤسسات التعليمية بشكله العام ، إذ لم تعد الجامعة المصدر الوحيد للمعرفة (السلمي ١٩٩٧م).

انعكس التغير المعرفى لأفراد المجتمع السودانى بشرائحه المختلفة على ارتفاع معدل تطلعات المعرفة المتوقعة من الأبناء. فلم تعد الأسر السودانية، وخاصة فى المناطق الحضرية، ترغب فى أن يتقن أبناؤها الحد الأدنى من مهارات اللغة الإنجليزية أو الرياضيات، مثلا. وأصبح التنافس فى الجانب المعرفى سمة تميز الأسر السودانية فى السنوات الأخيرة. فمن المتابعات للوسائط الإعلامية عند إعلان نتيجة الشهادة الثانوية السودانية أن بعض الطلاب الممتحنين يحرزون درجات عالية جدا قد تنقص ثلاث أو اربع درجات عن المجموع الكلى لدرجات الامتحان، ولاشتداد المنافسة، لا تتم إذاعة أسمائهم فى وسائط الإعلام ضمن الطلاب الأوائل، فيسبب لهم هذا الأمر أوضاعا نفسية سيئة جدا تضيع ما حققوه من نجاح يؤهلهم لدخول أفضل الجامعات السودانية. ويعكس هذا الواقع القيمة العليا التى يضعها المجتمع للعلم ولمرتبة المتفوقين أكاديميا. وعلى ذلك ستتأثر كليات التربية السودانية بهذه الثورة المعرفية المتراكمة ويدخلها فى وضع حرج أن لم توفق أوضاعها فى تاهيل معلمين أكفاء لهم القدرة على العمل وفق هذه التغيرات المعرفية.

أدت المتغيرات المعلوماتية إلى إضعاف أهمية مصادر التعليم التقليدية وذلك بظهور أنماط تعليمية حديثة تتوافق مع العصر كالتعليم عن بعد والتعليم الافتراضي والمستمر، مما زاد من انتشار التعليم واتساع النطاق الذي يغطيه. كما أنها تؤثر على مؤسسات إعداد المعلمين فى زيادة الروابط بين مؤسسات التعليم والأكاديميين وتقويتها مما يساعد على ظهور مجتمع أكاديمي عالمي مترابط العلاقات العلمية والبحثية ومن أمثلة ذلك مواقع أكاديميا وريسرش قيت وقوقل سكولر، وغيرها.كما تعمل المتغيرات المعلوماتية على إعادة التنظيم الزمانى والمكاني للأنشطة التعليمية من خلال اتاحة التعلم فى أى وقت وبالسرعة المرغوبة عن طريق شبكات التواصل العلمى إذ لم يعد الوجود المادى بقاعة الدرس شرطاً للتعلم ، ولم تعد هناك حاجة لمباني وتجهيزات تعليمية. كما أن المتغيرات المعلوماتية تعمل على تبادل المعرفة والتجريب ، والدعم المشترك ، والتنسيق والتعاون، والإرشاد الشخصي لمقررات التعلم ، والتقويم وغيرها. كما أنها تعمل على تشجيع المؤسسات التعليمية على دخول

الأسواق الخارجية وتجعل التنافس على تقديم خدمة التعليم والتدريب للفرد في أي مكان بالعالم (نوفل، ٢٠٠٢م). ومثال ذلك ما تقوم به بعض الجامعات السودانية مثل جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا فى تقديم برامج للدراسات العليا فى بعض دول الخليج العربى، أو ما تقوم به بعض الجامعات الأمريكية والأوروبية فى دول العالم المختلفة، أو امتحانات الزمالة فى التخصصات الطبية المختلفة فى مركز سوبا التابع لكلية الطب بجامعة الخرطوم، وغيرها.

لقد خلقت التغيرات الاجتماعية والاقتصادية السابقة الذكر شرائح من المجتمع السودانى ترغب فى تعليم أبنائها فى مدارس تؤهلهم للعمل فى وظائف المستقبل التى من أول شروطها تعلم لغة أجنبية عالمية ، وبالتحديد اللغة الانجليزية. ومن المفارقات هنا أن ما يعرف بالمدرسة العالمية أصبحت منتشرة حتى فى المناطق السكنية التقليدية ، فى وقت كانت تقتصر فيه فى الماضى على بعض الأحياء الراقية التى يسكنها الأجانب والدبلوماسيون الذين تقتضى طبيعة عملهم الانتقال من دولة الى أخرى. وحتى لا يقفد أبناء هؤلاء الأجانب فرص التتابع الصفى المدرسى، يوجد منهج مدرسي عالمى موحد يمكن هؤلاء الطلاب من الاستمرارية فى التدرج وفق المستوى التعليمي لدى بلدانهم الأصلية. لقد انتقل هذا النوع من التعليم الى الشرائح المقتدرة اقتصاديا من الشعب السودانى بحيث أصبح أبناؤهم يجلسون لامتحانات الشهادات الثانوية الأجنبية مثل شهادة لندن وغيرها وهم مقيمون فى السودان مما يمكنهم الالتحاق بالجامعات . ويقبل أبناؤهم فى الجامعات السودانية المرموقة ، وخاصة جامعة الخرطوم، كفئة مستقلة تتنافس بينها على المقاعد المخصصة لهم. ويتفوق عادة هؤلاء الطلاب على نظرائهم من الطلاب المقبولين من الشهادة الثانوية السودانية فى منحى اللغة الانجليزية فقط. ونظرا لأن جزءاً كبيراً منهم يأتى من أسر مقتدرة اقتصاديا فأنهم يقضون حياتهم الجامعية فى ظروف أسرية مواتية للتحصيل الأكاديمى الممتاز مما يمكن البعض منهم من التفوق الأكاديمى طوال فترة الدراسة الجامعية، وإن كانت القاعدة العامة أن المتفوقين من امتحان الشهادة الثانوية السودانية المقبولين فى كليات الطب والهندسة هم من يتصدر قائمة المتفوقين. ولكن تأتى المفارقة بعد التخرج من الجامعة حيث نجد أنه بحكم الخلفية الاقتصادية القوية لأسر هؤلاء الطلاب وإجادتهم اللغة الانجليزية يجدون فرصا للذهاب إلى بريطانيا أو ايرلندا أو أمريكا فيعودون أخصائيين متمرسين للعمل فى السودان ، أو

يذهبون لدول الخليج العربى للعمل بأجور مرتفعة مقارنة برصفائهم الأخصائيين المتخرجين من الجامعات السودانية.

وغير الطلب على المدارس الأجنبية أدت هذه المتغيرات إلى زيادة الطلب على المدارس الخاصة. ففى ولاية الخرطوم تقبل هذه المدارس الخاصة ١٣٪ من مجمل أعداد المقبولين فى التعليم الأساسي، وفى ولاية البحر الأحمر تقبل ١٠٪، وفى ولاية كسلا تقبل ٨٪، وفى ولاية جنوب دارفور تقبل ١٠٪ (World Bank, ٢٠١٢). ومن الملاحظ أنه منذ العام الدراسى ٢٠٠٠-٢٠٠١م والى العام الدراسى ٢٠٠٨-٠٩ ازداد القبول فى المدارس الأساس والثانوى غير الحكومية بسرعة أكثر مما فى المدارس الحكومية مما يظهر طلبا قويا متناميا لتعليم الأطفال فى وقت تواجه الدولة مصاعب فى الاستجابة له (UNESCO Khartoum Office, ٢٠١٧). فمنذ ٢٠٠٠-٢٠٠١م والى ٢٠٠٨-٢٠٠٩ عند مستوى التعليم الأساسى أظهرت المدارس غير الحكومية معدل نمو سنوى يبلغ ٨٪ والذى كان أكثر بنسبة ٣٪ مما هو فى المدارس الحكومية. وفى مستوى التعليم الثانوى نما القبول السنوى فى المدارس غير الحكومية بنسبة ٧٪ سنويا وفاق المدارس الحكومية بنسبة ١٪ (World Bank, ٢٠١٢). ورغم أن الحكومة تعتبر هى المصدر الأول لتوفير التعليم الأساسى فى السودان لكننا نجد أن مساهمة القطاع الخاص فى التعليم تتفاوت بين ١٪ و٢,٤٪ فى كل البلاد، عدا ولاية الخرطوم حيث تبلغ مساهمة القطاع الخاص فيه نسبة ٢٨٪(UNESCO, Khartoum Office, ٢٠١٧). وفى العام ٢٠٠٨م كانت نسبة الطلاب فى المدارس الحكومية ٣٩٪ ، ومن المدارس الخاصة ٢١٪ ، ومن برامج اتحاد المعلمين و ٢٩٪ (UNESCO Khartoum Office, ٢٠١٧).

تؤثر المتغيرات الاقتصادية على مؤسسات التعليمية عموما ، ومنها مؤسسات إعداد المعلمين، فى مناحى عدّة منها إعادة هيكلة العمليات التعليمية من حيث القبول والمناهج والتدريس والتقويم والتنظيم. كما تعمل على أن يكون التعليم أقل تمركزا مما يؤدى إلى ظهور كيانات تعليمية صغيرة تقوم بمهام تعليمية متقدمة في مجال الجودة والكفاءة والفعالية وإقرار معايير تنظم عملية القبول بحيث تكون عملية انتقائية تنافسية تعمل على اختيار الطلاب المتميزين والمتفوقين في ذكائهم وسماتهم الشخصية (الصايغ وآخرون صفر ١٤٢٤هـ) ولهم ميول واتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم. كما أنها تعمل على قياس المهارات المعرفية

والبحثية والفكرية والتطبيقية والإبداعية الأساسية التي يلزم توفرها في الطالب الذى يرغب فى الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين، مما يوفر طرق القياس المناسبة ويبيّن المهارات المطلوبة للدراسة فى التخصصات الدقيقة والتى توفر المعلمين الأكفاء فى مجالاتهم المختلفة (ماكجين ، ١٩٩٧م).

كما يعتبر التغير فى القيم الاجتماعية ، ومن ضمنها الحرية الأكاديمية وحرية التعبير ومبادىء الديمقراطية ، والشورى، من أهم أشكال المتغيرات الاجتماعية المؤثرة على المؤسسات التعليمية على وجه العموم. فالحرية الأكاديمية تزيل المعوقات التي تحد من النشاط العلمي والبحثي والمهني لمؤسسات التعليم العالى (وطفة، ٢٠٠٠م). كما أنها تعطي الجامعات المزيد من العمل والكفاية والاستقلال الداخلي والإنجاز، وتعيد للجامعات توازنها من خلال القيام بوظائفها الأساسية في المعرفة وممارسة دورها الحر، كما تقلل مصادر الاستلاب الفكرى والأكاديمي للطلاب. أما المتغيرات الثقافية فتعتبر العولمة مصدراً جديداً للتجانس الثقافي وذلك بفضل حيازتها على المعرفة المنظمة ومقدرتها على توفير الوسائل الفاعلة لنشرها وتطبيقها في كافة مجالات الحياة ، إلا أن عملية التجانس تتأثر بعدّة عوامل كالقيم والمعتقدات السائدة مما يؤدى لاستمرار الاختلافات الضمنية أي التعدد الثقافي(بايكر وهارتر ٢٠٠٢م). وقد يحمل المستقبل مشهدين إما تعزيز نسق أحادي، أو الحفاظ على التنوع الثقافي (عليمات، ٢٠٠١م).

الخاتمة:

يمكن الخروج من هذا البحث بنتيجة رئيسة هى أن الحداثة قد أثرت بمتغيراتها المختلفة على المجتمع السودانى وبالتالى على تطلعاته المستقبلية فى شأن التعليم مما يخلق تحديا كبيرا أمام كليات التربية السودانية. وفى ضوء هذه النتيجة الرئيسة يمكن لكليات التربية السودانية أن تطور نفسها من خلال عدّة محاور أهمها:

- إدراج متغيرات الحداثة ضمن برامج الإعداد فى هذه الكليات تحت مسمى مقررات علم اجتماع التربية.
- استحداث مسارات فى كليات التربية السودانية يكون التدريس فيها باللغة الانجليزية لمقابلة حركة المجتمع وطلبه على التعليم النوعى.

• استحداث مدارس للنمو المهني "المدارس الذكية" تتبع لهذه الكليات لتكون بمثابة معمل للتدريب على التعليم التفاعلى وأساليب التقويم الحديثة.

ومن هذا السؤال الجوهرى: هل يمكن لكليات التربية أن تحقق هذه التوصيات المرجوة(فى ظل الأوضاع الحالية) فى الجامعات السودانية؟. لقد برز هذا السؤال بناءً على نتيجة البحث الرئيسة، إضافة إلى أن هذه الكليات لا تحظى بالميزانيات الكافية اللازمة للتطوير داخل الجامعات، والنظرة الدونية لهذه الكليات مقارنة مع بعض الكليات الأخرى داخل الجامعة الواحدة، وسعى بعض الجهات لإلغائها بحجة أن خريجى كليتى العلوم والآداب ، بعد حصولهم على الدبلوم العالى فى التربية ، هم أجدر بممارسة مهنة التدريس دون خريجى كليات التربية. وفى تقدير الباحث أن الإجابة على هذا السؤال الجوهرى هى **أن لكليات التربية فى الجامعات السودانية نسبة طيبة من الأوضاع المواتية حال تجمع مع وجود بعض المعوقات** ، وفى رأى الباحث لا يمكن فى هذا البحث. ومن ثم يبرز سؤال جوهرى آخر، وهو: **هل من الممكن تحقيق ذلك؟**. الإجابة هى:**نعم،** تستطيع كليات التربية أن تواكب مستجدات الحداثة فى المجتمع السودانى ومقابلة تطلعاته فى الحصول على تعليم نوعى مواكب فى **ظل استراتيجية جديدة للجامعات فى السودان وإنشاء ما يعرف بالجامعات المتخصصة ، ومن ضمن هذه الجامعات العلوم التربوية** .ولا يتناقض هذا التوجه مع التوجهات العالمية فى الخروج من مظلة الجامعات التقليدية (ذات التخصصات المتعددة) إلى الجامعات المتخصصة ، ويمكن تأكيد هذا بالنظر إلى الجامعات الصينية واليابانية والروسية والأمريكية ،وغيرها.

يقصد بالجامعات العلوم التربوية بأنها تلك الجامعة المختصة فقط بتأهيل المعلمين من خلال كليات متخصصة فى تدريب أنواع من المعلمين وفق مستويات التعليم العام (روضة، أساس، ثانوى) ، وتقوم هذه الجامعة بإجراء البحوث التربوية التى تعمل على تطوير التعليم العام بالتنسيق مع الجهات المختصة بشأن التعليم فى الدولة. ويمكن تأسيس جامعة للعلوم التربوية فى كل إقليم من أقاليم السودان الكبرى (التقسيم الإدارى السابق للسودان) بحيث يتبع لكل جامعة كل كليات التربية الموجودة فى الجامعات فى ذلك الإقليم. ومثال ذلك :**جامعة شرق السودان للعلوم التربوية** والتى ستضم جميع كليات التربية بأنواعها وفروعها المنتشرة فى اقليم شرق السودان بولاياته الثلاثة : البحر الأحمر ، والقضارف ، وكسلا والتابعة

لإدراة الجامعات الثلاثة الموجودة حاليا فى هذه الأقاليم الثلاثة. ومن المقترح أن تضم أي جامعة من هذه الجامعات التربوية كليات مثل: التربية للتعليم الثانوى، التربية للتعليم الأساسى، التربية للتعليم قبل المدرسة، وكلية الدراسات التربوية العليا (دبلوم عالى، ماجستير، دكتوراه). إضافة لذلك يمكن إنشاء مراكز للبحوث التربوية المتخصصة التى تعمل بالتنسيق مع الجهات الحكومية والمدنية والمنظمات العالمية ذات الصلة بالتعليم فى وضع خطط البحوث التربوية الموجهة لخدمة قضايا التعليم فى السودان. وفى تقدير كاتب هذه الورقة أن هذا التوجه سيجعل هذه الكليات قادرة على تحديث برامجها باستمرار لمقابلة تطلعات المجتمع ومواكبة المستجدات الحداثة.

المراجع العربية

بايكر وهارت: وين ورونالد إنجل، تحدي العصرنة للقيم التقليدية، مجلة الثقافة العالمية، العدد ١١٠، يناير ٢٠٠٢م، ص٧٣ .

برونر: خوسية جواكين، العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية، مجلة مستقبليات، العدد ١١٨، يونية ٢٠٠١م، ص١٦٥)

البشير، احمد عوض احمد (٢٠١٧). علم اجتماع التربية. مركز عبد الكريم ميرغنى الثقافى. أم درمان، السودان.

ديفيد وفورای : بول أ ودومينيك، مقدمة في اقتصاد مجتمع المعرفة، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد ١٧١، مارس ٢٠٠٢م، ص١٥)

السلمي : علي، الإدارة بالمعرفة، المجلة الدولية للعلوم الإدارية، المجلد ٢، العدد ٢، يونيو ١٩٩٧م، ص١٧٢)،

الصايغ وآخرون : محمد بن حسن و عبد العزيز العمر وطلال الحجيلان ، اختيار المعلم وإعداده في المملكة العربية السعودية «رؤية مستقبلية»، مجلة المعرفة ، العدد ٩٥ ، صفر ١٤٢٤هـ ، ص٢٩-٣٣

عائشة ابراهيم محمد عبد الله (٢٠١٧)، أنماط الكثافة العمرانية الرأسية فى خارطة الخرطوم الهيكلية. مجلة السودان الجغرافية ، مجلد ١ العدد١.

عليمات: حمود، الثقافة الإسلامية وتحدي العولمة، مجلة إسلامية المعرفة، العدد ٢٤، ربيع ٢٠٠١م، ص(١٠٨-١١٠))

العيسوي: إبراهيم، التنمية في عالم متغير ، دار الشروق، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص٤٦، وعلي: أحمد محمد، العولمة واقتصاد العالم الإسلامي، لمؤتمر الإسلامي الرابع «الأمة الإسلامية والعولمة»، مكة المكرمة، محرم ١٤٢٣هـ/أبريل ٢٠٠٢م، ص٢٠-٢٢)

غليون وأمين: برهان وسمير، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة ،ط٢، دار الفكر، دمشق، ٢٠٠٠م، ص٢١

ماكجين : نويل ف، أثر العولمة على نظم التعليم الوطنية، مجلة مستقبليات، العدد ٢٧، ١٩٩٧م، ص٥٠).

محمد هاشم عوض، ٢٠٠٣، التغير الاجتماعي في السودان:الاتجاهات والأبعاد، ٢٤أكتوبر ٢٠٠٣ م

محمدين الطيب البدوي ويوسف عبد الله المغربي،(٢٠١٧) " التجربة السودانية فى إعداد وتأهيل المعلمين"" فى : الرديسي، سمير محمد على : رؤى وتجارب فى إعداد وتأهيل المعلمين. إصدار عمادة كلية التربية جامعة الخرطوم.

ميتلشتراس : يورجين، تحديات جديدة أمام التعليم والبحث في ظل الاقتصاد الكوكبي، مستقبليات، العدد ١١٩، سبتمبر ٢٠٠١م، ص٤٩٤)

النور، عبد الحميد بلة والفايق، احمد محمد ابراهيم (٢٠١٧)، الهجرات الداخلية والخارجية فى السودان: مصادر المعلومات، الدوافع والآثار (١٩٥٦-٢٠١٥، مجلة السودان الجغرافية، مجلد ١ العدد١.

النور، عبد الحميد بلة وعبد العظيم عثمان احمد الامام وعلى محمد عيسى (٢٠١٧)، تطور المدن السودانية: مستوى التحضر فى السودان وانعكاساته الاقتصادية والاجتماعية (١٩٥٥-٢٠١٦)، مجلة السودان الجغرافية ، مجلد ١ العدد١ ، ص ٦٤.

نوفل: محمد نبيل، الجامعة والمجتمع في القرن الحادي والعشرين، المجلة العربية للتربية، المجلد ٢٢، العدد ١، يونية ٢٠٠٢م، ص(١٥٢،١٧٠

هيجوت: ريتشارد، العولمة والأقلمة «اتجاهان جديدان في السياسات العالمية»، مركز الإمارات للدراسات والبحوث، أبوظبي، ١٩٩٨م، ص(٥١-٥٤)، والخضيري : محسن أحمد، العولمة الاجتياحية، مجموعة النيل العربية، القاهرة ، ٢٠٠١م، ص١٩٥).

وطفة: علي سعد ، الأداء الديمقراطي للجامعات العربية ، مجلة شؤون اجتماعية ، العدد ٦٨، شتاء ٢٠٠٠م ، ص٧٣

ولعلو: فتح الله، تحديات عولمة الاقتصاد والتكنولوجيا ، منتدى الفكر العربي، عمان، ١٩٩٦م، ص(٤٠-٤٢)، والخالدي: ذكاء مخلص، العولمة «المفاهيم والمتطلبات»، المجلة الاقتصادية السعودية، العدد ٣، خريف ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م، ص(٦٧،٣٦) .

المراجع الأجنبية

African Development Bank (2012). African Economic Outlook {web page}. AfDB. http://africaneconomicoutlook.org.

Bakhiet, Abdelhamid Moh. Ahmad ،(2017) Influence of globalization on the structure of food systems in Greater Khartoum, Sudan. Sudan Geographical Journal. Vol 1, No. 1, p117.

Dickeson, R.)2010(.Prioritizing academic programs and services; San

Francisco; Jossey-Bass.

http://meshkat.net/old/node/14345

UIS.2016. UNESCO Instituute for Statistics. UNESCO. Paris.

UNDP. (2013). {web page}.UNDP. . http://www.sd.undp.org/content/en/home/countryinfo.html

UNESCO eAtlas of Teachers, UIS database, CBR, MoE Statistics (2013/2014)

UNESCO Khartoum Office. 2017. Sudan education policy review report. Page 16.

World Bank (2012). The status of education sector in Sudan. Washington, DC. The World Bank.

World Bank (2016). {web page}. World Bank. http://data.worldbank.org/country/sudan

)6(

الجامعة التربوية: رؤية لتطوير تعليم المعلمين في السودان

مقدمة

تعرف المؤسسة التعليمية بأنها جهة اعتبارية منوط بها أداء وظائف ومهام ترتبط بالتعليم والتعلم. وتشمل مجالات خبرة المؤسسات التربوية إعداد البرامج التعليمية، وتقديم الاستشارات الفنية (التعليمية) وتأهيل وتدريب الأطر التربوية للمؤسسات التعليمية الأخرى متى ما كان ذلك ضرورياً ومطلوباً فضلاً عن تطوير العلاقات العلمية مع المؤسسات التربوية في الداخل والخارج. وتعرف البرامج التعليمية بأنها محتويات معرفية تقوم على مصفوفة من المواضيع التى تهدف لمخرجات نهائية جيدة تقدمها المؤسسات التعليمية. وتتفاوت البرامج التعليمية في المدى الزمنى وفق المخرج النهائي المخطط له. وعلى ذلك فهناك برامج تعليمية تؤهل لمستوى التعليم قبل المدرسي واخرى لستويات التعليم العام وأخرى لمستويات التعليم العالى ، وتبنى برامج كل واحد من هذه المستويات التعليمية على فلسفة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة البرامج التعليمية المقدمة. والتعريف العملي للبرنامج الأكاديمي هو نشاط أو مجموعة أنشطة تقدمها المؤسسة التعليمية تستهلك فيها الموارد المتمثلة فى رأس المال المادي والبشري، والحيز المكانى، والأجهزة والزمن[٤].

إن فكرة الجامعة التربوية ، كجامعة متخصصة، ليست فكرة جديدة فقد خطا العالم خطوات مميزة فى تشجيع ودعم مثل هذه الجامعات. ففى الهند مثلاً يوجد ٤٠ جامعة زراعية و ٣٦ معهداً تكنولوجياًو ١٨ جامعة طبية بالاضافة الى ١١ جامعة مفتوحة و٧ جامعات تخصصية فى الفنون الجميلة واللغات و٥ جامعات

٤ Dickenson, R.)2010(.Prioritizing academic programs and services; San Francisco; Jossey-Bass. http://meshkat.net/old/node/14345

للقانون، وجامعات اخرى متخصصة فى الصحافة والنشر والشؤون الاجتماعية والتخطيط وفن العمارة. وفى المانيا يوجد عدد من الجامعات التقنية بالاضافة الى ١٧٠ معهداً تقنياً. كما توجد جامعة سيملوايس الطبية فى المجر. وفى الأردن تختص جامعة مؤتة بالهندسة ، والجامعة الأردنية بالطب ، وجامعة اليرموك بالآداب، وآل البيت بعلوم الدين والشريعة. وفى المملكة العربية السعودية توجد جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، وجامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية، وجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. وفى تركيا هناك جامعة أنقرة للفنون الجميلة. أما بالنسبة للجامعت التربوية فيوجد فى اليابان ٦ جامعات تربوية، وفى اوكرانيا جامعة تيرنوبيل، وفى روسيا جامعتى بازان وكورسك ، وفى الصين جامعة شنجهاى، وفى باكستان جامعة لاهور.

يشمل التعليم العام فى السودان كل من التعليم قبل المدرسة، والتعليم الأساسي، والتعليم الثانوي الأكاديمي والفني. أما التعليم العالى فيشمل الجامعات والمعاهد العليا. وتعتمد الجامعات الحكومية في السودان النمط الشمولى للجامعات بينما تعتمد معظم الجامعات الخاصة النمط المتخصص إذ تحمل أسماؤها دلالة على ذلك. وتقود البرامج الأكاديمية الجامعية إلى الحصول على الدرجة الجامعية حيث تبنى البرامج الدراسية لتمكن الطلاب من التقدم خلال المستويات المعتمدة لتحقيق مخرجات التعلم والمتطلبات المعتمدة ذات الصلة بكل برنامج.

يقصربدالجامعةالتربوية هنا: تلك الجامعة المتخصصة فى تأهيل المعلمين وفق مستويات التعليم قبل المدرسي والتعليم العام (روضة، أساس، ثانوى، ثانوى تقنى) بجانب إجراء البحوث التربوية من خلال كلياتها ومراكزها المتخصصة وفق رؤية ورسالة وأهداف تعمل على ترقية تأهيل وتدريب المعلمين وتطوير التعليم العام بالتنسيق مع الجهات المختصة فى الدولة. وعلى ضوء ما سبق ،تهدف هذه الورقة إلى طرح فكرة الجامعة التربوية السودانية.

اعتمدت الورقة على المقابلات مع بعض الخبراء التربويين فى كلية التربية جامعة الخرطوم،إحصاءات وزارة التعليم العالى وإحصاءات المكتب الأكاديمى لكلية التربية جامعة الخرطوم ومكتب اليونسكو بالخرطوم، إضافة إلى معايشة الكاتب لواقع كليات التربية بحكم التدريس والعمل الإدارى وعضوية اللجنة التربوية التابعة

للمجلس القومى للتعليم العالى وعضوية لجان ومجالس جامعة الخرطوم فضلاً عن البيانات ذات الصلة على الانترنت. وتستخدم الدراسة المنهج التحليلى الاستنباطى . وعلى ضوء هذا تقترح الدراسة ستة محاور للجامعة التربوية تم اجراء التحليل البيئى لها لإبراز نقاط القوة والضعف والفرص والمهددات للوصول إلى حقائق واقعية تدعم تبنى المقترح.

يهدف هذهالورقةال لتوضيح أن الجامعات التربوية ستسهم فى تطوير البرامج الأكاديمية ونظم قبول الطلاب وتأهيل الأساتذة، ولإبراز أن الجامعات التربوية ستوفر الأطر التربوية المؤهلة علمياً ومهنياً، ولتوضيح أن الجامعة التربوية ستمكن من إجراء البحوث التربوية المتخصصة، ولمناقشة أن الجامعات التربوية ستتماشى وفق جامعة المستقبل الأكثر رقمية وتخصصية، ولإبراز أن الجامعة التربوية ستعزز قدرات الجامعات السودانية على التنافسية الإقليمية والعالمية. كما يحاول الإجابة على ثلاثة أسلة هي: ما مبررات قيام الجامعة التربوية؟ وما خصائصها الإطارية؟، وما أوجه القوة والضعف والفرص والمهددات ؟، وما مدى مساهمة الجامعة التربوية فى تطوير التعليم العام فى السودان؟.

مبررات قيام الجامعة التربوية

ترتبط مشاكل التعليم العالى فى السودان بالكم والكيف والتوزيع الجغرافي والبحث العلمي والمشاكل الإدارية ومشاكل البرامج التعليمية ومشاكل التمويل ، والتى بدأت منذ تطبيق سياسة التوسع فى التعليم العالى عام ١٩٩٤م. وتتمثل أهم مظاهر الضعف في التعليم العالي فى تدني مستوى كفاءة الخريجين، وتدني مستوى البحوث والنشر بسبب ضعف التمويل، وفقر متطلبات البحث العلمي . كما تتسم الميزانيات التشغيلية والعلاقات العلمية الخارجية مع الجامعات ومراكز البحوث بالضعف مما يفقد الجامعات السودانية الكثير من منافذ التطور ومواكبة البحوث والاختراعات مما أدى الي تدني التصنيف العالمي والإقليمي لها.

وتنداح هذه المشاكل على كليات التربية إضافة إلى معاناتها من مشاكل خاصة بها. فمنذ البدء أدى إنشاء كليات التربية فى الجامعات السودانية إلى خلق جدلية لا يزال أوراها مشتعلاً. فقد أورد [٥] Everington Peter "" بيد أنه حتى العام ١٩٦١

[٥] Peter Everington (2017): Watch your step, Khawaja A British teacher in Sudan, 1958-

لم يكن هناك كلية لتدريب معلمى المرحلة الثانوية (الصف التاسع إلى الثانى عشر) وكان هناك منافسة حول كيفية سد هذه الثغرة فى تدريب المعلمين. كان اليونسكو قد عرض مساعدتهم، وأراد نصر الحاج على، مدير جامعة الخرطوم، إنشاء كلية للتربية، بينما أراد زيادة أرباب ، وزير المعارف، أنشاء معهد عالى لتدريب المعلمين تحت وزارته، وقد كسب الوزير المعركة، وبدأ المعهد العالى لتدريب المعلمين والمعلمات فى النمو فى موقع ود نوباوي فى شمال أم درمان"". وعندما جذب معهد المعلمين العالى الطلاب المتفوقين فى امتحان الشهادة الثانوية السودانية أضطرت جامعة الخرطوم إلى البدء فى ربطه بها منذ عام ١٩٦٨ م حتى اكتمل بصورة نهائية فى العام ١٩٧٤. وقد أدى ذلك لخلق جو من المنافسة بين كلية التربية وكليتى العلوم والآداب بحكم أن خريجي هاتين الكليتين درجوا العمل فى التعليم فى المرحلة الثانوية وهي منافسة تفتقد الحصافة والموضوعية بسبب أن أهداف كليتى العلوم والآداب لا تشتمل على تأهيل المعلمين كما أنه ليس من مهامها توظيف خريجيها إذ أن ذلك ضمن سياسات الدولة. وقد تواتر الأمر حتى وصل قمته فى الخطة الخمسية لجامعة الخرطوم[٦] والإتيان بما يعرف بهيكلة كلية التربية بضم الأقسام المتشابهة إلى كليتى العلوم والآداب والدعوة إلى تأهيل خريجى كليتى العلوم والآداب لمجال التدريس بعد حصولهم على الدبلوم العالى فى التربية. ويعنى هذا الإتيان الكلى على كلية التربية لتصبح مركزاً أو معهداً للدراسات العليا مما يتناقض مع رسالة أي جامعة فى العالم ، وكما قال بروفيسور عبد الله الطيب[٧] : « أي جامعة محترمة بها كلية للتربية». وكان أحد نتائج هذه الذهنية هو آلا تحظى كليات التربية على وجه العموم بالميزانيات الكافية اللازمة لتطويرها وبالمكانة التى تستحقها بسبب طغيان النظرة الدونية لها مقارنة مع بعض الكليات الأخرى داخل الجامعة الواحدة .

اتبعت كل الجامعات التي قامت لاحقاَ في السودان نفس النمط الذى بدأت به كلية التربية جامعة الخرطوم لتدريب المعلمين للمرحلة الثانوية ، وهو فى الأساس امتداد لما كان سائداً في معهد المعلمين العالي بامدرمان.[٨] ولكن أدت سياسات التوسع

1966, '' The Higher Teacher Training Institute". Dal Cultural Forum, Khartoum, Sudan, p. 67.

٦ أنظر الخطة الاستراتيجية لجامعة الخرطوم ٢٠١٦-٢٠٢٠م.

٧ المدير الاسبق لجامعة لجامعة الخرطوم والذى قام بإجراءات ضم معهد المعلمين العالى إلى الجامعة.

٨ بخت الرضا: أول معهد تم إنشاؤه فى السودان لتدريب معلمى المرحلة الأولية (الإبتدائية) ثم المتوسطة وذلك عام ١٩٣٤م.

فى التعليم العالى فى السودان منذ العام ١٩٩٤م وضم معاهد وكليات المعلمين التابعة لوزارة التربية والتعليم العام إلى الجامعات الجديدة [٩] إلى خلق مشاكل فى مستوى الخريجين نتيجة لعدد من الأسباب التى تعتبر ضمن المبررات الرئيسة وراء مقترح إنشاء الجامعة التربوية.

أول هذه الأسباب قبول أعداد كبيرة من الطلاب فى كليات التربية فى كل الجامعات السودانية. ففى الفترة من ٢٠١٠- ٢٠١٥ تمت إضافة حوالى ٦٠,٠٠٠ طالبٍ لهذه الكليات بنسبة زيادة تصل إلى ٧٥٪[١٠] .إضافة لذلك فإنَ الأعداد المخطط قبولها بالتخصص العام لمقاعد الولايات الأقل نموا (باستبعاد التخصصات الطبية والصحية) يذهب جلّها إلى كليات التربية. ومثال لذلك العام الدراسى ٢٠١٨/٢٠١٧ إذ ذهب ما يزيد عن ثلث أعداد الطلاب وهو ١٠١٨٤ من جملة ٣٢٦٦٢ طالبا إلى كليات التربية فى الجامعات السودانية وهو ما يعادل ٣١.٪ منهم[١١].

كما درجت العادة على قبول هؤلاء الطلاب في كليات التربية دون إجراء اختبارات القبول وبنسب قبول متدنية تتفاوت من كلية لاخرى. فمعظم كليات التربية فى الجامعات القديمة[١٢] لا تقبل طلاباً تقل نسبة نجاحهم عن ٦٠٪ فى امتحان الشهادة الثانوية السودانية ، وتزيد عن ٧٠٪ فى كلية التربية جامعة الخرطوم، بينما تقبل هذه الكليات فى بعض الجامعات الجديدة الطلاب بنسب حدها الادنى ٥٠٪. وبذلك يصل فارق النسبة إلى أكثر من ٢٠٪ بينها. يضاف الي هذا ان معظم الطلاب المقبولين في هذه الكليات هم من المساق الأدبى بينما توجد شواغر فى القبول وسط طلاب المساق العلمى والتى وصلت إلى ١٠٠٪ بالنسبة لمساقى أحياء ورياضيات لكليات التربية النهود الدلنج والتربية وزالنجى. ويعزى ذلك بسبب قلة أعداد الطلاب المؤهلين من القسم العلمى التى تقل عن ٣٠٪ لمعظم الولايات[١٣]، إضافة لعزوف

٩ ارتفع عدد كليات التربية من ست كليات فى عام ١٩٨٨ إلى ٣٦ كلية عام ٢٠٠٥ (مثلاً)- احمد شنان ومحمد محفوظ (٢٠٠٧): تشخيص واقع القبول بكليات التربية السودانية فى ضوء سياسات التوسع فى التعليم العالى. ورقة قدمت لندوة عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية ٢١-٢٣ مايو ٢٠٠٧ قاعة الشارقة الخرطوم.

١٠ دليل القبول لمؤسسات التعليم العالى ٢٠١٠-٢٠١٥- وزارة التعليم العالى والبحث العلمى

١١ القبول لمؤسسات التعليم العالى ٢٠١٧/ ٢٠١٨- وزارة التعليم العالى والبحث العلمى

١٢ يقصد بالجامعات القديمة هنا تلك الجامعات التى تم تأسيسها قبل العام ١٩٩٤م.

١٣ حسن محمد صالح (٢٠٠٧): سياسات التوسع فى التعليم العالى فى مختلف المساقات وأثرها على التقديم لكليات التربية. ورقة قدمت لندوة عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية ٢١-٢٣ مايو ٢٠٠٧ قاعة الشارقة الخرطوم.

الطلاب عن التقديم لكليات التربية لعوامل أولها اقتصادية ثم أن التعليم أضحى من اختصاص الولايات والمحليات بعد تطبيق الحكم الاتحادى فى السودان فى فبراير ١٩٩٢ حيث أضيفت الكليات إلى الاختصاصات الولائية[١٤].

إن قبول الطلاب بهذه الأعداد الكبيرة في معظم كليات التربية في السودان و بمثل هذه النسب المتدنية دون إجراء اختبارات القبول المتعارف عليها عالمياً لا يتفق مع المعايير العالمية المتفق عليها لإختيار وتأهيل المعلمين. تشمل هذه المعايير اولاً حصول الطالب على معدل مرتفع فى الشهادة الثانوية، واجتياز المقابلة الشخصية واختبارات القبول المقننة[١٥]، بالاضافة الى معايير اخرى مثل الكشف الطبي للتأكد من لياقته للعمل بمهنة التعليم ، ومستوى انتمائه وايمانه بمهنة التعليم ، فضلاً عن امتلاكه للقدرات الفنية والعلمية والقدرة على الحصول على شهادة مزاولة مهنة التعليم والاستعداد للتعليم المستمر. إضافة لذلك لا بدّ من توفر مواصفات شخصية وعقلية وجسمية وانفعالية ونفسية اجتماعية عند اختيار المعلم والحماس الواضح والاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم ، وامتلاك عقلية علمية متفتحة ومهارات عقلية تسهل عرض الأفكار وتوصيلها إلى الآخر والاهتمام والقدرة على التعامل معه، إضافة للاختبارات والمقاييس المقننة للكشف عن استعدادات المتقدم وميوله، والتوجيه الدقيق في اختيار مادة التخصص بما يتناسب مع استعدادات المتقدم وميوله[١٦] ، ومقاييس تحمل المسؤولية، والاتزان الانفعالي والإجتماعي، والقيادة، والتعاون، والثقة بالنفس، والمرونة والتواصل والموضوعية، والإلمام بأخلاقيات مهنة التعليم[١٧] .

جدير بالذكر أن الغالبية العظمى من الطلاب المقبولين فى كليات التربية هم من الإناث حيث بلغت نسبتهم من المقبولين فى العام الدراسى٢٠١٥/٢٠١٤ ٦٦,٤٢٪ وفى

١٤ عبد الباقى دفع الله وعوض السيد الكرسنى (٢٠٠٧): أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية دراسة وسط طلاب كليات التربية بالجامعات الحكومية السودانية. ورقة قدمت لندوة عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية ٢١-٢٣ مايو ٢٠٠٧ قاعة الشارقة الخرطوم.

١٥ الكندري، جاسم يوسف، إعداد المعلم في الكويت الواقع والمأمول، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٣، العدد ٣، ٢٠٠٢.

١٦ عبد الجواد، نور الدين محمد، ومولى، مصطفى محمد، مهنة التعليم في دول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٩.

17 Kerka, S.1998. life and work in a technological, society. ERIC Digest, No. 147. hrrpll www. Ed. gov l databases IERIC Digests\ ed 368892. Htmt

العام الدراسى ٢٠١٦/٢٠١٥ ٦٤,٧٢٪[١٨]. وهي نسب لا تتفق مع ديموغرافيا السودان الذي تبلغ فيه نسبة الذكور إلى الإناث ٥١: ٤٩[١٩]. ينعكس هذا بدوره على التوظيف فى التعليم العام إذ نجد أن النسبة المئوية للمعلمات فى التعليم الأساسى تبلغ ٦٢٪، وفى التعليم الثانوى تصل نسبتهن ٥٤,٢٪[٢٠] . كما أن لهذا الوضع تداعياته المستقبلية على الأداء الوظيفى فى مهنة التعليم التى تتطلب فى أغلب الأحيان العمل بعيدا عن مكان الإقامة والبعد عن الأسرة مما يخالف أعراف وتقاليد المجتمع السودانى. بالاضافة الى أن الظروف والأحوال البيولوجية تختلف اختلافا كبيرا بين الذكور والإناث مما تنعكس تداعاياته على أداء العملية التدريسية خاصة فيما يتعلق بالتغيب عن العمل والإجازات الطارئة، وغيره.

وبحكم أن السودان يعتبر جزءا من افريقيا جنوب الصحراء التى تعتبر أكثر مناطق العالم نقصا فى المعلمين حيث يقدر انها تحتاج الى ١٧ مليون معلم لتغطية متطلبات التعليم الأولى والثانوى من المغلمين بحلول عام ٢٠٣٠ [٢١] . بناءً على ذلك فان السودان سوف يكون في حاجة لعدد كبير من المعلمين المؤهلين بحلول العام ٢٠٣٠.

هناك عدّة عوامل في الوقت الحاضر الطلب على المعلمين فى السودان حتى العام ٢٠٣٠ أهمها التغير فى أعداد السكان فى سن المدرسة، والنسبة المئوية للذيت يضطروا لاعادة للامتحانات فى شهادتى الأساس والثانوى، بالاضافة الي معدل عدد التلاميذ للمعلمين فى كل فصل مدرسى. ورغم أن أعداد الخريجيين من كليات التربية تعتبر كبيرة فى ظاهرها إلا أنها قد لا تفى بالأعداد المطلوب استيعابها من المعلمين للعمل فى مرحلتى التعليم الأساسي والثانوى خلال الخمسة عشر عاما المقبلة. فاستناداً على تقديرات اليونسكو[٢٢] فإنّ مجموع أعداد السكان فى العمر الرسمى لدخول المدرسة وفى المرحلة الثانوية يبلغ حوالى ١٢ مليون نسمة ، عليه فان هناك احتياج لحوالى ثمانية آلاف معلم فى التعليم الأساسي حتى العام ٢٠٢٠ م، بينما يقفز العدد الى حوالى ١٧١ ألف معلم أساس بحلول العام ٢٠٣٠م. وتبلغ جملة الأعداد المسقطة للوظائف الجديدة لمعلمى الأساس المحتاج لهم فى العام ٢٠٣٠ م حوالى ٣٣٥,٩ ألف معلم.

١٨ نتيجة القبول 2017 ص 9

١٩ (مصلحة الإحصاء، تعداد السكان 2008)

٢٠ (UNESCO eAtlas of Teachers,2014).

٢١ (UNESCO Khartoum Office. 2017)،

٢٢ المرجع قبل السابق

ويحدث هذا فى وقت ترتفع فيه نسبة المعلم / الطالب ارتفاعا واضحا فى مرحلة التعليم الأساسي مما يتطلب تخفيض هذه النسبة حتى يرتفع معدل التحصيل فى هذه المرحلة وذلك عن طريق زيادة التوظيف فى مهنة التعليم باستيعاب خريجى كليات التربية. تجدر الإشارة هنا إلى أن شروط التعيين الجديدة لمهنة التعليم لا تسمح بتعيين حملة درجة الدبلوم فى هذه المهنة مما يحتاج لتوفيق أوضاعهم للحصول على درجة البكالوريوس.

وضع مجلس المهن التربوية والتعليمية شروط جديدة للراغبين في الالتحاق بمهنة التعليم تتلخص في الحصول على رخصة مزاولة مهنة التعليم. ورغم ان هذا توجه محمود يواكب التوجهات العالمية فيما يتعلق بمهنة التعليم في السودان الا ان مناهج كليات التربية لا تتوفر فيها مقررات دراسية تؤهلهم لاجتياز هذا الامتحان.. عليه، فان مردود ذلك سينعكس سلباً على بعض الخريجين من كليات التربية الذين يفشلوا في اجتياز اختبارات الرخصة المعنية. هذا يعني أن جملة أعداد الخريجيين من هذه الكليات لا ينبغي ان تعكس بالضرورة توفر الأعداد المطلوبة لمزاولة المهنة. يحدث هذا فى وضع تبلغ فيه أعداد السكان فى العمر الرسمى للتعليم الثانوى من كلا الجنسين ٤,٧ مليون. هذا الوضع ينبغي ان يقرأ على ضوء تقديرات عامة اخرى تعكس الوضع الحالي للمدارس في السودان. فنسبة المعلم - الطالب فى التعليم الثانوى تصل إلى ١٧,١، ونسبة المعلم - الطالب فى التعليم الأساسى٣٢,١، وأعداد المعلمين فى التعليم الثانوى من كلا الجنسين تبلغ ٥٣,٢ الف، وتصل النسبة المئوية للمعلمين المدربين في التعليم الثانوي الاكاديمي إلى ٦٩,٩ ٪ والى للمعلمين المدربين فى التعليم الأساسى ٦٦,٩ [٢٣] . كما تبلغ أعداد السكان فى العمر الرسمى للتعليم الأساسى من كلا الجنسين ٦,٣ مليون، بينما تبلغ في المقابل أعداد المعلمين فى التعليم الأساسى من كلا الجنسين ١٦٤,٤ الف، ويصل مجمل المعلمين المحتاج لهم فى العام ٢٠٢٠ للتعليم الأساسى حوالى ١٧٢,٦ ألف بينما الأعداد المسقطة للوظائف الجديدة لمعلمى الأساس المحتاج لهم عند ٢٠٣٠ م تبلغ ٣٣٥,٩ الف[٢٤].

لقد أدى قبول أعداد كبيرة من طلاب المساق الأدبى فى كليات التربية السودانية إلى قلة أعداد المتخرجين فى التخصصات العلمية. ومثال لذلك خريجي برنامج

٢٣ UNESCO eAtlas of Teachers, UIS database, CBR, MoE Statistics (2013/2014)

٢٤ المرجع السابق

بكالوريوس الشرف فى التعليم الأساسى بكلية التربية جامعة الخرطوم حيث بلغت نسبة الخريجين فى التخصصات الأدبية ٧٢,٨٢٪ من مجمل نسبة الخريجين فى الفترة من ٢٠١٣ وإلى ٢٠١٦م[٢٥]. هذا يوحى بغياب السياسات التنسيقية بين الجهات المختصة التى ينبغي أن تعمل على الاستفادة من موارد مؤسسات التعليم العالى وتوجيهها لخدمة التنمية فى توفير الخريجين حسب احتياج سوق العمل. وبحكم أن مؤسسات التعليم العالى ليس من مهامها توظيف الخريجيين وإنما هى مسؤولية جهات حكومية مختصة ومسؤولة عن المواءمة بين احتياجات البلاد من الوظائف وسياسات القبول فى مؤسسات التعليم العالى. الا ان هذه التقديرات توحى بغياب التنسيق بين كليات التربية ووزارة التعليم العالى حيث من الضرورة مراعاة قبول الطلاب حسب التخصصات. ورغم أن الحصص المقررة فى المدارس الثانوية ومدارس التعليم الأساسى للغة العربية ، والعلوم الاسلامية، تعادل ما هو مخصص لتدريس الرياضيات، إلا أن الحصص المقررة فى العلوم الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا) بالمقارنة يعادل كل واحد منها ما هو مقرر للعلوم فى التعليم الأساسى أوالثانوى. ويأتى الاختلاف فى تدريس اللغة الانجليزية التى من المقرر أن تبدأ فى المستوى الثالث فى المدرسة الابتدائية الجديدة التى بدأ تنفيذها منذ العام الدراسى ٢٠١٦/٢٠١٥م.

إن كليات التربية عندما تعمل بنظام البرامج الاكاديمية التقليدية التي تعمل بها الجامعات بالسودان فانها بذلك تفقد الصلة بمناهج التعليم العام وبتوجهات التعليم العالي ذلك لان هذه البرامج ليس من اختصاصها مواكبة المستجدات المحلية والعالمية في شأن التربية و التعليم. فكلية الآداب أوكلية العلوم ليست هي كلية تربية . فان اتبعت كليات التربية البرامج الدراسية للكليات التقليدية حذو النعل بالنعل فانها تفقد بذلك الروح التربوية التي ينبغي ان تكون حريصة على استيفائها. ان هذا لهو اهم المبررات لمراجعة الوضع الماثل والسعي نحو اقامة جامعة تربوية مستقلة مرتبطة بمناهج التعليم العام وبتوجهات التعليم العالي في تطبيق كليات التربية للانموذج التربوي المواكب للمستجدات المحلية والعالمية. ان اتباع كليات التربية في السودان للبرامج الاكاديمية التقليدية للجامعات حجبها عن عمليات التحديث والمواكبة للمستجدات المحلية والعالمية. كما أن اقتصار لغة التدريس فيها على اللغة العربية أفقد الخريجيين مهارات التدريس باللغة الانجليزية وتطوير مهاراتهم

٢٥ سجلات المكتب الأكاديمى لكلية التربية – جامعة الخرطوم ٢٠١٦م.

بالاطلاع على المواقع العلمية على الانترنت، إضافة لافتقادهم فرصة المنافسة للعمل فى المدارس الأجنبية وبعض المدارس الخاصة التى تعتمد على معلمين يجيدون التدريس باللغة الانجليزية والتى تتسع قاعدتها سريعاً. كما تفتقد هذه البرامج لمهارات القرن الواحد والعشرين التى أقرتها منظمة اليونسكو.

من جانب آخر، توجد أعداد كبيرة من أعضاء هيئة التدريس فى كليات التربية السودانية ممن هم فى مرتبة المحاضر والتى بلغت فى العام الدراسى ٢٠١١/٢٠١٠ (٤٨,٤٠٪)، والأساتذة المساعدون إلى (٤٢,٢٥٪) ، أي ان الاثنين يشكلان ً ٩٠,٥٦ ٪ من مجموع أعضاء هيئة التدريس. أما فى العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٤ فقد بلغت نسبة المحاضرين (٣٨,٨٨٪)، والأساتذة المساعدين (٤٠,١٨٪) مشكلان بذلك ٧٩,٠٦٪ من مجموع أعضاء هيئة التدريس[٢٦]. ولهذا الوضع انعكاسات سالبة على العملية التعليمية لافتقاد المحاضرين والأساتذة المساعدين الجدد للخبرة الطويلة المطلوبة فى التدريس الجامعى، كما يؤثر تفرغهم الجزئى للدراسة لنيل درجة الدكتوراه فى الداخل او الترقي للدرجة الأعلى سلبا على الإرشاد الأكاديمى والتفرغ لساعات الاتصال وحل مشكلات الطلاب.

كما تعانى كليات التربية من أن أرتفاع نسبة الطلاب مقابل الأستاذ. ففى العام الدراسى ٢٠١١/٢٠١٠ بلغت هذه ١٦٧: ١ ، ثم انخفضت فى العام الدراسى ٢٠١٢/٢٠١١ إلى ٩٨: ١ ، ثم ارتفعت فى العام الدراسى ٢٠١٤/٢٠١٣ إلى ١٠١: ١، ثم انخفضت مرة أخرى فى العام الدراسى ٢٠١٥/٢٠١٤ إلى ٧١:١[٢٧]. علمًا بأن هذه الإحصاءات لا يظهر فيها من هم منتدبون أو متعاقدون للعمل خارج السودان، عليه فقد تكون نسبة الطالب إلى الأستاذ أعلى من ذلك مما ينعكس سلباً على عملية التدريس وساعات الاتصال والبحث العلمى وغيرها.

ايضاً تعانى معظم كليات التربية من انعدام البنى التحتية المناسبة. فقد نشأت معظم كليات التربية الجديدة فى مبانى معاهد إعداد المعلمين سابقا أو مدارس ثانوية أو متوسطة (وسطى سابقا) وهي في معظم الحالات مبانى قديمة يرجع تشييد بعضها إلى فترة الاستعمار أو ما بعد خروجه مباشرة مما يشير الى انها لم تصمم لأداء مهام مؤسسات التعليم العالى ككليات التربية مثلاً. ان هذا الوضع يؤدى بالضرورة لافتقاد

٢٦ بيانات وزارة التعليم العالى والبحث العلمى – إدارة التخطيط.

٢٧ وزارة التعليم العالى والبحث العلمى، الخرطوم (2017)

هذه الكليات لمقومات البيئة التعليمية المتكاملة من قاعات ومعامل ومنافع ومراكز خدمات ومنتزهات وحدائق وميادين الأمر الذى يؤدى إلى إلى تقليل جودة العملية التعليمية ويعطل من أداء دورها و يقلل من فرص الاعتماد الداخلى والإقليمى والعالمى لها. إضافة لذلك هناك إتجاه من الدولة للتوسع فى التعليم التقنى، بالاضافة الى تنامي الطلب للتعليم النوعى من فئات مختلفة فى المجتمع لكن لا تستطيع كليات التربية بوضعها الحالي توفير معلمين مؤهلين للعمل فيه وذلك لافتقارهم لمهارة التدريس باللغة الإنجليزية.

إضافة للمبررات التى ذكرت آنفاً والخاصة بكليات التربية هناك أيضاً كثير من المشاكل المرتبطة بالتعليم العام والتى يمكن اعتبارها بمثابة مبررات قد تدعم إنشاء الجامعة التربوية السودانية. فمن أهم مشاكل التعليم العام غياب المناهج المتكاملة القائمة على التفكير والتحليل والتى تشجع على الاستنتاج والابتكار. كما أن المناهج المدرسية تقوم على الحفظ والتلقين والتركيز والاهتمام بالنواحى المعرفية والعقلية على حساب النواحى الإنفعالية والحركية والتى هى السبب المباشر وراء ضعف مستوى عدد كبير من الطلاب والتلاميذ . كما تتفشى فى المدن ظاهرة الدروس الخصوصية التي تزيد من مشكلات الأسر وتهدد كيان المجتمع حيث صار التعليم للقادرين مادياً مما يؤدى إلى ضياع مفهوم ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص وإضعاف وظيفة المدرسة الرسمية وتهميشها وزيادة تدني مستوى العملية التعليمية في المدارس الحكومية. كما وأن التعليم يواجه أزمة عدم تحقيق أهداف التعليم الأساسي القائمة على إشباع حاجات الفرد والمجتمع، وتوفير مقومات التفاعل الإجتماعي مع البيئة، والعمل على إعداد المواطن الذى له القدره على تحمل المسئولية، وترسيخ العقيدة الدينية وتربية الناشئة، وتمليك الناشئة مهارات اللغة،وتزويد الناشئة بالمعلومات والخبرات الأساسية، وتعريف الناشئة بنعم الله فى البيئة،وتنمية تصور الانتماء للوطن، وإتاحة الفرصة للناشئة للنمو المتكامل وإكتشاف قدراتهم وميولهم وتنمية خبراتهم ومهاراتهم. كما يفتقد التعليم العام لمعلم الصف المؤهل الذى يعتبر حجر الاساس للتعليم العامن بالاضافة الى عدم الالتزام بأهداف الالفية لتطوير التعليم التي تؤكد ضرورة حصول كل طفل على التعليم الأساسي الكامل بنوعية جيدة بحلول عام ٢٠١٥م وضمان المساواة بين الجنسين فى المدارس وهذا يعنى معلم واحد لكل ٤٠ طفل [٢٨]. كما

٢٨ المرجع السابق.

يوجد تسعة عشر معوقاً تعترض التعليم الشامل للجميع فى السودان والتى ذكرها التقرير الوطنى[٢٩] ويدور معظمها حول نوعية المعلمين ومستوى تأهيلهم والجوانب الفنية للأداء التدريسي ، بجانب عدم تحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسي الستة وأهداف للتعليم الثانوى الثمانية وعدد آخر من أهداف التعليم الشامل وردت فى التقرير الوطنى ٢٠٠٨ [٣٠].

ومن غرائب الاشياء ان العديد من مناطق السودان تستعين مدارسها بطلاب الخدمة الوطنية للتدريس في المدارس وبالمعلم البديل ممن تخرجوا في تخصصات أخرى ليدرسون مواد غير متخصصين فيها . كما أن التعليم الفنى يعاني من مشكلة توفير الكوارد الوسيطة للمشاريع التنموية حيث أن تأهيل المعلم فيه ليس بالصورة المطلوبة[٣١]. بجانب ذلك يعانى التعليم العام من مشكلات كيفية رفع القدرات الإدارية لمديرى المدارس خاصة وأن البعض منهم أصبحوا إداريين بدلا من أن يكونوا تربويين.

بناءً على ما سبق، يتوقع من الجامعة التربوية السودانية أن تعالج معظم السلبيات التى ذكرت كمبررات لقيامها حيث انها تستطيع من خلال ذلك ان تصبح عضواً أصيلاً وشريكاً فعالاً مع الجهات الرسمية والطوعية العاملة فى مجال التعليم لمعالجة عيوب المناهج المدرسية وبناء المناهج المتكاملة وتوفير معلمين مؤهلين قادرين على تحقيق جودة التعليم[٣٢] والتخلص من المعلم البديل وتحقيق أهداف التعليم الأساس ورفع القدرات الإدارية لمديرى المدارس وزيادة الاهتمام بالتعليم الفنى وتوفير معلم الصف وأن يحقق السودان أهداف الألفية لتطوير التعليم[٣٣] وتلافى معوقات التعليم الشامل للجميع فى السودان[٣٤] وتحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسي والتعليم الثانوى ٢٠٠٨ [٣٥].

٢٩ التقرير الوطنى ٢٠٠٨: تطور التعليم فى السودان ، مقدم إلى المركز العالمى للتعليم جنيف ٢٠٠٨ م - مكتب التربية الدولى الدورة ٤٨ للمؤتمر العالمى للتربية ٢٥-٢٨ نوفمبر ٢٠٠٨م. ص ٨-٩.

٣٠ المرجع السابق .

٣١ نتائج البحث لحسن صالح محمد على حول التعليم الأساسي في السودان وآفاق المستقبل والتى نشر في سودانيزاونلاين يوم 13 - 06 – 2011:

٣٢ حديث رئيس المنتدى التربوى مبارك يحى لصحيفة ألوان http://alsudanalyoum.com/reports-and-investigations

٣٣ المرجع السابق.

٣٤ التقرير الوطنى ٢٠٠٨: تطور التعليم فى السودان ، مقدم إلى المركز العالمى للتعليم جنيف ٢٠٠٨م - مكتب التربية الدولى الدورة ٤٨ للمؤتمر العالمى للتربية ٢٥-٢٨ نوفمبر ٢٠٠٨م. ص ٨-٩.

٣٥ المرجع السابق .

رؤية ورسالة وأهداف الجامعة التربوية

يقترح أن تكون رؤية الجامعة التربوية السودانية هى: تحقيق الريادة فى العلوم التربوية لبلوغ مستوى متميز محلياً وإقليمياً وعالمياً. ومن الممكن أن تكون رسالتها : الإرتقاء بالعلوم التربوية فكراً ومنهجاً بما يسهم فى تطوير أداء المؤسسات التعليمية من منطلق المفهوم الشامل للتعليم بهدى من العلوم الحديثة والتراث الدينى ، ووضع الاستراتيجيات لاستشراف التحديات التعليمية ومعالجتها بأسلوب علمى. أما الأهداف فيمكن أن تشمل:

١- تقديم برامج أكاديمية ذات جودة عالية تعمل على إيجاد معلمين مؤهلين للعمل فى المدارس الحكومية والخاصة.

٢- تطوير الحوكمة والقيادة ومهارات الإدارة وسط المدراء التربويون، والباحثين التربويين ومطورى المناهج وطرق التدريس.

٣- تقديم برامج تمنح شهادات ودرجات عبر وسائط التعليم المستمر والافتراضى للمعلمين.

٤- العمل على تكامل تعليم المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة.

٥- جعل الجامعة خلية حية للبحث التربوى وابتكار المعرفة خاصة في المجالات التربوية

٦- جعل مهنة التعليم جاذبة للشباب بالتوزيع العادل على الكمية والنوعية للخريجين.

٧- أن تبرز كمؤسسة قيادية فى مختلف فروع التربية من خلال العلاقات مع المنظمات والمجتمعات المحلية والعالمية.

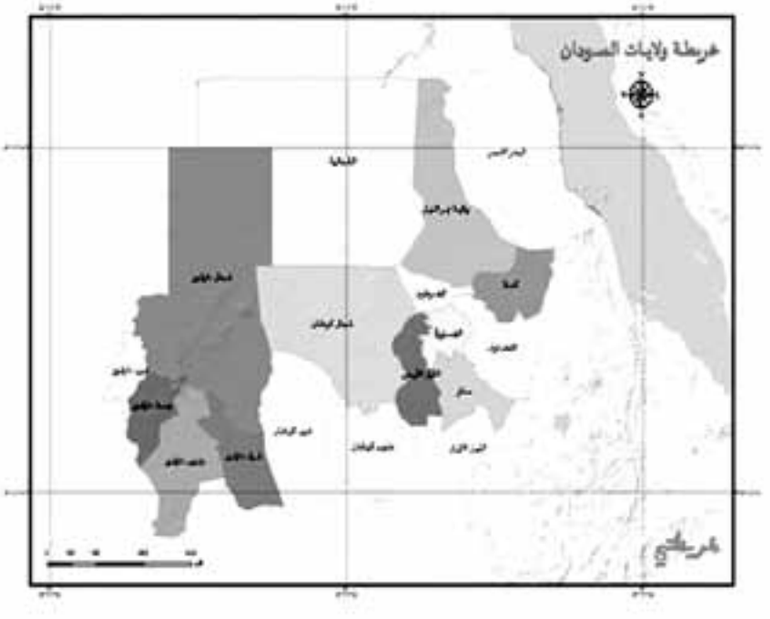
٨- الأخذ بمعايير الاعتماد العالمية والعدالة فى التعليم لإنتاج تعليم عالي الجودة.

٩- إحداث التغير النوعى فى التعليم بالتركيز على تعليم المعلمين وفق المعايير العالمية.

١٠- تطوير الموارد البشرية للمؤسسات التربوية والمجالات ذات الصلة وذات الحاجة الاقتصادية والاجتماعية العالية.

البناء الهيكلى للجامعة التربويةالسودانية

لتحقيق الرؤية والرسالة والأهداف من الضرورى تأسيس جامعة تربوية فى كل إقليم من أقاليم السودان الكبرى وفق التقسيم الإدارى السابق للسودان بحيث تتبع جميع كليات التربية الموجودة فى الجامعات الحالية للجامعة التربوية المقترحة (أنظر الشكل١، والجدول ٣). ويمكن ان يطلق على الجامعة التربوية المقترحة فى ولاية الخرطوم مسمى الجامعة التربوية الوطنية بحكم أن الخرطوم هى العاصمة القومية للبلاد. أما بقية الجامعات فيمكن ان تسمى بمسمى الأقاليم الكبرى السابقة للسودان.



شكل (١): خريطة السودان الإدارية لعام ٢٠١٨م

يقترح أن تضم الجامعات التربوية كليات متخصصة فى برامجها وأقسامها لتحقق أهدافها (الجدول ٤) وفق النظام التكاملى لإعداد وتأهيل المعلمين لمزاياه الكثيرة [٣٦]

٣٦ أنظر ورقة الدكتور الرشيد الحبوب وسيد احمد حاج التوم ، وورقة الدكتور محمد مزمل البشير – مؤتمر كلية التربية الرابع ٢٠١١م.

وبحكم أنه النظام الوحيد الذى عرفه السودان منذ بدء تعليم المعلمين وحتى الآن[٣٧]. وابت فعاليته. إضافة لذلك يجب أن تقدم هذه الجامعات برامج فى الدراسات العليا بجانب إنشاء مراكز للبحوث والتطوير التربوي المتخصص (جدول٤) تعمل بالتنسيق مع الجهات الحكومية والمدنية والمنظمات العالمية ذات الصلة بالتعليم فى وضع خطط البحوث التربوية الموجهة لتدريب المعلمين ولخدمة قضايا التعليم فى السودان بالاضافة الى تأسيس المدارس المختبرية لتدريب الطلاب فى التربية العملية.

جدول)3(:اسمالجامعة المقترح وماشملهمنكلياتتتبوي توفق التقسيم الإداري للسودان

اسم الجامعة المقترح	الكليات التى تتبع لها فى نظام الجامعات الحالى
الجامعة التربوية الوطنية	جميع كليات التربية فى الجامعات الموجودة فى ولاية الخرطوم ويقترح أن يكون مقرها كلية التربية جامعة الخرطوم.
جامعة الشرق التربوية	جميع كليات التربية بأنواعها وفروعها المنتشرة فى أقاليم شرق السودان الثلاثة على أن يكون مقرها مدينة كسلا بحكم وضعيتها الإدارية القديمة لشرق السودان.
جامعة دارفور التربوية	جميع كليات التربية بأنواعها وفروعها المنتشرة فى أقاليم دارفور الإدارية الخمسة على أن يكون مقرها مدينة الفاشر بصفتها أول مدينة إدارية لإقليم دارفور الكبرى.
جامعة كردفان التربوية	جميع كليات التربية بأنواعها وفروعها المنتشرة فى أقاليم كردفان الإدارية الثلاثة على أن يكون مقرها مدينة الأبيض بصفتها أول مدينة إدارية لإقليم كردفان الكبرى.
جامعة الشمال التربوية	جميع كليات التربية بأنواعها وفروعها المنتشرة فى إقليمي نهر النيل والشمالية الإداريين على أن يكون مقرها مدينة دنقلا بصفتها أول مدينة إدارية للإقليم الشمالى.

٣٧ أنظر تقارير اللجنة التربوية التابعة للمجلس القومى للتعليم العالى.

جامعة الوسط التربوية	جميع كليات التربية بأنواعها وفروعها المنتشرة فى أقاليم الجزيرة والنيل الأبيض وسنار والنيل الأزرق الإدارية على أن يكون مقرها مدينة ود مدنى لوضعيتها الإدارية التاريخية.

جدول كليات الجامعة البنوية بأقسامها وأهدافها

لية التعليم قبل المدرسة

الأقسام:

قسم النشاط (التربية الرياضية والفنية والموسيقية للصغار)، قسم العلوم التربوية (المناهج و طرق التدريس-أصول التربية و إدارة الرياض - التقنيات التعليمية لتعليم الصغار-علم نفس الأطفال التربوي)- قسم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة - قسم مهارات القرآءة والحساب.

الأهداف:

١- إعداد الطلاب و تأهيلهم أكاديمياً للعمل بالتدريس في رياض الأطفال .

٢- تزويد الطالب بالمعارف و المهارات و الاتجاهات و القيم الإيجابية و أساليب التفكير.

٣- المساهمة في تطوير المناهج و طرق التدريس و الارتقاء بطرق و أساليب التدريس فى مجال التعليم قبل المدرسة.

٤- القيام بالبحوث و الدراسات النظرية و التطبيقية فى مجال التعليم قبل المدرسة. .

٥- تأهيل و تدريب ورفع الكفاية المهنية للمعلمين وغيرهم ممن يعملون في مجال القيادات التربوية للتعليم قبل المدرسة .

٦- الإسهام مع الجهات ذات الصلة لدراسة مشكلات التعليم قبل المدرسة وتقديم الاستشارات و الخدمات المناسبة فى مجال التعليم قبل المدرسة.

٧- الاهتمام بقضايا هذه المرحلة من خلال البرامج والأنشطة المناسبة.

٨- العمل على تحقيق أهداف التربية السودانية .

كلية التعليم الأساسي

الأقسام:

قسم اللغات (العربية والدراسات الإسلامية ، والإنجليزية)- قسم العلوم الأساسية (الكيمياء، الأحياء، الفيزياء)-قسم العلوم الإجتماعية (التاريخ والجغرافيا) - قسم الرياضيات وعلوم الحاسوب – قسم علوم تغذية وصحة الصغار-قسم العلوم التربوية (علم النفس التربوي والتربية الخاصة – التربية الخاصة – المناهج و طرق التدريس – التقنيات التعليمية- أصول التربية و الإدارة التربوية) قسم النشاط (- التربية الرياضية – التربية الفنية).

الأهداف:

١- إعداد الطلاب و تأهيلهم أكاديمياً للعمل بالتدريس في رياض الأطفال .

٢- تزويد الطالب بالمعارف و المهارات و الاتجاهات و القيم الإيجابية و أساليب التفكير.

٣- المساهمة في تطوير المناهج و طرق التدريس و الارتقاء بطرق و أساليب التدريس فى مجال التعليم قبل المدرسة.

٤- القيام بالبحوث و الدراسات النظرية و التطبيقية فى مجال التعليم قبل المدرسة. .

٥- تأهيل و تدريب ورفع الكفاية المهنية للمعلمين وغيرهم ممن يعملون في مجال القيادات التربوية للتعليم قبل المدرسة .

٦- الإسهام مع الجهات ذات الصلة لدراسة مشكلات التعليم قبل المدرسة وتقديم الاستشارات و الخدمات المناسبة فى مجال التعليم قبل المدرسة.

٧- الاهتمام بقضايا هذه المرحلة من خلال البرامج والأنشطة المناسبة.

٨- العمل على تحقيق أهداف التربية السودانية .

كلية التعليم الثانوى

الأقسام:

اللغة العربية – اللغة الإنجليزية – اللغة الفرنسية – التاريخ – الجغرافيا – الكيمياء – الأحياء – الفيزياء – الرياضيات – العلوم الأسرية – علم النفس التربوي – التربية الخاصة – المناهج و طرق التدريس – التقنيات التعليمية – تعليم الكبار – التربية الرياضية – التربية الفنية - أصول التربية و الإدارة التربوية .

الأهداف:

١- إعداد الطلاب و تأهيلهم أكاديمياً للعمل بالتدريس في المرحلة الثانوية .

٢- تزويد الطالب بالمعارف و المهارات و الاتجاهات و القيم الإيجابية و أساليب التفكير.

٣- المساهمة في تطوير المناهج و طرق التدريس و الارتقاء بطرق و أساليب التدريس فى مجال التعليم الثانوى.

٤- القيام بالبحوث و الدراسات النظرية و التطبيقية فى مجال التعليم الثانوى.

٥- تأهيل و تدريب ورفع الكفاية المهنية للمعلمين وغيرهم ممن يعملون في مجال القيادات التربوية للتعليم الثانوى .

٦- الإسهام مع الجهات ذات الصلة لدراسة مشكلات التعليم الثانوى وتقديم الاستشارات و الخدمات المناسبة فى مجال التعليم الثانوى

٧- الاهتمام بقضايا المرحلة الثانوية من خلال البرامج والأنشطة المناسبة.

٨- العمل على تحقيق أهداف التربية السودانية .

كلية التعليم التقنى

الأقسام:

العلوم الهندسية (الميكانيكية- الكهربائية- علوم الهندسة المدنية، العلوم التجارية، الزراعية) – قسم اللغات (العربية والإنجليزية) – العلوم الأساسية : (الكيمياء- الأحياء- الفيزياء) ، الرياضيات) قسم العلوم التربوية(المناهج وطرق التدريس،التقنيات التعليمية، أصول التربية والنشاط).

الأهداف:

١- إعداد الطلاب و تأهيلهم أكاديمياً للعمل بالتدريس في المدارس الفنية.

٢- تزويد الطالب بالمعارف و المهارات و الاتجاهات و القيم الإيجابية وأساليب التفكير فى التعليم التقنى.

٣- المساهمة في تطوير المناهج و طرق التدريس و الارتقاء بطرق و أساليب التدريس فى مجال التعليم التعليم التقنى.

٤- القيام بالبحوث و الدراسات النظرية و التطبيقية فى مجال التعليم التقنى.

٥- تأهيل و تدريب ورفع الكفاية المهنية للمعلمين وغيرهم ممن يعملون في مجال القيادات التربوية للتعليم التقنى.

٦- الإسهام مع الجهات ذات الصلة لدراسة مشكلات التعليم التقنى وتقديم الاستشارات و الخدمات المناسبة فى هذا المجال.

٧- الاهتمام بقضايا هذه المرحلة من خلال البرامج والأنشطة المناسبة.

٨- العمل على تحقيق أهداف التربية السودانية .

كلية الدراسات التربوية العليا

المجالس:

مجلس الدراسات التربوية للتعليم قبل المدرسة، مجلس الدراسات التربوية للتعليم الأساسي ، مجلس الدراسات التربوية

للتعليم الثانوى ، مجلس مجلس الدراسات التربوية الهندسية، المجلس الاستشارى التربوى (مختص بالمشاريع البحثية

المقدمة من المنظمات العالمية والوزارات الحكومية)

الأهداف:

١-تقديم برامج فى العلوم التربوية فى مستوى الدبلوم العالى والماجستير والدكتوراه.

٢- تأهيل أعضاء هيئة التدريس فى أي من الجامعات التربوية السودانية فى برامج الدراسات العليا التى تقدمها.

٣- التنسيق مع الجهات ذات الصلة بالتعليم (داخلية وعالمية) لاقتراح وتنفيذ البحوث التربوية.

٤- استقطاب الطلاب الأجانب للدراسة بالجامعات التربوية فى مستوى الدراسات العليا.

٥- تقديم المنح والفرص للطلاب المتفوقين فى مجالات العلوم التربوية لنيل درجتى الماجستير والدكتوراه.

مركز البحث والتطوير التربوي

الأهداف:

١- متابعة المستجدات العالمية فى تعليم المعلمين ورفعها للجامعة التربوية .

٢- إجراء البحوث التربوية الموجهة بالاشتراك مع الجهات الرسمية فى الدولة.

٣- تقديم مقترحات البحوث التربوية من خلال البرامج البحثية لطلاب الدراسات العليا التربوية.

٤- تقديم الاستشارات التربوية للجهات الداخلية والخارجيةذات الصلة بالتعليم.

٥- أن تعمل كبيت خبرة للتعليم فى السودان.

مراكز التدريب التربوى التطبيقى (المدارس المختبرية)

التكوين:

تضم الرياض والمدارس المختبرية للتدريب على التدريس فى مراحل: تعليم قبل المدرسة، التعليم الأساسي، التعليم الثانوى، التعليم التقنى.

الأهداف:

١-توفير الفرص للطلاب لتنفيذ التربية العملية بأنواعها (تدريس الأقران، حصص المشاهدة، والتدريس الفعلى فى الفصل).

٢- المشاركة فى تطوير أساليب التدريس والتقويم.

٣- مشاركة إدارات المدارس والرياض فى متابعة الطلاب ورفع تقارير عن أدائهم التدريسي.

٤- السعى للمشاركة فى حل مشاكل التلاميذ فى المدارس بالتنسيق مع الأقسام التربوية فى كليات الجامعة.

محاور ومؤشرات الجامعة التربوية السودانية

تقترح الدراسة ستة محاور رئيسة بمؤشراتها لتقوم عليها الجامعة التربوية (جدول١). فمن الضرورة لإنشاء قواعد بيانات الجامعة التربوية الاستفادة من الإرث التعليميى القديم والحديث للسودان والذى يعكس تجارب وتطور التعليم والمشاكل التى مرّ بها حتى تكون البداية نابعة من الواقع المحلى ، مع إمكانية الاستفادة من البيانات ذات الصلة من الواقع الإقليمى والعالمى. ويشمل هذا المحور عدّة مؤشرات ، أولها أن الجامعات التربوية يجب أن تبنى قواعد بياناتها ونشاطها على الخصائص الجغرافية والإجتماعية لكل إقليم إدارى من أقاليم السودان مما يتيح ارتباط التعليم بالبيئة المحلية و كيفية تطويرها وفق المعطيات المحلية، مع ضرورة ارتباط ذلك بالسياسات التعليمية للبلاد. كما أن معرفة حركة الطلاب والعاملين وأعدادهم وكثافة توزيعهم يعتبر مؤشراً ذا صلة بالبيانات الواجب توفرها ضمن قواعد بيانات هذه الجامعات ليتسنى التخطيط الجيد بالتنسيق مع الجهات المستفيدة من طلاب كليات الجامعة التربوية لتوظيفهم. كما أنّ توفر الروىء الواقعية المواكبة للاستفادة من البيانات المتاحة يمكن هذه الجامعات من متابعة مستجدات الوضع التعليمى فى السودان واقتراح الخطط والاستراتيجات لكيفية تطويره.

من الضرورى للجامعات التربوية أن تدار إدارة رشيدة بكوادر مؤهلة لها شفافية فى إدارة ميزانياتها لتحقيق عوامل الاستدامة الداخلية التى تعنى أن تكون الجامعة متماسكة فى بنيتها لتؤدى دورها فى الحاضر ولتستمر فى المستقبل ان تحقيق ذلك يتطلب وضع الاستراتيجيات والخطط الفاعلة والواقعية. وحتى تكتمل الصورة تحتاج الجامعات التربوية لدعم العلاقات العلمية مع الجامعات التربوية المناظرة والجهات المانحة الخارجية، والسعى لابرام اتفاقيات التمويل المالى والتدريب الإدارى مع الجهات العالمية، إضافة لاقتراح وتبني برامج البحث العلمى التربوى الحر الذى يطور تدريب المعلمين ويخدم أغراض التعليم فى السودان لتحقيق عوامل الاستدامة المحلية والخارجية. ولضمان ذلك لا بدّ من سنّ التشريعات الضامنة والفاعلة لإدارات الجامعات التربوية وجهات الدعم والعون الداخلى والخارجي. هذا وتعتبر الإستفادة من الموارد البشرية والمادية المتاحة ،عند مستوى الكليات والمراكز والمدارس المختبرية فى الجامعة التربوية ضرورة لدعم عوامل الاستدامة الداخلية التى سبق الإشارة لها ولتقوية عوامل الاستدامة الخارجية وتوظيف استخدامها لحل المشاكل

الحاضرة والمستجدة في ايّ من الجامعات التربوية. كما أن توفير مناخ البحث العلمي التربوى الحر الذى يهدف لترقية مستوى المعلمين ولتطوير التعليم العام والعالى فى السودان ينبغي ان يكون محوراً مهماً لخلق العلاقات مع الجهات الداخلية (الاستدامة الداخلية) والجهات الخارجية (الاستدامة الخارجية). إن تكامل هذه المحاور بمؤشراتها تشكل البداية الصحيحة والقوية للجامعات التربوية فى السودان.

جدول)1(: محاور ومؤشرات الاستدامة الداخلية والخارجية للجامعة التربوية السودانية

مؤشرات	محاور
١- ارتباط التعليم بالمجتمعات المحلية. ٢- حركة الطلاب والعاملين وكثافتهم. ٣- توفر رؤية واقعية لكيفية الاستفادة من البيانات المتاحة لتطوير التعليم فى السودان.	المحور الرئيس الأول: توفير قواعد البيانات الضرورية لقيام الجامعات التربوية
١- الإدارة الرشيدة ٢- الشفافية المالية ٣- الكوادر المؤهلة ٤- الاستراتيجيات والخطط الفاعلة والواقعية	المحور الرئيس الثاني:دعم عوامل الاستدامة الداخلية للجامعة التربوية
١- دعم العلاقات العلمية بين الجامعات التربوية والجهات المانحة الخارجية. ٢- اتفاقيات التمويل المالى والتدريب الإدارى مع الجهات العالمية. ٣- برامج البحث العلمى التربوى الحر.	المحور الرئيس الثالث: استقطاب دعم عوامل الاستدامة الخارجية
١- التشريعات الضامنة والفاعلة لإدارات الجامعات التربوية وجهات الدعم والعون الداخلى والخارجي.	المحور الرئيس الرابع: تكامل العوامل الداخلية والخارجية للأستدامة
١- عند مستوى القاعدة ، ويقصد بها الكليات والمراكز والمدارس المختبرية فى الجامعة التربوية ٢- امكانية استخدامها لحل المشاكل الحاضرة والمستجدة في ايّ من الجامعات التربوية	المحور الرئيس الخامس: التعامل مع الموارد المتاحة في الجامعة التربوية

١- تأطير وتفعيل فرص البحث العلمى المشترك ٢- توجيه مركز البحوث لتنشيط البحوث المرتبطة بتطوير التعليم العام والعالى فى السودان	المحور الرئيس السادس: البحث العلمي التربوى المرتبط بتطوير التعليم العام والعالى فى السودان

التحليل البيئى لمحاور الجامعة التربوية السودانية

ستقوم الدراسة بإجراء التحليل البيئى لهذه المحاور مجتمعة (جدول٢)، ثم تطرح الخصائص الإطارية لهذه الجامعة لتناقش دور الجامعة المقترحة فى تطوير تعليم المعلمين وحل مشاكل التعليم العام فى السودان. إن نقاط القوة في هذا الطرح ترتبط جميعها بواقع كليات التربية فى الجامعة الشمولية، إضافة لمشاكل التعليم العام فى السودان. أما نقاط الضعف والمهددات فترتبط بعوامل داخلية وخارجية ترتبط بأوضاع البلاد الاقتصادية والسياسية وسيادة مفاهيم واستراتيجيات التعليم العام والعالى التى تتبنى المنهج الشمولى للجامعات.

جدول (٢) يوضح مصفوفة الوضع الراهن للجامعة الريفية السودانية:

(نقاط القوة والضعف وأبرز الفرص والمهددات لجميع المحاور معاً)

نقاط الضعف والمهددات	نقاط القوة والفرص
١- قلة قواعد البيانات التربوية فى البلاد.	١- وجود كوادر وطنية مؤهلة فى مجال التعليم.
٢- تأثير العلاقات الدولية والصراعات الإقليمية.	٢- وجود نماذج لجامعات تربوية على المستوى العالمى.
٣- ضعف الأستراتيجيات التى تمكن من الاستفادة من الموارد المتاحة.	٣- النمو السكانى السريع والإقبال المتزايد على التعليم فى السودان.
٤- سيطرة مفهوم الجامعة الشمولية ذات التخصصات المتعددة.	٤- الوعى المتنامى لقيمة التعليم والمعلم فى المجتمع نتيجة لتأثيرات العولمة.
٥- احجام المجتمع عن أرسال أبنائه لكليات التربية بسبب الوضع المالى المتدنى لمهنة التدريس.	٥- ضعف مخرجات كليات التربية ضمن الجامعة الشمولية.
٦- مهددات انعدام النماذج الإقليمية فى الجامعات التربوية.	٦- الوضعية الدونية لكليات التربية فى الجامعات.
٧- تخوف بعض الجهات من تنامى فكرة الجامعات التخصصية مما قد يخلق مشاكل مستقبلية غير معروفة للتعليم العالى فى السودان.	٧- اتجاه الدولة نحو تمهين التعليم.
٨- التكلفة المالية المرتفعة عند بداية التاسيس.	٨- توفر بنية تحتية معقولة فى بعض الجامعات الحالية يمكن أن تكون نواة للجامعة التربوية فى كل إقليم.
٩- ارتفاع تكلفة التأهيل لأعضاء هيئة التدريس فى ظل المشاكل الاقتصادية للسودان.	٩- توفر فرص دعم الحكم الإقليمى من قبل السلطة المركزية مما يتيح فرصة استقطاب الدعم والرعاية القومية والرئاسية.
	١٠- وجود مكتبة بحثية تربوية ذاخرة فى البلاد.
	١١- توفر فرص التكامل لصياغة خطط الاستدامة الداخلية والخارجية.

المناقشة

بحكم أن الجامعة التربوية ستكون جامعة متخصصة فى مجال تعليم المعلمين فمن المتوقع أن تواكب المستجدات المحلية والعالمية فى هذا المجال. ويمكن أن يتم

ذلك من خلال متابعة المستجدات الاقليمية والعالمية في تطوير البرامج الأكاديمية ونظم قبول الطلاب وتأهيل الأساتذة والأطر التربوية المؤهلة علمياً ومهنياً والتى تستطيع إجراء البحوث التربوية المتخصصة، كما يمكن أن يتم ذلك من خلال مواكبتها لجامعة المستقبل الأكثر رقمية وتخصصية مما يعزز فرص التنافسية الإقليمية والعالمية للجامعات السودانية على وجه العموم.

لقد شهد العالم طفرة سريعة فى مجال العلم والمعرفة نتيجة للتقدم التكنولوجى الذى أتاح الوصول لهذه المعرفة بأيسر واسرع الطرق مما أدى لحدوث الكثير من التغيرات فى المجتمعات المحلية وخلق صراعاً وتحدياً للثقافات والعقائد الدينية مما يوحى بظهور نظام عالمى تعليمى جديد فيه العديد من التحديات لنظم التعليم فى مختلف دول العالم. ولمقابلة هذه التحديات والعمل على مواكبة التقدم العلمى فمن الضرورى وضع الخطط والاستراتيجيات التى تجعل من التعليم مو اكباً ثم متطوراً وغير متخلفٍ. ويتأتى ذلك بالاهتمام بكيفية تأهيل المعلمين بحكم أن المعلم هو حجر الزاوية فى العملية التعليمية. فمن غير المنطقى أن يتلقى التلميذ من المعارف والعلوم خارج سور المدرسة عن طريق الوسائط المتاحة على الانترنت ولا يقابله معلم له من المعرفة ما يفوق تلاميذه، وله من الذكاء المعرفى ما يمكنه من مقابلة ما يستجد أثناء الدرس فى الفصل.

لقد وعت الأمم المختلفة هذا الأمر منذ عقود طويلة وأدركت أن الدفق المعرفى والعلمى لا يمكن مقابلته فى ظل الجامعات الشمولية ولذلك شرعت فى إنشاء الجامعات المتخصصة فى مجالات الزراعة والطب والهندسة والتقنية، وغيرها. والجامعة التربوية بحكم تكوينها الهيكلى وكلياتها المتخصصة تستطيع الموائمة مع النظام التعليمى العالمى الجديد وتحقيق أهداف التعليم على مستوى الدولة بتوفير المعلم المتخصص فى كل مرحلة من مراحل التعليم العام. لقد شهدت السنوات الأخيرة فى كثير من دول العالم إنشاء كليات للتربية متخصصة فقط فى تأهيل معلم الصف اي معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، وهو حجر الزاوية لنجاح التعليم برمته بحكم أنه يستقبل الأطفال الجدد فى الصف الأول من النظام المدرسى. ويمكن القياس على ذلك بالنسبة للمعلم المؤهل على مستوى المواد الدراسية المختلفة.

لا تستطيع كليات التربية السودانية الحالية مواكبة النظام التعليمى العالمى

الجديد وتحقيق أهدافه ، كما لا يمكنها المساهمة الفاعلة فى تطوير التعليم العام فى السودان إلا بعد أن تصبح جزءَ من جامعة متخصصة، وليس جامعة شمولية. لقد سقنا أسباباً كثيرة عن ذلك. ونضيف لما سبق أن المجتمع السودانى مجتمع متحول نحو التمدن. صاحب ذلك تغيراً اجتماعياً شمل شخصية الفرد السوداني وتركيبة الأسرة السودانية وهيكلية المجتمع وقيمه وسلوكياته وتوجهاته[٣٨]. وحتى المجتمعات البدوية والريفية الموجودة فى أنحاء السودان المختلفة تختلف عن سابقتها. فالبدوى والريفى يتعامل مع أجهزة الاتصال ويطالع الانترنت ويشاهد التلفاز ويتطلع للتمدن وللتعليم خاصة. أما مجتمعات الحضر فقد تأثرت كثيراً بحركة العولمة التي تنذر بحدوث تغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية كبيرة في أرجاء العالم[٣٩] ، يضاف الي هذا الهجرة للعمل فى البلاد العربية والأوروبية التي تمخض عنها التشرب بالحداثة والتطلع نحو المستقبل الزاهى وخاصة للأبناء مما رفع من الطلب على التعليم النوعى[٤٠] الذى يمكن ان يحقق مداخيل عالية لهم في المستقبل. ففى الفترة ١٩٩٦-٢٠١١ نجد أن نصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى GDP قد وصل إلى اربعة اضعاف بينما وصل الناتج القومى الاجمالى إلى أعلى مستوى له وهو ١١,٥٪ عام ٢٠٠٧ [٤١].

الخاتمة

يمكن أن نخلص من طرح رؤية إنشاء الجامعة التربوية السودانية إلى:

١- الجامعة التربوية السودانية ليست بدعة إذ توجد جامعات تربوية فى عدد كبير من الدول.

٢- واقع كليات التربية فى الجامعات السودانية ومشاكل التعليم العام يعتبران مبررين كافيين لإنشاء الجامعات التربوية.

٣- يمكن اعتبار الجامعات الخاصة فى السودان جامعاتٍ متخصصة.

٣٨ محمد هاشم عوض، 2003، التغير الاجتماعي في السودان:الاتجاهات والأبعاد، 24أكتوبر 2003 م

٣٩ المرجع السابق

٤٠ سمير محمد على الرديسي (٢٠١٨). واقع كليات التربية بالجامعات السودانية وتحديات الحداثة. مجلة دراسات سودانية ٢٤ : ١٤٩-١٨٥. إصدار معهد الدراسات الأفريقية والآسيوية بجامعة الخرطوم.

41 World Bank (2016). {web page}. World Bank. http://data.worldbank.org/country/sudan

٤- يمكن للجامعة التربوية أن تحدث نقلة نوعية فى تأهيل وتدريب المعلمين مما يسهم فى حل مشاكل التعليم العام فى السودان.

٥- يمكن أن تكون الجامعة التربوية بداية لاعادة النظر في هيكل الجامعات السودانية القائمة

٦- لا يمكن للسودان أن يطور التعليم العالى الحكومى فى ظل تمسكه بنمط الجامعات الشمولية.

)7(

التحديات المؤسسية والمجتمعية لمدارس جامعة الخرطوم الإستثمارية

مقدمة

تطورت جامعة الخرطوم من كلية غردون التذكارية إلى كلية الخرطوم الجامعية ثم إلى جامعة الخرطوم في عام ١٩٥٦م. بدأت بعدد قليل من الكليات والمراكز حتى وصلت في الوقت الحاضر إلى إثنان وعشرين كلية واحد عشر معهداً متخصصاً وثمانية مراكز بحثية[٤٢].وقبل عام ١٩٩٤ كان يخصص لها ميزانية سنوية أسوة ببقية الوزارات إلا أن تغير هذه السياسة أدى لضعف الميزانية المخصصة لها في أحوال التدهور الاقتصادي المستمر مما أضطرها في السنوات الأخيرة للبحث عن موارد ذاتية لدعم ميزانيتها السنوية. أقترحت الجامعة عدد من المشاريع الاستثمارية المختلفة في أراضيها الواسعة المنتشرة في مدن العاصمة الثلاث[٤٣]. ومن ذلك اقتراح وإجازة بعض المدارس الخاصة وتحويل مدارس ورياض كلية التربية «المختبرية» إلى عمادة مدارس ورياض جامعة الخرطوم. وبحكم أن جامعة الخرطوم لم تنجز المدارس المجازة في منطقة جبرة وشمبات فقد اقتصرت مهام هذه العمادة على المدارس الحكومية التي كانت تتبع لكلية التربية.

واجهت مجموعة المدارس الحكومية «المختبرية» كثير من التحديات المؤسسية والمجتمعية التي أثرت عليها كثيراً وستؤثر على مستقبل الاستثمار في مجموعة المدارس الخاصة المقترحة من قبل الجامعة. من التحديات المؤسسية هناك سياسة الدولة بمجانية التعليم العام وولِايتها العامة عليه والمخولة قانونياً لإدارات التعليم والمجالس التربوية. أما التحديات المجتمعية فمنها مطالبة المجتمع بحقه في مجانية التعليم العام وعدم قانونية الرسوم الدراسية المقررة إضافة إلى الاحتجاج على

٤٢ تقرير مدير جامعة الخرطوم للأعوام 2018-2015- (2019)ص V1 -V111.

٤٣ سمير محمد على حسن الرديسي (2017). أراضي جامعة الخرطوم : امتيازات الموقع واستراتيجية للاستدامة، إدارة التعريب، جامعة الخرطوم، مطبعة جامعة الخرطوم، الخرطوم.

السياسات المالية لعمادة مدارس ورياض جامعة الخرطوم ومعارضته على أوجه صرفها وضعف مردودها الفعلي على هذه المدار. هناك بعض التحديات المرتبطة بالفهم الصحيح لقوانين ملكية أراضي الجامعة والحق القانوني المخول لها بالتصرف في توظيفها وتخصيصها وفق الضرورة لدى بعض منسوبي جامعة الخرطوم. وعلى ذلك تأتي أهمية وأهداف هذا البحث في محاولته لتوضيح أن الاستثمار في قطاع التعليم العام قد يتعارض مع سياسة الدولة تجاه هذا القطاع ومع أهداف جامعة الخرطوم في خدمة المجتمع كما قد يخلق مواجهات مع المجتمع تقلل من مكانة جامعة الخرطوم مما يحتم عليها إما التفكير في مشاريع استثمارية أخرى أو الإتجاه نحو تبني المدرسة الخدمية المتكاملة. ولتحقيق هذه الجوانب استخدم البحث المنهج التاريخي في منحى نشأة المدارس وتطور نظمها الإدارية، والمنهج التحليلي في الربط بين سيسات الدولة ذات الصلة بقطاع التعليم العام والتحديات المؤسسية وبين الوعي المجتمعي والتحديات المجتمعية. وقد اعتمد البحث على وثائق جامعة الخرطوم المرجعية المتوفرة في موقعي إدارة الاستثمار وإدارة الأصول واستراتيجية الجامعة ٢٠١٦-٢٠٢٠ وقرارات مجلس الجامعة ومدير الجامعة، والبيانات ذات الصلة بسياسات الدولة تجاه التعليم العام، ومعايشة الباحث participant coexistence المستمرة لهذه المدارس والرياض، واتجاهات المجتمع المحلي والمجالس التربوية نحو سياسات هذه العمادة، إضافة للبيانات ذات صلة على الانترنت.

يعرف التعليم العام بأنه "القطاع الذي يقدم الخدمة التعليمية المجانية في كافة المراحل المعتمدة في نظام التعليم الشامل، من الصف الأول الاساسي إلى الصف الثاني الثانوي بكافة مراحله، في مدارس تابعة لوزارة التربية والتعليم (القطاع الحكومي)، ويكون التعليم فيها إلزامياً بموجب القانون المنصوص على إلزامية التعليم في المراحل الأساسية بحسب القانون.... بحيث تنقسم فيها المدارس الحكومية إلى ثلاثة مستويات هي مرحلة رياض الأطفال ، والمدارس الاساسية، والمدارس الثانوية...."[٤٤]. ويتفق هذا مع نص المادة ١٥ من قانون التعليم العام في السودان[٤٥]. وتعرف الأصول على أنها « كيانات اقتصادية تنفذ عليها الوحدات المؤسسية حقوق ملكية، ويمكن لماليكها الحصول منها على منافع اقتصادية بحيازتها أو باستخدامها خلال فترة من

٤٤ مريم مساعدة، 2018، مفهوم التعليم العام، موضوع، <https://mawdoo3.com>

٤٥ محاماة، 2017، نصوص ومواد قانون تخطيط التعليم العام وتنظيمه في السودان لسنة 2001م – الفصل الأول.

الزمن»[٤٦]. وتعرف الأصول الحكومية بأنها تلك الأصول المحددة في قانون الأصول الحكومية الوطنية وتتضمن العقارات مثل الأراضي والمباني ، وبعض الأصول المتحركة مثل المركبات والطائرات وغيرها[٤٧]. ومن ناحية الإدارة تعرف الأصول على أنها عامل من عوامل الانتاج أو هي الموارد الاقتصادية التي تخضع لرقابة المنشأة أو تتوقع المنشأة تحقيق رقابة عليها مستقبلاً. ولكي تصبح الأصول أصولاً لا بد أن يتوفر فيها خدمات اقتصادية متوقعة في المستقبل وأن تستفيد المنشأة من هذه الخدمات والمزايا، وتوافر المطالبة القانونية لهذه الحقوق أو الخدمات[٤٨]. ويشترط لتعريف الأصول من الناحية القانونية توافر حق الملكية والحيازة للمواد،

الاستثمار هو عبارة عن رأس المال المستخدم في إنتاج أو توفير الخدمات أو السلع، وقد يكون ثابتاً كالأسهم الممتازة، أو متغيراً مثل ملكية الممتلكات[٤٩]. ويعتبر الاستثمار متغير اقتصادي يسعى إلى الاستغلال الأمثل لرأس المال الذي تمتلكه جهة معينة تسعى إلى تحقيق منفعة ذات عائد مادي وربح كبير بالاعتماد على أساليب وطرق اقتصادية حديثة غير مسبوقة[٥٠]. وتأتي أهمية الاستثمار في أنه يعمل على رفع مستويات الإنتاج وتحقيق الرفاهية ورفع مستوى المعيشة وتوفير فرص عمل لبعض المواطنين وفتح أبواب تصدير السلع وتوفير موارد مالية. وتشمل دوافع الاستثمار عدّة عوامل مثل السعي لتجقيق الربح المادي وتحقيق التنمية الاقتصادية ومعايير التفاؤل والتشاؤم والرغبة في تلبية حاجة السوق من سلع وخدمات ووجود عامل الاستقرار السياسي والاقتصادي. وتشمل مجالات الاستثمار المجالات العقارية والسياحية والصناعية والزراعية والاستثمار المحلي والأجنبي وفقاً لمصدر رأس المال. وهناك عوامل مشجعة على الاستثمار منها توفر السياسة الاقتصادية المناسبة ووجود البنية التحتية الواجب توافرها له وامتلاك بنية إدارية جيدة وتوفر عنصر الانسجام بين القوانين والترابط بينها[٥١].

٤٦ وزارة المالية المملكة العربية السعودية، 2019، ما هي الأصول الحكومية، www.mof.gov.sa

٤٧ Ministry of Finance Japan, 2018, guidebook for government assets. https://www.mof.go.jp > pamphlet.

٤٨ المحاسب الأول، 2008، الأصول، https://www.almohasb1.com

٤٩ مجد خضر، 2017، تعريف الاستثمار، موضوع https://mawdoo3.com

٥٠ إيمان الحياري، 2016، مفهوم الاستثمار، موضوع https://mawdoo3.com

٥١ المصدر السابق.

يقصد بالتحديات المؤسسية مجموعة القوانين والسياسات والخطط الموضوعة من الجهات الرسمية في الدولة تجاه قطاع التعليم. أما التحديات المجتمعية فيقصد بها توجهات المجتمع العامة تجاه التعليم من حيث اتاحيته ومجانيته وضرورة تطويره وتوفير متطلباته المختلفة باعتباره خدمة ملزمة على الدولة نظير ما تستقطعه من ضرائب وعوائد على مختلف الأنشطة الاقتصادية للمجتمع وحتميته للتنمية في البلاد. وتعرف المدرسة الخدمية المتكاملة بأنها مدرسة خدمة مجتمعية تركز على الشراكة بين المدرسة والمجتمع حيث تعمل على تكامل الخدمات التعليمية وتنمية الشباب ودعم الأسرة والخدمات الصحية والاجتماعية وتنمية المجتمع[٥٢].

التوجهات الإستثمارية لجامعة الخرطوم

تمتلك جامعة الخرطوم جميع الأراضي التي توجد فيها الكليات والمعاهد والمراكز البحثية ومجمعات سكن الأساتذة وكبار الموظفين والسوح والميادين وغيرها وذلك بموجب السلطات المخولة لها من حكومة جمهورية السودان. وجميع هذه الأراضي مسجلة باسم الجامعة لدى الجهات المختصة[٥٣] تسجيلًا نهائياً حيث قدرت قيمتها كأصول بمليارات الدولارات في عام ٢٠١٧م[٥٤]. وبالرجوع إلى تاريخ هذه الملكيات نجد أنها كانت تتبع لجهات حكومية أخرى أو جهات أهلية خصصتها أوقافاً للجامعة. فوفق قانون الأراضي الحكومية يحق لبعض الجهات السيادية نقل ملكية أي أراضي حكومية من جهة لأخرى لتحقيق أهداف المصلحة العامة للدولة أو المجتمع المحلي في بعض الأحيان. وعندما بدأت كلية الخرطوم الجامعية كان ذلك على أصول كلية غردون التذكارية وضم لها مبنى كلية كتشنر الطبية ثم جميع أراضي مجمع شمبات ومباني معهد المعلمين العالي. وعندما قرر رئيس الجمهورية آنذلك – جعفر محمد النميري- أن يلحق مستشفى سوبا للأمراض الصدرية إلى جامعة الخرطوم لم يلحقه بكلية الطب بل ألحقه بالجامعة. وعندما أتت سياسة التوسع في مؤسسات التعليم العالي عام ١٩٩٤م ضمت معاهد وكليات إعداد المعلمين بملحقاتها من منازل ومدارس وغيره إلى الجامعات المختلفة. وبموجب هذا الحق تخصص الجامعة

٥٢ Wikipedia (2019) Full service school in United States. https://en.m.wikipedia.org>w

٥٣ سودان موشن، 2018، جامعة الخرطوم: تم تسجيل الأراضي التابعة لنا بصورة نهائية, www.sudaress.com.

٥٤ سجلات مكتب وكيل الجامعة- وقائع اجتماعات مجلس الجامعة.

أراضيها للأغراض المختلفة، وفي نفس الوقت تمتلك الحق في تغيير هذه الوظائف.

بدأت فكرة المشاريع الإستثمارية منذ أعوام بعيدة حيث قامت إدارة الاستثمار في عام ٢٠١٢م بالتنسيق مع هيئة جامعة الخرطوم الاستشارية بتصميم عدد من هذه المشاريع[٥٥] بلغ عددها خمسة وعشرين مشروعاً[٥٦]. شملت هذه المشاريع أنواعاً متعددة من الاستثمار في قطاعي الخدمات الطبية والتعليمية والقطاع السكني التجاري والفندقة، والقاعات الدولية، والمنتزهات، وغيرها (الجدول ١). ويرجع السبب الرئيس لذلك إلى تفكير الجامعة في تطوير مواردها المالية وعدم الاعتماد كليّاً على الميزانية السنوية الضعيفة المخصصة لها من الدولة، وتحصيل رسوم الطلاب الدراسية في القبولين العام والخاص وذلك بالتوجه نحو «زيادة وتنويع مصادر التمويل، وتشجيع الاستثمار في عقارات وأراضي الجامعة ذات المواقع المتميزة وتشجيع استثمار الأوقاف»[٥٧]، بحيث تشمل «استثمارات الجامعة غير الأكاديمية عدد من المشروعات في الاستثمار السياحي (١١ مشروع)، الاستثمارالعقاري (١٢ مشروع)، الاستثمار الطبي والصحي (٥ مشاريع)، الاستثمار التعليمي والثقافي (٥ مشروعات) والاستثمار التجاري (٤ مشروعات)»[٥٨]. ويتفق هذا مع الهدف الأساسي للدعم المالي الحكومي للتعليم العالي والذي يتضمن مبدأ أن تتمكن المؤسسات الفردية في قطاع التعليم العالي (الثلاثي) على مقابلة تحدياتها الماثلة وأهدافها التعليمية المحددة[٥٩].

عملت هيئة جامعة الخرطوم الاستشارية على "التصميم والإشراف على حوالي ٢٥ مشروع لجامعة الخرطوم"[٦٠]. وقد تأكد تبني هذه السياسات المالية الواردة في هذه الاستراتيجية في قرارات مجلس الجامعة والقرارات الإدارية لمدير الجامعة[٦١]. فقد ورد « .... هناك مقترحات لزيادة المواعين الإيرادية ..... الاستثمار في مجال

٥٥ موقع إدارة الاستثمار – جامعة الخرطوم على الانترنت.

٥٦ تقرير مدير جامعة الخرطوم للأعوام 2015- 2018م (2019) ص 383 – هيئة جامعة الخرطوم الاستشارية – الفقرة 5- الانجازات.

٥٧ جامعة الخرطوم، 2016، خطة الجامعة الاستراتيجية الفترة 2020-2017م»، مطبعة جامعة الخرطوم، الخرطوم، ص 25.

٥٨ المرجع السابق ص ٣٨-٣٩.

٥٩ Eacea, 2019, Higher education funding. https://eacea.ec.europe.eu

٦٠ المرجع قبل السابق ص 383.

٦١ أجيزت استراتيجية الجامعة للفترة 2016-2020 في اجتماع المجلس رقم 140 بتاريخ 21/7/2016م. تقرير مدير جامعة الخرطوم للأعوام 2015-2018- (2019)ص 410

الأراضي .....، وهي مقترحات وافق عليها مجلس الجامعة في عام ٢٠١٨م»[٦٢]. وهناك مقترحات لزيادة المواعين الإيرادية والاستثمار في مجال الأراضي ، التعليم (مدارس الأساس في جبرة والخرطوم بحري)، وهي مقترحات وافق عليها مجلس الجامعة في عام ٢٠١٨م[٦٣]. كما تضمنت أهداف الخطة الاستراتيجية لجامعة الخرطوم[٦٤] «السعي لتنفيذ بعض من هذه المشروعات»، حيث أصدر مجلس الجامعة قراراً بانشاء مستشفى خاص، وتطوير مزرعة الجامعة[٦٥]، وتكوين لجنة لاعداد دراسة الجدوى لتطوير مزرع الجامعة، والموافقة على مشروع برج معهد كونفيشيوس بالسرايا الصفراء[٦٦]. وصدرت قرارات إدارية بتكوين لجنة الشراكة مع شركة دال الهندسية[٦٧]، وبترفيع مركز الخدمات الطبية والصحية إلى مستشفى[٦٨]، وبتشكيل لجنة لتنفيذ مخرجات مذكرة التفاهم مع شركة زادنا العالمية للاستثمار[٦٩].

الجدول ٨: مشاريع جامعة الخرطوم الاستثمارية

	اسم المشروع	الموقع	المساحة	الاستخدام الحالى
١	مشروع المجمع السكني التجاري الخدمي (1) برى	بري شمال المعرض وجنوب مستشفي ساهرون،	25 ألف متر².	كدار للضيافة و21 منزل للأساتذة
٢	المجمع السكني التجاري الخدمي (2	بري – جنوب شارع المعارض وشرق دار الشرطة	11 ألف متر².	كمنازل سكنية
٣	فندق السرايا الصفراء: متر².	جنوب شارع النيل وشرق كبري القوات المسلحة	16 ألف متر².	كسكن للأساتذة

٦٢ تقرير مدير جامعة الخرطوم للأعوام 2015- 2018م (2019)- الفصل الأول - الفقرة 4-1 ، 1. وكيل الجامعة ص 7:

٦٣ المرجع السابق ص 7

٦٤ جامعة الخرطوم، 2016، خطة الجامعة الاستراتيجية الفترة 2017-2020م،، مطبعة جامعة الخرطوم، الخرطوم.

٦٥ المرجع قبل السابق ص 411

٦٦ المرجع السابق ص 412

٦٧ المرجع السابق ص434

٦٨ المرجع السابق ص 435

٦٩ المرجع السابق ص 435

٤	وقف البغدادي – الفوال	بالسوق العربي – تقاطع شارع عبد المنعم مع شارع سنكات –	900 متر².	خالية
٥	وقف البغدادي- الحلوانى	بين شارع الجمهورية والبرلمان ــ غرب شارع عبد المنعم محمد	1,800متر²	خالية
٦	وقف البغدادي ــ النيلين: بالسوق العربي	شرق بنك النيلين للتنمية الصناعية وجنوب ميدان الأمم المتحدة	1,400متر مربع	خالية
٧	مدارس كلية التربية	مجمع كلية التربية ــ أمدرمان	4ألف متر	خالية
٨	مجمع مدارس جبرة	في الخرطوم (جبرة المختبرات)	١٠ ألف متر²	خالية
٨	مجمع مدارس الجامعة	في جزء من مزرعة جامعة الخرطوم علي شارع المعونة	١٠ ألف متر².	خالية
١٠	المنتجع السياحي العلمي – سوبا	في الخرطوم بمنطقة سوبا	350 ألف متر²	خالية
١١	دار الأساتذة والقاعة الدولية للمؤتمرات	جنوب شارع النيل ــ غرب كبري القوات المسلحة	16 ألف متر²	كدار للخدمات
١٢	مجمع: شارع الخرطوم مدني (مخطط الشهيد أبو دجانة)	شارع الخرطوم - مدني	25 ألف متر².	خالية
١٣	المختبر الطبي المرجعي	كلية علوم التمريض	480 متر	خالية
١٤	أرض الصناعات	الخرطوم ــ المنطقة الصناعية الجديدة ــ شمال مطابع العملة	30 ألف متر².	ورش مصلحة الاشغال سابقاً
١٥	سواقي سوبا 44، 48 ،4/43،3/43	منطقة سوبا	21ألف م²	خالية
١٦	الواجهات الرئيسية لمجمعات	في كل واجهات الجامعة المطلة علي شوارع رئيسية ومواقع جذابة، بمجمعات الجامعة بالمدن الثلاث	متعدد المساحات (غير محددة)	خالي أو غير مستغل بالصورة المطلوبة.

١٧	مبني فرع لبنك تجاري	عند البوابة الرئيسية للميدان الشرقي	غير محددة	خالية
١٨	برج الجامعة التجاري	في تقاطع شارع الجمهورية مع عثمان دقنة	4 ألف متر².	نقابة للعاملين
١٩	برج الدراسات العليا	مبنى الحرس الجامعي ــ مجمع الوسط	2.6 ألف متر²	كمبني الحرس الجامعي
٢٠	مستشفي إمتداد الخدمات الصحية	شارع النيل شرق كبري النيل الأزرق	3 ألف متر².	كداخلية لدار النشر
٢١	برج دار الخريجين	دار للخريجين على شارع الجمهورية	7.7 ألف متر².	دار للخريجين
٢٢	برج دار الأساتذة القديمة	شارع الجامعة	3.3 ألف متر².	دار الأساتذة مجمع الوسط
٢٣	برج الدراسات البيئية	جوار سونا علي شارع الجمهورية	1.6 ألف متر².	كمبني للدراسات البيئية
٢٤	برج دار التجليد والتغليف والنشر	خلف مكتبة السودان وجنوب شارع الجمهورية	7.7 ألف متر²	دار التغليف
٢٥	سكن طلاب الدراسات العليا الوافدين	علي امتداد شارع الجامعة وجنوب وزارة التربية والتعليم	2.5 ألف متر²	كسكن مؤقت للمحاضرين بالجامعة
٢٦	مبني خدمات حدائق السلام	غرب كبري القوات المسلحة	6 ألف متر².	تحت التشييد
٢٧	المجمعات التجارية الثلاث في كليات (الهندسة/العلوم/الطب)	كليات (الهندسة/ العلوم/الطب) في مساحات خالية متعددة المساحات.	متعددة المساحات	في مساحات خالية
٢٨	معمل الأبحاث المركزي	مجمع الوسط ــ شارع البرلمان	غير محددة	كمبني للأبحاث المائية

٢٩	المكتبة الوطنية المتكاملة	علي شارع النيل قبالة كلية الهندسة	88 ألف متر².	حدائق عامة
٣٠	مستشفي العمارات الجامعي	شمال مستشفي سعد أبو العلا ــ 61 ــ العمارات	14ألف متر².	خالية
٣١	امتداد مستشفي سوبا الجامعي	بمستشفى سوبا الجامعي	غير محددة	غير محدد
			٦٦٢٩٨٠ م.م.	

المصدر: إدارة الاستثمار – جامعة الخرطوم ukdi.uofk.edu

الاستثمار قي قطاع التعليم العام

تشمل استثمارات الجامعة غير الأكاديمية «مشروعات الاستثمار التعليمي والثقافي (٥) مشروعات»[٧٠]. وقد وضعت إدارة الجامعة تصوراً لوجود مجموعتين من المدارس هما المجموعة (أ) وتضم المدارس الخاصة التي ستنشؤها جامعة الخرطوم (الجدول ١)، والمجموعة (ب) وهي مجموعة المدارس الحكومية التابعة لكلية التربية والتي ستؤول لعمادة مدارس ورياض جامعة الخرطوم. ويهدف هذا الاستثمار إلى «.... المصلحة العامة: ١/ مصلحة المدارس بالاانتباه لها،٢/ ومصلحة الجامعة بزيادة مواردها واعلاء سمعتها وإنهاء الخلافات والنزاعات المستمرة بينها والمجالس التربوية، ٣/ ومصلحة الكلية بزيادة مواردها وتحسين بيئتها وبيئة المعامل التربوية، ٤/ ومصلحة الأساتذة بزيادة دخلهم وخاصة عندما تقوم المدارس الخاصة، ٥/ وكان الهدف النهائي أن يتحول المشروع إلى جامعة خاصة تتبع لجامعة الخرطوم تدر عليها وعلى أساتذتها ما يزيد على حاجتهم ويكفيهم مشاكل الاغتراب والهجرة داخلياً وخارجياً»[٧١].

١- المجموعة (أ): مجموعة المدارس الخاصة

أخطر مجلس الجامعة إدارة الجامعة بتكوين لجنة لإعداد دراسات جدوى لإنشاء مدارس خاصة في كل من الخرطوم والخرطوم بحري"[٧٢]. وقد وافق مجلس الجامعة

٧٠ خطة الجامعة الاستراتيجية الفترة ٢٠١٧-٢٠٢٠م،، مطبعة جامعة الخرطوم، الخرطوم ص ٣٩.

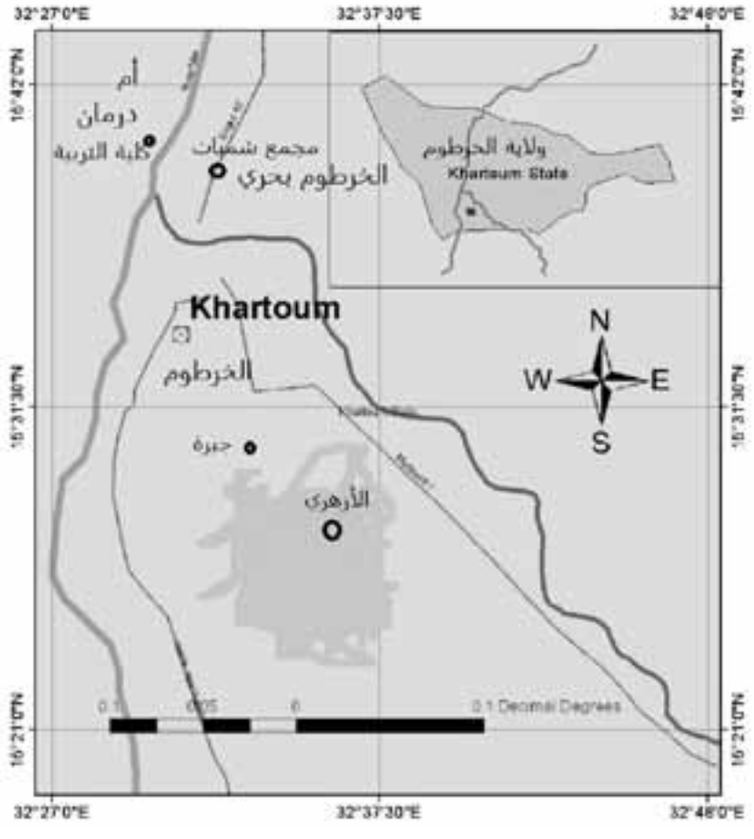
٧١ المدير السابق لجامعة الخرطوم، وسائل التواصل الاجتماعي.

٧٢ تقرير مدير جامعة الخرطوم للأعوام 2015- 2018م (2019) ص 412

على « إنشاء مدارس ورياض جامعة الخرطوم بكل من جبرة وشمبات – وتقديم النظام الأساسي للمجلس الاجتماع القادم»[٧٣]. وقد سبق أن صدر قرار إداري رقم ٢٠ بتاريخ ٢٢ مايو ٢٠١٧ ينص على «إنشاء وحدة لإدارة مدارس ورياض كلية التربية»[٧٤] وذلك قبل صدر القرار الذي ينص على» انشاء عمادة مدارس ورياض جامعة الخرطوم»[٧٥] و» تعيين عميد لعمادة مدارس ورياض جامعة الخرطوم»[٧٦].

يرجع تفكير جامعة الخرطوم للاستثمار في مجال التعليم العام في مدن الخرطوم الثلاثة (الجدول ١،الشكل ١) إلى عام ٢٠١٣م عندما وضعت هيئة جامعة الخرطوم الاستشارية مع بعض بيوتات الخبرة الهندسية المتخصصة تصميماً هندسياً موحداً لهذه المجمعات**الاشكل2**). ويتميز التصميم بأنه متعدد الطوابق إذ يتكون من أربعة طوابق، يشمل كل مبنى روضة ومدرسة تعليم أساس ومدرسة تعليم ثانوية زائداً ساحات ممارسات الأنشطة اللاصفية وغيرها. وتقدر جملة المساحة المخصصة لهذه المشاريع اربعون الف متر مربع وبإجمالي تكلفةتقدر بحوالي ٩,٦٠٠,٠٠٠ دولار أمريكي. وتتوزع هذه المشاريع على مجمع التربية وشمبات ومنطقة جبرة ومنطقة الأزهري. وتقدر مساحة مشروع المدارس في داخل مجمع كلية التربية شرق شارع الوادي بأربعة الف متر مربع، وتقدر تكلفته بحوالي ٢,٤١١,٠٠٠ دولار أمريكي[٧٧]. أما مجمع مدارس الجامعة في منطقة جبرة فسيشيد في جبرة-المختبرات فوق مساحة قدرها عشرة الف متر مربع وبتكلفة تقدر بحوالي ٢,٤١١,٠٠٠ دولار أمريكي[٧٨]. أما مجمع مدارس الجامعة في منطقة شمبات فسيشيد في جزء من مزرعة جامعة الخرطوم علي شارع المعونة فوق مساحة قدرها عشرة الف متر مربع وبتكلفة تقدر بحوالي ٢,٤١١,٠٠٠ دولار أمريكي[٧٩]. وهناك مجمع مقترح لمدارس الجامعة في منطقة الأزهري فوق مساحة قدرها ستة عشر الف متر مربع وبتكلفة إجمالية تقدر بحوالي ٢,٤١١,٠٠٠ دولار أمريكي.

٧٣ المرجع السابق ص 412
٧٤ المرجع السابق 433
٧٥ المرجع السابق القرار ص 435.
٧٦ المرجع السابق ص 427.
٧٧ إدارة الاستثمار – جامعة الخرطوم مشاريع جامعة الخرطوم الإستثمارية والأوقاف، 2013، ص 8.
٧٨ المصدر السابق ، ص 9.
٧٩ المصدر قبل قبل السابق ، ص 10.



الشكل١: التوزيع الجغرافي لمدارس ورياض جامعة الخرطوم

الشكل (٢) المخطط الهندسي لمدارس جامعة الخرطوم في جبرة وشمبات وأمدرمان والأزهري

المصدر: إدارة الاستثمار – جامعة الخرطوم (٢٠١٣م)

٢- المجموعة (ب): مجموعة المدارس الحكومية (ذات الخصوصية)

تضم المجموعة (ب) المدارس والرياض والبراعم الحكومية ذات الخصوصية (المختبرية) والتي كانت تتبع لكلية التربية ويبلغ عددها تسعة وحدات تشمل ستة مدارس هي أحمد بشير العبادي أساس بنات، أحمد بشير العبادي الثانوية بنات، كلية التربية أساس بنات، محمد توم التجاني أساس بنين، كلية التربية أساس بنين، وكلية التربية الثانوية بنين، وروضتين هما أحمد بشير العبادي وروضة وبراعم كلية التربية بجانب براعم احمد بشير العبادي. يرتبط تأسيس بعض من هذه المدارس

بتاريخ تدريب المعلمات وتعليم البنات في السودان والبعض الآخر بمجهودات إدارات كليات التربية المتعاقبة منذ العام ١٩٩٤- يوليو ٢٠١٨م. ففي عام ١٩٣٤م أنشات كلية المعلمات بأم درمان والحقت بها مدرسة صغيرة تعرف باسم مدرسة التمرين لتدريب المعلمات أسوة بالمدارس التجريبية في معهد التربية ببخت الرضا. وعندما أنشا معهد تدريب معلمي المرحلة المتوسطة بأم درمان ألحقت به مدرسة بنات لتدريب المعلمين أيضاً. كما تاسست مدرسة متوسطة للبنات باسم مدرسة الشاطيء وأخرى ثانوية للبنات باسم أحمد بشير العبادي. وعندما تم دمج المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة في مرحلة واحدة هي مرحلة التعليم الأساسي الحقت مدرستي التمرين والشاطيء بمدرسة احمد بشير العبادي أساس بنات وضمت مدرسة البنات التي تتبع لمعهد تدريب معلمي المرحلة المتوسطة بأم درمان إلى مدرسة أحمد بشير العبادي الثانوية بنات. أما روضة أحمد بشير العبادي فقد تأسست عام ١٩٦٨م وظلت مستقلة تتبع لوزارة التربية والتعليم مثل بقية المدارس التي سبق ذكرها هنا. ونتيجة لسياسة الدولة بنقل إعداد معلمي مرحلة التعليم الأساسي إلى الجامعات بدلاً من وزارة التربية والتعليم في العام ١٩٩٤ أُلحقت مباني كلية المعلمين - أم درمان ومعهد تدريب معلمي المرحلة المتوسطة - أم درمان وملحقاتهما من مدارس ومنازل إلى كلية التربية لاستيعاب برنامج بكالوريوس التعليم الأساسي فيها ولتصبح جميع المدارس والرياض بمثابة مختبرات لكلية التربية. وتطورت هذه المدارس عند تأسيس مدرسة كلية التربية أساس بنين في عام ٢٠٠٥م ثم مدرستي محمد توم التجاني أساس بنين ومدرسة كلية التربية أساس بنات في عام ٢٠١٠م وتوسعهما في حرم كلية التربية. وقد نص القرار رقم ٤١ بتاريخ ٢٦ يونيو ٢٠١٨م على" انشاء عمادة مدارس ورياض جامعة الخرطوم" حيث آلت جميع هذه المدارس والرياض لهذه العمادة وكان عدد الطلاب آنذاك يزيد عن ستة آلاف طالب إضافة للمعلمين والعاملين وغيرهم[٨٠].

عملت جامعة الخرطوم على تنظيم علاقتها بمدارس المجموعة (ب) منذ صدور القرار الإداري رقم (٣٠) لعام ٢٠١٠م والذي اعتبر المدارس والرياض وجامعة الخرطوم وكلية التربية والمجالس التربوية شركاءَ في الإدارة والتطوير والجوانب المالية المختلفة[٨١]. فقد ورد في هذا القرار أن من ضمن اختصاصات المجالس التربوية ومهامها «

٨٠ تقرير اللجنة المكونة بموجب القرار الإداري رقم 52: تشكيل لجنة تسليم وتسلم عمادة مدارس ورياض الجامعة.

٨١ عبد المحمود على جهينة وآخرين ، 2017، براعم ورياض ومدارس كلية التربية جامعة الخرطوم، 2017،ص 5- 8 ، مطبعة جامعة الخرطوم.

اقتراح الرسوم الدراسية لروضة الأطفال أو المدرسة المعنية لرفعها لمجلس الإدارة لإجازتها»[٨٢]، وتكوين لجنة مالية من ثلاثة أعضاء من المجلس التربوي على أن يكون رئيسها بينهم وتتلخص مهامها في وضع المقترحات الخاصة بحوافز المعلمين والعاملين بالروضة أو المدرسة المعنية، وتقديم المقترحات الخاصة بتحصيل الرسوم الدراسية، ووضع المقترحات الخاصة باستقطاب الدعم للروضة أو المدرسة المعنية حيث توضع في حساب بنكي باسم المجلس التربوي ويتم الصرف منه بشيكات تحمل توقيعي عميد كلية التربية ورئيس المجلس التربوي للمدرسة أو الروضة المعنية[٨٣]. وتتكون المصادر المالية لكل روضة أو مدرسة من الرسوم «المساهمات» الدراسية وعائدات الاستثمار والتبرعات والهبات وأي مصادر أخرى يوافق عليها المجلس الأعلى للرياض والمدارس إضافة للمبالغ المخصصة لها من قبل الجامعة. ويتم الاتفاق على هذه الرسوم «المساهمات» الدراسية في الاجتماع الدوري للمجلس الأعلى للرياض والمدارس، وفي بعض الأحيان في الاجتماعات الراتبة للمجالس التربية بعضويتها القانونية. وتخصص هذه الإيرادات المالية لتسيير أعمال الرياض والمدارس المتمثل في الكتب المدرسية واحتياجات التلاميذ من كراسات وأدوات مكتبية والرعاية الصحية والحوافز والصيانة والنثريات، على أن تجنب التبرعات والهبات لصالح المجالس التربوية.

طبقت الجوانب المالية للقرار (٣٠) إداري لعام ٢٠١٠م على المدارس الحكومية التي آلت لكلية التربية من وزارة التربية والتعليم عام ١٩٩٤م حيث يأتي للجامعة ولكلية التربية الأنصبة المحددة لهما من متبقي مداخيل إيرادات الرسوم الدراسية وعائدات الاستثمار بين الجامعة (٤٠٪) وكلية التربية (٣٠٪) والروضة أو المدرسة المعنية (٣٠٪)[٨٤] وذلك عند كل نهاية عام مالي. اختلف الوضع بالنسبة للمدارس التي قامت كلية التربية بانشاءها نتيجة لسياسة الجامعة المالية تجاه الكليات والتي تبنى على رسوم القبول العام لطلاب البكالوريوس ونصيب الكلية المعنية من طلاب الدراسات العليا وما تخصصه الجامعة لها من ميزانية سنوية. أما بالنسبة لكلية التربية فقد شملت مداخيلها المالية المصدرين الأولين وعائدات نهاية العام من بعض المدارس التي حددها القرار ٣٠ إداري لعام ٢٠١٠م وعلى العائدات المالية الجارية من المدارس التي أنشاتها الكلية جيث تورد هذه المداخيل الأخيرة في حساب كلية

٨٢ المرجع السابق ص . ص 5- 8

٨٣ المرجع السابق 2017،ص. ص 5- 8

٨٤ المرجع السابق 2017،ص. ص 5- 8

التربية. وتلتزم الكلية بالصرف على المدارس التي أنشاتها لتسيير العملية التعليمية ودفع مرتبات وحوافز المعلمين والعاملين وتشييد الفصول وأعمال الصيانة الدورية. ويؤكد هذا ذهاب نصيب كلية التربية من ميزانية الجامعة السنوية لأغراض أو جهات أخرى في الجامعة في وقت تعتمد فيه الكلية على «مساهمات» المجتمع المالية في هذه المدارس والرياض.

لم يراعي النظام الأساسي لعمادة مدارس ورياض جامعة الخرطوم خصوصية مدارس المجموعة (ب) في الجوانب المالية التي أقرها القرار ٣٠ إداري لعام ٢٠١٠م. كما لم يراعي لائحة المدارس الحكومية «المختبرية» التي تنظيم العلاقة بين هذه الجهات والجامعات التي بها هذا النوع من المدارس والتي تخول كثير من السلطات المالية للمجالس التربوية[٨٥]. تنص هذه اللائحة على التزام إدارة التعليم المعنية تجاهها بتوفير ٥٠٪ من المعلمين وسد النقص في الإجلاس وتوفير ٣٠٪ من الكتاب المدرسي والقيام بمهمة التوجيه التربوي على أن تلتزم الجامعة المعنية بتوفير المتبقي من المعلمين والاجلاس وغيره. وقد أقرّ النظام الأساسي لعمادة مدارس ورياض جامعة الخرطوم توحيد جميع حسابات المدارس والرياض في حساب موحد باسم العمادة وتحديد وتحصيل الرسوم الدراسية وتولي العمادة مهام الصرف المختلفة على أن يقسم متبقي الميزانية وفق ما أقره القرار (٣٠) إداري لعام ٢٠١٠م.

لزيادة العائد المالي من هذه المدارس تم مضاعفة أعداد الطلاب المقبولين ومضاعفة الرسوم الدراسية للطلاب الجدد في جميع المدارس والرياض بنسبة تقارب ٤٠٪ مقارنة بالعام الدراسي السابق ٢٠١٩/٢٠١٨م[٨٦]، وللعاملين بالجامعة بنسبة ١٠٠٪. وقد أشار مدير تعليم مرحلة التعليم الأساسي بمحلية أم درمان إلى وجود اتجاه من جامعة الخرطوم لتحويل هذه المدارس إلى استثمار وأنهم لن يسمحوا به. وقد وردت مبررات لذلك منها تدنى صرف العملة الوطنية مقابل العملات الأجنبية وارتفاع معدلات التضخم إلى ٦٣,٨٪ في يونيو ٢٠١٨م[٨٧] وإلى ٥٢,٥٩٪ في شهر يوليو ٢٠١٩م[٨٨]. وقد حدث هذه الزيادة بالرغم من أن وزارة المالية قد صادقت في عام ٢٠١٧م بمائة وعشرين وظيفة لتسكين المعلمين الذين كانوا يعملون بنظام الحافز

٨٥ لائحة المدارس الحكومية ذات الخصوصية (المختبرية) لعام 2017م، وزارة التربية والتعليم ولاية الخرطوم.

٨٦ جريدة الصيحة 10 أبريل 2019م.

٨٧ https://arabic.cnn.com>article

٨٨ صحيفة سودان تريبيون 8/8/2019م، www.sudantribune.net بناءاً على الجهاز المركزي للإحصاء.

في هذه المدارس[٨٩] مما سيخفض بالتأكيد بند الصرف فيها. ويؤكد هذا التوجه اتجاه الجامعة لجعلها مدارس استثمارية[٩٠] تخالف لائحة المدارس الحكومية ولا تتفق مع لائحة المدارس الخاصة.

١- التحديات المؤسسية لمشاريع جامعة الخرطوم الإستثمارية في قطاع التعليم العام

ترتبط التحديات المؤسسية بسياسات الدولة تجاه التعليم العام والقدرة المالية لجامعة الخرطوم للاستثمار في هذا القطاع الخدمي الملكف والمفاهيم الخاصة ببعض أعضاء هيئة التدريس حول ملكية أراضي الجامعة. ففي منحى سياسات الدولة نجد أن الولاية على التعليم العام هي من اختصاص «وزارة التربية والتعليم القومي والأجهزة التابعة لها.... ويقصد بسلطة التعليم بالولاية «وزارة التربية والتعليم بالولاية والأجهزة التابعة لها، كما ينص القانون على الحق في التعليم العام»[٩١]. كما أنّ من ضمن سياسات التعليم في السودان "الالتزام بمبدأ إتاحية فرص التعليم للجميع....." وقد أعدت بعض الخطط والاستراتيجيات لتطوير التعليم العام منها " خطة التعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥..."،كما صدرت بعض التشريعات والقوانين الخاصة بتعميم التعليم الأساسي"[٩٢]. كما أكد الدستور الإنتقالي لسنة ٢٠٠٥م المادة (١٣-١) على «كفالة الدولة لمجانية التعليم والزاميته في مرحلة التعليم الأساسي وبرامج محو الأمية وتعني مجانية التعليم من حيث التنفيذ»[٩٣]. ومن أهداف خطة التعليم حتى عام ٢٠١٥م ضمن أهداف خطة التعليم للجميع في السياق الوطني»ضمان توفير مجانية إكمال تعليم أساسي لجميع الأطفال في الفئة العمرية (٦-١٣) سنة وبتركيز خاص على البنات والأطفال في الظروف الصعبة بحيث يتم قبول ٩٠٪ من الأطفال عمر ستة سنوات بحلول عام ٢٠٠٧م وصولاً إلى معدلات

٨٩ إدارة الموارد البشرية جامعة الخرطوم.

٩٠ صحيفة الراكوبة أكتوبر 23/2019م، أحمد بشير العبادي تطالب باقالة العميد وايلولة المدرسة لوزارة التربية والتعليم.

٩١ محاماة، 2017، نصوص ومواد قانون تخطيط التعليم العام وتنظيمه في السودان لسنة 2001م – الفصل الأول. www.mohamah.net

٩٢ وزارة التعليم العام جمهورية السودان،2007، التقرير الوطني: تقييم متوسط الأمد للتعليم للجميع للفترة 2006-2000 ص15، 16.

٩٣ المرجع السابق 2006 ص 20.

استيعاب ٧٢,٥٪ وإلى فوق ٨٢,٨٪ بحلول عام ٢٠١٥م[٩٤].

تشير توجهات الحكومة الإنتقالية بعد ثورة ديسمبر ٢٠١٩م إلى تأكيد إتاحية التعليم العام ومجانيته منذ العام الدراسي ٢٠٢٠م[٩٥] لدحض الرأي السائد بأن «التعليم نظرياً ودستورياً حق الجميع، لكنه واقعياً يمضي ليكون حكراً على الأغنياء.... أن السياسات الحكومية التعليمية تشجع التعليم الذي يشرف عليه القطاع الخاص، في حين تتجاهل تماماً دعم التعليم الحكومي، لذا تبدو الفوارق واضحة تماماً بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة....»[٩٦]. كما يوجد تحدٍ مؤسسي آخر وهو سياسة الدولة نحو تقليص التعليم الخاص ودعم المدارس الحكومية مما يشكل تهديداً على مستقبل مدارس جامعة الخرطوم الخاصة المقترحة.

يتعتبر ضعف القدرة المالية لجامعة الخرطوم في تشييد المدارس الخاصة المقترحة تحدياً مؤسسياً آخر يلعب دوراً قوياً قد يدفعها للشراكة مع القطاع المصرفي أو القطاع الخاص لتوفير الرساميل اللازمة مما سيترتب على ذلك قيود مالية وقانونية قد يصعب الإيفاء بها نتيجة لمخاطر الاستثمار من سياسات الدولة تجاه التعليم العام عامة. وبجانب هذا هناك تحدي مؤسسي آخر يرتبط بالقصور الكبير حول طبيعة ملكية الأراضي في جامعة الخرطوم وحقها القانوني في تغيير تبيعيتها وملكيتها من جهة لأخرى عند بعض أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية. فقد احتج الكثيرون منهم عند أيلولة هذه المدارس والرياض للعمادة أولاً ثم طالبوا بعودتها ثانياً إلى الكلية ابدعوى أنها مدارس مختبرية[٩٧] تتبع لكلية التربية[٩٨]، ولكنها مطالبة ترتبط أساساً بالجوانب المالية[٩٩].ويرجع سبب الفهم الخاطيء لاعتقاد الكثيرون منهم بأن

٩٤ المرجع السابق ص 23.

٩٥ باج نيوز، 9/أكتوبر/2019، مجلس الوزراء : مجانية التعليم الأساس بحلول العام 2020. https:// bajnews.net/67185/

٩٦ عبد الحميد عوض، العربي الجديد, 18 يوليو 2018، تعليم السودان.... مدارس وجامعات حكر على الأغنياء. https://www,alaraby.co.ul>so

٩٧ تتضمن ديباجة النظام الأساسي لعمادة مدارس ورياض جامعة الخرطوم ما يؤكد أنها مدارس مختبرية. أما نصيب الكلية (30%) من العائدات السنوية لهذه المدارس والرياض فقد أكده خطاب مدير الجامعة لعميد كلية التربية.

٩٨ اجتماع مجلس كلية التربية رقم 2 لعام 2019م بتاريخ 23/ 10/2019م.

٩٩ يحفظ النظام الأساسي لعمادة مدارس ورياض جامعة الخرطوم نصيب الكلية من متبقي الميزانية ونسبته 30% تدفع في نهاية كل عام مالي.

مباني الكلية المعنية هي إرث تاريخي لتلك الكلية لا يحق لجهة رسمية المساس به. وظهر ذلك جليّاً عندما انتشرت الأخبار بعزم إدارة الجامعة بيع أراضيها في مجمع الوسط والانتقال إلى منطقة سوبا. وقد انعكس أحقية الجامعة في أراضيها والتصرف فيها وتغيير اختصاصاها ووظيفتها في تطوير الكليات المختلفة وإنشاء كليات ومراكز ومعاهد جديدة. ومن أمثلة ذلك تطوير أقسام طب الاسنان والمختبرات الطبية والجغرافيا والغابات إلى كليات مستقلة إضافة لبعض المعاهد المتخصصة مثل معهد الدراسات الأفريقية والآسيوية الذي كان وحدة أبحاث السودان التابعة لكلية الآداب. وتتأتى خطورة هذا التحدي في إمكانية تاليب الرأي العام الجامعي من أساتذة وطلاب والرأي العام المجتمعي ضد خطط الجامعة الاستراتيجية أو مشاريعها الاستثمارية.

١- التحديات المجتمعية لمشاريع جامعة الخرطوم الإستثمارية في قطاع التعليم العام

ترتبط بالوعي المجتمعي وبالسلطات المخولة لمنظمات المجتمع المدني ومنها المجالس التربوية وسعيها للمحافظة على حقوقها التي كلفتها لهم الدولة مثل مجانية التعليم العام وعدم دفع رسوم دراسية في المدارس الحكومية. وقد تجلى ذلك إبان تولي كلية التربية مهام إدارة هذه المدارس والرياض وممانعة بعض المجالس التربوية في دفع استحقاق الكلية والجامعة الذي كفله القرار ٣٠ إداري لعام ٢٠١٠م حتى وصل الخلاف لمستوى المجلس التشريعي لولاية الخرطوم. ويعكس هذا عدم رضى المجالس التربوية في ذهاب جزء من عائدات الرسوم الدراسية للجامعة ولكلية التربية وأحقيتهم في صرفها على المدارس والرياض كاملة بحكم ان ولأة أمور الطلاب والتلاميذ يدفعونها لتلقي خدمة خاصة وأنها مدارس حكومية لا تفرض فيها رسوم دراسية وإنما هي مساهمات. كما أن سياسة الجامعة تجاه ميزانية كلية التربية السنوية تسببت في أن تصبح هذه المدارس الحكومية بمثابة مدارس استثمارية من الضرورة الموازنة بين احتياجاتها واجتياجات كلية التربية.

على الرغم من أن لائحة تنظيم عمل المجالس التربوية بولاية الخرطوم للعام ٢٠١٧م تنص على أن تحديد مساهمات أولياء أمور التلاميذ في تسيير الأنشطة هي من اختصاصات المجلس مع مراعاة المقدرة المالية لولي الأمر فقد بدأت الجامعة

توجهها الاستثماري في هذه المدارس الحكومية[١٠٠] مما يعدُ «مخالفة بذلك مجانية التعليم وقانون الإجراءات المالية»[١٠١]. وقد أغفل النظام الأساسي لعمادة جامعة الخرطوم للمدارس والرياض هذه الشراكة المجتمعية المتمثلة في السلطات المخولة للمجالس التربوية لهذه المدارس والتي تعتمد على لائحة مجازة من المجلس التشريعي للولاية[١٠٢] وتمنحها سلطات تحديد الرسوم الدراسية وأوجه صرفها وقبول التلاميذ والأنشطة المدرسية. ورغم أن بند الصرف على مرتبات المعلمين في مجموعة المدارس الحكومية ذات الخصوصية قد انتهى عن طريق تسكينهم في وظائف دائمة من وزارة المالية[١٠٣] فقد حدثت زيادة في الرسوم الدراسية. وبحكم تركز المداخيل المالية لهذه العمادة في حساب موحد يتم الصرف منه بتوقيع عميد العمادة فقط فقد برزت كثير من الاحتجاجات من بعض المجالس التربوية على أوجه صرف هذه المداخيل وأدت إلى صراع وصل للجهات العدلية[١٠٤]. كما أن هذه السياسة المالية قد أهدرت نصيب كلية التربية وتسبب في تكوين لجنة لإعادة هذه المدارس إلى الكلية[١٠٥]، وتسببت في استحوذت الجامعة على أكثر من نصيبها المحدد سابقاً.

أدت هذه السياسات والممارسات لحدوث خلافات حادة بين العمادة والمجالس التربوية وولأة أمر التلاميذ والتلميذات. فقد ورد في خطاب معتمد أم درمان لوالي ولاية الخرطوم «إذ لا علاقة للكيان الجديد (عمادة مدارس ورياض جامعة الخرطوم) بالمدرسة المختبرية وكذلك تنكر لسلطات التعليم بمحلية أم درمان وولاية الخرطوم وعدم الانصياع لأومرهما وللقوانين واللوائح التي تنظم تعليم مرحلة الأساس وتحويل المدرسة من مدرسة تجريبية تدريبية لمدرسة استثمارية»[١٠٦]. وقد رفعت دعوى من المجلس التربوي لمدرسة أحمد بشير العبادي أساس بنات بعدم قانونية تحصيل الرسوم الدراسية في هذه المدارس[١٠٧] . كما صدر خطاب من مدير الإدارة العامة

١٠٠ جريدة الصيحة 10 أبريل 2019م.

١٠١ خطاب معتمد محلية أم درمان (المكلف) لولالي ولاية الخرطومن 10/10/2019، اتخاذ قرارات لحل اشكلالات مدرسة احمد بشير العبادي أساس بنات الحكومية بمحلية أم درمان بالنمرة و خ /م أ/ 17/أ/1.

١٠٢ لائحة المدارس الحكومية ذات الخصوصية لعام 2017 م، وزارة التربية والتعليم ولاية الخرطوم.

١٠٣ إدارة الموارد البشرية جامعة الخرطوم.

١٠٤ المرجع قبل قبل السابق

١٠٥ اجتماع مجلس الكلية رقم 2/2019م بتاريخ 23/10/2019، كلية التربية جامعة الخرطوم.

١٠٦ خطاب معتمد محلية أم درمان (المكلف) لولالي ولاية الخرطومن 10/10/2019، اتخاذ قرارات لحل اشكلالات مدرسة احمد بشير العبادي أساس بنات الحكومية بمحلية أم درمان بالنمرة و خ /م أ/ 17/أ/1.

١٠٧ المرجع قبل قبل السابق.

للشؤون التعليمية بمحلية أم درمان إلى عمادة مدارس ورياض جامعة الخرطوم بايقاف قبول تلميذات الصف الأول للعام الدراسي الجديد ٢٠٢٠/٢٠١٩ في جميع هذه المدارس إلى حين التنسيق والتفاكر وفق الأسس واللوائح[١٠٨].

وجدت هذه السياسة تحدياً واحتجاجاً من مجتمع أولياء أمر التلميذات في مدرسة احمد بشير العبادي، ومن ذلك» أنا أماني، إعلامية، أم لثلاثة طالبات في المدرسة، أرفض دفع أي قرش زيادة للمدرسة لما أعرف ال ١٣ الف الانا دفعتها مشت وين وليه جامعة الخرطوم تتكسب من المدرسة وأين وزارة التربية من ذلك يجب أن يتوقف الصرف من حساب عمادة المدارس بأمر قضائي ويخضع الحساب للمراجعة القانونية ثم ترجع بقية الأموال إلى حساب المدرسة .... وما أخذ بالقوة لا يسترد إلا بالقوة». ونموذج آخر من نفس المجموعة «..... عمادة الجامعة (تقصد عمادة المدارس) التي تغولت على مدرستنا وعلى الأموال التي اندفعت من قبل الأباء....»، « اصلا العمادة ما صاحبة حق لو اتغيرت ولو ما اتغيرت نحن نأخذ أموالنا منهم بالقانون وتاني ما ندفع في حساباتهم»، « حتى رواتب المعلمين تعبانه والبعض من المعلمات ذوات الكفاءة تحولوا لي مدارس حكومية»، « وأسوا فترة تمر على هذه المدرسة هي فترة العمادة التي لا تملك أي رؤية للتطوير بل وقفت حجر عثرة في مشروع المدرسة الإلكترونية لتحتفظ بالمال والعمادة همها الشاغل جمع المال من الآباء دون سند قانوني أوصلها لمحكمة الأموال التي تم تحصيلها باسم الرسوم الدراسية وغيرها من المسميات الأخرى مبالغ كبيرة ....». كما ورد «رسالة من أولياء أمور التلميذات بمدرسة احمد بشير العبادي أساس بنات الي مديرة جامعة الخرطوم .....والي وزيرة التعليم العالي والبحث العلمي .....مدرسة احمد بشير العبادي اساس بنات بأم درمان من المدارس العريقة والمتميزة.....يتم تسيير هذه المدرسة من مساهمات الآباء عبر مجالس الآباء ويتم الصرف علي هذه المدرسة طبقا للميزانية السنوية التي يعدها مجلس الآباء عبر لجانه المختصة وتناقش وتجاز من المجلس الأعلي للمدارس الذي يراسة وكيل جامعة الخرطوم وتتم عملية الصرف وفقا للإجراءات المحاسبية المتبعة في جامعة الخرطوم ويتم التصديق والصرف بتوقيع رئيس مجلس الآباء وعميد الكلية لتحقيق الشفافية المطلوبة أثمرت هذه الجهود عن بيئة تعليمية معافاة..... في العام ٢٠١٨ أصدر مدير جامعة الخرطوم قرارا بإنشاء عمادة تحت

١٠٨ محلية أم درمان الإدارة العامة للشؤون التعليمية 3مارس 2019م.

مسمي عمادة شؤون المدارس..... سرعان ما تكشفت السياسات الخاطئة ..... حيث بدأت ..... بنسف مبدأ الشفافية.... المالية حيث أنشأ حسابا منفردا باسم عمادة المدارس انفرد فيه بالتوقيع....وقام بزيادة الرسوم الدراسية حيث وصلت الي ١٠ الف جنيه وتم تحصيل هذه الرسوم بقسوة في حساب العمادة في مخالفة صريحة للوائح وقوانين مجانية التعليم في مرحلة الأساس ودخل في نزاع مع مجلس الآباء وأولياء الامور اوصله الي المحكمة والتي أصدرت قرارا بوقف التحصيل لحين البت في القضية.... نحن أولياء الأمور نطالب..... ملف حسابات المدرسة ومراجعتها وأين صرفت هذه الأموال والتي لم تظهر في بيئة المدرسة والأموال التي صرفت في الحوافز والعوازيم والضيافة ..... فك ارتباط المدرسة من مظلة العمادة التي تنتهج سياسة الاستثمار والنظرة لهذه المدارس كمورد للجامعة والعمادة ..... والتي اصلا تعتبر مدرسة مجتمعية»[١٠٩]. وقد وصل الخلاف قمته وأتخذ طابع العنف في لقاء الجمعية العمومية لهذه المدرسة[١١٠].

وصل التحدي المجتمعي لسياسات عمادة مدارس ورياض جامعة الخرطوم، وخاصة سياستها المالية، قمته باستخدام العنف في عدّة مواقف منها اجتماع الجمعية العمومية لمجلس أباء مدرسة احمد بشير العبادي أساس بنات[١١١].

المناقشة والخاتمة

واجهت مجموعة المدارس الحكومية ذات الخصوصية التابعة لجامعة الخرطوم تحديات مؤسسية ومجتمعية قد تحدد مستقبل توجهات الجامعة للاستثمار في قطاع التعليم العام بإنشاء مجموعة المدارس الخاصة المقترحة. ولم تخرج هذه التحديات عن سياسات الدولة تجاه قطاع التعليم العام وعن الحداثة والوعي والتغير الاجتماعي الذي شهده المجتمع السوداني نتيجة لعوامل مختلفة منها تأثيرات العولمة. فقد شهد المجتمع السوداني تغيراً في شخصية أفراده وفي تركيبة الأسرة السودانية وهيكلية المجتمع وقيمه وسلوكياته وتوجهاته[١١٢] إضافة لمباديء

١٠٩ مجموعة أولياء امر التلميذات بمدرسة احمد بشير العبدي أساس بنات، وسائل التواصل الاجتماعي.

١١٠ وسائل التواصل الاجتماعي، جلسة انعقاد الجمعية العمومية لمدرسة احمد بشير العبادي أسس بنات 23/10/2019.

١١١ صحيفة الإنتباهة، 4/11/2019م ، مدرسة العبادي قصة طرد العميد، ص 9.

١١٢ محمد هاشم عوض (2003):» التغير الاجتماعي في السودان:الاتجاهات والأبعاد» ، http://

حرية التعبير ومبادىء الديمقراطية والشورى. كما تنذر العولمة في مناحي المعرفة المتسارعة والمتغيرات السياسية بسبب وسائل الاتصال الحديثة بحدوث تغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية كبيرة في أرجاء العالم[١١٣] , ومنها السودان[١١٤]. وتتأطر التحديات المجتمعية في مطالبة المجتمع بحقوقه على الدولة ومنها حقه في إتاحية ومجانية التعليم العام. ويدعم هذه التغيرات والتطلعات المجتمعية سياسات الدولة تجاه التعليم العام حيث تسعى لبناء روابط قوية مع الهيئات الأخرى في الدولة وبناء شراكات أكبر مع المجتمع المحلي كما هو الحال في كثير من دول الوطن العربي[١١٥] ، كما تعمل على ارتباط التعليم بالمجتمع مثل المملكة العربية السعودية[١١٦]. ولم تعد الأهداف التعليمية التي تضعها الدولة دون مراعاة لحركة المجتمع ذات فائدة بحكم تطلعاته لحكم راشد يراعى العدالة الاجتماعية وتوزيع الفرص وفق مبدأ الكفاءة وشيوع روح المشورة والحوار وغيرها.

يعتبر الفقر وتدني المستوى الاقتصادي للأسرة السودانية على وجه العموم تحدياً مجتمعياً قوياً لتوجهات جامعة الخرطوم للاستثمار في قطاع التعليم العام. تشير الإحصاءات إلى أن ٣٦,١، ٪ من سكان السودان في العام ٢٠١٤-٢٠١٥ يعيشون تحت خط الفقر وقد ارتفعت هذه النسبة إلى ٦٥٪[١١٧] عام ٢٠١٩م. وهناك نسبة كبيرة تعيش أدنى خط الفقر الفقر ويعيش ٢٥٪[١١٨]. ونتيجة لذلك يصبح إتاحية التعليم ومجانيته حلاً مناسباً لغالبية الأسر السودانية بالرغم مما يعانيه قطاع التعليم العام من تدني مستوى الجودة وضعف المؤسسية وعدم المساواة وقلة تأثير تدريب المعلمين وعدم التنسيق الكافي لتطبيق السياسات أسوة ببعض الدول في المحيط

sudaneseonline.com

١١٣ المرجع السابق.

١١٤ (2017) Bakhiet, Abdelhamid Moh. Ahmad، "Influence of globalization on the structure of food systems in Greater Khartoum, Sudan". *Sudan Geographical Journal*. Vol 1, No. 1, p117.

١١٥ ناثان براون ومروان المعشر، 2019، انخراط المجتمع في إصلاح التعليم العربي : من التعليم إلى التعلم. مركز كارنيغي للشرق الأوسط،

١١٦ وزارة التعليم المملكة العربية السعودية، 2019، التعليم ورؤية السعودية 2030. https://moe.gov.sa>vision

١١٧ موقع النيلين، فبراير 2019، (الفقر) .. بالأرقام معدلا مخيفة. https:www.alnilin.com

١١٨ الجهاز المركزي للإحصاء، المسح القومي لميزانية الأسرة والفقر في العام 2015-2014, الخرطوم.

الأفريقي أو غيره العالمي كما في البوسنا والهرسك[١١٩].

وحين تشرع جامعة الخرطوم في الاستثمار في المدارس الخاصة المقترحة فستواجه بالإضافة لما ذكر سابقاً، بسياسة الدولة الرامية لتقليص المدارس الخاصة لأنها تعزز تركز الثروة في أيدي ملاك المدارس الخاصة وعدم توزيعها بعدالة على العاملين في تلك المؤسسات وعلى المجتمع ككل[١٢٠]. وذلك رغم دورها في توفر خدمة التعليم العام حيث نجدها تقبل ١٣٪ من مجمل أعداد المقبولين في التعليم الأساسي فى ولاية الخرطوم وبمعدل نمو سنوي يبلغ ٨٪ حيث يزيد بنسبة ٣٪ عن نسبة نمو المدارس الحكومية، ويصل معدل نموها في مستوى التعليم الثانوي إلى ٧٪ سنوياً بزيادة ١٪[١٢١] عن نسبة النمو في المدارس الثانوية الحكومية. ويعتبر دفع الرسوم الدراسية في المدارس الخاصة عبئاً ينوء بثقله حتى الأسر المتوسطة الدخل حيث أنه يعمل على تخفيض الدخل المتبقي للأسر على باقي الحاجات الأساسية لها ويخفض من الانفاق الاستهلاكي ويسبب تراجعاً في النمو الاقتصادي. وتشهد الرسوم الدراسية في المدارس الخاصة ارتفاعاً مستمراً إذ ارتفع بنسبة ١٠٠٪ في العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠[١٢٢] كما حدث في مصر[١٢٣]. وحتى لو أقدمت جامعة الخرطوم على تنفيذ مشاريعها المقترحة فسيدعم هذا تيار المدارس الخاصة «الارستقراطية» التي تتعامل مع الطبقة الميسورة الحال في المجتمع مما يهدم مباديء الجامعة في خدمة المجتمع العام. كما أن مطالبة المجتمع بتحقيق جودة التعليم في المدارس الحكومية قد يضعف فرص الاستثمار في هذه المدارس الخاصة المقترحة ويدعم هذا ما حدث في سلطنة عمان على سبيل المثال حيث أن ٤٦٪ من الطلاب قد قاموا بالتحويل من المدارس الخاصة التي كانوا يدرسون بها إلى مدرسة أخرى حيث حظيت المدارس الحكومية بنسبة ٨١٪ منهم[١٢٤]. ويدعم هذا الرأي أكثر تجربة رواندا حيث أجبرت المدارس الخاصة

١١٩ USAID Bosnia-Herzegovina (March 2017), Brief overview of main challenges in primary and secondary education in BIH (Based on Desk Research), www.measurebin.com

١٢٠ أماني الشوبكي، 2019، المدارس الخاصة.. ظاهرة تغزو ثقافتنا وتأكل المداخيل, صحيفة الرأي، الأردن، alrai.com

١٢١ موقع النيلين، فبراير ٢٠١٩، (الفقر) .. بالأرقام معدلا مخيفة. https:www.alnilin.com

١٢٢ موقع النيلين، 2019، زيادة في الرسوم الدراسية بنسبة 100% وقرارات الوزارة في مهب الريح. https://alnilin.com

١٢٣ العربي الجديد، 2018، مدارس مصر .. التعليم الخاص يحاصر الأهل بالرسوم. https:// www.a;alaraby.co.uk>so

١٢٤ المركز الوطني للإحصاء والمعلومات سلطنة عمان، 2016، استطلاع رأي أولياء الأمور حول جودة

على الإغلاق وأصبحت المدارس الحكومية هي خيار أولياء أمور الطلاب[١٢٥]. إضافة لذلك كما سيواجه هذا الاستثمار بقوانين الدولة الذي تمنع الجهة الحكومية المعنية من الاستثمار في اختصاصات جهة حكومية أخرى حيث تمنع وزارة الصحة مثلاً من ذلك والعكس صحيح.

يمكن تلخيص أهم نتائج هذا البحث في أن لجامعة الخرطوم توجهات استثمارية في قطاع التعليم العام لا تتفق واختصاصها في مجال التعليم العالي. كما تشكل سياسات الدولة الآنية والمستقبلية تحدياً وتهديداً مستمراً لهذا التوجه. كما أسهم عدم تضمين الشراكة المجتمعية في النظام الأساسي لعمادة مدارس ورياض جامعة الخرطوم في تفاقم التحديات المجتمعية. وهناك ضعف واضح في إلمام بعض منسوبي جامعة الخرطوم بقوانين ملكية أراضي الجامعة قد يؤثر سلباً على هذا الاستثمار.

تحمل هذه النتائج مردودات مهمة ترتبط بصنع الساسات المستقبلية لتوجهات جامعة الخرطوم للاستثمار في مجال التعليم العام. حيث من الضرورة بأن يكون هذا التوجه جزءاً من سياساتها وخططها في توسيع وتقوية دورها في خدمة المجتمع باعتباره أحد أدوارها الاجتماعية الكثيرة مثل بقية الجامعات في العالم[١٢٦]. ويكون ذلك بتبني مفهوم **مدارس الخدمة الشاملة** وفق نظام شراكة بينها وبين الدولة والمجتمع. وقد ثبت نجاح هذا النوع من المدارس في كثير من دول العالم ومنها الولايات المتحدة الأمريكية[١٢٧] إذ حققت أهداف تنمية المجتمع وتنمية الشباب ودعم الأسرة والخدمات الصحية والاجتماعية.

التعليم في المدارس الخاصة النتائج الرئيسية،https://ncsi.gov.om>ba

١٢٥ الصفحة الرسمية لحركة /جيش تحرير السودان، 2017، جودة المدارس الحكومية في رواندا تجبر الأكاديميات الخاصة على الإغلاق. https://m.facebook.com>posts

١٢٦ UNESCO, 1991, The role of higher education in society: quality and pertinence. 2nd UNSECO-Non-Governmental organizations collective consultation on higher education Paris, 8-11 April 1991.

١٢٧ Wikipedia (2019) Full service school in United States. https://en.m.wikipedia. org>w

)8(

الأوضاع التعليمية لمسلمي مالاوي

مقدمة

تقع دولة مالاوي في وسط شرق أفريقيا وقد تكونت حديثاً ويسكنها عدد من الأجناس الافريقية يدين أكثرها بالديانة المسيحية ويعتبر المسلمون أقلية صغيرة يشكلون حوالي ٢٠٪ من مجمل عدد السكان. عرف المجتمع الإسلامي الأفريقي في مالاوي بمجموعة لغوية واحدة هي الياوا الذين تحولوا لاعتناق الإسلام ووهبوا أنفسهم له في وجه الأحوال الصعبة. أدخل التعليم الحديث في مالاوي مع البعثات التبشيرية حيث فرض المنهج الحديث «العلماني» بتفاصيله على الأقلية المسلمة هناك مما ترتب عليه الكثير من النتائج السلبية على نسبة التعليم وسطهم وبالتالي شغل الوظائف المدنية والتمثيل السياسي في البلاد. خلق هذا النوع من التعليم تحديات كثيرة للمجتمع المسلم المالاوي تستدعي الدراسة والتقصي بغية تفادي زيادة فقدان الهوية الإسلامية وسطهم خاصة وقد ألقت العولمة بظلالها على كافة أشكال الحياة المعاصرة.

تأتي أهمية الموضوع في أن التعليم يعتبر حجر الزاوية لتطور المجتمعات الحديثة لمساهماته المؤكدة في مناحي التنمية البشرية والمادية. وتعتبر معرفة وضعية المجتمعات المسلمة، وخاصة في أوضاع الأقليات، أمراً مهماً يستحق الدراسة لارتباطه الوثيق بمستقبل تلك الأقلية وتشخيص مشاكلها الآنية بغية تقليلها أو التخلص منها كليّاً. وبحكم موقع مالاوي في وسط شرق أفريقيا وجوارها الجغرافي الذي يغلب عليه اعتناق الديانة المسيحية وسط السكان، مع وجود أقليات مسلمة في جميع هذه البلدان، فمن المحتم أن يأخذ النظام التعليمي صفة التعليم الحديث القائم على الفلسفة الغربية الحديثة في التعليم والتي قد لا تتفق مع بعض مباديء وتوجهات المجتمعات المسلمة في هذه البلدان. وقد ينتج عن هذا موافق واقعية من هذه الأقليات من الممكن أن تصل إلى درجة الإحجام عنه والاقتصار على التعليم الديني الذي لا يؤهل لوظائف الخدمة المدنية الحديثة مما يفقد الأقليات فرص المنافسة في

الحكم والتنمية. ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة في إمكانية مساهمتها في توضيح واقع مسلمي مالاوي في ظل النظم التعليمية السابقة والحالية، والتحديات التي تواجههم وتقييمها حتى يتسنى وضع رؤية مستقبلية متماسكة تعمل على الحفاظ على هويتهم الإسلامية دون الفصام مع واقع الدولة المسيحي.

تتوم ثل إلش لاي ة المقترحة في أن مسلمي مالاوي يواجهون تحديثات ثقافية وسياسية واجتماعية مختلفة تظهر جليّاً في نظم وسياسات وخطط النظام التعليمي المتبع والتي قد لا تتفق في بعض جوانبها مع العقيدة الإسلامية، وبالتالي قد تنتج عنه تحديات ومواقف وردود أفعال تؤثر سلباً على وضعية المسلمين في مواكبة مستجدات وتوجهات الدولة المدنية الحديثة في مالاوي. وعلى ذلك يسعى هذا المقال لتوضيح آليات دخول الإسلام في مالاوي ودور التعليم الديني في نشر الإسلام، وتوضيح بنية التعليم النظامي في مالاوي ووضعية الأقلية المسلمة فيه، وإجراء تحليل دقيق لواقع تعليم مسلمي مالاوي، وتوضيح التحديات التي تواجه مسلمي مالاوي في ظل سياسات التعليم المختلفة، واقتراح بعض التوصيات لتقوية وضعية مسلمي مالاوي في ظل مفهوم الدولة المدنية وتغير سياسات وخطط التعليم. وتتسق هذه الأهداف مع فرضياته وهي أنه رغم دخول الإسلام قبل المسيحية إلى مالاوي إلا أن سياسات البعثات التبشيرية نجحت في فرض التعليم الكنسي مما أثر على نظم وسياسات التعليم في مالاوي، كما خلقت النظم التعليمية المتعاقبة تحديات كثيرة لمسلمي مالاوي منها احجام بعضهم عن ارتياد مدارس التعليم الحديث، وبالتحديد الإناث، وقد انعكس عدم انتشار التعليم الحديث وسط مسلمي مالاوي على افتقادهم لفرص المنافسة في الوظائف المدنية والحكم، ومن من المحتمل أن يستمر تهديد نظام التعليم الحديث على مسلمي مالاوي ما لم يضع اعتبار لخصوصية الأديان في المنهج المدرسي. وقد اتبع المقال المنهج التاريخي، والمنهج الوصفي، والمنهج التحليلي لتحقيق أهداف وفرضيات الدراسة.

الإطار النظري

الأقلية مشتقة من كلمة "قلة" ووجد تسعة وعشرين تعريفاً لمصطلح الأقلية في عدة مراجع، حيث تعرفها الموسوعة العربية العالمية بأنها " مجموعة من الناس تختلف في بعض سماتها عن المجموعة الرئيسية التي تشكل غالبية المجتمع، وتعد

اللغة والمظهر والدين ونمط المعيشة والممارسات الثقافية لهذه المجموعة من أهم مظاهر الاختلاف...." (بلبشير ٢٠١٩). أو أنها "مجموعة تضم أقل من نصف مجموع أعضاء مجموعة أكبر منها. وفي المجتمع يصف المصطلح مجموعة عرقية أو دينية أو غيرها تمتلك هوية مميزة، ويتفوق عليها في العدد بقية السكان" (ويكيبيديا ٢٠٢٠). أو أنها " مجموعة قومية أو إثنية أو لغوية أو دينية تختلف عن المجموعات الأخرى الموجودة داخل دولة ذات سيادة" (الألفي ٢٠١٨). وأكثر هذه الأقليات ظهوراً هي الأقليات الدينية التي ينتمي أعضاءها لسكان البلد الأصليين أو من جماعات المهاجرين الذين أصبحوا سكاناً أصليين بحكم التقادم أو التجنس.

تعتبر الأقليات المسلمة موضع تركيز بسبب معدلات الخصوبة العالية وسطهم وكثرة المعتنقين لدين الإسلام. تفرض الدول التي تقيم فيها الأقليات المسلمة طوقاً من السرية والكتمان إذ لا توفر إحصاءات دقيقة عن حجم التوزيع الديني للسكان بجانب تحيز المصادر الغربية في تقليل أعداد المسلمين ومبالغة المصادر الإسلامية في تقدير أعدادهم. يبلغ عدد المسلمين في الهند حوالي ١٤٪ من مجموع السكان حيث يعمل ٧٠٪ منهم بالزراعة، ولا يتعدى تمثيلهم في مؤسسات الدولة نسبة ١٪. وتعد الأقلية المسلمة في الصين ثاني أكبر أقلية في آسيا إذ تبلغ نسبتهم ١١٪ من إجمالي سكان الصين ويمثلون أغلبية في بعض الولايات الصينية منها سنغيانغ حيث يمثل الأويغور ٧١٪ من سكانها وهم عرقية تركية وهناك العرقية الصينية التي يطلق عليها "هوي هوي". وهناك أقليات مسلمة في الفلبين ومينمار وفي الدول الأوروبية منها فرنسا وفي أمريكا وأستراليا حيث يمثلون ٢,١٪ من مجموع السكان. وفي قارة أفريقيا يمثل المسلمون ٣٪ في جنوب أفريقيا (الجزيرة ٢٠٢٠)، ويشكل المسلمون الموزمبيقون حوالي ٥٥٪ من عدد السكان ويتركزون في مناطق الشمال (قصة الإسلام ٢٠١٠). وقد عدّ بعض الباحثين دولاً مثل ساحل العاج والكاميرون وسيراليون وتوغو وبنين (داهومي) والحبشة دولاً اسلامية ، بينما عدّها باحثون آخرون دولاً ذات أقليات إسلامية كبيرة (محمدين، بدون تاريخ).

تواجه الأقليات المسلمة في أفريقيا عدّة مشكلات منها كثافة الحركات التنصيرية، تفشي الأمية وسطها، قلة المدارس والدعاة، سوء الأحوال المعيشية، كان للاستعمار دور كبير فيها إذ عمل على عزل البلاد عن بعضها البعض، وتشجيع عوامل التفرقة القبلية والإفساد، وإبادة ما أمكنه من المسلمين أو محاولة تنصيرهم أو تجهليهم،

ووضع الفئة الوطنية وخاصة المسلمين في ظروف الفقر والجهل والحاجة، وتضييق السبل والموارد الاقتصادية على المسلمين حتى تتدهور أحوالهم الاقتصادية، بجانب الحرص على تكوين طبقة موالية له وكوادر نصرانية للعمل على التنصير (موقع السكينة ٢٠١٨). ويزيد أوضاع الأقليات المسلمة سوءاً إنخفاض متوسط الدخل الشهري وازدياد نسبة الأميةوارتفاع نسبة الإصابة بالأمراض المعدية والأوبئةوارتفاع معدلات الخصوبة مما تسبب في التهميش السياسي لهم وإهمال مطالبهم في الدول التي يعيشون فيها. وفي عام ١٩٨٣ أظهر تقرير رسمي في كينيا أن ٧٨٪ من الطلبة الملتحقين بالثانوية مسيحيون كاثوليك والبقية من غير المسيحيين. وفي جامعة دار السلام في الفترة من ١٩٨٦-١٩٩٠م لم تتجاوز نسبة الطلاب المسلمين ١٣٪ من مجموع الطلاب(بمبا ٢٠١٨). كما يواجه التعليم الإسلامي في يوغندا مشاكل تشمل التشتت الديموغرافي للمسلمين والتدريس باللغات المحلية والتعليم في الظروف الحرجة والإدارة غير المسلمة للمدارس الإسلامية وتقليص نطاق التعليم الإسلامي مقابل الدعم الحكومي. أما التحديات المشتركة بين دول أفريقيا عامة فتشمل إشكالية المنهج في المدارس المزدوجة، والتنفير من اللغة العربيةوالتعليم الإسلامي بسبب ضعف مستوى المعلمين، وارتباط تعلم اللغة العربية بسوق العمل الضيقة، وتشتت الجهود التعليمية والدعوية، وضعف المشاركة في المشروعات الاجتماعية، والقصور في استثمار الموارد الاستثمارية، والعجز عن حشد الدعم الشعبي والمادي للمشروعات الإسلامية(بمبا ٢٠١٨).

جغرافية مالاوي

تقع دولة مالاوي في وسط شرق أفريقيا جنوب خط الاستواء ، يحدها من الشمال الشرقي تنزانيا، ومن الشمال الغربي زامبيا، من الجنوب وموزمبيق، وهي دولة مغلقة (الشكل ١). كانت مالاوي محمية بريطانية تعرف باسم نياسالاند حيث حاولت البرتغال الإستيلاء عليها لتصل بين مستعمرتيها أنجولا وموزمبيق، إلا أن شركة جنوب أفريقيا التي كونها السير سيسل ردوس تغلبت عليها فأخذت حق استغلال ثروات تلك المنطقة وشجع ردوس البريطانيين على الإقامة بوسط جنوبي أفريقيا. تكونت شركة بريطانية أخرى هي شركة البحيرات، وأعلن عن قيام محمية نياسالاند في ١٨٩١م وظلت حتى استقلالها في ١٩٦٤م(رسالة الإسلام ٢٠١٨). وقد بذل المستوطنون البيض جهوداً كبيرة لإنشاء إتحاد روديسيا ونياسالاند لتوسيع دائرة السكان غير المسلمين

إلا أن جهودهم قد فشلت. تبلغ مساحة مالاوي حوالي ٩٤,٣٩٦ كلم٢، ويزيد عدد سكانها عن ستة ملايين نسمة يعيش أكثر من ٩٠٪ منهم في المناطق الريفية، وتتميز بالكثافة السكانية العالية. أول من استخدم الإسم مالاوي هم البرتغاليون للدلالة على مجموعات سكانية متميزة تضم كل من,Nsenga, Chikunda, Chewa, Zimba Chipeta, Ntumba, Mbo, Manganja, Nyanja and Nyasa ، وبعتقد أن هذه المجموعات هم مهاجرون أتوا في الأساس من حوض الكنغو..

الشكل ١: موقع مالاوي في قارة أفريقيا

يعتبر النيانجا Nyanja المجموعة السكانية المبكرة التي عاشت في جنوب مالاوي، ويتركز الشيوا Chewa في الأجزاء الوسطى من البلاد، والتيمبوكا Tumbuka في الشمال. أتي الى مالاوي في ما بعد النجوني Ngoni من جنوب أفريقيا واستقروا في ثلاثة مجموعات قرب مزمبا، دووا، وديدزا. وتبعهم الياوا في حوالي عام ١٨٥٠م

واستقروا في الأساس بين مانقوشي و بلانتيرا، بينما استقر بعضهم في مقاطعتي مولانجا و سليمة ولا يزال بعضهم يعيش في مقاطعتي ديدزا ونتشيو(Palamuleni ٢٠١٤) . وفي عام ١٩٠٣م أتى الياوا أيضاً واللوموي Lomwe من موزمبيق، من شرق بحيرة ونهر شيري، واستقروا في مقاطعات مولانجي، وثايولو، وشيرادزولو وزومبا. ويوجد في شمال مالاوي مجموعات تضم النخوندي والتونجا، والهويي و السوكوا. وتُظهر الاختلافات العرقية في معدلات الخصوبة في مالاوي حيث نجد أن مجموعتي الشيوا والسنا Chewa and Sena تظهران أعلى المعدلات بينما تظهر مجموعتي نكوندا و تومبوكا Nkonde and Tumbuka أقل المعدلات، وتظهر بقية المجموعات معدلات متوسطة (Palamuleni ٢٠١٤) . وتتفق هذه النتائج مع الفرضية الثقافية في أن الاختلافات في معدلات الخصوبة تظل باقية حتى بعد التحكم الإحصائي للمتغيرات الاجتماعية-الاقتصادية والديمغرافية (Palamuleni ٢٠١٤). وبجانب الأفارقة يوجد الهنود والأوربيون الذين بدوأ المجيء الى مالاوي في عام ١٨٨٠م ، وبالتحديد بعد عام ١٩٢٠م عندما أتوا في مجموعات كبيرة، وقد ترك نصف الهنود البلاد بينما بقي الأوربيون، بجانب مجموعة كبيرة من السكان من أصول مختلطة (Sicard ١٩٩٣).

دخول وانتشار الإسلام إلى مالاوي

دخل الإسلام إلى مالاوي أيام امبراطورية الزنج الإسلامية التي كانت تتخذ من كلوة عاصمة لها. ومن المرجح أن الإسلام قد شكل وجوده في المناطق الساحلية في شرق أفريقيا في الغالب منذ بداية ظهوره في مكة. وقبل ظهور الإسلام كان لتجار التاريخ المبكر من الجزيرة العربية والهند واندونسيا معاملات مع ساحل أفريقيا الشرقي، إذ كانوا يتبادلون الأطعمة والبهارات وغيرها مقابل العاج والخشب والجلود والذهب والعبيد. ومن الواضح أن مروي Marawi قد أنشات سلطة لها على مساحة مقدرة تشمل ماكاوا Makua في الساحل حول موزمبيق ودخلت في تجارة العاج مع الأفارقة. وقد اختلط التجار الأجانب في المستوطنات الساحلية مع السكان المحليين وأثروا على ثقافتهم ولغتهم ودينهم. وبحكم انتشار هذه التأثيرات إلى الداخل فبالتالي حدث نفس الشيء للإسلام (Sicard ١٩٩٣). ومن غير المرجح بان الاتصال والتاثيرات قد اقتصرت على السلع العينية (Sicard ١٩٩٣). تشير المصادر التاريخية إلى اتصال المجتمعات المسلمة على ساحل أفريقيا الشرقي بالسكان الأفارقة القاطنين حول بحيرة مالاوي. فقد كان نمو التجارة بين الجزيرة

العربية وأفريقيا في الفترة بين القرون السابع/الثامن والعاشر سبباً في جذب الهجرة العربية في الإقليم. استقر المهاجرون أولاً في المراكز التجارية جنوب الصومال، وفي ما تلى من القرون، وخاصة في القرن الحادي عشر تحرك أسلاف المهاجرون من العرب الأفارقة ومتحدثي السواحيلي proto-Swahilian من المناطق السواحيلية الشمالية جنوباً على امتداد الساحل حتى كلوى (جنوب تنزانيا) لينشؤوا مناطق استقراراهم هناك. كما أسهم العمانيون بجهد كبير في نشر الاسلام أيام دولة آل سعيد في شرق أفريقيا حيث ازدهر الإسلام في القرن العاشر الهجري. وعند القرن الخامس عشر أصبح التوغل الإسلامي مهماً كما يثبته نمو دول المدن المسلمة السواحيلية الجنوبية. ويعتبر هذا العصر الذهبي لساحل أفريقيا الشرقي. وبنهاية القرن الخامس عشر كان هناك ما لا يقل عن سبعة وثلاثين مدينة أفريقية ساحلية. وعند القرن التاسع عشر، ومن خلال جهود التجار العرب والسواحليين، بدأ الإسلام في التوغل الى داخل أفريقيا الشرقية وتحصل على مواقع في مناطق مثل يوغندا ورواندا وبورندي وشرق زائير ومالاوي. كانت هذه أيضا فترة الزحف الأوروبي في المنطقة التي بدأت بحضور البعثات الكنسية والمستكشفون (Chande ١٩٩٣). وقد ذكر الفريد شارب حاكم نياسا في سنة ١٩١٠م أن الإسلام منتشر بين الياوا ، ففي كل قرية مسجد وتجار من المسلمين (الشكل ٢).

تشكل قبيلة الياوا أغلبية مسلمي مالاوي ويتركزون بخاصة حول الحد الجنوبي الشرقي لبحيرة مالاوي، إلا أنهم يوجدون متناثرين في مجمل القطر. وقد عرف المجتمع الإسلامي الأفريقي في مالاوي بهذه المجموعة «الياوا» اللغوية والذيّن تحولوا لاعتناق الإسلام ووهبوا أنفسهم له في مواجهة الأحوال الصعبة «قدمت أقسى مقاومة للسلطات الإستعمارية الحاكمة في السنوات الأولى، ولهذا السبب من المحتمل أن هذه المجموعة تشمل حتى اليوم النسبة الغالبة من المسلمين مقارنة مع القبائل المالاوية الأخرى» (Panjwani ١٩٨٠). ويمكن فهم الأفضلية الدينية لهذه المجموعة بعدم اعتناقها للديانة المسيحية ومقاومتهم للأوربيين. ينتشر المسلمون في الوقت الحالي في المناطق الغربية من بحيرة نياسا، وفي المناطق الشمالية والجنوبية من مالاوي، وفي مولونجي وددزا وشيرادي زولو وليلو نجوى وزومبا وسليما وشمال مقاطعة كوتا (رسالة الإسلام ٢٠١٨). ويوجد مجتمع مسلم صغير استمر لعدة قرون عند مصب نهر بنقوي Pungwe حيث توجد مدينة بييرا الآن، عملوا بالتجارة مع

الداخل. كما تتحدث السجلات عن وجود معتبر للمسلمين على امتداد الزمبيزي وفي مملكة مونيميوتابا Mwenemutapa في ما يعرف باليود في زامبيا (Sicard١٩٩٣) .

الشكل ٢: مسجد في زومبا-مالاوي

يسود مالاوي السكان المسيحيون ويعتبر المسلمون أقلية صغيرة. تشير الاحصائيات التي جمعت في عام ١٩٢٨م أن عدد المسلمين يبلغ ١٥٠٠٠٠ نسمة تشكل مجموعة الياوا ٩٥٪ من مجموعهم (Panjwani ١٩٨٠) . وفي الوقت الحالي يشكل المسلمون ما بين ١٠-١٥٪ (أو ٢٠٪) من مجموع السكان حسب تقديرات موسوعة مايكروسوفت Microsoft Encarta Encyclopedia و Microsoft Bookshelf Almanac بينما

قدرهم بعض الخبراء بحوالي ٤٠٪. ومن المحتمل أن يكون عدد المسلمون أكثر من ذلك حيث أن الحكومة السابقة قصدت عدم إعطاء معلومات إيجابية عنهمPanjwani) (١٩٨٠.يتبع المسلمون الملاويون المنهج السني (AH Malawi's Muslims)، ويتبع المسلمون من أصول آسيوية المنهج الحنفي حيث أن ٦٠٪ من الهنود مسلمون، بينما يتبع المسلمون من أصول مالاوية المنهج الشافعي، ويتاثر الإسلام بالتقاليد والعادات الأفريقية الموروثة. أنشأ الهنود والباكستانيون أغلب المساجد وبعض المدارس لتحفيظ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية (قصة الإسلام ٢٠١٠).

تطور النظام التعليمي في مالاوي ودور البعثات التبشيرية والحكومات في صياغة ووضع الخطط والسياسات التعليمية

بدأ التعليم الديني الإسلامي مع بدء انتشار الإسلام داخل مالاوي عن طريق جهود الدعاة والتجار. ففي نهاية القرن التاسع عشر سافر الشيخ عبد الله وتلميذه الشيخ ثابت داخل مالاوي يعلمان القرآن ويشجعان التعليم بالعربية والسواحيلية وليس باللغات المحلية التقليدية (Dehnert no date). بدأ التعليم الحديث في مالاوي منذ وصول البعثة المسيحية في نهاية القرن التاسع عشر واستمر حتى نهاية الاستعمار في أوائل الستينات (Lamba ١٩٩٩). وصل لفنجستون إلى غرب بحيرة نياسا في عام ١٨٥٩م وفي عام ١٨٩١م أعلنت بريطانيا حمايتها على المنطقة التي سميت باسم وسط أفريقيا البريطانية، وكان أول منصّر وصل إلى مالاوي في عام ١٨٥٩م وتأسس أول مقر لبعثة تنصيرية بعد عامين. وبصفة عامة لم تحظى التجارة والديانة المسيحية بالنجاح حول الحد الجنوبي لبحيرة مالاوي عكس ما حدث وسط سكان شمال مالاوي (Williams ١٩٩٦). عملت بعثة الكنيسة الهولنديةDutch Reformed DRC Churchعند مستوى القرية حيث هدفت لبناء كنيسة محلية مدعومة ومحكومة ذاتياً لتعليم الناس كيفية الاستخدام الأفضل للموارد الطبيعية الموجودة قربهم. وفي الحقيقة كان هدفها «إنتاج» مزارعين يحبون الإنجيل مثابرون وفخورون به (Lamba ١٩٨٣). بدأت البعثات التنصيرية تحدث نجاحاً ملموساً عندما منحتها السلطات الإستعمارية حق الإشراف على التعليم. وفرض تعليم الدين المسيحي في جميع المدارس في سنة ١٩٢٧م كما فرضت مادة علوم الإنجيل في المراحل الأولى من التعليم منذ ذلك الوقت وحتى اليوم، ثم إختيارية في المرحلة الثانوية (إفريقيا ٢٠١٧). ترتبط ملاوي بعلاقة قوية مع اسكتلندا ترجع لعام ١٨٥٩م في شأن التعليم الديني الكنسي،

ورغم الاختلافات الواضحة بينهما توجد أوجه شبه بينهما تتمثل في طبيعة المدرسة الثانوية الدينية، وإصلاح المناهج المدرسية، وتوفير المدارس (Maremba ٢٠١١).

يطبق في مالاوي النظام التعليمي الثماني-الرباعي-الرباعي، والذي يشمل ثلاثة مراحل هي الإبتدايئة والثانوية والتعليم الثلاثي. تمتد المرحلة الإبتدائية لثمانية أعوام وتقسم لثلاثة أقسام هي قسم الأطفال الصغار infant section (المستويين الأول والثاني)، وقسم الجونير junior section (المستويات الثالث، الرابع، والخامس)، وقسم الكبار senior section (المستويات السادس، السابع، والثامن). يمتد التعليم الثانوي لأربعة أعوام ويشمل دورتين، دورة الجونير junior (السنتين الأولى والثانية) والكبار senior (السنتين الثالثة والرابعة) مع الجلوس لإمتحان قومي عند نهاية كل دورة. أما المستوى الأخير فهو مستوى التعليم الثلاثي tertiary level والذي يشتمل أيضاً على التعليم التقني والتقاني وتعليم المعلمين. ويختلف عدد السنوات لهذا المستوى معتمداً على المقرر "الكورس" المتبع ويمتد من سنة واحدة إلى خمس سنوات (Chimombo et al. ٢٠٠٠).

تعتبر مالاوي دولة متباينة اللغات إذ يوجد فيها ثلاثة عشر لغة مالاوية، ومثل بقية الدول الافريقية الأخرى تيتخدم مالاوي اللغة الانجليزية لغة رسمية بجانب لغة الشيشيوا Chichewa لغةً قوميةً (Kayambazinthu١٩٩٩). اختارت مالاوي لغة الشيشيوا Chichewa لغة قومية رغم وجود لغتان أخريان هما الشياوا والشيتيومبوكا Chiyao and Chitumbuka، ووضعت سياسة شاملة تهدف لتطبيقها كعملية قومية nationalization process (Kishindo ١٩٩٤)، قد يكون لها تاثير على لغات الأقلية الأخرى. ويلعب الإدراك السياسي للاستراتيجيات الفاعلة في الوحدة الوطنية والحداثة دوراً في استخدام اللغة الانجليزية في الأقطار الأفريقية ومنها مالاوي، إلا أن سيادتها في النظام التعليمي قد يعيق النمو المعرفي للفرد في التعليم الإبتدائي بصورة عامة واتقانه القراءة على وجه التحديد (Williams١٩٩٦).

مرت مالاوي بتجربة النمو السكاني السريع حيث تضاعف السكان في الفترة بين ١٩٦٤ و ١٩٩٨. ورغم الانخفاض الظاهر في النمو السكاني خلال العقدين الأخيرين بقيت مالاوي واحدة من أكثر الدول الأفريقية كثافة في السكان بمعدل ١٥٠نسمة/كلم مربع. ويتميز سكانها بأنهم شباب نصفهم دون سن السابعة عشر وبالتالي ترتفع

نسبة الإعالة مما يؤثر في توفير التعليم. كما تعتبر مالاوي واحدة من أفقر الدول في العالم إذ تتميز بالأداء الاقتصادي الضعيف الذي يتطلب ضبط السياسة المالية عن طريق تخفيض الدعم الحكومي وإدخال نظام الموازنة النقدية والتركيز على اجراءات ايقاظ/مشاركة التكلفة،وقد كان لكل واحد من هذه الإجراءات مردودات على تمويل التعليم (Kadzamira et al. ٢٠٠٠) . يتسق هذا مع من ضرورة توفير عناصر إنتاج ونجاح النظام التعليمي في مالاوي الريفية وهي أهداف الوظيفة الطموحة، والجهود المدعومة، والقصوية المثابرة unflagging ومقاومة الإغراء(Frye ٢٠١٢) . وتشير كثير من العوامل لتقاعس التعليم النظامي في مالاوي، حيث تشترك فيه حكومات الوصاية protectorate governments،والبعثات المسيحية، والمسلمين أنفسهم (Lamba ١٩٩٩).

لم يكن التعليم النظامي مجانياً في مالاوي خلال الفترة من ١٩٦٤-١٩٩٤، ما عدا العام الدراسي ١٩٩١-١٩٩٢ عندما أدخلت الحكومة مشروع التعليم المجاني والذي يبدأ من المستوى الأول وحتى الرابع من الثمانية سنوات المقررة في التعليم الإبتدائي. ويعتبر انتخاب باكيلي مولوزي رئيسا لمالاوي ثم إعادة انتخابه في ١٧ مايو ١٩٩٤ نتاجاً لتراكمات جهود المسلمين خلال عقود من الزمان لتنمية مالاوي، حيث بدأ بعض من هذه الجهود المنظمة في الظهور خلال العقدين المنصرمين. كان أحد أهم أهداف نظام الحكم الجديد المتعدد الأحزاب في مالاوي في عام ١٩٩٤م هو تخفيف حدّة الفقر باعتباره السبب الرئيسي وراءه الأمية المرتفعة والتي بلغت ٧٠٪ وسط الإناث (يشكل الإناث ٥٢٪ من مجمل السكان) و ٥٠٪ وسط الذكور، ولذلك رأت الحكومة أن اجتثاث الأمية هو أحد الطرق لتقليل الفقرMacJessie-Mbewe) (٢٠٠٢. ومنذ عام ١٩٩٤م دشنت حكومة مالاوي برنامجاً طموحاً لمجانية التعليم الإبتدائي أدى لزيادة دراماتيكية في أعداد القبول.وتضمنت سياسته المحورية إزالة المصاريف المدرسية وغيرها من المصروفات وعدم لباس زي مدرسي موحد، وزيادة الإتصال بالتعليم الإبتدائي وازالة عدم المساواة في المشاركة عبر تقليل المصاريف المباشرة،وتحسين معدلات المكوث المدرسي retention rates لتقليل الأميةKazuma) .(٢٠٠٨ .et al. ويعتبر برنامج التعليم للجميع في مالاوي أحد جهود سياسات التنمية العالمية التي وضعها المانحون الدوليون ضمن نموذج التأثير من أعلى لأسفل والذي يحمل افتراضات حول جهود التنمية، وعلاقات الدولة بالمجتمع والسوق،

والعمليات السياسة سواء نجاحها أو فشلها (Kendall ٢٠٠٤). كما أربتط برنامج التعليم للجميع بتوسيع واستدامة الحقوق العالمية،والعمليات الديمقراطية،والنظم السياسية،والانتخابات الديمقراطية الرسمية، وبالعلاقات بين التعليم الإبتدائي بدون مصروفات (Kendall ٢٠٠٧). لقد أصبحت سياسة إلغاء المصاريف المدرسية في التعليم الإبتدائي العالمي منتشرة في العديد من الأقطار في أفريقيا جنوب الصحراء منذ منتصف التسعينات بغرض تحقيق التعليم للجميع. وقد تطلب تطبيق هذه السياسة استشارة المساهمين الرئيسيين والقيام بمسح مرجعي يمكّن من التطبيق المنظم لها ووضع اعتبار للمساوة ووجود آلية مسؤولية بين الحكومة والشركاء/ والمجتمعات (Nishimura et al. ٢٠٠٩).

واجه تطبيق سياسة التعليم للجميع كثير من الصعوبات، منها عدم القدرة على توفير المدارس الكافية ورفدها بالموارد البشرية والمعدات، ومواجهته لمسألة تحقيق جودة التعليم الذي يتطلب صلة بالاحتياجات المحلية والقدرة على التاقلم مع الظروف المحلية والمرونة في التغلب على الحواجز الثقافية مما تسبب في ترك عدد كبير من التلاميذ المدرسة قبل تحصيلهم القراءة والكتابة الدائمة. كما طبق التعليم الإبتدائي المجاني قبل البدء في تطوير إطار عمل شمولي للسياسة التعليمية الضرورية لفحص ودراسة الموارد والمردودات الناتجة عنه. وحتى إطار العمل الذي طور نتيجة لذلك لم يتضمن المشاركين الرئيسيين في تكوينه وكان للحد البعيد تحت قيادة المانحين الدوليين. وعلى ذلك برزت تساؤلات حول مدى استجابة السياسة التعليمية لاحتياجات المواطن، إضافة إلى أنها لم تضع اعتبارٍ كافٍ للوسائل التي تعيق فيها التكاليف المباشرة وغير المباشرة للتعليم المدرسي بالنسبة للأسر الفقيرة للاستمرار في التعليم. كما لم تضع تلك السياسة اعتباراً لأثار التوسع على جودة التعليم، بجانب خلقه لصراع فعلي بين الذهاب للمدرسة والتقويم الزراعي مما أعاق مشاركة الأطفال في المدرسة، وعليه لم تحقق سياسة التعليم الإبتدائي المجاني أهداف تخفيف الفقر (Kadzamira et al. ٢٠٠١). بجانب ذلك فقد أثار هذا البرنامج عدّة تساؤلات حول مدى أتاحيته لغالبية من الاطفال يتلقون سنوات قليلة من التعليم الإبتدائي(Kadzamira et al. ٢٠٠٣) لأسباب كثيرة منها تأثير العوامل "الأسرية" والمدرسية،والفصل الدراسي، وخاصة على تعليم البنات في بعض مقاطعات مالاوي (Chimombo et al. ٢٠٠٠). كما يلعب العنف ضد البنات دوراً في منعهن من

الذهاب للمدرسة في مالاوي، إذ يواجهن بأنواع مختلفة منه في المدرسة الإبتدائية نتيجة الجنسنة الآنثوية "الجندرة" (Biska et al. ٢٠٠٩). وقد أظهرت الإحصاءات في مجال التعليم حديثاً أن قليل من الفتيات المسلمات يكملن تعليمهن الإبتدائي (قصة الإسلام ٢٠١٠). وتعتبر الأسرة هي المحدد لتوقيت الدخول للمدرسة والفترة التي يقضيها الطالب فيها (Moyi ٢٠١٠). فالخصائص الاقتصادية-الاجتماعية لأسرة التليمذ لها تأثير على إنجازه في العلوم المدرسية التي تختلف بين الريف والحضر، إضافة لدور تعليم الأم (Kunje et al.٢٠٠٩).

عند دراسة تطبيق هذه السياسة وفق طموحات وتطلعات جومتين Jomtien aspirations التي تشمل تحسين جودة التعليم وضمان مساواة أكبر في توزيع الموارد التعليمية وتحسين المكوث والحضور المدرسي (Chimombo ١٩٩٩)، يمكن الخلوص الى أن مالاوي ينقصها القدرة الإدارية والمالية وتوزيعها المتوزان لتقديم التعليم الإبتدائي المجاني ذو الجودة العالية للجميع. يعتبر توفير جودة التعليم أكثر من مجرد سؤال عن الموارد إذ يتطلب معرفة الاحتياجات المحلية والقدرة على التاقلم مع الظروف المحلية والمرونة في التغلب على الحواجز الثقافية. ويتضح أن زيادة الحصول على التعليم المدرسي قد كان على حساب جودة التعليم الذي تم تقديمهChimombo) (٢٠٠٥. ويؤدي القصور في الموارد المالية المطلوبة لتفتيت النظام والتلاحم في عملية التطبيق والذي يفسر جزئياً أوجه قصور هذه السياسة. لقد تدهور وساء التعليم المدرسي منذ ادخال هذا البرنامج، وترك عدد كبير من التلاميذ المدرسة قبل تحصيلهم القراءة والكتابة الدائمة، وبقيت مشكلة المساواة حسب الجنسنة الآنثيوية "الجندر" أحد المشاكل الأساسية رغم الجهود المتزايدة التي بذلت نحو تطوير تعليم البنات، وظلّ الربط بين التعليم المدرسي والفرص الإقتصادية مثار تساؤلات على الأقل لأولئك الذين لديهم طلب ضعيف للتعليم المدرسي ويرونه يفتقد لفوائد ملموسة وظاهرة (Chimombo ١٩٩٩). كذلك انخفض بشدة الأداء العام للتلاميذ وارتفعت معدلات الفاقد التربوي، وخاصة بالنسبة للبنات في المستويات العليا بجانب زيادات صغيرة جدا في معدلات الإكمال المرحلي المدرسي (Chimombo ٢٠٠٩). وقد ترك الكثير من الأطفال المدرسة بسبب مشكلة المصاريف المدرسية والطلب على الزي المدرسي، كما أن الكثير من الأطفال لم يقبلوا عند العمر الرسمي للمدرسة الموصى به، ويسقطون المدرسة قبل إكمالها (MacJessie-Mbewe ٢٠٠٠).

من محاسن سياسة التوسع في التعليم الإبتدائي في مالاوي أن ارتفعت معدلات القبول سريعاً حيث وجد ما يزيدعن مليون طفل مالاوي موطأ قدم من نوع ما في المدرسة الإبتدائية حيثت تحققت مكاسب للفقراء (Al-Samarrai ٢٠٠٧)، بجانب تحقيق تأكيد هدف الاتصال العالمي بالتعليم الإبتدائي في ملاوي والنجاح في تحقيق توازن في الجنسنة الآنثوية "الجندرة" gender parity في القبول المدرسي على الأقل عند المستويات الدنيا منه (Chimombo ٢٠٠٩). وفي السنوات الأخيرة كان من ضمن أهداف سياسة التوسع في التعليم الإبتدائي المجاني في مالاوي تحقيق أهداف الألفية للتنمية في عام ٢٠١٥ الذي يعتبر تحدياً لدولة تعاني من أحوال النمو الاقتصادي البطيء وكانت تعتمد كثيرا على فرض الرسوم المدرسية على ولاة الأمور والمصادر الأخرى لتمويل نظام التعليم.

تنخفض معدلات القبول للمرحلة الثانوية في مالاوي إذ لا تتجاوز ٣٠٪ من مجموع أعداد الطلاب المؤهلين للقبول في هذه المرحلة ، بسبب عدم إكمال معظم الأطفال مستوى المدرسة الإبتدائية وعجز بعضهم إستيفاء تكاليف التعليم الثانويZeitlyn) (٢٠١٥ .et al. كما تساهم العديد من العوامل الاقتصادية والاجتماعية في اتصال الفتيات بالتعليم الثانوي في مالاوي (Robertson et al. ٢٠١٧)، ويواجه الأيتام والأطفال ذوي الهشاشة الاقتصادية تحديات في الحصول على التعليم الثانوي، حيث يواجه الفقراء منهم وخاصة البنات عدم المساواة وعدم استطاعة دفع المصاريف المدرسية ويواجهن أيضاً بنظام مدرسي معقد (Biska et al. ٢٠٠٩). وتلعب التحويلات المالية على مستوى الاقتصاد الدقيق دوراً مهماً وتأثيراً إيجابياً على تعليم الأسرة. وعلى مستوى الأفراد تلعب بعض العوامل ذات الصلة بالتحويلات المالية مثل مبلغ التحويل ونوع الحساب المالي للعميل دوراً في تلقي أعلى مستوى للتعليم يتحصل عليه الفرد على المستوى الفردي وبالمثل هناك عوامل مثل العمر والجنسنة الآنثوية والوضع المادي تعتبر محددات مهمة في احتمالية أن يذهب الفرد الى المدرسة (Malik ٢٠١٥). وفي الواقع لا يتجاوز صافي قبول الطلاب المستحقين للمدرسة الثانوية حوالي ٣٦٪ ، بسبب ضعف التعاون والتنسيق والتغذية الراجعة بين مؤسسات تدريب المعلمين ووزارة التربية مما يؤثر على جودة التعليم في مالاوي، خاصة وأن حوالي نصف معلمي المدرسة الثانوية في مالاوي غير مؤهلين فنيّاً. وقد نتج عن ضعف الروابط بين وزارة التربية والمؤسسات التربية الأخرى عدم انسجام

واتساق بين طموحات الوزارة وتلك المؤسسات التربوية حول كثير من القضية مثار التساؤلات (Mkandawire et al. ٢٠١٨).

تسعى سياسة تطوير التعليم الثانوي في مالاوي لتحقيق توازنات مضبوطة في جودة التعليم الذي تقدمه مدارس يوم المجتمع وفي النهاية الدنيا المدارس الخاصة. لقد تراجعت الحرب حول مساهمة زيادة الاتصال للمدرسة الثانوية بين مدارس يوم المجتمع والمدارس الخاصة، وسيتحدد مدى مسماهة القطاع الخاص بما ستضعه الحكومة من سياسات لتحسين مدارس يوم المجتمع، خاصة وأن المدارس الخاصة تلعب دوراً محورياً في دعم جهود الحكومة في توفير التعليم الثانوي. ويمكن اعتبار الخصخصة أحد أشكال الإصلاحات المنظمة للامركزية التعليم حيث تشير لتحول السلطة والمسؤولية من الحكومة للأيدي الخاصة. وتعتبر الإصلاحات في الخطة القومية للتعليم مستقلة عن بعضها البعض في الغالب الأعم، حيث توجد دلائل تشير لوجود اختلافات في تطبيق هذه الاصلاحات. ورغم تنفيذ اللامركزية إلا أنها تقدمت ببطء بسبب سعي الحكومة المركزية للحفاظ على سيطرتها على قطاع التعليم. ولأسباب ترتبط بقلة أليات التحكم والسيطرة والتنظيم تنخفض جودة التعليم لحدّ كبير في كل من مدارس يوم المجتمع الثانوية Community Day والمدارس الخاصة. وهناك ضرورة لوضع آليات تنظيمية بحيث يكون الاتصال للمدارس الخاصة في حدود القدرة المالية الوالدية وإلا فان المدارس الخاصة قد لا تكون هي الإجابة المطلوبة لحل مشاكل التعليم الثانوي في مالاوي، خاصة وقد صحب المنهجية التي تم بها التطبيق كثير من المردودات في ما يلي جوانب المساواة والاتقان(Chimombo ٢٠٠٩). ورغم ذلك، فقد توسعت المدارس الخاصة سريعا لمجانيتها في بعض المناطق في مالاوي مما أدى لتحولات في السيطرة على التعليم بعيدا عن الحكومة المركزية وتحقيق نتائج فعلية مؤثرة على جودة التعليم. لقد تطور الضغط للتوسع في المدارس الثانوية في معظم أفريقيا جنوب الصحراء سريعاً نتيجة لزيادة الطلب عليه والذي يصعب الإيفاء به بسبب شيوع واتساع قاعدة التعليم الإبتدائي. لقد تم تجاهل عدم الرضي المتنامي عن جودة نظام التعليم الثانوي منذ منتصف الثمانينات وأعطيت الأولوية للتعليم للجميع في مالاوي. ولتحقيق أهداف الألفية للتنمية، والتي لقيت دعماً خارجياً وداخلياً، إلا أنه وجّه لتعميم التعليم الإبتدائي. ونتيجة لذلك قلّت الميزانيات المخصصة للتعليم الثانوي وتبنت مالاوي

إمكانية إحداث النمو في التعليم الثانوي، على الأقل جزئياً، عبر الاستيعاب المتزايد في المؤسسات غير الحكومية والشراكات بين الدولة والوكالات غير الحكومية(Lewis et al. ٢٠٠٥). كما أثرت هجرة العمال المسلمين من باكستان والهند على مسلمي مالاوي. فبنيت المساجد والمدارس الاسلامية التي يسيطر عليها النظم الهندية ، إلا أن الحكومة حظرت على الآسيويين الاقامة في الريف (رسالة الإسلام ٢٠١٨).

ظلت مالاوي واحدة من دول أفريقيا جنوب الصحراء ذات المستويات المتدنية في المساهمة في التعليم الثانوي حيث يذهب معظم طلاب المدرسة الثانوية الى المدارس الحكومية وتقبل المدارس الخاصة حوالي ٢٠٪ من الطلاب، وتتميز بالاختلاف في المصريف المدرسية ومستوى الجودة وفي مجملها تعتبر غير متاحة وممكنة للقطعات السكانية خارج المنظومة الثرية في المجتمع (Zeitlyn et al. ٢٠١٥). وكما حدث في هذه الأقطار الأفريقية جنوب الصحراء فقد أدى التحرر الإقتصادي إلى تطوير مصاريف المدارس الخاصة لتستجيب للطلب الزائد على المقاعد في المدرسة الثانوية. وخلال العقدين الأخيرين لم تتوزع المدارس الثانوية الخاصة بشكل جغرافي متساوي في مالاوي، وكان معظم تلاميذها من الأسر الثرية بينما ظلت الأسر الفقيرة عاجزة عن مقالبة أقل المصاريفً المدرسية الموجودة في بعضها. كما كانت معدلات القبول ثابتة فيها، وخاصة في تلك المدارس الخاصة المتميزة الأداء ، وعكس ذلك في الأقلها أداءاً، بجانب كثرة التحويل المدرسي من عام لآخر. وبالتحديد توجد حدود دنيا للمدى الذي تستطيع فيه المدارس الخاصة المساهمة في زيادة وتوسعة الإتصال بالتعليم الثانوي في مالاوي (Chimombo et al. ٢٠١٤).

يعتبر نظام الجامعة العامة المصدر الرئيسي للتعليم الثلاثي لمعظم المالاويين. أنشأت جامعة مالاوي عام ١٩٦٤ وفتحت أبوابها لتسعين طالباً كأول مجموعة في ١٩٦٥م. وحتى وقت قريب كانت هناك جامعة واحدة لها خمس مجمعات تنتشر عبر الأقاليم الجنوبية والوسطى للبلاد، وأنشأت كلية الطب عام ١٩٩١م (Divala ٢٠١٣). توجد أربعة جامعات حكومية وستة عشر جامعة خاصة مسجلة لدى المجلس القومي للتعليم العالي في مالاوي. لم تصنف أيّ من هذه الجامعات ضمن التصنيف العالمي المرتفع للجامعات نتيجة لقلة البحوث والنشر والدعم المالي المحدود والبنية التحتية الضعيفة وغياب المناهج الموجهة نحو الصناعة إذ توجدهوة كبيرة بين التعليم العالي والتنمية، وضعف في جودة التعليم العالي (Valeta et al.

٢٠١٦). ويواجه التعليم العالي المالاوي بعض المعوقات منها الاقتصاد الهش والدعم العام الضعيف وقلة الخبراء (Chimpololo ٢٠١٠) ، بجانب ضعف السياسات التي استحدثت وبنية الحوكمة ذات الطبيعة المحدودة للاتصال الذي يميز قطاع التعليم العالي المالاوي. ونتيجة لصعوبة مقابلة الصرف على التعليم العالي تدهورت هذه الخدمة أو أصبحت محدودة (Thobani١٩٨٤). فالسياسات التابعة لجامعة مالاوي كمثال لذلك خلقت نمو مفترض في أعداد الطلاب بدون تغيرات أساسية في بنية الحوكمة للجامعة (Chivwara ٢٠١٣). وتبحث حكومة مالاوي عن الخيارات التي تمكنها من التوسع في الاتصال بالتعليم العالي وتحسين مستوى جودته لتلافي تحديات التمويل وجودة المخرجات (Mambo et al ٢٠١٦). يعتبر التعليم العالي في الغالب استثماراً خاصاً حيث يحدث عائده الأكبر للأفراد أكثر من المجتمع، ورغم ذلك فإن دوره في النمو والتنمية الاقتصادية يؤكده نظريات التنمية (Dunga ٢٠١٣). ويعتبر النجاح في تقديم جودة التعليم في معظم الجامعات الأفريقية ومنها المالاوية عملاً مهماً حيث تواجهه هذه الجامعات كتحدي يحتاج لإطار عمل لسياسة تعليم جامعي وتوسيعاً لآليات تمويل التعليم الجامعي وضمان للجودة وحوكمة ديمقراطية للنظام الجامعي (Shawa ٢٠١٤).

ازداد الطلب على التعليم عن بعد في مالاوي بعد أربعين عاماً من افتتاح كلية مالاوي للتعليم عن بعد وقدسعت الحكومة لرفع مستواها كما وضح في استراتيجية النمو والتنمية إلا أنها واجهت صعوبات تمثلت في هشاشة الاقتصاد وتدني مستوى دخل الفرد وضعف التمويل العام وقلة الإمدار بالطاقة وقلة الخبراء (Chimpololo ٢٠١٠). ونتيجة لازدياد الطلب على هذا النوع من التعليم بشدة أظهرت الحكومة الحالية إرادة سياسية موجبة لتطويره كما وضح ذلك في استراتيجية التنمية وخطة قطاع التعليم الوطني. ونتيجة لدوره المتعاظم بحكم أنه أحد أسهل الطرق العملية التي يمكن أن تتبناه الجامعات لزيادة التعليم الجامعي، فقد تم إنشاء بعض من مراكز التعليم عن بعد مثل ما فعلته جامعة مزوزو في عام ٢٠١١ ترتب عليه الزيادة تحقيق جودة التعليم العالي والقدرة على دفع المصاريف الدراسية الممكنة والمرونة في دفعها (Chawinga et al.٢٠١٦).

أظهرت الإحصاءات الحديثة في مجال التعليم العالي أن من بين خمسة آلاف طالب جامعي هناك خمسة وستون طالباً مسلماً من بينهم طالبتان فقط، ولا يوجد

معهد إسلامي عالٍ في مالاوي لتخريج طلاب مسلمين للمناصب الوظيفية أو لمواصلة دراستهم خارج البلاد (قصة الإسلام ٢٠١٠). وفي بداية الثمانينات لم يكن هناك طالباً مسلماً واحداً في جامعة مالاوي رغم أن نسبيتهم كانت حوالي ١٧٪ من مجموع السكان (السميط، بدون تاريخ). كما لا توجد مدارس لتدريب المعلمين المسلمين (رسالة الإسلام ٢٠١٨).

تحديات تطور النظام التعليم وفلسفته وسياساته وخططه على مسلمي مالاوي

يحتل التعليم الديني أهمية كبيرة في رسالة الكنيسة في جنوب ووسط أفريقيا، ورغم أنه قد شهد تغيرات كثيرة بعد خروج الاستعمار من القارة، فقد تميز هذا النوع من التعليم خلال الفترة الإستعمارية بتوجهه الأوروبي Euro-centric، مما جعله بعيداً عن الاستجابة للمشاكل الملحة التي واجهها الأفارقة مثل القمع الإستعماري، والفقر، والفصل العنصري وغيرها (Amanze ٢٠٠٩). وقد توقعت الحكومات الوطنية بعد خروج الاستعمار أن تدعم القيم الدينية المختلفة ايدولوجية الدولة مقابل كفالة الحرية الدينية. لم يتحقق هذا الهدف وتبعته أحداث في بعض الدول الأفريقية ومنها مالاوي أضعفت العلاقة بين القيم الدينية والدولة (Forster ١٩٩٧) .

عملت البعثات التبشيرية المسيحية منذ أواخر عام ١٨٠٠ ميلادية على توفير التعليم للأطفال المحليين. وقد تأكدت ممارسة التمييز الديني بتفضيل المسيحية منذ أوائل القرن العشرين وحتى نهاية الخمسينات. وكان التمييز ضد الأطفال المسلمين بسبب اختلاف هويتهم الثقافية من حيث الملبس والمأكل والعبادة، مما أدى لخلق مشكلة سوء تمثيل للتعليم الديني في بلد متعدد المعتقدات مثل مالاوي (Bone ١٩٨٢). ووجدت "أمثلة لتلاميذ مسلمين في مالاوي طلب منهم أكل لحم الخنزير لكي يسمح لهم بالاستمرار في التعليم المدرسي في بعض المدارس التبشيرية"(Dehnert, no date). ويظهر أن الصراع الأول بين المسيحية والإسلام قد بدأ مع مجيء ليفنقستون حيث لم يكن للمسيحية وجود قبله. وتطورت سياسات التعليم الإستعمارية في مالاوي خلال الفترة من ١٩٤٥-١٩٦١ وشملت جهات مختلفة تتبع للإدارة الإستعمارية والبعثات التبشيرية من جانب،والمستوطنون الأوربيون والآسيويون والملونون والمجتمعات الأفريقية كمجموعات مستهدفة للسياسات

من الجانب الآخر. وقد فرض تجهيز السياسات التعليمية العادلة لكل التجمعات العرقية والاجتماعية في مالاوي مشاكل متعددة على الإدارة الإستعمارية. وعند دراسة ديناميكية هذه السياسات ومسارها يمكن التأكيد بأن التعليم غير الأوروبي، وخاصة للأفريقيين، قد تدهور لصالح التعليم الأوروبي. فخلال فترة الاستعمار وفرت البعثات التبشيرية معظم التعليم النظامي في أفريقيا. وقد استبعد المسلمون من وقت لآخر من المدارس التبشيرية، كما أنهم تفادوا الدخول إليها خوفاً من التحول عن دينهم الإسلامي. ونتيجة للدور البارز للبعثات التبشيرية في قطاع التعليم، فقد أتيحت فرص أكثر للأفارقة الذين تحولوا للمسيحية لتلقي التعليم النظامي مقارنة بأولئك الذين لم يتحولوا عن الإسلام. وعند مقارنة المسلمين بالمسيحيين عبر أفريقيا جنوب الصحراء نجد أنهم يتلقون سنوات تعليم أقل وهناك أرجحية عالية بآلا يكونوا متعلمين وأقل احتمالاً بأن يكون أطفالهم في المدرسة. ففي كينيا نجد ٦٠٪ من البالغين المسلمين ليس لديهم تعليم نظامي مقارنة ب ١١٪ من المسيحيين. وفي نيجيريا للمسيحيين خمس سنوات زيادة في التعليم النظامي من المسلمين(Platas ٢٠١٧). وكان هذا النوع من التعليم خلال الفترة الإستعمارية ذو مركزية أوروربية Euro-centric ونتيجة لذلك لم يستجب جيدا للمشاكل الملحة التي واجهها الأفارقة مثل القمع الاستعماري والفقر والفصل العنصري وغيرها.

بالرغم من أن للإسلام تاريخ طويل في مالاوي مقارنة بالمسيحية ورغم أن عشر السكان الملاويين مسلمون، فان دراسة الإسلام في مالاوي قد أهملت نوعاً ما. وفي العادة يبحث المسلمون عن تعليم يعرضهم لتلقي المعرفة الإسلامية. ونظراً لطبيعة النظام التعليمي في مالاوي يتعرض المسلمون هناك لنوعين من التعليم هما التعليم الغربي الذي تضعه الدولة والتي يسمى علماني "حديث"، والتعليم الديني. وفي أحوال قليلة يجد المسلمون أنهم قد أتقنوا أحدهما، أو فقدوا الكثير من الآخر، أو فقدوه كليّاً. وقد شيدت المدارس الإسلامية لتوفر تعليماً للمسلمين مثل ما عملت البعثات المسيحية والمدارس الحكومية. ويعتقد بأن التدريب الإسلامي للشباب هو الذي حفظ الإسلام حياً حتى اليوم وسط الأقلية السكانية في مالاوي، إلا أنه كان تدريباً لم ينتج سكاناً متعلمين بالمستوى المطلوب مما أضطرهم للذهاب للأعمال اليدوية قليلة التأثير في المجتمع المالاوي. كما يظهر الواقع إنقسام المسلمون الياوا الى ثلاثة أقسام متنافسة وأحياناً عنيفة، هي الصوفيين، وحركة سوكوتي Sukuti

movement أو "المطمئنين quietists" و الإصلاحيين الجدد new reformists. ويمكن وصف ظهور هذه الحركات وتداخلها مع بعضها البعض في إطار تداخل علاقة الهوية والممارسات الدينية (Platas ٢٠١٧).

تغيرت الأحوال سريعاً في الأزمنةالحديثة (Amanze ٢٠٠٩) فقد ظهرت تأثيرات فضاءات النضال التي تعمل على تغير سياسة المناهج المدرسية وما يتصل بتطبيق منهج التعليم الديني في مالاوي (Sookrajh et al.٢٠٠٩). لقد شكلت مقاومة التعليم الغربي العلماني دوما تحدياً جاداً لصياغة السياسة التعليمية في مالاوي. وبعدحوالي ستة وثلاثين عاماً من حكم الأغلبية الافريقية في مالاوي لا يزال موضوع التعليم لأجل المسلمين يشكل مقاومة مقدرة واختباراً حقيقياً للسياسة التعليمية. وفي محاولة تحقيق التنمية الاقتصادية-الاجتماعية في مالاوي فقد اقترنت مشكلة توفير الفرص المتساوية للمواطنين بقصور التعليم وسط قطاعات من السكان المالاويين مثل المسلمين(Bone ١٩٨٥). وتتضمن النظرية الثقافية لعدم المساواة في التعليم عدّة استجابات سياسية للنظريات السائدة الموجهة لصناعة قرارات التعليم الوطني والعالمي (Platas ٢٠١٨). وهناك تأثيرات انتقالية تؤثر على التغيرات الايدولوجية والتنظيمية للاسلام في مالاوي لا يمكن عزلها عن المستوى القومي. فالتغيرات في هذه التأثيرات الإنتقالية تؤثر على العمليات المالية والاجتماعية والسياسية والايدولوجية والثقافية وعلى منظومة الأوضاع المحلية في مالاوي، مما يتطلب وضع الواقع القومي للتجديد والإصلاح الإسلامي Islamic reformation في محتوى الاصلاح والتجديد الإسلامي العالمي (Kol ٢٠٠٨).

عمل المسلمون الملاويون جادين في التاثير على النسيج الديني والاجتماعي والاقتصادي لمالاوي رغم تعرضهم للمخاطر بسبب استمرار المسلمين الشباب في مواجهة القوى التي تعيق تطورهم كمجتمع نشط في البلاد (Matika ١٩٩٩). ويسند موقفهم هذه أن الدستور الديمقراطي لمالاوي يدعم حرية العبادة مما يُمكِن المسلمون من أداء شعائر الإسلام دون معوقات حيث يعتبر مجال التعليم الديني أحد الأنشطة الإسلامية الملفتة للانتباه (Matika ١٩٩١). يعتبر موضوع اعتناق دين جديد Proselytism أو التحول من ديانة لأخرى في الإسلام والمسيحية سبباً أساسياً للصراعات الدينية الداخلية والانحلال في معظم أرجاء أفريقيا. وقد ساعد هذا في تجلية سبب عدم دخول الأديان التقليدية والديانة اليهودية التي تقتصر

على طوائف محددة في أي صراعات دينية في أفريقيا على عكس الإسلام والمسيحية. وتطرح ظاهرة التحول لاعتناق دين جديد في جنوب أفريقيا وفي مالاوي عدة أسئلة تصل الى ما وراء الظواهر المحددة لسيكولوجية الأديان. ولا يتركز التحول من دين آخر لمجرد الاتصال المفاجئي أو الإفتتان infatuation برمز أو شخصية روحية متخيلة أو حقيقية فقط، والتي تحدث من خلال خلفية عاطفية مضطربة، بل يظهر أن الفرد يكتشف علاقة جديدة مع المجتمع المسلم قد تخفف، على الأقل ولو مؤقتاً، ثوران الأعباء السابقة. ويعطي هذا الاتصال القوي والجديد الذي يكتشف في التجربة الدينية وعداً بالإرشاد والعطف والولاء والحب من العضوية الجديدة. فهذه العلاقة هي التي تأتي لتسود حياة المتحول وبالمثل إدراكه لنفسه الممتلئة بالقوة الكافية لتحدث التغيير فيه (Mumisa ٢٠٠٢).

يعتبر انتخاب باكيلي مولوزي Bakili Muluzi وهو من المسلمين، رئيساً لمالاوي في ١٧ مايو ١٩٩٤ وإعادة انتخابه في ١٥ يونيو ١٩٩٩ قمة مساهمات المسلمين عبر قرون من تطور مالاوي. وقد بدأت بعض المساهمات المحسوسة من قبلهم تأخذ شكلاً منظماً في العقدين الأخيرين (Sicard ٢٠٠٠). لقد أدى الإرتباط بين المسيحية والتعليم النظامي خلال الفترة الإستعمارية لتطور قيم اجتماعية متميزة حول الحضور للمدرسة وسط مجتمعات المسلمين والمسيحيين. فقد تطورت المعتقدات الثقافية مع التغيرات المؤسسية واستمرت مؤثرة في تشكيل القرارات المرتبطة بالذهاب إلى المدرسة. وتقدم مدارس التبشير الكنسي التدريب المهني الذي يقبل عليه الشباب حيث أتيحت فرص للمسيحيين وحرم منها المسلمون وأصبحت المدارس التي أنشأها المسلمون لا تستطيع المنافسة مما أثر في تدهور المستوى الاقتصادي للمسلمين. وقد صدرت قوانين في عام ١٩٢٧ تجعل من الدين المسيحي مادة إجبارية في جميع المدارس، كما كان التعليم قبل الاحتلال يستخدم اللغة العربية والسواحيلية ثم تحول إلى استخدام اللغة الإنجليزية أو اللهجات المحلية التي كتبت بحروف لاتينية. وقد أدى إدخال الأديان والدراسات الأخلاقية في المناهج الدرسية لطلاب المرحلة الثانوية لانقسامات حادة داخل المجتمع المالاوي بين الأغلبية المسيحية الرافضة لتلك المادة التي تهدف الى تسريب مفاهيم العقيدة الاسلامية (عبد العاطي ٢٠٢٠). وبالمثل أثر التخلف في التعليم على أحوال المسلمين فانقطعت صلتهم بالثقافة الاسلامية.

سعت مالاوي لتطوير التنمية الاجتماعية-الاقتصادية إلا أن مشكلة عدم المساواة في توفير للفرص للمواطنين ظلت مقترنة بصورة بقلة توفير فرص التعليم وسط بعض قطاعات السكان المالاويين مثل المسلمين. ويرجع فشل هذه القطاعات من السكان المالاويين في الأخذ بميزة التسهيلات التعليمية إلى معادلتهم التعليم الغربي بالتعليم التبشيري الكنسي مما تسبب في تقاعس التقدم الاقتصادي –الاجتماعي وسط المسلمين. وقد شكلت السياسات الإستعمارية غير الناجحة لتعليم المسلمين أرضية خصبة للنقد من قبل القادة المالاويين- في زمن صحوة القومية الأفريقية في نهاية الستينات- حيث وعدوا بتحسين التعليم لهذا المجتمعات (Sicard ٢٠٠٠).

تقييم تأثير تحديات النظام التعليمي على مسلمي مالاوي: مآلات السياسات التعليمية على مسلمي مالاوي في ظل سياسات الدولة والعولمة والحداثة.

تطورت مجتمعات المسلمين في مالاوي على مرّ العصور نتيجةً للعمل الجماعي والعمل الفردي الذيّن تأطرا حول الهوية الدينية وطريقة العيش وإدارة شؤون حياتهمم بصورة جيدة وفهمهم للعالم وتطلعاتهم الإجتماعية والاقتصادية التي يسعون لتحقيقها (Bone ٢٠١٦). وقد صنع المسلمون هذه الخيارات ولا يزالون يصنعونها تحت تأثير معوقات الأفكار والضغوط والأحداث في مالاوي والعالم حولهم سواء الأسلامي أو غيره. لقد ظلت مجتمعات المسلمين الملاويين مهمشة لفترات طويلة من الزمن، ليس فقط من باقي العالم الإسلامي في مناحي التواصل وطبيعة المعتقدات والممارسات المتبعة، ولكن أيضاً من الكثير من أشكال الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية داخل مالاوي، نتيجة لتداخل العوامل سابقة الذكر ونتيجة للخيارات التي صنعوها لأنفسهم وصنعها لهم الآخرون (Bone ٢٠١٦).

تظهر دراسة الوكالة الدولية للتنمية السويدية حول مشروع التعليم الديني في مستوى التعليم الإبتدائي وجود مفاهيم وأفكار تتعامل مع الأديان الثلاثة الموجودة في مالاوي، كما أجرت مقارنة بين ما يتم تعليمه حول الديانة المالاوية التقليدية وما يُعلم حول الثقافة المالاوية في الدراسات الاجتماعية، وكيفية التعامل مع ممارسات المسلمين الملاويين وجهودهم تجاه عدم الاندماج الثقافي inculturation ، ووضعية الكنيسة المسيحية المالاوية في هذه المنهجية التعليمية (Jessica ٢٠٠١). ويتطرق

الى الذهن مباشرة التعليم الغربي عند الحديث عن التعليم في يوغندا، كذلك نجد نفس الفهم موجود في مالاوي. فالفرد يعتمد على هذا النظام التعليمي في التعريف بنفسه في المجتمع، وتتحدد فرصه في الحياة وفق ما يميّز نفسه فيه، كما يتحدد إن كان الفرد متعلماً أم لا. وبالرغم من أن الكثيرين من المسلمين يتشوقون للاستفادة من هذا النظام إلا أنهم يجدونه غير كافٍ في العديد من الأوجه. فالقاعدة الأساسية هي بحث المسلم المالاوي عن تعليم يعرضه للإلمام بالمعرفة الإسلامية. ونتيجة لحتمية النظام التعليمي المطبق يتعرض المسلمون في مالاوي أو يوغندا لنوعين من التعليم هما التعليم الغربي الذي تضعه الدولة والتي يسمى علماني "حديث"، والتعليم الديني. ويجد المسلمون أنهم في أحوال متعددة أنهم قد أجادوا أحدهما بينما يفتقد القليلون واحد منهما. ويقال عن الذين اتقنوا التعليم الغربي بأنهم "صفوة علمانية" وفي بعض الأحيان يؤدي جهلهم بالإسلام لدرجة لا يعرفون فيها تادية الصلوات الروحية. وعلى ذلك يفقدون ثقةً تمكنهم من المشاركة حيثما تجمع المسلمون مما قد يؤدي الى خجلهم من الإسلام كلياً (Kiyimba ١٩٨٦). وكما سبقت الإشارة، لا يتلقى معظم الشباب المسلمون في دول أفريقيا جنوب الصحراء تعليماً مدرسياً نظامياً عكس الوضع بالنسبة لشباب المسيحيين. كما يقترن انخفاض مستوى التحصيل التعليمي بزيادة عدد السكان المسلمين في هذه الأقطار(Kiyimba ١٩٨٦) . وفي حالة مالاوي لا تفسر العوامل الاقتصادية هذا بشكل كامل، ويمكن القول بأن الثقافة قد تساعد في توضيح عدم العدالة التعليمية. وقد أظهرت دراسة العلاقة بين الدين والتغير الاجتماعي في جنوب مالاوي نموذجاً لمشروع يتكون من ثلاثة مراحل للتغير الإسلامي يشمل أولاً الملائمة، وثانياً الارتياح الذي يتبعه الإصلاح الداخلي، وثالثاً الحركة الإصلاحية الجديدة التي أمكن التعرف عليها بصورة جزئية بعلاقة الياوا المسلمين بالكتابة و"القرآن"(Thoroid ١٩٩٥).

سبق الإشارة إلى أن برامج إعادة البناء للصحوة الاقتصادية والتنمية السياسية والاجتماعية العامة للحكم الاستعماري لما بعد الحرب العالمية الثانية في مالاوي قد تطلبت الزيادة في التعليم ونتج عنه تدهور التعليم غير- الأوروبي، وخاصة للأفريقيين، لصالح التعليم الأوروبي. لقد أوجد عجز الدولة عن الإيفاء بواجباتها تجاه التعليم، في أحوال المحسوبية لصالح الأوربيين، تخلفاً في تعليم الأفارقة في مالاوي مما دفع التعليم الأفريقي على العمل عكس احتمالات أو توقعات البعثات التبشيرية وعدم

اهتمام الدولة (Lamba ٢٠١٠). وبالرغم من اعتبار التعليم الأفريقي أولوية إلا أنه قد تطور ببطء مناقضاً للأهداف المعلنة للسياسة الإستعمارية لتحقيق المصير بعد الحرب العالمية الثانية وما تتطلبها من تدريب فاعل للقوى العاملة المحلية. فقد أصرت tenacity الحكومة الفيدرالية في روديسيا ونياسالاند على أبطاء التعليم الأفريقي كخطة سياسية خلال الفترة ١٩٥٣-١٩٦١ في وقت تعاملت فيه باحسان مع تعليم الآسيويين والملونيين (Lamba ٢٠١٠).

تأثر الإنتقال الديمقراطي في مالاوي كثيرا بالمواقف العامة للكنيسة الكاثولكية ضد ديكتاتورية وظلم حكومة كاموزو باندا التي أدينت لقمعها احتجاجات المجتمع المدني. أصبحت مالاوي في قبضة الشائعات بأن الإسلام سيحل محل المسيحية كديانة سائدة مع نهاية حكم الرئيس كاموزو باندا الاوتوقراطي وبروز قوة الرئيس باكيلي مولوزي وهو مسلم. وقد يعزى ذلك لبروز الإسلام في وضعية السيادة القوية مع رئاسة الدولة والدعم المقدم من الدول العربية الغنية وظهور العلاقات المتوترة strained بينه والمسيحية. وقد أصبح لهذه العوامل صلة بالتطور السياسي في مالاوي (Mchombo ٢٠٠٤).

نتيجة للسنوات القليلة التي يمكثها المسلمون في المدرسة وما يترتب على ذلك من نتائج آلا يكونوا متعلمين مقارنة بالمسيحيين بسبب ما يرأه المسلمون من سلبيات كثيرة للتعليم النظامي، ولكن يجب آلا نغفل عامل عدم المساواة والعدالة في توفير فرص التعليم، ولو جزئيا، نتيجة للعمليات السياسية وتركيبة النظام التعليمي الإستعماري. وكما سبق الإشارة إلى أن البعثات التبشيرية قد وفرت معظم فرص التعليم النظامي خلال فترة الإستعمار في أفريقيا واستبعدت الأطفال المسلمون من وقت لآخر من المدارس التبشيرية، كما أن المسلمون تفادوها لخوفهم من التحول عن دينهم الإسلامي (Izama ٢٠١٤). لقد توسع الاتصال بالتعليم تدريجيا في أفريقيا نتيجة لقلة التكلفة المالية لتلقي التعليم النظامي وإنتفاء بعض المعوقات الدينية لدخول المدرسة. فقد قلل التوسع في التعليم الإبتدائي في أفريقيا خلال العقدين الأخيرين تكلفة الحضور للمدرسة والذي ظهر بوضوح وسط الفقراء. كما أن سياسات التعليم في فترة ما بعد الاستقلال رمت لتحرير قطاع التعليم وطالبت المدارس "العقديّة" على تقديم الخدمة لمختلف قطاعات السكان ومنع التمييز بينهم. واستمرت الحكومات الأفريقية في الإعتماد كثيراً على المؤسسات التعليمية الدينية، وخاصة في الاستفادة من البنية التحتية لمدرسها ، ولعبت دوراً مباشراً في

إدارة المدارس العقدية مقارنة مع الوضع خلال الفترة الإستعمارية (Izama ٢٠١٤).

ترتيب على اختيار الطلاب المتميزين أكاديميا (الموهوبين) ودخولهم مجموعة مختارة من المدارس، كجزء من السياسات الواسعة المدى للدول الأفريقية، تاثيرات محدودة على المخرجات التعليمية وخاصة المشاركة الطلابية. وقد نجح هذا البرنامج في مالاوي في رفع مستوى المشاركة الطلابية كثيراً دون أن يقلل خصائص التعلم للتلاميذ بحيث كان له مردودات على السياسة التعليمية في أفريقيا جنوب الصحراء (Izama ٢٠١٤). وقد صاحب عملية إصلاح التعليم في مالاوي أوجه قصور كثيرة إذ اهملت المعلمين والطلاب وأهتمت بقليلٍ من الأفراد في مراكز التعليم عن بعد والذين يشكلون غالبية المساهمين في التعليم الثانوي في مالاوي، كما تمت عملية الإصلاح دون تبرير كافٍ وملموس وفهم كمي لواقع التعليم في مالاوي (Mwakapenda ٢٠٠٢). وقد حدث تقاعس في دور المدرسة في المشاركة المجتمعية رغم أن المجتمعات تشارك للحد البعيد في تطوير الأنشطة المدرسية، إذ لا تماشي بعض عناصر المنهج المدرسي مع البيئة الريفية. لقد أهملت المناهج المدرسية المهمة مواضيع التنمية الريفية، كما يفتقد المعلمون المهارات المطلوبة لتدريس هذه المواد والمناهج المدرسية الأخرى مما يحتم ضرورة اصلاح العلاقة بين التعليم والمجتمعات الريفية في مالاوي (Samson ٢٠٠٤).

تسببت التحديات التي واجهت الأيتام والفقراء وخاصة الفتيات، في الحصول على التعليم الثانوي في مالاوي (Lingenfelter et al. ٢٠١٧)، نتيجة لتخلف تعليم النساء عن تعليم الرجال على وجه العموم. وكان من الأسباب المساعد أيضاً تركيز البعثات التبشيرية على تعليم الرجال دون النساء حيث وجد القليل من خريجات المدارس الثانوية في صبيحة استقلال مالاوي مما دفع بعض الجهات للتحرك الفاعل لمساعدة النساء عبر التعليم الغربي للتأقلم مع النظام الاجتماعي الذي أدخله الأوروبيون في مالاوي(Lamba ١٩٨٢). كما ساهمت التغيرات البنيوية للأسرة والتغيرات في أنشطة وإدراك الوالدين في تفسير ممارسات القبول للمدرسة في مالاوي الريفية. فمؤسسة الأسرة هي التي تقود التغير الاجتماعي العريض وتتأثر هي نفسها بالتغيرات المؤسسية الكلية (Schafer ٢٠٠٦). وتعتبر خلفية الأسرة أو بيئة المدرسة محفزين للقدرة على تحقيق وحفظ النجاح في النظام التعليمي حيث يرتبطان بتعليم البنات، إضافة لتأثير العوامل الاجتماعية-الثقافية على التوجهات نحو تعليم الإناث، وهي

مترسخة في المنزل والمجتمع في مالاوي (Davidson ١٩٩٢). فقد وجد أن الزيادة لمدة عام مدرسي واحد تعمل على نقصان احتمالية الإصابة بمرض نقص المناعة المكتسبة بالنسبة للنساء الشابات الذين لهم اختبار إيجابي للمرض في مالاوي التي تعتبر واحدة من أكثر الاقطار التي ينتشر فيها هذا في العالم. فالزيادة في سنوات التعليم الإبتدائي تؤثر إيجابياً على تعليم المرأة وعمر الزواج (Behrman ٢٠١٥). وقد وضعت وزارة التربية والعلوم والتكنولوجيا المالاوية ومفوضية العمل الاستثماري وثيقة استراتيجية للفترة من ٢٠٠٠- ٢٠١٥ بهدف تقليل الفقر وإعطاء أولوية قصوى لموضوعي عدم المساواة في النظام التعليمي وعدم المساواة حسب الجنسنة الآنثوية "النوع" عند كل المستويات. ويعتبر موضوع "النوع" موضوعاً حساساً في التعليم وفق السياسات والممارسات التعليمية المضبوطة (Banda-Maluwa ٢٠٠٤).

الخاتمة

يمكن تلخيص أهم نتائج هذا المقال في النقاط التالية:

١- دخل الإسلام إلى مالاوي قبل المسيحية واتسع توزيعه الجغرافي لانتشاره وسط عدّة قوميات.

٢- تطور التعليم الديني الإسلامي في مالاوي نتيجة لجهود الدعاة الأوائل وتوطدت أركانه بالمقاومة المحلية وبعض المساندة الخارجية رغم المعوقات الموروثة من الفترة الاستعمارية التي دعمت التعليم الكنسي التبشيري.

٣- طبقت الدولة سياسة التعليم الإبتدائي المجاني في مالاوي حيث استفاد منه المسيحيون أكثر من المسلمون لأسباب مختلفة قد يكون أهمها التفاوت في اتاحيته، وإلزامية تدريس بعض المواد ذات الصلة بالديانة المسيحية، وطبيعة المجتمع الريفي المسلم الذي يعتمد على الزراعة، ونظرة المسلمين تجاه تعليم الفتيات والفقر الغالب على معظمهم.

٤- يذهب قليل من المسلمين المالاويين إلى التعليم الثانوي والجامعي لارتفاع التكلفة المالية وعدم الإتاحية في أغلب الأوقات.

٥- يواجه المسلمون المالاويون تحديات التنصير المباشر في المنهج المدرسي، والتنصير غير المباشر عبر التضييق في فرص القبول في المؤسسات التعليمية

المختلفة وفرص العمل والتأهيل المهني مقارنة بالمسيحيين.

٦- انعكست سلبيات النظام التعليمي في مالاوي على الأقلية المسلمة في قلة فرص التوظيف في الخدمة المدنية والتهميش السياسي والضعف الاقتصادي وانتشار الأمية وغيرها.

٧- من المرجح استمرار وازدياد التأثيرات السلبية للنظام التعليمي في مالاوي على المسلمين نتيجة لتأثيرات العولمة وتدخل الجهات العالمية في شؤون التعليم في البلدان الأفريقية عامة، وربط الدعم المالي بتنفيذ سياساتها التعليمية.

في ظل تغيرات السياسات التعليمية والتأثيرات الخارجية يحتاج المسلمون المالاويون لتقويتهم ودعمهم من خلال الجهود الداخلية والخارجية المتكاملة. هناك ضرورة للمزاوجة بين العلوم الشرعية والعلوم العصرية في المدارس الإسلامية، مثل تجربة الشيخ الأمين المزروعي في كينيا في الفترة ١٨٩٩-١٩٤٩ (بمبا ٢٠١٨). وضرورة مواصلة الجهود التي بدأت في دول شرق أفريقيا حيث أنشأت مركز إسلامية حضارية عريقة وبرزت العديد من المؤسسات التعليمية الإسلامية في زنجبار مثل كلية التربية الجامعية وجامعة الأمة وجامعة المستقبل في كينيا (بمبا ٢٠١٨)، خاصة وأنها تعتبر منطقة التلاقي بين جزيرة العرب وأفريقيا وتنتشر فيها لغة مشتركة هي السواحيلية. من الممكن دعم تعميم تجربة المركز الإسلامي للتعليم الذي أنشىء في عام ١٩٤٦، وجمعية نياسالاند الإسلامية وعدد من المؤسسات التعليمية التابعة للمركز بجانب تقديم المنح الدراسية للطلاب المسلمين المحتاجين حيث ستعمل جميعها لمنع المبشرين الكنسيين من التأثير على الأطفال المسلمين الذين يحضرون التعليم العلماني (معلومات، بدون تاريخ) . ويتكامل هذا الجهد بالسعي لبناء شخصية متكاملة في عقائدها، ورفع الشعور بالإنتماء للمجتمع المسلم والارتباط به، وبناء المؤسسات الخادمة للمسلمين خاصة والمجتمع عامة (موسى ٢٠١٧). ويعتبر تشييد مدارس المسلمين في مالاوي بواسطة منظمة الدعوة الإسلامية والمنظمات الإسلامية غير الحكومية أحد الحلول للمعوقات والمشاكل التي تواجه المسلمين الشباب في مالاوي ولتعويضهم ما فقدوه في الماضي. فقد شُيدت أربعة مدارس ثانوية داخلية مجهزة تجهيزاً كاملاً مما ساعد هؤلاء الشباب على الاتصال والمشاركة الكاملة، والحصول على تعليم حديث "علماني" معتمد وجيد (Amadu ٢٠٠٦). كما قامت دولة الكويت بترجمة القرآن الكريم إلى لغة الشيشيوا، وأنشأت لجنة

مسلمي أفريقا الكويتية سبعون مسجداً بملحقاتها، وأصلحت أكثر من مائة مسجد (إفريقيا ٢٠١٧). كما يمكن دعم الوقف الإسلامي الذي يلعب دوراً مهماً في تمويل عمل الإغاثة الإنسانية حيث يحتاج لتوفير روافد التمويل بالنظر إلى أثر الأزمات والنكبات والحروب في واقع المجتمعات المعاصرة كما يحتاج لصيغة تمويلية تلعب دوراً في تمويل العمل الإغاثي (الدغمي والعمري ٢٠١٤).

تعتبر زيادة الاتصال بالعالم الإسلامي ضرورة لتقوية وضعية الأقلية المسلمة في مالاوي والتي كانت حتى منتصف السبعينات مقطوعة للحد البعيد عن التيار الرئيسي للعالم الإسلامي، حيث توجد اتصالات قليلة مع الأمة الإسلامية. وقد تغير هذا االوضع سريعاً حيث ذهب الكثير من الشباب الملاويون للخارج لتلقي الدراسات العليا الإسلامية بدعم سخي من الدول الإسلامية الغنية، وبناء المساجد حيث تحترم حرية العبادة في مالاوي ولا يوجد ما يمنع بناءها. "من المستحيل التفكير في دعم وترسيخ الهوية الإسلامية للشعوب والمجتمعات المسلمة في أفريقيا، من دون العمل على تنمية تلك المجتمعات لأن معظمها كان يعيش في أسوا دركات التخلف الاجتماعي الاقتصادي .... وبالتالي تغير مفهوم الدعوة من دلالات المصطلح التقليدي إلى فهم شمولي للنهوض بالمجتمعات المسلمة الأفريقية نهضة شاملة" (السميط، عبد الرحمن حمود. بدون تاريخ).

يمكن الاستفادة من تاثيرات فضاءات النقاش والنضال لتغيير سياسة المناهج ومردوداتها لتطبيق منهج التعليم الديني في مالاوي(McCloud, et al. ٢٠٠٩). كما يحتاج المجتمع المالاوي المسلم لتفادي الصراع مع الأغلبية المسيحية. ومن النادر أن يمنع التعليم حدوث الصراع العنيف في المجتمعات المختلفة، ولكن اتباع بعض الآليات يُمكّن التعليم من تخفيف مخاطرة الصراع. تشمل هذه الآليات إيجاد التقسيمات الاجتماعية-الاقتصادية والمحافظة عليها بحيث تشمل جوانب عدم المساواة الأفقية بين المجموعات العرقية، وتطبيق عمليات التقريب والاستبعاد السياسي بصورة عادلة، وإيواء واستيعاب التنوع الثقافي. كما أن تصميم النظم التعليمية الحساسة لمسائل الصراع يعتبر إشكالية بسبب مردودات هذه الآليات المبدئية الثلاثة التي تعمل في اتجاهات مختلفة (Brown ٢٠١١) . وسيصعب تحقيق التنمية الاجتماعية-الاقتصادية في مالاوي بدون المساهمة الكاملة للمسلمين (Lamba ١٩٩٩) .

قائمة المراجع

Al-Samarrai, S., Zaman, H. 2007. Abolishing school fees in Malawi: the impact on education access and equity. Educational Economics 15 (3): 359-375.

Amadu, D.2006. Therole and impact of Munazzamat Al-Dawa Al Islamia schools in Malawi 2000-2006, a case study of Zomba and Mangochi secondary school as Salam Boy…Department of theology and religious studies, University of Malawi.

Amanze JN.2009. Paradigm shift in theological education in southern and central Africa and its relevance to ministerial formation. International review of mission. Wiley online library.

Banda-Maluwa, D. 2004. Gender sensitive educational policy and practice: the case of Malawi. Prospects 34 (1):71-84.

Behrman, JA.2015 . The effect of increased primary schooling on adult women's HIV status in Malawi and Uganda: Universal primary education as a natural experiment. Social science and medicine 127: 108-115.

Biska, T., Ntata, P., Konyani, S. 2009. Gender-violence and education in Malawi: a study of violence against girls as an obstacle to universal primary school education. Journal of gender studies 18 (3):287-294.

Bone, D.2016. Malawi's Muslim communities in their local and global context. Sharia-in-africa.net

Bone, DS.1982. Islam in Malawi 1. Journal of religion in Africa 13 (2): 126-138.

Bone, DS.1985. The Muslim minority in Malawi and western education. Institute of Muslim minority affairs journal 6 (2): 412-219.

Brown, GK.2011. The influence of education on violent conflict and peace:

inequality, opportunity and the management of diversity. Prospects 41 (2):191-204.

Chande, A.1993. Muslims and modern education in Tanzania. Institute of Muslim minority affairs journal 14 (1-2):1-16.

Chawinga WD, Zozie PA.2016. Increasing access to higher education through open and distance learning: Empirical findings from Muzuzu University, Malawi. International review of research in open and distributed learning 17 (4): 1-20.

Chimombo, J. 2009. Changing patterns of access to basic education in Malawi: a story of a mixed bag?> Comparative education 45 (2):297-312.

Chimombo, J., Chibwanna, M., et al. 2000. Classroom, school and home factors that negatively affect girls education in Malawi. A report submitted to UNICEF. Center for educational research and training. UNICEF, New York.

Chimombo, J., Meke, E., et al. 2014. Increasing access to secondary school education in Malawi: does private schooling deliver on its promises? Privatization in education. Sro.sussex.ac.uk

Chimombo, J.2009. Expanding post-primary education in Malawi: are private schools the answer? Compare 39 (2): 167-184

Chimombo, JPG.1999. Implementing educational innovations: a study of freeprimary education in Malawi. University of Sussex, UK.

Chimombo, JPG.2005. Quantity versus quality in education: case studies in Malawi. International review of education 51 (2-3): 155-172.

Chimpololo A.2010. The prospects and challenges of open learning and distance education in Malawi. World academy of science, engineering and technology 6:6-29.

Chimpololo, A.2010. The prospects and challenges of open learning and distance education in Malawi. World academy of science, engineering and

technology 6: 6-29.

Chivwara N.2013. An analysis of the governance of higher education access in Malawi.https://hdl.handle.net/113494/4039

Davidson, J., Kanyuka, M.1992. Girls' participation in basic education in southern Malawi. Comparative education review 36 (4): 446-466.

Dehnert, K. Christian- Muslim relations in Malawi, Africa 1860s-2007. No date. Muslimpopulation.com

Divala J JK. 2013. Rethinking higher education access in Malawi: dilemmas in achieving a just system. Google.com

Dunga SH.2013. Financing higher education in Malawi: Prospects, challenges and opportunities. Funding higher education in Su-Saharan Africa, 184-213.

Forster, PG.1997. Religion and the State in Tanzania and Malawi. Journal of Asian and African studies 32 (3-4):163-184.

Frye, M. 2012. Bright futures in Malawi's new dawn: Educational aspirations as assertions of identity. American journal of sociology 117 (6):1565-1624.

Hoop, KD.2010. Selective secondary education and school participation in Sub-Saharan Africa: evidence from Malawi. Tinbergen Institute discussion paper 10-041/2. Papers.ssrn.com

Izama, MP.2014. Muslim education in Africa: trends and attitudes toward faith-based schools. The review of faith and international affairs 12 (2):38-50.

Jessica, OJ.2001. A look at changes in primary religious education in Malawi from a Swedish perspective. Linkoping University Press, Linkoping studies in religion and religious education series, p.94

Kadzamira, E., Chibwana, MP.2000. Forum for African Women. Gender and primary schooling in Malawi. Institute of Development Syudies.

Kadzamira, E., Rose, P. 2001. Educational policy choice and policy practice

in Malawi: Dilemmas and disjunctures. IDS. Opendocs.ids.ac.uk

Kadzamira, E., Rose, P. 2003. Can free primary education meet the needs of the poor?: evidence from Malawi. International journal of educational development 23 (5): 501-516.

Kayambazinthu, E. 1999. The language planning in Malawi. Multilingual matters, 15-85.

Kazuma, I., Oketch, M. 2008. Implementing free primary education policy in Malawi and Ghana: equity and efficiency analysis. Peabody journal of education 83 (1): 41-70.

Kendall, N. 2007. Education for all meets political democratization: Free primary education and the neoliberalization of the Malawian school and state. Comparative education 51 (3): 281-305.

Kendall, NO.2004. Global policy in practice: the "successful failure" of free primary education in Malawi. Ph.D. dissertation University of Stanford. Elibrary.ru

Kishindo, P.1994. The impact of a national language on minority languages: The case of Malawi. Journal of contemporary African studies 12 (2): 127-150.

Kiyimba, A.1986. The problem of Muslim education in Uganda: some reflections. Institute of Muslim minority affairs journal 7 (1): 247-258.

Kiyimba, A.1986. The problem of Muslim education in Uganda: some reflections. Institute of Muslim minority affairs journal 7 (1): 247-258.

Kol, WV.2008. Ummah in Zobma: transitional influences on reformist Muslims in Malawi. Journal of Muslim minority affairs 28 (3): 435-452.

Kunje, D., Meke, ES, Ogawa, K. 2009.An investigation of the relationship between school and pupil characteristics and achievement at the basic education level in Malawi. Journal of International cooperation in education 12 (1): 33-49

Lamba, CL.1999. The plight of secular education for African Muslims

in Malawi: A historical perspective up to 1961. Journal of educational administration and history 31 (1): 1-18.

Lamba, IC.1982. African women's education in Malawi, 1875-1952. Journal of educational administration and history 14 (1): 46-54.

Lamba, IC.1983. The Cape Dutch Reformed Church mission in Malawi: a preliminary historical examination of its educational philosophy and application, 1889-1931. Transafrican journal of history 12: 51-74.

Lamba, IC.2010. Contradictions in post-war education policy formulation and application in olonial Malawi 1945-1961: a historical study of the dynamics of colonial survival. African Books Collective. Kachere series, Zomba, Malawi

Lewis, KL., Sayed, Y. 2005. Non-governmental secondary school in sub-Saharan Africa: Exploring the evidence in South Africa and Malawi. Institute of Development Studies, University of Sussex, UK.

Lingenfelter, WV., Solheim, k.,Lawerance, A. 2017. Improving secondary education for orphans and vulnerable children in Malawi: one-non-governmantal organizations's perspective. Child and youth services 38 (2):142-158.

MacJessie-Mbewe, S.2002 . An analysis of free primary education reform policy in Malawi. International journal of educational reform 11 (2):94-105.

Malik K.2015.Examining relationship between received remittances and education in Malawi. CMC senior theses.1096.scholarship.claremont.edu

Mambo M, Meky M, Tanaka N, Salmi J.2016. Improvimg higher education in Malawi for competitiveness in the global economy. The World Bank. worldbank.org.

Maremba, Y.2011. A comparative study of religious education in Scotland and Malawi with special reference to developments in secondary school sector, 19702010. University of Glasgow. Theses.gla.ac.uk.

Matika, A. 1991. Problems of Islamic education in Malawi. Journal of Muslim minority affairs 12 (1):127-134.

Matika, JM. 1999. The social and educational marginalization of Muslim youth in Malawi. Journal of Muslim youth affairs 10 (2):249-259.

McCloud, RS., Sookrajh, R. 2009. Contesting spaces for implementation: (im) possibilities of religious education curriculum policy for secondary schools in Malawi. Perspectives in education 27(1):19-29.

Mchombo, S.2004. Religion and politics in Malawi. Institute of African development, Cornell University.

Mkandawire MT, Luo Z, Maulidi FK.2018. Does the university-industry link affect solving challenges of the job market? Lessons from teacher education and Ministry of Education in Malawi. Journal of medical education and curricula development 5, 2382120517738776.

Moyi, P.2010. Household characteristics and delayed school enrollment in Malawi. International journal of educational development 30 (3): 236-242.

Mumisa M.2002. Islam and proselytism in South Africa and Malawi. Journal of minority affairs 22 (2):275-298.

Mwakapenda, W.2002. The status and context of change in mathematics education in Malawi. Educational studies in mathematics 49 (2): 251-281.

Nishimura, M., Ogawa, K., et al. 2009. A comparative analysis of universal primary education policy in Ghana, Kenya, Malawi and Uganda. Journal of international cooperation in education 12 (10: 143-158.

Palamuleni, ME.2014. Social and economic factors affecting ethnic fertility differentials in Malawi. Int. J. of development and sustainability 3 (1):70-88.

Panjwani, IAG. 1980. Muslims in Malawi. Institute of Muslim minority affairs journal 2 (1):158-168.

Platas, M. 2017. The Christian – Muslim education gap in Africa. Google.com

Platas, MR.2018. Culture and the persistence of educational inequality: lessons from the Muslim-Christian education gap in Africa. New York University Abu Dhabi working paper. semanticscholar.org.

Robertson, S., Cassity, E., Kunkwenz, E.2017 . Girls' primary and secondary education in Malawi: sector review. Australian council for educational research (ACER). Research.acer.edu.au

Samson MacJessie-Mbewe.2004. Rural communities-education relationship in developing countries: the case of Malawi. International education journal 5 (3): 308-330.

Schafer, MJ.2006. Household change and rural school enrollment in Malawi and Kenya. The sociological quarterly 47 (4): 665-691.

Shawa LB.2014. The quest for a quality delivery of university education in Malawi. Mediterranean journal of social sciences 5 (20), 1176.

Sicard, SV.1993. Islam in Malawi. Institute of Muslim minority affairs Journal 14 (1-20:107-115.

Sicard, SV.2000. The arrival of Islam in Malawi and the Muslim contribution to development. Journal of Muslim minority affairs 20 (2): 291-311.

Sookrajh R., McCloud, S.2009. Contensing spaces for implementation: (im) possibilities of religious education curriculum policy for secondary schools in Malawi. Perspectives in education 27 (1):19-29.

Thobani M.1983. Charging user fees for social services: education in Malawi. Compatative education review 28 (3): 402-423.

Thoroid, APH.1995. The Yao Muslims: relgion and social change in southern Malawi. University of Cambridge Press.

Valeta J, Sefasi A, Kalizangoma R. Status of higher education, science and technology in Malawi: A focus on agricultural higher education. African journal of rural development (AFJRD) 1 (1978-2017-2055), 179-192.

Williams, E. 1996. Reading in two languages at year five in African primary school. Applied linguistics 17 (2):182-209.

Zeitlyn, B., Lewin, KM., eta al., 2015. Inside private secondary schools in Malawi: access or exclusion? International journal of educational development 43: 109-117.

المراجع العربية

إفريقيا. 2017. مالاوي: كيف تحولت من الإسلام إلى المسيحية. www.afrique2050.net

الألفي، محمد جبر.2018. تعريف الأقليات الإسلامية. Alukah.net

بلبشير، محمد. 2019. الأقليات سيرة المصطلح ودلالة المفهوم. المجمع العالمي للتقريب بين المذاهب الإسلامية. Taghrib.org

بمبا، آدم. 2018.التعليم الإسلامي بشرق أفريقيا.. أوغندا نموذجاً. مجلة قراءات أفريقية. qirratafrican.com

الجزيرة. 2020. الأقليات المسلمة في العالم.aljazeera.net

الدغمي، محمد راكان، والعمري، محمد على محمد. 2014. الوقف ودورهفي تمويلعمل الإغاثة الإنسانية. http://hdl.handle.net/123456789/731

رسالة الإسلام، 2018. الأقلية المسلمة في مالاوي.shiafrica.com

السميط، عبد الرحمن حمود. بدون تاريخ. المؤسسات الخيرية الدعوية- صيد الفوائد. جمعية العون المباشر لجنة مسلمي أفريقا. Assiad.net

عبد العاطي، محمد . 2020. تدريس الإسلام يثير أزمة في مالاوي. Archive.islamonline.net

قصة الإسلام. 2010. الأقليات الإسلامية في شرق أفريقيا. Islamstory.com

محمدين، محمد محمود. بدون تاريخ. دراسة إحصائية عن الأقليات الإسلامية في العالم. https:// www.cia.gov

معلومات. بدون تاريخ. الإسلام في مالاوي... معلومات عامة عن الإسلام والمسلمين في مالاوي. almalomat.com

موسى، محمد البشير احمد. 2017. أفريقيا.. أرض الإسلام الأولى. Almugtama.com

موقع السكينة. 2018. أبرز مشاكل الأقليات المسلمة في أجزاء من أفريقيا. Shiafrica.com

ويكيبيديا، 2020. أقلية.https://ar.m.wikipedia.org

9)(

Teacher education change in light to the expanding higher education system in Sudan

Introduction

Sudan has experienced radical reform in its higher education system since 1994 when the State's policy targeted the expansion of universities in all administrative regions of Sudan. The majority of these universalities started by a faculty for education where by 2017; there were more than 30 faculties of education instead of only three prior to 1994. This policy has transferred the task of teacher education "training" from Ministry of Education to the nominated universities. Due to that change, new challenges were emerged and substantial problems were initiated. Good teacher education produces qualified teachers therefore; Sudan has to strengthen its teacher education system so as to cope with World's challenges and development trends. The research problem is that Sudan has exerted good efforts to educate "train" teachers through various decades. This is because teacher education is essential part in human resources development and policies. The research problem is to review these efforts and to discuss the inherent problems associated with their implementation. The importance of the research could include the following that It might be the first research that compares the experience of teacher education in Sudan prior and pro 1994, and Its emerging results might help into formulation and implementation of proper teacher

education in the future. The research objectives are to explain development of teacher education in Sudan, with peculiarity to reforms of 1994, to discuss problems concerned with that experience, and to propose the establishment of universities of educational sciences in each region of Sudan. The research questions are What are the prominent characteristics of teacher education in Sudan? And Does teacher education in Sudan cope with recent World's trends in this field?. Time delimitation includes the period of 1934-2018, while objective delimitation is to review teacher education in Sudan in the light of expanding higher education system. This article had based on research done by some experts in the field of teacher education, and on official data of academic office of faculty of Education University of Khartoum and Ministry of Higher Education and Scientific Research. The research adopted historical and derivational approaches. There was clear emphasis to faculty of education university of Khartoum in our analysis since it was the first faculty of education in Sudan with an experience of more than half a century in this field.

Theoretical Framework

Teacher education or training refers to "the policies, procedures, and provision designed to equip (prospective) teachers with the knowledge, attitudes, behaviours, and skills they require to perform their tasks effectively in the classroom, school, and wider community" (Wikipedia, 2019). It could be also "any formal programs that have been established for the preparation of teachers at the elementary and secondary – school levels" (Britannica, 2019). The role of a teacher is to make informed and intelligent decisions about practice to achieve various outcomes with and for students in their classes. Developing

countries face many emerging educational reforms and developments in education including, for example, universalization of primary education, continuing education, education for the world of work, and restructuring secondary education (UNESCO, 1990).

It is world widely agreed that, excellent teacher requires excellent professional development (Tatter, 2019). Literature on preparation of teacher for basic education in the developed world had classified the required standards into development, learning, motivation; educational curricula; educational evaluation; and professionalism (Hanan et al., 2016). The movement of education professionalism, which was born due to deficiencies of classical models of a teacher education (table1), had profoundly affected systems and programs of teacher education. It adopted educational research; promotion of teacher skills and educational practice; critical thinking inside a class; good supervision on teaching practice that links educational research with educational sciences and practice.

International approaches and models in teacher education are many. Some approaches have emphasized provisioning of knowledge; provisioning of educational and behavioural sciences; and importantly emphasised teacher's character. Some others have emphasised the social role of a teacher, merging branches of knowledge to escape problems of subject specialization in secondary education (Alrasheed, 2016). Still, another approach has confirmed integration in teachers' training programs, while the pragmatic approach has considered teacher as a technician who needs solid background in general culture, deep specialization in a subject and attainment of educational skills through apprenticeship. Another last approach has linked the content and objectives of programs with professional requirements and training

needs for a teacher. Beside these approaches there were some world models for teacher education including, developmental; behavioural; partnership; humanitarian; behavioural-humanitarian; and academic models, as well as standards-based model; simulation-based model; and research in teaching model. Limitations of conventional approaches used in universities around the globe have prompted significant innovations internationally, including alternative approaches to teacher preparation outside the university (Kitchen and Petrarca, 2016).

No.	**characteristic**	**Classical programs**	**professionalism modern programs**
1	Type of program	Programs are around a group of courses exist in special field of knowledge with no respect to meeting necessities of education profession	Programs are designed around special knowledge of teaching profession to prepare teachers as professionals.
2	Methods of evaluation of courses	Teaching and offering of courses in separate from each other and each staff member teaches only one course	-Courses are built with complementary form to achieve cumulative building of the concepts of teaching profession. -Two staff members or a group of them contribute into teaching a course.

3	Teaching practice execution	- -Repeating and frequenting field training at the end of a program. - -Period of teaching practice is short therefore the accepted experience is little. - -There is distance between bodies supervising teaching practice	-various chances are given during field training through the program. -teacher/ trainer become acknowledged to school's students goodly and accepts the required and enough experience, therefore. - Part-timers and staff members contribute together to apply educational theories and practice them by a student/trainer and therefore there are some courses taught inside school during teaching practice.

Table)1(: Diff rences between professionalism movement programs and classical programs in teacher education

World widely, there were four type of teaching practice. Type one required a student/ teacher to stay two days a week in a school within

two semesters. Type two stated that a student/ teacher has to stay eight weeks a semester teaching 12 hours in a school without any academic burden in a college. In type three a student/ teacher has to teach two subjects with 12 hours a week and stays all weeks of the second semester in a secondary school. In the fourth type, training took place via micro teaching in a college or experimental school during the first semester of fourth year where two days a week were required, and in the second semester a student/ teacher has to go to teaching practice in a school with a rate of 12 teaching hours.

Teacher training in Sudan before 1994

Teacher education in Sudan dated back to 1902 when ''Alorafa" section in Gordon Memorial College was established. Gordon Memorial College mainly targeted training a limited numbers of qualified professional Sudanese to replace Egyptians and Syrians employees in civil service. ''Alorafa" section was established to train teachers for primary schools in a two- years period which was raised to four- years by 1906. It admitted those who have successfully completed primary school, which required the establishment of two primary schools in Omdurman[128] and Khartoum. In 1921, Omdurman college for training of female teachers was opened, and by 1934, the ''Alorafa" section was transferred from Gordon Memorial College to Eduiem[129] town where Bakht el Rida[130] Institute for teacher training

128 **Omdurman**: the third town comprising the capital of Sudan, in addition to Khartoum and Khartoum North. It lies along the White Nile and River Nile. It is known as the national capital of Sudan.

129 Eduiem was the capital of White Nile Province, 240 km south of Khartoum, on the left bank of White Nile River.

130 Bakht el Rida was name of the location of the institute in the eastern part of Eduiem town.

was established. The objectives of Bakht el Rida Institute were to prepare professionally and academically qualified teachers to work in rural primary schools, to train in-service teachers, and to design primary schools' curricula.

Teacher education in Bakht el Rida Institute was primarily a two phase's program. Firstly, a teacher has to spend a preparatory five years in Mabrouka[131] primary school and secondly, a one-year training in teaching techniques. In 1936, Bakht el Rida Institute was developed to include three schools and two departments in a four-year session program. The three schools were, firstly a primary school for educating children of Eduiem's residents and to work as a experimental school for curricula and teaching techniques and secondly, a dormitory school for selected students to be educated so as to become teachers for primary schools and thirdly, a rural-type intermediate school. The two departments were the Department of Arabic language and Mathematics for curricula preparation for primary schools, and the Department of Primary and Intermediate schools' training, which was supported by British trainers in science, geography and history. In 1940, the training session was raised to 5 years after completing primary school, and then to six years in 1944 when Intermediate College was opened in Bakht el Rida.

In 1937, Lord De Lauer's committee recommended the establishment in-service educational training institutes (ISETI) in other provinces of Sudan under the umbrella of Bakht el Rida. That had been delayed up to 1948 when Dalang[132] in-service educational training institute was

131 Name of a village lies close to Bakht el Rida institute.

132 Dalang is a name of a town in Nuba Mountain, western Kordofan state.

opened, and then followed by Shendi's[133] in 1952, and then Maridi's[134] in 1954, where they ultimately reached seventeen institutes; seven of them were for female teachers education. In 1949, and due to rapid increase in intermediate schools which was not commensurate with increase in teachers, exceeding of untrained teachers over trained ones, and lower educational attainment among students, the Ministry of Education 'Maarif' has launched intermediate school teacher training, through refreshing courses, under the supervision of those former in-service educational training institutes (ISETI) (Mohamdain et al., 2016).

In 1967, the committee headed by Dean of Bakht el Rida looked into the possibility of promoting teachers' institutes and colleges, increase years of study to 4 years and training after intermediate school, promoting standards of primary schools' teachers to equal secondary school graduates academically and exceed them professionally. In 1969, educational ladder was changed to 6+3+3 which targeted excessive preparation of primary school teachers in subjects that used to be taught in intermediate school such as English language and mathematics. Furthermore, first year's school subjects in former secondary school were dropped to intermediate school. To cope with these challenges, in-service training, and night training for teachers were activated. A major consequence of educational ladder of 1972 was increasing number of untrained teachers. That has been solved by establishment of more in-service educational training institutes (ISETI). They targeted continuous training of teachers, strengthening

133 Shendi: a town lies north of Khartoum, nearly 180 km, on the right bank of the River Nile.

134 Maridi: a small town lies in former south Sudan, now the Republic of South Sudan following secession in 2011.

a teacher's self-teaching techniques, responding to teachers' needs that obliged by new curricula, raising a teacher's professional standards (Ali, 2004). The in-service teacher training in these institutes had enabled the Ministry of Education to train teachers without leaving their schools, subjecting a trainer to experimental and applied teaching concepts and thoughts during his daily work, enhanced type of education a teacher could give to his students, providing a good chance to invigilate, guide and counsel each trainer while working in his school, customized a trainer on self-teaching techniques, enabled training of big numbers of teachers. These institutes, with 73 branches were weaved in 1992 and later in 1994, they became programs of bachelor of basic education in faculties of education.

Sudan has experienced secondary school teachers' education in 1961 when the Higher Teacher Training Institute (HTTI) was established jointly by UNESCO and Ministry of Education ''Maarif". The objectives of HTTI, in addition to filling the gap in provisioning qualified higher secondary schools teachers' to meet wide expansion in secondary education, were to qualify university's graduates in teaching, improving standards of in-service secondary schools teachers, accepting self trust and capacity building in teaching practice and educational research to a student/teacher (Ismail, 1973). The HTTI was affiliated academically to University of Khartoum in 1968, and completely merged by 1974 to become the first faculty of education in Sudan. Some other faculties of education were established in Gezira University, Juba University and Omdurman Islamic University. They mainly objected to qualify teachers with bachelor degree in education and a academic subject for entry into secondary school teaching. The degree awarded developed form a

Consequently, less than 10,000 teachers were trained by these faculties during 9 years. This gave a justification to cline teachers training to Open University of Sudan to award all those who have satisfied the requirements for the award of the degree of bachelor of education. Open University of Sudan started admission with 4500 student in 2003, raised to 12,000 in 2004, and rapidly raised to 90,000. That number has dropped down because Ministry of Finance failed to pay training cost to that university (Mohamed, 2009).

Figure 1: States of Sudan

Types of Programs

There are two types of academic programs in the faculties of education. The first one is bachelor in science/arts and education

diploma in education (1961-1971) by the H.T.T.I to a general degree of education and two subjects (1972-1981), and then to bachelor of science/arts and education - general degree (1982-1988) with a major subject and a minor subject. In the period 1989-2000, in addition to awarding a general degree in education and two subjects, the honours degree was introduced for selective student to study a fifth year and specialize in one subject.

Reforming teacher education in Sudan: 1994-on

The national comprehensive strategy of 1994 and the quarter-century strategy of general education in Sudan stressed on teacher training to achieve higher academic, professional, and behavioral competences for teachers (Abushanab, 1993), which required searching one's and others' experiences in teachers education (Ali, 2004), and the establishment of new faculties of education in all states of Sudan (Figure 1).The conference on educational policies recommended the bachelor degree as the basic requirement for entry to basic education teaching (Khalifa et al., 1990) and kindergarten education as perquisite for entry to basic school. When primary and intermediate schools were merged together in 1994 to form the basic education school, faculties of education took the responsibilities to train basic education teachers, as well as secondary education teachers. Great effort has been exerted to benefit from Open University of Sudan to qualify in-service teachers and UNESCO initiatives on training of trainees to work in the future in teachers training institutes. The sending of teachers to faculties of education, instead of the former teachers' institutes, faced some obstacles particularly that a teacher stayed away from his family and the high cost of a teacher training.

with honours (one subject) to prepare secondary education teachers. The second type is bachelor in education with honours (two subjects) to prepare basic education teachers. In some Sudanese regional universities there is only one program for basic education with honours degree. These faculties have inherited their programs from the mother faculty (Faculty of Education-University of Khartoum). That faculty used to award during 2000-2007 honours degree in four–year study with specialization into two subjects. That was abandoned by 2007 reform program when all students stayed for five years and finally graduated with honours degree in one subject. That was also applied for basic education program, except that a student specialised into two subjects. By 2017 a new reform program was introduced for basic education program where a student graduated with one subject but, before that he has to study all subjects for six semesters to meet the requirements for a general teacher and a specialized teacher in one subject. The majority of Sudanese faculties of education applied the same programs.

Preschool education teacher training

Programs on preschool education are offered by 10% of Sudanese governmental universities and less than 5% of private universities which award either bachelor degree or a diploma (Gada et al., 2016). These universities apply both integrative and complementary system of preschool teacher education. Preparatory programs emphasis the social role of a teacher; integration between preparatory programs; adoption of pragmatic approach; enhancement of experimental experiences; applying system analysis; and target educational standards. The components of preparatory programs

are cultural (known as university requirements), academic (subject specialization), and educational ones (professional subjects). University requirement subjects include Arabic Language; English language, religious education and study skills, sociology and civilization and environmental studies. These subjects constitute small percent of the total credit hours of the program compared to specialized and professional subjects. Specialized subjects include preschool education; lingual development of a kindergarten's child; arithmetic and scientific concepts; child literature; athletic education; child and society health; playing psychology; art education; music and songs. Professional subjects cater for scientific bases of preparatory program; activity design; toys making; educational technology; evaluation techniques; and strategies of child education and training

Universities have established their own kindergartens for teaching practice and gave enough weight for manual training and great concern to selective courses to provide students with base knowledge on a child's art skills; knowledge growth; sensual - mobility growth; social growth; emotional growth; lingual growth and individual differences. Universities also, emphasised the role of a teacher to develop innovation and self-learning skills for children and help them expressing themselves by speech; action; music or drawing. Therefore, child art and literature occupied central part in these preparatory programs.

Basic education teacher training programs

The progressive development of basic education teacher preparation programs could be exemplified by those of faculty of education university of Khartoum which covered the period 1994-

Stage	Level	Semester	Graduation requirements combined with credit hours/ semester				Total Credit hours
			University requirements	Academic requirements (base)	Educational requirement And activities	Specialization requirements	
General teacher	First	first	6	10	4	-	20
		second	6	10	4	-	20
	Second	first	6	8	4	-	18
		second	2	10	8	-	20
	Third	first	-	16	9	-	25
		second	-	-	6	-	6
			Teaching practice in first and second circles in school (general teacher)				4
Total credit hours			20	54	4+35= 39	-	113
Specialization (Specialised teacher)	Fourth	first		-	8	12	20
		second		-	6	12	18
	Fifth	first	Teaching practice in third circle in basic school (specialized teacher)				4
		second			8	12	20
Graduation total credit hours			20	54	65	36	175

Source: Academic reform program of 2017, faculty of education university of Khartoum

Among faculties of education clear variations existed in subject specialization; credit hours for academic and educational and cultural preparation (Samia et al., 2016). Programs prepared a general and a subject teacher. Although major and minor subject specialization provided teachers for basic education, however, it negatively influenced

2017. The program of 1994-2007 prepared a teacher into two-subject: mathematics and science; English language and history; Arabic language and Geography; and so on. The total credit hours for graduation were 160. In 2007 a reform program was implemented with two-subject specialization and 170 total credit hours. Teaching practice has been given 10 credit hours. There was no micro teaching or peer group teaching, only teaching in a basic school for one semester (9^{th} semester). In 2017 a new reform program was implemented with 175 credit hours (table 2). The student has to stay five semesters to be prepared as a general teacher capable to teach in the first and second circle of basic education (1-6 year level). In the 6^{th} semester a student has to go to do teaching practice in these two circles, and then returns back to college to stay two semesters studying only one subject so as to become specialized teacher in the third circle (7-8 year level) of basic school. In the 9^{th} semester a student returns back to a basic school to practice teaching in the third circle teaching either mathematics; English language; Arabic language; science; geography and so on. The reform program of 2017 has raised credit hours and split teaching practice into two semesters to achieve requirements for a general and specialized teacher preparation. Beside subject specialization, student has to study university and cultural requirements courses (table 2).

Table (2): Graduation requirements according to semesters and credit hours, Faculty of education, university of Khartoum academic reform for basic education programs (2017)

knowledge attainment of major subject specialization because there was comprehensiveness of academic preparation for major and minor specialization. Some colleges did not care about ideal periods as a necessary condition for qualifying a teacher for teaching practice in a school (Samia et al., 2016). There was weak cooperation and coordination between colleges of education; insufficient time for teaching practice; evaluation process concentrated only on knowledge attainment and solely depended on recitation and clearing which represented the lowest level in knowledge; and there were few activities programs; and training programs for staff members to use educational technology means were similarly scarce (Samia et al., 2016).

Secondary education teacher training

The main features of the applied program in the faculty of education university of Khartoum were that the least number of semesters a student attended were ten with 170 credit hours and specialization in only one subject. One could derive from Hanan et al.'s study (2016) that the ranges of university requirements in universities of Khartoum; Sudan for Science and Technology; Omdurman Islami; Gezeira; Zaim Azhari; Gadarief; Kordofan; and west Kordofan were 18-29 credit hours with a mean of 24.6, while the academic requirements ranges were 90-115 credit hours with a mean of 102.6, and educational requirements ranges were 36-67 credit hours with a mean of 46.8. Great variation exited in credit hours for academic preparation which ranged between 90-115 credit hours where the highest rate was recorded in Zaim Azhari university (110-114) followed by Geziera Hantoub (115-90) and Kordofan (111); Sudan university of science and technology (110) while it ranged between 90-95 in universities

of Khartoum, Omdurman Islamic, and Gadarief consecutively. Similarly, variations existed in cultural preparation which was 29-25 credit hours in universities of Zaim Azhari, Omduran Islamic, west Kordofan and Khartoum consecutively; while it was 24 credit hours in Kordofan and Gadarief universities, 23 in Gaziera Hantoub and less than 18 in Sudan university for science and technology. Clear closeness was observed in credit hours for educational preparation which ranged between 40-46 credit hours, except in Geziera Hantoub College[135] of education which was 67 credit hours because it applied comprehensive type of a teacher preparation, while the least credit hours (36) were recorded in Zaim Azhari University.

Teaching Practice

Teaching practice in faculty of education, university of Khartoum objected to qualify students to practice real teaching; contribute effectively into daily activities in schools; and to develop personal skills of patience and enthusiasm, for example, which are necessary for teaching profession. The period was one semester (9th semester) with 10 credit hours before 2016. Following 2016, the period was split into two parts with 10 credit hours. The first part was micro teaching and peer teaching with 4 credit hours in the 7th semester. The second part was 6 credit hours for teaching practice in a school in the 9th semester. The unit of teaching practice, which affiliated to department of curricula and teaching methods, in collaboration with other departments in the faculty; schools' administrations; and educational administrations was

١٣٥ Some universities names a college and some others name a faculty concerning education, see guidebook for admission of students to higher education institutions.

responsible of the job. The basic requirements were the success in all educational courses, particularly special teaching and general teaching methods courses; with cumulative score of 2.0 a student has to get after completing 4th year (8th semester) in the faculty and at least 100 credit hours completed. Ten students per supervisor, no registered courses, and whole week stay in a school with at least 8 school periods per week and maximally 15 school periods per week were required. Responsibilities of a student/ trainee included complete complying with school's timetable and activities; building good relations with school's teachers and administration, the students and their fathers; putting exams and tests; explicating good behaviour and appearance; participating in periodical meetings; avoiding physical punishment and solving students' problems; cooperating with a supervisor, applying what learnt in faculty; self-assessing of own work and promoting skills of teaching; optimizing benefit of available resources into teaching; and recommending and proposing how to develop and promote teaching practice in the faculty from his experience.

Differences into teaching practice characteristics among some Sudanese faculties of education were shown by table (3). They differed into time period; credit hours; number of visits per student; number of evaluation forms used; number of supervisors per student; contribution of general education administrations; and budget per student. In addition, there was weakness in final evaluation mechanisms; supervisors from general education treated student/ trainers as if they are expert teachers and evaluated them without any prior directions. Furthermore, there was no care for training courses for schools' administrators and supervisors about methods of teaching

practice; no continuous following up for student/trainer; limited budgets to satisfy with the requirements; no updating of teaching practice programs although there were many issued recommendations from conferences and seminars held here and there.

Comparing these local programs with international and regional ones depicted that they lacked behind into preparation, planning, and following up of teaching practice; had no written objectives; number of visits were less when they reached to more than 7-10 visits/semester in international and regional ones, and the number of supervisors/ student are quite few.

Table)3(: Teaching practice characteristics among some Sudanese faculties of education

University			
Name of university	**Khartoum**	**Sudan for Science and Technology**	**Dalang**
Time period	1 semester	2 months	Two semester
Credit hours	5	6 hours	6 hours
Number of visits/ student	2/3	3	Two
Number of forms (evaluation)	2	4	Two
Number of supervisors/ student	2	3	Two
General education contribution	Moderate	Positive	Moderate
Budget/ student	100-150 Sudanese pound	250 Sudanese pound	Calculated by credit hours

Source: Niamat Hussien Alhassan (2006)

Problems of teacher education in Sudan

Research done by Educational Studies Committee (2008) and Ali, (2005) had revealed major problems facing teacher education in Sudanese faculties of education. They were use of classical teaching methods; no enhancement of self-learning skills; retarding academic evaluation; no innovation; no entry interviewing tests and skills measurement tests; poor educational research and community service programs; inample time for professional and subject specialization; lower academic scores in Sudanese certificate of the admitted students; prevalence of master degree holders among staff members beside, outside migration of qualified ones. In addition, there were absence of in-service professional training; improper teaching practice and inadequate financial budgets per student; beside cooperation with educational administrations and community organizations was almost very limited. Programs lacked updating, had no relations with school books or syllabus of general ministry of education, did not comply with the ideal model of faculty of education proposed by ministry of higher education and scientific research which worked according to a program system rather than on a faculty system which opposed with many faculties of education which applied separate programs each in a separate faculty.

Concerning problems in basic education in these faculties, Samia et al.(2016) indicated to no updating of programs; great variations in credit hours for academic and professional preparation, absence of tied links among faculties of education themselves and with ministries of general and higher education, lacked behind in academic evaluation; unobvious wish of students to become teachers; poor infrastructure; major subjects were somehow influenced minor

ones; some faculties did not own separate departments when they were a program in a faculty of education. These problems were somehow matched with those of secondary education when the study by Hanan et al. (2016) indicated to that, the objectives of programs were general and ambiguous without specific operational objectives and conformity in meaning and sentencing; beside that, there were no strategic objectives. Credit hours of cultural and professional requirements were almost similar, except in the Geziera and Zaim Azhari Universities when they recorded higher (90-115 credit hours), and that cultural preparation which lacked updating, didn't accept a student the required lingual skills. These programs were also alienated from applied sides; evaluation techniques were weak; laboratories, experimental rooms, lecture rooms, halls, and libraries were ill-equipped; as well as imbalanced ratio of students per teaching staff; no educational counselling; and overburden of administrative duties on the majority of teaching staff. The perspectives of educational administrations on teacher education for general education depicted that, preschool education program satisfied well with requirements of that level, however, basic education programs were poor particularly for the first circle in a basic school, and similarly secondary school teacher programs lacked updating (Fathia and Abdelsadig, 2016).

Teaching practice problems were well shared in many Sudanese universities. Most of the objectives of teaching practice in Sudanese faculties of education were classical ones, focusing more on academic competences rather than on professional and educational ones, and the role of ministry of general education was quite limited. There was no concern of faculties of education on teaching their students social skills accompanying academic training; and in most of the faculties

there was no separate department for teaching practice but there were coordinators changing from time to time.

According to Souad (1993) there was absence of an entitled office for following up of teaching practice; lecturing type of teaching influenced on a trainee performance; and there was no unified evaluation form for a trainee. Similarly, Nasreldin (2004) indicated that trainees lacked skills to produce educational means; peer-teaching and micro-teaching training were limited; no guidebook, no prior choice of suitable schools; ignorance of weekly meetings between trainees and supervisors, taking academic load in a college during teaching practice; inconformity between what a trainee learnt in class and what he did during teaching practice; no permanent follow up office, no allowance for a trainee to participate in non academic activities in a school; distribution of trainees in far remote schools, huge numbers of trainees per a supervisor, and a trainee's evaluation did not depend solely on teaching skills. In addition, ill-equipped micro teaching labs, few supervisory visits; crowdedness of lecture rooms; few credit hours for teaching competences; few qualified staff for teaching professional courses; lack of technological aids were quite evident. Dependence on one supervisor per a trainer; interferences of duties of departments participating in teaching practice; absence of transportation means; and weak interactions of schools' administrations with trainers reduced supervision effectiveness. Also, many governmental schools looked to trainers as unqualified for teaching. Poor environment of training schools and shortage of offices allocated for trainers negatively influenced on effectiveness of meeting discussion between a traineer and his supervisor. Importantly, some universities' administrations did not

allocate enough budgets and ignored the importance of teaching practice and its role in training and qualifying of student/teacher.

Giving practical examples of some faculties of education might support these results. The experience of Zaim Azhari University in teaching practice confirmed the ignorance of trainees' wish to choose a school to do teaching practice due to insufficient spaces to meet with huge demand of other trainees from other universities, beside the duration was short. In International University of Africa experience there was ill performance of some trainees, lesson planning and time management and use of educational audio-visual aids were poor, as well as existing difficulties in communication with teachers and students and the duration was short (Isameldin, 1998). Omdurman Islamic University experience matched quite well to that of International University of Africa, but added to that there were ill communication between a school and a faculty and no transportation means to and from a school for a trainee (Rawda, 1999). The Geziera University experience depicted that a trainee' skills on lesson planning and application of explanatory lessons were weak; and continuation lessons were done moderately; students lacked capacity to put evaluation questions and ignoring multiple techniques of evaluation (Mohamed, 2000).

Discussion

Sudan has witnessed two experiences into teacher education, one before 1994, and a second since 1994. Our discussion will explore the real situation of Sudanese faculties of education so as to evaluate failure or success of the pro 1994 reforms. This will include admission of students, programs implemented, staff qualifications,

and infrastructure. The enrolment of students in higher education institutions has witnessed a rapid increase due to governmental policies of expansion in number of universities to meet the increase in population and demand for higher education in the country. In the academic year 2017/2018 it was planned to enrol 103,983 thousands with an increase by 6.83% of the preceding academic year (Result of general enrolment 2017/2018). From that total of the students admitted there was 15.02% of them went to faculties of education. Females constituted 66.59% and males 33.31% which meant that for every three female students there was one male student. Due to these policies, the number of students increased annually where during 2010-2015 around 60,000 students were added to these faculties by a percent of increase of 75%. In addition, faculties of education enrolled 31% of the special chairs put for the students of the less developed regions of Sudan, who were enrolled with lower scores in Sudanese secondary certificate. These standards contradicted world standards of admission of students which included a higher score in a secondary certificate, and passing personal interview and skill tests (Alkandary, 2002) as in Japan for example (Aldamanhoury et al., 2000), as well as medical, physical fitness and psychological tests, loyalty to teaching profession, exist of professional development skills, and the ability to pass exam of teaching license, enthusiasm to teaching. Sudanese faculties of education lacked these world standards, in addition to lacking specified tests to reveal tendencies of the applicant to choose his subject specialization (Abdelgawad et al., 1999), and tests on responsibilities, emotional and social balance, leadership, cooperation, self trust, flexibility and communication and knowledge about teaching ethics (Apple, 1990 ،Kerka, 1998).

In all Sudanese universities, the highest number of students enrolled went to faculties of education. The example of faculty of education university of Khartoum gave a picture for that, where 21.51% of the total students enrolled in the University of Khartoum in the academic year 2017/2018 went to faculty of education, compared with 0.92% in Forestry College, 1.53% in Animal Production College, and 2.76% in Architecture College. The majority of those enrolled in faculties of education were females who had increased from 56.1% in 2010/2011 to 64.72 in 2015/2016 (Result of general admission 2017/2018, p.9).

There were variations between faculties of education in percentages of admission of students. It reached to a difference of 25% between faculty of education university of Khartoum (75% +) and some other regional faculties, such as faculty of education in University of Duain (50%), in East Darfur. Comparisons between faculties of education in old universities (established before 1994) were not as much as that. They ranged between 15-10% as that in the Geziera University (60-70) and Sudan University for Science and Technology when compared with faculty of education university of Khartoum. Added to that, differences existed between subject specializations. Arts subjects' specialization recorded higher than Sciences and ranged 20-30% between old and regional universities. This had reflected on number of graduates according to specialization where 72.82% of the graduates from the bachelor of basic education faculty of education university of Khartoum were in Arts subjects compared to Sciences in the period 2013-2016 (Academic office, faculty of education, university of Khartoum, 1017).

The academic status of staff members in these faculties skewed towards holders of masters' degree where they represented 48.40%

in 2011and 38.88% in 2015. The percentage of those in the status of assistant professor was 42.25% in 2011 and 40.18% in 2015 (Alredaisy, 2018). They both constituted 90.56% in 2011 and 79.06 in 2015. The percentage of those who were either associate professor or a professor was lowest. However, that was not the case for all those faculties. Those who were either masters' degree holders or assistant professor were more found in the new faculties of education. Prevalence of masters' degree holders who work as lecturers in these faculties had much negative implication on teaching performance, communication with students, academic counselling, supervision of postgraduate students and scientific research, particularly when they have to register for a PhD. Generally, females exceeded males by 4.31%, for example in 2014. These indications did not conform to demography of Sudan where the ratio of males to females was 51:49 in 2008 (Statistics department 2008). On educational considerations, this will influence employing of teachers where the percentage of female teachers in basic education was 62% and in secondary education it was 54.2% (UNESCO, 2014). Furthermore, employing a teacher sometimes required staying away from a family in a far remote rural area where females cannot afford and opposed Sudanese traditions and norms.

Connecting number of staff members with number of students gave ratios of 1:167 in 2011, 1:98 in 2012 and 1:101 in 2014. Females were more lecturers than being assistant or associate professors compared to males. These figures did not show those who went to work outside or inside Sudan and their geographic distribution. The staff members concentrated more in faculties of education in regional big towns and Khartoum the capital of Sudan where

the percent of staff members in faculty of education university of Khartoum represented 6% from the total staff members in all these faculties (Alredaisy, 2018).

Concerning infrastructure of these faculties, the majority were established on the wrecks of old intermediate or secondary schools, except the old ones, which were build since colonial era or after independence of Sudan in 1956. They lacked built standard educational environment of laboratories, lecture rooms, halls, staff offices and green landscape. These influenced quality of teacher education and helped to create an environment of violence among students as was recorded in many of these faculties.

Findings

The main findings of this research are that:-

1-Basic teacher education before 1994 has developed under the umbrella of Ministry of General Education and was influenced by governmental policies which worked to cope with internal social changes and demand for education, and with the international environment. That experience was considered successful by all experts.

2-Basic teacher education since 1994 has completely became a university type of education, without any ties with policies of Federal Ministry of Education. That experience was considered unsuccessful by many experts.

3-Secondary teacher education started under the administration of Ministry of General Education (H.T.T.I for example) up to 1974,

and then developed under Sudanese universities. That experience was considered successful before 1994, and unsuccessful pro 1994.

4-Faculties of education face erratic problems concerning student admission; academic programs updating, staff qualifying and infrastructure.

Recommendations

One could recommend that Sudanese faculties of education have to:

- Apply selective standards for students' admission, and adopt one academic program including professional and knowledgeable competences.

- Establish smart schools to become experimental labs so as to promote professional competences of students.

- Train teaching staff members abroad.

The question arises here is that: Are these faculties able to deal with these some possible recommendations? The answer is **No**. The reasons are that, these faculties occupied inferior position among other faculties in any of the Sudanese universities and now there is a loud voice calling to abandon them and alternatively adopting the successive type of teacher training where a university graduate has to spend one year study in a diploma of education to qualify him/her for teaching position.

However, regardless of that, these faculties could wake up within our proposed strategy of the **specialized universities** where the

University of Educational Sciences is pivot. This strategy does not oppose with world's trends where in many countries there are specialized universities for medicine, agriculture, and engineering for examples. University of Educational Sciences is that university which basically work to qualify teachers through recognized colleges for kindergartens, basic education, secondary education, graduate college and specialized educational research centres to work in collaboration with governmental authorities, civil organizations, and international organizations such as UNESCO. On the own view of the author, this will enable faculties of education to have adequate governmental financial budgets, formulate proper policies of admission of students, update academic programs; promote educational research. These will inevitably enhance the trend of professionalism of teaching in Sudan.

References

Abdelgawad, Noureldain and Mawla Mustafa Mohamd (1999), **Teaching profession in Arab Gulf States**, Office of Arab Education, Riyadh, (In Arabic).

Abushanab, M.H. (1993), **Lights on the national comprehensive strategy of education in Sudan**. Dar el Nashr el Trbaui. Khartoum, (In Arabic).

Aldamnhoury, Omer and Nasr Mohamd (2000), **Proposed perspective for the admission system in faculties of education in Egypt according to modern trends analytical and comparative study,** second scientific conference , faculty of education , Asyuot University, Egypt, (In Arabic).

Ali Houmoud Ali.(2005), **New perspective for teacher's role in the light of globalization challenge,** Dirasat Trbawia, vol.11. The National Centre for Curricula and Educational Research, Bakht el Rida, Sudan, (In Arabic).

Ali Humoud Ali (2004), **Modern perspective for teacher education in faculties of education in the light of current challenges,** 11th meeting of the educational symposium. The National Centre for Curricula and Educational Research, Bakht el Rida, Sudan (In Arabic).

Alkandary, Gasim Yousif (2002(**, Teacher education in Kuwait, reality and prospects,** journal of educational and psychological sciences, vol.3, issue 3 (In Arabic).

Alrasheed Alhaboob Mohamd (2016), **''International and regional experiences in teacher education ''** in Alredaisy, Samir Mohamd Ali, editor: experiences and perspectives on the training and qualifying of teachers, published by Deanship of Faculty of Education University of Khartoum, University of Khartoum Press (In Arabic).

Alredaisy, Samir Mohamd Ali (2018), **Sudanese faculties of education and challenges of modernity**, Sudanese Studies Journal issued by African and Asian Studies Institute, University of Khartoum, Sudan, accepted, (In Arabic).

Apple, M.W. (1990), **Ideology and curriculum** (second edirion), Routledge, New York.

Britannica, (2019), **Teacher education**, encyclopedia Britannica Inc, https://britannica.com

Educational Studies Committee (2008), **Report on the reality of faculties of education in Sudanese universities, challenges and solutions,** The National Council for Higher Education, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Khartoum, Sudan.

Fathia, Hamza Khalifa & Abdelsadig Abdel Aziz ,(2016), **''perspective of administrations of general education on preparation of general education teacher ''** in Alredaisy, Samir Mohamd Ali, (editor): experiences and perspectives on the training and qualifying of teachers, published by Deanship of Faculty of Education University of Khartoum, University of Khartoum Press, (In Arabic).

Gada Awad and Khalid Mhgoub (2016), **'' the situation of preschool teacher education in Sudanese universities"** in Alredaisy, Samir Mohamd Ali, editor: experiences and perspectives on the training and qualifying of teachers, published by Deanship of Faculty of Education University of Khartoum, University of Khartoum Press, (In Arabic).

Hanan Fadlabi; Seif el Islam Saad; and Omer elamaas (2016): **'' the situation of secondary teacher education in Sudanese universities"** in Alredaisy, Samir Mohamd Ali, editor: experiences and perspectives on the training and qualifying of teachers, published by Deaship of Faculty of Education University of Khartoum, University of Khartoum Press (In Arabic).

Isameldin Abdelrahim Hajaj (1998), **Evaluation and promotion of teaching practice in International University of Africa**. Unpublished master's degree in education, International University of Africa, Sudan (In Arabic).

Ismail Sabri Magled (1973), **Articles in general administration with some comparative analyses**, Dar el Marrif. Egypt (In Arabic).

Kerka, S. (1998), **Life and work in a technological society**, ERIC Digest, No. 147. www. Ed. Gov. l databases IERIC Digests\ ed.

Khalifa Yusuf et.el., (1990), **Paper on training and teacher's problems**. **Conference on educational policies** Khartoum, (In Arabic).

Kitchen, J. and Petraraca, D. (2016), **Approaches to teacher education**, International handbook of teacher education, pp 137-186, Springer Link, https://link.springer.com

Ministry of General Education (2006), **Annual yearbook of department of educational documentation,** (In Arabic).

Ministry of Higher Education and Scientific Research (2017**(, Result of admission to higher education institutions 2016/2017**, Khartoum,(In Arabic).

Mohamdain Altayeb Albadawi and Yousif Maghrabi (2016), **'' Sudanese experience in the qualifying and preparation of a teacher"** in Alredaisy, Samir Mohamd Ali, editor: experiences and perspectives on the training and qualifying of teachers, published by Deanship of Faculty of Education University of Khartoum, University of Khartoum Press (In Arabic).

Mohamed Hassan Sinada (2009), **The experience of the Open University of Sudan in teachers' training**, Dirasat Trbuia, issue 20, June 2009, (In Arabic).

Mohamed Tayeb Tahir Samanni (2000), **Evaluation teaching practice programs in the light of objectives, case study of Geziera**

University, Unpublished master's of education, university of Geziera, Sudan, (In Arabic).

Nasreldin Abass Ridwan (2004), **a proposed model for the promotion of teaching practice subject in Sudanese faculties of education**, unpublished PhD's thesis, University of Khartoum, Sudan. (In Arabic).

Niamat Hussien Alhassan (2006), **evaluation of teaching practice program in Sudanese faculties of education**, unpublished PhD thesis, University of Khartoum, Sudan (In Arabic).

Rawda, Ahmed Omer (1999), **some problems of faculty of education's students in Omdurman Islamic University during teaching practice,** unpublished master's degree in education. Omdurman Islamic University, Sudan (In Arabic).

Samia Hashim and Ahmad Samii (2016),**'' the situation of basic teacher education in Sudanese universities"** in Alredaisy, Samir Mohamd Ali, editor: experiences and perspectives on the training and qualifying of teachers, published by Deanship of Faculty of Education University of Khartoum, University of Khartoum Press (In Arabic).

Souad Abdelrahan Elbashir (1993**(, The role of teaching practice in educational process.** Unpublished master's degree in education, University of Khartoum, Sudan (In Arabic).

Statistics department, (2008), **Population census 2008**, Ministry of Finance and Economic Planning, Khartoum.

Tatter, G. (2019), **A global approach to teacher development**. Harvard Graduate School of Education, https://www.gse.harvard.edu.

)10(

State of Education in Africa in 2017

The author[136] was an attendee of the Conference on State of education (SOE) in Africa which was organized by Africa-America Institute during 3 - 4 May 2017 in Nairobi, Kenya, Crowne Plaza Hotel. The conference was held under the theme: Opportunities for transforming higher education in Africa. The presenting sponsor of the conference was Ford Foundation, while the esteemed partners were General Electric Company, Carnegie Mellon University–College of Engineering, Education Sub-Saharan Africa (ESSA), and Robert Bosch Stiftung. University partners were United States International University-Africa, University of South Africa (UNISA), ASHESI, and Enterprise Development Centre.

The conference program covered discussion panels, keynotes, fireside chats, and special presentation. Dynamic discussion, thoughtful commentary, and provocative questions are destined to be hallmarks of the presentation and panels. Dynamic discussion was based on a presenter, a moderator, and panelists. Discussion panels have included educating Africa's next generation, African entrepreneurs disrupting education, innovation for inclusion and increasing representation in higher education, transforming higher education for the workforce of the future, leveraging strategic partnerships to advance higher education, and the role of curriculum in changing the narrative in Africa. Beside these panels there were keynotes such as the state of education in Kenya, and reforming higher education in Africa. Also,

136 When he was a Dean of Faculty of Education, University of Khartoum

UNESCO, (1990), **Teacher education in Asia and the Pacifi ,** vol.1: Overview, UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, Bangkok.

UNESCO,(2014) **eAtlas of Teachers,** UIS database, CBR, Ministry of Education Statistics (2013/2014)

Wikipedia (2019), **Teacher education**, www.wikipedia.com

there were fireside chats including youth opportunities and learning, and Africa revealed: changing the native. Special presentation included MasterCard Foundation Scholar's Program, ESSA/Bosch Foundation and Africa's great civilization screening.

The international organizations of Ford Foundation, MasterCard, and Robert Bosh Stiftung targeted the implementation of educational projects and programs in some of the African countries. Ford Foundation efforts revealed an ongoing transformation in higher education in Africa south of the Sahara. Countries like Uganda, Tanzania, and Kenya have good cooperation in higher education and have got scholarships for some of their students to study aboard. They have achieved double intake in higher education institutions. Ford Foundation is worrying about academic programs, students' life in universities, and access to good education in universities. Love of a subject will continue to be a challenge and basic education should produce students to universities with high standards. Addressing leadership and rationalization, rationalizing degree quality and forgotten to teach philosophy and only mathematics, science and computer were main topics concerned.

Bulk of African students goes to school, and young people in Africa want to access to higher education. Kind of typical African students will face incapability of resources and infrastructure. Teaching teachers for secondary schools is a challenge and interactions with training bodies and developing capacity of young people are a need. Education is a critical sector and needs to be prioritized where problems of lacking opportunities for social development and funding is an issue where there is gab at global level. There is a question needs an answer: what can be funded by private sector and what can be funded by

government?, where the challenge to private sector is to produce job for education sector. But what kind of a graduate a university should produce. The answer could be looked in the fact that several innovation create organizations and to keep pace with technology , education should be approached in stages, training and developing a young for not just a certificate, and youth must adopt what the World is thinking and lastly, expectation of a level of leadership teaching in a necessity.

Developing program in school, competition, Arts, sports,, exports the students, working in groups, contacts, internship, giving opportunities to develop other kind of skills, national strategies for education sector, renewal of curricula, a new curricula to look to where we are going, emphasize academic qualification, emphasize skill over academic qualifications, vocational education to be transferred into technical institutions, critical thinking, shifting mentalities, resources are in people, giving Professors some power in universities, were main themes discussed in some the presented panels.

The presentation of MasterCard Foundation has focused on technological challenges, quality in high education, developing younger leader who needs social and academic support, and to adopt a trend that leads to institutional transformation in the future through partners, Non-Governmental Organizations, and scholars programs (recruit, educate, prepare, transition). Beyond institutional transformations there are the influences of other institutions and stakeholders, early institutional change, allowing for exchange of the best and on-going work across cutting focus area. There is critical need to build institutions and provide capital to be invested in high education, where Nigeria, Uganda, Kenya, and Togo go ahead in investment in high education

There are panels and discussions focused on the theme that there is absence of small plans in teaching and how it could be done in Africa. The answer to this question could be recruited in the creation of institutions in agriculture and natural resources since agriculture is the major area of promise in the continent and has been changing altogether, with more emphasis to work to develop young people in the countryside. Moreover, if the institutions have done research on that, more research is required, and training of young researchers needs at the same time to do curricula development, involvement of companies in scientific research, and share information with universities. Governments have a role to play and their funds should go to general education. There is a hunger of young people in Africa to science and technology, and change depends on environment created, how to prepare a generation in science and technology. This could be done through training people well, look around to communicate with others.

Concerning education investment fund, there is a loan program for African students in leading global universities where 73% rely primarily on private sources of funding. Number of African students in USA top 50 universities is growing. There will be 20,000 African students in these top 50 universities over the next 15 years. The current landscape depicts highly educated Africans equipped to bring innovation and prosperity to the continent, and there is a need to focus on quality and quantity. Recognizing African universities requires orientation towards domestic markets, looking for international ranking, excellence, right academic entrepreneur, suit mission of institution, grow reputation, and attract scholars. Another idea is focusing on domestic markets despite that attachment to local needs, aspirations of customers, and passions for institutions. Technology can be put to solve diversity

in African communities, and diversity can be replicated in Africa (diversity is an asset) and correctivity is growing in Africa and became a challenge. Planning for children program has to initiate children integrated into community, and companies have to show their efforts in promoting education in Africa (role of private sector).

The summary of the foregoing outlining has revealed on how to invest in human capital, need for simple and careful planning for transforming high education, and there were various strategies applied by many universities to employ graduates.

Robert Bosch stunting was working in health education in Africa, and have schools in Swaziland, with more than 50 years of experience in teaching of mathematics and English. Their purpose is ESSA (Education Sub-Saharan Africa) which became a reality model in Africa. Efforts have targeted faculty and faculty development, demographics of institutions and faculties, achievements in education by Africans, leadership development, building capacity, teaching teachers, aggregate data for local authority, and development of ambitions.

Economic growth lead to job creation but, what type of workforce needed for the future. Changing people to the market and not for themselves, opportunities, design solutions are key subjects. Moreover, key innovations are needed including specific sectors, specific industries, employer demands, transfer to productive, and how to know where job is. Transition from higher education to what are the opportunities in future job requires data and information, offer and exchange of information, implemented donors, funding first phase and second phase, training programs, technical development, and skills programs. Transforming into knowledge, into action requires

entrepreneurship and leadership working with them, running of business, and very specific training. Focusing on the future and on what is required to be done, need to look for another curriculum, new teaching methods, integrated teacher training, and new needs of training. Roles of entrepreneurship could be transmission of innovation, pace with global trend on future skills, working towards financial literacy, partnership, and vocational training.

Also, examining teaching is crucial with regard to demand change approach. There should be good transition from primary to secondary school, adoption of new tools for assessing students, quality relevance of disciplines, research teaching and training and encouragement of commercialization of higher education with high cost efficiency.

The conference also emphasized on systematic use of educational resources, connecting Africa together, build capacity in strategic areas, enrich programs on diversity, group foundation, save energy, education and environment, nationalization of programs, selection of primary education, competition, equity bank, equity leading program, and transition program. Changing the native and humanity of Africa were focused on.

The lessons learned from this conference are that:-

1-There is existing challenge that basic education should produce students to universities with high standards.

2-There is a growing African youth who need quality education.

3-There will be increasing demand for qualified workforce in the future.

4-Some African countries have benefited from educational programs and funds offered by international organizations.

5-Education in Africa is in a transition stage to pace with international trends.

6-There is a growing world interest with Africa's great civilizations.

(11)

contemporary issues on educational management

11-A: leading educational change for the 21st century: the road to sustainable development.

Introduction

The 21st century is a century of work for One-World. This One-World considers education as the main road for change that could lead to sustainable development which keeps resources for both the present and future generations. The new world trends for community development consider education as a leading road to achieve change. Change is transformation or alteration that may be an intended or unintended phenomenon. There are three types of change, ***evolutionary Change which*** is a slow process of gradual progression from one form or state to another, for example, the evolution from primates to humans or the growth of a child to an adult. You are familiar with institutions that started small and grew to be large institutions, for example, villages that became towns. Each village grew from just a few houses until it had a major market place and offered a variety of services. This change was gradual. It did not happen overnight. There is also s***pontaneous Change which*** is unplanned and it happens quickly. The change takes place as a result of an unexpected event, such as, a strike at a school. Lastly, there is ***planned Change which*** geared towards specified

targets. Owen (1979: 291) defines planned organizational change as "a conscious and deliberate attempt to manage events so that the outcome is redirected by design" to some intended goal.

There is a definition of sustainable development focuses on educators and their schools, not on professional development programs, as sustainability refers to: 1) sustainable changes made that affect the core of educators' everyday practice; 2) a longitudinal process that begins when educators contemplate making changes and ends when satisfactory achievements is reached and overt learning efforts are stopped; 3) a process of individual and organizational learning as well as changes in behaviors; resulting in 4) significant positive effects on students outcomes (Hubers, 2020).

Review of relevant literature and analysis

Education is essential tool for achieving sustainability. People around the world recognize that current economic development trends are not sustainable and that public awareness, education and training are key to moving society toward sustainability. People argue about the term sustainable development and whether or not it is attainable. They have different visions of what sustainable societies will look like or be (Hopkins et al. 2002). According to UNESCO's recent documents, SD is the "ultimate goal of the Man- environment relationship"; thus, the whole educational process should be "reshaped for SD" (Sauve, 1996). Road to a sustainable economy will be much smoother if the nations of the world are willing to implement programs for sustainability education. Simply providing more education, however, is not the answer for creating a sustainable society (Hopkins et al.1999). Education is critical for promoting sustainable development

(UNCED, 1992, Chapter 36). Education is both part of the problem and the solution. Any vision of education for change has to grapple with this paradox. If it is to fulfill its potential as an agent of change towards a more sustainable society, sufficient attention must be given to education as the subject of change itself. A society faced with a radical imperative to achieve a socially, economically and ecologically sustainable basis within a historically short time needs to appraise most aspects of its organization; education- as the main means of social reproduction-has to be at the centre of this task, both as subject and agent (Sterling, 1996).

We live in perilously unsustainable times. Because of the developed world's desire for endless progress and limitless consumption, for immediate pleasure and short-term reward, for wanting it all and wanting it now, our planet and its people are now imperiled. And the most underprivileged- the poor and the dispossessed- are the most imperiled of all. Currently fashionable educational change and reform strategies similarly threaten to treat our teachers and human resources as unsustainable, just as multinational businesses and politicians have undermined the sustainability of our natural resources. Imposed short-term targets, endless testing and quick political wins at the most of deep learning for all students, are the enemy of educational sustainability (Hargreaves, 2009). The covering impact of globalization, ICT and knowledge explosion has led to phenomenal changes in modern society, which have challenged every aspect of our modern lifestyle. To cope with these run-away changes we need to prepare workforce with the skills to handle a range of electronic technologies that characterized this digital era (Malik, 2018). A study contends that environmental education is being

significantly altered by globalization forces, witnessing the effort to convert environmental education into ESD. This internationally propagated conversion can be challenged from many vantage points. This study identifies anomalies that have arisen as international organizations such as UNESCO have championed this conversion (Jickling, 2008).

Most mainstream educational change theory and practice in the field of educational administration neglects the political, historical, and longitudinal aspects of change to their determinant. Educational change, it finds, is shaped by the convergence of large – scale economic and demographic shifts that produce five change forces (waves of reform, changing student demographics, teacher generations, leadership succession, and school interrelations) that have defined three distinct periods of educational change during the last 30 years. These forces and their convergence have ultimately reaffirmed the traditional identities and practices of conventional high schools and pulled innovative ones back toward the traditional norm in an age of standardization (Hargreaves et al. 2006). Teachers' implementation of ESD depends on both external and internal factors. Three major external factors have been found: colleagues, time, and the curriculum. The internal factors were identified as transformative phases, especially a disorienting dilemma, self-examination, exploration of options for new actions (Bursjoo, 2011).

Recent theoretical discussions on education for sustainable development and competence based teaching with relation to international policy processes of sustainable development goals (SDG) implementation where the "knowledge and skills needed to promote sustainable development are expressed in the SDG 4.7. it

shows that, the importance of public debate for fostering shared understanding and acceptance of strategies for educational change within the ongoing development of Agenda 2030 at national level. The participatory involvement of multiple actors on different levels is widely recognized as a pre-requisite for consensus on long-term goals (Dlouha et al. 2018).

In addressing the future agenda of educational change, the advance of the notion of sustainability as a key factor in developing a new kind of leadership is important. This new leadership, if enduring, large scale change is desired, needs to go beyond the successes of increasing student achievement and move toward leading organizations to sustainability. An argument is made for linking systems thinking with sustainability in order to transform an organization or a system. In order to accomplish this goal, it is necessary to change not only individuals but also systems. The way to change systems is to foster the development of practioners who are "system thinkers in action". Such leaders widen their sphere of engagement by interacting with other schools in a process we called lateral capacity building. When several leaders act this way they actually change the context in which they work. Some authors presented a number of elements of sustainability, which will enable leaders to become more effective at leading organizations toward sustainability (Fullan, 2006).

Learning for sustainable environment project illustrates how educational change may be fostered as a regional level through the professional development of teacher educators. This is in order to expand the range of innovative practices used in teacher education programs in the Asian- Pacific region by introducing educators to the curriculum planning skills and teaching methodologies of

environmental education. This was done through an action research network of teacher educators who shared in the development and evaluation of workshop modules as a vehicle for collaborative professional development (Fien, et al. 2001).

Higher education institutions have been encouraged to prepare their graduate socially and environmentally responsible professionals. However, many studies have found a slow uptake of education for sustainable development (EDS) in university curricula, particularly in non-environmental disciplines (Qian, 2013). With higher education for sustainable development (HESD) being an innovative approach to educational change, its principal objective is students' development of transformation competencies. HESD evaluations hardly consider students' perspectives (Barth, et al. 2011). Today, most learning is functional or informational learning, which is oriented towards socialization and vocational goals that take no account of sustainability. This has been reinforced in Western educational systems by the introduction of managerial view of education which has paralleled recent economic restructuring. This modernist educational paradigm derives from broader social and cultural paradigm, which fundamentally mechanistic and reductionist. There is a poor fit between this dominant paradigm and our increasing complexity, interdependence, and systems breakdown in the world. Asserting education for sustainable development within the present educational framework can only meet with limited success, as such forms of educational change are marginalized by the mainstream. The real need is to change from transmissive toward transformative learning, but this in turn requires a transformed educational paradigm. Educators for change need a cleaner understanding of an ecological,

participatory worldview from which a strong ecological educational paradigm and culture can be developed. Realization of a sustainable education paradigm requires vision, image, design, and action from all concerned with achieving healthy, ecologically sustainable societies. Time is critically short to make the educational changes necessary to ensure a secure future (Sterling, 2001). There is a study recognizes a highly complex nature of the conceptualizations of competences for SD and their articulation in educational programs. It also highlights a growing interest in competence-based approaches from institutions of higher education and their stakeholders in different parts of the world. There is a broad influential international process and diverse players driving competence- based approaches in ESD (Mochizuki et al. 2010).

In Sweden, the case used to explore change processes in the implementation of education for sustainable development at three upper secondary schools. Results indicated that, professional norms are set when principals and teachers experience expectations from each other, from students and from policy documents. There is also a need for well-functioning communication in the organization to set and disseminate norms. The school principal plays a crucial role in these norms. By becoming more aware of existing norms in the organizations, and how norms can be changed, this knowledge can support principlas in change efforts (Leo et al. 013).

Summary

The 21st century is a century of work for One-World works for change that could lead to sustainable development which keeps resource for the future generations, particularly when there is desire for endless progress and limitless consumption by the Developed

World. Education is essential tool for achieving sustainability. The importance of public debate for fostering shared understanding and acceptance of strategies for educational change within the ongoing development of Agenda 2030 at national level is recognized world-widely. The advance of the notion of sustainability as a key factor in developing a new kind of leadership is important. There are different visions of what sustainable societies such as providing more education, however, is not the answer for creating a sustainable society. Educational change is shaped by the convergence of large – scale economic and demographic shifts. There is a highly complex nature of the conceptualizations of competences for SD and their articulation in educational programs. Learning for sustainable environment project illustrates how educational change may be fostered as a regional level through the professional development of teacher educators. Higher education institutions have been encouraged to prepare their graduate socially and environmentally responsible professionals. Many studies have found a slow uptake of education for sustainable development (EDS) in university curricula, particularly in non-environmental disciplines.

Conclusions and refl ctions

Educational change for sustainable development is crucial for the future of humanity. There is a wide concern to achieve that change through formal and informal channels. Although there are difficulties in achieving that goal, however the UNESCO has put the landmarks for the pavement to help into achieving that greater goal.

One can refl ct on:-

1- There are efforts of greater importance done by the UNESCO

and other related bodies beside the research done in the area to help achieving a world-wide conceptualization of change for sustainable development;

2- Sustainability is a necessity as it considers the present and the future and therefore, it is essential in a world with an endless demand for resources and limitless aspirations for technical and scientific progress.

3- Education is the major vehicle that could help societies to work for change with sustainability. This requires integrated educational programs in general and higher education in all countries, beside international exchange of these programs.

4- With the exception of political divergences, the world is somehow; ready to become one village that works to achieve change for future sustainability of its sheared resources.

5- The societies can make benefit of their heritages and cultures to promote the literature for change for sustainability which will meet the desires of these societies and could be easily implemented in schools curricula and universities programs.

References

Barth, M., Timm, J. 2011. Higher education for sustainable development: students' perspectives on an innovative approach to educational change.

Books.google.com

Bursjoo, I. 2011. How student teachers form their educational practice in relation to sustainable development. Utbilding and

Demokrati-tidskrift for didaktik och utbildningspolitik 20 (1), 59-78.

Dlouha, J. and Pospisilova M. 2018. Education for sustainable development goals in public debate: the importance of participatory research in reflecting and supporting the consultation orocess in developing a ….Journal of cleaner production 172, 4314-4327.

Fien, J., Kumar, P., Ravindrananth, M.J. 2001. An action research network as a strategy for educational change: the " learning for a sustainable environment' project, journal of educational change (3), 207-221.

Fullan, M.2006. The future of educational change: system thinkers in action, journal of educational change, 7 (3), 113-122.

Hargreaves, A. 2009. Pedological and educational change for sustainable knowledge societies. Internaltional handbook of comparative education, 943-958.

Hargreaves, A. and Goodson, I. 2006. Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. Educational administration quarterly 42 (1), 3-41.

Hopkins, C., McKeown, R. 2002. Education for sustainable development: an international perspective. Education and sustainability: responding to the global challenges 13. Bppks.google.com.

Hubers, M.D.2020. Paving the way for sustainable educational change: reconceptualizing what it means to make educational change that last. Teaching and teacher education 93, 103083.

Jickling, B, and Wals E.J. 2008. Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. Journal of

curriculum studies, 40 (1), 1-21.

Leo, U. and Wichenberg, P. 2013. Professional norms in school leadership: change efforts in implementation of education for sustainable development. Journal of educational change 14 (4), 403-422.

Malik, R.S. 2018. Educational challenges in 21th century and sustainable development. Journal of sustainable development education and research 2 (1), 9-20.

McKeown, R. 1999. Education for sustainable development. Forum for applied research and public policy; Knoxville 14 (4), 25-29.

Mochizuki, Y. and Fadeeva, Z. Competences for sustainable development and sustainability: significance and challenges for ESD. International journal of sustainability in Higher education 11 (4), ISSN: 1467-6370.

Qian, W.2013. Embracing the paradox in educational change for sustainable development: a case of accounting, Journal of education for sustainable development 7 (1), 75-93.

Sauve, L. 1996. Environmental education and sustainable development: a further appraisal. Canadian journal of environmental education 1, 7-34.

Sterking, S. 1996. Education in change. Education for sustainability 1Hopkins, C.

Sterling, S. 2001. Sustainable education: re-visioning learning and change. Schumacher briefings. Schumacher UK, CREATE Environment Center, England. Eric.ed.gov.

*

11-B: A review of policy and practice in bringing women to educational leadership/ management/ positions in the Sudan.

Introduction

The spread of education world-widely made available for women to educate either in urban or rural settings. Women became influential in politics, economics and social life. Women leaders are more collaborative by nature and demonstrate a commitment to social justice. They tend to bring an instructional focus to leadership, include spiritual dimensions in their work, and strive for a balance between the personal and professional. There is a new model of leadership that shits away from the traditional heroic notion of leadership that focuses on leadership for a specific purpose- like social justice (Grogan et al.2010). This made many countries to formulate policies and applied various practices in bringing women to educational leadership, management, and positions. Sudan has tried to do that, similarly.

Review of related literature and analysis

The literature on leadership and management in Africa is sparse; the literature on African women in leadership is even sparse. An integrative framework, drawing from African feminism and postcolonial theory, is proposed to advance the study of African women in leadership and management (Nkomo et al. 2009).

Several historian of eastern, including Sudan, and southern Africa have shown how colonial government policies excluded women from new wage-labor opportunities, particularly in cities and mining communities, while the codification of once-flexible customary laws inhibited females in legal maneuvering. By contrast in the northern **Sudan**, writers of different backgrounds and ideologies agree that the era of British domination witnessed a degree of rapid progress for women, particularly in urban areas. Different groups including British colonial officials and missionaries; early male nationalists; and Sudanese women scholars and activists regarded the northern **Sudanese women** as "backward" in the early twentieth century, and prescribed or described measures for her (Sharkey, 2003).

In 1990, a coalition of women from around the world began lobbing the UN Security Council on the need to recognize the effects of armed conflict on women, and to involve them in peace processes and peace building efforts. Ten years later, the Security Council unanimously adopted Resolution 1325, which requires countries emerging from conflict to respect women's rights, and to enable their participation in peace negotiations and post-conflict reconstruction. The subsequent introduction of quotas relating to women's participation in political structures in many countries has meant an increase in the number of women taking on positions of political power (Arabi, 2011). The nature and extent of women's participation in the internally displaced person camps in **Darfur-Sudan**, revealed that community leaders and committees always play a key role in the implementation of humanitarian assistance in Darfur, but women the majority of the population in the camps, are often underrepresented in community participation and

leadership. This is due to the influence of traditional patriarchal structures and compounded by the approach of some service providers and other institutions which often rely on existing and customary structures. This fails to acknowledge or promote the real and potential role of female leadership and equal participation and often reinforces exclusion based on gender. The potential offered by conflict to transform traditional gender roles and emphasizes the importance of ensuring that humanitarian response international NGO s acknowledge the often ignored role of traditional female community leaders and support women's leadership opportunities more broadly. There is a positive impact of women's wider role in the community and the potential for long-term change this brings (La Puente, 2011).

Integrating women into poverty alleviation programs requires a thorough understanding of gender relations, and well-crafted strategies by development organizations. The gender dimensions of poverty in rural communities of **Sudan** limit women's entitlement and capabilities. An understanding of these is, therefore, critical in creating development strategies that transform social and political processes to enhance women's capabilities and rights. These strategies need to be found for every aspect of organizational functioning, from the management structure to methods and approaches used in working with communities (Osman, 2002).

Examination of factors that influence women's education found significant inter-relationships between social/personal factors, family economic conditions, and institutional and political policies (Duany, 1999). A close analysis of current policy and practice shows that organizations providing improved water supplies to

poor communities typically neglect the gendered nature of access to and control over water resources. The resulting gender bias causes inefficiencies and injustices in water provision and else (Coles et al.200). In the **Sudan**, the majority of rural women are responsible to bring drinking water from water sources, which are in most cases remote from their villages. They have the experience for how to manage for that and therefore, their inclusion in any programs to solve or reduce the negative impacts is essential.

There is evidence of successful efforts to constructively respond to conflict and undertake transformation, reconstruction and reconciliation in Africa. The inclusion of women as a strategic constituency is central to sustaining and consolidating peace efforts. The involvement of women in post-conflict reconstruction is also critical in the transformation of conflict. The successes of women in conflict transformation efforts in Africa are varied and have been mirrored in all conflict situations. **Sudanese** women continued to work across ethnic, political and religious lines towards the common goal of peace (Ogunsanya, 2007). There are women leading in various sectors within African societies but very little research has been done to explore and explain their experiences within their cultural, economic, and political context (Ngunjiri, 2016). In the different geographical areas of **Sudan**, there is a rich heritage of the contribution and participation of women in leading various social and economic sectors, at the micro-levels in particular. Some of these women became famous as they were put prominent landmarks in their local communities.

The declining of gender-gap in education has positively contributed to the enhancement of more and more women into

salaried employment. The field of teaching, mostly at the primary and secondary levels, is one of the occupations that have attracted quite a number of women, to the extent that the profession is now "feminized" or labeled as "women's work" in some countries. In **Sudan** the numbers of females graduated from faculties of education exceeded the numbers of males in the last years (Ministry of Higher Education, 2017). In many primary schools the majority are female teachers, particularly in rural **Sudan** where males are used to migrate to urban centers or outside Sudan. Women teachers work, even more, in subsidiary activities such as farming during school vacations or during the rainy season where traditional farming is commonly practiced to secure some source of food for these rural families. Many school principlas, educational administrations, and governmental departments in urban Sudan are women.

However, when it comes into representation in leadership, women are underrepresented (Ombati, 2002). This was true for the **Sudan** in the past, but the present reality reflects a different situation. The manifestations of the last political upheaval in **Sudan** in December 2018 brought many females to the front of leadership. Some became national ministers while some others were appointed in leading positions in universities or recommended for international organization.

The results indicate that gender differences impact the values held by educational leaders and that the management styles and approaches utilized are distinguishable between female and male educational leaders and could therefore influence decision making, provide direction and contribute towards institutional effectiveness (Austin, 2009). Here, one could comment that, **Sudan** is different

since labor regulations and laws of work do not differentiate between males and females. Women are integral agents in decision making and strongly influence their institutions in all concerns. An example is **the University of Khartoum** where many females are head departments, heads of administrations and members of committees and boards. There are no sex differentiations and the expressions of own point of views is without any oppressions. The ration of gender balance for teachers in the basic education level in the period of the school year 2000-2001 was 1.49 and 1,61 in 2005/2006 2006 for the benefit of females which accords with the strengthens of women in the goals of the millennium (Ministry of education, Sudan, 2007).

Although of that, in many countries, the men and women who run schools are overburdened; underpaid and near retirement (Beatriz et al. 2008). The **Sudanese** women have achieved good success in these sides and if compared with some experiences in the neighboring countries, they would appear to have prominent positions. For example, Ugandan women have moved slowly into school leadership, and expatriate women missionaries led the first girls' schools. This situation is changing. The development of a strong women's rights movement in Uganda, help international human rights agencies, and a national government committed to international gender equity goals have increased opportunities for women to move into decision- making and leadership at all levels of the education system (Kagoda et al. 2009). **Sudanese** women found no necessity for the intrusion of such international bodies since long sequence of development of the Sudanese society have produced gender equity and equality.

Summary

Although the literature on African women in management, leadership, and positions indicates to a distinguishable segregation between males and females, **Sudanese** women are to a greater extent, better than them. In leadership, many **Sudanese** women are prominent figures in history of **Sudan**, and in management they have been appointed as principlas, managers, and sub-managers in different governmental departments, and in supreme sovereign positions as national ministers and universities vice-chancellors. However, these achievements do not deny the stillness of obstacles that need to overcome through continuous endeavor by **Sudanese** women.

Conclusions and refl ctions

The African situations concerning women positions, management, and leadership definitely differ between countries. **Sudanese** women have got good chances in such areas as compared to many African women. This success is due to the integration of educational attainment by women, the respect of Sudanese culture to women, and the development and progress of the society. Based on that one can **refl ct on** as follows:

1-Sudanese women have achieved considerable progress in leadership, management and positions;

2-Rural women in Sudan play direct and indirect roles into community leadership as they participate in the family's economy and home management;

3-In urban Sudan, women are managers in many governmental

departments and private entrepreneurs, as well as in informal/ non-formal sectors;

4-The increase of numbers of female students in higher institutions will bring more women into future leadership, management and positions.

References

Arabi, A. 2011. In power without power: women in politics and leadership positions in South Suda. Hope, pain and patience: the lives of women in South Sudan, 193-213.

Austin, C.C. 2009. Gender and educational leadership. International journal of learning 15 (11), 287-300.

Beatriz, P., Deborah, N., Hunter, M. 2008. Improving shool leadership, volume 1policy and practice. OECD publishing

Coles, A., Wallace, T. 2020. Gender, water and development. Routledge.

Duany, J.A. 1999. Sudanese women and education: the struggle for equal access and participation. Indian University, proquest.com.

Grogan, M., Shakeshaft, C. 2010. Women and educational leadership. Johan Wiley and Sons.

Kagoda, A.M. and Sperandio J. 2009. Moving beyond historical andcultural understanding of educational leadership. Women leading education across the continent: sharing the spirit, fanning the flame, 49-56.

La Puente, D.D. 2011. Women's leadership in camps for internally displaced people in Darfur, western Sudan. Community development journal 46 (3), 365-377.

Ministry of education. 2007. The National Report: medium-term evaluation for education for all, 2000-2006. General administration for educational planning, Khartoum.

Ministry of Higher Education and Scientific Research. 2017. Records of the Department of Scientific Research and Planning, Khartoum.

Ngunjiri, F.W. 2016. "Iam because we are exploring women's leadership under ubuntu worldview. Advances in developing human resources 18 (2), 223-242.

Nkomo, S.M., Ngambi, H. 2009. African women in leadership: current knowledge and a framework for future studies. International journal of African renaissance studies 4 (1), 49-68.

Ogunsanya, K. 2007. Women transforming conflicts in Africa: descriptive studies from Burundi….. and Sudan. ACCORD Occasional paper 2 (3), 1-52.

Ombati, V.F.O. 2003. Women's participation in educational leadership in Kenys: the case of Nairobi and Thika municipal primary schools. State University of New York at Buffalo. Proquest dissertation publication, 3089151.

Osman, A.M.K. 2002. Challenges for integrating gender into poverty alleviation programs: lessons from Sudan. Gender and development 10 (3), 22-30.

Sharkey, H.J. 2003. Chronicles of progress: northern Sudanese women in the era of British imperialism. The journal of imperial and commonwealth history 31 (1), 51-82.

*

11-C: A comparative study of education for self-employment in the Sudan.

Introduction

Education is very important in the training and development of human resources through endorsement of appropriate skills, capacities, values, knowledge and attitudes which can be used in the transformation of individuals, communities, nations and the world at large. Entrepreneurship education can be used to for wealth creation, poverty reduction, ensuring social-economic empowerment, and sustained self and national development. The planning, management and administration of education should refocus on deliberate process of using formal and informal education to make it relevant, life-long and functional by embracing entrepreneurship education to address the challenges of unemployment and underemployment with its multivariate and national consequences of poverty insecurity, social unrest, and school dropout. Educational policy making and implementation should concern how to work out deliberate development strategies for individuals and nation's commitment to the realization of specific objectives of actualizing basic, functional and entrepreneurship to address unemployment, poverty , etc. (Efe, 2014).

Education for self-employment became a target world-widely to avoid job problems in formal and informal sectors. This type of education is important since it will make individuals; either university graduates or general education completers depend on themselves and

not on the government to find ways of living.

Drastic changes in higher education are needed to improve quality and graduate employability in the Middle East and North Africa, or MENA region. A report from the African Development Bank says a new approach in needed that could be referred to as "education for self- employment". The traditional role of universities in the Mena region needed to transform in order to engage industry and boost the economy by fostering entrepreneurship, innovation and technology enabled value creation. This was the main message from a 4 November **working paper** entitled "Fundamentally changing the way we educate students in the Middle East and North Africa (MENA) region, published by the Tunisia- based African Development Bank (Sawahel, 2015).

Th problem analysis: the problem analysis will be in line with the following steps:

A- Description of the problem: The description of the problem will base on data presented by two researches done in Nigeria and Sudan, as shown below.

First Study: Nigeria: Eff ct of Entrepreneurship Education on Self-Employment Initiatives among Nigerian Science & Technology Students. By: AFOLABI, Michael Oluseye; KAREEM, Fatai Adebayo; OKUBANJO, Idowu Olulanu; OGUNBANJO, Olufunmilola Adesola; ANINKAN, Olubukola. Journal of Education and Practice Vol. 8, No.15, 2017. ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online). www.iiste.org.

Entrepreneurship education introduced into Nigeria educational

system to provide the necessary skills, competence, understanding, and prepare the Nigerian graduate for self-reliant, thereby contributing in nation building. Federal Ministry of education introduced entrepreneurship education into the curricula of the universities, polytechnics and colleges of education through their regulatory and supervisory agencies – National Universities commission (NUC), National Board for Technical Education (NBTE) and National Commission for Colleges of Education (NCCE). This became expedient in order to offer a realistic approach to solving the endemic problem of unemployment facing the nation. Thus, entrepreneurship development has since been made a compulsory course for all students in the three levels of tertiary education irrespective of students' areas of specialization (Yahya, 2011).

This paper examines the effect of entrepreneurship education on self-employment initiatives among science and technology students of Gateway Polytechnic, Saapade Remo, Ogun State, Nigeria. Data obtained for analyses was obtained through self-administered questionnaires. In addition, simple percentage ranking, correlation and regression analysis techniques were used to analyse the questionnaires.

Results:

1-(0.9822) of the respondents' response is positive, that entrepreneurship education has strong positive relationship with self-employment initiatives.

2-The estimated result for entrepreneurship education and self-employment initiatives derived revealed the effect of entrepreneurship education on self-employment initiatives among

science and technology students of Gateway Polytechnic, Saapade Remo, Ogun State, Nigeria. The table reports entrepreneurship education has a positive and significant effect on self-employment initiatives in Nigeria. In magnitude, a unit change in entrepreneurship education enhances self-employment initiatives by 0.412 units. The t-statistics shows that entrepreneurship education was significant at 5% critical level with self-employment initiatives. Invariably, the F-statistic result also indicates that a simultaneously significant impact at 0.05 critical regions.

3- The result obtained indicates that entrepreneurship education is a good policy and it has positive effect on self-employment initiatives.

This study investigates the impact of entrepreneurship education on self-employment initiatives among science and technology students of Gateway Polytechnic, Saapade Remo, Ogun State, Nigeria. Using the regression analysis, the result revealed that entrepreneurship education is a good policy and it has positive effect on self-employment initiatives. It further shows that entrepreneurship education has influenced students' interest in entrepreneurial activities and building their choice of business. This is in line with the results of Fayolle (2004), Bhandari (2006) and Nwangwu (2007) that entrepreneurial education equipped students with adequate skills and training that are useful in identifying noble business opportunities. It further shows support to the argument of Linan *et al.* (2005), Ona (2006), Soutaris, Zerbinati and Al-Lahan (2006), Agu and Chiaha (2013) and Okoro (2014) that entrepreneurial programs raise the right attitudes and behavior towards imbibing entrepreneurial spirit.

Second study: Sudan: Entrepreneurship education in Sudan. By: Elfadil Timan and Yagoub Ali Gangi

International journal of Business and Entrepreneurship Development, 8 (3), 2015

The purpose of this paper is to explore, from an empirical point of view, the state of entrepreneurship education in Sudan. It examines the existence and scope of entrepreneurship education in the Sudanese higher education public institutions. Data were collected from a sample comprising five public universities by examining their curricula and surveying the opinion of a selected sample from these universities. Respondents were asked 25 questions in order to assess their perceptions about the existence and depth of entrepreneurship education in the Sudanese public universities.

Many studies of a similar nature were carried out in many countries of the region, examples of which are, Gerba (2012) who studied the context of entrepreneurship education in Ethiopia, Kabongo and Okpara (2010) who studied entrepreneurship education in Sub-Saharan African universities and Kaijage and Wheeler (2013) who studied entrepreneurship education in East Africa. The present study could be considered as a valuable addition to the previous ones. It is intended to enable researchers to compare the state of entrepreneurship education in Sudan and other countries of the region. In addition, the study will be useful for decision-makers and other stakeholders such as those who are involved in the development of curricula and the dissemination of entrepreneurship culture.

In this part of the study the programs and curricula of the prestigious Sudanese public universities will be reviewed. These universities

include university of Khartoum, Omdurman Islamic University, Sudan University for Sciences and Technology, Alneelain University and the Gezira University. The review covered both undergraduate and graduate programs. The reviewed faculties are those of business, economics, and commercial studies. We received responses from 137 faculties, 117 of them are males and 20 are females. The age structure of the sample is as follows: 65.7% are between 25 and 40 and 34.3% of the respondents are more than 40 years old. Their education background is as follows: 58 are PhD holders 68 are master degree holders and only 11 respondents are B.Sc. holders.

Results

1-One of the questions that this research aims to answer is whether the entrepreneurship education exists in respondents' college as a course or not. 52.6% of respondents perceive that entrepreneurship education does not exist as a course in their universities. That means the courses offered in different colleges; such as business, economics, agriculture, engineering of the six selected universities do not pertain to entrepreneurship education in anyway.

2-Secondly, respondents were asked about the degree level at which entrepreneurship education is offered. The result in the shows that entrepreneurship education is offered in the Sudanese public universities at both undergraduate and postgraduate levels. Specifically, 51.8% of respondents see entrepreneurship education as being offered at undergraduate level (technical diploma and BSc), while 48.2% believe entrepreneurship education is offered at post-graduate level (i.e., diploma, master and doctor degree).

However, a considerable number (43.8%) of respondents see entrepreneurship education is offered at the bachelor level.

3-Then respondents were asked about the existence of entrepreneurship education as a topic in a subject. The results reveal that the overwhelming majority (97.1%) of respondents agree that entrepreneurship education exists as a topic in a subject. This result clearly indicates that there is no deficiency in entrepreneurship education as topics. But the question to be asked then becomes whether it is satisfactorily sufficient for entrepreneurship education to be rendered to just a topic in a subject? The answer is obviously no.

4-In the rest of the questionnaire the faculties' perceptions of the quantity and quality of entrepreneurship education are examined via questions of five-point Likert scale, where one indicates 'strong disagreement' and five indicates 'strong agreement'. Then, the mean as an index of respondents' answer for questions is used to reflect their views in different elements of entrepreneurship education. After that the questions related to each element of entrepreneurship education are compiled to form up an index for the four main elements of the education process (i.e., curriculum, teachers, students and environment). On the five-degree Likert scale, a mean score of three is regarded as average. An element index score higher than 3 represents faculty positive perception toward the element, while the index score lower than 3 represent faculty negative perception of the element.

5-The above curricula review of the five universities reveals that, with exception of University of Khartoum, entrepreneurship

education is not offered as a program leading to a degree in any one of the selected sample of the study. However, some courses of entrepreneurial nature are taught at both undergraduate and graduate level. The questions to be asked are that: are these courses sufficient to qualify students for business undertaking and self-employment? Does the teaching environment conducive for such kind of education? Is there and demand for entrepreneurship education? The following section contains answers for these questions from faculties' point of view.

B- Interpretation of the data)the two studies(

The Nigerian example investigates the impact of entrepreneurship education on self-employment initiatives among science and technology students of Gateway Polytechnic, Saapade Remo, Ogun State, Nigeria. Using the regression analysis, the result revealed that entrepreneurship education is a good policy and it has positive effect on self-employment initiatives. It further shows that entrepreneurship education has influenced students' interest in entrepreneurial activities and building their choice of business. This is in line with the results of Fayolle (2004), Bhandari (2006) and Nwangwu (2007) that entrepreneurial education equipped students with adequate skills and training that are useful in identifying noble business opportunities. It further shows support to the argument of Linan *et al.* (2005), Ona (2006), Soutaris, Zerbinati and Al-Lahan (2006), Agu and Chiaha (2013) and Okoro (2014) that entrepreneurial programs raise the right attitudes and behavior towards imbibing entrepreneurial spirit.

The Sudanese example aims to examine the state of entrepreneurship education in Sudan. To do so a review of higher education and

entrepreneurship education in Sudan was carried out. In addition, curricula of five main public universities were investigated for the existence of entrepreneurship education. It was found out that few of the sample university curricula contain some courses of entrepreneurial nature. The number of entrepreneurship courses does not reflect its importance to the Sudanese economy or the pressing need for it. Moreover, a questionnaire was used to collect primary data about faculty's perception of the entrepreneurship education in their universities. The questionnaire results indicate that there is no program of entrepreneurship education in

any Sudanese public university. Moreover, entrepreneurship courses are very rare and are not commonly offered by Sudanese public universities. However, many colleges teach entrepreneurship as titles scattered in different course. Further, it was found that the public universities suffer from shortage of qualified staff in entrepreneurship education and a condutcive environment for its development. Based on this result it is recommended that program for entrepreneurship education be introduced and entrepreneurship courses be incorporated into the curriculum of the different public universities. Entrepreneurship education as separate courses is somehow not satisfactory, whereas its coverage as titles or topics within different courses is somehow satisfactory. Based on this result we could say that the satisfaction of titles included in some courses is neither insufficient nor sufficient. In this case it could not be said that entrepreneurship subject matter titles included in course content are sufficient or insufficient based on questionnaire results.

Interpretation will focus on why did the problem exist? What are the historical, economic, social, political and geographical factors

that contributed to the problem in Nigeria and Sudan?

The two examples are taken to illustrate the situation of education for self-employment in Nigeria and Sudan, revealed the problem of lacking programs for such a type of education in higher education institutions. This can be interpreted within the context of historical, economic, social, political and geographical factors that contributed to the problem in both countries.

The two countries have experienced the British colonialism which introduced modern education parallel to the traditional one which was basically of a religious type. The British worked to educate those who could fill in civil service jobs and occupations. Such a type of education offers school's subjects that prepare students to go to the general universities to be trained as doctors, teachers, engineers, accountants, and so on. The graduates of such a type of educational training lack opportunities to initiate self-employed entrepreneurs. The successive National Governments went on the same pavement ignoring technical education that could prepare for a huge spectrum of self- employment entrepreneurs. Through decades, social attraction to such a governmental employment based on graduated prepared to work only in civil jobs provided social prestige and good opportunities to climb up the social ladder, beside the disdaining outlook to many other types of professions, contributed in assenting the problem. These social factors were more geared by some economic factors such as high income, somehow good retirement returns, and the guarantee of a monthly salary or income of such employments. It is also important to note to the high costs of introducing, for example technical education, on a wider geographical scale, particularly in a situation of vast area of the two countries which occupies the top of

African countries. Geographical differences with each country require specific types of self-employment education that was difficult to meet due to the chorionic economic problems in the two countries and the political unrest. The efforts exert to remedy political unrest, which was mostly militant conflicts, consumed huge money which retarded the economies of the two countries. This consequently reduced the allocated budgets to education and jeopardized programs for its improvement or modernization.

C- Juxtaposition of the two cases

Sudan

The aim of this paper was to examine the state of entrepreneurship education in Sudan. To do so a review of higher education and entrepreneurship education in Sudan was carried out. In addition, curricula of five main public universities were investigated for the existence of entrepreneurship education. It was found out that few of the sample university curricula contain some courses of entrepreneurial nature. The number of entrepreneurship courses does not reflect its importance to the Sudanese economy or the pressing need for it. Moreover, a questionnaire was used to collect primary data about faculty's perception of the entrepreneurship education in their universities. The questionnaire results indicate that there is no program of entrepreneurship education in any Sudanese public university. Moreover, entrepreneurship courses are very rare and are not commonly offered by Sudanese public universities. However, many colleges teach entrepreneurship as titles scattered in different course. Further, it was found that the public universities suffer from shortage of qualified staff in entrepreneurship education and a

conductive environment for its development. Based on this result it is recommended that programs for entrepreneurship education be introduced and entrepreneurship courses be incorporated into the curriculum of the different public universities. The courses offered in different colleges; such as business, economics, agriculture, engineering of the six selected universities do not pertain to entrepreneurship education in anyway. Entrepreneurship education is offered in the Sudanese public universities at both undergraduate and postgraduate levels. There is no deficiency in entrepreneurship education as topics, whether it is satisfactorily sufficient for entrepreneurship education to be rendered to just a topic in a subject? The answer is obviously no. With exception of University of Khartoum, entrepreneurship education is not offered as a program leading to a degree in any one of the selected sample of the study.

Nigeria

Entrepreneurship education has strong positive relationship with self-employment initiatives. The effect of entrepreneurship education on self-employment initiatives among science and technology students of Gateway Polytechnic, Saapade Remo, Ogun State, in Nigeria was prominent. Entrepreneurship education is a good policy and it has positive effect on self-employment initiatives. Entrepreneurship education can stimulating science and technology students to start business venture without much or less stress.. Entrepreneurship education has potentially to empower young graduates in order for them to be self-employed after graduation. It further shows that entrepreneurship education has influenced students' interest in entrepreneurial activities and building their choice of business.

Comparison between the cases will base on material data collected for the purpose of analyzing the question, scientific conclusions are drawn. **The Nigeria case revealed that,** entrepreneurship education can stimulating science and technology students to start business venture without much or less stress. The findings above reflect that entrepreneurship education has potentially to empower young graduates in order for them to be self-employed after graduation. Entrepreneurship education is a good policy and it has positive effect on self-employment initiatives and further, has influenced students' interest in entrepreneurial activities and building their choice of business. For the **Sudanese case**, entrepreneurship courses are very rare and are not commonly offered by Sudanese public universities. Many colleges teach entrepreneurship as titles scattered in different course. Public universities suffer from shortage of qualified staff in entrepreneurship education and a conductive environment for its development.

Lessons learned to Sudan from the Nigerian case

Based on the recommendations of the paper, Sudan can benefit to encourage science and technology students in embracing entrepreneurship education the more in Polytechnics, and make the training a source of self-employment initiates for graduates, through the following steps:-

a- That entrepreneurship facilitators should endeavor to be more passionate and entrepreneurs at heart so as to be able to inculcate same in students;

b- That entrepreneurship facilitators should provide articulate guide to students in the choice of project/ business idea to instill

in the students, continuous interest in the business idea even after school;

c- That students should be encouraged by the facilitators beyond entrepreneurship practical/projects, to kick- start the business ventures in a micro/ small level based on the skills acquired in the school;

d- That the management through the Centre for Entrepreneurship Development should always organize an exhibition program on academic sessional basis, inviting stakeholders both from the public and private sectors, to evaluate students entrepreneurial activities;

e- That the management through the Centre for Entrepreneurship Development should work in collaboration with the existing entrepreneurs/business organizations around them in providing entrepreneurship training to students in order for them to develop self-employment initiatives through the course;

f- That the teaching of entrepreneurship courses should not be limited to the lecturers in the social and management sciences disciplines alone but extend to others in pure sciences, engineering and technology in general. This should be corroborated with continuous "train-the trainers" workshop; and;

g- That the management in conjunction with government and other stakeholders can give special recognition/ award, and if possible provide assistance in terms of technical-know-how and sponsorship to student(s) whose project(s)/ product(s) is found outstanding. This might stimulate self-employment drives in graduates.

References

Efe, J.E. 2014. Entrepreneurship education: A panacea for unemployment…..American intern. J. of contemporary research 4 (3), 124-136.

Sawahel, W. 2015. Education for (self-) employment is the way forward. University World News, African edition.

(12)

Geography, gender and money profits in Sudanese general private education, the case of Khartoum State

Introduction

Societies are aware that scientific progress, socioeconomic and political achievements are products of educational systems. Therefore, demand for education is increasing worldwide where for example it is projected that higher education will expand from 97 million students in 2000 to 262 million students in 2025 (Apollogrp.2011). In sub Saharan Africa, a large number of children remain out of school and for those who do enroll, less than half complete the primary education (Johnson,2008). There are problems with access to education, quality of learning opportunities and learning outcomes which are unevenly spread geographically, by economic status and by gender. However, efforts to expand secondary and tertiary education is a challenge for all countries in subSaharan region (Alain, et al.2010). Enrollments in primary schools grew more than six-fold between 1960 and 2000, and secondary education expanded even more rapidly. Between 1960 and 1989 the number of children in primary schools increased from 12 million to almost 61 million in Africa south of the Sahara and secondary enrolment jumped from almost 800,000 to 12 million (Encyclopedia of African History.2009). This trend continued where from 2000 through to 2008, the number of children enrolled in primary school in sub-Saharan Africa grew from 87 million in to

129 million which represents an increase by 48% (UNESCO, 2011). Overall, enrollment in secondary education is rising in sub-Saharan Africa from 20.6 million in 1999 to 32.6 million in 2006. However, despite this significant trend, the average secondary in sub-Saharan Africa was 25% in 2006. This implies that nearly 78 million of the region's secondary school-age children were not enrolled in secondary school (UNESCO, 2009).

Concerning gender in education, statistics show that for the school year ending in 2005, the median transition rate from primary to secondary was 62% which was noticeably lower for girls (57%) than for boys (66%) (UNESCO, 2009). Girls' limited access to school is of particular concern in sub-Saharan Africa where in 2006, they accounted for 54% of primary school-age children not in school in the region and 72% of them have never been enrolled compared with 55% for boys (OECD, 2011). In addition, the countries of sub-Saharan Africa combined spend 5.0 percent of their GDP on education, the second highest value after north America and western Europe, where 5.3 percent of the regional GDP is spent on the education sector (UNESCO, 2011).

In sub-Saharan Africa, including Sudan, education system reflect differences in geography, cultural heritage, colonial history, and economic development progress (State University, 2011). Generally, there are two main types of general education in sub-Saharan Africa, governmental and non-governmental or private education. Private school is defined as that school which is not administered by local, state or national governments and are funded in whole or in part by charging their students tuition, rather than relying on government funding (Wikipedia, 2001). However, factors driving the growth in

private education in sub-Saharan Africa include demography, unmet and imbalanced demand and supply of education and decline in public funding (Apollogrp.2011). On the contrary, Americans choose private education for their children because of quality academics, a safe and orderly environment, moral and ethical values, caring teachers, supportive communities (CAPE.2010).

The modern education system in Sudan was inherited from the British who governed Sudan from 1898 to 1956. When Gordon College opened in 1902 as the next step for the first intermediate and secondary schools (State University,2011). The general educational system spanned 12 schooling years distributed as 4 junior or primary school, 4 intermediate school and 4 secondary school. At independence in 1956, education accounted for only 15.5 percent of the Sudanese budget to support 1,778 primary schools, 108 intermediate schools and 49 government secondary schools with 22.9 percent adult literacy rate (U.S.Library.2011).

In 1969, Nimeiri government considered the education system as inadequate for the needs of social and economic development and largely reorganized the education system by the late 1970s. The basic system consisted of a six-year curriculum in primary schools and three-year curriculum in junior secondary schools and then qualified students could go on to one of three kinds of schools, the three-year upper secondary, which prepared students for higher education; commercial and agricultural technical schools; and teacher- training secondary schools designed to prepare primary-school teachers. In the early 1980s, the number of junior or general secondary schools was a little more than one-fifth the number of primary schools, a proportion roughly consistent with that of general secondary to

primary-school population. There were only 190 uppersecondary schools in the public system in 1980, but it was at this level that private schools of varying quality proliferated, particularly in the three cities of the Khartoum capital area (U.S.Library,2011).

Elite schools could recruit students who had selected them as a first choice, but the others took students whose examination results at the end of junior secondary school did not gain them entry to the government›s upper secondary schools. Schools tended to be clustered in the vicinity of Khartoum and to a lesser extent in other urban areas, although the population was predominantly rural. This concentration was found at all levels but was most marked for those in situations beyond the four-year primary schools.

By 1990, education system is further reorganized into 8 basic and 3 secondary schooling years. Private schooling has grown rapidly in Sudan following the new economic policies of lifting complete government subsidy to service sectors including education. The main objective of this paper is to examine geographic distribution, gender and money profits of general private education by taking Khartoum state as an example in order to outline future prospects in lights of rising population and modernization trends. The paper recommends some suggestions some to enhance government education.

DATA AND METHODOLOGY

Khartoum state is located between 15°47/ N 32°43/ E and consists of the three major town in Sudan, Khartoum, Omdurman and Khartoum north. They are call altogether Greater Khartoum. Khartoum lies between the Blue Nile in the north & the White Nile in the west. Khartoum north started on the fringe of the right

bank of the Blue Nile on a small strip (Gleichen,1905) and extended northwards and north-eastwards. Omdurman surrounded by the desert in the west & south, Sabalouqa mountains from the north, and the River Nile from the east, developed as a narrow strip along the River Nile centred on the Imam Mahadi Tomb (Abu Saliem 1970) and extended northwards, southwards, westwards and north westwards. Such developments are related to population natural increase and rural- urban migration. Administratively, Khartoum state is divided into sevem localities. Khartoum includes Khartoum and Jebel Awlia localities. Omdurman includes Omdurman, Umm Bedda and Karary localities while Khartoum north includes Bahri and East Nile localities (Fig.1). Localities are further subdivided into administrative units. Within these localities, government and private schools are distributed according to population density and demand for education.

Fig.1. Khartoum state location and localities

Data on number of private schooling, students and teachers are collected from Administration of Private Schools, Ministry of Education, Khartoum state. The available data did not classify schools by gender. School academic tuitions, expenditure on teachers and supporting services as well as maintenance were collected through fieldwork during 2-9 June 2011 into the each locality of Khartoum state. Each locality is divided into three parts, northern, central and southern. Number of private schools were counted in each section. Putting into consideration differences into type of residential areas which consequently vary into peoples' income, selection of schools is done randomly. Field visits were executed while for remote private schools difficult to access, telephone is used.

The collected data was treated statistically. Percents, ranges and means measures are used where appropriate. Spearman›s rank correlation is used where the formula r= 1 - 6 Σ d2 / N(N2- 1) is applied. For Kendal's coefficient, the formula used X/2 N(N-1) is used after following the procedure of ranking and summations. The T-test is used for comparison on mean number of males and females in private basic education. The formula : T = x- - y- / Square roof of (x2 / Nx) - ×-2 / Nx - 1 + (y2 / Ny) - y-2/ Ny – 1 is used under two-tailed 0.05 significance level. If the calculated t - value is bigger than the critical value, the null hypothesis will be rejected under the specified significance level. The chi-square test formula : x2 = (A-B)2 / B is applied for measuring dispersion or concentration of some variables investigated

Share of teachers from total income by private schools is estimated by multiplying total number of teachers by 700 Sudanese Guinea (estimated monthly income per teacher) by 9 months (actual payment

since private schools do not pay to teachers during school vacation). Government annual tax cut 2.5%. Expenditure for renting the building is estimated for 75% of private schools while the remaining 25% own their schools buildings. It is estimated as 5% from the total income. Expenditure on supporting services including water, electricity is estimated to cut 5% from total income and similarly annual maintenance cost of buildings, furniture and others relevant needs. Total net annual income by private education is calculated in USD based on 2.5 Sudanese Guinea exchange rate equivalent to USD.

Geographic distribution of private schools : The total number of basic and secondary schools in Khartoum state is 3516. There are 1651 government basic school (46.9%) ; 915 private basic school (26%); 398 government secondary school (11.3%) and 552 private secondary school (15.8%). This gives 2566 basic school (72.9%) and 950 secondary school (27.1%) in whole the state. Private education sector share is 1467 school representing 41.8% of the total number of schools in the state while government education sector share is 58.2%. This depicts that, difference between number of governmental and private schools is 16.6% confirming substantially contribution by private sector into schooling in Khartoum state. Private sector contribute into number of basic schools by 35.7% while government sector contribute by 64.3%. In secondary education, private sector contribute by 58.1% into number of secondary schools and government education sector by 41.9%. By that way, number of private secondary schools exceed governmental ones by 16.2%.

Government and private basic and secondary schools are distributed geographically by localities of the state. In Khartoum locality, out of 375 basic school, there are 195 private ones (52%) and in secondary

schooling private sector share by 30.2% (51 out of 169). In Jebel Awlia locality, basic private schooling participate by 28.4% (108 out of 380) and private secondary schooling contribute by 67.2% (86 out of 128).

In Omdurman locality basic private schools contribute by 45% (135 out of 300) and private secondary schools by 50.7% (70 out of 138). Basic private schools contribute by 35% (121 out of 346) In Karary locality and private secondary schools by 56.6% (60 out of 106). In Umm Bedda locality, basic private schools contribute by 27.5% (94 out of 342) and private secondaryschools by 73.6% (81 out of 110). Basic private schools contribute by 40.3% (146 out of 362) in Bahri locality and by 53.2% in secondary schools (83 out of 156). In east Nile locality, basic private schools contribute by 25.2% (116 out of 460) and in private secondary schools by 37.8% (54 out of 143).

Ranking localities by percent of basic private schooling puts Khartoum locality first then Omdurman, Bahri, Karary, Jebel Awlia, Umm Bedda and East Nile localities respectively. In private secondary schooling Umm Bedda locality ranks first and then Jebel Awlia, Karary, Bahri, Omdurman, East Nile and Khartoum localities respectively. There is no compliance into schoolnumbering by locality in private basic and secondary education. Rank correlation by Spearman›s Kendal›s gave – 0.4 for the first and basic schools is not necessarily correlated with distribution of number of private secondary schools. That is to say, if there is excess number of necessarily mean there should be similar excess number in private secondary schools.

The chi-square test is used to test degree of concentration or dispersion of private basic schools by the state›s localities. The calculated value of chi freedom under 0.01 significance level gives

a critical value of 16.81 which is value. This means that there are statistical significant difference into distribution of private basic schools by localities of the state. There is more concentration of private basic schools in some localities than others. This is clearly shown by Khartoum locality which holds 195 private basic school while Umm Bedda holds 94 by excess of 101 school which is more than double. For private secondary schools, the calculated chi freedom under 0.01 significance level is 16.81 which is less than the calculated value. This means that there are statistical significant difference into distribution of private secondary schools by locality. There is more concentration of private secclearly shown by Khartoum locality which holds 118 private secondary school while East Nile holds

54 by excess of 64 school which is more than double. However, it is noticed that the calculated value of chi-square for private secondary schools is less than the private basic schools. This might indicate to less dispersion into secondary schools compared to basic schools.

Geographic distribution of private schools› students: General government and private education in Khartoum state education in Khartoum state enroll 1,002,556 student. They are distributed as 880,774 as basic education students (79.9%) and 201,782 secondary education students (20.1%). Private schools students amount to 12.7% in basic schooling and 26% in secondary schooling. Taking number of students in private basic education followed by Bahri; Omdurman; Jebel Awlia; Umm Bedda; East Nile and Karay respectively.

Concerning distribution of total number of students in private secondary schools, Bahri ranks first and followed by Khartoum; East Nile; Omdurman; Karary and then Jebel Awlia while no data

is available for Umm Bedda. Ranking localities by number of basic private schools and by number of private basic students puts Khartoum locality first in both. Omdurman locality retreated from rank 2 to rank 3; Bahri advanced from rank 3 to rank 2; Karary retreated from rank 4 to rank 7 while Jebel Awlia advanced from rank 5 to rank 4 and similarly Umm Bedda from rank 6 to rank 5 and East Nile from rank 7 to rank 6. There is progress or retreat by only one rank which means that there might be close association student. Ranking localities by number of students in private secondary schools, Bahri comes first and then Khartoum; East Nile; Omdurman; Karary and Jebel Awlia while Umm Bedda locality has no relevant data. Although Khartoum ranks 7 into number of private secondary schools it progressed to the second rank into ranking private secondary schools by number of students. Omdurman stepped forward from rank 5 to rank 4; Bahri remarkably from rank 4 to the first rank; Karary lost two ranks by retreating from rank 3 to rank 5; Jebel Awlia sharply retreated to rank 6 and East Nile from rank 7 to number of basic schools and their corresponding number of students. Ther association between distribution of private second locality.

Gender in general private education: From the total number of basic private students which amounts to 140,179 there are 75,224 male (53.7%) and 64,955 female (46.3%) students which gives an excess by 7.4% for males. Distribution of basic private schools male students (table 2) ranks Khartoum locality first then Bahri; Omdurman; East Nile; Umm Bedda; Jebel Awlia and Karary. On the other side, distribution of basic private female students, ranks Khartoum locality also first then Bahri; Jebel Awlia; Omdurman; Umm Bedda; Karay and East Nile localities. In private male secondary schools students,

Bahri comes first then Khartoum; Omdurman; East Nile; Karary and Jebel Awlia. In distribution of private secondary female students, Khartoum locality comes first then East Nile, Omdurman, Karary, Bahri and Jebel Awlia localities.

The range value male students in private basic schools by locality is (7.3%) while for female it is (10.6%). This indicates to more dispersion among females by 3.3%. Using the same measure for private secondary education students, the range value for males is (46.5%) and for females it is (24.9%). This similarly depicts wide geographic dispersion among private secondary male students and big range difference by 21.6% between both sexes (table 2). There is much geographic concentration of private secondary male students in Bahri locality.

Testing the difference between number of male and females in private basic and secondary education by locality is run in table (3). The t-test value depicts significant statistical difference between numbers of males and females in private basic education while there is no statistical significant difference between both sex in private secondary education (Table 3). In all localities, the majority of students are concentrated in first year. In all localities, except Khartoum locality, males exceed females. Males exceed females in 1st and 2nd school year in all localities, except Jebel Awlia locality. In 3rd year the same situation is found but Karay locality is similar to Jebel Awlia. In 4th year Jebel Awlia keeps on the same position. In 5th year schooling, Jebel Awlia is similar to others while in Karary females exceed males. In 6th year Jebel Awlia comes again as females exceeding males. In 7^{th} year, only Umm Bedda has excess females over males. In 8th year, only Jebel Awlia has excess females over males. There is always one

locality found to have excess females over males and is characterized by being one of the dense populated parts in Khartoum state.

Money profit , expenditure and net income: General basic and secondary education employ 44,611 teacher in Khartoum state. Basic education alone employs 30,644 (68.7%) teacher and secondary education 13,967 (31.3%) teacher. Private basic and secondary education employ 14,730 teacher which equals 33% of total employed teachers in general education in Khartoum state. They are distributed as 8516 (57.8 %) teacher in basic private schools and 6214 (42.2%) teacher in private secondary education. Female teachers represent 51% in basic private education and 18.3% in private secondary education. Male teachers represent 49% in private basic and 81.7% in private secondary schools.

There is very minor difference between male and female teachers in basic private education while male teachers remarkably exceed females in private secondary education. Bahri locality rank first into employing female teachers in basic and secondary private education while

Khartoum locality rank first into employing male teachers in both basic and secondary private education. Few of private schools own the school's building, except old established well known private schools which are usually multistoried. Teachers are paid only during school year and according to the periods they teach while some other private schools pay monthly salary to a teacher. The private schools provide relevant services such as water, electricity and supporting labor doing cleaning and security duties.

The estimated mean of basic and secondary schools, is 1000

Sudanese Guinea which equals 400 USD. The old established well known private schools charge students up to 3000 Sudanese Guinea which is triple those newly established private ones. Such highly charge residential areas and serve economically well schools are mostly found on peripheral residential areas, old squatter areas and old downtown residential areas (Fig. 1) where the urban poo holds very big standard deviation value due to area and income differences. Calculation of total annual income, expenditures and net figure (5). Total annual income by private education sector equals which equals 78,804,400 USD. Expenditure into teaching annual tax cut 2.5%. . Expenditure on renting buildings cut 5% and similarly maintenance and supporting services. The net total income 87,954,053 Sudanese Guinea or 35,181,621 USD. Net annual income per a private schools I estimated as 59,599,046 Sudanese Guinea. But, since there are differences between schools into number of students, expenditure into teaching, renting buildings, students' tuitions expected income differences. Additional income source here, include selling breakfast and snacks to students, students transportation and registration fees.

DISCUSSION

Private sector substantially contribute into general education in Khartoum state. Although it was restricted to intermediate and secondary levels in the past and enrolls students who fail to compete into enrolement into government school, it became acceptable among people to send their children to private education. Low quality of government school teaching environment such as classroom overcrowding is one of the main reasons. This is confirmed by the fact that although private schools represent 41.7% of the total number of students in basic education and 26% in secondary schooling. This also

means that one in two nation's schools in Khartoum state is a private school compared with one private scschool in four of the nation's schools in USA (Council for American Private Education.2010). This situation also contrasts the Singapore's experience where the private sector plays the complementary role of running continuing/ supplementary education classes in commercial/business studies, computers, languages, fine arts and tuition (Ministry of Education, Singapore.2011).

The government policy of privatization and lift of complete subsidy to education sector are essential into spread of private schools. National Economic Salvation Program of the 1990th was basically built on open market economy and has lifted complete subsidy for education. However, decline into public expenditure for education started since World War II when the demand for education had exceeded Sudan's education resources. (U.S.Library.2011). From 1975 expenditure on education declined by percent from 49.52 to 41.78 in 1981m then to 27.76 in 1985 to 8.51 in 1990 and then increased slightly to 12.15 in 1996 (UNESCO, 2010). Consequently, governmental education was no longer equipped to meet increasing population and aspiration for better education. The market economy as based on taxes found a promising income source into private schooling. The appearance of economically well-off Sudanese who spent part of their life outside Sudan were enthusiastic for better schooling environs supported by excellent academic records into Sudanese Secondary Certificate, private education found good ground among Sudanese.

Population factor is also important into expansion, demand and supply of private education in Khartoum state where population growth rate was 4.92 % in 1956, increasing to 7.76 % in 1973 and

to 8.75 % in 1983, reaching 13.7 % in 1993 (MFEP 1955–93). Mean population density (number of persons per square kilometer) was 55.6 in 1973, 85.5 in 1983, and 169 in 1993. Khartoum state received 39 % of internal migration in 1983 and 45 % in 1993 (MFEP 1955–93). Greater Khartoum's degree of urban primacy has changed: whereas in 1955 Khartoum had 4.7 times the population of Sudan's second-largest urban centre, by 1993 this had increased to 8.9 times (Davies 2001). This rapid urban population growth in Greater Khartoum is similar to other third world countries. Over the next three decades, Asia's urban population will rise from 1.36 billion to 2.64 billion, Africa's urban population will double from 294 million to 742 million, while Latin America and the Caribbean will face a slower rise from about 400 millions to 600 million (UNFPA, 2008).

Spatial expansion of private education have incorporated urban poor who generally occupy unplanned residential areas and squatter settlements where Greater Khartoum received between 50-70% of the total displaced population in Sudan in 1990, who occupied 50 locations in 1991 with a total number of 1570000 displaced persons (Banaga 2001). Gradually these concentrations began to be transferred into the old urban mass and old squatter settlements. However, their number reached to more than 2,500,000 persons in 2001 (Banaga 2001). Axes of squatter developments were westward, a south - westward & northward axes from the fringes of Omdurman central to the margins of Kordofan state & Nahr el Nil state (Alredaisy & Davies 2003) where Umm Bedda locality incorporate the majority of the squatter settlements . Another axis grew southward & south eastward from the fringes of Khartoum central to the border of the White Nile state & the Gezira state, dominating Jebel Awlia locality. A

similar one directed northward from Khartoum north central to the margins of Nahr el Nil state and north eastwards to the direction of central Butana plain of eastern Sudan dominating East Nile locality. Occupants poor of these areas have to pay to educate their children as opinions and policies on the development of private

education in Sub-Saharan Africa are changing (Kitaev, 1999) and poor African children benefit from private schools than government ones for a fraction of the cost and the poor parents know that private schools are the way forward (Sunday Times June 2006). This is in situations that 77.5% of the households surveyed in north Sudan were on or below the poverty line (MOL/ILO, 1997) and further the United Nations Development Program (2005) reported that 75% of north Sudan population as poor and the majority (80%) is concentrating in rural areas where 30% of them suffered from extreme poverty.

Female students and teachers are prominent in private education in Khartoum state. Area differences by localities hold demographic indicators such as sex – age structure among population. Dominance of female education is the result of historical efforts to educate Sudanese females. Females have stepping from religious school ''Khalwa" which did not prepare girls for the secular learning mainstream, from which they were virtually excluded to the world of competing with males. Due to the efforts of Sheikh Babikr Badri, the government had provided five elementary schools for girls by 1920 and by 1940 the first intermediate school for girls was opened and by 1955, ten intermediate schools for girls were in existence. In 1956 the first Secondary School for Girls, with about 265 students, was the only girls' secondary school operated by the government. By 1960, 245 elementary schools for girls had been established, but only 25

junior secondary or general schools and 2 upper-secondary schools.

During the 1960s and 1970s, girls' education made considerable gains under the education reforms that provided 1,086 primary schools, 268 intermediate schools for girls by 1970, when girls' education claimed approximately one-third of the total school resources available. By the early 1990s the numbers had increased and the ratio had remained approximately the same. Modernization of Sudanese society have positively changed social attitudes towards girl's education which was viewed in the past as source of corrupting the morals of their daughters and no more preference was given to sons, who by education could advance themselves in society to the pride and profit of the family. Now, girls have excellently achieved academic success in Sudanese Secondary Certificate and constitute the majority of students in higher education institutions in Sudan. This situation contrasts many African countries where gender disparities against girls are highest in Benin, Ivory Coast, Ethiopia, Guinea, Mali, and Togo, with fewer than 60 girls per 100 boys entering secondary education(Sutherland-Addy2008). For example, girls' access to school remains a big issue in Nigeria, where 69% of girls not in school are unlikely to enroll, compared with 31% for boys. Similar if somewhat smaller gender differences are found in Burundi and Guinea (OECD.2011). Educated women earn more, have smaller, healthier families, and are more likely to educate their girls (ESSA.2011).

Although private education in Khartoum state have contributed into enrolment of considerable number of students, employed many teachers who were mainly University graduate in situation of very few available job opportunities, in addition to providing job opportunities

for the supporting cadres of labors, it also gave businessmen and some teachers the chance to invade education sector by investment into public education. Although, they have invested huge capital, their money revenue was higher enough to enable them move through social classes own houses or reside first class residential areas, owning fancy cars and spending school vacations in Europe and Turkey.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The general findings of this study are as follows:-

1- Private education substantially contributes into general education in Khartoum state.

2- Private education have geographic and gender differences.

3- Urban poor have been incorporated to pay to educate their children.

4- Government privatization policy, modernization and accelerating population growth have increased demand for private education.

5- Female education ranks almost equal to male's.

6- Net annual income by private education exceeds one third of total income giving opportunity to new businessmen to step rapidly the social ladder.

The majority of Khartoum state population are poor. Private education is a financial burden on majority of the families. Poor people pay to educate their children on the expense of life basic needs. Therefore, efforts should be exerted to enhance government education.

Government policy of economy privatization should exclude education sector. Private education should be offered as a complementary, not as an alternative to government education. Working towards education quality in government schools will encourage many families to send their children there. Government schools can ask for some financial support from these families. Strategy of expansion of government education to meet with population increase will actually reduce private education mainstream. Government can also support non-profit private education through provision of teachers, school books and necessary amenities. However, measures of intervention to charge reasonable students tuition will save part to families and obstruct the formation of a new social class of private schools landlords who tend to reside first class residential areas and spend school vacation abroad.

The experience of private education in Khartoum state is applicable in Sudanese and African urban settings. Most of African countries have their own experiences into private education. Working towards exchanging such experiences will definitely help improvement of this sector. However, African ruling authorities should understand that private education is not an alternative to government education when the majority of African are poor seeking to secure minimum basic life needs.

REFERENCES

Abu Saliem, M.I.)1970(: A History of Khartoum. Dar el Irshad, Khartoum, Sudan.

Alain Mingat, Blandine Ledoux, Ramahatra Rakotomalala.)2010(. Developing Post-Primary

Education in Sub-Saharan Africa)2010(. Assessing the Financial Sustainability of Alternative Pathways. Africa Human Development Series. Published April 9, 2010 by World Bank.

Alredaisy,Samir& Davies,H.R.J.)2003(. The ecology of malaria in urban squatters of Greater Khartoum, Gamier area in Omdurman., Arab World Geographer. Vol.6, no.3 .pp. 178-193. Autumn, 2003. Canada.

Apollogrp.)2011(. Global Education Market http://www.apolloglobal.us/ http://www.apollogrp.edu/

Banaga, S.D.I)2001(. Displaced People & Chances for Peace with reference to Khartoum State. Issue (39), International University of Africa, Khartoum, Sudan.

CAPE. Council for American Private Education.)2010(. Private education. http://www.capenet.org/schools.html

Council for American Private Education.)2010(. Private education. http://www.capenet.org/index.html.

Davies, H. R. J.)2001(. Population change in the Sudan during the twentieth century. Sudan Studies 27:31–55.

Encyclopedia of African History.)2009(. Education In Postcolonial Sub-Saharan Africa from Encyclopedia of African History: Volume 1 A–G. ISBN: 0-203-48386-3. Published: 12-14-2004. ©2009 Taylor and Francis.

ESSA.)2011(. Promoting Girls' Education.

http://www.educationsubsaharanafrica.org/index.php

Frieder Wolf and Reimut Zohlnhöfer.)2009(. Investing in human capital?The determinants of private education expenditure in 26 OECD countries. Journal of European Social Policy.19(3):230-244

Gleichen, Count)1905(. The Anglo- Egyptian Sudan, 2 vols. HMSO, London. http://www.wikigender.org/index.php/http://www.oecd.org/

IFC.)2007(. IFC Supports Private Education in Africa. http://www.ifc.org/

Johnson, D.)2008(. The Changing Landscape of Education in Africa quality, equality and

democracy. Oxford studies in comparative education. Symposium Books.

Kitaev, I.)1999(. Private Education in Sub-Saharan Africa: A Re-Examination of Theories and Concepts Related to Its Development and Finance. Mechanisms and Strategies of Educational Finance. International Institute for Educational Planning/UNESCO.

Ministry of Education, Singapore.)2011(. Private Education in Singapore. https://moe.wufoo.com/forms/moe-website-satisfaction-poll/

Ministry of Finance & Economic Planning, MFEP)1956-1993(. Population censuses of Sudan 1956– 1993, Khartoum, Sudan.

Ministry of Finance and Economic Planning)MFEP(Sudan.)1955–93(. Population censuses,1955 -1993.

Ministry of Finance and Economic Planning.)1990(. National Salvation Economic Programme

Ministry of Labor.)MOL/ILO(.)1997(Trends and profiles of poverty in Sudan (1990–2008). Ministry of Labor and International Labor Organization, Khartoum.

OECD.)2011(. Primary Education in Sub-Saharan Africa

State University.)2011(. Sudan - Educational System—overview. http://www.stateuniversity.com/

State University.)2011(. Sub-Saharan Africa - Overview, Stalled Progress in Primary Education, Beyond Primary Education, Unprecedented Expansion of Tertiary Education, Private Education. http://www.stateuniversity.com/

Sunday Times June.)2006(. Give Africa a private schooling. http://www.thetimes.co.uk/

Sutherland-Addy, E.)2008(. Gender Equity in Junior and Senior Secondary Education in Sub-Saharan Africa. The World Bank, The International Bank for Reconstruction and Development. Washington D.C.: The World Bank.

Thi d World Institute.)2011(. Education on the market. Analysis of the World Bank's study on education quality and economic growth. http://www.choike.org/

U.S. Library of Congress.)2011(. Education. http://countrystudies.us/sudan/

UNESCO Institute for Statistics)UIS(.)2011(. Financing education in sub-Saharan Africa: Meeting the challenges of expansion, equity and quality. Montreal: UIS

UNESCO.)2009(. Education For All Global Monitoring Report. UNESCO.

UNFPA)2008(. Projections for World Population. United Nations Population Fund.

UNICE.)2011(. Basic education and gender equality. http://www.unicef.org/

United Nations Development Program.)2005(. Human development report. Oxford University Press, Oxford.

United Nations Educational, Scientifi , and Cultural Organization)UNESCO(Institute for Statistics.)2010(. Sudan - Public spending on education, total (% of government expenditure). **http://www.indexmundi.com/**

Verspoor, Adriaan M.)2008(. At the crossroads: choices for secondary education in Sub-Saharan Africa. Africa region human development working paper series. Washington, District of Columbia: World Bank, 2008.

Wikipedia, free encyclopedia.)2011(. Private school. http://www.wikimediafoundation.org/

Wikipedia.)2011(. Education in Sudan.http://en.wikipedia.org/wiki/Category:Education_in_Sudan