الفصل الخامس

خطط التعليم العام فى جمهورية مصر العربية فى الفترتين من (١٩٥٢ - ١٩٧٠) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧)

* دراسة مقارنة تفسيرية *

مقدمه

يتناول هذا الفصل دراسة تاريخية مقارنة تفسيرية لخطط التعليم العام فى الفترة من عام ١٩٥٢ وحتى عام ١٩٧٠ ، والفترة من عام ١٩٧١ وحتى عام ١٩٨٧ وتدور حول المحاور الآتية :

١ - فلسفة التعليم العام وأهدافه .

٢ - سياسة القبول وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية .

٣ - مجانية التعليم العام ومستوى الخدمة التعليمية .

٤ - إلزامية التعليم العام ومدته ومراحله التعليمية .

٥ - مناهج التعليم العام والمزج بين الدراسة النظرية والنواحى التطبيقية فى التعليم العام .

٦ - المبانى المدرسية ومدى توافر المواصفات التربوية عند التخطيط لها .

٧ - معلم التعليم العام ومؤسسات إعداده .

٨ - تمويل التعليم العام ومصادره .

١ - فلسفة التعليم العام وأهدافه

مقدمه

تعتمد التربية على فلسفة نظرية عامة . ومعظم المشكلات التربوية تحتاج فى حلها لنظرة فلسفية ولا يستطيع أى تربوى أن يتحدث فى التربية دون الإعتماد على قاعدة فلسفية . كما لا يمكن التحدث فى أى موضوع تربوى أو حل أى مشكلة من مشكلات التربية الا بالرجوع الى الأصول الفلسفية والأفكار التى قام عليها ، وفلسفة الأمة التى تبغيها .(١)

ويمكن القول أن الأهداف التربوية متعددة بتعدد الأمم والشعوب كما أنها تتعدد بتعدد الفلاسفة وما لديهم من أفكار ، بل هى متغيرة لدى العلماء ، أو الأمة الواحدة ، بتغير الزمان ، وتقدم أو تخلف

---

(١) ابراهيم ناصر ، أسس التربية ط ١ ، (الأردن ، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية ، ١٩٨٨) ، ص ص ٢٨ - ٣١ .

هذه الأمة أو علمانهما أو أنها تختلف باختلاف الظروف المحيطة بالأمة .[١] وبصفة عامة من الواجب أن يكون الهدف التربوى عاما ، شاملا ، مؤديا الى التوافق بين الجوانب المختلفة ، مرنا مسايرا لاختلاف الظروف والأحوال والعصور والأقطار ، صالحا للبقاء والاستمرار مناسبا للكائن الانسانى من حيث هو فرد وعضو فى جماعة ، غير متعارض مع الحق ، متوافقا غير متصادم مع المصالح المختلفة ، واضحا فى الفهم ، واقعيا ميسرا فى التطبيق مؤثرا فى سلوك المربى والطالب .[٢]

أولا - فلسفة التعليم العام وأهدافه فى خطط الفترة الأولى (١٩٥٢ - ١٩٧٠)

رمت الخطة الخمسية (١٩٦١/٦٠ - ١٩٦٥/٦٤) الي تحقيق الأهداف الآتية بصفة عامة فى التعليم العام : أن يدعم النظام التعليمى النظام الأشتراكى الديمقراطى التعاونى ، وأن العدالة الإجتماعية هدف جوهرى فى المجتمع الأشتراكى . والخطة فى مبناها العام تعمل على جعل التعليم عاملا طبيعيا للتقريب بين طبقات الشعب وازالة الفوارق بينها ، وتوجيه مناهج التعليم بالخطة الى تحقيق مبدأ التمسك بالعزة والكرامة الوطنية وتدعيم القومية العربية وحب الوطن .

وهدفت الخطة فى التعليم الابتدائى الى : التمهيد لاستيعاب الملزمين من الأطفال فى المدارس الابتدائية بحيث لا يأتى عام ١٩٧٠ إلا ويكون لكل طفل فى سن الإلزام مكان فى المدرسة الابتدائية ، وزيادة عدد المقبولين ، وزيادة عدد تلاميذ المرحلة .

وهدفت الخطة فى التعليم الإعدادى إلى : أن تكون مرحلة وسطى تؤدى بالممتازين الى المرحلة الثانوية ، كما تعد للحياة العملية من لم تهيئهم إستعداداتهم ، وظروفهم للاستمرار فى التعليم .

وكانت أهداف التعليم الثانوى العام بالخطة هى : تخريج تلميذ على درجة من الكفاية العلمية يستطيع مواصلة دراسته بنجاح فى الجامعات والمعاهد العالية ، أو يستقبل الحياة العامة وهو مستعد من النواحى الجسمية والعقلية والوجدانية ، عارفا بمشكلات المجتمع العربى ومعتزا بقوميته .

---

(١) المرجع السابق ، ص ص ٣٠ - ٣١ .

(٢) عبد الرحمن الباني ، مدخل الى التربية فى ضوء الإسلام ، (الرياض ، المكتب الاسلامى، ١٩٨٣)، ص ٦١ .

ثانيا - فلسفة التعليم العام وأهدافه فى خطط الفترة الثانية (١٩٧١ - ١٩٨٧)
الخطة الخمسية (٨٢/٨٣ - ١٩٨٧/٨٦)

كانت أهداف الخطة بصفة عامة كالآتى :

* استمرار السير فى الاتجاهات التى تؤدى الى الارتقاء بمستوى التعليم من حيث الكيف لمواكبة التطور العلمى والتكنولوجى مع التركيز على التعليم العملى والفنى لمواجهة احتياجات التنمية الشاملة ودفع عجلة الانتاج فى القطاعات الحديثة غير التقليدية الى جانب الارتفاع بمستوى الإنسان الفكرى وقدراته على الإبتكار والابداع .

* تعميق الجانب الثقافى للانسان المصرى على أساس القيم الروحية ، وتشجيع الايجابيات وإبراز القدرات وخاصة بين القيادات التنفيذية والسياسية والشعبية والقضاء على ظاهرة عدم ارتباط القول بالفعل .

وفى ضوء هذه الأهداف العامة فإن الخطة استهدفت تحقيق ما يلى فى التعليم الأساسى :

* زيادة عدد المقبولين فى الصف الأول من هذه المرحلة بحيث تصل الى ٩٦٪ عام ١٩٨٧/٨٦.

* زيادة عدد الطلبة والطالبات فى هذه المرحلة من ٦١١١ ألف طالب وطالبة سنة ٨٢/١٩٨١ الى ٨١٩٫٠٣٠ ألف طالب وطالبة عام ٨٧/١٩٨٦ .

* زيادة عدد الفصول بهذه المرحلة بنحو ٤٢٤٩٣ فصلا جديدا .

وفى التعليم الثانوى العام هدفت الى :

* الارتفاع بالعدد المطلق للملتحقين بالثانوى العام .

* التدرج فى نسبة القبول من ٢٧٫٦٪ من عدد الناجحين فى الشهادة الاعدادية فى عام ٨١/١٩٨٠ الى ٢٦٫٩٪ فى عام ١٩٨٧/٨٦ مما ينعكس أثره على الأعداد التى تلتحق بالجامعات .

* ارتفاع عدد الفصول فى التعليم الثانوى العام من ٩٨٤٦ فصل الى نحو ١٣٥٠٦ فصلا عام ١٩٨٧/٨٦ .

ثالثا - أوجه الشبه والاختلاف فى فلسفة التعليم العام وأهدافه فى خطط الفترتين (١٩٥٢ - ١٩٧٠) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧)

(أ) أوجه الشبه

مما سبق يتضح ان فلسفة وأهداف التعليم العام فى خطط الفترتين تتشابه فى أنهـــا هدفت الى التمهيد للإستيعاب الكامل للملزمين وذلك لأن هذا الهدف أمل يراود المصلحين من أبناء هذا الوطن ولكنه يحتاج الى امكانات مادية وبشرية .

كما تتشابه خطط الفترتين فى أنهما هدفا الى زيادة عدد الطلبة وزيادة عدد الفصول بمرحلة التعليم الأساسى والتعليم الثانوى وتفسير ذلك أن الظروف الاقتصادية فى كلتا الفترتين سواء فى الفترة الأولى وهى فترة انطلاق بعد استعمار ودولة ناشئة تطمع الى كثير من المتطلبات مع قلة الامكانيات ، وفى الفترة الثانية وهى فترة أزمة اقتصادية نتجت عن حروب متتالية أثرت كثيرا على الاقتصاد المصرى ، كل هذا جعل مجرد الزيادة فى حد ذاتها هدفا ، فلم تحدد عدد الطلاب الذين يجب أن تستوعبهم المؤسسات التعليمية ، ولا نسبتهم من الفئة العمرية ولا النسبة المثلى لذلك كما لم يحدد توزيعهم على مؤسسات التعليم بما يتناسب وحاجات المجتمع وسوق العمل وقد جعلت أهداف المرحلة الإعدادية (أو الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسى)والمرحلة الثانوية فى خطط الفترتين هى الصعود الي مراحل أعلى ولكن الخطط التعليمية لم تعمل على تكامل المناهج بين التعليم الأساسى والتعليم الثانوى العام . ولم توضع المناهج التى تتناسب مع الإعداد للدراسة الجامعية على اختلاف نوعياتها فى مناهج المرحلة الثانوية ، ولم تعد الطالب للإلتحاق بهذه الأنواع المتباينة من التعليم الجامعى والعالى .

وكان من أهداف الخطط التعليمية فى الفترتين : هدف الإعداد للحياة ولم تبين أى من الخطتين ما هو المقصود بالإعداد للحياة ولم يترجم هذا الهدف فى خطط الفترتين الترجمة المناسبة ؟هل وضع من أجل التكيفِ مع البيئة ؟ أما الانخراط فى سوق العمل وأى أنواع العمل الذى يعد له ؟ هل العمل الاقتصادى أو العمل الأجتماعى أو العمل الخدمى بصفة عامة أو هى جميعا ، وإذا كان العمل اقتصاديا ، فأى اقتصاد يتبع ؟ هل الاقتصاد المكثف أو الاقتصاد التقليدى أو الاقتصاد الزراعى ؟ وأى الأعمال الإجتماعية المطلوبة للمجتمع ؟ وما هى متطلبات المؤسسات الأجتماعية من العمالة الماهرة

والفنية والمتوسطة . وما هى الخدمات التى يريدها المجتمع ؟ وأيضا ما هو العمل الذى يفضله الطالب ويحب أن يقوم به ويتناسب مع قدراته ؟ ما هى المؤهلات التعليمية المطلوبة ؟ كم عدد الساعات المطلوبة للإعداد أو التأهيل ؟ وهل هذا الإعداد أو التأهيل لمرة واحدة أم لعدة مرات ؟هل هو تأهيل مستمر أو تأهيل لفترات محددة فقط ؟ هل أعد الطالب للانخراط فى سوق العمل المحلى أو العربى أو الأفريقى أو العالمى ؟ وما تفسير ذلك فى ضوء علوم الاقتصاد والنفس والاجتماع والتربية ؟ أما عن علوم الإقتصاد فلم يدرس الواقع الاقتصادى ولم تؤخذ الدروس المستفادة من دراسة علم التطور الاقتصادى فى مصر فلم توظف المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم لتخريج العامل المناسب لسوق العمل .كما لم توضع المواصفات الديمجرافية للمجتمع المصرى الذى يعيش فيه اكثر من ٦٠٪ فى الريف موضع الاعتبار فى الخطة . ولم تقم العلوم الاحصائية بواجبها تجاه تحديد الفئات العمرية فى كل جهات البلاد حتى تكون تحت تصرف واضعى الخطط التربوية . كما يخلو النظام التربوى المصرى من التوجيه والإرشاد النفسى لتحديد قدرات الطلاب وتوجيههم لما يتناسب وقدراتهم ولا يتيح هذا النظام التربوى حرية اختيار المواد الدراسية المناسبة لقدرات التلميذ واهتماماته ، كما يتسم بالجمود وعدم التطور ومحدودية المواد الدراسية وضيق حلقاتها واقتصادها على بعض الأنماط التقليدية من المعارف النظرية وقليل من التطبيقات العملية والمعلمية مما يضيق عى التلميذ فى اختيار الدراسات التالية لتلك المرحلة والتى تناسبه كما تضيق فرص العمل عليه اذا ما خرج الى الحياة العملية.

(ب) أوجه الاختلاف

تختلف فلسفة التعليم العام وأهدافه فى خطط الفترة الثانية عن فلسفة وأهداف التعليم العام فى خطط الفترة الأولى فى أن أهداف وفلسفة التعليم العام فى خطط الفترة الأولى (١٩٥٢ - ١٩٧٠) كانت أهدافا تدعم النظام الأشتراكى التعاونى والعدالة الأجتماعية والتقريب بين طبقات الشعب عن طريق التعليم والتمسك بالعزة والكرامة وتدعيم القومية العربية وحب الوطن . أما فى خطط الفترة الثانية (١٩٧١ - ١٩٨٧) فكانت أهدافها ترمى الى الإستمرار فى السير فى الاتجاهات التى تؤدى الى الارتقاء بمستوى التعليم من حيث الكيف .

كما اختلفت الأهداف الفرعية فى خطط الفترتين ، ففى خطط الفترة الأولى وضع هدف التعليم الإعدادى على أنه مرحلة وسطى تؤدى بالممتازين الى المرحلة الثانوية ، كما تعد للحياة لمن لا تهيؤهم ظروفهم واستعداداتهم لمواصلة التعليم . أما فى خطط الفترة الثانية فقد مد الإلزام وأصبحت مرحلة

التعليم الأساسى تشمل التعليمين الابتدائى والإعدادى .

ويفسر اختلاف الأهداف العامة للتعليم فى الفترة الأولى عنها فى الفترة الثانية فى ضوء العلوم الفلسفية بأن الفلسفة التى حددتها الخطة الخمسية الأولى فى الفترة الأولى هى الفلسفة الأشتراكية التعاونية وهى الفلسفة التى سادت المجتمع المصرى فى تلك الفترة والتى من مبادئها أنها تقوم على الكفاية والعدل وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وان كان الفحص قد أثبت أن هذه الأهداف لا تجد الترجمة المناسبة فى الخطة وفى الأهداف التعليمية ، بل على العكس أثبت الفحص الدقيق أن بالخطة توجهات مثيرة للقلق بشأن العدالة الاجتماعية .(١) فالمشكلة ليست تحديد الفلسفة العامة فقط إنما فى ترجمة هذه الفلسفة الى أهداف قابلة للتخطيط والبرمجة والمتابعة والتقويم .

ومن الملاحظ أن الخطة الثانية ٨٣/٨٢ - ٨٧/٨٦ وضعت أهدافا أخرى تناسب فلسفة المجتمع ولكن هذهالأهداف لم تجد لها ترجمة فى الخطة فقد أعطت الخطة إهتماما بالتحسن الكيفى وان كان هناك تحسن فعلى إلا أنه تحسن طفيف ، ويرجع ذلك بصفة عامة الى أن السياسة التعليمية تتميز بغياب الفلسفة ومن ثم الأهداف المطلوبة وعدم ترجمتها الترجمة الصحيحة والتفصيلية فالملاحظة الدقيقة لتطور حركة التعليم فى مصر تبين مدى افتقارها فى كثير من الأوقات الى فلسفة واضحة وعقيدة متبلورة وقد أدى غياب هذه الفلسفة الى انقطاع الخيط الذى يربط حبات العقد . ولعل أهم ميزة لوجود فلسفة للتعليم فى المجتمع هى توفير النظرة الشاملة اللازمة للتبصر الصحيح بالمشكلات وحلولها . وقد أكدت الدراسات التى قامت بها لجان تطوير التعليم غياب الفلسفة التعليمية الواضحة ويرجع ذلك لعدم وضوح فلسفة المجتمع أساسا حيث يموج المجتمع بتيارات واسعة الاختلاف عقائديا وفكريا. وتحديد الأهداف ليس بالأمر اليسير بل هو عملية معقدة لها ضوابطها وتقنياتها ومستوياتها وتخضع لعملية تقويم ومتابعة وتحتاج الى التعديل وفقا لنتائج التقويم ومعطيات التغير واحتمالات المستقبل.(٢)

---

(١) ابراهيم العيسوى ، انفجار سكانى أم أزمة تنمية ، دراسة فى قضايا السكان والتنمية ومستقبل مصر (القاهرة ، دار المستقبل العربى ، ١٩٨٥) ، ص ٢٠٧ .

(٢) أحمد فتحى سرور ، استراتيجية تطوير التعليم ، (القاهرة ، مطابع الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية ، ١٩٨٧) ، ص ٢٢ .

هذا عن الدراسة المقارنة التفسيرية لفلسفة وأهداف التعليم العام فى الفترتين التاريختين موضوع البحث (١٩٥٢ - ١٩٧٠) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧) وهو المحور الأول فى هذا البحث .

٢ - سياسة القبول وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية

مقدمة

جاء فى اعلان حقوق الإنسان عند انشاء الأمم المتحدة توكيد صور التعليم لكل مواطن بغض النظر عن جنسه أو لونه أو دينه أو مستواه الأجتماعى أو الاقتصادى . وحتى عهد قريب كان مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية مقصورا بصورة ضمنية على فرص الالتحاق بالمدرسة . ولكنه ينسحب اليوم على فرص الالتحاق وكذلك على فرص النجاح والإنجاز والسير فى سلك التعليم بسهولة ويسر وانسيابية . (١)

وجاء بالدستور المصرى أن التعليم حق تكفله الدولة لكل مواطن (المادة ١٨ من الدستور) وهو أهم وظائفها باعتباره واحدا من مجموعات الحاجات الأساسية اللازمة لكل فرد فى المجتمع ، والأداة الرئيسية لتنمية النشء واعداده لحياة أفضل . ومضمون الحق فى التعليم كما أرساه الدستور أن يكون لكل مواطن الحق فى أن يتلقى قدرا من التعليم يتناسب مع مواهبه وقدراته وأن يختار التعليم الذى يراه أكثر اتفاقا مع ميوله وملكاته . وتنص المادة ٨ على أن تكفل الدولة تكافؤ الفرص لجميع المواطنين ، وتنص المادة ٤٠ على أن المواطنين لدى القانون سواء وهم متساوون فى الحقوق والواجبات العامة لا تميز بينهم فى ذلك بسبب الجنس أو الأصل أو اللغة أو الدين أو العقيدة . (٢)

وقد صدر القرار الوزارى رقم ١ بتاريخ ١٩٨٦/١/١ بشأن قواعد الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم . (٣)

---

(١) عبد العزيز القوصى ، " دراسة تحليلية عن التطور التربوى فى الأقطار العربية " ، القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ادارة التوثيق والمعلومات ، المؤتمر العام ، الدورة العادية الخامسة عام ١٩٧٧ ، ص ٦٥ .

(٢) تطور التعليم فى جمهورية مصر العربية ١٩٨٦ - ١٩٨٨ ، (القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية ، الادارة العامة للتوثيق والمعلومات ، ١٩٨٩) ، ص ١ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٨ .

يقبل فى المدرسة الابتدائية كل ملزم (من سن ٨ سنوات الى ٦ سنوات تنازليا) أما الذين تقل أعمارهم عن ست سنوات فيرتبون تنازليا طبقا للسن ويقبلون بالتدريج اذا وجدت أماكن خالية أو فى حدود الكثافة المقررة للفصل مع مراعاة أن يكون الحد الأقصى المقرر للتجاوز هو ثلاثة أشهر فقط فى المدن والحضر ، وستة أشهر فى التجمعات السكانية البعيدة عن العمران فى المحافظات النائية ، أما بالنسبة للمدارس الخاصة بمصروفات (غير اللغات) فيتوقف القبول بالصف الأول من الحلقة الابتدائية فى جميع الأحوال عند سن خمس سنوات ونصف مع مراعاة الكثافة المقررة للفصل .(١)

أما القبول فى التعليم الثانوى العام فيشترط فيه أن يكون الطالب حاصلا على شهادة إتمام الدراسة بالتعليم الأساسى وألا تزيد سنه عن ثمانى عشرة سنة ، ويراعى عند القبول بالمدارس الثانوية بالمحافظات موقع السكن وسن التلميذ والمجموع الكلى للدرجات فى امتحان شهادة إتمام التعليم الأساسى ، ويقبل الطالب الحاصل على مجموع درجات كبيرة فى امتحان شهادة اتمام التعليم الأساسى بالمدرسة الثانوية العامة .(٢)

وفيما يلى تناقش الباحثة سياسة القبول وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فى الفترتين التاريختين موضوع البحث (١٩٥٢ - ١٩٧٠) فى الخطة الخمسية الأولى (٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥) و (١٩٧١ - ١٩٨٧) فى الخطة الخمسية الثانية (٨٢/٨٣ - ٨٦/١٩٨٧) .

ثم تقوم بالمقارنة التفسيرية لأوجه الشبه وأوجه الاختلاف فى ضوء العلوم الاجتماعية المختلفة .

أولا - سياسة القبول وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فى الفترة الأولى(١٩٥٢ - ١٩٧٠)

الخطة الخمسية (٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥)

هدفت هذه الخطة فى التعليم الابتدائى الى :

* التمهيد لاستيعاب الأطفال فى المدارس الابتدائية تدريجيا بحيث لا يأتى عام ١٩٧٠ إلا ويكون لكل طفل فى سن الالزام مكان فى المدرسة الابتدائية فتصبح نسبة الإستيعاب فى عام ٦٤/٦٥ هى ٨٧٫٣٪ .(٣)

---

(١) المرجع السابق ، ص ٣٢ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٣٥ .

(٣) الجمهورية العربية المتحدة - الإقليم المصرى ، وزارة التربية والتعليم ، مشروع السنوات الخمس للتربية والتعليم ، مايو ١٩٦٠ ، ص ٩ .

* تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية عند الالتحاق بجميع المدارس فى مختلف مراحل التعليم العام .

أما فى التعليم الإعدادى فكانت سياسة القبول مبنية فى الخطة على أساس قبول ٢٠٪ سنويا من المقيدين بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية على أن تستوعب المدارس الحكومية ٧٥٪ منهم والباقون تستوعبهم المدارس الخاصة والمعانة بالفصل .(١)

وافترضت الخطة نسبة للنقل من صف لآخر مقدارها ٩٠٪ فى الصف الأول ، ٨٠٪ فى الصف الثانى ، ٧٠٪ فى الصف الثالث الإعدادى .(٢) على أن يزداد عدد المقبولين خلال سنوات الخطة ٣٧٥١٢٠ تلميذا وتلميذة ويزداد جملة تلاميذ المرحلة من ٢١٢٠٩٥ إلى ٢٩١٨٩٩ تلميذا وتلميذة .(٣)

كما ترى الخطة أنه مادام تنفيذ الخطة فى المرحلة الابتدائية سيترتب عليه تخرج أعداد ضخمة من التلاميذ الذين يتعينها لهذا كان حتما أن تتدخل الخطة فتضع صمام أمن على أبواب المدارس الإعدادية بحيث يوجه اليها من تدل مواهبه على قدرة حقيقية واستعدادا لتلقى الدراسة فيها .(٤)

أما فى التعليم الثانوى ، فقد وضعت الخطة على أساس قبول ٤٣٪ من مجموع الناجحين فى الشهادة الاعدادية فى متوسط السنوات الخمس يضاف اليها ٤٪ فى الثانوى النسوى .(٥) كما بنى المشروع على اساس زيادة جملة المقبولين فى التعليم الثانوى العام خلال سنوات الخطة من ١١١٧٨٣ الى ١١٤٧٢٤ تلميذا وتلميذة . وتبلغ جملة المقبولين بالثانوى العام خلال سنوات الخطة ١٤٩٢٩٨ تلميذا وتلميذة . وكان من أهم المبادىء التى تقوم عليها سياسة القبول بالخطة هى أن تقبل المدارس الحكومية ٩١٪ من التلاميذ وتقوم المدارس الخاصة بتعليم الباقى .(٦)

---

(١) المرجع السابق ، ص ص ١٠ - ١٢ .

(٢) المسح الاجتماعى الشامل للمجتمع المصرى ١٩٥٢ - ١٩٨٠ ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، ١٩٨٥ ، ص ٣٨ .

(٣) مشروع السنوات الخمس للتربية والتعليم ، مرجع سابق ، ص ١٢ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١١ .

(٥) المرجع السابق ، ص ١٣ .

(٦) وزارة التربية والتعليم ، تقرير عن تطور التربية والتعليم ١٩٥٨ - ١٩٥٩ ، القاهرة ، مكتب الوزير ، ١٩٥٩ ، ص ٨٦ .

ثانيا - سياسة القبول وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فى خطط الفترة الثانية (١٩٧١ - ١٩٨٧)

(الخطة الخمسية ١٩٨٢/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦)

فى التعليم الأساسى ، كانت سياسة القبول فى التعليم الأساسى كالآتى :

* يزداد عدد المقبولين فى الصف الأول منه سنة ١٩٨٢/٨١ من ٩ر٩٤٨ ألف الى نحو ٣ر١٢١٦ ألف عام ١٩٨٧/٨٦ ، أى تزداد نسبة القبول من ٢ر٨٥٪ من اجمالى عدد الملزمين الى ٩٦٪ من اجمالى عدد الملزمين فى عام ١٩٨٧/٨٦ .

* يرتفع عدد التلاميذ فى تلك المرحلة من ٦١١١ ألف سنة ١٩٨٢/٨١ منهم ٤ر٤٤٥٠ ألف فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (التعليم البتدائى) ونحو ٦ر١٥٧٠ ألف فى الحلقة الثانية منه (التعليم الإعدادى) الى نحو ٣ر٨١٩٠ ألف سنة ١٩٨٧/٨٦ منهم ٥٨٤٤ ألف فى الحلقة الأولى منه (مرحلة ابتدائية) و ٣ر٢٣٤٦ ألف فى الحلقة الثانية منه (مرحلة اعدادية) .(١)

فى التعليم الثانوى العام

* يرتفع عدد الملتحقين بالثانوى العام من ٥ر١٢٥ ألف طالب وطالبة فى سنة ١٩٨٢/٨١ وبنسبة ٦ر٢٧٪ من عدد الناجحين فى المرحلة الاعدادية فى سنة ١٩٨١/٨٠ الى حوالى ٥ر١٣٣ ألف فى سنة ١٩٨٣/٨٢ ، وبنسبة ٤ر٢٧٪ من عدد الناجحين فى المرحلة الاعدادية فى سنة ١٩٨٢/٨١ ثم الى ١٧٦ ألف فى سنة ١٩٨٧/٨٦ ، وبنسبة ٩ر٢٦٪ من عدد الناجحين فى الإعدادية فى سنة ١٩٨٦/٨٥ .

* تخفيض عدد الملتحقين بالتعليم الثانوى تدريجيا بالخطة وان كانت النسبة النوية متقاربة حيث تكون عام ١٩٨٣/٨٢ بنسبة ٤ر٢٧٪ من عدد الناجحين فى الشهادة الإعدادية وتصل الى نسبة ٩ر٢٦٪ فى عام ١٩٨٧/٨٦ وذلك من عدد الناجحين فى الشهادة الاعدادية عام ١٩٨٦/٨٥ .(٢) كما ينخفض عدد المقيدين بالتعليم الثانوى العام فى خلال الخطة حتى يصل الى حوالى ٤٠٪ من عدد التلاميذ الناجحين فى الشهادة الاعدادية وذلك فى عام ١٩٨٧/٨٦ .(٣)

---

(١) وزارة التخطيط ، الإطار العام التفصيلى للخطة الاقتصادية الاجتماعية ٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦ ، الجزء الثانى ، الصورة القطاعية ، نوفمبر ١٩٨٢ ، ص ١٤٥ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٤٥ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١٤٦ .

ثالثا - أوجه الشبه والاختلاف فى سياسة القبول وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية فى خطط الفترتين (١٩٥٢ - ١٩٧٠) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧)

(أ) أوجه الشبه

تتشابه سياسة القبول وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية فى كل من الخطة الخمسية الأولى (٦١/٦٠ - ١٩٦٥/٦٤) والخطة الخمسية الثانية (٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦) فى أن كل منهما تزيد الإستيعاب تدريجيا حتى تصل الى ٨٧ر٣٪ فى الخطة الخمسية (٦٢/٦١ - ١٩٦٥/٦٤) . وتزيد الاستيعاب تدريجيا فى الخطة الخمسية (٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦) من ٨٥ر٢٪ عام ١٩٨٢/٨١ الى ٩٦٪ عام ١٩٨٧/٨٦ كما بنيت الخطة على أساس أن المدارس الخاصة ستشارك فى استيعاب نسبة من التلاميذ فى التعليم الأساسى والثانوى .

ويرجع سبب الزيادة التدريجية فى استيعاب الملزمين فى كلتا الخطتين الى محاولة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية فى ضوء الامكانات المتاحة لأن أول مظاهر تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم هو تعميم التعليم الابتدائى أو الأساسى لكل مواطن يصل الى سن بدء هذا التعليم حتى يستطيع أن يكون قادرا على القراءة والكتابة - على الأقل ليسهم بحرية فى الانتخابات الأساسية لأجهزة الحكم . ومعنى هذا ضرورة تعميم التعليم الابتدائى أو الأساسى فى أقرب فرصة الى جانب محو الأمية للكبار محوا تاما سريعا . وواضح أنه كان هناك تقدم فى نسبة الاستيعاب فى التعليم الابتدائى من ٢ر٣٩٪ فى عام ١٩٦٠ الى ٥ر٥٧٪ فى عام ١٩٧٤[١] وإلى ٥ر٧٣٪ عام ١٩٨٧/٨٦[٢] إلا أنه تقدم بطىء .

وحين يناقش مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية واشكاليات العدالة الاجتماعية فى الواقع الفعلى يوجد تفاوتا فى البيانات الخاصة بقدرة النظام على الإستيعاب وبين الوثائق الرسمية لتطوير التعليم والخطاب الرسمى للمسئولين وبين النسب التى توردها احصاءات وزارة التعليم . واذا أعتمد على الوثائق

---

(١) عبد العزيز القوصى ، مرجع سابق ، ص ١٠٣ - ١٠٤ .

(٢) جمال الدين نوير ، " التنسيق والتكامل فيما بين التربية النظامية وغير النظامية " ، ورقة عمل مقدمة الى الحلقة الدراسية الاقليمية لمكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية حول التخطيط المتناسق فيما بين التربية النظامية واللانظامية ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية بوزارة التربية والتعليم ، ٢٢ - ٢٧ سبتمبر ١٩٨٤ ، ص ٢٢ .

الرسمية والخطاب الرسمى للمسئولين نجد أن النسبة تتراوح بين ٩٠ - ٩٥٪ .[١] بينما يرى المركز القومى للبحوث التربوية أن أهداف الخطة الخمسية ٨٢/٨٣ - ١٩٨٧/٨٦ قد تحققت من حيث الوصول بنسبة استيعاب الملزمين الى ٩٦٪ . تشير البيانات الرسمية لوزارة التعليم الى أن نسبة الاستيعاب بمرحلة التعليم الأساسى فى سنوات العمر ٦ - ١٥ سنة وصلت الى ٧٥ر٤٪ عام ١٩٨٨/٨٧ ومع الإقرار بارتفاع قدرة النظام التعليمى على إستيعاب الأطفال فى سن الدراسة خلال هذه السنوات فمن المهم الإشارة الى أن هناك نسبة هامة وكبيرة خارج مؤسسات التعليم . ويفسر ذلك فى ضوء عوامل عديدة مسئولة عن ذلك معظمها يتعلق بالنظام التعليمى ذاته ، ويتعلق بعضها الآخر بالاعتبارات الأجتماعية والاقتصادية .

وتوضح الدراسة التى أجراها هانسون ورضوان لسوق العمل فى الثمانينات ص ٢٥٧ - ٢٥٨ أن نسبة المقيدين فى المرحلة الإبتدائية فئة السن من ٦ - ١٢ تتراوح بين ٥ر٧٦٪ ، ٣ر١٠٥٪ فى المناطق الحضرية ، ولا تكاد تتجاوز ٦٠٪ فى المناطق الريفية وتزداد الهوة فى التعليم الاعدادى فتصل نسبة المقيدين الى ٤ر٦٠٪ - ٢ر٨٠٪ فى المناطق الحضرية وتقل عن ٥٠٪ فى المناطق الريفية . وتزداد الهوة اكثر فى التعليم الثانوى .[٢]

أما فى عام ١٩٨٧/٨٦ وهو السنة النهائية لموضوع البحث والعام الأخير من الخطة الخمسية ٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦ فقد بلغ عدد السكان فى سن ٦ - ١٥ سنة عام ١٩٨٧/٨٦ ١١٧٣٦٦٠٠ طفلا ، وبلغ عدد المقيدين منهم فى نفس العام ٨٦٣٠٢٩٧ تلميذا وذلك بنسبة ٥ر٧٣٪ ، وبلغ عدد السكان فى سن ٦ - ١٥ سنة عام ١٩٨٧/٨٦ من الذكور ٦٠٩٤٧٠٠ وبلغ عدد المقيدين منهم فى نفس العام فى المدارس ٤٩٠٩٤٧٥ وذلك بنسبة ٥ر٨٠٪ أما عدد السكان فى سن ٦ - ١٥ عام ١٩٨٧/٨٦ من البنات فقد بلغ ٥٦٤١٩٠٠ قيد منهم فى المدارس ٣٧٢٠٨٢٢ تلميذة وذلك بنسبة ٩ر٦٥٪[٣] واجمالا لذلك فإن النظام التعليمى بكل انجازاته ونموه وخططه وبكل صوره التى ترى عليها الآن شابته مشكلات أثرت فى الاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وهى :

(١) أحمد فتحى سرور ، استراتيجية تطوير التعليم ، مرجع سابق ، ص ١٠٣ .

(٢) بنت هانسون وسمير رضوان ، العمل والعدل الاجتماعى - مصر فى الثمانينات - دراسة فى سوق العمل ، مكتب العمل الدولى ، (القاهرة ، دار المستقبل العربى ، ١٩٨٣) ، ص ص ٢٥٧- ٢٥٨ .

(٣) وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للاحصاء ، بيانات مكتب الاحصاء بالوزارة .

* أن نسبة لا يستهان بها من الأطفال خارج التعليم الإساسى ما تكاد تلتحق بالمدرسة حتى ترسب أو تتسرب لأن ظروف البيئة الاجتماعية والجاء عدد كبير من هؤلاء الأطفال الى العمل يحول بينهم وبين مواصلة التعليم .

* تعددت فترات الدراسة اليومية حيث بلغ عدد المدارس الابتدائية التى تعمل اكثر من فترة دراسية الى ٨٧٧٢ مدرسة بنسبة ٧ر٦٧٪ ويرجع هذا الى عدم انجاز خطط الوزارة للتوسع فى الأبنية التعليمية بالكفاءة المطلوبة .

* انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية فى جميع مراحل التعليم بصورة خطيرة لم يسبق لها مثيل إذ إنتشرت من مرحلة رياض الأطفال الى التعليم الجامعى . وقد أدت هذه الظاهرة الى وجود واقع يتنافى مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .

* قصر العام الدراسى حيث وصل العام الدراسى الى حوالى ٣٠ اسبوعا الى جانب أنه تخلل العام الدراسى عطلات كثيرة بمناسبة الأعياد القومية والدينية ، والمناسبات السياسية ويؤدى هذا القصر الى عدم استغلال المبانى المدرسية لاقصى طاقاتها طوال العام .

* قصر اليوم المدرسى مما أدى الى اختفاء الكثير من أوجه النشاط المدرسى التى تساعد على تكوين وبناء شخصية الطالب .(١)

* عدم التوازن بين نوعيات التعليم الثانوى . فقد أدى التوسع فى القبول بالثانوى العام الى شدة الضغط على الجامعات ، وتخريج أعداد تزيد عن حاجة سوق العمل هذا فى الوقت الذى قلت فيه الأيدى العاملة الفنية المدربة .(٢)

* عدم الموازنة بين التعليم فى المدينة والتعليم فى القرية وتعليم البدو ، وبين تعليم الكبار وتعليم الصغار وتعليم المعوقين والأميين وتعليم أبناء الطبقات الفقيرة .

---

(١) جمال الدين نوير ، تطوير التعليم فى مصر ، الواقع والتحديات ، (القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية ، ١٩٨٤) ، ص ١٣ .

(٢) بيانات مكتب إحصاء وزارة التعليم ، تطور نسب الاستيعاب بمرحلة التعليم الأساسى فى السنوات الخمس الأخيرة - نسبة التلاميذ المقيدين بالمدارس من السكان .

* هناك من أسباب الاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ما تفسره العلوم الاجتماعية فى تدنى النظرة لدور المرأة فى المجتمع ولدور التعليم فى حياتها .(١)

(ب) أوجه الاختلاف

اختلفت سياسة القبول فى الخطة الخمسية الأولى (٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥) فى أن التعليم الاعدادى بها بنى على أساس قبول ٢٠٪ سنويا من المقيدين بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية . أما فى الخطة الخمسية (٨٢/٨٣ - ٨٦/١٩٨٧) فالصف السابع (أى ما يوازى الصف الأول من التعليم الاعدادى السابق فى الفترة الأولى) الزامى بحكم القانون . ويفسر ذلك فى ضوء العلوم الاجتماعية والاقتصادية بأن الاقتصاد المصرى قد تطور الى الأفضل على الأقل كميا ، فارتفعت الميزانيات العامة وارتفعت المبالغ المطلقة للنفقات التعليمية أما علم الاجتماع فيفسر ذلك بزيادة الوعى الاجتماعى لدى الشعب وزيادة الطلب على التعليم . كما يفسر ذلك فى ضوء العلوم التربوية حيث صدر قانون مد الإلزام رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ والقاضى بمد الإلزام حتى سن الخامسة عشرة بدلا من سن الثانية عشرة وذلك للفئات العمرية من سن ٦ حتى سن ١٥ عاما وما يوازى المرحلتين الابتدائية والاعدادية والتى اصبحت مرحلة واحدة الزامية تعرف بمرحلة التعليم الأساسى .

وكانت سياسة القبول فى التعليم الثانوى العام تهدف الى قبول نسبة ٤٣٪ من الناجحين فى الشهادة الإعدادية فى الخطة الخمسية الأولى (٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥) أما فى الخطة الخمسية الثانية (٨٢/٨٣ - ٨٦/١٩٨٧) فقد قصرت القبول بالتعليم الثانوى العام على نسبة ٦ر٢٧٪ تتناقص تدريجيا حتى تصل الى ٩ر٢٦٪ ويفسر ذلك بالرغبة فى تقليل الضغط على الجامعات لزيادة المعروض من خريجى الجامعات على الطلب فى سوق العمل وما نتج عنه من زيادة البطالة عامة وبطالة المتعلمين بخاصة .

وبنيت الخطة الخمسية الأولى (٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥) على زيادة جملة المقبولين بالتعليم الثانوى العام ويفسر ذلك فى ضوء الدراسات الاجتماعية بالضغط الشعبى على التعليم الثانوى العام الذى يؤدى الى التعليم الجامعى والعالى والذى يمثل فى حد ذاته قيمة اجتماعية من قيم المجتمع المصرى.

---

(١) عبد العزيز القوصى ، دراسة تحليلية ، مرجع سابق ، ص ١٠٣ - ١٠٤ .

أما الخطة الخمسية الثانية (٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦) فقد بنيت على تخفيض نسبة الملتحقين بالتعليم الثانوى العام بها حتى يصل الى ٩ر٢٦٪ من مجموع الناجحين فى الشهادة الاعدادية عام ١٩٨٧/٨٦ ويفسر تقليل نسبة المقبولين بالتعليم الثانوى العام بمحاولة التقليل من الضغط الشعبى على التعليم الجامعى وزيادة عدد الخريجين من الجامعات الذين لا يحتاجهم سوق العمل مما يمثل زيادة فى نسبة المتعطلين المتعلمين بالاضافة الى البطالة الحالية الموجودة فى سوق العمل أصلا . والنقص الظاهر فى العمالة الفنية من خريجى التعليم الثانوى الفنى بالاضافة الى بداية ارهاصات احترام العمل اليدوى وتحرك قيمة العمل الأكاديمى ولو الى حد ما لدى المجتمع المصرى .

أما عن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية . فرغم توسع التعليم وطول مجانيته التى جاوزت التعليم الثانوى الى التعليم العالى والجامعى . فقد دلت الإحصاءات أن هناك عددا لا يستهان به ممن هم فى سن التعليم إما محرومون أو غير واعين به . ورغم ما حدث من تطور إلا أن النسبة ظلت على شكلها المخيف فتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يعنى تحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال الملزمين وهذا لم يحدث حيث تدل الاحصائيات الرسمية أن نسبة الاستيعاب فى عام ١٩٨٧/٨٦ تتراوح ما بين ٧٣٪ و ٩ر٩٣٪ مما يعنى فرقا يصل على الأقل الى ٦٪ من الأطفال الملزمين خارج النظام التعليمى . ويعنى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية تحقيق التوازن والتكافؤ بين التعليم فى الريف والتعليم فى الحضر سواء من حيث الفرص والإمكانات أو المعلمين أو الوسائل التعليمية وغيرها .وذلك لتلاقى مستويين من المدارس أحدهما مستوى أعلى بالمدن والحضر والآخر مستوى أقل بالريف والقرى . فهناك تفاوت كبير بين المناطق الحضرية والريفية حيث ما تزال الكثرة من المناطق الريفية متخلفة تخلفا كبيرا ولا يزال الشوط بعيدا فى نشر التعليم وتحقيق مستويات الدراسة الأساسية .

كما يعنى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية المساواة بين البنين والبنات وتوفير حد أدنى من التعليم لكل فرد صغيرا أو كبيرا يسمح له بتحقيق ذاته كفرد وممارسة دوره كمواطن منتج . كما يعنى مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية تكييف التعليم لخصائص البيئات والجماعات المختلفة واعادة النظر فى الأزدواج بين التعليم النظرى من جانب والتعليم المهنى من جانب آخر وفى السلم التعليمى وفى المحتوى وفى الطرائق والأساليب ونظام القبول المعمول به ويقتضى أن يسبقه ويصاحبه تكافؤ أو تقارب على الأقل فى الفرص الاقتصادية والاجتماعية التى تتوافر للنشء ممثلة فى أحوالهم الأسرية وتهيئة الظروف التعليمية المناسبة لذوى الميول والاستعدادات المختلفة مع توفير مستوى اقتصادى ملائم كحد ادنى لمعيشة الفرد

بحيث يستطيع أن يأمن لقمة عيشه فلا يصرفه التفكير فيها عن أشياء كثيرة منها التحصيل الدراسى والا فرغ له .

٣ - مجانية التعليم العام ومستوى الخدمة التعليمية

مقدمة

حرصت جميع دول العالم على نشر التعليم ومجانيته وامتدت المجانية فى كثير من الدول المتقدمة الى سن السادسة عشرة والثامنة عشرة ، وقد كافحت شعوب العالم حتى حصلت على حقها فى التعليم كحق اساسى معترف به فى كل أنحاء العالم تبنته المنظمات الدولية ، فقضت المادة ٢٦ من الاعلان العالمى لحقوق الانسان " على أن كل انسان له الحق فى التعليم ويكون التعليم مجانيا على الأقل فى مراحله الأولى أو المراحل الأساسية ، أما التعليم العالى فيتاح للجميع على أساس من الجدارة والإستحقاق. ويتضح من نص المادة السابقة أن التعليم حق أساسى لكل أنسان بلا أى قيود أو موانع مثل الجنس أو الوضع الاقتصادى وذلك حتى نهاية ما يسمى بالتعليم الأساسى Basic Education والذى يتمثل فى الحد الأدنى اللازم لتكوين الفرد الذى يتكيف مع نفسه ومع البيئة التى يعيش فيها ، ولذلك اهتمت جميع الدول بتطبيق نص المادة فعملت على توفير مجانية التعليم التى تعتبر من أبرز الأهداف السياسية فى العصر الحديث .(١)

وفى مصر أكد دستور ١٩٢٣ حق كل مواطن فى التعليم ، بصرف النظر عن الظروف الأجتماعية والسياسية والاقتصادية التى حالت دون تحقيق هذا المفهوم ثم جاء طه حسين ليدافع عن هذا الحق لكل مواطن واعتبر التعليم كالماء والهواء بلا أى قيود .

هذا وقد نص الدستور المصرى الحالى على أن التعليم فى مؤسسات الدولة مجانى فى كل مراحله المختلفة .

وعندما خطط للتعليم العام فى مصر فى جميع الخطط التعليمية سواء فى خطط الفترة الأولى (١٩٥٢ - ١٩٧٠) أو فى خطط الفترة الثانية (١٩٧١ - ١٩٨٧) خطط على أساس أن مجانية التعليم

---

(1) Elsayed M. The Egyptian Educational system in IAU , A ccess to higher Education Vol. 11, Paris , UNESCO , IAU , 1955 , p. 448 .

مبدأ نودى به ونص عليه فى الدساتير المصرية المتتالية .

وتتناول الدراسة مجانية التعليم ومستوى الخدمة التعليمية فى خطط الفترتين التاريختين موضوع البحث (١٩٥٢ - ١٩٧٠) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧) ويبدأ بالفترة الأولى :

أولا - مجانية التعليم ومستوى الخدمة التعليمية فى خطط الفترة الأولى (١٩٥٢ - ١٩٧٠) (الخطة الخمسية ١٩٦١/٦٠ - ١٩٦٥/٦٤)

ذكرت الخطة أن التعليم الابتدائى مجانى للمواطنين جميعا .(١) ويبلغ عدد المقيدين ١٠ لكل ألف من السكان فى عام ١٩٦٠/٥٩ فى التعليم الابتدائى وتطورت هذه النسبة عام ١٩٦٥/٦٤ الى ١٢٨ر٦ لكل ألف من السكان .(٢)

وقدرت كثافة الفصل فى المتوسط فى التعليم الابتدائى بمقدار ٤٨ تلميذا(٣). واقترضت الخطة متوسط كثافة للفصل فى التعليم الاعدادى قدره ٣٤ تلميذا(٤). وفى التعليم الثانوى ٣٤ فى الصف الأول و ٣٢ تلميذا فى الصف الثانى ومتوسط كثافة للصف الثالث أدبى ٢٨ تلميذا والصف الثالث علمى ٣ر٣١ تلميذا .(٥)

وترى الخطة استمرار العمل بنظام الفترتين واعتبرت الفترة المسائية ضرورة مؤقتة وذلك لقبول اكبر عدد ممكن من الملزمين .(٦)

وبالنسبة لتوزيع الخدمات التعليمية على المحافظات ترى الخطة أن وزارة التربية والتعليم ملزمة بأن تلبى احتياجات القطاعات التى تراها على استعداد لإرسال أولادها الى المدارس . ثم تنظر بعد ذلك فى توزيع الخدمات على باقى المناطق بالعدل . وتنسق بينها من حيث أنواع التعليم ، ومراحله وتوزع

---

(١) مشروع السنوات الخمس ، مرجع سابق ، ص ١٠ .
(٢) المرجع السابق ، ص ص ٤٠ - ٤١ .
(٣) المرجع السابق ، ص ٩ .
(٤) المرجع السابق ، ص ٦ .
(٥) المسح الإجتماعى الشامل ، مرجع سابق ، ص ٣٩ .
(٦) مشروع السنوات الخمس ، مرجع سابق ، ص١٠ .

الخدمات التعليمية بحيث يظفر كل قطاع بما يحتاجه لمواجهة المصالح المحلية وظروف البيئة .[١]

ثانيا - مجانية التعليم ومستوى الخدمة التعليمية فى خطط الفترة الثانية (١٩٧١ - ١٩٨٧) (الخطة الخمسية ٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦)

اقرت الخطة مجانية التعليم حتى التعليم الجامعى

أما عن مستوى الخدمة التعليمية فقد قدر تحقيق استيعاب قدره ٩٦٪ عام ١٩٨٧/٨٦[٢] كما قدرت كثافة للفصل فى عام ١٩٨٧/٨٦ تبلغ ٨ر٤٢ تلميذا فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (التعليم الابتدائى) وكذلك ٨ر٤٠ تلميذا فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى (التعليم الاعدادى) وكذلك ٨ر٤٠ تلميذا فى التعليم الثانوى العام .[٣] كما قدرت زيادة فى عدد الفصول تبلغ حوالى ٤٣ ألف فصل .[٤] ولكن الميزانية لا تكفى لبناء هذه الفصول ولم توضح الخطة تقديرات تفصيلية بعدد المعلمين المطلوبين ولكنها قدرت أن تزداد قوة العمل المؤهلة من حوالى ٢٣١٩ ألف فرد فى سنة ١٩٨٢/٨١ الى نحو ٤٩٨٢ ألف فرد فى سنة ١٩٨٧/٨٦ منهم حوالى ١٢٩٢ ألف من الاخصائيين العلميين المؤهلين تأهيلا عاليا وحوالى ٢٩٧ ألف من مساعدى الفنيين ذوى المؤهلات فوق المتوسطة . وحوالى ٣٣٩٣ ألف من الفنيين والكتبة ذوى المؤهلات المتوسطة .[٥]

ثالثا - أوجه الشبه والاختلاف فى مجانية التعليم العام ومستوى الخدمة التعليمية فى خطط الفترتين (١٩٥٢ - ١٩٧٠) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧)

(أ) أوجه الشبه

تتشابه الخطتان فى كلتا الفترتين فى أنهما بنيا على أساس أن التعليم العام مجانى وذلك على أساس ما أقره القانون فالتعليم بالدساتير المصرية (دستور ١٩٢٣ ، دستور ١٩٤٤) مجانى للتعليم ، ودستور ١٩٥٦ ، ودستور ١٩٧١ مجانى فى جميع مراحله وأنواعه فى كل المؤسسات الحكومية .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٤٢ .

(٢) وزارة التخطيط ، الإطار العام التفصيلى ٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦ ، الجزء الثانى ، الصورة القطاعية ، مرجع سابق ، ص ١٤٥ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١٤١ ، جدول رقم (٢٤) .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٤١ ، جدول رقم (٢) .

(٥) المرجع السابق ، ص ١٤٥ .

ويفسر ذلك فى ضوء علم التاريخ ، بأنه إذا رجع الى التطور التاريخى لمصر الحديثة وجد أن مجانية التعليم قد تدرجت فى مصر منذ عام ١٩٢٣ وفى عام ١٩٤٤ أقرها الدستور ، ثم امتدت مجانية التعليم الى التعليم الثانوى عام ١٩٥١ على يد طه حسين ثم تقررت فى جميع المؤسسات الحكومية للتعليم فى دستور ١٩٥٦ ، ثم توسعت فشملت التعليم الجامعى بعد الميثاق الوطنى عام ١٩٦٢ ومازال معمولا بها حتى الآن .

وتتشابه الخطتان فى وجود عجز فى مستوى الخدمة التعليمية فى جميع جوانب العملية التعليمية مثل الإمكانيات المادية والمبانى المدرسية والنقص العددى والنوعى فى المعلمين .

ويفسر ذلك فى ضوء علم التربية بأن ارتفاع كثافة الفصل يعوق العملية التعليمية فيتسبب فى اعاقة مهمة المعلم وقدرته على مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ ، كما يؤثر على مستوى أدائه داخل الفصل وعلى المستوى الصحى للتلاميذ . وعدم توافر الأبنية المدرسية عدديا ونوعيا كقلة المبانى المدرسية الصالحة ونقص المرافق الصحية يؤثر على العملية التعليمية بالسلب . كما أن استعمال المبنى المدرسى لفترتين وثلاث فترات يؤدى الى قصر اليوم المدرسى وخفض خطة الدراسة وايقاف النشاط بجميع صوره من نشاط رياضى أو فنى أو صحفى مما يعوق العملية التعليمية ويهبط بمستوى الأداء . كما يؤدى العجز فى ميزانية التعليم الى التقتير فى تكلفة التلميذ مما لا يتناسب والاتجاهات العالمية وبالتالى الهبوط بمستوى الأداء التعليمى فى كافة جوانب المنظومة التعليمية .

ويفسر تدنى مستوى الخدمة التعليمية أيضا فى ضوء علم الإقتصاد ، بأن الفترة الأولى كانت الطموحات فيها كثيرة والآمال عريضة والإمكانات محدودة وكانت الخطة الخمسية الأولى تمثل بداية الطريق فى رفع مستوى المعيشة والعمل على مضاعفة الدخل القومى بالخطة العشرية (١٩٦٠ - ١٩٧٠) محاولة بذلك الإنتقال من اقتصاد زراعى تقليدى الى اقتصاد قائم على التصنيع السريع فركزت الخطة على التصنيع السريع بداية بالصناعات الثقيلة وأهملت الجانب الزراعى وهو الاقتصاد السائد فى مصر فى ذلك الوقت والذى يعتمد عليها الاقتصاد المصرى فعليا حيث كانت الزراعة ومازالت وبالأخص محصول القطن يمثل ٩٠٪ من الصادرات المصرية بالاضافة الى أن الخطة الخمسية الأولى أعطت القطاعات الإقتصادية النصيب الأكبر من المخصصات المالية ولم تحظ الخدمات جميعها ومنها التعليم بطبيعة الحال إلا بنسبة ٦٪ من هذه المخصصات وبذلك قتر على التعليم أما الخطة الخمسية ٨٢/٨٣ - ١٩٨٧/٨٦ فلم تعط ما يكفى لبناء الفصول المطلوبة فى الفترة الثانية . فعندما بدأت سياسة الإنفتاح

الإقتصادى نما أقتصاد طفيلى عائلى مستغل عات تابع ، اعتمد على المضاربات والسمسرة والربح السريع والسلع الإستهلاكية والترفيه وما نتج عن ذلك من تضخم وارتفاع فى الأسعار وهبوط فى قيمة النقد المصرى .

كما يفسر تدنى مستوى الخدمة التعليمية فى ضوء علم التاريخ ،أن الفترة الأولى كانت مصرفيها مازالت خارجة من استعمار أخرها لفترات طويلة من الزمان عمل على تأخيرها فى جميع النواحى الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وقتر على التعليم أيما تقتير وحد منه بالمبالغة فى زيادة المصروفات على التعليم .

أما فى الفترة الثانية فرغم ما بذل من مجهودات كبيرة لم يتناسب النمو الإقتصادى مع النمو الديمجرافى للسكان فى مصر مماأدى الى العجز النسبى فى ميزانيات التعليم وبالتالى سوء الخدمة التعليمية من نفقات تعليمية ومبانى مدرسية وعجز عددى ونوعى فى المعلمين كما أن الحروب السابقة والمتتالية واهمال الإصلاحات والمرافق وتراكم هذا الأهمال منذ نهاية حرب ١٩٦٧ أدى الى كثرة الخدمات التى فى حاجة الى إصلاح وإحلال ، مما حدا بالدولة الى أن تعطيها أولوية وذلك أيضا مما يؤثر على الانفاق على التعليم وبالتالى على قصور الخدمة التعليمية .

(ب) أوجه الاختلاف

تختلف الخطة الخمسية الثانية ٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦ عن الخطة الخمسية الأولى ٦١/٦٠ - ١٩٦٥/٦٤ فى أن كثافة الفصل بلغت فى الخطة الخمسية الأولى (٦٥/٦٠) ٤٨ تلميذا فى التعليم الابتدائى و ٣٤ تلميذا فى التعليم الأعدادى والصف الأول الثانوى ، والصفين الثانى والثالث الثانوى ٣٢ تلميذا، ٢٨ تلميذا فى الصف الثالث الأدبى أما الخطة الثانية ٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦ فقد افترضت كثافة قدرها ٤٢٫٨ تلميذا فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، ٤٠٫٨ تلميذا للحلقة الثانية من التعليم الأساسى والتعليم الثانوى العام .

كما ترى الخطة الأولى العمل بنظام الفترتين على أنه ضرورة مؤقتة ، أما الخطة الثانية فترى أن الميزانية لا تكفى لبناء عدد المدارس والفصول المطلوبة للتعليم العام . إن الأخذ بنظام الفترتين والثلاث الفترات يخل بالقاعدة الأساسية المعمول بها فى جميع أنظمة التعليم فى العالم وهى أن كل طفل يجب أن يتعلم بالتوقيت الكامل فى المدرسة . ويترتب على هذا أن الذين لا تتاح لهم فرصة الاستفادة من

هذه القاعدة قد حكم عليهم بالبقاء على حافة الأمية والذين ينطبق عليهم هذا الأمر من الأطفال والشبان يعدون بالملايين ، وإن دل هذا على شيء فانما يدل على أن المشكلة تعد من اكبر المشاكل التى يواجهها من تقع عليهم مسئولية التخطيط التربوى .(١)

ويرجع الأخذ بنظام الفترتين والثلاث فترات الى الأزمة الاقتصادية الطاحنة التى تمر بها مصر وزيادة المديونية الأمر الذى أدى الى قلة الإنفاق على التعليم وبناء المدارس الجديدة وشراء المواقع والاكتفاء فى أغلب الأوقات ببناء فصول ملحقة . وتذكر الخطة الخمسية ٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦ صراحة أن الخطة قدرت عدد الفصول التى تحتاجها بمقدار ٤٣ ألف فصل ولكن الميزانية لا تكفى . فالميزانية المخصصة لوزارة التربية والتعليم لا تكفى . ولا توجد مساهمة شعبية تذكر ، ولا تستخدم أى موارد إضافية أو جديدة فى بناء المدارس .

وتعتبر نسبة عدد التلاميذ لكل مدرس دليلا موضوعيا على مستوى الخدمة التعليمية واذا قورنت نسبة المدرس / تلميذ فى مصر لجدها أعلى مما هى عليه فى كثير من دول العالم ويرجع ذلك الى العجز العددى والنوعى فى اعداد المعلمين فى مصر الناتج عن اعتبارات اقتصادية واجتماعية وسياسية .

هذا عن المقارنة التفسيرية لمجانية التعليم ومستوى الخدمة التعليمية فى الفترتين موضوع البحث (١٩٥٢ - ١٩٧٠) فى الخطة الخمسية (٦١/٦٠ - ١٩٦٥/٦٤) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧) فى الخطة الخمسية (٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦) .

٤ - الزامية التعليم العام ومدته ومراحله التعليمية

مقدمه

رفعت الغالبية العظمى من الدول شعار الإلزام بتوفير حد أدنى من التعليم الإلزامى المجانى لكل ابنائها .(٢) والواقع أن هناك إتجاها عاما فى الأنظمة التعليمية المعاصرة الى إطالة فترة الإلزام لاعتبارات

---

(١) ادجار فور وآخرون ، تعلم لتكون ، ترجمة حنفى بن عيسى (الجزائر ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٦) ، ص ص ٢٦٠ - ٢٦١ .

(٢) محمد منير مرسى ، المرجع فى التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٢٦٥ .

لاعتبارات اجتماعية وتربوية على جانب كبير من الأهمية . فمع التغيرات الإجتماعية والتحسن المستمر في مستويات المعيشة زادت مطامح الناس وآمالهم في الحياة ومنها زيادة التمتع بفرص التعليم . ومن المسلم به أنه كلما طالت فترة تعرض الفرد للمؤثرات الثقافية والتربوية الموجهه ، زادت إمكانياته وقدرته على المواطنة الصالحة سواء من ناحية الممارسة الصحيحة للحقوق والواجبات أو من الناحية الاقتصادية من حيث زيادة قدرته على الانتاج والتكيف مع التغيرات التكنولوجية السريعة أو من الناحية الاجتماعية من حيث استمتاعه بحياته وأوقات فراغه .(١)

وقد كان التعليم المتاح للشعب المصرى هو تعليم القرآن واللغة العربية مجانا في المساجد . وحين أخذ المصريون أمرهم في ابديهم في الشئون الداخلية سنة ١٩٢٣ أخذوا ينظرون الى التعليم على أنه الطريق المؤدى الى الإصلاح الإجتماعى ، وراحوا يخصصون نسبة متزايدة من الميزانية القومية لتعليم الشعب واعداد المتخصصين .(٢)

وفى عام ١٩٢٥ عندما قامت وزارة التربية والتعليم ببرنامجها الذى لم يقدر له النجاح عن التعليم الإلزامى ، حددت مدة الإلزام بست سنوات من سن ٦ إلى ١٢ سنة وفيما بعد إجتزئت هذه المدة لأسباب مالية الى خمس سنوات ثم الى أربع سنوات عام ١٩٥١ عندما توحدت مدارس المرحلة الأولى ولم يضع قانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ تحديدا واضحا لمدة الإلزام مع أنه يتناول فى تشريعة تعليم الأطفال بين سن ٦ - ١٢ سنة ، ولما كانت هذه المدة فى الواقع أربع سنوات مادام من الممكن للمنتهين من الصف الرابع الابتدائى التقدم للدخول فى المرحلة الأعدادية بالإضافة إلى هذا فإن التعليم الابتدائى بصفة خاصة كان ينتهى فى المناطق الريفية بانتهاء الصف الرابع الابتدائى وقد أدى هذا الوضع إلى اعادة النظر فى تحديد هذه المدة من جديد . وقد جاءت الدفعة المباشرة من جانب " مؤتمر التعليم الإلزامى فى الدول العربية الذى دعت اليه الحكومة المصرية بالتعاون مع منظمة اليونسكو وجامعة الدول العربية" وقد عقد هذا المؤتمر فى الفترة من ٢٩ ديسمبر إلى ١١ يناير ١٩٥٤ وأوصى أن يكون الحد الأدنى لمدة الإلزام ست سنوات (٣).

(١) وهيب سمعان ، محمد منير مرسى ، المدخل في التربية المقارنة ، طبعة أولى (القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٣) ، ص ٣٩٣ .

(٢) اللجنة الدولية باشراف منظمة اليونسكو ، تاريخ البشرية ، المجلد السادس ، القرن العشرين ، التطور العلمى والثقافى ، الجزء الثانى - ١ - تطور المجتمعات ، ترجمة عثمان نويه وراشد البراوى ، القاهرة ، الهيئة المصرية لتأليف والنشر ، ١٩٧١ ، ص ٣٦٨ .

(٣) وهيب سمعان ومحمد منير مرسى ، مرجع سابق ، ص ص ٣٩٠ - ٣٩٣ .

ثم صدر القانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ بشأن التعليم الابتدائى فجعل مدة الدراسة بالمرحلة ست سنوات اجبارية وبالمجان بين سن السادسة حتى الثانية عشرة مع تطبيق عقوبة الالزام على أولياء الأمور الذين يتخلف أبناؤهم عن الأستمرار فى الدراسة مادامت تتوفر الأماكن الكافية لهم .[١] وقد اباح القانون إمتداد فترة الإلزام لسبع سنوات فى حالة إعادة الدراسة بأحد الصفوف بشرط الا يزيد سن التلميذ عن ١٥ سنة ميلادية .[٢] وأعطى هذا القانون المسئولين عن التعليم الابتدائى سلطة تحرير محاضر مخالفات لأولياء أمور التلاميذ الذين يتخلفون عن إلحاق ابنائهم بالمدارس الابتدائية مع توقيع الغرامات المالية عليهم .[٣]

وجاء قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ فمد فترة الإلزام إلى التعليم الإعدادى بعد أن أصبح يكون مع التعليم الإبتدائى كيانا واحدا هو التعليم الأساسى ومدته ٩ سنوات (المادة ١٥ من القانون)[٤] وحاليا مدته ٨ سنوات .

وتمتد مرحلة التعليم العام فى مصر حاليا الى احدى عشرة سنة دراسية وتبدأ من السادسة حتى السابعة عشرة وتشمل :

* ٨ سنوات للتعليم الأساسى الإلزامى ، الحلقة الأولى (الابتدائية) ٥ سنوات ، والحلقة الثانية (الاعدادية) ٣ سنوات .
* ٣ سنوات للتعليم الثانوى العام[٥].

---

(١) نازلى صالح أحمد ، مرجع سابق ، ص ص ٧٧- ٧٨

(٢) وهيب سمعان ، محمد منير مرسى ، مرجع سابق ، ص ٣٩١ - ٣٩٢ .

(٣) نازلى صالح أحمد ، حول التعليم العام ونظمه ، مرجع سابق ، ص ٨٠ .

(٤) احمد فتحى سرور ، استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ٢٢١ .

(٥) تطور التعليم فى جمهورية مصر العربية ، ٨٦ - ١٩٨٨ ، مرجع سابق ، ص ٣٠ .

أولا - إلزامية التعليم العام ومدته ومراحله التعليمية فى الفترة الأولى (١٩٥٢ - ١٩٧٠)
(الخطة الخمسية ١٩٦١/٦٠ - ١٩٦٥/٦٤)

بنيت الخطة على أساس أن التعليم الابتدائى إلزامى وبالمجان للمواطنين جميعا .[١] وهو اجبارى .[٢] كما بنى على أساس نقل التلاميذ من فرقة الى فرقة أعلى دون رسوب استنادا إلى القانون ، وقدر عدد المتسربين بالخطة بمتوسط تلميذين للفصل ، كما آملت الخطة أن تزول هذه الظاهرة بإزدياد الوعى التعليمى عند الشعب ومعاونة الاتحاد القومى على تنفيذ قانون التعليم الإبتدائى الذى فرض الإلزام على كل تلميذ قيد بالمدرسة فلا ينقطع عن إتمام المرحلة حتى لا تطبق على ولى أمره عقوبة الإلزام متى توافرت فى الجهات المدارس الكافية لاستيعاب الملزمين محليا ،[٣] هذا فى التعليم الابتدائى . أما التعليم الإعدادى فمدته ثلاث سنوات .[٤] وهو تعليم غير الزامى فى تلك الفترة والتعليم الثانوى مدته ثلاث سنوات . وهو أيضا تعليم غير الزامى .

ثانيا - الزامية التعليم العام ومدته ومراحله التعليمية فى الفترة من (١٩٧١ - ١٩٨٧)
(الخطة الخمسية ١٩٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦)

بنيت الخطة على أساس أن التعليم الأساسى هو التعليم الالزامى ومدته تسع سنوات من سن السادسة حتى الخامسة عشرة ويتكون من حلقتين ، الحلقة الأولى وتشمل المرحلة الابتدائية والحلقة الثانية وتشمل المرحلة الاعدادية . وعدد سنى المرحلة الابتدائية ست سنوات ، وعدد سنى المرحلة الإعدادية ٣ سنوات . وتبدأ الحلقة الأولى من سن ٦ إلى ١٢ سنة والحلقة الثانية من سن ١٢ إلى ١٥ عاما .

---

(١) مشروع السنوات الخمس للتربية والتعليم ، مرجع سابق ، ص ٨ .
(٢) المرجع السابق ، ص ١٠ .
(٣) المرجع السابق ، ص ص ٩ - ١٠ .
(٤) تطور التربية والتعليم منذ الثورة ، ١٩٥٢ - ١٩٦١ ، وزارة التربية والتعليم ، الإقليم المصرى ، ١٩٦٠ ، ص ٢٧ .

ثالثا - أوجه الشبه والاختلاف فى إلزامية التعليم العام ومدته ومراحله التعليمية فى خطط الفترتين (١٩٥٢ - ١٩٧٠) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧)

(أ) أوجه الشبه

لا يوجد شبه بين الخطتين الخمسيتين فى الفترتين فى إلزامية التعليم العام ومدته ومراحله التعليمية .

ويفسر ذلك فى ضوء علم التربية بأن التربويين رأوا أن ست سنوات تعليمية هى أقل مده يمكن أن تكون أساسا معقولا لتعليم شعبى فى ذلك الوقت تتهيأ فيه الفرص المتكافئة لجميع المواطنين . فبنيت الخطة الخمسية الأولى ٦١/٦٠ - ١٩٦٥/٦٤ على أساس أن الالزام يشمل التعليم الابتدائى فقط . كما يفسر ذلك فى ضوء علم السياسة حيث تقرر أن يكون التعليم الابتدائى اجباريا مجانيا لمدة ست سنوات كاملة وذلك لكى يكون دعامة لحياة ديمقراطية سليمة . على أن توجه العناية مع ذلك لتدعيم التعليم فيما بعد هذه المرحلة وأن تقابل احتياجات البلاد ومقتضيات تطورها الصناعى والتجارى والزراعى .

كما يفسر ذلك فى ضوء علم القانون فقد أقر مبدأ الإلزام لجميع الأطفال من الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ - ١٢ سنة فى الخطة والواقع باعتبار أنه يمثل حدا أدنى من التعليم لتهيئة الأطفال ليكونوا مواطنين قادرين على أن يضطلعوا بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية . وظل التعليم الإلزامى فى مصر قاصرا على المرحلة الابتدائية الى أن أوصى مؤتمر اليونسكو بمد فترة الإلزام حتى المرحلة الاعدادية . كما أوصى بذلك المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى مصر فى دورته الثالثة ١٩٧٥ - ١٩٧٦ فصدر القانون رقم ١٣٩ سنة ١٩٨١ وقررت الدولة مد فترة الإلزام إلى تسع سنوات (من سن ٦ إلى ١٥ سنة) إبتداً من العام الدراسى ١٩٨٢/٨١ ، حيث اعتبرت مرحلة التعليم الأساسى أساسا للبناء التعليمى يعد فيه المواطن للحياة العاملة وتكافح أميته ويعد لنمط اجتماعى فكرى متجانس ومتكامل .

(ب) أوجه الاختلاف

اختلفت الخطتان فى الزامية التعليم العام ومدته ومراحله التعليمية فى أن الخطة الأولى ٦١/٦٠ - ١٩٦٥/٦٤ بنيت على أساس أن التعليم الابتدائى هو التعليم الإلزامى . أما الخطة

الثانية فقد بنيت على أساس أن التعليم الأساسى هو التعليم الإلزامى ، واختلفت مدة التعليم الالزامى فى كل من الخطتين ففى الخطة الأولى (٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥) كان التعليم الالزامى مدته ست سنوات من سن السادسة حتى سن الثانية عشرة ، أما فى الخطة الثانية ٨٢/٨٣ - ٨٦/١٩٨٧ فقد أصبح التعليم الإلزامى مدته تسع سنوات من سن السادسة حتى سن الخامسة عشرة . ويشمل مرحلتى التعليم الابتدائى ومدته ست سنوات والتعليم الاعدادى ومدته ٣ سنوات . وهما ما يعرفان بالحلقة الأولى للتعليم الأساسى والحلقة الثانية للتعليم الأساسى .

ويفسر نشوء فكرة الالزام فى ضوء تاريخ النظم التعليمية بأنه رد فعل لعوامل متعددة دينية واقتصادية وسياسية واجتماعية ظهرت عبر التاريخ وكان لها دورها الفعال فيما يرى اليوم من اهتمام الدول المختلفة بتطبيق نظام الإلزام واطالة مدته وكان لحركة الإصلاح البروتستانتى أثرها فى إنتشار مدارس تعليم الأطفال القراءة والكتابة . وشجع الرخاء الاقتصادى على نمو المبادىء المسيحية التى نادت بفتح المدارس لجميع الأطفال دون تفرقة .(١)

أما فى ضوء علم السياسة فعندما ظهرت فكرة الدولة الوطنية - فى القرن الثامن عشر - أصبح التعليم هو الوسيلة لتنمية الولاء للدولة الوطنية الحديثة مما ترتب عليه ظهور اتجاه يميل إلى تأكيد رقابة الدولة على التعليم وظهور فكرة الإلزام فى التعليم ومحاولة تطبيقها .

وتفسر فكرة الالزام فى ضوء العلوم الاقتصادية بأنه عندما ازداد نشاط الحركة الصناعية - فى القرن التاسع عشر - تطلب ذلك نوعية خاصة من العمال على قدر من التعليم والتدريب الفنى ينهض بمتطلبات الصناعة المتطورة .

أما فى ضوء علوم الفلسفة فقد كان لنداء المفكرين والفلاسفة بحق التعليم لكل إنسان أثر كبير على التعليم الأولى الشعبى . فقد دعا هذا النداء الحكومات إلى التفكير فى فرض الضرائب لجمع المال اللازم الذى يحقق هذا الاتجاه .

وتفسير ذلك فى ضوء علم القانون أنه صدرت التشريعات الخاصة بعدم تشغيل الصبية وضرورة تعليمهم وعدم تشغيلهم قبل سن معينة يتلقون أثناءها تعليمهم .

---

(١) عليه على فرج ، " الالزام فى النظم التعليمية " ، صحيفة التربية ، العدد الرابع ، السنة ٢٩ اكتوبر ١٩٧٧ ، ص ص ٣٩ - ٤٠ .

وتفسير فكرة الإلزام واطالة مدته فى ضوء العلوم السياسية أن القرن العشرين شهد انتصار المبادىء الديمقراطية وأصبح من المسلم به أنه لا ديمقراطية بدون تربية وتعليم . وأن أنظمة الحكم الديمقراطية فاشلة لا محالة ما لم تعد شعوبها لممارسة الحياة الديمقراطية عن طريق نظم تربوية وتعليمية تهدف إلى اكساب الأفراد الصفات النفسية والاجتماعية التى تتطلبها الحياة الديمقراطية . وأصبح واضحا أنه كلما طالت الفرص التعليمية المتاحة للفرد زادت مقدرته على ممارسة الحياة الديمقراطية السليمة . وقد تبلورت هذه الاتجاهات حول حق الفرد على الدولة فى توفير حد أدنى من التعليم يجب أن يحصل عليه حتى يكتسب صفات المواطنة الصالحة فى المجتمع الديمقراطى فى مبدأ الإلزام فى التعليم . ولا شك أن التحسن المستمر فى المعيشة الذى شهده القرن العشرين زاد من وعى الشعوب بأهمية الخدمات التعليمية التى يجب أن تقدمها لها الدولة والحرص على الاستفادة منها . وبخاصة أن مبدأ الالزام التعليمى ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية تضمنا حق الفرد فى التعليم بصرف النظر عن عقيدته أو لونه أو جنسيه . كان لنمو هذه الاتجاهات الديمقراطية أثر كبير فى تطور مفهوم التعليم الأولى الشعبى الذى كان مجرد أداه لمحو الأمية وأصبح الهدف منه اعداد المواطن النافع لنفسه ولمجتمعه الديمقراطى .[١] ثم كانت الضغوط من أجل مدّ نطاق التعليم ، ليشمل أفراد الشعب ضغوطا مركزه ، نحق الكبار فى الإنتخاب ، والحاجة إلى مهارات جديدة فى كل المستويات لتحقيق التقدم الإقتصادى ، وإنتشار الاعتقاد بأن التعليم أساس يجب أن تضمنه الدولة الحديثة لشعبها . كل هذا جعل تعميم التعليم أمرا لا مفر منه أمام الدولة الحديثة ولكنه أتى معه بمشكلات حادة ذلك أن كثرة الأميين وعجز غالبية الأطفال عن الوصول إلى المدارس وتزايد عدد السكان بسرعة كبيرة كل عام ، كل هذا فرض على الدولة أن توسع خدماتها التعليمية بسرعة حتى يمكن على الأقل الآ يتدهور الموقف ويصير أسوأ مما هو عليه[٢]

أما عن المراحل التعليمية فيمكن تفسيرها فى ضوء علوم التربية وعلوم النفس بأن مراحل التعليم وعدد السنوات فى كل مرحلة يقوم عادة على أسس تربوية ونفسية واقتصادية واجتماعية وثقافية ، كما تلعب الظروف التاريخية والسياسية دورا مهما فى عملية التشكيل هذه .

---

(١) عليه على فرج ، مرجع سابق ، ص ٤٣ .

(٢) تاريخ البشرية ، مرجع سابق ، ص ٣٧٥ .

ومسارات التعليم ومراحله وأنواعه ومجالات التخصص فيه طورت بصورة عامة وعلى مراحل تلبية للحاجات والظروف الطارئة .(١)

وتطوير المراحل التعليمية لم يكن يخضع للتسلسل المنطقي فالجامعات والمدارس الثانوية الأكاديمية - على سبيل المثال - أنشئت للباحثين ولأبناء الطبقات العليا في المجتمع قبل أن يطور التعليم الإبتدائي أو يفكر فيه .(٢)

أما علم النفس فانه يلعب دورا رئيسيا في تشكيل بنية النظام التعليمي أي أن الحقائق النفسية تستخدم لدعم مختلف أشكال وجوانب بنى النظم التعليمية المختلفة فعلماء النفس قسموا عملية النمو التي يمر بها الإنسان إلى مراحل وحددوا بصورة عامة بداية كل مرحلة ونهايتها . كما حددوا الخصائص النفسية لهذه المراحل ، وأفضل الظروف التي تساعد على عملية النمو السوي . دون صعوبات أو مشكلات وعلى أساس مراحل النمو هذه تحدد مراحل التعليم . فمرحلة التعليم الابتدائي هي للأطفال الذين هم في مرحلة الطفولة المتأخرة والتي تمتد من حوالي سن الخامسة أو السادسة الى حوالي سن الثانية عشرة ، أما المرحلة الإعدادية (المرحلة المتوسطة) فإن التعمق في دراسة خصائص النمو في علم النفس التربوي بصورة عامة أظهر أن للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين حوالي الثانية عشرة والخامسة عشرة خصائص قد تكون متميزة بصورة عامة عن غيرهم من الأطفال الذين يصغرونهم في العمر أو عن الأطفال الذين يكبرونهم في العمر وبناء على ذلك وجد من المناسب أن يعاد تشكيل بنى بعض الأنظمة التعليمية فينتظم هؤلاء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين حوالي الثانية عشرة والخامسة عشرة في مرحلة خاصة سميت أحيانا المرحلة المتوسطة لأنها تتوسط بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية وسميت أحيانا أخرى بالمرحلة الإعدادية على أساس أنها تعد تلاميذ المدرسة الابتدائية للإلتحاق بالمدرسة الثانوية .

ثم تأتي بعد ذلك مرحلة التعليم الثانوي فهي تعد الناشئين الذين هم في مرحلة المراهقة والتي تمتد من حوالي الثانية عشرة الى سن الثامنة عشرة .

---

(١) سعيد التل ، الخطوط العامة لبنية مقترحة لأنظمة التعليم في أقطار الوطن العربي ، عمان ، ١٠ تموز ١٩٧٥ ، ص ص ١-٢ .

(2) UNESCO ,World survey of education , Paris , UNESCO , 1978,p. 27.

(3) Ibid , p. 27 .

وعلى ذلك اصبحت مراحل التعليم العام فى كثير من أنظمة التعليم فى كثير من بلدان العالم كالآتى :

مرحلة ابتدائية مكونة من خمس سنوات ، ومرحلة متوسطة مكونة من ثلاث سنوات ومرحلة ثانوية مكونة من أربع سنوات . أو مرحلة ابتدائية مكونة من أربع سنوات ومرحلة متوسطة مكونة من أربع سنوات ومرحلة ثانوية مكونة من أربع سنوات .

هذا وقد أشارت الدراسات الحديثة حول تكوين المفاهيم عند الأطفال والتطور المعرفى لديهم وخاصة أبحاث العلامة " بياجيه " الى وجود اختلافات جوهرية فى التفكير بين أطفال المستويات المختلفة وأن هذه الاختلافات ليست كمية فقط وإنما هى اختلافات نوعية أيضا ، فأطفال ما قبل السابعة نادرا ما يتمكنون من التفكير عن طريق العمليات التى تمثل العالم الخارجى تمثلا ذهنيا داخليا . وأن أطفال ما بين السابعة والثانية عشرة هم فقط الذين يستطيعون استخدام هذا النوع من التفكير . ولكنهم فى نفس الوقت لا يستطيعون التفكير فيما هو مادى واقعى أو ماله واقع محسوس فى حياتهم . أما أطفال ما بعد الثانية عشرة وخاصة ما بعد الخامسة عشرة فيستطيعون اللجوء الى التفكير المجرد المتميز بالقدرة على التفكير الإستدلالى الفرضى والتفكير فى البدائل والاحتمالات وتطوير الفرضيات وفحصها والتفكير فى العلاقات النظرية المجردة .

أن مراعاة الأساس النفسى يتحقق بتقسيم مراحل التعليم حسب أحدث الحقائق النفسية المتعلقة بأفضل سبل تصنيف المتعلمين فى مراحل مرتبطة بالعمر . (١)

هذا وقد مدت مصر فترة الإلزام من سن ٦ - ١٢ الى سن ٦ - ١٤ ويمكن تفسير ذلك فى ضوء علم التربية بأنه أصبح من المبادىء التربوية المسلم بها أنه كلما تعلم الأنسان زادت قدرته على التكيف مع بيئته وعلى ذلك فإن زيادة مدة التعليم تعنى فائدة محققة للناشئة والتقدم الإجتماعى .(٢)

أما فى ضوء علم التربية المقارن فنجد أن التعليم الإلزامى الأمريكى مثلا يمتد على مدى اثنتى عشرة سنة من سن السادسة حتى الثامنة عشرة وتعتبر هذه المدة كلها إلزامية اجبارية بالنسبة لكثير من

---

(١) سعيد التل ، الخطوط العامة لبنية مقترحة لأنظمة التعليم ، مرجع سابق ، ص ص ٢٠ -٢٣ .

(٢) محمد منير مرسى ، المدخل فى التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٢٦٥ .

الولايات مع بعض خلافات بينها .(١)

أما الإتحاد السوفييتى فيمتد التعليم العام فيه على مدى عشر سنوات من سن السابعة حتى السابعة عشرة يغطى مدة الإلزام منه ثمان سنوات من سن السابعة الى سن الخامسة عشرة .(٢)

ومدة التعليم فى انجلترا ثلاث عشرة سنة من سن الخامسة حتى الثامنة عشرة والعشر سنوات الأولى منها مرحلة إلزامية إجبارية .(٣)

والتعليم العام فى فرنسا مدته إثنتى عشرة سنة من سن السادسة حتى الثامنة عشرة تغطى فترة الإلزام منها عشر سنوات من السادسة حتى السادسة عشرة .(٤)

أما فى ضوء علوم الاقتصاد فإن متطلبات التنمية الإقتصادية ومشاركة عدد متزايد من الرجال والنساء فى النشاط الاقتصادى المعقد يستلزم تكوين العاملين فى حقل الانتاج وتعليمهم فالأنظمة الإقتصادية المتوسعة اصبحت فى حاجة الى عدد متزايد من العمال الأكفاء والتقدم قد غير المهن التقليدية وأحدث أنواعا أخرى من العمل ، مما يستلزم توفير الوسائل التى يمكن بها تكوين الإطارات أو إستكمال تعليمها .

إن كل تدبير تقوم به الدولة للنهوض باقتصاد البلاد يستدعى تدبيرا مماثلا فى ميدان التربية ومن دراسة الخطة الخماسية السوفيتية الأولى نلاحظ أن المشاريع الإقتصادية الكبرى مقترنة دائما بانتشار التربية والتعليم ، وهذا ما تؤكده الوقائع الحالية إذ لوحظ أن احتياجات التنمية الاقتصادية وظهور إمكانيات جديدة للعمل من أقوى الحوافز لازدهار التربية ونموها .(٥)

وفى مصر ثروات اقتصادية كبيرة لكنها تحتاج الى تنمية ويرجع ذلك أساسا الى عدم استغلال هذه الثروات إستغلالا كاملا تتحقق معه تنمية اقتصادية حقيقية ومعظم الثروات التى نملكها مدفونة تحت الأرض لم تستغل بعد وحسن استغلال هذه الثروات سيعود بلاشك بالخير والنفع على المجتمع ويزيد

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٧٦ .
(٢) المرجع السابق ، ص ٢٠٢ .
(٣) المرجع السابق ، ص ٢١٧ - ٢١٩ .
(٤) المرجع السابق ، ص ٢٣٦ - ٢٣٨ .
(٥) إدجار فور وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص ٧٢ - ٧٣ .

من طاقاته وإمكانياته ويرفع من مستواه الأجتماعى ويحقق له الرفاهية . بيد أن استغلال هذه الثروات يحتاج الى رأس المال من ناحية والى الخبرة الفنية والقوى البشرية من ناحية أخرى . فهناك ثروة بشرية كبيرة لكنها فى حاجة الى تنمية ولا يقوم بهذه التنمية إلا التعليم .

وفى ضوء علم الإجتماع : تملك مصر ثروة بشرية كبيرة بحساب الأعداد ولكن هناك كثيرين إمبين أو لا يجيدون مهارات فنية ومعنى هذا أن هناك فاقدا كبيرا فى الثروة البشرية .تضيع نسبة كبيرة من الدخل القومى فى البلاد هباء نتيجة للأمراض المتوطنة التى تنخر فى عظام هذه الثروة لتحيلها الى صورة باهتة منهوكة القوى ، ويضيع جزء آخر نتيجة الأمية وتفشى الجهل .

كما يعانى المجتمع من كثير من التناقضات ، ففيه الغنى الفاحش والفقر المدقع ، وفيه التحضر الكبير والتخلف المشين ، وفيه القصور الشاهقة وأكواخ الطين الحقيرة . وفيه المثقفون والمتعلمون والجاهلون ، وفيه اليساريون والراديكاليون ، وفيه التقدميون والمحافظون ولاشك أن هذه المفارقات تساعد على تفتت وحدة الشعب وتباعد بين أبنائه فى التفكير والمشارب والأهداف وتسبب صراعات فكرية واجتماعية ليست فى صالح تطور المجتمع .(١)

وسوف تناقش الباحثة مناهج التعليم العام والمزج بين الدراسة النظرية والنواحى التطبيقية فى الفترتين التاريختين (١٩٥٢ - ١٩٧٠) فى الخطة الخمسية (٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧) فى الخطة الخمسية (٨٢/٨٣ - ٨٦/١٩٨٧) .

ثم تقوم الباحثة بالمقارنة التفسيرية لأوجه الشبه والإختلاف فى ضوء العلوم الاجتماعية المختلفة .

٤ - مناهج التعليم العام والمزج بين الدراسة النظرية والنواحى التطبيقية فى التعليم العام

مقدمه

المنهج Curiculum مصطلح من أصل لاتينى بعنى الطريق الذى يسلكه المعلم والمتعلم أو المضمار الذى يسيران فيه بغية الوصول الى الأهداف التربوية التابعة من التراث المتراكم .(٢)

---

(١) محمد منير مرسى ، المرجع فى التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ص ٢٤٧ - ٢٤٩ .

(٢) احمد حسين اللقانى ، برنس احمد رضوان ، تدريس المواد الأجتماعية ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٦) ، ص ص ١٧٩ - ١٨١ .

فالمنهج هو مجموعة الخبرات التى يتفاعل معها الطالب فى داخل المدرسة وفى خارجها والتى ينتج عنها تغيير فى سلوكه نحو الأفضل فى جميع المواقف الحياتية على نحو متواصل وتشمل هذه الخبرات المعلومات والمفاهيم والمهارات والعادات والإتجاهات والقيم وهذا يعنى أن المنهج هو ما يدرسه الطالب وكيف يدرسه والنشاطات المدرسية بأنواعها وعلاقة الطالب بمعلميه وعلاقة مدير المدرسة بمعلميها وموظفيها ، وطلابها والمناخ المدرسى بأسره ، ونشاطات الطالب فى خارج المدرسة بأنواعها مما يؤثر على سلوكه وشخصيته .(١)

ويتصل المنهج اتصالا وثيقا بالأهداف التربوية لهذا يختلف المنهج باختلاف المواد والأفراد والمجتمعات . ويمكن القول بأن المناهج قد بدأت منذ أنشئت المدارس النظامية لأن التربية فى العصور البدائية (ماقبل عصر المدرسة) كانت تعتمد على المحاكاة والتقليد ، ثم التلقين والتكرار .

وفى البداية كانت المناهج تهتم بجانب واحد من جوانب نمو التلميذ وهو جانب النمو العقلى وإكساب التلميذ مجموعة من المعلومات الأساسية ، وكان المنهج يعنى المقرر الدراسى وكان بالتالى يهمل الجوانب الأخرى كالنمو الجسمى والاجتماعى غير أن المناهج تطورت هى الأخرى بتطور التربية وتغير المجتمعات وتقدمها . وظهر تربويون أهتموا بمراحل النمو المختلفة واعتنوا بالمناهج بحيث أصبحت ترضى حاجات التلاميذ وزغباتهم وتتناسب مع ميولهم واتجاهاتهم ، واصبح التلميذ هو محور التربية بدلا من كون المادة الدراسية هى المحور الرئيسى وأصبح لزاما على واضعى المناهج أن يدرسوا المجتمع المحلى ، والفئة التى يوضع من أجلها قبل وضعه وتقريره . فمعرفة المجتمع وثقافته وتراثه التاريخى ، وامكاناته المادية وغير المادية ، والفئات المكونة له ، والبيئة الطبيعية ، والاجتماعية ، والجغرافية ، ينظر اليها كلها واضعوا المناهج التربوية الحديثة لكى يخدم المنهج الذى يوضع من أجله ، أو المبدأ السائد فى مجتمعه .

والهدف الذى ينبنى عليه المنهج عادة هو الغاية التى يريد المجتمع بلوغها وتعكس بالتالى الآراء البارزة والعواطف والميول التى تشتمل عليها الخصائص الثقافية العامة لذلك المجتمع ، بالإضافة الى معرفة المجتمع ، فإن هناك عناصر ثلاثة أساسية يجب الإهتمام بها والإعتماد عليها عند وضع أى منهج وهذه العناصر هى :

---

(١) وزارة التربية والتعليم ، خطة مقترحة لوزارة التربية والتعليم فى الثمانينات (الضفة الشرقية ١٩٧٩ - ١٩٨٠) الأردن ، عمان ، مجلس التخطيط القومى ، ١٩٧٨ ، ص ٣٠ .

١ - التلاميذ : وهم العنصر الذى يشكل الأفراد الذين يقدم لهم المنهج ، وهذا يعنى معرفة مراحل نموهم ، وحاجاتهم النفسية وميولهم ورغباتهم ، وقدراتهم واتجاهاتهم كى يكون المنهج مناسب لهم فى كل مرحلة من مراحل حياتهم .

٢ - المعلمون : وهم العنصر الذى يقدم المنهج للتلاميذ ويكون ذلك بالاتصال بهم واشراكهم فى وضع المناهج لأنهم على صلة بالتلاميذ ويعرفون ما يحتاجه مجتمعهم من معارف وأفكار ومعلومات .

٣ - الموضوع : وهو المادة المقدمة فى المنهج والتى تتضمن الموضوعات التى ستبحث فى كل مادة دراسية على حده ، ويراعى فى ذلك الحداثة ، والسهولة ، والترابط ، والموضوعية العلمية . وكل ذلك بما يتناسب والإمكانات الموجودة والممكن تطبيقها فى البيئة المحلية .(١)

والأسس التى يقوم عليها المنهج عبر العصور أسسا تاريخية وفلسفية واجتماعية ونفسية وهى مرتبطة ومتداخلة ولا يمكن النظر الى جانب منها واهمال جانب آخر وهى تكون معا أسس متضامنة تقوم عليها المناهج التربوية من أجل سعادة الأفراد وتطور المجتمع وتكامله وبقائه .

ومادام الغرض من التربية هو تغيير سلوك الأفراد بما يناسب المجتمع الذى يعيشون فيه فإن مهمة المناهج التى توضع لهؤلاء الأفراد هى أن تراعى التغيرات التى تحدث فى المجتمع وبالتالى توضع المناهج وفق المبادىء والأهداف التى ترضى عنها الجماعة المحيطة وتكون متطورة مع العلوم الحديثة والاختراعات الجديدة والأساليب العلمية المبتكرة ولذا فإن المنهج فى هذا العصر - كأى علم آخر - أصبح خاضعا للتغيير والتبديل نظرا لتغير المجتمعات فى العصر الحاضر ، فالمناهج يجب أن تتغير بعد كل فترة من الزمن لتتمشى مع التقدم الحضارى والتطور العلمى والمكتشفات الحديثة .(٢)

هذا وسيتناول الفصل مناهج التعليم العام والمزج بين الدراسة النظرية والنواحى التطبيقية فى كلتا الفترتين موضوع البحث (١٩٥٢ - ١٩٧٠) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧) فى كل من الخطة الخمسية الأولى بالفترة الأولى (٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥) والخطة الخمسية الثانية فى الفترة الثانية (٨٢/٨٣- ٨٦/١٩٨٧) .

---

(١) ابراهيم ناصر ، مرجع سابق ، ص ص ٣٤١ - ٣٤٣ .

(٢) المرجع السابق ، ص ص ٣٤٦ - ٣٤٨ .

أولا - مناهج التعليم العام والمزج بين الدراسة النظرية والنواحى التطبيقية فى خطط الفترة الأولى (١٩٥٢ - ١٩٧٠)
(الخطة الخمسية ٦١/٦٠ - ١٩٦٥/٦٤)

لم يوجد ما يوضح المزج بين الدراسة النظرية والنواحى التطبيقية فى مناهج التعليم العام فى خطة (٦١/٦٠ - ١٩٦٥/٦٤) إلا فى التعليم الثانوى فقط حيث ذكرت الخطة أن مناهج هذه المرحلة تعنى بالدراسات التى تتمشى مع هواية الدارسين وتدفع بهم الى احترام العمل اليدوى .

ثانيا - مناهج التعليم العام والمزج بين الدراسة النظرية والنواحى التطبيقية فى خطط الفترة الثانية (١٩٧١ - ١٩٨٧)
(الخطة الثانية ٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦)

ترى الخطة أن جوهر ما تسعى اليه هو الإستمرار فى السير فى الإتجاهات التى تؤدى الى الارتقاء بمستوى التعليم من حيث الكيف الى جانب توفير متطلبات التنمية من قوة العمل المؤهلة من مختلف المهن .

ثالثا - أوجه الشبه والاختلاف فى مناهج التعليم العام والمزج بين الدراسة النظرية والنواحى التطبيقية فى خطط الفترتين (١٩٥٢ - ١٩٧٠) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧)

(أ) أوجه الشبه

تتشابه الخطتان الخمسيتان (الخطة الخمسية الأولى (٦١/٦٠ - ١٩٦٥/٦٤) والخطة الخمسية الثانية (٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦) فى أنهما لم يوضحا كيفية المزج بين الدراسة النظرية والنواحى التطبيقية فى مناهجها .وذكرت الخطة الخمسية الأولى ٦١/٦٠ - ١٩٦٥/٦٤ أن مناهج الثانوى العام تتمشى مع هواية الدارسين وتدفع بهم الى احترام العمل اليدوى . أما الخطة الثانية فذكرت أن جوهر ما تسعى اليه الخطة هو الإستمرار فى الإرتقاء بمستوى التعليم من حيث الكيف الى جانب توفير متطلبات التنمية من قوة العمل المؤهلة من مختلفة المهن . وبصفة عامة فإن الطابع المميز للتعليم فى اثناء الخطة الخمسية الأولى هو التحصيل أما الخطة الثانية فقد أقر قبلها التعليم الأساسى الذى كان من أهم أهدافه تحقيق الربط بين النواحى النظرية والعملية فى المقررات الدراسية . وتحقيقا لذلك أضافت الخطة الدراسية مادة التدريبات العملية واصبحت تشغل نحو ١٥٪ من ساعات العمل المدرسى .

أما عن التعليم الثانوى العام فبرغم المحاولات التى بذلت لتطويره ظل مرتبطا بالتعليم الجامعى أكثر من إرتباطه بمطالب التنمية ومازالت النزعة الأكاديمية هى الغالبة رغم أن منطق التعليم والبحث فى العالم هو زوال المسافة بين الفكر والعمل وبالتالى لم يعد التعليم مسألة مقررات دراسية جامدة تقف عند إستيعاب الطالب لها . ولكن أصبح التعليم مرتبطا إرتباطا عضويا بحركة المجتمع ومتطلباته . لذلك فإن من أهم أهداف التعليم تزويد الفرد بخبرة متقدمة متجددة تمكنه من القيام بالدور الذى يتناسب مع هذه الخبرة فى شتى مواقع العمل والإنتاج ولا يتأتى ذلك الا بالمزج بين الدراسة النظرية والتطبيق فى المناهج بمعناها الواسع فليس المنهج مجرد مقررات دراسية ولكن المنهج يشمل المقررات الدراسية والكتب والأنشطة المدرسية وطرق التدريس والتقويم ولابد من معالجة كل ذلك فى ضوء الربط بين النظرية والتطبيق ومعالجة جميع أركان المنظومة التعليمية فى ضوء ذلك . مثل إعداد المدرس والمبنى المدرسى المناسب والتمويل الكافى وبرغم تشكيل لجان عديدة لتطوير المناهج الدراسية فإن المقررات والمناهج التعليمية المطبقة مازال يغلب عليها الطابع النظرى ، كما تتسم بطابع الجمود والاخفاق فى إيجاد الحلول المناسبة لمواجهة تحديات العصر ، وغياب المنهج الفكرى ، والقصور فى الإهتمام بالإنسان الفرد ومحدودية المقررات الإختيارية .

ويفسر عدم ذكر الخطتين تفصيليا شيئا يذكر عن المزج بين النظرية والتطبيق فى ضوء علوم التربية بالإقبال على تعليم الكثرة بنفس منطق تعليم القلة ، مدرس ، تلميذ ، إلقاء ، كتب ، فصل ، صف ، مدرسة ، مرحلة ، امتحان ، شهادة .... الخ مما جعل المناهج نظرية وطرق التدريس تقوم على الطريقة التقليدية المبنية على التلقين والحفظ .

وركز التقويم على الجانب التحصيلى دون الجانب العملى مما يتنافى مع الربط بين النظرية والتطبيق بالأضافة الى القصور فى الأدوات والوسائل التعليمية والمعامل بصفة خاصة حتى أن تدريس العلوم يتم فى كثير من الأحوال دون تجارب أو عرض عملى أمام الطلاب .

أما عن الكتاب المدرسى بصفة عامة فقد اكتنفه بعض العيوب .

ويكاد يكون النشاط المدرسى شكليا فقط .

ومن تقارير لجان تطوير التعليم ظهر أن هناك تصورا فى مناهج التعليم العام ومن أهمها القصور فى المقررات والمناهج حيث غلبت عليها الطابع النظرى وعدم التركيز ، وعدم الممارسة العملية ، وصلابة

المقررات والمناهج فى إيجاد الحلول المناسبة لمواجهة تحديات العصر ومشكلات المجتمع حيث أن تطوير المقررات والمناهج فى مصر قد انحصر فى الاضافة أو الحذف اكثر من الابتكار والتجديد أو وضع أسس جديدة لانتقاء وتنظيم الخبرات التعليمية ، والقصور فى الأهتمام بالإنسان الفرد من حيث ميوله ومواهبه وحاجاته ومشكلاته أى أنه لا يعطى فرصة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .(١) فاتسم التعليم نفسه بالصبغة الأكاديمية النظرية البحتة واعتمد أساس إكتساب الخبرة التربوية منه على الجانب اللفظى وهى ناحية خطيرة ونقطة ضعف واضحة فى التعليم حتى أن الثقافة العلمية وهى التى تعتمد أساسا على الممارسة والتجريب إنقلبت هى الأخرى على الناحية الشكلية ، فاصبح تعليمها يعتمد على اللفظ واصبح طالب القسم العلمى بالتعليم العام يعتمد فى تحصيل علومه إما على هذا الجانب اللفظى واما مشاهدة التجربة التى يقوم بها المعلم أمامه . كما أن بناء المناهج والمعارف من ناحية الأفكار والمعلومات والخبرات تقتضى بناء متدرجا لمناهج كل مادة دراسية ، بناء متدرجا طوال مرحلة دراسية واحدة ، وخلال المراحل الدراسية كلها. وذلك فى ضوء قدرة التلاميذ على استيعاب هذه المعلومات حسب نضجهم الفكرى فى مختلف المراحل . كذلك يقتضى البناء فى نفس الوقت النظر الى كل مادة دراسية فى صلتها بالمواد الأخرى ، وليس الغرض من هذا مجرد تفادى التكرار، وإنما قيمته الى جانب ذلك أن ترتبط المعلومات المختلفة لتلقى الأضواء المتنوعة على مواقف الحياة ومهارتها ومسائلها ومشكلاتها رغم اعترافنا النظرى بضرورة هذا الأسلوب فى البناء المعرفى للمناهج الا أننا لا نجد صدى له فى التطبيق ولاشك أن هذا المجال من الميادين البكر التى لم تبذل فيها جهود علمية منظمة .(٢)

أما من ناحية التقويم فإن معايير التقويم ينبغى أن تقيس مدى التقدم الذى يحرزه كل فرد ودرجة مطابقته للمعايير المحددة سلفا .(٣) ولئن كانت طريقة التنقيط ومنح الدرجات تسمح بمقارنة نتائج الفرد مع غيره فإنها لا تأخذ بعين الاعتبار التقدم الذى أحرزه بالنسبة لنقطة انطلاقه .(٤) والحصول على الشهادات لا ينبغى أن يكون مرتبطا إرتباطا وثيقا باتمام المقرر من المنهج الدراسى بل ينبغى أن يكون المقصود من الامتحانات بالدرجة الأولى هو المقارنة بين المهارات التى يحصل عليها الطالب بحسب الظروف وبحسب الوسط الذى يعيش فيه ولا ينبغى أن تعتبر نتيجة الإمتحان نهائية بل يجب أن تكون

---

(١) تطور التعليم فى جمهورية مصر العربية ٨٦ - ١٩٨٨ ، مرجع سابق ، ص ١٩٦ .

(٢) حامد عمار ، فى بناء البشر ، دراسات فى التغير الحضارى والفكر التربوى (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٥) ، ص ص ١٣٠ - ١٣١ .

(٣) ادجار فور وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٢٧٢ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٢٩ .

نقطة انطلاق لمزيد من المعرفة وأن تكون وسيلة يستدل بها الطالب على مدى فعالية الطريقة التى اتبعها. ولا ينبغى أن يعتمد التقييم على إمتحان واحد قد لا يفى بالغرض ، بل لابد من ملاحظة عمله خلال كل مرحلة دراسية وهذا التقييم ينبغى أن ينصب على تقدير الكفاءة الفكرية بالدرجة الأولى والتمكن من حل المشكلات .

أما عن الكتب المدرسية فلم تستغل إمكانات الكتب استغلالا واسعا منذ اخترعت المطبعة ودخل الكتاب المدرسة ونادرا ما تجد الخطط التعليمية تولى إعداده ما يستحق من الاهتمام . وقد يكمن فى هذه الظاهرة سبب إخفاق الإصلاحات العديدة .(١)

ويجب تحديث الكتب المدرسية لجميع صفوف المرحلتين الإلزامية والثانوية على نحو يراعى أن تكون اللغة والمفردات فى مستوى العمر العقلى للطالب ليستطيع الفهم والإستيعاب ، علما بأن هذه العملية شاقة جدا لعدم وجود دراسة واضحة لمفردات اللغة العربية المناسبة لسن الطالب العقلى فى الصفوف المختلفة كما هو الحال فى اللغات الأجنبية والتركيز على المفاهيم الأساسية فى المادة وكذلك التدريب على المهارات الأساسية ، والإنتباه الى غرس العادات والإتجاهات والقيم المناسبة لسن الطالب العقلى ونواحى نموه الأخرى ، فى ذلك الصف دون وعظ مباشر ينفر منه المتعلم ، والانتباه الى أحدث المعلومات العصرية المناسبة فى المادة وعلاقاتها الوظيفية بمجريات الحياة اليومية للمتعلم ليستطيع استعمالها بشكل مباشر أو غير مباشر فى حياته العملية ، وأن يكون الأسلوب مشوقا للقراءة مثيرا لتفكير المتعلم منشطا لقيامه بخبرات متواصلة فى موضوع المادة خارج الصف فى بيئته وفى الحياة العامة .(٢)

أما عن الوسائل التعليمية فمع الوسائل السمعية والبصرية يكون قد ولج ميدان التقنية المعاصرة كما يمكن تفسير قصور المناهج فى ضوء علوم الاقتصاد فإن التطور المتواصل فى تقنيات الإنتاج يدعو الى الأعتقاد بأن التكوين الذى يحصل عليه الطالب عن طريق التعليم التقليدى لا يكفى لتلبية احتياجات المؤسسات المتزايدة فهناك انتقادات موجهة الى المناهج التربوية عن طريق القطاعات الاقتصادية التى ترى أن تلك المناهج تغلب عليها الصبغة النظرية وأنها بعيدة كل البعد عن حقائق الحياة

---

(١) خطة مقترحة لوزارة التربية فى الأردن ، مرجع سابق ، ص ٦٢ .

(٢) لجنة خبراء اليونسكو ، التخطيط التربوى ، نظرة عامة الى المشكلات والتوقعات ، ترجمة منير عزام (دمشق ، مطبعة وزارة الثقافة ، ١٩٨٣) ص ص ٢٠٤ - ٢٠٦ .

الصناعية . ومن واجبات المدرسة أن تقدم للتلميذ قاعدة متينة من المعلومات التى يستطيع فيما بعد أن يعتمد عليها لتنمية ملكاته المختلفة . ومن واجبها أيضا أن تقوم بتهذيب الملكات العقلية وأن تدفع الفكر الخلاق الى الأمام . وأن تنمى لدى الفرد القدرة على فهم القوانين العلمية وعلى تطبيقها من الناحية التقنية . وأن تساهم فى تنمية بعض القابليات العامة فى تعزيز المواقف الايجابية من العمل ومن آداب السلوك فى العمل وتعمل على تكوينهم لا لممارسة مهنة معينة فحسب بل ينبغى كذلك أن تجعلهم قادرين على التكيف مع مختلف المسئوليات التى قد تناط بهم ، وعلى التكامل باستمرار تبعا لتطور أشكال الانتاج وظروف العمل . كما ينبغى أن تقدم التربية فرصا كثيرة للتنقل فى مجال الوظيفة وأن تساعد الإنسان فى تعديل اتجاهه المهنى مما لا شك فيه أن التربية غايتها القصوى إنما هى رفع مستوى الفرد والمجتمع . ولكن ينبغى ألا ننسى بأن لها وظيفة أخرى فى مجال التكوين المهنى وبالتالى فى مجال الاقتصاد . وبصفة عامة يجب العمل على النهوض بالتكوين المهنى والتقنى وأن يكون التعليم مقترنا بالتكوين التطبيقى فى المعمل .(١)

وتشير دراسة اليونسكو إلى أن مشكلة البطالة لا ترجع إلى أن نظام التعليم يقبل اعداد كبيرة من المتعلمين . ولكن ترجع المشكلة أساسا إلى أن الخريجين لا يحصلون على المهارات والمطالب الأساسية للمجتمع .(٢)

كما يمكن تفسير غلبة الجانب النظرى على مناهج التعليم العام فى ضوء علوم الاجتماع حيث توجد رواسب من قيم عربية قديمة تتعلق بعدم احترام العمل اليدوى وحرف ومهن معينة ، تحول أحيانا دون دخول الطلاب والطالبات فى برامج تعليمية وتدريبية معينة .(٣) كما يرجع إلى رغبة الطلاب وأولياء أمورهم فى متابعة الدراسة الأكاديمية فى المرحلة الثانوية ومن ثم المرحلة الجامعية لأسباب تتعلق باتجاهات وقيم مادية ومعنوية ذات جذور اجتماعية وأنثروبولوجية واقتصادية .(٤) فالتعليم كان ترفا

---

(١) ادجار فور وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص ٢٦٤ - ٢٦٥ .

(٢) ارجع الى : التعليم العالى والنظام الدولى الجديد ، م . س . ذ ، باريس ، اليونسكو ، المعهد الدولى للتخطيط التربوى ، ١٩٨٧ ، ص ٧٤ .

(٣) خطة مقترحة لوزارة التربية والتعليم فى الثمانينات (الضفة الشرقية ١٩٧٩ - ١٩٨٠) ، مرجع سابق ، ص ٤٣ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٤٦ .

يقتصر على الصفوة المختارة ويرتبط بأصحاب الياقات البيضاء نظرا لأن التعليم كان يؤدى الى المناصب القيادية والمهن الحرة ذات المنصب الرفيع ، كالكتابة والصحافة والمحاماة وما شابههما . أما التعليم الذى يرتبط بالعمل اليدوى والجهد الجسمى فينظر اليه على أنه تعليم وضيع . بالاضافة إلى النمو الاقتصادى البسيط وعدم الاحساس الشديد بحاجة الاقتصاد إلى الأيدى العاملة الفنية المدربة .(١)

(ب) أوجه الاختلاف

لا تختلف الخطتان فى شىء يذكر فيما يخص المناهج والمزج بين الدراسة النظرية والنواحى التطبيقية فى التعليم العام .

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء علوم الادارة فمازالت الادارة فى مصر بصفة عامة وإدارة التربية بطبيعة الحال وهى جزء منها تتسم بالبيروقراطية والجمود ونقصها المتابعة وقد يرجع ذلك لعدم وجود حوافز مادية أو أدبية أو لعدم المشاركة فى اتخاذ القرار ، وتراخى الرقابة والضبط . فهى لا تتناسب مع روح العصر الذى يتميز بالسرعة الرهيبة وتلاشى المسافة بين النظرية والتطبيق وتخطى المسافات والأزمنة فالتغيرات فى مصر بصفة عامة بطيئة ولا تلاحق التغيرات الجارية من حولها . ولا تصنع هى تغيرات كبيرة فى صالحها .

كما يمكن تفسير ذلك فى ضوء علوم الاقتصاد . فالتغيرات الاقتصادية بسيطة فالنمو الاقتصادى طفيف فى الفترة الأولى أما فى الفترة الثانية فكانت أزمة اقتصادية خانقة أدت الخروب المتلاحقة إلى جزء كبير منها كما حدثت تغيرات هيكلية فى الاقتصاد المصرى ساد فيها الاستهلاك على الانتاج سواء الاستهلاك الحكومى أو العائلى مما أدى الى عجز ميزان المدفوعات وتراكم الديون .

أما التغيرات الاجتماعية فهى أشد بطئا بطبيعتها فلا تزال الشرائح الاجتماعية بوضعياتها السابقة كما هى، سواء فى الريف أو المدن ، مع انتشار الاقتصاد الطفيلى بصفة عامة الذى يعتمد على السمسرة والوساطة ،بالاضافة إلى العادات والتقاليد المعوقة، فمازالت الأمية منتشرة والوضعيات القديمة سائدة . وانتشرت روح الكسب السريع وعدم الاعتماد على العمل المتقن والنافع للمجتمع بصفة عامة . وما يندرج على العلوم الاجتماعية يندرج على علوم التربية فالتغيرات التربوية قليلة وغير مؤثرة . مجرد تعديلات فقط فى المناهج وفى جميع أجزاء المنظومة التعليمية التى تسيطر عليها الروح البيروقراطى

(١) محمد منير مرسى ، المرجع فى التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٢٦٦ .

البطىء والجمود وعدم الإبتكارية فى حلول مشاكل التعليم العام وبعدها عن واقع الحياة .

وسوف تناقش الباحثة المحور التالى وهو المبانى المدرسية ومدى توافر المواصفات التربوية عند التخطيط لها فى الفترتين التاريختين (١٩٥٢ - ١٩٧٠) فى الخطة الخمسية (٦٠/٦١ - ١٩٦٥/٦٤) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧) فى الخطة الخمسية (٨٢/٨٣ - ١٩٨٧/٨٦) .

ثم تناقش أوجه الشبه وأوجه الاختلاف فى ضوء العلوم الإجتماعية المختلفة مناقشة مقارنة تفسيرية .

٦ - المبانى المدرسية ومدى توافر المواصفات التربوية عند التخطيط لها

مقدمه

إذا بنينا مدرسة فينبغى عندئذ أن تصمم بحيث تصلح للإستعمال على أنها أولى أدوات التعليم ومن الضرورى أن يكون البناء المدرسى موافقا لقواعد الصحة من حيث التجهيزات الصحية والتلاؤم مع الشروط المناخية ولمقتضيات التعليم العام كجودة السمع والرؤية ، ولبعض النشاطات الخاصة كالمشاغل والمختبرات ، كما ينبغى أن يكون البناء أداة تربوية فالجمال والموقع والتوافق مع الثقافة القومية هى من هذه الناحية عناصر هامة . والمؤسسات التى أقامتها اليونسكو فى كولمبو والخرطوم والمكسيك تحاول بفضل الدراسات وتدريب المختصين أن تكون أبنية مدرسية اكثر إقتصادا وأكثر فاعلية وجمالا وأفضل ملاءمة .(١)

أولا - المبانى المدرسية ومدى توافر المواصفات التربوية عند التخطيط لها فى خطط

(الفترة الأولى ١٩٥٢ - ١٩٧٠)

(الخطة الخمسية ٦٠/١٩٦١ - ٦٤/١٩٦٥)

وضعت الخطة فى اعتبارها بناء ٦٥٠ مدرسة جديدة خلال السنوات الخمس بمعدل ١٣٠ مدرسة جديدة سنويا فى التعليم الإبتدائى (٦٠ مبنى بكل منها ٦ فصول ، ٧٠ مبنى بكل منهـــا ١٢ فصلا)

---

(١) لجنة خبراء اليونسكو ، التخطيط التربوى ، نظرة عامة إلى المشكلات والتوقعات ، مرجع سابق ، ص ص ٢٠٣ - ٢٠٤ .

وبذلك يزداد عدد الفصول فى ا لفترة من عام ٥٩/١٩٦٠ إلى عام ٦٤/١٩٦٥ من ٥٢٨٠٦ فصلا الى ٦٧٤١٦ فصلا . وبذلك يتم إنشاء ١٤٦١٠ فصلا جديدا منها ٢٨٠٠ فصل للتوسع فى الصف الأول الإبتدائى .

وترى الخطة أنه كضرورة مؤقتة سيستمر العمل بنظام الفترة المسائية لقبول أكبر عدد من الملزمين .(١)

أما التعليم الاعدادى فقد أدرج له بالخطة إنشاء ٥٦ مدرسة .(٢) وبذلك يزداد عدد المدارس من ٦٤٢ مدرسة إلى ٧٨٠ مدرسة وذلك بنسبة ٥ر٢١٪ .(٣)

ويزداد عدد الفصول من ٧٠٧٧ فصلا إلى ٨٥٩٠ فصلا بزيادة قدرها ١٥١٣ فصلا (منها ٣١ فصلا للإعدادى العملى وفصلان للمكفوفين) .

أما فى التعليم الثانوى فقد خطط له إنشاء ١٨ مبنى مدرسى (١١ مبنى للبنين ، ٧ للبنات) و ٣٢٥ فصلا جديدا وبذلك تزداد عدد الفصول من ٣٦٥٤ فصلا إلى ٣٩٧٩ فصلا.(٤)

ثانيا - المبانى المدرسية ومدى توافر المواصفات التربوية عند التخطيط لها فى خطط
(الفترة الثانية ١٩٧١ - ١٩٨٧)
(الخطة الخمسية ٨٢/١٩٨٣ - ٨٦/١٩٨٧)

ترى هذه الخطة أن التعليم الأساسى يتطلب زيادة عدد الفصول من نحو ١٥١٤٦٨ فصل فى سنة ٨١/١٩٨٢ إلى نحو ١٩٣٩٦١ فصل فى سنة ٨٦/١٩٨٧ بزيادة تقدر بنحو ٤٢٤٩٣ فصلا.(٥) موزعة كالآتى :

---

(١) مشروع السنوات الخمس للتربية والتعليم ، مرجع سابق ، ص ١٠ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٢ .

(٣) على صبرى ، سنوات التحول الاشتراكى وتقييم الخطة الخمسية الأولى (القاهرة ، دار المعارف ، بدون تاريخ ، ص ٦٥ .

(٤) مشروع السنوات الخمس للتربية والتعليم ، مرجع سابق ، ص ص ١٢ - ١٣ .

(٥) وزارة التخطيط الاطار العام التفصيلى للخطة الخمسية ٨٢/٨٣ - ٨٦/١٩٨٧ ، الجزء الثانى ، الصورة القطاعية ، مرجع سابق ، ص ١٤٥ .

١١٢٠٠٤ فصل فى عام ١٩٨٢/٨١ للمرحلة الابتدائية تصل إلى ١٣٦٤٤٤ فصل فى عام ١٩٨٧/٨٦ ، ٣٩٤٦٤ فصل للمرحلة الاعدادية عام ١٩٨٢/٨١ تصل إلى ٥٧٥١٧ فصلا عام ١٩٨٧/٨٦ .[١] وتتضمن الخطة بناء ١٠٢٠ مدرسة جديدة ابتدائية ، ٤٠٠ مدرسة جديدة إعدادية ، ٣٠٠ مدرسة احلال إبتدائية ، ١٠٠ مدرسة إحلال إعدادية ، بالاضافة إلى ٥٥٠٠ حجرة ملحقة (ابتدائى) ٤٠٠٠ حجرة ملحقة (إعدادى) إلى جانب ١٠٠٠ ورشة (ابتدائى) ، ٩٥٠ ورشة إعدادى .

وقدر للتعليم الثانوى العام أن يرتفع عدد الفصول من ٩٨٤٦ فصلا إلى نحو ١٣٥٠٦ فصول فى عام ١٩٨٧/٨٦.[٢] أى ٥٠ مدرسة جديدة (٢٢ مدرسة إستكمال ، ٢٠ مدرسة إحلال ، ٤ مدارس إستكمال إحلال بالإضافة إلى (١٤٥٥) حجرة ملحقة) .[٣]

ثالثا : أوجه الشبه والاختلاف فى المبانى المدرسية ، ومدى توافر المواصفات التربوية عند التخطيط لها فى خطط الفترتين (١٩٥٢ - ١٩٧٠) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧)

(أ) أوجه الشبه

تتشابه الخطتان (١٩٦١/٦٠ - ١٩٦٥/٦٤) ، (١٩٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦) فى المبانى المدرسية ومدى توافر المواصفات التربوية عند التخطيط لها فى أن كلا منها دار حول زيادة عدد المبانى. وهى عبارة عن مبانى جديدة وفصول جديدة فى الخطة الخمسية الأولى (١٩٦١/٦٠ - ١٩٦٥/٦٤) فى التعليم الابتدائى والتعليم الاعدادى والثانوى ، وأيضا مبانى مدرسية جديدة ، ومبانى مدارس إحلال ، ومبانى مدارس استكمال وحجرات ملحقة فى الخطة الثانية (١٩٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦) فالخطتان تتشابهان فى وضع المبانى المدرسية حيث ترصد بالخطة ما تحتاج اليه من المبانى المدرسية بأنواعها الجديدة والتى تحتاج إلى استكمال أو احلال محل ما استهلك منها . والأصل فى تقدير عدد الفصول ، وبالتالى عدد المبانى المدرسية هو كثافة الفصل وبقسمة أعداد الطلبة على كثافة الفصل يتضح عدد الفصول التى يحتاجها التعليم فى أى نوع . وتضع الخطط التعليمية سواء الخطة الأولى أو

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٤١ ، جدول رقم (٢٤).

(٢) المرجع السابق ، ص ١٤٦ .

(٣) فخر الدين عوض نجم ، " الإنفاق الحكومى على التعليم وأهمية المشاركة الشعبية فى التمويل " ، مؤتمر تنظيم وإدارة التعليم قبل الجامعى ، الجهاز المركزى للتنظيم والإدارة بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم ، برامج القادة الإداريين ، مايو ١٩٨٣ ، ص ١٢ ، جدول رقم (٢) .

الخطة الثانية كثافة عالية للفصل وترصد على أساسها الأعداد التى تحتاجها من المدارس . ورغم ذلك فالميزانية لا تكفى لإنشاء هذه الأعداد من المبانى المدرسية المدرجة بالخطة . ورغم زيادة الإنفاق على التعليم باستمرار إلا أنه لا يكفى . فالزيادة فى الإنفاق على التعليم ليست بالزيادة الكبيرة التى تمثل طفرة فى الميزانية . وليس من المنتظر زيادتها زيادة كبيرة . ويفسر هذا فى ضوء علم الإقتصاد بكثرة المطالب على الميزانية ، وقلة الإمكانات المادية مما كان له أثره فى التقتير على التعليم حيث كان الاقتصاد المصرى تابع ومتخلف يقوم على صناعة بسيطة لا تصلح للتصدير ، وزراعة بدائية أحادية المحصول تعتمد على محصول القطن كمصدر وحيد للدخل القومى يمثل فيها القطن ٩٠٪ من الصادرات المصرية ، ويعمل بها حتى الآن حوالى ٥٦٪ من المجتمع المصرى . وحاولت الخطة الخمسية الأولى . مضاعفة الدخل القومى (من عام ١٩٦٠ وحتى عام ١٩٧٠) والتصنيع السريع بداية بالصناعات الثقيلة . ورغم تأميم المصارف والشركات الأجنبية عام ١٩٦١ ، إلا أن المطالب والطموحات كانت أكثر من الإمكانات . هذا بالاضافة إلى أن توزيع ميزانية الخطة يقدر للخدمات فى مجموعها ٦٪ من الميزانية . ومنها التعليم العام بطبيعة الحال . حيث كانت النظرة إلى التعليم على أنه خدمة وليس استثمار .

أما فى الخطة الثانية فلم تحظ الخدمات أيضا بنصيب ومنها التعليم . فقد اشتدت الأزمة الاقتصادية نتيجة للتغيرات الهيكلية فى الاقتصاد المصرى وترك الهياكل الرئيسية من صناعة وزراعة وتجارة والاتجاه إلى المصادر الريفية والخدمية التى تعتمد على متغيرات أخرى خارجة عنها، سياسية واقتصادية واجتماعية . والاتجاه إلى الاستهلاك ، واستيراد السلع الاستهلاكية والترفيهية والسلع الغذائية والخدمية مما أدى الى تراكم المديونيات والقروض والتضخم وانخفاض قيمة الجنيه المصرى ، بالاضافة إلى تراكم الديون ، وتوالى الحروب ، واهمال المرافق ، مما قتر على الخطط بصفة عامة والخطط التعليمية بصفة خاصة ومازالت النظرة إلى التعليم على أنه خدمة وليس استثمارا بشريا .

وبصفة عامة ترجع قلة الموارد المالية عموما إلى توجيه الاقتصاد المصرى وجهة عسكرية مدة طويلة لدخول مصر فى حروب متتالية . بالاضافة إلى حروب الاستنزاف . هذا من جانب ، ومن جانب آخر هناك إرتفاع مذهل فى اسعار مواد البناء والأراضى حتى لا يستطيع الفرد ملاحقة السرعة فى ارتفاع هذه الاسعار . ويرجع ذلك إلى قلة مواد البناء لعدم كفاية ما يطرح بالسوق المحلية والارتفاع العالمى للأسعار . ورغم التزايد الكمى فى النقود التى تنفق على تمويل المبانى المدرسية الأ أن عائد هذا

الاتفاق مازال محدودا نتيجة لعدة عوامل منها موجه ارتفاع الأسعار التى سادت البلاد فى هذه الحقبة . وصعوبة تحديد الاستهلاك السنوى من المبانى المدرسية . وزيادة حجم المبنى المدرسى سنة بعد أخرى وتغير ظروف الحصول على المواقع واسعارها . وزيادة حجم الطلب على المبانى المدرسية وعدم التعرف بدقة على أعداد التلاميذ المقيدين بالمدارس . والالتزام بالانماط التقليدية المكلفة فى بناء المدارس . وسوء صيانة المبانى المدرسية وضعف القدرة على التجديد والإحلال .

ولابد من البحث عن مصادر أخرى لتمويل المبانى المدرسية التى يحتاج اليها التعليم العام . وفى هذا الصدد قد تساعد المساهمة الشعبية والحلول الابتكارية وغير التقليدية فى ذلك ، ويمكن تفسير ذلك فى ضوء علوم التربية أنه لم يعد يشترط فى الرقعة المخصصة للتدريس أن تتسع لثلاثين أو أربعين تلميذا وقد أنشئت مدارس كثيرة على طراز جديد ومبتكر من حيث الهندسة المعمارية ومن ذلك أن المكان المخصص للتدريس صار يستعمل استعمالات متعددة بفضل ما يمكن أن يقام فيه من حواجز متنقلة وما يمكن أن يضاف إليه من حجرات بحيث تتسع للمجموعات الكبرى أو الصغرى ، وتلائم فى نفس الوقت التعليم الفردى .

ويوجد فى المدارس الحديثة قاعات فسيحة مخصصة للمناقشة وقاعات كثيرة للمطالعة .

وهكذا تحولت المؤسسة المدرسية إلى ناد أو معمل ومركز للتوثيق والمطالعة ومختبر وقاعة للإجتماع . وعلى وجه العموم فإن تجميع الطلبة فى المكان وتوقيت الزمان المدرسى وتوزيع الأساتذة وتوفير الإمكانيات المادية ، كل ذلك أخذ يسير بالمدرسة نحو التبدل والمرونه تبعا للتطور الإجتماعى والتقنى وأن بناء المدرسة على الطراز التقليدى لم يعد أمرا مهما فى البلدان ذات الموارد المحدودة رغم أن الهندسة المعمارية الحديثة المسايرة للإبتداعات التقنية الطليعية تعد ولاشك من الحسنات التى يستفيد منها جميع التلاميذ والطلبة .

والتجربة بينت أن إنشاء علاقات جديدة بين المعلمين والمتعلمين وإدخال طرائق بناءة فى التدريس وخلق جو تربوى جديد ، كل ذلك من شأنه أن يعوض ما قد يوجد من نقص من حيث المنشآت والمعدات والبنايات المدرسية .ومن الجدير بالذكر فى هذا المقام ، أن النتائج التى أمكن الحصول عليها ، كانت بفضل العمل التربوى التجديدى فى قلب البوادى والأرياف وفى الخيام وفى استخدام أبسط الوسائل .

ولقد كانت تلك النتائج أعظم أحيانا من النتائج التى أتت بها المدارس المجهزة على أحسن طراز

ولعله من مصلحة الأقطار النامية ومنها مصر أن تركز إهتمامها فى تصورها للكيان المدرسى ، على الجوانب غير المادية لا أن تسلك طريق التنافس مع الدول الأجنبية التى تبنى المدارس الفخمة نظرا لما يترتب عليها من تكاليف باهظة .(١)

كما يمكن تفسير عجز المبانى المدرسية وعدم كفايتها فى ضوء علم الادارة فيؤخذ على حركة الأبنية المدرسية من الوجهة الادارية ما يأتى : عدم وجود سياسات واستراتيجيات واضحة فى اقامة المبانى والتجهيزات ، وعدم وجود وحدات إدارية للمبانى المدرسية فى وزارة التربية والتعليم . وعدم وجود إدارات أو وحدات للخريطة المدرسية قائمة بذاتها داخل أجهزة التخطيط وعدم ارتكاز الأبنية المدرسية على معايير تتبناها وزارة التربية ومعاناه معظم التصميمات التى تعتمدها وزارة التربية من النواقص الفنية الكثيرة ، واعتماد الأبنية والتجهيزات على نسبة عالية من المواد والأجهزة المستوردة ، وعدم استغلال المواد المحلية استغلالا كافيا، مما يسبب هدرا ماليا وزمنيا . كما أن الاستغلال المكثف للأبنية والتجهيزات يؤدى الى سرعة تلفها بالاضافة إلى ندرة الأبحاث المتخصصة والدراسات المتعلقة بالتطوير فى المجال .(٢)

ويمكن تفسير عجز المبانى المدرسية أيضا فى ضوء علم الاحصاء فمن واقع البيانات الاحصائية المستمدة من الاحصائيات فى العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ تبرز الحقائق التالية : أن نسبة المدارس التى تتعدد فيها الفترات تصل إلى ٩ر٣٥٪ بجميع مراحل التعليم ونوعياته . وأن نسبة المدارس الآيلة للسقوط وتحتاج الى احلال هى ٧ر٧٪ . ونسبة المدارس التى تنقصها الخدمات الأساسية والمرافق ٣٦٪ .(٣)

(ب) أوجه الاختلاف

تختلف الخطتان فى عدد المبانى المدرسية وعدد الزيادات فيها سواء فى عدد المدارس أو الفصول الملحقة .

---

(١) إدجار فور وآخرون ، مرجع سابق ، ص ١٩٨ - ١٩٩ .

(٢) عبد العزيز القوصى ، دراسة تحليلية عن التطور التربوى فى الأقطار العربية ، مرجع سابق ، ص ص ٧٨ - ٧٩ .

(٣) تطور التعليم فى جمهورية مصر العربية ١٩٨٦ - ١٩٨٨ ، مرجع سابق ، ص ١٩٨.

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء علم السكان حيث تمر المجتمعات البشرية بثلاث مراحل فى النمو السكانى تتميز المرحلة الأولى فيها بزيادة عدد الوفيات وزيادة عدد المواليد . ثم تليها مرحلة قلة عدد الوفيات وزيادة عدد المواليد - مع التقدم والرعاية الصحية - ثم المرحلة الثالثة التى يقل فيها عدد الوفيات نتيجة للرعاية الصحية كما يقل فيها عدد المواليد نتيجة لإرتفاع مستوى المعيشة والاتجاه الى الرفاهية . ويمكن القول أن المجتمع المصرى مازال فى المرحلة الثانية التى يقل فيها عدد الوفيات نتيجة لارتفاع الرعاية والوعى الصحيين ، ويزداد عدد المواليد الناتج عن انخفاض مستوى المعيشة والوعى الاجتماعى . وعلى ذلك فإن الزيادة السكانية فى مصر تكون فى مرحلة تضاعف بالإضافة إلى ذلك فإننا نجد أن نمو السكان بالنسبة لفئات الأطفال والشباب أسرع من نمو الفئات الأخرى للسكان ككل مما يؤدى إلى مواجه اختيارات صعبة . أقلها فقدان التوازن بين النمو السكانى والتنمية التعليمية .

ويمكن تفسير زيادة عدد المطلوب من المدارس فى ضوء علم الاجتماع حيث زاد الطلب على التعليم كوسيلة لكسب العيش ووسيلة للحراك الاجتماعى وذلك كمخرج اقتصادى واجتماعى للفئات والطبقات الفقيرة . بالاضافة إلى أن التفجر السكانى والتفجر المعرفى وتفجر الآمال والمطامع أصبحت من السمات المميزة للعصر الحالى . والانفجار السكانى لا يمثل مشكلة تعليمية فى حد ذاته مادامت معدلات التنمية التعليمية تتمشى معه بنفس السرعة . ولكن الحادث غير ذلك . فالانفجار السكانى ظاهرة مميزة للدول النامية . وهى الدول التى تعتبر مواردها الاقتصادية محدودة وفى نفس الوقت تجد نفسها أمام العديد من المشروعات الملحة فى شتى الميادين التى تطالب بحقها من العناية والاهتمام سواء فى ميدان الصناعة أو الزراعة أو الصحة أو الخدمات التعليمية وغيرها .

هذا وسوف تقوم الباحثة بدراسة مقارنة تفسيرية للمحور التالى وهو معلم التعليم العام ومؤسسات إعداده فى الفترة (١٩٥٢ - ١٩٧٠) فى الخطة الخمسية (٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥) ، والفترة (١٩٧١ - ١٩٨٧) فى الخطة الخمسية (٨٢/٨٣ - ٨٦/١٩٨٧) .

٧ - معلم التعليم العام ومؤسسات إعداده

مقدمه

لا ريب فى أن التدريس مهنة على جانب كبير من الأهمية ، ولما كان ما يقرب من نحو ربع أبناء أمتنا من المستفيدين من برامج التعليم المختلفة . فالتدريس يعتبر أكبر مهنة بين جميع المهن فى بلادنا .

ونظرا للتطورات والتوسعات السريعة فى البرامج والخدمات التعليمية فإن عدد المعلمين في تطور مطرد نحو النمو . ويعمل المدرسون فى خمسة مجالات رئيسية للتعليم هى : مرحلة الحضانة والمراحل الأبتدائية والإعدادية والثانوية والعالية ، هذا بالإضافة الى تعليم الكبار .

ومن المؤكد أن أى مهنة أو عمل آخر غير التدريس لا يمكن أن يكون له نفس الأثر على حياة عدد كبير جدا من الناس بطريقة مباشرة وجوهرية . وللمدرسين أهميتهم من حيث الكم والكيف . ولاشك فى أن مهنة التدريس التى لا تلقى الجزاء المادى الكافى بل لا تلقى ما يجدر بها من تقدير أدبى أحيانا ، تعتبر من أرفع وأشرف المهن ، فالتدريس يحمل الجانب الاكبر من مسئولية المحافظة على الحضارة ونقل وتحسين الثقافة وتقوية المثل والقيم والوصول بالحكومة الديمقراطية الحرة الى درجة الكمال .(١)

والمعلم إنسان مرشد موجه قادر على أن يسير دفة سفينة التعليم ، وكلما كان المعلم أكثر وعيا وإدراكا لخبرات الطلبة الماضية وآمالهم ورغباتهم واهتماماتهم الرئيسية كان أكثر فهما للقوى التى تعتد نفوسهم بها . ويتفق معظم المهتمين بسيكيولوجية المعلم على أن المعلم الكفء هو الذى يحدث التغيرات المرغوبة فى ضوء الأهداف التربوية فى سلوك تلاميذ .(٢) وهناك صفات وخصائص لابد من وجودها لدى المعلم الناجح وتقسم هذه الصفات أو الخصائص إلى ، صفات معرفية ، وصفات شخصية وحد معين من الذكاء ، ومعرفة ميدان تخصصه الأكاديمى مع التمتع بالطلاقة والمواءمة بين نقل الأفكار الواجب إعطاؤها والمستوى العقلى للتلاميذ ، ومواءمة الموضوعات المعطاه ومتوسط عمر التلاميذ العقلى ، مع القدرة على ترتيب وتنظيم موضوعات الدراسة واختيار المواد أو المواضيع المناسبة وتدريسها تدريجيا من السهل الى الصعب . بجانب صفات تتعلق بموضوع التدريس فيكون لديه المهارة فى التدريس وطرقه ومهتم بعمله ومواظب عليه ومتابع لكل جديد فى موضوع تدريسه .

أما فيما يتعلق بشخصيته العامة فيجب أن يكون متزنا ، عادلا ، عطوفا ، محايدا مرحا ، صابرا ، متعاطفا ، معطاء ، متحمسا ، منبسطا ، مرنا ، متعاونا .(٣)

---

(١) محمد ابراهيم نبهان ، التعليم فى خدمة السلام ، المكتبة التربوية (٤) ، (القاهرة ، دار الكرنك ، ١٩٦٥) ، ص ٢٥٠ .

(٢) ابراهيم ناصر ، مرجع سابق ، ص ص ٣٣١ - ٣٣٤ .

(٣) فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، علم النفس التربوى ، ط ٢ ، (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٠) ، ص ١٢٥ - ١٣٠ .

أما فيما يتعلق بتعامله مع التلاميذ فيكون لديه الإهتمام بمشاعر التلاميذ ، وأن يستثير عقولهم للبحث والتفكير وأن يستطيع أن يشرح ويفسر ويبسط الموضوع وأن يكون متجاوبا مع التلاميذ ومتفاعلا مع قدراتهم واستعداداتهم .(١)

ويشكل المعلمون فى أى نظام تعليمى أكبر عنصر فى المدخلات التعليمية من حيث التكلفة ، وأكبرها بعد التلاميذ من حيث العدد . ونظرا لأهمية المعلم من ناحية ، وتزايد الطلب عليه من ناحية أخرى ، فقد أصبح المعلم سلعة هامة فى ميدان العرض والطلب . وقد ساعدت الزيادة الهائلة المستمرة فى الطلب الأجتماعى على التعليم على خلق حاجة متزايدة باستمرار إلى أعداد كبيرة من المعلمين . وبرز الى جانب هذا الإتجاه ضرورة العناية بنوعية المعلم والأهتمام برفع مستواه وانعكس هذا الإتجاه على زيادة العناية باعداد المعلمين قبل الخدمة وتحسين مستوى أدائهم عن طريق برامج التدريب أثناء الخدمة .(٢) وهناك انواع من التدريب منها التدريب قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة ، وهناك تردد بين الإعداد المتخصص الذى يؤدى إلى تكوين مدرس المادة . والإعداد العام الذى يؤدى الى تكوين مدرس الصف ، والإتجاهات الحديثة فى دول العالم تميل الى التخصص وإلى ايجاد مدرس المادة اكثر من ايجاد مدرس الفصل .(٣)

وفيما يلى نتناول معلم التعليم العام ومؤسسات إعداده فى الخطط التعليمية فى كلتا الفترتين (١٩٥٢ - ١٩٧٠) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧) ، وأوجه الشبه وأوجه الاختلاف لهذا المحور فى خطط الفترتين .

أولا - معلم التعليم العام ومؤسسات إعداده فى خطط الفترة الأولى (١٩٥٢ - ١٩٧٠)
(الخطة الخمسية ٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥)

خطط لإعداد معلم التعليم الابتدائى بخطة ٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥ فى دور المعلمين والمعلمات العامة والريفية وهى التى تخرج معلم الفصل ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات بعد المرحلة الإعدادية وتقرر

---

(١) كابد ابراهيم عبد الحق ، التربية العملية ، أسسها وتطبيقاتها (نابلس ، مطبعة النصر التجارية، ١٩٧٩) ص ص ١٨ - ١٩ .

(٢) محمد منير مرسى ، المدخل فى التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٣٠٥ .

(٣) عبد العزيز القوصى ، دراسة تحليلية عن التطور التربوى فى الأقطار العربية ، وثيقة ، مرجع سابق ، ص ٥٢ .

إمتدادها الى أربع سنوات ابتداء من العام الدراسى ١٩٦٢/٦١ كما ألحقت بها أقسام اضافية لاعداد مدرسات متخصصات فى التدبير المنزلى وأشغال الإبرة للتدريس بالمرحلة الابتدائية ومدة الدراسة بهذه الأقسام سنتان . كذلك أقسام إضافية ملحقة بها لتهيئة مدرس المرحلة الابتدائية للتدريس بالصفين الخامس والسادس . وتهدف دور المعلمين والمعلمات العامة والريفية الى إعداد مرب صالح يحسن التعليم والريادة الأجتماعية . ويسهم فى خدمة البيئة التى يعمل فيها كما هدفت دور المعلمين والمعلمات الريفية الى سد حاجة المجتمع الريفى من مربين ورواد اجتماعيين .(١)

هذا وقد وضعت الخطة فى اعتبارها زيادة عدد الطلبة والطالبات بمعاهد المعلمين والمعلمات العامة والريفية من ١٤٥٦٥ طالبا وطالبة الى ٢٨٨٩٢ طالبا وطالبة .(٢) وخطط لإعداد معلم التعليم الإعدادى والثانوى فى المعاهد العالية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات التابعة لوزارة التربية والتعليم مثل كليتى المعلمين بالقاهرة وأسيوط ، وكلية المعلمات بالمنيا ، ومعهد المعلمات بالقاهرة ، ومعهد التربية الرياضية للمعلمين . ومعهدى التربية الرياضية للمعلمات بالقاهرة والأسكندرية .

وقد أعد مشروع السنوات الخمس لهذه الكليات والمعاهد بحيث يتمشى مع احتياجات مشروعات مراحل التعليم العام (إعدادى وثانوى ودور المعلمين والمعلمات العامة والريفية) وحاجات التعليم الفنى الإعدادى والثانوى من مدرسى المواد الثقافية .(٣)

هذا من جهة المعاهد والكليات التابعة لوزارة التربية والتعليم . أما المعاهد والكليات الأخرى لإعداد المعلم غير التابعة لوزارة التربية والتعليم مثل معهد الخدمة الاجتماعية وكليتى الفنون الجميلة بالقاهرة والأسكندرية ، ومعهد التدبير المنزلى والفنون الطرزية ومدرسة الألسن بالقاهرة ، فقد بنى المشروع على أساس سد حاجة البلاد من خريجى المعاهد فى مختلف نواحى تخصصاتهم وفى هذين النوعين خطط المشروع على أساس إنشاء ستة مبان لمعهد وستة وسبعين فصلا . وبذلك يزداد عدد الفصول من ٣١٢ فصلا إلى ٣٨٨ فصلا ويزداد عدد الطلبة من ٧٤٠١ طالبا وطالبة الى ٨٩٢٣ طالبا وطالبة . والتكاليف المخصصة لذلك تبلغ ١٢٧٥٢٤٣ جنيها .(٤)

---

(١) وزارة التربية والتعليم ، مشروع السنوات الخمس للتربية والتعليم ، مرجع سابق ، ص ص ٢٨ - ٢٩.

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٩ .

(٣) مشروع السنوات الخمس للتربية والتعليم ، مرجع سابق ، ص ٢٧.

(٤) المرجع السابق ، ص ٢٧ .

ثانيا - معلم التعليم العام ومؤسسات اعداده فى خطط الفترة الثانية (١٩٧١ - ١٩٨٧)
(الخطة الخمسية ١٩٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦)

تستهدف الخطة الخمسية الثانية ٨٣/٨٢ - ١٩٩٧/٨٦ فى مجال إعداد المعلم أن ترتفع بقوة العمل المؤهلة فى سنة ١٩٩٢/٨١ طبقا للإستراتيجية القومية والسياسة التعليمية السائدة من ٣٣١٩ ألف فرد إلى نحو ٤٩٨٢ ألف فرد فى سنة ١٩٩٧/٨٦، منهم حوالى ١٢٩٢ ألف من الإخصائيين العلميين المؤهلين تأهيلا عاليا وحوالى ٢٩٧ ألف من مساعدى الفنيين ذوى المؤهلات فوق المتوسطة وحوالى ٣٣٩٣ ألف من الفنيين والكتبة ذوى المؤهلات المتوسطة .(١)

ثالثا - أوجه الشبه والإختلاف بين معلم التعليم العام ومؤسسات إعداده فى خطط الفترتين (١٩٥٢ - ١٩٧٠) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧)

(أ) أوجه الشبه

تتشابه الخطتان فى التخطيط لمعلم التعليم العام ومؤسسات إعداده فى أنهما ذكرتا الزيادات العددية فقط فى إجمالى أعداد المعلمين ، والزيادة مطلوبة فى أى شىء ، كما أن هناك نموا فى أعداد السكان فهناك بطبيعة الحال نمو فى أعداد التلاميذ لابد أن يواكبه نمو فى أعداد المعلمين .

كما تفسر الزيادة السكانية فى ضوء علم الإقتصاد بأن الاقتصاد المصرى مازال اقتصادا تقليديا يعتمد على الزراعة الأحادية والتى يستطيع أن يعمل بها الأطفال ولا يتطلب عماله ماهرة ومن ثم انتشرت عمالة الأطفال فى جنى القطن ومكافحة الآفات وغيرها .

كما يفسر ذلك فى ضوء علم الإجتماع حيث ينظر الى كثرة أفراد الأسرة بنوع من الفخر يمثل وضعية اجتماعية ممتازة على وجه الخصوص فى الريف ، بالاضافة الى اعتبارهم مصدر دخل للأسرة .

وتتشابه الخطتان فى أنهما لم توضحا على أى أساس وضعت هذه الزيادة من أعداد المعلمين المدرجين بالخطتين ، هل على أسس تربوية قامت بتخطيط ذلك ؟.

---

(١) وزارة التخطيط ، الإطار العام التفصيلى للخطة ٨٣/٨٢ - ٨٧/٨٦ ، الجزء الثانى ، الصورة القطاعية ، مرجع سابق ، ص ١٤٨ .

وفى ضوء علم التخطيط نسأل هل حددت الخطة نسبة مدرس/تلميذ من كل الأنواع المطلوبة وحددت على أساسه العدد المطلوب ؟ هذا ما لم يتضح فى الخطة . وهل كانت هناك سياسة تربوية واضحة فى إعداد معلم التعليم العام وعلى أساسه قام التخطيط له ؟.

وفى ضوء علوم التربية نسأل هل كانت هناك سياسة تعليمية واضحة فى أعداد المعلمين ، والأعداد المطلوبة منهم ؟ هل أتفق على مدرس الفصل أو مدرس المادة ؟ هل أتفق على الإعداد التكاملى لمعلم التعليم العام أو الإعداد التتابعى له ؟

إن السياسة التعليمية تجاه إعداد المعلمين اتسمت بالتذبذب وعدم الإستقرار والإرتجالية وكان من أهم مظاهرها تعدد مصادر الإعداد وتعرضها للإبقاء تارة والإلغاء تارة أخرى .وتنوع سياستها وتعرضها للتعديل الإرتجالى فى مدد الدراسة وقواعد القبول وتحديد مستويات المعلمين ومؤهلاتهم وظهور الصراعات بين المسئولين عن إعداد المعلمين فيما يتعلق بمكان هذا الإعداد خارج الجامعة أو داخلها ، ونمط الإعداد .

ويؤكد تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة [١] على أن إعداد المعلمين لمراحل التعليم المختلفة لا ينهض على أسس واحدة تمكن من تحقيق الكفاية التربوية إذ توجد مستويات ومؤهلات مختلفة بعضها مؤهل تربويا وبعضها غير مؤهل وكلها تعمل فى مجال التدريس . مما لا يحقق الإنسجام الضرورى للعاملين فى هذا المجال . وتأهيل المعلمين لا يمكن الإجماع عليه فأنصار الثقافة العامة يرون أن دور المعلم لا يكمن فى تكييف شخصية الطفل بل فى تفتيح ذهنه لكى يستوعب بالتالى ثقافة عامة واسعة الآفاق . أما أنصار التأهيل المهنى فيرون بدورهم أنهم مضطرون لانتقاء أولويات وأنه يهم قبل أى شىء إعداد المعلم للمهمات النوعية التى سيضطلع بها .

كما تتشابه الخطتان فى أن بهما عجزا عدديا ونوعيا فى المعلمين . وعلى الرغم من الجهود التى تبذل لتوفير العدد الكافى من المدرسين المؤهلين اللازمين فلايزال هناك نقص فى أعداد بعض المعلمين وفى تخصصات بذاتها، ويرجع ذلك تربويا الى التراخى فى تدريب المعلمين أثناء الدراسة وجمود الأساليب المتبعة فى برامج التدريب وتحويل التدريب الى عملية شكلية خالية من المضمون . واجتماعيا اتجاه

---

(١) تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم ، القاهرة ، الدار القومية للطباعة والنشر ، ١٩٦٥ ، ص ١٦ .

المعلمين الى ترك وظائفهم والالتحاق بالعمل فى مجال الصناعة حيث يحصلون على أجور أفضل ، وفرص نجاح مأمولة ، أو الهجرة الى البلاد العربية حيث الأجور أفضل بكثير . كما يرجع الى تدنى النظرة الأجتماعية لمهنة التعليم ومن ثم عدم الإقبال عليها، وادارياً الى التخلف الشديد فى أوضاع المعلمين الوظيفية والمالية وعدم توفير عوامل الاستقرار النفسى والمادى للمعلم حيث يعيش فى قلق على مستقبله الوظيفى خائفا من الرسوب الوظيفى ، وجلا من التمييز بينه وبين زملائه المعلمين فى المديريات التعليمية الأخرى . وسياسيا يرجع العجز فى اعداد المعلمين ايضا الى التزام الجمهورية تجاه الدول الصديقة التى ترتبط معها مصر بمعاهدات واتفاقيات ثقافية وتعليمية . ويمكن تفسير هذا العجز فى ضوء علم الاقتصاد فعلى المستوى العالمى أوصى تقرير المؤتمر الدولى حول الأزمة العالمية فى التربية أن يمنح المعلمون الممتازون مرتبات مساوية لأفضل المرتبات التى تدفعها الدولة لخيرة موظفيها ، ولكن لا يستطاع تصور ذلك بوضوح فكيف يمكن منح ٢٠ مليون معلم مرتبات تضاهى مرتبات أفضل الموظفين . وفى الدول النامية اصبحت مرتبات المعلمين أعلى بكثير من متوسط دخل الفرد ولذلك فإن أى زيادة فى مرتباتهم فى المستقبل أمر مشكوك فيه .(١) والأصل فى هذه المشكلة بصفة عامة هو أن التربية عمل اليد العاملة فيه عنصر جوهرى . ولذلك فأى زيادة فى مرتبات المعلمين وتكميل العجز فى أعدادهم هما بمثابة قنبلة موقوته بالنسبة الى موازنة التربية .(٢)

(ب) أوجه الاختلاف

اختلفت الخطتان (٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥) ، (٨٢/٨٣ - ٨٦/١٩٨٧) فى أن الخطة الأولى كانت محددة لمؤسسات إعداد معلم التعليم الابتدائى حيث يعد فى دور المعلمين والمعلمات العامة والريفية . ويعد معلم التعليم الإعدادى والثانوى العام فى المعاهد العالية وكليات المعلمين التابعة لوزارة التربية والتعليم ومعاهد التربية الرياضية ومعاهد الخدمة الاجتماعية وكليتى الفنون الجميلة بالقاهرة والإسكندرية ومعهد التدبير المنزلى والفنون الطرزية ومدرسة الألسن بالقاهرة .

أما الخطة الثانية ٨٢/٨٣ - ١٩٨٧/٨٦ فلم تذكر مؤسسات إعداد المعلمين ولم تحدد الأنواع المطلوبة منهم واكتفت بعموميات حيث ذكرت الخطة أنها تحتاج الى عدد من المتخصصين المعلمين

---

(١) ب . هـ . كومبس ، فى الأزمة التربوية العالمية ، اليونسكو ، المعهد الدولى للتخطيط ، ١٩٦٧ ، ص ص ٥٢ - ٥٦ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٥٦ .

العلميين المؤهلين تأهيـــلا عاليا، وعدد آخر من مساعدى الفنيين ذوى المؤهلات فوق المتوسطة ، وعدد ثالث من الفنيين والكتبة ذوى المؤهلات المتوسطة .

ويفسر تحديد مصادر الإعداد للمعلمين فى الخطة الأولى وعدم ذكرها فى الخطة الثانية فى ضوء علم التربية بأن النظرة الى إعداد المعلمين تطورت تطورا كبيرا فى السنوات الأخيرة وبرزت بعض الإتجاهات الرئيسية فى إعداد المعلم من أهمها تكامل النظرة فى هذا الإعداد بحيث يراعى فيه جانب الثقافة العامة وجانب الثقافة الخاصة وجانب الثقافة المهنية .

وكان هناك صراع دائم بين الإتجاهين التقليدين فى إعداد المعلم وهما الإتجاه الأكاديمى الذى يهتم باعداد المعلم أكاديميا وبخاصة فى مادة تخصصه التى يقوم بتدريسها ، والإتجاه المهنى الذى يهتم باعداد المعلم مهنيا وتربويا . وفى حين أن الإتجاه الأول يتغافل تماما عن أهمية الجانب المهنى فى إعداد المعلم فإن الإتجاه الثانى أكد هذا الجانب على حساب الجانب الأكاديمى وهو رد فعل طبيعى لما يحدث عادة فى حركات التطوير التعليمى بصفة عامة إلا أنه سرعان ما يتزن الإتجاهان في حل وسط وهو ما يحدث بالفعل الآن إذ يلاحظ أن الاتجاه الحديث يقوم على المزج بين الاتجاهين على أساس أن كلا النوعين من الإعداد له أهمية بالنسبة للمعلم .

ومن الإتجاهات التقليدية العامة التى تلاحظ فى تطور إعداد المعلمين فى النظم التعليمية المختلفة إختلاف إعداد معلم المرحلة الأولى عن إعداد المرحلة الثانوية . وفى حين ترك أمر إعداد النوع الأول الى المعاهد والسلطات التعليمية ، فإن إعداد النوع الثانى كان مسئولية الجامعات ويرجع هذا بالطبع الى اختلاف النظرة حول أهمية كلا النوعين من التعليم . وكان من أهم التطورات التى حدثت فى السنوات الأخيرة العمل على تساوى إعداد كلا النوعين من المعلمين . كذلك تطورت النظرة الى محتوى برامج إعداد المعلمين نتيجة للتقدم الكبير فى النظرية التربوية وتطبيقاتها فى الفكر التربوى ونتائج البحوث السيكلوجية بحيث أصبحت هذه البرامج تتضمن كل هذه الجوانب فى ارتباطها بالتلميذ والعملية التعليمية وكيفية استفادة المعلم فيها فى تحسين عمله ورفع مستوى أدائه وكفايته .

وكذلك برزت العناية بتدريب المعلمين أثناء الخدمة وتعددت اساليب هذا التدريب وتنوعت برامجه .

هذا وقد تم الغاء القبول فى دور المعلمين والمعلمات ابتداء من العام الدراسى ١٩٨٨/٨٩ بموجب القرار الوزارى رقم ٢٤ بتاريخ ١٩٨٨/٢/٤ وإنشاء شعب جديدة للتعليم الأساسى فى كليات التربية

ابتداء من العام الدراسى ١٩٨٨/٨٩ وإنشاء كليات نوعية ، وكليات للمعلمين تخصصية تقبل خريجى المدارس الثانوية التجريبية التحضيرية ودعم برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى الذى يشترك فيه احدى عشرة كلية تربية وسجل بها حوالى ستين ألف معلم .(١)

وفيما يلى ستتناول الباحثة المحور الأخير فى البحث وهو تمويل التعليم العام ومصادره بالدراسة المقارنة التفسيرية فى الفترتين التاريختين (١٩٥٢ - ١٩٧٠) فى الخطة الخمسية (٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧) فى الخطة الخمسية (٨٢/٨٣ -٨٦/ ١٩٨٧) .

٨ - تمويل التعليم العام ومصادره

مقدمه

تمويل التعليم هو العمود الفقرى الذى يدعمه . والتعليم فى معظم المجتمعات أكبر صناعة فيها . فالتعليم استثمار يعود بفوائد وأرباح ملموسة فى تدعيم الحياة البشرية وتقدمها والتلاميذ والمواطنون والمجتمع لاشك يجنون جميعا الأرباح والفوائد المجزية مدى الحياة من وراء هذا الاستثمار العظيم .(٢)

وتقع مسئولية تمويل التعليم فى جمهورية مصر العربية على الدولة . والتعليم بالمجان فى مختلف مراحله بدءا من الحلقة الأولى الابتدائية من التعليم الأساسى الى نهاية التعليم العالى .

ويشارك القطاع الخاص الدولة فى تمويل التعليم فى المدارس والمعاهد العالية الخاصة المملوكة له، كما أن هناك تعاون دولى يسهم فى تمويل التعليم فى مصر ، يتم من خلال مشروعات تساهم فيها بعض المؤسسات الدولية .(٣)

هذا ويتناول البحث تمويل التعليم ومصادره فى خطط الفترتين موضوع البحث (١٩٥٢ - ١٩٧٠) فى الخطة الخمسية (٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧) فى الخطة الخمسية (٨٢/٨٣ - ٨٦/١٩٨٧) .

---

(١) عبد العزيز القوصى ، دراسة تحليلية عن التطور التربوى فى الأقطار العربية ، مرجع سابق ، ص ٦٣ .

(٢) تطور التعليم فى جمهورية مصر العربية خلال الفترة ٨٤/٨٥ - ٨٦/١٩٨٧ ، مرجع سابق ، ص ٣٠ .

(٣) تطور التعليم فى جمهورية مصر العربية ١٩٨٦ - ١٩٨٨ ، مرجع سابق ، ص ٢٦ .

أولا - تمويل التعليم العام ومصادره فى خطط الفترة الأولى (١٩٥٢ - ١٩٧٠)
(الخطة الخمسية ٦٠/٦١ - ١٩٦٥/٦٤)

يتكلف مشروع السنوات الخمس للخدمات التعليمية بالاقليم الجنوبى بشتى نواحيها وأنواعها مبلغ ٦٣٧٤٦٠٤٦ جنيها ، ويتكلف التعليم الأبتدائى ١٩٨٧٦٧٧٤ جنيها .(١)

فالخطة المقترحة للتعليم الابتدائى يحتاج تنفيذها إلى ١٩٨٧٦٧٧٤ زيادة عما يصرف فعلا على التعليم الإبتدائى عام ١٩٦٠/٥٩ . وهذه التقديرات موزعة كالآتى : ٧ر٠٧٠ر٠٠٠ جنيها للمبانى ، ١ر٧٩٩ر٤٢٩ تجهيزات ، ٧ر٥٥٧ر٩١٥ أجور ، ٢٤٣ر٩٩٦ جنيها لتعليم غير الأسوياء .(٢)

وبذلك تتكلف مشروعات التعليم الإبتدائى ما يقدر بحوالى ٣١ر٥٪ من نفقات مشروعات الوزارة فى السنوات الخمس .(٣)

وبلغت تكلفة التعليم الإعدادى بالخطة ٢ر٧٥٦ر٥٧٩ جنيها قيمة تكلفة المشروعات الجديدة وهى موزعة كالآتى : ٧٥١٠٠٠ جنيها للمبانى ، ١٨٦٠٠٠ جنيها للتجهيزات ، ٢ر٠٤٩ر٣٣٢ جنيها للأجور ، ٧٦٩ر٧٦٦ للمصروفات العمومية .(٤) كما تبلغ جملة التكاليف لمرحلة الثانوى العام والنسوى بالخطة ٢١٧١١٨١ جنيها للأجور ، ٣٧٢٤٧١ جنيها للمصروفات العمومية ، ويبلغ نصيب الثانوى النسوى من هذه التكاليف ٥٤٠٣٨٥ جنيها .(٥)

ثانيا : تمويل التعليم ومصادره فى خطط الفترة الثانية (١٩٧١ - ١٩٨٧)
(الخطة الخمسية ٨٢/٨٣ - ١٩٨٧/٨٦)

خصصت الخطة الخمسية الثانية ٨٢/٨٣ - ١٩٨٧/٨٦ مبلغ ٥١٠ مليون جنيه فى الاستخدامات الإستثمارية لتحقيق أهداف التعليم الأساسى والثانوى العام وما فى مستواه.(٦) فأعتمد

---

(١) مشروع السنوات الخمس للتربية والتعليم ، مرجع سابق ، ص ٣٥ .
(٢) المرجع السابق ، ص ص ١٠ ، ١١ .
(٣) المرجع السابق ، ص ١١.
(٤) المرجع السابق ، ص ١٢ .
(٥) المرجع السابق ، ص ١٣ .
(٦) وزارة التخطيط ، الإطار العام التفصيلى للخطة ٨٢/٨٣ - ١٩٨٧/٨٦ ، الجزء الثانى ، الصورة القطاعية ، مرجع سابق ، ص ١٤٦ .

للمبانى المدرسية المدرجة بالخطة الخمسية مبلغ ٤١٤ر١٦٨ر٠٠٠ جنيها. (١) كما اعتمد مبلغ ٥٠ر٣٨٢ر٠٠٠ جنيها للإنفاق على تجهيز الفصول والمدارس الجديدة وتدبير مستلزمات التعليم الخاصة بها . كما أدرج بالخطة مبلغ ٣ر٥ مليون جنيه للتجهيزات ومستلزمات مدارس الاستكمال الجديدة . (٢)

ثالثا - أوجه الشبه والاختلاف فى تمويل التعليم العام ومصادره فى خطط الفترتين (١٩٥٢ - ١٩٧٠) ، (١٩٧١ - ١٩٨٧)

(أ) أوجه الشبه

يتشابه تمويل التعليم العام ومصادره فى الخطة الخمسية الأولى (٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥) مع تمويل التعليم العام ومصادره فى الخطة الخمسية (٨٢/٨٣ - ٨٦/١٩٨٧) فى أن كلا من الخطتين يعتمد فى تمويل التعليم على الاعتمادات المدرجة ضمن موازنة الدولة .

وتفسير ذلك فى ضوء علوم التربية أن عددا كبيرا من الأقطار قادرة على تخصيص جزء أوفر من ميزانيتها للتربية أما بعض الأقطار الأخرى فإن الأمر مرهون أما بنمو ثروات البلاد أو بفرض ضرائب جديدة تعتمد على معايير العدالة الاجتماعية . وقد يكون من المفيد أن تنهض بأعباء النفقات المالية بصورة متعادلة كل من وزارة التربية والجهات المسؤولة الأخرى التى تستفيد من البرامج التربوية المتصلة بالتنمية الصناعية والزراعية والاجتماعية كما يمكن أن يساهم المجتمع فى مشاريع التربية .

كما توجد بعض الايرادات ذات الطابع المحلى وبعض المعونات الخارجية للتعليم من الهيئات الدولية . (٤)

وتتشابه الخطتان فى أن الاعتمادات المدرجة بهما لا تكفى لمتطلبات التعليم العام . ويمكن تفسير ذلك فى ضوء علم الاقتصاد . حيث يكون لإزدهار أو إنكماش الاقتصاد أثر كبير على ميزانيات التعليم وميزانيات التعليم هى العمود الفقرى فى تحديد أعداد التلاميذ الذين يمكن تعليمهم والميانـــى

---

(١) فخر الدين عوض لجم ، الاتفاق الحكومى على التعليم وأهمية المشاركة الشعبية فى التمويل ، مرجع سابق ، ص ١٣ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٧ .

(٣) ادجار فور وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص ٣٠٠ - ٣٠٢ .

المدرسية التي يمكن إنشاءها ونوعيات هذه المباني وإعداد المعلم والأنشطة التعليمية ومدة الإلزام ، ونوع التعليم لأن اقتصاديات البلاد تحدد مطالب هذه الاقتصاديات من البشر في كل بلد .وهناك ارتباط بين الإقتصاد والتعليم وأسلوب التخطيط . كما ان تأثير الإقتصاد على الثقافة ونظم التعليم وتأثره بها لم يصبح ذلك كله عوامل جانبية بل أصبح أساس أى عملية تخطيطية للتعليم ونظمه حاليا ومستقبلا فى الدول المتقدمة أو المنطلقة إلى التقدم . وأصبحت مناهج التعليم تبنى أساسا على التعرف على إمكانيات البلاد الاقتصادية ومواردها وأسلوب استغلالها بجانب الاحتياجات الأخرى . بل أن نظم التعليم التى تكون مناهجها بحيث تساعد على حسن استغلال الإمكانيات الإقتصادية أحسن استغلال هى النظم المتقدمة حاليا فى العالم .(١)

وبالنسبة لمصر فى الفترة الأولى كان الإقتصاد المصرى إقتصادا تقليديا أحادى الزراعة يعتمد على المحصول الواحد حيث يمثل ٩٠٪ من الصادرات المصرية . وبصفة عامة كان إقتصادا متخلفا وتابعا يسيطر عليه الأجانب . وبعد التأميم وبداية بالخطة الخمسية الأولى ٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥ كانت الطموحات الاقتصادية كبيرة والامكانات محدودة . وقامت الخطة على التصنيع السريع بداية بالصناعات الثقيلة . وحظى الجانب السلعى فى الخطة بنصيب الأسد . أما الجانب الخدمى فلم يتجاوز جميعه بما فيه التعليم ٦٪ من إجمالى موازنة الخطة .

وفى الفترة الثانية وفى أثناء الخطة ٨٢/٨٣ - ٨٦/١٩٨٧ ، رغم زيادة النفقات على التعليم والتطور الكمى الكبير بها الا أن الارتفاع المذهل للأسعار والتضخم وانخفاض القيمة الشرائية للنقد . كلها أثر على القيمة الفعلية لميزانية التعليم مما أدى الى عجز ميزانية التعليم عن الوفاء بمتطلباته .

وكانت الديون ثقيلة . والأزمة الإقتصادية الخانقة الناتجة عن التغيرات الهيكلية فى الاقتصاد المصرى أدت إلى الاتجاه الاستهلاكى والترفى وزادت النفقات العامة والخاصة . كما نتج عن توالى الحروب فى فترة وجيزة نسبيا فى عمر الدول أعمال المرافق والخدمات مما أستلزم اعادة اعمارها كل هذه الأسباب أثرت على تمويل التعليم فى الفترة الثانية .

هذا بالاضافة إلى أن التعليم دائما يلهث التكاليف حتى على مستوى أغنى دول العالم فالطموحات الاجتماعية للإرتقاء بالنوع البشرى لا تتوقف .

---

(١) نازلى صالح أحمد ، حول التعليم ونظمه ، مرجع سابق ، ص ص ١٠ - ١١ .

(ب) أوجه الاختلاف

ويختلف تمويل التعليم العام وتكلفته فى الخطتين فى عدة نواحى ففى تمويل التعليم فى الخطة الخمسية الأولى ٦١/٦٠ - ١٩٦٥/٦٤ تقسم ميزانية التعليم على المراحل التعليمية المختلفة كل على حده ثم تقسم تكلفة المرحلة على المبانى والتجهيزات ، والأجور ، والمصروفات العمومية . أما الخطة الثانية (٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦) فتقسم الميزانية فيها الى أبواب ، الأول ، يختص بالأجور ، والثانى يختص بالمصروفات الجارية ، والثالث يختص بالمصروفات الاستثمارية وهكذا ، وتوزع الميزانية على الحكومة المركزية والمحليات وتشمل ١٩ محافظة . وكل محافظة توزع ميزانية التعليم بها على أبواب الاتفاق . كما يختلف تمويل التعليم العام فى هذه الخطة عن الخطة الأولى فى أن هناك زيادة فى التمويل بالخطة الثانية .

ويمكن التعقيب على تبويب الميزانية فى ضوء علم المالية العامة . أنه يجعلها غامضة غير واضحة ولا تتبع حساب كل مرحلة علي حده من أبواب الاتفاق المختلفة ولا توجد تكلفة للمراحل التعليمية مع أن حساب تكلفة المرحلة أمر مطلوب بغرض تقدير التكلفة بالوحدة وحساب انتاجية المرحلة ولا توضح تكلفة التلميذ . وهى أمور مطلوبة للتقدير السليم للنفقات التعليمية للتعليم العام وهو ما لا يتوفر فى التمويل الحالى للتعليم .

والميزانية بأوضاعها الحالية ذات طابع مركزى يلزم التصرف فيه بلوائح وقوانين وتعليمات مالية مصدرها الخزانة والسلطات المالية المركزية ، وتدعو الحاجة الى تطوير هذه الموازنة التقليدية تطويرا متدرجا إلى موازنة أداء وذات أهداف . والجهاز الذى يقوم بتمويل التعليم جهاز بطىء ويصعب أن يتلاءم مع المواقف الجديدة ولا يستطيع أن يعبىء موارد بشرية ومادية جديدة إلا باستخدام اعتمادات جديدة وهو بذلك غير ملائم للحاجات الملحة والعاجلة للتعليم العام . ويلاحظ على توزيع الميزانية على أبواب الإتفاق إن اعتمادات الباب الأول وهو الخاص بالاجور والمرتبات للمدرسين والعاملين بالوزارة يستحوذ على ٨٠٪ تقريبا من الموازنة وهى بهذا الشكل تمثل نسبة ضخمة تلتهم معظم الميزانية تاركة للأبواب الأخرى نسبة ٢٠٪ فقط . وأن اعتمادات الباب الثانى وهى الإعتمادات الخاصة بالنفقات الجارية التى يعتمد عليها تسيير العملية التعليمية ذاتها وتؤثر فى الطابع الكيفى لا تحظى بزيادة تتناسق مع زيادة الباب الأول المتعلق بالأجور والمرتبات وأن الاعتمادات المخصصة للباب الثالث وهو المسئول عن الأبنية المدرسية كان ولا يزال لا يتناسب مع الإحتياجات عبر سنوات مما تسبب عنه الاتجاء

الى الأخذ بنظام الفترات المسائية والابقاء على المبانى القديمة واستئجار الأبنية المعدة للسكن لفتح مدارس جديدة فيها وغير ذلك من الأمور التى تؤثر بالسلب على العملية التعليمية وتعوقها عن الوصول الى درجة الكمال . كما يعانى توزيع الميزانية - فى نفس الوقت - على المحافظات تفاوتا حادا ويستحوذ ديوان الوزارة على نسبة ٢٪ تقريبا من ميزانية الوزارة .

واختلفت هذه الخطة عن الخطة السابقة فى زيادة تمويل التعليم ويمكن تفسير ذلك فى ضوء علوم التربية بأنه يمكن وضع بعض المعايير لتمويل التعليم منها :

١ - نسبة ميزانية التعليم الى ميزانية الدولة

يرى التربويون والمهتمون بشئون التعليم أن أقل ما ينبغى أن يخصص للتعليم فى كل بلد من البلاد النامية مثلا هو ٢٠٪ (عشرون فى المائة) من الميزانية العامة للدولة . وبصفة عامة يجب أن يخصص للتعليم ١/٦ ايرادات الدولة .(١) فالعلاقة بين ميزانية الدولة وميزانية التعليم تمثل الوضع النسبى للجهد التعليمى فى صلته بالجهود الأخرى للدولة فى نواحى الزراعة والصحة والإسكان والمواصلات الى غير ذلك من مشروعات الدولة التى تتطلب إنفاقا عاما . كما أنها تمثل ما يستقر عليه التحديد لكل نشاط من أنشطة المجتمع المتنافسة على موارد الميزانية . وميزانية التعليم بالنسبة لميزانية الدولة من المؤشرات التى لها دلالتها فى نوع الجهد الذى تبذله الدولة فى نشاطها التعليمى.(٢)

ومن الملاحظ فى كثير من الدول أن نسبة ميزانية التعليم الى ميزانية الدولة هى ١٨٪ .(٣) ومن الملاحظ أن حصة النفقات المعتمدة للتعليم فى مصر متزايدة فى كل ميزانية .

٢ - نسبة ما ينفق على التعليم من الدخل القومى

ومما له دلالة على مستوى الإنفاق على التعليم التعرف على تلك النسبة ، ويلاحظ فى كثير من الدول الغنية أن متوسط الإنفاق على التعليم الى الدخل القومى يصل الى ٨ر٪ .(٤) وقد أصبحت

(١) محمد عبد الوهاب خلاف ، " إدارة التعليم الإلزامى وتمويله فى البلاد العربية ، مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للدول العربية بالتعاون مع هيئة اليونسكو وجامعة الدول العربية ، القاهرة ، دار المعارف ١٩٥٥ ، ص ص ٦٨ - ٧٨ .

(٢) حامد عمار ، فى اقتصاديات التعليم ، (القاهرة ، دار المعرفة ، طبعة ٢ ، ١٩٦٨) ، ص ص ١٠٣ - ١٠٤ .

(٣) ادجار فور وآخرون ، تعلم لتكون ، مرجع سابق ، ص ٨٧ .

(٤) عبد العزيز القوصى ، مرجع سابق ، ص ٦٥ .

نسبة الإنفاق على التعليم الى الدخل القومى من الأمور الهامة .[١] بل أن النفقات العمومية فى حقل التعليم متزايدة بأسرع مما يتزايد به الدخل القومى الخام على الصعيد العالمى .[٢] وتشير إحصاءات اليونسكو الى أن النسبة المئوية لنفقات التعليم منسوبة الى الدخل القومى حوالى ٧ر٥٪ على مستوى العالم وهى تبلغ فى أفريقيا ٦ر٤٪ وفى آسيا ٥ر٥٪ ، وفى أوروبا ٤ر٤٪ . وبالطبع هذه النسب تعكس فروقا نتيجة الفروق فى الدخل القومى لمناطق العالم كما أن هناك عامل آخر هام وهو فروق الكفاءة فى الإنفاق . وتنفق مصر على التعليم ٤٪ من الدخل القومى . [٣]

٣ - نصيب الفرد من النفقات التعليمية

ويمكن تحديد نصيب الفرد من ميزانية التعليم عن طريق نسبة ميزانية التعليم الى عدد السكان وتستخدم دائرة التربية باليونسكو هذا المعيار للمقارنة بين نفقات التعليم فى مختلف دول العالم .[٤]

كما يمكن تفسير عدم كفاية ميزانية التعليم رغم زيادتها فى ضوء علم الاقتصاد اذ تتأثر النظم التعليمية بالنواحى الاقتصادية السائدة فى المجتمع لأن تحديد محتوى التعليم وطرائقه وأساليبه تخضع للظروف الإقتصادية .

ومما لاشك فيه أن اختلاف المجتمعات والبيئات فى طابعها الإقتصادى ودرجة نموها وما يرتبط به من اختلاف فى الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة يلعب دورا هاما فى تشكيل النظام التعليمى فالتوسع الأفقى والرأسى فى التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية وتحسين نوعية التعليم والإرتفاع بمستواه وتنويع الأنشطة التعليمية وبرامجها وتحسين نوعية المعلم ومستوى أدائه المهنى ومستواه المادى وتيسير سبل نقل التلاميذ وتغذيتهم والعناية الصحية بهم وتقديم الخدمات الإجتماعية والتوجيهية والعناية بالموهوبين والمتخلفين منهم على السواء وتطوير العملية التربوية والقيام بالبحوث التى تخدمها كل هذه

---

(١) محمد على حافظ ، التخطيط للتربية والتعليم ، (القاهرة ، المؤسسة العامة للتأليف والنشر ، ١٩٦٥) ، ص ٢١٣ .

(٢) ادجار فور وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٨٧ .

(٣) مكتب الاحصاء باليونسكو ، باريس ، ١٩٨٤ .

(4) Unesco , Basic Facts and figures .

أمثلة تتوقف على العامل الاقتصادى من حيث أنه يتحكم فى تحديد الأموال المخصصة للتعليم ، ونظرا لأن التمويل يعتبر عاملا هاما فى تطوير النظم القومية للتعليم فإنه يمكننا أن نتصور بسهولة مدى تأثيره على النظم التعليمية .(١)

وبالنسبة لمصر فى الفترة الأولى كان الإقتصاد المصرى عندما قامت الثورة إقتصادا تقليديا متخلفا وتابعا ، إحادى الزراعة يعتمد على المحصول الواحد وهو القطن الذى يمثل ٩٠٪ من جملة الصادرات المصرية ، وبعد التأميم وبداية بالخطة الخمسية الأولى ٦٠/٦١ - ٦٤/١٩٦٥ كانت الطموحات كبيرة والرغبة عارمة فى التنمية فى جميع أوجه النشاط الإقتصادى والأجتماعى من جانب ، ومن جانب آخر كانت الإمكانات محدودة . وقامت الخطة على التصنيع بداية بالصناعات الثقيلة وحظى الجانب السلعى فى الخطة بالنصيب الأوفر ، أما الجانب الخدمى فلم يتجاوز جميعه بما فيه التعليم ٦٪ من إجمالى موازنة الخطة مما أثر بالسلب على ميزانية التعليم وقتر عليه .

أما فى الفترة الثانية فرغم زيادة نفقات التعليم والتطور الكبير بها ، الا أن الإرتفاع المذهل للأسعار والتضخم وانخفاض قيمة النقد المصرى كلها أثرت على القيمة الفعلية لميزانية التعليم مما أدى الى عجز الميزانية عن الوفاء بمتطلبات التعليم بالإضافة الى أن التعليم كان وسيظل باهظ التكاليف حتى على مستوى أغنى دول العالم فالطموحات العالمية للإرتقاء به لا تتوقف .

وبالاضافة الى الديون الثقيلة والأزمة الاقتصادية الخانقة حيث حدثت تغيرات هيكلية فى الاقتصاد المصرى أدت إلى الإتجاه الإستهلاكى والترفى ، وزادت النفقات الحكومية والخاصة . كما نتج عن توالى الحروب فى فترة وجيزة اهمال المرافق والخدمات مما استلزم إعادة إعمارها . وهذا مما أثر على التمويل بصفة عامة وتمويل التعليم العام فى الفترة الثانية .

ويمكن أيضا تفسير عدم كفاية تمويل التعليم فى الفترتين رغم زيادته فى ضوء علم الديمجرافيا ، فالتفجر الديمجرافى يؤدى الى تفجر مدرسى يفوق التفجر الأول من حيث النتائج المترتبة عليه - زيادة عدد السكان - زيادة عدد البالغين - زيادة عدد الأطفال فى سن الدخول الى المدرسة - وتزايد السكان ليس منتظما ولا يحصل فقط من زيادة عدد المواليد ، بل هو ناتج أيضا عن نقصان الوفيات ، وبالتالى

---

(١) محمد منير مرسى ، المرجع فى التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٦ - ١٠٧ .

فهو ناتج عن ارتفاع المعدل الوسطى للأعمار ولاشك أن المشاكل الناجمة عن ذلك عويصة جدا .(١)

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء علم الإجتماع بأن هناك علاقة بين حاجة المجتمع الى التعليم وطلب العلم من الأفراد فالمجتمع بحاجة ماسة لعدد معين من المواطنين الذين يتابعون الدراسة للحصول على درجة معينة فى العلم والمعرفة والكفاءة والمستوى الثقافى مع السعى لتحقيق هدف من الأهداف وهناك طلب للعلم من الأفراد .

ويلاحظ ان الحاجة والطلب على التعليم متزايدان تزايدا كبيرا فى مجال التربية وآثارهذه الزيادة ملحوظة فى جميع أنحاء العالم تقريبا على شكل تضخم فى عدد التلاميذ وعلى شكل ميل الى متابعة الدراسة ورغبه فى الاستفادة من وسائل التكوين المدرسى . وكذلك على صورة زيادة مستمرة فى النفقات المخصصة الدخل القومى لشئون التعليم ولهذا التوسع أسباب عديدة من بينها التطور الديمجرافى .(٢) والضغط الشعبى الذى يمارسه الآباء والطلبة المسجلون أو من ينتظر التسجيل وهذا الضغط قد يتخذ عدة أشكال منها المطالبة بالحقوق ، والمناهضة للأوضاع ،أو المعارضة على الصعيد السياسى . إلا أن آثار هذا الضغط على وجه العموم لا تتعارض مع السياسة الرسمية الهادفة إلى تأسيس المدارس .

وطلب المجتمع للتعليم يتزايد باستمرار فالتلاميذ المسجلون فى مستوى معين يطمحون دائما الى المستوى الأعلى والإتجاه السائد اليوم لدى الآباء هو دفع أبنائهم الى متابعة الدراسة الى مستوى إعلى من الذى وصلوا اليه ، والتعليم أصبح الأداة الرئيسية للانتقال من مرتبة الى مرتبة أخرى فى سلم المجتمع حتى ولو كانت الآفاق التى يفتحها من قبيل الوهم والخيال . وكثيرا ما تقوم الشهادات الجامعية فى الأقطار النامية مقام الألقاب والإمتيازات التى كانت سائدة فى المجتمعات ذات النظام الإقطاعى البائد ، كما أن الاعتبارات المتعلقة بالحياة والمظهر تنعكس أحيانا بصورة ملحوظة على الأنظمة التربوية من حيث توجيهها وتوزيع الإعتمادات المالية بين مختلف أنواع التعليم . وازدياد الطلب الإجتماعى على التعليم خاضع لآليات إجتماعية لها قوانينها الخاصة . وذلك لأن طلب العلم معقول جدا، فالإنسان لا يتعلم ولا يكد ويجد للحصول على شهادة من أجل الغد القريب فقط . بل يفعل ذلك استعدادا للحياة كلها وما من إنسان فى هذه الحياة إلا ويعتقد - ولو فى قرارة نفسه - بأن التنمية الإقتصادية سوف تتسارع وأن مجالات العمل سوف تتضاعف وأن المؤهلات المطلوبة سوف تكون أعلى مما كانت عليـــه .

---

(١) إدجار فور وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص ٧٠ - ٧٢ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٧٢ .

فهل يلام الإنسان فى مثل هذه الحالة إذا اعتقد أنه أصبح من حقه ، أو من حق أبنائه على الأقل أن يطمح إلى حياة كريمة .

وهناك جهود تبذل من أجل اقامة الأنظمة المدرسية على أسس عقلانية وذلك عن طريق اخضاع عملية تخريج الأكفاء من ذوى المؤهلات لبرنامج محدد بحيث لا يزيد عدد المتخرجين على إحتياجات البلاد لليد العاملة ولا يتعارض مع مخططات التنمية الإقتصادية إلا أن هذه الجهود لا تجدى نفعا لأن الآباء لا يرضون أن يحرم أبناءهم من الثقافة التى يتطلبها القطاع الإقتصادى النشيط حتى ولو كانت مجالات العمل فيه محدودة .

وبما أن السياسة تأخذ دائما بعين الاعتبار رغبات الآباء ومطامحهم فالنتيجة أن السياسة تمارس نوعا من الضغط على التربية لكى تقوم بتخريج ذوى الكفاءات قبل أن تتوفر لهم مجالات العمل .(١)

ومصر من البلاد شبه المتقدمة وتواجه عبئا كبيرا للنهوض بالتعليم للتزايد السكانى الهائل المتعرضه له مع متطلبات المجتمع وضغطه الذى يضع العبء الأكبر على الحكومات للقيام بواجبها نحو تطوير التعليم كما وكيفا . كما أن عدم التوازن بين انواع التعليم فى أشكاله ومراحله المختلفة ، والإهدار فى التعليم يجعل البلاد أمام تحديات كبيرة فهو يريد تعليم أعداد أكبر بنفس الإمكانيات والموارد المحدودة مع التحسن فى نوعية التعليم الأمر الذى يجعل تخطيط التعليم لمدد طويلة والإستخدام الأمثل للموارد المتاحة فى مجال التعليم ينبغى أن يكون استخداما أمثلا للحصول على عائد اكبر .

---

(١) إدجار فور وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص ٧٦ - ٧٧ .