جامعة القاهرة
معهد الدراسات والبحوث التربوية
قسم أصول التربية

المدرسة الإعدادية بين التوحيد والتنويع في ضوء المتغيرات العالمية والمحلية

"بنية مقترحة للمدرسة الإعدادية في جمهورية مصر العربية"

رسالة مقدمة لنيل درجة دكتور الفلسفة في التربية
(أصول التربية)

إعداد

أحمد أحمد حسن العروسي

الباحث المساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

إشراف

الأستاذ الدكتور
عبد الفتاح أحمد جلال
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
وعميد معهد الدراسات والبحوث التربوية سابقاً

الأستاذ الدكتور
سمير حسنين بركات
الأستاذ المساعد بقسم أصول التربية
ووكيل المعهد لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة

٢٠٠١

obeikandl.com

بسم الله الرحمن الرحيم

شكـــرٌ وتقديـــــر

"الحمد الله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله"

(صدق الله العظيم)

وبعد ...

فهذا خير مكان يقدم فيه الشكر والعرفان لذوي الفضل، فيسعد الباحث أن يتقدم بموفـــور الشكر وأجّل التقدير والعرفان إلى أستاذه الجليل الأستاذ الدكتور/ عبد الفتاح أحمد جلال، عميـــد معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة سابقاً، على تفضله بالإشراف على هذا البحـــث، وعلى كل ما قدّمه للباحث من نصح وإرشاد وتوجيه كان له الفضل في إخراج هذا البحث بتلـــك الصورة المناسبة. جزاه الله عني وعن زملائي خير الجزاء، وتغمده بواسع رحمته.

كما يتقدم الباحث بالشكر والتقدير للأستاذ الدكتور/ سمير حسنين بركات الأستاذ المساعد بقسم أصول التربية بالمعهد على تفضله بالإشراف على الباحث، له مني كل الشكر والعرفان.

كما يتقدم الباحث بالشكر لجميع الزملاء بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية علـــى كل ما قدّموه للباحث من معونة كان لها الفضل في تسهيل مهمته.

وفي النهاية، يتقدم الباحث بالشكر لأسرته على تهيئة الظروف المساعدة في إجـــراء هـــذا البحث.

والله أسأل أن يهدينا إلى سواء السبيل ...

الباحث

obeikandl.com

تشكيل لجنة المناقشة والحكم

على رسالة دكتور الفلسفة فى التربية المقدمة

من الباحث/ أحمد أحمد حسن العروسى قسم أصول التربية

*****

بعنوان:-

" المدرسة الإعدادية بين التوحيد والتنويع فى ضـــوء المتغـــيرات العالمية والمحلية - بينة مقترحـــــة للمدرســـة الإعداديـــة فـــى جمهورية مصر العربية"

وافق الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة على تشكيل لجنة المناقشـــة والحكم على رسالة الموسوم اعلاه على النحو التالى:

أ.د / ابراهيم محمد الشافعى	ورئيسا
أ.د / صلاح الدين أحمد جوهر	عضوا
أ.د / سمير حسنين بركات	مشرفا وعضوا

obeikandi.com

المحتويات

الموضوع	ص
الفصل الأول: الإطار العام للدارسة	١
مقدمة	٢
مشكلة الدراسة	٨
تساؤلات الدراسة	١٠
أهداف الدراسة وأهميتها	١١
حدود الدراسة	١٢
مصطلحات الدراسة	١٣
الدراسات السابقة	١٥
منهج الدراسة	١٨
خطوات الدراسة	١٨
الفصل الثاني: نشأة وتطور المدرسة الإعدادية في مصر خلال الفترة من ١٩٥٣-١٩٨١	١٩
نشأة التعليم الإعدادي	٢٠
المدرسة الإعدادية في ظل القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣	٢٠
المدرسة الإعدادية في ظل القانون ٥٥ لسنة ١٩٥٧	٢٣
نشأة التعليم الإعدادي الفني	٢٥
تصفية التعليم الإعدادي الفني	٣٤
الاتجاه نحو توحيد التعليم بالمرحلة الإعدادية	٣٧
الفصل الثالث: المتغيرات المجتمعية وأثرها على أوضاع التعليم منذ منتصف السبعينيات	٤٩
أولاً: المتغيرات السياسية ودلالتها التربوية	٥٠
أزمة المشاركة السياسية ودلالتها التربوية	٥٤
ثانياً: المتغيرات الاقتصادية ودلالتها التربوية	٥٦
أزمة الديون المصرفية	٥٧
المعونات الأجنبية	٦٢
سياسات الإصلاح الاقتصادي في التسعينيات (التثبيت والتكيف الهيكلي)	٦٣
الدلالات التربوية لأزمة الاقتصاد المصري	٦٥
الملامح الأساسية لأزمة النظام التعليمي	٦٥
أولاً: تراجع الإنفاق الحكومي على التعليم	٦٥
ثانياً: الأبنية التعليمية – الأوضاع والاحتياجات	٦٨
ثالثاً: تخفيض سنوات الدراسة	٧٦
رابعاً: بطالة المتعلمين	٧٩
ثالثاً: التغيرات الاجتماعية	٨٤
ظاهرة الخلاص الفردي	٨٧
تدهور قيمة العمل	٨٨
تدهور قيمة العلم	٨٨

obeikandl.com

ضعف الانتماء وفقدان الهوية ٨٩
ضعف القدرة على الالتزام بأعباء التعليم ٩٠
مدارس القطاع الخاص ٩٢
الفصل الرابع: توجهات السياسة التعليمية ومسيرة التعليم الإعدادي منذ منتصف السبعينيات ٩٦
تمهيد ٩٧
الحاجة إلى تطوير وتحديث التعليم ٩٨
الأخذ بصيغة التعليم الأساسي ٩٩
أزمة الديون والتعليم الأساسي ١٠٢
تعميم صيغة التعليم الأساسي ١٠٤
أهداف التعليم الأساسي ١٠٦
غموض مفهوم التعليم الأساسي والدعوة لتمهين التعليم ١٠٨
المدرسة الإعدادية في إطار صيغة التعليم الأساسي ١١٢
التطور الكمي لأعداد التلاميذ بالمدرسة الإعدادية ١١٣
المدرسة الإعدادية في خطط التنمية الخمسية ١١٣
أهداف المدرسة الإعدادية ١١٦
نظام القبول والتقويم بالمدرسة الإعدادية ١١٩
المسار الخاص ١٢٠
المدرسة الإعدادية المهنية ١٢٤
الأوضاع المجتمعية ومبررات نشأة المدرسة الإعدادية المهنية ١٢٨
مظاهر الهدر في التعليم الأساسي ١٢٩
التبرير الرسمي لإنشاء المدرسة الإعدادية المهنية ١٣٢
الفصل الخامس: المتغيرات العالمية والإقليمية وسمات المواطن الصالح ١٣٥
مقدمة ١٣٦
أولاً: المتغيرات ذات البعد العالمي ١٣٦
النظام العالمي الجديد وبزوغ مفهوم العولمة ١٣٦
التطور التكنولوجي المعاصر ١٣٨
الحقول التكنولوجية الجديدة لتكنولوجيا ما بعد الصناعة ١٣٩
سمات القرن الحادي والعشرين ١٤٣
هيكلة النظام العالمي الجديد على أساس تكنولوجي ١٤٨
إعادة تقسيم العمل من منظور تكنولوجي ١٤٨
طبيعة ونوع التكنولوجيا المنقولة ١٤٨
تقسيم العالم من منظور تكنولوجي ١٤٩
تعميق المركزية والتهميش ١٥٠
ثانياً: المتغيرات ذات البعد الإقليمي العربي ١٥١
أولاً: سيناريو التدهور (الأندلس) ١٥٢
ثانياً: سيناريو الوحدة (الإبداع -العمري) ١٥٤
ثالثاً: سيناريو التعاون والتنسيق (الأيوبي-الإصلاحي) ١٥٥
الاتجاهات التربوية الواجب غرسها في المواطن العربي ١٥٨
التربية وتحديات المستقبل ١٥٩

obeikandl.com

سمات المواطن الصالح ١٦١
الفصل السادس: الاتجاهات المعاصرة في تنظيم بنية التعليم الإعدادي ١٦٥
أولاً: الأسس الفلسفية والتعليمية للمدرسة الإعدادية ١٦٦
الأبعاد الخاصة بطبيعة المدرسة الإعدادية ١٦٨
أبعاد المواطن المصري كما تصوره القيادات السياسية ١٦٨
دور ومكانة المدرسة الإعدادية في إعداد المواطن ١٧٠
المبادئ الحاكمة لفلسفة المدرسة الإعدادية ١٧١
متطلبات خطط التنمية ١٧٥
تقادم المعرفة ١٧٦
تغير مفهوم المهارة ١٧٧
الدلالات التربوية للتكنولوجيا الحديثة ١٧٨
ثانياً: النماذج المعاصرة في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية ١٨٢
١- النموذج الياباني في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية ١٨٣
٢- النموذج الألماني في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية ١٨٧
٣- النموذج الفرنسي في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية ١٩٣
٤- النموذج الإنجليزي في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية ١٩٧
٥- النموذج الكوري في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية ١٩٩
٦- النموذج الصيني في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية ٢٠٣
الأسس المشتركة في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية ٢٠٦
خاتمة الدراسة: تصور مقترح لتنظيم بنية المدرسة الإعدادية في مصر ٢١٦
الأسس والمعايير الواجب توافرها في البنية الجديدة ٢١٩
منطلقات التصور المقترح لبنية التعليم الإعدادي ٢٢٠
رؤية جديدة للدور التربوي في إحداث التزامن في التنمية ٢٢٩
أسس التصور المقترح لتنظيم بنية المدرسة الإعدادية ٢٢٩
الصيغة المقترحة لبنية التعليم بالمدرسة الإعدادية ٢٩٣
مراجع الدراسة ٢٤٠
أولاً: المراجع العربية ٢٤١
ثانياً: المراجع الأجنبية ٢٥٦

obeikandl.com

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة

مشكلة الدراسة

تساؤلات الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الدراسات السابقة

منهج الدراسة

خطوات الدراسة

obeikandl.com

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

مقدمة

يجتاز العالم مرحلة انتقالية بالغة الصعوبة للدخول إلى القرن الحادي والعشرين وسط تحولات دولية سياسية واقتصادية، انعكست على نواحي الحياة في المجتمعات المختلفة. تمثلت في ظهور النظام العالمي الجديد وانفراط عقد حلف وارسو وأيديولوجيته الشيوعية أمام النظام الليبرالي الغربي وسيادة اقتصاديات السوق وتبوء الولايات المتحدة قمة النظام العالمي باعتبارها القوة العظمي، وظهور التكتلات الاقتصادية العالمية.

ولعل أبرز ما يميز عصرنا الحاضر هو الدور المتعاظم للتطور العلمي والتكنولوجي في مختلف جوانب النشاط البشري ومجالاته. وغير خافٍ أن هذه الثورة العلمية التكنولوجية (ثورة ما بعد الصناعة) قد أحدثت تغيرات جذرية ليس فقط على المؤسسات المجتمعية وباقي القطاعات التقليدية كالزراعة والتعدين والإنشاءات والنقل، بل إنها أدخلت ثورة في الإنتاج الصناعي بإدماجها الحواسب الآلية وأنظمة المعلومات في عملية الإنتاج، كما امتدت آثارها إلى قطاعات النظام الاقتصادي العالمي، فجعلته أكثر ارتباطا ببعضه البعض من خلال شبكات عالمية متكاملة للتجارة وأسواق لرؤوس الأموال المصاحبة لها(١).

وإذ يعدو امتلاك العلم والتكنولوجيا ميزة لا تقل أهمية وسطوة عن امتلاك المزارع والمصانع، وإذ تسعى الأقطار المتقدمة للحفاظ على دورها الرائد لثورة العلم والتكنولوجيا ضمانا لقيادة العالم بأسره، فإن هذه الثورة باتت تطرح على الأقطار النامية والمتخلفة تحديا لم يسبق له مثيل، فقد أصبح أمامها إما أن تشارك في هذه المسيرة العلمية وتبني حياتها الجديدة، أو تبقى كما هي عليه الآن على هامش التطور العالمي(٢).

وقضية التقدم العلمي والتكنولوجي لا تنفصل بأية حال عن قضية أساسية أخرى سيزداد ثقلها في المستقبل، وهي تتعلق بالمنافسة الدولية والسيطرة على الاقتصاد العالمي. فالصراع بين المجتمعات المتقدمة الثلاثة (اليابان، الولايات المتحدة، أوروبا الموحدة) والتي تستأثر بالتكنولوجيا المتقدمة، هو في الأساس من أجل السبق التكنولوجي، فمن يحقق هذا السبق سيضمن سيطرة أكثر على الاقتصاد العالمي(٣). وهناك مجموعة أخرى من المجتمعات وإن كانت تتعامل مع المستوى التكنولوجي الأدنى إلا إنها تعد نفسها أيضا للقرن القادم، وتسعى لدعم موقعها التنافسي على مستوى العالم، ولتضييق الفجوة بينها وبين المجتمعات الثلاثة السابقة، وعلى رأس هذه المجموعة دول شرق وجنوب شرق آسيا، أما المجتمعات العربية فتأتي في ذيل قائمة الدول التي حققت تقدما في هذا المجال(٤).

---

(١) ضياء زاهر: مستقبل التعليم في المنطقة العربية – التوقعات النوعية. مكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية بالتعاون مع المنظمة العربي للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، سبتمبر، ١٩٩١، ص ٤.

(٢) فؤاد مرسي: الرأسمالية تجدد نفسها، عالم المعرفة، ع ١٤٧، الكويت، مارس ١٩٩٠، ص ٨.

(٣) محمد عبد الشفيع: النظام الاقتصادي العالمي في مرحلة انتقال، بحوث المؤتمر العلمي السنوي التاسع عشر للاقتصاديين المصريين، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع، القاهرة، ١٩٩٥، ص ٣٦-٣٨.

(٤) المرجع السابق، ص ٣٩.

وفي ظل هذه الثورة العلمية لم يعد الوعاء القطري كافياً لتوسيع الإنتاج ولم تعد السوق القطرية – مهما يكن اتساعها كافية لاحتواء حركة السلع والخدمات ورأس المال والعمل. وهكذا أصبح هناك تدويل مطرد للحياة الاقتصادية في كل بلد على حدة حيث يتخطى الإنتاج الحدود القطرية والقومية ويكتسب رأس المال طابعاً دولياً، وتنمو المشروعات والمصارف المتخطية للقوميات لتصبح هى القوة المحركة الجبارة للتركيز الصناعي والمالي في الأسواق التي أصبحت عالمية بالفعل(١).

أما بشأن التكتلات الاقتصادية التي تشكلت، والتي لازالت تتشكل – فهى تعمل في المقام الأول على توحيد السياسات الاقتصادية والسياسات التعليمية، والتركيز بشكل خاص على سياسات موحدة للبحث العلمي والتطوير. ولعل أهم أساسيات قيام التكتل الأوروبي الموحد، هو إدراك تلك المجتمعات للأهمية المتزايدة للتقدم العلمي والتكنولوجي في سباق التقدم الاقتصادي، وغزو الأسواق العالمية، فتكنولوجيا ما بعد الصناعة تتطلب إنفاقاً هائلاً على البحث العلمي والتطوير يصعب أن توفره أية دولة منفردة، ومن ناحية أخرى فإنها تستلزم وجود قاعدة عريضة من العلميين والباحثين من ذوي المهارات العالية والتمكن العلمي لكي يبرز من بينهم النخبة العلمية القادرة على إحداث التقدم(٢).

ومن هنا يبدو الارتباط الوثيق بين التقدم العلمي والتكنولوجي الذي تحقق خلال العقدين الماضيين من الألفية الثانية، أو ما يسمى بالثورة التكنولوجية الثالثة، والاتجاه المتصاعد نحو التكتلات الاقتصادية، وكلا الاتجاهين يدعمهما ويكملهما ما يطلق عليه بالثورة الديمقراطية. وقد ترتب على هذا ارتفاع المكون المعلوماتي في عملية الإنتاج والتوفير المتعمد في استخدام العمالة غير الماهرة، والمواد الخام والطاقة، وهى عوامل كانت تشكل من قبل ميزة نسبية تمتعت بها الدول النامية ومنها منطقتنا العربية. إلا إن هذه الميزة قد انتهت بفضل تكنولوجيا ما بعد الصناعة وحقولها التكنولوجية الجديدة.

ولا شك في أن التطورات المتوقع أن تتم في المستقبل سواء في مجال الاندماج في الاقتصاد العالمي واشتداد حدة المنافسة، أو في مجال التقدم العلمي والتكنولوجي سيكون لها تأثيراتها المستقبلية والجوهرية على طبيعة العملية الإنتاجية، وعلى أسواق العمل واحتياجاتها من العمال ذات المستويات المتداخلة من المهارة، بل وأيضاً على حياة الإنسان عامة، فمن المتوقع أن تتغير طبيعة العملية الإنتاجية ذاتها بالاعتماد بشكل متزايد في المستقبل على الإنتاج المرن مما ينعكس بدوره على أسلوب تنظيم العمل ومستوى المهارة المطلوبة، فاتجاهات سوق العمل في ظل هذا التطور التكنولوجي تشير إلى(٣):

- تراجع ملحوظ في الطلب على العمالة المتوسطة وضعيفة المهارة.
- التوسع في استخدام تقنيات إنتاجية عالية في ظل تطبيق اتفاقية تحرير التجارة العالمية (الجات).
- التحول في مفهوم المهارة – والتأكيد على أهمية المهارات العريضة قابلة التحول من وظيفة لأخرى.

وسوف تضغط هذه الثورة بقوة على التعليم والتعلم، فالناس لن يتمكنوا نتيجة هذه الثورة من الاحتفاظ بالمعلومات التي اكتسبوها والمهارات التي أتقنوها خلال فترة الدراسة، بل ستفرض عليهم توظيفها واكتساب

---

(١) فؤاد مرسي: الرأسمالية تجدد نفسها. مرجع سابق، ص ٩.
(٢) محيا زيتون: مستقبل التعليم في الوطن العربي في ظل إستراتيجية إعادة الهيكلة الرأسمالية – نحو رؤية مستقبلية للتربية العربية في القرن الحادي والعشرين. المجلة العربية للتربية (عدد خاص)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع١، مج ١٧، تونس ١٩٩٧، ص ٩٤-٩٥.
(٣) المرجع السابق، ص ١٠٠-١٠١.

المزيد منها لذا سيصبح التعليم عملية مستمرة للتعليم والتعلم، ومحو التعليم، وإعادة التعلم، وسوف يتم التركيز على المهارات الأساسية وتنتشر النظم الإلكترونية للتعلم الفردي داخل المدرسة وخارجها، كما سيتحول التعليم إلى المنزل، كما ستساعد التكنولوجيا المعلوماتية الجديدة في تحول المدارس إلى مراكز تعليم للمجتمعات المحلية بما تمتلكه من معلمين سيتحولون إلى موجهين، وخدمات تكنولوجية ومواد ومعدات في طبيعة المهارات والقدرات العقلية واليدوية التي ينبغي على التعليم أن ينميها ويعدها ويدربها[١].

وعليه فإن إحدى الوظائف الأساسية لتعليم المستقبل هى أن يكون تعليماً للجميع بحيث يعم انتشار المعرفة في المجتمع التعليمي مما يعمل على ضمان خلق نوع من التفهم وقدر من المشاركة في توجيه المعرفة واستخدامها كقوة، وهذا بطبيعة الحال لا يقل أهمية عن خلق بنية معرفية للناس من خلال تمكينهم من القوة في نشاطاتهم[٢].

ولن يتم هذا إلا من خلال معالجة مبتكرة تنتقل من إعادة النظر من جديد في منظومة التربية والتعليم تطويرا وتجديدا وتجويدا لها. فقد أصبحت النظم التعليمية اليوم هى المسئول الأول عن إحداث التنمية الشاملة وهى كذلك المسئول عن إعداد الإنسان ومستقبله.

ونظمنا التعليمية اليوم مدعوة أكثر من أي وقت مضى إلى تطوير ذاتها وتجديدها ليس كاستجابة خجولة لضغوط جملة من الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية، وإنما كمبادرة ذاتية تسعى إليها بخطى مطمئنة تجعلها أكثر قدرة على ملاءمة ميول المتعلم واستعداداته وقدراته واحتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي هى في حالة تطور مستمر. فالتربية مدعوة الآن إلى إيجاد حلول عملية لرفع مستوى الفكر العلمي عند المتعلمين بما يضمن لهم القدرة على التفكير الموضوعي النقدي لمواجهة الغزو الثقافي والقيمي وتأثيراته على أنماط السلوك والتفكير[٣].

وقد انعكست آثار هذه المتغيرات على النظم التعليمية المعاصرة بنية ومحتوى وتنظيما، حيث أدركت كثير من بلدان العالم ضرورة البحث والتنقيب لتحديد المسار المستقبلي لمنظوماتها التعليمية وإيجاد البدائل الفعالة التي تضمن بها تطوير جميع عناصرها لتجعل منها نظاماً فرعياً ذا جودة وكفاءة متكاملاً مع سائر مقومات النظام الاقتصادي والاجتماعي، قادراً على مواجهة متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ومحققاً لذاته في نفس الوقت.

والحقيقة أن مصر لم تكن بعيدة عن تلك الأحداث – إذ حظى التعليم في الربع الأخير من القرن العشرين باهتمام بالغ تمثل في دفع قضية التعليم إلى مصاف القضايا القومية الذي تمثل في عقد العديد من المؤتمرات التربوية لمناقشة قضايا التعليم وتطويره. نذكر منها مؤتمر تطوير التعليم الابتدائي عام ١٩٩٣، ومؤتمر تطوير التعليم الإعدادي عام ١٩٩٤، الذي دعا إلى أهمية إعادة النظر في بنية التعليم الإعدادي.

---

(١) ضياء زاهر: مستقبل التعليم في المنطقة العربية – التوقعات النوعية، مرجع سابق، ص ٤.

(٢) دارم البصام: الاتجاهات المستقبلية للتعليم، في: نحو رؤية مستقبلية للتربية العربية في القرن الحادي والعشرين. المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع١، مج١٧، يونيو ١٩٨٧، ص ٢٢٥-٢٢٦.

(٣) جبرائيل بشارة: نحو رؤية مستقبلية للتربية العربية في القرن الحادي والعشرين. (كلمة التحرير)، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافية، مرجع سابق، ص ٧-٨.

ظهرت المدرسة الإعدادية العامة كنوع جديد من المدارس بالسلم التعليمي المصري بموجب القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ وبذلك أصبحت المدرسة الإعدادية بموجب القانون مرحلة تعليمية قائمة بذاتها، ومدة الدراسة بها أربع سنوات دراسية، كمرحلة تعليمية وسيطة بين مرحلة التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي[١]. وقد حدد القانون الأهداف التعليمية الخاصة بالمدرسة الإعدادية في "تهيئة وسائل النمو لملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها من أدبية وعلمية وفنية والتعرف على ما يظهر فيها من مواهب ومميزات وميول خاصة حتى يمكن أن يتجهوا إلى نوع الدراسة الثانوية التي تلائمهم في المرحلة التالية، وهي في نفس الوقت مرحلة تدعيم للثقافة القومية عند التلاميذ واستكمالها قبل أن ينتقلوا إلى المرحلة الثانوية النهائية التي تنطوي الدراسة فيها على قدر من التخصص[٢].

إلا إن وضع المدرسة الإعدادية في ظل القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣ قد اتسم بعدم الاستقرار، إذ اتصفت بأنها مرحلة تعليمية تابعة أكثر من كونها مرحلة مستقلة ذات شخصية واضحة، إذ إن المدرسة الإعدادية آنذاك كانت إما ملحقة بالمدرسة الابتدائية وإما ملحقة بالمدرسة الثانوية. نظراً لعدم توفير المباني الخاصة بها عند صدور القانون من ناحية، ومن ناحية أخرى تعدد نوعيات التعليم بالمرحلة السابقة (الابتدائية) وكذلك شروط الالتحاق بها.

لذا فقد صدر القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ معالجاً لهذا الوضع حيث قضى على التداخل، كما جعل المدرسة الإعدادية مرحلة قائمة بذاتها، قوامها ثلاث سنوات دراسية[٣]. كما أقر القانون ما جاء بالقانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن أهداف المدرسة الإعدادية[٤].

وفي ظل هذا القانون وجدت المدارس الإعدادية الفنية، حيث نص القانون على أن تنشأ مدارس إعدادية عملية على سبيل التجريب لمدة خمس سنوات، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات[٥]. وقد بررت الوزارة نشأة هذا النوع من التعليم في أن هناك بعض من التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية والذين لا تمكنهم ظروفهم واستعداداتهم من الالتحاق بالمدارس الإعدادية العامة ويريدون الاستزادة والمتابعة، ولهذا فقد حددت الغاية من هذا النوع من التعليم في إعداد هؤلاء التلاميذ عمليا للحياة بما يتناسب مع ميولهم واستعداداتهم وظروف مجتمعهم وتعتبر مرحلة منتهية بالنسبة لهم[٦].

ومع بداية الاهتمام بتصنيع البلاد، ظهر الاهتمام بالتعليم الفني باعتباره نوعاً من التعليم الاقتصادي الذي يساعد على تلبية احتياجات سوق العمل من العمال المهرة والفنيين اللازمين، فضلاً عن تخفيف الضغط على التعليم الإعدادي العام بعد توحيد التعليم الابتدائي وإزالة معوقات الالتحاق بالتعليم الإعدادي، لذا أعيد تنظيم التعليم الفني بحيث يسمح بإنشاء مدارس إعدادية فنية، حيث نشأت المدرسة الإعدادية الصناعية بموجب القانون

---

(١) وزارة المعارف العمومية: القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن التعليم الثانوي ومذكرته الإيضاحية، القاهرة، ١٩٥٣، ص ١٨.
(٢) المرجع السابق، ص ١٨.
(٣) وزارة المعارف العمومية: القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧، بشأن تنظيم التعليم الإعدادي العام ومذكرته الإيضاحية. القاهرة، ١٩٥٧، مادة ١، ٢.
(٤) المرجع السابق، المذكرة الإيضاحية، ص ١٦.
(٥) المرجع السابق، مادة ٥.
(٦) المرجع السابق، مادة ١٧.

رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦، ونشأت المدرسة الإعدادية التجارية بموجب القانون رقم ٢٦١ لسنة ١٩٥٦، ونشأت المدرسة الإعدادية الزراعية بموجب القانون رقم ٢٦٢ لسنة ١٩٥٦.

إلا إنه وبعد انقضاء خمس سنوات من التجريب رأت هيئة التخطيط العليا أن تنوع التعليم الإعدادي، على النحو السابق لم يحقق النتائج المرجوة منه والمتوقعة له. فاتجهت لتوحيد الدراسة بجميع المدارس المختلفة في مدرسة واحدة، وأن يكون التعليم الفني بالمدارس الثانوية، وهذا أجدى لهم وللتلاميذ، ولهذا قررت الوزارة إلغاء المدارس الإعدادية الفنية على أن تزود مناهج التعليم الإعدادي العام بقدر موحد من الثقافة النظرية والعملية بهدف تهيئة الطلاب من الجانب المهني إعداداً للحياة المستقبلية(١).

وقد بدأت الوزارة في تنفيذ قرارات تصفية التعليم الإعدادي الفني بدءاً من عام ١٩٦٣/٦٢ وتنفيذاً لنفس قرارات الهيئة فقد أنشأت الوزارة المدارس الإعدادية الحديثة ذات المجالات العملية(٢).

وفي سنة ١٩٦٨ أعيد النظر في شأن التعليم العام، حيث صدر القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨، وقد التزم هذا القانون بعدم الازدواج في المدرسة الإعدادية، وأنها مدرسة عامة موحدة ومدتها ثلاث سنوات دراسية(٣). وقد حدد القانون أهداف هذه المرحلة في(٤):

"تستهدف مرحلة التعليم الإعدادي بالإضافة إلى تدعيم التلاميذ عقلياً وجسمياً وخلقياً واجتماعياً وقومياً، توفير الدراسات والوسائل اللازمة للكشف عن ميولهم وقدراتهم وتنميتها بما يمكن من توجيههم إلى العمل بعد تدريب مهني أو إلى مواصلة الدراسة في مرحلة الثانوية العامة أو الفنية كل بحسب استعداده".

وفي عام ١٩٧١ صدر برنامج العمل الوطني ونص على أن تتسع المرحلة الأولى من التعليم بنهاية العشر سنوات القادمة حتى عام ١٩٨٠ لاستيعاب جميع التلاميذ ممن بلغوا سن الإلزام تمهيداً لرفع سن الإلزام إلى سن الخامسة عشرة، ولتحقيق ذلك اتجه المسئولون بوزارة التعليم إلى تجريب صيغة تعليمية جديدة مستمدة من الدول الاشتراكية التي كانت تربطنا بها علاقة سياسية واقتصادية قوية آنذاك، وهى صيغة المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثمان سنوات في مدينة نصر والتي تم إنشاؤها بالتعاون مع جمهورية ألمانيا الديمقراطية ١٩٧٢ على غرار المدرسة البوليتكنيكية الألمانية(٥).

وفي عقد السبعينيات وفي إطار سياسات تطوير وتحديث التعليم في مصر، كشفت وثيقة تطوير وتحديث التعليم عن عدم كفاية السنوات الست للمدرسة الابتدائية كمرحلة إلزامية وأنه قد آن الأوان لإطالة مدة التعليم الإلزامي ليشمل المدرسة الإعدادية إعمالاً لما نصت عليه المادة ١٨ من دستور البلاد سنة ١٩٧١ من ضرورة مد فترة التعليم الإلزامي في سن الخامسة عشرة لتغطي المرحلة الإعدادية(٦). وقد صدر القانون ١٣٩ لسنة

---

(١) وزارة التربية والتعليم: محضر اجتماعات هيئة التخطيط العليا. القاهرة، ١٩٦٠، ص ١٦-١٧.
(٢) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٣٦ لسنة ١٩٦٣، بشأن إنشاء المدارس الإعدادية الحديثة. القاهرة، ١٩٦٣، مادة ٢.
(٣) وزارة التربية والتعليم: قانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ بشأن "التعليم العام". القاهرة، ١٩٦٨، مادة ٣،١.
(٤) المرجع السابق، مادة ٥١.
(٥) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٥٤ لسنة ١٩٧٢ بشأن "المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر". القاهرة، ١٩٧٢.
(٦) المجالس القومية المتخصصة: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا - الدورة الثالثة - أكتوبر ١٩٧٥، يوليو ١٩٧٦، ص ٢٧.

١٩٨١ حيث تم دمج مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي معاً في مرحلة تعليمية واحدة "هي مرحلة التعليم الأساسي" ومدتها تسع سنوات دراسية وهى مرحلة موحدة وإلزامية لجميع أبناء الأمة[١].

وقد تحددت أهداف التعليم الأساسي في[٢]: "تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مكثف، وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطناً منتجاً في بيئته ومجتمعه".

إلا إنه لم يمر على هذا القانون سوى أربعة أعوام حتى تبنت الوزارة إنشاء نظام فرعي إلى جانب نظام التعليم العام في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (المدرسة الإعدادية)، فيما عرف باسم "نظام المسار الخاص". وقد حدد المقصود من هذا المسار الخاص بأنه[٣]: "نظام فرعي ضمن النظام العام ويلتحق به التلاميذ ذوو القدرات المحدودة، الذين استنفذوا عدد مرات الرسوب في الصف الواحد، ومناهج الدراسة بهذا النظام مخفضة مع تدعيم مناهج الثقافة المهنية والتدريبات العملية، حيث يقدم فيه للتلميذ من البرامج المهنية والثقافية ما يتناسب مع قدراته وإمكاناته".

غير أنه لم يمر على العمل بنظام "المسار الخاص" سوى عام دراسي واحد، حتى واجهته العديد من الصعوبات التي عجلت بنهايته، حيث هجره التلاميذ، ولم يرحب المعلمون بالعمل به، مما دفع الوزارة إلى إعادة النظر في هذا المسار الخاص وعدم قبول دفعات جديدة به[٤].

وفي سنة ١٩٨٨ ومع زيادة حدة الأزمة الاقتصادية وفشل مشروع مارشال العربي -اضطرت البلاد للخنوع لشروط صندوق النقد الدولي وانتهاج سياسات تقشفية كان لها آثارها على جميع الهيئات والمؤسسات بالدولة. والتي تمثلت في التعليم في صورة زيادة غير منضبطة في أعداد التلاميذ ونقص صارخ في أعداد المنشآت التعليمية وارتفاع الكثافة وتهالك الأبنية التعليمية.

وقد عالجت المؤسسة التعليمية الأزمة المالية بتعديل قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨، والذي نص على خفض مدة الدراسة بالتعليم الأساسي من تسع سنوات إلى ثماني سنوات مختصرا عاما دراسيا من مرحلة الإلزام[٥]. كما نص القانون على أنه[٦]: "يجوز لكل من أتم المرحلة الابتدائية وأظهر ميولاً مهنية أن يستكمل مدة الإلزام بالتعليم الأساسي بالالتحاق بمراكز التعليم المهني أو بمدارس أو فصول إعدادية مهنية". ... وبصدور هذا القانون يكون قد تم إلغاء المسار الخاص في الحلقة الإعدادية من التعليم الأساسي في الوقت الذي فتح فيه الباب لعودة التعليم المهني بالمدرسة الإعدادية مرة أخرى، حيث صدر

---

(١) وزارة التربية والتعليم: قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بشأن " التعليم قبل الجامعي. القاهرة، ١٩٨١، مادة ٤، ١٥.

(٢) المرجع السابق، مادة ١٦.

(٣) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٢٨ م لسنة ١٩٨٥ بشأن "نظام الدراسة في المسار الخاص في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي". القاهرة، ١٩٨٥، مادة ١.

(٤) المركز القومي للبحوث التربوية: الصعوبات التي تواجه نظام المسار الخاص بالحلقة الإعدادية من التعليم الأساسي وأسلوب مواجهتها. القاهرة، ١٩٨٦، ص ٨-١٦.

(٥) وزارة التربية والتعليم: قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ والمعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ بشأن التعليم قبل الجامعي. القاهرة، ١٩٨٨، مادة ٤.

(٦) المرجع السابق، مادة ١٨.

القرار الوزاري رقم ٢٠٩ لسنة ١٩٨٨ محددا الغرض من هذه المدارس ومدة الدراسة والفئات التي يحق لـــها الالتحاق بهذا النوع من التعليم(١).

كما أدى تدهور المستوى الرياضي العام لفرقنا القومية في "دورة سول الرياضية سنة ١٩٨٨" وخـــروج جميع فرق البعثة المصرية دون إحراز أية مكاسب – أن ألقت الجماهير اللوم ليس على الفرق المشاركة وســوء إعدادها وإنما على المؤسسة التعليمية التي ضحت بالأنشطة الرياضية تحت وطأة زيادة الكثافة وتعدد الفـــترات الدراسية وعدم وجود أفنية مدرسية. وقد طالب الرأي العام بعودة الأنشطة مرة أخرى لمكانها الطبيعي بالمدارس لإعداد نشء يتمتع بالصحة والرياضة العالية.

ولما كانت الإمكانات تحول دون توفير الممارسات المنظمة للأنشطة الرياضية لكافة التلاميـذ فقـد رأت الوزارة إنشاء عدد من المدارس الرياضية لرعاية العناصر المميزة رياضيا، لذا فقد صدر القرار الوزاري رقـم ١٧٢ بشأن "إنشاء مدارس تجريبية رياضية إعدادية"، وقد حددت اللائحة الداخلية للمدارس التجريبية الفئات التي يحق لها الالتحاق بالمدارس الإعدادية الرياضية، وكذلك أهداف الدراسة ومدتها(٢). وقد بدأت الدراسة بالفعل في العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨.

كما أدت زيادة الإقبال على مدارس اللغات الأجنبية وما تعرضت له إدارة مصر الجديدة بوجه خاص من ضغوط أولياء الأمور لقبول ذويهم بالمدارس الخاصة للغات، إلى زيادة الكثافة بهذه المـــدارس. وكلـف الســيد الوزير مدير إدارة مصر الجديدة لدراسة مشروع مساهمة الوزارة لتخفيض الضغط على مدارس اللغات الخاصة بإنشاء عدد من المدارس الحكومية للغات. وقد أقر المشروع مجلس الدولة في ديسمبر ١٩٧٨ وأعقبه صـــدور قرار وزاري رقم ٢ لسنة ١٩٧٩ بشأن إنشاء مدارس لغات تجريبية، وقد بدأت بالفعل الوزارة في إنشاء أربعين فصلا كبداية للتجربة في محافظة القاهرة، علاوة على عشرة فصول بالجيزة تنمو سويا حتى تكتمـــل(٣). كمـــا حددت اللائحة الداخلية لمدارس اللغات أهداف الدراسة ومدتها وشروط الالتحاق(٤).

مشكلة الدراسة

من خلال العرض التاريخي لنشأة التعليم الإعدادي وتطوره نلاحظ أن المدرسة الإعدادية تفتقر إلى وجود سياسة تعليمية ثابتة ومستقرة تجاهها. رغم أن قانون تنظيم التعليم الثانوي رقم ٢١١ لســـنة ١٩٥٣ قـد حـدد أهدافها، إلا أن حركة المدرسة الإعدادية نحو تحقيق الأهداف الخاصة بها مازالت مكبلة ومعاقة. إذ نجدها رغـم وضوح الأهداف الخاصة بها تتأرجح ما بين تعليم عام موحد لجميع التلاميذ، ما يلبث أن يتحـــول إلـــى تعليـم

---

(١) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٢٠٩ لسنة ١٩٨٨ بشأن "إنشاء مدارس إعدادية مهنية في الحلقـة الثانية من التعليم الأساسي"، مادة ٥١.

(٢) انظر:
- وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ١٧٢ لسنة ١٩٨٨ بشأن "إنشاء مدارس رياضية تجريبيـــة"، مادة ١.
- وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٢٧٢ لسنة ١٩٨٨ بشأن تعديل اللائحة الداخليـــة للمـــدارس الرياضية التجريبية.

(٣) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٢ لسنة ١٩٧٩ بشأن "إنشاء مدارس لغـــات تجريبيـــة وإصـــدار لائحتها الداخلية"، مادة ١،٢.

(٤) وزارة التربية والتعليم: اللائحة الداخلية لمدارس اللغات التجريبية، مادة ١، ٢، ٤، ١١.

مزدوج يضم بين جنباته تعليماً عاماً وآخر مهنياً "المدرسة الإعدادية المهنية" بأنواعها المتعددة (صناعي، زراعي، تجاري، فني مشترك، ... إلخ) ثم يعود مرة ثانية تحت ضغوط الفشل وهجر التلاميذ لمدارسهم، ورفض سوق العمل لهم، ليصبح مرة أخرى تعليماً عاماً موحداً مع تخصيص نسبة تتراوح ما بين ١٥ – ٢٠% من خطط الدراسة للتدريبات العملية.

ومع بداية الثمانينيات تتبنى وزارة التربية والتعليم صيغة التعليم الأساسي كصيغة تعليمية لامتداد التعليم الإلزامي إلى تسع سنوات، وتصبح المدرسة الإعدادية حلقة ثانية من التعليم الأساسي ومدتها ثلاث سنوات دراسية، وهى بوضعها الجديد مدرسة إلزامية عامة موحدة. إلا إنها لم تستمر كثيراً فسرعان ما امتدت أزمة الديون المصرية إلى التعليم، حيث اتهم التعليم بأنه وراء حدوث البطالة بين المتعلمين خاصة خريجي التعليم الثانوي الفني، في الوقت الذي يشكو فيه السوق من نقص شديد في أعداد الحرفيين من ذوي المهارات البسيطة بسبب هجرة المهرة منهم إلى الدول العربية البترولية ... إلخ.

وهنا تفتق ذهن المسئولين عن التعليم إلى أنه في تحجيم الطموحات العلمية لدى شريحة من التلاميذ منذ البداية – الحل الأمثل لجميع القضايا التي يشكو منها نظام التعليم المصري. فالتوجه إلى التعليم المهني والتبكير به لا يضرب عصفورين بحجر واحد كما يقول مثلنا الشعبي، وإنما يضرب العديد منها:

- فهو يقلل الضغط على التعليم الثانوي، ثم التعليم الجامعي بعد ذلك.
- يوتخلص من عبء استمرار الإنفاق على هذه الشريحة المستبعدة في مراحل التعليم التالية، حيث إنه تعليم مغلق يؤدي إلى سوق العمل مباشرة.
- يلبي طلبات السوق المحلية المتزايدة إلى الحرفيين ذوي المهارات لبسيطة والمتوسطة.
- وأخيراً يكسب المزيد من المعونات الدولية من تلك المؤسسات الداعية إلى تمهين التعليم في الدول النامية، ومنها البنك الدولي.

ففي منتصف الثمانينيات وبدعوى معالجة ظاهرة زيادة الرسوب وكذلك التسرب والعمل على الحفاظ على التلاميذ حتى نهاية مرحلة الإلزام، أطلت علينا مرة أخرى عملية إعمال التشعيب والتبكير بالتمهين في المدرسة الإعدادية مرة أخرى بشطر المدرسة الإعدادية قسمين، أحدهما عام، والآخر مهني تحت مسمى "المسار الخاص" الذي تحول في إطار تفاقم الأزمة الاقتصادية ونفور المعلمين والتلاميذ معاً من الاستمرار في هذا المسار الخاص، وفي نهاية الثمانينيات وتحت مظلة تطوير التعليم في مصر والتي عبرت عنها استراتيجية تطوير التعليم قبل الجامعي سنة ١٩٨٧ تحول نظام المسار الخاص إلى مدارس "إعدادية مهنية" لتكرس بذلك الثنائية في جسد التعليم الإعدادي وعدم تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلته الإلزامية، وأخيراً وصمه بالتخلف، كما فتح الباب في ظل استراتيجية تطوير التعليم لإنشاء المزيد من التقسيمات في جسد التعليم الإعدادي، إذ نجد هناك أنواعاً مختلفة من المدارس الإعدادية نذكر منها المدرسة الإعدادية العامة، المدرسة الإعدادية المهنية، الإعدادية التجريبية للغات، المدرسة الإعدادية الرياضية، المدرسة الإعدادية العسكرية، المدرسة الإعدادية العسكرية المهنية، المدرسة الإعدادية الأزهرية، المدارس الإعدادية التابعة لأكاديمية الفنون ... إلخ.

وما بين التوحيد والتنويع في بنية التعليم الإعدادي تقف المدرسة الإعدادية حائرة تتجاذبها اتجاهات ورؤى عدة، لا يجمع بينها إلا أنها تعمل جميعاً على تمزيق بنية المدرسة الإعدادية تحت راية (لافتة) "تطوير التعليم قبل الجامعي"، فتحت هذه اللافتة يباح كل شيء بدءاً من تقديم النصح والإرشاد، وانتهاء بتمزيق أوصال

المدرسة الإعدادية مضحين بأهدافها ضاربين عرض الحائط بالفلسفة التعليمية التي تقف وراء إنشاء هذه المدرسة.

ومن هذا العرض يمكن تحديد وتلخيص مشكلة الدراسة في: "إن المدرسة الإعدادية في مصر منذ نشأتها سنة ١٩٥٣ وهى تعيش مرحلة الأزمة – وهى أزمة تعليمية تمثلت في فشلها في تحقيق الهدف من إنشائها والممثل في:

- توفير الدراسات والوسائل اللازمة للكشف عن ميول وقدرات التلاميذ.
- تهيئة وسائل النمو لملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها.
- التعرف على ما يظهر لدى التلاميذ من مواهب وميول خاصة حتى يمكن توجيهها إلى العمل المناسب بعد تدريب مهني بسيط، أو إلى مواصلة الدراسة في المرحلة الثانوية ذات التخصصات والتشعيبات المتعددة، كل حسب استعداده.
- وفي النهاية هى مرحلة تدعيم للثقافة القومية عند التلاميذ من خلال تزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية والعملية اللازمة.

ورغم وضوح فلسفتها التعليمية إلا إنها تتجاذبها الكثير من القوانين المتناقضة والسياسات التعليمية غير المستقرة. فهى تستصرخ الجميع مختصين ومتخصصين في إعادة النظر في بنيتها التعليمية بحثاً عن بنية تعليمية تكون أكثر تحقيقاً لفلسفتها وطبيعة المرحلة العمرية لتلاميذها محققة لاحتياجات التلاميذ والمجتمع من هذه المرحلة التعليمية. بحيث تأتي في النهاية منسجمة مع الاتجاهات العالمية والمحلية وما تفرضه على التربية من تحديات مستقبلية وأن تكون مسايرة للبنى التعليمية المماثلة لها في النظم التعليمية الحديثة، خاصة في تلك الدول التي حققت تقدماً ملموساً كان للتعليم فيه دور رئيسي.

تساؤلات الدراسة

انطلاقاً من العرض السابق لمشكلة الدراسة، تطرح الدراسة تساؤلاً رئيسياً وهو:

ما أفضل البنى التعليمية ملاءمة للمدرسة الإعدادية المصرية في ضوء ما يشهده المجتمع المصري من تغيرات مازالت آخذة في التشكيل في ظل عصر المعلوماتية وتكنولوجيا ما بعد الصناعة وما تفرضه من تحديات؟

وللإجابة عن هذا التساؤل الرئيسي يلزم الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

١-ما أهم ملامح التطور التاريخي للمدرسة الإعدادية في مصر؟

٢-ما أبرز المتغيرات المجتمعية في مصر منذ منتصف السبعينيات؟ وكيف تبدو انعكاساتها على أوضاع التعليم؟

٣-ما أبرز اتجاهات السياسات التعليمية في مصر منذ منتصف السبعينيات؟ وكيف تبدو مسيرة التعليم الإعدادي خلال نفس الفترة؟

٤-ما أبرز الاتجاهات العالمية والإقليمية خلال الربع الأخير من القرن العشرين؟ وما دلالاتها التربوية؟

٥-كيف تبدو الاتجاهات العالمية المعاصرة في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية؟

٦-ما الاعتبارات النوعية والعامة التي يجب الأخذ بها عند وضع التصور المقترح لبنية المدرسة الإعدادية؟ وما الأسس العلمية التي يقوم عليها التصور المقترح؟

أهداف الدراسة وأهميتها

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها والمرحلة التعليمية التي تتناولها الدراسة وكذلك الفترة الزمنية، يمكن تحديد أهداف الدراسة في النقاط التالية:

(١) التعرف على الخلفية التاريخية لنشأة المدرسة الإعدادية، وكذلك البدايات الأولى لمشكلة الدراسة وتطورها.

(٢) تحديد أهم المتغيرات المجتمعية في مصر خلال الفترة منذ منتصف السبعينيات وحتى الوقت الحاضر بهدف تحليلها وتحديد حركة الأحداث ودلالاتها التربوية على أوضاع التعليم في مصر.

(٣) التعرف على سياسات التعليم خلال فترة الدراسة – ومسيرة التعليم الإعدادي في إطار تلك السياسات ومدى تأثرها بتلك السياسات.

(٤) التعرف على أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة ودلالاتها التربوية.

(٥) التعرف على أهم التجارب العالمية في تنظيم بنية التعليم الإعدادي.

(٦) تحديد الأسس العلمية والنفسية التي تقوم عليها بنية المدرسة الإعدادية.

(٧) وضع تصور مقترح لبنية المدرسة الإعدادية المصرية، في ضوء المتغيرات العالمية والمحلية، وكذلك خبرات الدول المتقدمة في هذا الشأن.

<u>أما عن أهمية الدراسة:</u>

فإن أهمية الدراسة مستمدة من موضوع الدراسة، وهو المدرسة الإعدادية نفسها. وما تحمله تلك المدرسة من اعتبارات خاصة بها تتمثل في:

أولاً: أهمية المرحلة العمرية لتلميذ هذه المرحلة:

- هى مرحلة لنمو السريع والمطرد للتلميذ، وهى كذلك مرحلة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة المبكرة وما لها من دلالات تربوية.
- إنها مرحلة بداية ظهور القدرات الخاصة والميول والاستعدادات الكامنة لدى التلاميذ.
- إنها مرحلة وسيطة بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي مما يفرض عليها وظيفة محددة تجاه المرحلتين والتلميذ والمجتمع في نفس الوقت.
- إنها مرحلة إعداد وتوجيه التلميذ والحكم على مستقبله العملي والعلمي.

ثانياً: طبيعة الحقبة الزمنية التي تختصها الدراسة بالذكر:

إذ تعد الحقبة الزمنية التي تلت حرب أكتوبر من أخصب الفترات التاريخية بالأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي شكلت الحياة في مصر خلال النصف الثاني من القرن العشرين والتي تميزت بالآتي:

- زيادة الضغوط الاقتصادية في ظل سياسات الاقتراض لتعويض نقص الموارد المالية.
- التوجه نحو الغرب وفتور العلاقات مع المعسكر الشرقي وإقامة علاقات مع إسرائيل.

- اتباع سياسات الإصلاح الاقتصادي وتخفف الدولة من التزاماتها نحو تعيين الخريجين والدعم للفئات المحرومة وقيادة النشاط الاقتصادي.
- دعوة القطاع الخاص لزيادة استثماراته في التعليم – بداية لدخول التعليم تحت مطرقة الإصلاح الاقتصادي.

وأخيراً، فإن الباحث يتوقع أن تأتي الدراسة تلبية لتوصية المؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي سنة ١٩٩٤ بضرورة البحث عن صيغة تعليمية جديدة للمدرسة الإعدادية تكون أكثر استجابة للمتغيرات المجتمعية المصرية والعالمية، ومحققة لأهداف المدرسة الإعدادية.

حدود الدراسة

في ضوء الهدف الرئيسي من الدراسة فإن الحدود سوف تتمثل في:

- **حدود زمنية:** وقد تحددت في الفترة من ١٩٨١ حتى نهاية القرن العشرين، حيث شهدت تلك الفترة:
  - صدور العديد من الوثائق الرسمية المنظمة لشئون التعليم في مصر.
  - صدور قانون التعليم قبل الجامعي رقم ١٣٩ سنة ١٩٨١ موحداً لكل من المدرسة الابتدائية والإعدادية معاً في مرحلة تعليمية واحدة وهى مرحلة التعليم الأساسي.
  - صدور وثيقة السياسة التعليمية في يونيو ١٩٨٥ والتي عادت في ظلها مرة أخرى ثنائية التعليم في المدرسة الإعدادية (المسار الخاص).
  - استراتيجية تطوير التعليم في مصر يوليو ١٩٨٧ والتي لعبت الدور الأكبر في تكريس ظاهرة ثنائية التعليم في التعليم الإعدادي. حيث دعمت وجود المدرسة الإعدادية المهنية في نظام التعليم المصري وزادت من أعدادها وكذلك أعداد التلاميذ بها.
  - إنقاص السلم التعليمي بمرحلة التعليم الأساسي من تسع سنوات دراسية إلى ثماني سنوات.
  - انعقاد المؤتمر القومي للتعليم الإعدادي سنة ١٩٩٤.
- **حدود موضوعية:** وتتمثل في الاقتصار على المدرسة الإعدادية المصرية بشقيها: الإعدادي العام، والإعدادي المهني، دون النوعيات الأخرى للأسباب التالية:

أولاً: المدارس الإعدادية الرياضية، وهى تقبل تلاميذها من ذوي المهارات والقدرات الخاصة في التربية الرياضية، وكذلك الحاصلين على بطولات محلية وعالمية لرعايتهم تربويا ورياضيا وتؤهلهم للحصول على البطولات الدولية. وهذه المدرسة ليست مغلقة، فهى تؤهل تلاميذها لاستكمال الدراسة بالمدرسة الثانوية الرياضية أو العامة، كما أنه يمكن للتلميذ أن ينتقل تحت أية ظروف إلى المدرسة الإعدادية العامة لاستكمال الدراسة بها. ذلك لأن المناهج الدراسية والأهداف العامة في كلتا المدرستين واحدة.

ثانياً: المدرسة الإعدادية التجريبية للغات، وهى مدارس تهتم بتدريس اللغات الأجنبية وكذلك تدريس مادتي العلوم والرياضيات بتلك اللغات. إلا إنها في النهاية مدارس عامة تدرس نفس المنهج المطبق في المدارس الإعدادية العامة، بل تزيد عليه في عدد الحصص المخصصة لدراسة اللغات.

ثالثاً: المدرسة الإعدادية العسكرية، وهى مدارس تتبع وزارة الدفاع من حيث الإشـــراف والتدريبـــات العسكرية فقط، إلا إنها تتبع وزارة التربية والتعليم من حيث تقديم المناهج والتدريس، وتقدم فيـــها نفس المناهج المقدمة بالمدرسة الإعدادية العامة، ويحق للطالب التحويل للمدارس الإعدادية العامة إن شاء ذلك، كما أنه يمكنه أن يلتحق في المرحلة التالية بأي نوع من التعليم الثانوي مثله في ذلك مثل قرينه بالتعليم الإعدادي العام.

كما أن التحاق التلاميذ بهذه النوعيات من التعليم الإعدادي ليس بمثابة حكم عليهم بالفشل ونقص القدرات المؤهلة للدراسة كما هو الحال بالمدارس الإعدادية المهنية، وإنما هى مدارس عامة تقبل المتميزين وإن كـــانت تقدم مهارات وعلوماً إضافية عن المدارس الإعدادية العامة إلا إنها تتبع نفس المنـــهج وتصـــل بـــالمتعلم إلـــى المستوى التربوي المطلوب تحقيقه من المدرسة الإعدادية العامة.

مصطلحات الدراسة

في إطار الدراسة يستخدم الباحث عدداً من المصطلحات التربوية وفقاً للمفهوم التالي:

البنية التعليمية Educational Structure:

كيان متكامل قوامه مجموعة من العناصر التي تتحد فيما بينها بشكل أو بآخر من أشكال التفاعل المنظـــم أو الاعتماد المتبادل وفقاً لقوانين تحكم هذا التفاعل في أطر زمنية ومكانية محددة وبطريقة تمكنها مـــن تحقيـــق أهداف محددة[١].

وهذا التحديد لمصطلح البنية أكثر انسجاماً مع طبيعة المدرسة الإعدادية وأهدافها الداخلية المتعلقة بالتلميذ من جانب، وبالمتغيرات الاجتماعية من جانب آخر، وبالأهداف التعليمية من جانب ثالث.

التعليم الأساسي Basic Education:

يعتبر مصطلح التعليم الأساسي من المصطلحات التي أثارت الكثير من الجدل حول مفهومه واستخداماته، وربما يرجع هذا إلى ما ارتبط بهذا المصطلح عند بداية تجربة هذه الصيغة من استخدامات خاطئة. ويعني هـــذا المصطلح في هذه الدراسة:

"ذلك النوع من التعليم الذي يقدم للتلاميذ في المرحلتين الابتدائية والإعدادية معاً، ويعتبر أساساً للـــهيكل التعليمي، وهو يأتي في المرحلة الأولى من العمر، ويمثل الحد الأدنى من التعليم الضروري لكي يكتسب التلميـــذ المعارف والمهارات والاتجاهات الأساسية، والتي يتوقف عليها ازدهار قدراته واســـتعداداته الكامنـــة وتعليمـــه الأسس المختلفة للمعرفة التي تسهم في إعداده للحياة أو لإعداده لمواصلة التعليم في المرحلة القادمة"[٢].

والتعليم الأساسي بهذا المفهوم أقرب لطبيعة الدراسة، كما أنه يتضمن فلسفة المدرسة الإعدادية. فهو يمثل الحد الأدنى من المعارف والخبرات والمهارات التي تساعد على استكمال الدراسة أو الدخول لسوق العمل بعـــد تدريب مكثف، كما يعني أيضاً الكشف عن القدرات الخاصة للتلميذ والعمل على تنميتها.

---

(١) أحمد إسماعيل حجي: نظام التعليم في مصر. دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٧، ص ٤.

(٢) شاكر محمد فتحي: مفهوم وصيغ التعليم الأساسي – دراسة تحليلية مقارنة في التعليم الأساسي في مصـــر – الواقع والمستقبل. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٦١-٦٣.

التعليم الإعدادي Preparatory Education:

يطلق عامة مصطلح "التعليم الإعدادي" على المرحلة التعليمية أو الحلقة التعليمية التي تلي التعليم الابتدائي أياً كان وضعها في السلم التعليمي كمرحلة مستقلة بذاتها أو كتابعة ومكملة لأخرى ... وترجع تسميتها بهذا الشكل (إعدادي) لكونها تعد أبناءها إما لاستكمال الدراسة بالمرحلة التالية لها، أو لإعدادهم لمجالات العمل بعد تدريب معين[١].

كما تعرف أيضاً بأنها "الجزء الأول من التعليم الثانوي ويتكون من ثلاث سنوات دراسية يتبع فيها برنامج عام، ومرحلة التعليم الثانوي الأدنى (الإعدادي) في معظم النظم التعليمية هى المرحلة التي يعد فيها الطلاب للانخراط في تعليم أكثر تخصصاً في المرحلة التي تليها وذلك حسب ميولهم واستعداداتهم وأدائهم المدرسي، وفي معظم البلدان يعتبر السن الذي يتم فيه الطلاب هذه المرحلة هو حدود السن المفروضة للتعليم الإلزامي"[٢]، وتعتمد تقارير اليونسكو المدرسة الإعدادية في إطار التعليم الثانوي طبقاً للمرحلة العمرية – فهى تعتبر المرحلة العمرية من ١٤ – ١٩ سنة على أنها مرحلة التعليم الثانوي[٣].

وسوف يستخدم الباحث مصطلح المدرسة الإعدادية بالمفهوم التالي:

"تطلق تسمية التعليم الإعدادي على المرحلة التعليمية التي تتوسط مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي، أياً كان وضعها في السلم التعليمي كمرحلة مستقلة أو ملحقة أو تابعة لمرحلة أخرى، وتناظرها في الدول الأجنبية المدرسة المتوسطة أو المدرسة الثانوية الدنيا، ويلتحق بها التلاميذ بعد إنهاء المدرسة الابتدائية، وتضم الأطفال من عمر ١١–١٥ سنة، ومدة الدراسة بها تتراوح ما بين ثلاث أو أربع سنوات دراسية. كما أن وظيفة هذه المدرسة تتحدد في تهيئة الوسائل لنمو ملكات التلاميذ والكشف عن ميولهم واستعداداتهم وحسن توجيههم الوجهة الصحيحة، والتعليم الإعدادي العام من جهة أخرى يهدف إلى استكمال أهداف التعليم الابتدائي، كما يهدف أيضاً إلى إعداد التلاميذ للتعليم الثانوي لتزويدهم بالمعلومات العامة والمواد الأساسية وكذلك اللغات الأجنبية اللازمة لاستكمال الدراسة بالمرحلة الثانوية".

التوجيه التربوي Educational Guidance:

وهو اصطلاح مستمد من كلمة "توجيه" Guidance وهى تعني عملية معاونة الأفراد في تحديد اختياراتهم بشأن تعليمهم وتوظيفهم بناء على تقرير شامل لاهتماماتهم ومواهبهم وقدراتهم وإنجازاتهم بالإضافة إلى توفير المعلومات الكاملة بشأن العواقب التي تترتب على اختيار دراسي أو مجال وظيفي معين، كذلك توفير معلومات واقعية عن الفرص المتاحة[٤].

ومن هنا فإن الباحث سوف يستخدم "التوجيه التربوي" بمعنى: "المساعدة التي تقدم إلى التلاميذ والطلاب في اختيار نوع الدراسة الملائمة لمواهبهم وقدراتهم والتكيف معها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في

---

(١) أحمد إسماعيل حجي: نظام التعليم في مصر، مرجع سابق، ص ٢٥٤.

(٢) اليونسكو، الشعبة القومية للتعليم والثقافة والعلوم: دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني. تونس، ١٩٨٤، ص ٣٦.

(3) Encyclopedia Americana, Grolier Incorporated, USA, 1992, Vol. 19, P. 678.

(٤) اليونسكو، الشعبة القومية للتعليم والثقافة والعلوم: دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني، مرجع سابق، ص ٣٦.

دراستهم بهدف استكمالهم بنجاح للبرامج الدراسية مع أخذ إنجازاتهم الدراسية السابقة في الاعتبار، بالإضافة إلى وظائفهم المستقبلية، أو ما قد يكون لديهم من خطط دراسية"[١].

التوجيه المهني Vocational Guidance:

ويستخدم في هذه الدراسة وفقاً للمفهوم التالي[٢]:

"المساعدة التي تقدم للتلاميذ من خلال توجيههم بمعرفة ما يلائمهم من فرص للدراسة والتدريب والعمل للتسهيل عليهم في عملية التخطيط لمستقبلهم الوظيفي، كما يشمل التوجيه المهني أيضاً توجيه التلاميذ من خلال اختبارات مقننة وتحليل نتائج تلك الاختبارات، بالإضافة إلى توفير المعلومات عن التدريب وفرص العمل".

ومن خلال التعريفين السابق ذكرهما يمكن القول بوجود علاقة بينهما وأنها عملية مترابطة، إذ إن التوجيه التربوي بمثابة الخطوة الأولى نحو التوجيه المهني، كما أن التوجيه المهني في أغلب الأحيان يتطلب توجيهاً تربوياً ونفسياً واعياً، ومن هنا كان يلزم توافرهما وارتباطهما من أجل نجاح الفرد في حياته الدراسية والوظيفية مستقبلاً، وكذلك نجاح العملية التربوية في المدرسة الإعدادية، وهو أمر يكشف الحاجة إلى مستشار للتوجيه في المدارس الإعدادية.

مستشارو التوجيه Guidance Counselor:

وهم الأعضاء أو المعلمون المدربون لهيئة التوجيه والمسئولون عن توفير التوجيه من خلال مساعدة التلاميذ على تقدير اهتماماتهم ومواهبهم وقدراتهم بالإضافة إلى توفير المعلومات المناسبة للتلاميذ واللازمة لاتخاذ قراراتهم[٣].

الدراسات السابقة

على الرغم من وجود عشرات الرسائل الجامعية والبحوث التي تناولت التعليم الأساسي، إلا إن معظمها كان يدور حول المناهج الدراسية والمجالات العملية وبعض المشكلات الخاصة بالمفهوم والكفاية وإعداد المعلم ... إلخ، إلا أنه لا يوجد بينها ما يتناول المدرسة الإعدادية من حيث التنظيم. في حين نجد أن هذه النوعية من الدراسات متوفرة على مستوى التعليم الثانوي، وربما يرجع ذلك لطبيعة المدرسة الثانوية وارتباطها بالتعليم الجامعي من ناحية، وسوق العمل من ناحية أخرى، الأمر الذي يجعلها في حالة مراجعة دورية لتنظيمها.

لذا سوف يقتصر الباحث على عدد من الدراسات التي تسهم بدور ما في بناء هذه الدراسة، نذكر منها:

- **تطوير المدرسة الإعدادية العامة بمصر في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة – دراسة مقارنة[٤]**

تهدف الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه المدرسة الإعدادية في مصر والتي تحول دون تحقيق أهدافها المعلنة، وقد تناولت الدراسة المدرسة الإعدادية خلال الفترة التاريخية منذ ١٩٥٣ وحتى

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٧.
(٢) المرجع السابق، ص٣٧.
(٣) المرجع السابق، ص ٣٩.
(٤) أحمد عبد الرحمن الشافعي: تطوير المدرسة الإعدادية العامة بمصر في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة – دراسة مقارنة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٢.

بداية السبعينيات قبل صدور قانون التعليم قبل الجامعي رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج نوجزها في:

- تأثر تنظيم التعليم بالأوضاع المجتمعية السائدة في المجتمع المصري آنذاك.
- عدم وجود صيغة ثابتة لتنظيم التعليم بالمدرسة الإعدادية.
- عدم قدرة المدرسة الإعدادية على تحقيق أهدافها التعليمية.
- فشل نظام المدارس الإعدادية العملية والفنية والإعدادية الحديثة.
- قلة الاهتمام بالمواد العملية – بينما التركيز على المواد النظرية الأكاديمية بعد توحيد التعليم بالمرحلة الإعدادية، ولم يبق من المواد العملية سوى اسمها فقط.

- **اتجاهات السياسة التعليمية في مصر في الفترة من ١٩٥٢ إلى ١٩٧٠[١]**

تهدف الدراسة إلى معرفة أهم التطورات في السياسة التعليمية منذ ١٩٥٢ حتى ١٩٧٠، في محاولة للوقوف على جوانب التغيرات الحادثة في النظام التعليمي خلال هذه الفترة بغرض الإفادة منها في رسم صورة مستقبلية لسياسة تعليمية أكثر استقرارا، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- تتسم السياسة التعليمية في مصر بكثرة التغيرات وارتباط كل تغير بشخص الوزير.
- افتقاد السياسة التعليمية للنظرة الشمولية.
- افتقاد التنسيق بين السياسة التعليمية والمؤسسات ذات البعد التربوي الأخرى كوزارة الزراعة ووزارة الصناعة، مما يدل على عدم التكامل بين السياسة التعليمية والسياسات المجتمعية الأخرى.
- اتصفت السياسة التعليمية بعدم الواقعية ويظهر هذا عند إعلان السياسة التعليمية دون معرفة الإمكانات المتوفرة لتنفيذها.
- يلاحظ غياب الاستقرار النسبي للسياسة التعليمية – وصدورها دون مناقشة كافية مما يجعلها تبدو فوقية إدارية.

- **اتجاهات السياسة التعليمية في مصر في ضوء المتغيرات المجتمعية خلال الفترة من ١٩٧٠ إلى ١٩٩٠[٢]**

وتعتبر تلك الدراسة امتدادا للدراسة السابقة من حيث الفترة الزمنية وإن كانت تختلف عنها في كونها لم تقتصر فقط على عرض السياسات التعليمية وإنما سعت نحو ربطها بالمتغيرات المجتمعية بهدف الكشف عن مدى ترجمة السياسة التعليمية للبعد المجتمعي في خططها. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- استجابة السياسة التعليمية خلال الفترة موضوع الدراسة لما يحدث للمجتمع من تغيرات سياسية كانت تهدف إلى تعميق الممارسة الديمقراطية وذلك للتخفف من المركزية في التعليم والاتجاه نحو اللامركزية في التنفيذ.
- إخفاق السياسة التعليمية في تخريج المواطن الصالح الممارس للديمقراطية.
- انعكاس الأزمة الاقتصادية الخانقة على التعليم وسياساته واتجاهاته خلال نفس الفترة.
- استجابة السياسة التعليمية لمتغير الانفتاح الاقتصادي من حيث التوسع في القبول للتعليم الفني واستمرار هذا التوجه خلال عقد السبعينيات بمعدلات فاقت الطلب كما فاقت معدلات التنمية، مما أدى إلى زيادة عدد خريجيه عن احتياجات سوق العمل.

- **دراسة تحليلية لسياسة التعليم في مصر خلال الثمانينيات[٣]**

اهتمت الدراسة بمعالجة موضوع السياسة التعليمية المعلنة في مصر خلال الفترة المحددة من خلال العلاقة بين الأهداف المعلنة والواقع الفعلي ومدى ترجمة تلك الأهداف للواقع بصورة متدرجة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج نجملها في:

- اهتمام السياسة التعليمية وتحيزها للمدن والحضر على حساب الأقاليم والريف.

---

(١) علي محمود رسلان: اتجاهات السياسة التعليمية في مصر في الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٧٤.

(٢) أبو بكر زيدان عبيد: اتجاهات السياسة التعليمية في مصر في ضوء المتغيرات المجتمعية خلال الفترة من ١٩٧٠ إلى ١٩٩٠. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩١.

(٣) إيهاب السيد محمد إمام: دراسة تحليلية لسياسة التعليم في مصر خلال الثمانينات. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٤.

- لجوء السياسة التعليمية إلى الحلول السريعة (ردود فعل الأزمة) دون دراسة واقعية.
- أن السياسة التعليمية لم تحقق إلى حد ما مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- عدم الاتساق بين الأهداف المعلنة والواقع الفعلي.
- أن الواقع التعليمي المصري لا يحقق الديمقراطية في التعليم من خلال تحيز السياسة التعليمية للمدن والحضر ضد الأقاليم والريف.
- إن السياسة التعليمية تتصف بعدم العلمية في التخطيط، وهو ما انعكس في عدم التوازن بين أنواع التعليم المختلفة والتحيز للفئات العليا من المجتمع على حساب الفقراء.

- **دراسة تقويمية للمدرسة التجريبية الموحدة – مدينة نصر[1]**

استهدفت الدراسة تقويم المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر في ضوء بعض التجارب العالمية: المدرسة الشاملة بإنجلترا والولايات المتحدة، والمدرسة البوليتكنيكية في الاتحاد السوفيتي وألمانيا الديمقراطية. وقد انتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن المدرسة التجريبية الموحدة قد استطاعت التصدي للمشكلات التي يعاني منها التعليم في المجتمع المصري.
- أن مستوى إعداد المعلمين في مصر لا يتناسب مع منهج الدراسة وتنفيذه.
- ارتفاع تكلفة التلميذ بالمدرسة التجريبية عن مثيله بمدارس التعليم العام.
- أن منهج المدرسة التجريبية الموحدة يسير بصورة حسنة من حيث فلسفته وأهدافه ومحتواه.

- **الصعوبات التي تواجه نظام المسار الخاص بالحلقة الإعدادية من التعليم الأساسي وأسلوب مواجهتها[2]**

وقد اهتمت الدراسة بمعالجة ما جاء بتقرير المتابعة الفنية بشأن معوقات التعليم بمدارس المسار الخاص، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج بهذا الشأن نذكر منها:

- انعدام الدافعية لدى كل من التلاميذ والمعلمين تجاه هذا النوع من المدارس، وقد تمثل هذا في انقطاع التلاميذ عن المدرسة.
- ظهور اتجاهات استعلائية لدى التلاميذ العاديين تجاه زملائهم في المسار الخاص.
- هناك صعوبات تحول دون تحقيق الهدف من هذه المدارس تمثلت في نقص الورش والمعدات والخامات.
- وجود صعوبات إدارية ومالية تعوق دون استلام السلفة الخاصة بالفصول وكذلك تسويتها.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال ما استعرضته الدراسة الحالية لأهم ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، يمكن الإشارة إلى عدد من النقاط الخاصة بتلك الدراسات، وما تمثله بالنسبة للدراسة الحالية من خلفية علمية تدعمها في عملية التحليل السياسي والاجتماعي لبعض الأوضاع التعليمية، وكذلك أوجه الاستفادة منها، والتي تتمثل فيما يلي:

- أن الخلل في نظام المدرسة الإعدادية ليس وليد حقبة السبعينيات وأزمة الثمانينات فقط، بل إن انعدام الاستقرار وغياب التخطيط العلمي، وعدم الاتساق بين المؤسسة التعليمية والمؤسسات المجتمعية الأخرى، كوزارة الصناعة والزراعة وغيرها، هو أحد أسباب مشكلات التعليم عموماً، والمدرسة الإعدادية بوجه خاص. وقد بدا هذا واضحاً في تخريج أعداد كبيرة من تلاميذ المدرسة الإعدادية بنوعياتها المهنية المختلفة ليس هناك حاجة إليهم، وهو ما توصلت إليه الدراسة الثانية.
- أن كثيراً من مشكلات التعليم الإعدادي ترجع في حقيقتها لما اتصفت به السياسات التعليمية من افتقاد الواقعية، ويظهر هذا جلياً في الإعلان عن سياسات تعليمية دون معرفة سابقة بمدى توافر الإمكانات

---

(١) شحاته عبد الخالق عبد الجواد: دراسة تقويمية للمدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٧٩.

(٢) المركز القومي للبحوث التربوية: الصعوبات التي تواجه نظام المسار الخاص ...، مرجع سابق.

اللازمة لتنفيذها، وهو ما ذهبت إليه الدراسة الثانية والثالثة، والمثال على ذلك هو تبني وزارة التربية والتعليم لصيغة التعليم الأساسي والتعجيل به دون تجريب و دراسة علمية لمتطلبات هذه الصيغة الجديدة.

- أن السياسة التعليمية لم تحقق إلى حد ما مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية نظراً لضغوط الأزمة الاقتصادية وتحيز تلك السياسات للمدن والحضر على حساب الأقاليم والريف، وهو ما يكشف عنه تلك النماذج الخاصة بالتبكير بتمهين التعليم في الريف ومناطق الفقر خلال الفترة من الأربعينيات حتى الستينيات، وهو ما ذهبت إليه الدراسة الرابعة.
- انعدام الدافعية لدى كل من التلميذ والمعلم وكذلك أولياء الأمور تجاه التمهين المبكر في التعليم الإعدادي وإحجامهم عن إرسال أبنائهم لهذه النوعية من التعليم، وهو ما يؤكد أن كثيراً من القرارات التعليمية يمكن وصفها بالقرارات الفوقية الإدارية التي تفتقر إلى دراسة الواقع، وهو ما كشفت عنه الدراسة الثالثة والسادسة.

منهج الدراسة

لما كان استخدام المنهج العلمي في الدراسة تحدده طبيعة الدراسة وكيفية المعالجة، فقد اقتضت الدراسة استخدام المنهج الوصفي لرصد وتحليل طبيعة المتغيرات المجتمعية التي عاشها المجتمع المصري خلال فترة الدراسة، كما يستعين الباحث بالمنهج التاريخي في دراسة الخلفية التاريخية لنشأة المدرسة الإعدادية، كما يستخدم أيضاً المنهج المقارن للوقوف على الخبرات الأجنبية في تنظيم وتحديث بنية التعليم الإعدادي في تلك النظم للاستفادة منها في وضع البنية المقترحة للمدرسة الإعدادية في مصر.

خطوات الدراسة

تسير الدراسة وفق الخطوات التالية:

الفصل الأول: ويمثل الإطار العام للدراسة. ويشتمل على مشكلة الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها وأهميتها، وحدودها، وتحديد المصطلحات، والدراسات السابقة، ومنهج البحث المستخدم، وخطوات إجراء الدراسة.

الفصل الثاني: ويتناول الخلفية التاريخية لنشأة المدرسة الإعدادية وتطورها منذ صدور القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ وحتى البدايات الأولى لتجريب صيغة التعليم الأساسي سنة ١٩٧٨.

الفصل الثالث: ويستعرض المتغيرات المجتمعية المصرية التي عاشتها البلاد إثر حرب التحرير في أكتوبر ١٩٧٣، وحتى نهاية القرن العشرين، وأثر تلك المتغيرات على أوضاع التعليم وكفاءته.

الفصل الرابع: ويتناول مسيرة التعليم الإعدادي منذ صدور قانون التعليم قبل الجامعي رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ وحتى الوقت الحاضر، في ضوء توجهات السياسة التعليمية خلال نفس الفترة.

الفصل الخامس: ويختص بتناول المتغيرات العالمية والإقليمية وما تفرضه على التربية من تحديات ممثلة في نموذج الإنسان المعاصر.

الفصل السادس: ويختص بتناول خبرات بعض الدول الأجنبية في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية في ضوء الاتجاهات العالمية والمحلية وما تفرضه على التربية من تحديات.

خاتمة: ويتم فيها استعراض التصور المقترح لتطوير بنية المدرسة الإعدادية في مصر.

الفصل الثاني

نشأة وتطور المدرسة الإعدادية في مصر

خلال الفترة من ١٩٥٣ – ١٩٨١

نشأة التعليم الإعدادي

المدرسة الإعدادية في ظل القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣

عيوب القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣

المدرسة الإعدادية في ظل القانون ٥٥ سنة ١٩٥٧

مزايا وسلبيات القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧

نشأة التعليم الإعدادي الفني

أولاً: التعليم الإعدادي الصناعي

ثانياً: التعليم الإعدادي التجاري

ثالثاً: التعليم الإعدادي الزراعي

تصفية التعليم الإعدادي الفني

الاتجاه نحو توحيد التعليم بالمرحلة الإعدادية

توحيد المدرسة الإعدادية

المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر ذات الثماني سنوات

obeikandl.com

الفصل الثاني

نشأة وتطور المدرسة الإعدادية في مصر

خلال الفترة من ١٩٥٣-١٩٨١

نشأة التعليم الإعدادي:

يطلق اسم التعليم الإعدادي عموماً – كما سبق القول – على المرحلة التعليمية الواقعة ما بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي. وقد ظهر هذا المصطلح لأول مرة في النظام التعليمي المصري أثر صدور قانون التعليم رقم ١٤٢ لسنة ١٩٥١ بشأن التعليم الثانوي، حيث صدر هذا القانون بهدف تقليل الضغط الشعبي على التعليم الثانوي عقب تقرير مجانية التعليم الثانوي وإلغاء المصروفات بموجب القانون رقم ٩٠ لسنة ١٩٥٠. وقد حدد القانون ١٤٢ لسنة ١٩٥١ مدة الدراسة بالتعليم الثانوي بخمسة أعوام دراسية مقسمة على ثلاث مراحل [١]:

- المرحلة الإعدادية : ومدتها عامان.
- مرحلة الثقافة العامة : ومدتها عامان.
- الفرقة التوجيهية : ومدتها عام دراسي واحد.

وقد حرص القانون على توحيد المناهج ونظم الامتحانات والقبول في السنتين الأولى والثانية بجميع المدارس الثانوية كما حرص القانون أيضاً على إضافة بعض مواد التخصص الفنية في هاتين السنتين حتى إذا اتضح استعداد الطالب لنوع من الدراسة أمكن التحويل إليها، لذا سميت هذه الفترة بالمرحلة الإعدادية لأنها تعد تلاميذها نحو نوع التعليم المناسب لميولهم واتجاهاتهم، وأعطى القانون الحق للطلاب في الانتقال خلال هذه المرحلة الإعدادية من المدارس الفنية إلى الثانوية أو العكس طبقاً لميولهم وقدراتهم .

المدرسة الإعدادية في ظل القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣

يرجع استحداث المدرسة الإعدادية كمرحلة تعليمية مستقلة ذات أهداف محددة في بنية النظام التعليمي المصري إلى عام ١٩٥٣، حيث صدر القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوي العام . وقد نص القانون على تقسيم التعليم الثانوي إلى مرحلتين[٢]:

- المرحلة الإعدادية : ومدة الدراسة بها أربع سنوات .
- المرحلة الثانوية : ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات .

كما حدد القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣ لأول مرة أهداف المدرسة الإعدادية في: "تهيئة وسائل النمو لملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها من أدبية وعلمية وفنية، والتعرف على ما يظهر فيها من مواهب

---

(١) رشدي لبيب، محمود عبد الرازق: تاريخ ونظام التعليم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٢، ص ١٥٢-١٥٥.

(٢) وزارة المعارف العمومية: قانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوي، القاهرة، مادة ٢،١.

ومميزات وميول خاصة حتى يمكن أن يتجهوا في المراحل التالية إلى نوع الدراسة الثانوي الذي يلائمهم، وهي في ذات الوقت مرحلة تدعيم للثقافة القومية للتلاميذ واستكمال لها قبل أن ينتقلوا إلى المرحلة الثانوية النهائية التي تنطوي الدراسة فيها على قدر من التخصص"[1]. كما حدد القانون شروط القبول بالمدرسة الإعدادية وكذلك نظام الامتحانات والنقل .....الخ.

وقد بدأت الدراسة بالفعل بالمدرسة الإعدادية عقب صدور القرار رقم ٥٣ لسنة ١٩٥٤ بتحويل عدد من المدارس الابتدائية القائمة، والتي كانت تدرس اللغة الأجنبية، وكذلك بعض المدارس الثانوية إلى مدارس إعدادية، واعتبر التلاميذ المنقولون إلى الصف الرابع الابتدائي بالمدرسة الابتدائية القديمة تلاميذ بالصف الأول الإعدادي [2].

وفي ضوء ما حدده القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ من أهداف للمرحلة الإعدادية خطة ومواد الدراسة على النحو التالي[3] :

جدول رقم (١)

خطة ومواد الدراسة بالمدرسة الإعدادية العامة (طبقاً للقانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣)

المواد الدراسية	عدد الحصص الدراسية في كل صف دراسي				المجموع
	١	٢	٣	٤	
القرآن الكريم	٢	٢	٢	٢	٨
اللغة العربية	٩	٩	٨	٨	٣٤
اللغة الأجنبية	٦	٦	٦	٦	٢٤
المواد الاجتماعية (تاريخ – جغرافيا- تربية قومية)	٢	٢	٥	٥	١٤
الرياضيات (جبر- هندسة- حساب)	٦	٦	٤	٤	٢٠
العلوم العامة	٢	٢	٣	٣	١٠
قواعد الصحة	١	١	١	١	٤
التربية البدنية	٢	٢	٢	٢	٨
الرسم	٢	٢	٢	٢	٨
الأشغال العملية	٢	٢	٢	٢	٨
الأناشيد والموسيقي	٢	٢	١	١	٦
المجموع	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	١٤٤

عيوب القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣

رغم كون القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ قد أحدث تطوراً كبيراً في السلم التعليمي المصري، باستحداث نوع جديد من المدارس (المدرسة الإعدادية) وإضفاء صفة الاستقلالية والشرعية عليها من خلال تحديد أهداف خاصة بها كمرحلة تعليمية متوسطة بين المرحلتين الابتدائية والتي تمثل القاعدة العريضة والأساسية للتعليم والتي تمثل الحد الأدنى منه في تلك الآونة وبين المرحلة الثانوية التي يبدأ فيها التخصص إلى تعليم عام أكاديمي أو تعليم فني تقني.

إلا أن التطبيق العملي له قد كشف عن بعض العيوب -بعضها خاص بالمبادئ العامة -والآخر خاص بالجانب الفني . ومن أبرز تلك العيوب:

---

(١) المذكرة الإيضاحية للقانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣، ص٢٤.
(٢) وزارة التربية والتعليم: التربية والتعليم في ثماني سنوات ١٩٥٢- ١٩٦٠، القاهرة، ص٢٥.
(٣) وزارة المعارف العمومية: مناهج ومواد الدراسة للمرحلة الإعدادية، القاهرة ١٩٥٤، ص٤.

- التداخل بين المراحل التعليمية : وهو أمر قد جعل المدرسة الابتدائية مدرسة مجزأة – إذ أعطى لبعض تلاميذ المدرسة الابتدائية الحق في القفز إلى المدرسة الإعدادية بعد نهاية الصف الرابع مع بقاء أقرانهم حتى نهاية الصف السادس.
- اختراق مبدأ تعميم المدرسة الابتدائية وإلزاميتها: وذلك بإقراره قبول بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية بعد نهاية الصف الرابع بالصف الأول الإعدادي، غافلاً المفهوم العام للتعليم الإلزامي في كونه مرحلة تزويد عامة أبناء الأمة بالأساسيات اللازمة لتشكيل المواطن فيما يتعلق بوحدة الأماني والمشاعر والهدف، فضلاً عن كونها أيضاً مرحلة أساسية لتزويد تلاميذ تلك المرحلة بالأساسيات اللازمة للمرحلة التعليمية التالية إن شاءوا.
- تجاهل المشرع لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية: وذلك بتبنية (لمبدأ الانتقاء) من خلال عملية الغربلة والنبذ للتلاميذ بغرض انتقاء القادرين والواعدين للالتحاق بالمرحلة التالية ليشكل في النهاية صفوة تعليمية، وهو أمر يتنافى مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .
- كان لإقرار القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣ حق انتقال بعض التلاميذ إلى الصف الأول الإعدادي بعد انتهاء الصف الرابع الابتدائي –أن أحدث نوعاً من التداخل بين المدرسة الابتدائية والمدرسة الإعدادية. إذ وجد بين تلاميذ الصف الأول الإعدادي بعض التلاميذ ممن أنهوا الصف الرابع الابتدائي، وبعض ممن أنهوا الصف الخامس وآخرون ممن أنهوا الصف السادس .
- أن بقاء التلميذ أربع سنوات تعليمية فقط في المدرسة الابتدائية ،لا يكفي للحصول على الحد الأدنى من الثقافة العامة، وحق المواطنة، وهو أمر ضمنه القانون ضمن أهداف المدرسة الإعدادية خاصة وأن الإلزام كان قاصراً خلال هذه الفترة على المرحلة الابتدائية فقط .
- وجود ثنائية في التعليم الإعدادي (المدرسة الابتدائية الراقية –المدرسة الإعدادية العامة) فرغم تحديد القانون لأهداف المدرسة الإعدادية .وهي أهداف تختلف إلى حد ما عن أهداف المدرسة الابتدائية الراقية، إلا أن استمرار المدرسة الابتدائية الراقية دون إلغاء بعد صدور القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣ يعني وجود نظامين في المرحلة العمرية من ١٢–١٥ سنة وهو المرحلة العمرية للمدرسة الإعدادية، أحدها مفتوح يسمح للتلاميذ بالانتقال إلى المراحل التعليمية الأعلى، والآخر مغلق حكم على تلاميذه بعدم الاستزادة من العلم أو الحصول على فرصة النمو التعليمي، إذ صدر الحكم بتوجيهه نحو التعليم الإعدادي الفني؟
- تناقض الأهداف المعلنة للمدرسة الإعدادية وسبل تحقيقها، إذ كيف يتسنى تحقيق الهدف من المدرسة الإعدادية كما حدده القانون في تهيئة وسائل النمو لملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها.
- التعرف على ما يظهر فيهم من مواهب وميزات وميول خاصة .
- توجيههم إلى المدرسة الثانوية، بما يتناسب مع هذه الاستعدادات والميول .
- إن الخطة الدراسية كما سبق عرضها يميل وزنها النسبي نحو كفة المواد النظرية التي تستأثر بنصيب يربو عن ٩٤% من زمن التمدرس في حين أن المواد العملية لا تحظى بأكثر من ٥،٥% من زمن التمدرس، الأمر الذي يكشف عن التناقص بين الأهداف المعلنة والتطبيق العملي لهذه الأهداف .

المدرسة الإعدادية في ظل القانون ٥٥ سنة ١٩٥٧

ورغم ما شاب القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣ من بعض القصور، إلا أنه يعتبر بمثابة خطوة أولى ناجحة نحو استقلالية المدرسة الإعدادية كمرحلة تعليمية لها سماتها المستمدة من طبيعة المرحلة التي يعبر عنها، وهو ما حدا بالمشرع نحو استصدار قانون تعليمي جديد فكان القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ بشأن تنظيم التعليم الإعدادي في مصر .

بموجب هذا القانون تحقق للتعليم الإعدادي استقلاليته واصبح له كيانه المستقل كمرحلة تعليمية في السلم التعليمي المصري بعد أن كانت في ظل القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ جزءاً تابعاً للمرحلة الثانوية . كما أقر القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ ما جاء بالقانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن أهداف المدرسة الإعدادية[١]. إلا أن القانون قد أحدث بعض التعديلات وهى[٢]:

- جعل المرحلة الإعدادية مرحلة تعليمية قائمة بذاتها، قوامها ثلاث سنوات بدلاً من أربع سنوات في ظل القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣.
- اشترط فيمن يقبل بالفرقة الأولى من المدرسة الإعدادية، أن يكون قد أتم بنجاح الدراسة في المرحلة الابتدائية، أو ما في مستواها.
- ألا يقل سن التلميذ في أول العام الدراسي عن إحدى عشرة سنة، ولا تزيد عن أربع عشرة سنة.
- أن يؤدي الملتحق امتحان المسابقة الذي تعقده المدرسة الإعدادية في المواد الدراسية التالية (اللغة العربية، الحساب، المعلومات العامة، [مواد اجتماعية، العلوم والصحة).

وفي ضوء الأهداف المحددة سلفاً للمرحلة الإعدادية والتي أقرها القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ وكذلك التعديلات الجديدة التي جاء بها، فقد أقرت الوزارة خطة الدراسة بالمرحلة الإعدادية العامة.

جدول رقم (٢)

خطة الدراسة بالمدرسة الإعدادية العامة طبقاً للقانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧[٣]

مواد الدراسة	عدد الحصص الدراسية بالصفوف			المجموع الكلي
	١	٢	٣	
التربية الدينية	٢	٢	٢	٦
اللغة العربية	٧	٧	٧	٢١
اللغة الأجنبية	٦	٦	٦	١٨
الرياضيات (جبر-هندسة-حساب)	٥	٥	٥	١٥
مواد اجتماعية (تاريخ- جغرافيا- تربية قومية)	٤	٤	٤	١٢
العلوم والصحة	٤	٤	٤	١٢
التربية الفنية والأعمال اليدوية	٦	٦	٦	١٨
التربية الرياضية والفتوة	٢	٢	٢	٦
المجموع	٣٦	٣٦	٣٦	١٠٨

---

(١) وزارة المعارف العمومية: القانون رقم ٥٥ سنة ١٩٥٧ بشأن "تنظيم التعليم الإعدادي العام" ومذكرته الإيضاحية، مادة ١.

(٢) المرجع السابق، مادة ٢.

(٣) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٨٤٥ بتاريخ ١٩٥٨/٨/٤، بشأن "خطة الدراسة بالمدرسة الإعدادية العامة".

مزايا وسلبيات القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧:

سبق الإشارة إلي أن القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ قد جاء بهدف معالجة بعض السلبيات التي أظهرت أثر تطبيق القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ فيما يتعلق بمرحلة التعليم الإعدادي لذا فقد سعى نحو:

- معالجة التداخل بين التعليم الابتدائي في الصفوف الخامس والسادس والأول والثاني من التعليم الإعدادي. إذ أصبح شرط القبول بالتعليم الإعدادي إتمام التلميذ للمرحلة الابتدائية بنجاح.
- أصبح امتحان القبول بالمدرسة الإعدادية العامة يشتمل على اللغة العربية، الحساب، المواد الاجتماعية، العلوم والصحة، بعد أن كان قاصراً على اللغة العربية والحساب في القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣. وهو أمر يؤدي إلي الاطمئنان إلي تأهل الطلاب وكفايتهم للدراسة بالمرحلة الإعدادية.
- زيادة مساحة المواد العملية بخطة الدراسة. وهو أمر إيجابي في تحقيق هدف المرحلة كما تحدد سلفاً في "الكشف عن الميول والاستعدادات لدى التلاميذ"، إذ زاد زمن تدريس المواد العملية إلي ٨% من زمن التمدرس بدلاً من ٥،٥% في خطة الدراسة السابقة للقانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣.

إلا أنه يؤخذ على القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ أنه قد أعاد من جديد غرس وتنبيت ثنائية التعليم في جسد المرحلة الإعدادية إعدادي عام، إعدادي فني (صناعي، زراعي، تجاري، نسوي) وهو أمر قد نجح القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ في حسمه[١]. إذ نص القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ على أن "تنشأ مدارس إعدادية عملية على سبيل التجريب لمدة خمس سنوات من تاريخ العمل بهذا القانون"[٢]. وقد حدد القانون الهدف من هذه المدارس في "إعداد المنتهين من دراسة المرحلة الابتدائية إعداداً ثقافياً واجتماعياً وعملياً ملائماً للبيئة"[٣] على أن تخصص بعض هذه المدارس لدراسة القرآن الكريم .

الأمر الذي يطرح من جديد إشكالية العلاقة بين الأهداف الخاصة بهذه المرحلة التعليمية كما جاءت بالقانون والتطبيق العملي لها، إذ حدد القانون الهدف من المدرسة الإعدادية في:

- تهيئة فرص النمو لملكات التلاميذ في مختلف نواحي النشاط الدراسي والعمل الاجتماعي.
- توفير وسائل الكشف عن ميول واستعدادات التلاميذ.
- توجيه التلاميذ إلي نوع التعليم الثانوي الذي يصلحون له بما يتناسب مع هذه الميول والاستعدادات.

من هذا التحديد لأهداف مرحلة التعليم الإعدادي كما حددها القانون، يتضح أنها مرحلة تعليمية عامة وغير متخصصة. إذ كيف يتسنى لهذه المرحلة التعليمية تهيئة الوسائل التي تكشف عن ميول واستعدادات تلاميذها، تمهيداً لتوجيههم إلي نوع الدراسة المناسب لتلك الميول والاستعدادات في المرحلة الثانوية ذات التخصص الضيق إذا كان قد تم إلحاقهم بالفعل في نوع محدد من التخصص (إعدادي عام، إعدادي فني بأنواعه)؟ وكيف لنا أن نطمئن إلي أن هذا التوجيه المبكر قد جاء منسجماً مع ميول واستعدادات هذا التلميذ؟

---

(١) تم حذف المواد الزراعية والصناعية والتجارية. والتي كان ينص القانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٥١ على تدريسها بالمرحلة الإعدادية الفنية . وذلك بهدف توحيد الدراسة في هذه المرحلة واستبدالها بالتربية الفنية (الأناشيد والموسيقي) والهوايات العملية، طوال مدة الدراسة، لما لها من أثر في إبراز مواهب وميول التلاميذ وخلق روح الابتكار والتذوق الفني.

(٢) قانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧: مرجع سابق، مادة ١٧.

(٣) المرجع السابق: مادة ١٧.

وهل يمكن للتلميذ التراجع عن المدرسة الإعدادية الفنية إلي العامة إذا ما اكتشف عدم ملاءمة هـــذه المدرســة لميوله واستعداداته!

وقد علق على هذا التخبط أحد أساتذة التربية بقوله "نحن نفهم أن تتحقق تهيئة وسائل الكشف عن ميـــول التلاميذ واستعداداتهم ،قبل تخصصهم في نوع معين من أنواع التعليم الإعدادي. كما نعتقـد أن تحديـد الميـول والاستعدادات بعد انتهاء التلميذ من الصف السادس الابتدائي يعتبر مبكراً جداً في فترة لا تكون فيها هذه الميـول والاستعدادات قد وضحت بعد فضلاً عن كون المرحلة الابتدائية والإعدادية لم تكن مـزودة بخدمـات التوجيـه التربوي والمهني الذي يساعد على تحقيق هذا الهدف[1]. وهي أسئلة واستفسارات لا نملك سوى إيداعها في رحم التاريخ.

ورغم كون القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ قد أقر عملية تشعيب التلاميذ في المرحلة الإعدادية إلى تعليـم عام وأخر فني (صناعي، زراعي، تجاري، نسوي) إلا أن هذا القانون قد نجح في إنهاء تبعيـة هـذه المرحلـة التعليمية، وأوجد لها كياناً مستقلاً في السلم التعليمي المصري، مدة الدراسة بها ثلاث سنوات، يلتحق بها التلاميذ بعد نهاية الدراسة بالصف السادس الابتدائي، والدراسة بها مجانية، كمرحلة وسطى بيـن المرحلـة الابتدائيـة الإلزامية، والمرحلة الثانوية، ولها أهداف خاصة .

نشأة التعليم الإعدادي الفني:

أولاً: التعليم الإعدادي الصناعي:

المدرسة الإعدادية العملية:

نشأ هذا النوع من المدارس الإعدادية بموجب القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ إذ نص القانون على أن "تنشأ مدارس إعدادية عملية على سبيل التجريب، لمدة خمس سنوات من تاريخ العمل بهذا القانون، كما حدد هدفها في إعداد المنتهين من دراسة المرحلة الابتدائية إعداداً ثقافياً واجتماعياً وعملياً ملائماً للبيئة، على أن تخصص بعض هذه المدارس لدراسة القرآن الكريم. وتكون مدة الدراسة بهذه المدارس ثلاث سنوات"[2]. وقـد حـدد القـرار الوزاري قواعد القبول بأن يقبل التلاميذ بهذا النوع من المدارس ممن أتموا الدراسة بالمرحلة الابتدائية وما فـي مستواها، وأن يؤدي بنجاح امتحان مسابقة القبول الذي تعقده تلك المدارس في مواد (اللغة العربيـة، الحسـاب، المولد الاجتماعية، العلوم)، وألا يزيد سن الملتحق بهذه المدارس عن خمس عشرة سنة في أول العام الدراسـي، ويمنح الناجحون في امتحان نهاية السنة الثالثة والذي تعقده المناطق التعليمية "شهادة إتمام الدراسـة الإعداديـة العملية"[3]. وقد أنشئت ست مدارس إعدادية عملية عقب صدور القانون ١٩٥٨ تضم نحو ١,٢٥٠ تلميذ[4].

---

(١) أحمد إسماعيل حجي: نظام التعليم في مصر، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٨، ص٢٥٢.
(٢) القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧. بشأن تنظيم التعلم الإعدادي، مرجع سابق، مادة ٧.
(٣) قرار وزاري رقم ٢٨٣ بتاريخ ١٩٥٩/٢/٢٣ بشأن نظام القبول وامتحان النقل والامتحان النهائي بالمدارس الإعدادية العملية في مدة الخمس سنوات التجريبية.
(٤) وزارة التربية والتعليم، مركز الوثائق التربوية: تقرير تطوير التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة من عام ١٩٥٩/٥٨. القاهرة، ١٩٥٩، ص ٧٩، ١٧٤.

مبررات نشأة المدرسة الإعدادية العملية:

أشارت المذكرة الإيضاحية للقانون ٥٥ لسنة ١٩٥٧ إلي الأسباب التي دعت إلي إنشاء هذه النوعية من المدارس. إذ ورد بالمذكرة "لما كان هناك من التلاميذ الذين يتمون الدراسة بالمرحلة الابتدائية، ولا تمكنهم ظروفهم واستعداداتهم من الالتحاق بالمدارس الإعدادية العامة ويريدون الاستزادة والمتابعة، فقد رؤى أن تنشأ مدارس إعدادية عملية تكون بمثابة مرحلة منتهية، وتعد تلاميذها للحياة إعداداً عملياً يتناسب مع ميولهم واستعداداتهم وظروف مجتمعهم، وهذا الإعداد يتصف بالعموم حتى يفيد التلاميذ من برامجه خبرات منوعة تعينهم في مختلف الميادين"(١). وقد ترك لوزارة المعارف أمر الإشراف على هذه المدارس خلال الخمس سنوات التجريبية توحيداً للسياسة التي تسير عليها هذه المدارس في الإشراف والتوجيه، حتى إذا ما انتهت فترة التجريب بنجاح تترك مسئوليتها للمناطق التعليمية(٢).

بإمعان النظر فيما أوردته المذكرة الإيضاحية للقانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ من مبررات تفسر بها ما ورد من تناقض بالقانون بين الأهداف المعلنة واختراق هذه الأهداف بإنشاء المدارس الإعدادية العملية، نجدها تقريباً هي نفس المبررات التي أوردها القانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشان تنظيم التعليم الابتدائي في إنشاء المدارس الابتدائية الراقية. إذ جاء بالمذكرة الإيضاحية "إذا كانت إمكانيات الدولة في الوقت الحاضر لا تسمح بأن تتحمل الدولة أعباء تهيئة التعليم لجميع الأطفال إلي مستوى أعلى من مستوى التعليم الابتدائي، فإنه من المرغوب فيه أن ترتفع بهذا المستوى لأكبر عدد ممكن فيهم تمهيداً للارتفاع به بالنسبة للجميع في المستقبل، وذلك بإنشاء مدارس ابتدائية راقية تجمع بين تزويد التلاميذ بقدر وافٍ من الثقافة العامة، وبين إعدادهم إعداداً عملياً للحياة وفقاً لحاجات البيئة، وتكون المدارس ذات صبغة ريفية في القرى، وذات صبغة صناعية أو تجارية في المدن بالنسبة للبنين وتكون ذات صبغة نسوية أو مهنية في المدن والقرى على السواء بالنسبة للبنات(٣).

بهذا العرض لما جاء من مبررات نشأة كل من المدارس الإعدادية العملية والمدارس الابتدائية الراقية يتضح أن الهدف لكلا المدرستين واحد وهو "إعداد المنتهين من المدرسة الابتدائية إعداداً مهنياً يمكنهم من الدخول إلي ميادين الحياة العملية بالنسبة للتلاميذ الذين لم تسعدهم ظروفهم واستعداداتهم من الالتحاق بالمدارس الإعدادية العامة". لذا فقد أعقب صدور القانون ٥٥ لسنة ١٩٥٧ صدور القرار الوزاري رقم ٧٤٥١ بتاريخ ١٩٥٧/٩/٢٥ بشأن تحويل بعض المدارس الابتدائية الراقية إلى التعليم الإعدادي تحت مسمى المدارس الإعدادية العملية (٤). وقد أسند الإشراف على هذه المدارس بموجب القرار الوزاري رقم ٤٥١ لسنة ١٩٥٧ إلى فرع المناهج بإدارة البحوث الفنية والمشروعات ،كما تم تشكيل مجلسها الأعلى وتنظيم الإشراف عليها(٥) .

وقد تحدد الهدف من هذه المدرسة في تزويد طلابها بقسط من الثقافة العلمية، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم حتى يمكن إعدادهم للانخراط في الحياة العامة، ولا تهدف إلي تخريج عامل مختص في ميدان معين، ولكنها

---

(١) القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ ومذكرته الإيضاحية ، مرجع سابق ص١٨.
(٢) المرجع السابق: ص١٨.
(٣) وزارة المعارف العمومية: قانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن" تنظيم التعليم الابتدائي" ومذكرته الإيضاحية، ص١٩-٢٠.
(٤) وزارة التربية والتعليم: مركز الوثائق التربوية: تقرير عن تطور التربية والتعليم بالجمهورية العربية المتحدة عن عام ٥٧-١٩٥٨، القاهرة ١٩٥٨، ص٣٠،ص٩٥.
(٥) المرجع السابق: ص٣١، ٩٤|٩٥.

تهدف إلي إتاحة الفرصة لطلبتها للتدريب على أوجه النشاط في الحياة العملية وإكسابهم خبرات في مجالات متعددة[١].

وقد بدأت هذه المدارس بست مدارس في العام الدراسي ١٩٥٨/٥٧ ثم زادت إلي عشر مدارس عام ١٩٦٣/٦٢، وهو العام الذي أوقفت فيه قبول تلاميذه بهذه النوعية من المدارس، تمهيداً لإلغائها وتحويلها إلي مدارس إعدادية حديثة ذات مجالات عملية، إلي أن تم تصفيتها نهائياً في العام الدراسي ١٩٦٦/٦٥، نظراً لعزوف التلاميذ عن الالتحاق بها لكونها مرحلة تعليمية مغلقة لا تتيح لتلاميذها الفرصة من الاستزادة من العلم والمعرفة ومواصلة التعليم في المراحل التالية (التعليم الثانوي) والاتجاه نحو المدارس الإعدادية العامة.

المدرسة الإعدادية الصناعية:

أنشئ هذا النوع من المدارس بموجب القانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦ بشأن تنظيم التعليم الصناعي. وقد حدد القانون أنواع المدارس الصناعية في[٢]:

أ- مدارس إعدادية صناعية لتخريج صانع ذي مهارة عادية.

ب- مدارس ثانوية صناعية لتخريج صانع ذي مهارة عالية.

جـ- معهد المعلمين الصناعي لتخريج مدرس المدارس الصناعية.

د- دراسات علمية وعملية خاصة لأصحاب الحرف المختلفة.

أما عن الأسباب التي دعت إلي إنشاء هذه النوعية من المدارس في جسم التعليم الإعدادي، فقد أجابت عنه المذكرة الإيضاحية للقانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦ إلى أن مصر قد وثبت عقب ثورتها المجيدة وثبة صناعية كبري بتخطيط بناء اقتصادي يقوم على تصنيع البلاد، وهو أمر يقتضي وضع قانون ينظم مراحل التعليم الصناعي ويدعم النواحي العملية فيه وينهض بالمناهج والخطط الدراسية على نحو ما هو معمول به في الدول الصناعية الراقية، حتى يمكن تلبية حاجة المصالح الحكومية و المشروعات الصناعية والوفاء بتخريج الأيدي العاملة المدربة التي تستطيع أن تقوم على هذه المرافق الحيوية بالكفاية المرجوة[٣].

وقد تحددت أهداف المدرسة الإعدادية الصناعية في إعداد صانع متوسط المهارة للارتقاء بمستوى أداء العمل الصناعي، وذلك من خلال إكساب تلاميذها عدداً من المهارات والخبرات التي تفيد في تحقيق هذا الهدف.

- إتقان العمليات الصناعية التي تحتاج إلي مهارة خاصة قد لا تتوافر طرائق اكتسابها في محيط العمل الصناعي العادي.
- تقوية التلاميذ على ممارسة العمليات الصناعية طبقاً لأصولها الفنية الصحيحة وإكسابهم العادات السلوكية المتصلة بالمهنة الصناعية وآدابها.
- إكساب التلاميذ القدرة على استخدام العدد والآلات حسب الأساليب الفنية الصحيحة طبقاً لقواعد الأمن والسلامة[٤].

---

(١) المرجع السابق: ص٣٠-٣١.

(٢) وزارة التربية والتعليم: قانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦ بشأن" تنظيم التعليم الصناعي" ومذكرته الإيضاحية، القاهرة، ١٩٥٦، مادة ١.

(٣) المذكرة الإيضاحية للقانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦، مرجع سابق، ص٨.

(٤) وزارة التربية والتعليم: قرارات هيئة التخطيط في التعليم الفني، القاهرة، ١٩٦١، ص٣٥-٣٦.

أما فيما يتعلق بسنوات الدراسة وقواعد وشروط القبول وسير الدراسة بهذا النوع من المدارس. فقد نص القانون ٢٢ لسنة ١٩٥٦ على أن تكون مدة الدراسة بالمدرسة الإعدادية الصناعية ثلاث سنوات دراسية[١]. تنتهي بامتحان عام على دورين تعقده وزارة التربية والتعليم تحريرياً للمواد العلمية وعملياً لمادة أشغال الورش، ويمنح الناجحون شهادة تسمى "شهادة إتمام الدراسة للمدارس الإعدادية الصناعية"[٢]. كما حدد القانون شروط القبول بأن يكون الطالب قد أتم بنجاح الدراسة بالمرحلة الابتدائية أو ما يعادلها، وألا يقل سنه في أول الدراسة عن أثني عشرة سنة ولا تزيد عن أربع عشرة، وأن يكون لائقاً من الناحية الصحية، وأن يؤدي بنجاح امتحان القبول في اختبارات الاستعداد المهني التي تجريها المدرسة للمتقدمين لها. كما حدد القانون المواد الدراسية التي تدرس في هذه المرحلة[٣]. والتي تم توزيعها وتحديد وزنها النسبي طبقاً للصفوف الدراسية كالآتي:

جدول رقم (٣)

خطة الدراسة بالمدرسة الإعدادية الصناعية [٤]

مواد الدراسة	عدد الحصص الأسبوعية			المجموع
	١	٢	٣	
التربية الدينية	١	١	١	٣
اللغة العربية	٣	٣	٢	٨
المواد الاجتماعية(تاريخ- جغرافيا- تربية قومية)	٢	٢	٢	٦
الرياضيات(حساب- جبر- هندسة)	٢	١	–	٣
العلوم العامة والصحة المهنية	٣	٢	–	٥
التربية الرياضية	٢	٢	٢	٦
اللغة الأجنبية	٢	٢	٢	٦
مجموع حصص المواد الثقافية	١٥	١٣	٩	٣٧
المعاملات التجارية وقوانين العمل	–	–	٢	٢
الرسم الهندسي والصناعي	٦	٤	٤	١٤
الحساب الصناعي	–	٢	٢	٤
علم أصول الصناعة	٣	٣	٣	٩
أشغال الورش	١٨	٢٠	٢٢	٦٠
مجموع حصص المواد الصناعية	٢٧	٢٩	٣٣	٨٩
المجموع	٤٢	٤٢	٤٢	١٢٦

يلاحظ من تحديد المواد الدراسية كما جاء بالقانون وكذلك التوزيع النسبي لعدد الحصص الدراسية لكل مادة كما جاء بالخطة – أن هناك اهتماماً بالجانب الفني، ممثلاً في استحواذ المواد العملية الصناعية على نسبة ٧٠،٦% من زمن التمدرس، في حين حظيت المواد الثقافية بنسبة ٢٩،٤% وهو ما يؤكد زيادة الاهتمام بالناحية الفنية الصناعية على خطة الدراسة لتحقيق هدف المدرسة في تخريج عامل عادي على قدر من الوعي الفني والمهني.

(١) قانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦، مرجع سابق، مادة ٢.
(٢) المرجع السابق: مادة ٨.
(٣) المرجع السابق: مادة ٣.
(٤) وزارة التربية والتعليم: قرارات هيئة التخطيط الفني، القاهرة، مايو ١٩٦١، ص١٨.

وقد توسعت الوزارة في إنشاء مدارس وفصول التعليم الإعدادي الصناعي خلال الفترة من ٥٥/ ١٩٥٦ وحتى عام ٦٣ /١٩٦٤ . إذ زاد عددها من ٤٧ مدرسة عام ٥٦/١٩٥٧ إلي ٦٤ مدرسة عام ٥٨/١٩٥٩ ثم إلي ٧٠ مدرسة عام ٥٩/٦٠، وبلغ أقصي نمو لها عام ٦٤/ ١٩٦٥ إذ بلغ ٧٩ مدرسة[١].

تعكس الزيادة في أعداد المدارس الإعدادية الصناعية ما صاحب نشأة هذا النوع من المدارس من اهتمام سرعان ما فتر وضعف حتى قرر المسئولون إلغاء هذا النوع من التعليم عام ٦٣/ ١٩٦٤ والسبب عدم جدواه وهو ما سوف نستعرض أسبابه في الصفحات التالية.

المدرسة الإعدادية الفنية للبنات:

ظهرت هذه النوعية من المدارس عام ١٩٥٧ – إذ لاحظت الوزارة أن " المشاغل الفنية " التابعة لها وعددها ١٢ مشغلا ، يقل إقبال ا ت عليها بدرجة جعلتها لا تبرر ما ترصده لها الوزارة من ميزانية، فضلا عن الخطة الدراسية بها كانت تخلو من أية مواد ثقافية أو علمية، وأنها قاصرة على تعليم الخياطة والتطريز،فضلا عن كونها لا تمنح الطالبات المنتهيات أية شهادة فهجرتها الطالبات .

لذا قررت الوزارة في أغسطس ١٩٥٧ إلغاء هذه المشاغل الفنية،والاكتفاء بتحويل أربع مشاغل منها إلى مدارس إعدادية فنية للبنات في القاهرة والإسكندرية والمنصورة وأسيوط وبدأت الدراسة بها في العام الدراسي ١٩٥٨/٥٧ .

وتهدف الدراسة بالمدارس الإعدادية الفنية للبنات إلى تزويد الفتيات اللاتي أتممن المرحلة الابتدائية بقسط من الثقافة العامة العلمية والعملية،وإلى تنمية قدراتهن واستعدادهن[٢].وذلك من خلال إكسابهن بعض المهارات الفنية مثل[٣].

- إتقان العمليات الفنية التي تحتاج إلى مهارة خاصة وتدريبهن على أدائها طبقا لأصولها الصحية .
- تزويد التلميذات بالثقافة العلمية والفنية اللازمة للإنتاج وقراءة الرسومات التنفيذية البسيطة وفهم رموز تشغيل المعدات .
- تعليم الفتيات الشئون المنزلية وأشغال الإبرة وإكسابهن المهارات والفنون اللازمة للنهوض بالمنزل والأعداد للحياة الأسرية .

وبذلك يمكن إعدادهن للعمل في ميادين النشاط التي يتطلبها المجتمع فهي تهيئ الفرصة أمام الفتيات للحصول على خبرات متعددة تمكنهن من سد العجز في المحال التجارية والمعامل والمختبرات بالمدارس الإعدادية والثانوية والعمل بالمصانع والفنادق ... الخ.

وقد تحددت مدة الدراسة بهذه المدارس بثلاث سنوات، يمنح بعد اجتياز امتحان إتمام الدراسة شهادة "إتمام الدراسة بالمدرسة الإعدادية الفنية للبنات" ويشترط القبول بها أن تكون التلميذة قد أتمت بنجاح المدرسة

---

(١)١ مركز الوثائق والبحوث التربوية: تقارير تطور التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية، خلال الفترة من ٥٥/١٩٥٦ حتى عام ٦٤/١٩٦٥.

(٢) المرجع السابق: ص٤١.

(٣) عوض توفيق عوض: التعليم الإعدادي الفني– البدايات والتطور، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة ١٩٦٤، ص١١.

الابتدائية، وأن تجتاز اختبار الالتحاق بهذه المدرسة، وألا يقل سن التلميذة عن اثني عشرة سنة، وألا يزيد عن أربع عشرة سنة عند الالتحاق[١].

وقد تنوعت الأقسام العملية والفنية بتلك المدارس. إذ بلغت أحد عشر قسماً موزعة على المدارس طبقاً لاحتياجات البيئة المحلية. وهذه الأقسام هي (التدبير المنزلي، أشغال الإبرة، البائعات، المحصلات، الزراعة، التطعيم والصدف، الخزف والصيني، السجاد والتريكو، التركيبات الإلكترونية، المعادن الدقيقة ... الخ) وقد حظيت المواد العملية والفنية بنسبة ٦٨،٢% من زمن التمدرس في حين كان نصيب المواد الثقافية ٣١،٨%[٢].

وقد تطور عدد المدارس من أربعة مدارس سنة النشأة إلي نحو ١٨ مدرسة وقسم عام ١٩٦٥/٦٤ وهو أقصى حدود وصلت إليه . إلا أنه قد بدأ ينحدر نحو التقلص إلى أن وصل إلى ٤ أقسام عام ١٩٧٢/٧١ وهو العام الذي ألغى في نهايته القبول بهذا النوع من التعليم تمهيداً لإلغائه نهائياً[٣].

مدارس وأقسام التعليم الإعدادي الصناعي الملحقة بالمصانع:

كان للتعجيل في إنشاء المدارس الإعدادية الصناعية والتوسع فيها دون الإعداد الكافي سواء من حيث المباني المدرسية والمعلمين المعدين لهذا النوع من التعليم، فضلاً عن عجز الميزانية الخاصة بتزويد تلك المدارس بالمعدات والخامات – بالإضافة إلى صغر سن خريجي هذا النوع من المدارس أن تزايد عدد المعارضين لهذا النوع من التعليم، الأمر الذي حدا بوزارة التربية والتعليم نحو التوجه إلى المؤسسات الصناعية والاتفاق مع المسئولين عنها، على إنشاء مدارس وأقسام ملحقة بها، بهدف إعداد صانع متوسط المهارة ينشأ في المحيط العمالي للارتقاء بمستوى أداء العمل الصناعي فيه. فضلاً عن إكساب أفرادها مهارات وخبرات العمل الميداني.وقد بدأ العمل بهذا النوع من المدارس في العام الدراسي ١٩٦٥ .

وقد تحددت أهداف المدارس الإعدادية الملحقة في المصانع فيما يلي[٤]:

- تعويد التلاميذ على العمل في المصانع والاندماج في محيط الطبقة العمالية،وتوجيههم للاستفادة من المهارات والخبرات التي توفرها هذه المصانع والعاملين بها .
- إتقان العمليات الصناعية التي تحتاج إلى مهارة خاصة في محيط العمل الصناعي بالمصنع .
- تعويد التلاميذ على ممارسة العمليات الصناعية طبقاً لأصولها الفنية الصحيحة وإكسابهم العادات والسلوك المتصلة بالمهنة .
- إكساب التلاميذ القدرة على استعمال المصطلحات الفنية السليمة واستخدام العدد والآلات طبقاً لقواعد الأمن والسلامة .
- تزويد التلاميذ بقدر من الثقافة العلمية والفنية التي تساعدهم على التعرف على الخامات اللازمة للإنتاج وكيفية انتقائها طبقاً للمواصفات وتقدير تكاليف المشغولات وقراءة الرسوم الهندسية وفهم رموز التشغيل ومصطلحاته[٥].

---

(١) مركز الوثائق التربوية: تقرير تطور التربية والتعليم عن عام ١٩٥٨/٥٧، مرجع سابق، ص٤١.
(٢) عوض توفيق عوض: التعليم الإعدادي الفني– مرجع سابق، ص١١.
(٣) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للإحصاء ، تطور التعليم العام وتدفقه منذ منتصف القرن العشرين ١٩٥٠/١٩٥١-١٩٧٦/١٩٧٧، القاهرة ١٩٧٧، ص٤٠-٥٦.
(٤) وزارة التربية والتعليم: أهداف التعليم الفني (تجاري – زراعي – صناعي) القاهرة ١٩٦٤، ص٢٤-٢٥.
(٥) عوض توفيق عوض: مرجع سابق، ص١٠.

وقد ضمت هذه المدارس ثلاث شعب رئيسية (شعبة الصناعات الميكانيكية – شعبة الصناعات الكهربائية-شعبة النسيج). وقد اشتملت كل شعبة على عدد من الأقسام الخاصة بها.

وقد بدأ العمل بهذه المدارس الإعدادية الملحقة بهذه المصانع سنة ١٩٥٣ بدفعة قوية اشتملت على ٩٥ مدرسة، إلا أنه سرعان ما فتر الحماس والتأييد لهذه المدارس ،فأخذت في الاندثار فلم يبق منها سوى ٣ مدارس ملحقة بمصانع النسيج عام ١٩٧٤/٧٣، إذ وقف القبول بالصف الأول بهذه المدارس عام ١٩٧٢/٧١ تمهيداً لإلغائها نهائياً.

ثانياً: التعليم الإعدادي التجاري:

المدرسة الإعدادية التجارية:

نشأ هذا النوع من التعليم سنة ١٩٤٧ حين ظهرت الحاجة إلى خريجي هذا النوع من التعليم لحاجة سوق العمل والجهاز الإداري والشركات، فأصدرت وزارة المعارف آنذاك قراراً بإنشاء مدارس أولية للتجارة[١].

وإثر قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ عملت الوزارة على إعادة النظر في شئون التعليم وإعادة تنظيمه. وفي إطار هذا التوجه صدر القانون رقم ٢٦١ لسنة ١٩٥٦ بشأن تنظيم التعليم التجاري، والذي أنشئت بمقتضاه المدرسة الإعدادية التجارية إذ عمد القانون إلى تقسيم المدارس التجارية إلى[٢]:

- مدارس إعدادية تجارية .
- مدارس ثانوية تجارية .

وقد فسرت المذكرة الإيضاحية للقانون أسباب نشأة هذا النوع من التعليم بأن التجارة عماد الاقتصاد ،وأن الثقافة التجارية من مقوماتها، لذا فقد رؤى تنظيم التعليم التجاري على نحو يهيئ السبيل لأبناء الوطن ليضطلعوا بأعباء العمل في كافة المؤسسات التجارية والمالية ومصالح الحكومة والأعمال الحرة الأخرى[٣] .

وقد حدد القانون أهداف المدرسة الإعدادية التجارية في تزويد الملتحقين بها بثقافة فنية محددة تفي بحاجة الأعمال الكتابية في المؤسسات التجارية الصغيرة[٤]. كما حدد القانون كذلك مدة الدراسة بالمدرسة الإعدادية التجارية بثلاث سنوات ويقبل بها التلاميذ الذين يتمون مرحلة التعليم الابتدائي بنجاح، وألا يزيد سن الملتحق عن سبع عشرة سنة[٥].

ولتحقيق أهداف المدرسة الإعدادية التجارية جاءت الخطة الدراسية على النحو التالي [٦]:

---

(١) وزارة المعارف العمومية: المراقبة العامة للمشروعات والإحصاء. أنواع المدارس ومراحل التعليم في مصر والروابط التي تربط بعضها ببعض، القاهرة ديسمبر ١٩٥٠، ص ٤-٥.

(٢) وزارة التربية والتعليم: قانون رقم ٢٦١ لسنة١٩٥٦ بشأن " تنظيم التعليم التجاري" ومذكرته الإيضاحية، القاهرة، ١٩٥٦، مادة ١.

(٣) المرجع السابق: ص١١.

(٤) المرجع السابق: ص١١.

(٥) المرجع السابق: مادة ٢،١.

(٦) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٣٤ بتاريخ ٢٢|٤|١٩٦١. بشأن خطة الدراسة بالمدرسة الإعدادية التجارية.

جدول رقم (٤)

خطة الدراسة بالمدرسة الإعدادية التجارية

المواد الدراسية	عدد الحصص الأسبوعية للصفوف الدراسية			المجموع
	١	٢	٣	
التربية الدينية	٢	٢	٢	٦
اللغة العربية والخط	٨	٨	٨	٢٤
المواد الاجتماعية(تاريخ-جغرافيا-تربية قومية)	٦	٤	–	١٠
العلوم العامة والصحة المهنية	٤	–	–	٤
الأعمال اليدوية للبنين وأشغال الإبرة للبنات والتدريب المنزلي)	٤	٤	٤	١٢
التربية الرياضية	٢	٢	٢	٦
مجموع المواد الثقافية	٣٠	٢٤	٢٠	٧٢
الحساب التجاري	٣	٣	٣	٩
مسك الدفاتر	–	٣	٣	٦
المكتب التجاري	٤	٤	٤	١٢
البيع والتحصيل	–	٢	٤	٦
الآلة الكاتبة (عربي)	٣	٤	٦	١٣
مجموع المواد التجارية	١٠	١٦	٢٠	٤٦
المجموع الكلي	٤٠	٤٠	٤٠	١٢٠

وقد أبدت الخطة الدراسية اهتماما بالمواد الثقافية، إذ حظيت بنحو ٦٠% من خطة الدراسة في حين كان نصيب المواد التجارية ٤٠% كما كانت اللغة الأجنبية التي تدرس للبنات هي اللغة الفرنسية في حين كانت اللغة الإنجليزية هي اللغة الأجنبية بمدارس البنين، وقد كان لصدور قانون تنظيم الدفاتر التجارية النظامية للمحال التجارية التي لا يقل رأسمالها عن ١٠٠ جنية أن زاد الطلب على خريجي هذا النوع من المدارس إلا أنه بعد فتره قل الإقبال عليها خاصة من جانب البنين،نظراً لتفضيل المحلات التجارية تشغيل البنات دون البنين كبائعات أو محصلات،مما جعلها قاصرة على البنات فقط،ثم تحول بعد ذلك الطلب عنهن لصالح خريجي المدارس الثانوية التجارية – لذا تم تحويل المدارس الإعدادية التجارية إلى مدارس إعدادية حديثة[١]. حيث تم تصفية هذا النوع من التعليم عام ١٩٦٢ ولم يقبل في العام الدراسي ١٩٦٤/٦٣ أي تلميذة بهذه النوعية من المدارس.

ثالثاً: التعليم الإعدادي الزراعي:

في عام ١٩٤٧ قامت وزارة المعارف العمومية بإنشاء عدد ٤ مدارس تكميلية زراعية، يقبل بها التلاميذ الذين ينجحون في امتحان القبول في مستوى نهاية التعليم الأول ،وبعض الحاصلين على الشهادة الابتدائية في هذا الامتحان،ومدة الدراسة في هذه المدارس عامان دراسيان[٢]. وتهدف هذه المدرسة إلى تزويد التلاميذ والتلميذات بدراسات تثقيفية في مجال العمل في المكاتب والمتاجر والشئون الزراعية .وفي سنة ١٩٥١ رؤى تحويل مدرسة البنات التكميلية بالمنوفية إلى مدرسة ابتدائية زراعية[٣]. وفي سنة ١٩٥٣ صدر القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائي، والذي أقر إنشاء مدارس ابتدائية راقية ذات صبغة ريفية أو تجارية أو نسوية لإعداد التلاميذ إعداداً ثقافياً واجتماعياً وعملياً ملائماً للبيئة وقد حدد القانون مدة الدراسة بهذه

(١) وزارة التربية والتعليم: تقرير تطور التربية والتعليم عن عام ١٩٥٨/٥٧، مرجع سابق، ص٣٤-٣٥.
(٢) وزارة المعارف العمومية: أنواع المدارس ومراحل التعليم في مصر، مرجع سابق، ص٥.
(٣) فؤاد بسيونى متولي: التعليم الفني، تاريخه- تشريعاته- إصلاحاته- مستقبله، دار المعارف الجامعية الإسكندرية، ١٩٨٩،ص١٨٣.

نسوية لإعداد التلاميذ إعداداً ثقافياً واجتماعياً وعملياً ملائماً للبيئة وقد حدد القانون مدة الدراسة بهذه المدارس بثلاث سنوات[١].

وفي أعقاب ثورة يوليو ١٩٥٢ وفي إطار إعادة تنظيم التعليم الزراعي وتطويره ليواكب النهضة الزراعية المرتقبة – شكلت لجنة من كبار رجال التعليم وكبار المزارعين لإعادة النظر في شئون هذا النوع من التعليم وأهدافه ووسائله[٢] . وفي سنة ١٩٥٥ صدر القرار الوزاري رقم ٣٤٢ والذي بموجبه تم إطلاق اسم المدرسة الإعدادية الزراعية على المدارس الزراعية السابقة وإقرار استمرار خطة الدراسة بالمدرسة الزراعية السابقة[٣]. وفي سنة ١٩٥٦ صدر القانون رقم ٢٦٢ بشأن تنظيم التعليم الزراعي والذي قسم التعليم الزراعي إلى[٤]:

- مدارس إعدادية زراعية .
- مدارس ثانوية زراعية .
- تدريبات مهنية للمزارعين .
- دراسات لخريجي المدارس الزراعية لرفع مستواهم المهني من الناحية الفنية .

وقد نص القانون على أن تكون مدة الدراسة بالمدرسة الإعدادية الزراعية ثلاث سنوات، ويشترط فيمن يقبل بأن يكون أتم بنجاح الدراسة بالمرحلة الابتدائية ،وألا يقل سنه عن أثنى عشرة سنة، وألا يزيد عن سبع عشرة وأن يجتاز اختبار القبول الذي تعقده المدرسة[٥].

والدراسة في المدرسة الإعدادية تهيئ التلميذ لإجادة وسائل الاستثمار الزراعي الحديث مع دراسات نظرية مبسطة ليفهم أصولها الفنية وتهيؤه لتقبل الجديد من هذه الوسائل بهدف إيجاد طبقة من العمال الزراعيين المهرة وإعدادهم إعداداً علمياً يتجاوب مع ظروف البيئة واحتياجاتها. وهو ما عبرت عنه خطة الدراسة.

جدول رقم (٥)

خطة الدراسة بالمدرسة الزراعية الإعدادية [٦]

المواد الدراسية	عدد الحصص الأسبوعية			المجموع
	١	٢	٣	
التربية الدينية	٢	٢	٢	٦
اللغة العربية	٣	٣	٢	٨
المواد الاجتماعية(تاريخ–جغرافيا–تربية قومية)	٢	٢	–	٤
الرياضيات(جبر–هندسة–حساب)	٢	٢	–	٤
العلوم العامة والصحة المهنية	٢	٢	–	٤

(١) وزارة المعارف العمومية: قانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائي ومذكرته الإيضاحية، القاهرة، ١٩٥٣، مادة ١٦.

(٢) وزارة التربية والتعليم: تقرير عن تطوير التعليم في مصر في العام الدراسي٥٣|١٩٥٤، القاهرة ١٩٥٤، ص٢٠.

(٣) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٦٣٩ بتاريخ ١٢ أكتوبر سنة ١٩٥٥ بشأن خطة الدراسة في المرحلة الدراسية الإعدادية الزراعية.

(٤) وزارة التربية والتعليم: قانون رقم ٢٦٢ لسنة ١٩٥٦ بشأن " تنظيم التعليم الزراعي" ومذكرته الإيضاحية، القاهرة، ١٩٥٦، مادة ١.

(٥) المرجع السابق: مادة ٢.

(٦) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٣٦ بتاريخ ٢٢|٤|١٩٦١. بشأن خطة الدراسة بالمدارس الإعدادية الزراعية.

	عدد الحصص الأسبوعية			
التربية الرياضية	٢	٢	٢	٦
مجموع المواد الثقافية	١٣	١٣	٦	٣٢
الزراعة	٢	٢	٢	٦
البساتين	٢	٢	٢	٦
الإنتاج الحيواني	١	١	٢	٤
التصنيع الغذائي	٢	٢	٢	٦
وقاية النباتات وتربية النحل ودودة القز	–	–	٢	٢
التعاون والحسابات الزراعية	–	–	٢	٢
الهندسة الريفية والمساحة	–	–	٢	٢
التدريبات المهنية العملية	٢٠	٢٠	٢٠	٦٠
مجموع المواد الزراعية	٢٧	٢٧	٣٤	٨٨
المجموع الكلي	٤٠	٤٠	٤٠	١٢٠

لتحقيق أهداف المدرسة الإعدادية، أعيد النظر مرة أخرى في خطة الدراسة الصادرة بالقانون واستبدالها بالخطة السابقة والصادرة بالقرار الوزاري رقم ٣٦ لسنة ١٩٦١،حيث رؤى في هذه الخطة زيادة نسبة المواد الثقافية، وإدخال بعض العلوم كالرياضيات والهندسة الريفية ومبادئ المحاسبة، وهي مواد دراسية لم تكن في الخطة الواردة بالقانون كما يلاحظ أيضاً زيادة الاهتمام بالجانب الزراعي والصبغة العملية. إذ حظيت المواد الزراعية بنسبة ٧٣% من الوقت المخصص للخطة، وإن زادت إلى ٨٥% في الصف الثالث.

أما بالنسبة لتطور هذا النوع من التعليم نجد أنه قد بدأ بثمانية مدارس وأقسام عام ١٩٥٥/٥٤، زادت إلى تسع مدارس بتطبيق القانون رقم ٢٦٢ لسنة ١٩٥٦،ثم أخذت في الضمور،وانتهت بقسم واحد عام ١٩٧٠ حيث تم إلغاء القبول بهذا النوع من التعليم[١]. وأنه ابتداء من عام ١٩٦٦/٦٥ وحتى تصفيته نهائياً عام ١٩٧٠ قد اقتصر على الأقسام الملحقة بالمؤسسات الزراعية والمصانع الخاصة بالتعليب.

تصفية التعليم الإعدادي الفني:

أعقب ثورة يوليو ١٩٥٢ اهتمام الدولة بتصنيع البلاد وأحداث تنمية شاملة فأنشأت العديد من المشروعات الصناعية والزراعية والتجارية، مما اظهر الحاجة إلى العمالة الفنية بكافة صورها ومستوياتها. فصدر عن وزارة التعليم العديد من القوانين الخاصة بالتعليم الفني (القانون ٢٢ لسنة ١٩٥٦ بشأن التعليم الصناعي، القانون ٢٦١ لسنة ١٩٥٦ بشأن التعليم التجاري، القانون ٣٦٣ لسنة ١٩٥٦ بشأن التعليم الزراعي) وهي مجموعة القوانين المسئولة عن إنشاء مدارس إعدادية فنية بجانب المدارس الثانوية الفنية. كما جاءت الخطة الخمسية الأولى ١٩٦٢/٦١-١٩٦٥/٦٤ متضمنة الأسس التي يقوم عليها التوسع في هذا النوع من التعليم بمستوياته المختلفة لسد فراغ في القوى البشرية التي تحتاجها تلك المشروعات. وهو ما ترجم في زيادة نسبة المقبولين بالتعليم الإعدادي الفني إذ يشير وزير التعليم آنذاك "أن التفكير في المستقبل الذي نأمله لبلادنا ومقتضيات التطور نحو المستقبل يفرض علينا أن نحول دون توجه التلاميذ نحو التعليم العام إلى التعليم الفني لمواجهة احتياجات البلاد ومقتضيات تطورها الصناعي والزراعي والتجاري[٢].

---

(١) وزارة التربية والتعليم: قرارات هيئة التخطيط في التعليم الفني، القاهرة ١٩٦١، ص٢٤.
(٢) بيان السيد كمال الدين حسين وزير التربية والتعليم في مجلس الأمة في أغسطس، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٥٧، ص٢٥-٢٧.

إلا أنه سرعان ما عدل عن هذا التوجه وتراجع تنفيذ ما جاء بالخطة الخمسية نظرا لزيادة الشكوى من رجال التربية وأصحاب المصالح من تدني مستوى خريجي هذا النوع من المدارس وعدم صلاحيتهم للعمل .لذا قررت الوزارة إلغاء مرحلة التعليم الإعدادي الفني وتوحيد جميع أنواع المدارس الإعدادية التي كانت موجودة حينئذ وهي:

- المدرسة الإعدادية العامة .
- المدرسة الإعدادية العملية .
- المدرسة الإعدادية التجريبية .
- المدرسة الإعدادية الصناعية .
- المدرسة الإعدادية الزراعية .
- المدرسة الإعدادية التجارية .
- المدرسة الإعدادية الفنية للبنات .

لذا فقد قامت وزارة التربية بتصفية المدرسة الإعدادية التجارية عام ١٩٦٢ وعدم قبول طلاب مستجدين بها. أما التعليم الإعدادي الصناعي والزراعي فقد تم تصفيته في العام الدراسي ١٩٦٣ وقد ألغي نهائيا التعليم الإعدادي الفني بكل صوره بصدور القرار الوزاري ٣١ لسنة ١٩٦٥ ولم يعد قائما من هذا النوع سوى بعض المدارس الإعدادية الفنية للبنات وكذلك بعض الأقسام الملحقة بالمصانع لبعض الوقت. وقد أكد إلغاء التعليم الفني الإعدادي بصدور القانون رقم ٧٥ لسنة ١٩٧٠ بشأن التعليم الفني. إذ أصبحت المدرسة الثانوية الفنية (صناعية، زراعية، تجارية) هي المدرسة المسئولة عن إعداد العامل الماهر.

وترجع أسباب تصفية التعليم الإعدادي الفني للأسباب التالية:

- أن مدارس التعليم الإعدادي الفني طبقا للقوانين المنظمة لها تقبل تلاميذها بعد انتهاء المرحلة الابتدائية أي في سن الثانية عشر. وهي سن مبكرة لا تسمح بإظهار قدراتهم الخاصة أو اكتشاف ميولهم واتجاهاتهم ،وهو الهدف الأساسي للمدرسة الإعدادية كما جاء بالقانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣ والقانون ٥٥ لسنة ١٩٥٧، الأمر الذي يجعل القبول بهذه المدارس الفنية ليس فقط خرقا للقانون وإنما أيضا يحمل خطر توجيه أطفال إلى نوع من التعليم قد لا يتفق مع ميولهم وقدراتهم وإمكانياتهم مستقبلا.
- الخلاف بين خطط الدراسة لكل نوع من هذه المدارس من حيث عنايتها بالنواحي الثقافية العامة والناحية الفنية، فالمدارس الإعدادية العامة كانت تركز اهتمامها على النواحي الثقافية النظرية فتلميذها يخرج للحياة غير قادر على تقبل ممارسة مهنة أو أي نشاط عملي، أما المدارس الإعدادية الفنية، فكانت تركز اهتمامها على النواحي المهنية دون الثقافية، وتأخذ بمبدأ التخصص المبكر الأمر الذي حرم خريجيها من التزود بالثقافات اللازمة له كعامل ومواطن صالح في مجتمع اشتراكي ديمقراطي. كما أن فكرة التخصص المبكر التي كانت تسير عليه المدارس الإعدادية الفنية آن ذاك وكذلك فكرة إهمال الثقافة الفنية في المدارس الإعدادية العامة لا تتناسبان مع خصائص مرحلة النمو التي يمر بها تلميذ المرحلة الإعدادية، ولا مع المواصفات التي يتطلبها المجتمع من خريجي هذه المدارس.

- أن تلميذ المدرسة الإعدادية الفنية خاصة الصناعية منها، ليس قادراً على استيعاب المواد النظرية (العلمية، الفنية) التي يتطلبها تعليم مهنة. إذا أن التعليم العام خاصة المواد الأساسية التي تحصل عليها خلال المدرسة الابتدائية ليس بكفاية لأن يبني عليها أي تعليم صناعي أو فني جيد.
- إن التعليم في بعض أنواع المدارس الإعدادية كان تعليمياً مغلقاً لا يؤدي إلى مرحلة تالية، إلا بشروط قاسية ومجحفة، مما يتعارض مع أبسط مبادئ تكافؤ الفرص، فتباين شروط الالتحاق بالتعليم الثانوي حتى الفني منها لصالح التعليم الإعدادي العام سواء من حيث السن أو من حيث النسبة المئوية للمجموع، أو من حيث نسبة المقبولين كلها أمور تتعارض مع ما يرفعه النظام من شعارات تتعلق بالديمقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية.
- اختلاف تكلفة الفصل اختلافاً كبيراً في مختلف أنواع المدارس الإعدادية، فتكلفة الفصل الواحد في الإعدادي العام تبلغ حوالي ٨٠٠ جنية في حين أنها تتراوح ما بين ٢٠٠٠ إلى ٣٠٠٠ جنية للفصل الإعدادي الفني، فالتوحيد في المدرسة الإعدادية يمكن أن يوفر لخزانة الدولة مبالغ ضخمة تسمح بزيادة الاستيعاب بالمدرسة الإعدادية والارتفاع بأعداد المقبولين من الناجحين بالمدرسة الابتدائية في التعليم الإعدادي كخطوة أولى نحو استيعاب جميع الناجحين في التعليم الابتدائي ومد الإلزام إلى ٨، ٩ سنوات بدلاً من ٦ (١).
- أن خريجي هذه المدارس الإعدادية العملية والفنية يدخلون سوق العمل في وقت مبكر،في سن الخامسة أو السادسة عشر،وهي سن مراهقة لا يكون التلميذ فيها قد أكمل نموه الجسمي بعد، مما يجعله غير قادر على تحمل العمل الشاق أمام الآلات فضلاً عن تعارض تعيينهم مع قانون العمل رقم ٩١ لسنة ١٩٥٩. وهو ما جعل أصحاب المؤسسات الصناعية يعزفون عن تعينهم.

وقد توحدت كل هذه العوامل معاً لتشكل من التعليم الفني عموماً، والمدرسة الإعدادية الفنية بصفة خاصة، تعليماً لأبناء الطبقات الفقيرة والمحرومة اجتماعياً وثقافياً. وهو ما أكدته جميع القوانين المنظمة لهذا النوع من التعليم الفني المبكر منذ المدارس الأولية الراقية ١٩١٧، فهو نوع من التعليم يقدم لمن لا يستطيع استكمال التعليم بالمرحلة الأعلى. فضلاً عن كونه تعليماً مغلقاً لا يسمح لخريجيه بالالتحاق بالمستوى الأعلى حتى ولو كانت مدرسة ثانوية فنية – إذ وضعت الشروط الإحالة دون استكمال هؤلاء الخريجين لتعليمهم بالمدرسة الثانوية. الأمر الذي أدى في النهاية إلى عزوف الآباء عن إلحاق أبنائهم بهذا النوع من التعليم مفضلين علية التعليم الإعدادي العام.

وقد أدى هذا العزوف عن التعليم الفني الإعدادي من أصحاب العمل وأولياء أمور التلاميذ إلى قيام الوزارة بتصفية هذا النوع من التعليم قبل مرور ستة أعوام على بدايته مما يؤكد أن القرار الخاص بإنشاء هذه النوعية من المدارس قد جاءت على عجالة ودون دراسة متأنية، وإن الهدف الأساسي هو تخليص الوزارة من الضغوط الشعبية على التعليم خاصة الثانوي إثر صدور قانون مجانية التعليم الثانوي سنة ١٩٥١ دون الاستعداد له. وعجز المدرسة الإعدادية عن قبول أكثر من ٢٠% من أعداد الناجحين بالتعليم الابتدائي.فكانت المدرسة الإعدادية الفنية بمثابة التنفيس عن التعليم العام.وليس كما جاء بالمذكرة الإيضاحية بهذا الشأن.

---

(١) المركز القومي للبحوث التربوية: جهاز التوثيق والمعلومات التربوية، نظام التعليم في جمهورية مصر العربية، القاهرة، ١٩٧٤، ص٣٦.

لذا فقد صدر عن مؤتمر رجال الأعمال والمسئولين عن التعليم الفني في مصر توصية بإلغـــاء التعليـم الإعدادي الفني. فخريجو المدارس التجارية لا يصلحون للعمل وأن المدرسة الإعدادية الصناعية لا تحقق الهدف من إنشائها وأن المدرسة الزراعية لا تعد بإمكاناتها القائمة زراعاً أو حتى عاملاً زراعياً وأنه يجب إلغاء هـــذا النوع من التعليم(١).

الاتجاه نحو توحيد التعليم بالمرحلة الإعدادية:

جاء بإحدى الوثائق الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بشأن المدارس الإعدادية "كثرت الشـــكوى مـــن خريجي المدارس الإعدادية العامة والفنية، فخريجو المدارس العامة الذين لا يلتحقون بالتعليم الثانوي لا ينجحون في حياتهم العملية لأنهم لم يكتسبوا المهارات اللازمة لهذا النجاح أثناء تعليمهم الإعدادي، وخريجو المـــدارس الإعدادية الفنية لا تكفي معلوماتهم ومهاراتهم للنجاح في حياة العمل كصانع(٢). فضلاً عن عدم قدرتـــهم علـــى الاندماج في بيئة العمل لصغر سنهم،لذا فالشركات والمؤسسات الإنتاجية ترفضهم ولا ترحب بهم(٣).

لذا فقد شكلت لجنة لدراسة وتقويم المدارس الإعدادية سنة ١٩٦٢،وقد توصلت اللجنة للنتيجة التاليـــة "أن تصبح المدرسة الإعدادية مدرسة موحدة بها قدر مشترك من الدراسات الثقافية والعملية يدرسها جميع التلاميـــذ وتسمح في الوقت ذاته بتنوع بسيط يواجه اختلاف ميول التلاميذ واستعداداتهم"، وأنه يترتب على الأخـــذ بـــهذه التوصية العمل على:

- إعادة النظر في مناهج المواد الثقافية بالتعليم الإعدادي العام .
- فحص مناهج المواد المهنية بالمدارس الإعدادية الفنية بأنواعها والعملية والتجريبية لاختيار ما قد يصلح منـــها لجانب الدراسات المهنية التي ينبغي أن تتضمنها خطة ومناهج الدراســـة بالمدرســـة الإعداديـــة الموحـــدة المقترحة، بحيث تبعد الدراسات المهنية عن التخصص وتجنح إلى تكوين ثقافة مهنية عريضـــة وضروريـــة لكل مواطن(٤). وهو ما ذهب إليه الأمريكيون الذين زاروا مدارس التعليم الإعدادي لنفس السبب(٥). الـــبرامج العلمية التي لها طابع التعليم العام يجب أن يكون موضعها هو المرحلة الإعدادية، وأما البرامج التي توضـــع لإعداد الشباب للعمل في المصانع فيجب أن يكون مجالها في المرحلة الثانوية الفنية.
- أن تخصيص ٦ ساعات أسبوعياً لعمل ذي طبيعة عملية يعتبر قليلاً جداً إذا ما كان هدفاً مهنياً، أما إذا كـــان الهدف هو مجرد تعريض الطلبة لتجارب تفيدهم في توجيه أنفسهم أو مجرد تنمية الـــهوايات الخاصـــة، أو تنمية قدرة المستهلك على الحكم على جودة ما يشتريه – فأن هذا القدر من الحصص كاف جداً.

---

(١) محمد خليفة بركات: الحاجة إلي إعادة تخطيط المرحلة الإعدادية، صحيفة التربيـــة، س١٢، ع١، القـــاهرة نوفمبر ١٩٥٩، ص٢٢-٢٣.

(٢) وزارة التربية والتعليم: تطور التعليم الإعدادي والثانوي في عهد الثورة، القاهرة، يونيو ١٩٦٣،ص٣.

(٣) محمد على حافظ: تطوير التعليم بالمرحلة الإعدادية، صحيفة التربية، ع٢، يناير ١٩٦٤، ص٣٨.

(٤) وزارة التربية والتعليم: تطور التعليم الإعدادي والثانوي في عهد الثورة، مرجع سابق، ص٣-٥.

(٥) تقرير الخبراء الأمريكيين: المقدم إلي اللجنة الدائمة للأفراد الفنيين، القاهرة ديسمبر١٩٦٢، استنسل، ص٤-٦.

واطمئناناً لتلك الدراسات قامت الهيئة العليا للتخطيط بالتوصية بأن "يكون طابع المرحلة الإعدادية مدرسة إعدادية موحدة تشتمل برامجها على قدر موحد من الثقافة والمواد العلمية إلى جانب تخصيص نسبة من الخطة الدراسية (١٥%-٢٠%) للمجالات العلمية تتنوع وفقاً لمختلف البيئات"[١].

هكذا وضعت الأسس التي تقوم عليها المدرسة الإعدادية الحديثة، وأصبح على أجهزة التخطيط بالوزارة أن تضع هذه المدرسة في صورة واقعية . فصدر القرار الوزاري رقم ٣٦ لسنة ١٩٦٣ بتحويل عدد من المدارس الإعدادية التجارية والعملية إلى مدارس إعدادية حديثة[٢]. وقد بدأت الدراسة بالفعل في العام الدراسي ١٩٦٤/٦٣. وقد حدد القرار الوزاري الهدف من المدرسة الإعدادية الحديثة في "مراعاة خصائص التلاميذ بتزويدهم ببعض المهارات والخبرات العملية التي تساعد على الكشف عن قدراتهم واستعداداتهم[٣]. وبذلك تحدد نجاح المدرسة الإعدادية الحديثة في مدى قدرتها على تطعيم المناهج بما يساعد على سد الثغرة القائمة بين معلومات التلميذ وخبراته المدرسية وبين ما هو موجود فعلاً في الحياة من خبرات إنتاجية.

ولتحقيق ذلك قسمت المجالات العلمية إلى الأقسام التالية :

أ- مجموعة المجالات المتصلة بالعمل الزراعي ومقرراتها تشتمل على زراعة المحاصيل، تربية الدواجن، الألبان والصناعات الزراعية، تربية النحل ودودة القز، الصناعات الريفية، الأدوات الزراعية.

ب- مجموعة المجالات المتصلة بالحرف والصناعات المحلية وتتضمن مقررتها النجارة والتطعيم، الكهرباء، المعادن، السمكرة، النسيج، السجاد والكليم، النقش والزخرفة، طباعة المنسوجات، التجليد، الجلود، الأشغال البيئية.

جـ- مجموعة المجالات المتصلة بالأعمال التجارية وتتضمن مقررات في التدريب على الآلة الكاتبة، المعاملات التجارية بأنواعها.

د- مجموعة المجالات المتصلة بالشئون النسوية وتشمل مقررات في إدارة المنزل، صناعة الملابس، التريكو، شئون رعاية الطفل، صيانة وإصلاح الأدوات المنزلية، التجميل.

وتتضمن حصص المواد العملية مجالين أثنين في كل صف من هذه المجالات في مدارس البنين وكذلك الحال في مدارس البنات (على أن يتضمن المجال النسوي أيضاً مقررات في المجال الزراعي والحرف المتصلة باحتياجات البنات)، وأن تختار كل مدرسة المجالات والمقررات التي تتناسب مع ظروف بيئتها وإمكانيتها المادية والبشرية.

بذلك فالمواد العملية وما يصاحبها من تدريبات بالورش تهدف إلى التثقيف المهني وليس التخصص المهني. وهو ما ينكشف من التوزيع النسبي للمواد والمقررات.

حيث انتهى الرأي إلى أن تشمل خطة الدراسة المواد الثقافية والعملية في المدرسة الإعدادية العامة مضافاً إليها ٦ حصص للمجالات العلمية فيكون المجموع ٣٩ حصة أسبوعياً بدلاً من ٣٦ في المدرسة الإعدادية العامة.

---

(١) وزارة التربية والتعليم: محضر اجتماعات هيئة التخطيط العليا، القاهرة ١٩٦٣، ص١٣-١٥.

(٢) وزارة التربية والعليم: قرار وزاري رقم ٣٦ بتاريخ ١٩٦٣ بشأن "إنشاء المدارس الإعدادية الحديثة" مادة١.

(٣) المرجع السابق: مادة ٢.

جدول رقم (٦)

خطة الدراسة بالمرحلة الإعدادية العامة للعام الدراسي ١٩٦٤/٦٣[١]

مواد الدراسة	الصفوف الدراسية			المجموع
	١	٢	٣	
التربية الدينية	٢	٢	٢	٦
اللغة العربية	٧	٧	٧	٢١
اللغة الأجنبية	٦	٦	٦	١٨
الرياضيات	٥	٥	٥	١٥
العلوم والصحة	٤	٤	٤	١٢
المواد الاجتماعية	٤	٤	٤	١٢
المواد العملية وتشمل الأشغال اليدوية والتربية الزراعية للبنين والتدبير المنزلي للبنات	٣	٣	٣	٩
الأناشيد والموسيقي	١	١	١	٣
التربية الرياضية	٢	٢	٢	٦
الرسم	١	١	١	٣
المجموع	٣٦	٣٦	٣٦	١٠٨

يلاحظ أن خطة الدراسة بالمدرسة الإعدادية الحديثة هى نفس الخطة المقررة على المدارس الإعدادية العامة والتي أقرها القانون ٥٥ لسنة ١٩٥٧،إذ يبلغ عدد الحصص الأسبوعية ١٠٨ حصة، كما يبلغ نصيب المواد العملية ٨% منها. إلا أنه يضاف إليها ثلاث حصص إضافية لدراسة المجالات العملية لكل صف دراسي بالمدرسة الإعدادية الحديثة. فالمجالات العملية هنا ضعف نظيرتها بالمدرسة الإعدادية العامة.مما يؤكد الاهتمام بالمجالات العملية .

وقد تم إنشاء ١٥٠ مدرسة حديثة ذات مجالات عملية في الفترة من ٦٣-١٩٦٥ ،ثم توقف إنشاء هذه المدارس نظراً لزيادة التكلفة وعدم توافر الورش والتجهيزات ونقص الاعتمادات . وعدم ملاءمة المدارس الإعدادية العامة للتحول لمدارس إعدادية حديثة. مما أدى إلى جمودها وفقدان الحماس نحو التوسع فيها. إلى أن صدر قانون التعليم العام رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨، بذلك يكون قد أغلق باب التنوع بالمدرسة الإعدادية .

توحيد المدرسة الإعدادية:

في سنة ١٩٦٨ صدر القانون رقم ٦٨ بشأن التعليم العام، وقد حدد القانون الهدف من التعليم العام بمراحله المختلفة في تكوين الدارس تكويناً عاماً على مستويات متتالية من النواحي العقلية والجسمية والخلقية والاجتماعية والقومية بقصد إعداد المواطن الاشتراكي المدرك لواجباته نحو ربه وأسرته ووطنه والإنسانية جمعاء، والصالح لأن يهيأ لممارسة العمل الذي يتلاءم مع استعداداته وقدراته والمستوى الدراسي الذي وصل إليه ليكون عضواً منتجاً في المجتمع الذي يعيش فيه[٢] .

ورغم كون المدرسة الإعدادية بحكم كونها مرحلة من ضمن مراحل التعليم العام مشتركة في تحقيق الهدف العام من التعليم، إلا أن القانون قد حدد هدفها الخاص في "تستهدف مرحلة التعليم الإعدادي بالإضافة إلى تدعيم إعداد التلاميذ عقلياً وجسمياً وخلقياً واجتماعياً وقومياً، توفير الدراسات والوسائل اللازمة للكشف عن

---

(١) وزارة التربية والتعليم: المناهج الموحدة للمرحلة الإعدادية العامة للعام الدراسي ٦٣|١٩٦٤، القاهرة ١٩٦٣، ص٨.

(٢) وزارة التربية والتعليم: قانون رقم ٦٨لسنة ١٩٦٨ بشأن التعليم العام، مادة ١.

ميولهم وقدراتهم وتنميتها بما يمكن من توجيههم إلى العمل بعد تدريب مهني أو إلى مواصلة الدراسة في المرحلة الثانوية العامة أو الفنية كل بحسب استعداده [١].

بهذا يكون الهدف من المدرسة الإعدادية كما جاء بالقانون هو[٢]:

- الارتفاع بمستوى ودرجة النمو المتكامل للتلميذ في النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية.
- إعداد التلاميذ للحياة العملية في البيئة التي يعيشون فيها.
- تأكيد مفاهيم القومية العربية وتقوية الاعتزاز بالوطن العربي الكبير في نفوس التلاميذ ووجدانهم .
- إعداد الفتيان والفتيات للحياة في مجتمع ديمقراطي اشتراكي تعاوني .
- ضرورة إسهام تلاميذ المدرسة الإعدادية في خدمة المدرسة والبيئة .

ولتحقيق تلك الأهداف حدد القانون المواد الدراسية بتلك المرحلة،كما ترك للمدارس حق اختيار أحد أوجه النشاط المدرسي بما يلائم تلاميذها ويتوافق مع ظروفهم البيئية وإمكاناتها[٣].

جدول رقم (٧)

خطة الدراسة بالمدرسة الإعدادية العامة للعام الدراسي ١٩٧٠/٦٩[٤]

مواد الدراسة					
	١	٢	٣	المجموع	ملاحظات
التربية الدينية	٢	٢	٢	٦	
اللغة العربية (وتشمل الخط)	٧	٧	٦	٢٠	
اللغة الأجنبية	٦	٦	٦	١٨	
الدراسات الاجتماعية (تاريخ، جغرافيا، تربية وطنية)	٣	٣	٣	٩	الاسم البديل للمواد الاجتماعية
الرياضيات (حساب، جبر، هندسة)	٥	٥	٥	١٥	
العلوم والصحة	٤	٤	٤	١٢	
التربية الفنية	٢	٢	٢	٦	الاسم البديل للرسم
الموسيقى والأناشيد	١	١	١	٣	
التربية الرياضية والاجتماعية	٢	٢	٢	٦	
المواد العملية في الإعدادي العام	٢	٢	٣	٧	
المجالات العملية في الإعدادي الحديث	٤	٤	٥	١٣	
المجموع عام	٣٤	٣٤	٣٥	١٠٢	
المجموع حديث	٣٨	٣٨	٣٨	١٠٤	

رغم كون القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ قد نص صراحة على توحيد المدرسة الإعدادية في مدرسة عامة موحدة قوامها ثلاث سنوات لجميع أبناء الأمة. ورغم أن القانون أيضاً قد نص ولأول مرة على أهداف خاصة بالمرحلة الإعدادية- إلا أن القائمين على التنفيذ ووضع الخطط الدراسية قد تناسوا وربما عن عمد تضمين خطط الدراسة بما يساعد على الكشف عن ميول وقدرات التلاميذ والعمل على تنميتها، إذ أقروا استمرار التدريس بالخطة الدراسية للمدرسة الإعدادية سنة١٩٦٥-١٩٦٦ والتي عدلت بالخطة الدراسية لسنة ١٩٦٩-١٩٧٠ ثم

---

(١) المرجع السابق: مادة ٥١.
(٢) وزارة التربية والتعليم: أهداف المرحلة الإعدادية وبعض وسائل تحقيقها، القاهرة، ١٩٦٩، ص٣-١٨.
(٣) المرجع السابق: مادة ٥٤.
(٤) محمد خيري حربي وآخرون: تطوير التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة خلال الخمسين سنة الأخيرة (١٩٢٠-١٩٧٠) الشعبة القومية لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) القاهرة، نوفمبر ١٩٧٠، ص١٤٠.

عدلت مرة أخرى في إطار اهتمام الوزارة بتطوير المناهج في منتصف السبعينيات بالخطة الدراسية للمناهج المطورة عام ١٩٧٥/١٩٧٦ .

ويلاحظ على هذه الخطط أنها جاءت كلها على نمط الخطة الدراسية لسنة ١٩٦٥. وإن حظيت الخطة الدراسية لسنة ٧٠/٦٩ بزيادة حصة دراسية واحدة بالمواد العملية بالصف الثالث بدلاً من اثنتين بالخطة ١٩٦٦/٦٥.إلا أنه يلاحظ وجود اهتمام بالمواد النظرية بزيادة ثلاث حصص للرياضيات لتصبح ٥حصص بكل صف أسبوعياً بدلاً من أربعة بخطة ١٩٦٥ وزيادة حصتين للغة العربية بالصف الأول والثاني لتصبح عشرين حصة بدلاً من ثماني عشرة حصة .

بذا يتضح أن اهتمام المدرسة الإعدادية مازال ينصب حول المواد النظرية والمؤهلة لاستكمال الدراسة بالتعليم الثانوي العام . غافلاً أي اهتمام بالمواد العملية والأنشطة التربوية الأخرى .الأمر الذي يحرم تلاميذها غير القادرين على مواصلة التعليم من أي نشاط يسهل عليهم التكيف مع بيئة العمل. وهو ما ذهبت إليه إحدى الدراسات حول تلك الفترة بأن المجالات العملية والتطبيقية قد ألغيت،وصارت الدراسة بالمرحلة الإعدادية دراسة نظرية لا تحقق الهدف الذي حدده القانون على اعتبار أنها مدرسة (إعدادية) تعد الفرد لمجالات العمل،أو مواصلة الدراسة بالثانوي العام أو الفني بعد ذلك، كما أنها لا تحقق الهدف الذي حدده القانون بكونها مرحلة (توفير الدراسات والوسائل اللازمة للكشف عن ميول التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم)[١].

الأمر الذي يتضح معه أن هناك حالة من الفصل الحاد بين الأهداف التي جاءت بالقانون والوسائل الساعية نحو تحقيقها.فجاءت المناهج الدراسية وطرائق التدريس والأنشطة المدرسية المصاحبة لها بعيدة كل البعد عن أهداف هذه المدرسة .

أما بالنسبة لتقويم التلاميذ في المرحلة الإعدادية فكان يتم على النحو التالي:

(١) أعمال السنة والاختبارات الفترية التي تجرى لهم أثناء العام الدراسي تخصيص ٢٠% على الأقل من النهاية العظمى للدرجة في كل مادة من مواد الدراسة ما عدا التربية الدينية والمجالات العلمية فيخصص لها ٥٠%[٢].

(٢) الامتحانات التي تعقد لهم في نهاية العام الدراسي. إذ تعقد المدرسة بالنسبة للصفين الأول والثاني امتحانات للنقل من دورين في نهاية العام الدراسي ويكون الامتحان تحريرياً في جميع المواد وعملياً في المواد التي تتطلب طبيعتها ذلك، ويعتبر التلميذ ناجحاً في حالة حصوله في مجموع درجات الامتحانات التحريرية ودرجات أعمال السنة والاختبارات الفترية على ٥٠% على الأقل من المجموع الكلي للنهايات العظمى لمواد الامتحانات. وأن يكون حاصلاً على النهايات الصغرى للدرجة المقررة للنجاح في كل مادة على حدة وهي ٤٠% ماعدا اللغة العربية والدين فنهايتها الصغرى ٥٠%، أما الرسم فنهايته الصغرى ٢٠%[٣].

أما بالنسبة لامتحان شهادة إتمام الدراسة الإعدادية .فتعقد مديريات التربية والتعليم في نهاية الصف الثالث بالتعليم الإعدادي امتحاناً عاماً على مستوى المحافظات من دور واحد ويكون الامتحان تحريرياً، ويجوز أن يكون عملياً في المواد التي تتطلب طبيعتها ذلك متى توافرت الإمكانات لإجراء امتحان عملي، ويعتبر التلميذ ناجحاً في هذا الامتحان إذا حصل على النهاية الصغرى للنجاح في كل مادة من مواد الامتحان على حدة،وعلى

---

(١) أحمد إسماعيل حجي: نظام التعليم في مصر، مرجع سابق، ص٢٥٤.
(٢) القانون ٦٨ لسنة ١٩٦٩ بشأن التعليم العام، مرجع سابق، مادة ٣١.
(٣) المرجع السابق: مادة ٣٢،٣٣.

٥٠% على الأقل من المجموع الكلي لمواد الامتحان،عدا مادة التربية الدينية.ولا تخصص درجات لأعمال السنة والاختبارات الفترية في هذا الامتحان. ويمنح الناجحون في هذا الامتحان شهادة تسمى "شهادة إتمام الدراسة الإعدادية العامة"(١).

وقد وضع القانون ٦٨ لسنة ١٩٦٨ نهاية للنقل بمادة أو مادتين وهو ما كان يسمح به القانون ٥٥ لسنة ١٩٥٧. إذ جاء بمذكرته الإيضاحية أنه للارتفاع بكفاءة التعليم العام تم إلغاء نظام الطالب الناجح الراسب في مادة أو مادتين. إذ تبين فشل هذا النظام لما ترتب عليه من إهمال الطالب في التحصيل في بعض المواد الدراسية الأساسية كاللغات الأجنبية والرياضة، لذا فقد نص القانون في مادته ٣٣ على شرط نجاح الطالب في كل مادة على حدة، وعقد امتحان دور ثاني قبيل العام الدراسي بالنسبة لامتحانات النقل للراسبين في الدور الأول في مادة أو مادتين أو في المجموع الكلي والمتخلفين بعذر عن امتحان الدور الأول كله أو بعضه(٢).

من هذا العرض للمدرسة الإعدادية في ظل القانون ٦٨ لسنة ١٩٦٨ نجد أن هذا القانون قد نجح في إنهاء التشعيب المبكر في مرحلة التعليم الإعدادي إذ نص في مدته الأولي أن التعليم العام لا يؤهل في ذاته لعمل معين، ولكنه يعمل على تكوين الدارس تكويناً عاماً على مستويات متتالية في مراحله الثلاث (ابتدائي، إعدادي، ثانوي عام) ليكون مواطناً صالحاً على أن يتمرس في العمل الذي يتلاءم مع استعداده وقدراته والمستوى الدراسي الذي وصل إليه ليكون عضواً منتجاً في المجتمع(٣).

وإن كان القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ قد نجح في إنهاء عملية التشعيب المبكر كما سبق القول إلا أنه لم يغلق الباب أمام تجريب مناهج جديدة، أو استحداث نماذج مدرسية جديدة. إذ منح القانون لوزير التعليم الحق في إنشاء مدارس تجريبية في أية مرحلة من مراحل التعليم العام بشرط أن تصل بالتلميذ إلي مستوى شهادة إتمام الدراسة بالمرحلة، وتتخذ هذه المدارس مجالاً لتطبيق التجارب التعليمية الجديدة تمهيداً لتعميمها عندما يثبت نجاحها(٤). كما أعطي القانون لوزير التعليم الحق في تحديد خطة الدراسة والمناهج ونظم الامتحانات والرسوم الدراسية الخاصة بتلك المدرسة والتي تسهل الهدف منها.

المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر ذات الثماني سنوات:

في إطار التعاون الثقافي بين جمهورية مصر العربية وجمهورية ألمانيا الديمقراطية، تم إبرام اتفاق للتعاون بين البلدين في ٢٥ مارس ١٩٧٢ تقوم بمقتضاه جمهورية ألمانيا الديمقراطية بالمساهمة في إنشاء مدرسة تجريبية في مصر ذات ثماني سنوات تضم المرحلتين الابتدائية والإعدادية معاً على غرار المدارس الثانوية الإلزامية البوليتكنيكية ذات الثماني سنوات والتي كانت موجودة في ألمانيا حتى سنة ١٩٥٩ .

وتنفيذاً لهذا الاتفاق قامت وزارة التربية والتعليم بإصدار القرار الوزاري رقم ١٥٤ لسنة ١٩٧٢ بشأن إنشاء المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر. وهي مدرسة تجريبية تعمل في إطار قانون التعليم العام رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ إعمالاً للمادة ١١ بشأن منح وزير التعليم الحق في إنشاء مدارس تجريبية في أية مرحلة من مراحل

---

(١) المرجع السابق: مادة ٥٥، ٥٦، ٥٨.
(٢) المرجع السابق: المذكرة الإيضاحية، ص٢١.
(٣) المذكرة الإيضاحية للقانون ٦٨ لسنة ١٩٦٨، ص٢٠-٢١.
(٤) القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ مرجع سابق، مادة ١١.

التعليم العام بشرط أن تصل بالتلميذ إلي مستوى شهادة إتمام الدراسة بالمرحلة. وقد نص القرار على أن تبدأ الدراسة بهذه المدرسة بالصف الأول والخامس في العام الدراسي ٧٢| ١٩٧٣[١].

في إطار هذا الاتفاق قدمت الحكومة الألمانية التجهيزات الخاصة بمعامل العلوم وكذلك ورش البوليتكنيك، كما قدمت ثلاث خبراء في العلوم والرياضيات والبوليتكنيك، هذا إلي جانب كبير الخبراء، الذي نص القرار الوزاري السابق على عضويته في مجلس إدارة المدرسة.

وقد تحددت الملامح الرئيسية للمدرسة من خلال المباحثات التي قامت بين وفدي البلدين في شهر مايو ١٩٧٢ على النحو التالي[٢]:

أ- شخصية المدرسة:

- مدرسة مصرية تتوحد فيها المرحلتان الابتدائية والإعدادية معاً في مرحلة واحدة.
- مدرسة بولتيكنيكية ترتبط فيها الثقافتان النظرية والتطبيقية التكنيكية. بحيث يحدث بينها تكامل تام.
- مدرسة عامة لمدة ثماني سنوات .

ب- أهداف المدرسة:

- العمل على تقدم المجتمع ورفع مستوى المواطن العادي ليصبح صالحاً قادراً على تحقيق أهداف الثورة الاجتماعية وعلى تأدية واجباته نحو الوطن.
- تحقق المدرسة هذه القدرات في المواطن عن طريق الربط بين الثقافة النظرية والثقافة التكنيكية، وتنشيط الناحية الابتكارية واكتساب الفضائل والقيم الخلقية والإحساس بالمسئولية والرغبة المستمرة في أداء الخدمات العامة، مع كفاءته من الناحية الجسمانية والعقلية.

هذا وقد اتسعت الأهداف المنشودة من هذه المدرسة باعتبارها تجربة رائدة في مجال التجريب التربوي لتشمل الأهداف التالية:

١- الأهداف المتعلقة بسياسة الدولة في مد الإلزام:

إذ تعد المدرسة التجريبية ذات الثماني سنوات نموذجا رائدا، قد يمثل أحد البدائل الممكنة للتوسع في قبول الملزمين مع مد سنوات الإلزام لتشمل المرحلة الإعدادية. وهو مسار مستهدفاً من استراتيجية التعليم في مجتمعنا.

٢- أهداف تتعلق بنوعية التعليم:

ارتأت الوزارة هذه المدرسة خطوة أولي نحو إجراء تغيير جذري في التعليم ينقل مركز الثقل من الكم ليسير جنباً إلي جنب مع النوع وذلك من خلال:

- تحديث المناهج بما يتيح للتلاميذ مسايرة التطور العلمي والاجتماعي خاصة وأن القائمين على التجربة حريصون على أن تكون المناهج مسايرة لأحدث التطورات في ميادين المعرفة الإنسانية كما تستهدف أيضاً زيادة التأكيد على العلوم الحديثة .

---

(١) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ١٥٤ بتاريخ ١٧|٨|١٩٧٢. بشأن إنشاء المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر، مادة١.

(٢) المركز القومي للبحوث التربوية: تقويم خريجي المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر ومقارنتهم بزملائهم من خريجي مدارس التعليم الأساسي، القاهرة ١٩٨٨، ص٩-١١.

- التكامل في إعداد الأفراد بحيث تهتم المناهج والأنشطة المدرسية بالتربية الجمالية والخلقية والاجتماعية والرياضية، بما يضمن إعداد الفرد المتكامل الذي يستطيع أن يقوم بجانب تكوينه العلمي وقدرته على التعلم بأدواره المتعددة في المجتمع بكفاءة،ويشارك بإيجابية في المؤسسات الاجتماعية والسياسية.

٣- أهداف تتعلق بإدخال الجوانب العلمية التطبيقية في مدارس التعليم العام:

استهدفت هذه التجربة التوصل إلى الشروط التي يتم بها إدخال الجانب العملية التطبيقية في مدارس التعليم العام بما يتلاءم مع مراحل نمو التلاميذ وخصائصهم النفسية والجسمية في هذه المراحل بحيث تكون النواحي التطبيقية أساساً في تكون الشخصية الجديدة المسئولة عن بيئتها ومجتمعها والإنتاج فيه. كما يزود التعليم التلاميذ المرحلة بمهارات عملية وينشئ التلاميذ على احترام العمل اليدوي الذي يمارسه كل فرد في المجتمع.

كما كانت الوزارة تبغي من وراء هذه التجربة التعرف على الأسلوب الأمثل لإعداد المعلم وتدريبه ليكون فعالاً في تحقيق أهداف التعليم التي يتطلبها تطور المجتمع،وكيفية التفاعل بين البيئة والمدرسة وطبيعة المناهج والأنشطة الطلابية التي تحقق هذا الهدف.

لذا فقد جاءت خطة الدراسة بهذه المدرسة مختلفة تماماً عن مثيلتها بالمدارس الإعدادية العامة. وذلك بأن تضمنت موضوعات نظرية وعملية وتكنولوجية توضحها الخطة التالية[1]:

جدول رقم (٨)

خطة دراسة المدرسة التجريبية الموحدة

المواد الدراسية	الصفوف الدراسية								المجموع
	أول	ثان	ثالث	رابع	خامس	سادس	سابع	ثامن	
تربية دينية	٣	٣	٣	٣	٣	٢	٢	٢	٢١
لغة عربية	١٢	١١	١١	١٠	١٠	٦	٦	٦	٧٢
لغة إنجليزية						٥	٥	٥	١٥
لغة ألمانية							+٣	+٣	+٦
جغرافيا)					٣	٣	٣	٣	١٢
تاريخ)									
تربية قومية)									
مجموع المواد الثقافية	١٥	١٤	١٤	١٣	١٦	١٦	+١٦	٣+١٦	٦+١٢٠
دراسات بيئية	١	٣	٤	٤					١٢
رياضيات	٥	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٤٧
أحياء					٢	٢	٢	٢	٨
فيزياء						٣	٣	٣	٩
كيمياء							٣	٣	٦
مجموع المواد العلمية	٦	٩	١٠	١٠	٨	١١	١٤	١٤	٨٢
بولتكنيك	٢	٢	٢	٣	٣	٣	٣	٣	٢١
اقتصاد منزلي					٢	٢	٢	+٢	٢+٦
مجموع المواد العملية	٢	٢	٢	٣	٥	٥	٥	٢+٣	٢+٢٧
رسم	١	١	١	١	١	١	١	١	٨
موسيقي	١	١	١	١	١	١	١	١	٨
تربية رياضية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١٦
مجموع مواد الأنشطة	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٣٢
مجموع ساعات الخطة	٢٧	٢٩	٣٠	٣٠	٣٣	٣٦	٣+٣٩	٥+٣٧	٨+٢٦١

* الرمز+ يدل على أن المواد اختيارية

(١) المركز القومي للبحوث التربوية: دليل المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر، القاهرة، ١٩٧٨، ص١٤.

ويلاحظ أن خطة الدراسة بالمدرسة التجريبية الموحدة قد أعدت خصيصاً لهذه المدرسة.ومن هنا فهي مختلفة تماماً عن نظيرتها بالمدرسة الإعدادية العامة. فهي تشتمل على أربعة قطاعات تعليمية-توزع عليها ساعات التدريس بطريقة متوازنة دون إخلال بين القطاعات المختلفة داخل الخطة. فقطاع المواد الثقافية خصص له ٤٦,٨% من زمن التمدرس. كما حصل قطاع المواد العلمية على ٣٠,٥%، بينما حظي قطاع المواد العلمية البولتيكنيكية على ١٠,٨% بينما حصلت المواد الجمالية (رسم، موسيقى، تربية رياضية) على ١١,٩% .

وهذه المدرسة التجريبية بمدينة نصر مدرسة بوليتكنيكية تنطلق من فكر أيديولوجي يربط بين التعليم وميدان العمل والإنتاج. فالعلاقة هنا ليست مسألة تربوية فقط بل أنها أكثر من هذا، فهي مسألة اجتماعية وضرورة تاريخية[١].

لذا فالبوليتكنيكية ليست فقط مجرد مادة دراسية أو مجموعة مستقلة من المواد الدراسية وهي كذلك ليست قاصرة على الدروس العملية أو ممارسة العمل بل هي فلسفة تتخلل كافة المواد الدراسية.وتوجه تدريسها. فهي تتخلل العلوم الإنسانية والطبيعية بنفس القدر الذي تتخلل فيه المواد والدراسات العملية. فهي لا تهدف فقط إلى تزويد التلاميذ بمعلومات ومهارات علمية وعملية تتعلق بتطبيقات العلم في مجال الصناعة والزراعة بل تهدف أيضاً إلى غرس وتكوين عادات عقلية وخلقية تتعلق بعمليات الإنتاج المختلفة مثل استخدام الآلات والماكينات، والقدرة على التفكير السليم المنظم والعاقل في العمل وتخطيط العمل وضبط النفس والسيطرة عليها[٢].

ويتم تقييم التلاميذ شهرياً على مدار العام الدراسي عن طريق إجراء اختبارين أحدهما شفوي والآخر تحريري، والدرجة النهائية لكل مادة دراسية (مائة درجة) ويعتبر التلميذ ناجحاً في المادة الدراسية إذا حصل على ٤٠ درجة، ويبقى للإعادة في أي فرقة دراسية إذا رسب في أكثر من مادة بما في ذلك المواد العملية. ولا يوجد امتحان في نهاية العام إلا في نهاية الصف الثامن حيث يعقد امتحان عام لجميع التلاميذ في جميع المواد، وتضاف درجات أعمال السنة في كل مادة إلي درجات الامتحان في حدود ٣٠%، أما البوليتكنيك فيضاف ٥٠% وهو ما يعكس الأهمية النسبية للمواد العملية، على العكس من المدرسة الإعدادية العامة التي لا تهتم بالمواد العملية، فلا تخصص لها درجات ولا يؤدي فيها امتحانات، في حين أنها تخضع لقواعد النجاح والرسوب في المواد الأخرى بالمدرسة التجريبية بمدينة نصر[٣].

ويمنح الناجحون في هذا الامتحان شهادة تسمي شهادة إتمام الدراسة الإعدادية بالمدرسة التجريبية للتعليم العام، وهي شهادة تعادل شهادة إتمام الدراسة الإعدادية العامة طبقاً للقانون ٦٨ لسنة ١٩٦٨[٤].

وقد توافرت لهذه المدرسة العديد من مقومات النجاح والاستمرار بدءاً من الخطة الدراسية المتوازنة مروراً بالمعلمين المؤهلين تأهيلاً علمياً وتربوياً والكثافة المعقولة ٣٥ تلميذاً بالصف الدراسي وتوافر الإمكانات

---

(١) أحمد إسماعيل حجي: نظام التعليم في مصر، مرجع سابق، ص٢٨٩.

(٢) محمد نبيل نوفل: دراسات في التربية السوفيتية في الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٣، ص٨٣-٨٤.

(٣) المركز القومي للبحوث التربوية: دليل المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر، القاهرة ١٩٧٨، ص١٨ وزارة التربية والتعليم : إدارة مصر الجديدة التعليمية: المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر، القاهرة ١٩٧٩، ص٦-٨.

(٤) المرجع السابق: ص١٨.

المادية لتمويل الخامات ... الخ[1]. وهو ما أجمعت عليه العديد من البحوث والدراسات التي أجريت على هذه المدرسة. إذ يشير تقرير للمركز القومي للبحوث التربوية حول هذه المدرسة إلي أن هناك بعض المعوقات التي تواجه تعميم التجربة وكيفية التغلب عليها، كما اقترح التقرير التوسع الأفقي للمدرسة عن طريق إنشاء مدارس بوليتكنيك أخرى على مستوى الجمهورية، ثم التوسع الرأسي إلى المرحلة الثانوية عن طريق إضافة مناهج البولتكنيك إلى مناهجها، كما قدم التقرير متطلبات كل من التوسع الأفقي والرأسي[2]. وفي دراسة أخرى للمركز عن المدرسة التجريبية بمدينة نصر بعد عشر سنوات من الدراسة السابقة تشير نتائجها إلى أن تلاميذ مدرسة مدينة نصر التجريبية الموحدة أعلى في التحصيل الدراسي خلال السنوات من ١٩٨٣-١٩٨٧ على أقرانهم بمدارس التعليم الأساسي كما أن خريجي المدرسة التجريبية الموحدة يتفوقون على أقرانهم بمدارس التعليم الأساسي في مادة العلوم والتربية الفنية، كما أن أسلوب الدراسة بالمدرسة التجريبية يكسب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو المجالات العملية وكذلك نحو العمل اليدوي وهو ما يؤكد نجاح هذه المدرسة في تحقيق الهدف منها[3].

وفي دراسة أخرى للمجلس القومي للتعليم حول المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر تشير إلي أنه في بداية السبعينات، أخذت وزارة التعليم في إجراء تجربة جديدة، وهي (مدرسة الثماني سنوات البوليتكنيكية) في مدينة نصر، على نفس النمط المعمول به في الدول الاشتراكية الشرقية في أوربا، وهي تخدم نفس الأهداف والأغراض التي تنشدها، من دمج المدرستين الابتدائية والإعدادية في مرحلة واحدة، مع مراعاة التكامل بين التعليم والعمل والتدريب والاهتمام بالنواحي المهنية والتقنية في المناهج ... ويصل التقرير إلي أن (المدرسة البوليتكنيكية ذات الثماني سنوات في مدينة نصر) هو النموذج الذي ننادي به اليوم ونأمل في تعميمه في جميع المحافظات مع التبسيط والمواءمة للبيئات المصرية[4].

من هذا العرض للمدرسة التجريبية الموحدة ذات الثماني سنوات بمدينة نصر، نجد أنها قد حظيت بترحيب العديد من الدراسات ومنها دراسة المجلس القومي للتعليم بأنها النموذج الذي يجب علينا الأخذ به عند اتخاذ القرار بزيادة سنوات الدراسة الإلزامية تحقيقا لما جاء بالدستور "التعليم حق تكفله الدولة وهو إلزامي في المرحلة الابتدائية، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى"[5].

إلا أنه عند اتخاذ القرار بزيادة سنوات الإلزام عدلت الدولة عن التوسع في نموذج المدرسة التجريبية وضربت عرض الحائط بكل ما توصلت إليه الدراسات والبحوث ومنها دراسة المجلس القومي للتعليم (وهو المركز البحثي المسئول مع غيره من المراكز في مساعدة رئيس الجمهورية في رسم السياسة العامة للدولة) متخذة من صيغة التعليم الأساس ذي التسع سنوات نموذجا للتجريب والتعميم بجميع مدارس الجمهورية، وهو

---

(١) المركز القومي للبحوث التربوية: لائحة المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثماني صفوف بمدينة نصر، المواد ٤، ٥، ٦، ١١.

(٢) المركز القومي للبحوث التربوية: تقرير عن تقييم المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثماني صفوف بمدينة نصر، القاهرة، يناير ١٩٧٧، ص٨٧.

(٣) المركز القومي للبحوث التربوية: تقويم خريجي المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر، ومقارنتهم بزملائهم من خريجي مدارس التعليم الأساسي، القاهرة، ١٩٨٨، ص٤١-٤٢.

(٤) رئاسة الجمهورية: المجالس القومية المتخصصة. امتداد مرحلة الإلزام والتعليم الأساسي، القاهرة١٩٧٩، ص٤١.

(٥) دستور جمهورية مصر العربية الصادر في سبتمبر عام ١٩٧١، مادة ١٨.

أمر يثير الجدل والشكوك حول أهمية البحوث وما تتوصل إليه من نتائج لدى المسئولين عن اتخاذ القرار. وهو ما حدا بأحد أساتذة التربية نحو التساؤل عما جاء بتقرير المجلس القومي للتعليم بهذا الشأن: إن هذه المدرسة (تخدم نفس أهدافنا وأغراضنا) وهي النموذج الذي ننادي به اليوم (ونأمل تعميمه)، وما دمنا قد عدلنا عنها فلماذا استمرارها في العمل حتى الآن،خاصة وأن المسئولين قد قرروا عدم ملاءمتها لظروفنا؟[1].

إلا أنه يمكن إرجاع قرار العدول عن تعميم نموذج المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثماني سنوات عند اتخاذ قرار زيادة سنوات الإلزام، واستبدالها بنموذج مدرسة التعليم الأساسي ذات التسع سنوات للظروف الاقتصادية والسياسية السابق عرضها إذ ساءت علاقات مصر السياسية مع الاتحاد السوفيتي والدول الشرقية الدائرة قي فلكه وتم استبدالها بعلاقات قوية بالعالم الغربي وعلى رأسه الولايات المتحدة، فضلاً عن الأزمة المالية وزيادة المديونية المصرية، الأمر الذي جعل من الدعم والرغبة في استمراره أحد المحاور الأساسية للسياسة المصرية طوال حقبة السبعينيات والثمانينيات وما بعدها. فضلاً عن ارتباط الأخذ بهذه الصبغة التعليمية والحصول على ما عرضه البنك الدولي من معونة مالية تقدر بعشرة مليون دولار. وهو أمر يكشف مدى تأثير الأزمة الاقتصادية على تبعية القرار المصري. إذ لا يمكن الاستمرار في أخذ القروض والمعونات الدولية من العالم الغربي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية في الوقت الذي ترتبط فيه نظمنا التعليمية بالنظم الاشتراكية وما تبثه من أيديولوجيات اشتراكية معادية للغرب خاصة الولايات المتحدة الأمريكية.

ومن خلال العرض السابق لنشأة المدرسة الإعدادية وتطورها نجد أن أهم سمات هذه المدرسة هو عدم الاستقرار أو الثبات.فنظامنا التعليمي خلال ربع قرن هو عمر هذه المدرسة تقريباً (منذ صدور قانون التعليم الثانوي رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ وحتى تجريب صيغة التعليم الأساسي سنة١٩٧٨) في حالة بحث مستمر عن نوع المدرسة الإعدادية التي تلائم حاجتنا ومتطلباتنا.

فعدم الاستقرار على فلسفة واضحة ذات أهداف محددة يمكن العمل على متابعة تنفيذها هو ما أدى إلى تخبط هذه المدرسة وتناقضها. فبينما ينص القانون أن الهدف من هذه المدرسة وفقاً لطبيعة المرحلة السنية لتلاميذها ومتطلباتها، وهي (مرحلة كشف وتوجيه) إذا بالوزارة تقوم بتقسيم مدارس هذه المرحلة إلى مدارس إعدادية عامة ومدارس إعدادية فنية. وهو أمر يتناقض مع القانون وطبيعته هذه المدرسة. فعملية التوجيه إلى أنواع التعليم المختلفة ينبغي أن تتأخر إلى سن الرابعة عشر بعد أن تتكشف قدرات التلاميذ واستعداداتهم. وهو ما يعني أن عملية التوجيه تتم قبل الدخول إلى مدارس هذه المرحلة التعليمية،وهو ما يعارض ما أتفق عليه رجال التعليم وعلماء النفس، وأقرته القوانين المتعلقة بتنظيم هذه المدرسة في صيغة الأهداف سالفة الذكر.

رغم أن الهدف الثاني للمدرسة الإعدادية كما نص القانون هو"توجيه تلاميذ هذه المدرسة تعليمياً" إلا أن القائمين على شئون هذه المدرسة لم يهتموا بإعداد أية وسائل للتوجيه التعليمي بما تتضمنه من متابعة التلاميذ في نشاطاتهم المدرسية وتسجيلها بالبطاقات المدرسية، فضلاً عن أن الخطط الدراسية التي وضعت لهذه المدرسة منذ نشأتها لم تعطي الاهتمام الكافي بالمواد العملية سواء من حيث الوقت المخصص لها، أو من حيث عملية التقويم. حيث أنصب الاهتمام على المواد النظرية الأكاديمية وهي مواد تعد فقط مقدمات لما يدرس في المرحلة الثانوية. وهو أمر يحرم خريجي المدرسة الإعدادية الذين لم تتيسر لهم ظروف الالتحاق بالمدرسة الثانوية بأنواعها المختلفة من التكيف مع أنواع العمل، وهو أمر ليس باليسير إذا علمنا أن إمكانيات المدرسة الثانوية

---

(١) أحمد إسماعيل حجي: نظام التعليم في مصر، مرجع سابق، ص٢٨٩-٢٩٠.

آنذاك لا تسمح بقبول أكثر من ٨٠% من أعداد الناجحين في المدرسة الإعدادية. لذا فقد أوصت اللجنة الوزارية للقوى العاملة بالاهتمام في هذه المرحلة بالدراسات العملية والتطبيقية على نحو يساعد على اكتشاف القدرات والميول وتكوينها، بحيث تكون حداً يتفرع عنده التلاميذ إلى نواحي التخصص المختلفة[١].

وأخيراً فقد اتسمت المدرسة الإعدادية بكثرة التغيرات والتعديلات وهي كثيرة، فضلاً عما اتسمت به هذه التغيرات من سرعة نسبية حرمت هذه المدرسة من الاستفادة التي يمكن أن تعود من خلال ما يسمح من استمرار التجربة ودراستها واستخلاص النتائج التي تسفر عنها للاستفادة منها مستقبلاً. وهو أمر أفقد القائمين عليها الحماس والرغبة في الكشف عما يسفر عنه التجريب مستقبلاً، فالتغير دائماً يلغي القائم دون النظر لما فيه من محاسن ومميزات يمكن الاستفادة منها. إذ غض القائمون على التعليم البصر عن المدرسة الإعدادية التجريبية ذات الثماني صفوف رغم إشادة المسئولين بكفاءتها كنموذج تعليمي نحتاج إليه عند النظر في زيادة سنوات الإلزام، متخذين قراراً بتجريب صيغة أخرى (صيغة التعليم الأساسي ذي التسع سنوات) دون الدراسة الوافية لهذه الصيغة أو إعداد مدارسنا ومعلمينا لمثل هذا النموذج، بل اتخذ القرار بالتعميم دون توافر الوقت الكافي لدراسة التجربة. وهو ما حدا بأحد أساتذة التربية إلي القول "إن كتاب مناهج التدريبات العملية لمدرسة التعليم الأساسي سنة ١٩٧٧، قد تضمن جدولين في صفحة واحدة الأول عن خطة الدراسة في الفترة الانتقالية، والثاني عن خطة الدراسة في فترة التعميم، مما يطرح تساؤلات عن جدوى التجريب، إذا كانت خطة التعميم قد وضعت فعلاً"[٢].

ولا يسعني إلا مشاركة أستاذي في التساؤل عما يمكن أن تعكسه المتغيرات المجتمعية السياسية والاقتصادية والاجتماعية العالمي منها والمحلي على مسيرة التعليم في بلادنا خلال الربع الأخير من القرن العشرين وما يمكن أن يكون لهذه المتغيرات من أثر على نظامنا التعليمي. وهو أثر بلا شك قد يلعب دوراً محورياً في انتقاء نموذج المدرسة الإعدادية في ضوء ما تسفر عنه تلك المتغيرات من رؤى فكرية وفلسفية لنموذج المواطن المرغوب فيه كذلك مكانته ودور المدرسة الإعدادية في تشكيل هذا النموذج.

---

(١) تقرير اللجنة الوزارية للقوي العاملة عن سياسة التعليم، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٦، ص٢٥.

(٢) سعد مرسي أحمد: فلسفة التعليم الأساسي: بحوث ودراسات في مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، القاهرة من ٢١-٢٥ إبريل ١٩٨١، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، القاهرة ١٩٨١، ص١٢٢.

الفصل الثالث

المتغيرات المجتمعية وأثرها على أوضاع التعليم منذ منتصف السبعينيات

أولاً: المتغيرات السياسية ودلالاتها التربوية

ميلاد النخبة الحاكمة

أزمة المشاركة السياسية ودلالتها التربوية

ثانياً : المتغيرات الاقتصادية ودلالتها التربوية

أزمة الديون المصرية

المعونات الأجنبية

سياسات الإصلاح الاقتصادي في التسعينيات (التثبيت والتكيف الهيكلي)

الدلالات التربوية لأزمة الاقتصاد المصري

الملامح الأساسية لأزمة النظام التعليمي

ثالثاً: التغيرات الاجتماعية

ظاهرة الخلاص الفردي

تدهور قيمة العمل

ضعف الانتماء وفقدان الهوية

ضعف القدرة على الالتزام بأعباء التعليم

مدارس القطاع الخاص

obeikandl.com

الفصل الثالث

المتغيرات المجتمعية وأثرها على أوضاع التعليم

منذ منتصف السبعينيات

إذا كان التغير دوماً جزءاً من طبيعة الإنسان وبيئته، وإذا كان العالم الآن يعيش بفضل ثورة المعلومات والاتصال عصر القرية الكونية، فإنه من الطبيعي أن تكون المتغيرات العالمية الحادثة الآن وما يترتب عليها من نتائج مجتمعية حقيقية واقعة تفرض نفسها على كافة المجتمعات البشرية، لا تختلف في آثارها إلا من حيث الدرجة والسرعة فقط.

وتعد مصر كدولة محورية في منطقة الشرق الأوسط من أكثر الدول تأثراً. فإن ما شاهده المجتمع المصري منذ منتصف السبعينيات يعد بكل المقاييس انقلاباً من حيث الدرجة والنوع، وهو ما كان له تأثيره المباشر في اختلال التوازن الاجتماعي.

ولما كانت العلاقة بين التعليم والمتغيرات السياسية والاقتصادية السائدة في المجتمع وثيقة ومتبادلة. فالتعليم ممثلاً في مؤسسة يعد من أكثر مؤسسات الدولة تأثيراً وتأثراً. فالتعليم بكينونته منظومة فرعية من البنية المجتمعية الكلية، لا يمكن أن يظل بعيداً بمنأى عن التحولات المجتمعية، أو أحد أنظمتها الفرعية الأخرى (النظام الاقتصادي- السياسي) على سبيل المثال، هذا من ناحية، ومن ناحية أخري فإن الهدف من التعليم، أو أحد أهدافه (إعداد النشء للحياة في مجتمعه) لذا لا يمكن بأية حال انفصال التعليم عن أحوال مجتمعه وما يدور حوله من حوارات وقضايا تتعلق بالمناحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

ومن هذا المنطلق فإن هذه الدراسة سوف تستعرض في هذا الفصل مجموعة المتغيرات (السياسية والاقتصادية والاجتماعية) التي مرت بها مصر منذ السبعينيات من القرن العشرين لما لها من دلالات تربوية خاصة فيما يتعلق بالتعليم عامة والتعليم الأساسي خاصة.

أولاً: المتغيرات السياسية ودلالاتها التربوية:

لا يمكن الحديث عن التطورات المجتمعية في مصر الانفتاح منذ منتصف السبعينيات دون أن نعرج على حقبة الستينيات من هذا القرن بنية الكشف عن الأعراض المرضية التي دفعت البلاد نحو تبني العديد من السياسات والأيديولوجيات الجديدة في مواجهة مناطق التقيح في جسد المجتمع المصري. فهزيمة ١٩٦٧ كانت بمثابة الرحم السرطاني المسبب لكل آلام الجسد المصري خلال الربع الأخير من هذا القرن إذ لم تكن هزيمة ١٩٦٧ فقط مجرد هزيمة عسكرية، وإنما كانت انكساراً لأمة عاشت، أو أريد لها أن تعيش في وهم الزعامة.

تعد الفترة من عام ١٩٧٤ وحتى المرحلة الراهنة في نهاية التسعينيات حلقة متصلة. إذ أن الملامح العامة للنظام السياسي والاقتصادي الراهن، إنما جري تشكيلها منذ منتصف السبعينيات، حيث الانفتاح الاقتصادي والتعددية الحزبية، والتوجيهات الخارجية للنظام والتي طبعت بقوة العلاقات المصرية الغربية

خاصة مع الولايات المتحدة الأمريكية ،ثم الاعتراف بإسرائيل وإقامة العلاقات معها في مارس ١٩٧٩ ما تـزال هي السارية حتى الآن، إلا أنه لا يمكن الحديث عن تلك الفترة دون الإشارة إلى حقبة الستينيات خاصـــة بعـد هزيمة ١٩٦٧ لما لها من دور في تشكيل النخبة الحاكمة بعد ذلك.

ميلاد النخبة الحاكمة:

أصابت الهزيمة العسكرية في ١٩٦٧ مسيرة الستينيات في صميمها، إذ كشفت عن أبرز عيوبها ممثلـة في عجزها عن تحقيق أهم الأهداف الإستراتيجية لأي مجتمع، وهو الدفاع عن كيانه الوطني، فضلاً عما أسفرت عنه تداعياتها في فقدان مصر لأهم مواردها الذاتية من:-

- فقدان مصر لبترول سيناء ومعامل تكرير البترول في السويس.
- إغلاق قناة السويس والتي كانت تدر لمصر ١٦٤ مليون دولار سنوياً.
- انخفاض إيرادات السياحة التي كانت تدر نحو ١٠٠ مليون دولار سنوياً.
- زيادة الإنفاق في عملية توطين نحو مليون شخص من مدن القناة.
- زيادة الإنفاق العسكري خلال فترة الاستنزاف والاستعداد لخوض غمار حرب التحرير[١].

وقد أثرت تلك المتغيرات على مشروعات التنمية، إذ انخفض معدل التنمية من نحو ٦% خلال الخطـة الخمسية الأولي إلى أقل من ٣% حتى عام ١٩٧٣[٢]. أي مالا يكاد يزيد عن معدل النمو السكاني، كما تعـثرت عجلة التنمية فلم تحقق الخطة الخمسية الثانية سوي ٣٠% من أهدافها[٣] فضلاً عن ارتفاع حجم الدين الخـارجي وتوجه الشق الأعظم من الإنفاق الحكومي إلى المجال العسكري الذي بلغ ألف مليون دولار عام [٤]١٩٧٦. كمـا زادت قيمة الأسلحة المصدرة لمنطقة الشرق الأوسط من ٣٩٣ مليون دولار سنة ١٩٦٣ إلـــى ٤٦٦٧ مليـون دولار سنة ١٩٧٣[٥]. كما زادت النسبة المخصصة لأغراض الدفاع من إجمالي النفقات الجارية إلـــى ١٥،٧% سنة ١٩٨٣ مقارنة بنسبة ٢،٨% لإغراض الصحة و١٠،٧% للتعليم[٦].

لذا يتضح تماماً أن الهزيمة العسكرية في ١٩٦٧ لم تكن فقط على المستوى العسكري وإنما تعدت ذلـك لتفرض شبح الأزمة على جميع الأصعدة مانحة الفرصة لظهور النخبة. حيث أفرزت الهزيمة العسكرية النتـائج التالية[٧]:

---

(١) جلال أمين: قصة ديون مصر الخارجية من عهد محمد على إلى اليوم. سيناء للطباعـة والنشـر القـاهرة ١٩٨٧، طـ١، ص٦٥-٦٦.

(٢) المرجع السابق: ص٦٦.

(٣) أحمد محمد عبد الحميد ثابت: دور علاقات التبعية في أزمة التنمية في العالم الثالث " دراسة تطبيقية لتطور التنمية في مصر من ١٩٧٠-١٩٨٠ " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة ١٩٨٧، ص٨٤.

(٤) سامي منصور: تجارة السلاح والعالم الثالث. مركز الدراسات السياسية والاســتراتيجية بـالأهرام، ع ٢٧ القاهرة، يونيو ١٩٧٩، ص ٦.

(٥) المرجع السابق: ص٦.

(٦) البنك الدولي تقرير عن التنمية في العالم ١٩٨٦، ترجمة مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة يوليو سـنة ١٩٨٦، ص٢٥٦.

(٧) أماني عبد الرحمن صالح: التطور الديمقراطي في مصر ١٩٧٠-١٩٨١ دراسة تحليلية لمتغير القيادة فـي تجربة مصر الديمقراطية في السبعينيات، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الاقتصاد والعلـوم السياسـية. جامعة القاهرة ١٩٨٧، ص٨٤-٨٦.

- إضعاف نظام الحكم العسكري وإحداث صدع عميق في جدار شرعيته ومصداقيته محلياً وعربياً ودولياً.
- تصاعد مطالب التغيير في المجتمع المصري- حيث ساد الاعتقاد لدي الشعب المصري خاصة المثقفين، إن الهزيمة هي محصلة كل سلبيات فترة ما قبل ١٩٦٧، وأولها انغماس الجيش في السياسة والتجارة والصناعة وفساد العسكريين.
- سيادة مبدأ أهل الثقة في مقابل أهل الخبرة كمعيار للتجنيد السياسي، مما أنهي الأمر بكارثة قومية.

وقد لعبت هذه المعطيات دوراً في اتساع المجال أمام النخبة الحاكمة منذ السبعينيات في العمل على تحجيم النظام الاشتراكي وبداية الدور النشط لنخبة اليمين إذ وجهت معاول الهدم لمفهوم " ديمقراطية تحالف قوي الشعب العاملة " متهمة الاتحاد الاشتراكي بانخفاض فاعليته كتجسيد التحالف، وخضوعه للسلطة التنفيذية، وهيمنة القيادات الفردية على لجانه، وغياب التفاعل الديمقراطي داخله، وضعف تمثيله للقوي الشعبية التي يفترض أنه يعبر عن مصالحها[١]. كما عبر الرئيس السادات عن هذا التوجه في أكثر من حديث بقوله "أن اشتراكية الستينيات كانت تحول دون المبادرة الفردية، إذ لم يكن الفرد يفعل إلا ما تمليه عليه الدولة، وإن القائمين على تجربة الستينيات قد تحكموا في أرزاق الناس وفرضوا سلطتهم عليهم بغرض إذلالهم"[٢].

بذلك تكون النخبة الحاكمة الجديدة قد توصلت إلى قناعة مؤداها أن تجربة الستينيات قد فشلت ويجب بغضها، وهو ما أدى إلى التصادم مع ما يطلق عليه اليسار المصري والذي تم حسمه لصالح نخبة السبعينيات بالتخلص من اليسار المصري في مايو ١٩٧١ فيما عرف باسم "ثورة التصحيح ".

رغم نجاح النخبة الحاكمة في التخلص من العناصر المضادة لها في الحكم- إلا أن هناك ظروفاً محلية ودولية قد حالت دون بناء نظامها الاقتصادي والسياسي. كاستمرار حالة الحرب مع إسرائيل وإلحاح قضية تحرير الأرض ومظاهرات الطلبة في يناير ١٩٧٢ وديسمبر ١٩٧٣، فاكتفت بتحقيق مكاسب شخصية من خلال موقعها في السلطة، تمثلت في ثروات مادية وشبكات نفوذ واتصالات داخلية وخارجية مثلت فيما بعد مقومات قوة سياسية ضاغطة، إذ يصف البعض حال هذه النخبة الحاكمة بأنها "لم تكن ترتبط في وجودها بملكيتها الخاصة لوسائل الإنتاج، بقدر ما ارتبط بتحكمها في وسائل الإنتاج العامة للمجتمع ككل وهي طبقة لم يكن لها وجود قبل ثورة يوليو ١٩٥٢، ولكنها نمت وتبلورت مع حركة التأميمات وتزايد حجم القطاع العام، حيث تولت المناصب الرئيسية في القطاع العام والحكومة"[٣].

ولعبت حرب أكتوبر ١٩٧٣ دوراً كبيراً في خلق المناخ المحلي والدولي المواتي لتحقيق التحولات الشاملة التي تطمح فيها النخبة الحاكمة من أجل إقامة نظامها المستقبلي، حيث منح نصر أكتوبر النظام قاعدة راسخة من الشرعية والمساندة، وصار الرأي العام أكثر ثقة في القيادة بعد نجاحها في إدارة المعركة، وأصبح المجتمع المصري أكثر تهيؤاً للتغير وتفاؤلاً بالمستقبل – وقد استثمرت القيادة السياسية هذه الظروف الجديدة فأعادت ترتيب الأوضاع السياسية والاقتصادية، وعلاقات مصر الدولية بشكل يتسق مع تطلعاتها.

---

(١) المرجع السابق: ص١٦١.

(٢) السيد على أبو زهرة: أحزاب المعارضة وسياسة الانفتاح الاقتصادي في مصر، دار الموقف العربي، القاهرة، ١٩٨٦، ص ٣٥.

(٣) أسامة الغزالي حرب: موقع القطاع الخاص أيديولوجية النظام السياسي في مصر ١٩٥٢-١٩٨٨، بحوث ودراسات المؤتمر العلمي للاقتصاديين المصريين، المؤتمر الثالث عشر، الجمعية العامة للاقتصاد والإحصاء والتشريع القاهرة ١٩٨٨، ص٣٨-٣٩.

ولعل توجيهات النخبة الحاكمة كانت في انتظار الضوء الأخضر من العالم الغربي خاصة الولايات المتحدة لبدء عمليات التغير إذ أعقب إعلان " ديفيد رو كفلر " رئيس بنك Chase Manhatten الأمريكي عام ١٩٧٤ بأن مصر سوف تتجه نحو مزيد من الاشتراكية والتمسك بالقومية العربية ما لم يكن هناك دعم ومساعدة في تغيير حياة ٣٧ مليون نسمة هم شعب مصر وإن على الرئيس السادات إذا كان راغباً في التغير، فإن عليه الاتجاه نحو الاقتصاد الحر وطلب المساعدات الخارجية[١].

فعلى صعيد السياسة الخارجية: أخذت مصر تتجه بسرعة نحو الغرب الرأسمالي وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية. حيث صاحب توجيهات السياسة نحو الغرب وإقامة جسور الصداقة مع الولايات المتحدة، فتور في العلاقات المصرية السوفيتية وتحجيم لتلك العلاقة خاصة بعد طرد الخبراء الروس في صيف ١٩٧٢[٢]. كما صاحب التفاوض مع إسرائيل فتور في العلاقات المصرية العربية، حيث بادرت الدول العربية بقطع العلاقات مع مصر بعد زيارة الرئيس السادات لإسرائيل في نوفمبر ١٩٧٧، وتوقيع معاهدة السلام معها في مارس ١٩٧٩ وانتقال جامعة الدول العربية من القاهرة إلى تونس[٣]. والتي عادت مرة أخري إلى مصر أثناء حرب الخليج الأولي " الحرب الإيرانية العراقية " واتخاذ مصر موقف المساندة للعراق في حربها مع إيران، والتأكيد على ضرورة تأمين وطمأنة منطقة الخليج ضد الأطماع الإيرانية، مما ساعد على تنقية الأجواء على الصعيد العربي، فضلاً عن قيام السياسة المصرية بدور معتدل تجاه القضايا العربية ومساندة القضية الفلسطينية واتخاذ موقف متفهم ومساند للموقف السوري في مباحثات السلام فضلاً عن قيام الدبلوماسية المصرية بدور إيجابي محوري في حرب الخليج الثانية وإعادة تحرير الكويت.

أما على صعيد السياسة الداخلية: أخذت مصر تتخلى تدريجياً عن التنظيم السياسي الواحد، وتنتقل إلى المنابر التي تحولت بقرار فوقي فيما بعد إلى أحزاب سياسية في ظل تبني صيغة جديدة كأيدلوجية رسمية محورها المزج بين الديمقراطية والاشتراكية[٤]. إذ رفعت النخبة شعارات الديمقراطية كإحدى ديناميات التمهيد، كما قدمت مفهوماً جديداً للديمقراطية الليبرالية استتبعه بالضرورة تبني مفهوم آخر للدولة وهو " دولة المؤسسات " التي تخضع للقانون كما يخضع الأفراد، وألا يكون هناك قرار مهما تكن السلطة المصدرة له بمنأى عن رقابة القضاء. حيث اتسع هامش المشاركة الشعبية في اتخاذ القرارات وتنوعت الاتجاهات والآراء[٥].

بهذا يمكن القول إن تبني النخبة لمفهوم الديمقراطية الليبرالية في ظل دولة المؤسسات وتعدد الأحزاب السياسية_ لم يكن كما سبق القول سوي آليات استخدمتها النخبة للدعاية والترويج لنفسها على المستوى الخارجي، والتنفيس الشعبي على المستوى المحلي، فالممارسة الديمقراطية لم تتعد صدور بعض الصحف الحزبية المعارضة والسماح لها بهامش من الحرية في توجيه الانتقادات والتي كان أغلبها على رموز الحكم في الحقبة الاشتراكية.

---

(1) Williamson, B.: Education and Social Change in Egypt and Turkey. Macmillan Press, 1987, P. 140.
ورد في: كامل حامد جاد، مرجع سابق، ص ٥٨.

(٢) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية: المسح الاجتماعي الشامل للمجتمع المصري من عام ١٩٥٢-١٩٨٠ القاهرة ١٩٨٥، ص٢٧٨.

(٣) المرجع السابق: ص٣٢٣.

(٤) المرجع السابق: ص٢٧٦-٢٧٧.

(٥) أماني عبد الرحمن:مرجع سابق ص١٦٠..

بذا فإنه يمكن القول بأن ما حدث من تحولات وما اتخذ من قرارات منذ عام ١٩٧٤ لم يكن استجابة لمطلب شعبي أو ترجمة لتخطيط علمي أو حتى نتيجة لتقييم تجارب الماضي وممارساته بقد ما كان انبهاراً بالنموذج الغربي وعلى قمته الولايات المتحدة الأمريكية[١]، وقد عبر الرئيس السادات عن هذا بقوله " أنه كان إيماني دائماً، أن النظم الحرة تنشئ الدول الحرة..... ولما أقول العالم اللي عايزه وعايزين نبني زيه، بقولها بصراحة العالم الغربي اللي فيه حرية وديمقراطية، ورخاء الإنسان وكرامته مصانة "[٢].

أزمة المشاركة السياسية ودلالتها التربوية:

إن تبني الديمقراطية كصيغة سياسية تعني مشاركة الجماهير في صياغة سياستها .أمر لم يكن له وجود، بل يمكن القول بأنها كانت مغيبة في فكر قادة الثورة من العسكريين، وقد عبر عن هذا قائدها "لقد كنت أتصور قبل ٢٣يوليو أن الأمة كلها متحفزة متأهبة، وأنها لا تنتظر إلا طليعة تقتحم أمامها الأسوار، فتندفع الأمة وراءها صفوفاً مترابطة منتظمة تزحف زحفاً مقدساً إلى الهدف الكبير "[٣]. وفي موضع آخر من نفس الوثيقة يصف الجماهير الشعبية بقولة "لقد كان الجموع التي جاءت أشياعاً متفرقة،وفلولاً متناثرة ، تعطل الزحف المقدس إلى الهدف الكبير ، وبدت الصورة يومها قاتمة مخيفة تنذر بالخطر[٤] .

وهو أمر يعطي انطباعاً منذ الوهلة الأولي عن غياب المشاركة الشعبية، بل وعدم الثقة فيها، فهي أكثر إعاقة لحركة الضباط الأحرار في استكمال المسيرة وإنهم في حاجة لمن يضعهم على الطريق الصحيح_ ولما كان العسكريين بحكم التنشئة والإعداد أكثر تنظيماً وانضباطاً، فإن الأمر يستلزم الإعلاء من مكانة العسكريون وأحقيتهم في قيادة الجماهير الشاردة نحو الهدف دون منازع.

أما في السبعينيات وفي إطار أحقية العسكريين، فلم يكن الأمر يختلف كثيراً فالأحزاب السياسية قد جاءت بقرار رئاسي فوقي ومتفرد لا يعبر عن الديمقراطية في شيء، بل إن الدولة قد سعت جاهدة نحو استقطاب الأحزاب السياسية وجماعات المصالح بها بغرض الالتزام وعدم الخروج عن السياج المحدد لها، والالتزام بدور المساندة المتوقع منها بدلاً من التعبير المستقل عن توجهات ومواقف أعضائها[٥]. وقد بدا هذا واضحاً في زيادة توجه السلطة الحاكمة خلال فترة السبعينيات في اللجوء إلى أسلوب الاستفتاء الشعبي، وحل مجلس الشعب بلا مبرر والإسراف في إصدار القوانين بقرارات رئاسية في غير محلها مثل قوانين العيب، والتمسك باستمرارية الحكم تحت مظلة قوانين الطوارئ واللجوء إلى تعريفات فضفاضة لفكرة الوحدة الوطنية والسلام الاجتماعي[٦].

وفي الثمانينيات وما بعدها، زاد الحديث عن الديمقراطية والتوجه إليها وزيادة مساحة الحرية في التعبير عن الرأي _ إلا أنها قوبلت بالشك والعزوف من جانب الجماهير في التصويت لانتخاب ممثليهم. فتشير

---

(١) السيد على أبو زهرة: مرجع سابق ص٣٦٠.
(٢) جريدة الأهرام: خطاب الرئيس محمد أنور السادات في المؤتمر الأول للحزب الوطني في ١|١٠|١٩٨٠ القاهرة في ٢|١٠|١٩٨٠.
(٣) جمال عبد الناصر: فلسفة الثورة: الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ب ت، ص٢٢-٢٣.
(٤) نفس المرجع السابق: ص٢٣.
(٥) كامل حامد جاد، مرجع سابق، ص٦٠.
(٦) نزيه نصيف الأيوبي: الدولة المركزية في مصر، " مشروع استشراف مستقبل الوطن العربي محور المجتمع والدولة "، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ١٩٨٩، ص١٣٦.

المؤشرات إلى أن انتخابات ١٩٧٦ لم تحظ سوى بمشاركة ٤٠% فقط ممن يحملون بطاقة انتخابية كذلك عام ١٩٧٩. أما انتخابات ١٩٨٤ فلم تزد نسبة المشاركة عن ٤٣،١% [١]. في حين اتسمت انتخابات ١٩٩١ بارتفاع طفيف في نسبة التصويت والتي يرجح أنها لم تزد عن ٥% في القاهرة[٢]. كما اتسمت انتخابات مجلس الشعب والشورى بظاهرة الطعون في صحة الانتخابات ونزاهتها وكثرة اللجوء للقضاء، الذي أصدر بدوره تأييداً ببطلان الانتخابات في العديد من الدوائر الانتخابية[٣]. أما على مستوى الانتخابات المحلية (المحليات) فلم يكن الحال بأفضل إذ تشير الإحصاءات إلى أن نسبة المشاركين في التصويت بمحافظة القاهرة لم يزد عن ٦% مما دفع مجلس الشعب لإلغاء نص قانوني بضرورة اكتمال نسبة ٢٠% على الأقل من عدد الناخبين في كل دائرة وذلك تفادياً للإعادة[٤]. وهو أمر يعكس مدى الشك لدي الجماهير حول جدوى ونزاهة الانتخابات وما يصاحبها من أبواق الدعاية والترويج للمناخ الديمقراطي، فضلاً عن انتشار الأمية الهجائية التي ما زالت تستشري بين أفراد الشعب المصري والتي بلغ نصيبها عام ١٩٩٠ إلى ٦١،٤% بلغت نسبة الذكور فيها ٣٨،٦%[٥].

ويرى كثير من المحللين السياسيين، أن غياب الديمقراطية والمشاركة السياسية في اتخاذ القرارات فضلاً عن تفشي ظاهرة الأمية هي بمثابة البؤرة الصديدية التي تفرز كل مظاهر التطرف خاصة المصحوب منها بالعنف والترهيب، وهو ما يعرف الآن بظاهرة الإرهاب والتطرف الديني[٦].

أما على الجانب الآخر فقد كان هناك جدال ونقاش محتدم حول ديمقراطية التعليم في مصر، إذ لم تكن المؤسسة التعليمية بأفضل حال- إذ سمح لها بنوع من الاستقلال النسبي ممثلا في انتقاء الأساليب الفنية الخاصة بالتنشئة وإعداد أبنائها للمواطنة. وتقديم المشورة اللازمة لتحقيق أهداف النظام السياسي بل والعمل على تخفيف الضغوط الشعبية عليه. من خلال انتقاء آليات جديدة في ثوب ديمقراطي، كتبني المؤسسة التعليمية لمبدأ مجانية التعليم- إلزامية التعليم كمبدأ أساسي في الدستور خلال حقبتي الستينيات والسبعينيات . أما في الثمانينيات والتسعينيات، ومع زيادة وطأة الديون وبطالة المتعلمين وقصور مشروعات التنمية- يكون تطوير التعليم وتحديثه في إطار ديمقراطي من خلال تبني سياسات الكيف لتحسين العملية التعليمية وزيادة الاستيعاب. هي آليات كلها تعمل على تخفيف الضغط عن النظام السياسي.

فالكيف هنا يقف عند مرحلة معينة وهي حل المشكلة الاقتصادية ونقص الموارد من خلال زيادة الكثافة- والتوسع في التعليم الفني غير المكلف كالتعليم التجاري البالغ نسبته ٦٠ % رغم عدم الحاجة لمثل هذا النوع من التعليم خفض السلم التعليمي. وبذا يكون الاتجاه نحو تبني سياسات الكيف في التعليم بغرض تحسين

---

(١) على الدين هلال وآخرون: الانتخابات البرلمانية في مصر من سعد زغلول حتى مبارك في " التطور الديمقراطي في مصر قضايا ومناقشات " على الدين هلال محرر جامعة القاهرة، مكتبة نهضة مصر القاهرة ١٩٨٦، ص٢٦٧-٢٦٨.

(٢) مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية الأهرام التقرير الاستراتيجي العربي ١٩٩٢، القاهرة ١٩٩٣، ص٢٥٠.

(٣) المرجع السابق: ص٢٥١.

(٤) مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، الأهرام: التقرير الاستراتيجي العربي ١٩٩٠ القاهرة ١٩٩١،ص٤٠٨.

(٥) وزارة التربية والتعليم: تطور التعليم للجميع في مصر منذ مؤتمر جومتين ١٩٩٠ وحتى الآن. ورقة مقدمة من وفد مصر إلى ندوة التعليم للجميع القاهرة ١٩٩٤، ص٩.

(٦) أسامة خالد: المستقبل العربي في العصر الأمريكي، مركز القادة للكتاب والنشر، القاهرة١٩٩٢، ص١٧٦-١٧٩.

كفاءته خلال حقبتي الثمانينيات والتسعينيات. مجرد آليات جديدة في البحث عن بدائل محلية لتمويل التعليم، ومؤشراً لتحول الدولة عن العدالة الاجتماعية وتخففها من وطأة قائمة الالتزامات السياسية الأساسية خلال الحقبة الاشتراكية مثل مجانية التعليم والعلاج والصحة وحق التوظيف إلى آخره، تاركة الأمر لآليات السوق والسماح في حياء بالتخصيصية "الخصخصة"، في التعليم وتشجيع القطاع الخاص على إقامة المدارس، بل والجامعات. وهو أمر قد يزيد من ازدواجية التعليم المصري ويعمل على التسريع بانهيار مبدأ ديمقراطية التعليم، المتمثل في المدرسة الواحدة لجميع أبناء الشعب دون تمييز.

من هنا نجد أن أزمة الديمقراطية والمشاركة السياسية لم تكن فقط من نصيب الشق السياسي بل أصابت فيما أصابت النظام التعليمي المصري في مقتل فجعلت منه نظاماً تابعاً، فجاءت آلياته متناغمة بصورة ما مع الطرح السياسي للنظام الحاكم فيما يتعلق بقضية الديمقراطية والتنشئة السياسية وإعداد الفرد للمواطنة الصالحة.

ثانياً : المتغيرات الاقتصادية ودلالتها التربوية:

تعد الفترة من عام ١٩٧٤ وحتى المرحلة الراهنة من نهاية عقد التسعينيات حلقة متصلة، إذ أن الملامح العامة للنظام السياسي والاقتصادي الراهن إنما قد جري تشكيلها منذ منتصف السبعينيات، حيث الانفتاح الاقتصادي وآلياته المتعاقبة، والتعددية الحزبية، والتوجيهات الخارجية التي انطبعت بقوة العلاقات المصرية الغربية خاصة مع الولايات المتحدة الأمريكية، والاعتراف بإسرائيل وإقامة العلاقات معها في مارس ١٩٧٩ ما تزال هي السارية حتى الآن.

فقد وجد النظام الحاكم في نموذج التنمية الرأسمالية نموذجاً فريداً للتقدم من شأنه التعجيل بالتنمية الاقتصادية، شريطة أن تتم إزالة كافة العوائق أمام التطور الرأسمالي، وإعادة بناء الهياكل والمؤسسات القائمة لتصبح أكثر توافقاً مع متطلبات النمو الرأسمالي، وإحلال الثقافات والعادات والقيم السائدة في المجتمع الرأسمالي محل نظائرها السائدة في المجتمع المصري خاصة تلك التي تعيق التطور الاقتصادي غلي النمط الرأسمالي الغربي[١]. إذ انتقد الرئيس السادات انخفاض كفاءة الإدارة ، ودعا للانفتاح على العالم الحر المتقدم [٢]. وتوفير كافة الضمانات للقطاع الخاص وحمايته ، فضلاً عن تأكيده على دور القطاع الخاص في عملية التنمية من خلال زيادة حصته في قطاع الزراعة والصناعة والسياحة والإسكان الفاخر ، وضرورة نسف الروتين الحكومي ، ووضع حد لتداخل المؤسسات العامة في الوحدات الإنتاجية وإطلاق الحرية لشركات القطاع الخاص والاستثمار في تحديد أسعارها[٣].

وتعد ورقة أكتوبر التي طرحها النظام في إبريل ١٩٧٤ ، بمثابة الإطار النظري الذي دشن سياسة الانفتاح الاقتصادي، فهي المسئولة عن فتح باب الاقتصاد المصري أمام رؤوس الأموال العربية والأجنبية بكافة صورها وأشكالها. حيث دعمت رؤوس الأموال القادمة بإصدار العديد من القوانين المشجعة مثل قانون ٤٣ لسنة

---

(١) إبراهيم سعد الدين وآخرون: صور المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط٢، ١٩٨٩.ص١٤٧.

(٢) جريدة الأهرام : خطاب الرئيس محمد أنور السادات في افتتاح جلسات مجلس الأمة في ١٩ نوفمبر ١٩٧٠، القاهرة. ٢٠نوفمبر ١٩٧٠.

(٣) جريدة الأهرام: بيان الرئيس محمد أنور السادات في ١٩٧١/٨/٣٠، القاهرة ١٩٧١/٨/٣١.

١٩٧٤ والخاص بفتح باب الاقتصاد المصري للرأسمال العربي والأجنبي في شكل استثمار مباشر في كافة المجالات، قانون ١١٨ سنة ١٩٧٥ والخاص بفتح أبواب التصدير والاستيراد أمام القطاع الخاص وكسر احتكار الدولة للتجارة الخارجية، قانون ٩٧ لسنة ١٩٧٦ والخاص بتحرير معاملات النقد الأجنبي بالداخل وإباحة نظام الاستيراد بدون عملة، وكذلك إنشاء البنوك المشتركة والأجنبية، وغيرها من القوانين التي عملت على إبراز دور رأس المال الدولي في هذه المرحلة من مراحل تطور الاقتصاد المصري.

وقد صاحب هذا الاتجاه ظهور أنصار له يروجون لتلك السياسات الاقتصادية بدعوى أن العالم حولنا في مرحلة تغير وتطور، وأن ما يحدث الآن في البلاد الرأسمالية والاشتراكية المتقدمة غلي السواء، يدعونا لأن نغير أيضاً من مفاهيمنا وسياساتنا تجاه الكثير من القضايا الاقتصادية والسياسية حيث طرحت فكرة تصفية القطاع الخاص، وتخلي الدولة عن سياسة التوظيف الكامل، واستبعاد الدولة عن النشاط الاقتصادي تاركة المجال لقوي السوق[١].

وقد لاقت هذه الدعاوى قبولاً حسناً نظراً لطبيعة التشكيلات الاقتصادية والاجتماعية التي هيمنت على الحكم وكذلك أصحاب المصالح. فضلاً عن سهولة الحصول على القروض الخارجية والمعونات وتدفقها سواء من الولايات المتحدة أو من خلال منظمات التمويل الدولي خاصة بعد توقيع معاهدة الصلح مع إسرائيل وتطبيع العلاقات معها. الأمر الذي أدى إلى قناعة لدي المسئولين، أنه من الممكن الاستمرار في التنمية وزيادة مستوى الاستهلاك الجاري من الأجل القصير والمتوسط، دون الحاجة إلى تعبئة الموارد وضبط إيقاع الحركة في القطاعات الاقتصادية ذات الصبغة القومية، وبخاصة قطاع التجارة الخارجية[٢].

بذلك يتضح أن المسئولين قد غضوا الطرف عن إحدى الحقائق الاقتصادية، وهي أن الاعتماد على الديون لرفع معدلات التنمية، لا بد وأن يؤدي في وقت لاحق إلى التضحية بالتنمية نفسها من أجل خدمة الديون، ما لم تكن أسعار الفائدة على القروض أقل من معدل العائد على الاستثمارات التي توجه له هذه القروض وهو ما لم يتحقق كما سيتضح فيما بعد.

أزمة الديون المصرية:

كان لتبني القيادة السياسية لتلك السياسات الاقتصادية آثارها السلبية على الاقتصاد القومي فلجأت البلاد إلى الاستدانة المفرطة بأسعار فائدة باهظة، خاصة وأن نظام الائتمان الدولي قد وفر تلك التخمة الكبيرة من السيولة والتي غذتها أموال البترو دولار في السبعينيات.

كما أثرت هذه السياسات على نمط التصنيع إذ تبني النظام نمط " الإحلال مكان الواردات " وهذا النمط بدلاً من أن يتجه إلى تغيير بنية الاقتصاد المتخلف ويفي بإشباع الحاجات الأساسية للسكان ويقلل من الاعتماد على الخارج واستغلال الموارد المتاحة، فأنه اتجه نحو إقامة وتنمية تلك الفروع المنتجة لسلع الاستهلاك الترفي ونصف الضروري، محاكياً في ذلك أنماط الحياة ومستويات الاستهلاك بالدول الصناعية المتقدمة، مسهماً بشكل واضح في زيادة عجز ميزان المدفوعات للدولة، ومن ثم في زيادة المديونية الخارجية[٣].

---

(١) رمزي زكي: فكر الأزمة،ط١، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٨٧، ص٢٢.
(٢) المرجع السابق: ص١٥٣-١٥٥.
(٣) المرجع السابق ص١٥٦-١٥٧.

ويعلق البعض على تلك السياسات الاقتصادية بأن التوسع السفيه في الاستيراد منذ عام ١٩٧٤ بفضل قوانين الانفتاح خاصة القانون رقم ١١٨ لسنة ١٩٧٥ والقانون رقم ٩٧ لسنة ١٩٧٦ قد أديا إلى زيادة كبيرة في عجز الميزان التجاري وصل إلى ١٧٩٨،١ مليون دولار في نهاية عام ١٩٧٧، في حين أنها كانت ٦٦٢,٢ مليون دولار فضلاً عن تراكم الديون المصرفية التي تقدر ٢٠٥٠مليون دولاراً[١]. وبحلول عام ١٩٧٦ لم يكن لدي مصر من السيولة النقدية ما يكفي لدفع أعباء ديونها الخارجية مما دفعها إلى طلب المزيد من القروض الخارجية والدخول في مفاوضات مع صندوق النقد الدولي للحصول على قروض ميسرة، والإذعان لشروطه، خاصة بعد فشل مشروع " مارشال للتنمية في مصر " الأمر الذي انتهي بأحداث ١٨، ١٩ يناير١٩٧٧[٢] .

ويقدر إجمالي ديون مصر الخارجية العامة والمدنية، طويلة ومتوسطة الأجل عند وفاة الرئيس السادات بنحو ١٤,٣ بليون دولار، وهي الديون المستحقة على الحكومة المصرية، كما كانت الديون العامة المدنية قصيرة الأجل نحو ٦,٨ بليون دولار، وديون القطاع الخاص نحو نصف بليون دولار، هذا إلى جانب الديون العسكرية والتي بلغت نحو خمسة بلايين دولار للولايات المتحدة ودول غرب أوربا، ونحو ثلاثة بلايين دولار للاتحاد السوفيتي وبذلك فإن مجموع ديون مصر عند وفاة السادات بلغت نحو ثلاثين بليون دولار، وكان على مصر في سنة ١٩٨١ أن تدفع فقط لخدمة ديونها المدنية وحدها ٢،٩ بليون دولار " ١،٣ بليون كأقساط مستحقة الدفع و١,٦ بليون كفوائد "[٣].

وهكذا تتضح معالم أزمة الثمانينيات في أنها أزمة شاملة ذات وجوه متعددة الجوانب سياسياً واقتصادياً واجتماعياً. إذ أصبح الاقتصاد المصري عاجزاً عن تحقيق زيادة ملموسة في الإنتاج نظراً لهبوط معدلات التنمية وفشله في تجديد الطاقات الإنتاجية وتطويرها. كنتيجة طبيعية للسياسات الاقتصادية في حقبة السبعينيات والتي عاشتها البلاد طوال فترة الثمانينيات.

وفي ظل هذه الأزمة الطاحنة- تولي الرئيس حسني مبارك الحكم،وقد كان هناك شعور جامح وملح ساد البلاد عقب مقتل الرئيس السادات إلى إعادة النظر في السياسات الاقتصادية برمتها، وإلى إدخال إصلاحات جوهرية عليها. إلا أنه كان مقدراً لأية محاولة للإصلاح، أن تجري في ظروف خارجية غاية في الصعوبة ومخيبة للآمال. إذ اقترنت نهاية عصر الرئيس السادات بظروف ومتغيرات بدا فيها أن فترة الرخاء القائم على زيادة تدفق البترول وزيادة تحويلات العاملين بالخارج وإيرادات قناة السويس والسياحة، وهي المصادر الأربعة الرئيسية للثروة والدخل في مصر والتي تشكل في مجموعها نحو ٨٤% من إجمالي موارد مصر عام ١٩٨٢[٤]، قد ولت نظراً لظروف خارجية من ناحية، ولطبيعتها غير الإنتاجية من ناحية أخري.

ففي السنوات الأربع الأولي لحكم الرئيس حسني مبارك، انخفضت إيرادات البترول بنسبة ٣٦% وأصاب الركود مصادر الدخل الثلاثة الأخرى " قناة السويس- تحويلات المصريين العاملين بدول الخليج- السياحة " فضلاً عن استمرار انقطاع المعونات والمساعدات المقدمة لمصر من الدول العربية بسبب الصلح مع

---

(١) رضا هلال: صناعة التبعية، دار المستقبل العربي، القاهرة ١٩٨٧،ص٩٧.
(٢) السيد على إبراهيم زهرة: مرجع سابق.ص٤٥-٤٧.
(٣) جلال أمين: "قصة ديون مصر الخارجية "، مرجع سابق، ص٩٢-٩٣.
(٤) مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، التقرير الإستراتيجي العربي ١٩٨٧، القاهرة ١٩٨٨، ص٤٣٩.

إسرائيل، بينما ظل تدفق الاستثمارات الأجنبية ثابتا عند بليون دولار سنوياً،في الوقت الذي كان على مصر أن تستمر في دفع فوائد متزايدة على ديونها السابقة التي ارتفعت إلى ١،٧ بليون دولار عام ١٩٨٦/٨٥[١].

وبذلك أصبحت الاختيارات السهلة نسبياً والتي كانت متاحة في الخمس سنوات الأخيرة من حكم الرئيس السادات، حينما كانت تتدفق العملات الأجنبية على مصر بلا حساب، لم تعد متاحة في عهد الرئيس حسني مبارك. فأية محاولة جادة لإجراء تخفيض كبير في المديونية، أو على الأقل عدم التورط في مزيد منها، يتطلب تخفيضاً كبيراً في الواردات، ليس فقط في السلع الكمالية، بل في السلع الأقل كمالية وكذلك الأساسية، كذلك إجراء تخفيض في حجم الإنفاق العسكري واتخاذ إجراءات حاسمة نحو إعادة توزيع الدخل وترشيد الاستثمارات بما يخفف من عبء ميزان المدفوعات والتضحية بارتفاع معدل النمو. وهو ما ذهب إليه صفوة الاقتصاديين المصريين في مؤتمرهم الذي دعا إليه الرئيس مبارك في فبراير ١٩٨٢.

إلا أن النخبة الاقتصادية قد تبنت الاختيار الأكثر سهولة في المدى القصير، والذي نجم عنه المزيد من المتاعب خلال الحقبة التالية، وهو تبني معدل مرتفع للاستثمار وعدم خضوع الواردات والإنفاق العسكري لدرجة عالية من التقييد، مع الاستمرار في الاعتماد على القروض الخارجية في تمويل عجز الموازنة. الأمر الذي يؤكد أن السمة الأساسية للسياسات الاقتصادية فيما بعد عقد السبعينيات هي نفس السمة التي أديرت بها السياسات الاقتصادية للبلاد منذ منتصف السبعينيات.

ويوضح هذا التوجه منذ تدشين الخطة الخمسية الأولي ١٩٨٣/٨٢-١٩٨٧/٨٦ أنه ليس من بين أولوياتها تخفيض الاعتماد على التمويل الخارجي رغم ما صاحبها من شعار (الاعتماد على الذات) إذ استهدفت الخطة زيادة المديونية الخارجية من ١٣ بليون جنيه في ١٩٨١/١٩٨٢ طبقاً لأرقامها إلى ١٦،٢ بليون في ١٩٨٦/١٩٨٧، أي زيادة بنحو ٢٥% خلال سنوات الخطة[٢]. إلا أنه لم يكن من المتوقع لدى واضعي الخطة أن تنخفض أسعار البترول، ويصيب الركود مصادر الدخل الثلاثة الأساسية للبلاد بسبب تطور حرب الخليج الأولي (الحرب العراقية الإيرانية). الأمر الذي حدا بالمسئولين إلى التوجه نحو مزيد من القروض لتغطية مشروعات التنمية الاقتصادية واستكمال البنية التحتية (مرافق مياه-صرف صحي-كهرباء-تليفونات-إنشاء طرق) وهي كلها أساسيات كانت مؤجلة منذ هزيمة ١٩٦٧ وتحول معظم الموارد المالية للدولة نحو الشق العسكري من أجل إعادة تسليح الجيش واستعادة الأرض. فضلاً عن كونها أساسيات لا يمكن حدوث أية استثمارات مستقبلية دون توافرها. وكان لارتفاع مرتبة العلاقات المصرية الأمريكية وتوافق الرؤى في كثير من القضايا خاصة فيما يتعلق بمنطقة الشرق الأوسط، الأمر الذي رفع من مكانة مصر إلى مصاف الدول القليلة التي تحظى بحسن الرعاية الأمريكية خاصة فيما يتعلق بالمعونات والقروض الميسرة بعد إسرائيل. إذ لعبت تلك التوجهات السياسية دوراً في تسهيل حصول مصر على مزيد من القروض، بل أن المصارف والمنظمات الدولية قد قدمت المزيد من الإغراءات والتسهيلات أمام مصر للحصول على المزيد من القروض.

وفي ظل هذه الإغراءات والتسهيلات المصرفية وقعت مصر في مصيدة الديون إذ بلغت قيمة الديون الخارجية العامة المدنية طويلة ومتوسطة الأجل نحو ٢٤،٣ بليون دولار بزيادة قدرها عشرة بلايين بنسبة ٧٠% عما كانت عليه في يونية ١٩٨١، كما ارتفعت ديون القطاع الخاص بنحو خمسة أضعاف من نصف بليون

---

(١) جلال أمين: قصة ديون مصر، مرجع سابق، ص٩٣.
(٢) جلال أمين: المرجع السابق، ص٩٤.

دولار عام ١٩٨١ إلى ٢,٧ بليون عام ١٩٨٦، بينما انخفضت الديون المدنية قصيرة الأجل من ٦،٨ بليون دولار عام ١٩٨١ إلى ٦ بليون عام ١٩٨٦، بينما بقيت الديون العسكرية للكتلة الاشتراكية ثابتة عند ثلاثة بلايين دولار، في حين ارتفعت الديون العسكرية للولايات المتحدة وغرب أوربا من خمسة بلايين دولار عام ١٩٨١ إلى ما بين ٨-٩ بلايين دولار عام ١٩٨٦- فضلاً عن تسهيلات الموردين والتي قدرتها السفارة الأمريكية بالقاهرة عن الاقتصاد المصري في ديسمبر ١٩٨٦ بأنها نحو ثمانية بلايين دولار[١].

وطبقا لهذه التقارير الاقتصادية يكون إجمالي ديون مصر الخارجية المدنية والعسكرية قد زادت من نحو ٣٠بليون دولار في منتصف ١٩٨١ إلى نحو ٥٤ بليون دولار في منتصف عام ١٩٨٦، وهو ما أكدته دراسة أخري _إذ تقدر قيمة الديون المدنية المستحقة على مصر في عام ١٩٨٦|١٩٨٧ بنحو ٣٣،٣ مليار دولار، فضلاً عن الديون العسكرية والتي تقدر بحوالي ٢١ مليار دولار[٢].

وقد تجشمت مصر أعباء باهظة ثمناً لديونها _ ففي خلال الفترة من عام ١٩٨٤ وحتى عام ١٩٨٩ دفعت مصر ما جملته ٦٨٨٢ مليون دولار كفوائد فقط، و٦٩٨٢ مليون دولار كأقساط، أي أننا دفعنا خلال هذه الفترة ما يقدر إجمالياً بنحو ١٣،٩ مليار دولار، وإن هذه الأموال تلتهم نحو خمس حصيلة صادراتنا من السلع والخدمات، ونحو ٨% من الدخل القومي الإجمالي[٣].

من هذا العرض يتضح أن مصر قد دخلت عقد التسعينيات من القرن العشرين وهي مثقلة بالديون وأعبائها المالية، وإن العالم الخارجي ممثلاً في " الدائنين الأجانب " يتصاعد نصيبهم من دخلنا القومي الإجمالي بحيث أصبحت معه كل ثمار النمو تقريباً التي يحققها الشعب يستحوذ عليها دائنو مصر، فنصيب ما يلتهمه الدين وخدماته قد وصل إلى ٨% في المتوسط من الدخل القومي الإجمالي، مما يحول دون قدرة مصر في ظروفها هذه على تحقيق معدل نمو حقيقي في دخلها القومي يفوق تلك النسبة. فزادت حاجتنا للاقتراض لسداد أقساط الدين وخدماته، وتغطية العجز المزمن في ميزان التجارة الخارجية والذي لم يقل بأية حال معدله المتوسط خلال حقبة الثمانينيات عن-٢٢٠%[٤]. مما جعلنا أقرب للوصف "مدمني الاقتراض" حيث الاستدانة صفة هيكلية ملازمة لخصائص أداء الاقتصاد المصري .

من هذا العرض لأزمة السياسات الاقتصادية -يتضح مدى إسهام الدولة وجهازها المصرفي في توسيع الفجوة التضخمية بانتهاجها سياسة الإفراط النقدي والتوسع في الإعفاءات الضريبية التي صاحبت الاستثمارات الأجنبية والمصرية على السواء من قبيل "التشجيع وإغراء المستثمرين "، فضلاً عن التوسع السفيه في الاستيراد للسلع الكمالية والترفيهية وقوانين الاستيراد بدون تحويل عملة، والسماح بإنشاء العديد من البنوك الخاصة والاستثمارية والسماح لها بتصدير أرباحها إلى بلادها في الخارج -فضلاً عن التوسع غير المنضبط للاقتراض من الداخل والخارج لمواجهة العجز المتزايد في الموازنة العامة وميزان المدفوعات الذي وصل إلى ما يقرب

---

(١) جلال أمين: المرجع السابق، ص٩٤-٩٧.
(٢) إبراهيم العيسوي: الدعم- معالجة اقتصادية سياسية. دار الموقف العربي، القاهرة ١٩٨٧، ص٧.
(٣) رمزي زكي: محنة الديون وسياسات التحرير في دول العالم الثالث، دار العالم الثالث للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٩١، ص٣٣٠.
(٤) ج.م.ع. الكتاب الإحصائي السنوي ل ج.م.ع من عام ١٩٥٢-١٩٨٩ الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، القاهرة، يونية ١٩٩٠، ص٢٩٠.

من ٣٠٠% عام ١٩٨٨[١]. وهو ما أدى إلى ارتفاع نسبة التضخم من ١٠% عام ٨٤ إلى ١٩،٢% عام ١٩٨٥[٢]. وثباتها عند هذه النسبة خلال عقد التسعينيات.

وقد صاحب زيادة نسب التضخم انخفاض حاد ومطرد في أسعار صرف الجنيه المصري في مواجهة العملات الأجنبية خاصة الدولار الأمريكي، الأمر الذي أصبح معه الجنيه المصري يساوي فقط "عشرين وحدة " بدلاً من " مائة وحدة "[٣]. مما أدى لمزيد من ارتفاع أسعار الواردات وانخفاض مستوى التنمية في مصر إذ أن عبء هذا النمط من التنمية الاقتصادية_ كان ولا يزال يثقل كاهل الطبقات المتوسطة والدنيا، والذي يهدد باستمرار الطبقة الوسطي بالتحلل- فهناك نحو ١٥% من جملة الطبقة الوسطي التي تشكل نحو ٤٨% من سكان مصر مهددة بالنكوص والتردي للطبقات الدنيا[٤]. وهو أمر خطير نظراً لطبيعة هذه الطبقة وما تشتمله من رموز التطور والبناء الثقافي والعلمي في أية بلد من العالم. ويضع تقرير التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لعام ١٩٩١ مصر في دائرة الدول ذات الدخل المتوسط المنخفض، وإن ترتيب مصر في دليل التنمية البشرية هو ١١٤ من مجموع دول العالم البالغ عددها ١٦٠ دولة وإنه باستبعاد الدول الصناعية المتقدمة فإن ترتيب مصر يأتي بعد ٨٠ دولة نامية تسبق مصر في مستوى التنمية كما كشف الدليل عن أن جميع الدول العربية تتقدم مصر من حيث مستوى التنمية البشرية باستثناء "اليمن- السودان- موريتانيا- جيبوتي"[٥].

إلا أن عقد التسعينيات قد جاء بتطورات سياسية غير متوقعة إذ اجتاح العراق الأراضي الكويتية في سبتمبر ١٩٩٠. وكان لموقف مصر من تلك الأزمة، واشتراك مصر في حرب تحرير الكويت (عاصفة الصحراء) أن قامت لجنة الإغاثة الأمريكية العربية بشطب ما يقدر بنحو ١٣ بليون دولار من الديون، بالإضافة إلى قيام الولايات المتحدة بإلغاء ما يقدر بنحو ٦،٧ بليون دولار بما يعادل ٩٠% من الديون العسكرية فضلاً عن قيام الولايات المتحدة برعاية تفضيلية للغاية لديون مصر عن طريق دائنيها في نادي باريس، مما أدى لإلغاء نصف ديونها المستحقة لأعضاء النادي والبالغة ٢٠،٣ بليون دولار وذلك في نهاية يونية ١٩٩٤[٦]. كما قامت بعض دول الخليج بإلغاء ديون أخري على مصر تقدر قيمتها ب٦،٦ بليون دولار[٧]. بذلك تكون قد خففت ديوننا الخارجية إلى ٢٤،٨ بليون دولار عام ١٩٩١.

وقد استمرت نسبة الدين عند هذا المعدل طوال حقبة التسعينيات إذ يشير تقرير البنك الأهلي المصري إلى استمرار ثبات الدين الخارجي طول حقبة التسعينيات عند هذا المعدل ٢٣ مليار دولار، دون الدين

---

(١) جمهورية مصر العربية: الكتاب الإحصائي السنوي (ج.م.عزمن عام ١٩٥٢-١٩٨٩) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، القاهرة، يونية ١٩٩٠، ص٢٩٠.

(٢) إبراهيم العيسوي: المأزق والمخرج- أزمة الاقتصاد المصري وسبل مواجهتها. شركة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٧،ص٤٢.

(٣) إبراهيم العيسوي: مرجع سابق، ص٤٣-٤٤.

(٤) محمود عبد الفضيل: الطبقة الوسطي وأزمة المجتمع المصري، مجلة الهلال، القاهرة، يناير١٩٩٢، ص١٩٠.

(٥) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقرير التنمية البشرية في العالم، لعام ١٩٩١، نيويورك ١٩٩١ تعريب مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

(٦) سيمون بروملي - راي بوسن: التكيف في مصر، الاقتصاد السياسي للإصلاح في مصر، ترجمة حسن أبو بكر، ط الأول سنة ١٩٩٦، مركز المحروسة للبحوث والتدريب والنشر، القاهرة١٩٩٦،ص٢٠-٢١.

(٧) جلال أمين: معضلة الاقتصاد المصري، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة ١٩٩٤، ص١٤٩.

العسكري، وزيادة خدمته إلى ٦,٨% مسجلة ١ر١ مليار دولار كفوائد[١]. كما يشير نفس التقرير عن عام ١٩٩٨/٩٧ إلى وجود عجز في ميزان المدفوعات عن عام ١٩٩٨/٩٧ بنحو ١١,٨ مليار دولار مقابل ١٠,٢ مليار في العام السباق، وارتفاع معدل الدين الخارجي إلى ٢٨ مليار دولار، وزيادة توجه الدولة إلى الاستدانة المحلية حفاظاً على ثبات الدين الخارجي، حيث سجل تقرير البنك زيادة معدل الدين الخارجي المحلي إلى ١٣٦,٧ مليار جنيه في نهاية يونيو ١٩٩٨ بالمقارنة بـ ١٢٥,٥ مليار جنيه في يونيو ١٩٩٧[٢]. وقد كان لهذه التحولات غير المتوقعة أثره في حدوث إنفراجة وتمكن الاقتصاد المصري من تنفس الصعداء نظراً لتخففه جزئياً من وطأة الديون.

المعونات الأجنبية:

تلعب المعونات دوراً هاماً في زيادة الموارد المالية اللازمة لتمويل الإنفاق الحكومي خاصة في الدول النامية مثقلة الديون، وتعتبر مصر أكبر دول العالم تلقياً للمعونات الأجنبية خاصة من الولايات المتحدة بعد إسرائيل. ففي ضوء التشكيلات الاقتصادية والاجتماعية السائدة أصبح الاقتراض الخارجي المخرج السهل لمواجهة عجز الحساب الجاري والمعونات ومورداً أساسياً لا يمكن الاستغناء عنه في تمويل المشروعات خاصة الخدمات الأساسية (البنية التحتية- التعليم- الصحة) فقد بلغ ما تلقته مصر من الولايات المتحدة فقط ١٧٦٩ مليون دولار عام ١٩٨٢ تناقصت إلى ١٦٦٧ مليون دولار عام ١٩٨٦[٣]. فضلاً عن المعونات العسكرية. إذ يقدر إجمالي ما تحصل عليه مصر من الولايات المتحدة سنوياً ٢ مليار دولار خفضت إلى ١,٦ مليار عام ١٩٩٦ لتحويل نصف مليار منها إلى المملكة الأردنية الهاشمية[٤].

إلا أن توقعات استمرار تدفق المعونات لا يبدو مشجعاً. إذ يشير البنك الدولي إلى أنه ليس من المتوقع وفي أحسن الحالات، أن تتجاوز القروض الحكومية الثنائية المقدمة من الدول الرأسمالية والمنطوية على " عنصر المنحة " نسبة ٠,٣٦% من الناتج الإجمالي خلال الفترة من ١٩٨٥-١٩٩٠، كما أنه لن يحدث تقدم في الاستجابة لنداء " لجنة برانت " لزيادة المعونات للدول الفقيرة[٥]. هذا إلى جانب أن هناك اهتماماً من الغرب بمشاكل التحول في دول شرق ووسط أوربا، والرغبة في مساعدتها في عملية التحول نحو الليبرالية وانتهاج سياسات اقتصادية رأسمالية. فمن المتوقع تحول شق كبير من المعونات المرصودة من الدول الفقيرة إلى دول شرق أوربا. فضلاً عن شكوك المنظمات الاقتصادية الدولية والاقتصاديين في الدول الصناعية في جدوى المعونات الإنمائية للدول المتخلفة وشكوكهم في استفادة الفقراء منها، لما يتسم به نظام توزيع الدخل في هذه

---

(١) البنك الأهلي المصري: التقرير السنوي عن حالة الاقتصاد المصري خلال العام ١٩٩٤-١٩٩٥. القاهرة، ١٩٩٥.

(٢) البنك الأهلي المصري: التقرير السنوي عن حالة الاقتصاد المصري خلال العام ١٩٩٧-١٩٩٨. القاهرة، ١٩٩٨.

(٣) فؤاد حلمي: تمويل التعليم الأساسي في مصر- رؤية مستقبلية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة ١٩٩١، ص١٣٤.

(٤) الأهرام: ص١، ١٣ مايو ١٩٩٦.

(٥) رمزي زكي: التاريخ النقدي للتخلف- دراسة في أثر نظام النقد الدولي على التكون التاريخي للتخلف لدول العالم الثالث، عالم المعرفة عدد ١١٨، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ١٩٨٧، ص٣٠٢.

الدول الفقيرة بانعدام العدالة[1]. مما نتج عنه وجود اتجاه معارض نحو تقديم المعونات للدول النامية خاصة المعونات المالية النقدية.

إلا أن مصر تعتبر من الدول القليلة المستثناة ولو مؤقتاً من قطع المعونات نظراً لعدة أسباب نوجزها في[2]:

- إن مصر هي أول دولة عربية توقع معاهدة سلام مع إسرائيل، وتقيم معها علاقات دبلوماسية.
- الرموز الإيجابية في سياسة مصر تجاه المصالح الاستراتيجية الأمريكية في المنطقة.
- تحول مصر إلى سياسة اقتصاديات السوق، والتزامها ببرنامج الإصلاح الاقتصادي ابتداء من سياسات التثبيت والتكيف الهيكلي وانتهاء بالخصخصة " التخصيصية " وفق شروط وتعليمات صندوق النقد الدولي.
- الدعم المصري الكامل للوجود العسكري الأمريكي في الشرق الأوسط . حيث قدمت مصر أكثر من ٣٥ ألف جندي مصري (ثاني أكبر قوة بعد القوة الأمريكية) في التحالف الدولي ضد العراق عام ١٩٩٠ ، وقد حصلت مصر في أعقاب حرب الخليج الثانية "عاصفة الصحراء " عام ١٩٩١ على معونة قدرها ٣٧٠ دولار عن كل جندي مصري .
- أصبحت مصر سوقاً تجارياً للمنتجات الأمريكية – خاصة الزراعة منها إذ تعد مصر ثالث أكبر سوق أجنبية تستورد القمح الأمريكي ، إذ تمثل واردات مصر منه ١٢،٣% من إجمالي واردات الدول النامية ، وحوالي ٥٠% من واردات الدول العربية .

سياسات الإصلاح الاقتصادي في التسعينيات :

(التثبيت والتكيف الهيكلي) :

في تطور للأزمة الاقتصادية في التسعينيات، والرغبة الملحة في إعادة جدولة ديون مصر والحصول على المزيد من القروض– وافقت مصر في خطاب النوايا بالالتزام التام ببرنامج صندوق النقد المعروف (التثبيت والتكيف الهيكلي) وهي حزمة من السياسات الاقتصادية والسياسية ذات طبيعة انكماشية تقوم على عدد من المبادئ الملزمة للدول المدينة نذكر منها[3]:

- أن تخفض قيمة عملتها المحلية وأن تحرر التجارة والمدفوعات الخارجية من القيود المفروض عليها.
- أن تتعهد بتقليل العجز في الموازنة العامة للدولة، من خلال إلغاء الدعم السلعي للضروريات.
- أن تكف الحكومة عن الاستثمار في المجالات الزراعية والصناعية. بأن يقتصر دورها فقط على إنشاء مشروعات البنية الأساسية.
- ضغط الإنفاق الحكومي العام والموجه للتعليم والصحة والرعايا الاجتماعية.
- أن تقوم الحكومة ببيع مؤسسات وشركات القطاع العام للقطاع الخاص (المحلي والأجنبي).

---

(١) المرجع السابق: ص٣٠٢.
(٢) كامل جاد: مرجع سابق،ص٦٧-٦٨.
(٣) رمزي زكي: محنة الديون وسياسات التحرير في دول العالم الثالث، دار العالم الثالث، القاهرة ١٩٩١،ص٥٢.

يلاحظ على هذه المبادئ أنها ذات طبيعة انكماشية قصيرة الأجل، الهدف منها رفع يد الدولة عن قيادة التطور الاقتصادي تاركة المجال لقوي السوق وهو أمر لازم لتطبيق المرحلة الثانية من رزمة السياسات الخاصة بالإصلاح الاقتصادي والمعروف باسم التكيف الهيكلي.

أما فيما يتعلق بالمرحلة الثانية المعروفة باسم التكيف الهيكلي فهي مرحلة ذات طبيعة طويلة الأجل وممتدة، تلتزم فيها حكومات الدول المدينة بالإذعان التام لما يتفتق عنه أذهان الاقتصاديين الغربيين فيما يتعلق بأسلوب المعالجة الاقتصادية وإدارة الأزمة.

إذ شخص صندوق النقد والبنك الدولي أزمة الديون بأنها مشكلة (إفلاس)، يقتضي معالجتها تحويل الدين النقدي إلى أصل إنتاجي في البلد المدين.ويرى خبراء البنك الدولي أنه باستطاعة الحكومات التخفف من عبء ديونها الخارجية وربما التخلص نهائيا من حالة النزيف المالي المستمر كل عام من خلال البحث عن تدابير لأقساط الدين وخدماته، لو أنها قبلت أن تبادل (تقايض) ديونها الخارجية بتملك الدائنين بعضا من الأصول الإنتاجية التي تمتلكها الحكومة (كالشركات المملوكة للقطاع العام الحكومي-مرافق أساسية كالسكك الحديدية- محطات توليد الكهرباء- شبكات الطرق- خطوط الملاحة البحرية والجوية- النقل الداخلي- التليفونات- المياه - الكهرباء..... ..الخ) [1].

وقد وقعت مصر في الفخ المنصوب لها إذ كان تنفيذ مبادئ التثبيت والتكيف الهيكلي أهم وأبرز السياسات الاقتصادية خلال عقد التسعينيات حيث وافقت الحكومة المصرية على مقايضة ديونها المالية بأصولها الإنتاجية الوطنية لأي مشتر، دولة كان أم شركات فوق القومية أو أفرادا أيا كانت جنسيتهم. إذ صدر القانون رقم ٢٠٣ لسنة ١٩٩١ بشأن إعادة تنظيم شركات القطاع العام وأعطى مجالس الشركات القابضة حرية التصرف في بيع أصول الشركات التابعة لها[2] .

رغم خطورة المقايضة الممثلة في قيام الحكومة بمقايضة أزمتها الاقتصادية التي يمكن أن تكون مؤقتة بأزمة مستمرة ممثلة قي امتلاك الآخرين قد يكونون (شركات احتكارية فوق القومية أو أفراد أجانب غير معروفي الهوية) الأمر الذي يدفع إلى الذاكرة بيع حصة مصر في مشروع قناة السويس وما جره على مصر من مصائب .فقد ذهبت الحكومة تقود حملة إعلامية للترويج لهذه المقايضة - بتهيئة الرأي العام لقبولها من خلال صب وابل من الهجوم والنقد اللاذع على القطاع العام ومشروعاته الخاسرة وتدخل الدولة في النشاط الاقتصادي بأنها وراء الخسائر الفادحة التي عانى منها الاقتصاد القومي ودفعته للاقتراض .

وهي كلها معطيات تقود إلى نتيجة واحدة - تصفية القطاع العام أمر ضروري وتسليم مشروعاته للقطاع الخاص الأجنبي والمحلي. وهو ما يؤكد رضوخ وإذعان القرار المصري وتأثره بتوجهات المؤسسات الدولية (البنك الدولي) ورؤيتها خاصة فيما يتعلق بسياسات توزيع الموارد العامة والإنفاق الحكومي على قطاعات الدولة، ومنها قطاع التعليم الذي يعد من أكثر قطاعات الدولة حساسية وتأثرا وهو ما سوف نتعرض إليه بعد.

---

(١) المرجع السابق: ص٤١-٤٧.

(٢) وزارة الإعلام: الهيئة العامة للاستعلامات: الاستثمار وانطلاقة جديدة، القاهرة١٩٩٦، ص٢٣-٢٥.

الدلالات التربوية لأزمة الاقتصاد المصري:

من خلال العرض السابق لحزمة السياسات الاقتصادية التي تبنتها الحكومة منذ النصف الثاني لعقد السبعينيات وامتداده لعقد التسعينيات. فإن أهم ملامحها هو تفاقم الأزمة الاقتصادية وتعاظم تأثيرها في جميع السياسات التي اتخذتها الحكومة منذ تبني الانفتاح الاقتصادي ١٩٧٤ وانتهاء بالإذعان لتوصيات المؤسسات النقدية الدولية (صندوق النقد – البنك الدولي) بمقايضة الديون المصرية بالأصول الإنتاجية فيما عرف بسياسات الإصلاح الاقتصادي (التثبيت – التكيف الهيكلي " الخصخصة"). فالديون المصرية أصبحت بمثابة الرحم السرطاني الذي يتوالد عنه جميع المشكلات التي يعاني فيها الاقتصاد المصري. والتي تسمع آلامه في جميع قطاعات المجتمع. ومنها قطاع التعليم الذي تمثلت فيه كالآتي:-

الملامح الأساسية لأزمة النظام التعليمي:

أولاً: تراجع الإنفاق الحكومي على التعليم:

إن جوهر التكيف الهيكلي يتحدد في تعديل أولويات الإنفاق العام بإطلاق آلية السوق واستبعاد دور الدولة وتحجيمه فقط في عملية إعداد التشريعات المساعدة على جذب الاستثمارات تاركة تنظيم وتحديد أولويات الإنفاق والاستثمار واختيارات النمو للسوق. يستوي في ذلك الإنفاق على الإنتاج السلعي والإنتاج في مجال التنمية البشرية فمعيار النجاح طبقاً لآليات السوق هو العائد المباشر والآني للإنفاق عليه، بغض النظر عن الاستثمارات ذات المكون الاستراتيجي خاصة فيما يتعلق بمكون التنمية البشرية، وهي استثمارات أولي بالاهتمام والعناية رغم كونها استثمارات لا تقدم عائداً مباشراً وغير منظور في المدى القصير[١].

يعتبر الإنفاق الحكومي في مجال التنمية البشرية عامة وفي قطاع التعليم خاصة واحداً من أهم أدوات السياسة المالية تحقيقاً للوظائف الأساسية لأية دولة، والتي تتمثل في الدفاع والأمن والعدالة. وهو ما ترجم في تبني القيادة السياسية في عقد الثمانينيات لقضية تطوير التعليم وتحديثه وصدور عدد من الوثائق التي تصدت لقضية تطوير التعليم في مصر بدءاً من وثيقة تطوير وتحديث التعليم ومروراً باستراتيجية تطوير التعليم وانتهاءً بوثيقة مبارك والتعليم ١٩٩٢ ومستقبل التعليم ١٩٩٦. ورفع شعار (التعليم أمن قومي) متخذاً من التعليم قاطرة لدخول مصر القرن الحادي والعشرين وهو أمر يؤكد على الأهمية النسبية للتعليم في أجندة الأولويات الأساسية للقيادة السياسية في مصر.

إن نظرة سريعة على المخصصات المالية للإنفاق الحكومي على التعليم في مصر، توضح تصاعد الإنفاق الحكومي على التعليم خلال عقدي الثمانينيات والتسعينيات، إذ ارتفعت هذه المخصصات من حوالي ٣٣٨ مليون جنيه عام ١٩٧٩ إلى ٦٨٨ مليون جنيه عام ١٩٨٣، إلى أكثر من ١،٠٣٥ مليون جنيه عام ١٩٨٥ ثم إلى ١،٥١٢ مليون جنيه في موازنة عام ١٩٨٩/٨٨[٢]. أما في التسعينيات فقد استمر التصعيد في المخصصات الحكومية للإنفاق على التعليم في موازنة الدولة إذ نجد أن نسبة ما يخصص للإنفاق على التعليم في الموازنة

---

(١) محمد نعمان نوفل: بعض الآثار المتوقعة لسياسة التكيف الهيكلي على التعليم، القاهرة ديسمبر ١٩٩٤، ص١ (استنسل).

(٢) فؤاد حلمي: تمويل التعليم الأساسي في مصر– مرجع سابق، ص١٢٧.

العامة للدولة سنة ١٩٩٠ -١٩٩١ قد بلغ ٣،٥٦٨ مليار جنيه بنسبة ٨،٤٦% من إجمالي الموازنة العامة في الدولة نصيب التعليم قبل الجامعي منها ٥،٤% من جملة الإنفاق للموازنة العامة للدولة ونحو ٤،٥% من إجمالي الناتج المحلي. أما في عام ١٩٩١-١٩٩٢ نجد أن موازنة التعليم ٤،٠٧٠ مليار جنيه بنسبة ٧،٤٨% من موازنة الدولة ، نصيب التعليم قبل الجامعي منها ٢،٤٧١ مليار جنيه بنسبة ٤،٥% من إجمالي إنفاق الموازنة العامة للدولة[١]. أما في عام ١٩٩٤-١٩٩٥ فقد بلغ الإنفاق على التعليم ٧،٩٧٧ مليار جنيه بنسبة ١٣،٧% من إجمالي الموازنة العامة للدولة ونحو ٥،١٣% من إجمالي الناتج المحلي كان نصيب التعليم قبل الجامعي منها ٥،٦ مليار جنيه، أما في عام ١٩٩٥-١٩٩٦ فقد بلغ الإنفاق العام ١١،٢ مليار جنيه بنسبة ١٥،٦% من إجمالي الموازنة البالغة ٧٢ مليار جنيه كان نصيب التعليم قبل الجامعي منها ٦،٧٧ مليار جنيه[٢]. أما في عام ٩٧-٩٨-٩٩-٢٠٠٠ فقد بلغت موازنة التعليم ١٣،٣٠٤، ١٦،١٨٦ مليار جنيه على التوالي كان نصيب التعليم قبل الجامعي منها ٨،٧٨١، ٩،٨٣٤ مليار جنيه[٣].

أي أنه بنظرة سريعة نجد أنه خلال عقد الثمانينيات تضاعف الإنفاق الحكومي على التعليم بما يزيد عن ٤٠٠%، بينما تضاعف خلال عقد التسعينات نحو ثمانية أضعاف الزيادة في عقد الثمانينيات. وهي زيادة لا جدال في أنها ضخمة من حيث الأرقام الإحصائية، إلا أن الصورة قد تهتز وتبدو وهمية لا تعطي مؤشراً حقيقياً لتطور الخدمة التعليمية، إذا ما أخذنا في الاعتبار المعطيات التالية:-

- تدهور الأوضاع الاقتصادية للبلاد وانكشاف أوضاع مصر المالية منذ منتصف الثمانينيات وخضوع مصر لشروط وإرشادات صندوق النقد الدولي لإعادة جدولة الديون وضخ المزيد من المنح والقروض للإصلاح الاقتصادي تمهيداً للاندماج في الاقتصاد العالمي.
- تخفف الدولة من مسئوليتها فيما يتعلق بتقديم الدعم للسلع والخدمات والتوظيف، في الوقت الذي زادت فيه الأسعار نظراً لزيادة نسبة التضخم من ٨% إلى ١٩% عام ١٩٨٥[٤]. الأمر الذي أصبح معه الجنيه المصري يساوي عشرين وحدة فقط بدلاً من مائة وحدة[٥]. واستمرار هذا التدني نظراً لاستمرارية العجز في ميزان المدفوعات.
- أن نسبة ما يخصص للإنفاق على التعليم إلى إجمالي الإنفاق في الموازنة العامة عام ٨٢|١٩٨٣ لم تتعد نسبة ٤،٧% انخفضت إلى ٤،٣% في العام التالي ٨٣|١٩٨٤ وثباتها عند ٥،٣% حتى نهاية عقد الثمانينيات[٦].

أما في التسعينيات فنجد إن هناك تصعيداً في نسبة ما يخصص للتعليم من إجمالي الموازنة إذ سجلت جملة الإنفاق على التعليم في العام٩٠|١٩٩١ نحو ٣,٦ مليار جنيه بنسبة ٨،٤٦% من جملة الإنفاق بالموازنة

---

(١) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: تطور التربية والتعليم في ح.ع.م خلال الفترة من١٩٩٠-١٩٩٢، القاهرة ١٩٩٢، ص٨٥-٨٨.

(٢) المركز القومي للبحوث والتربوية والتنمية: تطور التربية والتعليم في ح.ع.م خلال الفترة من ١٩٩٤-١٩٩٦، القاهرة ١٩٩٦، ص٢٥-٢٦.

(٣) وزارة التربية والتعليم قطاع الكتب: مبارك والتعليم- المشروع القومي لتطوير التعليم، القاهرة، ١٩٩٩،ص١٥٠.

(٤) إبراهيم العيسوي: المأزق والمخرج -أزمة الاقتصاد المصري وسبل مواجهتها، شركة الأمل للطباعة والنشر، القاهرة ١٩٨٧، ص٤٢.

(٥) إبراهيم العيسوي: أزمة مصر الاقتصادية، مجلة الدراسات التربوية، مجـ٤، جـ١٦ عالم الكتب، القاهرة ١٩٨٩، ص٤٠.

(٦) فؤاد حلمي: تمويل التعليم الأساسي في مصر، مرجع سابق، ص١٢٧.

العامة، زيدت إلى ٧,٩٧٧ مليار جنيه في منتصف العقد عام ١٩٩٥/٩٤ بنسبة ٧ر١٣ من إجمالي موازنة الدولة ثم إلى ٢ر١١ مليار جنيه سنة ٩٦/٩٥ بنسبة ٦ر١٥ من إجمالي الموازنة ثم بلغت مع نهاية عقد التسعينات نحو ١٤ مليار جنيه بنسبة ١٧% من جملة الموازنة عام ١٩٩٩/٩٨.

- أن نصيب الأجور والمرتبات من الإنفاق الكلي قد ارتفع من ٨٥% عام ١٩٧٩ إلى نحو ٨٧% عام ١٩٨٣/٨٢، ثم إلى أكثر من ٩١، ٩٢% عامي ٨٨/٨٧، ١٩٨٩/٨٨ على التوالي[١].
- هناك تراجع نسبي ملحوظ في مخصصات الباب الأول من الموازنة العامة للتعليم، رغم الزيادة المطلقة لمخصصات هذا الباب (الباب الأول)، ففي عام ١٩٩١/٩٠ بلغت مخصصات الباب الأول نحو ١،٨٢٢ مليار جنيه مصري بنسبة ٨٠,% من جملة الموازنة، ارتفعت من حيث الشكل (الزيادة المطلقة) إلى ٢،١١٢ مليار جنيه بينما انخفضت قيمتها النسبية من الموازنة إلى ٧٨% عام ١٩٩٢/٩١. وقد استمرت النسبة المئوية للباب الأول بالنسبة للموازنة العامة للتعليم في الانخفاض رغم الزيادة المطلقة للأجور بصفة خاصة والميزانية الكلية بصفة عامة. حيث استمر الانخفاض في القيمة النسبية لمخصصات هذا الباب بموازنة التعليم رغم الزيادة المطلقة للموازنة العامة خلال هذا العقد، إذ تسجل إحصاءات الموازنة ارتفاع نصيب هذا الباب في موازنة ١٩٩٤/٩٣ إلى ٣،١٤٧ مليار جنيه بينما انخفضت نسبته في الموازنة لتسجل ٧٠% من جملة الموازنة، واستمر هذا في عام ١٩٩٥/٩٤ حيث بلغت مخصصات الباب الأول ٣,٨٣٢ مليار جنيه بنسبة ٦٨%، ثم ارتفعت المخصصات لتسجل ٤،٧٩٢ مليار جنيه بنسبة ٧١% عام ١٩٩٦/٩٥[٢]. ويفسر هذا الانخفاض في النسبة المئوية لمخصصات الباب الأول رغم زيادتها الاسمية (العددية) إلى الاهتمام بالتعليم خلال عقد التسعينات ممثلاً في زيادة مخصصات الباب (الثالث والرابع) لمواجهة زيادة الكثافة وإعادة تعمير وإصلاح ما دمره زلزال أكتوبر ١٩٩٢، فضلاً عن زيادة المعونات الموجهة لهذا الغرض.
- أن أعداد التلاميذ في مراحل التعليم قبل الجامعي في تزايد مستمر. إذ ارتفع عدد التلاميذ في العام الدراسي ١٩٨١/٨٠ من ٧،٢٥٩ مليون تلميذ إلى ٩،٥٨٤ مليون تلميذ عام ١٩٨٦/٨٥، ثم ١١ مليون تلميذ عام ١٩٩٠/٨٩[٣]. كما استمرت الزيادة في معدلات التلاميذ في التعليم قبل الجامعي في تصاعده خلال حقبة التسعينيات إذ سجلت الإحصاءات وجود ما يزيد عن ١٢،١٠١ مليون تلميذ داخل مدارس التعليم العام سنة ١٩٩٢/٩١ زادت ١٣،١٥٢ مليون تلميذ عام ١٩٩٤/٩٣ ارتفعت إلى ١٤،٥١ مليون تلميذ في العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧[٤] ثم إلى ١٤،٣٤٧مليون تلميذ في العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨,

أي أن هناك زيادة تقدر بـ ٢،٥ مليون طفل عن عام ١٩٩٢/٩١ بنسبة ٢١،٥%[٥]. وإن الزيادة قد تركزت في تلاميذ التعليم الأساسي حيث بلغت ١،٣٦٨ مليون طفل بنسبة ١٣،٥% عن عام ١٩٩٢/٩١.

---

(١) فؤاد حلمي: المرجع السابق، ص١٢٨.
(٢) وزارة التربية والتعليم: مشروع مبارك القومي (إنجازات التعليم في أربع أعوام) مطابع روز اليوسف، القاهرة، أكتوبر ١٩٩٥، جدول رقم ٤٨، ص٢٢٤.
(٣) فؤاد حلمي: تمويل التعليم الأساسي. مرجع سابق ص٥٨.
(٤) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي: إحصاءات التعليم قبل الجامعي.
(٥) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم. المشروع القومي لتطوير التعليم، مطابع روزاليوسف ، القاهرة ١٩٩٩، ص٧٤-٧٦.

وقد ساهمت تلك الزيادة غير المنضبطة في أعداد التلاميذ في ضوء قصور الموازنة إلى الإسراع يتفجر العديد من المشكلات التعليمية. حيث تأتي مشكلة الأبنية التعليمية على رأس تلك المشكلات لما لها من أثر مباشر في تفاقم المشكلات الأخرى. وهو ما سوف يتناوله البحث.

كشف التحليل السابق لمكون الإنفاق بموازنة التعليم عن التهام الباب الأول (أجور- حوافز- مكافآت) لما يزيد عن ٨٠% من إجمالي الموازنة، وأن هناك مدارس ليس لها مخصصات للإنفاق الجاري، فضلاً عن وجود العديد من المدارس ليس لها مبني خاص بها، مما أثر سلبياً على كفاءة التعليم ومستوى خريجيه. وهو ما ذهبت إليه الخطة الخمسية الثالثة ٩٢/١٩٩٣-١٩٩٧/٩٦ بأن النظام التعليمي يواجه أزمة تعليم، وهي في حقيقتها جزء من أزمة عالمية إلا إنها قد تعاظمت في مصر نظراً لظروف الوطن خلال الأربعين عاماً الماضية، وإنها قد انعكست على التعليم مدرسة ومعلماً وطالباً ومنهجاً[١]. ويمكن إجمال بعض ملامحها في:-

ثانياً: الأبنية التعليمية (الأوضاع والاحتياجات):

أدت الأهداف الطموحة للتعليم، والمطالب المتزايدة للمتعلمين وما شمل التعليم من توسع كمي إلى زيادة الضغوط على التعليم. بحيث اتسعت الهوة بين المطالب التعليمية وبين طاقات التعليم وإمكاناته في ظل استمرار ظاهرة الانفجار السكاني الذي يدفع باستمرار بأعداد متزايدة من الفئات المحتاجة للتعليم. الأمر الذي كشف عن ما يشوب العلاقة بين النظام التعليمي والزيادة السكانية من عدم اتساق وخلل بين الزيادة السكانية ونمو الإمكانات فيما يتعلق بالإمكانات الفيزيقية خاصة المباني المدرسية.

كشف تقرير وزارة التربية والتعليم عن أوضاع المدارس في نوفمبر ١٩٨٤ أن[٢]:

- إجمالي عدد المدارس بوزارة التربية والتعليم ١٦،٦٧٩ مدرسة في مختلف مراحل التعليم العام، تعمل في ١٢،٥٣٥ مبني مدرسي- أي هناك ٤،١٤٤ مدرسة ليست لها مبانٍ خاصة بها بنسبة ٣٣% من جملة المدارس مما يساعد على وجود مدارس بلا مبانٍ خاصة بها ويأتي التعليم الابتدائي على رأس القائمة. إذ يقدر نصيب التعليم الابتدائي من المدارس المحرومة من وجود مبانٍ خاصة بها ٣٠٣٨ مدرسة بنسبة ٧٣،٣١% من إجمالي العجز بالأبنية التعليمية على مستوى مراحل التعليم قبل الجامعي. يأتي بعدها التعليم الإعدادي إذ يعاني من وجود ٨٠٨ مدرسة بلا مبني خاص بها. بنسبة ١٩،٥%. أي أن التعليم الأساسي بحلقتيه يعاني من نقص في عدد الأبنية بنسبة ٩٢،٨% من جملة العجز بالتعليم قبل الجامعي. وانتشار ظاهرة المدارس ذات الفترتين والثلاث فترات دراسية، وكذلك الفصول الطائرة، ومدارس يوم الجمعة ...
- ليست جميع المباني المدرسية صالحة للعمل، فالصالح منها يقتصر على ٧٧٨٦ مبني بنسبة ٦٢% من جملة المباني. وأن هناك ١٠٦٣ مبنى مدرسياً آيلاً للسقوط ويلزم إزالته حرصاً على أرواح شاغليها، وأن هناك ٣٦٦٦ مبني مدرسياً في حاجة إلى الصيانة والترميم.
- يوجد ٤٠٠٠ مدرسة غير مزودة بالكهرباء و٨١٤ مدرسة غير مزودة بمياه الشرب الجاري كما يوجد ٤٠٢ مدرسة ينقصها المرافق الصحية.

---

(١) وزارة التخطيط: الخطة الخمسية الثالثة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ٩٢/١٩٩٣-٩٦/١٩٩٧، القاهرة إبريل ١٩٩٢، ص٢١٩.

(٢) وزارة التربية والتعليم: تقرير بشأن احتياجات الدولة من المباني المدرسية في السنوات العشر المقبلة ٨٥/١٩٨٦-٩٤/١٩٩٥، القاهرة في ١٠/٣/١٩٨٥، ص٢-٤.

- استنفذت مباني الفصول التي أضيفت إلى المدارس في السنوات الأخير معظم الأفنية والفراغات فلم يعد هناك في هذه المدارس متسع لحركة التلاميذ، أو ممارسة أي من الأنشطة والهوايات.

وقد كان للتعليم الأساسي خاصة الحلقة الابتدائية منه النصيب الأكبر من تلك الأبنية المدرسية التي لا تصلح للعمل أو تلك التي يعوزها الكثير من المرافق الأساسية.

جدول رقم (٩)

حالة الأبنية التعليمية للمدارس الرسمية والمعانة في نوفمبر ١٩٨٤[١].

المرحلة التعليمية	عدد المدارس	مدى صلاحية المبنى المدرسي			عدد المدارس غير المزودة بالتيار الكهربي	عدد المدارس غير المزودة بمياه شرب	عدد المدارس التي ينقصها المرافق الصحية
		صالح تماما	غير صالح	يحتاج لإصلاح وترميم			
الابتدائية	٩١٧٠	٥٤٢٢	٩٥٩	٢٧٨٩	٣٦٣٣	٧٢١	٣٣٥
الإعدادية	٢٢٥٤	١٥٣٨	٧٢	٦٤٤	٣٢٤	٨٣	٦٠
جملة التعليم الأساسي	١١٤٢٤	٦٩٦٠	١٠٣١	٣٤٣٣	٣٩٥٧	٨٠٤	٣٩٥
جملة التعليم قبل الجامعي	١٢٥١٥	٧٧٨٦	١٠٦٣	٣٦٦٦	٤٠٠٠	٨١٤	٤٠٢

يبين الجدول:

- أن عدد المباني الصالحة للتدريس حوالي ٥٩% من جملة المدارس في حين أن ما يحتاج إلى إصلاحات أساسية حوالي ٣٠% وإن ما يحتاج إلى هدم وإحلال ١٠%. ومن حيث مدى توافر المرافق الأساسية بالمباني المدرسية، فالجدول يشير إلى أن هناك ٤٠% من جملة المدارس تعوزها الكهرباء، ٧% يعوزها مياه نقية و٤% يعوزها مرافق صحية وصرف صحي.

أما على مستوى التعليم الإعدادي فإن ٦٨% من عدد مبانيه المدرسية صالحة، في حين ما يحتاج لإصلاح نحو ٢٨،٥% وغير الصالحة تقدر بـ٣% في حين ما يعوزه التيار الكهربي فهو ١٤،٥% وغير المزود بمياه شرب نقية ٣% .

بهذا نجد أن المدرسة الابتدائية هي أكثر مداس التعليم نصيبا من العجز والقصور في الأبنية التعليمية من حيث الكفاية والصلاحية. وهنا يكمن الخطر، نظرا لما لهذه المدرسة من طبيعة خاصة تتعلق بأهدافها ودورها الأساسي في غرس المبادئ الأساسية لتشكيل المواطن المرغوب فيه.

وقد قدر التقرير القيمة الإجمالية التقديرية للإصلاحات المطلوبة للأبنية التعليمية الخاصة بالتعليم الابتدائي بنحو ١٧٨ مليون جنيه، والتعليم الإعدادي بنحو ٢٢،٤ مليون جنيه طبقا لأسعار ١٩٨٤.

كما قامت الوزارة بإعداد خطة عشرية للمباني المدرسية للتعليم قبل الجامعي. ٨٥| ١٩٨٦- ٩٤| ١٩٩٥ يذكر منها .

---

(١) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي: إحصاء المباني المدرسية في نوفمبر ١٩٨٤، القاهرة، ١٩٨٥.

- أنه قد تم تحديد حاجة التعليم الابتدائي خلال سنوات الخطة من المدارس الجديدة ومدارس الإحلال نحو٣٧٥٧ مدرسة، ولإلغاء الفترات نحو ٢٥٠٠ مدرسة أي أن التعليم الابتدائي في حاجة إلى ٦٢٥٧ مدرسة. بتكلفة إجمالية طبقاً لأسعار ١٩٨٤ بنحو ١٠٠١ مليون جنيه.

كما قدرت احتياجات التعليم الإعدادي خلال سنوات الخطة من المباني المدرسية (مدارس جديدة وإحلال) بنحو ٢٣٢٦ مدرسة ونحو ٥٠٠ مدرسة (لإلغاء الفترات الدراسية) أي أن التعليم الإعدادي في حاجة إلى ٢٨٢٦ مدرسة جديدة للوصول لليوم الكامل وإلغاء الفترات وخفض معدل الكثافة. أي بتكلفة إجمالية نحو ٦٩٨ مليون جنيه[١].

وقد قامت وزارة التربية والتعليم ببذل المزيد من الجهد بهدف الوصول بالأبنية المدرسية خاصة بالتعليم الأساسي إلى المستوى اللائق. بغية تحقيق هذا النوع من التعليم لأهدافه المنشودة، ففي إطار الخطة الخمسية ٨٢/١٩٨٣-٨٦/١٩٨٧ خصص لقطاع التربية والتعليم مبلغ ٥١٠مليون جنيه بالإضافة إلى ١٨،٩ مليون جنيه لدعم مشروع مباني التعليم الأساسي بالمحافظات والذي يموله بنك الاستثمار، فضلاً عن تخصيص الوزارة نحو ٨٥% من جملة الاعتمادات بالباب الثالث والبالغ قيمتها في سنوات الخطة نحو ٣،٩٥٨،٧٥٠،٠٠٦ مليون جنيه لمشروع المباني المدرسية[٢]. وهو أمر قد ساعد على إنشاء المئات من المدارس إلا أن معدل الزيادة في الطلب على التعليم، والرغبة في الاستفادة من هذه الخدمة التعليمية في ظل الرغبة الصادقة في نشر التعليم وتعميمه بالمجان، جعلنا لا نشعر كثيراً بالجهود المبذولة وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

تطور أعداد المدارس والفصول والتلاميذ من ١٩٨١ | ١٩٨٢- ٨٩ | ١٩٩٠[٣]

السنوات	المرحلة التعليمية	ابتدائي	إعدادي	الجملة
١٩٨١-١٩٨٢	مدارس	١١٥٨٢	٢٢٩٧	١٣٨٧٩
	فصول	١١٧٤٦٠	٤٠٣٦٠	١٥٧٨٢٠
	تلاميذ	٤٧٤٨٤١٤	١٦٥٢٩٤٩	٦٤٠١٣٦٣
١٩٨٣-١٩٨٤	مدارس	١٢٢٥٧	٢٥٣١	١٤٧٨٨
	فصول	١٢٥٧٧٨	٤٥١٨٦	١٧٠٩٦٤
	تلاميذ	٥٣٤٩٥٧٩	١٨٩٤٤١٩	٧٢٤٣٩٩٨
١٩٨٥-١٩٨٦	مدارس	١٣١٢٣	٢٨٧٠	١٥٩٩٣
	فصول	١٣٦٦٤٩	٤١٤٥٤	١٧٨١٠٣
	تلاميذ	٦٠٠٢٨٥٠	٢١٣٥٠٠٧	٨١١٧٨٥٧
١٩٨٧-١٩٨٨	مدارس	١٤٠٠٦	٣٣٤٨	١٧٣٥٤
	فصول	١٤٨٩٤٣	٥٧١٣١	٢٠٦٠٧٤
	تلاميذ	٦٦٣١٢٦٥	٢٤٤٧٠٦٥	٩٠٧٨٣٣٠
١٩٨٩-١٩٩٠	مدارس	١٤٧٦٧	٥٧٢٦ منهم ١٦٣٦ قسم	٢٠٤٩٣
	فصول	١٤٢١١٧	٧٨٧٨٤	٢٢٠٩٠١
	تلاميذ	٦١٥٥١٠٠	٣٤١٢٨٦٧	٩٥٦٧٩٦٧

(١) وزارة التربية والتعليم: مكتب الوزير: تقرير بشأن احتياجات الدولة من المباني المدرسية في السنوات العشر المقبلة ٨٥/١٩٨٦- ٩٤/١٩٩٥، القاهرة، مارس ١٩٨٥، مرفق رقم ٥.

(٢) المركز القومي للبحوث التربوية: تطور التربية والتعليم في ح.م.ع خلال الفترة من ٨٤. القاهرة ١٩٨٦، ص٣٠، ص١٦١-١٦٣.

(٣) المركز القومي للبحوث التربوية: تقارير تطور التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية خلال الفترة من ٨١/١٩٨٢ وحتى ٨٨/١٩٩٠، القاهرة من ٨٢-١٩٩٠.

يبين الجدول السابق أن عقد الثمانينات قد شهد زيادة ملحوظة في عدد المدارس وفصول التعليم الأساسي.

إذ بلغ عدد مدارس الحلقة الابتدائية في العام الدراسي ٨٥/١٩٨٦- ١٣١٢٣ مدرسة، تضم نحو ١٣٦٦٤٩ فصلا دراسيا بزيادة مقدارها ١٩١٨٩ فصلا عن سنة ١٩٨١ بنسبة ١٦%. كما بلغ عدد الفصول في العام الدراسي ٨٧/١٩٨٨ إلى ١٤٨٩٤٣ فصلا بزيادة مقدارها ٣١٤٨٣ فصلا عن عام ٨١/١٩٨٢ بنسبة ٢٧%، بينما انخفضت في العام الدراسي ٨٩/١٩٩٠ نظرا لخفض السلم التعليمي من الحلقة الابتدائية من ست سنوات إلى خمس سنوات.

أما على مستوى الحلقة الإعدادية فهناك زيادة مماثلة، إذ بلغ عدد مدارس التعليم الإعدادي في العام الدراسي ٨٥/١٩٨٦- ٢٨٧٠ مدرسة تضم ٤١٤٥٤ فصلا دراسيا بزيادة مقدارها ١٠٩٤ فصلا دراسيا عن سنة ١٩٨١ بنسبة ٢٧%. كما بلغ عدد فصول الإعدادي في العام الدراسي ٨٧/١٩٨٨- ٥٧١٣١ فصلا بزيادة ١٦٧٧١ فصلا بنسبة ٤٢% عن العام الدراسي ١٩٨١. كما زادت فصول الإعدادي في العام الدراسي ٨٩/١٩٩٠ عن عام ٨٧/١٩٨٨ بنحو ٢١٦٥٣ فصلا نظرا لالتحاق الفوج المزدوج من الصف الخامس والسادس معا بالتعليم الإعدادي. بذا يكون جملة الزيادة بفصول التعليم الأساسي بحلقتيه في العام الدراسي ٨٩/١٩٩٠قد بلغت ٦٣٠٨١ فصلا عن عام ٨١/١٩٨٢ بنسبة ٤٠%.

بذا يتضح أن هناك جهدا قد بذل بغية تحسين العملية التعليمية خاصة فيما يتعلق بالجانب الفيزيقي بالأبنية المدرسية ومدى كفايتها وكفاءتها إلا أن الإحساس بهذا التحسن والجهد المبذول يحول دونه على الجانب الآخر السياق الديموجرافي، إذ نجد أن هناك زيادة سكانية غير منضبطة تفوق مثيلتها في معظم بلدان العالم، حيث استقرت عند متوسط ٢،٥% منذ الخمسينات وحتى بداية الثمانينات ليرتفع إلى ٣% ثم تعاود الانخفاض ليصل إلى ٢،١%سنة ١٩٩٦[١].

وقد أدت هذه الزيادة فيما أدت إليه إلى زيادة الطلب على التعلم في ظل التزام الدولة بمجانيته وتوفيره بمراحله المختلفة، فارتفع عدد المقبولين في كل فئات السن والمراحل التعليمية المقابلة له. فعلى سبيل المثال ارتفع أعداد المسجلين بالتعليم الابتدائي الرسمي (الإلزامي آنذاك) خلال عقد السبعينات ارتفاعا ملحوظا من ٣،٦٧٦ طفلا عام ٧٠/ ١٩٧١ إلى ٤،٥٤٨ مليون طفل عام ٧٩/١٩٨٠ بمعدل زيادة إجمالية ٢٣% أي بمعدل ٢،٣% سنويا[٢].

ثم واصلت هذه الأعداد زيادتها اللوغاريتمية لتصل عام ٨٩/١٩٩٠ إلى ٦،١٥٥ مليون طفلا بمعدل زيادة ٥٣،٦% عن سنة الأساس ١٩٧١. كما زاد عدد تلاميذ الإعدادي خلال عقد الثمانينيات فقط إلى ٣،٤١٢ مليون طفل بزيادة ١٠٦،٥% عن سنة ١٩٨١. وهي زيادة تبين مدى الانفجار في أعداد التلاميذ ليس فقط على مستوى التعليم الأساسي بل على مستوى المراحل التعليمية المختلفة.

ورغم هذه الزيادة في أعداد التلاميذ – إلا أننا لم نصل بعد إلى الاستيعاب الكامل ١٠٠% في التعليم الأساسي رغم ادعاءات الوثائق الرسمية بوصول الاستيعاب إلى ٩٧% عام ٨٩/ ١٩٩٠. فأعداد المسجلين في الحلقة الابتدائية عام ٨٨/١٩٨٩ والذي بلغ نحو ٧ مليون طفل، لا تزيد نسبتهم عمن هم في نفس الفئة العمرية

---

(١) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي ١٩٩١-١٩٩٦، القاهرة يونية ١٩٩٧،ص٩.

(٢) فؤاد حلمي: تمويل التعليم الأساسي، مرجع سابق، ص٧٩-٨١.

(٦-١١ سنة) عن ٩٠% غافلة عوامل الهدر كالتسرب والرسوب، كما أن نسبة الاستيعاب من جملة التعليم الأساسي وصلت إلى ٨٤% من جملة الموجود في الفئة العمرية المقابلة ٦-١٤ سنة، فضلا عن التحيز النسبي للذكور-إذ أن المسجلين بالتعليم الأساسي من الذكور يربو على ٥،٢٣٤ مليون تلميذ بمعدل ٩١،٧٧% من جملة الذكور بنفس الفئة العمرية، في حين بلغ عدد الإناث ٤،١٠٥ تلميذ بمعدل ٧٦،٣٤%من جملة الإناث في نفس الفئة العمرية [١].

الأمر الذي يؤكد استمرار تأثير الآثار السلبية للانفجار السكاني رغم المجهودات المبذولة في هذا الشأن. إذ صدر عن وزارة التعليم في نهاية عقد الثمانينيات تقرير آخر عن الأبنية التعليمية وأحوالها .

جدول رقم (١١)

حالة الأبنية التعليمية في نوفمبر ١٩٨٨ / ١٩٨٩ [٢]

المرحلة التعليمية	جملة عدد المباني	الغرض من تشييد المبنى		ملكية المبنى		صلاحية المبنى			التيار الكهربائي	
		شيد لمدرسة	لغرض آخر	ملك الدولة	مستأجر جزئيا أو كليا	صالح تماما	غير صالح	يحتاج إصلاح	مزود بتيار	غير مزود
ابتدائي	١٠٩٧١	٩٠٣٦	١٩٣٥	٧٤٠١	٣٥٧٠	٧٠٤٤	٩٠٥	٣٠٢٢	٧٧٢٢	٣٢٤٩
إعدادي	٣١٣٥	٢٩٤٢	٢١١	٢٦٩١	٤٦٢	٢٣١٨	٧٠	٧٦٥	٢٦٧١	٤٨٢
الجملة	١٤١٢٤	١١٩٧٨	٢١٤٦	١٠٠٩٢	٤٠٣٢	٩٣٦٢	٩٧٥	٣٧٨٧	١٠٣٩٣	٣٧٣١

المرحلة التعليمية	مياه الشرب			مرافق صحية			هل توجد مكتبة		الأفنية المدرسية		
	من مرفق المياه	مصادر أخرى صالحة	مصادر غير صالحة	صالحة وكافية	صالحة وغير كافية	غير صالحة	لا توجد	نعم	لا	كفاية	غير كافية	لا يوجد
ابتدائي	٨٤١٩	١٧٣٢	٨٢٠	٦١٤٨	٢٩٥٦	١٤٦٦	٤٠١	١٨٧٢	٩٠٩٩	٦٩٣٩	٢٦٧٨	١٣٥٤
إعدادي	٢٧٨٣	٢٥٤	١١٦	٢٠٢١	٧٧٩	٢٦٤	٨٩	٢٤٥٥	٦٩٨	٢٢٤٠	٧٧٧	١٣٦
الجملة	١١٢٠٢	١٩٨٦	٩٣٦	٨١٦٩	٣٧٣٥	١٧٣٠	٤٩٠	٤٣٢٧	٩٧٩٧	٩١٧٩	٣٤٥٥	١٤٩٠

يشير التقرير إلى استمرار حالة العجز ليس فقط في تدبير الموارد المالية اللازمة لبناء المدارس الجديدة لمواجهة الانفجار في أعداد التلاميذ ، بل أيضاً عن توفر الاعتمادات الكافية لصيانة الأبنية التعليمية القائمة بالفعل واستكمال ما ينقصها من مرافق أساسية . إذ يلاحظ:

- أن هناك مباني مدرسية قائمة قد شيدت لغرض أخر غير المدرسة وعددها ٢١٤٦ مبنى بنسبة ١٥% من جملة المباني المدرسية ، وأن النصيب الأكبر ١٨% كان للتعليم الابتدائي .
- أن نسبة المباني المدرسية الصالحة بالتعليم الأساسي يصل عددها إلى ٩٣٦٢ مبنى مدرسي بنسبة ٦٦% وأن ما يحتاج إلى إصلاحات يقدر ٤٧٦٢ مبنى بنسبة ٣٤% ، وأن نصيب التعليم الابتدائي منها ٣٩٢٧ مبنى مدرسي بنسبة ٣٦% من جملة مباني الحلقة الأولى .
- أن عدد المباني المدرسية التي تعوزها مياه الشرب النقية والمرافق الصحية فيصل عددها إلى ٣١٥٦ مبنى مدرسياً بنسبة ٢٢،٥ % نصيب الحلقة الأولى منها ٢٦٨٧ بنسبة ٢٤،٥%.

---

(١) فؤاد حلمي: المرجع السابق، ص٧٩-٨١.

(٢) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي: إحصاء المباني المدرسية، نوفمبر ١٩٨٨/١٩٨٩، القاهرة، ١٩٩٠.

– أما بالنسبة للأفنية المدرسية وكفايتها ، فعدد الأبنية التي تعاني من عدم كفاية الأفنية ٣٤٥٥ مبنى بنسبة ٢٤،٥% نصيب التعليم الابتدائي منها ٢٤،٥% أما التي يعوزها الأفنية تماماً بالحلقة الابتدائية فتقدر ب١٢% وبذلك تتصدر المدرسة الابتدائية قائمة المباني المدرسية التي يعوزها الأفنية المدرسية ، ويقدر عددها ٤٠٣٢ مبنى مدرسياً في حاجة إلى أفنية بنسبة ٣٦،٧٥ %

– أما بالنسبة لتوافر المكتبات المدرسية فنجد هناك عدم اكتراث بوجودها . فعدد المباني المدرسية التي ينقصها حجرة للمكتبة المدرسية بقدر ٩٧٩٧ مبني مدرسياً بنسبة ٦٩% نصيب المدرسة الابتدائية منها ٩٠٩٩ بنسبة ٨٣%.

بذا يتضح أن الأزمة الاقتصادية التي اجتاحت البلاد في عقد الثمانينيات مع تزايد الانفجار السكاني والزيادة غير المنضبطة والتي وصلت إلى ٣% قد تعدت أزمة المؤسسة التعليمية في كونها أزمة نقص موارد مالية أو بعض أبنية إلى أزمة أكبر، وهي أزمة المواطن المصري وتكوينه وإعداده. إذ يشير التقرير إلى تركيز العجز في التعليم الأساسي الإلزامي خاصة الحلقة الأولي (المدرسة الابتدائية) وهي المدرسة الأم التي تستقبل الطفل لأول مرة بعيداً عن أحضان أسرته وهي المدرسة الموكول لها وضع اللبنات الأولي لتحقيق الأهداف الأساسية للتعليم. وهو إعداد المواطن الصالح جسمياً وعقلياً ونفسياً.....إلخ.

كان لاستمرار تلك الأوضاع المتردية للأبنية المدرسية منذ بداية السبعينيات واستمرارها في ظل استمرار أزمة الديون المصرفية واستفحالها خلال عقد الثمانينيات في الوقت الذي زادت فيه أعداد التلاميذ ممن هم في سن الإلزام في ظل تعهد الدولة بإلزامية التعليم الابتدائي والتزامها بتوفيره إن استفحلت أزمة الأبنية التعليمية خاصة وأن ١٨% من المباني المدرسية للتعليم الابتدائي قد أنشئت لأغراض أخري غير أن تكون مدارس. مما اضطر الوزارة إلى استمرار الأخذ بأسلوب زيادة الكثافة داخل الفصل حتى وصلت إلى أكثر من ٤٥ طفلاً في المتوسط للفصل الواحد، بل تعدت إلى أكثر من ٧٠ طفلاً بالفصل، كما لجأت إلى استخدام العديد من المباني المدرسية خاصة مبان التعليم الأساسي لأكثر من فترة دراسية.

جدول رقم (١٢)

أعداد المدارس والفصول والتلاميذ بالتعليم الأساسي طبقاً للفترات الدراسية للعام المدرسي ١٩٩٠/٨٩[1]

الفترة الدراسية	الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (المدرسة الابتدائية)					الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (المدرسة الإعدادية)				
	مدارس وأقسام	فصول	تلاميذ	تعمل بمبناها	تعمل بغير مبناها	مدارس وأقسام	فصول	تلاميذ	تعمل بمبناها	تعمل بغير مبناها
نظام اليوم الكامل	٥١٠٧	٤٢٣٧٠	١٦٩٨٧٠٢	٥٠٢٨	٧٩	١٤٩٤	١٧٠١٨	٧٠١٤٦٢	١٢١٤	٢٨٠
صباحية ولا يشغل فصولها مدرسة أخرى	١٨٥١	١٦٨٩٥	٧١٥٤٠٨	١٨١١	٤٠	٦٢٨	٦٩٠٧	٢٩٣٧٢٦	٥٤٢	٨٦
صباحية ويشغل فصولها مدرسة أخرى	٣٢٢٦	٣٤٧٨٩	١٥٨٧٣٣٩	٢٨٥٠	٣٧٦	٩٤٤	١٣١٧٥	٥٩٨٨٦١	٥٦٤	٣٨٠

(١) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي. إحصاء المباني المدرسية، نوفمبر ١٩٨٨/٨٩، القاهرة ١٩٩٠.

الفترة الدراسية	الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (المدرسة الابتدائية)					الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (المدرسة الإعدادية)				
	مدارس وأقسام	فصول	تلاميذ	تعمل بمبناها	تعمل بغير مبناها	مدارس وأقسام	فصول	تلاميذ	تعمل بمبناها	تعمل بغير مبناها
مسائية فترة ثانية	٣٢٥٧	٣٤٤٧٦	١٥٦٨١٥٦	٣٦٨	٢٨٨٩	١١٢١	١٤٨٧٤	٦٥٧٢٥٧	١٢٣	٩٩٨
مسائية فترة ثالثة	٦٧	١٣١٢	٧٥٩٣٩	٢	٦٥	١٦	٣٠٥	١٤٠٣٦	-	١٦

يكشف الإحصاء الصادر عن وزارة التعليم عن زيادة توجه المؤسسة التعليمية تحت ضغوط ندرة الميزانية وعجز الأبنية في مواجهة زيادة أعداد الملزمين إلى مزيد من اللجوء نحو تشغيل المباني المدرسية لأكثر من فترة دراسية. إذ هناك ١٢٩٨٤٢ فصلاً دراسياً بنسبة ٣٠% من جملة فصول الحلقة الابتدائية يعمل لأكثر من فترة دراسية، وعلى مستوى المدرسة الإعدادية فإن هناك ١٥١٧٩ فصلاً دراسياً، يعمل لأكثر من فترة دراسية بنسبة ٢٩% فضلاً عن زيادة عدد المدارس التي ليس لها مبني. وهي مدارس الفترة الثانية والثالثة.

وقد أدى هذا الوضع فيما أدى إلى جانب الأوضاع السابقة- إلى نقص زمن التدريس بحيث تحولت مدة التسع سنوات إلى أربع سنوات ونصف في المدارس التي تعمل فترتين، وإلى ثلاث سنوات فقط في المدارس التي تعمل ثلاث فترات[١].

أما عقد التسعينيات فلم يكن بأفضل من سابقه، فيما يتعلق بشأن الأبنية التعليمية وكفاءتها. فرغم إطلاق القيادة السياسية لشعار " التعليم أمن قومي " للدلالة على الأهمية النسبية للتعليم، إلا أن الواقع يكشف عن تواضع أهمية التعليم في أجندة الأولويات لدي القيادة السياسية وهو ما يؤكده التخصيص المتواضع لميزانية التعليم.

في ضوء ما سبق عرضه من استمرار الأزمة الاقتصادية وتخفف الدولة من مسئولياتها الاجتماعية، وتقليص الإنفاق العام. واستمرار انخفاض القيمة الشرائية للعملة المصرية أصبحت موازنة التعليم قبل الجامعي في سنة ١٩٩١/٩٠ والبالغة ٢،٢٩٦ مليار جنيه تمثل ضعفي موازنة عام ١٩٨٦/٨٥ والبالغة ١،٠٣٥ مليار جنيه من حيث الشكل فقط، أما ميزانية التعليم عام ١٩٩٩/٩٨ والبالغة نحو ٩،٨٠٠ مليار جنيه تمثل خمسة أضعاف ميزانية عام ١١٩١/٩٠ من حيث الشكل أما من حيث قيمتها الشرائية فهي تعادل ميزانية ١٩٩١/٩٠ مع افتراض ثبات الأسعار عند قيمتها الفعلية عام ١٩٨٦/٨٥ مع استبعاد العديد من المتغيرات مثل زيادة عدد العاملين بالتعليم وارتفاع مخصصات المرتبات والحوافز (باب أول) التي التهمت فقط في موازنة عام ١٩٩٦/٩٥ -٤،٨ مليار جنيه (أي ضعف موازنة التعليم عام ١٩٩١/٩٠، وأربعة أضعاف موازنة ١٩٨٦/٨٥).

تشير الإحصاءات الصادرة عن وزارة التعليم بوجود تصعيد مستمر في أعداد التلاميذ في مراحل التعليم قبل الجامعي خاصة التعليم الأساسي. إذ زاد عدد التلاميذ بمراحل التعليم قبل الجامعي من ٧،٦٦٧،٧٧٨ مليون تلميذ سنة ١٩٨٢/٨١ منهم ٦،٤٠١،٣٦٣ تلميذا بالتعليم الأساسي إلى نحو ١١،٨٣٧،٢٦٤ مليون تلميذ منهم ١٠،٥٩٨،١٩٩ مليون تلميذ عام ١٩٩١/٩٠[٢]. ثم إلى ١٣،٩٢٣،٨٤٥ مليون تلميذ سنة ١٩٩٦/٩٥ منهم ١١،٠١٠،٢٧٧ مليون تلميذ بالتعليم الأساسي[٣]. ثم إلى ١٤،٣٤٧،٣٨٦ مليون تلميذ عام ١٩٩٩/٩٨ منهم

---

(١) وزارة التربية والتعليم: تطوير التعليم في مصر. سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه، القاهرة، ١٩٨٩، ص١٢٩.

(٢) تقرير تطور التربية والتعليم سنة ١٩٩٢/٩٠،ص٥.

(٣) تطور التربية والتعليم.

obeikandi.com

١٢،٤٧٢،٤٥٠ تلميذ بالتعليم الأساسي[١]. بزيادة قدرها ١٨٧% عن عام الأساس ٨١/١٩٨٢، ١٢١% عن عام ٩٠/١٩٩١.

وقد أدت هذه الزيادة غير المنضبطة في أعداد التلاميذ فضلاً عما أحدثه زلزال أكتوبر ١٩٩٢ من تهدم وتصدع مئات من الأبنية المدرسية- أن أصبحت الاعتمادات المالية للتعليم- خاصة ما خصص منها للأبنية التعليمية، ما زالت قاصرة رغم زيادتها عن ملاحقة الزيادة في أعداد التلاميذ وكذلك ارتفاع الأسعار.

وقد انعكست تلك المتغيرات جميعاً على أوضاع الأبنية التعليمية فساءت أحوالها وإمكاناتها، فقدت القدرة ليس فقط على استيعاب من هم في سن الإلزام، بل إنها فقدت القدرة على تقديم خدمة تعليمية جيدة، مما جعلها أقرب لمناطق إيواء منها لأبنية تعليمية. إذ جاء على لسان السيد وزير التعليم (أن عدد المدارس في مصر نحو ٢٥،٠٠٠ مدرسة، وإن أكثر من نصف هذه المدارس لا يصلح بكل المقاييس للحفاظ على الحد الأدنى للكرامة الإنسانية، فآلاف المدارس ليس بها دورات مياه، وآلاف المدارس آيلة للسقوط، وآلاف المدارس دون نوافذ وأبواب، وآلاف المدارس في حاجة ماسة إلى المعامل والمكتبات، وآلاف أخري يعوزها أماكن لممارسة الأنشطة. الأمر الذي جعلها في النهاية بمثابة أماكن إيواء سيئة أقرب منها لمؤسسات تعليمية وتربوية. وهو ما حدا بالأطفال إلى تركها أحياناً، وبأسرهم إلى التقاعس عن إرسال أبنائهم)[٢].

وقد قدرت احتياجات التعليم للأبنية في عام ٢٠٠٢ بنحو ١٩،٩٤٧ مدرسة بياناتها على النحو التالي[٣]:

- لمواجهة الزيادة السكانية ٣٦٨٦ مدرسة.
- لمواجهة تعدد الفترات الدراسية ٥٤٠٨ مدرسة.
- لمواجهة الكثافة في الفصول ١١٩١ مدرسة.
- لإحلال مدارس ٥١٨٠ مدرسة.
- لمواجهة المتسربين ٤٤٨٢ مدرسة.

فضلاً عن الحاجة إلى منشآت للفراغات التعليمية والمرافق اللازمة لاستكمال المدارس القائمة من معامل وورش- ومكتبات- غرف كمبيوتر- مرافق صحية- كهرباء. وقد قامت هيئة الأبنية التعليمية يوضع خططها لبناء ٧٥٠٠ مدرسة جديدة خلال خطتها الخمسية ٩٢/٩٣ -١٩٩٧/٩٦ بواقع ١٥٠٠ مدرسة جديدة كل عام، كما وضعت خطة أخري لأعمال التجديد والصيانة بمعدل ترميم وتجديد ٣٠٠٠ مدرسة سنوياً، حيث تم تجديد ٧٥٠٠ مدرسة بتكلفة نحو ٣٠٠ مليون جنيه خلال عام ٩١/٩٢، ٩٢/١٩٩٣.

بهذا نجد أن أزمة الأبنية التعليمية _ ليست نتاج عقدي الثمانينات والتسعينات من هذا القرن. إنما هي نتاج ترحيل عملية التنمية في قطاعات عدة نظراً لتعبئة كافة موارد البلاد من أجل المجهود العسكري إثر هزيمة ١٩٦٧ إلا أن مشكلة الأبنية التعليمية كانت أكثر المشكلات تسميعاً إثر انتهاء حرب التحرير في أكتوبر ١٩٧٣- إذ كان الأمل يحدو الكثيرين في قيام الدولة برصد الميزانيات الضخمة لإصلاح أحوال التعليم، خاصة فيما يتعلق

---

(١) وزارة التربية والتعليم- قطاع الكتب، مبارك والتعليم- المشروع القومي لتطوير التعليم، القاهرة ١٩٩٩، ص٧٤-٧٥.

(٢) وزارة التربية والتعليم: قطاع الكتب إنجازات التعليم في أربع أعوام- مشروع مبارك القومي، القاهرة ١٩٩٥. ص١١٧.

(٣) المرجع السابق: ص١١٨.

بالأبنية. وهي الأحلام التي عززها الخطاب الرسمي فيما يتعلق بشأن التعليم وأهميته وكذلك المؤتمرات القومية بدءاً من مؤتمر التعليم في الدولة المصرية وانتهاء بمؤتمر إعداد المعلم سنة ١٩٩٦.

إلا أن الأزمات الاقتصادية العالمية ووقوع البلاد في فخ الديون وغيرها جعل ما يرصد للتعليم من ميزانية الدولة لا يعبر حقيقة عما تطلقه من أهمية نسبية للتعليم وما تعلقه عليه من دور في إنهاء حالة التخلف التكنولوجي والولوج بالبلاد إلى القرن الحادي والعشرين.

ثالثاً: تخفيض سنوات الدراسة:

كشف التحليل السابق لأوضاع الأبنية التعليمية – عن أن هناك أزمة حقيقية تواجه النظام التعليمي وإنها قد ألقت بظلالها على جميع أركان العملية التعليمية – وأشاعت جواً من الإحباط ليس فقط داخل المؤسسة التعليمية وإنما خارج سياجها.

وحقيقة الأمر أن هذه الأزمة ليست وليدة الثمانينات واحتدام الأزمة الاقتصادية وندرة الموارد المالية فقط وإنما تمتد جذورها إلى عقد الخمسينات والستينات ، حيث أستخدم النظام السياسي آنذاك التعليم كآلية لاكتساب شعبية واستقطاب الطبقة المتوسطة والشعبية، فتحولت المجانية إلى التزام سياسي أعلى وذلك بالنص عليها في الدساتير المصرية المتعاقبة منذ ١٩٥٦[١] ،كما تضمنت السياسة التعليمية آن ذاك تلك المبادئ [٢]:

- إقرار مبدأ إلزام التعليم لجميع الأطفال ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على أن يضطلعوا بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية .
- إقرار مبدأ مجانية التعليم لإزالة العائق المادي الذي يحول بين أبناء الفقراء والتحاقهم بالتعليم.
- توحيد أنواع المدارس بهذه المرحلة للتسوية بين أبناء الشعب جميعاً للقضاء على ازدواجية التعليم في مرحلته الأولي. وتنفيذاً لتلك السياسات، قامت وزارة التعليم بإنشاء مؤسسة خاصة بالأبنية التعليمية، لإقامة المدارس والفصول لاستقبال الأعداد المتزايدة من التلاميذ (بناء مدرستين كل ٣ أيام)[٣]. كما زادت المخصصات المالية للتعليم خاصة الابتدائي، حيث زادت مخصصات التعليم الابتدائي في إطار مشروع الخمس سنوات ٥٦/١٩٥٧-٦٠/١٩٦١ من ١١،٨١٢ مليون جنيه إلى ١٨،٥٠٠ مليون، الأمر الذي زاد معه عدد المقيدين بالتعليم الابتدائي من ١،٣٩٢،٧٤١ إلى ٢،٤٥١،٨١٦ مليون تلميذ سنة ١٩٥٩[٤]. إلا أن الأمور لم تسر سيراً حسناً كما كان مخططاً. إذ جاءت نكسة ١٩٦٧ كما سبق عرضه محطمة كل الآمال ففقدت مصر مصادر دخلها الأربعة الرئيسية، فضلاً عن تهجير مليون شخص من سكان مدن القناة، وتعثرت خطط التنمية وألغيت الخطة الخمسية الثانية وكذلك ألغيت مؤسسة الأبنية التعليمية، وتوقفت حركة الإنشاءات بمرفق التعليم. حيث عالج النظام هذا الوضع بمزيد من المسكنات ممثلة في زيادة الكثافة، وتعدد الفترات الدراسية والفصول الطائرة.....الخ.

---

(١) انظر الدستور، مادة ١٨، ٢١.
(٢) وزارة التربية والتعليم: قانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ بشأن التعليم الابتدائي الباب الأول مادة ٢،١.
(٣) وزارة التربية والتعليم: تطوير التعليم في مصر سياسية واستراتيجية وخطط تنفيذية، ط٢، القاهرة ١٩٨٩، ص١٢٦.
(٤) شكري عباس حلمي: التعليم الابتدائي في مصر تطوره وأبعاده الثقافية واقعة ومستقبلة، مطبعة الحضارة العربية، القاهرة ١٩٨٧، ص٣٣-٣٤.

وقد استمرت سياسة الالتزام بمجانية التعليم وإلزاميته، مع التضحية بالكيف طوال عقد الستينات والسبعينات.

ومع منتصف السبعينات، وتبني النظام مفهوماً جديداً للدولة (دولة المؤسسات) ورفع شعار (الديمقراطية الليبرالية) عوضاً عن ديمقراطية الستينات (ديمقراطية تحالف قوي الشعب) أن سمح بهامش من الحرية. ومهاجمة رموز الحقبة السابقة وكان للنظام التعليمي النصيب الأكبر بحكم طبيعته والآمال الملقاة عليه، وما وصلت إليه أوضاعه. متهمة إياه بكل الموبيقات التي يعاني منها المجتمع المصري، بدءاً من جمود مناهجه وعزلتها، وتخلف أساليبه، وانتهاء بفشله في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع المصري. فالتعليم لم ينجح في تغيير واقع المجتمع ودفعه على طريق التنمية الشاملة. فالتعليم بتنظيمه ومحتواه وطموحاته على شتي المستويات. ما زال مشدوداً إلى أنماط الحياة في الوادي، غير قادر على أن يمد بصره إلى تحدي التخوم والصحراء والجبال خارج الوادي[1]، وإنه المسئول الأول عن زيادة معدلات البطالة وتكدس خريجيه في طوابير الانتظار للقوي العاملة، لأن ما قدمه لهم لا يوفر الحد الأدنى من الخبرات والمعارف والمهارات التي تسمح لهم بالدخول إلى سوق العمل كمواطنين منتجين، لاتساع الفجوة بين المطالب التعليمية والإمكانات المحدودة وبين احتياجات سوق العمل من تخصصات إلى نوعية جديدة وعالية الكفاءة من ناحية ثانية، وبين إمكاناتها المحدودة في مجاراة التكنولوجيا المتطورة الموجودة خارج أسوارها واقتنائها. الأمر الذي جعلها متخلفة ومغلقة على نفسها غير قادرة على مجاراة سوق العمل خارج أسوارها[2].

وهنا فقط وفي إطار العمل على تخفيف الضغوط على النظام السياسي. كما سبق القول تتقدم المؤسسة التعليمية في إطار لباس الديمقراطية بالدعوة إلى ما يسمي بالتحسين في العملية التعليمية من خلال تبني (سياسة الكيف في التعليم) وهو ما جاء تحت مسمي إستراتيجية التركيز على جودة التعليم وكفاءته الداخلية والخارجية[3] .في هذا الإطار يصدر عن وزارة التعليم نسخة معدلة من وثيقة "تطوير التعليم في مصر" متضمنة تحليلاً لأوضاع المدارس التي تعمل فترتين وثلاث فترات، وأثر ذلك على العملية التعليمية، والتي أصبح معها التسع سنوات الدراسة تعادل فقط أربع سنوات ونصف في مدارس الفترتين، وثلاث سنوات في مدارس الثلاث فترات[4]، وهو أمر أدى إلى الإخلال كما تري الوثيقة بديمقراطية التعليم بإضاعته مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية إذ أدى نقص زمن التدريس اليومي إلى إهمال المجالات العملية نظراً لاحتياجها بحكم طبيعتها لوقت دراسي أطول. فضلاً عن نقص المعامل والورش والصوب الزراعية التي تم التضحية بها لاستخدام أماكنها كفصول دراسية[5]. وفي هذا السياق يشير تقرير المعونة الفنية للتعليم الأساسي إلى أنه " يمكن القول أن عدداً

---

(١) وزارة التربية والتعليم: ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم في مصر، القاهرة سبتمبر ١٩٧٩. ص٤٦-٤٨.

(٢) عوض مختار هلوده: البطالة في مصر- قياسها وأساليب علاجها: دراسات وبحوث مؤتمر العمل الرابع للاقتصاديين المصريين حول الموارد البشرية والبطالة، القاهرة (٢٣-٥) نوفمبر ١٩٨٩، الجمعية المصرية للاقتصاد والتشريع القاهرة ١٩٨٩، ص٥-٦ ملحق.

(٣) وزارة التربية والتعليم: ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم في مصر، مرجع سابق، ص٥٣.

(٤) وزارة التربية والتعليم: تطوير التعليم في مصر سياسية واستراتيجية وخطط تنفيذه، ط٢ القاهرة ٨٩،ص١٢٨-١٣٠.

(٥) المرجع السابق،ص١٥٥-١٥٦.

كبيراً من طلاب التعليم الأساسي تحت هذه الظروف يتعلمون في سياقات لا يتوافر فيها الحد الأدنى للتعليم المنتج، وهو أمر لا يشكل خسارة كبيرة للطالب المتوسط ولكنه يشكل خسارة حقيقية للطلاب الموهوبين[١].

وفي منتصف يونية ١٩٨٨ يدعو وزير التعليم إلى عقد مؤتمر دولي في مصر تشارك فيه بعض من الدول النامية التي خفضت السلم التعليمي بها. لبحث موضوع التعليم الأساسي وكيفية تطويره، كما يعلن الوزير أيضاً أن " الوزارة قد تلقت تقريرين أحدهما من اليونسكو والآخر من المركز الدولي للتخطيط التربوي بجامعة هارفارد أكد سلامة الخطوات التي تتخذها مصر لتطوير التعليم، في مقدمتها تخفيض السلم التعليمي للتعليم الأساسي"[٢].

وعلى الرغم من أن وزير التعليم قد تعهد أمام لجنة التعليم بالحزب الوطني بعدم تعميم تخفيض السلم التعليمي بالتعليم الأساسي قبل تجربته –إلا أنه أقدم على خطوة مفاجئة ، حيث تقدم بمشروع تعديل قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ أمام مجلس الوزراء ثم مجلس الشعب . وقد أشار السيد الوزير في مناقشته المشروع أمام مجلس الشعب إلى "إن هذا هو الحل الوحيد ، لأننا مهددون بفترة رابعة ،وأن التعليم الأساسي حالته لا تسر ، وهو في تدهور مستمر بسبب زيادة السكان ،حيث وصلت كثافة الفصل إلى أكثر من مائة تلميذ ،وأن هذا المشروع سيساعد على زيادة المباني ،وهو خطوة على طريق إصلاح التعليم [٣].

بذلك يكون وزير التعليم قد نجح من خلال تصعيد مشكلة الأبنية المدرسية في وضع مجلس الشعب في وضع لا يسمح لهم بحق الخيار، وأنه ليس أمامه إلا الموافقة على خفض السلم التعليمي .إذ صدر القانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ معدلاً للقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ،حيث نص هذا القانون الجديد على أن تكون مدة الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي على النحو التالي[٤].

– ثماني سنوات للتعليم الأساسي اعتباراً من العام الدراسي ١٩٨٨ /١٩٨٩ ، ويتكون من حلقتين الحلقة الابتدائية ومدتها خمس سنوات ،والحلقة الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات .

من هذا العرض يتضح مدى ما حققه السيد وزير التعليم من نجاح في إصدار قانون بخفض سنوات الدراسة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي من ست سنوات إلى خمس سنوات . وهو ما لم ينجح فيه سلفة السابق في الستينات ، حيث رفضت اللجنة المشكلة لدراسة الموضوع آنذاك مؤكدة – إنه لا يمكن إنقاص مدة التعليم الابتدائي عن ست سنوات ،بل أنها تطالب بالسعي نحو رفع هذه المدة إلى سبع سنوات لتكون مناظرة لمدة الدراسة بالمدرسة الابتدائية القديمة ، والتي كان يسبقها إعداد في الكتاتيب أو المدارس الأولية [٥].

من هذا العرض يتضح أن التوجه نحو خفض سنوات التمدرس بالمدرسة الابتدائية –لم يكن وليد عقد الثمانينات ،وإنما سبقته محاولة خلال عقد الستينات وإن هذا التوجه دائماً ما يرتبط باحتدام الأزمة الاقتصادية ونقص الموارد والمخصصات المالية المرصودة للمؤسسة التعليمية للقيام بأعبائها .

---

(١) أكاديمية الإنماء التربوي: اقتصاديات التعليم الأساسي المركز العربي للإنماء التربوي والاجتماعي. القاهرة سبتمبر ٨٤، ص٨٠–٨١.

(٢) وزارة التربية والتعليم: تطوير التعليم في مصر– سياسة واستراتيجية وخطط تنفيذه، مرجع سابق، ص١٢٤–١٢٥.

(٣) أحمد إسماعيل حجي: تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية– دراسة نقدية للسياسات التعليمية في مصر في ضوء الفكر التربوي والخبرات الأجنبية، مكتبة النهضة، القاهرة ١٩٨٩، ص٧.

(٤) قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨، مادة ٤،٥.

(٥) وزارة التربية والتعليم: مذكرة بشأن مدة الدراسة في المرحلة الابتدائية، القاهرة ديسمبر ١٩٦٥، ص٥–٦.

إلا أن نجاح وزير التعليم في الثمانينات فيما فشل فيه نظيره في الستينات، إنما يمكن إرجاعه من وجهة نظر الباحث ومن خلال استعراض الأوضاع السياسية والاقتصادية السابق عرضها إلى:

- أن هذا التوجه لم يكن لينجح في عقد الستينات ، لارتباط تلك الحقبة كما سبق عرضه بطبيعة رؤيـــة النظـــام السياسي لدور التعليم في حركة التنمية الشاملة ،وسيطرة النظام على جميع مؤسسات الدولة سواء الإنتاجيـــة منها أو الخدمية كالتعليم ،فضلاً عن تحرر الدولة آن ذاك أو ربما لعدم تورطها بعد في الخضوع للمؤسســات الدولية المانحة للقروض والمعونات والخنوع لما تمليه من شروط وسياسات – لاستمرار تقديمها المساعدات.
- إن عقد السبعينات والثمانينات في ظل توجه الدولة للغرب والإعلاء من قيمه في ظل التغريب الثقـــافي – أن اعتبر كل ما يأتي من الغرب من أفكار ورؤى علماً مهاب الجانب غير قابل للتمحيص والمناقشة .وهو مـــا يمكن استنباطه من خلال ما أورده وزير التعليم من نتائج بعض الدراسات الدولية (تقرير اليونسكو – تقريـــر معهد التخطيط بجامعة هارفارد) والتي جاء بها ليعضد قراره كقرار علمي .وهو ما أكدته إحدى الدراســـات بأن هناك مغالطة فيما جاء بوثيقة وزارة التعليم (تطوير التعليم في مصر). كما أن ما توصلت إليه الدراســـة التي استندت إليها الوزارة في إثبات علمية القرار بخفض سنوات التعليم، لا يمكن الركـــون إليـــه وتعميمـــه لاختلاف المجتمعات في العديد من النواحي، منها على سبيل المثال القيم الثقافية والاجتماعية[1].

رابعاً: بطالة المتعلمين:

تحظى قضية البطالة في الربع الأخير من القرن العشرين باهتمام بالغ على المستوى العالمي باعتبارها ظاهرة عالمية تواجه معظم دول العالم على السواء، المتقدم منها والنامي كل حسب موقعه على خريطة التقـــدم الحضاري والتكنولوجي وتكمن خطورة هذه الظاهرة في كونها في كثير من الأحيان ما تكون مسئولة مســـئولية مباشرة عن تولد مشكلات عدة بدءاً من الإحباط والتفكك الأسري وانتهاء بقضايا الإجرام والعنـــف والتطـــرف الفكري.

وظاهرة البطالة في مصر رغم كونها جزءاً من ظاهرة عالمية تعاني منها معظم مجتمعات العـــالم– إلا أن لها خصوصية تتمثل في كونها أكثر شيوعاً بين صفوف المتعلمين من الشباب، حتى بدا وكأن التعليم يشـــكل عاملاً معوقاً يحول بين المتعلمين وبين استخدام قدراتهم في التغلب على حالة البطالة والاندماج في سوق العمل. وهو أمر قد يثير الشك لدي البعض حول كينونة التعليم، فهل التعليم هو العامل الخفـــي وراء ظـــاهرة بطالـــة المتعلمين؟ أم أن النشاط الاقتصادي لم يهيئ لهم بعد فرص العمل الملائمة؟ أم أن هناك عوامـــل أخـــري قـــد توحدت معاً لتشكل في النهاية ما يمكن تسميته بالجزء المغمور من الجسم الطافي، دافعة بالنظام التعليمي نحـــو السطح لتلقي سهام النقد وحده؟ .

وتتوقف فرص العمل التي يتيحها المجتمع على مستوى التنمية الحقيقية، ومستوى التنمية في أي مجتمع تتحدد ببعدين أساسيين:

البعد الأول وهو اقتصادي بطبيعته ويشتمل على (الموارد الطبيعية– رأس المال – القدرة التكنولوجية– القـــوة العاملة).

---

(١) أحمد إسماعيل حجي: تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص ٢١-٣٠.

أما البعد الثاني فهو يتعلق بالتنمية البشرية ويشتمل على (التعليم- التدريب -النهوض بالتنمية العلمية والتكنولوجية)[١].

أي أن نجاح التنمية الاقتصادية في توليد فرص عمل حقيقية ومتنوعة يتوقف في المقام الأول على التفاعل الجيد بين جناحي التنمية، وإن أي خلل أو عدم اتساق يؤدي إلى اتساع الفجوة بينهما.

شهد سوق العمل المصري منذ منتصف السبعينات تغيرات كمية وكيفية ملحوظة إذ كان لتوجه الدولة في مرحلة مبكرة عقب حرب ١٩٧٣ نحو الرأسمالية العالمية بتبنيها سياسة الانفتاح الاقتصادي - أن تقلص الدور الحكومي في التنمية الاقتصادية في الوقت الذي زادت فيه مساهمة القطاع الخاص - وهو قطاع تقل حاجته من القوي البشرية - فلم يساهم في خلق فرص عمل جديدة، بل عمل على الإقلال من العمالة والأجور لزيادة نسبة الربح. فظهر نوع من عدم التنسيق بين العرض والطلب على القوي العاملة خاصة المتعلمين.

وتشير البيانات الإحصائية الخاصة بمسوح القوي العاملة إلى زيادة معدلات البطالة في مصر بصورة مطردة من ٢,٢% في الفترة من ٧٥-١٩٧٧ إلى ٦% (مايو ١٩٨٤) ثم إلى ٨,٤% (مايو ١٩٨٥). كما سجلت بيانات التعداد السكاني ارتفاعاً مماثلاً من ٢.٢% عام ١٩٦٠ إلى ٧,٧% عام ١٩٧٦، ثم إلى ١٤,٨% عام ١٩٨٦ [٢]. وتشير موازنة العرض والطلب عن عام ١٩٧٦ إلى وجود توازن بين الجانبين العرض والطلب على جميع الأقسام. فلم تتعد نسبة الفائض عن ١%[٣]. ولم يتعد عدد المتعطلين عن العمل عن ٨٩ ألف عاطل[٤].

ويرجع البعض هذا التوازن إلى أن سكان مصر عام ١٩٦٠ والبالغ عددهم ٢٦ مليون نسمة مصدراً للداخلين لسوق العمل ١٩٧٦، كما سبق موازنة ١٩٧٦ إنجاز الدولة للخطة الخمسية الأولي ٦٠-١٩٦٥، وانتعاش البلاد عقب حرب أكتوبر - حيث ساهم عدد من المتغيرات في زيادة موارد الدولة خاصة من النقد الأجنبي منها.

- زيادة احتياجات السوق العربية للعمالة المصرية.
- زيادة تحويلات المصريين من النقد الأجنبي.
- فتح قناة السويس للملاحة.
- زيادة تدفق المعونات الأجنبية على مصر لتشجيعها على إتمام عملية السلام مع إسرائيل.
- ما وفرته البنوك والمؤسسات الدولية من تسهيلات لتشجيع مصر على الاقتراض.

وهي عوامل قد ساعدت الدولة على الاستمرار في التزامها تجاه خريجي النظام التعليمي وكذلك المسرحين من الجيش في التعيين بالوحدات الحكومية، بصورة تجاوزت قدرة تلك الوحدات على امتصاص تلك العمالة المفروضة عليها والزائدة عن حاجتها. فتأجل على الأقل تفجر أزمة البطالة وترحيلها إلى عقدي الثمانينات والتسعينيات.

---

(١) عوض مختار هلوده: المدخل المنظومي في دراسة مشكلة البطالة في مصر. في البطالة في مصر، تحرير سلوى سليمان، النهضة العربية، القاهرة، سنة ١٩٨٩ نقلاً عن كامل حامد: مرجع سابق. ص٧٠.

(٢) المرجع السابق ص٧٠.

(٣) وزارة القوى العاملة والتدريب: الإدارة العامة لبحوث هيكل القوى العاملة: موازنات العرض والطلب.١٩٧٦-١٩٨٧، القاهرة، سبتمبر ١٩٨٨.

(٤) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي ح.م.ع ١٩٥٢-١٩٨٥، القاهرة يونية ١٩٨٦، جدول ١|١٣ (توزيع السكان حسب الحالة العملية لتعداد ١٩٧٦، ص٣٣.

أما عقدا الثمانينات والتسعينيات فقد شهدا زيادة في التوجه نحو السوق، وتبني سياسات الإصلاح الاقتصادي وفقاً لرؤى المؤسسات الدولية (البنك الدولي) بدءاً من مقايضة القطاع العام بالديون وسياسات التثبيت والتكيف الهيكلي، وانتهاء بتقييد دور الدولة في النشاط الاقتصادي إذ يرى البنك أنه على الحكومة أن تعمل بصورة أقل في تلك الميادين التي تعمل فيها السوق (القطاع الخاص) أو التي لا يستطيع تحملها، وأن تعمل على الإسراع في نقل ملكية المشروعات المملوكة للدولة إلى الملكية الخاصة، ويجب على الحكومة أن تدع المنافسة المحلية والدولية تزدهر دون تدخل منها، وأن يكون لها تواجد أكثر في المجالات التي لا يستطاع التعويل فيها على الأسواق وحدها مثل التعليم والصحة والتغذية وتنظيم الأسرة، وبناء نوعية أفضل من البنية الأساسية والإدارية والتنظيمية والقانونية[١]. أي المشروعات معدومة الربحية تقريباً والأساسية لجذب الاستثمارات.

ووفقاً لمفهوم ودور الدولة في النشاط الاقتصادي كما تحدد سلفاً أن أصبح من الصعب على الحكومة أن تفي بالتزاماتها السابقة. فجاءت الخطة الخمسية الثالثة ٩٢/٩٣، ٩٦/١٩٩٧ مؤكدة على فض الارتباط بين الدرجة العلمية والوظيفية وذلك بإتاحة الفرصة للشباب المصري لتحقيق أمله في الحصول على الشهادات والدرجات العلمية المتقدمة وتحقيق طموحاته العلمية والاجتماعية، دون ارتباط ذلك بحقه في الحصول على الوظيفة، باعتبارها مسئولية المواطن ذاته في تسليح نفسه بالخبرات اللازمة لسوق العمل والدخول في المنافسة وخلق فرص عمل جديدة لنفسه[٢].

وفي ضوء استبعاد الدولة من النشاط الاقتصادي وترك التوازن للسوق اصبح الاقتصاد المصري أكثر عرضة لما يحدث بالسوق العالمية من أزمات واهتزازات اقتصادية – فقد انتقلت أزمة الكساد الاقتصادي لدول العالم الصناعي في بداية الثمانينات وما صاحبها من انخفاض لأسعار البترول وارتفاع نسب التضخم إلى مصر، حيث استبدلت حكومات دول البترول العمالة المصرية بعمالة آسيوية أرخص وأقل تكلفة – فتفاقمت مشكلة البطالة في مصر بصورة لم تشهدها البلاد منذ أزمة الكساد العالمي في الثلاثينات والأربعينات.

وتشير بيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء عن عام ١٩٨٦ إلى أن أكثر من ٢٠% من القوي العاملة في مصر في إعداد العاطلين الباحثين عن العمل، حيث بلغت أقل الإحصاءات تشاؤماً نحو ٢،٨ مليون عاطل[٣]. ويقدرها آخرون بنحو ٣ مليون عاطل[٤].

جدول رقم (١٣)

المتعطلون عن العمل في الثمانينات[٥]

السنة	٨٢/٨١	٨٣/٨٢	٨٤/٨٣	٨٥/٨٤	٨٦/٨٥	٨٧/٨٦
المتعطلون بالألف	٩٨٥	١,٠١٥	١,١٣٧	٢,٤٨٦	٢,٥٢٢	٢,٨٧٣

(١) البنك الدولي: تقرير عن التنمية في العام ١٩٩٧، ترجمة مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٩٧، ص١٨-٢٢.

(٢) وزارة التخطيط: الخطة الخمسية الثالثة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ٩٢/٩٣، ٩٦/١٩٩٧ مج٢، القاهرة ابريل ١٩٩٢، ص١٩-٢٠.

(٣) شبل بدران: " الأيديولوجيا والتربية في مصر " دراسة في العلاقة بين بنية النظام السياسي والسياسة التعليمية في الفترة من ١٩٧٢-١٩٨٩، مجلة التربية المعاصرة، ع١٢.س٧، القاهرة ١٩٩٠، ص١٩.

(٤) الأهرام الاقتصادي: ع٩٩٢، القاهرة في ١٨/١/١٩٨٨، ص١٦.

(٥) إيهاب نديم: الاعتبارات الاقتصادية والاجتماعية في تنمية الثروة البشرية والقوي العاملة في مصر، ندوة القيم والاتجاهات، وتأثيرها على خطط التنمية، وزارة القوي العاملة بالتعاون مع مؤسسة فريدريش ايبرت، القاهرة ١٩٨٨،ص٥٩.

وتشير الإحصاءات الخاصة بأعداد المتعطلين عن العمل – إلى أن عدد المتعطلين عن العمل قد زاد من ٩٨٥ ألف عاطل سنة ١٩٨٢/٨١ إلى ما يزيد عن ٢،٨ مليون عاطل في تعداد عام ١٩٨٦، وإن ما يزيد عن ٩٠% من المتعطلين من الشباب، الباحث عن العمل لأول مرة، وإن نصيب المتعطلين من فئة المتعلمين يمثل ٨٩،٢% من العاطلين، وإن نسبة المتعطلين من غير حملة المؤهلات العلمية من شريحة المتعطلين ممن لم يسبق لهم العمل هي ١٠،٨%[١]. (أي أن ظاهرة البطالة تنحصر في فئة المتعلمين من خريجي النظام التعليمي).

وتشير الإحصاءات الخاصة بمعدلات البطالة إلى أن الفترة من ١٩٨٦/٧٦ قد سجلت أقصي معدل للبطالة بين حملة المؤهلات المتوسطة ودون الجامعية. حيث يأتي على رأس قائمة العاطلين خريجو المدارس الثانوية الزراعية ٤٢،٥%، يأتي بعدها في المرتبة خريجو المدرسة الصناعية ٣٧%، المدرسة الثانوية الدينية ٣٧%، ثم المدرسة الثانوية التجارية ٢٧% وعلى غير المتوقع نجد أن أقل نسبة في البطالة هم خريجو المدارس الثانوية العامة ١٩%[٢].

وأنه مع نهاية عقد الثمانينات اختفي تقريباً الفرق بين معدلات البطالة بين خريجي التعليم قبل الجامعي والجامعي حيث سجلت المؤشرات الإحصائية ارتفاع معدلات البطالة بين خريجي التعليم الجامعي، إذ قدرت ب٤٦% من خريجي أصول الدين والشريعة، ٤٥% من خريجي الآداب، ٣٠% من خريجي الحقوق والعلوم، ٢١% من خريجي التجارة، كما ارتفعت النسبة أيضاً بين خريجي كليات علوم الطب بأنواعه إذ سجلت البطالة بنحو ٢٥%[٣].

وتشير الإحصاءات الأولية في مطلع التسعينات، إلى زيادة معدلات البطالة نظراً لاستمرار السياسات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية لحقبة الثمانينات في عقد التسعينات فضلاً عن التوجه نحو زيادة الاستثمار في القطاع الخدمي أكثر من الإنتاجي وهو قطاع بطبيعته أقل احتياجاً للقوي البشرية عموماً، وإن احتياجاته تتوجه نظراً لطبيعة مجاله نحو خريجي الجامعات والمؤهلين تأهيلاً عالي الجودة، وهو ما حدا بالبعض إلى التنبؤ بأن ظاهرة البطالة ستزداد تفاقماً أكثر خلال عقد التسعينات – وإنه مع حلول الألفية الجديدة لن يقل عدد المتعطلين عن العمل بأية حال عن ٩ مليون عاطل[٤]. وأن نصيب المتعلمين لن يقل عن ٩٠% منها وأن خريجي التعليم الفني المتوسط سوف يتصدرون قائمة العاطلين في العقد الأخير من القرن العشرين، فنصيب التعليم الفني المتوسط ٤٤% والتعليم الفني دون المتوسط ٤٣% بينما تنخفض البطالة بين خريجي التعليم العالي إلى ١٣%[٥].

كشف العرض السابق لتطور ظاهرة بطالة المتعلمين إلى اقتصار هذه البطالة على خريجي المدارس الثانوية المتوسطة حتى أصبح من المتعارف عليه في مصر، أن التعليم الثانوي الفني لا يؤدي بخريجيه إلى

---

(١) وزارة القوي العاملة والتدريب: تحليل ظاهرة البطالة على المستوى القومي في المؤتمر العلمي الرابع عشر للاقتصاديين المصريين حول الموارد البشرية والبطالة. الجمعية المصرية للاقتصاد والتشريع، القاهرة ١٩٨٩، ص١٨.

(٢) عوض مختار هلوده: " البطالة في مصر– قياسها وأساليب علاجها " المؤتمر الرابع عشر للاقتصاديين المصريين حول الموارد البشرية والبطالة، الجمعية المصرية للاقتصاد والتشريع، القاهرة، ١٩٨٩، ص٦ ملحق.

(٣) المرجع السابق: ص٨–٩ ملحق.

(٤) عثمان محمد عثمان: أزمة البطالة– الجذور والحلول المكتب الاقتصادي لحزب التجمع القاهرة ١٩٩٠، ص١٥٠.

(٥) جريدة الجمهورية: تصريح سيادة وزير التربية والتعليم أمام مجلس الشعب، القاهرة في ١٢/١/١٩٩٣.

فرص عمل حقيقية نظراً لتدني مستوى طلابه الثقافي والمهني. كما يرجعها البعض إلى أن التجهيزات في المدارس الثانوية الفنية مع كلفتها المرتفعة جداً، لا تزال متدنية وغير متطورة وغير متماشية إطلاقاً مع ما يوجد خارج أسوارها من مهن وتخصصات. فضلاً عن كونها غير قادرة على تزويد طلابها بالمهارات والكفايات التي تسمح لهم بتحمل مسئولية العمل في سوق متغير(١).

وقد ساهمت المؤسسة التعليمية بصورة كبيرة في تفاقم هذه الأزمة – إذ دأبت منذ الثمانينات على تبني سياسة تعليمية – تهدف إلى التوسع الكمي في قبول الطلاب بالتعليم الثانوي الفني دون تنسيق أو مراعاة الاحتياجات الفعلية لسوق العمل مع التخصصات والمهارات المطلوبة. إذ تشير وثيقة تطوير وتحديث التعليم إلى نجاح الوزارة في التوسع الكمي في التعليم الثانوي الفني إلى نسبة ٥٥،٥% مقابل ٤٤،٥% للتعليم الثانوي العام. إلا أنه يجب العمل على زيادة تلك النسبة ٦٠% نظراً لزيادة أعداد التلاميذ بالثانوي العام عن طاقة التعليم الجامعي(٢). كما رأت السياسة التعليمية في منتصف الثمانينات أن من أهداف الوزارة الارتفاع بأعداد المقبولين بالثانوي الفني لتلبية احتياجات خطط التنمية من العمالة لذا فهي تري ضرورة الاستمرار في قبول نسبة ٦٥% على الأقل بالتعليم الثانوي الفني وألا يتعدى بأية حال المقبولين بالثانوي العام عن ٣٠% مع ترك ٨،٥% من المنتهين من مرحلة الإلزام للالتحاق بمراكز التدريب والمدارس النوعية الأخرى(٣). في حين أوصي المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي في إطار الخطة الخمسية ٨٧-١٩٩٢ إلى أهمية التوسع في القبول بالتعليم الثانوي الفني إلى ٧٠% من جملة المقبولين بالتعليم الثانوي، على أن توزع كالتالي ٤٧% للفني الصناعي، ٤٠% للتجاري، ١٣% للزراعي(٤). في حين انخفضت تلك النسبة في منتصف التسعينات إلى ٦٦،٥% للثانوي الفني، ٣٣،٥% للثانوي العام.

وقد كانت النتيجة الطبيعية لتلك السياسات أن استمرت آلة التعليم في ضخ أعداد متزايدة من الخريجين غير المؤهلين لسوق عمل يلفظ أعداداً كبيرة منهم.

وقد كانت لتلك العلاقة غير المتوازنة انعكاساتها التربوية ممثلة في الشك في قدرة الجهاز التعليمي على تغذية النشاط الاقتصادي باحتياجاته من القوي العاملة المزودة بمستويات من المعارف والمهارات والقدرات المناسبة والتي تتطلبها مشروعات التنمية وإن التعليم يمنح شهادات علمية لا رصيد لها في ميدان العمل (ظاهرة مرض الشهادات، أو الشيك بدون رصيد)(٥).

- انتشار ظاهرة المغالاة في متطلبات الوظائف ففي إطار زيادة أعداد الخرجين من التعليم الفني عن حاجة السوق- حيث اتجه أصحاب الأعمال إلى المغالاة في المتطلبات التعليمية للوظائف الشاغرة، بغض النظر

---

(١) نادية جمال الدين: التعليم وأمن الوطن والمواطن العربي في عالم سريع التغير، في ندوة التربية لاتحاد المعلمين العرب، جامعة الدول العربية، القاهرة، ديسمبر ١٩٩٤، ص١٣-١٥.

(٢) وزارة التربية والتعليم: تطوير وتحديث التعليم في مصر- سياسته وخططه وبرامج تحقيقه، القاهرة يوليو ١٩٨٠، ص٣٧-٣٨.

(٣) وزارة التربية والتعليم: السياسة التعليمية في مصر، القاهرة يوليو ١٩٨٥،ص٢٧-٣١.

(٤) وزارة التربية والتعليم : تطوير التعليم في مصر سياسته واستراتيجية وخطط تنفيذه. مرجع سابق، ص١٧٥-١٨٠.

(٥) محمد منير مرسي: الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦، ص١١٨-١٢٠.

عن مدى احتياج الوظيفة لهذا الكم من المتطلبات التعليمية. وهو أمر يشكل مزيداً من الضغوط على المؤسسة التعليمية في متطلبات واحتياجات الوظائف من المهارات والمعارف.

بهذا يتضح أن أزمة بطالة المتعلمين من خريجي المدارس الثانوية الفنية تمثل في المقام الأول – سوء تخطيط وعدم تنسيق السياسات بين مؤسسات الدولة وقطاعاتها المختلفة وهو ما أدى بالسياسة التعليمية إلى التوجه في المقام الأول إلى علاج أزمتها في المستوى الجامعي (عدم قدرة الجامعات على استقبال هذا الكم من طالبي التعليم) على حساب خريجي التعليم الثانوي الفني.إذ راحت آلة التعليم تضخ أعداداً متزايدة من الخرجين غير المؤهلين دون مراعاة أو دراسات تنبؤية بمدى احتياجات سوق العمل القائمة والآجلة من تلك الأعداد والتخصصات – وهو ما أدى إلى زيادة المتعطلين عن العمل وتنافسهم على الوظائف الشاغرة بغض النظر عن مدى ملاءمتها لمستوى تعليمهم، وهو ما دفع الكثير من أصحاب العمل إلى المغالاة في المتطلبات التعليمية.

بذا يكون قد تم الكشف عن أكثر الوجوه قباحة لأزمة العلاقة بين التعليم وسوق العمل في الربع الأخير من القرن العشرين. ووجه القباحة هنا لا يعود إلى ما تمثله بطالة المتعلمين من إهدار للموارد وتبديد للإنتاج واستنزاف طاقات الأفراد دون طائل أو فائدة مرجوة. وإنما وجه القباحة يعود لاقتصار هذه الأزمة على الشباب من خريجي المدارس الثانوية الفنية. وهم شريحة بحكم أصولها وانتماءاتها تمثل طبقة من المجتمع لطالما حلمت كثيراً باختراق طوق الحرمان والقهر المضروب حول رقابهم– فإذا بهم يصطدمون بواقع –أن هذا الحلم الجميل لم يعد أمراً هيناً – إذ تضاءلت الفرص أمامهم للحصول على فرصة عمل مناسبة، كما تضاءلت أمامهم الفرص من قبل للحصول على تعليم جيد ومناسب. وهو ما يجعلهم أكثر استهدافاً وأقل مناعة وتحصيناً لمقاومة التأثير السلبي على سلوكياتهم ومشاعرهم تجاه المجتمع – وهو ما قد يدفع البعض منهم لأساليب غير مشروعة للخروج من أزمته كإدمان المخدرات أو اللجوء للعنف كأحد سبل التعامل مع الإحباط والصراع والتنافس غير المشروع.

ثالثاً: التغيرات الاجتماعية:

لقد استقر في أدبيات التنمية "أن الإنسان هو هدف التنمية ،وأنه هو صانعها ووسيلتها لتحقيق منافعه حاضراً ومستقبلاً "[1] ومن هنا جاءت خطط التنمية في دول العالم المتقدم والنامي متضمنة الكثير من الأهداف الخاصة بالتنمية البشرية كإشباع الحاجات الإنسانية اللازمة لإنسانية الإنسان ، بهدف تجنيب الفرد ويلات الفقر والفاقة والمرض والجهل والتهميش الاجتماعي وتمكينه من الاستمتاع بالأمن والأمان على حياته، حاضره ومستقبله، وتوفير فرص المشاركة بإتاحة أكبر قدر من الخيارات أمام الفرد للمساهمة في مسيرة مجتمعه.

وانطلاقاً من أنه لا يوجد مستقبل واحد حتمي ، وإنما هناك مستقبلات عدة وممكنة، وإن ما يتحقق منها هو ما نختاره [2]. فالمستقبل إذن هو ما نصنعه باختيارنا و أفعالنا .

ولعله في تحليل واقعنا الاجتماعي والثقافي في الربع الأخير من القرن العشرين وفي ضوء ما آلت إليه جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتداعياتها ما يكشف لنا عن مواضع الضعف والزلل، والتي تمثلت في إطار المنظومة المجتمعية إحدى معوقات انطلاقة النظام التعليمي نحو إحداث نقلة نوعية لمواجهة مشكلات الواقع واستخلاص رؤية مستقبلية ،يلعب في تشكيلها التعليم دوراً رئيسياً .

---

(١) حامد عمار: التنمية البشرية. المفاهيم، المؤشرات، الأوضاع، ط١، سيناء للنشر، القاهرة ١٩٩٢، ص٢٥.
(٢) حازم الببلاوي: دور الدولة في الاقتصاد، دار الشروق، القاهرة ١٩٩٩ ، ص١٥١-١٥٢.

سبق القول أنه عقب حرب أكتوبر ١٩٧٣ اتخذت الدولة من الانفتاح الاقتصادي خياراً للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ،فأطلقت تلك السياسات الاقتصادية الرأسمالية المصرية من سجنها الطويل ،فانطلقت زاحفة نحو تغيير علاقات الإنتاج .كما صاحب هذه الانطلاقة صدور العديد من القوانين والتشريعات المتعلقة بتشجيع وحماية الاستثمارات والنشاطات الخاصة.

ولما كان رأس المال الخاص بحكم طبيعته يتجه دوماً نحو الاستثمار في المشروعات الأسرع عائداً والأكثر ربحية والأقل مخاطرة ،فقد اتجه راس المال مع بداية الانفتاح نحو الاستثمار غير المنتج كالمضاربة على الأراضي والإسكان الفاخر والتجارة المستوردة والمشروعات السياحية على حساب الاستثمارات في المشروعات الصناعية والزراعية وساد مناخ "العائد بلا جهد" [١].وهو استثمار يمكن القول بأنه أكثر ملاءمة لأفراد يتعجلون إثبات رقيهم الاجتماعي، وهو أيضاً استثمار قد لا يتطلب مستوى متقدماً من التعليم والخبرة، وهو يلائم الطبقات الجديدة العهد بالثروة والتعليم [٢].والتي أخذت تسعى نحو محاكاة الطبقة الأعلى في نمط استهلاكها فأشاعت نوعاً من الاستهلاك الترفي رغبة منها في تأكيد انتمائها إلى الطبقة الأعلى وامتلاك رموزها وانقطاع صلتها بأصولها الحقيقية .

كما أدت قناعة المسئولين آنذاك بأنه يمكن الاستمرار في التمتع بمستويات استهلاكية عالية في الأجل المتوسط مع إمكانية الاستمرار في التنمية ناسين أو متناسين أبسط الحقائق الاقتصادية، وهي أن الاعتماد على الديون لرفع معدلات التنمية، لا بد وأن يؤدي في وقت لاحق إلى التضحية بالتنمية نفسها لخدمة الديون، ما لم تكن أسعار الفائدة على القروض أقل من معدل التنمية وهو ما لم يتحقق، فانزلقت البلاد إلى مصيدة الديون.

ويمكن القول إن نمط التنمية في مصر خلال الربع الأخير من القرن العشرين لم يخرج عن عباءة المؤسسات الدولية المانحة للقروض والتي يمثلها البنك الدولي الذي راح يفرض رؤاه ليس فقط فيما يتعلق بالإصلاح الاقتصادي، بل في كثير من السياسات الاقتصادية والاجتماعية، بدءاً من تخفيض الدعم عن السلع الغذائية والمدخلات الخاصة بالأنشطة الزراعية والصناعية، وتقليص الإنفاق الحكومي وترشيده أو إعادة توجيه الموارد وفق أولويات يعاد تحديدها وبلورتها كل فترة وفقاً للعائد المباشر والآتي منها، وانتهاءً بمقايضة الدولة ديونها بأصولها الاقتصادية، وإطلاق آلية السوق للعمل في حرية كاملة في شتي أنحاء الاقتصاد، على اعتبار أن قيام الدولة فيما سبق بدور مباشر في إدارة التنمية، أصبح من الأمور غير المستحبة وغير المتماشية مع طبيعة المرحلة.

وتجمع الآراء على أن عبء هذا النمط من التنمية الاقتصادية والاجتماعية يحمل في طياته الكثير من المخاطر – للطبقات الشعبية الدنيا والطبقة المتوسطة نظراً لغياب البعد الاجتماعي في توجهات السياسة الاقتصادية بشكل عام والتي كان من نتائجها الارتفاع المستمر في معدلات التضخم المتزايد وإلغاء الدعم عن كثير من المواد الأساسية، واستمرار ظاهرة اختلال هيكل توزيع الدخل لصالح عوائد حقوق التملك على حساب عائد العمل، وهي أمور ما زالت تثقل كاهل الطبقات الدنيا والمتوسطة[٣]. خاصة وأن الحكومات المتعاقبة منذ

---

(١) جلال أمين: ماذا حدث للمصريين: تطور المجتمع المصري في نصف قرن ١٩٤٥-١٩٩٥، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٩٩ ص٣٧-٣٨.

(٢) المرجع السابق: ص٣٩.

(٣) المجلس القومي للطفولة والأمومة: مكون الطفولة والأمومة في الخطة الخمسية الثالثة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية٩٢/١٩٩٣- ٩٦/١٩٩٧، المجلد الأول، القاهرة، يونيو ١٩٩٢، ص١٢-١٤.

أزمة ١٩٨٢ وحتى نهاية عقد التسعينات قد لجأت نحو فرض المزيد من الضرائب تحت مسميات مختلفة لتعويض النقص في مواردها المالية وكذلك معالجة الآثار الناجمة عن الانفتاح الاقتصادي خاصة ما يتعلق " بالعدل الاجتماعي " إلا أن النظام الضرائبي في ظل التضخم وارتفاع الأسعار قد عجز ليس فقط عن تحقيق العدل الاجتماعي. وإنما قد ساهم في تكريس ظاهرة الانقسام الطبقي حيث تحملت أعباءه الطبقات الدنيا والمتوسطة من المجتمع، فزادتها معاناة وعجز[١].

فليس من باب المبالغة القول بأن من أكثر تداعيات هذا النمط من التنمية خطورة ما أحدثه من هزة عنيفة في المركز النسبي للطبقات وكذلك الجانب القيمي للمجتمع إذ لم يقف هذا النمط عند فشله في إحداث نسب نمو حقيقية أو توفير فرص عمل.....الخ. بل نسف الكثير من المكاسب الاجتماعية القديمة، ورمي بفئات اجتماعية كانت تحظى فيما سبق بعمل مرموق ومستوى معيشي لائق إلى هوة البطالة والفقر، كما لا يزال يشكل تهديداً مستمراً للاستقرار النسبي لطبقات المجتمع المصري.

ففي مقالة عن الطبقة الوسطي في مصر يخرج محمود عبد الفضيل بالصورة الإجمالية التالية للتركيبة الطبقية في المجتمع المصري في أول التسعينات[٢].

- الطبقة العليا ٣-٥% من جملة الأسر (٣٠٠ ألف إلى نصف مليون أسرة).
- الطبقة الوسطي ٤٨-٥٠% من جملة الأسر (٤،٧ مليون أسرة) موزعة كالتالي:-
- الشرائح العليا من الطبقة الوسطي ١٠% من جملة الأسر (مليون أسرة).
- الشرائح الوسطي من الطبقة الوسطي ٢٣% من جملة الأسر (٢،٣ مليون أسرة).
- الشرائح الدنيا من الطبقة الوسطي ١٥% من جملة الأسر (١،٥ مليون أسرة).
- الطبقة الدنيا ٤٧% من جملة الأسر (٤،٥ مليون أسرة).
- منها (٢،٥ مليون أسرة) تعيش في ظروف بالغة البؤس وتعاني الفاقة.

ويشير الكاتب إلى أنه في ظل المتغيرات الاقتصادية الحادثة في التسعينات وزيادة نسب التضخم والبطالة .....الخ. فإن ١٥% من جملة الأسر في المجتمع المصري (الشريحة الدنيا من الطبقة الوسطي) مهددة دائماً بالنكوص والتدحرج إلى مصاف الطبقات الدنيا. وبذا يكون ٣٥% من جملة الأسر في مصر يمكن اعتبارها في صفوف الطبقة الوسطي بصفة دائمة ومتجددة.

ويعد تهديد الطبقة الوسطي وضرب استقرارها بالتدحرج نحو حافة الفاقة من أكثر تداعيات هذا النمط الاقتصادي خطورة نظراً لكون هذه الطبقة هي النواة الحقيقية للمجتمعات المدنية، فهي تضم بين جنباتها فئات اجتماعية متنوعة عرفت بتضامنها حول القضايا الأساسية كالدفاع عن الحريات والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان والنظام الديمقراطي، كما أنها الطبقة الكابحة لجميع تيارات التطرف ومن بين صفوفها تبرز النخب السياسية والفكرية المجددة.

---

(١) السيد زهره: أحزاب المعارضة وسياسة الانفتاح الاقتصادي في مصر، دار الموقف العربي، القاهرة ١٩٨٦ ص٣٦٤-٣٦٧.

(٢) محمود عبد الفضيل: الطبقة الوسطي وأزمة المجتمع المصري، مجلة الهلال، عدد تذكاري القاهرة، يناير ١٩٩٢، ص١٩٤-١٩٧.

كما يشير تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي عن التنمية لعام ١٩٩٥ إلى انخفاض مستوى دخل الأفراد في مصر عن نظيره في الدول المتقدمة، حيث يبلغ متوسط دخل الفرد في مصر نحو ٦٥٠ دولاراً. أي ما يعادل ٣،٥% من دخل نظيره في الدول المتقدمة والتي يتراوح فيها الدخل بين ١٥-١٩ ألف دولار سنوياً[١].

كما يكشف نفس التقرير عن مواضع الحرمان والتهميش الاجتماعي للمواطن المصري البسيط وهو ما يعكس انحراف العدالة في توزيع الدخل والخدمات في ظل هذا النمط من التنمية الاقتصادية والاجتماعية والممثلة في[٢]:-

- ٣٤% من السكان يعيشون في فقر مدقع.
- ١٠٢ ألف طفل يموتون سنوياً دون سن الخامسة.
- ٧٥٩ ألف طفل دون سن الخامسة يعانون من سوء التغذية.
- ٦٠٠ ألف مواطن محرومين تماماً من أية خدمات صحية.
- ٥،٩ مليون مواطن محرومين من مياه شرب مأمونة.
- ٢٩،٥ مليون مواطن يعيشون بدون صرف صحي.
- ١٧،٣ مليون مواطن (ذكر) فوق سن ١٥ سنة أميون.
- ١٠،٧ مليون مواطنة بالغة فوق سن ١٥ سنة أميات.

ويمكن القول إن تبني الدولة هذا النمط من التنمية الاقتصادية والاجتماعية والممثل في تراجع دور الدولة في النشاط الاقتصادي وتخففها من أعبائها الاجتماعية، يعد منعطفاً خطراً رجح كفة بعض القوى حديثة العهد بالثروة والتي تقفز بخفة سريعة تفوق خفة بهلوانات السيرك في القفز من أسفل السلم الاجتماعي لقمته. لتتبوأ مكان الصفوة والصدارة، ويصبح أبطالها نموذجاً للنجاح، ويصبح تقليدها هو الأمل المنشود للكثيرين في ظل مناخ أصبح أكثر تقبلاً لقبول حقيقة الثراء الفاحش والمفاجئ دون السؤال عن مصدره وسببه[٣]. كما ساهم انحياز الدولة وتشجيعها لحائزي الأموال وإغفالها شرائح عريضة من المجتمع أن أحدث هزة عنيفة في البناء القيمى للمجتمع، وأعلى من بعض القيم السلبية وتفشت مظاهر التفسخ والتدهور في الكثير من مؤسسات الدولة ومنها المؤسسة التعليمية ذاتها. ومن هذه القيم السلبية التي تفشت في المجتمع نذكر[٤]:-

أ- ظاهرة الخلاص الفردي:

وهي من أكثر الظواهر خطورة، إذ قدمت رأسمالية الانفتاح نموذجاً جديداً "للفرد الناجح" وهو الشخص الذي ينجح في تكوين الثروة وتحقيق الربح بغض النظر عن الوسيلة، أو الأضرار التي تصيب المجتمع. وهو

---

(١) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٥، دار العالم العربي للطباعة، القاهرة ١٩٩٥، جدول ٢، ص١٥٥-١٥٨.
(٢) المرجع السابق: جدول رقم ١٢،٣. ص١٦٠-١٧٨.
(٣) جلال أمين: ماذا حدث للمصريين....، مرجع سابق، ص٩٥-٩٧.
(٤) أنظر:
- السيد زهره: مرجع سابق ص٣٦٠-٣٦٨
- وزارة التربية والتعليم: اللجنة الاستشارية لتطوير التعليم قبل الجامعي، أهداف التربية والتعليم في مصر رؤية مستقبلية، القاهرة ١٩٨٧، ص٨-١٢.
- جلال أمين: ماذا حدث للمصريين، مرجع سابق.
- فؤاد أحمد حلمي: تمويل التعليم الأساسي، مرجع سابق.

obeikandl.com

أمر قد أدى إلى تشكك المواطن العادي في قدرة الدولة على حل مشاكله أو توفير الحماية الكافية له في مواجهة ما يتهدده من أخطار مما دفعه إلى البحث بوسائله الفردية الخاصة عن أي طريق للخلاص وأصبح الخلاص الفردي هو النموذج السائد في المجتمع بغض النظر عما يسببه من أضرار للآخرين.

ب- تدهور قيمة العمل:

في ظل نموذج الفرد الناجح اتجهت رأسمالية الانفتاح نحو الاستثمار في الأنشطة سريعة العائد والأقل مجازفة والأكثر انسجاماً مع طبيعة إمكانيات تلك الشريحة الجديدة كما سبق القول حيث اتجهت نحو المجالات التجارية أساساً (الاستيراد والتصدير) وكافة الوسائل غير المشروعة مثل التهريب والاحتيال وأعمال السمسرة وتهريب العملة وتجارة المخدرات وتبوير الأراضي الزراعية.

في ذات الوقت أصبحت الأعمال الجادة المنتجة هى القائمة على الإتقان والتجويد والجهد والتي تلبي احتياجات المجتمع فتدفع نحو التقدم، وكذلك القائمون عليها هم أكثر الفئات معاناة وتهميشاً في ظل الانفتاح الاقتصادي وهو أمر دفع بدوره نحو تدهور قيمة العمل المنتج كسبيل لتكوين الثروة أو حتى للحصول على احترام المجتمع في ظل ميزان العائد المادي.

جـ- تدهور قيمة العلم:

في إطار تأقزم كافة القيم وانكسارها أمام الإعلاء من القيم المادية ممثلة في نموذج (الشخص القادر على جمع أكبر ثروة في أقل وقت وجهد) إن تراجعت كافة القيم ومنها التعليم، فلم يعد العلم والتعليم مؤشراً للمكانة الاجتماعية أو الدخل للأسباب التالية:-

- أدت البطالة فيما أدت إلى زيادة أعداد العاطلين عن العمل كلما زادت مؤهلات الفرد العلمية.
- اضطرار أعداد كبيرة من المتعلمين خاصة خريجي الجامعات تحت ضغط الحاجة وظروفهم الاجتماعية، إلى قبول أعمال لا تمت بصلة لتخصصاتهم وربما ليست في حاجة إلى أية مؤهلات علمية.
- قيام الدولة في ظل أزمة الخريجين إلى طرح وظائف طفيلية لا عائد ولا فائدة منها وتوزيع الخريجين عليها، على سبيل المثال توزيع الخريجين على الأفران (منافذ توزيع الخبز) أو قيامها بصرف سيارة لبيع أنابيب الغاز والخضار أو الدعوة لانضمام الخريجين إلى مراكز التدريب لإعادة تأهيلهم وتدريبهم على حرف البناء....الخ وهي كما نري أزمة مجتمع سعت الحكومة إلى حلها بتكريس ظاهرة المغالاة والإقلال من شأن خريجي النظام التعليمي بإسناد وظائف لا حاجة لها للتعليم.
- مغالاة أصحاب الأعمال في متطلبات العمل- استغلالاً لزيادة البطالة بين المتعلمين، وحاجة المتعلمين للعمل، وطمعاً في أكثر استفادة بأقل مقابل مادي.

لذا لم يعد العلم فريضة تجعل صاحبها يكابد من أجل تحصيله والانتفاع به بل إنه في ظل استشراء مظاهر الفساد، أصبح في قدرة البعض ممن يملكون القدرة المادية الانتقال من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخوي دون عناء ومجاهدة بل أصبح في إمكان البعض أيضاً الحصول على، بل شراء الشهادات العلمية عن طريق الدروس الخصوصية تارة، وبالغش والتدليس تارة أخري. وهي ظاهرة قذفت إلى السطح بأفراد من حملة

الشهادات العلمية. لديهم من المعرفة قدر متواضع ومن القيم الأخلاقية والمربية قدر أكثر تواضعاً. وهو ما يطلق عليه البعض بظاهرة (الشيك بدون رصيد)[1].

ضعف الانتماء وفقدان الهوية:

تعد ظاهرة التغريب الثقافي الحلقة الناقصة لإحكام سلسلة التبعية المجتمعية وإحكام الغرب سيطرتهم على مقدرات الشعوب النامية خاصة الناهضة منها كمصر إذ أن الأخذ بنمط الانفتاح الاقتصادي، كان لا بد أن يفضي إلى هذه النتيجة. حيث إن خلق مستهلكاً جديداً للسلع الغربية يقتضي بالضرورة تشكيل شخص غربي الثقافة، ضعيف أو منقطع الصلة بثقافة مجتمعه.

والحقيقة أن التبعية الثقافية للغرب والتقليل من شأن الثقافات الوطنية تمهيداً لطرد تلك الثقافات ، قد أتي على مراحل منذ بداية الانفتاح الاقتصادي حيث اتخذ عدداً من الأبعاد جاءت كالتالي:-

أ- ارتبطت بداية الانفتاح الاقتصادي في السبعينيات بإشاعة مناخ من التفاؤل والثقة في مقدرة الغرب خاصة (الولايات المتحدة) على حل جميع المشكلات الأمنية والاقتصادية في المنطقة كما لم تخفِ النخبة الجديدة وأصحاب المصالح هذه التوجيهات، بل شاركتها الدولة على المستوى الرسمي إذ أكد الرئيس السادات مراراً عن تقديره وإعجابه بالنموذج الغربي وتجربته على كافة المستويات.

ب- يعد تقبل النظام الحاكم، والشريحة المميزة في المجتمع (الصفوة الاقتصادية والاجتماعية) لهذا النموذج الحياتي وممارسته آلية جديدة نحو تعميم هذا التصور وتقبله طواعية بين الشرائح الأخرى. التي تري في محاكاة الصفوة أسلوباً في التحضر[2]. وهو ما يؤكد حقيقة أن الهيمنة الثقافية لا تفرض من قبل قوي خارجية، وإنما يتم قبولها تدريجياً وطواعية من الفئات الحاكمة وصفوة المجتمع ورموزه- التي تقوم بعد ذلك بترويجها بين مواطنيها.

جـ- نجاح الغرب في تجنيد وتوظيف آليات الاتصال الحديثة في عقلنة الهيمنة الثقافية بعد أن تأكد لها نجاحاته على المستوى الاقتصادي. وذلك من خلال جيش من الخبراء والفنيين وعلماء النفس الذين يتقنون فن تزييف الوعي وترويض العقول[3]. بحيث يصبح الآخر أكثر استعداداً نفسياً وعاطفياً لتقبل نموذج الشمال الحضاري والحياتي.

د- تجريد المجتمع خاصة طبقته الوسطي من الإحساس بأي فضل لثقافتهم الخاصة على غيرها، فضلاً عن زيادة الشعور بدونية (التقليل من شأن) اللغة القومية وهو شعور إذ ما تنامي يفقد المجتمع تدريجياً لقدرته على التماسك ومقاومة ما يواجهه من محاولات الاختراق[4].

---

(١) وزارة التربية والتعليم: اللجنة الاستشارية لتطوير التعليم قبل الجامعي: أهداف التربية والتعليم في مصر... مرجع سابقص١٣.

(٢) عبد الخالق عبد الله: العالم المعاصر والصراعات الدولية. سلسلة عالم المعرفة : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ع ١٣٣ الكويت ١٩٨٩، ص٢٠٦-٢٠٨.

(٣) عبد الخالق عبد الله: العالم المعاصر والصراعات الدولية، مرجع سابق، ص٢٠٨.

(٤) جلال أحمد أمين: بعض قضايا الانفتاح الاقتصادي في مصر، بحوث ودراسات المؤتمر السنوي الثالث للاقتصاديين المصريين. الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٩٦.

بهذا يمكن القول أن الانفتاح الاقتصادي في النصف الثاني من السبعينيات وما يتبعه من تداعيات خلال الربع الأخير من هذا القرن. لم يكن فقط مجرد مجموعة من القوانين والتشريعات التي تستهدف تسهيل وجذب الاستثمارات. وإنما هو مناخ عام ألقي بظلاله على الجانب الاجتماعي بصورة أكثر عنفاً - فهز الاستقرار الاجتماعي بتآكل ودحرجة أبناء الطبقة الوسطي وكذلك ما استقر في وجدان المجتمع من بعض القيم التي كانت تمثل دائماً السند الحقيقي لتماسك المجتمع ومقاومته لكل مظاهر الإحباط والسقوط، إيذاناً بانبعاث قيم جديدة تكون أكثر التصاقاً وتماشياً لتوجهات النخب الصاعدة.

وانطلاقاً من كون التعليم أحد مكونات المنظومة المجتمعية ومرآته العاكسة فمن المنطق أن تحكمه علاقات التأثير والتأثر بما يجري في مجتمعه من متغيرات والتأثير فيها مرة أخرى .

ولعل في السعي نحو الإجابة عن التساؤل التالي : إذا كان الهدف من الإصلاح الاقتصادي في ظل إستراتيجية إعادة الهيكلة الرأسمالية كما ادعى البعض هو تحقيق الكفاية مع عدم إهدار العدالة .فهل حقق التعليم هذا الهدف خلال الربع قرن المنصرم؟ يكون الباحث قد كشف عن بعض تداعيات هذا النمط من التنمية الاجتماعية على التعليم .

ضعف القدرة على الالتزام بأعباء التعليم :

لما كانت استراتيجية إعادة الهيكلة الرأسمالية، تعتمد في جوهرها على آلية السوق في تعديل وتحديد أولويات الإنفاق طبقاً لمعيار النجاح (العائد المباشر والسريع للاستثمارات) بغض النظر عن طبيعة الاستثمارات، يستوي في ذلك الإنفاق على المشروعات ذات المكون الإنتاجي السلعي،والإنفاق على المشروعات ذات الطبيعة الإستراتيجية الخاصة بتدعيم وتنمية المكون البشري ، ومن هنا فقد دخل التعليم تحت مطرقة التكيف الهيكلي. وهو أمر يزيد من معاناة الطبقات الدنيا والمتوسطة خاصة إذا ما توقفنا عند بعض المحددات الخاصة بالتنمية البشرية في مصر :

- تشير الإحصاءات الرسمية عن توزيع السكان حسب الحالة التعليمية إلى أن عدد الأميين في ج.م.ع فيما فوق (العشر سنوات فأكثر)طبقاً للنتائج الأولية لتعداد عام ١٩٩٦ قد بلغ ١٧،٣٤٧٧٤٥ مليون نسمة بنسبة ٣٩،٥%من المجتمع يستأثر قطاع الريف منها بنسبة ٦٩،٧٦% من شريحة الأميين نصيب الإناث ٥٠،٢%[١]وهي نسبة ما زالت مرتفعة وإن انخفضت عن مثيلتها في تعداد عام ١٩٨٦ والتي بلغت ١٧،١٤٨ مليون بنسبة ٤٩،٦٢% والتي يمثل الإناث فيها ١٠،٥٤٢ مليون نسمة بنسبة ٦١%[٢].وهو ما يعكس معدلات التنمية الهزيلة في هذا الجانب فضلاً عن كون الإناث الشريحة الأكثر غبناً وتضرراً خاصة في القطاع الريفي وأطراف المدن (الشرائح الدنيا من المجتمع) فكلما تزايدت أعباء التعليم والإعالة على كاهل الأسرة، يكن الإناث أول من يضحي بهن. لأن الخيار والمفاضلة سيتم دون شك بين جدوى تعليمهن بإيذاء الأهمية الاقتصادية لتعليم الذكور. وهي مقارنة دائماً ما تكون لحساب الذكور.

---

(١) الجهاز المركزي لتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي ١٩٩١-١٩٩٦، القاهرة، يونيو ١٩٩٧، جدول ١|١٤، ص٣٥.

(٢) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب السنوي للإحصاء عن الأعوام ٥٢-١٩٨٩، القاهرة: يونيو ١٩٩٠، جدول ١|١٣، ص٣٣.

- تشير البيانات الخاصة بتوزيع السكان طبقاً لأقسام المهن الرئيسية إلى ظاهرة دخول الأطفال دون سن ١٥ لسوق العمل. إذ يبلغ عدد الأطفال من سن ٦ سنوات وحتى ١٤ سنة طبقاً لتعداد ١٩٨٦ داخل سوق العمل نحو ٧٠٦ ألف طفل بنسبة ٥،٥% من قوة سوق العمل(١).
- كما يشكلون نحو ٤،٥% من جملة الأطفال في هذه السن(٢). وهو ما حدا بجهاز التعبئة إلى اعتبار الحد الأدنى لسن النشاط الاقتصادي ٦ سنوات. رغم أن السن المتفق عليها دولياً كحد أدنى لسن العمل هو ١٥ سنة وهو ما يتعارض مع قانون العمل المصري رقم ٩١ لسنة ١٩٥٩ والقوانين المتعاقبة بعد ذلك كذلك اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأطفال لسنة ١٩٩٠. وهو أمر يعكس أحد مظاهر الفاقة وعدم القدرة على الالتزام بأعباء التعليم، بل عدم جدوى العملية التعليمية في مقابل ما يحققه الطفل من دخل نتيجة العمل.
- تشير العديد من الدراسات إلى أن المؤسسة التعليمية ما زالت عاجزة عن استيعاب كل أعداد الأطفال الملزمين في المرحلة العمرية من سن ٦-١٥ سنة ففي عام ١٩٩٠ كانت الشريحة السكانية للأطفال في هذا السن نحو ١٢،٧٨٧،٦ مليون طفل، بينما بلغ عدد المقيدين بجميع مدارس التعليم الأساسي ٩،٥ مليون طفل، تاركة ٢٥% من أطفال هذه الشريحة خارج المؤسسة التعليمية(٣).
- كما تشير الإحصاءات إلى أن جملة الأطفال الذين لم يلتحقوا بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي سواء إرادياً أو غير إرادي خلال الفترة من ٨٠-١٩٩١ (عقد كامل) قد بلغ ٤،٥٧٦ مليون طفل(٤). كما تشير البيانات الرسمية لوزارة التعليم إلى أن أعداد المتسربين من التعليم الابتدائي فقط سنوياً ١،٥ مليون طفل(٥). كما أشار السيد الوزير في موضع آخر إلى أن الاستيعاب لم يصل بعد إلى ٨٠% في المرحلة الابتدائية، ليس هذا فقط، بل إن نسبة التسرب في مرحلة التعليم الأساسي قبل التمكن من المهارات الأساسية تصل إلى ٣٠% من جملة الأطفال بهذه المرحلة وينضمون إلى جيوش الأمية في مصر(٦). وتشير دراسة أخري إلى التوزيع النسبي لهذه الظاهرة، حيث يحظى الريف المصري منها بـ ٤٥،٦%، وأبناء العمال ٣٢،٦%، ٦،٧% بين أبناء الموظفين، ٣،٤% من أبناء التجار(٧).

بهذا تكون البيانات والإحصاءات المتعلقة بأحوال التعليم قد كشفت لنا عن وجود ارتباط قوي بين الفشل والتسرب، وبين أوجه الحرمان المتعددة التي تعانيها الفئات الدنيا من المجتمع. كما أن الأطفال المتسربين من مراحل التعليم الأولي، ينتمون لأسر تعيش تحت خط الفقر. وهو أمر يقذف بهم مبكراً خارج أسوار المدرسة،

---

(١) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي من ٥٢-١٩٩٣، يونيو ١٩٩٤، جدول ١|٢٤، ١|٢٥، ص٤٦-٤٩.

(٢) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي ٩١-٩٦، مرجع سابق جدول ١|١٢، ١|١٧، ١|١٨، ص٣٢-٤٥.

(٣) المجالس القومية المتخصصة: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثامنة عشر، القاهرة ٨٩| ١٩٩٠، ص٥٩.

(٤) رئاسة مجلس الوزراء: المجلس القومي للطفولة والأمومة: التخطيط لسد منابع أمية الأطفال والأمهات، تقرير، القاهرة، ١٩٩٢، ص٢٣.

(٥) وزارة التربية والتعليم: الحملة القومية لمحو الأمية، المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية، القاهرة ، ١٩٩١، ص٣٦.

(٦) وزارة التربية والتعليم: نحو سياسة تعليمية مستقرة. بيان سيادة وزير التربية والتعليم أمام مجلس الشورى في ٢مارس ١٩٩٢، القاهرة، ١٩٩٢.

(٧) سليمان نسيم وآخرون: تكافؤ الفرص في السياسة التعليمية في مصر، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ١٩٩٢، ص٧٧-٨٠.

دافعاً إياهم نحو سوق العمل، ويتحول أبناء الطبقات الدنيا من المجتمع إلى طاقة اقتصادية للأسرة. وهو أمر يكشف عن انعدام العدالة الاجتماعية، في النظام التعليمي المصري الذي تحول لأداة لتثبيت الواقع وتكريسه. حيث إن الفئات الفقيرة في ظل هذا النموذج من التنمية الاقتصادية والاجتماعية هي الفئات الأكثر تضرراً وتهميشاً من الفئات المتوسطة والغنية. بهذا يكون الشق الأول من التساؤل والخاص بتأثير التكيف الهيكلي في التعليم على تحقيق العدالة قد بدا واضحاً. أما فيما يتعلق بالشق الثاني والخاص بمدى تأثير التكيف الهيكلي على كفاية العملية التعليمية. وسوف يحاول البحث الإجابة عنه من خلال معالجة ظاهرة انتشار المدارس الخاصة.

مدارس القطاع الخاص:

إن مفهوم التكيف الهيكلي (الخصخصة) في قطاع التعليم يختلف عنه في قطاع المشروعات الإنتاجية أو السياحية....الخ. حيث إنه لا يأخذ شكل بيع أو تأجير، أو حتى التنازل عن إدارة المدارس الحكومية للقطاع الخاص، كما تم في القطاعات الإنتاجية والخدمية الأخرى، ولكن يعني مزيداً من التخفيف من القيود والالتزامات المفروضة على إنشاء المدارس الخاصة[1]. وذلك بهدف تشجيع وتحفيز القطاع الخاص على إيلاج هذا القطاع الحيوي، وزيادة استثماراته في إنشاء المدارس لتعويض النقص الناتج عن عجز الدولة على توفير الاعتمادات اللازمة لتلبية متطلبات هذا القطاع المتنامي.

وقد قدمت الدولة وربما عن غير قصد للقطاع الخاص في التعليم، ليس فقط الغطاء الواقي والمبرر لوجوده وانتشاره، ولكن أيضاً المادة الخام للهجوم عليه والإقلال من شأن النظام التعليمي الحكومي. فقد وجد القائمون على التعليم الخاص في الخطاب التعليمي الرسمي الدعاية المجانية لما يقدمونه من خدمات تعليمية مميزة ومرغوبة لسوق العمل. في الوقت الذي تتدهور فيه كل مقومات العملية التعليمية بالمدارس الحكومية. إذ ذهب المسئولون عن التعليم منذ البدايات الأولي للانفتاح الاقتصادي في مصر في ترديد نغمة واحدة وكأنها دفاع مبكر، أو مبرر لشكوكهم حول فقدان الثقة في القدرة على اجتياز المشكلات التعليمية المتراكمة وإصلاح أحوال التعليم، أو إلقاء التبعية والمسئولية على ظروف وملابسات أصبحت في ذمة التاريخ ومن هذه المقولات أن التعليم المصري قد بلغ درجة من الإجهاد والمعاناة مما يستحق معه معالجة نواحي الإجهاد، إن التعليم طوال الربع قرن الماضية (منذ ثورة ١٩٥٢) ربما يكون قد نجح بقدر ما في تغيير أوضاع بعض الأفراد – إلا أنه لم ينجح في تغيير واقع المجتمع المصري ودفعه على طريق التنمية الشاملة[2]. إن الأدوات والتجهيزات والمعامل المدرسية لا تستخدم، إما لعدم وجود الأماكن المناسبة. أو لسوء المرافق أو لعدم تدريب المعلمين على كيفية استخدامها، وهو ما أدى إلى إهمال المجالات العلمية، ناهيك عن اليوم المدرسي الذي تحول إلى ثلاث ساعات والسنوات التسع إلى ٤ سنوات وربما ثلاث ... إلخ[3]. وأخيراً التشكيك فيما سبق إعلانه من إحصاءات رسمية حول الاستيعاب، وأننا لم نصل بعد إلى ٨٠% من نسبة الأطفال ممن هم في سن الإلزام – وأن هناك ٢٥% من أعداد الأطفال لم يصلهم بعد مظلة التعليم ناهيك عن نسب التسرب من التعليم الأساسي والتي تقدر بنسبة ٣٠%

---

(١) محيا زيتون: مستقبل التعليم في الوطن العربي في ظل استراتيجية إعادة الهيكلة الرأسمالية في المجلة العربية للتربية، ع١، مج١٧، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٧، ص١٠٦-١٠٧.
(٢) وزارة التربية والتعليم: ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم في مصر. القاهرة، ١٩٧٩، ص١٦-٤٥.
(٣) وزارة التربية والتعليم: تطوير التعليم في مصر سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه، مرجع سابق، ص١٢٩-١٥٦.

تقريباً وانتهاءً بأن مدارسنا أصبحت أقرب لمراكز أو تجمعات إيواء منها لمدارس تعليمية ترسم بسمة على وجه طفل[١].

وهي أمور تشير في مجملها إلى تخلف وتدني مقومات العملية التعليمية بمدارسنا ليس فقط بمقاييس الدول المتقدمة والغنية وإنما أيضاً بمقاييس الدول الفقيرة والمتخلفة مما دفع بأولياء الأمور إلى الهروب بذويهم إلى مدارس القطاع الخاص بغية الحصول على سلعة تعليمية جيدة لدي القطاع الخاص، بعيداً عن مدارس الحكومة.

كما يشير البعض إلى ارتباط التوسع في مدارس القطاع الخاص بالانفتاح الاقتصادي واستشراء الأنشطة التجارية ذات الطابع الأجنبي من بنوك ومصارف وفنادق وتوكيلات تجارية...الخ مما أظهر الحاجة إلى استخدام عمالة تتقن اللغات الأجنبية بصفة عامة والإنجليزية بصفة خاصة[٢].

وفي ظل هذا المناخ زاد تهافت أولياء الأمور على إرسال أطفالهم إلى مدارس اللغات التي وجدت نفسها فجأة أمام آلاف الطلبات والتوصيات الخاصة بالالتحاق. فراحت تتشدد في شروط الالتحاق واستنزاف أولياء الأمور .

فتشير البيانات الرسمية إلى حدوث نمو متزايد في قطاع التعليم الخاص الابتدائي إذ سجلت البيانات الإحصائية الخاصة بالعام الدراسي ١٩٩٢/٩١ عن وجود ٩٢١ مدرسة خاصة من جملة مدارس التعليم الابتدائي البالغة ١٥٣٦١ مدرسة بنسبة ٦%، وقد زاد هذا العدد عام ٩٤/ ٩٥ ليسجل ١٠٧٥ مدرسة خاصة من جملة المدارس الابتدائية ١٦٠٨٨ مدرسة بنسبة ٧%، ثم إلى ١٢٢٠ مدرسة عام ١٩٩٩/٩٨ من مجموع المدارس والبالغ ١٥٥٦٦ مدرسة بنسبة ٨% وأن نسبة الزيادة بين عام ١٩٩٩/٩٨ وسنة الأساس ١٩٩٢/٩١ قد بلغت نحو ٣٢،٥%[٣].

تشير البيانات الخاصة بأعداد المقيدين بالتعليم الابتدائي الخاص أن العدد قد نما أيضاً من ٤٢٤،٣١٣ ألف تلميذ من جملة تلاميذ التعليم الابتدائي ٦٥٤١٧٢٥ بنسبة ٦،٥% سنة ١٩٩٢/٩١ إلى ٥٠٩٩٨١ تلميذ من جملة تلاميذ الابتدائي سنة ٩٤/ ١٩٩٥والبالغ عددهم ٧٣١٣٠٣٨ بنسبة ٧% ثم إلى ٥٤٩،٠١٠ تلميذاً من جملة عدد التلاميذ سنة ٩٨/ ١٩٩٩ والبالغ عددهم ٧٣٥١١١٨ بنسبة ٧,٥%، وبزيادة تقدر بنحو ١٢٤٦٩٧ تلميذاً بنسبة ٢٩،٥% عن سنة الأساس ١٩٩٢/٩١[٤].

أما فيما يتعلق بالتعليم الإعدادي الخاص فإن البيانات تشير إلى أن هناك تزايد مماثل للمدرسة الابتدائية حيث سجلت البيانات الإحصائية عن وجود ٤٠٥ مدرسة إعدادية خاصة سنة ١٩٩٢/٩١ من مجموع مدارس التعليم الإعدادي العام والبالغة نحو ٥٨٥٣ مدرسة إعدادية بنسبة ٦،٩٢%، ثم زيدت إلى ٥٨٦ مدرسة سنة ١٩٩٥/٩٤ من جملة المدارس آن ذاك والبالغة ٦٤٩٦ مدرسة بنسبة ٩%، ثم زيدت إلى ٧٩١ مدرسة في العلم

---

(١) وزارة التربية والتعليم: نحو سياسة مستقرة، مرجع سابق.
(٢) سعيد إسماعيل: محنة التعليم في مصر. كتاب الأهالي، ع٤، القاهرة ١٩٨٤. ص١٨٦-١٨٨.
(٣) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي: إحصاءات التعليم قبل الجامعي من الفترة ١٩٩٢/٩١ حتى ١٩٩٩/٩٨.
(٤) المرجع السابق.

الدراسي ١٩٩٩/٩٨ من جملة المدارس الإعدادية والبالغة ٧٠٤٥ مدرسة بنسبة ١١،٢٣% من مجموع المدارس، وبزيادة تقدر ب ٣٨٦ مدرسة خاصة عن عام الأساس ١٩٩٢/٩١ بنسبة زيادة ٩٥،٣٠%[١].

بينما تشير البيانات الخاصة بأعداد التلاميذ المقيدين بالتعليم الإعدادي الخاص التي تزايد أعدادهم من ٩٩٢٩٦ تلميذ سنة ١٩٩٢/٩١ من مجموع تلاميذ الإعدادي البالغ عددهم ٣٥٩٣٣٦٥ تلميذاً بنسبة ٢،٧٦% إلى ١١٧١٢١ تلميذاً عام ١٩٩٥/٩٤ من مجموع التلاميذ والبالغ٣٤٠٩١٢٧ تلميذاً بنسبة ٣،٤٤%، ثم إلى ١٦٧٧١٧ تلميذاً عام ١٩٩٩/٩٨ من مجموع التلاميذ والبالغ عددهم ٤,١٥٢,٦٢٤ بنسبة ٤%، وبزيادة تقدر ب ٦٨٤٢١ تلميذاً عن عام الأساس ٩٢/٩١ بنسبة زيادة ٦٩% عن عام الأساس[٢].

أما فيما يتعلق بمدى مساهمة القطاع الخاص في التعليم الثانوي – فإن البيانات تشير إلى حدوث تزايد في أعداد مدارس التعليم الثانوي العام الخاص ففي سنة ١٩٩٢/٩١ تكشف البيانات عن مساهمة القطاع الخاص ٢٥٨ مدرسة من جملة عدد المدارس الثانوي ١١٨٦ مدرسة بنسبة ٢١،٧٥%، ثم زادت إلى ٣١٠ مدرسة خاصة من جملة المدارس الثانوية عام١٩٩٥/٩٤ والبالغ عددها ١٣٨٤ مدرسة بنسبة ٢٢،٣٩%، ثم إلى ٣٣٧ مدرسة عام ١٩٩٩/٩٨ من جملة عدد المدارس والبالغ ١٥٦٢ مدرسة بنسبة مشاركة ٢١،٧٥% وزيادة تقدر ٧٩ مدرسة عن عام الأساس ١٩٩٢/٩١بنسبة ٣٠%[٣].

أما فيما يتعلق بالتعليم الثانوي الفني – فإن الإحصاءات الرسمية تشير إلى مساهمة شبه معدومة في قطاع الثانوي الفني العملي (الزراعي- الصناعي) حيث لا وجود تماماً للقطاع الخاص في التعليم الفني الزراعي، ومساهمة شبه صورية في التعليم الثانوي الصناعي ٧ مدارس فقط. في حين نجدها مساهمة فعالة في التعليم الثانوي التجاري نظام ٣ سنوات ١٩٨ مدرسة ثانوي خاص تجاري من مجموع المدارس الثانوية التجارية والبالغة ٨٥٤ مدرسة عام ١٩٩٩/٩٨ بنسبة ٣٠%، كما أنها تضم نحو ٨٥٢٤١ طالباً بنسبة ١٢% من مجموع المقيدين بالتعليم الثانوي الفني التجاري[٤].

تعطي البيانات الإحصائية الخاصة بمشاركة القطاع الخاص في مجال التعليم انطباعاً عاماً بمحدودية المشاركة – وإنها لم تأتِ بالقدر المناسب لما قدمته الدولة من امتيازات للقطاع الخاص لإيلاج هذا المجال. إلا أن الرؤية المتأنية تكشف لنا عن أنها وإن كانت محدودة نسبياً، إلا أنها في ضوء مقياس الزمن (بداية إعادة هيكلة الرأسمالية لقطاعات الإنتاج والمؤسسات سنة ١٩٩١) نجد هناك تزايداً في معدلاتها بالمقارنة بحقبة الثمانينات، كذلك النظر إليها في ضوء مفهوم الخصخصة في التعليم (لا تعني خصخصة التعليم تنازل الدولة عن المدارس المملوكة لها –ولكن تعني إنشاء مدارس جديدة) وهو أمر كما نعلم تماماً يحتاج إلى وقت ليس بالقليل، كذلك إلى مساحات واسعة من الأراضي بالمدن (المجال الجغرافي لنشاط القطاع الخاص في التعليم) فضلاً عن الحاجة إلى ضخ المزيد من رؤوس الأموال. وهو أمر يفسر لنا الأسباب المستترة وراء قناعة القطاع الخاص بالاستثمار في مجال التعليم النظري دون التطبيقي. والتعليم الأساسي خاصة الحلقة الابتدائية منه دون المراحل التعليمية الأعلى –كذلك اكتفاءه بالتعليم الثانوي الفني التجاري رغم عدم الحاجة إلى التوسع فيه وانخفاض كفاءة خريجي القطاع الخاص بالنسبة للقطاع الحكومي في التعليم التجاري الثانوي. حيث تقف طبيعة القطاع الخاص

---

(١) المرجع السابق.
(٢) المرجع السابق.
(٣) المرجع السابق.
(٤) المرجع السابق.

وسعيه وراء الربحية بأقل قدر من الكلفة والوقت، بغض النظر عن حاجة المجتمع ومدى استفادته من هذا التعليم.

لذا فإن المجال الأكثر جذباً لرؤوس الأموال الخاصة للاستثمار في التعليم تتجه معظمها إلى التعليم الأساسي. حيث الكلفة أقل بالمقارنة بالتعليم الثانوي عموماً والمهني بوجه خاص من حيث الإنشاءات والتجهيزات والمعامل والورش كذلك مؤهلات المعلمين وتخصصاتهم أكثر ومتنوعة....والطلب عليه من جانب الفئات القادرة شبه معدومة. مما يجعل التساؤل هل يحقق التعليم الخاص الكفاية مع عدم إهدار العدالة؟ تساؤلاً قائماً.

obeikandl.com

الفصل الرابع

توجهات السياسة التعليمية ومسيرة التعليم الإعدادي منذ منتصف السبعينيات

تمهيد

الحاجة إلي تطوير وتحديث التعليم

الأخذ بصيغة التعليم الأساسي

أزمة الديون والتعليم الأساسي

تعميم صيغة التعليم الأساسي

أهداف التعليم الأساسي

غموض مفهوم التعليم الأساسي والدعوة لتمهين التعليم

المدرسة الإعدادية في إطار صيغة التعليم الأساسي

التطور الكمي لأعداد التلاميذ بالمدرسة الإعدادية

المدرسة الإعدادية في خطط التنمية الخمسية

أهداف المدرسة الإعدادية

نظام القبول والتقويم بالمدرسة الإعدادية

المسار الخاص

المدرسة الإعدادية المهنية

مظاهر الهدر في التعليم الأساسي

التبرير الرسمي لإنشاء المدارس الإعدادية المهنية

obeikandl.com

الفصل الرابع

توجهات السياسة التعليمية ومسيرة التعليم الإعدادي منذ منتصف السبعينيات

تمهيد

إن المجتمع المصري شأنه شأن أي من المجتمعات الأخرى. متصل مستمر ليس فيه انقطاع أو انفصال، في حركة متصلة وتراكم مستمر وتغيرات متلاحقة يتفاعل مع بعضها البعض حتى بدون وعي الأفراد وشعورهم.

ويسعى هذا الفصل نحو إدراك أثر العلاقات والتفاعلات المجتمعية الحادثة والسابق عرضها على سياسات التعليم خلال الربع الأخير من القرن العشرين خاصة فيما يتعلق بالتعليم الأساسي والحلقة الإعدادية بوجه خاص.

تعد ورقة أكتوبر ١٩٧٤ بمثابة التدشين الافتتاحي لإحداث تغيرات جذرية في جسد التعليم المصري. حيث دعت الورقة إلي القيام بثورة شاملة في نظم ومفاهيم التعليم والتثقيف العام بكل أنواعه ومستوياته ... ابتداء من محو الأمية إلي التعليم العام والفني والجامعي، إلي البحث العلمي والتكنولوجي وإن تحقيق هذه الغايات كما أشارت الوثيقة يستلزم عدة أمور[١]:

- عدم صب التعليم في قوالب واحدة – بل العمل على تنويعها حتى تلبي شتى أنواع الخبرات والتخصصات والمهارات المطلوبة في عملية التنمية.
- ربط أنواع معينة، ومراحل معينة من التعليم بالبيئة سواء كانت الريف أو الحضر، الحقل أو المصنع، فبذلك لا نعاني من مشكلات الارتداد إلي الأمية حين ينفصل الطالب عن المدرسة ويعود إلي بيئته ... وبالمثل لا نعاني من الوجه الآخر للمشكلة، وهو هجرة المتعلم من بيئته وبالتالي إفقار هذه البيئة دائماً من مردود انتشار التعليم فيها.
- توثيق الصلة بين الجامعات والمعاهد على اختلافها وبين مواقع العمل ذات الصلة بتخصصاتها من مؤسسات وشركات إنتاجية أو تجارية وغيرها.
- القضاء على فكرة الفارق الاجتماعي بين تعليم وتعليم، فبهذا نسد حاجة بلادنا إلي كل المهارات والخبرات ونعلي قيمة العمل بوصفه القيمة الاجتماعية الأولي. ونتخلص من هذا المرض الوبيل الذي جعل التعليم بالنسبة للكثيرين مجرد سبيل لاكتساب ميزة اجتماعية معينة، ويجعل الهدف الاسمي لبعض المتعلمين الوصول إلي وظائف مكتبية، بغض النظر عن قيمتها في حركة المجتمع، والأخذ بما اصطلح على تسميته

---

(١) جمهورية مصر العربية: ورقة أكتوبر – مقدمة من الرئيس محمد أنور السادات، مطابع الهيئة العامة للاستعلامات ، القاهرة ١٩٧٤، ص ٥٢-٥٥.

بنظرية التعليم المستمر- لمواجهة التسارع التكنولوجي في كافة المجالات والعلوم والاستفادة من ثورة المعلومات.

بهذا تعد ورقة أكتوبر ١٩٧٤بمثابة الإطار النظري لعملية التطوير والتحديث إذ حددت سلفاً الأسس والمبادئ الرئيسية التي يجب أن يقوم عليها بناء الدولة العصرية والتي يعتبر التعليم فيها بمثابة القاطرة. وقد رأت القيادة السياسة في هذه الورقة برنامجاً للعمل الوطني حتى عام ٢٠٠٠ وهو ما يفسر تضمين ما جاء بورقة أكتوبر من مبادئ وأسس للتطوير في كافة الوثائق المنظمة للتعليم في مصر خلال عقد الثمانينات. كما اتخذ أيضاً بعض ما ورد بها من إشارات واستشهادات بشأن وصف واقع التعليم في مصر بمثابة سهام توجه إلي المؤسسة التعليمية إيذاناً ببدء الثورة الشاملة في التعليم والدعوة إلي تبني صيغ تعليمية أكثر ارتباطاً بالبيئة.

الحاجة إلي تطوير وتحديث التعليم

مع زيادة حدة الأزمة الاقتصادية في نهاية السبعينات وعقد الثمانينات وقصور الميزانيات الخاصة بالإنفاق على التعليم -تفجرت العديد من المشكلات التعليمية في الوقت الذي اتجه فيه بعض أولياء الأمور القادرين في ظل الانفتاح الاقتصادي وظهور الشركات والبنوك والقطاعات الحديثة وزيادة الحاجة إلي تعليم اللغات وأنماط جديدة من التعليم إلي إلحاق أبنائهم بمدارس اللغات الخاصة التي راحت الدولة تشجع على الاستثمار بها، هروباً بأبنائهم من مدارس التعليم العام الحكومي وطمعاً في حصول أبنائهم على تعليم جيد وأكثر حداثة وارتباطاً بالواقع الجديد خاصة ما يتعلق بسوق العمل ومتطلباته التربوية المتزايدة التي يعجز التعليم العام عن تقديمها في ظل ظروفه الراهنة، وهو أمر قد فتح الباب على مصراعيه لتوجيه الضربات والانتقادات إلي الجهاز التعليمي وسياساته. حيث اتهمت المؤسسة التعليمية بأنها المسئولة بقدر ما في إحداث الأزمة الاقتصادية بسبب الأعداد المتزايدة من خريجي هذه المؤسسة عن حاجة المشروعات التنموية، وضعف المستوي التعليمي لهؤلاء الخريجين، الأمر الذي انتهي بهم إلي طابور المتعطلين.

كما حظيت المدرسة الابتدائية بنصيب وافر من تلك الانتقادات الموجهة إليها وإلي أوضاعها المتردية التي جعلتها عاجزة عن تحقيق الأهداف الأساسية الموكولة إليها، بل أنه انخفض مستواها إلي ما دون مستوي المدرسة الأولية الشعبية، وأنها ورثت عنها صورتها الاجتماعية المتواضعة وخصائصها الهابطة[١].

وقد تضافرت الدراسات في توضيح الأسباب التي أدت بالمدرسة الابتدائية إلي فقدها لمكانتها القديمة والتي تمثلت في:

- أن مدة الدراسة ذات السنوات الست غير كافية لتزويد التلميذ بالقدر اللازم من المعارف والفنون والمهارات التي لا غنى لأي مواطن يقف به التعليم عند نهاية مرحلة الإلزام الحالية بما يمكنه من الإسهام في الحياة العملية[٢].
- أن بعض من يقفون عند هذه المرحلة، وهي مرحلة منتهية قد يرتدون بعدها إلي الأمية وتتبخر المعلومات من رءوسهم، خاصة وأنه لا يوجد أنشطة تربوية تتعهدهم بعد انتهائهم من هذه المرحلة التعليمية[١].

---

(١) لجنة التعليم بالحزب الوطني: أوضاع المدرسة الابتدائية، القاهرة، بدون تاريخ، ص ١٠٨.
(٢) المرجع السابق: ص ٩.

- أن مزج التعليم بالعمل، والعلم بالحياة من أساسيات العملية التعليمية، ولكنه في ظل النظم الحالية قد أصبح أمراً هامشياً، أو بمعني آخر شعاراً يفتقر إلي التحقيق[٢].

أما على مستوى المدرسة الإعدادية، فلم يكن الوضع أفضل، بل كانت بوضعها الراهن بمثابة امتداد للمدرسة الابتدائية بكل مشاكلها من حيث ارتفاع الكثافة وعجز المباني المدرسية عن استيعاب جميع خريجي المدرسة الابتدائية، فضلاً عن انتشار ظاهرة تعدد الفترات والتي وصلت إلى ٤٠% من عدد المدارس عند بداية تجريب صيغة التعليم الأساسي وامتداده إلى المرحلة الإعدادية،حيث زادت بعد ذلك[٣].

من هنا نجد أن المدرسة الإعدادية أيضاً قد عجزت عن تحقيق أهدافها للأسباب التالية[٤]:

- إن انتشار ظاهرة تعدد الفترات في التعليم الإعدادي،قد حال دون تحقيق العملية التعليمية في هذه المرحلة لأهدافها المنشودة، خاصة وأن التعليم الإعدادي يعد مرحلة تنمية وكشف وتوجيه الطلاب إلى ما يناسب استعدادهم وميولهم، غير أن الواقع التطبيقي يفتقر إلى المناهج والوسائل اللازمة للكشف عن ذلك .
- أنه بسبب غيبة المجالات العملية والإرشاد النفسي والتوجيه المهني وصبغ المناهج بالصبغة النظرية أن أندفع صفوة خريجيه إلى التعليم الثانوي العام، ولم يبقَ للتعليم الفني إلا الطلاب الأقل كفاءة.

وفي إطار الحديث عن تطوير وتحديث التعليم ظهر اتجاه أخر يرى أنه من الأهمية تنظيم التعليم في ضوء أهداف جديدة تكون أكثر اقتراباً واستجابة لتحقيق حاجات الأفراد والمجتمع وتكون أكثر استجابة للمتغيرات المجتمعية. ويرى أصحاب هذا التوجه أن مرحلة التعليم الإلزامي بعد تنظيمها ستكون بلا شك خطيرة الشأن في تشكيل الناشئين وتوجيههم، فهي قاعدة التعليم النظامي، وهي كذلك القاعدة التي تمثل تعليم الجماهير، وعليها تتوقف جودة التعليم بعد ذلك، كما يتوقف عليها الرأي العام في البلاد .إذ أنه من المحتمل أن يقف بعض المنتهين أو أكثرهم من تلاميذ هذه المرحلة عند هذا الحد من التعليم،ولهذا لابد من توفير الضمانات الحقيقية لتحقيق القوة والفاعلية لهذه المرحلة[٥].

الأخذ بصيغة التعليم الأساسي

من خلال النقد لواقعنا التعليمي خاصة فيما يتعلق بالمدرسة الابتدائية والإعدادية. تبرز دراسة أعدتها الوزارة تدعونا إلى التفاعل مع الواقع التعليمي القائم من خلال طرحها لمجموعة من التساؤلات[٦].

- إذا كان الطفل الذي يكتفي بالتعليم الابتدائي في كثير من الأحيان لا يحتفظ بالمستوى المعرفي الذي وصل إليه، ومن ثم قد يرتد إلى الأمية، فهل السبب في ذلك أن السنوات الست غير كافية ؟

---

(١) وزارة التربية والتعليم: دليل التعليم الأساسي، القاهرة، ١٩٨٣، ص ٧.
(٢) وزارة التربية والتعليم: دليل مدرسة التعليم الأساسي، القاهرة، ١٩٧٩، ص ١٤.
(٣) المركز القومي للبحوث التربوية: دليل مناقشة التعليم الأساسي، تقرير مقدم إلي لجنة التعليم والبحث العلمي بمجلس الشعب، القاهرة، فبراير ١٩٨٠، ص ١٨-١٩.
(٤) المرجع السابق: ص ١٩-٢١.
(٥) محمد الهادي عفيفي وسعد موسى أحمد: " المعلم في مجتمع عصري أسس إعداده ونموه المهني "بحوث مؤتمر التعليم في الدولة المصرية، القاهرة من ٢٠-٢٣ فبراير ١٩٧١ الجزء الأول مركز التوثيق التربوي، ١٩٧٢، ص ٢١٩-٢٢١.
(٦) وزارة التربية والتعليم: دليل مدرسة التعليم الأساسي، مرجع سابق، ص١٣-١٥.

- لوحظ أن حوالي ٢٥%من التلاميذ تنتهي دراستهم بعد هذه السنوات الست في المرحلة الابتدائية، فكيف يواجه الحياة طفل عمره اثنا عشرة عاماً؟
- إذا كانت مرحلة الإلزام غير كافية وكان من الخير إطالة مدتها لكي تؤثر بعمق وإيجابية في بناء المواطن .....فهل تمتد على النمط الحالي أم أن هناك نمطاً جديداً يجب أن تأخذ به في التعليم الإلزامي الممتد ليشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية؟
- إذا كان التعليم يمثل عاملاً من عوامل النزوح من الريف إلي المدن،فهل النمط الحالي محقق لانتماء المرء إلى بيئته التي يعيش فيها،أم الأمر يحتاج إلى نمط أخر يحقق هذا الانتماء ؟
- إذا كان من واجب التعليم أن يهيئ للفرد عملاً منتجاً، فأين موقع هذا العمل في برنامج التعليم؟ وأين انعكاساته في مجال ترقية البيئة والنهوض بها ؟
- إذا كان المفهوم القديم هو الترفع عن العمل اليدوي، فهل آن الأوان لتغير هذه المفاهيم البالية بإدخال الناحية الفنية العملية في مدارسنا ؟

من هذه التساؤلات تكون وثيقة "دليل التعليم الأساسي" قد حددت سلفاً طبيعة الصيغة التعليمية الجديدة والمقترحة للتعليم الإلزامي في الفترة القادمة بل إنها قد دعت الأذهان للتوافق مع هذه الصيغة الجديدة.

وقد نبهت دراسة للمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا إلى ضرورة التريث والتفكير بعمق ووضوح قبل اتخاذ القرار بالتعميم "إذ أنه على الرغم من الحاجة الملحة لزيادة سنوات الدراسة فإننا لا نستطيع أن نسير في خطة امتداد فترة الإلزام وزيادة عدد سنواته بخطى أسرع مما تحتمله مواردنا المالية واستعداداتنا من القوى البشرية المؤهلة ،مما قد يترتب عليه عجزنا عن مواصلة الخطى نحو تحقيق الاستيعاب الكامل في المدرسة الابتدائية،هذا إلى جانب قضية التجويد في التعليم وتدارك نواحي القصور القائمة،وأنه يجب علينا حين نرسم خطة إطالة مدة الإلزام وإتمام الاستيعاب،ألا يكون ذلك على حساب التضحية بتجويد العملية التعليمية التي تعد المدخل الأساسي لإصلاح التعليم(١).

وفي سبتمبر من نفس العام الذي صدرت فيه تلك الدراسة (امتداد مرحلة الإلزام والتعليم الأساسي) تطرح وزارة التعليم ورقة عمل (حول تطوير وتحديث التعليم في مصر) تناولت فيها إنجازات التعليم في الماضي وملامح المستقبل ثم تساءلت إذا كانت خطة الوزارة تسير بخطى حثيثة نحو تحقيق الاستيعاب الكامل للملزمين خلال السنوات القليلة القادمة فما السبيل نحو إصلاح الأوضاع الراهنة للتعليم الابتدائي ارتفاعاً بمستوى كفاءته ووصولاً به إلى الأهداف المرسومة له؟ وقبل أن تجيب ورقة العمل على سؤالها المطروح تسجل مجموعة من الضرورات اللازمة للأخذ بها ومنها(٢):

- المزيد من العناية بالنواحي التربوية في المقام الأول خاصة في هذه المرحلة من السن المبكرة وذلك من خلال الاهتمام بالتربية الدينية والسلوكية والصحية والوطنية والبيئية .
- طبع الدراسة في التعليم الابتدائي بالطابع العملي، بحيث تتكامل النواحي التربوية والنظرية والعملية بما يحقق ربط التعليم بالبيئة وبحياة الناشئين.

---

(١) المجالس القومية المتخصصة: امتداد مرحلة الإلزام والتعليم الأساسي، القاهرة، يوليو ١٩٧٩، ص ١٢-١٣.
(٢) وزارة التربية والتعليم: ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم في مصر، القاهرة سبتمبر ١٩٧٩، ص ١٥.

ثم تجيب ورقة العمل عن تساؤلها بأن تحقيق ذلك يتطلب إعادة النظر جذرياً في النظام التعليمي وكذلك المحتوى الحالي للتعليم الابتدائي، في إطار النمط الجديد الأساسي من أجل توفير الحد الأدنى الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والخبرات للمواطنة الصالحة(١).

وعلي الرغم من أن ورقة العمل قد أشادت في موضع آخر بدور التعليم في المرحلة السابقة ومدى اقترابه من الناس وانسجامه مع الحياة وخدماته الجليلة التي قدمها ليس لمصر وحدها وإنما للمنطقة العربية بأسرها – إلا أنها تشير في موضع آخر بالنقد للنظام التعليمي متهمة إياه بأنه " قد نجح بدرجة ما في تغيير مواقع الأفراد الذين أتيحت لهم فرص الحصول عليه، لكنه لم ينجح بنفس الدرجة في تغيير واقع المجتمع ودفعه على طريق التنمية الشاملة متهمة إياه بأنه لم يحقق التنمية الاقتصادية في البلاد بالمعدلات والاتجاهات التي تعطي للتعليم قدرته المادية وبالتالي قدرته البشرية والعلمية والفنية"(٢). وترجع الورقة هذا إلي أن التعليم بتقديمه ومحتواه وطموحاته على شتى المستويات ما زال مشدوداً إلي أنماط الحياة في الوادي ولم يمد بصره أو يكيف نفسه إلي أبعد من ذلك ليكون على مستوى تحديات التخوم والجبال والصحراوات المصرية(٣).

كما حددت الورقة أيضاً مفهوم الصيغة التعليمية الجديدة في أن الحاجة تدعو إلي تعليم إلزامي لكل طفل ومدته في الأحوال العادية من ثماني إلي تسع سنوات بدءاً من سن السادسة. وإن هذا التعليم يجب أن يكون مرحلة واحدة أو مرحلتين متتاليتين تكون مدة كل منهما بحسب إمكانات الأبنية المتاحة والمنتظر إقامتها. كما أن هذا التعليم يجمع بين العلم والعمل الذي قد يمارس داخل المدرسة أو خارجها ويستهدف تزويد كل طفل بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة له كمواطن صالح من ناحية ولمواصلة تعليمه إذا رغب واستطاع من ناحية أخرى(٤).

وفي أقل من عام تصدر الوزارة وثيقة أخرى بنفس العنوان " تطوير وتحديث التعليم في مصر سياسته وخططه وبرامج تنفيذه" وهي من عنوانها تعطي انطباعاً إلي الانتقال من مرحلة استقراء آراء القطاعات المختلفة وتحديد المفاهيم المتعلقة بالصيغة المختارة والانتقال إلي مرحلة التخطيط والتنفيذ وهي ورقة تدعو فيها الوزارة إلي رسم استراتيجية جديدة تدعوها بالاستراتيجية الشاملة للتعليم– وهي استراتيجية تعني بكم التعليم وضرورة إيصاله إلي كل فرد بمستوى جودة تتيح له النمو والارتقاء، وهي تعني بتعليم كل فرد، فتعطي الكبير خاصة إذا كان أمياً حقه في التعليم مثل حق الصغير، وتركز كذلك على القطاعات التي لم تتوفر لها فرص التعليم(٥). ويضيف الوزير "والمستهدف أن يبدأ التطوير في عام ١٩٨١/٨٠ وأن يتحقق معظم مقومات التطوير مع منتصف الثمانينات، وأن تبدأ مصر حصاد ثمار التحول خلال النصف الثاني منه"(٦).

من هذا العرض يكون القرار الخاص بتبني صيغة التعليم الأساسي قد اتخذ مسبقاً، وإن إصدار تلك الوثائق، لم يرد به إلا إضفاء صيغة الديمقراطية فيما يتعلق بأخذ آراء القطاعات والهيئات المختلفة بالدولة من

---

(١) المرجع السابق: ص ١٦.
(٢) المرجع السابق: ص ٤٥–٤٧.
(٣) المرجع السابق: ص ٤٧–٤٨.
(٤) المرجع السابق: ص ٥٩–٦٠.
(٥) وزارة التربية والتعليم: تطوير وتحديث التعليم في مصر سياسته وخططه وبرامج تنفيذه، القاهرة، ١٩٨٠، ص ٢٦–٢٧.
(٦) المرجع السابق: ص ٢٧.

جانب، ومن جانب آخر إضفاء صيغة المشاركة الشعبية بطبقاتها المختلفة في رسم ملامح وخطط التعليم للمرحلة القادمة . وهي كما نري ديمقراطية هشة تتماثل مع رؤية القيادة السياسية لديمقراطية الحكم والمشاركة السياسية والمطروحة من قبل النظام والسابق عرضها، خاصة وأنه قد صدر عن وزارة التعليم وفي نفس العام ١٩٧٩ وثيقة أخرى تضمنت بياناً بخطة الدراسة بمدارس التعليم الأساسي.ومن المستغرب أن هذه الوثيقة قد تضمنت وفي نفس الصفحة خطة الدراسة بمدارس التعليم الأساسي في مرحلة التجريب وفي النصف الثاني من نفس الصفحة خطة الدراسة في مرحلة التعميم(١). الأمر الذي يؤكد أن النية مبيتة على المضي قدماً في تعميم وتطبيق هذه الصيغة بغض النظر عما يسفر عنه التجريب وأيا كانت نتائجه.وهو ما يؤكده الواقع التطبيقي للتجربة إذ اتسمت بالعجالة أو التسرع،وأن التقييم والتجريب ليس لهما مكان في اهتمامات المسئولين عن القرار وهو ما يؤكده تجاهل المسئولين لما جاء بدراسة المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا "امتداد مرحلة الإلزام والتعليم الأساسي" من تحذيرات أثبت الواقع التنفيذي المعاش صحتها، الأمر الذي يدعو للدهشة والتساؤل. لما العجالة في تطبيق تلك الصيغة التعليمية الجديدة ؟ ولما لم تأخذ وقتها الكافي من التجريب بمدارس التجربة ١٨٠ السابق الإعلان عنها، وانتظار ما يسفر عنه التجريب من معوقات قد تحتاج لتقييم وتقويم حتى يمكن لهذه الصيغة أن تستقر في جسد التعليم المصري ولا يلفظها وتصبح في نهاية الأمر مجرد نتوءات في جسم التعليم ؟ خاصة وأن السيد الوزير قد طرح كما سبق عرضه "إن المستهدف أن يبدأ التطوير في عام ١٩٨١/٨٠ وأن يتحقق معظم التطوير في منتصف الثمانينات .

أزمة الديون والتعليم الأساسي

سبقت الإشارة إلى أنه بحلول عام ١٩٧٦ لم يكن لدى مصر من السيولة المالية ما يكفي لدفع أعباء ديونها الخارجية، مما دفعها إلى طلب المزيد من القروض الخارجية، وأنه في مارس ١٩٧٦ جرت مفاوضات مع صندوق النقد الدولي للحصول على قروض ميسرة، انتهت بالفشل في بداية الأمر نظراً لرفض مصر الأخذ بشروط البنك خشية زيادة حدة التضخم وتلافي غضبة الجماهير، مما دفع الحكومة للسعي نحو الدول العربية للحصول على المساعدات "مشروع مارشال للتنمية في مصر "إلا أن هذا المشروع قوبل بالرفض من دول الخليج،مما دفع القيادة السياسية إلى التوجه مرة أخرى نحو صندوق النقد الدولي والرضوخ لشروطه في أكتوبر ١٩٧٦ وبدأ التنفيذ في يناير ١٩٧٧ وما أعقبها من مظاهرات وقد زاد هذا التوجه عقب زيارة الرئيس السادات لإسرائيل في نوفمبر ١٩٧٧ وفرض الدول العربية المقاطعة وحرمانها من القروض والمساعدات خاصة تلك التي كانت تقدم لمصر باعتبارها من دول المواجهة مع إسرائيل فلم تجد القيادة السياسية آنذاك بدءاً من زيادة توجهها وتبنيها لرؤية الغرب وتوجيهاته خاصة الولايات المتحدة التي شجعت القيادة على المضي قدماً ليس في إتمام السلام مع إسرائيل فقط بل المضي قدماً في إسقاط البعد العربي خاصة بعد انتقال الجامعة العربية إلي تونس. وقد سهلت الولايات المتحدة لمصر آنذاك ليس فقط الحصول على قروض من المؤسسات المالية الدولية التي أصبحت فجأة ترحب بتقديم كافة القروض لمصر، بل جعلتها الدولة الثانية من حيث الرعاية والحصول على المعونات والهبات بكافة صورها لتشجيعها على المضي قدماً مع إسرائيل في عملية السلام.

---

(١) وزارة التربية والتعليم: دليل مدرسة التعليم الأساسي، مرجع سابق، ص٢٤.

ويرى البعض أنه يبدو في نموذج التنمية الانفتاحية في مصر – أن الزيادة الإنتاجية والاعتماد على الذات، وبالتالي موضوع استقلال الإرادة الاقتصادية ليس أمراً مهماً فالمعونات كلها مرغوب فيها ما دامت بالمجان، والمشروعات كلها مرغوب فيها ما دام تمويلها يتم بالقروض الميسرة[١].

وتشير إحدى دراسات المركز القومي للبحوث التربوية إلي أن بدء التجريب للتعليم الأساسي في مدارسنا قد جاء بعد بداية العام الدراسي ٧٧/ ١٩٧٨بحوالي شهرين دون إعداد جيد أو حتى إعلام المعلمين والقائمين على التنفيذ بمفهوم هذه الصيغة وأهدافها، وأن وراء هذا التسرع أهدافاً وتوجهات سياسية، حيث أعلن السيد الوزير فجأة في خطابه أمام مؤتمر اليونسكو لوزارة التربية والتعليم والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية المنعقد في أبو ظبي في نوفمبر ١٩٧٧، أن مصر بدأت تجربة التعليم الأساسي تنفيذاً لتوجيه مؤتمر اليونسكو لوزراء التعليم الأفارقة الذي عقد في لاجوس عام ١٩٧٦، وكان ضمن توصياته التوصية الخامسة..... والتي دعا فيها الأعضاء إلي ضرورة إعادة النظر في بنية التعليم بما يضمن وجود قاعدة عريضة من التعليم الأساسي المدرسي وغير المدرسي، وبما يمكن من اكتساب الحد الأدنى الضروري من القيم والمعارف والمهارات والخبرات اللازمة للمواطنة الواعية المنتجة[٢].

كما تشير دراسة أخرى إلي أنه عند بدء التجريب لم تكن هناك مناهج معدة لهذه الصيغة التعليمية الجديدة، والمناهج الوحيدة التي أعدت وفي عجالة هي مناهج المجالات العملية التي أضيفت إلي المناهج القائمة بالحلقة الابتدائية، في حين تم استعارة مناهج المجالات العملية. وكذلك خطة الدراسة الخاصة بالمدارس الإعدادية الحديثة وتطبيقها بالحلقة الإعدادية[٣].

وقد زامن بدء التجربة في العام الدراسي ١٩٧٨/٧٧ توقيع وزارة التربية والتعليم مع اليونيسيف على اتفاقية، قدمت بمقتضاها المنظمة الدولية لمصر منحة قدرها مليون دولار في صورة أجهزة ومعدات خاصة بالتعليم الأساسي زودت بها مدارس التجربة[٤]. كما صاحب بدء التجريب أيضاً عقد اتفاق مع البنك الدولي، يسمح له بإجراء بحث حول "المهارات الأساسية للتعليم الابتدائي ومدى احتفاظ من يتركون المدرسة بها، وعلاقة ذلك بأساليب التعليم الابتدائي"، وذلك في أكتوبر ١٩٧٩، كما وقعت الوزارة في ١٩٧٥/٧/١٩ مع البرنامج العالمي للأغذية على المشروع رقم ٦٤٤ بشأن تغذية طلبة المدارس الثانوية الفنية ودور المعلمين وكذلك وقعت مع نفس الهيئة على مشروع رقم ٢٠٤٦ لتقديم معونات الأغذية لتلاميذ المدارس الابتدائية بريف عشر محافظات لمدة خمس سنوات والذي تم تحديده في يونيو ١٩٨٠ لمدة أربع سنوات أخرى، وكذلك التوقيع مع هيئة الإغاثة الكاثوليكية الأمريكية على مشروع لتغذية تلاميذ المرحلة الأولي من التعليم الأساسي والذي تم تجديده في أكتوبر ١٩٧٩ لمدة ثماني سنوات أخرى. وتقدر قيمة المعونة في امتداد مشروع ٦٤٤ حوالي ١٨,١٨٥,٦٠٠ مليون دولار أمريكي. أما مشروع رقم ٢٠٤٦ فتقدر قيمة المواد الغذائية بحوالي ٤٠,٩٧٢,٠٠٠ مليون دولار أمريكي

---

(١) جلال أمين: الاقتصاد والسياسة والمجتمع في عصر الانفتاح، مكتبة مدبولى ، القاهرة، ١٩٨٤.

(٢) يوسف خليل يوسف: تقرير بشأن موقف تجربة التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٨٠، ص٣٠.

(٣) محمد جمال نوير وشكري عباس حلمي: التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية – دراسة حالة، مركز التنمية البشرية والمعلومات، الجيزة، ١٩٨٧، ص١٣٣.

(٤) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: التعليم الأساسي في مصر – الواقع والمستقبل، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٤.

كما تقدر قيمة معونة هيئة الإغاثة الكاثوليكية بنحو ٥,٥٧٠,٠٠٠ مليون جنيه مصري[١]. إلا أن أهم المعونات هو ما تم التوقيع عليه مع الولايات المتحدة الأمريكية ممثلة في الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية في أغسطس ١٩٨١. وهو المشروع المستهدف منه تقليل نسبة الأمية في مصر خاصة بين نساء الريف. كما يهدف المشروع إلي بناء ٢٩,١٧١ فصلاً جديداً، وتبلغ إجمالي الميزانية المعتمدة للمشروع نحو ١٩٠ مليون دولار أمريكي. كما جاء في وصف المشروع تخصيص اعتمادات إضافية لدعم جهود الوزارة في إصلاح النظام التعليمي في مجالات:

- تطوير الكتاب المدرسي والمساعدات التعليمية.
- تخطيط التعليم.
- تدريب المعلمين.
- الإنتاج المحلي للكتاب المدرسي وغيره من المواد التعليمية.
- مدارس للأطفال المعوقين.

والمشروع مخطط لتقديم ٩٠٠ خبير للمساعدات الفنية بغرض رفع كفاءة وفاعلية التعليم، وبذلك تبلغ قيمة المنحة ٢٣٠,٤٠ مليون دولار. ويأتي هذا المشروع على قائمة المشروعات الخاصة بالمعونات الدولية لمصر في مجال التعليم، ليس لارتفاع قيمته فقط بل لأنه ما زال قائماً، حتى الآن وتدخل في إطاره كافة المساعدات الأمريكية التي تديرها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية[٢].

بهذا يتضح مدى تأثير المتغيرات السياسية والاقتصادية منذ منتصف عقد السبعينات وما بعدها في تبني السياسات التعليمية في مصر لما تطرحه المؤسسات الدولية المانحة للقروض والمعونات ليس فقط من أفكار بل وسياسات وصيغ تعليمية تجعل من الالتزام بها شرطاً للحصول على القروض والمساعدات والهبات. وهو الأمر الذي يمكن القول معه - أنه بالنظر إلي بعض القرارات المتعلقة بتوجهات السياسة التعليمية في مصر منذ منتصف السبعينات وحتى نهاية القرن العشرين قد جاءت إما استجابة لتوصية مؤتمر دولي أو إقليمي، أو مجاراة لسياسة هيئة أو وكالة دولية مانحة للقروض والهبات، دون اعتبار لمدى الحاجة المجتمعية إلي هذا التغير أو التطوير، أو مدى توافر الإمكانات المحلية لتنفيذ أو تبني صيغ تعليمية وهو ما يمكن أن يفسر في ضوئه الأسباب التي أدت بالوزارة إلي تبني صيغة التعليم الأساسي فجأة دون أي استعداد لتلك الصيغة.

تعميم صيغة التعليم الأساسي

بصدور قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بشأن التعليم قبل الجامعي يكون التعليم الأساسي ومدته تسع سنوات هو المرحلة الأولي الإلزامية بسلم التعليم المصري.

---

(١) أحمد أحمد العروسي: مدى إفادة وزارة التربية والتعليم من بحوث ودراسات المركز القومي للبحوث التربوية في مجال التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة حلوان، القاهرة، ١٩٩٣، ص٩٩-١٠١.

(٢) الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، مشروع الوكالة رقم ١٣٩/٢٦٣، التعديل الرابع لاتفاقية لجنة التعليم الأساسي. وزارة التربية والتعليم، القاهرة في ١٩٨٨/٦/٢٢.

وقد أشارت المذكرة الإيضاحية للقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ إلي المبررات التي أدت للأخذ بصيغة التعليم الأساسي، بأنه انقضى أكثر من عشر سنوات على صدور قانون التعليم رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨، جـــرت خلالهـــا أحداث هامة تمثلت في قيام ثورة التصحيح في ١٥ مايو ١٩٧١، صدور الدستور الدائم للبلاد ١٩٧١، والتحـــول من الشرعية الثورية إلي الشرعية الدستورية والممارسة الديمقراطية بإنشاء الأحزاب السياسية، الأخـــذ بمنـــهج التخطيط الشامل من أجل التنمية الشاملة وانفتاح المجتمع المصري على المجتمعات العالمية والتوسع في تطبيـــق التكنولوجية المتطورة في كثير من المجالات، والدروس المستفادة من التجربة الوطنية والدوليـــة فـــي التربيـــة المعاصرة والمفاهيم الجديدة التي طلع علينا بها الفكر التربوي المعاصر، والأساليب المتقدمة فـــي التكنولوجيـــا والتربية من أجل إثراء كفاءة التعليم وزيادة قدرته على تحقيق أهدافه، تطبيق ما ورد بالقانون ٤٣ لســـنة ١٩٧٩ خاصة فيما يتعلق بقيام المحليات بإنشاء وتجهيز وإدارة مختلف المدارس قبل المرحلة الجامعية[١]. لذا فإنه مـــن الطبيعي أن تواكب حركة التعليم حركة المجتمع وأن تنفعل بها وأن تفيد في ذات الوقت مـــن اتجاهـــات الفكـــر التربوي المعاصر.

لذا فقد شكلت تلك المتغيرات في مضمونها مجموعة المبادئ والأسس التي قامت عليها سياسة التعليـــم في مصر خلال عقد الثمانينات والتي عبر عنها في المحاور التالية[٢].

- التعليم من أجل الديمقراطية.
- التعليم من أجل التنمية الشاملة والعمل المنتج.
- التعليم من أجل دعم الانتماء الوطني والعربي والإنساني.
- التعليم من أجل التربية المستمرة.

في ضـــوء هذه المحاور تحدد مفهوم التعليم الأساسي في بنية الهيكل التعليمي الجديد فيما يلي[٣]:

- التعليم الأساسي حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم وهو تعليم موحد مدته تســع سنوات لجميع أبناء الأمة ذكوراً وإناثاً في الريف والحضر على السواء مما يؤكد مبدأ ديمقراطيـــة وتكـــافؤ الفرص التعليمية بين أبناء الشعب.
- إنه تعليم مفتوح، يمكن التلاميذ بكافة صيغه وأشكاله أن يتقدموا إلي المراحل التعليمية التالية، ولكن مرحلـــة التعليم الأساسي في حد ذاتها تعد مرحلة منتهية بالنسبة لبعض الأبناء والبنات طبقاً لاســـتعداداتهم وقدراتـــهم وقابليتهم العلمية.
- التعليم الأساسي بصيغته المصرية – يهدف إلي تحقيق النمو المتكامل للتلاميذ من خلال تسليحه بأساســـيات المواطنة الواعية المنتجة من قيم دينية، سلوكية وطنية ومعارف واتجاهات وخبرات عملية. وبذلـــك يحســـم التعليم الأساسي قضية العلاقة بين التعليم والعمل المنتج منذ المرحلة الأولي من التعليم .

---

(١) وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم قبل الجامعي رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، ومذكرته الإيضاحيـــة، القـــاهرة ١٩٨١، ص ٢٥-٢٦.

(٢) وزارة التربية والتعليم :تطوير وتحديث التعليم في مصر – سياسته وخططه وبرامج تحقيقه، مرجع ســـابق، ص ١٨-٢١.

(٣) انظر:

- وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم قبل الجامعي رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، مرجع سابق، مادة ١٥،١٦،١٧.
- وزارة التربية والتعليم: دليل التعليم الأساسي ، مرجع سابق، ص٨-٩.

- التعليم الأساسي وظيفي في فلسفته، أي أنه يرتبط عضوياً بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم بشكل يوثق العلاقة بين ما يدرسه التلميذ في المدرسة وما يحيط به من مناشط في بيئته الخارجية. بحيث تكون البيئة ومصادر الإنتاج والثروة بها هي مصدر المعرفة ومجال البحث والدرس والعمل، مما يساعد على غرس انتماء التلميذ بمجتمعه وأرضه.
- التعليم الأساسي بفلسفته الوظيفية يعكس الاهتمام المتزايد بالناحية التطبيقية فهو تعليم يزاوج بين البعدين النظري، والتطبيقي العملي في صيغة تعليمية واحدة.

أهداف التعليم الأساسي

في ضوء المتغيرات التي دعت إلي الأخذ بصيغة التعليم الأساسي، كذلك مفهوم هذه الصيغة التعليمية كما جاء بقانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ كذلك المبادئ والأسس التي استند عليها التطوير وتحديث التعليم، فقد حددت أهداف التعليم الأساسي في[١]:

- تزويد الطفل بقدر كاف من المعلومات النظرية والعملية التي تمكنه من أن يشق طريقه في الحياة، ويتابع التعليم الذاتي إذا اكتفي بالمرحلة الأساسية في التعليم.
- توفير القدر الأساسي من المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يحتاج إليها كل صغير في مجتمعه قبل أن يتحمل مسئولياته الكاملة في مرحلة النضج والرشد.
- تأصيل احترام العمل اليدوي وممارسته كأساس ضروري لحياة منتجة بسيطة.
- تنمية شخصية الطفل الخلاقة بحيث يتمكن عن وعي من الإسهام البناء مع أبناء وطنه، في تنمية مجتمعه الإنساني بدءاً من دائرة أسرته إلي دائرة وطنه الكبير بحيث تتمثل في شخصيته النواحي التالية[٢]:

أ- الإيجابية في التفكير والقول والعمل. وذلك عن طريق اعتماد التلاميذ قدر استطاعتهم على أنفسهم في اكتساب الخبرة والمعرفة وأن يتدربوا على استخدام ما يكتسبون من معارف وخبرات عملية لحل ما يقابلهم من مشكلات فردية وجماعية.

ب- الواقعية عن طريق استناد تدريس المواد الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي إلي الطرق التي تجعل دراستها واقعية عملية، عن طريق تزاوج الجانبين العملي بالنظري وتأكيد ممارسة التلاميذ للجانب العملي بأنفسهم.

جـ- الانتمائية بترسيخ الشعور بالانتماء إلي المجتمع المحلي والوطن والمحافظة على ثرواته وممتلكاته، وكذلك تأكيد الانتماء إلي الوطن العربي الكبير وتراثه العريق.

د- الابتكار عن طريق تشجيع النشاط الابتكاري لدي التلاميذ في مجال الإنتاج التي يتدربون عليها والهوايات والأنشطة التي يمارسونها.

هـ- تكوين الاتجاهات الروحية والخلقية.

---

(١) وزارة التربية والتعليم: دليل مدرسة التعليم الأساسي، مرجع سابق، ص١٦-١٧.
(٢) المرجع السابق: ص ١٧.

obeikandi.com

ومن هذه الأهداف الطموحة التي تضمنها دليل مدرسة التعليم الأساسي وكذلك الأسباب التي أدت إلي الأخذ به كما أشارت المذكرة الإيضاحية للقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ يتوقع أن هناك ثورة تعليمية، كما بشرت بذلك ورقة أكتوبر، وأن مرحلة التعليم الأساسي سوف تحظى بتغيرات واسعة باعتبارها المرحلة الإلزامية الأولي والتي تمثل الأساس في البناء التعليمي المصري ليس فقط في إطالة مدة الإلزام من ست سنوات إلي تسع، بل في المناهج والأنشطة المصاحبة لها، كذلك في القضاء على الصيغة النظرية التي سادت التعليم طوال مشواره والتي لم يؤدِ فقط إلي عزلة المدرسة عن المجتمع وأنشطته، بل أدت إلي فقدان التلاميذ للانتماء والارتباط ببيئتهم المحلية وقراهم وهجرها إلي المدن وعواصم المحافظات.بل يتوقع أيضاً من هذه الأهداف أن هناك اتجاهاً يتمثل في ربط المناهج بحياة النشء وحاجاته اليومية، فضلاً عن القضاء على النظرة الدونية من المجتمع تجاه الأعمال اليدوية.

غير أن واقع الحال يدل على أنها أهداف دعائية وشعارات لم يسعَ واضعوها نحو توفير المناخ المناسب لإنباتها وكذلك لم تكن تلك الأهداف من الوضوح والفهم لتقبلها ليس فقط على مستوى الجمهور وإنما على مستوى بعض المسئولين وكذلك مديري ومعلمي مدارس التعليم الأساسي وهو ما يكشف عنه عدم وضوح مفهوم التعليم الأساسي خلال عقد كامل من تعميم هذه الصيغة وسوء أحوال الأبنية التعليمية وعدم ملاءمتها لمتطلبات تنفيذ تلك الصيغة ... الخ[١]. الأمر الذي قد تبدو معه تلك الأهداف حملة دعاية فارغة المضمون، وهو ما دفع بأحد التربويين نحو مناقشة تلك الأهداف والكشف عن عدم ملاءمتها للواقع التعليمي من خلال طرح عدد من الأسئلة[٢]:

- بالنسبة للهدف الخاص بالمهارات العملية التي يمكن للتلميذ استخدامها ليكون مواطناً منتجاً له دور في التنمية. فيتساءل هل معني هذا أن المدرسة ستقدم كل المهارات اللازمة لإعداد هذا المواطن المنتج، أم ستقدم الأساسيات على أن يكون في إمكان الفرد الانخراط في برنامج تدريب مكثف بعد ذلك، إذا اكتفي بالتعليم الأساسي، وهل سيراعي في هذه المهارات العملية ميول الفرد وقدراته الخاصة؟ خاصة وأنه من المعروف أن القدرات تظهر أكثر وضوحاً بعد فترة المدرسة الإعدادية.
- أما بخصوص قيمة العمل وتأصيل العمل اليدوي واحترامه فإنه يرى أن التعليم الأساسي بما تضمنه من تطبيقات عملية قد يكون له دور في هذا الاتجاه. إلا أن هذا التأصيل لا يأتي بالوعظ ولا بإلقاء كلمة على التلاميذ عن أهمية العمل، بل أن الأمر يتطلب تغييرات جذرية في مناهج التعليم وفي المناخ المدرسي، بل لا بد أن يكون هناك تكامل مع الأجهزة الأخرى ذات التأثير في الرأي العام وبخاصة الإعلام.
- وبخصوص الهدف الخاص بتنمية شخصية التلميذ الخلاقة، وما تتضمنه من تنمية ملكة التفكير الناقد البناء والذي يتسم بالإيجابية والواقعية والابتكارية، نجده يشير إلي أن هذا الهدف يحتاج وحده إلي تغيرات شاملة في العملية التعليمية بدءاً بطرائق التدريس التي تهتم بالتلقين والحفظ ونهاية بأساليب التقويم التي تهتم فقط بالاستظهار وقياس بعض الجوانب المعرفية فقط، والتي تهدم عمليات التعليم والتعلم وتصيب التلميذ بالبلادة الذهنية والسلبية. وهو أمر لا يمكن أن ينتج تلميذاً مبتكراً.

---

(١) أحمد أحمد العروسي: مرجع سابق، ص ١٠٧-١٦٢.
(٢) أحمد إسماعيل حجي: نظام التعليم في مصر، مرجع سابق، ص ٢٢٠-٢٢٢.

بهذا يمكن القول إن القائمين على رسم الأهداف التعليمية قد تناسوا طبيعة هذه المرحلة بالنسبة للطفل وقدراته. فقاموا بتحميلها ما لا طاقة لها به من أهداف. وقد يكون الواعز لهذا من وجهة نظرهم أنها المرحلة الأساسية الإلزامية الشعبية التي قد تتوقف عندها علاقة عدد كبير من الأطفال بالمدرسة والتعليم لذا فهم يرجون الوصول بالتلميذ عند نهاية هذه المرحلة إلي درجة عالية من المواطنة الصالحة. وهو أمر بلا شك إذا سلمنا فيه بسلامة القصد فإنه يحمل في طياته الكثير من المساوئ نظرا لأنه ليس فقط يأتي ضد طبيعة ومتطلبات النمو لطفل هذه المرحلة بل كذلك لأنه يسقط من حساباته المتغيرات المجتمعية وحاجات سوق العمل في ظل العولمة الثقافية والتكنولوجية وتحول الصناعة من العمالة البسيطة إلي العمالة المعقدة وهو أمر يدعونا لمناقشة بعض قضايا التعليم الأساسي وعلي رأسها قضية غموض مفهوم التعليم الأساسي، وهل لهذا المفهوم علاقة بالمتغيرات والمناخ السياسي والاقتصادي والاجتماعي آنذاك؟ وهو الذي استمر مثارا للجدل والحوار.

غموض مفهوم التعليم الأساسي والدعوة لتمهين التعليم

يشير تقرير أكاديمية الإنماء التربوي بواشنطن فيما يتعلق بمفهوم التعليم الأساسي في مصر إلى أنه "يبدو أن هناك قدرا كبيرا من عدم وضوح الأهداف الرئيسية وطرائق التعليم ومفهوم التعليم الأساسي في مدارس هذا التعليم وفي معاهد إعداد معلميه"(١).

فمصطلح التعليم الأساسي بمعناه اللغوي Basic يشير إلي ذلك الجزء الأسفل من الهيكل أو البنية والذي يكون من الملائم إقامة أجزاء أخرى فوقه. بمعني مقابلة ما هو أساس بالنسبة للعملية التعليمية لذا يجب التركيز عليه والالتزام به، ومقابلة ما هو أساس بالنسبة للمجتمع الذي يطبق فيه ذلك النظام من التعليم من ناحية أخرى(٢). وتشير كلمة أساسي إلي عدة أنواع من التعليم(٣):

- نوع من أنواع التربية الأولية. وهو يمثل الحد الأدنى من التعليم الذي توفره الدولة حسب إمكاناتها لأفرادها باعتباره من الحقوق الأساسية لهم وهو أقصى ما يستطيعه جهازها التعليمي.
- نوع من أنواع التعليم الذي يكون ضروريا لاستمرار التعليم ويطلق هذا على المستوى الأول للتربية.
- نوع من التربية المقدمة للصغار والكبار معا، الذين تلقوا التربية الأولية، أو حضروا برنامج محو الأمية ولكنهم في حاجة إلي بعض التدريبات لإعدادهم وتمكينهم من بعض المهارات الأساسية في الزراعة والتجارة والصناعة. ووفق هذا الاستخدام فإن التعليم الأساسي يعني التعليم قبل المهني للإعداد للعمل.

وفي إطار هذه المعاني والاستخدامات تعددت التعاريف، ومن بين من أسهموا في هذا المجال منظمة اليونسكو حيث عقد في نيروبي في ١٩٧٤ وتحت مظلة الأمم المتحدة حلقتا بحث ودراسة حول التعليم الأساسي ومفهوماته المتعددة في إطار الأوضاع المجتمعية للدول النامية، خاصة المنطقة العربية بوصفه مرحلة التعليم الأولي بالمدرسة الإلزامية التي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم وتؤمن له حدا أدنى من المعارف

---

(1) Academy for Education Development: Basic Education in Egypt, An Assessment. Washington D,C.,1984, P. 1-2.

(2) H. Phillips: What is meant by Basic Education? UNESCO, IIEP- Paris, 1975, P. 1.

(٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: التعليم الأساسي في إطار التنمية الشاملة في البلاد العربية إدارة التوثيق والمعلومات – اليكسو، القاهرة ، ١٩٨٠، ص ١٤.

والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج. حيث وجد أن التعليم الابتدائي في معظم الدول النامية هو تعليم جماهير الأطفال. وأنه قد ثبت من الواقع التطبيقي أنه لا يعني إلا بقدر يسير من الحاجات التعليمية الأساسية لأبناء وبنات الريف على وجه الخصوص، ثم أنه تعليم بعيد الصلة عن الحياة ومن ثم لا يمكن من يقفون عنده من الإسهام في عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية[١]. وأنه طبقاً لإحصاءات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فإن أعداد من تم إلحاقهم بمراحل تالية للتعليم الابتدائي في المنطقة العربية لم تتعد سبعة ملايين طفل أي ثلث جملة الأطفال المسجلين بالمرحلة الأولى، وأن ثلثي أطفال العرب لا يتجاوزون في تعليمهم المرحلة الابتدائية[٢]. بهذا فإن المرحلة الابتدائية بوصفها المرحلة التعليمية الوحيدة المتاحة لأطفال المنطقة العربية كثيراً ما تكون خاتمة المطاف لدي جمهرة الأطفال في تلك البلدان. ومن هذا المنظور، كان لا مندوحة (مفر) عن إعادة النظر في هذه الأوضاع على أساس "حق كل طفل في أن يحصل على تعليم ذي معني عملي وحقيقي"[٣].

بذلك يتضح أن مفهوم التعليم الأساسي قد ارتبط بمفهومين:

الأول ذو صبغة تربوية، المقصود بها توفير تعليم مناسب لجميع المواطنين، وهو ما يعني المستوى الأول من نظام التربية المدرسية يمثل قاعدته وقد يطول مداه فيتجاوز المدرسة الابتدائية ليشمل المدرسة الإعدادية أو المتوسطة طبقاً لإمكانات وقدرات البلد المستقبل.

الثاني وهو ذو صبغة اجتماعية تتمثل في توفير حد أدنى من الفرص التعليمية لأعداد كبيرة من الأطفال الذين لم يحظوا بنصيب وافر من التعليم بحكم القهر الاجتماعي وضعف المستوى الاقتصادي.

وما بين المفهوم الأول والثاني كان التعليم الأساسي في مصر طوال عقد الثمانينات موضوعاً للجدل والمناقشة وهو ما يعكس عدم وضوح الرؤية ليس فقط بين العامة وغير المتخصصين بل بين المسئولين عن التنفيذ بالوزارة بدءاً من مديري بعض الإدارات التعليمية ونزولاً حتى معلمي المجالات العملية الذين انقسموا على أنفسهم إلي فريقين. فهناك فريق ينظر إلي صيغة التعليم الأساسي كما أخذت به مصر مد لمرحلة الإلزام لتشمل كلاً من المرحلة الابتدائية والإعدادية، بما يتيح الفرصة لتزويد المواطن بالحد الأدنى الضروري من المعلومات والخبرات والمهارات اللازمة لإعداده كمواطن صالح[٤].

في حين يرى أصحاب الفريق الثاني أن التعليم الأساسي نوعاً من أنواع التعليم قبل المهني وأن المجالات العملية ما هي إلا دراسات مهنية تؤهل الأطفال للاندماج في سوق العمل بعد تدريبات بسيطة بحيث يصبح في نهاية المرحلة مزوداً بعدد من المهارات التي تنقله بهدوء إلي الحياة العملية[٥]، وقد سيطر هذا الاتجاه (تمهين التعليم) خلال مرحلتي التجريب وتعميم التعليم الأساسي. بل أن هذا الاتجاه ما زال له أنصاره حتى الآن وإن خفت حدة صوتهم قليلاً عما قبل. وقد غذي هذا الاتجاه ودعمه بعض التجارب المصرية السابقة في مجال

---

(١) المرجع السابق، ص ١٤.
(٢) المرجع السابق: ص ١٤، ١٥.
(٣) المرجع السابق: ص ١٤-١٥.
(٤) جريدة مايو: حديث السيد الوزير حول التعليم الأساسي في مصر، ع١٦١، القاهرة، ٢٣ يناير ١٩٨٤، ص٦.
(٥) إبراهيم مجاهد الشربيني: "أضواء على التعليم الأساسي في القاهرة"، بحوث مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، جامعة حلوان، القاهرة، ١٩٨١، ص٤.

تطعيم المناهج ببعض التدريبات العملية والمهنية وارتباط هذه التجارب بالمدارس الأولية والمدارس الإعدادية المهنية بمناطق الفقر والتخلف من ناحية، ودعوة بعض المنظمات الدولية وخاصة البنك الدولي لتعميم هذه الصيغة وتطبيقها في دول أمريكا اللاتينية وبعض الدول الإفريقية والأسيوية من دول العالم الثالث، وارتباط قبول هذه الصيغة بتقديم المساعدات. وربما مرتبطة بما طبع في نفوس المصريين من الخوف والحيطة تجاه الحكام والمسئولين وتوجسهم الضرر.

ويشير وزير تعليم سابق إلى أن " التعليم الأساسي صيغة تعليمية دعت إليها بعض الهيئات الدولية في أواخر الستينات، حيث وجهت الدعوة للدول النامية، وكان مثار الدعوة أن الدول النامية لا تحتاج إلي صيغ تعليمية، أو نوعيات تعليمية تهتم فيها بالجوانب الأكاديمية والجوانب العقلية، لأن هذه المجتمعات لا تحتاج إلي مثل هذه المهارات، أو هذه الجوانب لانخفاض مستوياتها الحضارية، وغاية ما تحتاجه هو إتقان أبنائها لمجموعة من الحرف أو المهن التي تساعدهم في الحياة[١].

وقد وقع في شراك تلك الدعوة بعض المسئولين – حيث ساهم بعض المسئولين بوزارة التعليم في الدعوة لتبني ومباركة هذا التوجه " أنه على طريق التطوير في بني التعليم ومحتواه_ أخذت مصر بنظام التعليم الأساسي الذي طرح نفسه في الحقبة الأخيرة وبخاصة في الدول النامية، نظراً لما يحققه من أوضاع أفضل في مجال إعداد أبناء هذه الدولة للمواطنة المنتجة، كما أنه يعمل على تعميق ارتباط الفرد بأرضه ووطنه من خلال التدريب على الصناعات القائمة[٢].

وفي إطار هذا التوجه أوكل أمر إعداد المناهج المقررة للمواد العملية لقطاع التعليم الفني فجاءت مقرراتها مقتبسة من برامج قائمة فعلاً للتعليم الفني وبمنظور التعليم الفني، وقد أعد قطاع التعليم الفني كتب المجالات العملية بصورة لا تخرج عن كونها اقتباساً لبعض الدروس بمدارس التعليم الفني[٣]. كما أوكل إلي خريجي المدارس الثانوية الفنية وأصحاب الحرف والمهن اليدوية حق تدريس هذه المناهج وتدريب التلاميذ على بعض الأعمال والحرف وخاصة في الصفوف الأخيرة[٤].

وفي إطار غلبة هذه التوجهات والدعاية للتعليم الأساسي ساد اعتقاد بين المنفذين على مستوى الإدارات التعليمية والمدارس بأن الصيغة التعليمية الجديدة تهدف في المقام الأول نحو تمهين التعليم. الأمر الذي يدفع إلى التساؤل التالي:

هل هناك علاقة بين سيادة هذا المفهوم "تمهين التعليم الأساسي" والتوجهات السياسية والاقتصادية خلال عقدي السبعينات والثمانينات؟

تشير دراسة للمركز القومي للبحوث التربوية إلي أن الأخذ بسياسة الانفتاح الاقتصادي قد استدعى تطوير التعليم وتحديثه ورفع كفاءته وقدرته على الاستجابة السريعة لاحتياجات سوق العمل من القوى العاملة

---

(١) عبد السلام عبد الغفار: "مشكلات التطبيق في التعليم الأساسي" بحوث مؤتمر معلم التعليم الأساسي الحاضر والمستقبل، كلية التربية جامعة حلوان، القاهرة ١٩٨٦، ص ٥٦٦.

(٢) منصور حسين ويوسف خليل يوسف: التعليم الأساسي – مفاهيمه ومبادئه وتطبيقاته مكتبة الغريب، القاهرة، ١٩٧٨، ص ١٠.

(٣) محمد جمال نوير وشكري عباس حلمي: مرجع سابق، ص ١٣٦.

(٤) وزارة التربية والتعليم: دليل التعليم الأساسي، مرجع سابق، ص ١٠-١١.

المدرسية اللازمة لتأدية الخدمات الأساسية المطلوبة في مختلف المهن والتخصصات الجديدة التي ظهرت مع هذه السياسة في المجتمع المصري[١].

فسياسة الانفتاح الاقتصادي والاتجاه إلي بناء المجتمعات الجديدة، قد أدت إلي ظهور حركة نشطة في المجتمع المصري، غيرت الكثير من المفاهيم، وأن أهم ملامح هذه الحركة هو التطور السريع الحادث للحرفيين، حيث تحولوا بسرعة مذهلة من طبقة محدودة الدخل متواضعة في مستواها المعيشي إلي طبقة ذات دخل مرتفع يفوق ما يحصل عليه خريجو الجامعات مما كان له أثر على الشباب الذي بدأ يحجم عن التقدم للقوى العاملة والتحول للعمل بشركات الانفتاح، بل ظهر اتجاه شبابي يسعى نحو العمل اليدوي المنتج الذي يوفر دخلاً كبيراً لصاحبه[٢].

كما يسهم بنصيب وافر في حل مشكلة ندرة العمالة والحرفيين مثل عمال النجارة والسباكة والكهرباء والدهانات بل سيحد من مغالاتهم في أسعارهم، فإتقان التلاميذ لهذه الحرف في التعليم الأساسي سيقضي على مشكلة المغالاة في الأسعار ، بل سيحل مشكلة الكثير من الورش الفنية التي تحتاج إلي خبرة بشرية مدربة، حيث يستطيع التلاميذ المدربون بمدارس التعليم الأساسي العمل بتلك الورش[٣].

وفي نفس الاتجاه وفي إطار الدعاية لتمهين التعليم والكشف عن فضائله يتقدم اثنان من كبار رجال وزارة التعليم للكشف عن قدرة التعليم الأساسي في حل ما عجزت عنه العقول المفكرة. ألا وهي مشكلة تضخم أعداد الطلاب بالتعليم الثانوي والجامعي، وبطالة المتعلمين فيشيران إلي "أن البعض قد تصور أنه يمكن التوصل إلي معادلة حسابية حول العلاقة بين التعليم والعمل، يتساوى فيها مجموع الخريجين كطرف مع مجموع فرص العمل المتاحة كطرف ثانٍ ولكن الأمر بطبيعة الحال ليس بهذه السهولة، خاصة وأن البعض الآخر حاول الربط بين العمل والتعليم على المستوى الجامعي والعالي ولكنه فشل لزيادة التدفقات على التعليم العالي من المراحل السابقة، ومن ثم تخرج أعداد تزيد عن حاجة خطط التنمية فكانت بطالة المتعلمين وهنا رجع مخططو التربية إلي التعليم قبل الجامعي المرحلة الثانوية (التعليم الفني) إلا أن الأمر قد بدا واضحاً أن التعامل كان يتم مع شيئين منفصلين التعليم من جانب والعمل من جانب آخر [٤].

وهنا أصبح الأمر يقتضي مدخلاً جديداً يعالج فيه العلاقة بين التعليم والعمل كعاملين متكاملين يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به. وعلي هذا الأساس كان الأمر يقتضي كما يرى المسئولان معالجة على مستوى المرحلة الأولي من التعليم وليس على مستوى الجامعة . وأن حل هذه المعادلة المعضلة يكمن في الأخذ بالتعليم الأساسي الذي يمثل فكراً تربوياً جديداً في مجال إعداد المتعلمين منذ المراحل الأولي للتعليم ومن خلال عدد من السنوات للمواطنة الواعية المنتجة[٥].

---

(١) حسين بشير محمود وعوض توفيق عوض: "التجديد التربوي في مصر – بعض الجهود" بحوث ندوة التجديد التربوي في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة ١٩٨٨، ص ٣٦.
(٢) السيد محمد الشريف: "احتياجات تطبيق التعليم الأساسي" مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، القاهرة، ١٩٨١، ص١-٣.
(٣) إبراهيم مجاهد الشربيني: أضواء على التعليم الأساسي في القاهرة، مرجع سابق، ص٤-٥.
(٤) منصور حسين ويوسف خليل يوسف: التعليم الأساسي، مرجع سابق، ص ١٢-١٤.
(٥) المرجع السابق: ص ١٤.

من هذا العرض تكون الدراسة قد كشفت عن بعض الممارسات الخاطئة التي صاحبت الأخذ بصيغة التعليم الأساسي. والتي قد يرجع السبب فيها إلي ما صاحب هذه الصيغة من عجالة في التطبيق وغموض ولبس أحياناً في مفهوماتها المتعددة والمتنوعة -فذهب البعض عن قصد طيب وحسن نية يروجون ويدعون لتمهين التعليم الإلزامي في صيغته الجديدة – اعتقاداً منهم أنه فكر تربوي جديد يملك في طياته الحل لكثير مما نعانيه من مشكلات تعليمية واجتماعية واقتصادية بل وأخلاقية. وهي مجموعة المتغيرات المجتمعية التي طرأت على المجتمع المصري عقب الانفتاح وشكلت فيما بعد ما عرف بأزمة السبعينات والثمانينات.

وقد استشعر الكثير من أساتذة التربية والمهتمين بالثقافة والتربية في مصر ما يحمله هذا الفكر الوارد إلينا من خطر. فنجد من حذر بأن " الاستمرار في هذا الاتجاه قد يؤدي إلي حدوث تطرف ينشأ عن تحويل معظم أبناء مصر إلي عمال مهرة بسبب البريق المادي وحده، وهو أمر لا يقل خطورة عن الوضع الراهن إن لم يزد عليه. ومصدر الخطورة أنه يفقد مصر بعد فترة ثروتها العقلية الرفيعة[1].

وقد شكلت الدعوة لتمهين التعليم الإلزامي الأساسي حافزاً قوياً لاستنفار جهود الكثيرين من المفكرين وأساتذة التربية والمهتمين بالتعليم. مما شكل جبهة ضاغطة نجحت في ارتداد بعض المسئولين عما تردد أو قد يكون قد حدث به لبس نظراً لتبني بعض الدول للجانب المهني من هذه الصيغة حيث أشار نائب وزير التعليم آنذاك "وغير خاف أن هذا النمط من التعليم بعيد كل البعد عن التعليم الحرفي، فهو لا يهدف بحال ما إلي تخرج عامل على درجة من المهارة وإنما هو تعليم عام تمتزج فيه النظرية بالتطبيق، وهو من العناصر الأساسية للتربية والتعليم في عصر تسوده التكنولوجيا ويأخذ بأسبابها مجتمعنا الجديد"[2].

بهذا تكون الدعوة إلي تمهين التعليم الإلزامي من خلال تبني الشق المهني من صيغة التعليم الأساسي. قد توقفت على الأقل خلال عقد الثمانينات . حيث حسم الجدال الصريح بتوقف الدعاية لتمهين التعليم وتصحيح المفاهيم الخاطئة لدي البعض حول هذه الصيغة.

إلا أن الأمر قد يبدو أنه توقف وقتي، وأن البعض قد يرى، بإيعاز من بعض المؤسسات الدولية أو عند احتدام وتفاقم أزمة التمويل للتعليم، في التعليم المهني حلاً لبعض مشاكل التضخم العددي في المراحل التالية للتعليم بعد الأساسي . وهو ما قد يفسره العودة مرة أخرى إلي ازدواجية التعليم في مرحلة التعليم الأساسي. وهو ما يدعو للتساؤل حول جدوى هذا النوع من التعليم المهني المبكر وكذلك مدى الحاجة إليه؟ وهل يتمشى هذا النوع من التعليم مع المتغيرات المجتمعية خاصة فيما يتعلق بالتكنولوجيا الجديدة ومتطلباتها من المهارة والمعرفة؟ وهو ما سوف تحاول الدراسة الكشف عنه.

المدرسة الإعدادية في إطار صيغة التعليم الأساسي

يمثل التعليم الإعدادي منذ استحداثه في مصر سنة ١٩٥٣ المرحلة التعليمية التالية للتعليم الابتدائي. أياً كان وضعه في السلم التعليمي كمرحلة مستقلة أو تابعة.

---

(١) فؤاد أبو حطب: "مستويات المهارة لمستويات متعددة من التعليم الأساسي" في مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق . كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، القاهرة، ١٩٨١، ص٨.

(٢) منصور حسين: "احتياجات التطبيق المادية والبشرية، ومراحل تنفيذه، وكيفية تذليل العقبات في المناهج والكتب والتجهيزات" في مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص٧.

وقد ظلت هذه المرحلة التعليمية ممثلة في مدرستها الإعدادية مستقلة موحدة في ظل القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ الذي عمل على إلغاء التشعيب بها وجعلها مدرسة موحدة ذات أهداف خاصة مستمدة من طبيعة المرحلة العمرية ومتطلباتها التعليمية التي تمثلها هذه المدرسة، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات .

إلا أنه بصدور قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ يكون قد حدد وضع ومكانة المدرسة الإعدادية في السلم التعليمي الجديد كحلقة ثانية بالتعليم الإلزامي، ومكملة للمدرسة الابتدائية ليشكلا معاً مرحلة التعليم الأساسي ذي التسع سنوات[١].

التطور الكمي لأعداد التلاميذ بالمدرسة الإعدادية

شكلت المتغيرات الديموجرافية خلال عقدي السبعينات والثمانينات عاملاً حاسماً في زيادة الطلب على التعليم بمراحله المختلفة. فتشير الإحصاءات السكانية إلي زيادة في معدلات النمو السكاني خلال العقود الثلاثة الماضية على النحو التالي ٢,٥٢% خلال الفترة من ١٩٦٦/٦٠، انخفضت لظروف حرب الاستنزاف إلي ١,٩٢% خلال الفترة من ١٩٧٦/٦٦، ثم بدأت في الارتفاع خلال عقد السبعينات لتسجل ٢,٧٥% خلال الفترة من ١٩٨٦/٧٦ واستمرت الزيادة في حالة ثبات خلال عقد التسعينات لتسجل ٢,٠٨% خلال الفترة من ١٩٩٦/٨٦ [٢]. وقد ترجمت هذه الزيادة في معدلات النمو إلي طفرة في أعداد الأطفال ممن في سن الإلزام حيث سجلت الإحصاءات الرسمية للشريحة العمرية ممن هم أقل من ١٥ سنة في تعداد ١٩٦٠ نحو ١٣,٢٦٤ مليون طفل بنسبة ٥١% من التعداد الكلي للسكان والبالغ ٢٥,٩٨٤ مليون نسمة، انخفض إلي ١٨,٦٢ مليون طفل بنسبة ٥٠,٨٥% من التعداد الكلي البالغ ٣٦,٦٢٦ مليون نسمة في تعداد عام ١٩٧٦، ثم بلغت هذه الشريحة في تعداد ١٩٨٦ إلي ٢٤,٣٤٤ مليون طفل بنسبة ٥٠,٤٥% من التعداد الكلي للسكان والبالغ ٤٨,٢٥٤ مليون نسمة، وأخيراً وصلت تلك الشريحة إلي ٢٠,٧٢٣ مليون طفل بنسبة ٣٥% من مجموع تعداد السكان والبالغ ٥٩,٢٧٢ مليون نسمة في تعداد ١٩٩٦ [٣]. وهي ما زالت نسبة عالية إذا ما قورنت بمثيلاتها في الدول المتقدمة التي لا تتعدى هذه الشريحة فيها عن ٢٢%[٤] . وهو أمر يشكل ضغوطاً عدة ومتنوعة على المؤسسة التعليمية.

المدرسة الإعدادية في خطط التنمية الخمسية

ويأتي التوسع في استيعاب خريجي التعليم الابتدائي في المدرسة الإعدادية من أولويات بنود الأجندة السياسية للحكومات المتعاقبة منذ الستينات . فقد استهدفت الخطة الخمسية الأولي ١٩٦٥/٦٠ الوصول بنسبة الاستيعاب بالمدرسة الإعدادية إلي معدل لا يقل عن ٢٠% من أعداد الناجحين بالمدرسة الابتدائية في حين استهدفت الخطة الخمسية الثانية ١٩٧٠/٦٥ الارتفاع التدريجي بمعدلات القبول بالتعليم الإعدادي من خريجي

---

(١) وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، مرجع سابق، مادة ٤.

(٢) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي ١٩٩١-١٩٩٦ القاهرة، يونيو ١٩٩٧، جدول ٣,١ (معدل النمو السنوي للسكان في مصر)، ص ١٥.

(٣) المرجع السابق: جدول ١|٩، ١|١٠، ١|١١،١|١٢، ص ٢٦-٣٢.

(٤) جمهورية مصر العربية: وزارة التخطيط: الخطة الخمسية الثالثة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ٩٢|٩٣-٩٦|١٩٩٧، المجلد الأول القاهرة، ١٩٩٢، ص٥٨٤.

المدرسة الابتدائية من ٢٥% في السنة الأولي من الخطة إلي ٣٠% في نهاية الخطة مع ترك ٨% للتعليم الإعدادي الخاص[١] . أما حقبة السبعينات فقد تمثلت سياسة الحكومة تجاه التعليم الإعدادي في السعي نحو تحقيق الاستيعاب الكامل للناجحين في الشهادة الابتدائية في التعليم الإعدادي والتوسع في القبول بها وتوفير المباني المدرسية والتجهيزات اللازمة لذلك تمهيداً لمد الإلزام للتعليم الإعدادي[٢]. وقد بلغت نسبة الاستيعاب بالمدرسة الإعدادية إلي ٩٢% من أعداد الناجحين بالشهادة الابتدائية منهم ٨٠% بالتعليم العام الحكومي ،٢٠% بمدارس التعليم الخاص [٣]. أما حقبة الثمانينات فقد أكدت الخطة الخمسية الأولي ٨٣/٨٢_١٩٨٧/٨٦ على استيعاب جميع الناجحين في الصف السادس من الحلقة الابتدائية بالحلقة الإعدادية مما تحقق مد فترة الإلزام إلي تسع سنوات[٤].

وتشير الإحصاءات الكمية لتطور التعليم الإعدادي أن هناك ارتفاعاً ملحوظاً في أعداد التلاميذ، إذ تسجل إحصاءات العام الدراسي ١٩٦١/٦٠ عن وجود ٢٥٣,٧٣٧ تلميذ منهم ١٨٢,٤٤٣ ذكراً بنسبة ٧٢% يضمهم جميعاً ٧٦٠٣ فصل دراسي، وأن هناك ٤٠٠٤٧ تلميذاً بالتعليم الإعدادي الفني بنسبة ١٦% تقريباً من مجموع تلاميذ الإعدادي يضمهم ٤٤٢ فصل دراسي – أي أن مجموع تلاميذ الإعدادي العام والفني في العام الدراسي ١٩٦١/٦٠ قد بلغ ٢٩٣,٧٨٤ تلميذاً يضمهم ٩٠٤٥ فصلاً دراسياً[٥]. وأنه في إطار سياسة زيادة الاستيعاب بالتعليم الإعدادي تشير الإحصاءات إلي أنه في العام الدراسي ١٩٧٠/٦٩ قد بلغ عدد تلاميذ الإعدادي ٧٩٣,٨٩١ تلميذ نصيب الذكور منها ٦٨% يضمهم جميعاً ٢١٠٢١ فصلاً دراسياً بزيادة نحو ٥٠٠,١٠٧ تلميذاً بنسبة ١٧٠% عن سنة ١٩٦١/٦٠[٦]. أما في عقد السبعينات فقد بلغ عدد تلاميذ المرحلة الإعدادية في العام الدراسي الأول للخطة الخمسية ٧٨_١٩٨٢ ١,٣٠٠,٠٠٠ تلميذ يضمهم ٣٣,٠٠٠ فصل دراسي ويشكلون نحو ٩٣% من إجمالي الناجحين في التعليم الابتدائي[٧]. أما الخطة الخمسية ٨٣/٨٢-١٩٨٧/٨٦ فقد استهدفت الوصول إلي الاستيعاب الكامل للناجحين في الشهادة الابتدائية الحلقة الأولي من التعليم الأساسي والارتفاع بأعداد تلاميذ الحلقة الإعدادية من ١,٥٧٠,٦٠٠ تلميذاً بالسنة الأولي للخطة ١٩٨٢/٨١ إلي ٢,٣٤٦,٣٠٠ مليون تلميذ في نهاية الخطة ١٩٨٧/٨٦ بزيادة تقدر ٤٩% عن السنة الأولي للخطة، وكذلك زيادة عدد الفصول الدراسية من ٣٩٤٦٤ فصل دراسي إلي ٥٧٥١٧ فصل بزيادة نحو ١٨٠٥٣ فصل بنسبة ٤٦% [٨].

---

(١) وزارة التربية والتعليم: مذكرة موجزة في سياسة التربية والتعليم في إطار خطة التنمية الثانية، القاهرة، نوفمبر ١٩٦٥.

(٢) جمهورية مصر العربية: مجلس الشعب: مضبطة الجلسة رقم ٢٧ المنعقدة بتاريخ ١٩٧٩|١٢|١٦، ص ٢٦٤٥.

(٣) جمهوري مصر العربية وزارة التخطيط: مشروع الخطة الخمسية ٧٨-١٩٨٢، المجلد الثاني (الإنسان المصري)، القاهرة، أغسطس ١٩٧٧، ص ١٣٤.

(٤) المركز القومي للبحوث التربوية: تطور التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية خلال الفترة من ٨٢/٨١- ١٩٨٤|٨٣، القاهرة ، ١٩٨٤، ص ٩٩.

(٥) مركز الوثائق والبحوث التربوية: تقرير تطور التربية والتعليم في العام الدراسي ١٩٦١|٦٠، القاهرة، ١٩٦٢، ص ٧٤.

(٦) محمد خيري حربي وآخرون: تطور التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة ، خلال الخمسين سنة الأخيرة ١٩٢٠- ١٩٧٠، مرجع سابق، ص ١٥٩.

(٧) وزارة التخطيط: مشروع الخطة الخمسية ٧٨-١٩٨٢، مرجع سابق، ص ١٣٤-١٣٥.

(٨) وزارة التخطيط: الإطار العام التفصيلي للخطة الخمسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ٨٢/١٩٨٣-١٩٨٧/٨٦، الجزء الثاني، القاهرة، ديسمبر ١٩٨٢، ص ١٤١-١٤٥.

جدول رقم (١٤)

التطور الكمي لأعداد المدارس والفصول والتلاميذ بالتعليم الإعدادي العام عن الفترة من ١٩٧٠-١٩٩٩ (١)

العام الدراسي	التعليم الإعدادي العام		
	مدارس وأقسام	فصول	تلاميذ
١٩٧١/٧٠	١٣٦٠	٢١٦٨٥	٨٥١٩٣٦
١٩٨١/٨٠	٢١٨٧	٣٩٤٢٧	١٥٢٤٢٣٣
١٩٨٦/٨٥	٢٨٧٠	٤١٤٥٤	٢١٣٥٠٠٧
١٩٩٠/٨٩	٥٧٢٦ منهم ١٦٣٦ قسم	٧٨٧٨٤	٣٤١٢٨٦٧
١٩٩٢/٩١	٥٨٥٣	٨٤٩١٧	٣٥٩٣٣٦٥
١٩٩٤/٩٣	٥٩٤١	٧٨٠٤٥	٣٢٣٢٦٧٣
١٩٩٦/٩٥	٦٤٦٥	٨١٨٨٠	٣٤٢١٨٠٢
١٩٩٨/٩٧	٦٨٥٣	٨٨٣٥٦	٣٧٨٦٨٤٠
١٩٩٩/٩٨	٧٠٤٥	٩٢١٢٧	٤٠١٠٣٣٤

يؤكد الإحصاء الكمي لتطور أعداد التلاميذ بالتعليم الإعدادي خلال عقدي الثمانينات والتسعينات التزام المؤسسة التعليمية بالوصول بالتعليم الإعدادي إلي مرحلة الاستيعاب الكامل لجميع الناجحين بالتعليم الابتدائي إذ تشير الإحصاءات إلي زيادة أعداد التلاميذ بالإعدادي من ٨٥١,٩٣٦ تلميذ في السنة الدراسية ١٩٧١/٧٠ إلي ١,٥٢٤,٢٣٣ مليون تلميذ ١٩٨١/٨٠ بزيادة تقدر ب٦٧٢,٢٩٧ تلميذ بنسبة ٧٩% عن سنة ١٩٧١/٧٠ وكذلك زيادة عدد المدارس ب٨٢٧ مدرسة بنسبة ٦٠,٨% وعدد الفصول ١٧٧٤٢بنسبة ٨١,٨% كما واصلت المؤشرات تصاعدها لتسجل في العام الدراسي ١٩٩٠/٨٩ تصاعد أعداد التلاميذ إلي ٣,٤٢١,٨٦٧ مليون تلميذ بزيادة تقدر ب١,٨٨٨,٦٣٤ تلميذ بنسبة ١٢٤% عن عام ١٩٨١/٨٠ وبزيادة في الأبنية المدرسية تقدر بـ ٣٩٣٥٧ فصل دراسي بنسبة ٩٩,٨%.

أما في نهاية عقد التسعينات فقد سجلت المؤشرات الإحصائية استمراراً في ارتفاع أعداد التلاميذ ففي العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨ بلغ عدد تلاميذ الإعدادي ٤,٠١٠,٣٣٤ مليون تلميذ بزيادة تقدر ب٥٩٧,٤٦٧ تلميذ عن عام ١٩٩٠/٨٩ بنسبة ١٧,٥% وبزيادة تقدر بـ ٢,٤٨٦,١٠١ مليون تلميذ عن عام ١٩٨١/٨٠ بنسبة ١٦٣% .

أما على مستوى الأبنية فنجد هناك زيادة مماثلة حيث كشفت الإحصاءات عن زيادة في عدد المدارس في الفترة ما بين ١٩٩٠/٨٩- ١٩٩٩/٩٨ تقدر ب١٣١٩ مدرسة وقسم بنسبة ٢٣% ، وبزيادة تقدر ب٤٨٥٨ مدرسة عن عام ١٩٨١/٨٠ بنسبة ٢٢٢% وبزيادة مماثلة على مستوى الفصول حيث سجل زيادة تقدر ب٥٢,٧٠٠ فصل مدرسي عن الفترة ما بين سنة ٨١/٨٠-١٩٩٨ بنسبة ١٣٣% . ويفسر ارتفاع عدد المدارس عن الفصول خلال تلك الفترة بزيادة عدد الأقسام الملحقة وهي الأقسام التي قامت الوزارة باقتطاعها من مدارس التعليم الابتدائي وضمها للتعليم الإعدادي لمواجهة زيادة الأعداد بالتعليم الإعدادي نظراً للتخفيض المفاجئ بالسلم

(١) المركز القومي للبحوث التربوية: تقارير تطور التربية والتعليم عن الأعوام ٧١/٧٠-١٩٨١/٨٠.
- وزارة التربية والتعليم - الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي . إحصاءات التعليم قبل الجامعي عن الأعوام من ٩٠/١٩٩٩.

التعليمي بالتعليم الابتدائي ومواجهة الفوج المزدوج بالإعدادي فضلاً عما ألفت عليه الوزارة من ضم الأقسام إلي المدارس في نفس الخانة الإحصائية .

أما بالنسبة لمعلمي التعليم الإعدادي فتشير الإحصاءات إلى زيادة في أعداد المعلمين من ٦٨٤٠٥ معلماً في العام الدراسي ١٩٨٢/٨١ إلي ١٣٦٩٧٨ معلماً عام ١٩٩٠/٨٩ بزيادة تقدر ب٦٨٥٧٣ معلم بنسبة ١٠٠%. وقد واصلت أعداد المعلمين في الحلقة الإعدادية من التعليم الأساسي في الارتفاع خلال عقد التسعينات لتسجل عام ١٩٩٩/٩٨ ١٩٣٤٦٩ معلماً بزيادة تقدر ب٥٦٤٩١ معلم عن عام ٩٠/٨٩ بنسبة ٤١,٢٥% وبزيادة تقدر ب١٢٥،٠٦٤ معلم بنسبة ١٨٣% عن عام ١٩٨٢/٨١[١].

أهداف المدرسة الإعدادية

بصدور القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ يكون قد انهي تماماً استقلال المدرسة الإعدادية . إذ أصبحت تشكل الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. وقد حدد القانون أهداف مرحلة التعليم الأساسي في:

" تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلي أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مكثف وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطناً منتجاً في بيئته ومجتمعه.[٢]

بهذا تكون المدرسة الإعدادية مشاركة للمدرسة الابتدائية في تحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسي. إلا أنه في التسعينات وتحت مظلة التطوير والتحديث في التعليم حدد المؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي أهداف المدرسة الإعدادية في إطار فلسفة التعليم الأساسي وأهدافه التي حددها قانون التعليم من قبل. وقد تمثلت تلك الأهداف في[٣]:

أ- متابعة تحقيق أهداف المرحلة الابتدائية فيما يتصل بتنمية الطاقات الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية بما يتمشى مع مراحل النمو في هذا المستوى من التعليم.

ب- ترسيخ القيم الدينية وفهم الدين فهماً صحيحاً واحترام عقائد الآخرين بعيداً عن التعصب والتطرف، مع التأكيد على دور الثقافة الدينية في دعم القيم الاجتماعية ومبادئ السلوك وعادات العمل النافع .

جـ- تنمية وتدعيم الاتجاهات والممارسات الديمقراطية ووضع أسس المشاركة السياسية والعمل التعاوني من خلال الأنشطة المدرسية المختلفة على نحو يمكنهم من التفاعل الإيجابي مع أفراد ومؤسسات المجتمع والوفاء بحقوق المواطنة وواجباتها.

د- تنمية مهارات الاتصال والتواصل من خلال الاهتمام بترسيخ مهارات اللغة العربية باعتبارها أساساً لتدعيم الهوية القومية والاهتمام باللغة الأجنبية باعتبارها مدخلاً للتواصل مع الحضارات العالمية.

---

(١) المرجع السابق.

(٢) وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، مرجع سابق، مادة ١٦.

(٣) وزارة التربية والتعليم: مشروع مبارك القومي – إنجازات التعليم في ٤ أعوام ، القاهرة، أكتوبر ١٩٩٥، ص ٦١-٦٢.

هـ- إعطاء أولوية متقدمة لعلوم المستقبل من حيث التعمق في أساسياتها وما يفرضه ذلك من تغيير في الخطة الدراسية.

و- تنمية مهارات التفكير الناقد والموضوعي بما يمكن التلاميذ من الموازنة والاختيار بين مختلف الأفكار والبدائل والمواقف وبما يكسبهم القدرة والمرونة على التعامل مع تحديات المستقبل ومتغيراته.

ز- تدعيم مقومات الهوية القومية والشخصية المصرية والانتماء للوطن مع إكساب التلاميذ مهارات التفاعل الإيجابي مع حضارات العصر أخذاً وعطاء على أسس من الندية والموضوعية والاحترام المتبادل.

ح- تنمية الميول والاتجاهات الذاتية المختلفة بما يتلاءم مع متطلبات مرحلة النمو التي يمر بها التلاميذ، وبما يمكن من الاستفادة من توجيهها نحو مختلف مجالات العمل في المستقبل، وبما يؤدي إلي أن يصبح إنتاج السلع والخدمات والمعارف والثقافات قادراً على المنافسة في سوق الاستهلاك المحلية والأسواق الخارجية.

ط- إكساب التلاميذ عادات وسلوكيات العمل من بذل للجهد، ودقة في الأداء، وضبط وإتقان ومثابرة ومبادرة وقدرة على العمل التعاوني والإبداع،

ي- تنمية ميول واتجاهات التلاميذ الخاصة بالتذوق الجمالي في مختلف مجالات النشاط الإنساني واعتبار ذلك مقوماً مهماً من مقومات العمل المتقن، والفكر المبدع والتنظيم المحكم.

ك- إكساب التلاميذ المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تبصرهم بأهمية المحافظة على سلامة البيئة وحمايتها من التلوث توفيراً لمقومات الصحة العامة وصيانة للموارد والطاقات الإنتاجية المتجددة حفاظاً على حق الأجيال القادمة في ثروات الوطن.

من هذا العرض لأهداف المدرسة الإعدادية يتضح أنها أهداف عامة غير تخصصية تسعي في تكاملها نحو تلبية طبيعة المدرسة الإعدادية كمدرسة تعليم أساسي تسعي نحو تزويد أبنائها بالأساسيات التي لا يستقيم أي بناء دونها، وأيضاً كمدرسة شعبية عامة لكافة أبناء الوطن وكذلك كونها مدرسة تحقق نهاية الإلزام والتي قد تشكل للبعض نهاية عهده بالمعرفة والتعليم النظامي. لذا فقد جاءت أهدافها ملبية لطبيعتها كبوتقة تصهر جميع أبناء الأمة ليخرجوا منها مسلحين بالحد الأدنى الذي لا تستقيم حقوق المواطنة دونه.

وفي سبيل تحقيق أهداف التعليم الأساسي فيما يتعلق بالحلقة الإعدادية كما جاء بقانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، فقد أقرت الوزارة في بداية تطبيق صيغة التعليم الأساسي حتى عام ١٩٨٣ خطة المدرسة الإعدادية الحديثة ذات المجالات العملية. ثم وضعت بعد ذلك خطة جديدة للحلقة الإعدادية طبقت في العام الدراسي ١٩٨٤/٨٣ جاءت كالتالي:

جدول رقم (١٥)

خطة الدراسة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الإعدادي)[١]

المواد الدراسية	عدد الحصص أسبوعياً في كل صف			ملاحظات
	السابع	الثامن	التاسع	
التربية الدينية	٢	٢	٢	استمرت هذه الخطة حتى أدخل عليها بعض التعديلات في العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣
اللغة العربية	٦	٦	٦	
اللغة الإنجليزية أو الفرنسية	٥	٥	٥	
الرياضيات	٥	٥	٥	غير اسمها للدراسات الاجتماعية بالخطة الدراسية للعام ٩٤/٩٣
المواد الاجتماعية	٣	٣	٣	
العلوم والصحة	٤	٤	٤	زيد إلى ٢،٢،٢ بخطة عام ١٩٩٤/٩٣
التربية الفنية	١	١	١	
التربية الموسيقية	١	١	١	غير اسمها بخطة الدراسة لعام ١٩٩٤/٩٣إلي المجالات العملية والتكنولوجيا ونقص عدد الحصص إلي ٤،٤،٤
التربية الرياضية	٢	٢	٢	
التدريبات العملية	٥	٥	٥	
الجملة	٣٤	٣٤	٣٤	

جاء التوزيع النسبي للمواد الدراسية بالخطة كالتالي:

- جاء نصيب مادة التربية الدينية في الخطة بواقع حصتين أسبوعياً لكل صف دراسي بنسبة ٥,٨٨% من إجمالي الخطة.
- بينما حظيت مجموعة المواد اللغوية (اللغة العربية والإنجليزية) بـ ١١ حصة أسبوعياً لكل صف دراسي بنسبة ٣٢,٣٥%.
- أما مجموعة المواد العلمية (الرياضيات + العلوم والصحة) فكان نصيبها ٩ حصص أسبوعياً لكل صف دراسي بنسبة ٢٦,٤٧% من إجمالي الخطة.
- بينما كان نصيب الدراسات الاجتماعية ٣ حصص أسبوعياً لكل صف دراسي بنسبة ٨,٨٣%.
- في حين حظيت مواد تنمية الذوق الفني (الرسم + الموسيقي) بحصتين أسبوعياً زيدت إلي ٣ حصص بنسبة ٨,٨٢% من إجمالي الخطة.
- أما مادة التربية الرياضية فكان نصيبها حصتين بنسبة ٥,٨٨% .
- بينما كان نصيب التدريبات العملية ٥ حصص أسبوعياً خفضت مع التعديل الذي أجري على الخطة في العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣ إلي ٤ حصص أسبوعياً لكل صف دراسي بنسبة ١١,٧٦% من إجمالي زمن الخطة مع تعديل اسمها إلي المجالات العملية والتكنولوجيا لتتناسب مع الدعوة إلي إدخال التكنولوجيا الحديثة بالمدارس.

بهذا التوزيع النسبي للمواد الدراسية بالخطة تكون الخطة قد راعت وظيفة المدرسة الإعدادية في كونها تمد النشء بأساسيات المعرفة والعلوم الأساسية . كما أعطت أهمية للمواد الساعية نحو تنمية التذوق الفني والمشاعر . وكذلك المواد المساعدة على تنمية المهارات العملية والمهنية وكذلك بناء القدرة البدنية للنشء. كما تعكس هذه الاهتمامات نظام التقويم بالتعليم الإعدادي.

---

(١) المركز القومي للبحوث التربوية: تقرير تطور التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية
-عن الفترة من ٨٤-١٩٨٦، القاهرة ١٩٨٦، ص ٧٠.
- عن الفترة من ٩٢-١٩٩٤، القاهرة ١٩٩٤، ص ٩.

obeikandl.com

نظام القبول والتقويم بالمدرسة الإعدادية

أولاً : فيما يختص بنظام القبول

تعمل الدولة كما سبق القول على التوسع في القبول بالتعليم الإعدادي وأنه عقب صدور قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ – أصبحت المدرسة الإعدادية حلقة من حلقتي التعليم الأساسي الإلزامي وأصبح القبول بها إلزامياً لكل من نجح من التلاميذ في الحلقة الابتدائية .

ثانياً : فيما يتعلق بنظام التقويم

يتم تقويم التلاميذ بالحلقة الإعدادية من التعليم الأساسي على النحو التالي[1]:

أ- فيما يتعلق بالصفين الأول والثاني من التعليم الأساسي

- يخصص ٦٠% من النهاية العظمى لدرجة المادة و٤٠% لأعمال السنة عدا مواد الثقافة المهنية والتدريبات العملية فيكون الامتحان فيها عملياً وتحريرياً .
- يعقد امتحان نهاية العام الدراسي من دورين على مستوى المدرسة وتحت إشراف المديرية أو الإدارة التعليمية.
- يسمح بدخول امتحان الدور الثاني للراسبين في امتحان الدور الأول في أي عدد من مواد الامتحان أو المجموع الكلي، وكذلك المتخلفين عن الدور الأول عن كل أو بعض المواد بعذر مقبول . مهما يكن رسوبهم في المواد التي حضروا الامتحان فيها، وتحتسب درجات امتحان الدور الثاني درجة المادة.
- في حالة تكرار رسوب التلاميذ في الصف السابع (الأول الإعدادي) يسمح لهم بمواصلة الدراسة في مسار خاص.
- يعتبر التلميذ ناجحاً في الصفين الأول والثاني الإعدادي ، إذا حصل على النهاية الصغرى لدرجة كل مادة من مواد الامتحان على حدة، لكل مادة من المواد الدراسية، وإذا حصل على ٥٠% على الأقل من مجموع النهايات الكبرى لدرجات مواد الامتحان ولا يدخل ضمن هذا المجموع درجات التربية الدينية والمجالات العملية.
- بالنسبة لتوزيع درجات المجالات العملية فتتم على النحو التالي :

  ٦٠% للجانب العملي ٢٠% لجانب الشفوي ٢٠% للجانب التحريري.

ب- وفيما يتعلق بالصف الثالث الإعدادي

- يتم تقويم تلاميذ الصف الثالث الإعدادي " شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي " على مستوى المحافظة من دورين

---

(١) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٦٤ بتاريخ ١٩٨٣/١٠/٢٥ بشأن نظام تقويم التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي، القاهرة ١٩٨٣.

obeikandl.com

- يعتبر التلميذ ناجحاً في امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي في حالة الحصول على ٥٠% على الأقل من مجموع النهايات الكبرى لدرجات مواد الامتحان ولا يدخل ضمن هذا المجموع درجات التربية الدينية والمجالات العملية.
- يسمح بدخول امتحان الدور الثاني لمن رسب في الدور الأول ويسمح للراسبين في امتحان الدورين الأول والثاني بإعادة الدراسة بالصف الثالث في العام التالي.

المسار الخاص

ارتبط التعليم الأساسي بظاهرة جديدة لم يكن للتعليم الإلزامي عهد بها من قبل – ألا وهي تزايد نسب الرسوب والإعادة في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وذلك لإلغاء النقل الآلي في التعليم الابتدائي إذ حدد القرار الوزاري فيما يتعلق بتقويم تلاميذ الحلقة الابتدائية الآتي[١]:

- في الصفوف الأول والثالث والخامس من الحلقة الابتدائية يتم تقويم التلاميذ شهرياً على مدار العام الدراسي وينقلون في نهاية العام الدراسي بعد إجراء امتحان على مستوى المدرسة إلي الصف التالي .
- في الصفين الثاني والرابع يعقد امتحان على مستوى توجيه القسم التعليمي ويعتبر التلميذ ناجحاً إذا حصل على النهاية الصغرى المقررة للنجاح في كل من اللغة العربية والحساب بشرط الحصول على ٢٥% على الأقل من درجة الامتحان التحريري في أخر العام الدراسي.
- يسمح للراسبين بتأدية امتحان دور ثان – ومن يرسب بعده يعيد العام الدراسي في نفس الصف.
- في الصف السادس يعقد امتحان من دورين على مستوى المديرية أو الإدارة التعليمية ومن يرسب في امتحان الدور الأول له الحق في دخول امتحان الدور الثاني.
- من يرسب في امتحان الدور الثاني يعيد العام الدراسي في نفس الصف حيث يعقد لهم مرة أخرى امتحان من دورين ، في حالة رسوبهم يسمح لهم بمواصلة الدراسة في الصف السابع في المسار الخاص.

وهنا وجدت وزارة التعليم أنها أمام مشكلة جديدة تضاف إلي مشاكلها العديدة فيما يتعلق بالإلزام والاستيعاب وهي مشكلة الرسوب في الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي. فضلاً عن الرسوب في التعليم الإعدادي طبقاً لنظام التقويم قبل القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١.

جدول رقم (١٦)

تطور أعداد الراسبين في الصفوف الثاني والرابع والسادس من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي[٢]

السنة الدراسية	الصف الثاني	النسبة	الصف الرابع	النسبة	الصف السادس	النسبة	متوسط الصفوف
٨٢/٨١	٧٢٥٩٦	%٧,٩٦	٦٣٥٨١	%٨	١٠١٠٨٢	%١٦	%١٠,٦٥
٨٣/٨٢	٦٧٨٠٣	%٧	٦٧٢٨٦	%٨,١٦	٧٨٨٠٩	%١١	%٨,٧٥
٨٤/٨٣	٦٧٨٥٧	%٦,٧٠	٦٤٦٦٦	%٧,٣٦	١٠٩٥٧٩	%١٤,٥٦	%٩,٥٤

(١) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٦٤ لسنة ١٩٨٣ بشأن نظام تقويم التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي ، مرجع سابق.

(٢) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للتخطيط والمتابعة : الهدر المدرسي في التعليم الأساسي – دراسة إحصائية ، القاهرة، أغسطس ١٩٨٩، جدول رقم ٨،٧ ، ص ١٣-١٤.

السنة الدراسية	الصف الثاني	النسبة	الصف الرابع	النسبة	الصف السادس	النسبة	متوسط الصفوف
٨٥/٨٤	٧٢٤٤٢	%٦,٧٠	٧٣٧٢٩	%٧,٨٥	١١٦٨٢٨	%١٤,٣٦	%٩,٦٣
٨٦/٨٥	٧٥٣٦٥	%٦,٧٠	٨٢٢١٠	%٨,٣١	١٢٠٧٣٢	%١٤	%٩,٦٧
٨٧/٨٦	٨٢١٠١	%٦,٩٠	٩٤٢٨٣	%٨,٨٠	١٥٠٨٤١	%١٦,٤٢	%١٠,٧٠
٨٨/٨٧	١١١٧٩٢	%٨,٨٠	١٣١٥٦٢	%١١,٨٤	٣٠٩٠٩٦	%٣١,٩٦	%١٧,٥٣

تشير الإحصاءات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بشأن ظاهرة الرسوب في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى ارتفاع معدلاته إذ تتراوح نسب الرسوب في الصف الثاني الابتدائي ما بين ٦,٧% : ٨% في حين ترتفع إلي ٨:١١% في الصف الرابع وتصل إلي ١٦% في الصف السادس . أي بنسبة ٩% تقريباً من مجموع تلاميذ الصفوف الثلاثة في عداد الراسبين وهي نسبة بلا شك تكشف عن الفاقد التعليمي في هذه المرحلة التعليمية الأولى وهو أمر يشكك في نجاح المدرسة الابتدائية في احتواء أطفالها وتجنيبهم الكثير من المشاكل التعليمية الناجمة عن نقص الأبنية وساعات التمدرس وارتفاع الكثافة... الخ فضلاً عن المشاكل المجتمعية المختلفة والمتعلقة بأصولهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتي تمثل في حد ذاتها إعاقة أكثر منها استجابة لمتطلبات التعليم، مما يجعلهم يمثلون المادة الخام للتسرب من مدارس التعليم الأساسي فيما بعد.

وقد أصبح على وزارة التربية والتعليم الإجابة على ما طرحه نظام تقويم التلاميذ في الحلقة الأولى من تساؤلات – حول مدة الإلزام كما جاء بقانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١:

هل يسمح للتلميذ بالرسوب ثلاث مرات في الحلقة الابتدائية تطبيقاً للقرار الوزاري رقم ٦٤ لسنة ١٩٨٣ وتتابعاته ، وثلاث مرات أخرى في الحلقة الإعدادية طبقاً للقواعد التي كانت سائدة قبل صدور القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ وما بعده؟ أم يكتفي بالرسوب ثلاث مرات في الحلقتين الابتدائية والإعدادية على اعتبار أنها مرحلة تعليمية واحدة ؟ وما هو أسلوب التصرف مع تلميذ يستنفذ مرات الرسوب ولا ينجح لا لنقص في قدراته العقلية ولكن لظروف مجتمعية أو اقتصادية على الأغلب ؟

وقد نفت الوزارة عن نفسها مسئولية المشاركة في مأساة هؤلاء التلاميذ ، فالأمر برمته كما ترى يعود لمبدأ الفروق الفردية والطبيعة البيولوجية للإنسان. فهي تصحح الأوضاع فإذا كان من المتبع أن يسمح لتلاميذ الصف السادس والسابع والثامن من التعليم الأساسي الذين يتكرر رسوبهم في الصف الدراسي المرة تلو المرة بالانتقال الآلي إلي الصف التالي – فهو وضع يجافي طبيعة الإنسان التي تعترف بالفروق الفردية[1]. لذا فقد تبنت الوزارة نظاماً جديداً يحول إليه كل من تثبت عدم قدرته على متابعة الدراسة في الحلقة الإعدادية إلي قناة خاصة أو مسار تعليمي خاص يوازي المسار العام.

وقد صدر القرار الوزاري رقم ٢٨ لسنة ١٩٨٥ " بشأن نظام الدراسة في المسار الخاص في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي " وقد بين القرار المقصود بالمسار الخاص بأنه نظام فرعي ضمن النظام العام ويلتحق به التلاميذ ذوو القدرات المحدودة[2]. وقد حدد القرار نوعية هؤلاء التلاميذ في[1]:

---

(١) المركز القومي للبحوث التربوية: تطور التعليم في جمهورية مصر العربية في الفترة من ٨٤|٨٥-٨٥|١٩٨٦، القاهرة ١٩٨٦، ص ٢٠٥.

(٢) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٢٨ بتاريخ ٢|٣|١٩٨٥ " بشأن نظام الدراسة في المسار الخاص في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي " مادة ١.

- كل تلميذ يرسب في الصف السادس سنتين، ينقل آلياً إلي الصف السابع في المسار الخاص.
- كل تلميذ يرسب في الصف السابع والثامن، ينقل آلياً إلي الصف الذي يلي رسوبه في المسار الخاص.

كما حدد القرار كثافة الفصل بين ١٥-٣٠ تلميذاً، وإذا كان عدد المقيدين أقل من ١٥ تلميذاً ، فإنه يتم تجميع تلاميذ الحي السكني الواحد في فصل واحد بأحدى مدارس الحي[٢].

ويدرس التلاميذ في المسار الخاص مناهج مخفضة تتضمن قدراً أكبر من الثقافة المهنية والتدريبات العملية وقد عبرت عن هذا خطة الدراسة الملحقة بالقرار الوزاري.

جدول رقم (١٧)

خطة الدراسة للمسار الخاص في مرحلة التعليم الأساسي[٣] .

المواد الدراسية	عدد الحصص الأسبوعية		
	الصف السابع	الصف الثامن	الصف التاسع
التربية الدينية	٢	٢	٢
اللغة العربية	٦	٦	٦
اللغة الإنجليزية	٣	٣	٣
الرياضيات	٣	٣	٣
العلوم	٢	٢	٢
المواد الاجتماعية	٣	٣	٣
التربية الفنية	١	١	١
التربية الرياضية	٢	٢	٢
الثقافة المهنية والتدريبات العملية	١٢	١٢	١٢
المجموع	٣٤	٣٤	٣٤

يلاحظ من خطة الدراسة أن نسبة المواد الثقافية تعادل ٥٦% تقريباً من مجموع الخطة في حين تعادل المواد العلمية (علوم + رياضيات) نسبة ١٤,٧٥% وهي نسبة أقل نسبياً لما لهذه المواد من ارتباط بالتعليم الفني. كما أن الزمن المخصص من الخطة للتدريبات العملية والثقافة المهنية ٣٥,٢٩% تقريباً وهو لا يكفي لتكوين المهارات الأساسية لأي عمل مهني، وهو ما يكشف عن صورية التدريبات المهنية، وهو ما سوف يكتشف بعد ذلك.

أما فيما يتعلق بنظام تقويم التلاميذ بالمسار الخاص في كل من الصفوف السابع والثامن والتاسع فيكون على النحو التالي[٤]:

- امتحان آخر العام ويخصص له ٦٠%من النهاية العظمى لدرجة المادة ويكون هذا الامتحان تحريرياً في جميع المواد، عدا مواد الثقافة المهنية والتدريبات العملية فيكون الامتحان فيها عملياً وتحريرياً .
- أعمال السنة ويخصص لها ٤٠% من النهاية العظمى لدرجة المادة ويكون توزيع درجة أعمال السنة على النحو التالي:

---

(١) مرجع سابق: مادة ٣،٤،٥.
(٢) المرجع السابق: مادة ٢.
(٣) المرجع السابق: مادة ٦.
(٤) المرجع السابق: مادة ٧.

obeikandl.com

٧٠% اختبارات تحريرية شهرية عددها سبعة على الأقل.

٢٠% اختبارات شفوية .

١٠% للسلوك والأنشطة المصاحبة للمادة.

- يعتبر التلميذ ناجحاً آخر العام في كل الصفوف السابع والثامن والتاسع إذا استوفى الشروط التالية:-
  * إذا حصل على النهاية الصغرى على الأقل لدرجة كل مادة من مواد الامتحان على حده.
  * إذا حصل على ٢٥% على الأقل من درجة امتحان آخر العام لكل مادة من المواد.
  * إذا حصل على ٥٠% على الأقل من مجموع النهايات الكبرى لدرجات مواد الامتحان ولا يدخل ضمن هذا المجموع درجة التربية الدينية.
- يعقد امتحان دور ثان للراسبين في امتحان الدور الأول في أي عدد من مواد الامتحان أو المجموع الكلي وكذلك للمتخلفين عن كل أو بعض المواد . وتحتسب درجة امتحان الدور الثاني درجة المادة دون إضافة درجة أعمال السنة.
- ينقل تلاميذ الصف السابع والثامن من الذين يرسبون في الدور الثاني إلي الصف التالي آلياً.
- يمنح التلاميذ الذين أتموا الدراسة حتى نهاية الصف التاسع مصدقة من مديرية التربية والتعليم بإتمام مدة الإلزام ويحدد فيها نوع المجال العملي الذي تدرب عليه التلميذ.
- تعقد امتحانات الصفوف السابع والثامن والتاسع على مستوى المدرسة وتحت إشراف المديرية أو الإدارة التعليمية.

يكشف نظام تقويم التلاميذ بمدارس المسار الخاص بالحلقة الإعدادية من التعليم الأساسي عن صورية التقويم وعدم جدواه. إذ ما أهمية أن يعيد التلميذ الراسب في امتحان الدور الأول الامتحان مرة ثانية في الدور الثاني – إن كان النقل الآلي للصف التالي هو المحصلة النهائية بغض النظر عن النجاح أو الرسوب في امتحان الدور الثاني. وهو أمر يكشف عن عدم جدوى هذا المسار وأنه ما أريد منه إلا إتاحة أماكن في مدارس المسار الخاص لاستيعاب التلاميذ بعيداً عن مدارس التعليم الإعدادي العام حتى نهاية سن الإلزام بغض النظر عن مدى الإفادة التي يتحصل عليها التلاميذ بحكم تراكم الخبرات السابقة.

وقد استشعر الأطفال وأولياء أمورهم هذه النتيجة مبكراً إذ بدأ العمل بهذا القرار ٢٨م في العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥. حيث ضم المسار الخاص ٤٦٧٣٠ تلميذاً في جميع محافظات الجمهورية بنسبة ٢,٢١% من جملة المقيدين بالمسار العادي ولم تتعد نسبة الحضور في صفوفه عن ٣٠% بالصف السابع تنخفض إلي ١٨,٦% في الصف الثامن ثم إلي ١٨,٦% في الصف التاسع نسبة البنين منهم ٢٢,٧% والبنات ٣٣,٤% من عدد المقيدين[١].

فضلاً عما سببه عدم الالتزام بالحضور والانتظام في الدراسة من مشكلات مالية تتعلق بصرف المخصصات المالية المرصودة لكل صف دراسي وكذلك الحوافز الخاصة بالمعلمين. مما جعل هذا النوع من التعليم يجد الفتور على السواء من التلاميذ وأولياء أمورهم من جانب ورفض المعلمين العمل بفصول المسار

---

(١) المركز القومي للبحوث التربوية: الصعوبات التي تواجه نظام المسار الخاص بالحلقة الإعدادية من التعليم الأساسي وأسلوب مواجهتها القاهرة، ١٩٨٦،ص٨.

الخاص من جانب وإهمال المتابعة والاهتمام من الإدارة التعليمية بهذه الفصول من حيث التزويد بالفنيين والأجهزة والخامات من جانب أخر. فضلاً عن كون هذا النوع من التعليم لا ينتهي بشهادة تعليمية تفيد في العمل والتوظيف أو حتى في التجنيد للجيش وإنما بمصدقة لا قيمة لها ، مما أدى إلي تجاهل أولياء الأمور ورفضهم إلحاق أبنائهم في هذا النوع من التعليم مما اضطر الوزارة إلي إلغاء هذا النوع من التعليم. مما يجعل التساؤل حول كيفية تعامل وزارة التربية والتعليم مع ظاهرة الرسوب المتكرر وزيادة نسب التسرب في التعليم الأساسي مازالت قائمة.

وفي سنة ١٩٨٧ تأتي وثيقة استراتيجية تطوير التعليم في مصر، ليؤكد وزير التعليم أن قانون التعليم قبل الجامعي رقم ١٣٩لسنة ١٩٨١ ينص على أن يكون التعليم الأساسي موحداً لجميع الملزمين مع مراعاة تنوع البيئة.... ومن ثم " فإن وضع بعض التلاميذ المتعثرين في مسار خاص ينتهي بهم إلي تعليم متخلف ووضع نفسي مهين، يعتبر خروجاً على قانون التعليم وخروجاً على مبدأ ديمقراطية التعليم – وإن وجود صعوبات تعليمية يلزم المدرسة بتحمل مسئولياتها تجاه هذه المشكلات عن طريق برامج علاجية وطرق معالجة عيوب التلاميذ[١]. ويؤكد السيد الوزير بأن ديمقراطية التعليم تستلزم تعديل نظام المسار الخاص بحيث لا يحول دون العودة إلي المسار العادي أو التمكن من دخول امتحان نهاية المرحلة الإعدادية [٢]. دون أن يبين لنا السيد الوزير كيفية الطريق لهذا .

وفي سنة ١٩٨٩ صدر عن وزارة التربية والتعليم الوثيقة الثانية "تطوير التعليم في مصر سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه" وهي من اسمها تكشف عن وظيفتها التطبيقية لما جاء بالوثيقة الأولى والتي تحمل نفس العنوان .حيث جاء بالوثيقة أنه في إطار إحداث تجديدات تربوية جذرية للارتفاع بالمستوى الكيفي في التعليم الأساسي. واستناداً إلي أن الهدف من التعليم هو اكتشاف ميول الأفراد وتوجيهها، وان مناهج التعليم لابد وأن ترتبط بقضايا الإنتاج والتنمية من خلال وسائل معينة منها التعليم المهني. لهذا جاء تعديل قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة١٩٨١ بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ مبيحاً إنشاء مدارس إعدادية مهنية.[٣]

المدرسة الإعدادية المهنية

ظهرت المدرسة الإعدادية المهنية مرة أخرى على خريطة التعليم في مصر سنة١٩٨٨ إذ نص القانون٠٠٠٠٠"يجوز لكل من أتم الحلقة الابتدائية وأظهر ميولا مهنية أن يستكمل مدة الإلزام بالتعليم الأساسي بالالتحاق بمراكز التدريب المهني أو بمدارس أو فصول إعدادية مهنية وفقا للنظام الذي يضعه وزير التعليم بالاتفاق مع الجهات المعنية. ويمنح خريجو هذه المراكز أو المدارس أو الفصول من المديرية التعليمية شهادة في التعليم الأساسي المهني".[٤]

---

(١) وزارة التربية والتعليم: استراتيجية تطوير التعليم في مصر، مرجع سابق،ص١٢٨-١٢٩.
(٢) المرجع السابق: ص ١٢٩.
(٣) وزارة التربية والتعليم: تطوير التعليم في مصر سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه، القاهرة، ١٩٨٩، ص٢٠٥.
(٤) وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة١٩٨١ المعدل بالقانون رقم٢٣٣ لسنة١٩٨٨، القاهرة ١٩٨٨، مادة ١٨.

وإعمالا لما ورد بالقانون صدر القرار الوزاري رقم ٢٠٩ لسنة١٩٨٨ بشأن "إنشاء مدارس إعدادية مهنية" وقد نص القرار على الآتي:[١]

تنشأ مدارس إعدادية مهنية-مدة الدراسة بها ثلاث سنوات تقدم للتلاميذ مناهج تدريبية عملية تمكنهم من الإسهام في مجالات العمل والإنتاج مع تزويدهم بالقدر الضروري من المعلومات الثقافية.

أما عن الفئات التي يحق لها الالتحاق بالمدرسة الإعدادية المهنية فقد حددها القرار الوزاري في:

- التلاميذ الذين يبدون رغبتهم في الالتحاق بهذه المدارس بعد اجتياز الحلقة الابتدائية من مرحلة التعليم الأساسي.
- التلاميذ الذين يتكرر رسوبهم بالحلقة الابتدائية لعدم ميلهم للمواد الثقافية مع ميلهم للمواد العملية.
- التلاميذ الذين يتكرر رسوبهم مرتين متتاليتين بالصف الأول أو الثاني الإعدادي لعدم ميلهم للمواد الثقافية مع ميلهم للمواد العملية.
- يكون التحاق التلميذ في هذا النوع من المدارس في نفس الصف الدراسي الذي تكرر الرسوب فيه.

وبالنسبة لسير الدراسة ومدتها فكانت كالتالي:-

مدة الدراسة عشرة شهور منقسمة إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى: ٣٦ أسبوعا-تتضمن دراسة عملية وفنية وثقافية، يعقد في نهايتها امتحان الدور الأول يعقبه عطلة مدتها شهر.

المرحلة الثانية: ٨ أسابيع-تتضمن إنتاجا عمليا للتلاميذ الناجحين في الدور الأول ودراسات تقوية للراسبين في الدور الأول تمهيدا لامتحان الدور الثاني في نهايتها.

وتسير الدراسة في المواد العملية بنظام رأس المال الدائم المتبع في التعليم الفني.

وبالنسبة لخطة الدراسة فقد حددها القرار كالآتي:

جدول رقم (١٨)

خطة الدراسة بالحلقة الإعدادية لمدارس الإعدادي المهني

المواد الدراسية	الصف الدراسي		
	الأول	الثاني	الثالث
التربية الدينية	٢	٢	٢
اللغة العربية	٣	٣	٣
اللغة الأجنبية	٢	٢	٢
الرياضيات	٣	٣	٣
الدراسات الاجتماعية	٢	٢	٢
العلوم والصحة	٢	٢	٢
التربية الفنية	٢	٢	٢
التربية الموسيقية	٢	٢	٢
التربية الرياضية	٢	٢	٢
المجالات العملية والتكنولوجية	٢٠	٢٠	٢٠
الجملة	٤٠	٤٠	٤٠

مجالات الإعدادي المهني
(صناعي-زراعي-اقتصاد منزلي)

---

(١) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٢٠٩ بتاريخ ١٩٨٨/٩/١ بشأن "إنشاء مدارس إعدادية مهنية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" المادة الأولى.

obeikandl.com

من التوزيع النسبي لخطة الدراسة بالمدرسة الإعدادية المهنية يتضح أنها جاءت متناسقة مع ما جاء بالقرار الوزاري بشأن الهدف من هذه المدرسة وكذلك نوعية تلاميذ هذه المدرسة. فنصيب المواد المهنية ٥٠% من مجموع زمن التمدرس في حين جاءت المواد الثقافية اللغة العربية المواد الاجتماعية اللغة الإنجليزية ١٧،٥% ونصيب المواد العلمية رياضيات وعلوم ١٢،٥%.

ويتم تقويم تلاميذ المدرسة الإعدادية المهنية على النحو التالي:(١)

بالنسبة لصفوف النقل كالتالي:

- ٢٠% من درجة النهاية العظمى لأعمال السنة، ٢٠% لامتحان نصف العام.
- ٦٠% من درجة النهاية العظمى للامتحان التحريري الذي يعقد أخر العام ويكون توزيع درجة المجالات العلمية كالأتي.
- ٦٠% للجانب العلمي، ٢٠% للجانب الشفوي، ٢٠% للجانب التحريري، وتضاف درجة المجالات العملية إلى المجموع الكلي وتعتبر مادة نجاح ورسوب.
- يعقد امتحان من دورين ويعتبر التلميذ ناجحا في نهاية العام الدراسي إذا حصل على النهاية الصغرى٢٥% على الأقل من كل مادة من مواد الامتحان على حدة وإذا حصل على ٥٠% على الأقل في كل من اللغة العربية والمواد العلمية.
- أما بقية المواد الدراسية فيكفي الحصول على ٢٥% على الأقل من درجة كل مادة من مواد الامتحان وإذا حصل على ٤٠% على الأقل من مجموع النهايات الكبرى لكل مادة.

بالنسبة لامتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي القسم المهني يكون تقويم تلاميذ الصف الثالث بالمدارس الإعدادية المهنية على النحو التالي:

- ٨٠% من درجة النهاية العظمى لامتحان أخر العام، ٢٠% لأعمال السنة.
- بالنسبة للمجالات العملية توزع ٨٠% من درجة النهاية العظمى لامتحان أخر العام كالتالي (١٦ درجة تحريري، ١٦ شفوي، ٤٨ عملي) ويعقد امتحان العملي قبل الامتحان التحريري بأسبوعين.
- يعقد امتحان من دورين ويعتبر التلميذ ناجحاً إذا حصل على النهايات الصغرى على الأقل لكل مادة.
- يعقد امتحان دور ثان للراسبين في الدور الأول في أي عدد من المواد الدراسية أو المجموع الكلي وكذلك للمتخلفين في كل أو بعض المواد.
- يمنح الناجحون في امتحان الصف الثالث على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي "إعداد مهني" مع توضيح نوع المجال العملي الذي درسه.

يسمح للتلاميذ الناجحين في امتحان الصف الثالث في هذه المدارس باستكمال الدراسة في مدارس التعليم الفني ذات التخصص المناظر للمجال العملي الذي درسه، بعد اجتياز امتحان القبول بهذه المدارس يحدده التعليم الفني وفقا للمستوى العلمي المطلوب للتعليم الثانوي الفني.

---

(١) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٢٧٠ بتاريخ ١٩٨٩/١٠/٢٦ بشأن "نظام تقويم الطلاب في امتحانات النقل والشهادة بالتعليم الأساسي والنقل بالمرحلة الثانوية، القاهرة، ١٩٨٩.

obeikandl.com

جدول رقم (١٨)

التطور الكمي لأعداد المدارس والفصول والتلاميذ بالتعليم الإعدادي المهني[1]

العام الدراسي	مدارس وأقسام	فصول	تلاميذ
١٩٨٩/٨٨	٦٨	٢٨٣	١٥٧٠
١٩٩٠/٨٩	٣١١	١٢٥٩	٧١٥٣٦
١٩٩٢/٩١	١٩٨	١٨٤٨	٨٣٠٥٠
١٩٩٤/٩٣	٢٤٢	٢٧٤٤	١١٨٦٩٨
١٩٩٦/٩٥	٢٤١	٢٦١٧	١١٤٩٨٢
١٩٩٨/٩٧	٢٤٧	٣٠٥٣	١٣٧٠٤٦
١٩٩٩/٩٨	٢٥١	٣١٨٤	١٣٨٦٠٤

تشير الإحصاءات الخاصة بالتطور الكمي لمدارس وتلاميذ الإعدادي المهني بأنه قد بدأ بداية محدودة في العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨ لم تتعدَ ٦٨ مدرسة وقسم (منها ٤٤ مدرسة) تضم ٢٨٣ فصلا يشغلها ١١،٥٧٠ تلميذا بنسبة لا تتعدى ٠،٥% من تلاميذ الإعدادي العام.

زادت في العام التالي ١٩٩٠/٨٩ لتسجل ٣١١ مدرسة وقسما (٤٧ مدرسة) تضم ١٢٥٩ فصلا بزيادة بـ٩٧٦ فصلا بنسبة ٣٤٥% عن عام ١٩٨٩/٨٨، كما زاد عدد التلاميذ أيضا عن العام السابق ٥٩٩٦٦ تلميذا بنسبة ٥١٨%، كما زادت نسبة تمثيل الإعدادي المهني بالنسبة للإعدادي العام إلى ٣% وترجع الزيادة إلى أنها تمثل الفوج المزدوج من ناحية وأن التعليم الإعدادي المهني أصبح يضم صفين دراسيين بدلا من صف واحد كما هو الحال في العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨.

إلا أنه في عام ١٩٩٤/٩٣ سجلت زيادة ملحوظة إذ قفز إلى ٢٤٢ مدرسة وقسم يضم ٢٧٤٤ فصلا بزيادة تقدر ٨٩٦ فصلا عن عام ١٩٩٢/٩١ بنسبة ٤٨% وكذلك زيادة مماثلة في عدد التلاميذ إذ بلغ عدد التلاميذ ١١٨٦٩٨ تلميذا بزيادة ٣٥٦٤٨ تلميذا عن عام ١٩٩٢/٩١ بنسبة ٤٣%. كما زادت نسبة التمثيل النسبي للتلاميذ بالنسبة لأقرانهم بالتعليم الإعدادي العام لنفس العام ١٩٩٤/٩٣ لتصل إلى ٣،٦٧%.

وقد استمر التعليم الإعدادي المهني في تزايده الكمي ليسجل عام ١٩٩٩/٩٨ بلوغ عدد مدارسه إلى ٢٥١ مدرسة وقسم، تضم ٣١٨٤ فصلا دراسيا بزيادة تقدر ١٣٣٦ فصلا عن عام ١٩٩٢/٩١ بنسبة ٧٢،٢٩%، كذلك عن بلوغ عدد تلاميذه إلى ١٣٨,٦٠٤ تلميذا بزيادة٥٥،٥٥٤ ألف تلميذ عن عام ١٩٩٢/٩١ بنسبة تقدر ٦٧%، كذلك بلغ التمثيل النسبي له بالنسبة لأعداد أقرانه بالإعدادي العام إلى ٣،٥%.

وهذا التطور الكمي للتعليم الإعدادي المهني خلال عقد التسعينيات على مستوى أعداد مدارسه وفصوله وكذلك أعداد تلاميذه المتزايدة عام بعد عام-يدعو للتساؤل هل عالج التعليم الإعدادي المهني المشكلات التي أدت إلى فشل المسار الخاص-لذا كتب له النجاح؟

---

(١) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي. إحصاءات التعليم قبل الجامعي خلال الفترة من ١٩٨٨-١٩٩٩.

هل نجح التعليم الإعدادي المهني في التسعينات فيما فشل فيه في الخمسينات والستينات-على الأقل في تغيير رؤية المجتمع المتدنية لهذا النوع من التعليم. لذا زاد إقبال أولياء الأمور على إلحاق أبنائهم به؟ أم هناك أسباب أخرى تقف خلف هذا الاستمرار؟

الأوضاع المجتمعية ومبررات نشأة المدرسة الإعدادية المهنية

وصلت مصر في نهاية الثمانينات كما سبقت الإشارة إلى مرحلة لا نستطيع عندها أن تؤجل سياسات الإصلاح الاقتصادي إلى أبعد من ذلك. حيث تراكمت متأخرات الديون، واحتاجت مصر مرة أخرى شهادة صندوق النقد الدولي لتذهب بها إلى نادي باريس لجدولة ديونها. ومن ناحية أخرى مارست الدول الدائنة ضغوطها على مصر للإسراع بعقد اتفاق مع صندوق النقد الدولي بالشروط التي يراها ملائمة. فعلى سبيل المثال قامت الولايات المتحدة بتجميد المعونات النقدية التي خصصتها لمصر علم ١٩٨٧ والبالغة ٢٣٠ مليون دولار عن عام ١٩٨٩/٨٨ باتخاذ الحكومة المصرية خطوات سريعة تجاه الإصلاح الاقتصادي.

وقد بدا واضحا طوال المفاوضات المصرية مع صندوق النقد الدولي ضعف حجية المنهج المصري الذي كانت تصر عليه الحكومة ممثلا في التدريجية وعدم اتخاذ خطوات مفاجئة ورفض الالتزام بجداول زمنية للإصلاحات المقترحة. وفي ضوء هذا أصبح تبني الحكومة برنامج الإصلاح الاقتصادي الجذري والشامل شيئاً حتمياً لا تراجع فيه فأعلن الرئيس مبارك أنه لو استمرت مصر في رفض الإصلاح الهيكلي فإن الأسعار سوف ترتفع بنسبة ٣٠٠-٤٠٠% ويصبح من الصعب السيطرة عليها مرة أخرى.(١)

كان من نتائج الخصخصة عبر المفاوضات مع صندوق النقد الدولي إجبار مصر على اتخاذ خطوات جادة نحو خفض الدعم عن كثير من الخدمات، وأوجه الاتفاق الحكومي. وتشير البيانات المتاحة إلى انخفاض الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة من إجمالي الإنفاق من ١٣،٤% عام١٩٩٠ إلى ١٠،٣% عام ١٩٩٣.(٢)

وقد كان لتلك الإجراءات انعكاساتها الاجتماعية. فتشير البيانات الواردة بتقرير الأمم المتحدة للتنمية إلى انخفاض متوسط نصيب الفرد من الإنتاج القومي الإجمالي، بحيث تدنى من ٦٨٠ دولار عام ١٩٨٧ إلى ٦٦٠ دولار عام ١٩٨٨، ثم إلى ٦٣٠ دولار عام ١٩٩٠ ثم إلى ٦٠٠دولار علم ١٩٩٢، وهو انعكاس طبيعي لانخفاض الناتج القومي الإجمالي الذي تدنى من ٨،٤% خلال الفترة من عام ٧٣-١٩٨٢ إلى نحو ٢،٨ في السنوات ما بعد ١٩٩٢.(٣) وهو ما ذهبت إليه دراسة أخرى بأن معدل النمو الحقيقي للناتج الإجمالي خلال الفترة من ١٩٩٠/٨٩-١٩٩٦/٩٥ كانت ٤،٨% عام ١٩٩٠/٨٩ انخفضت إلى ٣،٥% عام ١٩٩١/٩٠ ثم إلى ١،٩%ثم ٢،٥%، ٣،٩، ٤،٧، وأخيرا ٤،٩% عام ١٩٩٦/٩٥.(٤)

---

(١) زينب عبد العظيم: صندوق النقد الدولي والإصلاح الاقتصادي في الدول النامية جوانب سياسية، كتاب الأهرام الاقتصادي عدد ١٤٣، القاهرة، ديسمبر ١٩٩٩، ص١٤٥.

(٢) المرجع السابق: ص١٤٥.

(٣) حامد عمار: أحوال الإنسان في ربوع مصر-ومؤشراتها في مطلع التسعينات رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٤، ص٧.

(٤) مركز دراسات وبحوث الدول النامية: تقرير التنمية الشاملة في مصر، العدد الأول ١٩٩٨، جدول ٣٨ ص٢٧٨.

وقد كان لهذه المؤشرات المتدنية لمعدلات التنمية دور في التوزيع غير العادل للدخول على شرائح المجتمع المختلفة. فيشير تقرير مصر للتنمية البشرية إلى أن نصيب ٤٠% من أقل السكان دخلا يبلغ ١٩،٧% من مجمل الدخل القومي، وأن نسبة الفقراء إلى جملة السكان تبلغ ٣٣،٩%، وأن من يوصفون بالفقر المدقع تبلغ نسبتهم ٧،٦% وذلك في عام ١٩٩٠،[١] (أي أن نسبة من يعانون من الفقر بمختلف صوره تصل إلى ٤١،٥% من السكان أي حوالي ٢٢مليون مواطن، وتصل نسبة أجور جميع الفقراء إلى مجموع الأجور حوالي ١٧،٦%.[٢]

أما عن توزيع مناطق الفقر فتشير دراسة سابقة إلى أن ٣٤،١% من إجمالي الأسر التي تعيش في فقر في المناطق الريفية[٣]*. بينما ذهب البنك الدولي في تحديده لفئة (الفقراء وشديدي الفقر) في مصر مذهباً آخر. فشريحة الفقراء وفقا لبيانات ١٩٨٦ تمثل ٣٧% من سكان الريف المصري، منهم ٦١،٢% من سكان الريف الأميين، بينما الحضر فشريحة الفقر تمثل ٣٣،٣% من عدد سكان الحضر، منهم ٣٥،٣% من السكان الأميين بالمدن. وأن ٧٠% من أطفال الأسر المنتمية لشريحة الفقر بمستوى تعليمي لا يتجاوز تعليمهم المرحلة الابتدائية، وأن أطفال حوالي ٣٠% من تلك الأسر، لم يدخلوا المدارس أصلا، وأن هناك نسبة تتراوح ما بين ١٠-١٥% من أعداد التلاميذ بالتعليم الأساسي في عداد المتسربين خلال الخمس سنوات السابقة لعام ١٩٨٩، وأنهم جميعا ينتمون لشريحة الأسر الفقيرة.[٤]

مظاهر الهدر في التعليم الأساسي

وقد كان لهذه المتغيرات الاقتصادية دلالتها التربوية، التي تمثلت في أبسط ظواهرها في إحجام بعض أولياء أمور الأطفال عن الالتزام بإلحاق أطفالهم بالمدارس الابتدائية، وهو ما عبر عنه وزير التعليم، بأنه نسب الإلزام لدينا عند الالتحاق بالصف الأول الابتدائي لم تزد عن ٨٠% بأي حال وقد وصل إلى نفس النتيجة تقرير المجلس القومي للتعليم-أنه من بين ١٣،٣٨٧،٦٠٠ طفل في سن الإلزام، فإن عدد المقيدين في جميع مدارس التعليم الأساسي ٩،٥ مليون تلميذ وأن هناك ٢٥% من جملة الأطفال يضافون للأمية.[٥] كما يشير تقرير التنمية الشاملة في مصر إلى ثبات نفس النسبة تقريبا حتى منتصف التسعينات، فعدد المقيدين بالصف الأول الابتدائي في العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣ قد بلغت ١،١٣٩،٠٠٩ مليون تلميذ من جملة أطفال الشريحة العمرية ٦-٧ والبالغ عددهم ١،٥٣١،٠٧٠ مليون طفل بنسبة ٧٨%.[٦]

ورغم أن مشكلة الاستيعاب تتصدر قائمة القضايا والمشكلات المرتبطة بالفاقد في التعليم الأساسي والتي تحول دون تحقيق أهدافه إلا أنها ليست الوحيدة، فهناك قضية التسرب من التعليم الأساسي بحلقتيه.

---

(١) معهد التخطيط القومي مصر-تقرير التنمية البشرية ١٩٩٤، القاهرة ١٩٩٥، ص ٨٦-٨٧.
(٢) المرجع السابق، ص ٨٧.
(٣) مركز دراسات وبحوث الدول النامية: تقرير التنمية الشاملة في مصر، مرجع سابق، ص٩٩.
* تم تحديد مستوى الفقر بناء على احتياج الفرد على الأقل إلى ٤٢٨ جنيه كحد أدنى في السنة لتجنب سوء التغذية.
(٤) محمد نعمان نوفل: بعض الآثار المتوقعة لسياسات التكيف الهيكلي على التعليم، القاهرة، ديسمبر، ص٢-٧.
(٥) مجلس الشورى: تقرير لجنة الخدمات عن موضوع "نحو سياسة تعليمية"، دورة الانعقاد العادية الثاني عشر، القاهرة لـ١٩٩٢، ص٣١.
(٦) مركز دراسات وبحوث الدول النامية: تقرير التنمية الشاملة في مصر، مرجع سابق، ص٢٦.

تشير الإحصاءات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم إلى أن متوسط نسبة التسرب في عام ١٩٨٨/٨٧ في الحلقة الأولى من التعليم قد سجلت ١٢،٨% بينما كانت في الحلقة الثانية ١٤،٤%، أي أن نسبة التسرب في مرحلة التعليم الأساسي قد بلغت ٢٧،٢% في المتوسط.(١)

بينما تشير دراسة المركز القومي للبحوث التربوية، إلى أن نسب التسرب في الحلقة الأولى من التعليم، في الخمس سنوات الأخيرة من عقد الثمانينات من ٨٦-١٩٨٧/٩٠-١٩٩١ جاءت كالتالي ١٣،٠٦% عام ١٩٨٧/٨٦، ارتفعت إلى ١٥،٦٧% عام ١٩٨٨/٨٧، ثم إلى ٢١،١٦%، ثم إلى ١٨،٨٦%، وأخيرا إلى ١٧،٣٣% عام ١٩٩١/٩٠.(٢) بينما ذهبت استراتيجية تطوير التعليم عام ١٩٨٧ إلى أن متوسط نسب التسرب بالتعليم الأساسي قد بلغت ٢٥،١%.(٣) فوضعنا التعليمي يشير إلى أن أعداد المتسربين من التعليم الأساسي تبلغ نحو ١٥٠،٠٠٠طفل كل عام، يضاف إليها نحو ١٠٠ألف طفل لا يتقدمون للالتحاق بالمدرسة سنويا، مما يجعل عدد الأطفال الذين يدخلون دائرة الأمية سنويا نحو ٢٥٠ألف طفل. يستأثر الريف المصري منها نسبة ٤٥،٦ من مجمل المتسربين من التعليم الابتدائي، يأتي بعده في المرتبة أبناء العمال ٣٢،٦%، ثم أبناء صغار الموظفين ٦،٧% فأبناء التجار ٣،٤%.(٤)

أما عن الرسوب بالتعليم الأساسي فيشير تقرير لوزارة التربية والتعليم عن عام ١٩٩٠/٨٩ أن نسب الرسوب في الصفوف الثاني والرابع والسادس كانت على التالي ٦%، ٧%، ١٥%، أما في صفوف النقل بالحلقة الإعدادية فكانت ١٣%، بينما كانت ١٤% في الصف الثالث الإعدادي.(٥)

بينما حدد تقرير تطور التربية والتعليم نسب الرسوب بالتعليم الابتدائي في العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢ في الصفوف من الثاني للخامس بالحلقة الابتدائية على التوالي ٨،٥%، ٥،٣%، ١٩،٢%، ٢٢،٣% بمتوسط يزيد عن ١٠% من عدد التلاميذ المقيدين بالتعليم الابتدائي بينما كانت ١٤% في صفوف النقل بالإعدادي ونحو ١٧،٥% بالصف الثالث.(٦)

ويفسر البنك الدولي ذلك بأن تكلفة الفرص البديلة لتعليم هذه الفئات الاجتماعية الفقيرة غالية جدا، فضلا عن انخفاض معدل العائد الفردي للتعليم الابتدائي، وأن احتياج تلك الأسر لأية إضافات في دخولها حتى لو كانت هزيلة، فهم يسعون لها، وغالبا ما تكون تلك الإضافات نتاج عمل الأطفال المتسربين من التعليم، فتشير الإحصاءات إلى ازدياد مطرد في عدد الأطفال المنخرطين في سوق العمل، حيث بلغت عمالة الأطفال في الفئة العمرية من ٦-١٥ سنة إلى ٣،٥% من قوى العمل عام ١٩٧٩، لترتفع إلى ٥،٥% في عام ١٩٨٠ ثم إلى

---

(١) وزارة التربية والتعليم-الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي: بيان نسبة التسرب خلال الفترة من ١٩٨٢/٨١-١٩٨٨/٨٧، القاهرة، ١٩٨٩، ص٣-٨.

(٢) سمير لويس سعد: التسرب من التعليم الأساسي في الفترة من ١٩٨٠/٧٩-١٩٩١/٩٠ دراسة إحصائية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٢.

(٣) وزارة التربية والتعليم استراتيجية تطوير التعليم في مصر، مرجع سابق، ص٤١.

(٤) سليمان نسيم وآخرون: تكافؤ الفرص في السياسة التعليمية في مصر ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ١٩٩١، ص ٧٧-٨٠.

(٥) المجلس القومي للطفولة والأمومة: مكون الطفولة والأمومة في الخطة الخمسية الثالثة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ٩٢/٩٣-٩٦/١٩٩٧ المجلد الأول القاهرة، ١٩٩٢، ص٢٩.

(٦) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: تقرير تطوير التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية عن الفترة من ٩٢/١٩٩٤، القاهرة، ١٩٩٤، ص ١٢٨.

٧،١% في عام ١٩٨٣ ثم إلى ١٠،٥% عام ١٩٨٤.[١] وبلغ إجمالي الأطفال العاملين من فئة ٦-١٢ سنة ١،١٠٤, مليون طفل عام ١٩٨٤ بينما الأطفال العاملين ممن هم أقل من ١٤ سنة ١,٤٧٢،٦٠٠ مليون طفل يمثلون ١٠,٣% من إجمالي قوة العمل، وما يصل إلى ٨,٣٠% من إجمالي الأطفال في نفس السن، عام ١٩٨٩.[٢]

وفي الواقع أن ما سبق عرضه من مظاهر الفاقد التعليمي هو أحد مظاهر سوء الدخل وعدم العدالة في النظام التعليمي. ففي دراسة المركز القومي للبحوث الاجتماعية حول "عمالة الأطفال" وهي الفئة الممثلة لكل مظاهر الهدر التعليمي قد كشف عن:[٣]

من حيث الانتماء الطبقي

تنتمي النسبة الكبرى من الأطفال المنخرطين في سوق العمل لأسر عمالية أو مثيلاتها من الأسر في ذات المستوى، أي الفئات الدنيا في سلم التدرج الاجتماعي، فأرباب هذه الأسر غالبا من العمال اليدويين ٣٣,٧%، وعمال الخدمات ٢٤,٧%، والباعة ١٤%، وبعض صغار المزارعين والعاملين بأجهزة الحكومة.....الخ من الفئات الدنيا.

من حيث المستوى التعليمي

تجمع بينهم أيضا سمة تدني المستوى التعليمي-فالنسبة الغالبة من أولياء الأمور من الأميين (٥٨,٥%من الأباء، ٨٣% من الأمهات)، ومن أشباه الأميين الذين تسربوا من مرحلة التعليم الأولى (٢٨,٨% من الأباء، ١٢,٧% من الأمهات) وحصل قلة منهم على الشهادة الابتدائية (٦,٣% من الأباء، ٠,٧ من الأمهات).

وقد أشار البنك الدولي في تقرير عن "مصر-تخفيف حدة الفقر خلال التكيف الهيكلي" إلى أن السياسية التعليمية في مصر تعاني من اختلالات في توزيع ميزانية التعليم، وأن السياسة التعليمية تنحاز لصالح الأغنياء على حساب الفقراء، لذا يجب ترشيد النموذج الحالي لتخصيص الموارد، خاصة فيما يتعلق بالسياسات الحالية الهادفة للتوسع في جميع مستويات التعليم، لأن مثل هذه السياسات غير قابلة للاستمرار من ناحية، وغير عادلة من ناحية أخرى. وينصح البنك أن يكون التركيز الأكبر موجها للتعليم الأساسي نظرا للعائد الاجتماعي العالي منه، فضلا عن إتاحة فرصة تعليمية أفضل لغير القابلين للاستمرار فيما بعد التعليم الأساسي، كما طالب البنك بإدخال إجراءات أكثر دقة في اختيار الطلاب لمرحلة ما بعد الثانوي مما يكون له أكثر الأثر في حل مشكل التمويل وبطالة المتعلمين.[٤]

---

(١) وزارة التخطيط: الخطة الخمسية الثالثة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ١٩٩٣/٩٢-١٩٩٧/٩٦، مرجع سابق، ص٥٦٨.

(٢) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للأطفال "اليونيسيف": ظاهرة عمالة الأطفال، القاهرة، ١٩٩١، ص١.

(٣) المرجع السابق: ص٢-٧.

(٤) محمد نعمان نوفل: بعض الآثار المتوقعة لسياسات التكيف الهيكل على التعليم، مرجع سابق، ص٧.

وقد تزامن صدور وثيقة تطوير التعليم في مصر مع لجوء مصر تحت ضغوط الدول والمنظمات الدولية المانحة للقروض والمعونات، للاتفاق مع صندوق النقد الدولي-وهو ما قد يفسر عدداً من القرارات التعليمية المفاجئة، والتي تضمنتها الوثيقة الثانية "تطوير التعليم في مصر ١٩٨٩ والتي جاءت متناغمة مع التوجيهات الاقتصادية الجديدة وكذلك رؤية البنك تجاه معالجة بعض القضايا التعليمية ومنها آلية الإنفاق العام على التعليم وخفض سنوات الدراسة بالمدرسة الابتدائية وزيادة التوجه نحو تمهين التعليم.....الخ.

التبرير الرسمي لإنشاء المدارس الإعدادية المهنية

جاء بتقرير لجنة التعليم والبحث العلمي بمجلس الشعب فيما يتعلق بمناقشة مشروع قانون بتعديل بعض أحكام قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بشأن المادة ١٨ من القانون والخاص بإنشاء مدارس إعدادية مهنية بأنه "قد تبين للجنة بمراجعة نسب النجاح والرسوب وعدد المتسربين من التعليم الأساسي، أن عدداً كبيراً منهم لا يقبل بجدية على التعليم الإعدادي ويتكرر رسوبه، وينتهي به الحال إلى الحصول على ما يسمى مصدقة التعليم الأساسي، وفي ذات الوقت لا يستطيع أحد من هؤلاء الالتحاق بأي مركز من مراكز التدريب المهني، أو تعلم حرفة في غير هذه المراكز قبل بلوغ سن السادسة عشرة من عمره، تأسيسا على أن مدة التعليم الأساسي الإلزامي تنتهي في المتوسط ببلوغ سن السادسة عشرة، وفي ذلك تبديد لموارد الدولة على تلاميذ أظهروا عدم استعدادهم لهذا النوع من التعليم ومضيعة لوقت هؤلاء التلاميذ لأن الحال سينتهي بهم إلى الالتحاق بمركز من مراكز التدريب المهني أو تلقي إحدى الحرف بعيدا عن هذه المراكز وتوفيرا للمال والجهد والوقت وإتاحة الفرصة للتدريب المهني في وقت مناسب لتلقي هذا النوع من التدريب، رأت اللجنة أن يبدأ التوجه نحو استكمال التعليم المهني بعد انتهاء الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي على أن يستكملوا دراستهم بأحد مراكز التدريب المهني أو بمدارس إعدادية مهنية.[١]

بهذا العرض لما جاء بتقرير اللجنة فيما يتعلق بدراسة تعديل المادة ١٨ والخاصة بإنشاء مدارس إعدادية مهنية، يتضح أن اللجنة قد اكتفت بما قدم لها من إحصاءات وتقارير خاصة بالتسرب وكذلك الرسوب المتكرر لهؤلاء الأطفال وما تتكبده موارد الدولة من هدر، في الوقت الذي تعاني فيه المؤسسة التعليمية من أزمة طاحنة في الأبنية المدرسية تجعلها عاجزة عن تحقيق الاستيعاب وتخفيض الكثافة. الأمر الذي دفع باللجنة نحو تبني وجهة نظر الوزارة في معالجة مشكلة الأطفال المتسربين وكذلك كثيري الرسوب، دون أن تكلف نفسها عناء البحث فيما وراء هذا الهدر التعليمي والظروف الاقتصادية والاجتماعية لهؤلاء الأطفال، مكتفية بوصمهم منذ السنوات الأولى في حياتهم بالفشل والرسوب.

فهؤلاء التلاميذ كما سبق عرضه ينتمون إلى تلك الشريحة من محدودي الدخل والفقراء والتي زادها الأخذ بسياسات الإصلاح الاقتصادي (من تسريح للعمالة وإغلاق باب التوظيف-وإطلاق الأسعار وإلغاء الدعم، وفرض المزيد من الضرائب) مزيدا من التردي في أوضاعها المعيشية، والإحساس بالحرمان والقهر الاجتماعي. وهو ما ذهب إليه البنك الدولي في تقريره "مصر-تخفيف حدة الفقر خلال التكيف الهيكلي" بأن

---

(١) وزارة التربية والتعليم: تقرير لجنة التعليم والبحث العلمي عن مشروع قانون بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، ص٤٤-٤٥.

السياسات التعليمية في مصر حتى نهاية عام ١٩٨٩ (السنة التي أجرى فيها الدراسة) تنحاز لصالح الأغنياء على حساب الفقراء، فالطلاب المنحدرون من فئات اجتماعية ذات دخول عالية هم الذين يستفيدون من القسم الأكبر من الإنفاق الحكومي على التعليم.(١)

فالأمر يتعلق بالتناقض بين طموحات السياسة التعليمية وأغلال الأزمة الاقتصادية ونقص مخصصات التعليم. إذ تبنت الدولة منذ ١٩٧٢ ما أوصى به مؤتمر التعليم في الدولة العصرية بإطالة مدة الإلزام ليشمل المدرسة الإعدادية والابتدائية معا. إلا أن ظروف البلاد السياسية والاقتصادية آنذاك قد حالت دون التنفيذ. فظلت تلك التوصية حبيسة عقول وقلوب رجال التربية في مصر. حتى جاء عقد الثمانينات وصادف تغير السياسة المصرية وتوجهها نحو الغرب، وتبني بعض المنظمات وعلى رأسها البنك الدولي واليونسكو الدعوة لصيغة التعليم الأساسي في الدول النامية، فوجد القائمون على التعليم في مصر في قبول تلك الدعوة بغيتهم لتحقيق مد الإلزام والحصول على ما ارتبط بالصيغة الجديدة من منح معونات مادية، ولم لا وسياسة الدولة خلال تلك الفترة تشجع على قبول كافة المشروعات خاصة ما ارتبط منها بقروض ميسرة أو معونات ومنح مالية لا ترد.

إلا أن المسئولين بعد فترة اكتشفوا، أنهم قد تعجلوا في تعميم صيغة التعليم الأساسي ومد سنوات الإلزام. فكانت أزمة الأبنية التعليمية، هي أكثر مظاهر العجز تسميعا، فلجأت الوزارة إلى تكديس الأطفال داخل الفصول، وتعددت الفترات الدراسية، ونقصت سنوات التمدرس وكذلك اليوم الدراسي.....الخ مما جعل المدارس أقرب لأماكن الإيواء منها لدور العلم التي تبعث على الفرحة والسعادة.

ويبدو أن صانع القرار التعليمي قد ألف في التوجه نحو التعليم المهني وزيادة مساحته ملاذا يلجأ إليه كلما زادت الضغوط المالية أو الطلب الاجتماعي عليه، فبدلا من أن يتجه نظر المسئولين نحو حل المشاكل الخاصة بهؤلاء المتعثرين، والتي لم يصلح في علاجها نظام المسار الخاص، لجأوا إلى مزيد من التمهين. فالتوسع في التعليم المهني عموما والتبكير بتمهين شطر من التعليم الإعدادي العام من وجهة نظر المسئولين لا يصيب هدفين برمية واحدة، بل ثلاثة بنفس الرمية كالآتي:

أولاً: التخلص من الأعباء المالية والمكانية الخاصة بهؤلاء التلاميذ المتعثرين بالتعليم الإعدادي العام بإحالتهم للإعدادي المهني.

ثانياً: تأمين توافر أعداد متزايدة من الحرفيين لتعويض النقص في هذه الطائفة من أصحاب الحرف اليدوية البسيطة، نظراً لسفر بعضهم لدول النفط وارتفاع أسعارهم والتخفف من حدة البطالة مستقبلاً.

ثالثاً: أن توجيه شطر متنامياً من التلاميذ في سن مبكرة نحو التعليم المهني المغلق يخفف من حدة الضغط المتزايد على التعليم الثانوي عموماً، والعام منه بوجه خاص، بل والجامعي فيما بعد. وهى وجهة نظر بعض المسئولين لمفهوم التعليم الأساسي كما سبق عرضه.

وبذلك يكون التخلص من هؤلاء التلاميذ من خلال عمليات الغربلة والفرز المبكر، بل والنبذ لهؤلاء التلاميذ ووصمهم بالفشل ومحدودية القدرات العقلية، هو أسهل الحلول، وكأن التعليم المهني هو التعليم الملائم لهؤلاء الفاشلين من ذوي المهارات والقدرات المحدودة.

---

(١) محمد نعمان نوفل: بعض الآثار المتوقعة لسياسات التكيف الهيكلي على التعليم، مرجع سابق، ص ٦.

ويبدو أن هذه الروشتة العلاجية (التبكير بتمهين التعليم) ليست وليدة اليوم، وإنما هي وصفة قديمة جديدة-كثيرا ما أخذ بها المسئولون لمعالجة ما ينتج عن تدخل السياسة بقراراتها السيادية في مجال التعليم. إذ أعقب قيام الثورة ورغبة القائمين عليها في تحقيق كسب شعبي إن صدر قرار سياسي بتوحيد التعليم الأولي بكافة صورة في مدرسة ابتدائية واحدة دون الإعداد المسبق لمثل هذا القرار. مما أربك المسئولين عن التعليم، فلجأوا إلى كافة أشكال الضغط على الإمكانات القاصرة آنذاك. ثم لجأوا أخيرا نحو إنشاء المدارس الابتدائية الراقية، ثم المدارس الإعدادية الصناعية، بل ذهب المسئولون آن ذاك في تبريرهم لإنشاء مثل هذه النوعية من المدارس، إلى نفس المبرر الذي ذهبت إليه لجنة التعليم بمجلس الشعب في العقد الثامن من نهاية القرن العشرين. فهي روشتة جاهزة، يلجأ إليها المسئولون دون أن يكلفوا أنفسهم عناء إدخال أية تعديلات عليها.

ومثل هذه القرارات لا يمكن الحكم عليها، بأنها تمثل اتجاهاً أصيلاً في تطوير وتحديث بنية التعليم. إذ أنها تفتقد إلى التأييد المجتمعي لها، فهي تصطدم بإحجام الأباء عن إلحاق أبنائهم بها، ونجد العزوف وانعدام الحماس من جانب التلاميذ، وعدم التقدير والشك في قدرات وإمكانات خريجي هذه المدارس من قبل أصحاب العمل أو الإحجام عن الاستعانة بهم في الأعمال، فضلا عن كونها تسير ضد طبيعة التقدم ومتطلبات سوق العمل وطبيعة التكنولوجيا ونوع العمالة المرغوبة، وخطط التنمية وطبيعة الاستثمارات فيها. وهي كلها متغيرات يمكن في ضوئها تفسير ما تواجه هذه النوعية من المدارس من عزوف التلاميذ واستمرار ظاهرة التسرب منها. إذ تشير الإحصاءات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم إلى ارتفاع نسب التسرب من التعليم الإعدادي المهني بالصفين الأول والثاني-حتى بلغت هذه النسبة في العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢ ٣٣,٥% من إجمالي عدد المقيدين.[١] رغم أن نظام التقويم بهذه المدارس لا يسمح بالترسيب.

بهذا يمكن القول -أن قرار إنشاء المدارس الإعدادية المهنية، ما هو إلا علاج بالمسكنات وليس معالجة علمية له، الهدف منها إحالة مشكلة (الرسوب والتسرب) بالتعليم الإعدادي العام من بؤرة الضوء والاهتمام الإعلامي إلى الظل والتجاهل قبل الوصول إلى التعليم الثانوي العام ثم الجامعي (تقليل التدفق الطلابي على المراحل التعليمية الأعلى).

وبذلك تكون إعادة النظر في الأسس الفلسفية والتعليمية لمدرسة الإعدادية طلبا مشروعا للتعرف على طبيعة هذه المرحلة وكذلك الأسس التي تقوم عليها عملية تخصيص التلاميذ في أنواع التعليم المختلفة التالية للتعليم الثانوي.

---

(١) وزارة التربية والتعليم: التعليم الإعدادي واقعه وملامح تطويره، القاهرة ١٩٩٤، ص١١٤-١١٥.

الفصل الخامس

المتغيرات العالمية والإقليمية وسمات المواطن المعاصر

مقدمة

أولاً: المتغيرات ذات البعد العالمي

النظام العالمي الجديد وبزوغ مفهوم العولمة

التطور التكنولوجي المعاصر

سمات القرن الحادي والعشرين

هيكلة النظام العالمي الجديد على أساس تكنولوجي

تقسيم العالم من منظور تكنولوجي

تعميق المركزية والتهميش

ثانياً: المتغيرات ذات البعد الإقليمي العربي

سيناريو التدهور (الأندلس)

سيناريو الوحدة (الإبداع)

سيناريو التعاون والتنسيق (الإصلاحي)

ثالثاً: الاتجاهات التربوية الواجب غرسها في المواطن العربي

التربية وتحديات المستقبل

سمات المواطن الصالح

obeikandl.com

الفصل الخامس

المتغيرات العالمية والإقليمية وسمات المواطن المعاصر

مقدمة

من الطبيعي أن تفرض مجموعة المتغيرات السياسية والاقتصادية والعلمية العالمية منها والمحلية، تحدياً أمام الإنسان، وهي أمور في مجملها تشكل تحدياً مباشراً على الأجهزة المعنية بتنمية الموارد البشرية، ويأتي على رأس هذه الأجهزة المؤسسة التربوية، وهي المؤسسة الأم المخول لها إعداد جميع مواطني الأمة منذ نعومة أظافرهم لمستقبل لم يولد بعد، وربما لا نعرفه جيداً. لذا فإنه يجدر بنا قبل الحديث عن بنى التعليم أن نحدد، أو نحاول أن نستشف من مجموعة المتغيرات الحادثة حولنا الصورة الجديدة لكوكبنا الأرض، وما آلت إليه الأمور في الربع الأخير من القرن العشرين وهي في مجملها متغيرات ليست عفوية، أو وليده الصدفة، وإنما هي متغيرات مدروسة ومحكمة ومخططه جيداً من قبل العديد من الدول والمؤسسات العلمية والاقتصادية والسياسية العالمية[1].

ومن هذا المنطلق يمكننا القول، بأن ما آلت إليه الأمور أخيراً في نهاية القرن العشرين ما هو إلا إرهاصات (مخاض) لميلاد عالم جديد لم يكتمل تشكيله بعد، إلا أنه يفتح الباب على الأقل نحو طرح تصورات منطقية متعددة، يرتبط كل منها بعدد من الملاحظات والتداعيات، ومن ثم فهي تمثل مجموعة من الخيارات المتاحة أمام إرادات الشعوب، فيتحدد بذلك نطاق الممكن خلال فتره زمنية محددة.

لذا فإن الحديث عن أية بنى تعليمية جديدة في نظامنا التعليمي المصري، أمر يحدوه الصواب إن لم يسبقه تحديد دقيق لمجموعة السمات والتحديات الأساسية التي قد تواجهنا في المستقبل الأمر الذي يطرح تساؤلاً رئيسياً يحاول هذا الفصل الإجابة عنه وهو:

ما هي مجموعة السمات (المؤشرات) التي تسعى في تفاعلها نحو تشكيل عالمنا الأرضي في القرن الحادي والعشرين؟ وما هي انعكاساتها ودلالاتها التربوية العاملة في تشكيل وإعداد المواطن في الألفية الجديدة؟ وكيف تمارس التربية دورها كفاعل في التحولات المجتمعية التي يمر بها العالم الآن؟

أولاً: المتغيرات ذات البعد العالمي

١- النظام العالمي الجديد وبزوغ مفهوم "العولمة"

كثر الحديث عن القرن الحادي والعشرين وما يحمله في طياته من متغيرات، ليس فقط على الصعيد السياسي والاقتصادي. ولكنه يتعدى ذلك إلى كل مناشط الحياة. مما دعى أساطين الفكر والمؤسسات العلمية وغيرها نحو الدراسات والبحوث لاستشراف المستقبل.

---

(١) فايز مراد مينا: مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد، مركز بن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة، ١٩٩٢، ص ١١٧.

فالمتتبع لأدبيات علم العلاقات الدولية- سيواجه بسيل من المؤلفات والدراسات التي تحاول أن تستشف آفاق النظام العالمي في القرن الحادي والعشرين. إلا أن هناك شبه اتفاق لدي غالبية الباحثين، على أن القرن الحادي والعشرين قد أبتدأ عام ١٩٨٩، وهو العام الذي شهد الانهيار المفاجئ والدراماتيكي للاتحاد السوفيتي، أحد القطبين في السابق، وما تبعه من انهيار للعالم الشمولي[١]. وهو مشهد بمثابة (التدشين) الافتتاح لنظام عالمي جديد اختفت منه الدعوة المناهضة للرأسمالية على الصعيدين الأيديولوجي والحركي.

أما الحدث الثاني فهو "حرب الخليج الثانية" بما انتهت إليه من تكريس وضعيه أقوي دولة في العالم عسكرياً واقتصاديا وسياسياً، والدولة القائدة على صعيد العالم المركزي (الولايات المتحدة الأمريكية)، وقد وضعت يدها عملياً على منابع النفط الغنية، وأزاحت إلى الخلف، ونحو القاع الدعوى بأن العالم "ثلاثية" وبذلك تكون قد دشنت أيضاً نهاية الوحدة النسبية لما كان يشكل في العقود الثلاثة الماضية بالعالم الثالث[٢]. نهاية وضعت علاقاتها المميزة من خلال التطورات الاقتصادية والتكنولوجية، بإزاحة "المجموعة حديثة التصنيع" إلى أعلى نحو وسط الهرم، وإزاحة بقيه دول العالم الثالث إلى أسفل نحو السفوح[٣].

لذا فقد كان لسرعة الأحداث وتتابعها- أن وقف الإنسان شبه مسلوب القدرة على فهمها، وإعطاء حكم نهائي حولها، أو إيجاد التفسير المناسب لنتائجها، فهي من التكاثر وسرعة التغير، بدرجة تجعل من الصعب على الفرد حل أحد رموزها، وأن الأمر يحتاج لمزيد من الجهد والخبرة لمحاولة فهم بقية الرموز.

أياً كان الأمر، فقد حدا بالبعض تحت تأثير الأحداث الجسام التي مر بها العالم مع بداية العقد التاسع من القرن العشرين، وتحت تأثير الانبهار بالانتصارات الأمريكية المفاجئة والسريعة إلى الحديث عن العالم، ذي القطب الواحد، ونهاية التاريخ، فالنظام الأمريكي سوف يطبق في كل مكان، وسوف يدوم إلى الأبد[٤]. بينما ذهب البعض إلى التنبؤ، بأن هناك حضارة جديده تبزغ في حياتنا، وأنها ستجلب معها أساليب أسرية جديدة، وأساليب جديدة للعمل والحب والحياة، واقتصادا جديداً، وصراعات سياسية جديدة، وأكثر من هذا وذاك ستجلب معها وعياً متغيراً، وأن ملامح هذه الحضارة قد بدا إلى الوجود، وأن هناك ملايين من البشر الآن تنظم حياتها وفق إيقاع المستقبل[٥].

بينما أدت رياح التغير وعدم الثبات، إلى مزيد من القلق وعدم الاستقرار، مما دفع البعض إلى التنبؤ بأننا نعيش "مرحلة الأزمة"[٦] وهو ما يعني بعملية الانتقال المؤلمة من عالم انتهي برموزه وإيديولوجياته، معروفة للجميع وتعايشنا معه، إلى عالم جديد مازالت معالمه ورموزه يحوطها الغموض، ولم يسفر بعد عن منظومة القيم الأساسية التي سينهض على أساسها[٧].

---

(١) السيد ياسين: العالمية والعولمة، نهضة مصر، القاهرة، يناير ٢٠٠٠، ص ١٧٢.
(٢) محمد عبد الشفيع: النظام الاقتصادي العالمي في مرحلة انتقال بحوث ودراسات المؤتمر العلمي السنوي التاسع عشر للاقتصاديين المصريين في الفترة من ٢١-٢٣ ديسمبر ١٩٩٥، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع، القاهرة، ١٩٩٥، ص ٤٠-٤٢.
(٣) المرجع السابق: ص ٤٢.
(٤) يستر تارو: الصراع على القمة- مستقبل المنافسة الاقتصادية بين أمريكا واليابان ترجمة أحمد فؤاد بلبع، عالم المعرفة، ع٢٠٤، المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب الكويت، ١٩٩٥، ص ١٠.
(5)Toffler, Alvin, The Third Wave, Pan Books Ltd. London, 1983, p 23.
(٦) السيد ياسين: نهاية الحدود، جريدة الأهرام، القاهرة، ١٦ نوفمبر ١٩٩٥، ص ٢٠.
(٧) المرجع السابق: ص ٢٠.

أياً كان الحديث والآراء عن القرن الحادي والعشرين وإرهاصاته، والنظام العالمي الجديد الذي يقوم كما يحلو للبعض على فكرة "أحادية القطب وانتصار النظام الرأسمالي والاقتصادي الحر" والذي تترأسه وتقوده الولايات المتحدة دون شريك، بعد سقوط الاتحاد السوفيتي، وانفراط عقد حلف وارسو، والاندفاع المحموم لأعضائه ونحو الناتو. فهو أمر لا يعدو عن كونه تسطيحاً للأمور، وانبهاراً بسرعة الأحداث وتلاحقها[1]. فمعطيات الواقع تؤكد أن العالم حقاً يعيش مرحلة الأزمة وهي كما تشير أدبيان علم السياسة المتعلقة بالتحولات الدولية، مرتبطة بمفهوم "الانتقال والمرونة" وهي حقبة زمنية تتسم عموماً، بالغموض واختلاط الأوراق، وعدم وجود اتجاه محدد، أو هدف واضح متفق عليه، غير أن السمة البارزة في تلك الحقبة هى عدم قدرة أي طرف من أطراف الصراع الدولي والثقافي على تقديم نظرية متكاملة، يزعم أنها قادرة على وصف العالم، أو توجيهه[2].

إلا أن أدق ما يوصف به العالم مع بداية القرن الحادي والعشرين، هو "العصر الكوني- الكوكبية" وهي ليست بأيديولوجية، كأيديولوجيات القرن العشرين، نستطيع أن نقبلها أو نرفضها، وإنما هي مجموعة متشابكة من العلاقات المعقدة والمركبة، ستصبح شئناً أم أبينا، هي روح القرن الجديد وهي في حقيقتها مرحلة من مراحل التطور التاريخي، حيث تتساقط الحدود التقليدية للدولة القومية، وتتآكل السيادة الوطنية، مع بزوغ ثقافة عالمية، وانتقال المجتمع الإنساني من عصر الدول المنفردة والكيانات الإقليمية، إلى عهد جديد سيشهد المزيد من التفاعل والتلاحم العضوي بين الدول والكيانات الإقليمية والثقافات الوطنية. وهو أمر مردوده إلى طبيعة العصر، وتغير مفهوم القوة ومصادرها عن سابقه من العصور وهو ما سوف يعرضه البحث.

٢- التطور التكنولوجي المعاصر

لقد غدت المعرفة في عالمنا المعاصر من كونها فضيلة- إلى كونها العنصر الحاسم في تحديد نوعيه الحياة التي يعيشها كل مجتمع، سواء كان في مرحلة السلم، أو في الصراع والمواجهة العسكرية، ومن استقراء التاريخ البشري، يتضح أن القاعدة العلمية التكنولوجية لكل عصر، أو حقبه تاريخية هي الفيصل الحقيقي في تحديد معالمه ومسار تطوره، وأن العلاقات بين الدول يحكمها إلى حد كبير، موقع كل منها من الإنجاز التكنولوجي وامتلاكه.

ويمكن القول بأن التطور التكنولوجي المعاصر، قد مر بثلاث مراحل أساسية وهي كالتالي[3]:

المرحلة الأولى

وهي الثورة الصناعية الأولي، وقد استمرت قرابة قرنين، منذ الربع الأخير من القرن الثامن عشر وحتى نهاية الحرب العالمية الثانية تقريباً. وقد اعتمدت في جوهرها على نقل العبء العضلي، وشطر من العبء

---

(١) أسامة الباز: كلمة سيادته في ندوة "التنمية الفكرية للشباب"، مايو ١٩٩٣ المجلس الأعلى للشباب والرياضة، القاهرة ١٩٩٣، بدون ترقيم.

(٢) السيد ياسين: العالمية والعولمة، مرجع سابق ص ١٧٢.

(٣) انظر:
- محمد عبد الشفيع: النظام الاقتصادي العالمي في مرحلة انتقال، مرجع سابق، ص ١٩-٢٥.
- سعد الدين إبراهيم: "الأبعاد الثقافية للنظام العالمي الجديد" في عالم الغد عالم واحد أم عوالم متعددة، الأهرام الاقتصادي، ع ٢٤، أكتوبر ١٩٩١ ص ١٥٧-١٦٠.

الذهني لعنصر العمل البشري إلى الآلة، باستخدام مصدر طاقة صناعي وهو البخار، ومع بداية القرن العشرين باستخدام النفط لتوليد الطاقة الكهربائية، وبرزت بعض الصناعات الكيميائية والكهربائية والمعدات ووسائل النقل، وصناعة المنسوجات.. وغيرها.

المرحلة الثانية

وقد دشنتها نهاية الحرب العالمية الثانية، واستمرت قرابة ربع قرن حتى أوائل السبعينيات ويطلق عليها البعض "الثورة العلمية التكنولوجية" وجوهرها السعي نحو نقل معظم العبء العضلي تقريباً وشطر متزايد ونامٍ من العبء الذهني البشري إلى الآلة، وأبرز معالمها، ظهور الطاقة النووية والتصنيع الإليكتروني المتطور وكان لتزاوج هذين المصدرين تطبيقات بارزة على رأسها الاستخدامات الواسعة للأشعة النووية في المجال العسكري (أسلحة التدمير الشامل ووسائل إطلاقها، الصواريخ متعددة الرؤوس النووية وذاتية الدفع، صناعات الأجهزة الإليكترونية الدقيقة، وأهمها الصناعات الخاصة بالفضاء "سفن الفضاء المحطات الفضائية (حرب الكواكب) هذا إلى جانب استخدامها في مجال الطب والزراعة..الخ).

فضلاً عن استمرار تطوير وتحديث تكنولوجيا المرحلة الأولي بالتوسع في استخدام وسائل التحكم الذاتي (الأوتوماتيكية).

المرحلة الثالثة

وهي أخطر تلك المراحل وأهمها- وهي تكنولوجيا أخذت تتبلور مع بداية الثمانينيات من هذا القرن، ومازال تطورها يتميز بالسرعة والتنوع، بدرجه يصعب معها التنبؤ بكل سماتها. وهو ما يتضح من تعدد مسمياتها، إذ يطلق عليها مرحلة التكنولوجيا العالية High Technologies ، تكنولوجيا القمة Top Tech...، إلا أن أكثر الأسماء انتشارا وتداولاً واقترابا من جوهرها "تكنولوجيا المعلوماتية".

ورغم استمرار تلك المرحلة في تطوير وتحديث التقنية العالية لتطبيقات المرحلة الثانية، إلا أن جوهرها الحقيقي يتمثل في السعي نحو نقل معظم النشاط الذهني للإنسان إلى الآلة "صنع آلات ذكية" تحاكي الذكاء البشري، بل تفوقه في وظائف جزئية دقيقة، مع إعادة صياغة المعرفة البشرية ككل.

الحقول التكنولوجية الجديدة لتكنولوجيا ما بعد الصناعة

وتعد الثورة التكنولوجية التالية، أو ثورة ما بعد الصناعة، كما يحلو للبعض تسميتها، هي المسئول الأول عن تشكيل الحياة على وجه الأرض. بل وتحديد طبيعة ونوع الصراع البشري خلال القرن الحادي والعشرين، وهي ثورة تختلف عما سبقتها من ثورات علمية وتكنولوجية، في أن جوهرها وهدفها الاسمي الكامن في نقل معظم النشاط الذهني للإنسان إلى الآلة، لذا فهي تعتمد على مصدر متجدد ولانهائي قوامه العقل الإنساني[1]. وأبرز حقولها التكنولوجية يتمثل في:-

---

(١) أنطوان زحلان وآخرون: مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم. تحرير سعد الدين إبراهيم، منتدى الفكر العربي، عمان،الأردن،١٩٨٩، ص ٥٣-٥٤.

obeikandl.com

أ- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

تعد صناعة المعلوماتية نتاج التزاوج العلمي بين تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات عن بعد. ونظراً لحقيقة أن المعرفة الإنسانية كما يقدرها خبراء المستقبليات تتضاعف كل ثماني إلى عشر سنوات[١]. أي أن حجم التراكم المعرفي خلال العقد الأخير من القرن العشرين ستكون متساوية أن لم تزد عما تراكم من معرفة إنسانية منذ بداية التاريخ البشري المسجل[٢]. وهي ظاهرة قادت إلى إبراز أهمية التشغيل الذاتي "الأوتوماتية" في معالجة المعلومات" ومن هنا نتج الاندماج التدريجي بين تكنولوجيا الاتصالات وتكنولوجيا الحاسبات، فظهرت تكنولوجيا المعلومات. وقامت النظم الحديثة للمعلومات بمالها من طاقة هائلة على التخزين والمعالجة والنقل، لهذا أصبحت المعلومات مورداً اقتصادياً في حد ذاتها، تتطلب مستوي عال من الكفاءة، حتى يمكن جمعها ومعالجتها وإعادة بثها مرة أخري[٣]. كما أمكن بواسطتها صنع أجهزة متنوعة، تأخذ على عاتقها وظائف الإدارة والمراقبة والتحليل للمعلومات واتخاذ القرار، كما تأكد بذلك قيام الوسائل التكنولوجية ببعض وظائف ذهنية فائقة من وظائف الإنسان[٤]، لذلك فهي تتصف بكونها صناعة فائقة ذات كثافة علمية شديدة ودقيقة، فضلاً عن كونها صناعة كثيفة رأس المال.

وتبرز أهمية تكنولوجيا المعلومات في أن مجتمع المعلومات ملئ بالأرقام المذهلة والتي يمكن إيجازها في[٥]:

أ- يقدر الناتج الكلي لصناعة المعلومات في عام ٢٠٠٠ بـ ١٠٠٠ بليون دولار لتكون بذلك أول صناعة في تاريخ العالم تحقق رقم التريليون.

ب- يسعى منظم السوبر كمبيوتر للوصول إلى سرعة التريليون (مليون مليون) عملية حسابية في الثانية الواحدة (وهو ما يوازي من ٥٠-١٠٠ ضعف الرقم القياسي للسرعة الآن).

جـ- يجري الآن تصميم شبكات لنقل مضمون ٥٠٠ كتاب في الثانية الواحدة.

د- يمكن الآن تخزين النصوص الكاملة لآلف كتاب بحجم القرآن الكريم على قرص ضوئي تبلغ زنته ١٥ جراماً ولا يتجاوز قطره ١٢ سم تقريباً.

ب- التكنولوجيا الحيوية

استخدمت التكنولوجيا الحيوية منذ آلاف السنين، عندما اكتشف الإنسان إمكانية استغلال النشاط البيولوجي الطبيعي للبكتريا والخمائر في صناعة الخبز والأجبان.

أما التكنولوجيا الحيوية الجديدة، فقد تشكلت نتيجة إحداث تغيرات مدفوعة اصطناعيا في النشاط البيولوجي للخلايا بهدف الحصول على منتجات أو عمليات أو سلالات جديدة.

وتعتمد التكنولوجيا الحيوية على طريقتين[١]:

---

(١) فؤاد مرسي: الرأسمالية تحدد نفسها، عالم المعرفة، ع ١٤٧، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٠، ص٣٨.
(٢) أنطوان زحلان وآخرون: مرجع سابق ص ١٣-١٤.
(٣) المرجع السابق: ص ١٥.
(٤) فؤاد مرسي: الرأسمالية تجدد نفسها، مرجع سابق، ص ٤٠.
(٥) نبيل على: العرب وعصر المعلومات، عالم المعرفة، ع ١٨٤، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٤، ص ١٨-٢٠.

أ- طريقة وصل الجينات وتعتمد على نقل قطعه من المادة الوراثية لخلية ما مطلوبة إلى خلية أخري، حيث تتحد تلك القطعة المنقولة، وتقوم بعملها كجزء من الجهاز الوراثي للخلية التي نقلت إليها. والقطعة المنقولة هنا محملة بالصفات الوراثية المطلوبة، تحمل فضلاً عن هذا بتعليمات وتوجيهات خاصة بعملية معينة، كإنتاج الأنسولين، أو زيادة الألبان - اللحوم ..الخ وهي تستخدم في الحيوانات والكائنات الحية، وربما في الإنسان قريباً، إن لم تكن قد بدأت بالفعل.

ب- طريقة إدماج الجينات: وهي خاصة ببعض العمليات البيولوجية التي تتضمن عدداً أكبر من حاملات الصفات الوراثية (الجينات)، وكذلك آليات أكثر تعقيداً للتحكم فيها. حيث يتم إدماج كل المادة الوراثية لخلية بعينها في كل جينات خلية من عضو آخر، أو نوع أخر مختلف. وتستخدم هذه الطريقة في النباتات التي لا يمكن تهجينها بالطرق المعتادة.

فتكنولوجيا الهندسة الوراثية القائمة على علم إحياء الخلية في النبات والحيوان، صارت تعني الكثير بالنسبة للإنسان، إنها تعني ثورة تكنولوجية في الزراعة ومجال الإنتاج الزراعي والحيواني . فمن مجالاتها الواعدة تنمية بذور الحاصلات الزراعية ذات الصفات المرغوب فيها كالإنتاجية العالية والمقاومة للأمراض، والقدرة على تحمل العطش والملوحة، وفي مجال الإنتاج الحيواني، هناك تجارب تجري على الماعز والضأن معاً لإيجاد نوع أو سلالات جديدة، فضلاً عن محاولات تجري لتغيير وزيادة دورات الخصوبة في الحيوان.

ويقدر العلماء، أنه بحلول عام ألفين ٢٠٠٠ ، حين ينبغي توفير الطعام لحوالي ستة مليارات نفس بشرية يجب أن يتزايد إنتاج الغذاء في المتوسط بنسبة لا تقل عن ٢,٩ % ، وهو معدل يمكن تجاوزه بكثير في ضوء إمكانات علم الهندسة الوراثية؟[٢]

جـ- تكنولوجيا المواد الجديدة

وهي في حقيقتها ثورة في علم الكيمياء، حيث يتم استخراج المواد الجديدة بلا حدود بدلاً من المواد الطبيعية الناضبة أو المحدودة. بالأمس القريب لم تكن الصناعة تعرف سوي ثلاثين عنصراً، أما الآن فالعنصر المعروفة تربو على المائتي عنصر، ويتميز كل عنصر بهندسة نوعية لذراته، كما يعاد اكتشاف خواص العناصر المختلفة التي تجاهلتها الصناعة من قبل[٣]. الأمر الذي يمكن معه القول إن ما بين معادن الأمس واليوم لا يوجد شئ مشترك سوي الاسم المعطي للمادة. فالبترول على سبيل المثال في ظل هذه التكنولوجيا سيتحول إلى مادة أولية أكثر منه وقوداً، حيث يستهلك ويبدد وهو الأمر الذي يفسر انخفاض الطلب العالمي على البترول والخامات الأولية كالفحم والحديد والمطاط والقطن وغيرها من الخامات الطبيعية المحدودة والقابلة للنفاذ، حيث يستعاض عنها الآن بمواد مصنعه أكثر جودة وأقل تكلفة[٤]. فعلى سبيل المثال في أشباه الموصلات متناهية الصغر. لا تمثل الخامات المصنعة أكثر من ٣% من تكلفة الإنتاج (وأن خمسين أو مائة رطل من الألياف الزجاجية تقوم بتوصيل عدد من المكالمات الهاتفية مماثل لما كان يقوم به طن من الأسلاك النحاسية، وأن إنتاج

---

(١) فؤاد مرسي: الرأسمالية تجدد نفسها، مرجع سابق، ص ٤٢-٤٤.
(٢) المرجع السابق ص ٤٤.
(٣) فؤاد مرسي: الرأسمالية تجدد نفسها، مرجع سابق ص ٤٥-٤٨.
(٤) لستر ثارو: الصراع على القمة، مرجع سابق ص ٤٠-٤١.

مائة رطل من هذه الألياف الزجاجية، يتطلب أقل من ٥% من الطاقة الضرورية لإنتاج طن من الأسلاك النحاسية. وكذلك الأمر بالنسبة للمواد البلاستيكية التي تحل محل الصلب في بعض الصناعات.. الخ[١].

د- تكنولوجيا الطاقة الجديدة والمتجددة

وهي تعتمد على عملية إحلال مواد جديدة، أو متجددة محل أخري محدودة أو ناضبة وخاصة في مجال الطاقة. ففي الماضي عرف الفحم كمصدر للطاقة، ثم اكتشف البترول ويليه الطاقة المائية والغاز وأخيراً الطاقة النووية. أما اليوم فيضاف إليها مصادر أخري متجددة وغير قابلة للنضوب فضلاً عن كونها غير ملوثة للبيئة الطبيعية. وهي تتمثل في (طاقة الرياح- الطاقة الشمسية- الطاقة الناجمة عن مد وجذر البحر، موجات البحر- الحرارة المنبعثة من باطن الأرض..الخ) ويحدثنا العلماء بأنه في القرن القادم سوف يستخدم الاندماج الحراري ومادته الأولية مياه المحيطات. إذ تكفي عده لترات منه لتزويدنا بما يساوي طاقه طن من البترول، وذلك إذا أمكن التوصل إلى رفع درجة حرارة الهيدروجين الثقيل في الماء إلى ما يفوق مائة مليون درجة[٢]. لذا يتوقع العلماء بأن القرن القادم سوف يتسم بوفرة الطاقة وتعدد مصادرها، بفضل انتصار مبدأ إحلال المواد.

ومن خلال هذا العرض لأهم تكنولوجيات الثورة التكنولوجية الثالثة، أو عصر ما بعد الصناعة وأهم حقولها. يتضح لنا أنها ثورة غير مسبوقة بشكلها الحالي في التاريخ البشري. وغير خفي أن هذه الثورة قد أحدثت تغيرات جذرية، ليس فقط على مستوي المؤسسات المجتمعية وباقي قطاعات الإنتاج التقليدية كالزراعة والتعدين ووسائل النقل والاتصالات، بل أدخلت ثورة في الإنتاج الصناعي بكافة صوره، بإدماجها الحواسب الآلية وأنظمة المعلومات في عملية الإنتاج والمراقبة والإدارة، الأمر الذي لم يعد معه الوعاء القطري كافياً لتوسع الإنتاج، ولم تعد السوق القطرية مهماً كان أتساعها كافياً لاحتواء حركة السلع والخدمات ورأس المال والعمل، وهكذا يجري الآن وبصورة واعية تدوير مطرد للحياة الاقتصادية في كل بلد على حده، بحيث يتخطى الإنتاج الحدود القطرية والقومية الإقليمية، ويكتسب رأس المال طابعاً دولياً، وتنمو المشروعات والمصارف متخطية للقوميات[٣] (أي أقلمة العالم) وهو ما يؤكد أن الصراع القادم بين دول العالم سوف يتركز حول توزيع المعرفة وامتلاكها، وهو أمر يدعو التربية والقائمين عليها للتوقف بغرض مراجعة نظمها وأساليبها وأهدافها من أجل مواجهة مستقبل غير معلوم لدينا وإن كان كثير من ملامحه قد بدت في التكون والتشكل كما سبق عرضه، ولا يكفي هنا أقل من تكوين عقلية تعي بعدها العالمي في الوقت الذي تحافظ فيه على بعدها المحلي وخصوصيته وتسعي نحو تطويره وتنميته، وهو ما التزمت به مصر أمام مؤتمر قمة التعليم للجميع في الدول التسع الأكثر اكتظاظاً بالسكان بضرورة توفير تعليم للمواطنين يجعلهم قادرين على التعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين[٤]. وهو أمر يدعونا إلى التعرف على ما أفرزته تكنولوجيا ما بعد الصناعة "ثورة الاتصالات والمعلوماتية" من سمات وخصائص سوف تشكل بعداً أساسياً في تكون الشخصية الفاعلة في الألفية الثالثة.

---

(١) فؤاد مرسي: الرأسمالية تجدد نفسها، مرجع سابق ص ٤٦-٤٨.
(٢) المرجع السابق: ص ٤٩-٥١.
(٣) المرجع السابق: ص ٨-٩.
(٤) عبد الفتاح جلال: تطوير التعليم الإعدادي وتحديات القرن الحادي والعشرين، المؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي (التقرير النهائي) الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، القاهرة نوفمبر ١٩٩٤، ص ٢٤.

٣- سمات القرن الحادي والعشرين

إن كان من المبكر تصور شكل النظام الدولي الجديد في القرن الحادي والعشرين، وذلك بالنظر إلى حجم التغيرات التي تحدث في العالم وسرعة تلاحقها، فإنه من الأرجح الاعتراف بأن العالم سيستمر في حالة من السيولة وربما الفوضى الدولية، حتى نهاية العقد الأول من القرن القادم، ومرجعها طبيعة مرحلة التحولات الدولية ومفهوم "الانتقال والمرونة" فأن الأمر يتطلب إدراك- أننا إزاء تطور لم يكتمل بعد، وأننا نعيش شئنا أم أبينا وسط هذا التحول الهائل بكل أحداثه وتداعياته، وأن تلك التداعيات مازالت عاملة في تشكيل الأوضاع الدولية.

وانطلاقا من كون النظر إلى المستقبل- هو اختيار بين أن نفاجأ ونصعق، أو نرتبك لما قد يواجهنا به المستقبل من أمور، فنصبح تحت رحمة ظروف وملابسات كان يمكن استشفافها وبين أن نوجد لأنفسنا قواعد، وأن كانت صغيرة، نرتكز عليها أمام الاحتمالات الواردة، فنكون على استعداد لها عندما تحدث. ومن هنا كان توجه العديد من المجتمعات خاصة النامية منها نحو دراسة وتصنيف خصائص وسمات المرحلة القادمة.

وبالنظر في طبيعة القرن القادم "عصر ما بعد الصناعة" ومقولة التكنولوجية الصاعدة، يمكن تحديد عدد من السمات الرئيسية للمرحلة القادمة، والتي يري الباحث ، أنها قد تلعب دوراً محورياً في تحديد سمات المواطن القادر على التفاعل مع المرحلة القادمة، والتي تشكل بدورها آلية ضاغطة على المؤسسة التعليمية كي تتفاعل معها.

ومن أهم سمات القرن الحادي والعشرين:

أ- السرعة

وهي إحدى سمات عالمنا المعاصر دون غيره من العصور والأزمنة السابقة، وهو أمر مرده إلى طبيعة التطور العلمي والمعرفي لعصر ما بعد الصناعة، إذ ضاقت المسافة الزمنية بين تاريخ الاكتشاف العلمي وبداية التطبيق العملي له، فالتغير الحادث الآن لم يعد فقط يتم بسرعة متزايدة، إنما أصبح يتسم بالسرعة والتلاحق حتى بمعايير المجتمعات الصناعية المتقدمة.

وهو ما عبر عنه "ماكس ويز" بأن التغير كان دوماً جزءاً من بيئة الإنسان ولكن الذي تغير هو معدل هذا التغير وسرعته، ومن المتوقع أن يكون مستقبلاً أسرع في معدله وذا تأثير مضاعفٍ في كل مناحي الحياة، بما فيها القيم الشخصية والمستوي الخلقي والعقائدي، رغم بعد كل هذا عن التكنولوجيا[١]. وهو أمر يتصاعد ويدفع نحو السطح مشكلة "التكيف" بين الإنسان والعالم الذي يتغير حوله، والذي يطرح في تغيره السريع والمفاجئ أسئلة عديدة، ويثير تحديات أخلاقية وعقائدية، بل ربما أكثر من هذا صداماً وتصدعاً بين الإيمان بالعلم وقدراته ونجاحاته في جذب الكثير من المؤمنين به، وبين العقائد الدينية "خاصة أصحاب التوجه

---

(١) عبد الخالق عبد الله: العالم المعاصر والصراعات الدولية، عالم المعرفة، ع ٣٣، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٨٩، ص ١٧.

الأصولي(الأرثوذكس)" التي تطرح العديد من اللاءات حول بعض القضايا الدينية (المباح وغير المباح)[١]، وهي كلها قضايا مستحدثة لم يكن الإنسان على عهد بها منذ فترة وجيزة.

ب- التغير الاجتماعي المتسارع

وهذا التغير هو أحد خواص القرن القادم، ونتاج لعصر ما بعد الصناعة وخاصة السمة السابقة وتأثيرها المتزايد في جميع المناشط البشرية. الأمر الذي حدا بالفرد نحو الشعور بالمعاناة والقلق والإحباط تجاه انتقاء أو هضم ما يتساقط عليه من معلومات ومعارف متنوعة ومتسارعة، بل ومتناقضة أحياناً مع ما يؤمن به وسائد في مجتمعه المحلي، عبر وسائل الاتصال الحديثة. وكذلك التطور السريع والمتغير في تكنولوجيا الإنتاج، وما نتج عنه من تغير في طبيعة العمل ومفهومة، ونوع الخبرات والتدريبات المطلوبة والمتغيرة خلال فترات وجيزة، كذلك زيادة وقت الفراغ والقلق الناتجة عن تغير هيكل الإنتاج وما صاحبة من زيادة أعداد العاطلين والمسرحين من العمل والعاملين لبعض الوقت[٢]. وهي في مجملها آليات جديدة قد تسعي نحو انهيار المجتمعات السائدة والمستقرة كالمجتمع العائلي والقرابة، وكذلك العديد من القيم الأخلاقية والدينية، بل ستعيد النظر في الكثير من المسلمات السائدة من خلال طرحه لعدد من القيم الجديدة والقضايا الفلسفية حول الإنسان وأهمية العمل ودور الآلة.. الخ وهي كلها قضايا ستكون عرضة للتغير لا من جيل لجيل كما عهدنا في الماضي، ولكنها في حياة نفس الجيل الواحد[٣].

وهذه التغيرات في مجملها لن تكون بظواهر قاصرة على المجتمعات المتقدمة والمشاركة في إحداث هذا التغير، ولكن أيضاً وبصورة أكثر عنفاً وأشد قوة بالنسبة لمن لم يشارك في هذا التقدم. فالمجتمع سوف يتأثر في أدني الأرض وأقصاها، وإن كان بدرجات متفاوتة.

وهذا التغير الحادث ، سوف يتطلب منا فرداً ومجتمعاً، أن نكون على نفس الدرجة من السرعة، بل والقدرة الواعية على الانتقاء والاستيعاب وإحداث التكيف، إن كان لنا رغبة في الانطلاق نحو المشاركة في عالمية الحضارة[٤]، وهو أمر لا يمكن حدوثه إلا إذا بدأنا بالتسلح بنوع من التفكير الناقد والمعرفة الواعية بطبيعة العصر ومتغيراته. وإلا فإننا مقبلون على جيتو كبير لا يري فيه العالم المتقدم سوي بؤر للقلاقل والصراعات والخطر- لا يستحق معها سوي الإهمال والتهميش، بل والحصار إن لزم الأمر، وهي رؤى بدأت تطرح على الساحة العالمية خاصة الغرب، وبقصد تشكيل رأي عام مؤيد لسياسات وآليات العزل والتهميش تجاه بلدان العالم الثالث، ومنها منطقتنا العربية الإسلامية خاصة.

---

(١) حيدر إبراهيم: العولمة وجدل الهوية الثقافية، في عالم الفكر، ع ٢، مج ٢٨، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ديسمبر ١٩٩٩، ص ١٠٧.

(٢) هانس- بيتر مارتين وهارالد شومان: فخ العولمة- الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية- ترجمة عدنان عباس على، عالم المعرفة، ع ٢٣٨، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٨، ص ١٩٨-٢٠٠.

(٣) على ليله: الشباب في مجتمع متغير- تأملات في ظواهر الأحياء والعنف، الحرية الحديثة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٤٣-٤٥.

(٤) فايز مراد مينا: مناهج التعليم، الوطن العربي، مرجع سابق ص٩-١١.

جـ- الشركات متعددة الجنسية والعابرة للقارات

تزامن ظهور ونمو عدد المنظمات الدولية في عالمنا المعاصر، مع تزايد مماثل في عدد الشركات العملاقة متعددة الجنسيات، التي تحولت الآن إلى قوة رئيسية وفاعلة على الساحة الدولية، وهو ما عبر عنه جوزيف كاملليري بأن "تزايد قوة وهيمنة الشركات متعددة الجنسية، دفع بميزان القوة في العالم إلى أن يتحرك على نحو ثابت لمصلحة هذه الشركات، في الوقت الذي تتجرد فيه الدولة تدريجياً من سلطانها وهيمنتها في ممارسة الحكم"(١). بل أن هذه الشركات قد نجحت في الربع الأخير من هذا القرن في التحول إلى قوة من القوي الحاكمة والمتحكمة في مجري التطورات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في عالمنا اليوم، فهي تمتلك من القدرة التنظيمية والمادية والتقنية، بل والأيديولوجية ما يؤهلها لإدارة العالم كوحدة واحدة مترابطة، وتمهد تدريجياً وبقصد نحو إلغاء دور الدولة القومية(٢). فتلك المؤسسات قائمة على أساس فكرة تحويل العالم إلى سوق واحدة وتدويل المجتمع الإنساني ، والتخطيط المركزي للإنتاج والاستهلاك العالمي(٣).

الأمر الذي ينتهي بالسيطرة الكاملة على النشاط الاقتصادي وتحويله إلى نشاط عالمي يتعدى حدود السلطات المحلية للدولة.

د- ثورة الديمقراطية

وقد ظهرت بواكيرها الأولى في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات وازداد مدها القومي في نهاية حقبه التسعينيات وهي ثورة تمس كل دول العالم بدون استثناء فالأزمات السياسية المتعلقة بتداول الحكم وقضايا الديمقراطية في بادئ الأمر كانت لصيقة بدول المعسكر الغربي، وانتقلت بانهيار الاتحاد السوفيتي إلى دول المعسكر الشرقي، والآن ومع نهاية القرن العشرين، أصبحت لصيقة بالعديد من البلدان المتقدمة والنامية وأن اختلفت في الدرجة والتأثير(٤).

ويرجع الفضل في انتشار وتنامي عدوي الحركات الديمقراطية وانتقالها من موطنها في الغرب إلى أجزاء المعمورة إلى ثورة الاتصالات التي نجحت مؤخراً في أضعاف وتهتك الحاجز المكاني والزماني معاً، بأن جعلت المسافات الاجتماعية داخل المجتمع الواحد أبعد بكثير من المسافات الجغرافية بين مجتمعات عديدة(٥)، فضلاً عن نجاح ثورة الاتصالات في جعل الحدود الإقليمية والسياسية للدولة، وكذلك وسائل الرقابة التقليدية وسائل بدائية عديمة الجدوى والفاعلية أمام عبور رسائلها الإعلامية حاملة قضايا ومضامين فكرية جديدة إلى العديد من الشعوب المحاصرة فكرياً. وقد نجحت الحركات الديمقراطية مؤخراً في ظل التفسخ السياسي والأزمات الهيكلية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات الشمولية والديكتاتورية، في الكشف عن زيف دعوى أنظمتها الحاكمة بادعاء الديمقراطية من خلال السماح بإقامة بعض الأحزاب السياسية المهشمة والضعيفة بل

---

(١) ورد هذا الاستشهاد في:-
عبد الخالق عبد الله: العالم المعاصر والصراعات الدولية، مرجع سابق، ص ٣٠-٣١.
(٢) المرجع السابق، ص ٣١.
(٣) فؤاد مرسي: الرأسمالية تجدد نفسها، مرجع سابق ص ٨-١٠.
(٤) ضياء زاهر: مستقبل التعليم في المنطقة العربية- التوقعات النوعية- في برامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية، القاهرة من ١٥-١٩ سبتمبر ١٩٣١، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة ١٩٩١، ص ٤-٥.
(٥) على ليله: الشباب في مجتمع متغير تأملاته في ظواهر الأحياء والعنف_ مرجع سابق، ص ٤٣.

تصاعد نجاحاتها في الإطاحة بتلك الأنظمة، وتبني توجه ديمقراطي قائم على إحدى آليات الديمقراطية وهي الانتقال السلمي للسلطة وتداولها[1]. الأمر الذي أصبح معه لفظ الديمقراطية لصيقاً بالانتقال السلمي للسلطة وتداولها دون احتكار على شخص ما أو حزب بذاته.

هـ- تقليص سلطه الدولة

رغم أن الدولة هي الوحدة السياسية- إلا أنها حتماً ليست هي الوحدة الوحيدة المكونة للعالم المعاصر في نهاية القرن العشرين، فالعالم الآن يتكون أيضاً من العديد من المنظمات والهيئات الدولية والإقليمية رسمية أو غير رسمية، نشمل بنشاطاتها جميع المجالات الإنسانية، كالأنشطة السياسية والثقافية والاقتصادية والعلمية والصحية..الخ[2] ورغم أن هذه المنظمات لم تصل بعد إلى طور إلغاء دور الدولة- إلا أنها أصبحت من القوة التي تمكنها من التأثير في المجتمع، بحيث لم تعد الدولة هي القوة الوحيدة التي تحتكر القرارات في العلاقات الدولية[3]. إذ نجحت تلك المؤسسات من خلال نفوذها وطبيعة تنظيمها وآلياتها الضاغطة، في أن تشارك في العديد من المحافل الدولية، بل وأن تجعل من القرارات والتوصيات التي تتخذها إلزاماً للعديد من البلدان المشاركة.

و- الانفتاح الإعلامي الثقافي "العولمة الثقافية"

كان لظهور الولايات المتحدة كنجم أوحد بعد انهيار الاتحاد السوفيتي ونجاحها في إدارة حرب الخليج الثانية- أن أخذ مفهوم المعاصرة أبعاداً جديدة، تسعي في بطء نحو تشكيل نظام عالمي وفقاً للتصور الغربي، ومن هنا كان الطرح والتسويق لعدد من المفاهيم (حضارة عالمية، أقلمه الثقافة) ..الخ وقد ساعد على هذا امتلاك واحتكار آليات تشكيل العقل والرأي العام.

وفي اتجاه مضاد لقولبة العالم وفق منظور غربي، أن دعا عدد من المفكرين خاصة بالمشرق، إلى ضرورة الوعي واتخاذ الحيطة والحذر من خطورة الانزلاق فيما تسوقه أبواق الدعاية الغربية من وهم خادع ينتهي بهم إلى فقدان الهوية والمزيد من التهميش والتبعية. إذ يري "حامد عمار" أنه يجب التمييز الواعي بين العالمية والإنسانية من جانب وبين العولمة والكوكبية، وكذلك بين سيادة الدولة وخصوصيتها الثقافية من ناحية وبين مفهوم القرية الكونية الصغيرة وهيمنة الدول الكبرى من ناحية أخري[4].

فمفهوم العولمة والكوكبية في ظل ثورة الاتصالات وتراجع سيادة الدولة على حدودها وسماواتها، في صورته الواقعية صورة من صور الهيمنة والتبعية من خلال الغزو الثقافي وفرض نمط قيمي محدد، يعتبره

---

(١) يوسف شرارة: مشكلات القرن الحادي والعشرين والعلاقات الدولية القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٦، ص ١٥٨،٨٧.

(٢) عبد الخالق عبد الله: العالم المعاصر والصراعات الدولية، مرجع سابق،ص ٣٠.

(٣) حسنين توفيق إبراهيم: العولمة- الأبعاد والانعكاسات السياسية، عالم الفكر، ع٢، مج ٢٨، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ديسمبر ١٩٩٩، ص ١٩٨-١٩٩.

(٤) حامد عمار: أحوال الإنسان في ربوع مصر. المحاضرة التذكارية التي ألقيت في المؤتمر العلمي السنوي الرابع عشر "التعليم والإعلام"، كلية التربية جامعة عين شمس بالتعاون مع رابطة التربية الحديثة، ١٩٩٤، ص ٤٧.

أصحابه خاتمة ما بلغته الحضارة الإنسانية. بخلق ثقافة عالمية مماثلة لثقافة المركز (ثقافة استهلاكية) وخلق سوق عالمية يستقبل منتجاتها الاستهلاكية وقيمها الثقافية.

وقد اتخذ الغرب من احتكاره لإنتاج وتسويق وسائل الاتصال الحديثة آلية ناجحة نحو الدعاية لهذا الفكر سواء عند الصفوة أو العامة الذين دائماً ما يحلو لهم تقليد الصفوة، مستغلاً في ذلك إمكانياته الضخمة لوسائل تشكيل العقل والرأي والممثلة في:-

أ- امتلاك الدول الصناعية الكبرى "تقنية الاتصال بحكم كونها المصدر الرئيسي لتصنيع وتوريد أجهزة الأعلام المرئية والمسموعة إرسالا واستقبالا، وإنتاج معدات الشبكات السلكية المحمولة هوائياً والكوابل الأرضية والتوابع الفضائية وتجهيزاتها من مرسلات ومستقبلات فضلاً عن خبراتها العالمية في التحكم في الاتصال الدولي ونقل المعلومات عبر قنواتها الفضائية[1].

ب- احتكار وسائل الأعلام الدولية والاتصال، وهيمنة أجهزتها وشركاتها على المادة الإعلامية والمعلومات الخام والمعالجة إذ تشير الإحصاءات إلى أن أربع وكالات أنباء غربية رأسمالية (رويتر- اسوشيدبرس- يونايتد برس- فرانس برس) تحتكر فيما بينها ٨٠% من إجمالي تدفق المعلومات والأنباء العالمية، وتتصدر وكالات الأنباء الأمريكية قائمة تلك المؤسسات بسيطرتها على نحو ٧٥% من إجمالي الإنتاج العالمي لبرامج التليفزيون، ٩٠%من إجمالي الأخبار المصورة، ٨٢% من إنتاج المعدات الإعلامية والإليكترونية، ٩٠% من المعلومات المخزنة في الحاسبات الإليكترونية[2].

فالنظام العالمي الجديد في كينونته إحدى صور الصراع والهيمنة الغربية الساعية نحو ديمومة استغلال الغرب لثروات واقتصاديات الجنوب إذ يسعى الغرب ببطء نحو توظيفه للأعلام والثقافة وحتى العلم لإعادة تشكل عقلية شعوب تلك البلدان وإعدادها نفسيا وعاطفياً لتقبل النموذج الغربي وخاصة الأمريكي وتوجهاته، وحتى قناعاته الأيدلوجية، من خلال تصديره لتجربته التنموية والحياتية باعتبارها هي آخر ما توصلت إليه الحضارات[3] . وتعميقها في وجدان هذه الشعوب وكأنها التجربة الحياتية المثالية التي تستحق الاقتباس والمحاكاة، خاصة النموذج الأمريكي منها، والذي أصبح يسكن داخل عقولنا ونفوسنا. وهو ما حدا بأحد البرلمانين البرازيليين بالتساؤل "ما هذا البلد الذي توصل إلى إغفال أبطاله واستبدالهم بأساطير مضحكة مستوردة مثل رعاه البقر في غربي أمريكا أبدعت أسطورتهم، كما يعرف الجميع المخيلة السينمائية؟ ما هو هذا البلد الذي لا يمكنه أن ينقل لأجياله الصاعدة مثال البشر البسطاء من شعبنا؟ علينا أن ننفذ ما تبقي من الثقافة البرازيلية، وإلا فأننا نوشك أن نستفيق يوماً وأمتنا قد تحولت إلى أمة أخري يصبح فيها الشعب البرازيلي مرجعاً تاريخياً[4].

---

(١) محمد مصالحة: السياسة الإعلامية الاتصالية في الوطن العربي، ط١، شروق، لندن، ١٩٨٦، ص ٣٨-٣٩.
(٢) عبد الخالق عبد الله: العالم المعاصر والصراعات الدولية، عالم المعرفة، مرجع سابق، ص ٢٠٨-٢٠٩.
(٣) أحمد مجدي حجازي: العولمة وتهميش الثقافة الوطنية- رؤية نقدية من العالم الثالث عالم الفكر، ع ٢، مج ٢٨، المجلس الوطني لثقافة والفنون والآداب، الكويت، ديسمبر، ١٩٩٩، ص ١٣٢-١٣٣.
(٤) اليونسكو: التنمية الثقافية- تجارب إقليمية، ترجمة سليم مكسور، المؤسسة للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٨٠، ص ٩٧.

٤- هيكلة النظام العالمي الجديد على أساس تكنولوجي

إعادة تقسيم العمل من منظور تكنولوجي

أسلمت لنا قوي التغيير والدفع في أواخر الثمانينات وأوائل التسعينيات من هذا القرن صورة جديدة انتقالية الطابع للنظام العالمي في ضوء معطياته الاقتصادية والعلمية التكنولوجية.

فقد كان لانضمام اليابان إلى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، بحكم التقدم الاقتصادي والتكنولوجي السريع والذي أحرز في الخمسينات والستينات من هذا القرن أن أصبحت عملاقا اقتصاديا، في الوقت الذي تم استبعاد الاتحاد السوفيتي بسبب أزمته الاقتصادية، والتي انتهت بانهياره واستبعاده مؤقتا من المنافسة الدولية (لحين إعادة ترتيب البيت).

بهذا أصبح التحالف الغربي كصيغة سياسية يعبر أيضا عن صيغة اقتصادية عالمية قاعدية الطابع (النظام الرأسمالي الدولي) مما دعا إلى ظهور مقولة (الثالوث) وهي مقولة تبرز علاقات الهيمنة والتلاحم الاقتصادي بين الأركان الثلاثة للنظام الاقتصادي الرأسمالي (الولايات المتحدة- أوروبا الغربية- اليابان).

ولما كانت القوي الاقتصادية المسيطرة تكنولوجيا، تميل دائما إلى تأكيد سيطرتها عبر الزمن بوسائل مستحدثة، تحقق لها الانفراد والسيطرة التكنولوجية من خلال ميكانزمات الاستئثار والاستبعاد النسبي بهدف تعظيم الفوائد. ومن تلك الميكانزمات:

أ- تقسيم العمل الدولي: من خلال إعادة نقل وتوطين أنشطة صناعية وتكنولوجية بعينها إلى مناطق جغرافية بعينها خارج دول المركز (الثالوث) بهدف تعظيم الفوائد الاقتصادية، وفق صيغة احتكار القلة.

ب- إعادة تقسيم بلدان العالم من منظور تكنولوجي سياسي.

طبيعة ونوع التكنولوجيا المنقولة

فيما يتعلق بعمليات نقل التكنولوجيا الجديدة خارج الثالوث، تشير إحدى الدراسات الخاصة بالأمم المتحدة إلى أن عملية النقل هنا منقوصة ومشروطة وليست كاملة، فهي انتقالات محددة ومحسوبة بأجزاء معينه دون غيرها من التكنولوجيات، كما أنها مرتبطة بمراحل التطور التكنولوجي السابق عرضها، أي أنه يمكن القول إن المراحل الثلاث للتطور التكنولوجي تناظرها ثلاثة مجالات (مستويات) لنقل التكنولوجيا، بل وثلاث مجموعات من البلاد، وهي كالتالي طبقا للحداثة[1]:

الثورة التكنولوجية الثالثة: (تكنولوجيا ما بعد الصناعة)

وهذه الثورة التكنولوجية لا يوجد فيها أية عمليات نقل حقيقي لتكنولوجيا الحقول الأربعة السابق ذكرها سوي بعض العمليات المحدودة والهامشية الطابع كعمليات التجميع لبعض الأجزاء الدقيقة والعليا من هذا الحقل

---

(1) United Nations Center on Transnational corporations and The Transfer of New Emerging Technologies to Developing Countries, U.N. New York, 1990, p.p. 33-53

نقلا عن:

محمد عبد الشفيع: مرجع سابق، ص ٢٨-٣٣.

والسابق صنعها في دول المركز (الثالوث)، مع تركيز عمليات النقل المذكورة في مجموعة واحدة هي البلاد حديثة التصنيع.

الثورة العلمية التكنولوجية (الثورة الصناعية الثانية)

ويوجد بها نقل لتكنولوجياتها في حدود معينه، ولمجموعة معينة من البلاد، وتشتمل عمليات النقل فيها على بعض الصناعات الإليكترونية (أجزاء محددة) وبناء الآلات والمعدات وبعض المرافق النووية السلمية وكذلك بعض الصناعات الكيماوية.

الثورة الصناعية الأولى

وفيها يتركز مجال النقل والتوطين الواسع للتكنولوجيا، وتشمل العديد من بلدان العالم الثالث، ولكن بدرجات متفاوتة، حسب مستوي التحضر والاستيعاب التكنولوجي. وهو نقل يعتمد أساساً على التكنولوجيا التقليدية غالباً في قطاعات الملابس والمنسوجات والكيماويات والبتروكيماويات، وبعض الصناعات الميكانيكية والكهربائية والكثير من الصناعات المستهلكة للطاقة والملوثة للبيئة كبعض صناعات الحديد والصلب، والألومنيوم والصناعات الكربونية كإطارات السيارات وبعض الصناعات الكيماوية كالأصباغ والأسمدة..الخ

من خلال هذا العرض لطبيعة نقل وتوطين التكنولوجيا خارج بلدان الثالوث (المركز)، يتضح أنها عملية محسوبة بدقة ولا تدع مجالاً للشك أو الأوهام حول نجاح تلك البلدان منفردة أو متكتلة في الخروج أو كسر أتون التبعية المفروضة من دول المركز بامتلاكها للتكنولوجيا المتقدمة أو الوصول إلى مصاف دول المركز، فمعراج التطور التكنولوجي مصاغ بصورة جامدة، بحيث يستحيل معها كسر طوق التبعية واللحاق الفعلي بمجموعة الطليعة أو الصف الأول. إذ تشير إحدى الدراسات المتخصصة حول التكنولوجيا العالمية- أن بلدا مثل كوريا الجنوبية، وهي من أعلى مجموعة البلدان حديثة التصنع تطوراً تكنولوجياً إلا إنه من المستحيل عليها مجاراة الدول الصناعية الكبرى في المنافسة، وذلك لأسباب عده منها، الاعتماد المكثف على الولايات المتحدة واليابان خاصة في الحصول على التراخيص الخاصة بنقل التكنولوجيا والتصنيع، والضآلة النسبية لنفقات البحث والتطوير، تدفق رؤوس الأموال الغربية[1].

تقسيم العالم من منظور تكنولوجي

كان لنجاح الولايات المتحدة في الانفراد بقيادة قوات التحالف بنجاح أثناء حرب الخليج الثانية وفرض دور المشاهد على روسيا الاتحادية (الاتحاد السوفيتي سابقاً)، أن وضعت نهاية لمقولة (العالم ثلاثية) نهاية وضحت علاقاتها المتميزة من خلال التطور العلمي والتكنولوجي ومستوي النمو الاقتصادي والاجتماعي. إذ بدا في رحم السنوات الأخيرة من القرن العشرين ملامح هيكلية آخذة في التشكيل للنظام العالمي للقرن الحادي والعشرين وفق التطور التكنولوجي ومعدل النمو الاقتصادي على النحو التالي[2]:-

---

(1) Walden Bello and Stephanie Rosenfeld, Dragons in Distress, Asias Miracle Economies in Crisis, Institute for food and Development policy, San Francisco, USA, 1992, p.p. 113-118.

نقلاً عن:

محمد شفيع، مرجع سابق، ص ٣١-٣٢.

(٢) محمد عبد الشفيع: مرجع سابق، ص ٢٧-٣٠.

أ- من حيث التطور التكنولوجي ومعدل النمو الاقتصادي

مجموعة الدول الأعلى تطوراً: وهي على وجه التحديد دول الثالوث المركزي (الولايات المتحدة- دول غرب أوربا- اليابان) وروسيا الاتحادية بعد إعادة هيكلة اقتصادياتها وترتيب أوضاعها وهي مجموعة تتمتع بتقنية تكنولوجية عالية ومعدل نمو اقتصادي واجتماعي مرتفع.

ب- مجموعة البلدان الأدنى تطوراً: وتنقسم بدورها لثلاث مجموعات

١- مجموعة دول شرق وجنوب شرق آسيا، وهي أكثر البلدان تطوراً ونمواً خارج بلدان الثالوث، وهو ما يطلق عليها النمور الآسيوية السبع وتتمثل في:-

- مجموعة الجيل الأول: وهي البلدان الساعية على طريق النمو، وهي بلدان حديثة التصنيع في الشرق الأقصى وتشمل (كوريا الجنوبية- تايوان- هونج كونج- سنغافورة) وهي أكثر بلدان المجموعة تطوراً ونمواً.
- مجموعة الجيل الثاني: من البلاد حديثة التصنيع والأقل في الدرجة من الفئة الأولى، وتقع في جنوب شرق آسيا وتشمل (ماليزيا- أندونسيا- تايلند) وتشكل المجموعتان أكثر البلدان تطوراً من حيث التصنيع والاستيعاب التكنولوجي وارتفاع معدلات التنمية الاقتصادية. ويطلق عليها (النمور الاقتصادية السبع) أو (النمور الآسيوية).

٢- الدولتان القارتان: في شرق وجنوب آسيا (الصين خاصة والهند).

٣- بلدان أمريكا اللاتينية: الأوفر موارداً والأكثر تصنيعاً وهي (البرازيل- المكسيك- الأرجنتين) وتأتي المكسيك على رأس قائمة هذه المجموعة لعلاقاتها الوطيدة بالولايات المتحدة نظراً لموقعها الجغرافي، وعضوية منظمة التجارة الحرة "نافتا".

ويلاحظ من هذا التقسيم إقصاء سائر العالم الثالث من حلبة التطور الاقتصادي والتكنولوجي خاصة العالم الإسلامي والمنطقة العربية على وجه التحديد لأسباب أيديولوجية. وإن كانت بعضها دولاً على مستوي متقارب من دول مجموعة جنوب شرق آسيا، إلا أنها تجد حصاراً مضروباً عليها من حيث استغلال مواردها أو نقل التكنولوجيا المتطورة إليها كإيران ومصر والعراق.

تعميق المركزية والتهميش

وهي آخر ملامح النظام العالمي البازغ ونتاج طبيعي لمعطياته السابق عرضها فمن بحث مسار التطور التاريخي للتقدم التكنولوجي ومراحله وعمليات نقل التكنولوجيا للبلدان المتأخرة تكنولوجياً، أو ما يسمي بالدول النامية أو بلدان العالم الثالث- نجد أنه بعد تنمية مجموعة البلدان حديثه التصنيع، يظل أمامنا ما يمكن تسميته ببلدان (الباقي أو البقية) وهي البلدان الفقيرة والمتخلفة كما يراها الغرب، وهي بلدان هبطت إلى منطقة السفوح، وأصبحت طبقاً للتقسيم الآنف ذكره تحتل مكانة الهوامش، أن لم يكن هامش الهوامش، حسبما تذهب أدبيات التبعية- فهي لا تشارك بإيجابية في صياغة التفاعلات المؤثرة في النظام العالمي بل تكتفي فقط بدور المتلقي لكافة الموجات والتأثيرات الجادة الواردة إليها من المراكز العالمية، أيا كانت طبيعة هذه التأثيرات اقتصادية كموجات التضخم وارتفاع الأسعار وانهيار القيمة النقدية للعملات المحلية..الخ، أو اجتماعية ككل

الحركات التي أقلقت المجتمعات والمؤسسات المستقرة كحركات التمرد والاستسلام غير الواعي للقيم المادية والفردية والاستهلاكية، وفقدان الهوية..الخ وغيرها من الأمراض التي يعاني منها الغرب (دول المركز)[1]. وهي كلها آليات تعكس مدى رغبة دول المركز في تأكيد تفوقه المطلق والنسبي، والرغبة في الاستئثار واستمرار استنزاف دول الجنوب الفقير- بل وإثارة الكثير من المشكلات والقلاقل الإقليمية والإثنية كي تحول دون اختراق دول الجنوب لطوق التبعية المفروض عليها[2].

ثانياً: المتغيرات ذات البعد الإقليمي العربي

من خلال العرض السابق يتضح أننا إزاء مرحلة جديدة من التطور الحضاري- تستأثر فيه الدول المتقدمة من خلال هجمة استعمارية جديدة، باستمرارية نهب واستنزاف موارد الدول النامية والمتأخرة عن ركب قاطرة التقدم التكنولوجي بل ودفع الدول النامية والمتأخرة تكنولوجيا نحو التهميش وعدم المشاركة الفعالة في حضارة القرن القادم.

فالطرح الأول لمشاهد سيناريو القرن الحادي والعشرين يؤكد دون مجال للأحلام والأوهام، أن الدول النامية، وبعضها دول ذات حضارات عريقة مدفوعة نحو التفكك والدخول في دائرة القلاقل والصراعات العرقية والاجتماعية- الأمر الذي ينتهي بها لفقدان الهوية الثقافية والوطنية والشك في قدرتها الذاتية على الحركة والتأثير، حتى تبدو في نهاية الأمر كما لو كانت تلك الشعوب والحضارات مسخاً مشوهاً لا وجود له إلا في المتاحف وصفحات التاريخ.

الأمر الذي يدفعنا نحو طرح العديد من التساؤلات، حول كيفية الخروج من هذا المأزق المفروض على بلدان العالم النامي. ومنها عالمنا الإسلامي ومنطقتنا العربية على وجه الخصوص لذا فنحن مدعوون الآن وبإلحاح لدراسة واقعنا العربي للتعرف على قدراتنا وإمكانياتنا في مواجهة ما هو مخطط ومرسوم لنا- للخروج من تلك الدائرة الشيطانية، حتى لا نتحول إلى واحد من أحياء (الجيتو) المنسية في مدينه الحضارة العالمية الموحدة، لا يتعامل معه باقي سكان المدينة، إلا لاحتواء عطبه ودرء عنفه من حين لآخر، أو للحاجة لبعض خيراته وموارده لاستنزافها[3].

في ظل هذا الزخم الإعلامي الغربي حول استشراف المستقبل، وما سيكون عليه عالمنا الأرضي خلال القرن الحادي والعشرين. بدأ مفكرو المشرق العربي وكصدي لما يحدث في الغرب في البحث عن مكان لعالمنا العربي على خريطة القرن الحادي والعشرين، إذ انطلقت العديد من المؤسسات العلمية والبحثية في إجراء الدراسات والبحوث حول استشراف المستقبل العربي في ضوء معطيات الواقع المعاش ومدى إمكانية تطوره مستقبلاً.

وقد توصلت تلك الدراسات إلى عدد من البدائل المستقبلية في ضوء سيناريوهات ومشاهد نعرض بعضاً منها كالتالي:-

---

(١) على ليلة: الشباب في مجتمع متغير- تأملات في ظواهر الإحياء والعنف، مرجع سابق، ص ١٠٣.

(٢) فيرنان محمد طاهر: مشكلة نقل التكنولوجيا- دراسة لبعض الأبعاد السياسية والاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٦، ص ٢٢٣.

(٣) وحدة الدراسات الخاصة بالقبس: ثورة التسعينات- العالم العربي وحسابات نهاية القرن، أعداد خلدون حسن النقيب، ومبارك العدوان، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩١، ص ٤٧١.

أولا: سيناريو التدهور (الأندلس)

وينطلق هذا السيناريو من خلال الواقع العربي المعاش، وما تمليه عليه مشاهد التجزئة، واعتبار التوجه نحو التحسن في العلاقات العربية وإنشاء تجمعات عربية هو من قبيل المصادفة الطارئة التي سرعان ما تـزول، ويعود العرب لانقساماتهم ونزعاتهم القبلية. فعالمنا العربي كما يراه البعض سائر إلى بوابـــة القـــرن الحـــادي والعشرين وهو في إسار مجموعة من القيود والأغلال التي تمثل فرضيات أو مشاهد لـــهذا الســـيناريو وتعمـــل لحسابه ومنها[1]:-

١-أن عالمنا العربي أوقع نفسه في شراك نصبها له الآخرون بوعي، ونصبها لنفسه بدون وعي ووقع بســـببها أسير تناقضات لا يبدو لها حل في المستقبل القريب ومنها:-

- تناقض بين الدين والعلم، وآخر بين العروبة والإسلام، يضع إحداها في تباعد مـــع الآخـــر وربمـــا يناصبه العداء.
- تناقض بين الوطنية والقومية، كأن كل فرد منا لا يملك غير هوية واحدة، وكأنه مكتـــوب علينـــا أن نكون ذا بعد واحد فقط .
- تناقض بين الأصالة والحداثة، غافلين أو متغافلين، أن القادر على شوط الحداثة، هو ذلك الذي يملك قاعدة الأصالة.
- تناقض بين الحاضر والماضي، يورطه باستمرار في إعادة ترتيب التاريخ وكتابته بحيث يجعل مـــا وقع بالأمس أو ما يدعي وقوعه، مبرراً لما يجري في هذه اللحظة. وما يتداعى بعد ذلك وهو خطر يسلب الأمة الإفادة من تراكم تجاربها وخبراتها ويحصرها في تراكم أخطائها.

وهي جميعاً تناقضات قد جعلت من أمتنا- أمة مولعة بالبحث دائما عما يدعم فرقتها وقبليتها أكـــثر مـــن بحثها عما يجمعها ويوحدها.

٢-أن العالم العربي- قد بدد ثروة من أكبر الثروات التي أتيحت في التاريخ لأية أمة أو إمبراطوريـــة تبنـــي نفسها وقوتها (ففي الربع الأخير من هذا القرن بلغ دخل الأمة العربية من البترول ما يربـــو عـــن أربعـــة ترليون دولار. صرف منها تقريباً ترليون دولاراً على البنية الأساسية وأضاع النصف الآخر على شـــراء أسلحة لا يعلم إلاّ الله ما يفعل بها، وهناك ترليونان في حاجة إلى البحث عنهما- أين ذهبت ولحساب من؟

٣-تعيش الأمة العربية أزمة أسر (أكبر حشد من القوانين المتضاربة والمتناقضة تعرفه أية أمة في العالم).

٤-هناك أزمة شرعية فمعظم الأنظمة العربية إن لم يكن جميعها تفتقر إلى التجمعات والمؤسسات الديمقراطية. فهي تحكم بقوة الأمر الواقع، دون أي أساس يقوم عليه بنيان سياسي يكفل سهولة الحركة وانتقالها في أمـــان ويسر.

٥-هناك أزمة خلافة. وهى نتيجة طبيعية لكل ما سبق فليس هناك من يستطيع الإجابة عن- ماذا بعد أي زعيم عربي في الحكم، فالأمة العربية قد أصيبت بتصلب شرايين، يمنع الدم من التجديد والتدفق.

---

(١) محمد حسنين هيكل: مصر والقرن الواحد والعشرون- ورقة في حوار دار الشروق، القـاهرة، ١٩٩٤، ص ٤٣-٥٠.

٦- هناك اختراق خارجي للعالم العربي ليس له سابقة في التاريخ فالأمة العربية لأول مرة تصبح مستهدفة للعديد من الاختراقات (اختراق من داخل كل دولة وخارجها- اختراق من دول الجوار- اختراق ثقافي واجتماعي وعقائدي- اختراق اقتصادي ..الخ).

٧- إشكالية السلام المنقوص مع إسرائيل. إذ يحلو للبعض في ظل الوهم العربي، إن يصف ما يحدث على الساحة هو السلام، بل حقيقة الأمر هو سلام القهر والخوف من الردع النووي الإسرائيلي. وهي كلها معطيات أوصلت الإنسان العربي إلى حالة من الوهم والترهل وفقدان الإحساس بهويته وقدرته الذاتية على الدفع والتأثير حتى فيما يرسم له. وهو ما وصل إليه الوضع في الحديث عن بيت العرب (جامعة الدول العربية) وتبادل الهمسات حول جدواها ومدى الحاجة إليها في الوقت الذي كانت تستعد فيه للاحتفالية بمرور خمسين عاماً على إنشائها وأنه قد حان الوقت لتشييعها إلى مثواها الأخير، واستبدالها بما يطلق علية الشرق أوسطية.

ملامح وسمات سيناريو الأندلس

إن تأمل معطيات هذا السيناريو وافتراضاته، في ضوء ما آلت إليه الأوضاع العالمية، وكذلك الأوضاع العربية (حرب الخليج الأولى- حرب الخليج الثانية- الخلافات السودانية المصرية..الخ) يقودنا نحو رسم الملامح والتداعيات الخاصة بعالمنا العربي والتي تدخل بها القرن الحادي والعشرين ممثله في المشاهد التالية[1]:-

أ- انكشاف (انحصار) قطري أمام الثورة التكنولوجية الثالثة (ازدياد الفجوة التعليمية التكنولوجية) بين الأقطار العربية المفردة، وبين دول العالم الأول والثاني.

ب- إفراط في التبعية بكافة أشكالها، وحدوث اختراق تام بالتأثيرات الغربية مصحوباً باندماج شبه تام وغير متكافئ في النظام الاقتصادي العالمي، وزيادة المديونية.

جـ- تفاقم المشكلة السكانية، وتدني نسبة المساهمة في قوة العمل ٢٥%، مع ارتفاع نسبة التضخم وتراجع مكانه وقيمة العمل المنتج والإنتاج.

د- استقطاب التنمية العربية حول قطاع أو قطاعين (القطاع الصناعي غالباً) مع محدودية القطاع الحديث واحتفاظ بقية القطاعات الأخرى بالطابع التقليدي.

هـ- استمرار سيطرة النخب العربية المعادية للديمقراطية في الحكم- وهو ما يؤدي إلى استمرار تضخم سلطة الدولة على حساب مؤسسات المجتمع المدني وقواعدها.

و- غياب العدالة الاجتماعية، واستمرار التفاوتات الطبقية الصارخة.

ز- شيوع قيم مجتمعية مناوئه للتنمية العربية، بل ومعادية للقيم الاجتماعية والدينية.

ح- تدني مكانة التعليم وتراجعه من بين أولويات الأجندة السياسية، في ظل الخصخصة وتحلل الدولة من التزاماتها.

---

(١) ضياء زاهر: "مستقبل التعليم في المنطقة العربية- التوقعات النوعية" ورشة عمل حول المفاهيم والأساليب الحديثة في التخطيط التربوي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، القاهرة، ١٩٩١، ص ٣٢-٣٣.

obeikandl.com

التداعيات التعليمية لسيناريو الأندلس

سوف يسعى النظام التعليمي كأحد آليات هذا السيناريو إلى تكريس التفتت والتجزئة والتخلف، فضلاً عن عجزه المستمر عن تحقيق تنمية حقيقية في الشخصية العربية والقومية (علمياً وعقلياً وإنسانياً) كما سينكشف عجز النظم التعليمية العربية فنياً ومجتمعياً وقومياً وعدم قدرتها على إعداد المواطن والمجتمع العربي القادر على مواجهة التحديات المجتمعية والحضارية[1].

وفي ضوء هذا سوف يستمر التعليم في سياقاته الضعيفة (الفنية) بحيث يحقق هذه الصورة العامة والمحافظة على تلك الأوضاع المتردية المعاشة، بل وتكريسها وإعادة إنتاجها من خلال (أهدافه- نظمه- مضمونة...الخ).

ثانياً: سيناريو الوحدة (الإبداع- العمري)

وهو سيناريو مغرق في التفاؤل والمثالية إذ يفترض نجاح التجمعات العربية وتصاعد التكامل والتنسيق والتعاون بينها، بحيث تتلاحم التجمعات العربية في صورة دولة اتحادية فيدرالية أو وحدوية شاملة جميع الأقطار العربية المتناثرة من المحيط للخليج، بحيث تنظم جميعاً كمراكز حضارية للدولة الجديدة[2]. وهو سيناريو يحتاج في تحقيقه إلى خطوات واسعة ومتقدمة على طريق الاستقلال والتنمية وتوفير إطار ديمقراطي يسمح بالتعددية السياسية ورفض التبعية، واحترام الأصالة الحضارية والثقافية للأمة العربية، مع تزايد قدر العدالة الاجتماعية، الأمر الذي ينمو نحو بزوغ المشروع الحضاري العربي[3]. وهذا السيناريو ما يطلق علية منتدى الفكر العربي "مشهد الانطلاق أو السيناريو العمري"[4]. القائم على التكتل والتوحد العربي، وسيادة العدالة الاجتماعية وإشباع الحاجات الأساسية للمواطن العربي وإنجاز التحول نحو الديمقراطية والتبادل السلمي للسلطة.

التداعيات التعليمية لسيناريو الوحدة

في إطار هذا السيناريو الحالم يتقدم التعليم ليتبوأ أهم آليات النظام متجاوزاً بذلك أية أدوار تطويرية أو تجديدية اقتصادية كانت أم غيرها. وأهم ما يعنيه النظام التعليمي في ظل هذا السيناريو تحقيق ديمقراطية التعليم بشكل فعلي يسهم في تنمية الإبداع فردياً واجتماعيا، وتعميق الفكر العلمي وتهيئه المناخ لنقل وتوطين التكنولوجيا المتقدمة. بحيث تكون مهمة التعليم العليا هي إعداد الإنسان العربي المبدع والقادر على صنع مستقبل أمته.

---

(١) المرجع السابق: ص ٣٢-٣٥.
(٢) المرجع السابق: ص ٣٥-٣٧.
(٣) مركز دراسات الوحدة العربية: مستقبل الأمة العربية، التحديات والخيارات التقرير النهائي لمشروع استشراف مستقبل الوطن العربي، بيروت، ١٩٩٨، ص ٢٣٨.
(٤) المرجع السابق : ص ٢٣٨.

ثالثاً: سيناريو التعاون والتنسيق (الأيوبي - الإصلاحي)

وهو بطبيعته سيناريو وسطي تعادلي، وهو أقرب إلى التحقيق في ظل تنامي الوعي العربي بما يحاك لهم من مؤامرات خارجية للهيمنة والتهميش، ومن الداخل من تنامي الوعي بالواقع العربي والرغبة في زيادة هامش الديمقراطية. وهذا السيناريو يطلق عليه منتدى الفكر العربي (مشهد الإصلاح- المشهد الأيوبي)[١].

وهو ينطلق من رؤية خاصة تري إمكانية ترشيد استخدام الموارد العربية المتاحة في إطار المعطيات السياسية والاقتصادية الراهنة، والممثلة اقتصادياً في التكامل والتنسيق القطاعي، وسياسياً في إطار تطوير التجمعات والتكتلات القائمة فعلاً بين أقطار عربية متجاورة جغرافياً ومتقاربة في التوجهات السياسية والاقتصادية والثقافية مثل (مجلس التعاون الخليجي- اتحاد المغرب العربي) وتنشيط وإحياء مجلس التعاون العربي وتنشيط وإحياء البرتوكولات الداعية إلى زيادة التفاعل بين الدول العربية على كافة المستويات[٢].

ويفترض هذا السيناريو عدداً من الفرضيات لتحققه ممثلة في[٣] :

أ- استمرار الإدارة السياسية القومية، وتبلورها في قيادة عربية مستنيرة قادرة على التنسيق بين الجماعات العربية.

ب- الاحتكام إلى ديمقراطية المؤسسات، للوصول إلى مساندة شعبية حقيقية وقويه.

جـ- محاصرة الاختراقات الغربية للدولة القطرية العربية الجديدة.

د- تنشيط وتقوية جامعه الدول العربية لممارسة دور فعال للتنسيق والتكامل العربي والبحث عن آلية لفض المنازعات بين الأقطار العربية في إطار الجامعة العربية.

هـ- تعدد الأقطاب والتكتلات الدولية وتصاعد الوفاق والتعاون الدولي بما يسمح بظهور التكتلات العربية.

التداعيات التعليمية لسيناريو التعاون (الأيوبي- الإصلاحي)

يفترض هذا السيناريو استعادة نسبية لهيبة التعليم ومكانته، وزيادة دوره وفعاليته في تحفيز المواطن العربي للمشاركة المجتمعية نحو مشروع قومي للتقدم. لذا سوف يسلك التعليم مسلكاً تجويدياً كثيراً، والشورى أحياناً، لخدمة أهداف تنموية وإنشائية واسعة تقوم على تعميق الممارسات الديمقراطية داخل المدرسة وخارجها لتنمية القيم والديمقراطية لدي الأفراد، كما سيولي التعليم عناية خاصة بقصد تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية أمام أبناء الطبقات الاجتماعية لاسيما الطبقات المحرومة والأقليات[٤].

في ضوء ما انتهت إليه الكتابات والدراسات حول استشراف المستقبل العربي مع مطلع القرن الحادي والعشرين، ومن خلال الطرح الممثل في عدد من السيناريوهات والمشاهد المتدرجة بين الرؤى الدرامية المغرقة في التشاؤم (المشهد الأندلسي)، وبين الرؤى الحالمة (مشهد الوحدة). يبقي لنا المشهد التعادلي الوسطي (الإصلاحي)، وهو مشهد انتقالي غير ثابت بحكم طبيعته الوسطية، ومهدد دائماً بالنكوص لمشهد التدهور، إن لم يكن القائمون عليه واعين بما يحيط الوطن من أخطار ومدركين لأهمية تطوره لمشهد الوحدة مستقبلاً.

---

(١) المرجع السابق: ص ٢٤٠.

(٢) منتدى الفكر العربي والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية: تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين- الكارثة والأمل، عمان، ١٩٩١، ص ٤٢-٤٣.

(٣) ضياء زاهر: مستقبل التعليم في المنطقة العربية- التوقعات النوعية، مرجع سابق، ص ٣٣- ٣٤.

(٤) المرجع السابق: ص ٣٤-٣٥.

obeikandl.com

غير أن معطيات عالمنا العربي خلال عقدي الثمانينات والتسعينات، قد جعلت من مشاهد التجزؤ والتشرذم العربي أكثر المشاهد قبولاً وقناعه لدي مفكرينا لدخول الألفية الثالثة. وذلك للأسباب التالية:-

- حرب الخليج الأولي والثانية- خاصة الاجتياح العراقي لأرض الكويت، وما تترتب عليها من خسائر واستنزاف للأموال العربية، وتراكم للديون، ومتغيرات في السياسات الدولية الإقليمية والقطرية. وأهمها[1]:-
- تثبيت موقع القيادة الأمريكية في المنطقة، واستنزافها لأموال النفط تحت ستار الدفاع عنه ضد أطماع جيرانها الأشقاء.
- ضرب القوة العسكرية والاقتصادية للعراق. مما شجع بعض دول الجوار (تركيا) على اجتياح شمال العراق والتحالف مع إسرائيل والدعوة لشطرها نصفين أو ثلاثة (دولة كردية- شيعة- سنية).
- ظهور المسلمين- خاصة العرب بعد تنامي التيار الإسلامي الأصولي وفصائله الثورية الراديكالية كخطر شديد يهدد الحضارة الغربية ورموزها.
- الفشل الذريع لمعظم مشاريع التنسيق والتعاون الإقليمي العربي. "مجلس التعاون العربي" عقب غزو العراق للكويت وانقسام دولة على نفسها، "اتحاد المغرب العربي" بسبب النزاعات والتناحر بين دولة حول مشكلة الصحراء، "مجلس التعاون الخليجي" وأن لم يمت بعد، إلا أنه هش خاو، لاختلاف توجهات النخب الحاكمة في دويلاته وانقسامها تجاه بعض القضايا (العلاقة مع إيران- إسرائيل) النزاع على الحدود، الخروج عن السياسات الحاكمة للمجلس والنزاع على الزعامة..الخ.
- "جامعة الدول العربية" محاولة البعض استبدالها بتحالفات ومشاريع جديدة، كالشرق أوسطية، تحالف دول حوض البحر المتوسط...الخ.
- التدخل الأجنبي المستمر بهدف إحداث الوقيعة بين الأقطار العربية، وإثارة النزاعات القبلية ومشكلات الحدود، وأحياء التعصب العربي...الخ بهدف الحيلولة دون حدوث تقارب عربي أو تنمية حقيقية.
- ضعف جسور ومؤسسات التعاون الاقتصادي العربي مما ترتب عليه انخفاض نسبة التجارة البينية بين دوله رغم طرح فكرة السوق العربية المشتركة عام ١٩٥٧ والتوقيع عليها عام ١٩٦٤.
- انخفاض الناتج الإجمالي للوطن العربي مقارنة بدول متقدمة أو حتى حديثه التصنيع.

رغم ما لواقعنا العربي من دلالات قائمة حزينة، جعلت من مشاهد التدهور والتشرذم والتخلف، رصيد العرب للدخول للقرن الحادي والعشرين كما يرجحه بعض مفكري الوطن وباحثيه إلا إنه يمكن القول بأن هذا الجلد الذاتي للنفس العربية شئ جيد، فهو بمثابة شعاع أمل يؤكد أن الجسد العربي رافض لواقعه ساخط على ترديه المزري، وأن الدماء مازالت تندفع فيه ولم يصل بعد لمرحلة تصلب الشرايين، وأن هذه المغالاة في النقد الذاتي، ما هي إلا صرخة لإخراج هذا الجسد من غيبوبته وهو ما تؤكده خبراتنا السابقة. ففي أعقاب النكسة العربية في حرب الأيام الستة مع إسرائيل ١٩٦٧، خرجت الاتحادات والنقابات العربية تصب جام غضبها على قادتها ونظم الحكم- فاتحاد الحقوقيين العرب القي باللوم على التركة التي أورثها الاستعمار ممثلة في النخب العربية الحاكمة وأستكمل وصفه لأحوال العرب بالكلمات التالية "عقول مغلقه، ونظم قبلية، وتخلف اقتصادي

---

(١) حسان محمد حسان: دور التعليم العربي في خدمة المجتمع لمواجهه تحديات عام ٢٠٠٠ في ندوة "متطلبات التربية في الوطن العربي لمواجهه مستجدات عام ٢٠٠٠" القاهرة، من ٤-٦ مارس ١٩٩٦، اللجنة الوطنية للتربية والعلوم والثقافة، القاهرة، ١٩٩٦، ص ٣-٧.

واجتماعي، أفرز ثورة وتنمية متخلفتين، وانقساماً سياسياً مصطنعاً أدي إلى تأسيس دول ضعيفة ضيقة الأفق، غير قادرة على إنجاز تنمية حقيقية في أي مجال، ومشكلات إقليمية تنفجر بين الحين والحين في شكل حروب أهليه وصراعات بين نظم حكم وحكام تؤدي أحياناً لمواجهات دامية، وإغلاق للحدود بين الدول العربية وقطع العلاقات[1].

ولما كان التعليم كما سبق القول انعكاساً وانكساراً صادقاً لكافة عناصر المنظومات الاجتماعية والحضارية أكثر منه انعكاسا وانكسارا لعناصره الداخلية فإنه لم ينج من هذا الهجوم والنقد القاسي، بل اعتبره البعض المسئول عن استمرار تكريس أوضاعنا المتردية من خلال إعادة إنتاج الواقع العربي تصويراً ومحاكاة. فواضعو السياسات التعليمية قد شغفوا بصياغة استراتيجيات لم ولن تقود إلا إلى تنمية مشوهة وتفاقماً لجيوب الفقر في المجتمع بدلاً من تحسين أحواله المعيشية. فالتعليم معاق ومعوق بحكم انتسابه لمجتمع منمي لتخلفه ومعوق للمبادرات والمشاركات الأهلية والمحلية والفردية ومغيب للديمقراطية وللحريات وللعقلانية، ومهدد لإمكاناته ولإبداعاته ولقيمه[2]. وهو ما حدا بأحد مفكرينا إلى القول إننا على درجة من التخلف، أدعو الله ألا تطول معنا، بحيث تدخل عصرنا هذا وعقيدتي أننا لو استطعنا أن ندخل القرن العشرين في آخر أعوامه لكان ذلك خيراً نحمد الله عليه كثيراً[3].

وانطلاقاً من تلك الرؤية يمكن القول بان دفع كتابنا ومفكرينا لمشهد التدهور لتبوأ الخيار الأول لدخول الألفية الثالثة، ما هو إلا اختيار عاطفي مفرق، محب للوطن جاء تحت تأثير الأحداث الدامية الأخيرة وأهمها فشل اتخاذ موقف موحد تجاه الانكسار العربي أمام إسرائيل (الاجتياح العراقي للكويت) وأنه يظهر عقب كل إنكار عربي، رافض للواقع وباحث عن مستقبل أفضل.

ومن هنا يأتي مشهد التكامل والتنسيق (سيناريو الإصلاح) كسيناريو تعادلي وسطي ينطلق منه عالمنا العربي بعد فتره قد تطول قليلاً إلى سيناريو الوحدة. وهو أمر يفرض على التربية أن تعيد مكانتها السامية من خلال أن الإسهام بدورها الفعال وما تمتلكه من آليات عده تساعد على تأكيد الوجود العربي في عالم سريع التغير والتطور، من أجل تحرير الأمة العربية وانتشالها من كبوتها، لتحقيق الانطلاقة اللازمة لدخول الألفية الثالثة. وهو أمر يتطلب إدراك القائمين على شئون التربية في وطننا العربي، لمتغيرات العصر وتحدياته على المستوى العالمي، وما لواقعنا العربي من سمات خاصة ينبغي أن تكون في دائرة الوعي عند التخطيط المستقبلي للتربية وهي كما يراها مفكرونا ممثلة في رزمة من الاتجاهات المتداخلة والتي يجب على المؤسسات التربوية العربية تبنيها والعمل على غرسها في أبناء هذه الأمة وهي كالتالي:-

---

(١) اتحاد الحقوقيين العرب: مذكرة عن حقوق الإنسان والحريات الأساسية، ع ٤،٣، بغداد، ١٩٧٩، ص ٥٨، ٥٩.

(٢) ضياء زاهر: مستقبل التعليم في المنطقة العربية...، مرجع سابق، ص ٥-٦.

(٣) نقلاً عن:
حسام الخطيب: أي أفق للثقافة العربية وأدبها في عصر الاتصال والعولمة، عالم الفكر، ع٢، مج ٢٨، أكتوبر ١٩٩١، ص ٢٣٧.

الاتجاهات التربوية الواجب غرسها في المواطن العربي[1]:

١- تكوين روح المبادرة والإبداع والعمل الذاتي المستقل. أي (تكوين القدرة الذاتية العربية في شتي المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتحرر من التبعية والاستلاب والاغتراب).

٢- التأكيد على فكرة الوجود العربي الواحد، وعلى أهمية العمل العربي المشترك في شتي المجالات (التنسيق والتكامل) وصولاً إلى الوحدة والانطلاق من مبدأ قومية المعركة ضد التخلف، ومن مبدأ وحده المصير العربي غير المتجزئ.

٣- التأكيد على أهمية مبدأ الحرية (الحرية الفردية- الحرية الاجتماعية والسياسية) واعتبارها المنطلق الأساسي لكل إبداع وتجديد وبناء حضاري.

٤- تحقيق العدالة الاجتماعية والديمقراطية الاجتماعية جنباً إلى جنب مع الديمقراطية السياسية بكافه صورها الجماعية والفردية دون حجر رأي أو فرض نظام سياسي بعينه..الخ.

٥- ترسيخ بعض القيم الأساسية في النفوس (وبعض منها قيم قد أكدها تراثنا الإسلامي في عصور نهضته) ومنها:-

- التعاون والتضامن والتكافل الاجتماعي والعمل الجماعي .
- قيم إعلاء العلم والاستمساك بالروح العلمية وبث التوق إلى الحقيقة.
- قيم العقل وإكبار البحث العقلي والتبصر الفكري وإشاعة روح العقلنة في كل مظاهر حياتنا اليومية.
- إنماء القيم الأخلاقية والاستمساك بالفضائل التي تكونت في تراثنا الخاص.
- وكذلك قيم وفضائل العصر (قيمة إتقان العمل- زيادة الإنتاج- احترام الوقت وتقديره- الصدق في التعامل- القيم المؤيدة للتقدم والإصلاح- القيم التي تؤكد على الإرادة الإنسانية الحرة في مواجهة قيم الجبرية والاستسلام والقدرية والخضوع لمجريات الأمور...الخ).

٦- التأكيد على قدرة الإنسان العربي على تحدي الطبيعة، وتكوين روح التسلط على الطبيعة وتسخيرها لخدمة الإنسان.

٧- تنمية روح "المستقبلية" والإيمان بأهمية وجدوى التخطيط العلمي بعيد المدى في كل أمور الحياة العامة والخاصة.

٨- تنمية روح التنظيم والانضباط (روح الإدارة العقلانية المنظمة لكل شئ والتمرس بأساليب هذا التنظيم العقلاني وطرائقه- وغرس روح الانضباط الأخلاقي تجاه النظم والقوانين والقواعد التي تحكم الحياة).

٩- غرس روح التجديد والاجتهاد والتطور ورفض كل آليات الجمود والتفكير الخرافي..الخ.

وبهذا العرض لأهم الاتجاهات الواجب على التربية غرسها في المواطن العربي لدخول الألفية الثالثة- يكون قد ألقي على التربية العبء الأول في إعداد وتسليح المواطن العربي بأسس ومقومات الإنسان القادر على التفاعل الإيجابي مع الألفية الثالثة بكل حقولها التكنولوجيا وخصائصها وسماتها مع الحفاظ على هويته العربية بكل أبعادها وهو ما يؤكد من جديد أن التربية رغم ما تتعرض له بين الحين والحين من نقد لاذع ومغالى فيه كثيراً وتحميلها مسئوليه ما قد يتعرض له المجتمع من كبوات أو انكسار لهو إيمان قاطع من المجتمع بكافة

---

(١) عبد الله عبد الدائم: نحو فلسفة تربوية عربية- الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩١، ص ١٧٨-١٨١.

عناصره ومؤسساته في كون التربية هي القاطرة الأساسية القادرة بمالها من آليات خاصة في جذب المجتمع وتحقيق انطلاقته الحقيقية نحو تنمية شاملة، تدفعه بعيداً عن شرك التخلف والتهميش، وتوفير الأسس العلمية نحو المشاركة الفعالة في حضارة الغد. وهو ما تؤكده محاور "الخطة الشاملة للثقافة العربية" إذ حددت تلك الخطة الغايات الكبرى الواجب على التربية في جميع الأقطار العربية تضمينها في خططها وأهدافها والالتزام التام بتحقيق تلك المحاور والممثلة في[1]:-

١- الاستقلال والتحرر في مواجهة الهيمنة الأجنبية والاستلاب.

٢- الوحدة القومية في مواجهه التشرذم والإقليمية الضيقة.

٣- الديمقراطية في مواجهة التسلط والاستبداد.

٤- العدالة الاجتماعية في مواجهة الاستغلال والظلم الاجتماعي.

٥- التنمية الذاتية في مواجهة التخلف والنمو المشوه.

٦- الأصالة في مواجهة التغريب والتبعية الثقافية.

٧- الحضور الفعال بين الأمم.

٨- الإبداع والإنتاج في مواجهة الاستهلاك والتقليد.

التربية وتحديات المستقبل

تمثل التربية ركناً أساسياً في البناء المجتمعي لآية أمة. تتأثر بما يجري فيه من تفاعلات بالتأثير بين منظوماته، وهي مطالبة أيضاً بالتأثير فيه دعماً للحياة المرغوب في استمرارها والتجديد فيها وفقاً لآمال الأمة وطموحاتها. وما دام الأمر كذلك يكون من الأهمية استخلاص أهم التحديات التي تواجه النظم التعليمية والتي تتمثل معظمها في مجابهة ما نتج عن الثورة التكنولوجية والتي أحرزت كما سبق عرضة تقدماً في شتي مجالات الحياة وأوجدت في الوقت نفسه العديد من المشكلات السياسية والاقتصادية والبيئية والاجتماعية والأخلاقية والنفسية، وهي كلها تحديات لا تقتصر على الدول المتقدمة والمنتجة لتلك التكنولوجيا الرفيعة والمصدرة لها وإنما امتدت آثارها إلى العالم النامي والمتخلف على السواء فأصابتها ربما بدرجة أكثر بحكم كونية العالم.

وأهم تلك التحديات[2]:

أ- تدفق المعرفة المتسارع والمتغير

وقد حدا بهذا التحدي الكثير من العلماء إلى وصف عصرنا المعاصر بعصر "التفجير المعرفي- وحضارة المعلومات وهو تحد له مطالبه الملحة، التي يتعين على النظم التعليمية أن تلبيها وتعي خصائصها وما تفرضه من بنيان جديد للمعرفة، يقوم على التداخل والتأثير المتبادل فيما بين جوانب المعرفة- وتولد فروع أخري من العلم وسرعة تداول المعرفة عبر أدوات الاتصال. وهو تحد يفرض على التربية أن تعي أبعاده وخصائصه وتقوم بمسئولياتها نحوه من خلال تكوين اتجاهات جديدة نحو الحضارة العالمية، وتقدير الثقافات

---

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الخطة الشاملة للثقافة العربية، مج ١، ذات السلاسل، الكويت، ١٩٨٦، ص ٤٦.

(٢) انظر:
وزارة التربية والتعليم: اللجنة الاستشارية لتطوير التعليم قبل الجامعي، (لجنة صياغة الأهداف): أهداف التربية في مصر- رؤية مستقبلية، القاهرة، ١٩٨٧، تقرير مبدئي.

obeikandi.com

وتنمية قدرة الإنسان على الانتقاد والاختيار من بين طوفان المعرفة دون تعصب والحفاظ على الهوية الوطنية أمام حتمية التواصل مع الثقافات الأخرى.

ب- تغير الدور الإنساني في الإنتاج

وقد انبثق هذا التحدي من التطور التكنولوجي والتوسع في استخدامات "الأوتونيمية" والحاسبات الذكية في الإنتاج والإدارة. وفرض على الإنسان تغير دورة في عملية الإنتاج من الإنتاج المباشر إلى الإنتاج غير المباشر الذي يعتمد في المقام الأول على استخدام قوي الإنسان الذهنية والإبداعية بدرجة عالية.

وقد دفع هذا التحدي بالتعليم إلى دخول دائرة التنافس والتصارع بين الدول خاصة الكبرى منها خاصة في مجال تعلم الرياضيات والعلوم الطبيعية، فضلاً عن الأبعاد التربوية والنفسية لثورة "الاوتوميه" وما تتطلبه من نوعية مدربة من العمال، على أعلى مستوى كيفي ونوعي من التعليم. وهو بطبيعته تعليم مستقبلي يصبغ صاحبه بالمرونة والقدرة على التحول والتكيف مع خاصية التحول من عمل إلى عمل آخر إذ لن يكون إنسان الغد أسير عمل واحد فقط طوال حياته بل عليه أن يتابع التطور المستمر في استخدام الآلات بالاستفادة من خبراته وتعليمه وتدريبه المستمر. وهو ما يفرض على المؤسسة التعليمية إنماء القدرة لدي الأفراد على التعلم الذاتي والمستمر، بل تكون قادرة على فتح أبوابها مره أخري لاستقبال خريجيها لإعادة تأهيلهم لما يستجد من أعمال ، أو لاستكمال دراستهم مرة أخرى.

جـ- مشكلات التنمية الاقتصادية

وتشكل في مجموعها نوعاً من التحدي الذي يواجه مجتمعات ودول العالم الثالث على وجه الخصوص وهو تحد يفرض على النظم التعليمية فيها أدواراً متجددة، نظراً لما تفضي إليه التبعية الاقتصادية من تبعية ثقافية- تباعد بين أبناء هذه البلاد وبين الذاتية القومية والثقافية، فتزيد من تغريب وتزييف وعيه بحقيقة الهوة الهائلة التي يوجدها ويكرسها النظام الاقتصادي العالمي بين الشعوب الفنية المنتجة في الشمال وبين الشعوب المستوردة في الجنوب ، ناهيك عن استنفاذ واستغلال الأولي للموارد الطبيعية للثانية من خلال ما تفرضه التبعية الاقتصادية لتبعية سياسية وثقافية معلنة أحياناً ومستترة غالباً.

د- تزايد وقت الفراغ المتاح

وقد انبثق هذا التحدي أيضاً من زيادة التوسع في استخدام "الأتمتة" في الإنتاج وسائر نشاطات الحياة المعاصرة، إذ تزايد وقت الفراغ المتاح وتناقص ساعات العمل- وزيادة أعداد العاطلين والمسرحين وهو تحد يفرض على التربية القيام بدورها في مواجهة مطالب تزايد وقت الفراغ، بحكم طبيعة مسئولياتها في تزويد الأفراد بالرؤى الفلسفية التي تمكنهم من التعامل مع وقت الفراغ واحترامه وكيفية الاستفادة منه، من خلال إكسابهم مجموعة من المهارات والاهتمامات التي تؤهلهم للقيام ببعض النشاطات والهوايات بقدر من الكفاية والمتعة. فضلاً عن إكسابهم القدرة على التعلم الذاتي والمستمر.

هـ- القلق والاغتراب الاجتماعي والنفسي

وهو تحد يواجه المجتمع الإنساني دون تفرقه بين المتقدم منه والمتخلف وأن كان أشد وطأه على الدول النامية والمتخلفة التي بطبيعتها مستقبله لغزو كل موبيقات التقدم وإن لم تكن مشاركة في إحداثه.

وهذا التحدي هو النتاج الطبيعي لمنعطف الحياة وسرعة إيقاعها مما نتج عنه افتقاد الأمن والتواصل مع الآخرين مع تضاؤل فرص التعبير وتحقيق الذات كما أن التهديد المباشر والمستمر بالتلوث بجميع أنواعه الإشعاعي والبيولوجي والثقافي- سوف يعكس قلقاً متزايداً يسهم في تفشي ظاهرة الاغتراب والعنف في مجتمع المستقبل.

والأمل في تخفيف وطأه هذا التحدي معقود على التربية- بجعل حياة الأفراد أكثر إثراء وتفاؤلاً، من خلال نشر حزمة من القيم الخلقية والدينية لدى الأفراد.

سمات المواطن الصالح

استجابة لدواعي التغيير المفروضة على المجتمعات، وانطلاقاً من التصعيد الدائم لأهمية ومكانة التعليم لتبؤ البديل الأول في الصراع القادم بين القوي العظمي بعد سقوط عصر الأيديولوجيات فقد بادرت كافة المؤسسات والهيئات ذات الصلة بتنمية الموارد البشرية وعلى رأسها المؤسسة التعليمية، في إعادة النظر في نظمها وسياساتها واستراتيجياتها وأهدافها لتصحيح المسارات والتوجهات أملاً في التوصل إلى أفضل السبل لاستثمار وتنمية طاقاتها المادية والبشرية من خلال عملية تنمية الفرد بهدف التوصل إلى مجتمع متقدم قادر على المشاركة في بناء الرفاهية- الأمر الذي يؤكد من جديد كون الوظيفة الرئيسية والأساسية للمؤسسة التعليمية هي طرح "نموذج الفرد المرغوب اجتماعيا" بين حين وآخر طبقاً لدواعي التغير والتطور وما يستجد من تحديات.

ويمثل تكامل النموذج أو نقصانه "نموذج الفرد المرغوب اجتماعياً" درجات المواطنة الصالحة والمرغوبة فمن يتحقق لديه تكامل السمات العقلية والوجدانية والاجتماعية والجسمية على نحو ما سبق للمؤسسة التعليمية تحديده في الأهداف التربوية فهو فرد يتسم بأعلى درجات المواطنة الصالحة، ومن يقتصر فيه هذه السمات تدنو لديه درجة المواطنة[1].

إلا أن تحديد هذا النموذج الكامل للمواطن ليس بالشيء اليسير- فيما لدينا من معطيات وإنجازات ثورة ما بعد الصناعة (ثورة الاتصالات والمعلوماتية) رغم كثرتها وتنوعها ونجاحاتها في اختزال عنصر الزمن سواء فيما يتعلق بتراكم المعرفة وتضاعفها أو فيما يتعلق بزمن التطبيق العملي والتقني للنظريات العلمية إلى ما قد يراه البعض تنبؤاً بالغيب أو في اختزال عنصر المكان يجعل المسافات بين الفرد وجاره أبعد منها بينه وبين شخص آخر في دولة أو قطر آخر إلا أن الحقيقة أن ما وصل إليه العلم رغم كثرته يفتح الباب فقط على الأمل لطرح عدد من التصورات المنطقية في ضؤ ما لدينا من معطيات الحاضر لسمات هذا النموذج وهو ما يؤكد أيضاً مقولة "أننا نعد أطفالنا لعصر لا نعلمه جيداً وربما لن نعيشه معهم" ومن هذا المنطق يؤكد "مالكيلان" أن المجتمعات المتقدمة هي من تحظى بنسبة عالية من أبنائها الذين يمتلكون الطموح والدافعية للإنجاز كما أن عمليه استيراد التكنولوجيا المتقدمة من الخارج لتوظيفها في بعض الدول الساعية نحو التنمية لا يمكن حدوثه إلا

---

(١) فؤاد فريد إسماعيل: "الأهداف التربوية العامة للوطن العربي وأثرها في بناء الإنسان الصالح" بحوث المؤتمر التربوي الثامن عشر لجمعية المعلمين الكويتية في الفترة من ٢٦-٣١ مارس ١٩٨٨، الكويت ١٩٨٨، ص ٥-٦.

في وجود عناصر بشرية محلية قادرة على التعامل معها وتمثلها واستيعابها. كما يعرض علينا كل من "أنكليز" و"سميث" تصورهما للإنسان المعاصر بأنه هو الإنسان الذي تتوافر لدية عدد من السمات التي تمكنه من السيطرة على الطبيعة والتكيف مع متغيرات العصر وهذه السمات تتمثل في[1]:

١- الانفتاح على الخبرات الجديدة.

٢- الاستعداد للتغير الاجتماعي.

٣- الوعي بتنوع واختلاف الاتجاهات والأفكار المحيطة به.

٤- الحركية والنشاط في اكتساب الحقائق والمعلومات التي يبني عليها أفكاره.

٥- الإيمان بقدرة الإنسان على التأثير في بيئته وإخضاعها له.

٦- التهيؤ الفكري والتوجه نحو الحاضر والمستقبل.

٧- الإيمان بأهمية التخطيط العلمي طويل الأجل في مجال الحياة العامة والشخصية.

٨- الإيمان بقدرته على السيطرة على مقدراته والتخطيط لمستقبله، وأن هذه المقدرات لا تحكمها قوى غيبية أو خرافية.

٩- تقدير العلم والأيمان بقدرته على حل كثير من المشكلات التي تواجه الإنسان والطموح نحو اكتساب مستويات مرتفعه من التعليم والتكوين المهني وجعلها أساس التكيف مع الحياة وكسب العيش.

١٠- الثقة في قدرة الآخرين على تحمل المسئولية والإنجاز- وتقدير جهودهم.

ولم يكن الاهتمام بتحديد سمات المواطنة الصالحة القادرة على التكيف والأخذ بأساليب الحضارة من نصيب المؤسسات التربوية الغربية ومفكريها وعلمائها فقط وأن كان لها السبق إلا أن دراسات استشراف المستقبل العربي وما يجب أن يتسم به المواطن العربي من سمات في ضوء المتغيرات والتحديات العالمية وكذلك واقعه العربي، فقد حظي باهتمام الكثير من مفكرينا وعلماء التربية العرب. إذ يرى زكي نجيب محمود أن المواطن العربي لا ينتمي حقيقة إلى القرن العشرين فالقسم الأكبر من معلوماته وآرائه ومشاعره وأحاسيسه ينتمي إلى قرون ماضية فالمواطن العربي لا يشارك مجتمعه في قضاياه الأساسية ولا قضايا بلاده المعاصرة[2]. إذن فالأمر هام لطرح جديد لمقومات المواطن العربي الفعال ومن هنا جاء طرح حامد عمار لنموذج المواطن العربي الفعال والقادر على المشاركة في الألفية الثالثة والمتمتع بعدد من السمات القادرة في امتزاجها وتفاعلها معاً أن تجعل منه إنساناً قادراً على المشاركة الواعية في قضايا وطنه وليس مشاهداً.

وتتمثل هذه السمات في[3]:

١- التمتع بلياقة بدنية وصحية عالية، بغية الوصول بالمواطن إلى تمام العافية وكامل الحيوية والطاقة التي يمكن أن يصل إليها نموه، وأن بلوغ هذا الهدف يعتبر حقاً أساسياً من حقوق الإنسان وواجباً ينبغي على المجتمع أن ينميه خاصة في المراحل الأولي من الطفولة.

---

(1) Inkeles and Smith: Becoming Modern Individual Change in Six Developing Countries. Heinemann Education Book, London, 1974. pp. 19-23.

(٢) ورد في:
أحمد الأصفر: الثقافة العربية الراهنة بين مظاهر الوحدة والتنوع وتحديات العصر، عالم المعرفة، ع٤٠٦، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٧، ص ١١٤.

(٣) حامد عمار: التنمية البشرية في الوطن العربي- المفاهيم المؤشرات الأوضاع، سيناء للنشر، القاهرة، ١٩٩٢، ص ٤١-٤٣.

٢- الإلمام باللغة قراءة وكتابة لابد لجميع أبناء الأمة من امتلاك مهارة القراءة والكتابة لإنجاح عملية التواصل وخلق قاعدة ثقافية مشتركة في توجهاتها وقيمها العامة وإن هذه القاعدة الثقافية تستلزم في هذا الإطار:-

- محو الأمية الثقافية المتصلة بالمعارف والاتجاهات والقيم المرتبطة بالمواطنة في مجتمع متطور من داخله ومستجيب للمتغيرات العالمية من خارجه.
- الإلمام العام بأسس الفهم للمنجزات التكنولوجية وأساليب التعامل معها وتوظيفها كعنصر هام من عناصر المعرفة العلمية الثقافية.

٣- الإلمام بمهارات الإنتاج الاجتماعي فالمواطن العربي الفاعل في المستقبل مطالب شأنه شأن مواطن الدول المتقدمة- أن يكون ملما بالأسس والمهارات التي يتطلبها الإنتاج الاجتماعي سواء مهارات ذات طابع حسي (مهارة اليدين، مهارة الصوت والغناء مهارة الأذن وتذوق الموسيقي) أو مهارات ذات طابع فكري كالعمليات العقلية المجردة كتذوق الأدب والنقد الذاتي والقدرة على اتخاذ القرار ..الخ.

٤- الاعتزاز بعقيدته الدينية واحترام عقائد الآخرين والتسامح معهم وهي إحدى مقومات الإنسان ذي البعد العالمي في عصر التواصل بين الشعوب وهي خاصية من نتاج عصر تكنولوجيا الاتصالات وتقارب الشعوب وهو أمر يتطلب من المواطن الالتزام بالقيم السامية لرسالات السماء والالتزام بما تفرضه عليه من سلوك كنبذ التعصب واحترام عقائد الآخرين عملا بقول الله سبحانه وتعالى "لكم دينكم ولي دين".

٥- الشخصية الفاعلة والمنفعلة معا في حركة مجتمعه- فالمواطن العربي ينبغي أن يكون إنسانا إيجابيا قادرا على مواجهه الحاضر والمستقبل. فعالا في مجتمعه ومنفعلا بقضاياه ومشاركا في تطويره وصياغة مستقبله كما يكون بنفس الفاعلية والتفاعل مع القضايا والمتغيرات الإقليمية والعالمية.

٦- امتلاك أدوات التعامل مع تكنولوجيا العصر: لابد أن يشتمل إعداد المواطن العربي للدخول إلى المستقبل أن يكون مزودا بأدوات وآليات التعامل مع التكنولوجيا المتطورة وما تتطلبه من قيم سلوكية:

- تقدير قيمة الوقت وما يعنيه من ارتباط بين الوقت والإنجاز.
- إعلاء قيمه النظام والتنظيم والتخطيط السليم لكل أمور الحياة والمستقبل.
- تحمل المسئولية في إدارة شئون الحياة سواء على المستوي الشخصي والعائلي أو على مستوي العمل وما يتطلبه من السعي نحو امتلاك الكفاءة....

وفي إطار هذا السياج الفكري لما سيكون عليه عالمنا وما يجب أن يتسم به مواطننا العربي من بعد عالمي ومحلي يدعو "عبد الله عبد الدايم" التربية العربية بأن تسعي نحو غرس عدد من السمات في الإنسان العربي- لتصبح تلك السمات جزءا من تكوينه فكريا وسلوكيا وهي ممثلة في[1]:-

- تكوين روح الخلق والإبداع والفكر الناقد.
- تكوين القدرة على التعبير والتغيير والقدرة على التحرر من سلطان الماضي.
- تكوين الروح العلمية.
- تكوين روح التسامح والتآلف ونبذ التعصب.
- تكوين روح السيطرة على المستقبل.
- تكوين روح الانتظام والتنظيم.

---

(١) عبد الله عبد الدايم: نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق ص٢٩٩.

- تكوين روح الحماس والعمل وإرادة التحدي.
- تكوين روح التعاون والتضامن والعمل الجماعي.
- العناية بذوي المواهب وتكوين النخبة.
- تكوين الروح الديمقراطية.

وهنا فقط يكون الإنسان العربي قادراً على أن ينفض عن كاهله ما وصم به بكونه إنساناً غير قـــادر إلا على الحفظ والحفظ فقط لكل ما هو موروث أو وافد إليه من الغرب وهنا فقط يستطيع الإنسان العربي أن يكافأ بالمشاركة في موكب الحضارة بالقدر الذي يتناسب مع تاريخه وحضارته ومجده.

من هذا العرض يتضح تماماً مدى نجاح التربية في استيعاب وتمثل ما فرضته عليها التحولات الدولية الراهنة من تحديات لتطوير نظمها وطرائقها وأهدافها لبناء الإنسان المعاصر القادر على التكيف والتفاعل مـــع هذه التحولات، وقد جاء هذا التمثل في اتفاق كافة النظم التربوية باختلاف انتماءاتها الجغرافية والحضارية علـى أبعاد عالمية موحدة في طرحها لنموذج (البر وفيل النفسي) لشخصيه المواطن الصالح وإن كان هناك تغيير فـي الوزن النسبي لبعض سمات هذا النموذج وفقاً لرؤية المجتمع.

إذ نلاحظ اهتمام التربية العربية بالجانب الروحي والديني من خلال التأكيد على تنمية الجانب العقـائدي والديني والإعلاء بالقيم الدينية، وما تفرضه من سلوكيات على الإنسان المؤمن وهو ما يمـــيز رؤيـــة التربيـــة العربية لنموذج المواطن الصالح عن غيرها من النماذج التربوية الأخرى التي تزيد من أهمية التوجه الفـــردي والإعلاء من القيم الفردية على حساب القيم الجماعية.

obeikandl.com

الفصل السادس

الاتجاهات المعاصرة

في تنظيم بنية التعليم الإعدادي

أولاً: الأسس الفلسفية والتعليمية للمدرسة الإعدادية

ثانياً: النماذج المعاصرة في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية

obeikandl.com

الفصل السادس

الاتجاهات المعاصرة في تنظيم بنية التعليم الإعدادي

أولاً: الأسس الفلسفية والتعليمية للمدرسة الإعدادية

إن فكرة إنشاء المدرسة الإعدادية في مصر. تنتج من كونها تحتضن تلاميذ المرحلة العمرية من ١٢-١٥ سنة (بدء مرحلة المراهقة)، وهي مرحلة بطبيعتها لها من الخصائص والاحتياجات ما يجعلها تتمتع بخصوصية لا تضاهيها فيها أية مرحلة عمرية أخرى، لذا سعت القوانين المنظمة للتعليم إلى مراعاة تلك الخصوصية، عند وضع الأهداف التعليمية للمدرسة الإعدادية.

فقد ذهب القانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٣إلى التأكيد على أهمية تهيئة وسائل النمو لملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها (أدبية –علمية – فنية)، ثم جاء القانون ٦٨ لسنة ١٩٦٨ مكملاً لهذا الهدف بتأكيده على ضرورة توفير الدراسات والوسائل اللازمة للكشف عن تلك الميول والقدرات والعمل على تنميتها بهدف الاستفادة منها وحسن توجيهها نحو نوع الدراسة الملائمة في المرحلة التالية، أما القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ قد حرص إلى جانب التأكيد على ما ذهبت إليه القوانين السابقة، إلي التأكيد على تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ بتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة.

بذلك يكون هناك اتفاق معلن من قبل رجال التعليم على كون المدرسة الإعدادية تسعى إلي الكشف عن الميول والمهارات والاستعدادات الخاصة لدى تلاميذها، وهو الهدف الأساسي، بل أنه يجب أن تتوافر الدراسات والوسائل التي تساعد على هذا الكشف وإبرازه، بهدف تنميته ومساعدته على النمو، بل يجب أن تزود المدرسة الإعدادية تلاميذها بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية وأن تتنوع بتنوع البيئات. لذا فهي مدرسة موحدة غير تخصصية، شاملة لكافة أنواع الخبرات التعليمية الممكن أن يمر بها التلميذ ليمكن اكتشاف ما لديه من قدرات وميول، بهدف حسن توجيه التلميذ بعد ذلك إلي نوع الدراسة الملائمة بما لديه من قدرات وميول ومهارات، أو الخروج إلي سوق العمل بعد تدريب مهني ملائم أيضاً لما لديه من قدرات وميول.

فإعمال التشعيب في المدرسة الإعدادية، هو خروج عن طبيعة الأشياء ومسارها. فضلاً عما يتضمنه من تعسف ضد شريحة من التلاميذ، من خلال حرمانهم من حق الاختيار لنوع التعليم الملائم لما لديهم من قدرات ومهارات لم يكتمل تشكيلها ونضجها بعد، وهو ما يمكن معه وصم النظام التعليمي المصري بالتحيز ضد الفقراء من خلال إعمال آلية الانتقاء الطبقي في مرحلة تعليمية إلزامية أهم سماتها العموم في الإلزام دون أي نوع من التمييز يحول بينها وبين تحقيق أهدافها.

بذلك يمكن القول إن المدرسة الإعدادية قد فشلت في تحقيق أهدافها والتي تمثلت في أبسط صورها في الحفاظ على تلاميذها تحت مظلة تعليم إلزامي أساسي لكافة أبناء الأمة، في مدرسة موحدة تهدف إلي توفير كافة

الخبرات والدراسات التي تسهل من ظهور واكتشاف ما لدى تلاميذها من قدرات ومهارات وميول، تعمل على تنميتها وحسن توجيهها في المرحلة التعليمية التالية لخير الفرد والوطن.

ولا يمكن القول بأن قرار التخصيص في المدرسة الإعدادية بشطرها إلي مدرسة إعدادية عامة وأخري مهنية، ليس باتجاه أصيل في نظامنا التعليمي، وإنما هو من قبيل تلك القرارات الفنية العلاجية، التي كثيراً ما قد يلجأ إليها رجال التعليم للتخفيف من حدة الأزمات والضغوط التي تتعرض لها المؤسسة التعليمية من جراء بعض القرارات ذات الصبغة السياسية في شئون التعليم، وأنه سرعان ما يزول ويتواري هذا القرار بزوال الأثر كما سبق. وإنما هي قضية تربوية لا يمكن إخضاعها لأهواء السياسة وتوازناتها، فالحكم بإلحاق طفل في الحادية عشر من عمره بالمدرسة الإعدادية العامة وآخر بالمدرسة الإعدادية المهنية، لا يأتي اعتباطاً ، وإنما يستند إلي نظريات علمية في التربية وعلم النفس.....الخ ومن هنا يحاول هذا الفصل من الدراسة الإجابة على التساؤل التالي: ما هي الأسس الفلسفية والتعليمية التي ينبني عليها التوحيد في المدرسة الإعدادية؟ وللإجابة عن هذا التساؤل يلزم الوقوف على عدد من المعطيات التي يقام عليها الحكم في هذا الشأن، وهو ما يحاول البحث تحديدها بغرض الإجابة على هذا التساؤل.

سبقت الإشارة من قبل إلي أن التعليم الإعدادي قد مر بتطورات عدة، ولعل أكثر ملامح هذا التطور هو عدم الاستقرار والتأرجح في سياسات التعليم تجاه المدرسة الإعدادية بين التوحيد والتنويع بحثاً عن أنسب الصيغ لتنظيم التعليم الإعدادي.

ولعله في الإجابة عن هذا التساؤل يكون البحث قد ساهم بقدر ما مع جهود أخري في وضع الأسس العلمية التربوية والفلسفية، التي يجب أن يستدل بها متخذ القرار في شأن قضية التوحيد والتنويع في المدرسة الإعدادية.

فالقرار بتوجيه هذا التلميذ نحو التعليم الإعدادي العام، وهذا نحو التعليم الإعدادي المهني، ليس بالأمر اليسير. وأهمية هذا القرار تعود في المقام الأول لكونه يتعامل مع مستقبل طفل أوكل المجتمع للمؤسسة التعليمية مهمة إعداده وتسليحه بالعلوم والمعارف والمهارات والسلوكيات التي تجعله مؤهلاً للتفاعل مع مجتمعه بإيجابية بغية تقدمه ورفعة شأنه. كما أن صعوبة القرار تعود إلي أن الحكم على المستقبل المهني للطفل في سن متقدمة لم ينضج فيها الطفل بعد ليختار لنفسه. أمر يلقي على الجهاز التعليمي والقائمين عليه مسئولية أن يكون قرارهم محملاً بالأسس العلمية التي تساعد على ترشيد القرار وتنأى به عن المتغيرات الوقتية والأزمات الطارئة التي تشكل ضغوطاً وقتية سرعان ما قد تتغير.

وهو أمر في حقيقته يحتاج إلي إعادة النظر مرة أخرى في المدرسة الإعدادية ليس فقط من حيث وظيفتها كمدرسة مكملة ومتممة لوظيفة المدرسة الابتدائية رغم أهمية وتعاظم هذا البعد. لكن أيضاً من خلال نظرة أوسع وأعمق ترى في المدرسة الإعدادية منظومة فرعية مفتوحة تربطها بالمنظومة الأم (النظام التعليمي المصري) وشائج اتصال تشدها وتجذبها نحو الالتحام بالفروع الأخرى للمنظومة. فهي تمهد للمراحل التعليمية التالية وتعدلها. في الوقت الذي تؤكد فيه على أهمية دورها الممثل في التأكد من تمثل تلاميذها لأهداف المرحلة أو الحلقة السابقة. في الوقت نفسه تسعي نحو تفعيل أهدافها ووظائفها، وهو أمر يجعل المدرسة الإعدادية كالجذع من الشجرة. وهو وصف أقرب لمكانه لمدرسة الإعدادية من منظومة التعليم الكلية. وهو ما يجعلها أكثر حساسية وتفاعلاً بكل ما يتعلق بالمجتمع ورؤيته للمواطن الفعال القادر على تغيير مجتمعه والأخذ به نحو

المستقبل المشرق انطلاقاً من كونها نهاية مرحلة الإلزام. لذا فهي تضع نصب عينيها مهمة توفير قدر مشترك من الثقافة لدى جميع أبناء الأمة.

الأبعاد الخاصة بطبيعة المدرسة الإعدادية

من هنا تكون الإجابة عن التساؤل السابق دون توافر معلومات كافية حول عدد من الأبعاد المرتبطة بطبيعة هذه المدرسة وتلميذها ضرباً من التخمين والعشوائية يعوزه الاستناد إلي حقائق العلم والواقع المتغير من حولنا، والذي يفرض في تغيره السريع الكثير من التحديات التي يجب أن تكون نصب أعين القائمين على شئون التعليم عند اتخاذ أية قرارات تتعلق بمستقبل وإعداد أبناء الوطن. ومن تلك الأبعاد الواجب التعرف عليها والوقوف على حقائقها نذكر منها:

أولاً: تصور واضح للمواطن المصري المطلوب إعداده، هل هو مواطن فعال يتميز بالانتماء، يمتلك أدوات عصره، قادر على التغيير والإبداع، أم إنسان مستسلم متلقٍ لكل موبيقات عصره، قابع بعيد مغترب عن واقعه وواقع مجتمعه، يؤثر السلامة في الاستسلام والتهميش.

ثانياً: تصور واضح لمجموعة المبادئ والأسس الحاكمة لفلسفة ووظيفة المدرسة الإعدادية.

ثالثاً: رؤية واضحة للمتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية المشكلة للعالم – وما تطرحه من سيناريوهات مستقبلية، تمثل في حقيقتها إعادة للأدوار من مفهوم تكنولوجي جديد يفرض نفسه على التربية ووسائطها في صورة تحديات قائمة يجب على القائمون عليها وضعها نصب أعينهم عند بناء إنسان الغد القادر على التعامل مع تلك التحديات من خلال ما امتلكه من مقومات وأدوات عصره.

أبعاد المواطن المصري كما تصوره القيادات السياسية

تشير الوثائق إلي سبق القيادة السياسية لاستشراف المستقبل والسعي نحو بناء مواطن مصري فعال يمتلك أدوات عصره، قادر على التغيير والتغير متفاعل مع ما يدور حوله من متغيرات دون أن تصيبه سرعة الأحداث بالوقوع في الارتباك ودوار الحياة والعجز، الذي ينتهي به إلي الاستسلام وفقدان القدرة الذاتية بل والرغبة في المقاومة.

ففي المؤتمر القومي لتطوير التعليم في مصر ١٩٨٧ والمتخذ من مقولة "أمة لها مستقبل" شعاراً له، طرح رئيس الجمهورية تحت هذه المظلة أهمية إعادة بناء مصر القوية من خلال إعادة بناء المواطن المصري. فيقول سيادته إنه "يجب أن تكون عملية إعادة بناء مصر صادرة من منبعها الصحيح، وهو بناء الإنسان المصري. إنسان متعدد الأبعاد، ينهل من العلم ويواكب التكنولوجيا ويضيف إليها، يتسابق لكي يصل إلي أول صفوف الخدمة العامة، يعيش ديمقراطية العمل العام، ينطلق من هوية ثقافية عربية وإسلامية في شخصيته المصرية"[(١)]. ومسئولية بناء هذا المواطن كما يرى رئيس الجمهورية تقع بالدرجة الأولى على كاهل المؤسسة التعليمية.

وقد اتخذ القائمون على رسم السياسات التعليمية من تلك الأبعاد التي حددها الرئيس محاور أساسية تضمنتها السياسات التعليمية بعد ذلك. فتشير وثيقة "التعليم والمستقبل" على لسان وزير التعليم إلى أن هناك أبعاداً

---

(١) وزارة التربية والتعليم: كلمة رئيس الجمهورية في افتتاح المؤتمر القومي لتطوير التعليم. القاهرة، ١٤ يوليو ١٩٨٧.

ينبغي أن يكتسبها التلميذ في هذه المرحلة (التعليم قبل الجامعي) وأن هذه الأبعاد تمثل الحد الأدنى لما ينبغي أن يكون عليه المواطن في الألفية الثالثة وقد حددها في الآتي[1]:

- أن يكون قادراً على البحث الذاتي عن المعلومات في الكتب والمكتبات والكمبيوتر، وأن يكون مشاركاً في الوصول إلي المعلومة، وليس مجرد متلق للمعلومات وحافظ لها.
- أن يكون قادراً على إجادة اللغة العربية تحدثاً وكتابة، وأن يجيد اللغة الأجنبية، وكذلك امتلاك القدرة على التعامل مع العمليات الحسابية والرياضية بشكل يؤدي إلي تطور إمكاناته العقلية -وأن يتمكن من مهارات الاتصال الشخصي بالآخرين.
- أن يتعلم – في وقت مبكر – المبادرة والجرأة في التعبير عن رأيه في شجاعة وصراحة دون أن يقلل ذلك من احترامه لآراء الآخرين، وأن يسلك القنوات الشرعية التي يتيحها المجتمع لأبناء الوطن للتعبير عن رأيهم بعيداً عن العنف والتعصب (أحادية الفكر).
- أن يتعود ديمقراطية الحوار، واحترام الآراء المعارضة والمطالبة بالحق والسعي نحوه والإصرار عليه، بعيداً عن الانطواء والعزلة.
- أن يكون ممارساً للأنشطة بشكل منتظم وثابت، نريده ممارساً للرياضة ذواقاً للفن والموسيقي، هاوياً للأنشطة الثقافية من صحافة مدرسية وإذاعة وبحوث ومسابقات مدرسية، وكل ما من شأنه أن ينمي مواهبه ويثري معارفه ويصقل شخصيته.
- نريد لتلميذ هذه المرحلة أن ينعم بصحة جيدة من خلال نوعية الغذاء وتربية صحية جيدة.
- أن يتعلم مبادئ الاعتماد على الذات والقدرة على اتخاذ القرار ذاتياً دون الرجوع إلي أحد في المواقف الصعبة التي يواجهها.
- أن يندمج في الجماعة وأن يدعم فكرة العمل الجماعي، وأن يتعود الانخراط داخل الجماعة والإنجاز الجماعي للأعمال التي تطلب منه.
- أن يلم بالمفاهيم التي تعكس التحديات المحلية التي تواجه مجتمعه، نريده ملماً بمفاهيم الأمن القومي والسلام الاجتماعي، وظاهرة الأمية التعليمية والثقافية والانفجار السكاني، ومفاهيم التسامح وعدم التفرقة، والنمو الاقتصادي، وكذلك التحديات العالمية والإقليمية مثل قضايا البيئة، وثورة تكنولوجيا المعلومات، والصراع الدولي والانفتاح على العالم.

ويكشف تصور القيادة السياسية لنموذج المواطنة والأبعاد التي يجب أن يقوم عليها هذا البناء، عن بعد نظر ونفاذ بصيرة والقدرة على استشراف المستقبل وما يطرحه من ظواهر كونية جديدة لعبت في تشكيلها تكنولوجيا ما بعد الصناعة بحقولها التكنولوجيا التي راحت تعظم المكون المعرفي وما تفرضه من تحديات قد بدأ بعضها بالفعل من خلال إعادة تقسيم العالم من منظور تكنولوجي وكذلك إعادة نشر الزراعة شمالاً والصناعات التقليدية خاصة الملوث منها للبيئة جنوباً، وتدويل العالم اقتصادياً والسعي نحو خلق ثقافة عالمية واحدة إلي جانب الثقافات المحلية.....الخ وغيرها من التحديات التي سبق استعراضها.

وقد تمثل هذا الوعي في الحرص على أن يكون ضمن أبعاد المواطنة البعد العالمي، والممثل في تزويد المواطن بمهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين وإقامة الحوار البناء القائم على إدراك الثقافات وكذلك القضايا

---

(١) حسين كامل بهاء الدين: التعليم والمستقبل. دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٧، ص ١٣٢-١٣٦.

ذات البعد العالمي كالبيئة والسلام، والديمقراطية والبعد عن التعصب وتقبل آراء الآخرين.....الخ. كما يعكس أيضاً الاهتمام بالبعد المحلي ممثلاً في الاتجاه الأمني كأهمية ممارسة الديمقراطية والتعبير عن الرأي دون تعصب والبعد عن أحادية التفكير والتعنت تجاه الآخرين. كما يعكس أيضاً أهمية تفاعل المواطن مع مجتمعه من خلال تعظيم دور المشاركة الجماعية في العمل والإنجاز مشاركاً عن وعي وإدراك لهموم الوطن وقضاياه كقضية الأمية والسكان والأزمة الاقتصادية.....الخ كما يعكس الاهتمام بثورة المعلومات وما تمليه من زيادة قدرة المواطن على تمثلها والسعي الذاتي نحو المعرفة وتحصيلها والاستفادة منها في اتخاذ القرار الصائب ذاتياً في كل ما يواجهه من مشكلات حياتية، وهو ما يمثل مفهوماً جديداً تجاه استمرارية التعليم وامتلاك القدرة الذاتية على التعلم والتواصل المستمر مع المعرفة.

وهذا الوعي الممثل فيما تطرحه القيادة السياسية من تصور لأبعاد المواطنة يمثل "الجذع المشترك" أو القاسم المشترك لجميع أبناء الأمة، والذي لا يمكن أن تستقيم الأمور دونه، فالمجتمع لا يظهر الانسجام في بيئته إلا إذا كان له طابعه الثقافي المميز وكانت عموميات ثقافته من السعة بحيث تقوى مظهر التلاحم والتجانس بين المنتمين لهذه الثقافة(١). وهو أيضاً ما يبرز دور ومكانة التعليم الأساسي كمرحلة تعليمية إلزامية تمثل القاعدة الأساسية لتعليم الجماهير، وهو ما يمثل أيضاً الحد الأدنى الضروري من المعارف والمعلومات والاتجاهات والقيم والمهارات التي يحتاجها الفرد لتنمية ذاته وإمكاناته كي يلعب دوراً فعالاً في مجتمعه(٢).

دور ومكانة المدرسة الإعدادية في إعداد المواطن:

في إطار هذا التحديد لدور المؤسسة التعليمية في إعادة بناء المواطن المصري وتسليحه بأبعاد المواطنة المرغوبة، تأتي مكانة وأهمية المدرسة الإعدادية وما يمكن أن تعلبه من دور أساسي في إعداد هذا المواطن. فالمدرسة الابتدائية مهما مهرت في تزويد الأطفال بأساسيات المعرفة (القراءة والكتابة، والحساب) لا تفي باحتياجات المجتمع والأفراد من المعلومات والعلوم الأساسية. وهو أمر لا يرجع إلى عجز في آلياتها، وإنما يرجع لارتباط هذه المدرسة بمرحلة عمرية مبكرة لها حدودها الفسيولوجية التي لا يمكن تجاوزها بأية حال.

فمن الناحية اللغوية، ننشد مواطناً مدربا على استخدام القراءة الجيدة في تحصيل المعرفة ومتابعة الأحداث بشكل استقلالي، نريد مواطناً متذوقاً للغة ناقداً لما يقرأ، يستطيع أن يصدر حكماً موضوعياً على ما يقرأ، قادراً على أن ينأى بنفسه عن الوقوع في براثن بعض الكلمات المطبوعة، ناجياً بنفسه من الانزلاق في شراك الدعاية الفاسدة(٣). نريد مواطناً قادراً على ممارسة حقوقه الديمقراطية، وإبداء الرأي والمشاركة في الحياة العامة، وهو أمر لا يتأتى عن طريق تضمين الدستور في بنوده التشريعية بنداً ينص على أننا دولة ديمقراطية، وأن التعليم يراعي في بعده الديمقراطي مبدأ تكافؤ الفرص لنكون ديمقراطيين وإنما الأمر يحتاج إلى أن نربي المواطن تربية ديمقراطية يحظى خلالها بقدر كاف من الثقافة العامة، تكفل له التعرف على ما يحتاجه، وليس هذا فقط، بل نريد مواطناً قادراً على تنظيم أفكاره على دراية بكيفية عرضها بما يفي بغرضه ويجعلها واضحة مفهومة.....الخ وهي أمور كما نري تتعدى الحدود العمرية والإمكانات الفسيولوجية ليس فقط لتلاميذ المدرسة

---

(١) أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التعليمي، مرجع سابق، ص ١٣٧.

(2) Philip, Robinson: Perspectives on the Sociology of Education, an Introduction. London Routledge & Kegan aui, p. 184-185.

(٣) أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التعليمي، مرجع سابق، ص ١٧١.

الابتدائية بل أيضاً لتلاميذ المدرسة الإعدادية. الأمر الذي يؤكد من جديد على أهمية تعميم هذه المدرسة ومناشطها التعليمية والتربوية أمام جميع الأطفال بغية تحقيق الحد الأدنى من أساسيات المواطنة.

فأبعاد المواطنة كما طرحتها القيادة السياسية لا يمكن أن يتكفل بتحقيقها التعليم الابتدائي، فالمدرسة الابتدائية مرهونة وظيفتها وأهدافها بالطبيعة العمرية لتلاميذ هذه المرحلة ٦-١١ سنة، وهي سن لا يمكن تحميلها أكثر من التزود بأساسيات المعرفة وبعض المعلومات البسيطة فأطفال هذه المدرسة حتى قرب نهايتها يعجزون عن فهم المجرد من الألفاظ .

وهنا يأتي دور المدرسة الإعدادية كحلقة ثانية من التعليم الأساسي، ومتممة لوظيفة المدرسة الابتدائية من حيث التأكد من إتقان التلميذ للمهارات الأساسية، فضلاً عن تسليح التلميذ بقدر أوفر من المعلومات والمعارف التي يمكن في ضوء اعتبارها مرحلة تعليمية منتهية، بمثابة القاسم الثقافي المشترك الذي لا يمكن أن يحدث تجانس ثقافي أو اجتماعي قيمي تجاه بعض القضايا ذات الصبغة القومية دون توافر هذا الحد بين جميع المواطنين.

وهو ما يدعو إلي التوقف عند تلميذ المدرسة الإعدادية بغية التعرف على طبيعة المتعلم في هذه السن المبكرة. وهل يمكن أن نعول عليها في توجيهه نحو نوع معين من التعليم؟ وهل هذه السن مناسبة لدعوة تلميذ المدرسة الإعدادية للمشاركة في اتخاذ قرارات مصيرية تتعلق بمستقبله المهني؟ أم أنه من الأفضل إرجاء مثل هذه القرارات إلي سن متأخرة يكون عندها التلميذ أكثر قدرة على تحديد قدراته وميوله وأكثر قدرة على التعرف على طبيعة الأعمال ومتطلباتها ومدى مناسبتها له؟ وبذلك نكون قد نجحنا في توسيع قاعدة الخيارات أمام التلميذ لاتخاذ قراراً عاقلاً يتعلق بمستقبله.

المبادئ الحاكمة لفلسفة المدرسة الإعدادية:

أ- المرحلة العمرية لتلميذ المدرسة الإعدادية:

إن المدرسة الإعدادية تستقبل تلاميذها من الناجحين في امتحان إتمام الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (المدرسة الابتدائية)، وتتعهدهم بالتربية والتعليم طوال ثلاث سنوات هي مدة الدراسة بالمدرسة الإعدادية، أي أنها تتعهد أبناءها من سن ١١-١٥ سنة، قد تزيد عاماً دراسياً آخر.

وهذه المرحلة العمرية تقابل من حيث خصائص النمو بدايات مرحلة المراهقة، فتلاميذ هذه المدرسة من الناشئين الذين ودعوا، أو يكادون أن يودعوا مرحلة الطفولة والاستعداد لدخول مرحلة المراهقة[١]. وهي مرحلة تتميز بتغيرات شتي لها أثرها على المراهق. إذ تحوي هذه المرحلة مختلف الصور المتطورة والخفية من النمو.

فمن الناحية الجسمية نجد أن النمو الجسمي للمراهق يتميز بالسرعة الشديدة خاصة في السنوات الأولى من المرحلة. وإن كان هناك تفاوت في النمو بين أجهزة الجسم المختلفة من حيث السرعة فهي لا تنمو كلها بنفس السرعة ،مما يعرض المراهقين لمشاكل عدم التوافق العضلي والحركي[٢]، وفي هذه المرحلة العمرية يزداد نشاط الغدد الجنسية، وتظهر علامات الأنوثة والذكورة المبكرة لدى المراهقين، كما يصاحب هذا النمو

---

(١) أحمد زكي صالح: الأسس النفسية للتعليم الثانوي. مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ١٩٥٩، ص ٢٨.
(٢) سعد جلال: المرجع في علم النفس التربوي. دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٠، ص ٢٤٠.

زيادة في الطاقة للدافع الجنسي لدى المراهق في المراحل الأولى على الأقل[1]. وهو ما يفسر لنا زيادة النزعة العدوانية لدى المراهق والميل نحو العناد والشك والسلوك المشكل بل والجناح أيضاً، إلا أن اشتداد قوة العدوان المقترن بالقوة الجسدية والنضج الجنسي والثورة على العرف القائم يدعم الانطلاق نحو الاستقلال والرغبة في الاعتماد على النفس وهو ما قد يجعل الأمر يبدو عسيراً بعض الشيء على المراهق والآخرين.

فالمراهقة تعتبر في كثير من خصائصها فطاماً ثانياً وتخلصاً معقداً من التواكل الانفعالي والذهني والاقتصادي على الأسرة[2]، وهو ما يفرض الكثير من المسئولية على المؤسسة التربوية .في تلبية حاجات المراهق المتعددة للتخفيف من هذه التوترات التي يعاني منها المراهق من خلال تقديم المناشط التربوية المتعددة التي تتناسب وطبيعة المرحلة التي يمر بها فهو في حاجة إلى تربية جنسية تمده بالحقائق العلمية الخاصة بالنمو كذلك تزويد المراهق بخبرات متنوعة من المعرفة فيما يتعلق بذاته والمجتمع وكذلك الأعمال والمهن الموجودة بالبيئة.

أما من الناحية العقلية فان النمو العقلي لدى الناشئة من سن ١١-١٥سنة تقريباً،يتميز عموماً بالبطء النسبي بالمقارنة بمرحلة الطفولة لتلميذ المدرسة الابتدائية التي تميزت باطراد سريع في النمو العقلي .ومع هذا فان للنمو العقلي للمراهق خصائصه المميزة من حيث الدرجة والنوع. وهو ما جعل هذه المرحلة العمرية تحظى باهتمام متزايد من أساتذة علم النفس والتربية لما لها من خصائص ودلالات تربوية عظيمة.

وتشير الدراسات النفسية فيما يتعلق بالنمو العقلي والقدرات العقلية الخاصة إلى أن الفترة من ١٢-١٨سنة تكشف عن تباين الفروق بين المراهقين في قدراتهم العقلية من حيث النمو .فهذه القدرات لا تنمو كلها بدرجة واحدة ،كما أنها لا تظهر كلها في نفس الوقت[3]. فتؤكد الدراسات على أنه إلى جانب الاستعداد العام (الذكاء العام) هناك عدد من القدرات الخاصة، وهي قدرات مستقلة إلى حد ما عن الذكاء العام، وبعض من هذه القدرات ذو أهميه خاصة لعملية التربية والإعداد المهني بصورة ملحوظة. فيحدثنا علماء النفس أن نجاح الفرد في الأعمال العقلية مثل حل المشكلات الحسابية يتوقف على (ع) العامل العام بالإضافة إلى واحد أو أكثر من هذه الاستعدادات أو القدرات الخاصة أو الطائفية فالاستعداد اللفظي على سبيل المثال يتكون من قدرتين فرعيتين هما القدرة اللفظية الأدبية والقدرة اللفظية اللغوية، والاستعداد العددي والحسابي يتكون أيضاً من قدرتين فرعيتين ويدخل في العمليات التي تتضمن استخدام الأرقام، والإدراك المكاني الذي يدخل في إصدار الأحكام المقارنة على المساحات والأشكال والنماذج، والاستعداد الميكانيكي الذي يتطلبه فهم وتركيب الأشياء الآلية، والاستعداد الموسيقي، والمهارات اليدوية[4].

وتخبرنا الدراسات والبحوث فيما يتعلق بظهور ونضج القدرات الخاصة (الطائفية) بأن هناك فروقاً كبيرة في معدل نضج هذه القدرات الطائفية ودرجة وجودها لدي الأفراد، وطرائق اتحادها بالقدرة العامة وبآثار الميول والمزاج والتدريب. فالقدرة العامة (الذكاء العام) في سن ٨-٩ سنوات - باستثناء عدد قليل من الرياضيين

---

(١) منظمة اليونسكو: التربية والصحة النفسية، في أعمال مؤتمر التربية والصحة النفسية، يناير ١٩٥٢ (تحرير ود وول) ترجمة إبراهيم حافظ، مراجعة عبد العزيز القوصي. دار الهلال، القاهرة، ١٩٥٢، ص ١٤١-١٤٣.

(٢) المرجع السابق، ص ١٤٣.

(٣) سعد جلال: المرجع في علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص ٢٤٣.

(٤) منظمة اليونسكو: أعمال مؤتمر التربية والصحة النفسية، مرجع سابق، ص ١٦٢.

والموسيقيين الذين أظهروا نبوغاً في سن مبكرة – تبلغ من الأهمية سبعة أمثال القدرة العددية، وأكثر من ٢٠ مثلاً للمهارة اليدوية، وذلك بالنسبة للنجاح التعليمي[١].

وفي مرحلة البلوغ المبكر، أي في حوالي سن ١٣ سنة، تقل النسبة نظرا لوضوح القدرات الطائفية وبدء تأثيرها في عملية التعلم، وإن استمر التفوق للعامل العام (الذكاء العام). وفي سن ١٣ سنة تصبح القدرات الطائفية أشد وضوحاً بدرجة كبيرة، ولكن أهمية الذكاء العام في النجاح المدرسي تظل تعادل ثلاثة أمثال أهمية القدرة اللفظية، وضعف أهمية القدرة العددية، وما يزيد عن أربعة أمثال أهمية القدرة اليدوية. فإذا وصلنا لسن المراهقة وجدنا تعظيماً للقدرات الطائفية، فيما يمكننا من القدرة على التمييز بين أنماط عقلية أشد تعقيداً وتركيباً من تجمعات عدد من القدرات والاستعدادات ذات الصبغة الانفعالية[٢].

ويرتبط هذا التقدير النسبي لتفوق العامل العام (الذكاء العام) بالنسبة للقدرات الطائفية ثم اتجاه هذا التفوق نحو الانخفاض وإعلاء قيمة القدرات الطائفية إلى عملية النمو الطبيعي للقدرات العقلية، إذ يوضح لنا علماء النفس، ومنهم "سير سيربل بيرت"، بعض الحقائق العلمية المتعلقة بهذا الشأن وهي[٣]:

"أنه إلي جانب الذكاء العام، وهو عامل مشترك وهام لجميع أنواع الدراسة يتميز الأطفال بقدرات خاصة مثل القدرة اليدوية، القدرة اللغوية، القدرة العددية، القدرة الرياضية، القدرة الميكانيكية. وأن هذه القدرات تظل شبه كامنة لدي الطفل كما لو كانت في فترة حضانة، ثم تأخذ في الظهور تدريجياً بعد سن ١٢-١٣ سنة وتستمر في النمو تدريجياً حتى تنضج قرب نهاية مرحلة المراهقة في سن ١٦-١٨ سنة تقريباً باستثناء القدرة اللغوية التي يمكن ملاحظتها في الأطفال في سن مبكرة نسبياً سن ٩-١٠ سنوات.

ويختلف مستوى القدرات ونموها باختلاف الأطفال، كما أنها تتأثر بعوامل بيئية ووراثية[٤]. كما أن ميول التلاميذ تبدأ في الظهور في الفترة من ١١-١٣ سنة، إلا أنها تتميز بالتقلب وعدم الثبات، حتى سن السادسة عشرة والسابعة عشرة، مما يجعل الأخذ بها كمقياس لتوجيه الطالب نحو دراسة معينة أو التدريب على مهنته، أمر قليل الأهمية، بل ومضلل في كثير من الأحيان. أما عن الميول المهنية فهي تزداد وضوحاً باقتراب التلميذ من سنوات دراسته النهائية في المرحلة الثانوية في سن ١٧-١٨ سنة تقريباً حيث تصبح الفكرة عن الوظائف أكثر تحديداً وواقعية عند التلميذ[٥].

وقد كان لهذه الحقائق العلمية أثرها التربوي إذ تبين خطورة التوجيه المهني في هذه السن المبكرة ١١-١٥ سنة، فمهما توافرت وسائل قياس قدرات واستعدادات وميول التلاميذ، ومهما بلغت دقتها. فتلميذ هذه المرحلة العمرية ينطلق نموه في جميع النواحي وإن كانت قدرة تلميذ هذه السن على التعلم والاستيعاب أمر لا يستطيع أحد أن يضع له حدوداً –إلا أن قدراته واستعداداته ما زالت في حالة نمو ولن تصل بعد إلي مرحلة التبلور والوضوح قبل سن الخامسة أو السادسة عشرة[٦]. وبذا يكون تنويع التعليم عند سن الحادية أو الثانية عشرة عقب

---

(١) المرجع السابق، ص ١٦٣.
(٢) المرجع السابق، ص ١٦٣-١٦٤.
(٣) المرجع السابق، ص ١٦٦-١٦٩.
(٤) وزارة التربية والتعليم: تقرير ج.م.ع عن التعليم، تقرير مقدم لمؤتمر الوزراء العرب للتربية والتعليم المنعقد في صنعاء في المدة من ١-٣ ديسمبر ١٩٧٢، مركز التوثيق التربوي، القاهرة، ١٩٧٢، ص٣٥-٣٦.
(5) Halsall, Elizabeth: The Comprehensive School. Great Britain. A. Wheaton & Co., Exeter, 1973, pp. 51-53.
(6) Ibid., P. 53.

المدرسة الابتدائية ليس له أي سند علمي يؤيده، بل إنه ضد طبيعة المرحلة ومتطلباتها، فتلميذ هذه المرحلة العمرية في سن لا تسمح له باتخاذ قرار نهائي، وأنه من القسوة أن تحكم على مستوى الأطفال وتحدد مصيرهم العلمي والمهني نتيجة لما تسفر عنه نتائج تلك الأداة العرجاء (الامتحانات) التي لا تقيس سوى الاستظهار والحفظ دون الكشف عن الاستعدادات والقدرات الأخرى التي لم يكتمل نموها بعد[1].

بل إن المرحلة العمرية من ١١-١٥ سنة تعد في كثير من دول العالم مرحلة توجيه وإعداد، وبذلك لا تتخذ أية قرارات بشأن نوع التعليم الذي سيواصله التلميذ قبل النصف الأخير من العقد الثاني من العمر، وأن كل التلاميذ أو معظمهم يتعرضون خلال تلك الفترة من ١١-١٥ سنة تقريباً للملاحظة في غرفات الدراسة، وفي أثناء النشاط العلمي والرياضي وجميع المناشط المدرسية وتدوين ما تكشف عنه الملاحظة والمتابعة، بغية التعرف على نواحي القوة والضعف في استعدادات التلاميذ. لذا فإن ما يشغل التربويين في العديد من الدول ليس هو كيفية تصنيف واستبعاد بعض التلاميذ من خلال عقد امتحانات، بقدر ما هو كيفية الوصول إلي برنامج مدرسي متكامل يمكن التلميذ في هذه السن من تفجير طاقته الخلاقة وقابليته للتعليم[2].

ب- القدرة التكنولوجية ودلالتها التربوية:

تعد الثورة التكنولوجية الثالثة أو ثورة ما بعد الصناعة كما يحلو للبعض تسميتها هي المسئول الأول عن تشكيل الحياة على وجه الأرض، بل وتحديد طبيعة ونوع الصراع البشري خلال القرن الحادي والعشرين. فلب هذه الثورة وهدفها الأسمى كما سبق القول لا يتمثل في نقل معظم النشاط الذهني للإنسان إلي الآلة، ونجاحها في صنع آلات ذكية تحاكي الإنسان في كثير من العمليات العقلية، بل وتتفوق عليها.

فقد نجحت تكنولوجيا الثورة الصناعية في إسقاط الكثير من الثوابت (الزمان-المكان) حيث نجحت إحدى تكنولوجياتها " التكنولوجيا الحيوية -وتكنولوجيا الطاقة المتجددة " في الإسراع بسقوط آخر ما كانت تتمتع به الدول الفقيرة كميزة نسبية في المعادلة التنافسية القديمة، ألا وهي المواد الخام الطبيعية، حيث استعاضت الكثير من الدول الصناعية عن تلك المواد الخام بأخرى صناعية أقل تكلفة وربما أكثر جودة، مما قلل من أهميتها الاستراتيجية كوسيلة ضغط. وأخيراً عجل المكون المتزايد من المعلوماتية في العملية الإنتاجية من الإطاحة بأخر ما تبقي للدول النامية الفقيرة من ميزات قد عولت عليها كثيراً في الحصول على احتياجاتها من الموارد المالية، وهي وفرة العمالة الرخيصة ذات المهارات المهنية البسيطة وكذلك شبه الماهرة، فقد استعاضت عنها الصناعة بتكنولوجيا فائقة التقنية كثيفة رأس المال تديرها عمالة عالية الإعداد والتدريب، متعددة المهارات، أقرب إلي فئة الفنيين منها للعمال العاديين.

وقد طرح هذا التحول العديد من الأسئلة والاستفسارات المشوبة بالقلق والتشاؤم خاصة من قبل دول العالم النامي، فيما يتعلق بمستقبل النمو الاقتصادي والاجتماعي في ظل مؤشرات تؤكد فقدان هذه الدول لما كانت تتمتع به من قبل من ميزات تنافسية (ممثلة في مصادر الطاقة والمواد الخام الطبيعية والعمالة البسيطة شبه الماهرة)، وإنه لا بد من البحث عن مصادر أخري أو وسائل أكثر ملائمة لتلك التكنولوجيا، لتستعيد على الأقل إحدى ميزاتها وهي توافر الموارد البشرية المتنامية ذات المهارات المركبة. والتي يتمثل توافرها الشرط الأول

---

(١) منظمة اليونسكو: أعمال مؤتمر التربية والصحة النفسية. مرجع سابق، ص ١٦٥-١٦٧.
(٢) أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التعليمي، مرجع سابق، ص ١٦٧.

لإيلاج مجتمع التكنولوجيا والمشاركة في صنع الأحداث.

متطلبات خطط التنمية

سبق التنويه إلي أن نجاح أية خطة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في إحداث تنمية اقتصادية واجتماعية حقيقية وإيجاد توازنات بين سوق العمل ومتطلباته من الموارد البشرية، يتوقف في المقام الأول على التفاعل الجيد والبناء بين جناحي التنمية وهما:

الجناح الأول وهو ذو بعد اقتصادي وأهم عناصره (الموارد الطبيعية رأس المال –القدرة التكنولوجية).

الجناح الثاني وهو يتعلق بالتنمية البشرية من حيث التعليم والتدريب والنهوض بالتنمية العلمية والتكنولوجية.

البعد الاقتصادي للتنمية

ففيما يتعلق بالبعد الاقتصادي في التنمية نجد أن الموارد الطبيعية كعنصر اقتصادي رغم أهميته النسبية، إلا أن مكانته الاستراتيجية كعنصر اقتصادي فعال قد تراجعت بعد ما نجحت الثورة الصناعية الثالثة في أن توجه له عدة ضربات موجعة، حيث نجحت أخيراً في الاستعاضة عن بعض الموارد الاستراتيجية الطبيعية المستخدمة في الصناعة بأخرى مختلقة أكثر كفاءة وأرخص سعراً، فلم يعد امتلاك المواد الخام هو السبيل لأن يصبح بلداً غنياً، وعدم امتلاكها ليس حائلاً دون أن يصبح غنياً بل على العكس قد يكون عدم امتلاكها محرراً للدولة من الانحصار في مصادر توريد رديئة النوعية عالية التكاليف في حين يكون في استطاعتها أن تحصل عليها حيث تكون الجودة أكثر والأسعار أفضل[1]. فاليابان وكوريا الجنوبية وسنغافورة ومعظم دول شرق أسيا تفتقر لمصادر الطاقة الطبيعية والمواد الخام، رغم ذلك أصبحت من الدول المتقدمة صناعياً والتي تتمتع بمستوى معيشي مرتفع.

أما بخصوص توافر رؤوس الأموال وتدفقها كشرط أساسي لإحداث تنمية اقتصادية حقيقية. فإنه يمكن القول بأن القيادة السياسية في مصر قد مهدت السبيل نحو تأمين تدفق رؤوس الأموال إلي مصر بانتهاجها لسياسات الإصلاح الاقتصادي وإعادة الهيكلة الاقتصادية للمشروعات الإنتاجية، والتجميد شبه الكامل لدور الحكومة في الإنتاج بالتخلص من القطاع العام. وزيادة مساحة الدور الاقتصادي للقطاع الخاص الذي استأثر بنحو ٧٥% من خطة التنمية الاقتصادية ٩٢- ١٩٩٧، وهو مؤشر طيب لتشجيع الاستثمارات وجذب رؤوس الأموال العربية والأجنبية، فضلاً عن توجهها نحو إجراء تعديلات في النصوص القانونية والتشريعات الخاصة بالاستثمار لتعطي مزيداً من الأمان للاستثمار خاصة الأجنبية والعربية من ناحية ولتساير التشريعات الخاصة باتفاقية الجات[2].

وأخيرا يأتي البعد الخاص بالقدرة التكنولوجية ليتبوأ رأس القائمة المكونة للجناح الاقتصادي في التنمية، ولما لها من بعد تربوي.

فالقدرة التكنولوجية لا تتأتى من خلال استيراد الآلات والمعدات ذات المكون التكنولوجي المتقدم، ولا من امتلاك المحطات الفضائية، ... إلخ، وإنما تأتي القدرة التكنولوجية من رؤى مختلفة بشأن الإعداد الجيد وطبيعة

---

(١) لستر تارو: الصراع على القمة، مرجع سابق، ص ٤٢.

(٢) وزارة الإعلام، الهيئة العامة للاستعلامات" الاستثمار ... وانطلاقه جديدة، القاهرة، ١٩٩٦، ص ٢٣-٢٩.

المعارف والمهارات والخبرات التي تتناسب مع متطلبات تلك التكنولوجيا، ... إلخ.

وانطلاقاً من مقولة "إن الثورة التكنولوجية الثالثة لن تكون حكراً على الشعوب المتقدمة فقط، وإنما يمكن لجميع الشعوب أن تخوض غمارها سواء كانت كبيرة أو صغيرة، إذا ما أحسنت إعداد أبنائها تربوياً وتعليميا"[1]. فإنه ينبغي على المؤسسة التعليمية بحكم مسئوليتها عن إعداد أبناء الأمة تربوياً وتعليمياً أن تعي ما تفرضه القدرة التكنولوجية من ضروريات، وما تطرحه من قضايا جدلية مازالت محل نقاش ليس فقط بين مجموعة الدول المالكة والمنتجة لتلك التكنولوجيا المتقدمة، وإنما كذلك في الدول النامية الناهضة منها، والطامحة في التقدم انطلاقاً من حقيقة أن الجميع سوف يتأثر على السواء: المشاركين في صنع الحضارة أو أولئك القابعون بعيداً عن المشاركة.

ولعل أهم ما يلفت النظر فيما تطرحه القدرة التكنولوجية من ضرورات وقضايا يتمثل في الآتي:

تقادم المعرفة Obsolescence of Knowledge:

يتفق الجميع على أن السمة الأساسية للعصر الذي نعيشه هو الانفجار المعرفي حيث تتضاعف المعرفة كل عدد من السنوات، بل ويتناقص هذا المعدل تدريجياً في السنوات القادمة، وهو ما يسمى بظاهرة "تقادم المعرفة" فالمعرفة في علم الأحياء أو ما يطلق عليه الهندسة الحيوية، تتضاعف كل خمس سنوات، وإنه في مجال الجينيات تتضاعف المعرفة كل ٢٤ شهراً[2]. كما وجد أيضاً أن المعارف التي تتعلق بالإلكترونيات تفقد ٥٠% من جدواها بعد سنتين، وتصبح عديمة الجدوى بعد سبع سنوات، وتفقد المعارف في الهندسة المدنية ٥٠% من جدواها بعد سبع سنوات، ومعظم جدواها بعد ١٥ سنة[3]. بل زامن انخفاض المعدل الزمني للاستفادة من تلك المعارف، بنجاح التكنولوجيات الحديثة في اختزال عامل الزمن بين ظهور الفكرة وتطبيقاتها العملية في الصناعة والحياة العملية، وهو ما أدى على الجانب الآخر من نقصان العمر الافتراضي لأي معدة إنتاجية نظراً لتسابق المؤسسات الإنتاجية وحرصها على تحديث معداتها وأجهزتها الإنتاجية تدعيماً لزيادة الإنتاج والجودة والتخلص من الأعباء المالية للعمالة الزائدة إذا كان العمر الافتراضي لغالبية المعدات في الخمسينيات والستينيات يتراوح ما بين ٢٠-٣٠ سنة، أما في السبعينيات فقد نقص إلى ١٠ سنوات، وأصبح الآن ما بين ٧-٨ سنوات[4].

وهو أمر يعني تغير المتوقع من العامل، وأن هناك معايير جديدة يتطلبها سوق العمل ، وأن ما كان يقوم به العمال من قبل من مهام روتينية محددة، ويتوقع منهم القيام بها بشكل موثوق فيه قد انتهت. فالعمل الفعال اليوم يقوم على افتراضات مختلفة فمتوقع من العمال تحديد المشكلات وحلها وتعلم مهارات جديدة، والنجاح الشخصي في حل مشكلات غير روتينية، واتخاذ قرارات تتطلب فهماً أوسع لسياق العمل.

ففي مجال الزراعة على سبيل المثال -أدت التكنولوجيات الحديثة إلي هدم المعارف والمهارات القديمة التي كان المزارع المصري يجيدها بخبرته الحياتية وبتقليد ممارسات جيل الآباء لتحتم بناء أخرى جديدة

---

(١) أنطوان زحلان وآخرون: مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم، مرجع سابق، ص ١٤٠.
(٢) فؤاد مرسي: الرأسمالية تجدد نفسها، مرجع سابق، ص ٤٢.
(٣) هاشم محمد سعيد عبد الوهاب: التعليم التقني في الوطن العربي - الواقع والاتجاهات. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٥، ص ١٣-١٥.
(٤) فؤاد مرسي: الرأسمالية تجدد نفسها، مرجع سابق، ص ٢٨.

ومواكبة مع التطور ولا يقتصر تأثير المتغير التكنولوجي عند هذا، بل تعداه إلي ما يمكن أن نسميه بعملية نـزع الكثير من الاختصاصات والمهام ذات الطابع المعرفي، والتي كانت حتى الأمس القريب من مجـــالات اهتمـــام الفلاح وشاغلاً من شواغله لتتولاها عنه مؤسسات علمية متخصصة بالبحث والتطوير كي تبتكر منتجاً تكنولوجياً أكثر جودة يستخدمه الفلاح بصورة مباشرة، (مثل عمليات حفظ وتخزين التقاوي وانتقاء الأصلح منها وتحســين السلالات النباتية والحيوانية) وكلها عمليات أصبحت تتم في بنوك التقاوي العالميـــة وتقـــوم ببيعـــها مؤسســـات متخصصة[1]. وفي المقابل فرضت زيادة الشق المعرفي في التكنولوجيا الحديثة مهام جديدة علـــى الفـــلاح فـــي المعاملات الزراعية التي يجب أن يمارسها في حقله مثل تغير طرق الزراعة التقليدية ومواعيدها، وتغير طـــرق الري، وتعديل طرق الحصاد وتوقيتاته، فضلاً عن ضرورة المواظبة على الدورات التدريبية والتثقيفية التي يقوم بها الجهاز البحثي والمرشدون الزراعيون لتحسين المعاملات الزراعية للفلاح، حيث فرض التطور التكنولوجي على الفلاح أن يكون مشاركاً أساسياً لكل من الباحثين والمرشدين الزراعيين في عملية البحث العلمي عن أنســب السلالات ونوع المخصبات وأنسب الزراعات للبيئة بدءاً من اختيار الحقول التجريبية الصغيرة واختيار أصنـــاف البذور والشتلات، واتباع إرشادات الباحثين الزراعيين عن أنسب طرق الزراعة، ونقل ملاحظاته ووجهة نظـــره حول المتابعة اليومية للحقول ومدى مناسبة تلك الطرق للمرشدين الزراعيين الذين ينقلونها بدورهـــم للبـــاحثين بمراكز البحوث[2].

وقد تطلب تغيير معايير الزراعة متطلبات تعليمية قائمة على إعمال العقل والفكر للتعـــامل مـــع الحجـــم المتعاظم من المعلومات المتنوعة. فالمطلوب من الرياضيات للزراعة التقليدية مجرد معرفـــة عمليتـــي الجمـــع والطرح فقط، وهو ما يتم اكتسابها غالباً خارج التعليم النظامي، لكن مع مدخلات جديدة ومعقدة لها دورها فـــي "معادلة الإنتاج" أصبح من الضروري تعلم عمليات أخرى كالقسمة المعقدة والضرب، ومهارات قراءة أكثر دقـــة وتعقيداً، والقدرة على الكتابة ومعرفة أولية بعلم الكيمياء والأحياء، وهذه المهارات جميعاً تعرف باسم "المـــهارات الصعبة"، كما زاد المتوقع من المهارات البحثية كالدقة والاجتهاد، والقدرة على بحث المفاهيم غـــير المألوفـــة، القدرة على التوصل إلي معلومات جديدة عن طريق الوسائل المطبوعة[3]. وهو أمر يؤكد على أن الشق الخـــاص بالمعارف في الزراعة أصبح متنامياً في أهميته، كما أن الثقل النسبي لتلك المعارف يتجه نحو العلوم الطبيعية.

تغيير مفهوم المهارة:

إن السمة الأساسية لهذا العصر كما سبق القول تتحدد في الانفجار المعرفي في كافة فروع العلم، حيـــث تتضاعف المعرفة كل عدد محدود من السنوات ، وأن هذا المعدل في تناقص مستمر، فضلاً عن اختزال المسافة الزمنية بين اكتشاف الفكرة والتطبيق العملي لها. وهي متغيرات في جملتها قد دفعت إلي السطح بقضية تربويـــة تتحدد في: كيفية إحداث تزامن بين تكنولوجيا الإنتاج وبين استخدام الأيدي العاملة، حيث يظهر الفارق الزمنـــي بين التغير في الطلب على الأيدي العاملة المدربة واستجابة النظام التعليمي لتلك المتغيرات. فالاثنان لا يتطابقـــان

---

(١) ستيفن ب. هاينيمان: النمو الاقتصادي والتجارة الدولية في الإصلاح التعليمي. مجلة مســـتقبليات، ع ١٠٤، مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٩٧، ص ٥٥٤.

(٢) محمد السيد عبد السلام: التكنولوجيا الحديثة والتنمية الزراعية في الوطن العربي. عالم المعرفـــة، ع ٥٠، الكويت، فبراير ١٩٨٢، ص ٩٩-١٠٠.

(٣) ستيفن ب. هانيمان، مرجع سابق، ص ٤٥٤-٤٥٥.

إلا في قاعات التخطيط التدريبية بما يتفق مع الحاجة بواسطة فرق تضم كلاً من أصحاب العمل والمدرسين[١].

كان التقني أو العامل الفني في الماضي وحتى وقت قريب يجري تدريبه وتدرجه في برامج " التلمذة الصناعية " أو ما شابه والتي كانت تستغرق وقتاً طويلاً كثيراً ما يصل لعدة سنوات وقد تصبح تلك البرامج التي تلقاها والتدريبات والمهارات التي أتقنها عديمة الجدوى بعد فترة زمنية قصيرة بسبب ما قد أصبح متعارف عليه "بتقادم المعرفة"[٢]، بل قد يجد الخريجون من مراكز التدريب أنه قد تم إعدادهم لوظائف لم تعد موجودة، بينما تظل الوظائف الموجودة بالفعل خالية أو تشغلها الأيدي العاملة الوافدة[٣]، فالعامل لم يعد مرتبطاً بجزئية واحدة من جزئيات الآلة، أو حرفة واحدة يتقن بعض تفاصيلها الميكانيكية ليؤديها ما عاش من عمره، وإنما المفروض أن يكون العامل مشرفاً أو مراقباً ذهنياً على مجمل النظام الآلي الذي يسير ذاتياً وكذلك تحل كفاءته الذهنية الزمنية محل قواه العضلية، كما قد يدخل ضمن اختصاصهم أيضاً إلي جانب المهام الإشرافية والتخصصية، أعمال الصيانة والإصلاح والرقابة على الجودة وهو ما يعني في المقام الأول تغير في الهيكل المهني، من الشكل الهرمي المعتاد بوجود قاعدة عريضة من المشتغلين غير المهرة وشبه المهرة، إلي هيكل يشبه "البصلة" حيث يوجد التضخم في المهارات الوسطى[٤].

ولم يكن تغير ما ألفناه من الشكل الهرمي للهيكل المهني للعمالة هو فقط الناتج الوحيد للتكنولوجيا عالية التقنية، بل ارتبط أيضاً بعدم التوافق الزمني بين ظهور التطبيقات التكنولوجية الجديدة وتوافر المهارات المناسبة لدى العاملين إلى تحول في مفهوم المهارات من المهارات الأساسية إلى المهارات "المتنامية"، إذ ارتبط بالمفهوم الأول برامج محددة وشبه ثابتة وبمستويات مقننة للإنجاز، أما المفهوم الثاني (المهارات المتنامية) فهو مفهوم مغاير يجعل من السعي نحو تكوين القدرة لدى الفرد نفسه على حل المشكلات وإيجاد الحلول البديلة واتخاذ القرار الابتكاري محور أساسي، تدور حوله كافة الأنشطة، فهو مفهوم يسعى نحو مساعدة الفرد على التعمق في اللغة الخصبة والغنية بالرموز، وفهم ارتباطاتها الإنسانية، وتشكيل القدرة على استخدام الأفكار والشفرات والتجريدات والنظريات وجميع أنواع المهارات المعرفية المجردة والمرتبطة بالعمل الذهني[٥]، وهي كلها معطيات تدور حول جدوى المدارس المهنية وهل تنجح هذه المدارس في اختزال فارق الزمن بين تكنولوجية الإنتاج والطلب على الأيدي العاملة المدربة ؟ وما هو الدور المنوط للمدرسة في إعداد العمالة البشرية في ظل ما تفرضه تلك التكنولوجيا من ضرورات عدة وأين مكان المدرسة الإعدادية في هذا الإعداد ؟

الدلالات التربوية للتكنولوجيا الحديثة:

لقد ذهب أحمد نجيب الهلالي منذ الأربعينات إلي ما نبحث عنه الآن، ففي تقريره عن إصلاح أحوال التعليم في مصر -يرى "أن من الخطأ المبين ما يذهب إليه بعض الناس حين يزعمون أن التعليم يؤدي إلي

---

(١) جاك حلاق: الاستثمار في المستقبل – تحديات الأولويات التعليمية في العالم النامي. ترجمة وفاء حسن وهبي وجابر عبد الحميد جابر، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية "يوندباس"، عمان، ١٩٩٢، ص ١٢٨-١٢٩.

(٢) هاشم محمد سعيد عبد الوهاب: التعليم التقني في الوطن العربي، مرجع سابق، ص ١٣-١٤.

(٣) جاك حلاق: الاستثمار في المستقبل، مرجع سابق، ص ١٢٩

(4) Jarl Beng Tsson: "Education Training and Labour Market Development." Futures, World Bank, December 1991, P. 86.

(5) Schlechty, P. H.: Schools for the Twenty-First Century. Oxford, Jossy-Bass Publishers, 1991, P. 34-36.

التعطل ، وأنه خير للدولة أن تقتصد في التعليم العام لتعين الناس على إتقان الصناعات والمهن التي تمهد لهم سبيل العيش، وقد ثبت خطأ هذا الرأي إذ أن كل إعداد مهني أو زراعي أو صناعي لا يستند إلي أي أساس راسخ من التعليم العام ، هو أعداد ناقص لا يؤتي ثماره ولا يؤدي إلي غاية. وأن هناك ضرورة وإجماع على أن جهود الأمة في جميع مظاهرها يجب أن تستند منذ الآن إلي العلم، وإلا انهار كل شئ[١].

وتشير وثيقة للبنك الدولي حول التدريب والعمل إلي أن معظم أنواع التدريب التي تسبق الانخراط في الحياة العامة يمكن أن تكون ذات مردود كبير جدا عندما يكون هناك وظائف متاحة فعلا للخريجين، أو عندما يكون التدريب وثيق الصلة والارتباط بالطلب الفعلي على الوظائف، أو عندما يكون هدفها الوفاء بحاجة حالية أو متوقعة ليد عاملة ماهرة[٢]. إلا إن واقع الحال في ظل تقادم المعرفة واختزال عامل الزمن كما سبق القول، يشير إلى صعوبة، بل استحالة التنبؤ بأي درجة من الدقة بمتطلبات الاقتصاد من المهارات المناسبة. فليس التنبؤ بالتغير التكنولوجي ولو لعام واحد أمرا سهلا، فلا غرابة أن تفشل التنبؤات الطويلة الأمد، لذا فالتدريب المهني يجب أن يعلم مهارات عامة وعريضة يمكن تطبيقها في أي من مواقف العمل المتنوعة[٣]. وهو أمر له أنصاره، إذ ذهب المعارضون لإدخال المهارات الفنية وتنميتها في النظام التعليمي الرسمي إلي الدفع "بأكذوبة المدرسة المهنية"[٤]. فالمدرسة المهنية مهما بلغ إعدادها وتجهيزها من درجة الكفاية، ومهما بلغت الميزانيات المرصودة لن تستطيع أن تجاري سوق العمل خارج أسوارها من حيث اقتناء الأجهزة والمعدات المتطورة لإحداث التزامن بين تكنولوجيا الإنتاج دائمة التطور والتغيير وبين تقديمها للأيدي العاملة المزودة بالمهارات المؤهلة لملئ الوظائف الشاغرة في الوقت المناسب للطلب عليها. فمتطلبات التكنولوجيا الحديثة من المعارف النظرية بالنسبة للعامل الفني في عصر تفجر المعرفة أصبح من العسير توفرها مع المهارات العملية المرادفة بما يتناسب والمرحلة الزمنية المحددة إلا من خلال الإعداد المركز والمكثف في برامج يجري تهيئتها بمشاركة الجهات المستفيدة من العامل[٥].

فحل المعادلة لا يتطلب منا أن نلهث باستمرار وراء كل جديد في تكنولوجيا الإنتاج لاقتنائه وتدريب أبنائنا عليه لعدة سنوات، ثم دفعهم لوظائف لم تعد موجودة، وسوق عمل لم يؤهل للتعامل معه. وإنما من خلال نظرة أخرى مخالفة لما تعودنا عليه، إذ يطرح " كومبز " رؤياه في هذا الشأن قد يبدو من المعقول أن نفترض أنه إذا توافر لشخص معين أساس سليم من التعليم ودوافع عالية، وذكاء مناسب، وأن تعليمه قد أكسبه قدرا من المرونة ، فإن مثل هذا الشخص يستطيع أن يتلاءم سريعا مع عدد كبير من الأعمال ، بصرف النظر عما يقرره له التصنيف والتوصيف الرسمي للأعمال وفقا لمؤهلاته التعليمية[٦].

أما على الجانب الآخر فإن للتطور التكنولوجي تأثيره السلبي على العمالة البسيطة غير الماهرة، فالذين لا

---

(١) أحمد نجيب الهلالي: تقرير عن إصلاح التعليم في مصر. وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية، القاهرة، ١٩٥٠، ص ٧-٨.

(٢) أرفين ف. أدمس: وثيقة حول السياسة العامة للبنك الدولي، مجال التعليم الفني والتقني والتدريب المهني. في مجلة مستقبليات، مج ٢٢، ع٢، ١٩٩٢، اليونسكو، القاهرة، ١٩٩٢، ص ١٤٧.

(٣) جاك حلاق: الاستثمار في المستقبل، مرجع سابق، ص ١٧٥-١٧٧.

(٤) المرجع السابق، ص ١٧٧.

(٥) هاشم محمد سعيد عبد الوهاب: التعليم التقني في الوطن العربي، مرجع سابق، ص ١٣-١٤.

(٦) كومبز ف.: أزمة التعليم في عالمنا المعاصر. ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر. دار النهضة، القاهرة، ١٩٧١، ص ١٣٢-١٣٣.

يمتلكون المهارات الضرورية للاشتغال على نحو ملائم في مجتمع "متعلم جداً ومعقد تقنياً" سوف يجدون أنفسهم في حالة تنافس على عدد يتناقص بسرعة من الوظائف الدنيا التي لا تقتضي توافر أيد عاملة ماهرة، وهي تتعلق بأعمال التنظيف والخدمة بالمنازل(١).

ولعل في تردي أوضاع التعليم الثانوي الفني في مصر ما يؤكد هذا . فالتعليم الثانوي الفني لا يمد تلاميذه بالمهارات والكفايات التي تسمح لهم بمزاولة مهنة أو وظيفة محددة، فضلاً عن التدني الثقافي والمعرفي لدي تلاميذه، مما يشكل حاجزاً مركباً داخل خريجيه يحول بينهم وبين اكتساب مهارات جديدة يتطلبها سوق العمل كثير التغيير فالتعليم الفني في مصر رغم زيادة أعداد خريجيه ما زال عاجزاً عن تلبية احتياجات التكنولوجيا الحديثة من القوي البشرية المدربة، في الوقت الذي يشكل فيه خريجوه النصيب الأعظم من العاطلين والمتعطلين عن العمل ، وهو ما يؤكد تصريح وزير القوى العاملة والحكم المحلي بأن حوالي ٨٠% من خريجي التعليم الثانوي بأنواعه لا يستوعبهم سوق العمل(٢).

ومن هنا انطلقت الدعوة بإعادة النظر مرة أخرى في التعليم الفني في مصر من خلال منظور جديد يدعو إلى "تمهين التعليم العام وتعميم التعليم الفني"، أي زيادة المكون الثقافي والمعرفي لدى طلاب التعليم الفني بصورة تسمح لخريجي هذا النظام التعليمي بالتعامل مع منجزات العصر العلمية والتكنولوجية، أما القول "بتمهين التعليم العام"، فهو يؤكد وبصورة أساسية على إمكانية تحرر التعليم من هدف ضيق محدود، وهو إعداد الشباب للعثور على فرصة عمل قد لا تكون موجودة، بل يصبح الهدف هو إعداد الشباب ليجدوا مكاناً لهم في المجتمع بصفة عامة(٣).

فالمستقبل بكل ما يحمله من وعود بالتغيير يحمل في طياته التوجه نحو الاستغناء عن الأيدي العاملة والتي هي في وضع متدن من سلم العمالة، أو العمالة غير الماهرة، بل والماهرة أيضاً، حيث سينتقل الطلب ليصبح على الفنيين والأخصائيين الذين قد حصلوا على قسط لا بأس به من التعليم العالي. فالاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في مجال العمل، وحيث تتعقد العملية الإنتاجية يحتاج الأمر إلي متعلمين من ذوى المهارات العليا والتي لا يؤهل لها التعليم الفني وحده أو الثانوي العام فقط(٤).

إن إمعان النظر فيما سبق عرضه بشأن ثورة العلم والتكنولوجيا وما فرضته على التنمية الاقتصادية خاصة الشق المتعلق بالتنمية البشرية من ضروريات تكون قد كشفت عما وقع فيه نظامنا التعليمي من تناقض صارخ فيما يتعلق بتبنيه لصيغة التعليم الأساسي بوجه عام ثم بعد ذلك بقسمته غير المشروعة للمدرسة الإعدادية إلى "عام أكاديمي-مهني" وأنه بذلك يكون قد وصم نفسه ليس فقط بالتحيز لصالح القادرين بل أيضاً بالجمود وتخلف الاستجابات التعليمية لمعطيات العصر.

ففي مجال العمل زادت ثورة التكنولوجيا من أهمية إعمال الفكر والإبداع العقلي والذهني على حساب العمل اليدوي أو البدني، كما زادت من الاتصال بين البيئات وذوبان الحواجز، مما جعل هناك تداخلاً بين

---

(١) كلير بورستول: الألفبائية في في أوربا في زمن التطورات السريعة. في مجلة مستقبليات، مج ٢١، ع٤، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٩١، ص ٥٨٦.
(٢) انظر الفصل الثاني من الدراسة.
(٣) نادية جمال الدين: التعليم وأمن الوطن والمواطن العربي في عالم سريع التغير – حتمية التجديد. في الندوة التربوية للمجلس التنفيذي لاتحاد المعلمين العرب، جامعة الدول العربية، ديسمبر ١٩٩٤، ص ١٣-١٤.
(٤) المرجع السابق، ص ١٥-١٦.

البيئات وفهم المقتضيات وحاجات وخصائص البيئات المختلفة، مما سهل هجرة العمالة وانتقالها وزادت من سرعة التغير في هيكل العمال، مما جعل الثبات المهني ولو لفترة بعيدة نتيجة للإعداد المسبق سواء عن طريق التعليم أو التدريب أمر غير ذو جدوى، كما زادت التكنولوجيا من حدوث مزيد من التداخل والتشابك بين المهن والتخصصات المختلفة ووظائف العمل، حيث أصبح يطلب من العامل إتقان أكثر من مهنة أو تخصص، كما أن الأعمال والتخصصات ذاتها أصبحت أكثر تشابكاً وتحتاج إلي قاعدة عامة واحدة من الإعداد العلمي العام والمهارات المهنية(١).

كما أحدثت تكنولوجيا ما بعد الصناعة ثورة تعليمية شاملة، إذ أدخلت العديد من المفاهيم التربوية الجديدة لوظيفة دور التعليم، ودور المعلم، وطرق التدريس وعلاقة المدرسة بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى -فالتعليم لم يعد يكتفي بالتدريس، كما أصبح تقسيم الحياة إلي فترة للتعليم وأخرى للعمل أمراً غير ذي جدوى، واحتكار المدرسة للتعليم أصبح عائقاً في سبيل التطور والتقدم، والمدرسة كوسيط لنقل التراث الثقافي ووضع الناس في مكانتهم التي خلقوا لها أصبح يحتاج إلي إعادة نظر، والمعلم الملقن أو حامل الثقافة، أصبح غير كاف لملاحقة متطلبات التربية والتنمية(٢). فتكنولوجيا ما بعد الصناعة بتيارها المتدفق من المعارف المتجددة قد سحبت من بين أيدي الجميع ما كانوا يتمتعون به من اطمئنان إلي كفاية ما لديهم من معارف وخبرات قد اكتسبوها خلال فترة الدراسة السابقة. فالتغير الحادث في آلات ووسائل الإنتاج على كافة المستويات (في مجال الزراعة أو الصناعة وكذلك في مجال الخدمات) قد فرضت على التعليم أن يصبح عملية مستمرة للتعلم وأن تكون الوظيفة الأولي والأساسية للمدرسة الإلزامية الشعبية، أن تصل بالمتعلم إلي النقطة التي يستطيع فيها أن يعلم نفسه بنفسه، وذلك بالتركيز على الأساسيات ووحدة المعرفة والاهتمام بحياة المتعلم والتركيز على الحوار وليس التلقين.....الخ(٣).

فتنمية الموارد البشرية في ضوء ما أحدثته ثورة التكنولوجيا من متغيرات في كافة مناحي الحياة، قد فرض على مدرسة التعليم الإلزامي أن تنفتح على المجتمع فيكون هناك تناسق وتكامل بين المدرسة كمؤسسة تربوية وجميع مؤسسات المجتمع الأخرى الصناعية والزراعية والتجارية باعتبارها أيضاً مؤسسات تقوم بعمل تربوي، وأن يكون التعليم بمدارس التعليم الأساسي لكافة أبناء الأمة بهدف الإتقان وليس للبعض بهدف الفرز والانتقاء ، وألا يكون العجز المادي لدي بعض التلاميذ دافعاً للعزل والاستبعاد فمقتضيات العصر قد فرضت على المؤسسات التعليمية أبعاداً للمواطنة القادرة على التعامل مع معطيات العصر، وهي أبعاد كما سبق طرحها تكاد تتفق على حدود دنيا لا تصلح المواطنة الفعالة دونها، فهي في جوهرها تدعو إلي تحرير التعليم على الأقل في مرحلة التعليم الإلزامي الأساسي من الانحصار في أسر هدف قديم لم يعد له وجود في عالمنا اليوم وهو إعداد الناشئة للعثور على فرصة عمل ، قد لا تكون موجودة، إلي هدف أسمى وأكثر رحابة ممثلاً في تزويد

---

(١) محمد نبيل نوفل: العمالة والتعليم في الوطن العربي. مرجع سابق، ص٥.

(٢) انظر:

- ضياء زاهر: مستقبل التعليم في المنطقة العربية، مرجع سابق، ص ٣-٥.
- سلامة صابر محمد العطار: واقع التعليم الأساسي في مصر في ضوء بعض المتغيرات العالمية والمجتمعية في دراسة التعليم الأساسي في مصر – الواقع والمستقبل. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٠، ص ١١٧-١١٨.

(٣) المرجع السابق، ص ١١٨-١٢٠.

الناشئة بأساسيات العلم والعمل على ترسيخها داخله. وهنا لن يكون التعليم من أجل إتقان حرفة أو مهارة يدوية، بقدر ما يكون إتقان مهارات الاتصال والقدرة على التعلم الذاتي، والقدرة على التفكير العلمي السليم، والتحليل والنقد والانتقاء من مصادر المعرفة المختلفة. وكذلك التنبؤ بالمستقبل، وألا تكون هذه المرحلة منقسمة على نفسها إحداها أكاديمية والأخرى مهنية تدفع تلاميذها في هذا السن نحو التصارع على بعض الوظائف اليدوية البسيطة والمتدنية والتي هي في طريقها للزوال، فضلاً عن أنه من غير المستحب أو المرغوب أن يخرج تلميذ هذه المرحلة التعليمية في هذه السن المبكرة نحو سوق العمل مباشرة خاصة وأن لنا تجربة سابقة في هذا المجال كما سبق عرضه خلال عقد الستينات.

الأمر الذي يدعو إلي التعرف على بعض النماذج المدرسية المماثلة لمدرسة التعليم الأساسي والتي تتعامل مع نفس الشريحة العمرية في بعض البلاد الأخرى ، مما يساعد على توافر بعض الخبرات التي تشكل فيما بعد أوجه الاستفادة إذا ما قدر إعادة النظر في شأن القرار الخاص بالتشعيب في المدرسة الإعدادية مرة أخرى.

ثانياً: النماذج المعاصرة في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية

إن تنظيم المدرسة الإعدادية من الأمور التي تحظى باهتمام السلطات التربوية بصفة مستمرة، فتلميذ هذه المرحلة التعليمية كما سبق القول ينطلق نموه في جميع النواحي انطلاقا يمكن أن يسير به نحو المواطنة الكاملة. وإنه بالرعاية الواعية والقيادة المستنيرة والإرشاد الذكي يتهيأ للسير بنموه خلقيا واجتماعيا بشكل يحقق فيه صفات المواطن المرغوب فيه.

وقد حظى التعليم الإعدادي إثر امتداد التعليم الإلزامي في الثمانينيات ليشمل المدرسة الابتدائية إلى جانب المدرسة الإعدادية باهتمام كبير من جانب المسئولين في الوقت نفسه كان مثار للنقاش والجدل من جانب الإعلام ورجال الفكر.

فالمرحلة الإعدادية بحكم موقعها المكاني والعمري هى مرحلة وسيطة، ليست مهمتها الأساسية إكساب تلاميذها مهارة الاتصال التي تقوم بها المرحلة الابتدائية، وإنما التأكد من إتقانها وتدعيمها بالمزيد من المهارات والثقافة الواسعة التي تحسن من استخدام هذه المهارة وتصقلها. كما أنها بحكم كونها مرحلة منتهية للكثير من الأطفال في ظل أوضاعنا الاقتصادية والاجتماعية، فمن الضروري أن تفتح أمام تلاميذها الأبواب للتعرف على مجالات العمل أو التزود بالمهارات والخبرات المهنية اللازمة لتسهل الأسباب للدخول في يسر لسوق العمل وامتهان حرفة يتكسب منها.

وما بين أنصار هذا وذاك، مازال التساؤل قائماً: **أنضع التلاميذ أمام برنامج موحد، أم نتوسع لنتيح لهم فرصة للاختيار؟ أنمهد الطريق أمام المدرسة الإعدادية لتحقق هدفها الأساسي في الكشف عن قدرات واستعدادات تلميذها والعمل على توجيه تلك القدرات ومساعدة تلاميذها على التعرف بأنفسهم عما يناسبهم من أنواع التعليم، أم نجنبهم حق التفكير لأنفسهم ونحكم عليهم بامتهان مهنة قد لا تتناسب مع قدراتهم وميولهم مستقبلاً اعتماداً على أداة عرجاء هى درجات الامتحان في هذا السن المبكر، أم نظل نتأرجح بالمدرسة الإعدادية بين هذا وذاك؟ وبين هذا وذاك مازال هناك انقسام وجدل حول تحديد هوية المدرسة الإعدادية، ومازال هناك شعور بعدم الرضا والارتياح لاستمرار حالة التذبذب وعدم الاستقرار على هوية محددة للمدرسة الإعدادية في مصر.**

من هنا يعتبر الانفتاح على الأنظمة التربوية العالمية، والاطلاع على ما لدى الغير من تجارب وإنجازات ضرورة تفرضها طبيعة العصر وثورة المعلومات والاتصالات. ولا يعني هذا بطبيعة الحال أننا ندعو إلى نقل خبرات تلك الدول بحذافيرها إلى نظمنا التعليمية، وإنما ندعو للتعرف على نظم التعليم في تلك الدول ومشكلاتها وتوجهاتها في المستقبل القريب والبعيد والأساليب التي تتخذها في علاج تلك المشكلات والقضايا المثارة فيها، والتي قد تكون شبيهة ببعض مشكلاتنا وقضايانا التعليمية بحكم القرية الكونية. وهى كتجارب إنسانية يجب أن ننظر إليها ونعكف على دراستها. فمن المسلم به في مسيرات التعليم أنها بحاجة دائمة إلى المراجعة والتأمل لمطابقة المسار مع الهدف الذي تسعي إليه، ولا يعني ذلك أن تكون النتيجة تغيراً دائماً، فالاستقرار في العملية التعليمية هو أحد ركائزها الهامة ولكن إعادة النظر قد تخلص إلى ضرورة تصحيحها أو إلى مزيد من الثقة في استمرار مسار سديد[١].

ومن هنا يكون في تقديم نماذج لبنية المدرسة الإعدادية في بعض الدول المتقدمة، وكذلك النامية التي نجحت مؤخراً خلال الربع الأخير من القرن العشرين في تحقيق طفرة تنموية شاملة يكون فيه خير لنا.

١- النموذج الياباني في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية:

تعد اليابان من الدول القليلة التي يرجع الفضل فيما حققته من تقدم علمي إلى نظمها التعليمية.

أهداف التربية اليابانية:

حددت المادة الأولى من القانون الأساسي للتعليم في اليابان والصادر عام ١٩٤٧ عن غايات التربية اليابانية أنها "تهدف إلى النمو الكلي للشخصية، وتربية شعب سليم العقل والجسد، يحب الحق والعدالة، يقدر القيم الفردية، يحترم العمل، يتمتع بإحساس عميق بالمسئولية، يتشرب بروح الاستقلال كبناة لدولة ومجتمع مسالم"[٢]. ومن الواضح هنا تأثير الجانب الأمريكي المنتصر في الحرب العالمية الثانية على صياغة تلك الأهداف.

بنية النظام التعليمي:

يركز النظام المدرسي في اليابان على تنمية القدرات الأساسية للصغار أكثر من التركيز على مجموعة المهارات المهنية المحددة، وذلك استناداً إلى مسلمة مؤداها أن هؤلاء الصغار يجب أن يعدوا كي يواكبوا بمرونة التقدم السريع في العلم والتكنولوجيا والتغيرات السريعة في المجتمع[٣]. وتحقيقاً لهذا جاءت بنية النظام التعليمي كالتالي[٤]:

- رياض الأطفال Kindergarten

---

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج: الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية، إعداد مجموعة الدراسات اليابانية. ترجمة ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض، ١٩٨٨، ص ٧.

(٢) أنطوان زحلان وآخرون: مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم. سعد الدين إبراهيم (محررا) منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن، ١٩٨٩، ص ١٧٠.

(٣) المرجع السابق، ص ١٧٢.

(4) Japan, Ministry of Education: Science, Sports and Culture. Development of Education in Japan: 1994-1996. (A Report for Submission on the 45th session of the International Conference on Education), Japan, 1996, PP. 14-26.

ويلتحق بها معظم الأطفال عند سن الثالثة من العمر حتى سن السادسة، وهي مرحلة تعليمية غير إلزامية، وتتبع وزارة التعليم والصحة، ويهدف هذا النوع من التعليم إلى مساعدة الصغار على تنمية عقولهم وأجسادهم من خلال بيئة تربوية ملائمة.

- التعليم الابتدائي Elementary Education

التعليم الابتدائي إلزامي، ويلتحق به الأطفال عند سن السادسة من العمر، ومدة الدراسة به ست سنوات. ويهدف إلى تزويد الأطفال فيما بين سن السادسة والثانية عشرة من العمر بتعليم ابتدائي عام يناسب مرحلة نموهم العقلي والجسمي، وجميع الأطفال في هذا العمر تقريباً مقيدون بالتعليم الابتدائي، ويتعلم ٩٩% منهم في مدارس عامة.

- مرحلة التعليم الثانوي، المدرسة الثانوية الدنيا Secondary Education–Middle School

التعليم في هذه المرحلة التعليمية إلزامي أيضاً، ويلتحق به الأطفال الذين أتموا المرحلة الابتدائية، ومدة الدراسة به ثلاث سنوات، وتهدف هذه المرحلة التعليمية إلى "تزويد الأطفال فيما بين سن الثانية عشرة والخامسة عشرة" بتعليم ثانوي عام أكاديمي، يناسب مستوى نموهم العقلي والجسمي، ومعتمداً على التعليم الذي قدم في المرحلة الابتدائية ومتمم له. وهو تعليم حكومي وعام وإلزامي للجميع[١].

ويكون الانتقال من المرحلة الابتدائية للمرحلة الثانوية بشكل آلي، حيث إن سنوات الإلزام في النظام التعليمي الياباني تسع سنوات، وتنتهي بنهاية المدرسة الثانوية الدنيا التي تعادل من حيث السن المدرسة الإعدادية المصرية. وفي هذه المرحلة يتم إدخال مناهج التعليم قبل المهني Prevocational، كما يتم أيضاً في هذه المرحلة دراسة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية[٢].

- مرحلة التعليم الثانوي، المدرسة الثانوية العليا High School:

يحق لجميع الطلبة الذين أتموا المرحلة الثانوية الدنيا الالتحاق بالمدارس الثانوية العليا أو كليات التكنولوجيا. والتعليم بهذه المرحلة التعليمية تعليم حكومي ولكنه غير إلزامي وبرسوم دراسية. ويتطلب الالتحاق بالمدرسة الثانوية العليا بأنواعها المتعددة اجتياز امتحان التحصيل الدراسي والذي يعقده مجلس التعليم في الولاية للطلبة، وكذلك سجلات الطالب من قبل المدرسة الثانوية الدنيا؟ ويلتحق بالمدرسة العليا بأشكالها المتعددة نحو ٩٤% من خرجي المدارس الثانوية الدنيا[٣].

وتهدف المدرسة الثانوية العليا إلى تقديم تعليم ثانوي متخصص لخريجي المدرسة الثانوية الدنيا يتلاءم مع مستوى نموهم العقلي والجسمي، ويعتمد على التعليم الذي تلقوه في المرحلة الثانوية الدنيا. وتقدم المدرسة الثانوية العليا ثلاثة أنوع من المساقات الدراسية، هي[٤]:

- مساقات الدوام الكامل: ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات.
- مساقات الدوام الجزئي: ومدة الدارسة بها تزيد عاماً عن المساق الدائم (أي أربع سنوات دراسية). وهي تنقسم إلى نوعين: مسارات نهارية، وأخرى مسائية. ومعظمها مسائية.

---

(1) Ibid., P. 18.

(٢) أنطوان زحلان وآخرون: مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم، مرجع سابق، ص ١٧٣.

(3)Japan, Ministry of Education, Op. Cit., P. 21.

(٤) دولة البحرين، وزارة التربية والتعليم: التعليم في دول الشرق الأوسط (إعداد وترجمة فائقة سعيد صالح) البحرين، ١٩٩٨، ص ١١٩-١٢١.

obeikandl.com

- مساقات بالمراسلة ومدتها أكثر من ثلاث سنوات.

كما يشتمل التعليم الثانوي العالي من حيث المحتوى التدريسي على المسارات التالية:

- مسار التعليم الثانوي الأكاديمي: وهو بمثابة البنية الأساسية للتعليم، ويلتحق به نحو ٧٣,١% من طلاب التعليم الثانوي العالي. وتقوم الدراسة على نظام الفصول الدراسية من ناحية، وعلى نظام الساعات المعتمدة من ناحية أخرى. وهو ما طبق على مدارس الدوام الجزئي ومدارس المراسلة سنة ١٩٨٨، وعلى مدارس الثانوي العام ١٩٩٣.
- مسار التعليم الثانوي الفني: وهو ثاني أهم المسارات، إذ يلتحق به نحو ٢٧% من تلاميذ التعليم الثانوي، كان توزيع الطلاب على هذا النوع من التعليم عام ١٩٨٧ كالتالي:

توزيع الطلاب على الأنواع المختلفة في المرحلة الثانوية العليا في اليابان عام ١٩٨٧

الأكاديمي العام	٧٣,١%
التجاري	١٠,٨%
الفني	٩%
التربية الأسرية	٢,٦%
الزراعي	٢,٩%
التمريض	٠,٥%
صيد الأسماك	٠,٣%
أنواع متفرقة	٠,٨%

- مسار التعليم الثانوي بالمراسلة: وهو يقدم للطلاب غير القادرين على مواصلة الدراسة بانتظام، ومدته أربع سنوات تقريباً، وهو معادل للمدرسة الثانوية الأكاديمية.
- مسار التربية الخاصة للطلاب ذوي الحاجات الخاصة.

نظام التقويم والامتحانات:

رغم ما يوصف به النظام التعليمي الياباني من التركيز على الامتحانات – إلى الحد الذي يوصف فيه المجتمع المدرسي بأنه مجتمع امتحانات – إلا إنه في الآونة الأخيرة بدأت تظهر بوادر عدم رضا عن هذا الأمر.

تقوم الامتحانات في المدرسة اليابانية بشكل عام على أساس إعطاء امتحانين محددين في التقويم المدرسي أحدهما امتحان نصف الفصل والثاني امتحان نهاية الفصل، ويعطى لهذين الامتحانين معاً ٥٠% من التقدير النهائي للطالب[1].

أما باقي التقدير فيوزع ما بين الامتحانات اليومية والأنشطة المختلفة التي يقوم بها التلميذ، وكذلك التقويم العام للمعلم لشخصية التلميذ واتجاهاته العامة نحو التعليم والمدرسة والمجتمع, ومن المعروف عن المدرسة اليابانية تميزها بعدم تحبيذ نظام الترسيب في التعليم الإلزامي الأساسي، إذ إن التلميذ ينقل من الصف الدراسي

(1)Japan, Ministry of Education, Op. Cit., PP. 20-21.

إلى الصف الأعلى آليا دون ترسيب. وإن واجب المعلم هو التأكد من أن كل التلاميذ في فصله قد أتقنوا المفاهيم الأساسية اللازمة لانتقالهم للصف التالي[١].

ويتقدم الطلاب في نهاية المرحلة الإلزامية لامتحان عام للقبول في المرحلة الثانوية العليا تنظمه مجالس التعليم المحلية بكل إدارة تعليمية.

وتختار المدارس الثانوية العالية تلاميذها بناءً على نتائج أدائهم في اختبارات للقدرات الدراسية Scholastic Ability Tests والذي أعدته من قبل مجالس التعليم المحلية، وكذلك في ضوء التقارير التي تعدها المدرسة الثانوية الأدنى عن كل تلميذ، ويسير نظام التقويم الداخلي في المدرسة الثانوية العليا في اليابان على نفس منوال المدرسة الثانوية الدنيا إلا إن الوضع هنا في أن المدرسة الثانوية ليست مدرسة إلزامية حكومية، لذا فإنه يسمح ببقاء التلميذ للإعادة في نفس الصف الدراسي، أو أن يفصلوا في حالة عدم إحراز تقدم أو نتيجة لسوء السلوك[٢].

التعليم المهني في اليابان:

يحتل التعليم المهني أهمية خاصة وذلك من أجل توفير الكوادر البشرية المدرسية على مستوى العمالة لسوق العمل. ويلتحق بهذا النوع من التعليم نحو ٢٧% من أعداد الطلاب في المدرسة الثانوية العليا[٣].

ويقدم التعليم الفني والمهني في اليابان من خلال شكلين أساسيين[٤]:

أ- الشكل الأول: وهو تعليم مهني نظامي يتم في إطار المدرسة الثانوية العليا، ومدته ثلاث سنوات دراسية ويقدم عدد من الدراسات الفنية المتخصصة مثل: الميكانيكا الكهربية، التكنولوجيا الحيوية، الهندسة الكهربية، الهندسة المدنية، تكنولوجيا المعلومات، البحرية التجارية، .. إلخ.

ب- الشكل الثاني: وهو تعليم غير إلزامي ومعظمه مسائي ويتم في عدد من مدارس التدريب الخاص وكذلك المدارس المتنوعة، وهو تعليم يقدم لكبار السن أو لمن لم يلتحق بالتعليم الثانوي.

من هذا العرض لتنظيم بنية النظام التعليم الياباني يتضح:

- أن السلم التعليمي في اليابان يتكون من تعليم إلزامي يضم المدرسة الابتدائية ذات الست صفوف، والمدرسة الثانوية الدنيا ذات الثلاث صفوف، ليشكلا معاً المدرسة الإلزامية ذات التسعة صفوف.
- لا يوجد في اليابان نظام للامتحان الخارجي، إذ تتم عملية النقل ومنح شهادات إتمام المراحل التعليمية على أساس التقييم الداخلي، وأن انتقال التلميذ من الصف الدراسي إلى الصف الأعلى في التعليم الإلزامي (الابتدائي، الثانوية الدنيا) يتم بالشكل الآلي، إذ تتم مرحلة التعليم الإلزامي بعدم وجوب الرسوب. كما نلاحظ انعدام ظاهرة التسرب في هذه المرحلة[٥].
- أن الالتحاق بالمدرسة الثانوية العليا يكون عن طريق امتحان عام تعقده الإدارة التعليمية المحلية لجميع تلاميذ السنة النهائية بالمدرسة الثانوية الدنيا ضمن مجموعة امتحان التخرج. فضلاً عن تقارير المتابعة

---

(1) Ibid., PP. 20-22.

(٢) أنطوان زحلان وآخرون، مرجع سابق، ص ١٨٢.

(٣) المرجع السابق، ص ١٩٠.

(4) Kanaya, T.: "Japan System of Education". In: the International Encyclopedia of Education (Vol. 6), PP. 3083-3086.

(5) Ibid., PP. 30-80.

التي تعدها المدرسة الثانوية الدنيا عن حالة كل تلميذ على حدة. هذا إلى جانب وثائق أخرى خاصة بالتلميذ.

- أن التعليم الثانوي الفني أو المهني لا يكون إلا بعد إتمام المدرسة الثانوية الدنيا، أي أنه يكون من سن ١٥-١٦ سنة، وهو ثاني أهم أشكال التعليم الثانوي إذ يلتحق به ٢٧% من تلاميذ التعليم الثانوي، وهو تعليم مفتوحي يؤدي إلى الالتحاق بالكليات.
- أن التعليم الثانوي يعتمد في توزيع التلاميذ على الشعب المختلفة، وليس على درجات الامتحان التي يتحصل عليها التلميذ في امتحان القبول بالتعليم الثانوي، ولكن على توصية مدرسية، ومدون بها ميوله واستعداداته في تقرير المتابعة بالمدرسة الثانوية الدنيا.

٢- النموذج الألماني في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية:

جمهورية ألمانيا الاتحادية هى دولة ذات نظام اتحادي فيدرالي تضم ١٦ ولاية اتحادية، لذا فالسياسة التربوية المعمول بها في ألمانيا الاتحادية تنطلق من المبدأ الفيدرالي نفسه الذي يقوم على توزيع الصلاحيات بين الحكومة الاتحادية والولايات الألمانية[١]، لذا طالبت معاهدة الوحدة سنة ١٩٩٠ مختلف الولايات الألمانية إثر وحدة الألمانيتين من كل ولاية ألمانية أن تقوم بوضع التشريعات الخاصة بإعادة تنظيم التعليم في موعد أقصاه يونيو ١٩٩١. وفي إطار هذا التشريع تم وضع الأسس الخاصة بتنظيم المراحل التعليمية وأنواع المدارس، وكذلك قانون التدريب المهني. ومن هنا فقد تم منح الولايات صلاحية الإشراف على شئون التربية والتعليم بينما تركز الحكومة الاتحادية على الشئون التشريعية والمالية والتخطيط. وتنص المادة السادسة من الدستور على أن النظام التعليمي بكامله يخضع لإشراف الدولة[٢].

ومن هنا لا يمكن الحديث عن النظام التعليمي الألماني باعتباره نظاما واحدا يطبق في كافة أنحاء ألمانيا، وذلك لحصول مختلف الولايات، مثل بافاريا وهيسين، على استقلالها الثقافي، ومن ثم سمح لكل ولاية بوضع نظامها الخاص، إلا إن جميع الولايات تتفق تقريبا من حيث البنية التعليمية والأهداف المرسومة لكل مرحلة تعليمية[٣].

بنية النظام التعليمي الألماني

يشتمل النظام التعليمي في ألمانيا الاتحادية على المراحل التربوية والتعليمية التالية:

- رياض الأطفال (المرحلة التحضيرية):

---

(١) سمية عبد المجيد وشعبان حامد علي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي في بعض المدارس الابتدائية في جمهورية مصر العربية. (المدرسة الأمريكية-الإنجليزية- الفرنسية-الألمانية). المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٤، ص ٤٢.

(2) Germany, Ministry of Education and Cultural Affairs: The Education System in the Federal Republic of Germany. Germany, 1994, P. 14.

(٣) هلموت داتر: التدريب المهني المزدوج في ألمانيا – مدخل. مؤسسة هانس زايدل، القاهرة، يوليو ١٩٩٣، ص ٣.

وهى مرحلة غير إلزامية وتسبق انخراط التلميذ في المدرسة، حيث تتعهد الأطفال دون سن السادسة، وابتداء من الثالثة، بالرعاية التعليمية. وهذا النوع من التعليم اختياري وإن كانت بعض الولايات تجعله إلزاميا نظرا لأهميته في تكوين شخصية الطفل[١].

- **التعليم الإلزامي:**

تبدأ مرحلة التعليم الإلزامي في جمهورية ألمانيا الاتحادية عند بلوغ الطفل سن السادسة حيث إن التلميذ مطالب بالاستمرار في الدراسة لمدة تسع سنوات دراسية، وفي بعض الولايات الألمانية كبرلين وبرادنبرج وبرمن وشمال الراين تصل مدة الإلزام إلى عشر سنوات ويواصل أكثر من ٩٠% من الطلبة الألمان دراستهم العلمية بعد ذلك، أو التوجه إلى المدارس المهنية ذات الدوام المدرسي غير الكامل والتي تستمر عادة حتى سن الثامنة عشرة، وهى وإن كانت امتدادا للتعليم الإلزامي، إلا إنها اختيارية[٢].

والتعليم الإلزامي يشتمل على المدارس التالية[٣]:

١- المدارس الأساسية Volksschule:

يطلق اسم المدرسة الأساسية على المدارس الابتدائية التي ينتسب إليها كافة الطلبة في جمهورية ألمانيا الاتحادية عادة. ويلتحق التلاميذ بالمدرسة الأساسية عند سن السادسة وتستمر الدراسة بها ٤ سنوات (ما عدا برلين وبرادنبرج، فتستمر الدراسة بها لمدة ست سنوات دراسية).

والمدرسة الأساسية تسعى نحو توفير المعرفة للأطفال وتطوير كفاءتهم ومقدرتهم واهتماماتهم المختلفة كقاعدة أساسية لمرحلة تربوية لاحقة.

٢- الفصلان الخامس والسادس (المرحلة التحضيرية):

تطبق بعض الولايات الألمانية أحيانا أسلوب العمل بالفصلين الخامس والسادس في المدارس الأساسية "كمرحلة تحضيرية وتوجيهية" بهدف إعطاء الأطفال والمعلمين وأولياء الأمور الفرصة لتقييم الأوضاع التعليمية السابقة للتلميذ، ولاتخاذ القرار المناسب بشأن المدرسة التي ينبغي أن يتوجه إليها بعد ذلك. وتحمل هذه المرحلة أسماء عدة في الولايات الألمانية، حيث تعرف في برلين باسم الفصلين الخامس والسادس من المدرسة الأساسية "الابتدائية" في حين أنها تعتبر في ولايات أخرى بداية التعليم الثانوي المتوسط، وتكون جزءا من نسيج تلك المدارس المتوسطة.

- **التعليم الثانوي:**

يستخدم مصطلح التعليم الثانوي في الإشارة إلى الصفوف من ٥ إلى ١٠ سنوات، والصفوف الدراسية من ٧-١٠ "كتعليم ثانوي متوسط". وإن كافة البرامج الدراسية التي تلي هذه الصفوف الدراسية مباشرة، تتبع "التعليم الثانوي العالي"[٤].

وتخطط كل برامج التعليم الثانوي المتوسط لإعداد الطلاب لمتطلبات التعليم الثانوي العالي الذي يمنح مؤهلا مهنيا، أو أن يمنح التلميذ شهادة تؤهله للالتحاق بالتعليم العالي. ومن هنا يكون التعليم الثانوي المتوسط

---

(1)Germany, Ministry of Education and Cultural Affairs, Op. Cit., P. 15.

(٢) جمهورية ألمانيا الاتحادية: نظام التعليم المدرسي بجمهورية ألمانيا الاتحادية (أووز أكالين: محرر)، الاتحاد الأوروبي، القاهرة، ١٩٩٢، ص ٨.

(٣) المرجع السباق، ص ١٦، ١٧.

(4)Germany, Ministry of Education and Cultural Affairs, Op. Cit., PP. 73-74.

Lower Secondary Education أساسا ذا طبيعة عامة، بينما يركز التعليم الثانوي العالي Upper Secondary Education على التعليم والتدريب المهني إلى جانب برامج التعليم الشامل، لذا فهو يمنح شهادة مهنية تؤهل لسوق العمل، أو شهادة تؤهل لاستكمال الدراسة في الجامعة أو مرحلة تكميلية أخرى(١).

ويشمل التعليم الثانوي المتوسط المجموعات العمرية من سن ١٠ إلى ١٦ سنة، بينما يضم التعليم الثانوي العالي المجموعات العمرية من سن ١٦-١٩ سنة تقريبا. ويعتبر الحضور والانتظام في هذين النوعين من التعليم إلزاميا، ويكون طوال الوقت في التعليم الثانوي المتوسط، بينما يجوز أن يكون بعض الوقت في التعليم الثانوي العالي ولمدة ثلاث سنوات(٢).

ملامح التعليم الثانوي المتوسط:

تعتمد برامج التعليم الثانوي المتوسط على فكرة تزويد التلاميذ بالتعليم الأساسي العام وربطه بالاستعدادات الفردية للتلميذ، إلى جانب دعم وتنمية ميوله وأدائه التحصيلي، وتسعى المدرسة إلى تحقيق ذلك عن طريق(٣):

- إحداث التنمية العقلية والنفسية والبدنية للتلاميذ، وتعليمهم كيفية الاعتماد على الذات واتخاذ القرار وتولي المسئولية الشخصية والاجتماعية والسياسية.
- تقديم التعليم القائم على أساس نتائج البحوث العلمية، مع الأخذ في الاعتبار القدرات العقلية للتلميذ ضمن مجموعات عمرية مناسبة عند تقديم المادة العلمية أو إشباع حاجاتهم الفردية.
- تقديم درجة متزايدة من التخصص القائم على أساس القدرات والميول الفردية لكل تلميذ.
- توفير مرحلة من التوجيه والإرشاد للتلاميذ ليتاح لهم فرصة الاختيار المهني المدرسي School Career قبل التوجه إلى نوع ما من البرامج الدراسية.

مدارس التعليم الثانوي العام المتوسط:

نظرا لحصول الولايات الألمانية في ظل القانون الفيدرالي على استقلالها الثقافي، ومن ثم تمتع كل ولاية بحق تنظيم التعليم بها، نجد أن المدرسة الثانوية المتوسطة تتعدد أشكالها ومسمياتها وعدد صفوفها الدراسية. فنجد المدرسة الثانوية المتوسطة في بعض الولايات تضم الصفين الخامس والسادس إلى صفوفها فتشمل الصفوف من ٥-٩، بينما ولايات أخرى تترك الصفين الخامس والسادس للمدرسة الابتدائية لتستقل هي بالصفوف من السابع إلى التاسع أو العاشر (٧-٩)، (٧-١٠)، وبعضها يقتصر على صفوف المدرسة الثانوية المتوسطة التي تحتضن تلاميذ المرحلة العمرية من ١١-١٥، في حين تضم بعضها صفوف المدرسة الثانوية المتوسطة والعليا معا ليشكلا معا مدرسة ثانوية ذات الصفوف من (٥-١٣) صف دراسي. كما تعددت مسميات تلك المدارس، كما أن بعض الولايات الألمانية تضم أكثر من نوع من تلك المدارس.

---

(1) Ibid., P. 70.
(2)Ibid., P. 70-71.
(٣) سمية عبد المجيد وشعبان حامد علي، مرجع سابق، ص ٥٤-٥٥.

مدارس التعليم الثانوي المتوسط:

المدرسة الأساسية العليا Haupt Schule[1]:

وهى تشمل الصفوف الدراسية من ٥-٩ أو من ٥-١٠ كما في شمال الراين، أو من ٧-١٠ في برلين وبرمن. وهى تقدم تعليما ثانويا أكاديميا عاما، إلى جانب أن هذه المدارس تقدم في بعض الولايات مقررا دراسيا في التكنولوجيا والحرف اليدوية.

ويتمثل الهدف من تقديم هذه المقررات الدراسية في رعاية القدرات المختلفة للتلاميذ ومساعدتهم في الحصول على المؤهل الدراسي الذي يمكنهم من الانتقال من نوع إلى آخر داخل المدرسة الثانوية. ويلاحظ على هذه المدرسة اهتمام متزايد بعملية التأهيل قبل المهني، إذ تحظى المواد قبل المهنية باهتمام بالغ. ويتجه معظم تلاميذ هذه المدرسة خاصة التي تمنح شهادتها بعد السنة التاسعة إلى التعليم المهني.

وقد أنشئت هذه المدرسة في ظل الإصلاحات المدرسية عام ١٩٩١ بعد وحدة الألمانيتين، حيث قامت ولاية مكلبنرج Mecklenburg بإنشائها كنوع مستقل من المدارس.

المدرسة المتوسطة Realschule:[2]

وهى تشمل الصفوف من ٥-١٠، وتكون من ٧-١٠ في الولايات التي تأخذ بنظام المرحلة التوجيهية (٥-٦) كنوع مدرسي مستقل كما في ولايات بافاريا وبرلين وبرادنبرج. وتتميز هذه المدرسة بأنها تحرص على تزويد التلاميذ بتعليم عام يفوق محتوى التعليم في المدرسة الأساسية. فالمدرسة المتوسطة تزود تلاميذها بمقررات إجبارية في اللغة الألمانية ولغة أجنبية أولى إلى جانب المواد الأساسية (الرياضيات، الأحياء، الكيمياء، الفيزياء، الجغرافيا، التاريخ) كما يختار التلميذ بدءا من الصف الثامن ما بين ٣-٦ حصة دراسية إضافية لزيادة التعمق بها.

مدارس الثانوي العام Gymnasium:

وهى تشمل المرحلتين الثانوية الدنيا والعليا أي أنها تضم الصفوف الدراسية من ٥-١٣، بينما في الولايات التي تقدم تعليما ابتدائيا لمدة ست سنوات فهى تضم الصفوف من ٧-١٣، وتتميز بكونها تقدم تعليما ثانويا عاما مكثفا، ويحصل الطالب بعد نهاية الصف ١٣ شهادة تؤهله لمواصلة التعليم العالي. كما أنها تقدم إلى جانب البرامج العادية التي تشترك فيها مع المدارس الأخرى برامج للموهوبين. كما أنها تقدم أكثر من لغتين أجنبيتين لتلاميذها. كما تقدم أيضا لتلاميذها منهجا إضافيا في الحرف اليدوية في الصف الخامس بغرض التوجيه والكشف عن قدرات وميول التلاميذ. وهذا النوع من المدارس ينتشر في العديد من الولايات.

---

(1)Germany, Ministry of Education and Cultural Affairs, Op. Cit., PP. 73-78.

(٢) جمهورية ألمانيا الاتحادية: نظام التعليم المدرسي بجمهورية ألمانيا الاتحادية. مرجع سابق، ص ١٨-٢٣.

obeikandl.com

المدرسة الشاملة Gesmtschule: [1]

وهذا النوع من المدارس تم تطبيقه في ألمانيا الاتحادية على أساس التجربة كتنظيم تعليمي جديد عام ١٩٩٢ إثر الوحدة بين الألمانيتين.

وتقدم المدرسة الشاملة نفس المقررات الدراسية التي تقدمها المدارس الثانوية الدنيا ذات النظام متعدد المراحل في الصفوف الدراسية من ٥-٩ أو من ٥-١٠.

ويوجد إلى جانب أنواع المدارس الثانوية المتوسطة السابق ذكرها مدارس أخرى تقدم برنامجا دراسيا مشابها لما هو عليه في المدارس السابقة، وإن كانت الجرعة المهنية تحظى باهتمام أكثر إلا إنها مدرسة عامة وليست مهنية، مثل المدرسة المتوسطة Mitleschule في ولاية ساكسونيا، ومدرسة Regelschule في ولاية ثيرانجيا. حيث تحظى المقررات شبه المهنية باهتمام متزايد، كما أن معظم طلابها يتوجهون بعد ذلك للمدارس الثانوية المهنية.

شهادة التخرج من المدرسة الأساسية في نهاية الصف التاسع:

تمنح شهادات التخرج من المدرسة الثانوية المتوسطة بعد إتمام الصفوف التسع على التوالي بنجاح، حيث يمنح التلاميذ بعد إتمام الدراسة في الصف التاسع بنجاح شهادة التخرج من المدرسة الأساسية Hauptschule Learning Certificate.[2]

ويلاحظ أن شهادة التخرج من المدرسة الأساسية بعد نهاية الصف التاسع تمكن التلاميذ في معظم الأحوال من الالتحاق بالنظام المزدوج للتعليم والتدريب المهني.

شهادة التخرج من المدرسة الثانوية المتوسطة في نهاية الصف العاشر:

تمنح شهادة التخرج من المدرسة الثانوية المتوسطة بعد نهاية إتمام الصف العاشر بنجاح، بعد أن يحقق الطالب مستوى كافيا من كل المقررات الدراسية في نهاية الصف العاشر، ومن الممكن الحصول على نفس الشهادة من المدرسة الثانوية المتوسطة التي تجمع مقررات المدرسة الأساسية والمتوسطة. كما يمكن الحصول على نفس الشهادة من المدارس التالية Sekundarschulen، Regelschuen وكذلك المدرسة الثانوية الشاملة والمدرسة الثانوية الفنية المتوسطة Gymnasium.[3]

ويطلب من الحاصلين على شهادة التخرج من المدرسة الثانوية المتوسطة Realschule إما الالتحاق بالمدرسة الثانوية للحصول على مؤهل دراسي لمدة عامين كشرط للالتحاق بالتعليم العالي، أو الالتحاق بالمدارس الثانوية المهنية. ومن الملاحظ أن شهادة إتمام المدرسة المتوسطة تمثل إما جواز سفر للمدرسة الثانوية العليا المؤهلة للتعليم العالي، أو شهادة للالتحاق بمؤسسات معينة للتدريب المهني.

---

(١) المرجع السابق ، ص ٩.

(2)Germany, Ministry of Education and Cultural Affairs, Op. Cit., P. 9..

(3) Ibid., P. 9.

obeikandl.com

نظام التقويم في المدارس الألمانية:

يتم تقويم تلميذ المدرسة الابتدائية من خلال التعرف على أداء كل تلميذ على حدة من خلال تقرير يعده المعلم عن التلميذ يصف فيه بالتفصيل ما يحرزه التلميذ من تقدم، فضلا عن نقاط القوة والضعف في مختلف جوانب الأداء الخاصة بالتلميذ. ويتم النقل آليا من الصف الأول إلى الثاني. وهناك اتجاه لتعميم هذا الأسلوب على تلاميذ الصفين الثالث والرابع. أما في الصفوف الدراسية من الخامس وحتى العاشر فإن التقويم يتم بناء على مقاييس لدرجات وافق عليها المؤتمر الدائم لوزراء التعليم وشئون الثقافة يتضمن ستة مقاييس درجات، هى[١]:

(١- جيد جدا، ٢- جيد، ٣- مقبول، ٤- كاف، ٥- ضعيف، ٦- ضعيف جدا). وتسجل درجات التلميذ في تقرير يصدر مرتين سنويا في وسط ونهاية العام الدراسي، والتي يتوقع أن تكون كافية على الأقل في مواد الدارسة، ويمكن للتلاميذ التعويض عن الدرجات الضعيفة والضعيفة جدا في مادة دراسية بدرجات جيد أو جيد جدا يكون قد حصل عليها في مواد دراسية أخرى.

التعليم المهني في ألمانيا الاتحادية:

لا توجد مدارس مهنية في مرحلة التعليم الثانوي المتوسط في جمهورية ألمانيا الاتحادية نظرا لأن هذه المرحلة (الصف الخامس إلى الصف التاسع أو العاشر، أو من الصف السابع إلى العاشر) وجدت لتفي بمتطلبات التعليم الإلزامي ولتزويد التلاميذ بتعليم عام، وبأساسيات التعليم والتدريب المهني.

وعليه تختص المدارس المهنية طوال الوقت بمنح الطلاب المؤهلات المهنية، وهى مدارس تعمل بالنظام المزدوج Dual System للتعليم المهني الذي يقع ضمن شريحة التعليم الثانوي العالي للطلاب من أعمار ١٦ إلى ١٩ عام. ويأتي ثلث الطلاب الملتحقين بالتعليم المهني من المدرسة الأساسية ويوصف النظام بأنه مزدوج نظرا لأن عمليات التعليم والتدريب تتم في مكانين منفصلين، أي داخل شركة أو مؤسسة إنتاجية من ناحية لتلقي التدريبات العملية، وفي مدرسة مهنية لتلقي الدراسات والعلوم المرتبطة بالمهنة من ناحية أخرى، بحيث يفي هذا بالمتطلبات التربوية للتعليم المهني المزدوج. ويستغرق التدريب ما بين عامين أو ثلاثة أعوام ونصف[٢].

ومن الجدير بالذكر أن الالتحاق بالمدرسة المهنية إجباري، أي أنه يتحتم عل كل فتى وفتاة أنهى تعليمه بالمدرسة الأساسية أن يلتحق بمدرسة أخرى لمدة ثلاث سنوات دراسية (إلى جانب التدريب العملي)، أي يمضي إجمالا اثنتا عشرة سنة من التعليم المدرسي أو ثلاثة عشرة سنة للقادمين من المدرسة المتوسطة[٣].

وهناك خطأ شائع حول التدريب المهني في ألمانيا الاتحادية، إذ إنه قد اقترن في الأذهان أن التدريب المهني يعني نوع من أنواع التلمذة الصناعية أو التدريب على بعض المهن الفنية كالنجارة أو الميكانيكا أو الكهرباء ... إلخ، ولكن إلى جانب الشاب الذي يريد أن يتدرب على الميكانيكا ليصبح ميكانيكيا أو كهربائيا، هناك من يريد العمل في بنك أو مكتب تجاري أو ممرضة أو مصففة شعر أو في صناعة الحلوى أو صانع أحذية. هناك أكثر من ٤٣٥ مهنة معترف بها رسميا في ألمانيا الاتحادية، ولكل منها طبيعة ومواصفات خاصة،

---

(١) سمية عبد المجيد وشعبان حامد، مرجع سابق، ص ٤٧.

(2)Germany, Ministry of Education and Cultural Affairs, Op. Cit., PP. 23-29.

(3) Ibid., PP. 81-83.

وخطة محددة للتدريب عليها، سواء في العملي أو النظري. وهذه المهن جميعا يتم التدريب عليها وتعلمها من خلال التعليم المهني، حيث تم دمجها في إطار عدد من القطاعات المهنية العريضة.

الاستشارات المدرسية (التوجيه المهني):

سبق الإشارة إلى أن الصف الخامس والسادس من التعليم الإلزامي في كثير من الولايات والمدارس يعد مستقلا عن المرحلتين الابتدائية والإعدادية، وأنه يطلق عليه أحيانا المرحلة التحضيرية أو التوجيهية.

فإحدى وظائف المدرسة الابتدائية أو الثانوية المتوسطة الألمانية هى تقديم النصح والإرشاد لتلاميذها حول الاختيار المستقبلي للمهنة، وخاصة عندما ينتقلون من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية، وذلك عندما يطلب منهم التركيز على برامج دراسية معينة أو الالتحاق بنوع من المدارس. ويمكن للتلاميذ الحصول على هذه النصيحة من معلميهم، وكذلك من معلمي الإرشاد المدربين الذين يقدمون المساعدة للتلاميذ في اختيار المهنة أو الحرفة التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم، فضلا عن تقديم الاستشارات لمعلميهم في كيفية التعامل مع ما قد يواجهه بعض التلاميذ من مشكلات. وجدير بالذكر أن معلمي الإرشاد لهم حصص معينة يتواجدون بها داخل الفصول مع التلاميذ، كما أن لهم حصصا ينفردون فيها مع المدرسين.

٣- النموذج الفرنسي في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية:

يعبر الدستور الفرنسي في مادته الثانية عن حرية الفكر وممارسته في المجتمع الفرنسي، "ففرنسا جمهورية لا تتجزأ علمانية ديمقراطية اجتماعية، وهى تضمن المساواة أمام القانون لجميع المواطنين دون تمييز، وهى تحترم كل المعتقدات، وشعار الجمهورية: الحرية، المساواة، الإخاء"(١).

وقد انعكست هذه الروح الفرنسية على الأهداف التعليمية، حيث تتفق الأحزاب الفرنسية على أن "تنمية السمات الشخصية للطلاب في التعليم الفرنسي لا يتأتى إلا من خلال التأكيد على التنمية العقلانية"، فهدف التعليم في فرنسا هو بناء "مدرسة التفوق" لإعداد مواطن الغد المثقف الذي يقدر قيمة العلم والعمل، ولديه القدرة على التفكير المنطقي والناقد، والشعور بالمسئولية نحو نفسه ومجتمعه، من أجل بناء دولة قوية متضمنة بقيمها وثقافتها ومنفتحة على العالم من حولها، تحسن مجاورة الشعوب والتعاون معها(٢).

ولقد حدد المسئولون عن التعليم في فرنسا أهداف التعليم الإلزامي في العمل على "تفريد التعليم مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ، فيتقدم كل تلميذ تبعا لقدراته واستعداداته وميوله وتكون تجاربه الشخصية هى نقطة انطلاقه نحو التقدم والمستقبل(٣).

بنية النظام التعليمي:

يتمثل تنظيم التعليم قبل الجامعي في فرنسا حاليا في ثلاث مراحل أساسية(٤):

---

(١) رمضان أحمد عبيد: نظام التعليم في فرنسا. في: الأصول المنهجية والتعليم في أوروبا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر. بيت الحكم للإعلان والنشر، القاهرة، ١٩٩٦، ص ١٦٣.

(٢) سمية عبد المجيد وشعبان حامد علي، مرجع سابق، ص ٣١.

(٣) المرجع السابق، ص ٣١.

(4) Ministere de L'Education National, 40, "Session la Conference International de L'Education", Rapport de la France, Geneve, 1986, PP> 7-12.

أ- مرحلة الحضانة، فيما بين سن الرابعة والخامسة:

يعد التعليم قبل الجامعي فيما بين سن الرابعة والخامسة في فرنسا جزءا أساسيا من نظام التعليم، ومعدل الالتحاق بهذه المرحلة قد بلغ ١٠٠% خاصة في المدن.

ب- مرحلة التعليم الابتدائي:

تتحدد سنوات التعليم الإلزامي في فرنسا فيما بين السادسة والسادسة عشر، ويشغل التعليم الابتدائي منها السنوات الخمس الأولى من سن ٦-١١ سنة، حيث يقسم التعليم الابتدائي إلى خمس مستويات منظمة في ثلاث حلقات كالتالي:

- الحلقة الأولى: التمهيدية من سن ٦-٧ سنوات
- الحلقة الثانية: الابتدائية من سن ٧-٨ سنوات

ومن سن ٨-٩ سنوات

- الحلقة الثالثة: المتوسطة من سن ٩-١٠ سنوات

ومن سن ١٠-١١ سنة

وتجدر الإشارة إلى أن التعليم الابتدائي قد حظى منذ ١٩٨٦ باهتمام بالغ تمثل في زيادة الاختيارات التعليمية أمام التلاميذ، كما تم إدخال مقررات متطورة حول المفاهيم الأساسية للعلوم التكنولوجية[١].

جـ- التعليم الثانوي:

يضم التعليم الثانوي في فرنسا التلاميذ من سن ١١-١٨ سنة، ويقسم من حيث نوع الدراسة إلى[٢]:

أ- ثانوي عام أو تكنولوجي، يحصل في نهايته التلميذ على الثانوية العامة أو الثانوية التكنولوجية التي تؤهله لدخول الجامعة.

ب- ثانوي مهني، يحصل التلميذ في نهاية العام الثاني على شهادة الإعدادية المهنية، والمتفوقون يستمرون في الدراسة لمدة عامين آخرين، ويحصلون على شهادة الثانوية المهنية، ويمكن للمتفوقين منهم الالتحاق بالجامعة.

وينقسم التعليم الثانوي من حيث الصفوف إلى مرحلتين:

المرحلة المتوسطة: من سن ١١-١٥ سنة، وتشمل الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الثانوي من الصف السادس حتى الصف الثالث، وهى تماثل المرحلة الإعدادية في مصر، حيث إن عمر التلاميذ فيها يتقارب مع عمر تلاميذ المدرسة الإعدادية في مصر وهو سن ١١-١٥ سنة، كما أن التلاميذ في نهاية السنة الثالثة من المدرسة المتوسطة يحصل على شهادة Brevet وهى تناظر شهادة الإعدادية في مصر. وغالبا ما يكون سن التلاميذ عند نهاية السنة الثالثة من المدرسة المتوسطة وحصول على شهادة Brevet ما يكون ١٥ سنة. وهو أمر يلزمه بقضاء عام دراسي آخر إما في مدارس التعليم الثانوي المهني أو في مدارس التعليم الثانوي العام، أو التكنولوجي حتى تنتهي فترة الإلزام ويصبح عمره ١٦ سنة[٣].

---

(1) Ibid., P. 30.

(٢) سمية عبد المجيد وشعبان حامد علي، مرجع سابق، ص ٣٣-٤٣.

(٣) المرجع السابق، ص ٣٤.

obeikandl.com

كما تقسم المدرسة المتوسطة داخليا من حيث عملية المتابعة والتوجيه إلى:

- مرحلة الملاحظة[1]:

وتتضمن الصفين السادس والخامس سن (١١-١٢ و ١٢-١٣ سنة) وهى مرحلة تأكيد المعلومات التي حصل عليها التلميذ من التعليم الابتدائي، وكذلك ملاحظة نمو قدرات واستعدادات التلميذ ومتابعة ميوله ونوع الأنشطة التي يميل إلى ممارستها.

وبناء على نتائج التلميذ الدراسية، ورأي كل من مجلس مدرسة الفصل وولي أمر التلميذ يتحدد اتجاه مسار الدراسة المستقبلية للتلميذ كما يلي:

- نجاح التلميذ وانتقاله إلى الصف الأعلى (الصف الرابع ثانوي عام أو تكنولوجي).
- التوجه إلى التعليم المهني.
- إعادة السنة الدراسية (وهو أمر نادر الحدوث نظرا لرفض غالبية المعلمين هذا التوجه).

- مرحلة التوجيه[2]:

وتتضمن الصفين الرابع والثالث المقابلين للسن (١٣-١٤ و ١٤-١٥ سنة)، وفي هذه المرحلة يهتم المعلم بمساعدة التلميذ على التعرف على نفسه وعلى قدراته واستعداداته وميوله، حيث إنه في نهاية الصف الثالث يعقد اجتماع يحضره مدير المدرسة ومدرس الفصل ورائد الفصل ومندوب عن أولياء الأمور وكذلك عن التلاميذ ومستشار التوجيه لاتخاذ القرار بشأن نتائج الدراسة، وتوجيه التلاميذ نحو التعليم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الثانوي، أو اتخاذ قرار بإعادة العام الدراسي.

ويعطي النظام التعليمي الفرنسي اهتماما متزايدا بالمرحلة المتوسطة من التعليم الثانوي لما لها من علاقة وطيدة ببدايات ظهور الميول والاستعدادات لدى تلميذ هذه المرحلة العمرية. لذا فإنه يوجد بكل مدرسة مستشار للتوجيه يساعد التلاميذ في نهاية الصف الخامس من المدرسة الثانوية المتوسطة، وكذلك الصف الثالث، من التعرف على ميولهم واستعداداتهم، وكذلك القدرات الخاصة بهم. كما يساعد مستشار التوجيه مجلس مدرسي الفصل على تحديد قدرات وميول واتجاهات كل تلميذ وكذلك الجهود المرجوة منه والتغيرات اللازمة لمشاريعه. كما يساهم بدور فعال في وضع برامج للأنشطة التي تهدف إلى تأهيل التلميذ لمرحلة الاختبار والتوجيه نحو الدراسة المستقبلية بالمرحلة الثانية من التعليم الثانوي[3].

ومن هنا نجد أن المرحلة المتوسطة من التعليم الثانوي تتميز بالمرونة والمسارات المفتوحة، إذ يحق للتلاميذ تغيير المسار بما يتفق مع الميول والاستعدادات، فيسمح للتلميذ الذي وجه للتعليم الثانوي العام بعد الصف الخامس بتغيير مساره بعد الصف الخامس بالتوجه لاستكمال المدرسة المتوسطة (الصف الرابع والثالث) بالتعليم التكنولوجي، كما يمكن للتلميذ الذي اتجه للتعليم التكنولوجي بأن يعدل مساره في نهاية المرحلة المتوسطة نهاية الصف الثالث بالارتداد مرة أخرى والالتحاق بالتعليم الثانوي العام المرحلة العليا.

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٤.
(٢) المرجع السابق، ص ٣٤-٣٥.
(٣) المرجع السابق، ص ١.

التعليم المهني في فرنسا:

أما عن التعليم المهني في فرنسا فنجد أن مدارس الليسيه الثانوية الفنية تقدم ثلاثة أنواع من البرامج الدراسية المهنية كالتالي[1]:

- البرنامج الأول لمدة سنة أو سنتين، كل الوقت، حيث يقدم مقررات عامة حول التربية المهنية للطلاب الذين أنهوا دراستهم في مدارس الكوليج بنتائج تحصيلية أقل من الصف الدراسي الثالث بالتعليم الثانوي.
- البرنامج الثاني لمدة سنتين أو ثلاث سنوات، بعض الوقت، ويقدم هذا البرنامج لصغار العمال، وكذلك الطلاب الذين أنهوا دراستهم في مدارس الكوليج بنتائج تحصيلية أقل من الصف الدراسي الخامس بالتعليم الثانوي.
- البرنامج الثالث لمدة ثلاث سنوات، ويقدم مقررات دراسية ذات مدى واسع في التخصصات المهنية والفنية، ويعادل هذا البرنامج في مستواه التحصيلي شهادة البكالوريا (الثانوية) والتي تقدم في مدارس الليسيه، ويسمح هذا البرنامج لمن أنهاه بنجاح التقدم لبعض أنماط التعليم العالي.

نظام التقويم والامتحانات:

يتم التقويم في فرنسا عبر خطين رئيسيين، هما:

أ- التقويم على مستوى الدولة، ويتمثل في[2]:

- اختبار يعقد في بداية الصف السادس من المدرسة الثانوية في مادة اللغة الفرنسية والرياضيات، بهدف تحديد مستوى التلاميذ منذ بداية الدراسة بالمرحلة، مما يساعد على التعرف على مستوى التلاميذ، وكذلك في تحديد طرق التدريس والأنشطة الملائمة لمستواهم.
- يعقد امتحان قومي على مستوى الدولة في نهاية الصف الثالث من المدرسة المتوسطة ويحصل التلميذ عند إتمامه بنجاح على شهادة إنهاء المدرسة الثانوية المتوسطة.

ب- التقويم على مستوى المدرس والمدرسة[3]:

- للمدرس الحق في اختيار أسلوب تقويم تلاميذه خلال العام الدراسي، وكثيرا ما يتناقش المعلم مع تلاميذه حول أنسب طرق التقويم واختيار الأسلوب، ونتيجة هذا الاختبار تمثل جزءا من درجات التلميذ في نهاية العام الدراسي.
- هناك دوسيه لكل تلميذ يشتمل على الدرجات التي حصل عليها التلميذ خلال سنوات الدراسة، ومن حق المعلم الاطلاع عليه للتعرف على مستوى التلميذ في السنوات السابقة.
- يتم تقييم التلميذ في نهاية كل من الصفين الخامس والثالث لتحديد مساره بالانتقال إلى الصف الدراسي الأعلى بالمرحلة الثانوية، أو توجيهه لنوعية أخرى من التعليم، أو إعادته للعام الدراسي، وفقا للمعايير المعمول بها.

من العرض السابق يتضح:

---

(1) Ministere de L'Educaiton: "XXXIXI Session de la Conference International de L'Education", Geneva, 1984, PP. 42-49.

(٢) سمية عبد المجيد وشعبان حامد علي: مرجع سابق، ص ٤٠-٤١.

(٣) المرجع السابق، ص ٤١.

obeikandl.com

- أن السلم التعليمي للتعليم قبل الجامعي في فرنسا يسير على النظام ٥ – ٤ – ٣ حيث إن المدرسة الابتدائية تشتمل على خمسة صفوف دراسية، بينما التعليم الثانوي يمتد ليضم الحلقتين معا: المدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية العليا. وأن المدرسة الثانوية المتوسطة (الحلقة الأولى من التعليم الثانوي) تستأثر بأربعة صفوف دراسية من الصف السادس حتى الصف الثالث، وأن أعمار تلاميذها ما بين ١١ إلى ١٥ سنة، وهى توازي من حيث أعمار تلاميذها وأهدافها المدرسة الإعدادية المصرية.
- تحظى المدرسة الإعدادية بأهمية لدى رجال التربية في فرنسا نظرا للطبيعة العمرية لأطفال هذه المدرسة من حيث النمو وظهور القدرات والميول.
- يلعب المستشار المهني في المدارس الإعدادية دورا بارزا في توجيه التلاميذ نحو الدراسة التي تناسب قدراتهم وميولهم، فضلا عن دوره في مساعدة المدرسين على التعرف على مشكلات تلاميذهم وكيفية معالجتها من خلال اشتراكه في وضع برامج للأنشطة بهدف تأهيل التلميذ لمرحلة الاختيار والتوجيه.
- تتميز المدرسة الإعدادية بأنها مفتوحة القنوات، يستطيع التلميذ الانتقال من التعليم النظري الأكاديمي إلى التعليم التكنولوجي، كما يمكنه أيضا إعادة مساره مرة أخرى بالانتقال من التعليم التكنولوجي إلى التعليم العام.
- شهادة إتمام المدرسة الإعدادية المهنية هى شهادة تمنحها مدرسة الليسيه الفنية للتلاميذ الذين أنهوا الصف الثالث دون درجات تسمح لهم بمواصلة الدراسة بالحلقة العليا من التعليم الثانوي، لذا يلزم عليهم قضاء عام دراسي إضافي لإنهاء فترة الإلزام ليصبح عمره ١٦ سنة[1]. وحيث تقدم مدرسة الليسيه الفنية لهؤلاء الطلاب كما سبق القول برنامجا دراسيا لمدة عام أو عامين يحصلون بعدها على شهادة فنية.

٤- النموذج الإنجليزي في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية:

تقع المملكة المتحدة على مجموعة من الجزر في الحافة الغربية للقارة الأوروبية، وهى دولة ديمقراطية برلمانية.

أهداف التعليم:

يهدف النظام التعليمي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التالية[2]:

- مساعدة الأطفال على تنمية عقول تتسم بالحيوية والنزعة البحثية من خلال إعطائهم القدرة على السؤال والمناقشة بصورة منطقية.
- غرس احترام القيم الأخلاقية لدى التلاميذ سواء للآخرين أو لأنفسهم والتسامح مع الأجناس والديانات الأخرى.
- تقديم المعرفة الرياضية والعلمية والتقنية التي تمكن التلاميذ من تعلم المهارات الأساسية اللازمة لعالم العمل السريع والمتغير.
- تربية الأطفال على الإنجاز الإنساني ومطامحه في الآداب والعلوم والتكنولوجيا.

---

(1)Ministere de L'Educaiton: "XXXIXI Session de la Conference International de L'Education", Op. Cit., P. 48.

(٢) أنطوان زحلان، مرجع سابق، ص ١٢٢-١٢٣.

فالتعليم من وجهة النظر الحكومية تتحدد وظيفته وأهدافه في: تنمية المعرفة، تطبيق المعرفة في مشكلات معاصرة، إعداد قوى بشرية عالية المهارة، ترقية الكبار في مجالات العلوم والتكنولوجيا وإدارة الأعمال.

بنية النظام التعليمي:

يمتد التعليم الإلزامي في إنجلترا حتى سن ٥-١٦ سنة حيث يعتبر سن الخامسة هو سن بدء الإلزام بالذهاب إلى المدرسة، ويعتبر سن السماح بترك المدرسة هو السادسة عشرة، أي أنه ينبغي على كل تلميذ أن يمضي خمس سنوات على الأقل بالتعليم الثانوي، حيث إن التعليم الابتدائي يبدأ عند سن الخامسة حتى الحادية عشرة، ما عدا اسكتلندا حيث ينتهي التعليم الابتدائي عند سن الثانية عشرة، حيث يبدأ التعليم الثانوي[١].

ويتبع نظام التعليم الإنجليزي "نظام المستويات التعليمية" الذي يتشابه مع نظام "اللاصفوف" Grade system من حيث السماح للتلميذ بالنقل من مستوى إلى مستوى أعلى وفق قدراته في كل مجال من مجالات الدارسة، فيستطيع التلميذ الضعيف أو المتوسط على سبيل المثال أن يأخذ عاما أو عامين إضافيين لاستكمال برنامج المدرسة الابتدائية، في حين يمكن للطالب النابغ أن يبدأ في دراسة منهج المرحلة الثانوية الدنيا (المرحلة الإعدادية) بينما هو مازال بالمدرسة الابتدائية، وبذلك تتاح الفرصة لكل تلميذ لأن يتقدم في دراسته وفق قدراته الحقيقية[٢].

وينقسم التعليم الإلزامي في المملكة المتحدة إلى عشرة مستويات ينتقل التلاميذ خلالها بين المراحل الأربع للمنهج القومي، وهى مرتبة في نظام متتابع كالتالي:

أ- المدرسة الابتدائية:

ويلتحق بها التلاميذ من سن ٥ سنوات حتى الحادية عشر، وتضم الخمسة مستويات الأولى، حيث تغطي مرحلتين من مراحل المنهج القومي، وهما المرحلة الأولى والثانية، إذ يغطي المستوى ١، ٢، ٣ المرحلة الأولى، بينما يغطي المستوى ٤، ٥ المرحلة الثانية والأخيرة من المدرسة الابتدائية[٣].

ب- المدرسة الثانوية:

ويلتحق بها الطلاب من سن الحادية عشر حتى السادسة عشر، وهى تضم المستويات من السادس حتى العاشر، حيث تغطي المرحلة الثالثة المستويات ٦، ٧، ٨ وهى المرحلة التي تعادل المدرسة الإعدادية المصرية تقريبا من حيث عدد سنوات الدراسة والسن، حيث إن سن الأطفال في هذه المرحلة يتمثل فيما بين ١١-١٤ سنة، في حين تغطي المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية المستويات ٩، ١٠.[٤]

ومن يرغب الالتحاق بالتعليم الجامعي عليه دراسة مستويين آخرين للحصول على شهادة IB التي تؤهل للالتحاق بالتعليم العالي والجامعي[٥].

---

(١) المرجع السابق، ص ١٢٣.
(٢) سمية عبد المجيد وشعبان حامد علي، مرجع سابق، ص ٢٤.
(٣) المرجع السابق، ص ٢٥.
(٤) المرجع السابق، ص ٢٥.
(٥) المرجع السابق، ص ٢٥-٢٦.

نظام التقويم والامتحانات:

يعتمد نظام التقويم في مدارس التعليم الإلزامي أساسا على العمر أكثر منه على التحصيل المدرسي، حيث لا يوجد نظام للصفوف، لذا فإن معظم الأطفال ينتقلون خلال النظام المدرسي مع الأطفال الآخرين من نفس عمرهم. ويقوم المعلمون باستخدام طرق متعددة لتتبع التلاميذ ورصد درجة تقدمهم، منها الاختبارات الشهرية واختبار الفصلين الدراسيين، وكذلك كتابة التقرير الخاص بالمتابعة اليومية لأنشطة التلميذ وتقدمه العلمي في التحصيل والمشاركة في الأنشطة المدرسية(١).

حتى عام ١٩٨٨ كان يمكن لتلاميذ المدرسة الثانوية أن يتقدموا للامتحان في مختلف المواد التي تقود إلى شهادة التعليم الثانوي CSE أو إلى الشهادة الأعلى أكاديميا (الشهادة العامة للتعليم GCE-O-Level). وقد ألغي هذا الامتحان في عام ١٩٨٨ واستبدل به امتحان واحد للحصول على الشهادة العامة للتعليم الثانوي The General Certificate of Secondary Education (GCSE)، ويأخذ التلاميذ امتحان الشهادة العامة للتعليم المستوى المتقدم GCE-A-Level عادة بعد عامين من امتحان الشهادة العامة للتعليم في المستوى العادي، وهو امتحان مصمم للالتحاق بالجامعة ولأشكال متعددة من التعليم الفني(٢).

أما بالنسبة لمجموعات التلاميذ ذوي التوجه الأقل أكاديميا، ممن يبقون في التعليم النظامي حتى عمر ١٧ عاما، فإن هناك امتحان وضع حديثا قبل المهني. وأنه في إطار توحيد التعليم لجميع التلاميذ من المرحلة العمرية ٥-١٦ سنة، قد بدأ بالفعل في تنفيذ المنهج القومي الموحد لجميع التلاميذ الذي بدأ تطبيقه في العام ١٩٩٠/١٩٩١ في جميع المدارس الإنجليزية(٣).

٥- النموذج الكوري في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية:

تقع كوريا الجنوبية في الجزء الجنوبي من شبه الجزيرة الكورية في شرق آسيا وعاصمتها سيول، ولقد لعبت التربية دورا ملموسا في تحقيق درجة عالية من التنمية. ويهدف التعليم في كوريا إلى(٤):

- التعليم لتنمية الوعي الذاتي من خلال إعداد أفراد لديهم دافعية لتوريث وتطوير ونقل التراث الثقافي للأمة للأجيال التالية.
- التعليم من أجل التنمية المتكاملة للفرد والمتوازنة في الجوانب المعرفية والشخصية.
- التعليم للإبداع كهدف محوري من أجل اللحاق السريع برواد التقدم التكنولوجي.
- التعليم للمستقبل بتطوير المهارات المناسبة للتطبيق والتكيف مع المستقبل.
- توفير التنوع بزيادة تفعيل الطاقة الكامنة داخل الطلاب إلى أقصى حد، وهو أمر يحتاج إلى إدارة مدرسية جيدة تعمل على توفير المناخ الملبي لحاجات الأفراد.
- خلق بيئة تعليمية نظيفة، وربط المدرسة بالتنظيمات الاجتماعية من خلال تكثيف الجهود التربوية لتحويل المجتمع بفئاته المختلفة إلى موقع تعليمي.

---

(١) أنطوان زحلان، مرجع سابق، ص ١٢٦-١٢٧.
(٢) المرجع السابق، ص ١٢٦.
(٣) سمية عبد المجيد وشعبان حامد علي، مرجع سابق، ص ٢٥-٢٦.
(4)Ministry of Education, Education Development in Korea 1994-1996. The 45 session of the International Conference on Education, Geneva, 1997, PP. 24-28.

بنية النظام التعليمي:

يتمثل السلم التعليم في كوريا في نظام ٦-٣-٣-٤ حيث يعبر كل منها عن مرحلة تعليمية كالتالي[١]:

أ- رياض الأطفال:

يلتحق بها الأطفال فيما بين سن ٤-٦ سنوات وهى غير إلزامية وغير حكومية، وإن كانت الحكومة تشجع القطاع الخاص على التوسع فيها. وهى تهدف إلى تنمية شخصية الطفل من الجوانب الأساسية، وكذلك تنمية مهارات الاتصال لدى الطفل[٢].

ب- مرحلة التعليم الابتدائي:

التعليم الابتدائي في كوريا الجنوبية تعليم إلزامي مجاني مختلط، ويلتحق به الأطفال عند سن السادسة من العمر ولمدة ست سنوات دراسية. وينتقل الأطفال من صف دراسي إلى الصف الذي يليه آليا.

وابتداء من عام ١٩٩٦ تم تطبيق نظام القبول المبكر حيث سمح للأطفال دون سن السادسة بالالتحاق بالمدرسة الابتدائية شريطة أن يثبتوا اكتسابهم للقدرات التعليمية الأساسية. وبالإضافة إلى نظام القبول المبكر، تطبق كوريا الجنوبية نظام الترفيع المتسارع، حيث يتيح للأطفال الأذكياء الانتقال إلى صف أعلى من الصف الذي ينبغي أن يكونوا فيه. ويسمح بهذا النظام مرتين فقط خلال فترة الإلزام (المدرسة الابتدائية والمتوسطة)[٣]. وتبلغ نسبة الالتحاق بالتعليم الابتدائي ٩٩%.[٤]

جـ- مرحلة التعليم المتوسط:

وتمثل مدرسة التعليم المتوسط الحلقة الأولى من التعليم الثانوي لمدة ٣ سنوات من سن ١٢-١٥ سنة. ويعد التعليم المتوسط في كوريا الجنوبية المرحلة التمهيدية للتعليم الثانوي الأعلى حيث التشعيب. وعلى الرغم من أن المدرسة المتوسطة الكورية مدرسة إلزامية عامة غير متخصصة، إلا أن الحكومة قد عملت مؤخرا على إنشاء مدرسة متخصصة لبعض التلاميذ الذين أظهروا استعدادا للتفوق والتميز في بعض القدرات. حيث توجد مدارس متوسطة متخصصة في العلوم، التربية الرياضية، التربية الفنية، اللغة الصينية، اللغة الإنجليزية[٥].

والمدرسة المتوسطة الكورية رغم كونها غير إلزامية وغير مجانية إلا إن نسبة الالتحاق بها تصل إلى ٩٩,٥% ممن ينهون المدرسة الابتدائية. وقد بدأت الحكومة مؤخرا في تطبيق إلزامية ومجانية التعليم المتوسط بشكل جزئي بدءا من عام ١٩٨٥ حيث أعفت الطلبة القاطنين في المناطق الريفية البعيدة ومناطق صيد الأسماك وكذلك طلبة التربية الخاصة من دفع أية مصاريف دراسية، ويدرس بالمدارس الخاصة نحو ٣٠% من طلبة المدارس المتوسطة[٦].

---

(1) Ministry of Education, Education Reform for New Education System. Summary Report. Seoul, 1996, PP. 24-28.

(٢) أنطوان زحلان، مرجع سابق، ص ١.

(3)Ministry of Education, Education Reform for New Education System. Op. Cit., P. 32.

(٤) أنطوان زحلان، مرجع سابق، ص ٢٤٦.

(5)Ministry of Education, Education Development in Korea 1994-1996. Op. Cit. PP. 33-34.

(٦) أنطوان زحلان، مرجع سابق، ص ٢٤٦.

obeikandl.com

ويدرس الطلاب إلى جانب المواد الأساسية مواد اختيارية منها مواد تتعلق بالمهارات المهنية، ويتقدم الطلبة في نهاية المرحلة المتوسطة لامتحان قبول التعليم الثانوي، وتنظم هذه الامتحانات من قبل الإدارات التربوية المحلية. وتبلغ نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي من خريجي المدارس المتوسطة نحو ٩٤%.[١]

د- مرحلة التعليم الثانوي:

التعليم في هذه المرحلة غير إلزامي وغير مجاني، ويلتحق به خريجو التعليم المتوسط عند سن الخامسة أو السادسة عشرة من العمر، ومدة الدراسة فيه ثلاث سنوات دراسية، ويلتحق به نحو ٩٤% من خريجي المدارس المتوسطة.

وينقسم التعليم الثانوي في كوريا الجنوبية إلى مسارين يختار الطلاب أحدهما[٢]:

* المدارس الثانوية الأكاديمية العامة:

ويشكل هذا المسار البنية الأساسية للتعليم الثانوي إذ يلتحق به حوالي ٦٥% من الطلاب، ويقوم التعليم في هذا المسار على مبدأ الفصول الدراسية والساعات المعتمدة. وتنقسم الدراسة بهذا المسار إلى شعبتين: شعبة العلوم الإنسانية، وشعبة العلوم الطبيعية.

* المدارس الثانوية المهنية:

يعد هذا النوع من التعليم العصب الحيوي الذي يغذي الصناعة بالقوى البشرية اللازمة على مستوى العمالة الفنية، ويلتحق بهذا النوع حوالي ٣٥% من مجموع تلاميذ التعليم الثانوي. ويقوم التعليم في هذه المرحلة على نظام "نصف الوقت" حيث يقضي التلميذ نصف الوقت الدراسي في دراسة أكاديمية، ونصف الوقت الآخر في دراسة تطبيقية مهنية.

ورغم أن النظام التعليمي يفتح المجال أمام خرجي المدارس الثانوية المهنية للالتحاق بالجامعات لاستكمال الدراسة لمدة أربع سنوات، أو الكليات التقنية نظام السنتين، إلا إن ٩٠% من خريجي التعليم الثانوي المهني يفضلون الالتحاق بسوق العمل مباشرة بعد التخرج/ في حين يستكمل ١٠% الباقين الدراسة بالجامعات.

ويتشعب التعليم الثانوي المهني في كوريا الجنوبية إلى[٣]:

- التعليم التجاري، ويلتحق به ٤٤,٦% من مجموع طلاب التعليم المهني.
- المدرسة الشاملة ويلتحق بها ٢٣,٥% من مجموع طلاب التعليم المهني.
- التعليم الفني ويلتحق به ٢٣,٤% من مجموع طلاب التعليم المهني.
- التعليم الزراعي ويلتحق به ٥,٦% من مجموع طلاب التعليم المهني.
- تعليم صيد الأسماك والحياة البحرية ويلتحق به ١,٢% من مجموع طلاب التعليم المهني.

* مسار التعليم الثانوي بالمراسلة:

ويشكل هذا النوع من التعليم مسارا موازيا للمسار النظامي، ومدته ثلاث سنوات دراسية، وينقسم إلى مسار أكاديمي وآخر فني. وهو يعطي فرصة لمن لم يلتحق بالتعليم الثانوي للالتحاق بهذا النوع من الدراسة بشكل غير متفرغ، وغالبا ما يتم التعليم بهذا النوع عن طريق البث التليفزيوني من خلال قناة تعليمية خاصة.

---

(١) المرجع السابق، ص ٢٤٦.
(٢) دولة البحرين، مرجع سابق، ص ٥٠-٥٣.
(٣) أنطوان زحلان، مرجع سابق، ص ٢٤٦-٢٤٨.

نظام التقويم والامتحانات:

تطبق كوريا الجنوبية في تقويمها للطلاب منذ عام ١٩٩٦ نظام "السجل الشخصي الشامل" في مدارسها. حيث يقوم كل معلم بتسجيل وتوثيق البيانات الكاملة عن كل طالب. ويهدف هذا النظام إلى توفير معلومات شاملة وتشخيصية حول شخصية التلميذ وسلوكه الدراسي وقدرته على التحصيل الدراسي وميوله التعليمية. وهذا السجل يشمل ثلاث عشرة فئة للبيانات(١).

وتلعب هذه البيانات دورا هاما في تقييم التلميذ، إذ يستعين بها المدرس في عملية تحسين التدريس وتعلم الطلبة. كما تعد بمثابة المرجع الذي تعود إليه المدرسة الثانوية في انتقائها للتلاميذ إلى جانب الامتحانات التي تعدها في توجيه التلميذ(٢).

ويتم ترفيع جميع الطلبة بالمدارس الابتدائية تقريبا إلى المدارس المتوسطة، وكذلك طلبة المدارس المتوسطة إلى المدارس الثانوية (إذ يتم انتقال الطالب من الصف إلى الصف الذي يليه بصورة آلية). وتمنح الشهادات الابتدائية والمتوسطة وكذلك الثانوية على التوالي بنجاح اعتمادا على التقييم المدرسي الداخلي. أما ما يتعلق بالامتحانات التي تعطى بكثرة في المدارس الكورية، فإن الغرض منها ليس الحكم على انتقال التلميذ من صف إلى صف بقدر ما تستخدم كأحد أدوات تقويم التلميذ وتوجيهه، والتأكد من فهم الطلبة للمعلومات والمفاهيم والمهارات الأساسية لكل مادة.

ونظرا لوجود نظام الترفيع الآلي من صف إلى صف في المراحل التعليمية المختلفة في كوريا الجنوبية، فإن نسبة النجاح دائما ما تكون قريبة من ١٠٠%، كما أن نسبة التسرب خلال فترة الإلزام (المدرسة الابتدائية والمدرسة المتوسطة) تكاد تكون صفرا.

من العرض السابق يتضح ما يلي:

- أن السلم التعليمي في دولة كوريا الجنوبية مماثل للسلم التعليمي في جمهورية مصر العربية قبل تخفيضه، حيث تتبع كوريا الجنوبية نظام ٦-٣-٣-٤. وتشكل المدرسة الابتدائية والمتوسطة مرحلة التعليم الإلزامي.
- رغم كون المدرسة المتوسطة غير إلزامية وغير مجانية إلا إن الحكومة الكورية منذ عام ١٩٨٥ وهي تدرجها في إطار التعليم الإلزامي المجاني حيث أعفت تلاميذ القرى البعيدة ومناطق صيد الأسماك من تحصيل مصروفات دراسية، وأن نسبة الاستيعاب بالمدرسة المتوسطة تمثل ٩٩,٥% من خريجي المدرسة الابتدائية، وان تلاميذ التعليم الخاص بالمرحلة المتوسطة يمثلون فقط ٣٥% من جملة تلاميذ هذه المرحلة.
- أن التعليم بمدارس التعليم الإلزامي (المدرسة الابتدائية والمتوسطة) تعليم عام موحد الهدف منه تزويد التلاميذ بأساسيات المعرفة، وأن التعليم المهني لا يتم إلا بعد سن الخامسة – السادسة عشرة أي بعد انتهاء الطالب من المدرسة المتوسطة. وأن التشعيب الذي يتم ليس بالمعنى المهني وإنما هو تعليم للطلبة المتفوقين الذين أظهروا تفوقا دراسيا وقدرات خاصة في بعض فروع العلم (العلوم والرياضيات، التربية الرياضية، التربية الفنية) وهم يدرسون إلى جانب ما يدرسه أقرانهم بالمدرسة المتوسطة منهجا خاصا في تلك الفروع، كما أن جميع طلاب المدرسة المتوسطة يدرسون منهجا في التكنولوجيا، ليس الهدف منه تكوين مهارة

---

(1) Shin, Se-ho: "Republic of Korea, System of Education", In. the International Encyclopedia of Education. (Vol. 6), PP. 3161-3170.

(٢) دولة البحرين، مرجع سابق، ص ٥٥.

العمل اليدوي وإنما هو من قبيل تزويد التلاميذ بثقافة قبل المهنية وتعريفهم بالتكنولوجيا ومتطلباتها وكذلك سوق العمل.

- أن معظم خريجي المدرسة المتوسطة يتوجهون نحو استكمال دراستهم بالتعليم الثانوي الأكاديمي ٦٥% من الطلبة، وان ٣٥% منهم يتوجهون نحو التعليم المهني بأنواعه المتعددة، وهو تعليم مفتوح يمهد الطريق لخريجيه إلى استكمال الدراسة بالجامعة والمعاهد التقنية مثل التعليم الأكاديمي.

٦- النموذج الصيني في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية:

تغطي جمهورية الصين الشعبية جزءا كبيرا من شرق آسيا وعاصمتها بكين.

أهداف التعليم:

يهدف التعليم في الصين إلى توفير التعليم إلى جميع المواطنين لخدمة التجديد الاشتراكي للبلاد، ودمج التعليم مع العمل لضمان التنمية الأخلاقية والعقلية والبدنية الشاملة لدى الأجيال القادمة لبناء المجتمع الاشتراكي[١].

وتهدف الصين من خلال تطوير نظامها التعليمي إلى إنشاء إطار علمي عالمي كأساس لنظام التعليم في نهاية القرن العشرين، بحيث يكون متواكبا مع احتياجات التجديد الاشتراكي وموجها نحو القرن الحادي والعشرين.

بنية النظام التعليمي في الصين:

يشتمل التعليم في الصين على أربعة قطاعات تعليمية عريضة: (التعليم الأساسي، التعليم الفني والمهني، التعليم العالي، تعليم الكبار).

ويشتمل التعليم الأساسي على المراحل التعليمية التالية:

أ- التعليم ما قبل المدرسة:

ويلتحق به الأطفال عند سن الثالثة وما فوقها، ومدة الدراسة ٣ سنوات، وتخرج هذه المرحلة عن نطاق التعليم الإلزامي، ومع هذا فهى تخضع لإشراف الحكومات المحلية[٢].

ب- التعليم الإلزامي:

ينص قانون التعليم في الصين على أن مدة الإلزام في التعليم تسع سنوات، يبدأ عند سن السادسة وينتهي عند سن السادسة عشرة، ويشمل كلا من المدرسة الابتدائية والثانوية المتوسطة (الدنيا).

ويوجد بالصين ثلاثة أنظمة للمدرسة الابتدائية والثانوية الدنيا، وهى كالتالي: ٦+٣، نظام ٥+٤، ونظام ٩ سنوات متواصلة. أما النظام الشائع فهو ٦+٣ في معظم المناطق تقريبا[٣].

---

(1) China State, Education Commission: The Development and Reform of Education in China 1995-1996. A Report Presented to the International Conference on Education 45th Session. Geneva, 1996, PP. 14-15.

(2) Ibid., PP. 15-16.

(3) Ibid., PP. 15-16.

obeikandi.com

ويلتحق الأطفال بالمدرسة الابتدائية عند سن السادسة ويستمرون بها حتى سن الحادية أو الثانية عشرة حيث تبدأ الدراسة بالمدرسة الثانوية الدنيا، والتي تنتهي عند سن الخامسة أو السادسة عشرة. ويوجد حوالي ٩٣% من الأطفال الصينيين في التعليم الابتدائي، إلا أن الاستمرار بهذه المرحلة التعليمية سرعان ما يتوقف قبل نهاية المرحلة الإلزامية حيث تشير الإحصاءات إلى تسرب نحو ٣٦% من التلاميذ قبل نهاية المرحلة، وهي ظاهرة تشارك الصين فيها معظم الدول الفقيرة[١].

التعليم الفني والمهني:

يوجد في الصين خمسة أنواع من المدارس التي تقدم التعليم الفني والمهني وهى كالتالي[٢]:

١- المدارس الثانوية المتخصصة:

ويتم إدارتها من خلال وزارات مجلس الولاية المعنية وكذلك المنظمات المهنية وتهدف إلى تكوين فنيين متوسطي المستوى والإداريين للقطاعات الصناعية. وهناك نوعان من هذه المدارس المتخصصة:

النوع الأول: ويلتحق به خريجو المدارس الثانوية المتوسطة عند سن الخامسة أو السادسة عشرة ومدة الدراسة بها أربع سنوات في معظم المدارس، وثلاث سنوات في بقية المدارس.

النوع الثاني: ويلتحق بها خريجو المدارس الثانوية العليا، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات.

٢- مدارس العمال المهرة:

وهى أيضا يتم إدارتها من قبل المنظمات والمنشآت المهنية المحلية لتدريب العمال المهرة ذوي المستوى الأول والمتوسط، وتضمن الدولة توظيف هذا النوع من العمال.

٣- المدارس الثانوية المهنية:

ومدة الدراسة بها تتراوح بين ٢-٣ سنوات وتديرها سلطات التعليم المحلية.

٤- المدارس الثانوية المهنية العليا:

ومدة الدراسة بها تتراوح بين ٢-٣ سنوات، أو أربع سنوات في بعض الأحيان، وتديرها السلطات التعليمية المحلية.

٥- التدريب المهني الابتدائي والتدريب الفني قبل الخدمة:

ويهدف هذا النوع من التدريب إلى توفير فنيين وإداريين على المستوى الأول والمتوسط بالإضافة إلى القوى العاملة المستقبلية.

ومن الملاحظ أن التعليم الفني في الصين رغم أهميته إلا إنه يحظى باهتمام أقل من قبل السلطات حيث يهدف التعليم في المدرسة الثانوية المتوسطة في عمومه إلى تأهيل التلاميذ للالتحاق بالتعليم الثانوي العام

---

(١) أنطوان زحلان، مرجع سابق، ص ٢٢٩.

(2) Teng, Teng: People's Republic of China: System of Education. In The International Encyclopedia of Education, Vol. 12, PP. 750-755.

obeikandi.com

الأكاديمي. ففي عام ١٩٧٩ كان عدد الملتحقين بالتعليم الثانوي الفني نحو ٢,٤% من إجمالي عدد التلاميذ المقيدين بالتعليم الثانوي ككل.

كما أن التعليم الفني مازال يعاني من قيام السلطات إثر الثورة الثقافية سنة ١٩٦٨ بغلق ٦٢ ألف معهد فني.

نظام التقويم والامتحانات:

يعقد لطلبة المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا امتحان لكل فصل دراسي وآخر في نهاية العام الدراسي، وعند نهاية المرحلة يعقد امتحان للتخرج.

وبالنسبة لامتحان التخرج من المدرسة الابتدائية فإنه يكون في مادتي اللغة الصينية والرياضيات فقط. ويكون تحت إشراف الدوائر التعليمية الإقليمية، حيث تقوم المدارس عموما بوضع الأسئلة، بينما تقوم الدوائر التعليمية المحلية بوضع الأسئلة الخاصة بالمدارس خارج المدن والتي تقع في المناطق الريفية والمتطرفة[1].

أما بالنسبة للمرحلة الثانوية الدنيا فيتم اختبار امتحان التخرج في المواد الدراسية التي درسها الطالب في الصف الأخير، وتتولى دوائر التعليم في المقاطعات والبلديات التي تتبع الحكومة المركزية مباشرة مسئولية وضع أسئلة الامتحان.

كما يعقد أيضا في هذه المرحلة امتحان قبول للمرحلة الثانوية العليا، وهو امتحان ذو طبيعة انتقائية، ويتم دمجه عادة مع امتحان التخرج (إتمام الدراسة بالمدرسة الثانوية الدنيا) [2].

التعليق على النماذج التعليمية السابقة:

لقد عرضنا فيما سبق نماذج تعليمية منتقاة لعدد من الدول الأجنبية، التي يمثل التقدم العلمي والتكنولوجي قاسما مشتركا بينها، فبعض تلك الدول يمثل مجموعة دول الصفوة الغربية التي تمتلك وتنتج وتوزع تكنولوجيا ثورة ما بعد الصناعة بحقولها التكنولوجية المتطورة، والبعض الآخر يمثل نماذج تعليمية لدول نامية، قد بدأنا معا مسيرة التنمية منذ الخمسينات، إلا أنها استطاعت بفضل ما لديها من نظم تعليمية جيدة، أن تخترق الحصار التكنولوجي المضروب حول دول الجنوب النامي والمتخلف، لتتبوأ الصف الأول بعد دول المركز مشكلة فيما بينها ما يعرف اليوم بمجموعة النمور الآسيوية وعلى رأسها كوريا الجنوبية وماليزيا، أو تلك التي تعلق آمالا عظيمة على نظمها التعليمية في تحقيق تطلعاتها في حل مشكلاتها الاقتصادية والتنموية لتتبوأ المكانة التي تليق بها، وبعض منها دول ذات حضارة قديمة وتمثلها الصين.

ومع اختلاف نظم التعليم الخاصة بتلك الدول المختارة، وهو أمر طبيعي لاختلاف الفكر والثقافة وكذلك الممارسات.....إلا أن هناك خطوط عامة مشتركة تفرضها طبيعة العصر الذي نعيشه ومتغيراته المتسارعة، وكذلك طبيعة المرحلة التعليمية (التعليم الإعدادي) التي تشكل لب الدراسة سواء من حيث وظيفتها أو من حيث المرحلة العمرية لتلاميذها. وهي أمور تشكل فيما بينها خطوطا عامة مشتركة بين تلك النظم التعليمية. وهو ما سوف نلاحظه.

---

(1)China State, Education Commission: The Development and Reform of Education in China 1995-1996. Op. Cit., P. 17.

(2) Ibid., P. 18.

الأسس المشتركة في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية

ولعله في التعرف على ما لدى الآخرين من نظم تعليمية، وكذلك على ما قد يوحد ويفرق في الرؤى حول المدرسة الإعدادية، أو ما يعادلها في تلك النظم التعليمية (المدرسة الثانوية الدنيا-المتوسطة)، تكون الدراسة قد نجحت إلى حد ما في الإجابة على بعض ما أثارته من تساؤلات حول المدرسة الإعدادية، فضلا عما تمثله تلك النظم التعليمية من خبرات جيدة، يمثل العلم بها حالة من الوعي، تسمح لنا بالاستفادة منها في تطوير نظامنا التعليمي مستقبلا، وكذلك تكون الدراسة قد ساهمت بدور في الاستجابة لتوصية المؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي عام ١٩٩٤ بشأن إعادة النظر مرة أخرى في بنية المدرسة الإعدادية في مصر.

ومن خلال العرض السابق لبعض النماذج والخبرات التعليمية لبعض الدول الأجنبية-يمكننا أن نستقرئ عددا من المحاور والأسس التي تشكل اتفاقا في الرؤى بين تلك النظم التعليمية حول المدرسة الإعدادية (كحلقة تعليمية ثانية في إطار صيغة تعليمية أوسع تضم كلا من المدرسة الابتدائية والإعدادية ليشكلا معا صيغة تعليم أساسي إلزامي لجميع الأطفال فيما بين ٦-١٥، تختص المدرسة الإعدادية منه بالأطفال فيما بين ١١-١٥ سنة، وكذلك أوجه الخلاف، وذلك من خلال عدد من المحاور الرئيسية نذكر منها:

أولا: فيما يتعلق بمفهوم التمهين في صيغة التعليم الأساسي:

هناك إجماع بين نماذج التعليم المختارة في النظر إلى صيغة التعليم الأساسي بأنها ليست صيغة مهنية، الغرض منها تزويد النشء بالمهارات والمعارف المهنية اللازمة للالتحاق بسوق العمل، أو إتقان مهارة محددة تسهل عليهم احتراف مهنة بعد ذلك. فقد أصبح الاتجاه السائد في كثير من دول العالم ومنها دول الخيار، نحو إعطاء المرحلة الأولى من التعليم الثانوي (المدرسة الثانوية الدنياlower secondary school) طابعا عاما غير انتقائي، مع التأكيد في نفس الوقت على أهمية صبغ الدراسة بصبغة عملية تمشيا مع الاتجاهات العلمية التي تدعو إلى التزاوج بين العلم والعمل في تربية النشء من خلال تقديم مسحة عملية ممثلة في مجموعة عريضة من المقررات والأنشطة قبل المهنية وكذلك التعريف بسوق العمل ومتطلبات بعض المهن من المهارات بغرض المساهمة في توجيه الطلاب بعد ذلك، وكذلك خدمة هؤلاء الذين لا يرغبون في استكمال الدراسة بالمرحلة التالية (المدرسة الثانوية العليا)، أو أولئك الذين لا تؤهلهم قدراتهم الخاصة في استكمال التعليم في المرحلة العليا من المدرسة الثانوية في التعرف على قدراتهم واستعداداتهم وكذلك ميولهم الأمر الذي يسهل على الإدارة المدرسية توجيههم إلى نوع التعليم المناسب لميولهم وقدراتهم بعد ذلك، وكذلك مساعدة التلاميذ الراغبين في الالتحاق بسوق العمل في التعرف على متطلبات المهن من المهارات والقدرات مما يسهل عليهم تحديد نوع المهنة أو العمل المناسب لقدراتهم الخاصة، والالتحاق بأي من البرامج التي تقدمها المؤسسات التعليمية لأولئك الحاصلين على شهادة إنهاء الدراسة بالمدرسة الثانوية الدنيا (الإعدادية في مصر) وهي تقدم برامج متعددة تتراوح مدة الدراسة بها ما بين عام أو عامين. كما هو الحال في فرنسا وألمانيا وكوريا الجنوبية.

إلا أن النظام التعليمي المصري رغم مشاركته للأنظمة التعليمية الأخرى فيما ذهبت إليه بشأن عدم تمهين المدرسة الإعدادية، وإعمال آلية الانتقاء بها والمحافظة عليها مدرسة عامة إلزامية. وإقراره دستوريا بأن التعليم الأساسي الإلزامي حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون سن السادسة من عمرهم، وأنه تعليم موحد يهدف إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم، وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات

والمعارف والمهارات العملية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة.....[1] إلا أنه عمد وتحت ضغوط الأزمة الاقتصادية وتحول القروض والمعونات بكافة صورها إلى بند أساسي في ميزانية الدولة تسعى إليه معظم المؤسسات ومنها المؤسسة التعليمية من خلال استرضاء وتبني وجهات النظر التي تدعو إليها المؤسسات الدولية المانحة للقروض والمعونات وعلى رأسها البنك الدولي. وهو ما يفسر لنا تلك القرارات التعليمية المباغتة التي فاجأتنا بها وثيقة تطوير التعليم في مصر سنة ١٩٨٩ كإنقاص مدة الدراسة بالمدرسة الابتدائية من ست سنوات إلى خمس، كذلك قرار شطر المدرسة الإعدادية العامة وإنشاء المدرسة الإعدادية المهنية، وغيرها.....وبإقرار التشعيب بالمدرسة الإعدادية الإلزامية تكون المؤسسة التعليمية قد تجاهلت ما أقره الدستور، فضلا عن تناقضه مع ما يرفعه من شعار ديموقراطية التعليم من خلال تكافؤ الفرص التعليمية المتاحة أمام جميع الأطفال كأحد المحاور الأساسية لسياسات التعليم خلال عقدي الثمانينيات والتسعينيات. حيث أن المستبعدين كما سبقت الإشارة هم ممن ينتمون إلى تلك الشريحة العريضة من الفقراء والتي تمثل ٣٧% من سكان الريف ونحو ٣٣،٣% من سكان المدن، والتي لا تتجاوز ٧٠% من أبنائهم المدرسة الابتدائية[2].

أما بشأن الاتجاه نحو تطعيم أو مزج التعليم العام ببعض المقررات أو المجالات العملية. فقد توصلت الدراسة إلى أن:

هناك اتفاق بين نظم التعليم الحديثة، ومنها دول النموذج المختار على أنه ليس من الصواب، من الناحية النفسية والعقلية أن نفكر في نوع نهائي بدرجة ما من التعليم المهني للأطفال قبل سن الخامسة عشرة على الأقل. فإن ما نعرفه عن كيفية النمو والتمايز في الذكاء والقدرات الخاصة والميول في مرحلة المراهقة المبكرة وكذلك حاجات المجتمع المعاصر ذي الصبغة الفنية الدقيقة، تملي علينا أن نقدم أنواعا كثيرة من الدراسات والمعارف في المرحلة الثانوية، كما يملي علينا أيضا أن نقدم اليسير من التخصص فيما بين سن ١٢-١٥ سنة.

ولكن ينبغي علينا حتى سن الخامسة أو السادسة عشرة على الأقل ألا نعمل على تأكيد المهارات أو المغالاة في تقديم المعلومات ذات الصبغة المهنية الخالصة، وإن كان النشاط العملي والخبرة الصناعية ذا فائدة تربوية في زيادة الاتصال بعالم الوقع، وإنما يجب أن توجه الدراسات في هذه المرحلة على أساس أقسام أو مقررات مهنية عريضة، وعلى أساس مستويات القدرة ومجموعات الاستعدادات والميول التي تتكشف بالتقدم في تلك المرحلة من المراهقة.

إلا أنه يؤخذ على النظام التعليمي المصري في معالجته لموضوع مزج التعليم العام الأكاديمي ببعض المقررات والأنشطة ذات الطابع العملي التطبيقي في التعليم الأساسي، أن شابه القصور وعدم استيعاب مفهوم الصيغة الجديدة للتعليم الأساسي، مما مهد السبيل لظهور وحدوث لبس في مفهوم التعليم الأساسي حيث ساد إحساس عام لدى المنفذين لهذه الصيغة، مؤداه أن التعليم الأساسي يقتصر فقط على إدخال بعض المجالات العملية في التعليم العام، مع استمرار حالة الفصل بين الناحية النظرية عن التطبيقية.[3] ومع استمرار المشاكل المالية والإدارية المتعلقة بعملية (شراء واستخدام الخامات وكذلك التسويق وتصريف المنتجات وتسوية السلفة)

---

(١) قانون التعليم قبل الجامعي رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، مادة ١٥،١٦.

(٢) زينب عبد العظيم: صندوق النقد الدولي والإصلاح الاقتصادي في الدول النامية - جوانب سياسية. دراسة للإصلاح الاقتصادي في غانا وشيلي ومصر. كتاب الأهرام الاقتصادي، ع ١٤٣، القاهرة، ١٩٩٩، ص ١٤٥.

(٣) أحمد أحمد العروسي، مرجع سابق، ص ١٠٤-١٠٩.

دون حل أن انتهى الحال إلى الاكتفاء بالجانب المعرفي النظري من المجالات العملية، دون إعارة التطبيق أي اهتمام، كما انتهى الأمر فيما يتعلق بارتباط مدرسة التعليم الأساسي بالبيئة المحلية إلى نفس الطريق حتى لم يبق منها سوى زيارة بالأجر يقوم بها بعض التلاميذ القادرين على دفع مصاريف الانتقال مما انتهى الأمر إلى ضعف أواصر الصلة بين مدرسة التعليم الأساسي والبيئة المحلية، بل أصبحت العلاقة بينها ضعيفة أو تكاد تنعدم.

ثانيا: فيما يتعلق ببنية المدرسة الإعدادية:

استقراء لأدبيات التربية فيما يتعلق ببنية المدرسة الإعدادية ومدة الدراسة بها نجد أن هناك اتجاها غالبا بين معظم النظم التعليمية، ومنها نماذج التعليم للدول المختارة في وحدة النظر نحو المدرسة الإعدادية أو ما يعادلها في تلك النماذج على أنها جزء أساسي لا يتجزأ من التعليم الأساسي الإلزامي لجميع الأطفال. وهو ما يفسر الإجماع على تبني استخدام "التعليم الأساسي" بحلقتيه الابتدائية والإعدادية كمصطلح تعليمي يشير إلى نوع التعليم المرتبط بقاعدة النظام التعليمي ومداه، كسبيل لإصلاح هذه القاعدة انطلاقا من أن التعليم الجيد يؤسس على قاعدة متينة البنيان، وهو ما ذهب إلية أحد قواميس التربية، بأن مصطلح التعليم الأساسي يطلق على ذلك التعليم الذي يتم في المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية المتوسطة، كمرحلة إلزامية إجبارية لإعداد التلاميذ للحياة المستقبلية.[١]

لذا سعت دول العالم إلى بناء قاعدة قوية للنظام التعليمي تستوعب جميع الأطفال الذين يبلغون سن المدرسة الإلزامية وتقدم لهم تعليما جيدا، يمثل الحد الأدنى من التعليم الضروري لإكساب التلاميذ المهارات والاتجاهات الأساسية التي يتوقف عليها ازدهار قدراته واستعداداته الكامنة، وتعليمه الأسس المختلفة للمعرفة التي تؤهله لاستكمال التعليم بالمرحلة التعليمية التالية، أو تؤهله للخروج إلى معترك الحياة.

إلا أن البنية الجديدة التي ارتضاها المجتمع المصري كبنية للتعليم الأساسي لم تحقق الهدف منها إذ كشفت الإحصاءات عن عدم تحقق الاستيعاب، وأن نسبة الاستيعاب لم تتعد بأية صورة ٧٥% ممن هم في سن الإلزام، وأن من بين ١٢,٧ مليون طفل في سن الإلزام- لا يتعدى عدد المقيدين بجميع مدارس التعليم الأساسي عن ٩،٥ مليون طفل، وأن عدد ما ينضمون لصفوف الأمية سنويا يقدر ٢٥٠ ألف طفل.[٢]

رغم أن الاتجاه السائد في معظم الأنشطة التعليمية يسعى نحو زيادة عدد سنوات التعليم الأساسي، بزيادة عام دراسي أو عامين بعد سن الإلزام من خلال العمل على توفير التعليم الثانوي للجميع نجد أن بنية النظام التعليمي المصري لم تسع نحو تطوير نفسها وبحث أسباب قصورها والعمل على علاجها- بل عمدت نحو إنقاص مدة هذه البنية التعليمية في التعليم الأساسي الإلزامي من تسع سنوات إلى ثماني سنوات، باقتطاع عام دراسي كامل من بنية التعليم الأساسي الذي يعاني من مشاكل جمة في الأبنية وتعدد الفترات والكثافة[٣] والتي كان لها أثر على بنية المدرسة الإعدادية بل إن إحصاءات اليونسكو تشير إلى أن مصر واحدة من ثلاث دول فقط في العالم التي أحدثت تغيرات في بنية التعليم الأساسي بالنقص خلال الربع الأخير من القرن العشرين من ١٩٧٥-١٩٩١ وهى (مصر- مدغشقر- ولاوس) حيث خفضت مصر سنوات الدراسة الابتدائية من ست

---

(١) انظر الفصل الأول من الدراسة.
(٢) انظر الفصلين الثاني والثالث من الدراسة.
(٣) انظر الفصلين الثاني والثالث من الدراسة.

openkanal.com

سنوات إلى خمس سنوات سنة ١٩٨٩، بينما خفضتها كل من لاوس ومدغشقر من ست سنوات إلى خمس سنوات سنة ١٩٧٦.[١]

بل أن هذا النقص في سنوات الدراسة، يمثل خرقا لما التزمت به مصر من قبل تجاه ميثاق الوحدة الثقافية العربية سنة ١٩٦٤ والذي أقرته معظم الدول العربية وعلى رأسها مصر، والذي يطالب بتوحيد السلم التعليمي بها على أساس ٦-٣-٣. يضاف إلى هذا أن مدة التعليم العام في جميع الدول العربية لا تقل عن أثني عشر عاما، باستثناء مصر التي خفضت سلمها التعليمي فجأة إلى أحد عشر عاما ٥-٣-٣.

ثالثا: فيما يتعلق بفلسفة المدرسة الإعدادية:

إن إمعان النظر فيما سبق عرضه من أنظمة تعليمية كذلك ما قدمته لنا البحوث والدراسات العلمية في مجال علم النفس التربوي فيما يتعلق بنمو القدرات العقلية يكشف لنا عن اتفاق تلك النظم على أن هناك وظائف محددة يمكن قصرها على المدرسة الإعدادية بحكم وضعها في السلم التعليمي من ناحية والمرحلة العمرية لتلاميذها من ناحية أخرى. وتتمثل أهم تلك الوظائف في أن هناك إجماعا حول وضع المدرسة الإعدادية أو ما يعادلها في السلم التعليمي، بأنها تمثل بوتقة تكتشف ما لدى تلاميذها من ميول وقدرات واستعدادات خاصة، ليس هذا فقط، بل والعمل على إنماء تلك الاستعدادات والقدرات من خلال حسن توجيهها إلى ما يلائمها في المستقبل.

وقد سبقت الإشارة إلى أن الدراسات النفسية فيما يتعلق بالنمو العقلي تشير إلى أن الفترة العمرية من ١٢-١٨ سنة تكشف عن تباين الفروق بين المراهقين في قدراتهم العقلية من حيث النمو، وإن هذه القدرات لا تنمو كلها بدرجة واحدة كما أنها لا تظهر كلها في نفس الفترة. كما يؤكد العلماء أنه إلى جانب الذكاء العام وهو عامل مشترك هناك عدد من القدرات الخاصة ذات الأهمية القصوى لعملية التربية والإعداد المهني مثل (القدرة اللفظية اللغوية والأدبية، والقدرة الرياضية والاستعداد المكاني- والقدرة الخاصة بالاستعداد الميكانيكي.....الخ) وأن هذه القدرات تظل شبة كامنة لدى الأطفال حتى سن الثانية عشرة ثم تبدأ في الظهور، وتأخذ في النمو تدريجيا حتى تنضج تماما عند نهاية مرحلة المراهقة فيما بين سن ١٦-١٨ سنة تقريبا، ماعدا القدرة اللغوية التي يمكن ملاحظتها في الأطفال عند سن العاشرة تقريبا. كما أن ميول التلاميذ تبدأ في الظهور في الفترة من ١١-١٣ سنة إلا أنها تتميز بالتقلب وعدم الثبات حتى سن السادسة عشرة.

وقد كان لهذه الحقائق العلمية أثرها التربوي- إذ تبين خطورة التوجه المهني في هذه المرحلة، حيث أن الأطفال في سن ١١ أو ١٣ سنة لا يكونون في سن تسمح لهم باتخاذ قرار نهائي بشأن اختيار نوع الدراسة أو التوجه المهني ومن ثم فإن السنتين أو الثلاث سنوات التالية للتعليم الابتدائي من سن ١١-١٤ أصبحت تعرف في كثير من البلاد بالمرحلة التوجيهية أو التحضيرية أو الإرشادية ففي ألمانيا الاتحادية يستقل الفصل الدراسي الخامس والسادس في معظم الولايات عن المدرسة الابتدائية والإعدادية ويطلق عليها أحيانا المرحلة التحضيرية أو المرحلة التوجيهية. حيث يقدم في هذين الصفين برامج دراسية متعددة ومتنوعة بغية التعرف على قدرات واستعدادات التلاميذ وكذلك تحظى الدراسة في هذين الصفين بتقديم المساعدات والاستشارات للتلاميذ حول

---

(١) محمد منير مرسي: الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث. عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٢، ص ٢٥٦-٢٥٨.

openkandil.com

المستقبل وسوق العمل وطبيعة الدراسة بالمراحل التعليمية التالية ... إلخ وهو ما يعرف باسم الاستشارات المدرسية.

وفي فرنسا يعد الصفان السادس والخامس من (١١-١٣) (مرحلة الملاحظة) حيث يتم التأكد من أن التلاميذ قد استوعبوا مناهج ومقررات التعليم الابتدائي. فضلا عن بداية الملاحظة العلمية لنمو قدرات واستعدادات التلاميذ ومتابعة ميولهم ونوع الأنشطة التي يميل إليها التلاميذ. ثم تتلو هذه المرحلة مرحلة أخرى يطلق عليها (مرحلة التوجيه من سن ١٣-١٥) وهي تشمل الصفين الرابع والثالث، حيث يهتم المعلم في هذه المرحلة، فضلا عن استمرار المتابعة والتسجيل لتطور قدرات التلاميذ وميولهم، بمساعدة التلاميذ على المشاركة في التعرف بأنفسهم على قدراتهم واستعداداتهم، حيث إنه في نهاية الصف الثالث يتم اجتماع مجلس الفصل للبت في مسألة توجيه التلاميذ نحو نوع الدراسة في الصفوف الأخيرة من التعليم الثانوي، واتخاذ القرارات الخاصة بالتوجيه المهني للتلاميذ. وهذه المرحلة تحظى بقدر بالغ من الأهمية لدى السلطات التعليمية في فرنسا حيث يوجد في كل مدرسة مستشار للتوجيه في الصف الخامس وآخر في الصف الثالث لتقديم العون التربوي والمهني لكل من المعلم والتلميذ.

وبهذا نجد أن هناك قناعة علمية لدى التربويين، ليس فقط في دول النماذج المختارة، بل في كثير من دول العالم، على أن السنوات الثلاث أو الأربع التالية للمدرسة الابتدائية، الفترة من ١١-١٥ سنة تمثل فترة اكتشاف وتوجيه، يجب أن يقضيها الأطفال في مدرسة عامة موحدة. بل أن ما يشغل التربويين بالدرجة الأولى في الدول المتقدمة وتلك التي تحظى بنظم تعليمية جيدة، هو كيفية الوصول إلى برنامج مدرسي جيد يكون من التنوع والثراء المعرفي مما يساعد على تفجير كوامن وطاقات هؤلاء التلاميذ وزيادة قابليتهم للتعليم.

وانطلاقا من هذه الرؤية أصبح المجتمع الحديث يتقبل اعتبار مرحلة المراهقة بأسرها لا مجرد السنوات الأولى منها على أنها مرحلة النمو الموجه بصورة أساسية، حتى لو كان الإلزام يقف عند نهاية المدرسة الإعدادية (الثانوية الدنيا- المتوسطة) إذ أن معظم النظم التعليمية تعمل باستمرار نحو تسهيل الالتحاق بالتعليم الثانوي، أو على الأقل جعل العام الأول وأحيانا الثاني من التعليم الثانوي العالي إجباريا لإتمام سن الإلزام ولبلوغ سن العمل وهو ١٨ سنة ولهذا فهناك دعوة بين التربويين، تمثل اتجاها تربويا تفرضه طبيعة العصر وحاجاته المتزايدة من التعليم، لإطالة مدة الدراسة بالمدرسة المتوسطة (الثانوية الدنيا) لتصبح أربع سنوات أو خمس بدلا من ثلاث سنوات، وأن أي تخفيض في فترة التعليم السابق للتعليم بالمدرسة الثانوية العليا عن ٩-١٠ سنوات، يشكك في قيمته وجدوى هذا التعليم- بل يشكك أيضا في نجاح التعليم بالمدرسة الثانوية العليا التي يعتمد النجاح بها بالدرجة الأولى على طول مدة الدراسة والإعداد بالمدارس الثانوية المتوسطة.

بهذا يمكن القول أننا بإنقاصنا السلم التعليمي بالمدرسة الابتدائية من ست سنوات إلى خمس، تم بتعمدنا التشعيب والتبكير في تمهين التعليم بالمدرسة الإعدادية لا نكون قد خرجنا فقط عن الإجماع التربوي فيما يتعلق باعتبار المرحلة التعليمية للأطفال من سن ١١-١٥ مرحلة تعليمية عامة موحدة، بل نكون قد حرمنا بعض أطفالنا من متعة التعليم والتزود بالخبرات والمعارف المتنوعة في مرحلة الإعداد الثقافي العام، بل نكون قد حرمنا تلك الشريحة من الأطفال (الموجهين للتعليم الإعدادي المهني) مرة ثانية من التعرف على ميولهم وقدراتهم، ونكون كذلك قد حرمنا أنفسنا وأطفالنا من الاستفادة بما أنعم الله به من قدرات خاصة واستعدادات، ربما إن وجد من يكتشفها ويعمل على تنميتها ورعايتها لعاد ذلك بالخير الكثير على أصحابها وعلى الوطن، إلا

أننا قد عمدنا بالتعجيل بالتشعيب في المدرسة الإعدادية إلى طمس تلك المواهب والاستعدادات خارجة بذلك عن ما توصلت إليه بحوث علم النفس من حقائق علمية حول النمو العقلي والنفسي لتلك المرحلة العمرية.

بذلك يمكن القول بأن المدرسة الإعدادية في مصر لم تنجح حتى الآن في القيام بوظيفتها ومسئولياتها الأساسية- ألا وهي الكشف عن قدرات وإمكانيات وميول تلاميذها والعمل على تنميتها وحسن توجهها لما فيه خير المتعلمين وخير المجتمع. بل إنه يمكن القول إنه بإهمال التخصص المهني المبكر بالتعليم الإعدادي تكون قد خرجت عما التزمت به من قبل تجاه توصية اليونسكو بأن يكون البناء التعليمي مرنا ومفتوحا حتى يواجه احتياجات الأفراد، كما أوصت أيضا بأن يكون التعليم الفني والمهني جزءا من التعليم العام وشكلا من أشكال التعليم المستمر، وألا يعتبر مسارا خاصا لفئات تقرر استبعادهم من التعليم العام.

وقد أخذت بهذا المبدأ العديد من الدول من خلال تبني نظام المدرسة الثانوية الشاملة ذات المجالات المتعددة. إلا أن مصر رغم كونها من الدول المعدودة ذات الخبرة والتجارب السابقة بشأن التعجيل بتمهين التعليم خلال عقود الأربعينات والخمسينات والستينات من القرن العشرين والتي انتهى الكثير منها بالفشل أنها قد عادت مرة أخرى وربما كما سبق القول تحت وطأة أزمة الديون ونقص الموارد المالية والرغبة في الاستحواذ على الكثير من المعونات الاقتصادية إلى الانصياع لتلك الدعاوى التي تطالب بالتبكير بتمهين التعليم مرة أخرى ضاربة عرض الحائط بكل ما ينادي به علماء النفس والتربية بشأن المرحلة العمرية لتلاميذ المدرسة الإعدادية وكذلك كل ما يتعلق بعملية النمو الجسمي والعقلي لتلك المرحلة العمرية.

رابعا: أهمية توفير خدمة التوجيه المهني:

إن النظرة الفاحصة لما سبق عرضه من نماذج تعليمية يكشف عن وجود اتجاه تربوي نحو زيادة الاهتمام بالدور التربوي للتوجيه والإرشاد النفسي والمهني في المدرسة الثانوية الدنيا (المدرسة الإعدادية) للأسباب التالية:

أ- أن إطالة التعليم الإلزامي والتوجه نحو توفير التعليم الثانوي للجميع وتأجيل التخصص إلى المرحلة العليا من التعليم الثانوي في كثير من البلاد، قد زاد من أهمية تنويع وتعدد البرامج التعليمية وكذلك تضمينها بعض الأنشطة العملية، وأن ينظم اتصال التلاميذ بتلك الأنشطة والتفضيل فيما بينها مما يسهل شحذ واستنفار قدرات واستعدادات التلاميذ وسرعة التعرف عليها وتنميتها ومن ثم توجيهها.

ب- أن المرحلة العمرية لتلاميذ التعليم الإعدادي تتراوح ما بين ١١-١٥ عاما وهي تمثل سن المراهقة وكذلك الانفعالات المضطربة والميول غير المستقرة والمتطرفة أحيانا. فتلاميذ تلك المرحلة التعليمية في حاجة ماسة إلى التعرف على قدراتهم العقلية واستعداداتهم وتوجهاتهم بل أنهم في أشد الحاجة لمن يأخذ بأيديهم ويعاونهم في الانتقال السوي والطبيعي من دور الطفولة إلى البلوغ والرشد. فهم يمرون بمرحلة المراهقة والانفعالات المضطربة والعنيفة تجاه الآخرين ومن الواجب العناية بتقدير الظروف والمتغيرات التي يتعرضون لها ومساعدتهم على حل مشكلاتهم في النواحي البيولوجية والنفسية والاجتماعية.

جـ- إن الثورة العلمية وما أحدثته من تطور تكنولوجي قد أحدث تغييرا سريعا وشاملا في الهيكل الوظيفي-فظهرت الحاجة إلى وظائف متنوعة ومتخصصة، ومع تعدد مجالات العمل وتنوعها لم يعد في مقدور المدرسة القيام بتوجيه أبنائها مهنيا، وهو أمر أدى إلى ظهور الحاجة إلى وجود أخصائي التوجيه المهني والتربوي داخل المدرسة ليساهم في المواءمة بين حاجات الأفراد والمجتمع من خلال ما لديه من معلومات وافية

عن المهن المختلفة وطبيعتها وشروطها، مما يعين التلاميذ ويسهل عليهم الاختيار والتوجه في ضـــوء معرفـــة قدراتهم الخاصة والتعرف على ميولهم.

كما أن التوجيه التربوي المهني، يعد نتيجة طبيعية، بل أمرا ضروريا في ظل تعقـــد النظـــم التعليميـــة وتنامي وتنوع أهداف التعليم الثانوي وتنوع أشكاله وفروعه فالتوجيه التربوي والمهني يساعد على التقليل مـــن نسب الفشل الدراسي ومن ثم انخفاض معدلات الهدر التربوي وارتفاع نسب النجاح والتقدم في مجالات الدراســة من خلال ما يبثه التوجيه النفسي والمهني في نفوس التلاميذ من إحساس بالمسئولية تجاه المجتمع وكذلك مساعدة التلاميذ على النمو صحيا ونفسيا بطريقة سوية.

لهذا نجد أن هناك إجماعا تربويا على أهمية الدور المتنامي للتوجيه النفسي والمهني في إنجاح المدرســة الثانوية الدنيا في تأدية دورها في الكشف عن ميول التلاميذ وقدراتهم وإنمائها، وحسن توجيهها إلى ما يناســبها من التخصص في المدرسة الثانوية العليا، أو في اختيار مهنة محددة. كما أن المرشد المهني والنفسي يلعب دورا ملحوظا في توجيه المعلم إلى التعرف على قدرات التلاميذ واختيار طرق التدريس والأنشطة المناسبة للتلاميـــذ. ليس هذا فقط بل في أنه يعمل مع التلاميذ على مساعدتهم في التعرف على أنفسهم وميولهم واستعداداتهم وكذلـك في اتخاذ القرار بشأن التخصص في المستقبل أو اختيار مهنة العمل.، في ضوء المعلومات التي يوفرها المرشـد عن سوق العمل ومتطلبات المهن المختلفة من الاستعدادات والمهارات، ... الخ.

وقد أوصى مؤتمر التربية الدولي للتعليم العام في دورته السادسة والعشرين بالتوصية رقـــم ٥٦ بشـــأن التوجيه التعليمي والمهني بأنه "من الضروري جعل التوجيه المهني والتعليمي عملية مستمرة تقدمـــها المـــدارس على هيئة خدمات استشارية وإرشادية تتابع النمو العقلي والجسمي للتلاميذ وتساعدهم علـــى حـــل مشـــكلاتهم الشخصية وتقدم لهم التوجيه عندما يحتاجون إلى اتخاذ قرارات متعلقة بمستقبلهم.

إلا أن نظام التعليم المصري قد خرج عن الإجماع التربوي المعاصر في أهمية الدور المتنامي وزيـــادة الحاجة إلى وجود التوجيه النفسي والمهني في التعليم الإعدادي، وكذلك لم يعمل على تنفيذ التوصيـــة الخاصـــة بجعل التوجيه المهني عملية مستمرة من خلال وجود مرشد أو موجه مهني بالمدارس يقدم الخدمات الاستشـــارية لكل من المعلم والتلميذ بغية تحقيق هدف المدرسة الإعدادية.

خامسا: فيما يتعلق بأسلوب التقويم والامتحانات:

استقراء لما جاء بالنظم التعليمية المختارة بشأن أساليب التقويم والامتحانات نجد أن هناك إجماعا تربويـــا تمثله مجموعة الدول المختارة يسعى نحو التخفف من الاعتماد الكلي على الامتحانات كأســـلوب أوحـــد لتقويـــم التلاميذ، تحت دعوى أن الامتحانات كثيرا ما يصاحبها اضطرابات نفسية وعصبية، وأنها تمثل في كثـــير مـــن الأحيان خبرة غير سارة للتلاميذ. كما أن تلك النظم لا تحبذ أسلوب الترسيب بمرحلة التعليم الأساسي الإلزامـــي، وتفضل نظام الترفيع الآلي للتلاميذ من صف دراسي إلى الصف الذي يليه، بغض النظر عما أسفرت عنه نتـــائج الامتحانات. فمسئولية المعلم هو التأكد من أن التلاميذ بالصف الدراسي قد نجحوا في إجادة المفاهيم الأساســـية (المدرسة الثانوية الدنيا) للقبول بالمرحلة الثانوية العليا.

وقد كان لتوجه الكثير من الدول نحو التخفف من الاعتماد على أسلوب الامتحانات كأداة أساسية لتقييـــم التلاميذ. في البحث عن وسائل أخرى أكثر دقة وقدرة على إعطاء صورة واضحة عن التلميذ. وقد تمثـــل هـــذا فيما يلي:

هناك اتجاه بين الدول المختارة نحو التعميم استخدام ما يعرف "بالبطاقة التعليمية" كأداة تقويمية أكثر دقة. وقد عرفت مصر تلك الأداة منذ الأربعينات وهي تستخدم تحت مسميات عدة في مجموعة الدول المختارة فهي في كوريا تعرف تحت مسمى "نظام التسجيل الشخصي" في حين تعرف في فرنسا "بالدوسية" أما في ألمانيا فيطلق عليها "تقرير المتابعة الشخصي" وهي كلها مسميات تصف محتوى هذه الأداة في كونها تضم بين صفحاتها تقريرا شاملا حول التلميذ (البيانات الشخصية-درجات الامتحانات-الأنشطة التي يمارسها-المكافآت والجوائز التي حصل عليها-المواد الدراسية المفضلة لديه، وكذلك المواد غير المفضلة، الصعوبات التعليمية التي يواجهها، وغير ذلك من العوامل والاعتبارات ذات الدلالة التربوية).

وتحظى تلك الأداة التقويمية الآن باهتمام بالغ حيث إنها تعد أكثر الأدوات التقويمية وصفا لأحوال التلميذ ومدى تقدمه الدراسي، كما أنها تمثل المرجعية الأساسية في توجيه التلميذ نحو التعليم في المرحلة التالية وأي البرامج أصلح له في ضوء إمكاناته وقدراته وميوله التي تضمها البطاقة المدرسية.

فنظام التقويم في كوريا يتم من خلال التزاوج بين الوسيلتين، حيث يتم التقويم من خلال نظام (التسجيل الشخصي الشامل لكل طالب) إذ يدون كل ما يتعلق بالتلميذ من بيانات شخصية وكذلك سلوكه المدرسي، ونتائج الاختبارات والقدرات العلمية والميول. ومدى المشاركة الجماعية في الأنشطة المدرسية حيث يتم الاستفادة من تلك البيانات في التعرف على التلميذ وقدراته وميوله العلمية وتحديد أية البرامج الثانوية أصلح له مستقبلا.

أما انتقال التلميذ من صف دراسي للصف الذي يليه بالمدرسة الإلزامية الأساسية (المدرسة الابتدائية-والثانوية المتوسطة) فيكون عن طريق الترفيع الآلي. أما ما يتعلق بالامتحانات الكثيرة التي تعقد في المدارس الكورية فهي مثلها مثل المدارس اليابانية، ليس الغرض منها الحكم على نجاح وانتقال التلميذ من صف دراسي إلى آخر، بقدر التعرف على قدرات واستعدادات التلميذ، والتعرف على ما يواجهه من صعوبات يمكن علاجها عن طريق التدخل بما يعرف بالتعليم العلاجي للطلاب الذين يواجهون صعوبة في تمثل بعض المقررات الدراسية.

أما في ألمانيا فالنظام يجنح نحو الاهتمام بالامتحانات أكثر، وان كان لا يحبذ الإعادة في مرحلة التعليم الأساسي. حيث يعقد امتحان في نهاية العام الدراسي، وينقل التلميذ إلى الصف التالي في الصفوف الأربعة الأولى. أما الصفوف الدراسية من الخامس إلى العاشر فيتم التقويم عن طريق تقسيم السنة الدراسية إلى فصلين دراسيين ينتهي كل منها بامتحان نهاية الفصل الدراسي. ويتم تقسيم الامتحان عن طريق مقاييس للدرجات ذات المستوى المتدرج (جيد جدا-جيد-مقبول-كاف-ضعيف-ضعيف جدا) كما يسمح للتلميذ بالتعويض بين الدرجات الضعيفة في بعض المواد بالدرجات المرتفعة في المواد الأخرى. وعلى الرغم من أن نظام التقويم يسمح بالإعادة إلا أنه لا يوجد من يحبذ رسوب الأطفال بمرحلة الإلزام. كما أن ألمانيا تعطي اهتماما خاصا بأن يقوم المعلم بإعداد تقرير مفصل عن أحوال كل تلميذ لديه، كما يعني النظام التعليمي الفرنسي بتوجيه النصح والإرشاد لتلاميذه من خلال ما يعرف بالاستشارات المدرسية والتي يعول عليها في توجيه التلاميذ نحو المستوى الأعلى من المدرسة الثانوية.

أما في فرنسا فإنه في نهاية الصف السادس من المدرسة المتوسطة يعقد امتحان على مستوى الدولة في مادة اللغة الفرنسية والرياضيات-ليس بهدف إنجاح أو ترسيب الأطفال ولكن لتحديد مستوى الطلبة وطرق

التدريس المناسبة، كما يعقد امتحان آخر على نفس المستوى مع نهاية الصف الثالث من المدرسة المتوسطة ويحصل الطالب بعد إنهائه على شهادة إتمام الدراسة بالمدرسة الثانوية المتوسطة.

أما فيما يتعلق بالصفوف الأخيرة فإن النظام التعليمي الفرنسي يترك حرية اختيار الأسلوب المناسب للتقويم للمدرسة والمعلم. إلا أن هناك حرصا على أن يكون لكل تلميذ فرنسي بالمدرسة الإلزامية (دوسية) يشتمل على كل درجات التلميذ التي يحصل عليها وكذلك قدراته والأنشطة التي يمارسها. ويحق لمعلم الفصل الإطلاع عليه كل عام للتعرف على مسار تلميذه وتدوين أية إضافات يلاحظها بل أن هذا الدوسية يلعب دورا في عملية توجيه التلاميذ في نهاية كل من الصفين الخامس والثالث.

أما في إنجلترا فإنها تتبع في تقويمها لتلاميذها "نظام المستويات التعليمية الذي يتشابه مع نظام اللاصفوف" من حيث السماح للتلميذ بالنقل من مستوى دراسي إلى مستوى آخر وفق قدراته واستعداداته. وهو نظام يسمح بالتسريع حيث يستطيع التلاميذ ذوو القدرات والاستعدادات الجيدة (النابغ) أن يبدأ منهج المرحلة الثانوية الدنيا وهو مازال بالمدرسة الابتدائية، كما يسمح للتلاميذ المتأخرين دراسيا والذين يعانون صعوبة في ملاحقة أقرانهم أن يدرسوا عاما أو عامين إضافيين لاستكمال الدراسة ببرنامج المدرسة الابتدائية.

وأنه في إطار توجيه التعليم لجميع التلاميذ والذي بدأ فعلا تنفيذه في إطار المنهج القومي الموحد لجميع التلاميذ الذي بدأ تطبيقه سنة ١٩٩١. نجد أنه يعتمد أساسا على الترفيع الآلي خلال مرحلة الإلزام، وأن المعلم ملتزم بمتابعة التلاميذ والتأكد من تحقق الأهداف التعليمية من خلال الاختبارات الشهرية واختبار الفصلين الدراسيين وكتابة تقرير مفصل عن المتابعة لأنشطة التلميذ وتقدمه العلمي.

أما عن نظام التقويم في مصر، فإن قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة١٩٨١ قد نص على أن "يعقد امتحان من دورين في نهاية مرحلة التعليم الأساسي ويمنح الناجحون فيها شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي".

أما بالنسبة لامتحانات النقل فيصدر بها قرار من وزير التعليم بعد موافقة المجلس الأعلى للتعليم وهي تتم كالتالي:

في الصف الأول الابتدائي يتم التقويم شفويا على مدار السنة أما في الصفوف من الثاني حتى الخامس فإنه يتم خلال تقسيم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين ينتهي كل منها بامتحان تحريري. وهو امتحان الصف الثالث والخامس على مستوى المديرية التعليمية. أما الحلقة الثانية من التعليم الأساسي فإن الصفين الأول والثاني يتم تقويم التلاميذ بها من خلال تقسيم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين ينتهي كل منها بامتحان ويعقد امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي على مستوى المديرية التعليمية من دورين ويسمح بدخول امتحان الدور الثاني للراسبين في أي عدد من المواد الدراسية ويمنح الناجحون شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي.

بهذا تكون مصر قد خرجت عن إجماع دول الخيار فيما يتعلق بشأن التقليل من أهمية الامتحان كأداة أساسية في تقويم التلاميذ، إذ مازال الامتحان هو الأداة الرئيسية بل والوحيدة لتقويم التلاميذ والحكم على مدى قدرتهم على التحصيل الدراسي، والاستيعاب للمفاهيم الأساسية للمناهج الدراسية. أما القول بإلغاء الامتحانات تحت إدعاء أنها تشيع جوا من القلق وخبرة تعليمية سيئة لدى الأطفال، فهو أمر يحمل بذور الشك-وأن القائمين به لا يتصورون امتحانا دون حالة من الرعب والاضطراب النفسي.

كما أن النموذج التعليمي المصري لا يقر الاتجاه السائد في كثير من الدول خاصة الغربية فيما ذهبت إليه بشأن التوسع في استخدام آلية الترفيع التلقائي للتلاميذ من صف دراسي آلي آخر بغض النظر عما تسفر عنه نتائج الامتحانات.

فهذا الأسلوب التربوي في الانتقال بالتلميذ من صف دراسي إلى آخر آليا ربما يصلح للدول الغربية المتقدمة التي تحظى بالإمكانات والقدرات التي تجعلها تقدم خدمة تعليمية جيدة، فضلا عن استخدامها لأساليب عدة لمعالجة ما قد يشوب العملية التعليمية من قصور وهو أمر لا يتوافر للكثير من الدول النامية والفقيرة. التي تعاني من كثير من المشاكل التعليمية وأولها نقص الأبنية التعليمية وارتفاع مستوى الكثافة، وإشغال المبنى التعليمي لأكثر من فترة وربما لمراحل تعليمية عدة، مثل مصر.

كما أن نظامنا التعليمي قد استخدم النقل والترفيع الآلي، بل والسماح للراسبين في إحدى المواد الانتقال للصف الدراسي التالي. فقانون التعليم رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ كان ينص على انتقال التلميذ من فرقته الدراسية إلى الفرقة التي تليها-إذا ما تابع بانتظام الدراسة لمدة لا تقل عن ٧٥% من أيام الدراسة ويجوز للمدرسة أن تقرر نقله إذا لم يحصل على هذه النسبة لأعذار مقبولة.

إلا أن هذا الوضع آنذاك – كما كشفت عنه تقارير المتابعة – قد أدى إلى وصول الأطفال إلى نهاية مرحلة الإلزام دون التمكن من المهارات الأساسية ومنها مهارة القراءة والكتابة.

خاتمة الدراسة

تصور مقترح لتنظيم بنية المدرسة الإعدادية في مصر

obeikandl.com

خاتمة الدراسة

تصور مقترح لتنظيم بنية المدرسة الإعدادية في مصر

إن المتتبع لحركة تطوير وتحديث التعليم في مصر، يكتشف أن المرحلة الإعدادية ممثلة في مدرستها الإعدادية هي الأكثر تذبذبا وعدم استقرار بين المراحل التعليمية المختلفة. فمنذ نصف قرن تقريباً هو عمر المدرسة الإعدادية منذ إنشائها بموجب القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣ وحتى مؤتمر تطوير التعليم الإعدادي سنة ١٩٩٤ وهي تستصرخ الجميع متخصصين ومختصين، في وصل ما اقتطع منها، وإعادة وحدة بنيتها واسترداد هويتها التائهة ومنحها حق القيام بأعباء وظيفتها.

أما على الجانب الآخر فهناك نظم تعليمية معاصرة لنا، نجحت في أن تنظم بنى تعليمية جيدة ومستقرة، متخذة فيما ينادي به علماء التربية وعلم النفس فيما يتعلق بالأسس الفلسفية والأسانيد العلمية المتعلقة بطبيعة ووظيفة هذه المدرسة أعمدة شيدت فوقها هذه البنى. حيث جاءت تلك البنى مستجيبة في توجهاتها للمتغيرات المجتمعية التي تعيشها، ملبية في محتواها للمتطلبات العمرية لتلاميذ هذه المرحلة، مزودة أبناءها بمطالب المرحلة التعليمية التالية.

والمستقرئ لأدبيات التربية والمتتبع لحركة الإصلاح التربوي في مصر، يتعجب لكون القائمين على الفكر التربوي في مصر كانوا على درجة عالية من الوعي والفهم لمتطلبات هذه المرحلة والأسس العلمية التي ذهب إليها الآخرون في تنظيم البنى التعليمية ومنها بنيه المدرسة الثانوية الدنيا (الإعدادية في مصر)، بل أنهم في تحديدهم للوظيفة البنيوية لهذه المدرسة والتي عبر عنها قانون التعليم في (تهيئة وسائل النمو لملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها من أدبية وعلمية وفنية، والتعرف على ما يظهر فيها من مواهب ومميزات وميول خاصة حتى يمكن أن يتجهوا إلى نوع الدراسة الثانوية الذي يلائمهم في المرحلة التالية، وهي في نفس الوقت مرحلة تدعيم للثقافة القومية عند التلاميذ واستكمالها قبل أن ينتقلوا إلى المرحلة الثانوية النهائية التي تنطوي الدراسة فيها على قدر من التخصص)[1] لهو أبلغ دليل على هذا.

ولربما يكون تعثر نظامنا التعليمي في الوصول بالمدرسة الإعدادية إلى مرحلة الاستقرار ووضوح الهوية راجعا في كثير منه إلى ما تعرضت له هذه المدرسة الإعدادية من ضغوط بعضها تعليمي ممثل في زيادة الطلب على التعليم الثانوي، وبعضها الآخر يعود للأزمة الاقتصادية الطاحنة التي تعيشها البلاد والتي انعكست على شتى مناحي الحياة ومنها المؤسسة التعليمية.

وانطلاقا من تلك المقدمة-فإن هذا الجزء من البحث يسعى من خلاله الباحث نحو الإجابة عن التساؤل المحوري للبحث "ما أفضل البنى التعليمية ملائمة للمدرسة الإعدادية في ضوء الواقع المصري والاتجاهات العالمية والمحلية؟ وهو تساؤل ما كان للباحث أن يجيب عليه دون تلك الجولة العلمية من البحث والدراسة خلال الفصول السابقة التي نقب في أحد فصولها بين صفحات التاريخ للبحث عن الجذور الأولى للمشكلة وتلمس في الفصول التالية صعوبة الواقع-وما يبعثه من تحد تمثل في التعرف على واقع المدرسة المشابهة لدى الآخرين وكيفية معالجة أوضاعها، بغية الإفادة منها في التوصل إلى حلول مناسبة تنهي متاهة المدرسة الإعدادية وتعيد

---

(١) وزارة المعارف العمومية: القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن "تنظيم التعليم الثانوي" مرجع سابق ص١٨.

لها هويتها المفقودة مرة أخرى ويؤكد الباحث من جديد على أن تلك المرحلة إن لم تكن تضاهي المراحل التعليمية الأخرى في الأهمية فهي تزيد عنها أهمية نظرا لعوامل عدة كالطبيعة العمرية لتلاميذها والمتطلبات الوظيفية لها.....الخ وهي من العناصر أو الأسس التي تذهب في تفاعلها واتحادها نحو تشكيل البنية الجديدة للمدرسة الإعدادية في مصر.

والواقع يشير إلى أننا مقبلون على حركة واسعة من الإصلاحات التعليمية، فنظام التعليم المصري يظفر منذ بداية عقد التسعينات من القرن العشرين باهتمام بالغ تمثل في عقد العديد من المؤتمرات العلمية منها مؤتمر تطوير التعليم الابتدائي سنة ١٩٩٣، ومؤتمر تطوير التعليم الإعدادي سنة ١٩٩٤. ولم يكن هذا الاهتمام أمراً عفوياً وإنما هو انعكاس لأهمية ودور التعليم في إعداد المواطن القادر على التعامل مع مفردات العصر.

وتأتي وثيقة السيد الدكتور رئيس مجلس الوزراء "مصر والقرن الحادي والعشرين" كأهم الوثائق السياسية التي تتوج هذا الاهتمام وتؤكده. حيث ذهبت الوثيقة نحو رسم رؤية واضحة المعالم لطبيعة المرحلة القادمة من خلال تقديمها لمنظومة تنموية شاملة لقطاعات ومؤسسات الدولة. وقد حددت الوثيقة فيما يتعلق بالتعليم والبحث العلمي المهام المنوطة للتعليم وبرامجه في عدد من النقاط الأساسية نذكر منها[١]:

- ربط التعليم بالإنتاج ودعم التعليم الفني الزراعي والصناعي والتجاري وتطوير فكرة المدرسة الشاملة على ضوء التجارب العالمية والاحتياجات التنموية. وتقدير المواهب والمهارات العلمية بما يتيح لأصحابها متابعة مختلف مراحل التعليم في أنواعه الملاءمة، وذلك لتأكيد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- تطوير برامج التعليم والتدريب ومضامينها على ضوء التطورات العالمية في العلوم الأساسية وكذلك على ضوء نتائج البحث والتطوير التقني المحلي.
- توفير الإمكانات والحوافز اللازمة لضمان التعليم المستمر بالإمداد المنتظم للمتعلم بالمعلومات المتجددة في التخصصات المختلفة، وباعتماد مبدأ القنوات التعليمية المفتوحة.
- تطوير طرق التدريس ونظم الامتحانات، بما يدعم التعليم الذاتي، ويزيد من قدراته على الابتكار والتحليل، وبما يحقق التفاعل بين المؤسسة التعليمية والبيئة الطبيعية والاجتماعية.
- إدخال التكنولوجيا باعتبارها عنصرا أساسيا في العملية التعليمية ويشمل ذلك تعميم استخدام الكمبيوتر وسيلة تعليمية من خلال برامج الوسائل المتعددة، مع إدخال شبكة ربط المعلومات العالمية الإنترنت إلى المدارس بحيث تحقق عملية التعليم عن بعد.
- تحقيق الاستيعاب الكامل خلال الخطة الخمسية الرابعة في التعليم الابتدائي والإعدادي واستمرار إتاحة الموارد التي تتيح بناء ١٥٠٠ مدرسة سنويا.
- إلغاء تعدد الفترات وصولا بالتعليم إلى مرحلة اليوم الكامل خلال الخطة الخمسية الرابعة.
- خفض الكثافة لتصل في نهاية الخطة الخمسية الرابعة إلى ٣٨ تلميذا للفصل في المتوسط ثم إلى ٣٠ تلميذا في نهاية الخطة الخمسية السابعة ٢٠١٧.
- الوصول بمرحلة رياض الأطفال إلى استيعاب ١١% تحت سن ٤-٥ سنوات في نهاية الخطة الخمسية الرابعة مع التدرج لبلوغ الاستيعاب إلى ١٠٠% في نهاية الخطة الخمسية السابعة.

---

(١) جمهورية مصر العربية-مجلس الوزراء: مصر والقرن الحادي والعشرين-تقديم الدكتور كمال الجنزوري رئيس مجلس الوزراء، كتاب الأهرام الاقتصادي ١١٤، القاهرة يوليو ١٩٩٧، ص ٤٣-٤٤.

- ارتفاع نسبة الاستيعاب في التعليم الثانوي بعد ضمه للتعليم الأساسي والوصول بها إلى ٨٥% في نهاية الخطة الخمسية السابعة مع العمل على تطبيق نظام المدارس الشاملة كلما اقتضى الأمر.

من هذا العرض لأهم ما اشتملت عليه وثيقة السيد رئيس الوزراء فيما يتعلق بالجناح التعليمي لمنظومة التنمية الشاملة في مصر خلال السبع عشرة عاماً من الألفية الثالثة. يلاحظ الآتي:

- الاتجاه الواضح نحو الاستفادة من الخبرات الأجنبية المتطورة في تنظيم التعليم.
- مجاراة الدول الأجنبية في الاهتمام المتزايد بتدريس المواد الأساسية وهو ما نلاحظه من الأخذ بالمقررات القومية في الرياضيات والعلوم في فرنسا وكذلك كوريا الجنوبية.
- الاتجاه نحو تعزيز التحول بالتعليم إلى دعم القدرة لدى التلاميذ على التعليم الذاتي-تعزيزا للتوجه نحو الأخذ بمفهوم التعليم المستمر. وهو اتجاه فرضته طبيعة المعرفة في عصر المعلوماتية ونظم الاتصالات المتطورة. وهو اتجاه قد ينبئ بما قد نقبل عليه مستقبلا من وجود معاهد ومؤسسات علمية تقدم أنواعا متعددة ومتنوعة من الدراسات والتدريبات التي قد نحتاج الرجوع إليها لتحديد التأهيل أو لإعداد التأهيل والتحول. وهي أمور قد فرضتها تكنولوجيا ما بعد الصناعة والتطور السريع في المعدات وتغير المهارات.
- هناك شعور بالتفاؤل بأن الألفية الجديدة تحمل انفراجه اقتصادية تتيح للدولة إجراء إصلاحات شاملة تعوض التعليم عما أصابه من إجهاد طوال النصف قرن الآخر كما جاء بوثيقة تطوير وتحديث التعليم سنة ١٩٧٨، وربما يرجع هذا التفاؤل نتيجة لتخفف الدولة من أعباء ديونها الخارجية التي سقطت بمساهمة مصر في حرب الخليج سنة ١٩٩١. وكذلك لتخففها من مسئوليتها عن قيادة قطاع الإنتاج وترك المجال للقطاع الخاص الاستثماري مما يتيح للدولة توجيه اهتمامها نحو العمل على خفض الكثافة وزيادة زمن التمدرس وهي أساسيات الإصلاح التعليمي خاصة التعليم الأساسي.
- هناك توجه نحو مد الإلزام إلى المدرسة الثانوية تمشيا مع نظم التعليم في الدول المتقدمة والتي حققت بفضل نظمها التعليمية انطلاقة في عالم التنمية والإنتاج الوفير وهي ضرورة للتعامل مع التقدم العلمي والتكنولوجي حيث أن ملامح المستقبل القريب تشير إلى أنه قد بدأ بالفعل تأثير التكنولوجيا الجديدة ممثلة في أن معظم السلع المصدرة الآن هي نتاج أعمال العقل والفكر الإنساني أكثر منها نتاج العمل اليدوي[١].

الأسس والمعايير الواجب توافرها في البنية الجديدة

وانطلاقا من أن هناك رؤية جديدة جادة نحو إحداث تغيير هيكلي في بني التعليم فإن الحاجة تدعو إلى الانتقال نحو تحديد أهم الأسس والمعايير التي يجب الأخذ بها عند وضع البنية التعليمية للمدرسة الإعدادية والممثلة في[٢]:

- أن تأتي البنية الجديدة متواكبة مع الظروف المجتمعية للمجتمع وقادرة على إحداث التكيف لدى تلاميذها.

---

(١) المجالس القومية المتخصصة:"البنية الأساسية للتعليم الفني والتدريب واستراتيجيات المستقبل"-تقرير الدورة الحادية والعشرون، القاهرة ١٩٩٣-١٩٩٤ مرجع سابق، ص٩٠.

(٢) انظر:

- جاك حلاق: الاستثمار في المستقبل، مرجع سابق، ص ١٦٨-١٧١.
- سلامة صابر محمد العطار: واقع التعليم الأساسي في مصر، مرجع سابق، ص ١١٨-١٢١.

- أن تحدد أولويات المرحلة التعليمية –والاختيارات السياسية بالنسبة لمستقبله فالمشكلة الأساسية في معظم المجتمعات الديموقراطية –هو إيجاد نظام مدرسي يخدم الميول والقدرات والحاجات المستقبلية المتباينة لنطاق واسع من التلاميذ دون خلق انقسامات اجتماعية وفكرية.
- أن تساير الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجاراة ثورة الإعلام والاتصال فيما أكدته من ضرورة التعليم والتعلم المستمر مدى الحياة، بحيث يصل بالمتعلم إلى النقطة التي يستطيع فيها أن يعلم نفسه بنفسه وذلك بالتركيز على الأساسيات ووحدة المعرفة.
- أن تكون جيدة الإفادة ولأقصى درجة ممكنة من المباني والتجهيزات والأجهزة التخصصية–متجنبة ابتلاع قدر كبير من الميزانيات المالية.
- وأخيرا يجب النظر إلى هذه المرحلة التعليمية باعتبارها منظومة جزئية تتأثر بالعديد من المنظومات الممتدة رأساً بالنسبة للعملية التعليمية التي يتعرض لها التلميذ.

وانطلاقا من كون العمليات المتعلقة بالتربية من إصلاحات وتحديث هي من قبل العمليات المدروسة التي لا يمكن أن تأتي من فراغ، لذا فهي لا تعمل بذاتها مستقلة عن ظروف الزمان والمكان، وإلا كان شأنها شأن الكثير من التجارب التعليمية التي ظهرت كأنها نتوءات في جسد التعليم المصري ولم يكتب لها الاستمرار وانتهت بعد فترة بأن لفظها التعليم بالمدارس الريفية والتعليم الإعدادي بعد أن خلفت وراءها أوضاعاً تعليمية غير مرغوبة.

منطلقات التصور المقترح لبنية التعليم الإعدادي

حتى يكتب للتصور المقترح النجاح ويصبح جزءاً من المنظومة الكلية للنظام التعليمي المصري دون أن تلفظه بعد فترة فإن هذا التصور ينطلق من عدد من المداخل الأساسية التي تساهم في وضع الأسس العلمية للتصور المقترح لبنية المدرسة الإعدادية في مصر. وتتمثل تلك المداخل في:

المدخل الأول

وهو يشتمل على كل الأبعاد التي تناولتها الدراسة بالبحث في فصولها السابقة وما توصلت إليه من نتائج علمية تشكل الآن الدعائم الحقيقية للتصور المقترح وتتمثل هذه الأبعاد في:

أ- البعد التاريخي

نشأة المدرسة الإعدادية في مصر وتطورها، والتي كانت أبرز مشاكلها الانقسام والازدواجية في التعليم.

وقد كشفت الدراسة عن ارتباط عملية التبكير بتمهين التعليم في المرحلة الإعدادية إلى دوافع سياسية واقتصادية، أكثر منها تربوية، وأنه ارتبط الأخذ بأسلوب التبكير بتمهين التعليم الإعدادي والإحجام عنه بمدى الأزمة الاقتصادية ونقص الموارد المالية، أو حدوث انفراجة تسمح بإنشاء المباني المدرسية والتجهيزات الخاصة بها فتعدل منه.

وتشير الدراسات فيما يتعلق بمسألة تمهين التعليم العام إلى أن محاولات تمهين المناهج في المدارس تحمل في جذورها دوافع سياسية قوية، فقد استخدمت كشكل من أشكال الضبط الاجتماعي، بقصد تخفيض الطموحات الوظيفية والمستقبلية عند النشء في تلك المجتمعات إلى مستوى أكثر واقعية، وكذلك تسعى تلك

المحاولات التي تقدم لأبناء الجماهير إلى جعلهم أكثر تهيئة واستعداداً للخدمة كمصدر للعمالة الرخيصة للشركات الأجنبية العاملة في هذه المجتمعات، فقد ظهرت دراسة حول المجالات العملية في مدارس التعليم العام سنة ١٩٨٤ تشير إلى أن جهود تنويع المناهج لم تكن إلى حد بعيد لمقابلة احتياجات أساسية من القوى البشرية المخطط لها بقدر ما كانت أساساً رد فعل سياسي لموقف أو وضع كان يعانيه خريجو المدارس الأكاديمية حيث كانوا يتزايدون عاماً بعد عام ويجدون صعوبة في الحصول على عمل[1].

وقد انتهت تجربة التبكير بتمهين التعليم في المدارس الإعدادية في مصر بالفشل، حيث كشفت الدراسة عن رفض أصحاب العمل الاستعانة بخريجي المدارس الإعدادية المهنية للأسباب الآتية:

- أن أطفال التعليم الإعدادي المهني غير قادرين على استيعاب المواد النظرية (العلمية والفنية) التي يتطلبها تعلم مهنة، نظراً لأن الأساسيات التي تزود بها في المدارس الإعدادية لا تكفي لأن يبنى عليها أي تعلم مهني خاصة الصناعي منه.
- أن هذا النوع من التعليم من النوع المغلق الذي لا يؤدي بخريجيه إلى استكمال الدراسة بالمرحلة التالية، مما يجعل الأطفال وذويهم يحجمون عنه.
- ارتباط هذا النوع من التعليم بالطبقات الفقيرة والمحرومة مما أدى إلى نفور الأطفال من الالتحاق به.

وقد أدت تلك العوامل جميعها إلى إغلاق هذا النوع من التعليم سنة ١٩٦٢، وقد تم تصفيته نهائياً سنة ١٩٦٥.

ب- البعد الواقعي

والمتمثل في المتغيرات المجتمعية وأزمة التنمية الاقتصادية، ومسيرة التعليم الإعدادي منذ السبعينيات.

وقد كشفت الدراسة عن قصور وظيفة المدرسة الابتدائية في تزويد النشء بأساسيات المعرفة، وأن الحاجة تتطلب مد الإلزام إلى المدرسة الإعدادية من خلال تبني صيغة التعليم الأساسي، حيث أصبحت المدرسة الإعدادية تمثل الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

- ارتباط زيادة مدة التعليم الأساسي بظهور توجه تربوي بين نظم التعليم المعاصر (يجمع بين الثقافة النظرية، والثقافة التطبيقية في تكامل عضوي) يؤهل النشء إما لدخول الحياة بعد الالتحاق بأحد مراكز التدريب التي تؤهله لسوق العمل، أو لاستكمال التعليم بالمرحلة الثانوية بأنواعها المتعددة.
- تأثر التعليم الإعدادي بالأزمة الاقتصادية والتي تمثلت في نقص سنوات الدراسة بالتعليم الأساسي من ٩ سنوات إلى ٨ سنوات.
- العودة مرة أخرى تحت وطأة الديون إلى التبكير بتمهين التعليم الإعدادي لتخفيف الضغط عن التعليم الثانوي والتخفف من عبء نفقات استمرار التلاميذ في التعليم.
- عدم تحقق الاستيعاب عموماً بالتعليم الأساسي حيث أن ٢٥% من أعداد الأطفال الملزمين مازالوا خارج أسوار المدرسة، وارتفاع نسب الرسوب والتسرب حيث تسجل الإحصاءات الرسمية للفترة من ٩٤/١٩٩٥-

---

(1) Laugle J. Lillis K.: Vocationalization in International Perspective. In: Vocationalization Education. Pergamon Press, Oxford, 1988, PP. 31-44.
نقلا عن: كامل حامد جاد: تطوير التعليم الثانوي في جمهورية مصر العربية...مرجع سابق، ص١١٤.

١٩٩٦/٩٥ عن وجود ١٢١,٤٣٩ ألف تلميذ من مجموع تلاميذ الإعدادي والبالغ عددهم ٢,٣٦٢,٧٦١ مليون تلميذ بنسبة ٥,١٣% نصيب الذكور منهم ٧٣,٠٥١ بنسبة ٦٠,١٥% من مجموع المتسربين(١).

- إهمال التطبيقات العملية والتراجع عنها نظراً لزيادة الكثافة ونقص الأبنية التعليمية حيث اكتفى المعلمون بالجانب النظري من المجالات العملية.
- أن ثورة العلم والتكنولوجيا قد كشفت عن أكذوبة الربط بين متطلبات السوق وتزويد النشء ببعض المهارات التقليدية المتعلقة ببعض الحرف اليدوية البسيطة. ففي مجال العمل زادت أهمية إعمال الفكر والإبداع العقلي على حساب العمل اليدوي أو البدني، كما زاد الاتصال بين البيئات وذوبان الحواجز حتى جعل هناك تداخلاً بين البيئات وسهل انتقال العمالة في ظل اتفاقية التجارة العالمية التي تسمح بانتقال العمالة الفنية مما يهدد ببطالة العمالة المحلية قليلة الخبرة بدائية المهارة.

جـ- البعد المستقبلي

وهو يرتبط بهذا المخاض العظيم الذي بدأ منذ الثمانينيات من القرن العشرين ومازال آخذاً في تشكيل العالم بكل قوة، وهو نتاج طبيعي لتكنولوجيا ما بعد الصناعة أو الثورة التكنولوجية الثالثة التي تعمل على إعادة تشكيل العالم من جديد وفق درجات التقدم التكنولوجي، وتتمثل أهم أبعاد هذه الثورة العلمية في المجالات التالية:

(١) تكنولوجيا ثورة ما بعد الصناعة

وتشتمل على الحقول التالية:

- تكنولوجيا المعلومات، وتضم الإلكترونات الدقيقة والآلات الحاسبة وصناعة المعلومات والاتصالات والطاقة النووية وتكنولوجيا الفضاء والأقمار الصناعية.
- تكنولوجيا الهندسة الحيوية، وهى الاستخدام التقني لمنجزات علم الأحياء والهندسة الوراثية وأبحاث الفضاء.
- تكنولوجيا المواد الجديدة، وهى تكنولوجيا تهتم بتخليق مواد جديدة ومتعددة وإحلالها محل المواد الطبيعية المعرضة للنضوب، باستخدام التكنولوجيا الكيماوية والبتر وكيماوية، وترشيد استخدام الموارد الطبيعية خاصة في مواد الطاقة.

ويلاحظ أن الثورة العلمية والتكنولوجية بحقولها التكنولوجية الجديدة هى نتائج العلم والتزاوج العلمي بين فروعه العديدة، وعلى رأسها علوم الفيزياء والكيمياء والرياضيات والأحياء الطبيعية.

وإن السمة الرئيسية لهذه الثورة العلمية هى اعتمادها المتزايد على المعلومات والمعرفة، وأنها تقوم على مصدر متجدد ولا نهائي، قوامه العقل الإنساني، مما كان له أثر كبير على مفهوم التعليم ونوع القدرات العقلية التي ينبغي أن يخاطبها ويسعى إلى تنميتها، ففي سياق هذه الثورة ينبغي على التعليم أن يركز على قدرات حل المشكلات والتعرف على الحلول المناسبة والقدرة على تقديم الحلول الجديدة والمغايرة، وقدرات التحليل والتركيب والفهم والنقد وما إليها من قدرات تناسب عصر السماوات المفتوحة(٢).

---

(١) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، أعداد المقيدين والمتسربين ونسب التسرب في المرحلة الإعدادية من العام الدراسي ١٩٩٤/٩٥-١٩٩٦/٩٥، القاهرة، ١٩٩٦.

(٢) ر. م. أفاكوف: مستقبل التربية وتربية المستقبل. حلقة دراسية، ترجمة صادق إبراهيم عودة، المعهد الدولي للتخطيط التربوي، تونس، ١٩٨٧، ص ١٨٠.

ويقدر المهتمون باستقراء المستقبل البشري أن الحد الأدنى المطلوب لدخول مضمار تلك التكنولوجيا المتقدمة وامتلاك واحد أو أكثر من مجالاتها هو كثافة سكانية لا تقل عن مائة مليون نسمة من غير الأميين، وأن يكون نصفهم على الأقل قد تلقى تعليماً ثانوياً، وأن يكون ربعهم على الأقل قد تلقى تعليماً جامعياً أو ما بعد الجامعة[1].

(٢) ثورة التكتلات الاقتصادية

ثورة أخرى تجتاح العالم وقد بدأت بصورة ملموسة في الربع الأخير من القرن العشرين وإن كان بعضها قد بدأ قبل ذلك، إذ بدأت تلك المسيرة بالسوق الأوروبية المشتركة منذ ثلاث عقود تقريباً انتهت بتتويج هذا الاتحاد بالتوقيع على معاهدة ماستريخت عام ١٩٩٥، وقد لعبت متطلبات الثورة العلمية التكنولوجية بالإسراع من خطواتها وأصبحت أوروبا بمقتضاها موحدة، بل تجاوزت تلك السوق آثارها الاقتصادية إلى مجال السياسة والثقافة والتعليم والاجتماع والبيئة. كما ظهرت على الخريطة الدولية تكتلات اقتصادية أخرى مثل "تكتل أمم جنوب شرق آسيا" وهو ما يسمى بالنمور الجديدة، وكذلك دول أمريكا الشمالية (الولايات المتحدة، كندا، المكسيك) المعروفة باسم منطقة التجارة الحرة، وكذلك تكتل "مجموعة جنوب آسيا" وتضم الهند وباكستان وبنجلاديش وسيريلانكا والمعروفة باسم "سارك".

والغرض الأول من نشأة تلك التكتلات الاقتصادية قد بدأ أولاً بهدف مشترك وهو إنشاء مناطق جمركية واحدة للتجارة الحرة مما يسمح بالتدفق الحر لرؤوس الأموال والعمالة الجيدة والسلع عبر الحدود، ولكنه تجاوزه الآن في أن أصبح الهدف منه ليس اقتصادياً فقط، وإنما الحاجة إلى توجيه استثمارات هائلة في التعليم والبحث العلمي وإيجاد سوق كبيرة ومستقرة ووعاء بشري ضخم يضم العلماء والمبدعين والخبراء في شتى مجالات الحياة[2].

٣- ثورة الديموقراطية

وهي ثورة تجتاح العالم منذ انفراط عقد الاتحاد السوفيتي-ويرجع الفضل في انتشار وتنامي عدوى الديموقراطية إلى تلك الثورة التكنولوجية التي حققها الإنسان في مجال الاتصالات. ويرجع بواكيرها الأولى لأزمة المجتمع السوفيتي في الثمانينات ومحاولة جورباتشوف إنقاذ النظام الشيوعي بواسطة البيروستريكا (إعادة البناء) إلا أن إهمال الجانب المتعلق بالديموقراطيات في البناء قد أدى إلى التعجيل بانهيار المجتمع السوفيتي وبداية الصراعات.

والديموقراطيات الناشئة ليست قاصرة على دول الاتحاد السوفيتي السابق. بل أنها تجتاح دولاً عديدة، في شرق آسيا وأمريكا الجنوبية وشرق أوربا ودول القارة الأفريقية. وتفسر محاولات الكثير من الدول صوب الديموقراطية-بأنه ليس فقط الاستجابة لمطالب فئات وطبقات جديدة ترغب في المشاركة السياسية وصنع القرار وإنما أصبح شرط كفاية لتكريس الثورة التكنولوجية وثورة التكتلات الاقتصادية باعتبار أنها تعتمد على عقول

---

(١) كامل حامد جاد: تطور التعليم الثانوي في ج.م.ع. مرجع سابق، ص ١٧٠-١٧١.
(٢) سعد الدين إبراهيم (محرر): تعلم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين "الكارثة أو الأمل" منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن ١٩٩١، ص٢٩-٣٠.

البشر ففي ظل الحرية يكون إبداع هذه العقول وظهور ملكاتها الخلاقة وحفزها على العمل ومواجهه المشكلات وغيرها.[١]

٤- إعادة تصنيف العالم من منظور تكنولوجي

أسلمت لنا قوى التغيير والدفع في أواخر الثمانينات وأوائل التسعينيات صورة جديدة انتقالية الطابع للنظام العالمي الجديد. ولما كانت القوى الاقتصادية المسيطرة تكنولوجيا تميل دائما إلى تأكيد سيطرتها عبر الزمان بوسائل مستحدثة، تحقق لها الانفراد والسيطرة التكنولوجية من خلال ميكانيزمات الاستثناء والاستبعاد النسبي بهدف تعظيم الفوائد، ومن تلك الميكانيزمات:[٢]

أ-تقسيم العمل الدولي من خلال إعادة نقل وتوطين أنشطة صناعية وتكنولوجية بعينها إلى مناطق جغرافية بعينها خارج دول المركز بهدف تعظيم الفوائد الاقتصادية وفق صيغة احتكار القلة.

ب-إعادة تقسيم بلدان العالم من منظور تكنولوجي سياسي.

وفي إطار هذا المنظور التكنولوجي نجد أن العالم سوف يقسم إلى:[٣]

- مجتمعات ما بعد الصناعة الولايات المتحدة الأمريكية، دول غرب أوروبا، اليابان (دول المركز) وهي ما تمثلها كما سبق الإشارة دول الثالوث (المركز) وهي دول تتحكم في مسار التطور التكنولوجي وعمليات النقل لتكنولوجيا الثورات الثلاث (الثورة الصناعية الأولى والثانية وثورة ما بعد الصناعة "المعلوماتية").
- مجموعة البلدان الأدنى تطورا وتمثلها مجموعة البلدان حديثة التصنيع في الشرق والتي تسعى نحو الاقتراب من دول المركز وتمثلها دول الصف الأول في شرق آسيا وتمثلها كوريا الجنوبية-تايوان-هونج كونج-سنغافورة وهي بلدان تحاول الاقتراب من دول المركز. وهي تسعى نحو الدخول إلى مضمار التفوق التكنولوجي من خلال الهندسة العكسية وتحاول أن تبني لنفسها مكانا مميزا في عالم المستقبل.[٤]
- مجموعة الدول النامية: وهي دول قد استبعدت من هذا التقسيم فهي لا تشارك بإيجابية في صياغة التفاعلات المؤثرة في النظام العالمي بل تكتفي بدور المتلقي فقط فهذه الدول لا تعرف من التكنولوجيا إلا استيراد سلعها والتمتع بمنتجاتها-فهي لا تساهم في إنتاجها ولكن في استهلاكها ولا ترى فيها إلا سلعا جاهزة. وهكذا يبقى هذا المجتمع مقرونا بأهم خصائص التخلف.[٥]

وفي هذا السياق المدوخ والباعث على الحيرة-نجد أن دول أوربا قد أزالت عائق الحجم البالغ الضيق للأمة الدولة، وتنشأ المجموعة الاقتصادية الأوربية بغية التوحد وتوفير الإمكانات الجماعية التي تؤهلها للدخول في مضمار المجتمع التقني الإلكتروني. لهو دليل قاطع على أن الحضارة الصاعدة، تتطلب مساحة مكانية وبشرية واسعة بحجم القارات وربما قريبا بحجم الكرة الأرضية.[٦]

---

(١) المرجع السابق: ص٣٢-٣٤.
(٢) محمد شفيع: النظام الاقتصادي العالمي في مرحلة انتقال، مرجع سابق، ص٢٨-٣٣.
(٣) المرجع السابق، ص٣٢-٣٤.
(٤) فينان محمد طاهر: مشكلة نقل التكنولوجيا-دراسة لبعض الأبعاد السياسية والاقتصادية، مرجع سابق ص٢٢١: ٢٢٣.
(٥) المرجع السابق: ص٢٢٣.
(٦) محمود مسعدي: التنمية الثقافية في الدول العربية في التنمية الاقتصادية تجارب إقليمية، اليونسكو- المؤسسة العربية للدراسات والنشر، تونس، ١٩٨٠، ص٢٩٠.

وفي هذا السياج الذي حشر فيه تسارع التطور العلمي والتقني لكل الأمم الصناعية، نرى وضع بلدان العالم الثالث ومنهم منطقتنا العربية دون أي استثناء لأي من أقطارها. فما تكاد أن تخرج من نطاق التخلف، وتبني نماذج تنمية اقتصادية واجتماعية وسياسية مقتبسة أو منقولة عن الغرب، حتى تفاجأ أن الغرب نفسه يعيد النظر في نماذجه الخاصة ويباشر قفزته في اتجاه مزيد من التقدم التقني. فتتسع الهوة العميقة التي تفصل بيننا بلداننا العربية عنه.(١)

ولعل هذا ما وحد بين رجال الفكر في الوطن العربي في ترشيح سيناريو التدهور (الأندلس) ليتبوأ المرشح الأول للوطن العربي في الدخول إلى الألفية الجديدة حيث يسعى هذا النموذج كما سبق القول نحو تكريس التفتت والتجزئة والانهزامية وهو اتجاه يخفي، على المستوى الثقافي، خطر الاغتراب والشعور باليأس وهو ما قد يبعدها عن مجرى الحضارة العالمية المستقبلية.

المدخل الثاني: وهو يتعلق بالأبعاد التالية

أولا: البعد الخاص بطبيعة المعرفة

ويتمثل هذا البعد في الانفجار المعرفي فقد شهد العالم تدفقاً سريعاً ومتغيراً في المعرفة حتى أطلق على عصرنا بحق أنه عصر التفجر المعرفي، ولقد بلغ هذا التفجر ذروته بإطلاق الأقمار الصناعية واستخداماتها الواسعة في الأغراض العسكرية والسلمية.

- يطالعنا خبراء المستقبليات أن عدد العلماء الذين شهدهم القرن العشرين يعادل إن لم يزد عن ٩٠% من العلماء الذين شهدتهم البشرية.
- أن نمو المعرفة البشرية كما يقدرها خبراء المستقبليات تتضاعف كل ثماني إلى عشر سنوات تقريبا. أي أن حجم التراكم المعرفي خلال العقد الأخير من القرن العشرين ستكون متساوية إن لم تزد عما تراكم من معرفة إنسانية منذ بداية التاريخ.
- أصبح التقدم المعرفي هو المحك الوحيد للتقدم في الألفية الثالثة فمعيار التقدم سوف يتمثل في كيفية التعامل مع هذا الزخم من المعلومات المتدفقة وكيفية تنظيمها والاستفادة منها.

وهذا التقدم يلقي مزيدا من العبء على المدرسة كمؤسسة تربوية لابد من مواجهته بتعليم متجدد ومستمر طوال حياة الفرد، يحتاج فيها المتعلم أن يتعلم من المهارات والاتجاهات والقيم ما يجعله مقبلا على التعلم، باحثا عن مصادر المعرفة، متصلا بما حوله من تيارات ثقافية.

ثانيا: البعد الخاص بطبيعة العمل

- أدت زيادة المكون المعرفي في الأجهزة والمعدات إلى ما يسمى بالقيمة المضافة، وهو ما يقلل من استخدام وتداول تلك الأجهزة على مستوى الأفراد العاديين أو في الورش الصغيرة نظرا لارتفاع أسعارها وزيادة ما تحتاجه من توافر تعليم ومهارات واسعة لدى المتعاملين مع تلك التكنولوجيا، وهو أمر يقلل من الحاجة إلى العمالة البسيطة.

---

(١) المرجع السابق: ص٢٩١-٢٩٢.

- اقتران تدفق المعرفة وتضاعفها بوفرة رؤوس الأموال التي ضختها الشركات العملاقة عابرة القارات-إلى اختصار المسافات الزمنية بين ظهور الفكرة العلمية والإسراع بتطبيقها. مما أدى إلى ظهور الأجيال المتطورة من نفس المنتج خلال سنوات قليلة، وهي ظاهرة أدت إلى التقليل من العمر الافتراضي للمنتج (الأجهزة والمعدات الإنتاجية).
- أدى الإسراع بالتطبيق التقني للنظريات العلمية إلى ظهور مشكلة تربوية تتعلق بما يمكن أن نطلق عليه نقطة أو لحظة التزامن وهي الوقت الذي يتزامن معه كل من المهارة المطلوبة باحتياجات سوق العمل لها. وهو أمر صعب حدوثه في ظل الانفجار المعرفي ونقص العمر الافتراضي للمعدة، وتسابق السوق نحو اقتناء الجديد في عالم الإنتاج مما يجعل المؤسسة التعليمية تعجز عن توفير المهارات المطلوبة التي تفي باحتياجات السوق في الوقت المناسب. وهو ما يؤكد استحالة التنبؤ في ظل هذا الزخم المعرفي المتدفق والمتجدد. وهو ما يكشف عن زيف وأكذوبة المدارس المهنية.(١)

فالمهارة المطلوبة ليست كما عهدنا من قبل قدرة عضلية أو حذق يدوي، ولكنها نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي مسألة فكر وعقل، وقدرة على الملاحظة الجيدة والاستنتاج واتخاذ القرار العلمي في الوقت المناسب.

ولكي نصل إلى هذا يجب على التربية بأساليبها وطرائقها المتعددة أن تزود النشء ليس بحد أدنى من الثقافة-وإنما بثقافة واسعة تقوم على الفهم أكثر منها على الحفظ.

فمازال التعليم يواجه العديد من المشكلات وكذلك العديد من أوجه النقد إلى مخرجاته خاصة فيما يتعلق بالمستوى والكفاية التي تظهر على المخرجات عند احتكاكها بمواقع العمل والإنتاج، وكذلك في مجال التفاعلات الاجتماعية وفي مجال التكيف والاستمرار مع المتغيرات المتلاحقة، وفي مجال الثقافة التي يفترض أن تكون المخرجات مزودة بها.

المدخل الثالث: البعد الخاص بطبيعة المدرسة الإعدادية

لا يمكن وضع أي تصور لبنية المدرسة الإعدادية في مصر دون استعراض ومناقشة "المدرسة الإعدادية" في إطار صيغة التعليم الأساسي. وهو أمر يرى الباحث أنه يساعد كثيرا في توضيح أدوار هذه المدرسة وأبعادها. وهو أمر يأمل الباحث أن ينجح من مهمته.

وسوف يسعى الباحث في تحقيق ذلك من خلال مناقشته بعض أبعاد هذه المدرسة وطرح المزيد من التساؤلات إن لزم الأمر.

أولا: ما هي المبادئ الحاكمة للمدرسة الإعدادية كمدرسة تعليم أساسي؟

ينبغي على المدرسة الإعدادية في ضوء كونها مدرسة تعليم أساسي ألا تخرج عن عدد من المبادئ . نذكر منها:-(٢)

---

(١) جاك حلان: الاستثمار في المستقبل، مرجع سابق، ص١٧٥-١٧٧.
(٢) أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التعليمي. مرجع سابق ص١٣٨-١٣٩.

أ- **الإلزام:** وهو يعني إلزام المجتمع ممثلاً في الدولة بتوفير فرصة التعليم المناسب لكل طفل يصل إلى سن الإلزام وكذلك التزام ولي الأمر أن يرسل أطفاله حين بلوغ سن المدرسة ليحصلوا على هذه الفرصة، وهو أمر يتطلب أيضا نشر الوعي بهذا المبدأ ومعاقبة من يتوانى عن تنفيذه.

ب-**الوحدة:** ينبغي أن تكون المدرسة الإعدادية كمدرسة إلزامية موحدة يدخلها جميع الأطفال ويعيشون فيها تحت ظروف موحدة، وهو أمر لا يتعارض مع تنويع طرائق التدريس أو ربطها بالبيئة المحلية. ولكن هناك أمور لا يجب أن تخرج عنها:-

١-أن تنظر إلى جميع الأطفال مهما اختلفت بيئاتهم المحلية أو انتماءاتهم الطبقية على أنهم أعضاء الغد في مجتمع واحد وأنهم يسعون لتحقيق أهداف مشتركة بينهم. وهذا يتطلب أن يكون هناك قدرا من الأفكار والمعارف والقيم المشتركة التي توحد بينهم على الأقل في النظر إلى بعض القضايا ذات الصبغة القومية.

٢-أن المناشط المدرسية مهما تنوعت أو ارتبطت بالبيئة المحلية يجب ألا تحول دون مواصلة تحقيق أهداف المدرسة الإلزامية.

٣-أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يقضي بأن تكون جميع المدارس الإعدادية باعتبارها مدارس تعليم أساسي متحدة في الدرجة والمستوى، بحيث لا تحدث بسبب الاختلاف إعاقة للتلميذ في متابعة الدراسة.

جـ- **التكامل،** وهذا المبدأ قد فرضته طبيعة المدرسة الإعدادية:

- فالمدرسة الإعدادية بطبيعتها المكانية كمرحلة وسيطة فهى تمثل نقطة على متصل حيث يسبقها التعليم الابتدائي الذي تمثل معه جذع الشجرة، وتليها المرحلة الثانوية والتي تمثل الفروع الرئيسية.
- تلميذ المرحلة الإعدادية في حالة انتقال من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة المراهقة والشباب، وهى مرحلة بداية ظهور القدرات الخاصة والتي تتميز بالبطء وعدم الوضوح حتى قرب نهايتها، كذلك عدم وضوح الميول والاتجاهات وتغيرها، وهى مرحلة عمرية لها مطالبها كما سبق القول.

لهذا فرضت طبيعة المرحلة ضرورة التكامل بين أهداف المجتمع من هذه المرحلة التعليمية وحاجات التلميذ ومتطلبات المستقبل، من خلال تقديم مقررات أساسية عامة ومناشط تعليمية تكون من الاتساع والتنوع بما يسمح بالكشف عن قدرات وميول التلاميذ وحسن توجيهها لاستفادة كل من المجتمع والتلميذ منها مستقبلياً، كما يقتضي مبدأ التكامل في هذه المرحلة التعليمية التأكيد على وحدة المعرفة وتكاملها وإنهاء حالة الفصل المتعمد بين العلوم والمعارف الأكاديمية وتلك التطبيقية وإحداث نوع من التفاعل النشط بينهما بما ينهي تلك النظرة المتدنية للتعليم المهني.

ثانيا: وظيفة المدرسة الإعدادية

تتميز المدرسة الإعدادية بحكم وصفها كمدرسة وسيطة في السلم التعليمي بين المدرسة الابتدائية والثانوية، وبحكم مكانها من أطوار نمو المتعلمين وكمدرسة تمثل نهاية مرحلة مستقلة بذاتها. أن أصبحت هذه المدرسة تنفرد بوظائف أساسية، بل يمكن القول أنها وظائف شبة قاصرة على المدرسة الإعدادية.[١]

---

(١) أنظر:

ويمكن تحديد هذه الوظائف في ضوء أوضاعها السابقة كالتالي:-

- أنها تزيد على ما تحققه المرحلة الابتدائية من تنمية مهارات ومعارف أساسية كحد أدنى للمواطنة الصالحة. فهي تهيئ جيلا وسطا في تأهيله وكفايته.
- أنها تعمل على الوفاء بحاجات المتعلمين بما يتفق وخصائص مرحلة المراهقة.
- تقديم العون للنشء في الانتقال من مرحلة الطفولة إلى البلوغ من خلال حل مشاكلهم وتقديم النصح والإرشاد فيما يطرأ عليهم من تغيرات بيولوجية ونفسية واجتماعية.
- أنها تهتم اهتماما خاصا بالكشف عن ميول التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم وإنمائها، وتوجيههم إلى ما يلائمهم في المستقبل، وهذه الوظيفة يحتمها وضع المدرسة الإعدادية فهي:
  - تسبق مباشرة التنوع في التعليم الثانوي، ومن ثم يحتاج الأمر إلى مزيد من الاهتمام في هذه المرحلة بعمليات التوجيه التعليمي.
  - أنها مرحلة ظهور البدايات الأولى للقدرات العقلية الخاصة كذلك مرحلة تطور الميول والانفعالات لدى التلاميذ وهي مرحلة تستوجب وجود المرشد أو الموجه النفسي والتعليمي بالمدارس لمساعدة التلاميذ في تلك المرحلة العمرية على التعرف على قدراتهم واستعداداتهم والمساعدة في اختيار المستقبل العلمي أو العملي في المرحلة التالية.
- أنها تهدف إلى تدعيم الثقافة والتجانس الثقافي بين أفراد المجتمع من خلال تقديم الثقافة المشتركة التي هي أداة التواصل والاستقرار النسبي في المجتمع، وهي ليست بالضرورة تعني التماثل التام بين فئات المجتمع وشرائحه وثقافاته الفرعية، وإنما يقتضي التوافق في مسلمات أساسية-هي محور الارتكاز والمرجع في المعاني والقيم والعلاقات.(١)

ثالثا: من حيث بنية المدرسة الإعدادية

انطلاقا من الاعتبارات الخاصة بالمبادئ الحاكمة لفلسفة التعليم الإعدادي، كذلك طبيعة الوظائف والمهام المرتبطة بطبيعة هذه المدرسة من حيث وضعها في السلم التعليمي. والوضع العمري لتلاميذها سن١١-١٥سنة، وكذلك دورها في الكشف عن القدرات الخاصة بالتلاميذ وحسن توجيهها قد فرضت تلك الأبعاد جميعا على بنية المدرسة الإعدادية:-

- أن تكون المرحلة الإعدادية ممثلة في مدرستها مرحلة تعليمية إلزامية موحدة على نحو يسمح بانسياب وتدفق التلاميذ من جذع الشجرة (التعليم الأساسي) إلى التفرعات العديدة والمتنوعة والتي تمثلها أفرع الشجرة التعليم الثانوي وذلك على أساس من الاستعدادات والقدرات الخاصة فمدخل النظام التعليمي يحتم أن تكون المدرسة الإعدادية كبوتقة كشف "للقدرات" وتوجيه للتلاميذ مدرسة موحدة لجميع التلاميذ. إذ أنه يتنافى مع العدالة الاجتماعية ومع مبدأ تكافؤ الفرص السماح بوجود أي شكل من أشكال الازدواجية في مدخل التعليم الأساسي الإلزامي.

- رشدي لبيب وآخرون: تاريخ ونظام التعليم، مرجع سابق، ص٢١٢-٢١٤.
- وزارة التربية والتعليم: تطور التعليم الإعدادي والثانوي، مرجع سابق، ص٣٠١.

(١) حامد عمار: أحوال الإنسان في ربوع مصر، مرجع سابق، ص٤٢.

رؤية جديدة للدور التربوي في إحداث التزامن في التنمية

في إطار السعي نحو علاج إشكالية (إحداث التزامن) والتقليل من الفجوة بين الاحتياجات المتعددة والمتغيرة من المهارات والخبرات والقدرة البطيئة لمؤسسات التعليم في إمداده بتلك الاحتياجات التي دائما ما تكون متأخرة نجد أن اليونسكو تدعو إلى الاهتمام بأحدث تغير نوعي في أساليب التربية ومضامينها بحيث يأتي التطوير محكوما بعدد من الاعتبارات التي يمكن اتخاذها بمثابة محددات تربوية وهي.[1]

- إن الانفجار المعرفي لا يمكن مقابلته بزيادة المادة العلمية فقط، بل بمنهجية وأسلوب التدريس. ومن هنا لابد من تدخل الأساليب الحديثة في طرق البحث عن المعرفة التي يحتاج إليها المتعلم حتى يمكن إعدادهم لمواجهه مجتمع سريع التغير.
- أدى التوسع المتزايد في استخدام الآلة إلى تغير الدور الإنساني في الإنتاج، من الإنتاج المباشر إلى غير المباشر الذي يعتمد على استخدام الإنسان لقدراته الإبداعية وتغيرت نظرة الفرد إلى قوى وعوامل الإنتاج.

وهذا بدوره يتطلب من التعليم توفير تعليم يتسم بالمرونة بحيث يمكن الانتقال من عمل إلى آخر. ويمكن الفرد من متابعة التطور التقني المستمر في الآلة واستخدامها بالاستفادة من خبراته وتعليمه وتدريبه المستمر باعتبار "أن التعليم جزء من حياة الجماعة، فلا بد أن يعبر عن اتجاهاتها إذ لا يستطيع المجتمع العصري أن يقبل تعليما غير عصري".

- إن اقتناء الفرد للمعرفة الجديدة ليس مجديا في حد ذاته ما لم يترجم إلى عمل وقدرة على التصرف في مشاكل الحياة اليومية.
- إن تكيف الفرد مع المعرفة الجديدة لا يتأتى بحفظه للمعلومات ولكن بإتقانه لطريقة الوصول إلى المعرفة باستخدام الأدوات والتقنيات الحديثة.
- إعادة النظر في الطرائق التقليدية للتربية بألا تكون طريقة حفظ وتكديس المعلومات (الطريقة البنكية) هي الطريقة المثلى في التربية، بل يجب أن توجه التربية وجهتها نحو الاهتمام بتعليم النشء "كيف يتعلم".

وقد اتخذت معظم النظم التعليمية من تلك المحددات التي طرحتها منظمة اليونسكو محددات توجيه لإعادة تصحيح الأوضاع التعليمية بها حتى تأتي مسايرة للعصر ملبية لحاجات ومطالب المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وهو ما نجد أثره بوضوح في أهداف تعليم المستقبل وكذلك النموذج المستقبلي للمواطن والتي حددها من قبل أساتذة التربية في عالمنا العربي ومنهم نموذج المواطن المثالي لكل من حامد عمار وعبد الله عبد الدايم.

أسس التصور المقترح لتنظيم بنية المدرسة الإعدادية

من خلال تلك الجولة العلمية يمكن للدراسة أن تحدد عدد الأسس التي تشكل في تفاعلها أعمدة التصور المقترح لبنية المدرسة الإعدادية. وسوف تنهج الدراسة أسلوب طرح الأسئلة في الكشف عن مضمون تلك الأسس وذلك على النحو التالي:

---

(1) Harbison: Education Planning and Human Resources Development. Unesco, 1976,P16.

ما الذي يجب أن يعرفه التلاميذ للحياة في القرن الحادي والعشرين؟ وتحت مظلة هذا التساؤل العريض قدم لنا خبراء "الجمعية الأمريكية للإدارة المدرسية" مجموعة من المعارف والمهارات الواجب أن يعيها ويتقنها التلميذ للنجاح في القرن الحادي والعشرين. وأن الهدف من إعداد التلاميذ للحياة والعمل في المستقبل يتضمن أيضا إعدادهم لبناء ذلك المستقبل. وقد تم تصنيف تلك المهارات وتحديدها في عدد من المهارات تمثلت في:

أ- المهارات والقدرات الأكاديمية وتشمل(١):

١- مهارات الكتابة لتمكين التلاميذ من الاتصال بفاعلية.
٢- مهارات القراءة والفهم.
٣- مهارات استخدام الرياضيات والمنطق والتفكير.
٤- قاعدة من المعرفة العلمية، تشمل العلوم التطبيقية.
٥- مهارات الاستخدام الفعال للتكنولوجيا المتطورة (الكمبيوتر-الحقائق العلمية.....الخ) للوصول إلى المعلومات ومعالجتها.
٦- القدرة على إجراء البحوث وتفسير المعلومات.
٧- معرفة التاريخ الوطني ونظام الحكم في المجتمع للتمكن من الحياة والمشاركة السياسية في مجتمع ديمقراطي.
٨- معرفة كافية بتاريخ العالم وجغرافيته.
٩- التمكن من إحدى اللغات الأجنبية.

ب- المهارات الشخصية (والجماعية) وتشمل(٢):

١- مهارات الاتصال الشفهي والكتابي.
٢- مهارات التفكير الناقد والاقتناع المنطقي وحل المشكلات.
٣- القدرة على ضبط النفس والتصرف على نحو مسؤول، والالتزام بالمبادئ الأخلاقية، ووضع الأهداف وتقييمها.
٤- القدرة على التكيف والمرونة.
٥- مهارات التفاعل الناقد (الواعي) مع الآخرين بما في ذلك التحدث والاستماع، والقدرة على التصرف كفرد في فريق.
٦- احترام قيمة الجهد وفهم أخلاقيات العمل، والحاجة إلى المساهمات الفردية وضبط النفس.
٧- الإقبال على الحياة، ووضع الأهداف للتعليم مدى الحياة.

---

(١) محمد نبيل نوفل: رؤى المستقبل-المجتمع والتعليم في القرن الحادي والعشرين (المنظور العالمي والمنظور العربي) في المجلة العربية للتربية ع١، مج ١٧، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ١٩٩٧، ص٢١٤ نقلا عن:
merican Association of school Administrators What students must know to succeed in the twenty first century "the futurist July/August 1996-vo30, 4,special report.

(٢) المرجع السابق: ص٢١٥.

obeikandl.com

جـ- المهارات والقدرات المدنية: وتتمثل في[1]

١- فهم التعدد والتنوع الثقافي وتقديره والحاجة إلى النظر في الأمور من منظور دولي.
٢- مهارات حل النزاعات والتفاوض.
٣- فهم الآخرين واحترامهم، وتقدير التنوع والتباين.
٤- القدرة على تحمل الفرد المسئولية عن أعماله.

ويرى الخبراء أن هناك أدواراً لكل من المدرسة والآباء-تسهل من قدرة التلاميذ بالمدارس الابتدائية والثانوية على امتلاك تلك المهارات وتتمثل تلك المساعدات في:[2]

- ما تستطيع أن تقدمه المدرسة ويتمثل في:

١- تضمين تكنولوجيا السوق (التكنولوجيا المستخدمة في مؤسسات الإنتاج والخدمات) في عمليات التعليم بحيث تصبح جزءاً من متطلبات التخرج، والتأكد من التكنولوجيات الجديدة سوف تضمن بدورها في البرامج المدرسية.
٢- احترام قدرات التلاميذ على التعليم، وتبني "التعليم الإيجابي" بدلا من "التعليم السلبي".
٣- تطوير مستويات عالمية للتحصيل الدراسي وإيضاح ما هو متوقع من التلاميذ أن ينجزوه وتحديده.
٤- تخصيص وقت أكبر للتلاميذ والمدرسين للعمل في مشروعات فعلية واقعية.
٥- زيادة الاندماج والاهتمام من جانب الآباء والمجتمع المحلي بما يجري في المدارس.

- ما يستطيع الآباء تقديمه لمعاونة أبنائهم: وقد اقترح مجموعة الخبراء ما يلي:

١- التعاون مع المدرسة ودوام الاتصال المستمر والمنتظم بها.
٢- دعم التعليم والمدارس.
٣- توفير بيئة منزلية خصبة تساعد على التعلم.
٤- دعم احترام الأطفال لذواتهم عن طريق الرعاية.
٥-تنمية مفهوم التعلم مدى الحياة عند الأبناء وتقديره.

من خلال هذا العرض لما يقترحه خبراء التربية للمعارف والمهارات وأنماط السلوك التي يجب أن يتقنها ويتحلى بها تلاميذ المدارس بالتعليم قبل الجامعي نجد أننا أمام سيمفونية واضحة تحدد الأدوار وتوزعها لإحداث تناغم بين أعضائها وإن كانت تلك الرؤية هي نتاج دراسة قام بها خبراء التربية "في الجمعية الأمريكية للإدارة المدرسية" إلا أنها تصلح للجميع في ضوء ما سبق عرضه من نجاح ثورة المعلومات والاتصالات من توحيد العالم، وهو ما بدا واضحا في الاتفاق التربوي بين النظم التعليمية حول عدد من المبادئ التربوية والنفسية التي تمثل عاملاً مشتركاً بينهم.

وبالنظر إلى مجموعة المهارات الواجب تدريب التلميذ عليها، كذلك المهارات الشخصية نجد أنها تأتي متناغمة تماما مع البروفيل الخاص بالمواطن المرغوب للتعامل مع الألفية الثالثة والذي سبق وأن طرحه مفكرو الغرب في ضوء مجموعة المتغيرات والمكتسبات الجديدة. كذلك تؤكد (مجموعة المهارات المدنية وما يمكن أن

---

(١) المرجع السابق: ص٢١٥.
(٢) المرجع السابق: ص٢١٦.

تقدمه المدرسة والأسرة) على إدراك لأبعاد المواطنة العالمية في عصر تتساقط فيه الحدود الجغرافية. وتتراجع قبضة الدولة وتسلطها. مما يؤكد على مهارات التعاون والتفاهم والمشاركة السياسية.....الخ.

وفي إطار أعداد المواطن للمستقبل-يطرح علينا "نداء عمان التربوي" مجموعة المبادئ الأساسية لتعليم المستقبل والتي تتمثل في[1]:

١- صياغة البنية التعليمية فيما يطلق عليه هيكل "الشجرة التعليمية" بدلا من هيكل "السلم التعليمي".
٢- التركيز في العملية التربوية على "تعليم كيفية التعلم" بدلا من سيادة التلقين.
٣- إقامة الجسور بين حلقات النظام التعليمي ومراحله وأنواعه، وذلك بديلا عن المسار الواحد المتصل.
٤- التأكيد على القدرات الذهنية للتعامل مع المجهول، بديلا عن الاقتصار على مجرد الإلمام بالمعلوم.
٥- الاهتمام الحقيقي بالنظرة الكلية المتكاملة في تكوين المواطن، وذلك بدلا من النظرة الجزئية المحدودة التي تركز على الجوانب التعليمية.
٦- التخصص العريض بدلا من التخصص الضيق.
٧- مواصلة التعلم الذاتي والتدريب المتواصل.
٨- المزج بين التعليم النظري والتدريب في مواقع العمل والإنتاج.
٩- توزيع أعباء التعليم بين الدولة والمجتمع المدني.
١٠- التغلب على الثنائيات والتباين بين أنماط المؤسسات التعليمية.
١١- الاستفادة من وسائل الإعلام.
١٢- فك الارتباط بين الشهادة والوظيفة.
١٣- وضع استراتيجيات وسياسات تعليمية يتبناها المجتمع ويلزم بها بحيث لا تخضع سياسات التعليم وقراراته للأهواء الشخصية أو للضغوط الوقتية.

من هذا العرض الجيد للمبادئ الأساسية التي يجب أن يقام عليها تعليم المستقبل نجد أنها تأتي منسجمة حيث إنها بحق أقرب إلى الشجرة منها للسلم التعليمي حيث تتفاعل وتدب فيها الحياة، حيث أرادوا لها كما يلي:

- أن يتوافر لها أكبر قدر من المرونة ليسهل الانتقال بين مسارات التعليم المختلفة.
- تطبيق مبدأ التعليم المستمر من خلال توفير أساس من المعرفة أمام التلاميذ يسهل عليهم بعد ذلك استكمال الدراسة في وقت لاحق إذا شاءوا.
- الاتجاه العالمي نحو إزالة الفوارق بين أنواع التعليم الأكاديمي والمهني من خلال تطعيم التعليم الأكاديمي بمسحة من التعليم التطبيقي.
- إنهاء حالة السلبية من خلال الدعوة إلى المشاركة الشعبية في دعم وتمويل التعليم لتحقيق أكبر قدر من العصرية داخل مدارسنا. وهو ما تعجز عنه إمدادات التمويل الحكومي.
- أن يكون التعليم للمستقبل هو تعليم معاصر يجنح نحو زيادة المهارات الأساسية لدى التلميذ تاركا التزود بمهارات العمل للشركات والمصانع فهي أكثر قدرة واستطاعة على تلبية احتياجاتها من المهارات في الوقت المناسب شريطة أن يكون العامل مزوداً بالمعارف والمهارات الأساسية التي يسهل عليه استيعاب تلك التكنولوجيا.

---

(١) حامد عمار ونبيل نوفل: نداء عمان التربوي. عمان، الأردن، مايو ١٩٩٠، (بدون ترقيم).

obeikandl.com

- أن يكون تعلم المستقبل في سياساته وخططه بمنأى عن التدخلات غير المسئولة لبعض القرارات السياسية أو لأهواء المختصين كخفض السلم التعليمي فجأة، وكذلك العودة مرة أخرى لتعجيل التمهين المبكر في المدارس الإعدادية.

الصيغة المقترحة لبنية التعليم بالمدرسة الإعدادية

في ضوء المبادئ الحاكمة للمدرسة الإعدادية، وفي إطار بيان عمان التربوي، وكذلك الرؤية المستقبلية الشاملة لوثيقة مجلس الوزراء "مصر والقرن الحادي والعشرين"، فإن الباحث ينطلق في تصوره لبنية المدرسة الإعدادية في إطار تبنيه لمفهوم "**هيكل الشجرة**" بدلاً من هيكل "**السلم التعليمي**"، وبذلك تكون المدرسة الإعدادية بحكم موقعها في بنية التعليم كحلقة ثانية من التعليم الأساسي لهي بمثابة الجزء العلوي (النهائي) من الجذع المشترك، والذي يعقبه مباشرة العديد من الأفرع.

وهذا التصور لمكانة المدرسة من هيكل الشجرة، لهو أقرب لطبيعة البنية التعليمية للمدرسة الإعدادية، والتي يكشف عن ماهيتها الكلية الطبيعة الداخلية لعناصرها كمنظومة فرعية في علاقتها بالمنظومة الكلية، والتي تحددها العناصر التالية:

أولاً: من حيث مدة الدراسة بالمدرسة الإعدادية

كشفت وثيقة "مصر والقرن الحادي والعشرين" عن توجه الحكومة نحو إطالة مدة التعليم الإلزامي إلى اثنتي عشر سنة ليواكب في ذلك الاتجاه العالمي المعاصر نحو إطالة مدة التعليم الإلزامي الأساسي.

واستجابة لمؤتمر التعليم الابتدائي سنة ١٩٩٣ والتعليم الإعدادي سنة ١٩٩٤ بشأن التوصية بإعادة الصف السادس الابتدائي مرة أخرى لبنية المدرسة الابتدائية، وافق السيد الوزير على عودة العام الدراسي المنقوص مرة أخرى إلى بنية التعليم الأساسي لتصبح مدته مرة أخرى ٩ سنوات دراسية.

وبذلك تنظم مدة الدراسة بالبنية التعليمية الجديدة كالآتي:

١- تنظم الدراسة بمدارس التعليم الأساسي في مصر على أساس أن مدة الدراسة تسع سنوات دراسية، تعمل الدولة على زيادتها إلى اثنى عشر عاماً مستقبلاً.

٢- تضم مرحلة التعليم الأساسي كلاً من:

أ- المرحلة الابتدائية (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) ومدة الدارسة بها ٥ (خمس) سنوات دراسية.

ب- المرحلة الإعدادية (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي) ومدة الدراسة بها ٤ (أربع) سنوات دراسية.

وتنقسم الدراسة بالمرحلة الإعدادية إلى:

- القسم الأول: ومدة الدراسة به (٣) ثلاث سنوات دراسية، تنتهي بمنح الطالب شهادة "الكفاءة".
- القسم الثاني: ومدة الدراسة به عام دراسي واحد (مع العمل على زيادته ليصبح عامين دراسيين في المستقبل)، ينتهي بامتحان عام يمنح الناجحون فيه شهادة "إتمام الدراسة بالقسم التوجيهي".

مبررات هذا التقسيم

أولاً: بالنسبة للمرحلة الابتدائية

كشفت الدراسات والبحوث إلى أنه يكفي لاكتساب المهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب أربع سنوات دراسية فقط، وتعتبر اليونسكو إكمال الصف الرابع الابتدائي بمثابة عتبة لمحو الأمية. كما كشفت دراسة المركز القومي للبحوث التربوية أن الوسط الحسابي لاختبارات التحصيل للتلاميذ الذين أنهوا الصف الرابع يعتبر عتبة للأمية الوظيفية[1]. أما السنة الدراسية الخامسة بالمرحلة الابتدائية فهي لتأكيد اكتساب التلميذ لتلك المهارات الأساسية.

ثانياً: بالنسبة للمرحلة الإعدادية

أ- بالنسبة لسير الدراسة والتقويم بالقسم الأول من المرحلة الإعدادية (الكفاءة)، يكون كالتالي:

- مدة الدراسة بالقسم الأول من المرحلة الإعدادية ثلاث سنوات دراسية، يمنح في نهايتها الطالب شهادة "الكفاءة".
- يعقد في نهاية الصف الثالث امتحان عام على مستوى المديرية التعليمية، ومن يحصل على درجة "مناسب" فما فوق يسمح له باستكمال الدراسة بالصف الرابع (التاسع من التعليم الأساسي).
- ومن يثبت تعثره وعدم قدرته على استيعاب المواد الدراسية بهذا القسم، وفشله في اجتياز الامتحان لمدة عامين، يوجه لاستكمال الدراسة بالمعاهد المهنية (التي تتراوح مدة الدراسة فيها ما بين عام وثلاثة أعوام طبقاً لنوع التخصص المهني الذي يدرسه الطالب).
- يسمح للراغبين في العودة لاستكمال الدراسة بالقسم التوجيهي (السنة الرابعة) أن يحضر الامتحان مرة أخرى من الخارج. ومن يثبت كفاءته ويجتاز الامتحان ويثبت استعداده لمواصلة الدراسة، يعود مرة أخرى لاستكمال الدراسة بالقسم التوجيهي.

ب- بالنسبة لسير الدراسة والتقويم بالقسم الثاني من المرحلة الإعدادية (التوجيهية) يكون كالتالي:

- مدة الدراسة بهذا القسم (التوجيهية) سنة دراسية واحدة حالياً (طبقاً لتقسيم المرحلة الإعدادية على أساس كونها ٤ سنوات دراسية) مع العمل على زيادتها لعامين، بإضافة عام دراسي آخر، اتباعاً لسياسة التدرج في زيادة سنوات الدراسة بالتعليم الأساسي، والتي تضمنها مشروع مجلس الوزراء.
- يعقد في نهاية الصف الدراسي الرابع (الصف التوجيهي) امتحان عام على مستوى المديرية التعليمية من دورين، ويمنح الناجحون فيه شهادة "إتمام الدراسة بالقسم التوجيهي" والتي تسمح له بالالتحاق بالتعليم الثانوي.
- يمنح الراسبون الحق في إعادة السنة الدراسية لمدة عام آخر، ومن لم يحالفه النجاح يلحق بالمعاهد الفنية النوعية السابق الحديث عنها لاستكمال مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي.

---

(١) المركز القومي للبحوث التربوية بالتعاون مع البنك الدولي: مدى احتفاظ تاركي المدرسة الابتدائية في مصر بمهارات التعليم الأساسي. القاهرة، ١٩٨٤.

ثالثاً: بالنسبة للتعليم الثانوي

- يستمر التعليم الثانوي على وضعه القائم من حيث مدة الدراسة (ثلاث سنوات دراسية).
- يتم العمل على الإسراع بإنقاص مدة الدراسة بالمدرسة الثانوية بمختلف أنواعها إلى عامين دراسيين، على أن تُضم تلك السنة المنقوصة إلى المدرسة الإعدادية بالقسم التوجيهي ليصبح عامين بدلاً من عام واحد، لحين ضم المدرسة الثانوية إلى التعليم الإلزامي لتصبح المرحلة الإعدادية والثانوية مكملتين لبعضهما.

مبررات هذا التقسيم بالتعليم الثانوي

- أن هذا التقسيم هو أقرب للاتجاهات المعاصرة في تنظيم بنية التعليم، والمتجهة صوب زيادة مساحة العلوم والمهارات الأساسية، ودعم الثقافة العامة.
- أن مدة العامين الدراسيين بالمدرسة الثانوية التخصصية يسبقها مدة دراسة عامة طويلة نسبياً، هي أقرب لطبيعة تكنولوجيا ما بعد الصناعة وحقولها التكنولوجية ذات المكون المعرفي المتنامي.
- أن الدراسة الثانوية المسبوقة بتوافر مساحات واسعة من الثقافة العامة والمعرفة النظرية والأكاديمية لهو أقرب لتكوين المهارات المتنامية العريضة الأقرب لطبيعة التكنولوجيا، والتي تسهل من عملية التحول وإعادة التدريب للتوافق مع كل جديد في عصر تقادم المعرفة ونقص العمر الافتراضي للمعدات والأجهزة، وهو ما ألزم المدارس الفنية الحديثة بالتنازل عن دورها التقليدي في تزويد خريجيها بالمهارات المهنية شديدة التخصص، تاركة هذه المهمة للشركات والمصانع الإنتاجية، فهي أقدر من مؤسسات التعليم على تحديد نوع المهارة، وكذلك المستوى المطلوب، كما أنها أكثر قدرة على تقليل الزمن الفارق (التزامن التقني) بين الحاجة للمهارة والحصول عليها.
- أن الدراسة الجامعية لا تتطلب ممن يلتحقون بها سوى أن يكونوا مثقفين بثقافة العصر، متدربين على تحصيل المعرفة وتثقيف الذات، بالإضافة إلى التكامل في الصفات الشخصية للمواطن المطلوب[1]. فتعليم المستقبل يتطلب المزيد من الارتقاء بمستوى التعلم والثقافة، وزيادة مدة الإلزام، وهي كلها أمور ضد الثنائيات الجامدة والتحيز المتعسف بين تعليم عام أكاديمي وآخر فني يصم النظم العاملة به بالتخلف.

رابعاً: بالنسبة للتقويم والامتحانات

تقوم عملية التقويم والامتحانات في الصفوف الانتقالية الأول والثاني كالتالي:

- تقسم الدراسة لنظام الفصلين الدراسيين. حيث يعقب كل فصل دراسي نهاية امتحان الفصل الدراسي.
- من يرسب في امتحان الفصل الدراسي الثاني له الحق في الدخول مرة أخرى لامتحان يعقد قبل العام الدراسي الجديد (امتحان الدور الثاني) في المواد التي رسب فيها أياً كان عددها.
- من يرسب في امتحان الدور الثاني له الحق في إعادة الدراسة مرة أخرى في العام التالي في نفس الصف في جميع المواد الدراسية، وبنفس نظام التقويم السابق، وفي حالة الرسوب مرة أخرى في نصف العام الدراسي الثاني، وكذلك في امتحان الدور الثاني، ينقل آلياً للسف التالي بغرض إتمام سنوات الإلزام.
- توزع درجات التقويم والامتحانات كالتالي:

---

(١) المجالس القومية المتخصصة: موسوعة المجالس القومية المتخصصة، ١٩٧٤-١٩٨٩، المجلد السادس، ص ٥٣.

- تقسم نصف درجة المادة الدراسية مناصفة بين امتحان نصف العام الدراسي وتقدير المعلم لتلاميذه، حيث يحتسب ٢٥% من درجة المادة للتقويم الذاتي لمعلم الفصل على مدى انضباط التلاميذ وأداء الواجبات والامتحانات الشهرية والمشاركة في الأنشطة المدرسية. والنصف الثاني لامتحان نصف العام.
- أما الـ ٥٠% من درجة المادة فهى لامتحانات نهاية العام الدراسي.

خامساً: متطلبات الصيغة التعليمية الجديدة

١- العمل على زيادة المباني المدرسية الخاصة بالتعليم الإعدادي، وصولاً لليوم الدراسي الكامل وإلغاء الفترة الثانية، ونزولاً بالكثافة داخل الفصل إلى ما بين ٣٠-٣٥ تلميذاً بالفصل. وذلك من خلال عدد من الخطوات والإجراءات الممثلة في:

- تخصيص بند في ميزانية التعليم للأبنية المدرسية والعمل على زيادة مخصصاته لتلبية احتياجات مرحلة التعليم الأساسي من الأبنية التعليمية الجديدة واستكمال المنشآت والتجهيزات من معامل ومكتبات مدرسية وأفنية ومعدات رياضية، وذلك بالتالي:
  - تخصيص جزء من موارد المحافظة يوجه للإنشاءات التعليمية بها.
  - فرض ضريبة محلية ولتكن ١% على جميع المنشآت الإنتاجية والخدمية والترفيهية بكل محافظة، على أن توجه تلك العوائد المالية لمؤسسة الأبنية التعليمية لتعينها على الإنشاءات المدرسية بالمحافظة.
  - دعوة رجال الأعمال للمشاركة في العملية التعليمية وتوجيه جزء من استثماراتهم للاستثمار في التعليم الأساسي، على أن يكون تحت إشراف الدولة التي تقوم بوضع التشريعات التي تكفل للمؤسسة التعليمية الرقابة والمتابعة على هذه المنشآت للتأكد من سير الدراسة بها والوصول إلى نفس المستوى العلمي والتربوي من حيث تحقق الأهداف وكفاءة العملية التعليمية بما يوازيها بالمدارس الحكومية.
  - مشاركة الدولة وتشجيعها لصغار المستثمرين من خلال تقديم دعم صغار المستثمرين ممثلاً في تزويدهم بالمعلمين التربويين اللازمين للعملية التعليمية، وكذلك التكفل بأجورهم شريطة ان يكون الاستثمار في المناطق المتوسطة والشعبية والفقيرة، وكذلك الأقاليم التي تعوزها هذه النوعية من الخدمة التعليمية مقابل رسوم دراسية معقولة تتناسب مع المستوى الاقتصادي والاجتماعي لسكان تلك المناطق، بهدف تقليل الضغط على المدارس الحكومية في تلك المناطق.
  - العودة الجادة غير الشكلية لمجالس الآباء والعمل على تفعيل مشاركة أولياء الأمور والشخصيات العامة بالأحياء للمساهمة في دراسة أوضاع المدارس، والاستجابة لما يظهر من مبادرات جادة تفيد في تحسين العملية التعليمية في تلك المدارس.
  - توجيه شطر متنام من المعونات الأجنبية للتوجه نحو إنشاء الأبنية التعليمية.

٢- توفير التوجيه التربوي والمهني:

كشفت لنا نظم التعليم المعاصرة بالدول الأجنبية، فيما يتعلق بتنظيم بنية التعليم في المدارس المناظرة للمدرسة الإعدادية المصرية عن الدور المتنامي والحيوي للمرشد (مستشار التوجيه التربوي، أخصائي التوجيه

التربوي) في المدارس الثانوية المتوسطة "المدرسة الإعدادية" ومدى حاجة هذه المرحلة التعليمية لهذا الأخصائي أو المستشار أياً كان المسمى الخاص به، نظراً لعوامل عدة، نذكر منها:

- أن المدرسة الإعدادية لم تنجح حتى الآن في القيام بوظيفتها ومسئوليتها الكبرى، ألا وهي الكشف عن قدرات وإمكانيات وميول واتجاهات تلاميذها، ولعل في طبيعة مناهجها ذات الغلبة الأكاديمية وكذلك قلة الإمكانات والتجهيزات ما يؤكد على أهمية وجود مستشار للتوجيه التربوي والمهني بها.
- أن المدرسة الإعدادية بحكم طبيعة سن تلاميذها (سن ١١-١٥ سنة) هى سن ظهور البدايات الأولى لملكات التلاميذ وقدراتهم المتنوعة، كما أنها سن الانتقال من مرحلة الطفولة المتأخرة غلى مرحلة المراهقة، وظهور الاتجاهات والميول الخاصة بالتلاميذ. لذا فهى في حاجة إلى من يعين هؤلاء التلاميذ في الكشف والتعرف على ما حباهم الله من قدرات ومهارات وتقديرها، فمهمة التوجيه التربوي في هذه المرحلة هى الكشف عن الموهوبين وذوي القدرات الخاصة، وكذلك المتعثرين دراسياً وتوفير البرامج الدراسية الملائمة لكل فئة من هذه الفئات بما يتناسب مع قدرات من حيث طرق التدريس والأنشطة المناسبة لكل فئة[١].
- أن التوجيه التربوي والمهني يعد نتيجة طبيعية بل وأمراً ضرورياً في التعليم الإعدادي نظراً لتعقد النظم التربوية وتنوع أهداف التعليم الثانوي وتنوع أشكاله وفروعه. لذا فتلميذ المدرسة الإعدادية في أشد الحاجة لمن يقدم له النصح والإرشاد حول الاختيار المستقبلي ونوع الدراسة التالية، وكذلك الاختيار المستقبلي للمهنة التي يرغب فيها ونوع الدراسة المناسب لها. فمستشار التوجيه يقدم النصح والتوجيه لتلاميذه في هذه الاختيارات في ضوء ما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم فضلاً عن دوره في توجيه مدرسيهم في كيفية التعامل مع ما قد يواجههم من مشكلات تعليمية أو اجتماعية.
- أن التوجيه التربوي والمهني يعد نتيجة طبيعة بل أمراً ضرورياً تفرضه طبيعة التقدم العلمي والتكنولوجي وما أحدثه من تغير سريع وشامل في الهيكل الوظيفي. فمع تعدد مجالات العمل وتنوعها الشديد وتغير طبيعة المهارات المطلوبة، لم يعد في مقدرة المدرسة التقليدية القديمة وكذلك الآباء القيام بواجبهم في توجيه أبنائهم مهنياً[٢]. وهو أمر مرجعه إلى صعوبة الحصول على كم وافٍ من المعلومات عن المهن المختلفة وطبيعة شروطها ومتطلباتها، وهو ما أدى إلى ظهور الحاجة إلى وجود أخصائي التوجيه المهني والتربوي للقيام بهذا الدور.
- وأخيراً فإن التوجيه التربوي والمهني يساعد على التقليل من نسب الفشل الدراسي ومن ثم انخفاض معدلات الهدر التربوي والارتفاع بنسب النجاح والتقدم في مجالات الدراسة، وكذلك العمل مستقبلاً. كما أنه يساعد الفرد على النمو صحياً ونفسياً واجتماعياً واقتصادياً، بل ويزيد من إحساس الفرد بالمسئولية تجاه مجتمعه، حيث إن اختيار نوع التعليم المناسب وكذلك العمل المستقبلي المناسب والتكيف له أمر هام من الناحية الصحية (العقلية والنفسية)[٣].

---

(١) وزارة التربية والتعليم: مشروع مبارك القومي - إنجازات التعليم في ٤ أعوام. القاهرة، أكتوبر ١٩٩٥، ص ٦٢.

(2) Elizabeth, Halsall: Op. Cit., PP. 45-46.

(٣) نادية كمال محمود: التوجيه التربوي والمهني ومتطلبات تحقيقه في المدرسة الثانوية الشاملة. بحوث مؤتمر تطوير المدرسة الثانوية العامة في ضوء تجارب المدرسة الثانوية الشاملة. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٨٩، ص ٦.

ولإنجاح مهمة التوجيه التربوي والمهني يتطلب الأمر القيام بإعداد تقسيم قومي للوظائف الماهرة والمتوسطة وكذلك خصائص كل مهنة والمهارات الأساسية والفرعية التي تطلبها، وكذلك الصفات والخصائص المطلوبة من العامل فيها. وفي ضوء هذه المعلومات عن الوظائف والمهن، وكذلك عن طريق اختبارات خاصة بالقدرات تجرى على تلاميذ المدرسة الإعدادية وكذلك ملاحظة طلابها أثناء الدراسة وهم يعالجون موضوعات المناهج المختلفة النظرية والعملية يمكن تحديد إمكاناتهم واستعداداتهم وميولهم، وبالتالي يتم توزيعهم على أنواع التعليم المختلفة في التعليم الثانوي أو مراكز التدريب المختلفة التي سوف يتوجه إليها بعض التلاميذ بعد اجتياز مرحلة الكفاءة في الشجرة التعليمية الجديدة، وهو أمر فوق طاقة وزارة التعليم وحدها، لذا يلزم وجود جهاز مستقل مسئول عن التوجيه المهني يوضع تحت إشراف الوزارة ويكون فيه أعضاء من الوزارات الأخرى ذات الاهتمام التربوي، وكذلك أصحاب المصانع والشركات لتقديم الخبرات اللازمة في هذا المجال.

كذلك يمكن الاستفادة من وجود شبكة الإنترنت بوزارة التربية والتعليم وبعض مدارسها لتزويدها بالمعلومات المتعلقة بأنواع التعليم والخبرات والمهارات اللازمة لها، وكذلك عن طبيعة سوق العمل وطبيعة الأعمال والوظائف المطلوبة لتكون معينة لأخصائي التوجيه التربوي والمهني في عمله.

٣- البطاقة المدرسية (بطاقة الملاحظة والمتابعة):

وهى أداة مرتبطة بعملية التوجيه التربوي والمهني، حيث إن التوجيه التربوي والمهني يتطلب في المقام الأول التعرف على ما لدى التلميذ من قدرات خاصة، وكذلك ميوله واتجاهاته تجاه ما يمر به من خبرات تربوية. وقد كشفت الدراسة من خلال استعراضها لبعض النظم التعليمية في الدول الأجنبية عن أهمية هذه الأداة بالنسبة لمستشار التوجيه التربوي، فهى أداة تعينه على تسجيل كافة المعلومات عن التلميذ من ناحية الأسرة والوضع الاجتماعي والاقتصادي، كذلك درجات التحصيل في المواد الدراسية ونوع الأنشطة التي يمارسها التلاميذ، وانطباعات المعلم حول التلميذ وتقويمه له، ونوع الدراسة الملاءمة له مستقبلاً من وجهة نظر المعلم. لذا فقد حرصت النظم التعليمية في كثير من الدول الأجنبية، ومنها دول النماذج المختارة، على توافر تلك الأداة التعليمية حيث يسجل المعلم كل ما يتعلق بالتلميذ من درجة ذكاء ونشاط واستعدادات وكذلك الطبيعة البنائية لجسم التلميذ ... إلخ، خلال الفترة الطويلة التي يقضيها التلميذ في هذه المدرسة لتكون أفضل معين على توجيهه في نهايتها.

وفي ضوء هذا التصور المقترح لبيئة المدرسة الإعدادية في مصر، وفي ضوء الأسس والمبادئ التي تقوم عليها هذه الصيغة، يمكن تحديد الأهداف المرجوة منها:

- تأكيد مبدأ ديمقراطية التعليم، إذ إن الصيغة الجديدة تأتي ملبية للتوجه نحو مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية كمبدأ أصيل أخذت به معظم النظم التعليمية الحديثة استجابة لثورة المعلوماتية والاتصال والسماوات المفتوحة، من خلال المساواة بين جميع تلاميذ المرحلة الإعدادية وفق معايير علمية تستند إلى التوجيه والإرشاد التربوي والمهني ومراعاة للطبيعة العمرية لتلاميذ هذه المدرسة من حيث القدرات والميول والاستعدادات الخاصة بالتلاميذ.
- أنها تأتي ملبية لطبيعة العصر ومقتضيات المعرفة وذلك برفع الحد الأدنى للمستوى التعليمي والثقافي لجموع أبناء الأمة، وذلك من خلال إطالة مدة التعليم الإلزامي ليصل إلى عشر سنوات دراسية تمشياً مع النظم العالمية المعاصرة في تنظيم بينة التعليم الإلزامي.

- التأكيد على أهمية وضرورة التعليم/التعليم المستمر مدى الحياة بحيث يصل بالمتعلم إلى النقطة التي يستطيع فيها أن يعلم نفسه بنفسه، وهو مبدأ أساسي في التربية (التعلم الذاتي) وذلك بالتركيز على الأساسيات ووحدة المعرفة.
- أنها تحسن الاستفادة من القدرات والميول والمهارات الخاصة بالتلاميذ من خلال حسن التوجيه والإرشاد وتلبية الحاجات المستقبلية المتباينة للتلاميذ دون خلق انقسامات اجتماعية أو فكرية بينهم.
- أن هذه الصيغة تأتي ملبية لاحتياجات التلاميذ من المهارات المتنوعة التي تساعدهم على التفاعل الناجح مع المجتمع، وذلك من خلال تملكه لعدد من المهارات منها:
  - مهارة الاتصال الشفوي والكتابي والقدرة على استخدام اللغة الأم في التعبير عن الذات وفهم التراث.
  - امتلاك مهارة التفكير الناقد والإقناع المنطقي وحل المشكلات بأسلوب علمي.
  - مهارة التفاعل الواعي مع الآخرين بما في ذلك التحدث والاستماع والقدرة على التصرف كفرد في فريق.
- التقليل من معدلات الهدر التعليمي بمرحلة التعليم الأساسي وكذلك حالات الفشل الدراسي من خلال توفير خدمة الإرشاد والتوجيه بالمرحلة بما يمكن التلاميذ من حسن الاختيار التعليمي والمهني المناسب لقدراته وميوله والتكيف معها.
- الاستجابة للاتجاه المعاصر في التربية نحو إزالة الفوارق بين أنواع التعليم الأكاديمي والمهني من خلال تطعيم التعليم الأكاديمي بمسحة من المهارات التقنية، وذلك في إطار تعليم موحد لجميع التلاميذ خلال مرحلة الإلزام.
- الاستجابة للاتجاهات التربوية المعاصرة في توفير قدر من المرونة يسمح بالتحويل للطلاب الذين أقدموا على طريق معين (التحول للمعاهد المهنية بعد الصف الثامن) أو تم توجيههم إليه ثم اتضح أنه غير مناسب لهم بالعودة مرة أخرى لاستكمال الدراسة بالمدرسة الإعدادية العامة.

obeikandi.com

مراجع الدراسة

obeikandl.com

أولاً: المراجع العربية:

أ- الدساتير والقوانين والقرارات الوزارية والإحصاءات والتقارير:

(١) جمهورية مصر العربية: الدستور الدائم، ١٩٧١.

(٢) جمهورية مصر العربية: مجلس الشعب: مضبطة الجلسة رقم ٢٧ المنعقدة بتاريخ ١٦|١٢|١٩٧٩.

(٣) جمهورية مصر العربية: ورقة أكتوبر – مقدمة من الرئيس محمد أنور السادات، مطابع الهيئة العامة للاستعلامات ، القاهرة، ١٩٧٤.

(٤) وزارة المعارف العمومية: قانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائي ومذكرته الإيضاحية، القاهرة، ١٩٥٣.

(٥) وزارة المعارف العمومية: القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن التعليم الثانوي ومذكرته الإيضاحية، القاهرة، ١٩٥٣.

(٦) وزارة المعارف العمومية: القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧، بشأن تنظيم التعليم الإعدادي العام ومذكرته الإيضاحية. القاهرة، ١٩٥٧.

(٧) وزارة التربية والتعليم: قانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦ بشأن" تنظيم التعليم الصناعي" ومذكرته الإيضاحية، القاهرة، ١٩٥٦.

(٨) وزارة التربية والتعليم: قانون رقم ٢٦١ لسنة١٩٥٦ بشأن " تنظيم التعليم التجاري" ومذكرته الإيضاحية، القاهرة، ١٩٥٦.

(٩) وزارة التربية والتعليم: قانون رقم ٢٦٢ لسنة ١٩٥٦ بشأن " تنظيم التعليم الزراعي" ومذكرته الإيضاحية، القاهرة، ١٩٥٦.

(١٠) وزارة التربية والتعليم: قانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ بشأن "التعليم العام". القاهرة، ١٩٦٨.

(١١) وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم قبل الجامعي رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، ومذكرته الإيضاحية، القاهرة ١٩٨١.

(١٢) وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة١٩٨١ المعدل بالقانون رقم٢٣٣ لسنة١٩٨٨، القاهرة ١٩٨٨.

(١٣) وزارة التربية والتعليم: تقرير لجنة التعليم والبحث العلمي عن مشروع قانون بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١.

(١٤) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٦٣٩ بتاريخ ١٢ أكتوبر سنة ١٩٥٥ بشأن خطة الدراسة في المرحلة الدراسية الإعدادية الزراعية.

(١٥) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٨٤٥ بتاريخ ١٩٥٨/٨/٤، بشأن "خطة الدراسة بالمدرسة الإعدادية العامة".

(١٦) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٢٨٣ بتاريخ ١٩٥٩/٢/٢٣ بشأن نظام القبول وامتحان النقل والامتحان النهائي بالمدارس الإعدادية العملية في مدة الخمس سنوات التجريبية.

(١٧) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٣٤ بتاريخ ٢٢|٤|١٩٦١. بشأن خطة الدراسة بالمدرسة الإعدادية التجارية.

(١٨) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٣٦ بتاريخ ٢٢|٤|١٩٦١. بشأن خطة الدراسة بالمدارس الإعدادية الزراعية.

(١٩) وزارة التربية والتعليم: قرارات هيئة التخطيط الفني، القاهرة، مايو ١٩٦١.

(٢٠) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٣٦ لسنة ١٩٦٣، بشأن إنشاء المدارس الإعدادية الحديثة. القاهرة، ١٩٦٣.

(٢١) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٥٤ لسنة ١٩٧٢ بشأن "المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر". القاهرة، ١٩٧٢.

(٢٢) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ١٥٤ بتاريخ ١٧|٨|١٩٧٢. بشأن إنشاء المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر.

(٢٣) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٢ لسنة ١٩٧٩ بشأن "إنشاء مدارس لغات تجريبية وإصدار لائحتها الداخلية".

(٢٤) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٦٤ بتاريخ ٢٥|١٠|١٩٨٣ بشأن نظام تقويم التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي، القاهرة ١٩٨٣.

(٢٥) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٢٨ م لسنة ١٩٨٥ بشأن "نظام الدراسة في المسار الخاص في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي". القاهرة، ١٩٨٥.

(٢٦) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ١٧٢ لسنة ١٩٨٨ بشأن "إنشاء مدارس رياضية تجريبية".

(٢٧) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٢٠٩ لسنة ١٩٨٨ بشأن "إنشاء مدارس إعدادية مهنية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي".

(٢٨) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٢٧٢ لسنة ١٩٨٨ بشأن تعديل اللائحة الداخلية للمدارس الرياضية التجريبية.

(٢٩) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٢٧٠ بتاريخ ١٩٨٩/١٠/٢٦ بشأن "نظام تقويم الطلاب في امتحانات النقل والشهادة بالتعليم الأساسي والنقل بالمرحلة الثانوية، القاهرة، ١٩٨٩.

(٣٠) جمهورية مصر العربية وزارة التخطيط: مشروع الخطة الخمسية ٧٨-١٩٨٢، المجلد الثاني (الإنسان المصري)، القاهرة، أغسطس ١٩٧٧.

(٣١) وزارة التخطيط: الإطار العام التفصيلي للخطة الخمسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ٨٢/١٩٨٣-١٩٨٧/٨٦، الجزء الثاني، القاهرة، ديسمبر ١٩٨٢.

(٣٢) جمهورية مصر العربية: وزارة التخطيط: الخطة الخمسية الثالثة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ٩٢|٩٣-٩٦|١٩٩٧، المجلد الأول القاهرة، ١٩٩٢.

(٣٣) وزارة التخطيط: الخطة الخمسية الثالثة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ٩٢/٩٣، ٩٦/١٩٩٧ مـــج٢، القاهرة إبريل ١٩٩٢.

(٣٤) المجلس القومي للطفولة والأمومة: مكون الطفولة والأمومة فـــي الخطـــة الخمســـية الثالثـــة للتنميـــة الاقتصادية والاجتماعية٩٢/١٩٩٣- ٩٦/١٩٩٧، المجلد الأول، القاهرة، يونيو ١٩٩٢.

(٣٥) وزارة التربية والتعليم: اللائحة الداخلية لمدارس اللغات التجريبية، ١٩٧٩.

(٣٦) وزارة التربية والتعليم: قانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ بشأن التعليم الابتدائي الباب الأول.

(٣٧) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للإحصاء ، تطور التعليم العام وتدفقـــه منـــذ منتصـــف القـــرن العشرين ١٩٥٠/١٩٥١-١٩٧٦/١٩٧٧، القاهرة ١٩٧٧.

(٣٨) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي: إحصاء المباني المدرسية في نوفمـــبر ١٩٨٤، القاهرة، ١٩٨٥.

(٣٩) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للتخطيط والمتابعة : الهدر المدرسي فـــي التعليـــم الأساســـي – دراسة إحصائية ، القاهرة، أغسطس ١٩٨٩، جدول رقم ٨،٧.

(٤٠) وزارة التربية والتعليم–الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي: بيان نسبة التسرب خلال الفترة مـــن ١٩٨٢/٨١-١٩٨٨/٨٧، القاهرة، ١٩٨٩.

(٤١) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي. إحصاء المباني المدرســـية، نوفمـــبر ١٩٨٨/٨٩، القاهرة ١٩٩٠.

(٤٢) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، أعداد المقيدين والمتسربين ونســـب التسرب في المرحلة الإعدادية من العام الدراسي ١٩٩٤/٩٥-١٩٩٥/٩٦، القاهرة، ١٩٩٦.

(٤٣) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي. إحصاءات التعليم قبل الجامعي خلال الفترة من ١٩٨٨-١٩٩٩.

(٤٤) وزارة التربية والتعليم – الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي . إحصاءات التعليم قبل الجامعي عن الأعوام من ١٩٩٠/١٩٩٩.

(٤٥) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي: إحصاءات التعليم قبل الجامعي مـــن الفترة ١٩٩١/١٩٩٢ حتى ١٩٩٨/١٩٩٩.

(٤٦) وزارة المعارف العمومية: المراقبة العامة للمشروعات والإحصاء. أنواع المدارس ومراحل التعليم فـــي مصر والروابط التي تربط بعضها ببعض، القاهرة ديسمبر ١٩٥٠.

(٤٧) وزارة المعارف العمومية: مناهج ومواد الدراسة للمرحلة الإعدادية، القاهرة ١٩٥٤.

(٤٨) وزارة القوى العاملة والتدريب: الإدارة العامة لبحوث هيكل القوى العاملة: موازنات العرض والطلـــب ١٩٧٦-١٩٨٧، القاهرة، سبتمبر ١٩٨٨.

(٤٩) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي ح.م.ع ١٩٥٢-١٩٨٥، القـــاهرة يونية ١٩٨٦.

(٥٠) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب السنوي للإحصاء عن الأعوام ٥٢-١٩٨٩، القاهرة: يونيو ١٩٩٠.

(٥١) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي من ٥٢-١٩٩٣، يونيو ١٩٩٤.
(٥٢) الجهاز المركزي لتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي ١٩٩١-١٩٩٦، القاهرة، يونيو ١٩٩٧.
(٥٣) أحمد نجيب الهلالي: تقرير عن إصلاح التعليم في مصر. وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية، القاهرة، ١٩٥٠.
(٥٤) أكاديمية الإنماء التربوي: اقتصاديات التعليم الأساسي المركز العربي للإنماء التربوي والاجتماعي. القاهرة سبتمبر ١٩٨٤.
(٥٥) البنك الأهلي المصري: التقرير السنوي عن حالة الاقتصاد المصري خلال العام ١٩٩٤-١٩٩٥. القاهرة، ١٩٩٥.
(٥٦) البنك الأهلي المصري: التقرير السنوي عن حالة الاقتصاد المصري خلال العام ١٩٩٧-١٩٩٨. القاهرة، ١٩٩٨.
(٥٧) البنك الدولي تقرير عن التنمية في العالم ١٩٨٦، ترجمة مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة يوليو سنة ١٩٨٦.
(٥٨) البنك الدولي: تقرير عن التنمية في العام ١٩٩٧، ترجمة مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٩٧.
(٥٩) المجالس القومية المتخصصة: امتداد مرحلة الإلزام والتعليم الأساسي، القاهرة، يوليو ١٩٧٩.
(٦٠) المجالس القومية المتخصصة: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا - الدورة الثالثة - أكتوبر ١٩٧٥، يوليو ١٩٧٦.
(٦١) المجالس القومية المتخصصة: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثامنة عشر، القاهرة ٨٩| ١٩٩٠.
(٦٢) المجالس القومية المتخصصة: موسوعة المجالس القومية المتخصصة، ١٩٧٤-١٩٨٩، المجلد السادس.
(٦٣) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: تطور التربية والتعليم في ح.ع.م خلال الفترة من ١٩٩٠-١٩٩٢، القاهرة ١٩٩٢.
(٦٤) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: تقرير تطوير التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية عن الفترة من ٩٢/١٩٩٤، القاهرة، ١٩٩٤.
(٦٥) المركز القومي للبحوث التربوية: تطور التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية خلال الفترة من ٨١|٨٢- ٨٣|١٩٨٤، القاهرة ، ١٩٨٤.
(٦٦) المركز القومي للبحوث التربوية: تطور التربية والتعليم في ح.م.ع خلال الفترة من ٨٤. القاهرة ١٩٨٦.
(٦٧) المركز القومي للبحوث التربوية: تطور التعليم في جمهورية مصر العربية في الفترة من ٨٤|٨٥-٨٥|١٩٨٦، القاهرة ١٩٨٦.
(٦٨) المركز القومي للبحوث التربوية: تقارير تطور التربية والتعليم عن الأعوام ٧٠/٧١-٨٠/١٩٨١.

obeikandl.com

(٦٨) المركز القومي للبحوث التربوية: تقارير تطور التربية والتعليم عن الأعوام ٧٠/٧١-٨٠/١٩٨١.
(٦٩) المركز القومي للبحوث التربوية: تقارير تطور التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية خلال الفترة من ٨١|١٩٨٢ وحتى ٨٨|١٩٩٠، القاهرة من ٨٢-١٩٩٠.
(٧٠) المركز القومي للبحوث التربوية: تقرير تطور التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية، عن الفترة من ٨٤-١٩٨٦، القاهرة ١٩٨٦.
(٧١) المركز القومي للبحوث التربوية: تقرير تطور التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية، عن الفترة من ٩٢-١٩٩٤، القاهرة ١٩٩٤.
(٧٢) المركز القومي للبحوث التربوية: تقرير عن تقييم المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثماني صفوف بمدينة نصر، القاهرة، يناير ١٩٧٧.
(٧٣) المركز القومي للبحوث التربوية: جهاز التوثيق والمعلومات التربوية، نظام التعليم في جمهورية مصر العربية، القاهرة، ١٩٧٤.
(٧٤) المركز القومي للبحوث والتربوية والتنمية: تطور التربية والتعليم في ح.ع.م خلال الفترة من ١٩٩٤-١٩٩٦، القاهرة ١٩٩٦.
(٧٥) الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، مشروع الوكالة رقم ١٣٩/٢٦٣، التعديل الرابع لاتفاقية لجنة التعليم الأساسي. وزارة التربية والتعليم، القاهرة في ١٩٨٨/٦/٢٢.
(٧٦) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقرير التنمية البشرية في العالم، لعام ١٩٩١، نيويورك ١٩٩١ تعريب مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
(٧٧) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٥، دار العالم العربي للطباعة، القاهرة ١٩٩٥.
(٧٨) تقرير الخبراء الأمريكيين: المقدم إلي اللجنة الدائمة للأفراد الفنيين، القاهرة ديسمبر ١٩٦٢.
(٧٩) تقرير اللجنة الوزارية للقوي العاملة عن سياسة التعليم، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٦.
(٨٠) رئاسة الجمهورية: المجالس القومية المتخصصة. امتداد مرحلة الإلزام والتعليم الأساسي، القاهرة، ١٩٧٩.
(٨١) مجلس الشورى: تقرير لجنة الخدمات عن موضوع "نحو سياسة تعليمية"، دورة الانعقاد العادية الثاني عشر، القاهرة لـ١٩٩٢.
(٨٢) مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، التقرير الإستراتيجي العربي ١٩٨٧، القاهرة ١٩٨٨.
(٨٣) مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، بالأهرام، التقرير الاستراتيجي العربي ١٩٩٠، القاهرة ١٩٩١.
(٨٤) مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، التقرير الاستراتيجي العربي ١٩٩٢، القاهرة ١٩٩٣.
(٨٥) مركز الوثائق والبحوث التربوية: تقارير تطور التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية، خلال الفترة من ٥٥|١٩٥٦ حتى عام ٦٤|١٩٦٥.

obeikandi.com

(٨٦) مركز الوثائق والبحوث التربوية: تقرير تطور التربية والتعليم في العام الدراسي ٦٠|١٩٦١، القاهرة، ١٩٦٢.

(٨٧) مركز دراسات وبحوث الدول النامية: تقرير التنمية الشاملة في مصر، العدد الأول ١٩٩٨.

(٨٨) معهد التخطيط القومي مصر–تقرير التنمية البشرية ١٩٩٤، القاهرة ١٩٩٥.

(٨٩) وزارة التربية والتعليم : إدارة مصر الجديدة التعليمية: المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر، القاهرة ١٩٧٩.

(٩٠) وزارة التربية والتعليم: التربية والتعليم في ثماني سنوات ١٩٥٢– ١٩٦٠، القاهرة.

(٩١) وزارة التربية والتعليم: التعليم الإعدادي واقعه وملامح تطويره، القاهرة ١٩٩٤.

(٩٢) وزارة التربية والتعليم: الحملة القومية لمحو الأمية، المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية، القاهرة ، ١٩٩١.

(٩٣) وزارة التربية والتعليم: اللجنة الاستشارية لتطوير التعليم قبل الجامعي، أهداف التربية والتعليم في مصر رؤية مستقبلية، القاهرة ١٩٨٧.

(٩٤) وزارة التربية والتعليم: تطور التعليم الإعدادي والثانوي في عهد الثورة، القاهرة، يونيو ١٩٦٣.

(٩٥) وزارة التربية والتعليم: تطور التعليم للجميع في مصر منذ مؤتمر جومتين ١٩٩٠ وحتى الآن. ورقة مقدمة من وفد مصر إلى ندوة التعليم للجميع القاهرة ١٩٩٤.

(٩٦) وزارة التربية والتعليم: تقرير بشأن احتياجات الدولة من المباني المدرسية في السنوات العشر المقبلة ٨٥|١٩٨٦–٩٤|١٩٩٥، القاهرة في ١٠|٣|١٩٨٥.

(٩٧) وزارة التربية والتعليم: تقرير ج.م.ع عن التعليم، تقرير مقدم لمؤتمر الوزراء العرب للتربية والتعليم المنعقد في صنعاء في المدة من ١–٣ ديسمبر١٩٧٢، مركز التوثيق التربوي، القاهرة، ١٩٧٢.

(٩٨) وزارة التربية والتعليم: تقرير عن تطوير التعليم في مصر في العام الدراسي٥٣|١٩٥٤، القاهرة ١٩٥٤.

(٩٩) وزارة التربية والتعليم: محضر اجتماعات هيئة التخطيط العليا. القاهرة، ١٩٦٠.

(١٠٠) وزارة التربية والتعليم: محضر اجتماعات هيئة التخطيط العليا، القاهرة ١٩٦٣.

(١٠١) وزارة التربية والتعليم: نحو سياسة تعليمية مستقرة. بيان سيادة وزير التربية والتعليم أمام مجلس الشورى في ٢مارس ١٩٩٢، القاهرة، ١٩٩٢.

(١٠٢) وزارة التربية والتعليم، مركز الوثائق التربوية: تقرير تطوير التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة من عام ٥٨/١٩٥٩٥. القاهرة، ١٩٥٩.

(١٠٣) يوسف خليل يوسف: تقرير بشأن موقف تجربة التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٨٠.

ب– الكتب:

(١٠٤) إبراهيم العيسوي: الدعم– معالجة اقتصادية سياسية. دار الموقف العربي، القاهرة ١٩٨٧.

(١٠٥) إبراهيم العيسوي: المأزق والمخرج- أزمة الاقتصاد المصري وسبل مواجهتها. شركة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٧.
(١٠٦) إبراهيم سعد الدين وآخرون: صور المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط٢، ١٩٨٩.
(١٠٧) أحمد إسماعيل حجي: تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية- دراسة نقدية للسياسات التعليمية في مصر في ضوء الفكر التربوي والخبرات الأجنبية، مكتبة النهضة، القاهرة ١٩٨٩.
(١٠٨) أحمد إسماعيل حجي: نظام التعليم في مصر. دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٧.
(١٠٩) أحمد الأصفر: الثقافة العربية الراهنة بين مظاهر الوحدة والتنوع وتحديات العصر، عالم المعرفة، ع٤٠٦، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٧.
(١١٠) أحمد زكي صالح: الأسس النفسية للتعليم الثانوي. مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ١٩٥٩.
(١١١) أسامة خالد: المستقبل العربي في العصر الأمريكي، مركز القادة للكتاب والنشر، القاهرة ١٩٩٢.
(١١٢) أنطوان زحلان وآخرون: مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم تحرير سعد الدين إبراهيم، منتدى الفكر العربي، عمان،الأردن،١٩٨٩.
(١١٣) السيد زهره: أحزاب المعارضة وسياسة الانفتاح الاقتصادي في مصر، دار الموقف العربي، القاهرة ١٩٨٦.
(١١٤) السيد ياسين: العالمية والعولمة، نهضة مصر، القاهرة، يناير ٢٠٠٠.
(١١٥) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للأطفال "اليونيسيف": ظاهرة عمالة الأطفال، القاهرة، ١٩٩١.
(١١٦) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية: المسح الاجتماعي الشامل للمجتمع المصري من عام ١٩٥٢-١٩٨٠ القاهرة ١٩٨٥.
(١١٧) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: التعليم الأساسي في إطار التنمية الشاملة في البلاد العربية إدارة التوثيق والمعلومات – اليكسو، القاهرة ، ١٩٨٠.
(١١٨) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الخطة الشاملة للثقافة العربية، مج ١، ذات السلاسل، الكويت، ١٩٨٦.
(١١٩) اليونسكو: التنمية الثقافية- تجارب إقليمية، ترجمة سليم مكسور، المؤسسة للدراسات والنشر، ١٩٨٠.
(١٢٠) اليونسكو، الشعبة القومية للتعليم والثقافة والعلوم: دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني. تونس، ١٩٨٤.
(١٢١) جاك حلاق: الاستثمار في المستقبل – تحديات الأولويات التعليمية في العالم النامي. ترجمة وفاء حسن وهبي وجابر عبد الحميد جابر، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية "يوندباس"، عمان، ١٩٩٢.
(١٢٢) جلال أمين: الاقتصاد والسياسة والمجتمع في عصر الانفتاح، مكتبة مدبولى ، القاهرة، ١٩٨٤.
(١٢٣) جلال أمين: قصة ديون مصر الخارجية من عهد محمد على إلى اليوم. سيناء للطباعة والنشر القاهرة ١٩٨٧.

(١٢٤) جلال أمين: ماذا حدث للمصريين: تطور المجتمع المصري في نصف قرن ١٩٤٥-١٩٩٥، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٩٩.
(١٢٥) جلال أمين: معضلة الاقتصاد المصري، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة ١٩٩٤.
(١٢٦) جمال عبد الناصر: فلسفة الثورة: الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ب ت.
(١٢٧) جمهورية ألمانيا الاتحادية: نظام التعليم المدرسي بجمهورية ألمانيا الاتحادية (أووز أكالين: محرر)، الاتحاد الأوروبي، القاهرة، ١٩٩٢.
(١٢٨) جمهورية مصر العربية-مجلس الوزراء: مصر والقرن الحادي والعشرين-تقديم الدكتور كمال الجنزوري رئيس مجلس الوزراء، كتاب الأهرام الاقتصادي ١١٤، القاهرة يوليو ١٩٩٧.
(١٢٩) حازم الببلاوي: دور الدولة في الاقتصاد، دار الشروق، القاهرة ١٩٩٩.
(١٣٠) حامد عمار ونبيل نوفل: نداء عمان التربوي. عمان، الأردن، مايو ١٩٩٠.
(١٣١) حامد عمار: أحوال الإنسان في ربوع مصر-ومؤشراتها في مطلع التسعينات رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٤.
(١٣٢) حامد عمار: التنمية البشرية في الوطن العربي- المفاهيم المؤشرات الأوضاع، سيناء للنشر، القاهرة، ١٩٩٢.
(١٣٣) حسين كامل بهاء الدين: التعليم والمستقبل. دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٧.
(١٣٤) دولة البحرين، وزارة التربية والتعليم: التعليم في دول الشرق الأوسط (إعداد وترجمة فائقة سعيد صالح) البحرين، ١٩٩٨.
(١٣٥) ر. م. أفاكوف: مستقبل التربية وتربية المستقبل. حلقة دراسية، ترجمة صادق إبراهيم عودة، المعهد الدولي للتخطيط التربوي، تونس، ١٩٨٧.
(١٣٦) رئاسة مجلس الوزراء: المجلس القومي للطفولة والأمومة: التخطيط لسد منابع أمية الأطفال والأمهات، تقرير، القاهرة، ١٩٩٢.
(١٣٧) رشدي لبيب، محمود عبد الرازق: تاريخ ونظام التعليم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٢.
(١٣٨) رضا هلال: صناعة التبعية، دار المستقبل العربي، القاهرة ١٩٨٧.
(١٣٩) رمزي زكي: التاريخ النقدي للتخلف- دراسة في أثر نظام النقد الدولي على التكون التاريخي للتخلف لدول العالم الثالث، عالم المعرفة عدد ١١٨، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ١٩٨٧.
(١٤٠) رمزي زكي: فكر الأزمة،ط١، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٨٧.
(١٤١) رمزي زكي: محنة الديون وسياسات التحرير في دول العالم الثالث، دار العالم الثالث للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٩١.
(١٤٢) رمضان أحمد عبيد: نظام التعليم في فرنسا. في: الأصول المنهجية والتعليم في أوروبا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر. بيت الحكم للإعلان والنشر، القاهرة، ١٩٩٦.
(١٤٣) زينب عبد العظيم: صندوق النقد الدولي والإصلاح الاقتصادي في الدول النامية جوانب سياسية، كتاب الأهرام الاقتصادي عدد ١٤٣، القاهرة، ديسمبر ١٩٩٩.

(١٤٤) سامي منصور: تجارة السلاح والعالم الثالث. مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ع ٢٧ القاهرة، يونيو ١٩٧٩.

(١٤٥) سعد الدين إبراهيم: "الأبعاد الثقافية للنظام العالمي الجديد" في عالم الغد عالم واحد أم عوالم متعددة، الأهرام الاقتصادي، ع ٢٤، أكتوبر ١٩٩١.

(١٤٦) سعد جلال: المرجع في علم النفس التربوي. دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٠.

(١٤٧) سعيد إسماعيل: محنة التعليم في مصر. كتاب الأهالي، ع٤، القاهرة ١٩٨٤.

(١٤٨) سليمان نسيم وآخرون: تكافؤ الفرص في السياسة التعليمية في مصر، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ١٩٩٢.

(١٤٩) سيمون برومللي – راي بوسن: التكيف في مصر، الاقتصاد السياسي للإصلاح في مصر، ترجمة حسن أبو بكر، طـ الأول سنة ١٩٩٦، مركز المحروسة للبحوث والتدريب والنشر، القاهرة ١٩٩٦.

(١٥٠) شكري عباس حلمي: التعليم الابتدائي في مصر تطوره وأبعاده الثقافية واقعة ومستقبلة، مطبعة الحضارة العربية، القاهرة ١٩٨٧.

(١٥١) عبد الخالق عبد الله: العالم المعاصر والصراعات الدولية. سلسلة عالم المعرفة : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ع ١٣٣ الكويت ١٩٨٩.

(١٥٢) عبد الله عبد الدائم: نحو فلسفة تربوية عربية– الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩١.

(١٥٣) عثمان محمد عثمان: أزمة البطالة– الجذور والحلول المكتب الاقتصادي لحزب التجمع القاهرة ١٩٩٠.

(١٥٤) على الدين هلال وآخرون: الانتخابات البرلمانية في مصر من سعد زغلول حتى مبارك في " التطور الديمقراطي في مصر قضايا ومناقشات " على الدين هلال محرر جامعة القاهرة، مكتبة نهضة مصر القاهرة ١٩٨٦.

(١٥٥) على ليله: الشباب في مجتمع متغير– تأملاته في ظواهر الأحياء والعنف، الحرية الحديثة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٩٠.

(١٥٦) فؤاد بسيونى متولي: التعليم الفني، تاريخه– تشريعاته– إصلاحاته– مستقبله، دار المعارف الجامعية الإسكندرية، ١٩٨٩.

(١٥٧) فؤاد مرسي: الرأسمالية تحدد نفسها، عالم المعرفة، ع ١٤٧، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٠.

(١٥٨) فايز مراد مينا: مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد، مركز بن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة، ١٩٩٢.

(١٥٩) فيرنان محمد طاهر: مشكلة نقل التكنولوجيا– دراسة لبعض الأبعاد السياسية والاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٦.

(١٦٠) كومبز ف.: أزمة التعليم في عالمنا المعاصر. ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر. دار النهضة، القاهرة، ١٩٧١.

obeikandi.com

(١٦١) لجنة التعليم بالحزب الوطني: أوضاع المدرسة الابتدائية، القاهرة، بدون تاريخ.
(١٦٢) محمد السيد عبد السلام: التكنولوجيا الحديثة والتنمية الزراعية في الوطن العربي. عالم المعرفة، ع ٥٠، الكويت، فبراير ١٩٨٢.
(١٦٣) محمد جمال نوير وشكري عباس حلمي: التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية – دراسة حالة، مركز التنمية البشرية والمعلومات، الجيزة، ١٩٨٧.
(١٦٤) محمد حسنين هيكل: مصر والقرن الواحد والعشرون– ورقة في حوار دار الشروق، القاهرة، ١٩٩٤.
(١٦٥) محمد خيري حربي وآخرون: تطوير التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة خلال الخمسين سنة الأخيرة (١٩٢٠–١٩٧٠) الشعبة القومية لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) القاهرة، نوفمبر ١٩٧٠.
(١٦٦) محمد مصالحة: السياسة الإعلامية الاتصالية في الوطن العربي، ط١، شروق، لندن، ١٩٨٦.
(١٦٧) محمد منير مرسي: الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث. عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٢.
(١٦٨) محمد نعمان نوفل: بعض الآثار المتوقعة لسياسات التكيف الهيكلي على التعليم، القاهرة، ١٩٩٤.
(١٦٩) محمود مسعدي: التنمية الثقافية في الدول العربية في التنمية الاقتصادية تجارب إقليمية، اليونسكو– المؤسسة العربية للدراسات والنشر، تونس، ١٩٨٠.
(١٧٠) مركز دراسات الوحدة العربية: مستقبل الأمة العربية، التحديات والخيارات التقرير النهائي لمشروع استشراق مستقبل الوطن العربي، بيروت، ١٩٨٨.
(١٧١) مكتب التربية العربي لدول الخليج: الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية، إعداد مجموعة الدراسات اليابانية. ترجمة ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض، ١٩٨٨.
(١٧٢) منتدى الفكر العربي والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية: تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين– الكارثة والأمل، عمان، ١٩٩١.
(١٧٣) منصور حسين ويوسف خليل يوسف: التعليم الأساسي – مفاهيمه ومبادئه وتطبيقاته مكتبة الغريب، القاهرة، ١٩٧٨.
(١٧٤) نبيل على: العرب وعصر المعلومات، عالم المعرفة، ع ١٨٤، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٤.
(١٧٥) نزيه نصيف الأيوبي: الدولة المركزية في مصر، " مشروع استشراف مستقبل الوطن العربي محور المجتمع والدولة "، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ١٩٨٩.
(١٧٦) هاشم محمد سعيد عبد الوهاب: التعليم التقني في الوطن العربي – الواقع والاتجاهات. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٥.
(١٧٧) هانس– بيتر مارتين وهارالد شومان: فخ العولمة– الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية– ترجمة عدنان عباس على، عالم المعرفة، ع ٢٣٨، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٨.
(١٧٨) هلموت داتر: التدريب المهني المزدوج في ألمانيا – مدخل. مؤسسة هانس زايدل، القاهرة، يوليو ١٩٩٣.

(١٧٩) وحدة الدراسات الخاصة بالقبس: ثورة التسعينات- العالم العربي وحسابات نهاية القرن، أعداد خلدون حسن النقيب، ومبارك العدوان، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩١.
(١٨٠) وزارة الإعلام، الهيئة العامة للاستعلامات" الاستثمار ... وانطلاقه جديدة، القاهرة، ١٩٩٦.
(١٨١) وزارة التربية والتعليم: أهداف التعليم الفني (تجاري - زراعي - صناعي) القاهرة ١٩٦٤.
(١٨٢) وزارة التربية والتعليم: أهداف المرحلة الإعدادية وبعض وسائل تحقيقها، القاهرة، ١٩٦٩.
(١٨٣) وزارة التربية والتعليم: السياسة التعليمية في مصر، القاهرة يوليو ١٩٨٥.
(١٨٤) وزارة التربية والتعليم: المناهج الموحدة للمرحلة الإعدادية العامة للعام الدراسي ٦٣/١٩٦٤، القاهرة ١٩٦٣.
(١٨٥) وزارة التربية والتعليم: دليل التعليم الأساسي، القاهرة، ١٩٨٣.
(١٨٦) وزارة التربية والتعليم: دليل مدرسة التعليم الأساسي، القاهرة، ١٩٧٩.
(١٨٧) وزارة التربية والتعليم: قطاع الكتب إنجازات التعليم في أربع أعوام- مشروع مبارك القومي، القاهرة ١٩٩٥.
(١٨٨) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم. المشروع القومي لتطوير التعليم، مطابع روزاليوسف ، القاهرة ١٩٩٩.
(١٨٩) وزارة التربية والتعليم: ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم في مصر. القاهرة، ١٩٧٩.
(١٩٠) يستر تارو: الصراع على القمة- مستقبل المنافسة الاقتصادية بين أمريكا واليابان ترجمة أحمد فؤاد بلبع، عالم المعرفة، ع٢٠٤، المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب الكويت، ١٩٩٥.
(١٩١) يوسف شرارة: مشكلات القرن الحادي والعشرين والعلاقات الدولية القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٦.

جـ- رسائل جامعية:

(١٩٢) أبو بكر زيدان عبيد: اتجاهات السياسة التعليمية في مصر في ضوء المتغيرات المجتمعية خلال الفترة من ١٩٧٠ إلى ١٩٩٠. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩١.
(١٩٣) أحمد أحمد العروسي: مدى إفادة وزارة التربية والتعليم من بحوث ودراسات المركز القومي للبحوث التربوية في مجال التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة حلوان، القاهرة، ١٩٩٣.
(١٩٤) أحمد عبد الرحمن الشافعي: تطوير المدرسة الإعدادية العامة بمصر في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة - دراسة مقارنة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٢.
(١٩٥) أحمد محمد عبد الحميد ثابت: دور علاقات التبعية في أزمة التنمية في العالم الثالث " دراسة تطبيقية لتطور التنمية في مصر من ١٩٧٠-١٩٨٠ " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة ١٩٨٧.

(١٩٦) أماني عبد الرحمن صالح: التطور الديمقراطي في مصر ١٩٧٠-١٩٨١ دراسة تحليلية لمتغير القيادة في تجربة مصر الديمقراطية في السبعينيات، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية. جامعة القاهرة ١٩٨٧.

(١٩٧) إيهاب السيد محمد إمام: دراسة تحليلية لسياسة التعليم في مصر خلال الثمانينات. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٤.

(١٩٨) شحاته عبد الخالق عبد الجواد: دراسة تقويمية للمدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٧٩.

(١٩٩) علي محمود رسلان: اتجاهات السياسة التعليمية في مصر في الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٧٤.

(٢٠٠) كامل حامد جاد: تطوير التعليم الثانوي في جمهورية مصر العربية في ضوء المتغيرات المجتمعية والتعليمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٩٦.

د- البحوث والدراسات والمقالات:

(٢٠١) إبراهيم العيسوي: أزمة مصر الاقتصادية، مجلة الدراسات التربوية، مج٤، ج١٦ عالم الكتب، القاهرة ١٩٨٩.

(٢٠٢) إبراهيم مجاهد الشربيني: "أضواء على التعليم الأساسي في القاهرة"، بحوث مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، جامعة حلوان، القاهرة، ١٩٨١.

(٢٠٣) أحمد مجدي حجازي: العولمة وتهميش الثقافة الوطنية- رؤية نقدية من العالم الثالث عالم الفكر، ع ٢، مج ٢٨، المجلس الوطني لثقافة والفنون والآداب، الكويت، ديسمبر، ١٩٩٩.

(٢٠٤) أرفين ف. أدمس: وثيقة حول السياسة العامة للبنك الدولي، مجال التعليم الفني والتقني والتدريب المهني. في مجلة مستقبليات، مج ٢٢، ع٢، ١٩٩٢، اليونسكو، القاهرة، ١٩٩٢.

(٢٠٥) أسامة الغزالي حرب: موقع القطاع الخاص أيديولوجية النظام السياسي في مصر ١٩٥٢-١٩٨٨، بحوث ودراسات المؤتمر العلمي للاقتصاديين المصريين، المؤتمر الثالث عشر، الجمعية العامة للاقتصاد والإحصاء والتشريع القاهرة ١٩٨٨.

(٢٠٦) إيهاب نديم: الاعتبارات الاقتصادية والاجتماعية في تنمية الثروة البشرية والقوي العاملة في مصر، ندوة القيم والاتجاهات، وتأثيرها على خطط التنمية، وزارة القوي العاملة بالتعاون مع مؤسسة فريدريش إيبرت، القاهرة ١٩٨٨.

(٢٠٧) اتحاد الحقوقية العرب: مذكرة عن حقوق الإنسان والحريات الأساسية، ع ٣،٤، بغداد، ١٩٧٩.

(٢٠٨) السيد محمد الشريف: "احتياجات تطبيق التعليم الأساسي" مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، القاهرة، ١٩٨١.

(٢٠٩) المركز القومي للبحوث التربوية بالتعاون مع البنك الدولي: مدى احتفاظ تاركي المدرسة الابتدائية في مصر بمهارات التعليم الأساسي. القاهرة، ١٩٨٤.

(٢١٠) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: التعليم الأساسي في مصر – الواقع والمستقبل، القاهرة، ١٩٩٠.

(٢١١) المركز القومي للبحوث التربوية: الصعوبات التي تواجه نظام المسار الخاص بالحلقة الإعدادية من التعليم الأساسي وأسلوب مواجهتها. القاهرة، ١٩٨٦.

(٢١٢) المركز القومي للبحوث التربوية: الصعوبات التي تواجه نظام المسار الخاص بالحلقة الإعدادية من التعليم الأساسي وأسلوب مواجهتها القاهرة، ١٩٨٦.

(٢١٣) المركز القومي للبحوث التربوية: تقويم خريجي المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر ومقارنتهم بزملائهم من خريجي مدارس التعليم الأساسي، القاهرة ١٩٨٨.

(٢١٤) المركز القومي للبحوث التربوية: تقويم خريجي المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر، ومقارنتهم بزملائهم من خريجي مدارس التعليم الأساسي، القاهرة، ١٩٨٨.

(٢١٥) المركز القومي للبحوث التربوية: دليل المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر، القاهرة، ١٩٧٨.

(٢١٦) المركز القومي للبحوث التربوية: دليل المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر، القاهرة ١٩٧٨.

(٢١٧) المركز القومي للبحوث التربوية: دليل مناقشة التعليم الأساسي، تقرير مقدم إلي لجنة التعليم والبحث العلمي بمجلس الشعب، القاهرة، فبراير ١٩٨٠.

(٢١٨) المركز القومي للبحوث التربوية: لائحة المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثماني صفوف بمدينة نصر.

(٢١٩) جبرائيل بشارة: نحو رؤية مستقبلية للتربية العربية في القرن الحادي والعشرين. (كلمة التحرير)، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافية.

(٢٢٠) جلال أحمد أمين: بعض قضايا الانفتاح الاقتصادي في مصر، بحوث ودراسات المؤتمر السنوي الثالث للاقتصاديين المصريين. الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع، القاهرة، ١٩٧٨.

(٢٢١) حسام الخطيب: أي أفق للثقافة العربية وأدبها في عصر الاتصال والعولمة، عالم الفكر، ع٢، مج ٢٨، أكتوبر ١٩٩١.

(٢٢٢) حسان محمد حسان: دور التعليم العربي في خدمة المجتمع لمواجهه تحديات عام ٢٠٠٠ في ندوة "متطلبات التربية في الوطن العربي لمواجهه مستجدات عام ٢٠٠٠" القاهرة، من ٤-٦ مارس ١٩٩٦، اللجنة الوطنية للتربية والعلوم والثقافة، القاهرة، ١٩٩٦.

(٢٢٣) حسنين توفيق إبراهيم: العولمة- الأبعاد والانعكاسات السياسية، عالم الفكر، ع٢، مج ٢٨، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ديسمبر ١٩٩٩.

(٢٢٤) حسين بشير محمود وعوض توفيق عوض: "التجديد التربوي في مصر – بعض الجهود" بحوث ندوة التجديد التربوي في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة ١٩٨٨.

(٢٢٥) حيدر إبراهيم: العولمة وجدل الهوية الثقافية، في عالم الفكر، ع ٢، مج ٢٨، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ديسمبر ١٩٩٩.

(٢٢٦) دارم البصام: الاتجاهات المستقبلية للتعليم، في: نحو رؤية مستقبلية للتربية العربية في القرن الحادي والعشرين. المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع١، مج١٧، يونيو ١٩٨٧.

(٢٢٧) ستيفن ب. هاينيمان: النمو الاقتصادي والتجارة الدولية في الإصلاح التعليمي. مجلة مستقبليات، ع ١٠٤، مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٩٧.

(٢٢٨) سعد الدين إبراهيم (محرر): تعلم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين "الكارثة أو الأمل" منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن ١٩٩١.

(٢٢٩) سعد مرسي أحمد: فلسفة التعليم الأساسي: بحوث ودراسات في مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، القاهرة من ٢١-٢٥ إبريل ١٩٨١، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، القاهرة ١٩٨١.

(٢٣٠) سلامة صابر محمد العطار: واقع التعليم الأساسي في مصر في ضوء بعض المتغيرات العالمية والمجتمعية في دراسة التعليم الأساسي في مصر – الواقع والمستقبل. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٠.

(٢٣١) سمية عبد المجيد وشعبان حامد علي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي في بعض المدارس الابتدائية في جمهورية مصر العربية. (المدرسة الأمريكية-الإنجليزية- الفرنسية-الألمانية). المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٤.

(٢٣٢) سمير لويس سعد: التسرب من التعليم الأساسي في الفترة من ١٩٨٠/٧٩-١٩٩١/٩٠ دراسة إحصائية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٢.

(٢٣٣) شاكر محمد فتحي: مفهوم وصيغ التعليم الأساسي – دراسة تحليلية مقارنة في التعليم الأساسي في مصر – الواقع والمستقبل. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٠.

(٢٣٤) شبل بدران: " الأيديولوجيا والتربية في مصر " دراسة في العلاقة بين بنية النظام السياسي والسياسة التعليمية في الفترة من ١٩٧٢-١٩٨٩، مجلة التربية المعاصرة، ع١٢.س٧، القاهرة ١٩٩٠.

(٢٣٥) ضياء زاهر: "مستقبل التعليم في المنطقة العربية- التوقعات النوعية" ورشة عمل حول المفاهيم والأساليب الحديثة في التخطيط التربوي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، القاهرة، ١٩٩١.

(٢٣٦) عبد السلام عبد الغفار: "مشكلات التطبيق في التعليم الأساسي" بحوث مؤتمر معلم التعليم الأساسي الحاضر والمستقبل، كلية التربية جامعة حلوان، القاهرة ١٩٨٦.

(٢٣٧) عبد الفتاح جلال: تطوير التعليم الإعدادي وتحديات القرن الحادي والعشرين، المؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي (التقرير النهائي) الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، القاهرة نوفمبر ١٩٩٤.

(٢٣٨) عوض توفيق عوض: التعليم الإعدادي الفني- البدايات والتطور، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة ١٩٦٤.

(٢٣٩) عوض مختار هلوده: البطالة في مصر- قياسها وأساليب علاجها: دراسات وبحوث مؤتمر العمل الرابع للاقتصاديين المصريين حول الموارد البشرية والبطالة، القاهرة (٢٣-٥) نوفمبر ١٩٨٩، الجمعية المصرية للاقتصاد والتشريع القاهرة ١٩٨٩.

(٢٤٠) فؤاد أبو حطب: "مستويات المهارة لمستويات متعددة من التعليم الأساسي" في مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق . كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، القاهرة، ١٩٨١.

(٢٤١) فؤاد حلمي: تمويل التعليم الأساسي في مصر- رؤية مستقبلية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة ١٩٩١.

(٢٤٢) فؤاد فريد إسماعيل: "الأهداف التربوية العامة للوطن العربي وأثرها في بناء الإنسان الصالح" بحوث المؤتمر التربوي الثامن عشر لجمعية المعلمين الكويتية في الفترة من ٢٦-٣١ مارس ١٩٨٨، الكويت ١٩٨٨.

(٢٤٣) كلير بورستول: الألفبائية في في أوربا في زمن التطورات السريعة. في مجلة مستقبليات، مج ٢١، ع٤، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٩١.

(٢٤٤) محمد الهادي عفيفى وسعد موسى أحمد: " المعلم في مجتمع عصري أسس إعداده ونموه المهني "بحوث مؤتمر التعليم في الدولة المصرية، القاهرة من ٢٠-٢٣ فبراير ١٩٧١ الجزء الأول مركز التوثيق التربوي، ١٩٧٢.

(٢٤٥) محمد خليفة بركات: الحاجة إلي إعادة تخطيط المرحلة الإعدادية، صحيفة التربية، س١٢، ع١، القاهرة نوفمبر ١٩٥٩.

(٢٤٦) محمد عبد الشفيع: النظام الاقتصادي العالمي في مرحلة انتقال بحوث ودراسات المؤتمر العلمي السنوي التاسع عشر للاقتصاديين المصريين في الفترة من ٢١-٢٣ ديسمبر ١٩٩٥، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع، القاهرة، ١٩٩٥.

(٢٤٧) محمد على حافظ: تطوير التعليم بالمرحلة الإعدادية، صحيفة التربية، ع٢، يناير ١٩٦٤.

(٢٤٨) محمد نبيل نوفل: دراسات في التربية السوفيتية في الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٣.

(٢٤٩) محمد نبيل نوفل: رؤى المستقبل-المجتمع والتعليم في القرن الحادي والعشرين (المنظور العالمي والمنظور العربي) في المجلة العربية للتربية ع١، مج ١٧، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ١٩٩٧.

(٢٥٠) محمود عبد الفضيل: الطبقة الوسطي وأزمة المجتمع المصري، مجلة الهلال، عدد تذكاري القاهرة، يناير ١٩٩٢.

(٢٥١) محيا زيتون: مستقبل التعليم في الوطن العربي في ظل إستراتيجية إعادة الهيكلة الرأسمالية - نحو رؤية مستقبلية للتربية العربية في القرن الحادي والعشرين. المجلة العربية للتربية (عدد خاص)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع١، مج ١٧، تونس ١٩٩٧.

(٢٥٢) منظمة اليونسكو: التربية والصحة النفسية، في أعمال مؤتمر التربية والصحة النفسية، يناير ١٩٥٢ (تحرير ود وول) ترجمة إبراهيم حافظ، مراجعة عبد العزيز القوصي. دار الهلال، القاهرة، ١٩٥٢.

(٢٥٣) نادية جمال الدين: التعليم وأمن الوطن والمواطن العربي في عالم سريع التغير، في ندوة التربية لاتحاد المعلمين العرب، جامعة الدول العربية، القاهرة، ديسمبر١٩٩٤.

(٢٥٤) نادية كمال محمود: التوجيه التربوي والمهني ومتطلبات تحقيقه في المدرسة الثانوية الشاملة. بحوث مؤتمر تطوير المدرسة الثانوية العامة في ضوء تجارب المدرسة الثانوية الشاملة. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٨٩.

obeikandl.com

(٢٥٥) وزارة التربية والتعليم: مذكرة بشأن مدة الدراسة في المرحلة الابتدائية، القاهرة ديسمبر ١٩٦٥.
(٢٥٦) وزارة القوي العاملة والتدريب: تحليل ظاهرة البطالة على المستوى القومي في المؤتمر العلمي الرابع عشر للاقتصاديين المصريين حول الموارد البشرية والبطالة. الجمعية المصرية للاقتصاد والتشريع، القاهرة ١٩٨٩.

هـ- الجرائد:

(٢٥٧) الأهرام الاقتصادي: ع٩٩٢، القاهرة في ١٨/١/١٩٨٨.
(٢٥٨) بيان السيد كمال الدين حسين وزير التربية والتعليم في مجلس الأمة في أغسطس، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٥٧.
(٢٥٩) جريدة الأهرام : خطاب الرئيس محمد أنور السادات في افتتاح جلسات مجلس الأمة في ١٩ نوفمبر ١٩٧٠، القاهرة. ٢٠نوفمبر ١٩٧٠.
(٢٦٠) جريدة الأهرام: ١٣ مايو ١٩٩٦.
(٢٦١) جريدة الأهرام: ١٦ نوفمبر ١٩٩٥.
(٢٦٢) جريدة الأهرام: بيان الرئيس محمد أنور السادات في ٣٠/٨/١٩٧١، القاهرة ٣١/٨/١٩٧١.
(٢٦٣) جريدة الأهرام: خطاب الرئيس محمد أنور السادات في المؤتمر الأول للحزب الوطني في ١/١٠/١٩٨٠ القاهرة في ٢/١٠/١٩٨٠.
(٢٦٤) جريدة الجمهورية: تصريح سيادة وزير التربية والتعليم أمام مجلس الشعب، القاهرة في ١٢/١/١٩٩٣.
(٢٦٥) جريدة مايو: حديث السيد الوزير حول التعليم الأساسي في مصر، ع١٦١، القاهرة، ٢٣ يناير ١٩٨٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

(1) Academy for Education Development: Basic Education in Egypt, An Assessment –Washington D,C.,1984.
(2) American Association of school Administrators What students must know to succeed in the twenty first century "the futurist July/August 1996-vo30, 4,special report.
(3) China State, Education Commission: The Development and Reform of Education in China 1995-1996. A Report Presented to the International Conference on Education 45th Session. Geneva, 1996.
(4) Elizabeth, Halsall: The Comprehensive School. Great Britain. A. Wheaton & Co., Exeter, 1973.
(5) Encyclopedia Americana, Grolier Incorporated, USA, 1992, Vol. 19, P. 678.
(6) Germany, Ministry of Education and Cultural Affairs: The Education System in the Federal Republic of Germany. Germany, 1994.
(7) H. Phillips: What is meant by Basic Education? UNESCO, IIEP- Paris, 1975.
(8) Harbison: Education Planning and Human, Resources development. Unesco, 1976.
(9) Inkeles and Smith: Becoming Modern Individual Change in Six Developing Countries. Heinemann Education Book, 1974, London.

(10) Japan, Ministry of Education: Science, Sports and Culture. Development of Education in Japan: 1994-1996. (A Report for Submission on the 45th session of the International Conference on Education), Japan, 1996.
(11) Jarl Beng Tsson: "Education Training and Labour Market Development." Futures, World Bank, December 1991.
(12) Kanaya, T.: "Japan System of Education". In: the International Encyclopedia of Education (Vol. 6), PP. 3083-3086.
(13) Laugle J. Lillis K.: Vocationalization in International Perspective. In: Vocationalization Education. Pergamon Press, Oxford, 1988.
(14) Ministere de L'Educaiton: "XXXIXI Session de la Conference International de L'Education", Geneve, 1984.
(15) Ministere de L'Education National, 40, "Session la Conference International de L'Education", Rapport de la France, Geneve, 1986.
(16) Ministry of Education, Education Development in Korea 1994-1996. The 45 session of the International Conference on Education, Geneve, 1997.
(17) Ministry of Education, Education Reform for New Education System. Summary Report. Seoul, 1996.
(18) Philip, Robinson: Perspectives on the Sociology of Education, an Introduction. London Rotledge & Kegan aui.
(19) Schlechty, P. H.: Schools for the Twenty-First Century. Oxford, Jossy-Bass Publishers, 1991.
(20) Shin, Se-ho: "Republic of Korea, System of Education", In. the International Encyclopedia of Education. (Vol. 6), PP. 3161-3170.
(21) Teng, Teng: China People's Republic of: System of Education. In The International Encyclopedia of Education, Vol. 12, PP. 750-755.
(22) Toffler, Alvin, The Third War, Pan Books Ltd. London, 1983.
(23) United Nations Center on Transnational corporations and The Transfer of New Emerging Technologies to Developing Countries, U.N. New York, 1990.
(24) Walden Bello and Stephanie Rosenfeld, Dragons in Distress, Asias Miracle Economies in Crisis, Institute for food and Development policy, San Francisco, USA, 1992.
(25) Williamson, B.: Education and Social Change in Egypt and Turkey. Macmillan Press, 1987.