الفصل السادس

مجالات العون الخارجى للتعليم

نظرة تحليلية

obeikandl.com

الفصل السادس

مجالات العون الخارجي للتعليم: نظرة تحليلية.

تناولت الفصول الثلاثة السابقة شبكة العون الخارجي للتعلم قبل الجامعي في مصر من كل من منظومة الأمم المتحدة والوكالات المرتبطة بها، كما تناولت العون المقدم من البنك وصندوق النقد الدوليين، ثم في الفصل الخامس العون الخارجي في إطار التعاون الثنائي.

وسوف يحاول البحث في هذا الفصل تحليل مجالات العون الخارجي للتعليم، بهدف التعرف على أهم المجالات التي لعب فيها العون دوراً فاعلاً في تطوير التعليم من ناحية، ومن ناحية أخرى في أي المجالات لم يحقق العون النجاحات المرجوة منه من خلال المجالات الآتية:

- التعليم الأساسي.
- التعليم الثانوي بنوعياته المختلفة.
- الأبنية التعليمية.
- تطوير المؤسسات التعليمية.
- تطوير المناهج.

أولاً: العون الخارجي والتعليم الأساسي :

حظي التعليم الأساسي في مصر باهتمام بعض الدول والهيئات الأجنبية، والتي سبق توضيحها في فصول سابقة. فقد تلقى التعليم الأساسي عوناً في ١٩٧٢، من ألمانيا الديموقراطية (الشرقية)، وعوناًآخر من البنك الدولي عام ١٩٧٧، ثم من الولايات المتحدة الأمريكية. ولبيان مدى إسهامات العون في تطوير التعليم الأساسي سيحاول البحث تحليل هذا العون.

أعلن وزير التعليم في بيانه أمام مجلس الشعب في يناير ١٩٧٧، عن تخرج أول دفعة من المدرسة التجريبية الموحدة، وأنه يجرى متابعة الخريجين في المدارس الثانوية تمهيداً للتوسع الأفقي في التجربة في بيئات مختلفة، لتعميمها بعد ثبوت نجاحها [١].

وفي ديسمبر ١٩٧٧، أعلن رئيس الوزراء في بيانه أمام مجلس الشعب، أن الوزارة تقوم بتجريب نظام التعليم الأساسي في ١٢٠ مدرسة للأخذ بهذا النظام الجديد[٢].

---

١ - وزير التعليم، بيان وزير التعليم أمام مجلس الشعب، يناير ١٩٧٧، ص ١٨.

٢ - وزارة التربية والتعليم، ما ورد في بيان السيد رئيس الوزراء الذي ألقاه في المجلس بجلسته المنعقدة في ٤/ ١٢/ ١٩٧٧ والخاص بالتعليم والبحث العلمي، ص ٣.

obeikandl.com

ومن الجدير بالذكر أنه قد تم الاتفاق بين وزارة التعليم والبنك الدولى فى ١٩٧٧/٨/١، على إجراء بحث حول "المهارات الأساسية فى التعليم الابتدائى ومدى احتفاظ من يتركون المدرسة بها"[١].

وكان البنك الدولى قد تقدم بصيغة المشروع فى يوليو ١٩٧٧، وقد تم الموافقة على المشروع فى ١٩٧٧/٨/١، وبدأ العمل فى الدراسة الاستطلاعية فى نوفمبر ١٩٧٧ [٢].

ويلاحظ من تاريخ عرض البنك الدولى للمشروع، وتاريخ توقيع الاتفاقية، وبداية العمل بالمشروع، أن فترة المشاورات التى تمت بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولى والوصول إلى الصيغة التى تم بها تنفيذ المشروع هى ثمانى عشر يوما فقط؛ الأمر الذى يثير بدوره استفساراً : هل هذه الفترة هى بالفترة الكافية للأخذ بتطبيق مشروع تجريب التعليم الأساسى، والذى يهدف إلى تغيير نظام التعليم الابتدائى والإعدادى والذى يقضى بمد فترة الإلزام؟

هذا مع الأخذ فى الاعتبار أنه قد ورد فى بيان كل من وزير التعليم ورئيس الوزراء فى نفس العام (١٩٧٧) من محاولة تقييم تجربة المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر بشأن تعميم التجربة [٣].

وبالمقارنة بين كلٍ من العون المقدم من المانيا الديمقراطية بشأن المدرسة التجريبية، والعون المقدم من البنك الدولى : نجد أن مشروع المدرسة التجريبية لم يُطبق إلا على مدرسة واحدة وامتدت التجربة ثمانى سنوات حتى يتم تقييم الخريجين قبل تعميمها، بينما طبق مشروع البنك الدولى على نحو ٤٥٠ مدرسة، ولمدة عامين، دون متابعة أو تقييم للخريجين. [٤]

وبالمقارنة بين أهداف كل من المشروعين نجد أن أهداف المدرسة التجريبية الموحدة كالآتى:

أ - أهداف المدرسة التجريبية الموحدة :

١) مد فترة الإلزام إلى ثمانى سنوات.

٢) تحديث المناهج بما يساير التطور العلمى والتكنولوجى، وذلك بالتأكيد على العلوم الحديثة والرياضيات الحديثة.

٣) التكامل بين المناهج الدراسية والأنشطة المدرسية، بالتربية الجمالية والخلقية والرياضية والاجتماعية.

٤) التأكيد على الدور الاجتماعى للمدرسة، من خلال ربط المدرسة بالبيئة المحلية.

١-

٢ - المرجع السابق، نفس الصفحة.

٣- مجلس الشعب، الفصل التشريعى الثانى، دور الانعقاد العادى الأول، فبراير، ١٩٧٧، ص٣٦.

٤-وزارة التربية والتعليم، تطوير وتحديث التعليم فى مصر، مرجع سبق ذكره، ص ٣١.

obeikandl.com

٥)التكامل بين العلوم النظرية والنواحى التطبيقية.[١]

ب - أهداف نظام التعليم الأساسى كما ورد فى القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١:

١)مد سن الإلزام إلى تسع سنوات.

٢)تزويد الطفل بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمهارات العلمية، بما يمكنه من مواجهة الحياة إذا ما اكتفى بهذه المرحلة.

٣)الجمع بين النواحى النظرية والنواحى العملية لإعداد الفرد، لكى يكون مواطناً اجتماعياً ومنتجاً ومتكيفاً مع المجتمع المحلى.

٤)ربط التعليم بالبيئة المحلية.

٥)ربط التعليم بالعمل المنتج من خلال الممارسات العلمية والمهنية التى يتضمنها المنهج.[٢]

من العرض السابق، نجد أن هناك اتفاقاً بين الكثير من أهداف كل من التجربتين حيث يهدف كل منهما إلى مد فترة الإلزام، وربط التعليم بالبيئة المحلية، والتكامل بين العلوم النظرية والعلوم التطبيقية، إلا أن تجربة المدرسة التجريبية الموحدة كانت تتميز عن تجربة التعليم الأساسى بالتأكيد على العلوم الحديثة والرياضة الحديثة.

كذلك يُلاحظ أن فترة تقييم تجربة المدرسة التجريبية الموحدة استمرت منذ تطبيق التجربة حتى يناير ١٩٧٧، ولم يُأخذ أى قرار بصدد تعميم التجربة رغم أن تقرير تقييمها قد أثبت نجاحها، وأوصى بتطبيقها فى أسيوط. وقد تمت موافقة الوزارة على هذا؛ الأمر الذى يعنى فى مضمونه نجاح التجربة، والتوصية بتطبيقها فى منطقة شبرا بجوار مدرسة جلال فهمى لسهولة التعاون بين المدرستين، كذلك تطبيق التجربة على مدرسة أخرى بحلوان. ومن الملاحظ أن المدارس التى أوصى التقرير بها تقع فى مناطق صناعية، بما يهدف إلى ربط البيئة المحلية بالتعليم.[٣]

كذلك نجد أن تركيز تجربة التعليم الأساسى على اعتبار التعليم الأساسى مرحلة إعداد للعمل، بينما تسعى تجربة المدرسة التجريبية إلى غرس العلوم والتكنولوجيا، تمهيداً لمرحلة أخرى.

نخرج من التحليل السابق بمدى تأثير البنك الدولى على السياسة التعليمية؛ حيث طُبق النظام فى عام ١٩٨١ بدون الأخذ فى الاعتبار الإعداد الكافى سواء للمعلمين، أو تهيئة المناخ، وتوافر الأبنية

١- المركز القومى للبحوث التربوية، تقرير عن تقييم المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثمانى صفوف بمدينة نصر، القاهرة، ١٩٧٧، ص ص٣-٦.

٢- ج م ع ، قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١.

٣ - المركز القومى للبحوث التربوية، تقرير عن تقييم المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثمانى صفوف بمدينة نصر، مرجع سابق.

التعليمية [1]. الأمر الذى أدى إلى العديد من المشاكل لعل أبرزها هو غموض مفهوم التعليم الأساسى – – ليس فقط لدى المعلمين – بل لدى الكثير من المسئولين[2].

هذا بالإضافة إلى أنه عند بدء التجربة لم يكن هناك مناهج مُعدة، والمناهج الوحيدة التى كانت قد أُعدت هى مناهج المجالات العلمية، والتى تم إعدادها فى عجالة. وحتى بعد تشكيل لجنة لإعداد المناهج الدراسية الجديدة فلم تخرج فى مضنونها عن المجالات العلمية [3].

وفى عام ١٩٨١ تلقى التعليم الأساسى عونا أخرمن الولايات المتحدة الأمريكية، لتطبيق النظام السابق، ومد فترة الإلزام. واستمر هذا العون لفترة عشر سنوات، عدلت فيه الاتفاقية حوالى خمس مرات. وقد شمل التطوير كافة مناحى المنظومة التعليمية، من تطوير مناهج، إلىإعداد معلم المرحلة ، إلى الأبنية تعليمية، وتطوير الجهاز الإدارى لوزارة التربية والتعليم.

ونظرا لأهمية الأدوار التى لعبها هذا العون يرى البحث تناول هذه المجالات بشكل منفصل، كل فى حينه.

ج – التعليم الثانوى بشقيه:

عنت الحكومة منذ الثورة بالتعليم الثانوى بأنواعه المختلفة : الثانوى العام، والفنى(الصناعى، والزراعى والتجارى) ومحاولة ربط الجانب النظرى بالجانب العملى؛ ومن ثم فقد سعت للأخذ بصيغ تعليمية جديدة، ومنها صيغة المدرسة الشاملة، مع التوسع فى التعليم الفنى.

بالنسبة للتعليم الفنى :

مع الأخذ بسياسة التوسع فى التعليم الفنى، وزيادة الضغط على مؤسسات التعليم المختلفة، ومشكلات التمويل، اتجهت الدولة إلى العون الخارجى. وقد ساعدها على ذلك تركيز دول المركز المختلفة (المتقدمة) والهيئات الدولية على التعليم المهنى والفنى [4].حيث سعت الدول المانحة إلى التركيز على التعليم الفنى دون التعليم الثانوى العام. وإن كانت مبررات ذلك ترجع إلى ارتفاع نسبة البطالة

١– ج م ع، وزارة التربية والتعليم ، تقرير بشأن احتياجات الدولة من المبانى المدرسية فى العشر سنوات المقبلة ٨٥/٨٦-١٩٩٥/٩٤، ص ٢،٣.

2- Academy for Educational Development , Basic education in Egypt ,an Assessment, Washington, d.c, 1984,p1-3.

٣– محمد جمال نوير وشكرى عباس ، التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية – دراسة حالة ، القاهرة ، التنمية البشرية والمعلومات، ١٩٨٧، ص ١٣١.

- Academy for Educational Development ARE: Basic Education, USAID Grant, No. 263-013 .

٤ – ارجع فى هذا الشأن إلى الفصول ٣، ٤، ٥ حول العون المقدم من المنظمات الدولية والبنك الدولى والعون الثنائى.

فى التعليم العالى من جهة، وما يتطلبه التعليم الفنى من تكلفة أعلى بكثير من تكلفة التعليم الثانوى، ومن ملائمة هذا النوع من التعليم للدول النامية.

وبتحليل إحصاءات فرص العمل أمام خريجى كل من التعليم الجامعى والعالى، والفرص المتاحة لخريجى التعليم الفنى، ومن ثم نسب البطالة فى كل من النوعين، نجد أن نسبة فرص العمل أمام خريجى التعليم العالى والجامعى أعلى منها بالنسبة لخريجى التعليم المتوسط؛ حيث نجد أن نسبة فائض الخريجين من المؤهلات العليا للفترة ٨٣-١٩٨٦ كالتالى :

إجمالى الخريجين من المؤهلات العليا ، ٣٥٤٦٥٨ وإجمالى الفائض ٣٠٠٤٤٣ .

إجمالى الخريجين من المؤهلات المتوسطة ، ١١٢٨٢٦٠ وإجمالى الفائض ١١١٦٣٨٩ .

أى أن نسبة البطالة بين خريجى التعليم الفنى المتوسط أعلى منه فى التعليم العالى ولمزيد من الإيضاح نفرد الجدول التالى؛ ليوضح أعداد الخريجين والمعينين من قبل القوى العاملة، لكلٍ من النوعين من سنة ١٩٧٧-١٩٨٧:

جدول (١٣)

يوضح أعداد الخريجين والمعينين عن طريق القوى العاملة من جملة المؤهلات المتوسطة

سنة التخرج	عدد الخريجين	عدد طلبات الاستخدام	عدد طالبى التعيين	عدد المعينين
١٩٧٧	١٢٠٧	------	-----	-----
١٩٧٨	١٢٨٨	٦٨٠٢	٨١٧٠١	٨١٠٧
١٩٧٩	١٤٧,٩	٨٥,١	٨٥٠١١٨٥	١,٨٥٠١٨٥
١٩٨٠	١٤٥,٦	٨٢٠١	٩٣٠٩	٨٢
١٩٨١	١٨٢٠١	٧٥٠٩	١١٤	٩٣٠٩
١٩٨٢	١٩٧٠٨	٧٥٠٠	-----	١٢٢
١٩٨٣	٢٢٤٠١	٤٤٠٤	-----	٢٠٣
١٩٨٤	٢٤٧٠١	-----	-----	٣٠١
١٩٨٥	٢٩١٠٠	-----	-----	٢٠٤
١٩٨٦	٢٥٩٠٣٣	-----	-----	١٠٨
١٩٨٧	٢٣٩٠٣	-----	-----	-----

المصدر: حسن غيته، بعض مظاهر الخلل فى سوق العمل المصرى، ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر الإقليمى لتنمية واستخدام الموارد البشرية، ١٩٨٨، ص

جدول (١٤)

يوضح أعداد الخريجين والمعينين بالقوى العاملة من حملة المؤهلات العليا

سنة التخرج	عدد الخريجين	عدد طلبات الاستخدام	عدد طالبى التعيين	عدد المعينين
١٩٧٧	٤٠٨٩	٨, ٣٩	٢٠٠٨	٢٠٠٧
١٩٧٨	٥٦٠٥			٢٥٠١
١٩٧٩	٥٦٠٥	٤٣٠٨		٢٨٠٩
١٩٨٠	٦٠٠٢	٦٣٠٢	٢٥٠١	٢٥٠٥
١٩٨١	٦٧٠٠	٥٥٠٠	٢٨٠٩	٢٩٠٣
٦٧٠٠١٩٨٢	٧٣٠١	٤٣٠٤	٣٠٠٢	٣٩٠٣
١٩٨٣	٧٧٠٨	٤٥٠٨	٢٥٠٢	١٣٠٥
١٩٨٤	٨٤٠٧		٢٥٠٣	١٤٠٦
١٩٨٥	٩٤٠٢			١٢٠١
١٩٨٦	٩٧٠٨	-----		١٣٠٥
١٩٨٧	١٠١٢	-----		

المصدر: نادر فرجانى، طبيعة مشكلة التشغيل فى مصر، ورقة بحث مقدمة إلى استراتيجية الاستخدام، وزارة القوى العاملة والتدريب بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للتنمية فى الفترة من ١٨-١٩٨٨/١٢/٢٠

ووفقاً للإحصاءات الأخيرة حول نسب البطالة بين خريجى النوعيين، فنجد أن نسبة البطالة الإجمالية وصلت إلى مليون و٤٠٠ ألف خريج، ونسبة البطالة بين خريجى التعليم الجامعى لم تتعدى ١٢٪، الأمر الذى يوضح أن التعليم الفنى ليس هو الحل فى مشكلة البطالة [١]، كما أن السياسة الانكماشية فى التعليم الجامعى لم تعد ملائمة فى الوقت الحالى؛ حيث أصبح الاتجاه إلى التعليم الجامعى فى معظم الدول المتقدمة يسير نحو الزيادة. حتى فى الدول التى كان التعليم الجامعى فيها لذوى الياقات البيضاء أخذت فى الاتجاه نحو التوسع فى التعليم الجامعى. [٢]

١ – نادية جمال الدين، منهجية تقويم السياسة التعليمية ، ورقة بحث مقدمة إلى ندوة تقويم السياسات الاجتماعية فى مصر فى الفترة من ١٣-١٥ إبريل ١٩٨٨، ص ص١٤٢-١٧٠.

٢- حسين كامل بهاء الدين ، على مسئولية الوزير...التعليم الجامعى وجوبى، الأهرام فى ١٩٩٤/٨/٣١.

هذا بالإضافة إلى أن بعض الدراسات قد أوضحت، أنه وفقاً للتوصيف المهنى نجد أنه مع عام ٢٠٠٠ سيكون هناك فائض فى المستوى القيادى المتمثل فى الأخصائى والمهندس المصمم بينما سيكون هناك نقصاً فى التكنولوجى[١]. أى أن المشكلة أصبحت تركز على التكنولوجيا؛ والتى تتسابق دول المركز فيما بينها للاحتفاظ بمكانتها فى تقسيم العمل الدولى، بينما تسعى فى الجانب الأخر لمحاولة إقناع دول الهامش فى أن التعليم الفنى[٢] هو الصيغة الملائمة لمثل هذه الدول وبالتالى تنعكس هذه النظرة على البناء الاجتماعى فى الدول النامية ومن بينها مصر[٣] ؛ حيث أصبح التعليم الجامعى فى مصر مرتبطاً بالفرص المتاحة أمام التلاميذ ذوى المكانة الاقتصادية والاجتماعية التى تؤهلهم للالتحاق بالجامعة[٤] لما حظوا به من فرص متميزة من التعليم الخاص والأجنبى.

نخرج مما سبق أنه على الرغم من إسهامات العون فى التعليم الفنى لما يتكلفه هذا النوع من التعليم [٥] حيث ساهم فى تحويل عدد كبير من المدارس الثانوية الفنية نظام ثلاث سنوات إلى خمس سنوات، وهو من الأمور المحمودة إلا أنه يجب إعادة النظر حول توزيع العون مرة أخرى لهذا المجال من التعليم فى ضوء السياسة التعليمية الجديدة، والتى ترى ضرورة فى التوسع فى التعليم العام لمواكبة التغيرات العالمية السريعة[٦].

ثانياً: المدرسة الثانوية الشاملة:

مع سعى الدولة للبحث عن نظم تعليمية غير تقليدية، للمزج بين الدراسات النظرية والتطبيقية، لتخريج القوى البشرية والتى تخدم قطاعات الإنتاج المختلفة وفقاً لمتطلبات خطط التنمية[٧]، فقد وقعت الوزارة اتفاقاً على تجريب هذا النوع من التعليم فى مدرسة إعدادية، واثنتين ثانويتين فى محافظات طنطا سوهاج. ومن الجدير بالذكر أن الاتفاق بين الوزارة والبنك الدولى كان فى عام ١٩٧٥، بعد أن تقدم البنك الدولى بعمل بعثة استطلاعية عن التعليم فى مصر، وكان من بين المشروعات التى يمكن المساهمة

---

١ – نقابة المهندسين/ اللجنة العلمية، ندوة البطالة بين المهندس والطاقات المعطلة فى المجتمع المصرى- المشكلة والحل، فى الفترة من ٣١ ديسمبر ١٩٨٨ - ١ يناير ١٩٨٩، ص ٨٢

٢ – محمد ديويدار، مبادئ الاقتصاد السياسى، تاريخ علم الاقتصاد السياسى . ، ط ٤، الاسكندرية، منشأة المعارف، ١٩٨٢، ص ص ٢٠٩-٢١٨.

٣ – حسن البيلاوى، رجال الأعمال وحيثهم الاحتياطى. فى أدب ونقد. القاهرة. حزب التجمع. يناير ١٩٩٦، ص ص ٥٤-٩١.

٤ –هادية جمال الدين، منهجية تقويم السياسة التعليمية، مرجع سابق.ص ص١٤٤- ١٦٠

٥ –ناجى شنودة، سياسة استيعاب التعليم الفنى للعاقد الكمى للقانونى لعام دراسة تقويمية. ١٩٩٣. ص ، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية جامعة أسيوط. ص ٨٥

٦- وزارة التربية والتعليم، مشروع مبارك القومى، اختارات مبارك فى التعليم فى ثلاث أعوام، ١٩٩٤.

٧ –وزير التعليم، بيان وزير التعليم أمام مجلس الشعب، ١٩٧٧، مرجع سابق. ص ١٧

فيها هو مشروع تطبيق المدرسة الشاملة [1]. وتم تجريب النظام فى عام ١٩٧٨/ ١٩٧٩، وبحلول عام ١٩٨٩ كان عدد المدارس ست مدارس. وعلى الرغم من التوسع فى المدارس الشاملة، فلم يتم أى تقويم للتجربة إلا فى عام ١٩٨٩. أى بعد عشر سنوات من التطبيق حيث أثبتت كثير من الدراسات أنه كانت هناك تجارب مماثلة فى مصر لمثل هذه التجربة و لم تحظ بالنجاح[2]، وأن واقع المدرسة اختلف كثيراً عن المشروع المقترح للمدرسة الثانوية الشاملة، حيث لم تزد فى الواقع عن كونها مدرسة ثانوية عامة مضافاً إليها مجموعة من المجالات العملية، والتى لم ترقى إلى مكانة المواد التقليدية، هذا بالإضافة إلى أنها لم تعد طلابها إلى الحياة العملية. هذا بجانب عدم الإعداد الكافى للمعلمين أو التأهيل النفسى لاتجاهات الشعب المصرى ونظرته لهذا النوع من التعليم[3].

كذلك فقد أوصت بعض الدراسات بأن تطبيق نظام المدرسة الشاملة القائمة على أن يكون التعليم الثانوى متنوع فى مقرراته، أمر لا يمكن حدوثه فى مصر فى هذه المرحلة[4].

يلاحظ مرة أخرى أن توجيه العون لتمهين التعليم، والذى لم يستدل البحث عن أسبقية السياسة التعليمية فى مصر على الأخذ بهذه الصيغة قبل اقتراح بعثة البنك الدولى، أو اجراء دراسات تجريبية تضمن فاعلية العون لمثل هذا النوع من التعليم والعائد المرجو منه، وهو من الأمور الواجب أخذها فى الاعتبار عند تلقى أى عون لما يستنزفه من جهد ومال فى حالة عدم جدية الدراسات والبحوث التى تؤكد على أهميتة.

ثالثاً: العون الخارجى وتطوير المؤسسات التعليمية.

قام العون المقدم من البنك الدولى والولايات المتحدة الأمريكية، بمحاولات لتطوير المنظومة التعليمية ككل، من خلال التركيز على الجانب المؤسسى للتعليم باعتباره حجر الأساس لتطوير التعليم ويهمنا فى هذا المجال أن نوضح دور العون فى تطوير المؤسسات التعليمية .

---

١ –وزارة التربية والتعليم، مذكرة بشأن تقرير البنك الدولى للتعمير والتنمية الذى قدمته البعثة الاستطلاعية للتعليم، مرجع سابق.
لمزيد من التفاصيل راجع الفصل الرابع من البحث والخاص بالعون المقدم من البنك الدولى، ص ص ٨٩ - ١٠٠

٢ – عايدة أبو غريب، وهمام بوراوى زيدان، " تعدد الشعب المتخصصة فى إطار وحدة المعرفة وتكاملها، مدخل لتطوير التعليم الثانوى فى مصر"، ورقة مقدمة إلى ندوة تطوير المدرسة الثانوية العامة فى ضوء تجارب المدرسة الشاملة ، فى الفترة من ٢٤-٢٧ يوليو ١٩٨٧، ص ٧.

٣ –سهير محمد أحمد حوالة، "دراسة تحليلية تقويمية لتجربة المدرسة الثانوية الشاملة فى مصر" ، المرجع السابق، ص ٩، ١٠ .
حسن محمد حسان، "التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية بالمدرسة الشاملة ومدى ملاءمتها للتعليم الثانوى فى مصر"، المرجع السابق، ص ٢٤.

٤ – عايدة أبو غريب، وهمام براوى زيدان، "تعدد الشعب المتخصصة فى إطار وحدة المعرفة وتكاملها مدخل لتطوير التعليم الثانوى فى مصر"، المرجع السابق، ص ١٥.

حيث أشار إذن العمل رقم (٢) الخاص بدراسة واقع التعليم الأساسى فى مصر بضرورة تطوير المركز القومى للبحوث التربوية والعمل على تحديث وحداته [١]، ومن المعروف أن المركز القومى للبحوث التربوية أنشئ بموجب القرار الجمهورى رقم ٨٨١ لسنة ١٩٧٢ لتحقيق الأهداف التالية:

١)إجراء البحوث والدراسات اللازمة لكافة مكونات المنظومة التعليمية، ووضع نتائجها موضع التجريب قبل تعميم التجربة.

٢)دراسة وسائل التنسيق بين سياسة التربية والتعليم، وبين السياسات التى تتعاون المجالس المتخصصة فى رسمها؛ من أجل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

٣)تبادل الخبرات مع المؤسسات البحثية فى الدول المختلفة.

٤)إعداد الكوادر الفنية لتتولى مسئولية المراكز البحثية على مستوى المحليات.

٥)تزويد وزارة التربية والتعليم بالوثائق والبيانات التربوية المختلفة سواء من المصادر المحلية والخارجية[٢]

ثم صدرت بعض التعديلات الخاصة بتطوير مركز البحوث التربوية، والمصاحبة لأهداف التطور التعليمى. ومن هذه التعديلات صدور القرار الجمهورى رقم ٨٨١ لسنة ١٩٧٢[٣] ، والذى بمقتضاه تم اعتبار المركز من المؤسسات العلمية. ثم حدث تطويرآخر للمركز فى ١٩٨٩ وفقاً للخطة المقدمة من وزير التربية والتعليم فى ذلك الوقت. وبالفعل، تم استصدار قرار جمهورى رقم ٥٣ لسنة ١٩٨٩ والخاص باللائحة التنفيذية للمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، (ويلاحظ إضافة كلمة التنمية للمسمى القديم). [٤]

وسوف يركز البحث على التعديل الأخير والذى يهم الدراسة الحالية.

أ – أهداف واختصاصات المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

يهدف المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، إلى تزويد المسئولين والمشتغلين بالسياسة التعليمية بالمعلومات العلمية والتربوية، والتى تحقق مساعدة الطلاب على مواكبة التطور من خلال :

١)إجراء البحوث والدراسات اللازمة بشأن مقومات العملية التعليمية والتربوية فى جميع جوانبها، سواء النظرية منها أو التطبيقية، ووضع نتائج هذه الدراسات موضع التجريب، للتأكد من صلاحيتها قبل تعميمها.

---

١ – وكالة الإنماء التربوى، إذن العمل رقم (٢) ، مرجع سابق، ص

٢ –ج م ع، قرار جمهورى رقم ٨٨١ لسنة ١٩٧٢.

٣ –ج م ع، قرار جمهورى رقم ٩٦ لسنة ١٩٨٠.

٤ –ج م ع، قرار جمهورى رقم ٥٣ لسنة ١٩٨٩.

٢)العمل على تطوير المناهج التعليمية، ومضمون الكتب الدراسية، وإعداد الوسائل التعليمية وطرق التدريس المتوائمة معها، وإعداد خطة تدريب المعلمين عليها.

ب- أقسام المركز :

يتكون المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية من الشعب الآتية:

١)شعبة بحوث السياسات التربوية.

٢)شعبة بحوث تطوير المناهج.

٣)شعبة التخطيط التربوى.[١]

وتنقسم الشعب السابقة بدورها إلى أقسام كالتالى :

شعبة بحوث السياسات التربوية وتضم :

- قسم تحليل وتقويم السياسات.
- قسم التجديد التربوى.
- قسم الإعلام التربوى وقياس الرأى العام.
- قسم الامتحانات والتقويم.
- قسم تعليم الكبار والتربية المستمرة.

وتحددت مهام شعبة بحوث السياسات التربوية فى:

١)الرد على الاستفسارات والاستبيانات المحلية والإقليمية والدولية.

٢)إبداء الرأى والمشورة فى كل موضوع تربوى طارئ.

٣)إجراء البحوث والدراسات فى مجال السياسات التربوية.

٤)فاعلية القرارات التى تتخذ أثناء تنفيذ السياسات التربوية.

٥)التعرف على مشكلات تطبيق السياسات التربوية، من خلال إجراء بحوث وصفية أو تقويمية، مع التركيز على التقنيات المستقبلية.

٦)قياس مدى استجابة الرأى العام للتجديد فى السياسات التربوية.

شعبة بحوث تطوير المناهج وتضم :

- قسم بناء وتطوير المناهج.
- قسم تدريب المعلمين.

١-ج م ع ، وزارة التربية والتعليم ،وثائق تطوير التعليم ، مرجع سابق، ص ١٣٢-١٤٦.

obeikandl.com

- قسم إعداد المواد التعليمية.
- قسم المتابعة الميدانية.
- قسم التجريب الميدانى.
- قسم تكنولوجيا التعليم.

وتحددت مهام شعبة بحوث تطوير المناهج على النحو التالى :

١)إجراء البحوث المرتبطة بالمناهج ووضع نتائجها موضع التجريب.

٢)تطوير المناهج، ومضمون الكتب الدراسية، وإعداد الوسائل وطرق التدريس المتوائمة معها، وإعداد خطة تدريب المعلمين عليها، المساهمة فى عضوية اللجان العلمية الدائمة لتطوير المناهج .

٣)المساهمة فى عضوية اللجان العلمية الدائمة لتطوير المناهج، ومشروعات الهيئات الإقليمية على مستوى الوطن العربى.

٤)المساهمة فى إعداد المؤتمرات والندوات العلمية للمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

٥)المساهمة فى إعداد نماذج الأسئلة، وعضوية اللجان بمركز التقويم والامتحانات.

٦)رفع كفاءة الباحثين بالشعبة والشعب الأخرى، من خلال قسم تدريب المعلمين.

شعبة التخطيط التربوى وتضم :

- قسم الدراسات المستقبلية.
- قسم التخطيط الإجمالى والتفصيلى.
- قسم اقتصاديات التعليم وتحليل الموارد.
- قسم التحليل والنمذجة.
- قسم الإدارة والتنظيم التربوى.

وتحددت مهام شعبة التخطيط التربوى فى التالى :

١)وضع وتصميم الأهداف، والخطط اللازمة لتنمية وتطوير التعليم فى مصر.

٢)تحليل النتائج المحتملة للسياسات المختلفة، ومزايا وعيوب الاستراتيجيات البديلة لتنفيذها .

٣) توقع المشكلات التى يمكن حدوثها أثناء التنفيذ، وتصميم الأدوات والأساليب الكفيلة بالتغلب عليها، وإعداد الدراسات المستقبلية التى تتعلق بالتخطيط للتعليم، من أجل تطوير وتحسين العملية التعليمية ومواجهة تحديات المستقبل[1].

١- ج م ع، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، مجلة التربية والتعليم ، س ٢ ،ع ٦ ،القاهرة ،١٩٩١، ص ص ١٢٢-١٢٦.

يلاحظ أن القرار الجمهورى رقم ٥٣ لسنة ١٩٨٩ قد عول على المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، الكثير من المهام التى ترقى به كهيئة بحثية، شأنها فى ذلك شأن المؤسسات العلمية، والتى تضم فى صفوفها الباحثين المؤهلين للاضطلاع بهذه المهام.

إلا أنه مع تعديل اتفاقيات العون المقدم من الولايات المتحدة الخاصة بالتعليم الأساسى حدث الكثير من التغيرات؛ التى أدت إلى انتزاع سلطات المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، وإسنادها إلى هيئات أخرى، الأمر الذى أدى إلى ازدواجيات مؤسسية. وكانت الاستراتيجية قد أوضحت أنها تعمل على القضاء على الازدواجيات الحادثة فى جسد التعليم، بينما كان متخذ القرار التعليمى يعمل على خلق مزيد من الازدواجيات كما سيتضح من التحليل التالى :

من حيث مركز المعلومات:

تلقت إدارة التوثيق التربوى بالمركز القومى للبحوث التربوية فى عام ١٩٨٧/١٩٨٨، عوناً من اليونسكو، متمثلاً فى أجهزة ميكروفيلم وميكروفيش لتطويرها وتحويلها إلى نظام معلومات. وبالفعل تم تدريب العاملين بالإدارة على خدمات المعلومات فى أكاديمية البحث العلمى، والتدريب على استخدام الكمبيوتر فى نظم المعلومات، والتدريب على استخدام الميكروفيلم، والميكروفيش، كما تم العمل داخل إدارة التوثيق على إعادة تنظيم الوثائق، واستبعاد القديم منها بناء على توصية المسئول عن نظام إريك التربوى، والذى كانت تقوم الاتصالات بينه وبين مدير المركز القومى للبحوث التربوية - فى ذلك الوقت- للربط بين مركز معلومات المركز وبين المسئولين فى نظام معلومات إريك، وتم بالفعل زيارة وزير التعليم لهذا النظام الجديد، كإشارة للبدء بتنفيذ الخطة لتحويل إدارة التوثيق إلى مركز معلومات، إلا أنه بتغير مدير المركز القومى للبحوث التربوية وتولى منصبه مدير آخر، أصبحت الفكرة فى طى الكتمان[١]. إلى أن تلقى المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية عوناً مالياً قدره ٥ مليون جنيه نقد محلى، لمشروع نظام قومى للمعلومات التربوية ومعمل قياس تربوى بالمركز القومى للبحوث التربوية بخطة ٨٨/٨٧ من برنامج الاستيراد السلعى التابع لهيئة التنمية الأمريكية فى إطار مشروع التعليم الأساسى.[٢]

---

١ - من خلال معايشة الباحثة هذه الفترة بالمركز القومى للبحوث التربوية وكانت من ضمن العاملين الذين تم تدريبهم على نظام المعلومات، ومن الجدير بالذكر أن الباحثة كانت تعمل فى إدارة العلاقات الخارجية وتم انتدابها للعمل فى إدارة التوثيق التربوى لغرض العمل بمركز المعلومات المنتظر.

٢- مجموعة من الخطابات المتبادلة بين وزارة التخطيط والتعاون الدولى وبين وزارة المالية والمركز القومى للبحوث التربوية . و للمزيد من التفاصيلات بصددها انظر الملحق.

ووفقاً لهذا العون : تم شراء ستة أدوار بمبنى البرج الفضى المملوك لجهاز الخدمة العامة بالقوات المسلحة [1]، وتم نقل العاملين بالمركز إلى المبنى الجديد حيث كان المقر داخل وزارة التربية والتعليم، و ذلك عدا العاملين بإدارة التوثيق التربوى واستمر الوضع لفترة قرابة العام دون أى إرهاصات عن مستقبل مركز المعلومات والذى كانت اليونسكو وراء الخطوات الأولى لإنشاءه، الأمر الذى أدى إلى إحباط العاملين فى إدارة التوثيق التربوى، وإهمال الأجهزة السابقة وعدم استخدمها حتى عام ١٩٩٥. هذا بالإضافة إلى عدم ظهور أى إرهاصات حول نظام المعلومات، علماً بأنه قد تم تقديم العون لشراء المبنى الجديد من أجل إنشاء نظام قومى للمعلومات داخل المركز القومى للبحوث التربوية.

الأمر الذى يوضح دور العون الأمريكى فى سحب البساط من اليونسكو بوصفها هيئة دولية لمحايدة من خلال زيادة العون المقدم؛ لإضفاء مزيد من القبول من المسئولين عن التعليم المصرى حول دور الولايات المتحدة فى زيادة فعالية العملية التعليمية.

تطوير المناهج بين مركز تطوير المناهج وشعبة بحوث المناهج بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية:

اتضح من عرض اللائحة التنفيذية للمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية دور كل شعبة من شعب المركز المختلفة، والتى من بينها شعبة بحوث تطوير المناهج.

إلا أن الأمر لم يستمر على ما هو عليه؛ حيث صدر قرار وزارى رقم ١٧٦ لسنة ١٩٩٠ بشأن مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية [2]، والذى نص على:

المادة الأولى: ينشأ مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بمكتب وزير التعليم بوزارة التربية والتعليم، ويخضع للإشراف المباشر لوزير التعليم.

المادة الثانية: يختص المركز بما يلى :

- تخطيط وتصميم وإعداد وتجريب وتنقيح وإخراج المناهج والمواد التعليمية وتقييمها ميدانيا لمراجعتها وإعادة تطويرها.
- تدريب مدربى المعلمين على المناهج المطورة لاستخدامها.

المادة الرابعة: يشكل المركز من الأقسام التالية:

- قسم تصميم وبناء المناهج.

١- خطاب موجه من مدير المركز القومى للبحوث التربوية إلى رئيس قطاع التعليم بوزارة التخطيط.

- وزارة الدفاع، جهاز الخدمات العامة للقوات المسلحة ، عقد بيع ابتدائى .

٢ - ج م ع ، قرار وزارى رقم ١٧٦ لسنة ١٩٩٠.

- قسم إعداد المواد التعليمية.
- قسم التجريب الميدانى والتقييم.
- قسم تدريب مدربى المعلم.
- قسم المتابعة الميدانية.
- قسم التكنولوجيا.

المادة السادسة : يتولى المركز تنفيذ الاتفاقية، التى عقدتها وزارة التربية والتعليم مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية لإنشاء هذا المركز.[١]

هذا، بالإضافة إلى القرار الوزارى رقم ٨٨ لسنة ١٩٩١، بشأن تفرغ عدد أربعة وعشرين باحثاً من شعبة بحوث تطوير المناهج تفرغاً كاملاً خلال مواعيد العمل الرسمية للعمل فى عمليات وبحوث تطوير المناهج ولحين انتهاء العمليات والبحوث الخاصة بذلك. [٢]

يلاحظ من العرض السابق تبعية كلٍ من المركزين إلى وزير التربية والتعليم؛ إلا أن المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية يتبع وزير التعليم، ويكون له شخصية اعتبارية، وأن إنشاء المركز القومى للبحوث التربوية بناءاً على قرار جمهورى، بينما صدر مركز تطوير المناهج بقرار وزارى، ويخضع للإشراف المباشر لوزير التربية والتعليم.

ومن مقابلة تخصصات شعبة بحوث المناهج واختصاصات مركز تطوير المناهج، نجد أنها نفس الاختصاصات وأيضاً تتطابق أقسام كل منهما.

هذا، بالإضافة إلى أن صدور قرار وزارى بتفرغ عدد كبير من باحثى شعبة بحوث تطوير المناهج للعمل بمركز تطوير المناهج، أدى بدوره إلى ازدواجية كل من الجهتين من ناحية، وتزايد صراعات باحثى المركزين بشكل سافر، وصل إلى وسائل الإعلام المختلفة سواء القومية منها أو المعارضة [٣]، والتى استندت إلى الكثير من الصحة فى التشكيك من مركز تطوير المناهج.

فإذا كانت اختصاصات كلٍ منهما واحدة، وأقسامهما متطابقة، وباحثيهم من شعبة بحوث تطوير المناهج، فلماذا إذن ينشئ المركز الجديد، فإذا كان هناك ضرورة من تطوير المناهج التعليمية، فلماذا لم يدرب باحثى المركز - باعتبارهم هم الدائمين - فى مقابل باحثى مركز تطوير المناهج العاملين بتعاقدات خاصة تنتهى بانتهاء المشروع، وبالتالى تفقد العملية التعليمية الخبرة المدربة .

١- المرجع السابق.

٢- ج م ع، قرار وزارى رقم ٨٨ بتاريخ ١٩٩١. و للمزيد من التفصيلات حول هذا القرار راجع الملحق.

٣- انظر على سبيل المثال: محمود أبو زيد، بدلاً من المقدمة نطرح التساؤلات، فى التربية المعاصرة، ع١٧، السنة الثامنة، إبريل ١٩٩١.

ولم ينتهى الأمر عند هذا الحد: فقد دُعى رئيس الجمهورية لافتتاح المركز القومى للبحوث التربوية وقُدم مركز تطوير المناهج باعتباره المسئول الأول عن تطوير المناهج، ومن هنا كسب مركز تطوير المناهج الشرعية، والإعلان أمام الرأى العام بينما ظلت الصراعات بين كل من الجهتين قائمة؛ الأمر الذى أوضحه التقرير الختامى المعُد من قبل وكالة التنمية الأمريكية؛ حيث ذُكر فى تقريرها أن بداية مركز تطوير المناهج كانت تحت إشراف المركز فى سنة ١٩٨٩، إلا أن علاقته بالوزارة لم تكن واضحة مما أدى إلى الهجوم والانتقاد من قبل العاملين بالمركز القومى؛ الأمر الذى دفع بالوزير إلى توضيح مسئولية مركز تطوير المناهج عن القرارات والتوجهات الخاصة بالمناهج، وهو من الأمور الإيجابية التى اتخذها الوزير. (١)

ووفقاً لتحديد المسئوليات وتعويل اتخاذ القرار على مركز تطوير المناهج، فإنه قد تم تطوير مناهج الصفوف الأربعة الأولى بالتعاون مع الخبراء الأمريكيين، وإحلال مقرر الأنشطة البيئية محل مادة العلوم والصحة، والتى كان قد ألمح إليها إذن العمل رقم (٢) بأن التعليم الأساسى يفتقر إلى مفهوم البيئة، والظروف المحلية، ومتطلبات تنميتها(٢).

وفقاً لما ورد فى أهداف التعليم الأساسى فى القانون ١٣٩، وبالمقارنة بين أهداف التعليم فى أمريكا نجد أن التركيز الأساسى على مادة العلوم باعتبارها هى المفصل الأساسى للتطوير.(٣) الأمر الذى يوضح بدوره حرص الولايات المتحدة على احتفاظ مصر بنفس المكانة التى تحتلها فى تقسيم العمل الدولى.

إلا أنه من الأمور الواجب الإشارة إليها، إنه من الضرورى القيام بتحليل أهداف هذه المواد المقررة؛ نظرا لما تعكسه من أيديولوجية الدول المانحة من ناحية وبين ردود فعل الرأى العام ناحية أخرى. وسوف يتعرض الباحث فى موضع لاحق إلى إلقاء الضوء على منهجى اللغة العربية والأنشطة والعلوم البيئية.

لمزيد من التفاصيل حول ما ورد فى الصحف المصرية حول تطوير المناهج ارجع إلى:

الشعب فى ١٩٩١/٧/١٦، ١٩٩١/٩/٣، ١٩٩١/٩/١٠، ١٩٩١/٨/٦.

مصر الفتاة فى ١٩٩١/٩/١٦، ١٩٩١/١٠/١٤، ١٩٩١/١٠/٢١.

الأهالى ١٩٩١/٧/١٧.

الوفد فى ١٩٩١/٩/١٢.

الأهرام فى ١٩٩٣/٣/٢، الأهرام فى ١٩٩٣/٥/٣، الأهرام فى ١٩٩٣/٤/١٣.

1-USAID, Final Report, p29.

٢ -أكاديمية الإنماء التربوى، إذن العمل رقم (٢) ، مرجع سابق، ص ص ٦٧-٧٥.

3- Bush, George, America 2000: An Educational Strategy, n.d, p62.

تم فيما سبق تناول اختصاصات شعبة التخطيط بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، من خلال أقسامها الست المختلفة، والتى نص عليها القرار الجمهورى رقم ٨٨ لسنة ١٩٨٨.

كذلك تم تناول مقترحات أذون العمل حول ضرورة وجود إدارة للتخطيط التربوى، لتأخذ على عاتقها دراسة ووضع الخطط الاستراتيجية وخطط التسهيلات التعليمية، كذلك إنشاء إدارة نظم المعلومات بإدارة البحوث التعليمية، والتى كان من المقرر أن يتجه العون إلى شعبة التخطيط التربوى، الدارة التخطيط بالوزارة.

وفى عام ١٩٨٩ تم إنشاء وحدة التخطيط التربوى (PPE) لتحقيق المهام السابقة، على أن تعمل تحت مظلة شعبة التخطيط بالمركز القومى للبحوث التربوية [١].

وبالفعل تم العمل، ووُكل لشعبة التخطيط التربوى بالمركز، القيام بالعديد من الأبحاث وهى :

١)تنفيذ عملية الإصلاح التعليمى.

٢)المشاركة المدرسية.

٣)الكفاءة والفاعلية الداخلية.

٤)الدروس الخصوصية.

٥)الكفاءة والفاعلية الخارجية.

كما تم مناقشة خطة كل بحث منهم، متضمناً الميزانية الإجمالية للبحوث، وأعضاء هيئة البحوث من داخل المركز، والباحثين المشاركين من خارج المركز، كذلك تم ترشيح منسقى البحوث.[٢]

أما بخصوص ما تم فى وحدة المعلومات : فقد بدأ العمل فى تدريب عدد من باحثى المركز القومى للبحوث التربوية، بالإضافة إلى العاملين بإدارة الإحصاء بديوان الوزارة، على برامج قواعد البيانات المستخدمة فى إدخال وتحليل واسترجاع البيانات (وفقاً لبرنامج RBASE)كما تم تدريب عدد من إدارى الإدارات التعليمية المتفق عليهم فى الدراسات الاستطلاعية [٣].

استمر العمل فى شعبة التخطيط التربوى بالمركز حتى نهاية ١٩٩٠، إلى أن بدأ الخلاف بين مسئولى ومنسقى البحوث بالمركز القومى للبحوث التربوية، وبين الخبراء الأمريكيين بسبب تجاهل

---

1 -Research Traingle Institute , Educational Planning Activity, Technical Proposal, Caroina, 1989, (submitted to US. Agency for International Development, Egypt.)

2-USA, Education Planning Project, Proposal for Baseline Research on the Impact of Basic Education Reforma, Trip Report for Bill Cummings, Egypt, Jan., 18 Feb, 1990.

مجموعة من الخطابات والفاكسات المتبادلة بين الخبراء الأمريكيين فى مصر جامعة هارفارد .

٢- من خلال مقابلة شخصية مع أحد مسئولى التخطيط فى هذه الفترة.

الخبراء الأمريكيين للمسئولين المصريين، وسفر العديد منهم أو قدوم آخرين بدون علم المركز. كذلك رفض الجانب الأمريكى تقديم تقارير عن إنجازهم فى المشروعات بينما كانوا يطالبون الطرف المصرى بتقديم تقارير عما تم إنجازه.[٢]

ومن ثم فقد احتدم الخلاف بين الطرفين إلى أن تم تدخل الوزير لفض المنازعات، والتى تم بناءاً عليها نقل عمل الخبراء الأمريكيين إلى ديوان الوزارة، وانتهاء إشراف المركز القومى للبحوث التربوية على التخطيط التعليمى، تحت حجة ضرورة تواجد وحدة التخطيط بجانب متخذ القرار لتسهيل الحصول على البيانات المطلوبة لاستصدار أى قرار تعليمى؛ وكان الوزير قد حاول من قبل تبريرها للمسئولين بشعبة التخطيط التربوى بالمركز القومى للبحوث التربوية.[١]

إلا أن ما ورد فى التقرير الختامى الصادر عن وكالة التنمية الأمريكية، قد أشار إلى أن سبب انتقال العمل إلى ديوان عام الوزارة كان بسبب عدم وجود الترابط بين الوزارة من جهة، وبين المركز القومى للبحوث التربوية من جهة أخرى، بالإضافة إلى أن الباحثين العاملين بشعبة التخطيط التربوى بالمركز القومى للبحوث التربوية غير ملائمين للعمل حيث أنهم أكاديميين، أو يفتقدون الخبرة العملية فى تحليل السياسات، واستراتيجيات التخطيط، ونظم المعلومات؛ الأمر الذى كان جليا منذ الشهور الأولى للمشروع، والذى تمت مناقشته مع الوزير. كما يرى التقرير : أنه من الأمور الإيجابية تفهم الوزير لطبيعة الموقف، ومن ثم فعليه وضع تصوراً جديداً للتخطيط من خلال الوزارة. و بالتالى تم إنشاء وحدة التخطيط والمعلومات بوزارة التربية والتعليم فى ١٩٩٠. [٣]

وبالرجوع مرة أخرى لاختصاصات كلٍ من شعبة التخطيط، وشعبة بحوث السياسات بالمركز القومى للبحوث التربوية، وبالعودة إلى أبحاث شعبة التخطيط ، وخبرات الباحثين العاملين بها منذ إنشاء المركز، وبالدرجات العلمية لهم نجد أن الأمر عكس ما أعلنه الوزير من مبررات أو ما قدمه الجانب الأمريكى فى التقرير النهائى؛ حيث أن التعاون بين الوزارة والمركز تعاون وثيق الصلة فى كثير من المناحى، كذلك فإن التدريب على إنشاء مركز المعلومات كان يتم بين العاملين بمركز المعلومات بالمركز القومى للبحوث التربوية، وبين العاملين بإدارة الإحصاء بديوان الوزارة فى وقت واحد.

كذلك فإن حجة الجانب الأمريكى بأن باحثى المركز أكاديميون، وتنقصهم الخبرة العملية فإن باحثى المركز هم من خريجى كليات تربوية ويعملون فى مجال البحوث منذ تاريخ تعينهم بالمركز. أما

١- مقابلة مع أحد المسئولين بشعبة التخطيط التربوى بالوزارة فى ذلك الوقت .كذلك، من خلال معايشة الباحثة لهذه الوقائع حيث كانت من المتدربين فى مركز المعلومات المشار إليه.

3- USA, Final Report op.cit ,p 20.

حجة الوزير بضرورة تواجدهم بالقرب من متخذ القرار فإنه يوجد مكتب للوزير داخل مبنى المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية والذى تم شرائه من العون الأمريكى المقدم للتعليم الأساسى.

يتضح مما سبق أن العون الأمريكى بشكل خاص كان مؤثراً بشكل سلبى إلى حد بعيد، وأدى إلى ازدواجيات مؤسسية وهيكلية فى تطوير التعليم، و عملت على هدر كثيرٍ من الطاقات واستنزاف الأموال.

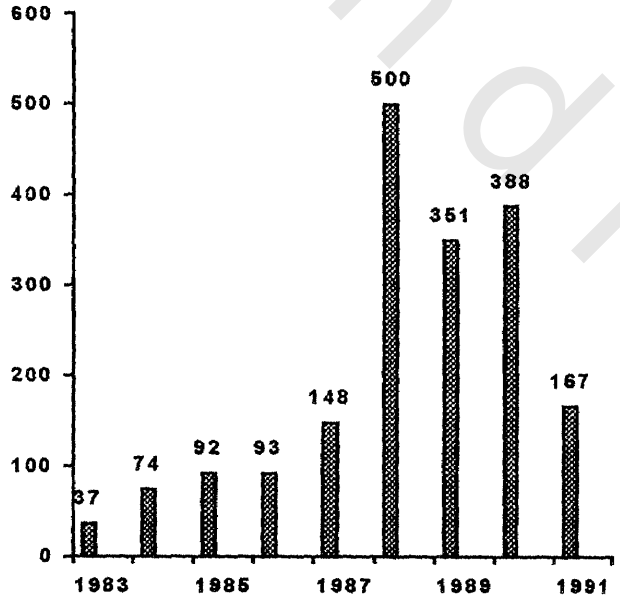
الأبنية التعليمية

يكاد يكون العون المقدم للأبنية التعليمية هو أفضل أشكال العون المقدم للتعليم، فقد اهتم العون الأمريكى ببناء عدد من المدارس فى محافظات مصر بلغ ١٨٦٠مدرسة. ويوضح الرسم البيانى التالى عدد الأبنية التى تم بنائها أثناء فترة العون.

ومما يحسب لصالح العون الأمريكى المقدم إلى الأبنية التعليمية ،هو اهتمامه بالمناطق المحرومة التى يصعب الوصول إليها ، كذلك وضع المقاييس العامة للبناء .

ويوضح الشكل التالى تطور حركة الأبنية التعليمية منذ بدء العون وحتى ١٩٩٠.

عدد الأبنية التعليمية التي تم بنائها في الفترة من ١٩٨٣ – ١٩٩١



المصدر: USA: Final Report. Op. Cit., P. 13.

إلا ما تم من الجانب المصرى من تقاعس فى تنفيذ الجانب الخاص به والذى تحدد فى قيامه ببناء أسوار المدارس فى مقابل أن تقوم وكالة التنمية الأمريكية ببناء عدد أكبر من المدارس؛ الأمر الـذى أدى إلى ارتفاع تكلفة بناء هذه الأسوار بما يوازى تكلفة البناء عند توقيع الاتفاقية [١]. كذلك مراعاة التكلفة المعقولة للأبنية التعليمية قياساً إلى ما تقوم به الوزارة وما تتحمله من تكلفة عالية.

ومن خلال العرض السابق يتضح محاولات الولايات المتحـدة الأمريكيـة، إزاء تطويـر المنظومـة التعليمية ككل، من خلال التركيز على الجانب المؤسسى للتعليم باعتباره حجر الأساس لتطويـر التعليـم من جهة، وبما يحقق لهم التدخل المباشر فى اتخاذ القرارات التعليمية، من الجهة الأخرى. (وهو موضوع الفصل السابع).

رابعاً: انعكاسات العون على تطوير مناهج التعليم الأساسى :

تربـط النظريـة النقديـة بـين العلـم الـتربوى ونظرياتـه مـن ناحيـة، وبـين المصـالح الاجتماعيـة والاقتصادية من ناحية أخـرى؛ فالمعرفـة العلميـة تنشـأ وتتكـون اجتماعيـاً، وترتبـط بالمصـالح والغايـات والمقاصد الإنسانية. وهذه المعارف العلمية والتى تتم عن طريق العمل المدرسـى تعكـس اهتمـام مصـالح طبقة معينة؛ والتى تنعكس بدورها فى اختيار المناهج المختلفة التى تكون فى الأغلب الأعم لصالح الثروة والسلطة [٢]، الأمر الذى يتأكد من دور العون الأمريكى فى تطوير مناهج التعليم الأساسى، حيث رأت الخبرة الأمريكية المصاحبة للعون أن المناهج المطبقة لا تنطبق مع أهـداف التعليـم الأساسـى، وذلـك مـن خلال طرحها عدد من الأسئلة، وكانت من أهم الأسئلة التى تم طرحها.

١) إلى أى مدى كان هناك تركيز على الدين والتربية الوطنية، فى البرنامج؟

٢) كيف يتم توزيع التربية الدينية فى المناهج وفى خطة الدراسة؟

٣) كيف وإلى أى مدى يتم تدريس مهارات صنع القرار؟

ومن ثم، يتعرض إذن العمل إلى الجدول الأسبوعى للحصص المخصصة لتدريـس اللغـة العربيـة والتربية الدينية والتربية الوطنية، حيث يركز علـى أن مجمـوع هـذه المـواد يمثـل نصـف خطـة الصفـوف الأربعة الأولى.

١- من خلال مقابلة أثنين من المسئولين العاملين بوكالة التنمية الأمريكية.

2- Philip Waexer, Structure, Text, and Subject: A Critical Sociology of School Knowledge. in Michael Apple (editor): Culture and Economic Reproduction in Education, Essays on Class, Ideology and the State, USA, Routege Education Books, 1983, pp

see also:

Apple, Michael W, Ideology and Curriculum, 2nd ed., New York, Routege, 1982, Pp

كما يرى أن منهج اللغة العربية يعد مثقلاً بالصبغة الاجتماعية والدينية والثقافية، وهو من الأمور الواجب إعادة النظر فيها، حيث أنه ينبغى النظر إلى اللغة العربية باعتبارها تعليم أساسى للقراءة والتعبير الشفوى، أكثر من نظرتنا للتدريس اللغة القومية كتربية وطنية. أى أنه تدريس لمهارة لغوية أكثر من أى أمر آخر، وبالتبعية يجب ألا يكون مثقلاً بالمواد ذات الصبغة الاجتماعية والثقافية والدينية.[1]

أما ما ارتأته الخبرة الأمريكية من منهجى التاريخ والتربية الوطنية، فهو أن المناهج يجب أن تتبع التسلسل التاريخى ، كما يرى أن الهدفين الخاصين بالتعرف على أحوال العرب قبل الإسلام، ومقومات الحضارة الإسلامية لا يتضمنا أى أهداف سلوكية، وحتى إذا كانت هناك بعض الأهداف السلوكية فإنها من الصعوبة للمؤلفين.

وتنتقد الخبرة الأمريكية ما يقدمه المنهج من تركيز على مهارات رسم الخرائط لشبه الجزيرة العربية، وللعالم الإسلامى ...إلخ، فى حين أنه ليس هناك أى ذكر للمهارات التى تُعين الطلاب على رسم خريطة للبيئة المحيطة بهم.[2]

ولتوضيح إلى أى مدى ساهمت الخبرة الأمريكية فى مناهج التعليم نتعرض بالتحليل لمنهجى اللغة العربية، ومنهج الأنشطة البيئية للصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية، فى تلك الفترة.

أ – اللغة العربية

تعتمد الباحثة فى تحليل أهداف منهج اللغة العربية على أربعة وثائق أساسية هى :

١)مصفوفة المدى والتتابع الخاصة بدراسة اللغة العربية.

٢)مصفوفة المدى والتتابع الخاصة بدراسة اللغة الإنجليزية.

٣)أهداف منهج اللغة العربية .

٤)دليل المنهج.

- مصفوفة المدى والتتابع :

رأى إذن العمل رقم (٢) أن منهج اللغة العربية يعد مثقلا بالمواد ذات الصبغة الاجتماعية والدينية والثقافية [3]. وإنه من المفترض أن منهج اللغة العربية يتمثل فى كونه مقررا لتعليم أساسى

---

١ – إذن العمل رقم ٢ ، مرجع سابق ص٤٤.

٢– المرجع السابق ، ص ٤٦.

٣– المرجع سابق، ص١٤٢.

Education Development Center, Inc., A Proposal to Assist The Egyptian National Center for Curriculum Development and Education ...,REP,No. 263-70149

للقراءة والتعبير الشفهى، وهى بذلك لغة لا يجب أن يختلف تدريسها عن تدريس مقرر اللغة الإنجليزية، باعتبارهما مهارات لغوية.

ويتعرض واضعو الإذن فى العديد من المرات، فى مواضع متفرقة إلى ضرورة تطوير منهج اللغة العربية، من حيث تقسيمها إلى مجالات كالتحدث والاستماع، والمفردات، والتعبير اللغوى الحر. وأن هذه المجالات كلها هى بنفسها نفس مجالات اللغة الإنجليزية، لأن معيار تصنيف محتوى كل من اللغتين هو الطبيعة المنظمة للمادة، والطبيعة التخصصية للمواد التعليمية[١]. الأمر الذى يستدعى تطوير المنهج وتنقيته من هذه الصيغ الاجتماعية والدينية[٢].

كما أقترح الإذن أن أنسب طريقة لتطوير المناهج تلك القائمة على مصفوفة المدى والتتابع.

ومصفوفة المدى والتتابع : تجسد مفهوم المنهج باعتباره سلسلة من المخرجات التعليمية المرغوبة فى كل مستوى دراسى، ولذلك تقدم تتابع المنهج. وعليه، فأنه يتم تقسيم المخرجات فى مجموعات وفقاً للموضوع أو البحث أو البعد. ومن هنا يأتى مدى المنهج، ويفترض هذا المفهوم : أن هناك تباينًا واضحاً بين الأهداف والوسائل التربوية أكثر مما يشتمل على ما يحدث فى الواقع، وهذا ما يميز المنهج عن التعليم .

ووفقا لهذا المفهوم فإن المنهج يوضع فى دور إرشادى لكل من القراءات التعليمية والتقويمية. وعليه فإن مصفوفة المدى والتتابع تصف المنهج باعتباره مصفوفة أهداف محددة المستويات الدراسية المتتابعة (أى التتابع)، وتحديد مجموعات هذه الأهداف وفقا للموضوع العام (المدى)[٣].

ولتطبيق مصفوفة المدى والتتابع، تم توزيع مستلة باللغة الإنجليزية على العاملين فى لجنة تطوير مناهج اللغة العربية غير معروف مصدرها الأجنبى، للاسترشاد بها فى وضع أهداف اللغة العربية والمصفوفة .

- ولمزيد من الإيضاح يحاول البحث عقد مقابلة بين الأهداف الموزعة باللغة الإنجليزية وبين الأهداف التى اقترحها فريق العمل فى لجنة تطوير مناهج اللغة العربية فى إحدى المراحل وهى الصف الثالث بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسى.

١- التعرف على الحروف الساكنة فى الكلمات.

Identifies Silent Consonants in the Words.

١- برهان غليون، اغتيال العقل، مرجع سابق، ص ص ١٤٩-١٥٢.

٢- منى أحمد صادق، "معالم الفكر التربوى فى مصر منذ الثمانينات"، فى قضايا فكرية، الكتاب الخامس والسادس عشر، يونيو-يوليو ١٩٩٥، ص ص ٤٤٥-٤٧١.

3- Posner, George, J., Analyzing Curriculum, New York, Macmillan Hill, INC. 1992, p.5.

٢-معرفة كيفية البحث عن كلمة فى القاموس .

Locates Words in Dictionary.

٣- الهجاء الصحيح لكلمات يكثر استخدامها.

Identifies Silent Consonant in Words .

٤- التعرف على بعض الحروف التى تمثل كلمات مختصرة.

Recognizes Abbreviations .

٥-استخدام علامات الفصل فى مواضع عدة.

Correctly Uses Apostrophe for Possessive Form.

٦-التعرف على استخدام الضمائر.

Recognizes and Uses Subject Pronouns.

٧-كتابة بطاقات شكر، ودعوة، وعنوان على مظروف.

Writes Thank you notes, Invitations, and Addresses on Envelope [1]

يتضح مما سبق، أن الأهداف التى وضعت لمنهج اللغة العربية ما هى إلا ترجمة للأهداف الإنجليزية التى وزعت. وتأكيدا على ما سبق نوضح ما جاء فى مصفوفة المدى والتتابع لمنهج الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسى؛ حيث نجد أنها صنفت إلى ثلاثة أقسام رئيسية هى:

أ - المهارات اللغوية :

١)وتشتمل على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، ولتنمية هذه المهارات يجب تعليم الطفل على الكتابة بحروف متصلة.

٢) كتابة بطاقة شكر، دعوة، عنوان على مظروف

٣)معرفة استخدام الإشارة إلى مرجع فى أسفل الصفحة

٤) استخدام فهرس الكتاب (عناوين الفصول، رقمها، عنوان الصفحة، ببليوجرافيا الفهرس القائمة)[٢].

وبعد أن تم وضع كل من الأهداف والمصفوفة العربية، تم وضع دليل المنهج، والذى نتعرض له بإيجاز شديد لما له من أهمية للتأكيد على ما سبق من ناحية، وبين ما قدمه من مفاهيم حول طبيعة اللغة ووظائفها وأهدافهامن ناحية أخرى. ومن ثم يتضح انعكاسات هذه المفاهيم على المقرر نفسه، ومحاولة

١-

٢ - المصفوفة العربية والإنجليزية وأهداف منهج اللغة العربية، وهى وثائق تم توزيعها على العاملين بلجنة تطوير مناهج اللغة العربية، ومن ثم تم صياغة الأهداف على أساسها .

تفهم ما إذا كانت الخطوات السابقة الذكر تمت بالتعاون مع الخبرة الأجنبية للاحتذاء بها لما تعكسه هذه الخبرة من تقدم. أو لأغراض أيديولوجية أخرى.

ثم محاولة مقابلة أهداف تعلم اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أم للوقوف على ما ينصح به الخبرة الأمريكية وما تقوم به فى بلادها[1].

دليل منهج اللغة العربية [2]

أشار واضعو الدليل إلى أن الهدف من هذا الدليل مساعدة موجهى ومعلمى اللغة العربية على فهم منهج اللغة العربية، ولذلك فقد تم وضع الدليل فى خمسة فصول هى:

الفصل الأول: حول دليل المنهج، وفيه تم عرض أهداف الدليل وخطته وجمهوره ، مع الإشارة إلى مواطن الجدة فيه.

الفصل الثانى: فلسفة المنهج ومنطلقاته، وتم عرض المنطلقات التى أستند إليها بناء المنهج فى مرحلة التعليم الأساسى سواء كانت هذه المنطلقات لغوية أو نفسية أو تربوية.

الفصل الثالث: أهداف المنهج وخطته، وتم التعرض فيه إلى مجالات الاتصال اللغوى والأهداف العامة للمنهج، وكذلك الأهداف الخاصة لكل حلقة من حلقات التعليم الأساسى وخطة السير فيه .

الفصل الرابع: المحتوى اللغوى والثقافى، وفيه تم عرض المهارات اللغوية المندرجة تحت كل فن من فنون اللغة والخبرات التربوية التى تساعد على تنمية المهارات، وكذلك المحتوى الثقافى والمهارات الدراسية فى كل صف من الصفوف الثمانية بمرحلة التعليم الأساسى.

الفصل الخامس: توجيهات عامة ومعايير، وفيه تم عرض بعض التوجهات العامة الخاصة بطرق التدريس والوسائل التعليمية، والأنظمة التربوية وأساليب التقويم وغيرها.

وقد بدأ الدليل عرضه لفلسفة المنهج ومنطلقاته بتعريف للغة من بين عدد من التعريفات باعتباره التعريف المقبول لدى واضعى الدليل حيث عرف اللغة بأنها "مجموعة من الرموز الصوتية التى يحكمها نظام معين، والتى يتعارف عليها أفراد ذى ثقافة معينة على دلالتها، من أجل تحقيق الاتصال بعضهم البعض

١- حول التعليم فى كل من الدول المستعمرة والدول المستعمرة انظر

-Carnoy Marten, Education as Culture Imperialism ,Op.Cit ,PP 67-70

Alltabach, Phillip .,and Killy, Ail P., education and Colonialism, New York, Longman, 1978,,p p 5-13

٢ – زارة التربية والتعليم، مركز تطوير المناهجو والوسائل التعليمية، ورشة تأليف كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى والصفوف الخمسة الأولى، الوثيقة (٢) حول دليل منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسى، ١٩٩٠ ص ص ٥-١٢

وفى ضوء هذا التعريف، تم تناول عدد من الحقائق التى تمثل بعضها مقومات أساسية من مقومات اللغة، بينما يمثل البعض الآخر تطبيقات تربوية يمكن أن تأخذ مكانها فى منهج اللغة العربية.

ونوجز هذه الحقائق والتطبيقات كما أوردها الدليل على النحو الآتى:

١) اللغة أصوات: وهى على هذا الأساس تعتبر أقدم أشكال الاتصال بين البشر، ومن ثم فهى نظام صوتى، وأن الكتابة نظام تابع له، والجانب الصوتى يعنى أن هناك متحدث ومستمع، وعليه فإن الحديث والاستماع هما من أهم مهارات اللغة لذلك يجب أن تولى هاتان المهارتان عناية خاصة فى مناهج اللغة العربية.

٢) اللغة نظام: والنظام فى اللغة أمر يتسع ليشمل طريقة ترتيب الحروف، وتوالى الأصوات وتركيب الجمل.

٣) اللغة اتصال: وهنا يعتبر أن اللغة وسيلة، والوسيلة هى الرسالة للدلالة على أهمية الوسيلة(اللغة) فى نقل المحتوى، ومن ثم فإنه ينبغى النظر إلى اللغة باعتبارها أحد العوامل الأساسية فى توصيل هذه الرسالة، وبالتالى تتضح أهمية التحديد الدقيق للوظائف التى يستخدم فيها التلميذ اللغة .

٤) اللغة سياق: بمعنى أن اللغة نظام من الرموز يستخدمها أقوام معينون فى ثقافات بعينها، وتكتسب هذه الرموز دلالتها فى ضوء الظروف التى استُخدمت فيها.

٥) اللغة ثقافة: ويقصد بها هنا أن اللغة وعاء الثقافة.

وقبل الانتقال إلى موضع آخر من الدليل نتوقف حول ما أورده الدليل من تعريفات وحقائق مختلفة حول اللغة، لما تعكسه المفاهيم من رؤى على طبيعة المنهج، ومن ثم الأهداف المبتغاة من تعليم هذا المنهج.

ولقد سبق الإشارة إلى أن خبراء الدليل يعرفون اللغة بأنها مجموعة من الرموز الصوتية يحكمها نظام معين. والحقيقة أن النظر إلى اللغة باعتبارها رموز صوتية يفقدها الكثير من وظائفها وأهميتها. فقد بينت العديد من الدراسات أن اللغة عبارة عن نسق من العلاقات غير السببية، حيث أن كل شئ فيه علاقة وتخالف، وأن أى معنى لا يؤدى وظيفته بوصفه صوتاً له دلالته المباشرة على معنى ما، وإنما بوصفه مختلف عن غيره من الدوال؛ بمعنى أن معانى الكلمات تتوقف على موقعها فى الجمل واختلافها عن غيرها.

الأمر الذى أقترح معه البعض، مفهوم حركة المعنى ؛ والذى ينطوى فى معناه : على أن الكلمة لا يتضح معناها إلا بانتهاء الجملة. وحركة المعنى تلك، لا تأتى إلا بالربط بين الكلمات واختبار الكلمة

بذاتها؛ ومن هنا يمكن القول بأن ظهور المعانى يُبنى على علاقات قائمة على نوعين : هما الترابط التركيبى والاستدلالى، ويعتبر هذان النوعان هما محور اللغة[1].

وفى تعريف آخر "أنها الوسيلة التى يمكن بواسطتها تحليل أى صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها وخصائصها، والتى يمكن تركيبها مرة أخرى فى أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات ووضعها فى ترتيب خاص؛ بمعنى أن عملية التصور للمضامين والمدلولات ضرورية قبل أن تصدر الكلمات والتراكيب من المتكلم إلى المتلقى"[2].

ومن خلال عرض التعريف الذى اختص به الدليل، من بين التعريفات الأخرى، ترى الباحثة أن اقتصار الدليل على تعريف اللغة باعتبارها وسيلة لتحقيق الاتصال، يجعل مفهوم اللغة مفهوم آلى. هذا فى الوقت الذى توصلت فيه الدراسات الحديثة، إلى أن اللغة تتأسس على منطلقات وظيفية، وأنه من الضرورى البحث عن اللغة بأسلوب أكثر عمقاً ليساعد فى البحث عن أغوار اللغة وأصولها. كما أن البحث المتعمق يعتمد على ثلاثة آليات هى : التجريد، وبناء النماذج ذات الطبيعة الرياضية، والتمييز بقدرٍ كافٍ من المرونة المعرفية.

الأمر الذى يوضح أهمية مفهوم الكفاءة التواصلية لما ينطوى عليه من مكونين أساسيين أولهما : المعرفة التواصلية، والتى تشتمل على معرفة لغوية، معرفة قواعد اجتماعيات اللغة، معرفة معانى اللغة، معرفة إستراتيجية اللغة[3] . وثانيهما : القدرة التواصلية ؛ وهى القدرة على التفاوض والتعبير عن المعانى وعلى التفسير باستخدام المعارف المذكورة فى مجالات اللغة. بمعنى ؛ أن القدرة التواصلية فى المجالات اللغوية تقوم أساساً على عمليات فكرية عليا هى الفهم والتفسير.

ومن ثم فإن اللغة ليست مهارة لغوية فقط، بل هى كفاءة تواصلية تتطلب القدرة على التواصل، الذى يمكن من استخدام المعارف التواصلية فى مجالات اللغة الأربعة " القراءة والكتابة والاستماع والحديث، وهى من المهارات التى تعتبرها أدبيات اللغة من المهارات الدنيا أو اعتبارها مجالات للكفاءة التواصلية وبالتالى فهى تقوم على التفكير وليس على مجرد اتصال فقط يتطلب أساليب

١- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٢، ص ٢٠ (سلسلة عالم المعرفة ع ١٦٤، أغسطس ١٩٩٢) انظر أيضاً:

مصطفى ناصف، اللغة والتفسير والتواصل، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، (عالم المعرفة ع ١٩٣، يناير ١٩٩٥٠)

٢- عبد العزيز عبد المجيد ، اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها، جـ ١، ط٤، القاهرة، دار المعارف، ص ١٥. نقلا عن أحمد على مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، د.م.، دار الشواف، د.ت.، ص ٣٧.

٣- أحمد السيد عجاج، نادية أمين الديدى ، مناهج مرحلة التعليم الابتدائى فى بعض المدارس الأجنبية فى جمهورية مصر العربية (المدرسة الأمريكية، الإنجليزية، الفرنسية، الألمانية): دراسة وصفية تحليلية، الجزء الأول، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية، ١٩٩٢، ص ص٧، ٨ .

آلية تقوم على التكرار والتدريب على تراكيب اللغة؛ والذى يقوم على التبديل والتحويل، وهى مهارات دنيا تعوق النمو الهرمى لوظائف خلايا المخ. " [1]

أما ما أورده الدليل من أن اللغة نظام، فهو أيضاً يفقدها النظرة إلى طبيعتها الحقيقية كلغة، والتى تتشكل من خلال ارتباطها بكافة الأجهزة الأخرى، مثل النظم الصوتية الفسيولوجية و السيكولوجية[2].

ويرى البعض أن اللغة أكثر من نظام، حيث أنها تشتمل على نظام للأصوات، ونظام للمعانى، وبنية، وتراكيب[3].

ومن هنا ترى الباحثة أن التعريف الذى أورده الدليل، أفقد اللغة الكثير من أهميتها ووظائفها وتعرض لها بالنظرة التقليدية، والتى تنظر إلي المهارات الدنيا، والتى تعتمد على الآلية دون تنمية المهارات العليا.

كذلك يُلاحظ تخبط الدليل عند تعرضه لوظائف اللغة ؛ حيث يتعامل معها تارةً باعتبارها وظائف، وتارة أخرى باعتبارها فنون، وهى كلها معانى ذات دلالات مختلفة، ومن ثم فنتائجها مختلفة.

ولقد تناول دليل المنهج، أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسى بشكل عام؛ حيث أفرد للغة العربية أربعة أهداف، تنتمى وبشكل خاص لأهداف اللغة العربية، بينما انطوت بقية الأهداف الأخرى على مفاهيم عامة لمرحلة التعليم الأساسى، يمكن وضعها فى كافة المواد الدراسية الأخرى: مثل الرغبة فى أن يسهم فى الحضارة الإنسانية، والحرص على أن يكون منتجاً لها وليس مستهلكاً، والرغبة فى إجادة العمل وليس فقط فى إنجازه، كذلك الموازنة بين مطالب الجسم والعقل والإيمان بضرورة النمو الشامل وتحقيق التكامل بينها.

وتسير بقية الأهداف على نفس النهج، والتى شملت ثمانية عشر هدفاً.

فى حين أن الدليل، قد أورد فى عرضه لمنطلقات اللغة أن المطلوب من منهج اللغة العربية هو:

١)مساعدة التلميذ على الإحساس بالوحدة اللغوية التى تربط بين فروع اللغة، وينظر إليها كبناء متكامل، يمثل كل فرعٍ منها لبنة فيه.

---

١ - المرجع السابق.

٢- فرديناند، سوسور دى، علم اللغة العام، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، الموصل، بيت الموصل، ١٩٨٨، ص ٣٥.

٣- انظر فى ذلك : على مدكور، مرجع سابق، ص

Competing Discourse: Perspective and Ideology in Language, London, Longman, pp91-108.

٢)إبراز العلاقة بين كل فن لغوى وآخر.

٣)بيان المواقف العملية التى تستخدم مهارات اللغة فيها بشكل وظيفى متكامل.

هذا بالإضافة إلى أن الدليل قد أوضح خصائص اللغة العربية من مشتقات وزخارة أصواتها وصيغها لتوليد المفردات والتعبير عن الأزمة النحوية.

وبعد أن استعرض الدليل خصائص اللغة العربية، تطرق إلى ما تتطلبه هذه الخصائص من منهج اللغة العربية، والتى تنتمى بشكل مباشر لأهدافها وطبيعتها.

فإذا كان واضعو الدليل على وعى بكل من هذه الأمور، فلماذا أُغفلت فى أهداف منهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسى والتى تم وضع المنهج على أساسها؟

• وبالمقارنة بين الأهداف العامة لمنهج اللغة العربية فى مدارسنا، وبين أهداف منهج اللغة الإنجليزية – كلغة أم فى المدارس الأمريكية والتى تم الاحتذاء بها كنموذج لتطوير المناهج – نجد أن الأهداف العامة للغة الإنجليزية كالآتى:

١)تنمية قيمة التعاون مع الآخرين بحرية.

٢)تنمية القدرة على مشاركة الآخرين فى اهتماماتهم .

٣)تنمية الاتجاه نحو النشاط العقلى المستنير.

٤)تنمية قيمة الاعتزاز بصنع الأشياء.

٥)تنمية الإتجاهات الموجبة نحو العمل.

٦)تنمية الثقة بالنفس.

٧)تنمية قدرة الفرد على التكيف مع قدراته.

٨)تنمية مفهوم وحب الذات.

٩)تنمية القدرة على التذوق الفنى والأدبى، وتقييم وإتقان الأعمال الفنية والأدبية.[١]

يلاحظ من أهداف اللغة الإنجليزية –كلغة أم– تركيزها على تنمية جميع الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية. كما يلاحظ أيضاً اهتمامها بمفهوم الكفاءة التواصلية، وتركيز تعلم اللغة على تنمية المهارات العليا : من حيث تركيزها على تنمية التفكير المنطقى والناقد، كذلك اهتمامها بربط اللغة بالمفاهيم العلمية والبحث والتأمل بإعتبارها لغة تستوعب مثل كل هذه العلوم، بجانب استيعابها

١–محمد السيد عجاج، ونادية أمين الديدى، مرجع سابق، ص ٧٨،٨٨ .

obeikandl.com

وثرواتها اللغوية فى الأعمال الأدبية والفنية وحتى الرياضية. و هو ما خلت من الأهداف العامة للغة العربية فى مرحلة التعليم الأساسى فى مصر .

و هذا بدوره يستدعى التوقف أمام تساؤل هام فحواه إذا كانت المصفوفة والأهداف ترجمة أو مسترشدة من الترجمة الإنجليزية، أو حتى إذا سلمنا بأنها من وضع الخبراء المصريين وبمساعدة الخبراء الأمريكان، فلماذا لم تراعى تنمية المهارات المختلفة والقدرات الكامنة فى التلاميذ، واكتفت بنموذج ضعيف، لا يرقى بأهمية اللغة العربية وغزارتها اللغوية وذخيرتها الأدبية التى تميزها عن سائر اللغات الأخرى، وخاصة أن الدليل تعرض لخصوصية اللغة العربية.

الأمر الذى يدعونا إلى مزيد من البحث حول ما تناولته النظرية النقدية، من محاولة سيطرة الدول المتقدمة على دول النامية، ومحاولة فرض سيطرتها وهيمنتها بشكل مقبول من الآخر، والذى يساعده فى ذلك ضعف الجهاز التعليمى وعدم قدرته على المناورة والاحتفاظ بذاته لفرض نفسه على الواقع التعليمى حتى فى أكثر مناحى التعليم أهمية وخطورة : وهو منهج اللغة العربية.

هذا من جانب تصميم منهج اللغة العربية وأهدافه، وإذا تطرقنا إلى محتوى مقرر للصف الثالث فنجد أنه على الرغم من التدرج فى الموضوعات من السهل إلى الصعب، وكثرة التدريبات، والشكل الجيد للإخراج، والذى يحسب لصالح مركز تطوير المناهج، إلا أننا بالتعرض لتحليل مضمون الكتاب، نجد أنه قد التزم بإلغاء الصبغة القومية من المحتوى، فى حين أنه سرد عدداً من الموضوعات ذات الصلة بالغرب، موضحة بالصور التى تركز على الحضارة الغربية وخاصة الأمريكية، فنجد أن التواجد الغربى (يقصد به عدد المرات التى تم ذكر الدول الأجنبية) وصل إلى ٢٧ كلمة، فى حين كان ذكر الدول العربية خمسة عشر مرة فقط.

كذلك، فعلى الرغم من تكرار كلمة الانتصارات – والتى بلغ عددها اثنتان وعشرين مرة – إلا أنه لم يذكر أى حرب من الحروب التى خاضتها مصر، باستثناء حرب أكتوبر فقد ذُكرت مرة واحدة فى إحدى التدريبات، يُسأل فيها التلميذ عن كتابة خبر قصير فى مجلة المدرسة عن السادس من أكتوبر ١٩٧٣، وفرحة الشعب المصرى بهذا النصر، وسعى مصر للسلام الشامل، و لم يتعرض التدريب إلى هوية العدو، والموضوع الذى خصص كنموذج للولاء والذى تناول شخصية القائد عبد المنعم رياض، لم يذكر طبيعة المعركة والأطراف المتحاربة.

كذلك على الرغم من التكرارات التى عنت بالذاتية المصرية – قد بلغت مائة وستة وثمانين مرة – إلا أنها كانت فى معظمها تصف أشخاصاً أو أماكناً ،سواء للمدن الجديدة أو الأماكن السياحية فى مصر.

أما بخصوص التعاليم الدينية، فعلى الرغم من تكرار كلمة قرآن كريم خمسين مرة، فلم يتناول المقرر إلا سورتين فقط، كذلك بالنسبة للحديث لم يتناول المقرر سوى أربعة أحاديث فقط، أى أربعة دروس من ثلاثين درسا.[1] ومن الجدير بالذكر أن الهوية الدينية قد تكررت سبعة وسبعين مرة.

وبمقارنةهذا المنهج بالمنهج السابق عليه، فنجد أن المحور الأول، ويتكون من خمسة دروس: تناول تاريخ مصر وبعضٍ من حروبها فى دروس بورسعيد ومصطفى كامل، موضحة فيهما تاريخ وبطولات شعب بورسعيد، إبان العدوان الثلاثى، ومن هم الأعداء الذين انتصرت عليهم مصر، كما تناول بطولات وكفاح مصطفى كامل ضد الاحتلال الإنجليزى، كذلك عند تناوله لدرس بعنوان "القاهرة"، فقد عنى بذكر مؤسس القاهرة، والعهد الذى تم بناؤها فيه.

كذلك فقد خصص المقرر درساً عن إحدى قرى السودان، موضحا فيه بعض سمات الطبيعة بهذا البلد الشقيق، كذلك فقد عنى بذكر الدول العربية الشقيقة فى متن الدروس، بالإضافة إلى دور العرب فى اكتشاف بعض الصناعات " الساعة"، وكل ذلك خلا منه المقرر الجديد.

أما عن التواجد الغربى، فقد تم تكرار التواجد الغربى أربع وعشرين مرة ، منها واحد وعشرين مرة كعدو ومستعمر، وثلاث مرات فى التقدم الصناعى بعد اكتشافات العرب الساعة.

أما عن التعاليم الدينية فعلى الرغم من عدد تكرار الكلمات التى تدل على الهوية الدينية أكثر من عدد تكرارها فى المنهج القديم، حيث بلغت فى القديم مائة وسبعين مرة فى حين كانت فى القديم مائة وست وستين مرة، إلا أننا نجد أنه اختزل فى المنهج الجديد سورة سيدنا سليمان والنملة.

أما عن القيم الاجتماعية، فقد تعرض إلى دور الأم، وبعض النصائح القيمة التى يتمناها الأب لابنائه: كالاعتصام بالدين، والتحلى بالخلق، والتزود بالعلم، من خلال درس، ونشيد، وهو أيضاً من الموضوعات التى تجاهلها المنهج الجديد[2]، والذى كان قد نوه عنه إذن العمل رقم (٢).

يتضح من التحليل السابق لمقرر اللغة العربية للصف الثالث الابتدائى التزامه بتوصيات الجانب الأمريكى، من تنقية منهج اللغة العربية من الصبغة الدينية، والثقافية، والاجتماعية، والوطنية، باعتبار أن اللغة العربية يجب النظر إليها كتعليم للقراءة والتعبير الشفوى، أما التعاليم الأخرى[3]، فلها مقرراتها. غافلاً التكامل بين الموضوعات المختلفة، والتى كان قد وضعها كهدف أساسى لتطوير المناهج. والذى أخفى بين طياته أيديولوجيا غير معلنة.

---

١ – مركز تطوير المناهج، اللغة العربية للصف الثالث الابتدائى، " اقرأ وفكر"، ١٩٩٣-١٩٩٤.

٢– وزارة التربية والتعليم، القراءة العربية للصف الثالث من التعليم الأساسى، القاهرة، ١٩٩١/ ١٩٩٣.

٣ –أكاديمية الإنماء التربوى، إذن العمل رقم٢، مرجع سابق، ص ٤٤.

ب - منهج الأنشطة البيئية والمعلومات :

نصحت الخبرة الأمريكية مركز تطوير المناهج، بإدخال منهج الدراسات البيئية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى، بهدف تعرف التلاميذ على البيئة المحلية التى يعيشون فيها، والتى تتطلب منهم تعُلم القيام باختبارات وقرارات سديدة عن موارد هذه البيئة.

ولتحقيق هذا الهدف، فقد تضمن المنهج خبرات تساعد الأطفال على القيام بدورهم كمواطنين إيجابيين فى مجتمع سريع التغير. وقد ترجم هذا الهدف العام إلى خبرة تعليمية فى الصف الأول ركزت على موضوع عام

هو" فهم أسرتى وحياتى المدرسية" Understanding my Family and School Life

ثم، تم وضع أثنى عشر موضوعا تحت هذا الموضوع العام، وهم :

- وصف الأشياء: ووضع المسودة الأولى أحد الباحثين المصريين، ثم عُدلت مرتين بواسطة الخبير الأمريكى.
- النباتات فى البيت والمدرسة: ووضع المسودة الأولى أحد الباحثين المصريين، وعُدلت مرتين بواسطة الخبير الأمريكى.
- الحيوانات فى البيت والمدرسة: وضع المسودة الأولى أحد الباحثين المصريين، وعُدلت مرتين بواسطة الخبير الأمريكى.
- تلبية حاجاتى الأساسية فى الأسرة: وضع المسودة الأولى أحد الباحثين المصريين وتم تعديلها مرتين بواسطة الخبير الأمريكى.
- استعمال النباتات والحيوانات: ووضع المسودة الأولى أحد الباحثين المصريين وتم تعديلها مرتين بواسطة الخبير الأمريكى.
- الترتيب: ووضع المسودة الأولى وقام بتعديلها الخبير الأمريكى.
- الكون كنموذج للأرض: وضع المسودة وقام بتعديلها الخبير الأمريكى.
- الخرائط والرموز: وضع المسودة الأولى وعدلها الخبير الأمريكى.
- تعلم الحياة فى مدرستى وبيتى: ووضع المسودة الأولى أحد الباحثين المصريين وعُدلت مرتين بواسطة الخبير الأمريكى .
- الماء: ووضع المسودة وقام على تعديلها الخبير الأمريكى.

• مقارنة حياة الأسرة والمدرسة قديما وحديثا: ووضع المسودة الأولى أحد الباحثين المصريين وعُدلت مرتين بواسطة الخبير الأمريكى[1].

يلاحظ من العرض السابق، أن وضع الأهداف العامة للمنهج والموضوعات المندرجة تحته قد أنفرد بوضعها الجانب الأمريكى، أما وضع أهداف كل موضوع فقام بوضعه الباحثين المصريين أو بقول أصح قاموا بوضع تصوراتهم؛ الأمر الذى يتضح من أن القائمين على التعديل هم الخبراء الأمريكيين، مع الأخذ فى الانتباه أن الموضوعات العلمية مثل الكون والماء، هى من وضع الخبراء الأمريكيين .

كما يلاحظ أن الباحثين الذين تناولوا وضع هذه التصورات، هم من الباحثين الشبان الذين لم تتوفر لهم الخبرة الكافية لوضع المناهج حيث أن معظمهم لم يكن من خريجى كليات التربية أو لم يسجل درجة الماجستير باستثناء باحث واحد، حاصل على درجة الدكتوراه.

بينما نجد أن الخبيرين الأمريكيين الذين قاما بوضع التعديلات الأخيرة هم من الحاصلين على الدكتوراه، ومن المتمرسين فى وضع المناهج (كما اتضح من شهادات الخبرة المقدمة فى خطة سير العمل فى مركز تطوير المناهج)[2] ؛ الأمر الذى يعطى الجانب الأمريكى فرصة أكبر فى فرض رؤيته على المناهج.

أما إذا تطرقنا إلى محتوى بعض المناهج بشكل عام وفى ضوء مفهوم المنهج الخفى، نجد أن منهج الدراسات البيئية يبعد كثيرا عن فكرة القومية العربية وتعميق الذاتية العربية، و الاعتزاز بها وفقاً لما جاء فى الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسى حيث نجد فى أكثر من موقع أمثلة إلى عواصم العالم الأوربية والأمريكية، والتى تندرج تحت درس بعنوان المعالم الطبيعية والحضارية فى البيئة فى الصف الثالث؛ الأمر الذى يرفع أيضاً تساؤلاً عن أى بيئة يهدف إليها المنهج .

كذلك فقد عرض المنهج لبعض صور من التعاون أو التبادل بين الدول لنفس الصف تحت عنوان " مصر تتعاون مع دول أخرى" : فنجد أن الدول التى عرضها هى خمسة دول أجنبية هى اليابان والولايات المتحدة الأمريكية واستراليا والمملكة المتحدة وغانا، وكلها دول تصدر إلى مصر أدوات كهربائية، وسيارات، وقمح، وأدوية فى مقابل ما تستورده من بترول وملابس جاهزة؛ الأمر الذى يعكس أهمية هذه الدول بالنسبة إلى مصر، ومدى اعتماد مصر على التكنولوجيا المستوردة فى

1-Keach, Evertt and Buttes David, Environmental Studies For Grade1-3, Washington, Education Development Center, INC, 1990

2-USA,IID, Illustrative Workplane for thirteen contractor Tracks,section iv,1-22

مقابل البترول باعتباره مادة خام، كذلك فإن تبادل مصر مع غانا وهى من الدول النامية فهو الماس والذهب.

هنا نجد أن المنهج يستبعد الدول العربية وسيستبدلها بدول أجنبية فى عرضه لمعالم الدول، كما لو كان ليس هناك معالم فى الدول العربية أو ليس هناك تبادل بينها وبين مصر.

ومن الجدير بالذكر أن منهج الأنشطة البيئية والمعلومات، تعرض لنقد من قبل الكثير من المهتمين بالتعليم، مما اضطر الوزير إلى إلغاء منهج الأنشطة التربوية للصف الأول فى ١٩٩١/١٢/٧.

أما إذا انتقلنا إلى النظر فى إدخال منهج الأنشطة البيئية على حساب منهج العلوم فقد أشار واضعو إذن العمل رقم (٢) إلى أن هذا التغير هو تغير شكلى حيث أن مفهوم البيئة يحتوى على عناصر متعددة [١]. إلا أن هذه الأمور لم يتعرض لها المنهج مثل حماية السكان من التأثيرات الضارة للبيئة وحماية البيئة من الإنسان.

مما سبق يتضح أن الخبرة المقدمة قد فضلت تقرير منهج الأنشطة البيئية والمعلومات، والتى تناولتها المناهج بشكل سطحى بعيداً عن مشكلات البيئة، والتى تعانى منها مصر، على حساب منهج العلوم الطبيعية وروافده من الطبيعة والكيمياء والأحياء[٢] فى عصر تلعب فيه هذه العلوم دوراً محورياً فى تقدم الأمم ؛ الأمر الذى يحرص فيه الجانب الأمريكى على تنميته داخل مدارسهم.

ومرة أخرى نجد أن العون الأجنبى بشكل عام والأمريكى بشكل خاص يساعد على تعميق تبعية العالم الثالث ومن بينها مصر، وتهميش دورها من خلال التعليم، وما ينصح به الجانب الأجنبى باعتباره المانح الخبرة والمادة فى آن واحد. ويساعده فى ذلك العامل الداخلى من حيث تهيئة المناخ المناسب أمامه، وصبغه بالصبغة الشرعية التى تلقى القبول من فئات الشعب، حيث يبدو العون ضرورياً لتطوير التعليم فى مصر. وهو ما سوف يتناوله البحث فى الفصل القادم كيف أثر العون على صنع السياسة التعليمية الوطنية .

١-إذن العمل رقم (٢) مرجع سبق ذكره ،ص٦٤،٦٥.

٢- منى أحمد صادق سعد، مرجع سابق، ص ٤٦.