

# 6

المعونة الأمريكية

لمصر أم لأمريكا

**مجالات المعونات  
الخارجية للتعليم  
نظرة تحليلية**



تناولت الفصول الثلاثة السابقة شبكة المعونات الخارجية للتعليم قبل الجامعي في مصر من كل من منظومة الأمم المتحدة والوكالات المرتبطة بها، كما تناولت المعونات المقدمة من البنك وصندوق النقد الدوليين، ثم في الفصل الخامس المعونات الخارجية في إطار التعاون الثنائي.

وسوف يحاول البحث في هذا الفصل تحليل مجالات المعونات الخارجية للتعليم، بهدف التعرف على أهم المجالات التي لعبت فيها المعونات دوراً فاعلاً في تطوير التعليم من ناحية، ومن ناحية أخرى في أي المجالات لم تحقق المعونات النجاحات المرجوة منها من خلال المجالات الآتية:

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

### **أولاً: المعونات الخارجية والتعليم الأساسي :**

حظى التعليم الأساسي في مصر باهتمام بعض الدول والهيئات الأجنبية، والتي سبق توضيحها في فصول سابقة. فقد تلقى التعليم الأساسي عوناً في ١٩٧٢، من ألمانيا الديمقراطية ( الشرقية )، وعوناً آخر من البنك الدولي عام ١٩٧٧، ثم من الولايات المتحدة الأمريكية. ولبيان مدى إسهامات المعونات في تطوير التعليم الأساسي سيحاول البحث تحليل هذه المعونات.

أعلن وزير التعليم في بيانه أمام مجلس الشعب في يناير ١٩٧٧، عن تخرج أول دفعة من المدرسة التجريبية الموحدة، وأنه يجري 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) .

ومن الجدير بالذكر أنه قد تم الاتفاق بين وزارة التعليم والبنك الدولي فى ١٩٧٧/٨/١، على إجراء بحث حول "المهارات الأساسية فى التعليم الابتدائى ومدى احتفاظ من يتروكون المدرسة بها" (٣) .

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 (٤) . 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 يوماً فقط؛ الأمر الذى يثير بدوره استفسارا : 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 (٥) .

وبالمقارنة بين كل من المعونات المقدمة من المانيا الديمقراطية بشأن المدرسة التجريبية، والمعونات المقدمة من البنك الدولى : نجد أن مشروع المدرسة التجريبية لم يطبق 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. (٦)

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

#### 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 والخلفية والرياضية والاجتماعية.

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

٥) التكامل بين العلوم النظرية والنواحي التطبيقية. (٧)

ب - أهداف نظام التعليم الأساسي كما ورد في القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١:

١) مدد سن الإلزام إلى تسع سنوات.

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

٣) الجمع بين النواحي النظرية والنواحي العملية لإعداد الفرد، لكي يكون مواطناً اجتماعياً ومنتجاً ومكتيفاً مع المجتمع المحلي.

٤) ربط التعليم بالبيئة المحلية.

٥) ربط التعليم بالعمل المنتج من خلال الممارسات العلمية والمهنية التي يتضمنها المنهج. (٨)

من العرض السابق، نجد أن هناك اتفاقاً بين الكثير من أهداف كل من التجريبيين 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 الأساسي بالتأكيد على العلوم الحديثة والرياضة الحديثة.

كذلك يلاحظ أن فترة تقييم تجربة المدرسة التجريبية الموحدة استمرت منذ تطبيق التجربة حتى يناير ١٩٧٧، ولم يأخذ أي قرار بصدد تصميم التجربة رغم أن تقرير تقييمها قد أثبت نجاحها، وأوصى بتطبيقها في أسبوط. وقد تمت موافقة الوزارة على هذا الأمر الذي يعنى في مضمونه نجاح التجربة، والتوصية بتطبيقها في منطقة شبرا بجوار مدرسة جلال فهمي لسهولة التعاون بين المدرستين، كذلك تطبيق التجربة عنى مدرسة أخرى ببلوان. ومن الملاحظ أن المدارس التي أوصى التقرير بها تقع في مناطق صناعية، بما يهدف إلى ربط البيئة المحلية بالتعليم. (٩)

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

نخرج من التحليل السابق بمدى تأثير البنك الدولي على السياسة التعليمية؛ حيث طبق النظام في عام ١٩٨١ بدون الأخذ في الاعتبار الإعداد الكافي سواء للمعلمين، أو تهيئة المناخ، وتوافر الأبنية التعليمية (١٠)

الأمر الذي أدى إلى العديد من المشاكل لعل أبرزها هو غموض مفهوم التعليم الأساسي - ليس فقط لدى المعلمين - بل لدى الكثير من المسؤولين (١١)

هذا بالإضافة إلى أنه عند بدء التجربة لم يكن هناك مناهج مُعدة، والمناهج الوحيدة التي كانت قد أعدت هي مناهج المجالات العلمية، والتي تم إعدادها في عجلة. وحتى بعد تشكيل لجنة لإعداد المناهج الدراسية الجديدة فلم تخرج في مضمونها عن المجالات العلمية (١٢)

وفي عام ١٩٨١ تلقى التعليم الأساسي معونة أخرى من الولايات المتحدة الأمريكية، لتطبيق النظام السابق، ومد فترة الإلزام. واستمر هذا المعونات لفترة عشر سنوات، عدلت فيه الاتفاقية حوالي خمس مرات. وقد شمل التطوير كافة مناحي المنظومة التعليمية، من تطوير مناهج، إلى إعداد معلم المرحلة، إلى الأبنية التعليمية، وتطوير الجهاز الإداري لوزارة التربية والتعليم.

ونظراً لأهمية الأدوار التي لعبتها هذه المعونات يرى البحث تناول هذه المجالات بشكل منفصل، كل في حينه.

### ج - التعليم الثانوي بشقيه:

عنت الحكومة منذ الثورة بالتعليم الثانوي بأنواعه المختلفة: الثانوي العام. والفني (الصناعي، والزراعي والتجاري) ومحاولة ربط الجانب النظري بالجانب العملي؛ ومن ثم فقد سعت للأخذ بصيغ تعليمية جديدة، ومنها صيغة المدرسة الشاملة، مع التوسع في التعليم الفني.

و بالنسبة للتعليم الفني :

مع الأخذ بسياسة التوسع في التعليم الفني، وزيادة الضغط على مؤسسات التعليم المختلفة، ومشكلات التمويل، اتجهت الدولة إلى المعونات الخارجية. وقد ساعدها على ذلك تركيز دول المركز المختلفة (المتقدمة) والهيئات الدولية على التعليم المهني والفني (١٣) .

حيث سعت الدول المانحة إلى التركيز على التعليم الفني دون التعليم الثانوي العام. وإن كانت مبررات ذلك ترجع إلى ارتفاع نسبة البطالة في التعليم العالي من جهة، وما يتطلبه التعليم الفني من تكلفة أعلى بكثير من تكلفة التعليم الثانوي، ومن ملامحة هذا النوع من التعليم للدول النامية.

وبتحليل إحصاءات فرص العمل أمام خريجي كل من التعليم الجامعي والعالي، والفرص المتاحة لخريجي التعليم الفني، ومن ثم نسب البطالة في كل من النوعين، نجد أن نسبة فرص العمل أمام خريجي التعليم العالي والجامعي أعلى منها بالنسبة لخريجي التعليم المتوسط؛ حيث نجد أن نسبة فانض الخريجين من المؤهلات العليا للفترة ٨٣-١٩٨٦ كالتالي :

إجمالي الخريجين من المؤهلات العليا، ٣٥٤٦٥٨، وإجمالي الفائض ٣٠٠٤٤٣ .  
إجمالي الخريجين من المؤهلات المتوسطة، ١١٢٨٢٦٠، وإجمالي الفائض ١١١٦٣٨٩ .

أي أن نسبة البطالة بين خريجي التعليم الفني المتوسط أعلى منه في التعليم العالي ولمزيد من الإيضاح نفرد الجدول التالي؛ ليوضح أعداد الخريجين والمعنيين من قبل القوى العاملة، لكل من النوعين من سنة ١٩٧٧-١٩٨٧ :

جدول (١٣)

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

سنة التخرج	عدد الخريجين	عدد طلبات الاستخدام	عدد طالبي التعيين	عدد المعنيين
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 في سوق العمل المصري، ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر الإقليمي لتنمية واستخدام الموارد البشرية، ٨٨،

جدول ( ١٤ )

يوضح أعداد الخريجين والمعنين بالقوى العاملة من حملة المؤهلات العليا

سنة التخرج	عدد الخريجين	عدد طلبات الاستخدام	عدد طالبي التعيين	عدد المعنين
١٩٧٧	٤٠٨٩	٨٠٣٩	٢٠٠٨	٢٠٠٧
١٩٧٨	٥٦٠٥			٢٥٠١
١٩٧٩	٥٦٠٥	٤٣٠٨		٢٨٠٩
١٩٨٠	٦٠٠٢	٦٣٠٢	٢٥٠١	٢٥٠٥
١٩٨١	٦٧٠٠	٥٥٠٠	٢٨٠٩	٢٩٠٣
١٩٨٢	٧٣٠١	٤٣٠٤	٣٠٠٢	٣٩٠٣
١٩٨٣	٧٧٠٨	٤٥٠٨	٢٥٠٢	١٣٠٥
١٩٨٤	٨٤٠٧		٢٥٠٣	١٤٠٦
١٩٨٥	٩٤٠٢			١٢٠١
١٩٨٦	٩٧٠٨	-----		١٣٠٥
١٩٨٧	١٠١٢	-----		

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

ووفقاً للإحصاءات الأخيرة حول نسب البطالة بين خريجي النوعيتين، فنجد أن نسبة البطالة الإجمالية وصلت إلى مليون و ٤٠٠ ألف خريج، ونسبة البطالة بين خريجي التعليم الجامعي لم تتعدى ١٢%، الأمر الذي يوضح أن التعليم الفني ليس هو الحل في

مشكلة البطالة (١٤) كما أن السياسة الانكماشية في التعليم الجامعي لم تعد ملائمة في الوقت الحالي؛ حيث أصبح الاتجاه إلى التعليم الجامعي في معظم الدول المتقدمة يسير نحو الزيادة. حتى في الدول التي كان التعليم الجامعي فيها لذوى الياقات البيضاء أخذت في الاتجاه نحو التوسع في التعليم الجامعي. (١٥)

هذا بالإضافة إلى أن بعض الدراسات قد أوضحت، أنه وفقاً للتوصيف المهني نجد أنه مع عام ٢٠٠٠ سيكون هناك فائض في المستوى القيادي المتمثل في الأخصائي والمهندس المصمم بينما سيكون هناك نقصاً في التكنولوجيا (١٦).

أي أن المشكلة أصبحت تركز على التكنولوجيا؛ والتي تتسابق دول المركز فيما بينها للاحتفاظ بمكانتها في تقسيم العمل الدولي (١٧) بينما تسعى في الجانب الآخر لمحاولة إقناع دول الهامش في أن التعليم الفني هو الصيغة الملائمة لمثل هذه الدول وبالتالي تنعكس هذه النظرة على البناء الاجتماعي في الدول النامية ومن بينها مصر (١٨). حيث أصبح التعليم الجامعي في مصر مرتبطاً بالفرص المتاحة أمام التلاميذ ذوى المكانة الاقتصادية والاجتماعية التي تؤهلهم للالتحاق بالجامعة (١٩) لما حظوا به من فرص متميزة من التعليم الخاص والأجنبي.

نخرج مما سبق أنه على الرغم من إسهامات المعونات في التعليم الفني لما يتكلفه هذا النوع من التعليم (٢٠) حيث ساهم في تحويل عدد كبير من المدارس الثانوية الفنية نظام ثلاث سنوات إلى خمس سنوات، وهو من الأمور المحمودة إلا أنه يجب إعادة النظر حول توزيع المعونات مرة أخرى لهذا المجال من التعليم في ضوء السياسة التعليمية الجديدة، والتي ترى ضرورة في التوسع في التعليم العام لمواجهة التغيرات العالمية السريعة (٢١)

### **ثانياً: المعونات الخارجية والمدرسة الثانوية الشاملة:**

مع سعي الدولة للبحث عن نظم تعليمية غير تقليدية، للمزج بين الدراسات النظرية والتطبيقية، لتخريج القوى البشرية والتي تخدم قطاعات الإنتاج المختلفة وفقاً لمتطلبات خطط التنمية (٢٢) فقد وقعت الوزارة اتفاقاً على تجريب هذا النوع من التعليم

في مدرسة إعدادية، واثنين ثانويتين في محافظتي طنطا وسوهاج.

ومن الجدير بالذكر أن الاتفاق بين الوزارة والبنك الدولي كان في عام ١٩٧٥، بعد أن تقدم البنك الدولي بعمل بعثة استطلاعية عن التعليم في مصر، وكان من بين المشروعات التي يمكن المساهمة فيها هو مشروع تطبيق المدرسة الشاملة (٢٣) وتم تجريب النظام في عام ١٩٧٨/١٩٧٩، وبحلول عام ١٩٨٩ كان عدد المدارس ست مدارس. وعلى الرغم من التوسع في المدارس الشاملة، فلم يتم أي تقويم للتجربة إلا في عام ١٩٨٩. أي بعد عشر سنوات من التطبيق حيث أثبتت كثير من الدراسات أنه كانت هناك تجارب مماثلة في مصر لمثل هذه التجربة ولم تحظ بالنجاح (٢٤) وأن واقع المدرسة اختلف كثيراً عن المشروع المقترح للمدرسة الثانوية الشاملة، حيث لم تزد في الواقع عن كونها مدرسة ثانوية عامة مضافاً إليها مجموعة من المجالات العملية، والتي لم ترقى إلى مكانة المواد التقليدية، هذا بالإضافة إلى أنها لم تعد طلابها إلى الحياة العملية. هذا بجانب عدم الإعداد الكافي للمعلمين أو التأهيل النفسي لاتجاهات الشعب المصري ونظرته لهذا النوع من التعليم (٢٥).

كذلك فقد أوصت بعض الدراسات بأن تطبيق نظام المدرسة الشاملة القائمة على أن يكون التعليم الثانوي متنوع في مقرراته، أمر لا يمكن حدوثه في مصر في هذه المرحلة (٢٦).

يلاحظ مرة أخرى أن توجيه المعونات لتمهين التعليم، والذي لم يستدل بالبحث عن أسبقية السياسة التعليمية في مصر على الأخذ بهذه الصيغة قبل اقتراح بعثة البنك الدولي، أو إجراء دراسات تجريبية تضمن فاعلية المعونات لمثل هذا النوع من التعليم والعائد المرجو منه، وهو من الأمور الواجب أخذها في الاعتبار عند تلقي أي عون لما يستنزفه من جهد ومال في حالة عدم جدية الدراسات والبحوث التي تؤكد على أهميته.

### **ثالثاً: المعونات الخارجية وتطوير المؤسسات التعليمية.**

قامت المعونات المقدمة من البنك الدولي والولايات المتحدة الأمريكية، بمحاولات لتطوير المنظومة التعليمية ككل، من خلال التركيز على الجانب المؤسسي

للتعليم باعتباره حجر الأساس لتطوير التعليم ويهتما في هذا المجال أن نوضح دور المعونات في تطوير المؤسسات التعليمية .

حيث أشار إذن العمل رقم (٢) الخاص بدراسة واقع التعليم الأساسي في مصر بضرورة تطوير المركز القومي للبحوث التربوية والعمل على تحديث وحداته (٢٧) ومن المعروف أن المركز القومي للبحوث التربوية أنشئ بموجب القرار الجمهوري 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 التي تتعاون المجالس المتخصصة في رسمها؛ من أجل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

(٣) تبادل الخبرات مع المؤسسات البحثية في الدول المختلفة.

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

(٥) تزويد وزارة التربية والتعليم بالوثائق والبيانات التربوية المختلفة سواء من المصادر المحلية والخارجية (٢٨)

ثم صدرت بعض التعديلات الخاصة بتطوير مركز البحوث التربوية، والمصاحبة لأهداف التطور التعليمي. ومن هذه التعديلات صدور القرار الجمهوري رقم ٨٨١ لسنة ١٩٧٢ (٢٩) . والذي بمقتضاه تم اعتبار المركز من المؤسسات العلمية. ثم حدث تطوير آخر للمركز في ١٩٨٩ وفقاً للخطة المقدمة من وزير التربية والتعليم في ذلك الوقت. وبالفعل، تم استصدار قرار جمهوري رقم ٥٣ لسنة ١٩٨٩ والخاص باللاحقة التنفيذية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، (ويلاحظ إضافة كلمة التنمية للمسمى القديم) (٣٠) .

وسوف يركز البحث على التعديل الأخير والذي يهتم الدراسة الحالية.

أ - أهداف واختصاصات المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

يهدف المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، إلى تزويد المسؤولين

والمشتغلين بالسياسة التعليمية بالمعلومات العلمية والتربوية، والتي تحقق مساعدة الطلاب على مواكبة التطور من خلال :

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

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 القومي للبحوث التربوية والتنمية من الشعب الآتية:

١- شعبة بحوث السياسات التربوية.

٢- شعبة بحوث تطوير المناهج.

٣- شعبة التخطيط التربوي. (٣١)

وتنقسم الشعب السابقة بدورها إلى أقسام كالتالي :

١- شعبة بحوث السياسات التربوية وتضم :

٢- قسم تحليل وتقويم السياسات.

٣- قسم التجديد التربوي.

٤- قسم الإعلام التربوي وقياس الرأي العام.

٥- قسم الامتحانات والتقويم.

٦- قسم تعليم الكبار والتربية المستمرة.

وتحدد مهام شعبة بحوث السياسات التربوية في :

(١) الرد على الاستفسارات والاستبيانات المحلية والإقليمية والدولية.

(٢) إبداء الرأي والمشورة في كل موضوع تربوي طارئ.

(٣) إجراء البحوث والدراسات في مجال السياسات التربوية.

(٤) فاعلية القرارات التي 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 الرأي العام للتجديد فى السياسات التربوية.  
شعبة بحوث تطوير المناهج وتضم :

١- قسم بناء وتطوير المناهج.

٢- قسم تدريب المعلمين.

٣- قسم إعداد المواد التعليمية.

٤- قسم المتابعة الميدانية.

٥- قسم التجريب الميدانى.

٦- 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 :

١- قسم الدراسات المستقبلية.

٢- قسم التخطيط الإجمالى والتفصيلى.

٣- قسم اقتصاديات التعليم وتحليل الموارد.

٤- قسم التحليل والنمذجة.

٥- قسم الإدارة والتنظيم التربوى.

وتحدد 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 (٣٢)

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 المعونات المقدمة 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 ازدياد اجابات 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 (٣٣)

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 ٨٧/٨٨ من برنامج الاستيراد السلعى التابع لهيئة التنمية الأمريكية فى إطار مشروع التعليم الأساسى. (٣٤)

ووفقاً لهذا المعونات : تم شراء ستة أدار بمبنى البرج الفضى المملوك لجهاز الخدمة العامة بالقوات المسلحة (٣٥) وتم نقل العاملين بالمركز إلى المبنى الجديد حيث كان المقر داخل وزارة التربية والتعليم، وذلك عدا العاملين بإدارة التوثيق التربوى واستمر الوضع لفترة قرابة العام دون أى إرهاصات عن مستقبل مركز المعلومات والذى كانت اليونسكو وراء الخطوات الأولى لإتشاءه، الأمر الذى أدى إلى إحباط العاملين فى إدارة التوثيق التربوى، وإهمال الأجهزة السابقة وعدم استخدامها حتى عام ١٩٩٥. هذا بالإضافة إلى عدم ظهور أى إرهاصات حول نظام المعلومات، علماً بأنه قد تم تقديم المعونات لشراء المبنى الجديد من أجل إنشاء نظام قومى للمعلومات داخل المركز القومى للبحوث التربوية.

الأمر الذى يوضح دور المعونات الأمريكية فى سحب البساط من اليونسكو بوصفها هيئة دولية محايدة من خلال زيادة المعونات المقدمة؛ 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 القومي للبحوث التربوية والتنمية:

اتضح من عرض اللاحقة التنفيذية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية دور كل شعبة من شعب المركز المختلفة، والتي من بينها شعبة بحوث تطوير المناهج. إلا أن الأمر لم يستمر على ما هو عليه؛ حيث صدر قرار وزاري رقم ١٧٦ لسنة ١٩٩٠ بشأن مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (٣٦) الذي 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 يلي :

\* تخطيط وتصميم وإعداد وتجريب وتنقيح وإخراج المناهج والمواد التعليمية وتقييمها ميدانيا لمراجعتها وإعادة تطويرها.

\* تدريب مدربي المعلمين على المناهج المطورة لاستخدامها.

**المادة الرابعة:** يشكل المركز من الأقسام التالية :

\* قسم تصميم وبناء المناهج.

\* قسم إعداد المواد التعليمية.

\* قسم التجريب الميداني والتقييم.

\* قسم تدريب مدربي المعلم.

\* قسم المتابعة الميدانية.

\* قسم التكنولوجيا.

**المادة السادسة:** يتولى المركز تنفيذ الاتفاقية، التي عقدها وزارة التربية والتعليم مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية لإنشاء هذا المركز. (٣٧)

هذا، بالإضافة إلى القرار الوزاري 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. (٣٨)

يلاحظ من العرض السابق تبعية كل 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 بناء 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 (٣٩) والتي استندت إلى الكثير من الصحة فى التشكيك من مركز تطوير المناهج.

فإذا كانت اختصاصات كل 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 يدرّب باحثى المركز - باعتبارهم هم الدائمين - فى مقابل باحثى مركز تطوير المناهج العاملين بتعاقدات خاصة تنتهى بانتهاء المشروع، وبالتالي تفقد العملية التعليمية الخبرة المدربة .

ولم ينتهى الأمر عند هذا الحد: فقد دعى رئيس الجمهورية لافتتاح المركز القومى للبحوث التربوية وقدم 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 المعد من قبل وكالة التنمية الأمريكية؛ حيث ذكر فى تقريرها أن بداية مركز تطوير المناهج

كانت تحت إشراف المركز في سنة ١٩٨٩، إلا أن علاقته بالوزارة لم تكن واضحة مما أدى إلى الهجوم والانتقاد من قبل العاملين بالمركز القومي؛ الأمر الذي دفع بالوزير إلى توضيح مسئولية مركز تطوير المناهج عن القرارات والتوجهات الخاصة بالمناهج، وهو من الأمور الإيجابية التي اتخذها الوزير. (٤٠)

ووفقا لتحديد المسئوليات وتعويل اتخاذ القرار على مركز تطوير المناهج، فإنه قد تم تطوير مناهج الصفوف الأربعة الأولى بالتعاون مع الخبراء الأمريكيين، وإحلال مقرر الأنشطة البنائية محل مادة العلوم والصحة، والتي كان قد ألمح إليها إذن العمل رقم (٢) بأن التعليم الأساسي يفتقر إلى مفهوم البيئة، والظروف المحلية، ومتطلبات تنميتها (٤١)

وفقا لما ورد في أهداف التعليم الأساسي في القانون ١٣٩، وبالمقارنة بين أهداف التعليم في أمريكا نجد أن التركيز الأساسي على مادة العلوم باعتبارها هي المفصل الأساسي للتطوير. (٤٢) الأمر الذي يوضح بدوره حرص الولايات المتحدة على احتفاظ مصر بنفس المكانة التي تحتلها في تقسيم العمل الدولي.

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

### **إدارة التخطيط التربوي.**

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

كذلك تم تناول مقترحات أذن العمل حول ضرورة وجود إدارة للتخطيط التربوي، لتأخذ على عاتقها دراسة ووضع الخطط الاستراتيجية وخطط التسهيلات التعليمية، كذلك إنشاء إدارة نظم المعلومات بإدارة البحوث التعليمية، والتي كان من

المقرر أن يتجه المعونات 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  
(٤٣)

وبالفعل تم العمل، ووكل 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، متضمنة الميزانية الإجمالية للبحوث،  
وأعضاء هيئة البحوث من داخل المركز، والباحثين المشاركين من خارج المركز، كذلك  
تم ترشيح منسقى البحوث.(٤٤)

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  
(وفقا لبرنامج RBASE) كما تم تدريب عدد من إدارى الإدارات التعليمية المتفق عليهم  
فى الدراسات الاستطلاعية (٤٥)

استمر العمل فى شعبة التخطيط التربوى بالمركز حتى نهاية ١٩٩٠، إلى أن بدأ  
الخلافا بين مسئولى ومنسقى البحوث بالمركز القومى للبحوث التربوية، وبين الخبراء  
الأمريكيين بسبب تجاهل 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. (٤٦)

ومن ثم فقد احتدم الخلاف بين الطرفين إلى أن تم تدخل الوزير لفض المنازعات، والتي تم بناءا عليها نقل عمل الخبراء الأمريكيين إلى ديوان الوزارة، وانتهاء إشراف المركز القومي للبحوث التربوية على التخطيط التعليمي، تحت حجة ضرورة تواجد وحدة التخطيط بجانب متخذ القرار لتسهيل الحصول على البيانات المطلوبة لاستصدار أى قرار تعليمي؛ وكان الوزير قد حاول من قبل تبريرها للمسئولين بشعبة التخطيط التربوي بالمركز القومي للبحوث التربوية. (٤٧)

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 التربوي 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 فطيه وضع تصورا جديدا للتخطيط من خلال الوزارة. و يالتالى تم إنشاء وحدة التخطيط والمعلومات بوزارة التربية والتعليم فى ١٩٩٠. (٤٨)

وبالرجوع مرة أخرى لاختصاصات كل 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 الأمريكي بأن باحثى المركز أكاديميون، وتنقصهم الخبرة العملية فإن باحثى المركز هم من خريجي كليات تربوية ويعملون فى مجال البحوث منذ تاريخ تعيينهم بالمركز. أما حجة الوزير بضرورة تواجدهم بالقرب من متخذ القرار فإنه يوجد مكتب للوزير داخل مبنى المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية والذى تم شرائه من المعونات الأمريكية المقدمة للتعليم الأساسى.

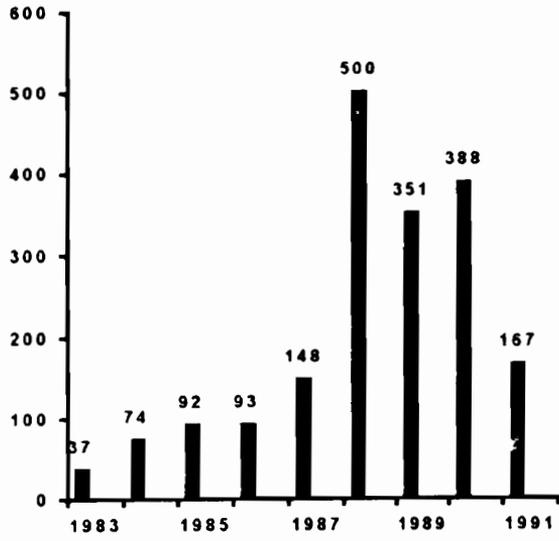
يتضح مما سبق أن المعونات الأمريكية بشكل خاص كان مؤثرا بشكل سلبي إلى حد بعيد، وأدى إلى ازدواجيات مؤسسية وهيكلية فى تطوير التعليم، و عملت على هدر كثير من الطاقات واستنزاف الأموال.

### الأبنية التعليمية

تكاد تكون المعونات المقدمة للأبنية التعليمية هى أفضل أشكال المعونات المقدمة للتعليم، فقد اهتمت المعونات الأمريكية ببناء عدد من المدارس فى محافظات مصر بلغ ١٨٦٠ مدرسة. ويوضح الرسم البيانى التالى عدد الأبنية التى تم بنائها أثناء فترة المعونات.

ومما يحسب لصالح المعونات الأمريكية المقدمة إلى الأبنية التعليمية، هو اهتمامه بالمناطق المحرومة التى يصعب الوصول إليها، كذلك وضع المقاييس العامة للبناء .

ويوضح الشكل التالي تطور حركة الأبنية التعليمية منذ بدء المعونات وحتى ١٩٩٠. عدد الأبنية التعليمية التي تم بنائها في الفترة من ١٩٨٣ - ١٩٩١



السنوات

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

إلا ما تم من الجانب المصري من تقاعس في تنفيذ الجانب الخاص به والذي تحدد في قيامه ببناء أسوار المدارس في مقابل أن تقوم وكالة التنمية الأمريكية ببناء عدد أكبر من المدارس؛ الأمر الذي أدى إلى ارتفاع تكلفة بناء هذه الأسوار بما يوازي تكلفة البناء عند توقيع الاتفاقية (٤٩).

كذلك مراعاة التكلفة المعقولة للأبنية التعليمية قياسا إلى ما تقوم به الوزارة وما تتحمله من تكلفة عالية.

ومن خلال العرض السابق يتضح محاولات الولايات المتحدة الأمريكية، إزاء تطوير المنظومة التعليمية ككل، من خلال التركيز على الجانب المؤسسي للتعليم

باعتباره حجر الأساس لتطوير التعليم من جهة، وبما يحقق لهم التدخل المباشر فى اتخاذ القرارات التعليمية، من الجهة الأخرى. (وهو موضوع الفصل السابع).

### رابعاً: انعكاسات المعونات على تطوير مناهج التعليم الأساسى :

تربط النظرية النقدية بين العلم التربوى ونظرياته من ناحية، وبين المصالح الاجتماعية والاقتصادية من ناحية أخرى؛ فالمعرفة العلمية تنشأ وتتكون اجتماعياً، وترتبط بالمصالح والغايات والمقاصد الإنسانية. وهذه المعارف العلمية والتي تتم عن طريق العمل المدرسى تعكس اهتمام مصالحي طبقة معينة؛ والتي تنعكس بدورها فى اختيار المناهج المختلفة التي تكون فى الأغلب الأعم لصالح الثروة والسلطة (٥٠) الأمر الذى يتأكد من دور المعونات الأمريكية فى تطوير مناهج التعليم الأساسى، حيث رأت الخبرة الأمريكية المصاحبة للمعونة أن المناهج المطبقة لا تتطابق مع أهداف التعليم الأساسى، وذلك من 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 لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية والتربية الوطنية، حيث يركز على أن مجموع هذه المواد يمثل نصف خطة الصفوف الأربعة الأولى.

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 نظرنا 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. (٥١).

أما ما ارتأته الخبرة الأمريكية من منهجى التاريخ والتربية الوطنية، فهو أن

المناهج يجب أن تتبع التسلسل التاريخي ، كما يرى أن الهدفين الخاصين بالتعرف على أحوال العرب قبل الإسلام، ومقومات الحضارة الإسلامية لا يتضمننا 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 تعين الطلاب على رسم خريطة للبيئة المحيطة بهم.(٥٢)

ولتوضيح إلى أى مدى ساهمت الخبرة الأمريكية فى مناهج التطعيم نتعرض بالتحليل لمنهجي 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 :

- مصفوفة المدى والتتابع الخاصة بدراسة اللغة العربية.
- مصفوفة المدى والتتابع الخاصة بدراسة اللغة الإنجليزية.
- أهداف منهج اللغة العربية .
- دليل المنهج.

#### مصفوفة المدى والتتابع :

رأى إذن العسل رقم (٢) أن منهج اللغة العربية يعد متقلا بالمواد ذات الصبغة الاجتماعية والدينية والثقافية (٥٣) وإبه من المفترض أن منهج اللغة العربية يتمثل فى كونه مقرا لتعليم أساسى للقراءة والتعبير الشفهي، وهى بذلك لغة لا يجب أن يختلف تدريسها عن تدريس مقرر اللغة الإنجليزية، باعتبارهما مهارات لغوية.

ويتعرض واضعو الإنن فى العديد من المرات، فى مواضع متفرقة إلى ضرورة تطوير منهج اللغة العربية، من حيث تقسيمها إلى مجالات كاللحدث 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 (٥٤) .

الأمر الذى يستدعى تطوير المنهج وتنقيته من هذه الصيغ الاجتماعية والدينية (٥٥) .  
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 وفقا للموضوع أو البحث أو البعد. ومن هنا  
يأتى مدى المنهج، ويفترض هذا المفهوم : أن هناك تباينا واضحا 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 المتتابة (أى التتابع)، وتحديد مجموعات  
هذه الأهداف وفقا للموضوع العام (المدى) (٥٦) .

ولتطبيق مصفوفة المدى والتتابع، تم توزيع مسئلة 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.

1- التعرف على الحروف الساكنة فى الكلمات.

Identifies Silent Consonants in the Words.

2- معرفة كيفية البحث عن كلمة فى القاموس .

Locates Words in Dictionary.

3- الهجاء الصحيح لكلمات يكثر استخدامها.

Identifies Silent Consonant in Words .

4- التعرف على بعض الحروف التى تمثل كلمات مختصرة.

Recognizes Abbreviations .

5- استخدام علامات الفصل فى مواضع عدة.

Correctly Uses Apostrophe for Possessive Form.

6- التعرف على استخدام الضمانر.

Recognizes and Uses Subject Pronouns.

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

Writes Thank you notes, Invitations, and Addresses on Envelope (57)

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)(٥٨)

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 وأهدافها من ناحية أخرى. ومن ثم يتضح انعكاسات هذه المفاهيم على المقرر نفسه، ومحاولة 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 في بلادها (٥٩) .

دليل منهج اللغة العربية (٦٠) :

أشار واضعو الدليل، إلى أن الهدف من هذا الدليل هو مساعدة موجهي ومعلمي اللغة العربية على فهم منهج اللغة العربية، ولذلك فقد تم وضع الدليل في خمسة فصول هي:

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

**الفصل الثاني:** فلسفة المنهج ومنطلقاته، وتم عرض المنطلقات التي أُسند إليها بناء المنهج في مرحلة التعليم الأساسي، سواء كانت هذه المنطلقات لغوية أو نفسية أو تربوية.

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

**الفصل الرابع:** المحتوى اللغوي والثقافي، وفيه تم عرض المهارات اللغوية المندرجة تحت كل فن من فنون اللغة والخبرات التربوية التي تساعد على تنمية المهارات، وكذلك المحتوى الثقافي والمهارات الدراسية في كل صف من الصفوف الثمانية بمرحلة التعليم الأساسي.

**الفصل الخامس:** توجيهات عامة ومعايير، وفيه تم عرض بعض التوجيهات 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 واضعي الدليل حيث عرف اللغة بأنها

مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين، والتي يتعارف عليها أفراد ذى ثقافة معينة على دلالتها، من أجل تحقيق الاتصال بعضهم البعض.  
وفى ضوء هذا التعريف، تم تناول عدد من الحقائق التي تمثل بعضها مقومات أساسية من مقومات اللغة، بينما يمثل البعض الآخر تطبيقات تربوية يمكن أن تأخذ مكانها في منهج اللغة العربية.

ونوجز هذه الحقائق والتطبيقات كما أوردها الدليل على النحو الآتي:

١- اللغة أصوات: وهى على هذا الأساس تعتبر أقدم أشكال الاتصال بين البشر، ومن ثم فهي 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 مهارتان 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، وبالتالي 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 استخدمت 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 يؤدي وظيفته بوصفه صوتاً له دلالاته 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 تأتي إلا بالربط بين الكلمات واختبار الكلمة بذاتها؛ ومن هنا يمكن القول بأن ظهور المعانى يبنى على علاقات قائمة على نوعين: هما الترابط التركيبى والاستدلالي، ويعتبر هذان النوعان هما محور اللغة (٦١)

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" (٦٢)

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 عمقا ليساعد فى البحث عن أغوار اللغة وأصولها. كما أن البحث المتعمق يعتمد على ثلاثة آليات هى: التجريد، وبناء النماذج ذات الطبيعة الرياضية، والتميز بقدر كاف من المرونة المعرفية.

الأمر الذى يوضح أهمية مفهوم الكفاءة التواصلية لما ينطوى عليه من مكونين أساسيين أولهما: المعرفة التواصلية، والتى تشمل على معرفة لغوية، معرفة

قواعد اجتماعيات اللغة، معرفة معانى اللغة. معرفة إستراتيجية اللغة (٦٣)

وتأنيهما : 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 أساسا 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 وبالتالي فهى تقوم على التفكير وليس على مجرد اتصال فقط يتطلب أساليب آلية تقوم على التكرار والتدريب على تراكيب اللغة؛ والذى يقوم على التبدل والتحويل. وهى مهارات دنيا تعوق النمو الهرمى لوظائف خلايا المخ. " (٦٤)

أما ما أورده الدليل من أن اللغة نظام، فهو أيضا يفقدها النظرة إلى طبيعتها الحقيقية كلغة، والتي تتشكل من خلال ارتباطها بكافة الأجهزة الأخرى، مثل النظم الصوتية الفسيولوجية و السيكولوجية (٦٥).

ويرى البعض أن اللغة أكثر من نظام، حيث أنها تشتمل على نظام للأصوات، ونظام للمعانى، وبنية، وتراكيب (٦٦).

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

كذلك يلاحظ تحبط الدليل عند تعرضه لوظائف اللغة ؛ حيث يتعامل معها تارة 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، والتي شملت ثمانية عشر هدفاً. فى حين أن الدليل، قد أورد فى عرضه لمنطقات 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 فرع منها لبنة فيه.

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 الأرمة النحوية.

وبعد أن استعرض الدليل خصائص اللغة العربية، تطرق إلى ما تتطلبه هذه

الخصائص من منهج اللغة العربية، والتي تنتمى بشكل مباشر لأهدافها وطبيعتها.

فإذا كان واضعوا الدليل على وعى بكل من هذه الأمور، فلماذا أغفلت فى

أهداف منهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسى والتي تم وضع المنهج على أساسها؟

\* وبالمقارنة بين الأهداف العامة لمنهج اللغة العربية فى مدارسنا، وبين أهداف منهج

اللغة الإنجليزية - كلفة أم فى المدارس الأمريكية والتي تم الاحتذاء بها كنموذج لتطويرو

المناهج - نجد أن الأهداف العامة للغة الإنجليزية كالاتى:

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 الاتجاهات الموجبة نحو العمل.

٦- تنمية الثقة بالنفس.

٧- تنمية قدرة الفرد على التكيف مع قدراته.

٨- تنمية مفهوم وحب الذات.

٩- تنمية القدرة على التنوق الفنى والأدبى، وتقييم وإتقان الأعمال الفنية والأدبية. (٦٧)

يلاحظ من أهداف اللغة الإنجليزية -كلمة أم- تركيزها على تنمية جميع الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية. كما يلاحظ أيضا اهتمامها بمفهوم الكفاءة التواصلية، وتركيز تعلم اللغة على تنمية المهارات العليا : من حيث تركيزها على تنمية التفكير المنطقى والناقد، كذلك اهتمامها بربط اللغة بالمفاهيم العميقة والبحث والتأمل باعتبارها لغة تستوعب مثل كل هذه الطوم، بجانب امتيعابها وثوراتها 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 المقرر للصف الثالث فنجد أنه على الرغم من التدرج في الموضوعات من السهل إلى الصعب، وكثرة التدريبات، والشكل الجيد للإخراج، والذي يحسب لصالح مركز تطوير المناهج، إلا أننا بالتعرض لتحليل مضمون الكتاب، نجد أنه قد التزم بإلغاء الصبغة القومية من المحتوى، في حين أنه سرد عددا من الموضوعات ذات الصلة بالغرب، موضحة بالصور التي تركز على الحضارة الغربية وخاصة الأمريكية، فنجد أن التواجد الغربي ( يقصد به عدد المرات التي تم ذكر الدول الأجنبية) وصل إلى ٢٧ كلمة، في حين كان ذكر الدول العربية خمسة عشر مرة فقط.

كذلك، فعلى الرغم من تكرار كلمة الانتصارات - والتي بلغ عددها اثنتان وعشرين مرة - إلا أنه لم يذكر أى حرب من الحروب التي خاضتها مصر، باستثناء حرب أكتوبر فقد ذكرت مرة واحدة في إحدى التدريبات، يسأل فيها التلميذ عن كتابة خبر قصير في مجلة المدرسة عن السادس من أكتوبر ١٩٧٣، وفرحة الشعب المصري بهذا النصر، وسعى مصر للسلام الشامل، ولم يتعرض التدريب إلى هوية العدو، والموضوع الذى خصص كنموذج للولاء والذي تناول شخصية القائد عبد المنعم رياض، لم يذكر طبيعة المعركة والأطراف المتحاربة.

كذلك على الرغم من التكرارات التي عنت بالذاتية المصرية - قد بلغت مائة وستة وثمانين مرة - إلا أنها كانت في معظمها تصف أشخاصا أو أماكن، سواء للمدن الجديدة أو الأماكن السياحية في مصر.

أما بخصوص التعاليم الدينية، فعلى الرغم من تكرار كلمة قرآن كريم خمسين مرة، فلم يتناول المقرر إلا صورتين فقط، كذلك بالنسبة للحديث لم يتناول المقرر سوى أربع أحاديث فقط، أى أربعة دروس من ثلاثين درسا. (٦٨)

ومن الجدير بالذكر أن الهوية الدينية قد تكررت سبعة وسبعين مرة.

وبمقارنة هذا المنهج بالمنهج السابق عليه، فنجد أن المحور الأول، ويتكون من خمسة دروس: تناول تاريخ مصر وبعض من حروبها في دروس بورسعيد ومصطفى

كامل، موضحة فيهما تاريخ وبطولات شعب بورسعيد، إبان العدوان الثلاثي، ومن هم الأعداء الذين انتصرت عليهم مصر، كما تناول بطولات وكفاح مصطفى كامل ضد الاحتلال الإنجليزي، كذلك عند تناوله لدرس بعنوان "القاهرة". فقد عنى بذكر مؤسس القاهرة، والعهد الذي تم بناؤها فيه.

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

أما عن التواجد الغربي، فقد تم تكرار التواجد الغربي أربع وعشرين مرة، منها واحد وعشرين مرة كعدو ومستعمر، وثلاث مرات في التقدم الصناعي بعد اكتشافات العرب الساعة.

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

أما عن القيم الاجتماعية، فقد تعرض إلى دور الأم، وبعض النصائح القيمة التي يتمناها الأب لأبنائه: كالاتصام بالدين، والتحلى بالخلق، والتزود بالعلم، من خلال درس، ونشيد، وهو أيضا من الموضوعات التي تجاهلها المنهج الجديد (٦٩). والذي كان قد نوه عنه إذن العمل رقم (٢).

يتضح من التحليل السابق لمقرر اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي التزامه بتوصيات الجانب الأمريكي، من تنقية منهج اللغة العربية من الصبغة الدينية، والثقافية، والاجتماعية، والوطنية، باعتبار أن اللغة العربية يجب النظر إليها كتطعيم للقراءة والتعبير الشفوي، أما التعاليم الأخرى (٧٠). فلها مقرراتها. غافلا التكامل بين الموضوعات المختلفة، والتي كان قد وضعها كهدف أساسي لتطوير المناهج. والذي

أخفى بين طبائته أيديولوجيا غير معلنة.

## ب - منهم الأنشطة البيئية والمعلومات :

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

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

هو " فهم أسرتي وحياتي 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 عدلت مرتين بواسطة الخبير الأمريكي.

\* النباتات في البيت والمدرسة: ووضع المسودة الأولى أحد الباحثين المصريين، وعدلت مرتين بواسطة الخبير الأمريكي.

\* الحيوانات في البيت والمدرسة: وضع المسودة الأولى أحد الباحثين المصريين، وعدلت مرتين بواسطة الخبير الأمريكي.

\* تلبية حاجاتي الأساسية في الأسرة: وضع المسودة الأولى أحد الباحثين المصريين وتم تعديلها مرتين بواسطة الخبير الأمريكي.

\* استعمال النباتات والحيوانات: ووضع المسودة الأولى أحد الباحثين المصريين وتم تعديلها مرتين بواسطة الخبير الأمريكي.

\* الترتيب: ووضع المسودة الأولى وقام بتعديلها الخبير الأمريكي.

\* الكون كنموذج للأرض: وضع المسودة وقام بتعديلها الخبير الأمريكي.

\* الخرائط والرموز: وضع المسودة الأولى وعدلها الخبير الأمريكي.

\* تعلم الحياة فى مدرستى وبيتى: ووضع المسودة الأولى أحد الباحثين المصريين وعدلت مرتين بواسطة الخبير الأمريكى .

\* الماء: ووضع المسودة وقام على تعديلها الخبير الأمريكى.

\* مقارنة حياة الأسرة والمدرسة قديما وحديثا: ووضع المسودة الأولى أحد الباحثين المصريين وعدلت مرتين بواسطة الخبير الأمريكى(٧١)

يلاحظ من العرض السابق، أن وضع الأهداف العامة للمنهج والموضوعات المدرجة 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 خريجي 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(٧٢): 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 وتصديق الذاتية العربية، و الاعتزاز بها وفقا 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 أيضا تساؤلا 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 التي عرضها هي خمسة دول أجنبية هي اليابان والولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا والمملكة المتحدة وغانا، وكلها دول تصدر إلى مصر أدوات كهربائية، وسيارات، وقمح، وأدوية في مقابل ما تستورده من بترول وملابس جاهزة؛ الأمر الذي يعكس أهمية هذه الدول بالنسبة إلى مصر، ومدى اعتماد مصر على التكنولوجيا المستوردة في مقابل البنترول باعتباره مادة خام، كذلك فإن تبادل مصر مع غانا وهي من الدول النامية فهو الماس والذهب.

هنا نجد أن المنهج يستبعد الدول العربية وسيستبدلها بدول أجنبية في عرضه لمعالم الدول، كما لو كان ليس هناك معالم في 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 في ١٩٩١/١٢/٧.

أما إذا انتقلنا إلى النظر في إدخال منهج الأنشطة البيئية على حساب منهج العلوم فقد أشار واضعو إذن العمل رقم (٢) إلى أن هذا التغيير هو تغيير شكلي حيث أن مفهوم البيئة يحتوى على عناصر متعددة (٧٣) 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، والتي تناولتها المناهج بشكل سطحي بعيدا عن مشكلات البيئة، والتي تعاني منها مصر، على حساب منهج العلوم الطبيعية وروافده من الطبيعة والكيمياء والأحياء (٧٤) في عصر تلعب فيه هذه العلوم دورا محوريا في تقدم الأمم؛ الأمر الذي يحرص فيه الجانب الأمريكي على تنميته داخل مدارسهم.

ومرة أخرى نجد أن المعونات الأجنبية بشكل عام والأمريكية بشكل خاص تساعد على تصيق تبعية العالم الثالث ومن بينها مصر، وتهميش دورها من خلال

التعليم، وما ينصح به الجانب الأجنبي باعتباره المانح للخبرة والمادة فسى آن واحد. ويساعده فى ذلك العامل الداخلى من حيث تهيئة المناخ المناسب أمامه، وصبغه بالصبغة الشرعية التى تلقى القبول من فئات الشعب، حيث يبدو المعونات ضروريا لتطوير التعليم فى مصر. وهو ما سوف يتناوله البحث فى الفصل القادم كيف أئر المعونات على صنع السياسة التعليمية الوطنية .

## المراجع

- ١- وزير التعليم، بيان وزير التعليم أمام مجلس الشعب، يناير ١٩٧٧، ص ١٨. ٢-
- وزارة التربية والتعليم، ما ورد في بيان السيد رئيس الوزراء الذى ألقاه فى المجلس بجلسته المنعقدة فى ٤/ ١٢/ ١٩٧٧ والخاص بالتعليم والبحث العلمى، ص ٣.
- ٣- المرجع السابق، نفس الصفحة.
- ٤- مجلس الشعب، الفصل التشريعى الثانى، دور الانعقاد العادى الأول، فبراير، ١٩٧٧، ص ٣٦.
- ٥- وزارة التربية والتعليم، تطوير وتحديث التعليم فى مصر، مرجع سبق ذكره، ص ٣١.
- ٦- المركز القومى للبحوث التربوية، تقرير عن تقييم المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثمانى صفوف بمدينة نصر، القاهرة، ١٩٧٧، ص ٣-٦.
- ٧- ج م ع ، قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١.
- ٨- المركز القومى للبحوث التربوية، تقرير عن تقييم المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثمانى صفوف بمدينة نصر، مرجع سابق.
- ٩- ج م ع، وزارة التربية والتعليم ، تقرير بشأن احتياجات الدولة من المباني المدرسية فى العشر سنوات المقبلة ٨٥/٨٦-٩٤/١٩٩٥، ص ٢، ٣.
- 10- Academy for Educational Development , Basic education in Egypt, an Assessment, Washington, d.c, 1984,p1-3.
- ١١- محمد جمال نوير وشكرى عباس ، التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية - دراسة حالة ، القاهرة ، التنمية البشرية والمعلومات، ١٩٨٧، ص ١٣١.
- 12- Academy for Educational Development ARE: Basic Education, USAID Grant, No. 263-013 .
- ١٣- ارجع فى هذا الشأن إلى الفصول ٣، ٤، ٥ حول المعونات المقدم من المنظمات الدولية والبنك الدولى والمعونات الثنائى.
- ١٤-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 ١٤٢-١٧٠.

١٥- حسين كامل بهاء الدين ، على مسئولية الوزير...التعليم الجامعي وجوبي، الأهوام  
في ١٩٩٤/٨/٣١.

١٦- محمد دويدار، مبادئ الاقتصاد السياسي، تاريخ علم الاقتصاد السياسي - الاقتصاد  
السياسي والرأسمالية - الاقتصاد السياسي والاشتراكية، ط ٤، الإسكندرية، منشأة  
المعارف، ١٩٨٢، ص ص ٢٠٩-٢١٨.

١٧- حسن البيلوي، رجال الأعمال وجيشهم الاحتياطي، في أدب ونقد، القاهرة، حزب  
التجمع، يناير ١٩٩٦، ص ص ٥٤-٩١.

١٨- نادية جمال الدين، منهجية تقويم السياسة التعليمية، مرجع سابق، ص  
١٩- ناجي شنودة،

٢٠- وزارة التربية والتعليم، مشروع مبارك القومي، إنجازات مبارك في التعليم في  
ثلاث أعوام، ١٩٩٤.

٢١- وزير التعليم، بيان وزير التعليم أمام مجلس الشعب، ١٩٧٧، مرجع سابق، ص  
١٧.

٢٢- وزارة التربية والتعليم، مذكرة بشأن تقرير البنك الدولي للتصير والتنمية الذي  
قدمته البعثة الاستطلاعية للتعليم، مرجع سابق.

لمزيد من التفاصيل راجع الفصل الرابع من البحث والخاص بالاعون المقدم من البنك  
الدولي، ص ص

٢٣- عائدة أبو غريب، وهام براوى زيدان، تعدد الشعب المتخصصة في إطار وحدة  
المعرفة وتكاملها، مدخل لتطوير التعليم الثانوي في مصر، ورقة مقدمة إلى ندوة تطوير  
المدرسة الثانوية العامة في ضوء تجارب المدرسة الشاملة، في الفترة من ٢٤-٢٧  
يوليو ١٩٨٧، ص ٧.

٢٤- سهير محمد أحمد حوالة، "دراسة تحليلية تقويمية لتجربة المدرسة الثانوية  
الشاملة في 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.
- ٢٥- عايدة أبو غريب، وهمام براوى زيدان، "تعدد الشعب المتخصصة فى إطار وحدة المعرفة وتكاملها مدخل لتطوير التعليم الثانوى فى مصر"، المرجع السابق، ص ١٥.
- ٢٦- وكالة الإنماء التربوى، إذن العمل رقم (٢) ، مرجع سابق، ص ٢٧ - ج م ع، قرار جمهورى رقم ٨٨١ لسنة ١٩٧٢.
- ٢٨ - ج م ع، قرار جمهورى رقم ٩٦ لسنة ١٩٨٠.
- ٢٩ - ج م ع، قرار جمهورى رقم ٥٣ لسنة ١٩٨٩.
- ٣٠- ج م ع ، وزارة التربية والتعليم ، وثائق تطوير التعليم ، مرجع سابق، ص ١٣٢-١٤٦.
- ٣١- ج م ع، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، مجلة التربية والتعليم ، س ٢ ، ع، ٦ ، القاهرة، ١٩٩١، ص ص ١٢٢-١٢٦.
- ٣٢ - 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.
- ٣٣- مجموعة من الخطابات المتبادلة بين وزارة التخطيط والتعاون الدولى وبين وزارة المالية والمركز القومى للبحوث التربوية . و للمزيد من التفاصيل بصدها انظر الملحق.
- ٣٤- خطاب موجه من مدير المركز القومى للبحوث التربوية إلى رئيس قطاع التعليم بوزارة التخطيط.
- ٣٥ - وزارة الدفاع، جهاز الخدمات العامة للقوات المسلحة ، عقد بيع ابتدائى .
- ٣٦- ج م ع ، قرار وزارى رقم ١٧٦ لسنة ١٩٩٠.
- ٣٧- المرجع السابق.
- ٣٨- ج م ع، قرار وزارى رقم ٨٨ بتاريخ ١٩٩١. و للمزيد من التفاصيل حول هذا القرار راجع الملحق.

٣٩- انظر على سبيل المثال: محمود أبو زيد، بدلا من المقدمة مطرح التساؤلات، في التربية المعاصرة، ع١٧، السنة الثامنة، إبريل ١٩٩١.

لمزيد من التفاصيل حول ما ورد في الصحف المصرية حول تطوير المناهج ارجع إلى:  
الشعب في ١٦/٧/١٩٩١، ٣/٩/١٩٩١، ١٠/٩/١٩٩١، ٦/٨/١٩٩١.  
مصر الفتاة في ١٦/٩/١٩٩١، ١٤/١٠/١٩٩١، ٢١/١٠/١٩٩١.  
الأهالي ١٧/٧/١٩٩١.  
الوفد في ١٢/٩/١٩٩١.

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

1-USAID, Final Report, p29.

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

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

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

43-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.

٤٤- مجموعة من الخطابات والفاكسات المتبادلة بين الخبراء الأمريكيين فى مصر وبين جامعة شارفارد .

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

٤٥-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.

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

٤٧- من خلال مقابلة اثنين من المسئولين العاملين بوكالة التنمية الأمريكية.

48- 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

٤٩- إذن العمل رقم ٢ ، مرجع سابق ص ٤٤ .

٥٠- المرجع السابق ، ص ٤٦ .

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

٥١- المرجع سابق، ص ١٤٢ .

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

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

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

٥٥- 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 .

٥٦- حول التطعيم فى كل من الدول المستعمرة والدول المستعمرة انظر:

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

----- ,Colonize And Colonizm

٥٧- وزارة التربية والتعليم، مركز تطوير المناهج 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

١٢-٥

٥٨- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة

والفنون والآداب، ١٩٩٢، ص ٢٠ (سلسلة عالم المعرفة ع ١٦٤، أغسطس ١٩٩٢)

انظر أيضا:

مصطفى ناصف، اللغة والتفسير والتواصل، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة

والفنون والآداب، (عالم المعرفة ع ١٩٣ . يناير ١٩٩٥)

٥٩- عبد العزيز عبد المجيد ، اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها، ج ١ . ط ٤، للقاهرة، دار المعارف، ص ١٥. نقلا عن أحمد على مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، د.م.، دار الشواف، د.ت.، ص ٣٧ .

٦٠- أحمد السيد عجاج، نادية أمين الديدى ، مناهج مرحلة للتعليم 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 ص ٧، ٨ .

٦١- فردينان، سومور دى، علم اللغة العام، ترجمة يونيل يوسف عزيز، الموصل، بيت الموصل، ١٩٨٨، ص ٣٥ .

٦٢- انظر فى ذلك : على مذكور، مرجع سابق، ص

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

٦٣- محمد السيد عجاج، ونادية أمين الديدى، مرجع سابق، ص ٧٨، ٨٨ .

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

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

٦٦- أكاديمية الإنماء التربوى، إذن العمل رقم ٢، مرجع سابق، ص ٤٤ .

67-Keach, Evertt and Buttes David, *Environmental Studies For Gradel-3*, Washington, Education Development Center, INC, 1990  
-USA,IID, Illustrative Workplane for thirteen contractor Tracks,section iv,1-22

٦٨- إذن العمل رقم (٢) مرجع سابق، ص ص ٦٤، ٦٥ .

٦٩- منى أحمد صادق سعد، مرجع سابق، ص