تطوير مناهج التعليم العام في مصر

دراسة مقارنة استشرافية

إعداد

د/ أمل عبد الفتاح محمد

د/ عبد الناصر محمد رشاد

الأستاذان المساعدان بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

بكلية التربية- جامعة عين شمس

تطوير مناهج التعليم العام في مصر

دراسة مقارنة استشرافية

د/ أمل عبد الفتاح محمد د/ عبد الناصر محمد رشاد*

مقدمة:

تتعدد وجهات النظر الأكاديمية والتربوية حول صياغة مفهوم شامل للمنهج الدراسي؛ حيث يراه البعض بمعنى المقرر Syllabus، والبعض الآخر يراه بمعنى المحتوى Content، فيما يراه البعض الثالث بأنه مرادف للكتب المدرسية Text Book، وقد يضيق المفهوم وينحصر في التوزيع الزمني للموضوعات الدراسية بين الصفوف التعليمية؛ لذا يمكن القول "إن المنهج مفهوم مركب دينامي متعدد الأوجه، يغطي مدى واسع من المهتمين بالعملية التربوية/ التعليمية والرؤى والعمليات والأدلة، والتي يصعب معها أن تستوعب كل سماته في مفهوم واحد جامع"(١).

وثمة اتفاق عام -في الاتجاهات والمطالب الاجتماعية والأكاديمية والتوقعات المعاصرة- حول أهمية وضرورة التطور كليا لما تستطيع/ أو يجب أن تقدمه مؤسسات التعليم من معارف متضمنة في المناهج الدراسية بشكل يتجاوز السياقات القومية، وتحقيق التحول في الأطر والنماذج المرجعية للمعارف المدرسية من مجرد التطوير أو التغيير، إلى إحداث ثورة في هذه النماذج المرجعية From Paradigm Shift to a paradigm revolution؛ وبما يحقق أهداف التربية العالمية، والمتمثلة فيما يلي(٢):

١- الأهداف التنموية Developmental aims، وتتضمن:

أ- تنمية الفرد من حيث:

- النمو الشخصي والانفعالي.
- النمو الإبداعي.

---

* الاستاذان المساعدان بقسم التربية المقارنة والادارة التعليمية بكلية التربية- جامعة عين شمس

- النمو المعرفي.
- التعلم مدى الحياة.

ب-تنمية الدولة من حيث:

- المواطنة.
- الهوية القومية.

ج- التنمية الاقتصادية من حيث: التنمية المستدامة.

د- المهارات الأساسية وإعادة الإنتاج من حيث:

- القابلية للتوظيف.
- المعرفة العلمية والتكنولوجية.

٢- الأهداف المعيارية، وتتضمن:

أ-العدالة والمساواة من حيث:

- المساواة.
- الديمقراطية.
- التعليم كحق إنساني.
- السلام.
- العدالة.
- المواطنة العالمية.

ب- الأهداف المرتبطة بالمعتقدات الدينية من حيث: المعرفة والفهم للرؤى المتعددة لمعتقدات وقيم الثقافات القومية المتنوعة واستيعاب أوجه الشبه والاختلاف بين هذه المعتقدات والقيم.

٣- أهداف أخرى، وتتضمن: الإفادة من العولمة في توضيح وتفسير الديناميات والممارسات التي توجه الحلول للتغلب على مشكلات وقضايا المجتمع العالمي.

ويتبين من الأهداف السابقة تنامي التوجه نحو تبني مفهوم التعلم في سياقه العالمي بديلاً عن المفهوم التقليدي للتعليم والتمدرس، وإعادة النظر في المحتوى

المعرفي للمناهج الدراسية ليكون أحد الأطر التنظيمية للمعرفة المؤسسية للمدارس، وتبني أنماط ومسارات مغايرة للتعلم والتدريس.

وتفرض أهداف التربية العالمية -خاصة في ظل التطور التكنولوجي والمعلوماتي المتسارع- ضرورة الحاجة إلى التساؤل "عما إذا كان عالم التربية في المستقبل سيحتاج إلى الفصول الدراسية والمدارس والكتب والمعلمين والمقررات والاختبارات كما نعرفها اليوم، وما الدور المؤثر للتكنولوجيات الجديدة في الثقافات والهويات المختلفة، خاصة بما توفره من تفريد للتعلم وجعله ممتعًا ومتاحًا في أي وقت وأي مكان، فضلاً عن تقديم التغذية الراجعة الفورية"(٣).

ولا يقتصر الأمر على التحول من مفهوم التعليم إلى مفهوم التعلم فقط؛ وذلك أن التعلم بحد ذاته له أكثر من معنى وأكثر من نمط ومسار لاكتسابه وتقويم مخرجاته؛ ومن ثم سيكون التساؤل الأهم حول أكثر أنماط التعلم فعالية للانتقال من التركيز على (تعلم أن أو تعلم كيف Learn that or Learn how) إلى الاهتمام بـ(تعلم كيفية التعلم Learning how to Learn).

واتساقا مع الرؤية لعالم التربية في المستقبل، يتجه علم التربية المقارنة اليوم نحو إعادة توجيه لموضوعاته change in focus ومنهجياته التي يطبقها الباحثون في الدراسات التربوية المقارنة change in methodolgies. فالتربية المقارنة تتحرك من كونها الأداة الصريحة لصانعي سياسات التعليم من ناحية، والمسعى العلمي للأكاديميين من ناحية أخرى، إلى أن تكون قوة ضاربة للتغيير في أسلوب وطريقة التفكير حول التعليم(٤). وتركز على أنماط وعمليات التعلم نفسه، وتسهم بشكل مغاير في إعادة اختبار وتفسير أهداف التعليم في العالم المعاصر.

وقد يكون مصطلح التعلم المقارن comparative learnology هو التوجه المقارن الجديد ليكون الخطوة الأولى في ثورة علمية تتحدى التركيز التقليدي لعلم التربية المقارنة على نظم التعليم ومشكلات توفيره؛ ليصبح التعلم المركز الجديد للجاذبية في الدراسات التربوية المقارنة New centre of gravity والسعي.-من خلال هذه الدراسات-

نحو فهم أفضل لعمل التعلم باستخدام المقارنة النظامية للسياقات والثقافات المتنوعة[٥]. وتظل مهمة الباحثين –في المقام الأول– ممثلة في قدرتهم على تقديم أدلة التعلم بصورة تقنع المهتمين والمتأثرين بالشأن التربوي بجدوى تطبيق ما يتوصلون إليه من نتائج.

وتهتم مقارنة المناهج كأحد مجالات/ موضوعات الدراسات التربوية المقارنة بالطبيعة الدينامية للمناهج الدراسية، تلك الطبيعة الناتجة عن التفاعلات الإنسانية التي تتم من خلال تخطيط وتنفيذ هذه المناهج؛ مما يعني أن موضوع المنهج في الدراسات التربوية المقارنة سيظل دومًا عملاً في طور التقدم المستمر Work in progress [٦] لعدة مبررات، من أهمها: التفاعلات الإنسانية في ظل تنوع سياقات الزمان والمكان، وتجدد المعارف والتغير المستمر في احتياجات المتعلمين وتطلعاتهم، فضلاً عن التغير الحادث في طبيعة ومفهوم وأهداف علم التربية المقارنة.

وفي ضوء المبررات السابقة يمكن القول إن مقارنة المناهج الدراسية بمثابة خطوة أولى في البحث التربوي المقارن؛ حيث لا توجد دولة نظامها التعليمي جيد في كل جوانبه، فكل دولة لها نقاط قوة ونقاط ضعف وكذلك في مناهجها، ولكنها تريد أيضًا أن تعرف ما قد تفعله لتحسين مناهج التعليم في واحد أو أكثر من سماتها ومكوناتها. حيث يبدأ التفكير فيما يتم اتخاذه من إجراءات لتحسين الوضع؛ ومن ثم تكون مقارنة المناهج بين الطلاب والمدارس والأقاليم والدول[٧].

وعلى الصعيد القومي المصري، تضمنت الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر (٢٠٠٧/ ٢٠٠٨- ٢٠١١/٢٠١٢) برنامج الإصلاح الشامل للمناهج ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال؛ من أجل إحداث نقلة نوعية في نموذج التعلم من خلال تطوير وتحديث المناهج الدراسية، بحيث تتضمن المفاهيم الحديثة كدعم التفكير الناقد وتشجيع الإبداع وإكساب المتعلم المهارات والمعارف الأساسية، ومنظومة القيم والاتجاهات التي تسهم في تنمية ثقافية تحقق المواطنة والديمقراطية في مصر[٨].

ووفقاً للخطة الاستراتيجية، يتم إصلاح المناهج وطرق التعليم والتعلم من خلال المحاور التالية[٩]:

١-بناء الإطار العام للمناهج وفق نموذج تربوي حديث.

٢-تحقيق جودة الكتب الدراسية وفق نموذج تربوي حديث يوفر سياقاً شاملاً يتحقق من خلاله إنتاج كتاب المعلم، وكتاب التلميذ، وكراسة أنشطة التلميذ.

٣-إنتاج مواد تعليمية حديثة، كحقائب التعلم، وأدلة الأنشطة؛ مما يدعم تعلم الطالب عن طريق التجربة العملية.

٤-دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتوفير بيئات غير تقليدية ودعم النموذج التربوي الحديث.

٥-تأسيس نظام متقدم للتدريب والتنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة لرفع قدراتهم على عمل المواد التعليمية الخاصة بهم باستخدام خامات البيئة المحيطة.

مشكلة البحث:

يفرض المد الثوري للمجتمع المصري إحداث تطوير جذري لمناهج التعليم العام، بما يتفق والرؤية الجديدة للمشهد السياسي والتعليمي المصري، واستجابة للاتجاهات المعاصرة حول التمدرس وما يجب تعلمه في مؤسسات التعليم. ويمكن معالجة مشكلة البحث في ضوء عدة مسارات تعكس حتمية التغيير لمناهج التعليم العام في مصر، خاصة النمط المعرفي لمحتوى هذه المناهج، وطبيعة عملية التعليم/ التعلم بمؤسسات التعليم المصرية.

ويمكن عرض هذه المسارات على النحو التالي:

المسار الأول: التربويات المعاصرة حول المدرسة والمناهج الدراسية، والتي تؤكد على:

١- الاستجابة للمدى المتنامي والمتنوع من حاجات ومتطلبات التنوع الثقافي والاجتماعي للمتعلمين وتوقعات الأسر وسوق العمل[١٠].

٢- قوة الحركات المجتمعية الجديدة وتأثيرها في مؤسسات التعليم والمناهج والتدريس، والدور الذي تلعبه التكنولوجيا الآن في توفير

الظروف المادية للأشكال التعليمية الجديدة وسياسات المعرفة المعبرة عن هذه الأشكال[١١].

٣- تبني مداخل تقويم بديلة تمكن من قياس مدى فعالية المناهج الدراسية ، ومن أهم هذه المداخل: مدخل التقويم القائم على المنهج curriculum based evaluation، والذي يمكن استخدامه بفعالية في كل مواد المنهج. ويتضمن هذا المدخل مجموعة من إجراءات القياس المعتمدة على الملاحظة المباشرة، وتسجيل أداء المتعلمين كأساس لجمع المعلومات لصناعة القرارات التعليمية حول مناهج التعليم[١٢].

المسار الثاني: الدراسات التربوية المقارنة للمناهج الدراسية، والتي عالجت مبررات مقارنة المناهج سواء لصانعي القرار أو الباحثين على النحو التالي:

١- تنامي حرص الحكومات -للدول المتقدمة والنامية على حد سواء- على دراسة واستيعاب الحالات الدولية عند صياغة سياسات تطوير المناهج الدراسية، وتقارن الحكومات مناهجها الدراسية مع نماذج عبر قومية عند البحث عن مبادرات تعليمية جديدة أو محاولة تعزيز التنافس الدولي[١٣].

وتظهر الرغبة في مقارنة المناهج الدراسية بين الدول من خلال ما قد يثيره وزير التربية والتعليم لدولة ما من تساؤلات عن[١٤]:

- هل إنجازنا أعلى؟ وعلى نفس المستوى أو أقل من محاور المقارنة في النظم الأخرى؟
- كيف يمكن مقارنة المدخلات والعمليات في النظم الأخرى -خاصة ذات الإنجاز الأفضل- بالمدخلات والعمليات في مناهجنا التعليمية؟ وما تكاليف ذلك؟
- ما أوجه التشابه والاختلاف بين مدارس النظم الأخرى مقارنة بمدارسنا؟

- ما مدى اتساع الاختلاف بين مدارس الجماعات الفرعية للطلاب (الجنس- المستوى الاقتصادي/ الاجتماعي- المدن/ الريف.....)؟ وكيف يمكن مقارنة هذه الاختلافات في نظامنا المدرسي؟
- ماذا يمكن أن نتعلمه من النظم الأخرى؟

٢- ما قد تمارسه جماعات المصالح سواء بداخل أو خارج نظام التعليم من ضغوط؛ لكي يعكس المحتوى التعليمي للمناهج التطورات العلمية التكيف مع النظريات التربوية الجديدة أو فلسفات التدريس والتعلم[١٥].

وعمومًا، في ظل السياق العالمي للتعليم والتحول في طبيعة وأهداف علم التربية المقارنة، تتجه الدراسات التربوية المقارنة للمناهج الدراسية نحو التأكيد على أوجه التشابه بين المناهج الدراسية للسياقات الثقافية المتنوعة، والتركيز على كيفية تحقيق المناهج -في هذه السياقات- لنقاط الالتقاء بين[١٦]:

- التعليم والقيم الديمقراطية، وبين التعليم والتقاليد والتحول الثقافي.
- قيم وأهداف التعليم (الرسمي- غير الرسمي) وقيم عالم العمل.
- المعرفة النظرية والممارسات العملية.
- المناهج والبيئة الثقافية.
- التعلم والتدريس: ما يتم تدريسه وكيف، التعلم، التقويم.
- المناهج والإصلاحات المدرسية وتدريب المعلمين.
- الممارسات التربوية على مستوى المدرسة والممارسات التربوية المجتمعية.

المسار الثالث: ويتناول أوجه القصور التي تحد من نجاح المحاولات المستمرة لتطوير مناهج التعليم العام المصري، وتحقيق النتائج المأمولة من هذه المحاولات، فمن حيث طبيعة عملية تطوير المناهج بشكل عام يمكن رصد أوجه القصور التالية[١٧]:

١- يقتصر التطوير -في الغالب- على الكتاب المدرسي، وكأنه وحدة المنهج مع إغفال المفهوم الواسع للمنهج ولجوانبه المختلفة من أهداف، وأساليب تدريس، ووسائل تعليمية، وأنشطة، وأساليب تقويم.

٢- افتقار تطوير المناهج إلى النظرة الكلية الشاملة؛ فغالبًا ما يتم إغفال دراسة دواعي التطوير، والعلاقات المتداخلة والمتفاعلة بين عناصر العملية التعليمية بصفة عامة، وعناصر المنهج بصفة خاصة، وبدون دراسة كافية للإمكانات المتاحة للتطوير.

٣- يفتقد التطوير للنظرة المستقبلية؛ فتطوير المناهج في مصر يتم في إطار متغير ومتطلبات الوقت الحاضر فقط دون أخذ المستقبل بعين الاعتبار.

٤- لا تستند عملية تطوير المناهج إلى التجارب العالمية كما ينبغي، فأحيانًا تنقل تجارب بعض الدول في مجال المناهج جزئيًا أو كليًا، دون مراعاة للظروف الحضارية والثقافية والمادية في مصر.

٥- يتم التطوير -أحيانا- بصورة فجائية انفعالية دون دراسة كاملة وبسرعة غير متصورة كقرار انفعالي لأحد المسؤولين، ففي حوالي خمس سنوات تم تطوير المناهج الدراسية في مصر ثلاث مرات.

أما من حيث عملية التدريس/ التعلم، وطبيعة المعارف المتضمنة في مناهج التعليم في مصر، فيمكن تناول القضايا التالية[١٨]:

٦- يتسم التعليم باللفظية ووصف المهارات دون تنميتها؛ مما يصعب معه تكوين مهارات حياتية يحتاجها المتعلم في حياته المستقبلية، كما أنه لا يساعد في بناء الطاقات البشرية التي يحتاجها سوق العمل؛ لأنها مهارات وخبرات لفظية تكرس ملكة الحفظ فقط.

٧- إلغاء إيجابية المتعلم وتهميش دوره في العملية التعليمية؛ مما يحد من قدرته على الاستكشاف والاكتشاف، والتأمل وبناء معرفة جديدة، وتنمية قدراته العقلية العليا.

٨- ضعف إدراك المتعلم لوحدة المعرفة وتكاملها ووظيفتها؛ لغلبة أسلوب المواد المنفصلة التي تضع حواجز اصطناعية بين فروع المعرفة؛ ومن ثم لا يدرك المتعلم كيف يوظف المعرفة ويستخدمها في حل مشكلات الحياة.

٩- تقليدية البنية المعرفية في المناهج الدراسية؛ حيث يبدو التعليم في سياقها وكأنه عملية تحصيل لمجموعة من المعارف والعلوم الجامدة في قوالب جاهزة للتلقين؛ ومن ثم يتم اختزال شخصية الطالب لتصبح مجرد ذاكرة وظيفتها الحفظ والتخزين العقلي للمعلومات.

١٠- سيطرة أساليب التدريس التقليدية المتمركزة على المادة الدراسية، وضعف استخدام وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية.

١١- غياب منظومة متكاملة ترتكز على المعايير لتقويم نتائج التعلم والاقتصار على استخدام أساليب التقويم التي ترسخ الحفظ والتلقين.

وفي ضوء المسارات الثلاثة السابقة، يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما المقاربات النظرية لمقارنة المناهج الدراسية؟

٢- ما السياقات التطبيقية لمقارنة المناهج الدراسية؟

٣- ما النموذج المقترح لتطوير مناهج التعليم العام في مصر في ضوء المقاربات النظرية والتطبيقات العالمية لمقارنة المناهج الدراسية؟

حدود البحث:

سيقتصر البحث الراهن على الأبعاد التالية:

١- المناهج الدراسية: نظرًا للطبيعة المركبة متعددة السمات والأوجه للمنهج؛ حيث يصعب معها تناول ومعالجة كل سماته في مشروع بحثي واحد، فسوف يقتصر البحث الحالي في دراسته للمناهج الدراسية على:

أ- المعارف المتضمنة بالمحتوى التعليمي للمناهج؛ فالمعارف هي العنصر الأساس المتفق عليه في كل تعريفات المنهج المتنوعة، وهي المرآة العاكسة لمدى استجابة المناهج الدراسية للتغير المتسارع في فروع المعرفة من

ناحية، والتعبير عن احتياجات وطموحات المتعلمين المتنوعة المتجددة من ناحية أخرى.

ب- عملية التعلم كإحدى السمات الرئيسة للمناهج الدراسية، واتفاقًا مع الرؤية المعاصرة للتحول من مفهوم التعليم إلى مفهوم التعلم، خاصة في سياقه العالمي، وسعيًا لفهم أفضل لأنماطه وعملياته.

٢- أمثلة للدراسات التربوية المقارنة لمناهج التعليم سواء بالمفهوم الأوسع له، أو الدراسات التي تناولت بالمقارنة بعض سماته.

٣- مناهج التعليم العام في نظام التعليم المصري.

أهداف البحث:

يهدف البحث الراهن إلى رصد المعالجات المعاصرة لمقارنة المناهج الدراسية، وما تعكسه من تطبيقات عالمية وخبرات أجنبية؛ وذلك للوصول إلى نموذج مقترح لكيفية الإفادة من هذه المعالجات وتلك التطبيقات لتكون بمثابة الخطوة الأولى لتطوير مناهج التعليم العام في مصر؛ تحقيقًا لأهداف التربية العالمية من ناحية، وأهداف المد الثوري في مصر من ناحية أخرى.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الراهن فيما يلي:

١- يأتي كاستجابة للتوجه الجديد لعلم التربية المقارنة في موضوعاته ومنهجياته؛ حيث التحول في هذا السياق من التركيز على التعليم ومساراته وعملياته، إلى الاهتمام بأنماط وعمليات التعلم في سياقات زمنية ومكانية متنوعة.

٢- ما قد يقدمه البحث من رؤى إقليمية/ عالمية حول طبيعة وأبعاد التغيير في المناهج الدراسية وما يرتبط بذلك من ممارسات، وإمكانية الإفادة من هذا الطرح في وضع نموذج مقترح لكيفية تطوير مناهج التعليم العام في مصر.

٣- إن تبني البحث الحالي لفكرة الرؤى العالمية المشتركة حول التعليم والمحتوى المتنوع للمناهج الدراسية، قد يسهم في حل الإشكالية القائمة بين الاتجاه القائل بالسير قدمًا نحو

نهاية نظم التعليم القومية؛ نتيجة للتغير المتسارع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وانتشار التعليم في سياقه العالمي، وبين الاتجاه الذي يؤكد على أن المناهج الدراسية كانت -ولا تزال- الجوهر في التعبير عن التميز القومي والأولويات الثقافية السائدة في سياق مجتمعي معين.

منهج البحث وخطواته:

يتيح البحث في المناهج الدراسية كمجال/ موضوع في علم التربية المقارنة استخدام مدى من الأساليب الكمية والنوعية لمقارنة المناهج الدراسية؛ خاصة لتعدد المنظورات والتفسيرات الأيديولوجية للمنهج الدراسي ، وتنوع مكوناته وعملياته، والأدلة المستخدمة لتفسير وتحليل هذه المكونات والعمليات. كذلك فإنه في ضوء القضية المطروحة للبحث، والهدف منه، يوظف البحث الراهن نموذج البحث متنوع (متعدد) الأساليب Mixed methods research، والذي يتفق مع التوجه الجديد لمنهجيات علم التربية المقارنة في أن "المجال البحثي اليوم أصبح وبشكل متزايد يتسم بأنه متعدد التخصصات ومركب وديناميي؛ ومن ثم فالباحثون في حاجة إلى استكمال أسلوب بحثي بأسلوب بحثي آخر؛ من أجل التوصل إلى نتائج أكثر مصداقية وقابلية للتطبيق"(١٩).

وعلى ذلك، يعتمد البحث الراهن على مدخلين من المداخل البحثية، هما:

١- المدخل القائم على التصميم The design- based research:

حيث تقاس قيمة هذا المدخل بمدى قدرته على تحسين الممارسات التعليمية من خلال(٢٠):

أ- الكشف عن الاحتمالات لإيجاد بيئات تعليمية تدريسية جديدة.

ب-تطوير نظريات التعلم والتدريس من خلال السياق.

ج- التجديد فيما يتم تقديمه من معارف مدرسية/ منهجية.

د- زيادة قدرة وكفاءة العاملين بالمؤسسات التعليمية على التجديد التربوي.

ويتم توظيف هذا المدخل للإجابة على السؤالين الأول والثالث من أسئلة البحث الراهن:

الأول: حيث مراجعة الأدبيات والموضوعات النظرية للمناهج الدراسية.

والثالث: لصياغة النموذج المقترح لتطوير مناهج التعليم العام في مصر من حيث الفهم السياقي (على المستويين القومي والمؤسسي) لمتطلبات إعادة تصميم/ تطوير المناهج الدراسية في مصر، وتحديد مبادئ تصميم/ تطوير المناهج المشتقة من نتائج وصف السياق التعليمي ومراجعة الأدبيات النظرية.

٢- المدخل المقارن عبر القومي Cross- National Comparative Approach:

وهو أحد المداخل الوصفية الاستدلالية لإجراء المقارنة بين عدة دول -تتفق في مفاهيمها التعليمية- بهدف التوصل إلى تعميمات أو فهم أفضل للظاهرة محل الدراسة. ويطبق المدخل المقارن عبر القومي في الدراسات التربوية المقارنة لتحقيق ميزات عدة، منها(٢١):

أ- ما يحقق من فهم أعمق لأكثر القضايا/ الظواهر أهمية في دول مختلفة.

ب-يفتح اتجاهات جديدة ومسارات مفيدة لمستقبل البحث التربوي حول قضايا أو ظواهر لم يكن الباحثون على وعي كبير بها.

ج- تنامي التركيز على تحليل الظاهرة موضوع الدراسة من خلال اقتراح رؤى جديدة.

د- يفيد في تحديد الفجوات المعرفية في الظاهرة موضوع الدراسة.

وفي ضوء ما تقدم، تتحدد خطوات البحث الراهن فيما يلي:

١- المقاربات النظرية لمقارنة المناهج الدراسية.

٢- السياقات التطبيقية لمقارنة المناهج الدراسية.

٣- تطوير مناهج التعليم العام في مصر: نموذج مقترح.

ويعرض البحث للخطوات السابقة تفصيلاً على النحو التالي:

(أولاً) المقاربات النظرية لمقارنة المناهج الدراسية:

تعبر المقاربات النظرية عن تصورات أو أطروحات لبنية فكرية؛ وتهدف إلى الربط بين عدد من الظواهر؛ من خلال الأدلة والتطبيقات. وتستند المقاربات النظرية لمقارنة المناهج الدراسية على ثلاثة أبعاد أساسية، هي:

- المعرفة والمناهج الدراسية.
- التعلم والمناهج الدراسية.
- المنظور المقارن للمناهج الدراسية.

ويمكن تناول هذه الأبعاد تفصيلا على النحو التالي:

(١) المعرفة والمناهج الدراسية:

"ما المعرفة الأكثر قيمة؟ What knowledge is of most worth؟، هذا التساؤل طرحه هربرت سبنسر عالم الاجتماع الإنجليزي في مقاله الشهير (التربية- عام ١٨٦١) حول المعارف التي يجب أن تتضمنها المناهج الدراسية لتتلائم المجتمع الصناعي الإنجليزي"[٢٢].

ولا يزال هذا التساؤل محل جدل من قبل الباحثين والأكاديميين في علم التربية، وكذلك المهتمين بالشأن التربوي؛ فاكتساب المعارف كان -ولا يزال- الهدف الرئيس لكل نظم التعليم، كما أن المعارف هي التي تميز نوع ومسار التعلم، ما إذا كان عام/ ممتد/ مهني أو حتى عال، عن المكونات والأنشطة المدرسية الأخرى.

وقد سبقت الإشارة إلى أن ثمة اتجاها للتحول في الأطر والنماذج المرجعية؛ لتصبح فكرة "سبنسر" عن المعرفة الأكثر قيمة للمناهج الدراسية في المجتمع المعاصر، فيما يعرف بـ(المعارف التكنولوجية المعلوماتية لمجتمع التعلم) The information technological knowledge for learning society [٢٣].

ويقرر "جيبونز وأخرون Gibbons et al" في كتاب (الإنتاج الجديد للمعرفة) ظهور سمات مجتمعية جديدة لعملية إنتاج المعرفة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والعلوم الاجتماعية والإنسانيات، ومن أهم هذه السمات[٢٤]:

أ- سياقية إنتاج المعرفة: حيث يتم إنتاج المعرفة في سياق التطبيق لتكون مفيدة لكيان ما (الصناعة، الحكومة، المجتمع،....)، أو أية وكالة أخرى على استعداد لاستهلاكها.

ب-تباين سياقات إنتاج المعرفة: حيث هناك تزايد محتمل في عدد السياقات المكونة للمعرفة، والتي تترابط معًا بأساليب وطرق متنوعة (إلكترونيًا، تنظيميًا، اجتماعيًا، معلوماتيًا).

ج- المعرفة عابرة التخصصات: وتتجاوز إسهامات أي فرع وحيد من فروع المعرفة؛ ومن ثم يرتبط إنتاج المعرفة بمجموعة من البنى النظرية والأساليب البحثية وأنماط الممارسة، والتي قد لا يمكن وضعها في خريطة محددة شائعة.

د- تنامي معايير رقابة الجودة لإنتاج المعرفة: والتي تدمج مدى متنوع من الاهتمامات العقلية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

وفي سياق التطبيق، تتعامل هذه المعايير مع تساؤلات، مثل: هل الحل -إذا وجد- سيكون تنافسيًا؟ هل سيحقق مبدأ الكلفة/ الفعالية؟ هل سيكون مقبولاً اجتماعيًا؟

وتتطلب السمات المجتمعية لإنتاج المعرفة -سابق الإشارة إليها- ضرورة إحداث تحولات جذرية في إنتاج المعارف للمناهج الدراسية، والتي يمكن تحقيقها من خلال التفاعل بين ثلاث جماعات (الباحثين- صانعي القرارات التعليمية- الممارسين)، وثلاثة أبعاد للسياسات التعليمية والممارسات القائمة على المعرفة، وهي[٢٥]:

أ- إنتاج المعرفة knowledge creation؛ لإنتاج المعارف التعليمية القائمة على البحث، ومرتبطة بعمليتي التعلم والتدريب.

ب-تطبيق المعرفة knowledge application؛ وتعني الإفادة من البحث والأدلة من قبل صانعي القرارات التعليمية والممارسين وغيرهم من المهتمين بالشأن التربوي.

ج- تبسيط المعرفة knowledge mediation؛ لتكون متاحة وميسرة لكل المستفيدين والمعنيين بالعملية التعليمية.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن المعرفة الأكثر قيمة للمناهج الدراسية، والتي يمكن أن تؤدي إلى ثورة في الأطر والنماذج المرجعية للمعارف التعليمية؛ تتحقق من خلال:

أ- قابليتها للتطبيق والتحويل إلى ممارسات حياتية.

ب-التشاركية بين الأطراف الفاعلة لإنتاج المعارف التعليمية للمناهج؛ وتعني التشاركية هنا: تغيرًا في الأهمية النسبية للأدوار والعلاقات بين هذه الأطراف (الباحثين- صانعي القرارات التعليمية- الممارسين)؛ ليلعب الممارسون أدوارًا أكثر حيوية ونشاطًا في إنتاج المعارف التعليمية وتبسيطها.

ج- تدريب المعلمين -وليس قادة المدرسة أو الخبراء فقط- كمنتجين للمعارف التعليمية من داخل المؤسسة التعليمية.

د- زيادة مسؤولية المدارس عن جودتها وأداءاتها؛ ومن ثم عن الاستثثار بشكل أكبر في إدارة الأطر التنظيمية لمعارفها المؤسسية، والتي من أهمها المعارف المتضمنة (المحتوى المعرفي) في مناهجها التعليمية.

ه- اعتماد ما يتم تقريره من معارف تعليمية في المناهج الدراسية على مجموعة من الرؤى المنهجية curriculum perspectives، أو ما يعرف بنظريات المعرفة.

ومن أهم تلك الرؤى المنهجية أو ما يعرف بنظريات المعرفة ما يلي[٢٦]:

أ- المنظور العقلاني rationalist: والذي يرى أن المعرفة تتحقق من العقل، وأنها سلسلة من الإيحاءات، حيث المتعلم مستقبل للمعلومات.

ب-المنظور الإمبريقي empiricist: والذي يرى أن المعرفة مشتقة من الأدلة، كما أنها مجربة، حيث المتعلم مستقبل أيضًا للمعلومات.

ج- المنظور البرجماتي paragmatist: والذي يرى أن المعرفة افتراضية وكذلك متغيرة، وأنها نشاط شخصي يتم بناؤه اجتماعيًا، والمتعلم يجرب ويختبر المعارف.

د- المنظور الوجودي existentialist: والذي يرى أن المعرفة شخصية وذاتية، وتعتمد على النظرة المتفردة لكل إنسان حول عالمه، ويرى هذا المنظور أيضًا أن التعليم يجب أن يكون أقل رسمية، وأن المناهج يجب أن تتنوع وألا تكون عامة للكافة؛ فالمتعلم هو أساس اختيار المعارف التعليمية، حيث هو الباحث عن هويته الشخصية المتفردة.

(٢) التعلم والمناهج الدراسية:

لعل الحديث عن مفهوم التعليم وتنظيمه ومساراته، كشكل من الأنشطة التربوية التي تقدمها مؤسسات متخصصة، تهتم في المقام الأول بالإعداد لحياة الكبار، قد أصبح طرحًا تاريخيًا بدرجة أو بأخرى؛ فمن أكثر السمات المميزة للقرن الحادي والعشرين، تلاشي الحدود بين التعليم الرسمي (المدرسي) والأنشطة الحياتية المتنوعة الأخرى، في مقابل مزيد من الاهتمام بزيادة التكامل بين عوالم العمل والتمدرس؛ مما يؤكد على التحول من مفهوم التعليم إلى مفهوم التعلم، وضرورة إحداث ما يعرف بـ"الثورة المنهجية"، فيما تتناوله وتعبر عنه المناهج الدراسية، بدءًا بالأفكار والنظريات، ومرورا بالقيم والأدلة، وانتهاء بالمبررات في اختيار هذه المناهج، أضف لذلك تغير النظرة للمتعلمين من حيث: السمات والدافعية والاحتياجات، ومن قبل ذلك كله الفروق فيما بينهم.

وقد حددت اليونسكو أربعة أعمدة رئيسة للتعلم في القرن الحادي والعشرين، وهي[٢٧]:

أ- تعلم لتعرف Learning to know.

ب-تعلم لتفعل Learning to do.

ج- تعلم للعيش معًا Learning to live together.

د- تعلم لتكن Learning to be.

ويرى الكثير من المفكرين أن تحقيق الأعمدة الأربعة للتعلم تلك في القرن الحادي والعشرين؛ لن يتأتى إلا من خلال تبني مفهوم (التعلم مدى الحياة) في الأجندات التعليمية للمدارس؛ حيث يجب أن يتم إعداد الطلاب ليس فقط لاجتياز الاختبارات، ولكن ليكونوا متعلمين مدى الحياة في سياقات متنوعة؛ حيث قد لا يكون هناك معلمون، وحيث تتحول المناهج الدراسية من كونها مصممة ومحددة بشكل دقيق من خلال الجداول المدرسية والمقررات وخطط الدرس، إلى الاهتمام بالعلاقات بين التعلم في المدرسة والتعلم في السياقات اللامدرسية[٢٨].

ويتطلب تبني مفهوم التعلم مدى الحياة في المناهج الدراسية، التأكيد على عدة توجهات، منها[٢٩]:

أ- تعلم الطلاب القائم على المعايير والقيم students learning based on values and norms، ويتضمن هذا التوجه:

١- صياغة أطر للعمل ومناهج تركز على الفرد/ المتعلم كموضوع، توافقًا مع مبادئ حقوق الإنسان التي تعلي من قيمة التفرد لكل متعلم، وتطبيقًا أيضًا للنظريات الاجتماعية الثقافية التي تؤكد على ارتباط المتعلمين بسياقات وثقافات معينة.

٢- التأكيد على التوجيه التربوي والبنيوي للمعلمين لمساندة المتعلمين في تنمية قدراتهم ومهاراتهم، واحترام الاهتمامات الطبيعية لهم، وكذلك خياراتهم.

ب- توحيد أهداف التعلم في كل مستويات التعليم ولكن بمستويات مختلفة من التعقيد (التركيب) the same learning goals at all levels of education, but at different levels of complexity:

ويعني ذلك أن عملية تعلم القيم والمعايير والمعارف والمهارات، تتم وفقًا لأعمار المتعلمين العقلية والزمنية.

ج- تأكيد التعلم على الإبداع في توليد المعنى learning must be focused on creating meaning:

ويهتم هذا التوجه برؤية المتعلم الشخصية والمتفردة في اختبار ما حوله في العالم، وما يتعرض له من مواقف ومهام.

د- التعلم ومساحات أكبر من الحرية the largest freedom possible in learning

(٣)المنظور المقارن للمناهج الدراسية:

عندما سمع جورج بيريداي -عالم التربية المقارنة الشهير بجامعة كولومبيا في نيويورك- لأول مرة عن عمل المؤسسة الدولية لتقويم الإنجاز التعليمي في بداية الستينيات من القرن العشرين، قال: "إن الباحثين بهذه المؤسسة يقارنون ما ليس قابلاً للمقارنة comparing the incomparable". وربما كان يعني أنه من المستحيل مقارنة الطلاب والمدارس من ثقافات مختلفة؛ فالطلاب يبدأون المدرسة في سنوات وربما مراحل عمرية مختلفة، فضلاً عن الاختلافات في المناهج الدراسية، وطرق تدريب المعلمين، وغيرها من الاختلافات بين مكونات وعمليات نظم التعليم، والتي يصعب المقارنة بينها (٣٠).

وفي السياق ذاته، فقد سبق الإشارة إلى تعدد وجهات النظر الأكاديمية حول وضع مفهوم عام للمناهج الدراسية؛ حيث إنها تغطي مدى واسع ومتنوع من المكونات والعمليات والأنشطة؛ ومن ثم تظهر إشكالية الطرح والمعالجة لقضايا المناهج الدراسية -كمجال وموضوع- بين باحثي الدراسات التربوية المقارنة، خاصة مع تنوع سياقات الزمان والمكان؛ مما يصعب من التوصل إلى تعميمات حول المناهج الدراسية دون الأخذ في الاعتبار مثل هذه السياقات.

ولا تعني الإشكالية السابقة أن مقارنة المناهج الدراسية غير ذات جدوى، بقدر ما تعني تحري الدقة والحيطة عند إجراء المقارنة والتعمق في فهم التفاعلات الحادثة بين التعليم وسياقاته المجتمعية؛ مما يسمح معه بنقل الممارسات المنهجية الناجحة والجيدة من سياق ما، والإفادة منها في تطوير المناهج الدراسية في سياق آخر.

وعلى ذلك يمكن القول إن المنظور المقارن لدراسة المناهج الدراسية يتطلب الإجابة على تساؤلات ثلاثة، هي:

- ما التفسيرات الأيديولوجية لمفهوم المنهج الدراسي؟

لتحديد الدلالات الأيديولوجية لمفهوم المنهج الدراسي، ينبغي ابتداء التعرف على المفاهيم المتنوعة للمنهج الدراسي، وقد حدد "مارش وويلز Marsh and Willis" سبع رؤى موسعة للمناهج، وكل منها يمكن أن يكون خيارًا للدراسة المقارنة، وهي[٣٠]:

١- التراث الكلاسيكي classical heritage: حيث يرتبط المنهج بالوقت والموضوعات أو المحتوى، ويعبر عن الثقافة المحافظة -غير المرنة- ويمكن أن ينتقل المنهج من ثقافة ما إلى مدى محدود للغاية من الثقافات الأخرى.

٢- المعرفة المؤسسية Established knowledge: حيث يرتبط المنهج أيضًا بالمحتوى والموضوعات التي يتم اختيارها على أساس النظم الأكاديمية المؤسسية التي تنظم عمل المؤسسات التعليمية.

٣- المنفعة الاجتماعية social utility: حيث يرتبط المنهج هنا بالموضوعات التي قد تفيد للحياة في المجتمع المعاصر على اعتبار ما للحداثة من قيمة أكبر من التراث والتقاليد؛ لذا فالمنهج يتضمن المعارف والمهارات التي يمكن أن تفيد الطلاب عندما يتركون المدرسة.

٤- التعلم المخطط له planned learning: حيث تتسع رؤية المنهج أكثر ليتضمن مخرجات التعلم كالتفكير الناقد والتسامح، وما يعبر عن هذه المخرجات من موضوعات وأنشطة منهجية إضافية وغيره من أنماط التعلم الذي تنظمه المدرسة.

٥- التعلم المجرب experienced learning: حيث يتسع هذا المفهوم ليشمل كل الخبرات المخططة وغير المخططة، المرغوبة وغير المرغوبة التي يكتسبها المتعلم في سياق المؤسسة التعليمية.

٦- التحول الشخصي personal transformation: حيث يماثل مفهوم المنهج الدراسي وفقًا للتحول الشخصي نفس مفهوم المنهج الدراسي وفقًا للتعلم المجرب، ولكنه يتضمن التحول الذي يمر به كل من المعلم والمتعلم خلال المشاركة في عمليات التعلم والتدريس.

٧- الخبرات الحياتية life experience: حيث يتسع مفهوم المنهج ليشمل كل خبرات الحياة، دون التمييز في ذلك بين التعلم المخطط، أو المجرب في مؤسسات التعليم، وبين سياقات الحياة الواقعية الأخرى.

ويتبين من الرؤى السابقة اختلاف وتنوع وجهات النظر حول المنهج الدراسي، والتي اشتقت وتشكلت عبر مدى من الأيديولوجيات الاجتماعية والمعتقدات والقيم، حول حجم وطبيعة الدور المرغوب للمدرسة في المجتمع من ناحية، وطبيعة المعرفة وأنماط التعلم من ناحية أخرى. ويمكن طرح ست أيديولوجيات مُفَسِّرَة للتنوع واختلاف الرؤى حول مفهوم المنهج الدراسي على النحو التالي[٣٢]:

١- العقلانية الأكاديمية Academic rationalism:

تؤكد هذه الأيديولوجية على أهمية تأهيل المتعلمين، ومن ثم إلحاقهم بالمجالات الأكاديمية المؤسسية (كالرياضيات أو الفيزياء). فالعقلانية الأكاديمية مُقاومة للتغيير، وتهتم بالحفاظ على نقل المعرفة المؤسسية من خلال التدريس، وتميل إلى التركيز على الاختلافات بين عناصر المنهج، أكثر من تشكيل روابط عبر مناهجية، وغالبًا ما يكون للمتعلمين دور سلبي في عملية التدريس/ التعلم.

٢- الفعالية الاقتصادية والاجتماعية social and economic efficiency:

ترى هذه الأيديولوجية أن الدور الرئيس للتعليم هو تنمية رأس المال البشري متخذًا من احتياجات المجتمع نقطة للبدء، وأن المنهج يصمم لإعداد المواطنين المسؤولين ممن لديهم السمات الضرورية للمساهمة في الرفاهية والنمو الاقتصادي. وتسعى هذه الأيديولوجية إلى تطوير إتقان المتعلمين

للمعرفة والمهارات المرتبطة بالتوظيف المستقبلي المرغوبة، وتكون عملية التدريس/ التعلم بمثابة تدريب منظم يسمح بمدى محدود لاستقلالية المتعلم.

٣- إعادة البنيوية الاجتماعية social coustructrionsim:

تصور هذه الأيديولوجية التعليم كوسيلة لإحداث التغيير الاجتماعي، وتفترض أن المجتمع ابتداءً يمثل إشكالية بما يتضمنه من مشكلات القهر الاجتماعي واللامساواة؛ ومن ثم يأتي السعي نحو تحسين المجتمع؛ من خلال توعية المتعلمين بمثل هذه المشكلات، وحثهم على إحداث التغيير نحو مجتمع أفضل. وتحقيقًا لذلك يقدم المنهج القضايا الجوهرية، ويشارك المتعلم بفعالية في البحث عن إيجاد الحلول لهذه القضايا.

٤- العقيدة Orthodoxy:

تتمثل الوظيفة الأساسية للمدرسة -وفقًا لهذه الأيديولوجية- في نشر عقيدة معينة؛ فمن خلال المنهج يرتبط المتعلمون بنظام عقائدي جوهري (كالإسلام أو المسيحية)، أو سياسي (كالشيوعية أو الفاشية أو القومية). ويُتوقع من المتعلمين أن يكونوا سلبيين إلى حد ما ومن ثم غير ناقدين. وتكون عملية التعلم ناجحة عندما يعبر المتعلمون عن تمسكهم بمعتقدات ما وممارستها.

٥- التقدمية Progressivism:

تركز هذه الأيديولوجية على المتعلم learner- centred، من خلال منهج يؤكد على اهتمامات واحتياجات وقدرات الفرد. وترتبط الأيديولوجية التقدمية بنماذج بنائية للتعلم، تشجع المتعلمين على الاكتشاف والاستقلالية والإسهام بدور فعال في بناء تعلمهم.

٦- التعددية المعرفية cognitive pluralism:

جاءت هذه الأيديولوجية كرد فعل للتدريب المهني المتخصص؛ فاحتياجات المجتمع من رأس المال البشري أصبح لا يمكن التنبؤ بها، خاصة في ظل التغير الاجتماعي المتسارع والتجديد التكنولوجي. ومن ثم فالمنهج يقدم أشكالا

ومن ثم فهناك فارق قد تصل مدته إلى ثلاث سنوات، الذي بدوره يمكن أن يؤدي إلى الكثير من الاختلافات في دراسة المناهج الدراسية ومحتواها بين نظم التعليم المختلفة.

وتجدر الإشارة إلى أن تحديد الاختيار بين مفهوم العمر الزمني، ومفهوم الصف الدراسي في الدراسات التربوية المقارنة للمناهج الدراسية، يكون -في الأساس- وفقًا لرؤية الباحث، والهدف من دراسته؛ فالباحث يستهدف مفهوم الصف الدراسي في حالة دراسته لتأثير العوامل المدرسية على المناهج الدراسية، أما إذا اهتم برصد العلاقة بين مستوى نضج المتعلم في استيعاب الموضوعات أو المحتوى المعرفي لمقرر ما، فالباحث هنا يستهدف مفهوم العمر الزمني للمتعلم. أما الدراسات التي تجمع بين مفهومي العمر الزمني والصف الدراسي، فيكون من الواجب على الباحثين تحري الدقة مع اختيار حالات الدراسة، التي تتشابه فيما بينها من حيث تنظيم التعليم (الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية)، ومن حيث العمر الزمني للمتعلمين (خاصة سن الالتحاق بالمدرسة أو الانتهاء من التعليم العام).

وفي ضوء ما سبق، تطرح المقاربات النظرية لمقارنة المناهج الدراسية عدة موجهات، من أهمها:

أ- يتمثل جوهر مقارنة المناهج الدراسية في الاهتمام بتوضيح القوى الأيديولوجية (السياسية والاقتصادية والمجتمعية) التي يعبر عنها المحتوى المعرفي للمناهج الدراسية في أزمنة وأماكن مختلفة[٣٦].

ويتجاوز "روبرت كاون" في هذا السياق الاهتمام بمجتمعية الأفكار التربوية، والمبادئ والسياسات والممارسات التعليمية، التي يتم استعارتها من سياق مجتمعي إلى سياق مجتمعي آخر، إلى الوعي بفهم عملية الترجمة translation؛ بمعنى استيعاب طرق تحول المجتمعات الخارجية (الخبرات

المنقولة) إلى داخل مجتمع جديد (خاصة بنى المؤسسات التعليمية وأشكال المنهج). وتوصل في ذلك إلى صياغة ما يعرف بـ(حجر رشيد التعليمي Educational rosettas)؛ للكشف عن شفرات ورموز القوى الاجتماعية المشكلة والمكونة للنظم التعليمية[٣٧].

ب- على الرغم من التنوع في الأيديولوجيات التربوية التي تعكسها المناهج الدراسية عبر مستويات متباينة من التطوير في أقاليم ودول العالم، فثمة تشابه في الأهداف التعليمية تحت مظلة أهداف التربية العالمية المعبرة عن الرؤى المشتركة والمحتويات المتنوعة للمنهج المدرسي shared vision, diverse contents.

ج- تنطوي مقارنة المناهج الدراسية على فهم عام مشترك حول طبيعة المواد الدراسية والمعارف المتضمنة بالمحتوى التعليمي، وكذلك الطلاب موضوع المقارنة.

د- يتطلب التحليل المقارن للمناهج الدراسية -ابتداء- تحديد وتوضيح العناصر المشكلة للمنهج الدراسي في الدراسات التربوية المقارنة، فقد يهتم الباحث في دراسته بالمنهج التعليمي في معناه العام، أو قد يتناول أحد أو بعض العناصر المكونة له.

ه- مقارنة المناهج الدراسية هي بحث وتفسير مستمر لهوية (قد تكون محلية أو قومية أو إقليمية أو حتى عالمية) ديناميكية مركبة تتشكل وتتجدد من خلال المناهج الدراسية.

(ثانيًا) السياقات التطبيقية لمقارنة المناهج الدراسية:

تتضمن مقارنة المناهج الدراسية أشكالا متعددة ومتنوعة من الدراسات التربوية المقارنة، وقد يكون مرد ذلك تباين الأهداف لدى المعنيين بالشأن التربوي/ التعليمي، أو بسبب التنوع في المفاهيم المعبرة عن المنهج الدراسي، خاصة أن المنهج الدراسي -كمجال أو موضوع- في علم التربية المقارنة ذو طبيعة ومفهوم مغاير؛ حيث يعمل من خلال محاور مركزية متعددة، توضحها

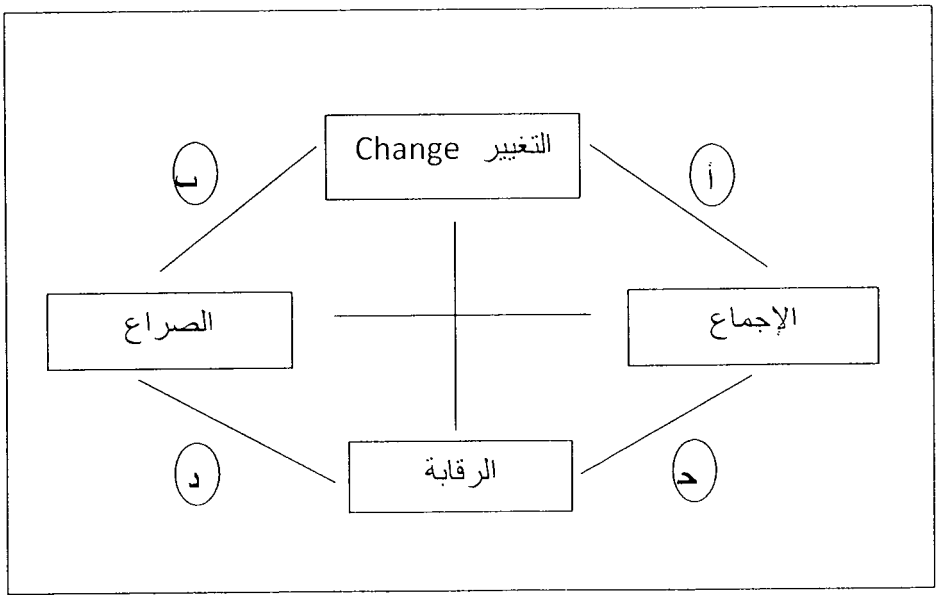
وتفسرها رؤى متنوعة؛ تعكس تعدد المهتمين بالعملية التعليمية من ناحية، وتعبر عن تنامي مستويات التحليل المقارن للمنهج الدراسي من ناحية أخرى؛ مما قد يؤدي إلى إشكالية واضحة في التحليل والتفسير المقارن للمناهج الدراسية، إلا أنه يمكن تجاوز هذه الإشكالية من خلال الاهتمام ببعدين أساسيين، هما:

- النماذج النظرية (السيناريوهات)
- الدراسات التربوية المقارنة للمناهج الدراسية وتطبيقاتها

ويتعرض البحث تفصيلاً لهذين البعدين كما يلي:

(١) النماذج النظرية (سيناريوهات) لتطوير المناهج الدراسية:

تشتق سيناريوهات تطوير المناهج الدراسية من طبيعة العلاقة بين أربعة أبعاد يعبر عنها الشكل التالي:



كل رقم (١) سيناريوهات تطوير المناهج الدراسية[٣٨].

ويوضح الشكل السابق سيناريوهات أربعة لتطوير المناهج الدراسية، هي:

أ- سيناريو التغيير والإجماع scenario of change and consensus:

يستخدم هذا السيناريو عند تبني مبادرات لإصلاح المناهج الدراسية؛ لتتماشى مع عمليات بناء وتحديد هوية قومية جديدة في بلد ما أو مجتمع ما (مثال: كوسوفو، وسيراليون، وكمبوديا). ويقوم هذا السيناريو على الاتجاه المتنامي في علم التربية المقارنة، والقائل إن ثمة أنماط عالمية للمؤسساتية التعليمية، والتي تتضمن مناهج دراسية متماثلة ومتقاربة بصورة متزايدة، ومرد هذا الاتجاه أن مجتمع المعرفة قد أنتج مثل هذا الإجماع الكبير على عدد من المهارات الجديدة، والكفاءات اللازمة لتطبيع الفرد اجتماعيًا، وتحقيق المنافسة القومية في القرن الحادي والعشرين.

ويهتم سيناريو التغيير والإجماع بتطبيق تكنولوجيات الاتصالات والمعلومات في المؤسسات التعليمية؛ حيث تستثمر أغلب الدول -في كل أقاليم العالم- في إمكاناتها البشرية والمادية؛ لتوفير تقنيات الشبكة الدولية للمعلومات لكل مدرسة، والعمل على زيادة نسبة استخدام الحاسب الآلي بين الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية[٣٩].

ب-سيناريو التغيير والصراع scenario of change and conflict:

يعكس هذا السيناريو صراعات القوى المتنافسة في صناعة قرارات سياسة التعليم، أو ما يسمى بـ(جماعات الضغط للمنهج الدراسي curriculum lobbies)، سواء على المستوى القومي أو الدولي كمؤثرين فاعلين في القرار التعليمي. ويرتبط تطوير المناهج الدراسية -وفقا لهذا السيناريو- بالطبيعة الديمقراطية المنتشرة على نطاق واسع في نظم التعليم المعاصرة؛ ومن ثم يواجه لإصلاح وتغيير المنهج التعليمي تحديات متزايدة، ترتبط بقضايا التنوع الطلابي؛ ثقافيًا، وعرقيًا، ولغويًا، ومعرفيًا، وجنسيا، ودينيًا. ونتيجة لهذه التحديات يتحول التغيير في المنهج الدراسي إلى نتاج مجتمعي مصمم إما لدمج أو إقصاء الأفراد[٤٠].

وتوضيحا للفكرة السابقة يمكن القول إن معظم التغييرات في المناهج الدراسية -وفقا لهذا السيناريو- تقوم على ما يسمى بـ(سياسات الاختلاف policies of difference)، والتي تهدف لإظهار السمات الثقافية والمعرفية للمجموعات المهمشة،

وليصبح المنهج المدرسي أداة لمقاومة الإقصاء الاجتماعي. ومن الأمثلة الموضحة لهذا السيناريو ما يعرف بـ(حروب الكتاب المدرسي text book wars) في مناهج التربية المدنية والتاريخ والدراسات الاجتماعية في دول عدة، فعلى سبيل المثال: نظرية النشوء في كتب العلوم في العديد من المدارس ببعض الولايات الأمريكية، وكذلك التغييرات الحادثة في كتب التاريخ الياباني فيما يتعلق بالحرب العالمية الثانية؛ والتي أدت إلى موجة واسعة من الشغب والمسيرات والمظاهرات في الصين وجمهورية كوريا في أبريل ٢٠٠٥[٤١].

ويعبر الإقصاء الاجتماعي أيضًا في سيناريو التغيير والصراع عن جهود تغيير وإصلاح المناهج الدراسية؛ من أجل التخفيف من حشو المنهج المدرسي curriculum overload، فعلى مستوى الممارسة قد يؤدي تكريس المناهج إلى رسوب وتسرب الطلاب ومن ثم إقصائهم. ومثال ذلك، شكلت المناهج الدراسية المكدسة في أوروبا الشرقية وآسيا الوسطى حجر عثرة في طريق الإصلاح الناجح للتعليم الثانوي؛ ففي أوكرانيا، يدرس طلاب التعليم الثانوي ١٧ مقررًا مختلفًا. أما في أوزباكستان، فيدرس طالب الثانوية الدنيا ٢٨ مقررًا مختلفًا[٤٢].

وعلى الرغم من أن الأمثلة سابق الإشارة إليها هي حالات قليلة، إلا أنه من الصعوبة بمكان إغفال حقيقة أن طلاب المدارس الثانوية في أغلب دول وأقاليم العالم يدرسون مناهج موسوعية من خلال جداول مدرسية مكدسة.

ج- سيناريو الإجماع والرقابة scenario of control and consensus:

يعكس هذا السيناريو تطوير المناهج الدراسية من خلال إصلاحات التعليم اللامركزية، وتعزيز استقلالية مؤسسات التعليم، وزيادة مساءلتها، وإتاحة الفرصة لتجديد وتغيير المنهج من أسفل لأعلى bottom- up curriculum، ويتم الدفع بقوة لهذا السيناريو في دول العالم المتقدم والعالم النامي على حد سواء خلال العقدين الأخيرين؛ على افتراض أن تفويض القوة إلى السلطات الإقليمية والمحلية، وفي بعض الأحيان

للمعلمين؛ من أكثر الطرق فعالية، وأقلها تكلفة لزيادة الاحتفاظ بالطلاب لمدة أطول في التعليم، وإعدادهم لمجتمع القرن الحادي والعشرين.

ومن الاتجاهات التي يعبر عنها هذا السيناريو: تطوير المنهج من خلال المدرسة والإدارة في المدرسة والمراجعات المدرسية. وكلها اتجاهات تعكس التحول نحو مزيد من الرقابة المحلية والمؤسسية للمنهج الدراسي(٤٣).

ويركز سيناريو الإجماع والرقابة -في سياقه التطبيقي- على إنتاج مشروعات لتطوير المنهج المدرسي، وهي ناتج للإجماع/ الاتفاق المهني والمحلي فيما بين المعلمين والمعنيين على المستوى المحلي كأولياء الأمور وأرباب العمل والطلاب في بعض الحالات من ناحية، والربط بين احتياجات التطوير المهني للمعلمين وعمليات تجديد المنهج وتصميمه في سياقات المدرسة من ناحية أخرى، وفي هذا المجال تعمل مؤسسات الدعم الخارجية -والتي تقدم خدماتها المتنوعة للمدارس- على صقل الرقابة بين سلطات التعليم الإقليمية والمحلية من جانب والمدارس والمعلمين من جانب آخر. وتعتبر أستراليا وكندا من أكثر دول العالم المتقدم المطبقة لهذا السيناريو، ودول شيلي والسلفادور وجنوب أفريقيا في العالم النامي(٤٤).

د- سيناريو الصراع والرقابة scenario of control and conffict:

يمثل سيناريو الصراع والرقابة الاتجاه العالمي نحو المعايير المنهجية، أو ما يعرف بحركة المعايير، والتي تختلف في معناها من دولة لأخرى، ومن سياق لآخر، والتي تعكس تزايد التركيز على مخرجات عملية التمدرس، والذي يقابله تضاؤل الاهتمام العام والسياسي بالمدخلات والعمليات المدرسية. ومن خلال هذا السيناريو تصبح الاختبارات والامتحانات القومية بمثابة المحرك الرئيس لتصميم المنهج الدراسي، والموجهة لتنفيذه في الفصول الدراسية.

ومن ناحية أخرى، تمثل نتائج الاختبارات مطلب هام وأساسي للإمداد بالمعلومات؛ لصناعة القرار من قبل السلطات التعليمية، وكذلك مساءلة القائمين على

التعليم من قبل دافعي الضرائب، كما يستخدم صانعو سياسات التعليم تلك النتائج لإغلاق مدارس معينة، أو الاستغناء عن مديري مدارس أو حتى لتغيير الكتب المدرسية.

ومن خلال سيناريو الصراع والرقابة يمكن أيضًا توظيف نتائج الامتحانات والاختبارات لتحديد الأقاليم والمقاطعات والمدارس وحتى الطلاب ممن هم في حاجة لمزيد من الاهتمام وتخصيص الموارد؛ من أجل تحقيق جودة العملية التعليمية[٤٥].

وتتحقق الإفادة من سيناريوهات تطوير المناهج الدراسية من خلال التعرف على أكثر هذه السيناريوهات انتشارًا في مختلف مناطق ودول العالم وفقًا لـ/ في ضوء مستويات التطوير لكل منطقة أو دولة والمتغيرات السياسية والاقتصادية، وبالأحرى التعليمية بها.

(٢) الدراسات التربوية المقارنة للمناهج الدراسية وتطبيقاتها:

ويمكن عرض بعض الممارسات والخبرات الأجنبية في مجال مقارنة المناهج الدراسية على النحو التالي:

أ- المقترحات الجديدة لمناهج الثانوية العليا في أربع دول بأمريكا اللاتينية (١٩٩٠-٢٠٠٥)[٤٦]:

عالجت الدراسة المقترحات الجديدة لمناهج الثانوية العليا في أربع دول بأمريكا اللاتينية من عام ١٩٩٠ حتى عام ٢٠٠٥، وهذه الدول هي: البرازيل، وشيلي، والأرجنتين، والمكسيك، وهدفت إلى إثراء محتوى مناهج الثانوية العليا في هذه الدول.

وانقسمت الدراسة إلى قسمين رئيسين: القسم الأول، تناول التغييرات في بنية التعليم الثانوي ومناهجه؛ من خلال إعادة تعريف التعليم الثانوي، وتوضيح الأهداف العالمية للتعليم الثانوي، والتي تتضمن تعليمًا ثانويًا متغيرًا، ودمج المسار الثنائي للتعليم الثانوي لإعداد الطلاب للالتحاق بالتعليم العالي وسوق العمل.

كما تضمن القسم الأول تحليلاً دقيقًا ومتخصصًا للاقتراحات المنهجية في الدول الأربعة موضحًا اختلافات البنى المنهجية وتشابه الخيارات/ الاحتمالات العالمية للمنهج المدرسي ودمج التعليم المهني بالتعليم الثانوي العام.

القسم الثاني، تناول احتمالات التغيير التعليمي وفقًا لمنظورين: أولهما، استكشاف التغييرات البنيوية بالتعليم واقتراحات المناهج؛ من حيث واقعيتها لإحداث التغيير التربوي. ويركز الآخر على دور المؤسسات التعليمية في تنفيذ المقترحات الجديدة؛ ومن ثم تحقيق الأهداف الجديدة للتعليم الثانوي الأعلى في الدول محل الدراسة وذلك وفقًا للتاريخ التعليمي/ المؤسس لكل دولة.

ب- الاتجاه المعاصر في تغيير المنهج: تحليل مقارن لتقارير التعليم القومية[٤٧]:

أفردت الدراسة الجزء الأخير منها لعرض تقارير التعليم القومية المقدمة من (١٠٢) دولة حول العالم، إلى المكتب الدولي للتعليم international burean of Education عام ٢٠٠١. وللحصول على معلومات مقارنة؛ دعا المكتب الدولي للتعليم وزراء التعليم بهذه الدول لتنظيم التقارير المقدمة عن نظم التعليم القومية بدولهم وفق بنية وموجهات محددة؛ بحيث يقدم الجزء الأول من التقرير نظرة عامة لنظام التعليم وتطويره بين العامين (١٩٩٠- ٢٠٠٠). أما الجزء الثاني من التقرير فيعالج بشكل محدد إعادة تجديد المحتوي التعليمي (بمعنى المنهج) -خلال تلك الفترة- في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين.

وقد كشفت الدراسة عن أن تطوير المحتوى التعليمي يرتبط ويتأثر بالإصلاحات الحادثة داخل نظام التعليم خاصة ما يرتبط بالبنى التنظيمية، وبتوزيع المسؤوليات، وبأنماط الإدارة المدرسية. كما توصلت إلى أن تطوير المحتوى التعليمي كان الهدف الرئيس للعديد من الدول، عند الحديث عن تطوير نظمها التعليمية في العقد الأخير من القرن العشرين.

وأشارت الدراسة إلى أن أكثر الصعوبات المرتبطة بتحليل المحتوى التعليمي في تقارير التعليم القومية جاءت نتيجة للتباين الواضح بين واضعي هذه التقارير حول بعض المفاهيم، مثل: المنهج، والمقرر، والمحتوى التعليمي.

ج- تعليم مواطن المستقبل في أوروبا وآسيا[٤٨]:

اهتمت الدراسة باللاحتمية التي تميز النظام التعليمي المعاصر، والتحديات التي تواجه نماذج المواطنة لتعليم مواطن المستقبل. كما سعت الدراسة لرصد اتجاهات تنظيم محتوى تعليم المواطنة؛ وذلك من خلال مقارنة المقررات والكتب الدراسية للمدرسة الثانوية بين خمس دول في أوروبا وآسيا، وهي: الصين، وفرنسا، وألمانيا، واليابان، والمملكة المتحدة. وتمثل الهدف من المقارنة بين هذه الدول في تحديد الاتجاهات التي شكلت التحول في المناهج والكتب الدراسية نحو النموذج الجديد للمواطنة والوعي المدني.

وتناولت الدراسة تدريس المواطنة من خلال موضوعات المقررات المختلفة، مثل: التاريخ، والجغرافيا، والتربية المدنية، والدراسات الاجتماعية، والدراسات العالمية world studies والدراسات البيئية، والتربية الخلقية.

وتوصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من تفاوت الأهمية النسبية بين دول الدراسة من حيث تدريس الموضوعات المنهجية، وكذلك الصفوف الدراسية، إلا أن كلا الإقليمين (الآسيوي والأوروبي) قد بدأ في تخصيص قدر متساوٍ من وقت التدريس للتدريب على المواطنة (١٤,٢% من وقت التدريس للدول الآسيوية، مقابل ١٣,٧% للدول الأوروبية في الصفوف من السادس حتى الثامن).

وانتهت الدراسة إلى صياغة نموذج جديد للمواطنة، مع التأكيد على سياقية التحول في المناهج والكتب الدراسية نحو هذا النموذج في الدول الآسيوية والدول الأوروبية.

د- تنامي الانتشار العالمي لتعليم حقوق الإنسان[٤٩]:

ركزت هذه الدراسة على وصف وتحليل زيادة الاهتمام العالمي بتعليم حقوق الإنسان، كما يظهر في السياسات والمناهج والمواد التعليمية لنظم التعليم القومية، وأهم العوامل التي أدت إلى هذا الاهتمام بحقوق الإنسان في العقود الأخيرة.

وقد عالجت الدراسة انتشار تعليم حقوق الإنسان في ارتباطه بمدى التوسع في:

١- الهويات والمجموعات المتنوعة (عرقيًا، دينيًا، أو على أساس النوع).

٢- موضوعات حقوق الإنسان التي تغطيها المناهج الدراسية.

٣- الأهداف القومية والفردية التي يحققها نظام التعليم.

وتوصلت الدراسة إلى أن:

١- **تعليم حقوق الإنسان على المستوى القومي في أبعاده المتنوعة يعكس وبشكل مباشر:**

- الانتشار العالمي لحركة تعليم حقوق الإنسان.
- الروابط القومية بالحركة العالمية.

٢- التوسع في تعليم حقوق الإنسان يكون في الدول:

- ذات القطاعات التعليمية الممتدة.
- **ذات الروابط التنظيمية والمهنية المتعددة التي تربطها ببنى التعليم العالمي.**

٣- التوسع في تعليم حقوق الإنسان يكون في الدول:

- ذات التوسع في قطاعات حقوق الإنسان.
- ذات الروابط القوية بحركة حقوق الإنسان العالمية.
- ذات الارتباط والانفتاح العالمي سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا.

وأوصت الدراسة بضرورة توفير بيانات ومعلومات تفصيلية حول تعليم حقوق الإنسان في العقود الأخيرة على مستوى نظم التعليم القومية والكتب الدراسية؛ للوقوف على كيفية معالجة حقوق الإنسان بشكل متنوع في مناهج الدراسات الاجتماعية والتربية المدنية والتاريخ، وكذلك توفير معلومات تفصيلية حول الجداول الزمنية المدرسية لتدريس موضوعات حقوق الإنسان.

د- السياسات المحلية وفحص الممارسات المنهجية: حالة الدفاتر المدرسية(٥٠):

حللت الدراسة الطرق المختلفة التي تؤثر بها السياسات المحلية (على المستوى الأصغر Micro) على السياسات المنهجية على المستوى القومي (المستوى الأكبر Macro)؛ حيث كشف القسم الأول من الدراسة عن الرؤى النقدية المتعددة للعلاقة بين السياسات على المستويين الأصغر والأكبر، وحللت في القسم الثاني منها كيف يمكن للدفاتر المدرسية School Notebook -باعتبارها أداة تعليمية ذات ارتباط محلي واضح-

أن تحدث تغييرات في السياسات المنهجية على المستوى القومي في ثلاث دول، هي: الأرجنتين، وأسبانيا، وفرنسا، وكيف يمكن للدفاتر المدرسية أن تستخدم أيضًا كمصدر هام للدراسة المقارنة في التعليم.

وقد عرضت الدراسة لاستخدامات الدفاتر المدرسية في دول المقارنة على النحو التالي:

- في أسبانيا: تعتبر الدفاتر المدرسية مصدرًا أوليًا لفهم تاريخ المنهج الذي يتم تدريسه Taught curriculum في أسبانيا القرن العشرين، ووسيلة هامة للوقوف على الممارسات الكتابية الواقعية في المدارس، والتي يتم استخدامها من أجل فهم أفضل لثقافة المدرسة من خلال عدة معايير:

١- بنية الجداول الزمنية المدرسية لتحديد الزمن العقلي للمدرسة.

٢- مقارنة المنهج المكتوب Written curriculum بالمنهج المُدرس؛ لفهم المنهج في سياق الممارسة.

٣- نماذج التدريس المختلفة.

٤- تداول الاتجاهات والقيم بين المعلمين والطلاب.

٥- المصادر التربوية والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل المعلمين.

- وفي فرنسا: تستخدم الدفاتر المدرسية كنوع من الأدلة على الممارسات التدريسية وكمؤشر واضح على الأداء المدرسي بشكل عام، ويعبر هذا الاستخدام عن عدة افتراضات، هي:

١- اختبار التفاعلات بين المعلمين والطلاب.

٢- تبني وتدريس أنماط معينة من المعارف.

٣-تعد بمثابة نافذة تعبر بها المدارس عن نفسها وعن أدائها أمام المجتمع.

- أما في الأرجنتين: فيكمن الهدف من دراسة وتحليل الدفاتر المدرسية في ملاحظة تأثير المحتويات والمكونات الأساسية في الفصل الدراسي من خلال دراسة هذه الدفاتر.

وقد رصدت الدراسة غياب تأثير السياسات المنهجية على المستوى القومي في الأرجنتين في الدفاتر المدرسية، كما أظهرت الدفاتر أيضًا تباين أداء المعلمين فيما يقدمونه من مناهج ما بين القديمة والجديدة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الدفاتر المدرسية يمكن الإفادة منها في عدة مجالات، هي:

١- تعتبر الدفاتر المدرسية أداة ومصدر أساسي لإلقاء الضوء على تاريخ المنهج المدرسي في القرن العشرين.

٢- تقدم أساس للدراسة المقارنة للمناهج الدراسية المنفذة بالفعل.

٣- تساعد في تحليل وتقييم سياسات منهجية معينة.

٤- الاهتمام بالدفاتر المدرسية مع غيرها من أدوات السياسة المنهجية الأخرى على المستوى الأصغر عند تصميم السياسات المنهجية على المستوى الأكبر.

وتلفت الأمثلة والتطبيقات المتنوعة لمعالجة المناهج الدراسية وفقًا للمنظور المقارن الانتباه إلى عدة موجهات يجب أن تؤخذ في الحسبان عند النقل والاستعارة للخبرات المنهجية من سياق مجتمعي لآخر، وهي:

أ- الاهتمام بتأثير الأيديولوجيات العالمية للتعليم (المنظور العالمي لنظم التعليم)، على الأيديولوجيات القومية في قدرتها على تحقيق أهداف التربية العالمية؛ من خلال مناهجها الدراسية.

ب-التأكيد على أهمية السمات الداخلية لتلمدرس في تحليل وتفسير المناهج الدراسية وفقًا للمنظور المقارن، وخاصة السمات المرتبطة بنمط الإدارة المدرسية، والبنية التحتية للمدرسة، والجدول الزمني للتدريس، والأداء التدريسي بالفصل الدراسي.

ج-تنوع سياقات الزمان والمكان وما تعبر عنهما من أيديولوجيات وثقافات مجتمعية مؤثرة وفعالة في المناهج الدراسية.

د- تنامي الاتجاه في علم التربية المقارنة نحو التأكيد على أوجه الشبه والاتفاق في الدراسات التربوية المقارنة، وتغير الأسس الأيديولوجية للمناهج الدراسية؛ من خلال الرؤى المشتركة والمحتويات المتنوعة.

ه- تعدد الأدلة والمظاهر الملموسة وغير الملموسة المفسرة للمناهج الدراسية في الدراسات التربوية المقارنة، وقد تتضمن هذه الأدلة: الوثائق السياسية والتربوية، والأوراق الأكاديمية، والكتب والدفاتر المدرسية، وغيرها من الأدلة التي يمكن أن ترصد ما تحدثه المناهج الدراسية من تغيير وتأثير في مخرجات التعليم.

وعلى الرغم من معالجة الباحثين في الدراسات التربوية المقارنة للقطات جزئية تغطي بعض جوانب أو سمات المنهج الدراسي، إلا أن قيمتها العلمية والتطبيقية الرصينة تظهر من خلال التحليل المقارن متعدد المستويات، وما تضيفه من تفسيرات للطبيعة المركبة والرؤى المتنوعة للمنهج الدراسي ، وكذلك علاقات التأثير المتبادل بين التعليم.

(ثالثًا) تطوير مناهج التعليم العام في مصر: نموذج مقترح

تتطلب الإفادة من المقاربات النظرية لمقارنة المناهج الدراسية، وتوظيف الخبرات الأجنبية لتطوير مناهج التعليم العام في مصر، سواء بشكل عام أو في بعض سماتها -ابتداءً- تحديد السياقات الجوهرية (المؤسسية والقومية والعالمية)، التي تستدعي تطوير أو إصلاح المناهج الدراسية، حيث يعرض الجدول التالي أهم المبررات التي قد تدفع وزارة التربية والتعليم في مصر على تطوير المناهج بمراحل التعليم العام.

جدول رقم (١)

المبررات الجوهرية لتطوير المناهج الدراسية(٥١).

م	المستويات	القضايا	المبررات
١-	السياق المؤسسي	١- المنهج والممارسات بالفصل الدراسي	أ- النقد الموجه للمنهج ذاته من حيث: ▪ تقادم المنهج وتقليديته. ▪ الحشو الزائد. ▪ نقص الترابط في/ عبر الموضوعات والصفوف الدراسية. ب- تعارض المنهج مع : ▪ حاجات المتعلمين المتجددة. ▪ المداخل الجديدة للتدريس.
		٢- المنهج ونظام التعليم	أ- الحاجة إلى تعديل المنهج نظرًا للتغيير الحادث في: ▪ بنية النظام التعليمي. ▪ مداخل وأساليب الرقابة على النظام التعليمي. ب- الحاجة إلى تحسين المخرجات الأكاديمية وتحقيق الجودة التعليمية.
٢-	السياق السياسي: المجتمع القومي	١- المنهج ومعالجته لقضايا اجتماعية معينة	أ- التعارض بين الواقع التعليمي والواقع الاجتماعي للمتعلمين. ب- التوقعات لحل مشكلات معينة (كالبطالة)من خلال تغيير المحتوى التعليمي.
		٢- المنهج والتطور الاجتماعي	أ- الحاجة إلى تغيير المنهج استجابة لتغييرات جوهرية حادثة (اجتماعيًا، اقتصاديًا، سياسيًا، ثقافيًا). ب- الحاجة إلى تغيير المحتوى التعليمي لمساندة التنمية القومية.
٣-	السياق السياسي: المجتمع العالمي	١- العولمة	أ- البيئة الاجتماعية العالمية الجديدة المشتركة لكل الدول. ب- المشكلات العالمية (كالصحة والبيئة).
		٢- التكيف القومي مع التطور العالمي	الحاجة إلى تغيير المناهج من أجل التفاعل مع: ▪ الأسواق العالمية. ▪ الاتصالات العالمية. ▪ الثقافة العالمية.
		٣- التبادل والتكامل الدولي	الحاجة إلى تغيير المنهج لتحقيق المتطلبات الأساسية اللازمة لـ: ▪ التبادل عبر القومي. ▪ التكامل من خلال شبكات من الدول القومية.

ويتبين من الجدول السابق تنوع المبررات الجوهرية لتطوير المناهج الدراسية في مصر؛نظرًا لتعدد وتنوع السياقات (الإجرائية والقومية والعالمية)،

كما أن الحديث عن إصلاح المناهج الدراسية قد يفضي إلى تحقيق المنفعة والتوجيه الذاتي للمتعلمين، والتنمية المجتمعية، ودعم دور ومكانة الدولة القومية في السياق العالمي؛ تحقيقًا لمبدأي: التنافسية، والاعتماد المتبادل بين دول وأقاليم العالم.

وفي ضوء تحديد المبررات الجوهرية التي تستدعي إصلاح أو تطوير كلي أو جزئي في المناهج المصرية، يقدم البحث نموذجًا مقترحًا لتطوير مناهج التعليم العام في مصر يتضمن المحاور التالية:

- منطلقات النموذج المقترح.
- أهداف النموذج المقترح.
- ملامح النموذج المقترح.
- ضمانات نجاح النموذج المقترح.

ويمكن عرض المحاور السابقة تفصيلاً على النحو التالي:

(١)منطلقات نظرية للنموذج المقترح:

وتشتق المنطلقات النظرية للنموذج المقترح من دراسة وتحليل الأدبيات والمقاربات النظرية لمعالجة المناهج الدراسية وفقًا للمنظور المقارن، وتشمل هذه المنطلقات ما يلي:

أ- الارتباطية: وتعني العمليات التي من شأنها تحقيق التقارب بين السياسات المنهجية على المستوى الأكبر Macro (ممثلاً في وزارة التربية والتعليم)، والممارسات المنهجية على المستوى الأصغر Micro (ويعبر عن المؤسسات التعليمية)؛ حيث يفرض تعدد مستويات التحليل المقارن للمناهج الدراسية توظيف مفهوم تنظيم المنهج "الذي لا يتضمن عمليات تحديد سياسات ومحتوى منهج ما فقط، ولكن يتضمن أيضًا العمليات التي يتم من خلالها تحويل سياسات المناهج إلى –المعنيين– من يضعونها في سياق الممارسة"(٥٢).

ب-المفاهيمية: حيث تجاوز صياغة تعريفات إجرائية محددة للمنهج الدراسي ، وإتاحة مساحات من المعنى لما قد يتضمنه مفهوم المنهج من رؤى وقيم وأفكار وأدلة تعكس تعدد مكوناته وعملياته من ناحية، وتعدد وتنوع مستويات المهتمين بالشأن التربوي من ناحية أخرى.

ج- السياقية: لاستخدام وتوظيف الأدلة حول المقارنات النظامية لإصلاح وتطوير المناهج الدراسية في سياقات وثقافات متنوعة؛ بحثًا عن أوجه الشبه بين هذه السياقات والتوصل إلى مبادئ عامة تحقق الرؤية العالمية المشتركة للتعليم، ومناهج تعليمية متنوعة من سياق مجتمعي لآخر.

د- المستقبلية: فعلى الرغم من أن المناهج الدراسية تُدرس وتوجه في سياق الحاضر والواقع، إلا أنها تتسم في الوقت نفسه بوضوح الرؤية حول قيم وأهداف الأجيال القادمة من المتعلمين clear perspective on the future.

هـ- التكاملية: حيث تسهم المناهج الدراسية في بناء الهوية الفردية/ الجماعية، وتحقيق التكامل بين "الثقافة ممثلة في التعليم والعادات والعلاقات التي تشكل وتكون رؤية المجتمع لذاته وللعالم وللتربية، والذات (self) والمعبرة عن كيفية اكتساب كل متعلم/ إنسان لهويته المعبرة عن رؤيته المتفردة للعالم الذي يعيش فيه"(٥٣).

و- التعلمية: وتعني تبني المناهج الدراسية لمفهوم التعلم مدى الحياة، وما يرتبط بهذا المفهوم من توظيف أنماط وأساليب للتعلم تتنوع وفقًا لإمكانات وقدرات المتعلمين، وتحقق التكامل (إلكترونيًا، وتنظيميًا، واجتماعيًا) بين عملية التعلم في السياقات المدرسية (الرسمية) والسياقات اللامدرسية.

ز- المجتمعية: لعمليات إنتاج/ اختيار المعارف المنهجية من خلال التفاعل بين الباحثين والأكاديميين وصانعي القرار التعليمي والممارسين.

(٢)أهداف النموذج المقترح:

يسعى النموذج المقترح لتطوير مناهج التعليم العام في مصر إلى تحقيق الأهداف التالية:

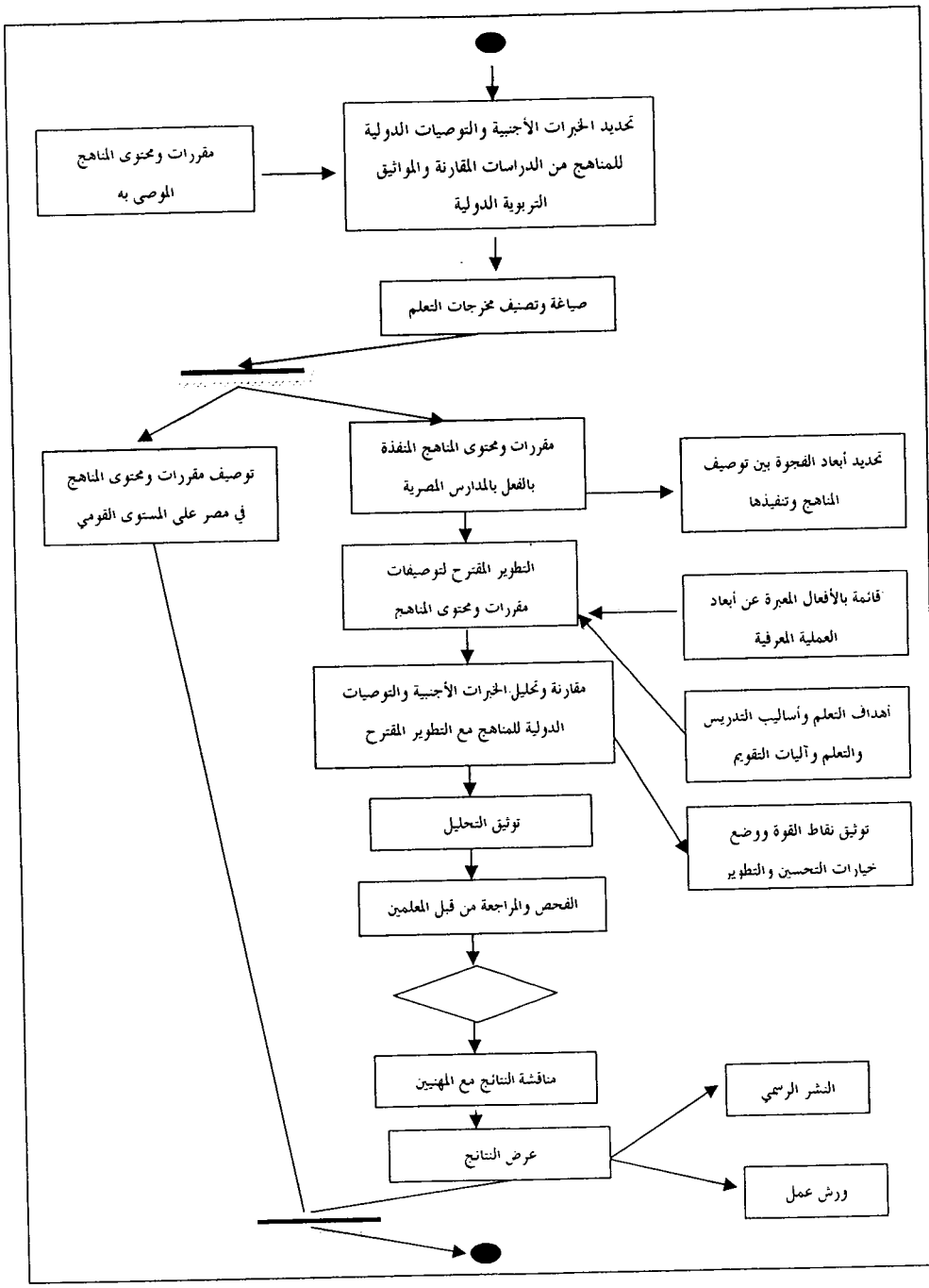
أ- تحقيق المواءمة الثقافية cultural fit، يتم استعارته من تطبيقات وخبرات عالمية ناجحة لتطوير مناهج التعليم العام في مصر.

ب-تحقيق الارتباط والرؤية المشتركة بين المستويات (القومية والمحلية والإجرائية)، المنوط بها تطوير وإصلاح مناهج التعليم العام في مصر وتطبيقاته، من خلال ممارسات تربوية/ تعليمية واقعية ومتنوعة.

ج- الإسهام في تحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم في مصر، والمستندة على ستة محاور أساسية، من بينها: "مناهج ترتكز على التعلم النشط، وترتبط باحتياجات الواقع المحلي، وتدعم التفكير العلمي، وحل المشكلات، والتعلم مدى الحياة، وقيم المواطنة في مجتمع المعرفة"(٥٤).

(٣)ملامح النموذج المقترح:

في ضوء ما تم التوصل إليه من منطلقات لمعالجة المناهج الدراسية وفقًا للمنظور المقارن، وتحقيقًا للأهداف سابق الإشارة إليها، تتحدد ملامح النموذج المقترح لتطوير مناهج التعليم العام في مصر من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (٢) ملامح النموذج المقترح لتطوير مناهج التعليم العام في مصر[٥٥].

ويتبين من الشكل السابق ملامح النموذج المقترح لتطوير مناهج التعليم العام في مصر، وفي ضوء المدخل القائم على التصميم، يمكن القول إن التطبيق الفعال لهذا النموذج المقترح يتطلب التأكيد على أبعاد ثلاثة، هي:

أ- المشكلة: وتعبر عن أوجه القصور التي قد تحول دون التطبيق الناجح للنموذج المقترح؛ الناتجة عن الفجوة بين توصيف المناهج على مستوى وزارة التربية والتعليم، وما يتم تنفيذه فعليًا من هذا التوصيف في المدارس المصرية بمختلف مراحلها التعليمية وصفوفها الدراسية. وتتمثل هذه الأبعاد فيما يلي:

١- ضعف التواصل بين مراكز صنع القرار التربوي/ المناهجي على المستوى القومي (وزارة التربية والتعليم)، والمهيمنة بالشأن التربوي على المستوى المحلي/ الإجرائي (إدارات التعليم- المدارس).

٢- ضعف الاهتمام بتقديم مناهج تعليمية عالية الجودة تحقق مستويات متقدمة بمعايير الإنجاز التعليمي الدولي ومعايير الهيئة القومية المصرية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

٣- ضعف الترابط المنطقي بين مناهج التعليم العام في مصر أفقيًا على مستوى الصفوف الدراسية، ورأسيًا على مستوى المراحل التعليمية، نظرًا لغياب الاستقرار النسبي للبنية التنظيمية للصفوف الدراسية من جانب، وافتقار محاولات التطوير إلى النظرة الكلية الشمولية من جانب آخر.

٤- وجود فجوة بين ما تقدمه المناهج الدراسية في مصر من معارف ومهارات واتجاهات، والمتطلبات المتجددة والمتنوعة للمجتمع المصري، خاصة ما يتعلق منها باحتياجات سوق العمل من توصيف مغاير للمهن والوظائف عالميًا، ومناهج التعليم المنفذة بالفعل بالمدارس المصرية.

ب- السياق: ويرتبط بالمتطلبات المستقبلية للسياق المناهجي الملائم لتطبيق النموذج المقترح، والتي تتمثل في:

١- اعتماد آليات تصميم وتنظيم مناهج التعليم العام في مصر، وتوظيفها في تحديد سياسات ومحتوى هذه المناهج، وتحويلها إلى ممارسات إجرائية في الفصول الدراسية المصرية.

وبالإفادة من السياق التطبيقي لمقارنة المناهج الدراسية الذي عرضه البحث من قبل، يمكن تحديد أهم هذه الآليات في "سياسة تحديد المناهج، والتي تحدد مهام المشاركين في عملية صناعة قرارات وأهداف ومحتويات التعليم- الوثائق المنهجية الرسمية، والتي تضم البنية الداخلية والمحتويات الأساسية للمناهج- الرقابة على دورة الكتاب المدرسي كأحد أهم الوسائل المعبرة عن أهداف ومحتويات التعليم- نظم تربية المعلم قبل وأثناء الخدمة- نظام الإشراف/ التقييم على التعليم، كآلية أساسية في تنظيم العلاقة بين المناهج الرسمية المقترحة والمناهج المطبقة بالفعل- المشروعات التعليمية على مستوى المؤسسات التعليمية- الدفاتر والملفات المدرسية- خطط التدريس والجداول الزمنية وما يعده المعلم من وثائق"(٥٦).

٢-تبني منظومة معرفية لمناهج التعليم العام في مصر تعبر عن التكنولوجيا المعلوماتية لمجتمع التعلم، وتستجيب للسمات المجتمعية الجديدة لعملية إنتاج المعرفة؛ حيث تضم المنظومة المعرفية "عدة موضوعات أساسية، مثل: فنون اللغة واللغات العالمية والفنون والرياضيات والاقتصاديات والعلوم والجغرافيا والتاريخ ونظم الحكم والتربية المدنية، وموضوعات تعبر عن طبيعة ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، مثل: الوعي العالمي ومحو الأمية المالية والاقتصادية والاستثمارية، ومحو الأمية المدنية، ومحو الأمية الصحية. ويرتبط بهذه المنظومة المعرفية إكساب المتعلمين مهارات التجديد والتعلم والتعامل مع المعلومات والوسائط التكنولوجية، فضلاً عن المهارات المهنية والحياتية"(٥٧).

٣-توظيف أنماط وأساليب التعلم الإبداعي والذي يحقق "الارتباط بين الحاجات الآنية والمستقبلية للمتعلمين، وامتلاك المعرفة وإضفاء ذاتية المتعلم على ما يكتسبه من معارف بما يحقق شخصيته المتفردة، والزقابة الداخلية لعملية التعلم؛

وتعني أن للمتعلم دافعيته الذاتية نحو عملية التعلم وليس من خلال عوامل خارجية توجهه نحو أداء معين، وأخيرًا التجديد والتغير الفارق الذي يحدثه التعلم في ذات المتعلم كإتقان مهارة جديدة أو اكتساب رؤية جديدة حول موضوع أو ظاهرة معينة"(٥٨).

ج- الحل: ويعبر عن الإجراءات والممارسات التي يكفل التحول في المناهج الدراسية الحالية نحو النموذج المقترح المستقبلي لتطوير مناهج التعليم العام في مصر؛ وذلك بالإفادة من أوجه الشبه والاتفاق والموجهات العامة المستخلصة من التطبيقات والخبرات الأجنبية والمعايير والتوصيات العالمية في هذا الشأن، مع الأخذ في الاعتبار والأيديولوجية والثقافة المجتمعية المصرية، وما يمر به المجتمع المصري الآن من تحولات جذرية في مجالاته شتى.

(٤) ضمانات نجاح النموذج المقترح:

انطلاقًا من أن تطوير المناهج الدراسية سيظل دومًا يعمل في طور التقدم المستمر، يضع البحث مجموعة من الضمانات لنجاح النموذج المقترح كخطوة أولى يليها مزيد من البحوث والدراسات لإصلاح وتطوير مناهج التعليم العام في مصر في ضوء تجدد المعرفة وتغير احتياجات المتعلمين، ويمكن عرض ضمانات النجاح التالية:

أ- نظرًا لما يمر به المجتمع المصري من تغيرات فارقة والتي تفرض رؤية مغايرة للمشهد التعليمي لها؛ لذا يقترح أن يتم تطوير مناهج التعليم العام في مصر في ضوء الجمع بين إعادة البنيوية الاجتماعية، والتي تسمح بإحداث التغيير الاجتماعي ودعم المتعلمين لإيجاد مجتمع أفضل من خلال إسهامهم في حل مشكلات المجتمع المصري الجوهرية والتعددية المعرفية استجابة للتغيير والتجديد التكنولوجي المتسارع وانعكاسه على الاتجاهات المعاصرة للتمدرس، وتوظيف هذه الاتجاهات بمناهج التعليم العام في مصر وخاصة البنية المعرفية للمنهج وأنماط وأساليب التعلم المستخدمة.

ب-الإفادة في تطوير مناهج التعليم العام في مصر من التطبيقات والخبرات الأجنبية التي تبنت سيناريو التطوير الذي يجمع بين التغيير والإجماع؛ لتركيزه على بناء هوية قومية تسمح بالتفاعل مع الأنماط العالمية للمؤسسات التعليمية، خاصة توفير تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في المدارس المصرية، وكذلك الإفادة من الخبرات الأجنبية (مثل: كندا، وأستراليا) التي تبنت سيناريو التطوير الذي يجمع بين الإجماع والرقابة، والذي يؤكد على الإصلاحات اللامركزية للتعليم وتنامي مسؤولية المدارس عن تطوير المناهج الدراسية كأحد الوسائل لزيادة الاحتفاظ بالمتعلمين لمدة أطول في التعليم وإعدادهم لمجتمع القرن الحادي والعشرين. وتجدر الإشارة إلى أن استيعاب الخبرات الأجنبية في تطوير مناهج التعليم العام في مصر يتطلب استخدام "حجر رشيد التعليمي" ليس فقط في الكشف عن رموز السياقات والقوى الاجتماعية لهذه الخبرات ولكن أيضًا لفك شفرات ورموز المجتمع المصري في سياقه الثوري المغاير.

ج- تقويم ومراجعة الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر لتحديد الإيجابيات ونقاط القوة، خاصة فيما يتعلق بإصلاح وتطوير المناهج الدراسية لتكون أحد معايير تطوير المناهج مستقبلاً.

د- تفعيل دور الوحدات التدريبية بالمدارس المصرية لتدريب المعلمين على:

١- تفسير وتحقيق أهداف التعلم بما يتفق وخبرات وقدرات كل متعلم.

٢- استيعاب الرؤية الجديدة للمناهج الدراسية التي تتجاوز تدريس قوالب معرفية جامدة -من خلال موضوعات ومقررات المنهج- محددة بجداول زمنية وأساليب تقليدية للتدريس، إلى الوعي بالمنهج التعليمي كإطار فكري يوجه المعلمين ويساندهم في تنمية القدرات والمهارات واحترام الاهتمامات الطبيعية لكل متعلم.

هـ- في ضوء الوعي بالمنهج التعليمي كإطار فكري، يقترح أن يتوفر للمعلمين والمتعلمين على حد سواء مدى من الحرية لاختيار ودراسة موضوعات منهجية معينة في نطاق مجالات معرفية أوسع، ويتفق ذلك مع توجه وزارة التربية والتعليم لتطبيق ما يعرف بـ(المنهج المرن) "والذي يقوم -إلى جانب المكون القومي- على مكون محلي ينفذ من خلال الإدارة المحلية والمدرسية، وفقًا لخطة المنهج والمعايير القومية للتعليم واستجابة لاحتياجات البيئة المحلية، مع التطوير مستقبلاً لتلبية احتياجات الفروق الفردية بين التلاميذ على مستوى المدرسة"(٥٩).

و- تبني آليات للربط الفعلي بين المسؤولين عن السياسات المنهجية على مستوى وزارة التربية والتعليم والممارسين لهذه السياسات على المستوى المحلي والمؤسسي للاتفاق على نقاط الالتقاء فيما بين:

١- أهداف مخرجات التعلم من ناحية، وطرق وأساليب التعلم والتدريس بالفصول الدراسية من ناحية أخرى.

٢- أهداف مخرجات التعلم في سياقها الرسمي (المدرسة) والسياقات اللامدرسية الأخرى.

٣- الممارسات التربوية على مستوى المدرسة والممارسات التربوية المجتمعية.

٤- تطوير مناهج التعليم العام والإصلاحات المدرسية وتدريب المعلمين.

٥- الترابط الأفقي (الصفوف الدراسية) والرأسي (المراحل التعليمية) بين مقررات ومحتوى وموضوعات المناهج.

٦- المعارف النظرية والممارسات والتطبيقات.

٧- البنية المعرفية لمناهج التعليم والتعلم مدى الحياة.

٨- معايير وأساليب التقويم الكمي والنوعي.

ويؤكد البحث على أن تحديد الفاعلين المؤثرين في تبني هذه الآليات وتحويلها إلى ممارسات فعلية بالمدارس المصرية على المستويات (القومي، والمحلي، والمدرسي) يمثل العامل الأساسي في نجاح تطبيق النموذج المقترح لتطوير مناهج التعليم العام في مصر.

وينقسم الفاعلون المؤثرون إلى ثلاث فئات، كل فئة منهم تمثل كيانات مستقلة، وهذه الكيانات الثلاثة هي(٦٠):

الفئة الأولى: الكيانات التربوية المشكلة خارج المدرسة وتتحدث عن المدرسةinstruments created outside the school and about the school، ويمثلها الباحثون والأكاديميون.

وتتضمن هذه الكيانات التربوية في مصر أعضاء هيئة التدريس بالأقسام المتخصصة بكليات التربية، ومراكز البحث التربوي والمتمثلة في المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، والمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ومركز تطوير المناهج، بالإضافة إلى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

الفئة الثانية: الكيانات المشكلة خارج المدرسة ولكن من أجل المدرسة instruments created outside the school but for the school، ويمثلها صناع القرار التربوي في مصر.

وتتضمن هذه الكيانات وزارة التربية والتعليم وما يتبعها من قطاعات وإدارات مركزية مسؤولة عن مناهج المراحل المختلفة للتعليم العام في مصر، وكذلك قطاع الكتب الدراسية ومركز التطوير التكنولوجي بالوزارة.

الفئة الثالثة: الكيانات المشكلة بداخل المدرسة ومن أجل المدرسة instruments created within the school and for the school، ويمثلها الممارسون للعمل التعليمي والإداري بالمدارس المصرية.

وتتضمن هذه الكيانات تلاميذ المدرسة والمعلمين والإداريين وبصفة خاصة مديري المدارس المصرية.

ز- وحتى تستجيب المدرسة المصرية لاحتياجات التعلم والفروق الفردية بين التلاميذ، يقترح أن يتم توفير التمويل الكافي -خاصة على المستوى المحلي- لتتمكن إدارة المدرسة من القيام بدورها الفاعل في:

١- توفير البنية التحتية المناسبة، خاصة وسائط التكنولوجيا والبرمجيات الخاصة بموضوعات المناهج وأنماط ونظم إدارة العملية التعليمية بالفصول الدراسية ووسائل التقويم المتنوعة.

٢- نظم الدعم والمساندة التعليمية والتقنية للمعلمين.

٣- التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة المصرية (الهيئة الإدارية) لاكتساب كفايات استخدام التكنولوجية ووسائط المعلومات.

ح- وتجدر الإشارة إلى الدور الذي يمكن أن يلعبه مديرو المدارس المصرية في بداية عمليات تطبيق المناهج الدراسية المطورة بالمدرسة. ويؤكد ذلك "تزايد أهمية دور مدير المدرسة في تقديم ما يطلق عليه (الدعم الحسي sensegiving)؛ لمساعدة المعلمين في تفسير المعلومات الجديدة أو متطلبات البيئة المحيطة بالمدرسة؛ مما ينتج عنه ما يسمى بـ(تكوين الحس الجمعي collective sensemaking) بين المعلمين بالمدرسة - والذي ينتج من عمل المعلمين معًا وتعلمهم من بعضهم البعض؛ ومن ثم تفسير أي تغيرات حادثة في سياق ممارساتهم التربوية بشكل جمعي- كأداة قوية وفعالة للفهم الجمعي للأفكار الجديدة المطروحة في المناهج الدراسية المطورة"(٦١).

ط- تبني الباحثين والأكاديميين بالأقسام المتخصصة بكليات التربية والمراكز والهيئات البحثية التربوية -خاصة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية والمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي- أجندة بحثية جديدة للدراسات التربوية المقارنة للمناهج الدراسية اتساقا مع الرؤية الجديدة لعلم التربية المقارنة، التي تتجاوز الاهتمام التقليدي بنظم التعليم إلى السعي نحو فهم أفضل لمفهوم التعلم وأنماطه وعملياته، وما ينشأ عن ذلك من تحليلات وتفسيرات مغايرة لأهداف التعليم في العالم المعاصر.

وأخيرًا، ينبغي إعادة التأكيد على أن ذلك النموذج وغيره من الرؤى والنماذج التطويرية -التي ظهرت من قبل، والتي يمكن أن تظهر من بعد- لن تتمكن من تحقيق ما تسعى إليه من أهداف ومقترحات، وما تتوقعه من مخرجات مستقبلية، دونما أن يتوافر لها الدعم والتبني السياسي، وتوفير التمويل المادي المناسب، وحشد الرأي العام خلف هذه الرؤى والنماذج التطويرية، بما يدفع المجتمع المصري؛ لتعزيز تلك الرؤى والنماذج ودعمها من جهة، وإقامة شراكات قوية وحقيقية بين الأطراف ذات العلاقة من جهة أخرى.

يضاف إلى ذلك -بل ولا يقل أهمية عنه- ضرورة توافر قناعة داخلية، وإيمان صادق من قبل القائمين والعاملين بأهمية تلك الرؤى والنماذج، وما قد تحققه من تقدم مجتمعي وحضاري، ومن عمليات تمدرس متميزة وفعالة.

قائمة الهوامش

([1]) Bob Adamson And Paul Morris "Compring Curricula", In: Mark Bray And Others (Eds.), **Comparative Education Research: Approaches And Methods**, (New York: Springer, January 2007), P. 281.

([2])Robert Fiala, "Educational Ideology And The School Curriculum", In: Aaron Benavot And Other (Eds.), **School Knowledge In Comparative And Historical Perspective: Changing Curricula In Primary And Secondary Education, CERC Studies In Comparative Education (18),** (New York: Springer, 2007), P.22.

([3])Patricia Broadfoot, "Time For A Scientific Revolution? From Comparative Education To Comparative Learnology", In: R. Cowen And A. M. Kazomias (Eds.), **International Handbook Of Comparative Education**, (New York: Springer, 2009), P.1265.

([4])**Ibid.**, P.1265.

([5])**Ibid.**, P.1252

([6])Bob Adamson And Paul Morris, **Op.Cit.**, P.281.

([7])T.Neville Postlethmaite And Frederick Leung, "Comparing Education Achievement", In: Mark Bray And Others (Eds.), **Comparative Education Research: Approaches And Methods**, (New York: Springer, January 2007), P.239.

(٨) وزارة التربية والتعليم، **الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠٠٧-٢٠٠٨/ ٢٠١١- ٢٠١٢**، (القاهرة: وزارة التربية والتعليم، مايو ٢٠٠٨)، ص٨٨.

(٩) المرجع السابق، ص٨٨.

([10])Tom Bently, "Innovation And Diffusion As A Theory Of Change", **International Handbook Of Educational Change**, (New York: Springer, 2010), P.32.

([11])Michael W. Apple, "The Emerging Politics Of Curriculum Reform: Technology, Knowledge And Power In Homeschooling", **International Handbook Of Educational Change**, (New York: Springer, 2010), P.913.

([12])Tracy Hall And Missy Mengel, **Curriculum Based Evaluations: Effective Classroom Practices Report**, (U. S. A: The National Center On Accessing The General Curriculum, June 2002), P.2.

([13])Simon Marginson And Marcela Mollis, "Comparing National Education Systems In The Global Era", **Australian Universities Review**, Vol.2, 2007- 2008, P.53.

([14])T. Neville Postlethwaite And Frederick Leung, **Op. Cit.**, P.216.

([15])Mortis Rosenmund, "The Current Discourse On Curriculum Change: A Comparative Analysis Of National Reports On Education", In: Aaron Benavot And Other (Eds.), **School Knowledge In Comparative And Historical Perspective: Changing Curricula In Primary And Secondary Education, CERC Studies In Comparative Education (18),** (New York: Springer, 2007), P.173.

([16])Comparative Education French Society (AFEC), **International And Interdisciplinary Conference: Comparative Approach To Traditions And Modernities- Which Meeting Points Between The East And The West, The South And The North?** Alexandria: Comparative Education French Society, 28th To 31st October 2007, P.3.

(١٧) فتحي يونس وآخرون، **المناهج: الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير**، (القاهرة: دار الفكر، ٢٠٠٤م)، ص ص٣٠٥- ٣٠٦.

(١٨) يرجى الرجوع إلى:

- وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر٢٠٠٧- ٢٠٠٨/ ٢٠١١- ٢٠١٢، **مرجع سابق**، ص ص١٣٣، ٢٠٦.

- محمد عزت عبد الموجود، "مناهج المستقبل"، **المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية**، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٦- ٢٧يوليو٢٠٠٥، ص١٨٥.

- مجلس الشعب، **تقرير لجنة التعليم والبحث العلمي عن نظام الثانوية العامة- التقرير الثالث**، (القاهرة: مجلس الشعب، مايو ٢٠١٠)، ص١٠.

([19])R. Burke And Anthony J.Onwuegbugie, "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come", **Educational Researcher,** Vol.33, No.7, October 2004, P.15.

([20])The Design- Based Research Collective, "Design- Based Research: An Emerging Paradigm For Educational Inquiry", **Educational Researcher**, Vol.32, No.1, January/ February 2003, P.6.

([21])Mohamed A.Gharawi And Others, "Issuse And Strategies Conducting Cross-National E- Government Comparative Research" Paper Presented At **The 3rd International Conference: Theory And Practice Of Electronic Governance**, Bogta, Colombia, November 10-13, 2009, PP. 1-2

([22])Andreas M. Kazamias, "An Educational Knowledge A Neglected Theme In Comparative Education", In: **International Handbook Of Education Change**, (New York: Springer, 2010), P.804.

([23])**Ibid.,** P.807.

([24])Maria Jose Garcia Ruis, "Implications Of The New Social Characteristics Of Knowledge Production", In: Dimitris Matheou (Ed.), **Changing Educational Landscapes: Educational Policies, Schooling Systems And Higher Education- A Comparative Perspective**, (New York: Springer, 2010), PP.49-51.

([25])Commission Of The European Communities, **Tomards More Knowledge- Based Policy And Practice In Education And Training**, (Brussels: Commission Staff Working Document, 2007), PP.6-10.

([26])The Commonwealth Of Learning, **Curriculum Theory- Design And Assessment**, (Canda: The Commonwealth Of Learning, October 2005), PP.10-11.

([27])Marie- Laure Mimoun- Sorel, "Learning To Be For Tomorrow's Schools: A

Transcultural Dimension Into Teaching" In: Joseph Zajda (Ed.), **Global Pedagogies-Schooling For The Future**, (New York: Springer, 2010), Pp.183-194.

([28])Nancy Law And Others, "Study Design And Methodology", In: N. Law Et Al (Eds.), **Pedagogy And Ict Use In Schools Around The World**, (China: Comparative Education Research Centre, 2008), P.18.

([29])Directorate For Education, **Starting Strong Curricula And Pedagogies In Early Childhood Education And Care: Five Curriculum Outline**, (Paris: Oecd, March 2004), PP.26-28.

([30])T. Neville Postlethwaite And Fredrick Leung, **Op.Cit.**,P.215

([31])Collin J.March And George Willis, **Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues**, (N.J: Merrill Englewood Cliffs, 1995), P.265.

([32])Bob Adamson And Paul Morris, **Op.Cit.**, Pp.268-269.

([33])Refer To:

- Nancy Law And Others, **Educational Innovations Beyond Technology: Nuturing Leadership And Establishing Learning Organizations**, (New York: Springer Science+ Business Media, 2011), PP.30,62.

- Angeline M. Barrett And Leon Tikly, "Establishing Quality: Research Priorities And Approaches In The Global Era", In: Dimitris Matheou (Ed.), **Changing Educational Landscapes: Educational Policies, Schooling Systems And Higher Education- A Comparative Perspective**, (New York: Springer, 2010), P.62

([34])T.Neville Postlethwaite And Fredrick Leung, **Op.Cit.**, P.222.

([35])**Ibid.**, P.223.

([36])Aaron Benavot And Nhung Troung (Eds.), "Introduction", **School Knowledge In Comparative And Historical Perspective: Changing Curricula In Primary And Secondary Education, CERC Studies In Comparative Education (18),** (New York: Springer, 2007), P.3.

([58])Geoff Troman And Bob Jeffrey, "Qualitative Data Analysis In Cross- Cultural Projects", **Comparative Education**, Vol.43, No.4, November 2007, P.517.

(٥٩) وزارة التربية والتعليم، سياسات التعليم: **تطوير المناهج**، بوابة المعرفة، متاح على الرابط:

Http://Knowledge.Com.Gov.Eg/Arabic/Devartment/

([60])Silvina Guirts, **Op.Cit.**, P.157.

([61])Karen Seashore Louis, "Better Schools Through Better Knowledge? New Undrestanding, New Uncertainty", In: Second International Handbook Of Educational Change, In: **International Handbook Of Educational Change**, (New York: Springer, 2010), P.19.