جامعة الإسكندرية
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

منهج مقترح في اللغة العربية للشهادة الثانوية الدولية

A proposed curriculum for the IGCSE First Language Arabic

دراسة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية
(المناهج، وطرق تدريس اللغة العربية)

مقدمة من الباحث
محمد سعيد إسماعيل الصاوي

إشراف

د/ محمود أحمد نحلة
أستاذ العلوم اللغوية
بكلية الآداب- جامعة الإسكندرية

د/ حسني عبد الباري عصر
أستاذ م. المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
بكلية التربية – جامعة الإسكندرية

مستخلص

العنوان: "منهج مقترح في اللغة العربية للشهادة الثانوية الدولية"
الدرجة: دكتوراه الفلسفة في التربية (المناهج، وطرق تدريس اللغة العربية)
الكلية: التربية. **الجامعة**: الإسكندرية **السنة**: ٢٠٠٨/٢٠٠٩
المشرفان:
أ.د/ محمود أحمد نحلة. أستاذ العلوم اللغوية، وكيل كلية الآداب للدراسات العليا، جامعة الإسكندرية.
د/ حسني عبد الباري عصر. أستاذ م. المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
الباحث: محمد سعيد إسماعيل الصاوي.
الدراسة: تضم الرسالة خمسة فصول، وأحد عشر ملحقا. شمل **الفصل الأول** مصادر مشكلة الدراسة ومنطلقاتها النظرية، ودراسة استطلاعية، ومصطلحات الدراسة، وأسئلتها، وحدودها، ومنهجها، وأدواتها.

و حوى **الفصل الثاني** دراسة أسس المنهج المقترح، وهي: الأساس الفلسفي، والأساس الاجتماعي، والأساس اللغوي، والأساس السيكولوجي.

و تضمن **الفصل الثالث** إجراءات جمع البيانات، وتصميم أدوات الدراسة، وضبطها، وتطبيقها، وتحليل نتائجها. تكونت الأدوات من:

١. اختبار تشخيص القدرات اللغوية للطلاب.
٢. دليل مقابلة شبه مقيدة عن "احتياجات الطلاب"
٣. دليل مقابلة شبه مقيدة عن "احتياجات المعلمين"
٤. استمارة احتياجات المعلمين.

و احتوى **الفصل الرابع** على مكونات المنهج: أهداف المنهج المقترح، ومصادر التعلم المقترحة، ومحتوى المنهج، ونشاطات التعلم المقترحة في داخل المدرسة وخارجها، وبيان التنظيم المقترح لمحتوى المنهج، وأساليب التقويم المقترحة.

وضم **الفصل الخامس** نتائج الدراسة وتوصياتها، والدراسات المقترحة، ومشروع الدراسة.

و تمثلت **الملاحق** في أحد عشر ملحقا: استبانة الدراسة الاستطلاعية، وأدوات الدراسة كما عرضت على المحكمين، وأسماء السادة المحكمين، والتحليل الكمي لاستجابات المعلمين، وأسماء المعلمين الذين استجابوا لأدوات الدراسة، وجداول تحليل مضمونات الامتحانات، و نماذج من كتابات الطلاب، وكتاب الطالب، وكراسة التدريبات، ودليل المعلم، ومعجم الدراسة.
وضمت الدراسة عشرةَ أشكال ، وخمسةً وعشرين جدولا، وملخصا بالعربية، وآخر بالإنجليزية.

المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	
المستخلص	١
المحتويات	٢
الفصل الأول: مشكلة الدراسة	٥
تمهيد	٦
مصادر مشكلة الدراسة	٦
مشكلة الدراسة	١٦
دراسة استطلاعية	١٧
مصطلحات الدراسة	١٩
أسئلة الدراسة	٢٠
حدود الدراسة	٢٢
منهج الدراسة	٢٣
أدوات الدراسة	٢٣
الفصل الثاني: أسس المنهج المقترح في تعليم اللغة العربية	٢٤
الأساس الأول: الأساس الفلسفي	٢٧
الأساس الثاني: الأساس الاجتماعي	٣٧
الأساس الثالث: الأساس اللغوي	٥٢
الأساس الرابع: الأساس السيكولوجي	٦٦
خلاصة الفصل الثاني	٧٩
الفصل الثالث: إجراءات جمع البيانات: إعداد أدواتها، وضبطها، وتطبيقها، ونتائجها	٨١
الإجراء الأول: تحليل محتوى امتحانات هيئة الامتحانات الدولية بجامعة كامبريدج	٨٢
الإجراء الثاني: تحليل محتوى امتحانات هيئة الامتحانات الدولية بجامعة لندن	٨٦
الإجراء الثالث: تحليل احتياجات الطلاب	٩٤
الإجراء الرابع: تحليل احتياجات المعلمين	١١٤
خلاصة الفصل الثالث	١٢٣
الفصل الرابع: مكونات المنهج المقترح	١٢٧
الأهداف العامة، والأهداف التعليمية للمنهج المقترح.	١٢٨
مصادر التعلم في المنهج المقترح.	١٤٥
محتوى المنهج المقترح.	١٤٧
نشاطات التعلم في المنهج المقترح.	١٥٠
التنظيم المقترح لمحتوى المنهج.	١٥٥
أساليب التقويم التكوينية والمرحلية والختامية.	١٦٨
خلاصة الفصل الرابع	١٧١

الموضوع	الصفحة
الفصل الخامس: نتائج الدراسة، و التوصيات، والبحوث المقترحة	**١٧٢**
مشروع الدراسة	**١٨٦**
مراجع	**١٨٨**
الملاحق	**١٩٩**
ملخص الدراسة بالعربية	**٦٤٤**
الملخص بالإنجليزية	**٦٤٨**
العنوان بالإنجليزية	**٦٥٣**

الأشكال والجداول

الشكل	الصفحة
شكل رقم (١) مصادر اشتقاق مشكلة الدراسة	٦
شكل رقم (٢) تطور أعداد الطلاب في أربعة أعوام	١٥
شكل رقم (٣) الاستخدامات المتعددة لمصطلح "المنهج"	١٩
شكل رقم (٤) تكامل الأسس التي يصمم بناء عليها المنهج	٢٦
شكل رقم (٥) تصور البنك الدولي عن إصلاح التعليم	٤٢
شكل رقم (٦) تكرارات فئات استجابات المعلمين	١١٦
شكل رقم (٧) نموذج تخطيطي لتصميم المنهج المقترح	١٥٦
شكل رقم (٨) دوائر الانتماء وأبعاد المنهج	١٥٨
شكل رقم (٩) إطار لوصف التمكن اللغوي الاتصالي	١٦١
شكل (١٠) تداخل المهارات الأربع وتوظيفها ضمن إطار ثقافي	١٦٢
الجدول	ص
جدول رقم (١) جدول إحصائي يقارن أداء الطلاب في مصر والعالم	١٣
جدول رقم (٢) استجابات المعلمين في الدراسة الاستطلاعية	١٨
جدول رقم (٣) أنماط النصوص في الامتحانات	٨٣
جدول رقم (٤) قوالب الكتابة	٨٣
جدول رقم (٥) القضايا المحورية للنصوص	٨٣
جدول رقم (٦) مصادر النصوص	٨٤
جدول رقم (٧) المختارات الشعرية	٨٤
جدول رقم (٨) مضمون أسئلة القراءة والكتابة الموجهة	ملحق
جدول رقم (٩) القواعد والاستعمال	رقم(٦)
جدول (١٠) أسئلة الكتابة الإبداعية	ص (٢٢١)
جدول (١١) محتوى الورقة الأولى من امتحانات لندن	٨٦
جدول (١٢) محتوى الورقة الثانية من امتحانات لندن	٨٨
جدول (١٣) بيانات تطبيق اختبار التشخيص	٩٩
جدول (١٤) فئات تقييم إجابات الطلاب	٩٩
جدول (١٥) رصد أخطاء الإملاء	١٠٠
جدول (١٦) أخطاء النحو لدى الطلاب	١٠٢
جدول (١٧) أكثر أسئلة الورقة الثالثة اختيارا	١٠٩
جدول (١٨) أخطاء كثر تكرارها في الإجابة عن سؤال النحو	١١٠
جدول (١٩) محاور استبانة المعلمين	١١٥

جدول (٢٠) القضايا والموضوعات الأكثر تفضيلا ١١٨
جدول (٢١) مصفوفة المنهج ١٤٨
جدول (٢٢) مقارنة ردود أفعال على محاولات المتعلم ١٥٤
جدول (٢٣) مقارنة خصائص الكبار في بيئة معينة وأخرى غير معينة على الابتكار ١٨٦
جدول (٢٤) خريطة الموديولات ١٦٤
جدول (٢٥) التوزيع الزمني المقترح لدراسة الموديولات ١٦٨

الملاحق

الملحق الصفحة

ملحق رقم (١) استبانة الدراسة الاستطلاعية ١٩٩
ملحق رقم (٢) أدوات الدراسة كما عرضت على المحكمين ٢٠١
ملحق رقم (٣) أسماء السادة المحكمين ٢١٦
ملحق رقم (٤) التحليل الكمي لاستجابات المعلمين ٢١٧
ملحق رقم (٥) أسماء المعلمين الذين استجابوا لأدوات الدراسة ٢٢١
ملحق رقم (٦) جداول تحليل مضمونات الامتحانات ٢٢١
ملحق رقم (٧) نماذج من كتابات الطلاب ٢٣٩
ملحق رقم (٨) كتاب الطالب ٢٤٩
ملحق رقم (٩) كراس التدريبات ٥٠٥
ملحق (١٠) دليل المعلم ٥٥٨
ملحق (١١) معجم الدراسة ٦٣٢

الفصل الأول

مشكلة الدراسة

- **تمهيد**
- **مصادر مشكلة الدراسة**
- **مشكلة الدراسة**
- **دراسة استطلاعية**
- **مصطلحات الدراسة**
- **أسئلة الدراسة**
- **حدود الدراسة**
- **منهج الدراسة**
- **أدوات الدراسة**

هدف هذا الفصل إلى تحديد مشكلة الدراسة و مصطلحاتها، وأسئلتها، وحدودها، ومنهجها، وأدواتها.
و فيما يأتي تفصيل ما سبق.

تمهيد

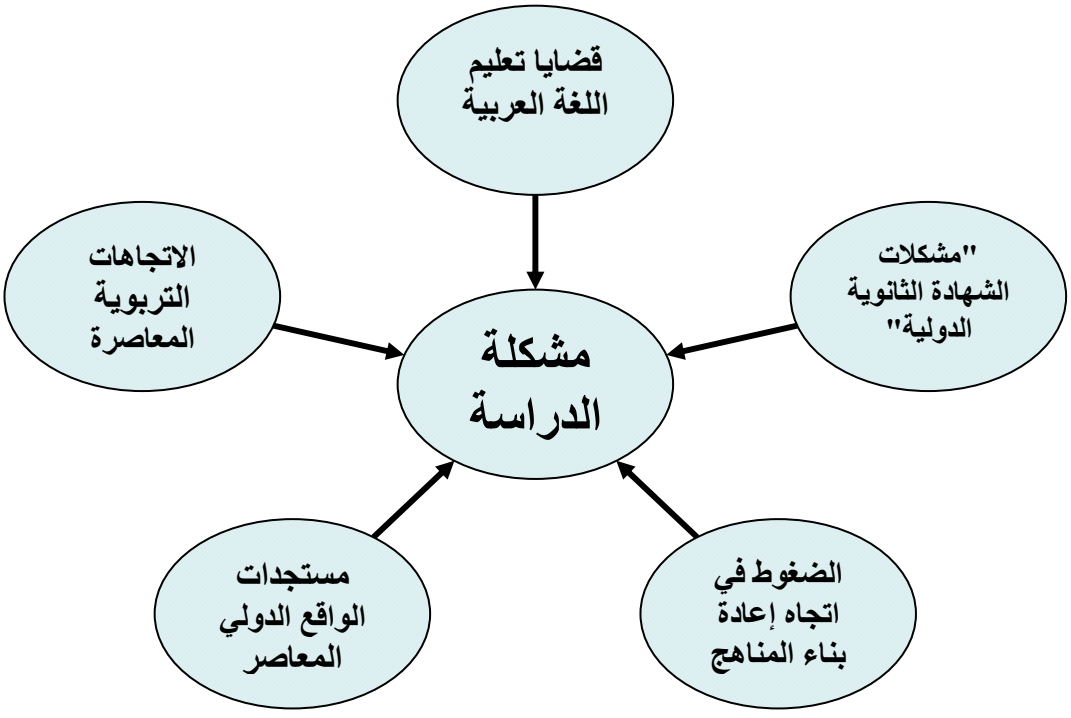
إن أعظم ضمان لمستقبلنا أن نشارك في صنعه. وإن مناهج التعليم لم تكن في حاجة إلى إعادة بنائها مثلما هي الحال في أيامنا الحاضرة. ولم تتعرض مناهج تعليم اللغة العربية للنقد بمثل الحدة والتواتر الذي تتعرض له في الحقبة الحالية. بل إن لغة العرب نفسها صارت مرمى للاتهامات بصورة غير مسبوقة. وفي مثل تلك الظروف تتطلع الدراسات العلمية إلى التربية ومناهجها، باحثة في إطارها عن علاج، بوصف التربية قوة، وبوصفها أداة المجتمع في هندسة بنيانه، وتشكيل حاضره ومستقبله.

مصادر مشكلة الدراسة

اشتقت مشكلة الدراسة المقترحة من مصادر متعددة، تعد مرتكزات وأسسا تنطلق منها، وهي:
قضايا تعليم اللغة العربية وتعلمها بوجه عام.

مستجدات الواقع الدولي المعاصر.

الضغوط في اتجاه إعادة بناء المناهج.
الاتجاهات التربوية المعاصرة.
واقع الميدان التربوي، وتحديدا: مشكلات الشهادة الثانوية الدولية.
والشكل الآتي يصور مصادر اشتقاق مشكلة الدراسة



شكل رقم (١) مصادر اشتقاق مشكلة الدراسة

وفيما يأتي تفصيل تلك المصادر السابقة:

أولا: قضايا اللغة العربية تعليما وتعلما:

تقع اللغة في مناهج التربية موقعا لا يشبهه موقع أي مجال معرفي من مجالات المناهج؛ لأنه بغير اللغة ما كان للإنسان أن يتعلم، وما كانت للثقافة والتاريخ والهوية أن توجد.(فريري ٢٠٠٥، ١٤٨) فلا يمكن مقارنة اللغة في المنهج بدراسة مقرر في التاريخ أو الكيمياء أو الموسيقى. ومن ثم فإن قضايا تعليم اللغة وتعلمها أعقد من أية محاولة لتبسيطها أو لعزل أحد العوامل والتحكم فيه، أو اعتبار أن هذا العامل نظام مستقل في حد ذاته. (أحمد المهدي، ١٩٩٩، ١١٦). كما أن تعقد الظاهرة اللغوية غير منفصل عن تعقد نظام التربية، وهو بدوره غير بعيد عن تعقد الظاهرة الإنسانية، بشكل لا يقارن بتعقد النظم الفيزيائية أو البيولوجية. (الراجحي ١٩٩٧، ص ص٩٥-٩٨) و (ستونير، ٢٠٠٥، ١٨)

وإذا كانت مناهج التعليم تضع على رأس غاياتها تمكين المتعلم من لغته، فإن تنمية القدرات اللغوية يتم في أثناء دراسة المقررات الدراسية كافة. (حسني عصر، ١٩٩٧، ص١٩، ص ٢٤) فليس التعلم اللغوي محدودا بوقت دروس اللغة العربية وحدها، وليس حكرا على "مقرر اللغة العربية" دون سائر المقررات. وإذا كان الأمر كذلك فلا معنى لتفتيت منظومة اللغة. فاللغة في حياتنا نظام كلي، ويُستخدم -إنتاجا وتلقيا- بشكلٍ كلي؛ فما من أحد يستمع إلى قصيدة أو خطبة وهو ناظر إلى مكونات النظام اللغوي: الصوتي والصرفي والمعجمي والنحوي والدلالي والتداولي، كلا على حدة. فإن تلك المكونات – حال انفصالها- هي من اهتمامات اللغويين، أو هي في حقيقة الأمر من صناعتهم. وقد صار معروفا اليوم أن تعلم اللغة وتعليمها شأن يختلف عن دراسة علوم اللغة. (Jack C. Richards& Theodore S. Rodgers, 2001, 1-16). وبشكل أخص، يختلف النحو التحليلي عن النحو التعليمي (براون، ١٩٩٤، ١٨١-١٨٢) فعمل اللغوي لا يتطابق بالضرورة مع عمل المعلم، وإن كان بين المجالين وثيق صلة. كما أننا عندما ننسب نتائج الامتحانات إلى مهارة بعينها كالاستماع، فإن عمليات الاستماع المتضمنة في الامتحانات تستدعي مهارات لغوية مركبة ومتعددة. (Caroline Woods, 2007, 3)

واللغة ليست حزمة من المعارف بل - هي من زاوية معينة - أداة تفكير وتواصل في المقام الأول. (MacAndrew and Lawday, 1999,3-6) واللغة -العربية تحديدا- من زاوية ثانية هي أكبر من كونها أداة للتواصل. إنها عنوان الهوية، وقرين الوعي بالذات الفردية والمجتمعية. فلو أمكن للعربي أن يتواصل بكفاءة من خلال لغة أجنبية –مهملا لغته العربية- فإنه يكون في الوقت نفسه قد أحدث خللا لا يُجبر في وعيه وإدراكه لهويته، وخصوصا عندما يقترن استعمال اللغات الأجنبية بازدراء العربية ومضموناتها الثقافية.

وغير كاف في حالة اللغة العربية أن يقال إن اللغة أداة اتصال؛ فلقد صار الاتصال بغير العربية متاحا وربما مفضلا لدى شرائح واسعة من المتعلمين. لكن الأجدر أن يقال مع هذا إن اللغة عنوان الهوية، وهي وثيقة الصلة بالوعي بالذات وبالمجتمع وبالثقافة. (يحيى الرخاوي،٢٠٠٣). و اللغة أيضا هي " المنظار الذي من خلاله يدرك الإنسان عالمه، وهي العامل الحاسم الذي شكل هوية هذا الإنسان، ويضفي على المجتمع طابعه الخاص " (نادر فرجاني، ٢٠٠٣، ١٢٠)

وقد يقال إن اللغات الوطنية لم تعد لها مكانتها التقليدية في مناهج التربية في حقبة العولمة. ولقد تطرق الحديث إلى ما يوصف بأنه "الثقافة العالمية" ومن ثم "اللغة العالمية". غير أن فكرة "الثقافة العالمية" قد برزت في صيغة السؤالين: هل يمكن أن توجد ثقافة عالمية؟ أو هل ينبغي أن توجد ثقافة عالمية؟ ولكن الأمر في رأي الباحثين يواجه مقاومة عميقة لفكرة الثقافة العالمية في ذاتها (كينج، ٢٠٠٥، ١٤٢). ونظرا إلى أن "النظام الثقافي" يتمثل في "أقصى درجات وضوحه وأهميته من خلال اللغة" (السابق، ٢٤) فإن منهج تعليم اللغة العربية لا يسعه الانسياق وراء مقولات عولمة اللغة وعولمة الثقافة.

ولكن - برغم ارتياب التربويين في مقاصد حديث عولمة الثقافة- فإن الاهتمام باللغة العربية وتطوير مناهجها ينبغي أن يتناغم و يندرج ضمن فكر إصلاح التعليم، بوصفه جانبا من جوانب الإصلاح الشامل سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا. (وثيقة الإسكندرية، ٢٠٠٤، ٢١-٢٢) و(نادر فرجاني، ٢٠٠٣، ١٢٠-١٢٦). ولن يكون بوسعنا أن نفهم حاضرنا، مثلما أننا لن نقدر على التخطيط لمستقبلنا، إذا كنا لا نفهم الماضي ونستوعب دروسه. كما أن إدراكنا لهويتنا يعتمد في جانب منه على شعورنا بأننا جزء من "تراث"، حتى وإن كان هذا التراث نفسه خاضعا للتطوير والتغير. فتأكيد الهوية وتطويرها وصونها من التفسخ يشكل "ضمانة أمان سيكولوجي تمدنا بالقوة الداخلية التي نحتاجها فرديا وجماعيا، حتى نواجه السرعة المتزايدة للتغير" (ستونير، ٢٠٠٥، ٢٣١) مع التحفظ على التعامل مع التراث على أنه تمجيد لبعض الأشخاص، أو تسويق للأوهام.

وفي مواجهة مقولات عولمة اللغة والثقافة، وما يصاحبها من تغييب الكيانات القومية، فإن الفصحى هي المستوى اللغوي الكفيل بالحفاظ على هذه الكيانات، ثقافيا على الأقل. وفي مثل هذه الأحوال فإن الفصحى تظل هي المستوى المستهدف في التربية اللغوية. وسواء أسُميت باللغة الفصيحة أو القياسية، فإن العربية ليست حالة فريدة بين لغات البشر؛ فلكل لغة مستويات للاستعمال، ولها أيضا لهجات فرعية مرتبطة بمجموعة فرعية من الناطقين بها. ففي الألمانية والفرنسية والإنجليزية لهجات فرعية، ومستويات غير قياسية للاستعمال، لا يعنى بها النظام التربوي. (رالف، ٢٠٠٠، ٥١٨-٥١٩) بل إن التعليم –لدى غير العرب- يأبى كل الإباء إدراج اللهجات المحلية في منظومة التعليم.

وفي مجال تعلم اللغات وتعليمها –ومن ثم حياتها أو موتها- يصح القول إن التعرض المنظم للنماذج اللغوية يحولها إلى محصول لغوي يدعم القدرات اللغوية للمتعلم، ويتبدّى في أدائه اللغوي. وفي ظرف العالمي الراهن فإن استخدام لغة ما يؤدي إلى تعلمها، كما يحميها من خطر الاندثار.(علي حبيش، ٢٠٠٥، ٢٢٨)
ويعي المتخصصون في مناهج تعليم اللغات أن تعليم اللغة وتعلمها لا يتم في فراغ، وإنما من خلال محتوى معرفي ثقافي. (Jack C. Richards& Theodore S. Rodgers, 2001, 204-207). وقد لا يكون هذا المحتوى المعرفي هو الهدف الأصيل للتعلم. فاللغة –في كل الأحوال- تؤدي وظائف في حياة الناطقين بها، ومن الأجدى أن تكون تلك الوظائف حقيقية authentic. (براون، ١٩٩٤، ٢٤٨-٢٥١) فتعليم اللغة العربية يستند إلى رؤية ثقافية قوامها الهوية اللغوية؛ "فالعروبة ليست عرقا، وإنما هي ثقافة. ومن يتحدث العربية فهو عربي حتى لو كان من أصل أمازيغي. ومن يتحدث العربية وهو داخل الإطار الحضاري فهو عربي" (عبد الوهاب المسيري، ٢٠٠٥، ٢٢)
وهناك فارق كبير بين تعليم اللغات الأجنبية، والتعليم باللغات الأجنبية. (فاسولد رالف، ٢٠٠٠، ٥٢٠) فالأول مطلوب، ويعد ضرورة من ضرورات اكتساب جوانب مهمة من المعارف، ولاسيما في الدراسات الجامعية وما بعد الجامعية. وإتقان اللغات الأجنبية يفتح آفاق الوظائف أمام الساعين إليها. أما تحويل لغة التعليم من العربية إليها غيرها فهو عملية تحويل ثقافي، تؤدي على المدى البعيد إلى أفول الثقافة العربية، وتكريس التغريب النفسي والتبعية الثقافية والاقتصادية. وعندما يبدأ الطفل العربي حياة التمدرس مع لغة غير العربية، فإنه ينسلخ بالضرورة عن انتمائه الأصيل، ويصبح (ملحَقا) على ثقافة تطل عليه من أعلى، وينظر هو إليها متصاغرا.

ومن جهة أخرى فإن التدريس باللغة العربية، لا يتناقض - ولا يعني بالضرورة تناقضا – مع إنجاز بحوث جادة بلغات أجنبية، وما يتطلبه ذلك من تمكين الباحثين من القدرات اللغوية في اللغة الأجنبية، لأغراض الدراسة والتواصل مع غير العرب. والتعليم باللغة العربية ضرورة قومية، إذا تحدثنا بلغة السياسة. وهذا لا يتناقض مع ضرورة إتقان اللغات الأجنبية بوصفها أدوات لا غنى عنها للتواصل في عالمنا المعاصر، كما أنها أدوات لتنمية الكفايات الشخصية (مصطفى الفقي، ٢٠٠٤، ٢٥٤-٢٦٠) كما أن التعليم باللغة العربية يدعم جودة التعليم، إذا تحدثنا بلغة معايير الجودة. والتعليم باللغة القومية (أو باللغة الأم) يمثل حقا من حقوق الإنسان التي نصت عليها المواثيق الدولية، ودعت إليها اليونسكو. (فاسولد رالف، ٢٠٠٠، ٥١٩) والتدريس باللغة العربية هو إنفاذ لنصوص الدساتير والقوانين في البلاد العربية. وإن القوانين التي (تجيز) التدريس بغير العربية لا يصح أن تصبح هي القاعدة السائدة. (ياسر الصيرفي، ٢٠٠٣، ٦١) والتدريس باللغة العربية ضرورة لغوية؛ لأن اللغات تحيا وتتطور بالاستعمال، وتذبل وتضوى بالإهمال. والتدريس باللغة العربية هو إقرار بواقع الحال، إذ إن المقررات التي يفترض أنها تدرس بغير العربية إنما يتم تدريسها في واقع الحال بلهجة عامية، لا هي اللغة الأجنبية، ولا هي ترقى إلى العربية. وكل ما في الأمر أن الكتاب المقرر –أو الموصى به- هو بلغة أجنبية. وفي ظل النقص الحاصل في تمويل التعليم والتدني في مستواه، يواجهنا السؤال: هل تتوافر لمؤسسات التعليم بعامة – والتعليم قبل الجامعي بخاصة- هيئة تدريس قادرة حقا على التدريس باللغات الأجنبية؟

وعلينا من جهة أخرى أن نقر بمشكلات تعليم اللغة العربية، وأن نعمق وعينا بطبيعة تلك المشكلات، سعيا إلى التغلب عليها، من خلال تصميم مناهج تستجيب لواقعنا واحتياجات طلابنا. فمن مشكلات تعليم اللغة العربية ما أجمله تقرير التنمية الإنسانية العربية في: "التركيز على الجوانب الصورية في تعليم الصرف والنحو. وعدم النفاذ إلى مضامين النصوص العميقة والكشف عن بناها الكلية. وإهمال الجانب الوظيفي في استخدام اللغة. وعدم تنمية المهارات اللغوية في الحياة العملية. والاقتصار على جانب الكتابة دون القراءة في تنمية القدرات الإبداعية. وعزوف الصغار والكبار عن استخدام معاجم اللغة. وقصور البحث اللغوي التربوي في تعليم اللغة، وفي تحديد الأسس المنهجية لتعليمها. (نادر فرجاني، ٢٠٠٣، ١٢٤). كما أن علينا أن نستفيد من الجهود البحثية والمؤسسية التي أنجزت في تخصصات لغوية متعددة، منها ما يتصل بالألفاظ، والتراكيب، والأساليب، والتعريب، وأبواب الصرف والنحو، وبخاصة ما كان منها متضمنا في مناهج التعليم العام (مروان السمان، ٢٠٠٧، ١٨٦- ١٩٥)
فمن كل ما تقدم يتبين أنه يقع على عاتق البحث التربوي في مجال المنهج أن يزيد من ثراء ما يتعرض له المتعلم من خبرات لغوية مخطط لها. على ألا تقتصر هذه الخبرات على الكتب الدراسية المقررة وحدها، أو على المواد المكتوبة وحدها. (حسني عصر، ٢٠٠٠، ٤٩). وثراء ما يتعرض له المتعلم كما ونوعية هو "أمر مفيد في النمو اللغوي والعقلي، ومعوان على اطراد النمو اللغوي نفسه". مع مراعاة أن مجرد وجود الكتب في متناول الطلاب لا يؤدي تلقائيا إلى انتفاعهم بها. "فالاستعمال الكفء للكتب من جانب المتعلم، بإشراف أناس واعين فاهمين، يعد من العوامل المسؤولة عن الفروق في عمق النمو اللغوي" (حسني عصر، ٢٠٠٠، ٤١) فالمقصود بأن يتعرض المتعلم للغة هو أن يكون التعرض هادفا ومخططا له بعناية، بمعرفة خبراء في المجال. وهذا ما يميز النمو الناتج عن العمل المؤسسي عن غيره من النمو التلقائي، الذي يحدث على كل حال، وفي كل الظروف. فالتعليم يستهدف دوما تحسين جوانب النمو وترقيتها كما و نوعا. (حسني عصر، ٢٠٠٠، ٤٢) ذلك لأن المتعلم الذي يحيا في بيئة فقيرة ثقافيا

يعاني من ضعف في نمو قدراته اللغوية والذهنية. لذلك اقترح حسني عصر قائمة من المبادئ التي يمكن الاسترشاد بها في اختيار نشاط الإثراء اللغوي، وتنظيمه (حسني عصر، ٢٠٠٠، ٤٥-٥١) من تلك المبادئ:

١. يتخذ المتعلم من بيئته اللغوية معيارا للاتصال. مما يوجب على المؤسسة التربوية أن ترتقي بالنموذج المثالي للأداء اللغوي الذي يتعرض له المتعلمون.
٢. يعتمد النمو اللغوي – ضمن ما يعتمد - على المحاكاة.
٣. النمو اللغوي محكوم بالفروق الفردية.
٤. لا ينفصل النمو اللغوي عما عداه من مطالب النمو في مختلف مظاهره الاجتماعية والانفعالية والذهنية.
٥. القاموس اللغوي للمتعلم تكونه المفردات النشطة التي يستخدمها.
٦. العلاقة بين النمو اللغوي والنمو الذهني علاقة تبادلية.
٧. التفكير واللغة كلاهما يمكن تنميته وتطويره عن طريق التعليم والتعلم.
٨. تنمو اللغة من خلال عملية هي نفسها العملية التي ينمو فيها التفكير، وكلا الأمرين يسعى إلى تحقيق الذات.
٩. من المجدي أن تتاح للمتعلم الفرصة والحرية في الكشف والتنقيب.
١٠. من الضرورة بمكان أن يتاح للمتعلم وفرة من مواد التعلم اللغوي، المتدرجة والمتنوعة، على ألا تقتصر هذه المواد على مصدر وحيد أو على الكتاب المدرسي فقط.
١١. نمو القدرات اللغوية ينشط من خلال العمل، ومن خلال فرص الاستكشاف المباشر.
١٢. يستثار المتعلمون بنوعيات من الأسئلة التي تتجاوز مجرد التذكر واستدعاء المعلومات.
١٣. تعطى أسئلة الطلاب ما يليق بها من الاهتمام والعناية والمجهود الفكري.
١٤. الكتب والمراجع تتحول إلى أشياء صماء، ما لم تنطق بمواقف من الحياة الحقيقية authentic language.

وقد أكدت المبادئ السابقة دراسات حديثة، منها (محمد الحاوري، ٢٠٠٧)، و (نادية فهد سليمان، ٢٠٠٧). وفي هذا ما يطمئن الباحث إلى أصالة التوجه النظري الذي تنطلق منه دراسته.

ثانيا: قضايا الواقع الدولي المعاصر

إن مستجدات الواقع الدولي المعاصر يمكن رصدها في تفاصيل الأحداث، وأنماط العلاقات، وأشكال الصراعات، ومضمونات الاتفاقيات والمعاهدات، ومفردات الواقع الدولي برمته. وأبرز تلك المستجدات نجدها ماثلة في مجموعة تقارير التنمية الإنسانية العربية ٢٠٠٢، و ٢٠٠٣، و٢٠٠٤، ووثيقة الإسكندرية للإصلاح ٢٠٠٤، ومشروعات إعادة صياغة المنطقة بدءا من وثيقة منتدى برشلونة ١٩٩٥، ثم "مشروع الشرق الأوسط الكبير"، ثم "الموسع"، و"منتدى المستقبل" ٢٠٠٥ و٢٠٠٦.

كما يمكن تتبع مستجدات الواقع الدولي المعاصر من خلال تتبع ما يصدر من وثائق رسمية، ومن خلال كتابات المفكرين، وتقارير الخبراء والمحللين للشان الدولي، بكل أبعاده التربوية وما يتصل بها ويؤثر ويتأثر بها. فمن قضايا هذا الواقع الدولي المعاصر:

١. العولمة ليست خيارا معروضا للقبول أو الرفض، وإنما هي عملية صيرورة لا نملك سوى أن نتعامل معها؛ لتحقيق أفضل المكاسب بأقل الخسائر، ولا سيما وأنه مع حقبة التسعينات وما بعدها، أعلنت توجهات تسعى إلى طمس معالم الهوية العربية والانتماء العربي. وفي أفضل الأحوال نجد أن التوجه الحالي للنظام الدولي الجديد هو إضعاف الدولة الوطنية والولاء الوطني والثقافة القومية. وليست الثقافة العربية ولا اللغة العربية بمنأى عن السؤال عن مستقبل اللغات في القرن الحادي والعشرين، وهو السؤال الذي عنون به لفصل من كتاب "مفاتيح القرن الحادي والعشرين" (جيروم بيندي، ٢٠٠٣، ٢٩٣-٣٠٩)
٢. يمكن أن ندرك مدى هامشية إسهامات الدول العربية في مجالات الإنتاج والإبداع من خلال بعض المؤشرات؛ ففي مجال الاقتصاد و تدفقات التجارة الدولية بمكوناتها الحديثة نجد أن نسبة الصادرات العربية إلى جملة الصادرات العالمية لا تزيد عن ٤%، ناهيك عن مثلث "الركود" و"البطالة" و"المديونية" (محمود عبد الفضيل، ٢٠٠١، ٢٨). وبجانب الهشاشة التي يوصف بها الاقتصاد العربية، ترصد التقارير ما يسمى بالنواقص الثلاث في العالم العربي: نقص المعرفة، ونقص الحرية، ونقص التمكين للمرأة.(نادر فرجاني، ٢٠٠٢،٢٤-٢٧) والمغزى التربوي من رصد الباحث لهذه الجهود البحثية هو التأكيد على أن "حالة الفشل" تسأل عنها "التربية"، ولكن صناعة النجاح في المقابل تحتاج إلى تربية من نوع مختلف.
٣. يرصد الباحثون حملات تشويه واعتداء مادي ومعنوي موجه ضد الثقافة العربية، وهي حملات لا تستهدف إلا تسهيل أهداف اقتصادية وسياسية (جلال أمين، ٢٠٠٤، ٦) كما تتخذ هذه الحملات غطاء للتدخل في الشؤون العربية، ومنها الشأن التربوي.
٤. لم يعد خافيا الحديث عن إعادة تشكيل المنطقة العربية سياسيا واجتماعيا واقتصاديا وثقافيا (فوكوياما، ٢٠٠٥، ١٠٣) و (شانيولو، ٢٠٠٥، ٢٣-٢٧). ولم يكن في الأمر مفاجأة للعرب؛ فقد تنبأ به قبل الحادي عشر من سبتمبر بوقت طويل بعض المفكرين العرب (مصطفى الفقي، ٢٠٠٠).

٥. تتخذ الدراسات الحديثة في مجال المناهج مما يوصف بأنه "المعايير العالمية" أسسا لتطوير مناهج التعليم الوطنية (هناء أحمد، ٢٠٠٧، ٩٥). ومن الأبعاد الدولية التي عنيت بها الدراسة السابقة: التزام المواثيق الدولية الخاصة بحقوق الإنسان (والمرأة والطفل)، والوصول بالتعليم المصري إلى المنافسة مع المنظمات التعليمية الدولية. ويؤخذ على أمثال هذه الدراسات أنها تصنف أي تجربة من خارج الوطن العربي على أنها "عالمية". ويلحظ أن الممارسات التي توصف بأنها عالمية تكاد تنحصر في تجارب الولايات المتحدة الأمريكية (السابق، ٩٥-١٣٢). ومن جهة ثانية عنيت دراسات أخرى بمراعاة الأبعاد الدولية والواقع الدولي المعاصر، في الأدوار المستقبلية لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية (عبد الفتاح شداد، ٢٠٠٢، ١١٨-١٢٢)

ثالثا: الضغوط في اتجاه إعادة بناء المناهج

للضغوط في اتجاه إعادة بناء المناهج أبعاد ومصادر عدة (مطالب محلية و قومية وعالمية). ومن هذه الضغوط:

١. التحول إلى مجتمع المعرفة.
٢. تدويل الشأن التربوي، تدويلا يبدو في عولمة المقاييس والامتحانات والشهادات الدولية.
٣. توجهات العولمة اقتصاديا وسياسيا وثقافيا.
٤. تعاظم الفجوة بين المجتمعات المتطورة والمجتمعات النامية.
٥. التوجه نحو اقتصاد السوق والتنافسية في مجال التوظيف.
٦. العدوان على الثقافة العربية.
٧. الاندفاع نحو التعليم الأجنبي في مصر والبلاد العربية.

ويمكن القول إن الضغوط الخارجية على نظم التعليم لم تعد خافية على الباحثين النابهين (حامد عمار، ٢٠٠٤، ١٥-٢٦) وإن أنكر هذه الضغوط آخرون.

ويمكن لأي مجتمع أن يزعم أنه يمتلك أفضل نظام تعليم في العالم، لكن هذا الزعم لن يلتفت إليه من قبل مؤسسات التقييم الدولية، أو من قبل الهيئات التي تبحث عن عمالة ماهرة ذات قدرات خاصة يفرضها سوق العمل في ظل المتغيرات الدولية المعاصرة. وفي ظل الفجوة بين متطلبات سوق العمل وما يحصله الطالب من معارف، فإن من بين ما يتسلح به الطالب قدرته المتجددة على التعلم، وقدرته على الوصول إلى مصادر المعرفة. (سليم البرلسي، ٢٠٠٥، ٣٦٢-٣٧٠)

وقد شهدت البلدان العربية عشرات المؤتمرات، والندوات، والخطط، من أجل تطوير مناهج التعليم، وغالبا ما ينتهي الأمر بإعلان "توصيات"، وتتراكم التوصيات عبر السنين، في تكرار وتشابه لا تخطئه عين المتابع، حتى إنه ليُقترح ألا ينعقد مؤتمر لتطوير المناهج إلا بعد مراجعة توصيات المؤتمرات السابقة كلها. وتعد "الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي" مؤشرا –بين مؤشرات عديدة - على ضرورة المراجعة والتطوير والتغيير في مناهج التعليم. وفيما يتصل بالتعليم الثانوي أوضحت الخطة أن الهدف العام هو " تحديث منظومة التعليم الثانوي بشقيه العام والفني؛ لتمكين الشباب في هذه المرحلة من المهارات والمعارف والقدرات العلمية والعملية، التي تمكنهم من التعلم مدى الحياة، والمواطنة المستنيرة، والدخول إلى سوق العمل الحديث..." (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ٢٧٩، موقع الوزارة (http://knowledge.moe.gov.eg/arabic/about/strategicplan/

وجاء في الخطة أن مستوى التعليم الثانوي قد تراجع عموما، وتدنت قدرته على مواجهة المتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية. وأرجعت ذلك إلى سيادة نمط التدريس القائم على الحفظ والتلقين، وسيادة نمط التقويم التقليدي الذي يقيس الحفظ والاستظهار، وسيادة الكتاب السطحي، واعتباره المصدر الرئيسي والوحيد للمعلومة. (السابق، ص ٢٨٥).

وتحت عنوان: "الإطار العام للسياسات ومنهجية البرنامج" نصت الخطة الاستراتيجية لعام ٢٠٠٧ على الآتي: (ص ص ٢٨٨-٢٩٠)

أ- إتاحة تعليم ثانوي عالي الجودة لجميع متخرجي التعليم الأساسي، مع الاهتمام بالمناطق الأكثر فقرا.
ب- تمكين الشباب من اكتساب معارف ومهارات وقيم وثقافة جديدة، تمكنهم من التعامل مع اقتصاد المعرفة، في كل جوانب الحياة، محليا وعالميا.
ج- تحديث مناهج التعليم الثانوي؛ لإعداد الشباب لمجتمع المعرفة، وتجاوز الثنائيات التقليدية في جسم التعليم المصري.
د- تغيير نماذج التعليم والتعلم داخل حجرات الدراسة، في طرق التدريس والتقويم واستخدام التكنولوجيا.

وهذا النموذج الجديد يعتمد على خمسة مبادئ أساس، هي:

- الاستكشاف المستمر لميول وقدرات التلاميذ.
- تنمية التفكير الناقد، وقدرات التلاميذ على الاستكشاف والإبداع.
- تنمية المناخ الديموقراطي وقيم الحوار.
- ربط التعليم بمهارات الحياة اليومية.

- ربط التعليم والتعلم بالسياقات الاجتماعية للمجتمع.

ويحتاج تحقيق هذا النموذج أربعة مكونات، هي:

١- التعلم النشط.
٢- التقويم المستمر والشامل.
٣- الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، في التعليم والتقويم.
٤- منهج مرن ملائم للتلميذ والبيئة.
ه- دعم التنمية المهنية المستمرة لمعلمي التعليم الثانوي.
و- تطوير نظم وأدوات تقويم الطلاب في التعليم الثانوي.

والتقويم الأصيل الشامل يجب أن يسهم فيما يلي:

١. التقويم المستمر للطلاب لتقديم نماذج علاجية.
٢. تحقيق عمليات التكامل بين أنواع التعليم الثانوي للانتقال من نوع إلى آخر.
٣. ربط التعليم الثانوي بكل أنواعه بالجامعة من خلال بدائل جديدة تزيل عنق الزجاجة التقليدي بين التعليم الجامعي وقبل الجامعي.
٤. تطبيق طرائق متعددة في الاختبارات تشمل ما يلي:

- التقويم الشامل المستمر الذي يركز على الأداء اليومي للطالب في حجرات الدراسة، والنشاط الصفي وغير الصفي.
- التقويم باستخدام الاختبارات القومية المقننة.
- امتحانات نهاية المرحلة الثانوية.
- الاشتراك في الاختبارات العالمية، مثل اختبار "دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم" TIMSS واختبار برنامج التقويم الدولي للطلاب PISA.

رابعا: الاتجاهات التربوية المعاصرة

من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة: التعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة، وتربية المواطنة وحقوق الإنسان، وثقافة الحوار، واحترام التنوع الإنساني المبدع، و "العيش معا"، وتوظيف التكنولوجيا، ورقمنة المعرفة، والتحرر من "الكتاب المقرر"، والاعتماد في التعلم على "المصادر" بالمعنى الأوسع recourse-based education، والتعلم القائم على القدراتcompetency-based education، والتركيز على الجودة، والنظر إلى المتعلم بوصفه صانعا للمعاني.

وفضلا عما سبق يشار إلى ما أجمله تقرير اليونسكو " التعلم ذلك الكنز المكنون" في: التعلم للمعرفة، والتعلم للعمل، والتعلم للعيش مع الآخرين، والتعلم لتفتح الشخصية بجميع طاقاتها. (جاك ديلور، ١٩٩٦). وقد لقيت فكرة "التنوع" الثقافي اهتماما من الباحثين في "المنهج"، ليكون "المشترك" الإنساني أحد أسس بناء المنهج (مجدي عزيز، ٢٠٠١، ٣٧٨-٣٨٣)

كما يُرصد من الاتجاهات التربوية المعاصرة أن:

١. أسس المنهج تشكل مجموعة متفاعلة ومتكاملة ومتداخلة. ولا يمكن عزل أحدها عن سائرها إلا لغرض الدراسة وتركيز مزيد من الاهتمام. فالأساس اللغوي غير منبت الصلة عن الأساس الثقافي، وكلاهما غير مقطوع عن الأساس الفلسفي.
٢. تراكم الخبرات العملية والأكاديمية حول التعلم الإنساني، انتهت إلى أنه "يكون في أفضل حال حين يكون الإنسان مشاركا، فعالا، اجتماعيا، تعاونيا، وموجها لبناء المعاني بشكل أكبر من مجرد استقبالها" (برونر، ١٩٩٩، ١٨٨).
٣. لا معنى لتفتيت الكيان البشري إلى "عقل" في جانب و "وجدان" في جانب آخر و "جسد" في جانب ثالث. فالناس يحيون بكليتهم ويتفاعلون بكليتهم ويتعلمون ويستجيبون بكليتهم. وبناء عليه لا يجد المرء معنى للتشبث بثلاثية الأهداف: المعرفية والوجدانية والمهارية؛ فهذه الثلاثية تعكس وجهة نظر جديرة بالاعتبار، لكنها ليست وجهة النظر الوحيدة.
٤. الفاعلية الاجتماعية صارت هدفا من أهداف التربية، ومن أهداف التربية اللغوية في العالم المعاصر. "تقرير حال التربية في أمريكا ١٩٩٩" القسم الأول، الفصل التاسع المعنون: Citizenship skills (National center for education statistics, 1999)
٥. التطور المستمر هو الحقيقة التي تنسحب على أداء المعلم والمتعلم و محتوى التعلم وأساليب التقويم والأهداف التربوية والمجتمع في كليته.(مصطفى فهمي، ٢٠٠٤، ١٦-١٩)
٦. "لا يمكن الثقة في أن تنمية التفكير وتطوير مهاراته يحدثان ضمنا من خلال المحتوى التعليمي وممارسات المعلمين؛ لأن تنمية التفكير وتطوير مهاراته أمران يوجبان تطوير المنهج نفسه، بدءا من أهدافه حتى التقويم. وهذا ما لا يحدث في المناهج التقليدية التي لاتزال متمركزة على المعرفة، وتقدس الكتاب المدرسي" (حسني عصر، ١٩٩٩، ٢٢)

٧. "الحاجة مسيسة إلى تطوير المنهج نفسه؛ ليكون منهجا في تعليم التفكير، لا استظهار المعرفة" (السابق، ٢٣)
٨. من المنظور الإنساني لا تغيب مناهج اللغة العربية عن قضايا الحرية وحقوق الإنسان. حتى وإن رصدت التقارير فقرا في محتوى الكتب المقررة- وبخاصة كتب اللغة العربية- من جهة مفاهيم الحرية وحقوق الإنسان. (نادر فرجاني، ٢٠٠٤، ١٣٨-١٤١)
٩. الهدف من مقررات تعليم اللغة هو تحرير المتعلم تدريجيا من الاحتياج إلى المعلم (في صورته التقليدية بوصفه ناقلا للمعرفة)، وصولا إلى التمكن من مهارات التعلم الذاتي.
١٠. إننا لا نتوقف مطلقا عن التعلم على مدى العمر. وتعلم اللغة عمل دائم، حتى ولو كان يتم لا شعوريا.
١١. التعليم باللغة القومية هو الوسيلة العملية لتوطين المعرفة، أو لبناء مجتمع المعرفة. (رشدي طعيمة، ٢٠٠٥، ص ص ٤٥-٥٣)
١٢. التعليم باللغة القومية هو الأساس لإمكانية التعلم الذاتي المستمر، أو التعلم مدى الحياة.
١٣. من الأدوار المتعددة والمتطورة للمعلم أنه باحث تربوي، ومتابع للتطورات الحديثة في تخصصه، إلى جانب أنه ميسر لعملية التعلم، ومستشار لجماعة المتعلمين، ومصمم لعمليات التقويم. (KATHLEEN GRAVES, 1996)
١٤. المدرسة ليست بالمكان الوحيد لاكتساب المعرفة، وهي في الوقت نفسه مسؤولة عن معالجة حالة اللامبالاة تجاه ما يمور به المجتمع من تفاعلات.
١٥. المحتوى لا يمكن أن يكون محايدا قيميا، وإن من مهام البحث التربوي تضمين المنهج قيم التسامح، والحرية، وحقوق الإنسان، والمساواة، وإتقان العمل، والفاعلية الاجتماعية، وتعميق الانتماء الحضاري، وتأكيد الهوية الثقافية للمتعلمين، واحترام التنوع الإنساني الخلاق. من أجل أن يكون ذلك التنوع الإنساني في مواجهة استبداد الاتجاهات العولمية globalism الساعية إلى نفي ما عداها، لتكريس مركزية الرؤية الرأسمالية الغربية للقيم وللكون وللإنسان وللتربية. يرجع في ذلك إلى (اليونسكو: "تقرير اللجنة العالمية للثقافة والتنمية: التنوع البشري الخلاق")

هذا وقد رصدت دراسة لشعبة بحوث تطوير المناهج بالمركز القومي للبحوث التربوية أن من أهم مشكلات البحوث في مناهج تعليم اللغة العربية: ضعف مستوى تلاميذ المرحلة الثانوية في مهارات القراءة، وإهمال فن الاستماع، وتقديم اللغة العربية على هيئة أفرع جعلتها مفتتة بصورة لا تمكن الطلاب من إدراك العلاقات المتبادلة بين عناصرها؛ مما أدى إلى أن أساليب تدريسها وتقويمها تعنى بعناصر اللغة أكثر من عنايتها بالأداء اللغوي" (عايدة أبو غريب وآخرون، ٢٠٠١، ٦٤-٦٦)

أما الموضوعات التي سادت في بحوث اللغة العربية خلال العقد ١٩٩٠-٢٠٠٠ فكانت: طبيعة اللغة العربية، والتعلم بلغات أجنبية، وأهمية التعلم باللغة العربية، واللغة العربية والذاتية الثقافية، والموديولات، وأنواع الاستراتيجيات، والتكامل وطبيعة المعرفة، والخصائص المتكاملة للغة العربية (السابق، ٦٦-٦٧).

وكان من أهم توصيات الدراسة المشار إليها: توجيه الأنظار إلى التقويم المستمر، والتعلم الذاتي، ومواكبة العصر، وتوخي اختيار النصوص التي تتفق مع التصور الإسلامي للكون والإنسان، وزيادة النشاط التربوي، والتدريس المتكامل لفنون الأداء اللغوي، ومشاركة الطلاب بصورة فعالة، واتباع أسلوب المناقشة لتنمية مهارات الاستماع، ومسايرة أحداث المجتمع، وصياغة المحتوى في صورة وحدات متكاملة، وإشراك الطلاب في تقييم أنفسهم، والاهتمام بمهارات التفكير العليا(السابق، ٣٠٩-٣١٠)

وقد شكلت الاتجاهات التربوية المعاصرة –على النحو المتقدم- جانبا من المنطلقات النظرية للدراسة الحاضرة.

خامسا: الشهادة الثانوية الدولية

في ظل متغيرات دولية ومحلية يتزايد الإقبال على التعليم الأجنبي قبل الجامعي، في البلاد العربية، عاما بعد آخر. والشهادة الثانوية العامة الدولية *International General Certificate of Secondary Education* (IGCSE) تحظى بنوع من التقدير على المستوى العالمي، وداخل البلاد العربية؛ نظرا للمكانة التي تتمتع بها هيئة الامتحانات الدولية بجامعة كامبردج(Cambridge international examination (CIE، التي تشرف على تقديم مقررات الشهادة الثانوية الإنجليزية الدولية بمصر منذ ١٩٩٠.

ففي ١٨ من أبريل ١٩٩٠ أبرم بروتوكول التعاون بشأن الشهادة الثانوية العامة الدولية بين وزارة التربية والتعليم بمصر وبين كل من: المركز البريطاني وهيئة الامتحانات الدولية بجامعة كامبردج.

وصدر المرسوم الوزاري بتنظيم دراسة مواد الشهادة ينص على وجوب نجاح الطالب في ثماني مواد من المستوى العام OL بتقدير A, B, C *, لكي يلتحق بالجامعات المصرية. مع اشتراط نجاحه في مادة من مواد المستوى الرفيع(AL) أو مادتين من مواد المستوى التكميلي(AS)، لمن يرغب في الالتحاق بكليات الطب أو طب الأسنان أو الصيدلة أو العلاج الطبيعي أو الهندسة أو علوم الحاسب وتكنولوجيا المعلومات، مع تفصيلات أخرى. وروجعت بنود الاتفاق عدة مرات في الأعوام ١٩٩٣ و ١٩٩٦ و١٩٩٨.

وينص البروتوكول على أن يتولى مفتشون من قبل هيئة امتحانات كامبردج -بالتنسيق مع المركز البريطاني- التحقق من توافر معايير الاعتماد بشأن كل من: المدرسين والتجهيزات و الخدمات لدى كل مدرسة. وتخضع كل مدرسة للتقييم قبل منحها الترخيص. ثم تمارس هيئة امتحانات كامبردج التفتيش سنويا (مرة على الأقل) بدون إعلان سابق. وفي حال تسجيل مخالفة لشروط منح الترخيص لمدرسة بعينها، فإن المفتشين يوصون بسحب ترخيصها. كما ينص على أن تنظم هيئة الامتحانات الدولية دورات تدريبية للمدرسين، وتختار لها المدربين.
أما المركز البريطاني فهو الجهة المنوط بها تسجيل الطلاب وتنظيم الامتحانات وإعلان النتائج. وهو حلقة الوصل بين المدارس وهيئة امتحانات كامبردج.
ثم بدأت هيئة امتحانات جامعة لندن London examination (تعمل تحت اسم Edexcel) تقدم خدمة الشهادة الثانوية الدولية IGCSE بمصر مع العام ٢٠٠٤ بعد أن كان البرتوكول الخاص قد عقد في ٢٠٠١/١١/٤.
راجع:(Protocol agreement Between the Egyptian Ministry of Education and The British Embassy /British Council and EDEXCEL Enterprises Limited).
وفي ١٣ من أبريل ٢٠٠٥ وقعت مذكرة تفاهم بين كل من وزارة التربية والتعليم والمجلس البريطاني وهيئة Edexcel International. وبرغم عدم الإعلان عن تفاصيل، فإنه من الواضح أن التعاون مستمر في اتجاه دعم الشهادة الثانوية الدولية.

وتدرس مقررات الشهادة الثانوية الدولية في أكثر من ١٦٧ دولة حول العالم. وقد بلغ عدد المدارس التي تقدم مقررات شهادة في مصر فقط نحو بضع وستين مدرسة، والعدد قابل للزيادة عاما بعد آخر. ويأتي الحاصلون على الشهادة في مقدمة المرشحين للقبول بالجامعة البريطانية في مصر (افتتحت في سبتمبر ٢٠٠٥). ومن أجل فكرة عامة عن الشهادة يراجع الكتيبان:
-"IGCSE: AN INTRODUCTION", 1996, University of Cambridge Local Examinations Syndicate.
- "A Guide to Examinations, Qualifications, Assessments and Services", 2001, University of Cambridge Local Examinations Syndicate.
ولمزيد من المعلومات الأكثر تحديثا وبشكل مستمر، يمكن تصفح المواقع الرسمية الآتية:
www.cie.org.uk
www.edexcele.org.uk
http://www.flyingcolours.org.uk

ومن جهة ثانية فإن الطلاب المصريين قد لفتوا الأنظار بتفوقهم الملحوظ؛ فقد حقق الطلاب الحاصلون على تقدير (A) فأعلى نسبا مئوية تفوق النسبة العالمية في مقررات: تكنولوجيا المعلومات والرياضيات والمحاسبة والفيزياء والكيمياء والأحياء، وذلك في العامين المتتاليين ٢٠٠٤ و ٢٠٠٥. كما هو مبين في الجدولين الآتيين:

جدول رقم (١) إحصاء منقول عن موقع http://www.flyingcolours.org.uk

*Overall percentage of IGCSE candidates scoring grade **A** or higher:*

EG June 2004	EG June 2005	World June 2005
34.8%	40.4%	24.4%

*Overall percentage of IGCSE candidates scoring grade **A** or higher in certain subjects:*

Subject	**EG June 2004**	**EG June 2005**	**World June 2005**
IT	37.6%	45.4%	27.8%
Maths	41.3%	49.8%	26.0%
Accounting	39.7%	42.4%	27.5%
Physics	47.2%	55.6%	32.0%
Chemistry	44.4%	46.0%	29.9%
Biology	34.7%	38.7%	23.2%

يلحظ غياب مقرر اللغة العربية من الجدول السابق، وقد يكون هذا الغياب مرجعه إلى تدني أداء الطلاب المصريين مقارنة بالنسب العالمية، أو قد يكون السبب راجعا إلى تنحية اللغة العربية -عمدا- من المقارنة. وفي كل الأحوال فالجدول شاهد على تميز أداء الطلاب المصريين في امتحانات الشهادة الدولية؛ مما يشجع على توسع هذا النظام من التعليم. وهذا التوسع المطرد يعد أحد مبررات الدراسة الحاضرة، بخاصة بعد مرور نحو عقد من الزمان على البدء في تدريس مقررات اللغة العربية ضمن مقررات الشهادة الدولية.

وعندما بدأت الشهادة الإنجليزية في مصر- وبعض البلدان العربية - مع العام الدراسي ٩١/٩٠، لم تكن خطة الدراسة حينئذ تتضمن أي مقررات في اللغة العربية. وكان المتبع - في مصر- أن يدرس الطالب المقرر الوطني نفسه الذي يدرسه طلاب الثانوية العامة المصرية. وكان يعد ناجحا إذا حصل على الحد الأدنى للدرجات (٥٠ %). ولا تضاف درجة اللغة العربية لمجموع درجاته؛ فلا تؤثر على التحاقه بالجامعة. وفي حال رسوبه في اللغة العربية يمكنه الالتحاق بالجامعة أيضا، لكنه لا يحصل على شهادة التخرج إلا بعد أن يجتاز اختبارا في اللغة العربية تعقده له الجامعة. (انظر أيضا: "دليل الطالب للقبول بالجامعات والمعاهد للطلاب المصريين الحاصلين على الشهادات المعادلة ٢٠٠٣، ص ص ٥٩-٦٦" ونظام قبول خريجي الثانوية الأجنبية بالجامعات المصرية). وكانت هذه الممارسة المتبعة تتم، برغم وجود توصيف لمقررات خاصة في اللغة العربية ضمن المقررات التي تعتمدها الشهادة الإنجليزية! راجع: (Cambridge First Language Arabic syllabus 0508)

ومع عام ١٩٩٧ وافقت وزارة التعليم بمصر على أن يكون مقرر اللغة العربية الأولى First Language Arabic واحدا من المواد المؤهلة لنيل الشهادة الثانوية الدولية، ومن ثم الالتحاق بالجامعات المصرية؛ أي أنه يضاف لمجموع الدرجات. ويعد المقرر بديلا اختياريا عن دراسة المقرر الوطني في اللغة العربية. وبذلك صار الطالب مخيرا بين المقرر الوطني أو مقرر First Language Arabic؛ غير أنه إذا اختار المقرر الوطني فلن يضاف إلى مجموع درجاته. راجع: (البروتوكول المعدل سنة ١٩٩٨ الموقع بين وزارة التربية والتعليم من جهة والسفارة البريطانية والمركز البريطاني و هيئة امتحانات كمبريدج " Protocol agreement Between The Egyptian Ministry of Education and The British Embassy /British Council and The University of Cambridge Local Examinations Syndicate.")
وواقع الأمر أن مقرر IGCSE First Language Arabic هو من المقررات الاختيارية. وإن تزايد إقبال الطلاب على دراسته رهن بعوامل، منها توافر أوجه الدعم المشار إليها تحت عنوان "مشكلة الدراسة"، كما سيأتي.

ومن جهة أخرى فإن مناهج الشهادات الدولية قد يُنظر إليها على أنها "ليست أمرا مقصورا على المدارس الدولية، بل ينبغي – من وجهة نظر بعض الباحثين- أن تكون أحد مطامح المدارس القومية عبر العالم". (ماري هايدن، ٢٠٠٣، ١٧). وقد يُنظر إلى المناهج الدولية على أنها تشكل مصدرا للمعايير ومستويات الجودة، نظرا لقابليتها للمقارنة على المستوى الدولي. وقد برزت في الآونة الأخير مؤشرات على أن تفكير مسئولي التعليم في مصر يتجه نحو الاستفادة من نظام الشهادة الثانوية الدولية. (راجع:توصيات مؤتمر إصلاح التعليم في مصر: محور هوية التعليم ص ٣٦). والقصد هنا هو أن أي جهد بحثي في ميدان التربية الدولية، قد يكون مفيدا لنظم التعليم الوطنية. وقد أشارت ورقة العمل الرئيسية للمؤتمر المذكور(ص٧) إلى "أن هناك تفكيرا في تأليف كتب المنهج القومي مركزيا، وإلى أنه يجوز أن يكون هناك أكثر من كتاب يحقق أهداف المنهج القومي، ويترك للوحدة اللامركزية أو المدرسة الاختيار من بينها". وهذه النقطة تحديدا تعبر عن سياسة الشهادة الثانوية الدولية.
و يتنامى التوجه نحو الاستفادة من نظم التعليم الدولية في نواح أخر، منها ما أعلن في ديسمبر ٢٠٠٤ عن "مشروع قانون بإنشاء هيئة مستقلة لاعتماد وضمان جودة التعليم، ستتمتع بشخصية اعتبارية مستقلة عن الوزارات المعنية، وتهدف لضمان التقييم والرقابة المحايدة". وأعلن في حينه أن "رسالة تلك الهيئة المزمع تأسيسها هي ضمان كفاية أداء مؤسسات التعليم الجامعي وقبل الجامعي، من خلال الالتزام بالمعايير الدولية، ووصولاً إلى تمكين الطلاب من الحصول على مستويات تعليمية أفضل، تتيح لهم القدرة التنافسية المتكافئة مع نظرائهم في الدول المتقدمة". وقد صدر القانون المذكور سنة ٢٠٠٦، وصدرت لائحته التنفيذية سنة ٢٠٠٧

مؤشرات عن أعداد الدارسين بالشهادات الدولية والأجنبية

بالرغم من الافتقار إلى إحصاءات شاملة موثوقة – في هذه المرحلة من الدراسة المقترحة- فإن هناك بعض المؤشرات التي يمكن الاسترشاد بها بشأن أعداد الدارسين في الشهادة الثانوية الدولية، من تلك المؤشرات: عدد المدارس التي تقدم مقررات IGCSE، و أعداد المقبولين بالجامعات من حاملي الشهادات الدولية و الأجنبية، والنسبة المقررة لطلاب الشهادات الأجنبية، والاستمرارية في تدعيم نظام الشهادات الدولية. وفيما يأتي بيان ذلك:

أولا: عدد المدارس التي تقدم مقررات IGCSE

بالقاهرة ٥١ مدرسة