التربية المقارنة

المفهوم،الهدف،المنهج

ياسر فتحي الهنداوي المهدي
كلية التربية جامعة عين شمس

المكتبة الالكترونية
اطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة
www.gulfkids.com

الفصل الأول: التربية المقارنة- المفهوم ، الأهداف ، طرق البحث

- مفهوم التربية المقارنة.
- أهداف التربية المقارنة.
- مراحل تطور التربية المقارنة.
- مراحل تطور منهجية البحث في التربية المقارنة.
- النقل والاستعارة.
- القوى والعوامل الثقافية.
- المنهجية العلمية " جورج بيريداي ".

الفصل الثاني: تعليم ما قبل المدرسة.

- تطور تعليم ما قبل المدرسة.
- أنواع مدارس مرحلة ما قبل المدرسة.
- الاتجاهات المعاصرة لتعليم ما قبل المدرسة.
- تطبيقات تعليم ما قبل المدرسة " فرنسا + مصر "

الفصل الثالث: التعليم الإلزامي.

- تطور التعليم الإلزامي.
- صيغ وأنماط جديدة في التعليم الإلزامي.
- الاتجاهات المعاصرة في التعليم الأساسي.
- تطبيقات التعليم الإلزامي " الهند + مصر "
- **الفصل الرابع: التعليم الثانوي.**
- نشأة التعليم الثانوي.
- صيغ التعليم الثانوي.
- تطبيقات التعليم الثانوي " استراليا + مصر "

الفصل الخامس: التعليم الجامعي.

- تطور التعليم الجامعي
- الاتجاهات المعاصرة في التعليم الجامعي.
- تطبيقات التعليم الجامعي " اليابان + مصر "

المراجع

تعريف التربية المقارنة

من الصعب الوصول إلى تعريف محدد للتربية المقارنة وهذا لأن البحث فيها ينقسم إلى بحوث أساسية وبحوث تطبيقية بالإضافة إلى تعدد محاولات التعريف لأن علم التربية المقارنة متعدد ومتداخل التخصصات فيمكن تعريفه من عدة زوايا.

1- تعريف مارك أنطوان جوليان (1817)

التربية المقارنة هي الدراسة التحليلية التي تستند إلى الملاحظة الموضوعية وتجميع الوثائق عن النظم التعليمية في البلاد المختلفة، فالتربية مثلها مثل بقية العلوم تقوم على حقائق وملاحظات ينبغي تصنيفها في جداول تحليلية تسهل مقارنتها، وذلك بهدف استنتاج بعض القواعد المحددة. وبهذا نجد أن هدف جوليان هو الوصول إلى مبادئ عالمية للسياسة التعليمية وهذا هو هدف التربية المقارنة الآن.

2- تعريف كاندل :

عرف كاندل التربية المقارنة بأنها "الامتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر"، ويؤكد كاندل على اكتشاف القوى والمؤثرات التي ساعدت على تشكيل النظم التعليمية بالطريقة التي عليها الآن، ويعبر كاندل بذلك عن المرحلة التي ينتمي إليها (مرحلة القوي والعوامل الثقافية) التي تعتمد أساساً على التحليل التاريخي؛ بمعنى أنه ينبغي على دارس التربية المقارنة أن يكون على علم بالنظريات السياسية وتاريخ التربية واقتصاديات التعليم..الخ.

3- تعريف بيريداي :

رفض بيريداي تعريف التربية المقارنة على أنها التاريخ المعاصر للتربية ونظرا لتأثره بعلم الجغرافيا عرف التربية المقارنة بأنها " الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالمي، ومهمتها هي التوصل بمساعدة طرائق البحث المستخدمة في العلوم الأخرى إلى الدروس التي يمكن استنتاجها من الاختلافات في الممارسات التعليمية في المجتمعات المختلفة".

4- تعريف هولمز:

يرى هولمز في التربية المقارنة أنها وسيلة لإصلاح أو تطوير النظم التعليمية، وفي نفس الوقت طريقة للبحث تهدف إلى نمو المعرفة في مجال التربية؛ فالتربية المقارنة علم نظري وتطبيقي من خلالها نصل إلى مبادئ أو حلول للمشكلات التي توجهنا كما يمكن أن نصل إلى تشكيل سياسات للإصلاح بالإضافة إلى التنفيذ الفعال للسياسات التعليمية والتنبؤ بإمكانيات نجاحها.

5- تعريف هارولد نواه وماكس اكستاين:

أنها " مجال تطبيقي في التربية يخدم مجالات التقويم والإدارة المدرسية والإدارة التعليمية وصنع السياسة التعليمية، فهي مجال لاستخدام نتائج المقارنة لتدعيم أو معارضة برنامج محدد في التغيير " وبهذا فهدف التربية المقارنة هو اختبار الفروض لكشف العلاقة بين التربية والمجتمع وتفسيرها من خلال المادة العلمية عبر القومية.

ويمكن اقتراح التعريف التإلى للتربية المقارنة

التربية المقارنة علم من العلوم التربوية يعنى بالسياق المؤسسي للنظم التربوية والعوامل المؤثرة فيها في السياق المجتمعي والعالمي بهدف الوصول إلى مبادئ ونظريات تفسر اتجاهات التغيير التربوي وعمليات إدارته في السياقات الثقافية المختلفة وذلك بغرض تجنب المشكلات الناتجة عن الصياغات الغير عملية للتغيرات التربوية وإدارتها وانعكاسات ذلك على الدول المختلفة.

وهذا التعريف يؤكد الجوانب التالية :

1) التربية المقارنة عمل نظري تطبيقي متداخل ومتعدد التخصصات.
2) أهمية التحليل الدقيق للسياق الثقافي للمؤسسات التربوية كالمدرسة والجامعة للتعرف على آلياتها وطريقة عملها وكافة جوانبها الداخلية، وربط ذلك بالسياق الثقافي للجميع والسياق العالمي للتأثيرات المتبادلة بينها.
3) تركيز التربية المقارنة على البعد المستقبلي بالتأكيد على عمليات التغيير التربوي وإدارته والوصول إلى نظريات لتفسيره والتنبؤ بمدى نجاح هذا التغيير.
4) لا يقتصر عمل التربية المقارنة على نظم التعلىم الحالىة بل ترصد اتجاهات التغيير في النظم التعليمية والنظم المجتمعية الأخرى.
5) سيطرة الهدف النفعي للتربية المقارنة ويتمثل في ضمان التنفيذ الفعال للسياسات التعليمية في الدول المختلفة من خلال دراسة نظريات التغيير في النظم التعليمية وصعوباتها ومعوقاتها وكيفية مواجهتها.
6) الهدف العالمي والدولي المتمثل في تحسين وتطوير نظم التعلىم في البلاد المختلفة لتحقيق التعاون والمفاهم الدولي والأمن والسلام العالمي.
7) التأكيد على ضرورة تنوع الأساليب المنهجية في الدراسات المقارنة لتحقيق الجانبين النظري والعملي.

أهداف التربية المقارنة

الأهداف النظرية

1- تنمية المعرفة بالنظريات والمبادئ المتعلقة التربية بصفة عامة وعلاقتها بالمجتمع بصفة خاصة.
2- تحقيق فهم أفضل لأنفسنا من خلال فهم أفضل لماضينا، وتحديد وضعنا بطريقة أفضل في الحاضر وتحديد ما يمكن أن يكون عليه مستقبليا التربوي.
3- التعرف على ما يحدث في الدول الأخرى، وتزيد من وعينا وفهمنا للمشكلات والتحديات المعاصرة للتربية في أنحاء العالم.
4- توسيع فهمنا لنظمنا التعليمية من خلال معرفتنا بالأخر ومعرفتنا باستجابات المجتمعات الأخرى لمشكلات مشابهة لمشكلاتنا مما يفيد في حلها.
5- الوصول إلى تعليمات من خلال اختبار افتراضات عن علاقات معينة بين التربية والمجتمع.
6- معالجة التغير التربوي من أكثر من منظور مما يزيد من قدرة نظم التعلىم على الاستجابة للمتغيرات العالمية العميقة والمتصارعة مثل المنظور الفلسفي والمنظور المنطقي.
7- تهدف إلى التنوير الثقافي للمجتمع بأكمله اعتمادا على إثراء المناهج والمداخل العلمية في التربية المقارنة وهذا لحل مشكلات الواقع.

الأهداف التطبيقية :

- تزود واضعي السياسة التعليمية والمخططين للتعلىم ببدائل رسم السياسة واتخاذ القرار على أساس سليم.
- تسهم التربية المقارنة في صنع القرارات المتعلقة بالقضايا الحيوية للتربية.
- نشر المعلومات التربوية والمساهمة الفعالة في برامج التطوير والإصلاح التربوي في مختلف دول العالم.
- تؤكد على إمكانية نقل الأفكار التربوية من دولة لأخرى فتكون نماذج عامة للتعلىم في الدول المختلفة.
- نقل النظم التعليمية مع ضمان نجاحها بالمواءمة والتكيف.
- تحديد القوى التي تحكم مسار التغيير في النظم التعليمية وتوجيه مستقبلها.

- تؤكد الدراسات المقارنة التطبيقية على مراعاة السياق الايكولوجي الدينامي المتحرك عن أصلاح النظم التعليمية في الدول المختلفة.
- للتربية المقارنة أهداف سياسية وأيديولوجية لها انعكاساتها التنفيذ في النظم التعليمية فالأيدولوجيا هي محور عمل التربية المقارنة لتخصص من التخصصات التربوية.
- هي وسيلة لوحدة الأمة والمصالحة السياسية خاصة في المجتمعات التي تتميز بالتنوع الثقافي والسياسي.

مراحل تطور منهجية البحث في التربية المقارنة

المرحلة الأولي: (النقل أو الاستعارة) أو المنهج الو صفي
تميزت هذه المرحلة بمحاولات متفرقة للتعرف على نظم حياة الشعوب وثقافتها بما فيها نظم تعليم أبنائها وهذا باستخدام منهجية وصفية تقوم على جمع المادة التي يغلب عليها الطابع الموسوعي وعدم التجانس ولا يحكمها نظام محدد.
كان هدف التربية المقارنة في هذه المرحلة هو نقل واستعارة النظم التعليمية.
يعد جوليان رائد هذه المرحلة، وقد ابتدع جوليان طريقة معينة تقوم على تشكيل لجنة أو لجان تعليمية مسئولة عن جمع وتصنيف المعلومات التربوية باستخدام استبيانات اقترحها جوليان ثم يتم ترتيب هذه المادة في خرائط تحليلية تسمح بالمقارنة والوصول إلى القواعد العامة التي تحكم مسار النظم التعليمية.
ومن رواد هذه المرحلة ماثيو ارنولد وهوراس مان وغيرهم. وما قدمه هؤلاء لم يتعد تقارير ودراسات عن التعليم في الدول الأجنبية وتنفيذ ما دعا إليه جوليان من ضرورة التوصل إلى قواعد عامة تحكم النظم التعليمية.

المرحلة الثانية (مرحلة القوي والعوامل الثقافية)
يعد " سادلر " رائد هذه المرحلة كما يعد قنطرة للربط بين مرحلة الوصف والنقل والاستعارة ومرحلة التحليل والانتقاء والشمولية حيث يري أن النظام التعليمي جزء لا يتجزأ من نسيج المجتمع وليس نتاج لعامل تاريخي.
والسؤال الرئيسي الذي حاول سادلر الإجابة عنه كان: إلى أي مدى يمكننا أن نتعلم شيئا ذا قيمة عملية من دراستنا لنظم التعليم الأجنبية ؟ وسادلر لا يعني الإجابة باستخدام " الاستعارة المنتقاة " بل يعني المزيد من التحليل المتعمق للسياق المجتمعي في الدولة التي تريد أن تصلح نظامها التعليمي، وهذا ما يعنيه بمفهوم " الشخصية القومية " كأداة للتحليل . وكان لهذا المدخل السادلري العديد من الأنصار حتى وقتنا الحالي. ومن أهم أنصار هذا المدخل من رواد التربية المقارنة:

أ-اسحق كاندل
كان كاندل مهتما بدراسة العلاقات بين النظم التعليمية والنظم السياسية في عدة مجتمعات خاصة مع تزايد تأثير القومية وظهور بوادر الدولية، وقد استخدم كاندل في دراسته لهذه العلاقات المدخل التاريخي لتحليل القوي والعوامل الثقافية السابقة والتي تؤثر على الشكل الحالي للنظام التعليمي، على اعتبار أن هذه العوامل والقوي الثقافية (الماضية) هي التي تفسر الاختلاف بين الدول وبين نظمها التعليمية.

ب- نيقلاس هانز
اتبع هانز طريقة كاندل وحاول البحث فيما أسماه العوامل المجددة المؤثرة في نظم التعليم ووضع مفهوما للأمة المثالية يقوم على خمس عناصر هي: وحدة الجنس، وحدة الديانة، وحدة اللغة، وحدة الأرض والسيادة السياسية. ولقد اهتم هانز بمفهوم " الشخصية القومية " . وحدد ثلاثة عوامل مؤثرة في نظم التعليم هي: أ- العوامل الطبيعية مثل: الجنس، اللغة، البيئة. ب- العوامل الدينية مثل : الكاثوليكية، والبروتستانتية والانجليكية. ج- العوامل العلمانية مثل: الإنسانية، الاشتراكية، القومية.

ج- مالينسون : أكد مالينسون على أفكار كاندل؛ ذلك أن لب منهج مالينسون يتمركز حول فكرته عن "النمط القومي" وتأثيره في تشكيل الطابع القومي للتعليم، والنمط القومي عند مالينسون يعني

تكوينا عقليا ثابتا جماعيا يضمن للأمة هدفا مشتركا ويشكل سلوك أفرادها، وهذا النمط يعرفنا مقدار رغبة الأمة في التغير ومدى قدرة نظم التعليم على التغيير.

د-جوزيف لاوايز
هو من أبرز من ربطوا بين الأيديولوجيا والتربية. وقد نقد منهج "النمط القومي" لكثرة عناصره وعدم دقتها فاختصر هذه العناصر في عامل رئيسي هو العامل الفلسفي أو الأيديولوجيي. وقد ربط لاواريز بين الجانب الفلسفي للأمة وبين التربية المقارنة ونظمها من حيث نوعية المدارس وكيفية تنظيمها وإدارتها ونوعية المناهج وأساليب وطرائق التدريس المتبعة.

تعليق على مرحلة القوي والعوامل الثقافية
ساعدت هذه المرحلة في تفسير العلاقة بين نظم التعليم وسياقاتها الثقافية، وهي بذلك تجيب على سؤال لماذا يكمن الاختلاف والتشابه بين النظم التعليمية، وجاءت الإجابة في "الشخصية القومية " و "النمط القومي" واختلاف القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في نظم التعليم.
وترى هذه المنهجية أن نظم التعليم تابعة للنظم المجتمعية الأخرى في المجتمع وتتأثر بها دون أن يكون لها الحق في تغيير "الشخصية القومية" أو "النمط القومي" الحاكم أما مسألة إمكانية (التنبؤ) بنجاح عمليات النقل أو المواءمة فإن ذلك يعتمد على الإطار الثقافي الحاكم ومدى قدرته على التغيير أو اللاتغيير. هل تؤثر نظم التربية في المجتمع أم المجتمع هو الذي يؤثر في نظم التربية.

المرحلة الثالثة: (مرحلة المنهجية العلمية)
بدأت هذه المرحلة بإنتهاء الحرب العالمية الثانية (1945) حيث شهد العالم العديد من عمليات التغير والتطور التي انعكست على التربية المقارنة كمجال بحثي هام وضروري في تلك العمليات، وتحول هدف المنهجية العلمية في التربية المقارنة إلى زيادة قدرة التربية المقارنة كعلم على التنبؤ والتوجه نحو المستقبل، وبالتالي زيادة قدرة التربية المقارنة على أن تتحول إلى علم إيجابي يمكن أن تساهم بفعالية في التخطيط وصنع القرار التعليمي وعمليات تنفيذه
وهنا يمكن القول أنه إذا كان هدف المرحلتين هو الوصف ثم النقل والاستعارة ثم محاولة ضبط هذا النقل بالرجوع إلى القوى والعوامل الثقافية، فإننا نزعم أن هذه المرحلة كانت تحاول خدمة المستفيدين في علاج مشكلات قائمة أما هذ المرحلة فهي تحاول التنبؤ بالمستقبل والتخطيط له للتغلب على ما قد يطرأ من مشكلات واللحاق بركب التقدم والمنافسة العالمية.

أهم الرواد المعاصرين:

أ) أرثر موهلمان
دعى موهلمان العلماء من التخصصات وثيقة الصلة بالدراسات التربوية المقارنة إلى أن يتعاونوا لفهم النظم التعليمية فهما أفضل وهذا بهدف " التحليل الدقيق للمشكلات المشتركة بين نظم التعليم في العالم، وتعتمد منهجية موهلمان على تشكيل إطار نظري " تُبني عليه عمليات التحليل وهذا بهدف التحليل المنظم للاتجاهات المعاصرة والعوامل طويلة المدى مما يضمن توجهات مستقبلية صحيحة، ويتم ذلك بعمل توازنات بين البراهين التجريبية المتاحة حاليا وتأثيرات القيم الثقافية المستمرة، ويسمي موهلمان ذلك بقانون الشكل أو التركيب الذي يساعد على دراسة النظم التعليمية ليس فقط كوحدة تاريخية متطورة.

وتقوم منهجية موهلمان على عدة مسلمات منها:

- أن النظم التعليمية توجد بعمق في الثقافة.
- النظام التعليمي يتمثل بعمق في الثقافة الطبيعية

وبسبب ذلك هناك طريقين للدراسة:
1- دراسة المجتمع الذي يشمل النظام التعليمي

2- دراسة مشكلات تتعلق بالنظام التعليمي.
والواقع أن نموذج موهلمان رغم محاولته إلى أن يكون عمليا، إلا أنه شديد التعقيد صعب التناول والتطبيق.

ب) جورج بيريداي

يعتبر كتاب جورج بيريداي " الطريقة المقارنة في التربية " أول محاولة عملية جادة للبحث عن هوية للتربية المقارنة فقام بتعريفها من خلال طريقتها ومنهجها. ويعتبر بيريداي نقطة تقاطع هامة في تاريخ التربية المقارنة بين مرحلة سابقة تقوم على الوصف والمدخل التحليلي التفسيري الواسع ومرحلة أخرى تقوم على وضع فروض واختبار صحتها.

المنطلقات الأساسية لمنهج بيريداي:

1- دراسة نظم التعليم الأجنبية تساعدنا على معرفة الشعوب الأجنبية وفهم أنفسنا أيضا .
2- تعد التربية المقارنة تمهيد يسبق عمليات نقل النماذج الأجنبية من خلال قيامها بالتحليل الثقافي .
3- في ضوء عمليات التحليل الثقافي يمكن القيام بعملية " التنبؤ " أي التنبؤ بنجاح أو فشل إصلاحات تعليمية ثبت نجاحها في ظروف وعوامل ثقافية مشابهة.
4- الاهتمام بالتحليل الشامل ويعني دراسة التأثير الكلي للتربية على المجتمع من منظور عالمي.
5- استناد منهج بيريداي إلى المنهج الاستقرائي .
6- يميز بيريداي بين نوعين من الدراسات في مجال التربية المقارنة.

أ- الدراسات المجالية أو المنطقية: تدرس منطقة صغيرة (بلد واحد) وقد تتسع لتشمل قارة بأكملها إذا كان بين بلادها خصائص مشتركة، وهذه الدراسات من المتطلبات الأولية الضرورية للدراسة التحليلية المقارنة ومهمتها تدريب وإعداد الباحثين في التربية المقارنة.
ب- الدراسات المقارنة: وهي تتعلق بعدة دول أو مناطق في نفس الوقت وهي استكمال للخطوتين السابقين (الوصف والتفسير) بخطوتين أخرتين هما مرحلة المقابلة ومرحلة المقارنة.

خطوات منهج بيريداي

1- الوصف: أو كما يسميها بيريداي "جغرافية التعليم" وتعتمد على جمع معلومات تربوية خالصة.
2- التفسير (التحليل الاجتماعي): أي تطبيق طرائق العلوم الاجتماعية الأخرى لتفسير المعلومات والمعطيات التربوية .
3- المقابلة: هي عملية ترتيب للمادة العلمية على أسس موحدة وإعدادها للمقارنة وفي نهاية المرحلة نصل إلى الفروض.
4- المقارنة: وتأخذ المقارنة شكلان هما :

أ- المقارنة المطردة: وهي عملية الانتقال من دولة لأخرى في جانب من جوانب المقارنة ثم العودة مرة أخري لتناول جانب أخر خاصة في الجوانب التي يمكن جدولتها مثل الإحصاءات.
ب- المقارنة التصويرية: وتعتمد على عقد المقارنة بشكل عشوائي خاصة عندما يصعب إجراء المقارنة المطردة.

ويفرق بيريداي بين مدخلين للمقارنة في دراساته التربوية المقارنة:

1- مدخل المشكلة: يتضمن اختيار موضوع واحد أو مشكلة واحدة لدراستها في النظم التعليمية المختارة (مثل مشكلة التدريب) ويساعد هذا المدخل الباحثين المبتدئين على إجراء دراسات مسحية مقارنة وهي ترتبط بالدراسة المجالية.
2- مدخل التحليل الكلي: يتناول هذا المدخل جميع العوامل الرئيسية المؤثرة في نظم التعليم بهدف صياغة القوانين التي تساعد على فهم وتحديد العلاقات المعقدة بين النظم التعليمية ومجتمعاتها التي توجد فيها وذلك من منظور عالمي.

بيريداي والمنهج الاستقرائي

المنهج الاستقرائي هو المنهج الذي نبدأ فيه بجزئيات يقينية (تجريبية) لنصل إلى قضايا عامة كلية وخطواته كما حددها بيكون (رائد المنهج الاستقرائي) :
1- الملاحظة والتجربة. 2- التعميم الاستقرائي. 3- تكوين الفروض. 4- محاولات التثبت من صحة الفروض. 5- أثبات صحة أو عدم صحة الفرض. 6- المعرفة.
وبفحص الخطوات الأربعة لمدخل بيريداي نجده يبدأ بخطوة الوصف وتعني عملية (الملاحظة). ثم الخطوة الثانية التفسير والخطوة الثالثة المقابلة والهدف منها الوصول إلى أساس المقارنة وهما تماثلان عمليتا (التعميم الاستقرائي) و (تكوين الفروض) ثم الخطوة الرابعة عند بيريداي وهي المقارنة فهي (محاولة التثبت من صحة الفرض). أما الهدف النهائي فهو الوصول إلى تعميمات أي (المعرفة).
وتظهر المنهجية الاستقرائية لبيريداي في تأكيده الدائم على أهمية البعد عن التعصب والذاتية وخطورة ذلك بالنسبة لباحث التربية المقارنة وهذا يتفق مع دعوة بيكون.

تقييم الطريقة المقارنة عند لبيريداي

- أهم نقاط القوة في منهجية بيريداي

(1) تأكيد أهمية البعد عن التعصب والعوامل الذاتية.
(2) تأكيد أهمية الترتيب المنطقي للمادة العلمية.
(3) كان أول من أكد أن التربية المقارنة علم متداخل التخصصات يعتمد على تفسيره للظواهر التربوية على معطيات العلوم الأخرى.
(4) تأكيده على التفرقة بين (معيار المقارنة) والفروض . فالأول يشير إلى ما يمكن تسميته بالفروض الأولية التي يمكن تعديلها والوصول إلى الفروض الحقيقية التي هي أساس المقارنة.
(5) قام بيريداي بتطبيق مدخله وتوضيح خطواته على المشكلات تربوية ودراسات كلية لنظم التعليم من أشهرها:

- الإصلاح التربوي في فرنسا وتركيا (وهي مثال على نموذج حل المشكلة).
- التلقين والمدارس في دولة " بولندا " (الدراسات المجالية في دولة واحدة)

- أبرز نقاط الضعف في منهجية بيريداي

1- المنهجية لم تحدد كم ونوعية المادة التربوية المطلوب تجمعيها في الخطوة الأولي (الوصف) وإن كان بيريداي واعيا لهذه النقطة عندما قسم دراساته إلى دراسة لمشكلات تربوية يتم تحديدها وبالتالي فإن نوعية المادة المطلوبة يجب أن تكون وثيقة الصلة بالمشكلة موضوع البحث ومع ذلك فهذه نقطة ضعف في المنهجية.
2- لم يحدد بيريداي كيفية إجراء التحليل الثقافي في ضوء ربط النظم التعليمية بسياقاتها المجتمعية وبالعلوم الأخرى.
3- تأجيل وضع الفروض إلى الخطوة الثالثة وهذه النقطة من أخطر نقاط الضعف له فطالما أن المنهجية لا تبدأ بفروض ما فأنها تمثل مضيعة للجهد والوقت، والأخطر من هذا أن بيريداي يتحقق من فروضه في ضوء معلومات تتصل بماضي وواقع النظم التعليمية ليس في ضوء رؤية مستقبلية للنظام التعليمي أو في ضوء التحقق من المبادىء العامة التي توصل إليها.
يطرح المؤلف هنا من خلال عرضه لأحد النماذج التي استخدمت منهجية بيرايدي إمكانية إجراء التعديلات التالية في منهج بيريداي:
1- أن تصبح خطوتا "الوصف" و "التفسير" خطوة واحدة، فلا يمكن وصف المعلومات التربوية دون محاولة تفسيرها وتحليلها.
2- أن يتم وضع نموذج نظري لمنهجية البحث في الدول موضوع الدراسة بدلا من خطوة المقابلة والتي تشمل تنظيم المادة للمقارنة بينها لتكوين فروض محكمة ودقيقة مما يضمن اتساق المعلومات وعقد المقارنات.
3- أن يبدأ الباحث من مشكلة على المستوي الصغير في النظام التعليمي بدلا من التحليل الكلي للنظام التعليمي.

4- التأكيد على أنه ليس *ضروري أن تتشابه العوامل والقوي المؤثرة في الظاهرة* موضوع البحث كذلك يجب التأكيد على العوامل من داخل النظام ذاته مثل كيفية إدارته وتمويله . مع عدم إغفال العوامل الدولية العالمية.

الفصل الثاني

تعليم ما قبل المدرسة

أولاً: تطور تعليم ما قبل المدرسة

يرجع الاهتمام برعاية الأطفال الصغار إلى أكثر من قرنين من الزمان حيث أجريت العديد من الإصلاحات التي استهدفت تعليم الأطفال الصغار بصفة عامة والأطفال الصغار الذين يعيشون في بيئات فقيرة بصفة خاصة.

- افتتح أولبرلين مدرسة للأطفال الصغار في فرنسا عام 1769.
- أنشأ بستالونزي مدرسته في سويسرا عام 1805.
- أنشأ روبرت أوين مدرسة لأبناء النساء العاملات في إنجلترا عام 1816.
- أنشأ فروبل أول روضة أطفال في بلانكبرج بألمانيا عام 1837. وأطلق اسم روضة أطفال على المدرسة المخصصة لتعليم أطفال ما قبل التعليم الابتدائي. وانتشر فكر فروبل بسرعة، فافتتحت روضة فروبل في بريطانيا العظمى عام 1851، وظل مجتمع فروبل لمدة عشرين سنة تالية. وأغلقت مدارس فروبل بألمانيا عام 1851 بأمر من الحكومة البروسية، مما دعا عدد من المهاجرين إلى إكمال العمل بأمريكا، ويرجع الفضل إليهم في إنشاء رياض الأطفال بأمريكا.
- وانعكست التغييرات التي شهدها العالم منذ أوائل القرن العشرين على الاهتمام بالطفولة ورعايتها فتزايد الاهتمام بمرحلة ما قبل المدرسة، وأكدت المواثيق الدولية مبدأ التعليم للجميع والالتزام الجماعي بتوسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثراً وأشدهم حرماناً.

العوامل التي أثرت على الاهتمام بمرحلة ما قبل المدرسة، من أهمها:

أ- تطور الفكر التربوي المعاصر والاهتمام بالبحوث النفسية.

ب- المواثيق والاتفاقيات الدولية:

نظراً للتغييرات التي شهدها العالم في أوائل القرن العشرين من حروب عالمية، دفعت الجهود الدولية إلى ضرورة حماية المدنيين من مخاطر الحروب فاهتمت بالطفولة منذ عام 1934 بصدور إعلان جنيف لحقوق الطفل. وواصلت الأمم المتحدة جهودها بإصدار الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948، والإعلان العالمي لحقوق الأطفال عام 1959، واتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل عام 1989. وحثت الأمم المتحدة الدول المصدقة على المواثيق والاتفاقيات تعزيز حقوق أطفالها وإصدار التشريعات التي تكفل ذلك.

جـ- المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية الدولية

د- التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية:

أدت التغييرات الاقتصادية والاجتماعية التي صاحبت الثورة الصناعية إلى خروج المرأة إلى العمل وخاصة في الطبقات الفقيرة والمتوسطة لتحسين أحوالهم الاجتماعية والاقتصادية مما أظهر الحاجة إلى وجود هيئة اجتماعية تعاون الأم في رعاية أطفالها الصغار قبل سن الإلزام.ولهذا أصبحت مؤسسات ما قبل المدرسة ضرورة اجتماعية لرعاية الأطفال الصغار أثناء غياب أمهاتهم.

هـ- مبدأ تكافؤ الفرص

تحقيقاً لهذا المبدأ ظهرت ضرورة رعاية الأطفال الصغار أبناء الطبقات الفقيرة الذين لا تتوافر لديهم البيئة الصالحة والخدمات الأساسية. ومن ثم اتجهت الدول المختلفة إلى توفير أماكن

بمؤسسات ما قبل المدرسة للصغار قبل سن السادسة وظهر اتجاه لبدء التعليم الرسمي في السنة الأخيرة من مدرسة الحضانة.

ثانياً: أنواع مدارس مرحلة ما قبل المدرسة:
تدخل ضمن مرحلة ما قبل المدرسة كل دار أو مدرسة تقوم برعاية الأطفال قبل سن السادسة وهي:
أ- دور الحضانة أو مراكز الرعاية النهارية:
وهي مؤسسات اجتماعية، تنشأ لرعاية الأطفال قبل سن الإلزام.
ب- مدرسة الحضانة:
مدرسة الأطفال في سن مرحلة ما قبل المدرسة (2-5 سنوات) وتهتم هذه المدرسة بصفة أساسية بمشاكل التدريب على العادات والتطبع الاجتماعي، ولكنها أيضاً تعطي قدراً من الاهتمام إلى التغذية وتربية الوالدين... الخ.
جـ- روضة الأطفال:
مؤسسة تعليمية أو جزء من نظام مدرسي، مخصص لتعليم الأطفال الصغار عادة من سن 4- 6 سنوات من العمر.
د- مدارس اللعب:
وهي مدارس للأطفال من سن الرابعة حتى سن السادسة أو السابعة وتقدم خدمتها لمدة ثلاث ساعات يومياً طوال أيام الأسبوع.
هـ- مدارس الأطفال:
هي جزء من نظام مدرسي يلتحق بها الأطفال من سن الخامسة، ومدة الدراسة بها سنتان من الخامسة حتى السابعة من عمرهم وهي إلزامية مجانية مشتركة وهي إما في أبنية مستقلة أو في أبنية مشتركة مع مدرسة الحضانة، أو مشتركة مع المدرسة الابتدائية.

ثالثاً: الاتجاهات المعاصرة لتعليم ما قبل المدرسة:
أ- الرؤية الموسعة لتنمية الطفولة المبكرة:
أرست المواثيق الدولية حق الطفل في التعليم كمعيار عالمي وتعهدت معظم الدول بتأييد هذا الحق وإصدار التشريعات اللازمة لتوفير التعليم المجاني لجميع الأطفال الصغار، وتمثل المادة 29 من اتفاقية حقوق الطفل عام 1989 رؤية أساسية شاملة لتنمية الأطفال ،وتتمثل الرؤية الموسعة لتنمية الطفولة المبكرة في: الاهتمام بالنمو الطبيعي للطفل وتقديم الخدمات الصحية للأم والطفل معاً، وتثقيف الوالدين والقائمين على رعاية الأطفال لإثراء إدراكهم وتعريفهم أسس رعاية الأطفال والعناية بهم والتدخل المبكر لمنع الإعاقة، ورعاية الطفل المعوق وتعزيز نموه الطبيعي.
ب- "التعاون بين مؤسسات ما قبل المدرسة والأسرة":
تشير الأدبيات إلى أهمية وضرورة التعاون بين المعلمات بمؤسسات ما قبل المدرسة والأسرة وعملهما معاً في رعاية الأطفال في هذه السن المبكرة فالعلاقة القوية بين المعلمات والأسرة تفيد الطفل في الاستفادة من الفرص التعليمية المتاحة له، كما أن المعلمة الأولى للطفل لها تأثير فعال في هذه المرحلة المبكرة من عمر الطفل.

وهناك بعض العوامل التي ساعدت على تحقيق التعاون بين مؤسسات ما قبل المدرسة والأسرة وتكوين رابطة وثيقة بينهما وهي:
- تنظيم تعليم ما قبل المدرسة:

إن تنظيم تعليم ما قبل المدرسة وتنوع مؤسساته يساعد الآباء على حرية اختيار نوع الرعاية المناسبة لأطفالهم ومن ثم يتمكنون من التعاون مع المعلمات القائمات على رعاية أطفالهم.

- تصميم مؤسسات تعليم ما قبل المدرسة:

يساعد التخطيط السليم لبناء هذه المؤسسات على تحقيق التعاون بينها وبين الأسرة، فعندما يتسم التصميم بالمرونة (المدرسة المفتوحة) يسمح بحركة الأطفال والأباء والأمهات.

- معاونة الآباء في البرامج والأنشطة:

تسهم العلاقة الوثيقة بين الأسرة والمعلمات في الاستفادة من ميول بعض الأباء للمشاركة في رعاية الأطفال فهناك بعض الأباء موسيقيين أو لديهم آلات موسيقية ومن ثم يمكنهم مشاركة الأطفال في الأنشطة الموسيقية مثلا.

- تنوع وسائل الاتصال بين الأسرة والمعلمات:

إن تعدد وسائل الاتصال بين الأسرة والمعلمات ساعد على تكوين رابطة وثيقة بينهما وهذه الوسائل مثل: مقابلة التعارف (المبدئية)، زيارات منزلية، زيارة المدرسة، محادثة تليفونية، تنظيم المؤتمرات.

ج- الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلمات:

د- تنمية المنظور الدولي في تعليم ما قبل المدرسة:

يتطلب العصر الجديد فهماً عميقاً للمجتمع الدولي وتنمية الإحساس بحضارات الشعوب وقدراتهم، واكتساب قدر كافي من المهارات اللغوية الأجنبية للانفتاح على الثقافات الأخرى.

هـ- "التكامل بين تعليم ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية":

اتجهت سياسات العديد من الدول إلى الربط بين تعليم ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي، وتعددت أشكال هذا الربط منها على سبيل المثال ما يلي:

- التكامل بين ما قبل المدرسة والمدرسة الأولية، ويحدث هذا التكامل يومين أسبوعياً للأطفال بين سن الخامسة والسادسة فيذهبون مع إخوانهم الكبار في المدرسة العادية، ويوجد في كل مدرسة معلمة ومساعدة تلقت تدريباً قصيراً في مجال تعليم ما قبل المدرسة، ويمكث الأطفال في كل زيارة حوالي خمس أو ست ساعات. ويبدؤون البرنامج باللعب الحر ثم مناقشات مع معلمة ما قبل المدرسة.

- تعاون ما قبل المدرسة مع المدرسة الإجبارية، حيث تم إنشاء مباني معقدة جديدة في كل منطقة لا تقل كثافتها عن 7 آلاف شخص. تضم كل الأطفال حتى سن الثالثة عشرة، والغرض منها سهولة انتقال الأطفال من مرحلة إلى أخرى، ولا توجد حواجز بالمبنى تمنع اتصال الأطفال ببعضهم في مختلف الأعمار يعملون ويلعبون معاً.

- بدء التعليم الإجباري من سن الخامسة حيث يتم استيعاب جميع الأطفال في سن الخامسة ليبدءوا تعليمهم في فصول تعليم ما قبل المدرسة الملحقة بالمدرسة الابتدائية أو في رياض الأطفال التحضيرية وتعدهم للدراسة بالمدرسة الابتدائية.

- تجميع جميع الأطفال في مدرسة ابتدائية من سن سنتين حتى سن الحادية عشرة وتقوم برعايتهم معلمات الابتدائي بالإضافة إلى معلمة حضانة متجولة تأتي مرة أسبوعياً، وتستخدم في مناطق المدن الجديدة والمناطق الريفية.

رابعاً: تطبيقات في نظم تعليم ما قبل المدرسة:

1- تعليم ما قبل المدرسة في فرنسا:

أ- مدخل تاريخي:

ب- فلسفة وأهداف تعليم ما قبل المدرسة:

تستند فلسفة تعليم ما قبل المدرسة على عدة مبادئ أساسية هي:

- شمولية شخصية الطفل، فالطفل كائن بشري متكامل من جميع جوانبه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ومن ثم تحقيق النمو المتكامل لقدراته.

- المساواة: جميع الأطفال لهم الحق في الرعاية المتكاملة بغض النظر عن الفقر أو الجنس أو الهوية الدينية أو اللغوية أو العرقية أو الإعاقة البدنية أو العقلية ... الخ.

- احترام الفروق الفردية: مراعاة الاختلاف بين الأطفال في مستوى النضج والتعلم ومن ثم توجد مرونة في تعلم الأطفال حيث يتعلم كل طفل وفقاً لقدراته على أن يصل جميع الأطفال إلى مستوى متقارب في نهاية المرحلة.

· التعاون: يتميز هذا المبدأ بإقامة علاقة قوية ووثيقة بين الأسرة والمعلمة وضرورة عملهما معاً، لكي يستفيد الطفل من الفرص التعليمية المتاحة له، واكتساب الآباء المعلومات والمهارات التي تمكنهم من رعاية أطفالهم والتجاوب معهم والمشاركة في تقليل الصعوبات التي يعاني منها الطفل.

وتتمثل أهداف تعليم ما قبل المدرسة في ضوء الفلسفة السابقة فيما يلي:
1- احترام شخصية الطفل.
2- تنمية أدراك الطفل من خلال الأنشطة الابتكارية.
3- تنمية القيم الخلقية والاجتماعية من خلال النشاط والحياة في المجتمع.
4- تنمية الجوانب الجسمية والبدنية.
5- تنمية النواحي العقلية من خلال النشاط الحر والملاحظة.
ج- تنظيم تعليم ما قبل المدرسة:
في ضوء التشريعات الفرنسية تعتبر مرحلة تعليم ما قبل المدرسة اختيارية، غير أن هذه التشريعات تلزم المجتمع بتوفير الرعاية المتكاملة لهؤلاء الأطفال في فصول الحضانة ورياض الأطفال بل وتوفير دور رعاية الأطفال قبل المدرسة بعد ساعات الدراسة والعطلات المدرسية الأسبوعية وغيرها وتضم ما يلي:
1- مدارس الحضانة وفصولها:
الالتحاق بها اختياري، ويلتحق بها أبناء الأمهات العاملات من سن الثانية لرعايتهم أثناء غياب أمهاتهم في العمل. وقد لوحظ أن عدد الأطفال الملتحقين في مدارس الحضانة وفصولها في السن المبكرة، قليل مقارنة بأعداد لأطفال في سن الثالثة وما بعدها.
2- روضة الأطفال:
مؤسسة تربوية تخضع لإشراف وزارة التربية وتقبل الأطفال من سن الثالثة حتى سن السادسة، أدمجت في السلم التعليمي بموجب السياسة التعليمية الجديدة. وطبقاً للمرسوم الصادر في سبتمبر عام 1990 أصبحت رياض الأطفال ضمن الحلقات المكونة للتعليم الابتدائي. وتضم روضة الأطفال القسم الأصغر من سن 3-4 سنوات ويسمى بالفصل الصغير، والقسم الأوسط من سن 4-5 سنوات ويسمى بالفصل المتوسط، ويكونا الحلقة الأولى للتعليم الابتدائي أما القسم الأخير من سن 5- 6 سنوات يتداخل مع السنتين الأولين لمدرسة الأولية ويكونا الحلقة الثانية للتعليم الابتدائي.

3- دور الرعاية:
وهي مخصصة لرعاية الأطفال في غير المواعيد المدرسية وتتولى مسئوليتها السلطات المحلية وهي استجابة لحاجة أولياء أمور الأطفال الذين تضطرهم ظروف عملهم إلى ترك أبنائهم بدون رعاية، بعد انتهاء اليوم المدرسي أو في العطلات المدرسية الأسبوعية .... الخ. ويقوم برعاية هؤلاء الأطفال أفراد معدون لتولي هذه المسئولية.

د- السياسة التعليمية
تتبنى السياسة التعليمية رؤية موسعة لتنمية الطفولة المبكرة من خلال المبادئ التالية:
1- المساواة:
وتعني التوسع في فرص التحاق الأطفال ببرامج ما قبل المدرسة، وإزالة أوجه التفاوت في الخدمات التعليمية المقدمة لهؤلاء الأطفال، لذا حرصت الحكومة على التوسع في مؤسسات ما قبل المدرسة الحكومية لاستيعاب جميع الأطفال من سن الثالثة حتى سن الخامسة.
2- التنمية المتكاملة للطفل:
وتعني الاهتمام بتنمية الشخصية المتكاملة للطفل الفرنسي واحترامها، وإكسابه الخبرات والمعارف الضرورية التي تسمح للطفل بالنمو وتزويده بأفضل الفرص للنجاح في المدرسة الأولية.
3- جودة التعليم بمؤسسات ما قبل المدرسة:
وتعني الاهتمام بجودة العملية التعليمية ورفع مستوى الأداء المهني والإداري للعاملين بمؤسسات ما قبل المدرسة من خلال تجهيز المباني بالأدوات والألعاب المختلفة، وتوفير المعلمات المؤهلات

وتدريبهن على التقويم الذاتي، وتقويم أداء مدارسهن، والتطوير المستمر للبرامج المقدمة للأطفال وتحديد أهدافها وما يرتبط بها من مهارات ينبغي إكسابها للأطفال.
هـ- إدارة تعليم ما قبل المدرسة:
تتسم إدارة التعليم الفرنسي بالمركزية الشديدة غير أن القوانين التي صدرت عامي 1982، 1983 والخاصة بالاتجاه نحو اللامركزية أسهمت في تفعيل دور السلطات المحلية في التدخل والمساهمة في تقديم الخدمة التعليمية، ومنحتها دعماً يقدر بـ 20% من التكلفة الكلية لنفقات التعليم، وحددت لكل مستوى من مستويات السلطة المحلية (المناطق، الأقسام، الكوميونات) الإشراف على مستوى تعليمي.

وبموجب القوانين السابقة أصبحت الكوميونات (البلديات) المسئولة عن المستوى الأول من التعليم وهو مدارس الحضانة والرياض والمدرسة الابتدائية من حيث تمويل عمليات إنشاء المباني وصيانتها وتجهيزاتها ومرتبات العاملين بها من غير المعلمات، وتتحمل البلديات مسئولية الإنفاق على مؤسسات هذه المرحلة وتتمثل مواردها في: الإيرادات الضريبية، الإعانات المخصصة للرياض من خلال عقود المشاركة مع الدولة، بالإضافة إلى اشتراكات الأطفال نظير رعايتهم.
و- "البرامج والأنشطة التربوية"
يتضمن البرنامج بمدارس الحضانة والصفوف الأولى من الروضة تدريبات طبيعية (مثل التنفس، الألعاب، الحركة، الغناء)، وتدريبات لغوية وإلقاء، وتدريبات على الملاحظة وبعض التدريبات المصممة لتنمية القيم الخلقية في الطفل. ويتم فحص الأطفال طبياً على فترات منتظمة، وهناك تدريب خاص في علم الصحة لكل من الأمهات والأطفال لتتمكن الأمهات من مسايرة ما يتعلمه الطفل في المدرسة.

أما الأطفال في سن الخامسة بالروضة فتضع وزارة التربية المفاهيم الأساسية لخطة الدراسة التي تقوم على احترام شخصية الطفل واستخدام طرق النشاط المختلفة لتنمية الطفل المتكاملة، ويتضمن البرنامج اليومي العديد من الأنشطة التي تهدف إلى تنمية مهارات تتعلق بتكوين الاتجاهات، والمفاهيم الأساسية المرتبطة بالزمان والمكان، وأخرى لغوية تسهم في تعليم الأطفال اللغة المتحدثة والمكتوبة وتنمية خيالهم وتذوقهم الجمالي، وثالثة لتنمية مهارات التفكير والتصنيف والترتيب والاستنتاج، ورابعة لتنمية تذوقهم الفني وتكوين رؤية ناقدة من خلال التعبير الحر عن آرائهم وتفضيلاتهم وتترك الحرية للمعلمة في اتباع أفضل الطرق المناسبة للإشراف على مجموعة الأطفال المكلفة بها.

ز- إعداد المعلمات وتدريبهن:
تعد معلمات ما قبل المدرسة بالمعاهد الجامعية بموجب قانون التربية لعام 1989، ومهمتها إعداد معلمي روضة الأطفال حتى معلمي التعليم الثانوي ويتلقى كل من معلمي رياض الأطفال والمدارس الأولية والإعدادية والثانوية تكويناً مشتركاً بنسبة 10% من إجمالي ساعات التكوين المخصص لكل منهم بهدف تكوين ثقافة مهنية مشتركة، ونوع من التواصل التربوي في إعداد التلميذ منذ مراحله الأولى. ويتم التكوين الأولي بالمعهد كما يلي:
1- عام "اختياري" من التكوين النظري والعملي بالمعهد يعد الطلاب للتقدم للمسابقة المخصصة لمعلمي المرحلة الأولى.
2- عام "إجباري" من التكوين بالمعهد يخصص للطلاب الذين اجتازوا المسابقة بنجاح. ويتلقى الطلاب الإعداد في العام الثاني بصفتهم معلمين تحت التمرين.
وتنظم لمعلمات مؤسسات ما قبل المدرسة برامج تدريبية أثناء الخدمة بهدف رفع مستوى الأداء وتطوير الممارسات التربوية ومن ثم رفع مستوى أداء المؤسسة ككل، كما تسهم هذه البرامج في تزويدهن بالمعارف واكتساب المهارات الجديدة.
سادساً: تعليم ما قبل المدرسة بمصر:
- فلسفة وأهداف تعليم ما قبل المدرسة:

تقوم فلسفة تعليم ما قبل المدرسة على النمو المتكامل للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة مع مراعاة الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات والمستويات الإنمائية. ومن هذه الفلسفة تشتق أهداف مؤسسات تعليم ما قبل المدرسة وتعمل برامجها وأنشطتها على تحقيقها. فتهدف دور الحضانة طبقاً لما ورد في قانون الطفل عام 96 إلى ما يلي:
1- رعاية الأطفال اجتماعياً وتنمية مواهبهم وقدراتهم.
2- تهيئة الأطفال بدنياً وثقافياً ونفسياً وأخلاقياً تهيئة سليمة للمرحلة التعليمية الأولى بما يتفق وأهداف المجتمع وقيمه الدينية.
3- نشر الوعي بين أسر الأطفال لتنشئتهم تنشئة سليمة.
4- تقوية وتنمية الروابط الاجتماعية بين الدار وأسر الأطفال.

أما أهداف رياض الأطفال كما وردات في قانون الطفل تتمثل فيما يلي:
1- التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في المجالات العقلية والبدنية والحركية والوجدانية والاجتماعية والخلقية والدينية.
2- إكساب الأطفال المفاهيم والمهارات الأساسية لكل من اللغة العربية والرياضيات والعلوم والفنون والموسيقى والتربية الحركية والصحة العامة والبيئة والنواحي الاجتماعية.
3- التنشئة الاجتماعية السليمة في ظل قيم المجتمع ومبادئه وأهدافه.
4- تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر لتمكن الطفل من أن يحقق ذاته ومساعدته على تكوين الشخصية السوية القادرة على تلبية مطالب المجتمع وطموحاته.
5- الانتقال التدريجي من جو الأسرة إلى جو المدرسة بكل ما يتطلبه ذلك من تعود على النظام وتكوين علاقات إنسانية واجتماعية مع المعلم والزملاء وممارسة أنشطة التعليم التي تتفق واهتمامات الطفل ومعدلات نموه في شتى المجالات.
6- تهيئة الطفل للالتحاق بمرحلة التعليم الأساسي.

- تنظيم تعليم ما قبل المدرسة:
في ضوء التشريعات الحالية يتبين أن تعليم ما قبل المدرسة اختياري يضم كل دار أو مدرسة تقوم برعاية الأطفال قبل سن السادسة وهي:
1- دور الحضانة: وهي كل مكان مناسب يخصص لرعاية الأطفال الذين لم يبلغوا سن السادسة بعض الوقت أو إيوائهم إيواءا كاملاً نظير اشتراكات شهرية.
2- رياض الأطفال: وهي نظام تربوي يحقق التنمية الشاملة لأطفال ما قبل مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي ويهيئهم للالتحاق بها. وقد تكون مؤسسة تربوية قائمة بذاتها، أو فصول ملحقة بمدرسة رسمية أو خاصة وتقبل الأطفال من سن الرابعة حتى سن السادسة أي مدتها عامان دراسيان نظير مصروفات دراسية.

- السياسة التعليمية:
تتحدد معالم السياسة التعليمية لتعليم ما قبل المدرسة فيما يلي:
1- تكافؤ الفرص التعليمية وهذا يعني التوسع في إنشاء رياض الأطفال بالمدارس الابتدائية سواء في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص والعمل على رفع نسبة الاستيعاب إلى 60% على الأقل.
2- إدخال التكنولوجيا المتطورة وتنمية المهارات الحياتية والاتصالية .
3- تعدد مصادر تمويل تعليم ما قبل المدرسة وهذا يعني إتاحة فرصة المشاركة للقطاعات غير الحكومية والجهود الذاتية.
4- التعليم للجميع والتعلم للإتقان وللتميز .
5- التنمية المهنية للمعلمين وإعادة تأهيلهم وإصلاح أحوالهم .

- إدارة وتمويل تعليم ما قبل المدرسة:
تقع مؤسسات تعليم ما قبل المدرسة خارج السلم التعليمي ولهذا لا تتحمل الدولة مسئولية تمويلها وإنما تعتبر ضمن الخدمات الاجتماعية.

تشرف وزارة الشئون الاجتماعية على دور الحضانة وتمنحها إعانات دورية بشروط معينة طبقاً لقانون الجمعيات ولائحته التنفيذية.
وتتنوع مصادر تمويلها ما بين الاشتراكات الشهرية للأطفال والمبالغ التي تخصصها الهيئة المشرفة على الدار والإعانات الحكومية إلى الهبات والتبرعات والمنح التي تقدمها الهيئات والأفراد.
وتشرف وزارة التربية والتعليم من خلال الإدارة العامة لرياض الأطفال على رياض الأطفال الحكومية والخاصة وتتمثل مسئولياتها في وضع خطة الدراسة والمناهج لمدارس الرياض واقتراح ما يلزمها من تجهيزات ومتابعة العمل بها على المستوى المركزي وإصدار التوجيهات اللازمة لسير العمل بها وتنظيم متابعته على المستوى المحلي، ووضع البرامج التدريبية للمعلمات والمشرفات وغيرهن.
وتعتمد مدارس رياض الأطفال في تمويلها على الرسوم التي يدفعها الأطفال مقابل الخدمة التعليمية المقدمة لهم وتتفاوت هذه الرسوم من مدرسة إلى أخرى تبعاً لنوع الخدمات المقدمة والحي الذي تقع فيه، ونوعيات الأطفال الملحقين بها من حيث المستويين الاقتصادي والاجتماعي وغيرها.

- البرامج والأنشطة:
اتجهت وزارة التربية والتعليم إلى تطوير برامج مدارس رياض الأطفال لتحقيق الأهداف الخاصة بهذه المرحلة ومن ثم تعمل بنظام اليوم الكامل حيث يمارس الأطفال أنشطة متنوعة تتسم بالمرونة والتجديد والابتكار لتنميتهم التنمية المتكاملة.
وطبقاً للقرار الوزاري رقم (150) لسنة 89 توزع كتب الأنشطة (البطاقات) التربوية على الأطفال الملتحقين برياض الأطفال وتتضمن ما يلي:
1- كتاب تنمية المهارات اللغوية ويضم صور وأشكال لأشخاص وحيوانات وطيور ترتبط ببيئة الطفل ليتعرف عليها ويقارن بينها.
2- كتاب إعداد الطفل للكتابة وموضوعاته مكملة للكتاب السابق.
3- كتاب تنمية المهارات المنطقية الرياضية (الجزء الأول، والجزء الثاني).
4- كتاب اللغة الإنجليزية.
بالإضافة إلى وجود دليل للمعلمة يوضح كيفية استخدام البطاقات بالكتب السابقة ذكرها.

أما دور الحضانة فيوجد بها نظام عمل يومي تلتزم به الدار وتترك الحرية للمشرفة في تغيير نشاط أو وضع برنامج قبل الآخر حسب ظروف وإمكانيات الدار. يتم تقويم الأطفال برياض الأطفال من خلال البطاقات التي تضمها الكتب المختلفة. وعند تناول أي بطاقة تنزع من المجموعة ويكتب اسم الطفل على البطاقة الخاصة به ورقم المحاولة التي يقوم بها والتاريخ وبعد الانتهاء منها تعاد إلى الغلاف. وتقوم المعلمة بكتابة رقم كل محاولة وتجمع محاولات البطاقة الواحدة مع بعضها ليسمح لها بمقارنتها وتقييم عمل الطفل لكل موضوع بطاقة على حدة. ويجب مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، والمرونة أثناء العمل بهذه البطاقات. أما في دور الحضانة فمن خلال ملاحظة الأطفال للأنشطة المختلفة.

- إعداد المعلمات وتدريبهن:
اهتمت المؤسسات المعنية منذ السبعينيات بإعداد معلم رياض الأطفال حيث أنشئت شعبة دراسات الطفولة بكلية بنات عين شمس عام 1974 كتخصص فرعي ثم أصبحت قسماً مستقلاً بذاته عام 1980.
ونظراً لزيادة الطلب الاجتماعي على تعليم الطفولة المبكرة وتزايد أعداد الأطفال الملتحقين بمدارسها عام بعد عام وإنشاء رياض الأطفال الملحقة بمدارس اللغات التجريبية عام 1979 ظهرت الحاجة إلى معلمات مؤهلات للعمل بهذه الرياض وضرورة وجود أقسام متخصصة بكليات التربية لإعدادهن لتتماشى مع سياسات إعداد المعلم التي تتبنى توحيد مصادر إعداده ومن ثم تم إنشاء شعب رياض الأطفال في ثمانينيات القرن العشرين بكليات التربية في طنطا والمنصورة

وحلوان وغيرها. كما تم إنشاء كليتي رياض الأطفال بالقاهرة والإسكندرية، وتبعها إنشاء شعب رياض الأطفال بكلية التربية النوعية بدمياط وأسيوط وغيرها.[48]
وتجدر الإشارة إلى أن إعداد معلمة رياض الأطفال يتضمن مقررات تتوافق ومتطلبات وحاجات نمو طفل ما قبل المدرسة، ومقررات تربوية ومهنية، وأخرى ثقافية لإكسابها الكفايات اللازم توافرها لتفعيل أدوارها التربوية الوظيفية.

واهتمت الوزارة برفع كفاءة المعلمات وتحسين أدائهن وذلك من خلال إنشاء عدة مراكز لتدريب العاملين والمتعاملين مع رياض الأطفال، ومركز تدريب رياض الأطفال بمدينة نصر وعقدت به لقاءات علمية متعددة ودورات تدريبية على أنشطة رياض الأطفال. كما قامت بعقد دورات تدريبية على برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة وتم تجهيز حقيبة عمل تحتوي على بطاقات في نواحي التنمية المختلفة مرفق بها أربعة كتب توجيهية إرشادية. وتم أيضاً إيفاد بعثات تدريبية لبريطانيا من معلمات وموجهات رياض الأطفال. بالإضافة إلى تدريب المعلمات على تشغيل الأجهزة التكنولوجية بالرياض وتوظيفها في العملية التعليمية وتنفيذ برامج تدريبية دورية للمعلمات والموجهات والمتعاملين مع الطفل عن طريق الفيديو كونفرانس.

ورغم الاهتمام المتزايد برعاية الطفولة المبكرة والجهود الكبيرة التي تبذل لتحسين وتطوير تعليم ما قبل المدرسة نجد العديد من أوجه القصور والسلبيات مثل:
تعدد جهات الإشراف، ونقص الإمكانيات المادية، قلة مصادر التمويل وتدني مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للأطفال. وتدني مستوى الأداء ونقص عدد المعلمات المؤهلات تربوياً والتركيز على بعض الأنشطة مثل العد والحفظ الآلي للأرقام. والكتابة، وعدم ملاءمة المباني من حيث المساحة أو التجهيزات وغيرها.

ورغم أوجه القصور والسلبيات فإن هناك بعض التوجهات المستقبلية التي تهدف إلى تطوير تعليم ما قبل المدرسة ورفع كفاءته وتتمثل فيما يلي:
1- التوسع التدريجي في إنشاء رياض الأطفال لتستوعب 60% من جملة الأطفال في الفئة العمرية من 4- 6 سنوات ولتصبح جزءاً من مرحلة التعليم الإلزامي المجاني.
2- إنشاء مراكز تدريب متخصصة لرياض الأطفال.
3- تزويد رياض الأطفال بالأجهزة التكنولوجية الحديثة واستخدامها في العملية التعليمية.
4- تطوير كليات رياض الأطفال وتوحيد لائحتها الداخلية.

وإضافة إلى التوجهات المستقبلية السابقة يمكن الاستفادة من الاتجاهات المعاصرة التي يتميز بها تعليم ما قبل المدرسة وكذا دولتي الدراسة فرنسا واليابان في تطوير تعليم ما قبل المدرسة بمصر وتتمثل أوجه الاستفادة فيما يلي:
أ- إعطاء احتياجات الأطفال أولوية عليا عند تخصيص الموارد على كافة المستويات لكفالة الحقوق التربوية للأطفال في الرخاء وفي الأزمات الاقتصادية عملاً بمبدأ "الأطفال أولا".
ب- الاهتمام برعاية الطفولة المبكرة وتنمية شخصياتهم ومواهبهم وقدراتهم العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها عن طريق:
- توفير الرعاية الصحية الأولية لجميع الأطفال في القرى والمدن على حد سواء.
- توعية الآباء والأمهات بأهمية رعاية أطفالهم وتشكيل شخصياتهم.

ج- تحسين كفاءة وجودة تعليم ما قبل المدرسة ليتمكن الأطفال من الإفادة من الفرص التربوية المتاحة على نحو يلبي حاجاتهم الأساسية للتعليم عن طريق:
- تطوير إعداد المعلمات وتدريبهن.
- تطوير البرامج والأنشطة بمدارس الحضانة والرياض.
- تجهيز المدارس بالتجهيزات المناسبة.
- تشجيع الجهود الذاتية لبناء مدارس الحضانة والرياض.

د- التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع واستغلال إمكاناتهم التربوية في إثراء عملية التعلم، ومشاركة أعضاء المجتمع المحلي في أنشطة المدرسة، وإحياء مجالس الآباء والمعلمين.
هـ تنمية المنظور الدولي ببرامج وأنشطة مدارس الحضانة والرياض فالعصر الجديد يتطلب فهماً عميقاً للمجتمع الدولي وتنمية إحساس الأطفال بمهارتهم وقدراتهم، واكتساب قدر كاف من المهارات اللغوية الأجنبية للانفتاح على الثقافات الأخرى.
ي- الاهتمام بالأنشطة التربوية لما لها من دور هام في تنمية مهارات الأطفال وصقلها، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو نفسه ونحو الآخرين، وإكسابهم القيمة الأصيلة ومن ثم يجب توفير الفرص التي تتيح للأطفال الاختيار الحر للأنشطة.
ز- الاهتمام بوجود مكتبات بمدارس الحضانة والرياض وتزويدها بالقصص والألعاب والدمي والحاسبات وغيرها ومن ثم إتاحة الفرص المتنوعة لتنمية التفاهم والتسامح والتعاون واحترام الآخرين وحثهم على استخدام عقولهم للوصول إلى الحل.
ر- إنشاء دور الرعاية يتولى الإشراف عليها الأحياء لرعاية الأطفال الذين تضطر ظروف عمل آبائهم إلى تركهم بدون رعاية بعد انتهاء اليوم المدرسي أو في العطلات المدرسية وترعاهم خريجات الجامعات بعد تدريبهن على هذه المسئولية.

الفصل الثالث

نظام التعليم الإلزامي

- أنماط وصيغ جديدة للتعليم الإلزامي:
حاولت هذه الدول في الآونة الأخيرة البحث عن أنماط جديدة في التعليم تكون أكثر ملائمة لظروفها وإمكاناتها لمواجهة هذه المشكلات. واستلزم هذا بالطبع تطوير التعليم بالمرحلة الأولى من حيث أهدافه ومحتواه، وطرائقه، وإعادة تشكيل بنيته، وإيجاد صلات أوثق بينية وبين الحياة، ومقتضيات تنمية المجتمع، وأدى ذلك إلى توجيه مسار التعليم الإلزامي في مراحله الأولى إلى اتخاذ اتجاهات وصيغ مختلفة نعرضها فيما يلي
1- تريف التعليم:
يقصد به توظيف التعليم في الريف لخدمة الحياة وترقيتها بحيث يكسب المتعلمين والأهالي خبرات ومهارات خاصة بالأعمال الزراعية والحرفية والصناعية، كما يزودهم باتجاهات مناسبة لتعمير الريف والإقامة به وتنظيم الأسرة وتهذيب السلوك وحسن التعامل في المجتمع. وهذا معناه أن اتجاه تريف التعليم لا يقصد به تطعيم المناهج الدراسية بمعلومات عن الزراعة وحياة القرية وإنما يعني توجيه فلسفة التعليم ومحتواه نحو خدمة الريف والأنشطة المتصلة بأعمال الزراعة والحرف اليدوية والصناعية الريفية. وقد طبق هذا الاتجاه في دول العالم الثالث قبل تنزانيا ومالي ومالوي، وغانا وغينيا، ..... الخ.
2- التعليم البوليتكنيكي:
وجد هذا الاتجاه من التعليم رواجاً في معظم المدارس في الدول الاشتراكية قبل الاتحاد السوفيتي وألمانيا والمجر وكوبا ورومانيا، حيث وضع ماركس ولينن المبادئ الأساسية للتعليم البوليتكنيكي في الاتحاد السوفيتي حيث لعبت دوراً هاماً في بناء مناهج التعليم في المراحل التعليمية المختلفة. والتعليم البوليتكنيكي أي التعليم المتعدد التقنيات، وهو لا يهدف إلى إعطاء التلاميذ معلومات ومهارات علمية عن البيئة الزراعية أو الصناعية وإنما يهدف إلى غرس وتكون عادات عقلية وخلفية تتعلق بعمليات الإنتاج المختلفة، وإلى تمكينهم من اكتساب المهارات الأساسية، وتستهدف أيضاً ربط التلميذ بمجتمعه عن طريق دراسة طبائع العمل والإنتاج وإقامة علاقات وطيدة بين المدرسة والمصانع، والاختيار الجيد لمهنة المستقبل بحيث يتمكن التلاميذ من إيجاد فرص عمل عند التخرج للحياة، وزيادة فاعلية العمل المدرسي والمناهج المدرسية.
3- التعليم والعمل المنتج:
ركزت توصيات مؤتمر وزراء التعليم الذي عقد في لاجوس سنة 1976 على ضرورة تكامل المدرسة مع الحياة وذلك بإدخال عنصر العمل المنتج في تعليم الأطفال. ويتحدد مفهوم التعليم من

أجل العمل المنتج في كل نشاط تعليمي يؤدي إلى اكتساب مهارات إنتاجية من خلال عمل إنتاجي فعلي، وهو عملية ذهنية يقترن عادة بنشاط يدوي. من هنا جاءت تطبيقات هذا الاتجاه من خلال مشاريع وبرامج تركز على الأنشطة التعليمية التي ترمي إلى تكامل الحياة المدرسية مع حياة المجتمع المحلي، أو على أقل تقدير مع الحياة في البيئة المحيطة، وتكون مثل هذه البرامج في أغلب الأحوال متعددة الأبعاد، على أمل أن المتعلقين للتعليم سوف يتطورون بالنسبة للمهارات اليدوية والأكاديمية، ومن ثم يجب أن تتاح الفرصة لهؤلاء الطلاب لاكتساب مهارات بعينها تحتاج إليها سوق العمل، ومن السمات الأخرى لهذه البرامج أنها تحاول أن تغرس في الطلاب الذين يتلقونها روح الفخر بما يقومون به من أنشطة على أساس أنها خطوات في سبيل القومية والتنمية، ومن البلاد التي طبقت هذا الاتجاه الصين وبنين، وبوروندي وكينيا، وسيراليون... الخ.

4-التعليم الشامل:

لقد وجد الاتجاه الشامل في التعليم الإلزامي مجالاً للتطبيق في معظم الدول الرأسمالية، غير أن التطبيق يختلف من دول إلى أخرى ويرجع ذلك لظروف كل دولة، وبتميز خطط الدراسة في المدرسة شاملة بأنها تتضمن مقررات ثقافية ومقررات مهنية مرتبطة ببيئة المدرسة، وأن هذه المقررات إجبارية واختيارية، وأنها تعد التلاميذ لمواجهة الحياة بعد تدريب بسيط، أو إعدادهم لمواصلة التعليم. والمدرسة الشاملة ترتبط بالبيئة ارتباطاً وثيقاً حيث توفر للبيئة ما تحتاجه من الأيدي العاملة، وتستثمر الإمكانات الطبيعية للبيئة، وتضع إمكاناتها وورشها ومعداتها في خدمة المواطنين والمؤسسات وتنفيذ بعض مشروعات الخدمة العامة في البيئة المحلية، وتعتمد على خبرة مؤسسات البيئة في النواحي الفنية والمهنية الخاصة بالتدريب العملي للتلاميذ. وتتعدد صور المدرسة الشاملة كصيغة للتعليم الإلزامي في مستواه الأول ومن الدول التي طبقت هذه الصيغة السويد.

5- التعليم الأساسي:

التعليم الأساسي صيغة تعليمية تهدف إلى تزويد كل طفل مهما تفاوتت ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بالحد الأدنى الضروري من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تلبية حاجاته وتحقيق ذاته وتهيئته للإسهام في تنمية مجتمعة وتربط بين التعليم والعمل، والعلم والحياة من جهة ومن الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية من جهة أخرى في إطار التنمية الشاملة للجميع.

ونظراً لأهمية هذا الاتجاه وانتشاره في معظم الدول النامية سوف نتناول هذا الاتجاه بالتفصيل فيما يلي:

ثالثا: الاتجاهات المعاصرة في التعليم الأساسي:

1. التنوع والتعدد في مفاهيم التعليم الأساسي.
2. تكامل المعرفة وربط النظرية بالتطبيق.
3. ربط المدرسة ببيئة التلميذ.
4. الربط بين المدرسة والعمل.
5. شمولية التعليم لكل قطاعات المجتمع.
6. إطالة فترة الإلزام.
7. مرونة بنية التعليم الأساسي.

خامساً: تطبيقات التعليم الأساسي:

لقد جذبت فكرة التعليم الأساسي عدداً من الدول النامية التي رأت في صيغته حلا فعالاً لتقديم تعليم يشبع الاحتياجات التعليمية الأساسية للأطفال الذين لا يستوعبهم نظامها التعليمي، وللكبار الذين فاتتهم فرصة التعليم. ولما تدعو إليه تلك الصيغة من ربط للتعليم في مرحلته الأساسية بالعمل المنتج. والالتحام بالبيئة وحاجاتها ومطالبها واستثمار إمكاناتها مما يجعله أكثر استجابة للتنمية ومتطلباتها في تلك الدول.

ولقد اختلفت الصيغة والأسلوب الذي اتخذته تلك الدول لتطبيق التعليم الأساسي وفقاً لظروف كل دولة وإمكاناتها والمستوى الذي بلغه نظامها التعليمي والقيود الاقتصادية والاجتماعية التي تحكم حركة التنمية فيها.

وفيما يلي عرض لتجارب التعليم الأساسي في الدول النامية.

نظام التعليم الأساسي في الهند:

- مفهوم التعليم الأساسي وفلسفته في الهند:

· نشأ مفهوم التعليم الأساسي في الهند على يد غاندي وذلك لأنه أدرك أن العمل هو العلاج الأساسي لمشكلة الهند الأولى وهي الفقر.

· ولذا فقد أراد غاندي نظاماً تعليمياً مبنياً على العمل وعلى غرس احترام العمل اليدوي وأصبح هذا هو أهم أسس مشروعة للتعليم الأساسي.

· وقد أعلن غاندي عن فكرة التعليم الأساسي لأول مرة في مؤتمر تعليمي عقد في Wardha في عام 1937، فقد أعلن عن حاجة الهند إلى نوع جديد من التعليم وأن هذا التعليم يجب أن يصبح عاماً ومتاحاً لكل ولد ولكل بنت ابتداء من سن الالتحاق بالمدرسة.

· وأن هذا النظام يحتاج إلى مبالغ مالية ضخمة ليصبح عاماً ومتاحاً للجميع وأن هذه المبالغ لا يمكن توفيرها عن طريق جمع الضرائب، قدم حلاً ثورياً لهذه المشكلة التمويلية- ذلك أنه إذا كان العمل سيصبح أساساً ووسيلة أساسية للتعليم، فلا يمكن استخدام هذا العمل في التعليم وفي خلق المهارة التي يمكن بدورها أن تخلق الثروة، وكان غاندي مقتنعاً بأن هذا يمكن أن يحدث وكان مقتنعاً بأن الطريقة الوحيدة التي تمكن أن تجعل التعليم متاحاً للجميع هي أن يجعل التلاميذ يكسبون من خلال عملهم، وأن يسهموا من خلال هذا العمل في خلق وإنشاء المدارس، وقد ناقش المؤتمر هذه الآراء التي قدمها غاندي تم انتهى إلى المقترحات التي وافق عليها المؤتمر بالإجماع وهي:

أ- يرى المؤتمر أن تعليماً مجانياً وإلزامياً لمدة سبع سنوات يجب أن يقدم في كل أنحاء الهند.

ب- يرى المؤتمر أن لغة التعليم يجب أن تكون اللغة المحلية.

ج- أن المؤتمر يوافق على الاقتراح الذي تقدم به المهاتما غاندي والذي ينادي بأن العملية التعليمية يجب أن تدور حول نوع من العمل اليدوي المنتج وأن عملية تنمية القدرات وتدريب المهارات يجب أن تدور كلها حول حرفة مختارة في ضوء ظروف البيئة والطفل.

د- يتوقع المؤتمر أن يصبح هذا النظام بالتدريج قادراً على سد نفقات المعلمين ويلاحظ أن المؤتمر لم يوافق تماماً على تصور غاندي من قدرة النظام على تمويل ذاته.

هـ- يرى المؤتمر تشكيل لجنة للإشراف على المدارس الابتدائية التي تطبق بها التجربة وأن تسمى بالمدارس الأساسية تمييزا لها عن المدارس الابتدائية العادية.

ويمكن القول بأن التعليم الأساسي ولد رسمياً بعد هذا المؤتمر وقد عين المؤتمر لجنة برئاسة الدكتور زاهر حسين لوضع منهج تفصيلي على ضوء الخطوط العريضة السابقة على أن تتقدم اللجنة بتقريرها إلى رئيس المؤتمر، وفي فبراير 1938 تقدمت اللجنة بتقريرها إلى غاندي رئيس المؤتمر فوافق عليه وأحاله إلى لجنة العمل في البرلمان الهندي لتنفيذه، وقد وافق البرلمان بدوره على المشروع عام 1938.

· وفي عام 1944 كان عدد مدارس التعليم الأساسي في الهند لا يتجاوز 269 مدرسة إلا أن هذا العدد قفز بعد عام 1946 إلى 33730 مدرسة أساسية، إلا أن هذا العدد كان يشمل 31979 مدرسة في ولاية أوتاريراويش حيث حولت حكومة الولاية كل المدارس الابتدائية إلى مدارس أساسية. وقد استمر هذا النمو في التعليم الأساسي خلال الخطة الخمسية الثانية فقد وصل عدد المدارس الأساسية إلى 100.000 مدرسة أي أكثر من ضعف العدد في نهاية الخطة الأولى.

· واستمرت تجربة الهند في التعليم الأساسي ونمت بناء على عقد المؤتمرات الخاصة به والتي كانت تسعى دائماً إلى تطويره والتغلب على السلبيات التي تواجهه، وعرف بعد ذلك أن "التعليم الأساسي هو الذي "يمثل الحد الأدنى من المعلومات والمهارات اللازمة لإعداد المواطن الهندي، للعمل في بيئته المحلية في الريف أو الحضر، أو لجعله قادراً على مواصلة تعليمية في المراحل التالية".

3- البنية التنظيمية:

يشكل التعليم الأساسي في السلم التعليمي في الهند القاعدة الأساسية الإلزامية الذي تمتد لتصل إلى ثمان سنوات تبدأ من سن السادسة وتنتهي عند سن الرابعة عشرة وتنقسم إلى حلقتين:
الحلقة الأولى: مدتها خمس سنوات تمتد من الصف الأول إلى الصف الخامس من سن 6 سنوات إلى 10 سنوات وتسمى بالمدرسة الأساسية الصغرى.
الحلقة الثانية: مدتها ثلاث سنوات تمتد من الصف السادس حتى الصف الثامن، من سن 11 سنة إلى سن 13 سنة. وتسمى بالمدرسة الأساسية العليا.
· ويلاحظ على بنية التعليم الأساسي أن مدتها ثمان سنوات مقسمة إلى حلقتين، ويرجع ذلك إلى ظروف الهند الاقتصادية التي تجعل مدة الإلزام لا تصل إلى أكثر من ذلك.
4- السياسة التعليمية وأهداف التعليم الأساسي في الهند:
وفي ضوء ما سبق فإن من أولويات السياسة التعليمية في الهند منذ الاستقلال تقديم تعليم إلزامي لجميع أبناء الشعب، فقد نص الدستور الهندي على توفير التعليم الإلزامي لجميع الأطفال في الهند حتى سن الرابعة عشرة خلال فترة زمنية مدتها عشر سنوات.
نص الدستور الهندي الصادر في 1950 في المادة 45 على أن الدولة سوف تقدم في بحر عشر سنوات من صدور هذا الدستور تعليماً مجانياً إلزاميا لكل الأطفال في الهند من سن السادسة إلى سن الرابعة عشرة، وقد أخذت الحكومة تبذل الجهود الكبيرة للتوسع في التعليم الأساسي سعياً وراء تحقيق هذا النص الدستوري[59].
ومن أبرز أهداف التعليم الأساسي في الهند ما يلي:
1- تعليم وممارسة الحياة الصحية السليمة كفرد وكجماعة.
2- تنمية الطفل عقلياً لمساعدته على التكيف النفسي في حياته.
3- مساعدته على اكتساب المعارف وإتقانها واكتساب طرق التفكير السليم والابتكار.
4- مساعدة الطفل على فهم القيم الإنسانية وإدراك معناها وتشجيعه على اتباعها.
5- إكساب التلميذ المعارف والخبرات التي تساعده على عمليات البيع والشراء ومقابلة متطلبات الحياة على المستوى الفردي والاجتماعي.
6- مساعدة التلميذ على اكتساب المعارف والخبرات والاتجاهات المطلوبة للتقدم الاقتصادي والتنمية في حياته الفردية والاجتماعية.
7- مساعدة التلميذ على فهم البناء الاجتماعي والديمقراطي وتشجيعه على ممارسة هذه القيم من حقوقه وواجباته ومسئولياته كمواطن.
5-إدارة التعليم الأساسي وتمويله في الهند:
وضع الدستور الهندي المسئولية الأساسية في العملية التعليمية على عاتق الولايات ولم يترك للحكومة المركزية إلا مسئوليات محددة، فعلى مستوى الولاية نجد أن هناك وزير للتعليم يساعده سكرتير التعليم، وليس من الضروري أن يكون الوزير متخصصاً في التعليم. بل أن أغلب الوزراء ليسوا كذلك فعلاً ولذا يعتمدون إلى حد كبير على الجهاز التعليمي الدائم الموجود في الولاية، ويعتبر مدير التعليم في كل ولاية مسئولاً عن وضع القرارات الحكومية المتعلقة بالتعليم موضع التنفيذ أو هو حلقة الوصل بين آلاف المعاهد التعليمية في الولاية وبين حكومة الولاية.
وقد تميزت المدارس الأساسية بنوع متطور في إدارتها حيث ابتعت هذه المدارس أسلوب الحكم الذاتي فهي تدار بطريقة تسمح بتدريب التلاميذ على الحكم الذاتي حيث يشترك المدرسون والطلاب في إدارتها في صورة لجان وزارية، فهناك وزير للعمل والخدمات الاجتماعية ووزير للرياضة والصحة، وكل وزير يختار ما بين أربع أو ست طلاب لمساعدته.
أما عن تمويل التعليم الأساسي فمصادره متعددة منها:
أ- الحكومة المركزية: تسهم في الإنفاق التعليمي بقدر ضئيل جداً لا يزيد عن 5%.
ب- حكومات الولايات: نظراً لأن التعليم من مسئولية الولايات فهي التي تعمل على نشره وتطوير قطاعاته المختلفة وإنشاء المشروعات التعليمية الجديدة مثل مشروعات التعليم الأساسي وتعليم الكبار.
ج- السلطات الإقليمية: وهي مسئولة أساساً عن التعليم الأساسي في أقاليمها إلا أن بعضها ينفق على التعليم الثانوي وكل ولاية تضع القواعد الخاصة بها على حدة.

د- السلطات المحلية (مستوى القرية): ينص الدستور الهندي على أن تعمل الولايات على إنشاء ما يمكن أن يسمى بالمجالس القروية وتفويضها السلطات التي تمكنها من أن تلعب دور الحكومة المحلية. ولذا فقد أعطيت هذه المجالس سلطة تنظيم التعليم الأساسي بها بل أن بعض الولايات ألزمت هذه المجالس بالإنفاق على التعليم الأساسي بها.
هـ- المصروفات المدرسية: تشكل المصروفات المدرسية جزءاً هاماً من الدخل التعليمي وهي تتوقف على معدلات الالتحاق بالمدارس ومقدار المصروفات وفي السنوات الأخيرة أصبح التعليم الأساسي إلزامناً واندفعت أعداد كبيرة للالتحاق بالتعليم الثانوي والعالي. ومقدار هذه المصروفات يختلف من ولاية لأخرى بل في بعض الأحيان من إقليم لآخر داخل نفس الولاية، ومن الطبيعي كذلك أن تختلف المصروفات المدرسية في المدارس الخاصة عنها في المدارس الحكومية.
و- المعونات الأجنبية: وهي المساعدات تقدمها بعض الهيئات الدولية والأجنبية مثل اليونسكو وغيرها من الهيئات التي تسعى لمساعدة الدول النامية.
6- الخطة والمقررات الدراسية:
اهتمت حكومة الهند بتحسين التعليم الأساسي عن طريق إجراء تغييرات في المناهج تتضمن تقديم خبرات العمل، وربط الدراسات الاجتماعية والعلوم بالبيئة وبتعليم المواطنة، مشاركة الأفراد في البرامج المدرسية.
وخطة الدراسة في الصفوف الخمسة الأولى في إطار منهج مدرسة التعليم الأساسي تتضمن المواد التالية:-
أ- اللغة الأم: وهي الوسيلة الأساسية للتعليم.
ب- الدراسات الاجتماعية: تعد جزءاً من دراسة البيئة في الصفين الأول والثاني بينما تكون مادة مستقلة في الصفوف التالية.
ج- الرياضيات: ويعتمد التلميذ على مواقف الحياة الفعلية في تعليم الأعداد والعمليات المستقبلية.
د- العلوم:وتتناول البيئة الطبيعية والاجتماعية في الصفين الأول والثاني في مقرر واحد يفصل في مقررين في الصفوف التالية.
هـ- برنامج خبرة العمل: ويستهدف إعطاء التلاميذ الفرصة للعمل بأيدهم، حتى يتمكنوا من تنمية مهاراتهم الضرورية، واتجاهاتهم الصحيحة نحو العمل وتتضمن الغزل والنسيج، صناعة الجلود، أعمال الصلصال، الحرف المنزلية، تجليد الكتب ... الخ
و- التربية الفنية: وتستهدف مساعدة التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم وتصوراتهم وأفكارهم.
ز- التربية الصحية والبدنية: وتقدم للتلاميذ خبرات تساعدهم على تنمية روح المشاركة، وتكوين عادات واتجاهات حسنة.
ولكي يحقق المشروع أهدافه المرجوة أوصى المجلس القومي للبحوث التربوية والتدريب- وهو المجلس المسئول عن تطوير التعليم في الهند –إقامة علاقات وطيدة بين المدرسة والمجتمع، نظراً لأن المدرسة هي مركز نشاطات المجتمع المحلي، كما أوصى بأن تقوم المدرسة بدراسة مشكلات واحتياجات المجتمع المحلي، ومساعدة التلاميذ على تنفيذ مشروعات صغيرة تفيد في سد بعض هذه الاحتياجات على أن يزود المجتمع المحلي المدارس بالإمكانات المادية والطاقات البشرية من فلاحين وحرفين الذين يساهمون في برامج خبرة العمل التي تقدم للتلاميذ أما من حيث الوقت المخصص للمقررات الدراسية فيلاحظ عليه أن الوقت المخصص للعمل الحرفي (برنامج خبرة العمل) يتزايد تدريجياً مع ترتيب الصفوف في مدرسة التعليم الأساسي، وتزداد أيضاً نسبته بالمقارنة إلى نسبة المقررات الأكاديمية، كما أن مدة برنامج خبرة العمل مقسمة إلى فترات.
7- إعداد المعلم وتدريبه في أثناء الخدمة:
رأى المسئولون عن التعليم في الهند، أن التعليم الأساسي يحتاج إلى نوعية من المعلمين ذوي مستوى مرتفع جداً من التعليم ومن الثقافة بالإضافة إلى نوع من التدريب يمكنهم من أداء المطلوب منهم.
من هنا رأى المسؤولين لابد من استحداث مؤسسات تدريب في أثناء الخدمة، وبانتهاء العام الأول لتطبيق التعليم الأساسي، ثم إنشاء سبعة عشر مركزاً لتدريب المعلمين، ثم وصل عددها 482 مركزاً للتدريب في عام 1956/55، كما وضعت التسهيلات لفتح عدد من هذه المراكز في المجتمعات الحضرية. ويقوم الآن "المركز القومي للبحوث التربوية والتدريب" بتقديم برامج هادفة

واسعة النطاق لتدريب المعلم من خلال الكليات الإقليمية في بعض الولايات وبالنسبة لبرامج التدريب فتشمل الجوانب النظرية والعملية معاً، حيث يتناول المعلمين المبادئ التربوية والاجتماعية لتجربة التعليم الأساسي، كما يتدرب كل منهم على حرفة أساسية واحدة وتنظم هذه البرامج على منهجين هما:

- منهج الفترة القصيرة: ومدته سنة واحدة ومقرراته مختصرة جداً، وقد عُمل به في بداية إدخال مشروع التعليم الأساسي في الهند، ويتم في مدارس التدريب الأساسية.
- منهج الفترة الطويلة: ومدته ثلاثة سنوات ومقرراته شاملة لجميع جوانب التعليم الأساسي، ويتم في كليات التدريب ويقيم المعلمون أثناء فترته في فنادق بالقرب من مكان التدريب.

جـ: التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية

1- مدخل تاريخي:

· المستقرئ لتاريخ التعليم في مصر، يجد أن نشأة التعليم الحديث، ارتبطت بعصر محمد علي.

· رغم الجهود التي بذلت في عهد خلفاء محمد علي، إلا أن هذه الازدواجية استمرت، وقد عمدت سلطات الاحتلال الإنجليزي إلى محاربة التعليم الابتدائي وتدعيم الازدواجية في هذه المرحلة، وكان لابد من ثورة شاملة تصلح نظام التعليم، وهذا ما قامت به ثورة 23 يوليو عام 1952، حيث اتجهت إلى إصلاح التعليم، وقضت نهائياً على الثنائية والازدواجية في التعليم،

· والتعليم الأساسي ليس فكراً تربوياً جديداً على المجتمع المصري، إنما هناك محاولات، وتجارب في تاريخ التعليم المصري، ربطت بين الجوانب النظرية والجوانب العملية نذكر منها:
بدأت المحاولات الأولى لربط التعليم بالعمل، بتقديم لون من التعليم لتلاميذ المرحلة الأولى، يتم فيه المزج بين المواد النظرية، وبين دروس عملية وتمارين تطبيقية، ترتبط بالبيئة واحتياجاتها ارتباطاً مباشراً، وهذا ما نلحظه في ذلك المشروع الضخم، الذي خطط له بدقة تامة عام 1880م، فيما سمي بمشروع التعليم القومي، الذي وضعه قومسيون المعارف، وكان يقضي بإنشاء ثلاثة مستويات من مدارس المرحلة الأولى، يشير بالنسبة لمدرسة المستوى الثاني إلى أن تلاميذها يفترض دراستهم لمبادئ الدين والقرآن والمطالعة والكتابة والنحو والحساب، وشيئاً من الموازين والمقاييس وجغرافيا مصر وتاريخها، وتمارين عملية على قياس السطوح والحجوم والرسم الخطي، ويتلقون تدريبات رياضية.
وفي سنة 1916 أنشأت وزارة المعارف المدارس الراقية للبنين والبنات، لتكون بمثابة الحلقة المتممة لحلقة التعليم الأولى "وكانت مدة الدراسة بهذه المدارس أربع سنوات، وتضمنت خطة الدراسة بعض أوجه النشاط العمل كالنسيج والفخار والمعادن وكانت تعد هذه المدارس نوعاً من التعليم الأولي، تتحقق فيه سمات التعليم الأساسي، لأنها تهدف إلى "تقوية مواهب الطلبة، وتنمية استعداداتهم، لكي يتسنى لهم التبكير في دخول معترك الحياة، وبحيث يكونوا قادرين على مزاولة أي عمل، ولكن سرعان ما ألغيت هذه المدارس لعدة أسباب منها: أنه لم يسبق إنشاءها تخطيط سليم لها، ومنها أنه لم تمنح خريجها حق دخول المدرسة الثانوية، ومنها أن الأستاذ القباني الذي تبني هذه التجارب الرائدة قد ترك الوزارة وتولى غيره المسئولية.
وفي عام 1925 ظهرت مدارس العمالة، وهي التي عرفت باسم "مدارس الحقول، وقد سميت بهذا الاسم لأن منهج الدراسة بها يجمع بين المواد النظرية والعملية، ويرجع الفضل في إنشاء هذه المدارس إلى بعض المربين المصريين وعلى رأس هؤلاء، المربي عبد العزيز جاويش ولكن هذه التجارب لم يكتب لها النجاح لاعتبارات كان منها "أن هذه المدارس لم تراع الظروف المحيطة بها، وهي إمكانية الاتصال بين المدرسة وبين الحقول، والمصانع والحرف المختلفة.
وفي مطلع الأربعينات أنشأت الوزارة المدارس الأولية الريفية يتلقى فيه التلاميذ التعليم الزراعي، والصناعات الزراعية، إلى جانب الدراسة المعتادة بالمدارس الأولية ، وعلى غرار ذلك بزغت تجربة مدرسة قرية المنايل في أواخر الأربعينات، والتي تبنتها رابطة التربية الحديثة، وجمعية الدراسات الاجتماعية، وكانت الفلسفة التي تقوم عليها تلك المدرسة "أن يكون التعليم فيها متصلاً بالعمل وبالبيئة، وأن يكمل التعليم النظري بما يكتسبه التلميذ من خلال أعمال توفر له مهارات

يباشرها أهل البيئة التي يعيش فيها ، وعليه يمكن القول أن مدرسة المنايل الريفية نموذج للتعليم الريفي يستند إلى أصول رئيسية منها: ربط التعليم بالعمل والتطبيق، وتقديم قدر من المعلومات والخبرات المعرفية، والاهتمام بالنشاط الاجتماعي والرياضي والثقافي والديني، وقد استمرت تجربة قرية المنايل الريفية حتى عام 1954 وفي عام 1953 أنشئت المدارس الابتدائية الراقية التي "تجمع بين تزويد التلاميذ الذين لم يسعدهم الحظ بمواصلة تعليمهم إلى مستوى أعلى من مستوى التعليم الابتدائي بقدر أدنى من الثقافة العامة وبين إعدادهم إعداداً عملياً للحياة، وفقاً لحاجات البيئة، فتكون ذات صبغة صناعية أو تجارية، في المدن بالنسبة للبنين، وتكون ذات صبغة ريفية في القرى وذات صبغة نسوية، أو مهنية في المدن والقرى على السواء بالنسبة للبنات. وفي سنة 1956 أعيد دراسة وضع المدارس الابتدائية الراقية، ووجد أنه من الأفضل ضمها إلى التعليم الإعدادي باسم المدرسة الإعدادية العملية، وتهدف إلى تزويد التلاميذ بقسط من الثقافة العملية والعلمية، وتنمية قدراتهم حتى يمكن إعدادهم للحياة .
واستمرت تجربة المدارس الفنية، والإعدادية العملية حتى عام 1963، ثم اتجهت الدولة إلى توحيد كافة أنواع المدارس الإعدادية (العامة، العملية، والفنية) في مدرسة واحدة تجمع بين الدراسات النظرية، وبعض الدراسات العملية سميت باسم المدارس الإعدادية الحديثة، أو المدارس الإعدادية ذات المجالات العملية، قسمت المجالات فيها إلى مجال صناعي ومجال تجاري، مجال زراعي، واقتصاد منزلي.

وفي عام 1973/72 أنشئت المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر بالتعاون مع ألمانيا الديمقراطية، لتجريب الربط بين المواد النظرية والعملية، وتحقيق التكامل بين التعليم والعمل والتدريب، والاهتمام بالنواحي المهنية والفنية، ومدى إمكانية ضم التعليم الابتدائي والإعدادي في مدرسة واحدة، مع إنقاص سنوات الدراسة بهاتين المرحلتين من 9 سنوات إلى 8 سنوات، تمهيداً لمد الإلزام إلى نهاية المرحلة الإعدادية.

ومن خلال العرض السابق يمكن استخلاص النتائج والدلالات التالية:
1- أن هذه التجارب ظلت هامشية حتى وكأنها نتوءات في بنية التعليم المصري، ربما لأنها وجدت بجانب هياكل تعليمية مستقرة، ولم تندمج أو تندرج فيها لتصبح جزءاً منها.
2- لم يكن لهذه التجارب والإصلاحات التعليمية فلسفة تعليمية واضحة المعالم نابعة من طبيعة المجتمع المصري، مما جعل استمرار أي تجربة ونجاحها مرهون بوجود الأب الروحي- صاحب الفكرة- ولكن سرعان ما كانت تزول وتنهار بمجرد موت صاحب الفكرة أو تركه لكرسي الوزارة.
3- أن غالبية هذه التجارب، كانت بمثابة رد فعل أو تقليد أعمى لما يحدث في بلاد أجنبية من إصلاح أو تطويرها نظمها التعليمية، وهذا يتنافى مع اعتراف علماء التربية، بأن النظام التعليمي في أي مجتمع يجب أن يكون ترجمة لثقافة هذا المجتمع، ومعبراً عن مشكلاته التي يعاني منها، ومن ثم جاءت هذه المحاولات بمثابة زراعة أجسام غريبة في جسم التعليم المصري.
4- إن هذه التجارب لم تلق استجابة شعبية كافية لأسباب كثيرة منها، أن هذه التجارب كانت تجئ من السلطات التعليمية العليا، ومنها تفضيل الأهالي للتعليم النظري على التعليم العملي.
5- لم يتوافر لهذه التجارب التخطيط الكافي والسليم من حيث إعداد المعلم الكفء، والمبنى المدرسي الملائم، والمعدات والتجهيزات الكافية والإدارة الواعية الفاهمة لأهدافها.
6- أن هذه التجارب كانت تلقي حماساً كبيراً منذ بداية إنشاءها من حيث رصد الميزانيات الكافية والسير فيها، ثم تلبث أن تتضاءل مما كان له أكبر الأثر في توقف هذه التجارب أو تعثرها.
7- ارتباط إنشاء واستحداث تجارب جديدة - في الغالب – بتعليم أبناء الفقراء، مما أدى إلى تعزيزها للثنائيات التعليمية التي كانت قائمة ونتج عن ذلك صعوبة انتشارها واستمرارها.
8- انعزال هذه التجارب والإصلاحات عن مشكلات المجتمع وقضاياه، وانعزالها عن مراحل التعليم الأخرى ونوعياته المختلفة، فتطوير التعليم الابتدائي لا يتم بمعزل عن التعليم الإعدادي، والتعليم الثانوي وكذلك تطوير المناهج لا يتم بمعزل عن التعليم الإعدادي، والتعليم الثانوي، وكذلك تطوير المناهج لا يتم عن إعداد المعلم، أو الإدارة والمبنى المدرسي ... الخ.

9- إن دخول مصر في مسلسل حروب استمرت سنوات طويلة استنزف كل طاقات المجتمع، هذا بجانب القوى الاستعمارية المختلفة التي كانت ومازال تتربص بمصر لكي تنقض عليها في الوقت المناسب، فتأكل وتهدم وتدمر، ولا هم لها إلا أن تجد بلادنا لا حول لها ولا قوة. [79]
وإذا كان المدخل التاريخي يؤكد أن مصر أخذت بفلسفة التعليم الأساسي منذ أوائل القرن العشرين فهل التعليم الأساسي المعاصر في مصر يختلف عن التجارب السابقة؟ ولماذا أخذت مصر بهذا التعليم؟

- مفهوم التعليم الأساسي وفلسفته في مصر:
لقد نصت المادة 15 من القانون رقم 136 لسنة 1981 على "أن التعليم الأساسي حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم، إذ تلتزم الدولة بتوفيره لهم ويلزم الآباء أو أولياء الأمور بتنفيذه، وذلك على مدى تسع سنوات دراسية"، كما نصت المادة 17 على أن فلسفته ترمي إلى "تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج، وتوثيق ارتباط البيئة المحلية بالمدرسة، وتحقيق التكامل بين النواحي النظرية والعملية،
ومن ثم فقد رُئي أن "التعليم الأساسي للمواطنة، لأنه يتضمن القدر الضروري من المعارف والقيم، والمهارات والخبرات اللازم توافرها كمقومات أساسية، وضرورية للمواطنة، وهي وجبة متكاملة، ومتوازنة، لابد منها للفرد، إما ليواجه المجتمع، وإما ليكمل المراحل التعليمية الأخرى.
ويتردد هذا المعنى بصيغ مختلفة في مصر، فمنهم من يذهب إلى أن "التعليم الأساسي يزود النشء بالأساسيات العقلية، واليدوية والبدنية والاجتماعية، مما يجعله قادراً على الاعتماد على نفسه في شق طريقه في الحياة أو في مراحل تعليمية أخرى"، ويرى أخر "أن التعليم الأساسي صيغة تعليمية دعت إليها بعض الهيئات الدولية، في أواخر الستينات وأوائل السبعينات، موجهة الدعوة إلى الدول النامية، وكان مثار الدعوة ببساطة، أن الدولة النامية، لا تحتاج إلى تعليم يهتم بالجوانب الأكاديمية والعقلية، لانخفاض مستوياتها الحضارية، وغاية ما تحتاج إليه هو إتقان أبنائها لمجموعة من الحرف أو المهن التي تساعدهم في الحياة، أما الجوانب الأكاديمية والعقلية، فهي أمور لا تحتاج إليها إلا الدول المتقدمة وقد تبنت الدول الأفريقية هذه الصبغة، وتنبهت فجأة إلى أن المجتمع أصبح يخرج مجموعة من الحرفيين"[91].

ومن خلال عرضنا السابق لمفاهيم التعليم الأساسي يمكن أن نخرج بالآتي:
- أن التعليم الأساسي ليس تعليماً نظرياً، وإنما هو تعليم يزاوج بين النظري والتطبيقي، فهو يهتم بالنمو الكامل للتلاميذ، وتهيئته الخبرات اللازمة للفرد مواطن منتج.
- أن التعليم الأساسي صيغة تعليمية، وجهتها إلينا بعض المنظمات والهيئات الدولية، باعتبار مصر دولة نامية، وليست في حاجة إلى نظام تعليمي يركز ويؤكد على النواحي الأكاديمية والعقلية، إنما يكتفي بتعليم حرفي أو مهني يخرج حرفيين.
- أن التعليم الأساسي يركز على حياة الناشئين ويربط التلميذ ببيئته أي أنه تعليم مرن يتنوع بتنوع البيئات سواء أكانت ريفية أو حضرية، زراعية أو صناعية.
- أن التعليم الأساسي تعليم إلزامي، تلتزم الدولة والأباء بتنفيذه لمدة تسع سنوات.
وإذا كان هذا على مستوى الوثائق الرسمية، فهل مفهوم التعليم الأساسي واضح في أذهان المعلمين والمدراء والقائمين على العملية التعليمية للإجابة على هذا السؤال نستعرض الآتي:
أ- تشير إحدى الدراسات التي أجريت بعد مضي عشر سنوات من التطبيق إلى أنه "ما يزال كثير من المسئولين لا يرون اختلافاً أو تغييراً جوهرياً جاء به التعليم الأساسي. وأنه هناك غموضاً في مفاهيم التعليم الأساسي.
ب- تشير المادة 16 من قانون التعليم رقم 233 لسنة 1988 إلى أن التعليم الأساسي يهدف إلى تنمية قدرات التلاميذ وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والمهارات العلمية والمهنية معنى ذلك أن مفهوم التعليم الأساسي غير واضح في أذهان المسئولين حيث صار التعليم الأساسي ببساطة تعليماً مهنياً.
ج- هذا فضلاً على أن هذا المفهوم غير واضح في أذهان القائمين على تنفيذه (نظار- معلمون- موجهون)، كما أشارت إليه نتائج الدراسات التي قيمت التجربة قبل تعميمها. وأشار تقرير الدورة

الخامسة عشر للمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي في نوفمبر 1988 أي بعد مضي ثمان سنوات على تطبيق التعليم الأساسي إلى أن مازال المفهوم الذي نرتضيه للتعليم الأساسي غامضاً لدى الغالبية من نظار المدارس ومعلميها، بل وبعض القيادات التي تخطط وتوجه وتتابع.

4- أهداف التعليم الأساسي في مصر:-

في ضوء المفهوم المعاصر للتعليم الأساسي في مصر، حدد قانون التعليم رقم 139 لسنة 1981، أهداف التعليم الأساسي، فنصت المادة 16 على أن "التعليم الأساسي يهدف إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ، وإشباع ميولهم، وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات، والمعارف والمهارات والعملية المهنية، التي تتفق وظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى، أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مكثف وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطناً منتجاً في بيئته ومجتمعه[93]. ويمكن تحليل هذا الهدف المركب إلى عدة أهداف فرعية:

أ- توفير الحد الأدنى الضروري من المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة للمواطنة والتي سوف يحتاج إليها كل صغير في مجتمعه قبل أن يتحمل مسئولياته الكاملة في مرحلة النضج والرشد.

ب- تزويد التلميذ في فترة التعليم الأساسي بالمهارات العملية القابلة للاستخدام، والتي تمكنه من أن يكون مواطناً منتجاً في مجتمعه، مشاركاً في ميادين التنمية.

ج- تأصيل احترام العمل اليدوي، وممارسته كأساس ضروري لحياة منتجة بسيطة.

د- تنمية شخصية التلميذ، وفكره النقدي البناء، بحيث يتمكن عن وعي، وبالتعاون مع أبناء وطنه، من الإسهام البناء في تنمية مجتمعه، بدءاً من دائرة أسرته إلى دائرة وطنه كما أشار القانون 139 لسنة 1981 في المادة 17 إلى أن مرحلة التعليم الأساسي يجب أن تنظم لكي تحقق الأغراض التالية: [94]

- الاهتمام بالتربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية والأخلاقية اللازمة لأسلوب التعامل مع أنفسهم وخالقهم ومع سائر أفراد المجتمع.
- تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل والإنتاج.
- الارتباط بالبيئة من خلال مرونة المناهج، وتنوع المجالات العملية والمهنية بما يتفق وظروف البيئات المحلية ومقتضيات تنمية هذه البيئات وانفتاح المدرسة على البيئة بما يتوافر فيها من موارد وإمكانيات.
- ممارسة التدريبات العملية في مجال الثقافة، وذلك في صورة فردية وعلى أساس مجموعات صغيرة من التلاميذ يتعاونون في العمل معاً وليتدربوا على التعاون والعمل في الجماعة من جانب آخر وفي كلتا الحالتين يشجع التلاميذ على تكوين عادات العمل الصالحة كالإتقان والدقة والنظام واحترام العمل.
- ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة التي يعيشون فيها بشكل يؤكد على العلاقة بين الدراسة النظرية والنواحي التطبيقية على أن تكون البيئة وأنماط النشاط الاجتماعي والاقتصادي بها من المصادر الرئيسية للمعرفة والبحث والنشاط في مختلف الدراسة.
- تحقيق التوازن والتكامل بين النواحي النظرية والعملية في مقررات الدراسة وخططها ومناهجها.

ومن خلال عرضنا لأهداف التعليم الأساسي وفلسفته يمكن القول:

أ- أن التعليم الأساسي لا يهدف فقط إلى تزويد التلاميذ بالمعارف والمعلومات وحدها، بل أنه يركز على تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج المتفق وظروف البيئات المختلفة، ويركز أيضاً على المهارات والقيم والاتجاهات.

ب- أن التعليم الأساسي يؤكد على تزويد التلميذ بالمهارات العملية والمهنية لكي يكون مواطناً منتجاً، ومشاركاً في التنمية، وذلك بعد تدريب قصير أثناء انخراطه في المجتمع.

ج- أن التعليم الأساسي يركز على احترام العمل اليدوي، وذلك من خلال تزويد التلاميذ بالمهارات القابلة للاستخدام، وتعريفهم بالمهن السائدة في بيئاتهم، وتزويدهم بخبرات ومهارات ذات صلة بالإنتاج والعمل في البيئة.

د- أن التعليم الأساسي يربط التلميذ ببيئته وذلك من خلال فهم ثقافة مجتمعه وتطورها، وربط الدراسة بالبيئة المحلية، وجعل البيئة مصدر المعرفة، والتأكيد على ربط النواحي النظرية بالنواحي العملية.

وإذا كانت هذه الأهداف على مستوى الوثائق الرسمية فهل هذه الأهداف واضحة في أذهان القائمين على تنفيذها، تشير الدراسات التي قيمت الواقع: ومن خلال الملاحظات إلى:

أ- أن أهداف التعليم الأساسي تم صياغتها بصورة عامة وغير محددة وتم تحليلها وتفريعها إلى أهداف إجرائية كما أن هذه الأهداف لا تتسم بالشمول والوضوح في الفكرة.

ب- عدم وضوح أهداف التعليم الأساسي في أذهان القائمين على التنفيذ فمنهم من يرى أن أهداف التعليم الأساسي تعليم التلاميذ حرف بيئية، ومنهم يرها لا تختلف عن أهداف التعليم الابتدائي ومنهم من يراها تركز فقط على تعليم المهارات اليدوية أما المهارات الأساسية الأخرى مثل مهارة القراءة والكتابة والعد لا تركز عليها.

5- تنظيم مرحلة التعليم الأساسي في مصر:

هناك مراحل مختلفة.....، أما الوضع الحالي لتنظيم مرحلة التعليم الأساسي كالآتي:-

أ- الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: هي المدرسة الابتدائية مدة الدراسة بها خمس سنوات وتضم الصفوف من الأول حتى الخامس ولكي تضمن الوزارة قيامها بدورها في تنمية طاقات الطفل وقدراته، تم تقسيم هذه الحلقة إلى مستويين بموجب القرار رقم 71 لسنة 1993.

المستوى الأول: يضم الصفوف الثلاثة الأولى ويتم فيه مساعدة الطفل على اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والتربية الدينية.

المستوى الثاني: يضم الصفين الرابع والخامس ويهدف إلى التأكيد على استخدام الطفل المهارات الأساسية السابقة وتوظيفها في مناشط الحياة اليومية منعاً من الارتداد إلى الأمية.

وفي إطار الصيغة الموسعة للتعليم الأساسي والتربية للجميع وتحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أولت الوزارة الاهتمام بالمدارس التالية:-

1- مدارس المجتمع:-

قامت وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع منظمة الأمم المتحدة للأطفال (اليونيسيف) بإنشاء ما يسمى بمدارس المجتمع في عزب ونجوع الريف المصري خاصة في المناطق النائية في صعيد مصر التي تتسم بقلة الخدمات وضآلة السكان. وتنتشر فيها بؤر المقاومة للالتحاق بالتعليم الإلزامي، وخاصة بين الإناث، وقد افتتح من هذه المدارس في نجوع مركز منفلوط بمحافظة أسيوط 19 مدرسة عام 1993/92. وافتتح ست مدارس في نجوع مركز دار السلام (أولاد طوق) بمحافظة سوهاج عام 1994/93 وبذلك أصبح عدد هذه المدارس 25 مدرسة.

وتوالى افتتاح هذه المدارس حتى وصل عددها إلى 207 مدرسة حسب الاتفاقية، وتضم هذه المدارس الأعمار من (6-12) سنة ذكوراً وإناثاً، ويعتمد أسلوب التعليم في هذه المدارس على أسلوب التعليم الذاتي ويهدف مشروع مدارس المجتمع إلى تحقيق مبدأ التعليم لجميع وتوفير فرص تعليمية للفتيات في المجتمعات الريفية المحرومة من التعليم وخفض نسب التسرب العالية من التعليم الابتدائي خاصة الفتيات. وتطبق مدارس المجتمع مناهج وزارة التربية والتعليم (حلقة أولى من التعليم الأساسي) ويعتمد العمل فيه على نظام الأعمار المتعددة والفصول متعددة المستويات.

2- مدارس الفصل الواحد:

واهتماماً من الوزارة بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، صدر القرار الوزاري رقم 255 لسنة 1993 بإنشاء 3000 مدرسة ذات الفصل الواحد في المناطق التي لا تصل إليها الخدمات التعليمية مثل الكفور والنجوع والعزب النائية لمواجهة خطر عدم وصول هذه الخدمات إلى الفتيات في الشريحة العمرية من 8 إلى 14 سنة وذلك سد منابع الأمية التي تفشت بينهن بصورة تنذر بالخطر مع مراعاة منح الدارسات في نهاية الدراسة شهادة إتمام الدراسة بمدرسة الفصل الواحد التي تعادل الشهادة التي تمنح عند انتهاء الدراسة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وبدأ مشروع مدارس الفصل الواحد للفتيات بإنشاء عدد 313 مدرسة في عام 1994/93 والتحق بها 2926 دارسة وأصبح عددها 2612 مدرسة عام 2001/2000 تغطي جميع أنحاء جمهورية مصر العربية، كما وصل عدد الدارسات في عام 2001 إلى 55826 دارسة.

ب- الحلقة الثانية من التعليم الأساسي:

هي المدرسة الإعدادية مدة الدراسة بها ثلاثة سنوات وتضم الصفوف السادس والسابع والثامن. ويضم التعليم الإعدادي عدداً من المدارس المختلفة من حيث المناهج، وطبيعة الدراسة تحقق أهداف التعليم الأساسي الجوهرية بجانب أهداف خاصة ترتبط بالتنوع الذي فرضته متطلبات التطور الاقتصادي والحضاري الذي تمر به البلاد والذي يراعى من جهة أخرى الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث القدرات والميول والاتجاهات، ويضم هذا التعدد ما يلي:-

1- المدارس الإعدادية العامة:

تركز الدراسة فيها على تزويد التلاميذ بقدر مناسب من المعلومات الثقافية والعلمية التي يمكن استكمالها في المرحلة الثانوية العامة والفنية. والتي غالباً ما يلتحق بها المنتهون من التعليم الإعدادي. ويقبل بالصف الأول الإعدادي جميع التلاميذ الناجحين في امتحان الصف الخامس من الحلقة الأولى (الابتدائية) التي تعقده الإدارة وفق تنسيق تجريه المديريات في الإدارات التعليمية.

2- المدارس الإعدادية الخاصة:

منها إعدادي عربي، وإعدادي لغات وهي تتبع نفس الخطة الدراسية التي تتبعها المدارس الإعدادية العامة إلا أن مدارس اللغات تزاد فيها حصص اللغة الإنجليزية بالإضافة إلى تدريس العلوم والرياضيات باللغة الأجنبية ويُقبل الناجحون في امتحان الصف الخامس الابتدائي بفصول الصف الأول الإعدادي في نفس المدرسة بشرط نجاحهم في امتحان المستوى الرفيع للغة الأجنبية.

3- مدارس اللغات التجريبية:

أنشأتها وزارة التربية والتعليم إيماناً منها بأنها سوف تكون منافساً للمدارس الخاصة، وأنها سوف تهتم باللغة الأجنبية خاصة وأننا نعيش عصر المعلومات، وخطتها الدراسية هي نفس خطة مدارس اللغات الخاصة.

4- المدارس الإعدادية المهنية:

وبموجب القانون رقم 233 لسنة 1988 المعدل لقانون التعليم رقم 139 لسنة 1981، أشارت المادة 18 إلى إنشاء "المدارس الإعدادية المهنية" بهدف "التغلب على المشكلات التي صادفت المسار الخاص، لأن عدد كبير من التلاميذ لا يقبل بجدية على التعليم الإعدادي، ويتكرر رسوبه فيه، وينتهي به الحال إلى الحصول على ما يسمى بمصدقة التعليم الأساسي، وفي الوقت نفسه لا يستطيع أحد، من هؤلاء الالتحاق بأي مركز من مركز التدريب المهني أو تعليم حرفه في غير هذه المراكز قبل بلوغ سن 16 سنة من عمره[105] تهتم الدراسة في مدارس التعليم الإعدادي المهني بالتدريبات المهنية حتى يتمكن التلاميذ من الإسهام في مجالات العمل والإنتاج مع تزويدهم بالقدر الضروري من المعلومات الثقافية، يلتحق بها كل من:

- التلاميذ الذين يبدون رغبتهم في الالتحاق بهذه المدارس بعد اجتياز الحلقة الابتدائية.
- التلاميذ الذين يتكرر رسوبهم بالحلقة الابتدائية بشرط قضائهم أكثر من سبعة أعوام فيها.
- التلاميذ الذين يتكرر رسوبهم مرتين متتاليتين، بالصف الأول أو الثاني الإعدادي.

5- المدارس الإعدادية الرياضية التجريبية:

وأنشأت الوزارة أيضاً مدارس إعدادية رياضية بموجب القرار الوزاري رقم 175 في 1988/48، الذي تقرر بموجب المادة الأولى منه أن تنشأ بكل محافظة عدد من المدارس الرياضية التجريبية التي تهدف إلى تنمية القدرات الحركية والارتقاء بها، واكتشاف القدرات والمواهب الرياضية لدى التلاميذ، ويقبل بالصف الأول من المدارس الإعدادية الرياضية التجريبية التلاميذ والتلميذات الذين أتموا بنجاح امتحان الصف الخامس الابتدائي بشرط: اجتياز الكشف الطبي، وتوفير القدرات اللازمة، وحصول التلميذ على بطولة رياضية على المستوى المركزي أو المحلي.

6- المدارس الإعدادية للتربية الخاصة:

تتنوع هذه المدارس إلى: مدارس النور للمكفوفين ومدارس الحافظة على البصر، ومدارس وفصول التربية الفكرية، وفصول شلل الأطفال وروماتيزم القلب، ومدارس الأمل للصم وضعاف السمع.
وتسعى الوزارة (ممثلة في الإدارة العامة للتربية الخاصة) بتوفير الخدمات التعليمية لتعليم الفتيات الخاصة تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتنفيذاً لنص القانون "التعليم حق لجميع الأطفال المصريين".

9- إدارة التعليم الأساسي وتمويله:

التنظيم الحالي لأجهزة ووحدات التعليم الأساسي في كل من المستويات التالية[118]:-

أ- المستوى الأول ديوان الوزارة:

يضم قطاع التعليم بالديوان العام إدارة مركزية للتعليم الأساسي يرأسها وكيل وزارة يتبع مباشرة لوكيل أول الوزارة رئيس قطاع التعليم ويتكون تنظيم الإدارة المركزية للتعليم الأساسي من الإدارة العامة للتعليم الابتدائي، والإدارة العامة للتعليم الإعدادي والإدارة العامة للتربية الخاصة، والإدارة العامة لتعليم الكبار ومحو الأمية.

ب- المستوى الثاني: مديرية التربية والتعليم بالمحافظات:

يمارس نشاط التعليم الأساسي على مستوى المحافظة عن طريق إدارات المرحل التعليمية التابعة لأشراف وكيل المديرية وتتضمن هذه الإدارات: إدارة التعليم الابتدائي ويرأسها مسئول بمستوى مدير مرحلة، وإدارة للتعليم الإعدادي ويرأسها مسئول بمستوى مدير مرحلة.

كما تتولى كل من إدارة التعليم الابتدائي وإدارة التعليم الإعدادي الإشراف الفني على الأقسام التعليمية (ابتدائي/ إعدادي) التابعة للإدارات التعليمية من المستوى ب والمستوى جـ.

ويتولى مسئول للتعليم الأساسي- في حالة وجوده- التنسيق والمتابعة لعمليات توزيع التجهيزات والمستلزمات الخاصة بالمجالات العملية لمدارس التعليم الأساسي.

ج- المستوى الثالث: الإدارة التعليمية بالمركز/ الحي

إذا كانت الإدارة التعليمية من ذات المستوى (أ) فإنه:

- يتبع مدير عام الإدارة التعليمية مباشرة لوكيل الوزارة مدير مديرية التربية والتعليم بالمحافظة.
- يمارس نشاط التعليم الأساسي على مستوى الإدارة التعليمية (أ) عن طريق إدارات المراحل التعليمية التابعة لإشراف وكيل الإدارة التعليمية.
- يوجد بها إدارة للتعليم الإعدادي وأخرى للتعليم الابتدائي.
- تتم اتصالات إدارات المراحل التعليمية بمستوى المحافظة بالإدارات المماثلة بالإدارات التعليمية (أ) عن طريق مدير مدير عام الإدارة التعليمية المختص.

أما في حالة الإدارة التعليمية ذات المستوى ب، جـ فإن:

- يتبع مدير الإدارة التعليمية لوكيل المديرية بالمحافظة.
- يمارس نشاط التعليم الأساسي عن طريق الأقسام التعليمية التابعة لإشراف وكيل الإدارة التعليمية حيث يوجد قسم للتعليم الابتدائي وقسم آخر للتعليم الإعدادي.
- يشرف رئيس قسم التعليم الابتدائي على عدد من الأقسام التعليمية التي يشرف كل منها على عدد من المدارس الابتدائية الواقعة في نطاق جغرافي معين.
- تتبع الأقسام التعليمية الإشراف الوظيفي لإدارات المراحل التعليمية بالمديرية.

د- المستوى الرابع المدرسة:

تعتبر إدارة المدرسة أصغر وحدة إدارية في النظام التعليمي وإدارة المدرسة الابتدائية تتبع لإدارة/ قسم التعليم الابتدائي بالإدارة التعليمية وإدارة المدرسة الإعدادية تتبع لإدارة/ قسم التعليم الإعدادي بالإدارة التعليمية. وتعمل إدارة كل من المدرسة الابتدائية والمدرسة الإعدادية مستقلة عن الأخرى.
ويعاون إدارة المدرسة الابتدائية، وإدارة المدرسة الإعدادية مجلسين هما مجلس إدارة المدرسة، ومجلس الأباء والمعلمين.

وبنظرة تقويمية للوضع الحالي نرى أن الهيكل الحالي للتعليم الأساسي لا يساعد على تحقيق التكامل الرأسي والأفقي لأنشطة التعليم الأساسي، فبالرغم من وجود إدارة مركزية للتعليم الأساسي

إلا أن حلقتي التعليم الابتدائي والإعدادي تتولى شئون كل منهما إدارة عامة قائمة بذاتها، وقد انعكس هذا الانفصال على التطبيق الفعلي لسياسات وبرامج التعليم الأساسي.

· تفتت الأنشطة التنظيمية التي يجب أن تتكامل بطبيعتها نتيجة لتوزيعها على الإدارتين العامتين، فكل إدارة عامة منها لها وحداتها الخاصة في التخطيط والمناهج، والكتب ..... وهي الأنشطة التي يتحقق من خلالها التكامل والترابط بين حلقتي التعليم الأساسي.

· وجود أنشطة تنظيمية غير متجانسة تتبع الإدارة المركزية للتعليم الأساسي مثل التربية الخاصة، وتعليم الكبار والتي يمكن أن تنقل إلى جهات تبعيه أخرى.

· رغم وجود مسئول للتعليم الأساسي في بعض المديريات والإدارات التعليمية إلا أن عمله الحالي يقتصر على تنسيق احتياجات المجالات العملية من الأجهزة والخامات دون أن يكون له إشراف على نشاط التعليم الأساسي بحلقتيه.

· عدم وجود خطوط للتنسيق بين المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية التي تعمل في نطاق محلي واحد.

أما بالنسبة لمصادر تمويل التعليم الأساسي فهي متعددة: فتشمل التمويل الحكومي الذي يكون له النصيب الأكبر، والرسوم الدراسية التي يدفعها الطلاب وإن كانت ضئيلة إلا إنها تمثل جزءاً من تمويل التعليم، ومساهمات المجتمع المحلي مصدر ثالث في تمويل التعليم وهي تتمثل في:-

- رسوم غرامات عدم تنفيذ الإلزام من جانب أولياء الأمور.
- حصة رسم تفرض عل طلبات الالتحاق بالمدارس واستخراج الشهادات وطلبات التحويل وغيرها.
- سندات بناء المدارس.
- الإعانات والتبرعات والهيئات من أبناء المجتمع.

وهناك مصدر رابع يتمثل في المساهمات الدولية من هيئات أو دول سواء كانت في صورة منح أو قروض.

- خطة الدراسة والمقررات الدراسية

تمشياً مع فلسفة التعليم الأساسي فإن التلميذ يدرس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (المدرسة الابتدائية) التربية الدينية (ثلاث حصص في الأسبوع)، واللغة العربية (12 حصة أسبوعياً) ما عدا الصف الرابع والخامس (11 حصة) والخط العربي حصتان في الأسبوع ما عدا الصف الرابع والخامس (حصة واحدة) والرياضيات (6 حصص)، والعلوم والدراسات الاجتماعية لكل منهما حصتان في الأسبوع بدءاً من الصف الرابع يحل محلها في الصفوف الباقية مادة الأنشطة التربوية والمهارات العملية (10 حصص)، والتربية الرياضية والفنية والموسيقية والمهارات العملية لكل منهما حصتان في الأسبوع بدءاً من الصف الرابع، واللغة الأجنبية (3حصص) بدءاً من الصف الرابع وأخيراً حصة مكتبة لجميع صفوف المدرسة. فيكون إجمالي عدد الحصص في كل من الصفوف الأول والثاني والثالث (34 حصة أسبوعياً) وفي الصفين الرابع والخامس (38 حصة أسبوعياً) ويلاحظ أن المهارات العلمية تتضمن أربعة مجالات، وهي المجال الزراعي والمجال التجاري والمجال الصناعي، والاقتصاد المنزلي، وتختار كل مدرسة مجالين فقط من بين هذه المجالات، في ضوء ظروف البيئة التي توجد فيها المدرسة، مع مراعاة أن يدرس للبنات مجال الاقتصاد المنزلي بصفة أساسية.

وَيدْرسَ التلميذ في الحلقة الثانية (المدرسة الإعدادية)، التربية الدينية "حصتان في الأسبوع" واللغة العربية (6 حصص)، واللغة الأجنبية (5 حصص)، والرياضيات (5 حصص)، والمواد الاجتماعية (3 حصص)، والعلوم (4 حصص)، التربية الفنية (حصتان)، التربية الموسيقية (حصة واحدة)، والتربية الرياضية (حصتان)، والثقافة المهنية والتدريبات المهنية (4حصص).

وتتضمن التدريبات العملية، المجال الزراعي والصناعي، والتجاري والاقتصاد المنزلي، يدرس كل تلميذ مجالاً أساسياً، يخصص له ثلاث حصص، والمجال الآخر إضافي، ويخصص له حصتان، على أن تدرس للبنات مجال الاقتصاد المنزلي بصفة أساسية مع ملاحظة أن المجالات العملية "تهدف إلى أن يكون التلميذ قادراً على أن يؤدي بمهارة كل الأعمال التي يحتاجها في حياته اليومية في المنزل والمدرسة، وفي الحياة خارجها ليعيشوا كمواطنين في مجتمع عصري [107]،

كما تهدف أيضاً إلى الربط بين التعليم والعمل المنتج، والتأكيد على النواحي التطبيقية للتعليم، وتشجيع النشاط الابتكاري للتلاميذ، وتعويد التلاميذ احترام العمل اليدوي وغير ذلك.
أما بالنسبة لتلاميذ المدرسة الإعدادية المهنية فيدرس التلاميذ المواد الثقافية من الكتب المقررة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعد تحديد موضوعات مختارة من هذه الكتب، أما المجالات العملية فلا توجد لها كتب مقررة، وتحدد الوزارة الموضوعات التي يتم تدريسها في كل مجال، وتترك للمدرس حرية التصرف في حدود المنهج المقرر ويخصص 20 حصة للمجالات العملية، ويخصص 20 حصة في الأسبوع للمواد الثقافية[108].
وفي المدارس الرياضية التجريبية، يطبق نظام التعليم في المدارس العامة من حيث الخطة، فتسير الدراسة طبقاً للخطة الدراسية المطبقة بالمدارس الإعدادية، على أن يخصص في الجدول المدرسي عدد 10 حصص أسبوعياً للتربية الرياضية موزعة كالآتي: حصتان لتدريس منهج التربية الرياضية، وثماني حصص لكل مجموعة (قدم، سلة، طائرة...) وينقسم المنهج إلى جزئين:

- المنهج الخاص بالتربية الرياضية بمدارس التعليم العام.
- المنهج الخاص بكل رياضة مدرجة بخطة جماعية وفردية بحيث تشتمل على برامج تدريبية مقننة [109].

ومن المشكلات التي تواجه المناهج الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي ما يلي:- [110]
1- تتسم المقررات الدراسية بطابع النمطية والتجانس الجامد فهي تطبيق بكلياتها وجزئياتها بشكل موحد تماماً في مختلف البيئات لا فرق بين بيئة ريفية وأخرى حضرية، أو بيئة ساحلية وأخرى صحراوية.
2- أن المقررات تزدحم بالعديد من الموضوعات وتجنح إلى الإكثار من التفاصيل الأمر الذي لا يتيح الفرص الكافية للجانب العملي أو التطبيقي وينصرف جهد التلميذ إلى الحفظ إلى مجرد التحصيل المعرفي بالصورة التي تعينه على أداء الامتحان.
3- وقل أن يتحقق في المقررات الحالية عنصر التنسيق بين المقررات في فروع المادة أو مجموعة المواد والتنسيق بين مقررات المادة ككل، وغيرها من مقررات المواد الأخرى ذات الصلة بها (مثل التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية).
4- طرق التدريس تدور في فلك الإلقاء والتلقين بحيث أصبح الدور الرئيسي للمعلم هو توصيل المعلومات من الكتاب المدرسي للتلميذ.
5- رغم أن الهدف من المجالات العملية هو تزويد التلميذ بالمهارات العملية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمية في مرحلة أعلى أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مكثف فإن الهدف من المجالات العملية ومفهومها كان غير واضح لدى رجال التعليم ولذا كان مختلفاً لديهم.
6- أن المجالات العملية أخذت مسميات مختلفة مثل الثقافة المهنية التدريبات العملية، ومواد البولتيكتيك ولذا تصرف البعض على أن التعليم الأساسي تعليم حرفي فقد تباهي أحد المسؤولين بازدهار صناعة السجاد والخزف والصيني وصناعة الأثاث في المدارس التابعة له.
7- إذا كان التعليم الأساسي يجمع بين النظري والعملي فإنه لم يطرأ أي تعديل أو إضافة أو تطوير متكامل للمقررات النظرية لترتبط بالمجالات العملية لارتباط بين ما هو نظري وعملي وجاءت خطة الدراسة لتؤكد هذا الفصل فهو عبارة عن جدول يدرس مقسم إلى مواد دراسية في نهايتها مادة المجالات العملية وكل مادة في الجدول مستقلة عن المادة الأخرى.
- تقويم التلاميذ:-
يتم تقويم التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي على أساس نص المادة رقم (18) لسنة 1981الذي يتضمن "عقد امتحان من دورين في نهاية مرحلة التعليم الأساسي، ويمنح الناجحون فيه شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي"، وكل من أتم مدة الإلزام، أما بالنسبة لامتحانات النقل فيصدر بنظامها، وقواعد النجاح، وفرص الرسوب أو الإعادة قرار من وزير التعليم، بعد موافقة المجلس الأعلى للتعليم.[111]
وصدرت بعد ذلك قرارات عديدة، تنظم عملية التقويم، كان أخرها القرار الوزاري رقم (466) لسنة 1999 بشأن تقويم الطلاب في امتحانات النقل والشهادة بالتعليم الأساسي حيث نص القرار على: [112]

- توزع درجات النهاية العظمى لكل مادة التي يؤدي فيها الطلاب امتحاناً في نهاية العام على النحو التالي:

20% من الدرجة النهائية العظمى لأعمال السنة على مدار العام الدراسي.

40% من درجة النهاية العظمى للامتحان التحريري الذي يعقده في نهاية الفصل الأول لم تتم دراسته في هذا الفصل.

40% من الدرجة النهائية للامتحان التحريري الذي يعقد في نهاية العام الدراسي ولم تتم دراسته في هذا الفصل.

وجدد القرار القصد من أعمال السنة هو قياس قدرة الطالب على التحصيل الدراسي ومدى نموهم وتقدمهم في كل مادة دراسية بالإضافة إلى قياس قدراتهم على الفهم والتفكير والإبداع والاستنتاج وغير ذلك من العمليات العقلية وكذلك مشاركتهم في مجال الأنشطة المدرسية داخل الفصول وخارجها للوقوف على قدراتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم العلمية والسلوكية على مدار العام الدراسي ويتضمن تقويم الطلاب في أعمال السنة النواحي التالية:

- الاختبارات التحريرية ويخصص لها 50% من الدرجة.
- الأعمال التحريرية والأنشطة المصاحبة (كراسة مادة، مجهود شخصي، بحث) ويخصص لها 15%
- الاختبارات الشفوية والعملية حسب طبيعة كل مادة ويخصص لها 15% من الدرجة
- السلوك ويخصص له 10% من الدرجة
- المواظبة ويخصص لها 10% من الدرجة

ولرصد أعمال السنة يقسم العام الدراسي إلى ست فترات زمنية، تنتهي كل فترة باختبار تحريري ذو طابع موضوعي يخصص له نصف الدرجة المخصصة لأعمال السنة ويخصص باقي الدرجة للأعمال اليومية والأنشطة المصاحبة للمادة الدراسية والاختبارات الشفوية والنواحي السلوكية والمواظبة ثلاثة امتحانات في الفصل الدراسي الأول (أكتوبر،نوفمبر، ديسمبر) وثلاثة امتحانات في الفصل الدراسي الثاني (فبراير، مارس، أبريل) وإذا تخلف الطالب عن أي من الامتحانات الشهرية بغير عذر أو بعذر مقبول فيعطى (صفراً) ما لم يكن غيابه مرض ثابت أقرته الجهات الطبية المتخصصة أو بسبب ظرف اجتماعي طارئ حال بينه وبين حضور الامتحان وفي هذه الحالة تحذف درجة الاختبار الذي تغيب عنه من المتوسط ويطلع ولي الأمر على نتيجة الطالب في كل فترة زمنية، وتعتبر درجة أعمال السنة هي متوسط الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الفترات الست.

وواقع عملية التقويم في مدارسنا يشير إلى اقتصار عملية التقويم على أسلوب واحد فقط وهو الامتحان التحريري الذي يعقد في نهاية كل فصل مع شكلية أعمال السنة، أي أنه يركز على الجانب المعرفي دون الجوانب الأخرى.

فضلاً عن إهمال التقويم في التربية الرياضية والتربية الموسيقية والمكتبية، أما المجالات العلمية فتقويمها يتم بطريقة شكلية حيث يتم بطريقة نظرية، (امتحان تحريري) رغم أن التدريس وطريقة التعليم من المفروض أنها عملية، وأيضا الكمبيوتر وغيرها. الأمر الذي يؤدي إلى إهمال تلك الموارد من جانب المعلم والتلميذ المسئولين.

8- إعداد معلم التعليم الأساسي وتدريبه:

أصبح إعداد معلم التعليم الأساسي يتم على مستوى الجامعة في كليات التربية حيث:

قامت كليات التربية بإنشاء شعب خاصة بالتعليم الابتدائي بموجب القرار الوزاري رقم (966) لسنة 1988. في سبعة عشر كلية في العام الدراسي 1989/88 - ثم تزايدت بعد ذلك – لإعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، في تحصينات اللغة العربية والدراسات الإسلامية والدراسات الاجتماعية، العلوم، الرياضيات، اللغة الإنجليزية ويتناسب هذا الإعداد مع فلسفة التعليم الأساسي وأهدافه، بينما إعداد معلم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي يعد بشعبة التعليم العام بكليات التربية ولم يطرأ أي تغير على فلسفة إعداده وبقى كما هو وكان التعليم الأساسي بفلسفته مطبق في الحلقة الأولى فقط، فيما عدا كلية التربية جامعة حلوان فهي تعد معلم للتعليم الأساسي من الصف الخامس حتى التاسع، في تخصص مزدوج حيث يعد الطالب لتدريس أحد التخصصات الآتية:-

- اللغة العربية والدراسات الإسلامية.

- العلوم والرياضيات.
- الدراسات الاجتماعية واللغة الإنجليزية.

بالإضافة إلى تدريس أحد المجالات العملية التي يختارها الطالب (صناعي، زراعي، تجاري، اقتصاد منزلي). ومن السمات المميزة لهذا الإعداد:[113]

- أن مقررات طرق التدريس والتربية العملية تتبع فكرة إعداد المعلم في ضوء مدخل الكفاءات والمهارات اللازمة.
- دراسة المقررات التربوية جنباً إلى جنب مع المقررات التخصصية بدءاً من السنة الأولى.
- الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم حيث تصل نسبته إلى 20% من إجمالي ساعات الدراسة.

كما تقوم كليات التربية النوعية بإعداد معلم التعليم الأساسي في مجالات التربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية المسرحية، والاقتصاد المنزلي، والإعلام التربوي، وتكنولوجيا التعليم، ومعلم الصف، ومعلم التربية الخاصة.

ويتم قبول الطلاب بكليات التربية والتربية النوعية من خريجي الثانوية العامة أو ما يعادلها وفقاً لمجموع الدرجات التي يحدده مكتب تنسيق القبول بالجامعات بالإضافة إلى الشروط التالية:-

- اجتياز الاختبار الشخصي التي تجريه الكليات، وأن يكون الطالب متفرغاً للدراسة، وأن يكون الطالب لائقاً طبياً، واجتياز اختبار القدرات في كليات التربية النوعية.

أما عن مجالات الإعداد فهي ثلاثة: الإعداد المهني (التربوي)، الإعداد الأكاديمي (التخصص)، الإعداد الثقافي.

ويتم إعداد معلم التعليم الأساسي الحلقة الثانية وفقاً للنظام التكاملي والنظام التتابعي.

أما النظام التكاملي ففيه يتكامل ويتلازم إعداد المعلم في مجالات الإعداد التربوي تسير جنباً إلى جنب مع مجال الإعداد التخصصي بالإضافة إلى مجال الإعداد الثقافي.

أما النظام التتابعي. وفيه يتم الإعداد الأكاديمي (التخصص في إحدى الكليات الجامعية ثم يتبعه الإعداد المهني (التربوي) بعد ذلك لمدة عام للمتفرغين للحصول على (دبلوم عام في التربية). أو لمدة عامين لغير المتفرغين الذين يعملون بالتربية والتعليم.

ولكل من النظامين مميزاته وعيوبه وأي من النظامين نفضل؟

أما عن تدريب معلم التعليم الأساسي: حيث أن الفترة التي يقضيها الطالب في كلية التربية ليصبح مؤهلاً لممارسة مهنة التدريس كافيه فقط لوضعه كمعلم في أولى خطوات هذه المهنة الصعبة التي تتطلب أساساً استمرار التعلم والتدريب حتى يستطيع المعلم مواكبة الانفجار المعرفي في المعارف المتدفقة يومياً من جانب وطرق التدريس الحديثة والوسائل المعنية من جانب أخر، وبالتالي تصبح مهارة المعلمين بعد فترة قصيرة من تخرجهم في حاجة إلى تجديد، وقد شهدت السنوات القليلة الماضية تطوراً شاملاً لمناهج التعليم الأساسي وبناء على ذلك وضعت الوزارة ممثلة في الإدارة العامة للتدريب خطة لتدريب المعلمين. وحتى يتحقق الهدف من التدريب لأكبر عدد من المعلمين أتبعت الوزارة أساليب مختلفة منها:-

1- تقوم الإدارة العامة للتدريب بتقديم برنامج تأهيل معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للمستوى الجامعي إلى جانب البرامج التدريبية الأخرى، يتمثل الهدف منه رفع المستوى العلمي والمهني لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مما يجعله قادراً على القيام بوظائفه كمعلم في الحلقة الأولى سواء كمعلم صف أو معلم مادة. ومدة البرنامج أربع مستويات دراسية ينقسم كل مستوى إلى ثلاثة فصول دراسية وتتضمن الدراسة نوعين من المقررات:[114]

أ- مقررات عامة يدرسها جميع الدارسين تمكنهم من التدريس بالصفوف الأربعة الأولى.

ب- مقررات تخصصية تمكن المعلم من التدريس في الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي.

وتشير الدراسة في هذا البرنامج على أساس التعليم من بعد إذ يأخذ البرنامج بالوسائط التعليمية المتعددة التي تضم: المطبوعات من الكتب والأدلة، والبث الإذاعي والتليفزيوني، لقاءات مع أعضاء هيئة التدريس.

2- حتى يتحقق الهدف من التدريب لأكبر عدد من المعلمين على مستوى الجمهورية، استخدمت وزارة التعليم تكنولوجيا التعليم من بعد لأول مرة في تدريب المعلمين عن طريق مؤتمرات الفيديو (المؤتمرات المرئية) Video Conference حيث يتم تدريب معلمي القاهرة في القاعة الرئيسية

بمركز التطوير التكنولوجي في الوزارة، وفي نفس الوقت يتابع ويناقش ويحاور المتدربين من المراكز الفرعية بجميع المحافظات في أنحاء الجمهورية، ومع بداية تشغيل مؤتمرات الفيديو تم تدريب معلمي العلوم بالتعليم الإعدادي[115].

3- قامت الوزارة لأول مرة بوضع خطة لإيفاد المدرسين إلى الخارج للتدريب على الجديد،

4- وفي التدريب المباشر يتم اللقاء المباشر بين المتدربين من هيئات التدريس والمدرين من الكوادر المتخصصة في المجالات المختلفة ولتنفيذ هذا النوع من التدريبات يوجد سبعة مراكز رئيسية للتدريب في محافظات القاهرة، والإسكندرية والشرقية، وأسيوط، والغربية وأسوان، وبور سعيد وتقدم هذه المراكز الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة لكل الجهات المعنية بالوزارة من برامج تجديدية، وتحويلية وتنشيطية للمعنيين الجدد والعاملين بالخدمة[117].

ومن المشكلات التي تواجه إعداد معلم التعليم الأساسي في مصر ما يلي:-

1- عدم جدية اختبارات القبول (المقابلات الشخصية) حيث تتم المقابلات الشخصية بصورة شكلية .

2- الكثير من الطلاب يقبل على التربية أملاً في الدروس الخصوصية أو السفر إلى دول البترول .

4- انخفاض المستوى العلمي للخريج من كلية التربية عن نظيرة خريج الكليات الأكاديمية.

5- ما تواجه التربية العملية من مشكلات يخلق شعوراً سلبياً تجاه مهنة التعليم وعدم رضا عن المهنة.

7- إن الجوانب الثقافية لا تلقى الاهتمام الكافي في الخطة الدراسية مما يخل بمبدأ التكامل في إعداد المعلم.

8- اعتماد طرق التدريس على الإلقاء والتركيز على الحفظ والتلقين مما أدى إلى سلبية الطلبة .

9- نظرة الطلاب إلى المواد التربوية على أنها مواد إضافية أو هامشية .

10- النظرة التقليدية التي ينظر بها المجتمع إلى المعلم، بل نظرة المعلم إلى نفسه على أنه أقل من غيره .

- لا توجد قناعة لدى المعلم بأهمية برامج التدريب نظراً لشكلية بعض هذه البرامج.

أوجه الاستفادة " نشاط ذاتي مهم "

التعليم الثانوي

- صيغ التعليم الثانوي:

ويمكننا أن نميز بين صيغتين من الصيغ المستحدثة للتعليم الثانوي، والتي ظهرت في عالمنا المعاصر:

أ- صيغة المدرسة البولتيكنيكية:

المدرسة البولتيكنيكية تعبر عن الاتجاه البولتيكنيكي في معظم الدول الاشتراكية، ذلك الاتجاه الذي يهدف إلى تعليم التلاميذ فروع الإنتاج الهامة في مختلف مجالات الاقتصاد كالصناعة والزراعة والتجارة، وإكسابهم الاتجاهات السليمة نحو العمل واحترامه وتقديره وتزويدهم بالمهارات في تناول الآلات والأدوات وتعريفهم بصورة عامة بالمعرفة النظرية والخبرة العملية في قطاعات الإنتاج المختلفة، ولا يعني اتجاه التعليم البولتيكنيكي احتواء المناهج الدراسية على تدريبات مهنية أو تدريس تخصصات تقنيه، إنما يعني تنظيم التعليم حول قوى الإنتاج الأساسية للمجتمع الصناعي، وبالتالي فإن العملية التعليمية تتضمن عمل التلاميذ في ورش المدرسة جنباً إلى جنب مع دراسة العلوم الأساسية بهدف أن يتعلم التلاميذ أثناء عملهم وأن يعملوا أثناء تعلمهم، كما تتضمن العملية التعليمية دراسة إدارة العمل والتخطيط الاقتصادي. وبذلك يعتبر اتجاه التعليم البولتيكنتكي من أهم المعالم المميزة للتربية في المجتمعات الاشتراكية، بسبب ارتباطه بأهداف التربية السياسية والأخلاقية والاشتراكية.

ب- صيغة المدرسة الشاملة

تعتبر صيغة المدرسة الشاملة من الصيغ التعليمية المطبقة في دول أوربا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية، ولكن صياغة وتطبيق التعليم الثانوي الشامل تختلف بدرجة كبيرة من دولة لأخرى حتى بين دول أوروبا الغربية نفسها. وهناك مبدأين رئيسيين يؤثران على الاتجاه نحو التعليم الثانوي الشامل، هما أن هذه المدرسة بمفهومها وصيغتها وتطبيقاتها تعمل على تحقيق العدالة في الإمكانات

التي يتطلبها التعليم الثانوي للطلاب القادمين من خلفيات اجتماعية مختلفة، وثانيها محاولة هذه الصيغة التعليمية تحقيق العدالة والمساواة في استكمال التعليم الثانوي والحق في التعليم ما بعد الثانوي أو العالي لجميع الطلاب من الخلفيات الاجتماعية المختلفة ، وتعتبر المدرسة الثانوية الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية من أهم أشكال التعليم الثانوي وأكثرها شيوعاً وانتشاراً.
وقد تناولت البحوث المرتبطة بالتعليم الثانوي قضايا أساسية تواجهها العديد من دول العالم مثل: (13)

1- التعليم الثانوي للجميع واعتبار التعليم الثانوي جزءً من التعليم الأساسي.
2- المساواة بمعنى إتاحة فرص متكافئة للحصول على نوعية جيدة من التعليم الثانوي بغض النظر عن الجنس والخلفية الاقتصادية والاجتماعية واللون والعرق والخصائص الثقافية والجغرافية.
3- التأكيد على الجودة في التعليم الثانوي.
4- المعلم الجيد عن طريق جذب الأفراد الموهوبين والمناسبين إلى التدريس في التعليم الثانوي.
5- تحسين فاعلية محتوى التعليم الثانوي وسد الفجوة بين التعليم وعالم العمل مع التأكيد على التعليم التعاوني، الذي يقوم على المشاركة أو ما يسمى بـ "تمهين التعليم الثانوي".
6- الاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
وفي إطار هذا الاهتمام الكبير بالتعليم الثانوي سنتناول نظام التعليم الثانوي في كل من استراليا ومصر.
- نظام التعليم الثانوي في استراليا
- فلسفة وأهداف نظام التعليم الثانوي في استراليا:
استراليا تعترف بالحاجة للتأكيد في التعليم على المسئولية الاجتماعية، وعلى التنمية الذاتية، على تطوير قوى عاملة أكثر مرونة وعلى تعزيز مفهوم التعلم المستمر. ومن أهم القضايا الواضحة في استراليا في السنوات الحديثة مصطلح الإعداد للمواطنة والمشاركة بالمعرفة في الأمور المدنية.
ومن أهم الأهداف التي ينطلق منها النظام التعليمي ما يأتي:

- المساواة في الوصول إلى كل المستويات التعليمية.
- التغيير المتوازن بين احتياجات الفرد والمجتمع.
- تعزيز التنمية الذاتية والتنشئة الاجتماعية عموماً.
- تدعيم مبدأ التعلم المستمر.

- السياسة التعليمية:
تعرضت السياسات التعليمية في استراليا على مدار سنوات عديدة لكثير من الانتقادات، وكان من أبرز ملامح تلك السياسات والتي أثارت كثير من الجدل والنقد، تلك المتعلقة بالنقص في التخطيط لتوجهات المستقبل وتحديات وقد أوضح الوزير أنه طبقاً لما تقرر من دعوة إلى تعاون الولايات لتطوير وتنفيذ جهود قومية لتقوية قدرة المدارس على مواجهة التحديات ، فقد قدم وثيقة بمجموعة من الأعمال، هي:
1- تطوير بيان واضح حول الأهداف الأساسية للمدارس.
2- إعداد إطار منهج عام ليستعمل خلال الدولة ككل ويلبي احتياجات الأطراف المختلفة في استراليا.
3- معيار لتقييم إنجاز أهداف المنهج التي تطور تعاونياً.
4- مدخل قومي عام للتقييم وكتابة التقارير إلى الآباء والمجتمع يتم التفاوض بشأنه.
5- التحسين في جودة تدريب المدرسين.
6- الزيادة في نسبة الطلاب الذين يصلون إلى سن 12 سنة بالمدرسة إلى 65% مع بداية التسعينات.
7- زيادة المساواة في الفرص التعليمية.
وفي التسعينات أسفر ائتلاف الولايات والمقاطعات مع الحكومة الفيدرالية عن إقرار عدد من السياسات القومية، تضمنت دور المدارس في علاقتها بالأبعاد الإنسانية والأخلاقية والثقافية والدولية للتعليم، وهذه اشتملت على:

- سياسة قومية لتعليم البنات في المدارس الأسترالية وخطتها القومية (1993- 1997).
- استراتيجية قومية لمواجهة العنف ضد المرأة.

- سياسة قومية عن اللغات في المجتمع الأسترالي.
- برنامج قومي لاستراليا متعددة الثقافات.
- برنامج تعليم المواطنة والتربية المدنية.
- مسح قومي للأمية الإنجليزية بالمدارس.
- برنامج جودة التعليم المدرسي.
- برنامج قومي للتنمية المهنية.
- برنامج قومي للعدالة فيما بين المدارس.

وقد ترتب على ذلك أنه في فترة قصيرة حدث تحرك تجاه التشابه الكبير في توفير التعليم بين الولايات وأصبح صنع القرار يتقرر بالتعاون بين الولايات والحكومة الفيدرالية بالإضافة إلى تفويض قدراً كبيراً من مسئوليات الإدارة للمدارس، وهذا مصحوب بمركزية قوية في صنع السياسة، ووضع الأهداف والرقابة على الأداء.

- تنظيم التعليم الثانوي في استراليا

إن مرحلة التعليم المدرسية الكاملة في استراليا تتألف من أثنى عشرة سنة من سن الخامسة حتى السابعة عشر، والنظام المدرسي ينقسم إلى المدارس الأولية التي يدرس بها التلاميذ حتى سن الثانية عشر ثم المدارس الثانوية التي يمكن للطلاب مواصلة الدراسة بها حتى سن السابعة عشر، وتتراوح مدة الدراسة بها بين خمس أو ستة سنوات معتمدة في ذلك على طول التعليم الأولي في الولاية، إن مرحلة التعليم الثانوي تنقسم إلى المدارس الثانوية الدنيا (وهي ضمن فترة إلزامية التعليم ومدة الدراسة بها تتراوح من 3- 4 سنوات) والمدارس الثانوية العليا (ومدة الدراسة بها سنتان).

وأكثر أنواع التعليم الثانوي شيوعاً هو المدرسة الشاملة المشتركة رغم أن بعض الولايات تمتلك مدارس عليا منفصلة ومتخصصة تركز على المواد التقنية أو الزراعية أو التجارية أو الاقتصاد المنزلي، وتختلف فيكتوريا عن غيرها من الولايات، حيث لا تزال تحتفظ بالمدارس التقنية رغم تضاؤلها في العدد، وتتولى مدارس فيكتوريا تدريس معظم برامج التدريب الحرفي خارج مواقع العمل في الولاية، ومرافقها كافية للوفاء بمتطلبات التدريب الحرفي على جميع المهن عدا القليل.

وقد شهدت فترة الثمانينات زيادة في نسبة الطلاب الذين يكملون دراستهم في المدرسة الثانوية حيث تراوحت تلك النسبة من 35% عام 1980 إلى 77% عام 1993، ومعدل إكمال المدرسة الثانوية عالي بالنسبة للبنات عن البنين، نظراً لأن كثير من الأولاد يتركوا المدرسة للدخول في عالم التدريب المهني.

والغالبية العظمى من الشباب في استراليا تذهب إلى مدارس مجانية أو كما تسمى مدارس حكومية وتصل النسبة إلى 78% في المرحلة الأولى، وإلى 72% في المرحلة الثانوية، ومع ذلك فمدارس القطاع الخاص تلعب دوراً مهماً في استراليا رغم أن دورها وأهميتها تختلف من ولاية لأخرى. وكثير من المدارس الثانوية الحكومية مختلطة، ولكن غالبية المدارس الثانوية الخاصة غير مختلطة.

- إدارة التعليم الثانوي وتمويله:

تتعدد الجهات التي تتولى مسئولية إدارة التعليم في استراليا وتعتبر أهم هيئة قومية مسئولة عن التعليم في استراليا، هي المجلس الوزاري للتعليم والتوظيف والتدريب وشئون الشباب، وهذا المجلس الجديد المدمج حل محل مجلس التعليم الأسترالي السابق في بداية 1994، وحكومة الكومنولث ليس لها دوراً مباشراً في إدارة التعليم المدرسي، ولكن دورها يظهر في التعاون مع كل من السلطات المسئولة على مستوى الولايات والمقاطعات والمدارس غير الحكومية في تحديد الأولويات القومية والاستراتيجيات النامية التي تمكن من التنفيذ الناجح للبرامج المتفق عليها، بالإضافة إلى ذلك فالكومنولث لديه مسئوليات تدبير المساعدات المالية للطلاب ومسئوليات العلاقات الدولية الأسترالية في التعليم.

ومهما تكن مسئوليات المجلس الوزاري للتعليم والتوظيف وشئون الشباب فإن مسئولية التعليم بالدرجة الأولى تقع على عاتق الولايات، فبكل ولاية توجد وزارة للتعليم تسمى وزارة التعليم والتوظيف والتدريب وهي مسئولة عن تعيين المدرسين في المدارس الحكومية، إنشاء المباني وتوفير المعدات والمواد مع إعطاء المدارس بعض التمويل المحدود الذي يترك لها حرية التصرف

فيه، وفي معظم الولايات يتم نقل بعض مسئوليات الإدارة والهيئة التدريسية والمناهج إلى مكاتب التعليم المحلية والمدارس.
عموماً فالولايات والمقاطعات تعلن عن أولوياتها بالنسبة للتعليم المدرسي كل عام في نطاق الخطة الاستراتيجية، هذه الأولويات تصبح عناصر هامة موجهة ومرشدة للمدارس والمكاتب الإقليمية وذلك في التخطيط السنوي، وتطبيق الميزانيات ورقابة البرامج.
في كل الولايات الأسترالية يوجد تفويض واضح في كثير من سلطات الوزارة المركزية إلى المدارس ذاتها، فالمدارس لديها الآن فرصة أكبر للمبادرة في كثير من المجالات الهامة مثل قيد الطلاب، طرق التدريس طرق التقييم وعلاقات المدرسة بالمجتمع المحلي، والمستقبل القريب ينذر بتفويض كثير من السلطات إلى المدارس لأن معظم المدارس تتحرك الآن نحو الإدارة الذاتية.
والجزء الأكبر من مسئولية التمويل الحكومي تكون من خلال الولايات التي تمول المدارس الحكومية والتعليم الإضافي والفني والحكومة الفيدرالية التي تمول المدارس الخاصة والتعليم العالي وتقدم الدعم المالي للطلاب، فالولايات تقدم 60% من الاتفاقات المالية العامة على التعليم والحكومة الفيدرالية حوالي 40%.
والتمويل الخاص للتعليم يكون غالباً في شكل رسوم تعليمية تدفع للمدارس الخاصة، والآباء لا يدفعوا رسوم للالتحاق بالمدارس الحكومية، وكل المدارس الخاصة تتلقى أيضاً بعض الموارد المالية المباشرة من الحكومة الفيدرالية، وتدعيم الحكومة الفيدرالية لتلك المدارس يبنى على أساس قياس سعة المدارس.
ولا يزال التمويل الحكومي للمدارس الخاصة قضية مستمرة ومثيرة للجدل في المجتمع الأسترالي.
- البرامج والمقررات الدراسية
لا يوجد منهج مدرسي موحد عبر الدولة داخل الولايات، وإنما يوجد نموذج عام تحدد فيه السلطات المركزية إرشادات منهجية شاملة، والمدارس لديها سلطة كبيرة في تقرير تفاصيل المنهج وطرق التدريس الملاءمة، وهذا يتضح بشكل أوضح في المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية الدينا.
عملياً فكل الطلاب يتعرضوا لدراسة منهج يوفر تغطية لمواد خاصة بالقراءة، الكتابة، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، العلوم الإنسانية، الفنون الأدائية والتعبيرية، التربية البدنية وأحياناً قليلة لغة أجنبية.
في المدارس الابتدائية معظم هذه المواد تدرس عموماً من خلال مدرس فصل في حين في المدارس الثانوية يوجد مدرسين متخصصين لتدريس المواد المختلفة، وحتى نهاية التعليم الإلزامي معظم الطلاب لديهم مواد اختيارية قليلة والفصول داخل المدرسة تتبع أساساً نفس المنهج.
على مستوى المدرسة الثانوية العليا يحدد المنهج بالشكل الملائم وبالتفصيل من خلال السلطة المسئولة عن الامتحانات والتصديق رسمياً عليها، وفي هذا المستوى الطلاب عموماً لديهم فرصة أكبر للتخصص وعدد من الدراسات الاختيارية، وفي عام 1993 كان حوالي 25% من الطلاب في سن 12 سنة تخصصوا في علوم الإنسانيات والفنون، و 25% في الرياضيات والعلوم، و10% في العلوم التجارية بينما النسبة الباقية درسوا مواد من مجالات متعددة.
واللغات الأجنبية تدرس في المدارس الثانوية، ولكنها أقل شيوعاً في المدارس الابتدائية ودراسة اللغات عموماً ليست إجبارية، وعلى أي حال ففي عام 1993 حوالي 10% فقط من طلاب المدرسة الثانوية العليا درسوا لغة أجنبية، حيث يعتبر الفرنساوي، الألماني، الإيطالي، اليوناني، الإندونيسي والياباني من أكثر اللغات التي تُدرس، والحكومة الفيدرالية مهتمة بتشجيع دراسة أكثر من لغة أجنبية في المدارس خصوصاً لغات شركاء استراليا المهتمين بالتجارة في قارة أسيا.
وأهم تطوير حدث أثناء 1989 كان تبني الولايات ووزراء التربية الفيدراليين لمجموعة أهداف عريضة للتعليم المدرسي في استراليا، وقد شملت تلك الأهداف تطوير المعرفة والمهارات في القراءة والكتابة، الرياضيات، الكمبيوتر، لغات أكثر من اللغة الإنجليزية، الفنون الإبتكارية وفهم البيئة، والأهداف المتفق عليها فيما بين الولايات تهدف إلى توفير إطار للتعاون في تطوير وتقييم المنهج وبالفعل حدث تعاون قوي بين الولايات حول تطوير المنهج منذ عام 1990، مما يشير إلى التبني التدريجي لاتجاه قومي نحو التعليم المدرسي.
وفي عام 1990 حدث تطوير واضح من خلال قيام الولايات ووزراء التعليم الفيدراليين بتشكيل مجلس للمناهج واعتباره هيئة شبه مستقلة لديه خريطة لتطوير مواد المناهج على أسس اقتصادية.

ومن أهم القضايا المرتبطة بالمنهج تتمثل في تطوير مواد جديدة تعكس الطبيعة متعددة الثقافات في المجتمع الأسترالي، وإعداد الطلاب لبيئة اقتصادية ديناميكية والضغوط لتوحد قومي أكبر في توفير المنهج.

7- تقويم الطلاب بالمرحلة الثانوية

في معظم المدارس الأسترالية ينتقل الطلاب أتوماتيكياً من صف لآخر طبقاً للسن، والشهادة الرسمية الأولى تمنح عموماً في سن 10 سنوات بناءاً على تقييم داخلي تجريه المدارس للطلاب، وفي معظم الولايات تلعب الامتحانات الخارجية دوراً هاماً في تقييم الطلاب في سن 12سنة، غير أن هناك نظامين في منطقة العاصمة الأسترالية وولاية كوينزلاند لا يوجد بهما امتحانات خارجية على الإطلاق، فتقويم الطلاب يتم داخل المدرسة بمراجعة درجات الطلاب وجدارتهم الأكاديمية، كما يوجد اهتمام واضح بإعطاء تقديرات تفصيلية لإنجاز الطلاب في عدد كبير من المجالات الاجتماعية والشخصية والعملية، كما تبرز الحاجة إلى زيادة البرامج في سن 12 سنة حتى يزاد التركيز على الإعداد للتعليم العالي.

والمجلس الأسترالي للبحث التربوي يدير اختبارات قومية لإنجاز الطلاب في الرياضيات والعلوم كجزء من مجموعة الدراسات القومية التي تتعهد بها المؤسسة الدولية لتقويم الإنجاز التربوي.

8- إعداد وتدريب معلمي التعليم الثانوي

يتم إعداد وتدريب مدرسي المدرسة الثانوية في مؤسسات للتعليم العالي لمدة ثلاث سنوات يتبعها سنة واحدة دبلومة في التعليم. ومدرسي المدارس الحكومية يخدمون عادة سنة واحدة أو سنتين كفترة تحت الاختبار قبل ما يصبحوا جديرين بوظيفة دائمة في التدريس.

وتختلف الولايات في تحديد الوقت الذي يقيم بعده المدرس رسمياً، في بعض الولايات يحدث التقييم فقط عندما يخضع المدرس للترقية، وفي ولايات أخرى يحدث التقييم دورياً.

وتُولي استراليا اهتماماً خاصاً بالتدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة بواسطة مراكز المعلمين بها.

نظام التعليم الثانوي في مصر

- فلسفة التعليم الثانوي وأهدافه:

تولي مصر اهتماماً كبيراً بالتعليم باعتباره قضية مجتمعية، فهو المسئول عن توفير القوى البشرية التي يحتاجها المجتمع، كما أنه يوفر المهارات التي يحتاجها سوق العمل وتسهم في تطوير المجتمع وتنميته وتحقيق أهدافه.

وقد تبنت ثورة يوليو عام 1952 فلسفة تعليمية سعت إلى تحقيق مبادئ الديمقراطية والعدالة الاجتماعية من خلال الأهداف التالية [31]:

1- إذابة الفوارق بين الطبقات لتحقيق وحدة قوى الشعب العاملة من خلال تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المواطنين.

2- إتاحة فرص التعليم كاملة لجميع أفراد الشعب على قدم المساواة بغض النظر عن أية عوائق مادية أو طبقية تحول دون بلوغ الفرد أقصى ما تؤهله له قدراته.

3- التأكيد على أن العمل القائم على العلم هو القيمة الوحيدة التي تكفل للمواطنين إنسانيتهم ومكانتهم في مجتمعهم، كما أنه الوسيلة الفعالة لتنمية الموارد الاقتصادية وتحقيق التقدم والرفاهية.

وقد أكدت السياسة التعليمية في فترة الخمسينات على ضرورة تحقيق مجانية التعليم في جميع مراحله، والربط بين التعليم وخطة التنمية وخطة إعداد القوى العاملة بالإضافة إلى الشمولية والتكامل بين مراحل التعليم وأنواعه المختلفة، وظلت الفلسفة التعليمية خلال الستينات تؤكد على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وأن يكون هدف التعليم تمكين الإنسان الفرد من القدرة على إعادة تشكيل حياته.

ولقد أكد دستور 1971 على أهمية التعليم باعتباره حق تكفله الدولة وأنه إلزامياً في المرحلة الابتدائية، كما تعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى، بالإضافة إلى أن التعليم مجانياً في مراحله المختلفة.

ونتيجة إدراك الدولة لأهمية التعليم الثانوي، وأنه الأساس في تخريج العمالة والتخصصات المختلفة التي يتطلبها المجتمع لتحقيق تنميته الشاملة في جميع المجالات، فقد اتجهت إلى رفع مستواه وتحسين نوعيته. فقد هدفت الخطة الخمسية للتعليم (82- 1987) إلى تطوير التعليم في

المرحلة الثانوية بما يتيح لطلابها تلقي القدر المناسب من المهارات العملية، ولطلاب الثانوية الفنية تلقى قدراً أكبر من مواد الثقافة العامة.
وفي هذا الإطار طرحت فكرة المدرسة الثانوية الشاملة تحقيقاً لديمقراطية التعليم وتجنباً للنظرة الطبقية بين نوعيات التعليم المختلفة واحترام العمل اليدوي، هذا بالإضافة إلى تحسين نوعية التعليم عن طريق تطوير المناهج الدراسية بما يساير تطور المجتمع واتجاهاته، وتزويد المدارس بالتجهيزات العملية والمهنية المتطورة وذلك لملاحقة التقدم العلمي والتكنولوجي الحديث [33].
وشكلت لجنة عام 1975 لوضع تصور للتعليم الثانوي الشامل مع الأخذ في الاعتبار ظروف البلاد وإمكاناتها واتجاهاتها وأمالها.
وقد دارت أهداف السياسة التعليمية لعام 1985 حول الارتفاع بقدرة مدارس المرحلة الثانية الثانوية على الاستيعاب خاصة المدارس الثانوية الصناعية والزراعية وذلك لتوفير حاجة المجتمع من العمالة الماهرة، وكذلك الوصول إلى نوع من التوازن بين نوعيات التعليم في المرحلة الثانية (المرحلة الثانوية) الثانوي العام والفني بشعبه الثلاث ودور المعلمين والمعلمات وفقاً لاحتياجات الدولة في ضوء الخطة، ويقدم التعليم في هذه المرحلة بالمجان انطلاقاً من حق المجتمع في الاستفادة من أبنائه وتوجيههم إلى نوعية التعليم التي يشعر بالحاجة إليها [34].
وفي إطار التخطيط لتطوير التعليم وإصلاحه فقد جاء في إستراتيجية تطوير التعليم في مصر أنه ينبغي النظر للنظام التعليمي نظرة شاملة ومتكاملة لكافة جزئيات النظام ككل وأن إصلاح التعليم الثانوي لا يؤتي ثماره إلا بأخذ النظام التعليمي كله في الاعتبار، وأن هذه النظرة الشاملة المتكاملة تنطلق من فلسفة تربوية واضحة وتنبثق من أهداف عامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية[35].

وفي إطار رفع المستوى الكيفي للتعليم الثانوي تم إدخال مادة الكمبيوتر في عام 1989/88 في مائة مدرسة عامة وعشرين مدرسة ثانوية فنية، كما تم إنشاء عدد من المدارس الثانوية الشاملة كنمط تجريبي من أنماط التعليم للمرحلة الثانوية بهدف الربط بين الدراسة الأكاديمية والدراسة التطبيقية، بالإضافة إلى صدور قرار وزاري بإنشاء فصول للطلاب المتفوقين في المدارس الثانوية وذلك بهدف تحقيق تكافؤ الفرص وتقدير الفروق الفردية بين الطلاب وتهيئة الظروف التربوية المناسبة التي تساعدهم على إنماء مواهبهم وإثراء شخصياتهم.
وقد تضمن قانون التعليم 139 لسنة 1981 أن مرحلة التعليم الثانوي في مصر تهدف إلى إعداد الطلاب للحياة جنباً إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالي والجامعي، أو المشاركة في الحياة العامة، والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية، كما أشار القانون أيضاً إلى أن التعليم الثانوي الفني يهدف إلى إعداد فئة الفني في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والإدارة والخدمات وتنمية الملكات الفنية لدى الدارسين .
وفي التسعينات تركزت فلسفة تطوير المناهج بالتعليم الثانوي على ضرورة أن يتحول التعليم من كم معين من المعلومات نحشو بها عقول أطفالنا إلى مفهوم مغاير تماماً، وهو اكتساب الأطفال المهارات والقدرات، والتركيز على تنمية قدرة الطالب على استيعاب حقائق الحياة المعاصرة وتطويرها بما يخدم قضية التطوير والتنمية وما يتواءم مع التحديات المستجدة، وأن يكون القدر الأكبر من اهتمام الوزارة برفع مستوى التعليم في مصر وأن يتحول الطالب من مجرد متلقي في العملية التعليمية إلى المشاركة فيها بإيجابية [38].

وفي إطار سعي وزارة التربية والتعليم من أجل أن يكون التعليم الثانوي وخصوصاً الفني أكثر توافقاً مع عصر جديد يعتمد على الذكاء الإنساني بكل جوانبه عصر اندمجت فيه تكنولوجيا المعلومات مع الاتصال نتج عنها سرعة في تدفق المعلومات بصورة أثرت على عالم العمل، فأتجه الاهتمام إلى المرحلة الثانوية باعتبارها مرحلة وسيطة تؤهل للجامعة، وأيضاً تعد من فيها للانخراط في عالم العمل بكل تحولاته المتوقعة وغير المتوقعة في عصر الإنتاج كثيف المعرفة، كما اتجه الاهتمام إلى التعليم الفني الصناعي ليعد طلابه للتحديات التكنولوجية الجديدة، فلم يعد من المألوف الإعداد لمهنة واحدة أو محددة بل لمجال يمكن التخصص بداخله [39].

وقد أعلنت وزارة التربية والتعليم عن اتجاهات سياسة التعليم وأهدافه في عام 2000، والتي تلتزم بها وهي:

1- تحقيق التعليم للجميع والوصول بالتعليم إلى التميز.

2- تعزيز الشعور بالولاء والانتماء للوطن والاعتزاز بالجذور والقيم.

3- تنمية المهارات الجديدة في مجال تكنولوجيا الاتصال، وتمكين الأجيال الجديدة من فهمها وإتقانها.

4- اكتساب الطلاب مهارات حياتية متعددة ومتنوعة مثل مهارات الاتصال والتفاوض وإدارة الأعمال لتمكين الطلاب من التعامل الذكي مع المتطلبات الواقعية والمتطورة للمجتمع المصري [40].

3- تنظيم التعليم الثانوي في مصر:

يقسم التعليم على مستوى المرحلة الثانوية إلى ثانوي أكاديمي (نظري أو عام) وثانوي فني بأنواعه الثلاثة (صناعي- زراعي- تجاري)، ويشترط للقبول بهذه المرحلة حصول الطالب على شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي، ويتحدد قبول الطالب بالمدرسة الثانوية العامة أم إحدى المدارس الفنية تبعاً لمجموع درجاته.

أ- التعليم الثانوي العام:

مدة الدراسة بهذا التعليم 3 سنوات، ويهدف إلى "إعداد الطلاب للحياة جنباً إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالي والجامعي، والمشاركة في الحياة العامة، والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية".

ويوجد نظامان للدراسة بالتعليم الثانوي العام: الأول تكون الدراسة في الصفين الأول والثاني عامة لجميع الطلاب وتخصصية اختيارية في الصف الثالث تبعاً للشعب (آداب وعلوم)، وتسير الدراسة على أساس نظام العام الدراسي الكامل في السنوات الثلاث، حيث يعقد في نهاية الصف الثالث امتحان عام من دور واحد يمنح الناجحون فيه "شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة"، ويسمح للطلاب سواء بالمدارس الرسمية الحكومية أو الخاصة بدخول هذا الامتحان [41].

ومع الاتجاه إلى تطوير النظام التعليمي ورفع مستواه وزيادة كفاءته، فقد تم تطبيق نظام الفصلين الدراسيين في صفوف النقل بمرحلة التعليم الثانوي العام وقسم العام الدراسي بالصفين الأول والثاني إلى فصلين دراسيين مدة كل فصل دراسي 17 أسبوعاً، ويدرس الطالب على مدار الفصلين الدراسيين مجموعة من المواد ذات الصفة الاستمرارية كاللغات والرياضيات إلى جانب مجموعة من المواد الدراسية التي يختار منها الطالب في كل فصل دراسي وهي تمثل مجموعتين، الأولى تشمل الأحياء والجغرافيا أم الثانية فتشمل الكيمياء والتاريخ [42].

أما النظام الثاني للدراسة فيتمثل في نظام الثانوية العامة الجديدة الذي صدر بالقانون رقم (2) لسنة 1994 وألغى بمقتضاه نظام التشعيب السابق وأصبحت مقررات الدراسة بالتعليم الثانوي العام مكونة من مواد إجبارية وأخرى اختيارية، وأصبح امتحان الشهادة الثانوية العامة يتم على مرحلتين الأولى: في نهاية السنة الثانية، والأخرى في نهاية السنة الثالثة، وقد تم تطبيق هذا القانون على الطلاب المقيدين بالصف الأول بمرحلة التعليم الثانوي العام في العام الدراسي 93/ 1994.

وطبقاً لهذا النظام الجديد في الدراسة فإن الصف الأول الثانوي يسير بنظام الفصلين الدراسيين أم الصفين الثاني والثالث فيسيران بنظام العام الدراسي الكامل.

ويشير تطبيق نظام الثانوية العامة الجديدة إلى أنها وفرت الكثير من الاطمئنان لدى الطلاب وأزالت عوامل القلق إلى حد ما، حيث وجد الطالب نفسه قادراً على اختيار المادة التي يرغب في دراستها بدلاً من دراسة مادة لم يود دراستها، على الرغم من المعاناة التي يعيشها الطلاب وأولياء أمورهم من جراء الدروس الخصوصية والأعباء المالية الكثيرة الملقاة على كاهلهم.

ب- التعليم الثانوي الفني:

تتراوح مدة الدراسة بالتعليم الثانوي الفني بين 3- 5 سنوات، يلتحق به الطالب بعد حصوله على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي، ويضم ثلاثة أنواع من المدارس: المدارس الصناعية والزراعية والتجارية.

ويقسم قانون التعليم 139 لسنة 1981 التعليم الفني إلى نوعين: الأول، تعليم ثانوي فني مدته 3 سنوات، والنوع الثاني تعليم ثانوي فني مدته 5 سنوات.

1- التعليم الثانوي الفني نظام السنوات الثلاث:
يهدف هذا النوع من التعليم إلى "إعداد فئة الفني في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والإدارة والخدمات، وتنمية الملكات الفنية لدى الدارسين. ويطلق اسم المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث على مدارس هذا النوع من التعليم، ويحدد وزير التربية والتعليم- بعد موافقة المجلس الأعلى للتعليم- مواصفات المدارس الفنية وخطط العمل بها والمسئوليات الملقاة عليها، وتلحق بكل مدرسة زراعية مزرعة لتدريب طلابها تتناسب مساحتها مع عدد طلابها ونوع الدراسة بها وأوقاتها. كما يمكن لهذه المدارس أن تقوم بمشروعات إنتاجية ذات صلة بتخصصها، ويتم تمويلها وإدارتها ومحاسبتها وفقاً لما يضعه وزير التعليم من قواعد بهذا الشأن، كما يجوز للوحدات المحلية المختصة وقطاعات الإنتاج أن تستفيد من إمكانات هذه المدارس في رفع المستوى المهني لأصحاب المهن والحرف والعمال في دائرة المحافظة[46].
ويقبل بالتعليم الثانوي الفني نحو 70% من جملة الطلاب المقبولين بالمرحلة الثانوية، ويتم توزيعهم على النحو التالي: 47% بالتعليم الصناعي، 13% بالتعليم الزراعي، 40% بالتعليم التجاري [47].
ويجوز قبول تحويل الطلاب الذين أتموا بنجاح الدراسة بالصف الثاني بالمدارس الثانوية العامة الرسمية أو الخاصة، لقيدهم بالصف الثاني من التعليم الثانوي الفني نظام السنوات الثلاث [48].
2- التعليم الثانوي الفني نظام السنوات الخمس:
تقوم هذه المدارس بإعداد فئتي "الفني الأول" و"المدرب العملي" في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والإدارة والخدمات، ويطلق اسم المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الخمس على مدراس هذا النوع من التعليم، ويعقد في نهاية الصف الخامس امتحان عام من دورين يمنح الناجحون فيه دبلوم الدراسة الفنية المتقدمة نظام السنوات الخمس ويحدد فيه نوع التخصص[49].
وهناك عدد من المدارس الثانوية الفنية مثل: المدارس الصناعية الملحقة بالمصانع والهيئات بهدف تخريج العمالة الفنية المتخصصة في تخصصات معينة تحتاجها هذه الجهات ومنها: مدرسة النقل النهري بالتعاون مع وزارة النقل والمواصلات، مدرسة الطباعة بالتعاون مع هيئة المطابع الأميرية، مدرسة الصناعات المعدنية بالتعاون مع شركة الحديد والصلب، كما توجد مدارس فنية صناعية نظام السنوات الخمس لإعداد مدرسين للدراسات العملية بالمدارس الثانوية الصناعية، تقدم دراسات تكميلية لمدة سنتين بعد الحصول على دبلوم المدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث، بالإضافة إلى المدارس الفنية التجريبية نظام السنوات الخمس لإعداد معلم المجال الصناعي أو الزراعي بالتعليم الأساسي [50].
ويسمح لخريجي المدارس الفنية استكمال دراستهم العليا بالكليات والمعاهد العليا الفنية، وذلك وفقاً للضوابط التي يضعها مكتب التنسيق.
وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم اختيار ستة مواقع بمدن العاشر من رمضان، 6 أكتوبر، مدينة السادات، المحلة الكبرى، شبرا الخيمة، والعامرية لإقامة ستة مراكز تدريبية رفيعة المستوى على غرار الموجود بألمانيا لتكون نواة لمشروع (مبارك - كول) الذي يقوم على أساس التعليم المزدوج، حيث يتلقى الطالب الدراسة النظرية بالمدرسة، أما المدرسة العملية فتكون بالمصانع، وذلك في إطار تطوير التعليم الفني وبتنفيذ مشترك بين مصر وألمانيا، وتمويل كامل من الحكومة الألمانية وسيضم كل مركز ورشاً لكل الحرف التي تهم المنطقة. [51]
كما تم إنشاء مدرسة فنية متقدمة صناعية لتكنولوجيا الصيانة لإعداد فنيين في مجال صيانة الأبنية التعليمية، ومدرسة فنية تجريبية متقدمة صناعية لإعداد فنيين في مجال تكنولوجيا المعلومات. [24]
جـ- المدارس الثانوية المهنية:
أنشئت هذه المدارس عام 90/ 1991، وتقبل الطلاب الحاصلين على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي (إعداد مهني)، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات.
وقد بلغ عدد تلك المدارس في العام 96/ 1997 حوالي 175 مدرسة في التعليم الصناعي، 46 مدرسة تعليم زراعي. [52]
وتهدف المدارس الثانوية المهنية باعتبارها مدارس نوعية إلى إعداد العمالة الحرفية الماهرة في المجالات الصناعية والزراعية، ويمنح الطلاب بعد تخرجهم شهادة دبلوم المدارس الثانوية الفنية "إعداد مهني". [53]

وتعتبر هذه المدارس محاولة لسد بعض متطلبات سوق العمل المتغيرة نتيجة للتطورات التي يشهدها سوق العمل العالمية والمصرية، وعلى الرغم من أهمية وجود تلك المدارس في مصر إلا أنها لم تحقق الهدف من وراء إنشائها حيث ان الواقع يشير إلى أن هذه المدارس لم تف بمتطلبات واحتياجات سوق العمل نتيجة للضعف والقصور في إعداد خريجي تلك المدارس بل والتعليم الفني بشكل عام إلى جانب قلة أعداد العمالة الحرفية الماهرة الضرورية لسوق العمل.

د- المدارس الثانوية التجريبية:

ترجع جذور هذه المدارس إلى عام 1957 حيث أنشئت مدرستين تجريبيتين أحدهما بالقاهرة والأخرى بالإسكندرية وكان التعليم فيهما بمصروفات، وفي عام 1960/59 تم استحداث خمس مدارس أخرى بهدف تجريب إدخال بعض المقرات المهنية الصناعية والتجارية والنسوية، وقد بلغ عدد هذه المدارس في عام 1986/85 حوالي 13 مدرسة. (55)

وفي العام الدراسي 1991/90 تم افتتاح عدداً من المدارس بهدف إعداد طلابها للالتحاق بكليات متخصصة في إعداد المعلمين في التربية الموسيقية أو التربية الفنية أو الاقتصاد المنزلي، والتي صدر القرار رقم (239) في 1992/12/14 بتصفيتها وتحويلها إلى مدارس ثانوية عامة اعتباراً من العام الدراسي 1994/93، على أن يلغى العمل بها اعتباراً من العام الدراسي 1996/95 بينما تم التوسع في المدارس الثانوية التجريبية الرياضية في العام 1994/93 بإضافة فصول جديدة تمهيداً لتعميمها على مستوى المحافظات. (54)

- البرامج والمقررات الدراسية:

أ- التعليم الثانوي العام:

يدرس الطالب في التعليم الثانوي العام مجموعة من المقررات الدراسية المكونة من مواد إجبارية وأخرى اختيارية والجدول التالي يوضح خطة الدراسة وفقاً للنظام الجديد للثانوية العامة، والتي تطبق اعتباراً من العام الدراسي 1999/98 على المرحلة الأولى للثانوية العامة (الصف الثاني الثانوي العام)، وعلى المرحلة الثانية للثانوية العامة (الصف الثالث الثانوي العام) اعتباراً من العام الدراسي 2000/99.

تحددت خطة الدراسة في مرحلتي الثانوية العامة بالصفين الثاني والثالث الثانوي طبقاً للتغيرات الجديدة لامتحان الثانوية العامة بناء على القرار الوزاري رقم (419) لسنة 1998، وقد نص على الآتي:

1- أن تتضمن خطة الدراسة لمرحلتي الثانوية العامة:

أ- المواد الإجبارية: وتشمل التربية الدينية واللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى والتربية الرياضية بالصفين الثاني والثالث الثانوي، وتعتبر الرياضيات (1) مادة إجبارية بالصف الثاني، والتربية القومية بالصف الثالث الثانوي.

ب- المواد الاختيارية التخصصية: وتتكون من مجموعتين من المواد:

- مجموعة (أ) وتضم مجموعة المواد الأدبية.
- مجموعة (ب) وتضم مجموعة المواد العلمية.

ويكون أمام الطالب اختياران: الأول، يختار الطالب ثلاث مواد من المجموعة (أ)، ومادة واحدة من المجموعة (ب)، أما الثاني فيختار الطالب ثلاث مواد من المجموعة (ب) ومادة واحدة من المجموعة (أ)، وفي حالة اختيار الطالب للمجموعة الأدبية عليه أن يختار ثلاث مواد اختيارية تخصصية على أن تكون مادة التاريخ من بينها مضافاً إليهاً مادة علمية من المجموعة (ب)، أما في حالة اختيار الطالب للمجموعة العلمية عليه أن يختار ثلاث مواد اختيارية تخصصية مضافاً إليها مادة أدبية من المجموعة (أ).

جـ- المواد التطبيقية (إجبارية): يختار الطالب مادة واحدة من مجموعة المواد، وهي التربية الفنية، التربية الموسيقية، الاقتصاد المنزلي، المجال التجاري، المجال الصناعي، المجال الزراعي، الحاسب الآلي.

د- مواد المستوى الرفيع (اختيارية):

يختار الطالب في الصف الثالث الثانوي العام مادة واحدة من مواد المستوى الرفيع (اللغة العربية، اللغة الأجنبية الأولى، الرياضيات، الأحياء، الجغرافيا، الفلسفة والمنطق).

وتعتبر مادة المستوى الرفيع التي يختارها الطالب ليست مادة نجاح أو رسوب وفي حالة النجاح فيها تضاف الدرجات بمعرفة مكتب تنسيق القبول بالجامعات. وبمقارنة عدد الحصص بالخطة الدراسية لنظام الثانوية العامة الجديد نلاحظ أن جملة عدد الحصص بالخطة على النظام القديم للعام الدراسي 1994/93 يصل إلى 38 حصة في الصف الثاني الثانوي، 33 حصة للصف الثالث الثانوي، أما في النظام الجديد فنجد أن عدد الحصص 35 حصة للصف الثاني الثانوي، و32 حصة للصف الثالث الثانوي، أي أن عدد الحصص بالخطة الدراسية في النظام القديم تزداد بمقدار 4 حصص عن النظام الجديد مما يؤكد أن النظام الجديد لم يزيد من العبء الذي يتحمله الطالب في الدراسة.

بالإضافة إلى أن هذا النظام يسمح بالاختيار من بين المواد التي يمكنه دراستها وبما يتناسب مع قدراته وميوله، إلى جانب المرونة بإتاحة الفرصة أمام الطالب للتقدم لإعادة الامتحان دونما قيد إلا الجدية في التقدم وسداد تكاليف الامتحان التي لا تزيد عن 500 جنيه. كما أنه يخفف العبء النفسي على الطالب عن طريق تقسيم المواد الدراسية والامتحان على مرحلتين مما يتيح للطالب الفرصة للتركيز على عدد محدد من المواد حيث يؤدي الامتحان في سبع مواد بالصف الثاني الثانوي، وسبع مواد بالصف الثالث الثانوي بدلاً من عشر مواد واثنتي عشر مادة.

على الرغم من مميزات النظام الجديد للثانوية العامة إلا أنه لا يخلو من النقد أو بعض السلبيات أهمها الدروس الخصوصية وما يعانيه الطالب على مدى سنتين دراسيتين.

ب- التعليم الثانوي الفني:

يدرس الطالب بالمدارس الثانوية الفنية مواد ثقافة عامة تشمل اللغة العربية والرياضيات والعلوم وغيرها من المواد ومواد فنية نظرية وعملية، وهذه المواد ترتبط بنوع التعليم والتخصص إلى جانب التدريبات المهنية.

ويشتمل التعليم الصناعي على تخصصات متعددة منها: الكهرباء، الزخرفة والإعلان والتنسيق، اللاسلكي، الملابس الجاهزة، التركيبات الميكانيكية، السيارات، تجارة الأثاث والتريكو الآلي. [57]

أما التعليم الزراعي فيضم تخصصات مثل: الشعبة العامة، شعبة أمناء المعامل واستصلاح الأراضي والميكنة الزراعية والإنتاج الحيواني، ويضم التعليم التجاري تخصصات مثل: الشعبة العامة، المشتريات والمخازن، المعاملات التجارية، التأمينات التجارية، الشئون الفندقية، المصارف، إدارة المواني والخدمات البحرية والحاسب الآلي. [58]

وقد قامت الوزارة باستحداث بعض التخصصات في التعليم الفني، كما تم إدخال مقرر الحاسب الإلكتروني ضمن المقررات الدراسية بالتعليم الثانوي الفني الصناعي والتجاري. بالإضافة إلى مقررات الأمن الصناعي وإدارة المشروعات الصغيرة، وقد تميزت تلك المقررات بالمرونة والتكيف مع ظروف البيئة واحتياجات المجتمع، وقد خصص 29% من ساعات الخطة لمقررات الثقافة العامة، أما المقررات الفنية النظرية فقد تراوحت النسبة ما بين 25%، 34% وفقاً لنوع التخصص، وقد خصص للتدريبات المهنية ما بين 37%، 46% من الخطة وفقاً لنوع التخصص، هذا بالإضافة إلى أن الطالب يتلقى تدريباً صيفياً لمدة أسبوعين بمعدل ست ساعات يومياً في المصانع ومواقع الإنتاج. [59]

كما أدخلت تخصصات أخرى بالمدارس الثانوية الصناعية وهي، ميكانيكا الغزل، وميكانيكا النسيج، القوى الكهربائية، وأجهزة تحكم وصيانة الحاسب الآلي[60].

ولمواكبة التقدم العلمي والتطورات التكنولوجية السريعة قامت وزارة التربية والتعليم بتطوير الخطط الدراسية بالمدارس الفنية حيث تم استحداث بعض التخصصات الجديدة مثل صيانة المصاعد، صيانة الأجهزة الطبية، الحاسبات الآلية والبرمجيات، شبكة المعلومات، نظم التحكم، المعدات الثقيلة - السكرتارية – إدارة الأعمال والتسويق. [61]

5- تقويم الطلاب بالمرحلة الثانوية في مصر:

تولي الوزارة اهتماماً كبيراً بالتعليم الثانوي العام والفني باعتباره السبيل لإعداد الطالب لمواجهة الحياة، فهو النبت الأول في تكوين القيادات العلمية التي تبني مستقبل مصر، لذا اهتمت الوزارة بالطالب من جميع النواحي التربوية والعلمية، كما اهتمت بالوسائل التعليمية والأنشطة الثقافية والعلمية والرياضية والفنية والاجتماعية والتي تسهم في تكوين وبناء الشخصية المتكاملة للطالب في هذه المرحلة وتنميتها تنمية شاملة.

وفي هذا الصدد جاء الاهتمام بتقويم الطلاب في المرحلة الثانوية ويتضح ذلك في الجهود التي بذلت من أجل تخفيف العبء عن كاهل الأسرة المصرية، وتوفير التعليم الجيد لأبنائها وتيسير الامتحانات بحيث تكون جزءاً من عملية التقويم الشاملة التي تعتبر بدورها جزءاً من المنظومة التعليمية. (62)

ويتم تقويم الطلاب في امتحانات النقل والشهادة الثانوية العامة والفنية كما يلي:

أ- بالنسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام:

يتم تقويم الطلاب على أساس مجموع الدرجات الحاصل عليها الطلاب في الفصلين الدراسيين، حيث يقسم العام الدراسي إلى فصلين ينتهي كل فصل دراسي بامتحان في مجموعة من المواد المقررة في كل فصل دراسي، ويخصص 80% من الدرجة الكلية للمادة للامتحان التحريري الذي يعقد في نهاية كل فصل دراسي، ويخصص 20% من الدرجة الكلية للمادة لتقييم أعمال الطلاب خلال العام الدراسي توزع على المناقشة أو الاختبارات الشفهية والأنشطة المختلفة والنواحي السلوكية والاختبارات الشهرية التحريرية التي تعقد على مدار العام الدراسي.

ب- بالنسبة لطلاب المرحلتين الأولى والثانية من الثانوية العامة:

يتم تقويم طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي العام وفقاً للقرار الوزاري رقم (590) بتاريخ 1998/11/17، حيث يعقد امتحان الصف الثاني على مستوى الجمهورية من دورين، ويسمح للطالب الذي أتم دراسة المواد المقررة في الصف الثاني الثانوي العام بأداء الامتحان في هذه المواد، وينقل الناجحون في جميع المواد إلى الصف الثالث الثانوي العام، أما الطالب الذي رسب في مادة أو مادتين على الأكثر في امتحان الدور الأول يسمح له بدخول امتحان الدور الثاني، وفي حالة نجاحه لا يحتسب للطالب أكثر من 50% من النهاية الكبرى المقررة للمادة أو لهاتين المادتين. أما في حالة رسوب الطالب أو تغيبه في الدور الثاني في مادة واحدة ينقل إلى الصف الثالث الثانوي العام، ويشترط قبل الحصول على الشهادة نجاحه في هذه المادة.

بالنسبة لطلاب المرحلة الثانية من التعليم الثانوي العام فيعقد لهم امتحان في نهاية العام من دورين، ويمنح الناجحون في جميع المواد شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة، ويسمح للطالب الذي يرسب في الدور الأول في مادة أو مادتين بالإضافة إلى المادة التي رسب فيها بالصف الثاني أن يتقدم لامتحان الدور الثاني فيما رسب فيه، ويشترط نجاحه في هذه المواد ليحصل على الشهادة.

وفي حالة الطالب الراسب في المجموع الكلي عليه أن يختار مادة أو مادتين على الأكثر من مواد المرحلتين الأولى والثانية، وتحتسب الدرجات الفعلية التي حصل عليها الطالب في الامتحان.

ج_ بالنسبة لطلاب التعليم الثانوي الفني:

يتم تقويمهم للانتقال من صف إلى صف وفقاً لأعمال السنة والاختبارات الفترية التي تجرى لهم أثناء العام الدراسي، إلى جانب الامتحانات التحريرية والعملية والشفوية التي تعقد في نهاية العام.

وخلاصة القول أنه يمكن الاستفادة من دولتي المقارنة استراليا والنرويج في تطوير التعليم الثانوي بمصر، وتتمثل أوجه الاستفادة فيما يلي:

الاتجاه نحو المزيد من اللامركزية في إدارة المدارس الثانوية عن طريق.

أ- تفويض المزيد من السلطات والصلاحيات للمحافظات والمديريات والإدارات التعليمية باعتبارها المسئولة الأولى عن التعليم خاصة الثانوي فيما يتصل بإصلاح وتطوير المناهج وتحديد مرتبات وأجور المعلمين.

ب- منح المدارس الثانوية فرصة المبادرة في كثير من المجالات المدرسية مثل ابتكار طرق جديدة للتدريس، واختيار المقررات التي يتم تدريسها وتقييم الطلاب وكذلك توثيق العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي.

2- إعطاء المشاركة في التعليم الثانوي أولوية عند تطوير التعليم من خلال:

أ- اشتراك النقابات التعليمية والروابط المختلفة وقطاع الأعمال في مناقشة كل ما يتصل بأمور التعليم الثانوي.

ب- تشكيل تنظيمات مدرسية متعددة يتشاور من خلالها الآباء والمعلمين ورجال الأعمال في الموضوعات المتصلة بتعليم الأبناء وكيفية النهوض به وتطويره.

ج- تشجيع المعلمين وأولياء أمور الطلاب على الاشتراك في صنع واتخاذ القرارات المدرسية.

3- الاهتمام بجودة التعليم في المدارس الثانوية الحكومية، وتعيين مراقبين لضمان جودة أداء المعلمين بهذه المدارس من خلال:
أ- توفير معلمين ذوي جودة عالية في الأداء.
ب- وضع المعلمين الذين تم اختيارهم للعمل بالتدريس بالمدارس الثانوية تحت الاختبار لمدة سنة واحدة أو سنتين قبل شغلهم للوظيفة للتأكد من جدارتهم للقيام بالتدريس في هذه المرحلة.
ج- إمداد المدارس بالمواد والأدوات التعليمية والأجهزة الحديثة لمساعدة المعلم على النجاح في أداء دوره التعليمي داخل الفصل.
د- إعطاء أهمية خاصة للجانب التطبيقي والعملي في الدراسات الأكاديمية بالمدارس الثانوية العامة.
هـ- تركيز التعليم على إكساب الطلاب مهارات الاعتماد على النفس والتعلم الذاتي.
4- جعل المدرسة مؤسسة للتنمية المهنية بتطبيق مفهوم التدريب في المدرسة عن طريق:
أ- تكوين مجموعات عمل صغيرة من معلمي نفس التخصص أو تنظيم لقاءات دورية بينهم لإشباع وتلبية احتياجاتهم وتبادل الخبرات والأفكار مع معلمي المدارس الأخرى.
ب- الاهتمام بالتدريب باعتباره أحد استراتيجيات تنمية الموارد البشرية بالمدرسة من أجل تحسين أداء المعلمين والمديرين وجميع العاملين بالمدرسة الثانوية عن طريق إكسابهم للمهارات والمعارف الجديدة التي تساعدهم على تغيير سلوكياتهم واتجاهاتهم مما ينعكس على مستوى أدائهم.
ج- تشجيع المعلمين على استخدام أساليب التنمية المهنية الذاتية للإطلاع على كل ما هو جديد في مجال التخصص والمجال التربوي بما يحقق نموهم المهني المستمر كمعلمين.
د- تحفيز المعلمين على الاستمرار في التعليم والتدريب في المجالات المرتبطة بأدائهم الوظيفي وبتطوير المدرسة كسبيل للترقي للوظائف الأعلى.
5- التركيز على الطالب باعتباره أحد العناصر الأساسية ومحور العملية التعليمية، وفي الوقت نفسه يمثل الهدف الذي تسعى المدرسة لتحقيقه، وذلك عن طريق:
أ- إعطاء أولوية لتدريس اللغات الأجنبية بالمدارس الثانوية العامة والفنية.
ب- الاهتمام بتدريس العلوم والرياضيات في المدارس الثانوية باعتبارها أساس التقدم العلمي والتكنولوجي في العالم.
ج- إعداد الطلاب إعداداً مهنياً بما يتلاءم مع عصر التغير التكنولوجي الذي تتغير فيه المهن والأعمال كثيراً وباستمرار.
د- منح الطلاب والآباء حرية اختيار المدرسة التي يتعلم فيها الأبناء.
هـ_ إدخال تكنولوجيا المعلومات لتطوير البرامج والمقررات التي والمقررات التي يدرسها الطالب.
6- تدعيم فكرة انفتاح التعليم الثانوي الفني بأنواعه المختلفة علي التعليم الجامعي عن طريق.
أ- جعل التعليم الثانوي الفني اكثر مرونة وشمولاً.
ب- إشباع حاجات الطلاب للتعليم والاستمرار فيه.
ج- إدخال مقررات دراسية جديدة تؤهل الطالب للقبول بالتعليم الجامعي
7- ربط التعليم بمؤسساته المختلفة بسياسة الدولة للتوظيف عن طريق:
أ- إنشاء وزارة للتعليم والتوظيف والتدريب تكون مسئولة عن تعيين المعلمين بالمدارس الحكومية، وتوفير المباني المدرسية وتجهيزها بالمعدات والأدوات اللازمة وتمويلها.
ب- بناء مدارس متخصصة تركز علي المواد التقنية في المجالات الزراعية والتجارية والاقتصاد المنزلي.
ج- تعزيز التعاون بين المدارس الفنية والشركات والمؤسسات المجتمعية المختلفة من خلال تدريس بعض المقررات التي تؤهل الطلاب مهنياً للدخول إلي سوق العمل تقوم الدولة بتمويلها بالكامل.
ء- تحفيز رجال الأعمال وتشجيعهم علي طرح أفكار جديدة خاصة بالمهن.
هـ- تدريب الطالب عملياً علي حرفة معينة لمدة سنة أو سنتين، وفي

نهاية العام الدراسي يحصل علي شهادة العامل الماهر/البارع.
و- التعاون بين المدارس الثانوية والسلطات التعليمية المحلية، والسلطات المسئولة عن سوق العمل في إعداد طلاء المدارس الفنية وتدريبهم سواء داخل المدرسة أو أماكن العمل الفعلية.
8- تطبيق نظام لإعداد معلمي التعليم الثانوي علي المستوي الجامعي لمدة تتراوح ما بين 5-6 سنوات من الدراسة لتأهيله للعمل بالتدريس في هذه المرحلة.
9- تدعيم مكانة المعلم الاجتماعية وتغيير نظرة المجتمع له من خلال:
أ- رفع مرتبات وأجور المعلمين بما يضمن لهم تحقيق مستوي معيشة يتناسب مع مكانتهم ويلبي حاجاتهم وطموحاتهم في مجتمع المعلوماتية.
ب- ربط مرتبات وأجور المعلمين بالمستوي الأكاديمي للمعلم.
ج- إعطاء المعلمين حوافز لتشجيعهم علي العمل الجيد والأداء المتميز في المدرسة لضمان القضاء علي مشكلة الدروس الخصوصية.
10- الأخذ بنظام التقويم الشامل للمدرسة والطلاب بالمرحلة الثانوية عن طريق:
أ- استخدام أساليب تقويم متعددة كالامتحانات التحريرية والشفوية.
ب- إشراك المعلمين في عملية تقويم الطلاب باعتبارهم أكثر قرباً ومعرفة بقدراتهم وشخصياتهم وإمكانياتهم.
ج- أن تشمل عملية تقييم الطالب (تحديد مستواه) المستوي الأكاديمي، أداء الطالب في شتي المجالات الشخصية والعملية ...الخ.
ء- إعطاء أولوية لتقويم مواد التعلم التي يستخدمها المعلم واختياره لطرق التدريس المناسبة لخصائص الطلاب.
هـ- الاهتمام بوضع معايير لتقويم المدارس والعمل الإداري.

الفصل الخامس

التعليم الجامعي

أولاً: تطور التعليم الجامعي:
تعتبر الجامعات من أهم الآثار الفكرية التي أنتجتها العصور الوسطى في دوائر العلم والتعليم، فالتاريخ القديم بكل ما بلغه من تقدم وازدهار وما حققه من رقي في نواحي الحضارة الفكرية لم يكن فيه جامعة بمفهومها الحديث. وأصبحت تلك الجامعات مراكز علمية اجتذبت إليها الطلاب من كل مكان في الغرب الأوروبي.
وأطلق علي جامعات العصور الوسطي "المدرسة العامة" بمعني أنها المكان العام الذي يستقبل طلاب العلم الوافدين إليه من جهات مختلفة حيث يتلقون قسطاً من الدراسات العليا في مختلف فروع المعرفة علي أيدي أساتذة مختصين أكفاء.
وقد شاع لفظ المدرسة العامة "في بداية القرن الثالث عشر، وهو يعبر عن الجامعة بمعناها الحديث.
ويلاحظ أن نشأة الجامعات مرت بعدة مراحل رئيسية هي:
1- تأسيس المدارس العامة الملحقة بالمؤسسات الدينية:
2- قيادة المعاهد العلمية:
ازدهرت بعض المدارس السابقة وتحولت إلي معاهد علمية كبيرة بفضل أساتذتها، وتعتبر جامعتي "باريس" "وبولونيا" من أقدام الجامعات الأوربية. في العصور الوسطي. وازدادت عدد الجامعات خلال القرن الثالث عشر إلي 17 جامعة جديدة من بينها جامعة "تولوز"، و"سالمانكا"، وكامبريدج واشبيليه وغيرها.

3- إنشاء اتحادات الطلاب:
أنشأت المعاهد العلمية الجديدة اتحاداً للطلاب الهدف منه النظر في مشاكل الطلاب ورعاية شئونهم.
4- الاعتراف الرسمي بالكيان الجامعي من قبل السلطات الدينية والدنيوية:
تم الاعتراف الرسمي بشخصية الجامعة وكيانها من جانب السلطات الدينية والدنيوية، وأصبح للجامعة حقوقاً خاصة باعتبارها وحدة مستقلة لها كيانها ومقوماتها التي تضمن لها سلطة تنظيم أمور العلم والتعليم فيها، ومنح الدرجات العلمية وتحديد والمناهج والمقررات وغيرها.
وأما في المشرق العربي الإسلامي فقد ظل الجامع الأزهر في العصور الوسطي مركزاً للتعليم العالي واستمر حتى العصور الحديثة، وكانت هناك جامعتي الزيتونة، والقيروان علي غرار الجامع الأزهر.
ثانياً- الاتجاهات المعاصرة في التعليم الجامعي:
وفيما يلي أهم الاتجاهات المعاصرة في التعليم الجامعي:
1- التوسع في الفرص التعليمية
2- تحديث نظم وأساليب الدراسة الجامعية:
تسير الدراسة في معظم الجامعات المعاصرة بنظام الفصول الدراسية كما تأخذ أيضا بنظام الساعات المعتمدة، وفيما يلي أبرز ما تم تحديثه فيما يتعلق بنظم وأساليب الدراسة الجامعية:
أ- الاهتمام بتدريس علوم المستقبل
ب- تطوير شبكات التعليم عن بعد والتوسع في استخداماتها:
استفادت الجامعات من تكنولوجيا الاتصالات عن بعد في التغلب العديد من السلبيات التي تواجهها في تحقيق مبدأ التعليم الجامعي للجميع فساعدت هذه التكنولوجيا مؤسسات التعليم عن بعد علي ربط الدارسين مع أساتذتهم، أو مع قواعد البيانات، أو مع بعضهم البعض، وإحداث نوع من التفاعل المباشر فيما بينهم، ونقل المعلومات والمحاضرات أو الندوات الثقافية إلي أماكن مختلفة داخل أو خارج جامعات البلد الواحد كما ساعدت علي التغلب علي المساحات الشاسعة والمواقع الجغرافية المتباعدة، والحدود السياسية، ومن ثم أصبح التعليم ممكنا في الأماكن التي يتواجد فيها الطلاب وتبنت الجامعات التقليدية نظام التعليم المزدوج فهي تستخدم نظام التعليم التقليدي ونظام التعليم عن بعد.
وتعد الجامعة الافتراضية صيغة جديدة للتعليم الجامعي عن بعد وهي جامعة تعتمد علي التكنولوجيا في التعليم الدراسية وربط بعضهم ببعض وتقديم المعرفة لهم، من خلال استخدام البريد الإلكتروني والشبكة العنكبوتية والاتصال التفاعلي الثنائي باستخدام الأقمار الصناعية وغيرها. وتتعدد صيغ التعليم الجامعي عن بعد وهي:
أ- صيغة مستقلة: وتعرف بالجامعة المفتوحة يتم من خلالها تقديم برامج التعليم الجامعي من بعد مثل الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة 1969، وإيران عام 1973، الهند 1981.
ب- صيغة غير مستقلة: ويقدم التعليم الجامعي عن بعد من خلال الجامعة التقليدية في شكل مراكز أو وحدات أو أقسام، وقد تأخذ شكل البرامج التعاونية أو الانتساب الموجه بالجامعات التقليدية.
وتستخدم في عملية التعليم وسائط التكنولوجيا الحديثة مثل المكتبة الإليكترونية، والكتب الإلكترونية، ورسوم بيانية مسموعة والإنترنت، والفاكس والصور الافتراضية وغيرها.
3- توجيه البحث العلمي بالجامعات لخدمة المجتمع
4- الاتجاه إلي جودة التعليم الجامعي
5- الاتجاه إلي العالمية وإضفاء الطابع الدولي علي البرامج الدراسية:
وتسعي الجامعات لتحقيق الأهداف التالية:
أ- إضفاء البعد الدولي علي المقررات الدراسية
ب- تطوير روابط قوية مع البلاد الأخرى لتشجيع التربية الدولية وتعليم اللغات.
ج- تشجيع البعثات للتدريس والتعليم والبحث والتطوير لتعزيز دورها في المجتمع الأكاديمي العالمي.
د- زيادة وعي الطلاب وتشجيع الأفكار والأبحاث في القضايا العالمية.

هـ- إكساب الشباب مهارات ومعارف تمكنهم من العمل في سياق دولي مثل مهارة اللغة ومعرفة الثقافات الأخرى.

ثالثاً: تطبيقات على التعليم الجامعي:

التعليم الجامعي في اليابان

- الفلسفة والأهداف:

تنص المادة الأولى من القانون الأساسي للتعليم في اليابان الصادر في عام 1947م على أن غايات التربية في اليابان تتمثل في: تحقيق النمو الشامل والمتكامل للشخصية اليابانية، وذلك عن طريق تربية شعب سليم العقل والجسد، يحب الحق والعدل، يقدر القيم الفردية، يحترم العمل، يتمتع بإحساس عميق من المسئولية، ويتشرب بروح الاستقلال ليصبح قادراً على بناء دولة ومجتمع مسالم. ومنذ إصدار هذا القانون، فإن الأهداف العامة للتعليم الجامعي والعالي تطرح في صورة أكثر تحديداً في: أن غرض التعليم الجامعي والعالي من أجل نمو الشخصية يجب أن يساعد على اكتساب القدرات اللازمة لحياة مرضية وطبيعية، لتطوير الواقع الاجتماعي، ولإيجاد حلول ابتكارية للصعاب. ويحدد المجلس القومي لإصلاح التعليم في اليابان أهداف وغايات التربية عامة والتعليم الجامعي والعالي خاصة في القرن العشرين على أنها تتمثل فيما يلي[38]:

- إثراء عقول وقلوب متفتحة معطاءة، وبناء أجسام قوية، وروح خلاقة مبدعة.
- خلق روح تتسم بحرية الحركة وتقرير المصير، وبناء شخصية ترتكز في تفكيرها على المصلحة العامة.
- تربية أفراد يابانيين لديهم القدرة على أن يعيشوا ضمن مجتمع دولي.
- التأكيد على تنمية الفرد باعتباره أساس العملية التربوية، والاهتمام بالتعليم مدى الحياة، مع التأكيد على ذاتية الفرد.
- توسيع الخيارات العالمية ودعم قبول الطلاب الأجانب والاهتمام بتدريس اللغة اليابانية للأجانب، والتعريف بالثقافات الأخرى وزيادة حجم برامج التبادل الثقافي والعلمي.
- مواجهة عصر المعلومات والتعريف بكيفية الإفادة من إمكانات أجهزة الإعلام والمعلومات، والتعريف بأساليب استخدام المعلومات، والعمل على التصدي للآثار الجانبية لانتشار تكنولوجيا المعلومات.
- إعداد جيل من الخبراء لعصر المعلومات، وذلك من خلال التركيز على القدرات الابتكارية الإبداعية جنباً إلى جنب مع تعليم الأساسيات في اليابان.

- تنظيم التعليم الجامعي:

المؤسسات التعليمية بعد المرحلة الثانوية إما مؤسسات عامة قومية (تنشئها وتمولها وتديرها الحكومة) ومؤسسات عامة محلية (تنشئها المقاطعة أو البلدية)، أو خاصة. وكانت المؤسسات الخاصة أكثر استجابة لطلب الجماهير المتزايد على التعليم وهي الآن تفوق عدد المؤسسات العامة وتخدم الغالبية من الطلاب. ومع ذلك فإن الجامعات القومية لا تزال بصفة عامة أرفع مكانة، وتقدم عادة تعليماً أفضل بتكلفة أقل، وذلك يرجع إلى ما تتمتع به من موارد أكبر.

وللمؤسسات الخاصة والعامة خمسة أنواع أو أنماط رئيسية هي: الجامعات وهو مصطلح يستخدم تقليدياً في اليابان ليشير إلى جميع المؤسسات الأكاديمية بعد المرحلة الثانوية ذات السنوات الأربع أو أكثر. ومن ثم تقابل الشعار المزدوج "كلية وجامعة" المستخدم عامة في الولايات المتحدة الأمريكية كليات الراشدين، وثلاثة أنماط من المؤسسات الفنية والمهنية.

كما توجد أيضاً أنماط جديدة قليلة من المؤسسات تشمل جامعتين تكنولوجيتين تخدم بصفة رئيسية خريجي الكليات الفنية الذين يدخلون في السنة الثالثة ويمكنهم استكمال شهادتهم الجامعية وشهادة الماجستير في مناهج تتناسب مع خبراتهم التعليمية السابقة.

وتحتل الجامعات وعلى رأسها الجامعات القومية القمة الهرمية لنظام التعليم فيما بعد المرحلة الثانوية، وتقدم برنامج تخرج من أربع سنوات عامة، وهناك برنامج من ست سنوات في الطب وطب الأسنان والطب البيطري، واختبارات للدراسات العليا تشمل سنتين للماجستير، وخمس سنوات للدكتوراه.

وكليات الراشدين وليدة سياسة سلطات الاحتلال وهي تهتم برعاية الديمقراطية من خلال توسيع قاعدة الفرص التعليمية، حيث تقدم برامج دراسية من سنتين وأحياناً ثلاثة، وغالبية طلابها من

النساء، واغلبها صغير ذات نطاق محدود من المواد، والواقع أن ثلاثة أرباعها يقدم منهجاً واحداً يركز على موضوع واحد مثل الموسيقى أو الرسم أو الأدب الإنجليزي. وفي اليابان يعتبر التعليم في كليات الراشدين بمثابة تعليم عال للنساء بصفة عامة استعداداً للزواج المرتقب ولأعمال المنزل أكثر منه تدريب على العمل المهني في دوائر الأعمال أو الصناعة. إن أقل من 5% من خريجي كليات الراشدين يذهبون إلى مرحلة أعلى من التعليم العالي، وهي ما تعرف في مصر باسم المعاهد المتوسطة.

وإذا كان ما سبق يتعلق بالدراسة الجامعية في مرحلة الليسانس والبكالوريوس، فما هو الوضع بالنسبة لمرحلة الدراسات العليا؟ إن الدراسات تشير إلى أنه منذ بداية نظام التعليم الحديث، والنظرة إلى جامعات القمة الست هي أنها أمكنة للدراسات والبحوث المتقدمة، على الرغم من أنه لم يكن هناك في أعقاب الحرب العالمية الثانية غير أربع جامعات بها مراكز للدراسات العليا، إلى أنها كانت تفتقر إلى وجود برامج الدراسة المفروضة وتحديد لمدة الإقامة. كان الطلاب يجتهدون بأنفسهم في إجراء بحوثهم تحت إشراف أستاذ كبير في إطار العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، وغالبية هذه الدراسات كانت أكاديمية.

ثم بدأ تنظيم الكليات اليابانية على النسق التقليدي للكليات الأوربية، إلى "كراسي" تشتمل كل منها على أستاذ كرسي واحد وثلاثة مرؤوسين مسئولين جميعاً عن البحوث في مجال اختصاصات الكرسي، وكان كل كرسي يتلقى ميزانية بحث سنوية يستخدمها بما يراه ملائماً. ولا يطالب الكرسي بأموال خاصة أخرى إلا إذا تجاوزت احتياجات البحث الميزانية السنوية المخصصة. وكان الأساتذة والأعضاء الآخرون يلقون المحاضرات على الطلبة، غير أن أهم مسئولياتهم التعليمية كانت تمثل في توجيه الأبحاث العلمية الطويلة التي يطالب الطلاب بتقديمها للتخرج.

ثم سعت إصلاحات ما بعد الحرب إلى تحديث هذا النظام للتلمذة المهنية التقليدية للتدريب الأكاديمي، وذلك من خلال إنشاء برامج دراسات عليا رسمية ذات سلسلة منظمة من العمل تؤدي في النهاية لنيل درجة الماجستير والدكتوراه. وتحمست الجامعات الجديدة لهذا النظام حتى تحصل لنفسها على مكانة في الدراسات العليا، فهذا يكسبها وضعاً خاصاً، كما يعطيها بعض الميزات من حيث تخصيص الميزانيات، ومن ثم سعت العديد من الجامعات نحو الحصول على ترخيص لإنشاء مدارس دراسات عليا. غير أن الطلبة لم يظهروا اهتماماً يذكر في الالتحاق بها، ففي عام 1984م لم تمنح الجامعات الخاصة غير 33% من 18.493 درجة ماجستير و4.090 دكتوراه، في حين منحت الجامعات القومية 63% من تلك الدرجات (والباقي منحتها الجامعات المحلية الخاصة).

وهكذا تركز الالتحاق بالدراسات العليا في اليابان في عدد قليل من الجامعات، ففي حين أن 60% من الجامعات لها برامج دراسات عليا 40% منها تمنح درجة الدكتوراه، فإن نصف المقيدين لدرجة الماجستير، وثلثي المقيدين لدرجة الدكتوراه، يتركزون في 24 جامعة أي 5% من عدد الجامعات. إن نحو 65.000 طالب فقط أي 4% من إجمالي طلاب الجامعات مقيدون في الدراسات العليا في جميع المجالات في اليابان، مقابل أكثر من 1.6 مليون طالب في الولايات المتحدة. إن نسبة الطلاب المتخرجين في المرحلة الجامعية الأولى هي 1 إلى 26 مقابل 1 إلى 9 في الولايات المتحدة.

ولا تجرى البحوث داخل الجامعات فقط، إنما أيضاً في مؤسسات ومعاهد تشارك الجامعات في البحوث. كما يوجد كذلك 12 معهداً قومياً قائماً بالتبادل مع الجامعات تقوم ببحوث متنوعة في مجالات العلوم مثل: فيزياء الطاقة العالية، والبحوث الطبية وبحوث الفضاء والعلوم الفلكية، والهندسة الوراثية.

ولقد كان تطوير الدراسات العليا من الأمور الملحة التي أولتها الجامعات جل اهتمامها، حيث أدى ذلك الاهتمام إلى صياغة جديدة للمواصفات والشروط المؤهلة للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه مع تحديد الفترة الزمنية اللازمة للحصول على الدرجة العلمية حسب البرنامج الدراسي (سنة لدرجة الماجستير وثلاث سنوات لدرجة الدكتوراه)، مع التوصية بإدخال نظام يسمح للطلبة الدارسين في الجامعات بتفوق في إكمال دراساتهم العليا في السنة الثالثة من دراساتهم الجامعية، أي قبل تخرجهم من الجامعة.

د- سياسة التعليم الجامعي:

بعد الحرب العالمية الثانية دخلت اليابان مرحلة جديدة تختلف اختلافاً جذرياً عما كان عليه الأمر من قبل، وتحددت الخطوط العامة لسياسة التعليم الجامعي والعالي في:

- الاتجاه نحو ديمقراطية التعليم، حيث أصبح التعليم حقاً لكل مواطن.
- الاتجاه نحو مشاركة التعليم في بناء المجتمع الياباني الديمقراطي، وإتاحة فرصة الحراك الاجتماعي.
- الاتجاه نحو التخفيف من حدة المركزية في إدارة التعليم عامة والتعليم الجامعي والعالي خاصة. وإعطاء الفرصة للمحليات للقيام بدور فعال في إدارة التعليم.
- التزايد الواضح في الإنفاق على التعليم، ففي عام 1975م بلغت ميزانية التعليم عامة حوالي 12.1% من الميزانية القومية، 26.2% من الميزانية المحلية، وهذه المخصصات في جملتها تبلغ 4.6% من الميزانية العامة لدولة.

هـ- إدارة وتمويل التعليم الجامعي:

أما فيما يتعلق بإدارة التعليم الجامعي والعالي فإنه يمكن القول بأنها قد استمرت تأخذ بالنظام المركزي حتى صدر أول قانون للتعليم عام 1948م وبمقتضاه أنشئت هيئات للإدارة المحلية للتعليم. وتتمثل إدارة التعليم على المستوى المركزي في وزارة التعليم والعلوم والثقافة، والتي يأتي التعليم ضمن مسئولياتها المتعددة. أما على المستوى المحلي فنجد مجلساً للتعليم يرأسه مشرف أو مدير التعليم، وهذا المشرف على التعليم بالمقاطعة يعين من قبل الحكومة، وهناك إدارة للجامعات والكليات الصغرى، وفي البلديات أيضاً هناك مجلس للتعليم يرأسه مشرف أو مدير يعين هو الآخر كما توجد إدارة لجامعات البلدية وكلياتها الصغرى.

وعموماً فإن إدارة التعليم الجامعي والعالي، هي كالعادة تحت إشراف وزارة التعليم، فمن سلطة الوزارة الموافقة على إنشاء جميع المؤسسات التعليمية الخاصة منها والعام على حد سواء، كما أن لها حق الإشراف المباشر على ميزانيات الجامعات والكليات القومية وكليات الراشدين، وأي معاهد بحثية مرتبطة بها، وتقدم الوزارة العون المالي للمؤسسات الخاصة ومؤسسات المقاطعات، وتشترط الحد الأدنى للمستويات الجامعية بالنسبة للمناهج الدراسية، وعدد ومؤهلات المديرين، وحجم المباني والملاعب، كما توفر وسائل البحث وتدعم تكاليف سفر الطلاب المتفوقين للخارج في بعثات لاستكمال دراستهم. وفي حين تستطيع الجامعات الأهلية- خاصة الهامة منها- ممارسة الاستقلال الذاتي، إلا أن الوزارة تحتفظ بالنفوذ الرئيسي فيما يتصل بتطوير التعليم العالي.

أما عن تمويل التعليم الجامعي والعالي، فإن تكلفة هذا التعليم تشكل عاملاً له أثره الكبير. ففي حين أن التعليم العالي العام أقل تكلفة وأرفع مكاناً من التعليم العالي الخاص، فإن فرصة القبول فيه محدودة وصعبة.

إن متوسط تكلفة سنة في التعليم العالي وصلت في عام 1982 إلى 1.230.500 ين. ويمثل هذا المبلغ ما قيمته في تلك الفترة 25% من متوسط دخل الأسرة وتتحمل الأسرة نحو 80% من هذا المبلغ. وتتكلف الكليات الخاصة- وهي أكثر تكلفة من الكليات العامة- أي ما يساوي 30% من الدخل السنوي للأسرة تساهم فيه الأسرة بحوالي 76% وكانت الأسرة تدفع في السنة الواحدة في إحدى كليات الراشدين مبلغ يضاهي 20% من دخلها السنوي. وما تتحمله الحكومة في تمويل التعليم في اليابان ليس بالنسب التي تتحملها بعض الدول الأخرى (في الولايات المتحدة- على سبيل المثال- فإن أكثر من 50% من الطلاب في التعليم العالي يتلقون شكلاً من أشكال المساعدة الفيدرالية) ومعظم ما يقدم في اليابان من مساعدات في هذا المجال يتخذ شكل القروض أكثر من المنح، ففي عام 1986م قدمت مؤسسة المنح الدراسية اليابانية قروضاً لنحو 430.000 طالب. أصبحت تشكل عبئاً مالياً ثقيلاً بالنسبة لغالبية الأسر، حتى أن عدداً كبيراً من الطلاب يعملون نصف الوقت ومدرسين خاصين أو مدرسين في الجوكر.

و- البرامج والمقررات الدراسية:

اهتمت الجامعات اليابانية بتحديث برامجها ومقرراتها الدراسية سعياً إلى العالمية فيدرس جميع الطلاب اللغة الإنجليزية وتدريبهم على مهاراتها من خلال تكاملها وتوظيفها في المقررات الدراسية المختلفة.

كما اهتمت بالعلوم الأساسية والتطبيقية والتكنولوجية، وأوصت لجان الإصلاح بضرورة نشر المعلومات التكنولوجية لتصبح في متناول جميع الطلاب وتحسين محتوي البرامج والمقررات الدراسية وربطها بالاحتياجات المستقبلية وسوق العمل، وأدخلت بعض الجامعات العديد من مقررات السلام مثل التربية من أجل حقوق الإنسان، والتربية البيئية، وقضايا الحرب والفقر وغيرها.

ز- نظم تقويم الطلاب[43]:

هناك تقويم على مدار العام الدراسي، حيث يتم تقويم عمل الطالب عن طريق المحاضرين وهيئة التدريس، وهناك امتحانات لكل مقرر، تعقد في نهاية كل فصل دراسي، وتعلن كل كلية جدولاً بامتحاناتها منذ بداية العام الدراسي، وتعطي الفرصة للطالب الراسب في دخول الامتحان مرة أخرى، وتتنوع وسائل وأساليب الامتحانات لتشتمل على الاختبارات التحريرية والشفهية والعملية، وقد يتم تكليف الطلاب بإجراء بعض البحوث المرتبطة ببعض المقررات الدراسية.

وقد يرجع هذا النظام الصارم للامتحانات إلى المنافسة العالمية بين اليابان والغرب بعامة والولايات المتحدة الأمريكية بخاصة، وما يرتبط بذلك من الرغبة في أن تكون مخرجات التعليم على درجة عالية من الكفاءة بشكل يساعد على التفوق الياباني والمنافسة مع العالم الخارجي.

ح- إعداد وتدريب أعضاء هيئة التدريس[44]:

تضم الجامعات أعضاء هيئة تدريس دائمين من الحاصلين على درجتي الماجستير والدكتوراه بالإضافة إلى الأساتذة الزائرين من جامعات أجنبية، وآخرين من ذوي الخبرة في مجالات التجارة والفنون والعلوم الإنسانية والاتصالات والتربية الدولية وغيرها.

وتهتم الجامعات بإدخال أعضاء هيئة التدريس عالم العمل بجانب علمهم الأكاديمي حيث يلحق حوالي 60% منهم بالشركات متعددة الجنسيات والمصانع وغيرها مما يكسبهم خبرات متعددة تسهم في تنميتهم مهنياً ومن ثم رفع كفاءتهم وجودة العملية التعليمية.

ويتم اختيار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وفق معايير أكاديمية تماثل المعايير المستخدمة في الجامعات الأوروبية والأمريكية، وتحدد الجامعات واجبات ومسئوليات أعضاء هيئة التدريس لتحسين التدريس والبحث العلمي والوظائف والأنشطة الرئيسية لها.

- التعليم الجامعي في مصر

أ- <u>مدخل تاريخي:</u>

في عام 1917م فكرت الحكومة المصرية في إنشاء جامعة حكومية، حيث تم تشكيل لجنة أشارت بضم المدارس العالية القائمة وقتئذ إلى إدارة واحدة وضعت مشروعها. وصدر بذلك قرار مجلس الوزراء في فبراير سنه 1917م وقررت اللجنة تقريرها النهائي لوزير المعارف 1921م .

وفي مارس 1925م صدر مرسوم بقانون بإنشاء الجامعة المصرية وتنظيمها والذي جاء فيه: أن تتكون كليات الجامعة من الآداب والحقوق والعلوم والطب، وفي عام 1935م أدمجت في الجامعة المصرية مدرسة الهندسة ومدرسة الزراعة ومدرسة التجارة العليا ومدرسة الطب البيطري، وحل أسم "كلية" محل مدرسة بالنسبة إليها جميعاً [46].

ولما اشتد الإقبال على التعليم وأصبحت الجامعة لا تستوعب كل الطلاب المتقدمين إليها، قرر مجلس الجامعة إنشاء فرعين بالإسكندرية لكليتي الحقوق والآداب ليخفف الضغط على هاتين الكليتين، وقد صادق مجلس الوزراء على ذلك بجلسته المنعقدة في 16 أغسطس 1938م.

وفي عام 1940 أطلق على الجامعة المصرية أسم جامعة فؤاد الأول، ثم تم إنشاء فرع لكلية الهندسة بجانب فرعي كلية الآداب والحقوق بمدينة الإسكندرية، وبذلك أصبحت الفروع الثلاثة نواة لجامعة فاروق الأول، والتي تم إنشاؤها وتنظيمها بالقانون رقم 32 لسنة 1942م ونظراً للإقبال المتزايد لشباب الأمة على التعليم الجامعي، فقد صدر القانون رقم 93 لسنة 1950م بإنشاء جامعة "إبراهيم باشا الكبير" بمدينة القاهرة وتتكون من كليات الطب والآداب والعلوم والهندسة والزراعة والتجارة والحقوق ومعهد التربية المستقل للبنين ومعهد التربية المستقل للبنات، إلا أنه من الملاحظ أن هذه الجامعة لم تنشأ كلها إنشاءً جيداً، وإنما كانت نواتها بعض الكليات والمعاهد العليا التي كانت قائمة لممارسة ألوان من التعليم العالي [47].

ولما قامت ثورة 23 يوليو 1952م رؤى تسمية الجامعات بأسماء ثابتة لا تزول بزوال الأفراد، وإنما ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالوطن، فصدر القانون رقم 467 لسنة 1953 بتعديل أسم جامعة الملك فؤاد الأول إلى أسم "جامعة القاهرة"، كما عدل أسم جامعة الملك فاروق الأول إلى جامعة الإسكندرية، وصدر مرسوم في 1954/2/21 بتعديل أسم جامعة إبراهيم باشا إلى جامعة "هليوبوليس" ثم استقر الرأي في سبتمبر 1954 على أن يكون أسمها عربياً مألوفاً للمواطنين، فسميت جامعة "عين شمس".

ثم توالى بعد ذلك إنشاء الجامعات في الأقاليم والقاهرة، كما صدر مرسوم بقانون رقم 156 لسنة 1949م بإنشاء جامعة بمديرية أسيوط أطلق عليها أسم "جامعة محمد علي"، ولم يبدأ العمل بها إلا في أكتوبر 1957م وأطلق عليها أسم جامعة أسيوط، وقد استتبع ذلك إنشاء جامعة المنصورة والزقازيق وحلوان والمنيا والمنوفية وقناة السويس.

وفي أكتوبر من عام 1972م صدر القانون رقم 49 لسنة 1972 بتنظيم العمل في الجامعات المصرية، كما صدرت اللائحة التنفيذية لهذا القانون في 17 أغسطس 1975م بقرار رئيس الجمهورية رقم 809 لسنة 1975، وكذلك التعديلات بقرار رئيس الجمهورية، والذي مازالت الجامعات المصرية تعمل في ضوئه حتى الآن.

ب- الفلسفة والأهداف:

حدد قانون تنظيم الجامعات (1979م) في مادته الأولى الوظائف الأساسية للجامعة في: أنها تختص بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعي والبحث العلمي الذي تقوم به كلياتها ومعاهدها في مجال خدمة المجتمع والارتقاء به حضارياً، متوخية في ذلك رقي الفكر وتقدم العلم وتنمية القيم، وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة، ليساهم في بناء وتدعيم المجتمع، وصنع مستقبل الوطن وخدمة الإنسانية (51).

وعليه يتضح بصورة مجملة أن أبرز الوظائف التي يؤديها التعليم الجامعي، والتي تلاقي إجماعاً من المهتمين والمختصين بهذا النوع من التعليم، تنحصر في:التعليم أو التدريس لإعداد وتطوير الموارد البشرية، والقيام بالبحوث العملية وخدمة المجتمع.

وارتباطاً بما سبق، فإن الجامعة تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل فيما يلي .

- نشر الثقافة في المجتمع ونقلها من جيل إلى جيل.
- الحفاظ على تراث الأمة الثقافي وتنميته وتطويره.
- سد حاجات المجتمع من الكفاءات المتخصصة في جميع فروع المعرفة.
- التخطيط والتنظيم لعمليات التطوير التي تسعى إليها الدولة.
- تطوير البحث العلمي.
- المساهمة في حل مشكلات المجتمع.

وعموماً فإن للتعليم المصري عامة، وللتعليم الجامعي والعالي خاصة أهدافاً إستراتيجية في القرن الحادي والعشرين تتمثل في :

- بناء المواطن المصري المؤمن بالقيم الدينية، المعتز بثقافته الوطنية والعربية.
- تكوين الإنسان المصري المتوازن في تقديره لتاريخ أمته وإنجازاتها في الحضارة الإنسانية.
- تحقيق التنمية الشاملة المتكاملة للإنسان المصري في جوانبه الجسمية والمعرفية والمهارية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية.
- إعداد المواطن المصري ذو العقلية القادرة على مواجهة التغيرات السريعة محلياً وإقليمياً وعالمياً،
- الوصول بالمتعلمين إلى مستوى الإتقان والجودة في عصر سريع التغير.
- تنمية العقلية الناقدة الفاحصة التي تتضمن التصحيح الذاتي، وتصويب المسار وتقدير الرأي الآخر
- تحرير الإنسان المصري من السلبية باعتبارها نتاج تراث أنتجته عصور من التخلف .
- التأكيد على مفهوم التعلم المعتمد على الذات، فالتعلم الذاتي أحد المبادئ الأساسية الموجهة للتعلم في المستقبل ، بالإضافة إلى أنه القوة الدافعة لمزيد من التعلم والنمو.
- التأكيد على مبدأ التعلم المستمر مدى الحياة، وإعادة التدريب وتجديد التعلم طوال حياة الإنسان، استجابة لحاجات المجتمع المتجددة، وظروف سوق العمل المتغيرة.

ج- تنظيم التعليم الجامعي:
تتراوح مدة الدراسة في هذه المرحلة بين أربع سنوات وست سنوات، وتضم الجامعات والمعاهد الفنية التابعة لوزارة التعليم، وكذلك المعاهد الخاصة غير الحكومية التابعة لجمعيات وهيئات أو أشخاص. ويقبل بهذه المرحلة الطلاب الحاصلون على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة أو الطلاب الحاصلون على الثانوية الفنية بمجموع لا يقل عن 65%. وتنقسم مرحلة التعليم الجامعي والعالي إلى :
أ- الجامعات: تتضمن هذه المرحلة (13) جامعة منها (11) جامعة تتبع المجلس الأعلى للجامعات بها 194 كلية ومعهد موزعة على جميع محافظات الجمهورية، وتضم 469358 طالباً وطالبة على مستوى الدرجة الجامعية الأولى في العام الدراسي 1993/92م وحوالي 98437 طالباً وطالبة بمرحلة الدراسات العليا. وتعتبر الجامعات الإحدى عشر السابقة بالإضافة إلى جامعة الأزهر جامعات حكومية، حيث يوجد حالياً ست جامعات خاصة، بالإضافة إلى الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وتقدم هذه الجامعات دراسات في الطب البشري والطب البيطري وطب الأسنان والصيدلة والهندسة والزراعة والقانون والتجارة والفنون والاقتصاد والعلوم السياسية والتربية.
ب- المعاهد الفنية: تتمثل في المعاهد الفنية خارج نطاق الجامعات وتخضع لإشراف وزارة التعليم، ويحصل فيها الطالب على دراسة لمدة عامين بعد حصوله على الثانوية العامة، ويبلغ عددها 59 معهداً، منها 32 معهداً فنياً تجارياً، 24 معهداً فنياً صناعياً، 8 معاهد صحية، 3 معاهد خدمة اجتماعية، وبلغ عدد طلابها 118 ألف طالب وطالبة في العام الدراسي 1993/92، كما توجد معاهد فنية صناعية نوعية مثل معاهد الإليكترونيات والبصريات والكيمياء الصناعية والمعاهد الفنية الفندقية.
ج- المعاهد الخاصة: تضم المعاهد الخاصة نوعين من المعاهد:
1- معاهد عليا: مدة الدراسة بها أربع سنوات جامعية أو أكثر تمنح درجة البكالوريوس في التخصصات الآتية: الخدمة الاجتماعية، الدراسات التعاونية والإدارية، التعاون الزراعي، الإرشاد الزراعي، التكنولوجيا، السياحة والفنادق، الإدارة والسكرتارية التجارة، الإدارة والحاسب الآلي ونظم المعلومات.
2- معاهد متوسطة: مدة الدراسة سنتين، وتمنح درجة الدبلوم المتوسط وفقاً للتخصصات العلمية التي تضمها هذه المعاهد.
وقد بلغ عدد المقيدين بالمعاهد العليا الخاصة 104178 طالباً وطالبة حتى العام الجامعي 1993/92م، أما المقيدين بالمعاهد الخاصة المتوسطة فقد بلغ 330794 طالباً وطالبة.
د- التعليم الجامعي المفتوح: بدأ العمل بهذا النظام بمقتضى قرار المجلس الأعلى للجامعات في ديسمبر 1989م بالموافقة على الأخذ بنظام التعليم المفتوح في الجامعات التي ترغب في إقامة هذا النوع من التعليم، بحيث تنشأ وحدات ذات طابع خاص تتمتع بالاستقلال المالي والإداري بناء على الجامعات المعينة كمراكز للتعليم المفتوح لتنفيذ البرامج التي تقوم بتنفيذها والتي تتمثل في:
- برامج تعليمية للحصول على درجة جامعية.
- برامج تعليمية لإعادة التأهيل حسب احتياجات المجتمع.
- التعليم المستمر للطلبة والعاملين الذين يرغبون في رفع مستوى ثقافتهم.

هذا بالإضافة إلى بعض البرامج التأهيلية والتي تتمثل في: تكنولوجيا الحاسب الآلي وتطبيقاته، تنمية مهارات لغة الاتصال بالإنجليزية، المحاسبة التطبيقية وبرنامج الإدارة التطبيقية.
أما عن التعليم في الأزهر، فقد قسم القانون رقم 103 لسنة 1961م بشأن إعادة تنظيم الأزهر وهيئاته إلى قسمين:
الأول: المعاهد الأزهرية:
تمتد مرحلة التعليم الأزهري قبل الجامعي إلى ثلاثة عشر سنة، تبدأ من سن السادسة حتى التاسعة عشرة، حيث تزيد عن التعليم العام بسنتين.
ويحصل الطلاب في نهاية المرحلة على شهادة إتمام الدراسة الثانوية الأزهرية وهي المؤهلة لدخول الجامعة الأزهرية.
ويدرس الطلاب في المعاهد الأزهرية نفس المقررات التي يدرسها طلاب التعليم العام بالإضافة إلى بعض مقررات العلوم العربية والدينية. كما توجد ثلاثة معاهد أزهرية خاصة هي: معهد

البعوث الإسلامية، وهو معهد جامع يشمل تعليم ابتدائي وإعدادي وثانوي، ويلتحق به الطلاب من كل بقاع العالم الإسلامي، ومعهد للقراءات.
الثاني: التعليم الجامعي الأزهري:
إذ تضم جامعة الأزهر كليات دينية مثل: كلية الشريعة والقانون وأصول الدين وغيرها، وكليات نظرية وعلمية ومنها: الطب والصيدلة والتربية والعلوم والتجارة.
د- سياسة التعليم الجامعي:
رسمت السياسة التعليمية الجديدة خطوطها الأساسية في التعليم الجامعي اعتماداً على المؤشرات التالية:
أ- زيادة فرص التعليم الجامعي والعالي.
ب- احتياجات قطاعات الإنتاج والخدمات من المتخصصين.
ج- البيانات المتاحة حول العجز والفائض من خريجي الكليات المختلفة.
د- الطاقة الاستيعابية للكليات الجامعية وآراء لجان قطاعات التعليم الجامعي لإعداد الطلاب المقترح قبولها بالكليات التي تدخل في نطاق كل لجنة.
هـ- مقترحات النقابات المهنية.
و- أعداد الناجحين في الثانوية العامة، ومستويات النجاح.
أما بالنسبة لجامعة الأزهر، والتي تعتبر امتداداً طبيعياً للأزهر الشريف أقدم المعاهد الإسلامية وأشهرها- والذي ظل لأكثر من ألف عام كعبة المسلمين الثقافية في الشرق والغرب- فإنها تحكمها وتوجه سياستها التعليمية الخطوط والمبادئ الرئيسية التالية:
1- أن تكون الجامعة مفتوحة الأبواب للطلاب المسلمين الذين يطلبون العلم والمعرفة المتخصصة في دراسة الدين الإسلامي دراسة متعمقة واعية.
2- تعمل الجامعة على تحقيق نوع من الوحدة الفكرية بين أبناء العالم الإسلامي وتماسكهم وتنمية انتمائهم للإسلام.
3- أن تعنى في مناهجها وبرامجها بكل ما يقوي الروح وينمي الشعور القومي، وبذلك تؤدي الرسالة العظيمة التي تكفل بها الأزهر دائماً على امتداد التاريخ، بما يحفظ لمصر دورها القيادي والريادي بين المسلمين.
4- أن تخرج لمصر والعالم العربي والإسلامي علماء ودعاة متخصصين وذوي ثقافة دينية إسلامية ليكونوا مؤهلين لخدمة المجتمع قادرين على اقتحام العمل في شتى مجالاته.
5- أن توفر للأجيال القادمة ما تحتاج إليه من القيادات العلمية الرائدة وتهيئ للمستقبل كل ما يتطلبه من ذوي الكفاءات العليا والتخصصات الجديدة في كل لون من ألوان العلم والمعرفة.
6- متابعة النشاط العلمي والاستفادة به وتطويره، .

هـ- إدارة التعليم الجامعي وتمويله:
أما عن إدارة التعليم الجامعي في مصر، فإنها تتمثل في المجالس التالية:
أ- المجلس الأعلى للجامعات: ويتولى هذا المجلس مهمة التخطيط ورسم السياسة العامة للتعليم الجامعي والبحث العلمي، ويعتبر وزير التعليم الرئيس الأعلى للجامعات.
ب- مجالس الجامعات: ويلي المجلس الأعلى للجامعات في البناء التنظيمي الخاص بالجامعات مجالس الجامعات ذاتها، ويتألف مجلس الجامعة من رئيس الجامعة (رئيساً) ونواب رئيس الجامعة، وعمداء الكليات، بالإضافة إلى أعضاء من خارج الجامعة من ذوي الخبرة في شئون التعليم الجامعي والشئون العامة، ويختص مجلس الجامعة بمسائل التخطيط والتنظيم والمتابعة في نطاق الجامعة إلى جانب بعض المسائل التنفيذية مثل تعيين أعضاء هيئة التدريس وتحديد مواعيد بدء الدراسة، ومنح الدرجات والشهادات العلمية والدبلومات، إلى غير ذلك .
ج- مجالس الكليات: يلي مجلس الجامعة في البناء التنظيمي الخاص بكل جامعة مجالس الكليات التي تتألف من عميد الكلية (رئيساً)، ووكلاء الكلية ورؤساء الأقسام وبعض الأساتذة والأساتذة المساعدين، ويختص مجل الكلية بمسائل خاصة مثل التخطيط والتنسيق والتنظيم والمتابعة في نطاق الكلية، بالإضافة إلى مسائل أخرى متفرقة نص عليها قانون الجامعات.

د- مجالس الأقسام: وتأتي مجالس الأقسام في نهاية البناء التنظيمي، حيث يتألف مجلس القسم من جميع الأساتذة بالقسم والأساتذة المساعدين وبعض المدرسين، ويختص هذا المجلس بالنظر في جميع الأعمال العلمية والدراسية والإدارية والمالية المتعلقة بالقسم مثل: تحديد المقررات الدراسية التي يقوم القسم بتدريسها وتحديد محتواها العلمي، وضع خطة للبحوث وتوزيع الإشراف عليها، متابعة تنفيذ السياسة العامة للتعليم والبحوث في القسم.

كما توجد بعض المجالس واللجان التي حدد القانون المهام والمسئوليات التي تقوم بها مثل:

أ- مجلس شئون التعليم والطلاب: ويشكل هذا المجلس برئاسة نائب رئيس الجامعة لشئون التعليم والطلاب، وعضوية وكلاء الكليات والمعاهد التابعة للجامعة، وعدد من الأعضاء من ذوي الخبرة في الشئون الجامعية والشئون العامة، ويختص بشئون الدراسة والطلاب في مرحلة البكالوريوس .

ب- مجلس الدراسات العليا والبحوث: يشكل هذا المجلس برئاسة نائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا والبحوث وعدد من الأعضاء من ذوي الخبرة في مواقع الإنتاج والخدمات، ويختص المجلس بالمسائل الخاصة بالدراسات العليا والبحوث بكليات الجامعة.

وتجدر الإشارة إلى أنه توجد مجالس مناظرة لهذه المجالس بكل كلية من كليات الجامعة، كما يوجد جهاز متكامل يرأسه أمين الجامعة، يتولى الأعمال الإدارية والمالية في الجامعة.

ج-المؤتمر العلمي للكلية: يشكل برئاسة عميد الكلية وعضوية جميع أعضاء هيئة التدريس وممثلين عن المدرسين المساعدين والمعيدين وممثلين عن الطلاب المتفوقين في الدراسة بالكلية، ويختص المؤتمر بتدارس ومناقشة كافة شئون التعليم والبحث العلمي في الكلية.

د- المؤتمر العلمي للقسم: يشكل من رئيس مجلس القسم وعضوية جميع أعضاء هيئة التدريس وممثلين عن المدرسين المساعدين والمعيدين في القسم، وممثلين عن الطلاب المتفوقين في الدراسة، ويختص بتدارس ومناقشة كافة الشئون الخاصة بالتعليم والبحث العلمي في القسم.

أما عن تمويل التعليم الجامعي والعالي في مصر فإنه يمكن القول بأنه يوجد مصدران لتمويل التعليم عامة، وتمويل التعليم الجامعي والعالي خاصة هما: الأول: يتمثل في الدولة، حيث أنها تكفل مجانية التعليم في جميع مراحله، وفي جميع مؤسساته. فالدولة تتحمل عبء تمويل التعليم بدءاً من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وحتى نهاية التعليم الجامعي والعالي، وذلك في ضوء ما تخصصه الدولة من اعتمادات لوزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي. الثاني: فيتمثل في القطاع الخاص الذي يشارك في تحمل أعباء التعليم.

هذا بالإضافة إلى بعض المساعدات التي تقدمها المؤسسات الدولية في إطار التعاون الدولي، مثل المساعدات المقدمة من الوكالة الأمريكية للتنمية الوطنية، وكذلك مساهمات كل من المملكة المتحدة وفرنسا في تمويل بعض مشروعات تطوير التعليم، والقروض المقدمة من البنك الدولي والبنك الإفريقي لتمويل أكثر من كلية لإعداد معلمي التعليم الفني.

وتجدر الإشارة إلى أن الدولة تحدد اعتمادات أخرى تدرج في موازنة بعض الوزارات مثل وزارة الصحة والصناعة والقوى العاملة وغيرها للقيام ببعض عمليات تدريبية وتعليمية، ولكنها تدخل ضمن الميزانية المخصصة للتعليم. وإذا تتبعنا ميزانية التعليم الجامعي منذ قيام الثورة وحتى التسعينات نجد أن هناك زيادة مستمرة في ميزانيته، فقد زادت الميزانية المخصصة للجامعات من 102.914530 جنيه عام 1991/90م إلى 180.5928300 جنيه عام 1993/92، أما ميزانية التعليم العالي فقد كانت 95.991100 جنيه عام 1991/90م، ارتفعت إلى 177.312800 جنيه عام 1993/92م بزيادة قدرها 81.321700 جنيه .

و- البرامج والمقررات الدراسية:

اهتمت الجامعات المصرية بتحديث برامجها ومقرراتها الدراسية تمشياً مع التطورات العالمية واستجابة لمتطلبات سوق العمل، فقد تم إنشاء دراسات في الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس والليسانس) باللغات الأجنبية في كليات التجارة والحقوق والاقتصاد والعلوم السياسية والتربية، وأدخلت العديد من التخصصات الجديدة مثل الهندسة والتكنولوجيا الحيوية، والهندسة الوراثية وعلوم الفضاء والحاسب الآلي كما يدرس جميع الطلاب بالجامعات المصرية اللغة الإنجليزية والحاسب الآلي.

ز- نظم تقويم الطلاب:

تعتمد عملية تقويم الطلاب بالجامعات والمعاهد العليا في مجملها على الأساليب التقليدية، فالامتحانات هي الأسلوب الأساسي السائد في التقويم، حيث تستخدم الاختبارات التحريرية المقالية، ونادراً ما تستخدم الاختبارات الشفوية إلا في شعب اللغات[64].

إن تقويم التقديم العلمي للطلاب ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، ورغم تنوع أساليب تقويم التقدم العلمي للطلاب، كما أسلفنا من قبل، إلا أن سوء استخدام أساليب التقويم قد أدى إلى هبوط مستوى التعليم الجامعي، وقد تبين من استجابة بعض أعضاء هيئة التدريس أن نسبة 89.43% من أفراد العينة أكدت على أن الامتحانات الجامعية تعتمد على الحفظ والاستظهار، 74.8% أكدت على أن مفهوم التقويم يقتصر على امتحانات آخر العام، 81.3% أكدت على عدم استمرارية التقويم على مدار العام الجامعي.

ومن الملاحظ أيضاً على عملية تقويم الطلاب بالجامعات، أنه بالنسبة للمقررات ذات الطبيعة العملية فإنها تستخدم الامتحانات العملية بجانب الامتحانات التحريرية، أما بالنسبة للأساليب الأخرى في التقويم مثل التقارير والأبحاث فإنها لا تستخدم إلا في نطاق ضيق، كذلك فإن الطالب لا يخضع أثناء المناقشة للملاحظة لتقرير مدى إسهامه في المناقشات ونسبة حضوره، حيث لا يكون لذلك أي وزن في تقرير الدرجة النهائية، إذ تخصص معظم الدرجة الامتحان النهائي لكل مقرر.

إن ذلك الخلل في نظم تقويم الطلاب بالجامعات، قد دفع إحدى الدراسات إلى التوصية بضرورة "تطوير أساليب التقويم لتتواءم مع التطوير المطلوب في نظم التدريس ونقل المعرفة، لتلافي الأخطاء في منهجية قياس الامتحانات لمستوى معرفة الطالب وقدرته على حفظ المعلومات وترديدها، وأن تكون الامتحانات في صيغتها الجديدة صالحة لقياس القدرات والمهارات، ومدى المعرفة المكتسبة مع التوسع في الاطلاع على المراجع، وأن الحقيقة يمكن التوصل إليها من عدة طرق لكي تتاح الفرصة للعقول أن تنطلق، وأن تحلل وتستنبط، فتشجع التميز وتكافئ التفرد والموهبة.

ح- إعداد وتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات:

تشير الدراسات إلى أنه يتم اختيار أعضاء هيئة التدريس من الصفوة المتفوقة من خريجي الجامعات في مرحلة الليسانس أو البكالوريوس ورعايتهم علمياً، ثم تعيين المتميزين منهم بعد حصولهم على درجة الماجستير في وظائف مدرسين مساعدين، ثم يعين من يحصل منهم على درجة الدكتوراه في وظائف مدرسين، كما يرى البعض ضرورة إعداد عضو هيئة التدريس بالجامعة إعداداً تربوياً للعلمية التعليمية دون الاكتفاء بإعداده علمياً في مادته، وعدم تركه للتجربة والخطأ، وأن يحيط بمتطلبات المحاضرة الناجحة وأساليب إدارة الحوار والمناقشات بالجامعة، مع تدريبه على الاستفادة من الوسائل السمعية والبصرية والتعرف على النظم المختلفة للامتحانات والاختبارات، حتى يمكن أن تحقق العلمية التعليمية أهدافها المرجوة[69].

يعين رئيس الجامعة بموجب القرار والوزاري رقم (141 لسنة 1977م) أعضاء هيئة التدريس بناء على طلب مجلس الجامعة بعد أخذ رأي مجلس الكلية أو المعهد ومجلس القسم المختص، ويكون التعيين من تاريخ موافقة مجلس الجامعة. ويكون التعيين في وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين والمدرسين في ذات الكلية دون إعلان [70].

وتقوم كل جامعة بتكليف جهة أو تشكيل لجنة للقيام بالتخطيط والإشراف على برامج الإعداد والتدريب والتنمية المهنية، ففي جامعة القاهرة مثلاً توجد شعبة متخصصة باسم "شعبة إعداد المعلم الجامعي"، تتبع عمادة معهد الدراسات والبحوث التربوية تقوم بالتخطيط للدورة المراد إقامتها لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والإشراف على تنفيذها، كما يشترك في الإشراف على مجموعات العمل أثناء الدورة مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المكلفين من الشعبة بذلك. وفي جامعة عين شمس قسم متخصص في إدارة الجامعة باسم قسم تدريب المدرسين المساعدين والمعيدين، وهذا القسم تتبعه عدة لجان تتوزع عليها مسئولية الإشراف والإدارة والتنفيذ. كذلك تم إنشاء مركز متخصص بتطوير التعليم الجامعي، ويسمى "مركز تطوير التعليم الجامعي" وذلك في كلية التربية عام 1991م وجعل من مهامه المتعددة [71]:

-تطوير طرق التدريس لإثراء العملية التعليمية.

-التدريب على استخدام الوسائل التعليمية.

-التدريب على بناء أدوات التقويم.
-إعداد وتنفيذ الدورات التدريبية للمدرسين والمعيدين.
-عقد دورات تدريبية لمن يرغب من الجامعات والهيئات المختلفة.
ومن الأساليب التي يتم استخدامها في برامج الإعداد والتدريب والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات: المحاضرات والمناقشات التي تتم بين المشرف وبين مجموعات المتدربين، والواجبات التي يكلف به المشاركون والتي تتمثل في تكليفهم بكتابة تقارير عن عمل المجموعة وأسماء المشاركين فيها أو تخطيط لدرس يومي مصغر أو التخطيط لوحدة دراسية... الخ [72].
وانسجاماً مع الاتجاهات العالمية والمحلية المعاصرة، بضرورة الاهتمام بالإعداد التربوي والمهني للمعلم الجامعي، والتزاماً بما جاء في قانون تنظيم الجامعات المصرية، قامت جامعة الزقازيق- شأنها في ذلك شأن كافة الجامعات المصرية- بإصدار تشريع يقضي بإلزام المعيد والمدرس المساعد بحضور واجتياز دورة تدريبية لإعداد المعلم الجامعي قبل تعيينه في وظيفة مدرس، حتى يصبح أكثر كفاءة وفعالية في أداء مهامه، ولقد بدأت أول دورة لإعداد المعلم الجامعي في 1977/1/29م، ثم توقف العمل فيها عام 1979م لتستأنف مرة أخرى في عام 1983م، واستمرت في الانعقاد لعدد يتراوح بين 2-5 مرات سنوياً، وقد بلغ عدد دوراتها حتى منتصف عقد التسعينات اثنتان وخمسون دورة، وعدد المتخرجين منها (2245) دارس ودارسة.

ويلاحظ أنه رغم محاولات التطوير الراهنة للتعليم الجامعي المصري توجد العديد من المشكلات الرئيسية التي تعوقه عن تحقيق أهدافه وتتمثل هذه المشكلات فيما يلي:
1- تدني معدلات قبول الطلاب بالجامعات بمقارنته بالدول المتقدمة رغم الاهتمام الكبير بالتوسع في إنشاء الجامعات الحكومية والخاصة ومحاولة زيادة نسبة الاستيعاب عاما بعد عام باعتباره مطلباً أساسياً ومطمحاً اجتماعيا للأسرة المصرية.
2- وجود فائض من الخريجين في مجالات لا تستوعبها سوق العمل نتيجة قلة الدراسات الدقيقة والمستمرة لحاجات المجتمع المتغيرة من التخصصات الجامعية المختلفة.
3- نقص الميزانيات المخصصة للإنفاق علي البحث العلمي وتكنولوجيا المعلومات.
4- اختلال توزيع الوحدات ذات الطابع الخاص علي الجامعات واعتمادها علي العمل الفردي وضعف مصادر تحويلها.
5- تدني كفاءة وجودة التعليم الجامعي.
6- عدم وجود خطة قومية لأولويات البحث العلمي بالجامعات والقضايا التي تسهم في تشكيل المستقبل.
7- ضعف الرابطة بين التعليم الجامعي وعالم العمل ومتطلباته.
8- اتباع طرق تدريس تقليدية مما أدي إلي تدني فعالية مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية.
9- نقص البرامج والمقررات الدراسية الملائمة لمقتضيات العصر الجديد ومتطلبات سوق العمل.
10- وجود فجوة بين السياسات القومية للتوسع في التعليم الجامعي وسياسات الخصخصة والانفتاح الاقتصادي أدت إلي تدني كفاءة مخرجات التعليم الجامعي.

وفي ضوء ما سبق يمكن الاستفادة من خبرات الجامعات الإنجليزية واليابانية في التغلب علي المشكلات الرئيسية التي تعوقه عن تحقيق أهدافه وتطويره بما يرفع من كفاءته وجودته وتحسين مخرجاته التعليمية بشكل يساعده علي التفوق والمنافسة في العالم الخارجي وتتمثل فيما يلي:
1- التوسع في الفرص التعليمية لتلحق مصر بمعدلات القبول العالمية عن طريق:
- تنويع فرص المسارات التعليمية.
- التحول إلي مجتمع التعليم المستمر المبني علي منظور بعيد المدى.
- مساهمة القطاع الخاص في التوسع في مؤسسات التعليم الجامعي.

2- الاهتمام بإحداث توازن بين أعداد الطلاب المقبولين بالجامعات واحتياجات قطاعات الإنتاج المختلفة من القوي العاملة المدربة.
3- وضع أسس لانتقاء الطلاب الراغبين في الالتحاق بالتعليم الجامعي عن طريق إيجاد اختبارات قبول متنوعة مثل الاختبارات المقالية، واختبارات المهارات العملية والمقابلات وغيرها.

4- الاعتماد علي التخطي السليم القائم علي الدراسات الدقيقة للواقع السكاني والاقتصادي والاجتماعي والأهداف المستقبلية للمجتمع وفلسفته الاجتماعية عند تقدير أعداد الملتحقين بالتعليم الجامعي.
5- تنويع نظم الدراسة بالجامعات لتتاح فرص الدراسة الجامعية أمام الطلاب المتفرغين وغير المتفرغين تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
6- الاهتمام بالتوسع في الدراسات الأكاديمية متداخلة التخصصات في إطار السياسة والاقتصاد وعلم النفس والفيزياء والعلوم الطبية والطبيعية وغيرها.
7- إضفاء البعد الدولي علي برامج العلوم والتكنولوجيا والفنون وغيرها بالجامعات.
8- تبني الجامعات فلسفة الجودة الشاملة الجودة الشاملة، وتعميق مبدأ المساءلة والمحاسبية والتقويم الذاتي بالجامعات بالإضافة إلي وضع مستويات
9- تحقيق التنافس بين الجامعات والكليات علي أساس الخدمة المقدمة للطلاب في ضوء احتياجات سوق العمل.
10- إدخال البرامج والتدريبات المهنية والتطبيقية ضمن متطلبات التخرج.
11- استخدام الوسائط المتعددة والحاسبات في الأنشطة التعليمية والبحثية بالجامعات، وتزويد المكتبات والمعامل بالإنترنت والحاسبات وغيرها.
12- التوسع في الجامعات الخاصة مع الحرص علي تماثل كفاءة هذه الجامعات بالجامعات الحكومية القومية.
13- اتجاه الجامعات المصرية نحو العاملين من خلال الاهتمام المتزايد بتدريس اللغات الأجنبية وجعلها متطلباً أساسيا بالجامعات وتوظيفها في الدراسات البيئية، وإضفاء البعد الدولي علي البرامج والمقررات الدراسية لتنمية التفاهم والسلام علي الصعيد الدولي والاهتمام بعلوم المستقبل مثل علوم الحاسبات والعلوم التطبيقية والتكنولوجية.

المراجع

- **سعاد بسيوني وآخرون**، التربية المقارنة..، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق، 2005.
- **شاكر محمد فتحي وآخرون**، التربية المقارنة..، القاهرة ، بيت الحكمة، 2002.
- **Trethewey, A.R**., Introducing Comparative Education, Oxford, Pergamon Press, 1976.
- **Jones, Ph.E**., Comparative Education, Purposes and Method, University of Queensland Press, Australia, 1973.

.www.dryasserhendawy.jeeran.com