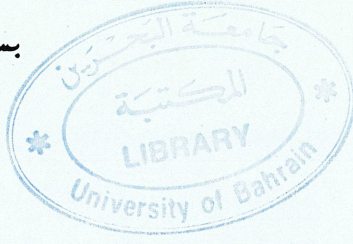


جامعة المنيا
كلية التربية
قسم أصول التربية

بسم الله الرحمن الرحيم



دراسة ميدانية لآ اتجاهات القائمين بالتعليم نحو
التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية

بحث مقدم من

سعودى عبد الظاهر سيد
المدرس المساعد بقسم أصول التربية
لنيل درجة دكتوراة الفلسفة فى التربية (أصول التربية)

إشراف

الأستاذ الدكتور / محمد قدرى لطفى
الأستاذ المتفرغ بقسم التربية المقارنة والأدارة التعليمية
بكلية التربية - جامعة عين شمس
وعميد الكلية الأسبق

دكتور

حسين جمال الدين حرب
أستاذ التربية المقارنة المساعد
ورئيس القسم

دكتور

رجب عبد الوهاب عبد اللطيف
أستاذ أصول التربية المساعد
ورئيس القسم

بسم الله الرحمن الرحيم

"إِن أُريدَ إِلَّا الإصلاحُ مَا استطعتُ وَمَا تُوفِّقُنِي
إِلَّا بِاللّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أَنِيبُ"

صدق الله العظيم

(سورة هود آية (٨٨))

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

الهي : لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك ، ان ظهرت
المحاسن منا فبفضلك ولك المنه علينا وان ظهرت المساويء منا
فبعدلك ولك الحجة علينا

أما بعد

فيسعدنى ويشرفنى أن أقدم بخالص الشكر والتحية لى استاذى الأستاذ
الدكتور / محمد قدرى لطفى - الأستاذ المتفرغ بقسم التربية المقارنة والأدارة
التعليمية بكلية التربية - جامعة عين شمس وعميد الكلية الأسبق . منحة
الله تعالى الصحة وطول العمر وافادنا من علمه وخلقه . فهو غنى عن
الشكر والثناء . فقد جاء الله بكماال الإنسانية وحب الخير وكرم الخلق
ورحابه الصدر ورجاحه الفكر وسداد الرأى وسلامة القرار وغزازه العلم
وفرة المعرفة . وكان الاستاذ الدكتور استاذنا يعلم تلميذه فى ثقة
وهدف يعامله فى تواضع جميل يستمع لى بهرحابه صدر نادرة .

كما يسرنى أن أشكر أستاذى الاستاذ الدكتور / حسين جمال الدين حرب
أستاذ التربية المقارنة المساعد ورئيس القسم - بكلية التربية - جامعة المنيا
ويعجز اللسان عن وصف ما يكنه الباحث من عرفان بالجميل وحب واحترام
له . فقد تتلمذت على يديه الكريمتين منذ أن كنت طالبا بالكلية - أدعو
الله أن يوفقنى لى تطبيق بعض ما تعلمته على يديه من مبادئ وقيم .

تحية عرطان ووفاء لى استاذى الاستاذ الدكتور / رجب عبد الوهاب
عبد اللطيف - أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بكلية التربية - جامعة المنيا
لمعاونته الصادقة وتوجيهاته وأرشاداته وتشجيعه للباحث - جزاه الله عنى
كل خير .

ويسرنى أن أقدم بجزيل الشكر لى الاستاذ الدكتور / على ماهر خطاب
أستاذ علم النفس التعليمى المساعد - بكلية التربية - جامعة المنيا لجهد
السخى الذى بذله معى فى بناء أداة البحث .

الفهرس
الفصل الأول
الأطار العام للبحث

رقم الصفحة
٤٢ - ١

٢	- مقدمة
٤	- مشكلة البحث
١١	- حدود البحث
١٢	- منهج البحث
١٢	- أدوات البحث
١٤	- أهمية البحث
١٥	- أهداف البحث
١٦	- المعالجة الإحصائية
١٦	- الدراسات السابقة
٢١	- خطوات البحث

الفصل الثانى
التعليم الأساسى فى مصر

٤٣ - ٧٦

٤٤	- مفهوم التعليم الأساسى
٤٤	* أولا : المرحلة الأولى
٤٧	* ثانيا: المرحلة الثانية
٤٨	* ثالثا: المرحلة الثالثة
٥٣	- أهداف التعليم الأساسى
٦٠	- الأسس التى يقوم عليها التعليم الأساسى
٦٣	- الجذور التاريخية للتعليم الأساسى فى مصر
٦٣	* أولا : تجربة المدارس الأولية الراقية
٦٤	* ثانيا : تجربة مدارس العمالة
٦٥	* ثالثا : تجربة المدارس التجريبية

رقم الصفحة	
٦٦	* رابعا : تجربة المدارس الأولية الريفية
٦٦	* خامسا : تجربة قرية المنايل الريفية
٦٧	* سادسا : تجربة مدارس الوحدات المجمعة
٦٨	* سابعا : تجربة المدارس الابتدائية الراقية
٦٩	* ثامنا : تجربة المدارس الإعدادية العملية
٧٠	* تاسعا : تجربة المدارس الإعدادية الحديثة ذات المجالات العملية
٧٠	* عاشرا : تجربة المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر
٧١	- ملاحظات على تجارب مصر السابقة فى تطبيق التعليم الأساسى
٧٣	- الدروس المستفادة من تلك التجارب
٧٤	- تعقيب

الفصل الثالث

٧٨ - ١١٠

مشكلات التعليم الأساسى التى تؤثر فى اتجاهات القائمين عليه

٧٨	- أولا : المشكلات البشرية :
٧٩	* المعلم
٨٢	* الموجهون
٨٣	* القصور فى نشر الوعى بفلسفة التعليم الأساسى
٨٥	- ثانيا : المشكلات المادية :
٨٥	* المبنى المدرسى
٨٧	* التجهيزات والخامات والأدوات والوسائل التعليمية
٩٠	* ضعف ميزانية التعليم الأساسى
٩٤	- ثالثا : المشكلات التعليمية :
٩٤	* المناهج
٩٧	* الأزداجية بين الثقافية العامة والثقافة المهنية
١٠٣	* مد مدة الإلزام
١٠٧	* المسار الخاص
١٠٩	- تعقيب
١١٠	- نتائج الدراسة النظرية

رقم الصفحة

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

١٤٦-١١١

١١٣

- الهدف من الدراسة الميدانية

١١٣

- اختيار الأداة المناسبة ومراحلها

١١٤

* المرحلة الأولى

١١٥

* المرحلة الثانية

١٢٩

* المرحلة الثالثة

١٢٩

- عينة البحث

١٣٠

- المعالجة الإحصائية

١٣٢

- النتائج وتفسيرها

١٤٤

- تعقيب

الفصل الخامس

١٥٤-١٤٧

نظام مقترح لتنمية الاتجاه لدى القائمين على

التعليم الأساسي

١٥٠

- محتوى النظام المقترح

١٥٢

- أهداف النظام المقترح

١٥٣

- المسؤولون عن تنفيذ النظام

١٥٣

- العينة المستهدفة

١٥٣

- تنفيذ النظام

١٦١-١٥٥

** المراجع العربية

١٦٢

** المراجع الأجنبية

١٧٨-١٦٣

** الملاحق

١٩٠-١٧٩

** الملخص

رقم الجدول	فهرس الجداول البيان	رقم الصفحة
١	يوضح توزيع عينة البحث الإستطلاعية	٦
٢	يوضح المنصرف الفعلى على التعليم المصرى فى أبوابة الثلاثة	٩١
٣	متوسط تكاليف الدولة للتلميذ فى مرحلة التعليم الأساسى	٩٢
٤	خطة الدراسة فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى	٩٩
٥	يبين النهايات الكبرى والصغرى لمواد الصف السابع والثامن والتاسع من التعليم الأساسى	١٠٢
٦	النسب المئوية لواقع التعليم الإبتدائى والإعدادى	١٠٤
٧	صورة مستقبلية للتعليم الأساسى حتى سنة ٢٠٠٠	١٠٥
٨	توزيع أفراد عينة بناء أداة البحث	١١٦
٩	مصفوفة العوامل من الدرجة الأولى بعد تدويرها التدوير المتعامد قبل حذف التشبعات التى تقل عن (٠,٤٥٠) وذلك بالنسبة لمعلم التعليم الأساسى	١١٧
١٠	مصفوفة العوامل من الدرجة الأولى بعد تدويرها التدوير المتعامد قبل حذف التشبعات التى تقل عن (٠,٤٥٠) وذلك بالنسبة لمناهج التعليم الأساسى	١١٨
١١	مصفوفة العوامل من الدرجة الأولى بعد تدويرها التدوير المتعامد قبل حذف التشبعات التى تقل عن (٠,٤٥٠) وذلك بالنسبة لطرق التدريس فى التعليم الأساسى	١١٩
١٢	العبارات المحذوفة وسبب الحذف وذلك بالنسبة لمعلم التعليم الأساسى ومناهج التعليم الأساسى وطرق التدريس فيه	١٢١
١٣	النتيجة النهائية لعدد العوامل والعبارات الخاصة بقياس الإتجاه نحو التعليم الأساسى	١٢٢
١٤	العوامل من الدرجة الأولى بعد تدويرها تدويرا متعامدا وذلك بالنسبة لمعلم التعليم الأساسى وبعد حذف العبارات التى تشبعت على أكثر من عامل والعوامل التى تشبعت عليها عبارتين أو عبارة فقط والتشبعات التى تقل عن (٠,٤٥٠)	١٢٤

رقم الجدول	البيان	رقم الصفحة
١٥	العوامل من الدرجة الأولى بعد تدويرها تدويراً متعامداً وذلك بالنسبة لمناهج التعليم الأساسى وبعد حذف العبارات التى تشبعت على أكثر من عامل والعوامل التى تشبعت عليها عبارتين أو عبارة فقط والتشبعات التى تقل عن (٠,٤٥٠)	١٢٥
١٦	العوامل من الدرجة الأولى بعد تدويرها تدويراً متعامداً وذلك بالنسبة لطرق التدريس فى التعليم الأساسى وبعد حذف العبارات التى تشبعت على أكثر من عامل والعوامل التى تشبعت عليها عبارتين أو عبارة فقط، والتشبعات التى تقل عن (٠,٤٥٠)	١٢٦
١٧	توزيع عينة البحث الأساسية	١٢٩
١٨	المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لإتجاهات معلمى المواد العلمية ومعلمى المجالات العملية وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية	١٣٣
١٩	المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لإتجاهات معلمى المواد العلمية ومعلمى المواد الأدبية وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية	١٣٤
٢٠	المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لإتجاهات معلمى المواد العلمية ونظائر المدارس وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية	١٣٥
٢١	المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لإتجاهات معلمى المواد العلمية والموجهين وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية	١٣٦
٢٢	المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لإتجاهات معلمى المجالات العملية ومعلمى المواد الأدبية وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية	١٣٧
٢٣	المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لإتجاهات معلمى المجالات العملية والموجهين وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية	١٣٨
٢٤	المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لإتجاهات معلمى المجالات العملية ونظائر المدارس وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية	١٣٩
٢٥	المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لإتجاهات معلمى المواد الأدبية ونظائر المدارس وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية	١٤٠
٢٦	المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لإتجاهات معلمى المواد الأدبية والموجهين وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية	١٤١

رقم الصفحة	البيان	رقم الجدول
١٤٢	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاتجاهات نظار المدارس والموجهين وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية	٢٧
١٤٣	مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث	٢٨

الفصل الأول

الفصل الأول الإطار العام للبحث

مقدمة:

إن من أبرز سمات المجتمعات الحية الديناميكية التغير والتحول، والمأمول أن يؤدي كل تغير إلى ما هو أفضل . والمطلوب دائماً هو التغير الهادف إلى التخلص من العيوب وتحقيق الأهداف باستخدام الوسائل الواضحة الموجهة لبلوغها .

إن فلسفة المجتمع " وكما تترجم في صورة أغراض تربوية وأهداف تعليمية عامة تقتضى أن يقدم نوع التعليم المناسب وخاصة في مرحلة الأولى لتحقيق المواطنه والتكيف الاجتماعى والأسهام فى مشروعات التنمية الاجتماعية والاقتصادية وواضح من خلال الدراسات التربوية - أن التعليم الابتدائى والإعدادى قد أخفقا كثيراً فى تحقيق مثل هذه الأهداف بل إنهما أسهما كثيراً فى خلق مشكلات عميقة متشابهة مثل مشكلات الأمية والتسرب والإقبال على التعليم الثانوى العام والجامعات ، والنزوح من الريف وتكدس المدن بالسكان وقلة الأيدي العاملة الحرفية الماهرة وما إلى ذلك والأمل معقود على أن يقدم التعليم الأساسى حلاً لهذه المشكلات أملاً فى تحقيق الأهداف المنشودة " (١) .

ومن هذا المنظور كان لابد من جانب الدولة إعادة النظر فى هذه الأوضاع وذلك بالأخذ بالتعليم الأساسى كأحد الأساليب للتخلص من سلبيات التعليم الابتدائى والإعدادى .

فقد أعلن وزير التعليم - فى خطابه بمؤتمر وزارة التربية والتخطيط بالدول العربية الذى نظمه اليونسكو " أبو ظبى " بالتعاون مع المنظمة العربية

(١) حسين غريب حسين : " حتمية تكامل التعليم الثانوى مع التعليم الأساسى " بحث مقدم لمؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق - كلية التربية - جامعة حلوان فى الفترة من ٢١ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ ، ص ٢ .

للتربية والثقافة والعلوم - فى شهر نوفمبر عام ١٩٧٧ " إنه على طريق التطوير فى بناء التعليم ومحتواه ، قررت الوزارة تجريب التعليم الأساسى فى بعض المدارس الابتدائية والإعدادية ، نظراً لما يحققه من أوضاع أفضل فى مجال إعداد أطفالنا للمواطنة المنتجة ، فضلاً عن تأثيره الكبير فى ربط التعليم بالمجتمع ، بحيث يؤثر فيه ، ويتأثر به تطوراً وتحديثاً وارتقاءً ، كما أنه يعمل على تعميق ارتباط الطفل بأرضه ووطنه ، من خلال تدريبه على الصناعات القائمة فى بيئته ، وجعل البيئة ومواقف الحياة محورا لمناهج الدراسة وأنشطتها " (١) وبناءً على ذلك وقعت وزارة التربية والتعليم اتفاقية مع منظمة اليونسيف قدمت - بمقتضاها هذه المنظمة - أدوات وأجهزة التعليم الأساسى فى حدود مليون دولار وردت تباعاً ووزعت على بعض المدارس الابتدائية والإعدادية .

وبدأت الوزارة بالفعل فى تطبيق التجربة " خلال العام الدراسى ١٩٧٧/١٩٧٨م فى نحو ١٥٠ مدرسة إبتدائية وإعدادية وذلك بـإدخال ألوان النشاط المهنية بدءاً من الصف الخامس الإبتدائى بقصد ربط التعليم بالمحيط البيئى ، وبالعمل المنتج ، بما يتفق وظروف البيئات المختلفة التى تقع فيها هذه المدارس ، ثم توسّطت الوزارة فى تطبيق نظام التعليم الأساسى فشمّل فى العام الدراسى ١٩٨٠/٧٩م نحو ٤٥٠ مدرسة إبتدائية ، ١٤٥ مدرسة إعدادية وأخيراً عمّم هذا النظام فى جميع مدارسنا الإبتدائية والإعدادية بدءاً من العام الدراسى ١٩٨٢/٨١م " (٢) .

وبذلك تكون الوزارة - قد لجأت لتطبيق التعليم الأساسى للتخلص من عيوب المرحلتين الإبتدائية والإعدادية التى سبق لإيضاحها وذلك بعد تجريب استمر سبع سنوات .

ولكن من المعروف لدى الجميع أن تنفيذ ونجاح التطوير فى التعليم

(١) المركز القومى للبحوث التربوية : تقرير بشأن : تقدير موقف تجربة التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية - ١٩٧٩ ، ص ٢ .

(٢) وزارة التربية والتعليم : دليل مدرسة التعليم الأساسى - مطبعة وزارة التربية والتعليم - ١٩٧٩ ، ص ٢-٥ .

يعتمد إلى حد بعيد على مدى إيمان العاملين في ميدان إيماننا عميقاً وأقتناعهم به فقد أصبح العاملون في التعليم على وجه العموم والمعلم على وجه الخصوص في ظل الأنظمة التعليمية المتقدمة كما في إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية - مدعويين للمشاركة المستمرة والفعالة في تطوير التعليم لأنهم يعتبرون من أهم العناصر في العملية التعليمية وعليهم يتوقف نجاحها وفشلها ، بذلك يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية التي لا تؤتى ثمارها إلا إذا كانت القوى البشرية العاملة في ميادينها ذات كفاية وإيمانة بالرسالة التربوية وقيمتها وكان المعلم ذا ضمير واع حي .

وعلى الرغم من الأهمية الكبرى لهؤلاء القائمين على تنفيذ التجربة " إلا أنه لم يسبق في تاريخنا الحديث أن أجرى أستاذ أو استطلاع رأى أو استبيان على درجة كبيرة من الاتساع والانتشار لتجميع الآراء حول تطبيق تجربة في إصلاح التعليم وتطوير وليس المقصود بمثل هذه الأداة هو أن تلتزم أجهزة التخطيط ورسم السياسة بأغلبيته الآراء التي قد يصعب تجميعها أو التعرف عليها ولكن وضع هذه الآراء أمام أجهزة التخطيط والتنفيذ يساعدها في الوصول إلى الوسائل الفعالة التي تساعد في تحقيق فلسفة هذا النظام وتقييم نتائجه ولكن هذا لم يحدث إذ استأثرت هذه الأجهزة بآرائها وأغلقت الأبواب والنوافذ على أعضائها " (١)

إن مثل هذه الأمور تستوجب من المسؤولين أن يضعوا نصب أعينهم أن يكون الإصلاح والتطوير في نظام التعليم قائماً على فهم جميع العاملين لـه وإيمانهم به . وعلى هذا فإن البحث الحالي يتناول بالدراسة والتحليل اتجاهات القائمين وآراءهم في حقل التعليم الأساسي وتطبيق تجربته في مصر .

مشكلة البحث :

لجأ المسؤولون في مصر إلى التعليم الإيساسى كما سبق القول حلاً لبعض

(١) يوسف صلاح الدين قطب : " حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر " - صحيفة

التربية - العدد الثالث - السنة الحادية والثلاثون - مايو ١٩٧٩

المشكلات التى تعانى منها كل من المرحلتين الابتدائية والإعدادية .

وقد بدأ اهتمام المربين فى مصر فى وزارة التربية والتعليم ومراكز البحوث والجامعات وكليات التربية بدراسة التعليم الأساسى فنظمت كلية التربية الفنية - جامعة حلوان بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والمركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العرس (مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، فى الفترة من ٢١ - ٢٥ أبريل ١٩٨١م .) والذى ناقش أبحاثاً كثيرة تناولت أغلب جوانب التعليم الأساسى ، ثم صدر بعد ذلك فى أغسطس ١٩٨١ قانون التعليم الجديد رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ لمد فترة الإلزام إلى تسع سنوات " بحيث يشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية معاً ، باعتبارها مرحلة تعليم أساسى ينبغى توفيره لجميع الأطفال الذين يبلغون سن السادسة " (١) .

ومن المعلوم أنه قبل البدء فى تنفيذ وتطبيق أى نظام تعليمى جديد لابد من ضرورة الاستعداد التام له وينحصر هذا الاستعداد فى إعداد المناهج المطورة بكافة جوانبها وإعداد وتجهيز المتطلبات المادية إلى إعداد وتدريب القوى البشرية اللازمة من معلمين وموجهين وفنيين وبدون هذا الإعداد الجيد لا يمكن توقع النجاح لأى تطوير مهما بلغت نوعيته ويمكننا القول بأن السبب الرئيسى لفشل معظم محاولات التطوير فى الدول النامية يرجع إلى التسرع فى بدء تنفيذ النظم المتطورة قبل استكمال كافة المتطلبات اللازمة لعملية التنفيذ وخاصة من حيث الدور والفهم والاتجاه للقوى البشرية القائمة على تنفيذ التجربة .

إن نجاح أى تجربة تعليمية لإصلاح وتطوير التعليم لا يعتمد على الموارد المادية فقط ، بل يعتمد أيضاً على فهم ووعى جميع القائمين فى التعليم وإيمانهم بهذه التجربة ، ذلك أن وعى القائمين بالتجربة الجديدة وتحصينهم لها يدفعهم إلى التغلب على أى عقبات أو مشكلات تعترض طريق تنفيذ هذه التجربة .

وبرغم الأهمية الكبرى لهؤلاء القائمين على تنفيذ التجربة إلا أن الباحث

(١) وزارة التربية والتعليم : دليل التعليم الأساسى - مطبعة وزارة التربية والتعليم

قد لاحظ أثناء مناقشة المسؤولين في مديرية التربية والتعليم في محافظة المنيا وبعض مدارسها الابتدائية والإعدادية ومشاهدته لما يتم داخل هذه المدارس في العملية التعليمية ظاهرتين خطيرتين (١) :

أولهما : عدم فهم القائمين على تنفيذ التجربة لفلسفة التعليم الأساسي (مفهوم - أهدافه - وظائفه - سماته) .

ثانيهما : عدم إيمان وأقتناع القائمين على تنفيذ التجربة بفكرة التعليم الأساسي في مصر .

ولتحديد المشكلة بصورة أكثر وضوحا لم يكتف الباحث بالمقابلات الشخصية بل قام بتطبيق استطلاع رأى على عينة من معلمين ونظار وموجهي مدارس التعليم الأساسي . والجدول الآتي يوضح توزيع العينة :

جدول رقم (١)
يوضح توزيع عينة البحث الاستطلاعية

التخصص	عدد أفراد العينة
معلمي المواد الثقافية	٥٠
معلمي المجالات العملية	١٠٠
النظار	٣٠
الموجهون	٢٠
	٢٠٠ المجموع

وقام الباحث بتوجيه وتفسير آراء المنفذين للتعليم الأساسي في ضوء ما تم نشره في المؤتمرات والقرارات والقوانين الوزارية عن مفهوم التعليم الأساسي وسماته في مصر .

(١) من خلال زيارات الباحث لبعض المدارس والمقابلات الشخصية مع بعض معلمين ونظار وموجهي مدارس التعليم الأساسي .

لقد تم توجيه السؤال الأول ونصه (١) :

ما مفهومك عن التعليم الأساسي في مصر؟

فوجد من التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الموجهين وعددهم (٢٠) أن حوالي ٥٥,٥ % أجابوا أن مفهوم التعليم الأساسي هو أذخار الجانب العملي وأنه تعليم حرفة أو صناعة ، وحوالي ٢٧,٧ % أجابوا أنه مد فترة الالتزام إلى تسع سنوات وأن ١١,١ % تؤكد أنه هو محو الأمية .

أما بالنسبة لإستجاباتهم عن السؤال الثاني ونصه :

أيهما أفضل من وجهة نظرك الشخصية - في

تحقيق أهدافنا التعليمية: التعليم التقليدي أم التعليم

الأساسي ؟

أتضح من خلال الإجابات أن ٥٠ % قد فضلوا التعليم التقليدي (الابتدائي والإعدادي) .

أما بالنسبة للسؤال الثالث ونصه :

هل ترى أن للتعليم الأساسي سمات تميزه

عن التعليم التقليدي (نعم أو لا)

وتبين أن ٦١,٣ % أجابوا بـ (نعم) .

أما بالنسبة للسؤال الرابع ونصه :

إذا كانت إجابتك عن السؤال السابق بـ نعم

فاذكر هذه السمات ؟

أتضح أن الغالبية العظمى كانت لإجاباتهم بعيدة عن السمات الحقيقة للتعليم الأساسي مثل " تدريب التلاميذ على المهن المختلفة " .

أما بالنسبة لعينة النظائر وعددهم (٣٠) :

فلان ٦٥ % منهم أجابوا على السؤال الأول بأن مفهوم التعليم الأساسي هو

تعليم حرفة وحوالى ١٥ ٪ أجابوا بأنه مد فترة الإلزام إلى تسع سنوات وأن ١٠ ٪ أجابوا بأنه إدخال المجالات العملية على التعليم لبناء المجتمع . وبالنسبة لإجاباتهم عن السؤال الثانى فلان ٥٥ ٪ قد فضلوا التعليم الأساسى . أما بالنسبة لإجاباتهم على السؤال الثالث فلان ٦٥ ٪ أجابوا (نعم) ، أما لإجاباتهم عن السؤال الرابع فقد جاءت بعيدة المفهوم عن سمات التعليم الأساسى .

أما بالنسبة لعينة المعلمين وعددهم (١٥٠) منهم (٥٠) معلمى المواد الثقافية بالحلقة الثانية فقد كانت لإجاباتهم على السؤال الأول كالاتى : ٥٢ ٪ منهم ركزوا على أن مفهوم التعليم الأساسى هو تعليم حرفة وحوالى ٣٠,٤ ٪ أجابوا بأنه مد فترة الإلزام - على حين أن إستجاباتهم عن السؤال الثانى فقد عنى إن ٥٦ ٪ قد فضلوا التعليم الأساسى . أما بالنسبة للسؤال الثالث فلان ٦٥,٢ ٪ أجابوا بـ (نعم) . أما لإجاباتهم عن السؤال الرابع فلان جميعها تدور حول إكساب التلاميذ مهارة يدوية وأن هذا النوع من التعليم يخرج عمالا مهرة فى الحرف المختلفة .

أما بالنسبة لمعلمى المجالات العملية فى الحلقة الثانية وعددهم (١٠٠) فإن ٤٢,٥ ٪ جاءت لإجاباتهم حول مفهوم التعليم الأساسى بأنه تعليم صنعة وأن ٣٥ ٪ أجابوا على أنه مد فترة الإلزام على حين أن ١٢,٥ ٪ لم يعرفوا شيئاً عن مفهوم التعليم الأساسى - أما بالنسبة لإجاباتهم عن السؤال الثانى فلان حوالى ٥٢,٥ ٪ قد فضلوا التعليم الأساسى ، وأن ٦٠ ٪ أجابوا عن السؤال الثالث بـ (نعم) . أما لإجاباتهم عن السؤال الرابع فقد جاءت بعيدة كل البعد عن سمات التعليم الأساسى مثل تدريب التلاميذ على الأنشطة المختلفة لتعليمهم بعض الحرف .

بالإضافة إلى ما سبق نجد أن البحوث والدراسات التى أجريت فى هذا المجال تؤكد " أن فكرة وفلسفة التعليم ما زالت غامضة لدى معظم القائمين عليه " (١) . وكما أنه من خلال المقابلات الشخصية التى أجراها الباحثون مع

(١) عفاف محمد توفيق : دراسة تقييمية لتجربة التعليم الأساسى فى محافظة الشرقية - رسالة ماجستير - جامعة الزقازيق - كلية التربية (بنها) - ١٩٨٤ ، ص ١٦٩ .

نظار الدارسين وعددهم (٣٧) والمعلمين وعددهم (١٠٠) معلما بمدارس التجريب حول مفهوم التعليم الأساسى وأهدافه ككل متكامل ، اتضح إنه ليس واضحا بالقدر الكافى فى أذهان ٨٠ ٪ من المعلمين ، وعند حوالى ٧٠ ٪ من نظار المدارس القائمين بالعمل فى الميدان (١) .

ومن ثم فليس من المستغرب أن نجد أن مفهوم التعليم الأساسى "لا يزال يشوبه الغموض فى أذهان الكثيرين من القائمين بالتجربة " (٢) ذلك لأنه عندما سعت وزارة التربية والتعليم الى تطوير التعليم فى مرحلة الأولى وجعله تعليما أساسياً أستعانت بمجموعة من الخبراء المتخصصين ممن يقفون على أعلى سلم الخبرة والتخصص دون إشراك باقى العاملين المنفذين لهذه التجربة فى هذه المرحلة ولم تلتفت الى اتجاهاتهم ومدى إيمانهم واقتناعهم بالتجربة ، فضلا عن أنها لم تقم بأى جهد لتوعية هؤلاء القائمين على تنفيذ التجربة بمفهوم التعليم الأساسى ومضمونه وظائفه وسماته ، ثم بعد ذلك معرفه درجة إيمانهم عند تطبيق هذه التجربة فى مصر ، " لتقبل وفهم واستيعاب الاتجاهات الجديدة حتى يكون الإصلاح نابعا عن اقتناع وفهم منهم " (٣) .

وفى ضوء ما سبق يمكن تحديد المشكلة فى التساؤلات الآتية :

- ١- ما مفهوم التعليم الأساسى الذى أخذت به مصر حالياً؟
- ٢- ما مفهوم التعليم الأساسى لدى القائمين على شئون التعليم الأساسى ؟ وما مدى مطابقة ذلك المفهوم للمفهوم الذى أخذت به وزارة التربية والتعليم فى مصر ؟

(١) المركز القومى للبحوث التربوية : تقرير بشأن : تقدير موقف تجربة التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية - (مرجع سابق) ، ص ١٢ .

(٢) محمد سليمان شعلان وآخرون : اتجاهات فى أصول التدريس لمدرسة التعليم الأساسى - دار الفكر العربى - ١٩٨٠ ، ص ٢٥٦ .

(٣) سعد مرسى أحمد : " مفهوم التعليم الأساسى " - بحث مقدم لمؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق - القاهرة - جامعة حلوان فى الفترة من ٢١ - ٢٥ أبريل ١٩٨١ ، ص ١٢٣ .

٣- ما أهم المشكلات المؤثرة على اتجاهات القائمين بالتعليم الأساسى نحوه ؟

٤- ما صورة اتجاهات القائمين بالتعليم الأساسى نحو الجوانب الثلاثة (معلم التعليم الأساسى - مناهج التعليم الأساسى - طرق التدريس فى التعليم الأساسى) ؟

٥- هل هناك فروق دالة إحصائية بين عينات البحث المتعلقة بالاتجاهات نحو (المعلم - المناهج - طرق التدريس) فى التعليم الأساسى ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

(١) هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المواد العلمية ومعلمى المجالات العملية فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟

(٢) هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المواد العلمية ومعلمى المواد الأدبية فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟

(٣) هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المواد العلمية ونظار المدارس فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟

(٤) هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المواد العلمية والموجهين فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟

(٥) هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المجالات العملية ومعلمى المواد الأدبية فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟

(٦) هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المجالات العملية ونظار المدارس فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟

(٧) هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المجالات العملية والموجهين فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟

(٨) هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المواد الأدبية ونظار المدارس فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟

(٩) هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المواد الأدبية والموجهين فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟

(١٠) هل هناك فروق دالة إحصائية بين نظار المدارس والموجهين فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟

٦- هل هناك علاقة دالة إحصائياً بين متغيرات البحث لدى عينة الكلية ؟

حدود البحث :

تسير هذه الدراسة فى الحدود الآتية :

١- الحد البشرى :

يقتصر هذا البحث على دراسة آراء واتجاهات معلمى ونظار وموجهى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى لأسباب منها :

أ - أن القوى البشرية هى حجر الزاوية فى أى إصلاح تعليمى ولذا ينبغى وضعها فى صداره الأهتمام فى كل عملية للتغير والتطوير .

ب - الرجوع إلى العنصر المنفذ للخطط والمطبق للمبادئ والممارس الفعلى للعمل ، فهو أقدر على الإحساس بالواقع وأستكشاف مشاكله وأقتراح حلولها .

ج - إن الحلقة الثانية هى نهاية فترة التعليم الأساسى والتى تمكن التلاميذ إما من مواصلة التعليم الثانوى وإما الالتحاق بميدان من ميادين العمل والانتاج فى البيئة المحلية .

د - إن التدريبات العملية تبدأ من الصف الخامس حتى الصف التاسع بذلك تنفذ التجربة فى جميع صفوف هذه الحلقة من التعليم الأساسى .

٢- الحد الجغرافى :

تم اختيار محافظة المنيا كمجال لتطبيق الدراسة وذلك لسهولة اتصال الباحث بالمسؤولين فى قطاع التربية والتعليم ، مما مكن من تطبيق أداة البحث على عينة من معلمى ونظار وموجهى مدارس التعليم الأساسى (الحلقة الثانية) فى مختلف مراكز المحافظة (مغاغة - بنى مزار - سمالوط - بندر المنيا - أبوقرقاص - ملوى - ديرمواش) - فضلا عن أنها أتاحت الفرصة لأجراء المقابلات الشخصية قبل تطبيق أدوات البحث وبعده بالإضافة إلى زيارة المدارس للتعرف على مشكلاتها فى الواقع التعليمى .

٣- الحد الزمني :

تم تطبيق أدوات البحث في شهر فبراير في العام الدراسي ١٩٨٢/٨٦ .

منهج البحث :

أعتمد الباحث في دراسته الحالية على المنهج الوصفي الذي يستخدمه الباحثون في وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع . ويهتم أيضاً بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء والظواهر التي يتناولها البحث ، فضلاً عن أنه يحلل الواقع ويفسره على أسس منهجية علمية دقيقة بقصد التوصل إلى حقائق وتعميمات ^(١) .

وبناءً على ذلك فإن البحث الحالي يستخدم المنهج الوصفي باعتباره أكثر المناهج مناسبة لدراسة مثل هذه المشكلة ، حيث إنه يعتمد على جمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها .

أدوات البحث :

الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة هي :

١- المقابلة :

حاول الباحث الحالي الاستفادة بالأمكانيات التي تتيحها المقابلة كأداة عامة من أدوات البحث ، وكانت المقابلات التي تمت من نوع المقابلات غير المقننة ، وهي أسلوب للحصول على البيانات والمعلومات حيث تعطى الفرصة فيها للتعبير عن الآراء بحرية دون الإلتزام بالأسئلة المخططة من قبل ، والأسئلة التي تستخدم خلالها يكون الغرض منها توجيه الحديث لخدمة

(١) جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم : مناهج البحث في التربية وعلم النفس - ط ٢ - دار النهضة العربية - ١٩٧٨ ، ص ٤٠ .

أغراض البحث دون أن يشعر من أجرى معه المقابلة بذلك (١) .

وقد استخدمها الباحث لأنها أتصال مواجهة بين شخصين بهدف من أحدهما إلى التعرف على بيانات من الطرف الآخر فى موضوع محدد أو على رأيه فيه أو للكشف عن اتجاهاته الفكرية ومعتقداته عن طريق تبادل الحديث ، ومن ثم فالمقابلة هى سلوك وعملية من عمليات التفاعل الاجتماعى (٢) .

وقد استخدمها الباحث - كذلك لأنها كوسيلة مستقلة للحصول على البيانات الأولية شأنها شأن الاستبيان وليست مجرد عملية ملء كصحائف الاستبيان من مفردات عينة البحث (٣) .

وتمت المقابلات مع :

- أ - مجموعة من بعض المسئولين عن التعليم الأساسى بالمحافظة .
 - ب - مجموعة من بعض المعلمين والنظار والموجهين بمدارس التعليم الأساسى
- الحلقة الثانية .

وقد استخدمت المقابلات فى ثلاث مراحل من مراحل البحث كما يلى :

- أ - مرحلة تحديد وصياغة المشكلة حيث استفادت الدراسة بالمقابلة الشخصية فى تحديد الجوانب الجديده والتعرف على مدى وجود المشكلة .
- ب - مرحلة تحديد مفهوم التعليم الاساسى لدى القائمين به والمشكلات التى يعانى منها التعليم الاساسى فى الواقع التعليمى واثرها على اتجاهاتهم .
- ج - مرحلة كتابة النتائج ، حيث أفادت المقابلة فى تأكيد بعض النتائج التى توصلت إليها الدراسة وتفسيرها .

٢- مقياس الاتجاه :

سوف يعرض الباحث فى الفصل الرابع مراحل بناء مقياس الاتجاه (٤) ، وهو يهدف إلى قياس الاتجاه نحو التعليم الأساسى ، وهو من النوعى اللفظى

(١) عبد الباسط محمد حسن : أصول البحث الاجتماعى - ط٣ - مكتبة الانجلوالمصرية ، ١٩٧١

(2) Cicoural A. V., Method and Measurment In Sociology, London, Free Press, 1964, P, 75.

(٣) جابر عبد الحميد وأحمد خيرى كاظم : مرجع سابق ، ص ٢٧٥ .

(٤) أنظر ص من الرسالة .

يحتوى القياس على أربع وخصين عبارة منها تسع عشرة عبارة خاصة بالجانب الأول وهو معلم التعليم الأساسى وثمانى عشرة عبارة للجانب الثانى (مناهج التعليم الأساسى) وسبع عشرة عبارة للجانب الثالث (طرق التدريس فى التعليم الأساسى) ، وعدد العبارات الموجبه مساوى لعدد العبارات السالبة ، وأمام كل عبارة من عبارات خمسة مستويات هى : موافق بشده ، موافق ، محايد ، معارض ، معارض بشده) ويطلب من المفحوص أن يعبر عن اتجاهه بوضع علامة (✓) فى المكان الذى يوافق اتجاهه بالنسبة لكل عبارة من عبارات القياس .

وجدير بالذكر هنا - أن تشير إلى المقصود بمصطلح الاتجاه - فهناك تعريفات متعددة وكثيره للاتجاه ولكن الباحث يميل إلى تعريف أحمد زكى صالح " بأنه مجموعة من استجابات القبول أو الرفض التى تتعلق بموضوع جدلى معين " (١) حيث أن هذا التعريف أقرب إلى الدراسة الحالية .

أهمية البحث :

إن التعرف على اتجاهات القائمين على التعليم الأساسى فى مصر يعتبر من أهم الدراسات اللازمة لتحديد ومعرفة الواقع الفعلى لتطبيقه . ويرجع ذلك إلى أن الاتجاهات هى " استعدادات وجدانية مكتسبة تحدد شعور الفرد وسلوكه نحو آداء موضوع معين من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها (٢) .

وعلى هذا فلان أهمية هذه الدراسة ترجع إلى محاولتها معرفة اتجاهات كل من المعلمين والنظار والموجهين (أيجابياً أو سلبياً) نحو جوانب نظام التعليم الأساسى والتعرف على أهم العوامل والمشكلات التى تؤدى إلى تكوين مثل هذه الاتجاهات سواء أكانت أيجابية أو سلبية وبذلك يمكن معرفة مدى فعالية القائمين على هذا النظام . ومن المهم أن يعم الايمان بهذا النوع من التعليم جميع الأطراف التى لها دور فيه كشرط لنجاحه وأستمراره ، بدءاً من

(١) أحمد زكى صالح : علم النفس التربوى - ط ١ - مكتبة النهضة المصرية ١٩٦٨ ، ٨١٣ .

(٢) أحمد عزت راجح : أصول علم النفس - المكتبة المصرية الحديثة - ١٩٧٩ ، ١١٣ .

المسئول التربوي الكبير فى موقعه ، ونزولاً إلى ولى أمر التلميذ فى مصنعة أو حقل أو ديوان عملة ، فالجميع لابد أن يكونوا على وعى كامل بهذا النوع من التعليم وفلسفته ، والتهاون فى هذا الإعلام فيه خطر كبير على نجاح التعليم .

إن الاقتناع والإيمان بجدوى هذا النظام والوعى الكامل بأبعاده كفىل فيما لو تحقق - أن يساعد على تحقيق النجاح - وأن يهون المتاعب على القائمين فى حقل هذا التعليم تحت الظروف الجديدة التى تتطلب جهداً مضاعفاً ، وصبراً على المتاعب والمعاناة ، وتصميماً على الاستمرار مهما كانت العقبات .

لذلك فمن الضرورى أن نعرف اتجاهات القائمين المنفذين تجاه التعليم الأساسى فى مصر لأن القليلين جداً منهم يؤمن به وغالبيتهم العظمى لا يؤمنون بتطبيق هذا النظام وبعضهم يرفض تماماً تطبيق هذا النظام فى مصر بأى شكل من الأشكال . ويرجع السبب فى التعرف على اتجاهات القائمين إلى أن نجاح تنفيذ التعليم الأساسى ، لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال العمل المتكامل والسلوك الجماعى المتعاون الذى يكمل بعضه بعضاً ويعتمد بعضه على بعض والذى يقوم به جميع القائمين على التنفيذ فى أى مدرسة من مدارس التعليم الأساسى فضلاً عن ذلك فإن الاتجاهات الايجابية تؤدى إلى نجاح النظام وإن الاتجاهات السلبية تؤدى إلى فشل النظام وعدم تحقيق الأهداف المرجوة منه .

أهداف البحث :

انطلاقاً مما سبق يهدف البحث إلى ما يلى :

- ١- التعرف على اتجاهات القائمين بالتعليم الأساسى نحوه .
- ٢- التعرف على الفروق فى الاتجاه بين كل من المعلم والناظر والموجه فى مدارس التعليم الأساسى .
- ٣- التعرف على مفهوم التعليم الأساسى لدى القائمين عليه ومدى مطابقته للمفهوم الذى أخذت به وزارة التربية والتعليم فى مصر .
- ٤- التعرف على المشكلات التى تكن وراء تكوين اتجاهات القائمين بالتعليم الأساسى نحوه (أيجابية كانت أو سلبية) .

٥- الوصول إلى نظام مقترح لتنمية الاتجاه نحو التعليم الأساسى لدى القائمين عليه .

المعالجة الإحصائية :

يستخدم البحث الحالى المعالجات الإحصائية الآتية :

- ١ - المتوسطات الحسابية .
- ٢ - الانحراف المعياري .
- ٣ - معاملات الارتباط .
- ٤ - التحليل العاملى .
- ٥ - تحليل التباين .
- ٦ - اختبار (ت) .

الدراسات السابقة :

قام الباحث بمسح واسع للدراسات السابقة المتصلة بمجال بحثه ، فوقع الاختيار على مجموعة من الدراسات جميعها دراسات وبحوث لها قيمتها وأهميتها ، ويعرضها الباحث وفقاً لترتيب معين ، يبدأ بموضوع الدراسة ، وخطواتها ، وأهم النتائج التى توصلت إليها ، وأوجه التشابه والاختلاف بينها وبين البحث الحالى . ثم قسم الباحث الدراسات السابقة من وجهة نظره - إلى قسمين :

أولاً : دراسات وبحوث تناولت فكرة وتطور واقع التعليم الأساسى :

(١) دراسة المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا :

- موضوع الدراسة : عن امتداد مرحلة الإلزام والتعليم الأساسى (١) :
- وقد أتتبع الدراسة عدة خطوات لتحقيق الهدف منها - ثلثت فيما يلى :
- تحديد أهم المبادئ والأعتبارات الأساسية فى التعليم الإلزامى .
 - الصعوبات التى تواجه امتداد الإلزام وتقدير حجم المتطلبات المستقبلية اللازمة لزيادة سنوات الإلزام .

(١) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، شعبة التعليم والتدريب دراسات وتوصيات عن أمتداد مرحلة الإلزام والتعليم الأساسى - القاهرة ١٩٧٩ .

- عرض مفهوم التعليم الأساسى ، وما أستخدمته الخطة الدراسية المقترحة للتعليم الأساسى بما يسمى اليوم المفتوح ومميزاته .
- المتطلبات الفنية والتربوية ، اللازمة لتطبيق التعليم الأساسى فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية .

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

- تحديد أهم الصعوبات الحالية والمستقبلية لإمتداد مرحلة الإلزام فى مصر .
- الوقوف على المستلزمات الفنية والتربوية اللازمة لإمتداد مرحلة الإلزام وتطبيق التعليم الأساسى فى مصر .

ومن العرض السابق يبدو الاختلاف واضحاً بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية فيما يلى :

- أن الدراسة السابقة تناولت مدد الإلزام فى مصر وأهم الصعوبات التى تواجهها فى الوقت الراهن والمستقبل بالإضافة إلى المستلزمات الفنية والتربوية اللازمة لها بينما الدراسة الحالية تتناول بالدراسة والتحليل اتجاهات القائمين المتقدمين للتعليم الأساسى فى مصر نحوه .

ورغم هذا التباين الواضح بين الدراستين إلا أن الدراسة الحالية قد استفادت من الدراسة السابقة أثناء مناقشة مفهوم التعليم الأساسى وأيضاً عند مناقشة مشكلة مدد فترة الإلزام .

(٢) دراسة سهير على أحمد الجيار :

موضوع الدراسة : التطور التاريخى لفكرة التعليم الأساسى التى ظهرت فى الخمسينات فى مصر (١) .

تناولت الدراسة فى الفصل الأول أهمية التعليم ، مفهومه ، ووظائفه ، أزمة التعليم ، الاتجاه العصرى ومتطلباته فى المجال التعليمى ومستقبل

(١) سهير على أحمد الجيار : دراسة تحليلية لتطوير التعليم الأساسى فى مصر ، رسالة قدمت للحصول على درجة الماجستير - غير منشوره " كلية التربية

التعليم فى مصر ثم تناولت فى الفصل الثانى التعليم فى المرحلة الأولى مبينة أهميته ومشكلاته ، القضايا المؤثرة عليه ، مشكلة الأمية الفئات المكونة لها وكيفية التصدى لها وناقشت فى الفصل الثالث تطور فكرة التعليم الأساسى فى مصر وتطبيقاته مبينا التجارب والتطبيقات المصرية التى تدخل فى مجال التعليم الأساسى من حيث مجال السياسات والأهداف أو من حيث مجال التنظيم كمدارس العمالة ، المدارس الريفية ، مدارس التعليم الأولى ، المدارس الابتدائية الراقية ، المدارس الإعدادية العملية مراكز الدراسة المهنية للمتجهين من الدراسة الابتدائية ، وعرض نفس الفصل الخطط الدراسية الخاصة بالمدارس الثانوية للبنات عام ١٩٣٥ ، خطة التعليم الثانوى عام ١٩٤٩ ، خطة التعليم الثانوى عام ١٩٥٣ ، خطة المدارس الإعدادية الحديثة (ذات المجالات العملية) خطة المدارس الثانوية التجريبية ذات المجالات العملية ثم تناولت فى الفصل الرابع مفهوم التعليم الأساسى وأهدافه ، وظائفه وسماته ومتطلبات تنفيذه ، وأشار الفصل الخامس إلى أهمية الاستفادة بالتعليم الأساسى فى مصر كحل بعض المشكلات التى يعانى منها نظامنا التعليمى وبجانب دراستها النظرية قامت الباحثة بدراسة ميدانية لواقع تطبيق تجربة التعليم الأساسى فى بعض المدارس الابتدائية والإعدادية فى مصر عن المقابلات الشخصية واستطلاع آراء القائمين بالتعليم من نظار ومدرسين بمدارس التطبيق للتوصل إلى بعض النتائج والمعلومات للاستفادة منها فى تقييم التجربة .

* منهج البحث :

وقد استخدمت الباحثة المنهج التاريخى لتتبع وتطور التعليم الأساسى والتجارب والخبرات التى يمارسها والمنهج الوصفى لوصف واقع التجربة فى مدارس التطبيق .

وقد توصلت الدراسة السابقة إلى عدة نتائج من أهمها :

— أهمية توفير العنصر البشرى الواعى الفاهم لهذا النوع من التعليم وجوانبه وأساليبه .

— إن هناك صعوبات تعترض التجربة المصرية الحالية فى التعليم الأساسى ومن أهمها عدم توفر التمويل اللازم والمبنى المدرسى والمعلم المعد للتعليم الأساسى .

ومن العرض السابق يبدو الاختلاف واضحاً بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية فيما يلي :

- إن الدراسة السابقة تناولت فكرة التعليم الأساسى من الوجهة التاريخية بينما الدراسة الحالية تناقش آراء واتجاهات العاملين بالتعليم الأساسى فى مصر نحوه .

- إن الدراسة السابقة قد استخدمت المنهج التاريخى بينما الدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفى إلا أن الدراسة السابقة تشابهت معها فى استخدام المنهج الوصفى أثناء تطبيق أستطلاع الرأى فى مدارس التطبيق للتجربة .

ورغم هذا التباين الواضح إلا أن الدراسة الحالية قد أستفادت من الدراسة السابقة أثناء عرضها لتجارب مصر السابقة فى هذا المجال بالاضافة إلى التعرف على مواقع التجربة المصرية الحالية فى التعليم الأساسى بعد عامها الأول من فترة التجريب .

(٣) دراسة يوسف خليل يوسف :

موضوع الدراسة : التعليم الأساسى فى إطار التنمية الشاملة فى البلاد العربية (١) .

وقد اتبعت الدراسة عدة خطوات لتحقيق هدفها - تمثلت فيما يلى :

- ١- أستعراض مفاهيم التعليم الأساسى ومبادئه ومداه الزمنى .
- ٢- احتياجات التعليم الأساسى فى الواقع التعليمى من حيث : إعداد المعلم وتدريبه - المبنى المدرسى والتجهيزات .
- ٣- أستعراض بعض الصيغ المقترحة للتعليم الأساسى فى البلاد العربية .
- ٤- تقديم نماذج للتعليم الأساسى فى البلاد العربية ، الأول خاص

(١) يوسف خليل يوسف : التعليم الأساسى فى إطار التنمية الشاملة فى البلاد العربية ، سلسلة التوعية بأستراتيجية التربية فى البلاد العربية - إدارة التربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - القاهرة - سبتمبر - ١٩٨٠ .

بالتعليم الأساسى بجمهورية مصر العربية (المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثمان سنوات) .

٥- عرض بعض نماذج من التعليم الأساسى فى الدول النامية خارج الوطن العربى مثل : مالى بأفريقيا ، سرى لانكا بآسيا ، وبيرو فى أمريكا اللاتينية .

وقد توصلت الدراسة السابقة إلى النتائج التالية :

- ١- تحديد مفهوم التعليم الأساسى ومبادئه ، ومداه الزمنى .
- ٢- تحديد صيغ التعليم الأساسى المناسبة للبلاد العربية ، والتي تتلائم مع أمكانياتها .

ومن العرض السابق يبدو الاختلاف واضحاً بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية فيما يلى :

إن الدراسة السابقة تناولت التعليم الأساسى فى البلاد العربية وتم عرض بعض النماذج له فى الدول النامية مع التعرض لمفاهيم التعليم الأساسى ومبادئه بينما الدراسة الحالية تتناول آراء وأتجاهات القائمين على تنفيذ التعليم الأساسى نحوه .

وبرغم من هذا التباين بين الدراستين إلا أن قد أفادت الدراسة الحالية فى معالجة مفهوم التعليم الأساسى وكذلك عند التعرض لتجارب مصر السابقة للتعليم الأساسى .

(٤) دراسة عادل عبد الفتاح سلامة :

موضوع الدراسة : دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات المعاصرة فى تطوير التعليم الابتدائى ومدى إمكانية الأفادة منها فى جمهورية مصر العربية (١) .

(١) عادل عبد الفتاح سلامة : دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات المعاصرة فى تطوير التعليم الابتدائى ومدى إمكانية الأفادة منها فى جمهورية مصر العربية ، " رسالة قدمت للحصول على درجة الماجستير) - غير منشورة - كلية التربية - جامعة عين شمس ، ١٩٨٢ .

مشكلة الدراسة : تحددت المشكلة فى الإجابة عن التساؤلات الآتية :

- ١- ما أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تطوير وتحديث التعليم الابتدائى؟
- ٢- ما الأسباب التى تدعونا إلى التفكير فى تطوير التعليم الابتدائى فى مصر؟
- ٣- ما واقع التجربة الحالية فى التعليم الأساسى بالمدارس الابتدائية فى مصر؟ وما آراء ومقترحات معلمى هذه المدارس نحوها .
- ٤- إلى أى مدى يمكن الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تطوير التعليم الابتدائى؟
- ٥- إلى أى مدى يمكن الاستفادة من تراثنا الماضى فى تطوير التعليم الابتدائى؟
- ٦- كيف يمكن ترشيد خطوات التجربة المصرية الحالية فى التعليم الأساسى بما يساير الاتجاهات العالمية المعاصرة ويتفق وطبيعة المجتمع المصرى؟

* خطوات الدراسة :

قد تناول الباحث تطور مفهوم التعليم الأساسى وتحدث عن أهداف التعليم الأساسى وسماته فى مصر ، ومستلزماته الفنية والتربوية عند التطبيق ، ثم قام الباحث بإجراء دراسة ميدانية لواقع تجربة التعليم الأساسى بالمدارس الابتدائية فى مصر ، وأخيرا قام الباحث بإجراء تحليل مقارنة لبعض الاتجاهات المعاصرة فى تطوير التعليم الابتدائى فبين أوجه الشبه والاختلاف بين التعليم الأساسى فى مصر ، والتعليم للحياة المهنية فى أمريكا ، كما بين أوجه الشبه والاختلاف بين تجارب التعليم الأساسى فى كل من مصر والهند وبيرو ، من حيث البيئة التعليمية والمقررات الدراسية والمعلمين .

* أهداف الدراسة :

وتحدد الهدف الرئيس لهذا البحث فى ترشيد خطوات التجربة المصرية فى التعليم الأساسى .

* منهج البحث : تسير خطوات البحث وفقا للمنهج المقارن وقد أتبع الباحث

أكثر من منهج - أتبع المنهج الوصفى وهو جزء من المنهج المقارن
وأتبع أيضا المنهج التاريخى وهو جزء من المنهج المقارن .

وقد توصل الباحث فى هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

- أن التعليم الأساسى فى مصر تواجهه بعض العقبات من حيث القدرة على الاستيعاب ، والمناهج والكتب والتجهيزات والمباني والمعلمين .
- أن تضع فى الاعتبار ضرورة تحديد العملية التعليمية قبل أن ترسم الخطط إلى أطالة مدة الإلزام وإتمام الاستيعاب .
- توفير الإعداد المناسبة من المعلمين والمدرسين .
- هناك مفهوم لدى المعلمين بأن التعليم الأساسى قاصر على تعليم بعض المهارات اليدوية ، فى حين أنه تعليم المهارات الأساسية واليدوية فى آن واحد .

ومن خلال العرض السابق يبدو الاختلاف واضحا بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية فيما يلى :

إن الدراسة السابقة دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات المعاصرة فى تطوير التعليم الابتدائى فتعرض الباحث لبيان أوجه الشبه والاختلاف بين التعليم الأساسى فى مصر والتعليم للحياة فى أمريكا وكذلك أوجه الشبه والاختلاف بين مصر والهند وبيرو من حيث البيئة التعليمية والمقررات الدراسية والمعلمين - بينما الدراسة الحالية تناقش بالدراسة والتحليل آراء واتجاهات القائمين المتقدمين للتعليم الأساسى نحوه .

وبرغم من هذا التباين الواضح إلا أن الدراسة الحالية قد أستفادت من الدراسة السابقة أثناء معالجتها لتطور مفهوم التعليم الأساسى وأفادت فى معرفة بعض المراجع فى التعليم الأساسى .

(٥) دراسة فيصل الراوى رفاعى :

موضوع الدراسة : واقع التعليم الأساس ودوره فى تنمية البيئة المحلية
بمحافظة سوهاج (١) .

خطوات الدراسة : تناول الباحث فى هذه الرسالة عدة فصول ففى الفصل
الأول الإطار العام للبحث وفى الفصل الثانى التعليم الأساسى بجمهورية
مصر العربية (ماهية التعليم الأساسى وأهدافه وسماته وتجربة التعليم
الأساسى) وعرض فى الفصل الثالث بعض جوانب التنمية فى محافظة سوهاج
(التنمية - بعض جوانب التنمية - المقومات الطبيعية فى محافظة سوهاج -
المقومات الاقتصادية لمحافظة سوهاج - المقومات الاجتماعية لمحافظة سوهاج
- مشروعات تنمية القرية - ومتطلبات التنمية المحلية من التعليم الأساسى)
وفى الفصل الرابع تم عرض الدراسة الميدانية بجانب دراسة النظرية لواقع
التعليم الأساسى فى محافظة سوهاج وأخيرا تحدث الباحث فى الفصل
الخامس عن التعليم الأساسى وتنمية البيئة المحلية - دور التعليم الأساسى
فى التنمية المحلية - ارتباط التعليم الأساسى بالبيئة المحلية - مقررات
التدريبات العملية وعلاقتها بالبيئة المحلية .

* منهج البحث : استخدم الباحث المنهج الوصفى والمنهج المسح الاجتماعى
لدراسة بعض جوانب التنمية للبيئة المحلية فى محافظة سوهاج واستخدم
المسح المدرسى للمدارس الابتدائية والاعدادية التى تم تطبيق التعليم
الأساسى بها .

وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج من أهمها :

- يواجه التطبيق العملى للتعليم الأساسى فى مدارس محافظة سوهاج مجموعة
من الصعوبات أهمها :
- أ - التسويات المالية .
- ب - عدم كفاية الورش المجهزة .

(١) فيصل الراوى رفاعى : واقع التعليم الأساسى ودوره فى تنمية البيئة المحلية
بمحافظة سوهاج - " رسالة قدمت للحصول على درجة الماجستير " غير
منشورة - كلية التربية - جامعة أسيوط - ١٩٨٢ .

ج- كثافة الفصول • د - بعض الإمكانيات البشرية •

هـ - بعض المشكلات الخاصة بالمبنى المدرس •

- أن غالبية معلمين المجالات المهنية في المدارس عينة البحث من حملة المؤهلات المتوسطة •

- لا يدرس أى مقرر للمجال التجارى في المدارس عينة البحث رغم حاجة البيئة التى تدرس مثل هذه المقررات •

بعد العرض السابق يبدو الاختلاف واضحاً بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية فيما يلى :

- أن الدراسة السابقة تناولت واقع التعليم الأساسى فى محافظة سوهاج ودوره فى التنمية المحلية بينما الدراسة الحالية تتناول آراء وأتجاهات القائمين المنفذين فى حقل التعليم الأساسى فى مصر •

الصلة بالدراسة السابقة والبحث الراهن :

رغم هذا التباين الواضح نقد أستفاد البحث الحالى من الدراسة السابقة فى معرفة الصعوبات أو المشكلات التى تواجه التعليم الأساسى فى محافظة سوهاج وأيضاً فى أهداف وسمات التعليم الأساسى فى مصر •

(٦) دراسة محمد عبد القادر أحمد :

موضوع الدراسة : متطلبات استراتيجية التربية العربية لنشر التعليم الأساسى فى الدول العربية (١) •

مشكلة البحث :

إن الباحث فى هذه الدراسة لم يضع عنواناً خاصاً بمشكلة البحث وإنما

(١) محمد عبد القادر أحمد : متطلبات استراتيجية التربية فى نشر التعليم الأساسى فى الدول العربية - "رسالة قدمت للحصول على درجة الماجستير" - غير منشورة - كلية التربية جامعة عين شمس - ١٩٨٢ •

ترجع المشكلة إلى الاهتمام الكبير الذى أولته إستراتيجية التربية العربية، وضعت الأخذ به فى قائمة الأسبقيات لأتصاله مباشرة بمطالب التنمية وحاجتها من القوى البشرية . وما يتطلبه نشر هذا التعليم فى الوطن العرس من تغيير للمناهج الحالية ، وأعداد المعلم ، وأقامة المباني ، وتوفير الأدوات والتجهيزات .

أهداف البحث :

بيان أهمية التجريب قبل التعميم - وإلقاء الضوء على نوعية الحلول التى تقدم للمشكلات التى تصادف التجربة .

خطوات البحث :

تناول الباحث فى الفصل الأول مقدمة البحث ومنهجية ومصطلحات وفى الفصل الثانى مبررات التعليم الاساسى ومميزاته - سمات العصر العلمى الذى يعيشه المجتمع - مشكلات التعليم العام (يحتوى التعليم الابتدائى - مدة التعليم الابتدائى - قلة الأبنية المدرسية فى عجز المعلمين - قصر الأهتمام بالنواحي النظرية دون العملية - المناهج - المحاولات السابقة - الاستيعاب - التأخر الدراسى والرسوب والتسرب وتناول فى الفصل الثالث دراسة مفهوم التعليم الأساسى وتاريخه منذ أن ظهرت فى مصر سنة ١٩١٦ بعض المدارس التى تربط بين الدراسات النظرية والدراسات العملية حتى الوقت الحاضر . وتناول الباحث فى الفصل الرابع بالدراسة التحليلية مدة التعليم الأساسى ، وأهدافه ، والأسس التربوية التى يقوم عليها . وقد درس الباحث فى الفصل الخامس عدة نماذج من التعليم الأساسى المطبقة فى الدول الأجنبية مع بيان ما يمكن أن يستفاد من هذه التجارب فى تجربتنا فى مصر - وأيضاً درس فى الفصل السادس عدة نماذج من التعليم الأساسى المطبقة فى الدول العربية وما يمكن أستخلاصه من هذه النماذج . وتناول الباحث فى الفصل السابع تطبيقات التعليم الأساسى فى مصر من خلال صيغة المدرسة الابتدائية والإعدادية ذات الصفوف التسعة ، وصيغة المدرسة التجريبية الموحدة ذات الصفوف الثمانية . وفى الفصل الثامن يقوم فيه الباحث التجربة المصرية من خلال الصيغتين السابقتين ويرصد النتائج

الأيجابية والسلبية ودرس الباحث فى الفصل التاسع التعليم الأساسى من خلال استراتيجيه تطوير التربية العربيه وتناول فى الفصل العاشر مناهج التعليم الأساسى بالدراسة والتحليل والنقد أما فى الفصل الحادى عشر تناول متطلبات استراتيجيه التربية لنشر التعليم الأساسى .

منهج البحث :

زاج الباحث فى هذه الدراسة بين المنهج الوصفى والمنهج التاريخى ، وجاء كل منهج فى مقعدة حسب طبيعة الدراسة .

وقد توصل الباحث فى هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

— أن الاستراتيجيه التربويه — هى بلورة لفلسفه عربيه شامله فى المجال التربوى .

— توفير متطلبات التنفيذ وموائمه من إعداد معلم مدرسة التعليم الأساسى وأهميته وجود المبنى المدرسى الصالح لمثل هذا النوع من التعليم .
وكذا أهمية توفير التجهيزات والخامات والمعامل والأدوات والموائم التعليمية .

— ضرورة إعداد البيئة قبل نشر التعليم وبث الوعى واقتناع الجميع من معلمى وأولياء أمور التلاميذ بأهمية النظام والحاجة إليه .

ومن خلال العرض السابق يبدو الاختلاف واضحاً بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية فيما يلى :

— إن الدراسة السابقة تناولت مدى اهتمام استراتيجيه التربية العربيه والأخذ بالتعليم الأساسى ونشره فى الدول العربيه بالإضافة إلى بيان متطلبات نشر هذا التعليم من مناهج ومعلم ومباني وتجهيزات — بينما الدراسة الحالية تركز على درجة إيمان واقتناع القائمين المنفذين للتعليم الأساسى به .

الصلة بالدراسة السابقة والبحث الراهن :

قد أفادت الدراسة السابقة الدراسة الحالية فى معالجة الجزء الخاص بمفهوم التعليم الأساسى وتاريخه وأيضاً فى التعرف على متطلبات نشر التعليم الأساسى

بالإضافة أنها كانت دليلاً لبعض المراجع .

(٧) دراسة عبد الراضى محمد عبد الله :

موضوع الدراسة : التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية وتنزانيا
دراسة مقارنة (١) .

خطوات البحث : تسير هذه الدراسة فى الخطوات التالية :

تناول الباحث فى الفصل الأول تطور فكرة التعليم محلياً وعالمياً مع إلقاء الضوء على خصائص التعليم الأساسى بصفة عامة ومفهومه الحديث ثم تناول فى الفصل الثانى العوامل التى أدت بـوزارة التربية والتعليم فى مصر إلى تبني سياسة التعليم الأساسى مع بيان الأسباب التى دفعت إلى ضرورة إصلاح التعليم الابتدائى فى مصر . ثم تناول بالدراسة فى الفصل الثالث واقع التعليم الأساسى فى مصر ابتداءً من الخطة التنفيذية للتجربة ثم الأسس التى تقوم عليها التجربة وأخيراً الحديث عن المناهج وطرق التدريس والتقويم والمعلم والمبنى المدرسية والتجهيزات والخامات والتمويل ، ثم بعد ذلك تناول فى الفصل الرابع واقع التعليم الأساسى فى تنزانيا مع البدء بإيضاح الأسباب التى دفعت تنزانيا إلى إصلاح التعليم الابتدائى بها ، مع إلقاء الضوء على أسباب الأخذ بالتعليم الأساسى فى تنزانيا ، وخصائصه ، ودراسة الواقع التعليمى فى مدرسة المجتمع فى تنزانيا - من حيث المناهج وطرق التدريس والتقويم والجدول المدرسى والأنشطة المدرسية - وذلك باعتبارها طبيعة التعليم الأساسى الذى أخذت بها تنزانيا . ثم تعرض فى الفصل الخامس للعوامل التى ساعدت على دعم التعليم الأساسى فى تنزانيا ، التى من أهمها وجود بنية أساسية تدعم هذا التعليم الأساسى وتشمل فى بعض الأجهزة والمؤسسات وفى بعض الإجراءات التنظيمية وأخيراً فى وجود وسطاء للتغيير ، هذا بالإضافة إلى ظهور اتجاهات جديدة فى إعداد

(١) عبد الراضى محمد عبد الله : التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية وتنزانيا "دراسة مقارنة" - "رسالة قدمت للحصول على درجة الماجستير" - غير منشورة - كلية التربية - جامعة أسيوط - ١٩٨٣ .

تدريب معلم التعليم وكذلك أيضاً ظهور مصادر جديدة تسهم فى تمويل هذا التعليم وفى الفصل السادس تناول الباحث بالتحليل المقارن أوجه الشبة والأختلاف بين نظامى التعليم الأساسى فى مصر وتنزانيا، ثم التوصل إلى بعض المقترحات والتوصيات التى يمكن أن تسهم فى تطور التعليم الأساسى فى مصر .

منهج البحث :

استخدم الباحث فى هذه الدراسة المنهج الوصفى بهدف التصرف على واقع التعليم الأساسى فى كل من مصر وتنزانيا ، كما اتبع الباحث أيضاً المنهج المقارن مع الأخذ فى الاعتبار تحليل القوى والعوامل المؤثرة فى نظم التعليم فى كل من البلدين موضع المقارنة .

وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

- ١- أن مصر لا تزال تعاني من نقص الأعداد الكافية والمدرسة من المعلمين القادرين على العمل بمدارس التعليم الأساسى .
- ٢- أن مصر لا تزال تعاني من نقص كبير فى امکانيات المادية والبشرية فى مدارس التعليم الأساسى .

ومن العرض السابق يبدو الأختلاف واضحاً بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية فيما يلى :

- إن الدراسة السابقة دراسة مقارنة بين مصر وتنزانيا فى نظام التعليم الأساسى بينما الدراسة الحالية دراسة ميدانية لاتجاهات القائمين بالتعليم الأساسى نحوه .

- إن الدراسة السابقة أتبع فى دراستها المنهج المقارن بينما الدراسة الحالية تستخدم المنهج الوصفى .

وبرغم هذا التباين الواضح بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية إلا أن الدراسة الحالية قد أستفادت من الدراسة السابقة لأنها تعرضت فى الفصل الاول لتطور فكرة التعليم الأساسى محلياً وعالمياً ومفهومة وفى الفصل الثالث واقع التعليم الأساسى فى مصر وهذا قد أفاد الدراسة الحالية فى دراستها النظرية .

(٨) دراسة منير عبد الله إبراهيم حريس :

موضوع الدراسة : تقييم تطبيق تجربة التعليم الأساسى دراسة ميدانية
على محافظة الغربية (١) :

هدف البحث ومشكلته :

تستهدف هذه الدراسة التعرف على الصعوبات التى تواجه تطبيق
التعليم الأساسى وكيفية تخطى هذه الصعوبات أو إيجاد الحلول المناسبة
لها من أجل التقريب بين نتائج التجربة فى ضوء الإمكانيات المتاحة
والأهداف المرجوة ، وذلك بمدارس التجربة فى الحلقة الأولى من التعليم
الأساسى بمحافظه الغربية .

خطوات البحث :

تناول الباحث فى هذه الدراسة تطور مبدأ الإلزام ومحاولات تطوير
التعليم الابتدائى ، ثم تناول فى الفصل الثانى دواعى التطوير بالإضافة
إلى متطلبات تنفيذ التعليم الأساسى فى مصر . وقد قام الباحث بإجراء
دراسة الميدانية بالوصف والتحليل لواقع تطبيق تجربة التعليم الأساسى فى
المدارس المختارة كعينة باستخدام أسلوب الملاحظة من خلال الزيارات التى
قام بها الباحث لهذه المدارس وأستطلاع رأى القائمين على تنفيذ تجربة
التعليم الأساسى واقتصرت هذه الدراسة على مدارس الحلقة الأولى
(الابتدائى) من التعليم الأساسى منذ عام ١٩٧٩/٧٨ حتى عام ١٩٨١/٨٠
بمحافظة الغربية .

منهج البحث :

استخدم الباحث فى هذه الدراسة المنهج الوصفى .
وقد توصل الباحث فى هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :
- أن هناك متطلبات مادية وبشرية لابد من توافرها لتحقيق أهداف التعليم

(١) منير عبد الله إبراهيم حريس : تقييم تطبيق تجربة التعليم الأساسى دراسة ميدانية
على محافظة الغربية - رسالة قدمت للحصول على درجة الماجستير -
غير منشورة - كلية التربية - جامعة طنطا - ١٩٨٣ .

• الأساس

- الأفقار إلى التخطيط السليم لتطوير الواقع التربوى والأنفصال بين جم التخطيط فى المستويات الأعلى وبين مسئولى التنفيذ فى المستويات الأدنى مما يترتب عليه غياب الواقعية فى تحقيق الأهداف •
- هناك نقص واضح فى المرافق المدرسية والورش الدراسية والأدوات والخامات •

ومن العرض السابق يبدو الاختلاف واضحاً بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية فيما يلى :

- أن الدراسة السابقة تقوم بتقويم تجربة التعليم الأساسى فى محافظة الغربية بينما الدراسة الحالية تتعرض لاتجاهات القائمين بالتعليم الأساسى نحوه •
- أن الدراسة السابقة أجريت أثناء فترة (سنوات) التجريب قبل تعميمها بينما الدراسة الحالية تجرى بعد تعميم التعليم الأساسى فى مصر •
- أن الدراسة السابقة ركزت على الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بينما الدراسة الحالية ركزت على الحلقة الثانية من التعليم الأساسى •

الصلة بالدراسة السابقة والبحث الراهن :

وبرغم من التباين الواضح بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية فقد أفادت الدراسة السابقة فى التعرف على واقع التعليم الأساسى فى محافظة الغربية بالإضافة إلى التعرف على المشكلات التى يعانى منها التعليم الأساسى فى مصر •

ثانياً : دراسات وبحوث تناولت الآراء والاتجاهات نحو التعليم الأساسى فى مصر :

✓ (١) دراسة اسماعيل محمد دياب :

موضوع الدراسة : التعليم الأساسى دراسة تحليلية لآراء وأتجاهات المدرسين والمدرسات (١) •

(١) اسماعيل محمد دياب : التعليم الأساسى دراسة تحليلية لآراء وأتجاهات المدرسين والمدرسات - تقديم محمد لبيب النجى - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٨٣ •

مشكلات البحث :

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة على ثلاثة الأسئلة الآتية :

- أولا : ما هي آراء وأتجاهات المدرسين نحو الجوانب التنفيذية لتجربة التعليم الأساسى بالمدارس الإعدادية التى يعملون فيها ؟
- ثانيا : ما هي آراء وأتجاهات مدرس المجالات العملية فى جوانب تتعلق بتدريس المجالات العملية التى يقومون بتدريسها ؟
- ثالثا : ما هي الصعوبات التى يعتقد المدرسون أنها تعمل على عدم نجاح تنفيذ التجربة بالدرجة المرجوة ؟

فروض البحث :

قام الباحث بصياغة أربعة عشر فرضاً للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية التى توجد بين مدرس المواد الثقافية والمجالات العملية فى العديد من الآراء والاتجاهات .

منهج البحث : لقد استخدم الباحث المنهج الوصفى لملائمته لهذه الدراسة .

أدوات البحث :

لقد أعد الباحث أستبياناً للتعرف على آراء وأتجاهات المدرسين القائمين بتنفيذ تجربة التعليم الأساسى بالمدارس الإعدادية حول جوانب تتعلق بكل من تنفيذ تجربة التعليم الأساسى وتدريس المجالات العملية ، وكذلك التعرف على المشكلات التى تواجههم ومقترحاتهم لحلها . ولقد تضمن الأستبيان الخاص بهذه الدراسة ثلاثة أجزاء :

الجزء الأول : ويتعلق بالبيانات العامة وتتطلب الإجابة عليها من جميع المدرسين فى مدارس العينة والتى تجرى فيها تنفيذ التجربة .

الجزء الثانى : يتضمن تساؤلات لجميع المدرسين عن كل جوانب تنفيذ التجربة والمعوقات التى تواجهها .

الجزء الثالث : فيتضمن تساؤلات لمدرس المجالات العملية فقط عن جوانب تدريس هذه المجالات .

عينة البحث :

يتألف المجتمع الأصلي لهذا البحث من المدارس الإعدادية التي يستمر فيها تنفيذ تجربة التعليم الأساسي خلال العام الدراسي ١٩٨٢/٨١ ففى محافظتى الاسكندرية والدقهلية • ولقد تم تطبيق أدوات البحث (الاستبيان) فى النصف الثانى من شهر مارس عام ١٩٨٢/٨١ على المدرسين والمدارس فى مدارس العينة •

المعالجة الإحصائية :

لقد استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية :

أ - النسب المئوية •

ب - اختبار حسن المطابقة كـ χ^2 (Chi Squard) •

خطوات البحث : يسير البحث فى الخطوات الآتية :

تناول الباحث فى الفصل الأول أهمية البحث ومشكلاته • ثم تناول فى الفصل الثانى إجراءات البحث • ثم عرض فى الفصل الثالث نتائج السؤال الأول وتفسيرها ثم عرض فى الفصل الرابع نتائج السؤال الثانى وتفسيرها ثم أستعرض فى الفصل الخامس صعوبات تعمل على عدم نجاح التجربة وأخيراً تناول فى الفصل السادس الاقتراحات والتوصيات •

وقد توصل الباحث فى هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

١- إن الغالبية العظمى من مدرسى المجالات العملية تعتقد أنه لا يزال لدى بعض التلاميذ اتجاه سلبى نحو القيام بالعمل اليدوى •

٢- إن الدراسة فى هذه الموارد العملية ليست عملية على الإطلاق، فالأجهزة والمعدات قد دخلت المخازن ولا سبيل إلى أخراجها إلا عن طريق المدرس الذى يتعهد بإرجاعها سليمة •

٣- إن من الصعوبات التى تعمل على عدم نجاح التجربة بالدرجة المرغوبة هو أن نظام التوجيه لا يساعد على تحسين أداء المعلم فى داخل الفصل •

٤- إن وضع مدرس المجالات العملية أقل من وضع زملائهم مدرسى المواد الثقافية •

يتضح من العرض السابق أن هناك اختلافاً بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية فيما يلي :

- إن الدراسة السابقة دراسة تقييمية تحليلية لواقع تجربة التعليم الأساسى بينما الدراسة الحالية فهى دراسة ميدانية للتعرف على اتجاهات القائمين على التعليم الأساسى نحوه .

- إن الدراسة السابقة قامت بتطبيق أستيبيان على المدرسين والمدارس فقط بينما الدراسة الحالية قامت ببناء مقياس الاتجاه طبق على المعلمين والنظر والموجهين بمدارس التعليم الأساسى نحو ثلاث جوانب أساسية هى : المعلم والمنهج وطرق التدريس .

- إن الدراسة السابقة قد استخدمت فى المعالجة الإحصائية النسب المئوية واختيار حسن المطابقة كـ^٢ - بينما الدراسة الحالية فقد استخدمت فى المعالجة الإحصائية المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعاملات الارتباط والتحليل العاىلى - وتحليل التباين واختبار (ت) .

- ان زمن إجراء الدراسة السابقة ١٩٨٢/٨١ السنة الأولى من التجربة بينما الدراسة الحالية أجريت بعد أقتناع المسئولين بتجربة التعليم الأساسى وتعميمها فى مصر وبعد فترة زمنية كبيرة تقترب من سبع سنوات .

الصلة بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية :

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية فى استخدامها للمنهج الوصفى وأيضاً فى تحديد مجال الدراسة وهى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى وقد أفادت الدراسة السابقة الدراسة الحالية ببعض المعلومات فى تفسير نتائج الدراسة .

(٢) دراسة مصطفى الششتاوى مصطفى المر:

موضوع الدراسة : تصورات الآباء والمعلمين ومديري المدارس وخبراء التربية من أهداف التعليم الأساسى وتنظيمه فى مصر (١) .

(١) مصطفى الششتاوى مصطفى المر: تصورات الآباء والمعلمين ومديري المدارس وخبراء التربية من أهداف التعليم الأساسى وتنظيمه فى مصر - رسالة قدمت للحصول على درجة الدكتوراه فى فلسفة التربية - غير منشورة - كلية التربية - جامعة الأزهر ١٩٨٤ .

مشكلة البحث : تتلخص مشكلة البحث فى الإجابة على التساؤلات الآتية :

- ما تصورات الآباء والمعلمين ومديرى المدارس وخبراء التربية لأهداف التعليم الأساسى فى مصر ؟

- ما مدى الاتفاق والاختلاف بين تصورات فئات العينة بكل منطقة على حدة لهذه الأهداف ؟

- ما مدى الاتفاق والاختلاف بين البيئات المختلفة فى تقديرها لأهمية هذه الأهداف ؟

- ما تصورات المعلمين ومديرى المدارس وخبراء التربية لكيفية تنظيم التعليم بمرحلة التعليم الأساسى ؟

- ما مدى الاتفاق والاختلاف بين تصورات المعلمين من جانب ومديرى المدارس وخبراء التربية من جانب آخر فيما يتعلق بكيفية تنظيم مرحلة التعليم الأساسى فى مصر ؟

أهداف البحث :

يستهدف البحث ما يلى :

- ١- التعرف على مفهوم التعليم الأساسى وأهدافه ومزاياه وأأسسه .
- ٢- التعرف على كيفية تنظيم التعليم فى الفترة العمرية من ٦ سنوات إلى سنن ١٥ سنة .
- ٣- التعرف على واقع التعليم الأساسى فى مصر ، من حيث :
جذوره التاريخية - مفهومه - أهدافه - تنظيمه .
- ٤- التعرف على تصورات الآباء والمعلمين ومديرى المدارس وخبراء التربية لأهداف التعليم الأساسى فى مصر .
- ٥- التعرف على تصورات المعلمين ومديرى المدارس وخبراء التربية لكيفية تنظيم التعليم بمرحلة التعليم الأساسى فى مصر ؟

خطوات البحث :

تناول الباحث فى هذه الدراسة فى الفصل الأول مفهوم التعليم

الأساسى وأهدافه ومزاياه وأأسسه ثم تعرض فى الفصل الثانى لكيفية تنظيم التعليم فى الفترة العمرية من سن ٦ سنوات إلى ١٥ سنة ثم تناول فى الفصل الرابع واقع التعليم الأساسى فى مصر من حيث جذوره التاريخية - مفهومه - أهدافه - تنظيمه ثم قام الباحث بجانب دراسته النظرية بأجراء دراسة ميدانية للتعرف على تصورات الآباء والمعلمين ومديرى المدارس وخبراء التربية للأهداف التى ينبغى أن يسعى التعليم الأساسى إلى تحقيقها فى مصر - مدى الاتفاق والاختلاف بين تصورات فئات العينة بكل منطقة على حده لهذه الأهداف - مدى الاتفاق والاختلاف بين البيئات المختلفة فى تقديرها لأهمية أهداف التعليم الأساسى - تصورات المعلمين ومديرى المدارس وخبراء التربية لكيفية تنظيم التعليم الأساسى - ومدى الاتفاق والاختلاف بين تصورات المعلمين ثم تناول الباحث فى الفصل الأخير توصياته بالأهداف التى ينبغى أن يسعى التعليم الأساسى فى مصر إلى تحقيقها ، وبالكيفية التى يمكن أن ينظم بها هذا النوع من التعليم فى مصر .

منهج البحث : استخدم الباحث المناهج التالية :

(١) المنهج التاريخى : وقد أستخدمة الباحث فى التعرف على الجذور

التاريخية للتعليم الأساسى فى مصر .

(٢) المنهج الوصفى : وقد أستخدمة الباحث فى تقويم وصف دقيق

لواقع التعليم الأساسى فى مصر . كما قام لاستكمال

الصورة بعمل ميدانى استخدم فيه أستفتاءين

لاستطلاع آراء الآباء والمعلمين ومديرى المدارس

وخبراء التربية .

وقد توصلت الدراسة إلى توصيات بالأهداف التى ينبغى أن يسعى

التعليم الأساسى فى مصر إلى تحقيقها . وبالكيفية التى يمكن أن ينظم

بها هذا النوع من التعليم فى مصر فى ضوء تصورات الآباء والمعلمين

ومديرى المدارس وخبراء التربية .

ومن العرض السابق يبدو الاختلاف واضحاً بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية فيما يلي :

- أن الدراسة السابقة تناولت أهداف التعليم الأساسى محور الدراسة ومدى تصور الآباء والمعلمين ومديرى المدارس وخبراء التربية للأهداف التى ينبغى أن يكون عليها التعليم الأساسى بينما الدراسة الحالية تتناول آراء وأتجاهات القائمين المنفذين للتعليم الأساسى نحوه .

الصلة بالدراسة السابقة والبحث الراهن :

وبرغم من التباين الواضح بين الدراستين إلا أن الدراسة الحالية قد استفادت من الدراسة السابقة عند تعرضها لفهم التعليم الأساسى وجذوره التاريخية فى مصر وكانت دليلاً لبعض المراجع .

(٣) دراسة نجاح حسين أحمد أبو عرايس :

موضوع الدراسة : رؤية المسئولين عن التعليم الأزهرى للتعليم الأساسى
وإمكانات تطبيقه فى المعاهد الأزهرية (١) .

مشكلة البحث :

إن مشكلة البحث تتبلور فى التساؤلات الآتية :

- ١- ما رؤية المسئولين عن التعليم الأزهرى للتعليم الأساسى ؟
- ٢- ما مدى إمكانية تطبيق التعليم الأساسى بالمعاهد الأزهرية وأهميتها لها فى حالة تطبيقه ؟
- ٣- ما أهم معوقات تطبيق التعليم الأساسى بالمعاهد الأزهرية فى حالة عدم تطبيقه ؟
- ٤- كيف يمكن التوفيق بين ما جاء فى القانون رقم ١٥٣ لسنة ١٩٦١ والقانون

(١) نجاح حسين أحمد أبو عرايس : رؤية المسئولين عن التعليم الأزهرى للتعليم الأساسى وإمكانات تطبيقه فى المعاهد الأزهرية - (رسالة قدمت للحصول على درجة الماجستير) - غير منشورة - كلية التربية - جامعة الأزهر ،

رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ يخصص المعاهد الدينية وما يقابلها من مراحل تعليمية ؟

- ٥- ما أهم الوسائل التي تساعد على استمرارية التعليم الأزهرى ونموه ؟
- ٦- ما صيغة التعليم الأزهرى التي تناسب أهدافه وتجعله مسايا للتطورات الحديثة فى التعليم ، كما يجعله فى نفس الوقت محتفظا بصيغته الدينية الأصيلة ؟

خطوات الدراسة :

تناول الباحث فى الفصل الأول مقدمة البحث والمشكلة وأهميتها وأهداف البحث ومنهج البحث وحدوده ثم تناول فى الفصل الثانى مفهوم التعليم الأساسى وأهدافه وسماته المميزه له ومبادئه ، والفرق بينه وبين التعليم المهنى من حيث المفهوم ، والفرق بينه وبين التعليم التقليدى العام من حيث المفهوم ، والأسس التى تقوم عليها الدراسة فى مدرسة التعليم الأساسى . ثم عرض فى الفصل الثالث واقع التعليم الأساسى فى مصر ، من حيث تطور فكرته فى مصر ، وأسباب فشل تلك التجارب ، مفهوم التعليم الأساسى وأهدافه وفلسفته كما أخذت به مصر ، وخطوات تنفيذه بوزارة التربية والتعليم من بدء التجريب حتى الآن . وقد تناول فى الفصل الرابع مستقبل التعليم الأزهرى فى ظل التعليم الأساسى ، من حيث نشأة المعاهد الأزهرية ، وأهداف التعليم الابتدائى والإعدادى الأزهرى مقارنة بأهداف التعليم الأساسى ثم العلاقة الأزهرية والتعليم العام وأثر تلك العلاقة على التعليم الأزهرى وذلك فى ظل قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ . ثم أجرى الباحث بجانب دراسة النظرية دراساته الميدانية لمعرفة رؤيه المسئولين عن التعليم الأزهرى للتعليم الأساسى ، وأمكانية تطبيقه فى المعاهد الأزهرية وأهميته بالنسبة للتعليم الأزهرى فى حالة تطبيقه .

وقد توصل الباحث فى هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

- كشفت الدراسة أن قلة الأماكن المادية والبشرية من أهم أسباب عدم الموافقة على تطبيق التعليم الأساسى بالأزهر .

- هناك حذر من قبل المسئولين عن التعليم الأزهرى من أن إدخال المجالات العملية بالأزهر سوف يضعف الدراسات الدينية والعربية من مدرسى وموجهى المواد الدينية والعربية والمديرين .

- أن المسئولين عن التعليم الأزهرى لا يختلف مفهومهم عن التعليم الأساسى كما حددته وزارة التربية والتعليم وإن كان هناك بعض المتخصصين فى المواد الدينية والعربية ينظرون إليه على أنه تعليم مهنة فى الدرجة الأولى .

الصلة بالدراسة السابقة والبحث الراهن :

قد أستفاد الباحث من الدراسة السابقة عند معالجة تطور فكرة التعليم الأساسى من التجارب السابقة ومفهومه فى مصر وأهداف التعليم الأساسى وفلسفته .

(٤) دراسة عبد الله محمد شوقي أحمد :

موضوع الدراسة : اتجاهات التلاميذ نحو المجالات العملية بالتعليم الأساسى
دراسة ميدانية على محافظة الشرقية (١) .

مشكلة الدراسة :

تبرز مشكلة البحث فى الإجابة على السؤال الرئيس التالى :

- ما أهم العوامل المؤثرة على اتجاهات التلاميذ نحو المجالات العملية بالتعليم الأساسى ؟

- ومن هذا السؤال الرئيس تتفرع الأسئلة التالية :

١- ما هى إمكانات معلم المجالات العملية على تكوين هذه الاتجاهات ؟

٢- ما هى إمكانات منهج المجالات العملية على تكوين هذه الاتجاهات ؟

(١) عبد الله محمد شوقي أحمد : اتجاهات التلاميذ نحو المجالات العملية بالتعليم الأساسى دراسة ميدانية على محافظة الشرقية - (رسالة قدمت للحصول على درجة الماجستير) - غير منشورة - كلية التربية - جامعة الزقازيق .

٣- ما هي أهمية المجالات العملية على تكوين هذه الاتجاهات؟

خطوات الدراسة :

تناول الباحث في الفصل الأول الأطار العام للبحث وفي الفصل الثاني تناول التعليم والمجتمع المحلي في بعض دول العالم منها الولايات المتحدة الأمريكية في الدول الرأسمالية والاتحاد السوفيتي من الدول الاشتراكية ومن الدول النامية الهند - في الفصل الثالث عرض الباحث التعليم والمجتمع المحلي في جمهورية مصر العربية وتناول في الفصل الرابع واقع التعليم الأساسي في محافظة الشرقية وأستعرض في هذا الفصل واقع مجتمع محافظة الشرقية والواقع الجغرافي والواقع الديموجرافي والواقع الاقتصادي وواقع التعليم الأساسي في محافظة الشرقية (موقف القبول - عدد المدارس والفصول والتلاميذ وعدد المعلمين - الورش والمباني والتجهيزات) وتعرض في الفصل الخامس للدراسة الميدانية وأجراءاتها .

ومنهج البحث : قد استخدم الباحث في دراسته السابقة المنهج الوصفي .

وقد توصل في هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

- أثبتت نتائج الدراسة بأن معلمى المجالات العملية لا يستخدمون الآلات والأجهزة أثناء تأدية التدريبات العملية بصورة جيدة .

- أثبتت نتائج الدراسة أن معلمى المجالات لا يكلف التلاميذ بتسجيل وكتابة ملاحظاتهم ومشاهداتهم اليومية بما يدور بالبيئة المحلية وعرضها عليه .

- أثبتت نتائج الدراسة أن معلم المجالات لا يربط مادته ببقية المواد الدراسية الأخرى .

- أكدت نتائج تحليل واقع التعليم الأساسي في محافظة الشرقية أن اختيار وتحديد المجالات العملية لا يتفق وظروف البيئات المحلية المختلفة .

- أكدت نتائج تحليل واقع التعليم الأساسي في محافظة الشرقية بأن معلم المجالات العملية دون المستوى التربوى المنشود .

ومن خلال العرض السابق يبدو لنا الاختلاف واضحاً بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية فيما يلي :

- أن الدراسة السابقة تناولت اتجاهات التلاميذ نحو المجالات العملية بالتعليم الأساسى بينما الدراسة الحالية تتناول اتجاهات القائمين على تنفيذ التعليم الأساسى نحوه .

الصلة بين الدراسة السابقة والبحث الراهن :

برغم التباين الواضح بين الدراستين إلا أن الدراسة السابقة تتفق مع الدراسة الحالية فى المنهج المتبع وهو المنهج الوصفى بالإضافة إلى أن مجال الدراسة هو الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى وقد أفادت الدراسة السابقة الدراسة الحالية فى التعرف على بعض المعلومات عن معلم المجالات العملية وتوظيفها أثناء تفسير نتائج البحث الحالى وأيضاً أفادت فى معالجة مفهوم التعليم الأساسى فى مصر .

تعقيب على الدراسات السابقة :

بعد هذا العرض للدراسات السابقة نستطيع أن نستخلص الآتى :

١ - إن الدراسات السابقة قد ناقشت أمتداد مد فترة الإلزام والصعوبات التى تواجهها ووضع الحلول لها .

٢ - إن بعض الدراسات السابقة تعرضت للتطور التاريخى لفكرة التعليم الأساسى فى مصر .

٣ - إن بعض الدراسات السابقة أكدت على التعليم الأساسى وعلاقته بتمهيد البيئة المحلية ودوره فيها .

٤ - إن الدراسات السابقة تعرضت لتقييم واقع تجربة التعليم الأساسى فى بعض المحافظات للتعرف على الصعوبات التى تواجهها أثناء التطبيق وكيفية تخطى هذه الصعوبات .

٥ - إن بعض الدراسات السابقة قد اهتمت بمناقشة أهداف التعليم الأساسى

وتنظيمه فى مصر وذلك من خلال تصورات الآباء والمعلمين ومديرى المدارس وخبراء التربية .

٦ - إن بعض الدراسات السابقة تعرضت لانتجاهات التلاميذ نحو التدريبات العملية التى أدخلت من أجل التعليم الأساسى .

بناءً على ما سبق عرضه نجد أن غالبية الدراسات والبحوث السابقة قد ركزت فى دراستها على الوصول إلى متطلبات واحتياجات هذا النوع من التعليم وهو التعليم الأساسى من حيث البنى المدرسية والأدوات والأجهزة والمعدات والخامات والوسائل التعليمية . بينما نجد أن البحث الحالى قد ركز على أهم من ذلك - من وجهة نظر الباحث - وهو ما مدى اقتناع وإيمان القائمين المنفذين لهذا النوع من التعليم وهو التعليم الأساسى بجداؤه والوعى الكامل بأبعاده - كقيل فيما لو تتحقق - أن يساعد على تحقيق النجاح - وأن يهون المتاعب على القائمين فى حقل هذا التعليم تحت الظروف الجديدة التى تتطلب جهداً مضاعفاً ، وصبراً على المتاعب والمعاناة ، وتصميماً على الاستمرار مهما كانت العقبات .

خطوات البحث : يسير البحث فى الخطوات الآتية :

أولاً : الأطار العام للبحث ويشتمل على :

المقدمة - مشكلة البحث - حدود البحث - منهج البحث - أدوات البحث - أهمية البحث - أهداف البحث - المعالجة الإحصائية - الدراسات السابقة .

ثانياً : التعليم الأساسى فى مصر ويشتمل على :

- مفهوم التعليم الأساسى .
- أهداف التعليم الأساسى .
- الأسس التى يقوم عليها التعليم الأساسى .
- الجذور التاريخية للتعليم الأساسى فى مصر .

- ملاحظات على تجارب مصر فى التعليم الأساسى •
- الدروس المستفادة من تلك التجارب •

ثالثا : مشكلات التعليم الأساسى فى مصر وأثرها على اتجاهات القائمين وتنقسم إلى :

- مشكلات بشرية •
- مشكلات مادية •
- مشكلات تعليمية •

رابعا : الدراسة الميدانية ويشتمل على :

- الهدف منها •
- بناء أداة البحث •
- العينة •
- التطبيق •
- المعالجة الإحصائية •
- النتائج وتفسيرها •

خامسا : نظام مقترح لتنمية الاتجاه نحو التعليم الأساسى لدى القائمين عليه ويشتمل على :

- محتوى النظام المقترح •
- أهداف النظام المقترح •
- المسئولون عن تنفيذ النظام •
- العينة المستهدفة •
- تنفيذ النظام •

الفصل الثاني

الفصل الثانى

التعليم الأساسى فى مصر

(مفهومه - أهدافه - أسسه - جذوره التاريخية)

تناول الباحث فى الفصل الأول الأطار العام للبحث ، فكان من الضرورى أن يدور الفصل الحالى حول التعليم الأساسى من حيث مفهومه وأهدافه وأسسـه وتطورة التاريخى بصفة عامة وفى مصر بصفة خاصة وذلك يتطلب التعرض للنقاط الآتية :

١- التعرض لمفهوم التعليم الأساسى وتطورة بوجه عام وفى مصر بوجه خاص كما ورد فى وثائق الوزارة وأهدافه وأسسـه .

٢- ألقاء الضوء على المسار التاريخى لطبع التعليم فى مصر بالطابع العملى (تجارب مصر السابقة فى التعليم الأساسى وتحديد أهم الدروس المستفادة منها) .

مفهوم التعليم الأساسى :

لأن من يستقرئ تطور مفهوم التعليم الأساسى يجدّه يتميز بثلاث مراحل :

أولاً : المرحلة الأولى : بدأ من عام ١٩٣٠ - ١٩٥٠

لأن فكرة التعليم الأساسى ليست وليدة هذه الأيام ، بل إنها ضاربة بجذورها إلى أوائل هذا القرن ، بل وإلى القرن الماضى أيضاً .

فقد بدأ مفهوم التعليم الأساسى يظهر فى ثلاثينات هذا القرن على يد غاندى فهو أول من صاغ هذا اللفظ (التعليم الأساسى) وجعله معروفاً وقد رأى غاندى فى التعليم الأساسى مفهوماً تعليمياً بديلاً يناسب الجماهير

العريضة من شعب الهند ^(١) ويقول غاندى أن " التعليم الأساسى هو العملية التى يمكن من خلالها مساعدة الأفراد فى المجتمع على أن يحيوا حياة منتجة بأن يساعدهم على اكتساب مهارات يدوية وعقلية يحقق لهم الاعتماد على النفس كأعضاء فى المجتمع .

ويقول غاندى أيضاً " إننى عقدت العزم منذ فترة طويلة على إدخال اتجاه جديد فى التعليم خاصة بعد أن كشفت عن مدى فشل التعليم الحديث فى عدد كبير من الطلاب الذين وفدوا لرويتى بعد حضوري من جنوب أفريقيا " ^(٢) وكان يقصد بهذا الاتجاه الجديد فى هذا الوقت الأخذ بفكرة التعليم الأساسى ، وقد أشار غاندى إلى بعض الأسس التى تستند عليها فلسفته فى هذا التعليم ، والتى تتشمل فى النقاط التالية ^(٣) :

- (١) ينبغى على جميع مراحل التعليم أن تعتمد على نفسها من حيث نفقاتها .
- (٢) إن المهارات اليدوية ينبغى أن تنمو - لدى التلاميذ - حتى آخر مرحلة من مراحل التعليم .
- (٣) تزويد التلاميذ بالمثل الأخلاقية العالية .
- (٤) إن التعليم سواء ما هو محدد للأطفال أو الكبار ، للذكور أو الإناث يجب أن يشق طريقة داخل بيوت التلاميذ .

ويقرر " غاندى " فى كتابه التربية الأساسية أهدافا محددة لتعليمية

(١) عبد الراضى محمد عبد الله : تجربة التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية وتنزانيا ، مرجع سابق ، ص ٢٠ ، نقلا عن :

Grabe, Sven, Some Reflections on the Search for new Objectives In Education In Developing Countries, Education at the Base In Developing Countries, Nourpapers prepered for the Ceso Symposium held In the Hague, June 5-8, 1978 (The; Ceso, 1978)P.38 .

(٢) المهاتما غاندى : التربية الأساسية ، ترجمة محمد الشيبينى - دار المعارف ، ١٩٥١ ، ص ٢١ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٧٨ .

الجديد تشمل فيما يلى :

- (١) تمكين التلاميذ من تسديد المصروفات المدرسية عن طريق الإنتاجية التى يحققونها فى عملهم أو ما يسمى تمويل التعليم لنفسه .
- (٢) تنمية الرجولة أو الأنوثة الكاملة فى التلميذ أو التلميذة من خلال التدريب على المهن فى المدرسة .

وتجدر الإشارة هنا إلى التعليم الأساسى الذى نادى به غاندى على أساس أنه تعليم يهتم أساساً بطفل القرية ، ولا يركز إلا على الحرف البسيطة كالغزل والفلاحة ، مما أدى إلى صدور بعض التشريعات التى كان من أهمها تقرير لجنة التعليم الأساسى فى الهند عام ١٩٥٧ الذى جاء فيه " يجب ألا يكون التعليم الأساسى مقتصر على المجتمعات الريفية بل يمتد إلى المجتمعات الحضرية أيضاً حتى يحو الافتراض القائل أنه مصمم للمستوى الأدنى من التعليم القاصر على طفل القرية " (١) .

وجدير بنا فى هذا المجال أيضاً أن نتذكر ما نادى به اسماعيل القبانى من ضرورة " أن يجمع التعليم بين النواحي النظرية والعملية ، وأن ترتبط المدرسة بالبيئة ، وأن تكون المناهج الدراسية مرتبطة بحياة الأطفال وحاجاتهم النفسية والأسرية ، وأن تتلائم مع البيئة المصرية " (٢) . لذلك أنشأ القبانى الفصول التجريبية التى ألحقت بمعهد التربية بالأورمان فى عام ١٩٣٢ ، ثم المدارس النموذجية بحدائق القبة فى عام ١٩٣٩ ، والتى كانت فى الحقيقة امتداداً للفصول التجريبية (٣) . كما نادى القبانى بعدم الفصل بين المعرفة النظرية والنشاط العملى فى المدرسة ، لأنه كان يرى أن التعليم المستمر هو الذى يكون نتيجة للعمل (٤) .

(1) Biswas, Arabinda; Indian Education documents since Independence Committees, Commissions, Conferences New Delhi, 1971, P. 293.

(٢) اسماعيل محمود القبانى : دراسات فى مسائل التعليم - مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥١ ، ١٣٨ ص .

(٣) نفس المرجع السابق ، ٥٣ ص .

(٤) اسماعيل محمود القبانى : التربية عن طريق النشاط ط ١ ، مكتبة النهضة المصرية - ١٩٥٨ ، ١٣٨ ص .

يتضح مما سبق أن التعليم الأساسى ظل قاصراً على تعليم الصغار فى المرحلة الابتدائية - فى ظل المدارس النظامية فى الهند تحت اسم " المدارس الأساسية " وفى مصر تحت اسم " المدرسة التجريبية والريفية " - حتى بعد الحرب العالمية الثانية .

ثانياً : المرحلة الثانية : وبدأ من عام ١٩٥٠ - ١٩٧٤

وفى الأربعينات ظهر مصطلح التربية الأساسية **Fundamental Ed.** واستمر خلال الخمسينات وكان يعنى أساساً : مساعدة الكبار الذين لم يحصلوا على أية مساعدة تربوية من مدارس أو معاهد نظامية قائمة ، وتقديم معلومات ومهارات مناسبة لهم تمكنهم من فهم ومعالجة المشكلات التى تواجههم فى بيئاتهم ، وجعلهم أكثر قدرة على النهوض بمستوى معيشتهم كأفراد ، وعلى المشاركة كمواطنين - بفاعليته أكثر فى تنمية هذه البيئات اجتماعياً واقتصادياً ^(١) .

ودعماً لهذا الاتجاه على المستوى العالمى ، تعاونت " اليونسكو " مع الدول الأعضاء على إنشاء مراكز إقليمية تتولى تدريب المعلمين والعاملين فى التربية الأساسية ، وإنتاج المواد اللازمة للتعليم الأساسى بهذا المفهوم . وقد أنشئ أول مركز من هذا النوع فى (باتزكوارد) بالمكسيك فى عام ١٩٥١ ، ففتح أبوابه للطلاب الوافدين من أقطار أمريكا اللاتينية ، ثم أنشئ مركز التربية الأساسية للبلاد العربية فى سرس اللىان بمحافظة المنوفية فى عام ١٩٥٢ ، بالاتفاق مع اليونسكو ، بهدف العناية بالبحوث والتدريب وإنتاج المواد التربوية اللازمة لتعليم الأميين ولسائر غايات التربية الأساسية ^(٢) .

يتضح مما سبق أن منظمة اليونسكو العالمية قد حددت مفهوم التربية الأساسية على أنه " التعليم الذى يزود المواطن بالمعارف والخبرات والمهارات العملية الأساسية لمزاولة بعض الحرف البسيطة أو لزيادة دخل الأسرة فى

(١) منصور حسين ويوسف خليل يوسف : التعليم الأساسى - مفاهيمه - مبادئه - تطبيقاته - مكتبة غريب ، ١٩٧٨ ، ص ١٨ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٨ .

المجتمعات الريفية والحضرية وحتى خارج نطاق التعليم النظامي ، وأدخلت في هذا المفهوم محو أمية الكبار وذلك حتى يعيش المواطن حياة أفضل ، ويسهم في بناء مجتمعة ، وأن يتمكن من تحديد مشكلاته الفردية والبيئية ويعمل على حلها بطريقة صحيحة .

وبجانب هذا المفهوم العام للتعليم الأساسي - عني بالتعليم الأساسي - التعليم الموجه إلى الصغار - داخل المدارس النظامية ، بهدف تعليمهم المواد الدراسية المختلفة بأساليب تقوم على ألوان من النشاط المنتج المتصل بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم ، بما يوثق الصلة بين ما يدرسه التلميذ بالمدرسة ، وما يعايشه في البيئة الخارجية ، مع تأكيد الاهتمام بالناحية التطبيقية والمشاركة في العمل المنتج (١) .

ثالثا : المرحلة الثالثة : من عام ١٩٧٤

وفي أوائل السبعينيات ، أستحوذ مفهوم التعليم الأساسي بوصفة صيغة تدخل في إطار التعليم العام على اهتمام بارز في مختلف أنحاء العالم .

فقد ظهر مفهوم التعليم الأساسي " كحل جذري للمشكلات التي تعاني منها كل النظم التعليمية في العالم ، سواء أكان ذلك في الدول المتقدمة أم الدول النامية ، بأعتبره أداة علاجية للثغرات التي اكتشفها رجال الفكر التربوي الحديث والعاملون في ميادين التعليم ، في الدراسات التي تناولت مفهوم هذا النمط من التعليم ، خلال الحلقتين الدراسيتين اللتين نظمتا في إطار مشترك بين منظمة اليونسكو ومنظمة اليونسيف في نيروبي بكينيا عام ١٩٧٤ فقد أشارت هذه الدراسة إلى أنه مع الاهتمام بتعليم الجماهير خارج المدرسة ، وأشكال التعليم غير النظامي ينبغي التنبيه إلى أهمية "التعليم الأساسي بوصفة مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس

(١) محمد عبد القادر أحمد : استراتيجية التربية العربية لنشر التعليم الأساسي

في الدول العربية - ط ١ ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٣

على طريق التفكير السليم ، وتؤمن له حداً أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التى تسمح له بالتهيؤ للحياة ، وممارسة دورة كمواطن منتج^(١) .

وفى أكتوبر عام ١٩٧٧ صدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تقرير لجنة استراتيجية تطوير التربية العربية مشتملاً على مفهومين للتعليم الأساسى ، المفهوم الأول له صيغة تربوية ، والمفهوم الثانى له صيغة اجتماعية ، ويختلف كل مفهوم باختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية فى كل قطر من الأقطار وبمدى ما يتوافر له من تطور وإمكانات .

ويقصد بالمفهوم الأول أنه التعليم المناسب لجميع المواطنين وهو يعنى المستوى الأول من نظام التربية المدرسية ، ويشمل قاعدته وقد يطول مداه فى بعض البلاد ويتجاوز ما يسمى بالتعليم الإبتدائى ليشمل ما يسمى بالمرحلة الإعدادية أو المتوسطة ، بل أحياناً يمتد إلى أبعد من ذلك ليشمل بعض سنوات المدرسة الثانوية أو كلها .

وتوفير مثل هذا التعليم بهذا المفهوم رهن بوفرة الإمكانيات المالية ، وبتطوير قاعدة التعليم بصورة تتمكن بها من استيعاب جميع الناشئين فى سن التعليم وبفاعلية التربية اللا مدرسية ومساندتها للتربية المدرسية^(٢) .

ويقصد بالمفهوم الثانى توفير حد أدنى من الغرض التعليمية لأعداد كبيرة من الصغار والكبار لم يحظوا بحقهم فى التعليم أو تسربوا منه بحكم القهر الاجتماعى ، وضعف المستوى الاقتصادى وهذا الحد الأدنى قد يقتصر على الجزء الأول من المرحلة الإبتدائية بحيث لا يقل عن السنوات الأربع الأول منها ، وهو فى هذا محدود بقدرة الدولة على الإنفاق ، وفى نفس الوقت بضرورة التزامها بتوفير الحق الأصل فى التعليم للجميع^(٣) .

(١) المرجع السابق ، ص ٤١ - ٤٢ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٤٢ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٤٢ - ٤٣ .

ومما سبق يمكن تحديد المفهوم الحديث للتعليم الأساسى على أنه :
" مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التى تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير
السليم ، وتؤمن له حداً أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التى تسمح له
بالتهيؤ للحياة ، وممارسة دورة كمواطن منتج " (١) .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التعليم الأساسى بهذا المفهوم الحديث -
لا يقصد به أنه مجرد تعليم مهنى ، ولكن تعليم يساعد أيضاً على كشف الميول
والمواهب والقدرات بحيث يهيئ الفرد لتلقى التدريبات العملية والدراسات
المهنية التى تعدّه للانخراط فى الحياة العملية أو مواصلة تعليمه فى المراحل
الأعلى (٢) .

بعد أن أستعرضنا مفهوم التعليم الأساسى على يد غاندى ومفهوم
منظمة اليونسكو العالمية للتعليم الأساسى ومفهوم المنظمة العربية للتربية
والثقافة والعلوم - كان من الضرورى أن نتعرض لمفهوم التعليم الأساسى فى
مصر .

فقد عبر وزير التربية والتعليم فى جمهورية مصر العربية عام ١٩٧٨ عن
مفهوم التعليم الأساسى بأنه " يمثل فكراً تربوياً جديداً فى مجال إعداد الاطفال
للمواطنة الواعية المنتجة خلال المراحل الأولى للتعليم ، وعلى مدى عدد من
السنوات يتراوح بين ٦ ، ١٠ سنوات ، وتسليحهم بالقدر الضرورى من القيم
والسلوكيات والمعارف ، والمهارات ، والخبرات المهنية التى تتفق وظروف
البيئات المختلفة ، الزراعية منها أو الصناعية ، أو الصحراوية أو الحضرية ، بحيث
يمكن لمن ينهى مرحلة التعليم الأساسى أن يواجه الحياة ، أو يواصل تعليمه
فى المراحل الأعلى (٣) .

(١) منصور حسين ويوسف خليل يوسف (مرجع سابق) ، ص ٢٤ .

(٢) يوسف صلاح الدين قطب : التعليم الأساسى (٢) - صحيفة التربية - العدد
الثانى - السنة الثلاثون - مارس ، ١٩٧٨ ، ص ١ .

(٣) منصور حسين ويوسف خليل يوسف (مرجع سابق) ، ص ٨ .

ويلاحظ أن مفهوم التعليم الأساسى فى مصر كما حدده وزير التربية والتعليم يتناول التعليم الأساسى بوصفه صيغة تعليمية متطورة يتناول الصفار فى إطار التعليم النظامى على حين يركز تعريف اليونسكو الذى ظهر فى الأربعينات وأستمر خلال الخمسينات من هذا القرن على التربية الأساسية للكبار والصفار معاً ، وفى إطار التعليم النظامى والتعليم غير النظامى على السواء .

ومن هنا يمكن أن نضع التعليم الأساسى فى مكانة من النظام التعليمى باعتباره تعليماً يمثل الحد الأدنى من التعليم العام الذى تؤمنه الحكومة للأفراد .

ويجدر هنا أن نتعرف أيضاً على مفهوم التعليم الأساسى فى مصر من خلال الكلمة الافتتاحية التى ألقاها وزير التعليم والبحث العلمى أمام مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق على المستوى القومى حيث قال : " حينما نتكلم عن التعليم الأساسى لا نقصد مجرد مد الإلزام إلى تسع سنوات وهذا أمر ضرورى ، ونفخر ونعتز به ، ولكننا نقصد تغييراً جذرياً فى فلسفة تلك المرحلة تغييراً يواكب بكل الصراحة والحسم العلاقة بين التعليم والعمل المنتج ، والبيئة والنشاط البيئى ، وبذلك تكون مناهج تلك المرحلة ليست المناهج التقليدية ، وإنما هو تعليم أساسى للمواطنة ، يجمع بين القومات الأساسية الروحية والسلوكية والأخلاقية ، بين المعرفة وبين المنهج العلمى فى التفكير ، بين العلم والتطبيق ، بين التربية المهنية والتربية البيئية " (١) .

واستطرد الوزير قائلاً : " إنه لا يقصد أن تبقى المناهج فى المدارس الابتدائية والإعدادية كما هى ، وتضاف حصة فلاحية أو بساتين ، أو حصة تربية فنية ، فليس هذا هو التعليم الأساسى ، بل هو إدخال التربية المهنية المتصلة بالبيئة اتصالاً وظيفياً بناءً بمعنى أن أبناءنا الذين يدرسون فى البيئة الزراعية يعدون أعداداً مهنية فى مجالات النشاط الزراعى ، والمحاصيل الحقلية بحيث يخرجون إلى الحقل للتعليم وممارسة العمل ، ومن هنا لابد من

(١) مصطفى كمال حلمى : " الكلمة الافتتاحية لمؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق الذى عقد فى القاهرة - فى الفترة من ٢١ - ٢٥ أبريل ١٩٨١ - كلية التربية الفنية - جامعة حلوان ، ١٩٨١ ، ص ٣ .

مراعاة مبدأ المرونة حيث يتصل التعليم الزراعى البيئى بكل بيئة وهكذا بالنسبة للتعليم الصناعى والتجارى " .

ويستطرد الوزير قائلا : " إنه يجب أن يتحول التعليم الأساسى إلى تعليم وظيفى ويقول إننا جهرنا المناهج انعكاسا للصيغة والفلسفة الجديدة للتعليم الأساسى ، بحيث يقوم مدرس العلوم بتدريس العلوم فى إطار مفهوم ومضمون التعليم الوظيفى ، وأننا نبغى تعليم لا يفرق ما هو نظرى ، وما هو عملى ، وتعليم ديمقراطى يعكس الوضع السائد السياسى فى المجتمع فنحن فى مجتمع اشتراكى ديمقراطى يحتاج من أبنائنا أن يتعلموا تعليماً نظرياً وعملياً بحيث يتيح لهم فرصة الإبداع الفكرى عن طريق إعطائهم المنهج العلمى فى التفكير ومقومات ركائز المعرفة بصورة عامة ... " .

وعبرت عن فكره التعليم الأساسى وثائق وزارة التربية والتعليم حيث ذكر التقرير الخاص بتطوير وتحديث التعليم فى مصر أن : " التعليم الأساسى يهدف إلى تزويد الدارسين بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة الزراعية أو الصناعية أو الحضرية أو الصحراوية ، بحيث يمكن لمن ينهى مرحلة التعليم الأساسى أن يواجه الحياة ، أو يواصل تعليمة إلى مراحل أعلى " (١) .

وانطلاقاً مما سبق يتضح أن التعليم الأساسى يحسم :

أ - قضية العلاقة بين التعليم والبيئة من خلال انفتاح المدرسة على البيئة ومؤسساتها .

ب - قضية العلاقة بين التعليم والعمل المنتج ، إذ يهىء الفتیان والفتيات للمشاركة فى التنمية من خلال الممارسات والتدريبات العملية والمهنية التى يتضمنها محتوى التعليم الأساسى على مدى خمس سنوات بدءاً من الصف

(1) Arab Republic of Egypt, Ministry of Education;
Developing & Innovating Education In Egypt;
Its policy, Plans & Imlementation, PP. 67-68.

الخامس حتى الصف التاسع .

- هذا وقد أشار التقرير إلى أن التعليم الأساسى تعليم وظيفى فى فلسفته فهو يرتبط بحياة الناشئين ، وواقع بيئاتهم بشكل يوثق العلاقة بين ما يدرسه التلميذ فى المدرسة ، وما يلقاه فى البيئة مع التأكيد على الناحية التطبيقية .

وهو بهذا المفهوم تعليم يزاوج بين البعدين النظرى والتطبيقى فى صيغة تعليمية واحدة .

بناءً على ما سبق يرى الباحث - إن التعليم الأساسى هو ذلك التعليم الإجبارى الذى مدته ٩ سنوات ويشل الحد الضرورى من التعليم الذى يتميز بقدر كبير من المرونة حيث يتنوع بتنوع البيئات المحلية التى توجد بها المدرسة، ويعمل على الموازنة بين الدراسات النظرية والعملية والتكامل بينهما ، ويعمل على تحقيق النمو المتكامل للتلميذ من جميع جوانب شخصية ، وذلك من خلال تزويده بأساسيات المعارف والمهارات والخبرات النظرية والعملية والتطبيق والأتجاهات والقيم والسلوكيات التى تمكن التلميذ من أن يواجه حياة العمل والأنتاج بعد الانتهاء من مرحلة بعد تدريب بسيط أو أن يواصل تعليمه فى المراحل الأعلى تبعاً لقدراته واستعداداته .

أهداف التعليم الأساسى :

من الضرورى التعرض لأهداف هذا النوع من التعليم لأن الأهداف هى التى توجه اختيار المحتوى والخبرات والبرامج والطرق والمصادر والأنشطة، لذلك سوف نستعرض هذه الأهداف فيما يلى (١) :

(١) وزارة التربية والتعليم : دليل التعليم الأساسى - ١٩٧٩ (مرجع سابق) ١٦٠-١٧٠ .

- المجالس القومية المتخصصة : امتداد مرحلة الالتزام والتعليم الأساسى - المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، يوليو ١٩٧٩ ، ص ٣٧ .

- منصور حسين و يوسف خليل يوسف : (مرجع سابق) ، ٢٥-٢٦ .

(١) توفير الحد الأدنى الضروري من المعلومات والمفاهيم والمهارات

والأوجهات اللازمة للمواطنة والتي سوف يحتاج إليها كل

صغير في مجتمعة قبل أن نتحمل مسئولياتة الكاملة في مرحلة

النضج والرشد .

من المعروف أن عدد سنوات الألفام تختلف من دولة إلى أخرى بحسب ظروفها (السياسية والاقتصادية والاجتماعية) ففي بعض الدول ست سنوات وفي بعضها الآخر ثمان سنوات ، وفي بعضها يستمر إلى إحدى عشرة سنة ومع ذلك فلن المحافل الدولية تنادى بضرورة التعليم إلى أطول مدة ممكنة وفي مصر نصت قوانين التعليم على أن فترة الألفام يجب أن تمتد إلى تسع سنوات حتى سن الخامسة عشرة ، وذلك لأن فترة الست سنوات السابقة لم تعد تكفى لإعداد مواطن يمكنه أن ينخرط في حياة العمل والنشاط في مجتمعة ، كما يتضح أيضاً أن التعليم الأساسى لا يقصر جهده على المعلومات ، وإنما تعدى ذلك إلى المهارات والأوجهات ، وذلك على عكس مناهجنا الحالية التى تركز على المعلومات فقط * (أ) . والتعليم الأساسى يركز على المهارات بكافة أنواعها عقلية ، واجتماعية ، وعملية ، وقد ظهر مدى ربط هذه الأهداف بالفترة العمرية حتى سن الخامسة عشرة قبل أن يتحمل التلاميذ مسئولياتهم الكاملة فى الحياة فى مرحلة النضج والرشد .

(٢) تزويد التلميذ فى فترة التعليم الأساسى بالمهارات العملية القابلة

للأستخدام والتي تمكنه من أن يكون مواطناً منتجاً فى مجتمعة ،

مشاركاً فى ميادين التنمية .

قد تم ذكر المهارات العملية على وجه الخصوص بما يشير إلى أهميتها فى التعليم

(أ) حلمى أحمد الوكيل : المعوقات التى تعترض تطوير نظام التعليم الأساسى - بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق - الذى عقد فى القاهرة فى الفترة من ٢١ - ٢٥ أبريل ١٩٨١ - كلية التربية الفنية - جامعة حلوان - ١٩٨١ ، ص ٤ .

الأساسي ، حيث إنه تعليم عملي يقوم على ربط النظرية بالتطبيق ويتطلب طرقاً جديدة في التدريس وأساليب جديدة في التقويم ، ومناهج تقوم على النشاط بهدف البعد عن أسلوب الحفظ والتلقين وامتحانات المقال ، وقد حدد الهدف بوضوح علاقة هذه العملية التي يكتسبها التلاميذ بقضية الإنتاج وأشار إلى أهمية أن تؤدي عملية اكتساب المهارات العملية للتلاميذ إلى المشاركة في ميادين التنمية إذا لم يستطع التلميذ أن يستكمل تعليمة إلى مراحل أعلى وهذا مؤداه كما أوضح قانون التعليم من ضرورة أن يكتسب التلميذ المهارة العملية من خلال مهنة معينة وتدريب مكثف حتى يستطيع الانخراط في الحياة .

(٣) تأصيل احترام العمل اليدوي وممارسة كأساس ضروري لحياة

منتجة بسيطة .

إن المجتمع المصري في حاجة إلى تخريج المتعلم الذي يتقن مهارات العمل ويحترمه ، والتعليم الأساسي يركز في أهدافه على هذا الجانب وترجع مسألة تأصيل احترام العمل اليدوي إلى النظرية التاريخية القديمة المتوارثة عن العمل اليدوي على أنه أقل شأنًا ومكانة حيث كان العمل اليدوي يرتبط بالطبقة الدنيا على عكس الأعمال الذهنية (النظرية) الأخرى التي كانت ترتبط بطبقة الصفوة (الياقات البيضاء) . ومن هنا كان عدم إقبال الأفراد وأنصرافهم عن ممارسة العمل اليدوي واتجاههم إلى تعليم أولادهم تعليماً نظرياً عالياً . وقد ترتب على ذلك مشكلات التعليم النظري المعروفة من زيادة ضغط الطلاب عليها وزيادة كافة الفصول ونقص الأماكن المادية والبشرية والاهتمام بالجوانب المعرفية وعدم التركيز والاهتمام على الجانب العملي فقد عبر أحد علماء التربية عن أهمية العمل اليدوي قائلاً : " إن الأطفال سوف يصنعون شخصيتهم إذا سيطروا مادياً على الحقيقة الواقعية التي تحيط بهم ، وإذا أشغلوا بأيديهم بقدر ما يعملون بأذهانهم ، وإذا أسهموا في حدود مواردهم في وقت مبكر قدر المستطاع في اعادة أنفسهم اجتماعياً واقتصادياً فالعمل اليدوي يعلم الإنسان استخدام يديه وعينية وينمي فيه المهارة الفيزيائية ويسمح بالتطبيق العملي " (١) . هذه دعوة

(١) رينية ديمون : " المدرسة والعمل اليدوي " - ترجمة أحمد حسين عباس - مستقبل التربية - العدد الثالث - ١٩٧٧ ، ٤٧ - ٥٤ .

إلى احترام العمل اليدوى وتأصيله فى نفوس الناس ، كما أن الباحث يشير إلى أهمية إدراك طبيعة العصر الذى نعيش فيه عصر التقدم العلمى ، عصر التكنولوجيا ، عصر المكنة والحاسبات الإلكترونية .

وبرغم كل هذا نجد أن " المناهج الحالية لا تمس هذا الهدف من قريب ومن بعيد وبالتالي لا يمكن الإبقاء على هذه المناهج كما هى أو الاستعانة بها ولو لفترة من الزمن كفترة مرحلية " (١) .

(٤) تنمية شخصية التلميذ الخلاقة - بحيث يتمكن عن وعى - من

الإسهام البناء مع أبناء وطنه فى تنمية مجتمعة الإنسانى بدءاً

من دائرة أسرته إلى دائرة وطنه الكبير بحيث يتم طبع شخصيته

بمواصفات أساسية أهمها :

أ - الإيجابية :

وذلك فى التفكير والقول والعمل عن طريق اعتماد التلاميذ على أنفسهم فى اكتساب الخبرة والمعرفة .

ان صياغة الهدف " بهذا الشكل بجانبه التوفيق لان الهدف لا بد أن ينصب على فكرة أساسية واحدة ولكن هذا الهدف يتضمن جانبين هما : تنمية الشخصية الخلاقة وتنمية الفكر النقدي البناء ومن الأفضل أن يكون كل جانب منهما هدفاً فى حد ذاته حتى يمكنه تحديد الطرق والأساليب والوسائل اللازمة لتحقيقه " (٢) .

ومن خلال هذا الهدف العام ثم تحديد ملامح شخصية من يتمون التعليم الأساسى وأول تلك السمات هى الإيجابية ولكى يكون الطفل إيجابياً يجب أن يعتمد على نفسه فى كسب الخبرة والمعرفة عن طريق الملاحظة بنفسه وإجراء

(١) حلمى أحمد الوكيل : مرجع سابق ، ص ٥ .

(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٥ .

التجارب العملية ، ويصبح دور المعلم هنا مقتصرًا على الإرشاد والتوجيه ومواجهة التلاميذ بمشكلات تخرجهم من سلبيتهم وتحملهم على الإيجابية وبذل الجهد والتفكير ، ولذلك أيضاً لى يكون الطفل ايجابياً يلزم تدرية على ما يكتسب من معارف وخبرات فى حل مشاكلة الفردية والجماعية .

ب- الواقعية :

عن طريق استناد تدريس المواد الدراسية فى مرحلة التعليم الأساسى الى الطرق التى تجعل دراستها واقعية عملية ويتحقق ذلك يتزاج الجانب العملى والنظرى ، وتأكيد ممارسة التلاميذ للجانب العملى بأنفسهم . ومن هنا يجب طبع شخصية التلميذ بحيث يكون واقعيا وهذا يحتاج إلى أن تدور الدراسة حول أنشطة ذات صلة ببيئة التلميذ لا أن تدور حول مواد منفصلة ، " وهذا يتطلب نوعا من التنظيمات المنهجية الجديدة مثل مناهج النشاط والوححدات الدراسية بعيدا عن المواد الدراسية المنفصلة " (١) . كما يحتاج إلى أن يرتاد التلميذ البيئة ويزور المتاحف وحدائق الحيوان والنبات والمؤسسات بأنواعها ، وكذلك فلان المعسكرات البيئية تعتبر سبيلا ذات فعالية فى تطبيع شخصية التلميذ بالواقعية وبالإضافة إلى ذلك فلان مجال العلوم عن طريق التجريب واستخدام الأجهزة العلمية والتدريب العملى له دور فعال فى ذلك .

ج- الابتكارية :

وذلك عن طريق تشجيع النشاط الابتكارى لدى التلاميذ فى مجالات الانتاج التى يتدربون عليها والهوايات التى يمارسونها .

إن السبيل إلى تشجيع النشاط الابتكارى لدى التلاميذ يتم من خلال دروس الرسم والموسيقى والممارسات التطبيقية فى مجالات الانتاج التى يتدرب عليها التلاميذ وفى العلوم والهوايات وتتطلب خصائص نمو التلاميذ فى هذه المرحلة تهيئة أكبر قدر ممكن من المجالات التى يتعامل معها التلميذ والتى من خلالها يكشف نفسه وقدراته وعموما يتم الابتكار من خلال النشاط الذى

(١) المرجع السابق ، ص ٦ .

يتعرض له التلميذ . وبمعنى آخر " كل ذلك يتطلب أن يكون النشاط هو المحور الذى يتركز عليه العملية التعليمية وبالتالي يجب تجهيز المدارس وتزويدها بكل ما يتيح الفرصة لممارسة الأنشطة المنصوص عليها " (١) .

د - التعاونية :

وذلك من خلال ما يسهم به التلميذ من أنشطة دراسية وأنشطة حرة مع زملائه ، وما يقوم به التلاميذ مع مدرسيهم من نشاطات مختلفة - داخل حجرات الدراسة وخارجها .

إن تشجيع العمل التعاونى يعد من الأهداف السامية للتعليم الأساسى فلأن التلميذ يجب أن يعرف التعاون ويقدره ويتعد عن الأنانية والفردية ويقدر التنافس البناء وهذا يحتاج أن يعمل التلاميذ مشروعات تعاونية وأن يشتركوا كل حسب قدراته وإمكاناته ، وأن يعملوا فى صورة فريق متكامل بحيث يشبع كل منهم رغباته وميوله .

(٥) تكوين الاتجاهات الروحية والخلقية وقواعد السلوك التابع من

أخلاقيات المجتمع وقيمة وثقافتة .

إننا فى عصر يختلف عن العصور السابقة بانتشار المادية وسيطرتها على كل شئ بحيث انهار الكثير من القيم الإنسانية والاجتماعية عند الكثير من النشئ ويرجع ذلك إلى الظروف الاجتماعية والاقتصادية التى فرضها هذا العصر بكل متغيرات من زيادة فى السكان وإهمال الأسرة وأنشغالها عن تربية أطفالها حيث المتغيرات الجديدة من أنشغال الأم فى العمل لمساعدة الأب على أعباء المعيشة فلأن كل تلك الأمور غيرت من القيم والأخلاق والمجتمع .

وبعد فجدير بالذكر هنا أن نشير إلى ما جاء فى قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ من أن التعليم الأساسى يهدف إلى " تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف

(١) المرجع السابق ، ص ٦ .

والمهارات العملية والمهنية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة * (١) .

كما نظم القانون السابق الدراسة فى مرحلة التعليم الأساسى لتحقيق الأغراض الآتية (٢) :

- التأكيد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية خلال مختلف سنوات الدراسة .

- تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج .

- توثيق الارتباط بالبيئة على أساس تنوع المجالات العملية والمهنية بما يتفق وظروف البيئات المحلية ومقتضيات تنمية هذه البيئات .

- تحقيق التكامل بين النواحي النظرية والعملية فى مقررات الدراسة وخططها ومناهجها .

- ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة التى يعيشون فيها ، بشكل يؤكّد العلاقة بين الدراسة والنواحي التطبيقية ، على أن تكون البيئة وأنماط النشاط الاجتماعى والاقتصادى بها من المصادر الرئيسية للمعرفة والبحث والنشاط فى مختلف موضوعات الدراسة .

*** من خلال العرض السابق يمكن ملاحظة الأمور الآتية :

إن هذه الأهداف (أهداف التعليم الأساسى) - النظرية بصورتها العامة لا تتفق ومتطلبات المجتمع العربى ، هذا إذا ما أخذت مأخذ الجد (٣) .

- ولكن هذه الأهداف تمت صياغتها بصورة عامة غير محددة (٤) بل يجب أن يتم

(١) وزارة التربية والتعليم : قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ - بإصدار قانون التعليم - وزارة التربية والتعليم - أغسطس ١٩٨١ ، مادة (١٦) .

(٢) المرجع السابق ، مادة (١٢) .

(٣) محمد وجية الصاوى : فلسفة التعليم الأساسى فى مصر بين المثال والواقع - بحث مقدم إلى مؤتمر معلم التعليم الأساسى الحاضر والمستقبل - الذى عقدته كلية التربية - جامعة حلوان فى الفترة من ١٠ - ١٢ فبراير ١٩٨٦ ، ص ٦٦ .

(٤) أحمد حلمى الوكيل : (مرجع سابق) ، ص ٤ .

تحليلها وتفرغها إلى أهداف إجرائية كما اقترحت بعض البحوث (١) .

- الأهداف المعلنة للتعليم الأساسى متناقضة من حيث ما جاء فيها من قول دون أن يعقبة عمل تطبيقى فأصبحت " حبرا على ورق " - " أن تزويد التلميذ بالمهارات العلمية يتطلب تغيير طرق التدريس جذرياً لان الطرق الحالية تستهدف التلقين وحفظ المعلومات (٢) .

- إن الفصل بين الجانب النظرى والجانب التطبيقى أو ما يشار إليه فى الخطة باسم التدريبات العملية يهدم الهدف الرئيسى من فكرة برامج مرحلة التعليم الأساسى وهى تقليل الدراسات النظرية وزيادة الأهتمام بالجوانب العملية واحترام العمل اليدوى فكيف يتحقق هذا إذا كانت الخطة فصلت فعلاً بين الجانبين ؟ .

- يخلو المقرر من الاتجاهات العصرية فيما يسمى اليوم بالتربية الأسرية وركز على تعليم مهارات تطريز وحياكة وعمل سندات وشنات وحلوى و واجبات بسيطة... الخ هذا يعود بمادة الاقتصاد إلى مادة التدبير المنزلى فى بدايات هذا القرن .

تتعرض أذن فلسفة التعليم الأساسى إلى غير قليل من الخطر فالمحتوى فى كثير من المقررات بقى كما هو (٣) مما جعل هناك فجوة وتناقضا بين الأهداف والواقع .

معنى القول أن فكره وفلسفة التعليم الأساسى ما زالت غامضة لدى معظم القائمين عليه .

الأسس التى يقوم عليها التعليم الأساسى :

لكى ينجح التعليم الأساسى فى تحقيق أهدافه ، وعلى وجه الخصوص

(١) مصطفى الششتاوى : تصورات الآباء والمعلمين ومديرى الدارس وخبراء التربية عن أهداف التعليم الأساسى وتنظيمه فى مصر ، رسالة دكتوراه - كلية التربية - جامعة الأزهر ، ١٩٨٤ ، الملاحق ٩/٨/٥ .

(٢) أحمد حلمى الوكيل : (مرجع سابق) ، ص ٥ .

(٣) سعد مرسى أحمد : مفهوم التعليم الأساسى ، (مرجع سابق) ، ص ١٢١ .

لإعداد التلميذ للمواطنة الصالحة فى مجتمع متغير ، ينبغى على القائمين على أمره أن يضعوا فى اعتبارهم عددا من الأسس التى يقوم عليها هذا النوع من التعليم ، نجملها فيما يلى :

١- إن التعليم الأساسى تعليم شامل ، فهو لا يقتصر على زيادة الكفاءة المعرفية وحدها ، وإنما يمتد إلى مختلف جوانب شخصية المتعلم وحياته ، أو بمعنى آخر تنمية جوانب العقل والجسم والوجدان والفروق والقيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية ، وهذا يؤدى بدوره إلى جعل التعليم وظيفياً ، ومن ثم يؤدى إلى خفض معدلات التسرب وزيادة الدافعية للتعليم ، ورفع كفاءة عملية التعليم (١) .

٢- إن الجانب العملى من التعليم الأساسى لا يجوز أن يبدأ إلا بعد أن يكون الطفل قد اكتسب قدراً من مهارات القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة . وليكن ذلك بدءاً من سن الحادية عشرة (٢) . على أن يتم ربط الدراسة النظرية بما تتطلبه المهنة التى سوف تمارس ، وهذا يعنى أنه بالرغم من أهمية المهارة اليدوية فى اتقان المهنة إلا التى يجب أن تمارس فى ظل خلفية نظرية مناسبة لمستوى نضج التلاميذ ، ومرتبطة بالجوانب المختلفة للمهنة .

٣- إن الموقف التعليمى ما هو إلا عملية تفاعل بين المعلم وتلاميذه ، ولا يتحقق هذا التفاعل من جانب واحد فقط ، وإنما لابد للمعلم أن يشرك تلاميذه فى كل خطوة من خطوات الدرس ، بحيث يكون لهم دور أيجابى وفعال ، فهم الذين يلاحظون ويشاهدون ويفكرون ويستنتجون ، ويمارسون وما دور المعلم إلا تحريك دوافع تلاميذه ، وتصحيح أخطائهم وتوجيههم وتشجيعهم على العمل بحيث يتجاوز الدرس حدود المعلومات والتلقين إلى بناء الاتجاهات

(١) فؤاد عبد اللطيف أبو حطب : " مستويات المهارة لمستويات متعددة من التعليم الأساسى " - بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق - الذى عقد فى القاهرة من ٢١ : ٢٥ أبريل ١٩٨١ ، ص ٥ .

(٢) منصور حسين ويوسف خليل يوسف : (مرجع سابق) ، ص ١٦ .

وكسب المهارات (١) .

٤- إن الخبرة لا تكتسب إلا من خلال الممارسة ، فحين تهىء المدرسة الفرصة للتلميذ ليحتك بالبيئة المادية والبشرية حوله ، ويتعرف على مصادرها الطبيعية والاجتماعية ، ويجمع البيانات والمعلومات عن طريق المشاهدة والملاحظة ، والتفاعل المباشر ، وتفسير الظواهر التى تقابله - كل هذا يجعل عملية التعليم حية ، يكتسب التلميذ من ورائها الخبرة التى من شأنها أن تعدل من سلوكه (٢) .

٥- توفير عنصر المرونة فى خطة الدراسة ، وذلك بإفراح مجالات الاختيار أمام التلاميذ بصفة خاصة فى اختيار المجالات الفنية والأنتاجية ، مع إعطائهم حرية العمل ، وحرية اختيار الوقت المناسب لإنجاز المطلوب منهم (٣) .

٦- تخصيص الوقت الكافى فى أيام العمل المدرسى للمجالات العملية والتقنية بما يسمح للطلاب بالتدريب على المجالات التى يختارونها مع استخدام نظام اليوم المفتوح لأتاحة الفرصة للطلاب لأكتساب الخبرات والمهارات عن طريق الأتصال المباشر بالمؤسسات ومواقع العمل (٤) .

٧- أن يكون العمل الذى يمارسه التلاميذ من خلال الدراسة موجهاً إلى الأنتاج ، أى أن التأكيد فيه على العمل المنتج - بالنسبة للمهنة أو مجموعة المهن موضع الدراسة - للمجتمع ، ومن ثم لا يطلب من التلاميذ القيام بعمل أو بضعة أعمال غير مترابطة لا معنى لها بالنسبة لهم كأفراد ، وليس لها سمة انتاجية بالنسبة لمجتمعهم (٥) .

(١) وزارة التربية والتعليم : دليل مدرسة التعليم الأساسى ، ١٩٧٩ ، (مرجع سابق) ، ص ١٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٨ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٣٢ .

(٤) المجالس القومية المتخصصة : أمتداد مرحلة الإلزام والتعليم الأساسى ، (مرجع سابق) ، ص ٣٧ .

(٥) و . ديازينا : التعليم الأساسى فى سرى لانكا - ترجمة يوسف خليل يوسف ، دار العالم العربى - ١٩٧٩ ، ص ٩ .

٨- الأهتمام بأسس التوجيه وأساليب التوجيه المهني والتعليمي وتوفير وسائل الكشف عن الميول والقدرات الخاصة لدى الطلاب وتنميتها ، لكي يستطيع التلميذ اختيار الطريق المناسب في مستقبل حياته عن وعى وبعيد .

٩- ضرورة وجود علاقة بين المسؤولين عن التعليم والمسؤولين في قطاعات الانتاج والخدمات والمهتمين بقضية التعليم من الآباء . ويمكن أن يتم ذلك من خلال مجلس إدارة المدرسة الذي يتولى إدارة المدرسة ، على أن يشل فيه المعلمون وممثلون للمؤسسات الاقتصادية والحرفية في بيئة المدرسة وممثلون لآباء التلاميذ (١)

الجدور التاريخية للتعليم الأساسى فى مصر :

تتضح تلك الجدور التاريخية لفكرة التعليم الأساسى ، من خلال التعرض لوثائق تاريخ التعليم المصرى بالدراسة ، لكى نلم بأطرافها ، ونفهم أبعادها ، ونفادياً للمعوقات التى كانت سببا فى عرقلة تجارب مصر ، وخوفاً من تدمير أى جهد أصلاحي ، وحرصاً من الباحث على ألا ندور فى فلك المحاولات الفاشلة المكلفة للدولة ، ونستطيع بذلك أن نتلمس مقومات نجاح نظام التعليم الأساسى فى مصر . ومن هذه التجارب ما يلى :

أولاً : تجربة المدارس الأولية الراقية عام ١٩١٦ (٢) :

فى عام ١٩١٦ ، أنشأت وزارة المعارف مدارس راقية للبنين وأخرى للبنات لتعليم التلاميذ والتلميذات تعليماً عملياً عاماً يكون متمماً للتعليم بالمدارس الأولية ، وكانت مدة الدراسة بهذه المدارس ٤ سنوات ، وأدخلت على خطة الدراسة بعض أوجه النشاط العملى كالنجارة والنسيج والمعادن .

(١) محمد سيف الدين فهمى : "متطلبات تطبيق نظام التعليم الأساسى فى مصر" ، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق الذى عقد فى القاهرة فى الفترة من ٢١ - ٢٥ أبريل ١٩٨١ - كلية التربية - جامعة حلوان - ١٩٨١ ، ص ٩ .

(٢) منصور حسين ، ويوسف خليل يوسف : (مرجع سابق) ، ص ١٩ .

وتعد هذه المدارس نوعاً من التعليم الأولى تتحقق فيه سمات التعليم الأساسى لأنها تهدف كما جاء فى أهدافها " تقوية مواهب الطلبة واستعداداتهم تقوية عملية ليتسنى لهم التفكير فى دخول معترك الحياة ، وبحيث يكونون قادرين على مواصلة أى عمل ، وبحيث تزداد كفاءتهم وأهليتهم بسبب هذه النهضة العامة مهما كان موضوع العمل الذى يمارسونه " (١) . ولكن هذه التجربة لم يتوافر لها المناخ الصالح للاستمرار أو التشجيع المتواصل بلقبال الناس عليها فما لبثت أن ألغيت هذه المدارس سنة ١٩٥٢ .

ثانياً : مدارس العمالة عام ١٩٢٥ :

ظهرت فى عام ١٩٢٥ وحملت أكثر من أسم فسميت مدارس الحقول ، كما عرفت باسم المكاتب العامة ، وكانت مدة الدراسة بها ست سنوات إلزامية من سن السابعة . وكانت مناهجها الدراسية تجمع بين المواد النظرية والمواد العملية (٢) .

وقد جاء فى المذكرة المرفقة لهذا المشروع تحديد أهداف هذه المدرسة فيما يلى : " جرت العادة أن تشغل الدروس المكتبية جميع ساعات الدروس اليومية فأما الآن لابد لنا من تقسيم الوقت تقسيماً يظهر التلميذ من الأمية ، كما يمكنه من متابعة الزراعة ، أو شئ من الصناعة ولذلك رأينا أن يكون خط المكتب نصف اليوم فقط بحيث تشغل غرفة الدراسة طائفتان من التلاميذ طائفة من الصباح إلى نحو الظهر ، والأخرى من بعد الغذاء إلى المساء ، أما النصف الآخر من اليوم فلن التلاميذ الذين ليسوا فى المكتب يدرون فيه بالحقول الزراعية ومعاهد الأعمال اليدوية وفق النظام الداخلى الذى سيوضح ذلك .

غير أنه بمرور الزمن لم تتوافر احتياجات هذه المدارس الشكل المقرر لها فعهدت الوزارة بها إلى مجالس المديريات التى لم تتمكن من أستكمال مسيرتها

(١) زينب محمود محرز : أمثلة من تطبيقات التعليم الأساسى فى مصر - مركز التوثيق التربوى - ١٩٧٨ ، ص ٧ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٤ .

فأخذت فى الأضحلال من حيث الببائى والامكانيات ، كما أن عمليات تنفيذ المناهج وطرق التدريس لم تحقق الأهداف التى قصدت من انشاء هذه المدارس ، إذ إن المعلمين لم يكن فى وسعهم أن يقوموا بأعمالهم طوال فترتى اليوم على الوجه الأكمل ، كما أن الأطفال لم يفيدوا من نظام نصف اليوم (١) .

ثالثا : المدارس التجريبية عام ١٩٣٢ :

أنشأ القيانى الفصول التجريبية التى ألحقت بمعهد التربية العالى بالأورمان فى سنة ١٩٣٥ ثم المدارس النموذجية بحدائق القبة سنة ١٩٣٩ والتى كانت فى الحقيقة امتداداً للفصول التجريبية (٢) .

وقد بنى التعليم فى هذه المدارس على أساس التربية عن طريق النشاط أى الخروج عن أساليب التربية التقليدية ، وضرورة الأخذ بالأساليب الحديثة وأهمها الاهتمام بتنمية المعرفة عند التلميذ بالممارسة العملية وأتاحة الفرصة أمامه لتحقيق ذاته بمسولة وقدرة ونزعة ، وأن يكون التعليم عملياً غير لفظى ، وأن يصبح الأساس الأول فى المجتمع المدرسى (٣) .

وعن نظام الدراسة فى هذه المدارس : كان التلاميذ يقسمون إلى مجموعات متجانسة وفق أعمارهم الزمنية أو العقلية ومستوياتهم التحصيلية ، وكانت هذه المدارس أو مدارس من نوعها يوزع فيها طلاب الفرقة الدراسية الواحدة إلى مجموعات أ ، ب ، ج ، د ، هـ ، ٠٠٠ بترتيب تنازلى ، وبذلك كانت تهتم بالمتفوقين والمتخلفين معاً ، وكان لكل مجموعة منهاجها الخاص ينفذ بمسائل وخطط معينة ، كما ارتبطت هذه المناهج باحتياجات البيئة المحلية وتغيرات طرق الدراسة فى الكتاب المقرر إلى طريقة المشروعات التى استهدفت تبلور مشكلات معينة يشعر أغلب التلاميذ بالرغبة فى إيجاد حلول لها ، وكان التلاميذ ينتقلون من دراسة

(١) أخبار المجالس القومية المتخصصة : " من تجارب التعليم فى مصر " - العدد الأول - السنة الرابعة - يناير ١٩٧٩ ، ص ١٦ .

(٢) اسماعيل محمود القيانى : دراسات فى مسائل التعليم (مرجع سابق) ، ص ٥٣ .

(٣) أخبار المجالس القومية المتخصصة : مرجع سابق ، ص ١٢ .

بيئاتهم المحلية إلى دراسة بيئات أخرى ، وكانوا يتعلمون بالمؤسسات والمصانع والمزارع ومراكز الخدمات العامة ، ومكاتب البريد ، ومحطات السكك الحديدية ، ومكاتب الصحة ، والمستشفيات ، وكانوا يخططون لهذه الزيارات وبعد عودتهم منها يدونون انطباعاتهم ويستخدمون خبراتهم فى التعبير والرسم والتشكيل والأشغال اليدوية .

وبوجه عام كانت الدراسة تركز على النواحي العملية التطبيقية أكثر مما كانت تركز على النواحي النظرية (١) .

رابعا : تجربة المدارس الأولية الريفية عام ١٩٤٢ :

فى مطلع الأربعينات أحست الوزارة بضرورة ربط التعليم بالعمل ، وربط العلم بالحياة ، ولذلك بدأت توجه التعليم وجهة عملية غايتها ترغيب النشء فى العمل وطلب الرزق من خيرات الأرض فى الريف بالعمل اليدوى فى المصانع ، ومن هنا أنشأت منذ عام ٤٣ - ١٩٤٥ نحو ثمان وسبعون مدرسة أولية ريفية ، يتلقى تلاميذ هذا التعليم الزراعى ، والصناعات الزراعية ، إلى جانب الدراسات المعتادة بالمدارس الأولية ، وقد أدلت الوزارة عنايتها بهذه المدارس المنشأة وأحسنّت إعدادها ، حيث زودت كلا منها بقطعة أرض زراعية ، وأنشأت حظيرة دواجن ، وعينت معلما للزراعة ، وآخر للصناعة وزائرة صحية ، وغير ذلك .

غير أن الوزارة أوقفت العمل فى هذه التجربة بعد أن تأكد لها العجز فى نوعية المدرسين الريفيين المدربين تدريباً خاصاً للعمل فى البيئات الريفية (٢) .

خامسا : تجربة قرية المنايل الريفية عام ١٩٤٩ :

وهى تمثل جهود الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية ، وقد ظهرت تلك التجربة فى أواخر الأربعينات ، وكانت تهدف إلى ربط أبناء القرية ببيئتهم ،

(١) المرجع السابق ، ص ١٣ .

(٢) منصور حسين ويوسف خليل يوسف : مرجع سابق ، ص ١٩ - ٢٠ .

وأتاحة الفرصة أمامهم لدراسة مشكلاتها ، والعمل على حلها ، وإكساب التلاميذ قسماً من المعلومات النظرية ، إلى جانب إكسابهم خبرات عملية متنوعة ، مع الربط بين المواد الدراسية المختلفة التي يجب أن تكون مستمدة من البيئة ، وتهدف إلى الارتقاء بها .

وكانت الدراسة تدور حول أربعة محاور أساسية هي :

- ١ - الزراعة والمهن الموجودة في البيئة .
- ٢ - جولات في البيئة تستهدف تنمية الحس الاجتماعي عند التلاميذ .
- ٣ - الفهم الصحيح للبيئة ، وما بها من أوجه نقص .
- ٤ - إعطاء التلاميذ أمثلة عملية لما يمكن أن يقدموا من خدمات اجتماعية للبيئة .

وكانت الناحية العملية بالمدرسة تقوم على معمل للصناعات الزراعية ورشة للنسيج ، وأخرى للسجاد ، ومصنع للأحذية ، وحجرة أشغال للبنات . وهي جميعها تهدف إلى توفير النواحي العملية في البرنامج الدراسي وإكساب التلاميذ خبره بأحدى المهن أو بعدة مهن (١) .

سادساً : تجربة مدارس الوحدات المجمع في الريف عام ١٩٥٣ :

كان الهدف في هذه التجربة هو الجمع بين الأعداد المهني والأعداد التعليمي لإعداد التلاميذ للحياة المنتجة بالريف ولتوثيق صلتهم بالبيئة الريفية والتعامل مع جيلين في وقت واحد عن طريق تدريب الكبار والصغار في فصول الصناعات الريفية عن طريق العمل وكسب المهارات اليدوية والعقلية ، لتحقيق الأرتفاع بالمستوى الثقافي والاقتصادي للبيئة ، وكان التلاميذ في الصفين الخامس والسادس يقضون نصف وقتهم في فصول الصناعات الريفية ، والنصف الآخر في الفصول التعليمية ، وكانت المناهج مرتبطة بالبيئة فتدرس جغرافية الأقليم الذي تقع فيه الوحدة دراسة عملية قائمة على المشاهدة والرحلة وإقامة المعسكرات إلى

(١) المرجع السابق ، ص ٢٠ .

جانب دراسة تاريخية الخاص ودراسة الواقع واستغلاله تجارياً وصناعياً وزراعياً ،
ويضاف إلى ذلك كله أن يتحقق الطابع العملى فى هذه المناهج عن طريق
المران العملى واكتساب العادات الصحية والتخلص من الفردية ، وقد توقفت
تجربة مدارس الوحدات المجمعدة عندما أوجهت الوزارة إلى توحيد مدارس المرحلة
الأولى فى مدرسة واحدة لأبناء الشعب ، تحقيقاً لديمقراطية التعليم ، وقضاء على
أزدواجية التعليم فى المرحلة الابتدائية حيث يتوافر تعليم مفتوح فى المدارس
الابتدائية ، وتعليم مغلق فى مدارس الوحدات المجمعدة (١) .

سابعاً : تجربة المدارس الابتدائية الراقية عام ١٩٥٣ :

وهى المدارس التى أوجدها القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ وكان الهدف
منها تزويد من لم يسعدهم الحظ بمواصلة تعليمهم إلى ما بعد التعليم الإلزامى
فى المدرسة الابتدائية بقدر من الثقافة العامة مع إعدادهم إعداداً عملياً للحياة
وفقاً لاحتياجات البيئة ، فتكون ذات صيغة ريفية فى القرى ، وذات صيغة صناعية
فى المناطق الصناعية ، وذات صيغة تجارية بالنسبة للبنين فى المدن ، وذات
صيغة نسوية أو مهنية فى المدن والقرى بالنسبة للبنات . وكانت مدة الدراسة
بها ثلاث سنوات (٢) .

وتستهدف هذه المدارس استيعاب أكبر عدد من التلاميذ لحمايتهم من
الأنحراف والفساد ، إلى جانب الكشف عن ميولهم ومساعدتهم فى اختيار نوع
التدريب العملى الذى يتفق وأتجاهاتهم ومساعدتهم فى تزويدهم بقدر كاف من
الثقافة وكانت مناهج الدراسة تنبثق من واقع الحياة ، وتقوم على المشاهدة
والاحتكاك بمختلف مظاهر وألوان النشاط المحلى .

وتوقفت التجربة لأسباب منها : أستعجال الوزارة فى الإعداد لها سواء فى
البرنامج أو المبانى أو العنصر البشرى ، وعدم وجود الميزانية الكافية ، ولأسباب
متصلة بالأهالى إذ لم يتجاوبوا مع التجربة تفضيلاً منهم للعمل النظرى عن العمل

(١) المرجع السابق، ص ٢١ .

(٢) المرجع السابق، ص ٢١ .

وهرواً بأولادهم من هذه المرحلة المنتهية التى لا تؤدى إلى مستوى تعليمى أعلى .

وقد أعيد النظر فى هذه التجربة عام ١٩٥٦ حيث أنتظم السلم التعليمى فى مصر على أساس ٦ سنوات للمرحلة الابتدائية و ٣ سنوات للمرحلة الإعدادية و ٣ سنوات للمرحلة الثانوية ، فضمنت المدرسة الابتدائية الراقية إلى المرحلة الإعدادية بأسم المدرسة الإعدادية العملية التى تحققت فكرتها عام ١٩٥٧ (١) .

ثامناً : تجربة المدارس الإعدادية العملية عام ١٩٥٧ :

أنشئت هذه المدارس طبقاً لنص القانون ٥٥ لسنة ١٩٥٧ على سبيل التجربة لمدة خمس سنوات من تاريخ العمل بهذا القانون ، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات بعد الانتهاء من الدراسة الابتدائية الإلزامية .

ومن أهم الأهداف التى قامت من أجلها التجربة (٢) :

١- إعداد المنتهين من المرحلة الابتدائية للمواطنة السليمة لإعداداً ثقافياً واجتماعياً وعملياً يلائم البيئة ، ويمكن التلاميذ من العمل فى المجالات العملية المختلفة بعد إكسابهم الخبرات اللازمة .

٢- أن تكون هذه المدرسة صورة للمجتمع ومركزاً للخدمة العامة فيه ، وأن يتناول الأهالى مع المدرسة الأفادة من أماكنات كل من المدرسة والبيئة ليسهل الانسجام لخريجها مع بيئتهم .

ولتحقيق هذه الأهداف قامت مناهج الدراسة على الارتباط الواقعى بالبيئة ، ولذلك ترك لكل مدرسة حرية تشكيل المناهج الدراسية التى تتكيف مع احتياجاتها ، وجاءت مناهجها الثقافية متكاملة مع المناهج العملية . ودعمت المناهج العملية بإعطاء جانب كبير من الأهتمام للتدريب الميدانى بهدف التفاعل مع الحياة .

(١) محمد عبد القادر أحمد : (مرجع سابق) ، ص ٥٤ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٥٥ .

تاسعا : تجربة المدارس الإعدادية الحديثة ذات المجالات العملية عام ١٩٦٣ :

اتجهت الدولة عام ١٩٦٣ إلى توحيد كافة أنواع المدارس الإعدادية العامة والعملية والفنية التي تم تقسيمها عام ١٩٥٦ في مدرسة إعدادية موحدة تشتمل برامجها على قدر موحّد من الثقافة والمواد العملية ، مع تخصيص نسبة من خطة الدراسة تتراوح بين ١٥ ٪ ، ٢٠ ٪ للمجالات العملية التي تتنوع وفقاً لتنوع البيئات (١) .

وأستهدفت الوزارة من هذه الاتجاهات الجديدة الأرتفاع بالثقافة العامة والكفاية المهنية للتلميذ ، وأن يكون طابع المدرسة إعدادية موحدة يزود التلميذ فيها بمهارات وخبرات عملية ويدوية إلى جانب ما يتزود به من دراسات ثقافية نظرية ، وأن تكون الدراسة في صورة مجالات ، وتنوع هذه المجالات بما يسمح للتلاميذ بالأختيار الذي يتلاءم مع طبيعة وأتجاهات كل منهم ، وتشمل المجالات : المجال الصناعى والزراعى ، والمجال التجارى (٢) ومجال الاقتصاد المنزلى ، وكان من المفروض أن تكون هذه المدرسة هى الصورة المستقبلية لجميع مدارس المرحلة الإعدادية على أن يتم ذلك بالتدرج .

ولكن مع الضغوط المتزايدة والأقبال على التعليم ، والتوسع فى القبول حولت الأماكن المتخصصة لممارسة الأنشطة العملية بهذه المدارس إلى فصول دراسية ، مما أضعف التدريب العملى بها ، الى جانب عدم كفاية المبالغ المتخصصة لدعم التجربة ونشرها .

عاشرا : تجربة المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر عام ١٩٧٣ :

كان أنشاء هذه المدرسة ثمرة للاتجاه الجديد إلى التغيير الذى ظهر فى آواخر الستينات وأوائل السبعينات (٣) .

(١) المرجع السابق ، ص ٥٨ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٥٨ - ٥٩ .

(٣) محمد سليمان شعلان وآخرون : (مرجع سابق) ، ص ٢٤٦ .

وقد أنشئت هذه المدرسة فى مدينة نصر على مشارف القاهرة بالتعاون مع جمهورية ألمانيا الديمقراطية حسب اتفاقية التعاون الثقافى ، والفنى المنعقدة بين جمهورية مصر العربية وجمهورية ألمانيا الديمقراطية فى عام ١٩٧١ ، وصدر القرار الوزارى رقم ١٥٤ الصادر فى ١٧ أغسطس عام ١٩٧٢ بإنشائها (١) .

وتعد صيغة التعليم الأساسى المتمثلة فى تجربة المدرسة التجريبية الموحدة ذات الصفوف الثمانية بمدينة نصر بالقاهرة أقدم صيغة للتعليم الأساسى الهادف فقد فتحت هذه المدرسة أبوابها فى عام ١٩٧٣/٧٢ .

وكان الهدف من إنشاء هذه المدرسة الكشف عن إمكانية ضم التعليم الابتدائى والإعدادى معا فى مدرسة واحدة مع خفض سنوات الدراسة بهاتين المرحلتين سنة بهدف مد فترة التعليم الأساسى إلى ثمانى سنوات وأحداث التكامل بين العلوم النظرية وتطبيقاتها العملية مع العناية بالعمل الإنتاجى عن طريق إدخال المقررات البولتيكنيكية فى المنهج الدراسى ، وتحديث مقررات العلوم والرياضيات بما يساير الاتجاهات العالمية المعاصرة ، كذلك فلن من بين أهداف المدرسة تجريب الأخذ بنظام التقييم المستمر لأعمال ونشاط التلميذ على مدار العام مع إلغاء امتحانات نصف ، وآخر العام وكذلك تجريب تطبيق نظم حديثة للتنظيم والإدارة المدرسية ، والتوجيه الفنى .

ملاحظات على تجارب مصر السابقة فى تطبيق التعليم الأساسى :

نلاحظ أن تجارب مصر المذكورة التى حملت فى طياتها بعض ملامح التعليم الأساسى ، أو بمعنى آخر طبع التعليم بالطابع العملى لقيت نجاحاً واضحاً وحماسة فى بداية الأمر ، ويمكن أن نعلل لذلك بأن الخطط والأهداف التى قامت عليها تلك التجارب كانت طموحة وبراقة وتبشر بالخير والأمل فى إمكانية تحقيقها ، ولأن الأنشطة المقررة كانت فى ظاهرها تحقيق الأهداف المرجوة وتساعد على تنفيذ الخطط التى وضعت . ولكن سرعان ما انطفأ بريق هذه التجارب

(١) المركز القومى للبحوث التربوية : تقرير عن تقييم المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثمانية الصفوف بمدينة نصر - يناير - ١٩٧٧ ، ٦ - ٨ .

وأخذت تتساقط تجربة إثر أخرى وقلت الحماسة نحوها ، وأخذت طريقها إلى الزوال .

ويمكن أن نرجع هذا التعثر حسيما جاء في نتائج البحوث التي تعرضت لهذا الموضوع أو في تقارير المتابعة ، أو نتائج تقويم المتقدمين والمشرفين على التجارب إلى الأسباب التالية (١) :

أ - عدم إيمان المنقذين والمشرفين بجدوى التجارب ، وعدم تدريبهم حيث من الخير قبل أن يبدأ التجريب أن يعد المدرسون لتقبل وفهم وأستيعاب الاتجاهات الجديدة حتى يكون الإصلاح نابعا عن أقتناع وفهم منهم . والفهم الغير سليم نحو التجربة يؤدي إلى غياب الوعى الصادق في التنفيذ وذلك لا يساعد على تحقيق النجاح ولا الاستمرار في التجربة مهما كان الإعداد لها . فلن " هذه التجارب كانت تجيء من فوق دائما من قمة السلطة التعليمية ، ويطلب من القواعد التعليمية أن تتبناها بغض النظر عن فهمها لها وحماسها (٢) .

ب - مقاومة بعض أولياء الأمور لهذه التجارب ونتائجها المتوقعة ، ومدى الحاجة إليها لعدم وجود الدعاية اللازمة لها من ناحية ، ورغبة الآباء لظروفهم الاقتصادية من الأفادة من جهود أبنائهم في كسب القوت بسرعة من ناحية أخرى . لذلك فلن التجارب لم يتوافر لها المناخ الصالح للاستمرار أو التشجيع المتواصل بلقبال الناس عليها .

فكان من " الضروري أن تصحب كل تجربة عملية بإيقاظ الجماهير وإشارة لدوافعها في المشاركة ، وتوعية لها بأهمية المشروع حتى تتبناه وتحرص عليه وتتدافع في سبيل تنفيذه " (٣) .

(١) زينب محمود محرز : أمثلة من تطبيقات التعليم الأساسى فى مصر (مرجع سابق) ص ١٩ .

(٢) سعيد اسماعيل على : "التجارب المصرية فى مجال التعليم الأساسى" - بحث مقدم لمؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق - القاهرة - جامعة حلوان فى الفترة من ٢١ - ٢٥ أبريل - ١٩٨١ ، ص ٢٠ .

(٣) سعيد اسماعيل على : المرجع السابق ، ص ١٩٩ .

ج- عدم توفير المعلم الكفا ، والمبنى الصالح ، والأماكن والمرافق والمعدات والتجهيزات اللازمة لعدم توفر الاعتمادات المالية .

د - قلة الاهتمام بالدراسات العملية فى الامتحانات وأعطائها وزناً كافياً فى تقويم الدارسين ، وغيرها أساسا عند نقلهم من فرقة إلى أخرى . فلم يمتحن التلاميذ فى الدراسات العملية آخر العام وبالتالي لم يصف المدرسون درجاتها للمجموع . وهذا بدوره يعكس عدم الإيمان بجودة هذه التدريبات العملية من جانب المدرسين ، والتهاون والأستهتار بها من جانب التلاميذ .

هـ - الإسراع فى التعميم قبل التجريب مع عدم متابعة التجارب وتقييم مساراتها من حين إلى حين . فمن المفروض أن ينتهى التجريب بعد أن يصل الشئ المجرب إلى أفضل صورة ممكنة بحيث يكون قابلاً للتنفيذ فيما بعد .

* الدروس المستفادة من تلك التجارب *

يرى الباحث أن هناك بعض الدروس المستفادة من تلك التجارب السابقة ، يجب أن نأخذها فى الاعتبار عند تطبيق التعليم الأساسى فى مصر ، ومع هذه الدروس :

- أن يعم الإيمان بهذا النوع من التعليم جميع الأطراف التى لها دور وإسهام فيه : من قائد تربوى فى مقعة ، ومدير فى ادارته وناظر فى مدرسته ، وموجه فى زيارته وتوجيهاته ، ومدرس فى تدريسه ، وولى أمر فى مصنعة أو بيئته .

ولا يكفى أن تقتنع وزارة التربية والتعليم والمسئولون فيها بأهمية التعليم الأساسى وجدواه إنما من المهم أن يشاركها الأقتناع المعلمون أنفسهم ، فبإقتناعهم ينجح التعميم .

لأن ضمان نجاح التعليم الأساسى يبدأ من خطوة فهم المعلمين والنظار والموجهين الفهم الصحيح لهذا النوع من التعليم ولا يخفى أنه لا أمل فى

لإدخال تعديلات في سياسة التعليم بالمدرسة ، أو في تغيير مناهجها أو خططها التعليمية بدون فهم القائمين عليها ، وإدراكهم التام لدقائقها وإيمانهم بجدواها ، وإخلاصهم وتفانيهم في تطبيقها .

وعلى الوزارة أن تعقد مؤتمرات وحلقات توعية للمعلمين والنظار والموجهين لتقبل وفهم واستيعاب الاتجاهات الجديدة والبرامج المستحدثة حتى يكون التطبيق نابعاً عن اقتناع وفهم .

- توعية الجماهير بالنظام التعليمي الجديد بكل الوسائل حتى تصل مفاهيمه وأهدافه ونتائجها إلى كل من يهمة الأمر ، وتغيير نظرهم إلى العمل اليدوي واحترامه .

فلن اقتنع أولياء الأمور أنفسهم بجدوى التعليم الأساسي ضمن مساندتهم له من ناحية والتعاون مع المدرسة خاصة في مجالات التطبيق العملي في البيئة من ناحية أخرى .

لأن نجاح التعليم الأساسي يتطلب وعياً كافياً بين الآباء والقائمين على العملية التعليمية بأهداف خطة التعليم الأساسي المقترحة . وقد لا يتأتى هذا الوعي إلا بعمل الدعاية الكافية المدروسة ، ونشر مفاهيم تلك الخطة عن طريق وسائل الإعلام المختلفة والمناقشات المفتوحة .

* تعقيب :

من خلال العرض السابق يمكن القول إنه إذا كانت الدراسات والبحوث التي أجريت قد أقرت بفشل التجارب السابقة التي حاولت ربط العلم بالعمل والتدريب بسبب غياب الوعي والإيمان بفلسفة هذا النوع من التعليم .

فإن هناك سوءاً لا يطرح نفسه الآن وهو :

- هل التعليم الأساسي الحالي سيقى نفس مصير التجارب السابقة ؟
لقد حذر أحد علماء التربية بعد أكثر من أربع سنوات بأن نتفهم في تعميم التعليم الأساسي حتى تنهياً القوى البشرية والمادية ، إذ إن تنفيذ المشروعات التربوية الكبرى تتطلب عدم التسرع ولينبع التحديد من واقعنا نحن

فى واقعية (١) .

ومن المعلوم أن التعليم الأساسى ليس أمراً جديداً على التربية فهو نوع من التعليم الذى طالب به المربون من أجل تكوين المواطن ولإعداد أعداداً عاملاً للحياة . فأنشأ اسماعيل القيانى عام ١٩٣٢ أفكاراً مطابقة لفلسفة التعليم الأساسى التى تتأدى بها الآن . بإنشاء الفصول التجريبية التى ألحقت بمعهد الأورمان فى عام ١٩٣٢ ، ثم المدارس النموذجية بحدائق القبة عام ١٩٣٩ هادفاً من ذلك الجمع بين النواحي النظرية والعملية وربط المدرسة بالبيئة ، كما أهتم بضرورة اتصال مناهج هذه المدارس بحياة الطفولة وحاجاتهم النفسية والأسرية وملاءمتها للبيئة المصرية .

وأشار إلى أن التعليم المستمر هو الذى يكون نتيجة للعمل ، ونقد ما تسير عليه المدارس التقليدية من الفصل بين المعرفة النظرية والنشاط العملى ، ووصف هذا الفصل بأنه خطأ (٢) .

وقد ظل التعليم الأساسى قاصراً على تعليم الصغار فى المرحلة الابتدائية فى ظل المدارس النظامية فى الهند تحت اسم " المدارس الأساسية " وفى مصر تحت اسم " المدارس التجريبية والريفية " .

وعندما تطورت العلوم وأنفجرت المعارف وتوفرت الأمكانيات وارتقت المفاهيم الاجتماعية والتربوية وظهرت الاتجاهات والمصطلحات التربوية الحديثة التى عبرت من النظم التقليدية فى التعليم ومن أهدافه ومضمناته تطور مفهوم التعليم الأساسى بدوره ... وقد توصل الباحث إلى تحديد المفهوم الحديث للتعليم الأساسى " على أنه مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التى تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم ، وتؤمن له حداً أدنى من المعارف والمهارات والخبرات

(١) سعد مرسى أحمد : مفهوم التعليم الأساسى ، مرجع سابق ، ص ١٢٥ .

(٢) أنظر ص ٤٩ من الرسالة .

التي تسمح له بالتهيؤ للحياة ، وممارسة دورة كمواطن منتج (١) .

وبمطابقة هذا المفهوم للتعليم بالمفهوم الذي يدور في أذهان القائمين عليه حسب ما توصل إليه الباحث من أدوات البحث ، حيث إن القائمين يفهمون أن التعليم الأساسي تعليم مهني ، وما أضح من خلال الكتابات والمناقشات والتقارير أن التعليم الأساسي قبل مهني وهناك فرق كبير بين هذين المفهومين ، فالدراسات قبل المهنية لا تهدف في مجموعها إلى إعداد مهني للعمل في المصانع أو المزارع بقدر ما تكون دراسات استكشافية توجيهية لقدرات وأ استعدادات وميول التلاميذ إلى قنوات التعليم المختلفة بعد التعليم الأساسي ، أما الدراسات المهنية فهي دراسات تخصصية تعد التلاميذ لإحدى المهن ولا يمكن أن تتم إلا بعد سن ١٥ سنة أي بعد الانتهاء من فترة التعليم الأساسي ، حيث يكون قد ظهرت القدرات والاستعدادات عند التلاميذ كما أوضحت ذلك الدراسات النفسية . وبالتالي فقد وضح أن التعليم الأساسي أصبح مجرد ممارسات شكلية .

ومن هنا يوجه الباحث النظر إلى الخطورة الناتجة من التضارب من التعبير والألفاظ بين مفهوم التعليم الأساسي ومفهوم القائمين عليه لذلك يكون مفهوم التعليم الأساسي غير واضح في أذهان القائمين المنفذين له وبالتالي لا يكون هناك إيمان ولا اقتناع بهذا النوع من التعليم .

وجدير بالذكر هنا أن نشير إلى دراسة حديثة لخصت أسباب عدم تحقيق أهداف التعليم الأساسي منها عدم فهم ووضوح فلسفة التعليم الأساسي لدى القائمين عليه . وقد توصل البحث أيضاً إلى أن فلسفة التعليم الأساسي في مصر ليس لها تطبيق في عالم الواقع التربوي وإنما هي ألفاظ ومفاهيم سجلت على الصحائف البيضاء كأفكار مثالية ، أي أن ثمة لا يوجد في الحقيقة تعليم أساسي (٢) . لذلك يكون هناك اتجاه نحو التعليم الأساسي لدى القائمين عليه وعدم الإيمان به ، بالإضافة إلى وجود بعض المشكلات التي تؤثر وتتأثر باتجاهات القائمين نحو التعليم الأساسي وهذا سوف نناقشه بشيء من التفصيل في الفصل القادم .

(١) أنظر من الرسالة .

(٢) محمد وجيه الصاوي : مرجع سابق ، ٩٢ - ٩٥ .

الفصل الثالث

الفصل الثالث

مشكلات التعليم الأساسى التى تؤثر فى اتجاهات القائمين عليه

تناول الفصل السابق مفهوم التعليم الأساسى بوجه عام ومفهومة فى مصر بوجه خاص . ويدور الفصل الحالى حول تشخيص ما هو قائم لا يهدف الوصف ، وإنما يهدف الكشف عن العلل والوصول إلى المشكلات .

ومن هنا كان علينا أن نقف بعض الشيء محاولين الكشف عن أبرز وأهم المشكلات التى تواجهنا فى هذه المرحلة الهامة من التعليم والتى تقف وراء تكوين الاتجاهات السلبية لدى بعض القائمين بالتعليم الأساسى نحوه وبذلك لا تساعد على نجاح النظام وتحقيق أهدافه بالدرجة المرجوة منه ، لان الاتجاهات السلبية تجعل كلا من المعلم ، وناظر المدرسة ، والموجة غير مؤمن وغير مقتنع بهذا التعليم وأهميته ومن ثم لا يكون راضياً عنه ولا متحمساً لتحقيق أهدافه ، مما يحمل الدولة عبئاً ثقيلاً مادياً دون الوصول إلى ثمرة من وراء التعليم الأساسى .

فلكى يحقق التعليم الأساسى أهدافه المنشودة فى مصر لابد من تحديد أبرز وأهم المشكلات التى تقف حجر عثره أمام هذا النظام .

لقد توصل الباحث من دراسة الاستطلاعية ومقابلة الشخصية لمعلمى ونظار وموجهى مدارس التعليم الأساسى إلى أهم المشكلات التى تتأثر وتؤثر فى اتجاهات القائمين على التعليم الأساسى نحوه .

ومن ثم يمكن تصنيف هذه المشكلات كما يلى :

- أولاً : مشكلات بشرية .
- ثانياً : مشكلات مادية .
- ثالثاً : مشكلات تعليمية .

أولاً : المشكلات البشرية :

١ - المعلم :

العملية التربوية لا تؤتى ثمارها إلا إذا كانت القوى البشرية العاملة فى ميادينها ذات كفاية ، ومؤمنة بالرسالة التربوية وقيمتها ، وكان المعلم ذا ضمير واع حى .

وظيفة المعلم الرئيسية هى تربية التلاميذ بالمدارس على اختلاف مستوياتهم ، وتعليمهم ، وتوصيل كل ما تشتمل عليه عمليات التربية والتعليم من فلسفة ومعان وأهداف وقيم إلى عقولهم .

والتربية كما يذهب بعض العلماء التربويين عملية "ذات هدف نقوم به عن قصد ولا يمكن أن يكتب لها النجاح إلا إذا قام بها المرء الصالح الذى يؤمن بمهمته أو يدركها تمام الإدراك ، ويقف على وسائلها ، وأهدافها وي بذل كل جهد فى أدائها" (١) . فالنهوض بالتعليم ورفع مستوى العائد من التربية رهن فى المقام الأول بمدى إيمان المعلم برسالته وقدرته على الأضطلاع بأداء كل واجباتها على الوجه الأكمل .

ولما كان المعلم هو روح أى عمل تعليمى فلن نجاح أى نظام تعليمى يتوقف عليه وتبدو أهمية هذا الدور أكبر ما تكون فى طريقة التعليم الوظيفى ، لأن معلم اليوم لم يعد المدرس الذى يحصر نفسه فى نطاق حجرة الدراسة ، ويجاهد لينقل المعرفة والقيم للتلميذ بالإضافة إلى واجباته التقليدية ، بل أنه اليوم مطالب بواجبات أخرى عديدة يفرضها عليه مركزه الذى يزداد أهمية فعلية من ناحية أن يتأقلم للضغوط الناتجة عن نقص الوسائل والمبانى ، وضعف مرتبة ، ومن ناحية أخرى عليه أن يداوم متابعة برامج التدريب حتى يمكنه الوقوف على التقدم العلمى السريع ، وحتى يمكنه استخدام أحدث الطرق التربوية

(١) سعد عبد السلام حبيب : أسس التربية الحديثة - مكتبة النهضة المصرية ١٩٥٢

والوسائل التكنولوجية الجديدة ، والمطالب الجديدة للتعليم المتكامل تفرض على المعلم أكثر من أى وقت مضى أن يكون هو الآخر مجدداً دائماً وأن يكون رجلاً عملياً متطوراً (١) .

فالمعلم هو الذى ينفذ الخطط ويحول الأفكار إلى أعمال ومهما بدا المنهج صالحاً على الورق خلال فترة التخطيط فلن يجدى ذلك شيئاً ، ألا إذا تابع تنفيذه معلم بارع يدرك للحقائق (٢) .

وبناءً على ذلك فإن نجاح التعليم أولاً على إعداد المعلم القادر على تنفيذ خطة ، والمؤمن بأهدافه يستوى فى ذلك التعليم الأساسى أو الفنى أو التعلم العام ، فلا قيام لعملية التعليم إلا بوجود المعلم الذى تتجسد خبرته المطلوب توصيلها إلى المتعلم والفاهم لأهداف التعليم الأساسى وقيمه ومن ثم الإيمان به وعدم رفضه للتجربة .

تلك آراء بعض رجال التربية المتخصصين التى تؤكد أهمية المعلم ودوره الذى يتوقف عليه نجاح العملية التعليمية أو فشلها ، ويؤكدون على حسن إعداده ، ومدى إيمانه واقتناعه بكل تغيير أو تطوير فى النظام التعليمى .

وجدير بالإشارة هنا أن الواقع يظهر لنا مشكلات وحقائق منها أن هناك نقصاً شديداً فى عدد المدرسين لهذه المرحلة من التعليم . ذلك أن عدد المدرسين الجدد اللازمين لمواجهة التوسع فى التعليم الأساسى يبلغ ٣٠ ألف معلم (٣) . كما أن هناك شكوى من عدم وجود أعضاء هيئات التدريس المتخصصة فى المجالات الثلاثة الصناعية والزراعية والاقتصاد المنزلى فى هذه المرحلة (٤) .

(١) يوسف صلاح الدين قطب: التعليم الأساسى ، (مرجع سابق) ، ص ٣ .

(٢) ماكس وينجو والى شورلنج : التربية العملية للمعلمين بالمدارس الابتدائية ، ترجمة سامى ناشد ، مراجعة عبد العزيز القوصى ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ ، ص ١٠٧ .

(٣) محمد سيف الدين فهمى ، (مرجع سابق) ، ص ٤ .

(٤) ابراهيم مجاهد الشربيني : "أضواء على تجربة التعليم الأساسى" - دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق - كلية التربية - جامعة حلوان ، القاهرة فى الفترة من ٢١ - ٢٥ أبريل ١٩٨١ ، ص ٤٩ .

وكذلك الحال فى معلمى المجالات العملية فهم فى غير كفاية عددية ، والكثير منهم فى غير كفاية تربوية .

وهناك عجز عددى فى مدرسى التربية الفنية ، وهم الذين يقومون بتدريس المجال الصناعى ، وغالبيتهم من معاونين الفنيين خريجي المدارس الصناعية ، وقد تم الاستعانة بهم فى تدريس المجال الصناعى وهم غير مؤهلين تربوياً . وتم تدريبهم تدريباً سريعاً لمدة أسبوعين للعمل فى المجال الصناعى لتغطية العمل فى برامج التعليم الأساسى (١) .

وكان نتيجة قلة عدد المعلمين أن أصبح المعلم متخماً بنصابه من الحصص الأسبوعية (٢٤ حصة فى الابتدائى و ٢١ حصة بالإعدادى) فرغم الجهد ذهنى والعضلى فى التدريب الذى يلقونه لرفع كفاءتهم أفقد العاملين الحماسة لهذا اللون من التعليم (٢) .

وينوه الباحث هنا - بأنه من خلال زيارته لمدارس التعليم الأساسى ومقابلاته الشخصية مع القائمين عليه وجد أن هناك شبة أجماع على أن المعلم الحالى الذى يقوم بتنفيذ برامج التعليم الأساسى لا يعد الأعداد التربوى المطلوب لهذا النوع من التعليم مما يؤثر ويتأثر باتجاهاتهم نحو التعليم الأساسى وعدم أيمانهم به ، وقد يكون هذا راجعاً إلى عدم وجود معهد أو كلية متخصصة تخرج مدرسين مؤهلين فى مجالات التعليم الأساسى مما أدى إلى الأجتـهاد الشخصى فى اختيار المدرسين دون ضوابط عملية أو علمية محددة (٣) .

ويعتبر أعداد معلمى المستقبل عملية بالغة الأهمية ، فنجاح المعلم فى عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الأعداد المهنى الذى تلقاه . لأنه يساعده

(١) السيد محمد شريف : احتياجات تطبيق التعليم الأساسى ، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق - كلية التربية الفنية - جامعة حلوان فى الفترة من ٢١ - ٢٥ أبريل ١٩٨١ ، ص ٧ .

(٢) ابراهيم مجاهد الشربى : مرجع سابق ، ص ٥٥١ .

(٣) نفس المرجع السابق ، ص ٥٤٩ .

على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو أداء العمل الذى أعد من أجله . " ومهما تحدثنا عن تطوير العملية التربوية فلن المعلم الجيد يمثل دائماً شرطاً رئيسياً فيها . واسب المناهج الدراسية قد تصوت فى يد معلم لا يقدر على تدريسها ، والمنهج الميت قد تعود إليه الحياة إذا ما وجد معلماً قديراً متفتحاً ومن هنا يمكن أن نتصور ببساطة أهمية إعداد المعلم إعداداً جيداً^(١) لذلك فلا بد من توافر المعلم المعد إعداداً سليماً ، الذى يحب مهنته . ويتفهم أبعادها ، ويقوم بواجباته على الوجه الأكمل .

يتضح من العرض السابق أنه كان من الضرورى أن تبدأ فى إعداد المعلم المناسب قبل البدء فى تطبيق النظام ، أى أن أعداد هذا المعلم يجب أن يسبق تعميم هذا النظام وليس العكس . كذلك يجب أن يسبق أعداد المعلمين تجريب النظام ليفهم المعلمون الاتجاهات الجديدة والبرامج المستحدثة ويستوعبونها ، وحتى يكون الإصلاح نابعاً عن اقتناع وفهم . فالفهم الخاطىء عند بعض المعلمين نحو مرحلة التعليم الأساسى يؤدى إلى غياب الوعى الصادق ، ويؤدى إلى محاربة النظام وتقويض أركانه .

أن نجاح التعليم الأساسى كلفسة يتوقف بالدرجة الأولى والأخيرة على المعلم الذى لابد وأن يكون واعياً ومؤمناً بهذه الفلسفة ومقتنعاً بأهدافها وبمهنة التعليم ودورها فى بناء المواطن .

٢ - الموجهون :

إن نظام التوجيه الحالى لا يساعد على تحسين أداء المعلم فى داخل الفصل ويتضح ذلك من آراء القائمين على التعليم الأساسى ذلك ان الموجهين يزورون المدرسة لمدة يومين فقط سنوياً (دورة أولى ودورة ثانية) ومن ثم فلنهم يدخلون فصلا لكل مدرس على الأقل لمدة لا تزيد عن عشر دقائق بهدف وضع

(١) وهيب سمعان ومحمد منير مرسى : المدخل فى التربية المقارنة - الطبعة الثانية - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٤ ص ٤٢٨ .

التقارير السنوية وليس بهدف التوجيه والمساعدة على التغلب على المشكلات التي يواجهها المدرس . وخلال هذه المدة القصيرة يقوم الموجه بمراجعة كراسة التحضير والتواريخ وميعاد تدريس اجزاء المنهج وغيرها وكذلك التأكد من وجود كراسات الدرجات مدون فيها جميع درجات التلاميذ للشهور السابقة مع التأكد من قيام المدرس بمراجعة وتصحيح كراسات التلاميذ .

ونظراً لان نظام التعليم الاساسى يتطلب أن يتعلم التلميذ من خلال النشاط ، فإن الأهداف قد تغيرت ، وطبيعة عمل المعلم قد تغيرت فإن عملية التوجيه هي الأخرى لابد أن تتغير وبالتالي فإنه من الضرورى تدريب الموجهين على فهم فلسفة النظام الجديد واقتناعهم به وتكوين اتجاهات ايجابية نحوه . مما يجعلهم قادرين على مساعدة المعلم لمواجهة الصعوبات وتقوية وفقاً للأهداف الموضوعه ومساعدته عن طريق إحاطته دائماً بأخبار التجارب والمحاولات الناجحة فى المدارس الأخرى .

إن عملية تدريب الموجهين على ارشاد وتوجيه المعلم لابد أن تسبق عملية تدريب المعلمين أنفسهم لأن النظم الحديثة تبنى على تدريب الكوادر العليا أولاً ثم تقوم هذه الكوادر بتدريب الكوادر الأقل وهكذا معنى ذلك أننا نبدأ بتدريب الموجهين ثم يقوم هؤلاء بالمشاركة فى تدريب المعلمين (١) .

فالموجة الواعى الفاهم للتعليم الاساسى ، المؤمن بفلسفته ، والمقتنع بأهدافه ، يستطيع أن يؤثر فى معلمية ويتحمسوا لنجاح هذا النظام ، ويتعاونوا على تخطى الصعوبات التى تقف أمام تنفيذه وذلك يساعد على أيجاد نوع من التعاون والتكامل بين أفراد القطاع التعليمى بما يحقق أهداف التعليم الاساسى .

٣- القصور فى نشر الوعى بفلسفة التعليم الاساسى :

يعتبر عدم نشر الوعى بفلسفة التعليم الاساسى فى مصر من أهم المشكلات التى تواجه هذا التعليم ، فمنذ أن قامت وزارة التربية والتعليم بتطبيق التعليم

(١) حلمى أحمد الوكيل : مرجع سابق ، ص ١٢-١٣ .

الأساسى لم تقم بالتوعية المطلوبة التى ينبغى أن تقوم بها مع أجهزة الإعلام وكل المؤسسات التربوية فى مصر لكى يقتنع المعلمون وأولياء الأمور بأهمية هذا النظام والحاجة إليه لإصلاح التعليم فى مصر ، ففكرته لم تنشأ من فراغ فى فراغ ، أو نقلا من مجتمع آخر لمجرد النقل أو الرغبة فى التغيير من أجل التغيير إنما سبقها العديد من الخبرات والتجارب التى مربها التعليم فى مصر منذ حوالى نصف قرن ، هذا بالإضافة إلى الملابس التى تمت فى السنوات القليلة الماضية والتى ساعدت على الأخذ بفلسفة التعليم الأساسى والقيام بمحاولة جادة لتطوير مناهج المراحل الأولى من التعليم .

إن الحياة الواقعية لرجل التعليم ذات صلة بقضية الإصلاح والتطوير . ولن يكون الإصلاح حقيقياً إذا ظل حبيساً فى منشور رسمى أو برنامج عمل لرجل التخطيط ، أو توجيهات مدير ، إنما يكون إصلاحاً إذا تمت ترجمة إلى أنشطة داخل المدرسة أو حجرة الدراسة ، وإذا لم تتم هذه الترجمة فلن يتم تنفيذ أى إصلاح (١) .

لذلك لا يكفى أن تقتنع وزارة التربية والتعليم وبعض المؤسسات التربوية بأهمية التعليم الأساسى وجدواه إنما من المهم أن يشاركها الاقتناع المعلمون أنفسهم . فباقتناعهم ينجح التعميم . وما يؤكده ذلك فشل معظم تجارب مصر السابقة بالرغم من الحماس الشديد الذى بدأت به وفشلت بالرغم من اقتناع المسؤولين عن التعليم والمهتمين به (٢) .

ومن المهم أيضاً أن يقتنع أولياء الأمور أنفسهم بجدوى التعليم الأساسى لضمان مساندتهم له من ناحية التعاون مع المعلمين خاصة فى مجالات التطبيق العملى فى البيئة ، ودعم جولات ورحلات اليوم المفتوح من ناحية أخرى .

إن نجاح التعليم الأساسى يتطلب إيمان جميع أفراد المجتمع بجدوى

(١) روبرت ماك كنج : "العنصر البشرى فى الإصلاح التعليمى" - ترجمة عبد الستار همام محمد بدر - مستقبل التربية - العدد الأول - لسنة ١٩٨١ ، ص ١٠٤ .

(٢) محمد سيف الدين فهمى : مرجع سابق ، ص ٢ .

ذلك النظام وأهميته ، ومن ثم فقد كان من الضروري أن يواكب الأخذ بتلك النوع من التعليم حملة أعلام مكثفة بعمل دعائية كافية لشرح أبعاده وضرورته وأهمية هذا النظام ، بحيث يتولد لدى الأفراد القناعة الكاملة به . ولا يزال نظام التعليم الأساسى فى مصر محتاجاً إلى مثل هذا الإعلام المكثف ، كما ينبغي أن تشارك المدرسة فى هذا الأمر بدعوة أولياء الأمور للأطلاع على عمل أبنائهم فى المدارس لزيادة وعى أفراد المجتمع بأهدافه وأهميته ومن ثم العمل على نجاح التعليم الأساسى .

ثانياً : المشكلات المادية :

١- المبنى المدرسى :

من أهم مقومات الخدمة التعليمية المبنى المدرسى فهو يتيح أولاً تعليمًا تربوياً مفيداً وقصور المباني المدرسية أفدح ظاهرة تؤثر فى كفاية التعليم منها تعدد نظام الفترات الذى لا يتيح نظام اليوم الكامل بعطائه التعليمى المتكامل الممتاز ، وقصور المباني يؤدى إلى زيادة كثافة الفصول الأمر الذى يهبط بالكفاية ، وقصور المباني يؤثر فى الأنشطة المدرسية التى تعتبر من أهم مقومات تنمية الشخصية المتكاملة (١) .

فالمبنى المدرسى يشكل عاملاً رئيسياً لنجاح عملية التعليم ، وإذا نظرنا إلى المباني الحالية - سواء فى التعليم الابتدائى أو الإعدادى - نجد أنها تنوء بحملها ، فكثافة الفصل الدراسى أكبر من الحد المقبول " حتى بلغت ٦٠ تلميذاً فى الفصل وكثير من المدارس تعمل بنظام فترتين أو أكثر " (٢) وينقصها كثير من المرافق التعليمية مثل المعامل والمكتبات .

(١) عبد الرحمن محمود محمود : الفاقد والأهدار فى التربية والتعليم : صحيفة التربية ، العدد الأول - السنة الثانية والثلاثون - أكتوبر ١٩٨٠ ، ص ٣٥ .

(٢) سعيد اسماعيل على : محنة التعليم فى مصر - كتاب الأهالى ، العدد الرابع (يصدر عن جريدة الأهالى) ، ١٩٨٤ ، ص ١٥٠ .

وقد بلغت نسبة المدارس التي تعمل لفترتين نحو ٥٠ % من مدارس المرحلة الابتدائية ، ونحو ٤٠ % من عدد المدارس بالمرحلة الإعدادية ^(١) بذلك يصبح اليوم المدرسي قصيراً جداً ، فلا وقت للنشاط أو ممارسة التدريبات العملية وبالتالي سيختفى استخدام الملاعب وممارسة الهوايات .

وتؤكد الأبحاث التربوية " أن قصر اليوم المدرسي والكثافة الكبيرة في الفصول ، وقصور المرافق المدرسية أدت إلى أضمحلال الأنشطة والألتفات عنها ، كما أدت إلى فقدان علاقة الوجه للوجه بين التلميذ والمدرس ^(٢) .

فلكى يتحقق نظام اليوم الدراسي الكامل لزيادة العائد من العملية التعليمية ، مع إتاحة الفرصة لبعث الأنشطة التربوية والثقافية والفنية والرياضية في المدارس من جديد استكمالاً لتكوين التلميذ في شتى النواحي ، وعملاً على تكامل شخصيته يتطلب بناء ٤٢٠٠ مدرسة جديدة بالإضافة إلى نحو ٥٠٠٠ فصل جديد تتكلف كلها نحو ٢٨٠ مليون جنية ^(٣) .

أن مبنى المدرسة يجب أن يصمم بحيث يستجيب استجابة وظيفية لمتطلبات التعليم الأساسي وأسلوب التعليم فيها ، وضروب النشاط التربوي الذي يمارس في هذه المرحلة ، وخاصة حاجته إلى ورش عملية ومختبرات وأماكن للتدريبات العملية وحيث إن هذه المواصفات السابقة غير متوافرة في مدارسنا اليوم لذا جاءت التوصيات بذلك حيث أكرم الورش الفنية للمجالات الثلاثة لا تصلح للممارسة الجادة فكيف يتأتى أن تكون حجرة واحدة مثلاً ورشة للكهرباء والنجارة والسباكة وطبيعة كل يختلف عن الأخرى ^(٤) .

(١) منصور حسين ، (مرجع سابق) ، ص ٤٨٥ .

(٢) عبد العزيز أحمد الشابوري : الدروس المستفادة من التعليم الأساسي : دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق - كلية التربية - جامعة حلوان في الفترة من ٢١ - ٢٥ أبريل ١٩٨١ ، ص ٢٣٨ .

(٣) منصور حسين ، (مرجع سابق) ، ص ٤٨٥ - ٤٨٦ .

(٤) إبراهيم مجاهد الشربيني : مرجع سابق ، ص ٥٥٠ .

ويسجل الباحث هنا من خلال زيارته للمدارس - أن بعض المدارس القائمة ينقصها كثير من المرافق التعليمية ، فنجد أنها تخلو من المعامل وليس بها ووش كما أنها تخلو أيضاً من الأماكن التى يقوم بها التلاميذ بالأنشطة ومن بينها الأنشطة الرياضية كما أن نسبة ملحوظة من هذه المدارس تحتاج إلى أحلال سريع ، كما أن هناك مباني مدرسية مؤجرة لوزارة التربية والتعليم وأغلبها منازل ضيقة الحجرات وكل هذه المباني لم تصمم بما يجعلها ملائمة لتطبيق التعليم الأساسى وهذا بدوره يؤثر ويتأثر باتجاهات القائمين والمنفذين لبرامجة ومن ثم لا يكون هناك رضا ولا حماسه لتحقيق أهداف التعليم الأساسى . ومن هنا كان من الضرورى قبل أن نبدأ فى تطبيق التعليم الأساسى أن تعمل جميع المدارس فترة واحدة ، وأن يقل عدد التلاميذ فى الفصول إلى الحد المعقول بالإضافة إلى ذلك أن يراعى فى مباني المدارس المنشأة التصميم الذى يلائم متطلبات التعليم الأساسى .

٢- التجهيزات والخامات والأدوات والوسائل التعليمية :

لا تقل التجهيزات المطلوبة والآلات والوسائل التى يحتاج إليها التعليم الأساسى أهمية عن أعداد المعلم ، والمبنى المدرسى الصالح لهذا النوع من التعليم بل تشكل عنصراً حيوياً يؤثر نقصها أو عدم استكمالها فى جدوى المناهج والمقررات الدراسية الموضوعة ، خاصة أن التعليم الأساسى لا يعتمد على الدراسات النظرية لان جزءاً كبيراً من خطة الدراسة يقوم على التدريبات العملية فى الووش والمزارع .

وتحتاج المهارات العملية فى مدرسة التعليم الأساسى إلى توفير معدات الووش والمعامل من آلات وأجهزة وخامات خاصة وأن مدرسة التعليم الأساسى تضم عدة مجالات مثل المجال الصناعى والزراعى والأقتصاد المنزلى ، وكل مجال من هذه المجالات يحتاج إلى تجهيزات وأدوات تختلف عن المجال الآخر (١) .

(١) محمد عبد القادر أحمد ، (مرجع سابق) ، ص ٢٠٩ .

وبجانب الورش تحتاج كل مدرسة من مدارس التعليم الأساسى إلى معمل
لكى يمارس فيه التلاميذ الأنشطة العلمية كما يحتاج إلى ردهات لممارسة النشاط
الاجتماعى والفنى والثقافى المتمثل فى إقامة المعارض ، وعرض الأفلام ، وأنتاج
بعض الجماعات والجمعيات ، كما تحتاج إلى مكتبة حديثة تزود بالكتب والدوريات
والمجلات العلمية والكتيبات المصاحبة على أن تعد للأطلاع الداخلى حتى تتاح
الفرص أمام التلاميذ للتعليم الذاتى . وقد قامت بعض الدول المتقدمة بتزويد
هذه المكتبات بأفلام الفيديو والشرائح التى تدفع عجلة التعليم الذاتى (١) .

وتشكل التجهيزات عنصراً حيوياً يؤثر فى مدى جدوى المناهج والمقررات
الدراسية ويصدق ذلك على أى نوع من أنواع التعليم بصفة عامة ، وعلى التعليم
الأساسى بصفة خاصة ، ولاشك أن أى تعليم لا تتوافر له تجهيزات التى تختار
بكل عناية ، يرتد إلى دراسة نظرية تلقينية لا جدوى منها ولا نفع ، مهما بذلنا
الجهد فى رسم مناهجة وتفصيلها .

ولقد كان النقص فى التجهيزات والوسائل كماً ونوعاً يشكل ولا يزال -
ناحية قصور جوهرية أثرت تأثيراً غير مرض فى مستوى العملية التعليمية يحسنة
ويدركة الجميع ، ولا بد من التدبير الواعى ليلاقى ذلك فى التعليم الأساسى
بالذات لما يتضمنه من دراسات عملية تقنية لا تنهض بدون التجهيز الوظيفى
المناسب التى تحتتمه المناهج التى توضع لهذا الغرض (٢) . وتكاد تجمع كل
المحافظات التى تضم المناطق ذات الطبيعة الخاصة على ضعف الأماكن المخصصة
للتعليم الأساسى ونقص التجهيزات والورش وعدم كفاية الأدوات والعجز فى
القيادات الفنية المدربة التى تعمل على تنفيذ المشروعات وتدريب التلاميذ (٣) .
ويقول آخر "عرفت عن طريق الصدفة أن هناك كثيراً من العدد والآلات الحديثة

(١) حلمى أحمد الوكيل ، (مرجع سابق) ، ص ١٤ .

(٢) يوسف خليل يوسف : التعليم الأساسى فى إطار التنمية الشاملة - المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٠ ، ص ٢٦ .

(٣) توفيق حافظ الحديد : " واقع التعليم الأساسى فى المناطق ذات الطبيعة
الخاصة " - دراسات وبحوث مؤتمر التعليم بين النظرية والتطبيق الذى عقد
فى القاهرة - كلية التربية - جامعة حلوان فى الفترة من ٢١ - ٢٥ أبريل ١٩٨١
، ص ٦٦ .

جاءت من بعض البلاد الأوربية كمساهمة لتنمية التعليم الأساسى فى الوقت الذى لا توجد أماكن كورش بالمدارس لاستيعاب هذه المعدات " (١) .

وتقوم هيئة اليونيسيف بتوريد التجهيزات اللازمة لكورش التعليم الأساسى كما تقوم وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع بنك التنمية بأداء نفس الدور ولكن فى صورة مقررات مالية لكل مدرسة : ٨٨٠ جنيهاً للابتدائية ، ١٠٠٠ جنيه للاعدادى وهذه المبالغ لا تكاد تفى بالتجهيزات المطلوبة لكل مجال من السوق المحلى . إذا وضعنا فى الاعتبار تزايد الأسعار المستمر وأن الكورش تحتاج إلى مناصد خشبية كبيرة وإلى دواليب وأرفف لحفظ التجهيزات ، ولذلك نرى زيادة المخصصات المالية كما وصلت بعض الأجهزة من اليونيسيف تختص بمجالات معينة ليست فى المدارس من عشر سنوات وعلاها الصداً ولا زالت فى أماكنها (٢) .

كما يذكر الباحث هنا - أنه فى أثناء زيارته للمدارس وجد فى مخازنها الغالبية منها أكداً هائلة محفوظة من الأدوات والتجهيزات وكثير منها علاه الصداً والباقى فى طريقة للصداً وجاء على لسان نظار المدارس والمعلمين بأن هذه الأجهزة غير معروفة لدى المعلمين القائمين بالتعليم فضلاً عن ذلك لا توجد القيادات الفنية المدربة على هذه التجهيزات مما ساعد على بقائها فى الصناديق المغلقة التى لم يتم فتحها حتى عند الاستلام بل تم استلامها بواسطة الكشوف لعدم معرفة أسماء الأدوات والأجهزة والآلات الموجودة فى الصناديق ومطابقتها بالكشوف .

بناءً على ذلك - نجد أن المعلم لا يقوم بتدريب التلاميذ على العمل اليدوى الذى يهدف إليه التعليم الأساسى فى مصر ، ويؤدى ذلك إلى التركيز على الدراسة النظرية - وربما يؤدى هذا إلى غياب الوعى الصادق لفلسفة التعليم الأساسى وعدم الإيمان به ، لأن فى حالة وجود الأجهزة (أن وجدت) لا يعرفون

(١) فاطمة أبو نوارج : التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق الذى عقد فى القاهرة - كلية التربية ، جامعة حلوان - فى الفترة من ٢١ - ٢٥ أبريل ١٩٨١ ، ص ١٢٣ .

(٢) السيد محمد شريف : احتياجات تطبيق التعليم الأساسى ، مرجع سابق ، ص ٩ .

عنها شيئاً ولا تقوم الجهات المسؤولة بتدريب المعلمين أو الفنيين عليها لأن المسؤولين أنفسهم لم يعرفون عنها شيئاً .

٣- ضعف ميزانية التعليم الأساسي :

تشير الإحصاءات إلى أن الاتفاق على الخدمات التعليمية قد ارتفع من ٩٩ مليون جنيه تقريباً عام ٦٤/٦٥ إلى أكثر من ٤٤٠ مليون جنيه عام ١٩٧٨ أى أنه أصبح أربعة أمثال ونصف ما كان عليه فى عام ٦٤/٦٥ وما يعادل ٥% من أجمالى الناتج القومى و ١٨% من أجمالى موازنة الدولة للخدمات . ويجب القول بأنه إذا كان يظن أن ما يصرف على التعليم يعتبر مناسباً فى ظل هذا المنطق فلن نستطيع أن نحقق مداً للالزام عام ٢٠٠٠ أو حتى عام ٢٠٢٥ وهو ما أعتقد أنه هدف واقعى ومناسب لتحقيق مدال لالزام حتى سن ١٥ سنة قضية تمويل التعليم يواجهها عامل ضعف من قدرة التمويل على تنفيذ هدف المد . هو عامل التضخم والذى يبدو أثره كأشد ما يكون لا فى بند الأجور والرواتب فهذه أمور تحددها الدولة فى سلم أجورها بصرف النظر عن معدلات التضخم ولكن فى مشكلة إنشاء المباني الجديدة وهى أهم قضية تؤثر على إمكان تحقيق الإلزام حتى سن ١٥ سنة (١) .

والواقع أن المناهج بجميع مكوناتها ومدخلاتها لا يمكن أن تخضع للتنفيذ وتحقيق أهدافها ما لم تتوافر الموارد المالية التى تساهم فى تغطية الأنفاق على الأنشطة التعليمية بما تحتوية من تكاليف ومبان وأجهزة ومعدات وتجهيزات ، وتأليف الكتب وما تتطلبه العملية التعليمية من أجور معلمين وإداريين وموجهين وغير ذلك من مدخلات مكونات المنهج (٢) .

(١) محمد سيف الدين فهمى : (مرجع سابق) ، ص ٥ .

(٢) على على عبد ربه حسن : " مدى ملائمة مناهج التعليم الأساسى للمناطق الريفية فى جمهورية مصر العربية " - دراسات وبحوث مؤتمر معلم التعليم الأساسى الحاضر والمستقبل - كلية التربية - جامعة حلوان الذى عقد فى الفترة من ١٠ - ١٢ فبراير ١٩٨٦ ، ص ٢٩٣ .

والجدول التالى يوضح المنصرف الفعلى على التعليم المصرى فى أبوابه الثلاثة
(بألف جنية مصرى) :

جدول رقم (٢)

العام الدراسى	الباب الأول	الباب الثانى	الباب الثالث	الجملة
١٩٧٤/٧٣	٢٢,٥١٣	٢,٠٥٤	٢,٢٠٥	٢٥,٧٧٢
١٩٧٦/٧٥	٢٧,٢٣١	٣,٠٩٩	٢,٩٧٦	٣٣,٣٠٦
١٩٧٨/٧٧	٣٨,١٢٤	٥,٩٦٦	٥,٦١٠	٤٩,٧٠٠
١٩٨٠/٧٩	٥٤,٠١٢	٧,٩٧٢	٠,٨٩٣	٦٢,٨٧٧
١٩٨٢/٨١	لا توجد أحيات			
١٩٨٣/٨٢	١٤٢,٠٠٠	١٨,٦٦٧	٢,٣٥٨	١٦٣,٠٢٥

والملاحظ على هذا الجدول (١) :

(١) أن الباب الأول وهو يشمل الأجور والحوافز للعاملين يشمل أكبر حجم ووزن
من جملة الأنفاقات الجارية لنظام التعليم كله .

(٢) فى حين أن البابين الثانى والثالث بما يحتونه من تجهيزات مدرسية ومبانى
ومعدات يمثلان الحجم القليل إذا ما قورنا بأجور العاملين فى تطبيق مناهج
التعليم فى مصر .

(٣) مما يجب أن تؤخذ فى الاعتبار أن هذه الأنفاقات مقدرة بالأسعار الجارية
للسنوات الدراسية منذ عام ١٩٧٤/٧٣ إلى ١٩٨٣/٨٢ وهى تبدو فى زيادة
وتضخم إذا ما قيست بالأعداد والقيم المطلقة . أما إذا قيست وقورنت
بالأسعار الثابتة أو القيمة الحقيقية الفعلية لقيمة الجنيه الشرائية قلن قيمة
هذه الأرقام سوف تنخفض كثيراً عن قيمتها المتضخمة . وقد تظهر الحسابات
أن معدلات الزيادة صغيرة أو هى فى تناقص .

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٢٩٤ .

والجدول الآتى يوضح متوسط تكاليف الدولة للتلميذ فى مرحلة التعليم الأساسى بالجنيه المصرى :

جدول رقم (٣)

المرحلة	تكلفة التلميذ فى الأعوام الدراسية بالقيمة الجارية			
	٧٥-٧٦	٧٧-٧٨	٧٩-٨٠	٨٢-٨٣
الابتدائى	١٧,٦٤	٢٤,٨٣	٢٤,٠٠	٦٠,٠٨
الإعدادى	٢٨,٨٥	٤٣,٩٣	٤٨,٠٠	٩٥,٢٨
التعليم الأساسى	٢٢,٢٥	٣٤,٣٨	٤١,٠٠	٧٧,٦٨

يلاحظ على الجدول أن تكاليف التلميذ فى مرحلة التعليم الابتدائى تقل عنها فى التعليم الإعدادى أذ تبلغ تقريبا ٧٠ % و ٦٣ % فى الأعوام الدراسية ٨٠/٧٩ و ١٩٨٣/٨٢ .

والملاحظة التى تسترعى الانتباه أن هذه النسب تقل عن عام ٨٠ / ٧٩ من ٧٠ % إلى ٦٣ % فى عام ١٩٨٣/٨٢ ، وهذا يعنى أخصائياً ورياضياً أن الاهتمام النسبى لكلفة التلميذ لحصوله على الأنشطة التعليمية التى تقدمها مناهج التعليم لتلميذ المرحلة الابتدائية فى انخفاض نسبى إذا ما قورنت بتكاليف التلميذ فى المرحلة الإعدادية ، ومن ناحية أخرى ، إذا كانت قيمة الجنية الفعلية عام ١٩٧٦/٧٥ تشل خمسة أمثال قيمتها الشرائية عام ١٩٨٣/٨٢ فإنه بحسبه بسيطة تكون تكاليف التلميذ عام ١٩٧٦/٧٥ تبلغ ١١٦,٢٥ جنيه مصرى أى أعلى من تكاليف ١٩٨٣/٨٢ التى تبلغ ٧٧,٦٨ بمقدار ما يقرب من مرة ونصف .

وهذا يدل على تدنى كلفة التعليم الفعلية فى مرحلة التعليم الأساسى (١) ، وما ترتب على قلة كلفة التعليم الأساسى - قلة ميزانية الخامات التعليمية للمجالات العملية - فتشير أحد الموجهات إلى الميزانية الحالية فى التعليم

(١) المرجع السابق ، ص ٢٩٥ .

الأساسى تقدر بـ ٤٠ جنيه من الصف الرابع إلى السادس لكل فصل فى المدرسة يخص كل مجال من المجالات الثلاثة ١٢ جنيهًا طوال العام أما فى الإعدادى فيخصص لكل مجال ٢٠ جنيهًا فى العام . وبأفتراض أن الفصل فيه ٤٥ تلميذاً ، فيكون نصيب كل تلميذ من الميزانية فى الابتدائى ٢٨,٨ قرشاً وفى الإعدادى ٢٤,٤ قرشاً فى السنة (١) .

يضاف إلى ذلك التعقيدات الإدارية فى صرف الميزانية للخامات التعليمية ويشير مدير المتابعة الفنية بأن إجراءات الصرف تمر بمرحلة طويلة تصل زمنياً إلى شهرين تقريباً ويقول (٢) :

— تارة تكلف المدرسة بالاتصال بالتوريدات لتأخذ لإجراءات الصرف المقرر من الحسابات عن طريق سماح البند المخصص للتعليم الأساسى .

— وتارة أخرى يقول المسئولون إن وكالة الوزارة بالمحافظة ستجمع كل المذكرات الخاصة بصرف المبلغ دفعة واحدة لكل المدارس .

— وتارة ثالثة تفاجأ المدارس بنقل الميزانية الخاصة بالتعليم الأساسى إلى بنك آخر وتنتظر تغير الرقم الكودى الجديد .

وبالإضافة إلى التعقيدات الإدارية السابقة يلاحظ عدم وصول المبالغ المخصصة للمجالات العملية للمدرسة قبل بدء العام الدراسى كل هذا يحمل المنفذين لبرامج التعليم الأساسى مسئوليات فوق مسئولياتهم وبالتالي ينعكس ذلك على عدم رضاهم وتحمسهم لهذا النظام الجديد — بما يؤثر ويتأثر باتجاهاتهم نحو التعليم الأساسى ويترتب على ذلك عدم إيمانهم به ورفضهم لهذا النوع من التعليم .

(١) أمينة فؤاد أحمد : "تجربة التعليم الأساسى بأدارة وسط القاهرة التعليمية" — بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق فى الفترة من ٢١ — ٢٥ أبريل ١٩٨١ ، ص ٥ — ٨ .

(٢) إبراهيم مجاهد الشربيني : مرجع سابق ، ص ٥٥ .

ثالثاً : المشكلات التعليمية :

١- المناهج :

يقصد بالمنهج بمعناه الواسع جميع الخبرات التي يكتسبها المتعلم وأنواع النشاط التي يقوم بها تحت إشراف المدرسة في داخلها وخارجها من أجل تحقيق الأهداف التربوية السليمة ^(١) . وهو بذلك يتضمن كل ما يجرى في الحياة الشاملة للتلميذ داخل جدرانها ، سواء في الفصل ، أو الفناء ، أو الأجناسات ، أو النادي ، أو أثناء الرحلات . ويدل هذا التعريف على أن ما يحدث في المنزل ، وما يجرى مع رفاق اللعب ، قد يكون جزءاً من المنهج إذا ما تعاون المعلمون مع المسؤولين في تخطيط هذه المناشط بحيث توجه جميعها لتحقيق أهداف تربوية .

أما المقرر المدرسي الذي يتعلمه التلميذ مثلاً في المواد الدراسية التي تنفصل حقائقها ولا ينظر إلى أهميتها في تكوين الشخصية وتحريك الطاقات الخلاقة في الشخص يبقى مختزناً في الذاكرة بعيداً عن الاستعمال والظهور إلا حين يطلب بالسؤال تسمية في الامتحان ^(٢) . وذلك ما ينبغي أن نبتهد عنه بالعملية التربوية لأنه بعيد عن الديناميكية قريب من السكون . فالمقرر الدراسي أو المواد الدراسية قد تكون مجرد خطة لتطبيق جزء أو آخر من المنهج .

لقد سبق أن تحدثنا عن أهداف التعليم الأساسي في الفصل الثاني* من هذه الدراسة - كما وردت بدليل التعليم الأساسي ونص عليها القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ وتؤكد من خلالها أن التعليم الأساسي في حاجة إلى مناهج جديدة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لكن الوزارة رأت أن المناهج المطبقة حالياً

(١) حسين سليمان قورة : الأصول التربوية في بناء المناهج - ط ٣ - دار المعارف بمصر

١٩٧٢ ، ص ٢٢٢ .

(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٢٠ .

* أنظر ص ٥٦ من الرسالة .

فى المواد الثقافية وفى بقية المجالات تفى بالغرض من التعليم الأساسى مع الأخذ ببعض التوجيهات^(١). معنى هذا أن الوزارة التى خططت لتعميم التعليم الأساسى ترى أن تكون مناهج التعليم هى نفس المناهج الحالية للمرحلتين الابتدائية والإعدادية ونحن نرى أن هذا رأى يجانبة الصواب تماماً • "لأن مناهجنا الحالية سيئة ولا يمكن الاعتماد عليها مطلقاً عند البدء فى تعميم التعليم الأساسى"^(٢). ولو كانت هذه المناهج صالحة للدرجة التى تراها الوزارة لما كنا اليوم فى حاجة للبحث عن صيغة جديدة لنظامنا التعليمى • لو كانت هذه المناهج صالحة كما يتصورها بعض خبراء الوزارة لما نظروا لادن إلى التعليم الأساسى كأنه المنقذ للتعليم فى مصر •

ان القيادات المسئولة عن تنفيذ التعليم الأساسى فى بلادنا لديها فكرتان عن هذا النوع من التعليم :

الفكرة الأولى : أن مدة الدراسة فى هذه المرحلة هى إلزامية تمتد إلى تسع سنوات أى أن تندمج المرحلة الابتدائية والإعدادية •

الفكرة الثانية : أن خطة الدراسة فى المرحلة ستظل كما كانت عليه فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية بفارق بسيط هو إضافة مادة أو أكثر من المواد العملية (صناعات زراعية - تجارة - نسيج - كهرباء...) بما يتفق وظروف البيئات المحلية ، وكانت هذه القيادات على علم بتجارب الماضى فى "الهوايات" والنشاط المدرسى فضلاً عن تجربة المدارس الإعدادية العملية • فagتنموا من التراث أشياء سميت باسم المجالات العملية تطعم بها المناهج الحالية فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية ليظهر لنا بعد ذلك المسمى الجديد (التعليم الأساسى) •

(١) حلمى الوكيل : مرجع سابق ، ص ٦ •

(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٦ •

لقد أوضحت الأهداف أيضاً أهمية ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة التي يعيشون فيها - فرأى الباحث من خلال زيارته للمدارس أن هذا الهدف مثله مثل باقى الأهداف لم تتحقق فى مدارسنا . فكيف يمكن أن نربط حياة المتعلمين ببيئاتهم (الريفية والحضرية والساحلية والصحراوية وفى مجالات الأنشطة الزراعية والتجارية والمنزلية) دون أن يكون هناك مرونة وتغصير فى المناهج والكتب الدراسية لتلائم كل بيئة من هذه البيئات . لأن الكتب المقررة على الصفوف التسع للتعليم الأساسى كلها موحدة على مستوى الجمهورية ، مركزة فى التأليف والمحتوى والتوزيع . وهذا معناه أنها ليست بالضرورة مناسبة لكل البيئات * (١) .

وقد أكد على ذلك أحد المتخصصين بقوله " أن ذلك يتطلب إعادة النظر فى نوعية التنظيمات المنهجية السائدة حالياً لأننا مازلنا دائرين فى فلك مناهج المواد ، على حين يجب الاتجاه نحو مناهج النشاط والوحدات الدراسية (٢) .

ومن ثم فإن عمليات تطوير المناهج لا زالت تستند إلى المفهوم الضيق للمنهج الذى يقصره على المقررات الدراسية وما تتضمنه من مفردات وخطط دراسية ، فيضاف إليها أو يحذف منها مواد أو تعاد صياغتها بين تقديم وتأخير ، ثم تولى كتب دراسية فى ضوء المنهج (الجديد) ، وتقف عملية (التصوير) عند هذا الحد (٣) .

وواضح أن مثل هذه العملية " لا تقوم على أساس أن تطوير المنهج عمل علمى منظم مستمر ، يقوم على دراسات علمية لأحتياجات المجتمع ومطالب نموه أو على أبحاث وتجارب فى طبيعة المتعلمين وطرق تعلمهم (٤) .

(١) محمد وجيه الصاوى : مرجع سابق ، ص ٢٦ .

(٢) حلمى أحمد الوكيل : مرجع سابق ، ص ٨ .

(٣) سعيد اسماعيل على : التعليم الثانوى الواقع - المستقبل - دار الثقافة للطباعة والنشر - ١٩٧٩ ، ص ١١٣ .

(٤) سعد خليل اسماعيل : مطالب التنمية على محتوى التربية فى الوطن العرس - مجلة التربية الجديدة - العدد السابع - بيروت ، ص ٤٠ .

أما بالنسبة لطرق التدريس الحالية فهي قائمة على التلقين والحفظ "وإذا نظرنا إلى الطرق التي يستخدمها المرس في إلقاء دروسه نجده يعتمد اعتماداً كلياً على التلقين والحفظ والأستظهار ، فهذه الطريقة تؤدي بالتلميذ إلى الاعتماد على الذاكرة وحفظ ما يقدم إليه من معلومات بصرف النظر عن مدى حيويتها واتصالها بمواقف الحياة ... أما نمو حب الاستطلاع والتعليم الذاتي والقدرة على التكيف ومواجهة المشكلات فأمر لا يمكن أن نتوقعها من التلميذ لأن سبيلنا معه لا يوصله إليها (١) .

وبناءً على العرض السابق نجد أن فلسفة التعليم الأساسي مازالت غامضة لدى معظم القائمين عليه .

٢- الازدواجية بين الثقافة العامة والثقافة المهنية :

إن من أبرز ملامح التعليم أدراك دراسات المجالات العملية أو ما يسمى بالثقافة المهنية أو التدريبات قبل المهنية ، لا كهدف في ذاتها كاعداد مهني ولكن لان لها هدفاً تربوياً (٢) .

فقد ظهرت عدة مسميات لها منذ بداية أذخال المجالات العملية في التعليم الأساسي : منها التدريبات المهنية ، والتدريبات العملية ، والدراسات المهنية ، الثقافة المهنية ، التربية المهنية ، الخبرات قبل المهنية وغيرها من المسميات .

ويؤكد منصور حسين الوزير السابق للتربية والتعليم على مفهوم المجالات العملية بقوله " غير خاف أن هذا النمط من التعليم بعيد كل البعد عن التعليم الحرفي فهو لا يهدف بحال إلى تخرج عامل على درجة من المهارة وإنما هو تعليم عام تمتزج فيه النظرية بالتطبيق . والعمل فيه قدر من الثقافة المهنية

(١) أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ ص ١٤٥ .

(٢) و . ديازينا : (مرجع سابق) ، ص ٣ ، ٨ .

والعملية التى أصبحت عنصرا من العناصر الأساسية للتربية والتعليم فى مصر تسوده التكنولوجيا ويأخذ بأسبابها مجتمعنا ، وتتنوع هذه الدراسات العملية وفقاً لقدرات التلاميذ وميولهم وأستعداداتهم ، كما أنها تتكامل مع المواد الثقافية بحيث تكمل كل واحدة منها الأخرى ، بحيث تخلق فى النهاية المواطن القادر - بجانب معلوماته النظرية المجردة - على الابتكار والمزاولة اليدوية والتطبيقية والمهنية (١) .

ويؤكد دليل التعليم الأساسى على أن مفهوم المجالات العملية أنها " ليست تعليماً حرفياً أو مهنياً فهو لا يعد التلاميذ لحرف معينة وإنما هو تعليم عام " (٢) .

فقد ظهر فى ثنايا الدراسات والبحوث المقدمة للمؤتمر " أن التعليم الأساسى تعليم يزاوج بين البعدين النظرى والعملى ، والتطبيقى العلمى فى صيغة واحدة مما يؤكد وحده المعرفة والخبرة الأساسية " (٣) .

كما جاء فى كلمة مصطفى كمال حلمى " ما ننبه أذن هو تعليم لا يفرق بين ما هو نظرى وما هو عملى " ويستند هذا المفهوم إلى معالجة الأخطاء فى التربية فى تقسيم العلوم إلى نظرية وعملية (٤) .

وعندما أشير إلى خطة الدراسة (٥) فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى نجد أنها جاءت مقسمة كما يلى : فيما يختص بالمواد النظرية ... فيما يختص بالمواد العملية .

(١) منصور حسين : مرجع سابق ، ص ٤٨٢ .

(٢) وزارة التربية والتعليم : دليل التعليم الأساسى ١٩٨٤/٨٣ - مطبعة وزارة التربية والتعليم ، ص ٨ .

(٣) نفس المرجع السابق ، ص ٩ .
- يوسف خليل يوسف : مرجع سابق ، ص ١٣٤ .

(٤) مصطفى كمال حلمى : مرجع سابق ، ص ٢ .

(٥) وزارة التربية والتعليم : دليل التعليم الأساسى ١٩٨٤/٨٣ - مرجع سابق ، ص ١٣ .

ويوضح الجدول التالى المواد الدراسية وخطة الدراسة الزمنية (عدد الحصص) فى مرحلة التعليم الأساسى .

جدول رقم (٤)

خطة الدراسة فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى

عدد الحصص فى الصف الدراسى			المادة الدراسية
الصف التاسع	الصف الثامن	الصف السابع	
٢	٢	٢	التربية الدينية
٦	٦	٦	اللغة العربية
٥	٥	٥	اللغة الإنجليزية أو اللغة الفرنسية
٥	٥	٥	الرياضيات
٣	٣	٣	المواد الاجتماعية
٤	٤	٤	العلوم والصحة
١	١	١	التربية الفنية
١	١	١	التربية الموسيقية
٢	٢	٢	التربية الرياضية
٥	٥	٥	الثقافة المهنية التدريبات العملية
٣٤	٣٤	٣٤	المجموع

وبتحليل الجدول السابق يتضح :

أن المواد الدراسية المقررة فى مناهج التعليم الأساسى تتكون من جزأين هامين :
أولهما : مجموعة المواد الدراسية التى تؤهل للثقافة العامة والحياة الاجتماعية ،
والثقافية ، والسياسية فى المجتمع المصوى ، تتشمل فى المواد الدراسية من
تربية دينية ، واللغة العربية ، لغة انجليزية (أو فرنسية) والرياضيات والمواد
الاجتماعية (جغرافيا ، تاريخ ، تربية وطنية) والعلوم والصحة والتربية الفنية

والموسيقية والرياضية •

ثانيهما : ومجموعة المواد الدراسية التى تؤهل التلميذ للألمام بالحياة الاقتصادية أو بالثقافة المهنية والتدريبات العملية التى تساعده منذ البداية لاستخدام يديه وتدريبها على السيطرة على كل ما يتناوله من أدوات وأجهزة مدرسية فى تكوين اتجاهات وميول نحو العمل وارتباطه بالبيئة والمساهمة فى تنميتها وتطويرها •

المحلل للمقررات الدراسية وكتبها ، يجد أن معظمها فى نفس الكتب والمقررات الدراسية التى كانت تدرس فى المرحلة الابتدائية والإعدادية ، ولم يحدث أكثر من حذف بعض الموضوعات من صف دراسى إلى آخر أو إضافة البعض الآخر (١) .

وتسأل سعد مرسى (٢) عن سبب اختلاف الأهداف فى المجالات العملية عن المحتوى وأعطى مثالا من كتاب مناهج التدريبات العملية لدراسة التعليم الأساسى تحت عنوان مناهج مقررات الاقتصاد المنزلى - وأعتبره عنواناً غريباً ، إذ كيف تكون هناك مناهج مقررات - ولنا ملاحظات على هذا المقرر :

- أن الفصل بين الجانب النظرى والجانب التطبيقى أو ما يشار إليه فى الخطة باسم التدريبات العملية يهدم الهدف الرئيسى من فكرة برامج مرحلة التعليم الأساسى وهى تقليل الدراسات النظرية ومزيد من الاهتمام بالجوانب العملية واحترام العمل اليدوى ، فكيف يتحقق هذا إذا كانت الخطة فصلت فعلاً بين الجانبين •

ويؤكد سعد مرسى فى النهاية "أذن فلسفة التعليم الأساسى تتعرض إلى غير قليل من الخطر" ويرى أن الشعارات التى ترفع تفتقد إلى التحقيق ، بما يساعد على عدم الإيمان بهذا النوع من التعليم وعدم الاقتناع بفلسفته •

(١) على على عبد ربه حسن : مرجع سابق ، ص ٧٨ •

(٢) سعد مرسى أحمد : مرجع سابق ، ص ١٢١ - ١٢٢ •

أما بالنسبة لعملية التقويم - فقد جاء في النشرة رقم ١١٦ بتاريخ ١٠/٢٧ ١٩٧٩ بخصوص تقويم التلاميذ بمدارس التعليم الأساسي " أن النهاية العظمى للمجالين ٤٠ درجة والنهاية الصغرى ١٦ ، وألا تتضمن درجة مادة التدريسات العملية بالنسبة لسنوات إلى المجموع الكلى " (١) . وجاء على لسان مدرسي المجالات العملية بأن هذه المجالات ليس لها امتحان في آخر العام بل يكتفى بدرجة أعمال السنة للتلميذ وبالتالي لا تحظى بالأهتمام سواء كان من ناحية المدرس أو من ناحية التلميذ .

والجدول التالى رقم (٥) يؤكد أن المجالات العملية لا تضاف إلى المجموع الكلى وليس لها امتحان في آخر العام . هذا الأمر ساعد على ظهور وانتشار قاعدة تكاد تعم جميع المدرسين والتلاميذ مؤداها " الشئ الذى لا يقوم لايحترم " " والشئ اليسير الامتحان لا يهتم به " والمقصود بالتقويم هنا ليس الاختبار ولكن درجة الاختبار وتأثيرها على مستقبل التلميذ فعندما لا تضاف الدرجة إلى المجموع الكلى لا يهتم بالمادة ، وعندما يكون النجاح أقل من نصف النهاية العظمى تكون المادة يسيرة ولا تحظى بالاهتمام . وكفى بخروج مادة الدين من المجموع الكلى والتأثير السلبى على المادة وتكوين القيم الخلقية لدى الجيل الحالى - وأنخفاض النهاية الصغرى فى تعليم التربية الفنية وعدم الأهتمام الواضح بها ، هذا بدوره يعكس عدم الأيمان بجدوى هذه التدريبات العملية من جانب المدرسين والقائمين على تنفيذها من برامج التعليم الأساسى ، والتهاون والاستهتار بها من جانب التلاميذ ، من ثم يصبح التعليم الأساسى شعارات ترفع .

(١) وزارة التربية والتعليم : مكتب وكيل الوزارة للتعليم الابتدائى ودور المعلمين ، نشرة عامة رقم ١١٦ بتاريخ ١٠/٢٧/١٩٧٩ بخصوص تقويم التلاميذ بمدارس التعليم الأساسى .

- وزارة التربية والتعليم : دليل التعليم الأساسى ١٩٨٤/٨٣ ، مرجع سابق ، ص ١٦ .

* أنظر ص ١٠٢ من الرسالة .

جدول رقم (٥)

جدول يبين النهايات الكبرى والصغرى لمواد الصف السابع والثامن والتاسع من مرحلة التعليم الأساسي *

المادة	الصفين السابع والثامن						الصف التاسع
	الدرجة الكلية			توزيع الدرجات آخر العام			الدرجة الكلية
	النهاية الكبرى	النهاية الصغرى	أعمال السنة	النهاية الكبرى	النهاية الصغرى	النهاية الكبرى	النهاية الصغرى
مواد تضاف إلى المجموع الكلي للغة العربية	٦٠	٣٠	٢٤	٣٦	٩	٦٠	٣٠
لغة أجنبية أو الانجليزية الفرنسية	٤٠	١٦	١٦	٢٤	٦	٤٠	١٦
مواد الاجتماعية التاريخ الجغرافيا التربية الوطنية	٦٠	٢٠	٢٤	١٢	٣	٦٠	٢٠
لعلوم والصحة	٤٠	١٦	١٦	٢٤	٦	٤٠	١٦
رياضيات : الجبر والأحصاء (الصف السابع) الهندسة (" ") أو الجبر (الصف الثامن) الهندسة (" ")	٦٠	٣٠	٢٤	١٨	٩	٦٠	٣٠
لتربية الفنية	٢٠	٤	٨	١٢	٣	٢٠	٤
المجموع الكلي	٢٨٠	١٤٠	-	-	-	٢٨٠	١٤٠
مواد لا تضاف إلى المجموع الكلي :							
لتربية الدينية	٢٠	١٠	٨	١٢	٣	٢٠	١٠
المجالات العملية : زراعي - تجاري - صناعي اقتصاد منزلي	٤٠	١٦	١٦	٢٤	٨	٤٠	١٦

٣- مد مدة الإلزام :

لأن اتجاه مد فترة الإلزام من ست سنوات إلى تسع سنوات أمر في حد ذاته محمود ويساير التقدم التربوي في دول العالم المتقدم - والمبدأ في حد ذاته جدير بالتأييد (١) .

فالدعوة إلى مد فترة الإلزام ضرورة لا مناص منها يتردد صداها في مختلف الأوساط التربوية ، فلماذا قام تساؤل حول الحد الأدنى لفترة التعليم الإلزامي كانت الإجابة بالقطع لغير صالح الاقتصار على السنوات الست ، أما إذا كان السؤال : نبدأ أولاً بمد الإلزام إلى ما بعد السنوات الست ؟ فلننا لا نتردد في القول بضرورة استكمال الاستيعاب للسنوات الست أولاً إلى أن نبلغ حد الاستيعاب الكامل ، وبخاصة إذا كانت الإمكانيات التعليمية في الوقت الحاضر عاجزة عن تحقيق مثل هذا الاستيعاب . وقد يكون من المفيد أن نقرر في هذا الصدد أن الدول المتقدمة لم تمتد بفترات إلزامها إلا بعد أن توثقت استيعابها للفترات السابقة (٢) .

فأحد المعايير الحقيقية للحكم على نجاح أى نظام تعليمي في تجميع إحدى مراحل في مدى قدرة هذا النظام على استيعاب جميع الأطفال الذين يقعون في سن التعليم بهذه المرحلة ، وفي مقدرة هذا النظام على الاحتفاظ بهؤلاء الأطفال المستوعبين طوال سنوات عمل دراسية محددة لا تجاوز فيها إلا بقدر وفي أضيق نطاق ، يتم بعده التخرج بكفاية ونجاح (٣) .

وعلى الرغم من كل الجهود المبذولة لتوسيع الخطى في إعداد التلاميذ الملحقين بالمرحلة الابتدائية إلا أنها ما زالت بعيدة كما نرى عن حد الاستيعاب الكامل ، فضلاً عن عدم مجاراة الزيادة في نسب الاستيعاب لتلك الزيادة في عدد

(١) سعد مرسى أحمد : مرجع سابق ، ص ١٩ .

(٢) محمد السعيد عبد المقصود : نظرة إلى واقع التعليم في مصر - صحيفة التربية - العدد الثالث - السنة الحادية والثلاثون - مايو ١٩٧٩ ، ص ٥٦ .

(٣) نفس المرجع السابق ، ص ٥١ .

الأطفال الذين يتزايدون في العام الواحد قرابة ١,٢ مليون طفل في العام الواحد طبقاً لآخر أخصاء معلن للجهاز المركزي للتعبئة والأحصاء في يناير ١٩٧٩ ، والذي يقدر الزيادة المتوقعة لهم بحوالى الملونين من الأطفال في السنة الواحدة خلال السنوات الخمس أو السبع القادمة (١) .

ويشير الواقع الحالى للتعليم في المرحلة الابتدائية والإعدادية إلى نقص هائل في الأبنية والاستيعاب كما يؤثر على التعليم ويخلق مشكلات التسرب ، والتأخر الدراسى ، وغيرها بمراجعة الجدول الآتى :

جدول رقم (٦)

النسب المئوية لواقع التعليم الابتدائى والإعدادى (٢)

نوع التعليم	نسب الاستيعاب	المدارس التى تعمل فترتين
التعليم الابتدائى	٧٥ ٪ من الشريحة العمرية ٦ - ١٢	٥٠ ٪
التعليم الإعدادى	٥٠ ٪ من الشريحة العمرية ١٢ - ١٥	٧٨ , ٩ ٪

وأن نجد هبوطاً في مستوى الخدمات التعليمية ، فعلى سبيل المثال :

- عندما تعمل ٥٠ ٪ من مدارس التعليم الابتدائى لأكثر من فترة واحدة وبالتالى تنخفض الأنشطة التربوية ، والرياضية . وينسحب نفس الكلام على التعليم الإعدادى .

- عندما يتم الإلزام فى ٧٥ ٪ من الشريحة العمرية ٦ - ١٥ معنى هذا أن ٢٥ ٪ من هذه الشريحة تنضم إلى جيش الأمية .

(١) المرجع السابق ، ص ٥٤ .

(٢) حسن الهراس : واقع التعليم الابتدائى والإعدادى وبرامج تعليم الكبار - دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية - جامعة حلوان فى الفترة من ٢١ - ٢٥ أبريل ١٩٨١ ، ص ١٣ - ١٩ .

- عندما يدخل التعليم الإعدادى ٥٠ % من الشريحة العمرية ١٢ - ١٥ معنى هذا أن ٥٠ % من هذه الشريحة أنصاف أميين وبعد فترة يتحولون إلى أميين لضعف التعليم فى الابتدائى .

وتؤكد إحدى الدراسات إلى أن نسبة ١٠ % من المباني المدرسية تحتاج إلى استبدال كامل ونسبة من الباقي فى حاجة إلى إصلاحات هامة ، وأن مباني المرحلة الثانية (الإعدادية) كلها غير كافية (١) .

ويشير الواقع المستقبلى حتى سنة ٢٠٠٠ إلى متطلبات تصل إلى بضعة ملايين من الجنيهاً بمراجعة الجدول التالى نجد :

جدول رقم (٧)

صورة مستقبلية للتعليم الأساسى حتى سنة ٢٠٠٠ (٢)

أعداد التلاميذ	عدد المدارس	عدد الفصول	المدرسون الجدد	التكلفة للإنشاءات وتخريج المدرسين	نسبة التضخم
١٦ مليون	٩٧٨	١٨,٠٠٠	٣٠,٠٠٠	١٢٨ مليون	٢٠ % سنوياً

إن الأعباء الملقاة على الجهات الحكومية ضخمة والمطلوب كبير والموجود غير كاف ، والحاجة ملحة والإمكانات محدودة . والمطالب تزداد ، وليس أمامنا أمل كبير فى إنجازات ضخمة يتطلبها تطور المجتمع (٣) .

بذلك نجد أن هناك صعوبات كبيرة تواجه من سن الإلزام حتى سن ١٥ ، وهى صعوبات على درجة من الخطورة جعلت البعض يتشكك كثيراً فى إمكان تحقيق

(١) سعد مرسى أحمد : مرجع سابق ، ص ١١٢ نقلاً عن :

عبد العزيز القوصى : مستقبل التعليم فى مصر ، محاضرة أقيمت فى مؤتمر مصر سنة ٢٠٠٠ القاهرة ١٩٨٠ .

(٢) محمد سيف الدين فهمى : مرجع سابق ، ص ٤ .

(٣) سعد مرسى أحمد : مرجع سابق ، ص ١١٢ .

هذا الأمل ، أو هذه السياسة التي التزمت بها الدولة . فالتقديرات السابقة مضافاً إليها الكتب ، والتغذية ، وأجور المعلمين وغيرها . لهذا إذا أردنا أن يكون التعليم الأساسي محققاً أهدافه وينطبق الجوهر على الشكل والكيف على الكم معاً لابد أن يطبق بخطة خمسية أو عشرية حتى تأخذ مكانها ولا يحدث ما حدث في الماضي من فشل معظم التجارب الماضية . وهذا بدوره يعكس عدم الإيمان بفكرة التعليم الأساسي وعدم الاقتناع بفلسفته بما يؤدي إلى فشل التجربة .

ويسجل الباحث هنا " أثناء زيارته ومقابلاته الشخصية مع بعض النظار والمعلمين والموجهين بمدارس التعليم الأساسي " يقولون " إن مد سن الإلزام إلى تسع سنوات يستلزم زيادة عدد المدارس الإعدادية لتستوعب كل من نجحوا في الصف السادس ، فإلغاء الشهادة الابتدائية يزيد الضغط على المدرسة الإعدادية ، مما جعل كثافة الفصل في بعضها يصل إلى حوالي ٦٠ تلميذاً في الفصل . وما يساعد على هبوط المستوى التعليمي والخلقى للتلاميذ بالإضافة إلى النتيجة التي تترتب على ذلك في مجال العمل . ويجعل أيضاً عملية التحصيل ضحلة ولا تمكن المعلم من تقويم التلاميذ بوجه دقيق .

وجعل هذه المرحلة إلزامية أفقد المدرسة سلطتها في السيطرة بالطرق المشروعة على مسار التلاميذ أنفسهم مثال ذلك عدم فصل أو رفض التلميذ رغم تعدد مرات غيابة بدون عذر مقبول . فقد جاء في قانون التعليم الأساسي رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ " إذا لم يتقدم الطفل إلى المدرسة في الموعد المحدد أو لم يواظب على الحضور بغير عذر مقبول مدة عشرة أيام متصلة أو منفصلة ، وجب على ناظر المدرسة إنذار والده أو ولي أمره بحسب الأحوال بكتاب يوقع عليه والد الطفل أو المتولى أمره وعند غيابه أو امتناعه عن تسلم الكتاب يسلم إلى العمدة أو نقطة الشرطة أو المركز أو القسم لتسليمه إلى والد الطفل أو المتولى أمره ، فإذا لم يتقدم إلى المدرسة خلال أسبوع من تسليم الكتاب أو عاود الغياب لا عذر غير مقبولة ، اعتبر والده أو ولي أمره مخالفاً لأحكام هذا القانون وتطبق عليه العقوبات المنصوص عليها في المادة (٢١) من هذا القانون ^(١) . وتنص المادة

(١) قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ - مرجع سابق ، مادة (١٩) .

(٢١) على ان " يعاقب بغرامة مقدارها عشرة جنيهات والد الطفل أو المتولي أمره إذا تخلف الطفل أو انقطع دون عذر مقبول في الحضور إلى المدرسة خلال أسبوع من تسليم الكتاب المنصوص عليه في المادة (١٩) من هذا القانون .

وتتكرر المخالفة وتتعدد العقوبة باستمرار تخلف الطفل عن الحضور أو معاونة دون عذر مقبول بعد أنذار والده أو المتولى أمره (١) .

يتضح من خلال المادتين السابقتين (١٩) (٢١) أن التلميذ مهما تعددت مرات غيابة عن المدرسة سواء أكان بعذر مقبول أم بغير عذر مقبول ، فإنه يدفع الغرامة التي قيمتها عشرة جنيهات بنص المادة ، وفي النهاية يدخل أمتحان آخر العام بحكم القانون ولا توجد سلطة تمنعه من دخوله . وبالإضافة إلى ذلك لا تنفذ أقسام الشرطة هذه التعليمات لعدم وجود قانون يهتم بتنفيذ هذه العقوبة فكثير من الخطابات تعود إلى المدرسة مرة أخرى بتأشيرة لم يستدل علي العنوان والأقسام تؤشر " تم عمل اللازم " وتعيد إلى المدرسة قائمة الأسماء المرسلة إليهم وبهذا أصبحت المدرسة عاجزة تماماً عن السيطرة على التلاميذ .

٤- المسار الخاص :

المسار الخاص في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نظام فرعي ضمن النظام العام ، يلتحق به التلاميذ ذوو القدرات المحدودة (الذين استنفذوا عدد مرات الرسوب في الصف الواحد) وتقدم لهم مناهج مخففة مع دعم مناهج الثقافة المهنية والتدريبات العملية (٢) .

وتقوم مديرية التربية والتعليم باختيار فعمل لنظام المسار الخاص في كل فصل دراسي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي إذا كان حدد التلاميذ الذين يدرسون وفق هذا النظام ١٥ تلميذاً فأكثر . أما إذا كان العدد أقل

(١) نفس المرجع السابق ، مادة (٢١) .

(٢) وزارة التربية والتعليم - مكتب الوزير - قرار وزير التربية والتعليم رقم (٣٨ م) - بتاريخ ١٩٨٥/٣/٢ بشأن نظام الدراسة في المسار الخاص في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي - مادة (١) .

من ذلك ، فإنه يتم تجميع أكثر من مدرسة تضم حياً سكنياً واحداً في فصل أو أكثر باحدى المدارس التى تقع فى هذا الحى وتحدد لها المديرية ، على ألا تزيد كثافة الفصل على ٣٠ تلميذ (١) .

ويحول التلاميذ الذين يرسبون عامين دراسيين فى الصف الواحد من مرحلة التعليم الأساسى (من بداية الصف السادس إلى الصف التاسع) فى مسار خاص يدرسون به حتى نهاية مرحلة التعليم الأساسى (٢) .

ويكون نظام الدراسة فى المسار الخاص وفقاً لخطة دراسية خاصة ومعتمده من المديرية وهناك قواعد لتقويم التلاميذ فى كل من الصفوف السابع والثامن والتاسع (٣) .

ويمنح التلاميذ الذين أتموا الدراسة حتى نهاية الصف التاسع "مصدقة" من مديرية التربية والتعليم بإتمام مدة الإلزام ويحدد فيها نوع المجال العملى الذى تدرب عليه التلميذ (٤) .

ويقول القائمون على التعليم الأساسى أن هذا النظام ليس إلا "جبراً على ورق" وملفات التلاميذ هى التى تنحول من صف دراسى إلى الصف التالى بطريقة آلية بغض النظر عن وجود التلميذ فى المدرسة وحضوره للدراسة - وفى نهاية المرحلة يمنح التلميذ "مصدقة" بأكمل مدة الإلزام تشبه تماماً شهادة محو الأمية .

وأخيراً لقد ألغيت أزدواجية التعليم منذ بداية الثورة بالقانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائى ، ولكن المشكلة كما سمعتها من بعض نظار ومدرسى التعليم الأساسى هى "المسار الخاص" "لتأهيل التلاميذ الذين

(١) نفس المرجع السابق ، مادة (٢) .

(٢) المرجع السابق ، المادة (٣ ، ٤ ، ٥) .

(٣) المرجع السابق ، مادة (٦) .

(٤) المرجع السابق ، مادة (٧) .

لم يتمكنوا من أتمام الدراسة فى الحلقة الأولى (الابتدائية) يحولون إلى "ال مسار الخاص" الذى تعطى فيه المجالات العملية مكان أكبر . وهذا يدور على يعكس الاستعداد النفسى وعدم السير فى هذا النوع من التعليم نتيجة لعدم الإيمان والأقتناع بجداؤه .

* تعقيب :

من خلال العرض السابق يتضح أن واقع التعليم الأساسى فى مصر يظهر لنا مشكلات وحقائق عديدة نذكر منها : إعداد القائمين عليه (من معلم وموجه وناظر) وتدريبهم الفنى وعدم صلاحية المباني المدرسية ، ونقص الأجهزة والورش وعدم كفاية الأدوات والمناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم والمناهج العام .

هذا واقع للتعليم الأساسى فى مصر مما يدل على أن محاولات التطوير التى تجرى لم تشر ولم تتحقق أهدافها ، ومما يؤكد ذلك دراسة حديثة (١) - كان من نتائجها " أن فلسفة التعليم الأساسى فى مصر ليس لها تطبيق فى عالم الواقع التربوى وإنما هى ألفاظ ومفاهيم سجلت على الصحف البيضاء كأفكار مثالية " . وهذا بدوره يرجع إلى أن وزارة التربية والتعليم عندما قامت بتنفيذ وتعميم التعليم الأساسى فى مصر - اكتفت بإيمان وإقتناع القيادات المسئولة فيها ولم تلتفت إلى آراء وأتجاهات القائمين على تنفيذه فى الواقع التعليمى بل لأنها لم تقم أثناء سنوات التجربة بعقد دورات تدريبية لجميع القائمين بالقطاع التعليمى لتساعد على إيجاد نوع من التعاون والتكامل بين أفراد القطاع التعليمى بما يحقق أهداف التعليم الأساسى ، كما يساعد على فهمهم لأهداف التعليم الأساسى وقيمه ومن ثم الإيمان به لتقبل وفهمه وأستيعاب الإتجاهات الجديدة حتى يكون الإصلاح نابعاً عن أقتناع وفهم منهم .

(١) محمد وجيه الصاوى : مرجع سابق ، ص ٩٥ .

* نتائج الدراسة النظرية *

والجدير بالذكر هنا - أن نشير - إلى أن البحث الحالى قد توصل فى دراسة النظرية إلى النتائج التالية :

١- أن مفهوم التعليم الأساسى غير واضح فى أذهان الكثيرين من القائمين المنفذين له ، وهذا بدوره يعكس عدم إيمانهم وعدم اقتناعهم بهذا النوع من التعليم .

٢- أن مفهوم التعليم الأساسى لدى القائمين عليه " تعليما مهنيا " وما أتضح من خلال الكتابات والوثائق والتقارير الوزارية أنه تعليما " قبل مهنى " بهذا المفهوم يكون هناك فرق كبير بينهما ، ولا يوجد تطابق بين المفهومين .

٣- أن فلسفة التعليم الأساسى فى مصر ليس لها تطبيق فى عالم الواقع التربوى ، وإنما هى ألفاظ ومفاهيم سجلت على الصحف البيضاء كأفكار مثالية .

٤- إن القيادات المسؤولة فى الوزارة تعى وتفهم تماما أسباب فشل التجارب السابقة فى مصر فى هذا المجال وعلى الرغم من هذا لم يستطيعوا الاستفادة منها فى التجربة الحالية حتى لا نبدأ من حيث بدأوا السابقون ولكن نبدأ من حيث أنهوا حتى لا يلحق التعليم الأساسى فى مصر مصير التجارب الماضية .

٥- قد توصل البحث الحالى إلى عدد من المشكلات والحقائق منها ما هو مادي وما هو تعليمى وما هو بشرى والتي تكمن وراء الاستعداد النفسى للقائمين عليه ، بما يساعد على تكوين اتجاهها سالبا تجاه التعليم الأساسى ورفضهم للتجربة ، وهذا بدوره ينعكس على سلوكهم أثناء القيام بالعملية التعليمية فى المدارس وبالتالى أصبح التعليم الأساسى شعارا يرفع فقط بغير وجود له فى الواقع .

الفصل الرابع

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

تناول الفصل السابق مشكلات التعليم الأساسي في مصر التي تكمن وراء تكوين الاتجاهات نحو التعليم الأساسي لدى القائمين عليه . وقد أعتمد في ذلك على بعض التقارير الرسمية ، وما توصلت إليه البحوث والدراسات السابقة وأيضاً البحوث والدراسات التي قدمت في مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق - أبريل ١٩٨١ - ومؤتمر معلم الأساسي الحاضر والمستقبل - فبراير ١٩٨٦ - والمركز القومي للبحوث التربوية الصادرة في هذا الشأن - بالإضافة إلى قيام الباحث بزيارة الواقع وإجراء مقابلة شخصية مع القائمين على تنفيذ برامج التعليم الأساسي - إلا أنه يرى من الضروري إجراء دراسة ميدانية للتعرف على آراء واتجاهات القائمين على التعليم الأساسي - لإعطاء صورة متكاملة وصادقة لاتجاهاتهم نحو التعليم الأساسي ولتأييد دراسة النظرية .

ويدور الفصل الحالي حول :

- ١ - اعداد أداة هذه الدراسة ومراحل بنائها .
- ٢ - تطبيق أداة الدراسة للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي توجد بين معلمى ونظار وموجهى مدارس التعليم الأساسي فى الاتجاه نحو هذا النظام ، من حيث الجوانب الثلاثة وهى :
 - الجانب الأول : معلم التعليم الأساسي .
 - الجانب الثانى : مناهج التعليم الأساسي .
 - الجانب الثالث : طرق التدريس فى التعليم الأساسي .

ويسير الباحث فى دراسة الميدانية طبقاً للآتى :

- ١- الهدف من الدراسة الميدانية .
- ٢- مراحل بناء أدواتها .
- ٣- عينة البحث .
- ٤- التطبيق .

٥ - المعالجة الإحصائية .

٦ - النتائج وتفسيرها .

الهدف من الدراسة الميدانية :

تهدف هذه الدراسة الميدانية إلى محاولة للتعرف على اتجاهات جميع أفراد العينة من معلمين ونظار وموجهين نحو التعليم الأساسى وعلى الفروق التى تبين مدى الاختلاف بينهم . لذلك فلننا سنتعرض فى كل جانب من الجوانب الثلاثة لاتجاهات جميع أفراد العينة ثم نذكر السؤال الخاص بهذا الجانب وتفسيره . ثم نحاول بعد ذلك التعرف على مدى الارتباط بين الجوانب الثلاثة موضع الدراسة .

أختيار الأداة المناسبة :

قام الباحث بالأطلاع على العديد من الدراسات والبحوث التى سبقت فى مجال دراسته وكذلك التعرف على أدوات البحوث المختلفة التى أختارها كل باحث أثناء قيامه بالدراسة الميدانية فى بحثه .

وقام الباحث بأستعراض أدوات البحث المختلفة التى يمكن أستخدامها فى دراسة الحالية والتى تلائم مشكلة بحثه ، وحجم العينة المختارة ، وطبيعة الدراسة الحالية ، والهدف منها ، حيث يتوقف أختيار الباحث لوسيلة دون أخرى على عدة عوامل :

أولهما : طبيعة المشكلة المراد دراستها .

ثانيهما : المنهج المستخدم فى الدراسة .

ثالثهما : ثقافة المجتمع ودرجة تقدمه .

- وذلك لابد لكل أداة من الأدوات ميزتها وحدودها .

وبادئ ذى بدء أستقر رأى السادة المشرفين على الباحث على أن يقوم ببناء مقياس أتجاه للتعرف على اتجاهات القائمين على التعليم الأساسى نحوه . وقام الباحث بأعداد الصورة الأولية للمقياس بأجراء التحليل العاملى من الدرجة الأولى بالتدوير المتعامد .

وفيما يلي عرض لأهم ما تم فى هذه المراحل :

المرحلة الأولى (١) :

- ١- أجرى مسح لمجموعات مقاييس الاتجاهات وآراء بعض المتخصصين فى علم النفس .
- ٢- نظراً لتعدد جوانب العملية التعليمية فى التعليم الأساسى ، تم تحديد ثلاثة جوانب رئيسية هى المعلم والمنهج وطرق التدريس .
- ٣- تم جمع المفردات وتحديد العبارات التى تقيس كل جانب على حدة بحيث لا تشمل العبارة الواحدة على أكثر من جانب واحد .
- ٤- ملاءمة العبارات لموضوع الاتجاه الذى تقيسه .
- ٥- صياغة العبارات بأسلوب سهل وبسيط وبكلمات مألوقة .
- ٦- تم أعداد الصورة الأولية لهذا المقياس (صيغت فى عبارات أمكن تقسيمها إلى الجوانب الثلاثة المذكورة) .

٧- تم عرض الصورة الأولية التى تم الحصول عليها فى الخطوة رقم (٦) على لجنة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية - جامعة المنيا (١٧ عضواً) *

(1) Martin Fishbein; Readings In Attitude Theory and Measurement -Printed In the united states of America, Copyright, 1967, P.90-93.

* تفضل كل من الاساتذة الآتية اسماؤهم بإبداء الرأى فى الصورة الأولية للمقياس :

- (١) الأستاذ الدكتور/ محمد على نصر: أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية - جامعة المنيا .
- (٢) الأستاذ الدكتور/ آمال مصطفى كمال : أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية - جامعة المنيا .
- (٣) الدكتور/ سلام سيد أحمد سلام : أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية - جامعة المنيا .
- (٤) الدكتور/ فيولت شفيق سريان : أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية - جامعة المنيا .
- (٥) الدكتور/ صفية محمد أحمد سلام : أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية - جامعة المنيا .
- (٦) الدكتور/ عازة محمد أحمد سلام : أستاذ أصول التربية المساعد - بكلية التربية - جامعة المنيا .
- (٧) الدكتور/ أنور رياض عبد الرحيم : أستاذ علم النفس التعليمى المساعد - بكلية التربية - جامعة المنيا .
- (٨) الدكتور/ على ماهر خطاب : أستاذ علم النفس التعليمى المساعد - بكلية التربية - جامعة المنيا .
- (٩) الدكتور/ أحمد السيد : أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد - بكلية التربية - جامعة المنيا .
- (١٠) الدكتور/ اسماعيل الدردري : مدرس المناهج وطرق التدريس - بكلية التربية - جامعة المنيا .
- (١١) الدكتور/ أحمد عبد اللطيف عبادة : مدرس علم النفس التعليمى - بكلية التربية - جامعة المنيا .
- (١٢) الدكتور/ تمام اسماعيل تمام : مدرس المناهج وطرق التدريس - بكلية التربية - جامعة المنيا .
- (١٣) الدكتور/ مصطفى أحمد بيومى : مدرس المناهج وطرق التدريس - بكلية التربية - جامعة المنيا .
- (١٤) الدكتور/ صابر حجازى : مدرس علم النفس التعليمى - بكلية التربية - جامعة المنيا .
- (١٥) الدكتور/ على زكى ثابت : مدرس التربية المقارنة - بكلية التربية - جامعة المنيا .
- (١٦) الدكتور/ سامح جميل عبد الرحيم : مدرس أصول التربية - بكلية التربية - جامعة المنيا .
- (١٧) الدكتور/ إبراهيم على إبراهيم : مدرس علم النفس التعليمى - بكلية التربية - جامعة المنيا .

وذلك بهدف فحص صياغة العبارات ومضمونها وتحديد مدى أنتماؤها لاحد الجوانب الثلاثة • مع أذخال أى تعديلات مناسبة على كل عبارة إذا ما تطلب الأمر ذلك حتى تنتمى إلى جانب واحد •

وفى ضوء آراء السادة المحكمين قام الباحث بتعديل بعض الصياغات والعبارات فى ضوء حساب التكرارات ونسب التحكيم على كل عبارة للجانب الذى تنتمى إليه •

٨- فى ضوء نتائج الخطوات السابقة أعدت الصورة الأولية للمقياس والموضحة بالملحق رقم (٩) وهى تشمل :

- الجانب الأول : معلم التعليم الأساسى ويحتوى على (٢٤ عبارة)
- الجانب الثانى : مناهج التعليم الأساسى ويحتوى على (٢٨ عبارة)
- الجانب الثالث : طرق التدريس فى التعليم الأساسى ويحتوى على (٢٢ عبارة)
- ومن هنا بلغ مجموع عبارات المقياس ككل (٧٤ عبارة) •

٩- أما عن تصحيح المقياس فكان كالاتى :

موافق بشدة = خمس درجات ك موافق = أربع درجات ك محايد = ثلاث درجات
معارض = درجتان ، معارض بشدة = درجة واحدة

المرحلة الثانية :

كان هدف هذه المرحلة الوصول إلى الصورة النهائية للمقياس وذلك من خلال منهج التحليلى العاملى الذى من خلاله يمكن تصنيف عبارات المقياس إلى عوامل بصورة أحصائية دقيقة ويعتبر هذا فى حد ذاته " صدقاً علمياً " للمقياس • وتم ذلك من خلال الخطوات الآتية :

١- تم تطبيق المقياس فى صورته الأولية على العينة الاستطلاعية والموضحة بالجدول رقم (٨) •

جدول رقم (٨) توزيع أفراد العينة

العينة الاستطلاعية	عدد أفراد العينة
معلمي المواد العلمية	٢٨
معلمي المواد الأدبية	٢٨
معلمي المجالات العملية	٢٩
نظار المدارس	٢٥
الموجهين	٢٠
	١٣٠ المجموع

٢- تم تصحيح القياس طبقاً لطريقة التصحيح الموضحة في الخطوة رقم (٩) في المرحلة الأولى ورصد درجات العينة الاستطلاعية .

٣- تم إجراء تحليل عاملي من الدرجة الأولى وبعد التدوير المتعامد لدرجات العينة الاستطلاعية في صورة ثلاث تحليلات عاملية مستقلة كالاتي :

أ - الجانب الأول : الذي يتعلق بمعلم التعليم الأساسي وتم الحصول على سبعة عوامل .

ب - الجانب الثاني : الذي يتعلق بمناهج التعليم الأساسي وتم الحصول على ستة عوامل .

ج - الجانب الثالث : الذي يتعلق بطرق التدريس في التعليم الأساسي وتم الحصول على ستة عوامل .

جدول رقم (٩)

يوضح صفوف العوامل من الدرجة الأولى بعد تدويرها التدوير المتعامد قبل حذف التشبعات التي تقل عن (٠,٤٥٠) وذلك بالنسبة لمعلم التعليم الأساسي

العوامل رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	٠,٧١٠	٠,٠٠٧	٠,٠٧١	٠,١٨٠	٠,٢٧٨	٠,٠٠١	٠,٠٤٤
٢	٠,٧١٧	٠,٠٣٥	٠,١٠١	٠,٢٣٧	٠,٢٠٢	٠,١١٦	٠,١٤٨
٣	٠,٣٥١	٠,٠٠٧	٠,٥٦٤	٠,١٦٩	٠,١٩١	٠,١٦٥	٠,٧٣١
٤	٠,٨٢٥	٠,١٤١	٠,٠٥٣	٠,٠٢٧	٠,١٠٧	٠,٠٦٠	٠,٠٢٩
٥	٠,٧١٨	٠,١٠٣	٠,١٩٧	٠,٠٧٢	٠,١١٧	٠,١٠٠	٠,٠٢٥
٦	٠,٠٧٧	٠,١٦٧	٠,٧٩١	٠,٠٦٨	٠,٠٤٢	٠,٠٥١	٠,٠٧٦
٧	٠,٠٣٥	٠,٠٣٦	٠,٠٠٣	٠,٠٢٣	٠,٠٣٦	٠,٨٥٩	٠,١٢٥
٨	٠,١١٨	٠,١٠٦	٠,٠٠٣	٠,٨٣١	٠,٠٤١	٠,٠٦٩	٠,٠٠٧
٩	٠,٦١٦	٠,٠٥٠	٠,٠٣١	٠,٣٣٦	٠,٢٤٣	٠,٠٤٧	٠,٢٣١
١٠	٠,٠٥٦	٠,٠١٨	٠,٤١٤	٠,٠٠٤	٠,٤٧٧	٠,٤٥٤	٠,١٧٠
١١	٠,٣١٣	٠,٥٣٥	٠,١١٧	٠,٤٣٥	٠,١٨٦	٠,١٦٣	٠,١٣٨
١٢	٠,٢٣٣	٠,٦٨٤	٠,٠٦٧	٠,٢١٥	٠,٢٠٦	٠,٢٠٧	٠,١٦٠
١٣	٠,٢٠٤	٠,٣٣٥	٠,٠٠٧	٠,٠٥٤	٠,٧٠٤	٠,٠٤٠	٠,٠٨٥
١٤	٠,٣٢٨	٠,١٧٢	٠,٠٨٩	٠,١٢٩	٠,٧٠٥	٠,٠٨٣	٠,٢٠١
١٥	٠,٤٦٦	٠,٣٥٧	٠,٠٨٥	٠,٤١٥	٠,١٨٨	٠,٢٠٧	٠,٢٠٨
١٦	٠,٦١٣	٠,١٦٨	٠,١٢٢	٠,٢٢٥	٠,٢٨٢	٠,٢٤٧	٠,١٤١
١٧	٠,٢١٤	٠,٠٣١	٠,٤٠٨	٠,٠٣٩	٠,٥٠٣	٠,٢٧٧	٠,١٢٤
١٨	٠,٢٤٤	٠,٠٥٤	٠,٠١٦	٠,٠٤٢	٠,٦٥٩	٠,٠٠٥	٠,٢٨١
١٩	٠,٣٥٤	٠,٢٣٨	٠,١٣٧	٠,٣٢٦	٠,٢٠٠	٠,٠٣١	٠,٢٠١
٢٠	٠,١٨٠	٠,١٧٧	٠,٠٢٤	٠,٠٣٢	٠,٠٧٧	٠,٢٣٩	٠,٧٩٤
٢١	٠,٢٨٨	٠,١٨٠	٠,٣١٦	٠,٢٧٩	٠,٥٢٨	٠,١٢٧	٠,١٠٥
٢٢	٠,٤٥٣	٠,٣٦٧	٠,٠٨٨	٠,٢١٧	٠,٤٣٣	٠,٠٢٢	٠,٢٤٠
٢٣	٠,٠٠٥	٠,٥٦٤	٠,١٠٦	٠,٠١٥	٠,٢٧٢	٠,٣٠١	٠,٣٠٠
٢٤	٠,٠٣٥	٠,٦٨٩	٠,٠٦٤	٠,٠٢١	٠,٠٦٤	٠,١٩٠	٠,٢٦٦

جدول رقم (١٠)

يوضح مصفوفة العوامل من الدرجة الأولى بعد تدويرها التدوير المتعامد قبل حذف التشعبات التي تقل عن (٠,٤٥٠) وذلك بالنسبة لمناهج التعليم الأساسي

العوامل رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦
١	٠,٧٦٨	٠,١٠١	٠,١١٦	٠,١٦٤	٠,٣٠٣	٠,٠٨٠
٢	٠,٢٣٧	٠,٦٥٧	٠,٢١٥	٠,٠١١	٠,١٨٩	٠,٠٣٦
٣	٠,٦٨٦	٠,٢٠٩	٠,٥٣٩	٠,٤٤١	٠,١٩٣	٠,١٠٩
٤	٠,٤٧٩	٠,٢١٣	٠,٠٤٥	٠,٦٤٦	٠,٠٥٦	٠,٠٢٣
٥	٠,٣٦٢	٠,٠١١	٠,١٩٢	٠,٧١١	٠,١١١	٠,٠٤٩
٦	٠,١٨٩	٠,٤٠٤	٠,١٩٣	٠,١٢٠	٠,٦٦٢	٠,١٣٣
٧	٠,٦٧٥	٠,٣٢٨	٠,٠٢٨	٠,١٤٨	٠,١٣٢	٠,٠٠٦
٨	٠,٢٥٧	٠,٥٤٨	٠,١٦٨	٠,٠٧١	٠,٤٩٦	٠,١٦١
٩	٠,١٣٩	٠,١٠٢	٠,٧٠٦	٠,٠٨٠	٠,٠٠١	٠,٠٣٠
١٠	٠,٢٢١	٠,٧٦٩	٠,٠٢٦	٠,٠٦٤	٠,٠٨٣	٠,١٠٨
١١	٠,٧٠٨	٠,٣٤١	٠,٠٢٤	٠,١٦٩	٠,٠٧١	٠,١٥٥
١٢	٠,٧١٥	٠,١٣٧	٠,٠٦٩	٠,١٣٣	٠,١٣٦	٠,٣١٨
١٣	٠,١٦٣	٠,١٣٥	٠,٤٩٣	٠,١٠٣	٠,٠٥٣	٠,٤٠٤
١٤	٠,٠٦٠	٠,٥٧٥	٠,٠٥٨	٠,٢٧٧	٠,٠٦٤	٠,٤٦٠
١٥	٠,١٤٧	٠,٢١٢	٠,٤٤٤	٠,٠٨٠	٠,٥٦٤	٠,٠٨٢
١٦	٠,٠٢٤	٠,٦١٥	٠,١٢٩	٠,٤٦٥	٠,٠٦٦	٠,٢٣٢
١٧	٠,٦٦٣	٠,٠٦٢	٠,٤٣٠	٠,٢٣٢	٠,١٦٠	٠,١٥٧
١٨	٠,٧٣٠	٠,٢١٤	٠,١٦٢	٠,٣٠٠	٠,٠٩٥	٠,٠٢٣
١٩	٠,٠٠١	٠,٠٨٩	٠,٦١٨	٠,٣٧٧	٠,٢٠٤	٠,٣٣١
٢٠	٠,٠٤٣	٠,١١٠	٠,٧٣٩	٠,١٠٣	٠,٠٥٣	٠,٢٧٥
٢١	٠,٤٥٠	٠,٠١٢	٠,٠١٥	٠,٥٠٤	٠,١٨٧	٠,١٥٧
٢٢	٠,٠٣١	٠,٢٠٤	٠,١٤٩	٠,٣٣٦	٠,٢٥٨	٠,٦١٣
٢٣	٠,٦٥٣	٠,٢٦٢	٠,١٥٢	٠,٠٢٣	٠,٣٢٠	٠,٣٠١
٢٤	٠,١١٣	٠,١٣١	٠,٣٠٦	٠,٠٧٥	٠,٠٣٢	٠,٧٧١
٢٥	٠,٢٠١	٠,٠١١	٠,٠٠٧	٠,٥٨٣	٠,٢٠٩	٠,٤١٤
٢٦	٠,٣٧٩	٠,٢٢١	٠,١٦٥	٠,٥٩٧	٠,١٨٠	٠,١٦٤
٢٧	٠,١٩٩	٠,٣٩٤	٠,١٥٦	٠,١٥٩	٠,١٤٣	٠,٦١١
٢٨	٠,٣٢٦	٠,٥٦٢	٠,٠٦٦	٠,٠٣٥	٠,١٤٩	٠,٤٨١

جدول رقم (١١)

يوضح مصفوفة العوامل من الدرجة الأولى بعد تدويرها التدوير المتعامد قبل حذف التشبعات التي تقل عن (٠,٤٥٠) وذلك بالنسبة لطرق التدريس في التعليم الأساسي

العوامل رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦
١	٠,٥٦٤	٠,١٣٥	٠,٤٥٠	٠,٠١٧	٠,١٢٩	٠,٠٠١
٢	٠,٠٢١	٠,٦٦٤	٠,١٠٥	٠,٣٢٤	٠,٢٢٦	٠,٠٠٢
٣	٠,١٢٣	٠,٨١٣	٠,٢١٥	٠,٠٠٧	٠,٠٧٠	٠,٠٩٥
٤	٠,٤٨٢	٠,١٣٨	٠,٠٢٥	٠,١٤٥	٠,٤٢٩	٠,١٥٠
٥	٠,٥٧٣	٠,٣٤٢	٠,٠٧٩	٠,٠١٥	٠,١٨١	٠,٢٦٣
٦	٠,٠٣٩	٠,٤٢١	٠,٧٥٣	٠,٠١٠	٠,٠٩١	٠,٠٧٣
٧	٠,٤٧٣	٠,٠٤١	٠,٠٩٦	٠,١٠٢	٠,٠٣١	٠,٤٧٦
٨	٠,٣٧٥	٠,٧٢٠	٠,١٢٨	٠,٢٣٤	٠,٠٤٤	٠,١٤٤
٩	٠,٠٠٦	٠,٧٣٣	٠,١٠١	٠,١٨٠	٠,٣١٨	٠,٠٤٦
١٠	٠,٧١٠	٠,٢٢٧	٠,٠٤٠	٠,١٤٠	٠,١٨١	٠,١٨٠
١١	٠,٧٥٥	٠,١٢٧	٠,٢٢٣	٠,١١٣	٠,٠٧١	٠,٠٧٨
١٢	٠,٣٥٨	٠,٤٩٦	٠,٠٦٧	٠,٣٦٧	٠,١٨٢	٠,٠٧٨
١٣	٠,٤٦٧	٠,٠٧٨	٠,٠١٩	٠,٤٢٤	٠,١٨٤	٠,٤٢٦
١٤	٠,٥٦١	٠,٠١٠	٠,٣٩١	٠,١٤٣	٠,٣٢٩	٠,١٠٧
١٥	٠,٠١٧	٠,٠٥٨	٠,٠٣٠	٠,٠٠٩	٠,٠٧٧	٠,٨٦٠
١٦	٠,٣٨٢	٠,٠٤٥	٠,٠٦٣	٠,١٤٠	٠,٤٦٣	٠,٢٩٠
١٧	٠,١٥٧	٠,٠٩٢	٠,٤٠٧	٠,٠٨٧	٠,٧٠٠	٠,٠٩١
١٨	٠,١٠٧	٠,٠٦٩	٠,٧١١	٠,٢٩٠	٠,٢٢٩	٠,٠٠٢
١٩	٠,٢١٣	٠,١٩٥	٠,٠٧٣	٠,١١٢	٠,٧١٨	٠,٠٢٠
٢٠	٠,٠٦٨	٠,٣٢٧	٠,١٠٨	٠,٧٥١	٠,٠٥٠	٠,١٦٤
٢١	٠,٠٨٩	٠,٠٨٢	٠,٥٣٣	٠,٦١٤	٠,٠١٦	٠,٠٣٠
٢٢	٠,٠٢١	٠,١٧٧	٠,٠٨٤	٠,٦٩٠	٠,٣٤٩	٠,٠٤٧

٤- تم حذف بعض العبارات والعوامل من نتائج التحليل العاملى فى ضوء المعايير التالية :

أ - حذف العبارات التى لا تشبع بأى عامل تشبعاً يصل إلى المستوى القبول (٠,٤٥٠) .

ب- حذف العبارات التى تشبعت بأكثر من عامل تشبعاً يصل إلى المستوى القبول (٠,٤٥٠) .

ج- حذف بعض العبارات تبعاً لحذف العامل الذى تشبعت به .

د - حذف العوامل التى تشبع عليها عبارة واحدة فقط تشبعاً مقبولا .

هـ- حذف العوامل التى تشبع بها عبارتان فقط تشبعاً مقبولا .

وتم الأبقاء على العوامل التى تشبع بها ثلاث عبارات فأكثر بقيمة تشبع حدها الأدنى (٠,٤٥٠) وهذا يضمن نقاءً عاملياً أفضل للعوامل (١) .

- والجدول رقم (١٢) يوضح العبارات المحذوفة وسبب الحذف لكل من الجوانب الثلاثة موضع الدراسة .

- الجدول رقم (١٣) يوضح الصورة النهائية لعدد العوامل والعبارات خاصة بالقياس حيث بلغ عباراتها (٥٥ عبارة) مقسمه كالاتى :

- معلم التعليم الأساسى (١٩ عبارة) .

- مناهج التعليم الأساسى (١٨ عبارة) .

- طرق التدريس فى التعليم الأساسى (١٢ عبارة) .

جدول رقم (١٢)

يوضح العبارات المحذوفة وسبب الحذف وذلك بالنسبة لمعلم التعليم الأساسي
ومناهج التعليم الأساسي وطرق التدريس في التعليم الأساسي

رقم العبارة	محتوى العبارة	سبب الحذف
	أولا : معلم التعليم الأساسي :	
٧	أرى أن المعلم غير ملم ألغاما كافيا بمبادئ المعرفة في التعليم الأساسي .	نظرا لحذف العامل الذي تشبعت عليه .
٨	التعليم الأساسي يعتمد كلية في تحقيق أهدافه على القائمين به	نظرا لحذف العامل الذي تشبعت عليه .
١٠	أرى أن المعلم المؤمن والمقتنع بالتعليم الأساسي يجد صعوبة في حل مشكلاته .	تشبعت على عاملين تشبعا مقبولا .
١٩	في اعتقادي أن معلم التعليم الأساسي يتصف بالتفاهم والود أثناء العمل .	لم تشبعت تشبعا يصل إلى المستوى المقبول
٢٠	أرى أن معلم التعليم الأساسي على دراية كافية بمبادئ المعرفة به .	نظرا لحذف العامل الذي تشبعت عليه .
	ثانيا : مناهج التعليم الأساسي :	
٢	أرى أن الموضوعات التي تغطيها المناهج الحالية غير متممة .	نظرا لحذف العامل الذي تشبعت عليه .
٤	في اعتقادي أن المناهج الحالية تساعد التلاميذ على اكتساب المهارات السلوكية والعملية .	تشبعت على عاملين تشبعا مقبولا .
٦	أشعر أن تدريس المناهج الحالية غير شيقة .	نظرا لحذف العامل الذي تشبعت عليه .
٨	أحس بعدم المتعة والإثارة عند تدريس المناهج الحالية للتعليم الأساسي .	تشبعت على عاملين تشبعا مقبولا .
١٠	أرى أن المناهج الحالية لا تعكس خصائص البيئة التي توجد بها مدرستي .	نظرا لحذف العامل الذي تشبعت عليه .
١٤	أرى أن المناهج الحالية لا تساعد على ممارسة بعض الأعمال اليدوية .	نظرا لحذف العامل الذي تشبعت عليه .
١٥	أشعر بعدم الخوف عند تدريس المناهج الحالية لتلاميذ التعليم الأساسي .	نظرا لحذف العامل الذي تشبعت عليه .
١٦	أرى أن المناهج الحالية لا تزيد فهم التلاميذ للبيئة المحيطة بهم .	نظرا لحذف العامل الذي تشبعت عليه .
٢١	في اعتقادي أن المناهج الحالية تساعد التلاميذ على اكتساب المهارات السلوكية والعملية .	تشبعت على عاملين تشبعا مقبولا .
٢٨	أشعر أن تدريس المناهج الحالية لا تستثير اهتمامي .	تشبعت على عاملين تشبعا مقبولا .
	ثالثا : طرق التدريس في التعليم الأساسي :	
١	أرى أن طرق التدريس في التعليم الأساسي لا تعمل على اكتشاف استعدادات وقدرات التلاميذ .	تشبعت على عاملين تشبعا مقبولا .
٧	في اعتقادي لا أستطيع التعمق عند ما استخدم أسلوب العرض العملي في تدريس تلاميذ التعليم الأساسي .	تشبعت على عاملين تشبعا مقبولا .
١٥	في اعتقادي أن أسلوب المناقشة في التدريس لتلاميذ التعليم الأساسي	نظرا لحذف العامل الذي تشبعت عليه .
٢٠	أستطيع التعمق عند ما استخدم أسلوب العرض العملي في تدريس تلاميذ التعليم الأساسي .	نظرا لحذف العامل الذي تشبعت عليه .
٢١	أرى أن طرق التدريس الحالية في التعليم الأساسي تشجع على عادات التعاون بين التلاميذ .	تشبعت على عاملين تشبعا مقبولا .

جدول رقم (١٣)

يوضح النتيجة النهائية لعدد العوامل والعبارات
الخاصة بقياس الاتجاه نحو التعليم الأساسي

المجموع	طرق التدريس في التعليم الأساسي	مناهج التعليم الأساسي	معلم التعليم الأساسي	الجوانب
				العوامل والعبارات
٧٤	٢٢	٢٨	٢٤	- عدد العبارات قبل إجراء التحليل العامل .
١	-	-	١	- عدد العبارات المحذوفة لعدم تشبعها تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول .
٨	٣	٤	١	- عدد العبارات المحذوفة نظراً لتشبعها تشبعاً مقبولاً على أكثر من عامل .
١١	٢	٦	٣	- عدد العبارات المحذوفة تبعاً لحذف العامل الذي تشبعت عليه .
٢٠	٥	١٠	٥	- مجموع العبارات المحذوفة .
٥٤	١٧	١٨	١٩	- العدد النهائي للعبارات بعد الحذف .
٥	٢	-	٣	- عدد العوامل التي حذفت لتشبعها على عبارة واحدة .
٢	-	٢	-	- عدد العوامل التي حذفت لتشبعها على عبارتين فقط .
١٢	٤	٤	٤	- العدد النهائي للعوامل بعد الحذف

٥- وضعت مصفوفات العوامل في صورتها النهائية في الجداول أرقام ()
وفي هذه المصفوفات روعي تجميع عبارات كل عامل في صورة متتالية ورتبت
ترتيباً تنازلياً تبعاً لقيمة التشبع وذلك حتى يسهل وضوح العامل .

٦- الوصف التحليلي للعوامل التي تم الحصول عليها من التحليل العاملى بعد التدوير المتعامد وبعد عمليات الحذف السابق عرضها فى الخطوات السابقة.

أولاً : مصفوفة العوامل التي تم الحصول عليها من الجانب الذى يتعلق بمعلم التعليم الأساسى .

من الجدول رقم (١٤) يتضح أن الجانب الأول : معلم التعليم الأساسى موزع على أربعة عوامل :

- العامل الأول : تشبعت عليه ٨ عبارات تراوحت هذه التشبعتات ما بين (٠,٨٢٥ - ٠,٤٥٣) وقد أستوعب هذا العامل بنسبة ٢٧,٢٥ % من نسبة التباين العاملى للمصفوفة ككل والذى يبلغ ٦٤,٢٢ % .

- العامل الثانى : تشبعت عليه ٤ عبارات تراوحت هذه التشبعتات ما بين (٠,٧٩١ - ٠,٥٣٥) وقد أستوعب هذا العامل بنسبة ٩,٤٢ % من نسبة التباين العاملى للمصفوفة .

- العامل الثالث : تشبعت عليه ٣ عبارات تراوحت هذه التشبعتات ما بين (٠,٧٠٤ - ٠,٥٦٤) وقد أستوعب هذا العامل بنسبة ٧,٤٥ % من نسبة التباين العاملى للمصفوفة .

- العامل الرابع : تشبعت عليه ٤ عبارات تراوحت هذه التشبعتات ما بين (٠,٧٠٥ - ٠,٥٠٣) وقد أستوعب هذا العامل بنسبة ٥,٥٨ % من نسبة التباين العاملى للمصفوفة .

وبالنظر إلى العوامل الأربعة يلاحظ أن هناك عاملاً واحداً هو العامل الأول يمثل الاتجاه الإيجابى نحو معلم التعليم الإيجابى . بينما العوامل الثلاثة الأخرى تمثل اتجاهات سلبية نحو معلم التعليم الأساسى . ويعزى ذلك إلى عدم تأهيله التأهيل التربوى السليم ولم يكن على مستوى الكفاءة التربوية المطلوبة للتعليم الأساسى ، بالإضافة إلى عدم الرضا عن هذا النظام .

جدول رقم (١٦٥١٥٤١٤)

يوضح العوامل من الدرجة الأولى بعد تدويرها تدويرا متعامدا وذلك بالنسبة لمعلم التعليم الأساسي وبعد حذف العبارات التي تشبعت على أكثر من عامل والعوامل التي تشبعت عليها عبارتين أو عبارة فقط والتشبعات التي تقل (٠,٤٥٠)

٤	٣	٢	١	العوامل	محتوى العبارة	٢	٢
			٠,٨٢٥	أشعر بالمتعة عندما أقوم بالعمل في مجال التعليم الأساسي	٤	٤	
			٠,٧١٨	أشعر بالأمن والاستقرار عندما أقوم بعمل في التعليم الأساسي	٥	٥	
			٠,٧١٧	أحب أن أكون مدرسا للتعليم الأساسي	٢	٢	
			٠,٧١٠	أشعر بالاستمتاع عندما يطلب منى حضور دروات تدريبية في التعليم الأساسي	١	١	
			٠,٦١٦	عندما تتاح لي فرصة شراء كتاب أفضل شراء كتاب حول التعليم الأساسي	٩	٧	
			٠,٦١٣	أشعر بسعادة غامرة منذ أن طبق التعليم الأساسي بمدرستي	١٦	١٣	
			٠,٤٦٦	أرى فهم المعلم لمعنى التعليم الأساسي والغرض منه يعطى ثقة بالنفس	١٥	١٢	
			٠,٤٥٣	أشعر بالرضا عن العمل في التعليم الأساسي	٢٢	١٧	
		٠,٧٩١		أجد صعوبة في أن أكون سعيدا في المدرسة منذ أن طبقت التعليم الأساسي	٦	٦	
		٠,٦٨٩		المعلم المعد ترويا لا يهتم بربط المناهج بالبيئة المحيطة	٢٤	١٩	
		٠,٦٨٤		أرى أن معلم التعليم الأساسي لا يتصف بالتفاهم والسود أثناء العمل	١٢	٩	
		٠,٥٣٥		أرى أن المعلم غير معد ترويا لبرامج التعليم الأساسي	١١	٨	
	٠,٧٠٤			أشعر أن معلم التعليم الأساسي يتمنى أن يعمل في مجال آخر	١٣	١٠	
	٠,٥٦٤			أشعر بالضيق عندما يقف أمامي كتاب عن التعليم الأساسي	٣	٣	
	٠,٥٦٤			أشعر بعدم أهمية التعليم الأساسي بالنسبة للتلاميذ	٢٣	١٨	
٠,٧٠٥				العمل في التعليم الأساسي غير ممتع	١٤	١١	
٠,٦٥٩				أحب أن أكون مدرسا في مجال آخر غير مجال التعليم الأساسي	١٨	١٥	
٠,٥٢٨				في اعتقادي أن معلم التعليم الأساسي لا يشعر بالأمن والاستقرار أثناء قيامه بالعمل	٢١	١٦	
٠,٥٠٣				أشعر بالضيق عندما يطلب منى حضور دروات تدريبية في التعليم الأساسي	١٧	١٤	
١,٣٤	١,٧٩	٢,٢٦	٦,٥٤	الجدور الكائنة			
% ٥,٥٨	% ٧,٤٥	% ٩,٤٢	% ٢٧,٢٥	النسبة المئوية لتباين العوامل			

(م) أرقام العبارات كما وردت بالصورة الأولية للمقياس

(م) أرقام العبارات كما وردت بالصورة النهائية للمقياس

ثانيا : مصفوفة العوامل التي تم الحصول عليها من الجدول السدى يتعلق بمنهج التعليم الأساسى . يتضح من الجدول رقم (١٥) أن منهج التعليم الأساسى وزع على أربعة عوامل .
جدول رقم (١٥)

يوضح العوامل من الدرجة الأولى بعد تدويرها تدويرا متعامدا وذلك بالنسبة لمنهج التعليم الأساسى وبعد حذف العبارات التي تشيبت على أكثر من عامل والعوامل التي تشيبت عليها عبارتين أو عبارة فقط والتشبعات التي تقل عن (٠,٤٥٠)

٤	٣	٢	١	العوامل	محتوى العبارة	٤	٣
			٠,٧٦٨	أشعر أن تدريس المناهج الحالية شيق بالنسبة لى .	١	١	
			٠,٧٣٠	أجد أثاره عند تدريس المناهج الحالية فى التعليم الأساسى .	١٨	١١	
			٠,٧١٥	أشعر بالارتياح عند تدريس المناهج الحالية لتلاميذ التعليم الأساسى .	١٢	٨	
			٠,٧٠٨	أرى أن الموضوعات التي تغطيها المناهج الحالية فى التعليم الأساسى ممتعة حقا .	١١	٧	
			٠,٦٨٦	أرى أن المناهج الحالية تزيد فهم التلاميذ للبيئة المحيطة .	٣	٢	
			٠,٦٧٥	أحب تدريس المناهج الحالية لأنها تستثير اهتمامى .	٧	٥	
			٠,٦٦٣	أشعر بثقة عظيمه فى نفسى عند تدريس المناهج الحالية للتعليم الأساسى .	١٧	١٠	
			٠,٦٥٣	أفخر بأننى معلم بارع فى تدريس المناهج الحالية لتلاميذ التعليم الأساسى .	٢٣	١٥	
		٠,٧٠٦		أشعر بالخوف عند تدريس المناهج الحالية لتلاميذ التعليم الأساسى .	٩	٦	
		٠,٦١٨		أرى أن تدريس المناهج الحالية لاتجعلنى أحترم العمل اليدوى .	١٩	١٢	
		٠,٤٩٣		أشعر بعدم الثقة عند تدريس المناهج الحالية للتعليم الأساسى .	١٣	٩	
	٠,٧٣٩			أحس بعدم الأمن عند ما يطلب منى تدريس المناهج الحالية للتعليم الأساسى .	٢٠	١٣	
	٠,٧١١			أرى أن المناهج الحالية تجعلنى أحترم العمل اليدوى .	٥	٣	
	٠,٥٩٧			أرى أن المناهج الحالية تعكس خصائص البيئة التي توجد بها مدرستى .	٢٦	١٨	
	٠,٥٨٣			أرى أن المناهج الحالية تساعد على ممارسة بعض الأعمال اليدوية .	٢٥	١٧	
٠,٧٧١				أشعر بالضيق عند تدريس المناهج الحالية لتلاميذ التعليم الأساسى .	٢٤	١٦	
٠,٦١٣				أرى أن المناهج الحالية لاتهتم بالنشاط وهو محور العملية التعليمية فى التعليم الأساسى .	٢٢	١٤	
٠,٦١١				أعتقد أن المناهج الحالية لا تساعد التلاميذ على اكتساب المهارات السلوكية والعملية .	٢٧	٤	
١,١٦	١,٦٨	٢,٠٤	٩,٣٠	الجدور الكامنة			
% ٤,١٤	% ٦	% ٧,٢٨	% ٣٣,٢١	النسبة المئوية لتباين العوامل			

(م) أرقام العبارات كما وردت بالصورة الأولية بالمقياس .
(م) أرقام العبارات كما وردت بالصورة النهائية بالمقياس .

ثالثا : مصفوفة العوامل التي تم الحصول عليها من الجانب الذي يتعلق بطرق التدريس فى التعليم الأساسى . يتضح من

الجدول رقم (١٦) ان طرق التدريس فى التعليم الأساسى وزع على أربعة عوامل .

جدول رقم (١٦)

يوضح العوامل من الدرجة الأولى بعد تدويرها تدويرا متعامدا وذلك بالنسبة لطرق التدريس

فى التعليم الأساسى وبعد حذف العبارات التى تشعبت على أكثر من عامل والعوامل

التي تشعب عليها عبارتين أو عبارة فقط والتشعبات التى تقل عن (٠,٤٥٠)

م	م	محتوى العبارة	العوامل	١	٢	٣	٤
٩	١١	أرى ان استخدام أسلوب المناقشة يهمل الأدوات والأجهزة فى التعليم الأساسى .	٠,٧٥٥				
٨	١٠	أحس بالخوف والغزغز عند ما استخدم الدراسة الميدانية لتدريس تلاميذ التعليم الأساسى .	٠,٧١٠				
٤	٥	أشعر بالضيق عند ما أقوم بالدراسة الميدانية فى شرح المقررات الدراسية فى التعليم الأساسى .	٠,٥٧٣				
١٢	١٤	أرى أن طرق التدريس فى التعليم الأساسى لا تشجع على عادات التعاون بين تلاميذ المدرسة .	٠,٥٦١				
٣	٤	أشعر بالضيق عند ما أتبع أسلوب حل المشكلات لتلاميذ التعليم الأساسى .	٠,٤٨٢				
١١	١٣	أشعر بالضيق عند أتباع أسلوب المناقشة مع تلاميذ التعليم الأساسى .	٠,٤٧٦				
٢	٣	أشعر بالأمن عند ما استخدم الدراسة الميدانية فى تدريس تلاميذ التعليم الأساسى .	٠,٨١٣				
٧	٩	أستمتع دائما عند ما استخدم أسلوب حل المشكلات أثناء تدريس تلاميذ التعليم الأساسى .	٠,٧٣٣				
٦	٨	أشعر بالفرح والاثارة عند أتباع أسلوب الدراسة الميدانية فى شرح المقررات الدراسية للتعليم الأساسى .	٠,٧٢٠				
١	٢	أفخر عند ما أقوم بأتباع أسلوب المناقشة فى تدريس تلاميذ التعليم الأساسى .	٠,٦٦٤				
١٠	١٢	أجد متعة وإثارة عند ما استخدم العرض العملى أثناء الشرح لتلاميذ التعليم الأساسى .	٠,٤٩٦				
٥	٦	أشعر أن طرق التدريس فى التعليم الأساسى تشجع الإصالة والابتكارية فى التلاميذ .	٠,٧٥٣				
١٥	١٨	فى اعتقادى أن طرق التدريس الحالية فى التعليم الأساسى تعمل على اكتشاف استعدادات وقدرات التلاميذ	٠,٧١١				
١٧	٢٢	أشعر بالمتعة عند ما استخدم أسلوب المناقشة مع تلاميذ التعليم الأساسى .	٠,٦٩٠				
١٦	١٩	أشعر بالملل عند ما استخدم العرض العملى أثناء الشرح فى التعليم الأساسى .	٠,٧١٨				
١٤	١٧	أرى أن طرق التدريس فى التعليم الأساسى لا تشجع على الإصالة والابتكارية فى التلاميذ .	٠,٧٠٠				
١٣	١٦	أجد صعوبة فى أتباع أسلوب المناقشة فى التدريس لتلاميذ التعليم الأساسى .	٠,٤٦٣				
		الجدول الكائن	٦,٠٤	٢,٥١	١,٧٤	١,٢٤	
		النسبة المئوية لتباين العوامل	% ٢٧,٤٥	% ١١,٤٠	% ٧,٩٠	% ٥,٦٣	

(م) أرقام العبارات كما وردت بالصورة الأولية بالقياس .

(م) أرقام العبارات كما وردت بالصورة النهائية بالقياس .

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن الجانب الثانى : مناهج التعليم الأساسى موزع على أربعة عوامل •

العامل الأول : تشبعت عليه ٨ عبارات تراوحت هذه التشبعات ما بين (٠,٧٦٨ - ٠,٦٥٣) وقد أستوعب هذا العامل بنسبة ٣٣,٢١ % من نسبة التباين العاُملى للمصفوفة ككل ٦٥,٠٩ % •

العامل الثانى : تشبعت عليه ٣ عبارات تراوحت هذه التشبعات ما بين (٠,٧٠٦ - ٠,٤٩٣) وقد أستوعب هذا العامل بنسبة ٧,٢٨ % من نسبة التباين العاُملى للمصفوفة •

العامل الثالث : تشبعت عليه ٤ عبارات تراوحت هذه التشبعات ما بين (٠,٧٣٩ - ٠,٥٨٣) وقد أستوعب هذا العامل بنسبة ٦ % من نسبة التباين العاُملى للمصفوفة •

العامل الرابع : تشبعت عليه ٣ عبارات تراوحت هذه التشبعات ما بين (٠,٧٧١ - ٠,٦١١) وقد أستوعب هذا العامل بنسبة ٤,١٤ % من نسبة التباين العاُملى للمصفوفة •

وبالنظر إلى العوامل الأربعة يلاحظ أن هناك عاملين (العامل الأول والعامل الثانى) يمثلان الاتجاه الأيجابى نحو مناهج التعليم الأساسى بينما العاملين الآخرين الثانى والرابع يمثلان الاتجاه السالب نحو مناهج التعليم الأساسى • بذلك لا يزال لدى بعض القائمين على التعليم الأساسى " اتجاه سلبى) نحو مناهج التعليم الأساسى (رفض المناهج الحالية) ومن بين العوامل الرئيسية التى تجعل القائمين يرفضون المناهج الحالية للتعليم الأساسى هى :

١- الأبقاء على مناهج المرحلتين (الإبتدائية والإعدادية) مع إدخال بعض التعديلات سواء كان بالحذف أو بالآضافة •

٢- مازالت المناهج الحالية تركز على الدراسة النظرية أكثر من الدراسة العملية •

٣- الفصل بين المواد النظرية والمجالات العملية •

٤- عدم وجود ربط بين ما يدرسه التلميذ فى المدرسة وما يلقاه فى البيئية

• الخارجية •

- ٥- تمسك المعلمين بالمناهج القديمة وعدم الرغبة فى التجديد •
- ٦- عدم اقتناع المعلمين بأهمية التعديلات والتغيرات التى تمت فى المناهج حتى تلائم نوعية التعليم الأساسى •

ثم يتضح من الجدول رقم (١٦) أن الجانب الثالث : طرق التدريس فى التعليم الأساسى وزع على أربعة عوامل وكان نسبة مجموع التباين الكلى لمتغيرات المصفوفة العاملية قد أستوعبت بنسبة ٦٢,٩٨ % وفيما يلى تفسير للعوامل الأربعة : العامل الأول : تشبعت عليه ٦ عبارات تراوحت هذه التشبعات ما بين (٠,٢٥٥ - ٠,٤٧٦) وقد أستوعب هذا العامل بنسبة ٢٧,٤٥ % من نسبة التباين الكلى للمصفوفة العاملية •

العامل الثانى : تشبعت عليه ٥ عبارات تراوحت هذه التشبعات ما بين (٠,٨١٣ - ٠,٤٩٦) وقد أستوعب هذا العامل بنسبة ١١,٤٠ % من نسبة التباين الكلى للمصفوفة العاملية •

العامل الثالث : تشبعت عليه ٣ عبارات تراوحت هذه التشبعات ما بين (٠,٢٥٣ - ٠,٦٩٠) وقد أستوعب هذا العامل بنسبة ٧,٩٠ % من نسبة التباين الكلى للمصفوفة العاملية •

العامل الرابع : تشبعت عليه ٣ عبارات تراوحت هذه التشبعات ما بين (٠,٢١٨ - ٠,٤٦٣) وقد أستوعب هذا العامل بنسبة ٥,٦٣ % من نسبة التباين الكلى للمصفوفة العاملية •

ويلاحظ على العوامل الأربعة السابقة أن هناك عاملين الأول والرابع يخلان الاتجاه السلبي نحو طرق التدريس فى التعليم الأساسى بينما العاملان الآخران (الثانى والرابع) يخلان الاتجاه الأيجابى نحو طرق التدريس فى التعليم الأساسى ولذلك لا يزال هناك اتجاه سلبي قد يرجع ذلك إلى بعض الأسباب الآتية :

- ١- ازدحام الفصول بالتلاميذ •
- ٢- ضيق مساحة المبانى المدرسية وعدم وجود المعامل والورش المدرسية •

- ٣ - نقص الأجهزة والمعدات والآلات والوسائل التعليمية بالمدارس .
- ٤ - عدم وجود الرغبة فى الاستفادة من مراكز الإنتاج والخدمات الموجودة فى البيئة المحلية . ومن أبسطها تنظيم زيارات للتلاميذ لهذه المراكز .
- ٥ - عدم الأحساس بأهمية هذا النوع من التعليم فى مصر .

المرحلة الثالثة :

تهدف هذه المرحلة إلى تعيين ثبات القياس المكون من ثلاثة جوانب وفى هذا الصدد قام الباحث بتطبيق عينة من القائمين على التعليم الأساسى بمحافظة المنيا بلغت ٥٠ معلما ثم أعيد تطبيق القياس مرة أخرى بفاصل زمنى ١٨ يوما وحصل على معاملات ثبات دالة عند مستوى ٠,٠١ .

٢- عينة البحث :

يوضح الجدول رقم (١٧) توزيع عينة البحث الأساسية الممثلة لجميع التخصصات بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى من بين مدارس جميع مراكز محافظة المنيا . وفى بداية التطبيق بلغت العينة " ٣٠٠ " من جميع التخصصات وبلغ عدد الذين أتموا القياس " ٢٣٨ " .

جدول رقم (١٧)

يوضح توزيع عينة البحث الأساسية

التخصص	عدد أفراد العينة
١- معلمو المواد العلمية .	٨٥
٢- معلمو المواد الأدبية .	٥٠
٣- معلمو المجالات العلمية .	٥٨
٤- النظار .	٢٥
٥- الموجهون .	٢٠
	٢٣٨ المجموع

٣- المعالجة الإحصائية :

أستخدم البحث الحالي الأساليب الإحصائية التالية :

- ١ - المتوسطات الحسابية .
- ٢ - الانحرافات المعيارية .
- ٣ - التحليل العاملي .
- ٤ - تحليل التباين .
- ٥ - اختبار (ت) .
- ٦ - معاملات الارتباط .

وفيما يلي بيان خطوات هذه المعالجة :

أولا : لإجابة السؤال الرابع :

ونص هذا السؤال هو :

(ما صورة اتجاهات القائمين على التعليم الأساسي نحو الجوانب

الثلاثة " معلم التعليم الأساسي - مناهج التعليم الأساسي -

طرق التدريس في التعليم الأساسي ") ؟

يهدف هذا السؤال إلى التعرف على صورة اتجاهات كل من المعلم

والناظر والموجه نحو الجوانب الثلاثة من العملية التعليمية في التعليم

الأساسي ، حيث تمت الإجابة ^(١) على هذا السؤال بأجراء التحليل

العاملي من الدرجة الأولى لهذه الجوانب الثلاثة بكل من (المعلم -

المنهج - طرق التدريس) في التعليم الأساسي وذلك على عينة

البحث الأستطلاعية والموضحة بالجدول رقم (١٧) والتي بلغت ١٣٠

فردا من عينات البحث بمحافظة المنيا .

ثانيا : لإجابة السؤال الخامس :

ونص هذا السؤال هو :

(هل هناك فروق دالة أحصائيا بين عينات البحث المتعلقة

بالأ اتجاهات نحو المعلم والمناهج وطرق التدريس في التعليم

الأساسي) ؟

(١) أنظر ص ١٢٣ - ١٢٨ من الرسالة .

ومن خلال الإجابة عن هذا السؤال يتم التعرف على الفروق
الدالة إحصائياً التي قد توجد بين عينات البحث ، ولذلك يتفرع
من هذا السؤال عشرة أسئلة سنعرضها تفصيلاً فيما يأتي :
وللإجابة على أسئلة السؤال الخامس تم إجراء الخطوتين التاليتين :

الخطوة الأولى :

تم إجراء تحليل التباين بين عينات البحث الخمسة باتجاهاتهم نحو كل
من المعلم والمناهج وطرق التدريس في التعليم الأساسي .

الخطوة الثانية :

تم إجراء اختبار (ت) للفروق بين عينات البحث وذلك بناءً على نتائج
تحليل التباين في الخطوة الأولى .

وقد استخدم القانون التالي لأيجاد (ت) :

$$ت = \frac{١٢ - ٢٢}{٢٢ - ١٢} \text{ لدلالة فرق عينتين غير متجانستين .}$$

$$\frac{\frac{٢}{٢} ع + \frac{٢}{١} ع}{٢ ن \quad ١ ن}$$

حيث $م_١$ المتوسط الحسابي للعينة الأولى $م_٢$ المتوسط الحسابي للعينة الثانية
 $ع_١$ الانحراف المعياري للعينة الثانية $ع_٢$ الانحراف المعياري للعينة الثانية
 $ن_١$ عدد أفراد العينة الأولى $ن_٢$ عدد أفراد العينة الثانية

وبعد الحصول على قيمة (ت) من القانون السابق يتم حساب (ت) (العينة
الأولى ، ت) للعينة الثانية وذلك بالاستعانة بجداول (ت) لدلالة الطرفين .
ثم تحسب بعد ذلك ت / عن طريق ت ١ ، ت ٢ لنحدد مستوى دلالة ت وذلك
بالمعادلة التالية :

$$\frac{\frac{2}{2} \times \frac{2}{2} + \frac{1}{1} \times \frac{1}{1}}{\frac{2}{2} + \frac{1}{1}} = 1$$

ثم نقارن بين قيم t وقيمة $t/$ فإذا كانت قيمة t أكبر من $t/$ عن مستوى $0,05$ فإن الفرق دال عند $0,05$ وإذا كانت t أكبر من $t/$ عند مستوى $0,01$ فإن الفرق دال عند $0,01$

وفيما يلي عرض لنتائج الأسئلة الفرعية العشرة الخاصة بالسؤال الخامس:

١- هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المواد العلمية ومعلمى المجالات العملية فى الاتجاه نحو (المعلم والمنهج وطرق التدريس) فى التعليم الأساسى ؟

ويشير الجدول رقم (١٨) التالى إلى النتائج التى توصل إليها البحث بخصوص هذا السؤال - بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتقدير قيمة (ت) لاتجاهات معلمى المواد العلمية ومعلمى المجالات نحو المعلم والمنهج وطرق التدريس فى التعليم الأساسى .

جدول رقم (١٨)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

لاتجاهات معلمى المواد العلمية ومعلمى المجالات العملية وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية

المتغيرات	١٢	١٤	٢٤	٢٤	ت
أولاً : الجانب الأول : معلم التعليم الأساسى					
* العامل الأول : (١٧٤١٢٤١٣٤٧٤١٤٢٤٥٤٤) **	٢٦,٥٣٥	٦,٦٢٧	٢٧,٦٥٥	٧,٦٥١	٠,٩٢٨
العامل الثانى : (٨٤٩٤١٩٤٦)	١٤,٣٤٩	٣,٢٩١	١٤,٥٨٦	٣,٦٢٥	٠,٤٠٥
العامل الثالث : (١٨٤٣٤١٠)	٩,٤٧٧	٢,٤٢٤	٨,٨٧٩	٣,٠٦٩	١,٢٩٢
العامل الرابع : (١٤٤١٦٤١٥٤١١)	١٢,٦٨٦	٣,٦٦١	١٣,٢٧٦	٤,١٤٣	٠,٨٩٣
ثانياً : الجانب الثانى : مناهج التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٥٤١٠٤٥٤٢٤٧٤٨٤١١٤١)	٢٦,٩١٩	٦,٩١٣	٢٧,١٢١	٧,١٢٢	٠,١٦٩
العامل الثانى : (٩٤١٢٤٦)	١٠,٥٨١	٢,٨٩٥	١٠,٦٣٨	٣,٣٣١	٠,١٠٧
العامل الثالث : (١٧٤١٨٤٣٤١٣)	١٣,٢٤٤	٣,٢٣٥	١٤,٤١٤	٣,٧٦٠	١,٩٧٨
العامل الرابع : (٤٤١٤٤١٦)	٦,٥٢٣	٣,١٦٩	٩,٢٧٦	٣,٣٣٦	٠,٤٤٧
ثالثاً : الجانب الثالث : طرق التدريس فى التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١١٤٣٤٤٤١٢٤٨٤١٤١)	٢١,٦٥١	٤,٨٩٦	٢١,٧٤١	٤,٩٨٥	٠,١٠٧
العامل الثانى : (١٠٤١٤٦٤٧٤٢)	١٩,٣٩٥	٣,١٦٣	١٩,٧٢٩	٤,٠٦٨	٠,٥٤٠
العامل الثالث : (١٧٤١٥٤٥)	١٠,٩١٩	٢,٣٨٣	١١,٠١٧	٢,٤٨٨	٠,٢٣٨
العامل الرابع : (١٣٤١٤٤٦)	١٠,٢٤٤	٢,٥٥١	١٠,٢٧٦	٣,٠٣٩	٠,٠٦٧

يلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمى المواد العلمية ومعلمى المجالات العملية فى اتجاهاتهم نحو الجوانب الرئيسية للتعليم الأساسى ويعزو هذا إلى أن الغالبية العظمى أكدوا على أن المعلم غير معد أعداداً سليماً لوسائل التعليم الأساسى - عدم الأحاساس بأهمية هذا النوع من التعليم . أن المناهج لم يحدث لها تطوير بالشكل الذى يتفق وأهداف التعليم الأساسى وأن طرق التدريس فى التعليم الأساسى مازالت تدور فى فلك الحفظ والتلقين .

* أرقام العوامل وعددهم ١٢ عاملاً أنظر ص ١٢ من الرسالة .

** أرقام العبارات الخاصة بكل عامل على حدة أنظر ص ٢٤ من الرسالة .

١- أجابة السؤال الثانى الفرعى :

ونصة : هل هناك فروق دالة إحصائيا بين معلمى المواد العلمية ومعلمى المواد الأدبية فى الاتجاه نحو (المعلم والمنهج وطرق التدريس) فى التعليم الأساسى ؟

جدول رقم (١٩)

يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لاتجاهات معلمى المواد العلمية ومعلمى المواد الأدبية وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية

المتغيرات	١	٢	٣	٤	ت
أولا : الجانب الأول : معلم التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٧٥١٢٥١٣٥٧٥٢٥١٥٥٥٤)	٢٦,٥٣٥	٦,٦٢٧	٢٨,٦٤٠	٧,٦٢٣	١,٦٧٦
العامل الثانى : (٨٥٩٥١٩٥٦)	١٤,٣٤٩	٣,٢٩١	١٥,٣٦٠	٢,٤٢٣	١,٨٨٠
العامل الثالث : (١٨٥٣٥١٠)	٩,٤٧٧	٢,٤٢٤	٩,٧٤٠	٢,٥٨٣	٠,٥٩٣
العامل الرابع : (١٤٥١٩٥١٥٥١١)	١٢,٦٨٦	٣,٦٦١	١٣,٤٦٠	٣,٤٣٦	١,٢٠٧
ثانيا : الجانب الثانى : مناهج التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٥٥١٠٥٥٥٢٥٧٥٨٥١١٥١)	٢٦,٩١٩	٦,٩١٣	٢٨,١٦٠	٧,١١٧	٠,٩٩١
العامل الثانى : (٩٥١٢٥٦)	١٠,٥٨١	٢,٨٩٥	١١,٠٦٠	٢,٣١٠	٠,٩٩١
العامل الثالث : (١٧٥١٨٥٣٥١٣)	١٣,٢٤٤	٣,٢٣٥	١٣,٨٤٠	٣,٤٦٠	١,٠٠٢
العامل الرابع : (٤٥١٤٥١٦)	٩,٥٢٣	٣,١٦٩	٩,٩٤٠	٢,٦٧٩	٠,٧٧٦
ثالثا : الجانب الثالث : طرق التدريس فى التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١١٥٣٥٤٥١٢٥٨٥٩)	٢١,٦٥١	٤,٨٩٦	٢٢,٢٦٠	٣,٦٤٣	٠,٧٥٩
العامل الثانى : (١٠٥١٥٦٥٧٥٢)	١٩,٣٩٥	٣,١٦٣	١٩,٥٢٠	٤,٠٨٠	٠,١٩٧
العامل الثالث : (١٧٥١٥٥٥)	١٠,٩١٩	٢,٣٨٣	١٠,٩٤٠	٢,٧٩٦	٠,٠٤٧
العامل الرابع : (١٣٥١٤٥١٦)	١٠,٢٤٤	٢,٥٥١	١٠,٧٢٠	٢,٤٩٠	١,٠٥٠

وللإجابة على السؤال السابق قام الباحث بحساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لاتجاهات معلمى المواد العلمية ومعلمى المواد الأدبية نحو الجوانب الثلاثة فى التعليم الأساسى التى يوضحها الجدول رقم (١٩) أتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمى المواد العلمية ومعلمى المواد الأدبية ، ويعزو هذا إلى أن الاتجاهات الإيجابية تشبعت على عامل واحد بينما الاتجاه السالب تشبعت على ثلاث عوامل وهذا يؤكد عدم الأيمان والأقتناع بالتعليم الأساسى بالإضافة إلى عدم إحساسهم بأهمية التعليم لأساسى سواء كان بالنسبة للتلميذ أو للمجتمع .

أجابة السؤال الثالث الفرعى :

ونصة : هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المواد العلمية ونظائر المدارس فى الاتجاه نحو (المعلم والمنهج وطرق التدريس) فى التعليم الأساسى ؟

جدول رقم (٢٠)

يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعياري لاتجاهات معلمى المواد العلمية ونظائر المدارس وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية

المتغيرات	١ ^٤	١ ^٤	٢ ^٤	٢ ^٤	ت
أولا : الجانب الأول : معلم التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٧٤١٢٤١٣٤٧٤١٤٢٤٥٤٤)	٢٦,٥٣٥	٦,٦٢٧	٢٧,١٢٠	٥,٧٢٢	٠,٣٩٧
العامل الثانى : (٨٤٩٤١٩٤٦)	١٤,٣٤٩	٣,٢٩١	١٣,٥٢٠	٢,٦٧٠	١,١٤٣
العامل الثالث : (١٨٤٣٤١٠)	٩,٤٧٧	٢,٤٢٤	٩,٣٦٠	٢,٥٧٥	٠,٢٠٧
العامل الرابع : (١٤٤١٦٤١٥٤١١)	١٢,٦٨٦	٣,٦٦١	١٢,٥٦٠	٢,٦٩٩	٠,١٥٩
ثانيا : الجانب الثانى : مناهج التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٥٤١٠٤٥٤٢٤٧٤٨٤١١٤١)	٢٦,٩١٩	٦,٩١٣	٢٤,٧٦٠	٥,٤٢١	٤,٤٢٥
العامل الثانى : (٩٤١٢٤٦)	١٠,٥٨١	٢,٨٩٥	١٠,١٢٠	٢,١٠٤	٠,٧٣٥
العامل الثالث : (١٧٤١٨٤٣٤١٣)	١٣,٢٤٤	٣,٢٣٥	١٣,٠٤٠	٢,٧٩٣	٠,٢٨٤
العامل الرابع : (٤٤١٤٤١٦)	٩,٥٢٣	٣,١٦٩	٨,٧٦٠	٢,٤٧٠	١,١٠٠
ثالثا : الجانب الثالث : طرق التدريس فى التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١١٤٣٤٤٤١٢٤٨٤٩)	٢١,٦٥١	٤,٨٩٦	١٩,٩٢٠	٣,٩١٩	١,٦٠٤
العامل الثانى : (١٠٤١٤٦٤٧٤٢)	١٩,٣٩٥	٣,١٦٣	١٧,٠٠٠	٤,٠٣٠	٣,٠٩٣
العامل الثالث : (١٧٤١٥٤٥)	١٠,٩١٩	٢,٣١٣	٩,٠٨٠	٢,١٥٣	٣,٤٣٧
العامل الرابع : (١٣٤١٤٤٦)	١٠,٢٤٤	٢,٥٥١	٨,٨٤٠	٢,٦١٨	٢,٣٨٦

ويلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى اتجاهات معلمى المواد العلمية ونظائر المدارس فى الجانبين الأول والثانى ويعزو ذلك إلى عدم فهم ووضوح فلسفة التعليم الأساسى وسوء أعداد المعلم أعداداً تربوياً وسوء المناهج التى تدرس لتلاميذ التعليم الأساسى ، ذلك أدى إلى عدم تقبل كل منهما هذا النظام الجديد من التعليم بينما الجانب الثالث (طرق التدريس) جاء دال عند مستوى ٠,٠١ لصالح معلمى المواد العلمية فالمعلم هو الذى يقوم بعملية التدريس فى المدرسة ، فهو الذى يحس بأهمية الطريقة التى يقوم باتباعها فى التدريس .

*** دالة عند مستوى ٠,٠١

٤- أجابة السؤال الرابع الفرعى :

ونصة : هل هناك فروق دالة أحصائيا بين معلمى المواد العلمية والموجهين فى الاتجاه نحو (المعلم والمنهج وطرق التدريس) فى التعليم الأساسى ؟

جدول رقم (٢١)

يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعياري لأتجاهات معلمى المواد العلمية والموجهين وقيمة (ت) ودلالاتها الأحصائية

المتغيرات	١٢	١٤	٢٢	٢٢	ت
أولا : الجانب الأول : معلم التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٢٥٥٤٦٣٥٧٥١٣٥١٢٥١)	٢٦,٥٣٥	٦,٦٢٧	٣١,٨٤٢	٥,٠٥٠	٣,٢٥٥ **
العامل الثانى : (٨٥٩٥١٩٥٦)	١٤,٣٤٦	٣,٢٩١	١٥,٦٣٢	٢,١٥٧	١,٦٠٨
العامل الثالث : (١٨٥٣٥١٠)	٩,٤٧٧	٢,٤٢٤	١٠,٤٢١	٢,٣٤٧	١,٥٣١
العامل الرابع : (١٤٥١٦٥١٥٥١١)	١٢,٦٨٦	٣,٦٦١	١٥,٤٢١	٢,٧٢١	٣,٠٤٥ **
ثانيا : الجانب الثانى : مناهج التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٥٥١٠٥٥٥٢٥٧٥٨٥١١٥١)	٢٦,٩١٩	٦,٩١٣	٣٠,٦٨٤	٧,٠١٢	٢,١٢٣ *
العامل الثانى : (٩٥١٢٥٦)	١٠,٥٨١	٢,٨٩٥	١١,٧٣٧	١,٩٦٩	١,٦٤١
العامل الثالث : (١٧٥١٨٥٣٥١٣)	١٣,٢٤٤	٣,٢٣٥	١٥,٦٨٤	٢,٧٥٤	٣,٠٢٣ **
العامل الرابع : (٤٥١٤٥١٦)	٩,٥٢٣	٣,١٦٩	١٠,٤٢١	٣,٣٩٢	١,٠٩٣
ثالثا : الجانب الثالث : طرق التدريس فى التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١١٥٣٥٤٥١٢٥٨٥٩)	٢١,٦٥١	٤,٨٩٦	٢٢,٨٩٥	٥,٢٨٠	٠,٩٧٨
العامل الثانى : (١٠٥١٥٦٥٧٥٢)	١٩,٣٩٥	٣,١٦٣	٢١,٦٣٢	٣,٠٨٢	٢,٧٧٥ **
العامل الثالث : (١٧٥١٥٥٥)	١٠,٩١٩	٢,٣٨٣	١١,٥٧٩	٢,٧٤٠	١,٠٥٢
العامل الرابع : (١٣٥١٤٥١٦)	١٠,٢٤٤	٢,٥٥١	١١,٤٢١	٢,١٨٤	١,٨٤٧

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة أحصائية عن مستوى ٠,٠١ ومستوى ٠,٠٥ بين معلمى المواد العلمية والموجهين وذلك لأن الموجه أقرب بالنسبة للمخططين لسياسة التعليم فى الدولة من المعلم وبالتالي يوافق على أى إصلاح تعليمى فى ظل الظروف الراهنة بغض النظر عن الاستعداد النفسى ومدى تقبُّل وإيمان المنفذين بهذه الفكرة الجديدة - والموجهون يؤيدون البقاء على ما هو موجود من معلم ومنهج وطرق تدريس مع إدخال بعض التعديلات عليهم ، ثم بعد ذلك يأتى الإصلاح بعد التطبيق .

** دالة عند مستوى ٠,٠١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

٧- أجابة السؤال السابع الفرعى :

ونصة : هل هناك فروق دالة أحصائيا بين معلمى المجالات العملية والموجهين فى الاتجاه نحو (المعلم والمنهج وطرق التدريس) فى التعليم الأساسى ؟

جدول رقم (٢٣)

يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعياري لأتجاهات معلمى المجالات العملية والموجهين وقيمة (ت) ودالاتها الأحصائية

المتغيرات	١	٢	٣	٤	ت
أولا : الجانب الأول : معلم التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٧٤١٢٤١٣٤٧٤١٤٢٤٥٤٤)	٢٧,٦٥٥	٧,٦٥١	٣١,٨٤٢	٥,٠٥٠	٢,٢٠٢ *
العامل الثانى : (٨٤٩٤١٩٤٦)	١٤,٥٨٦	٣,٦٢٥	١٥,٦٣٢	٢,١٥٧	١,١٧٤
العامل الثالث : (١٨٤٣٤١٠)	٨,٨٧٩	٣,٠٦٩	١٠,٤٢١	٢,٣٤٧	١,٩٨٠
العامل الرابع : (١٤٤١٦٤١٥٤١١)	١٣,٢٧٦	٤,١٤٣	١٥,٤٢١	٢,٧٢١	٢,٠٨٥ *
ثانيا : الجانب الثانى : مناهج التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٥٤١٠٤٥٤٢٤٧٤٨٤١١٤١)	٢٧,١٢١	٧,١٢٢	٣٠,٦٨٤	٧,٠١٢	١,٨٧٥
العامل الثانى : (٩٤١٢٤٦)	١٠,٦٣٨	٣,٣٣١	١١,٧٣٧	١,٩٦٩	١,٣٤٤
العامل الثالث : (١٧٤١٨٤٣٤١٣)	١٤,٤١٤	٣,٧٦٠	١٥,٦٨٤	٢,٧٥٤	١,٣٤٠
العامل الرابع : (٤٤١٤٤١٦)	٩,٢٧٦	٣,٣٣٦	١٠,٤٢١	٣,٣٩٢	١,٢٧٦
ثالثا : الجانب الثالث : طرق التدريس فى التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١١٤٣٤٤٤١٢٤٨٤٩)	٢١,٧٤١	٤,٩٨٥	٢٢,٨٩٥	٥,٢٨٠	٠,٨٥١
العامل الثانى : (١٠٤١٤٦٤٧٤٢)	١٩,٧٢٤	٤,٠٦٨	٢١,٦٣٢	٣,٠٨٢	١,٨٥١
العامل الثالث : (١٧٤١٥٤٥)	١١,٠١٧	٢,٤٨٨	١١,٥٧٢	٢,٧٤٠	٠,٨٢٢
العامل الرابع : (١٣٤١٤٤٦)	١٠,٢٧٦	٣,٠٣٩	١١,٤٢١	٢,١٨٤	١,٤٩٩

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين معلمى المجالات العملية والموجهين فى اتجاهاتهم نحو مناهج التعليم الأساسى وطرق التدريس . بما يكون أتيها سلبيا لعدم الأيمان والأقتناع بما تم من تعديل أو تغيير فى المناهج بما يتفق ومتطلبات التعليم الأساسى فضلا عن أنها موحدة على جميع البيئات على الرغم من أن التعليم الأساسى يتنوع بتنوع البيئات أما بالنسبة لطرق التدريس فأنها مازالت تركز على الحفظ والتلقين . بينما توجد فروق ذات دلالة أحصائية فى اتجاهاتهم نحو معلم التعليم الأساسى لصالح الموجهين عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ويعزو ذلك الى الأعتقاد على خريجي المدارس الفنية (صناعى - زراعى - تجارى) وخريجي المواد الثقافية كل حسب تخصصه فى التدريس لذلك أصبح من وجهة نظرهم قد حلوا مشكلة أعداد المعلم للتعليم .

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

٦ - أجابة السؤال السادس الفرعى :

ونصة : هل هناك فروق دالة أحصائيا بين معلمى المجالات العملية ونظار المدارس فى الاتجاه نحو (المعلم - والمنهج وطرق التدريس) فى التعليم الأساسى ؟

جدول رقم (٢٤)

يوضح المتوسط الحسابى والانحرافات المعيارى لاتجاهات معلمى المجالات العملية ونظار المدارس وقيمة (ت) ودالاتها الأحصائية

المتغيرات	١٢	١٤	٢٢	٢٤	ت
أولا : الجانب الأول : معلم التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٢٤١٢٤١٣٤٧٤٦٤٦٤٥٥٤٤)	٢٧,٦٥٥	٧,٦٥١	٢٧,١٢٠	٥,٧٢٢	٠,٣١٠
العامل الثانى : (٨٤٩٤١٩٤٦٦)	١٤,٥٨٦	٣,٦٢٥	١٣,٥٢٠	٢,٦٧٠	١,٣٠٨
العامل الثالث : (١٨٤٣٤١٠)	٨,٨٢٩	٣,٠٦٩	٩,٣٦٠	٢,٥٧٥	٠,٦٧٨
العامل الرابع : (١٤٤١٦٤١٥٤١١)	١٣,٢٧٦	٤,١٤٣	١٢,٥٦٠	٢,٦٩٩	٠,٧٨٥
ثانيا : الجانب الثانى : مناهج التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٥٤١٠٤٥٤٦٤٧٤٨٤١١٤١)	٢٧,١٢١	٧,١٢٢	٢٤,٧٦٠	٥,٤٢١	١,٤٦٥
العامل الثانى : (٩٤١٢٤٦٦)	١٠,٦٣٥	٣,٣٣٦	١٠,١٢٠	٢,١٠٤	٠,٧١٠
العامل الثالث : (١٧٤١٨٤٣٤١٣)	١٤,٤١٤	٣,٧٦٠	١٣,٠٤٠	٢,٧٩٣	١,٦٤٢
العامل الرابع : (٤٤١٤٤١٦)	٩,٢٧٦	٣,٣٣٦	٨,٧٦٠	٢,٤٧٠	٠,٦٨٧
ثالثا : الجانب الثالث : طرق التدريس فى التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١١٤٣٤٤٤١٢٤٨٤٩)	٢١,٧٤١	٤,٩٨٥	١٩,٩٢٠	٣,٩٨٩	١,٥٩٨
العامل الثانى : (١٠٤١٤٦٤٧٤٦٢)	١٩,٧٢٩	٤,٠٦٨	١٧,٠٠٠	٤,٠٣٠	٢,٧٧٣
العامل الثالث : (١٧٤١٥٤٥)	١١,٠١٧	٢,٤٨٨	٩,٠٨٠	٢,١٥٣	٣,٣٤٤
العامل الرابع : (١٣٤١٤٤٦)	١٠,٢٧٦	٣,٠٣٩	٨,٨٤٠	٢,٦١٨	٢,٠٣١

يلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين معلمى المجالات العملية ونظار المدارس فى اتجاهاتهم نحو معلم التعليم الأساسى ومناهجة بينما توجد هناك فروق دالة أحصائية عند مستوى ٠,٠١ ومستوى ٠,٠٥ فى اتجاهاتهم نحو طرق التدريس فى التعليم الأساسى لصالح معلمى المجالات العملية وقد يرجع السبب فى ذلك إلى أن المعلم هو الذى يقوم بتنفيذ طريقة التدريس ويعتمد فى ذلك على أعداد المهنة والتربوى ومستوى كفاءته فى تنفيذ طرق التدريس المختلفة ومدى استفادة تلاميذه منها .

*** دالة عند مستوى ٠,٠١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

٨- أجابة السؤال الثامن الفرعى :

ونصة : هل هناك فروق دالة احصائية بين معلمى المواد الأدبية ونظار المدارس فى الاتجاه نحو (المعلم والمنهج وطرق التدريس) فى التعليم الأساسى ؟

جدول رقم (٢٥)

يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لاتجاهات معلمى المواد الأدبية ونظار المدارس وقيمة (ت) ودالاتها الاحصائية

المتغيرات	١	٢	٣	٤	ت
أولا : الجانب الأول : معلم التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٧٤١٢٤١٣٤٧٤١٤٢٤٥٤٤)	٢٨,٦٤٠	٧,٦٢٣	٢٧,١٢٠	٥,٧٢٢	٠,٨٦٩
العامل الثانى : (٨٤٩٤١٩٤٦)	١٥,٣٦٠	٢,٤٢٣	١٣,٥٢٠	٢,٦٧٠	٢,٩٥٥
العامل الثالث : (١٨٤٣٤١٠)	٩,٧٤٠	٢,٥٨٣	٩,٣٦٠	٢,٥٧٥	٠,٥٩٣
العامل الرابع : (١٤٤١٦٤١٥٤١١)	١٣,٤٦٠	٣,٤٣٦	١٢,٥٦٠	٢,٦٩٩	١,١٢٩
ثانيا : الجانب الثانى : مناهج التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٥٤١٠٤٥٤٢٤٧٤٨٤١١٤١)	٢٨,١٦٠	٧,١١٧	٢٤,٧٦٠	٥,٤٢١	٢,٠٧٥
العامل الثانى : (٩٤١٢٤٦)	١١,٠٦٠	٢,٣١٠	١٠,١٢٠	٢,١٠٤	١,٦٨٨
العامل الثالث : (١٧٤١٨٤٣٤١٣)	١٣,٨٤٠	٣,٤٦٠	١٣,٠٤٠	٢,٧٩٣	٠,٩٩٠
العامل الرابع : (٤٤١٤٤١٦)	٩,٩٤٠	٢,٦٧٩	٨,٧٦٠	٢,٤٧٠	١,٨٢٠
ثالثا : الجانب الثالث : طرق التدريس فى التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١١٤٣٤٤٤١٢٤٨٤٩)	٢٢,٢٦٠	٣,٦٤٣	١٩,٩٢٠	٣,٩٨٩	٢,٥٠٥
العامل الثانى : (١٠٤١٤٦٤٧٤٢)	١٩,٥٢٠	٤,٠٨٠	١٧,٠٠٠	٤,٠٣٠	٢,٤٩٨
العامل الثالث : (١٧٤١٥٤٥)	١٠,٩٤٠	٢,٧٩٦	٩,٠٨٠	٢,١٥٣	٢,٨٨٢
العامل الرابع : (١٣٤١٤٤٦)	١٠,٧٢٠	٢,٤٩٠	٨,٨٤٠	٢,٦١٨	٢,٩٨٩

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين معلمى المواد الأدبية ونظار المدارس فى اتجاهاتهم نحو الجوانب الثلاثة فى التعليم عند مستوى ٠,٠١ ومستوى ٠,٠٥ لصالح معلمى المواد الأدبية ويعزى ذلك إلى أن معلمى المواد الأدبية يفهمون التعليم الأساسى بأنه تعليم مهني مما يفيد التلميذ الفاشل الذى ليس له رغبة فى التعليم فى أن يتعلم مهنة أو حرفة يستفيد منها ماديا عند تركه المدرسة - أن المعلمين أقرب لطرق التدريس المستخدمة فى مدارس التعليم الأساسى من ناظر المدرسة باعتبارها الذى يختار طريقة التدريس . المناسبة لتوصيل المعلومات المطلوبة للتلاميذة .

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

٩- أجابة السؤال التاسع الفرعى :

ونصة : هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المواد الأدبية والموجهين فى الاتجاه نحو (المعلم والمنهج وطرق التدريس) فى التعليم الأساسى ؟

جدول رقم (٢٦)

يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لأتجاهات معلمى المواد الأدبية والموجهين وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية

المتغيرات	١٢	١٤	٢٢	٢٤	ت
أولاً : الجانب الأول : معلم التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٢٥٥٤٦٥١٣٥٧٤١٣٥١٢٥١٧)	٢٨,٦٤٠	٧,٦٢٣	٣١,٨٤٢	٥,٠٥٠	١,٦٧٠
العامل الثانى : (٨٥٩٥١٩٥٦)	١٥,٣٦٠	٢,٤٢٣	١٥,٦٣٢	٢,١٥٧	٠,٤٢٢
العامل الثالث : (١٨٥٣٥١٠)	٩,٧٤٠	٢,٥٨٣	١٠,٤٢١	٢,٧٢١	٠,٩٨٨
العامل الرابع : (١٤٥١٦٥١٥٥١١)	١٣,٤٦٠	٣,٤٣٦	١٥,٤٢١	٢,٧٢١	٢,٢٠٣*
ثانياً : الجانب الثانى : مناهج التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٥٥١٠٥٥٥٢٥٧٤٨٥١١٥١)	٢٨,١٦٠	٣,١١٧	٣٠,٦٨٤	٧,٠١٢	١,٣٠٢
العامل الثانى : (٩٥١٢٥٦)	١١,٠٦٠	٢,٣١٠	١١,٧٣٧	١,٩٦٩	١,١١٤
العامل الثالث : (١٧٥١٨٥٣٥١٣)	١٣,٨٤٠	٣,٤٦٠	١٥,٦٨٤	٢,٧٥٤	٢,٠٥٥*
العامل الرابع : (٤٥١٤٥١٦)	٩,٩٤٠	٢,٦٧٩	١٠,٤٢١	٣,٣٩٢	٠,٦٠٨
ثالثاً : الجانب الثالث : طرق التدريس فى التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١١٥٣٥٤٥١٢٥٨٥٩)	٢٢,٢٦٠	٣,٦٤٣	٢٢,٨٩٥	٥,٢٨٠	٠,٥٥٨*
العامل الثانى : (١٠٥١٥٦٥٧٥٢)	١٩,٥٢٠	٤,٠٨٠	٢١,٦٣٢	٣,٠٨٢	٢,٠١٥*
العامل الثالث : (١٧٥١٥٥٥)	١٠,٩٤٠	٢,٧٩٦	١١,٥٧٩	٢,٧٤٠	٠,٨٤٠
العامل الرابع : (١٣٥١٤٥٦)	١٠,٧٢٠	٢,٤٩٠	١١,٤٢١	٢,١٨٤	١,٠٦٤

يتضح من الجدول السابق : أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمى المواد الأدبية والموجهين فى اتجاهاتهم نحو الجوانب الثلاثة فى التعليم الأساسى عند مستوى ٠,٠٥ ولصالح الموجهين ويفسر ذلك مثل تفسير سؤال (٤) وسؤال (٧) حتى لا يكون هناك تكرار .

١٠- أجابة السؤال العاشر الفرعى :

ونصة : هل هناك فروق دالة أحصائيا بين نظار المدارس والموجهين فى الاتجاه نحو (المعلم والمنهج وطرق التدريس) فى التعليم الأساسى ؟

جدول رقم (٢٧)

يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لاتجاهات نظار المدارس والموجهين
وقيمة (ت) ودلالاتها الأحصائية

المتغيرات	١	٢	٣	٤	ت
أولا : الجانب الأول : معلم التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٧٤١٢٤١٣٤٧٤١٤٢٤٥٤٤)	٢٧,١٢٠	٥,٧٢٢	٣١,٨٤٢	٥,٠٥٠	٢,٧٨٥
العامل الثانى : (٨٤٩٤١٩٤٦)	١٣,٥٢٠	٢,٦٢٠	١٥,٦٣٢	٢,١٥٧	٢,٧٥٣
العامل الثالث : (١٨٤٣٤١٠)	٩,٣٦٠	٢,٥٧٥	١٠,٤٢١	٢,٣٤٧	١,٣٧٤
العامل الرابع : (١٤٤١٦٤١٥٤١١)	١٢,٥٦٠	٢,٦٩٩	١٥,٤٢١	٢,٧٢١	٣,٣٩١
ثانيا : الجانب الثانى : مناهج التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١٠٤١٥٤٥٤٢٤٧٤٨٤١١٤١)	٢٤,٧٦٠	٥,٤٢١	٣٠,٦٨٤	٣,٠١٢	٣,٠٨٨
العامل الثانى : (٩٤١٢٤٦)	١٠,١٢٠	٢,١٠٤	١١,٧٣٧	١,٩٦٩	٢,٥٣٦
العامل الثالث : (١٧٤١٨٤٣٤١٣)	١٣,٠٤٠	٢,٧٩٣	١٥,٦٨٤	٢,٧٥٤	٣,٠٥٨
العامل الرابع : (٤٤١٤٤١٦)	٨,٧٦٠	٢,٤٧٠	١٠,٤٢١	٣,٣٩٢	١,٨٣٦
ثالثا : الجانب الثالث : طرق التدريس فى التعليم الأساسى					
العامل الأول : (١١٤٣٤٤٤١٢٤٨٤٩)	١٩,٩٢٠	٣,٩٨٩	٢٢,٨٩٥	٥,٢٨٠	٢,٠٨٠
العامل الثانى : (١٠٤١٤٦٤٧٤٢)	١٧,٠٠٠	٤,٠٣٠	٢١,٦٣٢	٣,٠٨٢	٤,٠٧٣
العامل الثالث : (١٧٤١٥٤٥)	٩,٠٨٠	٢,١٥٣	١١,٥٧٩	٢,٧٤٠	٣,٣١٠
العامل الرابع : (١٣٤١٤٤٦)	٨,٨٤٠	٢,٦١٨	١١,٤٢١	٢,١١٤	٣,٣٩٥

ويشير الجدول السابق إلى أنه توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين نظار المدارس والموجهين فى اتجاهاتهم نحو الجوانب الثلاثة فى التعليم الأساسى عند مستوى ٠,٠١ ومستوى ٠,٠٥ لصالح الموجهين ويعزو ذلك أن الموجهين فى صالح الدولة فى السياسة التعليمية فالمخططين يقتنعون أولا بما هو جديد ثم يفرضون ذلك على الجهاز التنفيذى والأشراقى فيبدى الموجهين استعداداتهم النفسية لسير هذا النظام والمدارس والقائمين بها على مستوى المسئولية ولديهم القدرة على تنفيذ أى تطور أو تغيير فى النظام التعليمى ولا يسأل عن ذلك القائمين على التعليم أنفسهم فى استعداداتهم النفسية .

٣ - أجابة السؤال :

هل هناك علاقة دالة احصائيا بين متغيرات البحث لدى العينة الكلية ؟ ن = ٢٣٨

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١	٨٨١'	١٦١'	٥١١'	٧٥١'	١٧١'	١٠٣'	١٦١'	٠٣٣'	١٠١'	١٣١'	١٨١'	—
١١	١٥٣'	٢٧١'	٦٠١'	٦٠١'	٠٢٣'	٥٣١'	١٥٣'	٥٥١'	١٠١'	١٣١'	—	—
١٠	٨١٥'	٠١١'	٦٣١'	٧٨١'	١١٥'	١١١'	٣١٣'	١٠١'	—	—	—	—
٩	١١١'	٦٨١'	١١٣'	٠٦١'	٠٥١'	٦٨٣'	٦١١'	١١٥'	—	—	—	—
٨	٠٦١'	٨٧١'	٧٣٣'	٦١٣'	٧٧٣'	١١٥'	١١٥'	—	—	—	—	—
٧	١١٥'	٠٥١'	٥٧١'	٥٣٣'	٧٨١'	١٥٣'	—	—	—	—	—	—
٦	٦١١'	١٠٣'	١١٣'	٦٠٣'	١٣٣'	—	—	—	—	—	—	—
٥	١٦٥'	٢٣١'	١٣١'	٧٦١'	—	—	—	—	—	—	—	—
٤	١٧٥'	١١١'	١١١'	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٣	٦٦٣'	٥٧٣'	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٢	٠٠٣'	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
معاملات الارتباط	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢

جدول رقم (٢٨) مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث

ويشير الجدول السابق إلى مصفوفة معاملات الارتباط نجد أن هناك علاقة دالة إحصائية بين اتجاهات عينة البحث (معلمى المواد العلمية ومعلمى المجالات العملية ومعلمى المواد الأدبية ونظار المدارس والموجهين) عند مستوى ٠,٠٥ وعند مستوى ٠,٠١ .

*** تعقيب :**

- من نتائج الدراسة الميدانية نستطيع أن نستخلص بصورة شمولية الآتى :
- يلاحظ من الجداول أرقام (١٤١٥٦١٦) نسبة أستيعاب كل عامل من نسبة التباين العاملى للمصفوفة - تدل على أن صوره اتجاهات القائمين على التعليم الأساسى نحو جوانبه الثلاثة سلبية .
 - كما أفضح من الجدول رقم (١٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمى المواد العلمية ومعلمى المجالات العملية فى اتجاهاتهم نحو جوانب التعليم الأساسى .
 - ومن الجدول رقم (١٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمى المواد العلمية والمواد الأدبية فى اتجاهاتهم نحو جوانب التعليم الأساسى .
 - ومن الجدول رقم (٢٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمى المواد العلمية ونظار المدارس فى اتجاهاتهم نحو جوانب التعليم الأساسى إلا عند المتغيرات (١٠٦١٦١٢٠) دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح معلمى المواد العلمية .
 - ومن الجدول رقم (٢١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمى المواد العلمية والموجهين فى اتجاهاتهم نحو جوانب التعليم الأساسى إلا عند المتغيرات (١٦٤٥٥٦٢٠١٢) دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وعند مستوى ٠,٠٥ لصالح الموجهين .
 - ومن الجدول رقم (٢٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمى المجالات العملية والمواد الأدبية فى اتجاهاتهم نحو جوانب التعليم الأساسى .

- ومن الجدول رقم (٢٣) إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمى المجالات العملية ونظار المدارس إلا عند المتغيرات (١٢٥١١٥١٠) دالة عند مستوى ٠,٠١ ومستوى ٠,٠٥ لصالح معلمى المجالات العملية .

- ومن الجدول رقم (٢٤) إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمى المجالات العملية والموجهين فى اتجاهاتهم نحو جوانب التعليم الأساسى إلا عند المتغيرات (٤٥١) دالة عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الموجهين .

- ومن الجدول رقم (٢٥) إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمى المواد الأدبية ونظار المدارس فى اتجاهاتهم نحو جوانب التعليم الأساسى إلا عند المتغيرات (١٢٥١١٥١٠٠٩٥٥٥٢) دالة عند مستوى ٠,٠١ ومستوى ٠,٠٥ لصالح معلمى المواد الأدبية .

- ومن الجدول رقم (٢٦) إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمى المواد الأدبية والموجهين فى اتجاهاتهم نحو جوانب التعليم الأساسى إلا عند المتغيرات (١٠٥٧٤٤) دالة عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الموجهين .

- ومن الجدول رقم (٢٧) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظار المدارس والموجهين فى اتجاهاتهم نحو جوانب التعليم الأساسى عند مستوى ٠,٠١ وعند مستوى ٠,٠٥ لصالح الموجهين وغير دالة عند المتغيرات (٨٤٣) فقط .

- ومن الجدول رقم (٢٨) نجد أن هناك علاقة دالة إحصائية بين اتجاهات عينة البحث عند مستوى ٠,٠١ ، ومستوى ٠,٠٥ .

فليس من المستغرب أن يتوصل البحث الحالى إلى النتائج السابقة بعد مرور أكثر من عشر سنوات تقريباً على تطبيق التعليم الأساسى فى مصر ، بسبب عدم وضوح المفهوم الصحيح للتعليم الأساسى ، لأن الفكرة السائدة هى أن التدريبات العملية مقصود لذاتها ، بمعنى أن تستهدف تدريب التلميذ على مهنة معينة كالنجارة والكهرباء ، لانه قد يحتاج إليها فى حياته المنزلية . ومن ثم أصبح القائمون على التعليم الأساسى غير مؤمنين وغير مقتنعين بجـوداء وفلسفته . وما يؤكـد ذلك " فقد عانى التعليم الأساسى فى الهند من

مشكلات عديدة ذلك لعذة أسباب من أهمها غموض مفهومه عند الكثيرين حتى من رجال التربية وترتب على هذا نظرهم إلى فكرته على أنها غير عملية وغير مرغوب فيها". (١)

فالتعليم الأساس يحتاج إلى نوعيه من القائمين عليه تؤمن بجـدواه وفلسفته ولديها الاتجاهات الصحيحة إزاء التلميذ والمجتمع .

لأن الاتجاهات السلبية لدى بعض القائمين على التعليم الأساسى لا تساعد على نجاحه بالدرجة المرجوة ، وذلك لأن الاتجاهات السلبية تجعل كل من المدرس والناظر والموجه غير مقتنع بهذا النظام وأهميته ومن ثم لا يكون راضياً عنه ولا متحمساً لنجاحه .

(١) حسين جمال الدين حوب : دراسة مقارنة لنظام التعليم فى الهند واليابان - دار الكتب - ١٩٨٥ ص ٨٧ .

الفصل الخامس

الفصل الخامس

نظام مقترح لتنمية الاتجاه لدى القائمين على التعليم الأساسي

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج ، يمكن للباحث أن يقدم نظاماً مقترحاً يمكن عن طريقة تشخيص وتنمية الاتجاه نحو التعليم الأساسي لدى القائمين عليه وخاصة بعد أيما ن السياسة التعليمية المصرية بملائمة صيغة التعليم الأساسي لظروف المجتمع المصري والمنقذ الوحيد من مشكلات المرحلتين (الابتدائية والإعدادية) فأهتمت الوزارة بتطبيقه وتعميمه في مدارسها .

ولتنفيذ هذا النظام المقترح ، يرى الباحث أنشاء مركز يسمى " مركز برامج الإصلاحات التعليمية " ذلك لأن الإصلاحات التعليمية يمكن أن تتم في بعدين (١) :

أولهما : دراسة بعض العوامل الموجودة في داخل النظام التعليمي مثل آراء واتجاهات العاملين بالقطاع التعليمي ، كالمعلمين والإداريين وغيرهم ، آراء واتجاهات التلاميذ ، أعداد المعلمين ، المناهج الدراسية وغيرها .

ثانيهما : دراسة بعض العوامل الخارجة عن النظام التعليمي كالعوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها .

لذلك فإن تجربة التعليم الأساسي كمحاولة من محاولات الإصلاح في جمهورية مصر العربية تتطلب إجراء العديد من البحوث الميدانية في هذين البعدين ، ويشل البحث الحالي إحدى المحاولات لدراسة بعض العوامل الموجودة في داخل النظام التعليمي - البعد الأول وبصفة خاصة آراء واتجاهات

(1) Sack Richard, A Typology of Educational Reforms
Prospects, 1981, Vol. XI. No.1. P. 40.

القائمين على هذا النظام • ويرى الباحث أن يكون هذا المركز تابعا لمديريات التربية والتعليم وأعضاءه من المعيدين والمدرسين المساعدين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة • وأن يكون من أهدافه الأساسية تشخيص وتنمية الاتجاهات نحو التعليم الأساسي •

لذلك يمكن أعداد كتيب خاص بهذا المركز يشمل ما يأتي :

- ١- ماهية الاتجاهات •
- ٢- طرق تشخيص الاتجاهات •
- ٣- طرق تنمية الاتجاهات وتعديلها •
- ٤- طرق قياسها •
- ٥- العوامل التي تؤثر في هذه الاتجاهات وتكوينها •

ويضاف إلى ذلك تزويد هذا المركز ببعض الكتب المتخصصة في هذا الصدد ، وأستضافة بعض الأساتذة الجامعيين والمتخصصين في الاتجاهات لإلقاء بعض المحاضرات في المركز ، وأن يكون هناك دورات تدريبية على برامج المركز وذلك لمن يريد الانضمام إليه من المعيدين والمدرسين المساعدين وأعضاء هيئة التدريس ، حتى تضمن قاعدة عريضة لهذا المركز •

أما عن النظام المقترح والذي سيقوم المركز السابق بتنفيذه تنمية الاتجاه لدى القائمين على التعليم الأساسي فيمكن عرضه كالتالي :

من المعروف أن الاتجاهات مكتسبة ، لذلك أجريت دراسات عدة لبحث وسائل تعديل الاتجاهات تبين منها أن هناك عدة طرق لتغيير اتجاهات الفرد بعضها يرجع إلى التأثير الذي تحدثه جهود المربين ووسائل الاعلام والدعاية وبعضها قد يرجع إلى الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه (١) •

أن الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه قد يؤدي إلى تغيير اتجاه الفرد

(١) احمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار : علم النفس الاجتماعي - دار النهضة العربية - ١٩٧٤ ، ص ١٢٧ •

نحوه ولعل السبب فى ذلك يرجع إلى أمور منها أن اتصال الفرد بالموضوع اتصالاً مباشراً يسمح له بأن يتعرف على الموضوع من جوانب جديدة (١) .

محتوى النظام المقترح :

إن عدم وضوح مفاهيم التعليم الأساسى وأهدافه وفلسفته يمثل نوعاً من الغموض لدى القائمين عليه مما أثر على اتجاهاتهم نحو هذا النظام وفعاليتهم فى التدريس وكفاءتهم العلمية . فتكوين الاتجاهات السلبية تجاه كل من المعلم القائم بالتدريس لتنفيذ برامج التعليم الأساسى . ومناهج التعليم الأساسى وطرق التدريس يؤدى إلى فشل هذا النظام وعدم تحقيق أهدافه المرجوة منه .

لذلك فإن الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه قد يؤدى إلى تغيير وتنمية وتعديل اتجاه الفرد نحوه .

بناءً على ما تقدم قام الباحث بوضع تصور نظرى لمحتوى النظام مكون من عناصر أساسية تتدرج تحتها عناصر فرعية سواء فى الجانب النظرى الثقافى أو الجانب العملى التطبيقى أو الجانب المهنى على أن يقوم بوضع محتواها لجنة مشكلة من الأساتذة المتخصصون فى :

- أ - المناهج وطرق التدريس .
 - ب - فلسفة وأصول التربية .
 - ج - المواد العلمية .
- وتضم مثلين من الدارسين فى النظام .

٢ - جوانب نظرية تمثل الجانب الثقافى :

- ١- إثراء خلفية الدارسين وتعريفهم بـ :
- أ - مفهوم التعليم الأساسى الذى أخذت به مصر .

(١) نفس المرجع السابق ، ص ١٢٩ .

- ب- أهداف وفلسفة التعليم الأساسى .
- ج- مبررات التعليم الأساسى ومميزاته .
- د - الأسس التربوية التى يقوم عليها التعليم الأساسى .
- هـ- التعليم الأساسى وأختلاف البيئات .
- و - عرض نماذج من تجارب الدول السابقة فى هذا المجال .
- ٢- بنود الأمن والثقة بالنفس أثناء العمل .
- ٣- دراسة خطة مناهج التعليم الأساسى .
- ٤- أساليب التقويم للحكم على الإنتاج العملى .
- ٢ - جوانب مهنية لرفع كفاءة المعلم وتنمى فى :
- ١- القدرة على معرفة حاجات تلاميذ التعليم الأساسى وكيفية أشباعها .
- ٢- القدرة على أستمارة واقع التلاميذ لتعلم المحتوى العلمى فى المواد النظرية والعملية .
- ٣- أدراك أوجة التكامل بين المواد النظرية والعملية فى مدرسة التعليم الأساسى .
- ٤- القدرة على تحديد أهداف واضحة لكل درس ، معرفية ، وجدانية ، ومهارية .
- ٥- تفهم احتياجات البيئة وتقويم الثقافات المهنية المناسبة لها .
- ٦- القدرة على تزويد التلاميذ بمصادر تعليمية أخرى إضافية للكتاب المقرر .
- ٧- القدرة على تصنيف التلاميذ فى الفصول والورش التعليمية فى ضوء مقرراتهم وأهتماماتهم .
- ٨- القدرة على تنوع أساليب التقويم بما يغطى الأهداف التربوية المختلفة .
- ٩- القدرة على الدفاع عن فكرة التعليم الأساسى أمام تيارات الهجوم عليه وأقناع الآخرين بقيمته .
- ١٠- القدرة على توضيح فلسفة التعليم الأساسى وشرحها للآخرين .

٣ - جوانب أعداد أكاديمي تساير طبيعة مناهج ومقررات التعليم الأساسي وتشمل في :

- ١- تعريف بمقررات التعليم الأساسي في مجالات مختلفة •
- ٢- تكنولوجيا الخامات •
- ٣- استخدام الأدوات والعدد والماكينات وصيانتها •
- ٤- المحافظة على الإنتاج وتخزينه •
- ٥- عمل المقاييس والشراء والتسويق •
- ٦- التدريب الميداني في الورش •
- ٧- اكتساب المهارات اليدوية المرتبطة بمجالات العمل الرئيسية •
- ٨- تنفيذ وحدات تدريسية ميدانية •
- ٩- المناهج وخدمة البيئة المحيطة بمدرسة التعليم الأساسي •
- ١٠- قنوع المناهج الدراسية حسب البيئات المختلفة •

٤ - جوانب خاصة بطرق التدريس وتشمل في :

- ١- أعداد البيئة التعليمية في ضوء المنهج الذي يُدرس لتلاميذ التعليم الأساسي •
- ٢ - تنظيم الورش تبعاً لطبيعة المناهج •
- ٣ - التخطيط للوحدات التعليمية في التعليم الأساسي •
- ٤ - عمل البحوث والتجارب الميدانية المرتبطة بالبيئة •
- ٥ - التدريب الميداني بالورش والمؤسسات الإنتاجية •

أهداف النظام المقترح :

يهدف هذا النظام المقترح إلى :

- ١ - مساعدة المتدرب على اكتساب الاتجاهات الإيجابية والارتفاع بقدراته إلى الحد المناسب الذي يواجه به مشكلاته في ضوء :
- أ - مفهوم التعليم الأساسي كما ورد في وثائق وتقارير الوزارة وأهداف وفلسفة التعليم الأساسي •

ب- متطلبات المجتمع من خريجى التعليم الأساسى وذلك فى ضوء أن التعليم الأساسى هو التعليم الذى يراعى حاجات المجتمع الفعلية ومتطلبات النمو فى استثمار قدرات المتعلم إلى أكبر قدر ممكن .

ج- التعليم الأساسى هو التعليم المتكامل الذى تتكامل فيه المواد النظرية والعملية بصورة تلقائية .

د - إتاحة الفرص أثناء التدريب بحيث تتحقق الفعالية من التدريب وذلك بتوفير البيئة الطبيعية للعمل بجميع إمكاناتها وظروفها ومواقفها التعليمية .

٢ - اكتشاف وتشخيص العوامل أو المشكلات التى تكمن وراء تكوين اتجاهات القائمين على التعليم الأساسى .

٣ - رفع مستوى الأداء للقائمين فى حقل التعليم الأساسى .

المسئولون عن تنفيذ النظام :

يقوم مركز برامج الإصلاحات التعليمية السابق أقترحة بتنفيذ هذا النظام . على أن يقوم بالتدريس فى الدورات الكفاءات العلمية والعملية من رجال التربية والتعليم وأساتذة الجامعات ، وغيرهم من المتخصصين فى كل فرع من فروع المجالات .

العيونة المستهدفة :

القائمين على تنفيذ التعليم الأساسى (المعلم ، الفاضل ، الموجه) .

تنفيذ النظام :

بعد أن يقوم أعضاء مركز برامج الإصلاحات التعليمية السابق أقترحة باكتشاف وتشخيص المشكلات التى تكمن وراء الاتجاهات السلبية لدى القائمين على التعليم الأساسى نحوه . يقترح الباحث تنفيذ البنود الأساسية لهذا النظام وتوصيلها إلى أصحابها (أى عملية التنفيذ) عن طريق :

- عقد دورات تدريبية عن التعليم الأساسى لجميع القائمين بالقطاع التعليمى .
- إن عقد دورات تدريبية للقائمين يساعد على إيجاد نوع من التعاون والتكامل بين أفراد القطاع التعليمى بما يحقق أهداف التعليم الأساسى ، كما يساعد على فهمهم لأهداف التعليم الأساسى وقيمته ومن ثم الأيمان به وعدم رفض التجربة .

- قيام وزارة التربية بالتعاون مع أجهزة الإعلام وكل المؤسسات التربوية فى مصر بالتوعية لكى يقتنع القائمون على التعليم الأساسى وأولياء أمور التلاميذ بفاعلتناهم ينجح النظام .

إن تعديل الاتجاهات أو تغييرها نحو التعليم الأساسى أيسر وأقرب إلى الوقوع فى حالات التفاعل المباشر والاتصال الشخصى وكذلك عن طريق المناقشة الجماعية . بالإضافة إلى تقديم المعلومات فى صورة محاضرة أو عن طريق وسائل الإعلام وعرض أفلام .

ويجب أن يتم ما سبق تحت إشراف هذا المركز السابق أقتراحة على أن يضم بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمسؤولين عن التعليم الأساسى ويطلع النظام كاملاً بعد وضع المحتوى المقرر بواسطة المتخصصين فيها .

المراجع

أولا : المراجع العربية

- ١- إبراهيم مجاهد الشربيني : أضواء على تجربة التعليم الأساسى : دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق - كلية التربية - جامعة حلوان - القاهرة فى الفترة من ٢١ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ ، ص ٥٤٩ .
- ٢- أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية ، الأنجلو المصرية - ١٩٧٨ .
- ٣- أحمد زكى صالح : علم النفس التربوى - الطبعة الأولى - مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٨ .
- ٤- أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار : علم النفس الاجتماعى - دار النهضة العربية ، ١٩٧٤ .
- ٥- أحمد عزت راجح : أصول علم النفس - المكتبة المصرية الحديثة ، ١٩٧٩ .
- ٦- أخبار المجالس القومية المتخصصة : من تجارب التعليم فى مصر - العدد الأول ، السنة الرابعة - يناير ١٩٧٩ .
- ٧- اسماعيل محمود القبانى : دراسات فى مسائل التعليم - مكتبة النهضة المصرية ١٩٥١ .
- ٨- _____ : التربية عن طريق النشاط - الطبعة الأولى - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٥٨ .
- ٩- السيد محمد شريف : احتياجات تطبيق التعليم الأساسى ، بحث قدم إلى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق - كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان - القاهرة فى الفترة من ٢١ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ .
- ١٠- المجالس القومية المتخصصة : امتداد مرحلة الإلزام والتعليم الأساسى ، المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا - يوليو ١٩٧٩ .
- ١١- المركز القومى للبحوث التربوية : تقرير بشأن تقدير موقف تجربة التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ، ١٩٧٩ .

- ١٢- المركز القومى للبحوث التربوية : تقرير عن تقييم المدرسة التجريبية الموحدة ذات
الثمانية صفوف بمدينة نصر - يناير ١٩٧٧ •
- ١٣- المهاتما غاندى : التربية الأساسية ، ترجمة محمد الشبيني -
دار المعارف - ١٩٥١ •
- ١٤- أمينة فؤاد أحمد : تجربة التعليم الأساسى بإدارة وسط القاهرة
التعليمية بحث قدم إلى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية
والتطبيق ، كلية التربية الفنية - جامعة حلوان فى الفترة من
٢١ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ •
- ١٥- توفيق حافظ الحديدى : واقع التعليم الأساسى فى المناطق ذات الطبيعة
الخاصة - دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسى بين
النظرية والتطبيق ، كلية التربية الفنية - جامعة حلوان / القاهرة
فى الفترة من ٢١ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ •
- ١٦- جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس
، الطبعة الثانية - دار النهضة العربية - ١٩٧٨ •
- ١٧- حسن الهراس : واقع التعليم الإبتدائى والإعدادى وبرامج تعليم الكبار -
دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق
، كلية التربية الفنية - جامعة حلوان - القاهرة فى الفترة من
٢١ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ •
- ١٨- حسين جمال الدين حرب : دراسة مقارنة لنظام التعليم فى الهند واليابان - دار
الكتب - ١٩٨٥ •
- ١٩- حسين سليمان قسرة : الأصول التربوية فى بناء المناهج - الطبعة الثالثة -
دار المعارف بمصر - ١٩٧٢ •
- ٢٠- حسين غريب حسين : حتمية تكامل التعليم الثانوى مع التعليم الأساسى -
بحث قدم إلى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق
، كلية التربية الفنية - جامعة حلوان فى الفترة من ٢١ - ٢٥
ابريل ١٩٨١ •

- ٢١- حلمى أحمد الوكيل : المعوقات التى تعترض تطوير نظام التعليم الأساسى - بحث قدم إلى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية الفنية - جامعة حلوان - القاهرة فى الفترة من ٢١ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ .
- ٢٢- رشد أحمد طعيمه وحسين غريب حسين : الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسى " دراسة ميدانية " دراسات وبحوث مؤتمر معلم التعليم الأساسى الحاضر والمستقبل - كلية التربية الفنية - جامعة حلوان فى الفترة من ١٠ - ١٢ فبراير ١٩٨٦ .
- ٢٣- روبرت ماك كينج : العنصر البشرى فى الاصلاح التعليمى - ترجمة عبدالستار همام محمد بدر - مستقبل التربية - العدد الأول - ١٩٨١ .
- ٢٤- رينية ديمون : المدرسة والعمل اليدوى - ترجمة أحمد حسين عباس - مستقبل التربية - العدد الثالث - ١٩٧٧ .
- ٢٥- زينب محمود محرز : أمثلة من تطبيقات التعليم الأساسى فى مصر - مركز التوثيق التربوى - ١٩٧٨ .
- ٢٦- سعاد خليل اسماعيل : مطالب التنمية على محتوى التربية فى الوطن العربى - مجلة التربية الجديدة - العدد السابع ، بيروت .
- ٢٧- سعد عبد السلام حبيب : أسس التربية الحديثة - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٥٢ .
- ٢٨- سعد مرسى أحمد : مفهوم التعليم الأساسى - بحث قدم إلى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق - كلية التربية الفنية - جامعة حلوان فى الفترة من ٢١ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ .
- ٢٩- سعيد اسماعيل على : التجارب المصرية فى مجال التعليم الأساسى - بحث قدم إلى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق - كلية التربية الفنية - جامعة حلوان فى الفترة من ٢١ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ .
- ٣٠- _____ : محنة التعليم الأساسى فى مصر - كتاب الأهالى - العدد الرابع (يصدر عن جريدة الأهالى) ، ١٩٨٤ .

٣١- سعيد اسماعيل على : التعليم الثانوى والواقع - المستقبل - دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩ .

٣٢- صفوت فرج : التحليل العالمى - دار الفكر العربى - ١٩٨٠ .

٣٣- عبد الباسط محمد حسن : أصول البحث الاجتماعى - الطبعة الثالثة - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧١ .

٣٤- عبد الرحمن محمود محمود : " الفاقد والأهدار فى التربية والتعليم " - صحيفة التربية - العدد الأول - السنة الثانية والثلاثون - أكتوبر ١٩٨٠ .

٣٥- عبد العزيز أحمد الشابورى : الدروس المستفادة من التعليم الأساسى بالهند - دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق - كلية التربية الفنية - جامعة حلوان فى الفترة من ٢١ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ .

٣٦- عبد العزيز الطوخى : مستقبل التعليم فى مصر - محاضرة أقيمت فى مؤتمر مصر سنة ٢٠٠٠ ، ١٩٨٠ .

٣٧- عفاف محمد توفيق : دراسة تقييمية لتجربة التعليم الأساسى فى محافظة الشرقية ، رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية (بنها) - جامعة الزقازيق - ١٩٨٤ .

٣٨- على على عبد ربه حسن : مدى ملائمة مناهج التعليم الأساسى للمناطق الريفية فى جمهورية مصر العربية - دراسات وبحوث مؤتمر معلم التعليم الأساسى الحاضر والمستقبل - كلية التربية الفنية - جامعة حلوان فى الفترة من ١٠ - ١٢ فبراير ١٩٨٦ .

٣٩- فاطمة أبو نوارج : التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق - كلية التربية الفنية - جامعة حلوان فى الفترة من ٢٠ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ .

٤٠- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب : " مستويات المهارة لمستويات متعددة من التعليم الأساسى " بحث قدم إلى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق - كلية التربية الفنية - جامعة حلوان فى الفترة من ٢١ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ .

- ٤١- ماكس وينجو دالى شورلينج : التربية العملية للمعلمين بالمدارس الابتدائية - ترجمة سامى ناشد - مراجعة عبد العزيز القوصى - دار النهضة العربية - ١٩٦٧ .
- ٤٢- محمد السعيد عبد المقصود : نظرة إلى واقع التعليم فى مصر - صحيفة التربية - العدد الثالث - السنة الحادية والثلاثون - مايو ١٩٧٩ .
- ٤٣- محمد سليمان شعلان وآخرون : اتجاهات فى أصول التدريس لمدرسة التعليم الأساسى - دار الفكر العربى - ١٩٨٠ .
- ٤٤- محمد سعد الدين الموجى : تطوير العمل فى مدارس التعليم العام - صحيفة التربية مارس ١٩٧١ .
- ٤٥- محمد سيف الدين فهمى : "متطلبات تطبيق نظام التعليم الأساسى فى مصر " بحث قدم إلى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية الفنية - جامعة حلوان فى الفترة من ٢١-٢٥ ابريل ١٩٨١ .
- ٤٦- محمد عبد القادر أحمد : استراتيجيات التربية العربية لنشر التعليم الأساسى فى الدول العربية الطبعة الأولى - مكتبة النهضة العربية - ١٩٨٣ .
- ٤٧- محمد وجيه الصاوى : فلسفة التعليم الأساسى فى مصر بين المثال والواقع - دراسات وبحوث مؤتمر معلم التعليم الأساسى الحاضر والمستقبل - كلية التربية الفنية - جامعة حلوان فى الفترة من ١٠-١٢ فبراير ١٩٨٦ .
- ٤٨- مصطفى كمال حلمى : الكلمة الافتتاحية لمؤتمر التعليم الأساسى - دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق - كلية التربية الفنية - جامعة حلوان فى الفترة من ٢١-٢٥ ابريل ١٩٨١ .
- ٤٩- مصطفى الششتاوى : تصورات الآباء والمعلمين ومديرى المدارس وخبراء التربية من أهداف التعليم الأساسى وتنظيمه فى مصر - رسالة دكتوراه الفلسفة فى التربية - كلية التربية - جامعة الأزهر ١٩٨٤ .

٥٠ - منصور حسين و يوسف خليل يوسف : التعليم الأساسى مفاهيمه - مبادئه - تطبيقاته
، مكتبة غريب - ١٩٧٨ .

٥١ - و . ديازينا : التعليم الأساسى فى سرى لانكا ، ترجمة يوسف خليل و منصور
حسين - دار العالم العربى - ١٩٧٩ .

٥٢ - وزارة التربية والتعليم : دليل مدرسة التعليم الأساسى - مطبعة وزارة التربية والتعليم
والتعليم - ١٩٧٩ .

٥٣ - _____ : دليل التعليم الأساسى - مطبعة وزارة التربية والتعليم
، ١٩٨٣ .

٥٤ - _____ : دليل التعليم الأساسى - مطبعة وزارة التربية والتعليم
، ١٩٨٤ .

٥٥ - _____ : مكتب وكيل الوزارة للتعليم الابتدائى و دور المعلمين -
نشرة عامة رقم (١١٦) بتاريخ ١٩٧٩ / ١٠ / ٢٢ بخصوص تقويم
التلاميذ بمدارس التعليم الأساسى .

٥٦ - _____ : مكتب الوزير - قرار وزير التربية والتعليم - ورقم (٣٨ م)
بتاريخ ١٩٨٥ / ٣ / ٢ بشأن نظام الدراسة فى المسار الخاص فى
الحلقة الثانية من التعليم الأساسى .

٥٧ - _____ : قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ باصدار قانون التعليم -
بوزارة التربية والتعليم ، أغسطس ١٩٨١ .

٥٨ - وهيب سمعان و محمد منير مرسى : المدرخل فى التربية المقارنة - الطبعة الثانية -
مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٤ .

٥٩ - يوسف خليل يوسف : التعليم الأساسى فى إطار التنمية الشاملة - المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم - ١٩٨٠ .

٦٠ - يوسف صلاح الدين قطب : التعليم ٢ - صحيفة التربية - العدد الثانى - السنة
الثلاثون - مارس - ١٩٧٨ .

٦١ - _____ : حول تطوير و تحديث التعليم فى مصر - صحيفة التربية
، العدد الثالث - السنة الحادية والثلاثون - مايو ١٩٧٩ .

ثانيا : المراجع الأجنبية

- 1- Arab Republic of Egypt, Ministry of Education;
Developing & Innovating Education In Egypt; Its
Policy, Plans & Implementation Programs.
- 2- Biswas, Arabinanda; Indian Education Documents Since
Independence Committees, Commissions, Conferences,
New Delhi, 1971.
- 3- Cicourel A. V., Method and Measurement In Sociology,
London, Free Press, 1964.
- 4- Grabe, Sven, Some Reflection on the Search for new
Objectives In Education In Developing Countries,
Education at the Base In Developing Countries,
Nour Papers Prepared for the Ceso Symposium Held
In the Hague, June 5-8, 1978.
- 5- Martin Fishbein; Readings In Attitude Theory and
Measurement Printed In the United States of America,
Copyright, 1967.
- 6- Sack Richard. A Typology of Educational Reforms
Prospects, 1981. Vol. XI. No. 1.

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

استطلاع رأى
(الموجهين - النظار - المعلمين)
بمدارس التعليم الأساسي

السيد الاستاذ الفاضل /

تحية طيبة وبعد :

يقوم الباحث بدراسة عملية للحصول على درجة الدكتوراه فى فلسفة التربية ، وموضوعها " دراسة ميدانية لاتجاهات القائمين بالتعليم نحو التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية " .

لذا نرجو التكرم من سيادتكم الإجابة على أسئلة هذا الاستطلاع وذلك للاستفادة من خبرات سيادتكم المتنوعة فى هذا التعليم .

الرجاء أن تعبر عن أرائك بدقة وصراحة ونؤكد لكم أن ما تقدمونه من آراء سوف تستخدم استخداما علميا بحثا من قبل الباحث فقط .

مع خالص الشكر على تعاونكم الصادق

مع تمنياتنا بالتوفيق

الباحث

البيانات

الاسم :

المؤهل : تاريخ الحصول عليه :

نوع العمل : موجه / مدير المدرسة / معلم / مواد ثقافية / مواد عملية

(الأسئلة)

- ١- ما مفهومك عن التعليم الأساسى ؟
- ٢- أيهما أفضل - من وجهة نظرك الشخصية - فى تحقيق أهدافنا التعليمية ؟
التعليم التقليدى ()
أم التعليم الأساسى ()
ما سبب ذلك ؟
 - ١-
 - ٢-
 - ٣-
 - ٤-
- ٣- هل ترى ان للتعليم الأساسى سمات تميزه عن التعليم الابتدائى والتعليم الإعدادى ؟ نعم () - لا ()
- ٤- إذا كانت اجابتك عن السؤال السابق بـ " نعم " فأذكر هذه السمات :
 - ١-
 - ٢-
 - ٣-
 - ٤-

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة المنيا
كلية التربية
قسم أصول التربية

مقياس الاتجاه نحو التعليم الأساسي
المصورة الأولية

اعداد

سعودى عبد الظاهر سيد
مدرس مساعد بقسم أصول التربية

اشراف

الاستاذ الدكتور / محمد قدرى لطفى
رئيس قسم التربية المقارنة بكلية التربية
جامعة عين شمس وعميد الكلية الأسبق

الدكتور

حسين جمال الدين حسين حرب
أستاذ التربية المقارنة المساعد
بكلية التربية - جامعة المنيا

الدكتور

رجب عبد الوهاب عبد اللطيف
أستاذ أصول التربية المساعد
بكلية التربية - جامعة المنيا

الاستاذ الفاضل /

تحية طيبة وبعد :

فيما يلي بعض العبارات التي تحاول قياس اتجاهك نحو التعليم الأساسي في مصر .

والمرجو منك أن تعبر عن هذه الآراء على مقياس من خمس درجات يبدأ من موافق بشدة وتنتهي بمعارض بشدة . ليست هناك اجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، إذ أنها حملة آراء . والمراد التعرف عنها على اتجاهك .

لكي تعبر عن رأيك ضع علامة () في السطر أمام العبارة ، وتحت العنوان الرأسي المناسب لاتجاهك .

وأخيرا لك جزيل الشكر على تعاونك في هذا العمل العلمي .

الباحث

البيانات

الأسم : (اختياري) : المدرسة :
المؤهل : تاريخ الحصول عليه : / / ١٩
نوع العمل : موجه / ناظر المدرسة / معلم

الجانب الأول : معلم التعليم الأساسى :

٢	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
١	أشعر بالاستمتاع عند ما يطلب منى حضور دورات تدريبية فى التعليم الأساسى					
٢	أحب أن أكون مدرسا للتعليم الأساسى ..					
٣	أشعر بالضيق عند ما يقف أمامى كتاب عن التعليم الأساسى					
٤	أشعر بالمتعة عند ما أقوم بالعمل فى مجال التعليم الأساسى					
٥	أشعر بالأمن والاستقرار عند ما أقوم بعمل فى التعليم الأساسى					
٦	أحد صعوبة فى أن أكون سعيدا فى المدرسة منذ أن طبق التعليم الأساسى بمدرستى					
٧	أرى أن المعلم غير ملم بما كافيها بمبادئ المعرفة فى التعليم الأساسى ..					
٨	التعليم الأساسى يعتمد كلية فى تحقيق أهدافه على القائمين به					
٩	عند ما تتاح لى فرصة شراء كتاب أفضل شراء كتاب حول التعليم الأساسى					
١٠	أرى أن المعلم المؤمن والمقتنع بالتعليم الأساسى يجد صعوبة فى حل مشكلاته ..					
١١	أرى أن المعلم المعد تربويا يهتم بربط المنهج بالبيئة المحيطة					
١٢	أرى بأن معلم التعليم الأساسى لا يتصف بالتفاهم والود أثناء العمل					
١٣	أشعر أن معلم التعليم الأساسى يتمنى أن يعمل فى مجال آخر					
١٤	العمل فى التعليم الأساسى غير ممتع					

٢	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض جدا	معارض جدا
١٥	أرى فهم المعلم لمعنى التعليم الأساسى والغرض منه يعطى ثقة بالنفس					
١٦	أشعر بسعادة غامرة منذ أن طبق التعليم الأساسى بمدرستى					
١٧	أشعر بالضيق عند ما يطلب منى حضور دورات تدريبية فى التعليم الأساسى					
١٨	أحب أن أكون مدرسا فى مجال آخر غير مجال التعليم الأساسى					
١٩	فى اعتقادى أن معلم التعليم الأساسى يتصف بالتفاهم والود أثناء العمل					
٢٠	أرى أن معلم التعليم الأساسى على دراية كافية بمبادئ المعرفة به					
٢١	فى اعتقادى أن معلم التعليم الأساسى ليس له دور فى نجاح تطبيقه					
٢٢	أرى أن المعلم فى التعليم الأساسى يشعر بالرضا عن العمل فيه					
٢٣	أرى أن معلم التعليم الأساسى لا يشعر بالأمن والاستقرار أثناء قيامه بالعمل					
٢٤	المعلم المعد ترويا لا يهتم بربط المناهج بالبيئة المحيطة					

الجانب الثانى : مناهج التعليم الأساسى :

٢	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض جدا	معارض
١	أشعر أن تدريس المناهج الحالية شيق بالنسبة لى					
٢	أرى أن الموضوعات التى تغطيها المناهج الحالية غير ممتعة					
٣	أرى أن المناهج الحالية تزيد فهم التلاميذ للبيئة المحيطة					
٤	فى اعتقادى أن المناهج الحالية تساعد التلاميذ على اكتساب المهارات السلوكية والعملية					
٥	أرى أن تدريس المناهج الحالية تجعلنى أحترم العمل اليدوى					
٦	أشعر أن تدريس المناهج الحالية غير شيقة					
٧	أحب تدريس المناهج الحالية لأنها شير أهتمامى					
٨	أحس بعدم المتعة والإثارة عند تدريس المناهج الحالية للتعليم الأساسى					
٩	أشعر بالخوف عند تدريس المناهج الحالية لتلاميذ التعليم الأساسى					
١٠	أرى أن المناهج الحالية لا تعكس خصائص البيئة التى توجد بها مدرستى					
١١	أرى أن الموضوعات التى تغطيها المناهج الحالية فى التعليم الأساسى ممتعة حقا ...					
١٢	أشعر بالارتياح عند تدريس المناهج الحالية لتلاميذ التعليم الأساسى					
١٣	أشعر بعدم الثقة عند تدريس المناهج الحالية للتعليم الأساسى					

م	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
١٤	أرى أن المناهج الحالية لا تساعد على ممارسة بعض الأعمال اليدوية					
١٥	أشعر بعدم الخوف عند تدريس المناهج الحالية لتلاميذ التعليم الأساسي					
١٦	أرى أن المناهج الحالية لا تزيد فهم التلاميذ للبيئة المحيطة بهم					
١٧	أشعر بثقة عظيمة في نفسي عند تدريس المناهج الحالية للتعليم الأساسي					
١٨	أجد متعة وإثارة عند تدريس المناهج الحالية في التعليم الأساسي					
١٩	أرى أن تدريس المناهج الحالية لا تجعلني أحترم العمل اليدوي					
٢٠	أحس بعدم الأمن عند ما يطلب مني تدريس المناهج الحالية للتعليم الأساسي					
٢١	في اعتقادي أن المناهج الحالية تساعد التلاميذ على اكتساب المهارات السلوكية والعملية					
٢٢	أرى أن المناهج الحالية لا تهتم بالنشاط وهو محور العملية التعليمية في التعليم الأساسي					
٢٣	أفخر بأنني معلم بارع في تدريس المناهج الحالية للتعليم الأساسي					
٢٤	أشعر بالضيق عند تدريس المناهج الحالية لتلاميذ التعليم الأساسي					
٢٥	أرى أن المناهج الحالية تساعد على ممارسة بعض الأعمال اليدوية					
٢٦	أرى أن المناهج الحالية تعكس خصائص البيئة التي توجد بها مدرستي					
٢٧	أعتقد أن المناهج الحالية لا تساعد التلاميذ على اكتساب المهارات السلوكية والعملية ...					
٢٨	أشعر أن تدريس المناهج الحالية لا تستثير اهتمامي					

الجانب الثالث : طرق التدريس فى التعليم الأساسى :

م	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
١	أرى أن طرق التدريس المتبعة فى التعليم الأساسى لا تعمل على اكتشاف استعدادات وقدرات التلاميذ					
٢	أفخر عندما أقوم باتباع أسلوب المناقشة فى تدريس تلاميذ التعليم الأساسى					
٣	أشعر بالأمن عندما أستخدم الدراسة الميدانية فى تدريس تلاميذ التعليم الأساسى					
٤	أشعر بالضيق عندما أتبّع أسلوب حل المشكلات لتلاميذ التعليم الأساسى					
٥	أشعر بالضيق عندما أقوم بالدراسة الميدانية فى شرح المقررات الدراسية فى التعليم الأساسى					
٦	أشعر أن طرق التدريس فى التعليم الأساسى تشجع الأصالة الابتكارية فى التلاميذ					
٧	فى اعتقادى لا أستطيع التعمق عندما أستخدم أسلوب العرض المملى فى تدريس تلاميذ التعليم الأساسى					
٨	أشعر عند اتباع أسلوب الدراسة الميدانية فى شرح المقررات الدراسية للتعليم الأساسى شيقة ومثيرة بالنسبة لى					
٩	أستمتع دائما عندما أستخدم أسلوب حل المشكلات أثناء تدريس تلاميذ التعليم الأساسى					
١٠	أحس بالخوف والفرع عندما أستخدم أسلوب الدراسة الميدانية لتدريس تلاميذ التعليم الأساسى					
١١	أرى أن أستخدم أسلوب المناقشة يهمل الأدوات والأجهزة فى التعليم الأساسى					

م	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
١٢	أجد متعة وإثارة عندما أستخدم العرض العملي في أثناء الشرح لتلاميذ التعليم الأساسي					
١٣	أشعر بالضيق عند اتباع أسلوب المناقشة مع تلاميذ التعليم الأساسي					
١٤	أرى أن طرق التدريس في التعليم الأساسي لا تشجع على عادات التعاون بين تلاميذ المدرسة					
١٥	في اعتقادي أن أسلوب المناقشة يوفر الأدوات والأجهزة للتعليم الأساسي ...					
١٦	أجد صعوبة في اتباع أسلوب المناقشة في التدريس لتلاميذ التعليم الأساسي					
١٧	أرى أن طرق التدريس في التعليم الأساسي لا تشجع على الأصالة والابتكارية في التلاميذ					
١٨	في اعتقادي أن طرق التدريس الحالية في التعليم الأساسي تعمل على اكتشاف استعدادات وقدرات التلاميذ					
١٩	أشعر بالملل عندما أستخدم العرض العملي أثناء الشرح في التعليم الأساسي					
٢٠	أستطيع التعمق عندما أستخدم أسلوب العرض العملي في تدريس تلاميذ التعليم الأساسي					
٢١	أرى أن طرق التدريس الحالية في التعليم الأساسي تشجع عادات التعاون بين التلاميذ					
٢٢	أشعر بالمتعة عندما أستخدم أسلوب المناقشة مع تلاميذ التعليم الأساسي					

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة المنيا
كلية التربية
قسم أصول التربية

مقياس الاتجاه نحو التعليم الأساسى
الصورة النهائية

اعداد

سمودى عبد الظاهر سيد
مدرس مساعد بقسم أصول التربية

اشراف

الاستاذ الدكتور / محمد قدرى لطفى
رئيس قسم التربية المقارنة بكلية التربية
جامعة عين شمس وعميد الكلية الأسبق

الدكتور

حسين جمال الدين حسين حرب
أستاذ التربية المقارنة المساعد
بكلية التربية - جامعة المنيا

الدكتور

رجب عبد الوهاب عبد اللطيف
أستاذ أصول التربية المساعد
بكلية التربية - جامعة المنيا

معارض بشده	معارض	محايد	يوافق بشده	يوافق	أولا : الجانب الأول : معلم التعليم الأساسى :
					١- أشعر بالاستمتاع عند ما يطلب منى حضور دورات تدريبية فى التعليم الأساسى .
					٢- أحب أن أكون مدرسا للتعليم الأساسى .
					٣- أشعر بالضيق عند ما يقع أمامى كتاب عن التعليم الأساسى .
					٤- أشعر بالمتعة عند ما أقوم بالعمل فى مجال التعليم الأساسى .
					٥- أشعر بالأمن والاستقرار عند ما أقوم بعمل فى مجال التعليم الأساسى .
					٦- أجد صعوبة فى أن أكون سعيدا فى المدرسة منذ أن طبق التعليم الأساسى بمدرستى .
					٧- عند ما تتاح لى فرصة شراء كتاب أفضل شراء كتاب حول التعليم الأساسى .
					٨- أرى أن المعلم غير معد تربويا لبرامج التعليم الأساسى .
					٩- أرى أن معلم التعليم الأساسى لا يتصف بالتفاهم والود أثناء العمل .
					١٠- أشعر أن معلم التعليم الأساسى يتمنى أن يعمل فى مجال آخر .
					١١- العمل فى التعليم الأساسى غير ممتع .
					١٢- أرى فهم المعلم لمعنى التعليم الأساسى والغرض منه يعطى ثقة بالنفس .
					١٣- أشعر بسعادة غامرة منذ أن طبق التعليم الأساسى بمدرستى .
					١٤- أشعر بالضيق عند ما يطلب منى حضور دورات تدريبية فى التعليم الأساسى .
					١٥- أحب أن أكون مدرسا فى مجال آخر غير مجال التعليم الأساسى .
					١٦- فى أى اعتقادى أن معلم التعليم الأساسى لا يشعر بالأمن والاستقرار أثناء قيامه بالعمل .

موافق بشدة موافق محايد معارض معارض بشدة

- ١٧- أشعر بالرضا عن العمل في التعليم الأساسي .
- ١٨- أشعر بعدم أهمية التعليم الأساسي بالنسبة للتلاميذ .
- ١٩- المعلم المعد تربويا لا يهتم بربط المناهج بالبيئة المحيطة .
- ثانيا : الجانب الثاني :مناهج التعليم الأساسي :
- ١- أشعر أن تدريس المناهج الحالية شاقة بالنسبة لي .
- ٢- أرى أن المناهج الحالية تزيد فهم التلاميذ للبيئة المحيطة .
- ٣- أرى أن تدريس المناهج الحالية تجعلني أحترم العمل اليدوي .
- ٤- أعتقد أن المناهج الحالية لا تساعد التلاميذ على اكتساب المهارات السلوكية والعملية .
- ٥- أحب تدريس المناهج الحالية لأنها تستثير اهتمامي .
- ٦- أشعر بالخوف عند تدريس المناهج الحالية لا تجعلني أحترم العمل اليدوي .
- ٧- أرى أن الموضوعات التي تغطيها المناهج الحالية في التعليم الأساسي متعة حقا .
- ٨- أشعر بالأرتياح عند تدريس المناهج الحالية لتلاميذ التعليم الأساسي .
- ٩- أشعر بعدم الثقة عند تدريس المناهج الحالية للتعليم الأساسي .
- ١٠- أشعر بثقة عظيمة في نفس تدريس المناهج الحالية للتعليم الأساسي .
- ١١- أحب إثارة عند تدريس المناهج الحالية لتلاميذ التعليم الأساسي .

موافق بشدة موافق محايد معارض بشدة

١٢- أرى أن تدريس المناهج الحالية لا تجعلنى
أحترم العمل اليدوى .

١٣- أحس بعدم الأمن عندما يطلب منى تدريس
المناهج الحالية للتعليم الأساسى .

١٤- أرى أن المناهج الحالية لا تهتم بالنشاط وهو محور
العملية التعليمية فى التعليم الأساسى .

١٥- أفخر بأننى معلم بارع فى تدريس المناهج
الحالية لتلاميذ التعليم الأساسى .

١٦- أشعر بالضيق عند تدريس المناهج الحالية
لتلاميذ التعليم الأساسى .

١٧- أرى أن المناهج الحالية تساعد على ممارسة
بعض الأعمال اليدوية .

١٨- أرى أن المناهج تعكس خصائص البيئة التى
توجد بها مدرستى .

ثالثا : الجانب الثالث : طرق التدريس فى التعليم الأساسى :

١- أفخر عندما أقوم باتباع أسلوب المناقشة فى
تدريس تلاميذ التعليم الأساسى .

٢- أشعر بالأمن عندما أستخدم الدراسة
الميدانية فى تدريس تلاميذ التعليم الأساسى .

٣- أشعر بالضيق عندما أتبغ أسلوب حل المشكلات
لتلاميذ التعليم الأساسى .

٤- أشعر بالضيق عندما أقوم بالدراسة الميدانية
فى شرح المقررات الدراسية فى التعليم
الأساسى .

٥- أشعر أن طرق التدريس فى التعليم الأساسى
تشجع الأصالة والابتكارية فى التلاميذ .

موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
				٦- أشعر بالشوق والأثارة عند اتباع أسلوب الدراسة الميدانية في شرح المقررات الدراسية للتعليم الأساسي .
				٧- أستمتع دائما عند ما استخدم أسلوب حل المشكلات أثناء تدريس لتلاميذ التعليم الأساسي .
				٨- أحس بالخوف والفرع عند ما استخدم الدراسة الميدانية لتدريس تلاميذ التعليم الأساسي .
				٩- أرى أن استخدام أسلوب المناقشة يهمل الأدوات والأجهزة في التعليم الأساسي .
				١٠- أجد متعة وأثارة عند ما استخدم العرض العملي في أثناء الشرح لتلاميذ التعليم الأساسي .
				١١- أشعر بالضيق عند اتباع أسلوب المناقشة مع تلاميذ التعليم الأساسي .
				١٢- أرى أن طرق التدريس في التعليم الأساسي لا تشجع على عادات التعاون بين تلاميذ المدرسة .
				١٣- أجد صعوبة في اتباع أسلوب المناقشة في التدريس لتلاميذ التعليم الأساسي .
				١٤- أرى أن طرق التدريس في التعليم الأساسي لا تشجع الأصالة والابتكارية في التلاميذ .
				١٥- في اعتقادي أن طرق التدريس الحالية في التعليم الأساسي تعمل على اكتشاف استعدادات وقدرات التلاميذ .
				١٦- أشعر بالملل عند ما استخدم العرض العملي أثناء الشرح في التعليم الأساسي .
				١٧- أشعر بالمتعة عند ما استخدم أسلوب المناقشة مع تلاميذ التعليم الأساسي .

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة المنيا
كلية التربية
قسم أصول التربية

د راسة ميدانية لاتجاهات القائمين بالتعليم نحو
التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية

ملخص بحث مقدم من

سعودى عبد الظاهر سيد
المدرس المساعد بقسم أصول التربية
لنيل درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية (تخصص أصول تربية)

اشراف

الاستاذ الدكتور / محمد قدرى لطفى
الاستاذ المتفرغ بقسم التربية المقارنة والادارة التعليمية
كلية التربية - جامعة عين شمس
وعميد الكلية الأسبق

الدكتور

حسين جمال الدين حوب
استاذ التربية المقارنة المساعد
و رئيس قسم التربية المقارنة
بكلية التربية - جامعة المنيا

الدكتور

رجب عبد الوهاب عبد اللطيف
استاذ أصول التربية المساعد
و رئيس قسم أصول التربية
بكلية التربية - جامعة المنيا

الفصل الأول

الأطار العام للبحث

مقدمة :

إن من أبرز سمات المجتمعات الحية الديناميكية التغير والتحول ، والمأمول أن يؤدي كل تغير الى ما هو أفضل . والمطلوب دائما هو التغير الهادف الى التخلص من العيوب وتحقيق الأهداف باستخدام الوسائل الواضحة المؤدية لبلوغها .

ومن هذا المنظور كان لابد من جانب الدولة ، الأخذ بالتعليم الأساسى كأحد الأساليب للتخلص من سلبيات التعليم الابتدائى والإعدادى .

وبدأت الوزارة بالفعل فى تطبيق التجربة " خلال العام الدراسى ١٩٧٨/٧٧ فى نحو ١٥٠ مدرسة إبتدائية وإعدادية وذلك بإدخال ألوان النشاط المهنية بدءا من الصف الخامس الإبتدائى بقصد ربط التعليم بالمحيط البيئى ، وبالعمل المنتج ، بما يتفق وظروف البيئات المختلفة . التى تقع فيها هذه المدارس ، ثم توسعت الوزارة فى تطبيق نظام التعليم الأساسى فشمّل فى العام الدراسى ١٩٨٠/٧٩ نحو ٤٥٠ مدرسة إبتدائية ، ١٤٥ مدرسة إعدادية وأخيرا فقد عم هذا النظام فى جميع مدارسنا الإبتدائية والإعدادية بدءا من العام الدراسى ١٩٨٢/٨١ .

ولكن من المعروف لدى الجميع إن تنفيذ ونجاح التطوير فى التعليم يعتمد إلى حد بعيد على مدى إيمان العاملين فى ميدان التعليم لإيماننا عميقا واقتناعهم فقد أصبح العاملون فى التعليم على وجه العموم والمعلم على وجه الخصوص فى ظل الأنظمة التعليمية المتقدمة كما فى إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية - مدعّين للمشاركة المستمرة والفعالة فى تطوير التعليم لأنهم يعتبرون من أهم العناصر فى العملية التعليمية وعليهم يتوقف نجاحها وفشلها .

مشكلة البحث :

فى ضوء ما سبق يمكن تحديد المشكلة فى التساؤلات الآتية :

- ١- ما مفهوم التعليم الأساسى الذى أخذت به مصر حالياً؟
- ٢- ما مفهوم التعليم الأساسى لدى القائمين على شئون التعليم الأساسى ؟ وما مدى مطابقة ذلك المفهوم بالمفهوم الذى أخذت به وزارة التربية والتعليم فى مصر؟
- ٣- ما أهم المشكلات المؤثرة على اتجاهات القائمين بالتعليم الأساسى نحوه ؟
- ٤- ما صوره اتجاهات القائمين بالتعليم الأساسى نحو الجوانب الثلاثة : (معلم التعليم الأساسى - مناهج التعليم الأساسى - طرق التدريس فى التعليم الأساسى) ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :
 - ١= هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المواد العلمية ومعلمى المواد المجالات العملية فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟
 - ٢= هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المواد العلمية ومعلمى المواد الأدبية فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟
 - ٣= هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المواد العلمية ونظائر المدارس فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟
 - ٤= هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المواد العلمية والموجهين فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟
 - ٥= هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المجالات العملية ومعلمى المواد الأدبية فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟
 - ٦= هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المجالات العملية ونظائر المدارس فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟
 - ٧= هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المجالات العملية والموجهين فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟
 - ٨= هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المواد الأدبية ونظائر المدارس فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟

٩= هل هناك فروق دالة إحصائية بين معلمى المواد الأدبية والموجهين فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟

١٠= هل هناك فروق دالة إحصائية بين نظار المدارس والموجهين فى الاتجاه نحو الجوانب الثلاثة ؟

٥- هل هناك علاقة دالة إحصائية بين متغيرات البحث لدى العينة الكلية للبحث ؟

واشتمل الفصل الأول على : حدود البحث ومنهج البحث وأدوات البحث ، وأهمية البحث وأهداف البحث ، وخطوات الدراسة .

الفصل الثانى

التعليم الأساسى فى مصر

ويشمل على :

- المقدمة .
- مفهوم التعليم الأساسى .
- أهداف التعليم الأساسى .
- الأسس التى يقوم عليها التعليم الأساسى .
- الجذور التاريخية للتعليم الأساسى فى مصر .
- ملاحظات على تجارب مصر السابقة فى تطبيق التعليم الأساسى .
- الدروس المستفادة من تلك التجارب .
- التعقيب .

الفصل الثالث

مشكلات التعليم الأساسى التى تؤثر فى اتجاهات القائمين عليه

ويشمل على :

أولا : المشكلات البشرية :

- ١- المعلم •
- ٢- الموجهون •
- ٣- القصور فى نشر الوعي بفلسفة التعليم الأساسى •

ثانيا : المشكلات المادية :

- ١- المبنى المدرسى •
- ٢- التجهيزات والخامات والأدوات والوسائل التعليمية •
- ٣- ضعف ميزانية التعليم الأساسى •

ثالثا : المشكلات التعليمية :

- ١- المناهج •
- ٢- الإزدواجية بين الثقافة العامة والثقافة المهنية •
- ٣- مدد الإلزام •
- ٤- المسار الخاص •
- تعقيب •

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

ويشمل على :

- الهدف من الدراسة الميدانية •
- مراحل بناء أداة هذه الدراسة •
- عينة البحث •
- المعالجة الإحصائية •
- نتائج البحث وتفسيرها •

لقد توصل البحث الحالى إلى نتائج عديدة من أهمها :

- ١- إن مفهوم التعليم الأساسى غير واضح فى أذهان الكثيرين من القائمين المنفذين له ، وهذا بدوره يعكس عدم إيمانهم وعدم اقتناعهم بهذا النوع من التعليم •
- ٢- إن مفهوم التعليم الأساسى لدى القائمين عليه تعليميا مهنيا ، وما اتضح من خلال الكتابات والوثائق والتقارير الوزارية إنه تعليميا " قبل مهنى " بهذا

- المفهوم يكون هناك فرق كبير بينهما ، ولا يوجد تطابق بين المفهومين •
- ٣- إن فلسفة التعليم الأساسى فى مصر ليس لها تطبيق فى عالم الواقع التربوى ، وإنما هى ألفاظ ومفاهيم سجلت على الصحف البيضاء كأفكار مثالية •
- ٤- قد توصل البحث الحالى إلى عدد من المشكلات والحقائق منها ما هو بشرى وما هو مادى وما هو تعليمى والتى تكمن وراء الاستعداد النفسى للقائمين عليه ، بما يساعد على تكوين اتجاهها سالباً تجاه التعليم الأساسى ورفضهم للتجربة ، وهذا بدوره ينعكس على سلوكهم أثناء القيام بالعملية التعليمية فى المدارس وبالتالي أصبح التعليم الأساسى شعاراً يرفع فقط بغير وجود له فى الواقع •
- ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية غالباً فى اتجاهات القائمين على التعليم الأساسى نحو جوانبه الثلاثة •
- ٦- إن اتجاهات القائمين على التعليم الأساسى نحوه اتجاهات سلبية مما يجعل كل من المعلم والناظر والموجه غير مقتنع بهذا النوع من التعليم وأهميته ومن ثم لا يكون راضياً عنه ولا متحمساً لنجاحه •

الفصل الخامس

نظام مقترح لتنمية الاتجاه لدى القائمين على التعليم الأساسى

ويشمل على :

- محتوى النظام المقترح •
- أهداف النظام المقترح •
- العينة المستهدفة •
- المسئولون عن تنفيذ النظام •
- تنفيذ النظام •

Minia University
Faculty of Education
Department of Foundations of Education

A Field study of the attitudes of the
teachers towards basic education
in Arab Republic of Egypt.

An abstract submitted by :

Soudi Abdel Zahir Said.
Assistant teacher in the department of
Foundations of Education
to obtain the P.H.D. in Education

Supervisor

Professor Doctor / Mohamed Kadri Lutfi

Assistant Professor	Assistant Professor
Hussein Gamal Eldin Harb	Ragab Abdel Wahab Andel Latif

Chapter One

Introduction

Changing is one of the most prominent characteristics of the active societies. We hope that every change may lead to the best., and we always look forward to the change that aims at getting rid of the disadvantages and realizing the aims by using clear methods.

So, it becomes necessary that the government should adopt the policy of basic education as one of the means to get rid of the passive sides of primary and secondary education.

The ministry of education has begun applying the experiment "in the years 77-78 in about 150 schools", and this is by introducing different kinds of activities, in 1979 - 1980, we find 450 primary schools, and 145 preparatory schools. In 1981 - 1982, all our primary and secondary schools were under that system.

As we all know that the success of improving education depends completely on the belief of those who work in the field of education.

The problem of the research:

We can define the problem in the following questions:

- 1- What is the concept of basic education which is applied in Egypt now?

2- What does basic education mean in the minds of those who work in the field of basic education and to what extent does that concept of basic education can form with that used by the ministry in Egypt?

3- What are the problems which affect the attitudes of those who work in the field of basic education?

4- What are the attitudes of those who work in the field of basic education toward the three aspects (teacher, curriculum, and methods of teaching)?

And from that question springs the following questions:

1 - Are there any statistic differences among teachers of scientific subjects and teachers of practical fields in the attitude towards the three aspects.

2 - Are there any statistic differences among teachers of scientific subjects and teachers of literary subjects in the attitude towards the three aspects.

3 - Are there any statistical differences among teachers of scientific subjects and the headmasters in the attitude towards the three aspects.

4 - Are there any statistic differences among teachers of scientific subjects and the directors in the same attitude.

5 - Are there any statistic differences among teachers of scientific subject and teachers of literary subjects in the same attitude.

Chapter one includes the limits of the research, method of the research, tools, importance and aims of the research as well as steps of the research.

Chapter Two
Basic Education in Egypt
It (Contains)

- The introduction.
- The concept of Basic education.
- Aims of Basic education.
- The basis of Basic Education in Egypt.
- Notes on the previous experiences of Egypt on applying Basic Education.
- Lessons gained from those experiences.

Chapter Three
Problems of Basic Education

Which affect the attitudes of those who work with it.

It contains:

First: Human being problems:

1- teacher. 2- directors. 3- Lack of awareness with the philosophy of Basic Education.

Second: Materialistic problems:

1- school building. 2- preparations, materials, tools and educational aids. 3- the budget of Basic Education.

Third: Educational Problems:

1- curriculum . 2- the two fold system of general culture and the vocational culture. 3- period of compulsion. 4- the private way comments.

Chapter Four
The Field Study

It contains:

- The aim of the field study.
- Steps of building that study.
- Sample of the research.
- The statistic treatment.
- Results of the research.

The recent study has come to the following results:

1. The concept of Basic Education is not clear in the minds of most of those who deal with Basic Education, this reflects the fact that they do not believe in that kind of education.
2. The concept of Basic Education is considered by those who deal with it - a kind of vocational Education, but it seems that it is a pre-vocational education, thus, there is no conformity between the two concepts.
3. The philosophy of Basic Education is not applied in the real educational world.
4. The recent research has reached some problems and facts,

some of these problems are human and others are materialistic, and others are educational. Those problems are behind the psychic readiness of those who are concerned with such kind of education, this leads to the formation of passive attitude towards Basic Education, and their refusal of the experience. This in its turn is reflected in their behaviour during the educational process, in schools, for this reason, Basic Education becomes just a motto.

5. Ofte, there are no statistical differences in the attitudes of those who are in the field of Basic Education towards its three aspects.
6. The attitudes of those who work in Basic Education are passive, this makes the teacher, the headmaster, the director all of them are not convinced with such kind of education and its importance, thers they will neither be satisfied with it nor enthusiastic with its seccess.

Chapter Five

A Suggested system to develop the attitude of those who are involved in Basic Education; It contains:

- The content of the proposed system.
- Aims of the proposed system.
- The sample "intended" (The target Semple).
- Those who are responsible for the excution of the system.
- The execution of the system.

Minia University
Faculty of Education
Department of Foundations of Education



A Field study of the attitudes of the
teachers towards basic education
in Arab Republic of Egypt.

An abstract submitted by :

Soudi Abdel Zahir Said.

Assistant teacher in the department of
Foundations of Education
to obtain the P.H.D. in Edueatroy

Supervisor

Professor Doctor / Mohamed Kadri Lutfi

Assistant Professor

Assistant Professor

Hussein Gamal Eldin Harb

Ragab Abdel Wahab Andel Latif
