الفصل الثامن

التعليم المفتوح في جمهورية مصر العربية

(برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية
للمستوى الجامعي والتعليم المفتوح بالجامعات)

تقع مصر في الركن الشمالي الشرقي لقارة إفريقيا، وتبلغ مساحتها مليون كيلو متر مربع. ومصر هي همزة الوصل بين عالمين أولهما آسيوي وثانيهما إفريقي، كما أنها همزة الوصل بين الشرق والغرب.

ومصر بهذا تتمتع بموقع جغرافي استراتيجي هام، موقع بؤري على ناصية العالم. وهي البلد الوحيد الذي تلتقي فيه القارتان إفريقيا وآسيا، ويقترب في الوقت نفسه من أوربا، بمثل ما إنها الأرض الوحيدة التي يجتمع فيها البحران المتوسط والأحمر.

وقد كانت مصر في تاريخها الطويل - وما تزال - هدفاً للمطامع الاستعمارية. وفي التاريخ الحديث نجد أنه منذ الحملة الفرنسية بقيادة نابليون بونابرت في أواخر القرن التاسع عشر صارت مصر محلاً للصراع بين الدول الكبرى، بريطانيا وفرنسا، والدولتين العظميين الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي بعد ذلك، ثم الولايات المتحدة الأمريكية في ظل ما يطلق عليه الآن النظام العالمي الجديد.

كما كان الموقع الجغرافي - وما يزال إلى الآن - مسئولاً إلى حد كبير عن التفاعل الحضاري المتواصل بين مصر وبلاد العالم.

وتنقسم مصر جغرافياً إلى أربعة أقاليم طبيعية يتميز كل إقليم منها بمميزات خاصة، تجعل لكلٍ شخصيته الطبيعية والاجتماعية المتفردة، في إطار كلٍ واحد هو مصر، وهذه الأقاليم هي:

١- الصحراء الغربية. ٢- الصحراء الشرقية.

٣- شبه جزيرة سيناء. ٤- وادي النيل ودلتاه.

ومن مفارقات الأرقام - كما يرى الدكتور جمال حمدان - أن نسبة عدد سكان الصحراء المصرية إلى مجموع عدد السكان تكاد تصل إلى نسبة مساحة وادي النيل إلى مساحة مصر (١/٢٠). وعلى حين أن مساحة الوادي لا تزيد عن ٢,٥% من مساحة مصر فإنه يستأثر بنحو ٩٧-٩٨% من السكان، كما أنه على حين تبلغ مساحة الصحراء ٩٧% فإنها لا تظفر إلا بنحو ٢/١% من السكان.

ويرتبط بسوء توزيع السكان، وسوء التخطيط للتنمية، وسياسات غير سليمة واقع اقتصادي متدنٍ يتمثل في اختلالات هيكلية سواء بين الإنتاج والاستهلاك، أو بين

الواردات والصادرات، أو بين الادخار والاستثمار، أو بين إيرادات الدولة ومصروفاتها.

وتنقسم مصر إدارياً إلى ست وعشرين محافظة ينظم العمل بها قانون الإدارة المحلية. وقد منح هذا القانون للهيئات المحلية سلطات واسعة في الإدارة. إذ في كل محافظة محافظ ومجلس محافظة يمثلان السلطة التنفيذية بجانب مديريات تمثل الوزارات المختلفة، وبجانب ذلك هناك المجالس الشعبية المختلفة، وهي مجالس منتخبة. وعلى مستوى المدينة أو المركز رئيس للمدينة أو المركز ومجلس محلي منتخب، وعلى مستوى القرية هناك رئيس القرية والمجالس القروية.

وتأسيساً على ذلك نجد أن التعليم في مصر يسير وفق مركزية التخطيط والمتابعة ولا مركزية التنفيذ. هناك وزارة التربية والتعليم على المستوى المركزي ومديريات للتربية والتعليم في محافظات مصر تتفرع عنها إدارات تعليمية.

وينظم التعليم في مصر قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١م المعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ على النحو الآتي:

١-التعليم الأساسي، ومدته ثماني سنوات، وهو تعليم إلزامي من سن السادسة، وينقسم إلى حلقتين:

أ) الحلقة الابتدائية ومدتها ست سنوات.

ب) الحلقة الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات.

٢-التعليم الثانوي، ومدته ثلاث سنوات، وينقسم إلى تعليم ثانوي عام، وتعليم ثانوي فني.

وهناك مدارس فنية مدة الدراسة بها خمس سنوات يلتحق بها الحاصلون على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي.

وفي مصر الآن اثنتي عشرة جامعة، هي جامعات: القاهرة وعين شمس والإسكندرية وأسيوط وطنطا والمنصورة والزقازيق وحلوان وقناة السويس والمنوفية والمنيا، وجنوب الوادي، فضلاً عن جامعة الأزهر.

وقد شهد التعليم الجامعي في مصر بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ بعامة، وصدور قوانين يوليو الاشتراكية بخاصة، إقبالاً كبيراً وطلباً متزايداً. ويتصل بهذا الإقبال

على التعليم الجامعي مشكلة الفجوة بين هذا الطلب المتزايد على الجامعات وقدرة مؤسسات التعليم الجامعي من ناحية الإمكانات المادية والفيزيقية والبرامج القائمة والإمكانات البشرية أيضاً.

كما شهد التعليم الجامعي في مصر في الثمانينيات سياسات لتقليص أعداد الملتحقين به على النحو الذي تأكد في خطة إصلاح نظام التعليم في مصر ١٩٨٨/٨٧-١٩٩٢/٩١م.

فقد جاء بهذه الخطة أن (الظروف الاقتصادية والسياسية التي تمر بها البلاد قد أدت إلى اقتراح سياسة تقوم على الحد من إنفاق الدولة على التعليم العالي، وتوجيه الإنفاق إلى نوع التعليم الذي يحقق عائداً اجتماعياً).

إن هذا يعني تقليل فرص التعليم العالي، وهو توجه خطير، وبخاصة وأن نسبة طلاب هذا التعليم في مصر إلى السكان في نفس العمر ما تزال بعيدة عن الاتجاهات العالمية. إذ إنه على الرغم من التدفق الطلابي على الجامعات - كما يقول تقرير لمجلس الشورى - لا تزال مصر متأخرة عن بعض الدول النامية، وعن جميع الدول المتقدمة في هذا المجال. فالشريحة العمرية للشباب من (١٩-٢٣ سنة) لا يلتحق منها بالتعليم العالي سوى ١٣% (إحصاء ١٩٨٠) ، على حين تبلغ ١٧% في لبنان ، ٢٢% في الاتحاد السوفيتي ، ومن ٢٠ - ٣٦% في أوربا عموماً ، ٥٥% في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتتدنى النسبة أكثر في ظل الإقلال من القبول في الجامعات المصرية. إذ بدأت الجامعات في خفض عدد المقبولين بها اعتباراً من عام ١٩٨٥/٨٤م بمعدل (-٧,٥٣%) ثم انخفض عام ٨٦/٨٥ وذلك بمعدل (-٣,٥٤%) هذا ويبلغ معدل النمو السنوي المتوسط بين عامي ٨٤/٨٣ ، ٨٧/٨٦ : (-٤,٢%) (٤٧) أي أن نسبة الـ ١٣% المذكورة في اتجاهها إلى الانخفاض الآن لتزداد الهوة بيننا وبين دول أخرى نامية، وتزداد أكثر بيننا وبين الدول المتقدمة.

يحدث هذا في الوقت الذي تزداد فيه معدلات القيد بالتعليم العالي (من الشريحة العمرية ٢٠-٢٤) في كثير من دول العالم النامية والمتقدمة، الرأسمالية والشيوعية (في ظل النظام الشيوعي قبل التغييرات الجذرية الأخيرة في هذا المعسكر) ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (١)

معدلات القيد بتعليم المرحلة الثالثة في بعض دول العالم

من عام ١٩٧٥م إلى عام ١٩٨٧م

الدولة / السنة		١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٨٦	١٩٨٧
كوستاريكا	ذ	--	--	--	--	--
	أ	--	--	--	--	--
	الجملة	١٧,٧	٢٣,٣	٢٣,٣	٢٣,٣	
لبنان	ذ	--	٤٧,٧	٣٥,٥	--	--
	أ	--	٢٢,٣	٢٠,٣	--	--
	الجملة	--	٣٣,٨	٢٧,٤	--	--
الأرجنتين	ذ	٢٨,١	٢١,٢	٣٤,٢	٣٥,٩	٣٧,٦
	أ	٢٦,٢	٢٢,١	٣٨,٨	٤١,٥	٤٤,١
	الجملة	٢٧,٢	٢١,٦	٣٦,٤	٣٨,٧	٤٠,٨
كوبا	ذ	--	١٩,٨	١٩,٢	١٩,٥	١٩,٤
	أ	--	١٩,٣	٢٣,٨	٢٥,٦	٢٦
	الجملة	١١	١٩,٥	٢١,٤	٢٢,٥	٢٢,٦
بلغاريا	ذ	١٦,٢	١٣,٧	١٦,٨	١٨.٢	١٩,٦
	أ	٢٢,٢	١٨,٥	٢١	٢٣,٦	٢٥,٨
	الجملة	١٩,٢	١٦,١	١٨,٨	٢٠,٨	٢٢,٦
ألمانيا الديمقراطية	ذ	٢٥,١	٢٤,٨	٢٧,١	٢٨,٥	٢٩,٩
	أ	٣٤	٣٦,١	٣٤,١	٣٣,٩	٣٤,٢
	الجملة	٢٩,٥	٣٠,٣	٣٠,٥	٣١,٢	٣٢
ألمانيا الإتحادية	ذ	٢٩,٩	٢٩,٩	٣٣,٩	٣٤,٢	٣٥
	أ	١٩,١	٢٢,٣	٢٥,٧	٢٥,٦	٢٦,١
	الجملة	٢٤,٦	٢٦,٢	٢٩,٩	٣٠,١	٣٠,٧

الدولة / السنة		١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٨٦	١٩٨٧
النمسا	ذ	٣٢,٢	٢٦,٨	٢٨,٩	٢٩,٩	٣١,٣
	أ	١٤,٤	١٩,٦	٢٤,٩	٢٥,٨	٢٧,٤
	الجملة	١٨,٩	٢٣,٢	٢٦,٩	٢٧,٩	٢٩,٤
فرنسا	ذ	٢٥,١	--	٢٩,٤	٢٩	٢٩,٧
	أ	٢٣,٨	--	٣٠,١	٣٠,٦	٣٢
	الجملة	٢٤,٥	٢٥,٥	٢٩,٨	٣٠	٣٠,٩
كوريا	ذ	١٤,٦	٢٣	٤٧,٨	٤٨,٦	٤٩
	أ	٥,٩	٨,١	٢١,٧	٢٢,٢	٢٢,٩
	الجملة	١٠,٣	١٥,٨	٣٥,٣	٣٦	٣٦,٥
كندا	ذ	٤٣,٣	٤١,٤	٥١,٤	٥٠,٦	٥٣,١
	أ	٣٥,٣	٤٢,٨	٥٩,٧	٥٩,١	٦٣,٥
	الجملة	٣٩,٣	٤٢,١	٥٥,٥	٥٤,٨	٥٨,٢
الولايات المتحدة الأمريكية	ذ	٦٢,٥	٥٤	٥٤,٤	٥٣,٦	٥٥,٥
	أ	٥٢	٥٨,١	٥٩,٩	٥٩,٩	٦٣,٧
	الجملة	٥٧,٣	٥٦	٥٧,١	٥٦,٧	٥٩,٦

ويظهر من الجدول أن معدلات القيد في الدول المذكورة في الجدول لا يقل عن ٢٢,٦% كما هي الحال في كوبا. ويظهر أن هناك طفرات في هذه المعدلات في بعض الدول مثل كوريا التي زاد فيها من ١٠,٣% عام ١٩٧٥ إلى ٣٦,٥% عام ١٩٨٧م، أي أكثر من ثلاث مرات ونصف. وكذلك زاد المعدل في كوبا من ١١% عام ١٩٧٥م إلى ٢٢,٦% عام ١٩٨٧ بما يساوي أكثر من الضعف، وفي النمسا من ١٨,٩% عام ١٩٧٥ إلى ٢٩,٤% عام ١٩٨٧ وكذا من ٣٩,٣% عام ١٩٧٥م إلى ٥٨,٢% عام ١٩٨٧م، وفرنسا من ٢٤,٥% عام ١٩٧٥م إلى ٣٠,٩% عام ١٩٨٧م.

ولم تكن الدول الشيوعية (قبل التغييرات الأخيرة) أقل شأناً من بعض الدول الرأسمالية، فالمعدل في بلغاريا في زيادة من ١٩,٢% عام ١٩٧٥م إلى ٢٢,٦% عام ١٩٨٧م، وهو في ألمانيا الديمقراطية زاد من ٢٩,٥% عام ١٩٧٥ إلى ٣٢% عام ١٩٨٧م. بل إنه أفضل من ألمانيا الاتحادية التي زاد فيها المعدل من ٢٤,٦% إلى ٣٠,٧% عام ١٩٨٧م، وهو على هذا النحو أقل من مثيله في ألمانيا الديمقراطية.

وإذا كان معدل القيد في لبنان قد هبط من ٣٣,٨% عام ١٩٧٥ إلى ٢٧,٤% عام ١٩٨٧م، فإن ذلك يرجع إلى ظروف الحرب اللبنانية، وهو بحاله هذه ما يزال أعلى بكثير من معدل القيد في مصر.

ونجد أيضاً أن هناك دولاً نامية يعاني بعضها مشكلات اقتصادية مثلنا كالأرجنتين وكوبا وكوستاريكا يزداد فيها معدل القيد بالتعليم العالي باستمرار. ويظهر ذلك واضحاً في الأرجنتين من ٢٧,٢% عام ١٩٧٥م إلى ٣٦,٤% عام ١٩٨٥ إلى ٤٠,٨% عام ١٩٨٧م. وكذلك في كوستاريكا من ١٧,٧% عام ١٩٧٥م إلى ٢٤,٧% عام ١٩٨٧م.

وإذا كان هناك فارق في معدل القيد بين الذكور والإناث لصالح الذكور في بعض الدول مثل بلغاريا وألمانيا الاتحادية والنمسا وكوريا مثلاً، فإن هناك دولاً يكون الفارق لصالح الإناث مثل فرنسا وكندا والولايات المتحدة وكوبا وبلغاريا وألمانيا الديمقراطية. بل إن دولة مثل كوبا وهي من دول العالم الثالث، كان معدل القيد بها لصالح الذكور عام ١٩٨٠م بفارق طفيف، ثم صار لصالح الإناث بفارق كبير. وإذا كان هذا المعدل قد تضاعف ثلاث مرات ونصف تقريباً في كوريا بالنسبة للذكور من عام ١٩٧٥ (١٤,٦%) إلى ١٩٨٧ (٤٩%) إلا أن معدلات قيد الإناث قد تضاعفت أربع مرات تقريباً من عام ١٩٧٥م (٥,٩%) إلى عام ١٩٨٧م (٢٢,٩%).

ويضاف إلى ما تقدم أن هذه المعدلات في دول كثيرة استمرت في الزيادة من عام ١٩٨٧ إلى عام ١٩٨٨، كما هي الحال في النمسا (من ٢٩,١% إلى ٣٠,٥%) وبلغاريا (٢٢,٦% إلى ٢٥,١%) وفرنسا (من ٣٠,٩% إلى ٣٤,٥%) وألمانيا الديمقراطية (من ٣٢% إلى ٣٣,١%) وألمانيا الاتحادية (من ٣٠,٧% إلى ٣١,٨%) وكندا (من ٥٨,٢% إلى ٦٢,٢%).

ومع هذا تؤكد خطة إصلاح نظام التعليم في مصر على تخفيض معدلات القيد بالتعليم الجامعي لتتدنى عن معدلها المتدني أصلاً.

وإذا عدنا إلى العبارة السابقة نجد أنها لم تبين المقصود بـ (نوع التعليم الذي يحقق عائداً اجتماعياً) ، ما إذا كان هو التعليم الفني، كما يظهر من الهدف الثاني من الأهداف العامة لجميع مراحل التعليم، وهو (التوسع في التعليم الفني ورفع مستواه)، وهو من الاتجاهات التي تدعو إليها الدول المتقدمة إلى الدول التي تتلقى منحاً ومساعدات، وهي الدول النامية، إنه بلغة أخرى تعليمات (السادة) (للعبيد).

لكن مع بداية التسعينيات طرأ توجه جديد هام تمثل في زيادة فرص التعليم العالي والجامعي بشكل ملحوظ. وقد ترتب عليه ضغط على مؤسسات التعليم العالي من معاهد وكليات وجامعاتٍ نتيجة لقبولها أعداداً من الطلاب فوق طاقتها.

وأمام الوضع الراهن للتعليم العالي والجامعي كان لابد من البحث عن مقاربة جديدة للالتحاق بالجامعات، سيما وأن هناك محاولات لإنشاء جامعات خاصة، فكان التعليم المفتوح في جامعات الإسكندرية، والقاهرة وغيرها. وقد كان هناك قبله نوع آخر من التعليم المفتوح تمثل في برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية، للمستوى الجامعي تنفذه الجامعات المصرية وتموله وزارة التربية والتعليم. وسنتناول فيما يلي هاتين الخبرتين بالدراسة.

أولاً : برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي :

ينبغي أن نسلم ابتداءً بأن التربية تعتبر أساساً هاماً للنهوض بالمجتمع وتنميته وتقدمه. وينبغي أن نسلم كذلك بأن مهنة التعليم لا تقوم بغير علم، إذ لا يمكن أن يكون معلم بلا إعداد، إعداد قائم على أسس علمية. ولذلك فإن مهنة التعليم - وقيمتها الاجتماعية - تستمد من قيمتها العلمية والفنية. وحيث يشعر المجتمع - أياً كانت درجة تقدمه - بأن المعلم يؤدي دوراً فنياً تخصصياً لا يستطيع الآخرون تأديته، يكتسب المعلم ويكتسب التعليم كمهنة قيمة اجتماعية.

ثم يجب أن نسلم أيضاً بأن المعلم يعتبر من أهم العوامل - وقد يكون أهم العوامل - التي يتوقف عليها نجاح التربية، وتحقيقها لأهدافها. والمعلم يأتي قبل الكثير

من عوامل التربية الأخرى، يأتي قبل المنهج، وقبل الكتاب، وقبل.. وقبل... إذ مهما يقال عن المنهج مثلاً - ودوره في تحقيق الأهداف التربوية في مرحلة بعينها، فإنه يتضاءل إذا ما قورن بدور المعلم، والمعلم الجيد يمكن أن يحقق أكبر فائدة من المنهج والكتب وغيرها.

ولما كانت فلسفة النظام التعليمي تشتق من فلسفة المجتمع وظروفه وثقافته فإن فلسفة إعداد المعلم يجب أن تكون تعبيراً عن فلسفة النظام التعليمي كله، حيث إن إعداد الناشئين للمستقبل يعني بالضرورة إعداد المعلم الذي يتحمل هذه المسئولية، ثم إن توجيه هؤلاء الناشئين في ضوء صورة واضحة لمواطن المستقبل يتطلب توفير خصائص هذا المواطن نفسه في ضوء التطورات المتجددة باستمرار.

ويعني هذا ببساطة أن العملية التعليمية لم تعد مجرد حرفة تعتمد على التقليد والمحاكاة، و لم تعد عملاً يمكن لأي فرد أن يقوم به في أي وقت، ولكن اتسع مفهومها، وصارت مهنة ذات أصول علمية ومهارات وكفاءات، تُؤَدَّى في إطار ثقافي.

ولذلك يلقى إعداد المعلم اهتماماً كبيراً في الدول المتقدمة والنامية أيضاً، بحيث نجد دولاً كثيرة تعد معلم المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال إعداداً جامعياً، وبحيث - أيضاً - نجد أن نسبة كبيرة من المعلمين في دولة كالولايات المتحدة من الحاصلين على مؤهلات فوق الدرجة الجامعية الأولى.

وهذا الاهتمام بالمعلم ودوره جعل عملية إعداده لا تنتهي بمجرد تخرجه في المعهد، إذ إنه من قبيل خداع النفس الاعتقاد بأنه يمكن إعداد الطالب للقيام بأي نوع من الأعمال التي تدخل تحت كلمتي تربية وتعليم في سنتين أو ثلاث أو أربع سنوات.

والاهتمام برفع مستوى المعلمين العاملين بالتعليم الابتدائي اهتمام رسمي وشعبي، فقد أكد المؤتمر النوعي للدراسات التربوية وإعداد المعلمين على ضرورة تعاون الجامعات مع وزارة التربية والتعليم، لتقديم برامج تجديدية وتدريب المعلمين القائمين حالياً بالتعليم في المدارس الابتدائية لرفع مستوى كفاءتهم العلمية والمهنية، إيماناً بخطورة المسئولية التي تقع على عاتق معلم الجمهرة العظمى لأبناء الشعب.

ولقد طرحت ورقة لاستطلاع آراء الهيئات المختلفة حول تطوير التعليم وتحديث في مصر، وأظهر تحليل آراء هذه الهيئات مدى الاهتمام بأن يكون التعليم متاحاً لكافة أبناء المجتمع، تمشياً مع ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية.

كما أظهر التحليل الاهتمام بوجود صيغ تعليمية تكمل السلم التعليمي وتتكامل معه، ومن المقترحات التي وردت في هذا الصدد:

- **إنشاء جامعة للمنتسبين:** وهي جامعة مسائية لها موازنتها الخاصة، وهيئة تدريس، وإدارة مستقلة، بحيث لا تكون عالة على الجامعات النظامية.
- **إنشاء جامعة مفتوحة:** يدخل الطلاب بدون مؤهلات سابقة، إذ بها يتحطم الحاجز بين التعليم للحصول على شهادة ، والتعليم للرغبة في التعمق والتخصص.

وتمثل هذه المقترحات اتجاهاً نحو التعليم المفتوح، بما يمثله هذا الاتجاه من فتح أبواب التعليم العالي بخاصة أمام من فاتتهم فرص الالتحاق به لأسباب متعددة.

وأظهر التحليل أيضاً وعي الهيئات المختلفة - غير المتخصصة بخاصة - بأن المعلم هو أساس أي تطوير، ومن ثم يجب وضعه في قمة الاهتمام، من حيث إعداده وتدريبه ووضعه المهني والاجتماعي والمادي.

أما فيما يتعلق بإعداده فقد اقترحت هيئات كثيرة الارتفاع بمستوى معلم المرحلة الأولى، وإعداده في كليات التربية تماماً كما يعد معلم المرحلة الثانية.

وأما فيما يتصل بتدريبه وتأهيله، كانت هناك اقتراحات بوضع نظام للتدريب المستمر في أثناء الخدمة، يصل المعلم بكل حديث في ميدان تخصصه، وعقد برامج تجديدية كل فترة زمنية، وكانت هناك اقتراحات أخرى بفتح باب الدراسة التربوية العالية للمعلمين بما يسمح لهم بالحصول على مؤهلات جامعية.

ويرتبط مفهوم تأهيل المعلمين أو رفع مستواهم بمفهوم التربية المستمرة، أو التربية مدى الحياة، وهذا يعني أن تربية المعلم ***Teacher Education*** لا تنتهي ولا تتوقف عند إعداده قبل الخدمة، بل إنها تستمر باستمراره في عمله من أجل الوقوف على الجديد من المعلومات والأفكار والمهارات والتدريب عليها وإتقان استخدامها.

ورغبة في الارتفاع بمستوى معلم المدرسة الابتدائية في مصر علمياً وتربوياً، حتى يتمكن من القيام بدوره على أفضل نحو ممكن، فقد تم إعداد برنامج لتأهيل هذا المعلم للمستوى الجامعي.

وبدأ تطبيق نظام (تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي) في العلم الجامعي ١٩٨٤/٨٣ في كلية التربية بجامعة عين شمس، وقبلت الكلية في تلك السنة حوالي ستة آلاف معلم من معلمي المدرسة الابتدائية الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات نظام خمس سنوات العاملين بمحافظتي القاهرة والجيزة.

ثم اتسع نطاق تنفيذ هذا النظام باشتراك سبع كليات من كليات التربية في مصر، هي(*):

١- كلية التربية بجامعة حلوان.

٢- كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٣- كلية التربية بجامعة طنطا.

٤- كلية التربية بجامعة الزقازيق .

٥- كلية التربية بجامعة المنصورة بالمنصورة.

٦- كلية التربية بجامعة المنصورة (دمياط).

٧- كلية التربية بجامعة أسيوط.

وقد بدأ تنفيذ هذا النظام في تلك الكليات اعتباراً من العام الجامعي ١٩٨٥/٨٤، و لم يسبق التوسع فيه على هذا النحو دراسة تقويمية للتطبيق في العام الأول بكلية التربية بجامعة عين شمس، من حيث الأهداف، والمقررات الدراسية، ومراكز الدراسة، واللقاءات، والبرامج التليفزيونية والإذاعية، وتقويم الدارسين وغير ذلك، حتى لا يعمم النظام بما يحتمل أن يكون فيه من أوجه قصور أو من جوانب تحتاج إلى تطوير. فتقويم التعليم أو إحدى منظوماته الفرعية في مراحل التكوين *Formation Stages*، وهو ما يعرف بالتقويم التكويني *Formative Evaluation* مفيد كما يرى بلوم وزملاؤه (١٩٧١) ليس فقط لبناة المناهج، ولكنه

(*) بلغ عدد كليات التربية التربية المشاركة في البرنامج العام الجامعي ١٩٩٣/٩٢ أربع عشرة كلية للتربية، هي كليات التربية بعين شمس ، وحلوان، والإسكندرية، والزقازيق، وطنطا، ودمياط، والفيوم، وأسيوط، وسوهاج، وقنا، وأسوان، والإسماعيلية، والمنصورة والمنيا. كما بلغ إجمالي عدد الدارسين بالبرنامج في ذلك العام ٣٥٢٢١ معلماً.

مفيد للتدريس ولتعلم التلاميذ، وهو استخدام للتقويم المنظم خلال عمليات التعليم، ويصير أكثر وظيفية في تحسين عملية التعليم.

ولقد أحس الباحث من خلال لقاءاته مع عدد من الأساتذة الذين شاركوا في وضع اللبنات الأولى للبرنامج، وشاركوا في تخطيطه- وما يزالون يشاركون في تنفيذه على المستويين المركزي واللامركزي - بالحاجة إلى إجراء دراسة تقويمية للبرنامج.

ولقد أجرى الباحث عديداً من المقابلات مع بعض أعضاء هيئة التدريس ومع الدارسين بالمستويين الأول والثاني بالبرنامج، واتضح من هذه المقابلات أن هناك أموراً كثيرة تحتاج إلى الدراسة والبحث.

ومما يدعم الحاجة إلى هذه الدراسة، تلك التوصية التي صدرت عن ندوة التعليم الابتدائي التي عقدت بوزارة التربية والتعليم، والتي نصت على إعادة النظر في برامج التأهيل التربوي الجامعي للمعلمين من حيث المحتوى والتنظيم، بحيث تسهم (بحق) في رفع مستوى الأداء بالمدرسة الابتدائية. وهذا يعني أن هناك رغبة في (تقويم) البرنامج، ليكون له دوره الفعال في رفع مستوى معلم المرحلة الابتدائية، وبخاصة مستوى أدائه في المدرسة الابتدائية.

ولما كان برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي - باعتباره منظومة تعليمية - يتكون من عدد من المنظومات الفرعية، منها المقررات والكتب الدراسية ومراكز الدراسة، ووسائط التعليم وأساليب التقويم، واللقاءات وإدارة البرنامج وتمويله فإن هذا الفصل سوف يتناول فيما يلي من صفحات النقاط التالية:

١) العوامل التي وقفت وراء البرنامج ؛ فكرة وتنفيذاً.

٢) واقع برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية، وثائقياً وميدانياً.

١- العوامل التي وقفت وراء البرنامج فكرة وتنفيذاً :

هناك مجموعة من العوامل تضافرت معاً وساعدت على ضرورة رفع مستوى معلم المرحلة الأولى في مصر والأخذ بالاتجاه القائم على تأهيل هذا المعلم عن طريق برنامج للتعليم المفتوح.

ومن أهم هذه العوامل :

أ) مسايرة الاتجاهات العالمية في توحيد مصادر إعداد المعلم:

هناك مجموعة من المتغيرات التعليمية دعت إلى الاهتمام بإعداد المعلم وتوحيد مصادر إعداده، ومن أهم هذه المتغيرات التعليمية المصرية الأخذ بصيغة التعليم الأساسي وما ترتب عليها من إطالة سن الإلزام إلى تسع سنوات ليشمل المدرستين الابتدائية والإعدادية، وكذلك ما يتطلبه التعليم الأساسي من ربط الدراسات الأكاديمية بالدراسات العملية والاهتمام بالأنشطة، وما يتطلبه التغيير في هذه المرحلة من تغيرات أخرى في التعليم الثانوي حتى يساير الأخذ بالتعليم الأساسي. وإذا كان التعليم الأساسي غير جديد على التعليم المصري، فإن الأخذ به مؤخراً يرجع إلى دعوة بعض الهيئات الخارجية وتقديمها مساعدات مالية وفنية، بجانب عوامل أخرى داخلية.

وقد كان هناك إجماع على ضرورة توحيد مصدر إعداد المعلم على اختلاف مواقع عمله سواء في التعليم الأساسي أو الثانوي العام أو الثانوي الفني، وذلك بأن يُعد هؤلاء جميعاً على مستوى جامعي تربوي مع تدريب الذين يعملون حالياً بالتعليم الابتدائي، والارتقاء بمستوى تأهيلهم على المستوى الجامعي.

وتأكيداً لذلك فقد جاءت السياسة التعليمية التي تبنتها وزارة التربية والتعليم في مصر مسايرة لهذا الإجماع، وفي الخط الذي رسمته الدولة من حيث ضرورة توحيد مصدر إعداد المعلمين على اختلاف مواقعهم، وبذلك يصبح في المستقبل جميع المعلمين من خريجي كليات التربية بالجامعات المصرية، ومن شأن توحيد المصدر ضمان الإعداد الجيد، وضمان فاعلية التدريب والتوجيه بالقدر الذي يكفل المستوى المناسب للكفاية الوظيفية اللازمة.

وهذا الإجماع، وتلك السياسة تواكبان الاتجاهات العالمية في ميدان إعداد المعلم، حيث يُعد المعلم في كثير من الدول في مستوى الجامعة دون تفرقة بين معلم رياض الأطفال ومعلم المدرسة الابتدائية ومعلم المدرسة الثانوية.

ففي المملكة المتحدة هناك طريقان لدخول مهنة التعليم والعمل بالتدريس:

- أولهما: لهؤلاء الذين حصلوا على مؤهلات جامعية، أو عالية من مؤسسة للتعليم العالي كالكليات غير الجامعية أو البوليتكنك، إذ يمكنهم دراسة برنامج للحصول

على شهادة الدراسات العليا في التربية Postgraduate Certificate in Education (PGCE) وتمنح هذه الشهادة أقسام التربية بالجامعات وكليات التربية، وأقسام التربية ، ويصدق عليها إما بعض الجامعات وإما مجلس المنح الوطنية الأكاديمية CNAA.

- وثانيهما: لهؤلاء الذين يلتحقون بالتعليم العالي بعد حصولهم على الشهادة العامة للتعليم المستوى المتقدم GCE 'A' Level إذ يمكنهم الالتحاق بكليات التربية والحصول على درجة البكالوريوس بعد دراسة مدتها ثلاث سنوات، أو درجة البكالوريوس مع الشرف بعد دراسة مدتها أربع سنوات.

وتعد كليات التربية وأقسام التربية (أو معاهدها أو مدارسها) بالجامعات معلم المدرسة الابتدائية ومعلم المدرسة الثانوية ومعلم رياض الأطفال جنباً إلى جنب، فكل منهم يتخصص للعمل مع مرحلة سنية معينة لها خصائصها ومميزاتها.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية حيث الاعتماد على التربية بشكل متزايد لاستمرار انطلاقة المجتمع نحو المستقبل، والإيمان بدور التربية والتعليم في استمرارية المجتمع وتحديثه في إطار تغيره سريع الإيقاع، نجد اهتماماً بمهنة التعليم وإعداد المعلمين وتدريبهم في أثناء الخدمة، كشكل من أشكال التربية المستمرة والتعليم مدى الحياة.

ومن الأمور الجديرة بالذكر أن أكثر من ٦٠% من الحاصلين على درجة الماجستير من الجامعات الأمريكية يعملون بالتعليم بمراحله المختلفة. وهناك اهتمام كما ذكرنا بمهنة التعليم، يرجع إلى أسباب متعددة، منها الرغبة الشديدة في الوصول بمهنة التعليم إلى مستوى المهن الأخرى المعروفة، وكذلك الاعتقاد بأن الارتقاء بإعداد المعلم يعتبر مدخلاً أساسياً للارتقاء بنظام التعليم، ويتطلب تحقيق ذلك قبول نوعيات - في كليات التربية - تتميز بالكفاءة والتفوق. ومن هنا كان الاهتمام باختيار الطلاب للالتحاق بمعاهد إعداد المعلم اختياراً دقيقاً.

وبرغم وجود اختلافات في نظم القبول من كلية إلى أخرى ومن ولاية إلى أخرى، إلا أنه يمكن القول بأنه يشترط لقبول الطلاب الحصول على درجات عالية في مقررات السنوات الثلاث الأخيرة من المرحلة الثانوية عادة ما تكون أعلى

من ٣,٧٥ (الدرجة العظمى ٥). ويشترط كذلك الحصول على درجة عالية في أحد الاختبارات المعروفة هناك، مثل : *The American College Test (ACT) of Scholastic Aptitude Test (SAT)*. وتجري للمتقدمين اختبارات ومقابلات شخصية للوقوف على إمكاناتهم الأكاديمية، ولتقرير ما لدى المتقدم من صفات وقدرات تؤهله للعمل بالتدريس، وللمساعدة في وضع برنامج تدريبي لعلاج نواحي الضعف عند الطالب إذا قُبِلَ بالكلية. وهناك مقابلات أخرى يقوم بها الأخصائيون والمرشدون قبل الالتحاق، هدفها الوقوف على مدى رغبة الطالب في العمل بالتدريس وتوجيهه إلى التخصصات الملائمة له. هذا بجانب الفحوص الطبية للتأكد من سلامة الطالب الجسمية والعقلية.

ويشترط لقبول الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى للحصول على شهادة التدريس أن تتوافر فيهم الشروط الآتية:

- الخبرة المهنية في مجال متصل بتدريس التخصص الأكاديمي.
- إجادة لغة أجنبية.
- النجاح في امتحان خاص بالنواحي التشريعية والدستورية للولايات المتحدة.
- تقديم خطابات توصية من أكاديميين معروفين للكلية عن إعداد الطالب التخصصي وسلوكياته.
- الخبرة المهنية السابقة في مجال العمل مع الأقلّيات التي تعيش في الولايات المتحدة.
- النجاح في اختبارات التواصل اللغوي الشفوي *Speech Communication Proficiency Evaluation* لقياس قدرة معلم المستقبل على الاتصال الشفوي في مواقف متعددة: مع التلاميذ وهيئة التدريس واللجان المهنية.. الخ.

ونجد على سبيل المثال في مدرسة التربية بجامعة كاليفورنيا بلوس أنجلوس أن معلم الثانوي ومعلم الابتدائي ومعلم رياض الأطفال يعدّون جميعاً في الكلية نفسها.

وهناك مرحلة أخرى للاختيار عند تقدم الفرد لشغل وظيفة معلم، حيث تهتم المناطق التعليمية والمدارس بعقد لقاءات ومقابلات للمعلم المتقدم، وتشترط نجاحه في الاختبار القومي للمعلمين *National Teacher Examination (NTE)*.

وهناك بعد ذلك ما تشترطه السلطات التعليمية لتقرير استمرار المعلم في العمل وممارسة مهنة التعليم، حيث إن شهادة التدريس التي تمنحها السلطات التعليمية بالاتفاق مع الجامعات وكليات التربية، والتي تعتمدها لجنة الولايات للترخيص بممارسة مهنة التعليم *State Commission for Teacher Education Licensing* ليست دائمة كما سنوضح بعد قليل.

وبرغم وجود اختلافات كبيرة بين برامج كليات التربية، فإن هناك بعض الملامح العامة لمعظم برامج إعداد المعلمين بالولايات المتحدة، ويمكن القول بأن الطالب يدرس مقررات في إطار المجموعات التالية، مع ملاحظة أن الاختيار في الدراسة أساس هام يتبع في كل الكليات والجامعات:

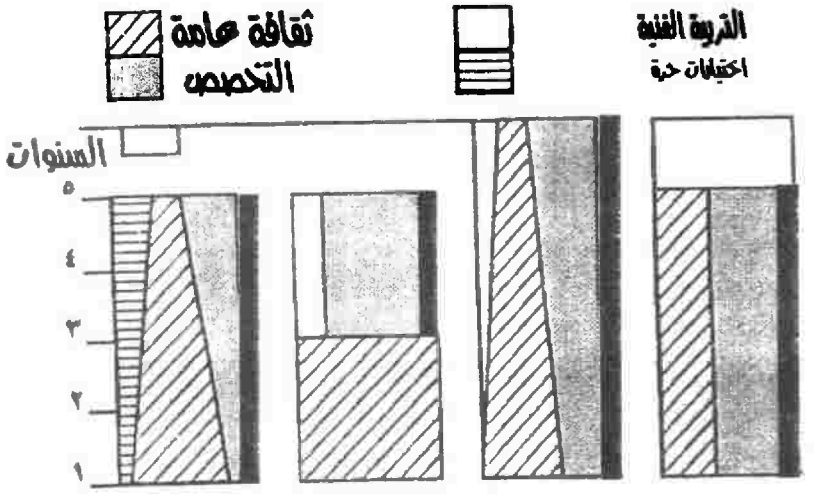
١-**مقررات ثقافية:** مثل علوم الحياة والعلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية والسلوكية وغيرها، هدفها توسيع ثقافة المعلم.

٢-**مقررات التخصص:** إذ إن الاتجاه العام بالنسبة إلى إعداد معلم المدرسة الابتدائية يتمثل في أن يتخصص في بعض المواد. ويرجع ذلك إلى أن هذا المعلم مسئول عن تدريس القراءة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية - ومن ثم فإنه يحتاج إلى أرضية تخصصية أعرض مما يحتاج إليه معلم المرحلة الثانوية. وفي الوقت ذاته فإنه يجب أن يتعمق في تخصص أو تخصصين ليتمكن من قيادة زملائه من خلال فريق التدريس *Team Teaching* بالمدرسة الابتدائية. ويتخصص معلم المدرسة الثانوية عادة في مادتين؛ الأولى تُعد تخصصاً أساسياً والثانية تخصصاً فرعياً.

٣-**مقررات الاختيار الحر.**

٤-**مقررات التربية المهنية:** إذ تعمل كليات التربية على تنمية الكفاءات المهنية للمعلم، ويدرس معلم المدرسة الابتدائية طرق التدريس في عدد من المواد، بشكل أوسع مما يدرسه معلم المدرسة الثانوية.

والشكل التالي يبين الأنماط الشائعة في برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية.



ومن بين ما يلاحظ من الشكل السابق أن الدراسات الثقافية فيها جميعاً تبدأ من العام الأول، ويكمن الاختلاف في المحاور الثلاثة الأخرى. ويعتبر تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ملمحاً هاماً من الملامح الرئيسية للتعليم الأمريكي. وتطلب الإدارات التعليمية من معلميها حضور برامج ومقررات دراسية لاستمرار نموهم التخصصي والمهني والثقافي. وهناك ارتباط بين هذا التدريب وتحسين المستوى المادي للمعلم. وتزدحم كليات التربية والجامعات - وبخاصة في الصيف - بالمعلمين الذين يدرسون لرفع كفاءتهم.

وكما سبقت الإشارة فإن الولايات الأمريكية الخمسين تضع مستويات لمن يرغبون العمل في مهنة التعليم. وقد وسعت كثير من الولايات حديثاً متطلبات الترخيص للعمل بالتعليم. وفي ولاية أوكلاهوما *Oklahoma* - على سبيل المثال - يتطلب الحصول على هذا الترخيص نجاح المعلم في اختبارات لقياس كفاءاته التدريسية وقيام المعلم بالتدريس لمدة عام - تحت الاختبار - تحت إشراف لجنة تضم ثلاثة أعضاء ؛ أحدهم مدرس له خبرة طويلة، والثاني من العاملين بالإدارة التعليمية، والثالث أستاذ بكلية للتربية. وحتى يمنح الترخيص لابد أن تقرر اللجنة أن المعلم قد أظهر خلال فترة عمله تحت الاختبار معرفة ومهارات وقدرات تدريسية.

وقد خطت ولايات أخرى خطوات أوسع نحو التأكيد على أن المعلمين يجب أن يحتفظوا بمستوى مهني عالٍ وأن مهاراتهم المهنية في نمو؛ حتى إن شهادة التدريس مدى الحياة ***Life Credential*** لم تعد شائعة في معظم الولايات، وحلت محلها شهادة التدريس لأعوام محددة (ثلاث أو خمس سنوات). ويتطلب تجديد هذه الشهادة انخراط المعلم في نشاطات تربوية تدريبية وتأهيلية مصممة لتأكيد وتوسيع قدراته المهنية. ويعني هذا أن الشخص المتقدم لممارسة مهنة التعليم يجب أن تتوافر فيه مجموعة من الكفاءات والمهارات. وفي مقابل ذلك برز سؤال هام، هو: **هل تتوافر في معلم المعلم الكفاءات والمهارات الفنية المطلوبة للتدريس الناجح؟** إذ إن هناك اتجاهاً يتزعمه المجلس القومي لإجازة برامج إعداد المعلم ***NCATE*** يهتم بالوقوف على مدى توافر هذه الكفاءات لدى هيئات التدريس بمعاهد إعداد المعلمين، انطلاقاً من أن نوعية برامج إعداد المعلم التي تقدمها الكليات والدرجة التي يصل إليها الطالب/المعلم تعتمد إلى حد كبير على مستوى هيئة التدريس ومدى كفاءاتها.

وهذه الاتجاهات العالمية لم تكن غائبة عن واضعي أهداف التعليم في مصر، وراسمي سياساته عندما طرحوا ورقة تطوير التعليم وتحديثه للمناقشة، وهي أيضاً لم تكن غائبة عن الهيئات العلمية التربوية التي طرحت عليها هذه الورقة. ولذلك فقد كان هناك (إجماع) - كما أشرنا - على توحيد (مصادر) إعداد المعلم، وعلى أن يكون على المستوى الجامعي.

ب) القصور في نظم إعداد معلم التعليم الأساسي في مصر:

يتطلب تطوير مرحلة ما قبل التعليم الثانوي تطويراً في معلمها، بحيث يخدم متطلبات الخطة في مجال التعليم الأساسي، بل فهم فلسفة هذا التعليم قبلها، وعلى ذلك فلابد من إجراء تعديل جذري في أساليب إعداد المعلم بما يهيئه للعمل بنجاح في الأنشطة الأساسية في التعليم الأساسي.

ومن المعروف أن معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر استمر يُعَدّ في دور المعلمين والمعلمات حتى نهاية الثمانينيات من القرن الماضي. وتُعد هذه الدور - طبقاً للائحتها - طلابها ليكونوا معلمي فصول للصفوف الأربعة الأولى، ومدرس مواد للصفين الخامس والسادس من الحلقة الابتدائية.

وكانت دور المعلمين والمعلمات تقبل الحاصلين على الشهادة الإعدادية العامة أو الإعدادية الأزهرية على أن يتجاوزوا اختبارا طبيا، واختبارا شخصيا للتأكد من صلاحيتهم المهنة التدريس.

وغالبا ما كان المقبولون في هذه الدور ممن تأخر مستواهم التحصيلي من خريجي المدارس الإعدادية، وانخفضت درجاتهم في امتحاناتها، ورفضت المدارس الثانوية قبولهم. فطلاب معاهد المعلمين هم من المتخلفين دراسيا بحكم النظام، ثم هم أيضا من المتخلفين اجتماعيا واقتصاديا. إذ لو ارتفع مستواهم الاجتماعي والاقتصادي لالتحقوا بالمدارس الثانوية الخاصة، ودفعوا مصروفاتها وتحدوا نظام التوزيع العام.

يضاف إلى ذلك أن الاختبارات الشخصية - غالبا - كانت صورية، ويرجع ذلك - في الغالب - إلى أن معظم الدور كان يتقدم إليها عدد من الطلاب يتقارب مع الأعداد المحددة لها.

ونظرا لقلة الإقبال على الالتحاق بالدور بسبب النظرة الاجتماعية إلى معلم المدرسة الابتدائية وبسبب عوامل اقتصادية، فإن كل دار كانت تسعى إلى قبول المتقدمين لها مما يفسر صورية الاختبارات الشخصية، بجانب عدم وجود اختبارات مقننة أو معايير تجري في ضوئها عملية الاختبار.

ومدة الدراسة بدور المعلمين خمس سنوات، وكانت الدراسة في الصفين الرابع والخامس تنقسم إلى شعبتين هما: شعبة اللغة العربية والمواد الاجتماعية، وشعبة العلوم والرياضيات. وكان الطلاب يدرسون في كل شعبة مجموعة من المواد التخصصية، ومجموعة مواد تربوية كما كان كل طالب يختار مادتين من مواد التربية الرياضية والفنية والموسيقية والزراعية والاقتصاد المنزلي والحضانة ورياض الأطفال، إحداها كمادة أساسية، والأخرى فرعية.

وبرغم التغييرات التي طرأت على مناهج الدور، إلا أنها لم تتواءم وتطبيق التعليم الأساسي، ونكتفي هنا بأن نضرب مثالا واحدا عن إعداد المعلم الذي اختار التربية الفنية كتخصص أساسي ثان، وهو المكلف بتدريس المجال الصناعي بالمدرسة الابتدائية، لنبين مدى تمشي ما درسه بالدار مع ما هو مكلف به، ويوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول رقم (٢)
مقررات المجال الصناعي بالمدرسة الابتدائية
ومقررات التربية الفنية بدور المعلمين والمعلمات

مقررات المجال الصناعي بالحلقة الابتدائية	مقررات التخصص بدور المعلمين والمعلمات
الصف الخامس: أعمال النجارة - أعمال الدهانات - أعمال الصيانة المترلية - أعمال النسيج - أعمال الكهرباء.	**الصف الرابع**: التعبير بالرسم والتصوير - التشكيل والتركيب - الطباعة بالنسجيات - التذوق الفني - طرق تدريس التربية الفنية.
الصف السادس: أعمال النجارة - أعمال الدهانات - أعمال الصيانة المترلية (عمارة وسباكة) - النسيج - أعمال الكهرباء.	**الصف الخامس**: الرسم والتصوير - التشكيل والتركيب - الحزف - التذوق الفني - طرق تدريس التربية الفنية.

ويتضح من الجدول أن الطالب لا يدرس من مقررات المجال الصناعي إلا النسيج فقط. وبالتالي يمكن القول بأن هناك قصوراً في إعداده التخصصي بشكل لا يمكنه من تدريس هذا المجال بالحلقة الابتدائية. ويضاف إلى ذلك افتقار نسبة كبيرة من معلمي الحلقة الابتدائية - ومعظمهم من الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات- إلى الكفاءات التعليمية للمعلم.

إن العيب هنا ليس عيباً في (المعلم) بقدر ما هو عيب في (النظام) الذي أقرته السلطات التعليمية لإعداد هذا المعلم.

والموافقة على قبول طالب حاصل على الشهادة الإعدادية تعد في حد ذاتها إقراراً بمستوى ثقافي منخفض لإعداد المعلم، ومثل هذا الأساس الثقافي الضعيف لا يمكن أن يبنى عليه إلا إعداد مهني وثقافي ضعيف أيضاً.

وإذا دلفنا إلى داخل معاهد إعداد معلم المدرسة الابتدائية لنسبر العملية التعليمية لوجدناها عملية هزيلة لا تصل إلى كثير مما نريد. ومثل هذا المعلم من الطبيعي أن يعجز عن إتقان في حياته المهنة. وإذا سلمنا بأن إتقانه للمنهج الحالي - منهج الكلام والترديد الببغاوي والسلبية وانعدام القدرة على العمل المجدي - من درجة

منخفضة ، فمن المعقول جداً القول بأنه لا يصلح لتنفيذ منهج بحث وعلم وفهم وعمل وسلوك.

وعلى ذلك فإن الأمر استلزم إعادة النظر في نظم الإعداد بهدف تخريج معلمين أقدر ما يكونون على التعليم والتدريس بالتعليم الأساسي، الأمر الذي يصعب على هذا النظام القيام به.

ج) انخفاض مستوى كفاءات معلم المدرسة الابتدائية:

تشير تقارير ودراسات متعددة إلى أن التعليم الابتدائي في مصر يضم نوعيات متعددة من المعلمين ذوي المؤهلات المختلفة التربوية وغير التربوية. وتشير بعض هذه التقارير إلى أن نسبة المعلمين ممن هم في مستوى الكفاءة المطلوب للتدريس بهذه المرحلة تصل إلى حوالي ٦٥% من جملة المعلمين بها، على حين تبلغ نسبة من هُم دون مستوى الكفاءة إلى حوالي ٣٥% حيث اعتبرت شهادات الدبلومات الثانوية الفنية غير التربوية مؤهلات دون مستوى الكفاءة. أما دبلومات المعلمين والثانوي الفني والثانوية العامة المتبوعة بالتأهيل التربوي لمدة عام أو أكثر فهي في مستوى الكفاءة.

ويلاحظ وجود نسبة تصل إلى حوالي ٣% من معلمي المدرسة الابتدائية ممن هم دون مستوى الكفاءة حاصلين على الثقافة العامة أو الإعدادية أو الصلاحية، أو لديهم مجرد خبرة في التدريس بدون مؤهلات.

ولما كان تدريب المعلم في أثناء الخدمة عملية هامة وضرورية يمكن أن تكون بمثابة تربية تعويضية أو علاجية، وفي ذات الوقت يمثل التدريب تنمية مهنية وعلمية وثقافية للمعلم من خلال ما يقف عليه من اتجاهات وأساليب مستحدثة في ميادين التخصص والعلوم التربوية، فإنه يمكن أن ينعكس على مستوى الأداء وعلى مستوى العملية التعليمية.

ولهذا فإن وزارة التربية والتعليم تولي بعض عنايتها لتدريب معلمي المدرسة الابتدائية، وبخاصة بعد الأخذ بالتعليم الأساسي وإدخال مجالات علمية في هذه المرحلة.

ويشير تقرير آخر إلى محدودية برامج تدريب المعلمين، فهي لم تغط إلا نسبة محدودة من معلمي المدرسة الابتدائية، هذا إلى جانب ضعف برامجها وقلة جدواها،

فهي في معظم الأحوال برامج تقليدية تقوم على نظام المحاضرة والاستماع- وفوق ذلك فإن ميزانياتها ضئيلة، لا تتوازى مع كثرة عدد العاملين بهذه المدارس وحاجاتهم الماسة إليها.

ومع تغيير خطة الدراسة بالمدرستين الابتدائية والإعدادية وتدريس المجالات العملية، وما استتبع ذلك من تزويد المدارس بأجهزة وأدوات لازمة لهذه المجالات، فقد كان من الضروري تدريب المعلمين على استخدام هذه الأجهزة والأدوات.

وفي هذا الصدد يشير تقرير آخر إلى أن نسبة كبيرة من المعلمين لم تتلق تدريبات عملية كافية على استخدام الأجهزة، كما أن برامج التدريب التي قامت بها الإدارات التعليمية كانت في معظمها لا تزيد عن أسبوع واحد، وهي مدة غير كافية للإلمام بطرق استخدام الأجهزة والأدوات، حيث إن التدريب لم يتعد حدود التعرف عليها فقط. وبصفة عامة يمكن القول بأن مستوى التدريب الذي حضره المعلمون كان ضعيفاً وقصير المدة، علاوة على أنه لم يشمل معظم المعلمين.

ورب قائل إنه رغم وجود نسبة تتعدى الثلث من المعلمين غير المؤهلين، فإن معلم الحلقة الأولى لا يحتاج إلى برامج تدريبية أكثر مما هو متاح الآن. وليست هذه المقولة صحيحة، ويكفي دليلاً على ذلك أن نذكر أن مستوى معلم المدرسة الابتدائية في مصر منخفض، وأن هناك نقصاً واضحاً في كفاءات معلمي هذه المدرسة، وأن المعلمين المؤهلين ممن هم في مستوى الكفاءة بل قد يقلون عنهم في بعض النواحي.

والدليل على ذلك دراسة علمية قامت بها كلية التربية بجامعة عين شمس عنوانها: (مستوى معلم المرحلة الأولى في مصر) عام ١٩٨٢م للوقوف على مدى توفر الكفاءات التدريسية لدى معلمي هذه المرحلة، وقد اتضح من هذه الدراسة ما يلي:

١-من حيث مستوى الكفاءات التعليمية لدى معلمي المدرسة الابتدائية، يبين الجدول الآتي النسبة المئوية لتوافر هذه الكفاءات :

جدول رقم (٣)

توافر الكفاءات لدى معلمي المدرسة الابتدائية

فئات الكفاءات	النسبة المئوية لتوافر الكفاءات		
	الملاحظون ٪	الموجهون ٪	المديرون ٪
ك١ إعداد الدرس والتخطيط له.	٥٤	٥٢	--
ك٢ تحقيق الأهداف.	٤٢	--	٤٥
ك٣ عملية التدريس.	٣٩	٤١	--
ك٤ استخدام المادة العلمية - والوسائل التعليمية والأنشطة.	٢١	٤٩	٥٨
ك٥ التفاعل مع التلاميذ وإدارة الفصل.	٥٦	٦٧	٥٥
ك٦ تقويم التلاميذ.	٤٨	٣٧	--
ك٧ الانتظام في العمل.	--	--	٧٩
ك٨ إقامة علاقات سوية مع الآخرين.	--	--	٦٧
ك٩ الإعداد لحل مشكلات البيئة.	--	--	٥١

ويتضح من الجدول السابق:

أولاً : بالنسبة للكفاءات المرتبطة بالعمل داخل الفصل مباشرة (من ك١ إلى ك٦):

يلاحظ هبوط النسب في أربع كفاءات منها إلى أقل من ٥٠% وهي كفاءات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية والأنشطة وعملية التدريس وتحقيق الأهداف وتقويم التلاميذ. وهناك كفاءتان فقط تزيد نسبة توافرهما عند المعلمين عن ٥٠% وهي كفاءتا إعداد الدرس والتخطيط له، والتفاعل مع التلاميذ وإدارة الفصل.

ثانياً : بالنسبة للكفاءات المرتبطة بالعمل المدرسي بصفة عامة، يلاحظ وجود ارتفاع نسبي في نسب المعلمين الذين تتوافر لديهم هذه الكفاءات حيث تتراوح بين ٥١% و٧٩% كما أن أقل الكفاءات المدرسية العامة توافراً لدى المعلمين هي فئة كفاءات الإعداد لحل مشكلات البيئة، إذ تصل نسبة المعلمين الذين تتوافر لديهم هذه الكفاءات إلى ٥٠%.

٢-تبين من الدراسة أن القاهرة تمثل أقل المحافظات حظاً في توافر الكفاءات التعليمية عند معلميها، حيث كانت نسبة المعلمين الذين تتوافر لديهم الكفاءات الخمس الأولى هي أدنى النسب التي وجدت.

٣-بالنسبة لتوافر الكفاءات عند معلمي المدرسة الابتدائية حسب التأهيل يوضحها الجدول التالي :

تابع جدول رقم (٣)

توافر الكفاءات لدى معلمي المدرسة الابتدائية

فئات الكفاءات	التأهيل	
	مؤهل	غير مؤهل
ك١ إعداد الدرس والتخطيط له.	٥٥	٥٣
ك٢ تحقيق الأهداف.	٥٥	٥٣
ك٣ عملية التدريس.	٣٧	٣٥
ك٤ استخدام المادة العلمية - والوسائل التعليمية والأنشطة.	٢٠	٢٣
ك٥ التفاعل مع التلاميذ وإدارة الفصل.	٥٦	٥٧
ك٦ تقويم التلاميذ.	٤٧	٤٩
ك٧ الانتظام في العمل.	٨٢	٧٤
ك٨ إقامة علاقات سوية مع الآخرين.	٦٧	٦٨
ك٩ الإعداد لحل مشكلات البيئة.	٤٧	٥٤

ويتضح من الجدول السابق:

(أ) وجود فرق - وإن كان بسيطاً - لصالح غير المؤهلين في الإعداد للمشاركة في حل المشكلات البيئية قد يرجع إلى خبرتهم بهذه المشكلات. وقد يعود أيضاً إلى نقص التأهيل في هذا المجال.

(ب) الاهتمام بتحقيق أهداف وجدانية منخفض وضعيف بالنسبة إلى تحقيق بعض الجوانب المعرفية، ولعل هذا يعطي مؤشراً خطيراً بوجود نقص في تنمية العادات والقيم والاتجاهات المرغوبة عند الأطفال، وترك ذلك للعوامل التي يتعرض لها الطفل خارج المدرسة.

(ج) الهبوط العام في معظم السلوكيات المتعلقة بأساليب التعليم، وبخاصة ما يتعلق منها بربط عمليات التدريس بمشكلات عامة أو أحداث تثير دافعية التلاميذ، وبتنوع طرق التدريس والاهتمام بأساليب التدريس المناسبة لمواجهة الفروق الفردية.

(د) ضعف كفاءات استخدام الوسائل التعليمية، وهذا يعود إلى نقص الإمكانات وإلى عدم إعداد المعلم إعدادا تربويا مناسبا يمكنه من التعرف على الوسائل ومصادرها وإلى نقص تدريبه على استخدام مصادر البيئة.

(هـ) الانخفاض النسبي لكفاءات الإعداد لحل المشكلات البيئية، وقد يرجع ذلك إلى فقر برامج إعداد المعلم الحالية فيما يتعلق بهذا المجال.

(و) عدم وجود تأثير يذكر للتأهيل بصورته الحالية في تنمية الكفاءات التعليمية لمدرسي المدرسة الابتدائية.

ويتبين من هذا العرض الموجز لأهم ما أسفرت عنه هذه الدراسة وجود نقص أو انخفاض واضح في كفاءات المعلم، كما يتبين أنه إذا كانت هناك ثمة فروق فهي لصالح غير المؤهلين، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على عدم فعالية برامج الإعداد الحالية في تنمية كفايات المعلم.

ويود المؤلف – هنا – أن يشير إلى أمر هام، وهو أن كلية التربية بجامعة عين شمس هي التي قامت بهذا البحث المعنون (مستوى معلم المرحلة الأولى) – مع وزارة التربية والتعليم – ولما أظهر البحث انخفاض مستوى المعلم بدأ التفكير في أسلوب علاج هذا الوضع، ومن هنا تبنت كلية التربية بجامعة عين شمس مع وزارة التربية والتعليم فكرة تأهيل هؤلاء المعلمين جامعيا، وعلى هذا فقد خرج (برنامج تأهيل معلمي المدرسة الابتدائية للمستوى الجامعي) إلى حيز التنفيذ. ويجب أن نربط بين البحث المشار إليه وهو: (مستوى) معلم المرحلة الأولى، والهدف الرئيسي للبرنامج، وهو رفع (المستوى) العلمي والتربوي لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى (المستوى) الجامعي التربوي.

ويود أيضا أن يبرز أمرا آخر، وهو أن انخفاض (المستوى) كما هو واضح من نتائج الدراسة قد دل عليه الانخفاض في مستوى (الكفاءات)، ولذلك فإنه من الطبيعي أن يهتم البرنامج الذي يدرسه البحث الآن بتمكين المعلم من هذه (الكفاءات).

د) العجز في عدد معلمي المدرسة الابتدائية :

مرّ التعليم الابتدائي في مصر بتطورات تاريخية متعددة منذ نشأته وحتى وقتنا الراهن في نواحٍ متعددة.

ومن أهم هذه التطورات تلك التي اهتمت بوجود مدرسة ابتدائية واحدة للأطفال من سن السادسة إلى الثانية عشرة من العمر، مع التوسع الكبير فيه في محاولة لاستيعاب من هُم في سن الإلزام.

وقد بلغت نسبة الاستيعاب عام ١٩٨١م أكثر من ٨٥% من الأطفال بين السادسة والثامنة وحوالي ٧٥% من الشريحة العمرية ٦-١٢ سنة.

وقد كان نتيجة للزيادة في أعداد المقبولين بالمدرسة الابتدائية الاضطرار في بعض الأحيان إلى تعيين مدرسين بأي مؤهل. ومع ذلك فإن التعليم الابتدائي يعاني من عجز في معلمي الفصول والمواد الثقافية بخاصة ووجود فائض في مدرسي التربية الفنية والتربية الزراعية، وهؤلاء لا يشملهم القبول ببرنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية على حين يظهر العجز واضحاً في مدرسي الفصول والمواد الثقافية.

ورغم أن هناك أعداداً من المعلمين تخرجوا سنوياً من دور المعلمين والمعلمات، إلا أن العجز يزداد من عام إلى عام في هؤلاء المدرسين.

وإزاء تحقيق رفع مستوى معلم المدرسة الابتدائية بتأهيله إلى المستوى الجامعي مع وجود عجز واضح في عدد المعلمين، فقد كان من الضروري البحث عن أسلوب يسمح بتأهيلهم دون زيادة العجز العددي فيهم، ولذلك فقد كانت فكرة البرنامج القائمة على أساس التعليم من بُعد.

هـ) العجز في هيئات التدريس بكليات التربية:

تتميز الجامعات في مصر بكونها جامعات الأعداد الكبيرة، فهناك زيادة مستمرة في عدد السكان، باعتبار أن مصر من مجتمعات الخصوبة العالية، وكان من نتيجة ذلك اتساع قاعدة الهرم السكاني وزيادة أعداد المقبولين بمراحل التعليم.

ونتج عن ذلك - مع عوامل أخرى - زيادة مستمرة في أعداد الحاصلين على الثانوية العامة، وهي الطريق المؤدي إلى الجامعة، إشباعاً لطموح الفرد وطموح أسرته

في الحصول على تعليم عالٍ. وقد أدى قبول نسبة كبيرة من الناجحين في الثانوية العامة سنوياً إلى تكدس الطلاب في الجامعات، و كان نصيب الكليات النظرية كبيراً.

وتشير الإحصاءات إلى أن نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب في الكليات النظرية هي (١ : ٣٦٦) في بعض كليات التجارة ، و (١ : ٢٣٤) في بعض كليات الحقوق، وساعد على ارتفاع هذه النسبة التدفق الطلابي على الجامعات المصرية، وعدم وجود تخطيط سليم لإعداد هيئات التدريس بما يتناسب مع إنشاء الجامعات الإقليمية والزيادة السنوية للمقبولين بالجامعات.

و لم تكن كليات التربية أسعد حظاً من غيرها من الكليات النظرية. فمعظم الكليات الجديدة تواجه مشكلات متعددة، منها مشكلة المباني والتجهيزات، فمعظم المباني قديمة، وبعضها لم ينشأ خصيصاً ليكون كليات جامعية، بل كان من قبل مدارس ثانوية، ثم اتخذت مقاراً للكليات، وبعضها مؤجر من القطاع العام والخاص.

وهناك أيضاً مشكلة نقص الإمكانات البشرية، متمثلة في العجز في هيئات التدريس، وإن اختلفت نسبته باختلاف الكليات. ويبلغ هذا العجز ذروته في معظم الكليات الإقليمية. وهناك كليات لا يوجد بها أعضاء هيئة تدريس بالأقسام التربوية، كما توجد كليات تفتقر إلى أعضاء هيئات التدريس التربويين، بجانب عدم وجود توازن بين التخصصات المختلفة لأعضاء هيئات التدريس للأقسام التربوية.

والوضع الحالي في مصر مازال بعيداً عن المعدلات العالمية لنسبة أعداد الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس.

وقد أدى هذا النقص الواضح إلى اعتماد الكليات على الندب من الجامعات الأخرى للوفاء باحتياجات عملية التعليم.

ولذلك فإنه حتى لو أمكن تفرغ الدارسين في برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للدراسة لصَعُب من ناحية أخرى توفير أعضاء هيئات التدريس اللازمين للتدريس لهم. ومن ثم جاء هذا العامل ليحتم الأخذ بصيغة التعليم المفتوح أو التعليم من بُعد في هذا البرنامج.

و) انخفاض المستوى الاجتماعي الاقتصادي لمعلم المدرسة الابتدائية:

هناك اتفاق على أن النظرة الاجتماعية إلى مهنة التعليم، وبخاصة في دول العالم الثالث تعد نظرة متدنية، لأسباب متعددة منها على سبيل المثال أن اختيار معاهد إعداد معلم التعليم الابتدائي يأتي تالياً للتعليم الثانوي. فالمدرسة الثانوية تقبل في كثير من الأحايين ذوي المجاميع الأعلى من دور المعلمين والمعلمات، وكليات التربية كانت تأتي في ذيل الرغبات للحاصلين على الثانوية العامة، وهي بعامة كانت تقبل أصحاب المجاميع الدنيا (*)، ومنها أن مهنة التعليم تضم مؤهلات متعددة بعضها عالٍ وبعضها - إن لم يكن أغلب من تضمهم نقابة المعلمين - متوسط. وهناك معلمون من ذوي المؤهلات دون المتوسطة أو المؤهلات غير التربوية، أو من غير أصحاب المؤهلات. وهذا وضْعٌ لا نجده في مهنة أخرى كالطلب أو الهندسة أو المحاماة، أو غيرها. بل وصل الأمر إلى أن هناك من غير المعلمين وغير التربويين مَن يعطي دروساً خاصة لمجرد أنه اكتسب شهرة عن الطلاب وارتفع عدد الناجحين من تلاميذه.

والمعلم - ربما لذلك ولعوامل أخرى منها أنه موظف حكومي - ذو دخل محدود، إذ إن مرتبه - وفي ظل الظروف الاقتصادية التي يمر بها مجتمعنا - يكفيه بالكاد إن كان يكفيه، وهو بالفعل لا يكفيه، يلجأ إلى وسائل أخرى لزيادة دخله بشكل يمكنه من مقابلة مطالب الحياة. وقد يلجأ في ذلك إلى العمل في ميدان الدروس الخصوصية، وقد يعمل في مجالات لا تتصل بمهنته.

ولعل مثل هذه الأوضاع لا تمكن المعلم من التفرغ للدراسة سواء التفرغ من عمله الأصلي الذي يتقاضى عليه راتبه الشهري أو من عمله الإضافي الذي يمكنه من مواجهة الحياة في مجتمع ترتفع فيه متطلباتها بشكل لا يقدر على مواجهته براتبه الهزيل.

ويرتبط بذلك أيضاً أن الظروف الاقتصادية التي يمر بها مجتمعنا لا تمكن الدولة من أن تفرغ المعلمين للدراسة بهذا البرنامج وتدفع مرتباتهم. فهناك تزايد سكاني لا

(*) تغيرت الحال كثيراً الآن، وصار كثير من كليات التربية تقبل الأعداد المحددة لها من المتقدمين في المرحلة الأولى بمكتب التنسيق من أصحاب المجاميع العالية.

تقابله زيادة مماثلة في الإنتاج، وهناك اعتماد كبير على القروض الخارجية، وهناك فوائد تدفعها الدولة خدمة للدين الخارجي، وهناك تناقص في الأرض الزراعية واعتماد على الخارج في استيراد الغذاء وصل إلى ٧٠% مما نحتاجه في بعض المواد الغذائية التي كنا نكتفي منها ذاتياً ونصدر ما يفيض إلى الخارج، وهناك أيضاً زيادة في الاستهلاك ترجع في بعضها إلى زيادة السكان وترجع إلى سياسات اقتصادية غير سليمة، وترجع إلى عادات اجتماعية لا تتفق والظروف التي نمر بها.

٢- واقع برنامج تأهيل معلمي المدرسة الابتدائية للمستوى الجامعي في مصر:

أ) الدراسة الوثائقية:

أهداف البرنامج :

من منطلق الإيمان بالدور الذي يضطلع به معلم المدرسة الابتدائية في تربية النشء وما يتطلبه ذلك من إعداده إعداداً لا يقل عن غيره من المعلمين بالمراحل التعليمية الأخرى، فقد تحدد الهدف الأساسي لهذا البرنامج في (رفع المستوى العلمي والتربوي لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى المستوى الجامعي التربوي)، وينبثق عن هذا الهدف أهداف فرعية أخرى، هي:

١-إنماء قدرة الدارس على القيام بوظائفه كمعلم في المرحلة الأولى.

٢-إنماء قدرة الدارس على النمو العلمي والمهني والوظيفي، ويشمل هذا الهدف جانبين متكاملين:

- القدرة على التعلم الذاتي.
- القدرة على مواصلة التعليم والتدريب.

٣-إنماء قدرة الدارس على القيام بدور فعال في تطوير التعليم في المجتمع والارتفاع بمستوى المهنة.

٤-إنماء قدرة الدارس على القيام بدور فعال في تطوير بيئته ومجتمعه.

ويتضمن كل هدف من الأهداف السابقة أهدافاً إجرائية سلوكية يتطلبها تحقيق كل منها. وهذه الأهداف الأربعة من المفروض أن تتكامل معاً لرفع مستوى المعلم مهنياً وعلمياً كمعلم بالمدرسة الابتدائية، وبما يحقق دوره ودور المدرسة الابتدائية في تطوير البيئة المحلية والمجتمع.

ويلاحظ أن الهدف الثاني يركز على (التعلم الذاتي) وزيادة قدرات الدارس بشكل يمكنه من (الاستمرار) في التعليم، باعتبار أن هذا البرنامج يدخل في إطار (التعليم المستمر) أو (التعليم مدى الحياة).

فئات الدارسين :

الدارسون في البرنامج - كما جاء بقرار المجلس الأعلى للجامعات بجلسته بتاريخ ١٠/٣/١٩٨٣م - هم الحاصلون على دبلوم المعلمين والمعلمات العامة نظام خمس السنوات بعد الشهادة الإعدادية.

وقد اقتصر القبول بالبرنامج في عامه الأول على الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات نظام الخمس السنوات شعبة أدبي وشعبة علمي والشعبة العامة من المعلمين العاملين بالإدارات التعليمية بمحافظتي القاهرة والجيزة بكلية التربية بجامعة عين شمس. كما سمح بقبول الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات نظام السنتين بعد المرحلة الثانوية بصفة مؤقتة في تربية عين شمس وتربية حلوان ، حتى يصدر قرار المجلس الأعلى للجامعات بشأنهم.

وفي العام الدراسي ٨٤/١٩٨٥م قُبل بالبرنامج المعلمون بالإدارات التعليمية بمحافظات الدقهلية والشرقية والغربية ودمياط والإسكندرية وأسيوط فضلاً عن محافظتي القاهرة والجيزة.

وفي العام الدراسي ٨٥/١٩٨٦ انضمت إلى البرنامج كلية التربية بالفيوم وكلية التربية بالإسماعيلية وكلية التربية بالمنيا، ليشمل البرنامج المعلمين بمحافظات الفيوم والمنيا والإسماعيلية.

ويلاحظ أن كلية التربية جامعة المنوفية قد اعتذرت عن عدم الاشتراك في البرنامج، بعد أن كان من المنتظر اشتراكها فيه مع ملاحظة ارتفاع عدد معلمي المدرسة الابتدائية بالمنوفية، حيث وصل إلى ٨٩١٥ عام ٨٣/١٩٨٤م.

علاوة على أن عدد أعضاء هيئة التدريس بتربية المنوفية يصل إلى قرابة أربعة أضعاف عددهم في تربية الزقازيق وضعف عددهم في تربية المنيا، وقرابة ضعف عدد أعضاء هيئة التدريس بتربية الفيوم. وهذه الكليات كما ذكر من قبل تنفذ هذا البرنامج.

لكن الأمر يرجع إلى أن رئيس الجامعة (ومجلسها) في ذلك الوقت لم يوافق على تنفيذ البرنامج بصورته الحالية.

نظام الدراسة :

الدراسة بالبرنامج أربعة مستويات دراسية، مدة كل منها عام دراسي. والدراسة في المستوى الأول موحدة لجميع الدارسين، حيث يبدأ التخصص من المستوى الثاني.

وبناءً على ذلك فإن البرنامج يتضمن نوعين من المقررات:

١-مقررات عامة يدرسها جميع الدارسين بهدف رفع المستوى الوظيفي للدارس، كمعلم بالصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي، بجانب تزويده بالأساسيات الثقافية والمهنية.

٢-مقررات تخصصية تمكن المعلم من التدريس بالصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي كمعلم مادة في تخصصين اثنين، ويبدأ الطالب في دراسة أحدهما اعتباراً من المستوى الثاني، حيث يختار التخصص في شعبة من الشعبتين الآتيتين:

- شعبة اللغة العربية والتربية الدينية والمواد الاجتماعية.
- شعبة الرياضيات والعلوم.

ويتكون كل مستوى (فرقة دراسية) من المستويات الأربعة من ثلاثة فصول دراسية(*):

١) الفصل الأول (أكتوبر / يناير) في أربعة أشهر.

٢) الفصل الثاني (منتصف فبراير/ منتصف يونيو) أي خمسة أشهر.

٣) الفصل الثالث (يوليو/أغسطس)، ويخصص لدراسة المقررات العملية وبعض المقررات الأخرى (شهران). ويؤدي الدارسون امتحاناً في نهاية كل فصل دراسي.

(*) تغير هذا النظام إلى نظام الفصلين الدراسيين الفصل الأول من أول أكتوبر إلى نهاية يناير والفصل الثاني من فبراير حتى يوليو، مع وجود دراسات عملية صيفية في المقررات العلمية.

ويلاحظ مما سبق أن :

فترة الراحة بين كل فصل دراسي وآخر لا تتعدى خمسة عشر يوماً، وهي فترة قد تكون غير كافية، وبخاصة إذا كان العام الدراسي بالبرنامج أحد عشر شهراً لمعلم يعمل، وهو في ذات الوقت غالباً ما يكون ربّ أسرة.

وتسير الدراسة في هذا البرنامج - كما نص على ذلك دليل الدراسة - وفقاً لنظام الساعات المعتمدة، التي يبلغ عددها مائتي ساعة (على أساس أن الساعة المعتمدة تمثل خمس عشرة ساعة دراسية) توزع على النحو التالي:

جدول رقم (٤)

عدد الساعات والمقررات في المستويات الأربعة

المستوى		عدد المقررات	عدد المقررات
الأول		١٥	١٥
الثاني	أدبي	١٧	١٧
	علمي	١٩	١٩
الثالث	أدبي	١٥	١٥
	علمي	١٥	١٥
الرابع	أدبي	١٤	١٤
	علمي	١٦	١٦

ويمكن للدارس - طبقاً لنظام الدراسة - أن يسجل لبعض مقررات يختارها في الفصل الدراسي الأول، والبعض الآخر يختاره في الفصل الدراسي الثاني، على أن يمتحن في نهاية كل فصل في المقررات التي اختارها. على أن الواقع يقول غير ذلك فلم يتح النظام المطبق فعلاً أية فرصة للاختيار، وعلى الدارس أن يدرس جميع مقررات كل فصل، ليؤدي فيها امتحانات في نهاية الفصل الدراسي.

ويجوز التسجيل لمقررات أي مستوى بشرط النجاح في مقررات المستوى السابق، أو الرسوب فيما لا يزيد عن مقررين.

ورغم أن وثائق البرنامج تنص على أنه يجوز للدارس التسجيل لمقررين من مقررات المستوى الأعلى في الفصل الدراسي الثالث (الفصل الصيفي). بشرط أن يكون الدارس ناجحاً نجاحاً كاملاً في جميع مقررات المستوى المسجل له، إلا أن ذلك لم ينفذ، إذ لم يتح نظام الدراسة -فعلاً - للدارسين التسجيل لمقررين من مقررات المستوى الأعلى في الفصل الثالث، رغم أن هناك من نجحوا نجاحاً كاملاً وبتقدير جيد على الأقل.

الوسائط التعليمية:

تسير الدراسة في هذا البرنامج على أساس التعليم من بُعد، وانطلاقاً من ذلك فقد تحددت وسائط التعليم على النحو التالي:

١-**المطبوعات**: وهي في هذا البرنامج الكتب والأدلة والمراجع والدوريات التي قد يحتاجها الدارسون.

٢-**البث الإذاعي والتليفزيوني**: ويتمثل في البرامج التي تُعد لهذا البرنامج بهدف معالجة بعض الموضوعات التي تحتاج إلى معالجة خاصة.

ويتطلب ذلك عقد دورة تدريبية مكثفة في كتابة النص التليفزيوني والتقديم لأعضاء هيئة التدريس الذين يشتركون في البرنامج.

وهذا يحتاج إلى إمداد كل مركز بعدد مناسب من أجهزة الفيديو والتليفزيون و التسجيل الصوتي والعرض، وغير ذلك من الوسائل التعليمية المطلوبة للمجالات المختلفة.

ويوكل أمر تقدير عدد الحلقات التليفزيونية والإذاعية اللازمة للمقررات إلى لجنتي المستشارين الأكاديميين والتليفزيون والإذاعة، ويعرض رأي اللجنتين على اللجنة العليا للإشراف.

وقد وافقت اللجنة العليا للإشراف في اجتماعها بتاريخ ١٩٨٥/٤/١١م على ما تقدمت به لجنة المستشارين الأكاديميين، والتليفزيون والإذاعة للبرنامج بشأن حلقات الفصل الدراسي الثاني (ويلاحظ أن هذا الفصل يبدأ في فبراير) وقد أقرت اللجنة خطة البث، وهي:

جدول رقم (٥)

عدد اللقاءات الإذاعية والتليفزيونية بالفصل الدراسي الثاني ١٩٨٥م

المقررات	المستوى	عدد اللقاءات	
		التليفزيون	الإذاعة
اللغة العربية	الأول	٣	٥
	الثاني	٣	٥
الرياضيات			
• تاريخ الرياضيات.	الأول	٣	٥
• الإحصاء.	الأول	٣	--
• الجبر العام.	الثاني	٣	--
• الهندسة.	الثاني	٣	--
المواد الاجتماعية			
• جغرافيا عامة.	الأول	٥	٤
• مساحة وخرائط.	الأول	٣	--
• تاريخ.	الثاني	-	٢
• جغرافيا اقتصادية.	الثاني	٣	٨
العلوم			
• دراسات بيئية.	الأول	٤	٨
• كهرباء.	الثاني	٣	٥
• فيزياء.	الثاني	٤	٥
• علم نفس النمو.	الأول	٥	٨
جملة الحلقات		٤٥	٥٥

ويلاحظ أن عدد الحلقات التليفزيونية قليل بوجه عام، إذ هل تكفي ثلاثة برامج تليفزيونية فقط لمقرر واحد كالإحصاء. كما يلاحظ أن نصيب المقررات الأدبية ٢٤,٤% من جملة الحلقات التليفزيونية ، و٢٥,٥% من الحلقات الإذاعية. وتبث البرامج الإذاعية على موجات إذاعة الشعب.

٣-**مراكز الدراسة** : وقد نص دليل الدراسة على أن هناك أربعة أنشطة، هي:

أ) وسائط: وتعتمد على استخدام الوسائط التعليمية المتعددة Multimedia وقد ذكرنا أن ذلك يحتاج إلى تزويد المراكز بالأجهزة والمعدات التعليمية.

ب) استشارة: حيث تتاح الفرصة للدارسين الذين يحتاجون إلى المساعدة في حل مشكلة ما بالاجتماع بأعضاء هيئة التدريس في فترات محددة لكل مقرر دراسي أسبوعياً.

ج) معامل: لإجراء التجارب العلمية الخاصة بمواد العلوم.

د) ورش: لتدريب الدارسين في المجالات العملية.

ومن الجدير بالذكر أن كل كلية من كليات التربية المشتركة في البرنامج عام ١٩٨٦م يتبعها عدد من المراكز، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (٦)

مراكز الدراسة بكليات التربية المشتركة بالبرنامج

كلية التربية بجامعة :	عدد المراكز الدراسية ١٩٨٥/٨٤		
	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث
عين شمس	٦	٨	١٣
حلوان	٣	٣	--
المنصورة بالمنصورة	٢	٢	--
الزقازيق	٢	٢	--
الإسكندرية	٢	٢	--
طنطا	١	١	--
المنصورة بدمياط	١	١	--
أسيوط	١	--	--
القاهرة بالفيوم	١	--	--
المنيا	١	--	--

ويلاحظ أن مراكز الدراسة توجد في عاصمة المحافظة، حيث توجد أيضاً كلية التربية، ولا توجد أي مراكز دراسية في المدن الكبرى داخل أية محافظة من المحافظات، التي يطبق فيها البرنامج.

٤-**دراسة منتظمة في أثناء العطلة الصيفية لمدة شهرين:** ويكلف الدارسون في بعض المقررات بإعداد بحوث ومقالات تتصل بالمقرر. ومن أمثلة ذلك مقرر مهنة التعليم ومقرر نظريات في تربية الطفل، كما يكلف كل دارس في مقرر إدارة المدرسة الابتدائية بإعداد مشروع.

٥-**زيارات:** حيث تتاح الفرصة للدارسين لزيارة بع المواقع ذات الأهمية الخاصة بالمقررات الدراسية.

التقويم ؛ نظامه ووسائله :

يمتحن الدارسون في نهاية كل فصل دراسي، ولا ينتقل الدارس من المستوى الثاني إلى المستوى الثالث إلا إذا كان ناجحاً في جميع المقررات.

وينتقل الدارس من المستوى الأول إلى المستوى الثالث، ومن المستوى الثالث إلى المستوى الرابع في حالة نجاحه في جميع المقررات، أو في حالة رسوبه في مقررين على الأكثر، على أن يؤدى الامتحان فيما رسب فيه في نفس الفصول الدراسية التي تدرس فيها هذه المقررات. ويحسب التقدير العام للدارس عند التخرج على أساس متوسط تقديره العام في المستويات الأربعة.

وتعتبر الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد فقط) هي الاختبارات التي يمتحن طبقاً لها الدارسون في مقررات الفصل الأول والفصل الثاني في كل مستوى(*). أما في الفصل الثالث (الفصل الصيفي) فإن هناك مقررات يقوم فيها الطلاب في أثناء الدراسة العملية (المقرر العملي في علوم البيئة على سبيل المثال).

(*) كانت الامتحانات مركزية إلى أن حدث تسرب لهذه الامتحانات، وأحيل الأمر إلى النيابة العامة، وتوقفت الدراسة بالبرنامج، ثم استؤنفت عام ١٩٩١/٩٠ وصارت الامتحانات محلية تقوم بها كل كلية. وهي غالباً اختبارات مقال.

وفيما يتعلق ببقية المقررات التي تدرس في هذا الفصل فإن الدارس يمتحن فيها بنفس الطريقة التي يجري بها امتحانات الفصلين الأول والثاني(*).

ويلاحظ - على سبيل المثال - أنه على حين أن الدارس يؤدي امتحاناً موضوعياً في أحد مقررات المجالات العملية التي يختاره (المجال الزراعي والمجال التجلوي ومجال الاقتصادي المترلي)، فإن الطالب الذي يختار المجال الصناعي يتم تقويمه في أثناء الدراسة الصيفية.

هذا وقد قرر المجلس الأعلى للجامعات أن "يمنح الطلاب الذين يتمون دراسة هذا البرنامج بنجاح شهادة في التربية (تعليم أساسي) وتعتبر هذه الشهادة معادلة لدرجة البكالوريوس في العلوم والتربية أو الليسانس في الآداب والتربية التي تمنحها الجامعات المصرية".

إدارة البرنامج :

لإدارة البرنامج مستويان، مستوى مركزي يتمثل في اللجان الرئيسة المركزية، ومستوى لا مركزي في كل كلية من كليات التربية المنفذة للبرنامج. وسنتناول فيما يلي الإدارة المركزية واللامركزية للبرنامج بشيء من التفصيل.

أولاً : على المستوى المركزي:

١- **اللجنة العليا للإشراف** : ويرأسها وزير التربية والتعليم وتضم عمداء كليات التربية المنفذة للبرنامج ومدير المركز القومي للبحوث التربوية، والوكيلين الأولين لوزارة التربية والتعليم للخدمات والتعليم، ورئيسي الإدارة المركزية للمجلس الأعلى للتعليم والتعليم الأساسي.

وتختص اللجنة بما يلي:

- مدارسة الخطط العامة للبرنامج.
- اعتماد مواصفات الكتب والوسائل التعليمية الأخرى.
- اعتماد المواد التعليمية وتشمل المقررات الدراسية والوسائل التعليمية.

(*) أشرنا من قبل إلى أن الدراسة تسير وفقاً لنظام الفصلين الدراسيين.

- اعتماد لجان تأليف الكتب.
- اعتماد نظم ومواعيد الامتحانات.
- اعتماد الموازنة العامة للبرنامج.
- دراسة الصعوبات التي قد تواجه البرنامج والعمل على تذليلها.
- اعتماد معايير وشروط القبول في ضوء فلسفة وأهداف المشروع.

وبالرغم من أن المجلس الأعلى للجامعات يعد الهيئة المسئولة عن اعتماد لوائح الكليات الجامعية، ومنها كليات التربية بعد أخذ رأي لجنة القطاع المختص، وهي هنا لجنة قطاع الدراسات التربوية وإعداد المعلم، يلاحظ أن القرار الوزاري رقم ٨٨ لسنة ١٩٨٤ قد نص على أن من اختصاصات اللجنة العليا للإشراف برئاسة وزير التربية والتعليم مدارسة الخطط العامة للبرنامج، واعتماد المواد التعليمية ومنها المقررات الدراسية.

وإذا نظرنا إلى اختصاصات هذه اللجنة نجد أن من بينها - كما ذكرنا من قبل - (مدارسة الخطط العامة للبرنامج واعتماد المواد التعليمية وتشمل المقررات الدراسية وغيرها). ويرى المؤلف أن هذه الأمور يجب أن توكل إلى لجان فنية تضم متخصصين من الجامعات، ذلك أن هذه اللجنة تضم عمداء كليات التربية وبعض وكلاء وزارة التربية والتعليم، ولا تضم جميع التخصصات العلمية التي يجب أن يكون لأصحابها الكلمة الأخيرة في الأمور التربوية والتخصصية.

ومن ناحية أخرى كيف ينص على أن هذه اللجنة تختص (باعتماد معايير وشروط القبول في ضوء فلسفة وأهداف المشروع) في الوقت الذي يجب أن يكون ذلك من اختصاص المجلس الأعلى للجامعات، باعتبار أن البرنامج دراسة جامعية تنفذها كليات التربية بالجامعات المصرية.

٢- **المكتب الفني المركزي:** ويرأسه أحد عمداء كليات التربية يختاره وزير التربية والتعليم، ويضم هذا المكتب رئيس الإدارة المركزية للمجلس الأعلى للتعليم وأستاذين من كلية التربية بجامعة عين شمس وأستاذاً من كلية للتربية مشتركة في البرنامج وممثلاً للمركز القومي للبحوث التربوية والمديرين العموم للمعلمين والمعلمات والشئون المالية بالوزارة.

ويختص هذا المكتب بما يلي:

- تحديد حجم احتياجات البرنامج من وسائط تعليمية.
- اقتراح مواصفات الكتب والوسائل التعليمية الأخرى، واقتراح تشكيل لجان تأليف الكتب الدراسية.
- الإشراف على إنتاج المواد التعليمية من كتب وأدلة ومطبوعات وبرامج إذاعية وتليفزيونية.
- متابعة مراكز الدراسة وتوفير ما يلزم لكل منها من كتب ومطبوعات وتجهيزات ووسائل تعليمية.
- وضع قواعد الالتحاق وتسجيل الدارسين بالبرنامج.
- العمل على تنفيذ قرارات اللجنة العليا للإشراف.

وكما ذكرنا من قبل إن وزير التربية والتعليم هو الذي يختار رئيس المكتب الفني من بين عمداء كليات التربية. ويعتقد الباحث أن الوضع الطبيعي يتطلب أن يختار عمداء كليات التربية من بينهم من يرأس المكتب الفني، وربما كان من المجدي أن نضيف هنا اشتراط كونه من بين المتخصصين في التربية. ويجب أن ينطبق شرط التخصص التربوي هذا على الأساتذة الممثلين لكليات التربية، وبخاصة وأن هناك عدداً من السادة عمداء كليات التربية ليسوا من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية. ومما يدعم قولنا هذا أن هذا المكتب يختص بأمور تربوية بالدرجة الأولى.

ومن جهة أخرى فقد اشترط القرار أن يكون عضو المكتب عن كلية التربية بدرجة أستاذ، مما يجعلنا نتساءل عن الوضع بالنسبة للكليات التي لا يوجد بها أساتذة. كما أن القرار لم يبين من الذي يختار هؤلاء الأساتذة، هل هو عميد الكلية؟ أم مجلس الكلية؟ أم وزير التربية والتعليم؟ أم اللجنة العليا للإشراف؟

٣- **هيئة مستشارين أكاديمية مركزية للمجالات الدراسية:** تشكل بقرار من وزير التربية والتعليم، وتختص بما يلي:

- متابعة تنفيذ المشروع من الوجهة الأكاديمية.
- إعداد المواد التعليمية اللازمة.

- اعتماد خطة اللقاءات التعليمية بين الأساتذة والدارسين.
- الإشراف على وضع الأسئلة والاختبارات الخاصة بكل مادة دراسية بهدف عمل بنوك أسئلة للمواد الدراسية المختلفة.
- إعداد وتقديم البرامج التليفزيونية والإذاعية للمواد الدراسية المختلفة.
- وضع أسس ونظم تقويم الدارسين.
- الإشراف على وضع الاختبارات في صورتها النهائية من حيث الطباعة والتجهيز والتخزين.

ويلاحظ أن القرار لم يضع اشتراطات أو مؤهلات أو درجات علمية أو غيرها بالنسبة للمستشارين الأكاديميين، وعلى هذا يخشى أن يختار وزير التربية والتعليم مستشاراً أكاديمياً لمجال دراسي من بين مستشاري المواد بوزارة التربية والتعليم. والبرنامج جامعي تنفذه كليات التربية بعد موافقة الجامعات التي تتبعها هذه الكليات.

ويعتقد الباحث أنه كان يجب أن ينص صراحة على أن يكون المستشار الأكاديمي من بين أساتذة الجامعات المصرية، وأن يكون متخصصاً في المجال الدراسي الذي يعمل كمستشار له، أو في أحد تخصصاته الفرعية.

كما يعتقد أنه من الضروري أن تضم هذه الهيئة عدداً من اللجان الفرعية المتخصصة أو فرقاً للمقررات Course Teams ، بحيث لا يمثل مستشار واحد عدداً كبيراً من التخصصات، ويظهر ذلك إذا عرفنا أن:

١) المواد الاجتماعية - وهي الجغرافيا - بتخصصاتها والتاريخ بتخصصاته، وعلم الاجتماع وغيرها يمثلها مستشار واحد.

٢) العلوم، ويدخل تحتها الكيمياء بفروعها والفيزياء بتخصصاتها وعلوم الحياة يمثلها مستشار واحد.

٣) اللغة العربية والتربية الدينية وهي تضم تخصصات متعددة ، يمثلها أيضاً مستشار واحد.

٤) العلوم التربوية والنفسية، وتضم أصول التربية، والتربية المقارنة، والإدارة التعليمية، والمناهج، وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والصحة النفسية، وغيرها، يمثلها مستشار واحد كذلك.

وضع أسس ونظم تقويم الدارسين.

الإشـــراف علـــى وضـــع الاختبارات في صورتها النهائية من حيث الطباعة والتجهيز والتخزين.

ويلاحـــظ أن القـــرار لم يضع اشتراطات أو مؤهلات أو درجات علمية أو غيرها بالنسبة للمستشارين الأكاديميين، وعلى هذا يخشى أن يختار وزير التربية والتعليم مستشـــاراً أكاديمـــياً لمجـــال دراسي من بين مستشاري المواد بوزارة التربية والتعليم. والبرنامج جامعي تنفذه كليات التربية بعد موافقة الجامعات التي تتبعها هذه الكليات.

ويعـــتقد الـــباحث أنه كان يجب أن ينص صراحة على أن يكون المستشار الأكاديمـــي من بين أساتذة الجامعات المصرية، وأن يكون متخصصاً في المجال الدراسي الذي يعمل كمستشار له، أو في أحد تخصصاته الفرعية.

كمـــا يعـــتقد أنه من الضروري أن تضم هذه الهيئة عدداً من اللجان الفرعية المتخصصة أو فرقاً للمقررات Course Teams ، بحيث لا يمثل مستشار واحد عدداً كبيراً من التخصصات، ويظهر ذلك إذا عرفنا أن:

١) المـــواد الاجتماعـــية - وهي الجغرافيا - بتخصصاتها والتاريخ بتخصصاته، وعلم الاجتماع وغيرها يمثلها مستشار واحد.

٢) العلـــوم، ويدخل تحتها الكيمياء بفروعها والفيزياء بتخصصاتها وعلوم الحياة يمثلها مستشار واحد.

٣) اللغـــة العـــربية والتربية الدينية وهي تضم تخصصات متعددة ، يمثلها أيضاً مستشار واحد.

٤) العلـــوم التربوية والنفسية، وتضم أصول التربية، والتربية المقارنة، والإدارة التعليمـــية، والمـــناهج، وطـــرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والصحة النفسية، وغيرها، يمثلها مستشار واحد كذلك.

وهكـــذا يلاحظ أن المستشار الأكاديمي لا يمكن أن يكون متخصصاً في جل الفروع التي تضمها التخصصات التي يمثلها، ومن ثم فقد يصعب عليه البتّ في النواحي التخصصية العلمية، وبخاصة وأن البرنامج جامعي أولاً وقبل كل شيء.

- متابعة تنفيذ أعمال البرنامج المالية والمخزنية بإدارات ديوان عام الوزارة.
- دراسة وعرض الموضوعات التي ترى الوزارة أن تتولاها اللجنة.

ولما كانت هذه اللجنة مسئولة عن النواحي المالية المتصلة بالبرنامج فإننا نعتقد أنه من الضروري أن تضم عضويتها ممثلين لكليات التربية من بين أعضائها المسئولين عن البرنامج في هذه الكليات، ذلك أن الأمور المتصلة بالتمويل ليست أموراً يتولاها فقط إداريون بالمفهوم الضيق للإدارة، بل إن التمويل هنا مرتبط بالدرجة الأولى بالنواحي الفنية العلمية والتربوية. وهذا يدعونا إلى التساؤل عن إمكان أعضاء اللجنة بتشكيلها الراهن (دراسة) طلبات الكليات المنفذة للبرنامج و(اتخاذ ما يلزم بشأنها) دون أن يكون من بين أعضائها الدائمين تربويون ومتخصصون في المواد الدراسية.

وثمة أمر آخر وهو أن من بين اختصاصات اللجنة دراسة وعرض الموضوعات التي ترى (الوزارة) أن تتولاها اللجنة، مما يثير تساؤلات عن الهيئة المسئولة عن المشروع هل هي (الوزارة)؟ أم اللجنة العليا للإشراف؟ وقد يكون نتيجة لهذا الاختصاص أن تصدر قرارات تعطي للجنة - وأعضاؤها جميعاً من وزارة التربية والتعليم - صلاحيات أخرى قد تكون من صميم اختصاص لجان أخرى فنية.

وتقوم بعض إدارات الديوان العام لوزارة التربية والتعليم بمسئوليات ومهام محددة في البرنامج، وهذه الإدارات هي:

١- إدارة الموازنة.

٢- الإدارة العامة لشئون الكتب.

٣- الإدارة العامة للوسائل التعليمية.

٤- إدارة المشتريات والمخازن.

ثانياً: على المستوى اللامركزي:

وتشكل بكل كلية تربية تنفذ البرامج اللجان الآتية:

أ) **مكتب فني** : ويرأسه عميد الكلية وعضوية أستاذ من الكلية ومدير مديرية التربية والتعليم ومدير الشئون المالية والإدارية بها.

ويختص المكتب بما يلي:

- اختبار مراكز الدراسة ومتابعتها.
- تحديد احتياجات البرنامج من مواد وتجهيزات ووسائل تعليمية.
- اقتراح تشكيل هيئة المستشارين للمجالات الدراسية.
- الإشراف على الامتحانات.
- الإشراف على الأعمال المتعلقة بالتحاق الدارسين وتسجيلهم.

ويلاحظ أن أعضاء اللجنة أربعة، اثنان منهم من كلية التربية - العميد وأستاذ- واثنان من مديرية التربية والتعليم، ومعنى هذا تساوي أصوات ممثلي الكلية وممثلي التربية والتعليم، علماً بأن اللجنة تختص ببعض النواحي الفنية أو المتصلة بها، ومنها اقتراح تشكيل هيئة المستشارين. ولنا أن نتساءل أيضاً عما يجب عمله في حالة اقتراع عضوين بالموافقة على أمر ما ، واقتراع آخرين بالرفض؟

ب) هيئة المستشارين للمواد الدراسية: وهي تشكل بقرار من عميد الكلية ويعاون كل مستشار عضو أو أكثر من أعضاء هيئة التدريس كلجنة علمية إذا لزم الأمر.

وتختص الهيئة بما يلي:

- متابعة تنفيذ المشروع من الوجهة الأكاديمية.
- وضع خطة اللقاءات العلمية بين الأساتذة والدارسين.
- الإشراف على اختيار الأساتذة الذين يتولون اللقاءات العلمية بالمراكز.
- الاشتراك مع الأساتذة المشرفين على المراكز في إجراء الاختبارات.
- تقدير درجات الدارسين في الامتحانات.
- الرد على الاستفسارات العلمية للدارسين.

ويلاحظ أن الاختصاص الأول غير واضح لاسيما وأن الكثير من الأمور الأكاديمية كمحتوى كل مقرر، والكتاب الدراسي، والبرامج الإذاعية والتليفزيونية، وغيرها من اختصاصات اللجان المركزية.

و لم يحدد القرار ما إذا كان المستشارون من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟ كما لم يحدد درجاتهم؟ أو ما إذا كانوا من جهة أخرى؟

ج) **مكتب لشئون الطلاب بكل كلية تربية:** ويختص بعمليات تسجيل الدارسين وقيدهم ومتابعتهم، وغير ذلك من أمور.

أما بالنسبة لمراكز الدراسة الخاصة بالبرنامج فإن إدارتها تكون على النحو التالي:

- **عضو هيئة تدريس من كلية التربية.** مشرفاً.
- **مدير أو مديرة للمركز.** مشرفاً مساعداً.
- **موظفان إداريات وعاملان.**

وقد حدد القرار الوزاري رقم ٨٨ لسنة ١٩٨٤ السالف الإشارة إليه اختصاصات المشرف والمشرف المساعد. ولم تتضمن تنظيمات البرنامج تعيين خبراء في التوجيه والإرشاد التربوي لتوجيه الدارسين وإرشادهم في المقررات وأسلوب المذاكرة والمشكلات التي قد تواجههم في برنامج للتعليم من بُعد، والرد على استفساراتهم عن البرنامج، أهدافه ونظامه.

أ) تمويل البرنامج :

تقوم لجنة تنسيق الأعمال المالية والمخزنية بدراسة مشروع موازنة البرنامج وإعدادها في ضوء نشاطاته على مستوى الجمهورية، وما تقترحه كل كلية من متطلبات. ويعرض المشروع بعد ذلك على اللجنة العليا للإشراف لاعتماده.

وتتولى إدارة الموازنة إدراج الاعتمادات المالية اللازمة للبرنامج بمشروع موازنة الديوان العام للوزارة، ومتابعة وزارة المالية والجهاز المركزي للتنظيم والإدارة في شأن هذه الاعتمادات.

وقد حدد القرار رقم ٨٨ لسنة ١٩٨٤ مكافآت أعضاء اللجان المركزية واللامركزية والمشرفين على مراكز الدراسة والعاملين بها. كما حدد مكافآت الامتحانات سواء بالنسبة للجان الإدارة أو النظام والمراقبة أو وضع الأسئلة وطبعها أو تصحيح أوراق الامتحانات.

كما حدد القرار مكافآت تأليف الكتب الدراسية التي توزع على الدارسين، ومكافآت المراجعة العلمية وتصحيح تجارب الطباعة، وغير ذلك من النواحي المتصلة بالكتب والمراجع.

وقد يكون من اللافت للنظر أن هذا البرنامج ظل فترة دون موازنة خاصة به، بل والأكثر مدعاة للدهشة أن وكيل الوزارة لشئون المديريات وهو المسئول عن النواحي المالية قد صرح في أحد الاجتماعات بأن الشئون المالية (تأخذ من هنا ومن هناك، ومن ميزانية الوزارة حتى لا يتوقف البرنامج). ومن ناحية أخرى يدفع الدارسون رسوماً للدراسة بالبرنامج.

ويتسلم الدارسون الكتب مجاناً، بعد دفع رسوم دراسية زهيدة في حدود الخمسين جنيهاً سنوياً.

وبصفة عامة هناك عدة ملاحظات على إدارة البرنامج وتنظيمه تتلخص فيما يلي:

١-أنه رغم كون البرنامج جامعي الصبغة والتنفيذ علمياً وفنياً فإن رئيس المجلس الأعلى للجامعات ليس عضواً في اللجنة العليا للإشراف أو في أية لجنة أخرى. وبالمثل لا يشترك رئيس لجنة قطاع الدراسات التربوية وإعداد المعلم بالمجلس الأعلى للجامعات في أية لجنة أو مكتب فني على أي مستوى.

٢-أنه رغم ضخامة البرنامج ومركزيته في أمور المقررات والكتب والتمويل والوسائط التعليمية وغيرها فلا توجد به هيئة أكاديمية أو إدارية متفرغة كل الوقت يساعدها أعضاء أكاديميون وإداريون متفرغون بعض الوقت، رغم حاجة البرنامج إلى ذلك. ويتضح ذلك أكثر إذا عرفنا مدى انشغال أعضاء هيئات التدريس بمحاضراتهم في كلياتهم وخارجها، وانشغال وكلاء الوزارة والمديرين العموم بما من أعضاء بعض اللجان في مهام وظائفهم، الأمر الذي قد لا يترك لهم الوقت اللازم للمشاركة الإيجابية في اللجان التي عينوا أعضاء بها.

٣-أن البرنامج ولجانه المركزية - وهي اللجنة العليا للإشراف ، والمكتب الفني المركزي، وهيئة المستشارين الأكاديميين المركزية، و اللجنة الفنية للإذاعة والتليفزيون، ولجنة تنسيق الأعمال المالية والمخزنية - ليس له مقر رئيسي Headquarters - Headoffices.

٤-أن إدارة البرنامج على المستوى اللامركزي تتطلب أيضاً التفرغ الجزئي للهيئة المشرفة عليه، ونضرب هنا مثلاً من اختصاصات هيئة مستشاري المواد الدراسية

بكلية التربية. إذ يأتي من بين هذه الاختصاصات (الرد على الاستفسارات العلمية للدارسين). وهنا نتساءل كيف يمكن تلقي هذه الاستفسارات، وليس للهيئة مكتب إداري به هيئة إدارية متفرغة؟ وكيف يمكن الرد على الاستفسارات وأعضاء الهيئة مثقلون بأعباء أعمالهم التدريسية في جامعاتهم وخارجها، فضلاً عن بحوثهم العلمية؟ ويضاف إلى ذلك حاجة البرنامج على المستوى اللامركزي إلى هيئة إدارية متفرغة تفرغاً كاملاً للأعمال الإدارية، بحيث لا يوكل أمر الشئون الإدارية إلى قسم شئون الطلاب بالكلية، ويتولى أعضاؤه أعباء هذا العمل بجانب عملهم، أو تكليف موظفين آخرين لهم وعليهم مسئوليات بالنواحي الإدارية للبرنامج.

٥-ليس للبرنامج موازنة مستقلة، ويعتمد تمويله على ما تدفعه الدولة أساساً. كما أن النواحي المالية يتولاها المختصون بالشئون المالية والإدارية وحدهم، علماً بأنه يجب أن يكون ثمة دور للمتخصصين الأكاديميين.

٦-أصدر وزير التربية والتعليم القرار الوزاري رقم ٦٣ في ١٩٨٦/٦/٣م بشأن برنامج تأهيل معلمي الحلقة الابتدائية إلى المستوى الجامعي، ويلاحظ في هذا الصدد ما يلي:

١) أن هذا القرار يلغي القرار الوزاري رقم ٨٨ لسنة ١٩٨٤ الذي صدر في عهد الوزير السابق تأكيداً لتغير أمور التعليم وسياساته بتغير المسئولين.

٢) أن القرارات الخاصة ببرنامج تأهيل معلمي الحلقة الابتدائية للمستوى الجامعي مركزياً تصدرها وزارة التربية والتعليم، حيث يصدر بها قرارات من الوزير، مع ملاحظة أن هذا البرنامج دراسة جامعية - كما أشرنا - ولذا فإنه كان متوقعاً أن تصدر قرارات البرنامج عن المجلس الأعلى للجامعات، أو عن لجنة الإشراف عليه إذا ما كانت رئاستها لشخصية تمثل الجامعة.

٣) أن اللجنة العليا للإشراف - وهي كما يظهر من اسمها - اللجنة المنوط بها إدارة البرنامج على المستوى المركزي من جميع جوانبه - يرأسها وزير التربية والتعليم، وقد كان ذلك أمراً مقبولاً حال صدور القرار الوزاري ٨٨ لسنة

١٩٨٤م، حيث أصدره وزير التربية والتعليم الذي كان من قبل عميداً لكلية التربية بجامعة عين شمس. أما وقد تغير الوزير وحل محله آخر من غير أساتذة التربية (وقد يكون الوزير - أي وزير كما حدث من قبل - من غير المشتغلين بالتربية والتعليم، وقد يكون من غير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات) فإن الأمر يحتاج إلى إعادة النظر، إذ كيف يكون الوزير في هذه الحالة رئيساً للجنة العليا للإشراف؟ وكيف يوافق عمداء كليات التربية المشتركة بالبرنامج وجميعهم حاصلون على الدكتوراه على أن يرأسهم وزير قد لا تتعدى درجاته العلمية الدرجة الجامعية الأولى، في برنامج جامعي بالدرجة الأولى تارة ، أو وزير غير متخصص في التربية في برنامج تربوي تارة أخرى ؟

٤) أن محاولة صبغ البرنامج بصبغة تجعله يتبع وزارة التربية والتعليم لا الجامعات أو مجلسها الأعلى ، تظهر في عدة نواحٍ منها:

- جاء بالمادة الأولى من القرار الوزاري ٦٣ لسنة ١٩٨٦م المشار إليه أن اللجنة العليا للإشراف وهي برئاسة الوزير وعضوية :
  - رئيس قطاع الخدمات.
  - عمداء كليات التربية.
  - رئيس قطاع التعليم.
  - مدير المركز القومي للبحوث التربوية.
  - رئيس الإدارة المركزية للتعليم الأساسي.
  - رئيس الإدارة المركزية للإحصاء وشئون المديريات.

ويتضح من ترتيب الأعضاء أن رئيس قطاع الخدمات وقطاع التعليم قد جاءا قبل عمداء كليات التربية في برنامج تقوم به كليات التربية، أو بالأحرى في برنامج جامعي.

- جاء بالمواد ٢،٣،٤،٥ وما بعدها بنفس القرار أن اللجان التي نصت على تشكيلها وعضويتها هذه المواد (تشكل بديوان عام وزارة التربية والتعليم، وبقرار منا - أي الوزير).

ويلاحظ هنا أنه لا يوجد بديوان عام الوزارة مقر للبرنامج ، هـذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يرى الباحث أنه كان ينبغي أن ينص على أن تشكل مثل هذه اللجان - وهي مركزية - إما بمقر المجلس الأعلى للجامعات، وإما بإحدى كليات التربية بالقاهرة. كما يلاحظ أن أمر تشكيل اللجان المختلفة من مكتب فني، وهيئة مركزية لمستشاري المواد الدراسية، ولجنة فنية للإذاعة والتليفزيون، ينبغي أن يكون من اختصاص اللجنة العليا للإشراف على البرنامج برئاسة شخصية جامعية تربوية لا من اختصاص وزير التربية والتعليم.

- جاء بكتاب وزير التربية والتعليم إلى مديري التربية والتعليم بالمحافظات ما يلي: " فمن منطلق سياسة الوزارة التي تهدف إلى رفع مستوى معلمي المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي من خلال برنامج تأهيل معلمي التعليم الابتدائي إلى المستوى الجامعي، ذلك أن البرنامج الذي بدأته الوزارة اعتباراً من العام الدراسي ١٩٨٤/٨٣م ... ، وقد تضمن الخطاب شروط القبول التي في ضوئها تقبل طلبات الدارسين الراغبين في التقدم للالتحاق بالبرنامج". ويلاحظ مما جاء بالخطاب من أن هذا البرنامج قد (بدأته) الوزارة علماً بأن دور الوزارة تمويلي فقط، وكافة الجوانب الأكاديمية من اختصاص كليات التربية.

وقد يمكن تفسير هيمنة الوزارة على البرنامج - إدارة وتنظيماً - بقيامها بتقديم التمويل والتسهيلات المادية. ذلك أن الوزارة هي التي تدفع مكافآت أعضاء اللجان، ومكافآت أعضاء هيئة التدريس ومكافآت العاملين في إدارة البرنامج على مستوى كليات التربية. والوزارة أيضاً تقوم بتمويل تكاليف الكتب الدراسية وتقدم مؤسساتها التعليمية كمراكز للدراسة، وفي إطار هذا الأمر يفسر الباحث قيام وزير التربية والتعليم بإصدار القرارات الوزارية المختلفة للبرنامج، التي من المفروض أن تكون من اختصاص اللجنة العليا للإشراف.

٥) أن القرار الوزاري ٦٣ لسنة ١٩٨٦ قد نص على اختصاصات المكتب الفني المركزي، و لم تتغير هذه الاختصاصات عما جاء بالقرار السابق رقم ٨٨ لسنة ١٩٨٤م. ولكن أضيف إليها ما يلي:

أ) دراسة القرارات التي تقترحها اللجان والمكاتب الفنية المختلفة. ويلاحظ هنا أن من بين هذه اللجان الهيئة المركزية لمستشاري المواد الدراسية واللجنة الفنية للإذاعة والتليفزيون.

ب) اتخاذ ما تراه من قرارات في الأمور العاجلة، وذلك بتفويض من اللجنة العليا للإشراف.

وقد يتضح عدم سلامة ذلك إذا عرفنا أن تشكيل هذا الكتب الفني المركزي قد تغير عما كان عليه الوضع طبقاً للقرار الوزاري السابق. ذلك أن القرار ٦٣ لسنة ١٩٨٦ نص على أن تكون رئاسة هذا المكتب (لعميد كلية التربية بجامعة عين شمس) بدلاً من (أحد عمداء كليات التربية)، كما نص على أن يكون رئيس قطاع الخدمات بالوزارة (وكيل أول الوزارة) رئيساً مناوباً. ونص أيضاً على أن يضم المكتب:

- رئيس الإدارة المركزية لمكتب الوزير.
- أستاذين من كلية التربية بجامعة عين شمس يختارهما العميد.
- رئيس الإدارة المركزية للإحصاء وشئون المديريات.
- مستشار المركز القومي للبحوث التربوية لقطاع الدراسات والبحوث.
- مدير عام دور المعلمين والمعلمات.

والذي حدث بعد ذلك هو أن هذا المكتب الفني ضم أساتذة غير متخصصين في التربية.. وقد يكون لذلك تأثيره في برنامج تربوي، برنامج يختص بتربية المعلم في أثناء الخدمة، وفي مكتب فني لإدارة الأمور الفنية التربوية. وأمر آخر أو بالأحرى تساؤل آخر: وهو ما صلة رئيس الإدارة المركزية لمكتب الوزير (وهو وكيل الوزارة مدير مكتب الوزير) بهذا المكتب (الفني)؟ ونفس

التساؤل عن جدوى عضوية رئيس الإدارة المركزية للإحصاء وشئون المديريات في مكتب (فني) اختصاصاته (فنية).

ثم لماذا يكون رئيس اللجنة وعضوان من أعضائها وهم الأساتذة الجامعيون الوحيدون باللجنة من كلية واحدة، دون تمثيل الكليات الأخرى، وتخصصات علمية أخرى في مكتب (فني).

٦) أن هناك أموراً مالية تحتاج إلى وقفة وإعادة نظر وبخاصة في ضوء الوضع الاقتصادي لمصر، منها :

أ - المرتبات الشهرية التي يتقاضاها أعضاء اللجنة العليا للإشراف وهي مائة جنيه لمجرد حضور اجتماع واحد كل شهر إن لم يكن في السنة، علماً بأن اللجنة قد لا تعقد كل شهر اجتماعاً.

ب- أن هناك عدداً من المسئولين أعضاء في عدد من اللجان مما يستلزم تعدد مرتباتهم أو مكافآتهم الشهرية، ومن ذلك عضوية رئيس قطاع الخدمات، ورئيس الإدارة المركزية للإحصاء وشئون المديريات في اللجنة العليا للإشراف والمكتب الفني المركزي، ومكافأة عضوية كل لجنة مائة جنيه شهرياً.

جـ- أن تعدد المكافآت يظهر جلياً بالنسبة للجمع بين عضوية اللجان المركزية والمحلية، إذ قد يكون هناك عضو في لجنتين مركزيتين ويتقاضى مكافأة شهرية عن كل لجنة بواقع مائة جنيه شهرياً، وهو أيضاً رئيس للمكتب الفني بكليته بمكافأة شهرية مائة جنيه شهرياً، وقد يكون مستشاراً مركزياً أو محلياً لمادة دراسية، كما هو حادث بالفعل بمكافأة مائة جنيه شهرياً، علاوة على مكافآت الامتحانات للفصول الدراسية الثلاثة بالبرنامج.

٧) أنه رغم أنه البرنامج قد قامت بوضع لبناته الأولى كلية التربية بجامعة عين شمس، وشارك عدد كبير من أعضائها في وضع مقرراته والكتب الدراسية للمستوى الأول بخاصة، وتنفيذه في عامه الأول بها، إلا أن مجلس جامعة

عين شمس لم يصدر موافقة على البرنامج رغم أن الدراسة بالمستوى الرابع بدأت عام ٨٧/٨٦ ، وقد وصل الأمر إلى أن الرسوم التي دفعها الطلاب (عشرة جنيهات لكل دارس في العام الأول) لم تورد لخزينة الجامعة وظلت مجمدة عدة أعوام، وذلك لرفض الجامعة استلامها لعدم صدور قرار من مجلسها بالموافقة على البرنامج.

وعلى ذلك فإن الدرجة العلمية التي ستمنحها الجامعات للدارسين بالبرنامج ظلت فترة طويلة غير محددة. هذا ، وحلاً لهذه المشكلة فقد شكل المجلس الأعلى للجامعات لجنة لدراسة هذا الأمر برئاسة أ.د. محمد إسماعيل علم الدين - رئيس جامعة حلوان (السابق) ودعت إلى حضور اجتماعها الأول وزيري التربية والتعليم والتعليم العالي، وقد تغيرت الوزارة في سبتمبر ١٩٨٥م ، وخرج الوزيران من الوزارة الجديدة، وألغي الاجتماع. ثم تقرر عقد اجتماع آخر في ١٩٨٦/٣/٩ ودُعي إليه الوزيران الجديدان لكنهما لم يحضرا. وفي هذا الاجتماع عرض عميد كلية التربية بجامعة عين شمس موقف الجامعات والعقبات التي يواجهها اعتماد المشروع من مجلس الجامعة، وأن لائحة البرنامج لم تعرض على المجلس إذ وافق عليها رئيس الجامعة وقتئذ بالتفويض.

واقترحت اللجنة عقد مؤتمر يضم عمداء كليات التربية المشاركة في البرنامج لتحديد اسم الشهادة، الوجهة المانحة لها وشروط القبول ومصروفات الدراسة، وبرنامج الدراسة، والخدمات الطلابية، ونظام الساعات المعتمدة، والامتحانات والنقل، وبروتوكول يوضح العلاقة بين الوزارة والجامعة، والهيكل التنظيمي للبرنامج وموضوعات أخرى. وهنا قد يثور تساؤل فحواه أنه كان يجب أن يتم بحث كل هذه الأمور قبل بدء البرنامج، وقبل قبول دارسين به. إذ كيف يبحث المؤتمر هذه الأمور الأساسية كالقبول وبرنامج الدراسة والامتحانات وغيرها بعد بدء البرنامج بأكثر من ثلاث سنوات، وماذا كان يحدث لو أن المؤتمر لم يقر النظام الحالي للبرنامج. وكيف - في هذه الحالة - يوافق على منح الدارسين المتخرجين درجة علمية لم يوافق على نظامها.

ويتغير وزير التعليم وتبحث اللجنة العليا للإشراف في ١٩٨٧/٥/٢١ ما يمنح للدارسين الذي يتمون الدراسة بالبرنامج بنجاح، وبعد ذلك تقرر تكليف مدير المركز القومي للبحوث التربوية بإعداد ملف يتضمن تطور الموضوع ومناقشته مع وكيل أو وزارة التعليم العالي وعرض ما يتم على اللجنة في اجتماعها القادم.

واستمرت المشكلة قائمة دون أن تجد لها حلاً في برنامج خطط له صفوة من أساتذة التربية في مصر. ثم أعلن مؤخراً عن صدور قرار جمهوري بأن تمنح كليات التربية شهادة في التربية (تعليم أساسي) للطلاب الذين يتمون بنجاح برنامج التأهيل العلمي والتربوي لمعلمي الحلقة الابتدائية.

ب) الدراسة الميدانية:

قام المؤلف في العام الجامعي ١٩٨٧/٨٦ بأول دراسة ميدانية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي في مصر، قدمها إلى مؤتمر معلم التعليم الأساسي الذي عقدته كلية التربية بجامعة حلوان عام ١٩٨٧م ، ونشر ملخص لها بكتاب المؤتمر، ثم نشرها المؤلف كاملة في كتابه: في التربية المقارنة، الذي نشرته دار النهضة العربية في نفس العام.

وقد كان الهدف من الدراسة الميدانية :

(أ) التعرف على واقع برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي في مصر، من حيث :

١-وضوح فلسفته وأهدافه.

٢-المقررات والكتب الدراسية.

٣-البرامج الإذاعية والتليفزيونية.

٤-اللقاءات.

٥-مراكز الدراسة.

٦-تقويم الدارسين.

(ب) التعرف على آراء الدارسين وهيئة التدريس ومقترحاتهم.

وقد استخدم الباحث في الدراسة الميدانية الأدوات الآتية:

١-المقابلة الشخصية لعدد من السادة الذين شاركوا في تخطيط البرنامج، والذين يشاركون في إدارته وتنفيذه، والدارسين فيه.

٢- استبيان موجه إلى السادة أعضاء هيئة التدريس الذين يشتركون في إدارة البرنامج وتنفيذه.

٣-استبيان موجه إلى الدارسين.

وشمل مجتمع البحث كليات التربية المشتركة في البرنامج في العام الجامعي ١٩٨٥/٨٤م، وهي كليات التربية بجامعات عين شمس، وحلوان، والزقازيق، وطنطا، والمنصورة بالمنصورة ودمياط والإسكندرية وأسيوط.

وقد التحق بالبرنامج معلمو المدرسة الابتدائية العاملون بالمحافظات التي توجد بها كليات التربية آنفة الذكر، وهم موزعون على النحو التالي:

جدول رقم (٧)

المقيدون بالبرنامج عامي ١٩٨٤/٨٣ و ١٩٨٥/٨٤م

كلية التربية بجامعة	١٩٨٤/٨٣	١٩٨٥/٨٤
عين شمس	٥٨٧١	٣٢٠٧
حلوان	--	١٣٥٠
الزقازيق	--	٤٥٥
المنصورة بالمنصورة	--	١١٨٣
المنصورة بدمياط	--	٤٩٧
الإسكندرية	--	١٠٧٥
طنطا	--	٥٥٣
أسيوط	--	--

ويلاحظ أن الذين حضروا امتحان المستوى الأول (الفصل الدراسي الأول) ٧٣٠٠ دارس، وهؤلاء يمثلون بالتالي مجتمع البحث.

وقد قسم مجتمع البحث إلى وحدات جغرافية، هي:

١) وسط الجمهورية: وقد اختيرت القاهرة الكبرى، وهي عاصمة البلاد لتمثل وسط الجمهورية، حيث تنفذ البرنامج كلية التربية بجامعة عين شمس وكلية التربية بجامعة حلوان.

٢) الوجه البحري: وقد اختيرت محافظة الغربية لتمثل الوجه البحري، حيث تشارك كلية التربية بجامعة طنطا في البرنامج.

٣) الوجه القبلي: وقد اختيرت محافظة أسيوط لتمثل الوجه القبلي، حيث تشترك كلية التربية بجامعة أسيوط في البرنامج فقط (في العام الجامعي ١٩٨٥/٨٤م).

وقد حرص الباحث على أن تمثل عينة الدراسة الدارسين بهذه الكليات الأربع، بما يجعلها تمثل الوحدات الجغرافية الثلاث، بقدر الإمكان ، ويبين ذلك الجدول الآتي:

جدول رقم (٨)

المقيدون بالبرنامج عام ١٩٨٥/٨٤م

الكلية	عدد من حضروا الامتحان	عدد أفراد العينة
التربية بجامعة عين شمس: المستوى الأول	٧٦٦	٧٦٦
المستوى الثاني	١١٤٠	١١٤٠
التربية بجامعة حلوان	٣٢٠	٣٢٠
التربية بجامعة طنطا	١٣٤	١٣٤
التربية بجامعة أسيوط	١٣٦	١٣٦
المجمـــوع :	٢٤٩٦	٢٤٩٦

وقد أجريت الدراسة الحالية على ١٥٧ من أعضاء هيئة التدريس، كما أجريت على ٢٤٩٦ من الدارسين بالبرنامج من معلمي المرحلة الأولى الذين يدرسون بالمستويين الأول والثاني بما يعادل حوالي ٣٠% من مجتمع البحث.

وتتلخص أبرز نتائج الدراسة فيما يلي(*) :

المحور الأول : إدارة البرنامج :

١-أن البرنامج يدار أساساً إدارة مركزية، من حيث تنظيماته ووضع مناهجه ومحتوى مقرراته ووضع الامتحانات والتمويل (بما في ذلك صرف مكافآت المشاركين

(*) نشرت النتائج التفصيلية لهذه الدراسة الميدانية بكتابنا : في التربية المقارنة - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٨٧م. رقم الإيداع بدار الكتب المصرية (١٩٨٧/٨٢٩٦).

بالبرنامج من عاملين وأعضاء هيئة تدريس بجميع الكليات) والبث الإذاعي والتليفزيوني والكتب الدراسية الموحدة، وغير ذلك من أمور.

٢-أنه ليس للبرنامج مقر رئيسي مركزي رغم ذلك.

٣-وليس له أيضاً هيئة أكاديمية وإدارية متفرغة لإدارة البرنامج لا على المستوى المركزي أو المستوى المحلي بكليات التربية.

٤-أن هناك أموراً كثيرة تؤخذ على تشكيل اللجان المركزية والمحلية واختصاصاتها بدءاً من اللجنة العليا للإشراف على البرنامج، ومن أهم ما يلاحظ هنا رئاسة وزير التربية والتعليم لهذه اللجنة التي تضم عمداء كليات التربية، وعدم تمثيل المجلس الأعلى للجامعات فيها، أو بالأحرى رئاسة أحد رجال الجامعات لها.

٥-أن هناك أموراً مالية كثيرة تحتاج إلى إعادة النظر، منها:

أ) عدم وجود موازنة مستقلة للبرنامج.

ب) عدم تمثيل كليات التربية في لجان الشئون المالية المركزية بالبرنامج.

ج) ضآلة ما يدفعه الدارسون من رسوم دراسية، وعدم تحصيل رسوم ومصروفات لتغطية تكاليف الدراسة والكتب والوسائط التعليمية.

د) الحاجة إلى ترشيد المكافآت التي تصرف نظير عضوية لجان البرنامج على المستوى المركزي والمحلي.

المحور الثاني: الإعلام بالبرنامج :

يسلم البحث بأهمية إعلام الدارسين في أي برنامج تعليمي بعامة، وبرنامج للتعليم من بُعد بخاصة بأهداف البرنامج ونظامه. ويسلم كذلك بأهمية إعلام هيئة التدريس والعاملين بفلسفة البرنامج وأهدافه ونظامه، حتى يكونوا على دراية بجوانبه، وحتى يكونوا قادرين على إرشاد الدارسين وتوجيههم، والإجابة عن تساؤلاتهم. وقد تبين مدى الاهتمام بذلك في الجامعة المفتوحة في بريطانيا، وفي التعليم الجامعي بالمراسلة باليابان.

ويفرض البحث أن هناك قصوراً في تعريف الدارسين وأعضاء هيئة التدريس والعاملين المشاركين في إدارة البرنامج بفلسفة هذا البرنامج وأهدافه ونظامه.

ولهذا فقد اهتم البحث بالكشف عن هذا الجانب من حيث:

- توزيع دليل الدراسة على الدارسين، حيث يتضمن الدليل معلومات عن البرنامج.
- قيام المسئولين بوزارة التربية والتعليم وكليات التربية بشرح فلسفة البرنامج للدارسين.
- قيام إدارة الكلية بتعريف أعضاء هيئة التدريس بها بالبرنامج.

وقد بينت الدراسة الميدانية أن :

١) هناك قصوراً في إعلام هيئة التدريس بفلسفة البرنامج وأهدافه ونظامه.

٢) هناك قصوراً في تعريف الدارسين بأهداف الدراسة ونظام البرنامج.

٣) إدارة البرنامج لم تصدر مطبوعات يمكن للدارس الحصول عليها عن البرنامج باستثناء (دليل الدارس)، الذي وزع على الدارسين بالمستوى الأول بكلية التربية بعين شمس في العام الأول من البرنامج، لكن لم يتم تسليمه للدارسين بالمستوى الأول بنفس الكلية أو الكليات الأخرى التي شاركت في البرنامج في الأعوام التالية. وقد ركز الدليل على المستوى الأول دون أن يبين الكثير من الأمور، منها الشهادة التي تمنح في نهاية الدراسة، ونظام الامتحانات في المستويات الثلاثة الأخيرة وغيرها.

وقد اتضح للباحث من خلال لقاءاته مع الدارسين بالمستوى الثاني عام ١٩٨٥/٨٤ أنهم لم يتمكنوا من معرفة كل ما يتعلق بالبرنامج من دليل الدارس الذي تسلموه، وأنهم كانوا يتوقعون تسلم دليل آخر يكمل ما لم يتناوله هذا الدليل.

وبالرجوع إلى دليل الدارس تبين أنه لم يتناول عملية اختيار المقررات طبقاً لنظام الساعات المكتسبة والمواد التي تسبق دراستها دراسة مواد أخرى، والمواد التي لا يحتاج اختيارها إلى متطلبات سابقة *Prerequisites* ، كما لم يتناول الدليل اسم المؤهل الذي سيمنح للدارس بعد دراسة الأربعة المستويات، وغير ذلك من أمور تهم الدارسين.

وقد عرف الباحث من خلال مقابلاته لبعض الدارسين من عينة البحث أنهم كانوا يرجعون إلى بعض المسئولين بكليات التربية للاستفسار عن بعض النقاط الغامضة في دليل الدارس، أو النقاط الكثيرة التي يريدون إجابات عنها، وكانوا يتلقون بعض

الإجابات، وكانوا أيضاً يفاجأون بعدم معرفة الإجابة عن استفساراتهم، وبخاصة عند أعضاء هيئة التدريس الذين يلتقون بهم في المقررات المختلفة في مراكز الدراسة.

ولعل ذلك - عدم تعريف هيئة التدريس بالبرنامج - وراء عدم قيام أعضاء هيئة التدريس بالرد على استفسارات الدارسين، وعدم قيامهم بتوضيح ما يغمض عليهم، وما يحتاج إلى شرح وتبيان.

وقد يرجع ذلك إلى أن إحدى السمات التي يمكن أن تميزنا في مصر هو التحمس في بداية أي عمل أو مشروع، ثم انخفاض درجة هذا التحمس تدريجياً، ولذلك فقد اهتم القائمون بالبرنامج في بداية الأمر بطبع دليل للدراسة وزّع على الدارسين الذي التحقوا بالدراسة في العام الأول ، ثم توقف طبع الدليل بعد ذلك.

ويحتمل أن يكون هناك بعض أعضاء هيئة التدريس من المشاركين في اللقاءات، سواء من كليات التربية أو غيرها، على غير معرفة كاملة بفلسفة التعليم عن بعد، ونظام الدراسة في برنامج يقوم عليها ومتطلبات الدراسة وفقاً لها ويعني هذا الحاجة الماسة إلى إعلامهم بالبرنامج من جميع جوانبه.

المحور الثالث: القبول والدراسة:

١) لم توافق نسبة كبيرة من عينة هيئة التدريس (٨٥,٣%) على أن يبقى نظام القبول بالبرنامج كما هو، وقد يرجع ذلك إلى أن المستوى العلمي للدارسين - كما يرى ٨٠% من عينة هيئة التدريس - لا يؤهلهم للاستمرار في الدراسة، لعوامل متعددة منها ضعف مستواهم العلمي، وانقطاع نسبة كبيرة منهم عن الدراسة.

٢) رأى ٩٠% من عينة هيئة التدريس أن نظام الدراسة بالبرنامج لا يساعد على تحقيق أهدافه بسبب عدم وجود الإمكانات التي تحقق أهداف برنامج للتعليم من بعد، وكثرة المقررات الدراسية وعدم تنوعها ووجود قصور فيها. ورأى ٥٩,٨% من عينة الدارسين أن الدراسة بالبرنامج لم تساعد على تنمية قدرتهم على التعلم الذاتي، كما رأى ٢٩,٩% أن الدراسة بالبرنامج قد ساعدتهم على حل المشكلات التدريسية بطريقة علمية على حين لم يوافق على ذلك ٤٢,٥% منهم.

٣) ورأى ٩٣,٩% من عينة هيئة التدريس أن نظام الدراسة بوضعه الحالي لا يتمشى فعلاً مع مفهوم نظام الساعات المعتمدة وتطبيقاته في دول أخرى، لأن نظام الدراسة لا يتيح للدارسين فرص الاختيار من بين المواد الدراسية، ولا يتيح لهم تقديم دراسة مقرر ما أو تأخيره، كما أن نظام الامتحانات يقرر نتيجة الدارس في كل سنة على حدة مما جعله نظاماً تقليدياً لا يحمل من نظام الساعات المعتمدة سوى اسمه فقط.

٤) و لم يوافق ٥٨,٧% من عينة هيئة التدريس على وجود مجالين اثنين للتخصص بالبرنامج نظراً لكثرة التخصصات داخل المجال الواحد.

وقد يرجع انخفاض المستوى العلمي للدارسين بالبرنامج، وهم من المتخرجين في دور المعلمين و المعلمات، إلى أن هذه الدور كانت تقبل طلابها من بين الحاصلين على درجات أقل ممن يقبلون بالتعليم الثانوي العام. وكان القبول بدور المعلمين والمعلمات في كل محافظة يقتصر على أبنائها مع مراعاة تمثيل القطاعات الجغرافية بكل محافظة في ضوء احتياجات تلك القطاعات من المعلمين للمدارس الابتدائية فيها. ويلاحظ أن دار المعلمين في إقليم ما كانت تخصص أماكن بالصف الأول لكل قطاع جغرافي حسب احتياجاته من المعلمين. وقد يتقدم عدد من الطلاب من قطاع جغرافي ما ويكون عددهم أقل مما هو مطلوب، وتكون النتيجة قبول المتقدمين مهما تكن درجاتهم في الشهادة الإعدادية - كما بينت دراسات متعددة - انخفاض المستوى العلمي للمتخرجين في هذه الدور.

ويضاف إلى ذلك أنه قد قبل بالبرنامج معلمون ممن مضى على تخرجهم فترة تزيد على عشر سنوات. ومن شأن ذلك أن يقلل من مستواهم العلمي في ضوء ما سبقت الإشارة إليه من أن عملهم كمعلمين بالتعليم الابتدائي، وظروفهم الاقتصادية قد لا يدفعهم إلى المداومة على الاطلاع مهنياً وأكاديمياً.

كما يرى الباحث أن البرنامج تقليدي لا يحمل من نظام الساعات المتعمدة سوى الاسم فقط، ولا يتمشى مع أهداف هذا النظام ولا يراعي الخصائص المتعددة التي سبقت الإشارة إليها عند الحديث عن الساعات المعتمدة.

ومما يؤكد ذلك أنه قد تقرر تطبيق النظم الخاصة بكل كليـــة تربيـــة علـــى الدارسين من المدرسين الذين يتكرر رسوبهم أكثر من مرتين، والذين يتكـــرر غيـــابهم لحين البتّ في وضع قواعد جديدة خاصة لهذا الشأن. ويلاحظ أن كليات التربيـــة في مصر لا تطبق نظام الساعات المعتمدة.

ويضاف إلى ذلك أن نظام التعليم في مصر سواء التعليم الجامعي أو التعليـــم قبل الجامعي لا يتيح للطالب فرص الاختيار، خلافاً لما هو متبـــع في جامعـــات دول متقدمة كبريطانيا والولايات المتحدة وغيرهما، فضلاً عما يتيحه التعليم قبل الجـــامعي فيها من فرص للاختيار. وربما يفسر ذلك في هذه الدول بمناخ الديمقراطية والحرية الـــتي يسود فيها وينعكس بالتالي داخل المدرسة.

وقد يرجع عدم الاهتمام بالاختيار في التعليم في مصر، إلى أن نظامنا التعليمـــي نظام تقليدي، بجانب أن التعليم يعكس المجتمع، والمدرسة صورة مصغرة لهذا المجتمـــع. ويصعب أن نجد تعليماً يتيح للمتعلم فرص الاختيار في مجتمع تنحسر فيه هذه الفرص.

وفي ضوء هذه النتائج يخلص الباحث إلى ما يأتي:

١-أن الدراسة لا تسير وفقاً لنظام الساعات المعتمدة.

٢-أن فرص الاختيار غير متاحة أمام الدارسين ، باستثناء المقررات الثقافية التي يختـــار الدارس منها مقرراً واحداً رغم أن الدارسين لا يعرفـــون الفـــروق بـــين هـــذه المقررات.

٣-أنه ليس للدارس حرية التسجيل لمقرر ما من بين مقررات معلن عنها، وليس أمَـــام الدارس سوى دراسة جميع المقررات وحضور امتحاناتها.

المحور الرابع : المقررات والكتب الدراسية:

أ) صيغت أهداف معظم المقررات الدراسية في عبارات إنشائية يصعب قياسها، و لم تصغ صياغة إجرائية سلوكية. وهناك بعض الأهداف غير المناسبة لدراسة جامعية. وركزت معظم الأهداف على بعض المستويات المعرفيـــة فقـــط، دون اهتمـــام بالنواحي الوجدانية والنفسحركية، و لم تكن المجالات العملية استثناءً من ذلـــك، رغم كونها (عملية).

ب) وقد رأى ٧٠% من عينة هيئة التدريس أن المقررات الدراسية لا تتضمن موضوعات تحقق الأهداف الموضوعة لها، وفسروا ذلك بضعف الصلة بين المحتوى والأهداف، وعدم المواءمة بين المقرر والخبرات السابقة للدارسين، ووجود موضوعات أقل من المستوى المطلوب للدراسة الجامعة.

ج) رأى ٧٥% من عينة الدارسين أن هناك:

١- أربعة مقررات بالمستوى الأول، وثلاثة مقررات بالمستوى الثاني لا تفيدهم في عملهم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٢- مقررين أحدهما بالمستوى الأول، والآخر بالمستوى الثاني، يعتبر الأسلوب اللغوي لكتابيهما غير ملائم لهم.

٣- كتابين أحدهما بالمستوى الأول والآخر بالمستوى الثاني لا يتضمنان معلومات تناسب مستواهم.

٤- كتابين أحدهما بالمستوى الأول وكتابين بالمستوى الثاني يصعب فهم ما جاء بهما من معلومات.

٥- سبعة كتب بالمستوى الأول وسبعة كتب بالمستوى الثاني لا تكمل ما درسوه بدور المعلمين والمعلمات.

٦- معظم الكتب بالمستويين الأول والثاني لم تستخدم وسائل تعليمية.

٧- معظم كتب المستويين الأول والثاني لم تتضمن تطبيقات تساعد على المراجعة والتقويم الذاتي.

د) ورأى ٥٥,٣% من عينة هيئة التدريس أن الكتب المقررة قد أحسنت تغطية محتوى المقررات. أما غير الموافقين ونسبتهم ٤٤,٧% من العينة فقد أرجعوا عدم موافقتهم إلى قلة اشتمال الكتب على تطبيقات تشجع على المراجعة والتقويم الذاتي، وقلة استخدام وسائل مشوقة في عرض المادة العلمية، ومناسبة الكتاب لقدرات الدارسين وحاجاتهم وميولهم.

هـ) تفشي بيع أو تصوير الملخصات الخارجية، وقد قرر ذلك ٧١,٣% من عينة الدارسين، كما أن الباحث قد رأى عينات منها في مقررات متنوعة بالمستويين الأول والثاني.

وبعد استعراض هذه النتائج ثمة مجموعة من الملاحظات تستحق المناقشة، من أبرزها:

١-أظهر الدارسون رأيهم في أن عدداً من الكتب يصعب عليهم فهمها لصعوبة أسلوبها وعدم تلاؤمه مع مستواهم، وأن هناك بعض الكتب غير ذات أهمية لهم كمعلمين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٢-يتضح من البيانات أن هناك عدداً من الكتب تخلو من وجود وسائل مشوقة في عرض المادة العلمية، علاوة على أن عدداً منها لا يحتوي على تطبيقات للمراجعة والتقويم الذاتي - وأساس هذا البرنامج التعليم من بُعد والتعلم الذاتي، بما يعني أن الكتب يجب أن تتمشى مع هذا الهدف وتعمل على تحقيقه. كما أن هناك بعض الكتب لا تعد مكملة لما درسه الطلاب في دور المعلمين والمعلمات.

٣-هناك بعض الاتفاق في عدد من الآراء بين ما ذكره الدارسون وآراء السادة أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للمقررات والكتب الدراسية وخلو بعضها من التطبيقات والأسئلة اللازمة للمراجعة في برنامج للتعليم من بُعد، وصعوبة أسلوب عدد منها لغوياً وعلمياً بالنسبة للمستوى العلمي للدارسين. وبخاصة وأن ٨٠% من عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس يرون أن المستوى العلمي للدارسين (معظمهم) لا يؤهلهم للاستمرار في الدراسة.

٤-ربما كان وراء الصعوبات التي يقابلها الدارسون بالبرنامج في دراستهم كثرة عدد المقررات التي يدرسونها على مدار العام الجامعي، وقد ذكر ذلك عدد من الدارسين الذين التقى بهم الباحث في كليات مختلفة ومراكز متنوعة. ويتفق معهم في ذلك عدد من أعضاء هيئة التدريس. وهو رأي تبدو وجاهته إذا عرفنا أن الدارسين يدرسون كتاباً يمتحنون فيه لا في نهاية العام وإنما في نهاية الفصل الدراسي، والفرصة هنا تكون قصيرة لمعلم يعمل ويدرس، وهو في ذات الوقت قد يكون مسئولاً عن أسرة، وعليه يقع أعباء عائلية تدفعه للبحث عن مصدر آخر للدخل ليواجه متطلبات الحياة.

٥-وتظهر المشكلة أكثر إذا عرفنا أن البرنامج لا يتيح أي مجال أو فرصة للاختيار باستثناء ما يختاره الدارس من مقررات ثقافية أو مجال عملي، وبخلاف ذلك لا نجد أية فرص للاختيار في برنامج يقوم على الساعات المعتمدة.

٦-ولعل كثرة المقررات قد تكون وراء ما يراه ٨٤,١% من الدارسين من عدم الحاجة إلى دراسة مقررات أخرى. ويمكن أن نضيف إلى ذلك سبباً آخر وهو عدم معرفتهم - وبخاصة الذين التحقوا بالبرنامج في عامه الثاني - بنظام البرنامج ومقرراته، كما اتضح في موضع سابق.

٧-ومسألة توزيع بعض الكتب في وقت متأخر مردها إلى أن تكليف المؤلفين المختارين كان يتم - في بعض الأحيان - قبل بداية العام الدراسي بفترة قصيرة، مما يتعذر معه تسليمهم للكتب في الوقت الذي تحدده إدارة البرنامج، وقد يكون ذلك سبباً في أن الكتاب قد لا يحوز رضا زملائهم، وربما رضاهم هم بعد ذلك.

٨-وفيما يتعلق بالمذكرات التي توزع بالمجان أو تباع لدارسين في مقررات متعددة، فهي كما يعتقد الباحث تتعارض مع مفهوم التعليم من بُعد، وتهدم فكرته الأساسية وتحول العملية التربوية إلى تلقين، يهدف البرنامج أن يخلص المعلمين منه ليخلصوا هم بدورهم تلاميذهم منه.

ويعتقد الباحث أن وراء ذلك عوامل متعددة:

أ) عدم وضوح فلسفة البرنامج وأهدافه عند أعضاء هيئة التدريس المشاركين في البرنامج نتيجة عدم تعريفهم بها.

ب) وجود بعض من يتخيلون أن ذلك نوع من مساعدة الدارسين - وبخاصة من يقومون بتوزيع المذكرات مجاناً، ووجود بعض من يحاولون الكسب أياً كان مصدره، وهم بالطبع فئة قليلة، فتلك المذكرات تتعارض مع فلسفة البرنامج.

ج) تفشي موضوع المذكرات (وانحدارها إلى مستوى الاستنسل) في جامعاتنا ، وقد أصبحت المذكرات من الظواهر التعليمية والقضايا المسلم بها، إلى درجة كتابة تعليمات من جهات عليا بالجامعات عن سعر الصفحة والحد الأقصى لعدد الصفحات و الطباعة بالاستنسل وغيرها. في الوقت الذي ينبغي أن تقوم فيه الجامعة على الأستاذ والمكتبة والمختبر.

د) مناقشة الصحف لأمور، ونقلها لأخبار على لسان مسئولين كبار عن التدريس بالجامعة، وقد لا يكون بعضها صحيحاً. ولكن مجرد النشر يساعد على خلق مناخ قد يكون متعارضاً مع روح الدراسة الجامعية.

ويدلل الباحث على ذلك بما جاء بجريدة الأهرام - وهي صحيفة قومية لها اعتبارها - في عددها الصادر يوم الأحد ١٩٨٥/١١/٢٤م (رقم ٣٦١٤٥) حول بعض الأمور المتصلة بالجامعات منسوبة إلى وزير التعليم العالي الأسبق في ذلك الوقت، وقد كان عنوانه (مجموعات للتقوية بالكليات). وكان مما جاء تحته أنه (تقرر تطبيق نظام مجموعات التقوية في جميع الكليات). تقول الجريدة (تقرر) وتقول (مجموعات للتقوية) وتقول (في جميع الكليات). وهو أمر غريب حقاً على الجامعة، يحول الجامعة إلى تعليم مدرسي في صورة غير مرغوب فيها.

ومما يؤكد أن هناك قيادات داخل وزارة التربية والتعليم لم تستوعب بعد فلسفة هذا البرنامج ما نشرته جريدة الأخبار في الصفحة السابعة من عددها الصادر في ١٩٨٦/١١/٢٦م تحت عنوان (الدارسين للتأهيل التربوي بالقاهرة)، حيث جاء بالخبر: (تقرر تنظيم مراكز تقوية للطلبة والطالبات الدارسين للتأهيل التربوي بالقاهرة) ، حيث جاء بالخبر: " تقرر تنظيم مراكز تقوية للطلبة والطالبات الدارسين للتأهيل التربوي بإدارة الوايلي التعليمية بالقاهرة، ويبلغ عددهم ١٣٠٠ طالب وطالبة. صرح بهذا ... مدير الإدارة. وقال: إن مراكز التقوية لهؤلاء الطلبة ستكون بكل من مدرستي غمرة الابتدائية بنين وبنات، ويتولى التدريس فيها أكفأ المدرسين دون مقابل).

٩-وبالنسبة للمقررات الدراسية وموضوعاتها وأهدافها ؛ يرى الباحث من مراجعته لأهدافها كما هي مسجلة في دليل الدراسة أن عدداً من هذه المقررات يركز على الأهداف المعرفية أكثر من الأهداف الوجدانية والأهداف المهارية. وهذا البرنامج يهدف أساساً - كما سبقت الإشارة - إلى رفع المستوى التعليمي والتربوي للدارسين. ويتطلب ذلك أن تكون لدى المعلم كفاءات تمكنه من حسن الأداء والقيام بدوره.

١٠- ويرتبط بالنقط السابقة ما يعتقده ٨٠% من عينة هيئة التدريس بأن المستوى العلمي للدارسين لا يؤهلهم للاستمرار في الدراسة.

إن مسألة (رفع مستوى الدارس) - كما يهدف البرنامج - مرتبطة بانخفاض أو ضعف مستوى هذا المعلم وضعف كفاءاته. وكل أداء أو (كفاية) يتشكل من مكونين رئيسين هما المكون المعرفي ***Cognitive*** والمكون السلوكي ***Behavioural*** أما المكون المعرفي فيتألف من مجموعة المفاهيم والمدركات والقدرات المكتسبة التي تتصل بالكفاءة. وأما المكون السلوكي فيتألف من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها، ويعتبر إتقان هذين المكونين والمهارة في توظفيهما أساساً لإنتاج المعلم الكفء والفعال.

ويتطلب اكتساب المعلم للكفاءات التدريسية - رفعاً لمستواه كما يهدف البرنامج - عدة عمليات، منها حصر المهارات التعليمية المتصلة بأنواع الأنشطة التعليمية المختلفة، و التدريب على المهارات تدريجياً مع الحرص على اكتساب المعلم خلفية نظرية تتصل بكل مهارة قبل تدريبه عليها.

وإذا كان البرنامج يتيح للدارس دراسة عدد كبير من المقررات دراسة نظرية ، وإذا كانت هذه المقررات - كما سبقت الإشارة - تتركز على النواحي المعرفية، فإن الباحث يعتقد أن هذه المقررات قد لا تتيح للدارس إمكان اكتسابه للكفاءات المتصلة بعمله، بما يرفع (مستواه).

١١- ولمة نقطة أخرى وهي أن بعض المقررات العملية، وبخاصة معظم المجالات العملية في المستويين الأول والثاني تدرس دراسة نظرية في صورة كتاب ولقاءات شأنها شأن المقررات الأخرى، وهي مجالات (عملية) ، ومن ذلك أن مقررات المجالات التجارية والزراعية والاقتصاد المنزلي لا يتدرب الدارسون فيها عملياً. وقد أبدى عدد من الذين يشاركون في لقاءات هذه المجالات ممن التقى بهم الباحث عدم رضاهم عن ذلك. وحتى المجال الصناعي الذي كان مقرراً له دراسة عملية في عدد من المدارس الثانوية الصناعية، فقد تقرر أن يقتصر فيه على لمماني لقاءات نظرية فقط ، مثله في ذلك مثل باقي المجالات العملية الأخرى، وعلى ذلك يتم إلغاء دروس العملي في هذا المجال.. نعم تُلغى الدروس (العملية) للمجالات (العملية).

١٢- ومن منطلق أننا أمام برنامج جامعي، فإنه يجب أن نسلم بأن هناك فرقاً بين تخصص ما وطرق تدريس هذا التخصص، وإذا نظرنا إلى ما يدور في كليات التربية نجد ما يؤيد وجهة نظرنا هذه، إذ إن تخصصاً كالكيمياء يقوم بتدريسه كل أعضاء هيئة التدريس بقسم الكيمياء، أما المتخصصون في مناهج وطرق تدريس الكيمياء فإنهم لا يقومون بتدريس الكيمياء كتخصص ، ولكنهم يدرسون طرق تدريسها. وبالمثل التاريخ والجغرافيا والرياضيات والفيزيقا وغيرها لا يقوم بتدريس أي منها عضو من هيئة التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس. ورغم ذلك كله، فقد لاحظ الباحث أن متخصصين في المناهج وطرق التدريس قد ألفوا كتباً تخصصية، أو شاركوا في تأليفها، ومن أمثلة ذلك الكتب الآتية:

- الدراسات البيئية.
- الرياضيات العامة.
- تاريخ الرياضيات.
- الدراسات الميدانية.
- التربية السكانية.
- علوم البيئة.
- اللغة الإنجليزية.

وقد يرد على ذلك بأن هناك اتجاهاً نحو التأليف الجماعي بحيث يشترك في تأليف الكتاب متخصصون في المادة ومتخصصون في طرق تدريسها وفي الوسائل التعليمية وغيرهم إلا أن ذلك لم ينفذ في كثير من الكتب التخصصية الأخرى. فكتب التاريخ الإسلامي (١١١جـ) ، والمجتمع المحلي والعالمي (١٥١ق)، وعلم اجتماع التنمية (١١١ق) ، والدراسات الأدبية (٢١١ض) ، والكيمياء العامة (١٠٢ك)، وتاريخ العرب الحديث والمعاصر (٢١١ج) ، والجغرافيا الاقتصادية (٢٢١ج) وغيرها قد ألفها متخصصون في موضوعاتها فقط، دون مشاركة أعضاء متخصصين في المناهج وطرق التدريس.

ونقطة أخرى في هذا الصدد وهي قيام موجهين من وزارة التربية والتعليم بالمشاركة في تأليف كتب تدرس في هذا البرنامج (الجامعي)، ومن أمثلة ذلك الكتب التالية:

- التربية السكانية.
- المجال التجاري ١٢١م.
- المجال التجاري ٢٢١م.
- أعمال النجارة والدهانات.
- أشجار الفاكهة ونباتات الزينة.
- الدراسات اللغوية ١٢١ض.

ويلاحظ كذلك أن كتاب التربية الدينية المسيحية قد شارك في تأليفه اثنان من الحاصلين على دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص أصول التربية، بل إن أحدهما قد شارك أيضاً في تأليف كتاب التربية السكانية.

ويضاف إلى ما سبق أن هناك كتابين في مقرري: المجتمع المحلي والعالمي، وعلم اجتماع التنمية ، ألفهما د. محمد محمود الجوهري، و د.محمد عودة، و د.السيد محمد الحسيني. وثلاثتهم متخصصون في علم الاجتماع. وهذا أمر طبيعي لا يتعارض مع قيامهم بتأليف هذين الكتابين. أما الأمر الذي تجدر ملاحظته أن من بين مَن يتولون لقاءات هذين المقررين ببعض كليات التربية أعضاء من هيئة التدريس من الحاصلين على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص المناهج وطرق التدريس (تاريخ)، ونفس الأمر في مقرري الدراسات البيئية والتربية السكانية، حيث يقوم بتدريسهما حاصلون على الدكتوراه في المناهج وأصول التربية.

ويلاحظ أن هناك متخصصين في علم الاجتماع في كليات الآداب يمكن الاستعانة بهم في لقاءات هذين المقررين، ولا يدري الباحث سبباً لعدم اللجوء إلى ذلك إلا إذا كانت هناك أمور أخرى وراء ذلك، ليس من بينها مراعاة التخصص الأكاديمي.

وهناك مقرر في الإحصاء قام بتأليف كتابه متخصصون في الإحصاء والرياضيات من كليات التجارة، أما لقاءات هذا المقرر فيقوم بها متخصصون في علم النفس التعليمي، على اعتبار أن هذا المقرر – كما ذكر أعضاء هيئة التدريس في بعض أقسام علم النفس – هو مقرر في الإحصاء التربوي. وقد يدعونا هذا الوضع إلى التساؤل: لماذا لم يؤلف هذا الكتاب أصلا متخصصون في علم النفس التربوي، إذا كان الأمر كما يقولون؟

ويود المؤلف أن يذكر أن الكتب الدراسية التي تم تأليفها في الثمانينيات من القرن الماضي لا تزال – كما هي – يدرسها الطلاب ، ونحن الآن في الألفية الثالثة، وقد تطور العلم وجدت نظريات حديثة.

المحور الخامس : وسائط التعليم:

يسلم البحث بأنه في برنامج للتعليم من بعد تتعدد الوسائط التعليمية. ويعني هذا الاهتمام بالوسائط المكتوبة والسمعية والبصرية، فضلا عن الاهتمام ببرامج المواجهة حيث يلتقي الدارس وعضو هيئة التدريس.

ويسلم البحث أيضا بضرورة تكامل الوسائط المختلفة المستخدمة في البرامج بشكل يحقق أهدافه. ولذلك فإن البحث يعرض هنا لآراء الدارسين وأعضاء هيئة التدريس في اللقاءات ، ومراكز الدراسة ، والبرامج الإذاعية والتليفزيونية.

١- اللقاءات :

أ) اتضح أن ٣٤,٩% من عينة الدارسين حضروا اللقاءات بنسبة أقل من ٢٥% ، أما من حضروا بنسبة متوسطة (٥٠%) فقد بلغوا ٢٤% ، وأما من حضروا بنسبة كبيرة (٧٥% على الأقل) فكانت نسبتهم ٢٤%، ولم يحضر اللقاءات ١٧,١% من العينة. وقد كان وراء قلة الحضور أو عدمه أسباب منها بعد المسافة بين المركز ومحل الإقامة، وعدم تحديد موضوعات للمناقشة يعرف بها الدارسون مسبقا، وعدم مناسبة الأوقات المحددة للقاءات.

ب) وتبين أن ٤٨% من عينة الدارسين يفيدون من اللقاءات، على حين أن ٢٣,٨% منهم قرروا أنهم يفيدون منها إلى حد ما ، ٢٨,٢% لا يفيدون منها- كما رأى

٤٥,٦% من العينة أن اللقاءات تكون في صورة محاضرات، ورأى ٢٣,٩% منها أنها تأخذ صورة توجيه أسئلة من الأستاذ إلى الدارسين، ورأي ١٦,٣% أنها تهتم بالمشاركة في فَهم بعض الصعوبات، وأخيراً رأي ١٤,٢% من العينة أن اللقاءات تكون في صورة توجيه أسئلة من الدارسين إلى الأستاذ.

ج) قرر ٤٨,٨% أن اللقاءات تساعدهم في فَهم بعض أجزاء من المقررات الدراسية.

د) ومن ناحية أخرى رأى ٦٠% من عينة أعضاء هيئة التدريس أن هناك عدم إقبال على حضور اللقاءات بسبب عدم وجود مواءمة بين مواعيد اللقاءات وعمل الدارسين وعدم تحديد موضوعات للمناقشة مسبقاً ورغبة كثير من الدارسين تحويل هذه اللقاءات إلى محاضرات.

هـ) وقد تبين أن هناك عدم اهتمام بخدمات الإرشاد والتوجيه، إذ لا يوجد بالمراكز الدراسية مرشدون أو موجهون تربويون، ولا يتلقى الدارسون معونة تذكر في اختيار المقررات (الثقافية مثلاً) ، وقد يتصل بضعف دور الرواد العلميين في توجيه الدارس عدم إعلامهم بصورة جيدة بنظام البرنامج من حيث أهدافه ومقرراته ونظام الدراسة والتقويم ووسائط التعليم وغيرها، وتظهر أهمية هذه الخدمات بخاصة في برنامج يقوم على التعليم من بُعد والساعات المكتسبة.

٢- مراكز الدراسة:

أ) تصادف نسبة كبيرة من الدارسين (٧٧,٥% من العينة) مشكلات في مراكز الدراسة، منها عدم وجود أماكن ملائمة، وبعد مراكز الدراسة عن إقامة الدارسين، وسوء معاملة إدارة المركز لهم.

ب) ينقص معظم مراكز الدراسة التجهيز ببعض الإمكانات المطلوبة، التي حددها البرنامج ووثائقه، وعدم الإشراف الجاد على هذه المراكز من كليات التربية ووزارة التربية والتعليم.

٣- البث التليفزيوني والإذاعي:

أ) هناك حرص من أكثر من نصف عينة الدراسة (٥٤,٦%) على مشاهدة البرامج التليفزيونية والإفادة من متابعة مشاهدتها (٥٩,٨%). ومن أسباب

عدم متابعة هذه البرامج أو الإفادة منها تعارض مواعيدها مع مواعيد اللقـــاءات، وعرضها في وقت غير مناسب، أو يتعارض مع برامج تهم الأسرة علـــى القنـــاة الأخرى.

ب) هناك عدم حرص نسبة كبيرة من عينة الدارسين (٥٨,٤%) على الاســـتماع إلى البرامج الإذاعية، وشعورهم بعدم الإفادة منها. ويرجع ذلك إلى عوامل متعـــددة منها عدم معرفة بعضهم بوجود برامج إذاعية، وعدم وصول إرسال إذاعة الشـعب إلى بعض مناطق الجمهورية، وعدم ملاءمة الإذاعة للمقررات العملية.

ج) ويلاحظ أن وراء عدم فاعلية البرامج التليفزيونية بشكل كاف - كما رأى ٨٠% من عينة هيئة التدريس - أسباباً منها أن أسلوبها تقليدي، وقد تكون نسخة من الكتـــاب المقرر وعدم إعلام الدارسين بمواعيد البث، وتعارض هذه المواعيد مع اللقاءات.

وفي ضوء هذه البيانات نجد أن:

- مراكز الدراسة تتركز غالباً في عاصمة المحافظة.
- لكل مركز مدير وهو غالباً ما يكون ناظر المدرسة، التي تتخذ مركزاً، ومن ثم فهو غير متفرغ.
- المراكز الدراسية ليس لها مجلس إدارة أو لجنة استشارية.
- المراكز الدراسية ليس لها جهاز إداري متفرغ.
- المراكز غير مجهزة بالأجهزة المطلوبة.
- كثيراً من المراكز تعاني من عدم وفرة الأماكن الملائمة للقاءات و المقاعد.

وربما يكون من المناسب بعد عرض الباحث للبيانـــات الخاصـــة باللقـــاءات والمراكز الدراسية وقبلها المقررات الدراسية والكتب أن يذكر احتمال أن يكون هنـــاك ارتباط بينها وبين ارتفاع نسبة التسرب بين الدارسين.

ويبين الجدول الآتي المتقدمين للالتحاق بالبرنامج، والذين حضروا الامتحانات في العام الدراسي ٨٤/٨٥:

جدول رقم (٩)
المتقدمون للالتحاق ومن حضروا الامتحانات ونسبة الحضور

الكليـــــــة	المتقدمون	الحاضرون	الغائبون	نسبة الحضور
التربية – عين شمس	٣٢٠٧	٢٥٥٢	٦٦٥	٧٩,٥٨
التربية – حلوان	١٣٥٠	١٠٦٦	٢٨٤	٦٨,٩
التربية – طنـــطا	٥٥٣	٤٨٠	٧٣	٨٦,٧
التربية – المنصورة	١١٨٣	٩١٠	٢٧٣	٧٦,٩
التربية – دمياط	٤٩٧	٤٤٠	٥٧	٨٨,٥
التربية – الزقازيق	٤٥٥	٤٦١	٤٤	٩٠,٣
التربية – الإسكندرية	١٠٧٥	٩٣٤	١٤١	٨٦,٨
التربية – أسيوط	٤٩٦	٤٥١	٤٥	٩٠,٩

ويتضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة تسرب في كلية التربية بـــالمنصورة حيث حضر الامتحانات ٧٦,٩% من جملة المتقدمين ، يليها كلية التربيـــة بجامعـة حلوان حيث حضر الامتحانات ٧٨,٩% من المتقدمين. وقد يرجع ذلك بالنسبة لكلية التربية بالمنصورة إلى أن مركز المنصورة يضم دارسين من مناطق ريفية متعددة وكذلك مركز طلخا. أما بالنسبة لكلية التربية بجامعة حلوان فإن الدارسين المقيدين بها يعملـون بمحافظة الجيزة مترامية الأطراف، ويعمل عدد منهم في واحدة الباويطي، وهي تبعـد مئات الكيلومترات عن مراكز الدراسة الموجودة بالزمالك والجيزة، مما يتعـذر معـه حضورهم اللقاءات التي تُعقد بهذه المراكز. ويلي هاتين الكليتين كلية التربية بجامعـة عين شمس ثم كلية التربية بطنطا وكلية التربية بالإسكندرية وكلية التربية بدمياط وكلية التربية بالزقازيق، وكلية التربية بجامعة أسيوط وهي تمثل أقل نسبة تسرب.

أما بالنسبة للبرامج الإذاعية والتليفزيونية ، فيلاحظ:

١-أنه لا يوجد تكامل بين هذه البرامج بعضها البعض من جهة وبينها وبين الكتـب المقررة واللقاءات من جهة أخرى. ويعتقد الباحث أنه كان يجب أن يكمل كـل

وسيط من هذه الوسائط غيره حتى يتحقق هذا التكامل، وحتى لا يكون الاعتماد على الكتاب وحده مثلاً كفيلاً وكافياً للنجاح وعدم الاهتمام باللقاءات والبرامج الإذاعية والتليفزيونية.

٢-أن هناك اتفاقاً بين آراء الدارسين وآراء عينة أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للبرامج التليفزيونية والإذاعية.

٣-اهتمام الدارسين بالبرامج التليفزيونية ومتابعتها بالمقارنة ببرامج الإذاعة.

٤-عدم إعلام الدارسين عن البرنامج بشكل يجعلهم يقفون على مناحيه وجوانبه، وقد رأينا ذلك عند استعراض نتائج السؤال الأول و السؤال الثاني والثالث في استبيان الدارسين وقد يكون هناك ارتباط بين ذلك وبين عدم معرفة نسبة من الدارسين من عينة البحث بوجود برامج إذاعية تتناول الكتب والمقررات الدراسية بالبرنامج. وقد يرجع ذلك في جزء منه أيضاً إلى عدم اهتمام مراكز الدراسة بإعلان مواعيد البرامج التليفزيونية أو الإذاعية.

٥-سبق أن ذُكر عند الحديث عن وسائط التعليم بالبرنامج قرار اللجنة العليا للإشراف في ٨٥/٤/١١ بناءً على ما تقدمت به لجنة المستشارين الأكاديميين ولجنة الإذاعة والتليفزيون بعدد الحلقات التليفزيونية والإذاعية بالنسبة للفصل الدراسي الثاني ١٩٨٥/٨٤م، ويتضح منها كما أثير في حينه قلة الوقت المخصص لكثير من المواد. ويكتفي الباحث هنا بذكر مثال هو عدد الحلقات المخصصة لمقررات الرياضيات، وهي ثلاث حلقات تليفزيونية في كل مقرر، بجانب خمس حلقات إذاعية لمقرر واحد منها هو تاريخ الرياضيات، علماً بأنه يتبين من نتائج الأسئلة الخاصة بالكتب والمقررات أن هناك صعوبة تقابل الدارسين في هذه المقررات.

٦-تخطي البرامج التليفزيونية المخصصة لمواد الرياضيات والعلوم بنصيب أكبر من البرامج المخصصة لمواد اللغة العربية والمواد الاجتماعية، وقد سجل الدارسون ذلك في إجاباتهم على أسئلة الاستبيان.

٧-كانت اللجنة العليا للإشراف قد ناقشت في اجتماعها بتاريخ ١٩٨٥/٥/٩ موضوع البرامج الإذاعية والتليفزيونية، وقد جاء في محضر اجتماعها ما يلي:

بالنسبة لعدم وصول إرسال إذاعة الشعب إلى أسيوط رأت اللجنة تسجيل مجموعة البرامج على شرائط فيديو لتوزيعها على المراكز. ولم تتعرض اللجنة إلى ضعف إرسال هذه الإذاعة في الأقاليم الأخرى، كما لم تناقش اقتراحاً بأن تقدم البرامج على موجة أخرى أو برنامج إذاعي آخر. ولم تناقش اللجنة أيضاً عدم وصول الإرسال الإذاعي والتليفزيوني إلى الدارسين المقيمين بواحة الباويطي التابعة للجيزة، الذين ذكروا في إجاباتهم أنهم لم يتمكنوا من مشاهدة برامج التليفزيون ولم يسمعوا البرامج الإذاعية لعدم وصول الإرسال إليهم.

٨-ومن ناحية أخرى دلت نتائج الدراسة الميدانية على أن مراكز الدراسة ومعظمها تقريباً مدارس ثانوية أو إعدادية أو دور معلمين ومعلمات - غير مزودة بأية تجهيزات مما نص عليه البرنامج كالأجهزة التليفزيونية والفيديو، مما قد يعوق تسجيل البرامج على أشرطة فيديو لعرضها في المراكز.

٩-وقد يمكن تفسير ذلك بأن الكتاب المقرر يعتبر المصدر الأول بل والوحيد للدراسة بالبرنامج، والوسائط الأخرى مجرد أدوات مساعدة لشرح ما به من معارف ومعلومات. ويمكن القول بأن التعليم المصري بعامة تعليم يركز على المعارف *Knowledge - Centered*، وهو تعليم يعلي من شأن الكتاب المدرسي.

ومع هذا كله، وما يتطلبه من إصلاح، فإن شيئاً لم يتم وقد ألغيت البرامج الإذاعية والتليفزيونية تماماً، وصار المصدر الرئيسي والوسيلة الوحيدة هي الكتاب المقرر الذي تم تأليفه في الثمانينيات، يهدم بذلك أساس البرنامج القائم على التعليم من بُعد، في وقت تنامت فيه وسائط الاتصال وتعاظمت في الألفية الثالثة في مجالات التعليم.

المحور السادس: التقويم:

يسلم الباحث بدور التقويم في الوقوف على مدى تحقيق الأهداف وإبراز نواحي القوة والضعف. وانطلاقاً من ذلك فإن التقويم يجب أن يتصف بصفات، منها الاستمرار وصلاحية أدواته وتنوعها والشمول وغير ذلك. ويفرض البحث أن الأسلوب الحالي المتبع في تقويم الدارسين لا تتوافر فيه بعض الشروط ويتيح للدارسين اللجوء إلى الغش في أثناء الامتحانات، ولذلك فإن الدراسة الميدانية حاولت الوقوف على رأي الدارسين وأعضاء هيئة التدريس، حول التقويم المتبع وأدواته.

وكان من نتائج الدراسة الميدانية:

أ) التقويم المتبع في البرنامج يتعذر وصفه بأنه تقويم شامل لأنه يهتم في الأغلب الأعم بالتذكر، كما يتعذر وصفه بأنه مستمر لأن الدارس يمتحن فيما درسه في نهاية الفصل الدراسي، دون أن يكون هناك واجبات أو تعيينات منذ بداية الدراسة يكلف بها الدارسون ويقومون بتسليمها للرواد العلميين أو إرسالها إلى الكليات.

ب) قلة الجدية في الإشراف على الامتحانات وبخاصة عندما تعقد خارج كليات التربية، أي في مراكز الدراسة.

ج) لجوء نسبة فوق المتوسط من الدارسين (٦٠%) للغش في الامتحانات.

د) الأخذ بنوع واحد من الاختبارات الموضوعية دون الأنواع الأخرى، ودون الاهتمام بأسئلة المقال (ربما يكون الأمر قد تغير الآن بعد إلغاء مركزية الامتحانات).

هـ) التساهل في تقدير درجات الدارسين في أحيان كثيرة، وقد يظهر ذلك في رفع نسب النجاح وزيادة درجات الدارسين في مواد كثيرة بنسبة ٢٠% من النهاية العظمى لدرجة المقرر الدراسي، وهذا أمر حدث عدة مرات. ويضاف إلى ذلك تطبيق قواعد رفع درجات الطلاب الراسبين طبقاً للوائح البرنامج بجانب تطبيق قواعد الرفع التي تطبق على طلاب الكليات، ليفيد الدارس من الرفع مرتين، مرة لأنه دارس البرنامج، ومرة لأنه طالب بالكلية.

وقد تبين أن هناك ٦٠% من عينة الدارسين قد أبدوا حماساً للاستمرار في الدراسة بالبرنامج، وكان من أهم أسباب هذا التحمس تحقيق البرنامج لأمنية الالتحاق بدراسة جامعية، وتحسين الوضع الاجتماعي للدارس وإفادته لهم في إعطاء دروس خصوصية لمستويات أعلى ، وزيادة فرص الترقي في وظائف التعليم وغيرها، والإعارة الخارجية.

ويتبين أيضاً أن هناك ٢٧,٨% منهم غير متحمسين للدراسة ، ١٢,٢% يتحمسون إلى حد ما وكان من وراء عدم تحمسهم أسباب عائلية، وأخرى متصلة بالعمل وثالثة متصلة بكلية التربية ، وغيرها.

وفي ضوء ما تقدم يذكر الباحث ما يأتي:

١-تعقد للدارسين امتحانات في المقررات التي درسوها في نهاية كل فصل دراسي، ولا يكلف الدارسون بأي واجبات أو تعيينات أو اختبارات يجيبون عنها ويسلمونها للرائد العلمي أو بمركز الدراسة، مما يجعل التقويم غير مستمر، ومن ناحية أخرى يلاحظ أن الاختبارات تركز على الجانب المعرفي، مهملة غالباً النواحي المهارية والوجدانية.

٢-يقوم أساتذة الجامعة بوضع أسئلة الامتحانات، ويتولى غيرهم من المعلمين ملاحظة الدارسين في معظم الكليات، ذلك أن عدداً قليلاً من كليات التربية تمتحن الدارسين داخلها وأغلب الكليات تترك الدارسين يؤدون الامتحانات في مراكز الدراسة.

٣-يبدو أن الغش في الامتحانات من الأمور التي تتصف بها الامتحانات في بعض الكليات المشاركة في البرنامج، والرجوع إلى استجابات الدارسين (وبخاصة في السؤال ٣٤ من الاستبيان الخاص بهم) يؤكد ذلك، إذ إن أكثر من ٦٠% من الدارسين قد أغرقهم الاختبارات الموضوعية بمحاولة معرفة الإجابة من غيرهم في أثناء الامتحانات ، أي الغش.

٤-اللجوء إلى الاختبارات الموضوعية أمر ضروري في مثل هذا البرنامج، ذلك أن أعداد الدارسين كبيرة، والإمكانات البشرية لكليات التربية محدودة مما لا يجعل هناك مفر من الأخذ بهذا الأسلوب. ولكن الاختبارات الموضوعية أنواع متعددة، يأخذ البرنامج بنوع واحد منها فقط وهو الاختيار من متعدد، ورغم أن هناك ثلاث صور للاختبار، فإن ذلك لم يمنع الغش في الامتحانات.

٥-ولأن هناك تفاوتاً في النتائج من كلية إلى أخرى ومن مركز إلى آخر بالنسبة للكلية الواحدة، فقد اتفق في اجتماع اللجنة العليا للإشراف يوم ١٩٨٥/٥/٩ على المزيد من الإشراف والانضباط على أعمال الامتحانات.

ويكفي لتأكيد التفاوت بالنسبة للكلية الواحدة أن نعرض لنتائج الفصل الدراسي الأول بالمستوى الأول ١٩٨٥/٨٤ في بعض المراكز التابعة لكلية التربية بجامعة عين شمس.

جدول رقم (١٠)
نسب النجاح والرسوب في بعض المراكز الدراسية التابعة كلية التربية بجامعة عين شمس

المركز	نسبة النجاح بدون مواد	نسبة الرسوب
تجارة النعام	%٦٧,٨٤	%١,٤٨
معلمات العباسية	%٥٢,٠٢	%٤,٦٢
معلمات شبرا	%٤٢,٥٥	%٩,١٦
معلمو باب اللوق	%٤١,١٧	%٥,٨٨
التوفيقية الثانوية	%٤٨,١٧	%٥,٣
السبتية	%٧١,٠٥	%١,٣

ومن مراجعة الجدول السابق يتضح أن هناك تفاوتاً كبيراً في نسب النجاح ونسب الرسوب، فحين وصلت أعلى نسبة نجاح ٧١,٠٥% في مركز السبتية، كانت نسبة النجاح في مركز باب اللوق ٤١,١٧% كما أن أعلى نسبة رسوب كانت في معلمات شبرا حيث بلغت ٩,١٦% وكانت نسبة الرسوب في مركز تجارة النعام ١,٤٨%.

٦-وقد يرد على ذلك بأن هناك اختلافاً في المناطق التي تقع فيها هذه المراكز، على أساس أنها لا توجد جميعاً في بيئة واحدة - رغم أنها داخل القاهرة - مما قد يؤثر على نوعية الدارسين وظروفهم وأحوالهم، ولذلك انعكاسه على تحصيلهم ونجاحهم. ولكن يكفي أن ندلل على عدم صواب هذا الرأي بعرض الجدول التالي:

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة عين شمس
كلية التربية

جدول رقم (١١)
نتائج امتحانات المستوى الأول
١٩٨٤/٨٣م

المركز	عدد الطلاب	ناجحون نجاحاً كاملاً	ناجحون بمادة	ناجحون بمادتين	راسب	نسبة النجاح
الهرم	٨٥١	٢٥٧	١٩٣	١٢٢	٢٧٩	٦٧,٢
الجيزة	٤٢٨	٧١	٧٠	٧٤	٢٠٨	٤٩,٢
الدقي	٤٦٦	٨٠	٨٣	٦٢	١٨٨	٥٤,٥
حلوان بنات ط	٤٠٣	٩٢	٧٢	٥١	١٨٨	٥٣,٣
حلوان بنين	٤٢٠	١٤٨	١٢٣	٥٥	٩٤	٧٧,٤
باب اللوق	٣٦٨	١٤٩	٨٦	٣٣	١٠٠	٧٣
العباسية	٤٢٧	١٧١			١٢٦	٧٨
إدارة التدريب	٣٠٨	١١٦	٦٤	٣٣	٩٥	٦٩,٨
شبرا	٣٤٢	٦٩	٧٠	٤٨	١٥٥	٥٤,٦
التوفيقية	٣٤٠	١٣٨	٧٤	٤٥	٨٢	٨٠,٣
النعام	٦٠١	٣٣٥	١١٩	٣٨	١٠٩	٨١,٨
الزمالك	٤٩٤	١٤٢	١١٢	٦٦	١٧٤	٦٤,٧
الحلمية	٤٢٣	٦٣	٧٦	٤٦	٢٣٨	٤٣,٧
المجموع	٥٨٧١	١٨٣١	١٢٩٦	٦٧٣	٢٠٣٦	٦٤,٧

١٩٦٩ ٪٣١,٢

٣٨٠٠

وعلى ذلك فإن :

- عدد الناجحين نجاحاً كاملاً = ١٨٣١ النسبة = ٣١,٢%
- عدد الناجحين بمن فيهم بمادة أو مادتين = ٣٨٠٠ النسبة = ٦٤,٧%

أي حوالي ٦٥%

من الجدول السابق يمكن أن نلاحظ اختلاف نسب النجاح في مراكز الهرم والجيزة والدقي رغم وقوعها في مدينة واحدة، والاختلاف في نسب النجاح بين مركزي حلوان، أولهما كانت نسبة النجاح فيه ٥٣,٥% وثانيهما كانت نسبة النجاح فيه ٧٧,٤% وكذلك الاختلاف بين نسبة النجاح في مركز شبرا ومركز التوفيقية وهما في حي شبرا. والاختلاف في نسب النجاح بين مركز باب اللوق ومركز الحلمية فقد كانت النسبة في الأول ٧٣% على حين كانت في الثاني ٤٣,٧% رغم أنهما يقعان في منطقة جغرافية واجتماعية واحدة تقريباً في القاهرة. ويؤيد ذلك أياً نتائج الامتحانات في العام الجامعي ١٩٨٥/٨٤م فهي في المستوى الأول في تربية عين شمس ٥٠,٢٥% على حين وصلت في تربية طنطا إلى ٨٥,٥% وفي الإسكندرية ٧٧,٥٣% وفي تربية المنصورة ٤٢,٨٥% وفي تربية دمياط ٥٩,٣٦% وفي تربية أسيوط ٦٥,٩% وواضح من ذلك التفاوت الشديد بين تربية المنصورة مثلاً وتربية طنطا ، أو بين تربية عين شمس وتربية الإسكندرية.

وهذا التفاوت واضح كذلك بين مراكز كلية التربية بجامعة عين شمس، حيث إن نسبة النجاح في المستوى الأول في مركز النعام كانت ٤٨,٦% وفي معلمات العباسية ٤٧,٢% على حين كانت في مركز إدارة التدريب ٧٣,٥% ويصل التفاوت مداه بين المراكز الموجودة بالجيزة والتابعة لتربية عين شمس فقد كانت في مركز الجيزة ٤٥% وفي الهرم ٣٤,٨% على حين انحدرت في مركز الدقي إلى ٣,٧%.

٧-في إجابات الدارسين على السؤال (لو كان الأمر بيدك، فأي النوعين من الاختبارات تفضل: الاختبارات الموضوعية - الاختبارات التقليدية) ، كانت نسبة الذين يفضلون الاختبارات الموضوعية ٧٠,٨% ويميل الباحث إلى تفسير تفضيل هذه النسبة للاختبارات الموضوعية بإجابات الدارسين في السؤال الذي يسبقه مباشرة (هل أغرتك الاختبارات الموضوعية بمحاولة معرفة الإجابة من غيرك في أثناء الامتحانات)

ومما يؤيد رأي الباحث ما ذكره أعضاء هيئة التدريس في إجابتهم على السؤالين ١٤، ١٥ في الاستبيان الخاص بهم، حيث ذكروا أن هذه الاختبارات يلعب فيها

الحظ دوراً كبيراً بالإضافة إلى تفشي الغش بين الممتحنين، وقد سبق أن ذكرنا أن هذا الأمر نوقش في اجتماع اللجنة العليا للإشراف بجلسة ١٩٨٥/٥/٩م.

٨-وقضية الامتحانات في هذا البرنامج من الأمور التي تحظى باهتمام كبير، ويجب أن تكون كذلك. ويذكر الباحث في هذا الصدد ما سبق أن ذكره بعض أعضاء هيئة التدريس من أن بعض هذه الامتحانات قد يضعها غير التربويين أو ربما غير المدركين تماماً لأهداف البرنامج وفلسفته فتجيء امتحاناتهم فوق مستوى الطلاب، وقد يرجع الأمر إلى انخفاض المستوى التحصيلي للدارسين.

ومهما يكن من أمر فإن النتيجة النهائية انخفاض نسبة النجاح في عدد من المواد، ونذكر في هذا الصدد أن اللجنة العليا للإشراف قد وافقت في اجتماعها يوم ١٩٨٥/٤/١١ على (إعادة تقييم الامتحان في مادة الرياضيات : صعوبة الأسئلة وضيق الوقت المخصص. وإعادة النظر في توزيع الدرجات ووافقت اللجنة على إعادة تصحيح الرياضيات بحيث يصبح لكل سؤال درجتان ونصف بدلاً من درجتين) ونفس الأمر حدث في مواد أخرى متعددة أضيف إلى درجات كل دارس عشر درجات. ومثال ذلك أن الطالب الحاصل على ٣٣ درجة من ١٠٠ تزاد درجته عشر درجات لتصير (٤٣) وبتطبيق قواعد الرفع تصير درجته (٥٠%) أي أنه زاد ١٧ درجة.

ويود الباحث أن يقرر أن هناك تساهلاً في هذا الشأن، وقد تتخذ قرارات رفع الدرجات في اجتماعات اللجنة العليا للإشراف وفي أحيان أخرى تقوم بها كليات التربية، حدث هذا في الأعوام السابقة كما حدث في العام الجامعي ١٩٨٦/٨٥م حيث قامت بعض كليات التربية برفع درجات الطلاب بنسبة ٢٠% من النهاية العظمى في مقررات متعددة.

ويتصل بذلك أيضاً أن هناك امتحانات تتضمن أسئلة قد لا ترتبط بالمادة، وأسئلة غير منطقية يخشى أن يقلدها الدارسون عند وضعهم امتحانات في مدارسهم الابتدائية، ومن أمثلة النوع الأول:

- **٨٥ × ٨٥ يساوي:**

أ) ٨٥٠ × ٠,٠٥٨ ب) ٨٥٠ × ٠,٥٨٠

ج) ٨٥٠٠ × ٠,٠٠٨٥ ج) ٨٥٠٠ × ٠,٥٨

- **العدد (١/٢) هو عدد:**

أ) زوجي. ب) فردي.

ج) أولي. د) لا شيء مما سبق.

- **إذا كان الفرق بين عددين يساوي ٧ معنى ذلك أن :**

أ) العدد الأصغر – العدد الأكبر = ٧

ب) العدد الأصغر – ٧ = العدد الأكبر.

ج) العدد الأكبر – ٧ = العدد الأصغر

ويلاحظ أن هذه الأمثلة في مقرر طرق تدريس الرياضيات وليست في الرياضات.

ومن أمثلة النوع الثاني :

(إذا كان ثمن القلم ضعف ثمن الأستيكة وثمن الكراسة يساوي خمسة أمثال ثمن القلم مضافاً إليه ربع أمثال ثمن الأستيكة. وكان ثمن القلم عشرة قروش، وإذا كان مع مريم خمسون قرشاً فقط فإنه يمكن لها أن تشتري) :

أ) قلم وأستيكة. ب) كراسة وأستيكة.

ج) نصف كراسة وقلم وأستيكة. د) كراسة وقلم.

وهذا المثال أيضاً في مقرر طرق تدريس الرياضيات والإجابة السليمة هي رقم (ج) أي نصف كراسة وقلم وأستيكة. وهي إجابة غير منطقية، إذ لا يمكن أن يباع نصف كراسة ولذلك فإنه يخشى أن ينسج معلمو المدرسة الابتدائية أسئلة على نفس هذا المنوال الذي لا يقبله عقل.

٩- أمر آخر لمسه الباحث بنفسه ، وهو أن عمداء بعض كليات التربية أصروا على ألاّ تكلف لجنة المستشارين الأكاديميين أعضاء من كلياتهم بالاسم، وأصروا على أن يكون التكليف للكلية، بحيث يكلف العميد واحداً أو أكثر بوضع الامتحانات. وقد يكون ذلك وراء تكليف عميد لكلية تربية لأحد أعضاء هيئة التدريس بقسم أصول

التربية بوضع أسئلة امتحان مقرر الجغرافيا العامة للمستوى الأول عـــام ١٩٨٥/٨٤م، وكانت النتيجة أن شكا الدارسون من الامتحانات كما اتخذ قرار برفـــع درجـــات الدارسين في هذا الامتحان بنسبة ١٠% من النهاية العظمى.

جـ) مقترحات وتوصيـــات:

تنحصر مقترحات البحث وتوصياته في النقاط التالية :

١-إدارة البرنامج وتنظيمه.

٢-القبـــول.

٣-النظام العام للدراسة، ويندرج تحته:

أ) المقررات والكتب.

ب) المراكز الدراسية.

ج) اللقاءات.

د) التقويـــم.

هـــ) البث الإذاعي والتليفزيوني.

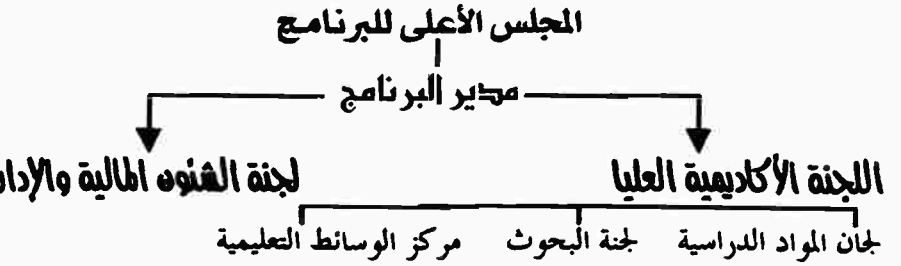
٤-الإعلام بالبرنامج.

ويقترح الباحث ابتداء تغيير اسم البرنامج، نظراً لما قد ينطوي عليـــه تعبـــير (تأهيل) من معانٍ لا تصادف قبولاً لدى الدارسين.

وفيما يلي مقترحات البحث وفقاً للمحاور المذكورة:

أولاً: إدارة البرنامج: ولما كان لإدارة البرنامج مستويان، الأول مركزي والثـــاني على مستوى الكليات:

أ) فإن الباحث يقترح التنظيم التالي على المستوى المركزي:



ب) ويقترح الباحث أن يتكون المجلس الأعلى للبرنامج على النحو التالي:

١-رئيس المجلس الأعلى للجامعات. رئيساً

٢-وزير التربية والتعليم.

٣-رئيس قطاع إعداد المعلم والدراسات التربوية.

٤-عمداء كليات التربية.

٥-مدير المركز القومي للبحوث التربوية. أعضاءً

٦-أمين المجلس الأعلى للجامعات.

٧-وكيل أول وزارة التربية والتعليم لشئون التعليم.

٨-وكيل أول وزارة التربية والتعليم للخدمات المركزية.

٩-وكيل أول وزارة التربية والتعليم للشئون المالية.

ج) ويقترح الباحث أن يكون للبرنامج مدير متفرغ، من أساتذة التربية، يختاره المجلس الأعلى للبرنامج.

د) ويقترح الباحث أن يتبع المجلس الأعلى لجنة أكاديمية عليا، ولجنة للشئون المالية والإدارية.

١-أما اللجنة الأكاديمية العليا فيرأسها المدير. وتتبع هذه اللجنة العليا لجنة للمواد الدراسية، ولجنة للبحوث والدراسات المتصلة بالبرنامج وتطويره، ومركزاً للوسائط ***Media Center***، على أن يراعى أن تضم هذه اللجان أعضاء متفرغين وأعضاء يعملون بعض الوقت.

٢-وأما لجنة الشئون المالية والإدارية فيرأسها المدير أيضاً، وتضم ممثلين للجنة الأكاديمية والشئون المالية والإدارية بوزارة التربية والتعليم.

هـ) ويقترح الباحث أن تكون إدارة البرنامج على مستوى كلية التربية، على النحو التالي:

١-عميد الكلية رئيساً للبرنامج.

٢-وكيل الكلية لشئون البرنامج، تتحدد اختصاصاته في البرنامج فقط.

٣-لجنة علمية من رؤساء الأقسام كهيئة استشارية، تقدم مقترحاتها إلى الجنة الأكاديمية العليا.

و) يقترح الباحث أن يكون تمويل البرنامج من:

١-المصروفات الدراسية التي يدفعها الدارسون.

٢-تسويق المواد التعليمية المطبوعة والمسموعة والمرئية بالاتفاق مع كليات التربية في مصر، وفي الدول العربية.

٣-تمويل حكومي يغطي نسبة من ميزانية البرنامج، في حالة عدم وفاء المصدرين السابقين بما يحتاجه البرنامج من تمويل.

ثانياً : القبول:

- يقترح الباحث أن تتوقف موافقة المجلس الأعلى للبرنامج على تنفيذ البرنامج في كلية من كليات التربية (من غير الكليات المشاركة في التنفيذ حالياً) على توفر هيئة التدريس بالكلية والجامعة التي تتبعها، بحيث لا تشارك كلية ليس لديها أعضاء هيئة تدريس للمشاركة في اللقاءات.
- ويقترح البحث قبول المتخرجين الجدد من دور المعلمين والمعلمات بالبرنامج، إذا كانت كلية التربية التي تقع بالإقليم تشارك في البرنامج. على أن يكون التحاق هؤلاء الخريجين إجبارياً.
- ويقترح الباحث قبول الخريجين القدامى وفقاً لخطة زمنية، على أن تقدم لهم برامج تمهيدية يكون النجاح فيها شرطاً للالتحاق بالبرنامج.

ثالثاً : نظام الدراسة:

١-يرى الباحث الإبقاء على النظام الحالي بالنسبة للدراسة العامة في العام الأول بالبرنامج، حيث يدرس جميع الطلاب دراسة عامة. ويقترح أن تكون مقررات الدراسة في هذا العام مقررات إعدادية، تهيئ الطلاب للدراسة التخصصية في الأعوام التالية. وعلى أن يكون التخصص بالبرنامج اعتباراً من العام الدراسي الثاني.

٢-وأن يختار الدارس تخصصين أحدهما رئيسي ***Major*** والآخر فرعي ***Minor***.

٣-وأن يكون التخصص وفقاً للمجالات التالية:

أ) الرياضيات.

ب) العلوم.

ج) المواد الاجتماعية.

د) اللغة العربية.

هـ) المجالات العملية والثقافية المهنية:

١) الصناعية. ٢) الزراعية.

٣) التجارية. ٤) الاقتصاد المنزلي.

٤-وأن يختار الطالب تخصصين اثنين من التخصصات السابقة، وفقاً لميوله، واحتياجات المدرسة الابتدائية، وليس بالضرورة - وبخاصة للخريجين القدامى- وفقاً لتخصصهم في دبلوم المعلمين طالما يرون أنهم قادرين على الدراسة. ويمكن أن يكون ذلك بمثابة تحويل إلى التخصصات التي تعاني عجزاً.

٥-ويرى الباحث أنه ليس من الضروري ربط تخصصين من التخصصات ببعضهما، كما هو متبع بطريقة تقليدية في دور المعلمين وكليات التربية. إذ ليس من الضروري أن من يختار دراسة العلوم كتخصص أساسي أن يختار الرياضيات كتخصص فرعي.

٦-ويقترح الباحث أن يكون للدارس حرية التسجيل للمقررات التي يختارها بشرط الوفاء بمتطلباتها إن وجدت، بحيث لا يعتبر الدارس الذي لم يسجل لمقرر ما متخلفاً فيه أو له فرصة واحدة.

٧- ويقترح الباحث أن تكون مدة العام الجامعي تسعة شهور على الأكثر على النحو التالي:

أ) الفصل الدراسي الأول من أول أكتوبر ولمدة ثلاثة شهور ونصف بما فيها فترة الامتحانات (ينتهي هذا الفصل في منتصف يناير).

ب) الفصل الدراسي الثاني من أول فبراير ولمدة ثلاثة شهور ونصف تتضمن فترة امتحان هذا الفصل (ينتهي هذا الفصل في منتصف إبريل).

ج) الفصل الدراسي الثالث، ومدته شهران، يوليو وأغسطس، ويمتحن الدارسون في الأسبوع الأخير من أغسطس.

ويلاحظ أن هناك فترة خمسة عشر يوماً بين الفصل الأول والثاني ثم بين الفصل الثاني والثالث ، وهناك إجازة مدتها شهر بين الفصل الثالث وبداية العام الدراسي التالي.

وأما فيما يتعلق بالمقررات والكتب فإن الباحث يقترح ما يأتي:

١-ألاّ يقل مستوى ما يقدم في البرنامج عن إعداد المعلم بكليات التربية بعد تطويرها.

٢-أن تهدف المقررات إلى رفع مستوى المعلم فعلاً، بحيث لا تكون مجرد كمّ من المعلومات والمعارف، ويتطلب ذلك التأكيد على النواحي المهارية والاهتمام بالجوانب التطبيقية.

٣-تحاشي التكرار والتداخل بين المقررات، على أن يكون هناك تكامل بينها.

٤- تنوع المقررات لتغطي جوانب متعددة، وبخاصة المقررات التي تدخل تحت تخصص معين.

٥-أن يوكل أمر وضع محتوى المقررات إلى اللجان الفرعية المنبثقة عن اللجنة الأكاديمية المقترحة.

٦-أن تشكل لجان لتأليف الكتب الدراسية، بشرط أن يسبق ذلك شرح أهداف البرنامج وفلسفته لأعضاء هذه اللجان، وأن تتاح للمؤلفين فترة كافية من الوقت لتأليف الكتب.

٧-أن يراعى في تأليف الكتب تدريب الدارس على التعلم الذاتي، ويقتضي هذا الاهتمام بالتطبيقات والتدريبات والبرمجة.

٨-أن يرتبط المحتوى ومعالجة المقرر بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومشكلاتها وأسلوب التفكير العلمي في حلها.

٩-أن تستخدم أساليب تساعد على حسن عرض المادة العلمية.

١٠- أن يكون هناك تكامل بين ما درسه الطالب في دور المعلمين والمعلمات ودراسته في هذا البرنامج، بحيث لا تكون دراسته بالبرنامج منقطعة الصلة بما درسه من قبل، أو تكراراً له.

١١- أن يراعى سلاسة الأسلوب اللغوي وطريقة معالجة الموضوعات مع عدم هبوط مستوى ما يقدم عن مثيله بكليات التربية، وإذا كان ثمة خلاف فإنه يرجع إلى أسلوب المعالجة، وطبيعة الدراسة بالبرنامج، وتخصص الدارس لمرحلة عمرية معينة.

١٢- أن يكون عدد صفحات الكتاب بحيث لا يزيد عن ٧٥ صفحة للساعة المعتمدة، ٢٠٠ صفحة كحد أقصى مهما يزيد عدد الساعات المخصصة للمقرر.

وأما فيما يتعلق بمراكز الدراسة، فإن الباحث يقترح ما أتي:

١) أن يزيد عدد المراكز الدراسية التابعة للكلية، وألا تتركز في عاصمة المحافظة فقط، وبحيث تغطي المحافظة جغرافيًا أو أكبر التجمعات التي منها معلمون دارسون بحيث يتراوح عدد الدارسين بالمركز ما بين ٢٥٠-٣٠٠ دارس.

٢) أن يشرف على كل مركز عضو هيئة تدريس - من غير القائمين بأعمال إدارية كوكلاء للكليات أو رؤساء الأقسام - بحيث لا يزيد عدد ساعات محاضراته عما هو مقرر لدرجته (١٢ساعة للمدرس - ١٠ ساعات للأستاذ المساعد - ٨ ساعات للأستاذ) حتى يكون لديه الوقت للإشراف على المركز. ويتطلب هذا أن تكون مكافأة الإشراف بحيث تغطي الفارق بين نصابه والحد الأقصى الذي يمكن له تدريسه بالكلية.

٣) أن تزود المراكز بالنشرات والكتيبات وغيرها، بحيث يتمكن الدارس من الوقوف على الأمور المتصلة بالبرنامج (الدراسة - الامتحانات .. الخ).

٤) أن يجهز كل مركز بالأجهزة السمعية والبصرية المطلوبة من تليفزيونات ومسجلات وأجهزة فيديو وأفلام وأجهزة كمبيوتر وغيرها.

٥) أن تخصص أماكن - بكل مركز - تسع الدارسين، وأن توفر مقاعد ملائمة لهم.

٦) أن تزود المراكز بالإضاءة الكافية.

٧) أن يكون هناك مكان للراحة بين اللقاءات أو الانتظار، وبخاصة أن بعض الدارسين يأتون من أماكن بعيدة أو من عملهم مباشرة.

وأما فيما يتصل باللقاءات ، فإن الباحث يقترح :

١-أن تراعى صعوبة المقرر عند تقرير عدد اللقاءات الخاصة به.

٢-أن تخصص لقاءات بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب للإرشاد والتوجيه.

٣-الاهتمام بالتأكيد على ألاّ تتحول اللقاءات إلى دروس.

٤-أن تكون هناك بعض اللقاءات في مقر الكلية لمن يرغب من الدارسين حضورها لربط الدارس بالكلية، وليشعر أنه دارس بالجامعة.

٥-أن تهدف هذه اللقاءات إلى مساعدة الدارس على تنمية قدرته على التعلم الذاتي.

٦- أن يراعى عند وضع جداول اللقاءات عدم تعارضها مع البرامج الإذاعية والتليفزيونية.

وأما فيما يتعلق بالبرامج الإذاعية والتليفزيونية، يقترح الباحث ما يأتي:

١) أن تكمل هذه البرامج الوسائط التعليمية الأخرى، وألاّ يكون هدفها مجرد شرح ما في الكتب الدراسية.

٢) أن يتدرب أعضاء هيئة التدريس على كتابة هذه البرامج وتقديمها.

٣) أن تتبع الأساليب الحديثة في الإعداد والإخراج والتقديم، بحيث لا يكون البرنامج مجرد درس أو محاضرة، وأن يستعان فيه بالصورة والفيلم والتوضيحات والحوار وغير ذلك.

٤) أن يكون الاعتماد على البرامج التليفزيونية أساساً.

٥) أن يراعى التكافؤ بين التخصصات بحيث لا تخصص برامج كثيرة لمواد معينة، وتهمل مواد أخرى.

٦) أن يكون التشويق في العرض أساساً للبرامج حتى يمكن للآخرين من المعلمين غير الدارسين بالبرنامج وغيرهم الإفادة منها، وبخاصة في تناول الأمور المتصلة بالنمو والتعلم والمدرسة الابتدائية وتربية الطفل وغيرها.

٧) أن تتأخر البرامج التليفزيونية إلى حوالي التاسعة مساءً، بحيث لا تقدم في وقت مسلسل أو فيلم عربي.

٨) أن تبث البرامج الإذاعية من خلال إذاعة يمكن سماعها في جميع المحافظات، ويمكن الاستعانة بالإذاعات الإقليمية مثل إذاعة القاهرة الكبرى، أو إذاعة الإسكندرية أو إذاعة وسط الدلتا.. الخ.

٩) أن تقتصر البرامج الإذاعية على الموضوعات التي لا تحتاج إلى الصورة.

وأما فيما يتعلق بالتقويم، يقترح الباحث ما يأتي:

١-أن يهتم بوسائل التقويم إعداداً وصياغة وتنوعاً، بما يتمشى مع أهداف البرنامج.

٢- أن يكلف الدارسون بواجبات تسلم بالمراكز، وتصحح حتى يكون هناك تقويم مستمر.

٣-أن تكون الاختبارات الموضوعية هي الأساس ، بشرط:

أ) أن تتنوع لتشمل : الاختبارات من متعدد - الصواب والخطأ - الإكمال... الخ.

ب) أن تكون هناك أسئلة مقال وبخاصة في المقررات التي يكون ضرورياً اللجوء إلى مثل هذه الأسئلة: اللغات والرياضيات.

٤-أن تعقد الامتحانات داخل كليات التربية.

٥-أن يكون هناك إشراف جاد على الامتحانات، والاكتفاء في أعمال الملاحظة والمراقبة بأعضاء من الجامعة والعاملين فيها.

٦-أن تقيس الاختبارات مستوى الطالب في المقرر من نواحٍ متنوعة.

٧-أن تطبق القواعد المعمول بها في الجامعات فقط ولا يكون للدارس فوقها التمتع بمميزات أخرى، مع إلغاء رفع الطالب الراسب.

رابعاً: الإعلام بالبرنامج:

وفي ذلك يقترح الباحث:

أ) توعية مجتمع المعلمين بالبرنامج: فلسفته وأهدافه ونظامه ، عن طريق:

١-مجلة المعلمين (الرائد).

٢-الصحف اليومية.

٣-نشرات تتوفر بالمراكز الدراسية.

٤-عقد ندوات في نقابات المعلمين الفرعية وأنديتهم، يشارك فيها أعضاء من هيئة التدريس بكليات التربية.

٥-طبع كُتَيّبات توزع بسعر التكلفة على من يطلبها.

٦-البرامج التعليمية بالإذاعة والتليفزيون.

ب) إعلام أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج عن طريق مجالس الأقسام، وتوفير وثائق البرنامج بمكتبات الكليات، وعقد ندوات ومؤتمرات بالكليات.

خامساً: نواحٍ أخرى:

ويقترح الباحث :

١-أن يعمل المعلمون الدارسون بالبرنامج بالفترة الأولى في المدارس التي تعمل فترتين أو أكثر، كلما كان ذلك ممكناً.

٢-أن تنظم لقاءات بين أعضاء من كليات التربية ومسئولين من التربية والتعليم وبين نظّار المدارس الابتدائية والموجهين لشرح البرنامج وأهدافه، وتوجيههم حتى لا يقفوا عقبة أمام الدارسين.

٣-أن يقوم المعلم الدارس بالبرنامج بتدريس نصابه فقط ، ولا يكلف بحصص أخرى، إلا إذا رغب في ذلك.

ثانياً: التعليم المفتوح ببعض الجامعات المصرية

شهد عام ١٩٨٧ الدعوة إلى التعليم الجامعي المفتوح في الخطاب السياسي، ربما لأول مرة، إذ أعلن وزير التعليم في مارس ١٩٨٧ أنه سيتم إنشاء الجامعة المفتوحة بدءاً من العام المقبل ١٩٨٨/٨٧م، ويتم التدريس فيها من خلال الوسائل التعليمية الحديثة كالتليفزيون والكاسيت لإتاحة الفرصة للتعليم العالي أمام الجميع في تخصصات العلوم الفنية والعلوم الأساسية، فهي لن تكون مقصورة على العلوم النظرية (الأهرام ١٩٨٧/٣/٢٤، ص٨).

وبالفعل أصدر وزير التعليم رئيس المجلس الأعلى للجامعات القرار الوزاري رقم ٢٨٥ في ١٩٨٧/٤/٥ بتشكيل لجنة برئاسة نائب رئيس جامعة القاهرة تختص بوضع تصورها للجامعة المفتوحة فيما يتعلق بما يلي:

١- تحديد أهداف الجامعة المفتوحة.
٢- إدارة الجامعة المفتوحة والهيكل الإداري لها.
٣- المراكز والمعاهد التابعة للجامعة المفتوحة والتخصصات التي تشتمل عليها.
٤- نوعيات الطلاب التي تلتحق بها.
٥- الدرجات العلمية والشهادات التي تمنحها.
٦- نظام الدراسة والامتحان.
٧- المواد الدراسية المذاعة والمسجلة على كاسيت أو فيديو كاسيت وطريقة إعدادها.
٨- طرق الإشراف و التوجيه.
٩- المناهج الدراسية وإعدادها.
١٠- التمويل والموارد.
١١- الرسم والمصروفات الدراسية.
١٢- عدد الكليات التي يمكن بدء الدراسة فيها في العام الجامعي ١٩٨٨/٨٧م، والميعاد المقترح لبدء الدراسة.

وقد أصدرت اللجنة تقريراً عنوانه: تقرير لجنة دراسة نظام الجامعة المفتوحة والدراسات والآراء التي أثيرت حول الفكرة، في الشهر التالي مباشرة مايو ١٩٨٧

وانقسم التقرير إلى قسمين؛ القسم الأول: الأسس العامة لنظام الجامعة المفتوحة في العالم، و القسم الثاني: توصيات اللجنة وملاءمة تطبيق الفكرة في مصر.

وانتهى التقرير في توصياته إلى ما يأتي:

١-استبعاد إنشاء الجامعة المفتوحة كمشروع أهلي خاص.

٢-تحديد موارد الجامعة وإدارتها فيما يلي:

أ) إعانة الدولة النقدية والعينية.

ب) المنح التي تقدم عن طريق المنظمات الدولية والحكومات.

ج) مساهمات الهيئات التي يستفيد العاملون بها من الجامعة.

د) المقابل المعقول الذي يدفعه الطلاب نظير الخدمات التي تقدم إليهم.

هـ) الهبات والوصايا التي تقبلها إدارة الجامعة.

٣-توفير المقومات الأساسية اللازمة لتنفيذ الفكرة، وأهمها:

- المقر المناسب لإدارة الجامعة.
- مقار المراكز الإقليمية وتجهيزها.
- الاتفاق مع اتحاد الإذاعة والتليفزيون وشركة القاهرة للصوتيات والمرئيات ومركز الوسائل التعليمية بوزارة التعليم.
- تكوين فرق عمل لكل برنامج لإعداد المناهج وتنفيذ الوسائط التعليمية.
- توفير أعضاء الأجهزة الفنية والإدارية.
- كفاية نظام فعال للمراسلة.

٤-التدرج في تنفيذ أنواع برامج الجامعة المفتوحة، مع استبعاد منح درجات علمية بعد الدرجة الجامعية الأولى.

٥-استبعاد قبول غير الحاصلين على الشهادة الثانوية بأنواعها للقبول بالبرامج التي تؤدي إلى الحصول على الدرجة الجامعية الأولى.

وفي يوليو ١٩٨٧م عقد المؤتمر القومي لتطوير التعليم، وكان من أبرز توصياته فيما يتصل بهذه الجامعة:

١-التوصية رقم (٨٥) : الاتجاه إلى صيغ بديلة للتعليم الجامعي التقليدي بما يستجيب لاحتياجات المجتمع ويوفر فرص التعليم المستمر، مثال ذلك الجامعة المفتوحة والدراسة بالمراسلة وغيرها من صور التعليم من بُعد.

٢-التوصية رقم (١١٨) : دراسة فكرة الجامعة المفتوحة من حيث التكلفة والعائد، ونماذج تطبيقها في الخارج، والعمل على تطبيق الفكرة في مصر تدريجياً، نظراً لما ثبت من فائدتها في الدول الأخرى في التعليم المستمر والتعليم الفني والمهني.

وفي ضوء التقرير المشار إليه وتوصيات المؤتمر لتطوير التعليم، وافق المجلس الأعلى للجامعات في اجتماعه في ١٩٨٩/١٢/٧م على الأخذ بنظام التعليم المفتوح في الجامعات التي ترغب في إقامة هذا النوع من التعليم، كما قرر المجلس اتخاذ القرارات التالية:

١-يجوز إنشاء وحدات ذات طابع خاص، بناءً على اقتراح الجامعات المعنية كمراكز للتعليم المفتوح لتنفيذ برامج هذا التعليم.

٢-تمارس مراكز التعليم المفتوح نشاطها من خلال برامج دراسية في التخصصات التي يحتاجها المجتمع، والتي تشمل النوعيات التالية:

أ) برامج تعليمية للحصول على درجة جامعية.

ب) برامج تعليمية لإعادة التأهيل حسب احتياجات المجتمع.

ج) التعليم المستمر للطلبة والعاملين الذين يرغبون في رفع مستوى ثقافتهم.

وفي عام ١٩٩٠ وافق المجلس الأعلى للجامعات على إنشاء مراكز التعليم المفتوح كوحدات ذات طابع خاص بكل من جامعات القاهرة والإسكندرية وأسيوط لتقديم تعليم مستمر للإسهام في تعليم أفراد المجتمع، كما وافق على إنشاء وحدات ذات طابع خاص للتعليم المفتوح بجامعتي حلوان والزقازيق.

وفي ٨ يناير ١٩٩١ صدر قرارا وزير التعليم رقم ١٨ ورقم ١٩ بإضافة خطة الدراسة لشعبة المعاملات المالية و التجارية وفقاً لنظام التعليم المفتوح، باللائحة الداخلية لكلية التجارة جامعة القاهرة، وخطة الدراسة لشعبة استصلاح واستزراع الأراضي الصحراوية وفقاً لنظام التعليم المفتوح باللائحة الداخلية لكلية الزراعة جامعة القاهرة.

وقد عرض على المجلس الأعلى للجامعات في أغسطس ١٩٩٢ اقتراح لجنة قطاع الدراسات القانونية بتطبيق نظام العليم المفتوح بكليات الحقوق بالجامعات، ووافق المجلس على هذا الاقتراح.

ونعرض في الصفحات التالية للتعليم المفتوح بجامعة القاهرة كنموذج لهذا التعليم بالجامعات المصرية.

أهداف التعليم المفتوح بجامعة القاهرة :

ويهدف نظام التعليم المفتوح أساساً إلى تحقيق الأهداف التالية:

١) **إتاحة فرص التعليم المستمر للطلاب والعاملين الذين يرغبون في رفع مستواهم العلمي والثقافي:** وقد أوضحت تجربة جامعة القاهرة في مجال التعليم المفتوح أن هناك العديد من الدارسين قد تقدموا للالتحاق بالتعليم المفتوح من حملة الثانوية العامة وما يعادلها والدبلومات المتوسطة وفوق المتوسطة ممن يعملون في مختلف القطاعات والهيئات الحكومية وغير الحكومية بهدف رفع مستواهم العلمي والثقافي في المقام الأول.

٢) **توفير فرصة مميزة للتعليم لمن لا تستوعبهم الدراسة النظامية بالتعليم حالياً:** كما ثبت أيضاً أن نسبة أخرى لا يستهان بها قد التحقت بالدراسة في التعليم المفتوح من الحاصلين على الثانوية العامة أو ما يعادلها ممن لم يسمح لهم مجموعهم بالالتحاق بالدراسة النظامية في مجال التخصص الذي يرغبونه، كما أن أعداداً أخرى تنتظر التوسع في برامج التعليم المفتوح لتشمل مختلف الكليات والتخصصات دون حائل المجموع القائم حالياً. ولاشك أن شبح الثانوية العامة الذي يجثم على صدور آلاف مؤلفة من الأسر المصرية كل عام سوف ينقشع تدريجياً كلما أمكن التوسع في نظام التعليم المفتوح الذي يحقق الأمل للدارسين ويخفف العبء عن كاهل الدولة التي تتحمل تكاليف الدراسة النظامية لمن يهدفون في المقام الأول للحصول على مجرد الشهادة الجامعية ولا ينوون مزاولة العمل في ذات التخصص.

٣) **إتاحة الفرصة لأصحاب التخصصات المختلفة لاستيعاب تخصصات أخرى:**
وتشير بيانات بعض الدارسين الملتحقين بالدراسة في مجال التعليم المفتوح المتاحة حالياً - وهي برنامج المعاملات المالية والتجارية وبرنامج تكنولوجيا استصلاح واستزراع الأراضي الصحراوية - أن منهم الحاصل على درجة البكالوريوس في تخصصات أخرى - ربما من جامعة القاهرة ذاتها - إلا أنه يرغب في تحصيل العلم والمعرفة بالتخصص الجديد، فمن المتقدمين حاصلون على بكالوريوس التجارة ويلتحق ببرنامج بكالوريوس استصلاح واستزراع الأراضي الصحراوية - حيث يقوم فعلاً باستصلاح أراضي صحراوية امتلكها حديثاً ويمتلك مزرعة يرغب في تحسين إدارتها واستثمار ثروتها النباتية والحيوانية ، ويرى في التعليم المفتوح السبيل السليم للاستفادة العلمية في التخصص الجديد، كما يوجد بين الدارسين الحاصلون على بكالوريوس الزراعة ويلتحق ببرنامج المعاملات المالية والتجارية حيث يعمل في مجالات الإدارة أو الاستيراد والتصدير، وغير ذلك من الحالات المتعددة التي تنبئ عن فوائد جمة للتعليم المفتوح ربما لم تكن في الحسبان عند ابتداع هذا النظام في مصر.

٤) **تنمية وتحديث معلومات ومهارات العاملين في مختلف مجالات التخصص:**
ومما يذكر في هذا المجال أن أكبر الدارسين سناً في برنامج بكالوريوس التجارة للمعاملات المالية والتجارية للتعليم المفتوح في أول فصل دراسي (يناير ١٩٩١) ويبلغ من العمر ٦٧ سنة ، قد اختار هذه الدراسة رغبة في تعميق خبرته الميدانية السابقة في مجالات المال والأعمال بالعلم الحديث. وهو يؤكد أنه في هذه السن لا يحتاج بالقطع إلى الدرجة العلمية بل إلى ما خلفها من معلومات وخبرات. بل إن دارساً آخر قد دأب على حضور كافة اللقاءات الدورية بانتظام ثم اعتذر عن عدم دخول الامتحانات مطالباً بالسماح بنظام الاستماع حيث لا يرغب في الحصول على الدرجة بل على المعلومات العلمية الحديثة في مجال التخصص.

٥) إتاحة الفرص أمام المصريين العاملين في الخارج وكذلك غير المصريين للدراسة والحصول على مؤهل عالٍ مع بقائهم متابعين لأعمالهم في مجال إقامتهم.

وقد أنشئ نظام التعليم المفتوح من أجل توفير طاقة إضافية للتعليم الجامعي الهادف إلى تلبية احتياجات شريحة من المواطنين يستطيعون تحمل تكلفة هذا التعليم، وبتطبيق كل الشروط الموضوعية لضمان جودة العملية التعليمية وارتفاع المستوى الأكاديمي بما يعادل ما تصير عليه أرقى الجامعات المتقدمة.

فالتعليم المفتوح وإن تحرر من قيود النظم الإدارية والمالية الحكومية بحكم اعتماده على موارد خاصة ، إلا أنه يلتزم بالقيم والأعراف والمستويات الجامعية الرفيعة.

وفي جامعة القاهرة فإن التعليم المفتوح يتميز – ويلزم نفسه بالآتي:

١- أن يتم تصميم التعليم المفتوح وإداراته باعتباره مركزاً للتميز العلمي والتفوق التكنولوجي.

٢-أن يقدم التعليم المفتوح أرقى مستوى من الخدمات التعليمية والتدريبية التي تعكس الاحتياجات المحلية من جانب، وأحدث تكنولوجيات التعليم وصيحات العلوم الحديثة في العالم من جانب آخر.

٣-أن يكون التعليم المفتوح لنخبة من أبناء مصر المتميزين القادرين على مواصلة التعليم العالي والمتحفزين لتحقيق إنجازات علمية مرموقة، ومن ثم فإن نظم القبول به ستكون مطابقة لتلك المعمول بها في جامعات العالم العريقة.

٤-أن يكون التعليم المفتوح عنصراً فعالاً في نظام التعليم المصري يأخذ منه ويعطيه، ومن ثم فلن يكون جزيرة منعزلة مقطوعة الصلة بما حولها من قطاعات التعليم بالجامعة، ومن ثم يتم تصميم برامجه بحيث لا تأتي تكراراً لبرامج الجامعات القائمة، وكذلك يتجنب ما تعانيه تلك الجامعات من مشكلات.

٥-أن يكون التعليم المفتوح محصلة لتفاعل عاملين أساسيين:

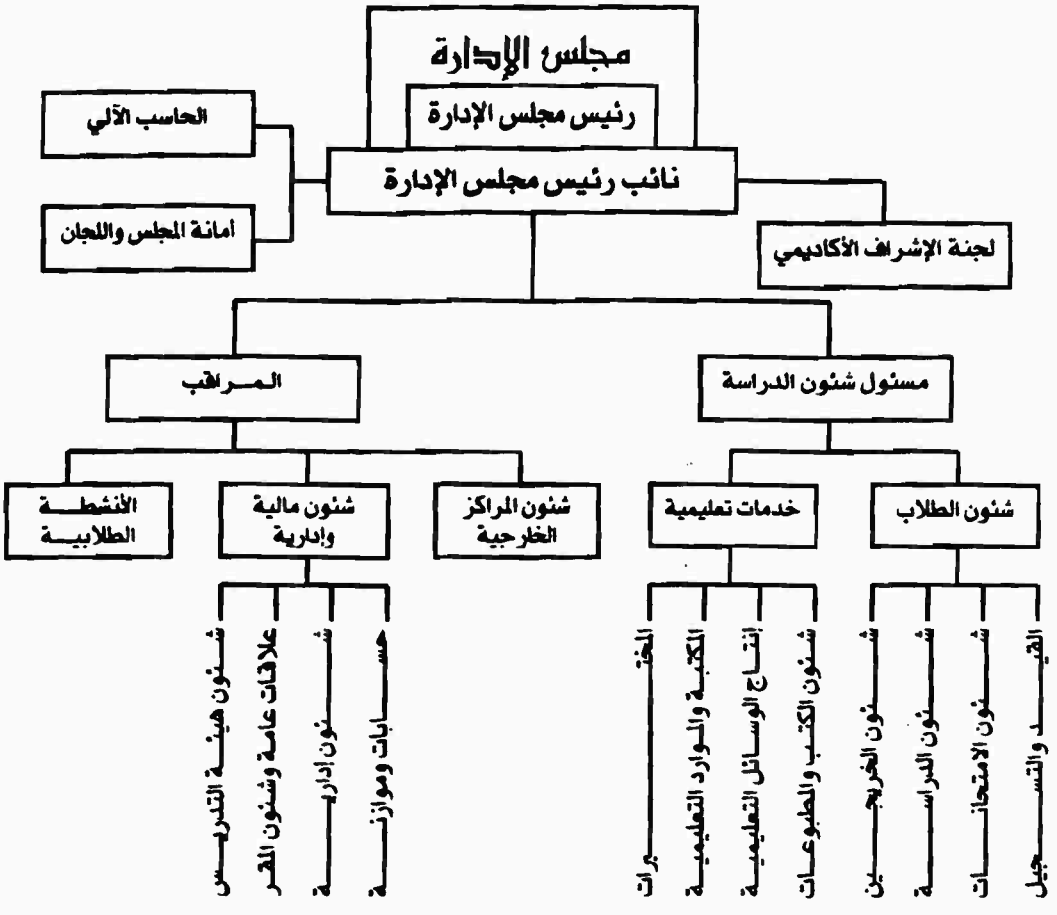
أ) أوضاع واحتياجات سوق العمل في مصر والطلب على تخصصات معينة.

ب) التطورات والتخصصات العلمية الجديدة التي تعتبر ركائز التطور والتقدم في العالم الحديث.

٦-أن يكون لطلاب التعليم المفتوح تنظيم مرن ومتطور يسمح بالحركة والتجاوب مع المتغيرات، والتكيف مع متطلبات سوق العمل المتغيرة ، وأن يكون للمسئولين في مواقع العمل المختلفة الذين سيستخدمون خريجي الجامعة صوتهم المسموع في توجيه أنشطة التعليم المفتوح.

٧-أن يكون لطلاب التعليم المفتوح مناخاً جامعياً متميزاً يوفر لهم فرص تلقي العلم و التدريب العملي والميداني في المجالات المتصلة بتخصصاتهم كما يعمل التعليم المفتوح على العناية بالتنمية المتكاملة لطلابه عملياً وثقافياً ورياضياً واجتماعياً. وإعدادهم ليكونوا قادة في مواقع العمل التي سيلتحقون بها.

أما عن إدارة مركز التعليم المفتوح بجامعة القاهرة ، فيوضحه الشكل التنظيمي الآتي:



ويظهر من الشكل السابق أن هناك مجلس الإدارة وينبثق عنه لجان متعددة ومسئولون يتولون إدارة العمل، وفيما يلي اختصاصات مكونات البنية التنظيمية للتعليم المفتوح بجامعة القاهرة :

يتكون الهيكل التنظيمي للمركز مما يلي:

١- مجلس الإدارة ويرأسه رئيس الجامعة.

٢- نائب رئيس مجلس إدارة المركز [نائب رئيس الجامعة لشئون التعليم والطلاب].

أما الوحدات التابعة مباشرة لنائب رئيس مجلس الإدارة، فتتضمن ما يلي:

- مراقب المركز.
- مسئول شئون الدراسة.
- الأمانة الفنية.
- الحاسب الآلي والمعلومات.
- كما تتبعه لجنة الإشراف الأكاديمي.

١- التقسيمات التنظيمية التابعة لمسئول شئون الدراسة، وتضم ما يلي:

أ) شئون الطلاب، ويتبعها وحدات القبول والتسجيل وشئون الامتحانات وشئون الدراسة وشئون الخريجين.

ب) الخدمات التعليمية، ويتبعها شئون الكتب والمطبوعات، وإنتاج الوسائل التعليمية، والمكتبة والمختبرات.

٢- التقسيمات التنظيمية التابعة للمراقب، وتشمل:

أ) الشئون المالية والإدارية.

ب) شئون المراكز الخارجية.

ج) الأنشطة الطلابية.

٣- نائب رئيس المركز، ويختص بما يلي:

أ) ينوب عن رئيس مجلس الإدارة في تسيير العمل بالمركز وفي رئاسة المجلس.

ب) يفوض بصلاحيات رئيس مجلس الإدارة في اتخاذ القرارات اللازمة لتسيير العمل بالمركز.

ج) يباشر إدارة العمل في المركز حسب اللائحة الأساسية.

د) يرأس لجنة الإشراف الأكاديمي.

هـ) يهتم بأمور :

- السياسات العامة للتعليم المفتوح.

- التخطيط الاستراتيجي للتعليم المفتوح.
- التطوير والتحديث في برامج التعليم المفتوح.
- تنمية الموارد التعليمية *Learning Resources*.
- تنمية العلاقات الخارجية مع مؤسسات ومراكز التعليم المفتوح في العالم.
- المتابعة العامة لأعمال التعليم المفتوح.

٤-مراقب المركز، ويختص بما يلي:

أ) يساعد نائب رئيس المركز في المجالات الآتية:
- تخطيط ومتابعة الإنجاز لأعمال التوريدات.
- تخطيط ومتابعة الإنجاز لانتظام عقد اللقاءات الدورية.
- تخطيط ومتابعة الإنجاز في الشئون المالية.

ب) تيسير متطلبات المركز في معاملاته على مختلف قطاعات الجامعة.

ج) الإشراف على تنفيذ اللوائح الإدارية بالمركز.

٥-الأمانة الفنية، وتختص بما يلي:

أ) إعداد المذكرات المطلوب عرضها على مجلس الإدارة ولجنة الإشراف الأكاديمي.

ب) تلقي تقارير الإنجاز من إدارات مركز التعليم المفتوح لتنسيق عرضها على مجلس الإدارة.

ج) إعداد جدول اجتماعات مجلس الإدارة ولجنة الإشراف الأكاديمي.

د) تنفيذ المهام الواردة من نائب رئيس مجلس الإدارة بشأن مختلف أنشطة المركز.

هـ) إعداد محاضر اجتماعات مجلس الإدارة واللجان الخاصة بالمركز.

و) متابعة تنفيذ قرارات مجلس الإدارة ولجنة الإشراف الأكاديمي.

ز) الاتصال بالجهات الفنية داخل المركز أو خارجه لإبلاغها بقرارات مجلس الإدارة وتعليمات نائب مدير المركز ومتابعة تطبيقها.

٦-الحاسب الآلي، ويختص بما يلي:

أ) تحليل وتصميم نظم المعلومات اللازمة لدعم إدارة المركز فيما يتعلق بتخطيط وتشغيل ومتابعة أنشطة برامج التعليم المفتوح بالجامعة.

ب) تصميم وتشغيل قواعد البيانات الطلابية التي تمكن من ميكنة أعمال القيد والتسجيل والامتحانات وشئون التخرج وجداول اللقاءات الدورية.

ج) تصميم وتشغيل نظام للمعلومات المالية للمركز تخطيط وضبط عملياته المالية.

د) إعداد قاعدة بيانات عن أعضاء هيئة التدريس الذي يمكن الاستعانة بهم في اللقاءات الدورية للطلاب وفي عمليات التأليف وإنتاج الوسائل التعليمية المساعدة.

هـ) إنتاج التقارير الدورية بالبيانات والمعلومات الخاصة بمختلف أنشطة المركز.

و) التنسيق والتكامل مع مراكز الحاسب الآلي المختلفة بالجامعة لدعم التطبيق السليم للنظام الآلي لأعمال التعليم المفتوح.

٧- لجنة الإشراف الأكاديمي، وتختص بما يلي:

- القيام بالدراسات الفنية للموضوعات التي يحيلها إليها مجلس الإدارة.
- معاونة نائب رئيس مجلس الإدارة في وضع الخطط المستقبلية للتعليم
- الخدمات التعليمية ، وتختص بما يلي:

أ)تنمية السياسات والنظم المقررة بشأن الكتب الدراسية والمطبوعات المرتبطة بها وإنتاج الوسائل التعليمية والمواد التعليمية.

ب) وضع نظم إنتاج الكتب الدراسية المبرمجة، وتنظيم طباعتها طبقاً للمواصفات والمواعيد المطلوبة.

ج) تنظيم أعمال متابعة إنتاج شرائط الكاسيت وشرائط الفيديو المقررة لمواد برامج التعليم المفتوح بالتنسيق مع الجهات المتعاقد معها.

د) تنظيم تقديم خدمات المعلومات العلمية لطلبة التعليم المفتوح من خلال المكتبة وخدمات مشاهدة أفلام الفيديو.

هـ) تقديم خدمات تصميم ورسم وإنتاج النماذج والشفافيات المدعمة لرفع كفاءة اللقاءات الدورية والعملية لطلبة التعليم المفتوح.

و) متابعة أرصدة الكتب المطبوعة تمهيداً لاتخاذ ترتيبات إعادة طباعتها وتوفيرها في المواعيد المقررة.

ز) إعداد كتالوجات بمطبوعات التعليم المفتوح لتبادلها.

ح) متابعة إجراءات تبادل مطبوعات التعليم المفتوح.

- إنتاج الوسائل التعليمية (السمعية والبصرية) وتختص بما يلي:

أ) الاتصال بكل من المؤلفين والجهات المنتجة لأشرطة الكاسيت والفيديو تمهيداً لتنظيم إنتاجها في المواعيد المقررة.

ب) وضع جداول لقاءات التسجيل للأساتذة طبقاً للترتيبات الموضوعة مع الجهات المنتجة للكاسيت والفيديو.

ج) مراجعة أشرطة الكاسيت والفيديو بعد إنتاجها للتأكد من توافر شروط الجودة المتفق عليها من الجهات المنتجة.

د) استلام الأشرطة المنتجة، وتنظيم تخزينها تمهيداً لتوزيعها على الطلاب.

هـ) تنسيق العمل مع وحدة القيد والتسجيل بشأن تسليم أشرطة الكاسيت والفيديو عليهم طبقاً لبرامجهم الدراسية.

و) متابعة المخزون من هذه الأشرطة تمهيداً لإعادة إنتاجها.

ز) توفير المستلزمات والأجهزة اللازمة لعرض الأشرطة لخدمة الطلاب.

ح) تكوين فريق من الرسامين والفنيين لإنتاج مختلف وسائل الإيضاح (شفافات وشرائح وألواح ..الخ) اللازمة للعملية التعليمية بالتنسيق مع المكتبة والموارد التعليمية.

ط) تكوين ملفات تضم وسائل الإيضاح المنتجة للتوزيع على الدارسين بمقابل.

ي) تنظيم الترتيبات الضرورية لتنظيم عرض بعض المواد التعليمية من خلال قنوات التليفزيون.

النظام الأكاديمي :

وتتولى الكليات إعداد برامج الدراسة في مرحلة الليسانس أو البكالوريوس التي تؤدي إلى منح الدرجة العلمية وفق الشروط التالية:

١- ألاّ تقل مدة الدراسة عن المدة المقررة لمنح الشهادة للطالب المتفرغ دون حد أقصى.

٢-أن تكون الدراسة وفق نظام الساعات المعتمدة، ويحصل الطالب على الدرجة العلمية بعد اجتيازه بنجاح عدد المقررات اللازمة لاستكمال عدد الساعات المعتمدة الإجمالية للبرنامج.

٣-يقبل للدراسة في برنامج الدرجة الجامعية الأولى الحاصلون على الثانوية العامة أو الفنية أو ما يعادلها بغض النظر عن تاريخ الحصول عليها أو عن المجموع.

٤-يتم توزيع الطلاب على البرامج، وفقاً لرغباتهم ، وبعد إجراء اختبار للقبول حسب متطلبات البرنامج للتأكد من توافر القدرة على مواصلة الدراسة ، ومنعاً للفقد.

٥-يسدد الطالب تكلفة الدراسة والمطبوعات والأشرطة وغيرها ويحسب على أساس تكلفة الساعة المعتمدة.

٦-يضع مجلس إدارة مركز التعليم المفتوح التنظيم الإداري والأكاديمي بحيث يضمن تيسير القبول وتوزيع الطلاب، والمستوى الأكاديمي لكل مقرر في كافة البرامج وذلك بالتنسيق والتعاون مع الكليات المعنية.

٧-يجوز تقسيم البرنامج الدراسي إلى عدد من المستويات، وفي هذه الحالة يجوز للطالب أن يسجل في مقررات المستوى التالي بشرط استيفائه للمتطلبات السابقة لكل مقرر.

ويصدر بتحديد كل برنامج مقرراته وشروط القبول فيه (بخلاف القواعد العامة المنصوص عليها في هذا النظام) قرار من مجلس الجامعة بناءً على اقتراح مجلس إدارة مركز التعليم المفتوح.

وتقوم الدراسة في برامج التعليم المفتوح على أساليب التعليم عن بعد، وعلى مبدأ التعلم الذاتي من الطالب ويتطلب ذلك استخدام الأدوات التالية:

١- كتب مقررة في كل مادة يتم تصميم إخراجها وفقاً لمبادئ التعليم المبرمج والتعليم الذاتي.
٢-قراءات مساندة من أنماط متنوعة.
٣-وسائل إيضاح تعليمية من أهمها الأشرطة المسموعة، والمرئية وحقائب المختبرات ووسائط الحاسب الآلي.
٤-برامج تبث بين الطلاب في وحدات الاستماع والمشاهدة في أقرب مكان لتجمعاتهم، ويمكن للراغبين شراء الأشرطة الإذاعية والتليفزيونية.
٥-مراجع مكتبية مركزية ومحلية.
٦-عقد اجتماعات دراسية دورية لمناقشة المقررات ولإجراء التجارب المعملية أو للتهيئة للامتحانات.
٧- واجبات دراسية تعين على التقويم المستمر الذاتي من الطالب، يتم تصحيحها وإعادتها للطالب، ضماناً لتحقيق الفائدة من التعليم أولاً بأول، ولتفادي أخطاء التعلم الذاتي.
٨- خدمات تعليمية للتوجيه والنصح والإرشاد وبخاصة في مجال أساليب الدراسة الذاتية.
٩-أدلة لكل برنامج ولجميع مقرراته، تبين الأهداف ومتطلبات الدراسة، ومحتويات المقررات، وأدوات الدراسة، وأساليب ومتطلبات القبول، وأساليب التقويم المستمر والنهائي، وإرشادات التعليم الذاتي.

ويشترط للالتحاق ببرامج التعليم المفتوح أن يكون الطالب حاصلاً على شهادة الثانية العامة المصرية أو ما يعادلها طبقاً لما تقبله الكلية المعنية في دراستها النظامية، ولا يتقيد بسنة الحصول على الشهادة أو مجموع الدرجات فيها.

نظام الدراسة:

تمكن عملية إلحاق وتسجيل الدارسين باستخدام الكمبيوتر من متابعة توزيع الدارسين على مراكز التعليم المفتوح الفرعية بالمحافظات وأيضاً على مدرجات ومعامل الجامعة لراغبي اللقاءات الدورية والدارسين في البرامج العملية بالتعليم المفتوح كالزراعة والكمبيوتر وغيرها، وذلك بحيث تتوافق كثافة الحضور مع الإمكانيات المتاحة بما يضمن حسن الاستفادة العلمية والعملية. ويتم الإعلان للدارسين عن ذلك بوسائل وأساليب حديثة أيضاً حيث تعد بالكمبيوتر نشرات دورية متجددة توزع مجاناً على

الدارسين كما تعد الإعلانات ذات الأحجام المعتادة والكبيرة أيضاً باستخدام تكنولوجيا النشر المكتبي بالكمبيوتر أيضاً وبتكلفة يسيرة، كما تتم متابعة تنفيذ تلك اللقاءات النظرية والعملية آلياً وصرف المقابل المادي للمشتركين فيها من أعضاء هيئة التدريس والعاملين وفقاً للأداء الفعلي للأعمال المستهدفة.

وتنقسم الدراسة إلى عدة مستويات دراسية - أربعة في برنامجي التجارة والزراعة - لكل مستوى منها فصلان دراسيان، ويدرس في كل فصل عدد من المقررات الدراسية كحد أقصى - خمسة في برنامج التجارة وستة في برنامج الزراعة معظمها إجباري والبعض اختياري وفق ميول الدارس، ومدة الفصل الدراسي ١٦ أسبوعاً. وعلى ذلك فقد تم وضع المناهج الدراسية بأسلوب متوافق مع نظام الدراسة فأعدت الكتب مشتملة على ستة عشر باباً وأعدت اللقاءات الدورية بحيث يمكن مناقشة أحد هذه الأبواب كل أسبوع لمن يرغب حضور تلك اللقاءات الدورية.

كما أعدت المقررات الدراسية بحيث يتم دراستها وفقاً لتدرج أرقامها الكودية وبحيث يعتبر نجاح بعضها شرطاً لاستكمال بعضها الآخر وذلك في المقررات التي لا يمكن دراستها ككل في فصل دراسي واحد وتركت بعد ذلك للدارس حرية اختيار ما يدرسه وقتما يشاء على ألاّ تمنح الدرجة العلمية النهائية إلا بعد نجاحه في عدد محدد من المقررات الدراسية - ٤٠ للتجارة و٤٨ للزراعة - ويحقق هذا النظام مرونة إذ يمكن للدارس الذي لم يحقق نجاحاً في مقرر معين ترك هذا المقرر ودراسة مقررات أخرى قد تعينه مستقبلاً على استذكار المقرر السابق بيسر وتفهم، وبطبيعة الأمر فإن الحرية الممنوحة للدارسين في اختيار المقررات الدراسية التي يدرسونها يمكن أن تسبب صعوبة شديدة في تنفيذ العملية التعليمية بدون اللجوء لاستخدام تكنولوجيا الكمبيوتر في متابعة تلك المتغيرات وتنظيم اللقاءات والخدمات الدراسية والتعليمية بأسلوب عصري متطور.

نظام الامتحانات :

تعقد الامتحانات المرحلية عقب كل فصل دراسي بطريقة ينفرد بها التعليم المفتوح من حيث الموضوعية ونظام التقييم علاوة على التحلل تماماً مما يسمى بدرجات

الرأفة ولجانها. ويتم التصحيح داخل الجامعة بالكامل وتعلن النتيجة ليبدأ التسجيل للفصل الدراسي الذي يليه.

١-بالنسبة لبرنامج العاملات المالية والتجارية: يخصص للامتحان النهائي مائة درجة.

٢-بالنسبة لبرنامج استصلاح واستزراع الأراضي الصحراوية: يخصص للامتحان النهائي ٨٠ درجة من مائة، ويخصص للتطبيقات الدورية التي توزع على الطالب خلال الفصل الدراسي ٢٠ درجة من مائة.

- كما يعقد امتحان شفهي للتدريب العملي بصفة مستمرة ويشترط اجتيازه لنجاح الطالب.

بنك الأسئلة :

تم وضع برنامج إلكتروني يكفل إمكانية إصدار ورقة أسئلة الامتحان لكل مادة دراسية بصورة سرية يتم فيها بمعرفة الكمبيوتر في كل مرة اختيار مجموعة أسئلة تغطي كافة أجزاء المقرر وتتساوى فيها نسب الصعوبة والسهولة بما يضمن التناسق والعدالة بين مختلف أوراق الأسئلة عبر القنوات الدراسية.

وفي هذا الصدد تم إعداد استمارة يقوم أستاذ المادة بملئها بمنطوق الأسئلة التي تغطي كافة أجزاء المقرر الذي قام بتدريسه مع تحديد مكان أو صفحة ذلك الجزء ودرجة صعوبة السؤال ونوعيته (تقليدي/ متعدد الاختيارات..الخ) حتى يتسنى للكمبيوتر تنفيذ برنامج الاختيار العشوائي للأسئلة بدقة وتناسق وشمول.

الإرشاد الأكاديمي:

يتم توفير نظام الريادة العلمية (الإرشاد الأكاديمي) لتوجيه الدارسين وإرشادهم من الناحية الأكاديمية نظراً للاعتبارات التالية:

١-يعتمد نظام الدراسة على نظام الساعات المعتمدة *Credit Hours System* حيث يراعى الفروق الفردية بين الدارسين من حيث القدرات والرغبات، وتتمثل هذه المراعاة في العبء الدراسي الذي يختلف من دارس إلى آخر كمّاً ونوعاً.

٢- إعطاء الدارس الحرية في الاختيار والفرصة لتحمل المسئولية في اتخاذ القرار - حيث يقوم الدارس بتسجيل المقررات الدراسية وتعلمها ذاتياً في الزمان والمكان المناسبين وبالسرعة المناسبة مستعيناً في ذلك بالمراجع العلمية ذات التصميم الخاص الملائم لنظام الدراسة والوسائل التعليمية الأخرى مثل الأشرطة المرئية والسمعية وغيرها.

٣-يتيح نظام الدراسة مجموعة من اللقاءات الدورية لجميع المقررات التي يكون حضورها اختيارياً، والتي تعتمد على نظام المشاركة الإيجابية في عملية التعليم من حوار ومناقشة لوجهات النظر المختلفة وتحليلها.

ولقد بدأت الدراسة في التعليم المفتوح بجامعة القاهرة في عدد من البرامج بكلية التجارة وكلية الزراعة، ثم صدرت قرارات وزارية أخرى بعد موافقة المجلس الأعلى للجامعات ببدء الدراسة في برامج أخرى ببعض كليات جامعة القاهرة، من خلال مركز التعليم المفتوح بها.

ونعرض فيما يلي لبرنامج بكالوريوس التجارة في المعاملات المالية والتجارية، وبرنامج بكالوريوس الزراعة في تكنولوجيا استصلاح واستزراع الأراضي الصحراوية.

وتتنوع الدراسة في برنامج بكالوريوس التجارة في المعاملات المالية والتجارية بحيث تشتمل على ثلاثة مجالات رئيسية، وهي:

- **مجال المحاسبة.**
- **مجال إدارة الأعمال.**
- **مجال التأمين.**

وكل مجال من هذه المجالات يتيح للطالب التخصص في ثلاثة تخصصات دقيقة كالآتي:

يشمل مجال المحاسبة ثلاثة تخصصات دقيقة هي:

- المحاسبة والمراجعة.
- محاسبة التكاليف.
- المحاسبة الحكومية والضريبة.

ويشمل مجال إدارة الأعمال ثلاثة تخصصات دقيقة هي:

- التمويل والاستثمار.
- الإنتاج والإدارة الصناعية.
- التسويق.

ويشمل مجال التأمين ثلاثة تخصصات دقيقة، هي:

- التأمينات العامة.
- تأمينات الحياة.
- التأمينات الاجتماعية.

أما في برنامج بكالوريوس الزراعة في تكنولوجيا استصلاح واستزراع الأراضي الصحراوية، فقد كان الإعداد العلمي والعملي للمقررات مواكباً لهذا التخصص المستحدث في الدراسة الجامعية، حيث أعدت جيداً في المنهج مواد جديدة تدرس لأول مرة، تصل في مجموعها إلى ٦٠% من المقررات، علاوة على التدريب المعملي والميداني بما يكفل خدمة الهدف الحقيقي، وهو تلبية احتياج الزراعة الصحراوية بنوعية متخصصة من العاملين. كما يأخذ هذا البرنامج في اعتباره ما يلي:

١-ضرورة خروج الدارس إلى المشاريع الصحراوية في زيارات ميدانية مرة كل شهر خلال الفصل الدراسي بغرض الدراسة على الطبيعة لمواقع الاستزراع والإنتاج الثلاثة: (الأرض والمياه - الإنتاج النباتي - الإنتاج الحيواني) ، وذلك للتعرف على المشاكل والمميزات والإدارة والإنتاج والتسويق في الأماكن التالية:

- مشاريع تحت الإنشاء.
- مشاريع ناجحة تماماً.
- مشاريع لم يكتمل نجاحها بعد.
- مشاريع متعثرة لسبب أو لآخر.

٢-توثيق هذا النوع من الدراسة الميدانية في عدة شرائط تجهز بها قاعات المشاهدة الدراسية أو يحصل عليها الطالب بالتكلفة.

٣-التدريب العملي والميداني داخل معامل كلية الزراعة وفي المزارع الصحراوية المتخصصة، وذلك لمدة شهرين.

نظام وحدة الاستماع والمشاهدة:

تضم الوحدة الأقسام الآتية:

١-مكتب لاستقبال وتسجيل الدارسين والدارسات بالتعليم المفتوح وإرشادهم عن كيفية الاستفادة من الخدمات التعليمية المتميزة بالوحدة والتي تقدم بالمجان.

٢-عدد من القاعات مزودة بوحدات وأجهزة سمعية وبصرية (راديو-كاسيت-فيديو-تليفزيون-سماعات رأس-شاشة فيديو كبيرة - ... الخ).

٣-وحدة نسخ الشرائط السمعية والمرئية.

٤-ورشة لصيانة الأجهزة.

٥-وحدة مونتاج وبث داخلي مباشر.

٦-إمكانية ستوديو لتسجيل المواد التعليمية.

ومن أهم أهداف الوحدة المشاركة في استخدام أحد الأساليب التربوية الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم والتي تساعد على تسهيل وتبسيط العملية التعليمية وذلك بالآتي:

١-تسجيل وإعداد أشرطة الفيديو التعليمية لكل من :

أ) اللقاءات الدورية الأسبوعية لأساتذة المقررات الدراسية المختلفة في برامج التعليم المفتوح، سواء داخل المدرجات أثناء حضور الدارسين أو بطريقة الاستوديو.

ب) اللقاءات العامة، والتي تتم بالقاعة الكبرى بالجامعة بين كبار أساتذة المقررات وجموع الدارسين.

ج) الأحداث العلمية والمناسبات التعليمية الأخرى.

٢-تكوين مكتبة سمعية بصرية لجميع مقررات التعليم المفتوح لجميع البرامج المشاركة في النظام، وتحتوي المكتبة على الأشرطة التي تقوم الوحدة نفسها بإعدادها بالإضافة إلى ما يَرِد للوحدة من أشرطة أخرى كالشرائط المحملة التي يتم مثلها الدارسين أو الأشرطة المناسبة والتي ترد من الخارج.

٣-إعداد فهرس وقوائم بمحتويات الوحدة من الأشرطة التعليمية ، والتي يصل عددها حالياً إلى أكثر من ٣٠٠ (ثلاثمائة) شريط أصلي ، بالإضافة إلى وجود نسخة أو أكثر من كل شريط من الشرائط الأصلية.

٤-إمداد المراكز الإقليمية للتعليم المفتوح ببورسعيد وطنطا والزقازيق بالأشرطة اللازمة.

٥- المشاركة في توثيق الأحداث الجامعية الأخرى، والتي تهم العملية التعليمية وذلك بالصور الفوتوغرافية والفيديو.

المحاضرات الشاملة:

يتم تنظيم محاضرات شاملة في نهاية كل فصل دراسي، حيث يتولى أحد كبار الأساتذة عرض المقررات في أسلوب شامل يركز أهم المفاهيم والقضايا والأساليب التي يحتويها المنهج مستخدماً وسائل الإيضاح اللازمة.

وتتم المحاضرات الشاملة في قاعة الاحتفالات الكبرى بجامعة القاهرة بالنسبة لبرنامج المعاملات المالية والتجارية، ومدرج حشاد بكلية الزراعة بالنسبة لبرنامج تكنولوجيا استصلاح واستزراع الأراضي الصحراوية، ويتم تصويرها بالفيديو ويحتفظ بها ضمن المكتبة الفيلمية للمركز.

التدريب العملي في برنامج تكنولوجيا استصلاح واستزراع الأراضي:

تعتمد الدراسة بالتعليم المفتوح لبرنامج بكالوريوس استصلاح واستزراع الأراضي الصحراوية على توفير كل السبل لتوصيل المادة العلمية للدارس خصوصاً التطبيقية منها. ومن هنا كانت الدراسة في هذا البرنامج العملي تتميز بالتطبيق والممارسة والفَهْم وليس التلقين.

لذلك فإنه من صميم البرنامج القيام برحلات ميدانية إلى أرض الواقع في المشاريع الصحراوية وذلك على فترتين:

١- خلال الفصل الدراسي.

٢- خلال فترة التدريب العملي.

استخدام الوسائل السمعية والبصرية والإلكترونية:

يعتمد التعليم المفتوح بجامعة القاهرة على استخدام النظم التربوية التي تساعد على تسهيل وتبسيط العملية التعليمية، ولذلك فقد أعد مركز التعليم المفتوح قاعات خاصة مجهزة بالوسائل السمعية والبصرية التي تمكن الدارس من مشاهدة أشرطة الفيديو

والمسجل عليها اللقاءات العلمية الدورية وكذا أفلام وأشرطة للمقررات التي تهمه والتي ستكون مستقبلاً بإذن الله مكتبة فيلمية متكاملة لكل برنامج من برامج التعليم المفتوح.

وفي مجال التطوير المستمر لإمكانات التعليم المفتوح فقد بدأت الخطوات نحو الاستفادة بأحدث تطورات الدمج الإلكتروني للوسائل السمعية والبصرية والكمبيوترية Multimedia والتي تسمح بتدريب أستاذ المادة ذاته على إعداد المادة العلمية الخاصة به لمختلف أغراض التدريس كإعداد الشفافيات وأفلام الفيديو وأيضاً أقراص الكمبيوتر. وهذه تسمح بأن يقوم الدارس بنفسه باستخدام وحدة كمبيوتر بمتابعة الدرس إلكترونياً بصوت المحاضر وصورته وصورة المادة العلمية واسترجاع ما يشاء منها وتجربة الإجابة عليها بنفسه مع تلقي التصويب الفوري لأخطائه بواسطة الكمبيوتر، وكذلك الحصول في نهاية جلسة التلقي الإلكتروني لإحصائية كاملة عن مستوى وسرعة ودقة إجاباته. وهذا النظام المسمى بالتعليم التفاعلي Interactive Learning، هو أساس نظم التدريب والتعليم والتوجيه الإلكتروني التي أدخلت حديثاً عالمياً.

وتسمح تكنولوجيا الإلكترونيات الحديثة باستخدام ديسكات الكمبيوتر العادية والمبرمجة CD-ROMS بتخزين المقررات الكاملة حيث تبلغ سعة التخزين الحالية لقرص مدمج واحد ما يزيد عن ثمانمائة مليون حرف وهو ما يتسع لمجموعة كبيرة من الكتب كدائرة معارف عالمية ، ومع ذلك يمكن حمله في الجيب أو الكف والتعامل به آلاف المرات دون خشية عليه من التلف.

المراكز الدراسية:

وهناك بجانب المقر الرئيسي للجامعة، والكليات التي تقدم برامج للتعليم المفتوح فيه مراكز إقليمية، هي:

١- تجمع شمال الدلتا (الإسكندرية - البحيرة) (الإسكندرية - البحيرة - مطروح - مطروح) ، ومقره أكاديمية النقل البحري بالإسكندرية.

٢- تجمع جنوب الدلتا (الدقهلية - ، كفر الشيخ - الغربية - المنوفية) ، وله مقرّ في أكاديمية السادات بطنطا.

٣-تجمع شمال الصعيد (أسيوط - سوهاج - قنا - أسوان - البحر الأحمر - الوادي الجديد) ، ومقره أكاديمية السادات بأسيوط.

٤-تجمع القناة وسيناء (بورسعيد - السويس - دمياط - الإسماعيلية - شمال سيناء -جنوب سيناء) ، ومقره أكاديمية السادات ببورسعيد.

الرسوم والمصروفات الدراسية:

يسدد الدارس المصري قبل بدء الدراسة عند كل مقرر يتم التسجيل فيه مائة جنيه، وتشمل هذه الرسوم تكلفة الكتب والأشرطة ، ويدفع عن التدريب العملي مائتي جنيه مصري.

أما الدارسون الوافدون:

- في برنامج العاملات المالية والتجارية يسدد كل منهم رسم قيد قدره ألف جنيه إسترليني مرة واحدة عند الالتحاق بالبرنامج، إضافة إلى مائة جنيه إسترليني عن كل مقرر يتم التسجيل فيه.
- في برنامج استصلاح واستزراع الأراضي الصحراوية يسدد الدارس رسم قيد قدره ألف وخمسمائة جنيه إسترليني مرة واحدة عن الالتحاق، إضافة إلى ١٢٥ جنيهاً إسترلينياً عن كل مقرر يتم التسجيل فيه.

ثمة مجموعة من الملاحظات على التعليم المفتوح في مصر، من ابرزها :

١-بدأ تنفيذ هذا التعليم اعتباراً من العام الجامعي ١٩٩١/٩٠ أي في أقل من ثلاث سنوات من الدعوة إليه. ويكفي أن نذكر أن مجلس جامعة القاهرة قد وافق بجلسته في ١٩٩٠/١١/٢٨ على إنشاء مركز التعليم المفتوح بالجامعة، ووافق المجلس الأعلى للجامعات بجلسته بتاريخ ١٩٩٠/١٢/١٠ على إنشاء هذا المركز، ثم صدر قرارا وزير التعليم ١٨ و ١٩ بتاريخ ١٩٩١/١/٨ باعتماد لوائح التعليم المفتوح بكليتي التجارة والزراعة بجامعة القاهرة، ثم بدأ التنفيذ مباشرة. أي أن الأمر استغرق شهوراً معدودة بين الموافقة والتنفيذ.

تم هذا في الوقت الذي رأينا فيه أنه في دولة متقدمة تكنولوجياً بعامة وفي تكنولوجيا الاتصالات والإلكترونيات بخاصة وهي اليابان ظهرت الدعوة إلى

جامعة الهواء رسمياً عام ١٩٦٩م وشكلت لجان بدأت دراسات وبرامج للتحضير والإعداد حتى ظهرت إلى حيز الوجود عام ١٩٨٥م.

وفي بريطانيا دعا ويلسون عام ١٩٦٣ إلى إنشاء جامعة الهواء، واستغرقت دراسة الدعوة ثلاث سنوات إلى أن وافقت الحكومة عليها عام ١٩٦٦، ثم صدر أمر ملكي بتأسيس الجامعة المفتوحة عام ١٩٦٦م ، وفتحت الجامعة أبوابها في أوائل السبعينيات، أي أن الأمر استغرق ما بين الدعوة والتنفيذ قرابة عشر سنوات.

وبعد، فإن ذلك ربما يفسر ويجيب عن سؤال هام: لماذا ينجحون هناك؟

٢-تقدمت اللجنة التي صدر بتشكيلها قرار وزير التعليم رئيس المجلس الأعلى للجامعات في أبريل عام ١٩٨٧ بتوصيات في مايو من نفس العام، أي بعد حوالي شهر من تشكيلها. ورغم أن اللجنة ضمت تسعة عشر عضواً، منهم أربعة من نواب رؤساء الجامعات، وستة عمداء كليات، وخمسة أساتذة بالجامعات، وممثلين لوزارة التربية والتعليم (وكيل أول الوزارة) والمركز القومي للبحوث التربوية (مدير المركز) وعضوين من اتحاد الإذاعة والتليفزيون (مدير عام تعليم الكبار بالتليفزيون ومدير عام البرامج التعليمية بالإذاعة). ناهيك عن تنوع تخصصات الأساتذة الذين مثلوا الجامعات ما بين القانون والعلوم والهندسة والطب والتربية وتكنولوجيا التعليم والاقتصاد. فإن اللجنة تقدمت بعدد من التوصيات تتسم بالعمومية المطلقة والبعد عن الإجرائية. وعلى سبيل المثال جاء تحت التوصية الرابعة: ضرورة توفير المعلومات الأساسية اللازمة لتنفيذ الفكرة وأهمها:

- وجود مقر مناسب.
- تدبير مقار المراكز الإقليمية ومقار المراكز التعليمية المحلية وتجهيزها بما يلزم لأداء وظائفها مقار المدارس الصيفية من خلال الاستفادة من المباني القائمة.
- تشكيل فرق عمل لكل برنامج لإعداد المناهج وتنفيذ الوسائط التعليمية.
- كفالة نظام فعال للمراسلة.

إلى غير ذلك مما ذكر من قبل. وواضح العمومية في التوصيات، إذ ماذا يقصد بالمقر المناسب ؟ ما التجهيزات اللازمة له؟ إلى غير ذلك من أسئلة. وماذا يقصد

بتجهيز المراكز؟ وما التجهيزات التي يتطلبها مركز التعليم من بُعد من أثاث وأجهزة ومعدات ومعامل ومختبرات ووسائط تعليم .. الخ ؟

وما المقصود بإعداد المناهج؟ وما الشروط التي ينبغي أن تتوفر فيها؟ وممن تتشكل فرق العمل للمناهج ؟ وللوسائط التعليمية..؟

وماذا يقصد بنظام فعال للمراسلة ؟ وما شروط فعالية هذا النظام ؟

ويتصور المؤلف أن توصيات كهذه اهتمت بالينبغيات العامة ودون تحديدات إجرائية لا يمكن أن تكون قد أفادت مخططي البرامج ومنفذيها.

٣-تضمنت أهداف التعليم المفتوح هدفاً ينبغي الوقوف عنده وهو الهدف الثاني: توفير فرصة متميزة للتعليم لمن لا تستوعبهم الدراسة النظامية بالتعليم العالي حالياً.

ثمة أسئلة كثيرة تثار:

- ما المقصود بالفرصة المتميزة للتعليم ؟

- ومن هؤلاء الذين لا تستوعبهم الدراسة النظامية بالتعليم العالي حالياً.

قد يكون المقصود من ذلك هؤلاء الذين حصلوا على مجاميع متدنية في الثانوية العامة، و لم يتمكنوا من الالتحاق بالجامعات، وبالتالي هم الذين لم تستوعبهم هذه الدراسة النظامية بالتعليم العالي في الكليات التي كانوا يريدونها. وبخاصة وأنه من المستبعد أن يكون هؤلاء من الذين حصلوا على مجاميع في الثانوية العامة وحالت ظروفهم الاقتصادية دون الالتحاق بالتعليم العالي النظامي نظراً لدخولهم سوق العمل، لاعتبارات عديدة من أبرزها أن هناك بطالة مقنعة وسافرة. والحصول على عمل الآن أمر صعب المنال، كما أن رسوم التعليم العالي النظامي أقل بكثير من رسوم التعليم المفتوح بالجامعة.

وقد يكون ذلك وراء قرار المجلس الأعلى للجامعات باشتراط وجود فترة خمس سنوات ما بين الحصول على الشهادة الثانية العامة أو ما يعادلها والالتحاق بالتعليم المفتوح حتى لا يكون هذا التعليم - كما أعلن وزير التعليم - باباً خلفياً للالتحاق بالجامعات.

٤-يعاني سوق العمل في مصر من بطالة مقنعة وسافرة وبنسب عالية لخريجي التجارة والزراعة. ومع ذلك فإن البرامج المقدمة الآن في هذا التعليم المفتوح برامج

تجارية وزراعية تحت مسميات قد تبدو للوهلة الأولى مختلفة: برنامج المعاملات المالية والتجارية ويندرج تحته ثلاثة مجالات على النحو السابق ذكره، وهي مجالات إدارة الأعمال، والمحاسبة، والتأمين وهي بذاتها تخصصات كليات التجارة بالجامعات المصرية.

وهناك برنامج استصلاح واستزراع الأراضي الصحراوية بكلية الزراعة. وهذا البرنامج بالذات يجعلنا نتساءل عما يقصد بمجال علوم الأراضي كأحد التخصصات الموجودة فعلاً بكليات الزراعة في مصر. وعن السبب الذي لم يجعل كليات الزراعة بالجامعات المصرية تطور برامجها النظامية لتخصص استصلاح الأراضي الصحراوية واستزراعها بدلاً من جعل هذا التخصص برنامجاً للتعليم من بعد، مع ما يحتاجه بالتأكيد من تدريب قد لا يكون فعالاً في حالة التعليم المفتوح بالمقارنة بالتعليم النظامي.

٥- تقرر أن يدفع الطالب غير المصري رسوم تسجيل وقيد قدرها ألف جنيه إسترليني في برنامج المعاملات المالية والتجارية، ١٥٠٠ جنيه إسترليني في برنامج تكنولوجيا استصلاح واستزراع الأراضي الصحراوية بالإضافة إلى ١٠٠ جنيه إسترليني عن كل مادة للبرنامج الثاني. والواقع أن في ذلك شيئاً من المغالاة المادية قد لا يتفق مع دور مصر بالنسبة لأمتها العربية.

٦- يحصل الطلاب نظير ما يدفعونه من رسوم على الكتاب الدراسي وشريط مسموع وآخر مرئي. وطبيعي أن الدارس يستذكر المادة الدراسية من الكتاب، ويحتاج معه إلى مشاهدة شريط الفيديو، والسؤال هنا هل جميع الطلاب لديهم أجهزة فيديو في منازلهم ليشاهدوا التسجيل المرئي لجميع المواد الدراسية؟ ثم أين الوسائط المتعددة الأخرى؟ ولماذا لم تنفذ توصية اللجنة التي شكلت بقرار وزاري ، واقترحت الاتفاق مع اتحاد الإذاعة والتليفزيون وغيره لإعداد برامج مرئية وإذاعتها؟

إن التعليم المفتوح يعتمد على وسائط متعددة ***Multimedia*** منها المطبوعات من كتب وأدلة وما تبثه الإذاعة والتليفزيون من برامج مذاعة ومرئية وتسجيلات

وغير ذلك، وبدون ذلك يفقد التعليم المفتوح مقوماً هاماً وأساسياً من مقوماته، في وقت صار فيه الإنترنت وسيطاً تعليمياً أساسياً.

٧-يعتمد برنامج التعليم المفتوح على التمدرس، ومن أجل ذلك فقد اختيرت مجموعة من المراكز الدراسية للقاءات الدورية والمحاضرات. ويلاحظ أن هذه المراكز قد لا تكون قريبة لطلاب بعض المحافظات، ومن ذلك أن هناك مركزاً بالإسكندرية لتجمع شمال الدلتا الذي يشمل الإسكندرية والبحيرة ومطروح، ومعنى ذلك أن على الدارس الذي يقيم في مطروح أن يقطع مئات الكيلومترات ذهاباً إلى المركز لحضور محاضرة أو لقاء ثم العودة، ونفس الأمر أيضاً بالنسبة لتجمع شمال الصعيد فالدارس المقيم بالمنيا يحضر اللقاءات في بني سويف، وتجمع القناة، إذ ينبغي للدارس المقيم في السويس أو العريش أو شرم الشيخ بجنوب سيناء أن يقطع مئات الكيلومترات لحضور اللقاءات في بورسعيد مقر المركز.

٨-عدم إتاحة فرص الاختيار بين المقررات الدراسية، وبخاصة في برنامج المعاملات المالية والتجارية إذ ذكر أن الدراسة تكون موحدة في المستوى الأول، ثم يختار الدارس أحد مجالات ثلاثة في المستوى الثاني، أما في المستويين الثالث والرابع يختار الدارس في كل مجال من المجالات الثلاثة أحد التخصصات التي تنضوي تحته (وهي ثلاثة تخصصات بالنسبة لكل مجال) ، على النحو السالف ذكره.

وإذا استعرضنا مقررات المستوى الأول نجدها عشرة مقررات؛ خمسة في الفصل الدراسي الأول، وخمسة في الفصل الدراسي الثاني. وفي المستوى الثاني نجد أن عدد المقررات أيضاً عشرة مقررات في تخصص إدارة الأعمال، وعشرة في تخصص المحاسبة، وعشرة في تخصص التأمين. أما في المستويين الثالث والرابع فإن الطالب يدرس أحد تخصصات ثلاثة؛ هي الإنتاج والإدارة الصناعية، والتمويل والاستثمار، والتسويق، وفي كل تخصص منها عشرة مقررات. وهذا يعني أنه لا مجال للاختيار إطلاقاً من بين المقررات، لأن منح بكالوريوس التجارة في المعاملات المالية والتجارية يتطلب اجتياز الطالب بنجاح دراسة أربعين مقرراً، وهو نفس العدد المعروض.

ويضاف إلى ذلك – وقد دخلنا الألفية الثالثة، وصرنا على أعتاب عام ٢٠٠٣م – ما تزال المناهج والبرامج كما هي بما تشمله من كتب ووسائط دون تجديد أو تحديث.

وهذا كله يدعو إلى ضرورة إصلاح الوضع القائم للتعليم المفتوح في الجامعات المصرية، وضرورة تنويع وسائل التعليم التكنولوجي به، بالتأكيد على استخدام الإذاعة والتليفزيون وشبكة مؤتمرات الفيديو والتليفزيون والكمبيوتر والإنترنت وغيرها.

ومن ناحية أخرى، ومع انتشار استخدام الإنترنت في الحياة وفي التعليم في الخارج ينبغي النظر إلى إنشاء جامعة افتراضية في مصر، وهناك مبررات لذلك، منها :

١-انتشار الإنترنت وما قدمه من خدمات متميزة في بث المعلومات، بما جعله من أهم مصادر المعلومات والاتصال الحديث في مجالات التعليم بعامة والتعليم من بُعد بخاصة.

٢-تنوع المجهودات لاستخدام تكنولوجيا المعلومات، وعلى رأسها الإنترنت في التعليم في مصر، ويتمثل ذلك فيما تبذله الدولة من تقديم تسهيلات في استخدامها وتيسير الاتصال دون اشتراكات خاصة، وبأسعار معقولة.

٣-انتشار استخدام الإنترنت في كافة أنحاء البلاد، بحيث لم تعد هناك محافظة في مصر لا يُستخدم فيها الإنترنت ، وقد وصل عدد الشركات والهيئات التي تقدم هذه الخدمة إلى حوالي مائة. وارتبط بذلك تزايد الجهات المستخدمة للإنترنت والأفراد أيضاً.

وقد أنشئت شبكة للجامعات المصرية بالشبكة الدولية، كما تربط الجامعات المصرية التابعة للمجلس الأعلى للجامعات وجامعة الأزهر والجامعة الأمريكية وهيئات حكومية أخرى.

ويضاف إلى ذلك تبنّي جميع الجامعات في مصر لخطة علمية لاستكمال البنية الأساسية لشبكة المعلومات.