الباب الأول

الاطار النظرى

الفصل الأول

الاطار العام للبحث

- مقدمة
- مشكلة البحث
- أهميه البحث
- منهج البحث
- أدوات البحث
- عينه البحث
- مصطلحات البحث
- الدراسات السابقة

obeikandl.com

الباب الأول

الأطار النظـرى

الفصل الأول
الأطار العام للبحث

مقدمـــة :

يعد التعليم عنصرا هاما من عناصر التنمية حيث أنه عملية اقتصادية وانتاجية واستثماريـــة لذا حظيت مشكلة العقد التعليمى باهتمام المخططين والمنفذين لخطط التنمية والتعليم علـــى المستويين الدولى والمحلى فى السنوات الأخيرة . ويرجع ذلك إلى ارتفاع نسبة الفقد وآثـــــارة الاقتصادية والاجتماعية ، هذا بالإضافة إلى أنه " لم يعد بمقدور الدول عامة والبلدان الناميـــة خاصة أن تتفق سنويا مبلغا قد يصل إلى ربع ميزانياتها العامة فى مجال التعليم ، دون أن تحاول الوصول إلى أكبر عائد ممكن للمبالغ المنفقة " [1] .

ونظرا للمشكلات العديدة التى عانى منها التعليم الابتدائى فى مصر ، قامت وزارة التربيـــة والتعليم فى عام ١٩٧٨ بتجريب التعليم الأساسى بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية ، وتمثل ذلك فى تطبيع المواد الدراسية الثقافية بالطابع العملى ، وإدخال بعض الأنشطة والتدريبات العملية بدءا من الصف الخامس بقصد ربط التعليم ببيئة الطفل ومشكلاتها ، ثم تقرر تعميمه فى المدارس الابتدائية والإعدادية عام ١٩٨٢ على اعتبار " أنه تعليم إلزامى ينتظم فيه جميع أبناء الشعـــب لمدة تسع سنوات دراسية متصلة ومتكاملة " [2] . ثم خفضت فى عام ١٩٨٨ إلى " ثمانى سنوات دراسية" [3] وعلى الرغم من أن اطالة فترة الإلزام هدف تعمل جميع الدول النامية على تحقيقة أسوة بالـــدول المتقدمة التى تصل فيها سنوات الإلزام إلى أكثر من أثنى عشر عاما ، إلا أنه من الملاحظ أن توفيـــر الفرص التعليمية للأعداد المتزايدة باستمرار من التلاميذ ، مع الحفاظ على مستوى معقول مـــــن جودة العملية التعليمية وكفاءتها وفاعليتها يعد من أهم المشكلات التى تواجه النظام التعليمـــى

---

(١) اندرية سماله ، قياس الكفاية الداخلية الكمية للتعليم ، التربية الجديدة ، العدد الثالث بيروت ، ١٩٧٤ ، ص ٨٩ .

(٢) ج .م .ع ، وزارة التربية والتعليم ، قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، المادة السابعـــة ، الهيئة العامة للمطابع الأميرية ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٧ .

(٣) ج .م .ع ، وزارة التربية والتعليم ، القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، والمعدل بالقانـــون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ ، المادة الرابعة ، مطبعة الوزارة ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ١٠ .

وخاصة فى مرحلة الإلزام . لأن " التوسع الكمى غير المصحوب بجهود مقابلة لتحسين نوعية التعليم لايحل المشكلة ، بل أنه فى الحقيقة يخلق مشكلات جديدة أكثر خطورة ، وينحدر بالتربية إلى مستوى الشعارات "[1] لذا لايكفى أن نطلع على الاحصاءات والأرقام الدالة على تطور التعليم ، ، انما لابد ان ننظر إلى هذا التعليم من الداخل لنرى نوعيته وكيفيته . ولن يتحقق ذلك إلا من خلال القيام بدراسة حالة لبعض مشكلات التعليم ومنها الفقد . لذا اختار الباحث مدينة أبو حماد كدراسة حالة للتعليم الآساسى فى مصر ويرجع ذلك إلى مجموعة من العوامل منها :

- انها مدينة صغيرة المساحة حيث لاتزيد مساحتها عن " ٨٠ فدانا "[2] ، كما أنها قليلة السكان حيث وصل عدد سكانها فى نهاية عام ١٩٩٠ إلى "٢٦٩٧٢ نسمة "[3] ، مما يسهل من اجراء دراسة الحالة .

- تعد مدينة أبوحماد من حيث مستواها الحضارى مرحلة وسطى بين الحضر والريف ، ويؤكد ذلك ارتفاع نسبة العاملين بالزراعة اذا ماقورنت بالمهن الأخرى ، حيث وصل نسبة العاملين بها إلى " ٢١٪ "[4] من جملة العاملين ، مما يضفى عليها الطابع الريفى . ومن ثم فان النتائج التى يتم التوصل إليها يمكن ان تعطى مؤشرا عاما للفقد فى مرحلة التعليم الأساسى فى مصر .

- لايوجد بالمدينة أى مدارس للغات أو مدارس خاصة ، مما أتاح الفرصة لوجود تلاميذ من مختلف المستويات الاقتصادية والاجتماعية فى مدارس مرحلة (التعليم الأساسى ، مما أدى إلى تنوع أفراد العينة وإثراء البحث .

- سهولة اجراء دراسة الحالة ، لمعرفة الباحث بمعظم العاملين بمدارس التعليم الأساسى بالمدينة (محل إقامته) ، مما قد لايتوافر له اذا ما أجريت الدراسة على مدينة أخرى .

---

(١) **سعيد اسماعيل على ، زينب حسن حسن** ، دراسات فى اجتماعيات التربية ، الطبعة الثالثة دار الثقافة للطباعة ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ٥١ .

(٢) مجلس مدينة أبوحماد ، الادارة الهندسية ، احصاء بمساحة مدينة أبوحماد والقرى التابعة لها فى عام ١٩٩٠ .

(٣) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء ، التعداد السكانى التقديرى لمحافظة الشرقية لعام ١٩٩٠ .

(٤) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء ، خصائص السكان والظروف السكانية ، محافظة الشرقية ، المجلد الأول ، التعداد العام لسنة ١٩٨٦ ، ص ١٩ .

وبعد مضى أكثر من عشر سنوات على تعميم التعليم الأساسى (١٩٧٨/٧٧ - ١٩٩٢/٩١) حان الوقت المناسب لتقييم مستوى الخدمة التعليمية المقدمة فى هذه المرحلة الهامة من خلال قياس معدلات الفقد حتى نقف على مدى تحقيقه لأهدافه وملائمته للبيئة المصرية ، ومن ثم السير فى الطريق الصحيح ، وخاصة بعد ظهور عدد من المؤشرات تنذر بخطر كبير وتدهور عظيم ، فى نوعية الخدمة التعليمية المقدمة فيها ، ومنها ارتفاع نسبة التسرب والرسوب فى هذه المرحلة الالزامية حيث " وصلت نسبة الرسوب فى الصفين الثانى والرابع إلى ١٥٪ ، أما متوسط التسرب فى الحلقة الأولى بأكملها فيبلغ ٢٠٪ من جملة التلاميذ المقيدين بها ، وأن الرسوب والتسرب يسببان هدرا فى مخصصات هذا التعليم يقدر بـ ٢٧ مليونا من الجنيهات سنويا " [١] بتقدير عام ١٩٨٠ .

٢٧٪ كما تكشف الدراسات الإحصائية عن " وجود فقد فى الحلقة الأولى يصل إلى ٢٧٪ ، وذلك بالنسبة للحاصلين على الشهادة الابتدائية عام ١٩٨٤/٨٣ منسوبا إلى جملة المقبولين بالصف الأول قبل ذلك بست سنوات" [٢] كما لم تزد نسبة النجاح فى نهاية الحلقة الأولى فى عام ١٩٨٥/٨٤ عن " ٨٥٪ " ، [٣] رغم نسبة الشك العالية حول موضوعية الامتحانات . وتوجد مؤشرات توضح امتداد التدهور إلى الحلقة الثانية نتيجة التوسع فى مرحلة الإلزام ومده إلى تسع أو ثمانى سنوات دراسية دون الإعداد الجيد لاستقبال هؤلاء التلاميذ ، حيث لم تزد نسبة النجاح فى الصف التاسع عام ١٩٨٧/٨٦ عن " ٦٣٫٥٪ " بل انخفضت إلى أقل من " ٥٠٪ " فى بعض المحافظات كما هو الحال فى الشرقية ٤٦٫٢٪ ، وقنا إلى ٤٩٫٧٪ " [٤] .

كما أن الواقع التعليمى فى الحلقة الثانية يثبت ارتفاع نسبة التسرب فيها ، حيث لاحظ الباحث ذلك ، مما دفعه إلى القيام بحساب عدد المتسربين من المدرسة الريفية التى كان يعمل بها ، حيث وصل عددهم إلى ٣٠ تلميذا وتلميذه من جملة عدد تلاميذ المدرسة البالغ عددها ٣٠٠ تلميذ وتلميذه ، بنسبة ١٠٪ مما يمثل ظاهرة خطيرة . كما تشير بعض الدراسات إلى

---

(١) رئاسة الجمهورية المجالس القومية المتخصصة ، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، الدورة السابعة ، مطابع الامانة العامة المجالس القومية المتخصصة ، القاهرة ١٩٨١ ، ص ٦١ .

(٢) المرجع السابق ، ص ص ٣٤ ، ٣٥ .

(٣) وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للأحصاء والحاسب الآلى ، بيانات احصائية عن التعليم قبل الجامعى لعام ١٩٨٥/٨٤ .

(٤) وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للأحصاء والحاسب الآلى ، دراسة احصائية عن نتيجة اتمام الدراسة لمرحلة التعليم الأساسى عام ١٩٨٦ .

" أن التعليم فى مرحلة التعليم الأساسى مازال يتجه فى غالبيته إلى تحصيل معلومات نظرية لاتنتمى فى معظمها إلى الحياة ولاتؤهل لها ، كما ان الإرتباط الوثيق بين التعليم والعمل وبين النظرية والتطبيق فى ظل هذا الواقع التعليمى يكاد يكون شعارا يفتقر إلى التفكير والواقعية . [١] هذا بالإضافة إلى الآثار السلبية الأخرى الناتجة عن التوسع الكمى دون الاستعداد الجيد لاستقبال هؤلاء الأطفال والتى من أهمها " زيادة كثافة الفصول وتعدد الفترات فى المدرسة الواحدة ، وقصر اليوم المدرسى ، وقلة الاهتمام بالانشطة المصاحبة للمادة الدراسية والنشاط المدرسى بوجه عام " [٢] ، والذى يكون له أثراتربويا يفوق بكثير المادة الدراسية نفسها .

وتواجه هذه المرحلة تحد سكانى رهيب حيث تشير " التقديرات الاحصائية للجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء إلى ان عدد الأطفال مابين السادسة والخامسة عشرة فى عام ١٩٨٥/٨٤ وصل إلى ٠٠٠ر٠٠٠ر١١ طفلا ، ووصل فى عام ١٩٩٠/٨٩ إلى ٠٠٠ر٥٠٠ر١٢ طفلا ، ويصل فى عام ١٩٩٩ إلى ٠٠ر٠٠٠ر١٦ طفلا " . [٣] ولعل ذلك يوضح العبء الواقع على هذه المرحلة ، مما قد ينبىء بمزيد من التدهور فى الجوانب الكيفية ، ويؤثر على الفرص التعليمية التى تفقد جزءا كبيرا من قيمتها الحقيقية اذا كانت بغير كيف ملائم ، لهذا " لايملك مفكر أن يتصور أن مصر تستطيع بهذا الشعب غير المؤهل تأهيلا عصريا ان تقف مع العالم المتقدم على قدم المساواة فى مواجهة متطلبات القرن القادم " [٤] . ولعل ذلك يؤكد حتمية دراسة الفقد وعوامله فى مرحلة التعليم الاساسى ، حتى يمكن تزويد هذه الاغلبية من الابناء بقسط مناسب من التعليم يؤهلهم للقيام بمسئولياتهم عن وعى وبصيره .

---

(١) لمزيد من التفصيل راجع : ابحاث مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق فى الفترة من ٢١ الى ٢٥/٤/١٩٨١ ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٨٨١

(٢) **محمد شفيق عطا** ، واقع التعليم الأساسى ، مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق فى الفترة من ٢١ إلى ٢٥/٤/١٩٨١ ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٣٠ .

(٣) رئاسة الجمهورية ، المجالس القومية المتخصصة ، امتداد مرحلة الالزام والتعليم الأساسى مطابع الامانة العامة للمجالس القومية المتخصصة ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٥٠ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٤ .

obeikandl.com

مشكلة البحث : وفى ضوء ماسبق تتبلور مشكلة البحث فى السؤال الرئيسى التالى :

مامظاهر الفقد التعليمى وعوامله فى مرحلة التعليم الأساسى ؟

ويتفرع منه الاسئلة الفرعية التالية :

١ - مامظاهر الفقد الكمى وعوامله فى مرحلة التعليم الأساسى ؟

٢ - مامظاهر الفقد الكيفى وعوامله فى مرحلة التعليم الأساسى ؟

٣ - ماواقع (حالة) العملية التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى بمدينة أبوحماد ؟

وللاجابة على هذا السؤال تطرح الدراسة الفروض التالية :

١ - يوجد فقد كمى لدى التلاميذ والتلميذات فى مرحلة التعليم الأساسى .

٢ - ان نسبة الفقد الكمى بين التلميذات أعلى منها بين التلاميذ فى مرحلة التعليم الأساسى

٣ - يوجد ضعف فى المستوى التحصيلى والابتكارى لدى تلاميذ وتلميذات التعليم الأساسى

٤ - يوجد ضعف فى مستوى التكيف الشخصى والاجتماعى لدى تلاميذ وتلميذات التعليم الأساسى

٥ - توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى التحصيل وسمات الشخصية والتفكير الابتكارى لدى التلاميذ .

٦ - توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى التحصيل وسمات الشخصية والتفكير الابتكارى لدى التلميذات .

٧ - توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى التحصيل وسمات الشخصية والتفكير الابتكارى بين التلاميذ والتلميذات لصالح التلاميذ .

٨ - توجد فروق دالة احصائيا فى مستوى التحصيل وسمات الشخصية والتفكير الابتكارى بين التلاميذ والتلميذات لصالح التلاميذ .

أهمية البحث : تتمثل أهمية البحث فى :

- ان دراسة الفقد بمدينة أبوحماد كدراسة حالة قد تؤدى الى التعرف بدقة على الحالة التعليمية بمرحلة التعليم الأساسى بجوانبها المختلفة ، وخاصة الفقد بمظاهره المختلفة كالتسرب والرسوب مع تحديد العوامل الحقيقية المسببه لهما .

- ان دراسة الفقد وعوامله الحقيقية لمدينة أبو حماد ، قد تفيد المخطط التعليمى فى كثير من الأحوال فى وضع خريطة لتوزيع الخدمات التعليمية .

obeikandl.com

- يمكن ان تعطى مؤشرات عامة للفقد وعوامله ، ومن ثم تدفع بعض الباحثين للقيام بدراسات مشابهة لمناطق مختلفة من الجمهورية .

- التقليل من تكلفة التلميذ فى مرحلة التعليم الأساسى : تعانى مصر بصفة عامة ، ومدينة أبو حماد بصفة خاصة من مشكلة انخفاض المستوى الاقتصادى لمعظم الأسر ، مما يجعلنا فى أشد الحاجة إلى الاقلال من الفقد فى هذه المرحلة ، لأنه " لايمثل ضياعا لبعض المدخلات المستخدمة فى العملية التعليمية فحسب ، بل يمثل إلى جانب هذا فقدا بشريا يصعب تعويضه ، كما يؤدى إلى زيادة الكلفة وانخفاض معامل الانتاجية ، إلى جانب خسائر اقتصادية بالنسبة للفرد والمجتمع ، نتيجة تأخر التحاق الفرد بميدان العمل وهذا مايسمى " بالكلفة الغائبة أو الضائعة " (١) .

- تخفيف العبء المالى عن معظم أسر المدينة : يعد الفقد من أكثر العوامل المسئولة عن انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية والتى أصبحت تتم بصورة جماعية فى معظم مدارس التعليم الأساسى بالمدينة - مما يحمل أسر المدينة بصفة خاصة ، ومعظم الأسر المصرية بصفة عامة فوق طاقاتها نتيجة لانخفاض دخلها . ومن ثم فإن رفع مستوى التلاميذ التعليمى وخفض نسب الفقد من شأنه أن يقضى على ظاهرة الدروس الخصوصية .

- المساعدة فى تحقيق الاستيعاب الكامل : يؤدى رفع المستوى التعليمى فى هذه المرحلة إلى التقليل من عدد الراسبين الذين يشغلون مقاعد دراسية لسنوات اضافية أكثر من المدة المحددة ، مما يؤدى الى توفير أماكن للاعداد المتزايدة من الأطفال فى سن المرحلة ، بدون تكلفة وخاصة مع العجز الواضح فى المبانى المدرسية وارتفاع كثافة الفصول .

- يمكن أن يقدم بعض المؤشرات التى تساعد فى اجراء بحوث مماثلة لمناطق آخرى ولمراحل تعليمية آخرى ، حتى يمكن تحسين و تطوير العملية التعليمية بالتخطيط لها وفق أسس علمية

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالى الى الكشف عن مظاهر الفقد وعواملة فى مرحلة التعليم الأساسى فى مصر بصفة عامة ومدينة أبو حماد بصفة خاصة ، ومن ثم التخطيط للتقليل منه فى هذه المرحلة الهامة

---

(١) **حسان محمد حسان** ، الفاقد الكمى وعوامله فى التعليم الجامعى ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص٨ .

ويتم ذلك من خـــلال دراســـة :

- مظاهر الفقد الكمى والكيفى فى مرحلة التعليم الأساسى ٠
- العوامل المؤدية لهذا الفقد ٠
- الآثار المترتبة على هذا الفقد ٠
- وضع تصور مستقبلى للتقليل من هذا الفقد ٠

منهج البحـــث :

تعد هذه الدراسة من الدرسات التى تتطلب استخدام أكثر من أسلوب منهجى وأداة للبحث لهذا يستخدم منهج دراسة الحالة بهدف التعمق فى دراسة الواقع التعليمى فى مرحلة التعليم الأساسى بمدينة أبو حماد لأنه " يمثل نوعا من البحث المتعمق عن العوامل المعقدة " [(١)] كما أنه أنســـب المناهج التى تستَخدم " لدراسة وحدة مثل الأسرة أو القريه أو القبيله أو المصنع " [(٢)] ٠ كما يستخدم المنهج الوصفى للحصول على معلومات كمية وكيفيه عن الفقد فى مرحلة التعليم الأساسى ، وللتعـــرف على الواقع التعليمى بهذه المرحلة ٠

أدوات البحـــث : تتمثل فى :

١ ـ تطبيق الاختبارات التحصيلية من نماذج وزارة التربية والتعليم الخاصة بنهاية مرحلة التعلـــيم الأساسى على عينة من تلاميذ الصف التاسع بهدف التعرف على مستوى التحصيلى الدراســـى لهؤلاء التلاميذ ٠

٢ ـ يطبق اختبار القدرة على التفكير الابتكارى لـ" سيد خير الله " على نفس العينة للتعرف علـــى القدرة الابتكارية لدى هؤلاء التلاميذ ٠

٣ ـ يطبق اختبار سمات الشخصية لـ " عطيه هنا " على نفس العينة للتعرف على السمات العامـــة لشخصية هؤلاء التلاميذ ٠

---

(١) **ديوبولد فان دالين** ، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، ترجمة **محمد نبيل نوفل** وآخرون ، الطبعة الثانية ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩ ص ٣٥٩ ٠

(٢) **عبد الباسط محمد حسن** ، أصول البحث الاجتماعى ، الطبعة الاولى ، مطبعة لجنة البيـــان العربى ، القاهرة ، ١٩٦٣ ، ص ٣٢٨ ٠

obeikandi.com

وطبقت الاختبارات السابقة (والتى سترد تفصيليا فى الفصل الخاص بدراسة الحالة) بهدف التعرف على مدى تحقق الأهداف الكيفية لمرحلة التعليم الأساسى ٠

عينة البحث : وتشمل :

١ - جميع أطفال المدينة الذين التحقوا بالصف الأول الابتدائى فى عام ١٩٨٢/٨١ وعددهم ٥٣٧ تلميذا وتلميذه حيث تم تتبعهم حتى عام ١٩٩١/٩٠ من خلال سجلات جميع مدارس التعليم الأساسى بالمدينة ، وذلك لقياس الفقد الكمى بهذه المرحلة ٠

٢ - ٢٠٠ تلميذ وتلميذه يمثلون ٢٠٪ من تلاميذ وتلميذات الصف التاسع الأساسى بالمدينة فى عام ١٩٩٢/٩١ وذلك للتعرف على الفقد الكيفى بهذه المرحلة ٠

مصطلحات البحث :

- الفقد التعليمى : يقصد به فى هذه الدراسة فشل (قصور) نظام التعليم الأساسى فى تحقيق أهدافه الكمية والكيفية ٠

- الفقد الكمى : يقصد به فى هذه الدراسة ، الفرق بين عدد التلاميذ الملتحقين بمرحلة التعليم الأساسى ، وبين الذين يكملون المرحلة الدراسية فى المدة المحددة مع الأخذ فى الاعتبار التلاميذ الذين يكملون المرحلة فى فترة أطول من المدة المحددة ، وأولئك الذين لا يكملونها ٠

- الفقد الكيفى : يقصد به فى هذه الدراسة فشل (قصور) مرحلة التعليم الأساسى فى تقديم تعليم جيد لأبنائها ممثلا فى عدم وصول التلاميذ إلى مستوى النضج المطلوب كنتيجة لدراسته ، أى أنه يشير إلى عدم قدرتها على تحويل المدخلات (التلاميذ) إلى مخرجات بالمواصفات التى حددت طبقا لأهدافها ٠

وبعد أن أنتهى الباحث من تناول مشكلة البحث والفروض وأهميته وأهدافه ، ومنهجه وأدواته ، والعينة والمصطلحات يتناول بعد ذلك الدراسات السابقة فى الفقد التعليمى ٠

obeikandl.com

الدراسات السابقة :

حظيت مرحلة التعليم الأساسى باهتمام كبير منذ الستينيات نظرا لأهميتها وللمشكلات التى تعانى منها وخاصة الفقد التعليمى والمتمثل فى ارتفاع نسب التسرب والرسوب ، بينما ندرت الدراسات التى اهتمت بالجوانب الكيفية وخاصة المتعلقة بنوعية التعليم فى هذه المرحلة ويمكن تناول الدراسات السابقة والتى تتصل بموضوع الدراسة الحالية ، مرتبة ترتيبا زمنيا كالتالى

١ - **" الأسباب الاقتصادية والاجتماعية للفقد فى المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى فى تنجانيقا [1] :**

هدفت هذه الدراسة الى تحديد أهم العوامل الاقتصادية والاجتماعية المؤدية للفقد فى المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى فى تنجانيقا (تنزانيا) ٠ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى ، كما استخدمت الأستبيان كأداة للبحث ، حيث طبق على جميع تلاميذ المدارس الابتدائية والمتوسطة فى خمس مقاطعات فى تنزانيا ، وعلى عينة تمثل ٢٥٪ من الطلاب المتسربين فى الفصول المسائية بالمعهد الفنى بدار السلام ٠

واستخدمت الدراسة عدة طرق احصائية كالنسب المئوية لتحليل البيانات والمعلومات التى جمعها من خلال الاستبيان الذى طبق على العينة بهدف التعرف على اسباب الفقد التعليمى وخاصة التسرب ٠

توصلت الدراسة الى أهم العوامل المسببة للفقد التعليمى فى المرحلة الابتدائية والمتوسطة مرتبة حسب أهميتها هى :

- عدم القدرة على دفع المصروفات الدراسية ٠
- حاجات الآباء لأولادهم للعمل فى المزارع ٠
- النظرة المتدنية للتعليم من جانب أولياء الأمور وخاصة فى المناطق الريفية ٠
- الزواج المبكر ٠
- الهجرة من الريف الى المدينة ٠
- المرض والاضطرابات النفسية ٠

أفادت هذه الدراسة البحث الحالى فى تحديد منهج البحث حيث استخدم المنهج الوصفى كمنهج رئيسى فى الدراسة الحالية ، كما أفادت فى تحديد العوامل المسئولة عن الفقد الكمى وخاصة التسرب فى مرحلة التعليم الأساسى ٠

(1) **Collins , Sideny:** The Social Economic Cause of Wastage in School and Other Education Institution in Tonganyika, Teacher Education.V O L. 5, NO.I, London, May, 1964.

٢ ـ التسرب أسبابه وعلاجه [١] :

تهدف هذه الدراسة الى تحديد الصفات المميزة للمتسربين من البنين ، وتحديد أهم عوامل التسرب المدرسى ، وصولا إلى تحديد واقتراح أوجه العلاج النفسى لهذه المشكلة . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى وكلا من الاستبيان والمقابلة الشخصية كأدوات لها حيث طبق الاستبيان وأجريت المقابلة على عينة من طلاب المدرسة الثانوية العليا بالولايات المتحدة الامريكية ، عددها ٣٠٠ طالب منهم ١٥٠ طالبا فى المدرسة و١٥٠ متسربا من المدرسة . وتم اجراء المقابلة وتطبيق الاستبيان لكل طالبين بحيث يكون أحدهما غير متسرب والآخر تسرب فى جلسة واحدة . واستخدمت الدراسة معادلة كا ٢ فى المقارنة بين مجموعتى الطلاب وذلك لتحديد صفات الطلاب المتسربين .

توصلت الدراسة إلى تحديد صفات الطلاب المتسربين من خلال أربعة أبعاد رئيسية هى التاريخ الدراسى ـ علاقتهم بجماعة الأقران ـ الحالة النفسية ـ والوضع الاجتماعى والتعليمى للأسرة . وقد حددت أهم صفات المتسربين فى الآتى : ان معظمهم رسب سنة أو أكثر ، وانخفاض ادائهم (مستواهم الاكاديمى) ـ وعدم الانتظام فى الحضور للمدرسة ـ وعدم المشاركة فى الأنشطة المدرسية ـ وعدم ولائهم وانتمائهم للمدرسة ولا يرضوا بأى شكل من اشكال السيطرة أو السلطة ولا ينصاعوا لأوامر الأسرة ـ وتعانى أسرهم من النزاع الدائم بين الوالدين وتفتقر الى المرونة (فى العلاقات بين الأفراد ، وانخفاض المستوى التعليمى لأسرهم .

ورغم انها من الدراسات الأولى التى توصلت الى تحديد أهم العوامل المسببة للتسرب إلا أنها لم توضح مدى الفروق بين هذه العوامل ودرجة تأثيرها فى التسرب ، كما أنها أقتصرت على دراسة الصفات لدى البنين دون البنات .

وأفادت الدراسة الحالية فى التعرف على مفهوم التسرب وأسباب الفقد الكمى وخاصة التسرب .

---

(1) **Cervants, I.F:** The Drop Out Causes and Cures A marbor University M ichign U.S.A. 1965.

٣ - مشكلة تسرب تلاميذ المدرسة الابتدائية [١] :

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على أسباب انقطاع التلاميذ والتلميذات عن الدراسة بالمدرسة الابتدائية ، وما أكثر الاسباب المؤدية للتسرب وتأثير ذلك بالنسبة للتلاميذ والتلميذات وأولياء الأمور ، والمدرسين . وتتبلور مشكلة البحث فى السؤال الرئيسى التالى ماهى أسباب تسرب وانقطاع التلاميذ بالمدرسة الابتدائية ؟

ويتفرع منه عدة أسئلة منها :

- ما الأسباب التى تحتل المرتبة (الأولى بالنسبة لكل من التلاميذ - التلميذات - أولياء الأمور - المدرسة فى الريف والمدينة ؟
- ما الحلول التى يمكن اقتراحها لعلاج أسباب تسرب وانقطاع التلاميذ والتلميذات ؟
- ماواجب كل هيئة أو منظمة او مؤسسة فى مجتمعنا ودورها فى علاج المشكلة ،ومامدى امكانية تحقيق هذه الواجبات ؟

وللاجابة على هذه الاسئلة استخدمت الدراسة المنهج الوصفى ، وصممت استبيانا وجه لعينة من التلاميذ والتلميذات وأولياء الأمور والمدرسين فى محافظة الشرقية . ووصل عدد العينة فى الريف والمدينة إلى ٢٥٠ تلميذا من الطبقة الدنيا اقتصاديا و ١٦٠ من الطبقة المتوسطة اقتصاديا و ٢٠٠ تلميذه من الطبقة الدنيا اجتماعيا و ١٥٠ من الطبقة المتوسطة اجتماعيا و ٢٠٠ من أولياء الأمور من الطبقة الدنيا اقتصاديا و ١٣٠ من الطبقة المتوسطة اقتصاديا ، و ٢٠٠ معلم بالمدرسة الابتدائية .

تناولت الدراسة أهمية المدرسة الابتدائية لكل مواطن فى المجتمع الاشتراكى ، وأهدافها وأهمية انتظام التلاميذ بالمدرسة الابتدائية ثم تناولت ظاهرة التسرب وأبعادها الاقتصادية والاجتماعية ، وتأثيرها فى النظام التعليمى والمجتمع عامة ، ثم انتقل الباحث إلى الدراسة الميدانية وتوصلت الدراسة من خلال الاستبيانات الى عدة نتائج منها :

- يتهم كل قطاع القطاعات الأخرى بأنها المسئولة عن التسرب .
- يعترف كل قطاع انه مسئول جزئيا عن حدوث التسرب .

---

(١) على محمود على السيد رسلان ، مشكلة تسرب تلاميذ المدرسة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٦٩ .

ـ ان لكل بيئة ظووفها وطبيعتهاومن ثم فان أسباب التسرب تختلف فى القرية عن المدينة ٠

ـ لانستطيع ان نرجع تسرب تلميذ معين إلى سبب واحد معين ، فالتلميذ يتسرب نتيجة لأسباب متعددة اقتصاديا واجتماعيا وتعليمية ٠

ـ كل القطاعات حريصة على انتظام التلميذ وضرورة الارتفاع بمستوى كفاءة المدرسة الابتدائية حتى تعود ثمارها الحقيقية على كل مواطن ٠

وانهى البحث بعدة مقترحات لعلاج مشكلة التسرب فى القرية والمدينة منها :

ـ وجوب تغذية التلاميذ طول أيام السنة الدراسية ٠

ـ عدم اهمال التلاميذ الضعاف ، بل يجب رعايتهم والاهتمام بهم ، وتوعية الآباء بأهمية تعليم أبنائهم ٠

ـ يجب ان يوجد اتصال مستمر ودائم بين المدرسين وأولياء الامور ٠

ـ عدم التساهل فى قبول أعذار التلاميذ المنقطعين ، وعدم نقل التلميذ من صف الى آخر الا بعد التأكد من استيعابه لمواد الصف المنقول منه ٠

ـ اعطاء التلاميذ الفقراء معونات وملابس واحذية ٠

ـ توفير المبنى الملائم الصالح للتعليم ، وتقليل عدد تلاميذ الفصل ٠

تتميز هذه الدراسة بأنها من الدراسات الأولى فى موضوع التسرب ولكنها تختلف عن الدراسة الحالية فى أنها تركز على مظهر واحد من مظاهر الفقد الكمى الاوهو التسرب ، وقد افادت الدراسة الحالية فى التعرف على أهمية وأهداف المدرسة الابتدائية والاسباب الحقيقية للتسرب وتأثيره على النظام التعليمى والمجتمع بصفة عامة ٠

٤ ـ الفقد التعليمى مشكلة عالمية : (١) :

قام بهذه الدراسة المكتب الدولى للتربية فى جنيف عام ١٩٧٠ ،واستهدفت دراسة المظاهر المختلفة للفقد التعليمى وتحديد العوامل المسببة له وأقتراح أوجه العلاج ٠ولتحقيق ذلك تناولت جوانب مشكلة الفقد وأشكاله ، ومفهوم التسرب والرسوب ، وتأثير أساليب النقل المختلفة على الرسوب ، ثم عرضت الدراسة لأهم ماكتب عن الفقد مصنفا حسب المكان الجغرافى

(1) **Birmer,M , A. And Payli.L:** Wastage in Education. A world Problem, Unesco, I B E, Paris, Geneva, 1971.

معتمدة على مانشره مكتب التربية والتعليم الدولى عام ١٩٦٩ .

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى فى وصف وتحديد المظاهر المختلفة للفقد ، كما استخدم الاستبيان كأداة حيث ارسلت ثلاثة استبيانات للدول الأعضاء فى اليونسكو عام ٦٨ / ١٩٦٩ لحصر البيانات والمعلومات عن الفقد التعليمى لتكون ورقة عمل تعرض على المؤتمر الدولى فى جنيف عام ١٩٧٠ . وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج هامة منها :

أولا : تحديد الهدر التعليمى فى خمسة مظاهر هى :

- عدم قدرة النظام التعليمى على تقديم تعليم عام لكل التلاميذ .
- عدم قدرة النظام التعليمى على استيعاب كل التلاميذ .
- عدم قدرة النظام التعليمى على وضع وتحديد أهداف مناسبة له .
- عدم قدرة النظام التعليمى على تحقيق الأهداف الموضوعة له ، والمتمثلة فى ضعف الكفاءة الداخلية والتى من أهم مؤشراتها التسرب والرسوب وإعادة الصفوف الدراسية .

ثانيا : تحديد أهم العوامل المسببة للفقد التعليمى والمرتبطة به حيث صنفتها الى نوعين هما :

أ - عوامل من داخل النظام (التعليمى ومنها أساليب الانتقاء والترفيع ، ونظم الامتحانات ، والارشاد والتوجيه النفسى والتربوى ، والمناهج وطرق التدريس ، والكتاب المدرسية والمعلمين .

ب - عوامل من خارج النظام التعليم منها المستوى التعليمى والاقتصادى والاجتماعى للأسرة - واتجاهات الآباء نحو المدرسة والعوامل الشخصية - وتفكك الأسرة - والنظرة المختلفة للجنس .

ثالثا : أظهرت مدى الترابط والتداخل بين العوامل المسببة للفقد التعليمى بصوره المختلفة :

ورغم كل النتائج التى توصلت اليها هذه الدراسة ، إلا أنها لم تبين درجة أهمية كل عامل من هذه العوامل وأوزانها ودلالتها الاحصائية ، حيث اقتصرت على تجميع العوامل المسببة للفقد ، وأكدت أنها تصدق على كل صور ومظاهر الفقد . بالاضافة إلى انها ركزت على الفقد الكمى دون الكيفى وقد يكون السبب فى ذلك هو بداية الاهتمام بدراسة الفقد وخاصة الكمى لأنه أكثر شيوعا ووضوحا . إلا أن هذا لا يقلل من أهميتها لأنها الدراسة الأولى التى تناولت

معظم ماكتب عن الفقد التعليمى ومظاهرة وعوامله ومصطلحاته ، ومن ثم نقلت عنها معظم الدراسات التاليـة معظم مايتعلق بالفقد · وقد أفادت الدراسة الحالية فى التعرف على مفهوم الفقد التعليمى ومظاهرة وخاصـة الكمى منه ، والعوامل المسببة له سواء أكانت من داخل النظام التعليمى أم مـن خارجة ·

٥ ـ دراسة احصائيـة للفقد فى المدرسة [1] :

تركز هذه الدراسـة على الجانب الاحصائى ، حيث تناولت جوانب مشكلة الفقد من خـلال المسح الذى أجراه اليونسكو عام ١٩٦٩ وتناولت أثر التسرب والرسوب على النظام التعليمـى ، وتعريف كل منهما وتحليل معنى التسرب وهل هو فقد كلى أم لا ؟ ثم قدمت احصاءات عن الرسـوب والتسرب فى دول مختلفة وفى صفوف تعليمية مختلفة ، ومن خلالها اتضح ارتفاع نسبة الاعادة فـى البلاد الأفريقية و الأسيوية عنها فى أوربا وأمريكا مع أتجاه هذه النسب إلى الانخفاض كلما اتجهنا الى نهايـة المرحلة ، بينما ترتفع معدلات الرسوب فى الصفوف العليا فى كل من آسيا وافريقيا ·

وتشمل الدراسـة أيضا احصاءات حول نسب الرسوب فى بلدان مختلفة ، كما تحتوى علـى شرح وبيان لطرق قياس الفقد الثلاث وهى طريقة الفوج الحقيقى ، وطريقة الفوج الظاهرى وطريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية · كما تناولت الدراسة النظام التعليمى فى ولاية كولومبيا فى الفتـرة من عام ١٩٦٠ الى ١٩٦٨ كدراسـة حالـة باستخدام بيانات ومعلومات حقيقية هذا بالاضافـة إلى تحديد الكفاء الداخلية الكمية لكل من التعليم الابتدائى والإعدادى ، وذلك باستخـدام طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية لأحد الأفواج فى كل من داهومى والهند والمغرب · وتوصلت الدراسـة الى عدد من التوصيات أهمها :

ـ ضرورة العمل على تطوير التقنيات المستخدمة فى تحديد الفقد فى نظم التعليم ومراعاة الدقـة فى جمع البيانات الاحصائية ·

ـ اختبار مدى صحة وصدق مؤشرات الكفاءة الناتجة عن الطرق الاحصائيـة والنتائج العقليـة كما توضحها الدراسـة المسحية الفردية ·

ورغم أن هذه الدراسـة ركزت على الاحصاءات والبيانات إلا انها افادت الدراسـة الحالية

---

(1) Unesco. I. B.E: Astatistical Study of Wastage at Scheool Prepared Py UNesco, Office Of Statistics, Paris 1972.

فى تحديد مفهومى التسرب والرسوب ومعرفة طرق قياس الفقد الكمى وآثاره على النظام التعليمى وفى دراسة الفقد فى مرحلة التعليم الأساسى بمدينة أبو حماد كدراسة حالة ٠

٦ ـ دراسة ميدانية لأسباب انصراف التلاميذ عن التعليم الابتدائى فى قرية سمادون منوفية [1]:

هدفت هذه الدراسة إلى القاء الضوء على جانبين لمشكلة الانصراف وهما :

الأول يتصل بالتسرب من المدرسة الابتدائية بالقرية ، فكثير من تلاميذ مدارس هذه القرية يتسربون قبل إكمال الصف الرابع الابتدائية ، أى قبل أن يتمكنوا من إجادة مهارتى القراءة والكتابة ، علاوة على تسرب بعض تلاميذ الصفين الخامس والسادس ٠

اما الجانب الثانى فيتصل بمشكلة استيعاب الأطفال الملزمين حيث وجد أعداد كبيرة من الأطفال لم يتيسر لهم مكان بالصف الأول الابتدائى ، بالاضافة الى أطفال آخرين لم يجدوا من يهتم بالحاقهم بالمدرسة الابتدائية رغم تجاوزهم سن القبول ، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفى ومنهج دراسة الحالة فى المعالجة ، بعد تحديد حجم ظاهرة (الانصراف) بالرجوع إلى الاحصاءات المتعلقة بالملزمين والذين التحقوا بمدارس القرية الثلاث ٠

وحددت الدراسة المشكلة فى السؤال الرئيسى التالى :

ـ ما الأسباب التى أدت إلى انصراف التلاميذ عن التعليم الابتدائى بالقرية ؟

وللاجابة على هذا السؤال اتخذ الباحث من المقابلة الشخصية والاستبيانات الأربعة التى وجهت إلى جميع الأطفال غير الملتحقين وأولياء أمورهم ، والتلاميذ المتسربين وأولياء أمورهم أدواتا للبحث ٠ وقام الباحث بعرض ظروف القرية الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية ٠ كما أهتم بمعرفة الأحوال الاقتصادية والاجتماعية لأسر المتسربين لمعرفة الأسباب الموئية للتسرب ٠

وفى ضوء ما سبق كشفت الدراسة عن أن أسباب عدم الالتحاق بالتعليم الابتدائى هى تقريبا الأسباب التى أدت إلى تسرب تلاميذ هذه القرية باستثناء الاسباب التعليمية ٠ وانتهت

---

(١) **محمد وجيه زكى الصاوى** ، دراسة ميدانية لأسباب انصراف التلاميذ عن التعليم الابتدائى فى قرية سمادون ، محافظة المنوفية ، دراسة حالة ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الازهر ، القاهرة ١٩٧٦ ٠

الدراسة إلى تصنيف الاسباب المؤدية إلى عدم الالتحاق والتسرب إلى اسباب اقتصادية واجتماعية وتعليمية ومدرسية ٠

وأفادت هذه الدراسة البحث الحالى فى دراسة الفقد فى التعليم الأساسى بمدينة أبوحماد حيث تم تناول ظروف المدينة اقتصاديا واجتماعيا وتعليميا ، كما أفادت فى تحديد الأسباب المؤدية للفقد الكمى ، ومنهجية البحث حيث تم اختيار منهج دراسة الحالة والمنهج الوصفى فى المعالجة ٠

٧ ـ **عوامل الاحجام فى محو الأمية فى البلاد العربية ، دراسة ميدانية** [(١)] :

تعد هذه الدراسة الأولى فى المنطقة العربية التى تحاول تشخيص أسباب وعوامل الاحجام فى محو الأمية كمظهر من مظاهر الفقد التعليمى ، حيث لم تسبقها دراسة ميدانية شاملة فى مجال محو الأمية على مستوى الوطن العربى ككل.

وبعد أن عرض الباحث صورة الفقد التعليمى وحدد المعنى اللغوى لمصطلح الفقد ، تناول الأحجام كأحد العوامل المسببة للفقد ، وقد حاولت الدراسة الاجابة على السؤال الرئيسى التالى :

لماذا يحجم بعض الأميين عن الالتحاق بفصول محو الأمية ، ولا يستفيدون من الفرص التعليمية المتاحة لهم مع علمهم بوجود هذه الفرص بل ودعوتهم إليها ؟

وتفرع عن السؤال الرئيسى أسئلة فرعية تشكل فى مجموعها فروض البحث ومن ثم قامت الدراسة الميدانية على اساس أن الإحجام يرجع إلى بعض الفروض التالية أو جميعها ٠

١ ـ عوامل اقتصادية ترتبط بالأمى ٠
٢ ـ عوامل اجتماعية ترتبط بالأمى أو بيئته ٠
٣ ـ عوامل تتعلق بتخطيط وتنظيم إدارة برامج محو الأمية ٠
٤ ـ عوامل تربوية تتصل بالعملية التعليمية ٠

اما بالنسبة لمنهج الدراسة فقد استخدم الباحث المسح الميدانى لآراء العاملين قيادات ومنفذين فى مجال محو الأمية بالاضافة إلى الأميين لتحديد عوامل احجام الأميين عن الالتحاق بفصول محو الأمية ٠ وتوصلت الدراسة إلى تحديد خمسة عشر عاملا مسئولة عن احجام الأميين

---

(١) **عبد الفتاح أحمد جلال** ، عوامل الاحجام فى محو الأمية فى البلاد العربية ، دراسة ميدانية ، المركز الدولى لتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى ، سرس الليان ج ٠م ٠ع ، ١٩٧٧ ٠

عن الالتحاق بفصول محو الأمية فى البلاد العربية منها :

- أن غالبية الأميين ليس لديهم وقت فراغ للدراسة .
- أن غالبية الأميين أعمالهم مرهقة ويفضلون الراحة عن الالتحاق بفصول محو الأمية .
- تمنع بعض التقاليد السائدة النساء من الخروج للالتحاق بفصول محو الأمية .
- عدم احتياج الأميين لمهارات القراءة والكتابة فى كثير من مناشط الحياة اليومية .
- القصور فى كل من نوعية القوى البشرية العاملة فى محو الأمية والتشريعات التى تلزم الأمى بالتعلم ، والحوافز الايجابية للأميين ، وفى أسلوب الدعوة المتبع لجذب الأميين .
- الخطأ فى اختيار الوقت المناسب للدراسة .

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية فى أنهما نمطين للتعليم للجميع، وأن أى فقد فى التعليم الأساسى هو مصدر للأمية . وأفادت هذه الدراسة البحث الحالى فى تحديد مصطلح الفقد التعليمى وفى التعرف على مظاهره وفى تحديد منهجية الدراسة .

٨ - العوامل المدرسية المؤثرة فى التسرب فى المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية فى بعض محافظات الوجه القبلى [(١)] :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد حجم مشكلة التسرب على المستوى القومى فى مصر وعلى المستوى المحلى فى أسيوط وقنا ، والتعرف على أهم العوامل المدرسية التى تؤدى إلى تسرب التلاميذ فى المرحلة الابتدائية وعدم اتمام المرحلة إلى نهايتها .

وحددت الدراسة مشكلة البحث فى السؤال الرئيسى التالى :

ما أهم العوامل المدرسية التى تؤدى إلى تسرب تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

وللإجابة على هذا السؤال ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفى . وصممت استبيانا اقتصر على العوامل المدرسية المؤدية للتسرب فى التعليم الابتدائى وجه إلى المعلمين والنظار والموجهين ومديرى ومديرات المعلمين والمعلمات ومديرى التعليم الابتدائى بمحافظتى أسيوط وقنا بهدف التعرف على أهم العوامل المدرسية المؤدية للتسرب .

---

(١) **أحمد محمد السمان** ، العوامل المدرسية المؤثرة فى التسرب فى المرحلة الابتدائية ، دراسة ميدانية فى بعض محافظات الوجه القبلى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ١٩٧٧ .

وقد تناولت الدراسة أهمية التعليم الابتدائى ومكانته فى السلم التعليمى وأهدافه ،وأسباب التسرب والتى قسمت إلى أسباب أسرية واجتماعية واقتصادية ومدرسية ، والآثار المترتبة على التسرب ثم تناولت مشكلات التعليم الابتدائى ومنها المعلم وظروفه الاجتماعية والاقتصادية ، والامكانات المدرسية ونظام الفترات الدراسية ، وارتفاع كثافة الفصل والنقل الآلى ٠

ثم تناولت حجم مشكلة التسرب فى التعليم الابتدائى فى مصر من عام ١٩٦١/٦٠ إلى عام ١٩٧٤/٧٣ ، وحجم مشكلة التسرب فى محافظة أسيوط من عام ١٩٦٩/١٩٧٠ إلى عام ٧٦/٧٥ وكذلك فى محافظة قنا من عام ١٩٧٣/٧٢ إلى ١٩٧٥/٧٤ فى الصفوف الستة ثم أنهى البحث بالدراسة الميدانية ٠

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

- تختلف نسب التسرب بين دول العالم المختلفة فلا تتعدى ١٠٪ فى بعض منها كالدول المتقدمة ،بينما تبلغ فى دول أخرى ٥٠٪ كالدول المتخلفة ٠
- أن مشكلة التسرب تزداد خطورة فى الدول التى تقل فيها نسب الأطفال الملتحقين بالمدرسة الابتدائية ٠
- تختلف نسب التسرب فى الدولة الواحدة فى الريف عن المدينة ٠
- بلغ عدد المتسربين فى الصفوف الستة خلال فترة الدراسة من عام ١٩٦١/٦٠ إلى عام ١٩٧٤/٧٣ ، ٣٤٤٩٤٧ تلميذا بنسبة عامة قدرها ٣ر٧٪ من جملة التلاميذ المقيدين ٠
- النسبة العامة للتسرب تنخفض تدريجيا من بداية الفترة إلى نهايتها حيث كانت فى عام ١٩٦١/٦٠ ، ٠٢ر١٠٪ ، بينما أصبحت فى عام ١٩٧٤/٧٣ ، ٥ر٤٪ ٠
- أوضحت نتائج الدراسة بالنسبة لمحافظتى أسيوط وقنا :

ـ ارتفاع نسبة التسرب فى الصفوف الثلاثة الأخيرة ٨ر١٠٪ ، ٨ر٩٪ ، ١١٪ ، عن الصفوف الثلاثة الأولى ٧٪ ، ٨ر٤٪ ، ٢ر٦٪ ٠

ـ ارتفاع نسب التسرب العامة للبنات عنها فى البنين فى الصفوف الستة ٠

ـ انخفاض نسب التسرب فى عاصمة محافظة أسيوط وقنا عن الريف ٠

ورغم أن هذه الدراسة تتناول التسرب فى التعليم الابتدائى فى الستينات ، إلا أنها أفادت الدراسة الحالية فى التعرف على الاسباب الحقيقية للتسرب وخاصة العوامل

المدرسية ، والتى ساعدت الباحث فى دراسة الفقد الكمى والكيفى فى التعليم الأساسى ، كما تم التعرف على شكل تدفق التلاميذ وخاصة التسرب بين صفوف التعليم الابتدائى ٠

٩ ـ الفاقد الكمى فى المرحلة الابتدائية فى جمهورية مصر العربية[١] :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفاقد الكمى فى المرحلة الابتدائية فى مصر ٠ وتبلورت مشكلة البحث فى عدة أسئلة أهمها :

- ما مصادر الانفاق أو تمويل التعليم بصفة عامة ، وما مقدار ما ينفق على التعليم العام بالنسبة للدخل القومى ؟
- ما نصيب التعليم الابتدائى من ميزانية وزارة التربية والتعليم ؟
- ما العوامل التى تؤدى إلى الفاقد التعليمى فى المرحلة الابتدائية ؟
- ما مقدار الفاقد فى التعليم الابتدائى ؟

وللاجابة على الاسئلة السابقة استخدم الباحث المنهج الوصفى ، وطريقة اعادة تركيب الحياة الدراسية وطريقة الفوج الظاهرى ٠ وتناول الباحث تطور التعليم الابتدائى فى مصر ، وبعض مشكلاته مثل ارتفاع كثافة الفصل والفترات الدراسية ، واستخدام معلمى الضرورة ، ومشكلة الفاقد وطرق قياسه ، وقام الباحث بحساب الفاقد فى التعليم الابتدائى احصائيا ٠

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

- أن الطاقة الانتاجية للفصل تتأثر بالتسرب ٠
- يوجد تناقص فى أعداد التلاميذ المقيدين فى بعض صفوف المرحلة ، بينما يوجد تزايد فى صفوف أخرى ، حيث يتزايد أعداد تلاميذ الصف السادس عن الخامس ، وتلاميذ الصف الرابع عن الثالث ، وتلاميذ الصف الثانى عن الأول ٠
- ان معدلات النقل تتذبذب بين الزيادة والنقص ، والمتوسط المرجح لهذه المعدلات بالنسبة للأفواج يساوى ٨٦ر٤٤٪ ٠ تقريبا ٠
- معدلات الرسوب تتزايد فى الصفوف السادس والرابع والثانى ٠

---

(١) **عبد الله السيد عبد الجواد** ، الفاقد الكمى فى المرحلة الابتدائية فى جمهورية مصر العربية رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ١٩٧٧ ٠

- ان متوسط معدلات التسرب تختلف من صف لآخر حيث وصل المستوى العام إلى ٩ر٨٪ بحد أعلى ٢٦٪ فى الصف السادس ، بينما يقل إلى ٥ر٢٪ فى الصف الثانى ٠
- ان معدلات التسرب تتجه نحو التناقص بسبب زيادة الوعى بأهمية التعليم ٠

وأفادت هذه الدراسة البحث الحالى فى التعرف على طرق قياس الفقد الكمى ، والعوامل المؤدية له ، واعطاء فكرة عن معدلات الترفيع بين صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ٠

١٠ ـ دراسة مقارنة للاهدار التربوى فى دول الخليج العربى [1] :

تناولت هذه الدراسة الواقع الكمى للتعليم فى المرحلة الابتدائية والاعدادية والثانوية فى دول الخليج العربى الست وهى الامارات والبحرين وقطر والسعودية وعمان والكويت ، من حيث تدفق الطلبة خلال هذه المراحل الدراسية ، ومقدار حجم الاهدار الحاصل فيها ومستوى كفاءتها ٠

واستهدفت هذه الدراسة معرفة الوقع الفعلى للحالة التعليمية بهذه الدول ، بهدف مساعداتها فى تطوير المسيرة التربوية والتعليمية بها ٠

واعتمدت الدراسة على البيانات الاحصائية الصادرة عن هذه الدول وخاصة المتعلقة بمعدلات النجاح والرسوب والتسرب حتى يمكن الكشف عن عدد السنوات اللازمة لتخريج طالب أو طالبة فى المراحل الثلاث ٠ ومن ثم تحديد مستوى الكفاءة الكمية فى هذه المراحل والكشف عن الفقد التعليمى وخاصة الرسوب ، ثم عقدت مقارنة بين البنين والبنات ٠

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

- ان معدلات الكفاءة فى الامارات فى المرحلة الابتدائية ٧٥٪ للبنين و٧٩٪ للبنات ٠ أما المرحلة الاعدادية ٧١٪ بنين و٨٣٪ للبنات ٠
- ان معدلات الكفاءة فى البحرين فى المرحلة الابتدائية ٧١٪ للبنين ، ٧٨٪ للبنات ، أما فى الاعدادية ٧٣٪ بنين و٨٣٪ للبنات ٠
- ان معدلات الكفاءة فى الكويت فى المرحلة الابتدائية ٨٧٪ بنين ، و٨٦٪ بنات ، أما فى الاعدادية ٧٩٪ بنين ، ٨٨٪ بنات ٠

---

(١) مكتب التربية العربى لدول الخليج ، دراسة مقارنة للاهدار التربوى فى دول الخليج العربى الرياض ، ١٩٨٣ ٠

وأفادت هذه الدراسة البحث الحالى فى قياس الفقد الكمى فى مرحلة التعليم الأساسى فى مصر حيث تم تتبع فوج دراسى من التلاميذ من الصف الأول حتى التاسع الأساسى فى الفترة من عام ١٩٨٢/٨١ حتى عام ١٩٩١/٩٠.

١١ ـ تصورات الآباء والمعلمين ومديرى المدارس وخبراء التربية عن أهداف التعليم الأساسى وتنظيمه فى مصر (١) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم التعليم الأساسى وأهدافه ومزاياه ، وعلى واقع التعليم الأساسى فى مصر ، والتعرف على تصورات الآباء المعلمين ومديرى المدارس وخبراء التربية لأهداف التعليم الأساسى . وتتلخص مشكلة البحث فى عدة تساؤلات منها :

ما تصورات الآباء والمعلمين ومديرى المدارس وخبراء التربية والتعليم الأساسى ؟

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

وللاجابة على أسئلة البحث ، استخدم الباحث المنهج التاريخى للتعرف على الجذور التاريخية للتعليم الأساسى فى مصر ، والمنهج الوصفى لتقديم وصف دقيق لواقع التعليم الأساسى فى مصر. وقد صمم الباحث استفتاء طبق على عينة عددها ٥١٠ من الآباء والمعلمين ومديرى المدارس وخبراء التربية للتعرف على تصوراتهم لأهداف التعليم الأساسى فى مصر . كما طبق استفتاء آخر على عينة عددها ٥٤٠ من المعلمين ومديرى المدارس وخبراء التربية للتعرف على تصوراتهم لكيفية تنظيم التعليم الآساسى فى مصر .

وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج منها :

ـ كشفت نتائج استجابات الآباء والمعلمين ومديرى المدارس وخبراء التربية عن رغبتهم فى أن يتجه النظام التعليمى فى مرحلته الأولى فى مصر إلى :

أ ـ تحقيق جميع أهداف النمو العقلى للتلاميذ مع إعطاء أولوية خاصة للأهداف التالية :

ـ مساعدة التلميذ على اكتساب المهارة الأساسية فى القراءة والكتابة والاستماع .

ـ مساعدة التلميذ على معرفة قواعد النحو الاساسية واستخدامها فى الكتابة ومساعدته على إكتساب مفردات لغوية كثيرة .

---

(١) **مصطفى الششتاوى مصطفى المر** ، تصورات الآباء والمعلمين ومديرى المدارس وخبراء التربية عن أهداف التعليم الأساسى وتنظيمه فى مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، مصر ، ١٩٨٤ .

ب ـ تحقيق جميع اهداف النموالبدنى مع اعطاء اولوية للأهداف التاليـة :

ـ مساعدة التلميذ على اكتسابالمعلومات الصحيحة السليمة فيمايتعلق بالصحة العقليـة والبدنية وكيفية المحافظة عليها ٠

ـ مساعدة التلميذ على اكتساب العادات الصحية السليمة فيمايتعلق بالصحة البدنية ٠

ـ مساعدة التلميذ على بناء الجسم السليم وحمايته من العيوب الجسمية الناتجة عن أوضاع بدنية خاطئة اثناء ممارسـة العمل اليومى ٠

جـ ـ تحقيق جميع أهداف النمو الفنى والجمالى والانفعالى والاخلاقى واعداد الفرد لحياه منتجة :

افادت هذه الدراسـة البحث الحالى فى تحديد أهداف التعليم الأساسى فى مصـر ، وأهمية تحقيقها فى هذه المرحلة الهامة ٠

١٢ ـ تحسين مردود المدرسة الابتدائية فى الاتحاد السوفيتى (١) :

تؤكد هذه الدراسـة على أن إعداد الأفراد يبدأ فى سن ماقبل المدرسة ، ويستمر بصـورة كثيفة جدا فى السنواتالمدرسية الأولى لأنها السنوات التى يتم فيها إعداد شخصية نامية من جميع جوانبها ، وتكوين ملامح الشخصية الانسانية ، كما تؤكد على أن النجاح أو الفشل المدرسـى للتلميذ مرتبط بمتغيرات عديدة منها : مضامين التربية ـ كيفية بنائها وطريقة اكتساب المعرفة ـ السمات الشخصية للتلميذ ـ وطريقـة التقييم ، والظروف الاقتصادية والاجتماعية ٠

وأشارت الدراسـة إلى أنه لايمكن تفهم مشكلات المردود المدرسى فى الاتحاد السوفيتـى دون التعرف على أهداف المدرسة الابتدائية ورسالتها والمتمثلة بصورة رئيسية فى تحقيق التنميـة البدنية والروحية للتلاميذ فى ظروف تكون معها الدراسـة بالنسبة اليهم نعمة وفرحه ، وأن تغرس فيهم بصورة فعالـة مبادئ السلوك والقيم المهمة بالنسبة للمجتمع وان تكون لديهم الذوق الفنـى بجميع اشكاله ، وأن تنمى لديهم القدرة على الملاحظة والمقارنة والتحليل والتفسير ، ويتم تحقيق كل ذلك داخل حجرة الدراسـة وخارجها ٠

---

(١) **موناخوف ٠ ف ٠ م ، وبيشكالو ٠ أ ٠ م** ، تحسين مردود المدرسة الابتدائية فى الاتحـاد السوفيتى ، مستقبليات المجلد ١٤ ، العدد الثالـث ، اليونسكو ، ١٩٨٤ ٠

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها :

١ ـ **أنه يفضل تحسين وتجديد مكونات العملية التعليمية فى التعليم الابتدائى :**

أ ـ وصل التلاميذ فى نهاية الصف الثالث الابتدائى إلى مستوى من المعارف يعد أساسا جيدا لدراستهم التالية ، وأعلى من المستوى الذى كان يصل إلية التلاميذ فى نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائى .

ب ـ أن المستوى التطبيقى (الواقعى) لتلاميذ الصفوف الصغرى فى مجال اللغة (قواعد ، قراءة ، تعبير شفهى) والرياضيات وغيرها من المواد الدراسية هو أرفع من المستوى الذى كان قائما فى الخمسينات، ففى اللغة الروسية على سبيل المثال انتقلت النسبة المئوية للنجاح فى الصفوف الابتدائية من ٤ر٩٣٪ مع نهاية الستينات إلى ٥ر٩٩٪ فى منتصف السبعينات أما الرياضيات فيلاحظ أن ٦ر١٥٪ من التلاميذ المنهين للحلقة الابتدائية كان يرتكبون أخطاء حسابية عام ١٩٦٧ مقابل ٣٪ فقط عام ١٩٧٨ ، أى أقل خمس مرات مما يوضح مدى التحسن الذى حدث .

٢ ـ ان تحسين المردود والنوعية المميزين للتعليم المعطى فى الصفوف الصغرى ، يتوقف الى حد كبير على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ :

٣ ـ **ضرورة إجراء أبحاث نظرية وتطبيقية من أجل بلورة الأشكال والوسائل الأكثر فعالية فى تحقيق عملية استيعاب المعارف ويمكن تحديدها فى محاور رئيسية على الشكل التالى :**

أ ـ البحث عن أشكال أكثر تطورا لتنظيم التربية ، وايجاد أساليب صالحة لإيقاظ ودعم اهتمام التلميذ وعلاقته بالدراسة ، وتوليد حوافز قوية للتعلم عنده .

ب ـ تحديد أساليب بناء النشاط المدرسى واستيعاب التلاميذ للأساليب والعمليات الضرورية .

جـ ـ تطبيق نتائج الابحاث الأساسية الطويلة والمعقدة بإصلاح المدرسة الابتدائية السوفيتية ، ويهدف هذا الإصلاح إلى إعطاء التلاميذ فى سن ٦ ـ ١٠ سنوات أسسا أمتن للقراءة والكتابة والحساب وتهيئته لحياة العمل .

أفادت هذه الدراسة البحث الحالى فى توضيح أهمية مرحلة التعليم الأساسى وخاصة السنوات الأولى منها ، وفى دراسة بعض الجوانب الكيفية للعملية التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى .

١٣ - تدارك الفشل فى المدرسة الابتدائية فى تشيكوسلوفاكيا [١] :

اهتمت هذه الدراسة بمشكلة التأخر الدراسى على مستوى التعليم الابتدائى ، والذى يشكل عقبة تعوق التفتح الكامل لشخصية الطفل ، واوضحت هذه الدراسة انه لايمكن حل هذه المشكلة إلا من خلال تحليل العملية التعليمية . وتشير الدراسة إلى ان التحليل المتعمق يسمح باكتشاف نواحى القصور فى النتائج المدرسية ، والتى هى ذات طابع اقتصادى واجتماعى وطبى صحى .

وتركز الدراسة على أهمية تعلم القراءة والكتابة وعلى الطريقة التى يتم التعلم بها ، لأن عدم تمكن التلميذ من اتقان القراءة والكتابة اتقانا تاما ، يجعل من الصعب عليه فى المدرسة الابتدائية تعلم مواد أخرى مثل العلوم الطبيعية والاجتماعية . ولهذا فإن الغالبية العظمى من التلاميذ يجيدون القراءة والكتابة حيث تصل نسبتهم إلى ٩٨٪ ، مما يوفر لهم اساسا صالحا يبنون عليه تعليمهم اللاحق .

وأوضحت الدراسة انه لايوجد إلا ٢٪ يصعب عليهم تعلمها نتيجة لاصابتهم باضطرابات عقلية حيث يتم تعليمهم عن طريق المعلمين (تربية خاصة) والمختصين فى الطب وعلم النفس ويتم وضعهم فى صفوف خاصة داخل المدرسة الابتدائية لايتجاوز عدد الفصل الواحد ١٥ تلميذا ويستمر لمدة ٤ سنوات، وتسمى هذه بالصفوف التعويضية ، ومن يثبت تحسنه من خلال التقويم وبخاصة الشفهى ينقل إلى الصفوف العادية .

وتوضح الدراسة أن نظام التعليم التشيكوسلوفاكى يواجه مشكلة الفشل المدرسى وضعف النتائج بطريقة منهجية علمية من منظار العملية التربوية ، ويتمثل ذلك فى :

- الاهتمام الكبير بملائمة الطرائق والتقنيات التربوية لسن التلاميذ ، فعلى المعلم فى ضوء الاوضاع والحاجات أن يخص التلاميذ بمعالجة شخصية ، وأن ينظم عملهم فى مجموعات من تلميذين أو أكثر ، وأن يستخدم الادوات والمعدات والمختبرات مع التركيز على حل المشكلات .
- اقامة علاقة ايجابية وثيقة بين المعلم والتلميذ ، حيث توجد صلة مباشرة بين فعالية العملية التربوية وخبرة المعلم وكفاءته .

(١) ميروسلاف ماش ، تدارك الفشل فى المدرسة الابتدائية فى تشيكوسلوفاكيا ، مستقبليات المجلد ١٤ العدد الثالث ، اليونسكو ، ١٩٨٤ .

ينبغى ان يتم تصنيف التلاميذ تبعا لمعيار دقيق يكون هدفه مساعدتهم ، فعند مايقوم المعلم بتقسيم نتائج تلاميذه عليه ان يتحقق من المستوى الحقيقى لمعارفهم ، وفى ضوء استنتاجاته يقوم باختيارطرائق العمل التى ينبغى ان تطبق لاحقا على كل تلميذ لتمكينه من احراز نتائج أفضل ٠

- ينبغى ان تنال سلطة المعلم كل الدعم والتأييد من قبل الأسرة والمجتمع ، لأنه يقوم بمهمة بالغة الصعوبة ، لذا يقدر المجتمع التشيكوسلوفاكى المعلم أعظم تقدير ايمانا منه بدوره فى تقدم المجتمع ورقيه ٠
- أفادت هذه الدراسة البحث الحالى فى دراسة جوانب الفقد الكيفى ومظاهره فى مرحلة التعليم الأساسى وأهم الطرق العلمية لعلاجه والمتمثلة فى تكامل جميع جوانب العملية التعليمية وخاصة المعلمين والمشرفين وممارسة الأنشطة ، ووجود المراكز السيكولوجية ٠

١٤ - التعليم الأساسى فى جمهورية مصرالعربية ، دراسة حالة [1] :

استهدفت الدراسة رصد واقع التطبيق العملى فى التجربة المصرية منذ بداية ادخالها فى منظومه التعليم المصرى فى عام ١٩٧٨/٧٧ حتى عممت فى جميع المدارس الابتدائية والاعدادية فى العام الدراسى ١٩٨٢/٨١واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى لرصد الواقع الفعلى لهذه التجربة ، والمنهج التاريخى للتعرف على التجارب السابقة فى التعليم المصرى التى حاولت ربط التعليم بالبيئة ٠

وتناولت الدراسة التعليم الأساسى فى ستة فصول تناول الأول التعليم الأساسى فى اطار السياسة التعليمية فى مصر، وتناول الفصل الثانى مفهوم وأهداف التعليم الأساسى فى مصر، وتناول الفصل الثالث عناصر مضمون التعليم الأساسى حيث تم تحليل الأهداف ، والأسس التى روعيت فى اعداد الخطة الدراسية وخاصة المجالات العملية والتدريبات المهنية ٠

وتناول الفصل الرابع الأساليب والطرق التى اتبعت فى تطبيق نظام التعليم الأساسى ويتناول الفصل الخامس خطوات التنفيذ بدءا من التجربة حتى التعميم ، ويتناول الفصل السادس تقويم التجربة والتى أوضحت وجود قصور فى مختلف عناصرالعملية التعليمية تجعل التعليم

---

(١) محمد جمال الدين نوير ، التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ، دراسة حالة ، دراسة قدمت لمكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى الدول العربية ، الوحدة الاقليمية لتنسيق برنامج

الأساسى فكرا نظريا بعيدا تماما عن الواقع ، وتختلف هذه الدراسة عن الدراسة الحالية فى أنها ركزت على دراسة التعليم الأساسى فى مصر بدءا من بداية تجربته عام ١٩٧٨/٧٧ حتى تعميمه فى عام ١٩٨٢/٨١ ، بينما تركز الدراسة الحالية على دراسة الفقد فى هذه المرحلة بعد مضى أكثر من عشر سنوات على تعميمه كما أفادت الدراسة الحالية فى الفصل الثالث حيث تم تناول التعليم الأساسى ماهيته وأهدافه وفلسفته .

١٥ ـ الفقد فى التعليم (١) :

توضح هذه الدراسة أنه نتيجة لزيادة الطلب الاجتماعى على التعليم ، وقلة الموارد الاقتصادية ، قامت وزارات التعليم فى معظم دول العالم بدراسات تهدف إلى القضاء (التقليل) من الفقد الناتج عن الرسوب والتسرب ، حيث يؤدى ذلك الى مزيد من الفرص التعليمية فى المدارس الاعدادية العامة وفى إعداد المتعلمين وفى الحقيقة يوجد فقد يصل إلى ٢٥٪ تقريبا فى أماكن المدارس الاعدادية فى الدول النامية .

والمشكلة الرئيسية التى تواجه المخططين التربويين تتمثل فى كيفية استيعاب جميع الأطفال فى سن الإلزام دون أن يحدث أى فقد ، بالاضافة إلى الحفاظ على جودة النظام التعليمى وبتكلفة معقولة . وتعرف الدراسة الفقد بأنه مصطلح اقتصادى يحدد باجمالى عدد السنوات التى يقضيها التلميذ ، ويتم ذلك من خلال حساب سنوات الرسوب والتسرب ، ثم تعرف كل من الرسوب والتسرب موضحة أن الرسوب يحدث خسارة كبيرة لأكثر من سبب منه :

أ ـ يقضى التلميذ فترة زمنية أطول من المادة المقررة له ، ومن ثم يضيع المال الذى ينفق عليه دون فائدة .

ب ـ يؤدى الى ضياع (فقد) فى رأس المال المخصص للخدمات التعليمية ، ومن ثم يزيد من التكلفة .

جـ ـ يؤدى إلى التسرب الذى يساعد فى الارتداد إلى الأمية نتيجة لانخفاض جودة النظام التعليمى ، ثم تعرضت الدراسة لطرق قياس الفقد التعليمى موضحه أنه لا توجد طريقة مثلى

---

(1) Loxley. W. Wastage in Education, the International Encyclopedia of Education Research and Studies, VOL.9, Paris, 1985.

لقياس الفقد ، ولكن يجب مراعاة دقة البيانات والاحصاءات، وظروف بناء النظام التعليمى ومعايير التقويم وسياسة الترفيع ...الخ كما أشارت إلى وجود علاقة بين التسرب والرسوب اعتمادا على التقرير الذى قامت به اليونسكو عام ١٩٨٠ عن الفقد التعليمى ، مستخدمة كلا من تحليل المعلومات ومعاملات الارتباط وأوضحت وجود مجموعة العوامل المعقدة والمتداخلة من داخل النظام ومن خارجة مسئولة عن التسرب والرسوب . ثم أشارت إلى النقل الآلى وتأكيد بعض الدراسات على أن تطبيقه سوف يقلل من معدلات الفقد التعليمى فى الوقت الذى تؤكد فيه دراسات أخرى أن النقل الآلى لا يؤدى إلى وصول جميع التلاميذ الى مستوى النضج والتعلم المطلوب ، ويلاحظ أن هذه القضية لم تحسم ما إذا كان النقل الآلى أفضل من نظام الامتحان وهناك فريق ثالث يبحث عن طرق اكثر لتحسين نوعية التعليم بالخبرة (الممارسة) بالتساوى لجميع التلاميذ . وتوجد مفضلتين (صعوبتين) فى استراتيجية الفقد التعليمى هما :

أ - كيفية تحقيق ضمان الفرص التعليمية للجميع مع ارتفاع نسبة الرسوب التى تقلل من احتمال بقاء التلميذ حتى نهاية المرحلة .

ب - كيفية تحسين نوعية التعليم البيئى من خلال مواصلة التلاميذ إلى الصفوف العليا مع التقليل من التسرب والرسوب نتيجة لانخفاض المستوى التحصيلى .

وبما أن نوعية التعليم مرتبطة بالصف الدراسى الذى يصل إليه التلميذ ، فإن ذلك يتطلب خلق (ايجاد) أماكن أضافية فى الصفوف الأعلى بأى طريقة للحد من الرسوب والتسرب ، ويتطلب ذلك من المخططين التربويين مجازفة كبيرة (غالية) تتمثل فى صعوبة تحقيق ذلك مع الحفاظ على التكاليف كما هى.

ومن أهم النتائج التى أشارت إليها هى وجود اختلاف فى نسبة الفقد التعليمى بين الدول بل بين المناطق داخل الدولة الواحدة واختلاف نسب الرسوب والتسرب على أساس الجنس حيث أن البنات تفوقن على البنين ، فالحقيقة أن رسوب البنات أقل بكثير من البنين رغم اعتراض البعض على ذلك ، حيث يرجعون ذلك لطبيعة الانتقاء الأولى بين البنات ، أما على مستوى الصف فالرسوب أكثر فى الصفوف النهائية للحلقة الابتدائية فى أفريقيا حيث يرسب الطالب غالبا ، وحتى بعض الذين يصلون إلى نهاية المرحلة يتركون المدرسة قبل دخول الامتحان بينما ترتفع نسب الرسوب فى الصفوف الدنيا فى كل من أمريكا اللاتينية وأسيا .

كما توجد أقل نسبة من الرسوب والتسرب فى العالم فى كل من شرق وغرب أوربا وأمريكا الشمالية ، بينما توجد أعلى نسب الرسوب فى المناطق الريفية من العالم ٠

وتوضح المعلومات والبيانات التى جمعت عن طريق اليونسكو (١٩٨٠) ولمدة عشر سنوات من سنة ١٩٦٦ إلى ١٩٧٦ عن كل أقاليم العالم ، أن نسب الرسوب والتسرب تصل فى المتوسط إلى ٢٥٪ من الفوج الطلابى ٠ أما عن النسبة فى المناطق الأخرى فتوضح إحصائيات اليونسكو عام ١٩٨٠ الآتى :

- ان متوسط نسب التسرب فى ٣٦ دولة أفريقية يصل إلى ٢٢٪ ، وأن زاد فى الدول المتحدثة بالفرنسية إلى ٢٨٪ ، بينما تنخفض إلى ١٩٫٨٪ فى الدول المتحدثة بالانجليزية ، أما متوسط نسب الرسوب فى ٤٠ دولة فهو ١٦٫٥٪ ، وتصل فى بعض الدول إلى ٤٧٪ ٠
- أن متوسط نسب التسرب فى ٣٢ دولة فى أسيا يصل إلى ٢٨٪ ، اما متوسط نسب الرسوب فى ٣٣ دولة فيصل الى ١٠٪ ٠
- ان متوسط نسب التسرب فى ١٨ دولة فى أوربا ينخفض إلى ٣٫٥٪ ، أما متوسط نسب الرسوب فى ٢٢ دولة فينخفض الى ٢٪ ٠

وقد افادت هذه الدراسة البحث الحالى فى تحديد مصطلحات الدراسة وبخاصة الرسوب والتسرب ، ومعرفة العوامل المؤدية إليهما ، وفى قياس الفقد الكمى فى التعليم الأساسى ٠

١٦ ـ مدى تحقيق مرحلة التعليم الأساسى للتفكير العلمى لدى التلاميذ [١] :

هدفت هذه الدراسة الى معرفة مدى تحقيق مرحلة التعليم الاساسى للتفكير العلمى لدى التلاميذ ، ومن ثم حددت مشكلة البحث فى السؤال الرئيسى التالى الى أى مدى تحقق مرحلة التعليم الأساسى التفكير العلمى لدى التلاميذ ؟، ويتفرع منه عدة أسئلة هى :

- الى أى مدى يفكر تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسى تفكيرا علميا ؟ ـ
- هل هناك فروق بين البنين والبنات فى كل من الريف والحضر فى التفكير العلمى ؟
- ما العلاقة التى تربط بين التفكير العلمى لدى التلاميذ والمستوى الاقتصادى والاجتماعى ؟

(١) عبد المنعم عبد المنعم محمد نافع ، مدى تحقيق مرحلة التعليم الأساسى للتفكير العلمى لدى التلاميذ دراسة ميدانية على محافظة الشرقية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ج ٠م ٠ع ، ١٩٨٧ ٠

- ما العوامل المؤثرة فى تحقيق المدرسة للتفكير العلمى لدى التلاميذ ؟
- ما الذى يجب ان تأخذ به المدرسة من مواقف ازاء الأوضاع القائمة فيما يختص بتحقيق هدف التفكير العلمى ؟

وقد استخدمت الدراسة كل من المنهج الوصفى وذلك بهدف جمع وتحليل المعلومات والبيانات الخاصة بالمشكلة ، والمنهج التاريخى للوقوف على التطور التاريخى لكل من التعليم الأساسى والتفكير العلمى بالاضافة الى تطبيق اختبار التفكير العلمى على عينة من الصف التاسع بمدارس الحلقة الثانية بمدينة الزقازيق والقرى المجاوره لها ، وصل عددها إلى ٣٠٠ تلميذ وتلميذه .

وتناولت الدراسة التعليم الاساسى وأهدافه مع التركيز على التفكير العلمى بين أهداف التعليم الأساسى . ثم تناولت جوانب التفكير العلمى تاريخيا وعلميا وفلسفيا ومكوناته وسماته ، ثم العوامل المؤثرة عليه . وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج منها :-

(١) ان الغالبية العظمى من تلاميذ الصف التاسع أظهروا انخفاضا ملحوظا فى أدائهم اختبار التفكير العلمى مما يدل على أن التعليم الأساسى ينتابه بعض القصور فى تحقيق التفكير العلمى

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بصفة عامة فى التفكير العلمى بين البنين والبنات لصالح البنات .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين بنين الريف وبنين الحضر لصالح بنين الحضر .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين بنات الريف وبنات الحضر لصالح بنات الحضر .

وانهى الباحث دراسته بنتيجة هامة وهى أن التعليم الأساسى يعانى بعض القصور فى تحقيق هدف التفكير العلمى ، وقد أفادت هذه الدراسة البحث الحالى فى التعرف على بعض جوانب الفقد الكيفى والمتعلقة بسمات الشخصية وخاصة التفكير الابتكارى لدى تلاميذ التعليم الأساسى كما أنها وجهت البحث الحالى إلى أهمية تطبيق اختبار القدرة على التفكير الابتكارى التعرف على مدى تحقق الابتكارية فى تلاميذ التعليم الأساسى .

١٧ - التعليم الأساسى ، وتنمية أبعاد المسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ، دراسة ميدانية محافظة الشرقية : (١)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى مساهمة التعليم الأساسى فى تنمية جوانب المسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ .

ومن ثم حددت مشكلة البحث فى التساؤلات التالية :

- مامفهوم المسئولية الاجتماعية ؟ وما أبعادها فى ضوء علاقتها بكل من الحرية والالزام وما أهم التطبيقات التربوية لذلك ؟
- ماعلاقة الأسس المختلفة للتعليم الأساسى بتنمية أبعاد المسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ؟
- مامدى اكتساب تلاميذ التعليم الأساسى لأبعاد المسئولية الاجتماعية ؟

وقد حدد الباحث الإطار المنهجى فى الخطوات التالية :

- تحليل مفهوم المسئولية الاجتماعية وتحديد علاقتها بكل من الحرية والإلزام والتعرف على المضامين التربوية لذلك فى الاسلام والماركسية والبراجماتية .
- تحديد الأسس التاريخية والفلسفية والنفسية والاجتماعية للتعليم الأساسى وبيان علاقة كل ذلك بتنمية المسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ .
- تطبيق مقياس المسئولية الاجتماعية لـ" **سيد عثمان** " على العينة المختارة وعددها ٤٠٠ تلميذ وتلميذه بعد تقنينه على عينه استطلاعية ، تم تفسير النتائج والخروج بالتوصيات وفى ضوء ماسبق تناولت الدراسة مفهوم المسئولية الاجتماعية ، من خلال الدين الاسلامى والفلسفة الماركسية والبراجماتية ، ثم تناولت أسس التعليم الأساسى وتنمية المسئولية الاجتماعية ، والتى تضمنت أسسا تاريخية ، فلسفية ، نفسية ، ثقافية ، ثم انهت الاطار النظرى بالوسط التربوى والذى شمل المعلم ، والمناهج الدراسية ، والمناخ الاجتماعى المدرسى ودوره فى تنمية المسئولية الاجتماعية .

---

(١) **سعيد طه محمود** ، التعليم الأساسى وتنمية ابعاد المسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ دراسة ميدانية ، محافظة الشرقية ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ج . م . ع ، ١٩٨٧ .

obeikandl.com

وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج منها :

- لاتوجد فروق دالة فى درجات المسئولية الاجتماعية بين متوسطى درجات عينتين من تلاميذ المدارس التجريبية والمدارس غيرالتجريبية من التعليم الأساسى .
- توجد فروق دالة فى درجات المسئولية الاجتماعية بين الذكور من تلاميذ المدارس التجريبية وغير التجريبية لصالح تلاميذ المدارس التجريبية .
- لاتوجد فروق دالة فى درجات المسئولية الاجتماعية بين تلاميذ التعليم الدينى الأزهرى وتلاميذ التعليم الأساسى .
- لاتوجد فروق فى درجات المسئولية الاجتماعية بين ذكور وإناث التعليم الدينى الأزهرى وذكور وإناث المدارس غيرالتجريبية .
- توجد فروق فى درجات المسئولية الاجتماعية بين تلاميذ الحضر وتلاميذ الريف من التعليم الاساسى لصالح تلاميذ الحضر .

افادت هذه الدراسة البحث الحالى فى التعرف على بعض جوانب الفقد الكيفى والمتعلقة بسمات شخصية التلاميذ فى نهاية مرحلة التعليم الأساسى . كما أفادت فى توضيح أهمية استخدام بعض الإختبارات لقياس الفقد الكيفى .

١٨ - العوامل المؤثرة فى تحقيق أهداف المجالات العملية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، دراسة ميدانية على محافظة الشرقية : (١)

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على أهم جوانب القصور والضعف فى كل عامل من العوامل المؤثرة فى أهداف المجالات العملية والعمل على علاجها ، وتتبلور مشكلة البحث فى السؤال الرئيسى التالى :

- ما أهم العوامل التى تؤثر فى تحقيق أهداف المجالات العملية فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ؟ وكيف يمكن التغلب على أهم الصعوبات والمشكلات التى تعترض تنفيذ هذه المجالات ؟

(١) محمد محمد عبدالحليم ، العوامل المؤثرة فى تحقيق أهداف المجالات العملية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، دراسة ميدانية على محافظة الشرقية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، مصر ، ١٩٨٨ .

وللإجابة على ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفى للتعرف على واقع المجالات العملية بمدارس الحلقة الثانية بالتعليم الأساسى كما صمم استبيانا وزع على ناظر كل مدرسة ووكلائها ، ومعلمى المجالات العملية (زراعية - صناعية - اقتصاد منزلى) فى كل مدرسة من مدارس العينة التى وصل عددها إلى ٧٦ مدرسة من جميع الادارات التعليمية بالمحافظة .

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

- معلم المجالات العملية (زراعية - صناعية - اقتصاد منزلى) بواقعه الحالى فى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى لايساعد فى تحقيق كثير من أهداف المجالات العملية
- الدور الإيجابى لمعلم المجالات العملية فى تحقيق الأهداف ضعيف جدا حيث أفاد نحو ٥ر٧٣٪ من أفراد العينة بأن كثيرا من معلمى المجالات العملية لايقومون بأداء الأدوار المطلوبة منهم على الوجه الأكمل .
- يوجد عجز كبير فى معلم المجالات العملية وخاصة فى المجال الصناعى ومجال الاقتصاد المنزلى .
- لايساعد المبنى المدرسى فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى على تحقيق كثير من أهداف المجالات العملية .
- الإدارة المدرسية بوضعها الحالى لاتساعد كثيرا فى تحقيق أهداف المجالات العملية لعدم اقتناعهم بها وفهمهم للتعليم الأساسى وفلسفته .

أفادت هذه الدراسة البحث الحالى فى التعرف على بعض جوانب الفقد الكيفى ومظاهره ، وخاصة معلمى المجالات العملية حيث تناولت الدراسة معلم المجالات العملية كما وكيفا فى الفصل الخاص بالفقد الكيفى ومظاهره .

١٩ - بحث تمويل التعليم الأساسى فى مصر رؤية مستقبلية [١] :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على كل الموارد المالية المخصصة لمرحلة التعليم الأساسى ، ووضع تصور لمقدار الأعباء المالية المتوقعة على الموازنة العامة للدولة لمواجهة

---

(١) **فؤاد أحمد حلمى** ، بحث تمويل التعليم الأساسى فى مصر رؤية مستقبلية ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، شعبة التخطيط التربوى ، القاهرة ، ١٩٩١ .

متطلبات التعليم الأساسى التمويلية ، كما تهدف التوصل إلى بعض البدائل لتدبير التمويل اللازم للتعليم الأساسى فى السنوات العشر القادمة بهدف وضع استراتيجية للتغير المطلوب فى مجال التعليم الأساسى ٠

وحددت مشكلة الدراسة فى الأسئلة التالية :

- ما المصادر المتاحة لتمويل التعليم الأساسى ؟
- ما أوجه الهدر أو الفاقد فى جوانب التعليم الحالى التى يمكن عن طريق تخفيضها زيادة موارد التعليم ؟
- كيف يمكن تنمية وترشيد أوجه الانفاق الحالى ؟

وللإجابة على تلك الاسئلة استخدمت الدراسة المنهج الوصفى حيث ركزت على دراسة الواقع الراهن لتمويل التعليم الأساسى ، والمنهج التاريخى لتتبع نشأة التمويل وتطوره التاريخى وركزت بصفة خاصة على دراسة البنى والأنساق الفرعية والعلاقات التى يتم من خلالها التغير والتطوير فى تمويل التعليم ، معتمدة فى ذلك على المعلومات المتوافرة عن تمويل التعليم فى الماضى ٠ واستخدمت الدراسة بعض الاساليب الاسقاطية والتحليلية ممثلة فى بعض النماذج الرياضية والاحصائية لتقدير الانفاق النقدى على التعليم الأساسى فى المستقبل ، وحددت الدراسة المدى الزمنى لمتطلبات التعليم الأساسى من الموارد المالية حتى عام ٢٠١٠ ٠

وشملت الدراسة الخطوات التالية ، الاطار العام للدراسة ومفاهيمها ، والتعليم الأساسى طبيعته وأهدافه ومصادر تمويله ، واقع التعليم الأساسى فى مصر ، قراءات فى موازنة التعليم الأساسى للعام الدراسى ١٩٩١/٩٠ ، التقديرات المستقبلية لتمويل التعليم الأساسى حتى عام ٢٠١٠ وشملت تقديرات التلاميذ والفصول والانفاق ، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج منها

- أدت الأهداف الطموحة للتعليم الأساسى فى مصر والمطالبة المتزايدة عليه ، وماشمل هذا التعليم من توسع كمى الى زيادة الضغوط على التعليم بحيث اتسعت الهوة بين المطالب التعليمية وبين طاقات النظام التعليمى وإمكاناته ٠
- أن تمويل التعليم يمثل مشكلة حقيقية لعديد من الدول وفى مقدمتها الدول النامية ومصر كغيرها من هذه الدول تعانى من قصور الاعتمادات المخصصة للتعليم ٠
- أن تمويل التعليم فى مصر يعتمد على عدة مصادر أهمها التمويل الحكومى المقدم من

الدولة على العكس من الدول الصناعية المتقدمة حيث يقوم التمويل الخاص بدور مؤثر في تكاليف التعليم .

- أن ترشيد الانفاق على التعليم في مصر أصبح ضرورة في الوقت الحاضر نظرا للظروف الاقتصادية الحارة التي يمر بها المجتمع ، ويمكن ان يتم الترشيد في مجالات عديدة منها ترشيد أجور العاملين بالجهاز التعليمي حيث أن أكثر من ٨٠٪ من ميزانية التعليم توجه اليهم ، كما يمكن ترشيد نفقات الابنية التعليمية ، كما بينت الدراسة انه يمكن الترشيد في مجال الانفاق التعليمي أذا ما استطعنا تحديد أولويات تمويل مراحل التعليم وأنواعه المختلفة .

- أن هناك العديد من العوامل المؤثرة على تمويل التعليم في مصر منها الاستقرار السياسي في البلاد يليه النمو الجاد في اقتصاديات البلاد بحيث يقدر على سد مطالب ذلك التعليم في توسعه وتطويره ، وثالثهما تطوير السياسات المالية حيث يتم تعبئة الجهد الشعبي على المستويات المحلية ، رابع تلك العوامل ضرورة تطوير الادارة المالية في مجال التعليم وذلك بالأخذ ببعض الاتجاهات والاساليب الحديثة ، وخامس تلك العوامل بمعالجة الإهدار في التعليم والمتمثل في التسرب وعدد مرات الرسوب والإعادة .

وأفادت هذه الدراسة البحث الحالي في تحديد كلفة التلميذ الواحد في مرحلة التعليم الأساسي بأسعار عام ١٩٩٠ حيث تم حساب الهدر المالي الناتج عن الفقد الكمي في مرحلة التعليم الأساسي في مصر ومدينة أبوحماد ، كما أفادت في توضيح التمويل كمدخل للتعليم الأساسي .

تعليق عام على الدراسات السابقة :

يتضح من عرض الدراسات السابقة في الفقد التعليمي أو الخاصة بالتعليم الأساسي الآتي :

- تشابه معظم الدراسات السابقة من حيث استخدام منهج البحث الأساسي ، الى جانب انفراد بعضها ببعض المناهج المساعدة أو أدوات البحث الأخرى .
- ان الرسوب والتسرب من أخطر العوامل أثراً على الكفاءة الداخلية لأي نظام تعليمي .
- يمثل تمويل التعليم مشكلة حقيقية لعديد من الدول وفي مقدمتها الدول النامية .
- أن ترشيد الانفاق على التعليم والتقليل أو القضاء على الهدر ، أصبح ضرورة في الوقت الحاضر نظرا للظروف الاقتصادية الصعبة التي تمربها معظم دول العالم .

- وجود عدة عوامل تؤثر على انخفاض الكفاءة الداخلية للنظام التعليمى منها أختلاف أعمار التلاميذ فى الصف الواحد ، أزدحام الفصول بالتلاميذ ، نظم التقويم وانتقال من صف لآخر ، طرق التدريس والكتب المدرسية والمعلمين كما وكيفا ، الرعاية الصحية والاجتماعية .

- أنه لايمكن دراسة ظاهرة الفقد التعليمى منعزلة عن ظروف البيئة التى توجد فيها المدرسة .

- وجود علاقة وثيقة بين ظاهرتى التسرب والرسوب فى المرحلة الابتدائية .

- أن معظم ماكتب عن الفقد التعليمى فى الدراسات السابقة ، يرجع إلى دراسات اليونسكو فى الفقد التعليمى فى نهاية الستينيات وبداية السبعينيات المشار اليها فى بداية الدراسات المشار اليها .

- ادراك الدول المتقدمة لخطورة الفقد فى مرحلة التعيم الأساسى ، ومن ثم حاولت ان تحد منه بكافة الطرق أهمها :

أ - مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، والتعامل مع كل فرد كحالة مستقلة لها ظروفها الخاصة .

ب - تحسين نوعية التعليم باستخدام الاساليب العلمية الحديثة والارتفاع بمستوى العاملين فى المدرسة .

- تركز معظم الدراسات على العوامل المسببة للفقد دون محاولة قياس الفقد قياسا حقيقيا وهو ماتحاول الدراسة الحالية تحقيقه ، حيث تم قياس الفقد الكمى من خلال فوج حقيقى بمرحلة التعليم الأساسى بمدينة أبو حماد .

- اقتصرت معظم الدراسات السابقة على قياس الفقد الكمى معتمدة فى ذلك على إحصاءات تقريبية ، بينما تحاول الدراسة الحالية التعرف على الفقد الكيفى ، حيث استخدمت إختبارات تحصيلية وإختبار القدرة على التفكير الابتكارى ، واختبار سمات الشخصية بهدف التعرف على الفقد الكيفى .

- أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية فى :

- القاء الضوء على مشكلة البحث .
- تحديد منهج البحث وأدواته

- تحديد مصطلحات البحث ٠
- التعرف على أنواع الفقد التعليمى ومظاهرة ٠
- التعرف على طرق قياس الفقد التعليمى ٠
- التعرف على العوامل المسببة لظاهرة الفقد التعليمى ٠

تنقسم خطوات الدراسة الحالية إلى :

الباب الأول : ويشمل الفصول التالية ، الأول الأطار العام للبحث والدراسات السابقة الفصل الثانى ويتناول التعليم الأساسى ، والفصل الثالث الفقد الكمى فى التعليم الأساسى ، الفصل الرابع يتناول الفقد الكيفى فى التعليم الأساسى ٠

الباب الثانى : ويشمل الفصل الخامس الذى يتناول دراسة الحالة واجراءاتها ونتائجها والفصل السادس والخاص بنتائج الدراسة والمقترحات ٠

وبعد أن أنتهينا من عرض الفصل الأول وخطوات الدراسة ، ننتقل الى الفصل الثانى والذى يتناول التعليم الأساسى ، مفهومه وفلسفته وأهدافه ومكونات العملية التعليمية ، وخطورة الفقد فيه ٠

obeikandl.com

الفصل الثانى

التعليم الأساسى

- مفهومه
- فلسفته
- أهدافه
- أهمية مرحلة التعليم الأساسى
- مكونات العملية التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى
- مخرجات التعليم الأساسى وعلاقتها بالأمية
- خطورة الفقد فى التعليم الأساسى

obeikandl.com

الفصل الثانى

التعليم الأساسى

يعد التعليم أحد معايير تقدم أو تخلف المجتمعات ، لأنه قوة مؤثرة فى تشكيل الأفراد ومستقبل المجتمعات " فتقدم أى مجتمع من المجتمعات رهن بما يملكه هذا المجتمع من قوى متعلمه مدربة على تطويع ماله من موارد طبيعية واستخدامها الاستخدام الأمثل لدفع عجلة التقدم [1] . لذا أصبحت مناقشة أمور التعليم وقضاياه ومراجعتها عملية مستمرة ومتلاحقة ، نتيجة الانفجار المعرفى والانفجار السكانى ، وربط التعليم بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى معظم دول العالم ، ومن ثم قامت هذه الدول فى السنوات الأخيرة بتطوير أنظمتها التعليمية حتى تتمكن من استثمار مواردها البشرية إلى أقصى درجة ممكنة ، وعلى طريق التطوير فى بنية ومحتوى التعليم " أخذت مصر بنظام التعليم الأساسى الذى طرح نفسه فى الحقبة الأخيرة وبخاصة فى الدول النامية ، نظرا لما يحققه من أوضاع أفضل فى مجال اعداد أبناء هذه الدولة للمواطنه المنتجة " [2] .

مفهوم التعليم الأساسى (ماهيته) :

يرجع ظهور مصطلح التعليم الأساسى بمفهومه التقليدى إلى أواخر العقد الثالث من هذا القرن ، وكان مقصورا فى بداية ظهوره على التعليم فى المرحلة الابتدائية ، وفى المدارس النظامية العادية ، وذلك منذ دعا " غاندى " فى المؤتمر التربوى الشهير بالهند الذى عقد فى " وردها " من ٢٢ إلى ٢٣ أكتوبر ١٩٣٧ ، الى مفهوم جديد للتعليم الأساسى حيث قال " يجب أن يعمل هذا التعليم على تنمية الفرد من جميع جوانبه وبكل طاقاته لخلق مجتمع جديد " [3] . كما أكد غاندى أن صيغة التعليم الجديد لاتتوقف على الصغار فقط ، بل الكبار

---

(1) Thirl Wall, A. B., Growth and Development, 2nd. EP. Machmillan, Press London , 1978, P. 122.

(٢) منصور حسين ، يوسف خليل يوسف ، التعليم الأساسى ، مفاهيمه ، مبادئه ، تطبيقاته ، مكتبة الغريب ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ١٠ .

(3) Dahawy, B.M., System of Training Teacher of Basic Education in The Arab Republic of Egypt., Unesco, Statsment , India and Kenya, ACompartive Study. PH.D. Thesis University of London Institute of Education London, 1986, P.32.

أيضا من حيث التنمية الشاملة جسميا وعقليا وروحيا ، ويجب أن يهتم التعليم بالطفل ككل وبالشخصية الانسانية بجميع جوانبها ، ولتحقيق ذلك أكد على الناحية الدينية والأخلاقية فى التعليم ، لأن الوظيفة الحقيقية لهذا النوع من التعليم تهدف الى بناء الشخصية ، ولذا يقول فى معرض حواره ، لاتعليم بدون شخصية ولا شخصية بدون نقاء وطهر من الانسان ويجب ان تقوم البرامج الدراسية على أساس تدريس الحرف اليدوية ، باعتبارها أساسا للتعليم الوظيفى المفيد " (١) .

ويختلف مفهوم التعليم الأساسى عن مفهوم التربية الأساسية الذى شاع استخدامه على نطاق واسع فى عقدى الخمسينات والستينات والذى " يهدف الى مساعدة الأفراد الذين لم يتمكنوا من الحصول على المساعدة من المؤسسات التعليمية القائمة فى فهم مشكلات بيئتهم ومعرفة حقوقهم وواجباتهم كمواطنين ، كما تهدف إلى اكسابهم المعلومات والمهارات التى تمكنهم من التحسن المطرد لأحوال المعيشة ، ومن المشاركة بفعالية أكبر فى التطوير الاقتصادى والاجتماعى لمجتمعهم المحلى (٢) ، يتضح من ذلك أن التربية الأساسية تركز على مساعدة الكبار وبخاصة الاميين ، الذين لم يتلقوا أية مساعدات تربوية فى مؤسسات نظامية تساعدهم على التكيف مع مجتمعاتهم ومواكبة التطور الحادث فى مجتمعهم الصغير والكبير .

ويعرف التعليم الأساسى بأنه عبارة عن سلسلة مدروسة من الوقائع العملية من أجل تحقيق أهداف تعليمية متنوعة ، وهذه السلسلة أساسية بإعتبارها الحد الأدنى اللازم لمواجهة الحياة والقيام بالأدوار الاجتماعية والاقتصادية المطلوبة (٣) ، وهذا التعريف يدفعنا إلى تحديد المعنى اللغوى لمفهوم التعليم الأساسى والذى " يشير الى الجزء الأسفل من الهيكل أو البنية الذى يكون ملائماً لاقامة أجزاء أخرى فوقه كما أنه يعنى محتوى يوجد فى صيغة ملائمة لحاجات الفرد الأساسية (٤)

---

(1) **Thirl Wall, A.P.,** Growth and Development, OP.CIT., P.122.

(٢) المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار ، اليوبيل الفضى من ١٩٥٣ : ١٩٧٨ ، سرس الليان جمهورية مصر العربية ١٩٧٨ ، ص ١٠

(3) **Pistlet Whait and King,** Curriculum Development of Basic Education in Rural Areas, Unesco, I.I.E.P. .Paris, 1975, P.1.

(4) **Phillps. H.** What is, Meant By Basic Education ? Unesco, I.I.E.P. Paris, 1975, P.1.

كما عنى البعض بالتعليم الأساسى فى مصر على أنه " مد التعليم الإلزامى ليشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، بما يتيح تزويد المواطن بالحد الأدنى من المعلومات والخبرات والمهارات والاتجاهات اللازمة للمواطن الراشد " [١] كما يرى البعض " أن التعليم الأساسى بالمفهوم التربوى ليس تعليما مهنيا ، وانما هو تعليم يكشف عن استعدادات كل تلميذ للمهنة التى يصلح لها فى المستقبل [٢] .

ورغم اختلاف المسميات بين الدول من تعليم أساسى الى إبتدائى أو إلزامى ، فأنها جميعا تستخدم على أنها أساس للمراحل التعليمية التى تليه ، أو أنه تعليم أساسى لاشباع الحاجات الانسانية الأساسية للفرد . وفى ضوء ماسبق يمكن تعريف التعليم الأساسى ، على أنه ذلك التعليم الموجه للصغار فى مرحلة التعليم الإلزامى ، والتى تمثل المرحلة الأولى من السلم التعليمى الممتد لثمانى سنوات دراسية متصلة متكامله ، يتم خلالها الكشف عن استعدادات التلاميذ وميولهم من خلال برامج تعليمية هادفة يتم فيها ربط التعليم بالبيئة ، وإدخال بعض الانشطة والتدريبات العملية ، حتى يتم إعداد التلاميذ للمواطنة الواعية المنتجة كما هو الحال فى جمهورية مصر العربية .

وبعد التعرف على ماهية التعليم الأساسى ، كان من الضرورى التعرف على الفلسفة التى تقوم عليها هذه المرحلة والمحددة لأهدافها .

فلسفة التعليم الأساسى :

ترتكز فلسفة التعليم الأساسى على عدة أسس مترابطة ومتكاملة ، تتمثل فى أنها مرحلة أساسية ، الزامية ، عامة ، مجانية ، وظيفية ، فهى مرحلة أساسية لأنها أول تعليم نظامى يتلقاه الطفل ، حيث يلتحق الطفل بها فى الغالب قبل أن يمر بتعليم آخر منظم ويؤكد ذلك أن مرحلة تعليم ماقبل المدرسة مازالت خارج السلم التعليمى ، وتستمد مرحلة التعليم الأساسى

---

(١) **محمد شفيق عطا** ، واقع التعليم الأساسى ، مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق مرجع سابق ، ص ٨٠ .

(٢) **يوسف خليل يوسف** ، فى أطار النظرة الشاملة لتطوير النظام التعليمى فى مصر ، مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ١٩٨١ ، ص ١٣٥ .

فلسفتها من كونها مرحلة لرعاية الطفل ككائن اجتماعى ، ولا يتم ذلك إلا من خلال تهيئة المدرسة الفرصة لاشباع حاجات الطفل وقدراته المختلفة .

أما أنها مرحلة الزامية ، فقد جاء التعليم الأساسى إلزاميا من الناحية القانونية ، حيث نص القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، والمعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ فى مادته الخامسة عشر على "أن التعليم الاساسى حق لجميع الاطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم ، تلتزم الدولة بتوفيره لهم ، ويلتزم الأباء وأولياء الأمور بتنفيذه ، وذلك على مدى ثمانى سنوات دراسية" (١) أى أن المادة ١٥ من القانون قد جعلت الالزام يشمل المدرسة الاعدادية مع اختصار الحلقة الأولى من التعليم الأساسى إلى خمس سنوات . ويتضح ذلك أن الدولة ملزمة بتوفير مكان لكل طفل فى سن الإلزام .

ويعد التعليم الأساسى مرحلة عامة يلتحق بها جميع من هم فى سن الإلزام بغض النظر عن الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والدينية بمعنى أنها مرحلة التطبيق الفعلى لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، حتى يتم اكساب هؤلاء الأطفال حدا أدنى من الأساسيات الضرورية المتغيرة والمتزايدة واللازمة لبناء المواطنة ، والحقيقة أنه يمكن أن تعمم هذه المرحلة إلا إذا تم الغاء الازدواجية الواضحة فيها ، والممثلة فى وجود أنواع مختلفة من التعليم فى هذه المرحلة .

أما عن أنها مرحلة مجانية ، فإن ذلك مرتبط ارتباطا وثيقا بالإلزام ، ولذا فان المجانية تلزم الدولة "تقديم خدماتها التعليمية دون تقاضى أية مصروفات دراسية تحول دون التمتع بالحق المتاح ومايقتضية بالضرورة من أن يكون هذا النوع من التعليم مجانيا ومتاحا لجميع الأطفال" (٢).

ولم يقف القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ عند إطالة مرحلة الإلزام ، بل تعدى ذلك من الناحية النظرية إلى تغيير فلسفة التعليم فى المدرستين الابتدائية والاعدادية اللتين كان يغلب عليهما الطابع النظرى من قبل من خلال التأكيد على العمل التطبيقى ، حيث أكد هذا القانون على " العلاقة بين التعليم والعمل المنتج ، وتحقيق مبدأ ربط التعليم بالبيئة المحيطة بالمدرسة

---

(١) ج .م . ع ، وزارة التربية والتعليم ، قانون التعليم رقم ١٣٩ السنة ١٩٨١ والمعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ ، المادة ٨٥ مطبعة الوزارة ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ١٠ .

(٢) **محمد السعيد عبد المقصود** ، مشكلات التعليم الابتدائى وانعكاساتها على مشكلة الأمية فى الوطن العربى ، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ١٨ .

وخططها ومناهجها" [١] ، حيث يدرس التلميذ بعض المشكلات ثم يقوم بتفسيرها وحلها ، أى أنه يبدأ بالجانب التطبيقى وعن طريقه يتعلم المواد النظرية ، على ان تكون البيئة الخارجية بكل مكوناتها من بين مصادر المعرفة والتعلم انطلاقا من حقيقة " أن التعليم الأساسى تعليم وظيفى فى فلسفته " [٢] ، مما سبق تخلص الدراسة الحالية إلى أن وراء فلسفة التعليم الأساسى فى معظم دول العالم مجموعة من العوامل جعلت من وجود مرحلة تعليمية أساسية والزامية وعامة ومجانية ضرورة ملحة ومنها :

١ - أن الحياة فى أى مجتمع أياكان نوعه ومهما يكن مستواه ، لا تستقيم دون وجود حد أدنى من الثقافة والخبرة المعرفية والوجدانية والمهارية ، ولا سبيل الى تقديم ذلك إلا بوجود مثل هذه المرحلة .

٢ - وجود ارتباط وثيق بين تحقيق الأهداف فى أى مجتمع من المجتمعات ، وماينالله أفراد هذا المجتمع من تعليم ، مما يتطلب أن يكون التعليم على الأقل فى مراحله الأولى الزاميا ومجانيا .

٣ - الاهتمام الكبير بديمقراطية التعليم ، والتى تعتمد على عدة مبادئ يأتى فى مقدمتها تكافؤ الفرص التعليمية ، بالاضافة إلى انتشار النظم الديمقراطية فى كثير من دول العالم وانتشار النزعة القومية التى تتطلب تربية شعبية لنشر الوعى القومى بين أبناء المجتمع .

٤ - الخوف من الاضطرابات الاجتماعية ، والتى كان لها أثر كبير فى نشر التعليم .

أهداف التعليم الأساسى :

يهدف التعليم الأساسى إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة ، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسى أن يواصل تعليمه فى

---

(١) ج . م . ع ، وزارة التربية والتعليم ، قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، مادة رقم (١٧) ص ١١ .

(٢) **منى محمد على جاد** ، التعليم الأساسى والتربية الوظيفية ، مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، ١٩٨١ ، ص ٢٣٢ .

مرحلة أعلى أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهنى مكثف ، وذلك من أجل اعداد الفرد لكى يكون مواطنا منتجافى بيئته ، ومجتمعه " [١] .

كما يحدد البعض " أهداف التعليم الأساسى بصورة عامة " [٢] على النحو التالى :

١ - توفير الحد الأدنى الضرورى من المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة للمواطنة والتى سوف يحتاجها كل صغير فى مجتمعه قبل أن يتحمل المسئولية فى المجتمع الكبير .

٢ - "تزويد التلميذ فى فترة التعليم الأساسى بالمهارات العملية القابلة للا ستخدام التى تمكنه من أن يكون مواطنا منتجا فى مجتمعه ، ومشاركا فى ميادين التنمية ، حتى يتمكن التلميذ من التكيف مع ظروف الحياة المتطورة والاسهام فيها ، وتمكين أصحاب القدرات الخاصة من مواصلة تعليمهم بما يتناسب مع قدراتهم" [٣] .

٣ - " تأصيل احترام العمل اليدوى لدى التلميذ وممارسته كأساس ضرورى لحياة منتجة بسيطة مع تزويده بالمهارات العملية الوظيفية التى تمكنه من أن يكون مواطنا ايجابيا ومنتجا نافعا فى مجتمعة " [٤] .

٤ - " تنمية شخصية التلميذ الخلاقة ، وفكره النقدى البناء " [٥] ، حتى يتمكن من الإسهام فى تنمية مجتمعه من خلال طبع شخصيته بمواصفات أساسية أهمها :

أ - الايجابية فى التفكير والقول والعمل ، وذلك عن طريق اعتماد التلاميذ على أنفسهم فى اكتساب الخبرة والمعرفة .

ب - الواقعية ويتحقق ذلك من خلال دراسة المواد الدراسية بطريقة واقعية عملية ، حيث تدور حول أنشطة متصلة بحياة التلميذ وبيئته .

---

(١) ج . م . ع ، وزارة التربية والتعليم ، قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، والمعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ ، المادة ١٦ ، مطبعة الوزارة ، ١٩٨٨ ، ص ١٠ .

(٢) **منصور حسين ، يوسف خليل يوسف** ، التعليم الأساسى ، مفاهيمة ، مبادئة وتطبيقاته مرجع سابق ، ص ١٥ .

(٣) **زينب محمود محرز** ، حول التعليم الأساسى ، تعريفه ، مفاهيمة ، مستلزماته ، مركز التوثيق التربوى ، القاهرة ، ١٩٧٧ ، ص ٥ .

(٤) ج . م . ع ، وزارة التربية والتعليم ، مناهج التدريبات العملية لمدرسة التعليم الأساسى مطبعة الوزارة ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ١٠ .

(٥) محمد سليمان شعلان وآخرون ، اتجاهات فى أصول التدريس بمدرسة التعليم الأساسى الطبعة الاولى ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ١٠ .

جـ - الابتكارية من خلال تشجيع النشاط الابتكارى واتباع أسلوب حل المشكلات فى التدريس

د - التعاونية من خلال مايسهم به التلميذ من أنشطة دراسية وأنشطة حرة داخل حجرات الدراسة وخارجها ٠

وفى ضوء ماسبق من أهداف وماكتب عن أهداف حلقتى التعليم الابتدائى والاعدادى[1] اللتين تمثلان مرحلة التعليم الأساسى فى الوقت الحاضر، يمكن القول أن هدف التعليم الأساسى هو تحقيق النمو المتكامل للتلميذ فى جميع النواحى الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية ٠

أما عن النمو الجسمى ،فيجب ان يلم التلميذ بالقواعد الصحية العامة ، ووسائل الوقاية من الأمراض البيئية وان يتكون لديه العادات والاتجاهات الصحية فى المأكل والمشرب والملبس وأن يزود التلميذ بالحقائق الصحية المناسبة عن جسمه ٠ أما بالنسبة للنمو العقلى فيجب أن يتمكن التلميذ من أدوات المعرفة الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب واكتساب المهارات الذهنية الملائمة كدقة الملاحظة والتعبير والمحادثة ، واكتساب الحقائق والمعلومات المناسبة له ومايتصل بهامن أوجه نشاط مختلفة حتى تكشف عن قدراته واستعداداته ، وان يتدرب على التفكيرالعلمى المنظم بالقدر الذى تسمح به خبراته ، وان يقوى لديه اتجاه حب الاطلاع والميل إلى الحصول على المعرفة من مصادرها الأولى حتى تنمو لديه القدرات الابتكارية ٠

اما عن النمو الوجدانى فيجب تهيئة جو تعليمى يجعل التلميذ يشعر بالأمن والطمأنينة ويكون لديه الاتجاهات السليمة كالثقة بالنفس واحترامها ، ومحبة الحق واتباعه فى كل المواقف ، وتنمية القدرة على الاحساس بالجمال وتذوقه ، مما يحقق للتلميذ الاتزان الانفعالى ، كما يجب أن يتم تنشئة التلميذ فى هذه المرحلة على الايمان بالله ومعرفة الدين على أساس من الفهم والممارسة ٠

أما عن النمو الاجتماعى ،فيجب أن يشعر التلميذ بالخدمات التى يقدمها المجتمع له ، وان يفهم حقوقه وواجباته ، وان يتعود المشاركة الايجابية ، والتعاون فى أداء بعض الخدمات فى المنزل أو المدرسة فى حدود امكاناته ، وأن ينشأ على الاعتزاز بالانتماء لوطنه ، ومماسبق يتضح أن مرحلة التعليم الأساسى تهدف الى :

---

(١) **محمد جمال الدين نوير وشكرى عباس** ، التعليم الأساسى فى ج ٠م ٠ ع ، دراسة حالة ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة ،١٩٨٧ ، ص ٩٠ الى ٩٦ ٠

- تكوين مواطن أتم المرحلة ولديه قدر كاف من المعلومات والمهارات النظرية والعملية تمكنه من الانخراط فى أى عمل بنجاح أو يواصل التعليم فى المراحل التالية ٠
- تكوين مواطن يحترم العمل اليدوى ، بمعنى تكوين إتجاه ايجابى نحو العمل ٠
- تكوين مواطن يؤمن بمنهج فى التفكير يمكنه من النمو نموا ذاتيا سواء أكان ذلك فى مراحل التعليم التالية أو فى الحياة العملية ٠
- تكوين " مواطن متوافق مع نفسه ومع بيئته ومجتمعه ، لا يحس بالضياع والاغتراب ، ولديه إحساس عميق بالانتماء للبيئة والمجتمع الذى ينتمى إليه [(١)] ٠

أهمية مرحلة التعليم الاساسى :

تعد مرحلة التعليم الأساسى أهم المراحل التعليمية ، لأنها مازالت تمثل المرحلة الأولى من السلم التعليمى فى مصر ، وترجع أهميتها الى مجموعة من العوامل منها :

١ ـ أنها تمثل قاعدة السلم التعليمى فى مصر ، ومن ثم فهى أكثر أنواع مدارس التعليم العام شعبية ، حيث وصل عدد المقيدين بها فى العام الدراسى ٩٠/١٩٩١ الى ٩٫٩٥٥٫٧٢٧ تلميذا [(٢)] أى انها تستوعب مايقرب من عشرة ملايين تلميذ وتلميذه وهذا الى جانب التوسعات المنتظرة فى هذا النوع من التعليم ، والناتجة عن زيادة عدد الأطفال فى سن الالزام ٠

٢ ـ أنها تتناول الأطفال فى أخطر سنى حياتهم ، بالنسبة لتشكيل شخصياتهم المتكاملة ، ومن ثم تعد الركيزة الأساسية لأى نوع آخر من أنواع التعليم ، كما أن " اللبنة الأولى فى بناء الشخصية الانسانية ، وتوضع فى هذه المرحلة الهامة ، ومن ثم وجب أن يكون الاهتمام بها أكبر من الاهتمام بغيرها لا أقل " [(٣)] .

---

(١) **بديعة محمد سليمان** ، المجتمع وأساليب التعليم بها ، مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٣٨٧ ٠

(٢) وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، الاحصاء الاستقرارى للتعليم الابتدائى والاعدادى فى نوفمبر ١٩٩٠ ٠

(٣) عبدالغنى عبود ، فلسفة التعليم الابتدائى وتطبيقاته ، الطبعة الاولى ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ٦٧ ٠

obeikandl.com

٣ - تعد هذه المرحلة التطبيق العملى لسياسة الدولة فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم أمام المواطنين جميعا [١] ، حيث تضم جميع ابناء الشعب الذين فى سن الالزام ، على إختلاف أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية ، مما يوضح مدى العبء الواقع على هذه المرحلة .

٤ - تستوعب هذه المرحلة " مايزيد عن ٦٠٪ من جملة عدد التلاميذ بالمراحل كلها [٢] لذا يجب أن يكون التعليم المقدم فى هذه المرحلة " أفضل تعليم يمكن فى حدود الامكانات المتاحة وأن أى فقد فى هذه المرحلة ، يعنى قصورا فى تعليم مجموع الشعب لايمكن تعويضه فى المراحل الأخرى " [٣] ، ولعل ذلك يوضح مدى الاهتمام الذى يجب أن يوجه لهذه المرحلة التعليمية .

٥ - أنها المرحلة التى يمكن من خلالها ، تزويد الطفل بالقدر الأساسى من المعارف والخبرات والاخلاقيات والسلوكيات والمهارات العملية والمهنية ، عن طريق مزج التعليم بالعمل والعلم بالحياة ، حتى يتمكن التلميذ من مواجهة الحياة وشق طريقه فيها ، اذا لم يتمكن من الاستمرار فى المرحلة التالية .

٦ - يعد تعميم التعليم الأساسى واستيعابه لجميع الأطفال فى سن الإلزام ، ورفع مستوى كفايته الى المستوى التعليمى الذى يمكن الاطفال من توظيف المهارات التى اكتسبوها أفضل وسيلة للقضاء على الأمية ، حيث يتم بذلك سد منابع الأمية ، وبخاصة أن الحملة القومية لمحو الأمية ، اعتبرت سن الخامسة عشرة هو البداية ، وان مادون ذلك يقع فى نطاق التعليم الأساسى .

٧ - أن " التربية التى تساعد الأفراد على التهيؤ لحياة العمل ، تبدأ حقا فى المراحل الأولى من التعليم ، بحيث تساعدهم على تنمية صورة أكثر واقعية عن عالم العمل ، وأن يلاحظوا بصورة أكثر وضوحا نوعية الخصائص المطلوبة للعمل والتشغيل " [٤] .

---

(١) **نازلى صالح أحمد** ، حول التعليم العام ونظمه ، دراسة مقارنة ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ١١٩ .

(٢) **أحمد فتحى سرور** ، تطوير التعليم فى مصر ، سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه (التعليم قبل الجامعى) ، ١٩٨٩ ، ص ١٢٧ .

(٣) **منير عطا الله سليمان** ، **وآخرون** ، تاريخ ونظام التعليم فى ج م ع ، الطبعة الثالثة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ٥ .

(٤) **بنيلة بس** ، أبعاد متطورة للفكر التربوى ، مكتبة الخانجى ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ٣٨ .

٨ ـ تعد مرحلة التعليم الأساسى أحد الضمانات الأساسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وسيلة الاتصال الجماهيرية التى تكفل التماسك الاجتماعى والتوافق بين جميع أفراد المجتمع المصرى ٠

مكونات العملية التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى :

لم تعد العملية التعليمية خدمات ضائعة ، انماهى استثمار حقيقى من الناحيتين الاقتصادية والاجتماعية ، كما أنها عملية متكاملة لايصح التعامل معها بأسلوب جزئى ، لأنها تتكون من عناصرمختلفة ، تتفاعل مع بعضها البعض ، يؤثر ويتأثر كل منهم بالآخر ، لأنها فى حالة ديناميكية دائمة التفاعل والتغير ، ومن ثم يمثل التعليم الأساسى منظومة لها مجموعة من المدخلات تتفاعل فيما بينها ، وينتج عن هذا التفاعل مجموعة من المخرجات يفترض فيهاأن تكون تعبيرا عن أهداف هذه المرحلة ٠

وقبل التعرض لبعض عناصر مدخلات التعليم الأساسى ، يجدر الاشارة الى أن الوظيفة الأساسية للمدخلات هى أثارة الحركة وتوفير الظروف ،لكى ينطلق النظام فى اتجاه معين[1] نحو تحقيق الأهداف ٠ وتنقسم مدخلات النظام التعليمى الى نوعين أولهما مدخلات مباشرة ومرئية ومحسوبة كالتلاميذ والأموال المنفقة ، والكتب الوسائل التعليمية وغيرها ، وثانيهما المدخلات غيرالمباشرة كالخلفية الثقافية لأسر التلاميذ ، وماتنفقه الآسرة على ابنائها ، والعلاقات الانسانية داخل المدرسة ، والبيئة الثقافية للمعلمين والعاملين بالمدرسة وغيرها ٠ وتتوقف درجة فعالية نظام التعليم الأساسى على نوعية مدخلاته ، ويمكن حصر المدخلات الأساسية للتعليم الأساسى فى العناصر التالية :

١ ـ **التلميذ :** يعد التلميذ أهم عناصر العملية التعليمية حيث أنه الهدف الأساسى للنظام وأهم عوامل الكفاية التعليمية ، ومن ثم يؤثر تأثيرا إيجابيا او سلبيا فى الفقد التعليمى ويأتى التلميذ الى المدرسة حاملا معه ثقافة أسرته وبيئته ، ومعبرا عن مستوى صحى وقدرات ومهارات وميول وقيم ومعارف وخبرات معينة ، والمفروض فى المدرسة أن تأخذ هذا التلميذ بالرعاية والتوجيه بدءا مما هو عليه ، وانتهاء بالأهداف التربوية المرجوه

---

(1) Joyce, B.and Weil, M. Models of Teaching , E mglewood Chiffs, New Jersy: Prentice Hall, INc.U.S.A. 1972. P.323.

وعندما يتعثر التلميذ فى تعليمه بالمدرسة الى حد الرسوب والتسرب يقال عنه أنه تلميذ فاشل وكثيرا ماترد أسباب الفشل الى قلة ذكائه أو عدم نضجه أو كسله أو ضعف محصوله اللغوى أو عدم قدرته على استيعاب المنهج ، أو كثرة تغيبه عن المدرسة ، أو سوء صحته أو تغذيته او عدم إتزانه الانفعالى ، أو غيرذلك مما يتصل به كفرد ، وقد يكون بعض هذه الأسباب صحيحا ، غير أنهاجميعا ليست مبررا تلجأ إليه المدرسة لتبرر فشل التلميذ فيها " (١) .

وترجع الكتابات الحديثة فى التربية هذا القصور والضعف الى ضعف المدرسة لاالتلميذ فكل تلميذ مهماكانت قدراته وظروفه ، فانه يمكن تنميتها اذاأحسن توجيهها ، لذا يجب ان تكون المدرسة بيئة صالحة لنمو كل طفل حسب قدراته وظروفه ، وخلفيته الاقتصادية والاجتماعية ، بل أكثر من ذلك يجب عليهاأن تعوض الطفل عما يعانيه من نقص أو ضعف فى القدرة والامكانات الأسرية وأصبح على المدرسة وفقا للمبدأ التربوى الجديد ، ان تكيف نفسها لكى تناسب مستوى التلميذ ومعدل نموه ، والاكانت هى المسئولة عن فشله بالدرجة الأولى

اما عن نوعية التلاميذ الملتحقين بالتعليم الأساسى ، فنجد تفاوتا كبيرا بينهم فى المستوى الاقتصادى والاجتماعى والقدرات والاستعدادات كما أن معظم الاطفال لم يلتحقوا بمرحلة رياض الأطفال ، حيث لاتتعدى نسبة الملتحقين بها عن ١٠٪ ممن لهم حق الالتحاق بها (٢) .

ورغم تأكيد معظم الأبحاث التى أجريت حول السنة الأولى من التعليم الأساسى ، على أن الأطفال الملتحقين برياض الاطفال أفضل من غيرهم سواء بالنسبة للنمو العقلى والاجتماعى والقدرة على ممارسة الانشطة المدرسية " (٣) .

ان بداية الالتحاق بالمدرسة فترة هامة للغاية فى حياة كل طفل ، لأنه لزاما عليه بمجرد التحاقة بالمدرسة أن يخصص جزءا كبيرا من يومه للواجبات المدرسية ففى " البداية يصعب عليه أن يتعلم ، مايضفى أهمية اساسية لتهيئة للتعلم ، وهو بحاجة الى هذه التهيئة من الناحيتين الاجتماعية والعقلية ، فالطفل يصبح مهيئا للمدرسة ،عندمايعرف كيف يتكيف مع المجتمع

---

(١) قطر ، وزارة التربية والتعليم ورعاية الشباب ، بحث الكفاية التعليمية فى المدارس ، تجربة قطرية ، ١٩٧٥ ، ص ١٧ .

(٢) **مراد صالح مراد** ، دور الحضانة ودورهافى تحقيق الخدمات اللازمة للطفل ، المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى ، تنشئته ورعايته ، المجلد الأول ، مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ٦٢٠ .

(٣) **بيومى محمد ضحاوى** ، بحوث وقراءات فى مدخل التربية ، مؤسسة نبيل للطباعة ١٩٩٠ ، ١٠٨ .

المدرسى ، وعندما تبلغ قدراته مستوى معينا ، وقد لوحظ أن الضغوط التى يخضع لها الطفل فى بداية التحاقه بالمدرسة ، يمكن أن تتخطى قدرته على مواجهتها ، ويلاحظ ذلك بالنسبة للذين يعانون من تأخر فى نمو بعض جوانب شخصيتهم (١) ، ومما سبق يمكن القول ان بداية مدرسية ضعيفة أو هزيلة من شأنها ان تعرض نمو الطفل للخطر لفترة طويلة ، ومن ثم تحرص كثير من دول العالم المتقدمة ، على أجراء فحص نفسى للأطفال الذين فى سن دخول المدرسة الابتدائية من خلال المراكز السيكولوجية التربوية التى تكشف عن بعض مشكلات الأطفال قبل التحاقهم بالتعليم الأساسى ، مما يقلل من نسبة الفقد فى هذه المرحلة .

ولكى يحقق التعليم الأساسى أهدافه ، لابد ان يقلل من نسبة الفقد به الى أقصى درجة ممكنة ، ولا يمكن أن يتم ذلك الا من خلال الارتقاء بنوعية التلميذ كأهم مدخلاته ، مما يتطلب مواءمة البرنامج المدرسى لخصائص التلميذ واستعداداته مستعينا بما لديه من نواحى القوة والضعف فى جوانب نموه الاجتماعى والانفعالى والحسى والحركى والعقلى ، كما يجب الا تقتصر مهمة التعليم الأساسى على التمييز بين التلاميذ فى القدرة أو المستوى ، وانما يجب ان يصل بمعظم التلاميذ — الا قليلا منهم — الى إتقان ما يتعلمون — "والمسلمة الاساسية هنا أن أكثر من ٩٠٪ من التلاميذ يمكنهم بالفعل إتقان ما تقدمه لهم المدرسة وتصبح مهمة التعليم ان يهيىء أفضل الظروف التى تساعدهم على هذا الإتقان" (٢).

واذا كانت بعض المجتمعات تستطيع ان تستخدم فقط جزءا من ثروتها البشرية المتعلمة فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وربما بسبب الزيادة السكانية ، بحيث تصبح السياسة التعليمية فى هذه المجتمعات تعتمد فى جوهرها على " انتقاء القدرات " بدلا من " تنمية القدرات" فان تعقد المهارات المطلوبة فى المجتمع الحديث وما أثبتته دراسات اقتصاديات التعليم من أن الانفاق على التعليم " الجيد " له عائد أعلى بكثير من الانفاق الرأسمالى ، أدى بهذه المجتمعات الى توسيع قاعدة التعليم ، وذلك بارتفاع نسبة المتعلمين الذين يكملون تعليمهم المتوسط والعالى . ولم يعد السؤال فى معظم الحالات هو البحث عن " الاقلية " أو " الصفوة " التى يمكنها ان " تنجح " وانما هو تحديد كيف يمكن أن نجعل نسبا أكبر من المتعلمين تستطيع أن " تتفوق " بكفاية المعلومات والمهارات الحركية والفعلية والاتجاهات والميول والقيم

---

(١) **ميرو سلاف ماش** ، تدارك الفشل فى المدرسة الابتدائية فى تشيكوسلوفاكيا ، مستقبليات اليونسكو ، ١٩٨٤ ، ص ٤٣٣ .

(٢) **فؤاد أبوحطب** ، مستويات المهارة لمستويات متعددة من التعليم الأساسى ، مؤتمر

التى تعد " أساسية " لتنميتهم " الشخصية " كقوى بشرية فى مجتمع حديث متغير [1] وفى ضوء ماسبق يمكن اعتبار أىنسبة من التلاميذ لاتتقن المهارات الأساسية ، ولاتواصل التعليم حتى تجتاز مرحلة التعليم الأساسى ، فقدا تعليميا لابد من معرفة أسبابه ومن ثم علاجه .

٢ - الأهداف :

تأتى أهمية الاهداف من حيث كونها العامل الرئيسى الذى يوجه نشاط النظام التعليمى ، فلكل نظام نوعان من الأهداف أولهما : الأهداف النظرية المكتوبة على الورق مثل تكوين مستوى معين من المواطنة ، وثانيهما واقعية تتفاوت درجة انسجامها مع الأهداف المكتوبة ومثال ذلك الحصول على شهادة بصرف النظر عن المهارات والقدرات والاتجاهات والقيم والخبرات الضرورية للفرد كمواطن فى العصر الذى يعيش فيه .

وتعد الأهداف من العوامل الهامة المؤثرة والمحددة للكفاية التعليمية ، كما تفرض على الكفاية مفهوما خاصا ، ذلك الذى يجعل الكفاية مرادفة للنجاح ، أو الحفظ والاستظهار والقدرة على اجتياز الامتحان بماحفظ التلميذ . وتمثل مجموعة الأهداف التى يسعى التعليم الأساسى الى تحقيقها فى تلاميذه من خلال برامجة ومقرراته ، وأنشطته داخل وخارج حجرات الدراسة ، أهم مخرجاته رغم صعوبة قياسها وبخاصة المعنوى منها .

٣ - الأدارة التعليمية :

تعد الإدارة التعليمية من أهم مدخلات العملية التعليمية ، ومن أكثرها تأثيرا فى تقرير الكفاية التعليمية ، لأنه لايمكن أن تصل العملية التعليمية إلى تحقيق أهدافها ، بدون وجود ادارة تعليمية تحشد وتنظم وتوجه الامكانات المادية والبشرية وبقدر ما يتوافر لها من قدرة وكفاية تنتج الكفاية التعليمية . ولكى يحقق النظام التعليمى أهدافه " فان الكفاية الداخلية له تتطلب وجود تفاهم بين جميع العاملين فيه ، من

---

(١) **فؤاد أبوحطب** ، مستويات المهارة لمستويات متعددة من التعليم الأساسى ، مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، مرجع سابق ، ص ٣٣٢ .

حيث الاتفاق على الدور المطلوب من كل منهم تأديته ، من خلال وضوح الأهداف التى يسعى النظام الى تحقيقها بواسطة التربية والتعليم والمدرسة والمنهج وغيرها وهذه العملية فى حد ذاتها هى عملية فنية إلى جانب كونها عملية ادارية وتنظيمية[1]

وبذلك تكون الادارة التعليمية " قائمة من أجل خدمة الغرض الفنى فى العملية التربوية ، كما أن عليها واجب توفير كل متطلبات العملية التعليمية من أمور مالية وفنية وتنظيمية وغيرها ، اما اذا تقاعست الادارة التعليمية عن أداء دورها فى خدمة التعليم فأنها تصبح عبئا عليه ، وتقل بالتالى قدرة النظام التعليمى على اداء دوره أضافة الى ضعف كفاءته الداخلية "[2] . ومما سبق يتضح أنه لن يتسنى للادارة التعليمة القيام بدورها الهام فى التقليل من الفقد ورفع الكفاية التعليمية ، إلا اذا عملت من خلال الواقع الفعلى فى مدارسنا ، وبعدت قدر الامكان عن النظرة المثالية التى تقوم على ماينبغى ان يكون .

٤ - المعلم :

يعد المعلم أهم مدخلات التعليم الأساسى بعد التلميذ حيث أنه أهم العناصر البشرية المساهمة فى نجاح العملية التعليمية اذ يتوقف نجاحها عليه بدرجة كبيرة فى تحقيق أهدافها ، وعلى المعلم ان يهيىء الجو المناسب للتعلم وان يوجه التلاميذ ويرشدهم فى المواقف التعليمية ، وهو ليس مجرد ملقن للمعلومات بل موجه ومرشد ، كما عليه أن يفهم خصائص تلاميذه وحاجاتهم ، ويساعدهم على تكوين عادات واتجاهات ومهارات مرغوب فيها ، وان يساعدهم على تنمية مالديهم من قدرات ، والمعلم أكثر افراد الأسرة المدرسية اتصالا بالتلميذ ، ولن يستطيع ان يقوم بهذه المهام ، إلا اذا كان لديه الاستعداد والرغبة للقيام بها ، بالإضافة الى الاعداد الجيد والمستمر لذا يجب ان نلقى عن كاهله جميع الضغوط التى تحد من نشاطه ، وتعوق ابتكاره للطرق والوسائل الجيدة فى التدريس ، وتعوقه عن أداء رسالته فى تحقيق النمو المتكامل لتلاميذه .

---

(١) **نازلى صالح أحمد** ، التربية والمجتمع ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٤٥ .

(٢) **محمد منير مرسى وعبد الغنى النورى** ، تخطيط التعليم واقتصادياته ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٧ ، ص ٤٢٤ .

وتشهد النظم التعليمية فى كثيرمن دول العالم ومنها مصر تطورات مستمرة ، لمواكبة التغيرات العالمية فى جميع المجالات ، مما يتطلب نوعية جيدة من المعلمين تستطيع ان تتلاءم مع التغيرات الثقافية المعاصرة ، لأن المعلم الكفء هو "ذلك الذى ينبذ الطابع الآلى فى نشاطه عاملا باجتهاد على تحقيق الموضوعية والحياد والامانة فى عمله ، مما يكفل لتلاميذه ممارسة حرية الدراسة والتعلم فى ظل بيئة خاليه من المعوقات أو تحتوى على أقل قدر منها " (١) .

إن مهمة المعلم فى مرحلة التعليم الأساسى " أصعب منها فى مراحل التعليم الأعلى ، لأن المعلم لا يهتم بالمادة التعليمية فى عملية التعليم ، وانما يهتم بالمتعلمين بالدرجة الأولى (٢) ، لذا ينبغى ان يلقى معلم مرحلة التعليم الأساسى اهتماما كبيرا من خلال اعداده ورفع مستواه الاقتصادى والاجتماعى ، حتى يستطيع القيام بمسئولياته ويحقق أهداف التعليم الأساسى ، "وقد شهدت معظم دول العالم فى السنوات الأخيرة ضغوطا مستمرة لرفع مكانة المعلم والوصول باعداده الى مستوى التعليم الجامعى فى الاتحاد السوفيتى وانجلترا والولايات المتحدة الامريكية نجد مثل هذه الضغوط حيث تحولت معاهد ومدارس المعلمين الى كليات جامعية للمعلمين" (٣) وهذا ما أخذت به مصر أخيرا ، ولكن المهم انتقاء نوعية الطلاب الملتحقين ، لأنهم يشعرون دائما انهم أقل من غيرهم ، مما يترك آثارا سلبية على شخصياتهم تنعكس مستقبلا على آرائهم داخل المدرسة .

ويعد توفير المعلمين كما وكيفا من اهم العوامل التى يمكن ان تساعد فى رفع المستوى الكيفى للتعليم الأساسى ، "لأن المدرس هو الذى يؤثر فى تلاميذه عن طريق القدوة وحسن المعاملة والتفهم الواعى لظروفهم ويمتد هذا التأثير الى حياة التلاميذ وتشكيل شخصياتهم

---

(١) نبيه يس ، ابعاد متطوره للفكر التربوى ، مرجع سابق ، ص ص ٤٢٤ ، ٤٢٥ .

(2) Dewey John, Democracy and Education An Introduction To The Philosophy the Macmillan Company, New York .1916, P.215.

(3) Holems. B. The Compartive Education Society Of Europe With the Aid of The National Board of Education Stockholm , 1971.P.90.

الى درجة كبيرة [١] ، لهذا لابد من توافر المعلم المعد اعدادا جيدا والمحب لمهنته والمتفهم لابعادها حتى تكون العملية التعليمية مؤثرة ومؤدية الى تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم الاساسى . أما عن نوعية معلمى هذه المرحلة فنجد تفاوتا كبيرا فى مؤهلاتهم وخبراتهم ومعارفهم واستعدادهم للتغير ودرجة تقبلهم له . وينبغى أخذ جميع هذه العناصر فى الحسبان عند بحث عوامل الفقد فى التعليم . اما من ناحية الكم نجد أنه على الرغم من الزيادة فى اعداد المعلمين الا أنه لايزال يوجد عجز كبير فى بعض التخصصات ، حيث مازال المعلم متخما بنصابه من الحصص الاسبوعية ٢٤ حصة فى الابتدائى و ٢١ حصة فى الاعدادى " [٢] .

٥ ـ المبنى المدرسى والآثاث والتجهيزات والمرافق :

يمثل المبنى المدرسى المكون من حجرات وآثاث وتجهيزات ومرافق البيئة التى يتعلم فيها التلميذ "ولابد أن تتفق شروط بنائه مع البرامج والطرق التعليمية الحديثة ، وأن يستوعب كل ماهو جديد فى حقل التربية ، ومايتطلبه مراحل نمو تلميذ هذه المرحلة بيولوجيا وسيكلوجيا [٣] ويتم ذلك من خلال تأثيث المدارس بالفصول الدراسية ، وغرف المدرسين والمدرسات ، ومكتبة المدرسة ، ومبنى الأدارة المدرسية ، وقاعات الأنشطة التربوية ، ودورات المياه وغيرها من المرافق . "وللمبانى المدرسية دورها الكبير المؤثر فى العملية التربوية ، ولكى تؤدى هذه العملية بصورة جيدة ، لابد أن تتوافر فى هذه المبانى المواصفات الملائمة والمرافق اللازمة لممارسة الأنشطة التعليمية والتربوية المختلفة سواء أكان ذلك داخل حجرات الدراسة أو خارجها ، بالإضافة الى المبانى المدرسية التى تشكل نصيبا كبيرا فى تكلفة التعليم حيث تأتى بعد المرتبات والاجور فى موازنة التعليم [٤] . ولايمكن أن تحقق العملية التعليمية أهدافها فى مدرسة لاتتوفر فيها

---

(١) **محمد وجيه الصاوى** ، التعليم الأساسى فى مصر بين المثال والواقع ، مؤتمر معلم التعليم الأساسى ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ٨٦ .

(٢) **ابراهيم مجاهد الشربينى** ، أضواء على تجربة التعليم الأساسى ، مؤتمر التعليم الاساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٥٥ .

(٣) **محمد متولى غنيمة** ، القيمة الاقتصادية لتعليم المرحلة الابتدائية فى البحرين ، دراسات تربوية ، الجزء السادس ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، مارس ١٩٨٧ ، ص ١٨٧ .

(٤) المجالس القومية المتخصصة ، تقرير المجلس القومى للتعلم والبحث العلمى والتكنولوجيا الدورة التاسعة ، القاهرة عام ١٩٨٢/٨١ ، ص ٤٢ .

المعايير الصحية والتربوية والفنية ، لهذا فان وجود المبنى المدرسى بمرافقة المريحه والمناسبة والمستوفية لشروط التعليم ، تؤدى الى التقليل من الفقد ، وزيادة الكفاية التعليمية ٠

٦ ـ التمويل :

تعد الأموال التى تنفق على التعليم من أهم مدخلات العملية التعليمية ومن أكثرها تأثيرا لأنه بدونها لايمكن أن تنجح العملية التعليمية فى تحقيق أهدافها لهذا ترصد الدولة جزءا من ميزانيتها العامة للتعليم ، حيث وصل جملة ماينفق على مراحل التعليم قبل الجامعى فى عام ١٩٨٨/٨٧ " الى مايزيد عن مليار وثلاثمائة مليونا من الجنيهات "[(١)] والحقيقة أنه كلما زاد الأنفاق على التعليم كلما زاد العائد منه بشرط حسن استثمار تلك الموارد بتقليل الفقد منها الى أقصى درجة ٠

ويمكن تقسيم النفقات التعليمية الى نفقات جارية (الدورية) مثل رواتب المعلمين وصيانة المدارس ، اللوازم المدرسية ، التوجيه التربوى ، الامتحانات ، والنفقات استثمارية مثل بناء المدارس والتجهيزات الثابتة ، والنفقات الادارية مثل رواتب الاداريين وتشييد الابنية الادارية واللوازم الادارية ، ونفقات اجتماعية مثل التغذية المدرسية والصحة المدرسية والتجهيزات الترفيهية وغيرها ونفقات أسرية مثل الزى المدرسى والدروس الخصوصية والكتب الخاصة وغيرها ويعتبر العامل المادى مسئول عن كثير من المشكلات التى يعانى منها التعليم الأساسى وبخاصة مايتصل بالتجهيزات ، وانخفاض المستوى المادى للمعلم وغيرها ، والتى تؤكد على ضرورة البحث عن بدائل متنوعة لمكونات هذه المرحلة الهامة وتشير الدلائل العملية الى ان التوسع الكبير والتحسن النوعى للتعليم الاساسى فى الدول النامية يستلزم ان تخصص نسبة عالية للتعلم من اجمالى الناتج القومى لميزانية الدولة ، ورغم ضخامة مدخلات التعليم الأساسى الا أن نصيبه من الانفاق

---

(١) أحمد فتحى سرور ، تطوير التعليم فى مصر سياسته واستراتيجته ، مرجع سابق ص ٢٦٠ ٠

غير متكافئ مع المستويات الآعلى من التعليم [١] ، كما توضح المؤشرات أن فترة السبعينات قد تميزت بتباطؤ فى نمو نصيب التعليم عن الناتج القومى لميزانية الدولة ويسود اعتقاد كبير ان الموارد المخصصة للتعليم فى الدول النامية بما فى ذلك المساعدة الخارجية ، ستظل ثابتة فى أحسن الحالات ، حتى ولو لم يؤراستمرارالركود الاقتصادى العالمى الى تقهقر للقيم الحقيقية فى الثمانينات ، ولذا تمس الحاجة اليوم أكثر من أى وقت مضى الى ايجاد الوسائل الكفيلة بتحقيق أنجح استخدام ممكن للموارد المحددة المتوافرة للتربية [٢] .

٧ ـ اليوم المدرسى والعام الدراسى :

لايعد عامل الوقت من أهم مدخلات العملية التعليمية فحسب بل ومن أكثرها تأثيرا على الكفاية التعليمية ، شريطة ان ينتفع به ويتم تنظيمه واستثماره على أحسن وجه ، وفى الحقيقة أنه لايمكن المقارنة بين مدرسة تستقبل تلاميذها نصف يوم دراسى لايزيد فى الغالب عن ثلاث ساعات، والتى يتمثل فى كثير من مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسى فى العام الدراسى ٨٩/١٩٩٠ نتيجة لترفيع تلاميذ الصفين الخامس والسادس معا ، ومدرسة أخرى تقدم تعليما يصل الى اكثر من ست ساعات يوميا ، والتى يكون عائدها أفضل بكثير من الأولى .

ويؤثر طول العام الدراسى أيضا على العائد من العملية التعليمية ، حيث يقل الفقد كلما طال العام الدراسى ، فالمدرسة التى تستبقى تلاميذها فى الدراسة طوال العام الدراسى والذى يصل الى أكثر من ثمانية شهور ينتظر أن يكون عائدها أكبر من مدرسة لايدوام تلاميذها على الحضور أكثر من سبعة شهور ، وأصبح من المسلمات التى لاتقبل النقاش أن طول اليوم والعام الدراسى ، من أهم السمات المميزة للمدرسة الحديثة ، حيث يمكن من خلالها تحقيق النمو المتكامل للتلميذ وذلك عن طريق تقديم الدراسة المناسبة كماوكيفا لكل تلميذ ، واتاحة الفرصة الكافية لتلاميذها لممارسة الأنشطة

---

(1) S immons . J., The Education Dilemma Policy Issues For Developing Countries in The Oxford Wheeaton . CO. 1980. P. 17.

(2) **World Bank,** Education Soctor Working Paper, Washington P.C. U.S. A. 1974, P.14.

المختلفة داخل وخارج المدرسة ، والتى أصبح دورها يفوق الكتب الدراسية فى تكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ ، ويتم ذلك تحت أشراف ومتابعة جميع العاملين بالمدرسة .

المنهج والكتاب المدرسى :

يمثل المنهج والكتاب المدرسى المحتوى المحسوس للمادة التعليمية لتحقيق الأهداف التربوية المعلنة والضمنية ، ويقصد بالمنهج " كافة الأنشطة التعليمية الموجهة لتحقيق الهدف الذى تقوم عليه المدرسة سواء تمت داخل المدرسة أو خارجها [1] " لذا يجب ان تعكس المناهج الأهداف التعليمية والتربوية الخاصة بالمرحلة ، والتى تتحقق فى الغالب من خلال المقررات الدراسة والأنشطة المختلفة والكتب الدراسية ، وطرق التدريس والوسائل التعليمية التى زادت أهميتها فى التربية الحديثة نتيجة لازدياد وعى المربين وعلماء النفس بدورها فى تسهيل عملية التعلم ، ومن ثم أصبحت " الوسائل التعليمية السمعية والبصرية من أهم الأدوات والطرق المختلفة التى تستخدم فى المواقف التعليمية والتى لا تعتمد كليا على فهم الكلمات والرموز والارقام ، فهى تستخدم فى جميع المراحل التعليمية ، ومع جميع التلاميذ على اختلاف مستوياتهم [2] "

وتؤكد كثير من الدراسات التى تناولت الكتاب المدرسى أنه لازالت له السيادة وكثافة الانتشار بل وستظل تتزايد خلال العقود القادمة ، على الرغم مما ظهر وماقد يظهر من وسائل وأدوات وأجهزة فى مجال تكنولوجيا التعليم وذلك لأسباب متعددة مرتبطة بطبيعة الكتاب وتكاليفه وسهولة حمله ونقله ، ويسر استخدامه ، ماقد لايتوافر لغيره من الأدوات فى مجال التعليم والثقافة ، لذا احتل الكتاب المدرسى مكانة هامة فى العملية التعليمية ، وقد يكون من بين أهم العوامل التى جعلت الكتاب المدرسى يحتل تلك المكانة .

ـ أنه " يعتبر أحد الركائز الأساسية التى تقوم عليها العملية التعليمية بوصفه عاملا مؤثرا

---

(١) **فيليب كومز** ، أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات ، ترجمة محمد حربى وآخران ، مراجعة وتقديم عبد العزيز القوصى ، دار المريخ ، الرياض ١٩٨٧ ، ص ٢٠

(٢) **احمد خيرى كاظم ، جابر عبد الحميد** ، الوسائل التعليمية والمنهج ، دار النهضة العربية القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص ٣٠ .

فى تكوين شخصية التلاميذ فكريا ونفسيا " (١)

- تعتمد عليه الدول فى بث فلسفتها ومبادئها وقيمها وتنشئة الأجيال .
- يقلل من الجوانب السلبية التى قد تنجم عن عدم وجود العدد الكافى من المعلمين .
- يضعف من تأثير ماقد يوجد من قصور فى تأهيل المعلمين .
- يعمل على تقليل الفروق بين المعلمين من حيث المستوى .
- يحفظ وجود حد أدنى ثقافى مشترك بين أبناء البيئات المختلفة .
- "لم تستطع أية أداة أخرى أن تحل محل النص المطبوع كعنصر أساسى فى العملية التعليمية (٢) .

تشهد المناهج والكتب الدراسة فى كثير من دول العالم وخاصة المتقدمة منها تغييرا ت كبيرة كل فترة زمنية لكى تستوعب وتواكب التطورات الحديثة فى مجالات المعرفة المختلفة ، لهذا تعد مراجعة المناهج والكتب المدرسية بمكوناتها وعناصرها المختلفة باستمرار شرطا أساسيا وضروريا لنجاح التعليم فى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية المرجوة منه .

٩ ـ التقويم :

يعد التقويم من أهم نقاط الانطلاق فى تطوير المناهج ، والتى ربما يكون إهمالها هو السبب فى تعثر معظم محاولات اصلاح وتطوير المناهج بصفة خاصة والعملية التعليمية بصفة عامة ونظرا للأهمية السابقة للتقويم ، بالاضافة الى انه محصلة لجميع المدخلات السابقة ، كل هذا يحتم ضرورة وجود معايير موضوعية لقياس تقدم التلاميذ اثناء العام الدراسى وفى نهايته ، حتى يكون التقويم شاملا وموضوعيا ، لأن معظم عمليات التقويم التى تتم فى مراحل التعليم المختلفة وبخاصة التعليم الأساسى تعتمد على الاختبارات التى تتم فى منتصف ونهاية العام الدراسى ، والتى تركز على قياس القدرة على الحفظ والتذكر وبعض قدرات الفهم .

ورغم تطبيق وسائل متنوعة فى التقويم مثل أعمال السنة والاختبارات الشهرية الا أنها مازالت بعيدة عن التقويم الحقيقى لمستوى كل تلميذ نتيجة لعوامل كثيره منها أنها تتم

(١) دراسات لجان مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية فى عام ١٩٧١ ، مطبعة التوثيق التربوى القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ٥٠ .

(٢) اليونسكو ، مجلة مستقبل التربية ، عدد خاص عن الكتب المدرسية ، ١٩٨٤ ، ص ٨٣ .

بصورة شكلية ، انخفاض مستوى المعلم وعدم استيعابه للتغيرات التى طرأت على المناهج فى السنوات الاخيرة ، التركيز على بعض عناصر التقويم ، وعدم الاستعداد الكافى لتطبيقة .

أن" الافتقار الى النجاح يعتبر تجربة تعليمية وليس فشلا ، ويدعو المنظور الجديد الى مراجعة عمليات التقويم الحالية ، كما يثير تحديات امام تصميم بدائل لها" (١) .

- هل يتمكن النظام التعليمى من رصد تقدم الدارسين الذين يتلقون العلم بطرق مختلفة وبسرعات متباينة ، بدلا من طرق التقويم الصارمة الى حد بعيد والتى مازالت تستخدم لقياس التحصيل عند مستويات معينة بالنسبة لجميع التلاميذ .
- ليست المقارنة والمناقشة الزائدة عن الحد فيما بين الدارسين تزيد من التركيز على التوحيد وتعوق قدرة الفرد على تقويم تقدمه نفسه .
- الى أى حد تعتبر فكرة المنافسة مقبولة ؟
- اليست قيمة المقارنات المتكررة فيما بين الدارسين محدودة بحيث أنها تعتمد فقط على المعايير التى يمكن قياسها بسهولة ؟

وفى ضوء التحديات السابقة يتضح لنا أنه لابد من بحث " توسع مجال ووسائل التقويم فى نظام مرن يمكن من خلاله رصد التقدم الذى يحرزه الدارسون فى مختلف الطرق التى يتبعونها فى تعليمهم بدلا من اقامة سباق حواجز وحيد لا يعترف الا بمن يصلون الى نهايته (٢) .

وفى ضوء ماسبق نجد أن مدخلات التعليم الأساسى تشمل كل مايدخل فى العملية التعليمية ماديا وبشريا بهدف تحقيق أهداف هذه المرحلة ، فمنها المادى مثل المبنى المدرسى ، ومكتبة المدرسة ، والمعامل والملاعب والحدائق ، ومنها شبة المادى مثل الاهداف والكتب المدرسية والوسائل التعليمية ، ومنها البشرى مثل المعلم والادارة المدرسية التى تشمل الناظر ووكيل المدرسة ، والإشراف الفنى الذى يشمل الموجه والمدرس الأول ، والعلاقات الانسانية ، .

---

(١) فيليب كومبز ، أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات، مرجع سابق ، ص٢٢ .

(٢) المرجع السابق .

ومما سبق يتضح أن مدخلات العملية التعليمية تؤثر تأثيرا كبيرا على مخرجاتها فاذا كانت المدخلات جيدة فمن المتوقع الحصول على مخرجات جديدة " فالمؤسسات التعليمية تكون قادرة على انتاج كميات أكبر من مخرجات مع مستوى محدد من المدخلات اذا عملت بفعالية اكثر (١) .

المخرجات :

يستهدف نظام التعليم الأساسى مجموعة من الأهداف تظهر فى شكل مخرجاته ، ممثلة فى الحصول على نوعية جيدة من المتخرجين فى نهاية المرحلة ، وخلال فترة زمنية محددة ، مما يتطلب استخداما أفضل للموارد والامكانات المتاحة لهذه المرحلة . ولذا فان من الضرورى لسلامة الرؤية وشمولها أن تكون " مخرجات التعليم امتدادا لمدخلاته وناتجة عن امتداد لعملياته ، فى سياق حركة المجتمع بأهدافه اتجاهاته وقيمه ومعارفه وامكاناته " (٢) . وتشمل المخرجات التعليمية المعرفة والمهارات وطريقة التفكير من الكفاءات التى يكتسبها التلميذ من النظام التعليمى والمخرجات يمكن ان تشمل نظريا " كل تغيير يحدث نتيجة للعملية التعليمية موضوع الاختبار ، وهى من الناحية العملية تقتصر عادة على النتائج التى تتحقق أثناء العملية أو بعدها مباشرة والتى يسهل قياسها " (٣) وهذا التحديد ينطبق على المخرجات التعليمية فأكثر من غيرها .

ويمكن ان تشمل مخرجات النظام التعليمى أشياء كثيرة ومتعددة منها على سبيل المثال القيم والمفاهيم والاتجاهات والافكار والتغيرات السلوكية التى طرأت على التلميذ وأثرت فى نظرته الى الأمور (٤) .

ولعل ذلك يؤكد أن المخرجات ماهى الاعائد للتعليم ونواتجه ، وقد يكون هذا العائد مادى ملموس ومباشر ، أو عائد غير مادى وغير محسوس وغير مباشر ، والذى غالبا مايتمثل فى

---

(1) Snell., MB, Efficiency and Productivity in Education Systam, J, of Tertiary Education Admenistration, VOL, No, 2, October, 1982, PP , 177, 187.

(٢) محمد احمد الغنام ، نحو استراتيجية الكيف فى التخطيط التربوى فى البلاد العربية بيروت، ١٩٧٢ ، ص ١٥١ .

(٣) ت . ج ، لو وآخرون ، التربية وبناء الامة فى العالم الثالث ، ترجمة عثمان نوية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة ١٩٧٧ ، ص ٩٢ .

(٤) محمد منير مرسى ، الادارة التعليمية ، أصولها وتطبيقاتها ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٥

انعكاس آثار التعليم على مشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية [1] . وفى ضوء ما سبق يمكن تعريف مخرجات التعليم الأساسى بأنها مجموعة التغيرات التى طرأت على جملة التلاميذ الذين أنهوا مرحلة التعليم الأساسى بنجاح فى المدة الزمنية المقررة والذين وصلوا الى نهاية المرحلة ولم يتجاوزها بنجاح (الراسبين)

أنواع المخرجات :

تعد "المخرجات النواتج النهائية لمدخلات النظام وماحدث بينهما من تفاعلات أنشطة وهى تمثل وظائف النظام وأهدافه وهناك ثلاثة أنواع لمخرجات النظام التعليمى "[2] وهى :

- **مخرجات انتاجية** : وتأخذ اشكالا متعددة بعضها للمجتمع كله ممثلة فى توفير الكوادر المؤهلة ،والتى تتوقف عليها زيادة الانتاج القومى وتظهر فى صورة قرارات أو ميزانيات ومبانى جديدة أو فى صورة أعمال كالسلوك ونقل المعلومات وبعضها اجتماعى اقتصادى وثقافى يعود على الفرد مثل الحصول على عمل أفضل ودخل أعلى ومستوى ثقافى ما
- **مخرجات وجدانية** : وتتمثل فى الأثر المحسوس وغير المحسوس بعمل النظام .
- **مخرجات ارتدادية** وهى الراجعة للنظام بغرض التغذية ، وذلك بهدف التقويم الكلى للمدخلات وعمليات ومخرجات النظام ومدى نجاحه فى تحقيق أهدافه .

كما يمكن تقسيم المخرجات الى نوعين هما المخرجات الكمية التى يسهل قياسها وحسابها من خلال اعداد التلاميذ الذين اكملوا المرحلة بنجاح والراسبين والمتسربين بها أوالمخرجات الكيفية والتى يصعب قياسها ، ولكن يمكن رصدها والاستدلال عليها من خلال العديد من المؤشرات منها ، درجات التلاميذ الناجحين فى نهاية المرحلة ، وملاحظة سلوكهم فى الحياة لمعرفة مدى اكتسابهم القيم والعادات والتقاليد والسلوكيات المرغوبة فيها ، وفى ضوء ما سبق يمكن تقسيم مخرجات التعليم الأساسى الى مخرجات تامة ويقصد بها التلاميذ الذين اكملوا المرحلة بنجاح ، ومخرجات ناقصة ويقصد بها التلاميذ الراسبون والمتسربون من مرحلة التعليم الأساسى .

---

(1) David N.Aspay and June, Buher, The Effect of teachers Inferred Self . Concept Upon Students . Achicvement , the Journal of Educational .Research, Vd 68, NO10, July 1975 P .386-390.

مخرجات التعليم الأساسى وعلاقتها بالأميـة :

تعتبر مشكلـة الأمية من أهم العقبات التى تعوق تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعيـة وهى مظهر من مظاهر التخلف التربوى فى كثير من الدول النامية ، حيث ترتفع معدلات الاميـة فى هذه المجتمعات ، بينما تقل كثيرا أو تنعدم تماما فى المجتمعات المتقدمة ، وترتبط الاميـة فى مصر ارتباطا وثيقا بمخرجات التعليم الأساسى ، فكلما تحسنت المخرجات كلما قلت نسبـة الامية والعكس صحيح لان اى فقد فى هذه المرحلة يمثل مصدرا دائما للأمية فى مصر ، كما توجد أسباب تاريخية وأخرى تعليمية تكمن وراء مشكلة الأمية فى مصر ومنها [1] :

- الاحتلال البريطانى لمصر فترة طويلة وماصاحبه من قصر الفرص التعليمية على فئة معينـة محددة وحرمان الغالبيـة العظمى من الشعب منها :
- عدم قدرة مرحلة التعليم الأساسى على استيعاب الاطفال الذين فى سن الإلـزام مما ادى الى وجود ربع مليون طفل تقريبا خارج المدرسة فى عام ١٩٨٧/٨٦ ، نتيجة لعوامل كثيرة منها ، قلة الاعتمادات المالية اللازمة لبناء المدارس ، حتـى يمكن استيعاب الاعداد الكبيرة من الأطفال الناتجة عن الزيادة السكانية ، وانتشار بعض العادات والتقاليد الخاصة بتعليم البنات ، والعوامل الاقتصاديـة بالنسبة للبنين وغيرها من العوامل .
- ارتفاع معدلات الفقد التعليمى فى مرحلة التعليم الأساسى الناتج عن ارتفاع نسبـة التسرب والرسوب لانه من المؤكد أن معظم الأطفال الذين لايكملون هذه المرحلـة بنجاح لايتقنوا المهارات الاساسية (الابجدية والحسابية) مما يضيف أميين جددا سنويا .
- ضعف وفشل معظم حملات وجهود محو الأمية ، كما أوضحت الدراسات فى هذا المجال نتيجة لعوامل كثيرة منها سوء التخطيط وضعف التمويل ، وعدم المشاركة الشعبيـة والرسمية ، وبعد البرامج الدراسيـة عن حياة واهتمام الاميين .

---

(١) وزارة التربية والتعليم ، الادارة المركزية للأمانة الفنية ، الامانة العامة للمجلس الأعلـى لتعليم الكبار ومحو الأمية ، الحملة القومية لمحو الامية ، مطابع روز اليوسف ، القاهـرة ١٩٨٩ ، ـ١٩٩٨ ، ص ص ٦ـ٧ .

يؤكد كل ماسبق أن سد منابع الأمية هو أفضل الوسائل للقضاء عليها فى مصر، ولن يتسنى لذلك بالا بالقضاء على الفقد فى هذه المرحلة تماما ٠

خطورة الفقد فى التعليم الأساسى :

يتضح من خلال ماسبق خطورة الفقد فى هذه المرحلة ، والذى يعد من أخطر المشكلات التى تواجه الدول ٠٠ وخاصة النامية منها ويرجع ذلك الى مجموعة العوامل أهمها :

١ - يعد الفقد فى هذه المرحلة المصدر الرئيسى والدائم للأمية فى مصر ، حيث توجد علاقة وثيقة بين مخرجات التعليم الأساسى ونسبة الأمية ، لأن أى فقد (هدر) فى هذه المرحلة يؤدى الى ارتفاع نسبة الأمية فى المجتمع ٠ ورغم أننا فى مصر أصبحنا على مشارف القرن الحادى والعشرين ، مازالت نسبة الأمية " تمثل نصف المجتمع تقريبا طبقا لتعداد عام ١٩٨٦ [١] ، وفى الوقت الذى استطاعت فيه كثير من دول العالم القضاء على الأمية ، نجد نسبتها فى مصر مازالت مرتفعة بالنسبة للفئة العمرية ، ١٠ سنوات فأكثر رغم " انخفاضها من ١ر٦٣٪ عام ١٩٦٦ الى ٤ر٤٩ عام ١٩٨٦ [٢] . كما يضاف سنويا اعداد كبيرة الى جيش الأميين نتيجة لعدم تحقيق الاستيعاب الكامل ، حيث وصل عدد غير الملتحقين بالصف الأول من التعليم الأساسى عام ٨٥/٨٦ الى ٢١٣ر٨١١ طفلا [٣] ٠ بالاضافة الى " ١٥٠ر٠٠٠ متسرب كل عام من الحلقة الاولى و ١٥٠ر٠٠٠ مرتد للأمية من الكبار " [٤] ٠ كل هذا يوضح خطورة الفقد فى هذه المرحلة ، والذى يمكن اتخاذه مقياسا احصائيا أكثر دقة لنسبة أمية الكبار فى المستقبل ٠

---

(١) **على على عبدربه** ، مجانية التعليم المصرى بين الابقاء والالغاء مع استراتيجية مقترحة لترشيد اقتصاديات التعليم للأجيال القادمة ، المؤتمر الدولى الثالث عشر للاحصاء والحاسبات العملية والبحوث الاجتماعية والسكانية ، جامعة المنوفية ، مصر من ٢٦ : ٢٨ مارس ١٩٨٨ ، ص ٢٨٠ ٠

(٢) ج ٠م ٠ع ، وزارة التربية والتعليم ، الادارة المركزية الفنية ، الامانة العامة للمجلس الاعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية ، مرجع سابق ، ص ٢١ ٠

(٣) كل من : أ - الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء ، تقدير عدد سكان الجمهورية فى عمر (٦ سنوات) على مستوى المحافظة والنوع أعوام ٨١ الى ١٩٨٦ ٠
ب - وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للاحصاء والحاسب الآلى الاحصاء الاستقرارى للتعليم الابتدائى عام ١٩٨٦ ٠

(٤) **أحمد لتحى سرور** ، تطوير التعليم فى مصر ، سياسته واستراتيجته وخطه تنفيذه ، مرجع سابق ، ص ١٥٦ ٠

obeikandl.com

٢ ـ أن الفقد لايمثل ضياعا لبعض المدخلات المستخدمة في العملية التعليمية فحسب ، بل يمثل الى جانب هذا فقدا بشريا لايمكن تعويضه في مراحل التعليم الأخرى ، لان التنمية في النهاية تنمية بشر ، وليست اقامة أشياء (١) .

٣ ـ يمثل " الفقد خسارة في المال والوقت والطاقة والطموحات الفردية ، مما يسبب مشاكل كثيرة ، دفعت معظم دول العالم على دراسته بهدف علاجه " (٢) .

٤ ـ يؤدى الفقد الى عدم استيعاب كثير من الملزمين بمرحلة التعليم الأساسى نتيجة لارتفاع نسبة الراسبين الذين يشغلون المقاعد الدراسية سنوات اضافية كانت من الممكن ان تتاح لتلاميذ جدد دون أى تكلفة .

٥ ـ يعد الفقد في مرحلة التعليم الأساسى أهم مصادر الانحراف بانواعه المختلفة في المجتمع حيث يمر معظم الراسبين وبعض المتسربين بمرحلة المراهقة كما يشعرون بعدم تقبل المجتمع لهم نتيجة لفشلهم مما يدفعهم الى الانحراف .

٦ ـ يقف الفقد عقبة في سبيل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية نظرا لتدنى مستوى تفكير هؤلاء الافراد ومهاراتهم ، وعدم مشاركتهم في حل المشكلات التي يعانى المجتمع .

بعد ان أنتهينا من عرض التعليم الأساسى ماهيته وفلسفته وأهدافه وأهميته ، ومكونات العملية التعليمية فيه ، ومخرجاته وعلاقتها بالأمية ، وخطورة الفقد فيه . ننتقل في الفصل القادم للتعرف على الفقد الكمى في مرحلة التعليم الأساسى في مصر .

---

(١) نادر فرجاني **هدر الامكانية** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ص ١٧ .

(2) **Cope, R. G, Elkins, J-O,** Students and Drop Out : Higher Education the Inter National Encyclopedia of Education Research and Studies ، V O.L,8, 1985., P. 483.

الفصل الثالث

الفقد الكمى فى التعليم الأساسى

- مفهوم الفقد التعليمى
- أنواعـــه
- مظاهـره
- طرق قياسه
- الفقد الكمى فى التعليم الأساسى فى مصـــر.

obeikandl.com

الفصل الثالث

الفقد الكمى فى التعليم الأساسى

تقديم :

يعد التعليم عنصراهاما من عناصر التنمية بحكم أنه عملية اقتصادية وانتاجية واستثمارية " فهو عملية اقتصادية بحكم ضخامة الاستثمارات الموظفة فيه وضخامة حجم القوى المستفيدة منه والعاملة فيه . وعملية انتاجية بحكم أنه يقوم بدور فعال فى التنمية بمعناها الشامل ، ومستوى خريجيه يؤثر على سائر القطاعات . وعملية استثمارية بحكم أن عائدها قد يفوق العائد الناتج عن كثير من صور الاستثمار الأخرى "[1] ، لذا أصبح من الضرورى قياس هذا العائد وتحديد حجم الفقد فى العملية التعليمية بكافة الطرق والأساليب الكمية والكيفية ، حتى يمكن التأكد من سلامة الاستثمار التربوى . لهذا شغلت مشكلة الفقد والعائد من التعليم اهتمام المخططين والمنفذين لخطط التنمية والتعليم على المستويين الدولى والمحلى . ومن أجلها عقد الكثير من المؤتمرات والندوات وشكلت اللجان لمناقشة وبحث هذه المشكلة بهدف القضاء عليها أو التخفيف من حدتها ، وجاء ذلك نتيجة طبيعية لزيادة الطلب الاجتماعى على التعليم ، وقلة الموارد الاقتصادية فى معظم دول العالم وبخاصة النامية منها .

يعد الاسلوب الكمى من أدق الطرق التى يمكن استخدامها لتحديد حجم أى مشكلة والحكم عليها ، لأنه يركز على استخلاص المؤشرات الكمية المباشرة والتى تدل على درجة النمو فى النظام التعليمى من حيث الكم ، كمعدلات النمو فى أعداد المقيدين والمقبولين فيه والمتخرجين منه ، ولاشك أن " الاتجاه الاحصائى فى وصف النظام التعليمى سواء فى صورة بيانات مطلقة أو خام عن حجم النظام التعليمى أو تطوره خلال سلسلة زمنية معينة أو فى صورة مؤشرات أودلالات مشتقة من بيانات احصائية كمية ، يمثل اتجاها له أهميته وفائدته وجاذبيته ، وذلك لأنه يحاول ان يجعل المقارنات فى صورة عددية إحصائية ، وبالتالى

---

(١) **حسان محمد حسان** ، الفاقد الكمى وعوامله فى التعليم الجامعى ، مرجع سابق ، ص٣.

تبدو أكثر إقناعا وعلمية وبعدا عن التحيز والغموض هذا بالإضافة الى أنه يتيح بسهولة التعرف على درجة النمو التعليمى التى حققها كل بلد فى سبيل الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية التى وضعتها " (١) .

وقبل التعرض لهذا التحليل الكمى الاحصائى لابد من التعرف على مفهوم الفقد التعليمى .

مفهوم الفقد التعليمى :

بدأ الاهتمام بقضية الفقد فى الاقتصاد فى بداية القرن العشين نتيجة لشكوى أهل الصناعة من ارتفاع الانفاق وقلة المبيعات من منتجاتهم ، ودفعهم ذلك إلى محاولة زيادة ماينتج من المواد الخام مع تقليل الانفاق فى نفس الوقت . " ونتيجة لجهود المتخصصين فى علوم الادارة والتربية اتضحت الجوانب الاجتماعية لمشكلة الفقد ، حيث بدأت دراستها فى العلوم الاجتماعية بالدراسات فى مجال علاقة الانسان بالطبيعة وكان يعنى العجز عن الانتفاع الكلى أو الجزئى وبأعلى قدر من الكفاءة بما تنتجه الطبيعة من طاقات لاشباع الحاجات الانسانية المختلفة " (٢) .

وتتمثل الطاقات الطبيعية فى الاشياء المادية مثل المواد الغذائية والنفط والمواد الخام اللازمة للصناعة ، كما تتمثل فى المهارات العقلية واليدوية للانسان . فالطبيعة هاله من الطاقات تحتاج من الانسان إلى بذل جهود متنوعة ومتعددة حتى يشبع حاجاته الانسانية . ولايكفيه قط الاقتصار على الأشكال والأساليب والطرق المباشرة فى استخدام هذه الطاقات ، وإخفاق الانسان فى استخدام أقصى طاقة ذكائه فى استثمار هذه الطاقات هو السبب فى وجود مشكلة الفقد ذلك لأن الحاجات الانسانية تتزايد بمعدل أسرع مما تحمل قدراته فى استغلال الطبيعة . وهذا هو المعنى الواسع لكلمة الفقد من منظور العلاقة بين الانسان والطبيعة " (٣) .

---

(١) **محمد سيف الدين فهمى** ، المنهج فى التربية المقارنة ، الطبعة الاولى ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٦٣ .

(٢) **عبد الفتاح أحمد جلال** ، عوامل الاحجام عن محو الأمية ، مرجع سابق ، ص ١٣ .

(٣) المرجع السابق .

وبعد الحرب الأولى ازداد الاهتمام بمشكلة الفقد نتيجة للتدمير والكساد الذى أصاب العالم فى أعقابها " الأمر الذى دفع بالسياسيين والعلماء إلى إعطاء مزيد من الاهتمام بمشكلة الفقد من حيث أنها تبديد لمصادر الثروة وأن اشباع الحاجات الإنسانية لا يتم بطريقة متكافئة [١] . لهذا يمكن القول أن مفهوم الفقد التعليمى فى أصله مصطلح اقتصادى ظهر لأول مرة فى مجال التعليم " فى التقرير الهندى الذى قدرته لجنه " هاتوغ " سنة ١٩٢٩ والتى اعتبرت أن الفقد هو تسرب التلميذ قبل أنهاء المرحلة التعليمية أو رسوبه بها وإعادته للصف الواحد أكثر من مرة " [٢] . ومن ثم ارتبط مفهوم الفقد التعليمى بالكفاية الانتاجية ارتباطا وثيقا ، بل إن الاهتمام العالمى بدراسته لم يبدأ إلا مع النظرة الاقتصادية للتعليم ، فمن خلالها أتضح وجود نسبة فقد كمى وكيفى عالية . لذا يعتبر كلا من الفقد التعليمى والكفاية الانتاجية وجهان لعملة واحدة ، بمعنى أنه عندما ترتفع الكفاية الانتاجية يمثل الفقد والعكس صحيح .

ورغم تنوع تعريفات الفقد التعليمى الا أنه يمكن تقسيمها حسب المقصود بها الى المحاور التالية :

أولا : تعريفات تركز على الالتحاق والاستيعاب :

حيث يعرف الفقد بأنه يتمثل فى "فشل النظام التعليمى فى استيعاب الملزمين لمواجهة الطلب الاجتماعى عليه" [٣] . ويتفق هذا مع المفهوم الذى يرى أن الفقد التعليمى يحدث " اذا أخفق النظام التعليمى فى تعميم التعليم وفشل فى القدرة على جذب الأطفال للمدرسة وعدم كفاية النظام فى تحقيق أهدافه " [٤] .

---

(1) **Person.H.S** Wastage In Education Seligman R.A. (ED) Encyclopedia of the Social Sinces VOL. 15, The Macmellam CO., New York, 1951, PP. 367- 368.

(٢) **شاراماوسابرا** ، الاهدار والرسوب فى لمدارس الابتدائية والمتوسطة فى الهند ، ترجمة انعام الصغير ، دورة كيفية خفض الاهدار وتحقيق الاستثمار لموارد التعليم ، مكتب اليونسكو ، بيروت ، ١٩٧٣ ، ص ١٢ .

(٣) **محمد أحمد الغنام** ، مفاهيم الاهدار التربوى ، مكتب اليونسكو ، بيروت ، ١٩٧٣ ص ٣ .

(4) **Brimer, M. A. and Palui, C.,** Wastage in Education Aworld Problem , OP. CIT,, PP.9-13.

ثانيا : تعريفات تركز على التسرب والرسوب :

يرى البعض أنه يتمثل فى" فشل النظام التعليمى فى القدرة على الاحتفاظ ببعض التلاميذ أو تمكنهم من الاستمرار فيه بنجاح خلال المدة المقررة ، أى ان الفقد فى هذه الحالة يقتصر على أعداد الراسبين والمتسربين" [(١)] كما يطلق الفقد ايضا على" كل تلميذ يرسب أو يعيد سنة دراسية أو أكثر أو يتأخر بمعنى أن يكون عمره فى صف أعلى من السن المقرر لهذا الصف أو يتسرب أى يترك الصف ، والمرحلة دون اتمام دراسته [(٢)] .كما يقتصر البعض فى تعريفه للفقد على التسرب أو الرسوب حيث يعرف الفقد ، بأنه عدد التلاميذ الذين يبدأون وحدة تعليمية سواءكانت سنة أو مقررا دراسيا ولا يتجاوزونها [(٣)] وتمثل التعريفات السابقة الخطوة الاولى فى تحديد مفهوم الفقد رغم أنها قصرت الفقد على الالتحاق أو الاستيعاب أو التسرب أو الرسوب .

ثم انتقل التعريف الى مرحلة أكثر تطورا والتى يمكن ان نطلق عليها الفقد المادى حيث يعرف الفقد بأنه " الخسارة التى تنجم فى العملية التعليمية مترجمة فى أعداد المنقطعين من التلاميذ والطلاب وأعداد التلاميذ الذين يعيدون الدراسة فى فرقة واحدة مرة أو أكثر من مرة ، ومايترتب على ذلك من خسارة فى الاموال المرصودة للتعليم وفى الجهد المبذول فيه [(٤)] .

ويلتقى مع هذا التعريف مفهوم آخر حيث يعرف الفقد بأنه " الخسارة الناجمة فى عمليات التعليم من خلال أعداد الطلبة الذين رسبوا أو تسربوا وماترتب على هذا من خساره فى الانفاق على التعليم وفى الجهد المبذول فيه [(٥)] ، ويتضح أن هذا المحور قد أضاف

---

(١) **أحمد أبو العباس** ،ومسارع الراوى ، الاهدار فى التعليم الابتدائى فى العراق ،جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية ١٩٧٣ ، ص ١١ ، ١٠

(٢) **محمد أحمد الغنام** ، مفاهيم الاهدار التربوى ، مرجع سابق ، ص١ ٠

(٣) **آدمز** ، التعليم والتنمية والقومية ، مرجع سابق ، ص ٢٤٠ ٠

(٤) **محمد الهادى عفيفى** ، مفهوم التسرب ، وانواعه ، حلقة تسرب التلاميذ وبخاصة فى مرحلة التعليم الابتدائى ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ادارة التربية ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ٧٥ ٠

(٥) **يوسف صالح السيف** ، أسباب الرسوب والتسرب ، وزارة المعارف ، وحدة التنظيم والادارة ، السعودية ، ١٩٧٣ ، ص٣٥ ٠

جديدا لمفهوم الفقد حيث ركز على الخسائر المادية الناتجة عن التسرب والرسوب ، أو ما يمكن ان نطلق عليه الفقد المادى ٠

ونتيجة للربط الطبيعى بين التعليم وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ظهرت عدة تعريفات جديدة للفقد ، منها مايرى ان الفقد يتمثل فى عدم قدرة النظام التعليمى على ايجاد التوازن بين مخرجاته وبين احتياجات سوق العماله ، ويكون النظام التعليمى قاصرا عن تخريج اعداد كافية من التخصصات المطلوبة لسوق العمل (١) .

ويركز هذا النوع من التعريفات على ربط التعليم باحتياجات سوق العمل وما يطلق عليه الكفاية الخارجية للتعليم ، ممثلة فى مدى تلبية التعليم لاحتياجات المجتمع اقتصاديا واجتماعيا ٠ وتعانى معظم الدول وخاصة النامية من هذا الفقد حيث فشلت فى ربط التعليم بخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، نتيجة لعدة عوامل منها قلة الموارد المالية ، وتعثر خطط التنمية ، وزيادة الطلب الاجتماعى على التعليم ، وأكبر دليل على ذلك ندرة فرص العمل ، وارتفاع نسبة البطالة بين الشباب ، مما يوضح أن التعليم فى واد وبقية عناصر المجتمع فى واد آخر ٠

يستخدم مصطلح الفقد أحيانا فى مجال التعليم " لوصف مختلف العوائق التى تمنع نظاما تعليميا من بلوغ أهدافه ، ويستخدمه على وجه الخصوص كل من المخططين والاحصائيين لوصف الآثار المركبة للاعادة والتسرب ، وعلى تقدم مجموعة من التلاميذ خلال مرحلة دراسية معينة (٢) .

ويركز هذا التعريف على العوامل المسببة للفقد والآثار الناتجة عنه كما يقصد بالفقد عدم تحقيق العائد أو المردود التربوى الذى يتكافىء مع الجهد والوقت والانفاق المخصص

---

(١) **محمد احمد الغنام** ، أراء وأفكار فى الاهدار التربوى وعلاجه ، الدورة المتخصصة الأولى فى كيفية خفض الاهدار المدرسى وتحقيق الأستثمار الأمثل لموارد التربية مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، بيروت ، ١٩٧٣ ، ص ٣٠

(٢) منظمة اليونسكو ، الاهدار المدرسى فى التعليم الابتدائى من ١٩٧٠ الى ١٩٨٠ ، مستقبليات اليونسكو ، المجلد ١٤ ، العدد ٣ ، ١٩٨٤ ، ص ٣٧٧٠

لبرنامج تربوى ، أو مرحلة تعليمية معينة فى فترةزمنية معينة ، وقد يتمثل الفقد فى كم التعليم فلا تتحقق المعدلات المنشودة من حيث عدد التلاميذ ، أو يتمثل فى الكيف على حساب جودة التعليم فتنخفض مستوياته عن المستوى المستهدف[1] ويتشابه هذا مع التعريف الذى يرى أن الفقد بصفة عامة " هو كل جهد فكرى ومادى تبذله الدولة فى ميدان التعليم ، دون أن يحقق الغاية المرجوة منه على أفضل وجه من الناحيتين الكمية والنوعية"[2] ، ويمثل هذا ن التعريفان مرحلة أكثر تطورا لمفهوم الفقد ، حيث يجمعان بين الفقد الكمى والكيفى ٠

ماسبق يتضح اختلاف تعريفات الفقد التعليمى ، والتى قد ترجع الى اختلاف الدراسات التى تناولته ، والفترات الزمنية التى عرف فيها ، وفى ضوء ماسبق من تعريفات يمكن تعريف الفقد التعليمى فى مرحلة التعليم الأساسى ، بأنه أى قصور أو خسارة مادية أو بشرية تحدث فيها نتيجة عدم الالتحاق والتسرب والرسوب ، وعدم وصول التلميذ الى المستوى المطلوب فى ضوء أهداف مرحلة التعليم الأساسى ٠

أنواع الفقد :

يعد مفهوم الفقد من المفاهيم المتداخلة والمتشابكة ، حيث يصعب الفصل بين أنواعه ومظاهرة وأسبابه ، واذا حدث ذلك فيكون بهدف الدراسة ، لأن ماهو كمى له آثاره الكيفية وماهو كيفى له جوانبه الكمية وماهو بشرى له آثاره المادية وماهو مادى له جوانبه البشرية ، ومن ثم يمكن تقسيم الفقد الى :

أولا : الفقد الكمى :

يطلق الفقد الكمى على القصور فى أية ظاهرة تعليمية يمكن حسابها بالأرقام سواء كانت مادية أوبشرية ، وتعد نسبة الفقد الكمى "مؤشرا هاما من مؤشرات الكفاية

---

(١) **سيد ابراهيم الجيار** ، التربية ومشكلات المجتمع ، مجموعة دراسات ، مكتبة غريب ، القاهرة ، د ٠ ت ، ص ٥٠ ٠

(٢) **محمد الهادى عفيفى** ، مفهوم التسرب وأنواعه ، مرجع سابق ، ص ٧٥ ٠

والانتاجية ، وذلك لارتباط الرسوب والتسرب بالمنتج النهائى ومن ثم تأثيرهما بصورة مباشرة على الكفاية والانتاجية [١] فى ضوء ماسبق يمكن ان نعرف الفقد الكمى فى مرحلة التعليم الأساسى بأنه الفرق بين التلاميذ الذين يلتحقون بالمرحلة ، والذين ينهونها بنجاح فى الفترة المحددة لها ، والممثل فى أعداد المتسربين والراسبين والآثار المادية الناتج عن ذلك ، وسوف نتحدث عنهما فى مظاهر الفقد الكمى .

ثانيا : الفقد الكيفى :

لاتقتصر أنواع الفقد التعليمى على الناحية الكمية ، ولكن يوجد نوع آخر هو الفقد الكيفى والذى يتصل بنوعية التعليم الذى يقدمه النظام التعليمى ومدى كفايته فى تحقيق أهدافه وسنتناول ذلك فى الفصل القادم والخاص بالفقد الكيفى .

ثالثا : الفقد البشرى :

تتطلع جميع دول العالم متقدمة كانت أو نامية الى استثمار امكاناتها البشرية الى أقصى درجة ممكنة للحصول على أكبر عائد ممكن ، ولن يتسنى ذلك الا بتقليل الفقد الى أقصى حد ممكن . لهذا فان " البلد الذى لايستطيع تنمية موارده البشرية يعجز عن تنمية بقية موارده [٢] ويتمثل الفقد التعليمى فى عدة مظاهر منها مايتعلق بالعناصر البشرية التى تقوم بالعملية التعليمية او التى تتم من أجلهم العملية التعليمية ، وأى قصور يحدث فى تلك العناصر يعد فقدا بشريا .

فى ضوء ماسبق يمكن أن نعرف الفقد البشرى فى مرحلة التعليم الأساسى ، بأنه يشمل مجموعة الأطفال الذين لم يلتحقوا بتلك المرحلة والمتسربين خلال سنوات الدراسة ، مضاف اليهم الذين يرسبون ولايكملون المرحلة بنجاح ، ومن ثم يرتدون الى الامية من جديد وكل هؤلاء يشكلون منبعا لاينضب للأمية مما يعوق تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية وقد سبق الحديث عن ذلك فى الفصل الاول .

---

(١) **حسان محمد حسان** ، الفاقد الكمى وعوامله فى التعليم الجامعى المصرى ، مرجع سابق ص ٧٥ .

(٢) **فردريك هاربيون وتشارلز مايرز** ، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى ، ترجمة ابراهيم حافظ ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٦ ، ص ٣٠ .

رابعا : الفقد المادى :

يمثل الفقد المادى وخاصة فى مرحلة التعليم الأساسى مشكلة لها آثارها الاقتصادية المباشرة لأنها تسبب اهدارا لجانب كبير من حجم الاستثمارات فى التعليم ، بالاضافة الى تأثيرها غير المباشر والمتمثل فى اضعاف قدرة النظام التعليمى على المساهمة بفعالية فى إحداث النمو الاقتصادى . ويشمل العنصر المادى كل مايتعلق بالجوانب المادية والمتمثلة فى التمويل وكيفية توجيهه وحسن استثماره ، وأى قصور فى هذا العنصر يعد فقدا ماديا والذى يتمثل فى عدة مظاهر منها " ارتفاع نسبة التسرب والرسوب واعادة القيد بين الطلبة ، وعدم الاستفادة الكاملة من امكانيات المدارس وطاقاتها المادية والبشرية واستخدام أدوات تعليمية كان من الممكن الاستعاضة عنها بأدوات أخرى أقل كلفة "[1] ويمكن ان نعرف الفقد المادى فى مرحلة التعليم الأساسى ، بأنه يشمل كل الخسائر المادية الناتجة عن الفقد ممثلا فى أعداد المتسربين والراسبين فى هذه المرحلة .

مظاهر الفقد الكمى :

تتمثل مظاهر الفقد الكمى فى صور ثلاث هى عدم التحاق الاطفال بالمدرسة ، وتسربهم ورسوبهم وسنقتصر على المظهرين الثانى والثالث ، نظرا لارتفاع نسب الالتحاق بالصف الاول الأساسى :

أولا : التسرب :

يمثل التسرب المظهر الثانى ، وهو من الظواهر التى تواجه مرحلة التعليم الأساسى بصورة أكثر وخصوصا فى القرى والأحياء الشعبية من المدن ، كما أنه دليل على فشل النظام التعليمى فى الاحتفاظ بتلاميذه الذين أتيحت لهم الفرصة التعليمية بالفعل ، وقد تم تعريف التسرب سابقا ضمن تعريف الفقد الكمى لذا سنتناول الاهتمام بدراسته تاريخيا وأنواعه وأسبابه فى الصفحات التالية .

---

(١) **مصطفى الشلقانى** ، قياس الفقد من التعليم بين الطلبة الكويتيين ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد ١٤ ، العدد الثانى ، الكويت ، ١٩٨٦ ، ص ٨٠

التطور التاريخى لدراسة التسرب فى مصر :

تعد مصر من أسبق الدول العربية اهتماما بمشكلة التسرب ، ويرجع ذلك الى عدة عوامل منهازيادة عدد السكان ، وارتفاع كثافتهم وظروفها الاقتصادية والاجتماعية والحضارية والتعليمية فالمتتبع لتاريخ التعليم فى مصر يجد ان مؤسسات التعليم المصرى قبل تولى محمد على حكم مصرعام ١٨٠٥ كانت قاصرة على الكتاتيب التى تمثل المرحلة الاولى ، والجامع الأزهر الذى يمثل المرحلتين المتوسطة والعالية .

وعندما قام محمد على ببناء الدولة المصرية الحديثة أهتم فى البداية بالمدارس العليا المرتبطة باعداد الجيش المصرى معتمدا فى ذلك على طلاب الأزهر ، ونتيجة لعجز الأزهر عن امداده بالقوى البشرية الكافية ، اهتم بانشاء المدارس التجهيزية (الثانوية) وظلت الكتاتيب ممثلة للقاعدة الأساسية للتعليم فى مصر ، حتى ظهور ماعرف باسم " لائحة رجب " والتى تمثل خطة على مبارك فى اصلاح التعليم عام ١٨٦٨ ، حيث استهدفت تطوير واصلاح ودعم الكتاتيب باعتبارها قاعدة للتعليم الشعبى ، ثم تلاها مشروع التعليم القومى عام ١٨٨٠ الذى اهتم بنشر وتطوير التعليم الأولى . ونص على ضرورة وجود مدارس ابتدائية فى كل قرية ومدينة ، وفى عام ١٩١٦ تم تحويل الكتاتيب التابعة للحكومة الى مدارس أولية . وهنا بدأ يظهر التسرب المدرسى الشكلى المعروف الآن ، مما يوضح أنه " ارتبط بنظام التعليم الشعبى منذ قيام المدارس الأولية فى ريف مصر عام ١٩١٦ [(١)] .

وبعد قيام ثورة ١٩١٩ وصدور دستور ١٩٢٣ والذى نصت المادة التاسعة عشر منه على ان التعليم الأولى إلزامى لجميع المصريين من البنين والبنات ، وبذلك صدر أول قانون للتعليم الالزامى فى مصر ، وصاحب ذلك ولأول مرة اهتمام المسئولين عن هذا النوع من التعليم بمشكلة انتظام التلاميذ الملزمين بالالتحاق بالمدارس ، ولقد بذلت جهود كثيرة للحد من انقطاع الاطفال عن المدرسة بعد ان يلحقوا بها جنبا لجنب مع الجهود التى كانت تبذل لقيد الأطفال الملزمين فى المدارس . ولكن هذه الجهود

---

(١) أحمد عزت عبد الكريم ، تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، الطبعة الأولى ، النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٣٨ ، ص ٥١٧ .

وتلك كانت دائما تبوء بالاخفاق ، وأصبح انقطاع التلاميذ وتكرار غيابهم عن المدرسة لفترات طويلة - أو غيابا كاملا - ظاهرة مفزعة حتى قد قيل يومئذ بحق أنه لاجدوى من هذه المدارس الإلزامية . وأنه من الخير ان توفر الدولة الأموال التى تنفقها على هذا النوع من التعليم . ولقد تناول الكثير من كتاب التربية أسباب تفشى هذه الظاهرة فى ذلك العهد ، ومن أهمها العوامل الاقتصادية وسوء مستوى التعليم وعدم جدواه وقصور الوعى التعليمى [١] .

ورغم محاولات الحكومة فى تلك الفترة الحد من التسرب عن طريق تقليل الفجوه بين المدرسة الابتدائية والمدرسة الأولية ، الا ان الاهتمام ظل موجها الى التعليم الابتدائى وكان ذلك نتيجة طبيعية وتأكيد للوضع الطبقى الذى يسود المجتمع المصرى حيث تراوحت نسب غياب التلاميذ فى بعض السنوات فيما بين ٢٠٪ و٦٦٪ ولقد مرت سنوات لم يكن ينتظم فى الدراسة الاحوالى ٦٠٪ من المقيدين رسميا بالمدارس الالزامية ولعل الدافع الغالب فى هذا الانتظام يكمن فى تفادى الغرامة المفروضة [٢] وحاولت الوزارة عام ١٩٣٨ تقليل الفجوة بين المدرسة الابتدائية والأولية بالغاء تدريس اللغة الاجنبية من منهج الصف الاول الابتدائى ، وفى عام ١٩٤٠ أوضح تقرير أعده الاستاذ اسماعيل القبانى عن حالة التعليم الإلزامى بان الغرض منه تثقيف أبناء الشعب تثقيفا عاما ، ومن الضرورى توحيد المناهج فى النوعين ، ومد مرحلة الالزام إلى ٦ سنوات وتطبيق نظام اليوم الكامل .

وفى عام ١٩٥١ صدر القانون رقم ١٤٣ والذى نص على الغاء التعليم الأولى وتوحيد التعليم بالمرحلة الاولى ، وأن يبدأ التعليم الرسمى بالنسبة لجميع الاطفال ذكورا وأناثا من سن ٦ سنوات ، وفى نفس العام قرر البرلمان المصرى أن يكون التعليم اجباريا فيما بين ٦ - ١٢ سنة لجميع الأطفال المصريين ، ورغم الاصلاحات الكثيرة التى طرأت على تعليم المرحلة الاولى والتى تناولت نظامه اذ صار موحدا بعد أن كان يعانى من ازدواج مناهجه

---

(١) **محمد محمود رضوان** ، دراسة عن مشكلة التسرب فى المرحلة الابتدائية فى ج . م . ع حلقة تسرب التلاميذ فى التعليم الابتدائى ، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ، ١٩٧٣ ، ص ٢٠٣

(٢) **اسماعيل القبانى** ، دراسات فى تنظيم التعليم بمصر ، النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٨ ، ص ٥٧ .

ومبانية ومعلمية ومع ان ظاهرة انقطاع التلاميذ قد خفت حدتها ، إلا أنها ظلت مشكلة تلفت الانتباه وعندما أختفت الثنائية فى تعليم المرحلة الاولى ، وقامت المدرسة الابتدائية الموحدة التى ورثت من خصائص المدرسة الاولية الشعبية أكثر ماورثت من خصائص المدرسة الابتدائية البرجوازية ، ولذا كشفت ظاهرة التسرب عن وجودها بشكل مزعج[1] .

قامت "الادارة العامة للإحصاء بوزارة التربية والتعليم سنة ١٩٥٨ بدراسة تعتبر أول دراسة احصائية نبهت الأذهان الى خطورة التسرب وكان موضوعها (بحث عوامل انقطاع التلاميذ بالمرحلة الاولى) وقد توصلت الدراسة الى عدة نتائج هامة فى مجال نسب الانقطاع بين الصفوف المختلفة والمناطق المتعددة وبين البنين والبنات وقد أدت هذه الدراسة الى إتجاه وزارة التربية والتعليم الى العمل على مواجهة مشكلة التسرب ومحاولة الحد منها الى أقصى درجة ممكنة ، وأصدرت بهذا المعنى توجيهاتها الى المناطق التعليمية وحثتها على تنفيذ القانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ بدقة[2] ، ثم حاولت وزارة التربية والتعليم" فى عام ١٩٦٠ علاج مشكلة التسرب بكل وسيلة ممكنة اما بالتشدد فى تطبيق احكام الإلزام والجدية فى توقيع الغرامات التى قررها القانون واما بمحاسبة المعلمين فى مدارس القرى عن نسب الغياب فى مدارسهم ، وأما بالمتابعة المستمرة بغية تحسين مستوى الاداء فى المدرسة الابتدائية ، واقناع أولياء الأمور ان أبناءهم وبناتهم لايضيعون الوقت سدى ، مع أن هذه الجهود قد أسفرت عن تحسن واضح ، فان الظاهرة ظلت قائمة [3] .

---

(١) **محمود قمير** ، ظاهرة التسرب فى التعليم الابتدائى والعوامل المؤثرة فيها فى البلاد العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مرجع سابق ، ص١٠٧

(٢) وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للاحصاء ، بحث عوامل انقطاع التلاميذ بالمرحلة الأولى صحيفة التربية ، السنة العاشرة العدد الرابع ، مايو ١٩٥٨ ، ص ص ٢٠ - ٢٥ .

(٣) **محمد محمود رضوان** ، دراسة عن مشكلة التسرب فى المرحلة الابتدائية فى مصر ، مرجع سابق ، ص ٢٠٣ .

كما قامت الادارة العامة للاحصاء في عام ١٩٦٧ بدراسة أخرى بعنوان " دراسة ظاهرة التسرب بين صفوف المرحلة الاولى بالجمهورية العربية المتحدة من عام ١٩٥٦/٥٥ حتى عام ١٩٦٧/٦٦ وقد بحثت هذه الدراسة ظاهرة التسرب بين البنين والبنات على نطاق الجمهورية كلها في كل صف من صفوف المرحلة الأولى واستبعدت دراسة التسرب في كل محافظة على حدة بسبب تيار الهجرة الداخلية ، كما أمكن استبعاد أثر الوفاه من معدلات التسرب . وقد أخذ على هذه الدراسة أن الاسلوب الذى اتبعته لا يؤدى الى معرفة أسلوب التسرب ودوافعه ووسائل علاجه ، كما انه لا يؤدى الى معرفة الفوارق بين المحافظات في معدلات التسرب ولا بين الريف والحضر في كل محافظة [1] .

استمرت الجهود تبذل للحد من نسبة التسرب في المرحلة الابتدائية وللتقليل من الفقد البشرى والمادى الذى يحدث نتيجة لذلك ، ولم تكن هذه الجهود قاصرة على وزارة التربية والتعليم ، بل شارك الرأى العام مشاركة فعالة في التوعية بخطورة المشكلة وأهمية علاجها عن طريق المنظمات السياسية والشعبية في تلك الفترة ، مما دفع المسئولين عن خطه التنمية الى اثارة هذه المشكلة في المؤتمر العام للاتحاد الاشتراكى في عام ١٩٦٨ حيث دعا المؤتمر الى أهمية تضافر الجهود في القضاء عليها بشتى الطرق ، ثم توالت بعد ذلك العديد من الدراسات والمؤتمرات التى تناولت المشكلة وأسبابها وطرق علاجها .

أنواع التسرب :

ترتبط ظاهرة التسرب بحركة التعليم ارتباطا وثيقا ومن ثم تأخذ صورا وأشكالا مختلفة يتوقف نوعها على الاساس الذى سيعتمد عليه في التقسيم ، ويمكن تقسيم التسرب الى انواع مختلفه منها :

---

(١) **محمد توفيق خفاجى** ، التسرب في التعليم العام دراسة مقارنة ، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ، مرجع سابق ، ص ١٣٤ .

أ - حسب موقع حدوث التسرب :

هذا النوع من التسرب يتحدد بناءعلى الموقع الذى ترك فيه التلميذ المدرسة ويسبق التسرب عدم الالتحاق بالمدرسة والذى يمثل المظهر الاول للفقد والأمية حيث يمكن فى ضوئه قياس مدى قدرة التعليم على مواجهة مطالب المجتمع منه ، وهو نوع يزداد بحثه ودراسته وخاصة بعد ان أصبحت مرحلة التعليم الأساسى مرحلة إلزامية ، تلتزم الدولة بتعميمها وتوفير الفرصة أمام كل طفل ، وهذا النوع من الفقد يبدو واضحا فى معظم الدول النامية فى الوقت الذى كاد أن يختفى فى الدول المتقدمة حيث تمكنت معظم هذه الدول " من تعميم التعليم الابتدائى منذ عام ١٩٦٠ وتمكنت بعض هذه الدول مثل الولايات المتحدة الامريكية من تعميم التعليم الثانوى منذ عام ١٩٧٥ ، على حين وصلت نسبة الالتحاق فى بعض الدول النامية فى المرحلة الابتدائية عام ١٩٧٧ ، الى ٨٧٪ ، بينما كانت فى عام ١٩٦٠ ، ٦٧٫٥٪ [1] ولعل ذلك يوضح مدى الاهتمام الذى توليه الدول المتقدمة للتعليم وبخاصة فى مرحلة التعليم الأساسى .

اما النوع الثانى " فهو تسرب التلاميذ من المدرسة قبل وصولهم الى نهاية المرحلة وهو النوع السائد والمنتشر عند تعريف التسرب ، وهويشمل فى الحقيقة أعدادا هائلة فى البلاد النامية على وجه الخصوص ، مهما كانت عملية سياسة القبول فى المرحلتين الثانوية والعالية وينطبق عليه التعريف الدولى الذى تقرره منظمة اليونسكو ، ويرتبط هذا النوع بمشكلة الرسوب فالرسوب قد يكون سببا فى التسرب [2] حيث يوجد ارتباط إحصائى بينهما

أما النوع الثالث فهو التسرب المرحلى والذى يبدو واضحا فى نهاية كل مرحلة من المراحل التعليمية وبخاصة مرحلة التعليم الأساسى ، حيث يشمل التلاميذ الذين لا يتقدمون الى امتحان نهاية المرحلة أو الذين يرسبون فى هذا الامتحان ، او الذين يجتازون الامتحان ولا يلتحقوا بالمرحلة الأعلى ، مما سبق يتضح أن التسرب يشمل صورا

---

(1) Ingemer, F. and Lowrence, J.S., Education and National Development AComparative Study, Pergaman Press, IIP. GENEV, 1982, P. 236.

(١) محمد الهادى عفيفى ، مفهوم التسرب وأنواعه ، مرجع سابق ، ص٨٣ .

عديدة أهمها :-

- التلاميذ الذين تسربوا أثناء العام الدراسى .
- التلاميذ الذين استنفذوا مرات الرسوب .
- التلاميذ الذين رسبوا فى الامتحان النهائى أو تغيبوا عنه ولم يستكملوا دراستهم .
- التلاميذ الذين نجحوا فى اجتياز صف دراسى ، ومع ذلك تسربوا من الصفوف المختلفة نتيجة أسباب أخرى .

ب- حسب نوع التسرب :

ويوجد نوعان أولهما : التسرب المعنوى غير المحسوس والذى ظهر منذ أنشأ محمد على نظامه التعليمى فى العشرينات من القرن التاسع عشر ويتمثل فى الحالة النفسية التى يشعر بها التلاميذ قبل تسربهم والتى يصاحبها بعض التغيرات تتضح فى سلوك التلاميذ وتصرفاتهم مثل شعورهم بالضيق والحزن ، عدم مشاركتهم فى الأنشطة التى تمارس داخل المدرسة نتيجة للا سلوب القهرى المتبع فى هذه المدارس ، مما دفع بعض التلاميذ الى تغيبهم عن المدرسة حينما تتاح الفرصة لهم .

اما النوع الثانى : فهو التسرب المادى أو الشكلى والذى ارتبط بنظام التعليم الشعبى منذ قيام المدارس الاولية فى ريف مصر سنة ١٩٥٦ " فالتسرب المادى فى مدارس محمد على لم يكن له وجود نظرا لأسلوب التعبئة الاجبارية الذى مارسه محمد على فى ملء مدارسه باعداد وفيره من أبناء الفلاحين . فالمدارس كثكنات عسكرية كانت تقوم أسوارها كحاجز يمنع التسرب الشكلى، وعلى التلاميذ الذين يثبتوا تقدما دراسيا ملحوظا بعد عدد من السنوات ان يوجهوا الى الجندية فى الجيش ، بينما يتابع الاخرون الدراسة لسنوات اخرى حيث يؤخذ بينهم متوسطو القدرات للقيام بوظائف الخدمة أو العمل بمكاتب الحكومة أما المتفوقون الذين ينهون المراحل التعليمية بنجاح فقد يكونون كوادر الدولة العليا"[1] وبذلك يتم تصنيف التلاميذ الى ثلاث فئات حسب القدرات والاستعدادات وقل الفقد البشرى والمادى فى نظامه التعليمى .

(١) أحمد عزت عبد الكريم ، التعليم فى عصر محمد على ، مرجع سابق ، ص ٥١٧ .

جـ - حسب درجة الفقد :

يوجد نوعان اولهما التسرب الكلى وهو خاص بمرحلة التعليم الأساسى حيث ينقطع التلميذ انقطاعا كاملا عن مواصلة دراسته بهذه المرحلة ومن ثم يعد فقدا كليا لان المتسرب يرتد غالبا الى الامية ، كما ان التلاميذ فى الغالب لم يكتسبوا المهارات الأساسية التى تمكنهم من المشاركة بفعالية فى تنمية مجتمعهم اما النوع الثانى فهو التسرب الجزئى ويقصد به حالات الغياب والهروب والتسرب من المدرسة ثم العودة اليها مرة أخرى وتشير احدى الدراسات الى" امكانية ان يكون التسرب وقتيا اى يعود المتسربون لإتمام دراستهم وذلك اما بقيدهم بنفس الصف أو التحاقهم بالعام الدراسى الذى يليه [1] وفى ضوء ماسبق نجد ان هناك تداخلا كبيرا بين أنواع التسرب السابقة حيث لاتوجد حدود فاصلة بينهم سواءكان تسرب كليا أو جزئيا ، ماديا أو معنويا ، مرحليا أو بين الصفوف الدراسية او قبل الالتحاق بالمدرسة او بعده ولا شك ان التعليم فى معظم الدول النامية يجمع بين معظم هذه الأنواع من التسرب وقد يرجع ذلك الى مجموعة من العوامل أهمها :

١ - عدم قدرة النظام التعليمى فى هذه الدول على مواجهة التدفق الطلابى الكبير الناتج عن الزيادة السكانية من ناحية وعن مواجهة المطالب والتطلعات الشعبية المتزايدة من ناحية أخرى .

٢ - اشتداد الضغط على النظام التعليمى وامكانياته المحدودة ، مايجعله غير قادر على ابقاءكثيرا من الملتحقين به لأطول فترة ممكنة .

٣ - وجود كثير من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية ، والتى تؤثر على اتجاهات الأطفال والاباء نحو المدرسة ومن ثم عدم رغبتهم فى الالتحاق أو مواصلة الدراسة .

وبعد أن انتهينا من التعرف على مفهوم التسرب وأنواعه ننتقل للتعرف على الرسوب.

---

(1) **Unesco:** IBE. AStatistical Study of Wastage at School, Op. Cit., P. 16.

الرسـوب :

يعد الرسوب المظهر الثالث للفقد الكمى ، كما أنه من المشكلات البارزة فى مرحلة التعليم الأساسى والتى تعوقها عن تحقيق أهدافها .

فقد نتج عن التوسع الكمى فى هذه المرحلة دون الاستعداد الجيد بالامكانيات المطلوبة الى انخفاض انتاجية التعليم فمثلا فى ارتفاع نسبة الرسوب وانطلاقا من حقيقة ان التعليم الأساسى هو الركيزة الاساسية لنظام التعليم فى مصر ، فان اى فقد فيها يترتب عليه خسارة بشرية ومادية كبيرة ويمكن ان نعرف الرسوب فى مرحلة التعليم الأساسى بانه بقاء التلميذ فى نفس الصف الذى كان به فى العام الماضى بمعنى انه لا ينتقل الى الصف التالى من نفس المرحلة أو المرحلة التالية لها . وتم تعريف الرسوب ضمن تعريف الفقد الكمى ، ولذا سنتناول أنواعه والتطور التاريخى لنظام الامتحانات فى مصر ، وأسبابه .

أنواع الرسـوب :

يمكن تقسيم الرسوب الى نوعين هما النوع الاول هو "الرسوب الكمى الذى يتمثل فى عجز الطالب عن تحقيق الاهداف الكمية للمرحلة فى المدة المقررة"[1] بمعنى أنه لم يستطع انهاء المرحلة الدراسية المتلحقة بها فى المدة المقررة رسميا نتيجة عدم نجاحه وهو ما سنتناوله فى هذا الفصل ، اما النوع الثانى فهو الرسوب الكيفى ويقصد به عدم وصول الطالب لمستوى النضج المطلوب كنتيجة لدراسته والذى يمكنه من أن يكون نشطا اقتصاديا واجتماعيا ومن ثم يحقق له حياة ذات معنى" فمن الممكن وجود طالب راسب كيفيا رغم نجاحه كميا بمعنى انه لم يرسب ومع ذلك فان مستوى تحصيله للمعلومات ومدى اقتناعه بالاتجاهات ، ودرجة اتقانه للمهارات دون المستوى المحدد كأهداف للمرحلة ومن ثم نجد ان كثيرا من الطلاب ناجحون كميا بحسب المقاييس المستخدمة فى تقويمهم فى حين ان مستواهم الحقيقى وقدراتهم على الممارسة العقلية لا تؤهلهم للنجاح

---

(١) **حسان محمد حسان** ، الفاقد الكمى وعوامله فى التعليم الجامعى ، مرجع سابق ص ٨٥ .

ولو قوموا تقويما أدق وأعمق لرسبوا بالفعل"[1] . أى أن الرسوب الكيفى يتعلق بمستوى الطالب نوعيته ، ويصدق هذا بدرجة كبيرةعلى النظم التعليمية التى تعتمد فى نقل طلابها وتقسيمهم على أساس امتحانات واختبارات نظرية تقيس قدرة الطالب على الحفظ والتذكر فقط دون باقى القدرات الاخرى مثل القدرة على التحليل والربط والاستنتاج والتى تفوق فى أهميتها القدرة على الحفظ والاستظهار ، ومثل هذه الانظمة التعليمية تسمح بوجود طلاب ينجحون بمستوى عالى ولكن قدراتهم فى الحقيقة لاتؤهلهم لمثل هذا المستوى ، بينماقد يرسب آخرون أو يحصلون على مستويات دنياوهم يملكون قدرات تؤهلهم لمستوى رفيع ، ومماسبق يتضح ان الرسوب الكيفى يرتبط ارتباطا مباشرا بطرق تقويم الطلاب فلو كان التقويم شاملا ودقيقا بحيث يقيس بالفعل مايجب قياسه الاوهى القدرات المتنوعة التى لدى الأفراد لانخفضت نسبة الرسوب .

التطور التاريخى لنظام الامتحانات فى مصر :

على الرغم من التدابير التى طبقت على نطاق واسع جدا فى البلدان الغربية خلال العشرين سنة الماضية والتى هدفت بصورة مباشرة أو غير مباشرة الى الحد من الصعوبات ومن حالات الفشل المدرسى عند عدد كبير من التلاميذ ، فان هذه المشكلة لايبدو أنها لاقت حلا مرضيا بعد فالرأى العام والسلطات المدرسية المعنية على حد سواء عادت لتضع هذه المسألة على رأس اهتماماتها الحالية نظرا للصعوبات التى تعترض الكثير من الشباب للانخراط فى حياة الكبار فى ظل الظروف الاقتصادية والاجتماعية السائدة [2] . مما يؤكد وجود نسبة من الفقد فى أنظمتها التعليمية .

وتوضح المعلومات التى جمعت عن طريق اليونسكو عام ١٩٨٠ عن أقاليم العالم المختلفة ، تزايد أعداد الراسبين والمتسربين على الرغم من النمو الكبير فى أعداد الملتحقين بالانظمة التعليميةكما أوضح تقرير اليونسكو أيضا ان نسبة الفقد فى المدارس الابتدائية اقل فى الدول المقدمة منهافى النامية ، حيث وصلت النسبة الى ٣٤٪ فى افريقيا ، و٢٨ ٪ فى أمريكا اللاتينية ، و٢٢٪ فى آسيا ، فى حين سجلت بلدان أوربا والاتحاد السوفيتى انخفاضا فى نسبة الفقد (الراسبين) مقداره ١٣٫٥ ٪ خلال

(١) **حسان محمد حسان** ، الفاقد الكمى وعوامله فى التعليم الجامعى ، مرجع سابق ، ص ٨٥ .
(٢) **بيار لادييز** ، هل الفشل المدرسى أمر محتوم مستقبليات المجلد ١٤ ، العدد ٣ ، ١٩٨٤ ، ص ٢١١ .

نفس الفترة ١٩٨٠ ، كما ان ١٥٪ على الاقل من تلاميذ المدارس الابتدائية فى الـــدول النامية يرسبون " [1] .

مما يوضح أن المدرسة الابتدائية كان يوسعها ان تتسع لـ ١٥٪ من أطفالهـا دون ان يؤدى ذلك الى زيادة فى التكاليف .

اما اذا انتقلنا لمجتمعنا المصرى فنجد ان الامتحانات دخلت لأول مرة فى نظامنا التعليمى حيث طبقت فى المدارس البرجوازية التى عرفتها مصر فى عهد اسماعيل والتى ظلت تقدم تسهيلات دراسية وعناية خاصة لأبناء الطبقة المثقفة فى المدن المصرية خصوصا أن الامتحانات ظلت شكلية فى الفترة من ١٨٧٠ وكانت فى صالح أبناء الطبقة البرجوازية وظل الحال كذلك حتى أصدرت الجهات المسئولة عام ١٨٨٠ الامر بطرد كل تلميذ يرسب سنتين متتاليتين نظرا لقلة الاماكن وكثرة الراغبين فى التعليم [2] .

وقد عقد أول امتحان على أسس علمية تربوية فى عام ١٨٩١ وكان ذلك على سبيل التجريب ثم تحدد بصفة رسمية فى عام ١٨٩٢ وجاءت النتائج الدراسية فى امتحان الشهادة الابتدائية مخيبة للآمال وكشفت عن مدى الهدر فى التعليم وفى عام ١٨٩١ بلغت نسبة النجاح ٤ر٤٠٪ ، وفى عام ١٨٩٢ بلغت ٨ر٥٦٪ ، ثم انخفضت فى عام ١٨٩٣ الى ٥ر٣٦٪ وفى عام ١٨٩٨ انخفضت الى ادنى مستوى ٩ر٣٠٪ ، ثم ارتفعت فى ١٩٠٩ الى ٣٤٪ ، وفى عام ١٩١٠ الى ٣٩٪ ولاشك ان المحتلين الانجليز كانوا يتمسكون بسياسة التشديد فى الامتحانات والتضييق فى سياسة القبول بالمدارس [3] .

بعد صدور أول قانون التعليم الالزامى فى عام ١٩٢٣ ومحاولات الحكومة رفع مستوى الخدمات التعليمية المقدمة فى مرحلة التعليم لالزامى ، تتراوح متوسط نسب النجاح فى الفترة من ١٩٢٥ الى ١٩٥٢ مابين ٦٨٪ و ٨٠٪ ، علما بان نظام الامتحانات اتبع

---

(1) Loxley. W., Wastage in Education , OP. Cit., P 555.

(٢) صحيفة وثائق التعليم فى الطليعة ، العدد الأول ، مصر ، نوفمبر ١٩٦٥ ، ص ٥٢ .

(3) White C.A. S., Note On Progress and Condition of Public Instruction in Erypt. in 1910, Cairo, 1911, P.73.

نظام الدورين فى العام كما هو متبع الآن " ثم ظلت نسب النجاح أعلى من ٦٠٪ فى معظم السنوات فى الفترة من ١٩٥٢ الى ١٩٨٠ ثم ارتفعت الى أعلى من ٧٠٪ منذ عام ١٩٨٠ الى ١٩٩٠ (١) .

أسباب الفقد الكمى :

ان ظاهرة الفقد شأنها شأن أى مشكلة تعليمية أخرى ، لازالت فى حاجة الى المزيد من الدراسة والبحث المبنى على أسلوب علمى احصائى دقيق لمعرفة أسبابه حتى يمكن وضع الخطط اللازمة لمواجهتها وتفادى عواقبها . ويقصد بأسباب الفقد كل العوامل (العوائق) التى تعوق نظام التعليم الأساسى عن تحقيق أهدافه .

وترجع ظاهرة الفقد لعوامل عديدة تختلف من دولة لاخرى ورغم صعوبة تقسيم هذه العوامل لأن كل منها يؤثر ويتأثر بالعوامل الأخرى ، الا أنه يمكن تقسيمها الى عوامل داخلية اى من داخل النظام التعليمى ، وعوامل خارجية اى من خارج النظام التعليمى ، وتشمل كل مايتصل بالنواحى الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وتتفق جميع الدراسات التى اهتمت بدراسة ظاهرة الفقد وبخاصة التسرب على مجموعة العوامل التالية :

أولا : العوامل الاقتصادية :

ترتبط هذه العوامل بقدرة الأسرة فى الاعتماد على نفسها ، وعدم الاعتماد على ابنائها فى تخفيف الأعباء الضرورية التى تعانى منها ، ولكن نتيجة لقلة دخل الآباء وارتفاع متوسط عدد أفراد الأسرة الواحدة يدفع الآباء الى حث أبنائهم على ترك المدرسة والبحث عن أى عمل يدر أى دخل يساعد فى زيادة موارد الأسرة الاقتصادية ويحدث ذلك فى الريف حيث تشتد الحاجة الى الأطفال كقوى عاملة وبخاصة فى مواسم الزراعة والحصاد .

---

(١) وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للاحصاء والحاسب الآلى ، احصاءات عن نتائج إتمام الشهادة الابتدائية والحلقة الاولى من التعليم الأساسى فى الفترة من عام ١٩٦٠ حتى عام ١٩٩٠ .

دى هذه الحاجة الى انتشار ظاهرة التسرب بين الأطفال فى مرحلة التعليم
الأ بخاصة ابتداء من الصف الرابع ، حيث يستطيع الطفل ان يقوم ببعض الاعمال
التى ب قوة جسمية الا ان الحاجة لعمل الأطفال لا يظهر فقط فى الريف انما تظهر
بصو ، فى الحضر ويرتبط ظاهرة استخدام الأطفال فى الحضر ارتباطا وثيقا بحالة
العـ الريف وبالنمو السكانى السريع ، والهجرة المستمرة من الريف الى الحضر
فجم ه العوامل بالاضافة الى طبيعة كثير من صور النشاط الاقتصادى فى المدينة
تخل وطلبا على عمالة الأطفال فى المدينة [1] ، نظرا لانخفاض أجورهم وسهولة
استـ حيث تمتد أوقات عملهم من الصباح الباكر حتى ساعات متأخرة من الليل
ويشـ فاض دخل الاسرة اقتصاديا أحد الأسباب الهامة التى تؤدى الى ظاهرة
الهـ لتسرب ، نتيجة لارتفاع تكلفة تعليم الابناء سواءكانت التكلفة مباشرة ممثلة
فى ا الدراسية والكتب أو غير مباشرة ممثلة فى المأكل والمشرب والملبس والدروس
الخـ ة وغيرها والتى اصبحت تفوق بكثير التكلفة المباشرة . كما أن تأثيرتكلفة الفرصة
الضـ يجة الالتحاق بالتعليم يجعل ولى الامر لا يفكر فى العائد غير المباشر
للتعـ تقد "ان ماتعلمه ولده طوال تلك المدة التى قضاها فى الذهاب
الى ة لايتلاءم مع التضحية المالية التى يفقدها نتيجة لعدم إدخالة سوق
العـ ولأن العمل فى أى مجال فى البيئه المحيطة به سوف يعود عليه بعائد مالى
لاتحـ درسة ، ولن يحققه التعليم فى المدى البعيد قياسا على الوضع الراهن ، ومن
ثم يـ تسرب او التوقف بعد المرحلة الإلزامية ، واقتحامهم ميدان العمل فى سن مبكرة
غالا مكن ان يكونوا مصدر العائد مادى لابأس به دون الحصول على أى تعليم مع
التجـ قوانين العمل وموقفها من الأحداث ولا تستطيع الاسر الفقيرة فى أغلب
الاحـ تستغنى عن هذا الدخل [2] .

---

(١) د سيف الدين فهمى ، اقتصاديات التسرب ، مرجع سابق ، ص ١٦١ .

(٢) ية جمال الدين ، التغيرات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصرى خلال بعينات وأثرها على التعليم ، التربية المعاصرة ، العدد الثانى ، القاهرة بر ١٩٨٤ ، ص ٦٠ .

واذا نظرنا الى واقع التعليم فى مصر نجد انه يعكس ملامح البناء الطبقى وان هذه الحقيقة تدعم يوما بعد يوم فعلى الرغم من اقرار مجانية التعليم فى جميع المراحل التعليمية منذ عام ١٩٦٢ فان التلاميذ لا يتلقون كما هو معروف اية منح مالية لسد نفقات دراستهم ومعيشتهم (الا فى حالات استثنائية) ومن هنا فانهم يعتمدون على أسرهم فى تدبير تكاليف المعيشة ، فضلا عن المصروفات الدراسية وتكلفة الكتب والادوات والدروس الخصوصية [(١)] "والتى اصبحت بمثابة مدرسة موازية للمدرسة الرسمية ، ومن الواضح انه فى ظروف مصر الاقتصادية والاجتماعية حيث الاسر الكبيرة والفقر المدقع يعيش اكثر من ٤٠٪ من الاسر تحت خط الفقر ، فمن المألوف أن يجد الطالب أسرته ليست عاجزة فقط عن تدعيمه لاكثر من الاعوام الست الاولى من الدراسة الأولية ، بل محتاجة كذلك الى اسهامه المادى لكى يساعد بقية الأسرة" [(٢)] .

كما دلت معظم الدراسات التى اجريت حول مشكلة الاهدار والتسرب ، على أن الآباء فى بعض الفئات الطبقية مسئولون عن رسوب وتسرب أولادهم اكثر من آباء فى طبقات اقتصادية أخرى ، بل ان مهنة الأب تؤثر على الفقد التعليمى حيث يحرص الاباء فى بعض المهن كالعاملين بالتجارة وبالوظائف على مواصلة أبنائهم الدراسة الى أعلى مستوى ممكن اكثر من اولئك الذين يعملون بالزراعة والحرف حيث يفضلون فى الغالب الحاق الابن بهذه المهن ويؤكد هذا قلة التسرب فى الاحياء الراقية بمحافظتى القاهرة والاسكندرية بالاضافة الى أنهما لا تتبعهما قرى متناثرة كما هو الحال فى كافة المحافظات ، كما ان الحالة الاقتصادية فيهما لا شك طيبة نسبيا والوعى التعليمى والاجتماعى مرتفع [(٣)] اذا ما قورنت ببقية المحافظات كل هذا يوضح مدى تأثير العوامل الاقتصادية على ظاهرة الفقد وبخاصة التسرب .

---

(١) **نزيه نصيف الايوبى** ، سياسة التعليم فى مصر ، دراسة سياسية ادارية ، مركز الدراسات الاستراتيجية والسياسية الاهرام ، العدد ٢٤ ، القاهرة ، مايو ١٩٧٨ ص ٧٠ .

(٢) **شبل بدران** ، التربية والبقاء الاجتماعى ، التربية المعاصرة ، العدد الثانى القاهرة ، سبتمبر ١٩٨٤ ، ص ١١٠ .

(٣) **محمد محمود رضوان** ، دراسة عن مشكلة التسرب فى المرحلة الابتدائية فى ج . م . ع ، مرجع سابق ، ص ٢١١ .

ثانيا : العوامل الاجتماعيـة :

تؤثر هذه العوامل بشكل واضح على عملية الفقد وبخاصة التسرب نظرا لأثرها المباشر على التلميذ ، وتندرج تحتها مجموعة من العوامل فمنها مايتصل بالعادات والتقاليد الجامدة مثل مايرتبط بتعليم البنت فى بعض المجتمعات اذ يرى بعض الاباء فى تعليم البنت خروجا على التقاليد ، وبذلك يجبرون بناتهم على ترك المدرسة فى الصفوف الاخيرة من المرحلة الالزامية ، حيث تبدأ الفتاه فى النضج أو تستعد للزواج وبخاصة فى المناطق الريفية .

ومما يزيد الأمر صعوبة بالنسبة لتعليم الفتاة فى بعض المناطق الفقيرة وغير المتعلمة " هو نظرة الأسرة الى الفتاة على اعتبار أنها عاجلا أو آجلا سوف تنتقل لتعيش مع أسرة أخرى هى اسرة الزوج . ومن هنا فان تعليمها لو طال وأصبح من الممكن أن يدر عائدا حين تعمل ، فان هذا العائد سوف يعود على أسرة أخرى غيرهم ، ولهذا يزداد عدم الحماس لتعليمها ويصبح البقاء الى جوار الام لمعاونتها اكثر جدوى وفائدة للأسرة الريفية [1] ، ويظهر أثر هذه التقاليد بشكل واضح حينما نقارن بين بيئة متحضرة كالقاهرة والاسكندرية وبيئة نائية وبدوية كمرسى مطروح وسيناء حيث نجد معظم السكان بدوا وحلا يعيشون على رعى الاغنام ولايكادون يستقرون فى بقعة واحدة ، ويتمسكون بعادات وتقاليد أساسها التنقل وعدم الاستقرار .

ولايقل تأثير المستوى الثقافى للأسرة وبخاصة الوالدين عن غيره من العوامل المسببة للفقد ، فادراك الوالدين لاهمية التعليم يتوقف على مستواهم الثقافى والتربوى وقد دلت بعض الدراسات "ان لوجود عدد كبير" من أفراد الاسرة غير المتعلمين صلة ايجابية بظاهرة الاهدار والتسرب [2] كما ان عدم وعى ولى الأمر بأهمية وقيمة التعليم بالنسبة لابنه يؤدى الى عدم مبالاته بتعليم أبنه ، ومن المحتمل أن يكون وراء عوامل

---

(١) **نادية جمال الدين** ، التغيرات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصرى خلال السبعينيات وأثرها على التعليم ، مرجع سابق ، ص ٦٠ .

(٢) مجموعات دراسات حلقة تسرب التلاميذ وخاصة فى مرحلة التعليم الأبتدائى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مرجع سابق .

الاهمال هذه الحرمان الثقافى والفقر والامية ، وترتفع نسبة الفقد بخاصة التسرب اذا حدث تفكك للاسرة بسبب الطلاق او كثرة الخلافات العائلية او وفاة احد الوالدين أوكليهما أو تعدد الزوجات ٠

كما "اثبتت الدراسات وجود علاقة بين حجم الاسرة ومستوى تعليم الابناء حيث انه كلمازاد حجمها كلماكان حظ أبنائها فى الوصول الى مستويات عليا من التعليم ضئيلا"(١) وبخاصة اذا وجد (نقص فى الامكانيات المنزلية ممثلة فى ضيق المسكن وسوء الحالة الصحية ونقص الغذاء بالاضافة الى كثير من التغيرات الاجتماعية الحديثة التى طرأت على المجتمع المصرى مثل الهجرة الداخلية من الريف الى المدينة ومايترتب عليها من آثار تدفع الابناء الى التسرب من المدرسة كما نتج عن العمالة فى الخارج ارتفاع المستوى الاقتصادى لبعض الأسر مع غياب الاباء لفترات طويلة مما أضعف إشراف ومتابعة الاباء لأبنائهم كمانتج عن ذلك أيضا انخفاض المستوى الاقتصادى والاجتماعى لأسر أخرى وبخاصة الكثيرة العدد مما دفع الأباء الى تشجيع ابنائهم على التسرب ٠

ثالثا : العوامل التعليمية :

تتحمل الأنظمة التعليمية مسئولية مباشرة فى مشكلة الفقد نتيجة لقصور اشرافها على عملية انتظام التلاميذ فى الدراسة وتختلف درجة القصور بين الدول النامية والدول المتقدمة فالدول الصناعية المتقدمة تجعل الحضور الى المدرسة اجباريا وتفرض عقوبات على المخالفين تتراوح بين الغرامة والحبس ومع ذلك فهناك نسبة ضئيلة من اطفال لايتم تسجيلها فى المدارس الابتدائية بهذه البلاد بسبب اعاقتهم عقليا حيث يلتحقوا بالمدارس الخاصة ٠ اما بالنسبة للدول النامية فعادة ما تقضى قوانينها التعليمية على الحضور الاجبارى الى المدرسة فى مرحلة الالزام ٠ الا أن ذلك لايمكن تحقيقة نظرا للظروف والامكانيات المتاحة والتى لاتوفر للجميع أماكن فى هذه المرحلة من ناحية ولاتتيح متابعة حضورهم متابعة جادة من ناحية أخرى مايسهل عملية التسرب أمام الأطفال ٠

(١) مجموعة دراسات حلقة تسرب التلاميذ وخاصة فى مرحلة التعليم الابتدائى ، مرجع سابق ٠

كما تتمثل الأسباب التعليمية فى عوامل كثيرة منها عدم وجود رياض للاطفال كمرحلة انتقالية بين البيت والمدرسة ، تهيىء الطفل لدخول المدرسة حيث "اكدت معظم الدراسات ان انتاجية الاطفال القادمين من رياض الاطفال أعلى من غيرهم ، وأنهم اقدر على مواصلة الدراسة والنجاح فى مرحلة التعليم الأساسى" (١) . كما تتمثل فى عوامل أخرى منها النقص فى اعداد المعلمين المؤهلين فى كثير من التخصصات بالاضافة الى كثرة تغيبهم وبخاصة المعلمات بسبب ظروفهم العائلية وارتفاع كثافة الفصول نتيجة لزيادة اعداد تلاميذ التعليم الأساسى والمترتبة على الزيادة الكبيرة فى عدد السكان ، حيث تضاعف عدد سكان مصر فى أقل من نصف قرن ، ففى عام ١٩٣٧ كان تعداد مصر حوالى ١٦ مليون نسمة ووصل عام ١٩٦٦ الى حوالى ٣٠ مليون نسمة أى أنه تضاعف فى حوالى ٣٠ سنة " بل وصل فى عام ١٩٩٠ الى ٥٧ مليون نسمة (٢) . ولم يقابل تلك الزيادة فى عدد الاطفال الملزمين توسع فى المبانى والمنشآت التعليمية مما ترتب عليه مشاكل كثيره مثل تعدد الفترات واهمال الانشطة المدرسية والمجالات العملية وعدم صلاحية المرافق المدرسية وغيرها من أوجه القصور فى العملية التعليمية .

طرق قياس الفقد الكمى :

على الرغم من صعوبة تقدير المدخلات والمخرجات التعليمية الا أنه يمكن قياس الكفاية الداخلية الكمية للتعليم على اعتبار ان العملية التعليمية عملية انتاجية يوجد بها عدد من المدخلات اهمها عدد التلاميذ عند التحاقهم بالمرحلة ، ومخرجات تتمثل فى المتخرجين بنجاح فى نهاية المرحلة .

يوجد بكل نظام تعليمى تلاميذ يتدفقون اليه من المجتمع السكانى ويتحركون داخله بسرعات مختلفة فهناك من يترك التعليم فى السنوات الاولى ، أو من يواصل الى نهاية المرحلة ولا يتجاوزها ، أو من يتجاوزها بنجاح ولهذا يقال عن النظام أنه فعال اذا اعطى ناتجا أعلى انطلاقا من عوامل معينة او اذا أعطى نتاجا معينا بالحد

(١) **بيومى محمد ضحاوى** ، بحوث وقراءات مدخل التربية ، مرجع سابق ص ١٠٩ .

(٢) ج . م . ع ، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء ، الاحصاء التقديرى لسكان الجمهورية فى عام ١٩٩٠ .

الأدنى من العوامل . ومن أجل تقدير الاهدار ينبغى اذن ان نحدد عوامل النظام وناتجه بعناصر قابلة للقياس[٤٢](١) وفى مجال التعليم عادة يلجأ المخططون والتربويون الى قياس الناتج بطرق بسيطة رغم تأكدهم من اغفال بعض الجوانب نتيجة لتنوع أهداف التعليم .

ورغم ان كل أسلوب كمى تكتنفه بعض الصعوبات الفنية الا أنه يضع الاطار للمناقشة الكيفية ، حيث يمكن قياس الفقد فى التعليم احصائيا بطرق مختلفة بعضها سهل وبسيط والبعض الاخر صعب ومعقد ويتوقف استخدام اى من هذه الطرق على نظام الاحصاءات التعليمية والبيانات التى تتوفر فى كل دولة ، ففى بعض الدول مثلا تم انشاء نظام التسجيل ومتابعة الحياة الدراسية لكل تلميذ وقد عرف هذا النظام باسم نظام البيانات المفردة ، بواسطته يمكن متابعة الحياة الدراسية الحقيقية لعدة أفواج من الدراسين ، والحصول على بيانات تسمح بحساب مؤشرات دقيقة عن الكفاية الداخلية الكمية للنظام التعليمى ، ويتطلب استخدام هذا النظام امكانات مادية وبشرية يصعب توفرها فى معظم الدول النامية .

وتتنوع طرق قياس الفقد فى التعليم ، نظرا لحاجة الدراسات والبحوث الى بيانات شاملة عن مقدار الفقد ونسبته فى مراحل التعليم المختلفة بالاضافة الى ملائمتها للاحصاءات المتوفرة فى مختلف الانظمة التعليمية والتى تتأثر بانتقال التلاميذ بين أنواع التعليم او بانقطاعهم عنه لفترة معينة ثم عودتهم اليه أو بالهجرة الداخلية أو بنسب الوفيات،كل العوامل السابقة تحدث ارتباكا فى الاحصائيات ومن ثم يؤثر عدم مراعاتها على درجة دقة الاحصاء ومدى صدقه .

وتستخدم لقياس الفقد عدة طرق بعضها يوضح حجم الفقد ومداه وبعضها الاخر يوضح مقداره بالتقريب والثالث يوضح مقداره بدقة اذا أمكن اختيار عينة ممثلة . وفيما يلى عرض لأهم هذه الطرق :

---

(١) اندريه سماك ، قياس الكفاية الداخلية الكمية للتعليم ، مجلة التربية الجديدة السنة الاولى ، العدد الثالث ، بيروت ، اغسطس ١٩٧٤ ، ص١٠٣ .

أولا : الأنواع الظاهرية :

تستعمل هذه الطرق فى الدول التى " لا تتوافر فيها احصائيات كاملة عن نظامها التعليمى كأن يتوفر فيها عدد الملتحقين بالمرحلة والمنتهين منها ، بينما لا تتوافر فيها احصائيات الباقين للاعادة أو المحولين الى مدارس اخرى أو الوفيات وتتطلب هذه الطرق وجود احصائيات عن عدد المقيدين موزعين حسب الصفوف فى فترة زمنية مساوية لمدة الدراسة الرسمية فى المرحلة المراد قياس الفقد فيها أو أطول ، بينما لا يتطلب البعض الآخر إلا عدد الطلاب المقيدين فى بداية المرحلة ونهايتها [1] .

ظلت " طرق الافواج الظاهرية تستخدم بكثرة ولسنوات عديدة فى مجال الفقد نظرا لعدم توافر احصاءات عن أعداد المقيدين فى كل صف حيث يتطلب تطبيقها فقط بيانات عن توزيع المسجلين فى كل سنة دراسية حسب الصف وتوافر بيانات أن أمكن عن أعداد المتخرجين ، وتعتمد هذه الطرق على فرضية ان المسجلين فى الصف الاول من مرحلة تعليمية فى سنة من السنوات الدراسية والمسجلين فى الصف الثانى فى السنة الدراسية التالية والمسجلين فى الصف الثالث فى السنة التى تليها وهكذا ، والمتخرجين بنجاح من الصف الاخير بعد عدد من السنوات مساو لعدد صفوف المرحلة يشكلون فوجا ظاهريا واحدا يمكن قياس تطور حجمه صفا بعد صف حتى التخرج . وكلما كان عدد المسجلين فى الصف الاخير أو عدد المتخرجين من فوج ظاهرى قريبا من عدد المسجلين فى الصف الاول كانت الكفاية الداخلية للتعليم النسبة لذلك الفوج مرتفعة " [2]

وفى الواقع نجد ان حجم كل فوج ظاهرى يتناقص فى اغلب الاحيان من صف الى صف أو من الصف الأخير الى التخرج ومقياس تطور حجم الفوج من صف الى صف بما يسمى معدل الترفيع الظاهرى الذى يمثل نسبة عدد الناجحين أو المنقولين الى صف دراسى أعلى ، فى صف دراسى سابق عليه .

---

(١) اندريه سمالك ، قياس الاهدار الناتج عن الاعادة ومن التسرب فى التعليم الدورة المتخصصة الاولى ، مكتب اليونسكو ، بيروت ، ١٩٧٣ ، ص ٣ .

(٢) اندريه سمالك ، قياس الكفاية الداخلية الكمية للتعليم ، مرجع سابق ، ص ٩٢ .

ولقياس الكفاية الداخلية الكمية لمرحلة التعليم الأساسى حسب طريقة الفوج الظاهرى يمكن أخذ معدل الترفيع الظاهرى الاجمالى لفوج ما أو المتوسط المرجح لمعدلات الترفيع الظاهرية الاجمالية لعدة أفواج ويقصد بمعدل الترفيع الظاهرى الاجمالى هو النسبة المئوية لعدد المتخرجين من الفوج الظاهرى (أو المسجلين فى الصف الأخير) اذا لم تتوافر بيانات عن أعداد المتخرجين فى نهاية المرحلة ٠

يتضح مما سبق أنها طرق تقريبية كما أنها تعتمد على فرضية غير مطابقة للواقع وهى أن نسبة البقاء للإعادة ثابتة تقريبا بين الأفواج المختلفة ، كما أنها لاتميز بين حالات الرسوب والتسرب والحالات الأخرى من الهدر كالهجرة والوفيات مما ينقص من دقتها ٠ ويمكن تقسيم طرق الافواج الظاهرية التى يمكن استخدامها لقياس الفقد فى التعليم الأساسى الى عدة طرق منها :

أ - طريقة مقارنة أعداد التلاميذ المقبولين بالتعليم الاساسى بالمنتهين منه بنجاح :

ويقوم الباحث فى هذه الطريقة بمقارنة أعداد التلاميذ المستجدين (المقبولين) بالصف الأول بعد دهم بعد انتهاء الدراسة بالمرحلة وحصر الفرق بينهما ، فيكون مقدار الفقد فى هذه الحالة مساويا لهذا الفرق مضروبا فى تكلفة التلميذ خلال سنوات الدراسة بالتعليم الأساسى ٠ وتتميز هذه الطريقة بأنها لاتحتاج الى معرفة تامة عن التلاميذ خلال أعوام الدراسة بالتعليم الأساسى ، كما أنها تعطى صورة واضحة عن حجم الفقد وبخاصة اذا أخذ المتوسط لعدة سنوات ، لكن يؤخذ عليها ان النتائج التى يتم التوصل اليها لاتعطى صورة حقيقية وكاملة عن الفقد نتيجة لتجاهل أعداد الباقين للإعادة والمهاجرين والمحولين والمتوفين مما يجعلها طريقة أنسب لتوضيح حجم مشكلة الفقد اكثر من ان تكون طريقة لتقديره ٠

ب - تتبع أعداد التلاميذ خلال سنوات الدراسة ظاهريا :

وفيه يتم " تتبع عدد من التلاميذ خلال السنوات الدراسية المتتالية بالتعليم الأساسى ، ومقارنة اعدادهم بالعدد فى السنوات السابقة لمعرفة عدد الراسبين او المتسربين ومقدار الفقد الناتج عن ذلك وهذه الطريقة توضح حجم الفقد وتطوره ، ومع ذلك فهى طريقة تقريبية ولاتعطى صورة كاملة عن الفقد [1] . وتستخدم هذه الطريقة دائما لتوضيح حجم الفقد .

ثانيا : طريقة الأفواج الحقيقية :

تعد أكثر طرق قياس الفقد دقة ، الا أن استخدامها يستلزم وجود نظام مركزى يسمى " نظام البيانات الفردية قادر على تتبع التقدم الدراسى لكل تلميذ طيلة حياته المدرسية وتقوم هذه الطريقة على" متابعة الحياة الدراسية لعدد من التلاميذ التحقوا بالمرحلة (التعليم الأساسى) فى وقت واحد (فوج) وذلك منذ دخولهم وحتى تخرجهم أو تركهم للمدرسة " [2] ، وبذلك يمكن قياس وتحديد مواقع الرسوب والتسرب والمدة اللازمة للتخرج بالنسبة لأفراد الفوج .

تستخدم هذه الطريقة فى الدول المتقدمة حيث تتوفر البيانات عن حالة كل طالب ويمكن الحصول عليها بسرعة حيث طبقت فى السويد على طلاب الجامعات ، وطبقت فى بعض دول غرب أوربا على تدفقات المعلمين وتطبق فى بعض الدول النامية ولكن على عينات صغيرة وعلى الرغم من تحمس منظمة اليونسكو لها فى السنوات الاخيرة الا ان معظم الدراسات التى قامت بها المنظمة أو قدمت لها تعتمد على طريقة إعادة تركيب الافواج الدراسية .[3] .

---

(1) Unesco. IBE, A Statistice Study of Wastage at School. OP. Cit., PP. 25-26.

(2) IBid, P.25.

(٣) عبد العزيز القوصى ، النماذج الرياضية للتدفق وتطبيقها على التعليم فى الوطن العربى ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد الثانى ، القاهرة ١٩٧٥ ، ص ٨١ .

obeikandi.com

وتتميز هذه الطريقة عن غيرها من طرق قياس الفقد بالدقة لأنها تتبع تدفق الطلاب من خلال الافواج الحقيقية للطلاب ، ويأخذ عليها صعوبة تطبيقها حيث تحتاج الى بيانات دقيقة عن كل تلميذ سواء كان ناجحا أو راسبا أو متسربا ، كما تتطلب تدريب القائمين فى المدرسة على ملء الاستمارات الخاصة بهذه الطريقة والتى تعرف باسم استمارات التدفق الطلابى وقد تكون هذه العوامل وراء ندرة استخدام هذه الطريقة فى الدول النامية واعتمادها على طرق الافواج الظاهرية .

ثالثا : طرق التقديرات التنبؤية (المتوقعة) :

تستخدم هذه الطرق فى الدراسات التنبؤية للتعرف على الفقد فى المستقبل ومحاولة تفادى حدوثه " وتعطى هذه الطرق صورة تقريبية لحجم الفقد اعتمادا على وسائل لتوضيح البيانات المطلوبة كتحديد نسب المنقولين من التلاميذ بين صفوف المرحلة ونسب الاعادة والرسوب والتسرب وتكلفة التلميذ [(١)] تعتمد بعض هذه الطرق على التقدير التنبؤى لتكاليف مجموعة من التلاميذ أنهت تعليمها بالمرحلة بنجاح ، ثم مقارنة ما تتكلفة أصلا (ماينفق على الفوج الذى تنتمى له هذه المجموعة) بالتكلفة المقررة لهذه المجموعة أصلا دون رسوب أو تسرب ، وتعتمد بعض هذه الطرق على تدوير الافواج الحقيقية ، ومن ثم فانها تتميز بتجميع البيانات عن كل فرد من افراد الفوج موضوع الدراسة مثل طريقة الافواج الحقيقية . ولكن يؤخذ عليها أنها تعتمد على القدرة التنبؤية لمستخدمها وارتفاع تكلفتها لاعتمادها على عمليات رياضية معقدة ، مما يتطلب استخدام الحاسب الالكترونى ، وقلة دقتها لارتباطها بتوقعات مستقبلية [(٢)] . مماسبق يتضح أن هذه الطرق تتطلب امكانات بشرية ومادية نادرا ماتوجد فى معظم الدول النامية .

---

(١) عبد الله السيد عبد الجواد ، الفاقد فى التعليم الأساسى ، عوامله ، وطرق قياسه وكيفية علاجه ، مجلة كلية التربية ، العدد الأول ، جامعة أسيوط ، ١٩٨٥ ص ٣٣ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٣٤ .

رابعا : طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية :

تعد هذه الطريقة الاكثر دقة والاكثر استخداما حين لاتتوافر بيانات عن التدفق الحقيقى للطلاب ويستلزم استخدامها توفر بيانات عن عدد المسجلين فى كل صف ، وعدد الباقين للإعادة به مثل هذه البيانات متوفرة فى معظم الدول العالمية من خلال الاحصاءات التى تجمعها بمناسبة تعدادها التعليمية السنوية وتتضمن هذه الطريقة بايجاز خطوتين رئيسيتين هما :

١ - **الخطوة الأولى** : حساب ثلاث معدلات للتدفق :

حيث يتم حساب ثلاث معدلات للتدفق الطلابى بالنسبة لكل صف وفى كل عام دراسى ويعرف التدفق الطلابى لمرحلة مابأنه " عبارة عن التحاق عدد معين من الطلاب فى الصف الأول من المرحلة فى سنة ما وهؤلاء يشكلون مايسمى بالفوج الدراسى "[١] .

ولدراسة التدفق الطلابى أهمية كبرى حيث انه يسهم فى تكوين وتقديم مقاييس موضوعية وواقعية لتقويم كفاءة النظام التعليمى تاريخيا وحاليا . كما يعتبر أداة فعالة فى تحريك النظام التعليمى صوب المستقبل بمايتفق مع أهدافه المرسومة عن طريق التحكم فى عائده ، ومنجزاته . كما أن تحليل التدفق الطلابى ودراسة معدلاته المتنوعة تعتبر الاساس الذى ترتكز عليه بناء نماذج وأساليب تطوير التعليم وربطة بسوق العمل والعمالة ربطا صحيحا ودقيقا [٢] .

ولدراسة التدفق الطلابى " تؤخذ مجموعة من الطلاب يشكلون فوجا دراسيا ونتابعهم خلال المرحلة الدراسية المراد دراستها حتى التخرج

---

(١) **كامل عبد الرحيم غنيم** : انتاجية التعليم ومتطلبات التنمية فى دولة قطر ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٨٤ ، ص٣٧ .

(٢) **ضياء الدين زاهر** ، تصور اجرائى مقترح لكيفية دراسة التدفق الطلابى وتحسين معدلاته - التقرير الختامى من أعمال لجنة الارتفاع بمستوى كفاءة النظام التعليمى من خلال تحسين معدلات التدفق الطلابى ، وزارة التربية والتعليم القاهرة ١٩٨١ ، ص١١٥ .

وبذلك نكشف عن عدد التاركين وعدد الباقين للاعادة بكل دقة [١] .

ويمكن حساب معدلات التدفق والتى يمثل كل معدل منها النسبة المئوية لكل فئة من الفئات الثلاث فى صف من الصفوف وفى سنة من السنوات الى عدد المسجلين وهى :

أ - معدل الانتقال :

يقصد به " عدد الطلاب " الذين نقلوا الى صف تال مقاسا الى عدد الطلاب المقيدين فى الصف الادنى مباشرة فى العام السابق [٢] أو هو النسبة المئوية من المسجلين فى صف معين وفى عام دراسى معين الى الذين نقلوا الى الصف الاعلى مباشرة [٣] .

أى ان معدل الانتقال

$$= \frac{\text{المسجلون بالصف الثانى - الباقون للاعادة بالصف الثانى فى النسة}}{\text{المسجلون بالصف الاول فى السنة الدراسية السابقة}} \times ١٠٠$$

ب - معدل الاعادة :

الاعادة هى تكرار الطالب لبعض سنوات الدراسة وتعتبر احد المقاييس الدالة على كفاءة النظام التعليمى فهى تقلل من القدرة على استيعاب أعداد جديدة من الطلاب فى الصفوف الاولى وتسبب تضخما وازديادا فى أعداد الطلاب وينجم عنها خسائر شخصية على الطلاب من حيث الوقت والجهد والمال [٤] ويقاس

---

(1) Unesco, the Reduction of Educational Wastage, International, Conferance on Education. Paris, 1970.PP.17-19

(٢) **محمد سيف الدين فهمى** ، المنهج فى التربية المقارنة ، الطبعة الاولى ، الانجلو المصرية القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٦١ .

(٣) **كامل عبد الرحيم غنيم** ، انتاجية التعليم ومتطلبات التنمية فى دولة قطر ، مرجع سابق ، ص ٦٢ .

(٤) **اميل فهمى شنوده** ، الاهدار التعليمى ، صحيفة التربية ، العدد الثانى ، القاهرة ١٩٧٨ ، ص ٢٨ .

معدل الاعادة بنسبة عدد الباقين للاعادة فى صف ما الى عدد الطلاب المقيدين فى نفس الصف فى العام السابق ٠

أى أن معدل الاعادة = (الباقين للاعادة فى صف ما / المسجلين فى نفس الصف فى العام السابق) × ١٠٠

جـ ـ معدل التسرب :

ويقصد به "عدد الطلاب الذين تسربوا او تركوا الدراسة خلال السنة الدراسية أوفى نهايتها فى صف ما مقيسا الى عدد الطلاب المسجلين فى نفس الصف فى نفس السنة الدراسية [١] .

أى أن معدل التسرب

= (عدد المتسربين فى صف مافى سنة ما / عدد المسجلين فى نفس الصف فى نفس السنة) × ١٠٠

٢ ـ الخطوة الثانية : بناء هيكل بيانى للتدفق :

ويتم ذلك من خلال جداول التدفق الطلابى والتى تبنى على أساس النسب الفعلية للنجاح والرسوب والتسرب ومعدلاتها وتعتبر هذه الجداول خير وسيلة لمتابعة فوج من الطلاب خلال سنوات الدراسة من بداية المرحلة الى نهايتها ويسمح الهيكل البيانى بحساب مؤشرات عن الفعالية الكمية الداخلية للنظام التعليمى أهمها [٢] .

أ ـ النسبة المئوية من التلاميذ الذين ينهون المرحلة بنجاح سواء ضمن المدة الرسمية المحددة بها أو بعد عدد من الإعادات ٠

ب ـ النسبة المئوية من التلاميذ الذين ينهون المرحلة بنجاح سواء ضمن المدة الرسمية لها أو نسبه هؤلاء الى المجموع الكلى للفوج ٠

---

(١) **محمد سيف الدين فهمى** ، المنهج فى التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص٦٢ ٠

(٢) **اندريه سماك** ، الاهدار الكمى فى التعليم الابتدائى فى البلدان العربية ، مجلة التربية الجديدة ، أبريل ١٩٧٧ ، ص٧٦ ، ٧٧ ٠

جـ - النسبة المئوية من التلاميذ الذين يتسربون قبل إتمام المرحلة بنجاح وتوزيعهم حسب الصفوف ٠

د - معامل الفعالية ، ويمثل النسبة المئوية لعدد السنوات (تلميذ) اللازمة لانتاج خريج فى وضع مثالى لاإعادة فيه (فعلى سبيل المثال ٩ أو ٨ سنسوات / تلميذ لكل خريج فى التعليم الأساسى) الى العدد الاجمالى للسنوات / تلميذ التى استثمرت فعلا من قبل الفوج بمافيه المتسربون ٠

هـ - عدد السنوات/ تلميذ التى استثمرت لانتاج خريج واحد ويحصل على هذا المؤشر بقسمة مجموع السنوات / تلميذ المستثمرة من قبل الفوج على عدد الخريجين ٠

و - معامل المدخلات الى المخرجات وهو حاصل قسمة عدد السنوات / تلميذ لكل خريج على عدد السنوات اللازمة لانتاج خريج فى حالة مثالية ٠

ط - متوسط مدة الدراسة لكل خريج ٠ وهو المتوسط الموزون لعدد السنوات التى قضاها الخريج فى المرحلة الدراسية ، وهذا المؤشر لايأخذ فى الاعتبار السنوات / تلميذ المستثمرة من قبل المتسربين ٠

ح - عدد السنوات / تلميذ التى استثمرت زيادة عند اللزوم ، وتوزيعها بين السنوات المعزوه الى الخريجيين (نتيجة الإعادة) والسنوات المعزوه الى المتسربين ويفيد هذا التوزيع فى ابراز أثر التسرب والرسوب فى مستوى الفعالية ٠

وينظر دائما الى كل من مستوى الكفاية أو الفعالية ومعامل المدخلات الى المخرجات على أنهما المؤشرات الرئيسيان اللذان يقيسان مستوى الكفاية الداخلية الكمية للمرحلة التعليمية ٠

وبعد عرض أهم طرق قياس الفقد الكمى ، سوف نستخدم فى هذه الدراسة طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية لما تتمتع به من مميزات منها :

١ ـ تعتبر أدق من طريقة الفوج الظاهرى التى تأخذ الفوج بظاهرة لا بحقيقتـــة ٠

٢ ـ تقدم مؤشرات دقيقـة لحساب مختلف جوانب الكفايـة الداخلية الكميـة ٠

٣ ـ صعوبة تطبيق طريقـة الأفواج الحقيقيـة نظرا لعدم توفر الامكانات الماديـــة والبشرية ٠

٤ ـ ملائمتها للاحصاءات التعليميـة التى تتوفر فى كثير من النظم التعليمية فـــى الدول النامية ٠

٥ ـ تسهل من عمليـة المقارنة ، نظرا لشيوع استخدامها فى معظم النظم التعليمية ٠

٦ ـ تساعد فى تحديد جوانب الهدر المالى وكيفية ترشيد الانفاق على التعليم [١] ٠

٧ ـ أنها تسمح بأخذ عينة وتعميم نتائجـها على المجتمع الاصلى للدراسة [٢] ٠

الفقد الكمى فى التعليم الأساسى :

سوف نستخدم كما ذكرنا طريقـة إعادة تركيب الحياة الدراسيـة لحساب الفقـــد الكمى وقبل تحليل الفوج الدراسـى فى الفترة من ٨١ـ ١٩٨٢ الى ٨٩ ـ ١٩٩٠ لابد من الاشارة الى نظام التقويم وسنوات الرسوب المسموح بها فى هذه المرحلة ، حتـــى نتمكن من استخدام هذه الطريقـة بصورة صحيحة ٠ أما عن نظام التقويم والمدة المسمـــوح بها بالاعادة فى الصفوف الدراسية من الأول الى التاسع الأساسى وطبقا للقرار الـــوزارى رقم ٦٤ بتاريخ ١٩٨٣/١٠/٢٥ بشأن نظام تقويم التلاميذ بمرحلة التعليم الأساســـى تنص المادة الثانية على ان يكون تقويم التلاميذ فى الصفوف الاول والثالث والخامس مـــن الحلقـة الابتدائيـة على النحو التالى ، يتم تقويم التلاميذ شهريا على مدار العام ثـــم ينقلون الى الصف التالى بعد تأدية امتحان نهاية العام [٣] ٠وهو مايسمى بنظام النقـــل الآلى فى هذه الصفوف ٠

---

(١) **محمد لبيب النجيحى** ، التربية و التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدول الناميـــة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٦ ص ١٧٦ ٠

(٢) **عبد الله السيد عبد الجواد** ، الفاقد فى التعليم الأساسى عوامله وطرق قياسه ، وكيفية علاجه ، مرجع سابق ، ص ٣٤ ٠

(٣) وزارة التعليم والبحث العلمى ، قرار رقم ٦٤ بتاريخ ١٩٨٣/١٠/٢٥ ، ص١ ٠

وتنص المادة الثالثة من هذا القرار والخاصة بتقويم التلاميذ فى الصفين الثانى والرابع على النحو التالى : [١]

١ - يعتبر التلميذ ناجحا ومنقولا الى الصف التالى اذا حصل على النهاية الصغرى المقررة للنجاح فى كل من اللغة العربية والحساب بشرط حصوله على ٢٥٪ على الاقل من درجة الامتحان التحريرى فى آخر العام فى كل من هاتين المادتين .

٢ - يعقد امتحان دور ثان للتلاميذ الراسبين فى امتحان الدور الأول أو المتخلفين عنه بعذر مقبول فى مادة اللغة العربية أو الحساب أو فيهما معا .

٣ - تحتسب درجة امتحان الدور الثانى درجة للمادة دون اضافة ودرجة أعمال السنة

٤ - يسمح للتلاميذ الراسبين فى امتحان الدور الثانى باعادة الدراسة فى نفس الصف على ان يعقد لهم فى العام التالى امتحان من دورين ثم ينقلون الى الصف التالى

كما تنص المادة الرابعة والخاصة بتقويم التلاميذ فى الصف السادس على النحو التالى [٢] .

١ - يعتبر التلميذ ناجحا فى نهاية العام فى الصف السادس من الحلقة الابتدائية اذا استوفى الشروط التالية :

أ - اذا حصل على النهاية الصغرى على الاقل لدرجة كل مادة من مواد الامتحان على حدة .

ب - اذا حصل على ٢٥٪ على الاقل من درجة امتحان آخر العام لكل مادة من المواد .

جـ - اذا حصل على ٥٠٪ على الاقل من مجموع النهايات الكبرى لدرجات مواد الامتحان ولا يدخل ضمن هذا المجموع درجات التربية الدينية والمجالات العملية .

---

(١) وزارة التعليم والبحث العلمى ، قرار رقم ٦٤ لسنة ١٩٨٣ المادة الثالثة ، ص ٢

(٢) المرجع السابق ، المادة الرابعة ص ٣،

٢ — يعقد امتحان دور ثان للراسبين فى امتحان الدور الاول فى أى عدد من مواد الامتحان اوفى المجموع الكلى وكذلك للمتخلفين عن كل أو بعض المواد بعذر مقبول ٠

٣ — تحتسب درجة امتحان الدورالثانى درجة للمادة دون اضافة درجة أعمال السنة ٠

٤ — يسمح للتلاميذ الذين يرسبون فى امتحان الدور الثانى باعادة الدراسة فى الصف السادس ويعقد لهم فى العام التالى امتحان من دورين ، وفى حالة رسوبهم يسمح لهم بمواصلة الدراسة فى الصف السابع فى مسار خاص ٠

٦ — يمنح الناجحون فى امتحان الصف السادس شهادة إتمام الدراسة فى الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى وتنص المادة الخامسة والخاصة بتقويم التلاميذ فى الصفين السابع والثامن من التعليم الأساسى (الأول والثانى الاعدادى) ، على النحو التالى [1] ٠

١ — يعقد الامتحان من دورين ويسمح بدخول امتحان الدور الثانى للراسبين فى امتحان الدور الاول فى اى عدد من مواد الامتحان أو فى المجموع الكلى وكذلك للمتخلفين عن كل أوبعض المواد بعذر مقبول مهما يكن رسوبهم فى المواد التى حضروا الامتحان فيها ٠

٢ — تحتسب درجة امتحان الدور الثانى درجة للمادة دون اضافة درجة اعمال السنة ٠

٣ — يسمح للتلاميذ الذين يرسبون فى امتحان الدور الثانى باعادة الدراسة فى نفس الصف ويعقد لهم فى العام التالى امتحان من دورين ٠ وفى حالة رسوبهم يحولون الى المسار الخاص ٠

٤ — يعتبرالتلميذ ناجحا فى نهاية العام فى الصفين السابع والثامن اذا أستوفى الشروط التالية :

أ — اذا حصل على النهايةالصغرى على الاقل لدرجة كل مادة من مواد الامتحان على حده ٠

---

(١) وزارة التعليم والبحث العلمى ، قرار رقم ٦٤ لسنة ١٩٨٣ ، المادة الخامسة ،ص٣٠

ب - اذا حصل على ٢٥٪ على الاقل من درجة امتحان آخر العام لكل مـــادة من المواد ٠

جـ - اذا حصل على ٥٠٪ على الاقل من مجموع النهايات الكبرى لدرجات مـواد الامتحان ولا يدخل ضمن هذا المجموع درجات التربية الدينية والمجـالات العمليـة ٠

وتنص المادة السادسة والخاصة بتقويم تلاميذ الصف التاسع (الثالث الاعدادى) شهادة إتمام الدراسـة بمرحلة التعليم الأساسى على النحو التالى : (١)

١ - يعتبر التلميذ ناجحا فى امتحان شهادة إتمام الدراسـة بمرحلة التعليم الاساسـى اذا توافر له شرطان :

أ - الحصول على النهايـة الصغرى على الاقل لدرجة كل مادة من مـــواد الامتحان على حدة ٠

ب - الحصول على ٥٠٪ على الاقل من مجموع النهايات الكبرى لدرجات مـواد الامتحان ولا يدخل ضمن هذا المجموع درجات التربية الدينية والمجالات العمليـة ٠

٢ - يسمح بدخول امتحان الدور الثانى لشهادة إتمام الدراسـة بمرحلة التعليـم الاساسى لكل من رسب فى الدور الأول فى أى عدد من المواد أو المجموع الكلـى وكذلك للمتخلفين عن كل أو بعض المواد بعذر مقبول ، مهما يكن رسوبهم فـــى المواد التى حضروا الامتحان فيها ٠

٣ - يسمح للراسبين فى امتحان الدورين الاول والثانى بإعادة الدراسة فى الصـــف التاسع فى العام التالى ٠

٤ - يمنح الناجحون فى هذا الامتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الاساسـى وكل من أتم الدراسـة بمرحلة التعليم الاساسى ولم يؤد امتحان شهادة إتمـام الدراسة بها أو رسب فيه بعد الاعادة يمنح شهادة مصدقة من المديرية التعليمية بإتمام مدة الالزام ٠

---

(١) وزارة التعليم والبحث العلمى ، قرار رقم (٦٤) لسنة ١٩٨٣ ، المادة السادسة ص ص ٤ ، ٥ ٠

مما سبق يتضح ان نظام التقويم فى مرحلة التعليم الأساسى ينقسم الى نظام النقل الآلى كما هو فى الصف الاول والثالث والخامس ونظام الامتحان على دورين ويسمح فيها بالإعادة عاما ثانيا اذا رسب التلميذ ينقل الى الصف التالى كما هو فى الصفين الثانى والرابع بينما يعقد امتحان نظام الدورين ويسمح للتلميذ بالاعادة عاما ثانيا واذا رسب ينقل الى العام التالى ولكن فى مسار خاص كما هو فى الصفوف السادس والسابع والثامن .

ونتعرف الان على الفقد الكمى فى مرحلة التعليم الأساسى فى مصر باستخدام طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية ويبلغ عدد طلاب الفوج الذى نأخذه ٩٢٢١٠٠ تلميذا وتلميذه وسنأخذ منه عينة ١٠٠ ونطبق عليها معدلات الترفيع والإعادة والتسرب كالتالى :

١ — توزيع الطلاب المسجلين بالفوج الدراسى ما بين منقولين وراسبين ومتسربين خلال الاعوام من ١٩٨٢/٨١ الى ١٩٩٠/٨٩ [1] .

جدول (١)

توزيع تلاميذ الفوج الدراسى فى الفترة من ١٩٨٢/٨١ إلى عام ١٩٩٠/٨٩

م	العام الدراسى	عدد المسجلين	عدد المتقدمين	عدد الناجحين	عدد الراسبين	عدد المتسربين
١	١٩٨٢/٨١	٩٢٢١٠٠	—	—	—	—
٢	١٩٨٣/٨٢	٩٦١٣١٨	٩٥٧٥١٤	٩٠٣٦٦٢	٥٣٩٠٢	٣٧٥٤
٣	١٩٨٤/٨٣	—	—	—	—	—
٤	١٩٨٥/٨٤	٩٣٩٠٦٥	٩٣٨٠٤٦	٨٨٣٣٩١	٥٤٦٥٥	١٠١٩
٥	١٩٨٦/٨٥	٨٧٣٥٦١	—	—	—	—
٦	١٩٨٧/٨٦	٩١٨٠٩١	٨٨٣٤٥٢	٧٥٥٧٠١	١٢٧٧٥١	٣٤٦٣٩
٧	١٩٨٨/٨٧	٨٧٠٩٢٥	٨٦٣٧١٨	٦٤٤٠١١	٢١٩٧٠٧	٧٢٠٧
٨	١٩٨٩/٨٨	٧٢٥٩٤٧	٧١٨٦٤٥	٦١٨٧٤٤	٩٩٩٠١	٧٣٠٢
٩	١٩٩٠/٨٩	٧٧٤٨٨٧	٧٦٤٤٣١	٥٧١٢٨٧	١٩٣١٤٤	١٠٤٥٦

٢ — من خلال الجدول السابق يمكن استخراج معدلات تدفق الطلاب بين الصفوف الدراسية خلال الاعوام من ١٩٨٢/٨١ إلى ١٩٩٠/٨٩ .

---

(١) قام الباحث باعداد الجدول اعتمادا على احصاءات وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى فى الفترة من عام ١٩٨٢/٨١ الى عام ١٩٩٠/٨٩ والخاصة باعداد المسجلين والمتقدمين ونتائج الامتحانات فى تلك الفترة .

جدول (٢)

توزيع معدلات تدفق طلاب الفوج بين منقولين وراسبين ومتسربين خلال الاعوام من ١٩٨٢/٨١ ـ ١٩٩٠/٨٩

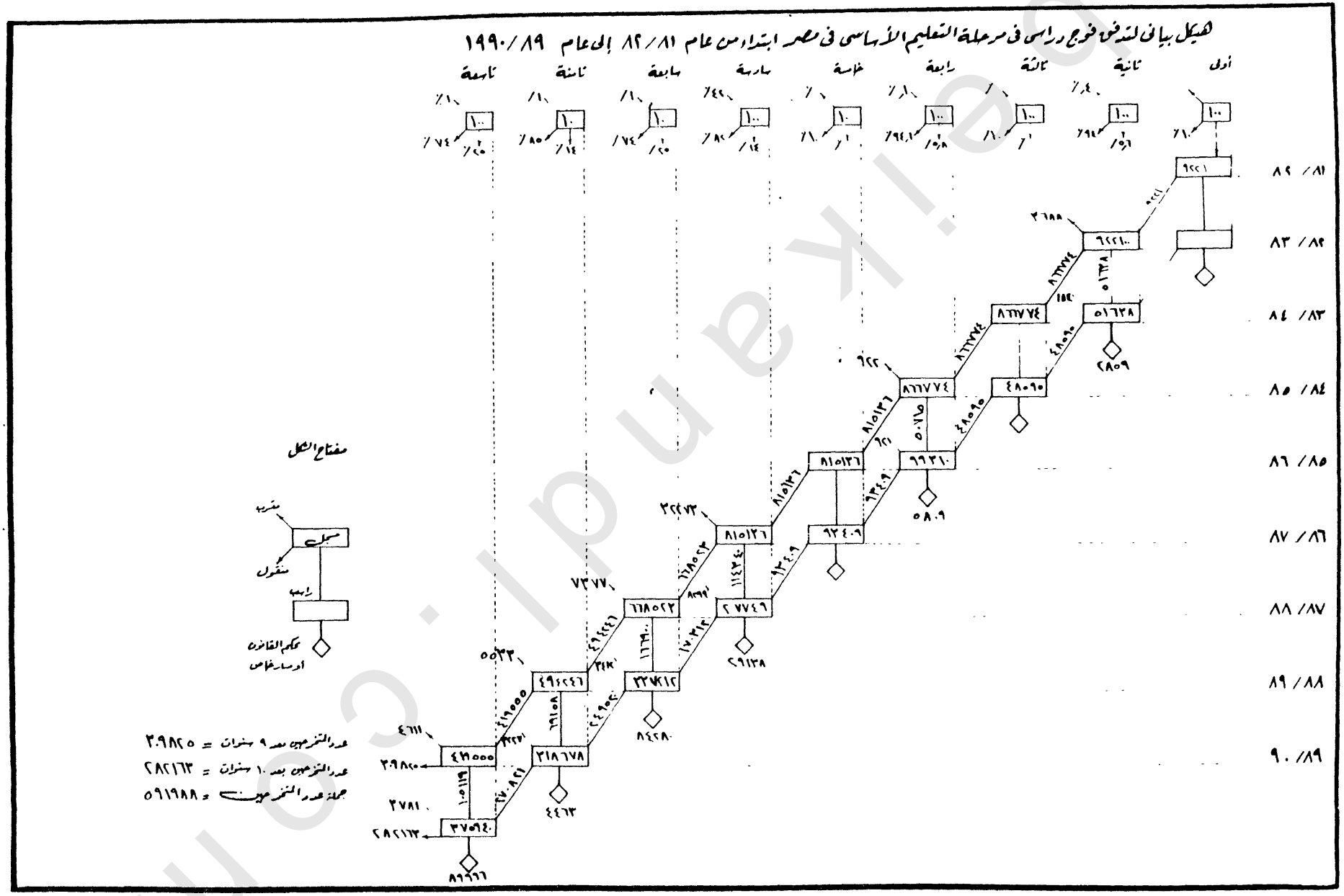
العام الدراسى	الصف	معدل النقل	معدل الرسوب	معدل التسرب
١٩٨٢/٨١	الأول	١٠٠	ـ	ـ
١٩٨٣/٨٢	الثانى	٩٤	٥ر٦	٤ر
١٩٨٤/٨٣	الثالث	١٠٠	ـ	ـ
١٩٨٥/٨٤	الرابع	١ر٩٤	٨ر٥	١ر
١٩٨٦/٨٥	الخامس	١٠٠	ـ	ـ
١٩٨٧/٨٦	السادس	٨٢	١٤	٤
١٩٨٨/٨٧	السابع	٧٤	٢٥	١
١٩٨٩/٨٨	الثامن	٨٥	١٤	١
١٩٩٠/٨٩	التاسع	٧٤	٢٥	١

من الجدول السابق يتضح أن أعلى معدلات النقل تكون فى الصفوف الأول والثالث والخامس ويرجع ذلك إلى تطبيق نظام النقل الآلى ، أما أعلى معدل للرسوب فيكون فى الصفين السابع والتاسع ، وقد يكون السبب فى ارتفاع النسبة فى الصف السابع هو نقل التلميذ إلى هذا الصف رغم عدم اكتسابه المهارات التى تمكنه من مواصلة الدراسة ومن ثم لا يستطيع التكيف مع المواد ومحتوى المقررات الدراسية التى يدرسها فى هذا الصف ويعتبر ذلك دليلا على انخفاض مستوى مخرجات الحلقة الأولى . أما السبب فى ارتفاع نسبة الرسوب فى الصف التاسع هو سير الامتحانات بصورة موضوعية وجدية إلى حد ما نظرا لأنه يمثل نهاية مرحلة التعليم الأساسى .

أما عن التسرب فترتفع نسبته فى الصف السادس ويرجع ذلك إلى وصول التلميذ إلى هذا الصف دون اكتساب المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والعمليات الحسابية والناتجة

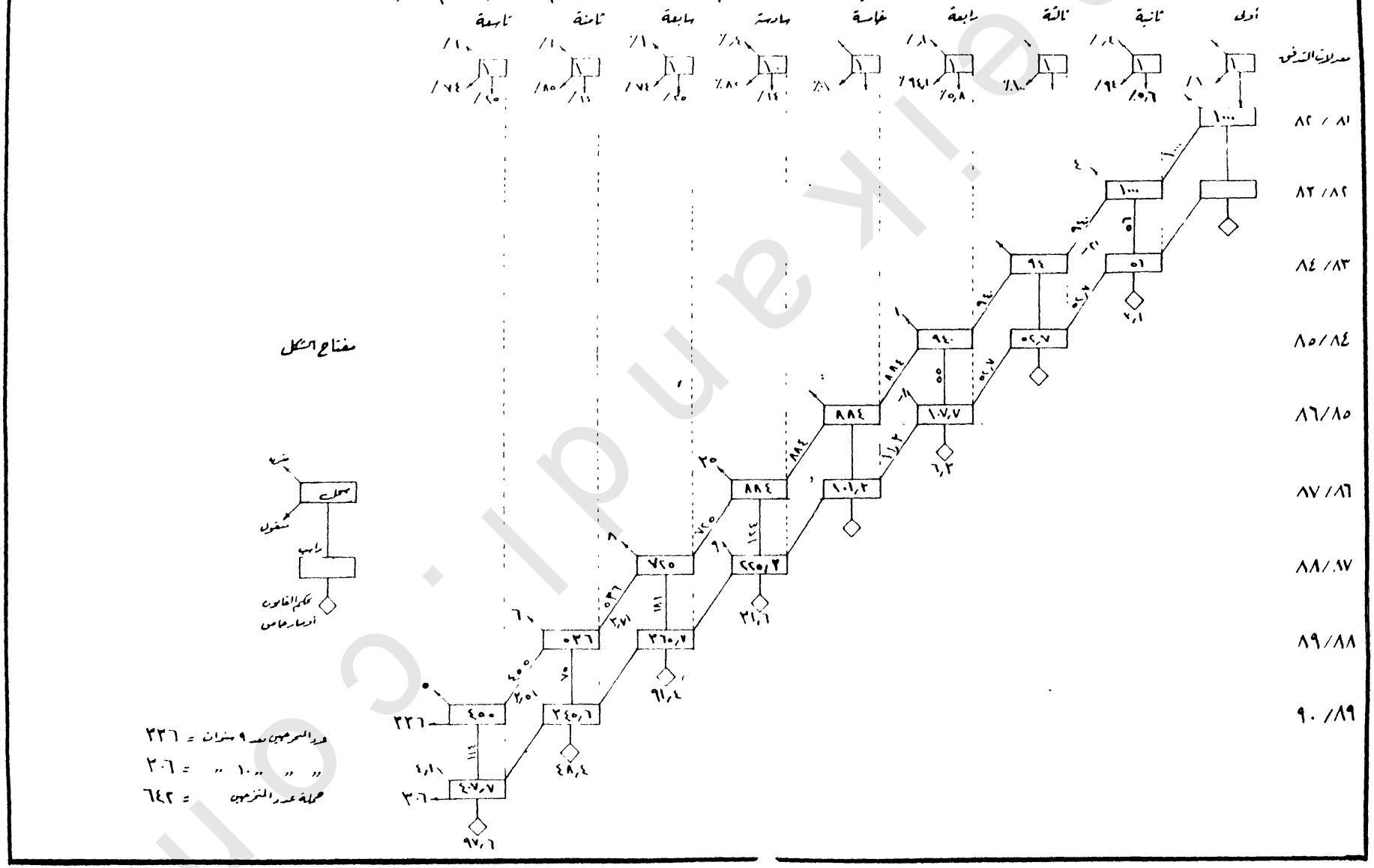
شكل رقم (٢)

هيكل بياني لتدفق فوج دراسي في مرحلة التعليم الأساسي في مصر ابتداء من عام ٨١/٨٢ إلى عام ١٩٩٠/٨٩



شكل رقم (١)

هيكل بياني لتدفق عينة عددها ١٠٠٠ تلميذ وتلميذة في مرحلة التعليم الأساسي ابتداء من عام ٨١/٨٢ إلى عام ٨٩/١٩٩٠



عن النقل الآلى فى الصفوف السابقة مما يجعله يشعر بعدم جدوى استمراره بالمدرسة هذا بالإضافة إلى ارتفاع نسبة الرسوب فى هذا الصف مما يعطى مؤشرا على أن الرسوب من العوامل الأساسية المؤدية الى ارتفاع نسبة التسرب ٠

٣ - الهيكل البيانى للتدفق :

من خلال معدلات التدفق السابقة يمكن بناء الهيكل البيانى للتدفق والذى سيتم على أساسه تحريك افراد الفوج الى أن يتخرجوا أو يتسربوا ويوضح الشكل رقم ١و٢ هذا الهيكل ٠ والذى يبنى على فرضية أن جميع التلاميذ لديهم قدرات عقلية تمكنهم من مواصلة الدراسة حتى نهاية المرحلة ٠

ومن الشكل السابق والذى يوضح معدلات التدفق لعينة من الفوج وعددها ١٠٠٠ تلميذ وتلميذه يمكن استخراج المؤشرات التالية الدالة على الكفاءة الداخلية الكمية لهذا الفوج ٠

أ - السنوات المستثمرة من قبل الفوج :

يمكن استخراج هذا المعدل من خلال مجموع السنوات التى استثمرها أفراد الفوج فى كل الصفوف ويمكن من خلال هذا المعدل استخراج عدد السنوات الطلابية التى استثمرت لانتاج متخرج واحد والتى تساوى :

$$\frac{\text{مجموع السنوات المستثمرة من قبل الفوج}}{\text{عدد المتخرجين}}$$

ويوضح الجدول التالى عدد السنوات التى استثمرها الفوج ٠

جدول (٣)

يبين السنوات المستثمرة من قبل الفوج

الصف الدراسى	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	مجموع السنوات
السنوات المستثمرة	١٠٠٠	١٠٥٩	٩٩٦	١٠٥١	٩٩٥	١٠١١٩	١٠٩٩	٨٨٨	٨٦٨	٩٠٧٦

∴ مجموع السنوات التى استثمرها الفوج = ٩٠٧٥ سنه

ـ اما عدد السنوات التى استثمرها المتخرجون فى وضع مثالى

= عدد المتخرجين × عدد سنوات المرحلة المحددة ٠

= ٦٤٢ × ٩ = ٥٧٧٨ سنه ٠

اما عدد السنوات الزائدة عن الوضع المثالى = ٩٠٧٥ ـ ٥٧٧٨ = ٣٢٩٧ جنيه

أى ان هناك ٣٢٩٧ سنة زائدة عن الوضع المثالى ويمثل ذلك فقدا كبيرا ناتجا عن الرسوب ودليلا واضحا على انخفاض الكفاءة الداخلية الكمية لمرحلة التعليم الأساسى ٠

ب ـ معامل الكفاءة الداخلية الكمية :

هو عبارة عن " النسبة بين معدل السنوات الواقعية التى يقضيها الإكمال دراسته وبين السنوات الاعتيادية لهذه الدراسة "[1] ويمكن حساب هذا المعامل من خلال المعادلة التالية [2]

$$\text{معامل الكفاءة} = \frac{\text{الخريجون} \times \text{سنوات المرحلة المحددة}}{\text{السنوات المستثمرة من قبل الفوج}} \times ١٠٠$$

وفى الوضع المثالى فان هذا المعامل = ١٠٠ ٪

∴ معامل الكفاءة فى مرحلة التعليم الاساسى = $\frac{٦٤٢ \times ٩ \times ١٠}{٩٠٧٥}$ ٦٤٫٢٪

وفى الوضع المثالى هذا المعامل

= ١٠٠٪ معنى هذا ان الباقى وقدره ٣٥٫٨٪ يمثل فقدا ناتجا عن الرسوب والتسرب ٠

---

(١) **على هدا رهيف ـ الاهدار** وكلفة التعليم الاعدادى والتجارى فى العراق رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة بغداد ـ ١٩٧٤، ص ١٠٠

(٢) **هادية محمد رشاد** ، الكفاية الداخلية الكمية للجامعات الاقليمية فى ج ٠م ٠ع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٨٤، ص ١٢٤ ٠

جـ ـ عدد السنوات / طالب التى استثمرت لانتاج متخرج واحد :

يمكن حساب هذا المعدل بقسمة

$$\frac{\text{مجموع السنوات / طالب المستثمرة من قبل الفوج}}{\text{عدد المتخرجين}}$$

∴ هذا المعدل = $\frac{٩٠٧٥}{٦٤٢}$ = ١٤ر١ سنة وفى الوضع المثالى فان هذا المؤشر يساوى ٩ سنوات وهى المدة المحددة لمرحلة التعليم الأساسى ، معنى هذا أن الزيادة = ٥ر١ سنة،ويمثل ذلك فقدا ناتجا عن الرسوب والتسرب .

د ـ معامل المدخلات / المخرجات :

ويمكن حسابه بقسمة $\frac{\text{السنوات المستثمرة لكل متخرج}}{\text{عدد السنوات المرحلة المجددة}}$ ومن ثم فان هذا

المعامل = $\frac{١٤ر١}{٩}$ = ٦ر١ سنة :

∴ معامل المدخلات الى المخرجات فى هذه المرحلة = ٦ر١ سنة .

وفى الحالة المثلى فان هذا المعامل = واحد صحيح اى ان الباقى وقدره ٦ر يمثل فقدا دالا على انخفاض الكفاية .

هـ ـ متوسط مدة الدراسة التى قضاها الخريج بالمرحلة :

ويمكن حسابها بقسمة $\frac{\text{عدد السنوات المستثمرة من جانب المتخرجين}}{\text{مجموع المتخرجين}}$

ويمكن استخراجه كالتالى :

ـ السنوات المستثمرة من قبل المتخرجين ضمن المدة المحددة

= ٣٣٦×٩ = ٣٠٢٤

السنوات المستثمرة من قبل المتخرجين الذين رسبوا سنة واحدة
= ٣٠٦ × ١٠ = ٣٠٦٠

∴ مجموع السنوات المستثمرة من قبل المتخرجين = ٣٠٢٤ + ٣٠٦٠ = ٦٠٨٤

∴ عدد المتخرجين = ٦٤٢

∴ متوسط مدة الدراسة للخريج = $\frac{٦٠٨٤}{٦٤٢}$ = ٩ر٥

وفى الوضع المثالى فان هذا المتوسط = ٩ سنوات معنى ذلك ان الباقى وقدره ٥ر يمثل فقدا ناتجا عن الرسوب ٠

و - توزيع المتخرجين حسب مواعيد التخرج :

جدول (٤)

المتخرجون حسب مواعيد التخرج

مدة التخرج	المتخرجون	
	العدد	النسبة المئوية
بعد ٩ سنوات	٣٣٦	٥٢ر٣٪
بعد ١٠ سنوات	٣٠٦	٤٧ر٧٪
مجموع المتخرجين	٦٤٢	١٠٠٪

obeikandl.com

ز ـ تطور الفوج بين منقولين ومتسربين :

ويوضح الجدول التالى تطور طلاب الفوج بين منقولين ومتسربين ٠

جدول (٥)

الصفوف الدراسية	المنقولون	نسبة النقل	المتسربون النسبة	المئوية للتسرب
الصف الاول	١٠٠٠	١٠٠	—	—
الصف الثانى	١٠٠٠	٩٩,٦	٤	٤ر
الصف الثالث	٩٩٦	١٠٠	—	—
الصف الرابع	٩٩٥	٩٩,٩	١	١ر
الصف الخامس	٩٨٨	١٠٠	—	—
الصف السادس	٩٦٠	٩٦,٤	٣٥	٣,٦
الصف السابع	٨١٧	٨٧,٦	١٠١	١٢,٤
الصف التاسع	٦٤٢	٨٣,٣	١٠٨	١٦,٨
المتخرجون	٦٤٢	—	—	—

من الجدول السابق يتضح أن اعلى نسبة تسرب فى الصف التاسع ويرجع ذلك لارتفاع نسبة الرسوب فى نهاية المرحلة كما ترتفع ايضا فى الصف السابع ويرجع ذلك الى انخفاض مستوى التلاميذ كما ترتفع نسبة الرسوب فى الصفين التاسع والسابع أيضا ويرجع ذلك الى انخفاض المستوى فى الصف السابع وموضوعية الامتحان فى الصف التاسع ٠

ح ـ عدد المقاعد الاضافية الناتجة عن الإعادة والتسرب :

عدد المقاعد التى استخدمها الفوج كله = ٩٠٧٥

عدد المتخرجين = ٦٤٢ ٠

obeikandl.com

عدد المقاعد اللازمة للمتخرجين فى وضع مثالى = عدد المتخرجين × عدد سنوات المرحلة = ٦٤٢ × ٩ = ٥٧٧٨

عدد المقاعد الاضافية الناتجة عن الاعادة والتسرب

= ٩٠٧٥ ـ ٥٧٧٨ = ٣٢٩٧٠

متوسط عدد المقاعد التى استثمرت لكل متخرج = $\frac{٩٠٧٥}{٦٤٢}$ = ١٤ر١

∴ متوسط عدد المقاعد = ١٤ر١ مقعدا وفى الوضع المثالى عدد المقاعد

= ٩ مقاعد معنى هذا أن ٥ر١ مقعدا تعتبرا فقدا ناتجا عن الاعادة ٠

وفى ضوء ماسبق من مؤشرات دالة على مستوى الكفاية الداخلية الكمية لمرحلة التعليم الأساسى يتضح وجود فقد كمى كبير حيث لم يزد عدد المتخرجين من الفوج فى المدة المحددة (٩ سنوات) عن ٣٠٩٨٢٥ تلميذا وتلميذه بنسبة ٦ر٣٣٪ ،كما وصل عدد المتخرجين من الفوج بعد (١٠ سنوات) الى ١٦٣ ٢٨٢ تلميذا وتلميذه بنسبة ٦ر٣٠٪ ، كمالم يزد عدد المتخرجين من الفوج عن ٥١٩٨٨ تلميذا وتلميذه بنسبة ٢ر٦٤٪ مايوضح وجود فقد يصل الى ٨ر٣٥٪ مايمثل خسارة بشرية ومادية نحن فى أشد الحاجة الى تجنبها نظرا للظروف الاقتصادية التى تمر بها مصر ٠ هذا عن الفقد البشرى فى هذه المرحلة ٠

اما عن الفقد المادى والمتمثل فيما تنفقه الدولة والأسرة على التلميذ الراسب أو المتسرب ، فنجد ان الخسارة الناتجة عن الفقد الكمى فى هذه المرحلة تمثل ظاهرة خطيرة حيث وصل" متوسط تكلفة التلميذ على الدولة فى مرحلة التعليم الأساسى ٥٠ جنيها سنويا بأسعار عام ١٩٨٢/٨١ وهو بادية الفوج الدراسى ، كماجاء فى دراسة خاصة بتكلفة التلميذ بالمجالس القومية المتخصصة [١] .

وطبقا لهذه الدراسة نجد ان الفقد المادى يصل الى مايقرب من ١٧ مليون جنيه ونظرا لمضى اكثر من ١٠ سنوات على تلك التكلفة ، وارتفاع الأسعار ، فكان

---

(١) **ثابت الشارونى** ،، دراسة اقتصاديات تكلفة التعليم قبل الجامعى ، المجالس القومية المتخصصة ، وثيقة مكتوبة بخط اليد ومصورة ، د ٠ ت، ٢٧٠

لابد من حساب تكلفة التلميذ الآن ، لذا قام الباحث بحساب متوسط تكلفة التلميذ فى مرحلة التعليم الأساسى فى مصر ، من خلال ماينفق على التعليم الأساسى من الابواب الثلاثة . وبلغ جملة مايُنفق فى عام ١٩٩١/٩٠ من الباب الاول ١٢٣٠ مليون جنيه (١) .

ومن "الباب الثانى ١٣٨٥ مليون جنيه" (٢) ومن "الباب الثالث ٦٨٣ مليون جنيه (٣) .

ومن ثم بلغ جملة ما ينفق على تلاميذ التعليم الأساسى من الابواب الثلاثة ٣٢٩٨ مليون جنيه والذين وصل " عددهم فى عام ١٩٩٠ الى ١٢ مليون تلميذ وتلميذه (٤) .

وبقسمة جملة ماينفق على عدد تلاميذ التعليم الأساسى ، نجد ان متوسط تكلفة التلميذ فى مرحلة التعليم الأساسى فى مصر = $\frac{٣٢٩٨٠٠٠٠٠٠}{١٢٠٠٠٠٠٠}$ = ٢٧٥ جنيه

ولذا فالخسائر المادية الناتجة عن الفقد الكمى بالفوج بتكلفة عام ١٩٩١/٩٠

= ٣٣٠١١٢ × ٢٧٥ جنيه = ٩٠٧٨٠٨٠٠ مليون جنيه

اما الخسائر المادية الناتجة عن الفقد الكمى بالفوج تبعا لمتوسط تكلفة التلميذ من الباب الأول = ٣٣٠١١٢ × ١٣١٫٥ = ٤٣٤٠٩٧٢٨ مليون جنيه .

هذا عن الفقد المادى الذى تتحمله الدولة ، أما عما تتحمله الأسرة من أموال فقد يفوق ضعف ما تنفقه الدولة بالاضافة الى الخسارة الناتجة عن عدم الحاق التلميذ بالعمل أثناء فترة دراسته ، وهو مايطلق عليه الفرصة الفائتة . يضاف الى كل ماسبق ماستتحمله الدولة من تكلفة فى محو أمية المتسربين والراسبين .

وبعد أن انتهينا من التعرف على الفقد الكمى ومظاهره وأسبابه والخسارة المادية الناتجة عنه فى مرحلة التعليم الأساسى فى مصر ، ننتقل الآن للتعرف على الفقد الكيفى ومظاهره فى مرحلة التعليم الأساسى فى الفصل القادم .

---

(١) **فؤاد احمد حلمى** ، بحث تمويل التعليم الأساسى فى مصر رؤية مستقبلية ، المركز القومى للبحوث التربوية ، شعبة التخطيط التربوى ، القاهرة ، ١٩٩١ ، ص ١١٥ .

(٢) المرجع السابق ص ١١٦ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١١٧ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٤٧ .

obeikandl.com

الفصل الرابع

الفقد الكيفى فى مرحلة التعليم الأساسى

- مفهوم الفقد الكيفى
- الإهتمام بكيف التعليم تاريخياً
- أسبابه
- طرق قياسه
- الفقد الكيفى ومظاهره

obeikandl.com

الفصل الرابع

الفقد الكيفى فى مرحلة التعليم الأساسى

تقديـــم :

يعد الاهتمـام بتحسين نوعية التعليم من القضايا الأكثر وضوحا فى الدول النامية ، نظـرا لظهور تدهور كبير فى كيف التعليم فى تلك الدول بالإضافة الى النتائج الأولية للا بحاث التى أوضحت أن جودة التعليم المدرسى تؤثرفى التنمية الاقتصادية . لهذا فان تحسين نوعيـة التعليم الابتدائى ورفع كفايته يعتبر أحسن استثمار للتوسع فى المراحل التالية [١] . ولكـن الواقع أن " الضغوط الاجتماعية والسياسات المختلفة ، دفعت العاملين فى الخدمات التعليمية الى منح الأولوية للتوسع الكمى والتركيز على تخطى العقبات التى تعترضه ، بحيث أخـذت القضايا الأخرى التى تتعلق بالمضمون والمستوى تتراجع عما هو جديرة به من أهتمام " [٢] .

ورغم أهمية دراسة الجوانب الكيفية للتعليم ، إلا أن الدراسات فى هذا المجال مازالـت قليلة أو تكاد تكون نادرة ، ويرجع ذلك الى عوامل منها تركيز اهتمام معظم الأنظمة التعليمية علـى الجوانب الكمية التى توضح للمسئولين والجهات الشعبية مدى الجهد المبذول فى مجال التعليم فى صورة أرقام وبيانات محددة بالإضافة الى قلـة البيانات اللازمة لدراسة الجوانب الكيفيـة مما أدى إلى صعوبة قياسها . ويهدف التحليل الكيفى إلى استخلاص المؤشرات الكيفيـة التى تشير الى التعليم المقدم ودرجة جودته ، نظرا للاختلاف بينهما حيث تشمل النوعية مستـوى التعليم من الناحيتين الايجابية والسلبية ، بينما تعبر الجودة عن مستوى التعليم من الناحيـة الايجابية لهذا يمكن ان تأخذ الجودة مؤشرا (معيارا) للحكم على نوعية التعليم .

---

(1) **Stephen P. Heymeman and William Laxley,** the Distribution Of Primery Schol Quality Within High and low Income, OP.CIT., P.462.

(٢) **سعيد اسماعيل على ، وزينب حسن** ، دراسات فى اجتماعيات التربية ، مرجع سابـق ص ٥٠ .

ولكى نحصل على انتاج تعليمى جيد لابد من العناية بالجانب الكيفى عناية تمكننا من بلوغ أقصى مردود تربوى ممكن . فالمردود التربوى الجيد هو الذى يستطيع أن يحقق التربية الأساسية فى تطوير المجتمع وتنمية الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وهو الذى يجعل التعليم بالتالى توظيفا مثمرا حقا لرؤوس الأموال وتجنب الهدر والضياع فى الأموال التى تنفق على التعليم [١] لذا يفضل عدم الاكتفاء بالاطلاع على الاحصاءات والآرقام الدالة على تطور نظام التعليم الاساسى بل لابد من التعمق فيه لنرى نوعيته وكيفة ، لأنه كلما زاد الاهتمام بنظام التعليم الأساسى بمختلف مكوناته ، كلما أدى ذلك الى رفع مستوى فعالية وازدياد مردوده كما وكيفا .

تعريف الفقد الكيفى :

يعد "مستوى التعليم أحد القضايا الرئيسية التى تشغل أذهان المربين بل وجميع الناس على مر العصور وفى جميع المجتمعات، فمنذ عرفت المجتمعات الإنسانية أنظمة التعليم المقصودة ، وهى تحاول أن تقدم للأجيال الصاعدة أفضل نوع من التعليم يناسب تلك البراعم النامية ، ويحقق فى نفس الوقت الأهداف التى يسعى المجتمع الى تحقيقها من خلال عمليات التربية والتعليم" [٢] . ورغم هذا الاهتمام إلا أنه يوجد اختلاف حول المقصود بنوعية (مستوى) التعليم ، حيث يعرف المستوى فى الكتابات التربوية "بأنه هدف أو غرض أو معيار للتعليم يعبر عنه أما عدديا كمتوسط إحصائى أو فلسفيا كنموذج لما يمكن أن يعد ممتازا . ويعرف أحيانا بأنه أى معيار تقاس به الأشياء" [٣] .

— كما يعرف البعض نوعية التعليم على " أنها تشمل مجموعة من العوامل التى تكون ذات صلة وثيقة بتقدم العملية التعليمية بالمدرسة كالكتب بالمكتبة ، حجم المدرسة ، تكلفة

---

(١) **لطفى بركات أحمد** ، التربية ومشكلات المجتمع ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٨ ص ٣٠ .

(٢) **رشدى لبيب** " المستوى التعليمى ومحدداته ، صحيفة التربية ، العدد الرابع ، القاهرة ١٩٧٠ ، ص ٥١ .

(3) Good, C.V., Dictionary of Education, Second Edition, M cgraw . Hill. Book. CO, New York , 1959. P.520.

الكتب ، مرتبات المعلمين ، مؤهلات المعلمين الوقت الذى يقضونه فى إعداد الـــدروس عضويـة النقابات المهنية . (١) .

ومن ثم ارتبـط مفهوم الفقد الكيفى بانخفاض مستوى التعليم ارتباطا وثيقا ، لذا اختلفـت تعريفات الفقد ، فيقصد به فى مجال الثروة القومية بأنه "عدم استغلال الامكانات المتاحـة بشرية كانت أو مادية الى أقصى طاقاتها . بهدف الحصول على الاستفادة الكاملة والممكنـة لتحقيق عائد مجزى مادى أو معنوى يساعد فى تحقيق التقدم والرخاء " (٢) .

ويقصد به فى مجال التعليم " اختلال التوازن بين مايتوفر للتعليم من امكانيـات ، والعائد منه متمثلا فى أعداد المتخرجين منه والمستوى التعليمى الذى يتحقق فيهم على ضـوء الاهداف التربوية المنشودة ومايؤديه هذا التعليم من دور إيجابى فى التطوير الاجتماعى (٣). أى أن الهدر الكيفى بمفهومه الواسع يعبر عن القصور فى بلوغ الأهداف المحددة للنظام التعليمى والمتمثل فى انخفاض المستوى التعليمى لدى الخريجيين وانخفاض مستوى أدائهـم للأعمال التى يكلفون بها فى قطاعات النشاط الاقتصادى والاجتماعى ، وعدم اسهامهم بفاعليـة فى خدمة وتطوير المجتمع الذى يعيشون فيه .

وفى ضوء ماسبق يمكن أن نعرف الفقد الكيفى فى مرحلة التعليم الأساسى بأنه عجـز نظام التعليم الأساسى عن تقديم تعليم جيد للملتحقين به ، ممثلا فى عدم مطابقـة نـوع المخرج (المنتج التعليمى ، التلميذ) للمواصفات الموضوعة له طبقا لأهداف مرحلة التعليم الأساسى .

الاهتمام بكيف التعليم تاريخيا :

تأخر الاهتمام بنوعية التعليم المقدم الى وقت قريب ، ويرجع ذلك لكثير من العوامـل منها أن من استراتيجية فى أى دولة من الدول الاوقد اهتمت أولا بالكم حيث يظهر بسهولة

---

(1) Stephen P. Heyneman and William, Laxley, the Distribution of Primary School Quality Within High and Low Income, OP.Cit., P.492.

(٢) رئاسة الجمهورية ، المجالس القومية المتخصصة ، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحـث العلمى والتكنولوجيا ، الدورة الثانية عشر ، سبتمبر ١٩٨٥/٨٤ ، ص ٣٣ .

(٣) محمد الهادى عفيفى ، مفهوم التسرب وأنواعه ، مرجع سابق ، ص ٧٢ .

مابذله المسئولون من جهد فى مجال التعليم . بالإضافة إلى صعوبة تقديم خدمة تعليمية جيدة وسط هذا الكم الهائل من الراغبين فى الالتحاق بالتعليم ، مما دفع بكثير من الدول الى التضحية بالكيف فى مقابل استيعاب أكبر عدد ممكن من هؤلاء . وينطبق ذلك على الدول المتقدمة قبل النامية ولكن الفرق بينهما هو أن الأولى استطاعت أن تتخطى هذه المرحلة فى أقصر وقت ممكن فى الوقت الذى لاتزال الدول النامية لاتلقى لهذا الموضوع الهام الخطير أهمية . فعلى سبيل المثال " يبدو تاريخيا أن أوربا ماكانت لتعرف التحولات الاقتصادية والاجتماعية التى أطلقت عليها تسمية " الثورة الصناعية " لو لم تضع نظاما محكم البناء ، وليس هناك ماينفى هذا الأمر ، اذ أن النظام التربوى كان راسخ البنيان فى كل البلدان التى حدثت فيها الثورة الصناعية فخلال الاصلاح التعليمى الكبيرالذى شهدته بريطانيا فى منتصف القرن السادس عشر إلى منتصف القرن السابع عشر توصل حوالى ٤٠إلى ٥٠٪ من جيل الشباب إلى تعلم القراءة والكتابة [١] .

كما يعد اهتمام بعض الدول الأوربية بالتعليم الالزامى منذ فترة بعيدة عاملا رئيسيا فى ماوصلت إليه الأن من تقدم ورقى ، حيث بدأ التعليم الابتدائى والإلزامى على سبيل المثال " فى الدنمارك فى أواخر القرن السابع عشر ، وفى النرويج عام ١٨٢٧ ، وفى أواسط القرن التاسع عشركانت الأمية قدأزيلت بين السكان الذين تقل أعمارهم عن الخمسين سنة .. وبقى نحو ١٠٪ فقط من الكبارأميين فى السويد ولذلك يمكن القول ان التعليم الأساسى للطبقات الشعبية والانتصار على الأمية كانا مفتاح الثورة الزراعية والصناعية ، ومفتاح قيام النظام الاقتصادى ، والاجتماعى الحديث ، فالتربية منحت المجتمع المرونة الضرورية والحركية ووسائل استيعاب وهضم المعرفة التكنولوجية الجديدة أو القدرات والمعارف التقنية الجديدة لاقامة انتاج صناعى حديث يرتكز على الآلة وتحديث الزراعة التقليدية [٢] .

شهدت الفترة من أواخر القرن الثامن عشر حتى الحرب العالمية الأولى حاجة ملحة لتعليم رسمى حديث ، حيث شكلت هذه الفترة المرحلة الأولى لبلوغ أوربا عصر التعليم الحديث المتصف بادخال تربية شعبية مجانية وإجبارية ، ومع بداية " القرن العشرين دخلت

---

(١) **ايفان . ت . بيرند** ، التعليم الرسمى الشعبى عبرالتاريخ ، منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ، مؤسسة الخدمات الطباعية (درغام) الملكى ، لبنان ، ١٩٨٦ ، ص٢٧

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٧ .

التربية فى أوربا طورا جديدا هو طور الاصلاح النوعى الكبير وبرزت هذه المتغيرات جذورها فى الأحوال الاقتصادية والاجتماعية الجديدة خلال النصف الأول من القرن العشرين شهد اقتصاد البلدان المتقدمة تحولات بنيوية عميقة ، فمع ارتفاع المستوى التعليمى ، بدأ العلم والتقنية يقومان بدور متزايد الفعالية فى تنمية قطاعات جديدة فى الاقتصاد (١) .

وشهد مستوى التعليم فى النصف الثانى من القرن العشرين هبوطا مستمرا عاما بعد آخر " وأدى هذا الهبوط التدريجى الى ظهور هذه المشكلة الخطيرة ، مشكلة نوعية التعليم لهذا بدأت صيحات المهتمين بالنوعية والكيفية تعلو وتشتد وكان من الطبيعى أن تنبعث هذه الصيحات من جانب الفنيين المهتمين بشئون التربية والتعليم - لقد أدرك هؤلاء عمق الهاوية التى يتردى إليها التعليم والتى تنحط إليها التربية (٢) .

أوضح **فيفوتسكى** فى أعماله العائدة الى العشرينات " أن التعليم الابتدائى يعانى من ضعف واضح فى النظرية والتطبيق ويرجع ذلك الى عوامل كثيرة منها اعتقاد بعض التربويين أن الطفل فى الصفوف الأولى لم تنم لديه القدرات التعميمية التجريدية لذا يفضل اكسابه المعارف من خلال المحسوسات المباشرة " (٣) . وإذا كان الأتحاد السوفيتى وغيره من الدول قد ركز فى البداية على الجانب الكمى بهدف " تحقيق تعليم لجميع أفراد الشعب ، فهناك دولة تعتبر على قمة الدول النامية فى مجال التطور العلمى والتكنولوجى هى الصين التى أخذت باتجاه مضاد فى هذا الصدد حيث اهتمت بالناحية الكيفية على الناحية الكمية المتمثلة فى عدد سنوات التعليم الإلزامى والتى يدرس فيها التلميذ إساسيات المعرفة النظرية والتطبيقية (٤) . كما قامت الجهات المسئولة بتطوير العملية التعليمية حيث " أصبحت المناهج

---

(١) **ايفان - ت ، بيرند** ، التعليم الرسمى الشعبى عبر التاريخ ، مرجع سابق ، ص ٢٧ .

(٢) **س ، أ ، بيبى** ، نوعية التربية فى البلاد النامية ، ترجمة كمال السيد درويش ، دار الثقافة ، بيروت ، لبنان ، بدون تاريخ ، ص ٧ .

(٣) **ف . م ، مونا خوف ، أ . م بيشكالو** ، تحسين مردود المدرسة الابتدائية فى الاتحاد السوفيتى ، مرجع سابق . ص ٤٢٣ .

(٤) **نجيب يوسف بدوى** ، اطالة مدة الإلزام ، صحيفة التربية ، العدد الرابع ، القاهرة مايو ١٩٦٣ ، ص ٤٧ .

أكثر جاذبية ، نتيجة لتطور محتوى موضوعات الدراسة وطرق التدريس وغيرها من مكونات العملية التعليمية ، كما أصبحت الدراسة ذات صلة تأثيريه وثيقة بالإنتاج والجانب العملى [١] ، ومن الواضح أن نمط التعليم الابتدائى الكلاسيكى الذى يجعل القراءة والكتابة والحساب الهدف الوحيد لم يعد يفى بالمطلوب فى هذا العصر .

إن " التوسع التربوى الجديد ونوعه الذى كان دون المستوى فى أوائل الخمسينات وبدأ يرتقى فى أواخر الستينات ، حيث تمثل تلك الفترة السنوات الذهبية للتنمية التربوية ولكن قبل حلول السبعينيات تغير الوضع تماما حيث بدأت نظم التعليم الرسمية المعمول بها تتصدع وأصبحت غير منسجمة مع العلم الذى يتغير بسرعة من حولها ، كما أصبحت غير مناسبة لاحتياجات التعليم الحقيقية وطموحات الطلاب " [٢] . ثم مالبثت الدول الصناعية أن التقطت أنفاسها وحولت اهتمامها من التوسع الكمى إلى نوعية التعليم ، ومن ثم شهدت المدرسة الابتدائية حركة إصلاح كبير ركزت بالدرجة الأولى على المضمون الفعلى للمواد المقرره واستنباط طرائق جديدة للتعليم ، وإعادة تأهيل المعلمين ليتكيفوا مع المناهج الجديدة فى هذه المرحلة .

ويوجه فى هذه الأيام نقد شديد لمعظم الأنظمة التعليمية ، نتيجة لما تعانيه من مشكلات تتعلق بنوعية التعليم المقدم فيها المرتبط بجمود هذه الأنظمة ، مما أفرز خريجين معظمهم غير صالحين لخدمة أنفسهم ومجتمعهم . وتطالب معظم التقارير والأبحاث التعليمية التى تعدها المنظمات العالمية المتخصصة المسئولين " بإعادة النظر فى مضامين الاستراتيجية الساذجة التى اتبعتها معظم البلدان منذ خمسينيات هذا القرن ألا وهى الامتداد الخطى للأنظمة التعليمية القائمة أو الموروثة ، وبحكم المعايير والأهداف المحدودة الخاصة بهذه الاستراتيجية فإنها كانت ناجحة نجاحا مرموقا ، لكن الانهماك فى زيادة الاحصائيات الخاصة

---

(١) **يونج هونج** ، الثورة التعليمية فى الصين ، ترجمة محمد عبد العزيز جاد الله ، مستقبل التربية ، العدد الرابع ، ١٩٧٥ ، ص ٥٥ .

(2) Philip H.Coombs, Education in Basic Needs Fulfillment: Case Studias From Ethiopis, Banglodesh, and Botswana Occasional Paper Series International and Development Education Program School of Education, University of Pittsburgh, Pennsylvania., U.S. A. 1985.P.19.

بالقيد بأسرع مايمكن على كل المستويات ، كانت له عواقب خطيرة ، وكان أخطر ماحدث هو أن مديرى الأنظمة التعليمية ، كانوا منشغلين فى التوسع فى الأنظمة الخاطئة فى ظروفهم الجديدة ، ففى عهد التغير السريع ، لم يكن مطلب التعليم مجرد " الاكثر من نفس النوع " بل الحاجة إلى أساليب جديدة يمكن أن تكيفه للمطالب المتطورة لمجموعة من المتعلمين أكبر وأكثر تنوعا ، وفى غضون ذلك فان آثار الانهماك الآلى بالامتداد الخطى أدى إلى تناقص النوعية والجدوى أو تدهورهما ، وإلى تحول الطاقات عن التغيرات النوعية التى يمكن ان تساعد على رفع الكفاية الداخلية والانتاجية الخارجية للأنظمة التعليمية (١) .

ويتمثل التحدى الذى يواجه الأنظمة التعليمية فى الثمانينيات والتسعينيات فى كيفية تحويل المفاهيم والآفكار والاستراتيجيات الى واقع عملى ، ولن يكون ذلك باليسير لأنه يتطلب التغلب على كثير من العقبات التى تحول دون تحقيق ذلك سواء كانت مادية أو بشرية . والأخطر من هذا ان مشكلة فعالية النظم التعليمية سترتدى طابعا سياسيا أكثر نظرا لقلة الموارد المالية المخصصة للتعليم ، ومن ثم ستطالب الأنظمة التعليمية أكثر فأكثر بتحقيق نتائج مرضية ومن هنا الأهمية المتعاظمة التى يجب أن تولى لنوعية التعليم ولنتائج التلاميذ الفعلية .

أما إذا انتقلنا إلى مجتمعنا المصرى .. فنجد ان نوعية التعليم المقدم فى المرحلة الأولى ارتبط ارتباطا وثيقا بكل من الظروف الاقتصادية والاجتماعية للتلميذ ، وبنوع المدرسة الملتحق بها . فقد شهدت المرحلة الأولى قبل ثورة ١٩٥٢ أزدواجا واضحا بين مدارس ابتدائية تقدم تعليما جيدا خلال يوم دراسى كامل ويسمح للمنتهى منها بالالتحاق بالمراحل الأعلى (تعليم مفتوح) ، ومدارس أولية والزامية تقدم تعليما منخفضا الجودة خلال يوم دراسى قصير ، لايسمح للمنتهى منها بمواصلة تعليمه (تعليم مغلق) ، وكان ذلك تجسيدا لظروف المجتمع المصرى اقتصاديا واجتماعيا .

والمتتبع لتاريخ مصر قبل الثورة يجد أن هناك اتجاهين فى مجال التعليم أولهما الاتجاه الكمى والذى اقترن باسم طه حسين — وثانيهما الاتجاه الكيفى الذى اقترن باسم أسماعيل القبانى ، وهما معا قد شكلا تقريبا محتوى الفكر التربوى منذ الثلاثينيات وحتى قيام ثورة ١٩٥٢ .

---

(١) **فيليب كومز** ، ازمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات ، ترجمة محمد خيرى حربى وآخران ، مرجع سابق ، ص ٢١ .

وقد اهتم طه حسين اهتماما كبيرا بالاتجاه الكمى فى التعليم متبعا سياسة الماء والهواء ، حيث حاول أن يعمم التعليم ومن ثم أقر مجانية التعليم الابتدائى الإعدادى عام ١٩٤٤ حتى لا يكون العامل المادى عائقا فى سبيل تعلم أى طفل من عامة الشعب - ويؤكد ذلك اتجاه الآراء السياسية حيث " أتجه رأى الديمقراطيين والاشتراكيين من العشرينيات وانضم اليهم الوفديون فى الثلاثنيات والاربعينيات الى أنه ليس من سبيل أن تقف أمة وصلت المعرفة الى بعض ابنائها عند مستوى محدد ، بينما زاد الحماس لأهمية التعليم وبخاصة بعد عقد معاهدة سنة ١٩٣٦ الى حد الدعوة الى نشره ، فالتعليم قبل كل شئ والتعليم بعد كل شئ والتعليم فوق كل شئ " (١) .

اما عن نوعية التعليم نجد أنه على الرغم من محاولات الجهات السياسية التقريب بين المدارس الأولية والمدارس الابتدائية ، الا أن الفارق بينهما ظل واسعا ، حيث جاء فى تقرير عن حالة التعليم الالزامى عام ١٩٤٠ بعد أن زاد عدد المدارس الإلزامية " أما من حيث نوع التعليم ومستواه فالاجماع منعقد على أنه دون الكفاف وأنه لا يثمر ثمرة تستحق الذكر " (٢) ويؤكد ذلك أيضا ماورد فى حالة الأطفال فى تلك الفترة " فهم فى حالة صحية يرثى لها ، والعناية بالنظافة سواء فى ذلك نظافة أجسام التلاميذ أو ملابسهم أو نظافة الامكنة المدرسية ضعيفة فى الغالب ، وعقول التلاميذ لا يبدو عند مناقشتهم أنها قد تأثرت بما تلقوه من تعليم . ومعلوماتهم العامة فى التاريخ والجغرافيا ومبادئ العلوم والتربية الوطنية فى حكم العدم (٣) . وقد يكون هذا الوضع المتردى لمستوى التعليم الدافع وراء تأكيده على أهمية الجانب الكيفى حيث قال " إذا لم تكن الميزانية تكفى فخير لنا أن نعلم ألفا من الأطفال تعليما منتجا من أن نحشد الفين فى المدارس من غير أن يفيدوا من تعليمهم فائدة حقيقية (٤) .

---

(١) **سليمان نسيم** ، صياغة التعليم المصرى الحديث ، دور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية من ١٩٢٣ إلى ١٩٥٢ ، وثائق وتاريخ مصر المعاصر ، مصر النهضة ، الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٢٢٤ .

(٢) **اسماعيل القبانى** ، سياسة التعليم فى مصر ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، مطبعة لجنة التأليف والنشر ، القاهرة ، عام ١٩٤٤ ، ص ٣٣ .

(٣) **اسماعيل القبانى** ، سياسة التعليم فى مصر ، تقرير عن حالة التعليم الالزامى والأسس التى يقوم عليها اصلاحه ، القاهرة سنة ١٩٤٠ ، ص ١٠٧ .

(٤) المرجع السابق ،

ورغم التعارض الظاهرى بين آراء كل من طه حسين وأسماعيل القبانى بالنسبة لقضية الكم والكيف الا أنه إذا دققنا النظر فى رأيهما نجد انه لا تعارض بينهما . فعندما دعا طه حسين إلى نشر التعليم بين جماهير الشعب ، لم تكن دعوة كمية مطلقة كما يتصور البعض بل كانت كيفية أيضا ويؤكد هذا قوله " أن من حق الدولة ان تراقب الابناء فى أجسامهم وعقولهم وقلوبهم وأخلاقهم ومدى استعدادهم لأنواع الثقافة وألوان العلم ، وبهذه المراقبة نجعل المدرسة معملا تجريبيا للتربية ونرد إلى كلمة تربية معناها الصحيح ويتطلب هذا عدم اكتظاظ المدارس بالطلاب " [1] . ونفس الوضع بالنسبة لاسماعيل القبانى فحينما دعا عام ١٩٢٥ إلى توحيد التعليم الأولى والابتدائى ونشره شعبيا تحقيقا للعدالة الاجتماعية حتى يتسنى وضع قاعدة ثقافية واحدة للشعب المصرى . فهذه الدعوة تأخذ فى أساسها شكلا كميا أكثر منه كيفيا ، مما سبق يتضح أنه لا تعارض بين دعوة كل منهما ، ولكن الفارق بينهما هو فى درجة الاهتمام حيث يركز اسماعيل القبانى على فنيات التربية بينهما يرى طه حسين التعليم كمسألة سياسية اجتماعية .

أما بعد ثورة ١٩٥٢ ، فمع التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى أحدثتها الثورة ، نجد اهتماما واضحا بالنظام التعليمى وبخاصة المرحلة الأولى الالزامية ورغم قيام الثورة إلى أنه استمر العمل بالقانون ١٤٣ لسنة ١٩٥١ الذى نص على توحيد التعليم بالمرحلة الأولى فى المدارس الابتدائية ، والغاء المدارس الأولية ، على أن يكون التعليم إجباريا لجميع الاطفال من سن السادسة وحتى الثانية عشر . وتأكيد لما سبق ونتيجة لاختلاف نوع الخدمة التعليمية المقدمة فى المدرستين الابتدائية والأولية والمتمثل فى اختلاف المناهج وخطط الدراسة ونوعية المعلمين صدر " القانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بالغاء تدريس اللغة الانجليزية بتلك المدارس الابتدائية " [2] ، وعلاجا للآثار المترتبة على القانون السابق صدر القانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ الذى استهدف بالدرجة الاولى التغلب على المشكلات التى تعانى منها المرحلة الأولى مثل التداخل بين المرحلتين الابتدائية والاعدادية ، والازدواج بين الصفوف سواء كان فى الصفين الخامس والسادس

---

(١) **طه حسين** ، مستقبل الثقافة فى مصر ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٣٨ ، ص ١٢٧ .

(٢) وزارة التربية والتعليم ، تقرير عن تطور التعليم فى العام الدراسى ٥٣/١٩٥٤ ، مطبعة الوزارة ، القاهرة ، ١٩٥٤ ، ص ٣٠ .

الابتدائى أو الأول والثانى الاعدادى ، كما اكتظت الصفوف الأربع الأولى .

أما نوعية التعليم فى هذه الفترة نجد أن من يلتحق بالتعليم الابتدائى ويتركه ، ينسى ما تعلمه من العلوم بعد مدة قصيرة والبعض ينسى القراءة والكتابة بعد سنتين تقريبا هذا بالأضافة إلى عدم اكسابه المهارات الأساسية التى تمكنه من أن يكن عنصرا منتجا فى المجتمع وقد ورد هذا صراحة فى قانون التعليم الابتدائى عام ١٩٥٦ ، اذ جاء بمذكرته الايضاحية " وليس من شك فى أن من يترك الدراسة بعد فترة قصيرة يعود بهؤلاء مرة أخرى الى الأمية " (١) .

ويتضح مما سبق أن نوعية التعليم المقدم فى المرحلة الأولى ، لم تحظ بالاهتمام الكافى فى فترة الخمسينيات حيث ركزت الجهات المسئولة اهتمامها على التوسع الكمى . وجاء ذلك نتيجة طبيعية للظروف التعليمية التى عاشتها مصر قبل ثورة والمتمثلة فى حرمان الغالبية العظمى من التعليم ، بالإضافة إلى أن الثورة أخذت التعليم وسيلة لتغيير الاوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية بما يتفق مع أهدافها ولن يتسنى ذلك إلا بتعميم التعليم

- وشهدت فترة الستينيات عدة ظاهرات تربوية فمع بدايه الستينيات ظهرت المدارس الابتدائية ذات الفترتين الدراسيتين لتواجه الزيادة الكبيرة فى أعداد المقبولين بالمرحلة الابتدائية من ناحية ، ولعدم التوسع المناسب فى الأبنية التعليمية الجديدة من ناحية أخرى ، مما أدى الى قصر مدة اليوم المدرسى ، ومن ثم قل ممارسة الأنشطة المدرسية بأنواعها المختلفة مما أدى الى اجماع الرأى العام على انخفاض مستوى التعليم . وفى أواخر الستينيات "أهتم بانشاء مدارس الفصل الواحد ، حيث تم إنشاء ما يقرب من مائة مدرسة عام ٦٩/١٩٧٠ إلى جانب محاولات الوزارة التخلص التدريجى من الفترة الثالثة الموجودة ببعض المدارس الابتدائية (٢) " .

---

(١) وزارة التربية والتعليم ، قانون التعليم الابتدائى رقم ١٣ لسنة ١٩٥٦ ، المذكرة الايضاحية ، ص ١ .

(٢) المركز القومى للبحوث التربوية ، وزراء التعليم فى مصر وابرز انجازاتهم فى الفترة من ١٨٣٧ إلى ١٩٧٩ ، مطبعة جامعة القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ١٨٨ .

وواضح تدهور نوعية التعليم فى تلك الفترة نتيجة للظروف الاقتصادية والعسكرية التى عاشتهامصر وبخاصة بعد هزيمة عام ١٩٦٧ ، حيث التحق بالجيش أعداد كبيرة من المعلمين وارتفع نصاب المعلم من الحصص مما أثر على مستوى التعليم بالإضافة إلى قلة التوسع فى الأبنية المدرسية ٠

— أما فى فترة السبعينيات فقد شهدت المرحلة الأولى تطورا كبيرا ، حيث تم تجريب بعض الصيغ التعليمية الجديدة بهدف رفع مستوى التعليم ، مثل تجربة مدرسة مدينة نصر (التعليم البولتكينكى) عام ١٩٧٣/٧٢ ، ثم تجريب التعليم الأساسى فى عام ١٩٧٩/٧٨ ، ورغم نجاح التجربة الأولى فانهالم تعمم ، وعممت تجربة التعليم الأساسى لإسباب سياسية واقتصادية ٠ ومن أكثر الظاهرات التربوية وضوحا فى هذه الفترة هو إزدياد إعداد المدارس الخاصة ومدارس اللغات فى المرحلة الإلزامية التى تتميز بتقديم خدمة تعليمية من نوع خاص لايمكن ان تقارن بمايقدم فى مدارس التعليم الأساسى ، والحقيقة أنه لايمكن أن يؤتى التعليم الأساسى الثمار المرجوة منه إلا اذا التزم بتوفير خدمة تعليمية متميزة تساعد فى رفع مستوى الخريج فى ضوء أهدافه ٠

ومع تعميم تطبيق التعليم الأساسى فى عام ١٩٨٣/٨٢ زادت أعداد تلاميذ الحلقة الأولى والثانية دون استعداد جيد لاستقبالهم ، مماساعد على تدهور العملية التعليمية ، وبذلك ضاعت الأهداف الحقيقية المرغوبة من التعليم بهذه المرحلة ٠ ولعل ذلك يكون الدافع إلى جعل " تحسين الجودة النوعية للتعليم أهم محاور الارتكاز فى استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ٠ فالتوسع الكمى لايمكن أن يحقق رفع المستوى الكيفى للتعليم ٠ بل على العكس من ذلك ربما يكون مسئولا عن انخفاض الجودة النوعية للتعليم ٠ وقد تم التأكد منذ البداية أنه لابد من الاهتمام بالكيف من أجل زيادة فعالية التعليم ، فتحسين مدخلات التعليم من مناهج ووسائل ومعلمين وأنشطة يمكن أن ترفع مستوى المخرجات[1]" وبعد مضى أكثر من عشر سنوات على تجريب وتعميم التعليم الأساسى ، نتساءل هل استطاع

---

(١) **أحمد فتحى سرور** ، تطوير التعليم فى مصر ، سياسته واستراتيجيته وخطةتنفيذه ، (التعليم قبل الجامعى) ، مرجع سابق ، ص١٢٠ ٠

التعليم الأساسى ان يقلل من الفقد الكيفى الذى كان يعانى منه التعليم الابتدائى أم أدى الى مزيد من الفقد الكيفى ممثلا فى انخفاض مستوى خريج مرحلة التعليم الأساسى

أسباب الفقد الكيفى :

يعد انخفاض المستوى الكيفى لدى معظم تلاميذ التعليم الأساسى من القضايا التى بدأت تشغل بال المهتمين بأمور التعليم وأولياء الأمور فى الفترة الأخيرة ويرجع الكثيرون منهم السبب فى ذلك الى المدرسة بالدرجة الأولى ، على الرغم من ان العوامل التى أدت الى ذلك متعددة ومتنوعة ومتشابكة يصعب الفصل بينها . كما أنها تسبب كل من الفقد الكيفى والكمى نظرا للتداخل الكبير بينهما . ورغم ذلك سنحاول تحديد بعض العوامل التى أدت الى حدوث الفقد فى هذه المرحلة ومنها :

١ ـ السمات الشخصية للتلميذ :

يعد التلميذ أهم مدخلات العملية التعليمية وأهم مخرجاتها ، لأنه محور العملية التعليمية وهدفها الأول ومن ثم يقاس نجاح العملية التعليمية فى ضوء ما تحققه من أهداف تتضح فى التغيرات المعرفية والسلوكية التى تحدث للتلميذ ، ويرتبط نجاح التعليم الأساسى فى تحقيق أهدافه ارتباطا وثيقا بنوعية التلميذ الملتحق به والتى تختلف باختلاف الظروف الاقتصادية والاجتماعية له حيث " أظهرت الأبحاث التى أجريت على تلاميذ هذه المرحلة على مايبدو أن المشكلات الرئيسية التى تحدث خلال السنوات الأولى من التعليم الابتدائى ليست عائدة إلى حياة الولد العقلية ، وأنما مردها الى عوامل خارجية متصلة ببيئته الاجتماعية " (١) .

بالإضافة الى السمات الشخصية للتلميذ نفسه تضم هذه المرحلة نوعيات مختلفة من التلاميذ لأنها مرحلة الزامية مجانية وعامة ، ومن ثم نجد بعض التلاميذ الذين

---

(١) **ميروسلاف ماش** ، تدارك الفشل فى المدرسة الابتدائية فى تشيكوسلوفاكيا ، مرجع سابق ، ص ٤٣١ .

يعانون من ضعف فى القدرة على التحصيل بسبب الأمراض الجسمية والاضطرابات النفسية التى تصاحب بعض تلاميذ هذه المرحلة ٠

كما توجد بعض السمات الشخصية التى تؤثر على نفسية التلميذ كزيادة حجمه أو نحافته أو وجود عاهة تثير سخرية الآخرين ، بالاضافة الى أعداد كبيرة من المعاقين جسميا وعقليا كل ذلك يزيد من الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ ٠ وقد يكون الاضطراب الانفعالى الذى يعانيه وخاصة مشاعر القلق سببا فى تأخره دراسيا ٠ فالطفل القلق عادة يكون غير متزن لا يثبت على حال ، غير قادر على تركيز فكره فى أى شىء لمدة طويلة ، كما يصرف جزءا من وقته فى التحكم فى انفعالاته المضطربة ٠ ولهذا يضطرب عمله المدرسى مهما كان ذكاؤه ٠ والتأخر الدراسى فى بدء المراهقة أمر شائع ، إذ يجد الطفل نفسه امام دوافع جديدة تحرك مشاعره ، فاذا كان عاديا صحيحا من الناحية الانفعالية استطاع أن يخرج من هذه الازمة فى مدى سنة أو سنتين ، يكون بعدها قد تعلم معالجة مشاكله الداخلية ٠ أما فى حالة التلميذ المضطرب انفعاليا فقد يكون التأخر بداية الفشل وأحيانا لا يحتاج التلميذ المتأخر دراسيا الى اشراف زائد أو دروس خاصة ، وأنما الى معاونة على حل مشاكله الشخصية "(١)

ولقد قام أحد العلماء " ببحث على مجموعة من الأطفال عددهم ٣١ طفلا اختيروا من المدارس على أساس ارتفاع مستوى ذكائهم مع تأخرهم الدراسى وتخلفهم الاجتماعى ٠ وقد وجد بعد دراسة هؤلاء التلاميذ أنهم جميعا يعانون من الشعور بالنقص ، وبعد علاج هؤلاء التلاميذ وجد أن ثمانية وعشرين منهم استطاعوا ان يقوموا بتمام فترتين دراستيين ، واستطاعوا أخيرا ان يرتفعوا بتحصيلهم بما يتناسب مع مستوى ذكائهم(٢) ولعل ذلك يؤكد أن التلميذ هو أحد العوامل الأساسية التى تؤدى الى الفقد الكيفى لذا يجب الاهتمام بالتلميذ وبكل مايحيط به اذا أردنا أن نقلل من الفقد فى هذه المرحلة ٠

---

(١) **محمد عماد الدين اسماعيل** : الطفل من الحمل الى الرشد ، الجزء الثانى ، الصبى والمراهق ، دار العلم ، الكويت ، ١٩٨٩ ، ص ٢٤٨ ٠

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٤٩ ٠

٢ ـ نقص المعلمين كميا وانخفاض مستواهم كيفيا :

ان نجاح التعليم الأساسى أوفشله يعتمد بدرجة كبيرة على وجود المعلم المؤهل تأهيلا جيدا ليتولى القيام بعمله ، ومن ثم يعد نقص المعلمين كميا وكيفيا أحد العوامل الأساسية التى تؤدى الى الفقد فى مرحلة التعليم الأساسى ، فعلى الجانب الكمى يوجد نقص كبيرفى معلمى بعض التخصصات مما أدى الى ارتفاع نصاب المدرس الاسبوعى من الحصص وعدم اكتمال هيئة التدريس الافى وقت متأخر من العام الدراسى بالاضافة الى قلة نصاب الفصل من المعلمين وكثرة غياب المعلمين والمعلمات ٠

أما على المستوى الكيفى فنجد " أن العديد من الحركات الاصلاحية التى صممت للارتقاء بنوعية التعليم قد اصطدمت بنوعية من المعلمين لاترقى الى تفهم النظم الجديدة المقترحة ومن أمثلة ذلك ان حركة اصلاح المنهج التى بدأت سنة ١٩٥٠ بقصد اعداد مضمونات ومحتويات جديدة لمناهج المدارس الابتدائية والثانوية مضت فى بدايتها بكيفية مبشرة بالنجاح ولكن لسوء الحظ فان قدرا من الحركة الهادفة لاصلاح المنهج ، قد تعثرت فى حجرة الدراسة"[١] وهذا ماحدث بالنسبة للتعليم الأساسى حيث أستخدم معلمون غيرمؤهلين نفسيا ومهنيا للقيام باعباء رسالة التدريس ٠

و يمثل انخفاض مؤهلات المعلمين ومستوياتهم عاملا رئيسيا فى حدوث الفقد بالاضافة الى تفضيل المعلمين العمل فى المدن لاعتبارات معيشية مما يحرم المناطق الريفية من المعلمين الممتازين الى جانب ماجرى عليه العرف والتقليد من تعيين المعلمين ذوى المستوى الأقل مهارة فى الأماكن الريفية النائية[٢] ٠

---

(١) **نبيه يس** ، تطور الفكر التربوى ، مرجع سابق ، ص ٣٨١ ٠

(٢) **محمد منير مرسى** ، التسرب وعلاقته بمدى كفاءة الادارة التعليمية ، مرجع سابق ص ١٧٧ ٠

ونظرا لظروف المعلم المادية فقد اتجه معظم المعلمين الى اعطاء الدروس الخصوصية والتى أصبحت المصدر الرئيسى لدخل معظمهم . ولما كان لا يوجد حد أقصى لما يتقاضاه المعلم من الدروس الخصوصية ، فان بعض المعلمين يرهقون أنفسهم بتلك الدروس ، بحيث لا يجدون من الحماسة والنشاط ما يستبقونه للتدريس فى فصولهم الأصلية داخل المدرسة ، كما يفتقد بعض المعلمين اسلوب المعاملة الجيدة لتلاميذه وعلاقته بهم داخل الفصل وخارجه ، فاذا قامت معاملة المعلم لتلاميذه على أساس من الحب والاحترام المتبادل كانت عاملا أساسيا فى رفع المستوى الكيفى للتلميذ .

وهكذا نجد أن هذه المرحلة تعانى من عجز فى المعلمين كميا وكيفيا ممثلا فى انخفاض وتنوع مؤهلات المعلمين حيث لا يوجد انسجام بينهم والكثير منهم معلو ضرورة وليسوا مؤهلين تربويا لأنهم قد عينوا لسد العجز الكمى مما أدى الى حدوث الفقد الكيفى .

٣ — نقص الامكانات المادية وعدم استثمارها :

يعتبر توفير الامكانات المادية من أهم العوامل التى تكون ذا أثر فى رفع الانتاجية النوعية للتعليم ، ومن ثم يعد نقص الامكانات المادية وعدم استثمارها الاستثمار الامثل من أهم العوامل التى أدت الى حدوث الفقد . وفى الواقع أن مشكلة نقص الامكانات ذات أبعاد متعددة تتصل فى معظمها بالظروف الاقتصادية للبلاد ، وهذا هو التحدى الحقيقى الذى يواجهنا ممثلا فى كيفية تقديم أفضل تعليم ممكن لتلاميذ التعليم الاساسى بأقل نفقات ممكنة . تعانى هذه المرحلة من عجز كبير فى المبانى المدرسية ، كما أن بعضها " مؤجر للتربية والتعليم ، واغلبها منازل ضيقة الحجرات ، ومن الملاحظ أن كل هذه المبانى لم تصمم بما يجعلها ملائمة للتعليم الأساسى " [1] . مما أدى الى عدم وجود الحجرات الدراسية بالمواصفات المطلوبة من حيث الاتساع والتهوية والاضاءة .

---

(١) **السيد محمد الشريف** ، احتياجات تطبيق التعليم الأساسى ، مؤتمر التعليم الاساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، ١٩٨١ . ص ٥١١ .

وتعانى معظم مدارس التعليم الأساسى من نقص فى المعامل المدرسية المجهزة والوسائل التعليمية اللازمة وأدوات النشاط ، بالاضافة الى حرمان بعضها من دورات المياة الجيدة أو الملاعب والحدائق . ومن المكتبات المدرسية التى تتناسب مع أعداد التلاميذ فى المدرسة ، وقلة الكتب بها ومن انخفاض مستوى العاملين بها . وجاء مايؤكد ذلك رسميا فى استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، حيث أوضحت أن من الصعوبات التى تواجه مرحلة التعليم الأساسى " نقص الأدوات والخامات المستخدمة فى المجالات العملية وفى الوسائل التعليمية اللازمة لشرح المواد التعليمية — ذلك فى عدد كبير من المدارس . وقد لوحظ فى بعض المدارس ان الادوات قد توجد الا أنها لا تستعمل اما لعدم وجود الاماكن المناسبة لاستخدامها ، واما لعدم تدريب المعلم على استعمالها ، واما لعدم صلاحيتها فى التعليم العام وخاصة التعليم الأساسى ، ويؤدى هذا الوضع الى نتيجتين سلبيتين هما الاخلال بكل من المستوى الكيفى للتعليم ومبدأ تكافؤ الفرص بين المدارس " (١) .

٤ — ارتفاع كثافة الفصل الدراسى :

يعد ارتفاع كثافة الفصل فى مرحلة التعليم الأساسى من أخطر العوامل التى أدت الى حدوث الفقد الكيفى لذا ينبغى ان يتناسب عدد الفصول الدراسية مع عدد التلاميذ بكل مدرسة من مدارس التعليم فى مصر بحيث تكون كثافة الفصل من التلاميذ غير عالية لأن كثرة عدد التلاميذ فى الفصل يعوق قيامهم بالانشطة اللازمة ويرهق المعلم وبالتالى لا يمكن تحقيق الاهداف التى يسعى التعليم الأساسى الى تحقيقها (٢) ، ونتيجة لنقص المبانى المدرسية ، والرغبة فى

---

(١) **أحمد فتحى سرور** ، استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ص ١٣ ، ١٤

(٢) **عبد الرحيم شوقى العراف** ، تصميم البيئة التعليمية الملائمة لتحقيق أهداف التعليم الاساسى ، مؤتمر معلم التعليم الأساسى ، الحاضر والمستقبل ، كلية التربية جامعة حلوان ، ١٠ — ١٢ فبراير ١٩٨٦ ، ص ٥٠ .

عدم التوسع فى الفترات المسائية ، ارتفع عدد تلاميذ الفصل الواحد الى أكثر من ٦٠ تلميذا الامر الذى يؤثر فى المستوى الصحى والتربوى للتلاميذ . وتتضح هذه المشكلة اكثر فى المدن عنها فى القرى وبخاصة فى مناطق التجمعات السكانية كالمناطق الصناعية والاحياء الشعبية . وقد أدى ازدحام الفصول الى ضعف مستوى التلاميذ لأن عدد التلاميذ فى الفصل اكبر من طاقة المعلم مما يضعف من اشرافه عليهم وقدرته على توجيههم ويقلل من مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ ، كل ماسبق يشكل عبئا على المعلم ويسلب التربية حقها ومن ثم يزيد من تدهور الجوانب الكيفية فى مرحلة التعليم الأساسى .

— **ضعف ممارسة الأنشطة المدرسية :**

يعد ضعف ممارسة الانشطة المدرسية من أكثر العوامل التى تؤدى الى حدوث الفقد الكيفى لأن التلميذ جسم وروح وعقل وعاطفة ، والمدرسة عليها ان تتيح له مجال النمو السوى جسميا وعقليا بقدرماتتيح له مجال النمو السوى خلقا وعاطفة وعقلا وتفكيرا . فهى تتعامل معه ككل ولا تهمل بعضه وتهتم ببعضه الأخر ، ولكن الواقع يكشف عن أن النشاط فى معظم مدارس التعليم الأساسى يكاد يكون ميتا ، فمعظم الجماعات المدرسية موجودة اسما ولكنها معطلة فعلا لقلة الامكانات أوعدم الاهتمام بها ، وقلما نجد مدرسة يمارس فيها جميع الأنشطة فلا قاعات للأنشطة بأنواعها المختلفة بل اكثر من ذلك يتم تحويل القاعات الموجودة الى فصول دراسة ، ويتم بناء فصول على حساب الأفنية والملاعب ان وجدت .

كما أن " اليوم المدرسى قصيرجدا وأصبح مجال حديث الرأى العام فلا وقت للنشاط أو ممارسة التدريبات العملية وبالتالى سيختفى استخدام الملاعب وممارسة الانشطة والالتفاف عنها ، كما أدت الى فقدان علاقة الوجه للوجه بين التلميذ والمعلم [1] . إن القضاء على الأنشطة التربوية وإهمال وسائل التشويق

---

١) **عبد العزيز أحمد الشابورى** ، الدروس المستفادة من التعليم الأساسى ، مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٢٢٨ .

والمتعة ، تجعل البيئة المدرسية تدعو للسأم والنفور ، فهى لاتعدو كونها حجرات دراسية وادارية فقط ، فضمرت حقيقة العملية التربوية لتصبح منهاجا وكتابا واصبح التلاميذ يلتحقون ويستمرون بها مكرهين ، يودون الانصراف منها فى أقرب وقت . كل هذا يؤكد ان عدم ممارسة الانشطة من العوامل التى تعوق رفع المستوى الكيفى فى هذه المرحلة . لذا يجب أن يُهتم بممارسة الأنشطة المدرسية وأن تخرج المدرسة من اطار مهمتها الصغيرة المحدودة التى تركز على الجانب المعرفى الى مهمة أعظم وهى تخريج جيل متكامل المعرفة سويا فى روحه ووجدانه وعقله وفكره وجسمه .

٦ ـ قصر العام الدراسى واليوم المدرسى :

يعد قصر العام الدراسى واليوم المدرسى من أكثر العوامل المؤدية الى انخفاض مستوى التلاميذ لأنه كلما طال مدة العام الدراسى واليوم المدرسى كلما ارتفع المستوى الكيفى للتلاميذ ، وقل الفقد الكيفى ، فالعام الدراسى يتأثر بعدم استقرار الدراسة فى عدد كبير من المدارس الابعد بداية العام الدراسى بوقت طويل . كما يتأثر بنظام الاجازات الطويلة والأعياد والمناسبات .

بالاضافة الى عدم استقرار الدراسة فى نهاية العام ، مما يجعل صافى أيام الدراسة لايزيد فى المتوسط عن ١٨٠ يوما ، لذا يجب ان يتم الاستعداد قبل بداية العام مع تحديد موعد ثابت لبداية ونهاية العام الدراسى بما يتناسب مع ظروف كل محافظة على ألا يؤثر ذلك على مدة العام الدراسى ، اما اليوم الدراسى فنجد نظام الفترات الذى أدى الى انخفاض مستوى الاداء فى مرحلة التعليم الأساسى وقد دعت اليه الضرورة ، لنقص المبانى المدرسية وعجزها عن مواجهة التزايد الكمى فى أعداد التلاميذ فى الحلقة الأولى وانتقال تلاميذ الصفين الخامس والسادس مرة واحدة الى الصف السابع مما جعل معظم مدارس الحلقة الثانية تعمل لفترتين وقصر مدة بقاء التلاميذ حيث يبقون بالمدرسة ثلاث أو أربع ساعات وهذه المدة لاتكفى لممارسة الانشطة المختلفة داخل المدرسة التى من الممكن ان تفوق فى أهميتها التربوية الجوانب التحصيلية التى يُركز عليها ، هذا بالاضافة الى

استهلاك الادوات والاجهزة والوسائل التعليمية وتعدد الادارات المدرسية داخل المبنى المدرسى الواحد ، كل هذا يؤثر على سير العملية التربوية ويؤدى الى تدهور نوعية التعليم المقدم فى هذه المرحلة .

٧ ـ المنهج وطرق التدريس والكتاب المدرسى :

يمثل المنهج والكتاب المدرسى لب العملية التعليمية ، و أى تقصير فيهما ينعكس سلبا على مستوى التلاميذ، فالملاحظ أن المناهج الدراسية فى البرامج التعليمية قلما تتناسب مع استعدادات التلميذ وتتمشى مع ميوله ونضجه فى هذه المرحلة ـ فكثير من التلاميذ لا يرغبون الاستمرار فى الدراسة ، لأن المادة الدراسية جافة وغير وظيفية وبعيدة عن الحياة ، أو لأن البرامج الدراسية محدودة فى نطاقها بمعرفة نظرية ، ولا تهيىء للمجالات العملية او الممارسة التطبيقية أو التدريب على المهارات اليدوية .

والمتأمل فى مناهج التعليم الأساسى يجد أنها مازالت جامدة وغير مسايرة لانطلاقات العصر الحديث عصر الذرة وغزو الفضاء ومن الظاهرات الخطيرة خلال العقدين الآخرين أنه جرت العادة على تخفيض المناهج وانقاصها كعلاج لمستوى الطلاب المتدنى فلم تجر محاولات لرفع مستوى الطلاب ليستطيعوا هضم المناهج وانما خفضت المناهج حتى يستطيع ان يستوعبه التلميذ ، ويرتبط بالمنهج طرق التدريس المستخدمة فعلى الرغم من أنها من الوسائل الفعالة التى تعمل على تحقيق الأهداف التربوية سواء أكانت هذه الأهداف معرفية أو انفعالية أوسلوكية مع ذلك لا تزال تستخدم طرق التدريس العقيمة المعتمدة على الحفظ والتكرار الآلى والتى تمثل عبئا ثقيلا على التلاميذ .

ومن ناحية أخرى نادرا ما تستخدم الطرق المشوقة التى تعتمد على التفكير والعمل والحركة والحيوية والنشاط داخل المدرسة وخارجها والاتصال بالبيئة والتعرف على امكاناتها وكيفية استغلالها ، اما الكتاب المدرسى فهو الموجة للعملية التعليمية لأنه يربط بين المعلم والتلاميذ ويحدد الموضوعات التى سيقوم المعلم

بتدريسها ، ولكن الملاحظ ان الكتب الخاصة مازالت تنافسه فى هذه الاهمية ويرجع ذلك لعوامل كثيرة أن دلت فانما تدل على عيوب فى الكتاب المدرسى المقرر . فى ضوء ماسبق يتضح أن جمود المناهج وطرق التدريس وعدم تطوير الكتاب المدرسى تعد عوامل أساسية فى خفض مستوى خريج مرحلة التعليم الأساسى

٨ ـ التقويم :

هو "مجموعة الاحكام التى يوزن بها أى شيء ، أو أى جانب من جوانب التعليم والتعلم وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه وصولا الى اقتراح الحلول والى تصحيح المسار" (١) .

لذا يستخدم التقويم كمعيار لقياس مدى نجاح العملية التعليمية فى تحقيق أهدافها ولكن مازلنا نعتمد على الامتحانات كمقياس وحيد على الرغم من أنها تركز على قياس قدرة الطالب على الحفظ والاستظهار أكثر من قدرته على الفهم والاستيعاب ـ ومن ثم فان الأخذ بنظام النقل عن طريق الامتحان يوجه أكثر الاهتمام الى الجانب التحصيلى مايطغى على الجوانب الأخرى ذات الاهمية فى تكوين شخصية التلميذ واعداده للحياة ، ولذا فان الامتحانات بصورتها الحالية لاتقيس أنواع المهارات والاتجاهات التى اكتسبها التلميذ والتى تساعده على مواصلة الدراسة أو شق طريقه فى الحياة العملية .

كما يعد النقل الآلى من العوامل الأساسية التى تؤدى الى حدوث الفقد الكيفى فى مرحلة التعليم الأساسى ، حيث يسمح للتلاميذ بالترفيع من صف الى آخر دون التأكد من اتقانهم لأساسيات عملية التعليم كالقراءة والكتابة والعمليات الحسابية . ويتضح مما سبق أن طرق التقويم ونظام النقل الآلى المتبع فى بعض صفوف هه المرحلة احد العوامل الرئيسية فى خفض مستوى التلاميذ .

---

(١) رشدى فام منصور ، ورشدى لبيب لبنى ، التقويم كمدخل لتطوير التعليم ، المركز القومى للبحوث التربوية ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٢٣ .

٩ ـ الادارة المدرسية :

ان"اقامة الهيكل التنظيمى دون ادارة ناجحة سوف يؤدى الى فشل هذا الهيكل وضياع الموارد المالية والبشرية دون تحقيق فعال للهدف ·ولعل أبرز الامثلة علىهذا هو الادارة الفاشلةفى المصنع أو مدرسة أومستشفى · فاذا ما أحسنا اقامة البناء التنظيمىلمدرسة وزودناها بأحسن الاساتذة والمتخصصين فى الشئون المالية والمختبرات و المكتبات، من خلال أحسن أساليب الاختيار والتوظيف وكفلنا لهاكل الامكانيات التعليمية والتربوية من مبانى وأجهزة وكتب ووسائل تعليمية سوف لاتحقق الأهداف التربوية اذا وضعنا على رأسها مديرا فاشلا لايحقق العدل بين العاملين ويفشل فى اجتذاب تعاون المدرسين والعاملين وينفرهم فى العمل ويفشى الصراعات بينهم كمؤسسة تربوية [(١)] · وتعانى هذه المرحلة من بعضجوانب الادارة غير السليمة مثل ضعف الادارة المدرسية واهمال سلطات الإشراف والتوجيه التربوى كما أثبتت " العديد من الدراسات ان كفاية ونشاط الجهاز الادارى والتعليمى ينعكسعلى التقدم الذى يحققه التلاميذ فى تعليمهم ، كما تقوم بدور كبير فى جعل المدرسة مركزاشعاع فى البيئة مما يعزز ثقة أولياء الامور بها " [(٢)] ، ومن ثم فان سوء الادارة المدرسية فى مرحلةالتعليم الأساسى يعد من العوامل الهامةفى خفض المستوى التعليمى فى هذه المرحلة ·

١٠ ـ ضعف العلاقة بين الأسرة والمدرسة :

يعد ضعف العلاقة بيسن الاسرة والمدرسة من العوامل المؤدية الى الفقد الكيفى ، لأن ارتفاع نسبة الأمية بين أولياء الأمور يجعلهم لايشعرون بقيمة

---

(١) **نبيل السمالوطى** ، التنظيم المدرسى والتحديث التربوى، دراسة فى اجتماعيات التربية الاسلامية الطبعة الثانية ، دار الشروق ، جدة ، ١٩٨٦ ، ص ٦٠ ·

(٢) اليونسكو، تحسن النتائج المدرسية ، تطور مضامين التعليم قبل الجامعى ، السونسكو ١٩٨٠ ، ص ٨٧ ·

تعليم أبنائهم ومن ثم لايتبعون تقدمهم الدراسى . ولاشك فى " أن تعليم الكبار يمكن ان يسهم بصورة غير مباشرة فى تحسين النتائج المدرسية لدى الأولاد لأنه يؤدى الى رفع المستوى التعليمى العام عند أوليائهم ، وهذه الرابطة الوثيقة بين النتائج المدرسية المتحققة عند الاولاد وبين المستوى التعليمى لدى الاهلين والتى يسلم بها المربون منذ زمن طويل ، لم تؤخذ بعد بالاعتبار بشكل كامل فى السياسات التربوية " [1] والمتأمل فى واقع التعليم الأساسى يجد أنه نادرا مايحدث اتصال بين أولياء الأمور والمدرسة ، لأنه جرت العادة على أن يرسل ولى الامر ابنه الى المدرسة وينتظر النتيجة أخر العام ، ومن ثم لايتابع تقدم ابنه وسلوكه فى المدرسة .

أسباب أخرى :

بالاضافة الى العوامل السابقة توجد مجموعة من الأسباب تؤدى الى حدوث الفقد الكيفى ومنها :

- عدم التمهيد للمرحلة الأولى حيث ينتقل معظم أطفالنا نقلا مفاجئا من البيئة المنزلية الى البيئة المدرسية دون وجود بيئة انتقالية ممثلة فى مرحلة رياض الاطفال .
- عدم وضوح أهداف التعليم والمناهج المدرسية بوجه عام فى اذهان المعلمين وأولياء الامور بوجه خاص .
- عدم ملاحظة فشل التلميذ قبل وقوعه وقيام النظام التعليمى بوضع التلميذ على الطريق الصحيح ، وبذلك تتفادى كثيرا من حالات الفشل المحتوم (تصحيح مسار التلميذ) .
- قلة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ " ان تحسين المردود والنوعية المميزين للتعليم المعطى فى الصفوف الصغرى يتوقف الى حد كبير على مراعاة الفوارق الفردية بين التلاميذ فى هذا الصدد ، ثمة حرص شديد على تحديد وتنقية المعايير النفسية التربوية لتحضير الولد للدراسة وخلق الشروط التربوية التى تؤمن على نحو منهجى

---

(١) اليونسكو ، تحسن النتائج المدرسية ، تطور مضامين التعليم قبل الجامعى ، مرجع سابق ص ٨٧ .

دمجا جيدا لأولاد السادسة من العمر فى العملية التربوية [١] .

- حرمان التلاميذ من الخدماتالاجتماعية والاقتصادية التى يمكن أن تقدمها لهم المدرسة ويفيدون منها فى نواحى الغذاء ، لأنه لاتستطيع تعليم تلاميذ وصل بهم سوء التغذية درجة تمنعهم من التحصيل .
- إهمال الجوانب الثقافية والترفيهية فى المدرسة .
- انتشار الأمراض بين التلاميذ وبخاصةفى المناطق الريفية .
- انفخاض المستويات الاقتصادية والاجتماعية مايؤثر على اتقان التلاميذ لمهارات التعليم الأساسى .

وبعد أن انتهينا من عرض أسباب الفقد الكيفى ننتقل الآن للتعرف على طرق قياسه

طرق قياس الفقد الكيفى :

أن الاهتمام بقضية نوعية التعليم قد ازدادت بصورة ملحوظة فى السنوات الأخيرة فالتغيرات الشاملة التى حدثت فى المجتمع الانسانى الحديث قد دعت معظم الدول الى إعادة النظر بصورة جذرية فى أهداف التعليم ومستوياته برغم ذلك لم يلق قياس الفقد الكيفى الاهتمام المناسب من قبل الباحثين فى مجال اقتصاديات التعليم . وقد يرجع ذلك الى صعوبة الوصول الى مقياس متفق عليه للمخرجات ، حتى اذا كان هناك مقياس للمخرجات فسيظل هناك مقاييس مختلفة لانتاجية كل مخرج على حدة (مخرجات لكل معلم ، مخرجات لكل كتاب ، مخرجات لكل مشرف ، مخرجات لكل حجرة دراسية وهكذا) وبالرغم من ذلك فان مفاهيم الانتاجية والكفاية مفيدة فى محاولات تحليل أداء صناعة التعليم [٢] ، ويختلف قياس المخرج فى كل من التعليم والصناعة " فنظم التعليم لاتبيع مخرجهافى مكان التسويق بالطريقة التى تبيع بها الشركات سلعها وخدماتهاوبناء عليه ليس هناك مستوى سعر يمكن

---

(١) **ف . م موناخوف وأم بيشكالو** ، تحسين مردود المدرسة الابتدائية فى الاتحاد السوفيتى ، مرجع سابق ، ص٤٢٨ .

(٢) **آدمز** ، التعليم والتنمية القومية ، ترجمة محمد منيرمرسى ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٣ ، ص ص ٦٦ـ٦٧ .

أن يقاس عليه المنتج أو المخرج التعليمى "[1] مما يتطلب استخدام طرق أخرى متنوعة لقياسه ٠

واذا كان الفقد الكمى يسهل قياسه من خلال الأعداد التى يخرجها نظام التعليم الأساسى ، فان الفقد الكيفى يصعب قياسه بالمقاييس المعروفة ، الا أنه يمكن الاستدلال عليه من خلال المؤشرات الخاصة بكل عامل من العوامل المؤثرة فى نوعية التعليم وكفايته ٠ مما يوضح أن الصعوبة تبدأ مع محاولة قياس الصور الكيفية مثل سوء الادارة التعليمية ، قصور النظام عن تقديم تعليم جيد ، تخلفه عن مواكبة التغيرات المجتمعية وللتغلب على هذه الصعوبة لابد من تحليل النظام الى نظم فرعية مع استخدام تحليل الكلفة والفقد والمنفعة [2] ٠

رغم الصعوبات التى تواجه الاسلوب الكيفى والتى تتعلق بالتقويم الشامل للعملية التعليمية وبخاصة فى حالة عدم توافر جميع البيانات الكمية المطلوبة ، الا أنه يمثل محاولة مبدئية قد تؤدى الى تحليلات اكثر دقة ، وتلقى الضوء على الارقام التى قد تكون مضللة فى بعض الأحيان ٠

ان وضع معيار لقياس فاعلية العملية التعليمية يتطلب نظرة فلسفية لنوع التعليم الذى نرغب فيه ، ويدل النقاش الدائر حول مشكلة مستوى التعليم على وجود خلافات عديدة فيما يتعلق بمفهومه ومحدداته ، ويعكس تباين الرأى فى هذا المجال اختلافا فى الفلسفات التربوية ، فاذا قلنا مبدئيا ان المستوى التعليمى يتحدد بنوع وكم التعليم الذى يقدم للطلاب ، فان تقويم هذا المستوى يتوقف على مفهومنا عن الناحيتين ، فالذين يأخذون بالتنظيم المنطقى للمادة الدراسة باعتبارها الوسيلة لنقل التراث الثقافى يحددون المستوى التعليمى بمقدار ما درسة الطالب من موضوعات ، وبالتالى يرون فى

---

(1) Snell, MR. Efficiency and Productivity in Educetion System, of Tertiary. OP.CIT., P. 179.

(٢) **حسان محمد حسان** ، الفاقد الكمى وعوامله فى التعليم الجامعى المصرى ، مرجع سابق ، ص ٨١ ٠

اهمال بعض الموضوعات المتضمنه فى هذا التنظيم هبوطا بالمستوى . بينما يرى أخـــرون انه يتمثل فى عدم معرفـة الطلاب لشىء من المشروعات الصناعيـة القائمة فى المجتمـــع أو عدم ادراكهم للمشكلات الرئيسية فيه أو عدم تعلمهم مايفيد فى حياتهم الحاضرة .ولذلك فان نقطـة البداية فى تقويم المستويات التعليمية ، لابد أن تتبع من مفهوم واضـــح لمحددات هذه المستويات ومن خلال نظرة شاملـة للعملية التربوية (١) .

اما عن طرق قياس الفقد الكيفى فلا توجد طريقـة مثلى لقياسـه ، ولكن يمكـــن استخدام عدة طرق . فلكى " نفهم اقتصاديات نوعية التعليم ،من المهم ان نفكر فى كيف يمكن قياس النوعية ؟ فبعض التربويين يقيسون نوعية التعليم بالنظر فقط فى مخرجـــات المدرسة أو الكلية (موضوع البحث) ، وبعدد الحاصلين على شهادات التخرج مـــن الملتحقين بالمرحلة ، بينما يرى أخرون أن العملية التعليمية ذاتها محك للنوعية حيـــث يمكن ان تقوم المدرسة بمدى توفر الامكانات المادية والبشرية ، والتى تمثل العنصر الهام فى رفع مستوى التعليم الذى يصعب قياسه، لأن معظم التأثيرات الحادثة للتلاميـــذ غير قابلـة للقياس بالوسائل التقليدية (٢) .

* أصبح من المتفق عليه " أن الحكم النهائى على نوعية التعليم يكون بقياس مـــدى التأثير الذى يحدثه التعليم فى الفرد الذى يقع عليه التعليم ، فكلما كان التغير الـذى يطرأ على الفرد من حيث اتجاه أو درجة استجابته للأهداف الموضوعة للتعليم أفضل كانت نوعية التعليم أحسن " (٣) . ونظرا لصعوبة قياس هذا التغير فى سلوك التلميذ نتيجـة لتداخل العوامل المسببة له ، فلاسبيل أمامنا إلا الاعتماد على بعض المؤشرات الكميـة والكيفية " كوسائل وأدوات التقويم المختلفـة مثل الاختبارات التحصيلية ، واختبارات قياس المهارات والاتجاهات والذكاء ، واختبارات قياس العلاقات الاجتماعية ، وقياس سلـــوك

---

(١) رشدى لبيب ، المستوى التعليمى ومحدداته ، صحيفة التربية ، العدد الرابـــع ١٩٧٠ ، ص ٥١ .

(2) Hanushek. E.A., EConomic of Education ., Researsh and Studies, Edited By George. Psacharapulos., the World Bank, Washington, PC, U.S.A., January 1987. P.53.

(٣) محمد سيف الدين فهمى ، المنهج فى التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٦٠ .

التلاميذ فى المواقف الاجتماعية المختلفة ، وهى اختبارات يجب ان تجرى بصفة مستمرة لتحديد مدى تحقيق التعليم لأهدافه [١] .

أن جوهر التعليم فى واقعه هو جودته وكفايته ، وجودة التعليم وكفايته ليست وصفا عاما أو حكما ذاتيا يصدر من شخص دون تقدير موضوعى لأبعاد الجودة والكفاية وعناصرها فى واقع التعليم ، أنما أصبحت جودة التعليم بمفهومها العلمى من العناصر التى يمكن حسابها وتقديرها [٢] . حيث يمكن قياس نوعية التعليم من خلال "عدد الكتب بالمكتبة المدرسية ومدى ملائتمها لأعداد التلاميذ ، عدد مرات زيارة المكتبة فى الاسبوع درجة نشاط مجالس الآباء والمعلمين ، جو الفصل ، حجرة المدرسين ، حجم استراحة المعلمين ومدى رضاهم عن المهنة ، وكم المعلمين ومدة خبرتهم وكيفية ترقيتهم ، احساس المعلمين بقدرات ومستويات التلاميذ ، نسبة غياب التلاميذ ، المبنى المدرسى وصلاحيته

كل ماسبق يمكن ان يصف درجة تقدم التلاميذ تربويا وتحصيليا ، وتختلف الآراء اذا ماكان التلميذ أو الفصل ، أو المدرسة أو الحى يمكن ان يستخدم كوحدة لتحليل الكيف ، واذا ماكانت البيانات المرتبطة بكل الواحدات متاحة ، كما أن لكل منها ميزات وعيوب [٣] .

ومما سبق يتضح أهمية اتخاذ وحدات متنوعة عند قياس نوعية التعليم ومن ثم الفقد الكيفى على أن توضع بقدر الامكان فى صورة مقياس رقمى أوعبارات اجرائية تصف مايوجد فى الظاهرة ، بحيث يعتمد على المؤكد منها ويحذف الأقل دقة . بالإضافة الى ملاحظة سلوك وصفات التلاميذ والمعلمين والامكانات المادية البشرية الأخرى ومدى استثمارها .

---

(١) **محمود السيد سلطان** ، دراسات فى الكفاءات البشرية والكفاية الداخلية ، دار الحسام ، ١٩٨١ ، ص ٢٤ .

(٢) **محمد سيف الهمى** ، محاضرات فى تخطيط التعليم ، معهد التخطيط القومى القاهرة ، مذكرة رقم ٩٤٨ عام ١٩٧٠ ص ٣٠ .

(3) Stephen .P. Heyneman and William .Loxley, the Distribution of Primery School Quality Within High and Law income Countries OP. Cit.,PP.112,113.

الفقد الكيفى ومظاهره :

تعتبرمشكلة الفقد التعليمى أياكان نوعها " من أهم المشكلات التربوية التى تواجه الدول ، لأنها حينما تنفق على التعليم ، فانما تهدف الحصول على نتائج تناسب مع حجم هذا الانفاق [١] ومن ثم اتجهت حركة اصلاح التعليم خلال السبعينيات فى مختلف أنحاء العالم ، وفى البلدان النامية على وجه خاص الى الأخذ بمفهوم جديد للتعليم الالزامى " ولا يمثل هذا النوع من التعليم ثورة تربوية يستهدف منها هيكل التعليم ، ولكنه تطوير طبيعى يستهدف توجيه مسار التعليم الإلزامى الى نوع من التعليم المثمر المنتج أطلق عليه لفظ أساسى " [٢] حتى يمكن علاج مشكلات التعليم الابتدائى ، ومنها خفض الفقد فى هذه المرحلة وزيادة عوائدها .

ولا يمكن ان يحقق التعليم الأساسى أهدافه الكيفية الا اذا توفرت له جميع الامكانات المادية والبشرية ، واستثمرت الاستثمار الأمثل . ويشمل ذلك جميع مكونات العملية التعليمية من معلم ومنهج ووسيلة تعليمية ونشاط وادارة مدرسية واشراف وتوجيه وغيرها من العناصر . فأى خلل فى هذه العناصر معناه حدوث فقد كيفى . ومن ثم " يمكن الاستعانة ببعض مؤشرات الكيف ، التى يمكن استخدامها بالتحليل الاحصائى للحكم على نوعية التعليم المقدم [٣] .

ونظرا لصعوبة الفصل بين الجوانب الكمية والكيفية فى النظام التعليمى فسوف نستخدم بعض المؤشرات الكمية الكيفية للتعرف على الفقد الكيفى ومظاهره فى مرحلة التعليم الأساسى ومنها :

١ـ المعلم :

يعتبر " المعلم من العناصر الهامة فى العملية التعليمية وركنا أساسيا من أركانها فهو محور العمل المدرسى والمحدد الأول لنجاح هذا العمل أو فشله

(١) **محمد لبيب النجيحى** ، الأسس الاجتماعية للتربية ، الطبعة الثالثة ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ٣٢٩ .

(٢) **محمد سليمان شعلان وآخرون** ، اتجاهات فى أصول التدريس بمدرسة التعليم الأساسى ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ٤ .

(٣) **محمد سيف الدين فهمى** ، محاضرات فى احصاءات التعليم ، مرجع سابق ، ص ١٣ .

وله دوره الفعال فى رفع كفاءة التعليم من الناحية الكمية والكيفية أوانخفاضها"[١] كما أنه يمثل العمود الفقرى للعملية التعليمية "فبمقدار صلاحه يكون صلاح التعليم فالمبانى الجديدة والمناهج المدروسة والمعدات الكافية ، تكون قليلة الجدوى اذا لم يتوفر المعلم الصالح ٠بل إن وجوده يعوض فى كثير من الاحيان ماقد يكون موجودا من نقص فى هذه النواحى[٢] ويؤكد أحد علماء التربية ذلك بقوله " أن إيمانى لايتزعزع فى أننا نستطيع أن نقيم مدرسة فى الخلاء تجمع التلاميذ والمعلم فقط دون أى امكانات أخرى بأن المعلم اذا أخلص فى عمله وتفانى فيه استطاع ان يقيم مدرسة جيدة تحت جميع الظروف والأحوال فالمعلم علم وفن ، وضمير وخلق"[٣] ويؤكد ذلك أيضا الدراسات التربوية حيث اثبتت كثير منها " أن نجاح العملية التعليمية فى كل أبعادها يقع ٦٠٪ منها على المعلم بمفرده ، بينما تشمل العوامل الأخرى كلها مجتمعة كالادارة والمناهج والكتب والأنشطة ، وظروف التلميذ العائلية وامكانات المدرسة ككل الـ ٤٠٪ الباقية لنجاح عملية التعليم[٤] مايوضح أنه مهما تطورت تكنولوجيا التربية واستعملت أحدث الوسائل التعليمية فلن نجد مايعوض تماما عن وجود المعلم ٠

ولكى يحقق التعليم الأساسى أهدافه لابد من توافر المعلمين كما وكيفا ، أما عن حالة المعلمين كما فى مرحلة التعليم الأساسى ، ففى الحلقلة الاولى والتى تعد أهم مراحل التعليم فى مصر حيث يبلغ عدد مدارسها فى عام ١٩٩٠ "١٤,٩٧٢ مدرسة بها ١٤٦,٤٢٠ فصلا كما استوعبت ٦,٤٠٢,٤٧٢ تلميذا وتلميذه"[٥] .

---

(١) **أبو الفتوح رضوان وآخرون** ، الكتاب المدرسى ،فلسفته ، تاريخه ، أسسه ، تقويمه الانجلو المصرية ، ، القاهرة ، ١٩٦٢ ، ص ٣٦٠٠

(٢) **محمد وجيه الصاوى** ، التعليم الأساسى فى مصر بين المثال والواقع ، مؤتمر التعليم الأساسى كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، ١٩٨٦ ، ص ٨٢٠

(٣) **عبد العزيز السيد** ، مشكلات التطبيق التربوى ، صحيفة التربية العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٧ ، ص ٩٠

(٤) **عزيز حنا داود** ، دراسات وقراءات نفسية وتربوية ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٧٧ ، ٧٨٠

(٥) وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى الاحصاء الاستقرارى للتعليم ، المرحلة الابتدائية نوفمبر ١٩٩٠٠

يعمل بها ١١٩ر٢٤١ معلما [١] وتعد نسبة عدد المعلمين الى عدد التلاميذ أوبعبارة أخرى نصيب المعلم الواحد من التلاميذ من المؤشرات الهامة الدالة على مستوى ونوعية التعليم ذلك لأن زيادة عدد التلاميذ بالنسبة للمعلم يزيد من العبء الملقى على عاتقه ماينعكس أثره بالضرورة على أدائه وأداء تلاميذه، واذا نظرنا للحلقة الأولى نجد ان نسبة المعلم الى التلاميذ ١ : ٢٧ وتعتبرهذه النسبة مرتفعة وتزداد الصورة وضوحا اذا علمنا ان معدل المعلم / فصل فى هذه الحلقة "يصل الى ١ر٦ معلم لكل فصل"[٢] وتعد هذه النسبة منخفضة جدا اذا ماقورنت بالحد الأدنى المتفق علية فى كثير من الدول المتقدمة والذى غالبا مايزيد عن معلمين لكل فصل، ولاشك ان مستوى التعليم يتأثر بعدد الساعات التى يقوم المعلم بتدريسهاحيث يؤدى انخفاض معدل المعلم / فصل الى ارتفاع نصاب المعلم الاسبوعى من الحصص ، والذى لايقل فى الغالب عن ٢٥ حصة بالاضافة الى حصص الاحتياطى ، مما يرهق المعلم ويقلل من انتاجيته ويرفع من الفقد الكيفى الذى يتضح فى عدم تحقيق أهداف هذه الحلقة فى التلميذ الملتحق بها .

اما فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فنجد انهاشهدت توسعا كبيرا بعد مد فترة الالزام الى تسع أو ثمان سنوات دراسية عملا بالقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ والمعدل بالقانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ حيث وصل عدد مدارسهافى عام ١٩٩٠ "١٤ر٥٢١ مدرسة بها ٨٢ر٠٢٩ فصلا ، استوعبت ٣ر٥٥٣ر٢٥٥ تلميذا وتلميذه"[٣] يعمل بها "١٢٧ر٥٨٦ معلما"[٤] ، ومن ثم بلغت نسبة المعلم الى التلاميذ ١ : ٢٨ [٥] ، وتعتبر

(١) وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، احصاء هيئات التدريس ، مستويات الكفاية للمدرسين ، المرحلة الابتدائية ، فبراير ١٩٩٠

(٢) قام الباحث بحساب هذا المعدل اعتمادا على احصاءات وزارة التربية والتعليم الخاصة باعداد المعلمين والفصول فى عام ١٩٩٠ .

(٣) وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، الاحصاء الاستقرارى للتعليم الاعدادى نوفمبر ١٩٩٠ .

(٤) وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للعلومات والحاسب الآلى ، احصاء هيئات التدريس ،حسب مستوى كفايتهم ، المرحلة الاعدادية ، فبراير ١٩٩٠ .

(٥) قام الباحث بحساب هذا النسبة اعتمادا على المرجعين السابقين

هذه النسبة مرتفعة وتزداد وضوحا اذا ما علمنا ان معدل المعلم /فصل ٥ر١ معلم لكل فصل [١] وتعد هذه النسبة منخفضة اذا ماقورنت بدول أخرى ٠

ومن العوامل التى أدت الى ذلك انتقال أعداد كبيرة من تلاميذ الحلقة الاولى الى الثانية عملا بمد الالزام الى تسع سنوات٠ بالاضافة الى عدم الاستعداد لهذا الكم الهائل من التلاميذ بتوفير الاعداد المطلوبة من المعلمين ٠ كل ذلك أدى الى ارتفاع نصاب المعلم الأسبوعى من الحصص حيث وصل الى أكثر من عشرين حصة أسبوعيا فى جميع المواد الدراسية ماعدا " مادة العلوم ٤ر١٣ حصة بينما وصل نصاب المعلم فى اللغة العربية الى ٢٢ حصة واللغة الانجليزية ٢٨ حصة ، والرياضيات ٢٠ حصة والدراسات الاجتماعية ٢٦ حصة والتربية الرياضية ٣٠ حصة والتربية الفنية ٢١ حصة اما التربية الموسيقية فنجد ان نصيب المعلم من مجموع الحصص الأسبوعية لهذه المادة على مستوى الجمهورية يصل الى ٢٧٠ حصة [٢] .

ويظهر العجز الكمى بين معلمى المجالات العملية بشكل اكثر وضوحا حيث يصل نصيب المعلم من الحصص أسبوعيا " فى المجال الصناعى الى ٤٢ حصة والمجال الزراعى ١٩ حصة والاقتصاد المنزلى الى ٦١ حصة"[٣] ٠ فى ضوء ماسبق لايمكن ان نتوقع تحقيق أهداف التعليم الأساسى مع وجود هذا العجز الكمى الواضح فى معلمى هذه المرحلة ، حيث ترتفع نسبة أعداد التلاميذ لكل معلم ويقل عدد المعلمين لكل فصل ، ويرتفع نصاب المعلم من الحصص أسبوعيا ، بل الأخطر من ذلك أن فى بعض المواد لايوجد من يقوم بتدريسها كل هذا يؤدى طبيعيا الى حدوث فقد كيفى كبير فى هذه المرحلة ٠

اما عن نوعية المعلم فى مرحلة التعليم الأساسى فنجد أنها عامل أساسى فى تحديد كم وكيف مخرجاته "لأن نوع المواطنين يتوقف الى حد كبير على نوع التربية التى يتلقونها

---

(١) قام الباحث بحساب هذا المعدل اعتمادا على الاحصاء الاستقرارى للتعليم الاعدادى واحصاء هيئة التدريس فى المرحلة الاعدادية فى فبراير ١٩٩٠ ٠

(٢) قام الباحث بحساب عدد الحصص الاسبوعية لكل مادة وكل معلم اعتمادا على أحصاءات وزارة التربية والتعليم فى عام ١٩٩٠ والخاصة بالمرحلة الاعدادية ٠

(٣) المرجع السابق ٠

وأهم العوامل فى تقريرنوع التربية نوعية المعلمين ، والخطأ الذى يجب ان نتجنبه هو النظر الى مشكلة المعلمين على أنها مشكلة توفيرالاعداد الكافية منهم فى كل مرحلة لأن المشكلة فى أساسها مشكلةالمستوى أو النوع أو الكيف المطلوب أى توفير الاعداد اللازمة من المعلمين القادرين على النهوض باعباء المهنة خير قيام [١] لأن وظيفة المعلم فى هذه المرحلة لاتقل فى أهميتها - ان لم تزد - عن وظيفته فى المراحل الاخرى ،وهذا يحتم الايقل مستوى اعداده عن معلمى المراحل الأخرى .

وترتبط كفاءة معلم التعليم الأساسى ارتباطا وثيقا بمقدار مايحصل عليه من معرفة علمية متطورة لذا يجب الاهتمام باعداده اعدادا جيدا لأنه " هو المسئول عن تعليم القاعدة العريضة من الجماهير ، ومن ثم فان موقعه فى عملية التحول الاجتماعى موقع استراتيجى هام ، ومن هنا كانت مسئولية اعداده مسئولية قومية فى المقام الأول [٢] لأنه مهما ظهر فى مجال التربية من نظريات وفلسفات ومهما أعلنت السلطات التعليمية عن التزامها بالمبادئ الديمقراطية ، فان جودة التعليم ذاته ، وتحويل كل هذا الى وظيفة فى بنيته ، لايمكن ان يتحقق الابتوفيرالمعلم الكفء [٣] .

لذا فان التعرف على الواقع الكيفى لمعلمى الحلقة الأولى عامل أساسى فى تحديد درجة كفاءتهاواذا نظرنا لنوعية المعلمين فى هذه المرحلة فنجد تفاوتا كبيرا فى مؤهلاتهم مابين مؤهلات عليا تربوية وغير تربوية ومؤهلات فوق المتوسط ومؤهلات أخرى لاتمت لمهنة التدريس بصلة . والاخطر من ذلك كما يتضح من الجدول رقم (٦)هوانخفاض عدد المعلمين الحاصلين على مؤهلات عليا تربوية الى ٤٫٨٧٩ معلما بنسبة ٢٪ كما لم يزد عدد الحاصلين على مؤهلات عليا غير تربوية عن ٦٫٨٥٨ معلما

---

(١) **يوسف صلاح الدين قطب** ، مهنة التعليم ووسائل الارتقاء بها ، صحيفة التربية العدد الثالث ، يونيو ١٩٧٦ ، ص٦٠

(٢) **منير عطا سليمان وآخرون** ، تاريخ ونظام التعليم فى ج .م .ع الطبعة الثانية، ١٩٧٢ ، ص ٣٠٠

(٣) **سعيد اسماعيل على** ، محنة التعليم فى مصر، كتاب الأهالى ، (٩) يناير ١٩٨٦ ،ص ٥٠٠

جدول (٦)

إحصاء إجمالى هيئات التدريس فبراير ١٩٩٠م
فى التعليم الإبتدائى
موزعون حسب مستويات الكفاءة

مؤهلات عالية تربوية		مؤهلات عالية غير تربوية		مؤهلات فوق المتوسطة		مؤهلات متوسطة تربوية		مؤهلات متوسطة غير تربوية		مؤهلات أخرى		الجملة		
ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ج
١٥٣٩	٢٥٣٠	١٠٧٣	٥٢٨٥	٣٥٧٥٦	٤٤٤٩٧	٥٥٧٣٥	٦٥٩٥٧	١٨٤٤٩	٧٤٢٥	٩٣١	١٩٤٢	١١٣٤٨٣	١٢٧٦٣٦	٢٤١١١٩
٦٦٩	٨٥٣	٣٣٢	٢٥٤٣	٢٣٤٥٤	٣٢٦٠٠	٣٩٩٥٩	٥٠٧٤٨	٦٠٣٤	٣٠١٠	٣٤١	١١٣٥	٧٠٧٨٩	٩٠٨٨٩	١٦١٦٧٨
مدرس ٧١٨	مادة ١٢٢٦	٥٩٧	٢٣٢٩	٧٩١٧	٥٦١٢	٧٦٠٣	٥٤٧٠	٢٣٩١	١٠٩٥	١٧٠	٤١٧	١٩٣٩٦	١٦١٤٩	٣٥٥٤٥
مدرسو الرياضة ٣٠٧	التربية ٧٥	٢٢	٨١	١٥٨٩	١٤٣٨	٢٥٨٩	٢١١٧	١٦٢	٩٩	٨٠	٦٣	٤٥١٧	٤١٠٥	٨٦٢٢
مدرسو الفنية ٢٥٠	التربية ٥٣	٢٤	١٣٨	٦٨٦	١٢١٨	١٣٨٩	١٧١٩	٢١٩٢	٩٧٦	٥٤	٦٧	٤٤٩٥	٤١٧١	٨٦٦٦
مدرسو الموسيقى ٢٩	التربية ٣٨	٢٧	٢٨	٢٧٨	٩٤٣	٥٥٨	١٤٧٣	٤١	٨٥	٢٢	٣٢	٩٥٥	٢٥٩٩	٣٥٥٤
مدرسو المنزلى ٠	الاقتصاد المنزلى ٣٨	٠	٠	٢١٢٥	٠	٣٦٠٥	٠	١٣٧٦	٠	٠	١٤	٠	٧٣٥٥	٧٣٥٥
مدرسو الصناعى ٦	مجال صناعى ٧	٦	١٤	٨٠٦	٢٢٤	١٢٠١	٢٩٠	٣٥١١	٣٩١	١٤٥	٣٣	٥٦٧٥	٩٥٩	٦٦٣٤
مدرسو زراعى ٢٧	مجال زراعى ٨	٦٥	٨١	١٠٢٦	٣٣٧	٢٤٣٦	٥٣٥	٤١١٨	٣٩٣	١١٩	٥٥	٧٧٩١	١٤٠٩	٩٢٠٠

(١) وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، إحصاء هيئات التدريس حسب مستوى كفايتهم للمرحلة الإبتدائية ، فبراير ١٩٩٠م .

obeikandl.com

بنسبة ٦ر٢٪ من جملة المعلمين [١] ، كما أن جملة الحاصلين على مؤهلاتعليا لم تصل الى ٥٪ من المعلمين العاملين فى هذه الحلقة الهامة والتى تتطلب نوعا خاصا من المعلمين المؤهلين تأهيلا جيدا وذوى سمات وصفات معينة وعلى وعى وإدراك بمفهوم التعليم الأساسى وأهدافه وفلسفته وقادرين على تدريس المواد النظرية وممارسة التدريبات العملية وتدريب التلاميذ عليها [٢] .

كما تنخفض نسبة المؤهلات العليا التربوية بين معلمى المجالات العملية حيث لم تصل النسبة ١٪ فى أى من المجالات العملية فكانت ٥ر٠ فى الاقتصاد المنزلى و ٢ر٪ فى المجال الصناعى ، ٤ر٪ فى المجال الزراعى بينما يتحسن الوضع نسبيا فى التربية الرياضية حيث تصل نسبة المؤهلات العليا الى ٣ر١٢٪ ثم تنخفض فى التربية الفنية الى ٣ر٢٪ والتربية الموسيقية الى ٩ر١٪ [٣] ، كل هذا يوضح مدى انخفاض مستوى معلم الحلقة الاولى فى مصر والذى يعد من العوامل الرئيسية المسئولة عن معظم الهدر فى الصفوف الاولى من مرحلة التعليم الأساسى الذى يقل تدريجيا فى الصفوف التالية ماعدا التى يعتد بها امتحانات وترجع ذلك الى النظرة التقليدية للحلقة الأولى من أنها المرحلة الأولى لذا يعين لها المعلمون الأدنى علما وكفاية وفى الغالب لايكونوا مؤهلين تربويا حيث يصعب عليهم التعامل مع أطفال لهمخصائصهم النفسية والعقلية وميولهم الفردية واستعداداتهم الفطرية ، والتى لايستطيع استيعابها وتنميتها وتوجيهها الا معلم كفء قدير يتمتع بالعلم والمعرفة والصبروالحكمة وسعة الصدر .

أما عن نوعية المعلمين فى الحلقة الثانية كما يتضح من الجدول رقم (٧) فنجد أيضا تفاوتا كبيرا فى مؤهلاتهم تتراوح بين مؤهلات ممتازة وعليا تربوية وغير

---

(١) وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، احصاء اجمالى هيئات التدريس موزعون حسب مستويات الكفاية ، فبراير ، ١٩٩٠ .

(٢) **محمد سيف الدين فهمى** ، متطلبات تطبيق التعليم الأساسى فى مصر ، مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، مرجع سابق ، ص ٤٩٦ .

(٣) قام الباحث بحساب هذه النسب اعتمادا على احصاءات وزارة التربية والتعليم الخاصة باعداد المعلمين ومستوى كفايتهم ، المرحلة الابتدائية فى عام ١٩٩٠ .

جدول رقم (٧)

إحصاء هيئات التدريس حسب مستوى كفايتهم

للمرحلة الإعدادية فى فبراير ١٩٩٠م (١)

المؤهل / المادة	(٢) مؤهلات ممتازة تربوية		مؤهلات ممتازة غير تربوية		مؤهلات عالية تربوية		مؤهلات عالية غير تربوية		مؤهلات متوسطة		مؤهلات أخرى		الجملة		ع
	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	
اللغة العربية والتربية الدينية	٤٨	٢٩	٦٢	٤٨	٦٤٨٧	٨٥١٥	٦٣٤٦	٤٣١٢	١٥٦	١٣٢	٣٢	٥١	١٣١٣١	١٣٠٨٢	٢٦٢١٨
اللغة الإنجليزية	٣١	١١	٢٩	١٤	٤٤٩٨	٣٧٩١	٣٢١٣	٢٣٨٧	٤٩٤	٢٢١	٣٥	٤١	٨٣٠٠	٦٣٦٦	١٤٥٦٦
اللغة الفرنسية	٠	٠	٠	٢	١٠٢	٣٠١	١١٣	٢٥٧	٤٧	٧١	٧	٤٠	٢٦٩	٥٧١	٨٤٠
الرياضيات	٦٢	٣٣	٣٥	١٦	١٤٦٨٢	٤٤٦٨	٦١٨	٣٤٢	٤٧٠	١٣٧	٦٢	٢٤	١٥٩٣٩	٥٠٠٩	٢٠٩٣٨
العلوم	٧٢	١١٣	٢٣	٣٢	٨٥٣٤	١٣٦١٧	٧٢٩	٨٩٠	١٧٢	٦٤	٣٨	٥٤	٩٥٦٨	١٤٧٦٠	٢٤٣٢٨
الدراسات الإجتماعية	٢٤٠	١٤	٢٣	٢٦	٣١٢٥	٤٧٦٧	٢١٨٣	٢١٧٨	١٦٩	٥٤	٣٥	٢٣	٥٥٥٩	٧٠٦٣	١٣٦٢١
التربية الرياضية	٢	٢	١	٣	١٤٣٢	١٧٦٨	١٣٠	١٨٦	١٠١٣	٣٠٤	٦٩	٢٢	٢٦٥٢	٢٢٨٥	٤٩٣٢
التربية الفنية	٢	٢	٠	٢	١٥٠	٣٨٣	١٤٢	٢٥٣	١٨٢	١٠٢٩	٢٥٦١	٥٣٧	٤٦٧٦	٣٣٠٦	٦٨٨٢
التربية الموسيقية	٠	٠	٠	٢	٢٥	٤٠	١٣	٢٧	١٤٧	٣١٢	٢١	٣٠	٢٠٦	٤٠١	٦٠٧
مجال صناعى	٢	٠	٠	٠	١٩	١٧	٤٢	٣١	١٣٢٠	٢٩٩	١٩٢٣	٢٢١	٣٣٠٦	٥٦٨	٣٨٧٤
مجال زراعى	١	١	٤	٩	٨٣	٨٧	٨٢٨	١٤١٢	٢٦٧٥	٦٥٢	٢٤٧٣	٤٨٦	٦٠٦٤	٢٦٤٧	٨٧١١
مجال تجارى	٠	٠	٠	٠	٢	٤	٨	٢٢	٣٨	١٥٥	٢٩	٩١	٧٧	٢٧٢	٣٤٩
إقتصاد منزلى	٠	٢	٠	٣	٥	٤٢٧	١٨	٤٥٤	٠	١٢٦٠	٠	٥٢٣	٢٣	٢٦٧٩	٢٧٠٢

---

(١) وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، إحصاء هيئات التدريس حسب مستوى كفايتهم للمرحلة الإعدادية فبراير ١٩٩٠م

(٢) يقصد بالمؤهلات الممتازة ودبلومات الدراسات العليا والماجستير والدكتوراه .

تربوية ، ومتوسطة وغير تربوية ومؤهلات أخرى لاعلاقة لها بمهنة التدريس . فاذا كان المؤهل الدراسى من الأدلة الموضوعية التى يمكن استخدامها لقياس مستوى المعلم فأنه كلما أرتفع نسبة المعلمين الحاصلين على مؤهلات عليا تربوية كلما استطاعت مرحلة التعليم الأساسى تحقيق أهدافها ، ورغم ذلك فلا تزيد نسبة المعلمين الحاصلين على مؤهلات عليا تربوية فى الحلقة الثانية عن ٦٠٪ والمؤهلات العليا غير التربوية على ١٩٪ . بينما تصل نسبة المؤهلات المتوسطة ١١٪ والمؤهلات الاخرى ٩٪ (١) .

أما على مستوى المواد الدراسية نجد تفاوتا فى مؤهلات معلمى هذه المرحلة حيث ترتفع نسب الحاصلين على مؤهلات عليا عن ٩٠٪ فى بعض المواد كالرياضيات والعلوم بينما تنخفض فى مواد أخرى عن ٥٠٪ كما هو الحال فى التربية الفنية ٧ر٧ ٪ والموسيقية ٧ر١٠٪ والرياضية ٦ر٤٤٪ أما فى المجالات العملية فتصل النسبة الى أقل مستوى ففى المجال الصناعى ٩ر٪ والمجال التجارى ٧ر١٪ ، والمجال الزراعى ٢٪ ، والاقتصاد المنزلى ١٦٪ . (٢) .

وفى ضوء ماسبق يتضح أن نسبة كبيرة من العناصر القائمة بالتدريس حاليا فى مرحلة التعليم الأساسى لاتصلح مطلقا للقيام بهذه المهمة العظيمة . ولاتستطيع أن تحقق أهداف هذه المرحلة ولامواجهة التحديات الخطيرة الناتجة عن الانفجار المعرفى فى مجال التربية ، كما أنه يمكن أن يلحق بتلاميذه ضررا واضحا ، بل اكثر من ذلك قد يكون عاملا من عوامل اتلاف عقول التلاميذ ونفسياتهم . ولاشك أن الاهمال فى اعداد وتأهيل المعلمين يعد نقطة ضعف لهاآثارها المباشرة فى انخفاض مستوى التعليم وتعتبر الاثار السلبية الناجمة عن وجود معلمين غيرمؤهلين حقيقة معروفة لدى الجميع ، وأن تجاهل ذلك خطأ كبير ستدفع الاجيال المقبلة فى مصر ثمنا باهظا له .

---

(١) وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، احصاء هيئات التدريس حسب مستوى كفايتهم للمرحلة الاعدادية ، فبراير ١٩٩٠ .

(٢) المرجع السابق .

جدول (٨)

"كثافة الفصل فى مرحلة التعليم الأساسى فى عام ١٩٩١/٩٠م" (١)

المحافظة	كثافة الفصل فى الحلقة الاولى	كثافة الفصل فى الحلقة الثانية
القاهرة	٤٦,٣٦	٤٦,٩٤
الاسكندرية	٤٣,٨٥	٥٠,٣٥
البحيرة	٤٦,١٣	٤٤,٥٧
الغربية	٤٤,٢٢	٤٣,٨٠
كفر الشيخ	٣٩,٢٧	٣٩,٨٢
المنوفية	٤٦,٥٩	٤٤,١٦
القليوبية	٤٩,٠٩	٤٨,٩٣
الدقهلية	٤١,١٥	٤٣,١٠
دمياط	٤٠,٤٣	٤١,٦٩
الشرقية	٤١,٦١	٤٤,٣٦
بورسعيد	٣٤,٨١	٤٢,٧١
الاسماعلية	٤٠,٤٧	٣٨,١٠
السويس	٣٧,٦٩	٤٣,١٩
الجيزة	٤٩,١١	٤٧,٥٠
الفيوم	٤١,٧١	٤٢,٨٢
بنى سويف	٣٧,٣٥	٣٩,٢٦
المنيا	٤٢,٢٩	٤١,٩٤
أسيوط	٤٠,٨٩	٤١,٦٧
سوهاج	٤٠,٣٤	٤١,٤١
قنا	٤٤,٧	٤١,٧٣
الاقصر	٤٣,٢٣	٤٥,١٣
أسوان	٣٩,٤٥	٣٧,٥٧
مطروح	٣٧,٥٥	٢٧,٧٦
الوادى الجديد	٢٨,٨٧	٢٣,٣٢
البحر الاحمر	٢٩,٨١	٣١,٠١
شمال سيناء	٢٨,٢٠	٢٤,١١
جنوب سيناء	٢٠,٨٨	١٢,٠٨
جملة الجمهورية	٤٣,٣٠	٤٣,٧٣

(١) وزارة التربية والتعليم، الادارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الاحصاء الاستقاء.

obeikandl.com

٢ - كثافة الفصل :

يتأثر أداء المعلم بازدياد أعداد التلاميذ فى الفصل ومن ثم يعد ارتفاع كثافة الفصل من اكثر العوامل المؤثرة فى نوعية التعليم حيث يزيد من الصعوبات التى تعوق كل من المعلم والتلميذ عن آداءواجبه فى العملية التعليمية . لذا لجأت الدولة الى نظام الفترات كحل لمشكلة ارتفاع كثافة الفصول . والحقيقة أن كل من تعدد الفترات وارتفاع كثافة الفصول يعد من أخطر وأكثر العوامل المؤ ثرة على المستوى الكيفى للتعليم فى مرحلة التعليم الأساسى .

ولكى نتعرف على كثافة الفصول فى مرحلة التعليم الأساسى لابد من الاعتماد على الاحصاءات الخاصة بذلك كما تتضح من الجدول رقم (٨) .

يتضح من الجدول السابق أن متوسط كثافة الفصل فى الحلقة الاولى على مستوى الجمهورية يصل الى ٤٤تلميذا فى الفصل تقريبا ، بل أكثر من ذلك ترتفع الكثافة فى بعض المحافظات عن ٤٥تلميذا فى الفصل كما هو الحال فى الاسكندرية ٤ر٥٠والقليوبية ٤٩ والجيزة ٤٩والقاهرة ٤ر٤٦ تلميذا فى الفصل كما ترتفع الكثافة داخل المحافظة الواحدة لأكثر من ٧٠ أو ٦٠ تلميذا فى الفصل ويرجع ذلك لاختلاف الكثافة السكانية ونوع المدارس الملتحق بها التلميذ .

أما فى الحلقة الثانيةفيصل متوسط كثافة الفصل على مستوى الجمهورية الى ٣ر٤٣تلميذ . بل أكثر من ذلك ترتفع الكثافة فى بعض المحافظات عن ٤٥ تلميذا فى الفصلكماهو الحال فى محافظة الجيزة ١ر٤٩ والقليوبية ٤٩ والمنوفية ٦ر٤٦ والقاهرة ٤ر٤٦ تلميذا فى الفصل ، وفى الحقيقة أن الفصول التى يزيد عدد تلاميذها عن الحد الأدنى المعقول قد لاتظهر فى المتوسط العام لأسباب كثيرة منهاكثافة السكان فى المناطق المختلفة ، والتوزيع الجغرافى للمدارس ، وسعة فصول المبنى ولهذا نجد ان الفصول التى يزيد

عدد تلاميذها عن ٦٠ تلميذا لاتظهر الامن خلال الزيارات الميدانية للمدارس وبخاصة فى الاحياء الفقيرة والمزدحمة بالسكان ، وأصبح ذلك أمرا مألوفا فى عدد كبير من مدارس التعليم الأساسى . ولايمكن أن تحقق العملية التعليمية أهدافها ولا أن تؤتى ثمارها مع زيادة أعداد التلاميذ داخل الفصل وتزداد المشكلة تعقيدا ويرتفع الفقد الكمى والكيفى اذا كانت المدرسة تعمل فترتين أو ثلاث فترات .

٣ ـ المبنى المدرسى :

يعد المبنى عاملا أساسيا فى تحقيق الكثير من أهداف التعليم الأساسى لأنه البيئة التى تتم فيها العملية التعليمية ، ومن ثم يكون "للمبانى المدرسية دورها الكبير المؤثر فى العملية التعليمية والتربوية ولكى تؤدى هذه العملية بصورة جيدة ، لابد ان تتوافر فى هذه المبانى المواصفات الملائمة والمرافق اللازمة لممارسة الانشطة التعليمية والتربوية سواءكان ذلك داخل الحجرات أو خارجها"(١) . ومع تغير الصورة التقليدية للمدرسة " أصبح المبنى المدرسى الحديث يخضع لشروط ومواصفات علمية من حيث اختيار الموقع والتنظيم العام للمبنى ، وتوزيع الاضاءة والفصول المدرسية والكراسى المريحة ، ووجود حجرات متعددة الأغراض والملاعب والورش والمعامل والمخازن والمكتبة وغيرها من العناصر الهامة فى تشكيل المدرسة .

كما أصبح من الضرورى أن يكون مبنى المدرسة فى تنظيمه العام على أساس وظيفى يسهم بصورة مباشرة فى العملية التربوية ويكون فى خدمتها واذا كانت تجهيزات المدرسة من الداخل تمثل أهمية كبيرة بالنسبة لكفاءة المدرسة وفاعليتها ، فان الشكل الخارجى للمدرسة ومايتطلبه من جمال الطلاء وزينته يمثل أيضا عنصرا هاما فى المدرسة الحديثة (٢) .

---

(١) رئاسة الجمهورية ، المجالس القومية المتخصصة ، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، الدورة التاسعة ، ١٩٨٢/٨١ ، ص ٤٢ .

(٢) **وهيب سمعان ، ومحمد منير مرسى** ، الادارة المدرسية الحديثة ، عالم الكتب القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص ١١ .

لاشك فى أن المبنى المدرسى يؤثر تأثيرا كبيرا فى تكوين شخصية تلاميذ التعليم الأساسى حيث يؤثر على أجسامهم وعقولهم لأن فيه يتم الاتصال والتفاعل بين التلاميذ وكلما كان المبنى مستوفيا للشروط التربوية المطلوبة كلما أدى ذلك الى تكوين شخصية التلاميذ تكوينا متكاملا . لذا ينبغى ان تكتمل جميع المرافق اللازمة لانجاح العملية التعليمية ابتداء من موقع المدرسة والذى يجب ان يتوسط المجتمعات السكانية وأن يكون قريبا من مراكز الخدمات الاخرى وبعيدا عن الضوضاء والأخطار الصحية ، وأن يكون حجمه كبيرا حيث يتسع لممارسة الانشطة التربوية المختلفة ، كما ينبغى أن يشمل صالة لممارسة الأنشطة الرياضية بالإضافة الى الملاعب والأفنية ـ وصالة للمسرح المدرسى لممارسة الأنشطة الفنية . كما يشتمل على دورات مياه صالحة وكافية ، كما ينبغى مراعاة أن تكون اضاءة الفصول مناسبة ، وتهوية الفصل والمبنى المدرسى جيدة حيث تحدد التهوية والتدفئة والرطوبة جودة مناخ الفصل الدراسى ـ كما يجب ان يتم تنظيم الطرقات بين الفصول والحجرات بطريقة تيسر على التلاميذ المرور داخل المبنى المدرسى . كما يجب ان تتوسط " المعامل والمكتبة والورش وما اليها أجزاء المبنى حتى يسهل انتقال التلاميذ اليها وأن تكون الملاعب بعيدة عن الفصول الدراسية بقدر الامكان [1] .

ومما سبق تتضح الشروط المثلى التى ينبغى ان تتوفر فى المبنى المدرسى اذا ما أردنا له أن يحقق أهداف التعليم الأساسى . ولكن اذا نظرنا الى واقع التعليم الأساسى من خلال الاحصاءات الخاصة بالمبانى المدرسية ومرافقها نجد أن حالة المبانى المدرسية لا تساعد على تحقيق أهداف هذه المرحلة .

من خلال الجدول رقم (٩) والخاص بالمبنى المدرسى فى الحلقة الأولى يتضح " ان مايقرب من خمس المبانى التعليمية شيد أساسا لأغراض غير تعليمية مما يؤكد عدم توافر الشروط التربوية الملائمة فيها . اما عن صلاحية هذه المبانى فنجد أن

---

(١) **ابراهيم عصمت مطاوع** ، أصول التربية ، الطبعة الأولى ، دار المعارف ، ١٩٧٩ ، ص ٥٠ .

جدول رقم (٩)

حالة المبنى المدرسى فى مرحلة التعليم الأساسى فى نوفمبر ١٩٨٩م

مرحلة التعليم الأساسى	تشييد المبنى		صلاحية المبنى			التيار الكهربى		مياه الشرب		
	شيد مدرسة	غرض آخر	صالح تماما	غير صالح	يحتاج إصلاح	مزود بالتيار	غير مزود بالتيار	من مرفق المياه	مصادر صالحة	مصادر غير صالحة
الحلقة الأولى	٩٠٢٦	١٩٣٥	٧٠٤٤	٩٠٥	٣٠٢٢	٧٧٢٢	٣٢٤٩	٨٤١٩	١٧٣٢	٨٢٠
الحلقة الثانية	٢٩٤٢	٢١١	٢٣١٨	٧٠	٧٦٥	٢٦٧١	٤٨٢	٢٧٨٣	٢٥٤	١١٦

مرحلة التعليم الأساسى	المرافق الصحية				مقصف المدرسة			هل يوجد مكتبة بالمدرسة		الأفنية			جملة عدد المبانى
	صالحة وكافية	صالحة وغير كافية	غير صالحة	غير موجودة	جمعية تعاونية	متعهد خاص	لايوجد مقصف	نعم	لا	كافية	غير كافية	لايوجد	
الحلقة الأولى	٦١٤٨	٢٩٥٦	١٤٦٦	٤٠١	١٧٨٤	٢٢٥	٨٩٦٢	١٨٧٢	٩٠٩٩	٦٩٣٩	٢٦٧٨	١٣٥٤	١٠٩٧١
الحلقة الثانية	٢٠٢١	٧٧٩	٢٦٤	٨٩	١٣٠٣	٧٩	١٨٧١	٢٤٥٥	٦٩٨	٢٢٤٠	٧٧٧	١٣٦	٣١٥٣

وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، احصـــاء المبانى المدرسية فى المرحلة الابتدائية والاعدادية ، نوفمبر ، ١٩٨٩ .

obeikandl.com

الصالح منها لا يصل الى ٦٥٪ ، أما النسبة الباقية غير صالحة أو تحتاج الى اصلاح . اما عن مدى توافر مياه الشرب ، فنجد أن مايقرب من ربع المدارس لا تصلها المياة من مرافق مياه صالحة .

أما عن المرافق الصحية ومدى توافرها فلا تزيد نسبة المدارس التى بها مرافق صحية صالحة وكافية عن ٥٦٪ أما النسبة الباقية فتتراوح بين مدارس لا يوجد بها مرافق وأخرى بها مرافق ولكن غيرها صالحة . أما عن توافر المكتبات المدرسية فنجد أن الوضع يزداد سوءا حيث تصل نسبة المدارس التى لا يوجد بها مكتبات الى ٨٣٪ ويتشابه الوضع أيضا بالنسبة للمقصف المدرسى حيث تصل نسبة المدارس التى لا يوجد بها مقصف الى ٨٢٪ . أما عن الأفنية فلم تزيد نسبة المدارس التى يوجد بها أفنية كافية عن ٦٣٪ كما وصلت نسبة المدارس التى لا يوجد بها أفنية نهائيا الى ١٣٪ [1] كل ذلك يشخص واقع المبنى المدرسى ومكوناته فى الحلقة الاولى من التعليم الأساسى .

ومن خلال الإحصاءات السابقة يتضح حالة المبنى المدرسى ومكوناته ومرافقه فى الحلقة الاولى والذى ان دل فانما يدل على تهاون كبير لا يغفر فى حق الأجيال المقبلة لأن البيئة المدرسية بهذا الشكل لم ولن توفر الجو الملائم لتحقيق معظم الأهداف التربوية المستهدفة من هذه المرحلة . لأن النقص فى الامكانات وعدم توافر الشروط المطلوبة فى المبنى ، وإنعدام أو قلة الأفنية . كل هذا يؤدى الى عدم توافر المناخ التربوى السليم اللازم لتحقيق الارتياح النفسى لدى التلاميذ وممارسة الأنشطة التربوية التى قد تفوق فى أهميتها الجوانب التحصيلية التى مازلنا نركز عليها متجاهلين تماما كل ماعدا ذلك ، ولعلنا نتساءل هل تستطيع الحلقة الأولى تحقيق أهدافها فى مثل هذه الظروف غير الملائمة ؟ والاجابة بالطبع أنه لا يمكن ذلك ولكن الشىء الطبيعى هو حدوث انخفاض كبير فى مستوى التعليم وزيادة الفقد الكيفى فى هذه الحلقة .

---

(١) قام الباحث بحساب هذه النسب اعتمادا على احصاء وزارة التربية والتعليم الادارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، احصاء المبانى المدرسية ، المرحلة الابتدائية ، نوفمبر ١٩٨٩ .

أما عن حالة المبنى المدرسى ومكوناته فى الحلقة الثانية فنجد أن نسبة المبانى التعليمية التى شيدت لأغراض غير تعليمية تصل الى ٧٪ ، مما يوضح عدم توافر المواصفات المطلوبة فيها كمبنى مدرسى . أما عن صلاحية المبنى فنجد أن ربع المبانى المدرسية يحتاج الى اصلاح وأن ٢ر٥٪ منها غير صالحة . أما عن التيار الكهربائى فتصل نسبة المدارس غير المزودة به الى ١٦٪ ، أما عن مصادر المياه فنجد أن ٤٪ من المدارس بها مصادر غير صالحة وأن ٨٪ من مصادر صالحة ولكن ليس من مرفق مياه . أما عن المرافق الصحية فان ربع المدارس بها مرافق صالحة ولكن غير كافية وأن ١٠٪ من مرافقها غير صالحة وغير كافية .

أما عن المكتبات المدرسية . فنجد أن ٢٢٪ من مدارسها لا توجد بها مكتبات وأن ٦٠٪ من المكتبات غير مزودة باثاث نموذجى كما تصل نسبة المدارس التى لا يوجد بها مقصف الى ٦٠٪ أما عن الأفنية المدرسية فنجد ان ٥٪ من المدارس لا يوجد بها أفنية نهائيا ، وأن ربع الأفنية الموجودة غير كافية [(١)] .

كل هذا يوضح أن المبنى المدرسى بمكوناته فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، بالإضافة الى ماذكر عن الحلقة الأولى يقف عقبة حقيقية فى سبيل تحقيق أهداف هذه المرحلة ، لأن هذا الوضع يؤثر على جميع عناصر العملية التعليمية ويرجع ذلك للوضع السىء للمبانى المدرسية فى هذه المرحلة والى إهمال بناء المدارس منذ فترة زمنية طويلة ترجع الى نهاية الستينيات ، وقلة الاعتمادات المالية المخصصة لبناء المدارس وقلة مساهمة الجهود الشعبية التى نشطت فى فترة سابقة بالإضافة الى تزايد السكان وسوء توزيعهم ومد فترة الإلزام الى تسع سنوات . وضاعف من حدة هذه المشكلة عدم وجود خريطة مدرسية تعكس الاحتياجات الحقيقية للمدارس وعدم وجود هيئة مركزية تشرف على تخطيط وتصميم المبانى التعليمية ومتابعة تنفيذها كما توضح الإحصاءات وجود نسبة كبيرة من مبانى هذه الحلقة فى احتياج الى مزيد من عمليات الاحلال أو الترميم أو الصيانة والتى أدى وجودها الى التأثير على كفاية المدرسة

---

(١) قام الباحث بحساب هذه النسب اعتمادا على احصاءات وزارة التربية والتعليم الادارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، احصاء المبانى المدرسية ، المرحلة الاعدادية ، نوفمبر ١٩٨٩ .

جدول رقم (١٠)
الفترات الدراسية فى مرحلة التعليم الأساسى

نوع المدارس	مرحلة التعليم الأساسى	عدد المدارس	عدد الفصول	الجملة الكلية بنون	بنات	جملة	تعمل بمبناها	تعمل بغير مبناها
نظام اليوم الكامل	الحلقة الأولى	٤٩٨٠	٤٦٧١٧	١٠٩٣٠٧٧	٨٤٤٢٣٣	١٩٣٧٤١٠	٤٩٣٩	١٠٢
	الحلقة الثانية	١٤٥٩	١٩٤٥٥	٤٥٥٦٢٢	٣٠٢٢٨٤	٧٥٧٩٠٦	١٥٢٩	٢٤٣
صباحية ولا تشغل فصولها بمدرسة أخرى	الحلقة الأولى	١٤٤١	١٤٦٧٢	٢٦٠٨٧٧	٢٧٨٤٤٩	٦٣٩٣٢٦	١٤٣٠	٣٨
	الحلقة الثانية	٤٤٠	٥٧٦١	١٣٧٤٤٩	٨٩٩٠٣	٢٢٧٣٥٢	٤٥٣	٢٣
صباحية وتشغل فصولها بمدرسة أخرى	الحلقة الأولى	٣١٢٠	٣٦٩٩١	٩٦١٧٠٩	٧٩٧٠٢٤	١٧٥٨٧٣٣	٢٦٧٣	٤٥٨
	الحلقة الثانية	٥٨٥	١٠٧٨٢	٢٢٢٠٦٧	٢٣٤٦٧٠	٤٥٦٧٣٧	٥٠٦	١٦٢
مسائية فترة ثانية	الحلقة الأولى	٢٢٨٢	٢٩٦١٧	١٠٠٢٦٠٩	٨٦٣٠٧٤	١٨٦٥٦٨٣	٥٢٨	٢٨٥٤
	الحلقة الثانية	٥٢٢	٩٤٤٥	٢٣٠٩٢٨	١٥٤٧٨٨	٣٨٥٧٢٦	٧٢	٥٥٠
مسائية فترة ثالثة	الحلقة الأولى	٩١	١٦٣٦	٥٠٩٢٤	٤٦٥٢١	٩٧٤٥٥	٨	٨٤
	الحلقة الثانية	٧	١٤٢	٤٤٩٢	٤٠٠٥	٨٤٩٧	٠	٧
مدرسة واحدة تعمل على فترتين	الحلقة الأولى	١٤٤٦	١٥٤٣١	٣٩٣٥٢٠	٢٦٢٢٣٩	٦٥٥٧٥٩	١٤٤٨	٠
	الحلقة الثانية	٥٧٥	١٠٨٣٢	٢٥٠٧٢٥	١٩٠٠٨٨	٤٤٠٨١٣	٦٠٦	٠

(١) وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، الإحصاء الإستقرارى للمرحلة الإبتدائية والإعدادية ، الفترات الدراسية عام ١٩٨٨ - ١٩٨٩م

وعدم تحقيق هذه المرحلة لأهدافها ، مما يؤكد تدهور مستوى التعليم فيها ، وارتفاع نسبة الفقد الكيفى فى هذه المرحلة ٠

٤ ـ طول اليوم الدراسى والعام الدراسى :

لاشك فى أن نوعية التعليم ومستواه ترتبط ارتباطا وثيقا بالوقت الذى يقضيه التلميذ فى المدرسة خلال اليوم المدرسى أو العام الدراسى ، ويمثل عدد الساعات التى يقضيها التلميذ فى المدرسة عاملا أساسيا فى رفع مستواه التحصيلى وإكسابه القيم والعادات والسلوكيات المرغوبة من قبل المجتمع ، وكلما زاد عدد هذه الساعات كلما تحققت الأهداف السابقة فى التلميذ ٠ وقد تأثر طول اليوم المدرسى فى مصر بالتوسع الكمى دون الاستعداد لمواجهته بتوفير المبانى المدرسية اللازمة وقد ترتب على ذلك قصر اليوم المدرسى واختصار زمن الحصص ، وإهمال بعض المواد اكتفاء بالتركيز على المواد التى بها كتب دراسية وامتحانات تقويمية من خلالها يتم الانتقال إلى المراحل التالية ، مما أدى الى تواضع كبير فى تحقيق أهداف التعليم الأساسى نتيجة لقصر اليوم المدرسى الذى يقل أحيانا عن ثلاث ساعات ٠

وقد نتج عن العجز الواضح فى المبانى المدرسية أن تأثر طول اليوم المدرسى مما أدى الى قصر مدة اليوم المدرسى وتعدد الفترات الدراسية ٠ واذا نظرنا لواقع اليوم المدرسى فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى من خلال الجدول رقم (١٠) نجد أن مايقرب عن ٢٥٪ من المدارس تعمل فترة مسائية ثانية تستوعب ٢٧٪ من جملة التلاميذ بالاضافة الى ٩١ مدرسة بنسبة ٦ر٪ تعمل فترة مسائية ثالثة ٠ اما عن المدارس التى تعمل فترتين فتصل نسبتها الى ١٠٪ من جملة المدارس تستوعب ٧ر١٠٪ من جملة التلاميذ [1] أى أن مجموع المدارس التى تعمل بنظام الفترات المدرسية تصل الى ٤٩١٩ مدرسة بنسبة ٣٤٪ من مدارس الحلقة الأولى ، ولاشك أن ذلك يؤثر تأثيرا كبيرا على ممارسة

(١) قام الباحث بحساب هذه النسب اعتمادا على احصاءات وزارة التربية والتعليم الادارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ـ الاحصاء الاستقرارى للمرحلة الابتدائية ، الفترات الدراسية لعام ١٩٨٨ـ ١٩٨٩ ٠

الانشطة التربوية ودرجة فاعلية العملية التعليمية ٠

أما عن تعدد الفترات فى الحلقة الثانية فنجد أن مجموع المدارس التى تعمل فترة ثانية مسائية ٥٢٢ مدرسة بنسبة ١٤ر٥٪ تستوعب ١٧٪ من جملة التلاميذ ٠ كما يوجد ٧ مدارس تعمل فترة مسائية ثالثة بنسبة ٢ر٪ تستوعب ٤ر٪ من التلاميذ ، كما يرتفع عدد المدارس التى تعمل فترتين الى ٥٧٥ مدرسة بنسبة ١٦٪ تستوعب خمس تلاميذ الحلقة الثانية [١] ، ومن ذلك يتضح أن مجموع المدارس المتعددة الفترات يصل الى ١١٠١ مدرسة بنسبة ٣٠ر٧٪ تستوعب ٨٣٥ر٠٣٦ تلميذا وتلميذه ٠ مما يوضح أن ما يقرب من مليون تلميذ وتلميذه يتعلمون تعليم نصف يومى ٠ كل ذلك يؤكد اهمال ممارسة الانشطة المختلفة والمجالات العملية فى مرحلة التعليم الأساسى ، كما أنه من النتائج الخطيرة المترتبة على تعدد الفترات " أن تحولت مدة التسع سنوات الى أربع سنوات ونصف فى المدارس التى تعمل فترتين والى ثلاث سنوات فقط فى المدارس التى تعمل ثلاث فترات ، هذا فضلا عما تعانيه المدارس عموما من ارتفاع كثافة الفصول بسبب قلة عددها الأمر الذى يؤثر فى كفاءة العملية التعليمية [٢] ويرفع من نسبة الفقد ٠ لأنه لا يعقل فى ضوء ما سبق أن يوجد تعليم جيد النوعية فى هذه المرحلة الهامة مع تعلم أكثر من ثلث التلاميذ فى مدارس تعمل ربع أو نصف يوم ٠

كما تتأثر نوعية التعليم فى مرحلة التعليم الأساسى بطول العام الدراسى فكلما زاد عدد أيامه كلما تحسن مستوى التعليم وقل الفقد الكيفى ٠ وعندما ننظر الى طول العام الدراسى فى مصر نجد أنه يتأثر تأثرا كبيرا فى بدايته ونهايته بعوامل خارجة عن النظام التعليمى مثل الأعياد والمناسبات الرسمية بالاضافة الى اجازه نصف العام التى تصل الى خمسة عشر يوما كما ينقطع معظم التلاميذ عن المدارس فى نهاية شهر مارس مما يؤدى الى قصر العام الدراسى بدرجة لا تسمح بتكميل المناهج الدراسية وممارسة الأنشطة المختلفة ٠

---

(١) قام الباحث بحساب هذه النسب اعتمدا على احصاءات وزارة التربية والتعليم الادارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، الاحصاء الاستقرارى للمرحلة الاعدادية ، الفترات الدراسية لعام ١٩٨٩/٨٨ ٠

(٢) أحمد فتحى سرور ، تطوير التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص١٢٤ ٠

"إن العام الدراسى فيماقبل الخمسينيات من هذا القرن كان يبدأ أوائل شهر سبتمبر وينتهى فى منتصف شهريونيو وذلك عملا بقوانين التعليم فى ذلك الوقت ، هذا فضلا عن أن اليوم الدراسى كان يوما كاملا يبدأ فى الثامنة صباحا وينتهى فى حوالى الساعة الرابعة مساء ، يتخلله فترات كافيه يمارس فيها الطلاب أنواع مختلفة من الانشطة الرياضية والعلمية والثقافية والاجتماعية والفنية وغير ذلك من الانشطة التى تتفق مع ميول الطلاب وتشبع هواياتهم وتكمل ثقافاتهم وتنمى شخصياتهم بل ان الكثير من طلاب المدرسة كانوايستمرون بعد انتهاء الدراسة فى ممارسة هذه الآلوان المختلفة من الأنشطة المدرسية فى داخل المدرسة وتحت اشراف أساتذتهم [1] ولاشك أن ذلك كان عاملا أساسيا فى تحسين نوعية التعليم ممثلة فى تكوين الشخصية المتكاملة لمعظم أجيال تلك الفترة ، بينما يفتقد التعليم الأساسى حاليا معظم مكونات العملية التعليمية التى كانت موجوده من ذى قبل ، على الرغم من التقدم العلمى والتكنولوجى فى مجال التعليم .

ونتيجة للتوسع الكمى فى التعليم فى الخمسينيات والستينيات على وجه الخصوص لجأت الوزارة الى نظام الفترات الدراسية وأوضحت دراسة أجراها المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى نهاية السبعينيات حول مدة العام الدراسى أن مدته فى التعليم الابتدائى ٢١٣ يوما وللمراحل الأخرى ٢٢١ يوما وقد حسبت ايام الدراسة الفعلية بعد استبعاد الاجازات وأيام الجمع فكانت النتيجة ١٥٥ يوما للابتدائى و١٦٣ يوما للمراحل الاخرى أى ان أيام الدراسة الفعلية حوالى ٤٤٪ من أيام العام (٣٦٥ يوما) معنى ذلك ان الطلاب يقضون اكثر من نصف العام خارج المدرسة مما يوضح ضخامة الفقد فى الوقت الذى كان من الممكن الاستفادة منه داخل المدارس .

فهل نتوقع مستوى تعليم جيد فى عام دراسى مدته أقل من نصف العام الكامل ويوم دراسى مدته ثلاث ساعات فى بعض المدارس لاشك أن كل ذلك مسئول عن ارتفاع الفقد

---

(١) صلاح الدين قطب ، مدة العام الدراسى ، صحيفة التربية ، العدد الثانى ١٩٧٧ ، ص ٣٠ .

الكيفى ممثلا فى انخفاض مستوى خريجى هذه المرحلة بالاضافة الى الفقد الكمى الناتج عن الرسوب والتسرب والذى يزيد عن ٣٦٪ كما سبق أن ذكرنا فى الفصل الخاص بالفقد الكمى .

كما أثر قصر اليوم الدراسى والعام الدراسى على ممارسة الانشطة التربوية والتعليمية ، حيث أدى ذلك الى اختزال الوقت المخصص لممارسة تلك الانشطة ويقصد بالنشاط جميع " أنواع الممارسات المنظمة التى تتم خارج جدول الدراسة اليومى فى المدرسة والتى يزاولها التلاميذ من خلال عضويتهم فى الجماعات المدرسية [١] بهدف زيادة نمو القدرات العقلية والجسمية والروحية عند التلاميذ وللنشاط المدرسى أثر فعال فى العملية التربوية قد يفوق أثر التعليم داخل الفصل الدراسى "[٢] ويرجع ذلك لخصائص النشاط المدرسى التى لا تتوافر بنفس القدر لتعلم المواد الدراسية داخل الفصل ، وذلك لأن الطالب عنصر فعال فى اختيار نوع النشاط المدرسى الذى يشترك فيه ، مما يجعل إقباله عليه متميزا بحماس أشد مما يتوافر لدراسة المواد الدراسية داخل الفصل الأمر الذى يؤدى الى تعلم اكثر اقتصادا ودوما [٣] مما يهيىء فرصة ملائمة لتكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ .

إن إهمال ممارسة الأنشطة فى مدارس التعليم الأساسى قد يكون أخطر أثرا من الدروس النظامية فى الحصص لأن العديد من الأهداف التى تتصل بالقيم والعادات والميول والاتجاهات يصعب تحقيقه مباشرة عن طريق حصص نظامية ، وانما يتم هذا عن طريق الخبرات المصاحبة والمواقف الاجتماعية المتعددة التى ينشط فيها التلاميذ فى رحلة ، تمثيلية ، نشاط أدبى [٣] وغير ذلك من الانشطة .

---

(١) ج .م .ع ، وزارة التربية والتعليم ، دراسات فى تطوير التعليم ، ١٩٨٧ ، ص ٥٧ ، ٥٨ .

(٢) **فكرى حسن ريان** ، النشاط المدرسى ، أسسه ، أهدافه ، تطبيقاته ، عالم الكتب القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٧٥ .

(٣) **سعيد اسماعيل على** ، محنة التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ٢٤٦ ، ٢٤٧ .

وتؤكد احدى الدراسات الميدانية على أن النشاطات المدرسية الرياضية والفنية والثقافية والموسيقية والاجتماعية قد باتت فى سجل التاريخ المدرسى ، لاسيما فى تلك المدارس التى تعددت فتراتها الدراسية [١] كما يهتم النمط الادارى السائد بمدارس التعليم الأساسى اهتماما كبيرا بالجوانب المعرفية ممثلة فى التركيز على المواد الدراسية التى تضاف الى المجموع الكلى لدرجات التلميذ ، فى الوقت الذى يهمل فيه الانشطة التربوية بانواعها المختلفة ويؤكد ذلك الجهات الرسمية حيث كشفت عن "أن ممارسة النشاط المدرسى فى مدارسنا يكاد أن يكون شكليا وذلك للعديد من الاسباب فى مقدمتها تعدد فترات الدراسة بالمدرسة الواحدة وعدم توافر الاماكن والادوات والخامات اللازمة . فبالرغم من أهمية النشاط المدرسى ومن فاعليته بالنسبة للتلميذ ومن ومن أيمان المعلم به ، وبالرغم من كل ذلك فان الممارسة محدودة للغاية [٢] .

ولا يقتصر اهمال ممارسة الأنشطة على المدرسة بل يمتد الى أولياء الأمور حيث أسفرت احدى الدراسات الميدانية عن نتيجة مؤداها "أن المنزل وأولياء الأمور لا يشجعون أبنائهم على ممارسة الأنشطة المدرسية ، خاصة فيما يتعلق بالمجالات العملية [٣] كل ذلك يؤكد أن عدم ممارسة الانشطة المدرسية أو إهمالها يعد عاملا أساسيا فى زيادة الفقد الكيفى فى هذه المرحلة .

---

(١) **فؤاد احمد حلمى** ، ادارة وتنظيم التعليم فى مصر دراسة ميدانية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الازهر ، ١٩٨٥ ، ص ٩٠ .

(٢) ج . م . ع ، وزارة التربية والتعليم ، دراسات فى تطوير التعليم ، مرجع سابق ، ص ٥٨ .

(٣) **محمد محمود حسن** ، المشكلات التى تواجه الادارة المدرسية عند تنفيذ جانب التدريبات العملية للتلاميذ ، فى مناهج مرحلة التعليم الأساسى ، دراسة تحليلية لأراء نظار ووكلاء مدارس التعليم الأساسى ، مؤتمر معلم التعليم الأساسى ، كلية التربية ، جامعة جلوان ، ١٩٨٦ ، ص ٧١١

٥ ـ التقويـــم :

يعد التقويم من أهم العوامل المؤثرة فى نوعية التعليم لأنه المعيـــار الحقيقى الذى يمكن به الحكم على نتاج العمليـة التعليميـة ومدى تحقيقهـــا لأهدافها ."فكل عمل جدى لابد ان يسايره تقويم.والبرنامج التعليمى عمل لـــه أهداف معينة يسعى لتحقيقها . لذا لابد أن يصاحبه عمليـة تقويم مـن بدايتـه الى نهايته لنتبين مدى نجاحهأو فشلـه لنعرف نواحى القوة فيه لندعمها ونواحـى الضعف لنتغلب عليهاونعالجها" (١) .

ويوجد فرق بين الامتحان والتقويم الذى يعد عمليـة مستمرة ومصاحبـــة للتعلم ، بينمايعد الامتحان عملية نهائيـة تقيس تقدم التلميذ فى الجانـــب التحصيلىفقط. ورغم ذلك مازلنا نعتمد على الامتحان بشكل رئيسى للحكم علـــى مستوىالتلميذ ، ونادرا مايستخدم التقويم نظرا لصعوبة تطبيقه على الرغم من أنـــه عملية تشخـيصية قياسيـة وقائيـة علاجية ." ويهدف التقويم الى " (٢) .

١ ـ معرفـة مدى فهم التلاميذ لمادرسوه ومدى استخدامهم لهذه المهـــارات والمعلومات ومدى قدرتهم فى الاعتماد على أنفسهم فى استخدام مصـادر هذه المعلومات واستخلاصها .

٢ ـ الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم التى تنبغـى أن تُراعى فىأنشطتهم المختلفـة حتى نتمكن من توجيههم تربويا ومهنيا .

٣ ـ تشخيص نواحى القوة أو الضعف والقصور فى التلاميذ عن طريق الاختبارات التشخيصية .

٤ ـ مساعدة المعلم فى الوقوف على مدى نجاحه فى تعليم تلاميذه وتوجيههـــم نحو الاهداف المنشودة .

٥ ـ الحصول على المعلومات اللازمة لنقل التلاميذ من صف الى آخر أولتقسيمهـم الى مجموعات متجانسة أو لإعداد تقارير عنهم ترسل لأولياء أمورهم .

---

(١) **فرانسيس عبد النور**، التربية والمناهج ، دار نهضة مصر ، د .ت، ص٣٠١ .
(٢) المرجع السابق ص ص ٣٠٣ ، ٣٠٤ .

كما يقوم التقويم على عدة أسس منهـــا :

- ينبغى ان يكون التقويم شاملا لجميع نواحى نمو التلميـذ ٠
- ينبغى ان يهتم التقويم بنضج وقدرة الفـرد ٠
- ينبغى ألا ينفصل عن الموقف التعليمى بل يصاحبه ويستمر معه ٠
- ينبغى ان تُترجم أهداف التقويم إلى أنماط سلوكية ٠

والتقويم الجيد هو الذى يتم فى ضوء أهداف العمليـة التربوية وماتنشده من وراءهـا كما يجب ان يشترك فى الحكم على التلميذ وتقويمه أكثر من معلم وأن يستخدم فى تقويـــم التلميذ أكثر من أسلوب ووسيلـة ، وينبغى ان يكون متحديا لقدرة التلميذ وحافـــــزا له على بذل أقصى طاقته وجهده ٠ وأهم وسائل التقويم المعروفة الى جانب الامتحانات هى الاختبارات الموضوعية المقننة والاختبارات النفسية للذكاء والاستعدادات والقدرات الشخصية والملاحظة والمقابلـة والسجلات والتقارير ودراسـة الحالـة والانشطة المختلفة التى يقوم بها التلميذ ويشترك فيها (١) .

ومن ثم يجب اخذ التقويم أساسا لتحسين المستوى الكيفى للتعليم من خلال القيـــم التى تسودة والمعايير الكيفية التى يجب ان يقوم عليها وينعكس كل ذلك على مكونـــات العمليـة التعليميـة ٠

واذا نظرنا الى القوانين الصادرة بشأن نظام التقويم فى مرحلة التعـليم الأساسى فى الفترة من ١٩٨٣ الى ١٩٨٨ نجد أنها ركزت تركيزا كبيرا على الامتحانات التحصيلية متجاهلة الجوانب الأخرى ٠ حيث نص القرار ٦٤ لسنة ١٩٨٣ والصادر بشأن التقويـــم فى هذه المرحلة فى مادته الأولى الخاصـة بالتقويم فى الصفوف من الأول الى الثامـــن على أن توزع الدرجات بين ٦٠٪ أمتحان آخر العام و ٤٠٪ أعمال سنة (٢) ومعظمهـا يركز على الجوانب التحصيليـة ٠

---

(١) **وهيب سمعان ، محمد منير مرسى** ، الادارة المدرسيـة الحديثة ، مرجع سابق ، ص ١٤٧ ٠

(٢) وزارة التعليم والبحث العلمى ، قرار رقم (٦٤) بتاريخ ٢٥ / ١٠ / ١٩٨٣ المـادة الاولى ، ص ١ ٠

كما نص فى مادته الثانية والخاصة بالتقويم فى الصفوف الأول والثالث والخامس، "على ان يتم تقييم التلاميذ شهريا على مدار العام ثم ينقلون من الصف الى الصف التالى بعد تأدية امتحان نهاية العام [1] وهو ما أطلق عليه نظام النقل الآلى والذى يهدف الى المحافظة على بقاء التلاميذ واستمراره بالمدرسة . وفى الحقيقة أن اخطر مايواجه هذه المرحلة هو تطبيق نظام النقل الآلى حيث ينقل التلميذ بغض النظر عن المستوى الذى وصل اليه، مما يؤدى الى انخفاض المستوى التعليمى لدى معظم التلاميذ والذى يصعب علاجه فى السنة التالية . كما نص فى مادته الثالثة والخاصة بالصفين الثانى والرابع " على اعتبار التلميذ ناجحا ومنقولا الى الصف التالى اذا حصل على النهاية الصغرى المقررة للنجاح فى كل من اللغة العربية والحساب بشرط حصوله على ٢٥٪ على الاقل من درجة الامتحان التحريرى فى أخر العام فى كل من هاتين المادتين ، كما يعقد امتحان دورثان للتلاميذ الراسبين فى الدور الأول أو المتخلفين عنه بعذر مقبول . ويسمح للتلاميذ الراسبين فى امتحان الدور الثانى بإعادة الدراسة فى نفس الصف على أن يعقد لهم فى العام التالى امتحان من دورين ثم ينقلون الى الصف التالى [2] وأخطر مافى هذه المادة بالاضافة الى التركيز على الجوانب التحصيلية هو اقرار النقل بحكم القانون بالنسبة للتلميذ الراسب عامين متتالين ، وتساءل ماجدوى نقل هذا التلميذ الى الصف التالى دون اكتسابه المهارات التى تمكنه من مواصلة الدراسة ؟

تنص المادة الرابعة والخاصة بتقويم تلاميذ الصف السادس "على اعتبار التلميذ ناجحا فى نهاية العام اذا حصل على النهاية الصغرى على الاقل لدرجة كل مادة من مواد الامتحان على حدة، واذا حصل على ٢٥٪ على الأقل من درجة امتحان أخر العام لكل مادة من المواد واذا حصل على ٥٠٪ على الاقل من مجموع النهايات الكبرى لدرجات مواد الامتحان، ولايدخل ضمن هذا المجموع درجات التربية الدينية والمجالات العملية، كما يعقد امتحان دور ثان للراسبين فى امتحان الدور الأول فى أى عدد من مواد الامتحان أو المجموع الكلى، ويسمح للتلاميذ الراسبين فى امتحان الدور الثانى بإعادة الدراسة فى الصف السادس ويعقد لهم فى العام التالى امتحان من دورين . وفى حالة

---

(١) وزارة التعليم والبحث العلمى ، قرار رقم (٦٤) بتاريخ ١٩٨٣/١٠/٢٥، المادة الاولى ، ص ١ .

(٢) المرجع السابق ، المادة الثانية .

رسوبهم يسمح لهم بمواصلة الدراسة فى الصف السابع فى مسار خاص [١] ونتساءل كيف ينقل تلميذ الى الصف السابع وهو لايجيد القراءة والكتابة مما يدفعه الى التسرب وعدم مواصلة الدراسة وهذا ماحدث فعلا فى فصول المسار الخاص حيث تم الغائها لأنها لم تجد من يلتحق بها ٠

يتكرر ماسبق بالنسبة لتقويم الصفين السابع والثامن كماجاء فى المادة الخامسة من القرار ٦٤ لسنة ١٩٨٣ أما بالنسبة للصف التاسع ، وكماجاء فى المادة السادسة من القرار فيقسم التلاميذ الى تلاميذ ناجحين ويمنحون شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسى لمواصلة التعليم فى المراحل التالية،أما التلاميذ الراسبون فى الدور الأول فيدخلون الدور الثانى واذا رسبوا أعادوا الصف التاسع فى العام التالى نظام الدورين فاذا رسبوا يمنحون مصدقة من المديرية التعليمية بإتمام مدة الالزام ٠

وعلاجا للآثار السلبية الناتجة عن القرار الوزارى رقم (٦٤) لسنة ١٩٨٣ والمتمثلة فى انخفاض مستوى معظم تلاميذ هذه المرحلة نتيجة لتطبيق نظام النقل الآلى والنقل بحكم القانون ، صدر القرار الوزارى رقم (٨٤) لسنة ١٩٨٨ بشأن تعديل نظام تقويم التلاميذ فى امتحانات النقل فى الحلقة الابتدائية، حيث تم الغاء النقل الآلى فى بعض الصفوف حيث نصت المادة الأولى من هذا القانون والخاصة بتقويم التلاميذ فى الصفوف من الأول الى الخامس " على اعتبار التلميذ ناجحا ومنقولا الى الصف التالى اذا حصل على النهاية الصغرى المقررة للنجاح فى كل من اللغة العربية والحساب بشرط حصوله على ٢٥٪ من درجة الامتحان التحريرى فى آخر العام فى كل من هاتين المادتين كما يعقد امتحان دور ثان للتلاميذ الراسبين (فى جميع الصفوف من الأول الى الخامس) فى امتحان الدور الأول أو المتخلفين بعذر مقبول فى مادة اللغة العربية أو الحساب أو فيهما معا ٠ويسمح للتلاميذ الراسبين فى امتحان الدور الثانى بالصفوف الثانى والثالث والرابع والخامس بإعادة الدراسة فى نفس الصف على ان يعقد لهم فى العام التالى امتحان من دورين ثم ينقلون الى الصف التالى [٢] ورغم أن هذا القرار قد عالج بعض

---

(١) وزارة التعليم والبحث العلمى ، قرار (٦٤) لسنة ١٩٨٣ ، المادة السادسة ص٤ ٠

(٢) ج ٠م ٠ع ، وزارة التربية والتعليم ،قرار وزارى رقم (٨٤) بتاريخ ١٩٨٨/٤/٥ بشأن تعديل نظام تقويم التلاميذ فى امتحانات النقل فى الحلقة الابتدائية من مرحلة التعليم الأساسى ، ص ١ ٠

السلبيات التى سبق أن ذكرناها ألا أنه يسمح أيضا بنقل التلميذ فى جميع صفوف المرحلة بعد رسوبة عامين متتاليين للصف التالى مما سمح لبعض التلاميذ بمواصلة الدراسة مواصلة شكلية دون ان يستفيدوا من بقائهم بالمدرسة الاستفادة المرجوة ، لأن " النقل التلقائى فى هذه الحلقة يسهم فى أمية التلاميذ ويؤدى الى ضعف مستواهم فى الحلقة الاعدادية[١].

"ورغم توصية مؤتمر التربية الدولى فى دورته الاربعين (ديسمبر ١٩٨٦) بتحسين تقنيات الامتحان والتقييم مع اعتبار هذا التقييم جزءا من صميم عملية التعليم ، بحيث يمكن بصورة دائمة مراقبة التقدم الذى يحرزه الطلاب والنتائج التى يحققونها تبعا للأهداف المنشودة بالنسبة لكل مادة دراسية وأن يتم ذلك وفقا للأسس الاتية [٢] :

أ - أن يقيس الامتحان كل ما أحاط بالطالب من معلومات أساسية عن المادة ، وقدرته على اتباع المنهج العلمى فى استخدام هذه المعلومات وتطبيقها ، وقدرته على الابداع عند حل المشكلات .

ب - ان يقيس الامتحان الجوانب المهارية والقدرات العملية والفنية والجوانب السلوكية لدى الطلاب وهو مايتوقف على قيامه بالتجارب المعملية والتدريبات العملية .

جـ - تطبيق نظام الاختيار بين الاسئلة المتعددة ، حتى تمثل اجابة الطالب مستواه العلمى الصحيح فى المقرر الدراسى بأكمله ، وفق قدراته ومهاراته .

د - عدم اغفال الاختبارات المعملية والعملية فى مواد العلوم والمواد الفنية والمجالات العملية على اختلافها .

ونظرا لصعوبة تطبيق ماسبق فى الواقع التعليمى نتيجة عوامل كثيرة منها عدم توفر كل من المقاييس والاختبارات المعدة لذلك كما هو الحال فى الدول المتقدمة بالاضافة الى قلة العناصر البشرية المؤهلة والقادرة على تقييم التلاميذ . لذا وجه كثير من الانتقادات الى نظام الامتحان الحالى أولها "أن الامتحان بصورته الراهنة

---

(١) **أحمد فتحى سرور** ، تطوير التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٨٥ .
(٢) المرجع السابق ، ص ص ١٨٣ ، ١٨٤ .

لا يحقق الهدف المنشود من العملية التربوية هو التنمية المتكاملة لشخصية التلاميذ وتنمية قدرته على الفقد والتفكير، فالامتحانات تركز عادتا على التحصيل وتهمل الجوانب الفكرية والعقلية والشخصية الأخرى الهامة ، كما أنها ليست دقيقة في حكمها على مستوى التلميذ حتى في المادة الدراسية ومدى تحصيله فيها، وهي بهذا تبعد عن الموضوعية بدرجة كبيرة وتختلف نتائجها باختلاف الظروف بالنسبة للتلاميذ والمعلمين على السواء ويختلف نتائج تصحيحها باختلاف الممتحن (١) .

ورغم القصور الموجود في نظم التقويم والامتحانات الحالية الا أنها مازالت وستظل رغم عيوبها تتحكم في العملية التعليمية لانها "تقدم مؤشرات تقريبية للمستوى الذي وصل اليه التلميذ ، لذا يفضل استعمال وسائل مختلفة لتقييم التلميذ (٢) ويتضح مما سبق ان طريقة التقويم المتبعة في مرحلة التعليم الأساسي ، تعاني من قصور سواء كان على مستوى القرارات المنظمة لها ، أو الواقع الفعلي حيث تعتمد على الامتحانات بالدرجة الأولى .

واذا كان ما سبق يوضح عدم بلوغ التعليم الأساسي أهدافه نتيجة لأوجه القصور التي تعاني منها المنظومة التعليمية بجميع عناصرها ، فان "الدراسات والمؤتمرات العديدة التي اهتمت بهذه المرحلة تؤكد أيضا وجود فقد كمي وكيفي كبير (٣) كما تؤكد إحدى الدراسات "أن الغالبية العظمى من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي لا تفكر تفكيرا علميا ، وان التعليم الأساسي به بعض القصور في تحقيق هدف التفكير العلمي كما أثبتت وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين تلاميذ الريف والحضر

---

(١) **وهيب سمعان ، محمد منير مرسي** ، الادارة المدرسية الحديثة ، مرجع سابق ، ص ١٤٦ .

(٢) كيث كمبرلي ، تطوير طريقة التقييم في انجلترا ، مستقبليات ، المجلد ١٤ ، العدد الثالث ، ١٩٨٤ ، ص ٤٤٠ .

(٣) لمزيد التفصيل راجع :

- دراسات مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ١٩٨٢ .
- دراسات مؤتمر معلم التعليم الأساسي ، كلية التربية جامعة حلوان ، ١٩٨٦
- دراسات مؤتمر المدرسة الابتدائية (الحلقة الاولى من التعليم الأساسي) كلية التربية بالاسماعيلية ، جامعة قناة السويس ، ١٩٨٨ .

وأن مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بالريف أظهرت قصورا واضحا فى تنمية التفكير العلمى لدى التلاميذ ناتجا عن العجز فى المبانى المدرسية وعدم توفير الاجهزة والامكانات المادية اللازمة والعجز فى معلمى بعض المواد الدراسية حيث يوفر المعلمون أولا للحضر، وعدم الاهتمام بممارسة الانشطة (١).

كما تؤكد دراسة أخرى " عدم تنمية جوانب المسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ التعليم الأساسى ، كما أثبتت هذه الدراسة وجود فروق دالة فى درجات المسئولية الاجتماعية بين تلاميذ الحضر وتلاميذ الريف من التعليم الأساسى لصالح تلاميذ الحضر (٢).

أما بالنسبة للمجالات العملية فتؤكد الدراسات والبحوث المهتمة بها أن المجالات العملية لاتحقق أهدافها ولا تؤتى ثمارها المرجوة ، حيث اكدت إحدى الدراسات "أن دروس المجالات العملية التى أدخلت على المواد الدراسية تتم بصورة هامشية لمجرد استكمال عدد الساعات المقررة ،بل يرى بعض نظار المدارس أنها لاتفيد التلميذ ، وإنما هى عبء أضيف الى أعبائهم دون اى فائدة أو عائد من ورائها (٣). كما أكدت نتائج إحدى الدراسات ذلك حيث اوضحت "أن ٢ر٦٦٪ من العينة المختارة من معلمى المجالات العملية قد أفادوا فى الاستبيان الموجه اليهم بان التلاميذ لايستفيدون كثيرا من المجالات العملية وأنها لاتقوم بتحقيق الأهداف المرجوه من دراستها (٤).

---

(١) **عبد المنعم عبد المنعم محمد نافع**، مدى تحقيق مرحلة التعليم الأساسى للتفكير العلمى لدى التلاميذ ، مرجع سابق ، ص ١٦٥، ١٦٦.

(٢) **سعيد طه محمود** ، التعليم الأساسى وتنمية ابعاد المسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ، مرجع سابق ، ص ١٩٠.

(٣) **محمد وجيه الصاوى** ، فلسفة التعليم الأساسى فى مصر بين المثال والواقع ، مرجع سابق ، ص ٨٨، ٨٩.

(٤) **عفاف محمد توفيق** ، تقويم تجربة التعليم الأساسى بمحافظة الشرقية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، بنها ، جامعة الزقازيق ، ١٨٤ ، ص ٢٠٠.

كما أوضحت دراسة أخرى " أن ٤٠٪ من التلاميذ الذين يمثلون عينة الدراسة كان لهم اتجاه سالب نحو المجالات العملية ، وأنهم لا يهتمون بها ولا يستفيدون منها ولا يهتمون بمعلمها [١] وجاء ذلك نتيجة للتعارض بين النظرية والتطبيق فى مرحلة التعليم الأساسى حيث أوضحت نتائج إحدى الدراسات " وجود فجوة كبيرة بين ما تنص عليه خطة الدراسة العملية وما يمارس فعلا من أنشطة وتدريبات عملية ، وان الواقع الفعلى لما يجرى داخل جدران المدرسة غير مطابق للخطة الدراسية الموضوعة والمستهدفة ، وأن هذه الخطة فى واد والواقع الفعلى فى واد آخر [٢] .

كما أسفرت الدراسة الميدانية لإحدى الدراسات عن عدة نتائج من أهمها [٣] :

- أن معلم المجالات العملية (زراعية ـ صناعية ـ اقتصاد منزلى) بواقعه الحالى فى مدارس الحلقة الثانية لا يساعد فى تحقيق كثير من أهداف المجالات العملية بأنواعها المختلفة .
- لا يساعد المبنى المدرسى فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى تحقيق كثير من أهداف المجالات العملية حيث انه يقف حجر عثرة أمام تنفيذ هذه المجالات تنفيذا واقعيا .
- توجد كثير من العقبات المالية والادارية التى تحد من حرية الادارة المدرسية فى توفير كثير من الخامات والادوات اللازمة لتنفيذ المجالات العملية بانواعها المختلفة .
- الادارة المدرسية بوضعها الحالى لا تساعد كثيرا فى تحقيق أهداف المجالات العملية أما بسبب عدم اقتناعها باضافتها للمناهج ، أو لعدم فهم أهداف التعليم الأساسى وفلسفته .

---

(١) **عبد الله محمد شوقى** ، اتجاهات التلاميذ نحو المجالات العملية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٨٥ ، ص ٢٢٠ .

(٢) **السيد محمد أحمد** ، بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة لتطوير التعليم الالزامى رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٨٤ ، ص ٢٠٠

(٣) **محمد محمد عبد الحليم** ، العوامل المؤثرة فى تحقيق أهداف المجالات العملية للحلقة الثانية ، مرجع سابق ، ص ٨٤ .

وقد عملت وزارة التربية والتعليم على تزويد بعض مدارس التعليم الأساسى بالأدوات والاجهزة التكنولوجية المتقدمة ، لتحقيق فعالية المجالات العملية فى هذا النوع من التعليم كما حاولت بعض المدارس استخدام هذه الأجهزة استخداما يتناسب وقدرات العاملين فى هذه المؤسسات التربوية ، ولكن البعض الآخر هروبا من المسئولية المتصلة بالعهد الحكومية ، اثروا السلامة واحتفظوا بتلك الاجهزة والأدوات فى مكان آمن بعيدا عن أعين التلاميذ أصحاب المصلحة [١] وذلك بسبب ضيق الاماكن او النقص الكمى الكيفى فى هيئة التدريس . وعلى الرغم من هذه الحالة المتردية فى معظم مدارس التعليم الأساسى من حيث الاستخدام الفعلى والمناسب للأدوات التكنولوجية فان هناك ، أصواتا على المستوي الرسمى (وزير التعليم) والشعبى (مجلس الشعب) تطالب بضرورة إدخال أجهزة الكمبيوتر والاجهزة التكنولوجية المختلفة فى شتى المراحل التعليمية حتى تواكب المؤسسات التعليمية فى مصر نظيرتها فى الدول المتقدمة [٢]

كما اكدت نتائج دراسة أخرى " أن للادارة المدرسية فى مرحلة التعليم الأساسى دوراها ما فى التنسيق بين المدرسة ومجلس الآباء لحل المشكلات التى تعوق التعليم الأساسى عن تحقيق أهدافه ، مما يتطلب ضرورة تغيير الادارة المدرسية لدورها السابق حتى تساعد فى تحقيق الاهداف التعليمية لهذه المرحلة [٣] وتؤكد دراسة أخرى عدم تحقق تكافؤ الفرص التعليمية بين التلاميذ وكذلك بين المحافظات المختلفة فى مرحلة التعليم الأساسى [٤] .

ومن خلال الاطار النظرى للدراسة الحالية والدراسات السابقة يتضح أن مرحلة التعليم الأساسى تعانى من قصور واضح فى معظم مكونات العملية التعليمية ومنها :

---

(١) **محمد جمال الدين نوير ، وشكرى عباس** ، التعليم الأساسى فى ج . م . ع ، مرجع سابق ، ص ص ٧٣ ، ٧٥ .

(٢) وزارة التربية والتعليم ، وكيل اول الوزارة ، لشئون المديريات ، نشرة عامة رقم ٨٦ بتاريخ ١٩٨٧/١١/٢٥ بشأن استخدام الاجهزة الادوات والآلات الحاسبة بمرحلة التعليم الأساسى والثانوى ومافى مستواها .

(٣) **محمد فوزى زيدان** ، الادارة المدرسية فى التعليم الأساسى ، ماجستير غير منشورة ، تربية سوهاج ، جامعة أسيوط ، ١٩٨٣ .

(٤) **عبد العظيم عبد السلام ابراهيم** ، تكافؤ الفرص التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى فى مصر ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس ، ١٩٨٨ .

- ارتفاع نسبة الفقد الكمى حيث وصل الى ٣٦٪ بالاضافة الى فقد مادى بلغ ٩٠٫٧٨٠٫٨٠٠ جنيه من خلال الفوج الدراسى ٠
- العجز الكمى الواضح فى معلمى هذه المرحلة وبخاصة معلمى المجالات العملية ٠
- انخفاض المستوى الكيفى لمعلمى هذه المرحلة ممثلا فى انخفاض مستوى تأهيلهم وبخاصة فى الحلقة الأولى ٠
- تعدد وتنوع مؤهلات المعلمين والعاملين بهذه المرحلة مابين مؤهلات عليا ممتازه ومؤهلات عليا تربوية وغير تربوية ومؤهلات فوق المتوسطة ومؤهلات متوسطة تربوية وغير تربوية ، ومؤهلات أقل من ذلك مما أدى الى ضعف التفاهم والانسجام والتوافق بين المعلمين داخل المدرسة ٠
- ارتفاع المتوسط العام لكثافة الفصول على مستوى الجمهورية الى ٤٣٫٣ تلميذا فى الفصل فى الحلقة الاولى ، والى ٤٤ تلميذا فى الفصل فى الحلقة الثانية وترتفع الى اكثر من ٦٠ تلميذا فى الفصل فى بعض المدارس ٠
- عدم توافر الأعداد الكافية من المبانى المدرسية حيث لم تزد عن ١٤٫١٢٤ مبنى مما جعلها لاتتناسب مع الزيادة الكبيرة فى أعداد تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى التى وصلت الى ٩٫٢٣١٫٣٩٧ تلميذا فى عام ١٩٨٩ ٠
- سوءحالة المبانى المدرسية ومرافقها ممثلة فى زيادة عدد المبانى غير الصالحة وقلة المرافق الصحية ووجود مبانى مدرسية غير مزودة بمياة الشرب الصالحة وبالتيار الكهربائى ، بالاضافة الى زيادة عدد المدارس التى لايوجد بها أفنية ولا مكتبات ٠
- قلة عدد ساعات اليوم المدرسى نتيجة لتعدد الفترات الدراسية حيث ترتفع نسبة عدد المدارس التى تعمل فترتين أوثلاث فترات ٠
- قصر العام الدراسى نتيجة للبداية المتأخرة والنهاية المبكرة للعام الدراسى بالاضافة الى كثرة الاجازات الخاصة بالمناسبات والأعياد الرسمية ٠
- جمود الادارة المدرسية وعدم مرونتها مما يعرقل سير العملية التعليمية فى سبيل تحقيق أهدافها ٠

- قصور نظام التقويم الحالى حيث مازال يعتمد على الامتحان التحصيلى رغم عيوبه كمعيار وحيد لقياس مستوى كفاءة تلاميذ هذه المرحلة ، بالاضافة الى تطبيق نظام النقل الآلى فى بعض الصفوف والترفيع الى الصف التالى بعد رسوب عامين متتالين بحكم القانون ٠
- بعد محتوى المناهج والمقررات الدراسية عن بيئة التلميذ مما أدى الى انفصال المدرسة عن البيئة المحيطة بها على عكس ماكان يهدف التعليم الأساسى ٠
- قلة ممارسة الأنشطة المدرسية بأنواعها المختلفة نتيجة للعوامل الكثيرة السابقة ٠

وفى ضوء هذه النتائج يتضح وجود فجوة كبيرة بين الجوانب النظرية والتطبيقية ، أو بين ماينبغى أن يكون وماهو كائن فى مرحلة التعليم الأساسى ، مما أدى الى وجود فقد كمى وكيفى كبير ناتج عن الضعف فى تحقيق أهدافها ، ممثلا فى عدم تحقيق النمو المتكامل للتلميذ فى جميع النواحى الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية و هو ماسنحاول التعرف على بعضه فى الباب الثانى والخاص بدراسة الحالة ٠