دراسه تحليلية مقارنة للمدرسة الابتدائية
في كل من
اليابان وألمانيا ومصر
إعداد

د / محمد احمد حسين ناصف
كليه التربيه - جامعه الزقازيق

د / سيد سالم موسي سالم
كليه التربيه - جامعه الزقازيق

أولا : الإطار العام للدراسة :

مقدمة :

منذ زمن غير بعيد طفت على السطح مجموعة من المصطلحات من قبيل العولمة والكونية ، والكوكبية ، وظهرت العديد من التحليلات السياسية ، والاقتصادية والاجتماعية لهذه المصطلحات ، خاصة في أعقاب التطورات التي حدثت في أوربا الشرقية والاتحاد السوفيتي السابق في نهاية القرن الماضي ، وكذلك عقب حرب الخليج الثانية و إعلان الرئيس الأمريكي آنذاك عن قيام نظام عالمي جديد احادى القطب ، وصاحب ذلك محاولة الولايات المتحدة الأمريكية فرض هيمنتها على كافة الثقافات والشعوب .

وفي مجال الثقافة ، تستهدف هذه الهيمنة او العولمة اختراق الآخر ، وسلبه خصوصيته ، فالعولمة تتولى القيام بتسطيح الوعي ، واختراق الهوية الثقافية للأفراد والأقوام والأمم ، إنها ثقافة الإختراق بدلا من الصراع الأيديولوجي[1] ، ويصل البعض إلى حد وصف العولمة بانها "فعل اغتصاب ثقافي ورمزي على سائر الثقافات "[2] ، واستطاعت العولمة عن طريق استخدام تقنيات الاتصال الحديثة أن تتجاوز الحدود الجغرافية ، وتخترق الثقافات القومية وتخلخل الهويات المحلية ، وليس أدل على ذلك من " المدى الذي بلغته الثقافة الشعبية الأمريكية من الانتشار ، والسيطرة على أذواق الناس في العالم "[3] ، فالعولمة تتسلح بأسلحة شرسة تفتقر إليها الدول النامية افتقارا شديدا مثل الإنترنت ، والأقمار الصناعية ، والتقنيات التكنولوجية الحديثة ، كل ذلك جعل الدول النامية دائما في موقع المتلقي للعولمة ، وليس في موقع الصانع لها ، المحدد لمعالمها .

هذا الوضع القائم حتم على كثير من المجتمعات أن تبحث عن آلية تمكنها من الحفاظ على هويتها وثقافتها ، والبحث عن هذه الآلية يجعلنا نلقي بالتبعة على نظام التربية والتعليم في المجتمع ، فهو المسئول بشكل مباشر عن صناعة المواطن المثقف الواعي القادر على التفاعل مع معطيات العولمة دونما تفريط في ثقافته ، القادر على تحليل الثقافات الوافدة ، وتقبل ما هو نافع ، ورد ما هو ضار ، ولكن علينا أن ندرك أن صناعة المثقف الواعي ليست مسألة هينة ، والنجاح فيها ليس محققا ، فبعض النظم التعليمية تتوفر لها مقومات النجاح وبعضها الآخر تواجهه الصعاب والعقبات ، التي تحد من قدرته في تحقيق ذلك . فعلى سبيل المثال " تؤكد الدراسات اليابانية والأجنبية أن التعليم هو العنصر الأساسي في كل ما حققته اليابان من تفوق"[4] .

ويمثل النظام التعليمي منظومة متكاملة من المراحل والحلقات، يؤثر بعضها في بعض ويعتمد بعضها على بعض ، ويكاد يجمع التربويون على أن مرحلة التعليم الابتدائي هي أهم مراحل النظام التعليمي كله ، فهي ركيزة النظام التعليمي وبدايته في معظم دول العالم ، وهي " قلب المعركة ، إن صح هذا التعبير، وإذا صدقت النية في التعامل مع التعليم بأنه بالفعل قضية أمن قومي ، فالإهمال فيه ، والذي يترتب عليه غالبا تداع مخيف في تعليم المراحل التالية ، يجعل من الجبهة التعليمية جبهة مكشوفة – وفقا للمفاهيم العسكرية – ومن خلال هذه الجبهة المكشوفة ، تتسرب قوي كثيرة من القيم الهادمة ، والاتجاهات السلبية ، والجهل ، والتخلف"[٥] ويصفها "حامد عمار" بانها "قاعدة اساسية لتكوين البذور والجذور ، أو القدر المشترك من الثقافة العامة ومكوناتها الشخصية والقومية" [٦].

ومن هذا المنطلق ، نجد أن الدول المتقدمة تهتم بالمدرسة الابتدائية إهتماما بالغا ، وتحرص على تجويد كل عنصر من عناصرها ، فعلى سبيل المثال ،توصف المدرسة الابتدائية في اليابان بانها من أبرز نقاط القوة في نظام التعليم الياباني كله ، وكذلك الحال في معظم الدول المتقدمة ، حيث أصبحت هذه المدرسة تمثل أهم المراحل التعليمية المعنية بنقل اساسيات الثقافة وعادات وتقاليد المجتمع إلى ابنائه ، وتمثل كذلك مدخلا للعلوم بصفة عامة .

مشكلة الدراسة :

تنطلق مشكلة الدراسة من أهمية المرحلة الإبتدائية ، فهى أساس النظام التعليمى وركيزته ، وقاعدة الهرم التعليمى ، ومرحلة وضع أساس الإنسان وأساس المجتمع ، ويعكس الإهتمام بها حرص المجتمع على مستقبله ، وكانت وماتزال مرحلة التعليم الإبتدائى فى مصر مجالاً للتجديد والتطوير ، وفى نفس الوقت تضع مصر فى إعتبارها خبرات الآخرين فى هذا المجال محاولة الإسترشاد بها ، والإفادة منها فى عملية التطوير ومن ثم فإن الدراسة الحالية تتناول واقع المدرسة الإبتدائية فى دولتين متقدمتين ، إستطاعتا أن تصل بالمرحلة الإبتدائية إلى أقصى درجة ممكنة من الجودة ومن التطوير ، ثم تعرض الدراسة لواقع المدرسة الإبتدائية فى مصر ، مبينة ما طرأ عليها من تعديل وتطوير ، ونتيجة هذا التطوير الذى أدخل على المرحلة الإبتدائية فى مصر . وقبل عرض واقع التعليم الإبتدائى فى دول المقارنة ، سيقدم الباحثان نبذة عن تربية ماقبل المدرسة الإبتدائية لبيان دورها فى تهيئة الطفل للإلتحاق بالمدرسة الإبتدائية .

أسئلة الدراسة :

فى ضوء تصور الباحثين لمشكلة الدراسة ، يمكن صياغة المشكلة فى الأسئلة الآتية :

١- **ما واقع المدرسة الابتدائية في اليابان ؟**

٢- **ما واقع المدرسة الابتدائية في المانيا ؟**

٣- **ما واقع المدرسة الابتدائية في مصر ؟**

٤- **كيف يمكن الاستفادة من دراسة نموذجي المدرسة الابتدائية في كل من اليابان والمانيا في طرح بعض التصورات الفكرية ، والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير المدرسة الابتدائية في مصر ، مع مراعاة البعد الثقافي للمجتمع المصري ؟**

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى :

١- تقديم نموذجي المدرسة الابتدائية في كل من اليابان والمانيا باعتبارهما نموذجين لدولتين متقدمتين ، تطمح معظم الدول النامية - و منها مصر – فى الوصول إلى هذا المستوى

٢- طرح بعض التصورات الفكرية والمقترحات التي تصلح كاساس يمكن أن يسهم فى تطوير المدرسة الابتدائية في مصر .

منهج الدراسة :

تسير الدراسة وفقا لخطوات المنهج المقارن بمدخله الوصفي – التحليلي ، حيث تبدأ الدراسة بوصف الواقع الذي تعيشه المدرسة الابتدائية في دول المقارنة الثلاثة ، ثم تنتقل إلى تحليل هذا الواقع ، ليتسنى للباحثين الخروج من هذا التحليل ببعض المقترحات والتصورات الفكرية التي يمكن أن تسهم في تطوير بعض جوانب المدرسة الابتدائية في مصر .

الدراسات السابقة :

١ ـ **تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية**[٧] : يتكون البحث من عدة أقسام ركزت بشكل رئيسي على تحليل السياسة التعليمية في مصر ، ثم تناولت بالتحليل الدراسات الأجنبية التى استندت إليها وزارة التعليم

في مصر في تخفيض سنوات المدرسة الابتدائية من ست إلى خمس سنوات ، ثم عرضت الدراسة لواقع التعليم العام في بعض الدول العربية والأجنبية .

وفيما يتعلق بتخفيض عدد سنوات المدرسة الابتدائية ، فقد وصفت الدراسة هذه السياسة بأنها سياسة غير علمية ، ولاتلقى إتفاقا ، أو قبولا على المستوى المهني والشعبي ، ولاتراعى الواقع الاجتماعي ، وتقوم على رؤية غير تكاملية ، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في سياسة الوزارة الخاصة بتخفيض سنوات المدرسة الابتدائية ، بحيث تعود كما كانت ست سنوات تعليم إلزامي ابتدائي ، بالإضافة إلى ثلاث سنوات تعليم إلزامي إعدادي.

٢ ـ **دراسة تحليلية مقارنة للتعليم الابتدائي في كل من كندا والدانمارك وجمهورية مصر العربية**[٨] : تناولت الدراسة وضع التعليم الابتدائي في الدول الثلاثة ، حيث عرضت لنشأة وتطور المدرسة الابتدائية في كندا ، ونظام التعليم الابتدائي ، وطول العام الدراسي ، كما عرضت للتعليم الابتدائي الخاص ، ثم لإعداد معلم المدرسة الابتدائية ، ثم لإدارة المدرسة الابتدائية في كندا ، ثم انتقلت وتناولت نفس العناصر في الدانمارك ، ثم انتقلت الدراسة لتتناول تطور التعليم الابتدائي في مصر ، مع التركيز على الجانب الدستوري والقانوني ، ثم عرضت للتعليم الابتدائي الخاص في مصر ، ثم لإعداد معلم المدرسة الابتدائية ، وذهبت الدراسة إلى أن التعليم الابتدائي يعاني من كثير من المشكلات ، ثم قدمت الدراسة تحليلا مقارنا للتعليم الابتدائي في دول المقارنة ، وانتهت ببعض المقترحات لتطوير التعليم الابتدائي في مصر ومن أهمها ضرورة إصدار قانون للتعليم الابتدائي الإلزامي ، وضرورة استحداث معايير وصياغات جديدة لتعميم التعليم الابتدائي لمواجهة المستجدات المعاصرة .

٣ ـ **التربية في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية** ، دراسة مقارنة[٩] . هدفت الدراسة إلى إجراء مقارنة دقيقة للعناصر المختلفة للتعليم في كل من اليابان والولايات المتحدة الأمريكية ، مثل نمط الإدارة المتبع في كل منهما ، والتعليم الإلزامي ، والسنة الدراسية ، والحياة المدرسية والمناهج ، والمعلمين وإعدادهم ، وأوضحت الدراسة التميز الواضح لنظام التعليم الياباني مقارنة بنظام التعليم الأمريكي ، وبينت أنه نظرا للاختلاف الثقافي بين المجتمعين ، فإن الإفادة من نظام التعليم الياباني تصبح محدودة ، ولكن هناك دروسا يمكن

ان يستفيدها الأمريكيون من اليابانيين تتمثل في إدراك القيمة الحقيقية للتعليم ، وفي التعامل معه بجديه مثلما يفعل اليابانيون.

ثانيا : المدرسة الابتدائية في اليابان :

١- نظرة تاريخية :

يؤرخ معظم الباحثين بالعام ١٨٦٨ ، وهو العام الذي تولى فيه الإمبراطور ميجي Meigi مقاليد الأمور فى اليابان – كبداية لنهضة اليابان ، " وعند أداء اليمين الدستوري الإمبراطوري معلما رئيسيا من معالم التربية ، حيث أعلن الإمبراطور أن المعرفة سوف يبحث عنها ، ويقتفى أثرها فى كل أنحاء العالم" [١٠] .

لقد أدرك الامبراطور اهمية التعليم فى نهضة اليابان ، فارسل البعثات إلى شتى بقاع الأرض لدراسة تجارب الآخرين والاستفادة منها ، " وانفتحت اليابان على التعليم الغربي بكل قلبها وعقلها ، والزمت نفسها بعملية التحديث ، وكان الهدف القومي لأفراد الشعب الياباني هو أن يصبحوا أمة غنية ذات جيش قوى ، ولقد أنجزت التربية عملا عظيما لتحقيق هذا الهدف"[١١] .

ويشير معظم الدارسين إلى فترة الإمبراطور ميجى بانها تمثل الإصلاح التربوي الأول الذى حدث في اليابان ، حيث تأسس نظام تربوى حديث بدءا من عام ١٨٧٢، فقد تم إحلال نموذج التعليم الغربي محل نظام التعليم الياباني التقليدي ، واعتمد النظام الجديد على نماذج التعليم فى الدول الغربية مثل المانيا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا ، وابدت اليابان اهتماما بالغا بالحضارة الغربية ، عندما فتحت أبوابها ، واتبعت طريق التحديث والتصيع تحت الضغوط السياسية الهائلة التى مارستها الدول الغربية عليها [١٢] .

ومع مطلع القرن العشرين كان لدى اليابان نظام تعليمى متكامل ، ذو مسارات متعددة Multi-track system ، وذو مسحة عسكرية مميزه ، وإدارة مركزية صارمة ، ولم يكن أحد يدرك حجم التقدم الذى أحرزته اليابان ، حتى فاجأت العالم بهزيمتها للامبراطورية الروسية فى الحرب التى دارت بينهما عامى ١٩٠٤، ١٩٠٥ ، ومنذ ذلك التاريخ بدأ العالم يحسب لليابان حسابها ، وظلت اليابان فى حالة من النمو المطرد ، وظل محور التربية فيها يرتكز حول التربية الوطنية والعسكرية ، والإعلاء من الجوانب القومية ، والنزوع نحو التفوق والامتياز ، واستمر الوضع كذلك حتى قيام الحرب العالمية الثانية ،حيث دخلت اليابان منعطفا جديدا من تاريخها .

خرجت اليابـــــان من الحرب محطمة مخربـــــة ، ويشـــير أحد التقارير الأمريكية عن اليابان يوم التســـليم إلى أنه كان هنـاك ٨٠ مليونا من الطلاب العاطلين فى الشوارع ، وان اكثر من اربعـــة آلاف مدرسة قد دمرت تدميرا كاملا ، إلى جانب آلاف المدارس التى اصيبت إصابات شديدة ، وكان هناك عجز شديد فى أعداد المعلمين وفي أدوات التدريس [١٣] .

بدأت اليابان مرحلة جديدة من حياتها تحت سيادة الحكومة العسكرية الأمريكية ، التي استهدفت القضاء على المركزية في التعليم ، والعمل على تخليصه من الروح العسكرية والقومية التي سيطرت عليه طيلة أكثر من نصف قرن ، والعمل على إحلال المبادئ الديمقراطية الغربية محلها ، واضطر اليابانيون إلى قبول ذلك على مضض . "وكان أول شيء عملت قوى الاحتلال على تغييره هو نظام التعليم القائم على التعددية ، وإحلال نظام تعليمى بسيط محله ، فكل أنواع المدارس الثانوية ، تم اختزالها إلى مدرسة ثانوية دنيا ذات ثلاث سنوات ، ومدرسة ثانوية عليا ذات ثلاث سنوات ، كما أعيد تنظيم مرحلة التعليم العالي وغلب عليها الجامعات ذات السنوات الأربع ، والكليات المتوسطة ذات العامين ، وامتدت فترة الإلزام إلى تسع سنوات، وتم إحلال النمط اللامركزي محل المركزية الشديدة من خلال تفعيل دور الهيئات التعليمية المحلية ، وتقليص دور الوزارة المركزية" [١٤] .

وبدأت سلطات الاحتلال الأمريكي فى القضاء على النزعة العسكرية والوطنية المتطرفة فى المدارس ، فتم فصل المدراء المشتبه فى آرائهم ومعتقداتهم، وأعيدت صياغة الكتب المدرسية ، ووضعت مناهج جديدة لكثير من المواد الدراسية ، وحذفت مادة الدين "الشنتوية " كما وصلت إلى اليابان عام ١٩٤٦ بعثة تعليمية أمريكية ، ضمت عددا من خبراء التربية المتميزين ، لتقديم المشورة لسلطات الاحتلال بشان إعادة هيكله نظام التعليم في اليابان ، ووضعت البعثة عددا من التوصيات الخاصة بإعادة تطوير المناهج على أسس ديمقراطية ، وإلغاء مركزية الإدارة ، ليتشابه نظام التعليم فى اليابان مع نظيره فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وأسست بعثة التعليم لجانا تعليمية محلية منتخبة تشبه مجالس إدارة المدارس بالولايات المتحدة ، وذلك لادارة المدارس، وتعيين المدرسين والمدراء، واختيار الكتب المدرسية، وقد قلص ذلك كثيرا من سلطة وزارة التعليم حيث اقتصر دورها على وضع الإرشادات العامة [١٥] ، وشكلت هذه التوصيات فى مجملها جزءا رئيسيا من قانون التعليم الذى صدر عام ١٩٤٧.

وفي أعقاب اتفاقية السلام عام ١٩٥٢، واستعادت اليابان سيادتها عقب إنهاء الاحتلال بدأت الحكومة اليابانية الجديدة فى تخفيف بعض أوجه الإصلاحات التى فرضت

عليها، وفى بعض الأحيان الغت بعض هذه الإصلاحات التى لم تكن تملك حق معارضتها فى السابق ، وبمرور الوقت بدأت حركة البندول تتجه ناحية الخلف ، إلى ما اعتبره النقاد نظاما تربويا محافظا ، أو ما يصلح أن يطلق عليه "النظام الأكثر يابانية "amore Japanese system"[١٦] ، ومنذ ذلك الوقت ، بدأ اليابانيون في استعادة الهوية والتقاليد اليابانية ، التى اضطروا إلى التخلى عنها مؤقتا فترة الاحتلال، وعزم اليابانيون مرة أخرى على تحقيق التفوق والامتياز وإن لم يكن فى مجال القوة العسكرية .

٢- تربية ما قبل المدرسة فى اليابان :

لايمكن الحديث عن المدرسة الابتدائية فى اليابان دون الحديث عن الدور الفاعل الذى تضطلع به كل من الأسرة ورياض الأطفال ، إذ تضطلع هاتان المؤسستان بدور رئيسي فى تهيئة الطفل للالتحاق بالمدرسة الابتدائية .

أ ـ **الأسرة اليابانية** : تشير الدراسات التى تناولت دور الأسرة اليابانية فى العملية التعليمية إلى أن اهتمام الأسرة اليابانية بتعليم أبنائها يصل إلى حد الولع

" فإذا كان المشتغلون بالتدريس يشكلون عنصرا جوهريا فى تعليم الطفل الياباني فإن معلمة ومعينه الأول هو أبوه وأمه ، وإن كانت الأم هى الأساس، فالدور التعليمى الذى يضطلع به البيت قبل وأثناء مراحل تعليم الطفل هو العامل الحاسم فى نجاح التعليم فى اليابان " [١٧] ، وكما يرى أحد الأجانب فإنة " من الشائع اليوم أن يصف الناس ربات البيوت الجادات فى عملهن بالسلاح السرى للأمة، وعمودها الفقرى الذى يمكن رجالها من تحقيق معجزتهم الاقتصادية، والضمان لأن يسلك الجيل القادم نفس السلوك فى العمل الجاد ، الأمر الذى دفع وسائل الإعلام أن تطلق عليها " كيبيكو ماما " اى "أم التعليم" فى إشارة إلى دورها الفاعل فى العملية التعليمية" [١٨] .

وهناك إتفاق على تقسيم الأدوار داخل الأسرة الواحدة ، فالرجل يسعى لكسب عيشه غالبا بالعمل الجاد ، ثم الاختلاط بزملائه فى العمل فى المساء ، وفى المقابل تركز المرأة على البيت والأسرة . وتجدر الإشارة إلى أن دور المرأة المتمركز حول الأسرة يعزز من ضعف إمكانية حصولها على عمل خارج البيت ، وإن كانت هناك نسبة عالية من الأمهات تعمل بنظام الدوام الجزئى part time لتتمكن من العودة إلى بيتها قبل عودة الأطفال سواء من رياض الأطفال أو المدارس ، ولتتمكن من توفير النفقات اللازمة للانفاق على

التعليم خاصـــة وان هناك التزامـــا قويـــا مـن جانب الآباء والأمهات تجاه تعليم ابنائهم [١٩] .

والزوجـــة فى المجتمع الياباني هى المسئولة عن المهام الجسام فى الأسرة، فهى المســـئولة عـن تدبير نقود لشراء مسكن للأسرة ، او السيارات والآلات المعمـرة للمـنزل ، وهـى المســـئولة عـن اختيـار مـدارس الأولاد ، ومتابعـة دراستهم ، والاتصال بالمدرسين ، وحضور إجتماعات مجالس أولياء الأمور ، وهى التى تمثل الأســـرة فى جمعية الحى ، وتشترك فى المداولات والقرارات لتحسين مستوى الخدمات بالحى [٢٠] .

وفى ضوء المسئوليات الأسرية الكبيرة الملقاة على عاتق الزوجة اليابانيـة ، فإن الفتاة غالبا مـا تستقيل مـن عملها بعـد الـــزواج مباشرة، مفضلة القيام بأعباء الزوجيـة ، ومـا يتلوهـا مـــن مسـئولية تربيـة الأولاد ، والإشـراف علـى دراستهم ، وضمان تفوقهم ، بحيث إنـها تعتبر أن فشـــلهم فى الدراسة نـاتج عن إهمالها ، وتوجد حالات غـير قليلة لجأت فيها الأم للانتحار نتيجة لفشل أولادها فى الدراسة [٢١] ، كذلك فإن معظم ما تشـــعر به الأم من نجـاح شخصى يرتبط ارتباطا وثيقا بما يحققـه أطفالها مـن إنجازات تعليميـة ، وفـى سبيل ذلك تبذل جهدا فائقـــا لمساعدتهم ، كما تتعرض الأم لضغط كبير من نظرائها ، فنظرة المجتمع إلى نجاح المرأة كام تتوقف إلى حد بعيد على مدى تقدم وأداء أطفالها فى المدرسة [٢٢] .

وتشارك الأم المدرســـة بصـــورة مباشـــرة فـى متابعـة تحصيـل الطفل من خلال مذكرة يحملها الطفل من المدرســـة إلى الأم ، وبـالعكس ، وعادة ما يعقد لقاءان لأولياء الأمور شـــهريا أو لنـادى الأمهـــات ، وكذلك لجان الأمهات اللائى يشاركن فى مشروعات حدائق المدرسة ، أو وجبات الغـذاء الساخنة بها[٢٣] ، كما أن الدارس للتربية فى اليابان لايمكن له أن "ينسى منظـر الأمهات اليابانيات وهن جلوس فى مقاعد أبنائـهن وبناتـهن فـى الصفـوف الدراسية إذا أقعدهم المرض عـن مواصلة الـدروس ، حتـى لا تفوتـهم المعلومـات التى تقدم يوما بيوم " [٢٤] .

وفي ضوء هذا المناخ الأسرى التعليمى المحفـز، فإن الطفل اليابـاني غالبـا مـا يلتحق بالمدرسة الابتدائية بعد أن يكون قـد تقـدم كثـيرا فـى مـهارات القـراءة والكتابة والحساب ، وبعد أن يكون قد قطع شوطا أكبر فى تعلـم مقـاطع اللغـة اليابانية الحديثة .

ب ـ رياض الأطفال : بالإضافة إلى الجهود الجبارة التى تبذلها الأسرة فى تلقين ابنائها قواعد السلوك الاجتماعي ، والعادات ، والتقاليد اليابانية ، يأتى دور رياض الأطفال كمؤسسة معاونة للأسرة فى إعداد الأطفال ، وتهيئتهم للالتحاق بالمدرسة الابتدائية ، ومع الأهمية الكبيرة التى تولى لرياض الأطفال ، فهى ما تزال مرحلة اختيارية خارج نظام التعليم الرسمى ، إلا أن شعبيتها فى تزايد مستمر ، فقد ثبت من إحصاء عام ١٩٧٩ أن ٦٤ ٪. من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والخامسة كانوا ملتحقين بهذا النوع من التعليم . على حين تزيد نسبة الاستيعاب فى الوقت الحالي على ٧٥٪. من جملة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والخامسة [٢٥] .

والمنهج فى مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية عبارة عن برامج توجيهية مكملة لدور الأم فى تنمية قدرات الطفل ومهاراته الاستعدادية للاستماع والحديث ، ومشاركة الآخرين[٢٦] ، فالمنهج بصفة عامة غير تعليمى ، حيث يتم التركيز على تفاعل الطفل مع الآخرين وليس على الكتب الدراسية ، كما يمضى الأطفال معظم يومهم في الأنشطة المشتركة واللعب والغناء، كما أن التركيز شديد على التنشئة الاجتماعية ، والتدريب على العادات والسلوكيات المناسبة ، وقامت وزارة الشئون الاجتماعية بوضع الخطوط العريضة للعمل فى رياض الأطفال ،وتخلو هذه الخطة من اي تعليم للحروف ، أو الأرقام ، وتركز على ستة مجالات تمثل محاور وركائز للعمل في الرياض ، وهى الصحة والحياة الاجتماعية والطبيعية و اللغة والموسيقى والأشغال، فتعلم القراءة والكتابة أمر غير شائع ، ولكن يتم تشجيع الأطفال على التحدث بلغة سليمة والخطابة والفهم ، والقصص المصورة ، وكتب الصور [٢٧] .

وإلى جانب دور الأسرة ورياض الأطفال ، فإن بعض الأسر ترسل أطفالها لحضور دروس فى المعلومات العامة ، وكذلك فإن دروسا في السباحة والألعاب الرياضية والبيانو أمر شائع فى اليابان ، وتعتقد الأمهات بان مثل هذه الدروس تعد فرصة ممتعة لأولادهن وبناتهن للاختلاط بالآخرين والمشاركة فى التدريبات البدنية ، وتزود هذه الدروس الأطفال بخبرة تعليمية اكثر تكوينا وتركيزا [٢٨] .

وفي العقود الأخيرة ، بدأت تربية ما قبل المدرسة تعكس الضغوط المتمثلة فى قلق كثير من اولياء الأمور حيال المنهج غير التعليمى لمرحلة ما قبل المدرسة ، وتمثل قلقهم فى احتمال عدم تكيف الأطفال مع المدرسة حال

التحاقهم بها ، ويرى أولياء الأمور فى سنوات ما قبل المدرسة عاملا حاسما لإعطاء الأطفال نقطة انطلاق ، وكذلك مساعدتهم في تطوير مهاراتهم الاجتماعية ، ومن ثم بدأت بعض مؤسسات تربية ما قبل المدرسة في إدخال تدريب للأطفال على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة ، كما أن التنافس بين الرياض على اجتذاب الأطفال كان عاملا آخر أدى إلى إدخال خبرات تدريسية فى تربية ما قبل المدرسة[٢٩].

وتجدر الإشارة إلى أن المسئولين عن التعليم الابتدائي لا يحبذون هذا التوجه، إذ يرون أن التركيز على التدريبات الدراسية فى مرحلة ما قبل المدرسة من شأنه ان يتعارض مع تنمية المهارات الاجتماعية للطفل وعاداته ، كما أن تباين مستوى تلاميذ الصف الأول الابتدائي يشكل صعوبة للمدرس يمكن تفاديها لو ان كل التلاميذ قد التحقوا بالصف الأول دون خبرة سابقة ، وهناك إمكانية لأن يواجه التلاميذ الذين حصلوا على قدر من التعليم قبل المدرسة بعض الصعوبات ، وحيث إن المدارس اليابانية لا تفرق بين التلاميذ على أساس القدرة ، فإن التلاميذ الذين نالوا قسطا من التعليم قبل المدرسة سيشعرون بالملل أثناء الحصة ، وقد تسبب تدريس المهارات الأساسية للقراءة والكتابة فى البيت والرياض ، ودروس المعلومات العامة في حدوث تباين فى الخطوط العريضة التى تقوم عليها تربية ما قبل المدرسة وبين الخبرة الفعلية التى يأتى بها الأطفال اليابانيون إلى المدرسة الابتدائية [٣٠] .

٣- فلسفة المدرسة الابتدائية :

عرفت اليابان التعليم الإلزامي فى الجزء الأخير من القرن التاسع عشر ، فقد تقرر منذ عام ١٨٧٢ أن تقوم كل قرية ومدينة بتقديم تعليم إلزامي لكل طفل مدته أربع سنوات، بصرف النظر عن الطبقة الاجتماعية أو الجنس[٣١] ، ثم زادت إلى ست سنوات عام ١٩٠٧ ، وبدأت نسبة الملتحقين فى ازدياد مستمر ، حيث بدأ الناس يدركون أهمية التعليم نتيجة لزيادة توجه المجتمع نحو التصنيع ، وما يتطلبه ذلك من مستوي تعليمي جيد ، ووصلت نسبة الإلتحاق بالتعليم الإلزامي الابتدائي عام ١٨٩٠ إلى ٦٥٪ بين الذكور ، و٣١٪ بين الإناث ، ثم وصلت إلى أكثر من ٩٧٪ عام ١٩١٠ ، ومنذ ذلك الوقت ، ومعدل الالتحاق يقترب من ١٠٠٪ تقريبا [٣٢] . هذا ، وتكفل الدستور الياباني لعام ١٩٤٦ بتعليم أساسي مدته تسع سنوات منها ست سنوات تعليم ابتدائي ، وثلاث سنوات تعليم ثانوي أدني ، وعليه فإن المدرسة الابتدائية مدرسة إلزامية ، وهي مدرسة مجانية لا يتعين على تلاميذها دفع أى مصروفات دراسية ، أو تحمل اي نفقات

في هذه المرحلة ، وقد نص الدستور الياباني على الإلزام والمجانية صراحة في مادته الثالثة التى تنص على ما يلي :

" يلتزم جميع أفراد الشعب بتوجيه كافة البنين والبنات ممن تحت ولايتهم لتلقي تسع سنوات من التعليم الإلزامي ، في المدارس التي تؤسسها الحكومة والأجهزة المحلية التابعة لها يقدم مجانا دون اية نفقات" [٣٣] .

وهناك مبدآن فلسفيان يحددان كثيرا من ممارسات التعليم الابتدائي ، أحدهما: أن الأطفال كافة لديهم القدرة على التعلم ، واستيعاب المنهج النظامي بشكل جيد ، والآخر: ان هناك إمكانية لتعليم الأطفال بعض العادات التي تمكنهم من النجاح ، مثل بذل الجهد والمثابرة والإهتمام بالتفاصيل ، فالمبدأ الأساسي الذي تقوم عليه المدرسة الابتدائية هو أن الأطفال لديهم طاقات متساوية ، وتنتج فروق التحصيل بينهم من مستوى الجهد المبذول والمثابرة والانضباط ، وليس نتيجة لتباين قدراتهم الفردية ، وعلى هذا الأساس لايتم تصنيف تلاميذ المدرسة الابتدائية على أساس مفهوم القدرة[٣٤] . وبناء على ذلك ، فإن أهم من الذكاء في العملية التعليمية هو ما ينفقه التلميذ من جهد ومثابرة في دراسته ، فالآباء ورجال التربية يؤمنون إيمانا راسخا بأن كافة الأطفال لديهم من الناحية الفعلية الاستعداد الكامن للتغلب على تحديات المنهج الأكاديمي طالما هم يعملون بكد ، وعلى امتداد وقت طويل كاف [٣٥] .

ومن حيث القيم التي تشكل المناخ المدرسي ، فقد استطاعت اليابان أن تمزج بين تقاليدها العريقة ومتطلبات النهضة الصناعية العصرية ، فأخذت من القديم روح الولاء والإنتماء للوطن وللمجتمع وللأسرة ومؤسسة العمل ، واحترام الأكبر سنا ، والأقدم في الوظيفة ، والتوازن الرائع بين حق الجماعة وواجب الفرد قبل حقوقه ، وذلك بالإضافة إلى كل مستحدث في العلم والصناعة [٣٦] .

هذا ، ويتشدد معلمو المرحلة الابتدائية في اليابان على أن يكون عمل طلابهم متقنا ومعتنى به إلى حد كبير ، وعلى أن تنمو بينهم أنواع السلوك التعاوني دائما ، وهذا التأكيد والتشدد على تعاون المجموعة أكثر من الاهتمام بالنواحي الفردية ، إنما يعكس القيم الاجتماعية اليابانية ، كما انه يرسي الأساس للإتجاهات وأنماط السلوك المتوقعة في المستويات العليا من الدراسة [٣٧] .

٤- أهداف المدرسة الابتدائية :

تنص المادة الأولي من القانون الأساسي للتعليم رقم ٢٥ لسنة ١٩٤٧ ، أن التعليم يهدف إلى التنمية الشاملة للشخصية – مكرسا كل جهده إلى بناء شخصية سليمة

عقليا وبدنيا لشعب يعشق الصدق والعدالة ، يقدر القيم الذاتية ، ويحترم العمل، ولديه إحساس عميق بالمسئولية، ويؤمن إيمانا راسخا باستقلالية الذات ، شعب يبني دولة ومجتمع على أساس سليم[٣٨] .

فالتعليم في اليابان سواء داخل فصول الدرس ، او خارجها يهدف إلى ان يغرس في نفوس التلاميذ روح الجماعة ، ويقضي على روح الأنانية والفردية [٣٩] ، وفي ضوء ما نص عليه القانون من اهداف للتعليم في اليابان، تحددت اهداف المدرسة الابتدائية في الآتى :

١- تحقيق نمو متناسق بين العقل والجسم ، وتطوير الشخصية ، وتعميق وعى الفرد بأنه جزء من المجموع ، وتنمية روح الإعتماد على النفس ، والنزعة الاستقلالية لإثراء المدارس من خلال التعاون مع الآخرين [٤٠] .

٢- غرس روح التعاون ، ومعرفة التقاليد المحلية القومية .

٣- غرس روح التفاهم العالمي الدولي .

٤- فهم اللغة والقدرة على استخدامها ، وكذلك الرياضيات والعلوم ، وتقدير الموسيقي والفن والآداب .

٥ - الالتحاق بالمدرسة الابتدائية :

يعد دخول المدرسة الابتدائية خطوة كبرى في حياة الطفل ، ويبدأ الاستعداد لها قبل ذلك بعدة أشهر ، فعلى الأم ان تحضر إجتماعات تعدها المدرسة التي سيلتحق بها طفلها وتحدد المدرسة في هذه الاجتماعات ما تتوقع من الطفل ان يعرفه ، وان يفعله عند دخوله المدرسة ، مع التركيز على إكساب التلاميذ سلوك وآداب الطريق بين البيت والمدرسة [٤١].

وتحتل مناسبة إلتحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية مكانا كبيرا لدى اسرته ، تتبادل فيها التهنئة والهدايا ، ويخصص للطفل في المنزل مكتب ومقعد ، كما ان جدية الأسرة بهذه المناسبة تجعل الطفل يدرك الأهمية التي سوف تحتلها المدرسة في حياته [٤٢] ، وبصفة عامة ، فإن الإلتحاق باي مدرسة في اليابان في اي مستوى تعليمي يتطلب إقامة احتفال خاص او"تدشين" يقام بطريقة رسمية ، والالتحاق بالمدرسة الأولية هو بالنسبة لكثير من الآباء والأطفال أول الاحتفالات من هذا النوع ، باستثناء اولئك الذين حضروا احتفال روضة الأطفال ، ومما يدل على اهمية حفل "التدشين"

حضور رئيس مجلس الآباء والمعلمين وبعض اعضائه ، ومديري المدارس الأولية ، كما يحضره الآباء والأقارب[٤٣] .

ويعد الاحتفال بدخول الأطفال المدرسة الابتدائية تقليدا عاما في كل الدول الغربية ، حيث يجتمع مدير المدرسة في اليوم الدراسي الأول بالتلاميذ الجدد ، ويوجههم لفصولهم الجديدة ويقدمهم لمدرسيهم ، أما في اليابان فإن اليوم الأول لهؤلاء الطلاب يبدأ في جو مهيب كاحتفال رسمي ، حيث يجتمع الآباء والمدرسون وكبار الزوار وتلاميذ المدرسة للاحتفال باليوم الدراسي الأول في حياة التلاميذ الجدد ، ويتم إلقاء كلمات الترحيب والتوجيه ، ويشكل ذلك جزءا من المنهاج الرسمي في اليابان[٤٤] ، ففي الأول من ابريل يبدأ العام الدراسي في اليابان ويحضر الكبار في ابهى حلة والأمهات والآباء والأجداد مع أطفالهم ، فقد تجمعت المدرسة كلها لاستقبال الأطفال الجدد ،وبدأ أطفال الصف السادس في مساعدة زملائهم الجدد ، ويلقي مدير المدرسة كلمة ترحيب تتضمن بعض الملاحظات ، ثم يقوم بتقديم المدرسين والإداريين إلى الحضور[٤٥] ، وقد وصف أكثر من مراقب أجنبي هذه العملية بانها تشبه الترحيب بشخص في أسرة جديدة[٤٦] .

٦- الخطة الدراسية للمدرسة الابتدائية :

في البداية تجدر الإشارة إلى أن التغيرات التى أدخلتها سلطات الاحتلال كان لها تاثير كبير على المناهج الدراسية فى المدرسة الابتدائية ، فقد حذف من المناهج ما كان يدرس قبل الحرب من مقررات التربية الخلقية ، التى تستهدف التسليم بالولاء المطلق للإمبراطور ، كما استبدلت مقررات الجغرافيا والتاريخ بمقرر فى الدراسات الاجتماعية استهدف بناء وتكوين المواطن فى مجتمع ديمقراطي ، وفى عام ١٩٥٨ ، أعيد النظر فى المناهج ، فادخلت تعديلات كبيرة استهدفت تعزيز التربية الخلقية ، والارتفاع بمستوى التعليم ، وتطوير التعليم الفني ، وتحسين تدريس الجغرافيا والتاريخ ، وتنمية القيم الجمالية ، وترقية التعليم الصحي ، وإتقان اللغة اليابانية[٤٧] .

ويعتبر المعلمون وأولياء الأمور أن إدخال الحماس فى نفوس الأطفال عامل مهم بصرف النظر عن الواجب المكلفين به ، ويتعلم الأطفال اليابانيون فى الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية كيف يظهرون القدر المناسب من الحماس والجهد ، وفى إحدى الدراسات سئل معلمو المدارسة الابتدائية عن أهم ما ينبغي تعليمه للأطفال فى شهر الدراسة الأول فأجاب معظمهم بأن ما ينبغي تعليمه هو المهارات السلوكية غير الدراسية مثل الطرق المناسبة فى حفظ غطاء الرأس ، وترتيب الدرج ، وغسيل الأيدي ،

واستعمال دورات المياه ، والسير فى الصالات ، والجلوس بطريقة صحيحة ، وترتيب وإفراغ الحقيبة المدرسية ، وقال المعلمون : إنهم أمضوا أسبوعين او ثلاثة أسابيع فى تعليم تلاميذ الصف الأول كيف يعيشون فى المدرسة قبل البدء فى التدريس لهم [٤٨] ، ويوضح الجدول رقم (١) الخطة الدراسية للمدرسة الابتدائية فى اليابان .

جدول (١)

الخطة الدراسية للمدرسة الإبتدائية فى اليابان

المواد	الصفوف					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
اللغة اليابانية	٨ (٢٧٢)	٨ (٢٨٠)	٨ (٢٨٠)	٨ (٢٨٠)	٦ (٢١٠)	٦ (٢١٠)
الدراسات الاجتماعية	٢ (٦٨)	٢ (٧٠)	٣ (١٠٥)	٣ (١٠٥)	٣ (١٠٥)	٣ (١٠٥)
الحساب	٤ (١٣٦)	٥ (١٧٥)	٥ (١٧٥)	٥ (١٠٥)	٥ (١٧٥)	٥ (١٧٥)
العلوم	٢ (٦٨)	٢ (٧٠)	٣ (١٠٥)	٣ (١٠٥)	٣ (١٠٥)	٣ (١٠٥)
الموسيقي	٢ (٦٨)	٢ (٧٠)	٢ (٧٠)	٢ (٧٠)	٢ (٧٠)	٢ (٧٠)
الرسم والأشغال	٢ (٦٨)	٢ (٧٠)	٢ (٧٠)	٢ (٧٠)	٢ (٧٠)	٢ (٧٠)
الصناعات	-	-	-	-	٢ (٧٠)	٢ (٧٠)
التربية البدنية	٣ (١٠٢)	٣ (١٠٥)	٣ (١٠٥)	٣ (١٠٥)	٣ (١٠٥)	٣ (١٠٥)
التربية الأخلاقية	١ (٣٤)	١ (٣٥)	١ (٣٥)	١ (٣٥)	١ (٣٥)	١ (٣٥)
النشاطات الخاصة	١(٣٤)	١(٣٥)	١(٣٥)	٢ (٧٠)	٢ (٧٠)	٢ (٧٠)
اجمالى الحصص	٢٥(٨٥٠)	٢٦(٩١٠)	٢٨(٩٨٠)	٢٩(١٠١٥)	٢٩(١٠١٥)	٢٩(١٠١٥)

Source : U.S. Department of Education, op.cit., p 28 .

ويتحقق فى الخطة الدراسية توازن كبير بين الجوانب المعرفية المتصلة بالجانب العقلي ، وبين الجوانب الحركية المتصلة بالنمو الجسمي والجوانب الأخلاقية المتصلة بالجانب النفسي والاجتماعي .

وتجدر الإشارة إلى أن المنهج الرسمي يشكل جزءا واحدا فقط مما يتعلمه الطفل فى المدرسة الابتدائية فمن أهم ما يتميز به التعليم فى اليابان عن معظم الدول الغربية هو : وفرة المناهج المقررة فى كافة المدارس اليابانية ، فبينما تبدو المناهج فى هذه الدول محددة بالمواد الدراسية ، نجد أن المناهج اليابانية تتكون من ثلاثة أقسام هى المواد الدراسية والتربية الأخلاقية والأنشطة الخاصة [٤٩] .

والمواد الدراسية هى مجموعة المواد التى تتعلق بتنمية الجانب المعرفي لدى التلاميذ ، وتتمثل فى : الخطة الدراسية فى اللغة اليابانية ، والدراسات الاجتماعية ، والحساب ، والعلوم وهى تمثل فى مجموعها ست عشرة حصة من إجمالى الحصص الأسبوعية فى الصف الأول وعددها ٢٥حصة ، وتصل الى ٢٩ حصة فى الصف السادس .

ويمثل تدريس التربية الأخلاقية المكون الثاني من مكونات الخطة الدراسية ، وتهدف إلى بث روح الاحترام للكرامة الإنسانية فى الحياة اليومية للأسرة والمدرسة والمجتمع ، فى الوقت الذى يتم فيه تدريب التلاميذ لتمكينهم من المشاركة فى مجتمع السلام العالمي ، وتنمية الفضيلة كأساس لذلك المجتمع .

وتمثل حصص التربية الخلقية صعوبة خاصة للمدرسين ، "فمن المتوقع من كل مدرس أن يعطى مجموعة التلاميذ التى يقوم بالتدريس لها ساعة فى هذا الموضوع كل أسبوع، وليس هناك كتاب مقرر فى هذه المادة ، والمتوقع من المعلمين أن يخططوا وينفذوا المناشط فى ضوء الإطار العام ، مع تكييفها لظروف المجتمع المحلى ، ولظروف المدرسة ، ومن الناحية الواقعية يستخدم المدرسون نسخة واحدة من كتاب غير رسمي فى الأخلاق ومرشد للمدرسين [٥٠] .

وتشكل الموسيقى جزءا مكملا لمنهج المدرسة الابتدائية ، ومعلمو الموسيقى هم معلمون في التعليم الابتدائي ، لديهم تدريب رسمى فى الموسيقي ، ويمكنهم كذلك تدريس مواد أخرى بخلاف الموسيقي ، وتتضمن الموسيقي موضوعات مثل الغناء ، واستعمال الآلات الموسيقية والإلمام بالموسيقي الغربية واليابانية ، ويتعلم كافة تلاميذ المرحلة الابتدائية العزف على آلات النفخ ، وآلات المفاتيح ، ويستمع الطلاب لمقطوعات للمؤلفين اليابانيين والغربيين كذلك أمثال باخ وهاندك وبتهوفن [٥١] .

وفيما يتعلق بالأنشطة وهى المكون الثالث للمنهج المدرسي ، نجد أن الأنشطة المدرسية تشتمل على ثلاثة جوانب هى أنشطة الطلاب ، والفعاليات المدرسية ، والإرشاد فى فصول الدراسة .

وتتضمن أنشطة الطلاب أنشطة الجمعيات ، ومجلس ونوادي الطلاب ، وتضم الجمعية كل طلاب الفصل ، وتتولى حل مشكلاته ، وتنظيم فعالياته لضمان المشاركة الجماعية ، وإيجاد مناخ ملائم يتميز بالنظام . أما مجلس الطلاب فيضم طلاب المدرسة جميعهم ، ويتولي تحقيق الاتصال والتنسيق بين الأنشطة المختلفة للطلاب بخلاف أنشطة اتحاد الطلاب ، كما يقوم مجلس الطلاب بالتعاون مع هيئة التدريس في تنظيم الفعاليات المدرسية [٥٢] .

وتشتمل الفعاليات المدرسية على حفلات رسمية ، وعروض ثقافية ، وأنشطة رياضية ، ورحلات ، وتقوم إدارة المدرسة بتنظيم الاحتفالات بهدف كسر روتين الحياة المدرسية ، وتشجيع الطلاب وحثهم على المشاركة فيها ، وتشكل الرحلات الميدانية عنصرا رئيسيا فى التعليم الياباني بجميع مستوياته ، إذ يتعين على المدرسة تنظيم أنشطة تهدف إلى تنمية معارف وخبرات الطلاب ، وإكسابهم خبرات تتصل بقواعد الحياة العامة ، وأخلاقيات المجتمع ، كما يتم تنظم الفعاليات الخاصة بالصحة والسلامة لزيادة إدراك الطلاب لنموهم العقلى والبدنى والمحافظة على صحتهم ، والتعرف على السلوكيات الآمنة [٥٣] .

ونظرا للأهمية الاجتماعية للعمل البناء ، تقوم المدرسة بتنظيم فعاليات العمل والإنتاج ليدرك الطلاب قيمة العمل وأهميته ، والمتعة في أدائه والإبداع فيه ، والتعرف في الوقت ذاته على الوظائف والخدمات الاجتماعية ، كما يجب إتاحة الفرصة للطلاب لزيارة مواقع عمل معينة والمساعدة فيها ، وتعتبر نظافة المدرسة أحد الفعاليات المرتبطة بالعمل لعلاقتها الوثيقة باحترام العمل البدني [٥٤] ، وقد علق خبير أمريكي على مسئوليةالتلاميذ عن تنظيف مدارسهم بقوله : لعل ذلك هو السبب في عدم وجود كلمات بذيئة مكتوبة على الحوائط والجدران [٥٥] .

وفى ضوء ماسبق يمكن القول أن أحد السمات المميزة للتعليم في اليابان ، هو شمولية مناهجه التي لا تقتصر على المواد الدراسية والتربية الأخلاقية فحسب ، بل تضم أيضا فعاليات الجمعيات والنوادي والعروض الرياضية والنزهات ، وحفلات بدء الدراسة والتخرج ، ونظافة المدرسة ، حيث يمثل كل من هذه الفعاليات جزءا من المنهج المقرر [٥٦] .

٧- العام الدراسي :

يبدأ العام الدراسي في اليابان في الأول من ابريل من كل عام ، وينتهي في ٣١ مارس من العام التالي ، وتعمل المدارس الابتدائية والمدارس المتوسطة junior high school على أساس النظام الفصلي ذي الفصول الثلاثة trimester system حيث يبدأ الفصل الدراسي الأول من بداية شهر ابريل ، حتى منتصف شهر يوليو ، والثاني من سبتمبر حتى أواخر شهر ديسمبر ، والثالث من شهر يناير حتى نهاية شهر مارس (٥٧) ، والسنة الدراسية في اليابان بها ٢٤٠ يوما ، ويوم السبت نصف يوم دراسي ، وتتجه وزارة التربية والتعليم لجعله عطله دون تقليل عدد ساعات الدراسة ، ومنذ عام ١٩٩٢ بدأ اعتبار يوم سبت واحد من كل شهر عطلة بالمدارس كخطوة أولى علي طريق جعله عطلة دائمة [٥٨] .

وتجدر الإشارة إلى أن طول السنة الدراسية في اليابان ، وقصر مدة الإجازة الصيفية التى تصل نحو ٢٥ يوماً يساعد التلاميذ فى الاحتفاظ بمعلوماتهم فى الحساب والمواد الأخرى، فلا يقضى المدرسون وقتا يذكر فى مراجعة أعمال السنة السابقة [٥٩] .

ويتردد التلاميذ على المدرسة ستة أيام فى الأسبوع ، ويتغير الجدول المدرسي تغيرا طفيفا تبعا لفصول السنة ، ويمكث الأطفال بالمدرسة في الصيف حوالي سبع ساعات ونصف كل يوم ، وفى الشتاء يمكثون حوالي ست ساعات ونصف ، يزاد على ذلك ساعة ونصف كل يوم ، وذلك لمشاركة التلاميذ الاختيارية فى فصول المساء المخصصة لمراجعة الدروس [٦٠] .

٨- التقويم والامتحانات :

هناك خاصية مميزة للمدارس اليابانية ، وهى أن التلاميذ جميعهم ينقلون ويتخرجون آليا فى أي مدرسة يلتحقون بها طوال فترة الإلزام ، فعلى الرغم من أن الأطفال يعطون اختبارات فترية ، فإنهم جميعا ينقلون كل عام بغير اختلاف ، وبذا يمكثون مع نفس مجموعة الأقران ، ويعقدون معهم الصداقات ، التى تظل قائمة طوال العمر ، كما أن المدرسين بالمدرسة الأولية والمدرسة الوسطى لا يوجهون -مطلقا- التوبيخ إلى الطفل لأنه فاشل فى دراسته ، خشية أن ينعكس ذلك على أسرة الطفل ومجتمعة ، ومن ثم فإن الطفل يمر فى دراسته بالمدرسة بنفس الطريقة التى يمر بها أقرانه اللامعون ، ويعتقد المدرسون بانه إذا تخلف طفل عن فصلة ، فإن ذلك يسيء إلى مشاعره إساءة بالغة ، وأن الأثر النفسي الناجم عن هذا ، إلى جانب كدر الأسرة ، لا يمكن أن يعوضه أي تقدم عقلي يحرزه الطفل بإعادته المقرر فى نفس السنة [٦١] .

والنقل - بصفة عامة - إلى الصف الأعلى فى مرحلة التعليم الأساسي ،لا يتم على أساس الإنجاز الأكاديمي ، وإنما يتم تلقائيا ، كما أن التعليم داخل الصف لا يميز ، أو يضفي صفة فردية طبقا لاختلافات القدرة ، إلا أن وزارة التعليم تشجع المدرسين على إعطاء المزيد من العناية ، والتشجيع لضعاف الطلبة ، كما أن الطلبة يكملون عملهم المدرسي فى البيت ، أو إحدى مدارس الجوكو [٦٢] ، وهى مدارس للدروس الخصوصية ، وفي نفس الوقت تعقد الامتحانات التحريرية مرارا ، وتعطى الواجبات المنزلية بشكل روتيني ، وتصدر شهادات بتقدير حالة التلميذ ثلاث مرات فى السنة [٦٣] .

٩- إعداد المعلم ومهنة التدريس :

إن مفهوم مهنة التدريس متأصل إلى حد كبير فى أذهان المدرسين اليابانيين ، وكان المدرسون فى زمن ما قبل الحرب يتعلمون في المدارس العادية ، ويعاملون على أنهم موظفون أهليون ، وقد حددت الدولة أهداف ونظم التعليم ، واضطر المدرسون للإلتزام بها ، وقد احترمهم الناس باعتبارهم أشخاصا أطهارا ومخلصين وأفاضل ، وأتاح الإصلاح التعليمى للمعلمين بعد الحرب التخلص من مسمى "موظف أهلي" ، ففي عام ١٩٤٦ أوصى تقرير لجنة التعليم الأمريكيه باليابان ، بأن يتحرر المدرسون من النزعة العسكرية والبيروقراطية ويستعيدوا حريتهم واستقلالهم التعليمى والمهني ، وفي نفس العام أوصت لجنة الإصلاح التعليمى بأن تتولى الجامعات مهمة تعليم المدرس قبل التحاقه بعمله ، وتولت الجامعات مهمة تنفيذ جميع برامج تعليم المدرسين قبل التحاقهم باعمالهم منذ صدور قانون إجازة العاملين بالتعليم العام عام ١٩٤٩[٦٤] .

واليوم نجد أن مفهوم المعلم في اليابان بالغ التعقيد ، فهناك ثلاثة مسميات للمدرس سينساي : sensei كيووين kyouin ، كيوشى : kyoushi ، ويشير المفهوم الأول إلى الشخص الذى ينبغي أن يحترمه الجميع ، ولا يقتصر هذا المسمى على المدرسين فقط ، إنما يشمل أيضا السياسيين والأطباء والأساتذة وكتاب القصة والفنانين ، وهو أكثر المفاهيم الثلاثة شيوعا والمفهوم الثاني وهو اصطلاح قانوني ، وبه تكتب كافة القوانين واللوائح والمحررات الرسمية ، وهو مفهوم دستوري يعرف المدرس بأنه "موظف عام" والمفهوم الثالث ينظر إلى المعلم على أنه صاحب مهنة ، وعلى الرغم من أنه جرى التوسع في معناه ليشمل المسميين الأول والثاني فما يزال مفهوم المعلم فى اليابان على أنه صاحب مهنة أمر غير شائع ، وتستخدم هذه المسميات الثلاثة بالتبادل في اليابان ، ويعكس ذلك التعقيد الذى يكتنف المركز الاجتماعي ، والمهام المهنية المنوطة بالمدرسين اليابانيين [٦٥] .

وبعد الحرب العالمية الثانية ، ووفقا لتوصيات بعثة التعليم الأمريكية ، قررت لجنة إصلاح التعليم باليابان ضم إعداد المعلمين للتعليم الجامعي . واعتبر ذلك إضافة للجامعه ، وقد عرف ذلك التوجه "بالنظام الحر" إذ أصبح بمقدور كليات وأقسام الجامعة من غير كليات التربية ، والمؤسسات التى لاتضم كليات للتربية ، وحتى الكليات المتوسطة ، إعداد برامج لتخريج المدرسين، وبحلول عام ١٩٧٩ كان حوالي ٨٤./. من الكليات والجامعات والكليات المتوسطة تشارك فى إعداد المدرسين ، وتخرج نحو ١٧٥،٠٠٠ ألف معلم من أكثر من ٨٠٠ معهد يشارك في إعداد المدرسين ، ويمثل هذا العدد ثلث مجموع خريجي الكليات والجامعات فى اليابان [٦٦] .

ويوجد حاليا في اليابان ٦٥ كلية تربية ، منها ٥٨ كلية تابعة للجامعة ، و ٧ كليات تابعة لمؤسسات خاصة ، وتقوم هذه الكليات بإعداد معلم المدرسة الابتدائية والثانوي الأدنى ويتخرج منها نحو ٣١،٠٠٠ ألف طالب سنويا ، منهم حوالي ١٨ ./. من الحاصلين على شهادات للعمل بالتدريس، إلى جانب ان هناك زيادة ملحوظة في نسبة من يعينون فى التدريس من غير خريجي كليات التربية ، إذ يشغل هؤلاء ثلث وظائف التعليم الابتدائي ، وثلثي وظائف التعليم الثانوي الأدنى ، وتسعة أعشار وظائف التعليم الثانوي الأعلى [٦٧] .

وعلى الرغم من ان متطلبات العمل بالتدريس محددة وفقا للقانون ، إلا أن مجالس التعليم بالولايات يمكن أن تضيف إليها . فالمرشح للعمل بالتدريس يجتاز الدراسة المقررة فى مرحلة التعليم العالي بنجاح ، ومهما يكن مستوى الخريج فإنه لا يؤهل للعمل بالتدريس ، إذ يتعين علية أن يحصل على ترخيص بمزاولة المهنة من مجلس التعليم بالولايات وذلك بعد فحص سجل دراسته، ومثل هذا الترخيص يصلح للعمل بكافة الولايات ، كما يتعين على المرشح أن يجتاز امتحانات التعيين التى تعقدها الولاية بهدف التأكد من صلاحية المرشحين كافة لشغل وظائف التدريس الشاغرة .

ولقد أصبح إجتياز امتحانات التعيين بنجاح هدفا مبدئيا لراغبى العمل بالتدريس فيستعدون جيدا لتلك الامتحانات التى تعقد على مرحلتين ، الأولى تحريرية في الثقافة العامة ومجالات التخصص ، واختبارات مهارات نوعية في مجالات التربية البدنية والموسيقي والرسم ، والمرحلة الثانية عبارة عن مقابلات شخصيه [٦٨] .

١٠- إدارة المدرسة الابتدائية في اليابان :

علي الرغم من أن اليابان دولة ديمقراطية إلا أن إدارة التعليم فيها إدارة مركزية صارمة ، ويعتبر نظام التعليم في اليابان حاليا مركزيا بدرجة كبيرة ، فوزارة التربية والعلوم والثقافة "المونبوشو " هى الهيئة الحكومية الوطنية المسئولة عن التعليم بجميع مراحله ، وتتولى الوزارة إدرة الخدمات الحكومية في المجالات التعليمية والثقافية والدينية على مستوى الدولة . فوزارة التعليم المركزية "المونبوشو " لها صلاحيات واسعة في مجال التعليم الابتدائي ، فيضع مسئولو الوزارة المناهج الوطنية ، ويشاركون في تحديد مرتبات المدرسين ، ويفرضون المعايير التعليمية على المدارس ، كما تضع الوزارة كشفا بأسماء الكتب الدراسية لتختار منها مجالس التعليم بالمدن والأقاليم ما يناسب مدارسها [٦٩] .

ويعتبر التعليم الابتدائي والتعليم الإلزامى بشكل عام في اليابان عملا مشتركا تهيمن عليه وزارة التعليم المركزية ، وتديره مجالس التعليم في الولايات والمدن ، وحلقة الوصل في هذا المشروع هى المدرسة الابتدائية [٧٠] . وعلى مستوى المدرسة ، فلكل مدرسة ابتدائية مدير يتولى إدارتها ، ويليه مباشرة أحد المدرسين الأوائل ، وتبلغ نسبة مد راء المدارس من الرجال ٩٨./. ، ثلاثة أرباعهم فوق الخامسة والخمسين ، ويتحمل المدير المسئولية عن نشاطات المدرسة كافة ، ويقضى المدير معظم وقته ممثلا للمدرسة أمام السلطات المحلية ، ومجلس الآباء ، والجماعات الخارجية المختلفة ، ومن خلال حديثة ، الأسبوعي إلى الطلاب يشير إلى سلطة المدرسة وتوقعاتها من الطلاب . أما المدرس الأول فهو الذى يسير الأعمال اليومية بالمدرسة ، ويتعين عليه أن يكون ملما بطبيعة المدرسة وبكل ما يجرى فيها . فهو المسئول فى الواقع عن تنفيذ سياسة المدرسة ومشروعاتها وبرامجها ، ومهامه إدارية في المقام الأول ، ويدرس ثلاث ساعات أسبوعيا فقط ، ويتقاضى مبلغا صغيرا فوق راتبه ، وقد يصبح مديرا للمدرسة بعد مدة خبرة معينة ، هذا ، ويعد كل معلم مسئولا عن أحد الفصول التى يقوم بالتدريس لها ، ويدرس المدرس من ٢٢-٣٣ حصة أسبوعيا ، كما يقضى وقتا ليس بالقصير فى العمل والتخطيط خارج فصله [٧١] .

هذا ويلتقي المدرسون مرة أو مرتين أسبوعيا في لجان على مستوى الصفوف لمناقشة جدول تدريس ونشاطات الأسبوع التالي ، ولكل صف مدرس أول يدير شئونه ، ويساعد المدرسين الجدد أو الضعاف في المادة بالاقتراحات العلمية ، وتعد كل لجنة نشرة دورية أسبوعية او شهرية توزع على أولياء الأمور ، وهى تتضمن تقريرا عن النشاطات الحالية بالفصل ، والمنهج المقرر تدريسه [٧٢] .

١١- مشكلات المدرسة الابتدائية :

على الرغم من ان نظام التعليم اليابانى – بصفة عامة – من أنجح نظم التعليم فى العالم كله ، وعلى الرغم – كذلك – من ان التعليم الإبتدائى يوصف بانه من ابرز نقاط القوة فى نظام التعليم اليابانى ، إلا أن المدرسة الإبتدائية تعانى من بعض المشكلات ومن أبرزها :

أ - إنتشار الدروس الخصوصية : إن التنافس الشديد لاجتياز امتحانات القبول بالجامعات فى قمة السلم التعليمى ، قد انعكس سلبا على بداية السلم التعليمي ، وادى إلى تشوه العملية التعليمية ، فهذه الامتحانات تشكل ضغطا هائلا على كل من المدرسة والأسرة ، بل واصبحت هذه الامتحانات تشكل مدخلا للعملية التعليمية ذاتها ، وفى الوقت الحاضر وكمحاولة من جانب الأسرة لضمان مستقبل اولادهم، فإنهم يلحقونهم حتى في عمر ما قبل المدرسة ، وطوال مراحل التعليم العام ، بمدارس خاصة "عبارة عن دروس خصوصية ، وذلك بعد انتهاء اليوم الدراسى ، او يعهدون بهم إلى مرب خاص ليضع الأسس لامتحان المستقبل ، وليحسن من فرصتهم في الالتحاق بإحدى الجامعات ذات الشهرة في اليابان" (٧٣) .

ب - تشوه نمو الأطفال فى المدارس : تعرف هذه المشكلة بظاهرة يوجامى yugami ، وتعنى حدوث تشوهات فى نمو الأطفال ، واصبحت هذه الظاهرة تمثل مشكلة اجتماعية منذ عام ١٩٧٠ ، وتعود اسبابها إلى شدة وصرامة قواعد الثقافة العامة ، وطول اليوم الدراسي ....الخ (٧٤) .

ج - ارتفاع معدل السلوكيات الشاذة : يتزايد معدل السلوكيات الشاذة مثل السرقة والبغاء وتعاطى العقاقير المنبهة بين التلاميذ ذوي الأعمار الصغيرة ، وكذلك انتشار العنف فى المدارس والمنازل ، والهروب من المدارس ، كل هذه المشكلات أصبحت فى حاجة إلى التعاون بين المدرسة والمجتمع للعمل معا من أجل إيجاد حل لهذه المشكلات ، (٧٥) .

ثالثا : المدرسة الابتدائية في ألمانيا :

ربما لا توجد دولة اوربية عانت من ويلات الحروب مثلما عانت المانيا ، فمن الحروب الداخلية إلى الحرب البروسية عام ١٨٦٦ ، ثم الحرب الألمانية الفرنسية ١٨٧٠ ، ثم الحرب العالمية الأولى ١٩١٤-١٩١٨ ، ثم الحرب العالمية الثانية ١٩٤٠-١٩٤٥ . كل هذه الحروب جعلت الأمة الألمانية تفقد الملايين من ابنائها،واقتطعت مساحات شاسعة من أرضها ، وتحطم اقتصادها ، وتم شطرها إلى جزئين ، فتحتم عليها أن تضاعف الجهد ، وتبذل الثمين الغالي من أجل أن تنهض من كبوتها ، وتقال من عثرتها ، فكانت التربية احد أهم الركائز التى اعتمدت عليها الأمة الألمانية لتبعث من جديد .

١ - تربية ما قبل المدرسة :

أ ■ **دور الأســـــرة فى تهيئة الطفل للالتحاق بالمدرسة :** زادت المحن الكثيرة التى تعرضت لها الأمـــة الألمانية من التركيز على دور الأسرة فى بناء الفرد . وتحرص الأسرة الألمانيـــة على تنشئة ابنائها تنشئة سليمة مدفوعة في ذلك بعدد من العوامل ، من أهمهـــا العامل العنصري ، والإيمان بتفوق الشعب الألماني على غيره من شعوب الأرض .

ونظرا لتغير الحياة في المجتمع ، وتغير الظروف الحياتية للأطفال ، خاصة فى ضوء التغيرات المستمرة التى تطرأ على بنية الأسرة ، وتزايد عدد الأسر التى لا تنجب اكثر من طفل واحد ، والتغيرات التى تطرأ على عالم العمل ، وزيادة نسبة الأمهات العاملات ، كل ذلك ينعكس على دور الأسرة في تربية ابنائها [٣٦] .

وتسهم الأسرة الألمانية بشكل كبير في تهيئة الطفل للالتحاق بالمدرسة ، وترافق الأمهات الأبناء في الأيام الأولى من المدرسة ، وتحضر معهم حفلات بدء العام الدراسي ، وتستمر مشاركة الأسرة للمدرسة في تحديد شكل العملية التعليمية ، والأنشطة التى تقدم للتلاميذ، وذلك من خلال مشاركة الأسرة في ما يسمى بالمؤتمر المدرسي العام ، ومجالس الآباء .

ب ■ **رياض الأطفال وفصول ما قبل المدرسة :** يطلق على المستوى الذى يسبق المدرسة الابتدائية بالمستوى الأولى **elementarbereich** ، وينتمي إلى هذا المستوى كل من رياض الأطفال **kindergarten** ، وفصول تربية ما قبل المدرسة **vorschulklassen** وكل مؤسسات هذا المستوى خارج نظام التعليم الرسمي .

رياض الأطفال : يلتحق بالرياض الأطفال الذين أتموا عامهم الثالث ، ويستمرون فيها حتى سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ، وذلك في حالة عدم انتقال الأطفال من الرياض للالتحاق بفصول ما قبل المدرسة ، وذلك خلال العام السادس من عمرهم . وتجدر الإشارة إلى ان الالتحاق بالرياض ليس إجباريا freiwillig.

ولرياض الأطفال في جمهورية المانيا تقاليد عريقة على الرغم من انها ما تزال خارج النظام التعليمى ، وتحدد واجب الرياض في انه يكمن في تكملة الدور التربوي للأسرة [٧٧] ، ولا تلتزم المربيات في الرياض بأي محتوى تعليمى ، وإنما تمتد الخطة لتشمل أشكالا عديدة من التعليم مثل اللعب الحر freies spiel ، وتنمية الجوانب اللغوية والمعرفية العامة ، وتعلم السلوكيات الاجتماعية والموسيقى ، وممارسة الأنشطة الرياضية [٧٨] .

ويلتحق بالرياض نحو ٧٥٪. من الأطفال الذين أكملوا العام الثالث ، وما يزيد على ٨٠٪. من الأطفال الذين هم في عامهم الخامس ، ويرتبط ذلك - وقبل كل شيء - بالأم العاملة ، ونظرا لأن الدولة ليست ملزمة بتوفير مكان لكل طفل في رياض الأطفال ، فإنه يسود في الوقت الراهن حوار مستمر حول إمكانية إرساء الحق القانوني لكل طفل في مكان برياض الأطفال [٧٩] .

- فصول ما قبل المدرسة : من التطورات التى طرات على المجال الأولى منذ عقدين من الزمن إدخال ما يسمى بفصول ما قبل المدرسة ، حيث ينتقل كثير من الأطفال - إذا رغبوا - من الرياض في عامهم الخامس ، للالتحاق بفصول ملحقة بالمدرسة الابتدائية من حيث المكان ، أما من حيث الخطة الدراسية فإنها لا تختلف كثيرا عن الرياض ، وتجدر الإشارة إلى أن البعد المكاني ييسر التعاون بين كل من المربين في فصول ما قبل المدرسة والمعلمين في المدرسة الإبتدائية بما يضمن حدوث تطور مستمر في عملية التعلم لدى الأطفال [٨٠] .

وتهدف فصول ما قبل المدرسة إلى هدف واحد ، وهو تهيئة المناخ المناسب لانتقال الطفل سواء من الرياض ، أو من محيط الأسرة ، إلى المدرسة بصورة تدريجية غير مفاجئة . وتجدر الإشارة إلى أن أعداد الأطفال الملتحقين بفصول ما قبل المدرسة ما تزال محدودة للغاية حيث يفضل الآباء استمرار أولادهم في رياض الأطفال ، حتى وصولهم سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية الإلزامية PFLICHTSCHULe [٨١] .

٢ - فلسفة المدرسة الابتدائية

تعد المدرسة الابتدائية أساس النظام التعليمى كله ، وتمتد لأربع سنوات دراسية في معظم الولايات (من الصف الأول حتى نهاية الصف الرابع) ، وهي مدرسة عامة لكل الأطفال من سن السادسة حتى سن العاشرة ، و في "برلين" تمتد المدرسة الابتدائية إلى نهاية الصف الدراسي السادس ، أي تضم الفئة العمرية من السادسة ، حتى نهاية الثانية عشر[٨٢] ، وفى الولايات التى تمتد فيها المدرسة الابتدائية على مدار اربعة أعوام دراسية يلتحق التلاميذ بعدها بما يسمى بالمرحلة التوجيهية ORIENTIERUNGSSTUFE ، ومدة الدراسة بها عامان (الخامس والسادس) ، لتتساوى في هذه الولايات المدرسة الابتدائية مضافا إليها المرحلة التوجيهية ، مع ولاية برلين التى تمتد فيها المدرسة الابتدائية على مدار ستة أعوام دراسية .

ويعود الأساس القانوني لهذه المدرسة إلى دستور جمهورية "فيمر" عام ١٩١٩ ، وفي إطار هذا الدستور ، صدر قانون الإمبراطورية للمدارس الابتدائية عام ١٩٢٠ [٨٣] ، ومنذ ذلك التاريخ ، واستنادا إلى هذا القانون ، أصبح هناك تعليم ابتدائي إلزامي مجاني مدته أربع سنوات لكل ابناء الإمبراطورية .

ولو نظرنا إلى التطورات التى أدخلت على نظام التعليم منذ عشرينات القرن الماضى وحتى الوقت الحاضر، لوجدنا أن المدرسة الابتدائية قد حظيت بالنصيب الأوفر من ذلك التطوير ، وفي مطلع السبعينيات تعود المدرسة الابتدائية لتصبح مرة أخرى أحد أهم الموضوعات المطروحة على بساط النقاش والحوار التربوي ، وبحث قدرتها على تحقيق الاندماج الاجتماعي ، وتكافؤ الفرص ، وعلى سبيل المثال ، مدى قدرة المدرسة الابتدائية على تحقيق الاندماج بين الأطفال ذوى المذاهب الدينية المختلفة ، وتحقيق المساواة بين أطفال الريف وأطفال المدن [٨٤] .

والمدرسة الابتدائية مدرسة إلزامية PFLICHT SCHULE ومجانية SCHULGELD FREIHEIT ، وتقدم معظم الولايات الكتب والأدوات الدراسية للتلاميذ بالمجان LERNMITELFREIHEIT ، وتضع قليل من الولايات بعض القيود على ذلك ، إذ تنظر احيانا في دخل ولى الأمر، وعدد اولاده لتحديد إمكانية إسهامه في تحمل جانب من مصاريف الكتب والأدوات المدرسية ، كما تتحمل الجهات الرسمية مصاريف انتقال BEFORDERUNGSKOSTEN التلاميذ إلى المدارس سواء في المدن أو في المناطق الريفية[٨٥] .

ووفقا للاتفاقيات التى وقعت بين الولايات ، والتي استهدفت توحيد نظام التعليم الألماني مثل اتفاقية عام ١٩٦٤ ، والتي تم تعديها عام ١٩٦٨ ، وكذلك اتفاقية "هامبرج" عام ١٩٧١ فإن الآباء ملزمون سواء أكانوا ألمانا أو أجانب ، بإلحاق أطفالهم بالمدارس الابتدائية ،طالما بلغوا سن الإلزام ، ويلتحق غالبية الأطفال بالمدارس الرسمية الحكومية öffentliche schulen ، وتسمى بالمدارس الإبتدائية grund schulen، كما توجد بعض المدارس الابتدائية الخاصة تلتحق بها شريحة محدودة من التلاميذ [٨٦] .

وتجدر الإشارة إلى أن القانون الأساسي grund gesetz ينص على أن النظام التعليمى كله - بما في ذلك المدارس الخاصة - يخضع لإشراف الدولة ، ولهذ السبب ، فإن استعمال مصطلح المدارس الحرة freie schulen في السنوات الأخيرة بدلا من مصطلح المدارس الخاصة ليس صحيحا تماما ، نظرا لأن هذه المدارس تعمل تحت إشراف الدولة ، وتحتاج إلى تصريح لها بالعمل [٨٧] .

وتجدر الإشارة إلى أن المدارس الابتدائية الخاصة ، لها نفس أهداف المدارس الحكومية العامة ، إلا أن لها حرية تبنى فلسفة تربوية خاصة ، وحرية اختيار طرق التدريس والمواد الدراسية ، وطبيعة التنظيم الخاص بها ، ولها الحق كذلك في تطوير مفاهيم تربوية وتجريبها،ومع كل ذلك فإن معظم الآباء يحجمون عن إلحاق أبنائهم بها ، فمحتوى هذه المدارس وطبيعة تنظيمها لا تروق لهم [٨٨] .

٣ - أهداف المدرسة الابتدائية :

تهدف المدرسة الابتدائية إلى وضع الأسس الثقافية لدى تلاميذها بما يمكنهم من مواصلة الدراسة فى مستوى التعليم الثانوي ، وتبذل المدرسة جهودها من أجل تحقيق التفتح والنمو في شخصية الأطفال ، وإثارة اهتماماتهم وقدراتهم على التخيل والمبادرة والاستقلال والتعاون الاجتماعي ، وتنمية اتجاه إيجابي نحو عملية التعليم بصفة عامة ، كما تعمل المدرسة على صقل تلاميذها في المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب ، وفي مجالات الموسيقى والتربية البدنية وغيرها ، كما تعمل على تشجيع الابداع والابتكار لدى التلاميذ وصقل قدراتهم [٨٩]

هذا ، وقد حددت اللجنة الألمانية أهداف وواجبات المدرسة الابتدائية في إطار الخطة التى اقترحتها لتطوير التعليم فى الآتي : [٩٠]

١ - صقل التلاميذ ، وربطهم بالنظام الإجتماعى القائم .

٢ - توجيه التلاميذ ، وإثارة اهتمامهم بعالم العمل عن طريق اللعب لتصبح المدرسة الابتدائية همزة الوصل ، ومرحلة الإنتقال ما بين مرحلة اللعب ومرحلة العمل .

٣ - الانفتاح على العالم والحياة بصفة عامة ، ومساعدة الأطفال على فهم العالم من حولهم .

٤ - إتقان اللغة الأم ، وتشجيع التحدث باللغة الفصحى .

٥ - إتقان المهارات الأساسية المتصلة بالقراءة والكتابة والحساب.

وكذلك حدد مجلس التربية الألماني أن المستوى الابتدائي يهدف إلى ما يلى : [٩١]

١ - البدء في عمليات التعلم الأساسية .

٢ - تنمية التعلم بالاكتشاف **entdeckends lernen**، وتنمية العمل بالتعاون مع الآخرين وبشكل مستقل ، وكذلك التعلم عن طريق حل المشكلات .

٣ - البدء في تعلم العلوم الطبيعية والاجتماعية ، وكذلك الرياضيات الحديثة ، وقواعد اللغة ، ودراسة الفنون والموسيقى .

وفى نهاية الدراسة الابتدائية ، يتعين أن يكون الأطفال قد أجادوا مهارات القراءة والكتابة والعمليات الحسابية الأولية . وبدأ الطفل كذلك فى معرفة مبادئ العلوم الطبيعية والاجتماعية ، وألم بالكثير من مهارات الموسيقى والرسم والحرف [٩٢] .

٤ - شروط القبول بالمدرسة الابتدائية :

وفقا لقوانين التعليم ، فإن سن القبول بالمدرسة الابتدائية هو السادسة ، ويصل الطفل إلى سن الإلزام ، إذا أكمل عامه السادس حتى ٣٠ يونية من نفس العام الذى سيلتحق فيه بالمدرسة . ويمكن لأولياء الأمور الذين سيتم أبناؤهم عامهم السادس حتى ٣١ ديسمبر من نفس العام ، أن يتقدموا بطلب لإلحاق أبنائهم بالمدرسة الابتدائية ، بشرط موافقة إدرة المدرسة على ذلك ، وتجدر الإشارة إلى أن المدرسة الابتدائية منذ ظهورها لم تكن مدرسة موحدة فقانون "فيمر" الذى أرسى الأساس القانوني لهذه المدرسة ، قد ترك للولايات حرية وضع القواعد المنظمة للمدرسة الابتدائية ، واستمر الأمر كذلك حتى وقعت الولايات اتفاقية هامبرج التى وحدت كثيرا من جوانب المدرسة الابتدائية في كافة الولايات ، حيث تم الاتفاق على سن القبول ، وبدء العام الدراسي وأهداف المدرسة الابتدائية [٩٣] .

ويتعين على الأطفال الذين يستعدون للإلتحاق بالمدرسة الابتدائية ، إجراء فحص طبي شامل بواسطة طبيب المدرسة ، وإذا أظهر الفحص الطبي أن النمو الجسمي ، أو العقلي للطفل لم يصل بعد إلى المستوى الذى يمكنه من مواصلة الدراسة في المدرسة بنجاح ، فإنه يمكن له ان ينتظر عاما آخر قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ، أو يلتحق بفصول ما قبل المدرسة.وفى حالات قليلة يتم تحويل الطفل إلى مسار التربية الخاصة sonderschule [٩٤] .

٥ - الخطة الدراسية :

تتناسب الخطة الدراسية مع طبيعة أهداف المدرسة الابتدائية ، وتعمل على تحقيقها، وفى خطة المدرسة الابتدائية يدرس التلاميذ التخصصات الآتية " اللغة الألمانية ، والحساب وجغرافية الولاية ، والموسيقى ، والتربية البدنية ، والتذوق الفني ، وتدرس هذه المواد فى الصفين الأول والثاني كوحدة واحدة einemblock ، ففى العامين الأول من المدرسة الابتدائية - بصفة خاصة - يقوم بعملية التدريس – فى الغالب – مدرس واحد ، وهو ما يسمى "بمبدأ معلم الصف" klassenlehrerprinzip ، حيث يساعد ذلك على تكيف التلاميذ مع المدرسة ، إذ يركز التلاميذ فى تعاملهم مع شخص واحد ، وليس مع عدد كبير من المعلمين ، وبدءا من الصف الدراسي الثالث ، تبدأ عملية التدريس من خلال المعلم المتخصص fachlehrerprinzip ، وذلك لتهيئة التلاميذ للانتقال إلى مدارس المستوى الثانوي" [٩٥] .

وتجدر الإشارة إلى انه حتى عام ١٩٧٠، لم تكن ساعات الخطة الدراسية موزعة على المواد الدراسية ، وكان هناك فقط إجمالي الساعات الأسبوعية ،ويترك للمعلم حرية توزيع هذه الساعات على المواد الدراسية والأنشطة ، حسب ما تقتضيه الحاجة ، ثم بدأت دعوات المعلمين تطالب بضرورة توزيع ساعات الخطة الدراسية على المواد الدراسية والأنشطة ، وكحل وسط بين مؤيدي الساعات الكلية الإجمالية وبين ، من ينادى بتوزيع الساعات وتحديد نصيب كل مادة من ساعات الخطة الدراسية ، كان ما اقترحه مجلس التربية الألماني فى خطته عام ١٩٧٠ بتوزيع ساعات الخطة الدراسية على مجالات التعلم وليس على المواد الدراسية [٩٦] .

ويوضح الجدول رقم (٢) الخطة الدراسية للمدرسة الإبتدائية فى إحدى الولايات الألمانية.

جدول (٢)

نموذج للخطة الدراسية للمدرسة الابتدائية فى إحدى الولايات الألمانية

المواد	الصف الدراسي			
	١	٢	٣	٤
اللغة الألمانية	٦	٧	٥	٥
مبادي العلوم الأساسية	-	-	٣	٤
الحساب	٤	٤	٤	٤
إرشاد وتوجيه	١-٢	١-٢	١-٢	١-٢
التربية الرياضية	٣	٣	٣	٣
الموسيقي والفنون	٣	٤	٤	٤
الأديان	٢	٢	٢	٣
إجمالى ساعات الأسبوع	١٩-٢٠	٢١-٢٢	٢٣-٢٤	٢٤-٢٥

Source : Rolf, hans u.a. (hg.) : Jahrbuch der schulentwcklung, Band 1, Beltz Verlag, Weinheim, 1989, s.114.

وتشير البحوث التى أجريت في السنوات الأخيرة إلى أن معلم المدرسة الابتدائية يقوم بتدريس أكثر من تخصص واحد في الحصة الواحدة ، ويتم ذلك باكثر من صورة فمثلا قد يقدم المعلم نصا قرائيا عن العاب الحركة **rollenspiel** ، او يقدم نشيدا ، او قصيدة في صورة غنائية ، وقد يخصص المعلم عشرين دقيقة من حصته للموسيقى ، والجزء الباقي يقدم فيه درسا فى مبادئ الحساب (٩٧) ، ويتم التدريس بصفة عامة فى الفترة الصباحية ، ومدة الحصة ٤٥ دقيقة ، ويصل معدل الحصص الأسبوعي فى المدرسة الأساسية إلى ١٩ حصة فى الصف الأول ، يتزايد بشكل تدريجي حتى يصل إلى ٢٦ حصة فى الصف الرابع ، ويوجد اختلاف بين الولايات فى هذا المعدل ، وينحصر هذا الاختلاف ما بين حصتين إلى ثلاث حصص فى الأسبوع سواء بالزيادة او النقصان (٩٨) .

وتقدم كل الولايات الألمانية - ومنذ سنوات طويلة – حصصا إضافية ، وذلك لفئات محددة من التلاميذ ، وتحمل هذه الحصص مسميات مختلفة ، فتسمى أحيانا بالحصص التشجيعية ، أو حصص التقوية ، او حصص التلاميذ الضعاف ، أو فصول التقوية الصغيرة ، وهى تركز فى الأصل على تقديم الرعاية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى القراءة والكتابة والحساب ، ويتم وضع برنامج تقوية لمساعدة هؤلاء التلاميذ (٩٩) ، ويشكل الأطفال الأجانب نسبة عالية ممن يتلقون برامج للمساعدة ، إذ دائما ما يحتاج هؤلاء إلى برامج لتقويتهم ومساعدتهم فى اللغة الألمانية (لغة المجتمع الذى يعيشون فيه) وايضا إلى برامج لمساعدتهم على إجادة لغتهم الأم (لغة المجتمع الذى نزحوا منه) ، وغالبا ما يتم ذلك عن طريق استعانة المدرسة بمدرس من وطنهم الأم ، وتبذل المدرسة جهودا كبيرة لدمج هؤلاء الأجانب فى نسيج المجتمع الألماني إلا أن هذه الجهود تواجه بصعوبات كبيرة ، خاصة وان نسبة الأجانب فى المانيا فى تزايد مستمر ، إلى جانب أنهم ينتمون إلى ثقافات متعددة (١٠٠).

هذا، وتتضمن الأنشطة التعليمية فى المدرسة الابتدائية كثيرا من الرحلات التى يقوم بها التلاميذ بتمويل من إدارة المدرسة ، أو بيوت الشباب jugendherbergen وتوفر هذه الرحلات الفرصة للتلاميذ للاحتكاك المباشر مع الطبيعة ، ورؤية الأماكن التاريخية ، وزيارة حدائق الحيوان والمتاحف.. ومن ثم فإن المدرسة الابتدائية اليوم تختلف كثيرا عن ذي قبل (١٠١).

وبصفة عامة يستطيع المرء أن يسجل أن عملية التدريس وممارسة الأنشطة فى المدرسة الابتدائية ،يسودها جو طيب ومريح بين كل من المعلم والتلاميذ ، هذا المناخ الجيد يمثل فى حد ذاته دافعا قويا للتعليم والتعلم ، إذ نادرا ما يحدث صراع ، أو تكون هناك حاجة إلى توقيع عقوبة ، ويتعامل التلاميذ مع معلميهم بجرأة دون خوف أوخجل (١٠٢) .

٦- العام الدراسي :

تم تحديد بداية ونهاية العام الدراسي في ضوء الاتفاقيات الموقعة بين الولايات فى هذا الصدد والتي استهدفت توحيد كثير من جوانب نظم التعليم في الولايات ، ففي الاتفاقيتين اللتين وقعتا بين الولايات في ٢٨ أكتوبر عام ١٩٦٨ وعام ١٩٧١ ، والتي ما تزالا سارية حتى اليوم،تم الاتفاق على أن يبدأ العام الدراسي في الأول من أغسطس ، وينتهي فى ٣١ يوليو من العام التالى(١٠٣) ، ويتخلل هذا العام الدراسي العطلات الرسمية ، مثل عطلة أعياد الميلاد ، وعيد الفصح ، والأعياد الخاصة بكل ولاية ..الخ .

هذا ، وتنص كافة قوانين التعليم فى الولايات على بداية ونهاية العام الدراسي ، ففي قانون التعليم الخاص بولاية شليسفج هولشتين schleswig holstein الصادر عام ١٩٩٠ ،قد نص في فقرته ٢٩ على أن العام الدراسي يبدأ في مدارس الولاية فى الأول من اغسطس وينتهي في ٣١ يوليه من العام التالي ، ويقوم وزير التعليم والثقافة والشباب بالولاية بإصدار اي تعليمات تخص نوعا معينا من المدارس ، أو اي قرارات تخالف النص السابق ، وكذلك يصدر وزير التعليم القرارات المتصلة بتحديد مواعيد بدء وانتهاء العطلات[١٠٤].

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة فى المدرسة الابتدائية ، تسير بنظام العام الدراسى ، إلى جانب أن معظم المدارس الابتدائية تعمل بنظام نصف اليوم ، والقليل منها تتبع نظام اليوم الكامل .

٧- التقويم والامتحانات

تعمل المدرسة الإبتدائية مثل سائر المدارس الألمانية وفقا لنظام العام الدراسي ، بمعنى أن التلاميذ ينتقلون من صف إلى صف اعلى، وفقا لقواعد إنتقال التلاميذ المنصوص عليها فى القوانين واللوائح التعليمية للولايات ، وتتمثل هذه القواعد فى حصول التلميذ على تقدير يكفى ويسمح بانتقاله إلى العام الدراسي الأعلى ، وتتدرج هذه التقديرات التى يمكن للطالب أن يحصل على أحدها من المستوى الأول ، ويحصل فيه التلميذ على تقدير "جيد جدا" ، إلى المستوى السادس ، ويحصل فيه التلميذ على تقدير "راسب" ، ويسمح للتلاميذ الذين يحصلون على أحد تقديرات المستويات الأربعة الأولى بالانتقال إلى الصف الأعلى ، على حين يتعين على التلاميذ الذين يحصلون على أحد تقديرى المستويين الخامس أو السادس أن يعيدوا الصف الدراسي ، وتجدر الإشارة إلى أن نظام التقديرات ذي المستويات الستة ليس خاصا بالمدرسة الابتدائية وحدها ، بل يتعداها إلى أنواع المدارس والمؤسسات التعليمية كافة [١٠٥] ، وتتمثل هذه المستويات الستة من التقديرات فيما يلى :

1-Sheri gut	جيد جدا
2-gut	جيد
3-befriedigen	مقبول
4-ausrichend	كاف
5-mangelhaft	غير مكتمل
6-ungenugend	راسب

والمعلم هو الذى يضع في النهاية التقرير الذى يستحقه التلميذ ، وذلك فى ضوء الأداء الكلى للتلميذ ، ممثلا في التفاعل الصفي ، والقدرة على المشاركة والتعاون ، والتقدم الذى يحرزه التلميذ في الدراسة ، كذلك أداء التلميذ فى الامتحانات التحريرية التى يعقدها المعلم من آن لآخر ، كل هذه الأمور تجعل المعلم قادرا على تكوين صورة واقعية عن مستوى التلميذ ومستوى التقدير الذى يستحقه ، ولو كان هناك أكثر من معلم يقوم بالتدريس لنفس التلميذ فيكون هناك تشاور مستمر طوال العام الدراسي بين هؤلاء المعلمين، ليتم وضع تقرير جماعي في نهاية العام متضمنا التقدير الذى سيحصل علية التلميذ ، وما إذا كان هذا التقدير سيسمح للتلميذ بالإنتقال إلى الصف الأعلى ، ام يتعين علية إعاده الصف الدراسي .

هذا فيما يتعلق بانتقال التلاميذ من صف إلى صف أعلى ، أما فيما يتعلق بانتقال التلاميذ من المدرسة الابتدائية إلى مدارس المستوى الثانوي الأول ؛ فعلى الرغم من وجود التقارير التى وضعها المعلمون لكل تلميذ والتي تحدد نوع المدرسة الثانوية المقترح من قبل المعلمين والذي يتناسب مع مستوى كل تلميذ ، إلا ان ولى الأمر يمكنه مخالفة هذه التقارير ، وإلحاق ابنه بنوع مدرسي آخر ، ويعطيه القانون ولوائح التعليم هذا الحق لفترة قصيرة ، فإذا لم يحقق ابنه نجاحا ، واستطاع مواصلة الدراسة ، فإن السلطة المدرسية ترغمه على إعادة ابنه للإلتحاق بنفس المدرسة التى اقترحها المعلمون فى تقاريرهم المدرسية [١٠٦] .

٨ - إعداد معلم المدرسة الابتدائية :

يعد معلم المدرسة الابتدائية في المانيا على عدة مراحل :

أ - **المرحلة الأولى** : وتمثل الدراسة في إطار الجامعة ، أو في إطار المدارس العليا ، وهى مؤسسات تعليمية في مستوى الجامعة ، وتختلف مدة الدراسة في هذه المرحلة من ولاية لأخرى ، ففي معظم الولايات ، تصل مدة الدراسة إلى ستة فصول دراسية ، وفى بعض الولايات تصل إلى ثمانية فصول دراسية ، ويدرس الطالب تخصصين أكاديميين أحدهما رئيسي والأخر فرعى ، إلى جانب دراسته للعلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس وتنتهي هذه المرحلة بما يسمى "بامتحان الدولة الأول" ، ويحصل الطالب الناجح على شهادة تفيد نجاحه فى هذا الامتحان [١٠٧] .

ب - **المرحلة الثانية** : يلتحق الطالب الذى أنهى الدراسة بنجاح فى المرحلة الأولى بالمرحلة الثانية من مراحل الإعداد ، وهى عبارة عن معاهد تابعة

لوزارة التعليم وحكومة الولاية وليست تابعة لوزارة التعليم العالي ، ويدرس الطالب فى هذه المعاهد دراسة نظرية إلى جانب التدريب العملي المكثف فى المدارس لمدة اربعة ايام في الأسبوع تحت إشراف وتوجيه مكثف، وذلك لمدة ١٨ شهرا ، وتنتهي هذه المرحلة بما يسمى "بامتحان الدولة الثاني" ، تعقده حكومة الولاية وتشرف علية ، ويمنح الطالب الذى يجتاز هذا الامتحان شهادة تفيد اجتيازه للمرحلة الثانية من مراحل الإعداد ، وعندئذ يصبح من حقه البحث عن وظيفة معلم للالتحاق بها [١٠٨] .

جـ - **المرحلة الثالثة** : وهى عبارة عن مرحلة التدريب المستمر المتواصل للمعلم ، واطلاعه على كل جديد فى مجال عمله ، وهذه المرحلة لاتنتهى إلا باعتزال المعلم مهنة التدريس [١٠٩] .

وتجدر الإشارة إلى أنه بعد فترة الزيادة الهائلة في معدل المواليد في عقدي الخمسينيات والستينيات ، شهدت المانيا تراجعا في معدل المواليد geburtenruckgang خاصة في عقدي السبعينيات والثمانينيات ، واثر ذلك بطبيعة الحال في أعداد التلاميذ الملتحقين بالمدرسة الابتدائية ، وقد أدى انخفاض معدل المواليد ، وانخفاض أعداد التلاميذ الملتحقين بالمدرسة الابتدائية إلى تحسن مستمر في نسبة المعلمين الى التلاميذ ، فكانت عام ١٩٨٦ : ٢٠ ، ومن وقتها تتراوح النسبة في المتوسط نحو (١ : ٤ ، ٢١) تلميذا [١١٠] .

ومن المعلومات والبيانات الخاصة بكل من المعلمين والتلاميذ ، نستنتج ان أعداد كل من المعلمين ، والتلاميذ قد تناقصت في فترة الثمانينيات ، إلا أن تناقص أعداد التلاميذ كان أكثر حدة من تناقص أعداد المعلمين ، وكان من نتيجة ذلك ان كثيرا من المعلمين الشباب الذين أنهوا إعدادهم لم يتمكنوا من الحصول على وظائف ، ومن ناحية أخرى ، فقد أدى هذا الوضع إلى تناقص أعداد المعلمين الشباب ،ممن هم تحت الثلاثين عاما بصورة ملحوظة فى المدارس الابتدائية في مقابل تزايد أعداد المعلمين من كبار السن [١١١] .

٩ - إدارة المدرسة الابتدائية :

لا نستطيع أن نتحدث عن نمط إدارى واحد للمدرسة الابتدائية في ألمانيا، إذ تتعدد الأنماط ، وتختلف حتى داخل الولاية الواحدة ، إلا انه يمكن القول أنه يقع على قمة الإدارة المدرسية مدير ، أو مديرة ، وإذا كانت المدرسة كبيرة فإن المدير يكون بحاجة

إلى مساعد له أو وكيل للمدرسة ،اما إذا كانت المدرسة صغيرة فإنه غالبا ما يكتفي بالمدير إلى جانب الهيئة الإدارية المعاونة الأخرى .

وفى ضوء الإدارة اللامركزية ، ونمط الإدارة الديمقراطي ، فإن الإدارة المدرسية يصبح لها صلاحيات واسعة في العمل المدرسي ، ويتعين عليها إتخاذ قرارات بشأن كثير من القضايا المحددة لطبيعة العمل ، ومن أجل تحقيق هذه المهام ، فإنه يتم تشكيل عدد من المؤتمرات ، أو الهيئات المدرسية للقيام بهذه الواجبات ومن أهمها :

أ - المؤتمر المدرسي العام **SCHULKONFERENZ** : يتكون المؤتمر المدرسي العام من مدير المدرسة ، وممثلين عن هيئة التدريس بالمدرسة ، فإذا كانت هيئة التدريس تتكون من ٣٠ معلما يمثلهم عشرة في المؤتمر المدرسي، وإذا كان عددهم ٦٠ معلما ومعلمة فيمثلهم ١٦ ، وإذا كان عددهم ١٢٠ معلما ومعلمة فيمثلهم عشرون منهم ، وإذا كان عددهم أكثر من١٢٠ معلما فيمثلهم ٢٦ منهم ، هذا بالإضافة إلى إختيار عدد من أولياء الأمور يتساوى مع عدد ممثلي هيئة التدريس ، ولا يوجد ممثلون عن التلاميذ فى المدرسة الابتدائية فى هذا المؤتمر ، وإن كان ذلك موجودا في مدارس المستويات الدراسية الأعلى [١١٢] .

ويقوم المؤتمر المدرسى العام بتقديم المشورة، واتخاذ القرارات في إطار التشريعات والقوانين حول المسائل الآتية :

١- المسائل المتصلة بتحقيق التعاون بين كل من الأسرة والمدرسة .

٢-الأسس التربوية التى ستقوم عليها عملية التدريس بالمدرسة .

٣-الإتفاق على التعليمات ، والخطط الدراسية وطرق التدريس بالمدرسة .

٤-الإتفاق على المعايير التى سيتم في ضونها تقويم التلاميذ .

٥- تشجيع التلاميذ على حضور الحصص الإضافية .

٦-الإتفاق على نظام عمل المدرسة ، وتحديد فسح التلاميذ .

٧-الإتفاق على أسس تحويل التلاميذ من وإلى المدرسة [١١٣]

ب - مؤتمر المعلمين LEHRERKONFERENZ : يتكون مؤتمر المعلمين من المعلمين العاملين في المدرسة كافة ، ومن بين الواجبات التى يقوم بها ما يلي[١١٤] :

١- اختيار من سيمثلون المعلمين في المؤتمر المدرسي العام .

٢- اختيار من سيمثلون المعلمين في لجنة الإدارة المدرسية .

٣- تحضير الأمور التى ستناقش في المؤتمر المدرسي العام .

٤- إعداد التوصيات للمؤتمر المدرسي العام .

٥- وضع أسس تحقيق التنسيق ، والتكامل بين المستوى الدراسي ، وطرائق التدريس .

٦- تنظيم الجدول المدرسي ، والاتفاق على أسس توزيع الساعات الدراسية .

٧- مناقشة القضايا التى تتصل بتدريب المعلمين .

ج - مؤتمر الفصل KLASSENKONFERENZ : يتكون مؤتمر الفصل من كافة المعلمين الذين يقومون بالتدريس لفصل معين ، ومن مهام هذا المؤتمر ما يلي :

١- التشاور في كل ما يتصل بالعملية التعليمية لهذا الصف ، وتبادل المشورة والآراء حول مستوى التلاميذ .

٢- وضع التعليمات الخاصة بامتحان تلاميذ الصف .

٣- تحديد الحصص الإضافية ، والإتفاق عليها فيما يخص هذا الفصل .

٤- كتابة الشهادات ، والسجلات ، والتقارير الخاصة بالفصل[١١٥] .

د - مؤتمر المواد أو التخصصات الدراسية FACHKONFERENZ : يتكون مؤتمر المادة من مدير المدرسة ، بالإضافة إلى المعلمين الذين يقومون بتدريس تخصص ما ،ومن واجبات هذا المؤتمر ما يلي :

١- مناقشة كل القضايا المتصلة بمادتهم الدراسية .

٢- التخطيط لتدريس هذه المادة وتحديد طرائق التدريس المناسبة .

٣- اقتراح التدريبات التى يحتاج معلمو هذه المادة إليها .

٤- توضيح سبل التعاون مع معلمي المواد الأخرى[١١٦] .

١٠- مشكلات المدرسة الابتدائية في ألمانيا :

تعانى المدرسة الابتدائية في المانيا من بعض المشكلات من أهمها :

أ - مشكلة الأطفال الأجانب : تعد هذه المشكلة من المشكلات الخاصة التى تعانى منها المدرسة الابتدائية بصفة خاصة ، وتتمثل هذه المشكلة في كيفية دمج الأطفال الأجانب ، ومساعدتهم على التكيف مع المدرسة الابتدائية ، خاصة أن عدد هؤلاء الأطفال يتزايد باستمرار ، فقد وصل عددهم عام ١٩٨٥ إلى ٢٧٠٩٤٠ تلميذا ،ومعظمهم من ابناء الأتراك ، واليوغسلاف ، والإيطاليين ، والأسبان ، ويمثل هؤلاء نحو ١٢ ٪ من مجمل تلاميذ المدرسة الابتدائية على المستوى الاتحادي كله ، وإن كانت النسبة تختلف من ولاية لأخرى ، فتصل أعلى نسبة للتلاميذ الأجانب ٢٤ ٪ من مجمل تلاميذ المدرسة الابتدائية في برلين ، وفي هامبرج ١٧,٨ ٪ ، وبادن فرتمبرج ١٥,٧٪ ، وبريمن ١٥,١٪ ، وتضم ولاية شليسفج هولشتين أقل نسبة من التلاميذ الأجانب ، إذ تنخفض نسبتهم إلى ٤,٥ ٪ إلى جانب أن هذه النسب تختلف من منطقة لأخرى داخل الولاية الواحدة [١١٧] .

وتنعكس هذه المشكلة على أولياء امور التلاميذ الألمان ، فهم يفضلون دائما إلحاق ابنائهم بمدارس ابتدائية يمثل التلاميذ الألمان فيها أغلبية ، وكثيرا ما طرحت مشكلة التلاميذ الأجانب على بساط البحث في مؤتمر وزراء التربية بالولايات ، ومنها على سبيل المثال مؤتمرات أعوام ١٩٧١ ، ١٩٧٦ ، ١٩٧٩ ، وأوصت هذه المؤتمرات بضرورة العمل على تاهيل الأطفال الأجانب باللغة الألمانية ، وان تقدم المدارس حصصا إضافية لهؤلاء الأطفال لمساعدتهم على تخطى عقبة اللغة الألمانية [١١٨] ، كما ان المجتمع الألمانى بصفة عامة يبذل جهودا مضنية للتغلب على هذه المشكلة ، وصهر هؤلاء الأجانب فى بوتقة المجتمع الألمانى ، املاً ان يدخل الألفية الثالثة ويكون قد وضع حلاً لهذه المشكلة بصورة جذرية .

ويتوقف حصول التلاميذ الأجانب على تعليم جيد ، خاصة فى بعض المدارس التى يمثلون فيها أغلبية على مدى تجنب هؤلاء التلاميذ للعزلة الاجتماعية ، إلى جانب الحصص الإضافية التى تقدم لهم لمساعدتهم في اللغة الألمانية ، واكتساب العادات الاجتماعية للمجتمع الألماني [١١٩] .

ب - ارتفاع معدل التلاميذ الراسبين : يمثل ارتفاع نسبة الرسوب مشكلة تواجه المدرسة الابتدائية ، فقد بلغ متوسط التلاميذ الراسبين عام ١٩٧٦ إلى ٣./. من مجموع تلاميذ هذه المدرسة ، وتختلف هذه النسبة العامة من ولاية لأخرى ، فبينما تصل أعلى نسبة إلى٥,٢ ٪ في ولاية شليسفج هولشتين ، تصل إلى أقل مستوى لها في برلين ، حيث تنخفض إلى ١,٦ ٪ ، ومنذ ذلك الوقت ، بذلت جهود كبيره للحد من هذه المشكلة ،وادت إلى تحسن واضح في هذا المجال ، ففي عام ١٩٨٧ انخفضت نسبة الراسبين في المدرسة الابتدائية على المستوى الاتحادي لتصل إلى ١,٥ ٪ من مجمل تلاميذ هذه المرحلة ، مع ملاحظة تفاوت هذه النسبة من ولاية إلى أخرى ، فبينما ترتفع هذه النسبة في ولاية بريمن إلى ٢,٩ ٪ نجدها تنخفض إلى ٠,٩ ٪ في ولايتي بادن فرتمبرج وبايرن [١٣٠] .

ويتعين علينا أن نضع فى اعتبارنا توزيع نسب الراسبين على الأعوام الدراسية ،إذ يزداد عدد الأطفال الذين يرسبون صفا دراسيا فى بداية المدرسة الابتدائية عنه فى آخرها ، ويرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى اختلاف الخلفية الأسرية للأطفال ، وفى بعض الولايات قد يسمح لمن يستحق إعادة الصف الدراسي أن ينتقل إلى الصف الأعلى بشرط أن يعوض ذلك بحصص إضافيه ، ويكون ذلك غالبا فى الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية [١٣١] .

رابعا : المدرسة الابتدائية في مصر .

١- تربية ما قبل المدرسة :

ا- دور الأسره في تهيئة الطفل للالتحاق بالمدرسة الابتدائية : إن دور الأسرة المصرية في تهيئة أطفالها للالتحاق بالمدرسة الابتدائية ما يزال محدودا ، ويقتصر هذا الدور على شريحة اجتماعية محدودة ، نالت قدرا عاليا من الثقافة ، ولديها وعى كبير بطبيعة هذا الدور . على حين تبقى غالبية الأسر المصرية غير قادرة على القيام بذلك ، وذلك نظرا لتدنى المستوى الثقافي ، والاجتماعي ، والاقتصادي ، لمعظم هذه الأسر .

ب - دور رياض الأطفال فى عملية التهيئة: بعد قيام ثورة عام ١٩٥٢ تم إلغاء رياض الأطفال التى كانت تمثل مرحلة أولية تسبق الالتحاق بالتعليم الابتدائى ، ومع صدور قانون التعليم رقم ٢١٠ عام ١٩٥٣ ،فقد تحدد سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية بست سنوات ، وفى نفس الوقت تزايد الطلب الاجتماعى على الرياض

نتيجة للتغيرات الاجتماعية التى طرات على المجتمع المصرى ، الأمر الذى حدا بالمسئولين فى وزارة التربية إلى إنشاء الكثير من هذه الرياض تحت إشراف الوزارة ، واستمر هذا الوضع ، حتى صدر القانون رقم ١٦ عام ١٩٦٩ الذى اخرج كافة دور الحضانة ، ورياض الأطفال غير الملحقة بالمدارس من دائرة اختصاص وزارة التربية والتعليم ، وعهد بالاشراف عليها إلى وزارة الشئون الاجتماعية ، واستمر الوضع كذلك حتى "صدور القانون ٥٠ عام١٩٧٧ ،الذى نظم إنشاء الحضانات ورياض الأطفال ، واخضعها جميعا لإشراف وزارة الشئون الاجتماعية ، باستثناء فصول الحضانة والرياض الموجودة بمدارس رسمية ، او خاصة او لغات ، فقد ظلت تحت إشراف وزارة التربية والتعليم" [١٣٢] .

وقد استحدثت وزارة التربية والتعليم فى مارس ١٩٧٠ قسماً للحضانة ورياض الأطفال، يتولى التخطيط ، والتوجيه على المستوى المركزى ، وافتتحت شعبا فى بعض دور المعلمات لتخريج معلمات متخصصات فى الحضانة ورياض الأطفال [١٣٣] .

ونتج عن إشراف وزارة الشئون الاجتماعية على الرياض تدهورا حادا فى مستوى هذه الرياض ، واصبحت رعاية الأطفال فى سن ماقبل الإلزام تتم فى فصول ملحقة بالمدارس الخاصة ، وفصول خدمة البيئة، وفصول خاصة ببعض المدارس الرسمية ، وحضانات ينشئها افراد فى منازلهم دون ترخيص ، او رقابة ، المهم ان جميع هذه الدور بلااستثناء لاتخضع لأى إشراف تربوى ، ومن ثم فهى فى معظمها تجارية ، ولاتهتم بتوفير الأنشطة ، أو المعدات ، وأدوات اللعب اللازمة لعمل هذه الدور[١٣٤] ، هذا بالاضافة إلى غياب الفلسفة الواضحة، والرؤية التربوية التى تحكم عمل هذه الرياض ، وعدم كفاءة معظم العاملين بها ، كل ذلك جعل رياض الأطفال تتحول إلى مجرد مراكز لإيواء الأطفال إلى حين تخرج أمهاتهم من العمل ،الأمر الذى يترتب عليه تدنى شديد فى دور الرياض فى تهيئة الأطفال للالتحاق بالمدرسة الابتدائية، واصبح دورها فى هذا المجال محدودا للغاية .

وفى محاولة للنهوض بمستوى الرياض ، أوصى المؤتمر القومى لتطوير التعليم الابتدائى عام ١٩٩٢ بضرورة العمل على أن تصبح مرحلة رياض الأطفال بعاميها جزءا من التعليم الأساسى الإلزامى ، واذا ماحالت الامكانات دون التنفيذ ، فيمكن حاليا الاقتصار علي عام دراسي واحد ، مع التخطيط لتوفيره لجميع الأطفال ذكورا وإناثا ، فى الريف والحضر والبادية [١٣٥] .

٢ - نشأة وتطور المدرسة الابتدائية :

تعود نشأة المدرسة الابتدائية في مصر إلى مدارس المبتديان التى أنشئت في عهد محمد على عام ١٨٣٣ ، ثم تدهور وضع هذه المدرسة في عهد خلفائه ، وازدادت تدهورا في عهد الاحتلال ، واستمر الأمر كذلك حتى صدور دستور ١٩٢٣ ، الذى يمثل البداية لوضع الأسس الدستورية ، والتشريعية للتعليم ، وإن لم يكن لذلك صدى كبير في الواقع ، وفي عام ١٩٤٤ أصبح التعليم الابتدائي والأولى تعليما مجانيا ، ثم صدر القانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٥١ الخاص بتوحيد هذين النوعين (الابتدائي والأولى) في مدرسة واحدة .

ومع قيام الثورة فقد " انعكست سمات الفكر الثوري الجديد على التعليم الابتدائي ، ورفع مستواه في أقرب وقت مستطاع " [١٢٦] ، فلم يمض سوى وقت قصير حتى صدر القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ ، والذي نص على أن التعليم الابتدائي مجاني وإلزامي لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ – ١٢ سنة [١٢٧] ، ثم صدر القانون ١٩٥٦ والذي أكد على المجانية والإلزام ، وكذلك وحد المرحلة الابتدائية في مدرسة واحدة ، واستمر الوضع كذلك حتى صدور القانون ٦٨ لسنة ١٩٦٨ ، واستهدف تطوير العملية التعليمية بعد نكسة ١٩٦٧ وبصدور هذا القانون " فقد استقر السلم التعليمى ، واتضحت معالم كل مرحلة من مراحل التعليم العام ، وهى ست سنوات للمرحله الابتدائية ، وثلاث سنوات للمرحلة الإعدادية ، وثلاث سنوات للمرحلة الثانوية ، وانقسمت هذه المرحلة إلى ثانوى عام ، وثانوى فني" [١٢٨] .

أ - **تطبيق صيغة التعليم الأساسي** : بدأت وزارة التربية والتعليم في مصر ، نتيجة للعديد من العوامل ، من أهمها رغبة الوزارة في مسايرة الاتجاهات العالمية السائدة ، وربط النظرية بالتطبيق ، والعملية التعليمية بكل من البيئة والإنتاج ، بدأت في تجريب نظام التعليم الأساسي في نحو ٥٠ مدرسة ابتدائية وإعدادية في العام الدراسي٧٧ / ١٩٧٨ ،واستمر تطبيق التجربة في بيئات متنوعة، حضرية وريفية وساحلية وصحراوية ، وأخذت أعداد المدارس التى تطبق فيها التجربة في النمو حتى وصلت إلى ٢٦٩ مدرسة في عام ٧٨ / ١٩٧٩ ، وإلى ٤٥١ مدرسة في عام ٧٩ / ١٩٨٠ ، ، وفى نهاية عام ١٩٨١ صدر قانون التعليم رقم ١٣٩ سنة ١٩٨١ ، الذى نص على أن التعليم في المرحلة الأولى إلزامي لمدة تسع سنوات طبقا لصيغة التعليم الأساسي ، وفي العام الدراسي ٨٢ / ١٩٨٣ بدأ تعميم التعليم الأساسي في كل المدارس الابتدائية والإعدادية في جمهورية مصر العربية ، وألغيت طبقا لذلك الشهادة الابتدائية [١٢٩] .

وإذا كان البعض يرى في الأخذ بصيغة التعليم الأساسي مسايرة للاتجاهات العالمية الحديثة ، فالبعض الأخر يرى أن فكرة التعليم الأساسي المتمثلة في ربط التعليم بالبيئة لم تكن جديدة تماما على البيئة المصرية ، فقد شهدت البيئة المصرية عديدا من التجارب التى هدفت إلى ربط التعليم بالبيئة ، مثل تجربة المدارس الأولية الراقية ، التى أنشأتها وزارة المعارف عام ١٩٢٦ ، وتجربة المدارس العاملة عام ١٩٢٥ ، وتجربة المدارس الإلزامية عام ١٩٤١ ، وتجربة المدارس الابتدائية الراقية في أوائل الخمسينيات ، وتجربة المدرسة الإعدادية العملية وتجربة مدرسة مدينة نصر ذات الفصول السبعة ، وغيرها من التجارب التى استهدفت تريف التعليم ، مثل تجربة المدارس الأولية الريفية فى مطلع الأربعينيات ،وتجربة مدارس قرية المنايل ، وتجربة مدارس الوحدات المجمعة في الخمسينات .

ومن الملاحظ ، أن جميع التجارب السابقة سواء في مجال ربط الدراسة النظرية بالدراسة العملية ، أو تريف التعليم ، استهدفت تحقيق ارتباط أوثق بين الحاجات التعليمية والاحتياجات الاجتماعية للبيئات المختلفة ، إلا أن هذه التجارب لم يكتب لها التعميم ، أو الاستمرار ، فقد ظلت معظم هذه التجارب هامشية، حتى بدت وكأنها نتوءات في بنية التعليم المصري ، وقد كان السبب الرئيسي وراء ذلك أنها أجريت بجانب هياكل تعليمية مستقرة واستهدفت تعليم فئات بعينها كانت تمثل مناطق الحرمان الاقتصادي ، والاجتماعي ، وتعليما أقل درجة من التعليم الذى كان يقدم إلى ابناء الصفوة ، أو القادرين ماليا ، واجتماعيا ، ومن ثم ارتبطت معظم هذه التجارب بمفهوم اجتماعي محوره أنها أقل قيمة ، وأقل مستوى ، ومن ثم عزف الكثيرون عن الالتحاق بها ، وهناك عامل آخر من عوامل اضمحلال معظم هذه التجارب ، أنها كانت تمثل تعليما مغلقا أمام الملتحقين بها ، بالإضافة إلى ذلك ، لم يتوافر لبعض هذه المدارس الإعداد الكافي سواء من حيث تهيئة المعلم الكفء وتدريبه ، أو إعداد المبنى الصالح الملائم ،أو تزويد المدارس بالمعدات والتجهيزات الكافية ، وقد أدى هذا كله إلى عدم استمرارية هذه التجارب في العمل [١٣٠] .

ونستنتج من ذلك أن المتتبع لتاريخ التعليم الحديث في مصر ، وتعليم المرحلة الأولى بصفة خاصة ، يجد أن فكرة التعليم الأساسى كثيرا ما طرحت من قبل رجال التعليم في مصر وكنتيجة منطقية لفحص ونقد تعليم المرحلة الأولى ، بهدف إصلاحه وتطويعه ، لكي يكون قادرا على الاستجابة لمطالب المجتمع من جهة ، ومشبعا لحاجات الأفراد من جهة أخرى [١٣١] .

ب ـ تخفيض سنوات الإلزام : لم يمض سوى بضع سنوات على تطبيق صيغة التعليم الأساسي ، حتى اتجهت الوزارة إلى تخفيض عدد سنوات الإلزام من تسع إلى ثماني سنوات ، وفي حديثه أمام مجلس الشعب يعلن وزير التعليم "بأن الحال لايسر ، فالمباني التعليمية على الرغم من الموارد المتاحة وعلى الرغم من الأداء ، إلا أن زيادة السكان تؤدى إلى ارتفاع كثافة الفصول ، التى وصلت في بعض المناطق إلى اكثر من مائة تلميذ ، وإلى تعدد الفترات إلى فترتين وثلاث... وأمام الدراسات التى تمت في العالم ،كان هناك اتجاه إلى إطالة العام الدراسي ، وتقصير المدة ، وقد أفتت لنا منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) أن التعليم الأساسي الذى مدته ثماني سنوات مع إطالة العام الدراسي ، وتنقية المناهج أفضل من التعليم الأساسي الحالي الذى مدته تسع سنوات [١٣٣] .

ويذهب وزير التعليم إلى القول بأن "التفكير فى تعديل نظام التعليم الأساسي إلى ثمانية أعوام لم يكن وليد اليوم ، إنما وليد ستة عشر عاما ، فمنذ عام ١٩٧٣ توجد المدرسة التجريبية بمدينة نصر، ومرحلة التعليم الأساسي فيها ثمانية أعوام ، ومع نظام الفترات في مصر فإن التسعة سنوات من الناحية الفعلية لاتساوى ، حتى ستة أعوام ..... وإنني اريد أن تكون الثمانية أعوام هى ثمانية أعوام" [١٣٤] .

وبالفعل تمكن الوزير من استصدار القانون رقم ٢٣٣ سنه ١٩٨٨ بتعديل بعض أحكام القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، ونصت المادة الرابعة منه ، على أن مدة الدراسة بالتعليم الأساسي الإلزامي ثماني سنوات ، إعتبارا من العام الدراسي ٨٨ / ١٩٨٩ ، تتكون من حلقتين : الحلقة الابتدائية ، ومدتها خمس سنوات ، والحلقة الثانية ، ومدتها ثلاث سنوات [١٣٤] .

ويخلص "أحمد حجى" في دراسته عن تخفيض سنوات الإلزام ، بأن الدراسات العلمية التى ذكرت في كتاب تطوير التعليم في مصر ،وهى دراسات أجنبية في معظمها لا تؤيد سياسة الوزارة في خفض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية [١٣٥] .

واستطلع "سعيد إسماعيل على" آراء الكثيرين من مختلف المستويات حول مسألة تخفيض سنوات الإلزام ، فوصفها "حامد عمار" بانها نكسة شعبية في تعليم المرحلة الأولى ، وأشار "فتحي يونس" إلى ان التجربة سينتج عنها ارتباك ملحوظ [١٣٦] ، وغيرها من الآراء التى استهجنت اختزال سنة من سنوات المدرسة الابتدائية .

ومن منطلق علاج الوضع المرضي الذى نتج عن تخفيض مدة الدراسة الإلزامية وإنقاص سنوات التعليم الابتدائي ، فإن جهودا بذلها وزير التعليم، قد كللت بتوصية عدد من المجالس منها مجلس الشورى بإعادة السنة المحذوفة من التعليم [١٣٧] . ثم صدر القانون رقم ٢٣ لسنة ١٩٩٩ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، وجاء فى مادته الأولى أن مدة الدراسة فى التعليم قبل الجامعى على النحو التالى :

تسع سنوات للتعليم الأساسى الإلزامى ، ويتكون من حلقتين : الحلقة الإبتدائية ومدتها ست سنوات ، والحلقة الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات ، ونصت المادة الثانية على أن أحكام هذا القانون تسرى على كل من يلتحق بالصف الأول بالحقة الإبتدائية إعتبارا من العام الدراسى ١٩٩٩ / ٢٠٠٠ .

٣ - فلسفة المدرسة الابتدائية :

تشكل المدرسة الابتدائية أول مؤسسة اجتماعية كبيرة يعيش فيها الطفل، إذ ينتقل من الأسرة الصغيرة إلى مجتمع كبير العدد ، به أنواع من التنظيمات تترك في ذهنه صورة للمجتمع الأكبر ، وبقدر ما يعطيه مجتمع المدرسة من حب ، ورعاية بقدر ما يعطى مجتمعه الكبير من تفان وولاء ، هذا المجتمع المدرسي لابد أن يكون البيئة الصحيحة للأطفال والتي تتميز بتكافؤ الفرص بين الجميع ، بحيث يكتشف كل طفل نفسه ، وما يتمتع به من إمكانات ومواهب واستعدادات [١٣٨] .

وتقوم فلسفة المدرسة الابتدائية على مجموعة من المبادئ والأسس من أهمها :

أ — مبدأ العمومية : بمعنى أنها مدرسة عامة يلتحق بها جميع الأطفال، عندما يبلغون سن الالتحاق بهذه المدرسة ، وتعمل على وضع أسس المواطنة الصالحة من خلال تقديم قدر مشترك من الثقافة ، وتحرص المدرسة الابتدائية على عدم اقتصار هذا القدر المشترك من الثقافة على فريق دون آخر لأسباب اجتماعية ، أو سياسية ، أو دينية ، بمعنى أن المواطنين كافة لابد أن يحصلوا عليه بغض النظر عن مواقعهم المالية والاجتماعية والسياسية والمذهبية ، أو الدينية [١٣٩] .

وتجدر الإشارة إلى أن مبدأ العمومية لم يكن متحققا فى المدرسة الابتدائية منذ نشأتها فعندما نشأ التعليم الابتدائي ، لم يكن تعليما عاما لكل أبناء الأمة ، بل اقتصر على أبناء الصفوة الاجتماعية من المقتدرين ، ثم نشأ تعليم أولى لأبناء الطبقات الشعبية الدنيا .

ونستطيع القول، أن مبدأ العمومية لم يتحقق في المدرسة الابتدائية إلا مع قيام ثورة ١٩٥٢ ،حيث بدأ التعليم ياخذ شكلا جماهيريا ، وتم توحيد كل من المدارس الابتدائية والمدارس الأولية في مدرسة واحدة هى المدرسة الابتدائية كمدرسة عامة لكافة أبناء المجتمع

ب — الإلـــــزام : إن المجتمع الحديث يحرص على أن يتوافر لكل مواطن فيه حد أدنى مشترك من الثقافة يسهم في حسن التفاهم الاجتماعي ، ويساعد على التآلف والتضامن ولضرورة هذا الحد الأدنى ، أصبح من غير المستساغ أن يترك المواطن حرا يحصله ، أو لا يحصله ، فعدم تحصيله يعد صورة من صور تعريض الجماعة البشرية للخطر ، كما يستوجب العقاب والمؤاخذة ، ومن هنا أوكل المجتمع للمدرسة الابتدائية مهمة توفير هذا الحد الأدنى ، ومن هنا أيضا كان لابد أن تكون هذه المدرسة إلزامية ، والإلزام هنا من الطرفين الفرد والدولة ، فالدولة ملزمة بتوفير هذا الحد الأدنى من الثقافة المشتركة ، والفرد ملزم بتحصيله[٤٠].

ولم تعرف المرحلة الأولى مبدأ الإلزام إلا مع صدور قانون عام ١٩٢٣،الذى يمثل بالفعل البداية الحقيقية لوضع الأسس التشريعية ، والقانونية للتعليم ، ومن ضمن هذه الأسس التى تضمنها القانون ، أن التعليم إلزامى في المرحلة الأولى لجميع المصريين من البنين والبنات ، ولكن قدرة الدولة المالية في ذلك الوقت ، حالت دون تطبيق وتعميم الإلزام ، ثم توالى صدور الدساتير والقوانين ، وكلها قد أكدت على مبدأ الإلزام .

وقد نصت المادة ٢١ من قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، بأن يعاقب بغرامة مقدارها عشر جنيهات والد الطفل أو المتولي أمره ، إذا تخلف الطفل ، أو انقطع دون عذر مقبول عن الحضور إلى المدرسة خلال أسبوع من تسلمه انذارا بذلك ، وتتكرر العقوبة مع تكرار تخلف الطفل عن الحضور دون عذر مقبول بعد إنذاره بذلك [٤١].

ويتساءل "سعيد إسماعيل على" أن الفرد إذا قصر ، ولم يذهب إلى المدرسة الابتدائية وقع عليه العقاب ، فماذا لو قصرت الدولة ، ولم توفر سبل تسهيل هذا الحد الأدنى ؟ [٤٢].

ج — المجانيـــــة : تعكس المجانية — إلى حد بعيد — موقف الدولة من قضية التعليم، هل تنظر إليه على أنه خدمة استهلاكية ، تمثل عبئا ثقيلا على

كاهل الدولـــة ، وتحاول بشـــكل دائم التفلت من هذا العبء بصورة كليه ، او جزئيـــة ، ام انها تنظر إلى التعليم على انه استثمار في أغلى ما تملك ، واثمن ما لديهـــا ، في ثروة المجتمع البشرية ،التى تمثل أهم عنصر في عملية التقدم دون منازع .

وتحتل المجانية اهمية خاصة فى الدول النامية على وجه الخصوص ، نظرا لما هو معروف من تدنى مستويات المعيشة فيها ، ووقوع جماهير عريضة من المواطنين فى براثن الفقر ، مما لابد أن يحول بينهم وبين القدرة على تحمل نفقات التعليم [٤٣] .

وكان دستورعام ١٩٢٣ هو أول دستور مصري يقر مبدأ المجانية ، وإن لم تستطع الدولة تحقيقه في الواقع إلا بعد ذلك بفترة طويلة خاصة بعد قيام الثورة ، واقرت كل الدساتير والقوانين التى جاءت بعد ذلك مبدأ المجانية كحق من حقوق المواطن المصري ، وواجب من واجبات المجتمع تجاهه .

وفي السنوات الأخيرة دار نقاش طويل على المستويات الشعبية والرسمية حول المجانية ، واتهمت المجانية في كثير من الأحوال بانها أحد الأسباب وراء تدني مستوى النظام التعليمى بصفة عامه ، وتعالت أصوات تنادى بضرورة قصر المجانية على الطلاب المتفوقين دون غيرهم ، ولكن الدستور ما يزال ينص على مجانية التعليم في المرحلة الأولى بصفة خاصة وفي جميع مراحل التعليم بصفة عامة .

٤ - أهداف المدرسة الابتدائية :

حددت قوانين التعليم أهداف المدرســـة الابتدائية ، فعلى ســـبيل المثال ، نجد أن قـــانـــون التعليم رقم ٦٨ لسـ١٩٦٨ قد حدد أهداف المدرسة الابتدائية على النحو التالي :

تهدف مرحلة التعليم الابتدائي إلى تنمية الأطفال عقلياً ، وجسمياً ، وخلقيا ، واجتماعيا وقوميا ، وتزويدهم بالقدر الأساسي من المعارف البشرية ، والمهارات الفنية ، والعملية التى لاغنى عنها للمواطن الصالح المستنير، لشق طريقة في الحياة بنجاح، بعد تأهيله مهنيا ، أو لمواصلة الدراسة في المرحلة التعليمية التالية [٤٤] .

ونص قانون التعليم رقم ١٣٩ لسـ١٩٨١ ، والقوانين المعدلة له فى مادتيه ١٦ ، ١٧ على أن أهداف التعليم الأساسي كما يلي [٤٥] :

مادة ١٦ : يهدف التعليم الأساسي إلى تنمية قدرات ، واستعدادات التلاميذ ،وإشباع ميولهم ، وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات ، والمعارف والمهارات العملية والمهنية ، التى تتفق وظروف البيئات المختلفة ،بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى ، أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مكثف ، وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطنا صالحا منتجا في بيئته ومجتمعه .

مادة ١٧ : تنظم الدراسة في مرحلة التعليم الأساس لتحقيق الأغراض الآتية :

- التاكيد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية خلال مختلف سنوات الدراسة .
- تاكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج.
- توثيق الارتباط بالبيئة على أساس تنويع المجالات العلمية والمهنية ،بما يتفق وظروف البيئات المحلية ، ومقتضيات تنمية هذه البيئات .
- تحقيق التكامل بين النواحي النظرية والعملية في مقررات الدراسة .
- ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة التى يعيشون فيها ، على أن تكون البيئة وأنماط النشاط الاجتماعي بها من المصادر الرئيسية للمعرفة والبحث والنشاط في مختلف موضوعات الدراسة .

وجاء في مشروع مبارك القومي ، أن أهداف التعليم الابتدائي تتمثل في [٤٦] :-

١- تعميق انتماء الطفل لوطنه وتاريخه وحضارته ، وتاكيد الولاء الوطني ، وتنمية الاعتزاز به ، وتعزيز مسيرة التنمية والإنتاج .

٢- ترسيخ الإيمان في نفسه ، والاعتزاز بدينه ، وقيمه السماوية ، والاجتماعية واحترام عقائد الآخرين ومقدساتهم وشعائرهم .

٣- اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات .

٤- تكوين اسلوب التفكير العلمي ، والقدرة على تحليل المعلومات واتخاذ القرار الصحيح .

٥- توفير مقومات الصحة والسلامة الجسدية والنفسية ، وما يرتبط بها من مكونات ثقافة البدن ورعايته .

والأهداف السابقة هى نفسها الأهداف التي وردت في ختام المؤتمر القومي لتطوير مناهج التعليم الابتدائي ، والذي عقد في فبراير ١٩٩٢ .

٥ - الالتحاق بالمدرسة الابتدائية :

ربما كان الشرط الوحيد الذى يشترط من الناحية القانونية لالتحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية هو بلوغه سن السادسة ، أما فيما يتعلق بطقوس الالتحاق ، فإن اللوائح والقوانين التعليمية لاتحدد طقوسا محدده يتعين على المدارس ان تلتزم بها في بدء العام الدراسي ، والأمر متروك لكل مدرسة أن تقيم حفلات ترحيب بالتلاميذ الجدد ، أو لا تقيم وهل تبدأ عملية الدراسة للتلاميذ الجدد من أول يوم أم يتعين عليها أن تستثمر الأسابيع الأولي في ممارسة أنشطه من شانها ان تساعد على تكيف الأطفال الجدد مع البيئة المدرسية .

وباستقراء واقع المدرسة الابتدائية ، نجد أن عملية التعليم تبدأ من أول يوم دراسي لكل تلاميذ المدرسة بمن فيهم التلاميذ الجدد، ولا توجد برامج وانشطة خاصة للتلاميذ الجدد لمساعدتهم على تقبل مجتمع المدرسة والتكيف معه .

٦ - الخطة الدراسية :

تطورت الخطة الدراسية منذ ظهور المدرسة الابتدائية ، وحتى الوقت الحاضر تطورا كبيرا حتى وصلت إلى الوضع الحالي ويبين الجدولان رقم (٣ ، ٤) الخطة الدراسية للمدرسة الابتدائية في العام الدراسي ١٩٩٩ — ٢٠٠٠ وهى كما يلي :

جدول (٢)

خطة الدراسة للصفوف من الأول حتى الثالث

المواد الدراسية	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
التربية الدينية	٣	٣	٣
اللغة العربية	١٢	١٢	١٢
الخط العربي	٢	٢	٢
الرياضيات	٦	٦	٦
المكتبة	١	١	١
نشاط فني	٢	٢	٢
نشاط رياضي	٢	٢	٢
نشاط موسيقي	٢	٢	٢
نشاط علمي	٢	٢	٢
نشاط عملي	٢	٢	٢
جملة الحصص	٣٤	٣٤	٣٤

جدول (٤)

خطة الدراسة للصفين الرابع والخامس

المواد الدراسية	الصف الرابع	الصف الخامس
التربية الدينية	٣	٣
اللغة العربية	١١	١١
الخط العربي	١	١
المكتبة	١	١
اللغة الإنجليزية	٣	٣
الرياضيات	٦	٦
الدراسات الاجتماعية	٢	٢
العلوم	٣	٣
التربية الفنية	٢	٢
التربية الرياضية	٣	٣
التربية الموسيقية	٢	٢
الصيانة والترجمات	١	١
المهارات العلمية	١	١
جملة الحصص	٣٩	٣٩

المصدر : وزارة التربية والتعليم : التوجيهات الفنية والمناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسى القاهرة ، ٩٩ – ٢٠٠٠ ، ص ص٣٢ ، ٣٣ .

ونلاحظ أن الخطة الدراسية أصبحت تتسم بتوازن كبير بين مختلف جوانب الإعداد بعدما كان يغلب عليها الطابع النظري .

٧ - العام الدراسي :

بعدما حدد القانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ في مادته الرابعة من الباب الأول ، بأن مدة الدراسة للتعليم الأساسى الإلزامي ثماني سنوات ، تنقسم إلى حلقتين ، الحلقة الابتدائية ومدتها خمس سنوات ، والحلقة الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات ،إلا أنه في مادته الخامسة من نفس الباب قد ترك أمر تحديد طول العام الدراسي إلى وزير التعليم

، وقد نصت المادة الخامسة على أن يحدد " وزير التعليم بعد موافقة المجلس الأعلى للتعليم مدة السنة الدراسية ، وعدد الدروس الأسبوعية في كل مرحلة وصف" [٤٧] .

وبعد تخفيض سنوات الإلزام من تسع إلى ثماني سنوات ، وبعد أن أصبحت الحلقة الأولى منه خمس سنوات بدلا من ست سنوات ، فقد واكب ذلك إطالة العام الدراسي بالصفين الرابع والخامس إلى ٣٨ أسبوعا ، مع الأخذ بنظام اليوم الكامل في المدارس التى لاتتعدد بها الفترات الدراسية . [٤٨] ولكن مايزال طول العام الدراسى غير ثابت ويتغير من عام لآخر .

٨- التقويم والامتحانات :

تعتمد السياسة التعليميه للوزارة على اعتبار التقويم من أهم مدخلات النظام التربوي فعن طريق التقويم يمكن الوقوف على مدى فعالية العملية التعليمية ، وكفاءة مخرجاتها ، ويعتبر التقويم عملية شاملة تهدف إلى جمع ، وتحليل ، وتفسير بيانات عن أي موقف ، أو مكون من مكونات النظام التربوي ، بهدف مساعدة متخذ القرار على إتخاذ قرارات أفضل عن هذا الموقف وتجاه ذلك المكون . [٤٩] ونظرا لأهمية نظم التقويم والامتحانات ، فقد اتخذت مسيرة تطوير التعليم مجموعة من الإجراءات التنفيذية لتأسيس مجموعة من الهيئات المعنية بالتقويم ، منها على سبيل المثال :

أ - المجلس الأعلى للامتحانات والتقويم التربوي في نوفمبر ١٩٨٧.

ب- اللجان الفرعية للامتحانات المنبثقة عن المجلس الأعلى للامتحانات في نوفمبر ١٩٨٨.

ج- مشروع بنوك الأسئلة في ١٩٨٩ .

د- مركز تطوير الامتحانات والتقويم التربوي فى ١٩٩٠.

وبعد تخفيض سنوات الدراسة بالحلقة الأولى إلى خمس سنوات ، تم تطبيق نظام الفصلين الدراسيين في الصفين الرابع والخامس ، حيث يتم الأخذ بنظام امتحان نصف العام فيم تمت دراسته في النصف الأول من العام الدراسى ، ويقتصر امتحان نهاية العام على ما درسه التلاميذ من مقررات دراسية في النصف الثاني من العام الدراسي [٥٠] .

ولقد أوصى المؤتمر القومي لتطوير التعليم الابتدائي فيما يتصل بالتقويم في المدرسة الابتدائية بضرورة الاهتمام بتقويم التلميذ على مبدأ التعلم للإتقان ، ومراعاة الشمول في عملية التقويم ، بحيث لا تقتصر على الاختبارات التحريرية ، وإنما تشتمل

بالإضافة إلى ذلك على الاختبارات الشفهية ، العملية ، الأدائية وفقا لطبيعة الخبرة المقدمة ، وضرورة العمل على تغيير النظرة إلى الأنشطة التربوية من حيث التقويم ، إذ يلاحظ إهمالها في نتائج الامتحانات بالرغم من خطورتها وأهميتها في تكوين الشخصية المتكاملة للطفل [١٥١] وعلى الرغم من كل هذه التوجيهات ، فإن عملية التقويم ما تزال تعتمد على الامتحانات التحريرية كوسيلة وحيدة للحكم على التلاميذ ، وما تزال الأنشطة مستبعدة من نطاق التقويم بصورة كبيرة .

٩ - إعداد معلم المدرسة الابتدائية:

ظلت دور المعلمين والمعلمات هي المؤسسة المسئولة بشكل رئيسي عن إعداد معلم المدرسة الابتدائية ، ومع الأخذ بصيغة التعليم الأساسي منذ مطلع الثمانينيات ، وصدور قانون التعليم الأساسى رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، فقد نصت المادة ٤٧ منه على أنه :" إلى أن تتوافر لوزارة التربية والتعليم الأعداد الكافية من المدرسين المؤهلين تاهيلا تربويا عاليا للتدريس بمرحلة التعليم الأساسى ، تتولى دور المعلمين والمعلمات إعداد معلمي الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسى ، وتزويدهم بالثقافة العلمية ، والمهنية ، والخبرات ، والمهارات اللازمة [١٥٢] .

ومنذ مطلع الثمانينات ،اتجهت الوزارة إلى رفع مستوى إعداد معلم المدرسة الابتدائية وتوحيد مصادر إعداد المعلم بصفة عامة ، وبناء على ذلك تم " إيقاف القبول بالصف الأول بدور المعلمين والمعلمات ، إعتبارا من العام الدراسي ٨٨ / ١٩٨٩ تمهيدا لتصفية الدراسة بها خلال الفترة (٨٨ / ٨٩ – ٩٢ / ١٩٩٣) ، وذلك بعد أن انتهي الدور المؤقت الذي رسمه قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ لهذه الدور في إعداد معلمي الحلقة الابتدائية [١٥٣] .

ومع إيقاف القبول بدور المعلمين والمعلمات، تم افتتاح شعبة التعليم الابتدائي بكليات التربية لإعداد معلم الحلقة الأولي من التعليم الأساسي ، ومدة الدراسة بهذه الشعبة أربع سنوات تنتهي بالحصول على درجة البكالوريوس ، ولقد بدات بالفعل الدراسة في هذه الشعب في نحو سبع عشرة كلية اعتبارا من العام الدراسي ٨٨ / ١٩٨٩ [١٥٤] .

١٠ - إدارة المدرسة الابتدائية في مصر :

تمثل إدارة المدرسة الابتدائية أحد العناصر الرئيسية والهامة في تحقيق أهداف المدرسة الابتدائية " وإدارة المدرسة الابتدائية ليست سهلة وبسيطة ، وإنما هي إدارة معقدة فى طبيعتها معقدة في وظائفها ، معقدة في المسئوليات الملقاة على

عاتقها ، لأن مهمتها لا تقف عند حد فتح أبواب المدرسة لجميع الأطفال في سن هذه المرحلة ، وتحقيق إلزامية التعليم بالنسبة لهم ، وإنما هي تتعدى ذلك إلى أمور أخري كثيرة " [٥٥] .

وتهدف إدارة المدرسة الابتدائية إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، والإرتقاء بمستوي تعليم تلاميذها ، كما تعمل على جعل المناخ المدرسي مناسبا لكل المتعلمين ومتصلا بظروف البيئة المحلية ، مع تقديم الخدمات التعليمية المختلفة لكافة المتعلمين المحتاجين إلى هذه الخدمات ، بالإضافة إلى ربط المدرسة بالمجتمع المحيط بها ، وتحويل المدرسة إلى مركز نشاط وإنتاج لتلاميذها .

ويتكون الهيكل التنظيمي للمدرسة الابتدائية من مدير المدرسة ، او ناظرها ، ووكيل المدرسة ، والمعلمين الأوائل ، والمعلمين بالإضافة إلى أمين المختبر ، وأمين الورشة والأخصائي الاجتماعي ، وأمين المكتبة ، وسكرتير المدرسة ، والمعاون وأمين التوريدات .

ويتم التخطيط للتعليم الابتدائي مركزيا على المستوي القومي مثله مثل باقي مراحل التعليم ، أما النواحي الإجرائية والتنفيذية ، فتتم بالمشاركة مع السلطات المحلية .

١١ - مشكلات المدرسة الابتدائية :

أ - ارتفاع كثافة الصف وتعدد الفترات الدراسية : من أهم المشكلات التي تؤثر على كفاءة العملية التعليمية بالمدرسة الابتدائية ارتفاع كثافة الفصل الدراسي ، والتي وصفها وزير التعليم " بانها وصلت في بعض المناطق إلى أكثر من مائة تلميذ " [٥٦] وإذا كان انخفاض معدل التلاميذ لكل معلم يعد مؤشرا من مؤشرات جودة العملية التعليمية ، فإن هذه الكثافة العالية تؤثر سلبا . وبكل تاكيد على كفاءة العملية التعليمية ، هذا إلى جانب أن الكثافة السكانية المطردة ، أدت إلى أن كثيرا من المدارس الابتدائية تعمل بنظام الفترتين وأحيانا الفترات الثلاثة ، مما يحول دون تطبيق نظام اليوم الكامل في كثير من المدارس الابتدائية .

ب - تفاوت مستوي الخدمة التعليمية : على الرغم من أن إدارة التعليم في مصر إدارة مركزية ، فكان من المفترض أن تكون الخدمة التعليمية في المدارس الابتدائية فى مستوي واحد ، إلا أنه من استقراء الواقع ، نجد أن هناك تفاوتا كبيرا بين المدارس في هذا الصدد سواء من حيث المبني المدرسي المناسب ، أو توافر الأفنية ، وعدد المعلمين وكفاءتهم ، وممارسة الأنشطة وتجدر الإشارة إلى

ان المدارس الابتدائية المنتشـــرة في معظم النجوع المصرية تعانى من تدني شديد في مستوي الخدمة التعليمية .

ج ـ تعدد مؤهلات المعلمين العاملين بالمدرسة الابتدائية : إذ يوجد في المدرسة الابتدائية فى الوقت الحاضر ، حملة دبلوم المعلمين والمعلمات ، ومن أتموا دراسة برنامج التأهيل التربوي للمستوى الجامعى ، وخريجو كليات التربية من شعب التعليم الابتدائى وغيرها من المؤهلات ، الأمر الذى ينتج عنه نوع من عدم التجانس فى اداء هؤلاء المعلمين .

د ـ مشكلة المبانى المدرسية : من أهم مشكلات المدرسة الابتدائية عدم مناسبة كثير من المبانى التعليمية لطبيعة العملية التعليمية ، وعدم توافر الأماكن لممارسة الأنشطة المختلفة ، وتبذل فى الوقت الحاضر جهود ضخمة للتغلب على هذه المشكلة خاصة بعد تأسيس هيئة الأبنية التعليمية .

خامسا : التحليل المقارن :

١ ـ تربية ما قبل المدرسة : هناك اختلاف بين الدول الثلاثة فيما يتعلق بدور تربية ماقبل المدرسة فى تهيئة الأطفال للإلتحاق بالمدرسة الابتدائية ، إذ يصل هذا الدور إلى ذروته فى اليابان ثم المانيا ،على حين يتقلص هذا الدور كثيرا فيما يتعلق بمصر، وتلعب العوامل التاريخية والاقتصادية دورا واضحا وراء ذلك الاختلاف ، فرياض الأطفال فى كل من اليابان والمانيا لها تاريخ طويل ، تطورت خلاله ، واصبحت لها رؤية واضحة فى تربية الطفل وتعكس قيمة الإنسان فى مجتمعه ، وحرص المجتمع على تنمية ثروته البشرية من المنبع ، كما أن الوفرة الاقتصادية التي تتمتع بها كل من اليابان والمانيا قد ساعدت على توفير الأبنية ، والتجهيزات المناسبة ، والمربين الذين أعدوا للعمل فى الرياض ، كل ذلك ، جعل تربية ما قبل المدرسة فى كل من اليابان والمانيا لديها القدرة على القيام بدور واضح وبارز فى تهيئة الأطفال نفسيا واجتماعيا للإلتحاق بالمدرسة الابتدائية .

وفى مصر ينظر إلى مجال تربية ما قبل المدرسة الابتدائية على أنه ميدان حديث نسبيا لم يصل بعد إلى مستوى النضج الكافى ، كما ان الظروف الاقتصادية فى مصر حالت دون إقامة مؤسسات لتربية ما قبل المدرسة ، بصورة تضمن حدوث عملية التربية المتكاملة للأطفال ، إلى جانب التفاوت الكبير بين هذه الرياض ، وعدم تبعية هذه المؤسسات إلى وزارة التربية والتعليم ، كل هذه الأمور وغيرها ، جعلت كثيرا من رياض الأطفال بعيدة تماما عن الممارسات التربوية السليمة ، وجعلها لاتزيد عن

كونها - فى كثير من الأحيان- أماكن لإيواء الأطفال ، مما يجعل دورها محدودا فى تهيئة الأطفال للإلتحاق بالمدرسة الابتدائية .

وتتشابه الدول الثلاثة فى كون مؤسسات تربية ماقبل المدرسة ماتزال خارج سلم التعليم الرسمي ، على الرغم من الفوارق الثقافية والاقتصادية بينها ومن هنا تقترح الدراسة :

أ- ضرورة الاهتمام بالإنسان المصرى من المنبع ، وذلك بتطوير مؤسسات تربية ما قبل المدرسة فى المجتمع المصرى ، والرقى بها من كافة الجوانب بما يضمن قيام هذه المؤسسات بدور فاعل فى تهيئة الأطفال للالتحاق بالمدرسة الابتدائية .

ب- العمل على إشراف وزارة التربية والتعليم على الرياض ، وعلى ذلك يمكن استحداث قسم فى الوزارة ، يختص بشئون رياض الأطفال كما كان قائما فى السابق قبل إلغاء تبعية هذه الدور لوزارة التعليم .

٢ ـ **نشأة وتطور المدرسة الابتدائية** : اختلفت نشأة وتطور المدرسة الابتدائية فى مجتمعات الدراسة وهذا أمر طبيعى ، فلكل مجتمع ظروفه وخصائصه التى تتحكم فى نشأة الظاهرة الإجتماعية وتطورها ، إلا أنه من الملفت للنظر أن بداية المدرسة الابتدائية فى مصر كانت مبكرة قياسا على كل من اليابان والمانيا، إذ تعود نشأتها الى عام ١٨٣٣ ، علي حين أن التعليم الابتدائي فى اليابان أخذ شكله النظامى بدءا من عام ١٨٧٢ ، وفى المانيا بدءا من عام ١٩٢٠ ، صحيح أن الولايات اليابانية والألمانية كانت تعرف التعليم الابتدائى قبل ذلك بفترة طويلة ، وكان لكل ولاية نمط مختلف عن الأخري ، وكان التفاوت بينها كبيرا ، ونشأة التعليم الابتدائي فى اليابان عام ١٨٧٢ تعنى تعميم صيغة واحدة وعامة من التعليم الابتدائي في كافة الولايات اليابانية ، وكذلك الحال فى المانيا عندما صدر قانون مدارس الامبراطورية عام ١٩٢٠ ، فكان بمثابة تعميم صيغة عامة من التعليم الابتدائي ، تضمن التزام الولايات بتقديم أربع سنوات من التعليم الالزامى المجانى لكافة أبناء الامبراطورية .

وفي مصر ، لم تكن البيئة المصرية خاوية من الثقافة والتعليم قبل نشأة المدرسة الابتدائية ، فقد كان هناك التعليم الدينى المنتشر فى ربوع المجتمع المصرى ، وهو التعليم الذى اعتمد عليه "محمد على" كمصدر رئيسى فى قبول طلابه بالمدارس التجهيزية والمدارس العليا خاصة عند بداية تأسيس نظام التعليم . وعلى الرغم من البداية المبكرة للمدرسة الابتدائية فىمصر ، إلا أنها سرعان ما انتكست التجربة فى

عهد خلفاء "محمد على" وانتكس النظام التعليمى كله من بعده ، على حين أن التعليم الابتدائي فى كل من اليابان والمانيا قد واصل نموه وتطوره بشكل مستمر.

وفى مصر ، وبعد ثورة ١٩٥٢ بدأ تطوير المدرسة الإبتدائية فى مصر يتأثر بشكل مباشر بكثير من التجارب الأجنبية ، وعلى سبيل المثال ، فالإنتقال من التعليم الإبتدائى الى صيغة التعليم الأساسى ، لم يكن نتيجة للتجارب المصرية فى هذا المجال بقدر ما كان نقلا عن تجارب أجنبية ، على الرغم من المزالق التى تنتظر المجتمع وابناءه من جراء هذا النقل ، وكذلك تخفيض عدد سنوات الإلزام من تسع الى ثمانى سنوات عام ١٩٨٨ ، فإن الوزارة إستشهدت ببعض الدراسات الأجنبية ، التى ترى أن ثمانى سنوات من التعليم الإلزامى الأساسى أفضل من تسع سنوات ، وكأن مايجرى فى البيئات الأجنبية يصلح أن يطبق فى بيئتنا المصرية ، والغريب فى الأمر أن الوزير الذى الح كثيرا على تخفيض سنوات الإلزام ، واستصدر قانونا بذلك ، هو نفسه الذى أقر عودة السنة المسلوبة من التعليم الأساسى الإلزامى وهو رئيس لمجلس الشعب المصرى .

من كل ذلك نستنتج أن تطوير التعليم الإبتدائى فى مصر ليس دائما إستجابة لحاجة إجتماعية ملحة ، بقدر ما يكون صدى لتجارب دول متقدمة ، ورغبة فى محاكاة الآخرين ، وهذا وضع خطير للغاية ، ينتج عنه تفريغ التعليم من محتواة ومضمونه الإجتماعى ، على حين أن التعليم الإبتدائى فى كل من اليابان والمانيا يتطور وفقا لمتطلبات المجتمع وتطلعاته .

٣ ـ فلسفة المدرسة الابتدائية : تتشابه دول المقارنة الثلاثة من حيث المبادئ الفلسفية التى تقوم عليها المدرسة الابتدائية ، فهى مدرسة عامة وإلزامية ومجانية ، إلا أن هناك تفاوتا كبيرا بين هذه المجتمعات فيما يتعلق بتطبيق هذه المبادئ على أرض الواقع .

إن مبدأ عمومية المدرسة الابتدائية مطبق فى اليابان منذ عام ١٨٧٢ ، أى منذ نشأت كمدرسة عامة لجميع أبناء المجتمع ،وكذلك الحال فى المانيا . أما فى مصر ، فإن الوضع مختلف ، فلم تنشأ المدرسة الابتدائية كمدرسة عامة لكل أطفال المجتمع ، وإنما كانت مدرسة لأبناء الصفوة ، ثم نشأت إلى جانبها مدارس أولية ، لتقدم تعليما أقل مستوى لأبناء الطبقات الدنيا ، ولم يتحقق مبدأ عمومية المدرسة الابتدائية على المستوى الدستورى إلا مع دستور عام ١٩٢٣ ، كما أنه لم يتحقق ويطبق فى الواقع إلا بعد قيام ثورة ١٩٥٢ .

وفيما يتعلق بمبدأى الإلزام والمجانية نجد أن الدول الثلاثة تلتزم بهذين المبدأين مع وجود اختلاف بينهما فى التطبيق ، فمبدأ الإلزام فى اليابان قد حدد بأربع سنوات

تعليم إلزامى عام ١٨٧٢ ، ثم زيدت إلى ست سنوات عام١٩٠٧ ، ثم زيدت إلى تسع سنوات ، ليمتد الإلزام ليشمل المرحلة الإبتدائية ، ومرحلة الثانوى الأدنى : وكذلك الأمر فى المانيا ، فقانون مدارس الامبراطورية قد نص على اربع سنوات تعليم إلزامي ، ثم زيدت إلى ست ، ثم إلى تسع سنوات ، ثم وصلت فى الوقت الحاضر الى عشر سنوات تعليم إلزامى ، ليصل إلى نهاية المستوى الثانوى الأول .

وفى مصر بدأت المدرسة الابتدائية تطبق مبدأ الإلزام بشكل فعلى وعام ، بعد قيام الثورة، وكانت مدة الإلزام ست سنوات ، ثم زيدت إلى تسع سنوات، بموجب قانون التعليم رقم ١٣٩ عام ١٩٨١ ، إذ امتد الإلزام حتى نهاية المرحلة الاعدادية ، ونتيجة للظروف الاقتصادية الضاغطة التى يمر بها المجتمع المصرى ، فقد تم تخفيض سنوات الإلزام إلى ثمانى سنوات بدلا من تسع ، واختزلت سنة دراسية كاملة من الحلقة الأولى "المدرسة الابتدائية" لتصبح خمس سنوات بدلا من ست ، ويعد ذلك تراجعا كبيرا بوصفه خبير تربوى بأنه بمثابة نكسة فى تعليم أبناء الشعب ، وتم تصحيح هذا الوضع ، وإعادة السنة السادسة بموجب القانون ٢٣ لسنة ١٩٩٩ .

ومع إستمرار تزايد أعداد التلاميذ ، والوضع المتردى للإقتصاد المصرى ، فقد تأثر مبدأ الإلزام ، خاصة فيما يتعلق بإلزام الدولة ، فقد أدى تعدد الفترات الدراسية من جهة ، وتكدس الفصول الدراسية بالتلاميذ من جهة أخرى ، إلى الإضرار بالعملية التعليمية فى المرحلة الإبتدائية ، وأصبح إلتزام الدولة بتوفير الفرصة التعليمية المناسبة للأطفال الملتحقين بالتعليم الإبتدائى أمل ننشده . هذا فى الوقت الذى نرى فيه إلتزام الدولة فى كل من اليابان والمانيا إلتزام قوى ، وأسهمت التطورات التاريخية المتتالية منذ عدة قرون فى تحقيق ذلك ، إذ أصبح حصول الإنسان على فرصة تعليمية جيدة حق من حقوقه الإجتماعية المشروعة ، كما ساعدت الوفرة الإقتصادية الدولة والمجتمع على تحقيق هذا الحق .

وفيما يتعلق بالمجانية، نجد أن حدود هذه المجانية تختلف اختلافا بينا بين دول المقارنة فتتسع حدود المجانية فى كل من اليابان والمانيا لتتجاوز مجرد توفير الفرصة التعليمية إلى تحمل مصاريف انتقال التلاميذ ، وتقديم وجبات غذائية ساخنة ، وتوفير السكن الداخلى ، وتقديم المساعدات المادية ، وفى مصر ، ينص القانون على مجانية التعليم فى جميع مراحله ، إلا أن الظروف الاقتصادية للمجتمع المصرى جعلت نطاق المجانية محدودا للغاية ، وكثيرا ما شكى المسئولون من مجانية التعليم ، واتهموها بأنها وراء تردى الأوضاع التعليمية فى مصر ، وطالبوا بتقييد المجانية ، وقصرها على فئات دون غيرها .

ومن هنا ترى الدراسة أن كلا من العمومية والإلزام والمجانية مبادئ أساسية تقوم عليها المدرسة الابتدائية فى مصر ،ولايجب المساس بها ، ويتعين على المسئولين التوسع فى تطبيق هذه المبادئ خاصة فى المرحلة الابتدائية، نظرا لكونها أساس النظام التعليمى كله ، ومرحلة تاسيس قاسم مشترك من الثقافة بين كافة أبناء المجتمع .

٤ ـ أهداف المدرسة الابتدائية : تتشابه الدول الثلاثة فى بعض أهداف المدرسة الابتدائية وتختلف فى بعضها الآخر ، ونظرا لأن المدرسة الابتدائية تمثل بداية سلم التعليم الرسمى فى الدول الثلاثة ، فكان من الطبيعى أن تتشابه الأهداف فى بعض الجوانب مثل تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب ، وإتقان اللغة الأم ، كما أنها تمثل – خاصة فى نهاية المرحلة – مدخلا لدراسة العلوم الطبيعية والاجتماعية .

وتختلف الدول الثلاثة من حيث انعكاس الظروف الخاصة بكل مجتمع على أهداف المدرسة الابتدائية ، فالمجتمع اليابانى قد مر بظروف قاسية فى الحرب العالمية الثانية ، وانعكست هذه الظروف على تحديد أهداف المدرسة الابتدائية إذ تضمنت الأهداف العمل من أجل بناء ، وإرساء ثقافة السلام ، والتعاون مع الآخرين ، وغرس روح التفاهم الدولى ، وكذلك الحال فى المانيا ، فمن بين اهداف المدرسة الابتدائية هناك العمل على بناء المجتمع الديمقراطى ، والانفتاح على العالم ، ومساعدة الأطفال على فهم العالم من حولهم .

وكذلك انعكست أوضاع المجتمع المصرى وظروفه بصورة ما على أهداف المدرسة الإبتدائية ، فالأزمة الاقتصادية التى تعيشها مصر وتدنى مستوى الإنتاج قد انعكس على أهداف المدرسة الابتدائية ، حيث أكدت الأهداف على توثيق العلاقة بين التعليم والعمل المنتج وربط التعليم بالبيئة .

ويرى الباحثان ، أن أهداف المدرسة الابتدائية فى مصر ، كما وردت فى اللوائح والقوانين لاغبار عليها ، وتصل أحيانا إلى مستويات مثالية ، ومن ثم تصبح القضية ليست مجرد صياغات لهذه الأهداف ، وإنما فى مدي قدرة المدرسة الابتدائية على تحقيق هذه الأهداف على أرض الواقع ، خاصة وان هناك شكوى من ضعف الأداء فى المدرسة الابتدائية ، وعجزها عن تحقيق كثير من هذه الأهداف ، ومن ثم تقترح الدراسة :

أ- أن تكون أهداف المدرسة الابتدائية أكثر التصاقا بالواقع الاجتماعى للمجتمع المصرى .

ب- ضرورة وعى كل العاملين فى المدرسة الابتدائية بالأهداف ، وأن يعى كل منهم دوره فى تحقيقها .

ج- تفعيل البيئة المدرسية بكافة عناصرها ، وتفعيل المجتمع المحلى الذى توجد فيه المدرسة لضمان تحقيق هذه الأهداف .

٥ ـ **الالتحاق بالمدرسة الابتدائية** : تتشابه كل من اليابان وألمانيا فى الطقوس التى تتبع للاحتفال بالتلاميذ الجدد ، وفى تخصيص عدة أسابيع فى بدء العام الدراسى ، يتم التركيز فيها على إكساب التلاميذ السلوكيات المرغوبة ، ومساعدتهم على التكيف مع البيئة المدرسية وتقبل معاييرها وضوابطها .

وفي مصر لايوجد نمط محدد للتعامل مع التلاميذ الجدد ، والسمة الغالبة هى انتظامهم فى الدراسة بصورة طبيعية منذ اليوم الأول ، ومن هنا تقترح الدراسة :

أ- ضرورة إقامة حفلات بدء العام الدراسى فى كافة المدارس للترحيب بالتلاميذ الجدد ، وألا يكون هذا الأمر متروكا للمدرسة تفعله أو لاتفعله .

ب- من المفيد جدا إدخال التلاميذ الجدد إلى عملية التدريس بشكل تدريجى والاهتمام فى الشهر الأول بالتركيز على تكوين العلاقات ، وتعرف التلاميذ على مكونات البيئة المدرسية ، والسلوكيات المرغوبة والمتوقعة منهم ، واستخدام المرافق المدرسية ، واللعب، ثم زيادة معدل الحصص الدراسية داخل الصف أسبوعاً بعد آخر ، ليتمكن الطفل من تقبل هذه الضوابط والمعايير المدرسية والتكيف معها .

جـ- أن يكون المناخ المدرسى بصفة عامة – قادراً على جعل البيئة المدرسية بيئة جاذبة للتلاميذ ، ولاتتحول الى بيئة طاردة لهم .

٦- **الخطة الدراسية** : تتشابه الدول الثلاثة فى بعض جوانب الخطة الدراسية ، وتختلف فى بعض الجوانب ، فهناك اهتمام واضح من الدول الثلاثة بالتركيز على تعلم اللغة الأم والحساب والتربية الدينية (الأخلاقية) ، ودرجة التركيز على هذه المجالات فى مصر أعلى منها فى كل من اليابان وألمانيا . وعلى الرغم إرتفاع معدل الحصص الدراسية المخصص لتدريس اللغة الأم فى مصر ، إلا أن الواقع يشير الى التراجع الحاد فى الجانب الكيفى فى هذا المجال ، فكثير من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ليست لديهم القدرة على التحدث والقراءة والكتابة بلغة عربية سليمة ، وبعد إدخال تدريس اللغة الأجنبية فى التعليم الإبتدائى أصبح الحرص على تعلم اللغة لأجنبية يفوق الحرص على تعلم اللغة الأم ، ويرجع السبب فى ذلك الى العوامل التاريخية

والإجتماعية للمجتمع المصرى أو على حد تعبير "سادلر" إلى عوامل خارج مجتمع المدرسة ذاته ، فمنذ تاريخ طويل يعود إلى بداية عهد الإحتلال او قبل ذلك بقليل ، وهناك محاولات جادة لإضعاف اللغة العربية ، كما أن المعطيات الإجتماعية للمجتمع المصرى خاصة على مستوى المؤسسات تدفع فى إتجاه كل ماهو غربى سواء فى الملبس والمأكل واللغة .. إلخ .

وتتشابه الخطة الدراسية فى الدول الثلاثة فى أنها تتضمن كثيرا من الأنشطة الرياضية والفنية والموسيقية والعملية . وتعكس الخطة توازنا كبيرا بين الجوانب المعرفية والوجدانية والروحية والجسمية ، وتختلف الخطة الدراسية فى عدد الساعات المقررة لها فى كل دولة ، وتحتل مصر المنزلة الأولى تليها اليابان ثم المانيا وإن كانت كثرة ساعات الخطة الدراسية قد لا يصبح ميزة بل إنه قد يؤثر سلباً على كفاءة العملية التعلمية خاصة فى المدرسة الإبتدائية .

وتجدر الإشارة إلى أن الساعات الواردة فى الخطة الدراسية فى كل من اليابان والمانيا هى نفسها ما هو مطبق فى الواقع بالفعل دون أدنى خلل ، على حين أن خطة الدراسة فى مصر ولأسباب كثيرة ، يتم اختزالها فى كثير من المدارس ، والسبب الرئيسى يتمثل فى تعدد الفترات الدراسية ، والتى تحول دون تطبيق الخطة الدراسية ، وإنما تطبق هذه الخطة فى المدارس التى تعمل بنظام اليوم الكامل ، وعندما تختزل الخطة الدراسية فإن ذلك غالبا مايكون علي حساب الأنشطة المختلفة ، والجوانب العملية ، ومن هنا تقترح الدراسة :

أ- وضع خطة دراسية للمدارس التى تسير بنظام اليوم الكامل وأخرى للمدارس التى تعمل فترتين أو أكثر ، بحيث يتم عمل توازن فى الخطتين فى جميع جوانب الإعداد .

ب- تنمية وعى كافة العاملين فى المدرسة والتلاميذ وأولياء الأمور باهمية الأنشطة الفنية والموسيقية والرياضية ... إلخ ، وأن دورها فى الخطة الدراسية لايقل عن دور المواد الدراسية التى تتصل بالجانب المعرفى.

جـ – تخفيض عدد ساعات الخطة نحو عشر حصص ، خاصة فى السنوات الأولى من المرحلة الإبتدائية .

٧- **العام الدراسى** : تختلف الدول الثلاثة فيما يتعلق بطول العام الدراسى ، إذ يصل فى اليابان إلى ٢٤٠ يوما ، وفى المانيا الى ٢٢٠ يوما ، وفى مصر يتذبذب طول العام الدراسى من عام إلى أخر ، إلا انه لم يزد حتى الآن عن ١٨٠ يوما (تقريباً)، ويرجع

طول العام الدراسى فى اليابان ، إلى إيمان اليابانيين بأن الجهد والمثابرة والعمل المستمر هو أساس النجاح فى الدراسة ، وكذلك الحال فى المانيا ، حيث نجد نظام الفترات ، أو أى شىء يحول دون إطالة العام الدراسى ، وفى مصر لم تتضح بعد أسباب قصر العام الدراسى، خاصة لو وضعنا فى الاعتبار أن كثيرا من المدارس لاتعمل بنظام اليوم الكامل ، نظرا لتعدد فترات الدراسة .

ويرى الباحثان أنه لم يعد مقبولاً ترك مسالة تحديد بداية ونهاية العام الدراسى لوزير التعليم ، ولابد أن يكون هناك قانون يحدد بداية العام الدراسى ونهايته ، وعدد الأسابيع الدراسية . وأنه قد آن الأوان لإطالة العام الدراسى فى مصر ، فإطالة العام الدراسى تعوض النقص الناتج عن عدم تطبيق نظام اليوم الكامل ، كما ان طول الأجازة الصيفية كفيل أن ينسى التلاميذ مادرسوه ، خاصة تلاميذ الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية ، ويمكن تحقيق هذه الإطالة بصورة تدريجية إذ يمكن إطالة العام الدراسى عشرة أيام عاماً بعد عام لنصل به إلى ٢٢٠ يوما ، أو إلى المستوى المطلوب .

٨ـ التقويم والامتحانات : تختلف الدول الثلاثة فى الأساليب التى تتبعها فى تقويم تلاميذ المدرسة الابتدائية ، فاليابان تعتمد أسلوب النقل الآلى ، ليس فى المدرسة الابتدائية وحدها وإنما طوال فترة التعليم الإلزامى ، وتعتمد المانيا على الامتحانات التحريرية والشفهية والأنشطة ، وفى ضوء هذه الامتحانات يكتب المعلم تقريرا عن التلميذ ، يتضمن التقدير الذى حصل عليه التلميذ أو يستحقه، وما إذا كان هذا التقدير يسمح بترفيع التلميذ إلى الصف الأعلى ، أو يبقى لإعادة الصف عاما آخر .

وفى مصر يعتمد التقويم على الامتحانات التحريرية التى تجرى فى نهاية الفصول الدراسية ، إلى جانب درجات أعمال السنة ، باستثناء الصف الأول حيث يتم ترفيع التلاميذ آليا الى الصف الثانى ، ويتم الامتحان فى المواد الدراسية ذات الجانب المعرفى دون الأنشطة والمجالات العملية ، ومن هنا يقترح الباحثان :

أ- ضرورة العمل على تطوير أساليب التقويم فى المدرسة الابتدائية ، وفى ضوء التركيز على تعلم وإتقان اللغة الأم ، يصبح من الضرورى إدخال الامتحانات الشفهية التى تساعد على نمو القدرة على التحدث عند التلاميذ .

ب- ضرورة أن يكون التقويم شاملا لكل جوانب الخطة الدراسية ، وهذا يشعر التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين أن الأنشطة وغيرها من الجوانب العملية ليست أقل أهمية من المواد الدراسية ذات البعد المعرفى ، والتى غالبا ما ينصب عليها اهتمام الأسرة والتلميذ .

ج- يمكن البدء فى إعطاء المعلم صلاحية كتابة تقارير عن حالة كل تلميذ على حدة ، وتسلم هذه التقارير لولى الأمر ، ويمكن فى المستقبل إعطاء هذه التقارير وزنا فى عملية تقويم التلاميذ .

٩ ـ إعـــداد المعلـــــم : تتشابه الدول الثلاثة فى بعض الجوانب المتصلة بعملية الإعداد وتختلف فى بعضها الآخر ، فتتشابه من حيث كون الإعداد داخل مؤسسات التعليم العالى والجامعى ، وتختلف فى معظم الجوانب الأخرى ، ففى الوقت الذى تؤهل فيه الشهادة الجامعية فى مصر للالتحاق بمهنة التدريس مباشرة ، نجد ان الأمر مختلف فى اليابان وألمانيا ، ففى اليابان ، نجد أن الشهادة الجامعية التى يحصل عليها الطالب ، لاتؤهله للعمل مباشرة بمهنة التدريس ، إذ يتعين عليه ان يجتاز اختبارات القبول بالمهنة ، وقد يضطره ذلك إلى البقاء عاماً ، او اكثر ، فإلى جانب اجتيازه امتحانا فى التخصص الأكاديمي، يتعين عليه ان يجتاز اختبارات فى السباحة والموسيقى والتربية الرياضية ، وفى ألمانيا وبعد ان يحصل الطالب على الشهادة الجامعية ، يتعين عليه أن يلتحق بمرحلة الإعداد الثانية ، ومدتها ١٨ شهرا من التدريب المكثف فى المدارس ، مع الدراسة النظرية يومين فى الأسبوع فى معاهد أعدت لهذا الغرض ، وفى نهاية المدة ، يتعين عليه ان يجتاز مايسمى "بامتحان الدولة الثانى" فإن اجتازه أصبح من حقه الحصول على وظيفة معلم إن وجدت .

ويعكس هذا الوضع فى كل من اليابان وألمانيا حرص المجتمع على الا يلتحق بمهنة التدريس إلا من هو كفء لممارسة المهنة ، ويعكس كذلك حرص المجتمع الشديد على الحفاظ على المكانة الاجتماعية العالية التى تتمتع بها مهنة التدريس .

ويرى الباحثان ان عملية إعداد المعلم فى مصر بصفة عامة تحتاج إلى مراجعة شاملة ، خاصة بعد توجه الوزارة فى السنوات الأخيرة إلى تعيين أعداد ضخمة للعمل بالتدريس من غير خريجى كليات التربية ، الأمر الذى يمثل تراجعا حادا ، وتدهورا شديدا لمهنة التدريس ومكانة المعلم ، ومن ثم تقترح الدراسة :

أ- ضرورة اعتماد كليات التربية على أنها المصدر الوحيد لإعداد المعلمين كافة للمراحل الدراسية المختلفة .

ب- تطوير كليات التربية والارتقاء بمستوى الإعداد بما يضمن قدرتها على تخريج معلم كفء.

ج- احترام العمل بالتدريس كمهنة لها شروطها وميثاقها ، فلايسمح بأن يلتحق بها إلا من أعد لها .

١٠ – إدارة المدرسة الابتدائية : هناك اختلاف كبير بين الدول الثلاثة فيما يتصل بإدارة المدرسة الابتدائية ، فتعتمد هذه الادارة في اليابان على المعلمين بصورة كبيرة ، يقودهم في ذلك أحد المدرسين الأوائل ، الذى يتولى بالتعاون مع زملائه إدارة المدرسة ، على حين يتولى مدير المدرسة كل ما يتصل بالأمور الخارجية ، وتعتمد الإدارة فى الواقع على الاجتماعات الأسبوعية التى يعقدها المعلمون للتخطيط والتشاور فى عمل الأسبوع المقبل ، والتشاور فى كل ماطرأ من مشكلات تظهر فى البيئة المدرسية اولاً باول .

وفى المانيا تعتمد الإدارة على المؤتمرات المتعددة التى تتحكم بشكل مباشر فى الأداء المدرسي بصفة عامة ، هذه المؤتمرات - التى سبق الإشارة إليها - تتولى التخطيط لأى عمل ستقوم به المدرسة ، ويتولى المدير التنسيق بين هذه المؤتمرات وتفعيل دورها .

وفى مصر ، مايزال نمط الإدارة بشكله التقليدى ، كما هو منذ نشأة المدرسة الابتدائية فالدور الذى تقوم به مجالس الآباء هامشي للغاية ، وذلك نظراً لأن كل صغيرة وكبيرة فى الحقل المدرسي محكومة باللوائح ، ومن ثم تقترح الدراسة :

أ- إتاحة حيز من المرونة للإدارة المدرسية بعيدا عن اللوائح المدرسية يمكن للإدارة المدرسية أن تتخذ فى إطاره قرارات تتصل بخصوصية المدرسة .

ب- إتاحة قدر أكبر من مشاركة المجتمع المحلى فى إدارة المدرسة الابتدائية من أجل الوصول بالأداء المدرسي إلى أفضل مستوى ممكن .

ج - اتباع أساليب أكثر علمية فى اختيار المديرين والقيادات في المدرسة الابتدائية فليس من الضرورى أن يكون نظام الأقدمية هو أفضل النظم والأساليب لاختيار القيادات المدرسية .

١١ - مشكلات المدرسة الابتدائية : تختلف مشكلات المدرسة الابتدائية فى مجتمعات المقارنة الثلاثة ، وهذا أمر طبيعى فلكل مجتمع ظروفه ، ودرجة التقدم ، أو التخلف التى يعيشها ، ومن ثم فلكل مجتمع مشكلات نوعية تختلف عن مشكلات المجتمع الآخر ، وحاول كل مجتمع حل مشكلات المدرسة الابتدائية ، ففى اليابان زادت أوقات الراحة والفسح فى المدرسة الابتدائية ، مع تكثيف الرعاية الصحية ، وذلك للتغلب على مشكلة تشوه التلاميذ ، كما أن التركيز على التربية الخلقية من شأنه أن يخفف من حدة السلوكيات الشاذة

وفي المانيا ، فان المشكلة الحادة تتمثل فى مواجهة مشكلة التلاميذ الأجانب ، وتحاول المدرسة التغلب على هذه المشكلة بالتركيز على دمج هؤلاء الأطفال فى النسيج الاجتماعى وتقديم حصص إضافية لهم خاصة فى اللغة الألمانية ، كما ان تحسين عملية التدريس وغيرها من العناصر داخل المدرسة من شانه أن يخفف من مشكلة رسوب التلاميذ فى المدرسة الابتدائية .

وفى مصر ، تبذل جهود كبيرة للتغلب على مشكلات المدرسة الابتدائية ، فمشكلة تنوع المؤهلات ستختفى بعد أن يصبح معظم المعلمين من خريجى شعب التعليم الابتدائي بكليات التربية ، كما أن مشكلة المبانى فى طريقها للحل بعد إنشاء هيئة الأبنية التعليمية ، وساعة أن تحل هذه المشكلة ، ستحل إلى جانبها العديد من المشكلات الأخرى ، مثل تعدد الفترات الدراسية ، وارتفاع كثافة الفصل والقصور فى ممارسة الأنشطة والجوانب العملية .

المراجـــع

(١) محمد عابدى الجابرى ، "العولمة والهوية الثقافية ، عشر أطروحات" ، فى ، أسامة الخولى (محرر) ، العرب والعولـــة ، ط٢ ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨ ، ص ص٢٠١ ، ٢٠٢ .

(٢) عبد الإله بلقزيـــز ، "العولمة والهوية الثقافية ، عولمة الثقافة" ، فى ، أسامه الخولى (محرر) ، العرب والعولمة ، ط٢ ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨ ، ص٣٨ .

(٣) بـــول ســـالـــم ، "الولايات المتحدة والعولمة ، معالم الهيمنة فى مطلع القرن الحادى والعشرين" ، فى ، أسامه الخولى (محرر) ، العرب والعولـــة ، ط٢ ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨ ، ص٢٢٠ .

(٤) عبد الفتاح محمد شبانه ، اليابان ، العادات والتقاليد وإدمان التفوق ، القاهرة ، مكتبة مدبولى ، ١٩٩٦ ، ص٤ .

(٥) سعيد إسماعيل على ، دفتر أحوال التعليم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٩ ، ص٤٧ .

(٦) حامـــد عمـــار ، "تطـــوير مناهج التعليم الإبتدائى" ، مجلة التربية والتعليم ، المجلد الثالث ، العدد السابع ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، يونية ١٩٩٣ ، ص٤٠ .

(٧) أحمد إسماعيل حجى ، "تخفيض ســـنوات التربية والتعليم بالمدرســـة الإبتدائية" ، من بحـــوث مؤتـمـــر ، نحو رؤية نقدية للفكر التربوى العربى ، فى الفتـــرة من ٤-٧ يوليو ١٩٨٩ ، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة ، ١٩٨٩ .

(٨) يوسف عبد العطى مصطفى ، دراسة تحليلية مقارنة للتعليم الإبتدائى فى كل من كندا والدانمارك وجمهورية مصر العربية ، مجلة التربية ، المجلد الأول ، العدد الثانى ، القاهرة ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، مايو ١٩٩٨ .

(9) Beauchamp, Edward R., *Japanese and U.S. Education Compared*, Indiana : The Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1992.

(١٠) إدوارد ر. بوشـــامـــب ، التربية فى اليابان المعاصرة ، ترجمة محمد عبد العليم موســـى ، الريـــاض ، مكتب التربيـــة العربى لدول الخليج ، ١٩٨٦ ، ص٢٥ .

(١١) المرجع السابق ، ص٢٥ .

(12) Amano, I., "Educational Reform in Japan", in Cummings, William K. and Mcginn, Noel F. (eds.), International Handbook of Education and Development : Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty- first Century, New York : Elsevier Science, 1997, p. 363.

(١٣) إدوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص٣٠ .

(14) Amano, I., op. cit., p. 365.

(15) Gutek, Gerald L., American Education in a Global Society : Internationalizing Teacher Education, London : Longman, 1993, P. 163.

(١٦) إدوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص ص ٣٤ ، ٣٥ .

(17) U.S. Department of Education. Japanese Education Today, A report from the U.S. Study of Education in Japan, washington, D.C., January 1987, p.21.

(18) Ellington, L., Education in the Japanese Life Cycle : Implications for the United States, New York : The Edwin Mellen Press, 1992, P.59.

(19) U.S. Department of Education, op. cit., p.21.

(٢٠) عبد الفتاح محمد شبانة ، مرجع سابق ، ص٢٤ .

(٢١) المرجع السابق ، ص٢٤ .

(٢٢) محمد عبد القادر حاتم ، التعليم فى اليابان ، المحور الأساسى للنهضة اليابانية ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٧ ، ص٧٧ .

(23) U.S. Department of Education, op. cit., p. 23.

(٢٤) على بن محمد التويجرى ، "هكذا تتحدث القوى الكبرى" ، رسالة الخليج العربى ، السنة التاسعة ، العدد ٢٨ ، ١٩٨٩ ، ص٢٢ .

(٢٥) إدوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص٤٠ .

(26) Gutek, Gerald L., op. cit., p. 160 .
(27) U.S. Department of Education, op. cit., p.22.
(28) Ibid., p. 22.
(29) Ibid., p. 23
(30) Ibid., p. 23.

(٣١) محمد منير مرسى :- التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٨ ، ص٢٩٩ .

(32) Shuichi, K. and Toshio, N., Japanese Education, (3 rd ed.), Tokyo: the International society for Educational Information, 1995, p.28.

(٣٣) محمد عبد القادر حاتم ، مرجع سابق ، ص٣٠ .

(34) U.S. Department of Education, op. cit., p. 26.

(٣٥) محمد عبد القادر حاتم ، مرجع سابق ، ص٥٠ .
(٣٦) عبد الفتاح محمد شبانه ، مرجع سابق ، ص٨٢ .
(٣٧) إدوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص ص٤٢ ، ٤٣ .
(٣٨) محمد عبد القادر حاتم ، مرجع سابق ، ص٢٩ .
(٣٩) عبد الفتاح محمد شبانة ، مرجع سابق ، ص٤٢ .

(40) Okihara, Y., "the wide–ranging Nature of the Japanese Curriculum and its Implications for Teacher- training", Comparative Education, vol. 22, no. 1 , 1986, p. 15.

(٤١) محمد عبد القادر حاتم ، مرجع سابق ، ص٨ .
(٤٢) المرجع السابق ، ص٨ .
(٤٣) محمد منير مرسى ، مرجع سابق ، ص٣٠٤ .

(44) Okihara, Y., op. cit., p. 15
(45) Ellington, L., op. cit., p. 57.
(46) Ibid., p. 58.

(٤٧) محمد منير مرسى ، مرجع سابق ، ٣١١ .

(48) Ellington, L., op. cit ., p. 75.
(49) Okihara, Y., op. cit., p. 14.

(٥٠) محمد منير مرس ، مرجع سابق ، ص٣١٠ .

(51) Ellington, L., op. cit., p. 74.
(52) Okihara, Y., op. cit., p. 15.
(53) Ibid., p. 16.
(54) Ibid., p. 16

(٥٥) عبد الفتاح محمد شبانة ، مرجع سابق ، ص٤٢ .

(56) Okihara, Y., op. cit., p. 16.

(٥٧) إدوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص ص ٣٧ ، ٣٨ .

(58) Ellington, L., op. cit., p. 56.
(59) Ibid., p. 71.

(٦٠) محمد منير مرسى ، مرجع سابق ، ص٣٠٧ .
(٦١) المرجع السابق ، ص٣٢٤ .
(٦٢) محمد عبد القادر حاتم ، مرجع سابق ، ص٨٦ .
(٦٣) المرجع السابق ، ص٨٧

(64) Sato, M., Japan, in : Haward P. Leavitt (ed.), *Issues and Problems in Teacher Education*, London : Greenwood Press, 1992, p. 160

(65) Ibid., p. 160.
(66) U.S. Department of Education, op. cit., p. 16
(67) Ibid., p. 16
(68) Ibid., p. 17
(69) Ellington, L., op. cit., p. 56
(70) Ibid., p. 57.
(71) U.S. Department of Eduation, op. cit., p. 25.
(72) Ibid., pp. 25, 26.
(73) Shuichi, K. and Toshio, N. op. cit., p. 35.
(74) Ibid., p. 35
(75) Ibid., p. 36 .
(76) Technische Universitat Braunschweig , *Einfuhrung in das schulsystem der bundesrepublik deutschland*, reader zur Ringvorlesung, februar 2000, s. 43.
(77) Fuhr, Christoph, *Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland,* Bohlau Verlag, koln, 1989, s. 75 .
(78) Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max planck institut fur Bildungsforschung. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Rowohlt Taschenbuch Verlag. Hamburg, 1990, s. 161.
(79) Ibid., s 161.
(80) Ibid., s. 160.
(81) Ibid., s. 161.
(82) Fuhr, Christoph, op. cit., s. 78.
(83) Technische Universitat Braunschweig, op. cit., s. 45.
(84) Ibid., s. 45.
(85) Fuhr, Christoph, op . cit., s. 70.
(86) Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max planck institut fur Bildungsforschung : op. cit., s. 159.
(87) Fuhr, Christoph. op. cit., s. 146.
(88) Ibid., s, 146.
(89) Ibid., s, 79.
(90) Technische Universitat Braunschweig. op.cit, s. 45.
(91) Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max planck institut fur Bildungsforschung , op. cit., s.45.
(92) Lenzen, Dieter (hg.) : Padagogische grundbegriffe, band 1, Muller. W-Gmbh, Hamburg, 1990, s. 261.
(93) Ibid., s. 261.
(94) Fuhr, Christoph : op. cit. S.87.
(95) Ibid ., s. 79.
(96) Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max planck institut fur Bildungsforschung , op. cit., s 170.
(97) Technische Universitat Braunschweig : op. cit., s. 46.
(98) Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max planck institut fur Bildungsforschung : op. cit., s. 171.
(99) Technische Universitat Braunschweig , op. cit., s. 47.

(100) Lenzen, Dieter , op. cit., s. 262.
(101) Fuhr, Christoph, op. cit., s. 79. .
(102) Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max planck institut fur Bildungsforschung : op. cit., s. 172.
(103) Schultze, walter und fuhr, Christoph, Das schulwesen in der Bundesrepublik . Deutschland, 3. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, 1973, s. 243.
(104) Die Ministerin fur Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Schleswing- holstein , Schulgesetz, 1990, s. 29.
(105) Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max planck institut fur Bildungsforschung : op. cit., s. 179.
(106) Technische Universitat Braunschweig, op. cit., s. 43.
(107) Der Kultusminister des landes Nordrhein-westfalen (hg.) : Gesetz uber die Ausbildung fur lehramter an offentlichen schulen, 2. Auf., Greven Verlag, koln, 1982, s. 16.
(108) Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max planck institut fur Bildungsforschung : op. cit., s. 406.
(109) Ibid., s. 408.
(110) Fuhr, Christoph : op. cit., s. 81.
(111) Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max planck institut fur Bildungsforschung : op. cit., s. 166.
(112) Die Ministerin fur Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Schleswing-holstein : op. cit., s. 71.
(113) Ibid., s. 71.
(114) Ibid., s. 73.
(115) Ibid., s. 74.
(116) Ibid., s. 75.
(117) Fuhr, Christoph : op. cit., s. 82.
(118) Ibid., s. 82.
(119) Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max planck institut fur Bildungsforschung : op. cit., s. 174.
(120) Ibid., s. 175.
(121) Ibid., s. 175.

(١٢٢) وزارة التربية والتعليم :- ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر ، القاهرة ، سبتمبر ، ١٩٧٩ ، ص١٢ .
(١٢٣) المرجع السابق . ص١٢ .
(١٢٤) أحمد إسماعيل حجى :- التعليم فى مصر ماضيه ، وحاضرة ومستقبله ، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص٢٣ .
(١٢٥) معهد الدراسات والبحوث التربوية :- توصيات المؤتمر القومى لتطوير التعليم الابتدائى ، مجلة العلوم التربوية ، السنة الأولى ، عدد ٣،٤ ، ديسمبر ٩٤ ، مارس ٩٥ ، ص١٣ .
(١٢٦) عبد الغنى عبود وآخرون :- فلسفة التعليم الإبتدائى وتطبيقاته ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ص٣٨٠ .
(١٢٧) قانون رقم ٢١٠ عام ١٩٥٣ ، بشأن التعليم الإبتدائى .
(١٢٨) محمد شفيق عطا :- واقع التعليم الأساسى ، مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، ٢١-٢٥ إبريل ، جامعة حلوان ، ١٩٨١ ص ص ٢٩-٥٣ .
(١٢٩) حسان محمد حسان :- التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، مكة المكرمة ، مكتبة الطالب الجامعى ، ١٩٨٦، ص٢٣ .

(١٣٠) محمد جمال الدين نوبر ، شكرى عباس حلمى :- التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ، دراسة حالة ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص٥٨ .

(١٣١) حسان محمد حسان :- مرجع سابق ، ص١٩ .

(١٣٢) تعقيب وزير التعليم على ملاحظات اعضاء مجلس الشعب عند مناقشة مشروع قانون بتعديل بعض أحكام قانون التعليم رقم ١٣٩ عام ١٩٨١، فى ، وزارة التربية والتعليم ، سلسلة تطوير التعليم قبل الجامعى ، جـ٢ ، يناير ، ١٩٩٠، ص ٩٥ .

(١٣٣) نفس المرجع السابق ، ص ٩٧ .

(١٣٤) قانون رقم ٢٣٣ عام ١٩٨٨ بتعديل احكام قانون التعليم رقم ١٣٩ عام ١٩٨١ .

(١٣٥) احمد إسماعيل حجى :- تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الإبتدائية ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٩ ، ص١١٨ .

(١٣٦) سعيد إسماعيل على :- دفتر أحوال التعليم ، مرجع سابق ، ص ص١٨ — ٤٧ .

(١٣٧) أحمد إسماعيل حجى :- التعليم فى مصر ، ماضيه وحاضره ومستقبله ، مرجع سابق ص٢٥٨ .

(١٣٨) عبد الفتاح جلال :- نحو تطوير التعليم الإبتدائى ، مجلة التربية والتعليم ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، المجلد الثالث ، العدد السابع ، يونية ، ١٩٩٣ ص٢٧ .

(١٣٩) سعيد إسماعيل على :- التعليم الإبتدائى فى الوطن العربى ، عمان ، مكتب اليونسكو الإقليمى فى الوطن العربى ، ١٩٩١ ، ص٣١ .

(١٤٠) المرجع السابق ، ص٣٠ .

(١٤١) القانون رقم ١٣٩ عام ١٩٨١ ، مادة ٢١ .

(١٤٢) سعيد إسماعيل على :- التعليم الإبتدائى فى الوطن العربى ، مرجع سابق ، ص٣٠ .

(١٤٣) المرجع السابق ، ص٣١ .

(١٤٤) قانون التعليم رقم ٦٨ ، عام ١٩٦٨ .

(١٤٥) قانون رقم ١٣٩ عام ١٩٨١ ، معدلاً بالقانونين ٢٣٣ عام ١٩٨٨ ، والقانون رقم ٢ عام ١٩٩٤ .

(١٤٦) وزارة التربية والتعليم :- مشروع مبارك القومى ، إنجازات التعليم فى خمسة أعوام ٩١ — ١٩٩٦، اكتوبر ، ١٩٩٦، ص٢٩ .

(١٤٧) قانون التعليم رقم ١٣٩ عام ١٩٨١ معدلاً بالقانونين ٢٣٣ عام ١٩٨٨ ، والقانون رقم ٢ عام ١٩٩٤ .

(١٤٨) وزارة التربية والتعليم :- منجزات مسيرة تطوير التعليم فى مصر ٨٧/٨٨-٨٩/٩٠ ، الكتاب الرابع ، سبتمبر ١٩٩٠ ، ص٢٦ .

(١٤٩) المرجع السابق ، ص٧٦ .

(١٥٠) المرجع السابق ، ص٦٨ .

(١٥١) معهد الدراسات والبحوث التربوية ، مرجع سابق ، ص١٨ .

(١٥٢) قانون التعليم ١٣٩ عام ١٩٨١ ، مادة ٤٧ .

(١٥٣) وزارة التربية والتعليم :- منجزات مسيرة تطوير التعليم فى مصر ، ٨٧/٨٨ — ٨٩/٩٠ ، الكتاب الرابع ، مرجع سابق ، ص١٠ .

(١٥٤) المرجع السابق ، ص١٠٢ .

(١٥٥) عبد الغنى عبود وآخرون :- إدارة المدرسة الإبتدائية ، ط٢ ، القاهرة ، مكتب النهضة المصرية ، ٢٠٠٠ ، ص٧٣ .

(١٥٦) وزارة التربية والتعليم :- سلسلة تطوير التعليم قبل الجامعى ٨٧ — ١٩٨٩ ، الكتاب الأول ، ١٩٨٩، ص٩٥ .