الفصل الثالث عشر

المعلمون بناة ثقافة:
دراسة للذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنة
(مؤسسات إعداد وتكوين المعلم في مصر)

شبل بدران(*)

ملخص: يستعرض شبل بدران في دراسته التطور التاريخي لمؤسسات إعداد المعلمين في مصر من النصف الثاني للقرن التاسع عشر حتى الوضع الحالي لإعداد المعلمين. وتأتي أهمية الورقة من أنها تعتبر تأصيلاً تربوياً وإطلالة تاريخية فلسفية في مجال إعداد المعلم المصري وتأهيله منذ سنة ١٨٧٢ إلى أيامنا. وأبرز ما تطرحه الدراسة هو أن مصر كانت سباقة إلى إنشاء معاهد لإعداد المعلمين منذ أيام محمد علي مؤسس الدولة المصرية الحديثة، مروراً بحقبة الاستعمار البريطاني، وصولاً إلى مرحلة الاستقلال وإنشاء كليات التربية التي تعمل بالنظامين التتابعي والتكاملي معاً، والتي بلغ عددها ٤٧ كلية تربية في عام ٢٠٠٧ يشكل طلابها ربع إجمالي طلاب الجامعة في مصر. ويتناول الباحث من جهة أخرى الأوضاع الحالية للمعلم المصري وطرق إعداده وترقيته في السلم الوظيفي، وظهور عملية التعاقد الوظيفي وظاهرة الدروس الخصوصية، مع نمو التعليم الخاص على حساب التعليم الرسمي. ويبرز الباحث أخيراً ميل المعلمين في مصر للانتقال من دائرة التعليم إلى دائرة الإدارة مما يقلل من فعالية الخبرة التعليمية في التعليم المصري حالياً.

بدلاً من المقدمة

تشكل قضية إعداد المعلم وتكوينه أحد أهم المحاور الرئيسية التي تنشغل بها نظم التعليم المعاصرة في سعيها نحو تطوير وتحسين الجودة في النظام التعليمي، في

(*) دكتوراه في فلسفة التربية، جامعة طنطا-مصر. أستاذ أصول التربية وعميد كلية التربية في جامعة الإسكندرية.

ظل المتغيرات العالمية المعاصرة، وعلى رأسها التقدم العلمي والتكنولوجي وثورة المعرفة والمعلومات، وهيمنة العولمة بصورها وأشكالها كافة على حياتنا الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتعليمية. لقد أصبح من المحتم على النظم التعليمية المعاصرة إعادة طرح القضية من جديد في ضوء تلك المتغيرات.

ولقد ساد في ثقافتنا التربوية خلال القرن الماضي العديد من المفاهيم المغلوطة: «المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية» هذا المفهوم ساد في معظم الأدبيات التربوية باعتبار المعلم «حجراً» في زاوية البناء، وهذا المفهوم تعامل معه المعلم بوصفه كياناً صامتاً جامداً لا حراك فيه ولا أمل منه، على الرغم من كونه حجر الزاوية. وتم اعتماد هذا المفهوم المغلوط لسنوات كثيرة عطلت بطبيعتها محاولات التطوير والتجديد في تكوين المعلم.

والمفهوم الثاني الذي ساد في مطلع الخمسينات من القرن العشرين «تعلم بدون معلم» تلك المقولة كان وراءها فكر علمي احتل فيه موقع الصدارة-آنذاك-عالم النفس الأمريكي «سكينر» وصاحبها ظهور ما سمي «بالتعليم البرنامجي» الذي أدى إلى ظهور «الآلات التعليمية» التي أخذت بدورها تتطور في ظل فلسفة التعليم المستمر مدى الحياة، وتطبيقات التعلم الذاتي، وتكنولوجيا التعليم من بعد إلى نظام علمي مبتكر بعملية التعليم، تصاحبه تكنولوجيا متقدمة متكاملة تحتل فيه الأقمار الصناعية مكانها.

وعلى الرغم مما أثمرته مقولة «تعلم بدون معلم» عبر الخمسين عاماً الماضية من تطور في عالم التربية، وفي العملية التعليمية وفي تكنولوجيا التعليم، أدركت البشرية أن المعلم ضرورة، وأن الحاجة إليه متزايدة، وأن الاستغناء عنه ضرب من الخيال أو ضرب من العبث، وأصبح العبث هو ما تصوره البعض-لبرهة من الزمان- أنه يمكن الاستغناء عن المعلم بالتكنولوجيا.

إن المعلم هو أداة التفاعل الحي الخلاّق بين العقول المتعلمة، وقلب التربية الخلقية الخفّاق، والعقل المدبر وراء اكتساب المتعلمين طرائق التفكير، وأنواع السلوك السوي الإيجابي وضمير الأمة في تشكيل الشخصية الإنسانية وتنميتها وتشكيل الوعي الإنساني للطلاب، وأداة التواصل الإنساني في نقل القيم والثقافة الوطنية وتعظيم الديمقراطية وحقوق الإنسان. إن المعلم هو الطاقة الديناميكية التي

تتواصل مع الطلاب داخل الفصل الدراسي، ولا يمكن للتكنولوجيا أو شبكات «الانترنت» أن تحدث التواصل الإنساني والدفء الإنساني وتعظيم القيم الإنسانية النبيلة وتحافظ على الكرامة الإنسانية، إنها مهمة المعلم ودوره ووظيفته منذ البداية وإلى النهاية.

والورقة الحالية تنشغل بشكل رئيسي بمؤسسات إعداد وتكوين المعلم في مصر منذ أواسط القرن التاسع عشر وللآن، طارحة في تصوراتها الإشكاليات المعاشة والقضايا الحائرة على مائدة البحث والتحليل ساعية في تحليلها الأخير إلى وضع تصور نقدي لمستقبل تلك المؤسسات في ضوء المتغيرات العالمية التي نعيشها ونتكبد آلامها وقسوتها على الصعد كافة.

أولاً: مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في النصف الثاني من القرن التاسع عشر (١٨٧٢).

ثانياً: مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في النصف الأول من القرن العشرين (١٩٢٩).

ثالثاً: مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في النصف الثاني من القرن العشرين (١٩٦٦-١٩٧٠).

رابعاً: الموقف الراهن لإعداد المعلمين في مصر.

خامساً: تصور مستقبلي لمؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في ضوء المتغيرات العالمية.

وتأتي أهمية الورقة من أنها تعتبر تأصيلاً تربوياً وإطلالة تاريخية فلسفية في مجال إعداد المعلم وتأهيله منذ عام ١٨٧٢ وحتى الآن. ولعل أبرز ما تطرحه الورقة:

- أن مصر التي أنشأت أول معهد لإعداد المعلمين عام ١٨٧٢ (مدرسة دار العلوم) لم تتأخر كثيراً عن الدول المتقدمة في ذلك الوقت حيث ظهر أول معهد لإعداد المعلمين في إنجلترا عام ١٨٤٦ وفي فرنسا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر.

- أن الاستعمار البريطاني في بدايته من عام ١٨٨٢ اهتم بغرس ثقافته في مصر من خلال التعليم وتربية النشء وأن تحل الثقافة الإنجليزية محل الثقافة الفرنسية

وكانت وسيلته لذلك هو المعلم الذي أنشئ لإعداده مدرسة يكون فيها التعليم باللغة الإنجليزية (مدرسة المعلمين الخديوية، ١٨٨٨).

– أن مصر كانت سبّاقة في إنشاء النظام التتابعي في إعداد المعلمين الذي سار جنباً إلى جنب مع النظام التكاملي، وتم ذلك بإنشاء معهد التربية العالي للمعلمين عام ١٩٢٩ وفرعه بالإسكندرية عام ١٩٤٥ ومعهد التربية للمعلمات عام ١٩٣٣، وإن وزارة التربية والتعليم التي توسعت في إنشاء كليات المعلمين تابعة لها بداية من عام ١٩٥٥ ما لبثت أن سعت إلى ضمها إلى الجامعة المصرية، وتحقق لها ذلك عام ١٩٦٦ وتم تحويلها إلى كليات تربية عام ١٩٧٠، وعمل المجلس الأعلى للجامعات على التوسع فيها حتى تقوم بإعداد المعلمين على النظامين التكاملي والتتابعي وتفتح المجال أمامهم للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه.

أولاً: مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في النصف الثاني من القرن التاسع عشر

لقد أدرك محمد علي مؤسس دولة مصر الحديثة أهمية التعليم وضرورته في النهوض بالأمة وإحراز التقدم على الأصعدة كافة، لذلك قام منذ توليه حكم مصر عام ١٨٠٥ بإنشاء المدارس العليا في كافة التخصصات والمجالات مستعيناً باستقدام نظام التعليم الفرنسي في ذلك الوقت، ولقد ترتب على بناء دولة حديثة، عمادها العلماء والمفكرون والقادة العسكريون، إنشاء مؤسسات لإعداد المعلمين ليكونوا الأداة والوسيلة التي عن طريقها يتم تكوين النشء وتشكيل الوعي لدى المتعلمين إلى جانب التوسع في المدارس العليا وإنشاء «ديوان المدارس عام ١٨٣٧» وغيرها من المدارس العليا التي قام ببنائها هو وأحفاده وإرسال البعثات العلمية إلى أوروبا.

إن مؤسسات إعداد المعلمين بمصر قد مرت بالعديد من المراحل التاريخية والمحطات الرئيسية في تكوينها وهيكلتها ونستطيع من خلال السطور التالية عرض أهم الخطوات التي تمت خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر وفي عهد الخديوي إسماعيل.

١. دار العلوم ١٨٧٢

يرجع إنشاء أول معهد متخصص لإعداد المعلمين (دار العلوم) إلى عام

١٨٧٢، وكان يتولى إعداد المعلمين للتعليميين الثانوي (التجهيزي) والابتدائي (المبتديان)، ولقد أنشئ إلى جواره مدرسة المعلمين العليا عام ١٨٨٠، وعملت سلطات الاحتلال البريطاني على تأهيل بعض خريجي هذين المعهدين في إنجلترا، ولكنهما لم يفيا بحاجات ومتطلبات التعليمين الثانوي والابتدائي من المتعلمين، لذا فقد أنشأت نظارة المعارف إلى جانبهما معاهد وأقسام لإعداد معلمي التعليم الابتدائي (عوض، ٢٠٠٦، ص٢).

ولقد أرادت الدولة عام ١٨٧٤ أن تضع معايير للتعيين في وظيفة معلم في المدارس بجميع مستوياتها جاء في مقدمة تلك المعايير أنه «لا يجوز أن يقبل أحد من بعد في وظيفة التدريس بالمكاتب الأهلية والمدارس الملكية، ابتدائية وخصوصية، إلا بامتحان علني وانتخاب رسمي» (كامل، ١٩٩٠، ص ص ٧٢-٧٣) ومنذ تلك اللحظة أصبح الاهتمام بالمعلمين وفق معايير متفق عليها، وهم من ذوي الكفاية لنشر التعليم والثقافة والارتقاء بمستواه بعيداً عن الأزهر، لعدم رغبة شيوخه في التجديد ووقوفهم بكل حزم في وجه كل محاولات التحديث والتجديد التي تمت على نظام التعليم في مصر. ولقد بدأ العمل بدار العلوم في ٦ مايو ١٨٧١ بإلقاء كبار الأساتذة المصريين والأجانب محاضرات فيها جمعت بين علوم الأدب والدين (النظرية) وبين علوم الطبيعة والفلك والنبات (التجريبية) وكان يحضر هذه المحاضرات كبار موظفي الدولة، موظفو نظارة المعارف ومعلموها وفريق من طلبة الأزهر الشريف.

ومرت دار العلوم منذ نشأتها عام ١٨٧٢ وحتى عام ١٩٢٩ بتطورات عديدة كانت في أغلبها انعكاساً للسياسة التعليمية خلال تلك الفترة، فقد صحب عدم استقرار الأوضاع التعليمية والتغيرات المستمرة التي لحقت نظارة المعارف تغييراً مستمراً في تبعية دار العلوم ومسمياتها التي بدأت عام ١٨٧٢ مستقلة، ولكنها غير مستقرة فقد سارت فيها الدراسة بدون خطة ولم يطبع منهجها الذي وزعت بموجبه الدراسة على خمس سنوات، إلا في عام ١٨٧٥، وألحقت دار العلوم خلال القرن التاسع عشر بمعاهد تربوية أعلى أو أقل منها، ولم يستمر هذا الوضع طويلاً إذ استقلت دار العلوم بمبناها عام ١٩٠٠ وسميت باسم «مدرسة المعلمين الناصرية» التي عاد إليها اسمها «دار العلوم» رسمياً عام ١٩١٩ واستقرت مدة الدراسة بها عاماً تحضيرياً وأربع سنوات دراسية لتكون مدة الدراسة خمس سنوات لإعداد المعلم.

وكانت شروط القبول، أن يكون لدى الراغبين دراسة النحو، وأن تتراوح

أعمارهم بين الثلاثين والأربعين عاماً، ويطلب منهم حضور دروس العلوم العربية والشرعية نحو ساعة ونصف كل يوم إلى جانب دراستهم في الأزهر، وكان حضورهم لدروس الفلك والطبيعة اختيارياً، ولترغيب الطلبة في حضور هذه الدروس كان يصرف لهم ٢٥ قرشاً في الشهر من قبيل الإعانة وعند تعيينهم يقدر لهم المرتب المناسب (عزت عبد الكريم، ١٩٤٥، ص ٥٨٤) وبعد ذلك في عام ١٨٧٢ تم تقليل سن القبول لعشر سنوات وتم اشتراط وجود الأهلية واللياقة البدنية وحضور جميع المحاضرات والدروس. ولقد شكل «**ديوان المدارس**» لجنة للاختيار من طلاب الأزهر وأقتصر دور دار العلوم على تخريج معلم اللغة العربية وأن تستمد طلبتها من الأزهر.

وفي عام ١٨٨٠ عندما ضمت دار العلوم إلى مدرسة المعلمين المركزية كانت شروط القبول أن يكون العمر ثلاثين عاماً وأن يؤدي امتحاناً في المعارف الأولية، وأن يكون حسن السيرة والسلوك وصحيح الجسم وأن لا يقل عمره عن ١٦ سنة، وأن يأخذ عليه عند التحاقه تعهد بأن يخدم الحكومة عدداً من السنين، يعادل ضعف المدة التي قضاها في الدراسة، ولترغيب الطلاب في الامتحان تقرر أن يصرف لكل من الطلبة الخريجين النظاميين مكافأة قدرها مائة قرش ولكل الطلبة الخريجين الداخليين ثلاثون قرشاً (عزت عبد الكريم، ١٩٤٥).

وكانت الدراسة تتم في قاعة المحاضرات وتقوم على الدروس العامة التي تلقي على من يحضرها وكان الطلبة يمضمون في الاستماع للدروس سبع ساعات أو ثماني ساعات في كل يوم مقسمة إلى أربع حصص، منها حصتان قبل الظهر وحصتان بعده، وكانت طريقة التدريس هي المحاضرة والاهتمام بالحفظ والاستظهار، وكان ناظر المدرسة هو المسؤول عن إدارتها يعاونه في ذلك معلمو المدرسة الذين كان لهم الحق في إبداء الرأي في منهج الدراسة وإدخال التعديلات التي يرونها عليه (طنطاوي، ١٩٧٩، ص ص ١٠١-١٠٢) وبعد ثورة ١٩١٩ وتحقيقاً لنشر الديمقراطية وصدور دستور ١٩٢٣ صدر قانون ١٩٢٣ الذي أنشئ بموجبه مجلس إدارة لمدرسة دار العلوم يتألف من ناظرها واثنين من أساتذتها تنتخبهم جمعيتها العمومية وعضوين آخرين يعينهما وزير المعارف ويتولى المجلس إبداء الرأي في مقترحات الجمعية العمومية للأساتذة الخاصة باللائحة الداخلية للمدرسة، وتحديد عدد من يقبل بها والنظر في ميزانيتها وإبداء الرأي فيما يعرضه ناظر المدرسة.

وكان يقف إلى جوار مجلس الإدارة جمعية عمومية لأساتذة المدرسة تشكل برئاسة ناظرها، وتتولى إعداد لائحة المدرسة، واختيار الكتب المدرسية، وكتب المراجع والدوريات العلمية وتوزيع مواد الدراسة على الأساتذة واختيار الطلبة للبعثات العلمية وتوثيق الصلة بين المدرسة والجهات الأخرى واختيار مدارس التمرين (التدريب الميداني) وتوزيع الطلبة عليها (عوض، ٢٠٠٦، ص ١٤).

أما فيما يخص الامتحانات فلقد اهتمت القوانين التي صدرت لدار العلوم اهتماما خاصاً بالامتحانات وطريقة تنظيمها، فكان الطالب، حسبما جاء في قانون عام ١٨٩٦ يمتحن كل سنة من السنوات الأربع المقررة للدراسة بمعرفة ناظر المدرسة ومدرسيها امتحانين عمومين بالإضافة إلى امتحان طلبة كل من السنوات الأربع امتحاناً خصوصياً بمعرفة لجنة تعينها نظارة المعارف كل سنة وتتكون من ناظر المدرسة ومدرسيها ومندوبين من قبل النظارة على أن يكون امتحان الانتقال في السنوات الأولى والثانية والثالثة في المواد المقررة للدراسة في كل من هذه السنوات. أما امتحان الدبلوم، نهاية السنة الرابعة، فيكون في جميع المواد المقررة للدراسة في كل من هذه السنوات الأربع، وكانت الامتحانات تحريرية وشفوية أما امتحان البيداغوجيا (التربية) فكان تمرينات عملية على التدريس.

وكان يشترط لنجاح الطالب حصوله على نصف الدرجة في الامتحانات التي تتم في أواخر السنة بالنسبة للسنوات الأربع في كل مواد اللغة العربية وفن التربية والرياضة والجغرافيا والتاريخ والخط، ونصف مجموع الدرجات النهائية لجميع المواد، وكان يشترط ألا تعطي إجازة التدريس للطلبة الذين أدوا امتحان السنة الرابعة بنجاح إلا بعد أن يقضوا سنتين في التدريس وأن يحصلوا على شهادة مفتشي النظارة بحسن أدائهم وقدرتهم على القيام بعملية التدريس.

وكان إلى جانب دار العلوم «مدرسة المعلمين» التي أنشأت عام ١٨٨٠ باسم «مدرسة المعلمين المركزية» (النورمال Ecole Normale Centrale)، ولقد أكدت تلك المدرسة منذ نشأتها على التنوع في طريقة إعداد المعلمين حيث بدأ التجانس بين الثقافة الفرنسية والثقافة الإنجليزية التي وجدت لها مكاناً بعد الاحتلال البريطاني لمصر عام ١٨٨٢ وإنشاء مدرسة أخرى هي مدرسة «المعلمين الخديوية» التي اهتمت باللغة الإنجليزية، ولم تختلف القواعد في القبول والامتحانات بكل من دار العلوم و«مدرسة المعلمين المركزية» التي اهتمت باللغة الفرنسية، «ومدرسة

المعلمين الخديوية» التي اهتمت باللغة الإنجليزية سوى في الاهتمام باللغات الأجنبية تدعيماً وتكريساً للثقافة الإنجليزية والفرنسية في مصر (الجميعي، ١٩٩٥، ص ص ١٦-١٩).

٢. معاهد إعداد معلم التعليم الابتدائي

وإلى جانب ذلك أنشئ العديد من المعاهد لإعداد معلم التعليم الابتدائي ومعلمي الكتاتيب، لكن تلك المعاهد لم تكن معاهد عليا مدة الدراسة فيها أربع سنوات جامعية حسب القواعد المعمول بها الآن، ولكنها كانت معاهد مدة الدراسة فيها عامان أو ثلاثة أعوام، نشأت لمواجهة التوسع السريع الذي حدث في التعليم الابتدائي في مطلع القرن العشرين وتحديداً بعد ثورة ١٩١٩ ونمو الحركة الوطنية في مواجهة الاحتلال البريطاني، والتي اهتمت، إلى جانب النضال السياسي، بزيادة عدد المتعلمين والتوسع في التعليم بوصفه وسيلة وأداة فعالة لتكوين الوعي والثقافة التي تساعد الشعب المصري على مواجهة الاحتلال البريطاني الذي حاول بشتى الطرق، ومنها التعليم، غرس ثقافته ولغته وهيمنته على الثقافة المصرية والثقافة الوطنية، فكانت هناك العديد من المعاهد التي اهتمت بشكل رئيسي بإعداد وتكوين معلم التعليم الابتدائي، ولم تكن تلك المعاهد تستخدم أية علوم أو أساليب تربوية في الإعداد الذي كان مقتصراً على تعليم اللغة العربية والحساب والقراءة والكتابة بشكل بسيط.

ثانياً: مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في النصف الأول من القرن العشرين معهد التربية العالي للمعلمين ١٩٢٩

يعد عام ١٩٢٩ عاماً حاسماً وفاصلاً في تاريخ وتطور مؤسسات إعداد المعلم في مصر، ففي هذا العام شهدت مصر عودة للعديد من المبعوثين العائدين من أوروبا، وتحديداً إنجلترا، وعلى رأسهم إسماعيل القباني «الذي تخرج من مدرسة المعلمين العليا عام ١٩١٧» ومحمد عبد السلام أحمد وبعد ذلك عبد العزيز القوصي ومحمد خليفة بركات، ونجيب غالي فرج، ورأفت نسيم، ولقد عملوا جميعاً مع «كلاباريد» العالم الإنجليزي المتواجد في مصر على ترجمة اختبارات «استانفورد بينيه» للذكاء المصور «وسبيرمان» و«ستيفنس». وتشكلت مدرسة علم النفس في مصر

لدعم المعهد العالي للتربية، ولقد قامت الحكومة المصرية بإصدار مرسوم بقانون في ١٩ سبتمبر ١٩٢٩ بإنشاء «معهد التربية العالي» وتعود أهمية ذلك المرسوم الذي يعد انقلاباً على نظام إعداد المعلمين، إلى أنه أوجد نظاماً جديداً لإعداد المعلمين لم تعرفه مصر من قبل هو النظام التتابعي، الذي سار عليه القسم العالي من المعهد، وأدى نجاحه إلى إنشاء معهد للبنات عام ١٩٤٣ وفرع لمعهد البنين بالإسكندرية عام ١٩٤٧ يسير على النظام نفسه. وأدى إنشاء الجامعة المصرية عام ١٩٢٥، ومنها كلية الآداب والعلوم، وتوالى إنشاء الجامعات إلى نجاح معاهد التربية العالية لأنها كانت تستمد طلبتها من خريجي هذه الجامعات وتحديداً من كليات الآداب والعلوم.

وكان يقف إلى جانب معاهد التربية العالية التي كانت تعد المعلمين على النظامين التتابعي والتكاملي كليات ومعاهد عليا تعد المعلمين على النظام التكاملي هي: دار العلوم، وكلية اللغة العربية، ومدارس المعلمين العليا، وكانت جميع هذه الكليات والمعاهد تعد المعلمين للتعليم الابتدائي والثانوي.

أما فيما يتعلق بتأهيل المعلمين، فقد أنشأت الوزارة عام ١٩٤٢ معهداً باسم «معهد الدراسات العليا للمعلمين»، لتأهيل معلمي التعليم الثانوي الذين كانت تعيّنهم الوزارة من خريجي الجامعات دون الحصول على مؤهل تربوي لتسد بهم العجز في المعلمين الذي جاء نتيجة التوسع في التعليم الثانوي قبل إعداد المعلمين اللازمين له (عوض، ٢٠٠٦، ص ٥٦) كما توسع التعليم الجامعي بإنشاء جامعة إبراهيم باشا (عين شمس، عام ١٩٥٠) والتي ضمت إليها في نفس العام «معهد التربية للمعلمين» و«معهد التربية للمعلمات» وتقرر تحويل «معهد المعلمين العالي» إلى كلية الآداب والعلوم وأدرجت ضمن كليات جامعة عين شمس، ثم أنشأت جامعة الإسكندرية في مطلع الأربعينات ثم جامعة أسيوط في أواسط الخمسينات.

لقد كان لعام ١٩٤٤ أثر بالغ في تطور مؤسسات إعداد المعلمين في مصر، حيث تم إلغاء المصروفات الدراسية وتقرير مجانية التعليم الابتدائي في ظل حكومة الوفد حينما كان «طه حسين» ناظراً للمعارف، ولقد أتيح منذ هذا العام لأبناء الشعب فرصة الالتحاق بالتعليم المجاني وحدثت زيادة في أعداد الطلاب بالتعليم الابتدائي والثانوي، ولم تعد تكفي أعداد المعلمين التي كانت تتخرج من دار العلوم، وكلية اللغة العربية، ومعهد التربية للمعلمين، ومعهد التربية للمعلمات حتى عام ١٩٤٤، كما فتح باب التحويل من المدارس الإلزامية الابتدائية، إلى جانب صدور القانون

الخاص بإنشاء الجامعة المصرية وتنظيمها عام ١٩٢٥ والذي أدى إلى التوسع وزيادة الإقبال على التعليم الثانوي الذي كان هو الطريق الوحيد للالتحاق بالجامعة ثم الوظيفة الحكومية. ولقد ترتب على التوسع في التعليم الثانوي وزيادة الإقبال عليه، توسع في التعليم الجامعي. فإلى جانب الجامعة المصرية التي أنشأت عام ١٩٢٥ وتحولت عام ١٩٣٨ إلى «جامعة فؤاد الأول» أنشِئت جامعة الإسكندرية التي كانت فرعاً لجامعة فؤاد الأول عام ١٩٣٨ واستقلت عام ١٩٤٨ باسم جامعة «فاروق الأول».

ولقد استقر الوضع في النصف الأول من القرن العشرين على وجود كليات جامعية، الآداب والعلوم بتخصصاتها المختلفة إلى جانب كلية دار العلوم وكلية اللغة العربية والتي كانت تخرج معلمي التعليم الثانوي، ومدة الدراسة الجامعية فيها أربع سنوات، ولكن لم يكن هناك إعداد تربوي أو مهني لخريجي هذه الكليات الجامعية، وكان الإعداد التربوي قاصراً على معهد التربية العالي للمعلمين، والمعلمات ومعاهد المعلمين الأخرى التي كانت تعد معلمين للتعليم الابتدائي.

ويمكن اعتبار عام ١٩٢٩ بداية ظهور البحث العلمي المنظم في مجال التربية، ففي هذا العام نشأ ما يعرف «بمعهد التربية العالي للمعلمين» والذي شهد مولده بداية للنشاط المكثف والمنظم للبحوث التربوية والسيكولوجية في مصر بل وفي العالم العربي أجمع. ومنذ البداية بل وقبل البداية جاء مولد هذا المعهد من أحشاء العلم التربوي الغربي وأمعائه، لذلك جاء هذا المعهد وما أنجزه من أنشطة علمية وبحثية كأجزاء لا تتجزأ من نسيج العلم التربوي الغربي (نجيب، ٢٠٠٠، ص ٣٩٣).

ولقد سادت العلوم النفسية والنظريات الغربية في البحث التربوي وإعداد وتكوين المعلمين، وأصبح معهد التربية العالي هو المؤسسة التربوية العلمية التي تعد المعلمين وفق النظام التتابعي على أسس وقواعد علمية وتربوية، حيث اقتصرت الدراسة خلال العام أو العامين على علوم التربية وعلم النفس وطرق التدريس وغيرها من العلوم التربوية المؤهلة للمهنة في عملية التدريس، وأصبح الأداء التربوي والتعليمي لخريجي هذه المعاهد (البنين-البنات ومعهد الإسكندرية) معلمين مؤهلين تأهيلاً تربوياً للقيام بأعباء العملية التعليمية والتدريسية داخل النظام التعليمي الذي توسع في قبول أعداد من الطلاب في مراحله المختلفة بعد إقرار مجانية التعليم الابتدائي عام ١٩٤٤ والتعليم الثانوي عام ١٩٥٠.

ثالثاً: مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في النصف الثاني من القرن العشرين

لقد شكل النصف الثاني من القرن العشرين محوراً هاماً في مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين، حيث ظهرت العديد من الأفكار والنظريات التربوية وكان على رأسها أفكار «جون ديوي» واعتماد نظم التعليم في وطننا العربي على البراجماتية كنظرية تربوية في إعداد المعلم وطرائق التدريس وبناء المناهج الدراسية، وتجاهلت نظم التعليم العربية عن عمد كل الأفكار والنظريات التربوية التي ظهرت في الشرق وتحديداً في الاتحاد السوفيتي-السابق-وأفكار أنطوان مكارينكو في التربية وعلم النفس وكل علماء التربية وعلم النفس الروس، ولم يبق منهم سوى أفكار «بافلوف» في علم النفس التربوي، على الرغم من أن الخطاب السياسي والمصالح الاقتصادية في أواخر الخمسينات والستينات تحديداً كانت متعانقة تماماً مع الخطاب السياسي الاشتراكي، ومن هنا كان هناك تناقض بين سياسة اقتصادية وسياسة تدَّعى الاشتراكية وفي نظمها التعليمية تسقط برمتها في أفكار جون ديوي البراجماتية.

١. الكليات الجامعية والمعاهد العليا للمعلمين

خلال الفترة من عام ١٩٥١ إلى عام ١٩٦٦ ظهر العديد من المتغيرات والقرارات التي غيرت مسار مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في مصر، فلقد تم ضم كليات المعلمين للجامعة، واستمرت كليات ومعاهد المعلمين إما باسمها أو تغيرت مسمياتها ونظمها مثل: كلية دار العلوم التي أنشئت عام ١٨٧٢، أو كلية اللغة العربية التي أنشئت عام ١٩٣٠، أو معهد التربية للمعلمين الذي أنشئ عام ١٩٢٩، ومعهد التربية للمعلمات الذي أنشئ عام ١٩٣٣، ومعاهد المعلمين الابتدائية التي أنشئت عام ١٩٤٦.

ولقد ألغيت في تلك الفترة معاهد وكليات مثل المعهد العالي للمعلمين (مدرسة المعلمين العليا) الذي أنشئ عام ١٩٤٤ وضم إلى كلية الآداب والعلوم بجامعة إبراهيم باشا عام ١٩٥٠ ومعهد التربية بالإسكندرية الذي ألغي عام ١٩٥٨، ومدارس المعلمين الابتدائية (معاهد المعلمين الخاصة) التي تمت تصفيتها عام ١٩٥٧، ومدارس المعلمين والمعلمات الأولية التي عرفت عام ١٩٥٢/١٩٥٣ بمدارس المعلمين والمعلمات العامة، وأدمجت فيها بعض المعاهد والمدارس مثل مدارس

المعلمين الريفية التي أدمجت في مدارس المعلمين والمعلمات العامة عام ١٩٦٠ وأصبحت تعرف منذ ذلك التاريخ باسم دور المعلمين والمعلمات العامة.

كما ظهر في تلك الفترة معاهد وكليات جديدة لإعداد المعلمين مثل: كليات المعلمين، ومدارس (معاهد) المعلمين والمعلمات الفرنسية التي أنشئت عام ١٩٥١، والدراسات التكميلية الصباحية والمسائية لإعداد معلمين للتعليم الابتدائي.

وأدّى إقرار مجانية التعليم الثانوي بموجب القانون رقم (٩٠) لعام ١٩٥٠، إلى زيادة الإقبال على التعليم عامة والثانوي خاصة، وبعد صدور القانون رقم (٥٥) لعام ١٩٥٧، الذي فصل المرحلة الإعدادية عن المرحلة الثانوية وقرر مدة الدراسة لكل منهما، بثلاث سنوات إلى جانب مرحلة التعليم الابتدائي ومدتها ست سنوات استقر السلم التعليمي في المراحل الثلاث، إلى جانب مدارس إعدادية فنية ونسوية ومدارس ثانوية فنية (تجارية، وزراعية، وصناعية) لمرحلة التعليم قبل الجامعي، مما أدى إلى مزيد من الحاجة إلى التوسع في إنشاء كليات لإعداد المعلمين في المراحل الدراسية كافة، شريطة أن تكون كليات جامعية تتبع الجامعة والمجلس الأعلى للجامعات ووزارة التعليم العالي.

كما ظلت كلية دار العلوم، بالرغم من التطورات التي لحقت بها، مؤسسة تعليمية تربوية تعني بإعداد معلمي اللغة العربية وتؤدي هذا الدور حتى ١٩٦٦، إلى جانب كلية اللغة العربية (كلية الدراسات العربية) التي كانت تؤدي دور إعداد معلمي اللغة العربية إلى جانب كلية العلوم.

وبقيت كليات المعلمين بعد إلغاء «المعهد العالي للمعلمين» عام ١٩٥٠ وضم طلبته إلى كليتي الآداب والعلوم بجامعة إبراهيم باشا، وكانت هناك كلية للمعلمين بالقاهرة تابعة لوزارة المعارف (التربية والتعليم من عام ١٩٥٥)، إضافة إلى كلية المعلمين في أسيوط والمعلمات في المنيا تلبية لرغبة إسماعيل القباني وزير المعارف واستجابة لسياسته في إعداد المعلمين حيث يعد إسماعيل القباني من رواد التربية في مصر ومن أوائل الذين أرسلوا إلى إنجلترا لدراسة التربية وعلم النفس، والذي كان يرى أن تكون تبعية كليات المعلمين إلى وزارة التربية والتعليم.

هذا إلى جانب معهد التربية للمعلمين (كلية التربية) والذي أنشئ عام ١٩٢٩ بالإضافة إلى معهد التربية للمعلمات (كلية البنات) الذي أنشئ عام ١٩٣٣-١٩٣٤

إلى جانب بعض معاهد المعلمين الخاصة (١٩٥٣) التابعة لوزارة التربية والتعليم ومدارس المعلمين والمعلمات الفرنسية (١٩٥١) ومدارس المعلمين العامة والريفية ودور المعلمين والمعلمات من عام ١٩٥٩، وكانت هناك بعض الدراسات التكميلية لإعداد معلمين للمدارس الابتدائية.

لقد كان السبب وراء كل تلك الأشكال والصور من مؤسسات إعداد المعلمين هو العجز الشديد في تأهيل معلمين حاصلين على مؤهلات متوسطة (ثانوية عامة) للدراسة لمدة عام أو عامين لسد العجز في المدارس الابتدائية والإعدادية.

لقد كان لثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ أثر كبير على تطور حركة التعليم في المجتمع المصري، حيث قامت الثورة بإتاحة التعليم للفقراء ولغير القادرين من أبناء الشعب المصري تعويضاً عن سنوات الحرمان الاجتماعي والطبقي الذي عاشت فيه لسنوات طويلة أبان فترة الاحتلال والفترة الملكية، وكان ذلك من أهم أسباب جماهيرية ثورة يوليو في مجال التعليم والعمل، ونشر التعليم الشعبي. لكن سياسة إعداد المعلمين القائمة كانت دون مستوى طموحات الحكومة لنشر التعليم، حيث لم تكن متوفرة في ربوع الوطن كافة فاهتمت الثورة بإعداد القوى البشرية اللازمة للتعليم من نظار ومدرسين ومديرين وغيرهم، وبادرت بإعادة النظر في أمر إعداد المعلمين وأسفرت الجهود عن فتح معاهد وكليات جديدة لتخريج معلم التعليم الإعدادي والثانوي والفني (نوير، ٢٠٠١، ص٦٥).

٢. كليات التربية (١٩٧٠)

لقد مرت كليات المعلمين-التي تحولت فيما بعد إلى كليات جامعية عام ١٩٦٦، ثم إلى كليات تربية عام ١٩٧٠-بالعديد من التحولات والتطورات، ولقد كان ذلك وفقاً لشروط القبول ونظام الدراسة والامتحانات. وقد كان الهدف من التوسع في إنشاء الجامعات الإقليمية سبباً مباشراً في تحويل كليات المعلمين التابعة لوزارة التعليم العالي إلى كليات جامعية. ولقد انقسم الرأي حول إعداد وتكوين المعلمين إلى فريقين: أحدهما يرى ان يكون تابعاً لوزارة المعارف العمومية والآخر يرى أن يكون في إطار الجامعة، وكان لكل فريق رأيه وحججه، فقد كان رأى أنصار إعداد المعلمين في كليات معلمين تابعة لوزارة المعارف، وعلى رأسهم الأستاذ إسماعيل القباني، يقوم على أن (القباني، ١٩٦١، ص ص ٩٣٤-٩٣٥):

– الجامعة ترمي إلى إعداد درجات العلم، وتكوين الروح العلمية، أما الإعداد لمهنة التدريس فيجب أن يكون في جو صالح، لتنمية صفات المعلم.

– المواد العلمية التي يتلقاها معلمو المستقبل يجب أن تُكيّف وفقاً لعمل المعلم.

– طالب الجامعة يتعلم بطريقة تختلف عن الطريقة التي ينبغي إتباعها في التدريس بالمدارس الثانوية.

أما أنصار إعداد وتكوين المعلم في إطار الجامعة فكان على رأسهم طه حسين (حسين، ١٩٤٤، ص ٦٩ و٢٧٠) الذي بنى رأيه على أساس أن:

أ. بقاء معاهد المعلمين تابعة لوزارة المعارف سوف يجعلها مقيدة بالنظم الإدارية العتيقة التي تتبعها الوزارة.

ب. مجالس إدارة المدارس العليا ضيقة السلطة إلى حد لا يسمح لها بالإشراف المنتج على هذه المدارس.

ج. مدرسة المعلمين العليا الفرنسية جزء من الجامعة، وهي فيما يظهر النموذج الصالح لمدارس المعلمين العليا.

ولقد غير الأستاذ إسماعيل القباني رأيه فيما بعد حيث رأى أنه: قد يكون من المستحسن أن تلحق كليات المعلمين بالجامعات بشرط أن تكفل لها الجامعة حياتها الخاصة وتعينها على تحقيق أغراضها (القباني، ١٩٦١، ص ٩٣٦). ولقد ظلت التقارير العلمية والفنية للعديد من اللجان الوزارية المشكلة لدراسة هذا الموضوع بين مؤيد ومعارض، ولكن تقرير «اللجنة الوزارية للقوى العاملة» التي شكلت عام ١٩٦٥، انتهى إلى أن: «إعداد المعلمين لمراحل التعليم المختلفة لا ينهض على أسس واحدة تمكن من تحقيق الكفاية التربوية، إذ يوجد مستويات ومؤهلات مختلفة بعضها مؤهل تربوي وبعضها غير مؤهل، وكلها تعمل في مجال التدريس مما لا يتحقق معه الانسجام الضروري للعاملين في هذا المجال» (اللجنة الوزارية للقوى العاملة، ١٩٦٦، ص ١١).

ولقد تم تحويل جميع كليات المعلمين إلى كليات تربية، اعتباراً من عام

١٩٧٠، وتم التوسع في إنشاء تلك الكليات حتى بلغت عام ٢٠٠٧ حوالي ٢٧ كلية تربية جامعية، مدة الإعداد فيها أربع سنوات دراسية، إلى جانب ١٧ كلية تربية نوعية لإعداد المعلم النوعي (الاقتصاد المنزلي، التربية الفنية، التربية الموسيقية، مشرف الأنشطة المدرسية في مراحل التعليم العام في مجالات تكنولوجيا التعليم والإعلام التربوي) إلى جانب ثلاث كليات لرياض الأطفال، ناهيك عن وجود أقسام بكليات التربية «لشعب الطفولة». وبلغ إجمالي الكليات التربوية التي تقوم بإعداد المعلم في مصر الآن حوالي ٤٧ كلية تربية جامعية يشكل طلابها ٢٥% من إجمالي طلاب التعليم الجامعي البالغ مليون ونصف المليون طالب وطالبة.

٣. تأهيل المعلمين

لقد صدرت بعض القرارات الوزارية منها القرار رقم ١٠٨ لسنة ١٩٧٧ الذي يسمح للمعلمين من خريجي معاهد التربية العليا والمتوسطة (خمس سنوات بعد مرحلة التعليم الإعدادي، وسنتان بعد مرحلة التعليم الثانوي)، والذين يعملون بالتدريس بمرحلة التعليم الابتدائي، بالالتحاق بكليات التربية في برنامج «تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوي الجامعي»، وكذلك تأهيل المعلمين غير المتخصصين في اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية والذين يمارسون التدريس وهم ليسوا خريجي أقسام اللغات، سمح لهم بالالتحاق «ببرنامج غير المتخصصين في اللغة الإنجليزية والفرنسية» للدراسة أربع سنوات في مجال اللغة إذا كانوا خريجي كلية التربية من أقسام غير اللغات، أما خريجو كليات الآداب فيجب أن يدرسوا العلوم التربوية واللغة الإنجليزية بحيث يعادل ويكافئ خريجي كليات التربية شعب اللغة الإنجليزية والفرنسية (بشير، ١٩٩٤، ص ١٢٤).

حاولت الوزارة، وفق المعايير العالمية في إعداد المعلم، أن يكون المعلم قد درس لمدة أربع سنوات جامعية في كلية التربية وتم تأهيله تأهيلاً تربوياً معترفاً به، وأصبحت كليات التربية منذ عام ١٩٧٠ تمنح درجة الليسانس في الآداب والتربية ودرجة البكالوريوس في العلوم والتربية وتلك هي الدرجة المؤهلة مهنياً للعمل بالتدريس في أي مرحلة دراسية.

رابعاً: الموقف الراهن لإعداد المعلمين

١. مجتمع المعلمين والمتعلمين

يشكل الموقف الراهن للتعليم المصري على مستوى عدد طلاب التعليم قبل الجامعي من مرحلة ما قبل الابتدائي إلى مرحلة التعليم الثانوي العام والفني، إلى جانب مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع والتربية الخاصة، حوالي ١٦ مليون طالب وطالبة موزعين على أكثر من ٢٥ محافظة من محافظات جمهورية مصر العربية، حيث بلغ عدد المدارس في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ حوالي ٣٩,٩٢٦ مدرسة، وبلغ عدد الفصول الدراسية قرابة ٣٨٧,٨٠٨، وبلغ عدد الطلاب ٧,٩٦٥,٣٤٧ طالباً، والطالبات حوالي ٧,٤٧٨,١٣٤ طالبة، كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم ١: عدد المدارس والفصول والتلاميذ للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦

المرحلة	مدارس	فصول	بنين	بنات	الجملة
ما قبل الابتدائي	٦,٢٥٩	١٧,٩٤٥	٢٨١,٠٧١	٢٥٣,٢٦٠	٥٣٤,٣٣١
الابتدائي	١٦,٤١٢	٢٠٥,٣٨٩	٤,٥٥٩,١٠٧	٤,٢٢٥,١٨٢	٨,٧٨٤,٢٨٩
الفصل الواحد فتيات	٣,٠٨٠	٣,٠٨٠	٤٧٩	٦٤,٦٦١	٦٥,١٤٠
الفصل الواحد مشترك	٦٦	٦٦	٢٤٧٦	١٠١١	٣٤٨٧
صديقة الفتيات	٢٩٨	٢٩٨	١,٠٢٢	٦,٩٥٣	٧,٩٧٥
الإعدادي	٨,٩٥٨	٧٣,٣٦٢	١,٤٥٩,٤٢١	١,٣٥١,٧٠٦	٢,٨١١,١٢٧
الثانوي العام	٢,٢٣٩	٣٢,١٥٩	٥٩٦,٣٨٠	٦٤٢,٨٠٩	١,٢٣٩,١٨٩
الصناعي	٨٧٤	٢٧,٤٠٢	٦١٧,٦٢٠	٣٧٤,٤٣٧	٩٩٢,٠٥٧
الزراعي	١٧٢	٥,٧٤٠	١٧٢,١٦١	٥١,٢٢٥	٢٢٣,٣٨٦
التجاري	٧٦٤	١٨,٤٤٥	٢٥٢,٣٤٣	٤٩٣,٣٧٦	٧٤٥,٧١٩
التربية الخاصة	٨٠٤	٣,٩٢٩	٢٣,٢٩٤	١٣,٥١٤	٣٦,٨٠٨
الجملة	٣٩,٩٢٦	٣٨٧,٨٠٨	٧,٩٦٥,٣٧٤	٧,٤٧٨,١٣٤	١٥,٤٤٣,٥٠٨

المصدر: وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ص ١٨.

أما تبعية المدارس (حكومية-خاصة) فيوضحها الجدول التالي:

جدول رقم ٢: تبعية المدارس الحكومية والخاصة للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٥

المرحلة	التبعية	مدارس	فصول	بنين	بنات	جملة
ما قبل الابتدائي	حكومي	٤,٨٧٦	١١,٨٢٦	١٩٣,٥٥٣	١٧١,١٢٧	٣٦٤,٦٨٠
	خاص	١,٣٨٣	٦,١١٩	٨٧,٥١٨	٨٢,١٣٣	١٦٩,٦٥١
إجمالي ما قبل الابتدائي		**٦,٢٥٩**	**١٧,٩٤٥**	**٢٨١,٠٧١**	**٢٥٣,٢٦٠**	**٥٣٤,٣٣١**
الابتدائي	حكومي	١٤,٩٦٣	١٨٤,٣١٧	٤,١٩٣,٤٥٩	٣,٨٨٤,٧٤٣	٨,٠٧٨,٢٠٢
	خاص	١,٤٤٩	٢١,٠٧٢	٣٦٥,٦٤٨	٣٤٠,٤٣٩	٧٠٦,٠٨٧
إجمالي الابتدائي		**١٦,٤١٢**	**٢٠٥,٣٨٩**	**٤,٥٥٩,١٠٧**	**٤,٢٢٥,١٨٢**	**٨,٧٨٤,٢٨٩**
الفصل الواحد فتيات	حكومي	٣,٠٨٠	٣,٠٨٠	٤٧٩	٦٤,٦٦١	٦٥,١٤٠
الفصل الواحد مشترك	حكومي	٦٦	٦٦	٢,٤٧٦	١,٠١١	٣,٤٨٧
إجمالي الفصل الواحد		**٣,١٤٦**	**٣,١٤٦**	**٢,٩٥٥**	**٦٥,٦٧٢**	**٦٨,٦٢٧**
صديقة الفتيات	حكومي	٢٩٨	٢٩٨	١,٠٢٢	٦,٩٥٣	٧,٩٧٥
الإعدادي	حكومي	٧,٦٢١	٦٦,١٣٨	١,٣٠١,٧٢٨	١,٢٥٦,٦٠٩	٢,٥٥٨,٣٣٧
إعدادي مهني	حكومي	٢٧٢	٢,٦٤٠	٨٦,٢٤٣	٣٣,٢٩٥	١١٩,٥٣٨
إعدادي رياضي	حكومي	٢٩	١٣٣	٢,٢٦٥	١,١٣٦	٣,٤٠١
إجمالي الإعدادي	حكومي	٧,٩٢٢	٦٨,٩١١	١,٣٩٠,٢٣٦	١,٢٩١,٠٤٠	٢,٦٨١,٢٧٦
	خاص	١,٠٣٦	٤,٤٥١	٦٩,١٨٥	٦٠,٦٦٦	١٢٩,٨٥١
جملة التعليم الإعدادي		**٨,٩٥٨**	**٧٣,٣٦٢**	**١,٤٥٩,٤٢١**	**١,٣٥١,٧٠٦**	**٢,٨١١,١٢٧**
ثانوي عام	حكومي	١,٦١٢	٢٨,٦٤٥	٥٤٦,٧٢٧	٥٩٥,٤٢٧	١,١٤٢,١٥٤
	خاص	٥٩٧	٣,٣٦٥	٤٧,٦٠٧	٤٦,٤٠٣	٩٤,٠١٠
ثانوي رياضي	حكومي	٢٩	١٤٠	٢,٠٤٢	٩٧٨	
	خاص	١	٢	٤	١	٥
إجمالي الثانوي العام	حكومي	١,٦٤١	٢٨,٧٨٥	٥٤٨,٧٦٩	٥٩٦,٤٠٥	١,١٤٥,١٧٤
	خاص	٥٩٨	٣,٣٦٧	٤٧,٦١١	٤٦,٤٠٤	٩٤,٠١٥
جملة الثانوي العام		**٢,٢٣٩**	**٣٢,١٥٢**	**٥٩٦,٣٨٠**	**٦٤٢,٨٠٩**	**١,٢٣٩,١٨٩**

المرحلة	التبعية	مدارس	فصول	بنين	بنات	جملة
صناعي ٣ سنوات	حكومي	٥٧٦	٢٣,٦٥٢	٥٣٢,٢٥٩	٣٤١,٨٥٥	٨٧٤,١١٤
	خاص	١٠	١٠٦	١,٢٠٥	١,٨٦٣	٣,٠٦٨
صناعي ٥ سنوات	حكومي	٣١	١,٥٢١	٢٤,٨٠٦	٧,٦٣٨	٤٢,٤٤٤
	خاص	١	١١	٢٦٠	٠	٢٦٠
صناعي مهني	حكومي	٢٥٦	٢,١١٢	٤٩,٠٩٠	٢٣,٠٨١	٧٢,١٧١
إجمالي الصناعي	حكومي	٨٦٣	٢٧,٢٨٥	٦١٦,١٥٥	٣٧٢,٥٧٤	٩٨٨,٧٢٩
	خاص	١١	١١٧	١,٤٦٥	١,٨٦٣	٣,٣٢٨
زراعي ٣ سنوات	حكومي	١١٤	٥,٢٧٣	١٥٩,٦٠٢	٤٧,٨٤٦	٢٠٧,٤٤٨
زراعي ٥ سنوات	حكومي	٢	٦٣	١,٣٦٥	٣٨٣	١,٧٤٨
زراعي مهني	حكومي	٥٦	٤٠٤	١١,١٩٤	٢,٩٩٦	١٤,١٩٠
جملة الزراعي		**١٧٢**	**٥,٧٤٠**	**١٧٢,١٦١**	**٥١,٢٢٥**	**٢٢٣,٣٨٦**
تجاري ٣ سنوات	حكومي	٤٨٩	١٤,٢١٢	١٨٤,٥٢١	٤٠٠,٨٢٩	٥٨٥,٣٦٠
	خاص	٢٢٢	٢,٩٩٩	٤٩,٤٦٣	٧٣,٥٩٠	١٢٣,٠٥٣
تجاري ٥ سنوات	حكومي	٤٧	١,١٤٤	١٦,٥٠٩	١٨,٢٧٥	٣٤,٧٨٤
	خاص	٦	٩٠	١,٨٥٠	٦٧٢	٢,٥٢٢
إجمالي التجاري	حكومي	٥٣٦	١٥,٣٥٦	٣٠١,٠٣٠	٤١٩,١١٤	٦٢٠,١٤٤
	خاص	٢٢٨	٣,٠٨٩	٥١,٣١٣	٧٤,٢٦٢	١٢٥,٥٧٥
جملة التجاري		**٧٦٤**	**١٨,٤٤٥**	**٢٥٢,٣٤٣**	**٤٩٣,٣٧٦**	**٧٤٥,٧١٩**
جملة التعليم الفني		**١,٨١٠**	**٥١,٥٨٧**	**١,٠٤٢,١٢٤**	**٩١٩,٠٣٨**	**١,٩٦١,١٦٢**
جملة التعليم وما في مستواه		**٤,٠٤٩**	**٨٣,٧٣٩**	**١,٦٣٨,٥٠٤**	**١,٥٦١,٨٤٧**	**٣,٢٠٠,٣٥١**
جملة التعليم قبل الجامعي		**٣٩,٩٢٦**	**٣٨٧,٨٠٨**	**٧,٩٦٥,٣٧٤**	**٧,٤٧٨,١٣٤**	**١٥,٤٤٣,٥٠٨**

هذا هو مجتمع المتعلمين في المراحل كافة، والمعلم الذي يقوم بالتدريس في تلك المراحل هو خريج كليات التربية الجامعية أو كليات التربية النوعية أو كليات رياض الأطفال، والمعلمين الذين عملوا بالتدريس بمؤهلات جامعية فقط (كلية الآداب-العلوم-الزراعة-التجارة. . . الخ) يتم تأهيلهم من خلال الدراسة بكليات التربية، وفق النظام التتابعي في دراسة «الدبلوم العام في التربية» لمدة عامين، ويتم تدريس مقررات أصول التربية، وعلم النفس، والمناهج وطرائق التدريس، وتكنولوجيا التعليم وكل المكونات التربوية والمهنية للمعلم وهذه الدراسة كانت

اختيارية لمن يرغب من المعلمين الذين عينوا بالفعل ويشغلون وظيفة معلم. وفي ضوء ما قامت به الوزارة والدولة نحو إنشاء «الهيئة القومية للاعتماد وضمان جودة التعليم» وصدور الكادر الخاص بالمعلمين عام ٢٠٠٦. وترتب على ذلك ضرورة أن يؤهل المعلم غير المؤهل، تأهيلاً تربوياً بالحصول على إحدى الدبلومات في مجال التربية، وأصبح هذا المؤهل مطلوباً للاستمرار في العمل بالتدريس.

أما بقية المعلمين الذين يعملون في المدارس الابتدائية ولم يؤهلوا تأهيلاً جامعياً وهم من خريجي معهد المعلمين والمعلمات الذي كان يتلقى طلاب المرحلة الثانوية للدراسة لمدة عامين، أو خريجي المرحلة الإعدادية للدراسة لمدة خمس سنوات فإنه تم تأهيلهم تربوياً من خلال «برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي»، اعتباراً من عام ١٩٨٠ وللآن، ولقد تم تأهيل كل هؤلاء المعلمين تأهيلاً تربوياً جامعياً بكليات التربية.

وانطلاقاً من ذلك، فإن كل المعلمين الذين يعملون بالتدريس في المراحل الدراسية كافة هم مؤهلون تأهيلاً جامعياً مدة الدراسة فيه أربع سنوات سواء كانوا من خريجي كليات التربية أو وفق برامج التأهيل التربوي إذا لم يكونوا من خريجي كليات التربية. فكل المعلمين جامعيون وتربويون، وهذا لا يمنع أن يكون هناك نسبة عالية ما زالت تعمل وليست مؤهلة تأهيلاً تربوياً، أي من غير خريجي كليات التربية تبلغ حوالي ٦٥% من جملة المعلمين الذين يبلغ عددهم حوالي ٨٥٠ ألف معلم. والجدول التالي يوضح تطور أعداد المعلم في الأعوام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ - ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧:

جدول رقم ٣: أعداد المعلمين للعام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤-٢٠٠٦/ ٢٠٠٧

العام الدراسي / المرحلة	٢٠٠٣/ ٢٠٠٤	٢٠٠٦/ ٢٠٠٧
مرحلة ما قبل الابتدائي	١٠١,١٦	٢٣,١٥٢
التعليم الابتدائي	٣٣٠,٨٧٠	٣٣٠,٠٩٥
التعليم الإعدادي	٢٢٤,٣٧٤	١٩٧,٢٤٠
التعليم الثانوي	٩٣,٦٩٤	٩٩,٨٣٥
التعليم الثانوي الفني	١٨٣,٤٥٤	١٨٥,٥٤٤
إجمالي عدد المتعلمين	**٨٤٢,٥٠٨**	**٨٣٥,٨٦٦**

المصدر: وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ١٠.

ويتضح من الجدول السابق أن أعداد المعلمين تراوحت ما بين ٨٤٢,٥٠٨ معلمين لعام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ و٨٣٥,٨٦٦ معلماً لعام ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، ومع ملاحظة ثبات العدد عند هذا الرقم الذي لم يتجاوز ٨٣٥,٨٦٦ معلماً، فإن هناك ظاهرة هامة لابد أن يشار إليها في مثل هذا المقام وهي أن الدولة في مصر قد تخلت تماماً وبلا رجعة عن تكليف خريجي كليات التربية للعمل كمدرسين بحجة أن هناك أعداداً أكثر من اللازم، لكن الواقع ليس هكذا فالعجز المعلن من قبل وزارة التربية والتعليم يتجاوز ١٦٥ ألف معلم، لكن السبب الجوهري في تخلي الدولة عن دورها ومهامها الوطنية يعود بالدرجة الأولى إلى الضائقة الاقتصادية التي يمر بها المجتمع المصري خلال ربع القرن الأخير، والتي كانت نتيجة مباشرة لإتباع سياسة تحرير الاقتصاد وإعادة هيكلته واعتماد آلية السوق وسياسة العرض والطلب والاندماج بشكل واضح في فلك النظام الرأسمالي العالمي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية، أدى إلى الأخذ بسياسة عدم تكليف معلمين جدد من خريجي كليات التربية. ولقد قامت الدولة بسياسة بديلة لسد العجز، تتمثل بالاستعانة «بمعلم الضرورة» وهم الخريجون الذين يتم الاستعانة بهم في التدريس خلال العام الدراسي فقط وبعقود مؤقتة. فعلى الرغم من كونهم معلمين يقومون بالتدريس داخل الفصول الدراسية الحكومية والخاصة، إلا أنهم لا يسجلون ولا يحسبون في الإحصائيات الرسمية بوزارة التربية والتعليم، من هنا ظهرت الأرقام شبه ثابتة عند ٨٤٢,٥٠٨ في عام ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ و٨٣٥,٨٦٦ في عام ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧.

هذا على الرغم من التوسع الشديد والسريع في التعليم الخاص والاستثماري والأجنبي الذي يشهده المجتمع المصري خلال الربع الأخير من القرن العشرين ومطلع الألفية الثالثة حيث ارتفعت زيادة المدارس الخاصة من ٦٧٨ مدرسة عام ١٩٧٧ إلى حوالي ١,٢٤٧ مدرسة عام ١٩٨٦، ومن ٢,٧٢٣ مدرسة عام ١٩٩٢ إلى حوالي ٣,٩٢١ مدرسة عام ٢٠٠١، بنسبة زيادة قدرها ٤٤%، كما زادت الفصول بنسبة ٥٣%، والطلاب بنسبة ٣٦% للفترة من عام ١٩٩١-٢٠٠١، وزادت المدارس الرسمية التجريبية لغات بنسبة ١٩٥%، حيث زاد عدد المدارس من ١٩٥ مدرسة عام ١٩٩٢ إلى حوالي ٥٧٥ مدرسة عام ٢٠٠١، إلى حوالي ٧٥٧ مدرسة عام ٢٠٠٣ بزيادة مقدارها ٢٨٨,٧%، كما زاد عدد طلاب التعليم الخاص من ٣٧,٧٥٩ طالباً عام ١٩٩٢ إلى حوالي ١,٠٩٧,٨٢٦ عام ٢٠٠٠ بنسبة ٣١,٠٤%،

ولا شك أن هذه الزيادة غير المسبوقة في التعليم الخاص، كانت تستلزم التوسع في إنشاء مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين لمواجهة تلك الزيادة في أعداد الطلاب والمدارس التي تنشئ سنوياً.

٢. مشروع تطوير كليات التربية

منذ عام ١٩٩٨ تكونت لجنة قومية لتطوير كليات التربية بدعم من البنك الدولي بحوالي ١٣ مليون دولار أمريكي قرض حسن، ودعم من هيئة المعونة الأمريكية بمنحة مقدارها حوالي ١٨ مليون دولار، وثم تشكيل لجنة من عمداء كليات التربية، وبعض الخبراء ورجالات التربية وأساتذتها في مصر حيث أقر المؤتمر القومي للتعليم العالي «مشروع الخطة الإستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي» والذي صدر عنه خمسة وعشرون مشروعاً لتطوير منظومة التعليم العالي في مصر، ومنها المشروع الثالث حول «تطوير وإعادة هيكلة كليات التربية وإعداد المعلمين»، ولقد انطلق المشروع من أهمية الإعداد الجيد للمعلم ليوائم الاحتياجات المستقبلية المطلوبة في خطط التطوير، والارتقاء بمستواه حتى يقوم بدوره المطلوب في تطوير العملية التعليمية. ولقد تمثل الغرض من مشروع تطوير كليات التربية وإعداد المعلمين وإعادة هيكلتها فيما يلي:

أ. تدارك الآثار الناجمة عن التوسع في قبول أعداد كبيرة من طلاب المرحلة الثانوية في كليات التربية التي لا تتوافر لها الإمكانات البشرية والمعملية في التخصصات الفنية والتطبيقية (ولعل الغرض والهدف الخفي من ذلك هو تقليل أعداد الطلاب الراغبين في الالتحاق بكليات التربية) لأنه اتضح فيما بعد عقد العزم والنية حسب توجهات البنك الدولي ومنظمة التجارة العالمية التي نادت بتحرير التجارة والخدمات بحلول عام ٢٠١٠ بإلغاء النظام التكاملي في إعداد المعلم والعودة إلى النظام التتابعي الذي ظهر في مطلع القرن الماضي مع إنشاء معهد التربية العالي للمعلمين عام ١٩٢٩.

ب. ضرورة الارتقاء بدور كليات التربية في تأهيل وتنمية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمعاهد العليا والمتوسطة بحيث تكون الدراسة فيها ملزمة لكافة القائمين بالتدريس قبل تعينهم.

ج. تكوين وتنمية كوادر هيئات التدريس بكليات التربية لمواكبة خطط التطوير

وإيفادهم إلى الدول المتقدمة في التخصصات التي تتطلبها المرحلة الجديدة في عصر ثورة المعرفة والمعلومات.

ولقد أوشك مشروع تطوير كليات التربية على الانتهاء بانتهاء الغرض والمنحة المقدمة من الدول المانحة، وانتهت اللجنة القومية لتطوير كليات التربية إلى العديد من الإنجازات ويأتي على رأسها:

١) الاتفاق على أن يكون مكوِّن العلوم الأساسية الأكاديمية ٧٥%، والمكوِّن التربوي والثقافي ٢٥%، منها ٢٠% للمكون التربوي، و٥% للمكون الثقافي، الذي ينحصر في اللغات الأجنبية وعلوم الحاسب وبعض المقررات الاختيارية في الثقافة العلمية والأدبية والسياسية، وأصبح هذا الأمر مطبقاً على لوائح الكليات التي تم الانتهاء منها في ضوء أهداف مشروع تطوير كليات التربية.

٢) الاتفاق على وجود مقررات أساسية ومقررات اختيارية للطالب خلال سنوات الدراسة الأربع وفي مرحلة الدراسات العليا، الدبلومات، والماجستير، والدكتوراه.

٣) تم التوسع في الأقسام التربوية بحيث تشمل:

- قسم أصول التربية
- قسم التربية المقارنة
- قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم
- قسم المناهج وطرق التدريس
- قسم تكنولوجيا التعليم
- قسم علم النفس التربوي
- قسم الصحة النفسية

وذلك بدلاً من الوضع السابق الذي كان يشكل ثلاثة أقسام أساسية، قسم أصول التربية، وقسم علم النفس التربوي، وقسم المناهج وطرق التدريس، وأصبح على الكليات التي تعد لوائح جديدة في ضوء مشروع تطوير كليات التربية الالتزام بتلك الأقسام مع ضرورة توافر القوي البشرية والمادية.

٤) الاتفاق على أن مكون التربية العملية (التربوي الميداني بالمدارس) يكون تحت إشراف الأقسام التربوية والتخصصية ومدراء المدارس وأن يكون مجموع

الدرجات ١٠٠ (مائة درجة) مقسمة كالتالي: ٢٠ درجة لمدير المدرسة، ٤٠ درجة للمشرف التربوي و٤٠ درجة للمشرف المتخصص أو الموجه من وزارة التربية والتعليم، وأن الطالب الذي يرسب في التربية العملية لا يسمح له بالتقدم للامتحان، ويبقى للإعادة.

٥) أنجزت اللجنة توصيفاً علمياً راعى المتطلبات الأكاديمية والتربوية ومعايير الجودة للمقررات الدراسية جميعها، وذلك يعد خطوة هامة ومتطورة، حيث كان التدريس فيما سبق بكليات التربية وغيرها من كليات الجامعة المصرية يتم بالالتزام فقط بمسمى المقرر، وللأستاذ كامل الحرية في أن يدرس ما تعلمه أو يعرفه، والآن أصبح هناك توصيف ملزم كحد أدنى للتدريس، هذا التوصيف شارك فيه أساتذة التربية بكافة تخصصاتهم وكذلك الأساتذة للتخصصين في مجالات التخصص (الطبيعة، الكيمياء، البيولوجيا، الرياضيات... الخ).

٦) تم تزويد كليات التربية بمعامل للحاسب الآلي ومعامل علمية افتراضية - وتم تدريب هيئة التدريس على استخدام تلك المعامل، ومن هنا تم إدماج التكنولوجيا داخل قاعات الدرس، ولعل ذلك جاء استجابة لأن وزارة التربية والتعليم استطاعت أن تزود العديد من المدارس بأجهزة الحاسب الآلي وتم اعتماد مقرر الحاسب الآلي ضمن مقررات مراحل الدراسة المختلفة.

٧) هذا إلى جانب تطوير الدراسات العليا التي تطلبت ضرورة دراسة الطالب لمدة عام قبل التسجيل لدرجتي الماجستير والدكتوراه وضرورة الحصول على رخصة القيادة الدولية في الحاسب الآلي واجتياز امتحان «التوفل» المحلي في اللغة الإنجليزية.

٣. الكادر الخاص للمعلمين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ص ص ٢-١٥):

أ. الاتجاه العالمي المعاصر نحو مهنية المعلم

الاتجاه العالمي الآن في تطوير التعليم-في كثير من دول العالم-يؤكد على أن المعلم صاحب مهنة والتعليم مهنة، من حيث أنه نوع من الخدمة التي تقدم إلى جمهور معين-التلاميذ -وهذه الخدمة تتطلب من القائمين بها-أي المعلمين-التمكن من معارف ومهارات فنية معينة قائمة على الدراسة المستمرة الجادة والبحث العلمي

المستمر، وتتطلب منهم كذلك شخصية جادة متحملة لمسئولية العمل من أجل تنمية تلاميذهم وإعدادهم لمستقبل جديد أرحب، كما تتطلب منهم أيضاً التزاماً بميثاق أخلاقي مهني، تجاه مهنتهم وتلاميذهم، ومجتمعهم.

فلم يعد التدريس على الصعيد العالمي كله-خاصة في الدول المتقدمة أو الساعية إلى التقدم-مجرد وظيفة، أو حتى مجرد عمل يتطلب قدراً من المعارف والمهارات، إنما أصبح التدريس مهنة بالمعنى الكامل للكلمة، كالطب والهندسة، وغير ذلك من المهن الأخرى، والمهنة هنا تعني -كما يتفق على ذلك كثير من المتخصصين-الفرد المتخصص، كما تعني-العمل المتخصص بوجه عام، وتنطوي «**المهنة**» على ثلاثة أبعاد: المعارف المتخصصة، ومهارات استخدام هذه المعارف في أداءات تستند على معايير الجودة، وأخيراً على مسؤولية والتزام خلقي يتمتع به المتخصص، وتلقى على عاتقه في شكل تقبله للمحاسبة والمساءلة . . أمام أعضاء المهنة وأمام المجتمع بأسره.

وارتفاع مستوى هذه الأبعاد الثلاثة في أي منها (المعارف، المهارات، المسئولية، المساءلة) من شأنه أن يؤدي مباشرة إلى ارتفاع مستوى المكانة المهنية لهذه المهنة بين المهن الأخرى، وارتفاع المكانة المهنية يؤدي بدوره بالضرورة إلى ارتفاع المكانة الاجتماعية ومن ثم الاقتصادية لأصحاب تلك المهنة، وارتباط المكانة الاجتماعية، برفعة المكانة المهنية لأصحاب المهنة هو ما يؤدي إلى عراقة المهنة وارتفاع شأنها في المجتمع، وهنا نؤكد أن ارتفاع المستوى الاقتصادي لبعض المعلمين من خلال «الدروس الخصوصية» لا يؤدي إلى رفعة المكانة الاجتماعية، لأن الزيادة في الدخل في المستوى الاقتصادي ليست مؤسسة على رفعة المكانة المهنية بمعنى آخر أن المكانة المهنية هي الأساس في نهضة أي فئة مهنية أو أعضاء أي مهنة ما.

إن ما يسعى إليه «الكادر الخاص للمعلمين» هو تأسيس جديد لمفهوم «مهنية المعلم والتعليم في مصر» لأول مرة. إن المعلمين في مصر جديرون بالمكانة المهنية اللائقة، لأنه يقع عليهم الآن عبء تنفيذ خطة إصلاح التعليم ابتداء من حجرة الدراسة، لتغيير نمط التعليم والتحول من التعليم التقليدي المرتكز على الحفظ والتلقين إلى التعلم النشط المرتكز على التلميذ باعتباره ركيزة العملية التعليمية لتنميته كمواطن قادر على ممارسة التفكير النقدي وقادر على التمكن من القدرات العلمية

والعملية التي يتحلى بها نظيره في الدول المتقدمة. . من أجل تحقيق تعلم مستمر مدى الحياة للجميع في مصر.

إن إصلاح التعليم المتمركز على «المعايير القومية للتعليم» -الذي نسعى إليه في مصر- إنما هو تغيير شامل لكل جوانب المدرسة، وفي قلب هذا التغيير تكمن أهمية بناء نظام جديد لمهنية المعلم في مصر، ترتبط فيه بنية الأجور والحوافز بجملة أداءات المعلم التي تؤكد على الجودة وتطوير التعليم، وكذلك على المعارف المتقدمة والمهارات والقدرات، والالتزام بالمسئولية من أجل تطوير التعليم وتحديثه، لذلك فإن الكادر الجديد للمعلمين في مصر هو جزء لا يتجزأ من جهود الإصلاح وتطوير التعليم لتحقيق الجودة الشاملة بالمقاييس العالمية.

ب. الأوضاع الوظيفية الحالية للمعلمين في مصر

إن الوضع الحالي للمعلم المصري في إطار قانون نظام العاملين المدنيين بالدولة يعاني من مجموعة من المشكلات الهامة نلخصها كما يلي:

١) إن تعيين المعلم استناداً على ما يملكه من مؤهلات أكاديمية فقط بصرف النظر عن مستوى أداءاته المهنية والكفايات التي يملكها واتجاهاته نحو المهنة، أدى إلى تكريس نمط التعليم القائم على الحفظ والتكرار، كما أدى إلى غياب الاهتمام بتنمية القدرات والمهارات العلمية والعملية لدى التلاميذ في السياق التربوي في المدارس وفي حجرات الدراسة.

٢) هناك انفصال بين الدرجة المالية للمعلمين عن ترقياتهم الأدبية، أي أنه لا توجد علاقة بين مستوى الوظيفة والدرجة المالية، بمعنى أن المعلم قد يصل إلى أكبر الدرجات المالية (درجة كبير مثلاً) وهو ما زال معلماً ولم يصل بعد إلى معلم أول، والجدول رقم ٤ يوضح ذلك.

٣) إن مستويات ترقية المعلم في مجال التدريس محدودة بمستوى واحد فقط من معلم إلى معلم أول، ويتم الترقي بطريقة شكلية، أما الترقيات الأخرى بعد معلم أول فتتم من خلال اختبارات لا ضمان للموضوعية فيها في مجال العمل الإداري وبعيداً عن مجال التدريس، كما لا يوجد وصف دقيق لتميز أداء المعلم عن المعلم الأول، وبالتالي غابت المعايير التي يجب أن تقاس عليها كفايات الأداء لدى المعلم وغابت موضوعية عملية التقويم من أجل الترقي.

جدول رقم ٤ : إعداد العاملين بالمديريات والإدارات التعليمية موزعة على وظائف ودرجات مالية في التعليم العام

الدرجة المالية	مدير	نائب مدير	ناظر	وكيل	موجه عام	موجه أول	موجه	معلم أول	معلم	الجملة
كبير	١٩,٦٦٩	١,٨٠٥	٣,٨٥٠	٣,٦٥٣	٢,٧٣٥	٣,١٨٢	٢,٨٠٠	١,٦٩٩	١,٣٧٠	٤٠,٧٦٣
الأولى	١٨,٣٤٥	١,٧٩٢	١٣,٣١٩	٢٧,٢٤١	٧١٦	٧,٠٤٨	١٢,٧١٨	٣٩,٦٠٠	١٠,٤٤٤	١٣١,٢٢٣
الثانية	٥	٥٣٠	١٤,٦٠٨	٥٤,٢٠٤	٠	٢٣٢	١٤,٠٢٧	١٢٤,٦٥٨	٨٦,٩٧٦	٢٩٥,٢٤٠
الثالثة	٠	٠	١٠	٩٥٤	٠	٠	٠	٤٨,٤٥٧	٤٢٨,٠٠٠	٤٧٧,٢٤١
الرابعة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٣٥,٠٦٧	٣٥,٠٦٧
الإجمالي	٣٨,٠١٩	٤,١٢٧	٣١,٧٨٧	٨٦,٠٥٢	٣,٤٥١	١٠,٤٦٢	٢٩,٥٤٥	٢١٤,٤١٤	٥٦١,٨٥٧	٩٧٩,٧١٤

٤) إن الترقية بعد وظيفة معلم أول إنما تصبح عملية طاردة للمعلمين من مجال التدريس، حيث تدفع بالعناصر الساعية إلى الترقي إلى مجال الإدارة، ولذلك نجد أن متوسط عمل المعلم المصري بالتدريس-كما بينت الدراسات العالمية المقارنة-في حدود ١٥ سنة.

٥) إن تحديد وضعية المعلم في هيكل أو سلم وظائف، إنما يتم وفقاً لعدد سنوات الخبرة بصرف النظر عن الحاجة إلى الوظيفة، حيث لا توجد معدلات لكل وظيفة في الهيكل الإداري، الأمر الذي أدى إلى تضخم الوظائف الإدارية العالية في الهيكل الوظيفي مما أدى إلى تداخل الأدوار وصراعها في مجال العمل وخاصة على مستوى المدرسة وذلك كما هو الحال في وظيفة وكيل مدرسة وناظر مدرسة ونائب مدير مدرسة ومدير مدرسة.

إن متوسط بقاء المعلم في مجال التدريس في مصر ضعيف جداً إذا ما قورن بالمتوسطات العالمية، بينما نجد في مصر أن متوسط بقاء المعلم هو ١٥ سنة في مجال التدريس، نجد هذه النسبة ٣٥ سنة في بلدان مثل شيلي والصين و٢٥ سنة في الهند والأرجنتين و٢٨ سنة في البرازيل، وقد يصل متوسط بقاء المعلم في مجال التدريس حتى ٤٥ سنة في الأردن.

إن هذه المقارنة بين متوسط بقاء المعلم المصري في مجال التدريس ونظرائه في العالم تدل على وجود خلل في نظامنا الوظيفي في مجال التعليم يتمثل في هجرة المعلمين المتميزين من التدريس بحثاً عن الترقية في مجال العمل الإداري، وهذه

الظاهرة لم تفقد مجال التدريس عناصر متميزة فحسب، بل تسببت في إحداث تضخم في الجهاز الإداري بأعداد كبيرة بدون حاجة إليهم، في النظام التعليمي المصري.

٦) غياب معايير الأداء التي يجب أن تقاس عليها كفاءة المعلم، أدى إلى غياب نظم التقويم الموضوعية، وبالتالي غياب النظم التي تحدد المسئولية والمساءلة المتوقعة، إن غياب المسئولية والمساءلة على أساس المعايير والنتائج المتوقعة كانت أحد الأسباب التي وفرت فرصاً غير مشروعة لتفشي ظاهرة «**الدروس الخصوصية**» لدى بعض المعلمين.

ج. الخبرة العالمية في الكادر الخاص للمعلمين

لقد أوضحت خبرات دول كثيرة في العالم أن وجود كادر وظيفي خاص للمعلمين، منفصل عن الكادر العام للموظفين بالدولة، لا يكفي وحده لتحسين العملية التعليمية، بل لا بد من ربط الكادر الخاص ومزاياه بمستوى المعارف ومعايير الأداء ومقدار الكفايات وحجم المسؤولية والمساءلة، وفي هذا السياق يمكن أن نحدد أربعة نظم عالمية لتنظيم الكادر الخاص للمعلمين كما يلي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ص ص ٧ - ٩):

١) **المكافأة على أساس الجدارة**: وفي هذا النظام يحصل المعلمون على مكافآت تستند إلى مستوى تحسين أدائهم، وبالتالي يتم تحديد المكافأة على أساس الجدارة.

٢) **الأجر على أساس المعرفة والمهارة**: وفي هذا النظام يحصل المعلمون على زيادة في الأجر الدائم باكتسابهم معارف ومهارات جديدة وكذلك على مدى قدراتهم على تطبيق واستخدام المعارف والمهارات في مجالات عملهم اليومي بالتدريس.

٣) **الحافز على أساس أداء التلاميذ**: وفي هذا النظام يحصل المعلمون على حوافز ترتبط بتحسين أداء تلاميذهم، وأداء التلاميذ يقاس بالاختبارات المدرسية.

٤) **الحافز على أساس أداء المدرسة**: وفي هذا النظام يحصل أعضاء هيئة التدريس على زيادة في الحوافز حينما تتحقق أهداف المدرسة في تحسين أدائها في كل جوانب العملية التعليمية.

د. آليات الترقي داخل الكادر في إطار الخبرة العالمية

يقوم الترقي في النظم العالمية على أساليب متعددة في عملية التقويم ومن أهمها ما يلي:

١) **اختبارات الكفاية المهنية للمعلمين** *teacher proficiency tests* مثل الاختبارات المشهورة التي أهمها اختبارات Praxis 1, Praxis 2 واختبار Place وغيرها من الاختبارات التي تقيس مكون الثقافة والمهارات العامة ومكون المعارف المتخصصة والرياضيات لدى المعلم مهما كان تخصصه، وهناك اختبارات تقيس تمكن المعلم في مجال تخصصه الأكاديمي، وهكذا هناك اختبارات مهنية متنوعة لا بدّ أن يجتازها المعلم في كل مستوى من مستويات الترقي.

٢) **نظم المتابعة والتقويم** المستندة إلى معايير الأداء للمعلم والتي يشترك فيها الإدارة، والتوجيه الفني، والأقران والآباء وجميع المعنيين.

٣) **تقويم أداء تلاميذ المعلم** وكذلك مستوى أداء المدرسة ككل.

٤) **الدرجات الأكاديمية** التي يحصل عليها المعلم من الجامعة (دبلوم أو ماجستير أو دكتوراه) وكذلك شهادات المعلم التي تصدرها أكاديميات المعلم المنتشرة في البلدان المتقدمة، والدورات التدريبية التي يجتازها المعلم أو الدراسات أو الزيارات أو المؤتمرات العلمية.

٥) **حافظة المعلم من الأدوات الهامة** التي يقوم المعلم بإعدادها بنفسه ولنفسه ليضع فيها كل الشواهد التي تدل على مستوى أدائه وجدارته.

هـ. شروط تعيين المعلم وممارسة عملية التدريس في إطار الخبرة العالمية

إن نظم تعيين المعلم في العالم الآن، إنما تتم في معظمها بعد منح «رخصة للمعلم لممارسة التدريس»، وتجدد الرخصة كل فترة زمنية تتراوح بين خمس أو ست سنوات، ويتم منح هذه الرخصة من خلال السلطات التربوية أو الجمعيات المهنية المعترف بها من السلطات التربوية - أو الجامعات المعتمدة في إعداد المعلم.

كما يوجد إلى جانب الرخصة النظام المعروف «بشهادة المعلم» وتمنحها هيئات مهنية مثل «الهيئة القومية للمعايير المهنية للمعلم» في الولايات المتحدة الأمريكية ولها ما يماثلها في الدول الأوروبية، وتسعى وزارة التربية والتعليم الآن إلى تأسيس

هيئة مستقلة متخصصة تعمل على وضع المعايير المهنية للمعلم كجهة محايدة مستقلة تعمل على وضع المعايير والنظم التي تساعد على تنمية المعلم مهنياً أثناء الخدمة، وتساعد هذه الهيئة المقترح إنشاؤها على إصدار:

- شهادات المعلم كفرد
- تراخيص المعلم وإعادة التراخيص كل خمس أو ست سنوات
- معايير التنمية المهنية
- تقويم جودة الجهات التي تقدم البرامج سواء كانت بالوزارة أو خارج الوزارة على أساس المعايير المتفق عليها.

و. ملامح الكادر الخاص المقترح

لما كان الكادر المقترح يمثل إطاراً قانونياً جاوز فكرة نظام التوظيف الخاص ويضم وظائف التعليم باعتبارها وظائف ذات طبيعة خاصة تقتضي تأهيلاً علمياً وفنياً خاصاً، ولا تُشغل إلا بمن تتوافر لهم مؤهلاتها، ومن خلال تدرج وظيفي متميز يُبنى على درجات وظيفية لها ربط مالي خاص يتجاوب والاحتياجات الخاصة للنهوض بالتعليم، وتتطلب فكرة الكادر الخاص إخراج الوظائف التي تنتمي لفئات المعلمين المختلفة من نظام العاملين المدنيين بالدولة الصادر بالقانون رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٨ (وظائف الكادر العام) والمغايرة في معاملتها من حيث شروط الشغل والتدرج الوظيفي والمعاملة المالية، والضوابط العامة وذلك للتقدم لأول مرة:

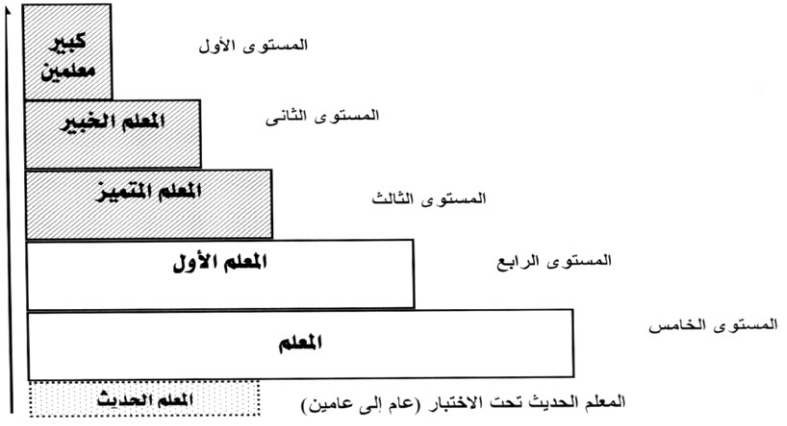
١) شروط شغل الوظيفة: يشترط للتقدم لأول مرة:

- الحصول على مؤهل علمي تربوي
- اجتياز اختبار (شفهي-تحريري) للتأكد من حسن المظهر ووجود السمات الشخصية والقدرات والثقافة المؤهلة
- مهارة في اللغة العربية
- مهارة في لغة أجنبية إضافية
- مهارة في الكمبيوتر.

٢) التدرج الوظيفي

يضم الكادر المقترح خمسة مستويات مهنية تمثل مساراً وظيفياً مغلقاً، تشغل

بحسب الأصل عن طريق التصعيد من المستوى الأدنى للأعلى، وفقاً للضوابط والشروط المقررة، وبعد اجتياز الاختبارات المقررة، وقد تم تحديد مستويات مهنية للترقي على أساس المهارات وكفاية الأداء، وأن يكون لكل مستوى حد أدنى من سنوات الخبرة، ويتم زيادة أجر المعلم عند الانتقال إلى المستوى الأعلى وهذه المستويات هي:



- يقضي المعلم المتقدم لأول مرة فترة اختبار تتراوح من عام إلى عامين، ويطلب منه خلالها الحصول على رخصة لممارسة التدريس أو «شهادة المعلم» تعتمد مؤقتاً كبديل للرخصة حتى يتمكن المعلم من الحصول على الرخصة بعد مدة زمنية يحددها الخبراء.

- الحد الأدنى للخبرة الزمنية في كل مستوى هو خمس سنوات للمعلم وله بعد قضاء هذه المدة الزمنية التقدم للترقي وفق المعايير الفنية المطلوبة.

٣) المعايير الفنية للترقي

- اجتياز اختبار مهني يتم إعداده للمعلم المصري بحيث يقيس جوانب ثقافية عامة، وقدرات في التواصل اللغوي (لغة عربية، لغة إنجليزية)، بالإضافة إلى المعارف والمهارات المطلوبة لمادة التخصص، ويوجد لكل مستوى اختبار خاص به، ويجب أن تتم الدورات التدريبية المؤهلة للامتحانات في جهة مختلفة عن جهة الامتحانات.

- اجتياز دورات تدريبية محددة ومتفق عليها في هيكل نظام التنمية المهنية ومرتبطة بالتوصيف الوظيفي لكل مستوى وفقاً للمعايير القومية بحيث تكون مؤهلة للامتحانات.

- شواهد إنجازات التلاميذ مثل: تحصيل التلاميذ وأنشطتهم والنتائج التي حققوها في عملية التعلم.

- نظم تقويم المعلم المرتكزة على «المعايير القومية للتعليم المصري» وتتم سنوياً من خلال مدير المدرسة والزملاء والموجه والمعلم نفسه وأولياء الأمور، وتشمل هذه المعايير بالطبع مكون التنمية المهنية الذاتية ومكون التزام المعلم بالأخلاق المهنية للمعلمين.

- ملف المعلم: ويعده المعلم بنفسه من خلال الطرق المتعارف عليها، ويتضمن الملف كل أنشطة المعلم في المحاور الأربعة السابقة.

٤) المعاملة المالية

الأجر في الكادر الخاص له أربع مكوِّنات (أساسي-طبيعة، عمل-حافز تميز-حافز أداء).

أ) المكون الأول: الأجر الأساسي المرتبط بالمستوى الوظيفي

وسيكون هو الأجر الأساسي الوارد في قانون نظام العاملين المدنيين بالدولة الصادر بالقانون رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٨، بالإضافة إلى مكافأة الامتحانات الحالية التي يتقاضاها جميع من يعمل بالتعليم قبل الجامعي (مدرس-ناظر-موجه-إداري-فني-عامل)، هذا على أن يتم إعداد جدول مرتبات خاص بكل مستوى وظيفي من مستويات الكادر الجديد، المشار إليها سابقاً.

ب) المكون الثاني: بدل طبيعة عمل وفق الضوابط الآتية:

- بدل معلمين يعطي لجميع المعلمين الذين يقومون بالفعل بالتدريس.
- بدل طبيعة عمل لمن يعمل فقط من المعلمين في المناطق النائية.
- بدل طبيعة عمل للتخصصات النادرة.

ج) المكون الثالث: حوافز التميز، وهذا الحافز قد يعطى على النحو التالي:

- الحصول على شهادة جامعية بعد المرحلة الجامعية.

– الحصول على شهادات المعلم الصادرة عن الهيئات المعترف بها محلياً وعالمياً.

– التميز في الحصول على شهادات دولية معتمدة في اللغة الإنجليزية والكمبيوتر.

– إبداعات المعلم وما يقوم به من أدوار مختلفة تثري العملية التعليمية والمناخ التعليمي داخل المدرسة (في العلوم والفنون والآداب).

د) المكون الرابع: حوافز الأداء

ويعني الانتظام في الحضور، وجودة نتائج، ومستوى التلاميذ، وتقدير أولياء الأمور، وكذلك الناظر، ويكون لنسبة ١٠% من المدرسين.

هـ) وظائف الإشراف والتوجيه

يتم شغل وظائف الإشراف والتوجيه بمسابقات عامة مفتوحة لكل من يجد في نفسه الكفاءة (حيث يؤدي الوضع الحالي إلى انخفاض جودة الإدارة التعليمية حيث يرتبط شغل هذه الوظائف بالأقدمية بصرف النظر عن الكفاءة)، وذلك من المدرسين داخل الكادر، وإذا لم يجدد له في وظيفته يعود إلى التدريس. وتحصل هذه الفئات على بدل إدارة يساوي أو يزيد على بدل المعلم الممنوح للمعلمين.

ويجب تحديد عدد الوكلاء بكل مؤسسة تعليمية وفق معدلات الإدارة المدرسية (وسوف يتم تحديدها في ضوء دراسات عالمية مقارنة لمعالجة التضخم الإداري الحادث في كل مدرسة نتيجة التزايد اللامنطقي لعدد الوكلاء والنظار) كما يتم النظر في وظيفة «**ناظر**» مدرسة في ضوء ما يتم إجراؤه من دراسات.

٦) الضوابط العامة للكادر الخاص للمعلمين

– ينطبق هذا الكادر على المعلم، ونعني بالمعلم، كل من يقوم بالتدريس للتلميذ مباشرة داخل المدرسة وحجرة المدرسة.

– الكادر الخاص المقترح للمعلمين تم إنشاؤه خارج قانون نظام العاملين المدنيين بالدولة رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٨ الذي ينظم ترقية وأجور العاملين المدنيين بالدولة.

– الترقية إلى الكادر الخاص المقترح تعني صعود المعلم في السلم الوظيفي من مستوى إلى مستوى أعلى مع زيادة الأجر لكل مستوى بحسب المستوى المعرفي

والمهاري للمعلم وكفايات التدريس وجودة أداء المعلم داخل حجرات الدراسة، وفقاً للمعايير القومية بالإضافة إلى الفترة الزمنية اللازمة كحد أدنى للترقية في كل مستوى من مستويات العمل.

٧) شروط ومبادئ عامة للكادر الخاص للمعلمين

- المعلم في أي مستوى يأخذ نفس المرتب بصرف النظر عن المرحلة التي يعمل بها (رياض الأطفال-ابتدائي-إعدادي-ثانوي) فالمعلم معلم، وكل مرحلة لها خصائصها التربوية ولها متطلباتها الفنية من المعارف والمهارات والكفايات المهنية، ومعظم النظم العالمية تأخذ بذلك المبدأ.

- المعلم يؤهل إما للطفولة المبكرة أو الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي.

- المعلم الذي ينتقل من مرحلة إلى مرحلة إنما يتم عبر تأهيل جديد للمرحلة التي ينتقل إليها.

- المعلمون المؤهلون للتعليم هم أولئك الذين يحصلون على الترخيص المطلوب، أي أولئك الذين اجتازوا بنجاح المتطلبات المعرفية والمهارية المطلوبة منهم وفق مجال التخصص في التدريس ووفق المرحلة التي يعملون بها.

- لذلك فإن ممارسة مهنة التعليم لا يجب أن تكون أمراً متاحاً لأي من الحاصلين على الدرجات العلمية، إنما يجب أن ترتبط بالحصول على رخصة لمزاولة مهنة التدريس.

- العمل بالتدريس لأول مرة يتم بعد الحصول على ترخيص بمزاولة المهنة خلال العامين الأولين للمعلم تحت التدريب ويعاد الترخيص كل ستة أعوام.

- سوف يتم تحديد نظم للمساءلة تستند على المعايير القومية للتعليم بما في ذلك أخلاق المهنة للمعلم، وذلك وفقاً لكل مستوى من مستويات السلم المهني للكادر الخاص، وسوف تحدد أيضاً آليات المساءلة.

٨) متطلبات تنفيذ الكادر الخاص

يتضح مما سبق أن الكادر الخاص للمعلمين مفهوم جديد يدخل لأول مرة إلى نظامنا التعليمي، من أجل دعم جودة الأداء، وتطوير التعليم والتعلم بما يتناسب مع توجهات مصر نحو تطوير وتحديث التعليم.

ويتطلب تنفيذ ما سبق مجموعة من المتطلبات كما يلي:

أ. متطلبات فنية

ب. متطلبات تنفيذية وإدارية

ج. متطلبات تشريعية

أ. متطلبات فنية

- **الوصف الوظيفي**: تحديد الوصف الوظيفي، كذلك النتائج المتوقعة من المعلمين في كل مستوى من المستويات الخمسة.

- **الوحدات القياسية** *rubrics*: يتطلب تطبيق «**المعايير القومية للتعليم**» لتقويم عمل المعلم في كل مستوى وأن تتحول هذه المعايير ومؤشراتها كما هي واردة في «**وثيقة المعايير القومية**» إلى وحدات قياس تساعد على عملية الملاحظة وتقويم أداء المعلم تقويماً موضوعياً.

- **بناء وإعداد اختبارات مهنية**: ومعظم الدول تأخذ بهذه الاختبارات لتحديد المستويات الملائمة المهارية والثقافية للمعلم لكل مستوى من مستويات العمل.

- **تصميم دورات وبرامج تدريبية**: مطلوب بنية هرمية لبرامج تدريب متنوعة تسير على التوازي مع البنية الهرمية لترقية المعلم، حتى تساعد المعلم على ترقية أدائه وفقاً للمستوى الأعلى المرقى إليه، كما تساعد أيضاً الإدارة على تقويم كفاية أداء المعلم وفق متطلبات ذلك المستوى.

- **بناء كوادر لتقويم المعلم**: لابد من تدريب من يقوم بتقويم المعلم على استخدام هذه الأدوات والنظم الجديدة من الموجهين والمديرين وأولياء الأمور كل حسب دوره في عملية التقويم.

- **التدريب على إعداد ملف المعلم**: تدريب المعلمين على التقويم الذاتي، وعلى كيفية إعداد ملفاتهم الخاصة وجمع الشواهد التي تدخل على الأنشطة وجودة الأداء والإنجازات وجودة أداء تلاميذهم في المجالات المختلفة.

خامساً: تصور مستقبلي لمؤسسات إعداد المعلم وتكوين المعلمين في ضوء المتغيرات العالمية

في ضوء ما سبق طرحه حول الوضع الراهن لكليات التربية في مصر (إعداد المعلمين) وفي ضوء ما إستجد على ساحة العمل التربوي والمهني بين وجود كادر

خاص للمعلمين في مصر تم تطبيقه (مالياً) اعتباراً من يوليو ٢٠٠٧، وفي ضوء المتغيرات العالمية على صعيد المعرفة التربوية وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم وما تحمله «شبكة المعلومات الدولية - الإنترنت» نقول في ضوء كل ذلك أصبحت مهمة كليات التربية غاية في الصعوبة، وذلك لأنه لم يعد يقتصر عملها على إعداد وتكوين المعلم وفقط، بل أصبح لزاماً عليها في ضوء ما سبق أن تؤهل المعلمين قبل الالتحاق بمهنة التدريس، وأن تواصل معهم نموهم المهني أثناء العمل والترقي.

ولعل المتطلبات التي جاءت في وثيقة «الكادر الخاص للمعلمين» بشأن آليات الترقي المهني وشروط تعيين المعلمين.. ستلقى على كليات التربية مهمة إعداد البرامج التدريبية والشهادات الدراسية (الدبلومات) التي ستؤهل كل معلم لكي ينتقل من مستوى إلى مستوى آخر، وهذه المهمة ستجعل كليات التربية تعيد النظر في برامجها وأهدافها وخططها الدراسية لكي تتكامل مع أهداف المعلمين ووزارة التربية والتعليم، حيث أن العلاقة بين الطرفين علاقة جدلية تبادلية، فمدخلات كليات التربية، هي مخرجات نظام التعليم قبل الجامعي، ومخرجات كليات التربية، مدخلات جديدة-معلمين جدد-لوزارة التربية والتعليم، من هنا فإن العلاقة وثيقة وهامة وجوهرية، وهناك ضرورة أكيدة للتنسيق بين الجهتين.

فأمام كليات التربية تحديات كثيرة، لعل من أبرزها إعادة تأهيل هؤلاء المعلمين الذين يبلغون أكثر من ٦٥% من جملة المعلمين الذين لم يؤهلوا تربوياً للآن، وتلك مهمة مستقبلية لأنه لا مكان لمعلم غير مؤهل تربوياً في المستقبل. والتحدي الثاني: هو إنجاز البرامج والدورات والمتطلبات الضرورية للمعلم قبل التحاقه بالخدمة وأثناء الخدمة، وانتقاله من مستوى إلى آخر من الكادر الخاص، الذي لن يتم إلا بعد اجتياز اختبارات مهنية ودورات تدريبية مهنية للعمل بالتدريس.

ومن خلال ما سبق فإن كليات التربية أيضاً مطالبة بعد مشروع تطويرها الذي تم إنجازه ويتم الانتهاء منه في ديسمبر ٢٠٠٧، أن تحاول الحصول على «**الاعتماد الأكاديمي**» الذي يؤهل تلك الكليات للقيام بالمهام المناطة بها، وذلك لأنه تصاعدت في السنوات الأخيرة الحاجة إلى العمل من أجل «ضمان الجودة *quality assurance*» في مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة وكليات التربية بصفة خاصة، ولقد تم تحقيق ذلك الهدف من خلال استحداث مؤسسات وجمعيات متخصصة، تختص بوضع وتطبيق معايير موضوعية ومؤشرات عملية وإجراءات تدقيق أكاديمية

مقننة، وهذه المؤسسات أو الجمعيات هي مؤسسات مستقلة على المستوى القومي، وتتألف من كبار الأساتذة المهتمين بجودة التعليم العالي وقياسه وتدقيقه، وتعمل هذه المؤسسات على مستوى المجتمع، حيث تعتمدها الدولة ممثلة في السلطة التربوية العليا بها، ويهيئ لها الدعم المادي، وتعمل هذه المؤسسات بطريقة مستقلة عن السلطات التربوية وليس عليها من سلطة إلا «السلطة الأكاديمية» ممثلة في الخبراء والأساتذة المكونين لهذه المؤسسات، وتتميز هذه المؤسسات برصيد عالٍ من الخبرة والمستويات العلمية والمعايير المحددة نتيجة الأبحاث والعمل العلمي الأكاديمي الجاد في التقويم والقياس والتدقيق (عبد الفتاح، ٢٠٠٦، ص ص ٦٥-١١٢).

خاتمة

إن كليات التربية-إعداد المعلمين-عليها من الآن أن تستعد لكي تتعاطى مع كل تلك المستجدات: متطلبات الكادر الخاص، تطوير البرامج والتوسع فيها، الاعتماد أو الاعتراف الأكاديمي الذي هو قادم لا محالة، فكل ذلك يؤكد بما لا يدع مجالاً للشك أهمية دور ومهام كليات التربية الذي سيتغير من الإعداد فقط، إلى الإعداد والتأهيل للعمل قبل الالتحاق بالخدمة وأثناء الخدمة، ووضع المعايير الفنية والتربوية ومتطلبات لترقية المعلمين أثناء الخدمة، ولعل تلك مهمة جديدة وهامة ستضع تلك الكليات على عتبات الألفية الثالثة بما يجعلها تقوم بعملية تسريع للزمن، حتى تحصل على الاعتماد أو الاعتراف الأكاديمي، لكي تواصل دورها بالعمل الجاد الناجز في عملية إعداد وتكوين المعلم في مصر ليواصل مهامه الأساسية في تكوين وتشكيل الشخصية الوطنية.

المراجع

بدران، شبل (٢٠٠٧). **الفساد في التعليم: الدروس الخصوصية، ظاهرة تربوية أم ظاهرة مجتمعية**. ورقة بحثية قدمت إلى ورشة العمل: الشفافية في قطاع التعليم في مصر. الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية-منتدى الإصلاح العربي.

بشير، حسين (١٩٩٤). **نظم وبرامج إعداد المعلم في بعض الدول العربية والأجنبية**. عُمان: وزارة التربية والتعليم.

البيلاوي، حسن (٢٠٠٠). **الاعتراف الأكاديمي لكليات التربية**. المؤتمر الخامس عشر لرابطة التربية الحديثة بالقاهرة بالاشتراك مع كلية التربية جامعة طنطا. مصر.

الجميعي، عبد المنعم (١٩٩٥). **تاريخ مدرسة المعلمين العليا ١٨٨٠-١٩٣٣**. القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات التاريخية.

حسين، طه (١٩٤٤). **مستقبل الثقافة في مصر**. القاهرة: مطبعة المعارف.

طنطاوي، محمد (١٩٧٩). **إعداد معلم المدرسة الثانوية في مصر**. أطروحة دكتوراه. مصر: كلية التربية-جامعة المنصورة.

عبد الفتاح، نسرين (٢٠٠٦). **دراسة مقارنة لنظم اعتماد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة البريطانية وكوريا الجنوبية وإمكانية الاستفادة منها في مصر**. رسالة ماجستير. مصر: كلية التربية - جامعة بنها.

عزت عبد الكريم، أحمد (١٩٤٥). **تاريخ التعليم في مصر من نهاية حكم محمد علي ج ٢، عصر إسماعيل**. القاهرة: وزارة المعارف العمومية.

عوض، توفيق عوض (٢٠٠٦). **المعلم المصري، مسيرة الإعداد والتأهيل**. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

القباني، إسماعيل (١٩٦١). «إعداد المعلم في إطار الفلسفة التربوية المتجددة»، في: **أسس التربية في الوطن العربي**. القاهرة: المجلس الأعلى للفنون والآداب والعلوم الاجتماعية.

كامل، حامد جاد (١٩٩٠). **تاريخ دار العلوم ودورها في إعداد المعلم**. رسالة ماجستير-كلية التربية. مصر: جامعة عين شمس.

اللجنة الوزارية للقوى العاملة (١٩٦٦). **تقرير اللجنة عن سياسة التعليم**. القاهرة: وزارة القوى العاملة.

نجيب، كمال (٢٠٠٠). **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

نوير، عبد السلام (٢٠٠١). **المتعلمون والسياسة في مصر**. القاهرة: مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). **الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي**. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). **الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي**. القاهرة.

وزارة التنمية الإدارية ووزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). **وثيقة الكادر الخاص للمعلمين**. القاهرة: مجلس الوزراء.

Freire, Paulo (1998). **Teachers as Cultural Workers Letter to those Who Dare Teach.** U.S.: West View Press, Boulder Colorado.