الفصل السادس

تصوّر المعلّمين لحاجاتهم في مجال الإعداد في مصر

محمد كمال سليمان*

ملخص: تتناول هذه الدراسة موضوع إعداد المعلم: الواقع والمأمول. وتنطلق من افتراضات عدة أهمها: أولاً، أن الإعداد الجيد للمعلم هو بداية حركة التغيير والتطوير الفعلي في العملية التعليمية ومنظومة التعليم، ثانياً ان كليات التربية هي المكان الوحيد لإعداد المعلم دون سواها من المؤسسات المختلفة الأخرى، وثالثاً أن عملية إعداد المعلم ليست مرحلة واحدة تتم في كليات التربية فقط، ولكنها تشمل مرحلة سابقة هي التوجيه المهني لطلاب المرحلة الثانوية وحسن اختيار وانتقاء المناسب والصالح منهم للالتحاق بكليات التربية، ومرحلة لاحقة هي التوظيف وبرامج التدريب اثناء الخدمة. وتتضمن الدراسة توصيفاً للحالة الراهنة للبرامج الحالية لإعداد المعلم، والاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلم أثناء الخدمة، ودراسة نقدية لبرامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء تلك الاتجاهات، كما تتعرض للمظاهر السلبية في الإعداد. ثم تقدم استراتيجية مقترحة لتطوير إعداد المعلم بمراحله الثلاث. وتنهي بتوصيات تدعو مؤسسات الدولة الى رفع مكانة مهنة التدريس، والإسهام في تقديم التسهيلات الى المعلمين خاصة في المجالات الثقافية، والعمل على إيجاد كادر خاص لأجورهم أسوة بالعديد من فئات المجتمع.

مقدمة

يمثل المعلم العامل الرئيسي في أي نظام تعليمي والقوة الفاعلة في المنظومة التعليمية، الأمر الذي جعل الاهتمام به مدخلاً من المداخل الأساسية لإصلاح التعليم.

* الأمين العام لنقابة معلمي مصر، رئيس المجلس المركزي لاتحاد المعلمين العرب، الأمين العام المساعد وأمين التنظيم في الحزب الوطني الديمقراطي للعاصمة، وكيل لجنة التعليم والبحث العلمي في مجلس الشورى.

وقد عقد المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته في القاهرة عام ١٩٩٦ (حجي، ١٩٩٦)، وكان من أهم توصياته الإيمان بدور المعلم باعتباره الركيزة الأساسيـة، وضرورة إحداث تغييرات جذرية في مفاهيم اختيار المعلم وإعداده، والحرص على تزويده بأساليب تربوية جديدة توفر له الإتساق مع روح العصر.

ومن هذا المنطلق فإن الضرورة تدعو إلى تطوير إعداد المعلم لمواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين، وثمة مبررات تدعو إلى هذا التطوير.

أولاً: الحالة الراهنة لبرامج إعداد المعلم

في مصر الآن، أربع وعشرون كلية للتربية بتخصصاتها العلمية والأدبية تعد الطلاب خريجي الثانوية العامة في دراسة مدتها ٤ سنوات في ما يعرف بالنظام التكاملي، كما تقدم هذه الكليات برنامجاً للدراسات العليا يشمل الدبلوم العام في التربية للحاصلين على الشهادات الجامعية في ما يعرف بالنظام التتابعي، هذا بخلاف كلية البنات بجامعة عين شمس التي تعد الطالبات فقط على غرار كلية التربية، كذلك معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة الذي يطبق النظام التتابعي في إعداد وتأهيل المعلمين من خريجي الجامعات، إضافة إلى كليات التربية التي تتبع جامعة الأزهر.

كما توجد ١٧ كلية تربية نوعية لإعداد المعلمين في التخصصات النوعية مثل التربية الفنية والموسيقية والتربية المسرحية والإعلام التربوي والاقتصاد المنزلي، بالإضافة إلى كليات أخرى تعد التخصصات نفسها مثل كلية التربية الفنية بالقاهرة، وكلية التربية الموسيقية بالقاهرة، وتوجد كلية للاقتصاد المنزلي بالقاهرة، كما توجد ٦ كليات تربية رياضية للبنين، و٦ كليات تربية رياضية للبنات لإعداد معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مدارس البنين والبنات المختلفة، كذلك توجد كليتان لرياض الأطفال واحدة بالقاهرة والأخرى بالإسكندرية لإعداد معلمات رياض الأطفال. وتم إعداد نظام التأهيل لخريجي مدارس المعلمين والمعلمات نظام الخمس سنوات، والعاملين كمعلمين في المرحلة الابتدائية إلى

مستوى التعليم الجامعي بنظام التعليم عن بعد في ما يعرف باسم برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي.

أما عن نظام إعداد المعلمين في كليات التربية، ففي ما يلي وصف موجز له:

١. نظام القبول

يتم القبول في كليات التربية بشعبتيها، التعليم الإبتدائي والتعليم العام، وفقاً لمجموع الدرجات في الثانوية العامة الذي تحدده سياسة القبول عن طريق مكتب التنسيق، كما يخضع الطلاب والطالبات الملتحقون بكليات التربية لاختبار شخصي للتأكد من صلاحيتهم لهذه المهنة. ومنذ عهد قريب كان بعض الطلاب الملتحقين بكليات التربية لا يعبرون عن رغبة حقيقية في الانتساب إليها على الرغم من المجهودات التي بذلت وتبذل من أجل تطوير المهنة، إلا أن نتائج الدراسات تشير إلى أن كليات الإعداد لم تصل حتى الآن إلى اختيار وانتقاء أدوات موضوعية يمكن تطبيقها لاختيار أفضل العناصر من حيث مدى ارتباط ميولها بالمهنة ومستوى قدراتها الخاصة.

ويتم الإعداد في كليات التربية خلال أربع سنوات دراسية ويشمل برنامج الإعداد ثلاثة مكونات أساسية:

أ. المكون التخصصي: ويتراوح بين (٦٠ - ٦٥٪) من اجمالي عدد الساعات الكلية للبرنامج.

ب. المكون المهني: ويتراوح بين (٢٠ - ٢٥٪) من إجمالي عدد الساعات الكلية للبرنامج.

ج. المكون الثقافي: ويتراوح بين (١٠ - ١٥٪) من إجمالي عدد الساعات الكلية للبرنامج.

ويمنح الطالب بعدها بكالوريوس العلوم والتربية أو ليسانس الآداب والتربية في الشعب المختلفة.

٢. وصف برنامج الإعداد

يعد النظام التكاملي هو النظام الأساسي لإعداد المعلمين في الوقت الحاضر، حيث تقدم مجموعتان منفصلتان من المواد التخصصية والمواد التربوية، وتتراوح فيها نسبة المواد التربوية بين (٢٠ - ٢٥٪) من إجمالي عدد الساعات الكلية للبرنامج. والملاحظ أن المسارين التخصصي والتربوي يسيران في خطين متوازيين لا يتلاقيان، وأصحاب الطرفين يتهم بعضهما الآخر - شعورياً أو لا شعورياً - بأنه يختص بعدد من الساعات التدريسية أكثر مما ينبغي لإعداد المعلم، ولمزيد من التحليل والفحص (انظر الجدول رقم ١).

جدول رقم ١ : عدد الساعات التدريسية أسبوعياً للمواد التخصصية والتربوية

الفرقة		عدد الساعات أسبوعياً للمواد التخصصية									
		أدبي						علمي			
	عدد الساعات أسبوعياً للمواد التربوية	شعبة اللغة العربية	شعبة اللغة الانجليزية	اللغة الفرنسية	التاريخ	الجغرافيا	فلسفة واجتماع	عدد الساعات للمواد التربوية	شعبة الرياضيات	شعبة كيمياء فيزياء	أحياء جيولوجيا
الأولى	٢	٢٦	٢٥	٢٦	٢٨	٢٨	٢٨	٢	٣١	٣١	٣١
الثانية	٣	٢٨	٢٦	٢٧	٢٨	٣١	٢٩	٣	٣١	٣٢	٣٢
الثالثة	١١	٢٨	٢٦	٢٧	٢٨	٢٨	٢٨	١١	٢٩	٢٩	٣٢
الرابعة	١٢	٢٧	٢٧	٢٨	٢٨	٢٨	٢٩	١٢	٣٠	٣٠	٣٢
الخامسة	٢٨	١٠٩	١٠٤	١٠٨	١١٢	١١٥	١١٤	٢٨	١٢١	١٢٢	١٢٨
نسبة المواد التربوية		٢٥,٨٧٪	٢٦,٩٢٪	٢٥,٩٣٪	٢٠٪	٢٤,٣٥٪	٢٤,٥٦٪		٢٣,٢٤٪	٢٢,٥٩٪	٢١,٨٨٪

* بالإضافة إلى أربع ساعات تربية عملية في كل من الصف الثالث والرابع لجميع الشعب.

** يتضمن المواد التخصصية والمواد الثقافية (اللغات).

أما بالنسبة للنظام التتابعي القائم فيشوبه أيضاً الكثير من السلبيات لعل من بينها:

أ. عدم جدية الكثير من الملتحقين به، إذ إنهم ينظرون إلى الدبلوم على أنه "شغل فراغ" لحين البحث عن وظيفة مرتبطة بالتخصص، ويتبين ذلك من خلال مقارنة عدد المقيدين وعدد المتحنين، ونسب النجاح، ناهيك عما أحدثته سياسة رفع قيمة المصروفات مع هؤلاء الشباب الذين يمثلون بطالة المتعلمين في المجتمع.

ب. لا تتيح الدراسة التتابعية فرصاً للتعرف والتمكن من المواد التي قد يقومون بتدريسها في مراحل ما قبل الجامعة، وتظل معلوماتهم عنها بالقدر والمستوى نفسهما، اللذين كانوا عليهما عندما كانوا تلاميذ في المراحل الإعدادية والثانوية.

ج. لا يشعر طالب النظام التتابعي بالانتماء إلى مهنة التدريس من خلال عام دراسي واحد، إذ يصعب عليه تكوين وجدانيات واتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم.

د. مع تعدد الروافد (جامعات وكليات وأقسام مختلفة) يصعب التجانس الفكري والتوجيه المهني.

أما إذا تأملنا في نظام الدراسة المتبع خلال سنوات الدراسة، سواء في النظام التكاملي أو التتابعي، نلاحظ أنه كان يعتمد أساساً على العام الدراسي الكامل، ثم تحول هذا العام إلى نظام الفصلين الدراسيين. وما يؤخذ على هذا النظام في الحالتين أنه:

أ. لا يتيح للطالب اختيار المواد الدراسية، بل يلزمه بدراسة جميع المواد الدراسية التي يشتمل عليها الفصل الدراسي.

ب. لا يتيح للطالب اختيار الأستاذ، بل يفرض عليه سماع أستاذ بعينه لتدريس مادة بعينها.

ج. يعتمد على نظم التقويم والامتحانات التقليدية التي تقيس قدرة الطالب على حفظ المادة واسترجاعها.

د. يمثل فاقداً تعليمياً، إذ يسمح للطالب بالبقاء في الفرقة الواحدة أكثر من عام عند تكرار رسوبه.

هـ. جمود الخطط الدراسية، ومقرراتها، ومناهجها، وعدم ملاحقتها للتطور السريع في تقسيم العام إلى فصلين، دون مراعاة لزيادة عدد الساعات اللازمة للمادة الدراسية، والإجازات القومية ... الخ.

كل هذا يدعو المسؤولين لإعادة النظر في نظم الإعداد بصفة عامة وتوزيع المقررات بصفة خاصة، في ضوء نظام الساعات المعتمدة وحرية اختيار الطالب، مع مراعاة المقررات الأساسية التي يتطلبها كل فصل في كل برنامج تعليمي.

أما بالنسبة للنظام التخصصي الضيق فتفيد نتائج الدراسات بما يلي:

أ. أنه لا يناسب الوضع القائم لمناهج المرحلة الأولى أو المرحلة الثانية من التعليم الأساسي ولا يناسب توزيع مسؤوليات التدريس المأخوذ بها في مدارس تلك المراحل.

ب. لا يلائم ظروف وإمكانات توزيع العمل التدريسي في كثير من المدارس الثانوية، وخاصة المدارس صغيرة الحجم.

ج. لا يحقق إعداد معلمي المواد الأكاديمية اللازمين لتدريس هذه المواد في المدارس الثانوية الفنية وفقاً لأهدافها ومتطلباتها ٠

د. لا يتماشى مع التغيرات المستقبلية في مراحل التعليم المختلفة سواء من الناحية الكمية أم الكيفية، مع فقدان الأمل في تحقيق التكامل بين التخصصات المختلفة.

كما انتقدت الدراسات عدد ساعات الخطة الدراسية بكليات الإعداد، واعتبرت أنها كبيرة، واقترحت تخفيفها بحيث يتاح للطلاب فرص التعليم الذاتي وممارسة الأنشطة للمنهج والأنشطة الطلابية الأخرى.

ثانياً: برامج التدريب أثناء الخدمة

تعد عملية التدريب أثناء الخدمة عملية متواصلة لتحقيق النمو المهني والعلمي للمعلم ليواكب ويتفاعل مع التغير السريع للحياة بوجه عام والتعليم بوجه

خاص. وتعتبر برامج التدريب أثناء الخدمة الحلقة الثالثة في مراحل إعداد المعلم، بعد حسن الاختيار للالتحاق بالمهنة وبرامج الإعداد في كليات التربية وغيرها. وتعتبر وزارة التربية والتعليم الجهة الوحيدة المسؤولة عن تخطيط وإشراف وتنفيذ برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين وكافة عناصر العملية التعليمية من نظام ومديرين وموجهين وقيادات. وهناك فئتان من البرامج المقدمة في التدريب:

الفئة الأولى تتعلق بالترقي إلى الوظائف الأعلى. وهذه البرامج عامة لا تفرق بين الوظائف المختلفة، فعلى سبيل المثال يقدّم برنامج واحد لناظر المدرسة الإعدادية، وموجّه المرحلة الإعدادية في التخصصات المختلفة، على الرغم من التباين الواضح بين متطلبات هاتين الوظيفتين، في ما يسمّى برنامج تدريبي لوظيفة ناظر إعدادي وما يعادلها، وهو ما يشير إلى صورية هذه البرامج وعدم جدواها.

أما الفئة الثانية فتتعلق برفع الكفاءة المهنية والتدريسية للمعلمين ، ويقدّم من خلال الإدارات التعليمية أثناء العام الدراسي، كما تقوم وزارة التربية والتعليم عن طريق المركز القومي للتقويم والامتحانات بعقد لقاءات وندوات تدريبية تستخدم في كثير منها مؤتمرات الفيديو (الفيديو كونفرانس)، وهذه البرامج للأسف لا تتعرض لعلميات تقويم يمكن الوقوف منها على نقاط الضعف حتى يمكن تلافيها، أو نقاط القوة بحيث يمكن الاستفادة منها في البرامج التالية.

وينبغي أن يوضع في الاعتبار أن عدد المعلمين العاملين حالياً في مصر يقدر بـ ٨٥٠ ألف معلم منهم عدد ليس بالقليل من حديثي التخرج ، وعدد كبير مضى على تخرجه سنوات طويلة، وأن عدد المؤهلين تربوياً من خريجي كليات ومؤسسات إعداد المعلم لا يتجأوز نسبة تترأوح بين (٥٠ – ٦٠٪) من العدد الكلي فقط. وفي ما يلي عرض لأنواع البرامج التدريبية التي تقدّم للمعلمين أثناء الخدمة:

١. برامج تدريب المعلمين الجدد

العناية بتدريب المعلمين الجدد تهدف إلى تعريفهم بالبيئة الجديدة، فتقدم لهم المساعدات اللازمة، باعتبارهم وافدين جدداً إلى مواقع عمل جديدة، وفي

حاجة إلى من يشد أزرهم، ويقدم لهم كل مساعدة لتحقيق الراحة النفسية والتوافق والانسجام في عملهم الجديد.

٢. برامج التأهيل التربوي (Educational Qualifying Programs)

وتقدم هذه البرامج لغير المؤهلين تربوياً من مدرّسي المرحلة الابتدائية الذين اضطرت الوزارة إلى الاستعانة بهم في الفترات التي توسّعت فيها في نشر التعليم الإبتدائي تحقيقاً لقانون الإلزام. وتهدف هذه التدريبات إلى تزويد الدارسين بأسس وقواعد التربية وعلم النفس وطرق التدريس. وتتراوح مدة التدريب في هذه البرامج بين بضعة أسابيع وسنتين .

٣. البرامج التجديدية (Refreshment Programs)

تهدف الوزارة من تنظيم هذه البرامج لجميع المواقع التعليمية للوقوف على الجديد من الأنظمة التعليمية أو المنهج أو التطوير العلمي الذي طرأ على المادة الدراسية وأساليب تدريسها. وينتظم المعلمون في مثل هذه البرامج بصفة دورية حتى يكونوا على اتصال مستمر بكل تطور في العملية التعليمية، ويلمّوا بالاتجاهات الحديثة في التربية والتطورات الجديدة في نظم التعليم والإدارة.

٤. برامج التدريب للتوجيه (Orientation Programs)

وهي البرامج التي تعد المعلمين عند ترقيتهم أو تحويلهم إلى وظائف تعليمية أعلى كنظار أو موجهين أو رؤساء أقسام تعليمية. ويدرس المعلمون الملتحقون بهذه البرامج مقررات في الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية وأساليب التوجيه وكل ما يتعلق بطبيعة الوظيفة الجديدة واختصاصاتها وواجباتها.

٥. البرامج التجريبية

وتقوم هذه البرامج بقصد التجريب وإثبات النتائج، وهذا يعتبر أسلوباً تربوياً بالغ الأثر في نفس المتعلم، لأن عملية التربية والتعليم التي تتم عن طريق الممارسة الفعلية، تجعل الفرد أكثر إدراكاً لما يحصل عليه من حقائق وقيم،

والبرامج التجريبية تحقق للمعلمين نضجاً في المستوى الثقافي والعلمي والفني والمهني وكفاية في الأداء، عن طريق الخبرة العلمية التي تكتسب من التجارب التي يقومون بها والنتائج التي يثبتون صحتها.

٦. برامج للحصول على مؤهل أعلى

لا تدخر المجتمعات الناهضة وسعاً في سبيل تنظيم الدراسات المختلفة لرفع مستوى العاملين في مختلف أوجه النشاط الإنساني لإيمانهم بقيمة ذلك، وحصول المعلم على مؤهل أعلى في مجال تخصصه يرفع مستواه المهني والشخصي، ومن هنا كان تشجيع المعلمين الراغبين في الاستزادة التربوية أو العلمية أو الفنية ضرورة تؤدّي إلى رفع مستوى العملية التعليمية ذاتها، وهذا يدعو المشرفين الفنيين إلى تنظيم الدراسات المسائية والصيفية وإعداد الدراسات العليا وإتاحة الفرصة لحملة المؤهلات التربوية المتوسطة أو غير المؤهلين، للالتحاق بكليات ومعاهد إعداد المعلمين وغيرها، بحيث لا يتعارض هذا مع الصالح العام.

٧. برامج لإعداد القادة *(Leadership Programs)*

الغرض من هذه البرامج إعداد أفراد تتوافر فيهم الكفاية والقدرة على التنسيق والتنظيم وحسن المعاملة للآخرين ضماناً لحسن سير العمل ورفع مستوى الإنتاج. وهذه الاتجاهات تستهدف القيادة الواعية التي لها القدرة على الفهم والإدراك السليم لجوانب المرشحين، لشغل الوظائف القيادية بالخبرات والمهارات.

٨. برامج التدريب الأساسية للمعلم

هذه البرامج تهدف إلى إمداد المعلمين غير المؤهلين بتدريب متخصص في علم النفس التعليمي وطرق التدريس في مختلف المواضيع، وهي تنظم للدارسين الجامعيين الذين ليس لديهم تأهيل تربوي. وهذه البرامج الآن تأخذ صيغة الدبلوم العام في التربية.

٩. برامج البعثات الخارجية

قامت الوزارة بإرسال المعلمين للتدريب في الخارج في كل من أميركا وإنجلترا واسكتلندا وفرنسا وغيرها، للتدريب على الحديث في كافة المجالات.

وقد ظهرت بعض الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، ولعل من أبرزها ما يلي:

أ. برامج تدريب المعلمين الجدد *(Initial Teacher Training Induction)*

انطلاقاً من ضرورة إعداد المعلم الإعداد المناسب ليقوم بدوره بكفاءة وفاعلية، فإن مؤسسات التدريب في بعض الدول المتقدمة تقدم برامج تدريب خاصة للمعلمين حديثي التخرج بالتكامل مع ما حصلوا عليه من تدريب أثناء مرحلة الإعداد، بهدف تزويدهم بالخبرات العملية والمهنية وتوعيتهم بالنظم والسياسات التعليمية وبأخلاقيات المهنة، ما يؤدّي إلى تحسين مستوى أدائهم وممارستهم. وقد ثبت أن هذه البرامج تلعب دوراً كبيراً عند تأهيل هؤلاء المعلمين الجدد في مقتبل حياتهم العملية وتمثل ضرورة مهنية لزيادة قدراتهم الأدائية وفعاليتهم .

ب. الاعتماد على مدخل الكفايات *(Competencies)*

أكدت دراسات كثيرة أهمية مدخل الكفايات في إعداد وتدريب المعلم. لذلك فإنه يتم بناء برامج التدريب بالاعتماد على مدخل الكفايات الأساسية المرتبطة بالمهنة، سواء كانت تخصصية أم تربوية أم ثقافية أم كفايات تنمية البيئة والمجتمع. ويتطلب هذا تحديد الكفايات الأساسية والفرعية في كل مجال، في ضوء أدوار المعلم ومهامه ومسؤولياته عند مختلف مستوياته الوظيفية .

ج. الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية *(Needs Assessment)*

يوجه اهتمام بضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية الحالية والمستقبلية للمؤسسة التعليمية وللمعلم عند بناء البرامج من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من الأنشطة التدريبية المقدمة، خاصة وأن هناك تفاوتاً في احتياجات

المعلمين نظراً لتنوع مؤهلاتهم وتخصصاتهم وخبراتهم واختلاف فترات عملهم، فضلاً عن التفاوت في قدراتهم واستعداداتهم.

د. تأكيد مفهـــوم التربيـة المستديمـــة أو التعلـم طوال الحيـاة

(Learning Throughout life)

يمثل مفهوم التربية المستديمة أو التعلم طوال الحياة سمة أساسية للتعلم في القرن الحادي والعشرين، وأحد مفاتيح الدخول إليه لمواكبة الانفجار المعرفي ومسايرة التطور العلمي والتكنولوجي، الأمر الذي يجعل من التدريب أثناء الخدمة ضرورة حتمية من أجل التنمية المتكاملة للمتعلمين مهنياً وتخصصياً وثقافياً اعتماداً على التعلم الذاتي. وهذا ما يؤكده تقرير جاك ديلور عام ١٩٩٦م بضرورة مراجعة أدوار المعلمين الذين يحتاجون إلى دعم قوي ومتنام من جهات متعددة، وأن يتوقعوا تكليفهم بمسؤوليات جديدة، ومن ثم تبنّي مفهوم التعلم طوال الحياة، والتركيز على تنمية مهارات التعلم الذاتي .

ويعتبر التدريب أثناء الخدمة شكلاً من أشكال التربية المستديمة لتمكين جميع العاملين في الحقل التربوي من تحسين كفاءاتهم التربوية على كلا المستويين النظري والعملي.

هـ. تأكيد مفهوم التنمية أو التدريب في الموقع (في المدرسة)

(School Based Training)

يمثل مفهوم التنمية في المدرسة أو التدريب في موقع العمل اتجاهاً تربوياً هاماً، لأنه يهتم بالتنمية المتكاملة والشاملة لجميع العاملين في المدرسة من معلمين وإداريين. وقد أثبتت الدراسات أن فاعلية عمليات التنمية والتدريب المباشر للمعلم في المدرسة أكثر من فاعلية مثيلاتها التي تتم بمستويات أعلى في مواقع أخرى خارج المدرسة. كما أثبتت الدراسات أيضاً أن فاعلية التفاعل مع المدرسة كوحدة للتدريب أكثر من فاعلية التعامل مع المعلمين كأفراد. وهذا الاتجاه يؤكد ضرورة أن تتم عمليات التطوير أو التنمية للمعلمين من داخل المدرسة، وبالتعامل مع المدرسة كوحدة للتدريب تضم جميع العاملين في المدرسة.

و. الأخذ بمفهوم التدريب من بعد (Distance Training)

التعلم من بعد أصبح سمة من سمات العصر مسايرة للتقدم والتطور الهائل في مجال المعلومات والاتصالات، الذي كان من نتائجه إنشاء الكثير من الجامعات المفتوحة والحصول على الدرجات العلمية المختلفة، من خلال البرامج التي تعتمد على التعليم من بعد.

وفي ضوء هذا فإن التدريب عن بعد يعمل على وصول الخدمة التدريبية للمعلم في مكان إقامته وفي الوقت الذي يناسبه، وبهذا يمكن تخطي حدود المكان والوصول إلى الأماكن النائية وتوفير التدريب لأعداد كبيرة من المعلمين، بحيث يتعلم الدارس وفقاً لظروفه الخاصة على أساس التعلم الذاتي.

إن المراجع لبرامج التدريب التي يتم تنفيذها في وزارة التربية والتعليم، يلاحظ عدم وضوح فلسفة لها مع غياب مستويات ومعايير الأداء للمتدربين في هذه البرامج، كما يلاحظ على هذه البرامج عدم تبنيها لأي من الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها برامج التدريب في الدول المتقدمة، وقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات التي استهدفت تقويم تلك البرامج أوجه القصور التالية:

- عدم توافر إحصاءات وبيانات دقيقة بأعداد المدرسين التربويين وغير التربويين، وعدم وضع هذا في الاعتبار عند وضع البرامج التدريبية وإعدادها بما يناسب كل فئة وحسب فئاتهم العمرية.
- عدم الأخذ بالاحتياطات التدريبية الفعلية في برامج التدريب.
- ضعف الاهتمام بالجوانب التخصصية والمهنية، وعدم الارتقاء بمهارات وإدارات التدريس، والاكتفاء بالشرح النظري في صورة محاضرات.
- عدم كفاية الوقت المتاح لبرامج التدريب واختيار أوقات غير مناسبة لتنفيذ هذه البرامج، ما يجعل العائد منها ضعيفاً، بل تنتج عنها أيضاً اتجاهات سلبية من المدرسين نحوها بصفة عامة، والخروج منها بنتيجة مؤداها أن برامج التدريب مضيعة للوقت والمال والجهد.

- غياب سياسة واضحة لإعداد المدربين بوزارة التربية والتعليم وندرة الكفاءات الحقيقية في هذا المجال، وعدم وجود ضوابط ومعايير ثابتة تحكم عملية اختيار المدربين، ما يسهم في دخول المجاملات الشخصية في بعض الأحيان .

- غياب خطة واضحة لبرامج التدريب بمواعيد ثابتة ومعلنة بالمدارس، ما يجعل موعد التدريب ونوع البرامج مفاجأة للمعلمين .

- غالباً ما تتم عمليات تقويم صورية لأداء المتدربين في هذه البرامج، ما يحجب نتائج التقويم الحقيقية، التي كان بإمكانها أن تسهم في تشخيص عيوب هذه البرامج وعمل التعديلات والتحسينات اللازمة لها في البرامج التالية، ما يجعل هذه البرامج مكررة ومملة.

ثالثاً: المظاهر السلبية في إعداد المعلم

على الرغم من ضخامة أعداد المؤسسات المنوط بها إعداد المعلم في مختلف التخصصات، فإنه بمراجعة واقع أعداد المعلمين الذين يقومون بالتدريس في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، نجد أن هناك أعداداً كبيرة لم تتلق إعداداً في مؤسسات إعداد المعلمين، وأن هناك تبايناً واضحاً في مصادر هذا الإعداد. ويمكن رصد العديد من المظاهر السلبية في إعداد المعلمين الحاليين لعل من أبرزها:

١. تعدد مستويات الإعداد

تتعدد مستويات الإعداد للمعلمين - سواء معلمو الرياضيات أم غيرهم- في مراحل التعليم قبل الجامعي. وقد سادت لمدة طويلة فكرة مؤداها أن المراحل الأولى من التعليم لا تتطلب معلماً معداً إعدادًا عالياً (على المستوى الجامعي)، وقد ساعد على ذلك التوسع الكبير في التعليم الإبتدائي ومرحلة التعليم المتوسط (الإعدادي). كذلك ساد الاعتقاد بأن كفاءة معلم التعليم الثانوي (العام أو الفني) إنما ترتبط فقط بمدى إتقانه للمادة العلمية في مجال تخصصه (إضافة إلى قوة شخصيته). ومن حسن الحظ أن النظرة المتصاعدة الآن هي أن مهنة التعليم لها

مواصفاتها المشتركة، وأن الإعداد التخصصي والتربوي لا يمكن لأحدهما أن يكون بديلاً عن الآخر، وأن العمل في مراحل التعليم ونوعياته المختلفة – بدءاً من الحضانة وحتى الجامعة – يعد بمثابة تخصصات فرعية لها متطلباتها الخاصة في إطار مهنة التعليم، وكان من نتيجة ذلك أن برز الإتجاه نحو إعداد المعلم إلى المستوى الجامعي، بل وفي إعادة تأهيـل المعلمـين دون هذا المستوى إلى المستوى الجامعي.

ورغم أن هذا التوجه يعد في بدايته، وأن هناك طريقاً طويلاً أمامه (خاصة مع صعوبة توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لوضعه موضع التطبيق بصورة شاملة)، فإننا نرى أنه سيستقر كاتجاه ثابت في السياسة التعليمية في نظم التعليم العربية، وستكون المرحلة المقبلة بمثابة مرحلة تحول من الوضع الحالي إلى الوضع المستهدف. ومع ذلك فإن القضاء على الأفكار الخاطئة التي سادت لمدة طويلة يحتاج إلى جهود كبيرة ومنظمة.

٢. تباين الأوزان النسبية لمكونات برامج الإعداد الثلاثة (التخصصية، والمهنية، والثقافية)

في ما يتعلق ببرامج إعداد معلم المرحلة الثانية (الإعدادية والثانوية)، فإن برامج إعداد المعلم في مصر والدول العربية تتباين تبايناً شديداً، وخاصة في إطار نظام الساعات المعتمدة في مجال التخصص، إذ تقل في بعض البرامج وتزيد في برامج أخرى، كما يوجد تباين واضح في الجوانب التربوية والثقافية، وتختلف نسبة هذه الجوانب والعلاقات المتبادلة في ما بينها، إلا أنه ينبغي مراعاة التوازن بينها عند وضع الخطة الدراسية لإعداد المعلم، وفقاً لمعدلات يتفق عليها. وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات المرتبطة بإعداد المعلم، قد أوصت بمعظمها بضرورة أن تكون النسب على النحو التالي: (٦٠ – ٦٥٪) من ساعات الخطة للجانب الأكاديمي (مواد التخصص والمواد المساعدة)، (٢٠ – ٢٥٪) من ساعات الخطة للجانب التربوي، (٥ – ١٠٪) من ساعات الخطة للجانب الثقافي، مع اعتبار الأنشطة المصاحبة والأنشطة الطلابية والخدمات الاجتماعية النفسية مسؤولة عن جانب الإعداد الشخصي والاجتماعي للطلاب.

ويبدو أن التعجيل في تأهيل أعداد كبيرة ومتزايدة من المتعلمين في كليات الإعداد وغيرها ، قد افرز عدداً من السلبيات في أداء المعلمين، فتزايدت الشكاوى من ضعف الأداء لدى الكثير من المعلمين. ويرجع هذا الضعف في كثير من الأحيان إلى افتقاد عدد ليس قليلاً من المعلمين للمفاهيم والمبادئ الأساسية لتخصصاتهم ، كذلك افتقارهم إلى كثير من مهارات التدريس واستراتيجياته، بل زاد الأمر مرارة خروج بعضهم عن الأعراف المرعية والتقاليد الثابتة في مهنة التدريس.

إن واقع برامج إعداد المعلم في كليات الإعداد يواجه الكثير من النقد نظراً لكثرة المشكلات التي يتعرض لها، فقد أشارت نتائج عدد غير قليل من الدراسات والبحوث في مجال إعداد المعلم إلى:

-وجود تفاوت ملحوظ بين نسب الإعداد الثلاثي المتمثل في الجانب الأكاديمي الخاص والثقافي العام والمهني، سواء بين شعب التخصص المختلفة داخل الكلية الواحدة، أو بين سائر كليات الإعداد.

- مجموع المواد التخصصية يمثل برنامجاً مبتسراً من برامج الكليات المتخصصة حيث تقدم بعض المقررات نفسها التي يدرسها طلاب كليات العلوم أو الآداب، مع العلم بأن هناك فرقاً واضحاً بين أهداف المقررات التي تقدم لتكوين باحث أو التي تقدم لتكوين معلم.

- المقررات التربوية والتقنية لا تسهم في إعداد الطالب بدرجة كافية لمهنة التدريس، ويرجع ذلك إلى عدم وضوح الجانب التطبيقى لهذه المقررات بالإضافة إلى كثرتها.

- ضعف ارتباط المواد الأكاديمية المساعدة بالمواد الأكاديمية الأساسية، الأمر الذي لا يحقق وظيفة هذه المواد المساعدة مع المواد الأساسية في تزويد الطلاب بالمبادئ والمهارات المستجدة من العلوم الأخرى اللازمة لمتابعة الدراسة في مواد تخصصهم.

-مضمون وأساليب الجانب الأكاديمي المتبعة في التدريس لم تمهّن بدرجة كافية لتحقق وظيفتها في إعداد المعلم وفق الأهداف التربوية المرغوبة. هذا بالإضافة إلى أن الجانب التربوي يدرس في بعض الأحيان بصورة عامة غير موجهة.

-تعتبر المقررات التربوية والنفسية واحدة في جميع التخصصات، بينما تختلف المقررات التخصصية والثقافية (اللغة الأجنبية) من تخصص لآخر.

-يوجد بعض الاختلافات في توزيع المقررات الدراسية على سنوات الدراسة، وكذلك في نوعية المقررات التربوية والنفسية بين كليات التربية التي تعد معلمي المواد الأكاديمية، وكليات التربية النوعية التي تعد معلمي المواد الأكاديمية.

- أساليب التعليم:

تبين أن من أهم أوجه القصور التي تعاني منها أساليب التعليم:

* عدم تنوع تلك الأساليب (المحاضرة، المناقشة، الدروس العلمية) بما يتلاءم مع طبيعة المواقف التعليمية وأهدافها.

* عدم صلاحية معظم هذه الأساليب في تحقيق المستويات العليا من التعليم مثل (حل المشكلات، الابتكار، إنماء السمات الإيجابية، التعاون ...).

* افتقار تلك الأساليب لممارسة وتدعيم التعلم الذاتي وإنماء المهارات اللازمة له.

* وجود مشكلات تتعلق بقيام عدد كبير من المعلمين بتدريس بعض المقررات غير المؤهلين لتدريسها.

* التربية العملية: أكدت نتائج الدراسات على أن التربية العملية تعاني من مشكلات كثيرة فالمدارس مزدحمة والحصص المخصصة للطلاب قليلة، والإشراف ضئيل وضعيف، ومعايير المشرفين متفاوتة، ولا تستحق عدد الساعات المخصصة لها من حيث انتظام الطلاب وممارستهم الفعلية للتدريب داخل الفصول.

هذا بجانب عدم وجود أهداف واضحة لبرنامج التربية العملية ولا مقررات تمهيدية للبرنامج، وعلامات استفهام حول المدة المخصصة لها، حتى أسلوب توزيع مقرر التربية العملية على سنوات الدراسة أصبح محل تساؤل، مع غياب أية علامة تربط المقررات الأكاديمية وحتى التربوية التطبيقية بالبرنامج، وعقم أساليب التقويم والشك في مصداقيتها.

رابعاً: استراتيجية مقترحة لتطوير إعداد المعلم

إن المعلم إذن هو بداية حركة التغيير والتطوير في العملية التعليمية التي تمثل بدورها اللبنة الأساسية لتنمية القوى البشرية في أي مجتمع، ومن ثم أصبح الاهتمام بإعداده والارتقاء بمستوى تكوينه وتنميته المهنية الشغل الشاغل لسائر المؤسسات في أي دولة تحرص على التقدم. وإن كليات التربية هي الوعاء الأساسي لإعداد المعلم، وتكوينه الأكاديمي والمهني وتمكينه من اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات حول المجالات العلمية المختلفة، والمستندة إلى الخبرات الحية في المدرسة والميدان التربوي بصفة عامة.

بناء على ذلك، وفي ضوء ما سبق عرضه من مراجعة الحالة الراهنة لإعداد المعلم، وما أشارت إليه نتائج الدراسات المرتبطة بهذا المجال، كذلك من مسح تجارب الدول المتقدمة والاتجاهات الحديثة والمعاصرة في إعداد المعلم، تقترح الدراسة الحالية استراتيجية لتطوير إعداد المعلم بمراحله الثلاث: الانتقاء والقبول، الإعداد قبل الخدمة، سياسات التوظيف والتدريب أثناء الخدمة.

وتنطلق الاستراتيجية المقترحة لإعداد المعلم من مسلمة أساسية مؤداها أن كليات التربية هي المؤسسة الوحيدة التي ينبغي أن يناط بها إعداد المعلم .

١. في ما يتعلق بانتقاء وقبول الطلاب في كليات التربية

يمثل اختيار العناصر الملائمة للالتحاق بمهنة التعليم أهم حلقة من حلقات الإعداد، فمهما تطورت برامج الإعداد في كليات التربية، ومهما تعددت برامج التدريب في وزارة التربية والتعليم لمعلم منخفض الكفاءة، فاقد للدافعية، غير راغب في المهنة، غير محب لمادته وتلاميذه... فلن تؤتي هذه البرامج أي عائد أو مردود يمكن الاعتداد به. وعلى ذلك فلابد من التدقيق في اختيار الملحقين بكليات التربية من الطلاب والطالبات بحيث تتوافر لديهم الصفات الجسمية والنفسية والعقلية والشخصية المناسبة للمعلم. ولن يتأتى ذلك إلا من خلال نظرة مجتمعية أفضل للمعلم، وفرص للترقي المادي والمعنوي لا تقل عن المهن الأخرى بل تزيد. وفي هذا ضمان لتدافع عدد كبير من الطلاب للالتحاق بكليات التربية يتيح فرصاً أفضل للانتقاء من بينهم .

فقد اوضحت الدراسة صورية الاختيار الحالي، وعدم تطبيق الأدوات الموضوعية اللازمة لاختيار من يصلحون لمهنة التعليم كطلاب في كليات التربية، وأن معظم هؤلاء الطلاب لا تنطبق عليهم الاشتراطات الواجبة في معلم المستقبل وعليه يقترح:

أ. حملة لتوجيه وإرشاد طلاب المرحلة الثانوية ممن لديهم ميول حقيقية ورغبة أكيد للعمل مع الأطفال وتلاميذ المرحلة المراحل التعليمية، في ضوء قائمة بالمواصفات الموضوعية التي يجب أن تتوفر في المعلم.

ب. تطوير آلية لانتقاء واختيار الطلاب الذين يصلحون لمهنة التعليم، وهذه يمكن تحديدها من خلال تصميم أدوات موضوعية وفقاً لمحطات واقعية وثابتة تطبق على الطلاب الراغبين للالتحاق بالكلية. ويتم الاختيار وفق نتائج تطبيق هذه الأدوات ومنها اختبارات، مقاييس ميول واتجاهات واستعدادات، مقابلة شخصية تقنية يحضرها الإختصاصيون بوجود لجان طبية ورياضية من الجامعة.

ج. أن يتم إجراء الآلية بعد الانتهاء من امتحانات الثانوية العامة والتحقق من مستويات الطلاب ونسب نجاحهم في مواد التخصص التي يرغب الطالب في الالتحاق ببرامجها، وقبل التقدم لمكتب التنسيق، على أن يعطى كل طالب ناجح شهادة تؤهله لكتابة رغبة الالتحاق بكليات التربية ضمن رغباته بمكتب التنسيق وذلك أسوة بما يتم في كليات الفنون.

د. على الأشخاص الذين يودون إعداد أنفسهم لمهنة التعليم أن يثبتوا امتلاكهم لشروط المستوى الرفيع الذي تتطلبه المهنة، من حيث استعداداتهم وقابليتهم للمنة، ومن حيث كفاياتهم في أحد المجالات الأكاديمية، كما ينبغي أن يحكم على مستوى كليات الإعداد من خلال توافر تلك المعايير في خريجيها.

هـ. في حال أخذ كليات التربية بنظام الساعات المعتمدة، يقترح إتاحة الفرص للطلاب الذين أمضوا عامين في كليات أخرى (وكانت لديهم الرغبة والميل الحقيقي نحو ممارسة مهنة التدريس) للالتحاق بكلية التربية لاستكمال الدراسة مع الإلتزام باستكمال المناهج المقررة.

٢. في ما يتعلق بالإعداد قبل الخدمة

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود ضعف في مستويات الخريجين من كليات التربية بوضعها الحالي، وذلك في مكونات الإعداد التخصصي والمهني والثقافي كما أشارت نتائج دراسات عدة إلى:

- ضرورة توحيد فترة الإعداد في كليات التربية، بحيث لا تقل عن خمس سنوات، وهو ما نادى به أيضاً مؤتمر إعداد المعلم الذي عقد في القاهرة العام ١٩٩٦م، على أن يخصص (٧٥٪) من هذه الفترة للإعداد التخصصي، و(٢٠٪) للإعداد المهني، و(٥٪) للإعداد الثقافي خلال سنوات الإعداد الخمس، وأن يتم تقديم تلك المقررات من بداية السنة الأولى، وأن تبدأ زيادة المقررات المهنية بدءاً من السنة الرابعة، بحيث يتم التركيز في السنوات الثلاث الأولى على المواد التخصصية. وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة تمهين تلك المواد التخصصية حتى يتمكن الطالب من أداء مهامه داخل المدرسة، وألا تكون تلك المقررات صورة طبق الأصل عن المقررات الدراسية في كليات العلوم والآداب وغيرها من الكليات.

- ضرورة الحد من الأعداد الكبيرة للطلاب المقبولين في كليات التربية والتخلي عن فكرة أن تكون كليات التربية من كليات الأعداد الكبيرة باعتبارها كليات مهنية نوعية، وذلك للحد من ظاهرة البطالة بين خريجي تلك الكليات التي بدأت تنتشر في هذه الأونة، والتي من شأنها تقليل مكانة مهنة التدريس وعزوف المتميزين من الطلاب عن الالتحاق بها، وإتاحة الفرصة أيضاً لكليات التربية ذات الإمكانات المادية والبشرية المحددة - في أغلب الأحيان - للاهتمام بطلابها وتقديم خدمة تعليمية متكاملة أفضل.

- ضرورة الاهتمام بإدخال التكنولوجيا الحديثة إلى كليات التربية، وتقديم خدمة متميزة لطلاب الكلية (الحاسوب باستخداماته المختلفة وتدريب الطلاب على استخدام شبكات الإنترنت).

- ضرورة إعطاء المزيد من الإهتمام لطلاب كلية التربية لتعلم اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الإنجليزية، ليس فقط في برنامج الإعداد الثقافي بل بما يمتد ليشمل الأنشطة التي تقدمها الكلية، ودورات للوحدات ذات الطابع الخاص التابعة لكليات التربية وللجامعة .

- ضرورة تكثيف الأنشطة الثقافية في كليات التربية من محاضرات وندوات ورحلات وعروض مسرحية وسينمائية وحفلات غناء، ودعوة نجوم ومشاهير المجتمع في المجالات المختلفة مثل الطب والأدب والفن للاكتفاء بطلاب كلية التربية.

ولما كانت التربية العملية تمثل ركيزة أساسية في إعداد المعلم وميدان تطبيقي تتأكد من خلاله من حسن إلمام الطلاب المعلمين بالمعرفة الضرورية والمهارة اللازمة، فإننا نقترح بعض التوصيات التي قد تزيد من فعالية هذا المكون:

- استحداث آلية للتربية العملية والتدريب، لتحقيق التنسيق المركزي بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم ومديرياتها في مختلف المحافظات.
- إعادة بناء وصياغة برامج التربية العملية، ومن ثم فاعلية وأنشطة التدريب العملي والميداني في السنة الدراسية الأخيرة قبل التخرج، مع إعطاء تفرغ كامل للطالب في الفصل الدراسي الأخير، بهدف زيادة زمن التدريب وزيادة الإنجاز في اكتساب مهارات التدريس.
- نظراً لعدم توافر شروط التدريب الميداني في كثير من المدارس حالياً سواء من حيث الإمكانات المادية أو التسهيلات الإدارية، فإن الدراسة تقترح زيادة مساحة التدريب على التدريس المصغر وتدريس الأقران داخل الكلية.
- ضرورة اختيار نوعية متميزة من المشرفين على التربية العملية، وإعداد برنامج تدريبي لهم قبل نزولهم إلى الميدان، مع إجراء متابعة مستمرة لهم من قبل كليات التربية وتزويدهم بالمستجدات التربوية والأفكار الحديثة سواء في التدريس أو التقويم أو المتابعة.
- ضرورة تحفيز المدارس المتميزة ذات الإمكانات الكبيرة للتعاون مع كليات التربية لتنفيذ برنامج التربية العملية، ويكون ذلك في صورة حوافز مادية للقائمين على المدرسة، أو في شكل مساعدات فنية من قبل المتخصصين في كليات التربية لهذه المدارس.

- ضرورة تحديد عدد الطلاب المعلمين في مجموعات التربية العملية، بحيث لا يزيد العدد بأي حال من الأحوال عن خمسة طلاب، كي يسمح للمشرف متابعتهم بجدية وتعديل مسار كل منهم.

٣. في ما يتعلق بسياسات التوظيف والتدريب أثناء الخدمة

- الحصول على الدرجة العلمية من كليات التربية لا يؤدي بالضرورة إلى الحصول على الوظيفة ، بل يجب تحقيق الخريج للحد الأدنى من مستوى الأداء المطلوب وذلك للحصول على ترخيص بمزأولة المهنة. ويتم ذلك بالتنسيق بين كليات الإعداد ونقابة المعلمين ووزارة التربية والتعليم .

-ضرورة التأكيد على تجديد ترخيص مزأولة المهنة كل عدد معين من السنوات ولتكن (٧ - ١٠) سنوات، وفي ذلك ضمان للحفاظ على حد أدنى من الأداء المتميز للمعلمين.

-ضرورة وجود حوافز مادية ومعنوية للترقي إلى الوظائف الأعلى مثل مدرّس مساعد، مدرّس، مدرس أول، مدرس أول مشرف حتى نضمن إقبال المعلمين على دوام الترقي.

-ضرورة إعادة النظر في برامج التدريب الحالية بحيث تتم باشتراك وزارة التربية والتعليم مع نقابة المعلمين وكليات التربية، ولا تنفرد جهة واحدة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم لضمان جدية هذه البرامج.

-ضرورة التخلي عن ترقية المعلمين بالأقدمية وبرامج التدريب التي تتم حالياً لأيام قليلة، والاستعاضة عنها بمنح تدريبية، والحصول من كليات التربية على درجات علمية مؤهلة مثل الدبلومات المهنية والدبلوم الخاص بتخصصاته المختلفة.

-ضرورة تشجيع المعلمين ووضع سياسة تحفزهم مادياً ومعنوياً لاستكمال الدراسات العليا، وخاصة الماجستير والدكتوراه لزيادة عدد المعلمين الحاصلين على هذه الدرجات.

-ضرورة إعادة النظر في برنامج التأهيل التربوي، والاكتفاء بمن تم تأهيلهم بهذا النظام، وإبقاء المعلمين الراغبين في استكمال دراستهم بكليات التربية شعبة التعليم الإبتدائي على منح بمرتب كامل، حتى يتسنى لهم الحصول على الدرجة العلمية.

-ضرورة التوسع في إيفاد المعلمين في بعثات إلى الخارج لزيارة المدارس والمؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة والاستفادة من الخبرات المتوافرة في تلك الدول .

-ضرورة إسهام المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية وكذلك مركز الامتحانات والتقويم التربوي، في تدريب المعلمين والموجهين وعقد دراسات تدريبية متنوعة لهم ، كما يمكن لهذه المؤسسات أن تقدم منحاً تدريبية للمتميزين من هؤلاء المعلمين لإعداد مدرسين أكفاء قادرين على تحمل مسئولية التدريب.

خامساً: توصيات الدراسة

١. العمل على رفع مكانة مهنة التدريس، وهذا لن يتم إلا بالتنسيق والتعاون بين جهات متعددة مثل وزارة التربية والتعليم ونقابة المعلمين ووزارة الإعلام متمثلة في الإذاعة والتليفزيون والصحافة، وذلك لإعداد سياسة متكاملة من شأنها إعلاء مكانة المعلم في وسائل الإعلام المختلفة بما لها من تأثير كبير على الجماهير، وعرض صورة مشرفة للمعلم بدلاً من الصورة المهتزة وغير اللائقة التي كثيراً ما تعرضها هذه الوسائل.

٢. ضرورة إسهام مؤسسات الدولة في تقديم خدمات إضافية وتسهيلات للمعلمين وخاصة في المجالات الثقافية، فعلى سبيل المثال يمكن منح المعلمين تخفيضات في شراء الكتب والمجلات واشتراكات الجرائد، وتمكين المعلمين من ارتياد مسارح الدولة ودار الأوبرا ودور السينما بتذاكر مخفضة، كذلك القيام برحلات سياحية داخلية وخارجية بامتيازات وتكلفة أقل.

٣. العمل على إيجاد كادر خاص لأجور المعلمين أسوة بالعديد من فئات المجتمع مثل أساتذة الجامعات ورجال القضاء ورجال الشرطة والقوات المسلحة، على الرغم من اعتزازنا بالدور الحيوي والمهم الذي تقوم به هذه الفئات، وذلك لأن المعلمين كفئة لهم دور لا يقل تأثيراً على بنية المجتمع من هذه الفئات. وحتى يمكننا القضاء على كثير من السلبيات التي ظهرت في مهنة التدريس، لعل من أقواها وأشدها شراً الدروس الخصوصية وما تبعها من مساوئ تعليمية وأخلاقية ومجتمعية.

المـراجـع

حجي، أحمد إسماعيل (أكتوبر، ١٩٩٦). "**إعداد المعلم في مصر: الواقع والمأمول**". المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبيه ورعايته – دراسة مقارنة، مقدمة لورشة العمل التحضيرية (١٣)، القاهرة، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم.