مؤسسات إعداد المعلم في مصر: ملامح الأزمة وحلول مقترحة[1]

د. محمود عباس عابدين

أستاذ إدارة التعليم وتخطيطه واقتصادياته المتفرغ

قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية بكلية التربية بالإسماعيلية

جامعة قناة السويس

الملخص

نبعت مشكلة الدراسة من تزايد الهجوم على مؤسسات إعداد المعلم في مصر وخريجيها. وإذا كان ذلك ظاهرة عالمية، خاصة في الدول المتقدمة؛ من أجل المزيد من التطوير، فإن الحالة المصرية زادت إلى درجة التوقف تقريبًا عن تعيين خريجي هذه الكليات. ومن هنا قامت هذه الدراسة التشخيصية الإصلاحية، من خلال توظيف تكاملي لثلاثة لناهج بحثية: الوصفي، والتاريخي والنقدي.

وعليه سارت الدراسة في ثلاثة أقسام مترابطة: غطى الأول في إيجاز **تسعًا** من إيجابيات هذه المؤسسات، منها: سد احتياجات مصر والبلاد العربية من المعلمين على مدى عقود، وقيادة مدارس الدراسات العليا التربوية في مصر والبلاد العربية، فضلًا عن قيادة برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية. وعرض الثاني **اثنتي عشرة** مشكلةً رئيسة تواجه هذه المؤسسات، منها: مدخلات طلابية ضعيفة، وبرامج دراسية يغلب عليها التنظير على حساب التطبيق، والصراع بين النظامين التكاملي والتتابعي، بل الصراع داخل النظام التكاملي نفسه، فضلًا عن المحاولات الصريحة أو الضمنية لإخراج إصلاحات كليات التربية من مضمونها، وإجهاضها، مما جعل البعض يرى أن كليات التربية عصية على التطوير. بينما ركز الثالث على عرض **ثلاثة عشر** مقترحًا للتطوير، منها: تقليل أعداد المقبولين بهذه الكليات بدرجة كبيرة، مع اختبارات قبول موضوعية، والتزام الدولة بسد العجز

[1] - دراسة مبنية على عرض ورقة عمل للمؤلف مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية جامعة الزقازيق عن: "تطوير إعداد المعلم: الضرورات والمقتضيات" في الفترة (١٨- ٢٠١٩/٠٢/١٩م).

الشديد في المعلمين من خلال توظيف الأكثر كفاءة من خريجي هذه المؤسسات، ودمج النظامين التكاملي والتتابعي في نظام واحد لمدة خمسة أعوام، وإنشاء جامعة تربوية وطنية تكون مركزًا للتطوير الشامل، وضبط منظومة الدراسات العليا كمًا وجودة، وإشتراك أعضاء هيئة التدريس في الجمعيات العلمية الدولية، وتطوير منظومة الترقيات، فضلًا عن المتابعة والتقويم المستمرين لكل الإصلاحات.

الكلمات المفتاحية: الأزمة، الإصلاح، إعداد المعلم، التوظيف.

Teacher preparation institutions in Egypt: features of the crisis and suggested solutions

Abstract

The study problem arose from the increasing attack on teacher preparation institutions in Egypt and their graduates. And if this is a global phenomenon, especially in developed countries; for the sake of further development, the Egyptian case has increased to the point where the recruitment of graduates of these colleges has almost stopped. Hence, this reformist diagnostic study was carried out, through an integrative application of three research methods: descriptive, historical and critical.

Accordingly, the study proceeded in three interconnected sections: the first covered briefly nine of the advantages of these institutions, including: filling the needs of Egypt and Arab countries for teachers over decades, and leading educational graduate schools in Egypt and Arab countries, as well as leading professional development programs for faculty members in Egyptian universities. The second presented twelve main

problems facing these institutions, including: weak student inputs, study programs that are dominated by theorizing at the expense of application, and the conflict between the integrative and sequential systems, rather the conflict within the integrative system itself, as well as the explicit or implicit attempts to take the reforms of the faculties of education out of their content , and to abort them, which made some see that the faculties of education are difficult to develop. While the third focused on presenting thirteen proposals for development, including: significantly reducing the number of admissions to these colleges, with objective admission tests, the state's commitment to fill the severe shortage of teachers by employing the most qualified graduates of these institutions, integrating the complementary and sequential systems into one system for five years, establishing a national educational university to be a center for comprehensive development, controlling the system of graduate studies in quantity and quality, participation of faculty members in international scientific societies, developing the promotion system, as well as continuous follow-up and evaluation of all reforms.

Keywords: crisis, reform, teacher preparation, employment

مقدمة:

يصعب إلى أبعد الحدود إحصاء عدد الدراسات التي تناولت المشاكل المرتبطة بواقع إعداد معلم التعليم قبل الجامعي في العالم وفي مصر أيضًا، عبر العقود الخمسة الماضية، ومحاولات إصلاحه تجديده.

وربما الخلاصة السابقة هي من الأسباب الجوهرية التي دفعت باحثًا مجددًا مثل مانتينن (1979) إلى أن يستنتج أنه متى أن وجدت النظم التعليمية، كانت هناك دائمًا أفكار وطرق وأساليب جديدة. وهذا التجديد المستمر – من منظورنا - هو السبب الرئيس الذي دفع مانتينن نفسه إلى محاولة تعريف علم التجديد التربوي في دراسة متميزة له تحمل ذات الاسم، حيث أجاد في التعمق في المكونات العملية للتجديد، وهي: الجدة، والتغيير، والإصلاح؛ وصولًا لتعريف "التجديد التربوي" على أنه: "(1) إدخال كل جديد أو تغيير في الأفكار أو السياسات أو البرامج أو الطرق أو المرافق أو البيئة التعليمية القائمة بالفعل على اتساعها، ويُحدث تحسينًا ملموسًا في كفاءة الخدمة التعليمية، و(2) هو العملية الدينامية لابتكار هذه التغيرات والتخطيط لها وتطبيقها" (ص. 12). واختتم دراسته المبدعة باشتقاق تعريف لهذا العلم الجديد – في وقت نشر هذه الدراسة – نفضل أن نعرضه هنا بالنص، فهو: "العلم الخاص بالتجديد (السابق تعريفه لذات المؤلف)، ويتضمن:

(١) معرفة التجديد التربوي مشتقًا من التجارب والبحوث والملاحظات والممارسات التجديدة وغيرها،

(٢) المبادئ والحقائق العامة، وطرق بحث التجديدات التربوية ودراستها،

(٣) مهارات التجديد وتقنياته" (ص. 21).

واللافت للنظر هو تأكيد مانتينن (1979) بُعيد تعريفه لعلم التجديد التربوي السابق عرضه، على أن هذا العلم الجديد ينبغي أن يكون في خدمة التخطيط

التربوي، وأن يضع الأدوات والتقنيات الملائمة، وأن يصحح الأخطاء الشائعة حول التجديدات، ويستبعد "الفقاعات التجديدية"، ويضع نهجًا ناقدًا لنقل التجديدات وتقليدها. ويسعى أيضًا إلى تحديد الشروط المثلى لإدخال التجديدات في النظم المركزية واللامركزية، وأن يتحقق من أن التجديد التربوي لا يغدو غاية في ذاته. كل هذا معناه أن التجديد التربوي لا يكون أمرًا مرغوبًا فيه ما لم يدخل التحسين، بصورة أو بأخرى، على ما كان معمولًا به قبل إدخال ذلك التجديد.

وأسارع بالقول أننا عرضنا فيما سبق أحد أهم التعريفات المرجعية لعلم التجديد التربوي رغم قدمه؛ لإعطاء هذا التعريف حقه، وإثبات أن التجديد الهادف قديم قدم الأنظمة التعليمية، ومؤكدين في الوقت نفسه على أن صاحب التعريف السابق قد وضع ثمانية ضوابط لتطوير هذا العلم المهم (ص. 22)؛ لأنه من غير المنطقي أن يكون علم التجديد التربوي جامدًا لا يتجدد.

ومن خلال تتبع الباحث لمسيرة الإصلاح والتجديد على مستوى العالم، يرصد حجمًا كبيرًا من السخط متعدد المستويات على جودة التعليم بكافة مكوناته، وأولها المعلم في البلاد المتقدمة بالقياس لنظيره في الدول النامية. وعادة ما تتسع منظومة الغضب لتشمل كل المعنيين بأمر التعليم بما في ذلك مؤسسات العمل والطلبة وأولياء أمورهم. وليس التقرير الأمريكي الشهير وربما الأشهر، الذي أعدته اللجنة الوطنية للتميز التربوي The National Commission on Excellence in Education (NCEE) للأمة الأمريكية، ولوزير التعليم، بعنوان: "أمة في خطر: حتمية الإصلاح التربوي A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform" - ببعيد، رغم نشره في أبريل عام 1983، في كافة أنحاء العالم، لدرجة أنه قد وصلنا في بريطانيا – أثناء بعثتنا للدكتوراة- في وقت متزامن مع صدوره في الولايات المتحدة الأمريكية. وتحول طبيعة هذه الدراسة دون عرض المزيد من التفاصيل التي احتواها هذا التقرير المهم.

واللافت للنظر أن هذا التقرير السابق قد تسبب في مبادرات متتالية وواسعة من الإصلاح التربوي بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث تزايد وقع التجديد والإصلاح التربوي لا سيما على مستوى المدارس الأمريكية. فعلى الرغم من أن الإصلاحات التربوية Educational Reform تبدو منذ ذلك التاريخ متكاملة ومتداخلة، فإن تأثيراتها تشكل "أمواجًا منفصلة Separate Waves" على حد تعبير لورا ديسيموني Laura Desimone (2002).

وقد انشغل الباحث بتتبع هذه الموجات المتتالية من الإصلاح والتجديد في إحدى دراساته (عابدين، ٢٠٠٧)، وأوضح كيف أن كل موجة تخضع للنقد والتقويم الموضوعيين والشديدين، مما يؤدي إلى موجة تالية تحاول تعزيز الإيجابيات وعلاج السلبيات، ومن هنا يأتي التقدم التعليمي على أسس علمية رصينة.

ولم يقتصر ذلك بالمرة على الولايات المتحدة الأمريكية، بل امتد لدول متقدمة أخرى، خاصة بريطانيا، بمقاطعتها الأربع (إنجلترا وويلز واسكتلندا وأيرلندا الشمالية)، وبألفاظ شديدة منها: الأزمة، والمعضلة، وغيرهما (See for example, Katz & Raths 1992; Russell 1993; Schnur & Golby 1995). وشاركت الأحزاب، خاصة المعارضة منها بدلوها أيضًا، وربما بهجوم شرس على السياسات المطبقة آنذاك لإعداد المعلم. ففي إنجلترا وويلز – على سبيل المثال – شاعت دراسة ديمين Demaine (1992) في هذا الشأن. ومن هنا توصل ويتي وآخرون Whitty et al., 1992 من فريق مشروع إعداد المعلم في إنجلترا وويلز إلى أن السنوات القليلة الماضية - لوقت نشر دراستهم في مجلة جامعة كامبريدج للتربية - قد شهدت هجومًا لم يسبق له مثيل على الطرق التقليدية لإعداد المعلم.

وقد تعمدَ الباحثُ نشرَ نماذج لهذا السخط التربوي في بعض من هذه الدول المتقدمة في الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي، ليؤكد أن مسيرة السخط والغضب قديمة جديدة. وهنا يشير الباحث باختصار لنماذج لاستمرارية هذا الغضب

في الوقت الحاضر؛ لأن الطوحات لا تنتهي، ولا سقف للتنافسية والتقدم. ولما كانت المساحة لا تسمح بالتفصيل، فنشير في إيجاز شديد لمحطات سريعة من القلق على مستوى التعليم في هذه الدول المتقدمة، وهو قلق مشروع. ونلاحظ أن الكتابات الأحدث قد اتسمت أكثر بالمدخل التدقيقي Micro approach؛ فهناك مَنْ حاول رسم معالم إطار للمحاسبية العامة في إصلاح التعليم، خاصة على مستوى المدارس الأمريكية (Hutt & Polikoff, 2020)، وهناك مَنْ اجتهد لجعل التمويل قائمًا على الآداء في التعليم العالي الأمريكي (Ortagus et al., 2020). وللمزيد من التدقيق في جدوى الإنفاق وعوائده، لا سيما في ظروف التخفيض في التمويل، قام بعض الباحثين (Hemelt, et al., 2021) بتقييم أثر مساعدي المعلمين في المخرجات لدى طلبة المدارس الابتدائية في ولاية كارولينا الشمالية North Carolina. وكان طبيعيًّا في السياق الأمريكي عدم إغفال قضايا العرق الأسود Black race؛ حيث قامت بعض الدراسات مستكشفة آثار تواجد معلمين من العرق الأسود بالمسار المتقدم على التحاق الطلبة السود بذات المسار، وأدائهم فيه (Hart, 2020). وامتدادًا لخط تمحص مدى تواجد التمييز العرقي وآثاره، خاصة بين البيض والسود من المعلمين، تصدى أربعة من الباحثين الأمريكان من جامعتين أمريكيتين (Starck, et al., 2020)؛ لدارسة هذه الظاهرة الحساسة، حيث حرصوا على جعل عنوان دراستهم جذابًا للغاية: "**المعلمون بشرٌ أيضًا Teachers are people too**"، وقاموا بتجميع بيانات من مجموعتين من البيانات الوطنية للتحقق من مدى تواجد التحيز العنصري الصريح والضمني للمعلمين، ومقارنتهم بالبالغين ذوي الخصائص المتشابهة. وتوصلت الدراسة إلى أن كلاً من المعلمين وغير المعلمين لديهم تحيزات عنصرية صريحة وضمنية مؤيدة للبيض. علاوة على ذلك ، كانت الفروق بين المعلمين وغير المعلمين ضئيلة. وتشير النتائج إلى أنه إذا كان على المدارس أن تعزز المساواة العرقية بشكل فعال ، فيجب تزويد المعلمين بالتدريب إما لتغيير آثار التحيز العنصري الخاص بهم، أو التخفف منه.

واللافت للنظر أن موضوعية عدد من الباحثين الأمريكان قد شجعتهم أيضًا على معالجة جوانب حساسة في المجتمع الأمريكي، خاصة تلك المتعلقة بالطلبة الأمريكان المشردين Homeless students، لا سيما أن الإحصاءات الرسمية متوفرة بشفافية وسهولة. وقد عرفتهم الدراسة بأنهم أولئك الطلبة الذين يفتقرون إلى إقامة ثابتة ومنتظمة ومناسبة. وقد بلغ عددهم في العام الدراسي 2017-2018 وفق إحصاءات وزارة التعليم الأمريكية U. S. Department of Education بأكثر من مليون ونصف المليون طالب يعانون من التشرد Homelessness، وأثر ذلك على أداء المعلم والهدر المادي والبشري، واجتهد فريق البحث في تقييم آثار العلاجات المقدمة لهذه الفئة، خاصة على مستوى التواصل والرؤي السلوكية Shephard et al., (2021).

وهناك دراسات أخرى متعددة غطت جوانب أخرى من أزمات التعليم الأمريكي والدولي بشكل عام، والمعلم بشكل خاص، لا يتسع المجال لذكرها (See for example, Bartanen et al. 2019. Bassok et al., 2021, Dee & Dizon-Ross, 2019, Moller,2020, & Sntos, 2018).

مشكلة الدراسة وأهدافها ومناهجها:

ولم يكن الباحثون المصريون بعيدين عن مثل تلك المبادرات العلمية، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي أو المؤسسي، خاصة على مستوى كلية ما أو جامعة، أو الوطني أو الوطني بالتعاون الدولي، وبما يصعب إحصاء عينة ممثلة منه، حتى على مستوى المؤتمرات (يرجى على سبيل المثال مراجعة: أبو السعود، ٢٠١٠، علي، ٢٠١٧، المفتي، 2010، 2015، نجيب وآخرون، 2016)، إلا أن الواضح أن الهجوم على مؤسسات إعداد المعلم في مصر قد زاد حتى من أهلها، بالإضافة إلى غيرهم. و يكاد يكون تجاهل خريجي كليات التربية واضحًا وربما لافتًا، بل وصل الأمر إلى المنادة بإلغائها؛ ومن هنا كانت هذه الدراسة التشخيصية العلاجية.

والجدير بالذكر أنه على ذات القدر من أهمية **التشخيص الموضوعي** لواقع إعداد المعلم في مصر، هو **خطة التطوير** القابلة للتنفيذ، مع الأخذ في الاعتبار وجوب التحليل الناقد للمحاولات المتكررة للإصلاح عبر عقود؛ منعًا لتكرار الأخطاء، بل تعزيز الإيجابيات. **وهذا عين مشكلة الدراسة والهدف المزدوج لها في الوقت نفسه**، والذي تسعى الدراسة لتحقيقه من خلال توظيف تكاملي لعدد من المناهج البحثية، من أهمها: الوصفي، والتاريخي والنقدي.

خطة الدراسة:

انطلاقًا من مشكلة الدراسة وأهدافها، تسير الدراسة وفق الخطوات المنطقية التالية:

(١) عينة من إيجابيات مؤسسات إعداد المعلم في مصر.
(٢) أهم المشاكل والتحديات التي تواجه هذه المؤسسات.
(٣) رؤية موجزة للتطوير.

المحور الأول: عينة من إيجابيات مؤسسات إعداد المعلم في مصر:

تقتضي الموضوعية رصدًا موجز جدًا لأهم ما لهذه المؤسسات من إيجابيات، خاصة من خلال جهود أعضاء هيئة التدريس بها، في تسع النقاط التالية:

(١) سد احتياجات مصر من المعلمين على مدى عقود طويلة، وإلى الأبد إن شاء الله.
(٢) سد احتياجات البلاد العربية من المعلمين لفترات طويلة من الزمن، وهو ما أثمر الكثير من الفوائد.
(٣) قيادة مدارس الدراسات العليا التربوية للدارسين المصريين.

(٤) تعد من مراكز الجذب للدارسين العرب في مجالات الدراسات العليا التربوية، مما يحقق أهدافًا على مستوى مصر، ومادية على مستوى الجامعات المصرية.

(٥) التنمية المهنية للمعلمين المصريين أثناء الخدمة.

(٦) الإسهام الفعال في برامج تنمية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية.

(٧) سد احتياجات الجامعات العربية من أعضاء هيئة التدريس.

(٨) المشاركة الفعالة في مسيرة فحص الإنتاج العلمي المقدم من أعضاء هيئة التدريس في أغلب الجامعات العربية، الراغبين في الترقية لدرجتي أستاذ وأستاذ مشارك، ضمن منظومات الترقيات بهذه الجامعات، وفي ضوء معاييرها.

(٩) المشاركة الفعالة والمستمرة في تحكيم الأبحاث المقدمة للنشر في مجلات جل الجامعات العربية، وعضوية الهيئات الاستشارية بعدد من هذه المجلات.

المحور الثاني: أهم المشاكل والتحديات التي تواجه هذه المؤسسات

وتقتضي الموضوعية أيضًا رصد أهم المشاكل والتحديات التي تواجهه هذه الكليات. ولن يستفيض الباحثُ في رصد مشاكل معروفة للجميع، وإنما يُلخص علاماتٍ على هذا الواقع، الذي يُعد شديد التعقيد والصعوبة، لدرجة يمكن اعتباره: "**أزمة إعداد المعلم وتدريبه في مصر**". ويقتصر الباحث على عرض اثنتي عشرة مشكلة رئيسة في الآتي:

أولًا: مدخلات ضعيفة:

أخطرها نوعية من الطلبة ما كانوا يتمنون أبدًا كليات التربية، خاصة بعد إلغاء التكليف في حوالي عام 1998م، بل كانوا يحلمون بما يسمى بكليات القمة. وزاد

من سوء هذه المدخلات البشرية اختبارات قبول شكلية روتينية ينجح فيها الجميع تقريبًا. وتبدأ بعدها رحلة الدراسة بدافعية أقل، وربما بإحباط لافت.

والحالُ ذاته تقريبًا لخريجي كليات العلوم والآداب وغيرهما أؤلئك الذين ينخرط بعضهم في الدبلوم العام في التربية؛ عساهم يحصلون على وظيفة معلم، بعدما فقدوا الأمل في العمل في وظائف أفضل، ترتبط بتخصصاتهم العلمية.

واللافت للنظر أن إلغاء نظام تكليف خريجي كليات التربية قد جاء في وقت كانت فيه كليات التربية تفوز بطلبة من أعلى المجاميع في الثانوية العامة بُعيد مجموعة الكليات الطبية. وقد تسبب إلغاء التكليف في حدوث العكس، وشكل سريع.

ومما يزيد من ضعف هذه المدخلات البشرية في النظام التكاملي بعض الإجراءات غير العلمية بالمرة، نشير إلى أخطرها في الآتي:

(١) قبول أعداد فوق طاقة كليات التربية ومعامل كليات العلوم.

(٢) الانخفاض بالحد الأدنى لمواد التخصص في الثانوية العامة بوصفه معيارًا لتوزيع الطلاب على الشعب بكليات التربية، حتى رأينا شعبَ الفيزياء والكيمياء وغيرهما ببعض كليات التربية تقبل طلبتها بحد أدنى أربعين درجة من ستين، مما أدى إلى زيادة أعداد الطلبة في هذه الشعبة بما يفوق إمكانات كليات العلوم التي تحرص على انتقاء طلبتها بمعايير أفضل، وأعداد أقل؛ مما زاد الصراع بين كليات التربية والعلوم.

(٣) ولا أتخيل بالمرة أن تستقبل شعب اللغة الفرنسية بكليات التربية جُل (الجل هو الكل إلا ما ندر) طلبتها من حملة الثانوية العامة بلغة فرنسية ثانية، وجلهم قد حصل في الثانوية العامة على الدرجة النهائية في اللغة الفرنسية التي درسوها في الفرقتين الأولى والثانية من المرحلة الثانوية. والسمة الغالبة عليهم هي الضعف الشديد في مادة التخصص، لدرجة أن خبرتنا

الطويلة في اختبارات القبول بهذه الشعبة تشير إلى أن عددًا كبيرًا منهم يعجزون عن نطق جملة مفيدة أو كتابتها باللغة الفرنسية. وهذا المدخل الضعيف يزداد ضعفًا في كليات التربية، خاصة مع إرساله لدراسة التخصص بكليات الآداب، حيث يظهر الفرق بين الطلبة في الشعبتين. والحال لا يختلف كثيرًا بالنسبة لتخصص الألماني وغيره.

(٤) ولا أتخيل أن تكون أعداد الطلبة في شعب اللغات، خاصة (العربي والإنجليزي والفرنسي) فوق الثلاثين طالبًا في الشعبة، فما بالنا بأن تكون بالمئات!!. تعليم شكلي يزيد من طابور العاطلين عن العمل، العاجزين عن أداء متطلباته بالمستوى المطلوب.

ثانيًا: برنامج يغلب عليه النظرية دون التطبيق:

وعلى الجانب الآخر، فإن برنامج كليات التربية يغلب عليه الجانب النظري المكدس بالعديد من المقررات ضعيفة الوظيفية، مع مساحة ضيقة جدًا للتدريب الميداني الذي يُفترض أن يكون البوتقة التي تُصب فيها كل المقررات التخصصية والثقافية والتربوية، لكنه يتم شكليًا في أغلب الأحيان، مع قلة الوقت المخصص له.

وبالنسبة للدبلوم العام ومقرراته التي هي بشكل عام عبارة عن مجموع المقررات التربوية في النظام التكاملي، فهي تزيد في الفصلين الدراسيين معًا عن عشرين مقررًا بما فيهم التدريب الميداني، حتى أنها وصلت إلى ثلاثة وعشرين مقررًا في برنامج الدبلوم العام في إحدى الجامعات. والحال لا يختلف كثيرًا في الجامعات الأخرى.

واللافت للنظر أن هذه الدبلوم في العديد من جامعات دول العالم المتقدم – جامعة إكستر (www.exeter.ac.uk)Exeter، في بريطانيا على سبيل المثال- لا تحتوي مقرراتها النظرية إلا على حوالي ربع مقرراتنا، مع زيادة مدة التربية

العملية إلى ما يقرب من تسعة أشهر، ومدة البرنامج ككل ثلاثة فصول دراسية (الخريف، والربيع، والصيف). ومواده في غاية الوظيفية.

ثالثًا: الصراع بين النظامين التتابعي والتكاملي:

وهو صراع تاريخي معروف للغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس، وهم على علم بمميزات وعيوب كل من النظامين (يرجى على سبيل المثال مراجعة: نجيب وآخرون، 2016)، مع فارق مهم ظهر وتبلور حديثًا هذه الأيام. ففي الماضي كان يتزعم الهجوم على النظام التكاملي غير التربويين بشكل عام، وعلى رأسهم كبار المسؤولين، خاصة وزراء التربية والتعليم والتعليم العالي عبر عقود. والآن انضم لغير التربويين عددٌ كبيرٌ من التربويين في الهجوم على النظام التكاملي، بعض هؤلاء التربويين شغلوا مراكز مرموقة، بل بعضهم معنيٌ بتطوير كليات التربية ذاتها. وكل فريق يمتلك حججًا جديرة بالاهتمام والتقدير، وبما يشير إلى أهمية وجود حل لهذا الاختلاف وربما الخلاف، إن لم يكن صراعًا.

رابعًا: النظام التكاملي ذاته بعيد عن التكاملية، قريب من التصارعية والتنافسية:

فقد شاع أن تسير خطة الدراسة على النحو التالي: (75 %) من عدد الساعات للإعداد التخصصي، في مقابل (20 %) للمواد التربوية، و(5 %) للمواد الثقافية، خاصة اللغة الإنجليزية، والحاسب الآلي. وتشتعل المعارك بين أهل المجموعات الثلاث من أعضاء هيئة التدريس، خاصة أعضاء هيئة التدريس في كليتي العلوم والآداب في مقابل التربويين، بل بين الأقسام التربوية ذاتها؛ رغبة في الاستحواذ على ساعات ومقررات ومذكرات جامعية هزيلة أكبر في العدد، وبالتالي مكسب مادي أكبر وأسرع.

والأخطر هو عدم وجود علاقة بين المجموعات الثلاث من المقررات، بل تدلنا الخبرة العادية والطويلة أن مذكرة مقرر ما في الرياضيات لطلبة فرقة معينة بشعبة الرياضيات بكلية العلوم، هي ذاتها لنفس الفرقة بكلية التربية شعبة رياضيات، بل هي ذاتها لشعبة ابتدائي رياضيات، رغم الفروق الجوهرية بين المنشود في المقررات الثلاثة للشعب الثلاث.

ومن خلال تصفحنا عبر حياتنا المهنية والإدارية الطويلة لبعض المقررات الثقافية، خاصة اللغة الإنجليزية والحاسب الآلي، وجدنا عجبًا يطول شرحه، ونشير في إيجاز إلى بعض ملامح هذا العجب إن لم يكن الخلل. ففي مقرر الحاسب الآلي الذي تتولاه عادة كليات العلوم في بعض الجامعات، نجد تركيزًا على أساسيات الحاسب الآلي، وكأنه مقرر تخصصي، لكن المفروض تدريب الطالب المعلم على توظيف هذا المقرر في خدمة وضعه المهني بعيد التخرج، خاصة في خدمة عمليات التعليم والتعلم لطلبة التعليم قبل الجامعي.

ولا يختلف الحال كثيرًا في مقررات اللغة الإنجليزية، التي عادة ما تتولاها كليات الآداب، حيث يُوظف المقرر تخصصيًّا وليس مهنيًّا من خلال شرح قواعد اللغة الإنجليزية. والمنشود من هذا المقرر توظيفه مهنيًّا في الأساس ومن خلال الذين يجيدون اللغة الإنجليزية في الأقسام التربوية؛ ليلم الطالب المعلم بمهنة التعليم ومكانة المعلم في بعض الدول، فضلًا عن أهم مشكلاته وطرائق التغلب عليها عالميًّا ومحليًّا وفق توصيفات متدرجة لهذه المقررات المتتابعة.

ويوحي العرض السابق بأن النظام التكاملي هو بالاسم فقط، بل هو بعيد عن التكاملية بمضمونها العميق، وقريب من التصارعية والتنافسية. وياليته تنافس من أجل النهوض بالمهنة، بل صراع نفوذ ونقود في الوقت نفسه.

خامسًا: سياسات مسخ التجديدات التربوية، وإجهاض الإصلاح التربوي عبر عقود:

وهذا المجال يتطلب مجلدات، لكننا نرصد ستة أدلة سريعةً على طريق هذا التشويه والمسخ في النقاط القليلة التالية:

الدليل الأول:

المتتبع لمسيرة إصلاح كليات التربية، يجد محاولات مهمة، بعضها قومي على مستوى الدولة، مثل مشروع تطوير كليات التربية بقرض من البنك الدولي، حيث صدر قرار السيد وزير التعليم العالي والدولة للبحث العلمي رقم ١١١٥بتاريخ ٢٠٠٣/٨/٢٦ بتشكيل اللجنة القومية لإدارة مشروع تطوير كليات التربية في جمهورية مصر العربية. وبدأت اللجنة عملها بكل تفاؤل وحرص وقوة، وكان الباحث عضوًا فيها حتى مارس ٢٠٠٦. وقبل هذا المشروع القومي الكبير، كانت هناك محاولات تجديدية على نطاق أقل قادتها كلية التربية جامعة عين شمس بوصفها الجامعة الأم، وغير ذلك كثير من مشاريع التطوير التي أحصتها دراسات متعددة (راجع على سبيل المثال: المفتي، 2015). ولكن من الأسئلة المهم، ما يلي:

- هل تمت متابعة وتقويم لكل من هذه المشاريع؟
- وأين نتائج هذه المتابعة والتقويم في حالة وجودها؟
- وأين أثر هذه المشاريع على مدى الزمن؟
- وأين الدروس المستفادة لمستقبل كليات التربية في ضوء مسيرة الماضي؟

الدليل الثاني:

ولقد أثمر هذا المشروع القومي الكبير ثمرات متعددة، لعل من أهمها "لائحة تطوير كليات التربية"، التي حلت مشكلة الأخطاء المتعمدة للأجداد في ستينيات

القرن الماضي، والمتمثل في تغيير مسمى قسم "التربية المقارنة" إلى "التربية المقارنة والإدارة التعليمية" في مقابل بقاء التخطيط (العملية الأولى للإدارة) ضمن تخصصات قسم أصول التربية. وهو ما كتب عنه بالتفصيل العالم الكبير الأستاذ الدكتور سعيد إسماعيل علي في أكثر من مؤلف له شارحًا صراع الكبار على وظيفة "أستاذ كرسي" الذي تم استحداثه في أواخر ستينيات القرن الماضي، وسرعان ما تم إلغاؤه. جاءت لائحة التطوير واقترحت ثلاثة أقسام علمية:

- أصول التربية
- الإدارة والتخطيط التعليمي
- التربية المقارنة

ونؤكد علمية هذا التقسم، واتساقه مع اتجاهات عالمية معاصرة متعددة، ولكن أسئلة متعددة يجب طرحها الآن، بعد أكثر من خمسة عشر عامًا على إرسال هذه اللائحة للكليات:

- كم كلية تربية أخذت بها؟ في حدود علمي (كلية التربية جامعة الإسكندرية، مع تعديل مسمى القسم الثاني ليكون الإدارة التربوية وسياسات التعليم، وإبقاء التخطيط التعليمي ضمن مجالات البحث في هذا القسم الجديد، وهو أمر مقبول)، مع كلية ثانية، وهي كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، حيث ضمت القسمين الثاني والثالث في قسم واحد من وحدتين (وهو أمر مقبول أيضًا). أما كلية التربية جامعة الفيوم، فجاءت المسميات متطابقة مع تربية الإسكندرية، ولكن التخطيط التعليمي من مجالات البحث في أصول التربية، وهو أمر نراه غريبًا. وظلت عديد من الكليات الأخرى وعلى رأسها الكلية الأم (كلية التربية – جامعة عين شمس) مصرة على تمجيد أخطاء الكبار، في حين فضلت بعض الكليات إبقاء الأقسام الثلاثة تحت مسمى قسم واحد هو "أصول التربية" (منها كليات التربية في

جامعات المنصورة ودمياط والمنوفية)، ويتم منح الدرجة وفقًا للموضوع الذي تعالجه، وهو حلٌ جيد.

- وهل طورت اللجان العلمية الدائمة لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين مسمياتها لتتماشى مع لائحة التطوير؟ هي في آخر شكلها كالآتي: لجنة "أصول التربية والتخطيط التربوي"، في مقابل "التربية المقارنة والإدارة التعليمية". أي أنها تؤكد (الأخطاء المتعمدة) للأجداد التي حدثت منذ حوالي نصف القرن من الزمان؛ للصراع على المناصب، وليس لأسباب علمية. وهي بالتالي لا نظير لها في الكون، وهي بالتالي على الطريق الخطأ وليس الصواب. وأحدثت هذه اللجان طلقة بائنة بين الإدارة والعملية الأولى لها وهي التخطيط. **وما حال عضو هيئة التدريس في قسم "الإدارة والسياسات التربوية" الذي ركز أعماله في التخطيط التعليمي. أين يذهب؟ هل إلى لجنة "التربية المقارنة والإدارة التعليمية"، حيث لا تخطيط؟ أم إلى لجنة "أصول التربية والتخطيط التربوي" غير المتسقة مع تخصصه؟**
- وإذا كان الله قد حفظ دول الخليج - التي قلدتنا في كثير من الأمور- من هذه البدعة؛ فشاعت عندهم مسميات علمية، مثل: الإدارة التربوية والتخطيط في مقابل أصول التربية، أو ما شابه ذلك، فهل آن الأوان للاتساق في مسميات أقسامنا ولجان ترقياتنا مع المسميات الصحيحة في دول العالم المتقدم وكذلك دول الخليج الأحدث منا في نظم التعليم؟

الدليل الثالث:

والأغرب؛ أنه في الوقت الذي كان فيه مشروع تطوير كليات التربية الممول من البنك الدولي في مرحلة الإعداد وربما التنفيذ، كان هناك مشروع آخر، باسم مشابه: "مشروع إصلاح كليات التربية Faculties of Education Reform في جمهورية مصر العربية"، ممول من خلال منحة من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية

United States Agency for Educational Development (USAID)، وبالتنسيق مع وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي في مصر، وجامعتي بتسبرج وولاية ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية، شعبة أبحاث السياسات والتطبيق. وكان للباحث شرف كونه مستشارًا رئيسًا Key Consultant في هذا المشروع، اعتبارًا من سبتمبر 2004 وحتى سبتمبر 2006، بالإضافة لكونه عضوًا في المشروع القومي السابق. وقد بدأ المشروعان بمسحة من التعاون، سرعان ما تحول إلى تنافس وصراع، بل انتقلت المشاكل إلى المشروع القومي ذاته، وتغيرت القيادات وبالتالى الرؤى والمستقبليات. والأخطر ضاعت المتابعة والتقويم، فتضاءل العائد، رغم الجهد الخارق الذي بُذل من قيادات هذا المشروع القومي الكبير وفرق العمل المتعددة معها.

الدليل الرابع:

وقد قبلتُ في أغسطس ٢٠٠٨ وبعد تردد أن أكون بفضل الله الرئيس المؤسس للأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر، بوصفها أكبر وأول أكاديمية للمعلمين في أفريقيا والشرق الأوسط. وكانت طوحاتنا لا محدودة في التعاون مع مؤسسات إعداد المعلم في مصر؛ لرفع جودة إعداد المعلم وتعيينه وتدريبه، خاصة فيما يتعلق بمنظومات التعيين، والترخيص، واعتماد مراكز التنمية المهنية للمعلمين، سواء كانت تابعة لكليات التربية أم منفصلة عنها، بحيث تُدير الأكاديمية التدريب ولا تقوم به، وغير ذلك من مجالات التعاون التي كانت مأمولة، وشرعنا بالفعل في إعدادها بدعم دولي كبير وهادف. وللأسف؛ تبخرت الأحلام، ولم تعد الأكاديمية هي تلك التي اجتهدتُ مع فرق عمل متعددة في تأسيسها على مدار عامين كاملين.

الدليل الخامس:

وكمحاولة من الأكاديمية المهنية للمعلمين لمنع تعيين غير التربويين بالمرة سواء في التعليم العام أو الأزهري، اقترحتْ الأكاديمية على لجنة قطاع الدراسات التربوية،

برنامجًا لدبلوم عام وظيفي، قليل من التنظير، كثير من التدريب الميداني، لمدة عام على فصلين دراسيين. واقترحت الأكاديمية أن تتم إضافته للوائح كليات التربية، بجانب برامج الدبلوم العام في لوائحها، ولها حرية تقديمه أو عدم تقديمه. ووافق المسؤولون في لجنة القطاع عليه من حيث المبدأ، لا سيما أنه قد بُذل فيه جهد كبير استرشادًا بنظيره في جامعات أوربية وأمريكية مرموقة.

وللأسف؛ قد لقي البرنامج الاختياري معارضة شديدة من عمداء كليات التربية؛ لسبب مهم جدًا من منظورهم حسب تقديري، وهو أنه يختزل العديد من المقررات التي تدر دخلًا مضاعفًا لأعضاء هيئة التدريس. حتى الزملاء في أقسام المناهج وطرائق التدريس، رأوا فيه اختصارًا لبعض مقرراتهم، وزيادة لأعبائهم في التدريب الميداني.

الدليل السادس:

في بدايات القرن الحالي، عقدت جامعة قناة السويس اتفاقية تعاون مع الملحقية الثقافية الفرنسية في القاهرة لعقد اختبارات قبول للراغبين في دخول شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، بحيث تتسع المعايير لتشمل اختبارات تحريرية وشفوية، مع الأخذ في الاعتبار درجة الطالب في اللغة الفرنسية، والتي كانت في الغالب الأعم الدرجة النهائية. وقد كشفت هذه الاختبارات بموضوعية عن المستوى الهزيل لخريجي الثانوية العامة في هذا التخصص، رغم حصولهم على الدرجات النهائية تقريبًا في اللغة الفرنسية في الثانوية العامة. وقدمت الكلية – بالتعاون مع المركز الثقافي الفرنسي - برامج إثرائية للطلبة الراغبين في دخول شعبة اللغة الفرنسية، وذلك قبل إجراء امتحانات القبول بوقت كاف. وحقق هذا التجديد طفرة قوية في اختيار أفضل الطلبة، مع تطوير للبرنامج نفسه. وشهد التجديد فترة من القوة والازدهار، أشاد بها الكثير من الموضوعيين، بما فيهم الجانب الفرنسي المشارك في الاتفاقية والحريص في الوقت نفسه على جودة اللغة الفرنسية عند الطالب المعلم.

وقد كلفت إدارة الكلية أحد المتخصصين في الإحصاء التربوي لعمل دراسة إحصائية أولية؛ لاختبار القدرة التنبؤية لكل من:

(أ) درجة الطالب في اللغة الفرنسية بوصفها لغة ثانية في الثانوية العامة،

(ب) درجة الطالب في امتحانات القبول بمكوناتها الخمسة،

وذلك في مسيرة الطلبة المقبولين بهذه الشعبة بالفرقة الأولى (بوصفها خطوة أولى من هذه الدراسة الميدانية).

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها:

(أ) أن الاعتماد على درجات الطلبة في اللغة الفرنسية في الثانوية العامة، بوصفها محكًا وحيدًا لقبولهم في تخصص اللغة الفرنسية، لا يصلح على الإطلاق. وبدا ذلك واضحًا بالعلاقة السالبة بين تحصيل اللغة الفرنسية في الثانوية العامة، وتحصيل ذات الطلبة في كلية التربية لعينة صدق النتائج،

(ب) أن الاعتماد على درجة اختبارات القبول بوصفها معيارًا وحيدًا لقبول طلبة الثانوية العامة في تخصص اللغة الفرنسية، جاء بدرجة مرضية، ولكن قد اتضح أن الاعتماد على المعيارين معًا، وهما درجة الطالب في الثانوية العامة ودرجة اختبارات القبول، أفضل من الاعتماد على درجات القبول فقط. وقد تبين ذلك من خلال عينة صدق التعميم (عابدين، 2007).

ورغم النجاح الكبير للتجربة، ودقة متابعتها وتقويمها من عام لآخر، وعدم تحميل الكلية أو الجامعة أية نفقات؛ لأن الجانب الفرنسي كان يتحمل التكلفة حسب شروط الاتفاقية، فإنه سرعان ما تصادم التجديد مع المصالح الشخصية للنافذين من أولياء الأمور وبعض المسؤولين. وكان مصيرة الإلغاء والعودة لدرجة الطالب في اللغة الفرنسية في الثانوية العامة، مع زيادة الأعداد؛ لأن أعدادًا ضخمة من الطلبة يحصلون

عادة على الدرجة النهائية، وفي الغالب الأعم يعجزون عن التحدث بالحد الأدنى من الإتقان.

فهل كليات التربية عصية على التطوير؟، وهل تستطيع كليات التربية أن تواجه حملات الهجوم عليها، حتى من التربويين؟

سادسًا: تعدد مؤسسات إعداد المعلم، دون ترابط أو تكامل:

هناك كليات التربية التي وصل عددها إلى حوالي ثلاثين منتشرة عبر محافظات مصر، وهناك كليات: التربية النوعية، ورياض الأطفال، والتربية الموسيقية، والاقتصاد المنزلي، والتربية الفنية، والتربية الرياضية، تستوعب مجتمعة حوالي ربع خريجي الثانوية العامة. وجميعها تقريبًا يبدأ التخصص مبكرًا من الفرقة الأولى، في منظومة إعداد ضيق. وهناك أقسام للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية والموسيقية داخل بعض كليات التربية العامة، تعد عبئًا على ميزانيات كليات التربية، وتعد مسيرة هذه الأقسام حرجة وصعبة في ضوء ضعف تمويلها وعزوف الطلبة عن دخول الشعب الطلابية المناظرة لها، خاصة الاقتصاد المنزلي.

ومن الأسئلة المهمة في هذا الشأن ما يلي:

- هل الترابط والتكامل بين هذه المؤسسات المعنية بإعداد المعلم في مصر، والتي يزيد عددها عن الستين، يعد كافيًا، خاصة في المقررات التربوية والثقافية والتدريب الطلابي؟
- وما حجم التنسيق بينها في الدراسات العليا؟
- وما مدى قدرة بعضها أصلًا على تحمل أعباء القيام بالدراسات العليا؟

سابعًا: آلاف الخريجين المتهمين بالضعف العلمي والمهني ينتظرون وظائف، وباب التوظيف شبه مغلق:

تُخرج كليات إعداد المعلم في مصر آلاف الخريجين، مع تضاعف اتهامهم بالضعف الشديد: علميًّا ومهنيًّا، ولا يستوعب سوق العمل منهم إلا القليل للغاية، خاصة من خلال المدارس الخاصة؛ لإلغاء تكليف الخريجين من حوالي عام 1998م، ولتوقف التعيين بالمدارس الحكومية من فترة طويلة جدًا، رغم بلوغ الآلاف من المعلمين سنويًّا سن الستين، وخروجهم من العمل، ورغم التزايد اللافت لأعداد الطلبة؛ بسبب الزيادة السكانية . وهذه المشكلة تجعل خريجي الثانوية العامة يعزفون عن دخول كليات التربية إلا مضطرين بحكم المجموع المنخفض، مع جزمنا بأن الدرجات في الثانوية العامة تعاني مما شاع تسميته "تضخم الدرجات Grade Inflation"، على نسق تضخم العملة: أعداد كبيرة وقدرة شرائية ضعيفة. وبالتالي، فدرجات طلابنا عالية في الشكل لا تعكس قيمة مضافة لديهم؛ بدليل أن أوائل الثانوية العامة في الماضي كانوا يحصلون في المتوسط على حوالي الثمانين في المائة، وهو يعني الفشل بمقاييس هذا الزمان، رغم جزمنا بأن نوعية الخريج في الماضي أفضل من الحالي، وربما لا مقارنة من الأصل.

ومما زاد الأمر تعقيدًا تذبذب وزارة التربية والتعليم في سياسات سد النقص من المعلمين؛ حيث لجأت إلى سبل متعددة، نراها غير كافية، إن لم تكن مناسبة من الأصل، مثل: زيادة نصاب المعلمين من الحصص وبما يقلل من إنتاجيتهم، وزيادة كثافة الفصول، والتعاقد المؤقت مع عشرات المعلمين لفترة محددة ثم إلغاء التعاقد (مجموعة الـ 36 ألفًا بوصفها مثالًا على ذلك). ثم مع بداية العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١م، حيث تجاوز العجز ربع المليون معلم، لجأت الوزارة إلى نظام "التطوع" بدون أجر، وبتعهد بشروط قاسية لا تعطي المعلم الحق في المطالبة بأجر، أو التعيين بعد ذلك، أو منحه أي ميزة في المستقبل.

ثامنًا: صعوبة إكمال الدراسة التخصصية في كليات العلوم والآداب:

وحتى عندما يحاول بعض خريجي مؤسسات إعداد المعلم في مصر الاستفادة من المادة (77) من اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات الصادر بالقانون رقم 49 لسنة 1972، لإكمال دراسته التخصصية في كليات العلوم أو الآداب؛ ليتساوون مع خريجي هذه الكليات في الجانب التخصصي، ويتميزون عليهم بالإعداد التربوي والمهني – فإنهم يصتدمون باللوائح الداخلية لهذه الكليات، والتي تسمح لهم بالدراسة بها ولكن بداية من الفرقة الثالثة، رغم أنهم درسوا في كليات التربية على يد أساتذة كليات العلوم أو الآداب حوالي ثلاثة أرباع ما درسه زملاؤهم في كليات العلوم والآداب. وكان من المنطقي قبولهم في الفرقة الرابعة وليس الثالثة؛ تشجيعًا لهم على سد النقص في مواد التخصص. ومن هنا أحجم جل إن لم يكن كل خريجي كليات التربية عن إكمال دراساتهم التخصصية في كليات العلوم أو الآداب.

تاسعًا: قضايا بحثية لم تحسم بعد تزيد من تعقيد الأمور:

ولعل من أهمها:

(١) فعلى سبيل المثال كليتا التربية جامعتا عين شمس والإسكندرية تتضمن كل منهما ثلاث كليات: التربية والعلوم والآداب، ولا يخرج طلبتها خارجها. في المقابل، فإن باقي كليات التربية ترسل طلبتها إلى كليات العلوم والآداب التابعة لذات الجامعة، وهناك مسحة من التمييز لصالح طلبتهم وضد طلبة كليات التربية الأضعف بشكل عام، والأكثر عددًا. والسؤال البحثي المهم: **ما الفروق بين أداء المعلمين خريجي هاتين الكليتين في مقابل باقي الكليات، عبر فترات متعددة من العمل المهني؟**

(٢) ورغم الصراع الطويل بين خريجي النظامين التتابعي والتكاملي، فما زلنا في حاجة لدراسات تحسم الفروق بين خريجي النظامين أثناء عملهم

بمدارس التعليم العام، تخصصيًّا وتربويًّا، وعبر فترات من عملهم، مع تفسير هذه الفروق - في حالة تواجدها - في ضوء العوامل المؤثرة فيها.

عاشرًا: الدراسات العليا في كليات التربية: بيت الداء، وهي منبع العلاج:

هذا الموضوع يستحق مؤتمرات ومجلدات، لكن الوضع العام يشير إلى نقاط خلل متعددة، من أهمها تلك الأعداد الكبيرة من طلبة الدراسات العليا في كافة المستويات حتى الدكتوراه ، وضعف وضوح الفروق بين درجتي الماجستير والدكتوراة، وموضوعات متكررة ومراجع ثانوية، ولغة عربية ركيكة وإنجليزية شبه معدومة. وأخطرها – من منظوري - التسرع في فتح برامج الدراسات العليا في أقسام لا تملك أدنى شروط فتح هذه البرامج، خاصة أعضاء هيئة التدريس من رتبتي أستاذ وأستاذ مساعد. وتاريخ مصر يشهد على التسرع في فتح هذه البرامج في عدد من كليات التربية. والوضع أشد خطورة في كليات التربية النوعية، خاصة عند بداية ضمها للجامعات.

ونشير في شأن الدراسات العليا إلى أن الدول المتقدمة تحرص إجمالًا على رفع نسب الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى (تربوية وغير تربوية) بين أبنائها بالقياس للفئة العمرية المناظرة، والتي عادة ما تكون (18-24)، وذلك في نطاق التعليم العالي للجميع Higher Education for all. وقد تجاوزت عددٌ من هذه الدول عتبة 80% بالقياس للفئة العمرية المناظرة. ويمكن الرجوع في هذا الشأن للأعداد المتتالية من الإحصاءات التي ينشرها تباعًا معهد اليونسكو للإحصاء The Unesco Institute for Statistics (UIS)، وبما يخرج عن هدف هذه الدراسة.

أما بالنسبة للدراسات العليا Graduate Studies، خاصة على مستوى درجتي الماجستير والدكتوراة فالأمر مختلف، فغالبًا ما تضاف معايير مهمة، خاصة

تلك المتعلقة بمدى قدرة الكلية أو المعهد على القيام بهذه المهمة الصعبة، ومن هنا نجد انتشار مؤسسات إعداد المعلم في الدول المتقدمة بشكل كبير لمنح الدرجة الجامعية الأولى في جميع التخصصات التربوية وغير التربوية. أما المسموح له من هذه المؤسسات بفتح برامج للدراسات العليا، فهو أقل بدرجة كبيرة.

ومن خلال التواصل مع عينة ممثلة من كبار أساتذة كليات التربية في مصر، تبين أن الأستاذ الواحد يشرف في الغالب على أعداد ربما تقترب من العشرين بل تزيد في بعض الأحيان، خاصة بعد إضافة الدراسين العرب والإشراف على الهيئة المعاونة، بالإضافة إلى كافة الأعباء التدريسية والبحثية المتعددة. وهنا لا يصح أن نتحدث عن الجودة؛ لصعوبة الحصول عليها من الأصل، خاصة فيما يتعلق بنوعية الرسائل المقدمة والمناقشات العلمية وما يشوبها من مجاملات. وهناك من يتحايل على الحد الأقصى المسموح به، من خلال الإشراف على أعداد أخرى في كليات أخرى على سبيل الانتداب. فكيف نتخيل جودة رسائل الماجستير والدكتوراة في هذه الحالة.

وتدلنا الخبرة العادية مع زملائنا في الجامعات الأوربية والأمريكية إلى أن هذه الأعداد تقل تقريبًا إلى الربع بحد أقصى، وأيضا إلى مقرر تدريسي واحد أو اثنين، مع الساعات المكتبية، وإن كان الأمر يختلف وفق طبيعة الجامعة: بحثية أو تدريسية أو كليهما. وبشكل عام، يجد أعضاء هيئة التدريس بهذه الجامعات الوقت الكافي لمواصلة الإنتاج العلمي الرصين، خاصة في ظل نظم المشاريع البحثية التي توجه لخدمة المجتمع المحلي، وتدر عائدًا مجزيًا على عضو هيئة التدريس وجامعته، وتُعلي في الوقت نفسه من مكانة الجامعات وقيمتها.

ويكفي الإشارة إلى المادة الثامنة والأربعين من اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات بالمملكة العربية السعودية، والتي تنص على: "للمشرف، سواء كان منفردًا أو مشتركًا مع غيره، أن يشرف بحد أقصى على أربع رسائل في وقت واحد. ويجوز في حالات الضرورة القصوى بتوصية من مجلس القسم، وموافقة مجلس الكلية

المعنية، وعمادة الدراسات العليا زيادة عدد الرسائل إلى خمس، ويُحتسب الإشراف على كل رسالة بساعة واحدة من نصاب عضو هيئة التدريس، إذا كان مشرفًا منفردًا أو مشرفًا رئيسًا" (وزارة التعليم العالي، وجامعة طيبة، ٢٠٠٦). وغني عن الذكر تفنيد فوائد الإشراف على أعداد قليلة من الطلبة، فضلًا عن احتساب الإشراف من نصاب عضو هيئة التدريس.

حادي عاشر: معلم المعلم في كليات التربية:

انتشرت مؤسسات إعداد المعلم في مصر بشكل متسارع، وغير مخطط له في أحيان كثيرة حتى على مستوى كليات التربية. والوضع أشد خطورة عندما أُنشت كليات التربية النوعية خارج نطاق الجامعات، وفجأة تم ضمها إلى الجامعات. وبدأت الإعلانات عن أعضاء هيئات التدريس تتوالى، مع سوء اختيار وتدخلات أحيانًا من داخل الجامعة وخارجها وبما يعرف باسم (الواسطة والمحسوبية)؛ فزادت أعداد غير الصالحين من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، مع تزايد السلطات الممنوحة لهم؛ فكانت الأزمة مضاعفة.

أما إذا تحدثنا عن الترقيات، بين النظرية والتطبيق، فالأمر شائك، ولم نعد نعرف أين الحق وأين الباطل؟ ولا حول ولا قوة إلا بالله.

وأشعر بالخجل عند تصفح أعداد هيئة التدريس من التربويين المصريين المنضمين للجمعيات والروابط التربوية العالمية، مثل: الجمعية الدولية للتخطيط التعليمي International Society for Educational Planning (ISEP)، وجمعية التربية المقارنة والدولية Comparative and International Education Society (CIES)، والرابطة الأمريكية للبحث التربوي American Educational Research Association (AERA)، والرابطة الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association (APA)، وغيرها كثير.

ويحرم هؤلاء من بيئات علمية تربوية ثرية للغاية، يمكن متابعتها حتى بدون المشاركة في المؤتمرات السنوية التي تعقدها هذه الجمعيات والروابط الدولية. واللافت للنظر أن العزوف عن المشاركة في هذه الجمعيات والروابط قد امتد وشاع حتى بين الزملاء المتخرجين من جامعات أوروبا وأمريكا!!!. وربما يكون من المفيد الإشارة إلى أن الوضع أفضل نسبيًّا بالنسبة للزملاء من أعضاء هيئة التدريس في كليات غير تربوية خاصة الطب والصيدلة وطب الأسنان؛ حيث نجد لهم تواجدًا أفضل نسبيًّا في هذه الجمعيات والروابط العلمية العالمية.

ثاني عشر: وزراء التربية والتعليم والتعليم العالي في العقود السبعة الأخيرة:

شاءت الظروف غير المواتية لكليات التربية أن جاء جل وزراء التربية والتعليم من غير التربويين، ويمكن بسهولة عدّ التربويين منهم، وهم بين الخمسة إلى الستة، كما أن معظمهم – على قلة عددهم – خدموا مددًا قصيرة، في متوسط العام الواحد لكل منهم، وبإجمالي لهم جميعًا بين الستة إلى سبعة أعوام من أصل سبعين. مما قد أعطى اتجاهًا سلبيًّا نحو أساتذة كليات التربية، في مقابل ذلك طول المدد التي خدمها الوزراء غير التربويين، فضلًا عن اتجاهاتهم السلبية تجاه كليات التربية وخريجيها. وكان من عواقب ذلك إلغاء التكليف. وبعيد إلغائه مباشرة تم تعيين غير التربويين من المعلمين (حوالي خمسين ألف معلم) على حساب التربويين المؤهلين، وتكليف كليات التربية بتأهيلهم في أيام قليلة.

وعلى مستوى وزارة التعليم العالي، لا نجد إلا وزيرًا واحدًا من التربويين، تم تكليفه مع بدايات إنشاء وزارة التعليم العالي، وخدم في الفترة (1961 -1965).

كل ذلك وغيره أدى صراحة أو ضمنًا إلى ضعف مكانة كليات التربية، وخريجيها.

المحور الثالث: إطلالة على المستقبل:

بالطبع لا توجد وصفة سحرية لحل المشاكل التي يصعب عدّها، وقد أشرنا لبعضها في المحور الثاني، وأسجل احترامي وتقديري لكل الجهود التي بُذلت وما تزال؛ لنهضة كليات التربية، وهي جهود يصعب إحصاؤها، ولكن تقفز أمام عيناى الآن **ثلاثة عشر مقترحًا، نعرضها في إيجاز شديد، وفي اتساق مع المشاكل المعروضة في المحور الثاني:**

(١) هل يفكر المسؤولون عن كليات التربية في اتخاذ القرار الصعب الخاص بتخفيض أعداد الطلبة المقبولين في مرحلة الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا تدريجيًّا إلى الربع أو حتى الخمس، طالما طابور العاطلين في ازدياد، وتهم الضعف العلمي والمهني في تزايد، وضغوط الجودة والاعتماد لا حدود لها؟ ويمكن التفاوض في هذه الحالة لعودة نظام التكليف.

(٢) التزام الحكومة المصرية وفق خطة معلنة للشعب بسد النقص من المعلمين، والذي تجاوز مع بداية العام الدراسي 2022-2021 ربع المليون معلم، على أن يكون الاختيار من المؤهلين تربويًّا فقط، ووفق معايير موضوعية، خاصة تلك التي صدرت عن الأكاديمية المهنية للمعلمين، وتم اعتمادها من السلطات العليا المعنية. مع عدم السماح بالمرة بتعيين غير المؤهلين تربويًّا؛ فطابور الحالمين بالوظيفة من المؤهلين تربويًّا بمئات الألآف. وليس من المقبول الحديث عن صعوبات مالية، في ضوء خطورة النقص في أعداد المعلمين، وأن الاستثمار البشري ضرورة ملحة لمستقبل الوطن. وليس من المقبول أيضًا الحديث عن التطوع المجاني أو بمبلغ زهيد لا يكفي مصاريف الانتقال، في ضوء الغلاء اللافت للمعيشة، وحاجة الخريجين لعيشة كريمة.

(٣) التزام الحكومة المصرية بتحسين رواتب المعلمين ومكافآتهم وفق خطة معلنة ومتدرجة، تبعث الأمل في نفوس المعلمين، وتجذب عناصر أفضل من خريجي الثانوية العامة للدخول لكليات التربية.

(٤) فكرة دمج النظامين التكاملي والتتابعي في نظام واحد داخل كليات التربية، مع زيادة عدد سنوات الدراسة فيها إلى خمسة أعوام. يدرس الطالب فيها تكامليًّا مواد التخصص بما يساوي تمامًا نظيره في كليات العلوم والآداب، مع إعداد تربوي وظيفي وتدريب ميداني أطول وأكثر وظيفية. وهناك سيناريوهات متعددة لتطبيق هذا الاقتراح، الذي خبرته بنفسي في كلية التربية جامعة ولاية متشيجان (Michigan State University (MSU، وثمرات تطبيقه يطول شرحها، وتتطلب ورقة بحثية مستقلة.

(٥) وحتى مع استمرار النظام التتابعي بجانب النظام التكاملي المطور السابق شرحه باختصار، فإننا نقترح إعادة هيكلة برنامج الدبلوم العام الحالي من خلال اختصار المقررات التربوية إلى النصف، وربما الثلث، في مقابل زيادة فترة التدريب الميداني بحيث لا تقل عن فصل دراسي كامل في المدارس، وعلى هدي الدبلوم المهني المقترح سابقًا من الأكاديمية، الذي تم إعداده استرشادًا بنظيره في عدد من الجامعات الأوربية والأمريكية المرموقة. وقد عرض الباحث في إيجاز شديد خبرة جامعة إكستر (www.exeter.ac.uk) Exeter البريطانية في هذا الشأن في متن البحث.

(٦) وأؤيد فكرة خارج الصندوق طرحها للمناقشة المبدع المفتي (2015) وبعيدًا عن الفكر التقليدي لتطوير إعداد المعلم في كليات التربية، وإعداد معلم التعليم الفني، وكليات التربية النوعية – مؤداها إنشاء جامعة تربوية يعد تحت مظلتها المعلم في جميع التخصصات العلمية والأدبية والفنية والنوعية على غرار فكرة الكلية الجامعة University College المعمول بها في دول متعددة، منها: الولايات المتحدة والمملكة المتحدة واستراليا وكندا وماليزيا ونيوزيلاندا وهولندا.

ويمكن الاسترشاد أيضًا بجامعات عالية التخصص، مثل: الجامعة الوطنية الهندية لإدارة التعليم وتخطيطه، والأكاديمية الباكستانية لإدارة

التعليم وتخطيطه، والمعهد الدولي للتخطيط التربوي. الطبيعتان مختلفتان، لكن الدروس المستفادة متعددة.

ولعل من دوافع دراسة اقتراح الكلية الجامعة هذه هو أن مؤسسات إعداد المعلم في مصر تستوعب حوالي ربع خريجي الثانوي، فضلًا عن التباين الشديد بين مؤسسات إعداد المعلم في مصر. وبالطبع لا يصح أن تكون في كل محافظة، بل في إحداها على سبيل التجربة، خاصة إحدى المحافظات الكبرى التي تتنوع فيها مؤسسات إعداد المعلم. وأقترح القاهرة الكبرى، لتضم كليات التربية في جامعة عين شمس والقاهرة وحلوان. وعند ذلك تُؤسس مدرسة عالمية للدراسات العليا داخل هذه الجامعة؛ لتكون منبعًا للتجديد والتطوير، مع دقة المتابعة والتقويم.

(٧) واتساقًا مع معايير جودة عضو هيئة التدريس في كليات التربية المصرية، فإني أقترح تنفيذ ما أراه "**الفريضة الغائبة**" وهي الاشتراك في جمعيتين دوليتين في التخصص، يكتب عضو هيئة التدريس تقريرًا عن فعالياته في كل منها مع نهاية كل عام دراسي أو ميلادي. وجميع الجامعات الأمريكية لا تجدد العقد السنوي لعضو هيئة التدريس بدون هذا الاشتراك العلمي الهادف والوظيفي.

(٨) عقد اختبارات القبول الخاصة بشعب اللغات، خاصة شعبة اللغة الفرنسية للطلبة بلغة فرنسية ثانية؛ فشواهد ضعف خريجي الثانوية العامة في اللغات متعددة، رغم ارتفاع مجاميعهم وفق ظاهرة تضخم الدرجات Grade Inflation. والذي يبدأ دراسته الجامعية ضعيفًا، عادة ما يتخرج بمستوى أضعف. وأقترح الاستفادة من نتائج التجربة الناجحة لكلية التربية بالإسماعيلية في هذا الشأن، والتي ألقى الباحث الضوء عليها في عرضه للدليل السادس لمسخ التجديدات التربوية وإجهاضها.

(٩) منظومة الترقيات تحتاج مناقشة هادئة وموضوعية غير جماهيرية تخرج تمامًا عن نطاق هذه الدراسة؛ حيث نوصي بعقدها بشكل متتال وفي جامعات تمثل الجامعات المصرية. ويجب أن تضم كافة الأطراف المعنية The stakeholder دون استثناء (ممثلون عن المجلس الأعلى للجامعات، وأعضاء اللجان الحاليين والسابقين، والموفقون وغير الموفقين من درجتي أستاذ مساعد وأستاذ، وكافة التخصصات التربوية)، مع تخلي الجميع عن فكرة أنه صائب على الدوام.

(١٠) اقتراح تعديل لوائح كليات العلوم والآداب في مصر؛ لتقبل الراغبين من خريجي كليات التربية بالفرقة الرابعة وليس الثالثة؛ حتى يجمع خريجو كليات التربية بين التمكن من المادة وطرائق تقديمها أيضًا. مع إعطاء هؤلاء الخريجين الأولية في التعيين في وزارة التربية والتعليم.

(١١) أقترح أن تقوم لجنة قطاع العلوم التربوية بوضع معايير شاملة لفتح الدراسات العليا بقسم ما، أو الاستمرار فيها، وتعتمد من المجلس الأعلى للجامعات، وتصبح ملزمة للجامعات.

(١٢) تحديد الحد الأقصى لإشراف الأستاذ بعشر رسائل ماجستير أو دكتوراه، وثمان للأستاذ المساعد وست للمدرس، مع اعتبار الإشراف على كل رسالة بواقع ساعة تدريسية من نصاب أعضاء هيئة التدريس. وجعل كبار الأساتذة متفرغين للإشراف على الرسائل العلمية والتدريس لطلبة الدراسات العليا، في حدود الحد الأقصى المقترح.

(١٣) انطلاقًا من أحد أهم دروس الماضي، ومؤداه غياب المتابعة والتقويم لتنفيذ الإصلاحات التربوية، فالباحث يقترح أن تكون منظومة متابعة التجديدات التربوية وتقويمها جزء لا يتجزأ من خطط الإصلاح والتجديد التربوي، مع تعظيم مبادئ الشفافية والمحاسبية.

دراسات وطنية مقترحة:

هي متعددة، لكني أرى أهمية إجرائها على مستوى الوطن ومن خلال فرق بحثية متكاملة. ولعل من أهم هذه الدراسات ما يلي:

(١) الحسم العلمي الموضوعي للاختلاف العلمي المتعلق بالفروق بين خريجي النظامين التكاملي والتتابعي في ميدان العمل، ووفق متغيرات علمية رصينة. وأقترح أن يقودها المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مع ممثلين عن كليات التربية والآداب والعلوم في التخصصات المتعددة.

(٢) الحسم العلمي الموضوعي للاختلاف العلمي المتعلق بكفاءة خريجي كليات التربية جامعتي الإسكندرية وعين شمس (حيث الإعداد التكاملي داخل هاتين الكليتين: تخصصيًّا وتربويًّا وثقافيًّا) وبين باقي الكليات التي يذهب طلبتها لدراسة التخصص في كليات الآداب والعلوم. وأقترح أيضًا أن يقوم المركز القومي للبحوث في مصر بإدارة هذه الدراسة الوطنية بالتعاون الكامل مع ممثلين من الكليتين الأم (عين شمس والإسكندرية)، وممثلين من كليات التربية الأخرى، وممثلين من كليات العلوم والآداب.

قائمة المراجع

أولًا : المراجع العربية :

أبو السعود، سعيد طه (٢٠١٠). إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل. *دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق)*. (67)، 23-112.

حمدي، أحمد، وأنور، أسامة (2019). قانون تنظيم الجامعات رقم 49 لسنة 1972 ولائحته التنفيذية وتعديلاته. دار العربي للنشر والتوزيع.

عابدين، محمود عباس (2007). تفعيل وظيفة المدرسة في التجديد التربوي: دراسة ميدانية. مجلة رابطة التربية الحديثة، 1(1)، 130-220.

عابدين، محمود عباس (2007). نحو رؤية لتطوير معايير القبول بالتعليم العالي المصري. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (9)، 10-23.

علي، وداد حمدي (2017). دراسة لبعض مشكلات التكوين المهني لطلاب كليات التربية في مصر. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، 65(1)، 534- 493.

مانتينن، هيمو (1979). علم التجديد التربوي. (ك. بسطوروس). مجلة التربية الجديدة.6(17)، 9-23.

المفتي، محمد أمين (2010). منظومة إعداد المعلم في كليات التربية: تحديات ومقترحات. دراسات في المناهج وطرق التدريس. (154)، 14- 23.

المفتي، محمد أمين (2015، أغسطس). تصور مقترح لتطوير إعداد المعلم بكليات التربية [بحث مقدم]. المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية

المصرية للمناهج وطرق التدريس، برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التغيير، القاهرة، مصر.

نجيب، كمال، وبدران، شبل، وعلام، هبة (2016). إعداد وتكوين المعلم: بين النظامين التكاملي والتتابعي. التربية المعاصرة، 33(103، 104)، 207 -232.

وزارة التعليم العالي (المملكة العربية السعودية)، جامعة طيبة (2006 -1427). اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات وقواعدها التنفيذية بجامعة طيبة. جامعة طيبة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bartanen, B, Grissom, J., & Rogers, L. (2019). The impact of principal turnover. Educational Evaluation and Policy Analysis. 41(3), 350-374.

Bassok, D., Markowitz, A, Bellows, L., & Sadowski, K. (2021). Educational Evaluation and Policy Analysis. 43(1), 172-180.

Dee, T. & Dizon-Ross, E. (2019). School performance, accountability, and waiver reforms: Evidence from Louisiana. Educational Evaluation and Policy Analysis. 41(3), 316-349.

Demane, J. (1995). English radicalism and the reform of teacher education. Journal of Education for Teaching, 21(2), 177-189.

Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? Review of Educational Research, 72(3), 433-479.

Hart, C. (2020). An honors teacher like me: Effects of access to same-race teachers on black students' advanced-track enrollment and performance. Educational Evaluation and Policy Analysis. 42(2),163-187.

Hemelt, S., Ladd, H., & Clifton, C. (2021). Do teacher assistants improve student outcomes? Evidence from school funding cutbacks in North Carolina. Educational Evaluation and Policy Analysis. 43(2). 280-304.

Hutt, E., & Polikoff, M. (2020). Toward a framework for public accountability in education reform. Educational Researcher, 49(7), 503-511.

Katz, L. & Raths, J. (1992). Six dilemmas in teacher education. Journal of Teacher Education, 43(5), 377-385.

Ortagus, J., Kelchen, R., Rosinger, K., & Voorhees, N. (2020). Educational Evaluation and Policy Analysis, 42(4), 520-550.

Moeller, K. (2020). Accounting for the corporate: An analytic framework for understanding corporations in education. Educational Researcher, 49(4), 232-240.

Russell, T. (1993). Teachers' professional knowledge and the future of teacher education. Journal of Education for Teaching, 19(4 & 5), Double Issue Supplement entitled International Analyses of Teacher Education, 205-215.

The National Commission on Excellence in Education (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform. A report to the Nation and the Secretary of Education. U S Department of Education.

Santos, B. (2018).The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South. Duke University Press.

Schnur, J.O., & Golby, M. J. (1995). Teacher education: A university mission. Journal of Teacher Education, 46(1), 11-18.

Shephard, D., Hall, C., & Lamberton, C. (2021). Increasing identification of homeless students: An experimental evaluation of increased communication incorporating behavioral insights. Educational Researcher, 50(4), 239-248.

Starck, J., Riddle, T., Sinclair, S., & Warikoo, N. (2020). Teachers are people too: Examining the racial bias of teachers compared to other American adults. Educational Researchers, 49(4), 273-284.

Whitty, G., Barrett, E., Barton,L., Furlong,J., Galvin, C. & Miles, S. (1992). Initial teacher education in England and Wales: A survey of current practices and concerns. Cambridge Journal of Education, 22(3), 293-306.