# الفصل الخامس

## تحليل مقارن لنظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في كل من الجمهورية العربية السورية وجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

أولاً: القوى والعوامل المؤثرة في نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية السورية وجمهورية مصر العربية.

ثانياً: أوجه الشبه والاختلاف بين نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في كل من سوريا ومصر من حيث:

- أهداف الإعداد.
- مؤسسات الإعداد.
- نظام قبول الطالب المعلم.
- مدة الإعداد.
- برامج الإعداد.
- التربية العملية.
- تقويم الطلاب.

# الفصل الخامس

## تحليل مقارن لنظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في كل من الجمهورية العربية السورية وجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

بعد أن تناولت الدراسة في الفصل الثاني الاتجاهات المعاصرة لإعداد معلم التعليم الابتدائي، وتناولت في الفصلين الثالث والرابع واقع نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في كل من سوريا ومصر من خلال استعراض منظومة الإعداد بعناصرها ومكوناتها المختلفة.

فإن الفصل الحالي يتناول بالدراسة أوجه الشبه والاختلاف بين نظامي إعداد معلم المرحلة الابتدائية في كل من سوريا ومصر ومدى قربهما وبعدهما عن الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال، وذلك في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في كل منهما، وذلك لاستخلاص بعض المقترحات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية السورية.

### أولاً: القوى والعوامل المؤثرة في نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية السورية وجمهورية مصر العربية:

العوامل الثقافية هي تلك العوامل التي تنبثق من الثقافة أو تنتج عنها باعتبارها مؤثراً ناتجاً عن حياة المجتمع، وباعتبار أن التربية عملية إعداد للحياة تتم في وسط اجتماعي، فتتعدد العناصر وتتنوع المكونات، وبالتالي فإن هذه العوامل الثقافية تؤثر في توجيه نظم التعليم وتشكيلها في المجتمع(١).

ولماكانت عوامل الثقافة تختلف في نوعيتها أو تأثيرها في المجتمع قوة وضعفاً، فإنه بالتالي تختلف هذه القوى أو العوامل الثقافية في تأثيرها على النظم التعليمية أخدهما عن الآخر(٢).

ويلاحظ أن النظم التعليمية في العالم تشهد تنوعاً كبيراً وذلك بسبب مجموعة كبيرة من العوامل، وهذا التنوع ليس مستغرباً، ولابد من إعطائه الأهمية، لأن كل نظام تعليمي ماهو إلا

---

(١) عرفات عبد العزيز سليمان، المعلم والتربية- دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢، ص٧٥.

(٢) المرجع السابق، ص٧٥.

نتيجة طبيعية لثقافة كل مجتمع أو ثقافة كل أمة، تم تشكيله وصياغته بصورة استثنائية، وقد تأثر بمجموعة من العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية(١).

ومع وجود الاختلاف بين النظم التعليمية، فإن أوجه التشابه بين النظامين التعليميين في كل من سوريا ومصر أكثر من الاختلاف وذلك بسبب أن البلدين ذوا تاريخ ثقافي مشترك ويتكلم شعباهما لغة عربية واحدة، وهما جزء من الوطن العربي الكبير، وقد مرّ البلدان بظروف تاريخية وسياسية متشابهة إلى حد كبير وصلت إلى حد قيام وحدة في فترة ما بين الدولتين.

وتظهر الدراسات التاريخية المقارنة أن الثقافة التي تنتقل من جيل إلى آخر دون أن يتعرض المجتمع إلى الاستعمار فإنها تنتقل بصورة سليمة، بينما على العكس من ذلك حين يتعرض المجتمع للاستعمار(٢).

ومن خلال إلقاء نظرة سريعة إلى تاريخ التعليم في كل من سوريا ومصر نجد أن الظروف السياسية في البلدين لم تكن تسير بنفس الوتيرة، فقد خضع البلدان للاحتلال العثماني لفترة طويلة، ولكن بعد أن انفصلت مصر عن الدولة العثمانية انفصالاً تاماً خضعت للاحتلال الانجليزي، وكان لذلك نتائج خطيرة من حيث اتجاهات الثقافة ونظم التعليم، فحاول الاستعمار الانجليزي جعل فرص التعليم قاصرة على أبناء الطبقة الارستقراطية(٣).

وكان التعليم في سوريا محدوداً في ظل الاحتلال العثماني،ويدل على ذلك ما نشرته وزارة المعارف العثمانية في أوائل الحرب العالمية الأولى، أنه كان في سوريا (٢٥٩) مدرسة ابتدائية، بلغ مجموع تلاميذها (١٢٨٨٧)، و(٤) مدارس ثانوية فقط،وكانت لغة التعليم في جميع المراحل اللغة التركية(٤).

وما أن حصلت سوريا على الاستقلال من الاحتلال العثماني حتى وقعت تحت سيطرة الانتداب الفرنسي، فعمدت السلطات الفرنسية إلى فرض تعليم اللغة الفرنسية في جميع المدارس

---

(1) Unesco, International Yearbook of Education, Prepared for the International Bureau of Education, Vol. XI, 1988, P. 143.

(٢) نازلى صالح أحمد، حول التعليم العام ونظمه- دراسات مقارنة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٤، ص٩.

(٣) محمد الهادي عفيفي وآخرون، التربية ومشكلات المجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٢، ص١٧٨.

(٤) ساطع الحصري، حولية الثقافة العربية- السنة الأولى، مرجع سابق، ص٧٧.

وتنظيم التعليم في سوريا على النمط الفرنسي، فزادت المدارس الفرنسية، ووُضعت ثقافة البلاد تحت احتكار الثقافة الفرنسية، وأصبحت اللغة الفرنسية مادة إجبارية في مناهج التعليم، ونشطت المدارس الأجنبية والطائفية(١).

ولهذه الأسباب نجد أن النظام التعليمي وإعداد معلمي المرحلة الابتدائية قد اختلفا بين سوريا ومصر في تلك الفترة، وهذا الاختلاف لم يكن من نبت البلدين وحاجاتهما الحقيقية، وإنما كان من نتائج السياسات الأجنبية التي سيطرت على مقدراتها.

وبعد أن حصلت مصر على الاستقلال من الاحتلال الانجليزي، بدأت وزارة المعارف بإصلاح جميع مناهج التعليم، ثم وضعت نظام التعليم الإلزامي، وأخذت تسعى إلى نشر التعليم بين جميع طبقات الشعب، إلا أنها لم تستطع أن تتخلص من ميراث الماضي في مشكلة المدارس الابتدائية والأولية بصورة فعلية إلا في أواخر سنة ١٩٤٨(٢).

وكذلك نجد أن وزارة المعارف في سوريا بدأت بعد الحصول على الاستقلال بتوحيد مناهج المدارس، فصدر قانون المعارف العام رقم (١٢) في ١٩٤٤/١٢/٢١ الذي ألغى جميع القوانين والأنظمة المدرسية التي وضعت في عهد الانتداب. وصارت الدساتير التي صدرت بعد الاستقلال، تعتبر أن التعليم حق من حقوق المواطنين، وأنه إلزامي ومجاني في المرحلة الابتدائية(٣).

وقد حدثت تغيرات كبيرة في المجتمع المصري بعد ثورة يوليو ١٩٥٢، فتم القضاء على الإقطاع والاحتكار وسيطرة رأس المال على الحكم، وأقامت الثورة عدالة اجتماعية، وتغير وجه المجتمع المصري سياسياً واقتصادياً واجتماعياً، وكانت أهم معالم الفلسفة التعليمية للثورة هي توجيه التعليم وجهة قومية تستهدف تحقيق الأهداف الاجتماعية الكبرى في التحول الاقتصادي والاجتماعي وإزالة الفوارق بين الطبقات(٤).

---

(١) ساطع الحصري، حولية الثقافة العربية- السنة الأولى، مرجع سابق، ص٧٩.

(٢) رودريك ماثيوز، متى عقراوى، مرجع سابق، ص١٩.

(٣) وزارة التربية، تقرير عن تطور التربية في الجمهورية العربية السورية مابين عامي ١٩٦٣- ١٩٧٠، مرجع سابق، ص١١.

(٤) سعيد إسماعيل، زينب حسن حسن، تجربة ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ في التعليم، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨٣، ص٢٨.

وكل هذه المتغيرات أثرت على التعليم وعلى إعداد المعلمين في مصر، فصدرت في تلك الفترة مجموعة من التشريعات المنظمة للتعليم في المرحلة الأولى، فصدر قانون رقم (٢١٠) لعام ١٩٥٣ لتنظيم التعليم الابتدائي، وتم توحيد المدارس الابتدائية والأولية في مدرسة واحدة، وبذلك ألغيت الثنائية في التعليم الابتدائي، وقد تأثر إعداد معلمي المرحلة الابتدائية بذلك ، إذ بدأت خطوات التوحيد تظهر بين مدارس المعلمين والمعلمات سنة ١٩٥٢/٥١، كما أُلغيت المدارس الأولية الراقية، وتحوّل جزء من مدارس المعلمين والمعلمات إلى مدارس المعلمين والمعلمات الريفية عام ١٩٥٣/١٩٥٤[١].

ونلاحظ التشابه الكبير في النظام التعليمي في كل من سوريا ومصر، وكذلك إعداد معلم المرحلة الابتدائية بعد عقد اتفاقية الوحدة الثقافية بين سوريا ومصر والأردن في ٢١ آذار(مارس) عام ١٩٥٧، ولعل أبرز ما جاء في الاتفاقية بالإضافة إلى الأهداف القومية الوحدوية في حقل الثقافة والتعليم هو تعديل السلم التعليمي في سوريا، إذ أصبحت المرحلة الابتدائية في سوريا تتألف من ست سنوات بدلاً من خمس سنوات[٢].

وفي مرحلة الوحدة بين سوريا ومصر، تم توحيد المناهج في القطرين، ووضعت أهداف تربوية جديدة، وتم التوسع في التعليم، وصدر القرار الوزاري رقم (٥٦٧) بتاريخ ١٩٥٨/١٠/٢٢ عن وزارة التربية والتعليم في الإقليم الشمالي في توحيد خطة الدراسة وتوحيد أهداف دور المعلمين والمعلمات[٣].

وبعد حدوث الانفصال في سنة ١٩٦١، قامت ثورة الثامن من آذار (مارس)عام ١٩٦٣ في سوريا وتولى حزب البعث العربي الاشتراكي مقاليد الحكم في سوريا، فأحدثت تحولات سياسية واجتماعية واقتصادية هامة، واتجهت السياسة التربوية في سوريا اتجاهاً رئيسياً لتحقيق أهدافه. فقد جاء في دستور حزب البعث العربي الاشتراكي: "ترمي سياسة الحزب التربوية إلى خلق جيل عربي مؤمن بوحدة أمته وخلود رسالتها، آخذ بالتفكير العلمي، وطليق من قيود الخرافات والتقاليد الرجعية، مشبع بروح التفاؤل والنضال والتضامن مع مواطنيه في سبيل تحقيق التقدم العربي

---

(١) نوال نصر، مرجع سابق، ص١٦٩.

(٢) ساطع الحصري، حولية الثقافة العربية- السنة الأولى، مرجع سابق، ص ص ٨٢- ٨٤.

(٣) وزارة التربية والتعليم، الاقليم الشمالي، قرار وزاري رقم ٥٦٧ بتاريخ ١٩٥٨/١٠/٢٢، مرجع سابق.

الشامل وتقدم الإنسانية"[1]. ومن أهم هذه الاتجاهات، الاتجاه القومي والوحدوي، والاتجاه الاشتراكي، والاتجاه الديمقراطي.

وبعد قيام الحركة التصحيحية في سوريا أصبح حزب البعث العربي الاشتراكي قائداً للدولة والمجتمع، وبدأ نظام التعددية الحزبية والسياسية في سوريا يتحقق بعد تشكيل جبهة من القوى الوطنية التقدمية بقيادة الحزب، وصدر الدستور الدائم للقطر، وتم الاستفتاء عليه بتاريخ ١٩٧٣/٣/١٢، وشهد المجتمع السوري تحولاً سياسياً واجتماعياً كبيراً، فعمدت الدولة إلى تعميم التعليم، وزادت نسب الإنفاق على التعليم. فقد كانت نسبة الزيادة السنوية في الإنفاق على قطاع التربية بين عامي ١٩٧٠-١٩٨٦ (١٥,٩٪)، وبلغ معدل النمو الاقتصادي (٧,٧٪) سنوياً مما ساعد على استيعاب (٩٦٪) من الأطفال في سن الدراسة في المرحلة الابتدائية[2].

ونتيجة لهذا التوسع في التعليم وازدياد عدد طلاب المدارس الابتدائية بالإضافة إلى بناء مدارس جديدة بين عامي ١٩٧٠-١٩٨٦[3]، ظهرت الحاجة إلى المعلمين، فعمدت وزارة التربية إلى قبول جميع المتقدمين إلى دور المعلمين والمعلمات في الثمانينيات، بالإضافة إلى تعيين عدد من المعلمين غير المؤهلين، فبلغ عددهم على سبيل المثال في العام الدراسي ١٩٨٥/٨٤، (١١٤١٨) معلماً غير مؤهل، أي ما يقرب من سُبع مجموع المعلمين الأصلاء للعام نفسه[4].

وبالإضافة إلى الظروف التاريخية التي أثرت على النظام التعليمي وإعداد المعلم في كل من سوريا ومصر، فقد واجه البلدان صراعات مختلفة في العصر الحديث أثرت على التعليم، تتمثل في:

١ - الصراع من أجل التقدم وتحقيق التنمية.

٢ - الصراع ضد التجزئة والحاجة إلى التماسك والتضامن بين الأقطار العربية.

---

(١) محمد علي دقة، "السياسة التربوية في سوريا في ظل ثورة حزب البعث العربي الاشتراكي، بناة الأجيال، المكتب التنفيذي لنقابة المعلمين في القطر العربي السوري، السنة السادسة، العدد (٢٢)، نيسان ١٩٩٧،ص٤٦.

(٢) عبد المالك الأخرس، مرجع سابق، ص١٧٣.

(٣) عبد المالك الأخرس، مرجع سابق، ص١١٦.

(٤) محمد زهير مشارقة، مرجع سابق، ص٨٣، ٨٤.

٣ - الصراع ضد الاستعمار الصهيوني وآماله التوسعية، إذ خاضت مصر وسوريا أربع حروب في مواجهة العدو الصهيوني، كان آخرها حرب تشرين (أكتوبر) التحريرية التي ردت الثقة إلى نفس الإنسان العربي.

كل ذلك أدى إلى استنزاف طاقات سوريا ومصر الاقتصادية، وقد أدّت تلك العوامل مجتمعة إلى تدني مستوى إعداد معلم المرحلة الابتدائية وغلبة استراتيجية الكم على الكيف إذ صارَ همّ مؤسسات إعداد المعلم أن تصدر للسوق أعداداً كبيرة من المعلمين ناقصي التأهيل.

ولابد من الإشارة أيضاً إلى أن سياسة إعداد معلم المرحلة الابتدائية في البلاد العربية وفي سوريا ومصر كانت تقوم على النظرة الجزئية، فلم تتضح العلاقة العضوية بين إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة الثانوية، أو بين إعداد معلم التعليم الفني، ويبدو أن هذا كان انعكاساً لنظرة جزئية لنظام التعليم نفسه، الذى أُعتبر عدة نظم لانظاماً واحداً متكاملاً، فالتعليم الثانوي العام يختلف عن نظام التعليم الفني، وعن المرحلة الابتدائية، وكانت النظرة للتعليم الابتدائي أقل من هذا وذاك، وعلى أساس تلك النظرة إلى هذه المراحل كانت النظرة إلى معلم كل مرحلة من هذه المراحل. واستمرت هذه النظرة إلى المرحلة الابتدائية على أنها أقل المراحل، بدليل أن إعداد معلم هذه المرحلة لم يكن كافياً وكان دون المستوى الجامعي، بينما نجد أن معلم المرحلة الثانوية يعد في الجامعة ولمدة أطول منذ فترة طويلة في البلاد العربية، وأدت هذه النظرة الجزئية إلى تعدد مصادر إعداد المعلمين(١).

ولكن السلطات التعليمية والجامعية في مصر أدركت أنه لابد من توحيد مصادر إعداد المعلمين، فظهرت ورقة عمل في شهر سبتمبر عام ١٩٧٩ عن وزير التربية والتعليم المصري تدعو فيما يخص إعداد المعلمين إلى توحيد مصادر إعدادهم بحيث يكون على مستوى التعليم الجامعي والعالي(٢).

وفي بداية الثمانينيات من هذا القرن، اهتمت الدولة في مصر بسياسة الإصلاح الاقتصادي والانفتاح الاقتصادي، واتجهت الدولة إلى محاولة تحقيق التوازن بين الأجور والأسعار وشهد التعليم تطوراً ملحوظاً، وتمثل ذلك في تطوير التعليم ما قبل الجامعي فصدر قانون التعليم رقم

---

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، الوثيقة رقم (١٢)، القاهرة ٨-١٩٧٢/١/١٧، ص ١٠٧، ١٠٨.

(٢) سعيد إسماعيل، التعليم في مصر، دار الهلال، القاهرة، العدد ٥٣٩، نوفمبر ١٩٩٥، ص٢٥٩.

(١٣٩) لسنة ١٩٨١م، الذي مد التعليم الإلزامي إلى نهاية مرحلة التعليم الأساسي، واعتمدت وزارة التربية خطة جديدة لتطوير دور المعلمين والمعلمات في تلك الفترة.

واتجهت سياسة الدولة في مصر في مجال التعليم إلى أن يكون عام ١٩٨٧ عام التعليم وأن التعليم هو المشروع القومي لمصر، وأنه لابد من التوسع في التعليم، فاتبعت الوزارة خطوات حثيثة لتحديث التعليم وتطويره من حيث المناخ وأساليب التدريس مع التأكيد على التزام الدولة بمجانية التعليم[١].

لذلك نجد أن وزارة التربية والتعليم خطت أكبر خطوة في اتجاه توحيد مصادر إعداد المعلمين، وذلك بإصدار القرار الوزاري رقم (٢٤) لسنة ١٩٨٨ بتصفية دور المعلمين والمعلمات في مصر، ليعد هذا المعلم كغيره من معلمي المراحل الأخرى في كليات التربية بالجامعات المصرية.

**ثانياً: أوجه الشبه والاختلاف بين نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في كل من سوريا ومصر:**

تتناول الدراسة التحليل المقارن من خلال محاور الدراسة التي حددتها في الفصل الأول، على النحو التالي:

**١ - أهداف إعداد معلم المرحلة الابتدائية:**

تتشابه أهداف إعداد معلم المرحلة الابتدائية في كل من سوريا ومصر، إذ تركز على إعداد حملة الثانوية العامة للتعليم في المرحلة الابتدائية، والعمل على تحقيق تكامل شخصية الطالب وتنمية قدرته على حل المشكلات، وأن يتمكن من أداء دوره في العملية التربوية، وتتشابه أيضاً في الاهتمام بالأهداف القومية والوطنية وإعداد معلم التعليم الابتدائي ليكون معلماً للغة القومية، وتؤكد على ضرورة تزويد الطالب المعلم بالمهارات والخبرات اللازمة لممارسة مهنة التدريس.

ويرجع هذا التشابه إلى وحدة الثقافة واللغة والتاريخ المشترك للبلدين، واشتراكهما في حضارة واحدة، وارتباط المجتمعين بصلات اجتماعية واقتصادية وسياسية متعددة، بالإضافة إلى

---

(١) وزارة الثقافة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، موسوعة مصر الحديثة، المجلد الأول، القاهرة، ١٩٩٦، ص٢٩.

تبادل الخبرات والتجارب بشكل مستمر فيما بين البلدين في جميع المجالات، وبخاصة في مجال التربية والتعليم[1].

وتختلف أهداف إعداد معلم المرحلة الابتدائية في كل من سوريا ومصر، في أن دور المعلمين والمعلمات في سوريا تهدف إلى إعداد معلم المرحلة الابتدائية ليكون معلم صف لتدريس كافة المواد في أي صف من صفوف المرحلة الابتدائية.

ومعاهد إعداد المدرسين تهدف إلى إعداد معلم مادة متخصص للتدريس في الصفين الخامس والسادس في التخصصات التالية: (لغة عربية، علوم، رياضيات، لغة انجليزية، لغة فرنسية، تربية فنية، تربية موسيقية).

بينما تهدف كليات التربية إلى إعداد معلم المرحلة الابتدائية ليكون معلم فصل للتدريس بالصفوف الثلاثة الأولى، ومعلم مادة للتدريس في الصفين الرابع والخامس في التخصصات التالية: (لغة عربية وتربية دينية، علوم، رياضيات، مواد اجتماعية، ولغة انجليزية).

وتهدف كليات التربية النوعية إلى إعداد المعلم المتخصص لتدريس مواد التربية الفنية والتربية الموسيقية والاقتصاد المنزلي في المرحلة الابتدائية.

وبالنظر إلى أهداف إعداد معلم المرحلة الابتدائية وفق الاتجاهات المعاصرة نجد أن تلك الأهداف تحدد تحديداً دقيقاً وتصاغ في عبارات سلوكية ليسهل تنفيذها وتقويمها، بينما أهداف إعداد معلم المرحلة الابتدائية في كل من سوريا ومصر لم تحدد تحديداً دقيقاً، وكان من المنتظر أن تصاغ صياغة إجرائية لكي يسهل تنفيذها من خلال برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية.

ولكن أهداف إعداد معلم المرحلة الابتدائية في البلدين في ظل الأهداف العامة للتربية تسعى إلى تحقيق أهداف مرحلة التعليم الابتدائي إلى حد ما.

**٢ - مؤسسات الإعداد:**

تختلف مؤسسات إعداد معلم المرحلة الابتدائية في كل من سوريا ومصر، إذ يعد معلم المرحلة الابتدائية في سوريا كمعلم فصل في دور المعلمين والمعلمات، ويعد كمعلم مادة للتدريس

---

(١) عبد الله عبد الدايم، "بحث مقارن عن الاتجاهات السائدة في الواقع التربوي في البلاد العربية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس، ١٩٩٣، ص٢٧٧.

في الصفين الخامس والسادس في معاهد إعداد المدرسين بعد الحصول على الثانوية، بينما كان يعد معلم المرحلة الابتدائية في مصر في دور المعلمين والمعلمات لمدة خمس سنوات بعد الحصول على الإعدادية، ولكن في نهاية الثمانينيات، اتجهت مصر إلى توحيد مصادر إعداد المعلم بتصفية دور المعلمين والمعلمات، وصار معلم المرحلة الابتدائية يعد في كليات التربية كمعلم فصل في الصفوف الثلاثة الأولى، وفي الوقت نفسه كمعلم مادة لتدريس مادة أو أكثر في الصفين الأخيرين، أو يعد كمعلم متخصص لتدريس المواد النوعية في كليات التربية النوعية التابعة لوزارة التعليم العالي، وقد أصدر المجلس الأعلى للجامعات قراراً بالموافقة المبدئية على نقل كليات التربية النوعية مع الحفاظ على شخصيتها المتميزة إلى الجامعات الموجودة في أقاليمها. وذلك لتحقيق مبدأ توحيد مصادر إعداد المعلم ليكون تحت مظلة الجامعات وبإشراف المجلس الأعلى للجامعات.

وبالإضافة إلى إعداد معلم المرحلة الابتدائية في الجامعات في مصر، فقد وضعت خطة في سنة ١٩٨٣ لتأهيل معلمي المرحلة الابتدائية العاملين بالمدارس الابتدائية إلى المستوى الجامعي من خلال برنامج تأهيل معلمي هذه المرحلة بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية، ومازال هذا المشروع قائماً حتى الآن.

وقد جاء هذا التطوير في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في مصر نتيجة لاتجاه السياسة التعليمية في أواخر السبعينيات اتجاهاً جديداً بشأن تطوير التعليم في مصر وتحديثه، طرحتها وزارة التربية والتعليم في سبتمبر ١٩٧٩، ودعت إلى تطوير إعداد معلم المرحلة الابتدائية.

وفي بداية الثمانينيات شهد التعليم في مصر تطوراً تمثل في تطوير التعليم ماقبل الجامعي، وذلك بإصدار قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١، وتم بموجبه مد التعليم الإلزامي إلى نهاية مرحلة التعليم الأساسي.

بالإضافة إلى ما سبق أُعتبر التعليم في مصر مشروعاً قوميا. وللأسباب السابقة وبالإضافة إلى الظروف السياسية والاقتصادية الأخرى عمدت مصر إلى إعداد معلم المرحلة الابتدائية في المستوى الجامعي.

وبالنظر إلى الاتجاهات المعاصرة من حيث مؤسسات إعداد معلم المرحلة الابتدائية التي تناولتها الدراسة في الفصل الثاني، وجدت الدراسة أن معلم هذه المرحلة يعد في كليات التربية أو أقسام التربية في الجامعات أو مؤسسات التعليم العالي شأنه شأن معلمي المرحلة الثانوية مع بعض الاختلاف في التخصص والمقررات الدراسية التي يدرسها الطلاب، وتعتبر مؤسسات

إعداد معلم المرحلة الابتدائية في: (انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا واليابان) من مؤسسات التعليم الجامعي والعالي.

وتتجه عدد من الدول المتقدمة إلى التعاون بين الجامعات والمدارس في إعداد معلم المرحلة الابتدائية، إذ يكون للمدرسة دور هام في تدريب الطلاب المعلمين على مهارات التدريس، والإشراف عليهم بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وزادت المدة التي يقضيها الطلاب المعلمين في المدارس.

ويمكن تفسير الاتجاه إلى إشتراك المدرسة في إعداد المعلمين في بعض الدول المتقدمة بتوفر الامكانيات اللازمة لذلك، وإلى نظرتها للمعلم على أنه إنسان محترف ذو استقلالية(١).

ولعل التعاون بين الجامعة والمدارس في إعداد المعلمين يستلزم التغيير نحو اتباع اللامركزية في إدارة النظم التعليمية، وتفويض السلطة للمدارس ومعلميها، وهذا يتطلب مناخاً تعليمياً مناسباً من إقامة العلاقات الديمقراطية بين المستويات التعليمية، وبشكل خاص على مستوى المدرسة فيما يتصل بعلاقة المدير بالمعلم والطالب، والتعاون بين المعلمين، ويتأثر هذا المناخ سواء داخل المدرسة أو خارجها بثقافة كل مجتمع، ويؤثر بالتالى على الاتجاهات العامة نحو المعلمين، ويتطلب تبني هذا الاتجاه الاعتراف بقدرات المعلمين المهنية وباستقلاليتهم.

ومما سبق يلاحظ أن مؤسسات إعداد معلم المرحلة الابتدائية في مصر تتشابه مع الاتجاه العالمي من حيث كونها مؤسسات في المستوى الجامعي وتعد المعلم تحت مظلة الجامعة وتحت إشراف المجلس الأعلى للجامعات.

بينما مؤسسات إعداد معلم المرحلة الابتدائية في سوريا تعد في مستوى أقل من المستوى الجامعي، ولا تعتبر من مؤسسات التعليم الجامعي في سوريا، بالإضافة إلى أن مصدر إعداد معلم المرحلة الابتدائية في سوريا يختلف عن مصدر إعداد معلم المرحلة الثانوية، إذ إن معلم المرحلة الثانوية يعد في الجامعات، وأدى هذا إلى تعدد مصادر إعداد المعلمين في سوريا.

وتختلف وظيفة كليات التربية في مصر عن وظيفة دور المعلمين والمعلمات في سوريا، إذ تقتصر وظيفة دور المعلمين والمعلمات في سوريا على إعداد معلم المرحلة الابتدائية، بينما نجد

---

(١) آبرهام يوجيف، مرجع سابق، ص١٦٤.

أن وظيفة كليات التربية في مصر لا تقتصر على مجرد إعداد المعلمين، وإنما تساهم في إجراء البحوث والدراسات لتطوير العملية التعليمية، بالإضافة إلى إعداد المتخصصين والقادة التربويين في مختلف مجالات التربية، ورفع مستوى معلمي المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي بالإضافة إلى وظائف أخرى.

ومما سبق يمكن أن تستخلص الدراسة أنه ينبغي توحيد مصادر إعداد معلم المرحلة الابتدائية في سوريا وأن تكون على المستوى الجامعي، واعتبار الدرجة الجامعية الأولى هى الحد الأدنى للتدريس في المرحلة الابتدائية في سوريا.

٣ - **نظام قبول الطالب المعلم:**

تتشابه نظم قبول الطلاب المعلمين في كل من سوريا ومصر في أهمية اختيار أفضل الطلاب المتقدمين للالتحاق بدور المعلمين والمعلمات ومعاهد إعداد المدرسين في سوريا وكليات التربية وكليات التربية النوعية في مصر، إذ يشترط البلدان الحد الأدنى للقبول الحصول على شهادة الدراسة الثانوية، بالإضافة إلى اجتياز اختبار القبول التي تعقدها مؤسسات الإعداد، والتأكيد على اللياقة البدنية والخلفية الثقافية للطالب، ومراعاة حاجات مدارس المحافظات من المعلمين في أعداد المقبولين.

ويتشابه نظام القبول في البلدين في شكلية المقابلات التي تجرى للطلاب المتقدمين للقبول في مؤسسات الإعداد إلى حد ما.

وتختلف إجراءات قبول الطلاب في البلدين، إذ إن الطالب في سوريا يتقدم بطلب الالتحاق إلى دور المعلمين والمعلمات باسم المحافظة التي حصل منها على الشهادة الثانوية أو باسم المحافظة التي يتبع لها، ويتقدم في نفس الوقت للقبول في الجامعات ومعاهد وزارة التعليم العالي من خلال مكتب التنسيق، وإذا لم يقبل في دور المعلمين والمعلمات يكون الطالب قد وجد له قبولاً في إحدى المعاهد أو الكليات حسب تقديره في الثانوية العامة وفقاً لسياسة الاستيعاب المتبعة في سوريا. بالإضافة إلى ذلك فإن مؤسسات الإعداد في سوريا تحدد الحد الأدنى للسن على ألا تقل عن سن ١٦ سنة وألا تتجاوز الـ٢٢ سنة.

أما في مصر، فإن قبول الطلاب يتم من خلال مكتب التنسيق وفقاً لتقديرات الطلاب في الشهادة الثانوية، ولا تحدد مؤسسات الإعداد حداً أعلى أو أدنى لسن المتقدمين وتقبل طلاباً من

الحاصلين على دبلوم دور المعلمين والمعلمات، وطلابا حاصلين على درجة البكالوريوس أو الليسانس.

وقد تزايد الإقبال في السنوات الأخيرة في مصر للالتحاق بكليات التربية، وأصبحت كليات التربية من كليات القمة، لذلك ارتفعت معدلات القبول للالتحاق بهذه الكليات، وذلك نتيجة لتغير الظروف الاقتصادية وتزايد معدلات البطالة، وارتفاع دخول المعلمين.

ونجد هذا أيضاً في سوريا، حيث أصبح يلتحق بدور المعلمين والمعلمات، الطلاب الحاصلون على درجات عالية في الثانوية، وذلك رغبة في التعيين المباشر بعد التخرج، لأن وزارة التربية تعين مباشرة من يتخرج من تلك الدور.

وبالنظر إلى شروط القبول في مؤسسات إعداد معلم التعليم الابتدائي وفق الاتجاهات العالمية المعاصرة، يلاحظ أن معظم الدول المتقدمة تركز على اختيار النوعيات الجيدة من الطلاب التي ترغب العمل في مهنة التدريس للالتحاق بمؤسسات الإعداد، وجذب العناصر الممتازة للتعليم، وتجرى اختبارات مقننة للكشف عن قدرات واستعدادات وإمكانيات الطلاب المرشحين وميولهم ورغبتهم في التدريس، وتضع مجموعة من المعايير، يتم اختيار الطلاب في ضوئها كما في (الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا واليابان على سبيل المثال). إذ على الطالب المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية أن يجتاز اختباراً يكشف عن الخبرات الأساسية وأن تكون لديه الرغبة والاستعداد الكافي للدراسة وممارسة مهنة التدريس بالإضافة إلى معايير أخرى.

وبعض الدول تشترط حداً أدنى وأعلى لسن الالتحاق بمؤسسات الإعداد كما في انجلترا، بالإضافة إلى حصول الطالب على تقدير جيد على الأقل في الثانوية والحصول على تقدير جيد على الأقل في بعض مواد الشهادة الثانوية، وتجري اليابان أكثر من اختبار لاختيار المرشحين للقبول في مؤسسات الإعداد.

ومما سبق يلاحظ وجود بعض الاختلاف والتشابه بين سوريا ومصر مع الاتجاه العالمي لقبول الطلاب في مؤسسات الإعداد، وقد يرجع ذلك إلى أن مهنة التعليم في تلك الدول تحتل مكانة اجتماعية ومادية مرموقة، وظروفها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية تختلف عن ظروف كل من سوريا ومصر، إذ لا تتأثر عمليات القبول فيها بالضغط الاجتماعي، ولا تصنف الكليات الجامعية إلى كليات قمة وكليات دنيا، وإنما كل طالب يتقدم إلى الكلية التي يرغب فيها في ضوء قدراته وامكاناته واستعدادته.

ولجذب العناصر المتميزة لمهنة التدريس تحاول مؤسسات الإعداد في بعض الدول المتقدمة إثارة إهتمام الطلاب في المرحلة الثانوية للالتحاق بمهنة التدريس من خلال تشجيعهم العمل مع الأطفال في إجازة الصيف، والمشاركة في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين.

٤ - **مدة الإعـــــداد:**

تختلف مدة إعداد معلم التعليم الابتدائي في كل من سوريا ومصر، إذ إن مدة إعداد معلم التعليم الابتدائي في دور المعلمين والمعلمات ومعاهد إعداد المدرسين سنتان، أي أربعة فصول دراسية.

بينما مدة إعداد معلم التعليم الابتدائي في كليات التربية وكليات التربية النوعية أربع سنوات، أي ثمانية فصول دراسية، وتكون الدراسة وفق خطة الدراسة في كلية التربية -جامعة المنيا التي تم تنفيذها في العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧ في عدد من كليات التربية بمصر في الفرقة الأولى عامة، ويبدأ التخصص بدءاً من الفرقة الثانية.

وبالنظر إلى مدة الدراسة لإعداد معلمي التعليم الابتدائي وفق الاتجاهات العالمية المعاصرة، يلاحظ أن الاتجاه السائد عالمياً ألا تقل مدة الإعداد عن أربع سنوات دراسية حتى يعد الطالب إعداداً جيداً علمياً وتربوياً وثقافياً، وأن يكون هذه الإعداد في المستوى الجامعي أسوة بإعداد معلمي المرحلة الثانوية، وذلك لتوحيد مصادر إعداد المعلمين.

وتشير معظم الدراسات التربوية، أنه من الصعب تحقيق الأهداف المرجوة من تحقيق التوجه لتوحيد مصادر إعداد المعلمين دون إطالة فترة الإعداد ليصبح أربع سنوات على الأقل بعد إنتهاء الطالب من الدراسة الثانوية(١).

وقد كان موضوع إطالة فترة إعداد معلمي المرحلة الابتدائية من الموضوعات التي أثيرت في الندوات والمؤتمرات التي عقدت حول تطوير إعداد المعلمين في مصر في الثمانينيات(٢).

ووجدت الدراسة في الفصل الثاني من خلال دراسة مدة إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في عدد من الدول، أن معلم التعليم الابتدائي صار يُعّد لمدة أربع أو خمس سنوات في انجلترا وألمانيا والولايات المتحدة واليابان وفنلندا، ولمدة ثلاث سنوات في فرنسا، وفي النمسا لمدة ستة فصول

---

(١) شكري عباس حلمي، سعيد جميل سليمان، مرجع سابق، ص٢٥٨.
(٢) المرجع السابق، ص٢٥٧.

دراسية، وفي السويد لمدة ثلاث سنوات ونصف، وأن معلم المرحلة الابتدائية يعد في المستوى الجامعي شأنه شأن معلمي المرحلة الثانوية في معظم الدول الأوربية.

وقد بينت الدراسة المقارنة العالمية التي قام بها "جوزي جمينو وريكاردو مارين ايبانير على أكثر من (١٣٥) دولة، مدى تفاوت العمر الذي يبدأ عنده إعداد معلمي المرحلة الابتدائية، إذ يمتد من (١١) سنة كحد أدنى إلى (٢١) سنة كحد أعلى، وتبين من نتائج الدراسة أن الإتجاه السائد في العالم أثناء إجراء الدراسة، أن يبدأ إعداد المعلمين في المرحلة الابتدائية في سن ١٦سنة[١].

وكان من نتائج هذه الدراسة أيضاً اختلاف مدة الإعداد في هذه الدول، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل تؤثر على هذه المدة منها العامل الاقتصادي والاجتماعي، إذ كلمّا ارتفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي سمحت الدولة بقضاء الطالب مدة أطول في كليات أو مؤسسات الإعداد.

ومما سبق نجد أن إعداد معلم التعليم الابتدائي في مصر ومدته يتفقان مع الاتجاه العالمي، وصحة التوجه المصري في توحيد مصادر إعداد المعلمين، بينما مازال إعداد معلم التعليم الابتدائي في سوريا لا يتفق مع الاتجاه العالمي، وتختلف مدة إعداده عن مدة إعداد معلم هذه المرحلة في مصر، وفي عدد من الدول المتقدمة.

وقد يرجع ذلك من وجهة نظر الدراسة إلى الظروف السياسية والاقتصادية التي مرّت بها سوريا، وكذلك بسبب الصراع المستمر مع العدو الصهيوني الطامع بالأراضي العربية، بالإضافة إلى عامل آخر يتعلق بالنظام التعليمي وضرورة تلبية احتياجات وزارة التربية من المعلمين المؤهلين في أقصر وقت ممكن، لسد النقص في عدد معلمي هذه المرحلة التي شهدت توسعاً هائلاً بعد الحركة التصحيحية، وازدادت المدارس، وازداد عدد الطلاب، وبلغ عددهم في العام الدراسي ١٩٩٠/١٩٩١، (٢,٤٥٢,٠٨٩)، مقابل (٨٤٥١٣٠) تلميذاً وتلميذة عام ١٩٧٠[٢]، وذلك

---

(١) جوزي بلاط جمينو، ريكاردو مارين ايبانيز، "إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية- دراسة مقارنة عالمية"، ترجمة عمر حسن الشيخ/ سامي خصاونة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس، ١٩٨٦، ص٧٩.

(٢) الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية، إحصاءات التعليم والامتحانات للعام الدراسي ١٩٩٠/١٩٩١، مرجع سابق، ص١٢.

لاتباع سياسة التوسع الأفقي في التعليم الابتدائي التي اتبعتها السياسة التعليمية في سوريا بهدف إيصال التعليم إلى كل قرية مهما قل عدد سكانها.

بينما نجد أن السياسة التعليمية في مصر بعد أن أخذت بفلسفة التعليم الابتدائي، ومد الإلزام ليشمل كلاً من المرحلتين الابتدائية والاعدادية، اللتين تشكلان الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي في عام ١٩٨١، انعكس ذلك على نظام إعداد المعلم في مصر، فاتجهت وزارة التربية والتعليم إلى تطوير دور المعلمين والمعلمات مرتين بعد ذلك. ولكن ما حدث من تطوير لم يحقق رغبة الوزارة في الارتقاء بمستوى إعداد معلمي هذه المرحلة، لذلك عمدت الوزارة إلى إصدار قرار بتصفية دور المعلمين والمعلمات، وإعداد معلم التعليم الابتدائي في كليات التربية مدة أربع سنوات، كما تبين في الفصل الثالث من هذه الدراسة.

وبالمقابل نجد كذلك أن سوريا منذ أواخر الثمانينيات اتجهت نحو تطبيق فلسفة التعليم الأساسي، وكان المفترض تطبيقه في العام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦، كما كان مخططاً له من قبل وزارة التربية[١]. وقد تم التأكيد لذلك في توصيات المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم الذي عقد في دمشق مابين ٢-٥ شباط (فبراير) ١٩٩٨[٢].

لذلك فإن سوريا بحاجة أيضاً إلى الارتقاء بمستوى إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ليكون في كليات التربية مدة أربع سنوات على الأقل.

٥ - **برامج الإعداد:**

تعتبر برامج إعداد المعلمين من أهم مكونات إعداد المعلم، وتعتبر البرامج انعكاساً للفلسفة التربوية التي تسير عليها كليات أو مؤسسات الإعداد في سبيل تحقيق أهدافها.

وتتشابه برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في كلّ من سوريا ومصر فيما يلي:

١ - التشابه في المواد الدراسية التي تهدف إلى ترميم معلومات الطالب في السنة الأولى في دور المعلمين والمعلمات في سوريا، وفي الفرقة الأولى في كليات التربية بمصر.

٢ - الاهتمام إلى حد ما بالمواد التي ترتبط بمنهج المدرسة الابتدائية مثل: (اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الدينية).

---

(١) وزارة التربية، التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي ١٩٩٢/٩١، مرجع سابق، ص٣٨.

(٢) رئاسة الجمهورية، مكتب نائب الرئيس، توصيات المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم المنعقد بدمشق مابين ٢-٥ شباط ١٩٩٨.

٣ - تشتمل الخطة الدراسية في كليات التربية بمصر، والخطة الدراسية في دور المعلمين والمعلمات بسوريا على مقررات إجبارية، ولا تشتمل على مقررات اختيارية في سوريا، بينما نجد أن خطة الدراسة في بعض كليات التربية بمصر تتضمن مقررات اختيارية.

٤ - تختلف الخطط الدراسية باختلاف تخصص المعلم في كليات التربية في مصر، وفي معاهد إعداد المدرسين في سوريا، ويوجد فيما بينها جذع مشترك من المقررات التربوية والنفسية في جميع التخصصات.

٤ - تركز البرامج الدراسية في كل من سوريا ومصر على ثلاثة جوانب أساسية هي: الإعداد الأكاديمي والتربوي والثقافي، ولكن بالرغم مما يبدو من تكامل بين برامج الإعداد بمكوناتها الثلاثة، إلا أن الإعداد الثقافي لا يلقى الاهتمام الكافي في البلدين، ومقررات الإعداد الثقافي تدرس بدون الربط بين إعداد المعلم ودوره المستقبلي.

وقد يرجع هذا التشابه بين برامج الإعداد في البلدين إلى تشابه الظروف التاريخية والاقتصادية والسياسية التي مرت بها سوريا ومصر، وكذلك اهتمام البلدان باللغة العربية باعتبارها اللغة القومية في البلدين، وإلى التعاون الثقافي والتربوي المستمر بين البلدين منذ عقد اتفاقية الوحدة الثقافية بين مصر وسوريا والأردن، أدى كل ذلك إلى توحيد أسس إعداد معلمي المرحلة الابتدائية وبرامجه في البلدين إلى حد ما، مع مراعاة ظروف كل بلد[1]، وكذلك إلى التقدم العلمي والتكنولوجي، وتكنولوجيا الاتصالات التي أدت إلى الاستفادة من خبرات الدول المختلفة في هذا المجال وغيره من المجالات.

× وتختلف برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في النسبة المخصصة للمقررات الأكاديمية والتربوية والثقافية، إذ يلاحظ أن نسبة المقررات الأكاديمية بالنسبة للمجموع الكلي لعدد ساعات الخطة في دور المعلمين والمعلمات في سوريا (٦٣,٣٪)، ونسبة المقررات التربوية (٢٩,١٪)، ونسبة المقررات الثقافية (٧,٦٪).

بينما في كليات التربية بعد تغيير برامج شعبة التعليم الابتدائي في بعض كليات التربية، فقد بلغت نسبة المقررات الأكاديمية بالنسبة للمجموع الكلي لعدد ساعات الخطة الدراسية (٧١٪)، والمقررات التربوية (٢٣٪)، والمقررات الثقافية (٦٪).

---

(١) ساطع الحصري، حولية الثقافة العربية- السنة السادسة، مرجع سابق، ص١١٣.

وتختلف كذلك في عدد الساعات التدريسية في الخطة، إذ يبلغ عدد الحصص الأسبوعية في الخطة في دور المعلمين والمعلمات في سوريا (٣٩ حصة) في السنة الأولى، و(٤٠)حصة في السنة الثانية، بينما يبلغ عدد الساعات الأسبوعية في الخطة في كليات التربية في مصر (٢٦)ساعة في كل فصل في الفرقة الأولى، وبين (٢٦ إلى ٢٨) ساعة في كل فصل في الفرقة الثانية والثالثة والرابعة.

وتختلف برامج الإعداد كذلك في البلدين، إذ تكون الدراسة عامة في السنتين في دور المعلمين والمعلمات لإعداد معلم الفصل دون أن يكون متخصصاً لتدريس مادة معينة في المرحلة الابتدائية، وفي معاهد إعداد المدرسين تكون الدراسة تخصصية في السنتين الأولى والثانية لإعداد معلم مادة للتدريس في الصفين الخامس والسادس ولا يعد كمعلم فصل.

بينما برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في كليات التربية "شعبة التعليم الابتدائي" تكون عامة في الفرقة الأولى لإعداد معلم المرحلة الابتدائية كمعلم فصل، وفي الوقت نفسه تستكمل الدراسة لإعداده معلم مادة معينة في الفرق الثلاث التالية.

أما برامج كليات التربية النوعية فهي تخصصية منذ الفرقة الأولى لإعداد المعلم النوعي في مواد معينة للتدريس في المدارس الابتدائية.

ويلاحظ أن كليات التربية في مصر، بالإضافة إلى برنامج إعداد معلم التعليم الابتدائي تقدم برنامجاً لتأهيل معلمي المرحلة الابتدائية الحاصلين على دبلوم دور المعلمين والمعلمات في التعليم الابتدائي إلى المستوى الجامعي مدة أربع سنوات.

وقد يرجع هذا الاختلاف في برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في كل من سوريا ومصر من وجهة نظر الدراسة إلى تغيير فلسفة إعداد معلم المرحلة الابتدائية في مصر منذ أن صار يعد هذا المعلم في كليات التربية في شعب خاصة شأنه شأن معلم المرحلة الثانوية من خلال اتباع سياسة توحيد مصدر إعداد المعلمين، بينما مازال هذا المعلم يعد في سوريا في دور المعلمين والمعلمات مدة سنتين بعد الحصول على الثانوية، وإعداده من حيث المدة والمصدر يختلف عن إعداد معلم المرحلة الثانوية في سوريا، إذ يعد معلم المرحلة الثانوية في سوريا في كليات الآداب والعلوم إعداداً أكاديمياً تخصصياً، ومن ثمّ يعد إعدادا تربويا مدة عام دراسي في كلية التربية.

وبالنظر إلى برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية وفق الاتجاه العالمي، يلاحظ أن برامج الإعداد تخطط لتأمين متطلبات الإعداد لإكساب المعلم الكفايات والمهارات اللازمة له للتدريس في المرحلة الابتدائية.

وقد تم تعزيز الاتجاه نحو إعداد المعلم على المستوى الجامعي في عدد من الدول المتقدمة، وذلك من خلال تغيير برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية بتغيير أهداف التعليم الابتدائي، والاتجاه نحو زيادة نسبة المقررات الأكاديمية (التخصصية) في برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية، إذ بلغت هذه النسبة أكثر من (٦٠٪) من المجموع الكلي لعدد ساعات البرنامج، ونسبة المقررات التربوية وصلت إلى (٢٥٪) في بعض الدول.

وتتضمن برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في بعض الدول المتقدمة كانجلترا على سبيل المثال دراسة مناهج المرحلة الابتدائية، وذلك لتدريب المعلم على التمكن من أساسيات كل مادة، مع التركيز على دراسة اللغة القومية والرياضيات والعلوم.

وتركز البرامج التي تعد معلم المرحلة الابتدائية في مستوى الدراسات العليا على الإعداد التربوي للمعلم، بالإضافة إلى التخصص في تدريس مادة أو أكثر.

ويبلغ عدد الساعات التدريسية لإعداد معلم المرحلة الابتدائية وفق الاتجاه العالمي حسب نظام الساعات المعتمدة في عدد من الدول على الأقل (١٢٦) ساعة معتمدة، وتراعي برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في عدد من الدول أن تتضمن بعض المقررات الاختيارية في مجال التعليم الابتدائي والاهتمام الشخصي للطالب المعلم.

وتحاول مؤسسات إعداد معلم المرحلة الابتدائية وفق الاتجاه العالمي تحقيق متطلبات الإعداد بجوانبه الثلاث الأكاديمي والتربوي والثقافي، إذا صار الطلاب يدرسون المقررات التربوية إلى جانب المقررات الأكاديمية بدءاً من الفصل الدراسي الأول، وصارت بعض كليات التربية تقدم برامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية مدة خمس سنوات لتأمين متطلبات الإعداد التخصصي والتربوي كما في بعض كليات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتتجه بعض برامج الإعداد إلى إعداد معلم الفصل للصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية، ومعلم مادة معينة أو مادتين أو أكثر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

وتتجه بعض الدول الأوربية كما في السويد على سبيل المثال إلى تقديم برنامجين لإعداد المعلم، برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية للمراحل من (١ إلى٧)، وبرنامج آخر

لإعداد معلم للتدريس في الصفوف العليا من التعليم الابتدائي مع المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بهدف رفع مستوى الإعداد التخصصي لمعلم المرحلة الابتدائية، ويتكون البرنامج من جزء مشترك إلزامي وجزء تخصصي.

ونتيجة للتقدم التكنولوجي، وانتشار الكمبيوتر واستخدامه في التعليم، بدأت دول عديدة في إدخال التكنولوجيا في برامج إعداد المعلمين.

ومما سبق يلاحظ أن برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في مصر تتناسب إلى حد ما مع الاتجاه العالمي بتقديمها برنامجاً لإعداد معلم المرحلة الابتدائية لمدة أربع سنوات على المستوى الجامعي، ومن حيث تأمين متطلبات إعداد معلم المرحلة الابتدائية.

بينما يلاحظ أن برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في سوريا تختلف عن برامج إعداد هذا المعلم وفق الاتجاه العالمي، وذلك بسبب قصر مدة الإعداد وعدد الساعات الكلية للإعداد تعتبر قليلة مقارنة بعدد الساعات الكلية المخصصة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية في عدد من الدول، وكذلك فإن برامج الإعداد في دور المعلمين والمعلمات تهدف إلى إعداد معلم فصل غير متخصص لتدريس مادة معينة.

ويلاحظ كذلك في مصر أن السلطات التعليمية تتيح الفرصة للمعلمين الحاصلين على دبلوم دور المعلمين والمعلمات في الدراسة في كليات التربية وهذا ينسجم مع اتجاه بعض الدول كما في اليابان، إذ تتاح الفرصة للمعلمين الحاصلين على شهادة المستوى الثاني في الكليات الصغرى الحصول على شهادة المستوى الأول بعد دراسة مقررات المستوى الأول في الكليات والجامعات.

**٦ - التربية العملية في برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية:**

تتشابه أساليب ممارسة وتطبيق التربية العملية في كل من سوريا ومصر، وعدد الطلاب في كل مجموعة أثناء فترة التدريب متقارب أيضاً، بالإضافة إلى أنه لاتوجد مناهج محددة للتربية العملية في البلدين، في حين أن بعض الدول مثل "اليابان" قد وضعت منهجاً محدداً للتربية العملية.

وتبدأ التربية العملية في سوريا في دور المعلمين والمعلمات في السنة الثانية من الإعداد مدة يوم في الأسبوع، وفترة التدريب المتصل تمتد إلى ثلاثة أسابيع إذ يتم تنفيذها على فترتين: الفترة الأولى تنفذ في نهاية الفصل الدراسي الأول في السنة الثانية مدة أسبوع. وتنفذ الفترة الثانية في نهاية الفصل الدراسي الثاني في السنة الثانية مدة أسبوعين متصلين في المدارس الابتدائية.

ويبدأ تنفيذ التربية العملية في بعض كليات التربية في مصر في الفرقة الثالثة مدة يوم في الأسبوع، وفي الفرقة الرابعة مدة يوم في الأسبوع أيضاً.

بينما نجد أنه وفق الاتجاه الجديد في إعداد معلم المرحلة الابتدائية في مصر الذي بدأ تنفيذه في العام الجامعي ١٩٩٨/١٩٩٧ في بعض كليات التربية "شعبة التعليم الابتدائي" أن التربية العملية تبدأ في الفرقة الأولى بمقرر التدريس المصغر كمقرر تمهيدي للتربية العملية، ويتم تنفيذ التربية العملية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ابتداءً من الفرقة الثانية لمدة أربع ساعات في الأسبوع في كل فصل دراسي وتستمر حتى نهاية الإعداد.

وفترة التدريب المتصل تمتد إلى أسبوعين متصلين في نهاية الفصل الدراسي الثاني في المدارس الإبتدائية في الفرقة الرابعة.

ويلاحظ أن سوريا ومصر تتفقان في أن سياسة الإعداد المهني لمعلم المرحلة الابتدائية تشتمل على جانبين هما:

الجانب النظري (دراسة المقررات التربوية والنفسية)، والجانب العملي التطبيقي، ولكن مدة التربية العملية تعتبر قصيرة في البلدين وفق الاتجاهات المعاصرة.

وبما أن فرص التربية العملية في كليات التربية غير كافية، فإنه يوجد اتجاه في مصر إلى استكمال دراسة التخصص بكليات التربية بتخصيص عام دراسي كامل للتدريب العملي في المدارس، وفي نهاية التدريب يجرى امتحان، من يجتازه يمنح الترخيص بممارسة المهنة من وزارة التربية والتعليم.

وبالنظر إلى التربية العملية وفق الاتجاهات العالمية المعاصرة، يلاحظ أن معظم الدول تتجه إلى زيادة فترة التربية العملية في برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية، لتصل إلى سنة كاملة كما في الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال.

وتختلف المدة المخصصة لبرنامج التربية العملية طبقاً لبرنامج الإعداد، إذ إنها تصل إلى ثلاثة أسابيع في مرحلة التطبيق في كل من السنتين الأولى والثانية، وعشرة أسابيع في السنة الثالثة والأخيرة في بعض الدول.

أما التربية العملية في برنامج الدراسات العليا، تصل إلى فصل دراسي كامل في أمريكا، ولا تقل مدتها في برنامج (PGCE) في انجلترا عن (١٥) أسبوعاً.

وفي ألمانيا مدة التربية العملية أربعة أسابيع في كل فصل، وتستكمل بتدريب عملي بعد التخرج لمدة سنتين في المدارس.

أما بالنسبة لمراحل التربية العملية، فهي تتميز بالتنوع وفق الاتجاهات المعاصرة، وتتمثل في الزيارات الصفية والتدريب على التدريس في المختبر باستخدام أسلوب التدريس المصغر والمحاكاة، وتمثيل الدور، والتدريب على التدريس في المدارس، والقيام بمهمات المعلم داخل المدرسة. بالإضافة إلى تنوع الأساليب المستخدمة مثل: وجود حلقات بحث ودراسة حالة ومناقشات مثلما هو متبع في عدد من الدول. وعدد من المشرفين يطلب من الطلاب المعلمين أن يحتفظ بسجل للملاحظات أثناء فترة التدريب المتصل في المدارس، وذلك لتسجيل ملاحظاته حول تدريسه ويخضعها بعد ذلك للانتقاد بنفسه.

ويعتبر هذا الأسلوب من أساليب التعلم الذاتي وتدريب الطلاب المعلمين على التقويم الذاتي.

مما سبق يلاحظ أن فترة التربية العملية في كل من سوريا ومصر تعتبر قصيرة بحسب الاتجاهات العالمية المعاصرة، إلا أن اتجاه مصر نحو تخصيص عام دراسي كامل للتدريب في المدارس استكمالاً للإعداد يتوافق مع الاتجاه العالمي، إذ يتم ذلك في عدد من الدول المتقدمة، ويمنح المعلم الترخيص لممارسة مهنة التدريس بعد اجتيازه امتحاناً صارماً في عدد من الدول كانجلترا وألمانيا واليابان والولايات المتحدة الأمريكية.

## ٧ - تقويم الطـــــلاب:

يعتبر تقويم الطلاب أثناء عملية الإعداد على جانب كبير من الأهمية، فهي العملية التي يتم الحكم من خلالها على مدى تحقيق الأهداف المنشودة، وجميع عمليات التقويم تستند إلى محك فاعلية التعلم، ونتائج التقويم تعتمد بدرجة كبيرة على مدى فاعلية الأساليب والمعايير المستخدمة. وعلى الرغم من أن الامتحانات، لا تعتبر أحسن أساليب التقويم، فإنها تعتبر أكثر هذه الوسائل شيوعاً[١].

وتتشابه أساليب التقويم المتبعة في مؤسسات الإعداد في كل من سوريا ومصر، إذ تسود فيهما الامتحانات الكتابية التقليدية، والاهتمام بالجوانب المعرفية التي تعتمد على الحفظ

---

(١) محمد لبيب النجيحى، محمد منير مرسي، المناهج والوسائل التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧، ص١٩٥.

والاستظهار، وعدم التركيز على الجوانب الانفعالية في التقويم. وعدم ارتباط التقويم بنمو الطالب، ومدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف المتوخاة، وتتشابه كذلك في استخدام الاختبارات الشفهية في بعض الأقسام فقط.

وتتشابه سوريا ومصر من حيث التقويم المستمر، إذ إن كليات التربية بعد الأخذ بنظام الفصلين الدراسيين، صارت تهتم بامتحان نصف العام كأسلوب من أساليب التقويم المستمر، وصار هذا النظام يحقق مزايا متعددة، من أهمها تخفيف العبء على الطلاب في الامتحانات، بالإضافة إلى أنه يمكن الطلاب من الاهتمام باكتساب الخبرات العلمية والاتصال بمصادر المعرفة.

وكذلك في دور المعلمين في سوريا تجرى امتحانات كتابية وشفهية خلال كل شهر من شهور العام الدراسي، ويخصص لهذه الامتحانات (٤٠٪) من الدرجة النهائية، و(٦٠٪) من الدرجة لامتحان آخر العام.

وتتشابه كل من سوريا ومصر في إعطاء أهمية وأولوية لبعض المواد مثل: (التربية العملية- اللغة العربية، الرياضيات والعلوم)، والطالب الذي يرسب في مادة التربية العملية لا يحق له دخول الامتحان النهائي في سوريا، ويبقى للإعادة الطالب الراسب في مقرر التربية العملية في مصر حتى ولو كان ناجحاً في جميع المواد.

وبالنظر إلى أساليب التقويم في بعض الدول المتقدمة، نجد أن التقدم العلمي والتكنولوجي الذي وصلت إليه تلك الدول في هذا القرن، أدى إلى تقدم وتنوع أساليب تقويم الطلاب في مؤسسات إعداد المعلم، حيث وجدنا أن اعتماد إعداد المعلم القائم على أساس الكفايات أدى إلى تطوير أساليب التقويم، بحيث صار التقويم يركز على نتائج عملية التعليم، والحكم على الطالب المعلم من خلال تقويم أدائه أثناء التفاعل الصفي، ويتم التركيز على التقويم التكويني أكثر من التقويم النهائي، وتعتمد على اختبارات محكية المرجع، التي تعتمد على تقدير أداء الطالب المعلم بالنسبة إلى مجموعة من المعارف والمهارات والأهداف الوجدانية المصاغة بطريقة إجرائية سلوكية.

ويركز هذا النوع من التقويم على معرفة ما يستطيع الطالب ومالا يستطيع أن يؤديه بالنسبة للأهداف المرجوة من المادة الدراسية.

وتتنوع طرق التقويم في الدول المتقدمة، فتتضمن بالإضافة إلى الطرق التقليدية في التقويم، كاختبار المقال، وأسئلة الاختيار من متعدد، والاختبارات العملية، استخدام اختبارات لقياس أداء

الطالب المعلم، إذ إن الأداء لايمكن قياسه باختبارات الكتابة، وهذا الاختبار يساعد في الكشف عن المعلومات والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها الطالب المعلم، بالإضافة إلى استخدام أسلوب التقويم المستمر الذي يأخذ بعين الاعتبار كل ما درسه الطالب المعلم أثناء العام الدراسي.

ومؤسسات الإعداد لديها الحرية في اختيار أساليب التقويم التي تساعد على كشف جوانب شخصية الطالب المعلم، والتي تمكن أيضاً من تحقيق الأهداف الأخرى من التقويم.

وتختلف كل من سوريا ومصر في استخدام أساليب التقويم عن الاتجاهات المعاصرة إلى حد ما، إذ إن تقويم الطلاب في البلدين يعتمد على الامتحانات بالدرجة الأولى، إلا أن اعتماد أسلوب التقويم التكويني المستمر في كلا البلدين يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة.

ولعل اعتماد كليات التربية في مصر ودور المعلمين والمعلمات في سوريا على الأساليب التقليدية في تقويم الطلاب، وعدم وجود تقنيات تكنولوجية تستخدم في اجراءات التقويم يرجع إلى الظروف التاريخية والاقتصادية والسياسية، إذ إن البلدين خاضا أربع حروب متلاحقة في مواجهة العدو الصهيوني، أدت إلى استنزاف طاقات وخيرات البلدين لتأمين مستلزمات الدفاع عن الوطن، وهذا أثر على التقدم العلمي والتكنولوجي، مما ترتب عليه عدم تطوير العملية التعليمية وتطوير أنماط التقويم بحيث تواكب ما وصلت إليه الدول المتقدمة في هذا المجال.

ومن المسلم به أن الدول العربية ومنها سوريا ومصر، حاولت حل المشكلات التي تراكمت، والتي نشأت أصلاً خلال فترة الاستعمار، والمشكلات التي ظهرت بعد الاستقلال، وعمدت إلى تلبية أكثر الحاجات إلحاحاً، ألا وهي الحاجة إلى التعليم، وإيجاد فرص العمل لرفع مستوى حياة المواطنين.

هذا وقد عمد عالم الاجتماع "كينيث ي. بولدنج" إلى تحليل اتجاهات اتساع الفجوة بين الأمم الغنية والفقيرة، وعزا استمرارها إلى استغلال الأمم الأوربية والغنية لأمم العالم الثالث، ولكنه يتوقع بأنه بعد فترة من الزمن سوف تستطيع تلك الدول تجاوز محنتها، وذلك من خلال تربية أطفالها وتعليمهم بشكل جيد[1].

---

(1) سيمون تشوداك، النمو المجتمعي- خمس منطلقات مع نتائج التحليل المقارن، ترجمة عبد الحميد الحسن، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، ١٩٨٠، ص٤٣٤.

وبعد أن تناولت الدراسة في هذا الفصل أبرز أوجه التشابه بين نظامي إعداد معلم المرحلة الابتدائية في كل من سوريا ومصر في ضوء لاتجاهات المعاصرة، تستخلص الدراسة في الفصل السادس والأخير أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال دراسة واقع نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية السورية، ومن خلال الدراسة المقارنة مع نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في مصر، ومن ثم تقدم بعض المقترحات التي قد تفيد في تطوير نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية وذلك بالاستفادة من خبرة جمهورية مصر العربية في هذا المجال، وفي ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد معلم المرحلة الابتدائية وذلك بما يتناسب مع ظروف المجتمع السوري.