الفصل العاشر

المعلمون

ناقشنا من قبل دور نقابة المعلمين فى ادارة وتوجيه التعليم العام على المستوى الفنى أو المهنى • ويهمنا فى هذا الفصل أن نتناول دور المعلمين كأعضاء يؤثرون فى العملية التعليمية بصورة مباشرة •

وذلك يتطلب الحديث عن المعلم والدور الذى يقوم به وأهم العوامل التى تؤثر عليه وفى مقدمتها الطريقة التى يعد بها •

اعداد المعلمين :

يعتبر اعداد معلمى المستقبل عملية بالغة الأهمية • فنجاح المعلم فى عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الاعداد المهنى الذى تلقاه • ومهما تحدثنا عن تطوير العملية التربوية فان المعلم الجيد يمثل دائما شرطا رئيسيا فيها • أن أحسن المناهج الدراسية قد تموت فى يد معلم لا يقدر على تدريسها ، والمنهج الميت قد تعود اليه الحياة اذا ما وجد معلما قديرا متفتحا . ومن هنا يمكن أن نتصور ببساطة أهمية اعداد المعلم اعدادا جيدا ، ويمثل اختيار الشخص المناسب منذ البداية حجر اساس فى اعداد المعلم الناجح • ويقوم هذا الاختيار على أسس متعددة منها ما تستخدمه بعض الدول من عقد اختبارات شخصية لاختيار أصلح العناصر من بين المتقدمين لمعاهد وكليات اعداد المعلمين •

الصفات الشخصية : من الضرورى توافر عناصر رئيسية فى معلم المستقبل مثل سلامة السمع والنطق والبصر الى جانب عناصر شخصية

أخرى هامة كالثبات الانفعالى والاتزان النفسى والميل الصادق نحو مهنة التدريس • ومن ثم فان السمات الشخصية يمكن أن تميز بين المعلمين ذوى القدرة العالية وغيرهم ذوى القدرة الضعيفة • فالمدرس الضعيف يتميز بقلة المثابرة وشدة الحساسية والشعور بالخوف والتوتر والقلق الشخصى ، ويغلب عليه اليأس والحزن بسرعة ويميل الى تثبيط النشاط الجماعى واضعاف معنويات المجموعة •

ولما كانت طبيعة عمل المعلم تحتم عليه التعامل مع أنماط مختلفة من التلاميذ فان ذلك يقتضى أن يكون ذا شخصية متكاملة متعددة الجوانب• وهناك بعض الباحثين يقول بأن سمات شخصية المدرسين متنوعةومتباينة وأنه من الخطأ الزعم بأنها متميزة لديهم عادة أكثر مما لدى غيرهم من أرباب المهن الأخرى • وهناك من يؤمن بأن هناك سمات شخصية يتميز بها المدرس الجيد عن غيره[١] • وهناك مقاييس مستخدمة لقياس كفاءة المعلمين وان كان لا يوجد اتفاق بينها ، منها اختبار العوامل الشخصية الستة عشر - *16 Personality Factors* لعالم النفس الأمريكى المعروف كاتل *Cattell* • وهنـــاك أيضا مقياس أعده معهد كمبريدج لقياس القدرة على التدريس مكون من خمس فئات أو مستويات للاداء تتراوح بين الممتاز والردىء • وقد أكدت بعض الأبحاث أن الاختيار الأول وهو اختيار كاتل يعد مقياسا جيدا للتنبؤ بالنجاح فى مهنة التدريس من حيث أن بعض السمات كيقظة الضمير ورجاحة العقل وضبط النفس ترتبط بالقدرة على التدريس[٢] •

بيد أن نظم اعداد المعلمين فى مصر والبلاد العربية ما زالت تقتصر فى اختيارها لمعلمى المستقبل على الشهادات الدراسية والمقابلاتالشخصية ويتحكم فى عملية الاختيار بالدرجة الأولى أعداد ونوعية المتقـــدمين والفرص المتاحة لهم فى المعاهد الأخرى •

* * *

اسس اعداد المعلم :

مهما اختلفت نظم اعداد المعلمين فان عملية الاعداد نفسها يجب أن تشمل ثلاثة جوانب رئيسية هى الاعداد الثقافى العام والاعداد اكاديمى الخاص والاعداد المهنى وهو ما سنفصله فى السطور التالية :

(أ) الاعداد الثقافى العام : وهو شرط أساسى لمهنة التدريس على خلاف مهنة الطب أو الهندسة مثلا • فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بحكم كونه مربيا • وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كلما كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه والتأثير فيهم ، ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة المعلم على نضوج شخصيته واتساع أفقه وسعة ادراكه مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق • والثقافة العامة ضرورية أيضا لنجاح المعلم فى قيامه بالدور الاجتماعى المطلوب منه . فالمعلم قائد وموجه فى منطقتـــه وتحتم عليه طبيعة العـــلاقات الاجتماعية المستمدة من دوره المهنى أن يكون على صلة بقطاع كبير من الناس سواء أكانوا آباء تلاميذه أو أهالى منطقته • وتفرض عليه هذه العلاقات مواقف يتحتم عليه فيها أن يكون له أساس عريض من الثقافة العامة اذا أراد أن يواجه هذه المواقف بنجاح •

لكن ما هى مقومات الثقافة العامة اللازمة للمعلم ؟ الواقع ان اجابة هذا السؤال محل اجتهاد كبير • والأساس فيها بالطبع أن يلم المعلم بقدر واسع من ميادين المعارف والمعلومات العامة • فاجادة اللغـــة القومية ضرورية بالطبع لأنها أداة المعلم ووسيلته واجادته للغة أجنبية على الأقل شرط أساسى لانفتاح عقله على العالم الخارجى واتصاله بصورة مباشرة ومستمرة بالجديد فى ميدان تخصصه • ويلزم المعلم أيضا قدر من العلوم الانسانية كالتاريخ والاجتماع والاقتصاد والسياسة والأدب وقدر عام من العلوم الطبيعية والتكنولوجية . وقدر من الفنـــون الجميلة على اختلاف أشكالها • وقد يبدو ذلك كثيرا أو مبالغا فيه ولكن الواقع أن مطالب المهنة تزداد وتتسع باستمرار ومعلم اليوم ينبغى أن يكون دائرة معارف صغيرة متنقلة •

(ب) الأساس الأكاديمى التخصصى : ويقصد به مادة تخصصه أو المادة التى يدرسها • فالى جانب الثقافة العامة يلزم المعلم أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المعرفة وأن يكون متمكنا منه •

ان تعمق المعلم فى مادة تخصصه شرط ضرورى لنجاحه كمعلم ، ويجب أن يؤمن المعلم بقيمة مادته وأهميتها حتى يستطيع أن يؤثر فى تلاميذه ويحملهم على احترامه • ان الصغار يكرهون من الكبار شيئين : جمود عقولهم وعدم اخلاصهم • ويكون المعلم غير مخلص اذا كان يدرس مادة لا يجيدها • ان فاقد الشىء لا يعطيه • ولن يستطيع المعلم أن يفهم التلميذ مادة هو نفسه لا يجيد فهمها ولا يقتنع بأهميتها أو يعتبرها أنها لا تستحق أن يتعب فى تدريسها • ان ما يخرج من القلب يصل الى القلب ولن يكون شرح المعلم صادرا عن القلب اذا لم يكن مؤمنا بما يقول متحمسا له • وهذا يقتضى من المعلم أن يكون متجددا فى معلوماته باستمرار غير روتينى يجتر اليوم ما قاله بالأمس والا فقد الاحساس بقيمته كانسان وبأهميته كمعلم •

ولكن اذا كانت الثقافة العامة ضرورية لكل المعلمين سواء كانوا بالمرحلة الابتدائية أو الثانوية وكذلك بالنسبة للثقافة المهنية كما سيرد ، فهل التخصص ضرورى بالنسبة لمعلمى المرحلة الابتدائية ؟ •

الواقع أن الاجابة على هذا السؤال ليست بسيطة أو مباشرة لاختلاف وجهات النظر حولها • فمن قائل بأن الأساس فى اعداد معلمى المرحلة الابتدائية أن يكون عاما غير تخصصى وهو ما جرت عليه سياسة اعداد هذا النوع من المعلمين فى كثير من الدول • والأساس الذى يستند اليه هذا الرأى هو أن تلميذ المرحلة الابتدائية لا يتطلب معلومات متخصصة• وهناك وجهة نظر أخرى تقول بأن معلم المرحلة الابتدائية يلزمه أيضا قدر من التخصص فى ميدان من الميادين الى جانب الأساس الثقافى العريض، فتدريس بعض المواد فى السنوات النهائية من المرحلة الابتدائية يتطلب

قدراً من التخصص • وقد أخذت نظم تعليمية بهذا الاتجاه ووحدت نمط اعداد معلم المرحلة الابتدائية والثانوية • وهذا الاتجاه بدأ يأخذ به نظام المعلمين للمرحلة الأولى فى مصر من حيث قيام الدراسة بدور المعلمين على أساس تقسيمها الى شعب خاصة كما سنرى •

(ج) الاساس المهنى : وهو الذى يتعلق بالجانب المهنى وما يميز المعلم كرجل له أصوله المهنية التى تتطلب التدريب والمران • وتشمل الثقافة المهنية للعلم ناحيتين أساسيتين :

١ ــ اكساب معلم المستقبل أسرار مهنة التدريس وأصولها . فلكل مهنة أسرارها التى لا يعرفها سوى أصحابها . ولمهنة التدريس أيضا أسرارها • صحيح أن لكل مهنة مشاكلها المهنية الخاصة بها وفى مقدمتها مشكلة أولئك الذين يدخلون الى المهنة من الباب الخلفى دون سابق اعداد مهنى • لكن ذلك يصدق على المهن الأخرى . وقد تزداد حدته بالنسبة لمهنة التعليم • وعلى كل حال فان الجانب المهنى فى اعداد المعلم يشتمل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمتعلم وشخصيته ونموه وما يفرضه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم ويشتمل أيضا على طرائق التدريس وأهداف العملية التربوية وطبيعتها ومغزاها بالنسبة للفرد والمجتمع وشروط التعليم الجيد وغيرها من الأمور التى تساعد المعلم على اجادته لمهنته• ولذلك فدراسة علم النفس التعليمى والاجتماعى وسيكولوجية النمو وأصول التربية وطرائق التدريس والقربية المقارنة كلها ضرورية ولازمة للاعداد الفنى والمهنى للمعلم •

نظم اعداد المعلمين :

ما زالت الدول العربية بما فيها مصر تفرق بين اعداد معلم المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة الثانوية وهو ما يناقض الاتجاهات العالمية المعاصرة فى النظم التعليمية المعاصرة • ففى كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية يتقارب نظام اعداد معلمى المرحلة الابتدائية ومعلمى

المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة • فالمعهد الواحد يضم النوعين من المعلمين• وتتساوى مدة الدراسة وشروط الالتحاق والمواد الدراسية بل وتتوحد بعض هذه المواد ولا يكون الاختلاف الا فى بعض المواد المرتبطة بطبيعة كل مرحلة من حيث مميزات النمو الخاصة بها وطرق التدريس •

وفى الاتحاد السوفيتى نجد اتجاها مماثلا • اذ يمكن لمعلم المرحلة الابتدائية مواصلة الدراسة فى معاهد اعداد معلمى المرحلة الثانوية وبذلك تختفى تدريجيا الفروق القائمة فى اعدادهما وبالتالى تختفى معاهد اعداد معلمى المرحلة الابتدائية • ومع أن فرنسا تعد معلمى المرحلتين فى معاهد مختلفة وفق نظام خاص فانه يتاح لمعلمى التعليم الابتدائى الالتحاق بمعاهد اعداد معلمى التعليم الثانوى بشروط معينة وهو نظام معمول به فى مصر الا أنه ما زال على نطاق ضيق ولا يحقق الغرض منه • ذلك أن معلم المرحلة الابتدائية الذى يواصل الدراسة فى معاهد اعداد معلمى التعليم الثانوى ينقل الى المرحلة الثانوية بعد انتهائه من الدراسة وبذلك يحرم التعليم الابتدائى من أحسن عناصره باستمرار • ومع أننا ندرك تماما مبررات هذا الاجراء فانه ينبغى على السلطات التعليمية فى مصر أن تبقى على هذه العناصر الصالحة فى التعليم الابتدائى وأن تعمل على تطعيمه بها باستمرار •

وعلى كل حال فان نظم اعداد المعلمين فى مصر تختلف تبعا لاختلاف المراحل التعليمية التى يعدون العمل بها • وبالنسبة لمعلمى التعليم العام نجد نظامين أساسيين أحدهما لاعداد معلم المرحلة الابتدائية والآخر لاعداد معلمى المرحلة الثانوية •

اعداد معلمى المرحلة الابتدائية :

حتى مطلع القرن العشرين لم تكن هناك سياسة مرسومة لاعداد معلمى المرحلة الابتدائية اذ كانت الكتاتيب والمدارس الأولية تمثل نسبة كبيرة من التعليم فى المرحلة الأولى • وكان الفقهاء والعرفاء يتولون

التعليم بها • وكانت نوعية التعليم التى تقدم فى هذه الكتاتيب والمدارس الأولية منخفضة للغاية نظرا لعدم توفر الاعداد المهنى لمن يقوم بالتعليم فيها وكثير منهم كانوا من العميان والأميين الذين يحفظون القرآن عن ظهر قلب دون فهم لمعانيه • وكانت غالبية المشتغلين بالتعليم فى المدارس الابتدائية حتى أوائل هذا القرن من الحاصلين على الشهادة الابتدائية • فكثيرا ما كان يعين المعلم فى المدرسة الابتدائية لتى تخرج منها وكان يقوم تلاميذ الفرق النهائية فى المدرسة الابتدائية بالتدريس فى السنتين الأوليين منها • وقد كتب اللورد كرومر عن حالة التعليم فى مطلع هذا القرن (١٩٠٢) يقول : « ان غالبة المعلمين الأكفاء من الوطنيين عقبة كبرى فى طريق التقدم السريع • فان ٥٨٪ من معلمى المدارس الابتدائية غير مؤهلين للتعليم وما يزيد عن نصفهم (أى ما يقارب هذه النسبة) ليس معهم سوى الشهادة الابتدائية فقط وكثير منهم لا يحملون شهادة البتة »• ولكن مع مطلع هذا القرن بدأ اهتمام الدولة باعداد المعلم فأنشئت أول مدرسة للمعلمات الابتدائية سنة ١٩٠٠ هى معلمات السنية تلاها انشاء أول مدرسة للمعلمات الأولية سنة ١٩٠٣ هى مدرسة المعلمات فى بولاق تلاها انشاء أول مدرسة للمعلمين الأولية سنة ١٩٠٤ هى مدرسة معلمى عبد العزيز وسنفصل الكلام عن كل مدرسة من هذه المدارس فى السطور التالية •

مدرسة المعلمات : أنشئت سنة ١٩٠٠ لتخريج معلمات للمدارس الابتدائية وكان الاقبال عليها ضعيفا عند انشائها فلم يكن بها سوى ست طالبات بعد سنة من انشائها ثم أخذت أعداد طالباتها تزداد فيما بعد• وكانت مدةالدراسة بها سنتين تدرس فيها اللغة العربية والانجليزية والرياضيات والتدبير المنزلى ثم زيدت الى ثلاث سنوات سنة ١٩٠٩ ثم الى أربع سنوات ١٩١٥ وقسمت فى السنتين الأخيرتين الى قسمىالتعليم العام والتدبير المنزلى • وكانت تقبل طالباتها من الحاصلات علىالشهادة الابتدائية واستمرت هذه المدرسة حتى ألغيت سنة ١٩٣٠ وحل مكانها مدرسة ثانوية للبنات واستعيض عنها بمعهد للتربية أنشىء فى أكتوبر سنة ١٩٣٣ •

مدرسة معلمات بولاق : كان الهدف من أنشائها تخريج معلمات للتدريس فى الكتاتيب وقد ألحق بالمدرسة كتاب يتمرن فيه تلميذات المدرسة على أساليب التعليم وكانت مدة الدراسة بالمدرسة عند انشائها سنة واحدة صارت سنتين ثم ثلاث سنوات فى عام ١٩٠٩ • وكان يدرس بها الى جانب العلوم الأساسية مسك الدفاتر والأشياء وقانون الصحة والخياطة والتدبير المنزلى وفى سنة ١٩١٣ خصصت السنة النهائية للتخصص فى التدبير المنزلى ثم أنشىء قسم للتعليم العام ثم صار هذا القسمان اضافيين تدخلهما الطالبة بعد أن تحصل على شهادة الكفاءة ثم أنشىء فى سنة ١٩١٨ قسم لتخريج معلمات فى رياض الأطفال وفى سنة ١٩٣٠ أنشىء قسم آخر لتخريج معلمات لتربية العميان • بعد أن ألغيت المدرسة الأصلية سنة ١٩٢٩ وبقيت هذه الأقسام الاضافية نظرا لانتشار مدارس المعلمات الاولية • وقد تطورت المدرسة تطورا كبيرا قبل الغائها وتشعبت الدراسة فيها وعرفت باسم مدرسة المعلمات الأولية الراقية فى شبرا وأصبحت تعد معلمات يقمن بالتدريس فى غير الكتاتيب •

مدرسة معلمى عبد العزيز : كان الهدف من انشائها تخريج معلمين فى الكتاتيب وكانت مدة الدراسة بها سنة واحدة ثم سنتين فى عام ١٩٠٧ ثم ثلاث سنوات فى عام سنة ١٩١٠ • وكان يقبل فيها من الطلاب من يؤدى امتحانا بسيطا فى القراءة والكتابة والحساب والقرآن •

وقد أخذت أعداد مدارس المعلمين فى الازدياد فأنشئت فى سنة ١٩٠٥ مدرسة الفيوم لمعلمى الكتاتيب ومدرسة أخرى فى قليوب وانتشرت هذه المدارس فى كل مديرية وطورت مناهجها لتناسب التطور العلمى للبلاد • وقد ساعد على سرعة انتشار هذه المدارس فكرة تعميم التعليم الأولى وجعله الزاميا وما ترتب على ذلك من وضع مشروع التعليم الالزامى سنة ١٩٢٤ • وكانت تنشأ فى كل مديرية مدرسة للمعلمين وأخرى للمعلمات وأنشىء عدد منها فى القاهرة والاسكندرية كما أنشئت

أقسام ليلية لمضاعفة المجهود فى تخريج المعلمين اللازمين • ولكن سرعان ما فتر هذا الحماس بعد حين عندما لم تتمكن الحكومة من تنفيذ مشروع التعليم الالزامى • وترتب على ذلك وجود اعداد كبيرة من المعلمين بلا عمل مما أدى الى اغلاق هذه المدارس عاما بعد عام •

وظلت هذه المدارس عرضة للتغير والتبديل حتى عام ١٩٥٢/٥١ عندما وحد نظام القبول بها وكذلك الخطط والمناهج الدراسية وجعلت مدة الدراسة بها خمس سنوات ويقبل بها الحاصلون على الشهادة الابتدائية ثم عدل النظام فى سنة ١٩٥٦/٥٥ فاقتصر القبول على الشهادة الاعدادية رفعا للمستوى وأصبحت مدة الدراسة ثلاث سنوات • وفى عام ١٩٦٢/٦١ اتجهت الوزارة الى النهوض بالتعليم الابتدائى فزادت مدة الدراسة الى خمس سنوات وهو النظام القائم الآن • وقد أنشىء نظام السنتين لحملة الثانوية العامة وما فى مستواها ابتداء من عام ٦٣/ ١٩٦٣ وذلك لمواجهة العجز فى عدد الخريجين فى السنتين ٦٤/١٩٦٥ و ٦٥/١٩٦٦ نتيجة لزيادة سنوات الدراسة من ثلاث الى خمس سنوات ثم ألغى هذا النظام اكتفاء بنظام السنوات الخمس وتمت تصفيته نهائيا فى عام ٦٧/١٩٦٨ •

ويشترط فى قبول الطالب بدور المعلمين والمعلمات ما يلى :

- الحصول على الشهادة الاعدادية العامة أو الأزهرية •
- ألا يزيد السن عن ١٧ عاما ولا تقل عن خمسة عشر عاما •
- النجاح فى الكشف الطبى والاختبارات الشخصية •

ومدة الدراسة بهذه الدور خمس سنوات • الثلاث الأولى عامة تقارب فى مستواها الدراسة بالمرحلة الثانوية • أما السنتان الأخريان فالدراسة بهما سنة تخصصية فى مجموعة من المواد يطلق على كل مجموعة اسم شعبة • وعلى هذا هناك شعبة التربية الدينية واللغة العربية والمواد الاجتماعية وشعبة الرياضيات والعلوم والأعمال الزراعية

(للبنين) أو الاقتصاد المنزلى (للبنات) وشعبة التربية الفنية وشعبة التربية الموسيقية •

وعلى الرغم من اهتمام الدولة بالارتفاع بمستوى اعداد معلمى المرحلة الابتدائية فانه ما زال يعد فى مستوى دون التعليم الجامعى وينظر اليه على أنه أقل مستوى وما زال اعداد المعلم الابتدائى يخضع لوزارة التربية والتعليم •

ولكن يستطيع معلمو المرحلة الابتدائية الالتحاق بكليات التربية الجامعية التى تعد معلمى التعليم الثانوى بشروط خاصة أهمها الحصول على درجات عالية فى دبلوم معاهد المعلمين • وهو اتجاه محمود تأخذ به النظم التعليمية المتقدمة •

ولكن على الرغم من ذلك ما زالت هناك رغبة فى الارتفاع بمستوى اعداد معلمى المرحلة الابتدائية • وتمشيا مع هذا الاتجاه قرر المؤتمر النوعى الدراسات التربوية واعداد المعلمين الذى انعقد فى جامعة عين شمس فبراير ١٩٦٧ أن يكون اعداد معلم المرحلة الابتدائية فى اطار الجامعة لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات بعد الدراسة الثانوية على أن يطبق هذا النظام ابتداء من عام ١٩٧٢ • ولكن تحقيق ذلك ما زال أمل المستقبل•

اعداد معلمى المرحلة الاعدادية والثانوية :

مع بداية نشأة نظام التعليم الحديث فى مصر فى النصف الأول من القرن التاسع عشر لم تكن هناك معاهد لاعداد المعلمين بصفة عامة وكان يعتمد آنذاك على الأزهر لسد الحاجة الى معلمى اللغة العربية ومدرسة الألسن لسد الحاجة الى مدرسى اللغات وبعض المواد الاخرى كالتاريخ والجغرافيا وعلى مدرسة المهندسخانة لسد الحاجة الى معلمى الرياضة والجبر والهندسة والرسم وبعض المواد الأخرى •

وكان يقوم بالتعليم فى كثير من المواد الدراسية معلمون أجانب لقلة المعلمين المصريين الصالحين للتدريس من ناحية ولعدم اقبال الشباب

المصرى على الاشتغال بالتعليم من ناحية أخرى • لقد كتب لورد كرومر عن ذلك يقول « ان صناعة التعليم ممقوتة فى مصر وأن الشبان المصريين الذين يحصلون على الشهادة الثانوية يفضلون الاشتغال بأمور أخرى ولا يلتفتون الى مدارس المعلمين» وهذا صحيح اذا عرفنا أن عدد الطلاب فى مدرسة المعلمين التوفيقية كانوا خمسة فقط سنة ١٩٠٣ وأن عدد من تخرج فى مدرسة المعلمين الناصرية (دار العلوم) فى تلك السنة كانوا ثمانية وأن أربعة طلاب فقط كانوا فى الفرقة قبل النهائية بالمدرسة ذاتها فى نفس السنة •

وفى سنة ١٨٧٢ أنشىء أول معهد لاعـداد المعلمين وهو مدرسة المعلمين الناصرية (دار العلوم) ثم مدرسة المعلمين التوفيقية (النورمال) سنة ١٨٨٠ ومدرسة المعلمين الخديوية سنة ١٨٨٩ وضمت المدرستان الأخيرتان فى مبنى واحد سنة ١٨٩١ •

وكان انشاء مدرسة المعلمين الناصرية أو دار العلوم بناء على التماس قدمه أبو التعليم فى مصر على مبارك الى الخديو اسماعيل فى ٣٠ يولية سنة ١٨٧٢ جاء فيه « •• وقد تلاحظ أن المشتغلين الآن بوظيفة التعليم فى اللغة العربية والتركية ليس فيها الكفاية بالنسبة لذلك• فان وافق الحضرة العلية ينتخب قدر خمسين من نخباء الطلبة فى سن العشرين الى الثلاثين• يدرس لهم فى دار العلوم الملحقة بالكتبخانة العامرة ما يلزم لتكميل معلوماتهم ونربط لكل منهم مدة اقامته تحت التعليم مائة قرش فى الشهر• فان بهذه الكيفية يمكن الاستحصال على ما فيه الكفاية من المعلمين للغة العربية والتركية » • وهكذا وافق الخديو على انشاء مدرسة دار العلوم لتخريج معلمين لتدريس اللغة العربية فى المدارس الابتدائية والثانوية وهو الغرض الأساسى الذى أنشئت من أجله • وكانت مدة الدراسة فيها عند انشائها خمس سنوات خصصت السنة الأخيرة منها لترشيح طلبة لوظائف القضاء والافتاء • ولم يكن يدرس فيها الا اللغة العربية والخط والدين لفروعه المختلفة ومبادىء الرياضيات • ثم أضيف اليها

فى عام سنة ١٨٩١ تدريس لغة أجنبية والرسم والصحة والعلوم والتمرين العملى على التدريس فى المدارس الابتدائية ثم حذفت اللغة الأجنبية سنة ١٩٠٦ ثم أدخل تدريس اللغة الانجليزية سنة ١٩١٣ • وكان يقبل الطلبة فى دار العلوم من الأزهريين بامتحان خاص ثم استعيض عن ذلك بانشاء مدرسة تجهيزية خاصة بها ثم عادت ثانية الى نظام القبول السابق من بين الأزهريين بامتحان خاص وفى سنة ١٩٥٢ سمحت بقبول خريجى المدارس الثانوية العامة بعد اجتياز امتحان خاص للقبول بها •

أما مدرسة التوفيقية فكان انشاؤها قبل الاحتلال البريطانى لمصر بعامين وكانت تسمى مدرسة المعلمين العمومية (النورمال) ثم تغير اسمها الى المعلمين التوفيقية فى أكتوبر ١٨٨٨ وكان الهدف من انشائها تخريج المعلمين الذين يقومون بتدريس اللغة الفرنسية والعلوم بالمدارس الأميرية • ويقول يعقوب أرتين عن هذه المدرسة « ومع كون هذه المدرسة أدخلت فيها الأصول والطرق البيداجوجية المتقنة منذ تأسيسها الا أنها لم تخرج من المدرسين الأكفاء الا قليلا » • وكان وجود هذه المدرسة على غير هوى السياسة البريطانية التى رأت فيها استمرارا لنشر اللغة الفرنسية والمعلمين المثقفين بهذه الثقافة ووجدت فيها منافسا خطيرا لمدرسة المعلمين الخديوية التى أنشئت سنة ١٨٨٩ لاعداد معلمى اللغة الانجليزية • ولذلك استهدفت هذه السياسة القضاء على تلك المدرسة• ولم يكن غريبا اذن أن نجد أنه فى سنة ١٩٠٣ لم يتقدم للمدرسة التوفيقية سوى تلميذ واحد مما ترتب عليه اغلاقها فى العام التالى •

أما مدرسة المعلمين الخديوية فقد أنشئت سنة ١٨٨٩ لاعداد معلمين يقومون بتدريس اللغة الانجليزية وبعض للعلوم الأخرى وكان انشاء هذه المدرسة بداية عهد جديد للتنافس بين الثقافة واللغة الفرنسية التى كان لها تاريخ طويل فى مصر وبين الثقافة واللغة الانجليزية التى تريد أن تجد لنفسها مكانا فى البلاد تحت سيطرة النفوذ البريطانى الذى يعززه الاحتلال العسكرى • وقد ضمت الى المعلمين التوفيقية فى مبنى واحد

عام ١٨٨٩ ثم أعيد تنظيم هذه المدرسة سنة ١٩٠٥ بعد الغاء مدرسة المعلمين التوفيقية منافستها الخطيرة • وكان يمنح طلبتها اعانة مالية من الحكومة تشجيعا على الالتحاق بها وكانت مدة الدراسة أربع سنوات خفضت الى ثلاث سنوات سنة ١٩٠٩ وقسمت الدراسة بها الى قسمين القسم الأدبى والقسم العلمى • وقد تطورت هذه المدرسة وتطورت تسميتها فسميت بالمعلمين السلطانية ثم المعلمين العليا ثم انقسمت الى قسمين احدهما لتخريج معلمى الآداب والثانى لتخريج معلمى العلوم ثم ألغيت المدرسة نهائيا سنة ١٩٣١ • وكان يدرس بهذه المدرسة مواد التخصص العلمية التى يقوم الطالب بتدريسها بعد التخرج كما كان يدرس بها الى جانب ذلك أصول التربية وعلم النفس والتمرين العملى على التدريس • وكانت الظروف التى عملت على الغاء هذه المدرسة تتمثل فى عاملين رئيسين :

العامل الأول : انشاء الجامعة المصرية سنة ١٩٢٥ التى ضمت من بين كلياتها الأربع كليتين احداهما للاداب والأخرى للعلوم . وفيها كانت تدرس المواد العلمية التى كانت تدرس بمدرسة المعلمين العليا وتفكير وزارة المعارف آنذاك من الاستفادة من هاتين الكليتين فى اعداد المعلمين•

العامل الثانى : اهتمام السلطات التعليمية فى البلاد آنذاك باصلاح نظام التعليم بما فيه اعداد المعلمين • وقد ترتب على هذا الاهتمام استدعاء خبيرين عالميين هما البريطانى «مان» والسويسرى كلاباريد• وقد اقترح هذا الأخير فى تقريره الذى رفعه الى وزارة المعارف الغاء مدرسة المعلمين العليا بقسميها والاستعاضة عنها بانشاء معهد للتربية يقوم باعداد خريجى كليتى الآداب والعلوم بالجامعة للتدريس فى المدارس الثانوية والابتدائية • وقد سبق أن فصلنا الكلام عن هذا المعهد •

مدرسة المعلمين العليا : انشئت فى عام ١٩٢٣ وقواتها الأولى مدرسة المعلمين الخديوية التى أنشئت سنة ١٨٨١ • وفى سنة ١٩٢٨ رؤى الغاء مدرسة المعلمين العليا بالتدريج ليحل محلها معهد التربية للمعلمين الذى

جاء انشاؤه بناء على اقتراح الخبير السويسرى كلاباريد كما سبق أن أشرنا وفى عام ١٩٤٦/١٩٤٧ أعيد فتح مدرسة المعلمين العليا باسم المعهد العالى للمعلمين بالأورمان لتخريج معلمين للرياضة والعلوم واللغة الفرنسية والانجليزية الا أن هذا المعهد لم يدم طويلا • وتمت تصفيته سنة ١٩٥٢ بعد ضم اقسامه الى كليتى الآداب والعلوم بجامعة عين شمس •

معهد التربية العالى : انشىء سنة ١٩٢٩ ليحل محل مدرسة المعلمين العليا • وكان يضم قسمين أحدهما لتخريج مدرسين للتعليم الثانوى والآخر لتخريج معلمين للمدارس الابتدائية وقد أدمج القسمان فى سنة ١٩٣٧ • وكان هذا المعهد هو نواة كلية التربية بجامعة عين شمس الحالية كما سبق أن أشرنا •

معهد التربية للبنات : أنشىء سنة ١٩٣٣ على غرار معهد التربية للبنين وفى سنة ١٩٤٧ أعيد تنظيم المعهد وشمل قسمين أحدهما يقبل به حملة المؤهلات الجامعية من كليات الآداب والعلوم والثانى يقبل به الحاصلات على شهادة الدراسة الثانوية • ثم ضم المعهد الى جامعة ابراهيم باشا عند انشائها سنة ١٩٥٠ ثم تحول الى كلية البنات سنة ١٩٥٤ •

كلية المعلمين : أنشئت سنة ١٩٥٢ بالعباسية بالقاهرة وفى عام ١٩٥٧ أنشئت كلية المعلمين بأسيوط وكلية المعلمات بالمنيا • وفى عام ١٩٦٦ تقرر ضم كليات المعلمين الى الجامعات • وفى نفس العام ١٩٦٦ أنشئت كلية المعلمين بجامعة الاسكندرية وفى سنة ١٩٦٩ أنشئت كليتا المعلمين بالمنصورة وطنطا • وفى عام ١٩٧٠ توحدت تسمية كليات المعلمين فأصبحت تعرف بكليات التربية وفى نفس السنة انشئت كلية التربية بقنا وفى عام ١٩٧١ أنشئت ثلاث كليات للتربية بالزقازيق وشبين الكوم تتبعان جامعة عين شمس والثالثة بسوهاج تابعة لجامعة أسيوط وسنعرض لتقويم الوضع الحالى لكليات التربية فيما بعد •

وهكذا كان تطور نظام اعداد معلمى المرحلة الثانوية وتعدد مؤسساته

وهيئات الاشراف عليه حتى انتهى به الأمر الى ادخال معاهده فى اطار الجامعة منـذ عام ٦٦/١٩٦٧ • وبهذا أصبح اعـداد معلمى المرحلة الاعدادية والثانوية من مسئولية الجامعات ووزارة التعليم العالى • وهو يشمل نظامين هما النظام التتابعى والنظام التكاملى •

النظام التتابعى : يقوم على أساس انتظام الطالب أكاديميا فى كليات الآداب والعلوم لمدة أربع سنوات تنتهى بحصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى وهى الليسـانس أو البكالوريوس ثم يتابع بعدها الاعداد المهنى فى كليات التربية لمدة عام دراسى يدرس فيه الطالب دراسة نظرية تربوية وعلمية ويحصل فى النهاية على الدبلوم العام فى التربية وهذا الدبلوم هو الذى يؤهله تربويا للعمل بمهنة التدريس بالمرحلة الاعدادية والثانوية • وأهم ما يتميز به هذا النظام مساعدة المعلم على التعمق فى دراسة مادة تخصصه وتأهيله على مستوى عال لكن يعاب عليه من ناحية أخرى طول مدته وبالتالى زيادة نفاقته وتكاليفه الى جانب ابتعاد المعلم مدة سنة كاملة عن مادة تخصصه •

النظام التكاملى : وهو النظام الذى يقوم على أساس تكامل الاعداد الأكاديمى والمهنى فى كليات التربية ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد اتمام الدراسة الثانوية العامة • وهو النظا مالذى تطور عن مدرسة المعلمين العليا التى ظل نظامها باقيا حتى سنة ٥٤ ١٩٥٥ • ثم حلت محلها كليات المعلمين والمعلمات التى بدأ انشاؤها سنة ١٩٥٢ خارج الجامعة ثم ضمت اليها عام ٦٥ ١٩٦٦ وتمثل كلية البنات التى أنشئت سنة ١٩٥٤ والتابعة حاليا لجامعة عين شمس هذا النظام أيضا بالنسـبة لاقسامها التربوية كما كانت كلية دار العلوم بجامعة القاهرة تمثله أيضا فى عام ١٩٥٨ و١٩٥٩ عندما كانت تدرس بها العلوم التربوية والنفسية والتمرين العملى على التدريس فى المدارس •

وأهم ما يتميز به هذا النظام تزامن الاعداد المهنى والأكاديمى وعدم ابتعاد الطالب عن المادة العلمية ومن ناحية أخرى يساعد هذا النظـام الطالب على الاعداد النفسى له لتقبله مهنة التدريس والاستعداد لها .

وأخيرا فان هذا النظام يعتبر أقل اقتصادا فى الجهد والتكاليف اذا ما قورن بالنظام التتابعى •

وفى الفترة الأخيرة اتخذت خطوات كبيرة نحو توحيد النظامين مع بقائهما منفصلين فى نوع واحد من الكليات تعرف حاليا باسم كليات التربية وسنقدم تقويما لوضع هذه الكليات بعد قليل • هذا بالنسبة لمدرسى المواد الأكاديمية • أما بالنسبة لمدرسى التربية الرياضية والفنية فان اعدادهم يتم فى معاهد نوعية تخضع لوزارة التعليم العالى ومدة الدراسة بها أربع سنوات •

أما اعداد معلمى التعليم الثانوى الفنى فما زال فى حاجة شديدة الى وضعه على أسس سليمة رشيدة تضمن جودة المعلم الذى يصلح لهذا النوع الحيوى من التعليم • وبصرف النظر عن المحاولات السالفة غير الموفقة فان اعداد معلمى التعليم الثانوى الصناعى يتم حاليا فى كلية المعلمين الصناعية وهى مناظرة فى شروط القبول بها ومدة الدراسة لكليات المعلمين سابقا • وهناك اتجاه لفتح كليات مماثلة لكل من التعليم الثانوى والتجارى والزراعى •

تقويم الوضع الحالى لكليات التربية :

يعكس التوسع الأخير فى كليات التربية الاهتمام المتزايد باعداد المعلم وبخاصة فى السنوات الأخيرة من جانب المسئولين عن السياسة التعليمية للبلاد • وقد استقرت دعائم هذه السياسة على أن يكون اعداد معلم ما فوق المرحلة الابتدائية فى داخل الجامعة تمشيا مع الاتجاهات العالمية المعاصرة فى سياسة اعداد المعلمين من ناحية وضمانا للارتفاع بالمستوى العلمى والمهنى للمعلمين من ناحية أخرى • وقد ساير هذا الاتجاه سياسة التوسع فى الكليات الاقليمية فى المحافظات تمهيدا لأن تصبح جامعات أقليمية واعتبار كليات التربية نواة لهذه الجامعات • وشهدت السنوات الأخيرة توسعا ملحوظا فى انشاء كليات التربية حتى أصبح عددها الآن عشر كليات تابعة للجامعات المصرية الأربع بالاضافة الى

كلية البنات بجامعة عين شمس وكلية التربية بجامعة الأزهر وهذه الكليات موزعة على المدن الآتية : القاهرة ــ الاسكندرية ــ المنصورة ــ طنطا ــ الزقازيق ــ شبين الكوم ــ المنيا ــ أسيوط ــ سوهاج ــ قنا •

ولا شك فى أن هذا التوسع الملحوظ فى انشاء كليات التربية هو ضرورة حتمية تبررها عدة أمور رئيسية من أهمها :

(أ) مواجهة النقص الكبير المتزايد فى أعداد المعلمين فى مختلف التخصصات ويبلغ هذا النقص حسب الاحصاءات الرسمية حوالى ١٠ آلاف معلم فى الاعدادى والثانوى وبالطبع فان هذا الرقم سيزيد تبعا للنمو الكمى فى حجم التعليم فى السنوات القادمة • واذا ثبتنا الوضع الحالى لهذا النقص فان التغلب عليه يحتاج الى خمس سنوات اذا عرفنا أن مجموع ما يتخرج حاليا من جميع كليات التربية كل عام حوالى ألفى طالب •

(ب) التزام جمهورية مصر العربية تجاه الدول العربية والافريقية بايفاد معلمين لها ومساندة هذه الدول فى توسعاتها التعليمية والثقافية •

(جـ) ما يترتب على انتشار هذه الكليات من تخفيف الضغط على الكليات الأخرى وتخفيف حدة مشكلة اغتراب المعلمين وتهيئة الاستقرار النفسى والاجتماعى لهم ولأسرهم •

ولكن على الرغم من هذه المبررات القوية للتوسع فى انشاء كليات التربية لم يكن هناك تخطيط سليم مدروس مما ترتب عليه مواجهة الكليات الجديدة بمشكلات من أبرزها :

أولا : مشكلة الأبنية والتجهيزات :

فبعض كليات التربية لها مبنى مستقل وبعضها ليس له مبنى مستقل ولكن جميعها تعانى من أن هذه المبانى لا تتناسب مع اعداد الطلبة الحاليين فكيف يكون وضع هذه الأبنية مع النمو المتزايد باستمرار فى أعداد المقبولين من الطلبة بهذه الكليات لا سيما وأن كثيرا من هــذه الكليات لم تستكمل كل فرقها الدراسية بعد وانما تنمو بها عاما بعد عام

تمشيا مع انتقال الكلية من فرقة الى اخرى • ومعظم هذه الكليات ليست لها تجهيزات خاصة بها من مدرجات وأجهزة ومعامل واذا كانت بعض هذه الكليات تعتمد فى ذلك على تسهيلات كليات الآداب والعلوم • فان كثيرا من الكليات القائمة عليها أن تواجه المشكلة بصورة خطيرة فى السنوات القليلة القادمة •

ثانيا : الميزانية :

فقد بلغ مجموع الميزانية المخصصة لكليات التربية بالجامعات الأربع فى عام ٧٢/٧١ حوالى ٦٤٥ ألف جنيه منها حوالى ٤٧٧ ألف جنيه للمرتبات والأجور وحوالى ٩٤ ألف جنيه للمصروفات الجارية و٧٤ ألف للخدمات الاستثمارية • ويبدو أن هذه الميزانية لا تتناسب مع حجم هذه الكليات ومطالب تكاليفها • فبالاضافة الى ما أشرنا اليه من قصور الأبنية والتجهيزات وهو ما يتطلب زيادة فى الاعتمادات والمخصصات فان حساب متوسط التكلفة الحالية للطالب بهذه الكليات يوضح مدى تواضع هذه الميزانية • فجملة عدد الطلبة المقيدين فى كليات التربية بالجامعات الأربع وصل عام ٧٢/٧١ الى حوالى ١٤ ألف طالب ومعنى هذا أن متوسط تكلفة الطالب هى حوالى ٤٦ جنيها فى السنة $\left(\frac{\text{٦٤٥ ألف جنيه}}{\text{١٤ ألف طالب}}\right)$ وهو متوسط يقل عن متوسط تكلفة طالب التعليم الثانوى العام •

ثالثا : هيئة التدريس :

تعانى هذه الكليات من نقص حاد فى هيئة التدريس بها • بل ان معظمها لا يوجد به هيئة تدريس وتعتمد تماما على الانتدابات الخارجية ونظرا للعجز الكبير فى القوة الحالية المتوفرة لهيئة التدريس فان كثيرا من هذه الكليات لا تستطيع سد احتياجاتها حتى عن طريق الانتدابات مما يضطرها الى الاستعانة بعناصر أخرى من خارج الجامعة • ويبلغ

مجموع عدد العاملين بالفعل من هيئة التدريس فى كليات التربيةبالجامعات الأربع عام ١٩٧٢/٧١ حوالى ستين عضوا بالاضافة الى حوالى ٢٥ عضوا آخر معارون للخارج • واذا أخذنا معدل نسبة أعضاء هيئة التدريس الى الطلاب الذى أخذته لجنة قطاع العلوم التربوية وهو ١ : ٢٠ كأساس لحساب القوة اللازمة من هيئة التدريس نجد أنه يلزم كليات التربية حاليا حوالى ٣٥٠ عضوا من هيئة التدريس مقتصرين فى حساب هذا الرقم على اعداد الطلبة فى السنتين الثالثة والرابعة فقط حيث تدرس المواد التربوية •

هذه هى أبرز المشكلات التى تفرض نفسها بالحاح على كليات التربية بالجامعات المصرية وتحول بينها وبين أداء رسالتها على الوجه الأكمل •

ماذا يقترح بشأن هذه المشكلات ؟

ينبغى أن نستبعد منذ البداية التفكير فى الغاء بعض هذه الكليات أو ضمها اذ لا يمكن الغاء كلية بعد انشائها وفتح أبوابها للطلبة وذلك لأسباب سياسية واجتماعية قوية • ثم أن هذه الكليات بتوزيعها الجغرافى القائم تساعد على تخفيف الضغط على الكليات الأخرى وتخفف أيضا من مشكلة اغتراب المعلمين كما أشرنا •

والأسلوب البديل للعمل على مواجهة مشكلات كليات التربية القائمة هو عدم فتح كليات جديدة وتدعيم الكليات الحالية • ويقتضى هذا التدعيم ثلاثة أمور أساسية :

أولا : تدعيم المبانى الحالية ووضع خطة عاجلة لهذا التدعيم •

ثانيا : دعم الميزانية الحالية فى ضوء معدل مناسب لتكلفة الطالب ويراعى فيها أيضا دعم التجهيزات والمعامل والأجهزة اللازمة لسد الاحتياجات الحالية لهذه الكليات وتوسعاتها المرتقبة •

ثالثا : تدعيم أعضاء هيئة التدريس وهذا التدعيم يشمل :

(أ) ما يختص منه بهيئة تدريس المواد العلمية كالعلوم والرياضيات واللغات وهى تعانى من النقص الشديد فى أعضائها اذ يصل مجموع العاملين منهم بالفعل بكل الكليات حوالى ٤٠ عضوا والباقى ينتدبون من كليات العلوم والآداب .

(ب) ما يختص منه بهيئة تدريس المواد التربوية وهو ما ستنصب عليه المقترحات التالية :

ـــ التوسع من الآن فى ارسال البعثات للخارج فى فروع تخصصات المواد التربوية المختلفة على أن توفد هذه البعثات الى البلاد التى تتوفر فيها هذه التخصصات وذلك وفق خطة زمنية تتمشى مع احتياجات كليات التربية فى السنوات القادمة اذ أن مجموع أعضاء البعثات التربوية الخارجية لكليات التربية بالجامعات الأربع لا يتجاوز ١٢ تتوفر فيها هذه التخصصات وذلك وفق خطة زمنية تتمشى مع احتياجات عضوا وهو رقم متواضع جدا بالنسبة لحجم القوى البشرية المطلوبة .

ـــ التوسع فى البعثات الداخلية للحصول على درجة الماجستير والدكتوراه من كليات التربية بالجامعات المصرية .

ـــ ايجاد نوع جديد من الدراسة لدرجة الدكتوراه يكون على أساس الجمع بين دراسة مقررات نظرية لمدة عام يعقبها عام لاعداد رسالة علمية عن بحث تطبيقى وذلك أسوة بما هو متبع فى الجامعات الأجنبية .

ـــ استقدام أساتذة زائرين من الجامعات الأجنبية للمعاونة فى تدريس مقررات الدراسات العليا لدرجة الدكتوراه .

ـــ الاستعانة بمن يمكن الاستفادة منهم من العاملين فى وزارة التربية والتعليم وتفرغهم للعمل مدة عام أو عامين لا سيما فى تدريس المواد وتوجيه الطلاب فى التربية العملية .

فئات المعلمين ومستوياتهم : تعتبر فئات المعلمين ومستوياتهم دليلا موضوعيا على مدى تجانس المهنة وبالتالى تضافر أفرادها وتضامنهم بيد أن ما يبدو غريبا فى مهنة التدريس هو أنها تعتبر اذا ما قارناها بأية مهنة أخرى فى الدولة أكثرها فوضى واضطرابا • فأعضاؤها الذين يعملون فعلا فى نظام التعليم الرسمى للدولة يتفاوتون تفاوتا كبيرا فى مؤهلاتهم وخبراتهم وتدريبهم ووسطهم الاجتماعى • وحسب ما ورد فى الاحصاءات الرسمية لوزارة التربية والتعليم هناك ما يزيد على ٩٠ مؤهلا دراسيا فى مهنة التدريس تتراوح بين أقل المستويات وأعلاها كالماجستير والدكتوراه • بل انه فى بعض الأحيان كان يعتبر بعض حملة هذه المؤهلات العليا الأخيرة غير مؤهلين وفى حاجة الى تدريب[٣] •

ومن الصعب تصنيف المعلمين على أساس المؤهلات الدراسية نظرا للاختلاف والتباين الكبير فى المستوى المهنى والتأهيل الفنى لهم • ومن هنا كان الأسهل عمليا تصنيفهم حسب المرحلة التعليمية التى يعملون بها لكننا نجد هنا أيضا أن بكل مرحلة يوجد على الأقل أربعة مستويات مهنية للمدرسين تتراوح بين المستوى المهنى الأعلى والأدنى •

وعلى كل حال فبالنسبة للمدرسين العاملين فى التعليم الثانوى يشترط حصولهم على شهادة جامعية أو عليا بالاضافة الى مؤهل تربوى . وتعطى الأولوية فى اختيارهم الى العاملين فى التعليم الاعدادى • وفى حالة النقص فى هيئات التدريس — وهو أمر عادى بالنسبة لبعض المواد كالعلوم واللغات والرياضة — يجوز تعيين حملة المؤهلات العليا غير التربوية لكن بعد اختبار شخصى تنظمه وزارة التربية والتعليم • ولكن مثل هؤلاء المدرسين يعتبرون غير تربويين أى أقل من المستوى المطلوب لمهنة التدريس ويحتاجون الى برامج تدريبية •

وفيما يتعلق بمدرسى المرحلة الاعدادية فهم أقل تجانسا من نظرائهم فى المرحلة الثانوية . فبعضهم من حملة المؤهلات العليا التربوية أو غير التربوية والبعض الآخر من حملة المؤهلات المتوسطة التربوية • والواقع

أن المستوى المهنى لمدرسى المرحلة الاعدادية كما تحدد الوزارة رسميا لا يختلف عن المستوى المهنى لمدرسى المرحلة الثانوية • ولكن الواقع العملى قد يختلف عن ذلك • وتعتمد وزارة التربية على ادارة القوى العاملة فى الحصول على معلمين للتعليم فوق الابتدائى دون سابق اعداد لهم وبدون رغبة فى ممارسة المهنة ففى سنة ٦٩/١٩٧٠ عين ٦٢٦٦ مدرسا منهم ٣٩١٦ عينتهم القوى العاملة بدون تأهيل تربوى أى ما يقرب من الثلثين • ويصل عدد المعلمين غير المؤهلين تربويا فى الوزارة ما يزيد على ٤٠ ألف معلم •

وأما مدرسو المرحلة الأولى فهم أكثر فئات المدرسين تباينا واختلافا فى مؤهلاتهم ومستواهم المهنى • ومن الناحية الرسيمة فان المستوى المهنى لمدرسى المرحلةالابتدائية هو أن يكونوا متخرجين من دور المالعلمين•

والجدول الآتى يوضح المستوى المهنى لفئات المعلمين فى مراحل التعليم العام الثلاث[٤] :

المستوى المهنى	فى المرحلة الابتدائية ٪	فى المرحلة الاعدادية العامة ٪	فى المرحلة الثانوية العامة ٪
فرق المستوى	١ر٨	—	—
المستوى الاساسى	٦٩ر٤	١٣ر٤	٥٨ر٣
مستوى مؤقت	—	٥ر٥١	—
دون المستوى ويحتاجون الى تدريب	١٣ر٨	١٦ر٤	٢٧ر١
دون المستوى	١٤ر٤	١٨ر٧	١٤ر٦
بدون مؤهل	٦ر	—	—

والواقع أن هناك احساسا عاما بانخفاض مستوى مهنة التدريس بصفة عامة مما يؤثر فى مستوى التعليم وجودة نوعيته وقد كشفت تقارير المتابعة الميدانية لوزارة التربية والتعليم عن خفض مستوى التدريس فى معظم المواد الدراسية[٥] ومن المفهوم طبعا أن هذه المشكلة تمثل أساسا حصيلة ماض تضاربت فيه سياسات اعداد المعلمين مما كان له آثار بعيدة المدى على واقع نظامنا التعليمى • ومن المفهوم أيضا أن وزارة التربية

والتعليم فى محاولة علاجها لهذه المشكلة تحارب فى جهتين • للتغلب على المشكلات القائمة فعلا من ناحية . ولوضع نظام فعال لاعداد المعلمين من ناحية أخرى •

وهناك ما يشير الى الاهتمام الجدى من جانب وزارة التربية والتعليم بتنظيمها لبرامج تدريب المعلمين على نطاق واسع . وفى نفس الوقت حاولت تنظيم العاملين فى المهنة بوضع كل منهم فى المكان المناسب لمؤهله ومستواه ولكن الجدل والمناقشة التى أثيرت حول سياسة اعداد المعلمين عند اعداد الوزارة لخطتها الخمسية الثانية للتعليم (٦٥ — ١٩٧٠) قد أوضح بعد المشكلة وعدم استقرار الوزارة بشأنها • ومن ناحية أخرى ماذا ستفعل الوزارة بما لديها من رصيد من المعلمين غير الصالحين للتدريب • من الجائز أن تحولهم الوزارة الى وظائف أخرى بها وهو ما تقوم به فعلا . ولكن الوزارة من ناحية أخرى فى حاجة ماسة الى سد النقص القائم فى هيئات التدريس ومن ثم كان لا بد من سياسة طويلة الأجل للتغلب على هذه المشكلة •

نقص المعلمين :

وهو عامل هام يؤثر بصورة مباشرة على أداء المعلم لدوره لما يترتب عليه من تحميل المعلم جهدا زائدا قد يؤدى الى انخفاض مستوى أدائه أو قد يعوقه عن الارتفاع بمستوى العملية التعليمية أو العمل فى غير تخصصه• وقد أشرنا فى مكان آخر الى أبعاد هذه المشكلة على مستوى البلاد العربية• وقلنا أن هذه المشكلة ظاهرة عامة فى معظم دول العالم المعاصر ؛ وبالنسبة لمصر فان البيانات الاحصائية تشير الى وجود نقص فى عدد المدرسين يقدر بحوالى ١٠٫٣١٨ عام ١٩٧٢/٧١ ويشمل هذا النقص المدرسين فى جميع فروع المواد الدراسية باستثناء مدرسى الفلسفة فى التعليم الاعدادى• وتعزى أسباب النقص فى المعلمين فى مصر الى عدة عوامل من بينها انعدام التوازن فى التخطيط بين اعداد المعلمين والتوسع التعليمى والتزامات مصر نحو الدول العربية والافريقية بتوفير احتياجاتها

من المعلمين والظروف الطارئة المحيطة بالمنطقة العربية وما ترتب على ذلك من التوسع فى تجنيد المؤهلين •

تعيين المعلمين ومكانتهم وظروف عملهم : يتأثر أداء المعلم لدوره أيضا بظروف تعيينه ومكانته وظروف عمله وفى السطور التالية سنتناول هذه النقاط كلا على حدة :

تعيين المعلمين : منذ انشاء نظام التعليم الحديث فى مصر فى مطلع القرن التاسع عشر كان تعيين وترقية ونقل جميع المدرسين تتولاه السلطة المركزية للتعليم فى القاهرة • ومنذ عام ١٩٤٨ فقط أعطت وزارة المعارف المناطق التعليمية سلطة تعيين مدرسى المرحلة الأولى . وفى عام ١٩٥٧ أعطيت المناطق هذه السلطة بالنسبة لمعلمى المرحلة الاعدادية أيضا ، الا أن ذلك النص ما زال على الورق حتى الآن مع أن انشاء الادارة المحلية سنة ١٩٦٠ ينص على قيام المجالس المحلية بكل المسئوليات التنفيذية المتعلقة بالتعليم •

ولكن يجب الاشارة الى أن الوزارة ستظل مسئولة عن وضع المستويات والمعايير التى تنظم هيئات التدريس بالمدارس المختلفة • والى جانب ذلك تلاحظ أن قانون الادارة المحلية مع أنه أعطى المحافظ سلطة أصدار قرارات التعيين فى الوظائف الخالية فى المحافظة فانه ينص فى نفس الوقت على أنه يجوز للمحافظ أن يفوض هذه السلطة الى ممثلى الوزارات فى المحافظة ، أى الى مدير التربية والتعليم بالنسبة لوزارة التربية • ويمكن أيضا أن تفوض هذه السلطة الى ممثلى الوزارات مباشرة اذا طلبت اليهم الوزارات المختصة مباشرة هذا التفويض وفى كلتا الحلتين يجب ألا تعلو الوظيفة المعين فيها الدرجة السابعة[٦] وهى الدرجة الخاصة بتعيين حملة المؤهلات العليا •

الوضع المادى للمعلم :

نظرا لأن المعلمين العاملين بمدارس الدولة هم موظفون حكوميون فان تعيينهم يخضع للشروط والاجراءات الخاصة بتنظيم الخدمة المدنية

الحكومية • وليس للمعلمين كادر خاص وانما هم يعاملون بناء على الكادر العام لموظفى الدولة •

وترجع الأصول التاريخية لرواتب المعلمين فى مصر الى ما كان يتناوله الفقهاء والعرفاء فى الكتاتيب القديمة من رواتب تتمثل فيما كان يأخذونه من تلاميذهم كل يوم خميس من القروش القليلة والخبز وبعض أنواع الأكل الأخرى •• وكانت أول خطوة فى تحسين رواتب هؤلاء المعلمين ما قررته وزارة المعارف سنة ١٨٩٩ عندما حددت راتب الفقيه بمائة وأربعين قرشا والعريف بسبعين قرشا بالاضافة الى مصروفات التلاميذ التى كانت تقسم بين الفقيه والعريف على أساس أن الأول ضعف خط الثانى • وقد تحسنت هذه الرواتب فيما بعد الا أنها انخفضت مع تعميم مشروع التعليم الالزامى وما كان يستلزمه من رواتب ضخمة للمعلمين • وكانت رواتب المعلمين فى المدارس الأخرى غير موحدة وربما كانت من الخطوات الأولى نحو هذا التوحيد القرار الذى صدر سنة ١٨٨٦ وحددت بموجبه رواتب المعلمين فى غير الكتاتيب على أساس أربعة جنيهات كحد أدنى و٥٢ جنيها كحد أقصى • وخضعت مرتبات المعلمين فيما بعد لبعض التغييرات حتى استقرت على أساس معادلة شهادات المعلمين بنظرائهم من العاملين فى الميادين الحكومية الأخرى على أساس نظام موحد يعرف بالكادر العام •

ويمكن القول بصفة عامة أن مرتبات العاملين بالحكومة فى مصر كما فى غيرها من الدولة النامية ليست فى مستوى نظرائهم فى الدول الأخرى • وقد كشفت الدراسة التى قام بها « برجر » على كبار موظفى الحكومة فى مصر ومن بينهم رجال وزارة التربية والتعليم أن أكثر من نصف العينة التى اختارها من كبار الموظفين ذكروا أنهم لا يستطيعون الاعتماد على مرتباتهم فقط وأن ٧٠٪ منهم كانت لهم دخول خارجية أخرى . ومعظم كبار الموظفين الذين عقد معهم مقابلات شخصية ذكروا أنهم دخلوا خدمة الحكومة لأنه لم تكن هناك فرصة أخرى أوسع للعمل وأنهم كانوا يعتبرون

الخدمة بالحكومة هى مكان العمل الوحيد للشخص المثقف أو أنها تحقق الأمن والطمأنينة والاستقرار بالنسبة للوظائف الأخرى • وتنظم مرتبات العاملين فى الخدمة الحكومية على المستوى القومى حسب نظام خاص يعرف « بالكادر العام » وتوجد هناك عدة كادرات خاصة أخرى لفئات معينة مثل هيئات التدريس بالجامعات والهيئات القضائية والدبلوماسية والقوات المسلحة •

وما يعنينا هنا هو الكادر العام ، وهو ينقسم الى أربعة مستويات وظيفية هى : الادارة العليا (١٢٠٠ — ٢٠٠٠ جنيه) • والمستوى الأول (٥٤٠ — ١٤٤٠ جنيه) • والمستوى الثانى (٢٤٠ — ٨٨٠ جنيه) • والمستوى الثالث (١٠٨ — ٣٦٠ جنيها) • وفى كل مستوى فئات تماثل الدرجات فى الكادر السابق (١٩٦٤) •

ويعين خريجو الجامعات وحملة الشهادات العليا فى المستوى الثانى (الفئة السابعة) • أما حملة الشهادات المتوسطة فيعينون فى الفئة التاسعة أو العاشرة من المستوى الثالث حسب مؤهلاتهم •

ويكون التعيين فى الدرجة الأولى وما فوقها بقرارات جمهورية ، أما فى باقى الدرجات فيكون التعيين بموجب قرار من الوزير المختص أو من ينوب عنه[٧] • وتكون الترقية من درجة لأخرى حتى الدرجة الأولى على أساس الاقدمية أى مدة خدمة الموظف • ومثل هذه الاقدمية يتحكم فيها عاملان :

أولا : الحد الأدنى من الاقدمية وهو ثلاث سنوات كشرط أساسى للترقية للدرجة التالية •

ثانيا : الاعتمادات المخصصة للترقيات فى كل وزارة أو مؤسسة حكومية • ومن هنا وجدت مفارقات فى الترقيات بين موظفى الحكومة • فبعضهم يرقى بعد الحد الأدنى للاقدمية مباشرة والبعض الآخر قد

يبقى بدون ترقية مددا أكبر قد تصل الى سبع سنين أو أكثر لا سيما بالنسبة لموظفى وزارة التربية والتعليم • فالبيانات الاحصائية تشير الى أنهم فى وضع أقل بالنسبة لأقرانهم فى الخدمة المدنية فى جهات أخرى • وأرقام الجدول التالى تبين مرتبات الموظفين بالوظائف العليا الفنية فى الوزارات والمصالح المختلفة •

الوزارات والهيئات الحكومية	متوسط المرتب الشهرى بالجنيه المصرى
١ — مجلس الدولة	٧٧ر٧
٢ — النيابة الادارية	٤٧ر١
٣ — الاصلاح الزراعى	٤٠ر٣
٤ — لجنة التخطيط القومى	— ر٣٨
٥ — الثقافة والارشاد القومى	— ر٣٥
٦ — الزراعة	— ر٣٥
٧ — مصلحة الاستعلامات	٣٤ر٩
٨ — ديوان المحاسبة	— ر٣٤
٩ — مصلحة الاحصاء	٣١ر٨
١٠ — المركز القومى للبحوث	٣٠ر٨
١١ — التموين	٣٠ر٥
١٢ — التربية والتعليم	٢٩ر٩
١٣ — الشئون الاجتماعية	٢٤ر٧
١٤ — الوحدات المجمعة	— ر٢٤

ولهذه المشكلة تاريخها الطويل فى مصر ، وفى مرحلة من مراحل تطورها سنة ١٩٤٣ صدر قانون مشهور لعلاجها عرف باسم « قانون المنسيين » أى قانون الموظفين المنسيين فى درجاتهم ، وبموجبه رقى كل موظف قضى ١٥ سنة فى درجة الى الدرجة التالية ولكن المشكلة بقيت قائمة بعد ذلك • ولعل من أهم الخطوات التى اتخذت بالنسبة للمدرسين جاءت فى سنة ١٩٦٥/٦٤ عندما خصصت ٩ ملايين جنيه فى وزارات التربية والتعليم لترقية المدرسين وأدى ذلك الى ترقية ٤٦ ألف مدرس• ومع هذا لا تزال الحاجة قائمة الى تحسين أوضاع المدرسين ومرتباتهم •

أما بالنسبة للترقية فى الدرجة التى تعلو الدرجة الثالثة فتتم على أساس الاختيار مع اعتبار الأقدمية أيضا ، وينبغى الاشارة الى أن ما يعرف بالترقيات الأدبية لا يترتب عليه أية زيادة فى المرتبات نظرا لعدم مناظرة الوظائف بالمرتبات لكنها قد تساعد فى الترقيات الى الوظائف التى تقوم على أساس الاختيار ، فمثلا المدرس الذى يرقى الى مدرس أول أو مفتش أو كيل مدرسة أو ناظر مدرسة لا يترتب على هـذه الترقية الأدبية زيادة فى مرتبه لكن مع هذا فان ترقيته لهذه الوظائف تساعده على الترقية الاختيارية فى الدرجات العليا من الكادر .

وهذا وضع غريب لأن كبر مسئوليات الوظيفية يجب أن يصحبها زيادة فى المرتب . ومن هنا كان من الضرورى وضع توصيف للوظائف يرتبط فيه المرتب بمسئوليات الوظيفة .

وعلى كل حال فان درجات المعلمين ومرتباتهم وعلاواتهم هى مماثلة لغيرهم من الفئات المهنية الأخرى ولها نفس المؤهلات الدراسية حسب الكادر العام للعاملين فى الخدمة المدنية .

ومن قبيل المناظرة نجد أن المعلمين فى انجلترا على سبيل المثال يوظفون بمعرفة السلطات المحلية لكن تحديد أجورهم ومرتباتهم يحدد بمعرفة لجان خاصة على المستوى القومى . وتتكون هذه اللجان من ممثلين للسلطات التعليمية وممثلين عن المعلمين . ولكل ميدان من التعليم لجنة خاصة به فهناك لجنة للتعليم الابتدائى والثانوى (لجنة برنهام) Burnham ولجنة للتعليم المستمر Further Ed. ولجنة لمعاهد المعلمين Teacher Training College (لجنة بلهام) Pelham Committee ولجنة للمعاهد الزراعية .

وتقدم الاتفاقات التى تتوصل اليها هذه اللجان الى وزير التربية وله أن يرفضها أو يقبلها لكنه لا يجوز له أن يعدل فيها . وفى حالة موافقة الوزير عليها تصبح السلطات التعليمية ملزمة قانونيا بدفع رواتب المعلمين بناء عليها وينبغى أن تشير الى أن مثل هذه الاتفاقات تظل سارية لفترة معينة من السنين يعاد النظر بعدها .

وتعامل مرتبات مدرس التعليم العام فى انجلترا حاليا حسب كادر يعرف بكادر بيرتام Burnham Scale of Salary ويتراوح جدول المرتبات حسب هذا الكادر بين أول مربوط المرتب وهو ٧٢٠ ونهاية المربوط وهو ١٤٠٠ جنيه فى السنة يضاف الى ذلك بعض الزيادات الاضافية حسب درجة التخرج ودرجات الشرف الجامعية وجهة المكان الذى يعمل فيه • ويأخذ ناظر المدرسة بدل نظارة حسب حجم المدرسة والحد الأول لهذا البدل حوالى ٢٠٠ جنيه فى السنة ويصل الى ٥٠٠ جنيه •

بيد أن المعلمين فى مصر لا سيما حملة المؤهلات العليا لا يتمتعون بامتيازات مماثلة لزملائهم فى المهن الأخرى مثل الأطباء أو المهندسين أو الصيادلة حتى مع تساوى مدة اعدادهم وتدريبهم فالمدة التى يقضيها المدرسون حملة المؤهلات الجامعية بالاضافة الى مؤهل آخر تربوى تعادل تماما نفس المدة التى يقضيها المهندس أو الصيدلى أو طبيب الأسنان • والى جانب ذلك نجد أن المدرسين يقضون مددا أطول من غيرهم عند الترقية من درجة لأخرى • وقد أشرنا الى ذلك والى الخطوات التى اتخذت لتحسين هذا الوضع فى السنين الأخيرة • ومع هذا فما زال وضع المعلمين يحتاج الى تحسين بصفة عامة •

والواقع أن كل الدول العربية واعية بهذه المشكلة فقد ذكرت هذه الدول فى اجابة على استفتاء بأن المدرسين يتمتعون بالمساواة مع غيرهم من أعضاء المهن الأخرى فى المراحل الأولى من الخدمة فقط • ثم مع مرور الوقت تصبح مرتباتهم وفرص ترقياتهم أقل من زملائهم ، والنتيجة أن كثيرا من المدرسين يحاولون ترك المهنة الى غيرها ومن لم يستطع يسيطر عليه شعور بالغبن ما يؤثر على عمله وقدرته الانتاجية[٨] •

وعلاج هذه المشكلة لا يبدو سهلا فى الواقع اذ أن أية زيادة فى مرتبات المعلمين يترتب عليها أعباء كبيرة لميزانية الدولة • لا سيما اذا تذكرنا أن مؤتمر اليونسكو لتنمية التعليم فى أفريقيا الذى اشتركت فيه

مصر قد لاحظ أن نسبة مرتبات المعلمين الى الدخل القومى فى أفريقيا أعلى منها بكثير عما هى عليه فى أوربا أو أمريكا الشمالية (تتراوح من ٤ — ٧ : ١ فى أفريقيا الى ١ ½ — ٢ ½ : ١ فى غرب أوربا وأمريكا الشمالية) وهذا يعنى أن تكاليف انتاج أى عملية تعليمية فى أفريقيا تزيد ثلاث مرات أو أكثر — كنسبة مئوية للدخل القومى — عما هى عليه فى أوربا أو أمريكا الشمالية • وأن أى زيادة فى مرتبات المدرسين فى هذه الدول معناها اضافة تكاليف جديدة •

ولكن يجب ألا يغيب عن بالنا أن هذا الوضع القائم فى دول أفريقيا الذى يشير اليه تقرير اليونسكو انما يعود أساسا الى عاملين •

(أ) عدم تخطيط التوسع فى التعليم على أسس اقتصادية واقعية سليمة بحيث توفر هذه الدول على نفسها مشكلة اضلياع فى التعليم وانفاق الأموال على نشاط تعليمى لا يؤتى ثماره ولا تستفيد منه الأعداد المطلوبة من التلاميذ استفادة كاملة وهو ما سبق أن أشرنا اليه عند الكلام عن أهمية الاستفادة الكاملة من الفصل كوحدة تعليمية انتاجية •

(ب) أن هذه الدول بالطبع أقل من الدول التى قورنت بها فى دخولها القومية وهذا يفسر السبب فى أن المدرسين فى هذه الدول يحظون بمستوى أعلى من المعيشة بالنسبة لنظرائهم فى الدول الأفريقية والنامية (*) وبالنسبة للوضع فى ج•م•ع• فقد بلغ دخلها القومى عام ٦٧/١٩٦٨ — ٢١٨٠ مليونا من الجنيهات خصص منها لوزارة التربية والتعليم ٤ر١ ٪ ولوزارة التعليم العالى ١٦ر١٪ أما بالنسبة للميزانية العامة للدولة فقد خصص من ميزانية الخدمات بها فى نفس السنة ما يعادل ١٣ر٣ ٪ منها لوزارة التربية والتعليم و٧٦ر٣٪ للتعليم العالى وهذه النسب تتمشى تقريبا مع المعدلات العالمية التى وضعتها المنظمات العالمية كاليونسكو

(*) يبلغ أجر المدرس فى الدول المتقدمة من ٣ — ٧ أمثال متوسط نصيب الفرد من الدخل القومى وهو دخل مرتفع عادة فى حين انه فى الدول النامية بدخولها القومية المنخفضة يصل أجر المدرس مرة ونصف مرة من متوسط نصيب الفرد من الدخل .

وغيرها والتى تتراوح عادة بين ١٤ ، ١٧٪ من ميزانية الدولة وحوالى ٥٪ من الدخل القومى • والى جانب هذا نستطيع أن نلمس اهتمام الدولة المتزايد بتحسين أوضاع المعلمين والعمل على رفع مستواهم • وقد أوصى المؤتمر الثانى لوزراء التربية العرب الذى عقد فى طرابلس ١٩٦٦ بضرورة العناية بالوضع الاجتماعى والاقتصادى للمعلمين •

ويتمتع المدرسون كغيرهم من ذوى المهن الأخرى بحقوق متساوية فى الاستفادة من نظام المعاشات والتأمينات الاجتماعية • ولكن نظرا لأن المعاش يحسب على أساس متوسط مرتب السنتين الأخيرتين فهنا أيضا يترتب على تأخرهم فى الترقيات انخفاض مستوى المعاش عن زملائهم •

ولكن هناك بعض الميزات حتى يتمتع بها المدرسون دون سواهم وهى تتمثل فى الامتيازات التى تمنح لأبنائهم فى الالتحـــاق بمراحل التعليم المختلفة • فحسب لوائح وزارة التربية والتعليم يخصص ٥٪ فى المدارس الثانوية بكل منطقة تعليمية لأبناء المعلمين بصرف النظر عن مجمـــوع درجاتهم • وهناك بعض الامتيازات الأخرى المماثلة فى الالتحاق بالتعليم العالى •

وهنا أيضا ميزات الاجازات الطويلة التى تمتدلثلاثة شهور والاعارات الخارجية ووجود المعلم فى نشاط فكرى دائم ومتجدد لأن مهنة التدريس تحتاج الى التجديد والابتكار • يضاف الى ذلك ما فى التدريس نفسه من لذة الاحساس بأن المعلم يقوم بانجاز وتحقيق شىء هام جدا للمجتمع هو تربية أغلى ما يملكه نعنى أبناءه • وغير ذلك من جوانب الاهتمام والاشباع النفسى التى لا تتوافر الا للمعلمين •

المكانة المهنية والاجتماعية للمعلم :

الى جانب ما أشرنا اليه من أثر مؤهلات المعلمين ومدة تدريبهم وكذلك الوضع المادى فى تحديد مكانة المعلم فان هناك عوامل أخرى تسهم فى تحديد المكانة المهنية والاجتماعية للمعلم من أهمها :

١ ـــ الأهمية النسبية للمادة التى يدرسها ، فمعلم العلوم أو الرياضيات أو اللغات مثلا قد تفوق مكانته فى نظر الناس مكانة معلم الرسم أو الأشغال أو التربية الرياضية •

٢ ـــ الطبقة الاجتماعية للتلاميذ الذين يعلمهم •

٣ ـــ عمر التلاميذ الذين يتعامل معهم ، فكلما كبر سنهم كلما زادت مكانته •

٤ ـــ الأصل الاجتماعى للمعلم نفسه ، فمكانة المعلم لا تتوقف على صفاته الشخصية ومسئولياته فحسب وانما أيضا على صلته الاجتماعية ومستواه العائلى • ونجد هذا بوضوح فى النظم الاجتماعية الطبقية •

٥ ـــ الجنس أيضا له دور فى تحديد المكانة المهنية للمعلم • فنظرا لما جرت عليه التقاليد فى المجتمعات المختلفة من عدم تساوى مكانة المرأة مع الرجل ووضعها فى مكانة أقل نجد أن الوضع المهنى التعليم يتحدد بمدى غلبة الجنس • وقد يفسر هذا الى جانب العوامل الأخرى انخفاض المكانة المهنية لمعلم المرحلة الأولى حيث نجد نسبة كثيرة من الاناث • ولنأخذ مثالا آخر على سبيل المناظرة من التعليم فى اليابان حيث نجد أن « الذكورة » عامل هام للاشتغال بمهنة التدريس ، وللمعلم هناك مكانة محترمة مرموقة •

ظروف العمل : من العوامل التى تؤثر فى أداء المعلم لواجبه مشكلة تنقله من مكان لآخر مما يترتب عليه عدم استقرار المعلمين اجتماعيا وعدم استطاعتهم بناء حياة عائلية مستقرة وكانت هذه المشكلة من أهم المشكلات التى تشغل بال وزارة التربية ومدرسيها على السواء • ولكن تشير الدلائل الكثيرة الى أن الوزارة مصممة على حل هذه المشكلة والتغلب عليها • وقد خطت الوزارة خطوات بعيدة فى هذا الاتجاه بالنسبة لمدرسى المرحلة الاولى ولكن ما زالت المشكلة قائمة بالنسبة للمدرسين العاملين فى

المراحل الأخرى • والى جانب هذا نلاحظ اتجاه التشريعات الحديثة الى اعطاء الأولوية فى الاختيار للمدرسين العاملين المتقدمين من نفس المنطقة • وقد أوصت أيضا اللجنة الوزارية للقوى العاملة فى تقريرها عن السياسة التعليمية (١٩٦٦) اعطاء الأولوية فى تعيين وترقية ونقل المدرسين لاختيار المدرسين ورغباتهم •

سبق أن أشرنا الى معدل عدد التلاميذ بالنسبة لكل مدرس كدليل موضوعى على جودة التعليم أو مستواه من الناحية النوعية • ويمكن هنا أيضا استخدام هذا المعدل كعامل يؤثر تأثيرا مباشرا فى أداء المدرس • فمما لا شك فيه أن أداء المدرس العادى يعتمد بدرجة كبيرة على عدد التلاميذ وكذلك عدد الساعات التى يعملها داخل وخارج المدرسة ولا شك أن تخفيف العبء عليه يزيد مستوى أدائه وتحسنه •

والجدول التالى يوضح نصاب المعلم الأسبوعى فى مختلف مراحل التعليم العام :

المرحلة التعليمية	عدد الحصص الأسبوعية (الحصة ٤٥ دقيقة)
١ ــ التعليم الابتدائى	٣٢
٢ ــ التعليم الاعدادى	٢٤
٣ ــ التعليم الثانوى	٢١

والوزارة بصدد اعادة النظر فى هذه الأنصبة لنصبح ٢٤ حصة اسبوعيا فى المناطق الحضرية و٢١ حصة فى المناطق الريفية بالنسبة لمدرس التعليم الاعدادى وعشرين حصة أسبوعية بالنسبة لمدرس التعليم الثانوى •

سلطة المعلم والدور الذى يلعبه : ينظر الى السلطة عادة على أنها القوة أو النفوذ الذى يخول بحكم القانون أو يمارس بصفة عملية • وبهذا المعنى نجد أن سلطة المعلم هى واقع حقيقى • فمما لا جدال فيه أن المعلمين كأفراد وكأعضاء فى مهنة التدريس يمارسون تأثيرا معينا على

التعليم فى تعاملاتهم اليومية مع التلاميذ والآباء • صحيح أن وزارة التربية تضع المناهج وتقرر الكتب الدراسية لكل مدارسها من القاهرة الى أسوان وأن على كل مدرس أن يتبع وينفذ تعليمات الوزارة وارشاداتها • وصحيح أيضا أن الوزارة بجهاز تفتيشها أو توجيهها الفنى تستطيع أن تأكد من اتباع المدرسين لهذه التعليمات والارشادات• ولكن المدرس على الرغم من ذلك له تصرفاته وقراراته الخاصة به • فهو وحده فى الفصل مع ثلاثين أو أربعين تلميذا لم يكتمل نضجهم بعد • وكل ما يحدث داخل الفصل يتوقف عليه ، أعنى المعلم • فهو الذى ينجح التلميذ أو يرسبه ، وهو الذى يكافئه أو يعاقبه ، وهو الذى يشجعه أو يتجاهله ، وهو الذى يستطيع أن يكون واضحا مفهوما أو ملغزا محيرا • وبمعنى آخر هو صاحب سلطة فعلية • بل ان الجو العام داخل الفصل يتوقف عليه وهو الذى يحدده • فاذا استطاع أن يحافظ على النظام بسهولة وبمزاج طيب وتفاهم متبادل سارت عملية التعليم فى طريقها الصحيح وأدت نتائجها المرغوبة • والعكس اذا كان لاذع اللسان حاد المزاج • وليس فى امكان التلاميذ أن يعملوا شيئا بهذا الخصوص فالمعلم هو الذى يلون الجو العام داخل الفصل •

وتأتى سلطة المعلم أيضا من المعرفة والمعلومات التى يجيدها • فهو بالطبع يعرف الشىء الكثير عن تلاميذه وعن مادته الدراسية التى يعلمها وعن طرق التعليم وعن المجتمع بل ويعرف عن حياة تلاميذه معلومات أكثر مما يعرفون عنه •

وتقويم المدرس لتلاميذه قد يكون غير عادل أو متحيزا أو متأثرا بعوامل أخرى غير دراسية أو تحصيلية • وقد يختلف التلاميذ والآباء مع تقويمه وقد يرفضون مفاهيمه عن السلوك الجيد والسلوك السىء وقد يختلفون فى أمور أخرى كثيرة ولكن المدرس هو الذى يضع درجة التلميذ وهو الذى يكتبها ويسجلها •

ان للمدرس أدوارا متعددة يلعبها فى الفصل ، وفى كل واحد من هذه الأدوار تجلل المعلم هالة القوة والسلطة وبمعنى آخر :

« ان الدور الرئيسى للمدرس بصفته المهنية هو الدور التنفيذى فالمدرس ممثل النظـام القائم وعليه أن يكون مستعدا دائما لفـرض الانسجام والنظام . ان المدرس يمثل النظام القائم للعمل وهو لهذا يعيد الفصل اذا حاول الشرود الى دائرة العمل الروتينى المجهد فى اكساب المهارات والمعلومات . ان المعلم هو ممثـل السلطة وهو لهـذا فى موقف صاحب العظمة »[٩] .

ان من أهم التساؤلات الرئيسية حول الدور الذى يلعبه المعلم يتعلق بطبيعة هذا الدور . هل هو دور المحافظ على تقاليد المجتمع ؟ أو الوسيط بين جيل وآخر ؟ أو هو العنصر الفعال فى احداث التغيير الاجتماعى ؟ وعلى كل حال يمكن القول بأن التقاليد المتبعة فى معظم المجتمعات تضفى عليه أول هذه الأدوار وهو المحافظة على تقاليد المجتمع[١٠] .

ولكن دور المعلم فى مصر يتضمن الى جانب هذا مسئولية احداث التغيير الاجتماعى المنشود ، واذا كان هدف التربية والتعليم كما تحدده المادة الأولى من ميثاق الوحدة الثقافية العربية هو « تنشئة جيل عربى واع مستنير مؤمن بالله مخلص للوطن العربى . يثق بنفسه وبأمته ويدرك رسالته القومية الانسانية ويتمسك بمبادىء الحق والخير والجمـال ويستهدف المثل العليا الانسانية فى السلوك الفردى والجماعى » فان دور المعلم يتمثل فى الالتزام الخلقى والمهنى بالعمل على تحقيق هذا الهدف .

متناقضات دور المعلم :

ان وضع المدرس فى نطاق النظام التعليمى وكذلك فى نطاق التركيب الاجتماعى يتحدد بالضغوط المتضاربة للمطالب التى يتطلبها غيره منه ويتطلبها هو من نفسه ، ومن هنا يمكننا أن نتوقع أن ما يعرف بالصورة المهنية التى يرى المعلم نفسه عليها هى أبعد ما تكون عن التوحد . حقيقى

أن التناقض بين النشاط المهنى وبين البيئة الخارجية ووقت الفراغ يمكن أن يحدث فى أى مهنة ولكن بالنسبة للمدرسين بصفة خاصة يكون هذا التناقض حادا ومشحونا بالتوتر لأنه يعكس تعارض عالمين : عالم الناشئة من التلاميذ الذى ينتمى اليه المدرس وعالم الكبار الخارجى بجوانبه الاجتماعية التى يحياها المدرس • ولا توجد بحوث ميدانية على المجتمع المصرى لالقاء الضوء على متناقضات دور المعلم فى مجتمعنا •

ولكن ربما كان من المفيد أن نهتدى هنا ببعض الدراسات التى عملت فى الخارج ونعنى بها الدراسات التى قام بها « جيتزيل » Getzel و « جوبا » Guba عن متناقضات دور المعلم ، وعلى الرغم من أن هذه الدراسات عملت على المجتمع الأمريكى ومن ثم يصعب تعميمها الا أنها مفيدة فى استخدامها أساسا للمقارنة • وعلى كل حال فقد كشفت هذه الدراسة عن ثلاثة ميادين رئيسية يتناقص فيها دور المعلم • أول هذه الميادين يتعلق بالدور الاجتماعى الاقتصادى للمعلم حيث يتوقع المجتمع من المعلم مستوى من الحياة والمعيشة لا توفره له امكانياته المادية • وثانيها يتعلق بدور المعلم كمواطن وفيه يواجه المعلم قيودا مفروضة على سلوكه العام والخاص وقد تمتد هذه القيود فتشمل التدخين وشرب الخمور والرقص والملبس والانتظام فى حضور الكنيسة والنشاط الدينى • وثالثها يتعلق بالدور المهنى واجادته لفنه وميدان تخصصه وفيه قد يواجه المعلم قيودا على حريته الأكاديمية أو معارضة لأحكامه المهنية من جانب بعض الفئات الاجتماعية[١١] •

واذا جاز لنا أن نتخذ هذه الميادين الثلاثة أساسا للمقارنة نجد أن وضع المدرس فى بلدنا بصفة عامة لا يختلف عن نظيره من حيث توقع المجتمع مستوى معيشة للمعلم لا يتسنى له بحسب امكانياته المادية • أما من حيث دور المواطنة فالمدرسون كمواطنين يتمتعون بحرياتهم العامة والخاصة بنفس الدرجة التى تتمتع بها أى فئة أخرى فى المجتمع• وليست هناك قيود خاصة على المدرسين فى سلوكهم العام أو الخاص

الا ما يتعلق بقواعد وأصول الآداب العامة التى يجب على كل فرد فى المجتمع أن يراعيها • وبالنسبة لدورهم المهنى نجد على ما يبدو أن المدرسين لا يلقون معارضة خاصة لحريتهم الأكاديمية من فئة اجتماعية معينة • وربما يحدث ذلك من جانب بعض النظار أو المفتشين عندما يحاولون أن يفرضوا على المعلم رأيا معينا قد لا يوافق عليه أو يرفضون له رأيا يكون مقتنعا بجدارته الفنية •

تقويم المعلمين :

يعتبر تقويم المعلمين من الواجبات الأساسية للموجه الفنى • وهو يتبع عادة فى ذلك التقويم طريقة تتسم بالذاتية الى حد كبير كما سبق أن أشرنا • ونظرا لأن توفير المعايير الخاصة بالتدريس الجيد ليس عملية سهلة فان من المفيد الاتفاق على اطار عملى موحد ينظر للمعلمين من خلاله لتفادى الذاتية والاقتراب ما أمكن من الموضوعية • ان وجود اطار علمى موحد له فائدته المحققة من حيث استخدامه كدليل لجميع البيانات المطلوبة عن المعلم لتحليلها وتقويم المعلم على أساسهـا • وفيما يلى اطار مقترح[١٢] يحتوى على عدة أسس يمكن أن يستخدمها الموجه الفنى عن تقويم معلميه •

١ ــ أساس اكتساب المعارف والمعلومات : ويشمل محتوى المادة الدراسية وما يتصل به من المهارات المعرفية والمعلومات وأشكال وطرائق عمليات التفكير المنطقى التى تسود الفصل •

٢ ــ وسائل توصيل المعلومات للتلاميذ : ويتضمن ذلك الافادة من المعلومات السابقة لدى التلاميذ (التغذية الرجعية ــ *Feeapack*) وطريقة توصيل واعطاء المعلومات ومقدار المعلومات والعائد منها وطريقة انتقاء المادة والمصادر التى رجع اليها وايجابية التلاميذ والأساليب التى يستخدمها المعلم (اللغة ــ التمثيل ــ الالقاء ــ الصوت) • والوسائل التى يستعين بها المعلم (تسجيلات صوتية ــ صور ــ ملصقات ــ تليفزيون ــ عروض مرئية) •

٣ ــ الأساس السيكولوجى : ويتناول التفاعل والعلاقات الفردية بين المعلم والتلميذ والعواطف المتبادلة بينهما وما يتصل بذلك من القبول أو الرفض والقلق أو الشعور بالأمن والثناء والتشجيع ومدى ايجابية المعلم أو سلبيته مع تلاميذه ومدى تأثرهم بالجو العاطفى المتوافر فى الفصل ومدى تبادل التعاطف والمودة بين المعلم وتلاميذه •

٤ ــ جو العلاقات الاجتماعية : ويتضمن عدة أمور منها ما يسود جو الفصل من السلطة والنفوذ والتأثير والقيادة وهناك دراسات كثيرة عن العلاقة بين التحصيل المدرسى وأسلوب القيادة المتبع ومع أن كل معلم يفضل أسلوب العمل الديمقراطى الا أن الدلائل تشير الى أنه ليس من السهل دائما تحقيق ذلك نظرا لصعوبة الموقف التعليمى وتعقده ، ويرتبط ذلك بتنمية الروح الرياضية ومدى فعالية المعلم فى تنمية روح التعاون ضد المنافسة والايجابية ضد السلبية والفوز ضد الخسارة والصواب ضد الخطأ •

٥ ــ الأساس الفنى أو الجمالى : ويتضمن مدى التوازن والتوافق والاتساق فى التعبير الابداعى والجمالى • وفيه يهتم الموجه بملاحظة طريقة المعلم فى عرض وتناول الدرس والانتقال من نقطة الى أخرى وبراعته فى استخدام المعانى الجمالية والاستعارات المناسبة ومهارته فى التغلب على التوتر والملل الذى قد يسود الفصل ومحاولته اثارة اهتمام التلاميذ وجذب انتباههم وادخال السرور على كل واحد منهم وارضائه •

ومن خلال هذه الأسس يستطيع الموجه الفنى أن يقوم معلميه تقويما عمليا تطبيقيا وعليه أن يكون واضحا تماما مع معلميه وأن يفهم فهما كاملا موقف كل منهم ووجهات نظره حتى يسهل عليه مساعدة المعلم وتطويره • ثم أن مناقشة هذه الأسس مع المعلم تساعده على توسيع نظرته الى نشاطه •

الملحق الأول

تطور نسبة عدد التلاميذ لكل معلم فى المدرسة الابتدائية المصرية

السنة	عدد التلاميذ	عدد المدرسين	النسبة
٥٣—١٩٥٤	١ر٢٩٢ر٧٤١	٤٥ر٨٦٩	٣٠ تلميذا لكل معلم
٥٤—١٩٥٥	١ر٥٨٠ر٠٨٩	٤٣ر٤٦١	١/٣٦
٥٥—١٩٥٦	١ر٨٦٠ر٩٤٢	٤٨ر١٧٣	١/٣٨
٥٦—١٩٥٧	١ر٩٧٥ر٨٧٤	٥١ر٦٧١	١/٣٨
٥٧—١٩٥٨	٢ر٠٨٦ر٧٦٤	٥٤ر٧٦٦	١/٣٨
٥٨—١٩٥٩	٢ر٢٨٦ر٠٦٧	٦٠ر٩٤٢	١/٣٧
٥٩—١٩٦٠	٢ر٤٥٢ر٣٧٧	٦٣ر٤٣٨	١/٣٨
١٩٦٠—١٩٦١	٢ر٦١٠ر١٦٩	٦٧ر٦٨٨	١/٣٨
١٩٦١—١٩٦٢	٢ر٧٥٤ر٥٦٦	٧١ر٠٦٩	١/٣٨
١٩٦٢—١٩٦٣	٢ر٩٠٩ر٩٩٦	٧٦ر١٤٥	١/٣٨
١٩٦٣—١٩٦٤	٣ر١٢٩ر٦٩٢	٨٠ر٩٤٩	١/٣٨
١٩٦٤—١٩٦٥	٣ر٢٩٤ر٨٣٢	٨٤ر١٥٣	١/٣٩
١٩٦٥—١٩٦٦	٣ر٤١٧ر٧٥٣	٨٦ر٢٩١	١/٣٩
١٩٦٦—١٩٦٧	٣ر٤١٣ر٩٨٠	٨٦ر١٠١	١/٣٩
١٩٦٧—١٩٦٨	٣ر٤٧١ر٣٣٤	٨٩ر٥٨٧	١/٣٩
١٩٦٨—١٩٦٩	٣ر٥٥٠ر١١٩	٨٨ر٢٢٨	١/٤٠
١٩٦٩—١٩٧٠	٣ر٦١٨ر٧٥١	٩٥ر٣٢٤	١/٣٨
١٩٧٠—١٩٧١	٣ر٧٤٠ر٥٥١	٩٨ر١٣٥	١/٣٨
١٩٧١—١٩٧٢	٣ر٨٧٣ر٢٩٧	٩٩ر٢٣٦	١/٣٩
١٩٧٢—١٩٧٣	٣ر٩٨١ر١٧٨	٩٦ر٢٣٦	١/٤٠

الملحق الثانى

تطور نسبة عدد التلاميذ لكل معلم فى المدرسة الاعدادية المصرية

السنة	عدد التلاميذ	عدد المدرسين	النسبة
٥٣—١٩٥٤	٣٤٨ر٥٧٤	١٩ر٧٨٠	٣٥ تلميذا لكل معلم
٥٤—١٩٥٥	٣٤٦ر٣٧٦	١٤ر١٥٤	١/٢٤
٥٥—١٩٥٦	٣٢٨ر٤٧٠	١٦ر٠١٨	١/٢٠
٥٦—١٩٥٧	٣١٨ر٢٤٣	١٦ر٠٥٨	١/١٩
٥٧—١٩٥٨	٢٧٨ر٢٢٤	١٥ر٧٥٤	١/١٧
٥٨—١٩٥٩	٢٤٧ر٧٩٢	١٥ر٩٧٧	١/١٦
٥٩—١٩٦٠	٢٥٣ر٧٣٧	١٥ر٠٤٠	١/١٦
٦٠—١٩٦١	٢٢٤ر٩٥٠	١٤ر١٢٥	١/١٨
٦١—١٩٦٢	٢٤٨ر٠٩٢	١٢ر٥٢٧	١/٢٠
٦٢—١٩٦٣	٢٤٩ر١٢٩	١٣ر٦٨٥	١/٢١
٦٣—١٩٦٤	٢٦٧ر١٤١	١٤ر٦٣٧	١/١٨
٦٤—١٩٦٥	٢٨٨ر٥٨٧	١٥ر٥٣٢	١/١٨
٦٥—١٩٦٦	٣٤٧ر٢٤٢	١٥ر٧٠٨	١/٢٢
٦٦—١٩٦٧	٤٠٤ر١٧٠	١٧ر٧١١	١/٢٢
٦٧—١٩٦٨	٤٥٥ر٧٠٥	٢٠ر٦٢١	١/٢٢
٦٨—١٩٦٩	٧٧٥ر٣٠٦	٢٧ر٤٦٢	١/٢٩
٦٩—١٩٧٠	٧٩٣ر٨٩١	٢٧ر٣١٩	١/٢٩
٧٠—١٩٧١	٨٤٨ر٥٨٧	٢٧ر٩١٥	١/٣٠
٧١—١٩٧٢	٩٢٥ر٢٦١	٢٧ر٥١٦	١/٣٣
٧٢—١٩٧٣	١ر٠١٧ر٧٢٥	٢٨ر١٧٤	١/٣٦

الملحق الثالث

تطور نسبة عدد التلاميذ لكل معلم فى المدرسة الثانوية العامة المصرية

السنة	عدد التلاميذ	عدد المدرسين	النسبة
١٩٥٤—٥٣	٩٢ر٠٦٢	٧ر٤٠١	١٢ تلميذا لكل معلم
١٩٥٥—٥٤	١٠٦ر٠٩٥	٧ر٢٧١	١/١٤
١٩٥٦—٥٥	١٠٧ر٦١٢	٨ر٢٣٨	١/١٣
١٩٥٧—٥٦	١٠٩ر١٥٣	٧ر٨٣١	١/١٣
١٩٥٨—٥٧	١٠٩ر٣٩٥	٧ر٩٨١	١/١٣
١٩٥٩—٥٨	١١٥ر٦٠٨	٨ر٤١١	١/١٣
١٩٦٠—٥٩	١٢٠ر٧٦٧	٨ر٥٣٤	١/١٤
١٩٦١—٦٠	١٣٢ر١٦١	٩ر١٠٥	١/١٤
١٩٦٢—٦١	١٢٤ر٤٠٧	٩ر٢٣٦	١/١٣
١٩٦٣—٦٢	١٢٧ر٠٧٤	٩ر٢٥٨	١/١٣
١٩٦٤—٦٣	١١٣ر٢٥٤	٨ر٣٤٥	١/١٣
١٩٦٥—٦٤	١٥١ر٢٦٩	٩ر١٦٨	١/١٤
١٩٦٦—٦٥	١٦٧ر٦٢١	٩ر٨١٣	١/١٥
١٩٦٧—٦٦	١٧٤ر٤٥٦	١٠ر٧٣٤	١/١٥
١٩٦٨—٦٧	٢٩٢ر١٠٩	١١ر٦٦٩	١/١٥
١٩٦٩—٦٨	٢٩٣ر١٤٤	١٤ر١٦٤	١/٢٠
١٩٧٠—٦٩	٢٩٨ر١١٧	١٣ر٩٥٩	١/٢٠
١٩٧١—٧٠	٣١٢ر٤٨٩	١٤ر٠٣٢	١/٢١
١٩٧٢—٧١	٣٢١ر٨٠٣	١٤ر١٥٩	١/٢٢
١٩٧٣—٧٢	٣٢١ر٨٠٣	١٤ر٧٢٠	١/٢٢

المصـــادر

(قائمة مختارة)

(أ) القوانين والقرارات :

- القانون رقم ٢١٣/١٩٥١ بشأن تنظيم التعليم الابتدائى ومذكرته الايضاحية
- القانون رقم ٥٥/١٩٥٧ بشأن تنظيم التعليم الاعدادى ومذكرته الايضاحية .
- القانون رقم ٢١١/١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى العام .
- القانون رقم ٦٨/١٩٦٨ بشأن تنظيم التعليم العام ومذكرته الايضاحية .
- القانون رقم ١٢٤/١٩٦٠ بشأن نظام الادارة المحلية .
- القانون الأساسى للاتحاد الاشتراكا العربى ١٩٦٢ .
- القانون رقم ٧٩/١٩٦٩ بشأن نقابة المهن التعليمية .
- القانون رقم ١١٨/١٩٦٤ بشأن انشاء الجهاز المركزى للتنظيم والادارة .
- القانون رقم ٦٥٧/١٩٥٤ بشأن انشاء معهد الادارة العامة .
- القانون رقم ٤٦/١٩٦٤ بشأن نظام العاملين بالحكومة .
- القانون رقم ٥٨/١٩٧١ بشأن نظام العاملين بالحكومة .
- القرار الجمهورى رقم ١٥١٧/١٩٦١ بشأن انشاء معهد الادارة العليا .
- القرار الجمهورى رقم ٧٠/١٩٦٠ بشأن تنظيم وزارة التربية والتعليم .
- القرار الوزارى رقم ٧٢/١٩٦٩ بشأن تنظيم وزارة التربية والتعليم .

(ب) المراجع العربية :

- حولية الثقافة العربية (جامعة الدول العربية) :
  - الحولية الأولى ١٩٤٩ .
  - الحولية الثانية ١٩٥٠ ــ ١٩٥٢ .
  - الحولية الثالثة ١٩٥٣ .
  - الحولية الرابعة ١٩٥٤ .
  - الحولية الخامسة ١٩٥٧ .
  - الحولية السادسة ١٩٦٢ .
- ابن خلدون : المقدمة .

— أحمد عزت عبد الكريم :
— تاريخ التعليم فى عصر محمد على — النهضة المصرية ١٩٣٨ .
— تاريخ التعليم فى مصر — مطبعة النصر ١٩٤٥ .

— عبد الكريم درويش : البيروقراطية والاشتراكية — مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ١٩٦٥ .

— طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر — مطبعة المعارف ١٩٣٨ .

— عثمان خليل : التنظيم الادارى فى الدول العربية — معهد الدراسات العربية ١٩٦٤ .

— اسماعيل القبانى : دراسات فى تنظيم التعليم فى مصر — القاهرة ١٩٥٧ .

— أمين سامى : تاريخ التعليم فى مصر — القاهرة ١٩١٧ .

— الدستور المؤقت ١٩٦٤ : ج.م.ع .

— الدستور الدائم (ج.م.ع) ١٩٧١ .

— جمهورية مصر العربية — وزارة التربية والتعليم — التعليم فى الوطن العربى عام ١٩٦٨/٦٧ القاهرة ١٩٦٨ .

— جامعةالدول العربية : ميثاق الوحدة الثقافة العربية ١٩٦٤ .

— جامعة الدول العربية : نشرة الاحصاءات التربوية .

— جامعة الدول العربية : مشكلات التخطيط التربوى فى البلاد العربية — المؤتمر الثقافى العربى السابع — القاهرة ١٩٦٧ .

— تقارير متفرقة للدول العربية عن التربية والتعليم بها .

Periodicals :

— Admanac, Government Press, Bulaq, Cairo — 1913. — 1922. — 1928. — 1930. — 1933. — 1936. — 1939.

— International Review of Education.

— International Year Book of Education.

— Teachers College Record, Columbia University.

— The World Year Book of Education.

Selected Rerefences :

— Alderfer, H. F. : Local Govrenment in Developing Countries Mc Graw-Hill Series. 1964.

— Ball, D.G. & Others : Supervision and Inspection of Primary Schools Australian Council For Educational Ressearch, 1961.

— Berger, M. : Bureaucracy and Society in Modern Egypt. Princeton University Press, 1957.

— Bereday, G. : Comparative Method in Education, 1964.

— Blau, P. M. & Ccott, W. R. : Formal Organisation. A Comparative Study, London, 1964.

— Cramer, A . Brown, G. : Contemporary Education. A Comparative Study of National Systems, 1965.

— Hanson, G. & Berembeck, C. (eds.) : Education and the Development of Nations, 1966.

— Harbison, F. & Myers, C.A. : Manpower and Education, 1965.

— H. M. S. O. : Children and Their Primary Schools. A Report on the Central Advisory Council For Education (England) 1967.

— Holmes, B. : Problems in Education. A Comparative Approach, London, 1965.

— O. E. C. D. : Organisational Problems in Planning Educational Development Paris, 1966.

— Qubain, B. .: Education and Science in the Arab World, 1966.

— Reller, T. & Morphet, E. : Comparative Educational Administration, 1962.

— Waterson, A. : Development Planning Lessons of Experience, London, 1966.

— Cahill, R. & Hencly, S. (eds.) : The Politics of Education in Te Local Community U.S.A., 1964. PP. 37-8.

هوامش ومراجع فصول الكتاب

الفصل الأول

(١) Lord Cromer : Modern Egypt. Vol. I, P. 525.

(٢) Bowman, H. Middle East window, P. 60.

(٣) امين سامى : التعليم فى مصر ص ٢٤ .

(٤) Boktor, A. : The Development and Expansion of Ed. in U.A.R. P. 120 & 136.

(٥) Rifaat : The Awakening of Modern Egypt, P. 227.

(٦) Lord Cromer : **op. cit.**, P. 531.

(٧) طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر ص ٢٣١ .

(٨) المرجع السابق ص ١٤٠ .

(٩) المرجع السابق ص ١٦٢ .

(١٠) اسماعيل القبانى . دراسات فى تنظيم التعليم بمصر ص ١٩٠ .

(١١) نفس المرجع السابق .

(١٢) نفس المرجع السابق .

الفصل الثانى

(١) دستور مصر ١٩٢٣ ــ المواد ١٧ ، ١٨ ، ١٩ .

(٢) دستور مصر ١٩٥٦ مادة ١٧ .

(٣) Unesco : Compu'scry Ed. in the Arab States, P. 7.

(٤) Ministry of Ed. : Ed. in the Twentieth Century, P. 60.

الفصل الثالث

(١) المركز الاقليمى للتخطيط التربوى : عرض للتخطيط التعليمى فى البلاد العربية ــ السنة الأولى نوفمبر ١٩٦٣ ص ٣٠ .

(٢) معهد التخطيط القومى : تقرير ١٠١ التخطيط القومى واعداد المعلمين ج ١ ص ١٣ .

(١٣) المرجع السابق .

(٤) وزارة التربية والتعليم : التقرير السنوى للمتابعة الميدانية ١٩٦١ ــ ١٩٦٢ ص ٢٥ .

(٥) وزارة التربية والتعليم : اهداف واتجاهات التربية والتعليم خلال الخطة الخمسية الثالثة (٧٠ ــ ١٩٧٥) نوفمبر ١٩٦٩ ــ استنسل .

(٦) سبق نشر هذا الجزء فى صحيفة التربية . عدد يناير ١٩٧١ .

الفصل الرابع

(١) Lord Cromer : Modern Egypt **op. cit.**, Vol. P. 523.
(٢) Harris, M. : Egypt under the Egyptians P. 68.
(٣) Reller T. & Morphet, W. : Comparative Educational Administration PP. 308-309.
(٤) طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر .
Cahill, R. Hencley, S. (eds.) : The politics of Ed. in Local Community, U.S.A., 1964, PP. 37-38.
(٥) Lauwerys, J. : The Development of Ed. since 1950. Industrial Countries. Kasvatus Ja Koula No. 4-5.
(٦) وزارة المعارف العمومية : تقرير وزير المعارف عن التعليم الثانوى : عيوبه ووسائل اصلاحه ، ١٩٣٥ ـ ص ٢ .
(٧) وزارة التربية والتعليم : القرار الوزارى رقم ٥٢ فى ١٩٦٩/٤/٢١ فى شأن المجلس المركزى للتعليم العام .
(٨) وزارة التربية والتعليم : تحليل الوظائف وتقييمها (استنسل) .
(٩) أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر جـ ٢ ص ٢٩ .
(١٠) أمين سامى : التعليم فى مصر ص ٧ .
Boktor, A. : The School and Society in the Egyptian Valley, P. 195.
(١١) أنظر تقرير رابطة خريجى معاهد التربية عن تطبيق أساليب التربية الحديثة فى المدارس المصرية (١٩٤٥) .
(١٢) International Year Book of Ed. 1949, P. 128.

الفصل الخامس

(١) Sadek, H. : Value Reconstruction and Egyptian Ed. PP. 15-16.
(٢) أنظر : اسماعيل القبانى : دراسات فى تنظيم التعليم بمصر ص ٢٥٦ ـ ٢٦٠ .
(٣) المرجع السابق .
(٤) قانون ٧٩ لسنة ١٩٦٩ بشأن نقابة المهن التعليمية .
(٥) مجلة الرائد عدد يونية ١٩٦٦ ص ٣٠ .
(٦) محضر اجتماع الدورة الحادية عشرة للجمعية العمومية للنقابة ص ١٧ . وانظر الرائد ، عدد ابريل ١٩٦٦ ص ١٢ .

الفصل السادس

ملحوظة : وردت خطأ فى عنوان الفصل كلمة «القومى» وصحتها «الاقليمى» .

(١) Almanac, Cairo, 1913, P. 36.
(٢) عثمان خليل : التنظيم الادارى للدول العربية ص ٧٥ .
(٣) Almanac, Cairo, 1922, P. 88.

(٤) حبيب كورانى (محرر) محاضرات عن نظام التعليم فى لبنان وسوريا ومصر والأردن والعراق ص ١٤٥ .

(٥) المرجع السابق .

(٦) قانون الادارة المحلية ١٩٦٠ مادة ٩٩ .

(٧) المرجع السابق مادة ٢٩ .

(٨) جمهورية مصر العربية : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية : نظام الحكم المحلى — قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم ٥٧ لسنة ١٩٧١ فى شأن الحكم المحلى .

(٩) وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم ٥٢ لسنة ١٩٦٤ .

(١٠) وزارة المعارف العمومية : قرار وزارى رقم ٥٠٢٨ فى مايو ١٩٣٩ .

(١١) وزارة التربية والتعليم : محضر جلسة ١١ يونية سنة ١٩٥٩ للجنة تجربة منطقة الجيزة التعليمية (استنسل) ص ٢ .

(١٢) وزارة المعارف العمومية : قرار وزارى فى ٢٦ يونية ١٩٤٨ بشأن تنظيم التفتيش الفنى .

(١٣) Thomas, E. :Lessons from the Patterns of Ed. of Other Countries, P. 91.

الفصل السابع

(١) وزارة التربية والتعليم : تقرير مختصر عن تجربة الجيزة ١٩٥٦ ص ٩.

(٢) وزارة التربية والتعليم : مذكرة رقم ٢ — تقرير عن تجربة الجيزة سنة ١٩٥٧/١٩٥٨ (استنسل) .

(٣) بناء على القرار الوزارى رقم ٧٤ فى ١٩٥٩/٨/١٣ .

(٤) وزارة التربية والتعليم : محضر اجتماع لجنة التجربة ١٢ نوفمبر ١٩٥٩ .

(٥) وزارة التربية والتعليم : ملاحظات لجنة التجربة على القرار الوزارى ٣ أغسطس ١٩٥٦ ص ٢ على الآلة الكاتبة .

(٦) بالنشرة رقم ١٨٨ لسنة ١٩٥٧ .

(٧) وزارة التربية والتعليم : محضر جلسة لجنة التجربة فى ١١ يونية ١٩٥٩ ص ٣ .

الفصل الثامن

(١) Hanson, G. & Berembeck, C. (eds.) : Ed. and the Development of Nations, 1966, P. 289.

(٢) أحمد عزت عبد الكريم : مرجع سابق ج ٢ ص ٢١١ .

(٣) International Review of Education, Vol. 2, 1969, P. 450.

(٤) Kerber, A. & Smith, W. (eds.) : Educational Issues in a changing Society 1964, PP. 281-284.

(٥) Grambs, J. : School & Scholars and Society, P. 141.

(٦) Goslin, D. A. : The School in Contemporary Society, 1965. P. 12.

(٧) H.M.S.O. : Children and Their Primary Schools, P. 36.

(٨) القرار الجمهورى رقم ١٥١٣ لسنة ١٩٦٠ مادة ٣٩ .

(٩) Ball, D.G.&Cunningham K.,&Radford, W.C. : Supervision and Inspection of Primary Schools, P. 14.

الفصل التاسع

(١) De Young, G. & Wynn, R. : American Education. Mc GrawHill Series, 1964, PP. 176-77.

(٢) وزارة التربية والتعليم : القرار الوزارى فى ١٩٦٩/١٢/١٢ فى شأن تشكيل لجنة ادارة المدرسة الاعدادية والثانوية واختصاصاتها .

(٣) معهد التخطيط القومى : مذكرة رقم ٣٩٨ ص ٢٦ .

(٤) O.E.C.D. : Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education, Printed in France, 1966, PP. 77.

(٥) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : حلقة تسرب التلاميذ وخاصة فى التعليم الابتدائى ــ القاهرة ١٩٧٣ ص ٢١٢ .

(٦) تصريح لوزير التربية والتعليم ــ عدد الاهرام فى ١٩٦٩/١١/٢٦ .

(٧) وزارة التربية والتعليم المركزية : مجموعة قرارات هيئة التخطيط ص ٦٠ ــ ٦١ .

(٨) O.E.C.D. : Policy Conference. ــ مرجع سابق ص ٦٣٣ .

(٩) المرجع السابق ص ٢٦ .

(١٠) Qubain, F. : Ed. and Science in the Arab world, U.S.A., 1966. P. 17.

(١١) وزارة التربية والتعليم : التقرير السنوى للمتابعة الميدانية ــ مرجع سابق ص ٥٦ .

(١) The British Journal of Ed. Vol. 19, June 1969, P. 182.

(٢)

(٣) وزارة التربية والتعليم : المؤهلات والمستويات : مرجع سابق .

(٤) المرجع السابق .

(٥) وزارة التربية والتعليم : التقرير السنوى للمتابعة الميدانية ١٩٦٢/٦١ .

(٦) قانون الادارة المحلية ١٩٦٠ مادة ٨٣ .

(٧) قانون ٦٤ لسنة ١٩٦٣ الخاص بالخدمة المدنية .

(٨) Unesco : International Review of Ed.

(٩) Waller, W. : The Sociology of Teaching U.S.A., 1965, P. 325.

(١٠) Holmes, B. : Problems in Ed. A Comparative Approach, P. 192.

(١١) Havighurst : Society and Ed. 1962, P. 492.

(١٢) Hyman, R.T. : Frame Work for Observing Teaching. Journal of Secondary Ed. Vol. 43, Nov. 1969.