الفصل السادس

الدراسة التحليلية المقارنة والمقترحات

أولاً: الدراسة التحليلية المقارنة لإعداد معلم التعليم العام في مصر وكل من فرنسا وسويسرا

ثانياً: مقترحات لتطوير إعداد معلم التعليم العام في مصر في ضوء الدراسة المقارنة

خـاتمـــــة

obeikandl.com

الفصل السادس

الدراسة التحليلية المقارنة والمقترحات

أولاً: الدراسة التحليلية المقارنة لإعداد معلم التعليم العام في مصر وكل من فرنسا وسويسرا:

وبعد أن تناولت الفصول السابقة قضية إعداد معلم التعليم العام في كل من مصر ودولتي المقارنة (فرنسا وسويسرا)، من خلال استعراض منظومة الإعداد بعناصرها ومكوناتها المختلفة، فإن الفصل الحالي يتناول أوجه الشبه والاختلاف بين الدول الثلاث فيما يتعلق بتلك العناصر، في إطار القوى والعوامل الاجتماعية والسياسية الفاعلة والمؤثرة، سعياً إلى استخلاص بعض الخبرات والحلول التي يمكن تطبيقها والاستفادة منها في تطوير إعداد المعلم في مصر.

- أولاً: القوى والعوامل المؤثرة في نظم إعداد معلم التعليم العام في الدول الثلاث:

بداية ترى الدراسة أن تناول قضية إعداد المعلم في كل من مصر ودولتي المقارنة لا يمكن أن يتم بمعزل عن قضية التعليم ككل، وهى بلا شك ذات طبيعة مختلفة في كل مجتمع من المجتمعات الثلاث، سواء من حيث علاقتها بالمكانة التي يحتلها على صعيد التقسيم الشائع للمجتمعات إلى مجتمعات متقدمة وأخرى نامية، أو من حيث علاقة قضية التعليم بالتجربة السياسية والاجتماعية عبر مراحل التاريخ الحديث والمعاصر.

فقضية التعليم في المجتمع المصري بوصفه مجتمعاً نامياً من مجتمعات العالم الثالث تتضمن الأبعاد التقليدية المشتركة بين كل تلك المجتمعات التي تقع تحت أعباء المديونيات، والمعدلات الهائلة للزيادة السكانية، وانخفاض مستوى الوعي البيئي والسياسي، وغيرها من المشكلات التي تجمع بين تلك المجتمعات، لذا فقضية التعليم ذات أبعاد كمية وكيفية شديدة الوطأة، مثل: الرغبة في محو ظاهرة الأمية وسد منابعها المتمثلة في ضعف الاستيعاب وازدياد معدلات الرسوب والتسرب من جانب، وبين الرغبة في الارتقاء بنوعية التعليم وجودته والعمل على الارتفاع بمستوى إتقان المهارات الأساسية، وتوفير الرعاية اللازمة لفئات المبدعين والفائقين وذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، من جانب آخر.

وهكذا تتميز قضية التعليم في المجتمع المصري بخصائص وظروف ضاغطة تختلف عن تلك التي تحيط بقضية التعليم في فرنسا وسويسرا، حيث تمثل قضية تجويد التعليم مطلباً أساسياً لمواجهة تحديات الوحدة الأوروبية والمنافسة العالمية، بعد أن أصبحت قضايا الأمية ونشر التعليم والاستيعاب من قبيل المسلمات، أو القضايا المحلولة والمنتهية بالفعل.

وقضية التعليم في المجتمع المصري بوصفه حديث الاستقلال نسبياً بالمقارنة بكل من فرنسا وسويسرا، تتضمن مشكلات ثقافية وسياسية واجتماعية مزمنة، انعكست بشكل واضح على علاقة التعليم بالطلب الاجتماعي، وعلاقته بالخريطة الاجتماعية لطبقات المجتمع وفئاته، وكذلك على علاقته بسوق العمل وهياكل الأجور والمكانة الاجتماعية للمهن المختلفة.

فلا يزال الميراث التاريخي للمجتمع المصري يزخر بالأفكار المتعلقة بأن التعليم أداة للتميز بين الأفراد والطبقات، ووسيلة من وسائل القوى الاجتماعية، نظراً للحساسية التاريخية التي تميزت بها قضية التعليم طوال عصور الاستعمار المختلفة، التي مرت بها مصر، وهو الأمر الذي جعل قضية نشر التعليم قضية وثيقة الصلة بإقامة الحياة الديمقراطية السليمة أيضاً. وبالتالي احتلت قضية التعليم – كما احتلت قضية الإصلاح الزراعي وإعادة توزيع الثروة – قمة الأولويات في نظر القيادة السياسية عقب الاستقلال، بوصفها قضية اجتماعية سياسية من الدرجة الأولى، واستمرت تلك النظرة سائدة على مدى العقود التالية.

وتشهد المرحلة الراهنة ومنذ مطلع التسعينيات إصلاحات في التعليم بوجه عام. فمن مؤتمرات قومية لتطوير التعليم بمراحله المختلفة وورش عمل وقرارات تنفيذية وأساليب تقويم (الثانوية العامة)، إلى اعتبار التعليم مشروع مصر القومي حتى عام ٢٠٠٠.

فإذا قارنا تلك الظروف التاريخية وتأثيرها على قضية التعليم في مصر بالظروف التاريخية المؤثرة على قضية التعليم في فرنسا وسويسرا، لوجدنا اختلافاً واضحاً من حيث النوعية، فرضته أسبقية هاتين الدولتين إلى الاستقلال السياسي وعمق التجربة الديمقراطية. فقضية التعليم في فرنسا ترتبط الآن بتعميق الانتماء القومي للهوية والثقافة الفرنسية بعد أن تحققت بالفعل قضية تعميق الممارسة الديمقراطية عبر ما يقرب من قرنين من الزمان. ولوجدنا أثر عملية ربط المستوى التعليمي للفرد بمكانته الاجتماعية قد تجاوزت المفهوم الضيق الذي يسود المجتمع المصري، ولم تعد الشهادة الدراسية معياراً اجتماعياً للتصنيف والتمييز بين الأفراد.

وقد استجد على السياسة التعليمية الفرنسية في الآونة الأخيرة اتجاه نحو اللامركزية، وأعطيت السلطات المحلية مسئوليات أكبر وصلاحيات للمشاركة بفعالية في وضع الخطط والبرامج

لتدريب العاملين في التعليم. كما أصبحت تسهم أيضاً في الأعباء المالية والإنفاق، وبذلك أصبح لها دور ليس فقط في التنفيذ وإنما أيضاً في التخطيط والتطوير ورسم السياسات التعليمية وما إلى ذلك. والاتجاه الثاني الذي اتجهت إليه فرنسا أيضاً هو حرية الاختيار والتنوع وعدم الجمود.

وفي سويسرا تشكل قضية التعليم محوراً أساسياً من محاور اهتمام الرأي العام، وذلك نظراً للطبيعة الخاصة المميزة لبنية المجتمع السويسري. فقضية تعدد القوميات ذات تأثير مباشر على اتجاهات السياسة التعليمية وإعداد المعلم، حيث تبحث تلك السياسة دائماً عن وضع متوازن بين الفيدرالية والمحلية، في مقابل الضغط المتزايد للأخيرة من أجل فرض طابعها الثقافي القومي على نظم التعليم بها.

وتأتي قضية الوحدة الأوروبية لتضيف عاملاً آخر من العوامل المؤثرة على التعليم في سويسرا، على اعتبار أنها عضو ذو طبيعة خاصة من حيث بنيته الثقافية والعرقية. فإذا كانت فرنسا تبحث عن صيغة متوازنة بين الانخراط في الجماعة الأوروبية وبين الحفاظ على الذاتية الثقافية، فما بالنا بالمجتمع السويسري بكل ما يزخر به من ثقافات متعددة. وترتكز السياسة التربوية في سويسرا على الطلب الاجتماعي بشكل رئيسي إلاّ إن دورها وتأثيرها على النمو الاقتصادي سيظل فاعلاً ومؤثراً في المجتمع.

وما من شك أن قضية إعداد المعلم قد تأثرت في الدول الثلاث بكل تلك العوامل والقوى، فجاءت ترجمة أمينة لها:

فقد انعكست خصوصية المجتمع المصري بوصفه أحد مجتمعات العالم الثالث، وما تمثله قضية التعليم فيه من أهمية على فلسفة إعداد المعلم المصري ونظم إعداده، وعلى ما نتج عن هذا الإعداد وما واجهه من مشكلات وأزمات مزمنة، حيث شكلت قضية نشر التعليم ومجانيته عاملاً هاماً وحاسماً في هذا الصدد.

وانعكست المشكلات الكمية المترتبة على هذا التوجه السياسي الاجتماعي بشكل واضح على طبيعة مؤسسات الإعداد وبرامجها وعدد سنوات الدراسة بها لتلبية الاحتياجات المتزايدة من المعلمين اللازمين لذلك التوسع، فظهر الإعداد التكاملي على المستوى الجامعي، وتنامي حجمه بعد ذلك ليمثل الجانب الأكبر والرئيسي، وخاصة لمعلمي المرحلة الثانوية العامة، بينما بقيت معاهد ودور المعلمين هي المؤسسات المسئولة عن إعداد معلمي التعليم الابتدائي إلى نهاية الثمانينيات حيث ظلت تدفع بأعداد غفيرة من خريجيها بعد فترة إعداد لا تتجاوز الخمس سنوات بعد الإعدادية لتلبية الحاجة المتزايدة إلى المعلمين التي فرضتها سياسات التوسع الكمي بعد الثورة والتي استمرت إلى أواخر السبعينيات.

وبقيت العوامل الكمية ضاغطة ومؤثرة على قضية إعداد المعلم في مصر حتى الآن، وذلك من خلال سياسات إلحاق خريجي الكليات والمعاهد العليا غير التربوية للعمل بوزارة التعليم في وظائف التدريس لسد العجز بها، ثم محاولة تدارك المشكلات المترتبة على ضعف الكفايات التدريسية لهؤلاء الخريجين، من خلال نظم التدريب وإعادة التمهين التربوي لهم بعد التحاقهم بالمهنة واستحداث نظم الدراسة لإعداد المعلمين المتخصصين بكليات التربية للحاصلين على مؤهلات تخصصية غير تربوية.

ثم جاءت الدعوة إلى توحيد المستوى الثقافي والتعليمي لجميع المعلمين من خلال توحيد مصادر إعدادهم تحت مظلة الجامعات في أواخر السبعينات كمحاولة لإعادة التوازن بين طرفي المعادلة (الكم والكيف). إلاّ أن النصف الثاني من الثمانينيات قد حمل معه متغيراً كمياً جديداً انعكست آثاره من جديد على قضية توحيد مصادر الإعداد، ألا وهو العجز الشديد في أعداد المعلمين والأخصائيين في المجالات العملية والأنشطة، لتظهر إلى الوجود مؤسسات غير جامعية لإعداد تلك النوعيات من المعلمين والأخصائيين هى "كليات التربية النوعية"، بعد أن ظهرت صيغة المدارس الثانوية التحضيرية ولم يكتب لها النجاح، وليعاد من جديد طرح قضية توحيد مصادر الإعداد تحت مظلة الجامعة علاجاً لأوجه القصور التي صاحبت تلك الكليات النوعية غير الجامعية.

وهكذا فإن الطابع الكمي المميز لمشكلات التعليم المصري قد انعكس بشكل شديد الوضوح على قضية إعداد المعلم في مصر، سواء من حيث طبيعة مؤسسات الإعداد أو من حيث طبيعة برامج ذلك الإعداد على مدى السنوات الأربعين الماضية. بينما يختلف الأمر اختلافاً بيناً في تجارب دولتي المقارنة:

ففي التجربة الفرنسية حيث لا تمثل الجوانب الكمية عاملاً شديد التأثير على قضية إعداد المعلم كما هو الحال في مصر، فما يزال التعيين بوظائف التدريس يتم عن طريق نظام الإعلان والمسابقات، كما لم يظهر الإعداد التكاملي على المستوى الجامعي طوال التجربة الفرنسية، بل إن الإعداد على المستوى الجامعي نفسه لم يكن موجوداً قبل عام ١٩٩٠.

أما في سويسرا فقد تأخر توحيد مصادر إعداد المعلم إلى عام ١٩٩٥ عندما قرر مؤتمر مديري التعليم العام بمقاطعاتها المختلفة أن يكون المستوى الجامعي (المستوى الثالث أو ما بعد الثانوي) للإعداد هو المستوى الموحد في كافة أرجاء البلاد بدلاً من النظم والمستويات المتعددة التي كانت موجودة من قبل، والتي كان أغلبها على مستوى الثانوي الأعلى، وهو ما يشبه دور المعلمين في مصر.

في هذا الإطار فإن عقد المقارنة بين نظم إعداد المعلم في مصر ودولتي المقارنة، إنما يكون في إطار الظروف التاريخية والسياسية والاجتماعية المختلفة والمميزة لكل دولة منها، وفي إطار خصوصية قضية التعليم في كل دولة.

ثانيا: نظم إعداد معلم التعليم العام في مصر ودولتي المقارنة - أوجه الشبه والاختلاف

١- من حيث طبيعة مؤسسات الإعداد وأهدافها ووظائفها:

تتشابه التجارب الثلاث بمصر وفرنسا وسويسرا في مجال مؤسسات إعداد المعلم في كونها قد بدأت بالتنوع الشديد في مصادر الإعداد، ثم أخذت بمبدأ توحيد تلك المصادر تحت مظلة الجامعة بعد ذلك، وإن كانت مصر أسبق من فرنسا وسويسرا في هذا الصدد. فقد بدأت سياسة توحيد مصادر إعداد المعلم في مصر أواخر الثمانينيات بعد أن تقرر تصفية دور المعلمين والمعلمات، واعتماد المستوى الجامعي بوصفه المستوى المطلوب والمناسب لممارسة مهنة التدريس، كما وضعت خطة كبيرة لتأهيل خريجي تلك الدور، العاملين بالمدارس الابتدائية إلى المستوى الجامعي من خلال برنامج تأهيل معلمي الابتدائي. وعلى الرغم من استقرار ذلك المبدأ فقد ظهرت كليات غير جامعية لإعداد معلم المجالات والأنشطة وإعداد معلم رياض الأطفال لا تدخل تحت مظلة الجامعة.

ومن حيث الأهداف فقد تبنت مؤسسات إعداد المعلم في مصر مجموعة من الأهداف، منها: إعداد الطلاب المعلمين، وإجراء البحوث والدراسات التربوية، والمساهمة في خدمة البيئة المحلية، وتقديم الاستشارات التربوية للمسئولين عن العملية التعليمية، والاعتماد بصورة كبيرة على الأساليب التعليمية الجديدة، واستخدام التقنيات الحديثة في عملية التعليم.

وفيما يتعلق بوظائف مؤسسات الإعداد في مصر، فهي متعددة ولا تقتصر على مجرد إعداد المعلمين والارتقاء بمستواهم بل تتجاوزها إلى المساهمة في رسم السياسة التعليمية والاشتراك في المشروع القومي لتطوير التعليم من خلال المجالس النوعية والمؤتمرات القومية التي تمثل فيها تلك المؤسسات بشكل دائم وحضور قوي فاعل.

أما في فرنسا فقد بدأت سياسة توحيد مصادر إعداد المعلم تحت مظلة الجامعة بعد صدور قانون التعليم عام ١٩٨٩، والذي تضمن إنشاء المعاهد الجامعية لإعداد المعلمين IUFM، لتكون المؤسسات المسئولة عن إمداد نظام التعليم بالنوعيات والأعداد التي يحتاجها من المعلمين، بعد أن كانت مصادر الإعداد متنوعة تتضمن كلاً من مدارس النورمال لإعداد معلمي رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، وكذلك الإعداد المهني التربوي لخريجي الجامعات في المراكز التربوية الإقليمية للعمل بالتدريس في المدارس الثانوية بعد حصولهم على الأجرجاسيون Agrégation (وهي أعلى من الماجستير في مجال التخصص).

أما في سويسرا، فقد بدأ الاتجاه نحو سياسة توحيد المصادر منذ أوائل التسعينيات، وأخذت كل مقاطعة من الـ ٢٦ مقاطعة تهيئ لنفسها الخطة والأسلوب والتوقيت الذي يتفق وظروفها واحتياجاتها، إلاّ أن قرارات مؤتمر مديري التعليم العام في ١٩٩٥ ألزمت المقاطعات بتنفيذ التوحيد والاتفاق والتجانس،

لما لكل هذا من أثر على التبادل الأوروبي والتعاون في إطار الوحدة الأوروبية التي تسعى سويسرا للانضمام إليها بشكل فعال وبارز.

ويختلف الوضع الراهن لمؤسسات إعداد المعلم في كل من مصر وفرنسا وسويسرا من حيث تبعية تلك المؤسسات وتنظيمها وأسلوب إدارتها:

ففي فرنسا أصبحت تبعية المعاهد الجامعية لإعداد المعلم للأكاديميات، وهى تنظيمات محلية لا مركزية تشبه المديريات التعليمية بالمحافظات بمصر، حيث تحظى بقدرٍ عالٍ من الاستقلالية الإدارية والفنية، وحيث تمتزج المطالب الشعبية والتنفيذية للمجتمعات المحلية مع القواعد العلمية والمهنية المتبعة للإعداد، وحيث تتضافر الخلفيات النظرية مع التطبيقات العملية الميدانية بشكل متكامل.

وفي سويسرا تكون تبعية مؤسسات الإعداد للسلطات المحلية في المقاطعة، وهى مؤسسات تتنوع ما بين مستوى الثانوي الأعلى (دور المعلمين) وبين مستوى المدارس العليا غير الجامعية. وفي الوقت الراهن يتم تعديل هذا النظام لكي تصبح تبعية كافة المؤسسات للجامعات، وذلك بعد قرارات ١٩٩٥.

أما في مصر، فإن تبعية بعض مؤسسات الإعداد للجامعات، وتبعية البعض الآخر منها لوزارة التعليم العالي يحول دون إحداث التجانس بين الفئتين من المؤسسات، كما أن الصلة بين المؤسسات من جانب، وبين السلطات المحلية الشعبية والتنفيذية من جانب آخر مازالت ضعيفة، على الرغم من وجود بعض النصوص واللوائح المنظمة للعمل في مؤسسات الإعداد وفي السلطات المحلية، التي تؤكد ذلك التعاون وتضمن الحد الأدنى منه على مستوى التمثيل في مجالس الإدارات واللجان المتخصصة.

وتتميز إدارة المعاهد الجامعية لإعداد المعلمين بفرنسا، وتلك المؤسسات التي تقوم بإعداد المعلمين في سويسرا أيضاً، بالحضور والتواجد الفعال لكل من أولياء الأمور والمعلمين ذوي الخبرة، حيث يمثلون في مجالس الإدارات أو في الهيئات العليا المسئولة عن إدارة مؤسسات الإعداد، وذلك بوصفهم أطرافاً هامة في العملية التعليمية، إلى جانب التربويين من أساتذة الجامعة (في سويسرا الألمانية يساعد رئيس الجامعة رئيس سابق ونائب، وفي سويسرا الفرنسية يحل محل رئيس الجامعة مجلس يعين لمدة طويلة نسبياً من ثلاث إلى أربع سنوات). إلاّ أن هذا العنصر يغيب تماماً في إدارة مؤسسات إعداد المعلم في مصر على الرغم من أهميته وإيجابيته ودوره.

٢- من حيث سياسات ونظم القبول:

كما سبق، تنعكس خصوصية التجربة التاريخية والسياسية للمجتمع المصري والمجتمعي دولتي المقارنة بشكل واضح على قضية التعليم، وبالتالي على نظم وسياسات الالتحاق بالمؤسسات الجامعية بوجه عام، وعلى المؤسسات الجامعية لإعداد المعلم بوجه خاص:

فقضية التعليم الجامعي في المجتمع المصري ذات حساسية خاصة، وتحظى باهتمام الفئات الاجتماعية على مختلف مستوياتها الاقتصادية والثقافية، وقد أدت مجانية التعليم الجامعي إلى ازدياد الطلب الشعبي على الالتحاق بالجامعة بوصفها مكسباً سياسياً واجتماعياً أتاحته ثورة يوليو بعد طور حرمان، لذا اقتضت هذه الحساسية اعتماد "التحصيل" معياراً وحيداً للمفاضلة بين المتقدمين للالتحاق بالجامعات من بين الحاصلين على الثانوية العامة، وبعض الشهادات الأخرى المعادلة لها، وذلك من خلال نظام مكتب التنسيق.

وترتب على اعتماد معيار التحصيل أن ترجمت الإمكانات الاجتماعية للمهن المختلفة إلى تصنيفٍ للكليات الجامعية تبعاً لمدى الإقبال عليها إلى: كليات للقمة وكليات للقاعدة. وعلى هذا ظلت كليات التربية – وحتى سنوات قليلة ماضية – تحظى بإقبال أقل من جانب الطلاب ، وبالتالي تحظى بمستويات معرفية وتحصيلية أقل. الأمر الذي انعكس على اختبارات القبول (أو المقابلة الشخصية) التي أصبحت تجري بطريقة شكلية لا تعكس أي قدر من الاختيار والانتقاء، اللهم إلاّ حالات نادرة من الإصابة بالإعاقة أو أمراض الكلام. وظل العجز في هيئات التدريس اللازمة لمواجهة احتياجات التوسع الكمي في التعليم عامل ضغط على كليات التربية في هذا المجال.

ومع تغير الظروف الاقتصادية، وتزايد معدلات البطالة، وارتفاع دخول المعلمين، ازداد الإقبال على الالتحاق بكليات التربية، وارتفعت مستويات الطلاب الملتحقين بها مقارنة بما كان في السابق، وعملت الظروف الأمنية على تزايد الاهتمام باختبارات القبول، من خلال إجراء بعض الاختبارات النفسية، وقياس الاتجاهات الاجتماعية لدى الطلاب المرشحين للقبول. وبالفعل شهدت بعض كليات التربية تطبيق هذا النظام، ولكن سرعان ما عادت الأمور إلى الطابع الشكلي التي كانت عليه من قبل.

وفي سويسرا تنعكس خاصية تعدد الثقافات، وكذلك التفاوتات الاقتصادية والاجتماعية على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وعلى الالتحاق بالتعليم الجامعي بوجه خاص، كما تنعكس مشكلات التمويل على إمكانية توفير فرص تعليمية جديرة بالجامعات. ولكن الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين ما يزال يتم بشكل يسير ومباشر، حيث يقبل المتقدمون إليها جميعهم في أغلب الحالات مادامت تتوافر فيهم شروط القبول ويجتازون الاختبارات والمقابلات المعدة لذلك. وبوجه عام، فإن أعداد المقبولين بتلك المؤسسات يخضع لاعتبارات العرض والطلب، وإن كانت لا تزال متناسبة مع الاحتياجات التعليمية للمقاطعات المختلفة، ووفقاً للتخصصات والنوعيات المطلوبة.

أما في فرنسا، فإن الطلب الشعبي على التعليم الجامعي والعالي ذو طبيعة مختلفة، حيث لا يتسم بالحساسية الاجتماعية المفرطة، علاوة على وجود عدة عوامل داخل النظام نفسه تعمل على تيسير عملية الالتحاق بالتعليم الجامعي والعالي دون اختناقات حادة.

فهناك في مجال التعليم الجامعي أكثر من ثمانين جامعة، وهو عدد كافٍ إذا نُسب إلى مجموع السكان، وإلى عدد الشباب في الشريحة العمرية المقابلة. كما أن هناك تنوعاً في التعليم العالي، سواء من حيث التبعية (لوزارة التعليم أو لعدد آخر من الوزارات كالدفاع والصحة والغابات ... إلخ)، أو من حيث مدة الدراسة وطبيعتها ونظمها، بحيث يتمتع الحاصلون على شهادة البكالوريا بمدى واسع من حرية الاختيار بين تعليم عالٍ قصير لمدة عامين فقط، أو تعليم طويل قد يصل إلى سبع سنوات.

وعلى ذلك فإن عامل الضغط الاجتماعي غير ذي تأثير على عملية الالتحاق بالتعليم العالي والجامعي الفرنسي، سواء في ضوء المعايير الاجتماعية السائدة، أو في ضوء توافر الفرص التعليمية أيضاً.

وينعكس ذلك المناخ – بالتالي – على عملية الالتحاق بالمعاهد الجامعية لإعداد المعلمين، والتي تمثل دراسات جامعية متقدمة ومتخصصة، حيث تقبل الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى (الليسانس) في التخصصات المختلفة، والذين يتقدمون إليها بكامل رغبتهم، ويخضع قبولهم بها لمدى ملاءمة تاريخهم الدراسي الموثق والمرصود في ملفاتهم، كما يخضع لمعايير نفسية ومهنية خاصة من خلال المقابلات الشخصية التي تعقد لهم لهذا الغرض، وهو ما يمثل ضماناً مبدئياً لجودة المدخل الطلابي إلى منظومة الإعداد.

وجدير بالذكر أن سياسات القبول في مؤسسات الإعداد في فرنسا ترتبط بصورة واضحة بمتطلبات خطط التنمية وسوق العمل. وتحقيقاً لذلك فإن فرنسا تعمل على وضع قوائم متجددة تفي بمقتضاها احتياجات القطاعات المختلفة من أنواع ومستويات الفنيين والمهنيين وغيرهم. وتتحدد على أساس هذه القوائم رسم سياسة التعليم بصفة عامة، والقبول بصفة خاصة على المستوى القومي وعلى مستوى كل أكاديمية. ومن هنا يظهر مدى أهمية ودور الخريطة المدرسية التي تعتمد عليها الأكاديميات في أقاليم فرنسا في تنظيم قبول التلاميذ بالمراحل والصفوف الدراسية المختلفة من جانب وفي مؤسسات الإعداد التي يقع عليها عبء الوفاء باحتياجات هذه المدارس من جانب آخر.

٣- من حيث نظام وصيغ الإعداد:

تمتاز مصر بوجود الصيغة التكاملية للإعداد، حيث يمر الطالب الملتحق بكلية التربية بثلاث نوعيات من البرامج هي: الإعداد التخصصي، والإعداد المهني التربوي، والإعداد الثقافي في الوقت ذاته،

وعلى مسارات متوازية أثناء فترة الإعداد، وهو ما يمثل الجانب الأكبر من حجم إعداد المعلم بوجه عام في مصر.

وكما سبق القول، كان للعوامل الكمية الضاغطة على واقع التعليم المصري الأثر الأكبر في ظهور هذه الصيغة التكاملية للإعداد عندما ضمت كلية المعلمين إلى جامعة عين شمس، وتوالى بعد ذلك افتتاح كليات أخرى مماثلة للتربية، مهمتها إعداد معلمي المرحلة الثانوية، وذلك لمواجهة احتياجات التوسع المتزايد في هذا النوع من التعليم.

وإلى جانب الصيغة التكاملية، هناك الصيغة التتابعية للإعداد، والتي يلتحق بها الحاصلون على الدرجات الجامعية الأولى في التخصصات المعرفية المختلفة، وذلك للحصول على الدبلوم العامة في التربية وعلم النفس من إحدى كليات التربية، حيث تقتصر عملية إعدادهم التتابعي على كلٍ من المقررات المهنية التربوية والمقررات الثقافية العامة أو المتصلة بالتخصص.

وعلى الرغم من الجدل الدائر منذ سنوات في أوساط التربويين المصريين حول المفاضلة بين هاتين الصيغتين، فإن معطيات الواقع وظروفه ما تزال تفرضهما معاً بوصفهما لازمتين لتلبية الاحتياجات الكمية والكيفية من المعلمين.

وفي سويسرا كانت الصيغة التكاملية – ولازالت – هي الأكثر شيوعاً في المقاطعات المختلفة، خاصة في مجال إعداد معلمي الابتدائي والثانوي الأدنى. واقتصرت الصيغة التتابعية على إعداد معلمي الثانوي الأعلى ممن أتموا تعليمهم الجامعي التخصصي، بالإضافة إلى الإعداد المهني لمدة عام أو عامين بالمعاهد التربوية.

أما في فرنسا، فإن الصيغة الوحيدة القائمة في الإعداد فهي الصيغة التتابعية، والتي تتم من خلال التحاق الحاصلين على شهادات جامعية (ثلاث سنوات أو أربع بعد البكالوريا) بالمعاهد الجامعية لإعداد المعلمين IUFM. حيث يختار الطالب مساراً من بين عدة مسارات للإعداد يؤهل كل منها إلى التدريس لمرحلة أو نوعية تعليمية معينة. وهذه الصيغة التتابعية تتلاءم مع ظروف التعليم الفرنسي، ومعطيات الواقع الاجتماعي المحيط به، ومع الاتجاه الشعبي المتزايد نحو المطالبة برفع المستوى الأكاديمي والمهني للمعلمين، خاصة بعد أحداث عام ١٩٨٩.

٤- من حيث فترة الإعداد:

تمتد فترة الإعداد للصيغة التكاملية في مصر على مدى أربع سنوات دراسية، أو ثمانية فصول دراسية بعد تطبيق نظام الفصلين الدراسيين بداية من العام الجامعي ١٩٩٤/٩٣، يتم خلالها تدريس

الجوانب الثلاثة من برامج الإعداد (التخصصي، التربوي، الثقافي) وفقاً للنسب المئوية المقررة من ساعات التدريس والتدريب العملي، وذلك بواقع متوسط أسبوعي يتراوح حول ثلاثين ساعة تقريباً.

أما فترة الإعداد للصيغة التتابعية فهى تتراوح بين عام دراسي واحد للمتفرغين، وبين عامين دراسيين لغير المتفرغين، يتم خلالها دراسة المقررات التربوية والثقافية بواقع ثلاثة أيام أسبوعياً في نظام العامين، ونحو ستة أيام للمتفرغين في نظام العام الواحد، يحصل الخريج بعدها على الدبلوم العامة في التربية وعلم النفس، وتكون الدراسة في هذه الصيغة بنظام الفصلين الدراسيين أيضاً.

وتجدر الإشارة إلى أنه لم تطرأ أية تعديلات على مدة الدراسة بالصيغة التكاملية للإعداد منذ قيامها، وهو الأمر الذي يستوجب إعادة النظر فيها، خاصة بعد تطبيق نظام الفصلين الدراسيين، الذي أدى إلى تقليص مدة الإعداد تحت وطأة إجراءات الامتحانات وترتيباتها التي تستمر شهراً كاملاً تقريباً في نهاية كل فصل دراسي، ناهيك عن الشكوى المتزايدة من ضعف مستوى الإعداد التخصصي لخريجي هذه الصيغة مقارنة بأقرانهم من ذوي الإعداد التتابعي الذين استوفوا أربع سنوات كاملة من الإعداد التخصصي في كليات العلوم والآداب وغيرها.

وعلى الرغم من التوصيات المتتالية للمؤتمرات التربوية المحلية والإقليمية بزيادة مدة الإعداد التكاملي لتصل إلى خمس سنوات دراسية، فإن تكلفة هذه الزيادة كانت تحول دائماً دون أن تتحقق تلك التوصيات في مجال الواقع الفعلي، وهو ما جاء مؤخراً في توصيات المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم المصري وتدريبه ورعايته، حيث نصت التوصية الخامسة عشر على: "النظر في زيادة سنوات الإعداد بحيث يتم توفير الإعداد التخصصي والثقافي والتربوي على النحو المنشود".

وفي سويسرا تتنوع مدد الإعداد تنوعاً كبيراً خاصة في النظام القائم، والذي يجري تعديله حالياً بمقتضى قرارات مؤتمر مديري التعليم العام في ١٩٩٥، حيث تتراوح مدة الإعداد لمعلمي الابتدائي بأسلوب السيمينار المطور حول أربع سنوات دراسية بعد التعليم الإلزامي، بينما تتراوح مدة إعداد معلمي الثانوي الأدنى حول عامين دراسيين داخل المدارس التربوية العليا بعد الحصول على شهادة الرشد. أما معلمو الثانوي الأعلى فيتم إعدادهم تتابعياً على مدى عام أو عامين داخل المعاهد التربوية بعد حصولهم على المؤهل الجامعي في التخصص الأكاديمي.

وفي فرنسا، تمتد فترة الإعداد بالمعاهد الجامعية لإعداد المعلمين إلى عامين دراسيين بعد قضاء ثلاث أو أربع سنوات بالتعليم الجامعي، يختار الطالب بين أن ينجزهما من خلال الانتظام كل الوقت، أو الانتظام بعض الوقت. وتعقد الامتحانات في نهاية العام الدراسي الأول لتحديد ما إذا كان الطالب مؤهلاً للانتقال إلى العام الدراسي الثاني من عدمه.

وبالنسبة للعام الأول فهو إعدادي يخصص للاستعداد لدخول الطالب الملتحق مسابقة القبول بمهنة التدريس التي تجري قبل الانتقال إلى العام الدراسي الثاني، والتي يتحول بمقتضاها إلى طالب معلم، أو مدرس تحت التمرين.

٥- أسلوب الدراسة:

يختلف أسلوب الدراسة المتبع في مؤسسات إعداد المعلم في فرنسا وسويسرا عن الأسلوب المتبع في إعداد المعلم في مصر.

ففي فرنسا تم التحول في أسلوب الدراسة من طريقة المحاضرات التي كانت متبعة في الماضي إلى أساليب أخرى مثل المناقشة، والاعتماد بصورة كبيرة على التقنيات الحديثة في مجال التدريس، وكان السبب الرئيسي وراء ذلك هو انتشار الجامعات بشكل كبير، إذ يصل عدد الجامعات نحو ٨٠ جامعة، إلى جانب المدارس العليا، الأمر الذي أدى إلى انخفاض حاد في أعداد الطلاب داخل قاعات الدراسة، فلا يزيد عدد الطلاب في المحاضرة الواحدة عن ثلاثين طالباً في أغلب الأحوال. وقد ساعدت هذه الأعداد المحدودة في تطبيق أساليب تعليمية جديدة تتيح للطالب فرصة كبيرة للحوار والنقاش والتعبير عن وجهة نظره، إذ لا تخلو محاضرة واحدة من استخدام للتقنيات الحديثة، مثل سماع شريط مسجل أو جزء منه، أو عرض فيلم تعليمي متصل بالقضية أو عرض لبعض الصور الخاصة بالموضوع.

وفي مصر، نجد أسلوب المحاضرة هو الأسلوب السائد داخل مؤسسات إعداد المعلم، بل داخل كافة المؤسسات الجامعية. ونظراً للارتفاع الكبير في أعداد الطلاب داخل مؤسسات إعداد المعلم فإنه يتعذر تطبيق الأساليب الحديثة في مجال التدريس، بل ويتعذر كذلك استخدام التقنيات الحديثة على نطاق واسع في هذا المجال، الأمر الذي يجعل من أسلوب المحاضرة هو أنسب الأساليب التي يمكن أن تستخدم مع هذه الأعداد الكبيرة، إلى جانب أن استخدام الأساليب الحديثة يتطلب توفر التقنيات والأجهزة الحديثة في مجال التعليم، وهو الأمر الذي تعاني منه كافة مؤسسات إعداد المعلم في مصر في ضوء العوامل الاقتصادية للمجتمع المصري.

ولكن بعد إدخال الكثير من التقنيات الحديثة وعلى رأسها الحاسب الآلي في المدارس، وإنشاء مركز التطوير التكنولوجي في الوزارة، واستخدام أساليب التعليم من بعد، وأسلوب "الفيديو كونفرانس"، وما تم في إطار المشروع القومي لإدخال الكمبيوتر في التعليم الثانوي العام وإدخال هذه المادة في عدد كبير من المدارس الثانوية العامة، أصبح يتطلب ذلك بالضرورة إدخال التقنيات الحديثة إلى مجال إعداد المعلم لتشكل جزءاً لا يتجزأ من عملية الإعداد ليصبح الطالب المعلم فيما بعد قادراً على التعامل مع هذه التقنيات، واستخدامها بفاعلية في عمله، إلى جانب ما تفرضه المتغيرات المعاصرة على مؤسسات إعداد

المعلم من ضرورة العمل على تحديث نفسها ومواكبة هذه المتغيرات بهدف أن تصبح قادرة على إعداد معلم كفء يتناسب مع متطلبات المجتمع الحديث.

٦- من حيث برامج الإعداد وجوانبه:

تمتاز برامج الإعداد في فرنسا عنها في مصر بإتاحة فرصة أكبر من الممارسة الميدانية للتدريس أثناء فترة الإعداد، حيث تتوافر مجموعة من العوامل المساندة في هذا الشأن هى:

أ- أن نسبة كبيرة من القائمين على الإعداد داخل المعاهد الجامعية هم من المعلمين ذوي الخبرة، ومن الموجهين والمشرفين التربويين العاملين بالميدان.

ب- أن تبعية المعاهد الجامعية للأكاديميات تتيح لها اتصالاً وثيقاً بالمدارس وبالعمل الميداني، سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ والمتابعة.

جـ- أن قسطاً لا يقل عن ثلث فترة الإعداد يخصص للتربية العملية والتجريب التربوي في المدارس الملحقة بتلك المعاهد.

وتنقسم برامج الإعداد داخل تلك المعاهد بوجه عام إلى ثلاثة أقسام متساوية تقريباً من حيث الوزن النسبي:

(أ) إعداد وتدريب يتعلق بالمؤسسات التعليمية التي يعد الطالب للعمل بها، ويتضمن: تدريبات على الاكتشاف، وتحمل المسئولية، والممارسة الميدانية.

(ب) إعداد عام مهني، ويتضمن دراسة مقررات حول: فلسفة التربية، وتقنيات الإعلام والتوثيق والاتصال، والحاسب الآلي، وعلم نفس تعليمي، إلى جانب إعداد ورقة بحثية حول إحدى الظواهر أو المشكلات التي واجهت الطالب في الميدان.

(جـ) إعداد خاص بالمواد الدراسية، ويشمل التعمق في مجموعة المواد التي سوف يقوم الطالب المعلم بتدريسها، وحول طرق تدريسها من خلال أسلوب المديولات العرضية.

وفي سويسرا تتعدد نوعيات البرامج بشكل كبير من حيث توزيع الأوزان النسبية للجوانب التخصصية والمهنية، ومن حيث الوزن النسبي للممارسة والتدريب العملي. ولكن الطابع العام يوحي بزيادة الاهتمام بالجانب التخصصي أكثر من باقي الجوانب. وتزداد الأوزان النسبية للمقررات التربوية كلما كان الإعداد يتم من أجل التدريس بالمراحل التعليمية الأدنى، بينما يقل وزنها بشكل واضح في برامج إعداد معلمي الثانوي الأعلى.

أما في مصر، فإن الطابع النظري سائد في برامج الإعداد بأبعاده الثلاثة الرئيسية (التخصصي، التربوي، الثقافي)، حيث يحظى أسلوب المحاضرة بالنصيب الأكبر من الاهتمام. وتحفل الكتب المقررة

بكم هائل من النظريات والاستراتيجيات المجردة، بينما لا يبدأ التدريب الميداني المسمى بـ "التربية العملية" في الصيغة التكاملية إلاّ مع بداية الفرقة الثالثة (وأحياناً في الفصل الدراسي الثاني منها)، وتستمر خلال الفرقة الرابعة، على مدى يوم واحد أسبوعياً، علاوة على أسبوع واحد إلى أسبوعين من التربية العملية المتصلة داخل المدارس في نهاية كل فرقة دراسية.

وإلى جانب ضعف الجانب العملي من الإعداد، والذي تتعدد مشكلاته كما سبق أن بينا في الفصل الخاص بمصر من هذه الدراسة، فهناك بعض جوانب القصور الأخرى خاصة في الإعداد التكاملي، فمثلاً:

- **بالنسبة للإعداد التخصصي**، الذي يمثل نحو ٦٠٪ من الوزن النسبي الكلي للبرنامج، تمثل مشكلة تمهين التخصص المعرفي أزمة مزمنة تحتاج إلى حل. فالقائمون على تدريس التخصصات المعرفية للمعلمين غالباً من أساتذة الكليات غير التربوية (علوم – آداب – زراعة – إلخ) الأمر الذي يجعل نظرتهم إلى طلاب كليات التربية مختلفة، وتأتي مواقفهم إما مبالغة في التخفيف من جرعة التخصص بدعوى عدم حاجة المعلم إلى كل هذه التفصيلات أثناء التدريس، أو مبالغة في زيادة تلك الجرعة بدعوى أن المتعلم يجب ألا تقل كفاياته المعرفية في مجال تخصصه عن نظيره من خريجي الكليات غير التربوية. وهى مشكلة ترتبط إلى حد كبير بصيغة الإعداد التكاملي، وبالنسبة لمعلمي المرحلة الثانوية العامة بالذات، ويمثل عامل الزمن أو فترة الإعداد المحددة بأربع سنوات ركناً أساسياً فيها.

وجدير بالذكر أن المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم في مصر قد ناقش هذه القضية بالتفصيل، وكان الاتجاه الغالب على المناقشات هو زيادة سنوات الإعداد لتصبح خمساً بدلاً من الأربع للتغلب على هذه المشكلة.

- **وبالنسبة للإعداد المهني التربوي**، والذي يمثل ما يزيد قليلاً عن ٣٠٪ من الوزن الكلي للإعداد، تمثل قضية الكم والكيف بالنسبة للمقررات التربوية إشكالية مزمنة أيضاً:

فمن حيث الكم، هناك اتجاه كبير ينادي بتقليل الجرعة التربوية من المقررات، بدعوى أن التخصص المعرفي والتربية العملية الميدانية هما العنصران الأولى بالاهتمام في عملية الإعداد، حيث لا يتبقى في ذهن الطالب المعلم بعد تخرجه إلاّ القليل مما يدرسه في تلك المقررات ذات الطابع النظري. ويرى هذا الاتجاه أن التربويين القائمين على رسم سياسات الإعداد، وعلى إدارة مؤسسات الإعداد، قد انحازوا قليلاً إلى تخصصاتهم عندما شرعوا في وضع لوائح الدراسة بكليات التربية، فأعطوها وزناً نسبياً أكبر مما تستدعي الحاجة.

ومن ناحية الكيف، هناك اتجاه عام متزايد من النقد الموجه إلى المقررات التربوية التي يتم تدريسها في الصيغتين: التكاملية والتتابعية، إذ تفتقر إلى الارتباط بالواقع العملي الكائن داخل المدرسة، وتستغرق في التجريد والتنظير، كما أنها تفتقد التوظيف الجيد لتلك الأفكار النظرية لخدمة نوعيات ومَراحل تعليمية خاصة. فمثلاً: يدرس الطلاب الذين يعدون للتدريس بالمرحلة الابتدائية ذات المقررات في علم النفس التربوي التي يدرسها الطلاب الذين يعدون للتدريس بالمرحلة الثانوية، دون أن يتضمن المقرر تكييفاً وتركيزاً على المرحلة العمرية التي سوف يتعامل معها المعلم بعد تخرجه[1].

ومن حيث الإعداد الثقافي، والذي لا تتجاوز نسبته ١٠٪ من الوزن الكلي للإعداد، فإن مفهوم التثقيف الذي يستند إليه ما يزال يحتاج إلى اتفاق ووضوح، حيث تسوده النظرة الضيقة إلى المقررات الثقافية بوصفها مقررات كمالية أحياناً، أو مقررات إجبارية مفروضة دول لزوم لها أحياناً أخرى.

فمقررات اللغة العربية، واللغة الأجنبية، والحاسب الآلي، تمثل في نظر الكثير من الدارسين عبئاً إضافياً يمكن الاستغناء عنه، خاصة بالنسبة لمن يعدون للعمل كمعلمين للأنشطة والمجالات العملية، أو الذين يعدون للعمل بالتدريس بالمدارس الثانوية الفنية، وغيرهم من ذوي التخصصات المعرفية ذات الطبيعة التطبيقية والتكنولوجية.

والإشكال يعود إلى قصور في إدراك الأدوار المتعددة التي يضطلع بها المعلم، واقتصارها على دوره كناقل للمعرفة فقط، مع إهمال أدواره التثقيفية والاجتماعية والبحثية الأخرى، كما يعود إلى غياب (أو تغييب) الأبعاد التثقيفية السياسية والقومية التي كانت قائمة من قبل، خاصة في فترات المد القومي العربي وأثناء تصاعد حدة الصراع العربي – الإسرائيلي، وهى الأبعاد التي كانت تضفي على الجانب الثقافي من الإعداد طابعاً خاصاً.

٧- من حيث التقويم وأساليبه:

تمتاز برامج إعداد المعلم الجديدة في فرنسا بالطابع الانتقائي، حيث يظل أسلوب المسابقات قائماً طوال مراحل الإعداد بشكل دائم، فالالتحاق بمعاهد الإعداد الجامعية يخضع لمسابقة ذات معايير معتمدة، ويتم اختيار الملتحقين تبعاً لها من بين المتقدمين من الحاصلين على مؤهلات جامعية، ويلعب التاريخ الدراسي للمتقدم دوراً هاماً في عملية الاختيار.

١- محمد متولي غنيمة: تقويم نظم وبرامج إعداد المعلم في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة. مرجع سابق. ص ٤٦، ص ٥٣.

كذلك نجد أن الانتقال من الصف الدراسي الأول بالمعاهد الجامعية إلى الصف الثاني (النهائي) أيضاً يتم عن طريق المسابقة، بحيث يمكن اعتبار الصف الأول بمثابة مرحلة استعداد لدخول تلك المسابقة، والتي يتحدد على إثرها ما إذا كان الطالب مؤهلاً ليصبح مدرساً تحت التمرين من عدمه، وكذلك يعتبر الامتحان النهائي بالمعاهد الجامعية بمثابة مسابقة محلية لاختيار المعلمين الذين يصلحون للعمل بالتدريس في إطار سلطة الأكاديمية التعليمية المختصة.

وتتنوع أساليب التقويم المتبعة في تلك المسابقات المتتالية، وإن كان يغلب عليها الطابع التكويني المستمر نظراً لانعقادها في نهاية كل مرحلة تمهيداً للمرحلة التي تليها:

١- أسلوب دراسة التاريخ الدراسي للطالب من خلال الملف الخاص به، ومناقشة هذا التطور التاريخي من قبل لجنة تضم الأكاديميين والمدربين والمسئولين التنفيذيين، بالإضافة إلى رأي الطالب نفسه.

٢- أسلوب التقارير التي يكتبها المشرفون والمدربون عن مدى تقدم الطالب أثناء التدريب في المدارس على مهام التدريس والتخطيط للأنشطة.

٣- أسلوب الاختبارات التحريرية والعملية في المقررات التخصصية والتربوية.

٤- أسلوب مشروعات التخرج، حيث يطلب من الطلاب المعلمين إعداد ورقة بحثية حول إحدى الظواهر أو المشكلات الميدانية التي واجهتهم، وكيفية تشخيصها ثم علاجها.

أما في سويسرا فنجد أن أساليب التقويم يغلب عليها أيضاً طابع التقييم المستمر خاصة فيما يتعلق بالعلوم التربوية وطرق التدريس حيث لا يتم فيها امتحانات رسمية تحريرية.

ويدعم هذا التقييم المستمر للطلاب المعلمين في معاهد وكليات التربية بحوث أو أعمال علمية (فردية أو جماعية) يضطلعون بها في إطار تخصصاتهم الأكاديمية في أحد الموضوعات أو المشكلات التربوية أو النفسية.

وتتنوع بعد ذلك أساليب التقييم وتختلف من مقاطعة إلى أخرى، إلاّ أن الاتجاه الحالي يسير نحو التوحيد في الأسلوب وفي تقدير الدرجات وفي الدبلومات الممنوحة وحتى في نوعية الامتحان نفسه، حيث أصبح الاعتراف بالشهادات والدبلومات من قبل المقاطعات، وحتى من خارج سويسرا، الشغل الشاغل للعاملين والمسئولين عن هذا الميدان.

وتجدر الإشارة إلى أنه عند تقييم الطالب المعلم عند ممارسته عملية التدريس في المدارس التجريبية الملحقة بمعهده أو بالمؤسسة التي يعد فيها، فإنه لا يعتد فقط بخبراته العملية وطريقة التدريس، وإنما ينظر أيضاً إلى أخلاقياته وأسلوب تعامله مع الصغار والكبار وعلاقته بالفنون (موسيقى، رسم، غناء، تربية رياضية، ... إلخ) مما من شأنه أن يصقل فكره وأحاسيسه ويمكنه من الرقي والإتقان

للمهنة الرفيعة المستوى ذات المكانة السامية التي تحتلها في نظر الشعب السويسري على اختلاف قطاعاته.

أما فى مصر، فلا يزال أسلوب الامتحانات التقليدية قائماً في مؤسسات إعداد المعلم، علاوة على بعض الممارسات غير المكتملة وغير المناسبة للتقويم التكويني المعروفة باصطلاح "أعمال السنة" والتي تجتمع مجموعة من العوامل لتجعلها بمثابة إجراءات شكلية غير فعالة، فمثلاً:

- يؤدي نظام الفصلين الدراسيين إلى صعوبة إجراء أساليب تقويمية تتسم بالدقة والمتابعة المتأنية لكل طالب في مسار تقدمه وتحديد ما يعترض هذا المسار من مشكلات.
- يؤدي تكدس الأعداد الهائلة من الطلاب في المحاضرات النظرية والدروس العملية إلى عدم إلمام أعضاء هيئات التدريس بأحوال طلابهم ومتابعتهم المتابعة التقويمية السليمة، فيلجأون في تقييمهم إلى معايير غير دقيقة مثل: مدى الانتظام في الحضور، أو من خلال عقد امتحانات مفاجئة لأعمال السنة.
- يؤدي نقص المراجع بمكتبات الكليات، وكذلك عدم التدريب على أساليب البحث العلمي وكتابة التقارير، علاوة على ضيق الوقت، يؤدي ذلك إلى ضعف وسطحية ما يطلب من الطلاب إجراؤه من بحوث لأعمال السنة، فتأتي مجرد نقل لبعض الصفحات والفصول من عدد محدود من المصادر المتاحة.

أما عن الامتحانات التحريرية، فلا يزال أسلوب المقال التقليدي هو الأسلوب الغالب عليها في ظل كثرة الأعداد وتضاعفها، وتضخم حجم الكتب والمذكرات الجامعية، وضيق الوقت المخصص لأعمال تقدير الدرجات ورصدها، وخلافه.

وأخيراً، وفي مجال المقارنة بين الأدوار والوظائف التي تضطلع بها مؤسسات الإعداد في الدول الثلاث إلى جانب إعداد المعلمين، فإن التجربة المصرية شهدت في السنوات القليلة الماضية تقدماً ملحوظاً في مجال مشاركة وفعالية مؤسسات إعداد المعلم في رسم وصنع السياسات التعليمية، وهو ما يتضح جلياً من الحضور القوي والتمثيل الإيجابي لأساتذة التربية بالمؤتمرات القومية المعنية برسم السياسات التعليمية، وتطوير التعليم، وفي اللجان العليا، والمجالس النوعية، وغيرها.

إلاّ إنه يمكن القول إن الطابع الفردي لا يزال هو الغالب في هذا المجال إلى حد كبير، ويبدو التمثيل المؤسسي، والتنسيق بين تلك المؤسسات وباقي المنظمات السياسية والشعبية ضعيفاً أيضاً إلى حد كبير، وهو ما يمكن رده إلى الطابع المركزي المميز لعملية صنع واتخاذ القرار التعليمي في مصر:

فكليات التربية والتربية النوعية، لا تزال غير ممكّنة من الإسهام بشكل ملموس في صنع كثير من السياسات التعليمية، حتى في بعض الأمور التي تتعلق بها ذاتها، كتحديد أعداد الطلاب المقبولين

بها من حملة الشهادة الثانوية مثلاً، ويظل الأمر مرتبطاً بالتوجهات السياسية العامة، وبمؤسسات ذات طابع مركزي كالمجلس الأعلى للجامعات ومن قبله وزارة التعليم العالي.

وعلى مستوى المحليات يتضح ذلك القصور بشكل أكبر، حيث تظل الصلة بين كليات التربية وبين المجالس الشعبية والتنفيذية أقل فعالية وأهمية من صلتها بلجنة قطاع التربية بالمجلس الأعلى للجامعات وبوزارة التعليم العالي.

وفي فرنسا، فإن التعديلات التي ترتبت على قانون التعليم في عام ١٩٨٩ والتي تجعل المعاهد الجامعية لإعداد المعلمين جزءاً من الأكاديميات التعليمية، هذه التعديلات تمثل بيئة مواتية لكي تلعب مؤسسات إعداد المعلم دوراً أكبر في صنع السياسات التعليمية في ظل اللامركزية المميزة للسياسة الفرنسية الجديدة.

فمجالس إدارة الأكاديميات تضم في عضويتها كلاً من التربويين، والتنفيذيين، وأولياء الأمور، مما يسمح بوجود تنسيق كافٍ بين أطراف العملية السياسية.

وهكذا يمكن لمثلي معاهد إعداد المعلمين بها أن يشاركوا بإيجابية في رسم السياسات التعليمية داخل المقاطعات من حيث رسم الخرائط التعليمية، ووضع سياسات محلية للقبول، والتقويم والامتحانات، ومتابعة العملية التعليمية داخل المدرسة، وكذلك المواءمة مع احتياجات سوق العمل وبين مخرجات التعليم، ... إلخ.

بيد أن أهم مجالات الإفادة من تلك اللامركزية ما يتصل بإمكانية رسم سياسات محلية لإعداد المعلمين في كل أكاديمية بما يتناسب وظروفها وفي إطار عام من المعايير الوطنية المعتمدة.

أما في سويسرا فإن خصوصية المجتمع السويسري متعدد الثقافات، والديمقراطية المباشرة، واللامركزية الفريدة، كل ذلك يجعل الفرصة مهيئة بصورة أفضل لكي تشارك مؤسسات إعداد المعلم في صنع السياسات التعليمية للمقاطعات، خاصة مع الاتجاه الحالي إلى رفع مستوى الإعداد إلى المستوى الجامعي بالنسبة لجميع المعلمين، وبعد قرارات مؤتمر مديري التعليم العام في عام ١٩٩٥.

وأخيراً فإن قضية الوحدة الأوروبية تظل هي العامل الأكثر تأثيراً وأهمية في رسم السياسات التعليمية في كل من فرنسا وسويسرا، وذلك في ضوء الاعتبارات التالية:

فالدولتان تتخذان موقفين متشابهين من مسألة الاندماج الكلي في الكيان الأوروبي، حيث تحظيا بأكثر المواقف تحفظاً بين دول المجموعة، انطلاقاً من الحرص على الذاتية الثقافية من جانب فرنسا، ومن الحرص على الحياد السياسي من جانب سويسرا. وهي عوامل مقاومة تقلل من فرصة وجود سياسات تعليمية أوروبية موحدة يتم تبنيها دون قيد أو شرط من قبل تلك الحكومتين.

ومن جانب آخر فإن المعايير الأوروبية في مجال التعليم تفرض نفسها بقوة لما لها من ارتباط بمسألة انتقال وتبادل الأيدي العاملة والكفاءات بين دول المجموعة باعتبارها دولاً صناعية كبرى.

وبالتالي تظل الجوانب الكمية هى الهامش الحركي المتاح لكي تمارس كل دولة حريتها في رسم سياساتها التعليمية الداخلية وفقاً لظروفها واحتياجاتها، وهو ما يمكن أن تشارك مؤسسات إعداد المعلم في صياغتها بشكل كبير.

ثانياً: مقترحات لتطوير إعداد معلم التعليم العام في مصر في ضوء الدراسة المقارنة:

وبعد أن تناولت الدراسة في الصفحات السابقة بالتحليل أوجه التمايز والتشابه بين إعداد معلم التعليم العام في كل من مصر ودولتي المقارنة من حيث طبيعة مؤسسات الإعداد وتبعيتها ومستوياتها وأهدافها، ومن حيث سياسات القبول بها، ومن حيث برامج الإعداد وصيغه ومكوناته، سوف نعرض فيما يلي لبعض أوجه الاستفادة من الخبرتين الفرنسية والسويسرية لتطوير عملية إعداد المعلم في مصر.

وسوف نبدأ بصياغة بعض المقترحات المحددة وفقاً لعناصر الإعداد.

١- من حيث طبيعة مؤسسات الإعداد وأهدافها ووظائفها:

أكدت الدراسة المقارنة صحة التوجه المصري نحو توحيد مصادر إعداد المعلم، وهو التوجه الذي يواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة، ويواكب – بل ويسبق – ما توجهت إليه كل من فرنسا وسويسرا مؤخراً.

كما أكدت الدراسة المقارنة صحة التوجه المصري الذي تبلور مؤخراً في الدعوة إلى أن تتجمع مؤسسات إعداد المعلم تحت مظلة الجامعة، وترى ضرورة أن تصبح جميعها جزءاً لا يتجزأ من كيان النظام الجامعي، بكل أعرافه وتقاليده وقوانينه وقواعده، وذلك تحقيقاً للمساواة بين كل فئات المعلمين وتوحيداً للمكونات الأساسية اللازمة للإعداد أياً كانت المرحلة التدريسية التي سوف يقومون بالتدريس بها، أو التخصص الذي سوف يعملون فيه.

وفي هذا الإطار الموحد لأساسيات الإعداد تأتي خصوصية الإعداد ولكل مرحلة وكل تخصص، على أنها خصوصية تتعلق بأساليب ووسائل التعليم اللازمة للعملية التربوية والأنشطة التعليمية لمرحلة معينة أو تخصص معين، وليست خصوصيته في الإعداد المعرفي أو الثقافي.

وبالنسبة للكليات التي مازالت خارج إطار الجامعة، فإنه يمكن أن تكون هناك فترة انتقالية يتم فيها إنشاء مجلس أعلى لتلك الكليات يرأسه وزير التعليم ويعاونه نواب لكل من شئون الطلبة والتعليم والدراسات العليا وشئون خدمة المجتمع.

وفي ضوء الخبرة الفرنسية يمكن تطوير الأهداف والوظائف القائمة لمؤسسات الإعداد في مصر، بحيث تتضمن إضافة إلى ذلك تأهيل الخريج ومتابعته في الميدان في فترة الاختبار (الامتياز) وهو ما يضمن صلاحية منتج عملية الإعداد لكي يستمر في ممارسة المهنة بنجاح وفاعلية.

وفي هذا الصدد تضم الدراسة صوتها إلى الأصوات الكثيرة التي تنادي بعودة المدارس التجريبية الملحقة بمؤسسات الإعداد بهدف تطوير وتجريب المعارف والطرق المستخدمة في العملية التعليمية، وهو ما يتوافر بنجاح في الخبرة الفرنسية من خلال تبعية المعاهد الجامعية لإعداد المعلمين للأكاديميات.

٢- من حيث سياسات القبول:

وكما أظهرت الدراسة فإن العوامل الكمية تمثل عائقاً أمام تحقيق الكمال في اختيار الطلاب المقبولين بمؤسسات إعداد المعلم في مصر، حيث يمثل الطلب الاجتماعي المتزايد على الالتحاق بها من جانب، ونسب العجز في هيئات التدريس اللازمة للوفاء باحتياجات التوسع في التعليم من جانب آخر، تمثل عوامل ضاغطة على تلك المؤسسات من أجل التوسع في قبول الطلاب بها.

إلاّ أن الأخذ ببعض الإجراءات والمقترحات المستقاة من الخبرتين الفرنسية والسويسرية في هذا المجال، ربما تساعد في التخفيف من وطأة تلك العوامل الكمية الضاغطة على سياسات القبول:

فالتخفيف من مركزية السياسة التعليمية بوجه عام، وسياسة استيعاب الناجحين في الثانوية العامة في التعليم العالي والجامعي، يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي على سياسة القبول بمؤسسات إعداد المعلم بوجه خاص، وهى المؤسسات التي يمثل حجمها نسبة لا يستهان بها من حجم التعليم العالي والجامعي ككل في مصر.

وعليه، يمكن أن يتم تنسيق القبول بكليات التربية والتربية النوعية على مستوى كل محافظة وفقاً لاحتياجاتها المحددة سلفاً من المعلمين في التخصصات المختلفة، الأمر الذي يزيد من فرصة التأني في اختيار المقبولين من جانب، ويقلل من بعض المشكلات المزمنة مثل ظاهرة التحويل بين كليات التربية تحايلاً على معيار المجموع الكلي من جانب آخر.

كما أن تقوية العلاقة بين كليات التربية وبين المحليات سوف يساعد على جودة التخطيط الكمي والنوعي للتعليم بها، وعلى تجويد عمليات إعداد المعلمين داخل الكليات وفقاً لمعايير بعضها موحد على مستوى الدولة، وبعضها الآخر مرتبط بخصائص المجتمعات المحلية ومطالب التنمية بها.

ومن جانب آخر يمكن الأخذ بنظام التوجيه المهني والدراسي المتبع في الخبرة الفرنسية بحيث يمثل تمهيداً جيداً لعملية الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، فإدخال بعض المقررات الدراسية بالمرحلة

الثانوية تتصل بعلم النفس والتربية يختارها الطالب بتوجيه من بعض المتخصصين المتواجدين بالمدارس لتقديم المشورة، يمكن أن يساعد في التأهيل للالتحاق بكليات التربية إلى جانب معيار مجموع الدرجات.

كما يمكن في هذا الصدد الاستفادة من فكرة السجل الدراسي للطالب (الملف) المتبعة في فرنسا من أجل التعرف جيداً على ذلك الطالب المتقدم والحكم عليه حكماً موضوعياً باللياقة المعرفية والنفسية للدراسة والممارسة التربوية من عدمه، إلى جانب مجموعة مقننة من الاختبارات المعرفية والنفسية المعدة خصيصاً لهذا الغرض.

وفي هذا الصدد تؤكد الدراسة على أن جدية تطبيق اختبارات القبول وفقاً للمعايير المقننة لا يجب بحال أن تتأثر بقضية العرض والطلب، ولا يجب أن تخضع لضغوط العجز الكمي الشديد في بعض التخصصات.

٣- من حيث نظام الإعداد وصيغه:

تفرض خصوصية الواقع التعليمي المصري ضرورة الاحتفاظ بصيغتي الإعداد القائمتين حالياً، بحيث تصبح المفاضلة بينهما غير ذات موضوع، ولكن ما يمكن الاستفادة به من الخبرتين الفرنسية والسويسرية في هذا الصدد إنما يتعلق بتطوير هاتين الصيغتين كلتيهما.

٤- فترة الإعداد:

ترى الدراسة أن فترة الإعداد بالمؤسسات المصرية تحتاج إلى بعض الإطالة، على الرغم من كونها أطول بالفعل من مثيلتيها بكل من فرنسا وسويسرا، خاصة في الصيغة التكاملية التي يقتطع نظام الفصلين الدراسيين منها نسبة لا يستهان بها تُستهلك في أعمال الامتحانات وتقدير الدرجات وغيرها.

وإذا كان النظام المتبع حالياً لا يمكّن الطالب المعلم من الوصول إلى نفس المستوى المعرفي في مادة التخصص الذي يصل إليه نظيره في كليات العلوم والآداب وغيرها، وهو محل الانتقاد الدائم والشكوى المزمنة من ضعف الجانب الأكاديمي لدى معلمي المواد بالإعدادي والثانوي، فإن الدراسة تؤيد الرأي الذي يرى ضرورة زيادة فترة الإعداد التكاملي للمعلم في مصر إلى خمس سنوات بدلاً من أربع، أو ما يمثل عشرة فصول دراسية لا يقل عدد أسابيعها في مجموعها عن ١٢٠ أسبوعاً دراسياً بحال من الأحوال. إلاّ إنه يمكن الآن – وفي ظل الظروف الحالية، وكمرحلة انتقالية فقط – فإن الدراسة ترى أنه إذا اكتفينا بالسنوات الأربع فإنه لابد أن يبذل كل الجهد للاستفادة بهذه المدة أقصى استفادة ممكنة. وعلى أن تكون السنة الخامسة امتداداً للتربية العملية يقضيها الخريج في المدارس بعد حصوله على درجته

الجامعية وتكون بمثابة فترة اختبار لدى صلاحيته على ممارسة المهنة على نحو مرضٍ، وتحت إشراف مزدوج بين الكلية والوزارة.

أما عن الصيغة التتابعية فإن فترة الإعداد الحالية تعد أيضاً غير كافية لها، مع ضرورة الاهتمام بالجوانب العملية والممارسة الميدانية داخل المدارس، وعدم الاستغراق في المقررات النظرية.

وفي هذا الصدد تقترح الدراسة أن يقتصر الإعداد التتابعي على الدارسين المتفرغين لذلك الإعداد، بحيث ينجزون دراسة الدبلوم العامة في عامين دراسيين، مع إلغاء نظام العام الواحد الذي لا يكفي لاستيعاب العلوم التربوية والنفسية وممارسة التربية العملية بقدر مناسب.

٥- أسلوب الدراسة:

لم يعد أسلوب المحاضرة هو الأسلوب الأمثل في الوقت الحاضر في ضوء انتشار تكنولوجيا التعليم وتقنياته في معظم المؤسسات التربوية، والأسلوب الذي يجب أن يتبع في ضوء كل من الخبرتين الفرنسية والسويسرية هو أسلوب النقاش والحوار، إذ يقسم الطلاب المعلمون إلى مجموعات عمل صغيرة، ويكون بإمكانهم تبادل الآراء مع بعضهم البعض ومع عضو هيئة التدريس، ويكون الاعتماد على التقنيات الحديثة وخاصة أن الطالب المعلم مطالب باستخدام هذه التقنيات في عمله في المستقبل، حيث تتشكل مجموعات من أعضاء هيئة التدريس بكل قسم لإعداد المادة العلمية والبرامج التي يمكن استخدامها وعرضها بواسطة هذه التقنيات الحديثة أثناء عملية التدريس للطلاب المعلمين. كذلك يمكن الاستفادة من كل من الخبرتين الفرنسية والسويسرية في أسلوب الدراسة وتطويرها بما يسمى بأسلوب المشروعات والعمل في مجموعات، وأسلوب الموديولات للتخصصات المختلفة، وكذلك ورش العمل.

٦- برامج الإعداد وجوانبه:

يمكن القول إن أهم ما تمتاز به الخبرتان الفرنسية والسويسرية في مجال إعداد معلم التعليم العام بهما هو ذلك الاهتمام بالتربية العملية والتطبيق الميداني للنظريات التربوية والاستراتيجيات التدريسية، وهو الاهتمام الذي يمتد إلى ما بعد التخرج فيما يسمى بفترة الامتياز أو التدريس تحت الاختبار.

ويمكن التقرير – في ضوء كثير من الدراسات التقويمية لواقع إعداد المعلم في مصر – بأن مشكلته الأساسية إنما تكمن في ازدياد حجم الدراسة النظرية للمقررات التربوية والنفسية، مع تقلص وقصور الخبرة المكتسبة من التربية العملية.

وعلى ذلك تقترح الدراسة – في ضوء الخبرة الفرنسية – رفع الوزن النسبي لمادة التربية العملية إلى ما يقرب من ثلث فترة الإعداد، وتنويع الممارسة العملية ما بين التدريب على التدريس وإعداد

الدروس وتجهيز الوسائل التعليمية، وبين القيام بالأعمال الإدارية الضرورية داخل المدارس، وتخطيط وتنفيذ مشروعات خدمة البيئة، وهو ما يقتضي توزيع تلك المادة على سني الإعداد كلها، وليس على العامين الأخيرين فقط كما هو حادث الآن.

كما تقترح الدراسة أن يزيد الاهتمام بما يسمى بـ "التدريس المصغر"، وأن يستعان ببعض المعلمين والموجهين من ذوي الخبرة والدراسة في هذا الشأن، بدلاً من تركه لمعاوني هيئة التدريس ممن قد لا تتوافر لديهم تلك الخبرات على الإطلاق، إقتداءً بما يتم داخل المعاهد الجامعية لإعداد المعلمين الفرنسية.

وبوجه عام، فإن علاج مشكلة التربية العملية إنما يقتضي زيادة التنسيق والتعاون بين كليات التربية وبين السلطات التعليمية المحلية، كما يقتضي التوسع في تخصيص المدارس التجريبية الملحقة، وهو ما أوصت به الدراسة من قبل.

ومن جانب آخر، تمتاز الخبرة السويسرية بزيادة الاهتمام بالجانب التخصصي الأكاديمي من الإعداد خاصة في صيغة الإعداد التكاملية لمعلمي الابتدائي والثانوي الأدنى، كما تمتاز بوجود فرصة لاختيار تخصصين معرفيين أحدهما أساسي، والآخر فرعي، وهو اتجاه بمكن الإفادة منه في التجربة المصرية في بعض التخصصات المتقاربة، والتي قد يكون بها وفر أو زيادة في عدد المعلمين، مما يسهل عملية التدريب التحويلية إلى تخصصات تعاني من العجز، مثل تخصص الجغرافيا والجيولوجيا، أو التاريخ الطبيعي والعلوم البيئية، أو التاريخ الطبيعي والعلوم الزراعية، ... إلخ.

وثالث المشكلات المزمنة في واقع الإعداد المصري تتعلق بما يسمى بـ "تمهين الإعداد التخصصي" ونعني به إعطاء قدر أقل وأبسط من المعلومات التخصصية للطلاب الذين يعدون للتدريس للمراحل التعليمية الأدنى، وإعطاء جرعات تخصصية أكبر وأعقد في حالة إعداد معلم الثانوي.

وفي هذا الشأن عالجت الخبرة الفرنسية تلك المسألة بالاقتصار على صيغة الإعداد التتابعي مهما كانت المرحلة التعليمية التي يعد لها المعلم، ولكن ما دام الواقع التعليمي المصري يفرض استمرار كلتا الصيغتين التتابعية والتكاملية، فلا أقل من أن يحظى طالب الصيغة التكاملية ٠ على اختلاف المراحل التي يعدون للتدريس بها – بقدر متساوٍ من الإعداد التخصصي، يكافئ ما يحظى به طلاب كليات العلوم والآداب والزراعة والتجارة وغيرها.

وعلى ذلك تقترح الدراسة أن يتم توحيد محتوى المقررات التخصصية لطلاب شعب التعليم الابتدائي والأساسي والثانوي بكليات التربية، وأن يمثل ذلك الإعداد وزناً نسبياً كافياً – في ضوء النسب

العالمية التي وردت في الإطار النظري للدراسة – للوصول إلى مستوى مرضٍ من التمكن، وهو ما يحتاج إلى زيادة سني الإعداد كما ذكرنا سلفاً.

كما تقترح الدراسة أن تتنوع المقررات التربوية والنفسية وتتمايز لطلاب شعب رياض الأطفال والتعليم الابتدائي والأساسي والثانوي بكليات التربية، دون المساس بأوزانها النسبية، مقارنة بالمواد التخصصية والتثقيفية، بحيث تركز تلك المقررات على الخصائص والمطالب النفسية والنمائية والنوعية المميزة للتلاميذ في كل مرحلة.

وفي هذا الصدد تكون الدراسة قد استخلصت درساً مستفاداً من الخبرة السويسرية، حيث يعاني الإعداد التكاملي فيها من تلك النظرة التقليدية التي تعلي من قدر الإعداد التخصصي لمعلمي المراحل التعليمية الأعلى، وتقيم وزناً أقل للإعداد التخصصي للمراحل التعليمية الأدنى.

وتوصي الدراسة أيضاً بضرورة إعلان مؤسسات إعداد المعلم عن توصيف مقرراتها (التخصصية، المهنية، الثقافية) وأن يحاط الطلاب الملتحقون بها علماً بذلك التوصيف مسبقاً مع ترك الهامش المناسب للاختيار من بين المقررات المقدمة، على ألا يتغير ذلك التوصيف (من حيث الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم) بشكل مفاجئ أو بشكل تقتضيه ضرورة مبررة، وذلك على غرار ما هو مطبق في بعض المعاهد الجامعية لإعداد المعلمين في فرنسا.

وأخيراً توصي الدراسة بالاهتمام بإعداد معلم المعلم بأن يحظى أعضاء هيئات التدريس بمؤسسات الإعداد ومعاونيهم بفرصة كافية للإطلاع على أحدث الخبرات العالمية من خلال قنوات الإشراف المشترك والمهمات العلمية وغيرها، علاوة على التوصية بتبني المعايير الكفيلة باختيار العناصر الصالحة للتدريس بتلك المؤسسات من بين النابهين من خريجيها.

٧- أساليب التقويم:

تعد مشكلة الامتحانات في التعليم المصري إحدى أهم المجالات التي تحتاج إلى جهود الإصلاح والتطوير، وتصفها كثير من الدراسات التقويمية بأنها ذروة أزمة التعليم في مصر، بوصفها تعبيراً عملياً عن الفلسفة التعليمية السائدة التي تؤكد على الحفظ والاسترجاع، وتهمل مهارات التفكير العليا.

وتزداد الأزمة إحكاماً إذا كانت أساليب التقويم والامتحان التي يتربى عليها طلاب كليات التربية متناقضة تماماً ما يُدرَّس لهم من نظريات حديثة في التقويم المعرفي والنفسي !!

وكما أشارت الباحثة في مستهل الدراسة التحليلية، تلقى العوامل الكمية ظلالاً كثيفة على الجوانب المتعددة لعملية إعداد المعلم في مصر ضمن باقي العمليات التعليمية الأخرى، الأمر الذي يقطع بضرورة اقتراح حلول وإجراءات للتطوير تتناسب مع الطابع الكمي لمشكلات إعداد المعلم في مصر.

وتعد الخبرة الفرنسية في مجال تقويم إعداد المعلم خبرة يحتذى بها، حيث تستبدل مفهوم الامتحان بمفهوم المسابقة على مدى مراحل الإعداد المتتالية، فيصبح التأهل للانتقال إلى المرحلة التالية هو المعيار الوحيد لانتقاء أفضل العناصر، إلى جانب بعض الأساليب التكوينية الأخرى التي تتتبع الطالب المعلم وتشخص ما يعوق تقدمه الدراسي من عقبات.

وعلى ذلك تقترح الدراسة تطوير نظم ولوائح التقويم والامتحانات بكليات التربية بحيث تتخلص من كثير من القواعد المعمول بها والتي تتنافى مع فكرة المسابقة، مثل:

- إلغاء النقل إلى الفرق الأعلى مع التخلف في بعض المواد المقررة في الفرق الأدنى.
- وكذلك ترشيد تطبيق قواعد الرأفة في رصد الدرجات، والتي قد تصل في بعض الأحيان إلى أكثر من ١٥٪ من المجموع الكلي، وهى ممارسات يترتب عليها فعلاً إخلال خطير بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، كما يترتب عليها ضعف وتدني مستوى الخريجين.

كذلك تقترح الدراسة تطبيق أسلوب مشروعات التخرج المستقاة من الخبرتين الفرنسية والسويسرية، وهى مفيدة في تقدير مدى فهم وإدراك الطلاب المعلمين للمشكلات التعليمية والإدارية والاجتماعية والنفسية التي يحفل بها واقع المدرسة المصرية، ومدى نجاحها في التعامل معها وابتكار الحلول العملية لها.

كما تقترح الدراسة - في ضوء زيادة الأعداد - أن يتم التخلي عما يسمى بأعمال السنة بالنسبة للمقررات النظرية، واستبدالها بدرجات تمنح في مقابل الأعمال الصيفية في مجالات محو الأمية وخدمة المجتمع المحلي.

ولا يفوت الدراسة أن تؤكد مرة أخرى على ضرورة إعادة النظر في نظام الفصلين الدراسيين والذي يؤثر تأثيراً سلبياً على كثير من جوانب الإعداد، وعلى فعالية عملية التقويم بوجه خاص.

لقد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بمبدأ مشاركة المعلمين ومنظماتهم ومؤسسات إعدادهم في صنع السياسات التعليمية في البلدان المختلفة، واحتلت هذه القضية مكانة بارزة في جدول أعمال اجتماع وزراء التعليم في مؤتمر اليونسكو للتعليم العام في جنيف عام ١٩٩٦ تحت عنوان "تعزيز دور المعلمين في عالم متغير".

وعلى المستوى القومي أفرد "المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم المصري ورعايته وتدريبه" مساحة للاهتمام بهذه القضية باعتبار أنه ذاته يعد مظهراً مؤكداً من مظاهر تلك المشاركة الإيجابية، حيث تم تمثيل كافة الجهات والمؤسسات الرسمية والأهلية المعنية بقضية إعداد المعلم، وكان في مقدمتها فئات من المعلمين، ونقابة المهن التعليمية، وأساتذة كليات التربية على تنوعها.

وفي هذا الصدد تؤكد الدراسة أن التجربة المصرية في مجال مشاركة مؤسسات الإعداد في صنع السياسات التعليمية تعد تجربة متقدمة إذا ما قورنت بالتجربتين الفرنسية والسويسرية على ما يتمتع به المجتمعان من تاريخ عريق في الممارسة الديمقراطية، إلاّ أن هناك بعض المقترحات التي يمكن أن تزيد من عمق تلك المشاركة وإيجابيتها في مصر:

◊ إذ تقترح الدراسة تشكيل مجالس محلية لشئون التعليم وإعداد المعلم، بكل محافظة تمثل بها مؤسسات الإعداد تمثيلاً دائماً ومؤثراً، وأن يتم توسيع مدى صلاحيات تلك المجالس وسلطاتها بحيث تتمكن من رسم السياسات التعليمية المحلية وتمثيلها في إطار عام مرن من سياسة التعليم في الدولة، على غرار ما هو قائم في مجالس الأكاديميات في فرنسا.

◊ كما تقترح الدراسة عقد مؤتمر دوري كل عامين أو ثلاثة يلتقي فيه ممثلو وأعضاء المجالس المحلية للتعليم وإعداد المعلم على مستوى الجمهورية، ويتم من خلاله تقويم السياسات والخطط وتطوير البرامج، ومراجعة المعايير المعتمدة للانتقاء والقبول والترخيص بمزاولة المهنة، وغيرها على غرار مؤتمر مديري التعليم العام بسويسرا.

◊ وتتحفظ الدراسة على فكرة إنشاء مجلس أعلى أو نوعي لمؤسسات إعداد المعلم؛ لأنه يتداخل مع اختصاصات لجنة قطاع التربية وإعداد المعلم بالمجلس الأعلى للجامعات، ولأن وجود مؤسسة مركزية بهذا الشكل يقلل من فرصة تشكيل السياسات المحلية، والإسهام الفعال من قِبَل مؤسسات الإعداد في رسمها وتنفيذها.

وبوجه عام توصي الدراسة بضرورة استمرار الجهود المبذولة من قِبَل وزارة التعليم في تقوية المشاركات والمشاورات مع مؤسسات الإعداد، ليس بوصفهما طرفين في علاقة مثل علاقة المنتج بالمستهلك، بل بوصفهما شريكين في مسئولية واحدة، انطلاقاً من اعتبار المؤسسات الجامعية لإعداد المعلم بيوتاً للخبرة ومراكز للبحث العلمي التربوي، ونافذة على أحدث الاتجاهات العلمية والعالمية في هذه المجال.

خاتمة:

وفي ختام هذه الدراسة، تجدر الإشارة إلى أن الجهد الذي بذل في سبيل تعريف المتخصص وصانع القرار في مصر بالاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد معلم التعليم العام في كل من مصر وفرنسا وسويسرا، إنما هو محاولة متواضعة تحتاج إلى جهود ومحاولات أخرى مكملة لها، تأخذ على عاتقها مهمة فتح نوافذ وقنوات متعددة للاتصال بالخبرات الأجنبية الناجحة في هذا المجال، وتتحرى الدقة

والموضوعية عند التوصية بالأخذ عنها في بعض ما تفوقت فيه، بحيث يتوافق مع طبيعة المجتمع المصري ومشكلاته التعليمية.

كما يجب التأكيد على نتيجة تم استخلاصها من الاطلاع على نظم وأساليب إعداد معلم التعليم العام في كل من دولتي المقارنة، وهي: أن مصر كانت أسبق إلى تطوير تلك النظم والأخذ بالسياسات الصحيحة المساندة لها، فكانت أسبق إلى توحيد مصادر الإعداد، وكانت أسبق إلى الدعوة لكي يرتفع مستوى ذلك الإعداد إلى المستوى الجامعي، وكانت أسبق كذلك في مجال إشراك مؤسسات الإعداد في صنع السياسات التعليمية، وأنه إذا كان الرأي العام – على الرغم من ذلك – دائم الانتقاد والشكوى من أداء المعلمين، فإنه يمكن تفسير ذلك في ضوء فهمنا وإدراكنا لطبيعة العوامل الكمية الضاغطة على نظام التعليم وسياساته، والتي تدفع الدولة إلى تعيين عشرات الآلاف سنوياً من الخريجين غير المؤهلين تربوياً للعمل بوظائف التدريس، وهي العوامل التي ترتفع بكثافات الفصول إلى الحد الذي يؤثر حتماً على جودة العملية التعليمية، والتي تجعل التنافس للحصول على الفرص التعليمية المحدودة بالمراحل الأعلى أمراً مرهوناً باجتياز الامتحانات بأعلى مجموع من الدرجات، وبالتالي إلى تفاقم ظاهرة الدروس الخصوصية.

وهي ذات العوامل التي لابد من التغلب عليها إذا أردنا أن يصبح معلم المستقبل منشطاً ومحفزاً لطاقات الاكتشاف والابتكار والإبداع، وليس مجرد ناقل للمعرفة.

كذلك لابد من التأكيد على حقيقة تبلورت واتضحت من خلال خطوات وإجراءات الدراسة في مراحلها المختلفة، ألا وهي أن قضية إعداد المعلم في مصر هي قضية أداء أكثر من كونها قضية نظام، فالجهود المتوالية لتطوير وتجديد وإصلاح نظم إعداد المعلم، سواء باستحداث الجديد منها أو تغيير بعض عناصر القائم منها، لا يمكن أن تسفر عن نتائج إيجابية ما لم يواكبها أداء منضبط ومتقن.

وإذا كانت جودة إعداد المعلم هي الخطوة الأولى الضرورية نحو الارتقاء بالتعليم ومخرجاته في مصر فإننا نرى أن خطوات أخرى لا تقل عنها أهمية لابد من المضي قدماً لتحقيقها، ألا وهي الارتفاع بالمستوى الاقتصادي للمعلم، وإصلاح أحواله الوظيفية والمعيشية، وتخفيف ما تراكم عليه من أعباء مادية ومعنوية، وما يعانيه من نظرة اجتماعية جائرة.

وأخيراً فإن المعلم المصري مشهود له بالكفاءة والمقدرة والإبداع ما توافرت له الظروف المساعدة والمهيئة، ولن ينضب عطاؤه أبداً ما دمنا نوفيه حقوقه كاملة غير منقوصة.