سياسات تطوير إعداد المعلم في مصر قراءة تحليلية نقدية للائحة الجديدة لكليات التربية ٢٠٢٣ في ضوء السياق العالمي

إعداد

د/ نسرين محمد عبد الغني

أستاذ مساعد بقسم أصول التربية

كلية الدراسات العليا للتربية –جامعة القاهرة

سياسات تطوير إعداد المعلم في مصر قراءة تحليلية نقدية للائحة الجديدة لكليات التربية ٢٠٢٣ في ضوء السياق العالمي

د/ نسرين محمد عبد الغني *

ملخص البحث:

تُمثل القضايا المتعلقة بسياسات وممارسات إعداد المعلم – في الآونة الأخيرة – اهتمامًا كبيرًا على المستوى العالمي، حيث تجذب انتباهًا واسعًا في العديد من البلاد، مثل إنجلترا والولايات المتحدة واستراليا، كما يتضح في الأدبيات العالمية، ويُقابل ذلك بإهتمام متواضع من الباحثين على المستوى المحلي، لذا من الضروري التعامل مع هذه القضايا بدراسات عميقة حول سياسات وممارسات إعداد المعلم في مصر، على أن تتم بطريقة متكاملة ترتبط بشكل وثيق بالسياق العالمي، وتأثير الجهات المانحة في صناعة السياسات وعمليات اتخاذ القرار، وأخيرًا وليس آخرًا تأثر قطاع الدراسات والبحوث التربوية في مجال إعداد المعلم بشكل كبير بالدراسات الأجنبية القائمة على أفضل الممارسات والاستعارة والنقل في ظل غياب التلازم مع الأحوال المحلية والمتطلبات التعليمية الأساسية لتكوين المعلم.

ومن ذلك يتضح مدى أهمية الوقوف على أبرز السياسات الخاصة بإعداد المعلم في مصر، والكشف عن العوامل التي تُسهم في تشكيلها، من خلال قراءة تحليلية ونقدية للائحة الجديدة لكليات التربية ٢٠٢٣، وسياسات إعدادها، ومدى توافق ذلك مع الممارسات العالمية في سياسات تطوير وإعداد المعلم، وهذا هو ما يسعي إليه هذا البحث؛ مستخدما المنهج النقدي– وفقا للخطوات التالية: مناقشة الوثيقة الخاصة باللائحة الجديدة لتطوير كليات التربية والدبلوم العامة في التربية (اللائحة والتوصيف). وما تضمنته أدبيات التراث العلمي والتقارير الدولية والمؤتمرات المحلية والدراسات السابقة لموضوع البحث.

وقد وصل البحث للنتائج التالية:

محدودية إطلاع وإشراك جميع الأطراف الفاعلة في صياغة اللائحة الموحدة لكليات التربية. ضعف اهتمام القائمين على صياغة اللائحة الجديدة على توضيح ومناقشة استفسارات المؤسسات الأكاديمية والبحثية والمجتمعية المعنية. ضعف مساهمة المعلومات الصادرة عن

* **د/ نسرين محمد عبد الغني:** أستاذ مساعد بقسم أصول التربية– كلية الدراسات العليا للتربية –جامعة القاهرة.

اللائحة الجديدة في توضيح وتسهيل إجراءات العمل والتطبيق. محدودية إعتماد اللائحة الجديدة على الدراسات والمعلومات الدقيقة في عملية صنع القرار. تأخر القائمين على صياغة اللائحة الجديدة على توفير المعلومات الضرورية لتطبيق اللائحة في الوقت المناسب. تأخر القائمين على صياغة اللائحة الجديدة عن الإعلان للمجتمع الخارجي بالإطلاع على الإجراءات والمعلومات الخاصة باللائحة بوقت كافي. ضعف إهتمام القائمين على صياغة اللائحة الجديدة على توفير وسائل اتصال مختلفة لتوفير المعلومات للجهات والأطراف الفاعلة. قلة إهتمام القائمين على صياغة اللائحة الجديدة على نشر البيانات والمعلومات والأرقام المتعلقة بأعمالها. ضعف إهتمام القائمين على صياغة اللائحة الجديدة على توفير المعلومات المستحدثة إلى كافة المعنيين داخل الجامعات والكليات فور صدورها دون طلب منهم.

وإنتهى البحث إلى وضع رؤية حول إعادة النظر في المنظومة الحالية لسياسات إعداد المعلم في مصر، وتطويرها وفقا للسياق العالمي في إعداد المعلم، وضرورة التوقف حول ما يحدث في مصر حالياً بشأن تطوير كليات التربية، **ولفت** نظر من يهمه الأمر بوزارة التعليم العالي المصرية إلى سرعة معالجة التحديات التي فرضتها اللائحة الجديدة لتطوير كليات التربية.

Teacher Education Development Policies in Egypt
Analytical and Critical View of the New Regulations for Teacher Education Colleges 2023 in Light of Global Context

Prepared by:
Dr. Nisreen Mohamed Abdelghany
Assistant Professor at Foundations of Education
Department Faculty of Graduate Studies for Education
Cairo University

Abstract:
Issues related to teacher preparation policies and practices have recently gained significant attention globally, drawing widespread interest in countries such as England, the United States, and Australia, as evident in international literature. However, local researchers have shown limited interest in Egypt, making it imperative to conduct in-depth studies on teacher preparation policies and practices in Egypt. These studies should be comprehensive, closely linked to the global context, considering the influence of donor agencies on policy-making processes, and accounting for the significant impact of foreign studies on teacher preparation.

This research aims to critically analyze the new regulations for education colleges in 2023 in Egypt within the global context. It seeks to examine the alignment of these regulations with international practices in teacher development policies. The critical analysis is conducted using the following steps: discussing the document related to the new regulations for the development of education colleges and the general diploma in education (the regulations and the description). The analysis is informed by the scientific heritage literature, international reports, local conferences, and previous studies on the research topic.

The research findings include:

Limited involvement of all stakeholders in formulating the unified regulations for education colleges. Insufficient attention from those responsible for formulating the new regulations to clarify and discuss queries from relevant academic and research institutions. Weak contribution of information from the new regulations to clarify and facilitate the implementation procedures. Limited reliance on accurate

studies and information in the decision-making process for the new regulations. Delay from those responsible for formulating the new regulations in providing necessary information for timely implementation. Delay from those responsible for formulating the new regulations in informing the external community about the procedures and information related to the regulations in a timely manner. Limited interest from those responsible for formulating the new regulations in providing various communication channels for information to relevant parties. Inadequate interest from those responsible for formulating the new regulations in disseminating data, information, and figures related to their work. Insufficient interest from those responsible for formulating the new regulations in providing updated information to all stakeholders within universities and colleges immediately upon issuance.

The research concludes by proposing a vision for reconsidering the current system of teacher preparation policies in Egypt, urging its development in line with the global context. It emphasizes the need for prompt action by the Egyptian Ministry of Higher Education to address the challenges posed by the new regulations for the development of education colleges.

سياسات تطوير إعداد المعلم في مصر قراءة تحليلية نقدية للائحة الجديدة لكليات التربية ٢٠٢٣ في ضوء السياق العالمي

أولاً– الإطار المحدد للبحث: ويتضمن المقدمة والإحساس بالمشكلة، وتحديد مشكلة البحث، وحدوده ومصطلحاته، ومنهجه وخطواته .

المقدمة والإحساس بالمشكلة:

يلعب التعليم العالي دورًا حيويًا في تقدم الأمم ورفاهيتها، إذ يُعَتَبر استثمارًا حيويًا في رأس المال البشري الذي يُسهم بشكل كبير في توجيه المجتمع نحو التطور والازدهار. وعلى هذا الأساس، يتسم اهتمام الدول بالتعليم الجامعي وتطويره بأنه أمر ذو أهمية قصوى، وفي منظومة التعليم العالي، تحتل كليات التربية مكانة بارزة، إذ تقوم بدور حيوي في تجهيز وتأهيل معلمي الحاضر والمستقبل، وإن إعداد المعلم لا يمثل مجرد تأهيل لفرد واحد، بل يمثل استعدادًا لمئات وآلاف الأفراد الذين سيستفيدون ويتعلمون من خبراته، فالمعلم هو الذي يلقي بظلاله على وجدان وأفكار الأمة، ويُعَتَبر حافظًا لأغلى ثروة يمتلكها المجتمع، وهم أبناؤه الذين سيتسلحون بالمعرفة لقيادة المسيرة في المستقبل القريب.

ومازال الحديث عن تطوير كليات التربية هو حديث الساعة في مصر انطلاقاً من أن التعليم قضية أمن قومي لا غنى عنه لتقدم ورقي المجتمع في هذا العصر. هذا ويُلاحظ أن العديد من الصعوبات التي تحول دون تطوير كليات التربية كما ينبغي تستند إلى سياسات التطوير القائمة والتي ترتكز على نقل أفضل الممارسات أو السياسات العالمية بشكل منفصل ودون تقييم لجدواها في ظل الواقع المحلي، وعدم الأخذ في الاعتبار ما إذا كان رجال التربية والمعلمون والطلاب وكل أصحاب المصلحة يميلون نحو تغيير معين من عدمه، بل من المدهش في الأمر فرض مثل هذه السياسات من قبل مؤسسات دولية تحت ستار معونات ومساعدات دولية وهى في حقيقة الأمر من قبيل التدخل السافر في صناعة القرار وتشكيل السياسات الوطنية.

ولقد أثار تطبيق اللائحة الموحدة لكليات التربية في مصر، جدلاً واسعاً بين التربويين، حيث نجد بين التربويين المصريين من يستنكر الوضع الراهن ويرى أن هيئة المعونة الأمريكية كانت – ولا تزال– تتحكم في سياسات التعليم في مصر من خلال منح وقروض وتسهيلات التطبيق من مشروعات التطوير من رياض الأطفال وحتى الجامعات، وقد اتضح أن مسارها ونتائجها قد كشف عن حالة من التخبط والعشوائية، وذلك لعدم مراعاتها للاحتياجات الحقيقية للمجتمع المصري (إلهام عبد الحميد ٢٠٢٣؛ كمال نجيب ٢٠٢٣).

كما أثار تطبيق اللائحة الموحدة لكليات التربية لدى الباحثة عده تساؤلات، أرادت الباحثة أن تجد لها إجابة، ومن هذه التساؤلات: كيف يتم صياغة سياسات اعداد المعلم في مصر؟ ومن الجهه المسؤولة عن صياغة هذه السياسات؟ وما دور الهيئات الداعمة في إعداد مشروع إعداد اللائحة الموحدة لكليات التربية؟ وإلى أي مدى تتفق الصيغة المقدمة من هذه الهيئة مع الصيغة المطبقة في دولتها؟ وهل الفترة الزمنية من ديسمبر ٢٠٢٢ بداية ورش العمل لمشروع إعداد اللائحة الموحدة لكليات التربية، وحتى إقرار اللائحة في يوليو ٢٠٢٣ في أقل من سنة تُمثل فترة كافية لإحداث عملية التطوير؟ علمًا بأن لجنة قطاع الدراسات التربوية وافقت على اللائحة بجلستيها بتاريخ ٢٥/٥/٢٠٢٣، ٢٨/١/٢٠٢٣، وتبع ذلك موافقة المجلس الأعلى للجامعات بتاريخ ٣٠/٤/٢٠٢٣، ٢٥/٢/٢٠٢٣، وهل تقتصر السياسات المتعلقة بالمعلم على تطوير المناهج الدراسية ببرامج كليات التربية فقط أم أنها تتسع لتشمل أبعادًا عديدة تتعلق بدورة حياة المعلم قبل الإلتحاق بالمهنة وأثنائها؟ وكيف يتم تطوير المناهج الدراسية في غفله عن الفلسفة التي يتم تطوير هذه المناهج في ضوئها؟ ألا يمثل ذلك اختزال شديد لمفهوم التطوير وحصره في إطار شكلي تقليدي بعيدًا عن المفهوم الشامل للتطوير والذي تأتي الفلسفة في جوهره لكي تتم عملية تطوير المناهج الدراسية في ضوء هذه الفلسفة؟ ومن هم القائمون على عملية التطوير وصياغة اللائحة الجديدة الموحدة لكليات التربية والدراسات العليا للتربية؟ وإلى أي مدى تم إفساح المجال للمشاركة الواسعة من الشركاء المتعددين مثل المشرعون الممثلين للجان التعليم بمجلسي النواب والشيوخ، كليات التربية، الهيئات أو المراكز البحثية، المجالس الاستشارية، ومؤسسات ضمان الجودة، وجمعيات ونقابة المعلمين، والخبراء، والمجتمع المحلي؟ هل عُقدت مؤتمرات أو جلسات استماع شارك فيها مفكرون ومثقفون وتربويون أكاديميون وشخصيات عامة فاعلة في مجال التعليم الجامعي، وممثلو المؤسسات التربوية المختلفة ورجال الإعلام والصحافة من المتخصصين في شئون التعليم؟ ولعل لبحث الحالي يقف على إجابة لهذه الأسئلة.

وعند بحث واقع تطبيق اللائحة الموحدة لكليات التربية في أحد مؤسسات الإعداد وهي كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة وهي مقر عمل الباحثة، من خلال الدراسة الاستطلاعية التي تم تطبيقها بإستخدام إستبيان إلكتروني موجه لعدد من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وإستبيان آخر الكتروني للطلاب المقيدين في الدبلوم العامة للتربية بالكلية (في بداية شهر يناير بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤) شعبة الدبلوم العام والفني وشعبة الدبلوم الإلكتروني، حيث يمكن إستخدام ما تتمخض عنه تلك الدراسة الاستطلاعية من نتائج كمؤشرات تسهم في الوقوف على أهم مشكلات اللائحة الموحدة.

كشفت الدراسة الاستطلاعية عن:

- صعوبة العمل وفقًا لمسارات الدراسة كما جاءت في اللائحة الموحدة والتي تعني الشعبة أو التخصص الذي يتم التسجيل فيها للاعداد للتدريس في صفوف بعينها، وتشمل مسار معلم الفصل ومسار معلم المجال ومسار معلم المادة الدراسية، وذلك لعدم توفر أعداد الهيئة التدريسية الكافية لفتح كل هذه الشعب.
- قد يتم توجيه الطلاب لمسار بعينه للموائمة مع الامكانات البشرية من أعضاء هيئة التدريس والامكانات المادية من مباني وتجهيزات وغيره.
- ضعف مراعاة برنامج الدبلومه الموحده باللائحة الجديدة لميول الطلاب واستعداداتهم عند توزيعهم على المسارات المختلفة.
- افتقاد برنامج الدبلومه الموحده باللائحة الجديدة لوجود توازن بين الجوانب النظرية والعملية والبحثية.
- تركيز برنامج الدبلومه الموحده باللائحة الجديدة على الجوانب التخصصية أكثر من الجوانب المهنية والثقافية.
- افتقاد برنامج الدبلومه الموحده باللائحة الجديدة لوجود توازن نسبي بين المقررات الثقافية العامة ومقرات التخصص ومقرارات الإعداد التربوي.
- افتقاد برنامج الدبلومه الموحده باللائحة الجديدة لوجود نوع من الإرشاد الأكاديمي للطلاب للاختيار بين التخصصات أو المواد الاختيارية المختلفة.
- استمرار اعتماد الدراسة بصفة أساسية ببرنامج الدبلومه الموحده باللائحة الجديدة على الكتب والمذكرات الجامعية.
- افتقاد التربية العملية لوجود مشرفين تتناسب تخصصاتهم مع تخصصات الطلبة.
- ضعف تحديد مهام وأدوار الطلبة بصورة واضحة ومعلنة في التربية العملية في برنامج الدبلومه الموحده باللائحة الجديدة.
- الافتقار لتطبيق أساليب التدريس التي تنمي مهارات التفكير ومهارة التعلم الذاتي ببرنامج الدبلومه الموحده باللائحة الجديدة رغم تدريس المادة.
- ضعف التدريب المقدم للطلاب على استخدام التكنولوجيا في برنامج الدبلومه الموحده باللائحة الجديدة.
- اعتماد تقويم الطلاب في برنامج الدبلومه الموحده باللائحة الجديدة بشكل أساسي على الأنشطة وتخصيص ٦٠% من الدرجة الكلية للمقرر لها.

- كثرة الأنشطة والتكليفات في كل المقررات في وقت واحد، مما يشكل تحديًا كبيرًا وإرهاقًا وضغطًا شديدًا للأساتذة وللطلاب، وقد يعيق الطلاب عن تحقيق أقصى استفادة من دراستهم.
- غياب الآلية الواضحة والتي يُحدد من خلالها تداخل التخصصات وتباينها.
- صعوبة تنسيق المقررات بين الأقسام المختلفة، حيث يتم التعامل مع المقررات البينية والتكاملية كوحدات منفصلة داخل إطار مقرر واحد.
- غياب وضع حدود واضحة بين الأقسام المشاركة في تدريس المقررات مما أدى إلى التداخل في المحتوى العلمي والإخلال بتكامله.
- قصر المدة الزمنية لاعداد المادة العلمية المطلوبة من كتب ومراجع علمية للاستعانة بها في تدريس المقررات الجديدة، بالإضافة لإعداد الأنشطة المطلوبة والعروض التوضيحية وغيره.
- قلة توفير تطبيقات قائمة على التفكير الناقد وحل المشكلات في برنامج الدبلومه الموحده باللائحة الجديدة.
- طرح مقررات دراسية موحدة لكليات التربية (النظام التكاملي والنظام التتابعي)، وعدم الأخذ في الاعتبار اختلاف البيئات التي ينشأ فيها هؤلاء المعلمون واختلاف احتياجاتهم.
- محدودية من جميع الأطراف الفاعلة من التربويين والطلاب في المشاركة بصياغة اللائحة الموحدة لكليات التربية.
- ضعف اهتمام القائمين على صياغة اللائحة الجديدة على توضيح ومناقشة استفسارات المؤسسات الأكاديمية والبحثية والمجتمعية المعنية.
- ضعف مساهمة المعلومات الصادرة عن اللائحة الجديدة في توضيح وتسهيل إجراءات العمل والتطبيق.
- محدودية إعتماد اللائحة الجديدة على الدراسات والمعلومات الدقيقة في عملية صنع القرار.
- تأخر القائمين على صياغة اللائحة الجديدة على توفير المعلومات الضرورية لتطبيق اللائحة في الوقت المناسب.
- محدودية الفترة الزمنية المتاحة للمجتمع الخارجي للإطلاع على الإجراءات والمعلومات الخاصة باللائحة بوقت كافي قبل تطبيقها.
- ضعف إهتمام القائمين على صياغة اللائحة الجديدة على توفير وسائل اتصال مختلفة لتوفير المعلومات للجهات والأطراف الفاعلة.
- قله إهتمام القائمين على صياغة اللائحة الجديدة على نشر البيانات والمعلومات والأرقام المتعلقة بأعمالها.

- ضعف إهتمام القائمين على صياغة اللائحة الجديدة على توفير المعلومات المستحدثة إلى كافة المعنيين داخل الجامعات والكليات فور صدورها دون طلب منهم.

وانطلاقًا من الدراسة الاستطلاعية تتحدد مشكلة البحث كالتالي:

مشكلة البحث:

تُمثل القضايا المتعلقة بسياسات وممارسات إعداد المعلم – في الآونة الأخيرة – اهتمامًا كبيرًا على المستوى العالمي، حيث تجذب انتباهًا واسعًا في العديد من البلاد، مثل إنجلترا والولايات المتحدة واستراليا، كما يتضح في الأدبيات العالمية (Ana Raquel Simões, et al, 2018, Joce Nuttall et al,2017& Linda Darling-Hammond, Ann Lieberman, 2012)، ويُقابل ذلك بإهتمام متواضع من المسؤلين على المستوى المحلي، لذا من الضروري التعامل مع هذه القضايا بدراسات عميقة حول سياسات وممارسات إعداد المعلم في مصر، على أن تتم بطريقة متكاملة ترتبط بشكل وثيق بالسياق العالمي، وتأثير الجهات المانحة في صناعة السياسات وعمليات اتخاذ القرار، وأخيرًا وليس آخرًا تأثر قطاع الدراسات والبحوث التربوية في مجال إعداد المعلم بشكل كبير بالدراسات الأجنبية القائمة على أفضل الممارسات والاستعارة والنقل في ظل غياب التلائم مع الأحوال المحلية والمتطلبات التعليمية الأساسية لتكوين المعلم.

وعلى الرغم مما حددته وثيقة المستويات المعيارية للسياسات الصادرة عن هيئة ضمان الجودة والاعتماد عام ٢٠١٠م (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١)، والمتضمنة لتسعة مجالات رئيسة للسياسة التعليمية وهى: الرؤية والإطار التشريعي والمشاركة المجتمعية وتطبيق وتنفيذ السياسة التعليمية وتحقيق فاعليتها وتقويمها وضمان مدى جودتها وعائداتها، إلا أن السياسة التعليمية والخاصة بالمعلم وبالمنظومة التعليمية ككل في مصر؛ لا تزال تواجه قصورًا كبيرًا، وأن المجالات التي تم تحديدها وفق وثيقة المعايير يتم التعامل معها عشوائيًا؛ كما أن معايير تلك الوثيقة لا تواكب الممارسات العالمية الجديدة، بالإضافة إلى ظهور التحديات، ومن أبرزها ضعف السياسات التعليمية المتعلقة بالمعلم؛ مما أثر بالسلب على طبيعة إعداده، والتي ظهرت في انحصار نموه المهني؛ مما أثر على مستوى التميز والكفاءة (تقرير رئاسة الجمهورية: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، ٢٠١٥، ٢٠).

وفي إطار المشاركة في صنع السياسات، أكدت دراسة سامي عبدالله خصاونة (٢٠١٣) أن الخبراء والمستشارين من الوزارة أو من دول متقدمة تربويا يشاركون أكثر من غيرهم في وضع السياسة المتعلقة بالمعلمين. كما لفتت الإنتباه أن أصحاب المصلحة الرئيسيين من أساتذة كلية التربية في الجامعات الوطنية أقل إشتراكًا من غيرهم بوضع السياسة.

وفي دراسة أخرى مسحية لعدد سبع دول عربية ومن بينها مصر، أظهرت النتائج قصورًا وتراجعًا في سياسات إعداد المعلمين؛ بشكل عام، لا توجد أطر مرجعية متوازنة وواضحة تنطلق منها إجراءات الكشف عن مدى فاعلية السياسة وتوفر البيانات والمعلومات التي تكشف عن الفجوة بين السياسة وممارستها (SABER, 2013).

ومن ذلك يتضح مدى أهمية الوقوف على أبرز السياسات الخاصة بإعداد المعلم في مصر، والكشف عن العوامل التي تُسهم في تشكيلها، من خلال قراءة تحليلية ونقدية للائحة الجديدة لكليات التربية ٢٠٢٣، وسياسات إعدادها، ومدى توافق ذلك مع الممارسات العالمية في سياسات تطوير وإعداد المعلم، وهذا هو ما يسعي إليه هذا البحث.

أسئلة البحث:

وفي ضوء كل ما سبق، يمكن صياغة أسئلة االبحث في الأسئلة التالية:

كيف يمكن تطوير سياسات إعداد المعلم في مصر؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية:

١. ما ملامح السياق العالمي المعاصر في إعداد المعلم؟
٢. ما واقع أبرز سياسات إعداد المعلم في مصر في ضوء القراءة التحليلية للائحة الجديدة لكليات التربية ٢٠٢٣؟
٣. ما التصور المقترح لتطوير سياسات إعداد المعلم في مصر في ضوء السياق العالمي المعاصر، والتحديات الناتجة عن تطبيق اللائحة الموحدة لكليات التربية ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

- تحديد ملامح السياق العالمي المعاصر في إعداد المعلم.
- رصد لأبرز سياسات إعداد المعلم المعاصرة بمصر في ضوء القراءة التحليلية للائحة الجديدة لكليات التربية ٢٠٢٣، وأهم العوامل التي تُسهم في تشكيلها والتحديات المصاحبه لها.
- تقديم رؤية حول إعادة النظر في المنظومة الحالية لسياسات إعداد المعلم في مصر، وتطويرها وفقا للسياق العالمي في إعداد المعلم والتحديات الناتجة عن تطبيق اللائحة الموحدة لكليات التربية.

أهمية البحث:

- التوقف أمام ما يحدث في مصر حاليًا بشأن تطوير كليات التربية (الدبلومة العامة).

– عرض رؤى وافكار التربويين المعاصريين تجاه قضية سياسات إعداد المعلم.
– لفت نظر من يهمه الأمر بوزارة التعليم العالي المصرية إلى سرعة معالجة التحديات التي فرضتها اللائحة الجديدة لتطوير كليات التربية.

حدود البحث:

يركز البحث بصفة أساسية في تناوله على اللائحة الجديدة لتطوير كليات التربية والدبلوم العامة في التربية (اللائحة والتوصيف).

مصطلحات البحث:

– **سياسات إعداد المعلم:**

هى العملية التي بمقتضاها يشترك مجموعة من الأفراد أو الجهات المعنية الوطنية في ترجمة الرؤية السياسية للدولة إلى مبادئ وأسس وبرامج لإحداث التغيرات المرجوه في نظام إعداد المعلم في ضوء أهداف شاملة ومعلنة تم الاتفاق عليها بين كل الأطراف الفاعلة في صنع السياسة وتنفيذها.

منهج البحث وخطواته:

يسير البحث – مستخدما المنهج النقدي– وفقا للخطوات التالية: مناقشة الوثيقة الخاصة باللائحة الجديدة لتطوير كليات التربية والدبلوم العامة في التربية (اللائحة والتوصيف). وما تضمنته أدبيات التراث العلمي والتقارير الدولية والمؤتمرات المحلية والدراسات السابقة لموضوع البحث.

١– **الإطار المحدد للبحث:**

٢– **الإطار النظري للبحث:** ويتضمن النقاط التالية:

– تحديد ملامح السياق العالمي المعاصر في إعداد المعلم .
– رصد لأبرز سياسات إعداد المعلم في مصر في ضوء القراءة التحليلية للائحة الجديدة لكليات التربية ٢٠٢٣، وإبراز أهم العوامل التي تُسهم في تشكيلها والتحديات المصاحبه لها.
– تقديم مقترح بتطوير السياسات الخاصة بإعداد المعلم في مصر وفقا للسياق العالمي في إعداد المعلم، والتحديات الناتجة عن تطبيق اللائحة الموحدة لكليات التربية.

٣– **التصور المقترح لتطوير سياسات إعداد المعلم في مصر في ضوء السياق العالمي المعاصر:** حيث يقدم البحث مجموعة من المقترحات في مجال سياسات إعداد المعلم ؛ لمواجهة التحديات الراهنة للمجال في ضوء الإطار النظري للبحث، وفي ضوء نتائج الدراسة

النظرية، والسياق العالمي في سياسات إعداد المعلم، والتحديات الناتجة عن تطبيق اللائحة الموحدة لكليات التربية.

ثانيًا– الإطار النظري للبحث:

ويتناول عرض لأهم ملامح السياق العالمي المعاصر في إعداد المعلم، وأبرز سياسات إعداد المعلم في مصر في ضوء القراءة التحليلية النقدية للائحة الجديدة لكليات التربية ٢٠٢٣، بالإضافة إلى بيان التحديات المصاحبة لتطوير سياسات إعداد المعلم في مصر، ثم عرض التغييرات اللازمة لتطوير سياسات إعداد المعلم في مصر في ضوء السياق العالمي المعاصر، والتحديات الناتجة عن تطبيق اللائحة الموحدة لكليات التربية.

١– أهم ملامح السياق العالمي لسياسات إعداد المعلم:

يُفهم مصطلح "السياق العالمي" – بشكل عام – على أنه البيئة أو الإطار الذي تقع فيه الأحداث والتطورات على مستوى العالم بأكمله. يتعلق هذا المفهوم بالتأثيرات والتفاعلات التي تحدث على مستوى عالمي والتي يمكن أن تؤثر على دول ومجتمعات بأكملها، مثال على ذلك ظاهرة العولمة.

يُمكن أن نُعرف السياق العالمي في مجال سياسات تكوين المعلم بأنه إضفاء وتضمين البعد الدولي على السياسات التي تختص بالمعلم، والذي يتخذ بعدين أساسين ؛ أولهما: البعد الخاص بالاتجاهات العالمية المعاصرة فكرًا وتطبيقًا، والثاني التأثير العالمي على دولة أو مجتمع بعينه والتي تُطرح في شكل مبادرات دولية تصدر عن مؤسسات ومنظمات دولية بهدف تحسين وتعزيز مهارات المعلمين وللتكيف مع التحديات العالمية.

<u>ومن أمثلة القائمين على هذه المبادرات:</u>

– اليونسكو (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة):

اليونسكو معنية بمبادرات عالمية متعلقة بالتعليم، بما في ذلك إعداد المعلمين. يركزون على تطوير المعايير والإرشادات الدولية لإعداد المعلمين.

منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية - (OECD) استطلاع التعليم والتعلم الدولي:(TALIS)

(TALIS) هو استطلاع دولي يُجرى من قبل (OECD) يجمع أفكارًا حول بيئات التعليم والتعلم. يوفر بيانات قيمة للبلدان لتحسين سياستها تجاه إعداد المعلمين.

– البنك الدولي:

يُعنى البنك الدولي بالجهود العالمية لتطوير التعليم، بما في ذلك إعداد المعلمين.

وفيما يلي إستعراض لملامح بعض من هذه المبادرات:

قامت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) ٢٠٢٠ بإصدار دليل إعداد السياسات الخاصة بالمعلمين والذي يهدف إلى مساعدة واضعي السياسات والقرارات والمسؤولين التربويين الوطنيين على إعداد سياسة وطنية مسندة بالبيانات بشأن المعلمين كمكوِّن أصيل في خطط أو سياساتٍ القطاع التربوي الوطني المتوائمة مع الخطط والاستراتيجيات الإنمائية الوطنية ويؤكد الدليل أن مثل هذه السياسة تتسم بطابع قطريٍّ إلا أن بمقدورها الاستفادة من البيانات المتعلقة بالممارسات المثلى والمتوافرة من طائفة واسعة من البلدان والمنظمات ويفترض الدليل أن يتم إجراء تشخيص لحالة المعلمينَ ومهنة التدريس قبل الشروع في وضع السياسات.

كما أكد التقرير على أن يكون تأطير السياسة الخاصة بالمعلمين مبنيًا على مشاركة شاملة من جميع الجهات المعنية الرئيسية لضمان التزامها بتحقيقها. تعتبر الجهات الشريكة والأطراف المعنية الرئيسية في هذا السياق هي المعلمون الذين يشاركون في عمليات التعلم والتدريس يوميًا، ونقابات المعلمين، والمنظمات المهنية. ينبغي إشراك هذه الأطراف من خلال وسائل الحوار المجتمعي الفعال. يجب أيضًا أن يشمل حوار السياسة جهات فاعلة أخرى مهمة، مثل مؤسسات إعداد المعلمين، والهيئات المسؤولة عن الإجازة المهنية، والتنظيم، وتحديد المعايير. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يشمل الحوار السياسي طلاب المدارس وممثلي أولياء الأمور وأفراد المجتمعات المحلية. ويتعين تحقيق هذا الاتصال عبر وسائل فعّالة تسهم في بناء جسور الفهم وتحفيز التعاون.

ويُعد المسح الدولي للتعليم والتعلم (TALIS)، الذي أجرته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2015)، أكبر مسح تربوي دولي وأكثره تعمقاً في واقع المعلمين وظروف عملهم، حيث تسمح المقارنات الدولية من (TALIS) للمشاركين بتحديد التحديثات المشتركة والتعلم من مناهج السياسات المختلفة. قامت مجموعة من الخبراء الدوليين، بالشراكة مع أنظمة التعليم المشاركة، بتطوير استبانات للمعلمين وأخرى لمديري المدارس.

القضايا الرئيسية التي يدور الحوار حولها:

يجمع مسح (TALIS) المعلومات الخاصة بشكل أساسي بخمس قضايا تتعلق بسياسة إعداد المعلمين:

- تعيين المعلمين واختيارهم وإعدادهم.
- التطوير المهني – مجال مشاركة المعلمين، والعوائق التي يواجهونها.
- ممارسة المعلم – ما يفعله المعلمون في الفصل، والتغذية الراجعة التي يتلقونها لتطوير أنفسهم.

- كيف تشكل السياسات والممارسات على مستوى المدرسة بيئة التعلم وتؤثر على عمل المعلمين.
- الرضا الوظيفي للمعلم والمدير.

كما قام البنك الدولي بتقديم مبادرة تتعلق بسياسات المعلمين في سائر أنحاء العالم تعنى بإنتاج مجموعة منظمة من أدوات المعرفة وتوثيق السياسات المتعلقة بالمعلمين في البلدان المتقدمة والبلدان النامية حتى يبنى الاختيار من بين السياسات على علم ودراية لذلك قدم فريق البنك الدولي في مشروع (SABER) إطارًا لتحليل سياسات المعلمين في نظم التعليم حول العالم من أجل دعم قرارات سياسة التعليم الرشيدة. ويوفر هذا الإطار مجهودًا تستطيع من خلاله الحكومات والأطراف المعنية التركيز على الأبعاد الملائمة المتعلقة بسياسات المعلمين، وما سياسات المعلمين التي تبدو مهمة إلى أقصى حد لتحسين تعلم الطلاب، وكيف يفكرون بشأن وضع أولويات خيارات السياسة المنافسة لإصلاح سياسات المعلمين (Wold Bank, 2013) .

وفي ضوء الإطار المفاهيمي (SABER) نجد أن سياسات إعداد المعلمين لا ترتبط بوزارة التعليم فقط، وإنما هناك العديد من الوزارات ومؤسسات المجتمع المختلفة مسئولة بشكل مباشر أو غير مباشر عن تحقيق هذه السياسات، **والمثير للاهتمام التناقض البين بين ما تطرحه أجندات المؤسسات الدولية في تقاريرها ودراساتها حول ما يجب أن يكون، وما تُوصي به وتُدعمه أو في بعض الأحيان تفرضه من سياسات لدول بعينها، والأمر ليس ببعيد من ملابسات مشروع مؤسسة دولية مانحة وتقديما للائحة الموحدة لكليات التربية بمصر، والذي يسوف يتم تناوله تفصيليًا لاحقًا في البحث.**

فعلى الرغم من تقديم بعض المنظمات والهيئات الدولية أطر مفاهيمية لتحليل السياسات المتعلقة بالمعلمين حول العالم والمبنية على دلائل بحثية وبراهين ومعرفة منهجية ومنظمة يقوم بها فريق واختصاصي هذه الهيئات لتستطيع من خلالها الحكومات والأطراف المعنية التركيز على الأبعاد الملائمة المتعلقة بسياسات إعداد المعلمين وحتى يبنى الاختيار بين السياسات على علم ودراية ولدعم قرارات سياسة التعليم وتجويد مخرجاته، نجد على النقيض من ذلك تأتي ذات المنظمة أو الهيئة لتضرب بعرض الحائط كل هذه المثالية وتفرض وضعًا أخر على دول بعينها مُتخذه من المنح والقروض ذريعة لبسط نفوذها.

وفي ذات السياق، ومن داخل البلاد التي ترعى هذه المؤسسات مثل الولايات المتحدة، للقصة وجه آخر، وعلى النقيض مما تُصدره وتُظهره للعالم نجد العديد من المؤسسات والمراكز البحثية تلعب دورًا هامًا في صنع القرار ووضع السياسات المتعلقة بإعداد المعلمين. يشمل ذلك

الجامعات، والمعاهد البحثية، والمؤسسات الحكومية. فيما يلي بعض الأمثلة على هذه المؤسسات:

وزارة التربية والتعليم: (U.S. Department of Education)

هى الوكالة الحكومية الفيدرالية المسؤولة عن تنفيذ وتنظيم السياسات التعليمية في الولايات المتحدة، حيث تلعب دورًا رئيسيًا في تحديد السياسات التعليمية وتقديم التوجيه للمدارس والمعلمين، كما تصدر التوجيهات والمعايير التي تؤثر على إعداد المعلمين (U.S . Department of Education, Office of Potseconday Education, 2022, National Council on Teacher Quality, State of the States 2021).

الجمعيات المهنية للمعلمين:

تشمل الجمعيات المهنية مثل الجمعية الوطنية للتربية (NEA - National Education Association)، وتعد أكبر اتحاد نقابي للمعلمين في الولايات المتحدة، ويشارك بفعالية في صنع القرارات التعليمية والدعوة لتحسين الظروف التعليمية.

(https://www.nea.org/professional-excellence/professional-learning/teachers, https://www.nea.org/professional-excellence)،

الاتحاد الأمريكي للمعلمين:(AFT - American Federation of Teachers)

الاتحاد الأمريكي للمعلمين ((AFT)، اتحاد نقابي آخر يمثل المعلمين والعاملين في مجال التربية، ويشارك في صياغة السياسات التعليمية، كما يلعب دورًا هامًا في تقديم التوجيه والدعم للمعلمين.

https://www.nea.org/professional-learning), American Federation of Teachers, AFL-CIO (AFT 2022).

المعاهد البحثية في مجال التعليم:

هناك العديد من المعاهد البحثية التي تخصص نشاطها للبحث في مجال التعليم وإعداد المعلمين. من أمثلتها معهد البحوث التعليمية (Educational Research Institute) (https://ies.ed.gov/ncer/)، ومركز بحوث التعليم العالي (Center for the Study of Higher Education).

الجامعات وكليات التربية:

الجامعات وكليات التربية تلعب دورًا حاسمًا في إعداد المعلمين وتطوير برامج الإعداد والبحث في مجال التعليم. كمثال، **كلية التربية في جامعة هارفارد** Harvard Graduate)

School of Education): يعتبر مركزًا رائدًا للبحث والتعليم في مجال التربية ويسهم في تطوير السياسات التعليمية.

المعاهد الحكومية:

- **المعهد الوطني لتطوير المعلمين**(National Institute for Teacher Development) مؤسسة تعمل على تطوير مهنة التعليم وتقديم الدعم للمعلمين في مختلف مجالات التخصص.
- **مؤسسة بيل وملينداغيتس لتحسين التعليم**: (Bill & Melinda Gates Foundation) تقدم تمويلاً كبيرًا لمشاريع تحسين التعليم، بما في ذلك برامج إعداد المعلمين.

مراكز الأبحاث التعليمية:

توجد العديد من مراكز الأبحاث المتخصصة في إعداد المعلمين، مثل

-**المجلس الوطني لتدريب المعلمين** (National Council on Teacher Quality - NCTQ) منظمة تركز على تقديم تقييمات وتقارير حول برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة.

-**معهد التعليم التابع لجامعة كولومبيا**:(Teachers College, Columbia University) يلعب دورًا هامًا في بحوث التعليم وتقديم برامج إعداد المعلمين.

وفي ذات السياق تتم صناعة السياسات التعليمية الخاصة بتكوين المعلم في بلاد عديدة مثل إنجلترا واستراليا وكندا وسنغافورة وفنلندا من خلال عدة خطوات ومراحل. تتضمن العملية مشاركة عدة جهات فاعلة وتفاعلات مستمرة لضمان تحديث وتحسين النظام التعليمي.

وبمراجعة ما يدور في كثير من دول العالم في ميدان تطوير وإعداد المعلم، يُمكن القول أنه يتم نقد نماذج إعداد المعلمين التي تفضل بشكل مفرط المعايير الفنية للتدريس على حساب المعايير الثقافية والأخلاقية، وتم توجيه النقد لهذه النماذج لاعتمادها للنهج التكنوقراطي في تدريب المعلمين– تفضيل النظم التكنولوجية والإدارية على حساب الخبرة والتفاعل الإنساني في إدارة الشؤون التعليمية– بالإضافة إلى تقليص قدرات المعلمين، ومهاجمة كليات التربية وإعداد المعلم بحجة الإصلاح، وتحويل التركيز من تكوين المعلم إلى تدريب المعلم. كما تم توجيه النقد إلى السياسات والمبادرات التي تستلهم مبادئ وآليات السوق لتشكيل وتطوير برامج تكوين المعلم، والتي تشمل غالبًا عناصر المنافسة والمساءلة والكفاية، والمستوحاة من نهج الأسواق في عالم الأعمال. في هذا السياق، تبنى عدة تربويين النهج الشامل والمستجيب للثقافة في التعليم حيث ساهموا في مناقشات حول الجوانب الاجتماعية والثقافية في التعليم. ومن أبرز هؤلاء

المفكريين والتربويين باولو فريري (٢٠٠٥)، وهنري جيرو(٢٠١٩,٢٠١٢)، وزايخنر(٢٠١٣) في الغرب وغيرهم.

وهنا لابد من التأكيد على ضرورة الإعداد القائم على الحوار والديمقراطية والتفكير؛ لأنَّ عملية التربية والتعليم لا يمكن أن تثمر ما لم تعمل على توجيه التلَّميذ نحو حرية التفكير وممارسة النقد، فإنَّ هذا لا يتحقق إلَّا إذا لم يتوفر مثل هذا المناخ في إعداد المعلم نفسه حتى يطبق هو ذلك مع طلَّابه؛ لإحداث وعي مستنير مستيقظ (سعيد إسماعيل علي، ١٩٨٩، ٩٤).

وقد يفهم البعض من عملية إعداد المعلم أنَّها تتناول مد الطلَّاب الذين يعدون لممارسة مهنة التدريس بالمهارات والمعارف اللَّازمة التي تمكنهم بالفعل من أن يقوموا بالتدريس، وهذا لا يتفق أبدا مع طبيعة مهنة التدريس التي سوف يقوم بها طلَّبه كلية التربية، ومن ثَمَّ فلَّابد من توافر روابط وعلَّاقات بين الأنساق المعرفية، مما لا يتوافر إلَّا من خلال منظور ثقافي، ومثل هذا المنظور لا يتحقق إلَّا من خلال النظر إلى المعلم باعتباره قيادة ثقافية، ولا نقصد بالقيادة الثقافية هنا المعنى الشائع العام بما قد يوحي أمرا شبيها بكبار رجال الفكر والثقافة، وإنَّما هي صورة من صور المسئولية المجتمعية التي تجعل من هموم المجتمع الصغير الذي توجد فيه المؤسسة التعليمية، والمجتمع الكبير (سعيد إسماعيل علي، ٢٠٠٩، ٢٦٩).

حيث إن وظيفة المعلم يمكن إيجازها في أنَّها عملية تقديم ثقافة المجتمع للتلميذ، وتقديم التلميذ للمجتمع (سعيد إسماعيل علي، ٢٠٠٧، ٢١). ولتحقيق ذلك فقد إقترح إيجاد جامعة لتكوين المعلم، تجمع شتات المبعثر بين الجامعات، لا سعيا للتوحيد والتنميط، فهذا يأتي بنتائج عكسية، وإنَّما لتوفير التناسق والتكامل، والحرص على بعض العناصر المشتركة، فضلاً عن توفير شروط الدقة والعدل في المعايير، وقد يعزز من هذا المقترح أنَّ هناك في دول مختلفة من العالم جامعات متخصصة، وأشهرها في القطاع التقني. كما إقترح إنشاء ما يمكن أن يُسمَّى المجلس الأعلى لتكوين المعلم مع ضرورة التفكير في ترسيم الحدود بين اختصاصاته واختصاصات كل جامعة تتبعها كلية الإعداد والتكوين (سعيد إسماعيل، ٢٠١٨).

وبالعودة إلى أوائل السبعينيات من القرن الماضي نجد أنه قد تم تم إنشاء المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا والذي أنشئ كجهاز استشارى لرئيس الجمهورية، لاقتراح السياسات التعليمية والتخطيط لها على المستوى القومي، وقد وضع المجلس ضمن أولوياته المسائل التي يجب دراستها، مسألة وضع سياسة قومية لإعداد المعلم تحقق أمال المجتمع وأهدافه من التعليم. (يوسف صلاح الدين قطب، 1975).

هذا وقد توقف عمل المجلس في العقد الثاني من الألفية الجديدة، لتتعالي المطالبات بعودته مره أخرى مع بدايات عام ٢٠٢٢ حيث تقدم عدد من النواب بالمجلس التشريعى بمشروع

قانون لإنشاء مجلس قومى للتعليم بعنوان (مفوضية التعليم) وكان المجلس القومى قد تضمنه مادة بدستور ٢٠١٢ (دستور ٢٠١٢، المادة ٢١، ٥٤)، وتم حذفها فى دستور ٢٠١٤.

وفي دراسة بعنوان **سياسات إعداد المعلمين وبرامج تطويرهم المهني في البلدان العربية (٢٠١٣)** قامت مجموعة (SABER) بدراسة مسحية لسبعة بلدان عربية هي لبنان، مصر، اليمن، تونس، الأردن، جيبوتي وفلسطين، وطورت استبانه تضمنت الخصائص العامة للنظام التربوي وهي:

١. متطلبات الدخول والاستمرار في مهنة التعليم.
٢. الإعداد الاولى للمعلمين.
٣. البحث عن المرشحين وتعيينهم.
٤. عبء العمل واستقلال المعلمين.
٥. التطوير المهني.
٦. المكافأة: الراتب والفائدة غير المادية.
٧. أحكام التقاعد وفوائده.
٨. مراقبة تقويم نوعية التعليم.
٩. تمثيل المعلمين.
١٠. القيادة المدرسية.

وفيما يلي أهم النتائج التي توصلت إليها دراسة: (SABER)

١. وزارات التربية والتعليم في البلدان العربية المراكز والعواصم هى المكلفة رسميا بذلك بموجب القوانين والأنظمة بإدارة الشأن التربوي بكامله. وهى التي تشرع وتقن وترسم وتبني السياسات والاستراتيجيات وتطلب إلى الميدان مديريات التربية والتعليم والمدارس(أن يلتزم وينفذ. وبالتالي، فإن المعلمين والإدارات المدرسية في واقع الأمر هم أدوات تنفيذيه.
٢. مشاركة المعلمين والمعلمات في وضع السياسات، وبشكل خاص ما يتعلق بعملهم التعليمي في حدها الأدنى.
٣. مع أن جميع هذه البلدان قد خصصت فترات للتجريب العملي أثناء الإعداد قبل الخدمة، لكن معظمها أقل من الفترات المخصصة للتدريب العملي في بلدان متقدمة.
٤. ضعف العلاقة التشاركية بين وزارات التربية والتعليم وكليات التربية مما يؤدي إلى بناء برامج لإعداد معلمين لا تلبي الشروط ومتطلبات التعلم والتعليم في الواقع المدرسي
٥. افتقار كليات التربية بما فيما الجامعات التي تحتضنها إلى البيئة البحثية بما تستدعيه من تمويل وتقنيات وحريات تنعكس على برامج إعداد المعلمين.
٦. لا توجد أولويات بحثية تتحدد في ضوء سياسات بحثية مشتركة بين وزارات التربية والتعليم وكليات التربية.
٧. إغفال القواعد والأسس الثقافية والاجتماعية والسياسة في عملية تكوي المعلمين وذلك من منطلق أن العملية التربوية هى عملية ثقافية واجتماعية وسياسة مركبة وتتطلب بالضرورة

أن نضم مناهج إعداد المعلمين ما يمكن من بنائهم بناء متكاملا متوازنا كونهم يمارسون عملهم في بيئات إنسانية متعددة الأبعاد والمكونات.

أين نتائج هذه الدراسة من التطوير الجديد؟ ولماذا لم يتم الانتباه لنتائج هذه الدراسة؟ أو بشكل أحرى لماذا تم تجاهل أو التغافل عن نتائج هذه الدراسة والعمل بعكس ما جاء بها؟ فمن جانب يتم نقد السياسات القائمة على إعداد المعلم كونها مركزية وفوقية تستند إلى الوزارة ولا تأخذ في اعتبارها آراء المنتفعين والأطراف الفاعلة، وأهم طرف وهو المعلم غير ممثل أساسًا، ولا حتى كليات التربية المعنية بإعداد هذا المعلم بأبحاثها وأساتذتها. ولماذا توقف العمل بالمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا؟ وهل ستتم الإستجابة بالدعوات لإستعادة أدواره ومساهمته في وضع سياسة لتكوين المعلم؟ أم سيتم معالجة التحديات التي فرضتها اللائحة الجديدة لتطوير كليات التربية والتي فرضت بناًء على سياسة فوقية والمختلف هنا إنها من خارج الدولة ممثلة لهيمنة دولية معولمة.

٢. أبرز سياسات إعداد المعلم في مصر في ضوء القراءة التحليلية النقدية للائحة الجديدة لكليات التربية ٢٠٢٣:

في هذا المحور سيتم استعراض مشروعات تطوير كليات التربية ممثلة في مشروع تطوير كليات التربية وتحسين أحوال المعلم الممول بقرض من البنك الدولي وهيئة المعونة الأمريكية عام ٢٠٠٠، ومشروع اللائحة الموحدة لكليات التربية المدعوم من هيئة المعونة الأمريكية والمطبق ٢٠٢٣، وسيتم التركيز على اللائحة الجديدة لكليات التربية ٢٠٢٣ وتحليلها لاستخلاص أهم ملامح سياسة إعداد المعلم في مصر في ضوء هذه اللائحة من حيث الجهة المسئولة عن وضع هذه اللائحة، والفترة الزمنية لصدور اللائحة ومدى مناسبتها، مضمون التطوير، وشركاء التطوير.

مشروعات تطوير كليات التربية منذ نهاية القرن العشرين وحتى خروج اللائحة الموحدة لكليات التربية ٢٠٢٣.

أظهر " تقرير تقييم الموظفين" الخاص بالبنك الدولي، الحاجة إلى إنشاء برنامج لتطوير التعليم في مصر، مع التأكيد على "تحسين جودة برامج إعداد المعلم، تحديدًا بالتركيز على المدخلات (بما في ذلك جودة الطلاب الذين يدخلون هذه البرامج)، والعمليات، والنواتج (World Bank, 1996, Annex 6)"

وفي غضون أسابيع قليلة من إصدار "تقرير تقييم الموظفين" الصادر عن البنك الدولي، عقدت الحكومة المصرية "مؤتمرًا وطنيًا حول تطوير إعداد المعلمين وتدريبهم ورعايتهم" في ٩ نوفمبر ١٩٩٦. حضر هذا المؤتمر خبراء مصريون ودوليون، بالتركيز على أربع قضايا مترابطة: ١) المستوى غير المرضي لمعرفة المعلم ٢) لا توفر طرق التدريس أي فرصة للتعلم النشط

للطلاب؛ ٣) لا يُعنى المكون النظري لدورات إعداد المعلمين بالعناصر العملية لمعرفة المعلم؛ و ٤) توجيه الانتقاد للتدريب العملي والكيفية التي يتم بها تقييم الطالب المعلم (World Bank, 2002, 3).

وفي عام ١٩٩٨ تم تشكيل لجنة قومية لتطوير التعليم العالي في مصر، وانبثق عن اللجنة القومية ست لجان فرعية، وانتهت اللجنة القومية ولجانها الفرعية إلى وضع استراتيجية كاملة، يصاحبها إطار تنفيذي مقترح، للعرض على المؤتمر القومي للتعليم العالي. وقد استقر الأمر – بعد استطلاع رأي لجان القطاعات بالمجلس الأعلى للجامعات وكل القطاعات الرسمية المهتمة بالتعليم العالي ومخرجاته– على طرح النتائج والتعديلات على مؤتمر قومي للتعليم العالي أهدافه مناقشة الخطة الاستراتيجية لتحديث منظومة التعليم العالي حتى سنة ٢٠١٧، والتوصل إلى وثيقة قومية لمنظومة التعليم العالي في مصر حتى سنة ٢٠١٧، تضمن حتمية التنفيذ مع المحافظة على خصوصية الثقافة المصرية (المؤتمر القومي للتعليم العالي، ٢٠٠٠).

وظلت قضية إصلاح كليات التربية على جدول أعمال مصر. على سبيل المثال، في فبراير ٢٠٠٠، عقدت الحكومة المصرية مؤتمرًا وطنيًا حول إصلاح التعليم العالي، وهو حدث يُعتبر نتيجة لثلاث سنوات من اجتماعات اللجان وجلسات الاستماع. اعتُمدت "إعلان العمل" وفي نهاية هذا المؤتمر تم إقترح (٢٥) مشروعًا فرعيًا يتعين القيام بها، بما في ذلك "مشروع فرعي لتحسين جودة كليات التربية (تدريب المعلمين ما قبل الخدمة) والذي يتم دعمه بقرض قدره ١٣ مليون دولار من البنك الدولي من خلال مشروع تحسين التعليم " (البنك الدولي، ٢٠٠٢، ٣).

ويعد صندوق مشروع تطوير التعليم العالي HEEPF جزءاً من إتفاقية القرض بين مصر والبنك الدولي للإنشاء والتعمير) (IBRD) قرض رقم EGT 4658 بتاريخ أبريل ٢٠٠٢، والهدف من إنشائه هو تقديم المساعدة والدعم المالي للمشروعات التي تبنتها وزارة التعليم العالي والممثلة في مشروع تطوير التعليم العالي (HEEP) الذي يشمل ست مشروعات من ضمن خمس وعشرين مشروعاً تم توثيقها في المؤتمر القومي لتطوير التعليم في مصر، والذى تم عقده في فبراير ٢٠٠٠. وقيمة القرض المحدد لمشروع HEEPF هو ١٢ مليون دولاراً أمريكياُ، وقد تم زيادتها بمقدار مليون دولار أخرى بناءً على قرار مجلس إدارة وحدة إدارة المشروعاتPMU.

(Higher Education Enhancement Program (HEEP) 2002).

وقد حددت وثائق المؤتمر القومي للتعليم العالي فبراير(٢٠٠٠ (مواطن الضعف في منظومة التعليم العالي وفي داخلها كليات التربية ومنها غياب فلسفة تكوين المعلم عند المسؤولين عن تكوينه وإنشاء كليات جديدة دون توافر المباني وهيئات التدريس وافتتاح شعب دراسية دون توافر متطلبات

الدراسة وتقادم نظم وتنظيمات كليات التربية وتكوين تقليدي لعضو هيئة التدريس وتشظي عناصر البرنامج وتكدس المواد والمقررات وإجباريتها وسطحية البرنامج المقدم وقدمه، وإعتبار الكتاب والمذكرة أساس الدراسة، وطرق التدريس التلقينية والتي تقتل المبادرة، وتدني فاعلية الممارسات الميدانية نتيجة إهمال التخطيط والتنفيذ والمتابعة، وغياب نظم تأكيد الجودة والاعتماد والمساءلة، وسوء إدارة مشروعات التطوير وضعف عوائدها وتهميش مشاركة المعلم (أحمد حجي،٢٠٠٤).

هذا وقد صاحب مشروع تطوير كليات التربية، الذي كان جزءًا من مشروع تطوير التعليم العالي الذي تم تمويله من قبل البنك الدولي، مشروع إصلاح كلية التربية، الذي كان جزءًا من مشروع إصلاح التعليم الذي تم تمويله من قبل وكالة الولايات المتحدة للتنمية الدولية.

لقد مر ما يقرب من ٢٠ عامًا على مشروع تطوير كليات التربية في مصر كأحد المشروعات الفرعية لتطوير التعليم العالي والذي دعمه البنك الدولي ماديًا – بقرض يبلغ ٥٠ مليون دولار– وخُصص منها– ١٣ مليون دولار– لتحسين أحوال المعلم وكليات التربية في مصر؛ حيث قدم صيغة لتطوير كليات التربية في مصر قائمة على إعادة الهيكلة الخارجية لكليات التربية دونما اهتمام بالفلسفة التي تقوم عليها تربية المعلم، والقيم والمبادئ التي يجب أن تربى عليها الأجيال القادمة من المعلمين. وهذه الصيغة التطويرية ركزت على وضع كل المعلمين في قالب شكلي واحد وذلك بتقديم مقترحات ترتبط بطرح مقررات دراسية موحدة لكليات التربية، وقد غفلت بذلك عامًلا أساسيًا ومهما في إعداد المعلم ألا وهو اختلاف البيئات التي ينشأ فيها هؤلاء المعلمون واختلاف احتياجاتهم، وقدمت بذلك نمطًا شكليًا لكل المعلمين من كل المناطق والبيئات متمثًلا في مجموعة من المعايير التي يقيم أداء المعلم في ضوئها والتي كان لزاما على المعلم ألا يخرج عن إطارها، وبذلك حدت من إبداعه وحريته وأفرزت لنا نوعية من المعلمين القادرين على أداء نوعية معينة من المهارات بصورة حرفية وفنية جيدة . فهذه الصيغة قدمت تدريبًا للمعلم على أنماط معينة من السلوك والأداء، ولكنها لم ترق إلى تكوين وإعداد للمعلم إعدادًا شاملا (N.M Ghany, 2003).

وكأن التاريخ يُعيد نفسه أو كما يُقال بالمثل الانجليزي "لا يبدو في الواقع أن ثمه جديدًا، بل هو كما يبدو مجرد نبيذ قديم في زجاجات جديدة"، حيث استهدف مشروع هيئة المعونة الأمريكية وضع لائحة دراسية موحدة لكليات التربية بالجامعات المصرية، (مرحلة البكالوريوس والليسانس)، وبرنامج الدبلوم العامة بمرحلة الدراسات العليا والذي تم إقراره وزاريًا في شهر يوليو من عام (٢٠٢٣) قرار وزاري رقم (١٩٩٢)؛ هذه اللائحة والتي – في سياق متصل ومستمر – تتبنى ذات المرتكزات التي شهدها المجال من عشرين عامًا تلك القائمة على إعادة هيكلة برنامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء منظومة المعايير– اللهم إنه في اللائحة الجديدة تم استبدال مصطلح "منظومة المعايير" بمصطلح "منظومة الجدارات"– علمًا بأن منظومة الجدارات التي تم التطوير في ضوئها لا تختص

ببرامج كليات التربية ولم تُعد أو تُوضع لها، ولكن تم الاستعانة بمنظومة الجدارات التي أقرتها وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني لتطوير التعليم الفني ٢٠٢٣، وتم بناء وتنفيذ اللائحة الجديدة لكليات التربية في ضوئها.

وفي هذا السياق المرتبط بإصلاح كليات التربية في مصر بمساعدة المنظمات الدولية، والتي اشتملت على مشروعين امتدت أعمالهما من منتصف تسعينيات القرن الماضي إلى بداية الألفية الجديدة واستغرقتا فترة عشر سنوات، تم من خلالهما تقديم الدعم المادي والفني من تقارير لتقييم آداء الموظفين ومشاركين ومراقبين للتحقيق في الأهداف والتنظيم، وارتبط هذا كله بتشكيل لجنة قومية ينبثق عنها لجان فرعية مهمتها وضع استراتيجية كاملة، يصاحبها إطار تنفيذي مقترح، مع عقد مؤتمرات وطنية حول تطوير إعداد المعلمين وتدريبهم ورعايتهم، وبحضور خبراء مصريون ودوليون، واستطلاع رأي لجان القطاعات بالمجلس الأعلى للجامعات وكل القطاعات الرسمية المهتمة بالتعليم العالي ومخرجاته، نجد على النقيض في المشروع الجديد والخاص باللائحة الموحدة لكليات التربية قد تم في فترة زمنية قصيرة جدًا وبعيدًا عن كل ما تم سابقًا من اجراءات في المشروعين السابقين.

والمدهش في الأمر أن ذات المؤسسة المعنية بالتطوير تصدر دراسة تشير فيها إلى أن محاولة تطوير السياسات التعليمية المتعلقة بإعداد المعلم كشفت عن وجود قصور في تلك المحاولات، ووجود تحديات كثيرة لتحقيق ما جاء في اللوائح والقرارات المتعلقة بالسياسات التعليمية المتعلقة بالمعلم ومهنة التعليم حيث ان أغلبها تضمن صلاحيات صورية(USAID,2017). لتعود مرة أخرى بمشروع جديد للتطوير بلائحة موحدة لكل كليات التربية غير عابئة بكل تجاربها السابقة الفاشلة والتي هى ذات نفسها أقرت بها.

ولنا أن نتساءل بعد مرور كل هذه السنوات ما جدوى مشروع تطوير كليات التربية في مصر الذي تم تمويله من قبل البنك الدولي، ومشروع إصلاح كلية التربية، الذي تم تمويله من قبل وكالة الولايات المتحدة للتنمية الدولية؟ وهل حققت هذه المشروعات أهدافها المرجوة؟ وإن تم الزعم بذلك فما الداعي إلى عودة هذه الهيئات مرة أخرى وتكرار ذات السيناريو بتفاصيله بهدف التطوير؟ وإن لم تحقق أهدافها وثبت يقينًا بالدراسات والبحوث جوانب قصور عديدة تواجه كليات التربية وبرامج إعداد المعلم، فلماذا يُوكل لها مره أخرى التدخل لإحداث التطوير المنشود؟ هذا ما سيتم تناوله تفصيليًا في المحور التالي:

اللائحة الموحدة لكليات التربية:

بادر قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات في عام ٢٠١٦ إلى التخطيط لمشروع قومي لوضع سياسات لتطوير كليات التربية وفقًا لرؤية مصر للتعليم الجامعي والعالي في

٢٠٣٠م، وأسفرت هذه المبادرة– في العام ٢٠١٧م– عن ورقة عمل للتطوير تضمنت عشرة محاور منها ما يتصل بالبرامج الدراسية، والتنمية المهنية المستدامة للمعلم، والدراسات العليا والبحث التربوي، والتشريعات والقوانين المتصلة بذلك (اللائحة الموحدة لكليات التربية، ٢٠٢٣، ٨).

تلى ذلك البدأ في مشروع هيئة المعونة الأمريكية لوضع لائحة دراسية موحدة لكليات التربية بالجامعات المصرية، وبرنامج الدبلوم العامة بمرحلة الدراسات العليا والذي تم إقراره وزاريًا في شهر يوليو من عام (٢٠٢٣). كذلك مشاركة ثلاث جامعات من الولايات المتحدة الأمريكية وهم جامعة ولاية أريزونا، وجامعة ولاية فلوريدا، والجامعة الأمريكية في بيروت؛ لتسليط الضوء على خبراتهم في تحسين إعداد المعلمين في كليات التربية بمصر.

هذا وقد بدأ مشروع وضع اللائحة الموحدة لكليات التربية بدعوة مكتب هيئة المعونة الأمريكية بالقاهرة في ورشة عمل افتتاحية لإطلاق المشروع، ما أطلق عليه " مبادرة تميز المعلم" والهدف الأساسي لنشاط مبادرة تميز المعلم هو تحسين جودة التدريس لمعلمي المرحلة الإبتدائية، والثانوية، مما يسهم في تحسين نتائج التعلم، عن طريق تطوير اللوائح الداخلية لكليات التربية، ووضع لائحة جديدة موحدة لجميع الكليات(كمال نجيب الجندي، ٢٠٢٣) .

ويتسأل البعض عن أسباب فرض لائحة موحدة لجميع كليات التربية في جميع الجامعات كما لا يحدث في أي مكان في العالم، أليس من حق كل قسم وكل مجلس كلية من كليات التربية في الدولة وضع برامجها الدراسية وفقًا لما يميزها عن غيرها من الكليات الأخرى، ألا يتعارض هذا مع المتعارف عليه أنه كلما كانت الجامعة له برامجها المتميزة وسياستها الخاصة كان لها مكانتها المتميزة وشخصيتها المتفردة، هل يمكن في عصر المنافسة من أجل التميز: العلمي والإبداعي تطبيق لائحة موحدة لجميع كليات التربية؟؟ وهل تتفق تلك اللائحة مع أهداف وقوانين الجامعة المعاصرة ولوائحها السابقة؟ إن اللائحة الموحدة لكليات التربية التي بدأ العمل بها بالفعل على أرض الواقع، رغم استلامها في شهر أغسطس ٢٠٢٣م دون عرضها على أعضاء هية التدريس لدراستها وفهمها وتم إقرارها بصورة متعجلة ودون مناقشتها من مجالس الكليات أو الأقسام يثير العديد من الأسئلة والتخوف والشكوك حولها، بل وينذر ببداية الطريق إلى الغاء كليات التربية، وهذا هدف سعت إليه هيئة المعونة الأمريكية منذ المؤتمر القومي للتعليم الجامعي في عام ٢٠٠٠ حيث أوصت بإلغاء كليات التربية والاقتصار على بعض الدورات التربوية أو الاكتفاء بالدراسات العليا لمده عامين (إلهام عبد الحميد ٢٠٢٣).

وقد يُعزى هذا الأمر إلى العديد من الأمور المتشابكة والتي أظهرتها نتائج العديد من الأبحاث منها، غياب السياسة الواضحة للبحث التربوي في مصر؛ مع تراجع دور الجامعات وكليات التربية فيها وضعف حرصها على التواصل مع صناع القرار والمسئولين والمستفيدين لتجديد الثقة وتقويتها

في قدرة نتائج الأبحاث العلمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بالكليات على حل المشكلات القائمة والتيسير على صناع ومتخذى القرار في اتخاذ القرارات الصائبة، كذلك، قصور هذه الكليات في توفير البيئات البحثية المناسبة بما تستدعيه من تمويل وتقنيات وحريات تنعكس على برامج إعداد المعلم، بالإضافة إلى، ضعف تبني الكليات بصفة مؤسسية على مستوى الأقسام العلمية بها لمشروعات بحثية، بل المشروعات البحثية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس على مستوى الجامعة على سبيل المثال تتم بصفة فردية وشخصية، كما أن مشاركة الباحثين من الطلاب فى مثل هذه المشروعات البحثية تكاد تكون محدودة، بل نادرة. علاوة على ذلك، انحسار الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالكلية على النشر العلمي لغرض الترقية، وعزوفهم عن بذل الجهود للحصول على تعاقدات مع مؤسسات المجتمع الخارجي لتطويرها من خلال البحث العلمي. وأخيراً وليس آخراً، ضعف حجم الأموال المخصصة من الجامعة لتمويل البحث العلمى التربوي وبقطاعات العلوم الإنسانية (نسرين عبد الغني، وأيسم محمدي ٢٠١٩؛ أيسم محمدي، ٢٠١٩؛ سعيد طه محمود أبو السعود وآخرون ٢٠٢٠؛ محمود السيد عباس وآخرون ٢٠٢١).

تم تحديد محور مشترك يمثل نسبة ٨٠% من المقررات في اللائحة الموحدة، بهدف ضمان تقارب مستويات الخريجين في الاعداد المهني. ومع ذلك، يظهر هذا التوجيه التنظيمي تنافيًا مع واقع تأثير ثقافة المجتمعات على تطبيق وتوظيف المقررات بشكل يأخذ بعين الإعتبار التنوع الثقافي والمجتمعي، وأن يتم بناء المقررات وتطويرها بشكل شامل يعكس هذا التنوع. التشاركية والشفافية في عملية صنع القرار وتطوير المقررات تعتبر ضرورية لضمان تحقيق أهداف تكوين المعلم بشكل فعّال وفاعل في المجتمع.

وعلى الرغم مما جاء من تأكيد بوثيقة اللائحة الموحدة الجديدة (المجلس الأعلى للجامعات، ٢٠٢٣)، بأن الفلسفة التي ترتكز عليها في تحقيق مبادئها هى إعادة الهيكلة لتطوير كليات التربية وإعداد المعلم المصري؛ ليكون ممارسًا مهنيًا، مفكرًا وباحثًا، متميزًا ورائدًا مبدعًا – متبنية بذلك نموذج المعلم الممارس المتأملReflective Practitioner Teacher وهو نموذج معاصر يُبنى على الإرتقاء بمستويات المعرفة والمهارات المهنية للمعلمين الذي يجب أن تتبع من المعلمين أنفسهم– إلا أن ما تم طرحه في هذه اللائحة يتعارض مع هذا النموذج حيث لازال النموذج المعروض يُعبر عن النموذج التقني Technical model في إعداد المعلم الذي يُعنى بالمعايير الفنية للتدريس، ويولي أهمية ضئيلة لمعايير المجالات الثقافية والأخلاقية .

ويتبين من مطالعة اللائحة الجديدة والجهات التي شاركت في إعدادها والاتجاهات الرئيسة التي توصلت إليها، أن هناك اتجاها نحو استمرار التركيز على الجوانب الأكاديمية النظرية في برامج

إعداد المعلم على أن يمثل المنهج الأساسي (المقررات المحورية الإجبارية المشتركة) ٨٠% من عدد الساعات المعتمدة للبرنامج، وترك فقط للكليات ما نسبته ٢٠% من المقررات تشمل مقررات إجبارية وأخرى اختيارية في المكونين التربوي والثقافي، وفي حدود ٥% للمقررات التي تنتمي للمكون الثقافي (قرار وزاري رقم (١٩٩٢)، 2023). وهذا بدوره تعارض آخر مع ما تبنته اللائحة من توجه نحو نموذج إعداد المعلم المبني على المدرسة.

وفي حين تسعى العديد من الدول إلى إطالة فترة الإعداد وزيادة متطلبات التخرج، والحرص على الكفايات الأساسية لمحتوى البرامج مثل فنلندا وسنغافورة وكندا (Tan, 2016). تسعى مصر من خلال اللائحة الموحدة لكليات التربية إلى تخفيض عدد سنوات الدراسة النظرية بكليات التربية لتُصبح ثلاث سنوات بدلًا من أربعة، مع تفريغ السنة الرابعة للتربية العملية بالمدارس. يصاحب ذلك إلغاء عام كامل من الدراسات النظامية والتربوية بحد أدنى ١٢ مقرر ثقافي وتربوي وعلمي وحذف عدد كبير من المقررات الجوهرية في عملية الإعداد ومنها تاريخ التربية، والتربية المقارنة والدولية، وعلم النفس التربوي، ومعمل علم النفس، كما تحولت مقررات أخرى من مقررات أساسية إجبارية إلى مقررات إختيارية مثل الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية، علم النفس الإرتقائي، والفروق الفردية.

تم استبدال هذه المقررات بما أطلق عليه المقررات البينية والتكاملية، حيث طرحت اللائحة الموحدة بالفصل الدراسي الأول عدد (٩) مقررات إجبارية بينية وتكاملية بين الأقسام المختلفة بالكلية يشترك في تدريسها قسمين أو ثلاثة أقسام، وعدد (٣) من المقررات التربوية الإختيارية يختار الطالب منهم عدد (١) مقرر اختياري للدراسة، كما يختار الطلب عدد (١) مقرر ثقافي من المقررات التي تطرحها الكلية على ألا تضاف درجته للمجموع الكلي للطالب، وجاءت هذه المقررات بمسميات جديدة: تقويم أداء المتعلمين– اتجاهات معاصرة في التعليم الثانوي (باللغة الإنجليزية)– إرشاد ورعاية المتعلمين المدمجين– مهنة التعليم وقيم المدرسة والصف الدراسي– سيكولوجية القيادة المدرسية– تكنولوجيا المناخ المدرسي– استراتيجيات تدريس – بحث تربوي وبحوث الفعل– والتفكير النقدي (مقرر ثقافي).

بينما تم تركيز معظم المقررات التي يتم تدريسها للطلاب في الفصل الدراسي الأول، انخفض عدد المواد الإجبارية في الفصل الدراسي الثاني ليشمل عدد (٦) مقررات إجبارية، منهم مقرر إجباري التدريب الميداني، ومقرر إجباري المشروع المهني، وعدد من المقررات التربوية الإختيارية يختار الطالب منهم عدد (١) مقرر دراسي. مما يعكس تحديات كبيرة في تنظيم المواد الدراسية للفصل الدراسي الأول، حيث يظهر أن عدد المواد المقررة (11) للصف الدراسي الأول هو كبير بشكل لا يناسب الطلاب، خاصةً مع انطلاق الدراسة في الكلية لاحقًا بعد من

الأسابيع بالمقارنة مع الكليات الأخرى نظرًا لإعتكاف الكلية بكامل هيئاتها للتنسيق والعمل وفقًا للائحة الموحدة الجديدة. يتناقض هذا العدد مع عدد المواد (5) في الصف الدراسي الثاني، مما يخلق ضغطًا نفسيًا على الطلاب نتيجة ضيق الوقت وعدم تكافؤ الأعباء الدراسية وتعتبر هذه الظروف مثيرة للقلق حيث يمكن أن يؤدي الضغط الناتج عن عدم توازن عدد المواد إلى رسوب الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، قد يُؤدي هذا الأمر إلى انسحاب أو عزوف عدد كبير من الطلاب عن الإستمرار في البرنامج بالكلية بسبب هذا العبء الكبير.

معظم المقررات الإجبارية التي تُقدم يتم توزيع الساعات المعتمدة بين النظري والعملي بشكل غير متوازن، على سبيل المثال، مقرر تقويم أداء المتعلمين تم تخصيص عدد (١) ساعة تدريسية للنظري وعدد (٢) ساعة تدريسية للعملي، مما قد ينتج عنه إختزال المكون المعرفي للمادة والذي قد يتطلب تبادل توزيع الساعات بين الجانب النظري والعملي ليكون للجزء النظري ساعتين وللجزء العملي ساعة، بدلاً من التوزيع الحالي الذي يكون على العكس.

في نفس السياق، يثير مقرر تقويم أداء المتعلمين الذي تم طرحه في الفصل الدراسي الأول تساؤلًا حيال كيفية طرح هذا المقرر وتدريسه للطلاب قبل دراسة مقرر المنهج الدراسي، وكذلك مقرر نظريات التعلم ونماذج التعليم اللذان تم طرحهما في الفصل الدراسي الثاني. يبدو أن هناك تسلسلًا غير متكافئ في تقديم هذه المواد، حيث يتعين على الطلاب دراسة مقرر تقويم أداء المتعلمين بعد دراسة المقررين النظريين الأساسيين.

كما تم التركيز في اللائحة الموحدة على المهام الأدائية والأنشطة والتكليفات، ويُطلب من الطلاب إكمال العديد من الأنشطة والأبحاث في فترة زمنية ضيقة، وهو الأمر الذي يؤثر على إستيعابهم للمحاضرات والتحضير للامتحانات النهائية، وتخصص ٦٠% من الدرجة الكلية للمقرر للأنشطة، و٤٠% للإمتحان النهائي، على أن يحصل على مجموع لا يقل عن ٦٠% من الدرجة الكلية أي(٢٤) درجة من(٤٠)، وهنا يكون من الصعب تصديق أن الطالب الذي حصل على درجة كاملة (٦٠/٦٠) في النشاطات، والتكليفات، والحضور، وإختبار منتصف الفصل الدراسي في إحدى المواد، وحقق درجة (٢٣) في امتحان منتصف الفصل، يعني ذلك أنه، برغم حصوله على درجة نهائية تبلغ ٨٣%، وهي تعتبر نجاحًا بتقدير جيد جدًا، يُصبح راسبًا، كما يُفرض عليه غرامة مالية لإعادة المادة.

مبررات إصدار اللائحة الجديدة:

وقد جاء ضمن مواطن الضعف الرئيسة التي تراها اللائحة الموحدة كامنة في النظام الجديد للتعليم قبل الجامعي ٢.٠، والمبرر الرئيس لوضع لائحة موحدة لجميع كليات التربية في جميع الجامعات ما تم الافصاح عنه بالوثيقة ذاتها حيث جاء فيها:

"اعتماد وزارة التربية والتعليم نظامًا جديدًا للتعليم قبل الجامعي نظام ٢.٠ منذ العام ٢٠١٨م أظهر أن المعلم – بمستواه الحالي– غير قادر على مواكبة مستجدات هذا النظام، وأن الميدان التربوي يحتاج إلى معلمين ذوي قدرات متجددة تتفق ونظام التعليم الجديد ٢.٠ يتم إعدادهم بصورة شاملة لتدريس المناهج متعددة التخصصات، وبدمج التكنولوجيا في التدريس، والتواصل الفعال مع الأطراف المهنية المختلفة، وتطبيق التقويم القائم على الأداء. وقد وجه هذا النظام الجديد للتعليم إلى ضرورة تطوير جدارات إعداد المعلم العلمية والمهنية وإعداده تربويًا وثقافيًا بكليات التربية بما يتواكب مع تطبيق المنظومة الجديدة في التعليم، وذلك من خلال تطوير نظامي إعداد المعلم بالكليات سواء أكان النظام تكامليًا أو تتابعيًا".

إذن يمكن القول أن الدافع الأساسي لعملية التطوير كان مواكبة المعلم لمنظومة التعليم الجديدة التي تم تطبيقها بالفعل عام ٢٠١٨ ليُطرح السؤال نفسه هل تم الانتظار لمدة خمس سنوات لتبرير أوجه القصور في المنظومة الجديدة لكي يتم إلقاء اللوم على عاتق نظام إعداد المعلم بشقية التكاملي والتتابعي وبرامج الإعداد بكليهما؟ وهل في الأساس يتم إقرار نظام تعليمي جديد قبل البدء بإعداد المعلم لهذا النظام؟ أم يتم تطبيقه وفي حال ظهرت أوجه قصور نبدأ بالبحث عن الأسباب؟ وهل كنا في انتظار النظام الجديد للتعليم لكي يكشف لنا عن العيوب في نظام الإعداد وفي برامجه وحتميه التغيير وتبني مدخل الجدارات تحديدًا لتحقيق التطوير؟ علمًا بأن الجدارات التي تم الاعتماد عليها في عملية التطوير لم تقم وزارة التعليم العالي وكليات التربية بإعدادها، بل تم تطبيق نظام الجدارات الخاص الذي أعدته وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني لتطوير التعليم الفني. وفي ذات الوقت كيف يمكن تطبيق نظام تعليمي جديد مبني على وحده المنهج وتكامله ودمج المعرفة والمهارات، والقيم في جدارات تعليمية، محددة ومعتمدة في غياب كل ذلك عن منظومة إعداد المعلم؟

ومع ذلك، فقد جاءت نتائج البحوث العلمية لتكشف عن أمور وأسباب أخرى لم يتم الافصاح عنها بالوثيقة، فقد تم توجيه النقد تجاه جهود وزارة التربية والتعليم (MOE) ووصفتها بأنها غير منظمة ولم تكن لها تأثير؛ على سبيل المثال، ذكر (Mostafa et al, 2022) أن وزارة التربية والتعليم لم تقم بمشاركة أي وثيقة استراتيجية للتعليم ٢.٠، وكانت دراستهم مستندة إلى استعراض للأدبيات وشراكة مع مشروع بحث ووثائق التعليم ٢.٠(RDP) ، الذي قادته الدكتورة ليندا هيريرا.

وخلصت الدراسة إلى أنه على الرغم من أن نظام تطوير التعليم الجديد فى مصر يمثل تطوير جديد، لكنه يفتقد مؤشرات قياس عالٍ للجودة، وأن نظام التطوير المستمر والنمو لأحوال المعلمين المهنية هو حجر الزاوية لنجاح محاولات الإصلاح. كما أكدت نتاج بحث آخر عن فشل الباحثة في الوصول لأي وثائق منشورة تتعلق بمشروع (RDP)(Norhan Zahran, 2023).

ومؤخرا طبقا لورقة عمل قدمها محمد سالم (٢٠٢٢) فى ندوة للتعليم، وحضرها وزراء تعليم سابقون، أشار إلى دراسة أعدها (مركز المعلومات ودعم القرار بمجلس الوزراء٢٠٢١) وأشارت الدراسة الحكومية إلى وجود فجوة بين نظام التعليم الجديد الحالى وبين الخطط التنموية.

كما يشير تقرير لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، " أنه على الرغم من أن إمكانات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم هائلة، فإن المشكلات والتحديات والقيود التي تواجهها مصر حالياً في العملية التعليمية تعني أن التركيز غير المبرر على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والثقة المفرطة فيها والتمويل المفرط لها بهدف الوصول إلى الإصلاحات المرجوة لعملية التعليم والتعلم، ليست مجدية ولا تحل محل الأعمال الأساسية في العملية التعليمية." (OECD، 2015، ١٣٤).

ومن ضمن العوامل المؤثرة ما يتعلق بمطالب المتأثرين بالسياسة التعليمية والمنفذين لها، فهم جماعات مهمشة في صنع السياسة التعليمية نتيجة أن عملية الاختيار مرتبطة بوزير التعليم، وهذا الأمر يتضح في بعض الخطط التطويرية للتعليم لعل من ضمنها ما يتعلق بتطوير نظام التعليم باستخدام التابلت دون مشاركة الجهات المتأثرة والمنفذة حيث شهدت مصر تجربة في الفترة من ٢٠١٣-٢٠١٥ لتطبيق نظام التابلت على طلاب الصف الأول الثانوي، وتكررت هذه التجربة في العام الدراسي ٢٠١٩ وخروج عدد من المظاهرات الطلابية في عده محافظات ينددون بفشل التجربة وربما يرجع ذلك لعده أسباب من ضمنها عدم العناية بمشاركة الرأي العام وأولياء الأمور والطلاب والأوساط البحثية المصرية التي نادت بضرورة ترتيب الأولويات داخل هيكل صنع السياسات التعليمية ومواجهة التحديات التي تسببت في الوضع المأسوي للتعليم المصري وجعله في مرتبه متدنية بالنسبة لجودة التعليم (أمجد حمدي، ٢٠١٩)

وفي هذا السياق تم توجيه الانتقادات للإصلاحات التربوية أو التنظيمية للعملية التعليمية السابقة والحالية – مثل تفعيل التعلم النشط واللامركزية واستخدام التكنولوجيا وغيرها – لكونها لم تحقق نجاحاً كبيراً. تلك الإصلاحات يتم تبنيها كما هي دون النظر إلي سياقها المحلي، رغم كونها من أفضل الممارسات بالمعايير الدولية. ومن ثم، تصطدم تلك الإصلاحات عند التنفيذ بالواقع المتهالك لمدخلات التعليم السليمة. فالوضع الحالي يتضمن أساليب تقليدية في التعليم والتعلم،

وكثافات عالية في الفصول، وبنية تحتية ضعيفة، وضعف هائل في قدرات المعلمين وغيرها من المدخلات التعليمية التي دون حلها يَصعُب نجاح أي إصلاح. وبناء عليه، كانت – وما زالت – إصلاحات التعليم موضع خلاف كبير من قبل مجموعات المصالح المختلفة، بما في ذلك الإصلاح التعليمي الأخير الذي يعتمد على التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم. فبالرغم من المقومات المحدودة لنجاح مثل هذا الإصلاح (ضعف قدرات المعلمين، والبنية التحتية الضعيفة، وفلسفة التعليم والتعلم في المجتمع المصري ... إلخ)، فإن الحكومة استمرت في تبني هذه السياسة، باعتبارها "أفضل" الممارسات الدولية الحالية، مفترضة أن تبني هذا الإصلاح –كأولوية –غير مرتبط بتطوير مدخلات التعليم الأساسية، وعلى رأسها المعلم (سارة طرمان، ٢٠١٩).

يضاف إلى ذلك عدم وجود رؤية مكتوبة مثلا حول النظام الجديد الذى يطبق وأهدافه، مع أن الاعراف العلمية تقتضى تقديم رؤية متكاملة مكتوبة ومعلنة! فوجود خطة مكتوبة يسهل النقاش حولها والقياس أيضا سواء من الخبراء المتخصصين أو المستهدفين من العملية التعليمية، واللافت أنه حتى هذه الخطة نفسها اتسمت بالتعديل المستمر، مثلما حدث فى قرارات تطبيق امتحانات التابلت القومية ثم التراجع عن تطبيقها والعودة إلى الامتحان الورقي مما كان له صدى في الصحف المصرية (إيمان رسلان، ٢٠٢٢)

إن السياسة العامة التي يتبعها أي مجتمع في إعداد المعلمين اللازمين لمدارسه المختلفة إنما تعكس ولا شك نظره هذا المجتمع إلى وظيفة التعليم في مراحله المختلفة، ونوعياته المتعددة كما تعكس نظرة المجتمع إلى مسئولية المدرسة في تحقيق أهدافها الاجتماعية المختلفة، أي أن برامج اعداد المعلمين يجب أن ترتبط بفلسفة التعليم ونظمه في هذا البلد، بمعنى أن تتبع برامج هذا الاعداد وأساليبه من الظروف الثقافية والاجتماعية السائدة التي تتبع منها أيضًا فلسفة التعليم ونظمه. فهذه البرامج والأساليب ليست سلعة يُمكن استيرادها من المجتمعات الأجنبية، كما أنها ليست نموذجًا يُمكن اقتباسه من الثقافات الأخرى، فلكل بلد ظروفه الثقافية التي ينظر من خلالها إلى التعليم ونظمه نظره خاصة به. وليس معنى هذا القول أنه لا يُمكن الإفادة من تجارب الدول الأخرى، أو من نتائج البحوث التربوية التي تُجرى في مجتمعات مختلفة، فلا شك أن الدراسات المقارنة والتاريخية يُمكن أن تُعين المخططين عند القيام بوضع سياسة اعداد المعلمين (يوسف صلاح الدين قطب، ١٩٧٥، ٣ ,٤).

تحليل الجهود الدولية لتطوير كليات التربية في مصر: بين مشروعي البنك الدولي وUSAID

تعيش مصر على وقع جهود دولية لتحسين كليات التربية، حيث شملت مشروعين تم تمويلهما من البنك الدولي ووكالة الولايات المتحدة للتنمية الدولية .(USAID) تعتبر هذه المشاريع تجارب استمرت لعقدين من الزمن، امتدت من منتصف التسعينيات حتى بداية الألفية الجديدة. في المقابل،

تبرز الجهود الحديثة في وضع لائحة موحدة لكليات التربية، والتي جرى تنفيذها بشكل مستجاب وسريع، في تباين واضح عن الخطوات المتسلسلة التي سُبق أن اتُخذت في المشروعين السابقين.

مع ذلك، فإن تقرير صادر عن المؤسسة المعنية بالتطوير يشير إلى قصور في جهود تطوير سياسات إعداد المعلم. ومع وجود تحديات تعترض تحقيق الأهداف المنصوص عليها في اللوائح والقرارات، يطرح هذا تساؤلات حول جدوى المشروعات السابقة.

هذا يفتح الباب للتساؤلات حول مدى تحقيق المشروعات الدولية لأهدافها، وإذا كانت لم تحقق، فلماذا يُعيد الاستثمار في نفس السياق والسيناريو؟ مما يستدعي التفكير في إعادة صياغة شاملة وعميقة لهذه الجهود التنموية، مع التركيز على دراسة وتحليل الجوانب التي أظهرت دراسات سابقة أنها تعترض تقدم التطوير في ميدان التربية وإعداد المعلم.

تأثير الجهات المانحة في صناعة السياسات وعمليات اتخاذ القرار:

هناك فرق في الرؤى والمواقف تجاه عمل المؤسسات الدولية – بما فيها تلك المؤسسات الموجودة في الدول المتقدمة التي تقدم عونًا دوليا– ودورها في الاهتمام بشؤون التعليم الدولي، فمن ناحية يرى البعض أن دور الوكالات الدولية لإحداث التغيير في الدول ذات الدخول المنخفضة هو بغرض توجيه هذا التغير في اتجاهات معينة تتلائم مع مصالح البرجوازية الدولية المتقدمة والبرجوازيات في الدول التابعة نفسها، كذلك فإن التوصيات التي توضع ونوعيات التمويل المتاح من أجل التعليم يتحتم عليها أن تتماشى مع مفهوم الرأسماليين الدوليين عن التقسيم الدولي للعمل (المكان الذي يتم فيه الانتاج وكيفية الانتاج) (كارنوى، ١٩٨٠، ٣٤.)

وفي هذا السياق إفترض البعض أن المشككين في المؤسسات الدولية ودورها يعتمدون "نظرية المؤامرة" تجاه المساعدات الدولية، ويُعرفون "نظرية المؤامرة" بأنها الاعتقاد في أن هناك تنسيقًا خفيًا يتم بين وكلاء أجانب أو محليين لتحقيق مصالحهم الخاصة على حساب مصلحة البلد المستفيد (Mark Ginsburg &Nagwa Megahed,2011)

وفي المقابل، يرى البعض أن الدول المانحة ووكالات المعونة الفنية تتميز بروح الخبرة، بمعنى أن الخبراء الدوليين لديهم المعرفة التي اكتسبوها من خبرات قومية متعددة يطورون إصلاحات تعليمية قومية في الدول ذات الدخول المختلفة من خلال الحكومة المحلية لأنهم أقدر بطريقة أفضل على تقديم وتقويم التغيرات الناجحة في النظم التعليمية أكثر من المخططين التعليميين المحليين. وهكذا فإن الخبرة تركز على المستوى الدولي، وهذه الخبرة تكون في وضع أفضل لاقتراح التغيير أكثر من السياسيين أو التكنوقراطيين الأقل معرفة (سعيد اسماعيل، 1995).

وترى إحدى الدراسات (Ali S. Ibrahim, 2010) أنه على الرغم من الدور الكبير الذي لعبته الدول الغربية في التعليم المصري، يلاحظ أن قليلا من الباحثين قاموا بتحليل عملية نقل الخبرة الأجنبية ودورها في صنع السياسة التعليمية في مصر، وعلى المستوى العالمي، يلاحظ أن العديد من الباحثين انكبوا على دراسة هذه القضية، ولاسيما في الآونة الأخيرة.

يتفق وارشاور (٢٠٠٤، ٢)، مشيرًا إلى أن التغييرات في السياسات في الدول النامية تتشكل ليس فقط بواسطة "الخطاب الداخلي"، ولكن أيضًا بواسطة "خطاب الدول المانحة القوية، حيث تساعد برامج المساعدات الاقتصادية لهذه الدول في تشكيل إصلاحات التعليم والاقتصاد". ومن بين وكالات المانحة الرئيسة تبرز البنك الدولي ووكالة التنمية الدولية الأمريكية(USAID) ، حيث تكون قروضهم للدول النامية غالبًا مرتبطة بأنواع معينة من الإصلاحات الهيكلية التي تتفق مع آرائهم الاقتصادية (أورنيلاس، 2000).

وأحد الجوانب السلبية لمثل هذه المساعدات هو أن أهدافها الخفية يمكن أن تتسبب في "التواطؤ والصراع بين وكالة الدول المانحة ووكالات الاستفادة والمربين في القاعدة" (وارشاور ٢٠٠٤، ٢). ومع ذلك، كما يقترح أورنيلاس (٢٠٠٠)، يجب على الشخص عدم تقدير تأثير هذا العامل بشكل مبالغ فيه وتجاهل تعقيد القوى التي قد تدفع نحو هذا الاتجاه. وهذا ينطبق بشكل خاص على بلاد مثل مصر، التي تتمتع بنظام اقتصادي وسياسي معقد للغاية، فضلاً عن وجود إحدى أكبر الأنظمة التعليمية في العالم.

إن التعليم المصري هو نتاج نقل الخبرة التعليمية منذ أيام محمد علي ونقل التعليم الحديث عن أوروبا وفرنسا على وجه التحديد، والتي يتم تبنيها بشكل غير ملائم جنبا إلى جنب مع الاهتمام القومي بنشر التعليم دون الالتفات كثيرا إلى جودته، ولقد تلقت مصر مؤخرا دعما كبيرا من المجتمع الدولي، وتأثرت كذلك بصيغ السياسة التعليمية الدولية. ومع ذلك، صادفت إصلاحاتها التعليمية القليل من النجاح نظرا، لعدة أسباب تتعلق بالتضارب في السياسات التعليمية التي يتم صياغتها في إطار سياق مختلف عليه بين جماعات ذات اهتمامات متباينة (Ali S Ibrahim, 2010)

ويتعلق بذلك التفاعل بين القوى الداخلية والخارجية، وكيفية التفاوض بين الأطراف غير المتكافئة، وعندما تضم تلك المفاوضات المنظمات الدولية أو البلدان التي تتمتع بالقوة والبلد الأقل قوة والأكثر فقرا، فغالبا ما يستتر الخطاب التربوي تحت أفكار ومسميات تتضمن "المعرفة المشتركة" و"التطبيقات المثلى" و"العلامات المهمة على الطريق" (D. Dolowitz & D, Marsh ,2000). ويتضح ذلك بشكل واضح عند دراسة سياسات نقل الخبرة التربوية وصنع السياسة التعليمية في مصر.

بالإضافة إلى ذلك توضح إحدى الدراسات أن هموم الأمن القومي أدت دائما منذ زمن بعيد إلى المشاركة المحدودة للمجتمع المدني، وفي هذا الصدد تشير الدراسة إلى أن الكثير من الدور الذي من المفترض أن تلعبه الجماعات والجمعيات ومنظمات المجتمع المدني غائبة عن المشهد السياسي المصري، وبالرغم من أن تاريخ جمعيات المجتمع المدني في مصر يرجع إلى أواخر القرن التاسع عشر، إلا أن سنوات الحكم الشمولي والمعوقات المؤسسية –سواء القانونية والإدارية– قد تسببت في ضياع الثقافة المدنية التي كانت قد بدأت في الانتعاش بالمجتمع المصري أثناء النصف الأول من القرن العشرين. ومنذ ثورة ١٩٥٢ وما صاحبها من قرارات جمهورية بإلغاء الأحزاب السياسية، وإلغاء منظمات المجتمع المدني خلال عقود الخمسينيات والستينيات، فقد أصبح المصريون مشاركين سلبيين في الحياة العامة.(Ali S. Ibrahim, 2010).

وفي هذا السياق المرتبط بإصلاح كليات التربية في مصر بمساعدة المنظمات الدولية، اعتمادا على دورهم كمشاركين ومراقبين للتحقيق في الأهداف والتنظيم والأنشطة لمشروعين تم إطلاقهما في أوائل القرن الواحد والعشرين لتحقيق أهداف تعزى إلى الحكومة المصرية أنتهت نتائج دراسة (Mark Ginsburg &Nagwa Megahed,2011) إلى أن حالة إصلاح كليات التربية في مصر خلال فترة عشر سنوات من منتصف التسعينيات إلى بداية الألفية يمكن فهمها كجزء من عملية عالمية، وتحديداً جزء من إصلاح عالمي لتعليم المعلمين، معبرين عن ذلك بقولهم :

"نحن نعتقد أن هذا حدث في أواخر التسعينيات وبداية الألفية الجديدة بسبب تدخل منظمة دولية متعددة الأطراف ومنظمة ثنائية الحكومات على التوالي، البنك الدولي ووكالة التنمية الدولية الأمريكية .(USAID) بينما لا يمكن اعتبار هاتين المنظمتين الدوليتين محركي الإصلاح الوحيدين، إلا أن لديهما بالتأكيد دورًا رئيسيًا في تشغيل محركات الإصلاح والاحتفاظ بخزانات الوقود (نسبياً) ممتلئة" .

كما خلصت الدراسة إلى أنه بالرغم من أن المنظمات الدولية يمكن أن تلعب دورًا كبيرًا في توفير الموارد المالية والتقنية التي تشكل جزءًا كبيرًا من مبادرات الإصلاح التعليمي في بلد معين، فإن دراستهم ابرزت أن المسؤولين الحكوميين والتربويين ليسوا مجرد "أدوار" تنفيذية تتبع ببساطة السياسات العالمية، بل هم فاعلون يستطيعون توجيه وتحديد اتجاهات التعليم المحلي بناءً على احتياجات بلدهم وتحدياته. فالمنظمات الدولية قد تقدم مساهمات مهمة من حيث الموارد والخبرة التقنية، إلا أنه يتعين على المسؤولين الحكوميين والتربويين تحليل هذه المساهمات وتكييفها بما يتناسب مع الواقع الوطني والتحديات المحلية. بمعنى آخر، أن هؤلاء الفاعلين الرئيسيين في نظام

التعليم يتسمون بالقدرة على التأثير على توجيهات وتكييف مفهوم الإصلاح، سواء كانوا يدعمونه أو يعارضونة (Mark Ginsburg &Nagwa Megahed, 2011)

ومن هنا يتضح أن الحاجة الأساسية التي تفرض نفسها في مصر تتضمن مراجعة النتائج المترتبة على النقل والاقتباس من نظم تعليم الدول الأخرى فالمطلوب هو دراسة السياسة التعليمية وأحوال التعليم التي تختلف من بلد إلى آخر وبالتالي تحديد كيفية واتجاهات تطوير أو تحسين التعليم بمصر في ضوء متطلبات المجتمع المصري ومتغيرات العصر ومقتضيات تحقيق العدالة الاجتماعية (نادية جمال الدين، ٢٠١٧)

وخلال العقود الثلاثة الماضية حاولت الحكومة المصرية ومجتمع الدول المانحة أن يعالجوا أوجه القصور في النظام. ومن خلال مشروعات ومبادرات متنوعة للإصلاح غير أن أسلوبهم في تنفيذ الإصلاح والمعايير التي كانت تحدد نسبة النجاح قد تباينت وتضاربت بشدة، فالمعايير التي يعتمد عليها البنك الدولي تنحاز في الأساس للجانب المادي حيث يتم توزيع الاعتماد المالي وتسديد القروض. ويرى كوكران أن النجاح التعليمي ليس هو الاهتمام الأول للبنك الدولي، أما المعايير الخاصة بالولايات المتحدة فهي سياسية في المقام الأول، وذلك للحفاظ على التوازن الدولي والعسكري، علاوة على الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي لهذا البلد المهم في الشرق الأوسط.، أما المعايير الخاصة بالحكومة المصرية، وللصفوة الحاكمة على الأقل، فهي اجتماعية بطبيعة الحال، وتؤكد على ضمان الالتحاق بالتعليم لجميع المواطنين، حتى وإن كانت جودة هذا التعليم محل شك، هذا فالمصريون يريدون التسهيلات المادية والتدريب الفني، ولا يهم أن يختلط ذلك بالتأثير الثقافي المؤثر للمشروعات التعليمية الغربية التي قد تغير من الهيكل الاجتماعي الحالي. لذلك فقد أدى التمويل المالي بالاستمرار في اتباع الأنظمة التعليمية غير المجدية(Ali S. Ibrrahim, 2010)

ولذا، من المهم فهم وإبراز أهمية إصلاح النظام التعليمي بالنظر إلى سياقه المحلي والعالمي معاً، بدلاً من نقل أفضل الممارسات/السياسات منفردة ودون تقييم لجدواها في ظل الوضع الراهن. فالفهم الصحيح للظروف والأولويات المحلية يساعد على بلورة وتوضيح سبب تبني/استعارة السياسات (externalization) ، وكيفية تعديلها لتلائم السياق المحلي وآليات تنفيذها-re) (contextualization، ودراسة تأثيرها على الهياكل والسياسات والممارسات القائمة (internalization) (Crossley,2019).

على أن يوضع في الاعتبار تحييد التغطرس الثقافي والاحتلال الفكري الذي يمكن أن يحدث في مجالات البحث التربوي وإعداد المعلم. فيمكن للدراسات والأبحاث التي تتم في الدول النامية أن تتأثر بشكل كبير بالدراسات القادمة من الدول الصناعية المتحدثة بالإنجليزية. كما يمكن للطريقة التي يتم بها توجيه المساعدات الدولية والتأثير الثقافي للمانحين أن يكون وسيلة للسيطرة على

عمليات اتخاذ القرار في البلدان النامية. وهذا ما تم التنبيه إليه في بعض الدراسات ويتعلق بالبحوث التربوية الخاصة بتكوين المعلم وهو أن أحد القضايا التي سنواجهها قريبا في هذا العصر الجديد لبحوث إعداد المعلم هو كيف نحطم التغطرس وموقف الإمبريالية العالمية الذي يقدم غالبا عن طريق الهيمنة القوية والاتصال أحادى وليس ثنائي من الدراسات البحثية والنتائج من خلال الدول الصناعية المتحدثة بالإنجليزية لبقية العالم. إن السيطرة الثقافية وطبيعة المساعدات الدولية أمثلة واضحة على الإمبريالية الجديدة. إنهم يساهمون في تشكيل عملية صنع القرار في البلاد النامية (Zeichner, K., 1999)، وهذا يعكس تحديات حقيقية في تحقيق توازن وعدالة في إجراء البحوث التربوية العالمية وفي سياسات وممارسات إعداد المعلم.

التصور المقترح لتطوير سياسات إعداد المعلم في مصر على ضوء السياق العالمي

يشتمل التصور المقترح وضع مقترحات لتطوير سياسات إعداد المعلم في مصر على ضوء السياق العالمي، كما يشتمل على مقترحات يمكن أن تشكل خطوات إيجابية نحو التحديات التي فرضتها اللائحة الموحدة لكليات التربية:

يمكن وضع مقترح لتطوير سياسات إعداد المعلم على النحو التالي Top of Form:

يُقترح تأطير سياسات إعداد المعلم بإعتبارها عملية تفاعلية تشمل مشاركة من جميع الجهات المعنية الرئيسية على أن يتم تعزيز التعاون بين الشركاء والمعنيين، والمساهمة ماديا وتقنيا لإنجاح السياسات الخاصة بتطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلم، مع ضرورة الإعتماد القوي على أجهزة متخصصة لرسم السياسة وصناعة القرارات، مقابل وجود فلسفات تربوية واضحة واتصاف سياسات تطوير إعداد المعلم والقرارات بالعقلانية، وأهمية أن يكون هناك توازن وتفاعل بين الخبرات العالمية والسياق المحلي، حيث يجب على المسؤولين أن يحللوا ويقيموا تلك الخبرات بناءً على الحاجات والتحديات المحلية للحصول على أفضل فائدة منها.

الحاجة إلى إعادة النظر في الآليات التي تُستخدم في قرارات القبول بالمنح والمساعدات الدولية والقروض للتأكد من عدم إلحاق الضرر بكليات التربية وبأنظمة إعداد المعلم في مصر، وضمان أن تكون أي تدخلات تتم تحت مظلة التعاون الدولي تتفق مع احترام سيادة الدول وتلبية احتياجاتها الفعلية. وفي حالة وجود مخاوف بشأن تأثير تدخلات المنظمات الدولية، يجب أن يتم إجراء تقييم شامل للنتائج والتأثيرات المحتملة على مستوى السياسات والممارسات التعليمية.

كما يتطلب أن يتضمن الحوار السياسي أصحاب الدور الرئيسي مثل مؤسسات إعداد المعلم والهيئات المسؤولة من مراكز بحثية، بالإضافة إلى تضمين المعلمين ونقابتهم والمنظمات المهنية كشركاء أساسيين في هذه العملية، وأيضًا تضمين طلاب المدارس وممثلي أولياء الأمور وأفراد المجتمعات المحلية في هذا الحوار لضمان تمثيل شامل وفعّال، ولضمان نجاح هذه العملية، يتعين إقامة وسائل اتصال فعّالة تسهم في بناء جسور الفهم وتعزيز التعاون بين جميع الأطراف المعنية كما يلي:

١. **القائمين على سياسات تطوير كليات التربية:**

- أن تتناسب المعلومات والقوانين والأنظمة التي تطرحها الجهات المعنية بعملية تطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلم مع متطلبات العمل بالكليات المختلفة وقدرات الأفراد العاملين المعنيين بالعمل في هذه الكليات.
- أن تحرص الجهات المعنية بعملية تطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلم على وضوح ودقة إجراءات العمل الصادرة منها.
- أن توضح الجهات المعنية بعملية تطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلم التساؤلات والمغالطات التي تظهر في المعلومات والأنظمة والقوانين المطروحة.
- أن تحرص الجهات المعنية بعملية تطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلم على توضيح ومناقشة استفسارات المؤسسات التربوية والبحثية والمجتمعية والمعنية.
- أن تسهم المعلومات الصادرة عن الجهات المعنية بعملية تطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلم في توضيح وتسهيل إجراءات العمل

٢. **مشاركة المعلمين في صياغة السياسات:**

- تشجيع المشاركة الفعّالة للمعلمين في وضع السياسات، خاصة تلك المتعلقة بظروف العمل التعليمي.
- بناء قدرات المعلمين بشأن تطوير سياسات إعداد المعلم.
- تعزيز معارف المعلمين وفهمهم لعملية إعداد السياسات وأبعادها.
- إقامة جلسات حوار دورية وورش عمل لتعزيز التواصل بين المعلمين وصانعي القرار.

٣. **تعزيز التعاون بين الوزارات وكليات التربية:**

- تعزيز التعاون وتبادل المعرفة بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي وكليات التربية.
- تطوير برامج إعداد المعلم بمشاركة فعّالة ومستدامة.

٤. **تعزيز البيئة البحثية في كليات التربية:**

- توفير التمويل والدعم الفني لتعزيز بيئة البحث في كليات التربية.

- تشجيع كليات التربية على إجراء أبحاث متخصصة تلبي احتياجات سوق العمل التربوي.

٥. تحديد أولويات بحثية مشتركة:

- وضع أولويات بحثية تتناغم مع احتياجات وزارة التربية والتعليم وكليات التربية.
- تشجيع على إنشاء مراكز أبحاث تعاونية تجمع بين الوزارات والكليات.
- إنشاء مؤسسات بحثية غير ربحية، وحيادية وملتزمة بالصالح العام تقوم بتطوير حلول لتحديات السياسات الخاصة بإعداد المعلم.

٦. تكامل العوامل الثقافية والاجتماعية:

- تضمين العوامل الثقافية والاجتماعية في برامج إعداد المعلم لتحسين التكامل مع المجتمع.
- تحديث – وليس توحيد – المقررات الدراسية بكليات التربية لتعكس التنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع المصري.

٧. تحسين العلاقة التشاركية:

- تعزيز العلاقات التشاركية بين جميع الفاعلين في مجال التعليم.
- تشجيع على إقامة فعاليات تشاركية لضمان التواصل الدائم بين الجميع.

٨. إعادة النظر في فكرة إنشاء مجلس قومي للتعليم أو مفوضية التعليم

- إجراء دراسة شاملة حول أداء وفعالية المجالس التعليمية الوطنية في تحقيق أهدافها.
- ينبغي أن تتضمن هذه الدراسة تقييمًا للخبرات السابقة للمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي، وتحليل للأثر الإيجابي أو السلبي الذي قد يكون لديه على سياسات إعداد المعلمين.
- يتعين أيضًا أن تأخذ الدراسة في اعتبارها التحديات التي تواجه سياسات تطوير إعداد المعلم في مصر في الوقت الحالي وكيف يمكن لمثل هذا المجلس المساهمة في تحسينها.
- كما يجب تصميم المجلس بطريقة تعكس متطلبات العصر الحالي وتضمن التمثيل العادل لجميع فئات المجتمع.

مقترحات يمكن أن تشكل خطوات إيجابية نحو التحديات التي فرضتها اللائحة الموحدة لكليات التربية:

تعتبر التحديات التي تمثلت في اللائحة الموحدة لكليات التربية في مصر مؤشرًا هامًا يستدعي التفكير في إيجاد حلول فعّالة. هذه بعض المقترحات للتغلب على هذه التحديات:

١. **توسيع الهيئة التدريسية:**
- زيادة عدد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مختلف المسارات لضمان توفر الشعب والتخصصات المحددة في اللائحة.

٢. **توجيه الطلاب وتوفير التوجيه الأكاديمي:**
- تقديم دورات إرشادية للطلاب لتوجيههم نحو المسارات المناسبة وفهم تأثير اختياراتهم على مستقبلهم المهني.

٣. **تحسين برنامج الدبلومة الموحدة:**
- إعادة هيكلة البرنامج لتحقيق توازن بين الجوانب النظرية والعملية والبحثية.
- تضمين مزيد من الجوانب المهنية والثقافية لتكوين معلم متكامل.

٤. **تنويع طرق التدريس وتكنولوجيا التعليم:**
- توفير تدريب مكثف للأساتذة على استخدام التكنولوجيا في التدريس لتعزيز تجربة الطلاب.

٥. **تعزيز التربية العملية:**
- تطوير برامج تدريبية للطلاب تشمل إشرافًا فعّالًا وتجارب عملية موجهة نحو تخصصاتهم.

٦. **تعزيز التفاعل مع الأطراف المعنية:**
- تنظيم فعاليات وورش عمل تجمع بين القائمين على اللائحة والمؤسسات الأكاديمية والبحثية والمجتمعية لمناقشة التحديات والتوصل إلى حلول مشتركة.

٧. **تحسين الاتصال والشفافية:**
- نشر معلومات دورية حول التحديثات والتعديلات على اللائحة وضمان توفيرها للمعنيين في الوقت المناسب.
- توفير وسائل اتصال فعّالة للطلاب والهيئة التدريسية للتعبير عن استفساراتهم واقتراحاتهم.

٨. **توفير مراقبة مستمرة وتقييم دوري:**
- إجراء تقييمات دورية لتحليل تأثير اللائحة على الطلاب والهيئة التدريسية والتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة.

٩. **تشجيع البحث والابتكار:**
- توفير دعم لأنشطة البحث والابتكار في البرامج الأكاديمية لتحفيز التفكير الإبداعي لدى الطلاب.

١٠. تحقيق توازن بين النظري والعملي:

- زيادة الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية في المقررات الدراسية بما يعكس احتياجات سوق العمل.

١١. تعزيز التواصل والتعاون بين الأقسام في تطبيق المناهج التكاملية:

- تطبيق المناهج التكاملية يعاني من التحديات في عمليات التنسيق بين الأقسام، ويتطلب تحسينًا في التواصل والتعاون لتحسين جودة عمليات التدريس والتعلم.
- توضيح وتوصيف المقررات بشكل أفضل، مع تحديد مواصفات قياسية لتفادي التباسات وتحسين فهم الطلاب والمعلمين لمحتوى المقررات.
- تحسين فهم المعلمين للمحتوى العميق للمقررات المطلوب تدريسها، وذلك من خلال توفير وسائل تعليمية فعّالة وتشجيع على النقاشات وورش العمل التفاعلية.

١٢. تحسين توزيع الساعات التدريسية لتحقيق توازن:

- إعادة النظر في توزيع المواد بين الفصلين الدراسيين لتحقيق توازن أكثر، وذلك بهدف تخفيف الضغط النفسي على الطلاب وضمان بيئة دراسية تسهم في تحقيق النجاح الأكاديمي والمردود الجيد لكل طالب.
- بعض المقررات التي تُقدم تتطلب تعديلًا في توزيع الساعات بين النظري والعملي، على سبيل المثال، مقرر تقويم أداء المتعلمين. يُفضل تحسين توزيع الساعات ليكون للجزء النظري ساعتين وللجزء العملي ساعة، بدلاً من التوزيع الحالي الذي يكون على العكس.هذا التعديل سيعزز فهم الطلاب للمحتوى النظري للمقرر ويمكنهم تطبيق المفاهيم التي تم دراستها في جوانب عملية تفاعلية. كما أنه سيُعزز من تطوير مهاراتهم العملية في مجال تقويم أداء المتعلمين، مما يسهم في تحقيق توازن أفضل بين النظري والتطبيقي في هذا المقرر بطريقة تدعم تحقيق أهداف التعلم بشكل أفضل.

١٣. ترتيب منطقي للمقررات:

- إعادة النظر في ترتيب المقررات لضمان تسلسل منطقي ومتكافئ في تقديم المحتوى التعليمي، مما يمكن الطلاب من استيعاب المفاهيم بشكل أفضل وتطبيقها على الواقع.

١٤. تقييم شامل وعادل وتحقيق توازن في الأنشطة والامتحانات:

- إعادة النظر في ربط درجة النجاح بشكل أساسي بأداء الطالب في الورقة الامتحانية في نهاية العام، رغم حصوله على ٦٠% في أعمال السنة، الأمر الذي يُعتبر كافيًا بالنسبة للنجاح.

- التأكيد على أهمية اعتماد اللائحة على التطبيقات العملية وأداء الطالب في مختلف الأنشطة والتكليفات بشكل كيفي وليس كمي لتحقيق تقييم شامل وعادل لتقدمه الأكاديمي.
- تخفيف الضغط وتحقيق توازن أفضل بين الأنشطة والامتحانات، وتوفير وقت كافٍ للتحضير والاستعداد بشكل أفضل للامتحانات.

١٥. تكامل البيئات في وضع المقررات:

- التنوع الثقافي والاجتماعي يتطلب مرونة في بناء المناهج وتطويرها لضمان تعكس التفاعلات الاجتماعية والثقافية للمجتمع.

المراجع

أحمد مختار مكي (٢٠١٥). **قضايا تربوية معاصرة (بعض مشكلًات تربية الأطفال والشباب)**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب .

إلهام عبد الحميد بلال (٢٠٠٣). هكذا يحدث تطوير التعليم في مصر "كليات التربية نموذجًا" "اللائحة الجديدة لكليات التربية في مصر ٢٠٢٣".

https://www.facebook.com/photo?fbid=1049046072900805&set=pcb.1049046416234104

أمجد حمدي (٢٠١٩). نظام التابلت– إصلاح التعليم وفق أجندات البنك الدولي، المعهد المصري للدراسات، اسطنبول، WWW.eipss.eg.org

أيسم سعد محمدي محمود(٢٠١٩). البحث التربوي في مصر ودوره في بناء الإنسان وخدمة المجتمع "دراسة الواقع والتغيير المأمول"، المؤتمر العلمي الدولي السادس لكلية التربية النوعية – جامعة القاهرة، بعنوان (التعليم النوعي وبناء الإنسان)، في الفترة من ١٧–١٨ فبراير ٢٠١٩، عدد خاص من **مجلة بحوث في التربية النوعية**، العدد (٣٥)، ص ص ٧٤٦ – ٧٧٩.

إيمان رسلان(٢٠٢٢). المجلس القومى للتعليم. ضرورة

https://gate.ahram.org.eg/daily/News/204050/4/845750/%D9%82%D8%B6%D8%A7%D9%8A%D8%A7-%D9%88%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%A1/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AC%D9%84%D8%B3-%D8%A7%D9%84%D9%82%D9%88%D9%85%D9%89-%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85--%D8%B6%D8%B1%D9%88%D8%B1%D8%A9.aspx

التقرير الصادر عن الأمانة العامة بجامعة الدول العربية، ٢٠٠٩، صص ١٩-٢٢

أحمد إسماعيل أحمد حجي. (١٩٨٩). تخفيض سنوات التربية والتعليم بمصر: دراسة نقدية للسياسة التعليمية في مصر في ضوء الفكر التربوي والخبرة الأجنبية. مؤتمر نحو رؤية نقدية للفكر التربوي العربي، مج ١، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، ٢١٦ – ٢٣٨ .

_____ (٢٠٠٤). تكوين المعلم .. متى؟ ولماذا؟ وكيف يتم عندنا في ضوء ما يفعله الآخرون ؟.المؤتمر العلمي السادس عشر – تكوين المعلم، مج ٢، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٨٠٨ – ٨١٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/32466

_____ (٢٠١٦). تطوير كليات التربية في مصر: بدائل مقترحة. **مجلة التربية المقارنة والدولية**، س ٢، ع ٦، ١١ – ٢٤ . مسترجع من ٩١٩٧٩٧

//:http/ Record/com.mandumah.search

_____ (٢٠١٧). العولمة ونقل المعرفة: هل هناك حاجة إلى التربية المقارنة؟ **مجلة التربية المقارنة والدولية**، س ٣، ع ٧ – ١١،١٢ . مسترجع من ٩٥٣٠٢٧/ //:http Record/com.mandumah.search

_____ (٢٠٠٥). تطوير كليات التربية مدخل لأداء دورها لتطوير التعليم . المؤتمر العلمي السابع عشر، دور كليات التربية في إصلاح التعليم. كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ١٢– ١٣ نوفمبر.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠١١). وثيقة المستويات المعيارية للسياسات التعليمية، جمهورية مصر العربية، القاهرة، صص ٣١٠–٣٩٨.

سامي عبدالله خصاونة (٢٠١٣). الألكسو، سياسات إعداد المعلمين وتطويرهم المهني في البلدان العربية، عمان، الأردن.

تقرير رئاسة الجمهورية (٢٠١٥). تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الأربعون ٢٠١٥–٢٠١٤، القاهرة: المجالس القومية المتخصصة، ص ٢٠ .

دستور جمهورية مصر العربية ٢٠١٢، المادة ٢١، ص (٥٤) الفرع الثالث المجلس الوطنى للتعليم والبحث العلمي.

سارة طرمان، إصلاح التعليم في مصر: هل يكفي نقل "أفضل الممارسات الدولية"؟ سياسات بديلة، الجامعة الأمريكية.

سعيد اسماعيل علي(١٩٩٥). **فلسفات تربوية معاصرة**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، الكويت، العدد ١٩٨.

_____ (٢٠٠٧)، **أصول التربية العامة**، عمان: دار المسيرة.

_____ (١٩٨٩). إنَّهم يخربون التعليم، **جريدة الأهالي، كتاب الأهالي**، القاهرة: العدد ٩.

_____ (٢٠١٨). **تعليم الغلَبة .. وداعا ؟؟!!**، القاهرة: عالم الكتب.

_____ (٢٠٠٩). **جامعات تحت الحصار**، القاهرة: عالم الكتب.

سعيد طه محمود أبو السعود وآخرون (٢٠٢٠). معوقات البحث التربوي وسبل التغلب عليها في مصر، **دراسات تربوية ونفسية**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع ١٠٦، يناير، ص ص ٢٧٩ – ٣١٦.

قرار وزاري رقم (١٩٩٢). بتاريخ ٢٧/ ٧/ ٢٠٢٣. بشأن إصدار اللائحة الموحدة لبرنامج الدبلوم العامة (التوصيف واللائحة) مرحلة الدراسات العليا بنظام الساعات المعتمدة لكليات التربية بالجامعات المصرية، جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم العالي.

قرار وزاري رقم (٤٣٣) بتاريخ ٢٠٢٣/٣/٩، بشأن إصدار اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة حلوان (مرحلة البكالوريوس والليسانس) بنظام الساعات المعتمدة.

فاطمة محمد منير محمد اللمعي (٢٠١٩). الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث وإمكانية الإفادة منها في مصر. **دراسات تربوية واجتماعية**، مج ٢٥ ، ع ١٢، ١ – ١٠٥ .

كمال نجيب الجندي (٢٠٢٣). رصاصة في صدر كليات التربية، مقال بجريدة الأهالي، https://alahalygate.com/archives/169184

مارتن كارنوي المؤسسات الدولية والسياسات التعليمية، **مجلة مستقبل التربية**، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو.

المجلس الأعلى للجامعات (٢٠٢٣)، لجنة قطاع الدراسات التربوية، برنامج الدبلوم العامة في التربية (التوصيف واللائحة) وفقًا لنظام الساعات المعتمدة مايو ٢٠٢٣.

محمد محمد سالم)٢٠٢٢)، المناهج الدراسية الجديدة.. رؤية ما تحت السطح https://gate.ahram.org.eg/daily/NewsPrint/847501.aspx

محمود السيد عباس، مروة على عبد اللاه محمد، عماد صموئيل وهبة (٢٠٢١): مشكلات البحث التربوي في مصر وسبل مواجهتها في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، **مجلة سوهاج لشباب الباحثين**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع (١)، مارس، ص ص ٢٥٩ – ٢٧٢.

منال سيد يوسف حسانين. (٢٠١٩). إجراءات مقترحة لتطوير عملية اختيار صانعي السياسة التعليمية في مصر. **مجلة الإدارة التربوية**، س ٦، ع ٢٢، ٣٥٩ – ٤٤٩

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(اليونسكو) ٢٠٢٠، دليل إعداد السياسات الخاصة بالمعلمين، المركز الاقليمي للجودة والتميز في التعليم.

نادية جمال الدين (2017) . **التعليم المصري وتحولات القرن الحادي والعشرين: قضايا وآراء**،، نيو لينك الدولية للنشر، القاهرة، ص ص ١١١–١٢٧.

نسرين عبد الغني السيد، أيسم سعد محمدي محمود (٢٠١٩): مستقبل التعليم العالي بمصر في ضوء تحديات الثورة الصناعية الرابعة، **العلوم التربوية**، مج ٢٧، العدد الرابع، الجزء الثالث، أكتوبر، ص ص١– ٩٦.

نسرين عبد الغني وأيسم محمدي (٢٠٢١). رؤية مقترحة لتطوير منظومة البحث العلمي التربوي، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية.** العدد الخامس عشر – الجزء (١١).

هيئة التحرير. (٢٠٠٠). المؤتمر القومي للتعليم العالي.**عالم المعلومات والمكتبات والنشر**، مج ١، ع٢، ٢٨٣. مسترجع من ٢٩٠١٦

//:http/ Record/com.mandumah.search

هيئة التحرير. (٢٠٠٠). المؤتمر القومي للتعليم العالي: ١٣ ، ١٤ فبراير ٢٠٠٠ مركز القاهرة الدولي للمؤتمرات.**عالم المعلومات والمكتبات والنشر**، مج ١، ع ٢، ٢٨٠ – ٢٨١ .

هيئة التحرير. (٢٠١٣). سياسات إعداد المعلمين وبرامج تطويرهم المهني في البلدان العربية.**المجلة العربية للتربية**، مج ٣٣ ، ع ٢، ٩ – ١٨ . مسترجع من ٦١٤٠٩٥/

//:http Record/com.mandumah.search

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: وثيقة المستويات المعيارية للسياسات التعليمية، جمهورية مصر العربية، القاهرة، ٢٠١١م، صص ٣١٠–٣٩٨–

وزارة التعليم العالي، مشروع تطوير التعليم، مشروع تطوير كليات التربية، النظام الداخلي وفقا للفصلين الدراسيين، سبتمبر ٢٠٠٥ .

يوسف صلاح الدين قطب(1975) . تخطيط لدراسة سياسة إعداد المعلم. **صحيفة التربية**، س ٢٧ ، ع ١، ٣ – ٧ .

Ali S. Ibrahim, (2010). The Politics of Educational Transfer and Policymaking in Egypt, Prospects: **Quarterly Review of Comparative Education**, 40 (4). Pp499-515.

Crossley, M. (2019). Policy transfer, sustainable development and the contexts of education. Compare: **A Journal of Comparative and International Education**, 49 (2). Pp175-191.

D. Dolowitz & D, Marsh (2000). "Learning from Abroad: The role of Policy Transfer in Contemporary policy-making, Governance 13 (1). Pp 5-23.

Darling-Hammond, Linda & Lieberman, Ann (2012). **Teacher Education around the World, Changing Policies and Practices**, Routledge.

Eng, Betty C. (2005). Hong Kong, s Shifting Classromm Narrative .in W.Ayers (Ed.) **Narratives from the Classroom, an Introduction to Teaching.** London: Sage Publications Inc.

Faculties of Education Reform (FOER) Component Final report on the FOER forum: Building school-university partnerships to improve educational quality, 11 May 2005. Cairo: Education Reform Program.

Freire, P (2005), **Pedagogy of the oppressed**, Continuum, New York.

Gore, J. (2015). **Evidence of impact of teacher education programs: A focus on classroom observation**. Melbourne, Australia: Australian Institute for Teaching and School Leadership.

Grimmett, P. (1995). Reconceptualizing teacher education: preparing teachers for revitalized schools. in M F. Wideen and PP. Grimnett (Eds.). **Changing times in teacher education: Restructuring or reconceptualization?** London: The Falmer press.

https://gate.ahram.org.eg/daily/NewsPrint/847501.aspx

Mark Ginsburg & Nagwa Megahed (2011). Globalization and the Reform of Faculties of Education in Egypt: The Roles of Individual and Organizational, National and International Actors, **Education Policy Analysis Archives**, 19 (15).

Moustafa, N., Elghamrawy, E., King, K., Hao, Y. (2022). Education 2.0: A Vision for Educational Transformation in Egypt. In: Reimers, F.M., Amaechi, U., Banerji, A., Wang, M. (Eds.) **Education to Build Back Better,** (pp. 51–74). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93951-9_3

Nuttall, Joce et all, (2017). **Teacher Education Policy and Practice Evidence of Impact, Impact of Evidence**, Springer Science+Business Media Singapore.

OECD. (2015). Schools for Skills – A New Learning Agenda for Egypt. Retrieved from https://www.oecd.org/countries/egypt/Schools-for-skills-a-new-learning-agenda-for-Egypt.pdf

Phillon, J., & Connelly, F. M (2004). Narrative, Diversity, and Teacher Education. **Teaching and Teacher Education**, 20 (5), Pp457–471.

Pimm, D. and Selinger, M. (1995). The commodification of teaching teacher education in England. In M F. Wideen and PP. Grimnett (Eds.). **Changing times in teacher education: Restructuring or reconceptualization?** London: The Falmer press .

Ghany, Nisreen Abdul (2003) Contemporary initial teacher training reforms in Egypt: a comparative and historical perspective. PhD thesis, University of Sheffield.

Oon Seng Tan (2019).**Teacher Policies: Global Best Practices for Developing the Teaching Profession**, National Institute of Education, Singapore with contributions from: The Finnish Lifelong Learning Foundation Teach for Qatar.

Simões, Ana Raquel, Lourenço, Mónica& Costa, Nilza (2020). **Teacher Education Policy and Practice in Europe- Challenges and Opportunities for the Future**, Routledge.

Teacher Education Ministerial Advisory Group [TEMAG]. (2014). Action Now: Classroom Ready Teachers. Canberra: Australian Department of Education and Training

USAID(2017), Education Policy Report, Studies for the East and North Africa, Cairo, USAID.

Zahran, N. (2023). Assessing The Implementation of Egypt's Education 2.0 Reform: The Case of Sohag (Master's Thesis, the American University in Cairo). AUC Knowledge Fountain. https://fount.aucegypt.edu/etds/2116

Zeichner, K. (2013). Two visions of teaching and teacher education for the twenty-first century. In X. Zhu and K. Zeichner (Eds.), **Preparing teachers for the 21st Century**, Pp 3–20. Berlin.

The Wold bank (Saber), (2013), what matters most for teacher policies: A framework paper.

World Bank (2002), **Project appraisal document on a proposed loan in the amount of SDR 38.5 million (US$50 million equivalent) to the Arab Republic of Egypt for a Higher Education Enhancement Project] HEEP].** Report No. 23332-EGT. Washington, DC: World Bank, Human Development Group, Middle East and North Africa Region.

World Bank (1996), **Staff appraisal report: The Arab Republic of Egypt Education Enhancement Program.** Report No. 15750-EGT. Washington, DC: World Bank, Human Development Group, Middle East and North Africa Region.

Freire, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. (New York: The ContinuumInternational Publishing Group Inc. 2005).

Henry Giroux. (2012). Education and the Crisis of Public Values: Challenging the assault on teachers, students, and public education Counterpoints: **Studies in the Postmodern Theory of Education**, vol. 400. New York, NY: Peter Lang.

Giroux, H. A. (2019). How Higher Education has been Weaponized in the age of Trump- and How it can be Redeemed, Getty-Salon Premium. February 18. Available at: https://www.salon.com/2019/02/18/how-higher-education-has-been-weaponized-in-the-age-of-trump-and-how-it-can-be-redeemed/

TALIS (2018). Results (Volume I): **Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**.

TALIS (2018). Results (Volume II): **Teachers and School Leaders as Valued Professionals**.

TALIS (2018). **Insights and Interpretations Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most.**Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education Positive High-achieving Students: What Schools and Teachers Can Do.

U.S. Department of Education, Office of Potseconday Education, 2022 Preparrening and Credentaling the Nation's Teachers, The Secretary's Report on The Teacher Workforce.

National Council on Teacher Quality, State of the States (2021). Teacher Preparation Policy.

https://www.nea.org/your-rights-workplace/union-educator-voice?utm_medium=paid-search&utm_source=google&utm_campaign=5-ways-unions-help-public-schools&utm_content=teachers&ms=ads-search-5ways-se&gad_source=1&gclid=CjwKCAiA-

vOsBhAAEiwAIWR0TU9aoh76pv4EifEApPjNDfRJwv5xRnYUB eRvr4mq4GDXrKqq1o5UkxoC2iEQAvD_BwE&gclsrc=aw.ds
https://www.nea.org/professional-excellence/professional-learning/teachers
https://www.nea.org/professional-excellence
https://www.nea.org/professional-learning
American Federation of Teachers, AFL-CIO (AFT 2022), Here Today, Gone Tomorrow? What America Must Do to Attract and Retain the Educators and School Staff Our Students Need Report from the AFT Teacher and School Staff Shortage Task Force.