مجلــة كليــة التربيــة

علمية محكمة ربع سنوية

(السنة الحادية عشرة – العدد الثالث والثلاثون –يناير ٢٠٢٣ الجزء الأول)

https://foej.journals.ekb.eg

j_foea@aru.edu.eg

عدد خاص بالمؤتمر القومي الأول لقطاع الدراسات التربوية بعنوان "التعليم والشراكة المجتمعية، ومؤسسات إعداد المعلم وتأهيله في الجمهورية الجديدة"

والذي عُقد ٣-٤ ديسمبر بالقاهرة

جميع البحوث وأوراق العمل مُحكمة، ومُجازة من اللجنة العلمية للمؤتمر ، وتم نشر مُستخلصاتها باللغتين : العربية والإنجليزية بكُتيب المؤتمر وتم عرضها ضمن ندواته ، وجلساته العلمية.

قائمة هيئة تحرير مجلة كلية التربية جامعة العريش

م	الاســـــم	الدرجة والتخصص	الصفة
أولاً - الهيئة الإدارية للتحرير (مجلس الإدارة)			
١	أ.د. السيد كامل الشربيني	أستاذ الصحة النفسية	عميد الكلية - رئيس مجلس الإدارة
٢	أ.د. محمود علي السيد	أستاذ. علم النفس التربوي	وكيل الكلية للدراسات العليا - نائب رئيس مجلس الإدارة
٣	أ.د. زكريا محمد هيبة	أستاذ تربية الطفل بقسم أصول التربية	وكيل الكلية لشؤون التعليم والطلاب - عضو مجلس الإدارة
٤	أ.د. إبراهيم محمد عبد الله	أستاذ تربويات الرياضيات بقسم المناهج وطرق التدريس	وكيل الكلية لشؤون خدمة المجتمع - عضو مجلس الإدارة
٥	أ.د. أحمد عبد العظيم سالم	أستاذ أصول التربية	أستاذ أصول التربية والتخطيط التربوي – عضو مجلس الإدارة
ثانياً- الهيئة الفنية (الفريق التنفيذي) للتحرير			
٦	أ.د. محمد رجب فضل الله	أستاذ المناهج وطرق التدريس	رئيس التحرير (رئيس الفريق التنفيذي)
٧	د. كمال طاهر موسى	أستاذ مساعد (مشارك) – مناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تحرير – مسؤول الطباعة والنشر والتدقيق اللغوي
٨	د. محمد علام طلبة	أستاذ مساعد (مشارك)– مناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تحرير – مسؤول متابعة أعمال التحكيم والنشر
٩	د. ضياء أبو عاصي	مدرس (أستاذ	عضو هيئة تحرير – مسؤول

	فيصل	مساعد)– بقسم الصحة النفسية	متابعة الأمور المالية
١٠	د. نانسي عمر جعفر	مدرس (أستاذ مساعد)– مناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تحرير – مسؤول الاتصال والعلاقات الخارجية
ثالثاً- الهيئة الفنية (المعاونة) للفريق التنفيذي للتحرير			
١١	م.م. أحمد محمد حسن سالم	مدرس مساعد تكنولوجيا تعليم	عضو هيئة تحرير – إدارة الموقع الالكتروني للمجلة
١٢	م.م. ناصر أحمد عابدين مهران	مدرس مساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية	عضو هيئة تحرير – مساعد لمسؤول متابعة أعمال التحكيم والنشر – تجهيز العدد للنشر
١٣	أ. أسماء محمد الشاعر	أخصائي علاقات علمية وثقافية – باحثة دكتوراه	عضو هيئة تحرير – إداري ومسؤول التواصل مع الباحثين
١٤	أ. أحمد مسعد العسال	أخصائي تعليم – باحث دكتوراه	عضو هيئة تحرير – إدارة الموقع الالكتروني للمجلة
١٥	أ.محمد عربي	مدير سفارة المعرفة بالجامعة	عضو هيئة تحرير – المسؤول المالي
رابعاً - أعضاء هيئة التحرير من الخارج			
١٦	أ.د عبد الرازق مختار محمود	أستاذ المناهج وطرق التدريس	كلية التربية – جامعة أسيوط
١٧	أ.د مايسة فاضل أبو مسلم أحمد	أستاذ علم النفس التربوي	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

قائمة الهيئة الاستشارية الدولية لمجلة كلية التربية جامعة العريش

م	الاســـــــــــم	التخصص	مكان العمل وأهم المهام الأكاديمية والإدارية	
١	أ.د إبراهيم احمد غنيم ضيف	أستاذ المناهج وطرق تدريس التعليم الصناعي	جامعة قناة السويس- مصر	نائب رئيس جامعة قناة السويس، وزير التربية والتعليم الأسبق - المستشار السابق للتخطيط الاستراتيجي وجودة التعليم لجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية التابعة لجامعة الدول العربية.
٢	أ.د إمام مصطفى سيد محمد	أستاذ علم النفس التربوي	جامعة أسيوط مصر	- رئيس قسم علم النفس التربوي، ووكيل كلية التربية بأسيوط (سابقاً) - مدير مركز اكتشاف الاطفال الموهوبين بجامعة اسيوط – - المستشار العلمي للمركز الوطني لأبحاث الموهبة والابداع بجامعة الملك فيصل - المملكة العربية السعودية.
٣	أ.د بيومي محمد ضحاوي	أستاذ الإدارة التعليمية والتربية المقارنة	جامعة قناة السويس - مصر	وكيل شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة " سابقاً" - مقرر اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في الإدارة التعليمية والتربية المقارنة – المجلس الأعلى للجامعات. مراجع معتمد لدى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
٤	أ.د حسن سيد حسن شحاته	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة عين شمس مصر	رئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً – مقرر اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة تخصص المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم
٥	أ.د رضا السيد محمود حجازي	أستاذ باحث في المناهج وطرق تدريس العلوم	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي - مصر	نائب مدير الأكاديمية المهنية للمعلمين – وكيل أول وزارة التربية والتعليم- رئيس قطاع التعليم. نائب وزير التربية والتعليم لشؤون المعلمين " حالياً "
٦	أ.د رضا مسعد ابو عصر	أستاذ المناهج وطرق تدريس	جامعة دمياط مصر	وكيل أول وزارة التربية والتعليم " سابقاً " - أمين اللجنة العلمية لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين للمناهج وطرق

		الرياضيات		التدريس–رئيس الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات" حالياً"
٧	أ.د رمضان محمد رمضان	أستاذ علم النفس التربوي	جامعة بنها مصر	عميد كلية التربية النوعية ببنها-مدير الأكاديمية المهنية للمعلمين " سابقاً " - مدير المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي" حالياً"
٨	أ.د سعيد عبد الله رفاعي لافي	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة العريش مصر	العميد الأسبق لكلية التربية بالعريش- نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحوث – قائم " حالياً" بأعمال رئيس جامعة العريش.
٩	أ.د سعيد عبده نافع	أستاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات	جامعة الإسكندرية - مصر	نائب رئيس جامعة الإسكندرية، ورئيس جامعة دمنهور الأسبق – خبير التخطيط الاستراتيجي وإعداد التقارير السنوية بالجامعات السعودية.
١٠	أ.د عبد التواب عبد اللاه دسوقي	أستاذ اجتماعيات التربية	جامعة أسيوط مصر	العميد الأسبق لكلية التربية بجامعة أسيوط – مدير مركز تطوير التعليم الجامعي، والمشرف على فرع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد – أمين لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات.
١١	أ.د عبد اللطيف حسين حيدر	أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة صنعاء اليمن	منسق الاعتماد الأكاديمي، وعميد كلية التربية – جامعة الإمارات " سابقاً" – وزير التربية والتعليم باليمن " سابقاً" – خبير الجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج
١٢	أ.د عنتر صلحي عبد اللاه طليبة	أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية	جامعة جنوب الوادي - مصر	منسق برنامج تطوير كليات التربية FOER التابع لمشروع تطوير التعليم ERP ، واستشاري التنمية المهنية والمؤسسية POD التابع لمشروع تطوير التعليم ERP (سابقاً). أستاذ زائر بكلية الإنسانيات، بجامعة كالرتون بكندا ٢٠٢٠

١٣	أ.د عوشة احمد المهيري	أستاذ التربية الخاصة	جامعة الامارات الإمارات	رئيس قسم التربية الخاصة – مساعد عميد كلية التربية بجامعة الإمارات لشؤون الطلبة.
١٤	أ.د الغريب زاهر إسماعيل	أستاذ تكنولوجيا التعليم	جامعة المنصورة مصر	- مقرر اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة المساعدين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم . - رئيس مجلس إدارة الجمعية الدولية للتعليم والتعلم الالكتروني-مدير أمانة اتحاد جامعات العالم الإسلامي ، ومدير مديرية التربية بمنظمة الإيسيسكو " سابقاً "
١٥	أ.د ماهر اسماعيل صبري	أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة بنها مصر	رئيس قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم " السابق بكلية التربية – جامعة بنها" - رئيس مجلس إدارة رابطة التربويين العرب
١٦	أ.د محمد ابراهيم الدسوقي	أستاذ تكنولوجيا التعليم	جامعة حلوان مصر	نائب مدير الأكاديمية المهنية للمعلمين " سابقاً " – رئيس مجلس إدارة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي
١٧	أ.د محمد عبد الظاهر الطيب	أستاذ علم النفس الكلينيكى والعلاج نفسي	جامعة طنطا مصر	العميد الأسبق لكلية التربية بجامعة طنطا- خبير بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر ، وبقطاع كليات التربية بالمجلس الأعلى للجامعات.
١٨	أ.د محمد الشيخ حمود	أستاذ الصحة النفسية	جامعة دمشق - سوريا	خريج جامعة لايبزيغ - ألمانيا –رئيس قسم الصحة النفسية والتربية التجريبية وعميد لكلية التربية جامعة دمشق – سوريا- "سابقاً" – عضو الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي ACA – رئيس التحرير " السابق" لمجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.
١٩	أ.د مصطفى بن أحمد الحكيم	أستاذ الأصول الدينية للتربية . التربية الأسرية	وزارة التربية الوطنية - المغرب	-خبير تربوي بوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي بالمغرب - رئيس مجلس إدارة المركز الدولي للاستراتيجيات التربوية والأسرية- بريطانيا

٢٠	أ.د مني محمد ابراهيم غنايم	أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم	جامعة المنصورة - مصر	العميد السابق لكلية الآداب بدمياط- مدير مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة المنصورة – مقرر اللجنة العلمية لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في أصول التربية والتخطيط التربوي
٢١	أ.د ناصر أحمد الخوالده	أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الاسلامية	الجامعة الأردنية – الأردن	عميد كلية الدراسات الإنسانية التربوية بعمان– نائب ثم رئيس جامعة العلوم الإسلامية العالمية " سابقاً" – خريج جامعة نبراسكا – بريطانيا.
٢٢	أ.د نياف بن رشيد الجابري	أستاذ اقتصاديات التعليم وسياسته	جامعة طيبة - السعودية	عميد كلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة" سابقاً" – المشرف العام على البحوث والبيانات بهيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة – وكيل وزارة التعليم بالسعودية" سابقاً".
٢٣	أ.د يوسف الحسيني الإمام	أستاذ تربويات الرياضيات	جامعة طنطا مصر	الوكيل السابق للدراسات العليا والبحوث بجامعة طنطا – عضو فريق الاعتماد الأكاديمي لكلية التربية بجامعة الإمارات " سابقاً " -

قواعد النشر بمجلة كلية التربية بالعريش

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية السليمة على ألا يكون البحث المقدم للنشر قد سبق وأن نشر، أو تم تقديمه للمراجعة والنشر لدى أي جهة أخرى في نفس وقت تقديمه للمجلة.

٢. تُقبل الأبحاث المقدمة للنشر بإحدى اللغتين: العربية أو الإنجليزية.

٣. تقدم الأبحاث – عبر موقع المجلة ببنك المعرفة المصري

https://foej.journals.ekb.eg

الكترونياً مكتوبة بخط (Simplified Arabic)، وحجم الخط ١٤، وهوامش حجم الواحد منها ٢.٥سم، مع مراعاة أن تنسق الفقرة بالتساوي ما بين الهامش الأيسر والأيمن (Justify). وترسل إلكترونياً على شكل ملف (Microsoft Word).

٤. يتم فور وصول البحث مراجعة مدى مطابقته من حيث الشكل لبنط وحجم الخط ، والتنسيق ، والحجم وفقاً لقالب النشر المعتمد للمجلة ، علماً بأنه يتم تقدير الحجم وفقاً لهذا القالب ، ومن ثم تقدير رسوم تحكيمه ونشره.

٥. يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث بما في ذلك الأشكال والرسوم والمراجع والجداول والملاحق عن (٢٥) صفحة **وفقاً لقالب المجلة**. (الزيادة برسوم إضافية). ويتم تقدير عدد الصفحات بمعرفة هيئة التحرير قبل البدء في إجراءات التحكيم

٦. يقدم الباحث ملخصاً لبحثه في صفحة واحدة، تتضمن الفقرة الأولى ملخصاً باللغة العربية، والفقرة الثانية ملخصاً باللغة الإنجليزية، وبما لا يزيد عن ٢٠٠ كلمة لكل منها.

٧. يكتب عنوان البحث واسم المؤلف والمؤسسة التي يعمل بها على صفحة منفصلة ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى على الصفحة الأولى من البحث ، والالتزام في ذلك بضوابط رفع البحث على الموقع.

٨. يجب عدم استخدام اسم الباحث في متن البحث أو قائمة المراجع ويتم استبدال الاسم بكلمة "الباحث"، ويتم أيضاً التخلص من أية إشارات أخرى تدل على هوية المؤلف.

٩. البحوث التي تقدم للنشر لا تعاد لأصحابها سواءً قُبل البحث للنشر، أو لم يُقبل. وتحتفظ هيئة التحرير بحقها في تحديد أولويات نشر البحوث.

١٠. لن ينظر في البحوث التي لا تتفق مع شروط النشر في المجلة، أو تلك التي لا تشتمل على ملخص البحث في أي من اللغتين ، وعلى الكلمات المفتاحية له.

١١. يقوم كل باحث بنسخ وتوقيع وإرفاق إقرار الموافقة على اتفاقية النشر. وإرساله مع إيصال السداد ، أو صورة الحوالة البريدية أو البنكية عبر إيميل المجلة J_foea@Aru.edu.eg قبل البدء في إجراءات التحكيم

١٢. يتم نشر البحوث أو رفض نشرها في المجلة بناءً على تقارير المحكمين، ولا يسترد المبلغ في حالة رفض نشر البحث من قبل المحكمين.

١٣. يُمنح كل باحث إفادة بقبول بحثه للنشر بعد إتمام كافة التصويبات والتعديلات المطلوبة.

١٤. في حالة قبول البحث يتم رفعه على موقع المجلة على بنك المعرفة المصري ضمن العدد المحدد له من قبل هيئة التحرير ، ويُرسل للباحث نسخة بي دي أف من العدد ، وكذلك نسخة بي دي أف من البحث (مستلة).

١٥. يمكن – في حالة الحاجة – توفير نسخة ورقية من العدد ، ومن المستلات مقابل رسوم تكلفة الطباعة ، ورسوم البريد في حالة إرسالها بريدياً داخل مصر أو خارجها.

١٦.يجدر بالباحثين (بعد إرسال بحوثهم ، وحتى يتم النشر) المتابعة المستمرة لكل من:

–موقع المجلة المربوط ببنك المعرفة المصري

https://foej.journals.ekb.eg

–وبريده الالكتروني الشخصي لمتابعة خط سير البحث عبر رسائل تصله تباعاً من إيميل المجلة الرسمي على موقع الجامعة J_foea@Aru.edu.eg

١٧. جميع إجراءات تلقي البحث، وتحكيمه، وتعديله، وقبوله للنشر، ونشره ؛ تتم عبر موقع المجلة ، وإيميلها الرسمي، ولا يُعتد بأي تواصل بأية وسيلة أخرى غير هاتين الوسيلتين الالكترونيتين.

محتويات العدد (الثالث والثلاثون)

السنة السابعة		هيئة التحرير	
الرقم	عنوان البحث	الباحث	الصفحات
	بحوث العدد		
١	**نحو مشاركة مجتمعة فاعلة لدعم المؤسسات التعليمة** أ.د/ دكتور حسن شحاته أستاذ المناهج بكلية التربية– جامعة عين شمس		
٢	**الكفايات الابداعية اللازمة للمعلم لتحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠** أ.د/ عادل محمد العدل أستاذ علم النفس التربوي– كلية التربية _ جامعة الزقازيق		
٣	**إعادة هيكلة كليات إعداد المعلم ضرورة عصرية** أ.د. مهني غنايم أستاذ التخطيط التربوي وإقتصاديات التعليم– كلية التربية جامعة المنصورة		
٤	**الدعم التنظيمي المدرك للمعلم في ضوء نظرة المجتمع له وانعكاساته على رأس المال النفسي لديه** أ.د. نرمين عوني محمد استاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة الإسكندرية أ.د. دعاء عوض عوض استاذ الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة الإسكندرية		
٥	**إصلاح كليات التربية في الجامعات المصرية، والأوضاع المجتمعية** د/ هيام أحمد فهمي المدرس بقسم أصول التربية كلية التربية– جامعة الإسكندرية		

٦	**إستراتيجية مقترحة لمدارس التعليم الفني لمواكبة احتياجات سوق العمل في مصر على ضوء رأس المال الفكري الأخضر** **إعداد** **د/ نجاح رحومه أحمد** **أستاذ أصول التربية المساعد كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس**
٧	**Artificial Intelligence Potential in Preparing Teachers: Challenges and Opportunities for Sustainable Development in the Light of 2030 Vision** **Prepared by** **Dr. Aly Abdul Samea Qoura** **Professor of English language Pedagogy- Mansoura University, Egypt** **Dr. Heba Moustafa Elmansi** **Lecturer of Curriculum and Instruction (TEFL)- Damietta University, Egypt**
٨	**Programme d'enrichissement basé sur quelques applications de l'intelligence artificielle (IA) pour développer quelques compétences orales auprès des futurs enseignants aux facultés de pédagogie** **Dr. Hani AbdulFattah Shora Abuzeid** **Maitre de conférences de curricula et de méthodologie du FLE** **Faculté de pédagogie - Université de Minia**
٩	**Artificial Intelligence in Language Education: Implementations and Policies Required** **Prepared by** **Dr. Aly Abdul Samea Qoura** **Professor of English language Pedagogy** **Mansoura University, Egypt** **Dr. Heba Moustafa Elmansi** **Lecturer of Curriculum and Instruction (TEFL)** **Damietta University, Egypt**

تقديم
التعليم والشراكة المجتمعية،
ومؤسسات إعداد المعلم وتأهيله
في الجمهورية الجديدة

بقلم: هيئة التحرير

نظمت لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات مؤتمرها القومي الأول تحت عنوان التعليم والشراكة المجتمعية، ومؤسسات إعداد المعلم وتأهيله في الجمهورية الجديدة، وذلك يومي السبت ،والأحد الموافقين: ٣، ٤/ ١٢ / ٢٠٢٢م بقاعة المؤتمرات بـنادي حرس الحدود،الزمالك ،القاهرة

ولما كانت لجنة قطاع الدراسات التربوية من اللجان المنبثقة عن المجلس الأعلى للجامعات المصرية، ومعنية مثل غيرها من اللجان بتقديم المشورة والدعم العلمي والتعليمي والتربوي لتصلح من شأن إعداد المعلم وتأهيله لمجتمع المعرفة وإنتاجها وتخزينها وتوزيعها وتسويقها .ويأتي – في إطار مهام اللجنة – العمل على تطوير التعليم والوقوف على مشكلاته وكيفية المساهمة في حلها وتعمل اللجنة – أيضًا – على تطوير مؤسسات إعداد المعلم، وتأهليه وتقديم الخبرات العلمية والفنية اللازمة لكليات إعداد المعلم ، لذا جاء هذا المؤتمر لدعوة المجتمع المصري كله بكل قطاعاته للنظر في التعليم، واحتياجاته والنظر في حال مؤسساتنا التعليمية، وما تحتاجه من إصلاح وتطوير.

ولقد تحددت أهداف المؤتمر فيما يلي:

١. توجيه نظر المجتمع للمساهمة بكل قطاعاته وأفراده في ضرورة وحتمية النظر للتعليم كمدخل طبيعي لتقدم كل قطاعات المجتمع الأخري .
٢. دراسة وتحديد مشكلات التعليم المصري، ودور قطاعات المجتمع في المساهمة في حلها.

٣. اقتراح آليات وتصورات لمواجهة المشكلات التي تواجه المجتمع من خلال التعليم ومناهجه وبرامجه.

٤. رفع المستوى المهني والعلمي للمعلم والقائمين على العملية التعليمية في مؤسساتنا التعليمية.

٥. توجيه النظر إلى حتمية تطوير التعليم (تطوير المناهج والبرامج، وتطوير اللوائح، وتطوير برامج الإعداد للمعلمين، وتطوير برامج التدريب قبل وأثناء الخدمة، وتطوير كل عناصر العملية التعليمية، والبنية التحتية، والإمكانات المعملية، والاتاحة التعليمية

وتحددت محاور المؤتمر في ثلاثة محاور عن : المجتمع والتعليم: ، و مؤسسات إعداد المعلم وتأهيله:، والشراكة الفاعلة بين كليات التربية، ووزارة التربية والتعليم: مديرياتها، ومدارسها.

وقد رأت هيئة تحرير المجلة – أن أوراق العمل والبحوث التي تلقاها المؤتمر، وتم تدقيقها من خلال لجنة علمية عالية المستوى ، ثم تم تحكيمها وفقاً لمعايير تماثل معايير التحكيم المعتمدة لدى المجلة ، وتم تعديلها ، وعرضها بالمؤتمر، وتنقيحها وفقاً لما ورد بشأن كل منها من تعقيبات ومناقشات – رأت هيئة التحرير أنها جديرة بالنشر فيها.

وقد حظيت المجلة بموافقة لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات على نشر أوراق العمل والبحوث التي تم قبولها في مؤتمرها القومي الأول.

وخصصت هيئة تحرير المجلة هذا العدد الخاص لهذا الإنتاج العلمي التربوي المتميز ، مخ خالص الشكر للجنة القطاع رئيساً ، وأميناً ، وخبراء ، وعمداء على تفضلهم بهذا ؛ تقديراً منهم لمجلة كلية التربية بجامعة العريش

والله الموفق

هيئة التحرير

بحوث ودراسات محكمة

البحث الخامس

إصلاح كليات التربية في الجامعات المصرية، والأوضاع المجتمعية

إعداد

د/ هيام أحمد فهمي

المدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية- جامعة الإسكندرية

إصلاح كليات التربية في الجامعات المصرية، والأوضاع المجتمعية

إعداد

د/ هيام أحمد فهمي

المدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية- جامعة الإسكندرية

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تقصِّي أسباب تراجع مستوى الوعي الثقافي لدى طلاب كليات التربية في مصر؛ إذ برغم محاولات الإصلاح التي شهدتها كليات التربية في الفترة ما بين: (٢٠١٨-١٩٩٦م)؛ فإنها لم تؤت ثمارها المرجوة، وقد اتُّبع -تحقيقًا لأهداف الدراسة- المنهج الوصفي في تحليل مداخل إصلاح كليات التربية، وتوجهاتها، وفي تحليل مشروعات إصلاح كليات التربية في الفترة ما بين: (٢٠١٨-١٩٩٦م)، وفي تحليل الأوضاع المجتمعية منذ بداية التسعينيات وحتى عام ٢٠٢١م. واتُّبع -كذلك- المنهج التاريخي في تحليل نشأة كليات التربية، ونمط تطورها، كما استعانت الدراسة بالمنهج النقدي في تعرف غايات تلك التغيرات المجتمعية، وتداعياتها على تحقيق العدالة الاجتماعية كمبدأ أساس تستهدفه أي محاولة للإصلاح المجتمعي. وخلُصت الدراسة -في نتائجها- إلى أنَّ مشروعات إصلاح كليات التربية التي شهدتها الفترة ما بين عامي: (٢٠١٨-١٩٩٦م) لم تُعنَ بتعزيز البعد الثقافي لدى الطالب المعلم على مستوى الممارسة؛ فيما نتاجه تدني قيم المواطنة، وثقافة الحوار لديه، وضعف ثقافته المدنية؛ وهو ما قد يُعزى إلى أن مشروعات إصلاح كليات التربية لم تُعن -في أهدافها- بتبني مشروع تنموي حضاري يلتف المجتمع حوله، إنما كانت مشروعات ممولة جاءت أهدافها موصوفة على أجندة البنك الدولي، ومؤسساته، وأجندة معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي التابع للجامعة الأمريكية، والذين انحسرت غايتهم في تقليص النظام التتابعي الذي يعتمد -في الأساس- على الدراسات التربوية،

والتوسع في النظام التكاملي؛ بدءًا بالمرحلة الجامعية الأولى، وحتى مرحلة الدراسات العليا؛ بُغية تقليل العناية بالبحوث التربوية، وقيمتها؛ فضلًا عن تدعيم ثقافة آليات السوق في كليات التربية، التي تُعظم من العناية بالأهداف الاقتصادية على حساب الأهداف الاجتماعية، وقد صارت تلك الثقافة موجهةً لمؤسسات المجتمع كافة.

الكلمات المفتاحية: الإصلاح التربوي، كليات التربية، مشروعات إصلاح كليات التربية، الأوضاع المجتمعية.

Reform of Faculties of Education in the Egyptian University and Societal Conditions:

A Critical Analytical Study

Submitted by:

Hayam Ahmed Fahmey

Lecturer at Department of Foundation of Education

Faculty of Education - Alexandria University

Summary:

The aim of the study is to explore the reasons for the decline in the level of cultural awareness among the students of the faculties of education. Despite attempts to reform the faculties of education between: (2018-1996) they have not yielded the desired results. In order to achieve the objectives of the study, the prescriptive curriculum has been followed in analysing the entry points and directions of the reform of the faculties of education by analysing the projects of the reform of the faculties of education between 1996-2018, and analysing the societal conditions from the beginning of the 1990s to 2021. The historical curriculum has been used to analyse the formation and evolution of schools of education. The study has also used the critical curriculum to identify the goals of these societal changes and their implications for social justice as a core principle for any attempt at societal reform. In its findings, the study concluded that the projects to reform the faculties of education that took

place between 1996 and 2018 were not concerned with strengthening the cultural dimension of the student's teacher in practice. The result is low citizenship values, a culture of dialogue and a weak civic culture. This may be due to the fact that projects to reform the faculties of education have not been undertaken. To adopt a civilized development project around which the society wraps, but it was funded projects whose objectives were described on the agenda of the World Bank, its institutions, and the agenda of the Middle East Institute of Higher Education of American University, whose aim was to reduce the successive system, which relied primarily on educational studies, and to expand the integration system from undergraduate to postgraduate. In order to reduce the care and value of educational research as well as strengthening the culture of market mechanisms in colleges of education, which maximize the attention to economic objectives at the expense of social goals, this culture has become a target for all institutions of society.
Keywords: educational reform, faculties of education, projects to reform faculties of education, Societal conditions.

تمهيد

تعد كليات التربية واحدة من أبرز مؤسسات الجامعة التي لا يُقصر دورها على إعداد المعلم – محور العملية التعليمية– فحسب؛ وإنما هي معقل اتجاهات الفكر المتنوعة التي تثري ميدان التربية؛ بما تقدمه من معارف تربوية، تسهم في إصلاح التعليم.

في مجالات التنمية وإجراءتها وسياستها، تعد الثقافة – أهدافًا، وغاياتٍ– محورًا رئيسًا قبل أن تكون وسيلة، والواقع أنه في مختلف العمليات التنموية والإصلاحية تتدخل القيم الثقافية في صناعة القرار واتخاذه، وتنفيذ قرارات التنمية وسياساتها ومشروعاتها، ومتابعة وتقييـم الأداء، وتوزيع عوائد التنمية، أي: أسس العدالة والإنصاف (عمار، ٢٠٠٥، ص. ٣٠)؛ وهو ما دعا "علي" للتأكيد على أن

الإصلاح التربوي فعل إنساني بالدرجة الأولى، يصدر عن إنسان، وينتهي عند إنسان، تكون له "ثقافة"، ويكون المقصود بهذه الثقافة تلك المتغيرات المجتمعية المختلفة المحيطة بحركة الإصلاح؛ فضلًا عما يكون له من مقاصد، وملامح، وأصول، وقواعد، وضوابط عمل؛ ومن ثم يشمل الإصلاح تغيرات في أسس النظام التربوي، وأصوله (علي، ٢٠٠٧، ص.ص. ٩-١٢) ؛ وهكذا فالإصلاح عملية ذات صلة بثقافة المجتمع، وتاريخه؛ ولذلك يتعين عدم الاستعانة بنماذج جاهزة للإصلاح؛ لاستنباتها في غير تربتها. وهذا يتفق مع رأي "عمار" أنه ليس ثمة إصلاح دون منظور ثقافي، يحدد مقاصده، ويوجه حركته؛ بوصفه –المنظور الثقافي– متضمنًا القيم، والغايات، والمعاني، والرموز، والتوجهات، ومسارات التواصل، والحقوق، والواجبات، والتطلعات، والخيارات المحددة لحياة الإنسان في مجتمعه (عمار، ٢٠٠٥، ص. ٢٥).

ويتفق "البيلاوي" مع ما أكده "علي" بأن الإصلاح التربوي يتضمن عمليات تغيير: سياسية، واقتصادية، واجتماعية ذات تأثير في إعادة توزيع مصادر القوة، والثروة في المجتمع، كما أنه يتضمن تعديلات شاملة أساسية في السياسة التعليمية، تؤدي إلى تغيرات في المحتوى، والفرص التعليمية، والبنيـــة الاجتماعيـــة، أو في أي منها لنظام التعليم في مجتمع ما (البيلاوي، ١٩٨٨، ص. ص. ٩-١٠)؛ ومن ثم فالإصلاح عملية ذات صلة بسياسات المجتمع.

وكذلك أكد "عمار" أن "الإصلاح حركة، وتحريك للواقع؛ وفق مطالب المتغيرات الداخلية، والخارجية التي تضمن للمجتمع، ومؤسساته التجديد، والبقاء، والنماء" (عمار، ٢٠٠٥، ص. ٢٣)؛ ومن ثم فلكي يضمن المجتمع لنفسه البقاء والنماء؛ يتعين أن يراجع ذاته من وقت لآخر؛ في ضوء ما تقتضيه المتغيرات بنوعيها: الخارجية والداخلية.

كما أكد " الحوت" أن الإصلاح يقتضي "تشخيصًا علميًا مدققًا لبنية نظام التعليم؛ لتعرف إيجابياته، وسلبياته، ومواطن قوته وضعفه، ومكامن الخطر الملحة فيه، وعلاقات مكوناته الداخلية وتفاعلها مع بعضها بعضًا، وارتباطه بالسياق المجتمعي المحيط، وتطوره التاريخي، ... إلى غير ذلك من الجوانب التي يتناولها التشخيص العلمي لنظام التعليم" (الحوت، ٢٠٠٨، ص. ٣٤)؛ ومن ثم فإن الإصلاح يأتي كنتاج لأزمة في بنية نظام التعليم، تبررها الدراسة العلمية التي حددت –بتدقيق– مواطن الخلل في ذلك النظام.

وأضاف " قمبر" أن الإصلاح مشروع تلده الأزمة، وتبرره الدراسة المنهجية؛ ومن ثم فهو عملية، تتطلب فكرًا، وتخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا (قمبر، ٢٠٠٤، ٢–٣ أكتوبر، ص.٧). وهذا ما يتفق مع رأي "وطفة"؛ من أن الإصلاح التربوي "منظومة من الإجراءات التربوية، تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن، والتكامل؛ بشكل يضمن له الاستمرارية في أداء وظيفته بصورة منتظمة" (وطفة، ٢٠١٣، ص. ١٨٧)؛ وبذلك فإن الإصلاح التربوي يتطلب تخطيطًا استراتيجيًا تتحدد فيه أولويات الإصلاح؛ في ضوء ما يتوافر من موارد وإمكانات، والأفق الزمني اللازم للتنفيذ.

وهكذا يتميز الإصلاح الشامل بجملة من الخصائص؛ أبرزها:

- له غايات ثقافية؛ أي: له مقاصد، وتوجهات اجتماعية بالأساس.
- ينبع –في الأساس– من أزمة مجتمعية.
- يحتاج إلى تشخيص مدقق للواقع.
- يقتضي تحديد الأولويات بتدقيق؛ في ضوء ما يتوافر من موارد، وإمكانات، وأفق زمني لازم لتنفيذ الخطط.
- يتطلب تغييرًا في الأوضاع: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وفي أسس النظام التربوي.

وعند الحديث عن إصلاح كليات التربية؛ فإنه يتعين أن يطال بنية تلك الكليات من الداخل. وفي هذا الصدد يؤكد " الحوت" أن الإصلاح الحقيقي لكليات التربية يجب أن يتناول فلسفتها، وأهدافها، وسياسة قبول الطلاب، ونوعيتهم، وسياسة اختيار أعضاء هيئة التدريس، والمحتوى التدريسي للمقررات المختلفة، وتجهيز المعامل والورش والمكتبات، واستخدام تكنولوجيا التعليم، وأساليب التقويم، وغير ذلك من المدخلات، وعملياتها الداخلية، والإفادة المثلى من نواتجها النهائية بالنسبة لمرحلتي: الليسانس، والبكالوريوس، وكذلك الدراسات العليا، في مشروع تنموي حضاري في المجتمع (الحوت، ٢٠٠٨، ص. ٨٣).

وأضاف "علي" أنه فيما يتعلق بمحتوى البرامج التعليمية؛ فإنه يتعين العناية بتعزيز الوعي التاريخي لدى الطالب، حيث الوعي بما شهدته المجتمعات من تجارب، ونظم، وفِكَر في التعليم، والعناية –كذلك– بتعزيز الوعي الفلسفي، الذي يتصل بدراسة الأصول الفلسفية للتربية، والاتجاهات الفكرية الأساسية في العالم؛ فضلًا عن العناية بتعزيز المناقشة الحرة مع الطلاب؛ لمناقشة شتى قضايا التعليم، لاشتباك المتعلم مع مشكلات مجتمعه (علي، ٢٠١٤، ١١ أكتوبر).

وأكد "أبو حطب" (٢٠٠١) أنه في إصلاح كليات التربية لا بد وأن يعاد النظر في شعب كليات التربية؛ بحيث تستوعب منظومة إعداد المعلم كاملة، مع تحقيق شرط التمايز الواجب في إعداد طلاب كل شعبة؛ أكاديميًا، وتربويًا، ومهنيًا (أبو حطب، ٢٠٠١، ٩٧).

كما أن إصلاح كليات التربية يتعين أن يتضمن بنية العلاقات؛ حيث العناية بالتواصل الخصب بين الأساتذة والطلاب، ومن خلال التنظيمات والاتحادات الطلابية، ومن خلال قنوات التواصل مع الإدارة الجامعية فيما يتصل بهمومهم ومشكلاتهم، وبالقدر الذي تتعدد فيه قنوات الحوار والتواصل وحرية التعبير وإمكانات التوافق– مع تعدد وجهات النظر– يوفر المجتمع الجامعي المجال الحقيقي والمناخ

الصواب للإيمان بالديمقراطية؛ مبادئ، وممارسات، ومنهج حياة (عمار، ١٩٩٤، ١٧-٢٠ أبريل، ص.ص. ٦-٧).

ولكي ما يؤتي إصلاح كليات التربية ثماره المرجوة؛ يتعين أن تكون لدى الدولة رؤية تنموية شاملة، تستهدف بها إرساء دعائم العدالة الاجتماعية في المجتمع؛ للحفاظ على وحدته، وتماسكه، والتي تعينها على الخروج من أزمتها، ومن ثم الارتقاء بالمجتمع في شتى المجالات؛ ولذلك تجد الدولة حريصة على الاستفادة المثلى من مخرجات كليات التربية في مرحلتي: البكالوريوس والليسانس، والدراسات العليا.

مشكلة الدراسة:

شهد المجتمع المصري منذ بداية تسعينيات القرن العشرين وحتى عام ٢٠٢١م جملة من التغيرات على الأصعدة كافة: الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والتعليمية، والتي أثرت -بدورها- في جميع مؤسسات المجتمع، ومنها كليات التربية، التي شهدت خلال تلك الفترة أيضًا محاولات عديدة لإصلاحها.

وبرغم تلك المحاولات العديدة في إصلاح كليات التربية؛ فقد أكدت دراسات: (السعيد، ٢٠٠٨؛ فرج، ٢٠٢١؛ أحمد، ٢٠١٨؛ عامر، ٢٠١٦، السعيد، ٢٠١٤؛ سليم وآخرين، ٢٠١٤؛ أحمد، ٢٠١٦؛ محمد، محمد، ٢٠١٩) أن طلاب كليات التربية يعانون ضعف مستوى الوعي الثقافي لديهم، والذي يتبدى فيما يلي: تدني ثقافة الحوار، وتراجع قيم المواطنة، وضعف قيم الثقافة المدنية لديهم؛ الأمر الذي قد ينعكس سلبًا على تعليم الأجيال القادمة، ويؤثر كذلك في إنجازات التنمية في المجتمع. وعليه يُطرح السؤال الآتي: "لماذا تدنى مستوى الوعي الثقافي لدى طلاب كليات التربية بالجامعات المصرية رغم محاولات إصلاحها؟ وما علاقة ذلك بالأوضاع المجتمعية؟".

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة للوقوف على ما يأتي:

- مداخل إصلاح كليات التربية، وتوجهاتها.
- نشأة كليات التربية في مصر، وتطورها.
- الغايات الحقيقية لمشروعات إصلاح كليات التربية في مصر.
- طبيعة الأوضاع المجتمعية التي سادت منذ بداية تسعينيات القرن العشرين، وحتى عام ٢٠٢١م.

أهمية الدراسة:

لا يُقصر دور كليات التربية على إعداد المعلم، وتقديم استشارات تربوية فحسب؛ بل يتعداهما إلى ما هو أبعد أثرًا من ذلك؛ فهي مؤسسات تختص بإنتاج معارف تربوية، تسهم في إصلاح التعليم، كما أنها مصدر ثريٍ لاتجاهات الفكر المختلفة التي يسعى أصحابها – كل وفق منظوره– إلى الارتقاء بالواقع التربوي؛ الأمر الذي يترتب عليه تطوير النظرية التربوية، وإثراء ميدان التربية؛ ولذلك عُنيت الدول بضرورة تطويرها، وإصلاحها؛ من خلال العناية بتنمية أعضاء هيئة التدريس بها، في شتى النواحي: العلمية، والاجتماعية، والمادية.

وتعد كليات التربية – أيضًا– واحدة من أهم مؤسسات الجامعة المنوط بها إعداد المعلم عصب العملية التعليمية؛ فتُكسبه جملة من المعارف، والمهارات التي تتواكب مع طبيعة العصر؛ فضلًا عن متابعة أدائه في أثناء التدريب الميداني؛ للتأكد من تمكنه من ممارسة المهنة بإتقان؛ ولذلك صارت قضية تطويرها، وإصلاحها مطلبًا ضروريًا للارتقاء بالتعليم الجامعي، وما قبل الجامعي.

وهكذا فإن كليات التربية تُعنى بتنمية معارف الطالب المعلم، ومهاراته في مادة التخصص، كما أنها تُعنى بتعزيز اتجاهه الفكري؛ حتى تكون له وجهة نظر، ورؤية في تعليم طلابه في المستقبل. ولذلك فإن الوقوف على أبرز مداخل إصلاح كليات التربية؛ سيوضح الاتجاهات العالمية في إصلاحها، كما أن الكشف عن التطور التاريخي لكليات التربية، سيوضح نمط تطورها منذ نشأتها وحتى الوقت الحالي، كما

أن تحليل واقع جهود إصلاحها، والكشف عن غاية تلك الجهود، سيوضح الأسباب الحقيقية لتدني مستوى الوعي الثقافي لدى طلاب كليات التربية. كما أن تحليل الأوضاع المجتمعية منذ بداية تسعينيات القرن العشرين وحتى عام ٢٠٢١م، سيكشف تداعيات تلك الأوضاع على تحقيق العدالة الاجتماعية كغاية أساسية يتعين أن تسعى إليها الدولة في جميع محاولات الإصلاح المجتمعي، والتي يتعين أن تنعكس بدورها – إذا تحققت في المجتمع– على غايات الإصلاح في كليات التربية.

الدراسات السابقة:

وتعرضها الدراسة الحالية من الأقدم إلى الأحدث على النحو الأتي:

١– دراسة "عثمان" (١٩٩٣)، والموسومة بـ: "دراسة تحليلية لاتجاهات معاصرة في إصلاح التعليم وإعداد المعلمين بكليات التربية بمصر"

أشارت الدراسة إلى أن التعليم مهنة تُعنى بصناعة الإنسان، ومن هنا بدأ المفكرون والمعنيون بالعملية التعليمية في طرح آراء متعددة، من بينها: كيفية إعداد المعلم قبل الخدمة، وفي أثنائها، وواجبات المعلم تجاه طلابه ومدرسته ومجتمعه، ثم مشكلات المعلم وكيفية مواجهتها. وصدرت عديد من التقارير في هذا الشأن، وقد تساوت المجتمعات المتقدمة والنامية في معاناتها مثل هذه المشكلات.

وهدفت الدراسة إلى تحليل التقارير العالمية التي طرحت على الساحة بخصوص مشكلة التعليم وإعداد المعلم، وكان أبرزها تقرير اللجنة القومية الأمريكية لإصلاح التعليم، وتقرير "نادي روما" حول التعليم وتحديات المستقبل، وتقرير لجنة التطوير الأمريكية "مجموعة هولمز"، وتقرير حركات الإصلاح المعنية بتبادل الخبراء بين اليابان والولايات المتحدة، ونماذج الاتجاهات العامة لمشروعات الإصلاح والتطوير العالمية.

وخَلُصَتْ الدراسة –في نتائجها– إلى أن التقارير العالمية في إصلاح كليات التربية ركزت على ما يلي:

– أن يكون إعداد المعلم على المستوى الجامعي.
– العناية بالتربية العملية في إعداد المعلم.
– التحديد المدقق لمواصفات وشروط الالتحاق بمهنة التعليم؛ لئلا تُترك للاجتهادات العشوائية.
– ضمان الفاعلية في تكوين المعلم في الميادين كافة: الثقافة العامة، والثقافة التخصصية والمهنية المكتسبة.
– تدعيم الاتجاه بتعميق مفاهيم التعلم الذاتي.

٢– دراسة "أبو حطب"(٢٠٠١)، والموسومة بـ: "تطوير كليات التربية: نظرة إلى المستقبل في تفاؤل"

انطلقت الدراسة من مجموعة من المبادئ؛ أبرزها:

- أن إعداد المعلمين –بجميع المستويات– يتعين أن يكون تحت مظلة الجامعة.
- أن يكون إعداد المعلم تحت المظلة الجامعية من خلال كليات التربية؛ فلا يجوز أن تُحال مهنة إعداد المعلم إلى غير كليات التربية.
- أن منظومة إعداد المعلم ليست بسيطة أو متجانسة التكوين، وإنما فيها من التنوع والتعقد ما يستوعب منظومة التربية كلها؛ بدءًا من معلم رياض الأطفال، فمعلم التعليم الأساسي، فمعلم التعليم الثانوي العام، ومعلم التعليم الثانوي الفني، ومعلم التعليم النوعي، ومعلم الجامعة.
- أن دعاة العودة إلى النظام التتابعي بوصفه النموذج الوحيد لإعداد المعلم، يغفلون أن هذا النظام كان مع منظومتين أُخريين؛ هما: دور المعلمين والمعلمات لإعداد المعلم الابتدائي، وكلية المعلمين لإعداد معلم الإعدادي والثانوي.

واقترحت الدراسة ما يلي:

- تناول مسألة النظامين الأساسيين (التكاملي، والتتابعي) في منظومة إعداد المعلم لا يكون من خلال منطق (إما... أو...)؛ فقد تعايش النظامان ولا يزالان يتعايشان.
- أن يرتبط قبول الطلاب بكلية التربية –سواء في النظام التكاملي، أو التتابعي– بالحاجات الفعلية من المعلمين في تخصصات حقيقية بالضرورة في منظومة التعليم قبل الجامعي، ولذلك لا أجد معنى من قبول أعداد كبيرة في النظام التتابعي من خريجي كليات الحقوق أو خريجي اللغات القديمة أو اللغات الشرقية بكليات التربية.
- أن تُعد درجة الدبلوم العام في منظومة إعداد المعلم –والتي تمنح للطلاب الذين يقبلون حسب النظام التتابعي– درجة مهنية تحويلية، وليست درجة من درجات الدراسات العليا بكليات التربية. وبذلك يعد الحصول عليها مكافأ لدرجة البكالوريوس أو الليسانس في التربية. وعلى الجميع –خريجي كلا النظامين: التكاملي، والتتابعي– عند القبول بالدراسات العليا في التربية أن تكون بدايتهم من نقطة واحدة.
- أن يُعاد النظر في شعب كليات التربية بحيث تستوعب منظومة إعداد المعلم كاملة، مع تحقيق شرط التمايز الواجب في عملية إعداد طلاب كل شعبة؛ أكاديميًا، وتربويًا، ومهنيًا.
- وجود قدر مشترك من الثقافة العامة ومهارات الحياة (اللغة العربية– اللغة الأجنبية– الحاسب الآلي) والأنشطة للطلاب في جميع الشعب.

٣– دراسة "النقيب" (٢٠١٢)، والموسومة بـ: "التكامل المعرفي كأداة لإصلاح التعليم الجامعي: كليات التربية نموذجًا"

أشارت الدراسة إلى أن جميع العلوم التي تقدم للطلاب بكليات التربية تنطلق من منهجية معرفية غربية تستبعد الوحي كمصدر من مصادر المعرفة لأسباب تعود إلى التجربة الغربية مع الكنيسة، والتي كان من ثمرتها إقصاء الدين عن العلم.

وهدفت الدراسة إلى توضيح غربة العلوم التربوية التي يدرسها طلابنا في كليات التربية، وأثر تلك الغربة عليهم، وتنشئتهم على التبعية الثقافية وعدم الاعتزاز بهويتنا الحضارية المتميزة.

وقدمت الدراسة تحليلًا لنموذج واقعي للتكامل المعرفي ممثلًا في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بماليزيا، وأكدت –من خلال تحليل هذا النموذج– أن إعداد المعلم في أي بلد إسلامي لا يمكن أن يكون شأنًا خاصًا بكل دولة، فهناك قواسم إسلامية ومهنية مشتركة ينبغي أن يلم بها المعلم المسلم مهما كانت جنسيته ووطنه، ومهما كانت لغته، كما أن جميع العلوم التربوية والنفسية قاسم مشترك لجميع المعلمين، ولا بد أن تدرس من منظور وحدة المعرفة الإسلامية، وكذلك جميع الأدوار المهنية والكفاءات الوظيفية والتكنولوجية.

٤– دراسة "إسماعيل" (٢٠١٦)، الموسومة بـ: "إسلامية المعرفة مدخل لتحقيق الإصلاح التربوي داخل كليات التربية"

أشارت الدراسة إلى أن إسلامية المعرفة أحد مداخل الإصلاح التربوي التي لم تنل اهتمامًا واضحًا من قبل الباحثين التربويين.

وهدفت الدراسة إلى صوغ رؤية تربوية مقترحة؛ لتفعيل الاعتماد على إسلامية العلوم التربوية؛ كمدخل لإصلاح كليات التربية، وذلك من خلال معرفة الإطار الفكري الحاكم لمفهوم إسلامية المعرفة، وتحديد مجالات تحقيق الإصلاح التربوي داخل كليات التربية في ضوء مفهوم إسلامية المعرفة، والكشف عن المعوقات التي تحول دون تحقيق إسلامية المعرفة داخل كليات التربية، ومعرفة المتطلبات اللازمة لتفعيل الأخذ بها في العلوم التربوية. واستعانت الدراسة – تحقيقًا لأهدافها– بالمنهج

الوصفي؛ لتعرُّف التوجهات الفكرية الحاكمة لمفهوم إسلامية المعرفة، وتعرُّف المبادئ التي تقوم عليها، وضرورة الأخذ بها.

وخَلُصَتْ الدراسة إلى أن تحقيق إسلامية المعرفة داخل كليات التربية يتطلب ما يأتي:

- تعريب العلوم؛ أي: نقل الفِكْر بطريقة تناسب المجتمعات العربية الإسلامية.
- التأصيل الإسلامي للعلوم غير الشرعية؛ أي: مناقشة الموضوعات التربوية من منطلق إسلامي؛ كالتدريس، وسلطة الأستاذ الجامعي، والفلسفات التي تقوم عليها الأنظمة التعليمية، وتجاهل التبعية الغربية عند تبني النظريات التربوية والعلمية في المجتمعات الإسلامية؛ مما ينعكس ايجابًا على أداء الممارسات التربوية التي تتم داخل المؤسسات الجامعية.
- إحداث التكامل في فكر الأستاذ الجامعي، وهذا يتطلب الاهتمام بمنظومة التنمية المهنية المستدامة لعضو هيئة التدريس، وتطوير مهمة خدمة المجتمع لجميع الأساتذة داخل كليات التربية بتفعيل المشاركة في مجالس المؤسسات المجتمعية؛ لزيادة الروابط بين الكلية والمجتمع.
- تحقيق الوحدة المعرفية في المناهج المقررة، وهذا يتطلب ترسيخ مقومات الهوية الأصيلة للمجتمع (العقيدة، واللغة، والثقافة)، والوفاء بحاجات المتعلم إلى الأمن والحرية، وقيام المنهج بتحصين أبناء المجتمع ضد ما يتعرضون له من تشويه، والوقاية من الاختراق الديني، وتوجيه المناهج الجامعية للعمل؛ وفق هُوية المجتمع.

تعليق على الدراسات السابقة:

أكدت جميع الدراسات السابقة أهمية دور كليات التربية في إصلاح التعليم قبل الجامعي، وأن الإصلاح الحقيقي لكليات التربية يتعين أن يطال بنية تلك الكليات من الداخل، وذلك يتفق مع الدراسة الحالية، بيد أنه قد عُنيت دراستا: علا" (٢٠١٦)،

النقيب (٢٠١٢) بأحد مداخل إصلاح كليات، وعدتاه –تكامل المعرفة، أو إسلامية المعرفة– المدخل الأوحد في الإصلاح، بينما انمازت الدراسة الحالية عنهم في تحليل مداخل إصلاح كليات التربية وتوجهاتها، والوقوف على توجهات مشروعات إصلاح كليات التربية التي جرت خلال الفترة ما بين: (٢٠١٨-١٩٩٦م). كما أن دراسة "أمينة" (١٩٩٣)، اكتفت بتحليل بعض التقارير العالمية في إصلاح كليات التربية، وهو ما أفادت منه الدراسة الحالية في الوقوف على مرتكزات إصلاح كليات التربية، كما وضعت دراسة أبو حطب (٢٠٠١) تصورًا لإصلاح كليات التربية، والذي سوف تستفيد منه الدراسة الحالية في نتائجها. وانمازت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في تحليها للتطور التاريخي لكليات التربية؛ للوقوف على نمط تطورها منذ نشأتها وحتى الوقت الحالي، وكذلك انمازت بربطها بين توجهات إصلاح كليات التربية، وبين توجهات الإصلاح المجتمعي التي جرت منذ بداية تسعينيات القرن العشرين، وحتى عام ٢٠٢١.

حدود الدراسة:

قصرت الدراسة الحالية –في حدودها الموضوعية– على تحليل التغيرات المجتمعية التي سادت في الفترة ما بين بداية تسعينيات القرن العشرين، وحتى عام ٢٠٢١م؛ إذ مثلت بداية التسعينيات نقطة فاصلة في المجتمع المصري؛ فمع اندلاع الأزمات الاقتصادية في نهاية ثمانينيات القرن العشرين، صارت أجندة البنك الدولي وصندوقه موجهين للسياسات السائدة في المجتمعات المقترضة من البنك؛ ومنها: مصر، ويعد برنامج الإصلاح الاقتصادي، والتكيف الهيكلي والذي جرى تنفيذه عقب اندلاع الأزمة الاقتصادية في نهاية الثمانينيات، والذي تحول اقتصاد الدولة بمقتضاه من الاقتصاد الموجَّه، إلى اقتصاد السوق– محور ارتكاز أجندة البنك الدولي وصندوقه؛ إذ صعد – فور العمل بذلك البرنامج– القطاع الخاص كشريك في التنمية، وعمل على إعادة هيكلة القطاعات كافة: الاقتصادية، والاجتماعية،

وتراجع الدور الاجتماعي للدولة؛ مما أثر سلبًا في تحقيق العدالة الاجتماعية. وسوف تتوقف الدراسة عند عام ٢٠٢١م؛ لأن البنك الدولي أكد –على صفحته الرسمية على الإنترنت– أنه " مع بداية عام ٢٠٢٢ تكون مصر قد بدأت في تنفيذ الموجة الثانية من الإصلاحات الهيكلية"، حيث بدأت الموجة الأولى من برنامج الإصلاح الاقتصادي في عام ٢٠١٥م، (https://www.albankaldawli.org/ar/country/egypt/overview , accessed, June 16, 2022)، وستكون للموجة الثانية تداعيات جديدة تحتاج عدة سنوات لرصدها.

منهج الدراسة، وإجراءتها:

استعانت الدراسة – تحقيقًا لأهدافها– بالمنهج الوصفي في تحليل مداخل إصلاح كليات التربية، وتوجهاتها، وفي تحليل مشروعات إصلاح كليات التربية في الفترة ما بين: (٢٠١٨-١٩٩٦م)، وفي تحليل الأوضاع المجتمعية منذ بداية التسعينيات وحتى عام ٢٠٢١م. واتُّبع –كذلك– المنهج التاريخي في تحليل نشأة كليات التربية، وتطورها؛ للوقوف على نمط التطور، كما استعانت الدراسة بالمنهج النقدي في تعرف غايات تلك التغيرات المجتمعية، وتداعياتها على تحقيق العدالة الاجتماعية كمبدأ أساس تستهدفه أي محاولة للإصلاح المجتمعي.

التأصيل النظري:

وتعرضه الدراسة على النحو الأتي:

أولًا: مداخل إصلاح كليات التربية

وتشير الكتابات التربوية إلى أن إصلاح كليات التربية عادة ما ينحصر في ثلاثة مداخل رئيسة؛ هـي: Zeichner, Liston, 1990, p.p. 3-20; Brown, 1938, pp. 328; Perrone, 1989; Borrowman, 1956; Reynolds, 1989)

١- المدخل الأكاديميThe Academic tradition

ينطلق هذا المدخل من فرضية إنه بإمكان الأفراد دخول مهنة التدريس دون تلقيهم أي مساقات مهنية، وبذلك فإن أصحاب هذا الاتجاه لا يعترفون بوجود علم يُدعى التربية، فالمقررات التربوية – في نظرهم- أقل أهمية من المقررات المعرفية التخصصية، وبذلك يمكن دراسة المقررات التربوية بوصفها موضوعات عامة في أثناء دراسة المقررات التخصصية، وقد زادت العناية بهذا الاتجاه خلال القرن العشرين؛ خاصة عندما صار إعداد معلم التعليم الأساس والثانوي يتم على المستوى الجامعي. وبذلك فإن هذا المدخل يعتني بالإعداد التخصصي للطالب المعلم.

٢- المدخل الإنمائي The Developmentalist Tradition

ينطلق هذا المدخل من أن هدف التعليم تنمية المتعلم ذاته؛ من خلال: العناية بقدراته العقلية والمعرفية، التي تمكنه من المنافسة عالميًا، وبمعايير الأداء. ويؤكد هذا المدخل أن تُبنى برامج الإعداد في ضوء طبيعة المستهدف من برنامج الإعداد لمرحلة تعليمية محددة، ويقترح ثلاثة تصورات أساسية لإعداد المعلم لممارسة أدواره؛ وهي:

– المعلم كعالم واقعي

يتطلب ذلك الدور: تمكين المعلم من مهارات التفكير بطريقة علمية تجريبية، وملاحظة سلوك طلابه، وبناء المناهج، وتنظيم بيئة الصف؛ بالاستناد إلى اهتمامات الطلاب، ونموهم؛ وهذا يتطلب إعداد معلم قادر على الربط بين الملاحظات، والأنشطة التخطيطية لبيئة الصف.

– المعلم كفنان

يتطلب ذلك الدور إكساب الطالب المعلم خبرات متنوعة، وامتلاكه قدرات التدريس، ومهاراته؛ فالمعلم المبدع درامي، وقصاص، ورسام، لديه القدرة على التقصي، والتفسير، والابتكار، ومتفتح الذهن؛ وهكذا يتعين أن تعتني برامج إعداده

بتربيته؛ بدنيًا، وفنيًا؛ لتتاح له فرص التعبير عن ذاته، واستكشاف قدراته، وتوظيفها بشكل فعال.

– المعلم كباحث

يتعين أن يرتكز الإعداد على تنمية مهارات العمل البحثي التجريبي لدى الطالب المعلم؛ بحيث تكون ممارسات طلابه محور عنايته؛ الأمر الذي يتطلب ضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد لديه، وتعويده استخدام طرائق التقصي، والاستفسار، والتجريب، مع تنمية قدرته على ملاحظة طلابه؛ للتعامل الفاعل معهم؛ فضلاً عن اطْلاعه على كل ما هو جديد في مجال تخصصه.

ومن ثم يسعى هذا المدخل في الإصلاح إلى التأكيد على الجوانب التربوية والعملية في برامج إعداد الطالب المعلم.

٣–مدخل إعادة البناء الاجتماعي The Social Reconstructionist Tradition

يؤكد هذا الاتجاه أن هدف التعليم تحقيق العدالة الاجتماعية، والتأكيد على المساواة: الاقتصادية والسياسية، والتعليمية، ويصير التعليم – في ضوء هذا المدخل– رحلة فردية، يزيد فيها وعي الفرد بذاته وبمجتمعه، ويكون آلية؛ لتمكين المحرومين من الحراك الاجتماعي في المجتمع؛ بالشكل الذي يسهم في تحسين نوعية حياتهم؛ الأمر الذي معه تصير للمعرفة قيمة وظيفية. وهكذا تبنى برامج إعداد المعلم ليكون محورها الأساسي زيادة وعي الطالب المعلم بطبيعة دوره الاجتماعي في المجتمع، وتنمية وعيه السياسي، بحقوقه وواجباته، وتطوير المقررات الدراسية؛ لتكون أكثر اتصالًا بالحياة؛ على أن يكون التدريس قائمًا على الحوار، والمناقشة، مع العناية باللغة القومية، والتاريخ، والسياسات المجتمعية؛ مما يمكن من إعداد معلم، يمتلك وجهة نظر، ورؤية خاصة في إعداد طلابه.

ومن ثم يؤكد هذا الاتجاه في الإصلاح ضرورة تنمية وعي الطالب المعلم، بحقوقه: السياسية، والاقتصادية، والتعليمية، والنظر إلى إعداد المعلم داخل إطار عام لإعادة الهيكلة الاجتماعية؛ الأمر الذي يُلقي بظلال كثيفة على العناية بالجوانب الثقافية في إعداد الطالب المعلم.

وهكذا؛ يمكن القول: إن الجمع بين المداخل السابقة –أي: الجمع بين المدخل الأكاديمي الذي يركز على الجوانب التخصصية، والمدخل الإنمائي الذي يركز على النواحي التربوية والعملية، وبين مدخل إعادة البناء الاجتماعي الذي يركز على النواحي الثقافية– ضرورة ملحة لإصلاح برامج كليات التربية، والأمر لا يُقصر على الدراسة النظرية لمتطلبات كل مدخل فحسب؛ وإنما يتعداها إلى الممارسة العملية؛ حتى يتسنى صقل عقل الطالب المعلم، ومهاراته، ووجدانه.

وينبثق عن تلك المداخل نموذجان لإصلاح برامج إعداد المعلم؛ هما: (Richardson, 1997, p.p. 3–7; Ringwall, 2006, p.p. 1–16)

١– النموذج البنائي constructivist model

يؤكد هذا الاتجاه أهمية التعلم الذاتي للطالب المعلم، ويعتمد على التفاعل بين ما يعرفه الطالب المعلم، ويؤمن به من فِكْرٍ، وممارسات. وتُعنى البنائية بالمعرفة الأساسية التي ينبغي أن يجري إعداد المعلم وفقًا لها، وليس بتفاصيل تلك المعرفة.

وهكذا يتعين أن يعرف الطالب المعلم أن المعرفة تراكمية؛ ولذلك فهو ينطلق من خبرات السابقة لطلابه، كما تؤكد البنائية أن المعرفة تتأثر بالإطار الاجتماعي الذي توجد فيه؛ ولذلك ينبغي تدريب الطالب المعلم على الطرائق المناسبة لتنمية طلابه؛ من خلال مواقف تعليمية، تسمح بالتفاعل الاجتماعي بين الطلاب، ومجتمع المدرسة؛ فالمدرسة مكان اجتماعي ثقافي.

٢– النموذج التعاوني A Collaborative Model

ينطلق هذا النموذج من أهمية المشاركة الفعالة بين المدارس، وكليات التربية، وبين أساتذة التربية، والممارسين في الميدان؛ بما يحقق الفاعلية الاجتماعية، ويعد من النماذج التي حاولت التنسيق، والتكامل بين "المكون الثقافي"، والتربية العملية، والمكون التخصصي، وحدد "جودلاد " Goodlad عدة شروط لضمان نجاح هذا النموذج؛ لعل أبرزها:

- تحديد طبيعة العلاقة المؤسسية بين المؤسسات كافة المعنية بإعداد المعلم.
- التحديد المدقِّق لمسؤوليات أعضاء هيئة التدريس: الأكاديمية، والتطبيقية، والتربوية.
- الوعي بأهداف التعليم، والدور الاجتماعي للمدارس، وتأثير هذا الوعي في الإعداد السليم للمعلم.
- وجود جهة متخصصة مسؤولة عن التنسيق، والتكامل بين المؤسسات المعنية كافة.

ومن ثم يؤكد كلا النموذجين السابقين أهمية الجوانب المعرفية في برامج إعداد الطالب المعلم، شريطة أن تكون وثيقة الصلة بالبيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة، وكذلك يتعين توطيد الصلة بين المدارس وبين كليات التربية. وهنا يبقى السؤال: ما المدخل أو النموذج الذي تبنته كليات التربية في محاولات إصلاحها؟ ولكن قبل الإجابة عن هذا السؤال؛ يتعين تعرُّف واقع الأوضاع المجتمعية التي سادت منذ بداية تسعينيات القرن العشرين وحتى عام ٢٠٢١م؛ للوقوف على توجهات الإصلاح المجتمعي، والتي أثرت – بالضرورة– على توجهات إصلاح كليات التربية.

ثانيًا: الأوضاع المجتمعية في المجتمع المصري في الفترة ما بين بداية تسعينيات القرن العشرين وحتى عام ٢٠٢١م.

أكد دستور مصر لعام ٢٠١٩م في مادته (٨) أن المجتمع يقوم على التضامن الاجتماعي، وتلتزم الدولة بتحقيق العدالة الاجتماعية وتوفير سبل التكافل

الاجتماعي؛ بما يضمن الحياة الكريمة لجميع المواطنين، على النحو الذي ينظمه القانون. وأكد في مادته (٩) أن الدولة تلتزم بتحقيق تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين دون تمييز. وأكد في مادته (٢٧) أن النظام الاقتصادي للدولة المصرية يهدف إلى تحقيق الرخاء في البلاد من خلال التنمية المستدامة والعدالة الاجتماعية، وبما يكفل رفع معدل النمو الحقيقي للاقتصاد القومي، ورفع مستوى المعيشة، وزيادة فرص العمل وتقليل معدلات البطالة، والقضاء على الفقر، مع مراعاة النظام الضريبي العادل، وضبط آليات السوق، والتوازن بين مصالح الأطراف المختلفة، بما يحفظ حقوق العاملين ويحمي المستهلك، كما يلتزم النظام الاقتصادي اجتماعيًا بضمان تكافؤ الفرص والتوزيع العادل لعوائد التنمية، وتقليل الفوارق بين الدخول، والالتزام بحد أدنى للأجور والمعاشات بما يضمن الحياة الكريمة، وبحد أقصى في أجهزة الدولة لكل من يعمل بأجر؛ وفقًا للقانون. وهكذا يمكن القول إن الدستور المصري يُقر بأن الدولة تلتزم بتحقيق العدالة في المجتمع.

لقد شهدت الفترة ما بين بداية تسعينيات القرن العشرين وحتى عام ٢٠٢١م جملة من التحولات التي يمكن تقسيمها على مرحلتين؛ الأولى: الفترة ما بين (١٩٩١-٢٠١٠م)، والتي شهدت صعود القطاع الخاص كقوى اقتصادية في المجتمع، والتحول في النظام الاقتصادي من نظام مركزية الدولة، إلى حرية السوق، والثانية: الفترة ما بين (٢٠١١-٢٠٢١م)، والتي شهدت تحولًا اجتماعيًا وسياسيًا حيث اندلاع ثورتين متتاليتين (ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١، وثورة ٣٠ يونيو ٢٠١٣)، وصعود الدولة كقوى سياسية لتتولى تنفيذ برنامج عمل محدد وضع سياسته البنك الدولي، وصندوقه. وفيما يلي توضيح مُفَصَّلٌ لتلك الأوضاع المجتمعية وتداعياتها على تحقيق العدالة الاجتماعية؛ كغاية أساسية يتعين أن تسعى إليها الدولة في جميع محاولات الإصلاح المجتمعي.

المرحلة الأولى: الأوضاع المجتمعية في الفترة ما بين: (١٩٩١-٢٠١٠م)

قد بدا واضحًا – وخاصة مع نهاية ثمانينيات القرن المنصرم– أن الاقتصاد المصري يعاني مشكلات هيكلية مزمنة في كلا الجانبين: المالي، والنقدي (مصطفى، ٢٠٠٠، يناير/ فبراير، ص. ٦)؛ ولذلك سعت الحكومة المصرية إلى توقيع اتفاق التكيف الهيكلي مع البنك الدولي في عام ١٩٩١م، والذي نُفذ– لأول مرة– في المجتمع المصري، كما شهدت بداية عام ١٩٩٥م توقيع الحكومة المصرية اتفاقية تحرير الخدمات (الجاتس)، وكان التعليم على قائمة الخدمات المحررة، التي سُمح فيها للقطاع الخاص بتقديم الخدمات فيه. وكان لتلك الاتفاقيات تداعياتها على الأصعدة كافة: الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والتعليمية، كما يأتي:

أ– على الصعيد الاقتصادي: صدر قانون رقم (٢٠٣) لسنة ١٩٩١م الخاص بتنظيم شركات القطاع العام المؤهلة للخصخصة؛ ومِنْ ثَمَّ دخول القطاع الخاص كشريك جديد في عملية التنمية.

ب–على الصعيد الاجتماعي: سعت الحكومة إلى تقديم برنامج للإصلاح الاجتماعي؛ حيث أُنشئ صندوق التنمية الاجتماعية وفقًا للقانون (٤٠) لسنة ١٩٩١م، وأُسس؛ كشبكة أمان اجتماعي، واقتصادي، تسهم في الحد من البطالة؛ من خلال توفير فرص العمل؛ سواء لهؤلاء الذين فقدوا وظائفهم نتيجة عملية الخصخصة، أو للخريجين الجدد (نجا، ٢٠٠٤، ٤–٥ ديسمبر، ص. ص.٥٧١–٥٧٢).

ج– على الصعيد التعليمي: لم تُقصر علاقات التعاون بين السياسة المصرية، وصندوق النقد الدولي على الجانب الاقتصادي فحسب؛ بل امتدت – أيضًا– لتشمل قطاع التعليم؛ إذ نجحت الحكومة المصرية – بالتعاون مع فريق الدعم الفني للبنك الدولي في عام ١٩٩٧م – في بلورة استراتيجية شاملة للتعليم تُطبق على مدار عشرين عامًا؛ متضمنة –في ثناياها– مشروعات ثلاثة: "تطوير

التعليم الأساسي"، "تطوير التعليم الثانوي"، "تطوير التعليم العالي" (البنك الدولي، ٢٠٠٢، سبتمبر، ص. ٣).

د- على الصعيد السياسي: تصاعدت حدة الأصوات المطالبة بالإصلاحات الديمقراطية مع بداية عام ٢٠٠٥م؛ فجرت -عندئذ- جملة من التعديلات على البنية الدستورية والتشريعية للحياة السياسية في مصر. ولكن أكد البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة في عام (٢٠١٠) أنه "رغم ما جرى من تعديل في الدستور المصري؛ وما أُتيحت من فرص لعديد من المرشحين بالتقدم للانتخابات الرئاسية؛ فإنه سرعان ما صدر قانون، يحصر هذا الحق على الأحزاب القائمة؛ الأمر الذي فرض قيدًا على ممارسة المواطنين حقوقهم السياسية" (ص. ٦٩).

وهكذا ترتب على تنفيذ الدولة لبرنامج التكيف الهيكلي الموجه من قِبَلِ البنك الدولي وصندوقه مع بداية تسعينيات القرن العشرين، تراجع مؤسسات الدولة الاقتصادية والاجتماعية عن أدوارها، وصعود القطاع الخاص بمؤسساته كقوى بديلة؛ الأمر الذي نَبَّأَ بخلل إرساء دعائم العدالة في المجتمع؛ خاصة مع تراجع الدولة عن مسؤولياتها، ويمكن الاستدلال على ما سبق فيما يأتي:

١- ارتفاع النصيب النسبي لأصحاب عوائد حقوق التملك من (٥١.٥%) من الناتج المحلي الإجمالي في نهاية الثمانينيات إلى ما يقرب من (٧٤.١%) من هذا الناتج في التسعينيات، وانخفض - في المقابل- النصيب النسبي لأصحاب الأجور، والمرتبات، والمعاشات من (٤٨.٥%) من الناتج المحلي الإجمالي في نهاية الثمانينيات إلى (٢٨.٦%) من ذلك الناتج في عام ١٩٩٥م، كما تمتع الاستثمار الجديد في التسعينيات بإعفاءات ضريبية؛ مما نجم عنه خلل في بنيان المجتمع المصري، وانخفاض مستوى معيشة محدودي

الدخل بصفة عامة (مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ١٩٩٧، ص.٣٢٧).

٢- خلل توزيع الملكية العامة والخاصة في المجتمع، والذي تبدى في سعى القطاع الخاص للسيطرة على بعض قطاعات الدولة، وبخاصة قطاع الأعمال؛ فقد آلت -في عام ١٩٩١م- تبعية عدد من شركات القطاع العام التي كانت تتبع الوزارة إلى وزارة جديدة تم تدشينها هي وزارة قطاع الأعمال، مع تغيير القانون الذي تتعامل الشركات به إلى قانون (٢٠٣) لسنة ١٩٩١م. ولكن بعد مرور (٣٠) عامًا من إقرار القانون باتت شركات قطاع الأعمال قريبة من الانتقال كليًا من ملكية الحكومة إلى ملكية القطاع الخاص؛ من خلال نقلها من قانون (٢٠٣) لسنة ١٩٩١م، لقانون الشركات (١٥٩) لسنة ١٩٨١م، وذلك من خلال تعديلات القانون التي نُوقشت في البرلمان، حيث أكدت المادة (٣٩) مكرر أنه عند وصول نسبة المساهمين -بخلاف الدولة، والشركات القابضة الخاضعة لهذا القانون، والأشخاص الاعتبارية العامة، وبنوك القطاع العام في ملكية الشركة التابعة- إلى (٢٥%) أو أكثر في رأس مال الشركة، تُنقل تبعية الشركة لأحكام القانون (١٥٩) لسنة ١٩٨١م، على حين كانت المادة القديمة تنص على أنه حال زيادة النسبة عن (٥٠%) يتم تحويلها لقانون (١٥٩) لسنة ١٩٨١ (قانون ١٨٥، ٢٠٢٠، ٥ سبتمبر، ص.٢٢).

وتدلل تلك المؤشرات على خلل إرساء دعائم العدالة الاجتماعية؛ ومِنْ ثَمَّ خلل الالتزام بالمادة (٢٧) من الدستور المذكورة سلفًا.

وكان تأكيد البنك الدولي في تقريره الصادر في عام ٢٠١٠م على ضعف الديمقراطية في مصر مؤشرًا على إعلان بداية مرحلة جديدة، بدأت ملامحها باندلاع ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م.

المرحلة الثانية: الأوضاع المجتمعية في الفترة ما بين عامي: (٢٠١١-٢٠٢١م)

شهد المجتمع المصري مع بداية العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين جملة من التحولات السياسية، بدأت بثورتي: ٢٥ يناير ٢٠١١م، و٣٠ يونيو ٢٠١٣م، أُجريت –في إثرهما– تعديلات دستورية كان آخرها في عام ٢٠١٩م. ونتيجة الأزمة الاقتصادية التي شهدها المجتمع عقب الثورتين؛ جرى اتفاق بين الحكومة المصرية، والبنك الدولي بشأن قرض، نُفذ بمقتضاه برنامج الإصلاح الاقتصادي على مرحلتين؛ الأولى: خلال الفترة ما بين: (٢٠١٥م–٢٠١٧م)، والثانية: خلال الفترة ما بين: (٢٠١٨م–٢٠٢١م). وكانت لتلك التحولات تداعياتها على الأصعدة كافة: الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والتعليمية.

لقد اندلعت –وخاصة عقب ثورة ٣٠ يونيو٢٠١٣م– أزمة اقتصادية، كان أبرز مؤشراتها ارتفاع الدين (المحلي، والخارجي) على الحكومة، وارتفاع العجز الكلي للموازنة، وارتفاع أعداد المتعطلين (البنك المركزي المصري،٢٠١٢/٢٠١٣، ص ص. ٦١–٧٤). فتقدمت الحكومة المصرية –عندئذٍ– بطلب قرض من البنك الدولي، وَوُفِقَ عليه بتاريخ ٢٠١٥/١٢/١٩م، وكذا على برنامج تمويل سياسات التنمية الأول؛ لتثبيت أوضاع المالية العامة، والطاقة المستدامة، وزيادة القدرة التنافسية، بقرض رقم ٨٥٧١–EG؛ على أن يكون ساريًا حتى ٢٠١٧/٦/٣٠م بتكلفة مالية قدرها مليار دولار (World Bank, 2015, Dec. 19, pp. 1–13).

وفي ١١ نوفمبر ٢٠١٦م، أبرمت الحكومة المصرية مع صندوق النقد الدولي اتفاق التيسير الموسع بقيمة (١٢) مليار دولار، ويُغطي ثلاث سنوات، واستهدف برنامج الإصلاح تعزيز ضبط أوضاع المالية العامة؛ من خلال زيادة معدلات تحصيل الإيرادات، والحد من تضخم الأجور، ودعم إدارة الدين، وضمان توفير إمدادات الطاقة المستدامة؛ من خلال مشاركة القطاع الخاص، وتعزيز مناخ

ممارسة الأعمال؛ من خلال قوانين الاستثمار، واشتراطات إصدار التراخيص الصناعية، فضلًا عن تعزيز التنافسية (سيد، ٢٠١٧، ١٩يناير).

وكان لتلك الاتفاقيات تداعياتها على الأصعدة كافة: الاقتصادية، والاجتماعية والتعليمية، والتي أكدها البنك الدولي من خلال موقعه الرسمي على الإنترنت فيما يأتي:

أ- على الصعيد الاقتصادي: شرعت الحكومة المصرية في تطبيق برنامج إصلاحات جذري، يهدف إلى حفز الاقتصاد، وتعزيز مناخ الأعمال في مصر، وركزت الموجة الأولى من حزمة الإصلاحات على إعادة توازن جوانب الاقتصاد الكلي، والتي شملت خيارات صعبة بشأن السياسات، جرى تطبيقها في وقت متزامن؛ مثل: تطبيق قانون ضريبة القيمة المضافة، وخفض دعم الطاقة، واحتواء تضخم فاتورة الأجور، وتحرير سعر صرف الجنيه المصري. أما الموجة الثانية من الإصلاحات؛ فاستهدفت تحسين نظم الحوكمة، ومناخ الاستثمار، ويشمل ذلك: قانون إصلاح الخدمة المدنية الذي أُقر في أكتوبر ٢٠١٦م، وقانون الأعمال في عام ٢٠٢٠م؛ فضلًا عن مجموعة من الإصلاحات التي استهدفت إزالة حواجز الاستثمار، وجذب الاستثمارات المحلية، والأجنبية؛ كقانون منح التراخيص الصناعية، وقانون الاستثمار، وقانون الشركات. (http://www.albankaldawli.org, accessed may, 22, 2021)

ب-على الصعيد الاجتماعي: طبقت الحكومة المصرية حزمة من تدابير الحماية، وشبكات الأمان الاجتماعي؛ لتخفيف المعاناة على كاهل الأسر الفقيرة، ومحدودي الدخل، وضاعفت جهودها؛ للابتعاد عن نظم الدعم العام غير الكفء إلى شبكات أمان اجتماعي أكثر كفاءة، وموجهة بصورة أفضل؛ بحيث يصل الدعم إلى مستحقيه الحقيقيين، وتشمل هذه التدابير: توسيع مظلة

المستفيدين من برنامج تكافل وكرامة، وتوسيع مظلة برنامج المعاشات التقاعدية، وبرنامج التغذية المدرسية (http://www.albankaldawli.org, accessed May, 22, 2021).

ج- على الصعيد التعليمي: لم تُقصر علاقات التعاون بين الحكومة المصرية، وصندوق النقد الدولي على الجانب الاقتصادي فحسب؛ بل امتدت – أيضًا- لتشمل قطاع التعليم؛ حيث نجحت الحكومة المصرية- بالتعاون مع فريق الدعم الفني للبنك الدولي في عام ٢٠١٨م- في بلورة استراتيجيـــة شاملة لإصلاح التعليم ما قبل الجامعي، تُطبق في الفترة ما بين عامـــي: (٢٠١٨-٢٠٢٣م)، استهدفت تحسين أوضاع التدريس، والتعليم في المدارس الحكومية (The World Bank, 2018,p p. 12-23).

وهكذا؛ فقد استهدفت سياسة الإصلاح الاقتصادي – المطبقة منذ عام ٢٠١٥م- صعود الحكومة؛ كقوى سياسية، لتتولى تطبيق القوانين التي من شأنها حفز الاقتصاد، ولم تكن هذه القوانين لتحقيق الإنصاف في المجتمع. ويمكن الاستدلال على ما سبق فيما يأتي:

١- إضعاف الدور النقابي في الدفاع عن حقوق العمال؛ ففي الوقت الذي يتعين أن تُمكن الدولة المواطنين من الدفاع عن حقوقهم من خلال نقابتهم المهنية؛ فإذا بالتعديلات التي صدرت على قانون قطاع الأعمال العام عام ٢٠٢٠م تحرم العاملين من الاشتراك في وضع اللوائح الخاصة بهم؛ حيث نصت المادة (٤٢) من القانون على استبدال عبارة توضع اللوائح بالاشتراك مع النقابة العامة المعنية بعبارة توضع اللوائح بعد أخذ رأي النقابة العامة المعنية؛ الأمر الذي يعطي الإدارة الحق في الانفراد كليًا بوضع اللوائح (قانون ١٨٥، ٢٠٢٠، سبتمبر ٥، ص.١٨). وهكذا صارت النقابات العامة غير ممكنة في الدفاع عن حقوق العمال.

٢- تحصيل الشطر الأعظم من الضرائب من قِبَلِ العاملين بأجر، وليس أصحاب الأصول الرأسمالية، وفي المقابل تراجعت معدلات الإنفاق على الدعم والمنح والمزايا الاجتماعية لتصل نسبتها إلى جملة المصروفات العامة (٢١%) في عام ٢٠١٩/٢٠١٨ مقابل (٢٦.٥%) في عام ٢٠١٨/٢٠١٧؛ ومِنْ ثَمَّ فإن الضرائب المتحصلة من الأجور والأرباح لا تخدم الشريحة الدنيا في المجتمع، بينما توجه لتسديد الفوائد المدفوعة للديون، والتي نالت النصيب الأكبر من جملة المصروفات العامة بنسبة (٣٨.٩%) في عام ٢٠١٩/٢٠١٨ مقابل (٣٥.٢%) في العام سابقه، محققه نسبة زيادة (٢١.٩%). ومن ناحية أخرى يوجد شبه استقرار الوزن النسبي لقيمة بند الأجور وتعويضات العاملين عند (١٩%)، وارتفاع الأهمية النسبية لبندي: شراء الأصول غير المالية (الاستثمارات)، وشراء السلع والخدمـات، في عام ٢٠١٩/٢٠١٨م إلى (١٠.٥%) و(٤.٦%) بالترتيب مقابل (٨.٨%)، (٤.٣%) في العام سابقه (وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، ٢٠٢٠، فبراير، ص ص. ٤٣-٤٦).

٣- ارتفاع مؤشر عدم المساواة في الدخل في مصر ليتحول من (١٥.٩%) خلال الفترة ما بين: (٢٠٠٠-٢٠١٠م)، إلى (٣٦.٥%) خلال الفترة ما بين: (٢٠١٠-٢٠١٨م). وانحسرت الطبقة الوسطى في المجتمع؛ حيث أكد تقرير البنك الدولي الصادر في عام ٢٠١٩م أن أفقر (٤٠%) من السكان يحصلون على (٢١.٩%) من الدخل، بينما أغنى (١٠%) من السكان يحصلون على (٢٧.٨%) منه، ويحصل (١%) من السكان على (١٩.١%) من الدخل (البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، ٢٠١٩، ص. ٣٠٩).

وتدلل تلك المؤشرات على خلل إرساء دعائم العدالة قي المجتمع، ومن ثم ضعف الالتزام بالمادة (٢٧) من الدستور المذكورة سلفًا. وعليه لقد تزامن مع تطبيق الدولة لسياستي الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي - اللتان جاءتا موصوفتين

في أجندة البنك الدولي– تراجع دورها الاجتماعي والسياسي في إرساء دعائم العدالة الاجتماعية، ومن ثم خلل تحقيق الإنصاف في المجتمع، بينما في المقابل سعت الدولة لدعم آليات السوق، ومساندة القطاع الخاص. وبذلك يبدو أن الثقافة المسيطرة على الإصلاح المجتمعي تدعم مصالح القلة الرأسمالية في المجتمع، وليس مصالح الشطر الأعظم من المجتمع.

ومع اتباع الدولة لأجندة البنك الدولي، وصندوقه في تنفيذ برنامج العمل المحدد، تكون بذلك قد تخلَّت عن دورها السياسي في رسم السياسات ووضعها. على حين أكد "الببلاوي" أن الأصل في تدخُل الدولة دائمًا ما يتأتى في قواعد وسياسات عامة تُطبق على الجميع؛ بما تملكه الدولة من سلطة القانون؛ حيث تضع شروطًا معينة للنشاط الاقتصادي، وتفرض القيود، والأعباء، والميزات التي توزع على مختلف الأفراد، والقطاعات؛ مما يتيح فرصًا مناسبة للمساءلة، والمتابعة؛ على حين تفلت الدولة من المساءلة السياسية إذا انخرطت في تنفيذ جملة من الإجراءات الاقتصادية، والاجتماعية" (الببلاوي،١٩٩٨، ص ص. ١١٣–١١٥).

ولذلك عندما تتقوض شرعية وجود الدولة – كمؤسسة مسؤولة عن وضع السياسات، ومراقبة أداء مؤسساتها من الناحيتين: الشكلية، والجوهرية؛ تمهيدًا لتنفيذ مبدأ المحاسبية – يتحول دورها إلى التخطيط المركزي؛ الأمر الذي يترتب عليه خلل محاولات الإصلاح المجتمعي، وفي هذا الشأن أكد " فايلر" ما يأتي: (فايلر، ١٩٨٤، ص.ص. ٥١٤–٥٢٢).

- ثمة علاقة بين التخطيط المركزي، وشرعية الدولة؛ فعندما تعجز الدولة عن تبرير شرعية سلطتها – بالاستناد إلى معايير، ومقاييس موضوعية (مثل: التوافق على حقوق الإنسان الأساسية، أو مفاهيم التعاضد، والتضامن، أو العدالة الاجتماعية) – تضطر؛ من أجل إعطاء سلطتها سندًا شرعيًّا إلى اللجوء إلى ما

يسميه "لوهمان": "التبرير الإجرائي"؛ أي: انتهاج سيرورة تعد – بوجه العموم– ملائمة، أو على الأقل عقلانية، ومفهومة.

- وفي هذا المنظور المفهومي، يعد التخطيط – بوصفه عملية قادرة على الإيحاء بخلفية من العقلانية السياسية، والإجراءات الواضحة – مصدرًا قويًّا لما يسمى بـ "التبرير التعويضي"؛ والذي معه تفقد الدولة السلطة المعيارية الضرورية لتبرير قراراتها؛ فتلجأ – في الغالب– إلى إجراءات مألوفة، تكون سندًا بديلًا لتبرير شرعية سلطتها. ويشكل التخطيط أبرز مثال على هذا السند البديل.
- وثمة فارق بين طبيعة التخطيط التربوي – وهي طبيعة قطاعية– وطبيعة الإصلاح التربوي التي هي أكثر شمولية، كما أن التخطيط، والإصلاح ينبثقان من منطلقين سياسيين مختلفين، ومتعارضين كليًّا، ألا وهما: المنطلق الداعي إلى الاستمرارية، والمنطلق الداعي إلى التغيير.

ومن ثم فإن التذرع بإصلاحات شتى يؤدي – بصورة سطحية– دورًا في تبرير شرعية الدولة؛ إذ يوهم الناس بأن الممسكين بزمام السلطة تحدوهم إرادة التكيف مع تطور الظروف؛ من دون إدخال تعديلات حقيقية، وشاملة ودائمة في بنيتي المجتمع: الاجتماعية، والسياسية؛ ولكن عندما تكون الإصلاحات جدية؛ فبإمكانها أن تُحدث في المجتمع – ولو بصورة تدريجية– تغييرات نوعية، يستلزم وضعها موضع التنفيذ، ووضع استراتيجيات قد تكون شديدة الاختلاف عن نمط التخطيط التربوي.

ثالثًا– كليات التربية: منظور تاريخي

كانت أوضاع إعداد معلم التعليم العام أواخر عشرينيات القرن الماضي غير مُرضية؛ الأمر الذي فرض ضرورة الإصلاح، والتغيير؛ فلجأت السلطة المصرية إلى بريطانيا زعيمة العالم المتقدم؛ طلبًا للعون، فأرسلت –عندئذٍ– خبيرًا في الإصلاح التربوي الخاص بإعداد المعلم يُدعى "مان"، كما اتجهت مصر إلى سويسرا؛ بوصفها بلدًا غير استعماري، ومحايدًا، ويضم نخبة من خيرة علماء النفس والتربية؛ فأرسلت

عالم النفس الشهير "كلاباريد"؛ فقدما تقريرًا أوصى بضرورة إنشاء "معهد التربية العالي للمعلمين" عام ١٩٢٩م في القاهرة (علي، ٢٠٠٧، ص. ٢٣)، "والذي شهد مولده بداية النشاط المكثف، والمنظم للبحوث التربوية، والسيكولوجية في مصر" (نجيب، ١٩٩٧، ص. ٣٢٥). وأكد "حسين" أن "الفكرة التي دعت إلى إنشاء معهد التربية، هي وجوب الفصل بين الدراسة العلمية، والفنية من جهة، والاقتصاد في المال، والجهد من جهة أخرى؛ فقد كانت مدرسة المعلمين العليا تجمع بين هاتين الدراستين؛ فتحول بين الطالب، وبين إتقان كل منهما" (حسين، ٢٠١٣، ص. ٢٦٧)؛ ولذلك "يعد إنشاؤه انقلابًا على نظام إعداد المعلم؛ لأنه أوجد نظامًا جديدًا؛ لإعداد المعلم لم تعرفه مصر من قبل؛ وهو: النظام التتابعي" (عوض، ٢٠٠٦، ص. ٥٦). وامتاز ذلك المعهد بجملة من الملامح منذ نشأته؛ لعل أبرزها:(بدران، ٢٠١١؛ جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٥، ٢٠١٩؛ حجي، ٢٠١١؛ حسين، ٢٠١٣؛ علي، ٢٠٠٧؛ غنيمة، ١٩٩٨؛ المجلس الأعلى للجامعات، ٢٠٠٦؛ المجلس الأعلى للجامعات، ٢٠١٦، ١٧ نوفمبر).

أ- انقسم معهد التربية العالي للمعلمين إلى قسمين؛ الأول: لإعداد معلمي التعليم الإعدادي، والثانوي من خريجي كليتي: الآداب، والعلوم، ومدة الدراسة به سنتان (نمط الإعداد التتابعي)، والثاني: لإعداد معلم المرحلة الابتدائية من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية، ومدة الدراسة به ثلاث سنوات (نمط الإعداد التكاملي).

ب- وفي عام ١٩٣٨ تقرر إلغاء القسم الثاني، وتحول القسم الأول إلى قسم عام، يتخرج فيه معلمو المدارس الابتدائية، والإعدادية، والثانوية معًا، وصارت مدة الدراسة فيه سنة واحدة تسبقها دراسة تمهيدية في التربية، وعلم النفس، يتلقاها الطلاب في السنتين الأخيرتين من دراستهم بالجامعة. ثم أعيد نظام السنتين بقرار

من مجلس الوزراء في ٢٨ يوليو ١٩٤١، الذي تم العدول عنه مرة أخرى في عام ١٩٥٠م، حيث صارت مدة الدراسة عامًا واحدًا.

ج- وفي عام ١٩٤١م أنشئ قسم الدراسات العليا بمعهد التربية العالي للمعلمين؛ ليمنح درجة الماجستير بالاشتراك مع كلية الآداب بجامعة القاهرة. وفي عام ١٩٤٥م أُنشئ فرع للمعهد في الإسكندرية تابع للمعهد بالقاهرة، وما لبث أن استقل في عام ١٩٤٧م. وفي عام ١٩٤٨م تقرر فصل قسم التربية البدنية عن المعهد، وأُنشئ معهد خاص به أطلق عليه: "المعهد العالي للتربية الرياضية". وفي عام ١٩٥٠م تم ضم معهد التربية العالي للمعلمين إلى جامعة عين شمس عند إنشائها، وتقرر أن تكون مدة الدراسة به سنة واحدة، كما تم تحويل قسم الرسم به؛ ليصير "المعهد العالي للتربية الفنية". وفي عام ١٩٥١م استُحدِث برنامج لدرجة "الدبلوم الخاصة في التربية"، يُؤهل الحاصلين عليه بتفوق لمواصلة الدراسة لدرجتي: الماجستير، والدكتوراه.

مما سبق يتضح أن المعهد في بداية الخمسينيات قد صار مسؤولًا عن إعداد معلمي المراحل التعليمية الثلاث: الابتدائية، والإعدادية، والثانوية وفق النظام التتابعي، وكذلك تقديم برامج للدراسات العليا.

د- ومع بداية الخمسينيات لم يعد عدد المتخرجين في المعهد كافيًا لسد حاجة المدارس من المعلمين – وبخاصة معلمو الرياضيات، والعلوم- لذلك سعت وزارة التربية والتعليم إلى إحياء مدرسة المعلمين العليا؛ فأصدرت قرارًا في ١٥ سبتمبر ١٩٥٢م بإنشاء كلية المعلمين بالقاهرة، وأخرى للمعلمات، وتلاها إنشاء كلية المعلمين بأسيوط، وأخرى للمعلمات، وفي عام ١٩٦٦م استُحدثت كلية المعلمين بالإسكندرية التابعة لجامعة الإسكندرية، وكان يلتحق بتلك الكليات الطلاب من الحاصلين على الثانوية العامة؛ ليجري إعدادهم وفق النظام التكاملي، وكانت مدة الدراسة أربع سنوات.

وفي عام ١٩٥١م صدر قرار (١٤٣)؛ والذي تحولت -بموجبه- مدارس المعلمين، والمعلمات الأولية إلى مدارس المعلمين، والمعلمات العامة، وكانت تقبل طلابها من الحاصلين على الشهادة الابتدائية؛ للإعداد كمعلمين للمرحلة الابتدائية؛ وهكذا جرى إعداد معلمي المرحلة الابتدائية؛ من خلال مصدرين؛ هما: المعهد العالي للتربية الذي يقبل الطلاب الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى (وفق النظام التتابعي)، ومدارس المعلمين، والمعلمات العامة التي تقبل الطلاب الحاصلين على الشهادة الابتدائية (وفق النظام التكاملي)، وكذلك جرى إعداد معلم المرحلة الثانوية؛ من خلال مصدرين؛ هما: كليات المعلمين؛ ويلتحق بها الطلاب الحاصلون على شهادة الثانوية العامة (وفق النظام التكاملي)، ومعهد التربية العالي، ويلتحق به الطلاب الحاصلون على الدرجة الجامعية الأولى (وفق النظام التتابعي).

وهكذا شهدت حقبة الخمسينيات من القرن العشرين اتجاهين متعارضين في إعداد معلم المرحلة الثانوية؛ الاتجاه الأول: يرى ضرورة أن يجري إعداد معلم المرحلة الثانوية وفق النظام التتابعي؛ على أن تتولي الجامعة مسؤولية الإشراف على الإعداد. أما الاتجاه الثاني؛ فكان يرى أن يجري الإعداد وفق النظام التكاملي، على أن تتولى وزارة المعارف الإشراف عليه، وفي تلك الفترة صدر قانون (١٨٤) لسنة ١٩٥٨م بشأن تنظيم الجامعات المصرية، والذي بمقتضاه تحول المعهد العالي للتربية إلى كلية التربية – جامعة عين شمس، وأُلغي القسم العالي بكلية البنات بالزمالك، وضُمت طالباته إلى كلية التربية.

هـ- وفي عام ١٩٦٢م انتقلت تبعية كليات المعلمين من وزارة التربية والتعليم إلى وزارة التعليم العالي التي أنشئت في عام ١٩٦١م، وفي عام ١٩٦٦م صدر القرار الجمهوري (٣١٢٣)؛ بضم كلية المعلمين بالقاهرة إلى جامعة عين شمس، وكلية المعلمين، والمعلمات بأسيوط، والمنيا إلى جامعة أسيوط، وفي نهاية عام ١٩٧٠م ضُمَّت كلية المعلمين بالقاهرة إلى كلية التربية؛ بموجب القرار الجمهوري

(١٨٠٣) لسنة ١٩٧٠م، والتي نصت المادة الثانية منه على ما يأتي: تُضم كليتا: التربية، والمعلمين التابعتان لجامعة عين شمس في كلية واحدة تُسمى: "كلية التربية".

وشهدت بداية السبعينيات إنشاء عدد من كليات التربية في مختلف المحافظات، تجمع الدراسة فيها بين المواد العلمية، والأدبية، عقب ضم طلاب الأقسام الأدبية من كلية الآداب، وطلاب الأقسام العلمية من كلية العلوم، وصار عدد كليات التربية في مصر –في نهاية السبعينيات– (٢٨) كلية لإعداد معلمي المواد التخصصية، والتربوية. وتحددت المعالم الداخلية لكليات التربية؛ على أن يكون الإعداد وفق النظام التكاملي.

وفي عام ١٩٧٢م صدر قانون رقم (٤٩) بشأن تنظيم الجامعات، والذي ألغي –بموجبه– قانون (١٨٤) لسنة ١٩٥٨م؛ حيث حُددت المهمات الإدارية كافة لكليات الجامعة؛ ومنها: كليات التربية. وصارت كليات التربية – بموجب هذا القانون– تُدار من قبل عميد الكلية، والوكلاء من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، ورؤساء الأقسام.

يتضح مما سبق أنه ثمة اتجاه منذ نهاية الخمسينيات، تَطَلَّع إلى إلغاء فكرة المعهد العالي للتربية؛ كمؤسسة بحثية تربوية، متخصصة في إعداد المعلم تربويًا؛ وفق النظام التتابعي، وفي المقابل جرى توسع في مؤسسات إعداد المعلم وفق النظام التكاملي، وصار النظام التتابعي ملحقًا بكليات التربية لإعداد خريجي الكليات الأخرى تربويًا؛ لمزاولة مهنة التعليم.

وعليه؛ لقد مرت مؤسسات إعداد المعلم بتطورات عديدة إلى أن وصلت إلى صورتها الحالية (كلية التربية) في بداية السبعينيات. ومنذ بداية الثمانينيات وحتى عام ٢٠٠٤م شهدت كليات التربية عديدًا من التطورات في بنيتها الداخلية التي اختلفت من كلية إلى أخرى، وكان أبرزها استحداث برامج جديدة، وكذلك شُعب، ومنح درجات علمية جديدة.

وفي عام ٢٠٠٥ وُضِعت رؤية جديدة لكليات التربية مفادها: تُعد كلية التربية مؤسسة تربوية أكاديمية، تعمل على ترقية المعرفة التربوية، وتطبيقاتها؛ لخدمة المجتمع والعالم، وتشكيل عالم التعليم والتعلم؛ ومن ثم فإنها تعمل على تطوير التعليم على المستويات كافة؛ سواء في ذلك التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي؛ بما يحقق تنمية بشرية مجتمعية شاملة، ومستدامة للمجتمع المصري، في تواصل مع العالم العربي والأجنبي، وعليه؛ فالرؤية الجديدة جاءت لتؤكد دور كليات التربية في خدمة مجتمعها.

وتحددت رسالتها فيما يأتي: بناء التصورات، واتخاذ الإجراءات؛ لتكوين الكوادر التربوية، وتطوير التعليم على المستويات كافة؛ بالتعاون مع كليات الجامعة، ووزارة التربية والتعليم، والمدارس العامة والخاصة، والوزارات الأخرى المعنية بالتربية؛ كالثقافة، والإعلام، والشباب، ... وغيرها، وتنبثق من هذه الرسالة مهام مباشرة، تتمثل في تكوين المعلم تكوينًا مستمرًا؛ بإعداد معلم مميز قبل الخدمة، وتنميته مهنيًّا في أثنائها، وترقية البحث التربوي؛ بما يساعد في إنتاج المعرفة التربوية، ووضع سياسات وبرامج تخدم المجتمع، وتنميه.

وفي العام ذاته استحدث "مشروع تطوير كليات التربية" أقسامًا وتخصصاتٍ تلبي حاجات سوق العمل، والمواصفات، والمتطلبات التي تحتاجها المدارس التجريبية؛ مثل: برامج الرياضيات، والطبيعة والكيمياء، والعلوم البيولوجية باللغة الإنجليزية.

وفي عام ٢٠٠٩ صدر القرار الوزاري (٣٤٠) بتطبيق نظام الساعات المعتمدة في مرحلة الدراسات العليا، وتعددت البرامج التي تقدمها كليات التربية وفق هذا النظام، وفي العام نفسه اسْتُحدث برنامج إعداد معلمة الطفولة (شعبة الطفولة).

وفي عام ٢٠١٦م اقترحت لجنة قطاع الدراسات التربوية رؤية جديدة لتطوير سياسات كليات التربية، وفي عام ٢٠١٨م وضعت تلك اللجنة –بالاشتراك مع معهد الشرق الأوسط التابع للجامعة الأمريكية– نموذجًا استرشاديًّا لتطوير كليات التربية.

وفي عام ٢٠١٩م صدرت اللائحة الداخلية للمرحلة الجامعية الأولى (بنظام الساعات المعتمدة)، والتي تحددت فيها مواصفات الخريج، كما حددها الإطار الفكري المرجعي لتطوير كليات التربية الصادر عن لجنة قطاع الدراسات التربوية، واعتمده المجلس الأعلى للجامعات؛ لإعداد "المعلم المهني الممارس المتفكر الباحث المبدع، المتمكن من المعرفة في مجال تخصصه وخارجه، المتقن لمهارات التفكير العلمي وحل المشكلات وتوظيف التكنولوجيا، القادر على التواصل والتعاون بفاعلية، وعلى تصميم أنشطة التعلم، المتقن للغة العربية واللغة الإنجليزية، المتعلم تعلمًا مستمرًا مدى الحياة، الباحث عن تنمية ذاته، والمشارك في مجتمعات التعلم المهنية، القائد للتغيير والتحديث، القادر على مواجهة فكر التطرف والإرهاب بأشكاله وصوره كافة، صاحب الرؤية الخلقية، الملتزم بالقيم الإنسانية، المشارك في التنمية، والمتمسك بميثاق شرف المعلم.

وبناء على ما تقدم؛ لقد تميزت محاولة التأريخ لكليات التربية بجملة من الملامح؛ أبرزها:

- منذ نهاية الخمسينيات كان ثمة اتجاه إلى إلغاء فكرة المعهد العالي للتربية؛ كمؤسسة بحثية تربوية، متخصصة في إعداد المعلم تربويًا؛ وفق النظام التتابعي، وفي المقابل جرى توسع في مؤسسات إعداد المعلم وفق النظام التكاملي، وصار النظام التتابعي ملحقًا بكليات التربية لإعداد خريجي الكليات الأخرى تربويًا؛ لمزاولة مهنة التعليم.
- مع التوسع في انتشار مدارس اللغات؛ سعت كليات التربية في عام ٢٠٠٦م إلى استحداث برنامج لإعداد معلمي التخصصات العلمية المختلفة باللغة الإنجليزية، وهو "برنامج خاص" لا يقوى على الالتحاق به إلا أصحاب القدرة المالية؛ فيما نتاجه تقويض دعائم العدالة الاجتماعية.

- وفي عام ٢٠٠٩م جرى تطبيق نظام الساعات المعتمدة ذو المصروفات العالية في مرحلة الدراسات العليا؛ مما يقوض دعائم العدالة الاجتماعية، وكانت الدراسة في تلك المرحلة مقصورة على الدراسات التربوية.
- وفي عام ٢٠١٨ جرى التوسع في برامج الدراسات العليا لتجمع الدراسة فيها بين المقررات التخصصية والتربوية؛ الأمر الذي يشير إلى تقليص (النظام التتابعي) الذي يعتمد –بالأساس– على الدراسات التربوية فقط.
- وفي عام ٢٠١٩ جرى تطبيق نظام الساعات المعتمدة في المرحلة الجامعية الأولى، وبذلك صارت كليات التربية –بدءًا من المرحلة الجامعية الأولى وحتى الدراسات العليا– تسير وفق هذا النظام ذي المصروفات العالية؛ الأمر الذي يُخل بمبدأ العدالة الاجتماعية.

وهكذا يبدو أن اتجاه التطور التاريخي لكليات التربية ينحو نحو تقليص (النظام التتابعي) الذي يعتمد –في الأساس– على الدراسات التربوية وحدها، والتوسع في (النظام التكاملي) الذي صار ممتدًا من المرحلة الجامعية الأولى حتى مرحلة الدراسات العليا؛ الأمر الذي يشير إلى تدني عناية الدولة بالبحث التربوي، وقيمته، ويُضعف من هوية كليات التربية كمؤسسة تربوية تسعى – في الأصل– لإنتاج معارف تربوية تسهم في إصلاح التعليم. ومن ناحية أخرى صار تطور كليات التربية ينحو نحو تبني ثقافة آليات السوق التي تُعزز من الأهداف الاقتصادية على حساب الأهداف الاجتماعية، وكان ذلك جليًا في التوسع في البرامج الخاصة ذات المصروفات العالية، وكذا تطبيق نظام الساعات المعتمدة.

رابعًا: واقع مشروعات إصلاح كليات التربية بالجامعات المصرية: مدخل نقدي

عادة ما يسبق كل محاولة لإصلاح كليات التربية تعالي أصوات بعض مسؤولي التعليم بضرورة إغلاق كليات التربية؛ لتدني مستوى خريجيها من المعلمين. وكمحاولة لتهدئة الأوضاع؛ يشرع المسؤولون في انعقاد مؤتمرات قومية، يترتب عليها طرح

مشروعات؛ لإصلاح هذه الكليات، ومشروعات أخرى؛ لتطوير مراحل التعليم السابقة عليها؛ لتحسين جودة مدخلات التعليم الجامعي، وبخاصة كليات التربية.

وقد شهدت كليات التربية بالجامعات المصرية في الفترة ما بين (٢٠٠٨-١٩٩٦م) موجتين من الإصلاح؛ وذلك على النحو الآتي:

الموجة الأولى: في الفترة ما بين (٢٠٠٨-١٩٩٦م)؛ والتي شهدت جملة من محاولات الإصلاح، بدأت في عام ١٩٩٦ بانعقاد مؤتمر قومي – نظمته وزارة التربية والتعليم – تحت عنوان: "تطوير إعداد المعلم: تدريبه، ورعايته"، وأكد المؤتمر أن مهنة التعليم قد تعرضت لعديد من الانتقادات من قبل وسائل الإعلام، وأولياء الأمور، والأكاديميين، تمثلت في: عدم رضا المسؤولين عن المستوى المعرفي لأغلب المعلمين، وأن منهجيات التدريس المستخدمة لا تتيح فرصًا مناسبة لمشاركة الطلاب، وتدني كفاءة نظام التدريب الميداني، وتدني أسلوب تقييم الطلاب المعلمين؛ الأمر الذي ترتب عليه وجود فجوة بين النظرية، والتطبيق" (Ginsburg& Megahed, 2011, May 30th , p.8) ؛ ومن ثم أكد المؤتمر أن ثمة أزمة في البنية الداخلية لنظام التعليم؛ وبخاصة كليات التربية. كما شهدت تلك الفترة انعقاد مؤتمر قومي – نظمته وزارة التعليم العالي – في عام ٢٠٠٠م تحت عنوان: "الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العالي"، والذي أكد ضرورة إعادة هيكلة كليات التربية (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٠، ١٣-١٤ فبراير، ص. ٣٩).

وهكذا تقرر – في عام ٢٠٠٥- تنفيذ مشروعين؛ لتطوير كليات التربية، ممولين من البنك الدولي، عُرف الأول بـ "مشروع تطوير كليات التربية" *Faculty of education Project*؛ والذي يُشار إليه اختصارًا بـ *FOEP*؛ كأحد مشروعات تطوير التعليم العالي، وعُرف الثاني: بـ "مشروع إصلاح كليات التربية" *Faculty of Education Reform*، والذي يُشار إليه اختصارًا بـ *FOER*؛ كجزء من برنامج إصلاح التعليم التابع لوزارة التربية والتعليم (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٧، ٣٠ مايو،

ص.٧). وفي عام ٢٠٠٨ انعقد المؤتمر القومي التابع لوزارتي: التربية والتعليم، والتعليم العالي، تحت عنوان: "تطوير التعليم الثانوي"، والذي مهَّد الطريق لموجة جديدة من التطوير.

وأما **الموجة الثانية** فامتدت في الفترة ما بين: (٢٠١٨-٢٠٠٨م)، والتي شهدت -في بدايتها- انعقاد مؤتمر قومي تحت عنوان: "تطوير التعليم الثانوي، وسياسات القبول بالتعليم العالي"، والذي أكد أن: "شهادة الثانوية العامة هي شهادة انتهاء مرحلة تعليمية، وأن القبول في التعليم العالي يجب أن يعتمد على مؤشرات أكثر شمولًا لقدرات الطلاب، ورغباتهم، كما يجب أن تُعقد اختبارات قبول للطلاب في الجامعات المختلفة، والتخصصات المتعددة" (بدراوي، ٢٠٠٨، ١١-١٢ مايو).

وجاءت أبرز توصياته في: (أ) هيكلة البرامج الأكاديمية، والمسارات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي؛ وتطويرها؛ لتواكب مقومات الإتاحة، والجودة في مدخلات التعليم العالي، وتعدد المسارات، والقدرة على إحداث التغيير، والتطوير المطلوب، (ب) التوصل إلى إطار عام للنظام القومي للمؤهلات، والمهن؛ للارتفاع بمستويات التعليم المختلفة، وتأكيد المرونة المطلوبة بين مستويات التعليم، ومساراته، وبينها وبين مستويات العمل، والهيكل الوظيفي، والمهني (وزارة التربية والتعليم وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٨، ١١-١٢ مايو).

وأكد المؤتمر "ضرورة تنفيذ خطة التدريب الشاملة، والمستمرة؛ لدعم كفاءة المعلمين، وتمكينهم من معرفة قوية متخصصة في مادة التخصص، ومعرفة مهنية في عمليات التعلم النشط، والتقويم الشامل، إلى جانب ثقافة عامة؛ فيما يسمى بـ (الفنون الحرة) Liberal Arts؛ فضلًا عن التأكيد بأنه النموذج الفكري السائد في معظم بلدان العالم، هو نموذج المعلم الممارس المفكر، والذي يمثل محور بناء برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨، ١١-١٢ مايو، ص. ٢٣).

وشهدت تلك الفترة مقترحًا مقدمًا من لجنة قطاع الدراسات التربوية؛ لتطوير سياسات كليات التربية في عام ٢٠١٦م، يعمل على إعادة النظر في فلسفة إعداد المعلم. وفي عام ٢٠١٨م قدَّمت لجنة قطاع الدراسات التربوية نموذجًا استرشاديًّا لتطوير كليات التربية، يحمل عنوان: "نحو إعداد المعلم المتفكر المهني الممارس الباحث"، والذي تضمن بدائل تربوية معاصرة لإعداد المعلم (المجلس الأعلى للجامعات، ٢٠١٦، ١٧ نوفمبر، ص. ص. ١-١٢)؛ وهكذا يتضح أن جوهر ما جرى من جهود خلال الفترة ما بين (٢٠١٨-٢٠١٦م) يحمل – في طياته- ما أشار إليه المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي.

وقد عُنيت دراسة (فهمي، ٢٠١٩، ص.ص. ١٦١-١٧٢) بتحليل أوجه القصور والخلل في تلك المشروعات التي سادت تلك الفترة، وهو ما سيرد – تفصيلًا- فيما يأتي:

أ- أوجه القصور التي شابت مشروعات إصلاح كليات التربية

جرت جملة من المحاولات لإصلاح كليات التربية في الفترة ما بين (٢٠١٨-١٩٩٦م) شابها بعض أوجه القصور تمثلت فيما يأتي:

- لم تحدد رؤى التطوير الغاية من بذل محاولات إصلاح كليات التربية؛ ومن ثم فإن الإصلاح تعوزه النظرة التكاملية، وأن تلك الرؤى ليست جزءًا من مشروع تنموي حضاري، يسعى وراءه المجتمع، وكان ذلك جليًا في تخلي الدولة عن فكرة توظيف خريجي تلك الكليات.
- لم تتحدد أي جهة رقابية مستقلة مسؤولة عن تقييم سياساتها، ولا أداء العاملين داخلها في أثناء تنفيذ خطط الإصلاح القومي، ولا بعده؛ للكشف عن نواحي القصور، والخلل، وتطبيق مبدأ المحاسبية؛ بما يضمن جودة كليات التربية.

- لم تُبنَ محاولات الإصلاح السابقة على تشخيص مدقق لواقع كليات التربية، ولا ما تعانيه من مشكلات، ولم يشارك أعضاء هيئة التدريس – داخل تلك الكليات– في وضع خطط الإصلاح؛ ومن ثم جاءت الإصلاحات فوقية غير واقعية.
- لم تتوافر بيئة داعمة لنجاح محاولات الإصلاح؛ حيث تراجع ترتيب مصر على الأصعدة كافة: الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية منذ بداية التسعينيات، وحتى عام ٢٠٢١م.
- غياب التوجه الاستراتيجي في المحاولات السابقة، والذي يُحدد أولويات الإصلاح، في ضوء ما يتوافر من موارد، وإمكانات، والأفق الزمني اللازم لتنفيذ الخطط.
- لا تسعى محاولات الإصلاح إلى العناية بتنمية جانب الوعي الفلسفي، ولا التاريخي عند الطالب المعلم، ولا وعيه بحقوقه: الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، ولا ما يواجه مجتمعه من تحديات داخلية وخارجية؛ حتى يتسنى له فهم طبيعة دوره في بنائه.

ب– أوجه الخلل في محاولات تطوير كليات التربية

لقد شاب محاولات إصلاح كليات التربية التي نُفذت في الفترة نفسها بعض أوجه الخلل، والتي يمكن عرضها على النحو الأتي:

- اتسمت المحاولات بالشكلية؛ حيث العناية بالبنية الأساسية على حساب تنمية البشر، وكان ذلك جليًا في بنود اتفاقية القرض المقدم من البنك الدولي في عام ٢٠٠٢، وحتى ما نُفذ من تنمية لأعضاء هيئة التدريس لم يتعد كونه دورات تدريبية، لا تعتني بالجوانب الأكاديمية، ولا المهنية، ولا الثقافية، ولا السياسية لديهم.
- استهدفت المحاولات تغيير نسب مكونات إعداد المعلم بشكل لا يعكس طبيعة المستهدف من برامج الإعداد (طلاب مرحلة تعليمية معينة)؛ حيث تغير المكون

التخصصي من (٧٥) % إلى (٧٠)%، والمكون التربوي من (٢٥) % إلى (١٠) %، والمكون الثقافي من (٥) % إلى (١٠) %.

- التوسع في النظام التكاملي القائم على الجمع بين المقررات التخصصية، والتربوية؛ بدءًا من المرحلة الجامعية الأولى، وحتى مرحلة الدراسات العليا، وفي المقابل تقليص النظام التتابعي تدريجيًا، القائم على الدراسات التربوية بشكل أساس، وكان ذلك جليًا منذ عام ١٩٥٦م؛ حيث تحول المعهد العالي للمعلمين إلى كلية التربية جامعة عين شمس، وقُصِرَ النظام التتابعي على مرحلة الدراسات العليا، ومنذ عام ٢٠١٨م صار الجمع بين المقررات التخصصية، والتربوية ممتدًا من المرحلة الجامعية الأولى حتى مرحلة الدراسات العليا؛ الأمر الذي يشير إلى تقليص النظام التتابعي بشكل أساس؛ ومن ثم ضعف العناية بالبحوث التربوية وقيمتها.
- ساعدت سياسة استعادة التكاليف (فرض الرسوم) في تنوع البرامج المقدمة، واتساع الخيارات؛ ولكن حقيقة الأمر أن التوسع في الخيارات أتاح فرصًا أعلى أمام الأغنياء. أما بالنسبة للفئات منخفضة، أو حتى متوسطة الدخل؛ فقد ضاقت الخيارات كثيرًا أمامهم، وتزايدت حدة آليات الاستبعاد في جميع مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وصعودًا حتى التعليم العالي، ومرحلة الدراسات العليا، وسيطرت الاعتبارات المالية على اعتباري: الجودة، والعدالة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أكدته بعض الكتابات التربوية، حيث وصف "عمار" (٢٠١٠) تلك الإصلاحات التي جرت في كليات التربية أنها "قليلة البركات" وأن بعضها خطايا لا تغتفر في حق التعليم (عمار، ٢٠١٠، ص. ١٠٦).

وأكد بعضهم أن ما جرى من تطوير لكليات التربية "كان تطويرًا في وعاء بلا قاع، ولا جدار؛ ذلك أن التطوير الحقيقي لكليات التربية يجب أن يتناول فلسفتها، وأهدافها، وسياسة قبول الطلاب، ونوعيتهم، وسياسة اختيار أعضاء هيئة التدريس،

والمحتوى التدريسي للمقررات المختلفة، وتجهيز المعامل والورش والمكتبات، واستخدام تكنولوجيا التعليم، وأساليب التقويم، وغير ذلك من المدخلات، وعملياتها الداخلية، والإفادة المثلى من نواتجها النهائية بالنسبة لمرحلتي الليسانس والبكالوريوس، والدراسات العليا؛ وهو ما لم يحدث بالدرجة التي تتناسب مع واقع كليات التربية، ودورها التنموي الحضاري للمجتمع الذي لا نرى له معالم واضحة، وأيضًا مع ضرورة استمرارية عملية التطوير" (الحوت، ٢٠٠٨، ص. ٨٣).

وأكد بعضهم أن محاولات تطوير كليات التربية التي نُفذت خلال العقد الأول من القرن الحالي؛ سعت إلى ما يأتي: (علي، ٢٠١٤، ١١ أكتوبر)

- تغييب الوعي التاريخي؛ بما شهدته المجتمعات الإنسانية من تجارب، ونظم، وأفكار في التعليم؛ مما كان يتم تدريسه تحت عنوان "تاريخ التربية"، وكذلك اغتيال ذاكرة الوطن التعليمية، الممثلة في "تاريخ التعليم في مصر"، بالقدر نفسه، بحجة مخجلة؛ ألا وهي أن المعلم ليس في حاجة إلى هذه الذاكرة.
- تغييب الوعي الفلسفي، الذي هو أساس الوعي الثقافي؛ بمحو ما يتصل بالأصول الفلسفية للتربية، وفلسفة التربية؛ ومن ثم لا ندرى كيف نأمن لمعلم نُسلمه فلذات أكبادنا، وهو يجهل التيارات الفكرية الأساسية في العالم؟
- كان برنامج الإعداد سابقا يحرص على توفير ساعة حرة، تعتمد على حوار مفتوح؛ لمناقشة قضايا التعليم، ومشكلاته؛ مما كان سبيلا لتوسيع الآفاق، ولَحْم الطالب بمشكلات العصر، وقضاياه؛ فإذا بهذا الجانب يحذف بجرة قلم!!

ولم تُبنَ مشروعات تطوير كليات التربية على "نتائج عمليات تشخيص علمية دقيقة لواقع كليات التربية، ولا واقع منظومة التعليم العام، والسياق المجتمعي الذي تأخذ منه كليات التربية مدخلاتها المختلفة، وتعطيه نواتجها النهائية؛ فلم تعط هذه المشروعات قدرًا من العناية لعديد من المشكلات المرتبطة بالسياق المجتمعي وبمنظومة التعليم العام في علاقتها بالمشكلات التي تعانيها كليات التربية؛ ومنها:

ضعف الإمكانات المادية، والتجهيزات التعليمية، والمباني، وتدني مرتبات أعضاء هيئة التدريس، وعدم ملاءمة ظروف العمل في كليات التربية، وعدم توافر الخدمات الصحية، والتأمينية، والاجتماعية، والترفيهية لأعضاء هيئة التدريس" (الحوت، ٢٠٠٨، ص.ص. ٩٠-٩١).

وأضاف بعضهم أن الإصلاحات التي جرت في الجامعات المصرية – وبخاصة كليات التربية– ما هي إلا "استراتيجيات ليبرالية جديدة"؛ حيث صارت العلاقات التجارية هي الحاكمة بين الفئات المستهدفة؛ كما صار إعادة تعريف مفاهيم كفاءة التعليم والمساءلة، والجودة في ضوء مصطلح المحاسبية ضرورة ملحة، وكذا عُدَّت البرامج التعليمية مجرد سلع تعليمية، كما صارت العلاقات بين الطلاب والمعلمين محكومة في الأساس بإنتاج واستهلاك الأشياء؛ مثل: برامج السوفت وير، ومعايير الأداء(levidow, 2002, p. 2).

استنتاجات الدراسة:

وعليه، فإن مشروعات إصلاح كليات التربية التي بدأت في الفترة ما بين (١٩٩٦-٢٠١٨م) لم تُعن بتعزيز البعد الثقافي لدى الطالب المعلم على مستوى الممارسة والذي لم يكن ضمن غايتها، وكان ذلك جليًا في استمرار "ضعف ممارسة الأنشطة الطلابية؛ نتيجة اللوائح المقيدة لعمل الاتحادات الطلابية، وضعف فرص الحوار بين الأساتذة والطلاب، كما أن المناهج والمقررات لا تتيح فرص الحوار والنقاش والنقد، والإدارة الجامعية لا تسمح لطلابها بمناقشة الأحداث السياسية في نطاق الأنشطة الطلابية، وضعف ممارسة الإدارة الجامعية للأساليب الديمقراطية في إدارة شؤون الطلاب، وضعف القدرة على التعبير عن القناعات، وضعف القدرة على نقد السياسات الخطأ، والمقررات لا تشجع على النقد البناء وتقييم قضايا المجتمع" (السعيد، ٢٠٠٨؛ فرج، ٢٠٢١؛ أحمد، ٢٠١٨؛ عامر، ٢٠١٦، السعيد، ٢٠١٤؛

سليم وآخرون، ٢٠١٤؛ أحمد، ٢٠١٦؛ محمد، محمد، ٢٠١٩). ولذلك تراجعت ثقافة الحوار وقيم المواطنة والثقافات المدنية لدى طلاب كليات التربية.

ويُعزى السبب في ذلك إلى أن مشروعات إصلاح كليات التربية لم تُبنَ في ضوء أهداف مشروع تنموي حضاري يلتف المجتمع حوله، يدعم الديمقراطية والعدالة الاجتماعية؛ بل كانت مشروعات ممولة جاءت أهدافها موصوفة على أجندة البنك الدولي ومؤسساته، أو أجندة معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي التابع للجامعة الأمريكية، والذين انحسرت غايتهم في إصلاح كليات التربية في تقليص النظام التتابعي الذي يعتمد – في الأساس– على الدراسات التربوية، والتوسع في النظام التكاملي؛ بدءًا من المرحلة الجامعية الأولى وحتى مرحلة الدراسات العليا؛ وذلك لتقليل العناية بالبحوث التربوية، وقيمتها، فضلًا عن تدعيم ثقافة آليات السوق في كليات التربية، والتي تبدت في التوسع في نظام الساعات المعتمدة ذي المصروفات الباهظة؛ بدءًا من المرحلة الجامعية الأولى وحتى مرحلة الدراسات العليا، وقد صارت تلك الثقافة الموجه الأساس لمؤسسات المجتمع كافة، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة (Rasmy, 2018, p.p 54–121).

توصيات الدراسة، ومقترحاتها:

بناء على ما أسفرت عنه نتائج التحليل الكيفي للتطور التاريخي لكليات التربية، ولواقع مشروعات إصلاح كليات التربية، وكذا نتائج التحليل الكمي للأوضاع المجتمعية، وسعيًا نحو تحقيق الغاية المستهدفة من هذه الدراسة؛ يمكن تقديم جملة من المقترحات والتوصيات علَّها تعين على الارتقاء بمستوى الوعي الثقافي للطالب المعلم بكليات التربية، وذلك فيما يلي:

أولًا: توصيات على مستوى السياسات، وبرامج الإعداد

أ- على مستوى السياسات

- تمثل عودة الدولة لممارسة دورها السياسي، والرقابي مطلبًا ضروريًا للإصلاح المجتمعي – ومنه إصلاح كليات التربية– وهذا يتطلب عدم الاعتماد على سياسات المؤسسات الدولية، ولا الاتحاد الأوروبي ذات الصبغة التمويلية؛ على أن تصوغ الدولة رؤية سياسية، وقيمية، يمكن الالتفاف حولها، والإيمان بها، والدفاع عنها.
- يتعين الاعتماد على التفكير الاستراتيجي في اختيار أولويات الإصلاح؛ في ضوء ما يتوافر من موارد، وإمكانات مادية، وخطط زمنية، وجعل إصلاح التعليم أولوية استراتيجية لدى الدولة، وفي القلب منه: كليات إعداد المعلم.
- يتعين العناية بأعضاء هيئة التدريس من النواحي كافة: المادية، والاجتماعية، والمهنية؛ كإحدى أهم أولويات الإصلاح؛ فهم قادة التغيير، والتطوير في كليات التربية، وهم الذين يحملون رؤية الدولة في إصلاح المجتمع، وفي إعداد المعلم بوصفه محور العملية التعليمية.
- وضع الدولة سياسة عادلة لمؤسساتها كافة؛ ومنها: كليات التربية، ولا مانع من تبني سياسة استعادة التكاليف (الرسوم الدراسة)؛ شريطة عدم التمييز بين نوعية البرامج المقدمة؛ فجميعها برامج عالية الجودة، لا تعطي امتيازًا لأحد على أحد؛ إلا في معيار الجدارة؛ الأمر الذي يترتب عليه تحقيق مبدأ العدالة، كما يتعين توافر جهة رقابية مسؤولة عن تقييم أداء كليات التربية، وأداء العاملين فيها؛ للكشف عن نواحي القصور، والخلل، وتطبيق مبدأ المحاسبية؛ بما يضمن جودة تلك الكليات.
- تولِّى الدولة مسؤولية توظيف خريجي كليات التربية؛ من خلال التنسيق مع المؤسسات التعليمية الحكومية، والخاصة، بما يضمن مستوى معيشيًا لائقًا للخريجين.

- أن تُحدد مواصفات خريجي كليات التربية في ضوء أهداف المشروع التنموي الحضاري الذي يسعى نحوه المجتمع ككل، والذي يتعين أن تكون العدالة الاجتماعية أحد مبادئه.
- أن تقوم كليات التربية بالجامعات المصرية بمراجعة حال واقعها، وتشخيصه بتدقيق؛ في ضوء أهداف المشروع التنموي الحضاري.
- أن يشارك جميع المعنيين بالشأن التربوي في المجتمع المصري في بلورة رؤية جديدة لإصلاح كليات التربية؛ في ضوء غايات المشروع التنموي الحضاري.
- أن تُعدل لوائح الاتحادات الطلابية لتسمح بمناقشة الطلاب للقضايا المجتمعية كافة، وإبداء آرائهم فيها بطريقة إيجابية وسلمية.

ب- على مستوى برامج الإعداد

- أن تُعنى برامج الإعداد بتعزيز البعد الثقافي (الفلسفي) والتاريخي، والمناقشة الحرة لدى الطالب المعلم؛ ليس على المستوى النظري فحسب، إنما على المستوى العملي والتطبيقي أيضًا. حتى يتسنى صقل عقل ووجدان الطالب المعلم، فيكون لديه وجهة نظر، ورؤية في إعداد أجيال المستقبل، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة " علي" (٢٠١٤).
- يتعين أن تحدد نسب مواد التخصص، والمواد التربوية، والمواد الثقافية؛ في ضوء المستهدف من عملية الإعداد (طلاب مرحلة تعليمية معينة)؛ ولذلك يجب ألا تتساوى النسب الثلاث في برنامج إعداد معلم التعليم الأساسي، وفي برنامج إعداد معلم التعليم الثانوي، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة "أبو حطب" (٢٠٠١).

ثانيًا: توصيات تتعلق بدور عضو هيئة التدريس في تعزيز الوعي الثقافي لطلابه.

١- يتعين أن يُعلِّم عضو هيئة التدريس الطلاب كيف يمارسون التفكير بطريقة ناقدة في أفعال وأقوال القيادات التي تمارس السلطة باسمهم، وأن يُنمَّي وعيُهم

بالمخاطر التي تنجم عن سوء استخدام السلطة؛ سواء أكان ذلك على الفرد، أم المجتمع، وأن يُحرك في طلابه الوعي والعزم على ضرورة العمل من أجل صون المُثُل الديمقراطية، والدفاع عنها، وفي مقدمتها: مشاركة المواطن في السيادة السياسية للدولة.

٢- أن يتيح عضو هيئة التدريس للطلاب حرية التعبير عن آرائهم في القضايا والمشكلات المختلفة، وتدريبهم على اتخاذ القرار وبدائل حل المشكلات، وتنمية مهارات القيادة والعمل التعاوني من خلال إدارة مشروعات عمل؛ وهذه الأساليب تسهم في تنمية الفكر الناقد الحر لدى الطلاب.

٣- يحترم عضو هيئة التدريس إنسانية الطالب ويسعى لتنمية قدراته واستعداداته لأقصى درجة في جو يسوده الود والحب والتفاهم، وألا يميز بين طلابه، وألا يفضل أحدهم على الآخر إلا في ضوء اعتبارات الجدارة والاستحقاق، ويعاملهم بالعدل ويتيح لهم فرص ممارسة حرية النقد، وألا يستخدم سلطته على طلابه بشكل متعسف.

٤- أن يُدرب عضو هيئة التدريس الطلاب على الربط بين الحرية والمسؤولية، وبين حريتي: التفكير، والعمل.

٥- أن يُثقف عضو هيئة التدريس الطلاب، ويتيح لهم الفرصة لممارسة الديمقراطية والحوار البناء والقيام بأنشطة: فكرية، وثقافية، واجتماعية، ورياضية.

٦- ينمي عضو هيئة التدريس لدى الطلاب الوعي بالثقافات، والفِكْر، والمعتقدات المختلفة، كما ينمي لديهم المهارات العقلية اللازمة والضرورية لفهم الآخرين، وتقديرهم.

٧- يُعلِم عضو هيئة التدريس طلابه بحقوقهم، وواجباتهم، وتأكيد حقهم في المساواة الاجتماعية والسياسية، والفرص المتكافئة، وتدريبهم على ذلك؛ من خلال أساليب متعددة؛ مثل: انتخابات مجلس اتحادات الطلاب.

٨- ينشر عضو هيئة التدريس الوعي لدى الطلاب بأهمية المشاركة في الندوات، والأنشطة، والمناقشات، ... وغيرها، وأهمية التعبير عن آرائهم.

٩- أن يُنظم عضو هيئة التدريس برامج حوارية بين الطلاب بعضهم البعض من ناحية، وبين بعضهم والمسؤولين السياسيين من ناحية أخرى.

١٠- يُعلِم عضو هيئة التدريس الطلاب بالمشكلات والصعاب التي تواجه وطنهم، وإحساسهم بمسؤولية مواجهتها، والتماس الحلول الإيجابية لها.

١١- ينظم عضو هيئة التدريس زيارات منسقة للدوائر الحكومية، ومؤسسات المجتمع المدني، لدمج الطلاب في مجتمعهم.

ولكي ما يضطلع عضو هيئة التدريس بتلك المهام؛ يتعين أن يكون عضوًا في تنظيم نقابي، يدافع عن حقوقه، ويضمن استقلاله، ويكسبه هويته المهنية. حينها يتسنى لعضو هيئة التدريس تعزيز قيم المواطنة لدى طلابه، وتدعيم ثقافة الحوار لديهم، ورفع وعيهم بثقافتهم المدنية، بما يضمن المشاركة المسؤولة لطلابه في بناء مجتمعهم.

المراجع باللغة العربية:

١- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف. (٢٠٠١). تطوير كليات التربية: نظرة إلى المستقبل في تفاؤل. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر*، ١١(٣١)، ص.ص. ٩٥-٩٨.

٢- أحمد، سهام يس. (٢٠١٨). ممارسة الحوار لدى الطالب المعلم بكلية التربية جامعة بني سويف: الواقع وآليات التعزيز. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، (عدد ديسمبر). ص.ص. ١٣٦-١٩٤

٣- أحمد، علاء عبد الله. (٢٠١٦). تقويم دور الأنشطة الطلابية ببرامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب المعلمين، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر*، (٨١). ص.ص. ١١٩-١٦٨ .

٤- إسماعيل، علا عاصم السيد. (٢٠١٦). إسلامية المعرفة مدخل لتحقيق الإصلاح التربوي داخل كليات التربية. *كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣١(٣)، ص.ص. ٩٦-١٣٩.

٥- الببلاوي، حازم. (١٩٩٨). *التغيير من أجل الاستقرار*. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٦- بدران، شبل. (٢٠١١). *التعليم والحرية: قراءات في المشهد التربوي المعاصر*. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٧- بدراوي، حسام. (٢٠٠٨، ١٢-١١ مايو). *مستقبل القبول في التعليم العالي وتطوير التعليم الثانوي*" (ورقة عمل). المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي، مركز الأزهر للمؤتمرات، القاهرة.

٨- البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة. (٢٠١٠). *تقرير التنمية البشرية*، البنك الدولي.

٩-البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة. (٢٠١٩). *تقرير التنمية البشرية*، البنك الدولي.

١٠-البنك الدولي. (٢٠٠٢، سبتمبر). نحو استراتيجية للحد من الفقر، *مجلة التواصل*، (١)، ص.ص. ١-١٢.

١١- البيلاوي، حسن حسين. (١٩٨٨). *الإصلاح التربوي في العالم الثالث*. عالم الكتب، القاهرة

١٢- جامعة الإسكندرية. (٢٠٠٥). *اللائحة الداخلية*، كلية التربية.

١٣- جامعة الإسكندرية. (٢٠١٩). اللائحة الداخلية للمرحلة الجامعية الأولى (نظام الساعات المعتمدة)، كلية التربية.

١٤- حجي، أحمد إسماعيل. (٢٠١١). *تطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين في استراليا والدول الأسيوية والأفريقية: منظورات منهجية ونماذج تطبيقية*. عالم الكتب، القاهرة.

١٥- حسين، طه. (٢٠١٣). *مستقبل الثقافة في مصر*، (أحمد زكريا الشّلق، مقدم). الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

١٦- الحوت، محمد صبري. (٢٠٠٨). *إصلاح التعليم: بين واقع الداخل وضغوط الخارج*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٧- السعيد، عصام سيد. (٢٠١٤). نحو بيئة تربوية جامعية داعمة لثقافة الحوار لدى الطلاب، *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، (١٦)، ص.ص. ٢٤٥-٢٨٧.

١٨- السعيد، فاطمة على. (٢٠٠٨). ثقافة الحوار لدى طلاب كليات التربية في مصر: دراسة ميدانية، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس*، (١٨)، ص.ص. ٤٢٤-٤٨٩ .

١٩- سليم، حسين محمد& سليمان، يحيى عطية& سعيد، عاطف محمد& حسن، ماجدة حسين. (٢٠١٤). برنامج في الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات

المواطنة لدى الطالب المعلم بكلية التربية، *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، (١٦). ص.ص. ٢٢٦-٢٤٩.

٢٠- سيد، محمود. (٢٠١٧، يناير ١٩). برنامج الإصلاح الاقتصادي مع صندوق النقد الدولي. *جريدة المصري اليوم*.

٢١- عامر، هبه زين العابدين. (٢٠١٦). تنمية ثقافة الحوار لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض التغيرات المجتمعية المعاصرة: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس*، ٢(٣٦)، ٧٤٠-٧٦٤.

٢٢- عثمان، أمينة سيد. (١٩٩٣، يناير). *دراسة تحليلية لاتجاهات معاصرة في إصلاح التعليم وإعداد المعلمين بكليات التربية بمصر*. (مج.٢). (بحث مقدم). مؤتمر كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة.

٢٣- علي، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٧). *ثقافة الإصلاح التربوي*. عالم الكتب، القاهرة.

٢٤- علي، سعيد إسماعيل. (٢٠١٤، ١١ أكتوبر). الثقافة والتعليم.. هل هجر كل منهما الآخر؟، *جريدة الأهرام*.

٢٥- عمار، حامد. (١٩٩٤، ١٧-٢٠ إبريل). *خواطر حول مقومات الحياة الجامعية حاضرًا ومستقبلًا* (بحث مقدم). مؤتمر التعليم العالي العربي وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، جامعة الكويت.

٢٦- عمار، حامد. (٢٠٠٥). *الإصلاح المجتمعي: إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية*. مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

٢٧- عمار، حامد. (٢٠١٠). *عولمة الإصلاح التربوي: بين الوعود والإنجاز والمستقبل*. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٢٨- عوض، عوض توفيق. (٢٠٠٦). *المعلم المصري، مسيرة الإعداد والتأهيل*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

٢٩- غنيمة، محمد متولي. (١٩٩٨). *سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية* (ط.٢). الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٣٠- فايلر، هانز ن. (١٩٨٤). "سياسة التخطيط التربوي: تأملات في الاقتصاد السياسي للتربية والتنمية." *مجلة مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو، مصر*، (٤)، ص.ص. ٥١١-٥٢٣.

٣١- فرج، محمد السيد. (٢٠٢١). رؤية طلاب كليات التربية بالجامعات المصرية لثقافة الحوار: دراسة اثنوجرافية، *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس*، (٢٢). ص.ص. ٩٠-١٤٨ .

٣٢- فهمي، هيام أحمد. (٢٠١٩). *جهود تطوير كليات التربية: دراسة تحليلية، ورؤية نقدية* (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٣٣-قانون (١٨٥) لسنة ٢٠٢٠. (٢٠٢٠، سبتمبر ٥). *الجريدة الرسمية*، (٣٦) مكرر (أ).

٣٤- قمبر، محمود. (٢٠٠٤، ٢-٣ أكتوبر). *الإصلاح التربوي في مصر: ضروراته- فاعليته-معوقاته* (بحث مقدم). مؤتمر آفاق الإصلاح التربوي في مصر، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٣٥- المجلس الأعلى للجامعات. (٢٠٠٦). *قانون تنظيم الجامعات، ولائحته التنفيذية*. المواد (٤٠،٤١،٤٢،٤٣،٤٤،٤٥،٤٦،٤٧، ٥١،٥٢،٥٣،٥٤،٥٥،٥٦،٥٧،٥٨،٥٩،٦٠).

٣٦- المجلس الأعلى للجامعات. (٢٠١٦، ١٧ نوفمبر). *مشروع إعداد نموذج استرشادي لتطوير كليات التربية: محاور العمل والإنجازات وخطة التحرك*، جلسة ختامية، لجنة قطاع الدراسات التربوية.

٣٧- محمد، محمد السيد & محمد، محمد ناجح. (٢٠١٩). تطوير دور كلية التربية في تنمية الثقافة المدنية لدى طلابها على ضوء أهدافها، *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (٥٩). ص.ص. ٤٩٣-٦١٢.

٣٨-مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام. (١٩٩٨). *التقرير الاستراتيجي العربي لعام ١٩٩٧*، مؤسسة الأهرام، القاهرة.

٣٩-مصطفى، محمد عثمان. (٢٠٠٠، يناير/ فبراير). تقييم برنامج الإصلاح الاقتصادي في مصر مع التركيز على مرحلة الركود الاقتصادي، *مجلة مصر المعاصرة، مصر*، ٩١(٤٥٧/٤٥٨)، ص.ص. ٥-٨٣.

٤٠-نجا، علي عبد الوهاب إبراهيم. (٢٠٠٤، ٥-٤ ديسمبر). *دور الصندوق الاجتماعي للتنمية في خلق فرص العمل والحد من البطالة في مصر خلال عقد التسعينيات* (بحث مقدم). مؤتمر إدارة أزمة البطالة وتشغيل الخريجين، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

٤١- نجيب، كمال. (١٩٩٧). *المنهج النقدي في مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٤٢- النقيب، عبد الرحمن عبد الرحمن. (٢٠١٢). *التكامل المعرفي كأداة لإصلاح التعليم الجامعي: كليات التربية نموذجًا*. (مج.١). (بحث مقدم)، مؤتمر رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، كلية التربية ومركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، جامعة المنصورة.

٤٣-وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية. (٢٠٢٠، فبراير). *تقرير متابعة الأداء الاقتصادي والاجتماعي خلال العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٩*، مصر.

٤٤- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٨، ١٢-١١ مايو). *الاتجاهات والمبادئ الأساسية في تطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي* (ورقة عمل).

المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي. مركز الأزهر للمؤتمرات، القاهرة.

٤٥- وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي. (٢٠٠٨، ١٢-١١ مايو). *المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي*. مركز الأزهر للمؤتمرات، القاهرة.

٤٦- وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٠، ١٣-١٤ فبراير). *المؤتمر القومي للتعليم العالي: مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي*. مركز القاهرة الدولي للمؤتمرات، القاهرة.

٤٧- وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٧، ٣٠ مايو). *مشروع تطوير كليات التربية: تقرير عام عن المشروع*، جلسة رقم (٤٨).

٤٨- وطفة، على أسعد. (٢٠١٣). *التربية والحداثة في الوطن العربي: رهانات الحداثة التربوية في عصر متغير*. مجلس النشر العلمي، الكويت.

المراجع باللغة الإنجليزية:

49- Levidow, L. (2002). *Marketizing higher education: Neoliberal strategies and counterstrategies*. In K. Robins and F. Webster (Eds). The virtual university? Knowledge, markets and management. Oxford University Press, Oxford.

50- Rasmy, M. M., (2018). *The World Bank`s Support to Higher Education Reform in Egypt: Educator`s Perspective on its Impact for Quality and Equality* (Master`s Thesis, American university in Cairo). AUC Knowledge Fountain.

51- Richardson, V. (1997). *Constructivist Teacher Education : Building New understandings*. The Falmer press, London. https://books.google.com.eg/books?id=Unp07-

_7ZSgC&printsec=frontcover&hl=ar&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

52- Ringwall, L, Sh. (2006). *The Relationship Between John I. Goodlad`s Twenty Postulates and Early Field Experiences in Music Teacher Education* (A Dissertation). Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Musical Art, Georgia, Athens.

53- The World Bank. (2018). *loan Agreement: Supporting Egypt Education Reform Project Between Arab Republic of Egypt and International Bank for reconstruction and development*, (No. 8852-EG).

54- Zeichner, K, M. & Liston, D, P. (1990). Traditions of Reform in U.S. Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 41(2), pp. 3-20

55- Borrowman, M. (1956). *The Liberal and Technical in Teacher Education*. Teachers college Press, New York.

56- Brown, H. (1938). A Challenge to teachers Colleges. *Social Frontier*, 4(37), pp. 327-329

57- Perrone, V. (1989). *Teacher Education and Progressivism: Ahistorical Perspective*. In V. Perrone (Ed.), Working papers: Reflections on Teachers, Schools, and Communities. Teachers College Press, New York.

58- Reynolds, M. (Ed.). (1989). *Knowledge Base for The Beginning Teacher*. Pergamon press, New York.

59- Ginsburg, M & Megahed, N.(2011, May 30th). Globalization and the Reform of Education in Egypt: The roles of Individual and organizational, national and international actors," *Education Policy Analysis Archives*, 19(15).

60- World Bank. (2015, Dec. 19). *loan Agreement Between Arab republic of Egypt and international bank for reconstruction and development*, (No. 8571-EG).
61- http://www.albankaldawli.org, accessed may, 22, 2021