(بسم الله الرحمن الرحيم)

كلية التربية
المجلة التربوية

* **

المتطلباتُ التشريعيةُ لتطويرِ إعدادِ المعلمِ في مصرَ على ضوءِ الاتجاهات المعاصرةِ

إعداد

د/ محمد ناجح محمد محمد
مدرس أصول التربية
كلية التربية – جامعة سوهاج

د/ محمد السيد محمد إسماعيل
مدرس أصول التربية
كلية التربية – جامعة سوهاج

المجلة التربوية. العدد الرابع والخمسون. أكتوبر ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المتطلباتُ التشريعيةُ لتطويرِ إعدادِ المعلمِ في مصرَ على ضوءِ الاتجاهاتِ المعاصرةِ

مُقَدِّمةٌ:

إن مسايرةَ النهضةِ المعرفيةِ لا يتأتى إلا من خلالِ نظامٍ تعليميٍ متميزٍ ، يتسمُ بمعايير الجودةِ العاليةِ بوجهٍ عامٍ ، وتعليمٍ جامعيٍ بعيدٍ عن النمطيةِ والتقليدِ بوجهٍ خاصٍ ، تعليمٍ يمكن أن يمثل قاطرةً للتنميةِ الشاملةِ المستدامةِ بكافةِ مجالاتها ، آخذٍ بأسبابِ التقدمِ المعرفي والتكنولوجي ، ضامنٍ لإعدادِ الكوادرِ المؤهلةِ التي تتطلبها القطاعاتُ الخدميةُ والإنتاجيةُ .

ولذا، يعد التعليمُ من أولوياتِ سياساتِ وبرامج الدول على كافةِ المستوياتِ المتقدمةِ والناميةِ ، فجوهُر الصراعِ العالمي في المستقبلِ هو في حقيقته تنافسٌ تعليميٌ ، فقد أثبتت الدراساتُ المقارنةُ والتجاربُ الدوليةُ المعاصرةُ أن آلية التقدمِ الحقيقيةِ هي التعليم، إذ يُعد التعليمُ بمثابةِ المحركِ الرئيسِ لمجتمعِ المعرفةِ ، والعاملُ الأكثرُ حيويةً في تشكيلهِ وبنائهِ ، مما يدفعُ دولَ العالمِ إلى إعادةِ النظرِ في البنيةِ التعليميةِ على المستوياتِ المختلفةِ، والمراجعةِ العميقةِ والدقيقةِ لبرامج إعدادها لمعلميها(أمين محمد النبوي(١)، ٢٠٠٧ ، ٣١).

كما يُعد التعليمُ اليومَ أهمَ الركائزِ لنهضةِ الأممِ والمجتمعاتِ ورقيها وتقدمها . ولم تعرفْ البشريةُ على امتدادِ تاريخها أمةً من الأممِ نالتْ حظاً من التقدمِ والرقي دونَ توفرِ تعليمٍ جيدٍ لأبنائها ، حتى أصبحَ من المسلمِ به أنَّ النهوضَ بالمجتمعِ في شتى مجالاتهِ رهنٌ بإصلاحِ نظامِ التعليمِ فيه ، ولن يكونَ هناك تعليمٌ جيدٌ دونِ أن يكونَ هناك معلمٌ جيدٌ ، فهو يمثلُ حجرَ الزاويةِ في عمليةِ التعليمِ والتعلمِ ، إذ لا معنى لجودة المناهجِ أو الإدارةِ أو التوجيهِ أو غيرها من العملياتِ التربويةِ دونَ معلمٍ جيدٍ ، ولن يكونَ معلمٌ جيدٌ دونَ أن يكونَ هناك نظامٌ جيدٌ لاختيارهِ وإعدادهِ وتأهيلهِ(خالد أحمد بوقحوص، ٢٠٠٤ ، ٢).

وقد استقرَّ في الأدبياتِ التربويةِ أنَّ المعلمَ يُعدُّ أحدَ أهمِ الركائزِ الأساسيةِ في تطويرِ منظومةِ التعليمِ، إذْ يُسهمُ بدورٍ فاعلٍ في تطويرِ أداءِ الطلابِ وتوجيههمْ نحو التكيفِ مع المجتمعِ والاندماجِ معه، ومُسايرةِ التوجهاتِ العالميةِ المعاصرةِ، كما أنه المسئولُ عن تشكيلِ العقولِ والأفكارِ، ومن ثم فإنَّ نجاحَ أي نظامٍ تعليميٍ مرهونٌ بجودةِ إعدادهِ.

ولمْ تَعُدْ عملياتُ تطويرِ برامجَ إعدادِ المعلمينَ تعتمدُ على الاستجاباتِ العفويةِ وليدةَ اللحظةِ ، والتقلباتِ المزاجيةِ للقائمينَ عليها والمصالحِ المتبادلةِ لهيئاتِ التدريسِ ، ونفوذِ

جماعاتِ الضغطِ من داخلِ كلياتِ إعدادِ المعلمينَ أو من خارجها ودورها في التطويرِ الجزئيِ أو التعديلِ اللامنظومي ، واستمراريةِ أنماطٍ من الإعدادِ لا تحققُ لخريجي تلك الكلياتِ ما تصبو إليهِ المهنةُ من التميزِ في الأداءِ ، بل أصبحتْ عمليةً تعاونيةً تعتمدُ على المثابرةِ والأداءِ والبرهنةِ عليهِ وفقَ معاييرَ محددةٍ(أمين محمد النبوي (١)، ٢٠٠٧: ٣٢).

لهذا أصبحت قضيةُ إعدادِ المعلمِ في الدولِ المتقدمةِ من القضايا المهمة، والتي لم تنظرْ إلى عمليةِ الإعدادِ على أنها عملية إعدادِ المعلمِ كمدرسٍ ، بل اعتنتْ بجودةِ هذا الإعدادِ، وقدرتهِ على مواكبةِ التطوراتِ المعرفيةِ المتلاحقةِ.

فلمْ يَعُدْ كافياً للمعلمِ أن يتقنَ مادته العلميةَ فحسب، بل أصبحَ من الضروري أن يكونَ متمتعاً بكفاياتٍ شخصيةٍ متكاملةٍ ، وقدراتٍ خلاقةٍ ، ومُعَداً إعداداً جيداً علمياً وثقافياً ومهنياً ، وقادراً على فهمِ حاجاتِ طلابهِ ، وعلى توجيههم وإرشادهم لتيسيرِ مشاركتهم الفعالةِ وحفزِ تعلمهم ، وقادراً على استخدامِ أفضلِ الوسائلِ والأساليبِ لتقديمِ مادتهِ ، وقدرتهِ على تنميةِ ذاتهِ وتجديدِ معلوماتهِ باستمرارٍ(أحمد علي كنعان، ٢٠٠٥: ٢٣٩).

كما أكدَ المسئولونَ عن التعليمِ في الاتحادِ الأوربي ضرورةَ أنْ يتصفَ المعلمُ بالمواصفاتِ الآتيةِ:(Francesca Caena,2014,2)

- أن يكون مؤهلاً تأهيلاً جيداً ، ولديه قدرٌ وافرٌ من المعرفةِ بعلمِ أصولِ التدريسِ ، والمادةِ التي يقومُ بتدريسها.
- أن يتحلى بمهاراتٍ وكفاءاتٍ تتيحُ له إرشادَ ودعمَ من يتلقونَ التعليمَ.
- أن يفهمَ الأبعادَ الاجتماعيةَ والثقافيةَ للتعليمِ.
- أن يعرفَ أهميةَ اكتسابِ المعارفِ الجديدةِ ، ولديهِ القدرةُ على الابتكارِ واستخدامِ وسائلِ الإيضاحِ .

ويؤكدُ جيمس سبولكا james Cibulka رئيسُ المجلسِ القوميِ لاعتمادِ المعلمينَ (National Council for Accreditation of Teacher NCAT Education) أنه من حقِ كلِ طفلٍ في الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ أن يتوفرَ له المعلمُ الفعالُ المؤهلُ تأهيلاً أكاديمياً ومهنياً جيداً، الذي يستطيعُ مساعدته على التنميةِ الشاملةِ لقدراتهِ، وعلى الاستعدادِ لمواجهةِ متطلباتِ التنافسيةِ العالميةِ، كما يُعدُ هذا الأمرُ حتماً أمام

الإدارةِ الأمريكيةِ ، ويجبُ أن يوضعَ ضمنَ أولوياتِ الأجندةِ الاجتماعيةِ العاجلةِ للولاياتِ المتحدةِ (محمد محمد غنيم، ٢٠١٠، ٩٦).

وقد ارتكزت الرؤية المستقبلية للتعليم قبل الجامعي في مصر على عدة محاور أبرزها معلم متميز على مستوى عالٍ من المهنية والخبرة التي تمكنه من القيادة التربوية والتخطيط الجيد والتفكير المتأمل ، وتجعل منه عنصراً فعالاً في التغيير (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤).

ونظراً للدور المهم الذي يقوم به المعلم في إعداد النشء وتشريبهم الإطار القيمي والثقافي ، فقد حظي إعداده بأهميةٍ كبيرةٍ في تشريعات الدول المتقدمة والنامية على السواء ،" إذ تمثل تشريعات التعليم في المجتمعات المختلفة مرآةً عاكسةً لمدى ما بلغته تلك المجتمعات من تقدمٍ تنموي ورقي حضاري، وما حققته من خطوات في تلبية متطلبات حقوق الإنسان بكل ما تتضمنه من قيم ومبادئ الحق في التعليم والحرية والعدالة والمساواة، وهي قيمٌ أساسيةٌ في تحرير الإرادة الإنسانية بما يجعل الإنسان قادراً على الفعل والإنجاز والإبداع والمشاركة في كل ما يتعلق بنهضة المجتمع الذي ينتمي إليه، ومن هذا المنطلق باتت مواد التعليم في الدساتير القومية تكتسب أهميةً قصوى في بناء المجتمعات وتطورها "(طلعت حسيني إسماعيل ، ٢٠١٦: ١٥).

كما يُعد التشريع من أهم عوامل تحقيق الوحدة القومية والمساواة داخل الدولة من خلال كونه أداةً لتوحيد القانون المطبق في الدولة، كما أنه يُعد أداةً فعالةً لتطوير المجتمع اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً ، من خلال سن القوانين التي تتطلبها حاجات المجتمع أو تطويره وتقدمه. لذا فتطوير كليات التربية والوصول إلى جودتها لا يمكن أن يتم بمعزلٍ عن التشريع(محمد سعيد عبد المجيد، ٢٠١٣، ١٢).

وقد أصدرت الحكومة الأمريكية في عام ٢٠٠١م تشريع "عدم ترك أي طفلٍ بدون تعليمٍ" ، الذي أعطى الحكومة الفدرالية سلطةً لإصلاح التعليم لم يسبق لها مثيلٌ ، وهناك نوعان من الأهداف الرئيسة التي سعى التشريع لتأكيدها، الأول: هو التأكد من أن كل معلمٍ على درجةٍ عاليةٍ من الكفاءة في المادة التعليمية ، والثاني: هو تقليل الحواجز على من يود أن يصبح معلماً من خلال "إعادة تجهيز" برامج إعداد المعلمين التقليدية وإيجاد مساراتٍ بديلةٍ للمهنة .(Emma smith,2008,611)

كما نشرت وزارة التعليم الأمريكية في ديسمبر ٢٠١٤م مقترحاً للائحة إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدفت اللائحة إلى تحسين جودة برامج إعداد المعلمين ، ونظام المحاسبية ودعم الإدارة في قياس أداء برنامج إعداد المعلمين على أساس مؤشراتٍ موثوقةٍ وصحيحةٍ(U.S Department,2014).

كما أصدرت المملكة المتحدة قانون ٢٠٠٢م التعليمي في يوليو وذلك لتشريع الخطوط الأساسية لأهداف "الصحيفة البيضاء" لتحديد مستوى التقدم المدرسي، ويتسع نطاق هذا القانون ليشمل العديد من الجوانب الخاصة بالعملية التعليمية بمختلف عناصرها، نذكر منها أنه وضع تشريعاتٍ حديثةً ترتبط بالمعلم وبطريقة إعداده، وبالتغيرات التي تحدد كيف يتم تعيين المعلمين وهيئة العاملين بالمدارس في مختلف المراحل التعليمية (U.K.2002) ، كما تم اصدار قانون٢٠١١م التعليمي الذي عُني بتمويل الطلاب ، والمدفوعات المباشرة ، والتدريب أثناء الخدمة ، والأكاديميين ، والتعليم ، ورعاية الأطفال، والتدريب ، وإلغاء مجلس التعليم العام(England Department of Education,2015) .

وفى اليابان تم تقديم عددٍ من الإصلاحات للبرلمان لتعديل قانون التعليم الذى تم إقراره في مارس ١٩٤٧م، وكان ذلك في عام ٢٠٠٤م ، وهدفت هذه الإصلاحات إلى تأكيد أن الإصلاح التربوي ضرورةٌ لرعاية النخبة التعليمية بما يسهم في استمرارية الريادة اليابانية في تطوير التكنولوجيا المتقدمة، وقد تم تنقيح قانون التعليم في ديسمبر ٢٠٠٦م ، ودارت أهم التعديلات حول تكافؤ الفرص التعليمية ، والتعليم الإلزامي ، والتعليم المختلط، والتربية الاجتماعية ، والتربية السياسية ، والإدارة(UNESCO,2011) .

وفى مصر تم تعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١م من خلال القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧م بعنوان أعضاء هيئة التعليم ، ومن أبرز المواد التي اشتمل عليها القانون المادة التي تدور حول الشروط التي يجب أن تتوافر فيمن يشغل وظيفةً من وظائف المعلمين ، كما اهتمت مادةٌ أخرى بمن يشغل وظيفة معلمٍ مساعدٍ ، وضرورة الحصول على شهادة الصلاحية لمزاولة التعليم بالمرحلة التعليمية التي يتقدم لها ، كما اهتم القانون بالتنمية المهنية للمعلمين ، إذ أنه أفرد مادةً حول إنشاء أكاديميةٍ مهنيةٍ للمعلمين (ج .م.ع ،٢٠٠٧).

في ضوء ما سبق عرضه يمكن تأكيد أن إعداد المعلم وتطوير أداء كليات التربية المنشود ، إنما يعتمد على وجود تشريعاتٍ لتنظيمها ووحداتها المختلفة ، تنطلق من مبادئ سليمةٍ ، وتقوم على أسسٍ موضوعيةٍ، كما أن تلبية حاجات المجتمع من المعلمين الأكفاء القادرين على تحقيق أهداف المجتمعات الطامحة نحو النهضة المعرفية والثقافية والتكنولوجية ، وغرس القيم الإنسانية وإعداد جيلٍ قادرٍ على استيعاب مستحدثات العصر، ليتطلب أن يكون هناك تشريعاتٌ وقوانين ولوائح لإعداد المعلم ، تساير الاتجاهات الحديثة في برامج الإعداد وتواكب الثورات المعرفية والتكنولوجية.

مُشكلةُ البحثِ:

لمَ تعُدْ كليات التربية مؤسساتٍ تعليميةً بحثيةً فحسب، وإنما يقع عليها فى ظل هذه التغيرات العصرية المتلاحقة دورٌ مهمٌ في النهوض بالمجتمع ، وتكاد تكون الجامعة هي المؤشر الذي يمكن من خلاله الحكم على تقدم المجتمع أو تأخره، فالتعليم الجامعي يسهم فى بناء القوة الذاتية للأمة ويعطيها الثقة بمستقبلها ، لأنه يفتش عن طاقتها ويحشدها ، ويعزز ما هو موجود منها ، ويكشف عما هو كائنٌ، ومن ثم فإن أي خللٍ أو نقصٍ فى هذا النظام التعليمي ينعكس سلباً على حياة الأمة وتقدمها (علي حسن حسين،٢٠٠٨).

وعلى الرغم من التوجه العام للإصلاح والمحاولات المستمرة للتطوير والتحديث، والرغبة الحقيقية فى تطوير التعليم الجامعي بوجهٍ عامٍ ، وكلية التربية بوجهٍ خاصٍ فلسفةً وموارِدَ بشريةٍ ومادية، فإن التعليم الجامعي وكليات التربية ومحاولات تطويرهما تعرضتا لكثيرٍ من النقد والهجوم من قبل قطاعاتٍ ثقافيةٍ متباينةٍ، فيرى نبيل نوفل "أن الجامعة تحولت تحت ضغط المجتمع إلى مصنعٍ لإصدار الشهادات ، وليس لإنتاج العقول المفكرة الناقدة والأيدي العاملة الماهرة، ومكانٍ لاجترار المعرفة، وليس للإضافة إليها، ومعقلٍ للمحافظة وليس للتغيير والتحديث ، إنها تقوم بكفاءةٍ بالغةٍ بإغلاق العقل العربي ، وإفقار الروح العربية وتأكيد تبعيتهما بدلاً من أن تكون عاملاً من عوامل نموها وازدهارها واستقلالها"(محمد نبيل نوفل، ١٩٩٢، ٥٦).

وأوضحت دراسة منظمة التعاون والتنمية والبنك الدولى ٢٠١٠ م أن العديد من خريجي الجامعات المصرية يتمتعون بمهاراتٍ غير ملائمةٍ للوظائف التى يتقدمون لشغلها ، مما يؤدي

إلى تضخم السوق الاقتصادية للتعليم، وأن الطلاب الجامعيين غير راضين، لأن مساقاتهم لا تساعدهم على تنمية المهارات العلمية، وأن أرباب العمل يطلبون خريجين لديهم أكثر من المعرفة الموضوعية الفنية(منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادى والبنك الدولي، ٢٠١٠).

وتَشهدُ الساحة التربوية مزيداً من النداءات والدعوات المطالبة بإعادة النظر في كلية التربية ومؤسسات إعداد المعلمين ، ومحاولة إصلاحها والرقي بمناهجها وتقوية آليات التدريس والتدريب فيها لتحقيق أهدافها في إعداد المعلمين.

ومما يوجب العمل المستمر لتطوير كليات التربية ، ويزيد من المسئولية الملقاة على كاهل التربويين ، أن بعضاً من هذه التوجهات التي تتدثر بإعادة الهيكلة والإصلاح والتطوير ، تحمل في طياتها تهديداتٍ وجوديةً لهذا الكيان العلمي العريق ، فمن هؤلاء من يدعو إلى إلغاء النظام الحالي لكليات التربية وتحويلها إلى كلياتٍ للدراسات العليا، ووقف القبول ببرامج البكالوريوس ، ومنهم من يدعو إلى تخفيض نسبة المكون التربوي في إعداد المعلم لصالح المكون الأكاديمي .

لذا فلم يَعُدْ مستساغاً أو مقبولاً أن يتجاهل التربويون ما آلت إليه كلياتُ التربية من ضعفٍ في بعض جوانب الإعداد فيها ، أكدته عديدٌ من الدراسات – التي يعرض الباحثان لبعض نتائجها في السطور التالية من البحث – إذ تمثل المصارحة والمكاشفة والاعتراف بوجود أوجه القصور ، الخطوات الأولى في سبيل الإصلاح والتطوير.

ففي القرن الحادي والعشرين توجد مشكلات متعددة تواجه كليات التربية، مشكلاتٌ غير نمطيةٍ، مشكلاتٌ تتعلق بأهدافها، بل بوجودها ذاته، فلم يَعُدْ أولياء الأمور والطلاب في المدارس يقبلون بمستوى الخريجين من المعلمين، وبات هناك اتجاهٌ إلي الكليات الخاصة ، والبحث عن بدائل لتطوير أداء المعلمين، وتحقيق المزيد من التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة ، لمحاولة تدارك قصور الإعداد قبل الخدمة، الأمر الذي يستهلك الكثير من الوقت والمال والجهد، والذي لا يحقق العائد المباشر منه(أمين محمد النبوي (١)، ٢٠٠٧: ٧٧٨).

وتُشيرُ الأدبيات المعاصرة إلى أن مؤسسات إعداد المعلم ما زالت أسيرة المنظومة الفكرية التقليدية في فلسفتها ومناهجها وهياكلها وإدارتها، بالإضافة إلى ما تعانيه منظومة التعليم الجامعي بصفةٍ إجماليةٍ من تحديات ، تأتي في مقدمتها غلبة الجوانب الكمية على

النوعية ، والفجوة بين الأهداف والنتائج ، وعدم مواكبة مناهجها لروح العصر ، و الفتور الواضح في برامج إعداد المعلمين ، وتكرارها ، واتباعها أساليب التقويم التقليدية ، وقد انعكس هذا الشعور الرسمي والشعبي على تدني النظرة المجتمعية لخريجي مؤسسات إعداد المعلم ، مما يتطلب إعادة النظر في اللوائح والنظم والمراجعة الشاملة لعناصر منظومتها ، للتخلص من سلبياتها بحيث تصبح متفاعلةً مع متغيرات عصرها(محمد عبد الحميد محمد، أسامة محمود قرني، ٢٠٠٥: ٢٧٨).

كما أوضحت دراسة محمد عبد الحميد وأسامة قرنى(٢٠٠٥)، أن هناك بعض نواحي الضعف فى كليات التربية ، تتمثل فى عدم وجود فلسفةٍ عامةٍ ، أو استراتيجيةٍ مقترحةٍ مستقبليةٍ، مع غياب الرؤية الشاملة والرسالة والأهداف المحددة، وتقادم نظم وهياكل كليات التربية ، وضعف مستوى خريجي كليات التربية المصرية ، وعدم ملاءمة مستواهم لمتطلبات سوق العمل، وضعف الموارد التعليمية ، ومحدودية مصادر التمويل الحكومية من ميزانية الدولة، وتضخم أعداد كليات التربية ، وعدم التفرغ التام لكثيرٍ من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى مجموعةٍ من التوصيات من أهمها: ضرورة نشر ثقافة الاعتماد بين جميع الأفراد ، ووضع التشريعات الضرورية لعملية الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية والتي تتناسب مع النظام التعليمي فى مصر.

كما رصدت دراسة (ماهر أحمد حسن ، ٢٠١١) عدداً من نقاط الضعف التي تعاني منها كليات التربية ومنتسبوها تمثلت فيما يلي: :ضعف مستوى الإعداد بكليات التربية ، وانخفاض كفاءة خريجيها، وضعف الصلة بين كليات التربية والخريجين في المدارس لمتابعتهم وحل المشكلات المختلفة التي تواجههم، والانفصال بين كليات التربية والمدارس ، وضعف التكامل بينها، وكذلك ضعف التنسيق بين كليات التربية وجهات التدريب بوزارة التربية والتعليم، وعدم وجود سياسة مقننة لتدريب المعلم أثناء الخدمة، يتحدد من خلالها معايير ومواصفات المعلم في كل مرحلةٍ تعليميةٍ، ومعايير اختيار وانتقاء وإجازة المعلم للتدريس، ونمطية برامج التدريب أثناء الخدمة، وعدم تركيزها على الجوانب التطبيقية وتكنولوجيا التعليم، وعجزها عن تزويد المعلم بمهارة التعلم الذاتي والتعلم المستمر، وعزوف المعلمين عن حضور الدورات التدريبية وإحساسهم بعدم أهميتها في تنمية مهاراتهم الفنية.

كما رصدت دراسة (هشام حسنين محمد وآخرين، ٢٠١٤) أهم المشكلات التي تواجه كليات التربية، والتي من بينها: انخفاض المستوى الثقافي لخريجي كليات التربية ، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية للكثيرين منهم، وضعف الكفاءات التقنية لخريجيها، كما أن خريجي كليات التربية عبروا عن استفادتهم المحدودة مما درسوه في مواجهة مشكلاتهم التعليمية.

كما برزت الحاجة إلى تطوير إعداد المعلم استناداً إلى الأسلوب العلمي وفق منظومات شبكية ، والتزامٍ ودعمٍ من جانب أعضاء هئية التدريس بكل الكليات ، ووجود آلياتٍ لتدعيم التواصل المستمر والعلاقة البناءة والشراكة الفاعلة مع وزرات التربية والتعليم والمناطق التعليمية والمدارس ، في ظل استخدامٍ فعالٍ لمفاهيم الشفافية والوضوح والمحاسبية كموجهاتٍ مهمةٍ وأساسيةٍ لتحقيق جهود التطوير(أمين محمد النبوي (١)،٢٠٠٧، ٣٢).

وقد تعرضت التشريعات المنظمة للتعليم في مصر لكثيرٍ من النقد، ويُعَدُ القانون (٤٩) لسنة ١٩٧٢م لتنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية هو التشريع المنظم للجامعات المصرية ، ويُلاحظ أن كثيراً من مواد هذا القانون قد تعرضت للتعديل ، كما أن وزارة التعليم العالي قد تبنت تشريعاً مقترحاً ينظم العمل داخل الجامعات المصرية عام ٢٠٠٦م ، وكان الهدف من التشريع المُوحَّد تنظيم العمل في قطاعات التعليم العالي بما يضمن جودة التعليم وارتفاع كفاءة خريجي مؤسسات التعليم العالي ، وتناسب إعدادهم مع متطلبات سوق العمل وخطط التنمية والحفاظ على البعد الاجتماعي ، مع التكامل في الاستراتيجيات والسياسات في مراحل التعليم ما قبل الجامعي ، إلا أن هذا المقترح قد قوبل بعاصفةٍ من الرفض من قبل الأكاديميين، وتم وأد المقترح.

وقد ألمَحَ مؤتمر تطوير التعليم المنعقد بمكتبة الاسكندرية عام (٢٠٠٤م) إلى أن الحاجة ماسةٌ لمراجعة اللوائح الجامعية والمناهج بسبب استمرار وجود القوانين واللوائح المتشددة ، التي تحكم إدارة العملية التعليمية وتحد من صلاحية اتخاذ القرار على المستويات المختلفة ، والتي تعوق التطور المنشود(حامد عمار ، ومحسن يوسف ،٢٠٠٦).

كما أوصى مؤتمر الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (فبراير ٢٠١٠) بإعادة النظر في التشريعات الحاكمة للتعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي لمواكبة المتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية.

كما أبرزت دراسة معهد اليونسكو للإحصاء(٢٠١١م) أن البلاد النامية بحاجة – على نحوٍ متزايدٍ – للنظر في السياسات التي تستهدف إعداد وتدريب مدرس التعليم الثانوى، كما أنه ينبغي للسياسة الناجحة بالنسبة للمدرسين أن تعالج التحديات المترابطة الأربعة التالية:(معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١١، ٥٦)

- **العرض: تدريب عددٍ كافٍ من المدرسين بما في ذلك تدريب المدرسين في موضوعات متخصصة.**
- **التوزيع: ضمان وجود عددٍ كافٍ من المدرسين المؤهلين ، مع توزيعٍ عادلٍ بين الجنسين ، وعدالةٍ جغرافيةٍ في انتشارهم.**
- **جودة التدريس: ينبغي أن يتحقق ذلك من خلال جودة التدريب قبل الخدمة، وكذلك من خلال التطوير المهني المستمر والإشراف المهني.**
- **التكلفة: ينبغي على البلدان التي تمر بمراحل مختلفةٍ من التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، أن تواجه هذه التحديات في سياق قيود الميزانية وغيرها من الأولويات التعليمية المتزاحمة.**

كما أوضحت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٤م / ٢٠٣٠م أن التعليم قبل الجامعي يخضع لمجموعةٍ كبيرةٍ من التشريعات والقوانين والقواعد والقرارات المتشابكة والمتعارضة أحياناً ، والمفعلة وغير المفعلة أحياناً أخرى ، والتي تراكمت منذ عدة عقودٍ، الأمر الذى يجعل منها معوقاً لبرامج الإصلاح بدلاً من مساندتها ، ولهذا فإن إعادة النظر فيها وتنقيتها والإضافة إليها لمواكبة التطور في السياسات التربوية بات حاجةً ملحةً، ودعت إلى ضرورة إعادة النظر في قانون التعليم لسنة ١٩٨١م، بما يتماشى والتطورات المعاصرة في التعليم(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ١١٢).

كما دعت دراسة (طلعت حسيني إسماعيل،٢٠١٦) إلى ضرورة مراجعة تشريعات التعليم قبل الجامعي، والتي جرى العمل بها خلال السنوات الأخيرة، والتعرف على تأثيراتها المختلفة في واقع نظام التعليم، وتقويم مدى قدرتها على تحقيق آمال المجتمع، في ظل نظام عالمي لمَ يعُدْ يعترف إلا بالأقوياء، كما أوصت بسن تشريعاتٍ تعليميةٍ جديدةٍ ، تراعي تطبيق المبادىء التربوية المتضمنة في المواد الدستورية وقوانين التعليم، وتساهم في تطور المجتمع وتعمل على تيسير حق أفراده في التعليم ، وفق أسسٍ عادلةٍ ومتينةٍ ، وتعترف لكافة

المواطنين بحقهم الكامل في التعليم بالمجان ، وتكافح كافة أشكال التمييز في الحصول عليه ، وتحقق تكافؤ الفرص بينهم.

كما أوصت دراسة (عماد صموئيل وهبة، ٢٠١٧) بتعديل اللائحة الداخلية لكلية التربية بسوهاج ، بما يسمح بتطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية ، وبما يمنح إدارة الكلية الصلاحيات الكافية لتنفيذ خططها في تطوير العملية التعليمية.

كما أن الدعاوى المطالبة بتطوير برامج إعداد المعلم وإصلاح اللوائح والتشريعات – كي تتناسب مع متغيرات العصر – لم تَعُدْ مقصورةً على العالم النامي فحسب، "ففي الولايات المتحدة الأمريكية تتعرض برامج إعداد المعلم في الجامعات، على وجه الخصوص، لمزيدٍ من التدقيق والنقد، وخاصةً من كبار صناع القرار وقادة التعليم، ووسائل الإعلام. وهناك رسائل مستمرةٌ في كل مكانٍ تقول أن المشكلة هي وجود عددٍ كبيرٍ جداً من البرامج "المتوسطة" (Kevin K. Kumashiro,2015,2).

إن قيام الدول على تطوير وتحديث القوانين السارية بها ، يضفي على هذه القوانين حركةً وحيويةً ، ويبتعد بها عن الثبات والجمود، بل تنسجم مع المتغيرات والأحوال التى تصيب المجتمع، ومن ثم يتحقق عنصر الملاءمة فى القانون ، لا سيما أن قانون تنظيم الجامعات به كثيرٌ من المواد التى تحتاج إلى تعديلٍ ، حتى يتسنى له أن يساير الثورات المتسارعة ، والتطورات المتلاحقة التى تواجه مؤسسات التعليم الجامعي، وكذلك وضع مواد جديدةٍ تُسهم فى جودة التعليم الجامعي وتحقيق أهدافه(أحمد محمود عبد المطلب، ٢٠٠٦). .

وفى ضوء العرض السابق يتضح أنه لا يمكن تطوير إعداد المعلم وكليات التربية ، دون سن التشريعات التي تكفل تحقيق ذلك، لذا أصبح من المهم تحديد المتطلبات التشريعية لتطوير أداء المعلم ، سواء قبل الخدمة أو أثنائها ، من أجل تجويد الأداء ومواكبة الاتجاهات المعاصرة ، وتلبية احتياجات المجتمع من الكوادر المتميزة، ومن هنا تمثلت مشكلة البحث في تحديدِ أهمِ المتطلباتِ التشريعيةِ اللازمةِ لتطويرِ إعدادِ المعلمِ المصريِّ ، في ضوءِ الاتجاهاتِ المعاصرةِ .

أسئلةُ البحثِ:

يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما أهمُ المتطلباتِ التشريعيةِ اللازمةِ لتطويرِ إعدادِ المعلمِ المصريِّ، في ضوءِ الاتجاهاتِ المعاصرةِ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. **ما واقع التشريعات الحاكمة للتعليم في مصر بوجهٍ عامٍ ، وسياسة إعداد المعلم على وجه الخصوص؟**
٢. **ما أهم التشريعات العالمية الحاكمة للتعليم وسياسة إعداد المعلم؟**
٣. **ما جوانب تطوير إعداد المعلم على ضوء الاتجاهات المعاصرة؟**
٤. **ما التصور المقترح لأهم المتطلبات التشريعية لتطوير إعداد المعلم في مصر ، على ضوء الاتجاهات المعاصرة؟**

أهدافُ البحثِ:

يسعى البحثُ الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. **التعرف على واقع التشريعات الحاكمة للتعليم في مصر بوجهٍ عامٍ ، وسياسة إعداد المعلم على وجه الخصوص.**
٢. **الوقوف على أهم التشريعات العالمية الحاكمة للتعليم وسياسة إعداد المعلم.**
٣. **تحديد جوانب الإفادة من الاتجاهات المعاصرة في مجال التشريعات والقوانين في تطوير نظام إعداد المعلم في مصر.**
٤. **تحديد جوانب تطوير إعداد المعلم في مصرعلى ضوء الاتجاهات المعاصرة.**
٥. **وضع تصورٍ مقترحٍ لتطوير نظام إعداد المعلم في مصر. ومحاولة التغلب على المشكلات التي يعاني منها هذا النظام، في ضوء الاستفادة من الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال.**

أهميةُ البحثِ:

تنبع أهميةُ هذا البحث مما يلى:

- أنه يأتي استجابةً لمادةٍ دستوريةٍ معتبرةٍ ، وهي المادة (٢٢) من دستور سنة ٢٠١٤م ، عُنيت بالمعلمين ودعت صراحةً إلى ضرورة تطوير أدائهم وكفاياتهم المهنية ، كسبيلٍ للوصول إلى الجودة المنشودة ، وتحقيق الأهداف المرجوة، ومن ثم محاولة الإسهام في الارتقاء بإعداد المعلم ، من خلال وضع تصورٍ مقترحٍ لمتطلباتٍ تشريعيةٍ ضامنةٍ لتحقيق هذه الغاية.
- معالجته موضوعاً على جانبٍ كبيرٍ من الأهمية، وهو تطوير كليات التربية باعتبارها المؤسسة العلمية المنوط بها إعداد كوادر علميةٍ على درجةٍ عاليةٍ من التميز والكفاءة ، ومسئولةٍ عن إعداد النشء تربوياً وتعليمياً، وصياغة ملامح المستقبل ، وبناء التقدم المنشود ، وذلك من خلال إعادة النظر في التشريعات الحاكمة لكليات التربية بما يُسهم فى استعادة هذا الصرح العلمي لمكانته المنشودة ، ومسايرة الاتجاهات العالمية ، وتحقيق الرضا عنه من قبل المجتمع.
- مواصلة جهود الباحثين الذين اهتموا بدراسة هذا المجال، والخروج ببعض النتائج، والتوصيات، والمقترحات الجديدة، والتي يمكن أن يستفيد منها القائمون على تطوير كليات التربية ونظم إعداد المعلم.
- أنه يُعد انعكاسًا لما أكدته العديد من الدراسات والمؤتمرات التي نادت بأهمية إعداد المعلم بصفةٍ عامةٍ، والذي يُعد العمود الفقري للعملية التعليمية.
- كونه يرتكز في تطوير مؤسسات إعداد المعلم على أسسٍ علميةٍ وعالميةٍ معاصرةٍ، مما يؤهله لأن يكون مصدراً مُعَزِّفاً بالتشريعاتِ الحاكمةِ لمؤسساتِ إعدادِ المعلمِ في دولٍ مختلفةٍ.

منهجُ البحثِ:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعته ، حيث يهتم هذا المنهج بوصف ما هو كائنٌ ، وتحليله وتحديد الظروف والعلاقات التى توجد بين الوقائع ، و يمكن من خلاله جمع الأدبيات التربوية حول أهم التشريعات الحاكمة للتعليم وإعداد المعلم في مصر وبعض

الدول المتقدمة ، في محاولةٍ لتنظيم تلك المعلومات، وتصنيفها بصورةٍ دقيقةٍ، وتحليلها بعمق لاستخلاص أهم المتطلبات التشريعية اللازمة لتطوير إعداد المعلم وكليات التربية على ضوء هذه التشريعات، كما يحاول البحث الحالي استخدام المنهج الوصفي في التعرف على أهم جوانب تطوير إعداد المعلم فى مصر ، والتي تم تحديدها في ضوء الأدبيات التربوية. وفى ضوء المعطيات التي تنتج عن الدراسة التحليلية يتم وضع تصورٍ مقترحٍ لأهم المتطلبات التشريعية اللازمة لتطوير بعض جوانب إعداد المعلم في كليات التربية.

مُصطلحاتُ البحثِ:

من أهم المصطلحات التي يُركز عليها البحث الحالي ما يلي:

التشريعاتُ :

يُعَرَّفُ التشريع بأنه مجموعة القواعد القانونية التي تضعها سلطةٌ مختصةٌ من سلطات الدولة ،وهي السلطة التشريعية ، وإعلان القواعد من هذا الطريق هو الذي يكسبها قوة القانون ، ويُلزمُ محاكم الدولة على الاعتراف بها كقانونٍ واجبِ التطبيق في المستقبل (أحمد ذكي بدوي، ١٩٨٢، ٢٤٤). فهي كلُّ القواعد المكتوبة التي تتولى وضعها سلطةٌ عامةٌ معينةٌ ، وتشمل القوانين واللوائح والقرارت بقوانين.

أما التشريعات التعليمية فتُعَّرفُ بأنها مجموعة القواعد القانونية للتعليم المتمثلة في الدساتير والقوانين والقرارات التي تصاغ في صورةٍ مكتوبةٍ ، بواسطة السلطة التشريعية في البلاد ، وتُلزم جميع الهيئات التعليمية في الدولة بالاعتراف بها وتطبيقها(نهلة عبد القادر هاشم ، ١٩٩٢، ٢٦).

المتطلباتُ التشريعيةُ في مجالِ إعدادِ المعلمِ:

يُعَرِّفُ البحث الحالي المتطلبات التشريعية في مجال إعداد المعلم بأنها مجموعة الإجراءات المنبثقة من الدستور والقوانين واللوائح والقرارات والسياسات التي تمثل ركيزةً أساسيةً لإعداد المعلم ، والكفيلة بتطوير إعداد المعلم بكليات التربية.

إعدادُ المعلمِ:

تَعددت التعريفات التي تناولت إعداد المعلم ومن هذه التعريفات: " صناعةٌ أوليةٌ للمعلم كي يزاول مهنة التعليم؛ حيث تتولاه مؤسساتٌ تربويةٌ متخصصةٌ، مثل معاهد

إعداد المعلمين، وكليات التربية، أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة ، تبعًا للمرحلة التي يُعد المعلم للعمل بها، كأن تكون المرحلة الابتدائية، أو الثانوية، وكذلك تبعًا لنوع التعليم، كأن يكون عامًا أو صناعيًا، أو تجاريًا، أو غير ذلك، وبهذا المعنى يُعَدُ المعلم ثقافيًا، وعلميًا وتربويًا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة" (محمد متولي غنيمة ، ١٩٩٨،٥٢).

ويُعَرَّفُ برنامج إعداد المعلم طبقاً للتقرير الخاص بلائحة إعداد المعلمين (٢٠١٤م) بالولايات المتحدة الأمريكية بأنه "برنامجٌ دراسيٌّ توافق عليه الولاية بحيث يتضمن استكمال مراحله أن يستوفي الطالب المقيد فيه جميع المتطلبات التعليمية والتدريبية التي وضعتها الولاية ، لكي يحصل على شهادةٍ مبدئيةٍ، أو رخصةٍ تمكنه من التدريس في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالولاية"(أمانى محمد السيد،٢٠١٦: ١٧)

حدودُ البحثِ:

على الرغم من تعدد جوانب إعداد المعلم في ضوء الأدبيات التربوية، إذ غالباً ما تشتمل على سياسة ونظم القبول بمؤسسات إعداد المعلم وأهداف تلك المؤسسات ، ومكونات برامج الإعداد وشروط ومتطلبات القبول ، وأساليب التدريس ، وأعضاء هيئة التدريس، فإن البحث الحالي يركز على بعض هذه الجوانب لأهميتها في عملية الإعداد من أجل بنية تكاملية تستهدف المعلم قبل الالتحاق بالمؤسسة الأكاديمية الجامعية ، من خلال سياسات ونظم القبول ، وكذلك قبل أن يمتهن التدريس من خلال الترخيص لمزاولة المهنة ، باعتبارها المرحلة الثانية في عملية الإعداد، ثم تأكيد أهمية علاقة مؤسسة الإعداد بالمجتمع وهيئات الاعتماد، ومن ثم تمثل المحاور الأربعة التي يقتصر البحث الحالي عليها فيما يلى:

أولاً: سياسةُ ونظم القبول بكليات التربية.

ثانياً: علاقةُ كليات التربية برخصة مزاولة المهنة.

ثالثاً: علاقةُ كليات التربية بالمجتمع المحلي ، ووزارة التربية والتعليم.

رابعاً: علاقةُ كليات التربية بنظام الجودة والاعتماد.

خطةُ السيرِ فى البحثِ:

يسير البحث الحالي وفقاً للمحاور الآتية:

المحور الأول: التشريعات الحاكمة للتعليم وإعداد المعلم في مصر.

المحور الثاني: التشريعات الحاكمة للتعليم وإعداد المعلم في الاتجاهات المعاصرة.

المحور الثالث: جوانب تطوير إعداد المعلم على ضوء الاتجاهات المعاصرة، ويشتمل على:

أولاً: سياسة القبول ونظمه بكليات التربية.

ثانياً: علاقة كليات التربية برخصة مزاولة المهنة.

ثالثاً: علاقة كليات التربية بالمجتمع المحلي ووزارة التربية والتعليم.

رابعاً: علاقة كليات التربية بنظام الجودة والاعتماد.

المحو الرابع: التصور المقترح للمتطلبات التشريعية لتطوير إعداد المعلم في مصر ، على ضوء الاتجاهات المعاصرة.

المحورُ الأولُ: التشريعاتُ الحاكمةُ للتعليمِ وإعدادِ المعلمِ في مصرَ

يُعَدُّ التشريع المصدر الرسمي للقانون ، والسلطة المخول لها إصدار التشريع هي السلطة التشريعية، ويُعد الدستور هو التشريع الأساس الذى يصدر عن السلطة التأسيسية ، وهو أبو القوانين ويعد أعلى من السلطة التشريعية ، واللوائح والقرارات بقوانين تلك التي تصدر عن السلطة التنفيذية.

ويعرف التشريع بأنه مجموعة القواعد القانونية التي تضعها سلطة مختصة من سلطات الدولة وهى السلطة التشريعية وإعلان القواعد من هذا الطريق هو الذي يكسبها قوة القانون ويلزم محاكم الدولة على الاعتراف بها كقانون واجب التطبيق في المستقبل وكلما تطورت الحياة الاجتماعية وكثرت بتطورها العلاقات والروابط البشرية بدت عدم صلاحية العرف كمصدر للقانون وظهرت الحاجة إلى سن التشريعات وإفراغها في قالب قوانين(أحمد ذكي بدوي، ١٩٨٢، ٢٤٤).

وهناك من ينظر للتشريع على أساس أنه يشمل قواعد القانون التي تتبناها وتقرها المؤسسات الحكومية لتنظيم السلوك الاجتماعى والمعنى الشائع لهذا المصطلح يستعمل بالنسبة للقوانين

التي تسنها المجالس النيابية ويستعمل أيضا بالنسبة لعمليات سن القوانين (فاروق جعفر عبد الحكيم، ٢٠٠٦، ٥٩)

أما عن التشريعات التعليمية فتعرف بأنها مجموعة القواعد القانونية للتعليم المتمثلة في الدساتير والقوانين والقرارات التي تصاغ في صورة مكتوبة بواسطة السلطة التشريعية في البلاد وتلزم جميع الهيئات التعليمية في الدولة بالاعتراف بها وتطبيقها(نهلة عبدالقادر هاشم ، ١٩٩٢، ٢٦).

وتمتاز التشريعات التعليمية بعدة خصائص مترتبة على كونها قاعدة قانونية وهذه الخصائص يمكن إجمالها فيما يلى:(رجب كريم عبداللاه ، ٢٠١٦، ١٤٩)

- التشريع يضع قاعدة قانونية: التشريع مصدر من المصادر الرسمية للقانون وتتوافر فيه كل خصائص القاعدة القانونية كونها قاعدة عامة ومجردة وتنظم سلوك الأفراد في المجتمع ومصحوبة بجزاء توقعه السلطة على المخالف، ولذا لا يُعد تشريعاً تعليمياً أي أمرٍ يصدر عن السلطة التشريعية بشأن واقعة بعينها أو بخصوص شخصٍ معينٍ بذاته لأن مثل هذا الأمر لا يضع قاعدة تعليمية عامة مجردة.
- التشريع يصدر في صورة مكتوبة: حيث يخرج التشريع التعليمي في صورة بنودٍ مدونةٍ ومكتوبةٍ في وثيقة مما يجعله واضحاً ومحدداً فيسهل الرجوع إليه.
- التشريع يصدر عن سلطة عامة: تخرج التشريعات التعليمية عن سلطة عامة مختصة في الدولة وحيث إن الدولة لها حق السيادة على الأفراد، فإنها لذلك تفرض هذه التشريعات عليهم وتلزمهم باحترامها وعدم الخروج عليها .

التشريعات التعليمية:

تتنوع التشريعات التعليمية وتتدرج في قوتها، ويمكن التمييز بين عددٍ من التشريعات التعليمية على النحو الآتي:

١. الدستور:

يُعد الدستور أبا القوانين والمصدر الأعلى لسائر التشريعات في الدولة، وهو مرآة لفلسفة الدولة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ويعرف الدستور بأنه "الوثيقة الأساسية في الدولة التي تحدد شكل نظام الحكم وتكوين السلطات العامة واختصاصاتها

والعلاقات فيما بينها، كما تحدد الحقوق والحريات العامة للمواطنين"(محمد صفي الدين خربوش، ٢٠١٥: ٨٦).كما يُعرف بأنه القانون الأساس، أو مجموعة القواعد القانونية الأساسية التي يتم بمقتضاها تنظيم الدولة وممارسة الحكم فيها، والتي توضح سلطات الحكومة، فضلاً عن حقوق وواجبات المواطنين. فالدستور هو الوثيقة التي من خلالها يتم رسم سياسات الدولة وعلاقاتها مع الدول والأفراد، وبالتالي فهي تحدد الهيكل السياسي لنظام الدولة وبيان الحكم فيها.

أهداف الدستور:

يمكن تحديد أهداف الدستور، فيما يلى:(مجلس الوزراء، ٢٠١٢)

١- المواطن: تحقيق الأمن والكرامة الإنسانية

ويتم ذلك من خلال: حماية حياة وممتلكات وكرامة المواطن في الأماكن العامة والخاصة، وحماية الحريات الأساسية للمواطن في التعبير عن الرأي والاعتقاد والتنظيم، وتوفير الأمن القانوني فيما يتعلق بعدم تطبيق القانون بأثر رجعي، وباتخاذ ما يلزم من تدابير لتيسير التقاضي، وتوفير الأمن الغذائي بما يضمن الحد الأدنى للبقاء على قيد الحياة وتوفير الحماية الاجتماعية بما يضمن الحد الأدنى من الدخل وحمايته من التضخم وارتفاع الأسعار.

٢- الدولة : تحقيق الاستقرار السياسي والاقتصادي

يتم ذلك من خلال: إنفاذ القانون، والمساواة أمام القانون، واحترام وضمان تنفيذ الأحكام، وضمانات التداول السلمي للسلطة، والمشاركة الشعبية الواسعة المنظمة، والحماية من الإقصاء والتهميش، والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص، والمساءلة ومكافحة الفساد.

٣- المجتمع: تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية

يتم ذلك من خلال النمو الاقتصادي المتوازن جغرافياً وقطاعياً، والعدالة في الحصول على مقومات التنمية، والتعليم والتدريب وضمان التعليم الملائم لدخول سوق العمل، والبحث العلمي والابتكار، والتشغيل الكامل والإنصاف في الحصول على فرص العمل اللائق.

ويمثل الدستور قمة التشريعات التعليمية كما أنه يضع أسس ومقومات الدولة، ولقد اهتمت كافة الدساتير المصرية بالتعليم وعبرت عن هذا الاهتمام مواد عدة ونظرت إليه على أنه قضية أمن قومي بل أن الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤ / ٢٠٣٠

صُدرت صفحاتها بأن نظام التعليم في مصر في حاجة ماسة لأن يبني كفايات ويحشد طاقاتٍ بشريةً ليصبح تعليماً داعماً للتنمية ، تعليماً يُعد للمستقبل ويستمد مناهجه وأهدافه من خبرات الماضي ورؤية مستقبلية ترتبط ببناء الإنسان ، وتجعل مخرجاته قابلةً للتوظيف والتدريب ومن ثم فهو يقلص من البطالة ويساهم في زيادة معدلات النمو الاقتصادي والتنمية الشاملة ، وهذا لا يتأتى إلا من خلال دستورٍ يؤكد قيمة التعليم في تحقيق النهضة المنشودة والرقي المرجو .

وتُشير المواد الخاصة بالتعليم في دستور ٢٠١٤م إلى الأهمية المتعاظمة التي أولاها الدستور للتعليم ، وتأكيد حل قضايا التعليم وسبل تطويره وتخصيص مواد لزيادة تمويله وتوفير متطلبات هذا التطوير وللمرة الأولى في دساتير مصر يفرد الدستور نسبة محددة للإنفاق على التعليم من الدخل القومي.

كما يؤكد الدستور أن قضية التعليم قضية أمن قومي وأنه قاطرة التقدم والخروج من دائرة التخلف والفقر وهي أمورٌ تستلزم من القائمين على التعليم أن يبذولوا جهوداً لترجمة تلك المواد الجوهرية الحاكمة إلى سياسات وتشريعات وخطط للتعليم تعزز الأمن القومي وتُحافظ على الانتماء الوطني، وتتمثل أهم المواد المعنية بالتعليم في الدستور المصري فيما يلي:(ج.م.ع، دستور ٢٠١٤، ١١-١٣)

- **تنص المادة (١٩) على أن التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأصيل المنهج العلمي فى التفكير، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الحضارية، والروحية، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز، وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه فى مناهج التعليم ووسائله، وتوفيره وفقاً لمعايير الجودة العالمية.والتعليم إلزامي حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، وتكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة في مؤسسات الدولة التعليمية، وفقاً للقانون.وتلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومى للتعليم لا تقل عن ٤% من الناتج القومي الإجمالي، تتصاعد تدريجياً حتى تتفق مع المعدلات العالمية.وتشرف الدولة عليه لضمان التزام جميع المدارس والمعاهد العامة والخاصة بالسياسات التعليمية لها.**

- **تنص المادة (٢٠) على أن تلتزم الدولة بتشجيع التعليم الفني والتقني والتدريب المهني وتطويره، والتوسع فى أنواعه كافة، وفقاً لمعايير الجودة العالمية، وبما يتناسب مع احتياجات سوق العمل.**
- **تنص المادة(٢١) على كفالة الدولة استقلال الجامعات والمجامع العلمية واللغوية، وتوفير التعليم الجامعي وفقاً لمعايير الجودة العالمية، وتعمل على تطوير التعليم الجامعي وتكفل مجانيته فى جامعات الدولة ومعاهدها، وفقاً للقانون.وتلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي للتعليم الجامعي لا تقل عن ٢% من الناتج القومي الإجمالي تتصاعد تدريجياً حتى تتفق مع المعدلات العالمية.**

وتعمل الدولة على تشجيع إنشاء الجامعات الأهلية التى لا تستهدف الربح، وتلتزم الدولة بضمان جودة التعليم فى الجامعات الخاصة والأهلية والتزامها بمعايير الجودة العالمية، وإعداد كوادرها من أعضاء هيئات التدريس والباحثين، وتخصيص نسبة كافية من عوائدها لتطوير العملية التعليمية والبحثية.

- **اعتنت المادة (٢٢) بهيئة التدريس واعتبرتهم الركيزة الأساسية في النهضة المعرفية والتقدم العلمي مما يستوجب العناية بهم ورعايتهم، فتنص على أن المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، الركيزة الأساسية للتعليم، تكفل الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية، ومهاراتهم المهنية، ورعاية حقوقهم المادية والأدبية، بما يضمن جودة التعليم وتحقيق أهدافه.**
- **تنص المادة(٢٣) على أن تكفل الدولة حرية البحث العلمى وتشجيع مؤسساته، باعتباره وسيلة لتحقيق السيادة الوطنية، وبناء اقتصاد المعرفة، وترعى الباحثين والمخترعين، وتخصص له نسبة من الإنفاق الحكومي لا تقل عن ١% من الناتج القومي الإجمالي تتصاعد تدريجياً حتى تتفق مع المعدلات العالمية.**

كما تكفل الدولة سبل المساهمة الفعالة للقطاعين الخاص والأهلي ، وإسهام المصريين فى الخارج فى نهضة البحث العلمي.

- **كما تنص المادة (٢٤) على أن اللغة العربية والتربية الدينية والتاريخ الوطني بكل مراحله مواد أساسية فى التعليم قبل الجامعي الحكومي والخاص، وتعمل الجامعات على تدريس حقوق الإنسان والقيم والأخلاق المهنية للتخصصات العلمية المختلفة.**

- **وتنص المادة (٢٥) على أن تلتزم الدولة بوضع خطة شاملة للقضاء على الأمية الهجائية والرقمية بين المواطنين فى جميع الأعمار، وتلتزم بوضع آليات تنفيذها بمشاركة مؤسسات المجتمع المدني، وذلك وفق خطةٍ زمنيةٍ محددةٍ.**

ويُلاحظ من خلال استعراض المواد الدستورية الخاصة بالتعليم ما يلي:

- **أن الدستور أعطى أهمية كبيرة للتعليم بجميع مراحله، كما أنه عني عناية فائقة بالهيئة التدريسية سواء في التعليم قبل الجامعي أو الجامعي واعتبرهم الركيزة الأساسية في تحقيق النهضة المعرفية وألزم الدولة بذل كل الجهود لتنمية مهاراتهم المهنية والارتقاء بأدائهم بما يحقق الجودة التعليمية ، ويُعد البحث الحالي استجابة لهذه المادة الدستورية من خلال السعي للوقوف على أهم المتطلبات التشريعية لتطوير أداء المعلم كي يواكب المعايير العالمية في إعداده.**
- **واكبت الدساتير المصرية المعايير التي فرضتها التحديات الحضارية المعاصرة على الدول النامية، وتعاملت معها بإصدار تشريعاتٍ دستوريةٍ تؤكد تحقيق الجودة في التعليم وفقاً للمعايير العالمية، ومحو الأمية الرقمية، واقتصاد المعرفة(طلعت حسيني إسماعيل،٢٠١٦: ٢٠).**

١. القوانين التعليمية:

يُعرف القانون بأنه " مجموعة القواعد التي تنظم سلوك الفرد في المجتمع ، والتي تُلزمه الدولة بمراعاتها، أو القاعدة العامة الملزمة التي تأتى عن طريق السلطة التشريعية(حسن مصطفى البحري، ٢٠٠٩: ٢٠) ولذا ، يمكن القول بأن قوانين التعليم هي القوانين الخاصة بمجال التعليم ، والتي تصدر عن السلطة التشريعية التي يُعهد إليها الدستور بعملية وضع القوانين، ويتم وضع هذه القوانين في ضوء ما تضمنه الدستور من أسسٍ تعليميةٍ .

ويُعدُ قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١م الخاص بإصدار قانون التعليم وهو المعني بتنظيم شئون التعليم في مصر ومن أبرز مواده التي نص عليها مادة رقم (١) ، والتي تنص على: "يهدف التعليم قبل الجامعي إلى تكوين الدارس تكويناً ثقافياً وعلمياً وقومياً ، على مستويات متتالية، من النواحي الوجدانية والقومية والعقلية والاجتماعية والصحية والسلوكية والرياضية، بقصد إعداد الإنسان المصري المؤمن بربه ووطنه وبقيم الخير والحق والإنسانية،

وتزويده بالقدر المناسب من القيم والدراسات النظرية والتطبيقية والمقومات التي تحقق إنسانيته وكرامته وقدرته على تحقيق ذاته ، والإسهام بكفاءة في عمليات وأنشطة الإنتاج والخدمات، أو لمواصلة التعليم العالي والجامعي، من أجل تنمية المجتمع وتحقيق رخائه وتقدمه".

وكذلك المادة رقم (٣) من ذات القانون ، والتي تنص على أن التعليم قبل الجامعي حق لجميع المواطنين في مدارس الدولة بالمجان، ولا يجوز مطالبة التلاميذ برسوم مقابل ما يقدم لهم من خدمات تعليمية أو تربوية، ويجوز تحصيل مقابل خدمات إضافية تُؤدى للتلاميذ، أو تأميناتٍ عن استعمال الأجهزة والأدوات، أو مقابل تنظيم تعليمٍ يسبق التعليم الأساسي الإلزامي، ويصدر بتحديد هذا المقابل وأحواله قرارٌ من وزير التعليم.

وكذلك المادة رقم (٤) والتي تنص على أن تكون مدة الدراسة في التعليم قبل الجامعي على النحو التالي: تسع سنوات للتعليم الأساسي الالزامي ويتكون من حلقتين " الحلقة الابتدائية " ومدتها ست سنوات ، و " الحلقة الإعدادية " ومدتها ثلاث سنوات، وثلاث سنوات للتعليم الثانوي (العام والفني)، وخمس سنوات للتعليم الفني المتقدم.

ويتألف هذا القانون من سبعة أبواب إذ يشمل الباب الأول الأهداف والأحكام العامة للتعليم ، في حين يشتمل الباب الثاني على مرحلة التعليم الأساسي ، ويشتمل الباب الثالث على مرحلة التعليم الثانوي (العام والفني ثلاث سنوات)، والباب الرابع على التعليم الفني نظام الخمس سنوات والباب الخامس دور المعلمين والمعلمات والباب السادس التعليم الخاص بمصروفات ، وتمت إضافة الباب السابع من خلال قانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧م بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١م بعنوان أعضاء هيئة التعليم الذي يحتوي على فصلين ، الأول: وظائف المعلمين وما يعادلها والمشاركين في العملية التعليمية ، والفصل الثاني: المعاملة المالية للمعلمين.

ومن أبرز المواد التي اشتمل عليها القانون الماده (٧٢) التي تدور حول الشروط التي يجب أن تتوافر فيمن يشغل وظيفة من وظائف المعلمين حيث تنص على أن يكون حاصلاً على مؤهلٍ عالٍ تربويٍ مناسبٍ أو على مؤهلٍ عالٍ مناسبٍ ، بالإضافة إلى شهادة إجازة تأهيل تربوي ، وتصدر بقرار من وزير التربية والتعليم اشتراطات التأهيل التربوي المطلوب.

كما تدور المادة (٧٣) حول من يشغل وظيفة معلمٍ مساعدٍ ، حيث تنص على أن شغل وظيفة معلمٍ مساعدٍ لمدة سنتين قابلة للتجديد سنة أخرى بقرار من وزير التربية والتعليم ويجب على شاغلها خلال هذه المدة الحصول على شهادة الصلاحية لمزاولة التعليم بالمرحلة التعليمية التي يتقدم لها ، فإذا لم يحصل علي الشهادة خلالها انتهى عقده تلقائياً دون حاجةٍ لأي إجراء.

كما اهتم القانون بالتنمية المهنية للمعلمين ، إذ أنه أفرد مادةً حول إنشاء أكاديميةٍ مهنيةٍ للمعلمينٍ ، فقد نصت المادة (٧٥) على أن ُتنشأ أكاديمية تسمى الأكاديمية المهنية للمعلمين ، تتمتع بالشخصية الاعتبارية العامة وتتبع وزير التربية والتعليم ويصدر بتنظيمها وبتحديد اختصاصاتها قرارٌ من رئيس الجمهورية ، على أن يكون مقرها مدينة القاهرة ، وتكون لها فروعٌ في مختلف أنحاء الجمهورية ، وتعمل بالتعاون مع كليات التربية على أن تتولى هذه الأكاديمية منح شهادة الصلاحية المنصوص عليها في هذا القانون.

٢. اللوائح والقرارات التعليمية:

ُتعد اللوائح والقرارات التعليمية تشريعاتٍ تفصيليةً ُتصدرها السلطة التنفيذية لشرح ماجاء بقوانين التعليم وتضم هذه اللوائح والقرارات كل ما يصدر عن وزيري التربية والتعليم والتعليم العالي فيما يتعلق بتنظيم العملية التعليمية وإدارتها في كلٍ من التعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي.

ومن هذه اللوائح لوائح كليات التربية في الجامعات المصرية التي تضمنت سياساتٍ ومواد لإعداد معلمين على درجةٍ عاليةٍ من الكفاءة والجودة، فقد تمثلت هذه السياسات والإجراءات في النص على : أن يُعد المعلم قبل الخدمة من خلال برامج ذات جودةٍ عاليةٍ في جميع تخصصات التعليم العام من الروضة حتى نهاية التعليم الثانوي وفقاً للنظام التكاملي والنظام التتابعي ، وينبغي أن يُراعى إعداد معلمٍ يتصف بأنه متمكنٌ من تخصصه الأكاديمي وذي مهارةٍ في عرض مادته والتفاعل مع طلابه، ويعمل على خلقُ مناخٍ تربويٍ ديمقراطيٍ داخل فصله ومدرسته، ويُعود تلاميذه على العمل التعاوني والتعلم الذاتي، وملتزمٍ بآداب المهنة وقيم المجتمع المصري وقيم التقدم، وقادرٍ على استخدام التكنولوجيا بعامة وتكنولوجيا التعليم بخاصةٍ: (جامعة أسيوط، ٢٠٠٩، ٣)

وفى أبريل ٢٠١٣م تم إصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧، وتمثلت أهم المواد المتعلقة بالمعلمين فيما يلى:(ج.م.ع، ٢٠١٣)

المادة (٢): يتحدد التأهيل التربوي للحاصلين على مؤهلاتٍ عليا غير تربويةٍ بالدبلوم العام في التربية ، والذي تقدمه كليات التربية ، أو إجازة تأهيلٍ تربويٍ وفقاً لما تقرره الأكاديمية المهنية للمعلمين .

المادة (٣): تُشير هذه المادة إلى أهم المعايير التي يجب أن تتوافر في المعلم المساعد كى يتم تثبيته في وظيفة معلمٍ ، فتنص على أن "يكون تقدير مدى ثبوت صلاحية المعلم المساعد للتعيين في وظيفة معلمٍ وفقاً للمعايير الآتية :أداء العمل المنوط به بإتقانٍ وإخلاصٍ من حيث الكم أو الكيف ، وأن يتوافر فيه حسن المظهر والأخلاق الحسنة والسمات الشخصية اللازم توافرها في المعلم ، والقدرة على التواصل مع التلاميذ والطلاب وأولياء الأمور والبيئة الاجتماعية المحيطة بالمدرسة ، وأن يجتاز دورات التنمية المهنية ، ويحصل على شهادة الصلاحية التي تصدرها الأكاديمية المهنية للمعلمين ، مع احترامه لزملائه ورؤسائه في العمل ، وأن يتمتع بصفة التعاون والعمل الجماعي .

المادة (٤) وهي معنيةٌ بكيفية التعيين أو التعاقد مع من يشغل وظيفة معلمٍ ، فتنص على أن" يكون التعيين أو التعاقد لشغل وظائف المعلمين والإخصائيين المنصوص عليها في المادة (٧٠) من قانون التعليم لخريجي كليات التربية أو الحاصلين على مؤهلٍ عالٍ تربويٍ مناسبٍ ، أو على مؤهلٍ عالٍ مناسبٍ ، بالإضافة إلى شهادة أو إجازة تأهيلٍ تربوي ، وذلك من خلال إعلان في صحيفتين يوميتين واسعتي الانتشار ، ويجب أن يتضمن الإعلان البيانات المتعلقة بالوظيفة ، وشروط شغلها ، وذلك بعد اتخاذ الإجراءات الآتية :

أ- حصر العجز والزيادة على مستوى المحافظة وتحديد التخصصات المطلوبة وأعدادها في ضوء الاحتياجات الفعلية ، واعتمادها من السلطة المختصة بالمحافظة .

ب- موافقة وزارة المالية على التعاقد على الوظائف المطلوبة ، وتوفير الاعتمادات المالية لها بناءً على طلب السلطة المختصة بالمحافظة .

ج- موافقة وزارة التربية والتعليم على التعاقد على الوظائف المطلوبة ، وإخطار الأكاديمية المهنية للمعلمين .

ووفقاً لهذه المادة فإنه يتم ترتيب من يتقدم لشغل الوظيفة والمفاضلة بينهم وفقاً للقواعد الآتية : الأعلى في مرتبة الحصول على المؤهل اللازم لشغل الوظيفة ، الأعلى مؤهلاً ، الأعلى في درجات نتيجة الاختبار ، الأقدم تخرجاً ، الأكبر سناً ، ولا يجوز التعاقد إلا وفقاً لنموذج العقد المرفق دون غيره .

المادة (١٥) : وهي تدور حول المعايير التي يجب على المعلمين اتباعها لتطوير أدائهم التعليمي، حيث تنص"على أنه تتحدد المعايير الملزمة للأداء التعليمي لوظائف المعلمين على النحو المبين في كل مجالٍ من المجالات الآتية :

(أ) مجال التخطيط :

ويتضمن : تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب ، وتصميم الأنشطة التعليمية الملائمة .

ب) مجال خطة وأساليب التعليم وإدارة الفصل :

ويتضمن :استخدام خططٍ وأساليب تعليميةٍ استجابة لحاجات الطلاب ، وتيسير خبرات التعليم الفعال ، وإشراك الطلاب في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي ، وتوفيرُ مناخٍ ميسرٍ لتحقيق العدالة في التعامل مع الطلاب ، والاستخدام الفعال لأساليب متنوعةٍ لتنشيط وتحفيز الطلاب ، وإدارة الوقت المخصص للتعلم بكفاءةٍ والحد من الوقت الفاقد .

(ج) مجال المادة العلمية :

ويتضمن : التمكن من بنية ومضمون المادة العلمية وفهم طبيعتها ، والتمكن من طرق البحث في المادة العلمية ، وتمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى ، والقدرة على إنتاج المعرفة .

د) مجال التقويم :

ويتضمن : التقويم الذاتي ، وتقويم الطلاب ، والتغذية الراجعة .

(هـ) مجال مهنية المعلم :

ويتضمن : أخلاقيات المهنة، و التنمية المهنية .

ومن اللوائح التعليمية أيضاً التي تم إصدارها لائحة الانضباط المدرسي المحددة لحقوق ومسئوليات وواجبات المعلمين وإدارة المدرسة نحو الطلاب ، الصادرة بقرار وزاريٍ رقم (١٧٩) بتاريخ ١٧/٥/ ٢٠١٥م ، والتي حددت أهم واجبات المعلم نحو مهنته وتمثلت هذه الواجبات فيما يلى (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٥):

- **يلتزم بميثاق السلوك الصادر من وزارة التربية والتعليم.**
- **يحافظ على شرف المهنة والتمسك بأخلاقياتها والحرص على سمعتها ويدافع عنها.**
- **يحرص على الارتقاء بالمهنة ،والسعي إلى تطويرها ، وتحسين أدائه والإبداع فيه.**
- **يلتزم باستراتيجية النظام التربوي في الدولة ، والخطط والبرامج ، ويحترم فلسفة وأهداف الدولة في ضوء اللوائح والكتب الدورية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم.**
- **يتمسك بأهداف المهنة ، ويتعاون مع زملائه للعمل على خدمة المجتمع ، وخلق بيئة تعليمية آمنة وفعالة.**
- **يُعد النمو المهني واجباً أساسياً ، والتثقيف الذاتي منهجاً في حياته ، ويمتثل لأخلاقيات المهنة لاسيما الصبر والحزم والعدل والانضباط والحفاظ على أسرار المهنة.**
- **يتفرغ للمهنة ، ويدرك أهمية العلم في التقدم الحضاري.**
- **يساهم بإيجابية وفعالية في الأنشطة التعليمية.**

كما تمثلت أهم واجبات المعلم نحو الطلاب في ضوء اللائحة فيما يلى: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥)

- **يؤمن بأن الطالب هو محور العملية التربوية وغايتها ، ويحترم آراءه وكرامته وحقوقه.**
- **يحرص على تنشئة جيلٍ يؤمن بالله ومحبٍ لوطنه وللأمة العربية ومعتزٍ بتراث الدولة.**
- **يعمل جاهداً على أن يكون قدوة حسنة للطلاب ، ونموذجاً أخلاقياً يُحتذى به في عمله وسلوكه.**
- **يتسم سلوكه بالعدالة بين الطلاب في المعاملة ، بغض النظرعن اختلاف المذهب أو العقيدة أو الجنس.**
- **يبنى علاقةً روحيةً بينه وبين الطلاب بعيدةً عن المنفعة الشخصية.**

- **يراعى الفروق الفردية ويشجع الفائقين على الإبداع.**
- **يشجع الطالب في البحث عن المعرفة الصحيحة وإرشاده إلى مصادرها الموثوقة.**
- **الحفاظ على خصوصيات الطالب ، والمعلومات الخاصة به بسريةٍ تامةٍ.**
- **يُشرك الطلاب في أوجه النشاط المختلفة بالمدرسة.**

كما تمثلت واجبات المعلم نحو المجتمع فيما يلى:(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥)

- **تفهم أحوال المجتمع وعاداته وتقاليده والمساهمة في حل مشكلاته.**
- **كسب ثقة المجتمع وتعظيم دور المعلم فيه.**
- **المحافظة على مكانة المدرسة الرفيعة ودورها الريادي الفعال.**
- **تمكين أبناء المجتمع من اكتساب المعرفة وتوظيفها في حياتهم.**

ولكي يتم تحقيق هذه الواجبات يتطلب أن تكون نظم إعداد المعلم على درجةٍ عاليةٍ من الجودة والكفاءة والتنافسية مع نظم الإعداد في الدول المتقدمة.

ويُلاحظ من العرض السابق أن الإطار التشريعي للتعليم في مصر يرتكز على عدة مبادئ أساسية أهمها :أن التعليم حقٌ ، وهو مجاني ، ويتم تحت إشراف الدولة ، وأنه إلزامي حتى نهاية مرحلة التعليم الأساسي، كما يُلاحظ أن المعلم حظي بعناية الدستور، إذ يتوجب على الدولة تنمية الكفاءة المهنية له باعتباره الركيزة الأساسية للتعليم، وعلى الرغم من ذلك ، فما زالت القوانين والتشريعات المفسرة لنصوص الدستور لا ترتقى لطموح وآمال وتوقعات كثيرٍ من التربويين.

فلم تكن التشريعات السابقة ملبيةً متطلبات التجديد والتحديث في إعداد المعلم وأدواره الجديدة التي تتناسب مع الثورات المعرفية والتكنولوجية ومجتمع المعرفة ، فالقانون الذي يُنظم شئون الجامعات – ومنها كليات التربية – يعود لعام ١٩٧٢م ، كما أن لوائح كليات التربية بحاجة إلى مزيدٍ من التعديل ، والترجمة الحقيقية لبنودها ، كما أن الدستور الحالي الذى حمل كثيراً من الآمال في تغيير واقع الإنفاق على العملية التعليمية والتنمية المهنية للمعلمين ورعايتهم على كافة المستويات لم يخرج إلى حيز التطبيق بعد.

وقد أسهمت التشريعات السابقة ، والتي كان من أهمها إلغاء تكليف طلاب كليات التربية في ضعف مكانة المعلم ، وكذلك ضعف برامج الإعداد لغير التربويين، وذلك لفقدان هؤلاء الطلاب للدافعية ، نتيجة عدم يقينهم بأنهم سيعملون في حقل التعليم ، وسيطبقون – يوماً ما – ما يتعلمونه.

المحور الثانى: التشريعات العالمية الحاكمة للتعليم وسياسة إعداد المعلم

في هذا المحور يتم رصد بعض التشريعات العالمية المتعلقة بالتعليم عامة وإعداد المعلم على وجه الخصوص ، وذلك على النحو التالي:.

أولاً: تشريعات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية

يتميز المجتمع الأمريكي بالتنوع والتعدد مما انعكس على نظامه التعليمي ، حيث يتنوع هذا التعليم بتنوع واختلاف الولايات، وعلى الرغم من هذا فإن هناك بعض المبادئ والأسس التي يقوم عليها التعليم الأمريكي تتمثل في: (نبيل سعد خليل، ٢٠٠٣، ١٥– ١٦)

- رفض فكرة التوجيه العقائدي، وفرض التعليم من الخارج، فكلاهما في نظره من سمات المجتمعات التي تتحكم فيها السلطة المطلقة والديكتاتورية، لذا نجده يؤكد التهذيب التلقائي أو الشخصية البناءة الحقة النافعة للفرد والمجتمع.
- الاهتمام الكبير بالتعليم واعتباره من مسئوليات المجتمع، لذا يُلاحظ سيطرة الشعب على شئون التعليم بصورة مباشرة.
- يؤمن المجتمع الأمريكي بالفروق الفردية بين الأفراد، لذا يعمل على مراعاتها بكل السبل.
- يعتبر الأمريكيون التعليم أساس الديمقراطية الأمريكية، لذا فهو يسعى دائمًا إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الأفراد.

وقد بات إعداد المعلم من القضايا المهمة المطروحة على الساحة الأمريكية ، وذلك من أجل تحسين جودة المعلم لمواجهة تداعيات المستقبل، وكذلك تطوير وتفعيل هذا الإعداد بما يحقق تضييق الفجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون عليه إعداد المعلم في ظل هذا العصر المليء بالتحديات .

وقد عُنيت الإدارة الأمريكية بالتعليم ونظم إعداد المعلم كثيراً ، فقد أكد الرئيس الأمريكي أوباما أن العامل الأهم في نجاح المدرسة منذ اللحظات الأولى لالتحاق الطالب بها لا يكمن في لون الطلاب أو دخل والديهم بقدر ما يكمن في المعلم الذي يقف في مقدمة الصفوف(U.S Department of Education,2011).

ونظـامُ التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية نظام" لا مركزي" ، ولهذا فإن القوانين التي تحكم برامج التعليم تتنوع بدرجة كبيرة ما بين ولاية وأخرى، كما أن هناك تشريعاتٍ وقوانين وتقارير خاصة بالتعليم تصدرها الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات.

ومن أشهر هذه التقارير على الإطلاق هو تقرير "أمة في خطر (١٩٨٣م)" Nation At risk 1983 و الذي يُعد من أهم التقارير التي اهتمت بالإصلاح المدرسي وإعداد المعلم، والذي استمر العمل من خلاله على مدى عدة مراحل، نوجز أهم ما دعت إليه في الآتي(Julia E.Koppich,1997,310):

المرحلة الأولى من الإصلاح: في هذه المرحلة اهتمت الولايات المتحدة الأمريكية بالعلم وإدخال أفضل العناصر لمهنة التعليم ، حيث ركزت على خطوات حصول المعلم على الشهادة وإجراءاتها، كما جعلت من الصعب أن يكون الفرد معلماً، ورفعت مرتبات المعلمين بحيث يصبح الإقبال على المهنة من الأمور المربحة، وبهذا تجد المهنة إقبالاً متزايدًا.

المرحلة الثانية من الإصلاح (التحول والتغير في اتجاهات الإصلاح): بعد الإصلاح في المرحلة الأولى انتشر اتجاه يرى أن التغيرات التدريجية التي حدثت في نظام التعليم الأمريكي غير كافية وفي ظل هذه المرحلة الثانية ظهر العديد من التقارير التي أولت إعداد المعلم أهميةً كبيرةً منها:

- تقرير كارينجي: (إعداد الأمة ومعلمي القرن الحادي والعشرين (١٩٨٦م).
- تقرير هولمز (١٩٨٦م): معلمو المستقبل
- تقارير المجلس القومي للحكام: (الجمعية القومية للحكام)

وقد ركزت النتائج التي توصل إليها التقرير وتوصياته على أربعة جوانب هامة من العملية التعليمية: (Margaret A., Jenny Hoffmann,2003,3)

- **المحتوى المدرسي (أي المنهج) فقد كان مائعاً بلا هدفٍ أساسي ، وقد وُجد أن طلاباً كثيرين قد انتقلوا من البرامج المهنية و البرامج التحضيرية في الكلية إلى دورات "المسار العام" ، وقد أوصى بضرورة تعزيز متطلبات التخرج من المدرسة الثانوية بحيث تتطلب منهجاً أساسياً ذا حدٍ أدنى من اللغة الانجليزية، والرياضيات، والعلوم، والعلوم الاجتماعية، وعلوم الكمبيوتر.**
- **حدد التقرير التوقعات من حيث مستوى المعرفة والقدرات ، والمهارات التي يجب أن يمتلكها الخريجون ، ويتم التعبير عن هذه التوقعات للطلاب من خلال عدة طرق مختلفة، مثل درجات التخرج / الإنجاز ، والمتطلبات، والامتحانات، وصعوبة الموضوع ، وقد استعرض التقرير العديد من أوجه القصور في التوقعات وشملت : انخفاض كميات الواجبات المنزلية، ومحتويات رياضيات و علوم أقل ، وزيادة الالتحاق بالمواد الاختيارية السهلة، وعدم وجود تحدٍ للطلاب بسبب الكتب المدرسية التي تم تخفيضها. وقد أوصى بأن تعتمد المدارس معايير أكثر صرامة وقابلة للقياس، ورفع سقف التوقعات للأداء الأكاديمي باستخدام مواد صعبة في بيئةٍ تدعم التعلم والإنجاز الأصيل.**
- **أظهرت النتائج المتعلقة بالوقت أن الطلاب الأمريكيين أمضوا وقتاً أقل بكثير في العمل المدرسي، و الفصول الدراسية ، والواجبات المنزلية بشكلٍ غير فعالٍ ، ولم يتم تشجيعهم من قبل المدارس لتطوير مهارات الدراسة المطلوبة لاستغلال الوقت أو الرغبة في قضاء المزيد من الوقت في العمل المدرسي، كما أوصى بأن يُخصص وقتٌ أكثر بكثيرٍ لتعلم الحد الأدنى من المنهج الأساس ، من خلال استخدام أكثر فعالية لليوم الدراسي القائم، أو اليوم الدراسي الطويل، أو العام الدراسي المطول.**
- **وخَلُص تقرير اللجنة إلى أن مجال التدريس ليس جذاباً بما يكفي الطلاب القادرين أكاديمياً ، وأن برامج إعداد المعلم تحتاج إلى تحسين كبيرٍ. وأن هناك نقصاً خطيراً في أعداد المعلمين في المجالات الرئيسة كان متوقعاً، وخاصة الرياضيات والعلوم ، وقُدِمت توصياتٌ عديدة لتحسين إعداد المعلمين أو لجعل التدريس مهنةً أكثر جدوى واحتراماً.**

وقد أكدت تلك التقارير في مجمل نتائجها الاهتمام بالتدريس وإعداد المعلم؛ حيث أكدت ضرورة إعداد المعلم إعداداً جيداً حتى يستطيع هذا المعلم أن يحول التلاميذ من مستهلكين للمعرفة إلى منتجين لها، وأن يقوموا بمعالجة المعلومات بدلاً من امتصاصها فقط وأخذها على علاتها ، وبهذا اتبعت هذه التقارير طريقة الارتفاع أو الصعود إلى أعلى من أجل تحسين التعليم كما أكدت ضرورة اختيار أفضل العناصر للالتحاق بمهنة التعليم، كما أكدت ضرورة أن يكون المعلم معلمًا محترفًا، وهذا الاحتراف يأتي من خلال التركيز على التخصص المهني للمعلم، ومن خلال تحقيق هذا التخصص والتعمق فيه يمكن تجنيد الأفراد من ذوي القدرات العليا ليصبحوا معلمين(Julia E.Koppich,1997,312)

وفي عام ٢٠٠١م أصدرت الحكومة الأميركية تشريع "عدم ترك أي طفلٍ بدون تعليم"(NCLB)، الذي أعطى الحكومة الفدرالية سلطةً واسعةً لإصلاح التعليم. في البداية، فعندما كان قانون التعليم الابتدائي الثانوي قيد المراجعة عام ٢٠٠١م ، دفعت إدارة بوش نحو خطة إصلاح التعليم بعنوان "عدم ترك أي طفل بدون تعليم" مع التركيز على المساءلة والعقوبات. وقد كان هناك نقاشٌ شعبيٌ محدود مع قليلٍ من المعرفة البحثية فيما يتعلق بمحتويات التشريعات ، وإذا ما كان التشريع ينصُ على استراتيجيةٍ معينةٍ ذاتِ تأثيرٍ معينٍ(Kathryn M. Borman,et al., 2009,126)

وقد تم تضمين هذا القانون في اكثر من (١٢٠٠) صفحة، ويتضمن تسعة برامج، هي: تحسين التحصيل الأكاديمي للأطفال المحرومين، ومبادئ تدريب وتوظيف المعلمين ذوي القدرات العالية، وتعليم اللغة الانجليزية، ومدارس القرن الحادي والعشرين ، وتعزيز خيارات أولياء الأمور وبرامج الابتكار، والمرونة والمساءلة، وتعليم السكان الأصليين ، وأثر برامج المعونة والمساعدات، وتصورات معلمي الطلاب متعددي الثقافات (Connie F. Jordan,2007,22)

وقد أصبح هذا التشريع بالنسبة لمعلمي المدارس في الولايات المتحدة معياراً أساساً ، يهدف إلى تحسين أداء جميع الطلاب وزيادة عدد المعلمين المؤهلين بشكلٍ عالٍ في المدارس الأمريكية.

وهناك نوعان من الأهداف الرئيسة لهذا التشريع: الأول هو للتأكد من أن كل معلمٍ على درجةٍ عاليةٍ من الكفاءة في المادة العلمية، والثاني هو تقليل الحواجز على من يود أن يصبح

معلماً من خلال "إعادة تجهيز" برامج إعداد المعلمين التقليدية وإيجاد مسارات بديلة للمهنة(Emma Smith,2008,611).

كما ينص التشريع على أن المعلم يجب أن يكون على"درجةٍ عاليةٍ من الكفاءة" في المادة العلمية التى يُدرسها، تعني هذه الدرجة من الكفاءة- وفقاً للقانون - الحصول على ترخيص بالتدريس بشكلٍ كاملٍ ، ويكون المعلم مؤهلاً للغاية إذا كان قد اجتاز اختبار الولاية الخاص بالمدرسين، وحاصلاً على رخصةٍ للتدريس.

ويُشير ذلك إلى أن المرشح للتدريس يجب أن يمتلك ما لا يقل عن درجة البكالوريوس ، وأن يكون قادراً على اجتياز الاختبارات الأكاديمية للولاية أو أن يُكمل بنجاح تخصصاً أكاديمياً معادلاً لدراساتٍ عليا، و ذلك لتولي منصبٍ تدريسي في مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية (U.S Department of Education,2004).

ويُلاحظ عبر فتراتٍ تاريخيةٍ منصرمةٍ أن تدريس الطلاب الفقراء أو الطلاب غير ذوي البشرة البيضاء كان يتم من قبل مدرسين عديمي الخبرة ، ولذا تناول التشريع هذا التفاوت مع نهجٍ جديدٍ لضمان جودة المعلم. و قد أشار المراقبون إلى وجود جوانب قصورٍ ، رغم أن التشريع ينص على وجود معلمٍ ذي كفاءةٍ عاليةٍ لكل طفلٍ، ويفسر فقرة "درجة عالية من الكفاءة." بأن كليات التربية مستمرة في تقديم برامج تتوازن فيها المعرفة الأكاديمية مع المعرفة التربوية ، إلا أن الحكومة الفيدرالية تميل إلى تقليل قيمة الجانب التربوي ، كما تميل إلى التركيز على جودة المعلم بما يتناسب مع المحتوى المعرفي (Kathryn M. Borman,et al., 2009,126)

وفى أبريل لعام ٢٠١٤م أعلنت إدارة الرئيس أوباما نيتها اتخاذ تدابير لتعزيز إجراءات مساءلة إعداد المعلم، وتقييد منح الأموال بحيث تكون للبرامج عالية الأداء فقط ، وأكدت أن البرامج التي تخرِّج معلمين حيث الطلاب أقل نجاحاً، فهي إما في حاجة إلى التغيير أو الخروج عن العمل (Julie Greenberg, Kate Walsh and Arthur McKee,2014,8)

وفى عام ٢٠١٥م أصدرت الحكومة الأمريكية قانون "كل طفلٍ ينجز" The Every Child Achieves , ، والذي يُعد من أهم إنجازات حكومة الرئيس الأمريكي أوباما ، ويمكن تلخيص أهم البنود التي اعتنى بها القانون فيما يلى: Senate committee On Health ,Education Labor and Pensions in U.S.A (2015),

- **يُنهى القانون نظام المساءلة على أساس الاختبار الاتحادي الخاص بقانون "عدم ترك أي طفل"، وبذلك تستعيد الولايات مسؤولية تحديد كيفية استخدام الاختبارات المطلوبة اتحادياً لأغراض المساءلة. ويجب أن تدخل الولايات هذه الاختبارات ضمن نظم المساءلة، وكذلك سوف تكون الولايات مطالبة أيضاً بإدراج معدلات التخرج، ومقياس واحد للتعليم الجامعي أو إعداد القوى العاملة، وإجادة اللغة الانجليزية لمتعلمي الانجليزية. كما سيتم أيضاً السماح للولايات أن تُشمل مقاييس أخرى عن أداء الطلاب والمدرسة في نظم المساءلة من أجل تزويد المعلمين وأولياء الأمور وغيرهم من أصحاب المصلحة بتقريرٍ أكثر دقة عن الأداء المدرسي.**
- **اشتمل القانون على معلوماتٍ هامةٍ للآباء والأمهات، والمعلمين، والمجتمعات المحلية ، إذ يؤكد القانون الاختبارين المطلوبين فيدرالياً في القراءة والرياضيات لكل طفلٍ سنوياً في الصفوف من ٣ إلى ٨ ، ومرةً واحدةً في المدرسة الثانوية، فضلاً عن اختبارات العلوم والتى تعطى ثلاث مراتٍ ما بين الصف الثالث حتى االثاني عشر. هذه المقاييس الهامة لتحصيل الطلبة من شأنها التأكد من أن الآباء يعرفون كيف يؤدي أبناؤهم ، ومساعدة المعلمين على دعم الطلاب الذين يعانون ، من أجل تلبية المعايير. وسيتم منح الولايات مرونةً إضافيةً لتجريب أنظمةِ تقييمٍ مبتكرةٍ في مديريات التربية والتعليم في جميع أنحاء الولاية.**
- **يساعد القانون الولايات على تحسين المدارس ذات الأداء المنخفض – ويتضمن مشروع القانون المنح الفيدرالية للولايات والمناطق التعليمية للمساعدة في تحسين المدارس منخفضة الأداء التي يتم تحديدها من قبل أنظمة المساءلة للولاية. ولذا سوف تكون مديريات التربية والتعليم مسؤولةً عن تصميم التدخلات القائمة على الأدلة للمدارس ذات الأداء المنخفض، بمساعدةٍ تقنيةٍ من الولايات، ويُحظر على الحكومة الاتحادية تكليف أو وصف أو تحديد الخطوات التى يتوجب على المقاطعات والولايات أن تتخذها لتحسين تلك المدارس. ويتطلب مشروع القانون أن تراقب الولاية التدخلات التي تنفذها مديريات التربية والتعليم واتخاذ خطوات لزيادة مساعدة المناطق التعليمية إذا كانت التدخلات غير فعالة.**

- **يعزز القانون سيطرة الولاية والسيطرة المحلية – حيث يُقر بأن الولايات التي تعمل مع المناطق التعليمية، والمعلمين، وغيرهم، لديها مسؤولية لإنشاء نظم المساءلة لضمان أن جميع الطلاب يتعلمون وعلى استعداد لتحقيق النجاح. و نظم المساءلة تلك تكون مصممةً بشكلٍ كليٍّ من خلال الولاية، ولكن يجب أن تلبي المعايير الاتحادية، بما في ذلك شمول جميع الطلاب والمجموعات الفرعية للطلاب في نظام المساءلة وتصنيف بيانات التحصيل العلمي للطلاب.**
- **يؤكد القانون سيطرة الولاية على المعايير – إذ يُقر بأن الولاية هي التي تقرر ماهية المعايير الأكاديمية التى سوف تعتمدها ، دون تدخلٍ من واشنطن، كما أن الحكومة الفيدرالية قد لا تفرض أو تحفز الولايات على اعتماد أو الإبقاء على مجموعةٍ معينةٍ من المعايير، وستكون الولايات حرةً في أن تقرر ما المعايير الأكاديمية التي ستتبعها.**
- **يساعد القانون الولايات في دعم المعلمين– إذ يُقدم الموارد للولايات والمناطق التعليمية لتنفيذ الأنشطة المختلفة لدعم المعلمين ومديري المدارس، وغيرهم من المربين، بما في ذلك الاستخدامات المسموح بها من الأموال لبرامج التدريب ذات الجودة العالية للمعلمين الجدد، وفرص التطوير المهني المستمر للمعلمين، و برامج لتوظيف معلمين جدداً في المهنة.**
- **يُنهي القانون السيطرة الفيدرالية على التقييمات، إذ يسمح للولايات بالابتكار – حيث يسمح للولايات بوضع وتنفيذ نظم تقييم المعلم.**
- **يساعد القانون الولايات على دعم متعلمي الانجليزية – إذ يوفرالموارد للولايات والمناطق التعليمية لإنشاء وتنفيذ والحفاظ على الجودة العالية والبرامج التعليمية الخاصة بتعليم اللغة والتي تهدف إلى ضمان أن متعلمي اللغة الانجليزية، يجيدون اللغة الانجليزية ، وينص القانون على حوافز للولايات والمناطق التعليمية لتنفيذ السياسات والممارسات التي من شأنها أن تؤدي إلى تحسينات كبيرة في تعليم متعلمي اللغة الانكليزية، بما في ذلك التطوير المهني الفعّال للمعلمين والآباء ، وممارسات المشاركة المجتمعية، كما يؤكد مسؤولية الولاية عن وضع وتنفيذ إجراءات القبول و التخرج على مستوى الولاية لبرامج متعلمي اللغة الانجليزية،**

ويوفر القانون أيضاً معلوماتٍ إضافيةً للولاية والمناطق التعليمية للمساعدة في تلبية احتياجات متعلمي اللغة الانجليزية على المدى الطويل ومتعلمي الانجليزية ذوي الإعاقة.

- **يؤكد القانون مسؤولية الولاية عن دعم التنسيق وتنفيذ البرامج والمبادرات ذات الجودة العالية ، إذ يؤكد مسؤولية الولاية عن تحديد وإزالة الحواجز التي تحول دون التنسيق والتكامل بين البرامج والمبادرات ومصادر التمويل، وتقديم المساعدة التقنية والتدريب من أجل نشر أفضل الممارسات، بحيث تكون مديريات التربية والتعليم قادرةً على تلبية أفضل لاحتياجات الطلاب وتعزيز مناخ المدرسة بشكلٍ إيجابي.**
- **يعزز القانون برامج المدرسة المستقلة من خلال الجمع بين اثنين من البرامج القائمة في برنامجٍ واحدٍ للمدارس المستقلة، ويتألف من ثلاث مسابقات مانحة:**
  - **المدارس المستقلة عالية الجودة :وتكون المنح هنا إلى كيانات الولاية لبدء مدارس مستقلة جديدة ، ونسخ أو توسيع المدارس المستقلة ذات الجودة العالية، بما في ذلك من تطوير المرافق، والتعاقد وإعداد المعلمين، وتوفير وسائل النقل.**
  - **مساعدة مالية من أجل المرافق: وتكون المنح هنا مقدمةً إلى كياناتٍ غير ربحيةٍ عامةٍ أو خاصةٍ ، لإظهار أساليب مبتكرةٍ لتعزيز الائتمان لتمويل شراء أو بناء أو ترميم مرافق خاصةٍ بالمدارس المستقلة.**
  - **استنساخ وتوسيع: كجزءٍ من الأنشطة القومية، وهي منح تُقدم لإدارة منظماتٍ مستقلةٍ لتوسيع أو استنساخ المدارس المستقلة ذات الجودة العالية.**
- **ينص القانون أيضاً على وجود حوافز للولايات لتبني ممارساتٍ أقوى في تفويض المدارس المستقلة، و يزيد القانون من شفافية المدرسة المستقلة ويُحسن من إشراك المجتمع المحلي في تنفيذ وتشغيل كل مدرسة مستقلة تتلقي الأموال ، و ذلك من أجل ضمان نجاح المدارس المستقلة.**

أما عن التشريعات الحاكمة للتعليم العالي فقد تم إصدار قانون التعليم العالي في الولايات المتحدة في ٨ نوفمبر ١٩٦٥م ، وقد اختار الرئيس الأمريكي جونسون جامعة ولاية تكساس لإقراره، وقد كان القصد من القانون تعزيز الموارد التعليمية للكليات والجامعات ، وتقديم المساعدات المالية للطلاب في التعليم العالي والجامعي ، وزيادة التمويل الفيدرالي للجامعات والمنح الدراسية، وتقديم قروض منخفضة الفائدة للطلاب، وإنشاء هيئة المعلمين الوطنية (Wikipedia,2018).

وقد تم إجراء تعديلاتٍ على القانون في سنواتٍ متفرقةٍ ، ففي ١٩٩٨م ، تمثل التعديل في إكساب الطلاب الوعي المبكر والجاهزية وفهم البرامج التعليمية، كما تضمن إلغاء المعونة أو المساعدات الفدرالية للطلاب الذين يثبت تورطهم في تهم تتعلق بالمخدرات، وفي ٢٠٠٣م تم تقديم توصياتٍ مشتركةٍ من أجل تعديل قانون التعليم العالي لتقديم مزيدٍ من الحوافز والقروض للطلاب وتمويل برامج الدراسات العليا لطلاب الأقليات نتيجةً لضغوطٍ ُمورست من قبل عددٍ من المنظمات منها التحالف من أجل العدالة في التعليم العالي واتحاد الهنود الحمر للتعليم العالي والرابطة الوطنية لتكافؤ الفرص في التعليم العالي ، وهي رابطة مناصرة لكليات وجامعات السود في الولايات المتحدة(Wikipedia,2018).

وفي ١٤ أغسطس ٢٠٠٨م تم إقرار تعديل قانون ١٩٦٥م ، فقد أقر الكونجرس التشريع ليقدم مزيداً من المساعدات للطلاب وكذلك تمويل الكليات من أجل الابتكار لمواجهة التحديات التي تواجه البالغين ذوي الدخل المحدود والراشدين لمواصلة التعليم الجامعي والتدريب ، كما نشرت وزارة التعليم الأمريكية في ديسمبر ٢٠١٤م مقترحاً للائحة إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدفت اللائحة إلى تحسين جودة برامج إعداد المعلمين ونظام المحاسبية ودعم الإدارة في قياس أداء برنامج إعداد المعلمين على أساس مؤشراتٍ موثوقةٍ وصحيحةٍ(U.S. Department of Education,2014).

وَتطلُب اللائحة من الولايات وضع مؤشراتٍ لمخرجات البرنامج ومعدلات التوظيف وبيانات المسح عن الخريجين وأرباب عملهم ، كما تُحدد اللائحة البرامج المؤهلة لمِنَحِ TEACH ، وتصنف اللائحة المعلمين وفق أربع فئات: برامج إعداد المعلم المتميزة exceptional teacher preparation programs ، وبرامج إعداد المعلم الفعالة effective teacher preparation programs " ، و برامج إعداد المعلم المهددة at

risk teacher preparation programs – ، وبرامج إعداد المعلم ذات الأداء المنخفض low- performing teacher preparation programs ، وتقوم الولاية بتحديد طبيعة البرنامج بناءً على مؤشراتها الخاصة بها والمرتبطة بتقارير الالتحاق بالبرامج والتي تختلف من ولاية لأخرى وتتلقى هذه البرامج، كما توجب اللائحة على كل ولاية أن تقوم برنامج إعداد المعلم كل عامٍ من خلال مقياس متدرج ، وفى ضوئه يتم تصنيف المعلمين من خلال مخرجات تحصيل الطلاب وتقييمات المعلمين، ومعدلات التوظيف ، واحتياجات المدارس ، ونتائج المسح للخريجين وأرباب العمل. Kevin K. (Kumashiro,2015)

وطبقاً لوزارة التعليم الأمريكية فإن أهم أغراض هذه التشريعات الجديدة هو تقليل أعباء المؤسسات التعليمية المعنية ببرامج إعداد المعلم بالنسبة للتقارير التي تقدمها، وتشجيع الولايات على الاستفادة من البيانات الخاصة بمدى كفاءة المعلمين من أجل بناء نظامٍ فعالٍ وكفءٍ لإعداد المعلمين على مؤشرات عالية الجودة (أماني محمد السيد، ٢٠١٦: ٢٥)

كما تمثلت خطة الولايات المتحدة في تطوير إعداد المعلم المنشورة عبر موقع وزارة التعليم في ولاية كالفورنيا فيما يلى:(California department of education,2015)

- **زيادة تمويل التعليم والإنفاق على المعلمين ، إذ بلغت ميزانية الإنفاق على المعلمين والقادة التربويين ٣.٩ بليون دولار ، بزيادة قدرها ١٠ % عن ميزانية التعليم لعام ٢٠٠٩ – ٢٠١٠م.**
- **إجراء مسوحاتٍ سنويةٍ للمعلمين ، وتقديم تقارير عن نتائج هذه المسوحات، وضرورة تعاون المعلمين في تصميم نظم تقويم جديدة.**
- **تقاسم المسؤلية ، بحيث لا تقع مسئولية تحسين نتائج الطلاب على كاهل المعلمين فحسب ، إذ أن الولايات والمقاطعات ومديري المدارس يتقاسمون هذه المسئولية.**
- **تحسين نظم التقويم، بالانطلاق من أن العمل مع المعلمين ومديري المدارس وأصحاب المصالح المستفيدين والمقاطعات ، سوف يُحسن نظم تقويم المعلمين ومديري المدارس ، وهذا النظام وتلك المقاييس التي يتم استخدامها في تعليم الطلاب تزود المعلمين بمعلوماتٍ أفضل من أجل تجويد ممارساتهم التعليمية.**

ويفرض القانون الأمريكي على جميع الولايات ، وعلى مؤسسات التعليم العالي الأمريكية التي تتلقى دعماً فيدرالية أو تمويلاً حكومياً أن تقدم للوزير، ولعامة الشعب، تقريراً سنوياً عن برامج إعداد المعلمين فيها، كما تفرض نفس المادة أيضاً على وزير التعليم أن يقدم تقريراً سنوياً للكونجرس الأمريكي، عن محتوى تقارير الولايات المختلفة بالنسبة لهذه البرامج، بحيث يشمل تقرير الوزير مقارنة بين مجهودات الولايات فيما يتعلق بتحسين وزيادة كفاءة القوة التدريسية الحالية والمستقبلية (أماني محمد السيد، ٢٠١٦: ٢٥).

ويُلاحظ من خلال العرض السابق تأكيد التشريعات في الولايات المتحدة الأمريكية على كفاءة المعلم وإعادة تجهيز برامج إعداد المعلم كي تتناسب مع متغيرات العصر ، والبحث عن مساراتٍ بديلةٍ للتنمية المهنية ، كما أكدت لوائح إعداد المعلم ضرورة تطوير إعداد المعلم من خلال عدة محاور أهمها زيادة الإنفاق على التعليم وزيادة رواتب المعلمين، وتقديم تقارير سنوية عن أداء المعلمين للوقوف على مستوى المدارس ، ووضع أساليب تقويم حديثة ، وتقاسم المسئولية بين المعلمين ومديري المدارس عن نتائج العملية التعليمية، كماُ يلاحظ أن هذه التشريعات تخضع للمراجعة والتحديث باستمرار ، وقد تم نشر لائحة إعداد المعلمين على الإنترنت عام ٢٠١٥م.

ثانياً: تشريعات التعليم وإعداد المعلم في المملكة المتحدة

اهتمت المملكة المتحدة بالتعليم والمعلم ، وقد تجلى هذا الاهتمام من خلال عددٍ من التشريعات تمثلت في إنشاء وكالة تدريب المعلم (TTA)The Agency Teacher Training في مايو ١٩٩٤م بتشريعٍ من البرلمان ، وكانت تهدف إلى تحسين عملية إعداد المعلم وتدريبه، كما تهدف إلى رفع وضع مهنة التدريس، كما رغبت الحكومة في أن تتحمل الوكالة مسئولية وضع العناصر الأساسية للبحث التعليمي ، وبذلك ينفصل مجال البحث عن التدريس وعن باقي مجالات البحث الأكاديمي، كما تسعى وكالة تدريب المعلم إلى تحمل مسئولية توفير تكاليف (تمويل) دورات تدريب المعلمين أثناء الخدمة(رانيا كمال أحمد ، ٢٠٠٦، ٣٩٧).

كما أصدرت الدولة قانون(١٩٨٧م) الخاص بأجور وأحوال المعلمين ، والذي بمقتضاه تمت إعادة بناء الهيكل الخاص بمهنة التعليم، حيث أكد هذا القانون ضرورة استخدام معلمين يمكنهم أن يكونوا نماذج مؤثرةً وفاعلةً في العملية التعليمية، وقد اقتضى هذا بدوره ضرورة إعداد المعلمين الإعداد الجيد الذي يمكنهم من القيام بهذه المهنة (U.K,1987)

كما تم إصدار القوانين والنشرات التي تؤكد أهمية إعداد المعلمين ، حيث أكدت الفقرة الأولى من النشرة (٩) لسنة١٩٩٢م ضرورة أن يدخل المعلمون حديثو التعيين في مختلف مراحل التعليم إلى المدارس بشرط إتمام مستويات المعرفة، ومستويات الكفاءة المهنية ، وذلك لأنها ضرورية لتحسين مستوى المدارس والتعليم بصفة عامة، كما حددت النشرة مستويات الإعداد المهني للمعلمين من خلال الأسلوب القائم على الكفاءة والتخطيط، والتحكم، كما أكدت النشرة أهمية إعداد المعلم لتدريس المناهج القومية وبالتالي يتم التركيز على المحتوى الاجتماعي للتدريس ، وأهمية دور المعلم في ذلك((رانيا كمال أحمد، ٢٠٠٦، ٣٩٧).

وفى عام ٢٠٠٢ أصدرت الدولة قانون (٢٠٠٢م) التعليمي لتحديد مستوى التقدم المدرسي، وقد عدل هذا القانون بشكلٍ كبيرٍ التشريعات المتعلقة بالأكاديميات والمدارس الممولة من القطاع العام التي تعمل خارج نطاق سيطرة الحكومة المحلية. وبموجب هذا القانون فإن المدارس التي لديها أفكار مبتكرة لتحسين التعليم و المدارس التي تُظهِر مستوى عالياً من التعليم سيتم إعطاؤها ضوابط وطنية للإعفاءات مثل المناهج الدراسية الوطنية ، والاتفاقات المتعلقة بأجور المعلمين وشروطهم ، وطريقة تحديد مواعيد اليوم الدراسي وشروطه. ويفرض القانون معايير الحد الأدنى المختلفة للمدارس المستقلة في مجالات مثل الصحة والسلامة ومتطلبات المساحة، ويتسع نطاق هذا القانون ليشمل العديد من الجوانب الخاصة بالعملية التعليمية بمختلف عناصرها، فقد وضع تشريعاتٍ حديثةً ترتبط بالمعلم وبطريقة إعداده، وبالتغيرات التي تحدد كيف يتم تعيين المعلمين وهيئة العاملين بالمدارس في مختلف المراحل التعليمية (Wikipedia,2017).

كما أصدرت الدولة في ٢٠١١م قانون التعليم الذي عُنيَ برعاية الأطفال والتدريب أثناء الخدمة ، كما احتوى على نصوصٍ حول المدرسة والقوى العاملة بها والمؤسسات

العاملة في قطاع التعليم والأكاديميات، وإلغاء مجلس التعليم العام بانجلترا ، وقد قامت وزارة التعليم بانجلترا بترجمة عددٍ من المعايير التي ينبغي توافرها في المعلم في ضوء القانون الصادر وتمثلت هذه المعايير فيما يلى: (U.K. Department of Education,2015)

- أن يجعل المعلمون تعليم التلاميذ اهتمامهم الأول وأنهم مسئولون عن تحقيق أعلى المعايير الممكنة في العمل والإدارة والسلوك وأن يتسم المعلمون بالصدق والنزاهة والأمانة الأكاديمية ، وأن يكون لديهم معرفة عميقة بالتخصص والحفاظ على المعارف والمهارات المتعلقة بالتدريس ، ومواكبة الجديد في مجال تخصصاتهم ، والتعاون الإيجابي مع أولياء الأمور بما يصب في مصلحة الطلاب ، كذلك إنشاء بيئةٍ آمنةٍ ومحفزة للتلاميذ ومشجعة على الاحترام المتبادل ، وأن أهداف التعليم تمتد لتستوعب كل الخلفيات والقدرات والتصرفات لكل التلاميذ ، والبرهنة باستمرار على إيجابية الاتجاهات والقيم والسلوكيات المتوقعة من الطلاب.

وفى عام ٢٠١٦م أصدرت المملكة المتحدة متمثلة في جمهورية إيرلندا الشمالية قانون التعليم المشترك، والغرض من التعليم المشترك كما ينص القانون هو: تقديم منافع تعليمية للأطفال والشباب ، وتشجيع الاستخدام الكفء والفعّال للموارد ، وتعزيز تكافؤ الفرص ، وتدعيم العلاقات الجيدة ، والإعلاء من شأن احترام الهوية والتنوع وتماسك المجتمع.(U.K,2016)

ويُقصد بالتعليم المشترك "التعليم معًا" ، ويشمل : معتقداتٍ دينيةً مختلفةً ، بما في ذلك أعداد معقولة من الأطفال أو الشباب الكاثوليك و البروتستانت ، وأولئك الذين يعانون من الحرمان الاجتماعي–الاقتصادي ، ومن لا يعانون من الحرمان ، وهو ما يضمنه العمل المشترك والتعاون بين اثنين أو أكثر من مقدمي الخدمة المعنيين."ومقدم الخدمة المعني" يعني الشخص الذي يقدم التعليم في مدرسةٍ مدعومةٍ بالتبرعات ، أو خدماتٍ من أي نوعٍ (بما في ذلك خدمات الشباب) التي تقدم فائدةً تعليميةً للأطفال أو الشباب . (U.K Department of Education,2016)

وقد اهتمت انجلترا كثيرًا بأمر المعلم ويتجلى ذلك في سعيها الدائم لإصلاح نظام إعداد المعلمين حيث أكدت الدولة منذ سنوات قريبة ضرورة إصلاح نظام إعداد المعلمين من خلال المبادئ الآتية: ((European Commission,2006):

- ضرورة وجود تنوعٍ في طرق إعداد المعلمين لمختلف المراحل التعليمية، بشكلٍ يسمح بتحديد الخلفيات والمؤهلات لكل معلمٍ حسب المرحلة التعليمية التي سيدرس بها من ناحية، وتحقيق الاستجابة لاحتياجات المدارس باستمرار من ناحية أخرى.
- تحديد معيارٍ للمؤسسات التي تقوم بإعداد المعلم لمختلف المراحل التعليمية، وضرورة تركيزها على المنافسة التدريسية التي تمكن المعلم من أن يكون لديه مجالٌ أوسع للمعرفة بالمادة، وضرورة تأكيد هذه المؤسسات المهارات اللازمة لإعداد المعلم المؤهل، والتي تُعد المعلم للتدريس الأفضل وتأسسه لمستقبل مهني أفضل.

وتؤكد التشريعات التعليمية في انجلترا أهمية إعداد المعلمين كنماذج مؤثرةٍ وفعالةٍ في العملية التعليمية ، كما تؤكد ضرورة وجود تنوعٍ في طرق إعداد المعلم.

ثالثاً: تشريعات التعليم وإعداد المعلم في اليابان

يتم تعريف المبادئ الأساسية للتعليم في اليابان في الدستور، الذي سن في ١٩٤٦م، والقانون الأساسي للتعليم لعام ١٩٤٧م ، المعدل في عام ٢٠٠٦م ، وينص الدستور على أن التعليم حقٌ أساسي وواجبٌ على مواطني اليابان ، وأن تلقي التعليم على النحو التالي: "يكون لكل مواطنٍ الحق في الحصول على التعليم بشكلٍ متساوي مناسبٍ لقدراتهم، على النحو المنصوص عليه في القانون، ويتوجب على المواطنين الذين لهم فتيانٌ وفتياتٌ تحت رعايتهم أن يتلقوا التعليم العام على النحو المنصوص عليه في القانون، ومثل هذا التعليم الإلزامي يكون مجانياً. "(المادة ٢٦)(UNESCO,2011))

ومن عام ١٩٨٤م إلى عام ١٩٨٧م ، يشارك المجلس الوطني للإصلاح التربوي في مداولاتٍ واسعةِ النطاق بشأن التعليم وغيرها من المجالات ذات الصلة ، وقد حدد المجلس ثلاث وجهات نظرٍ أساسية للإصلاح التعليمي هي: التركيز على الفردية ، والتحول إلى مجتمع التعلم مدى الحياة ، والتعامل مع التغيرات في مختلف قطاعات المجتمع . (UNESCO,2011).

وقد اعتبر المجلس أن تأكيد الفردية يُعتبر الجانب الأكثر أهميةً الذي يجب أن يُؤخذ في الاعتبار في جميع أوجه الإصلاح التربوي، وتشمل مبادئ كرامة الأفراد، واحترام الشخصية ، والحرية و التحكم في النفس، والمسؤولية الفردية ، وهذا المبدأ الذي حدده المجلس بوصفه الجانب الأكثر أهميةً في إصلاح التعليم، يستلزم القضاء على الخصائص السلبية الموجودة في التعليم في اليابان ومنها: عدم وجود تنوع، والجمود والانغلاق، و بالتالي فإنه من الضروري مراجعة النظام التعليمي برمته، بما في ذلك المحتوى وأساليب التدريس والهياكل التعليمية والسياسات الحكومية في مجال التعليم، كما تم تأكيد أهمية تعزيز الإبداع عند الأطفال، والقدرة على التفكير و التعبير القوي، وتجنب التركيز على التلقين (UNESCO,2011).

وكان الهدف من التحول إلى مجتمع التعلم مدى الحياة هو تصحيح نمط التفكير الذي يضع قيمةً كبيرةً جداً للتعليم النظامي، وخلق نظامٍ تعليمي جديدٍ ، حيث يمكن للناس أن يشاركوا في التعلم عن طريق اختيار الفرص ذات الصلة بحرية التعلم في أي وقتٍ طوال حياتهم ، والقصد من إنشاء مثل هذا النظام التعليمي الجديد هو تلبية متطلبات التعلم المتنوعة التي أحدثتها الزيادة في ساعات الفراغ، وتحسن مستوى متوسط التعليم الرسمي الذي يُنهيه الأفراد، ومعدل أعمار السكان ، وبالإضافة إلى ذلك، تم تصميمه استجابة للحاجة لاكتساب المعارف والمهارات الجديدة المرتبطة بمختلف التغيرات الاجتماعية، بما في ذلك التقدم في العلوم الحديثة والتكنولوجيا ، وغلبة صناعة البرمجيات ، ومن المهم أيضاً تأكيد الروابط المتبادلة فيما بين الأسرة و المدرسة والمجتمع(UNESCO,2011) .

وتنص المادة (١) من القانون الأساسي المعدل في عام ٢٠٠٦م على أنه يجب أن يهدف التعليم إلى التنمية الكاملة للشخصية ، ويسعى نحو رعاية المواطنين بدنياً وعقلياً، الذين يصتبغوا بالصفات الضرورية لبناء مجتمعٍ و دولةٍ سلميةٍ وديمقراطيةٍ ، لتحقيق هذا الهدف، ومع احترام الحرية الأكاديمية، ينبغي على التعليم ما يلي: (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology,2018)

• تعزيز سلوكٍ لاكتساب معرفةٍ وثقافةٍ واسعةِ النطاق، والسعي للحصول على الحقيقة، وخلق إحساسٍ مرهفٍ ، والفهم والتحلي بالأخلاق الفاضلة مع تنمية جسم سليم.

• تطوير قدرات الأفراد مع احترام قيمتها ، وغرس الإبداع ، وتعزيز روح الذاتية والاستقلال، وتعزيز سلوك تقييم العمل مع تأكيد روابط الحياة المهنية والعملية.

• إعلاء قيمة العدالة ، والمسؤولية، والمساواة بين الرجل و المرأة ، والاحترام المتبادل والتعاون، والمساهمة بفاعلية في رفع معنويات الجمهور ، في بناء وتطوير المجتمع.

• تعزيز سلوك احترام الحياة، ورعاية الطبيعة، والمساهمة في حماية البيئة.

• تعزيز موقف احترام التقاليد والثقافة، وحب الوطن ، والمنطقة التي ترعرعت عليها، جنباً إلى جنبٍ مع احترام الدول الأخرى ، و الرغبة في المساهمة في السلام العالمي وتنمية المجتمع الدولي.

كما تنص المادتان (٤) و (٥) من القانون على أن جميع المواطنين يجب أن يكون لهم الفرصة لمواصلة التعلم طوال حياتهم، في جميع المناسبات وفي جميع الأماكن، وتطبيق نتائج التعلم مدى الحياة بشكلٍ مناسبٍ لتحسين أنفسهم ، ولكي يعيشوا حياةً رغدةً يجب منح الناس فرصاً متساويةً للحصول على تعليمٍ يناسب قدراتهم ، ويجب ألا يتعرضوا للتمييز في التعليم بسبب العرق أو العقيدة أو الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الوضع الاقتصادي أو الأصل العائلي ، وأن توفر الحكومات الوطنية والمحلية الدعم التعليمي اللازم لضمان حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على التعليم المناسب وفقاً لمستوى إعاقتهم. وأن تتخذ الحكومات الوطنية والمحلية تدابير لتقديم مساعدة مالية لأولئك الذين ، رغم قدراتهم ، يواجهون صعوبات في تلقي التعليم لأسباب اقتصادية: (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology,2018)

كما ينص قانون التعليم على وجوب أن يفي المعلمون بواجباتهم تجاه مدارسهم ، وتكريس أنفسهم بشكلٍ مستمرٍ للبحث والتثقيف الذاتي ، ويجب أن تُحترم مكانة المعلمين ويُضمن لهم المعاملة العادلة والمناسبة، وتُتَخذ التدابير المناسبة لإعدادهم وتدريبهم: (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan,2018).

فالتشريعات التعليمية في اليابان تؤكد صراحةً أن التعليم هو الطريق لبناء الشخصية القومية المتكاملة ، التي يمكن من خلالها بناء المجتمع الديمقراطى، وتؤكد تحقيق المساواة بين الطلاب دون اعتبارٍ للفوارق العرقية أو العقدية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، كما تدعم

بقوةٍ ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتوفر لهم تعليماً يتناسب مع إمكاناتهم، كما تعلي من مكانة المعلم ، من خلال ضمان المعاملة الراقية التي تتناسب ودوره في بناء المجتمع ، كما تحتم ضرورة اتخاذ كافة السبل العلمية لإعداده وتنميته مهنياً.

ويُلاحظ من خلال العرض السابق ما يلى:

١. أن تشريعات التعليم عادةً ما تتعرض للتعديل والتطوير في كثيرٍ من الدول المتقدمة، وربما يرجع ذلك إلى رغبة المشرع في مسايرة منظومة التعليم للثورات المعرفية والتكنولوجية التي تكتنف العالم ، خاصةً وأن المعرفة تتضاعف خلال أشهرٍ بعد أن كانت تتضاعف خلال عشرات السنين.

٢. أن المعلم وإعداده وتأهيله وتنميته مهنياً ، حظى بمكانةٍ مهمةٍ في تشريعات الدول المتقدمة، مما يؤكد أن المعلم – رغم الثورة التكنولوجية التي شهدتها نظم التعليم في هذه الدول – فإنه ظلَّ محور العملية التعليمية ولا يمكن الاستغناء عنه.

المحور الثالث: جوانب تطوير إعداد المعلم وكليات التربية:

على الرغم من تعدد جوانب إعداد المعلم في ضوء الأدبيات التربوية، إذ غالباً ما تشتمل على سياسة القبول ونظمه بمؤسسات إعداد المعلم ، وأهداف تلك المؤسسات ، ومكونات برامج الإعداد ، وشروط القبول ومتطلباته، وأساليب التدريس ، وأعضاء هيئة التدريس، فإن البحث الحالي سوف يقتصر على دراسة الجوانب الآتية:

أولاً: سياسة القبول ونظمه بكليات التربية

يُعتبر وضوح سياسات قبول الطلاب بالمؤسسة التعليمية واتساقها مع رسالتها وأهدافها متطلباً مهماً يُسهم في تحقيق الجودة التعليمية، حيث إن وضوح هذه السياسة وشفافيتها يُسهمان فى تحقيق فرصٍ متكافئةٍ بين جميع الطلاب المتقدمين للالتحاق بهذه المؤسسة.

وتعتمد إتاحة التعليم التالي للمرحلة الثانوية الممول من الدولة على تقييمٍ لقدرة الطالب على تحقيق الفائدة ، وهو ما يُعرف بمبدأ الجدارة ، والحكمة من وراء ذلك مزدوجة ، فهو يهدف إلى تحديد تكلفة الفرصة البديلة للأفراد ، وإلى تقليل الفقد في الإنفاق العام(منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ، والبنك الدولي، ٢٠١٠، ١٤٩).

وتتعدد آليات سياسة القبول التى تتبعها الجامعات فى قبول الطلاب، ومن هذه الآليات سياسة القبول القائمة على امتحان مدرسي موحدٍ ، وتتميز هذه الآلية بأنها تعكس من خلال عموميتها تطبيق مبادئ الجدارة والعدالة والشفافية ، وتتمثل أهم المآخذ على هذه الآلية في أنها قد تميز بين الطلبة من خلال التحيز الثقافي ، وأن نتائج الامتحانات قد تعكس اختلافاتٍ في العوامل المؤثرة في النهج ، مثل الظروف الأسرية ، وجودة المدرسة، وإتاحة الحصول على الدروس الخصوصية ، كما أن نتائج الامتحانات القومية تعبر عنها عادة درجات متدرجة تعكس نتيجةً جماعيةَ المرجع لا محكية المرجع(منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبنك الدولي، ٢٠١٠، ١٤٩).

أما الآلية الثانية فتتمثل فى سياسة القبول على أساس التقدير المؤسسي ، وتتمثل أهم إيجابيات هذه الآلية فى أنها تمكن المؤسسات من أن تُكَوِّن فكرةً أشمل عن الفرد من تلك التى تكشف عنها نتائج الامتحان المدرسي ، وأن برامجها تُصمم لتناسب اهتمامات الطلاب الخاصة ودوافعهم ، وتتمثل أهم المآخذ على هذه الآلية فى انعدام الشفافية المحتمل فى عملية صنع القرار ، وشبهة التحيز والفساد، أما الآلية الثالثة فتشمل النهج التكميلي الذي يضع فى الاعتبار الامتحان المدرسي ، ويقدم بعداً آخر لإمكانية نجاح الطالب ، وأنه يتعرف على قدرات معينة ربما لم تكشف عنها اختبارات الطالب(منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبنك الدولى، ٢٠١٠، ١٤٩).

"وتقوم فلسفة قبول الطلاب فى الجامعات المصرية على مبدأ ديمقراطية التعليم ، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين المواطنين كافة، فيتم قبولهم على معيارٍ واحدٍ هو قدراتهم الذهنية، ويقوم القبول بالكليات على أساسين ،أولهما : المفاضلة بين الطلاب الراغبين فى الالتحاق بكل كلية من الكليات الجامعية بترتيب المجموع الكلي للدرجات فى آخر امتحانٍ لشهادة الثانوية العامة ، مع اجتياز القدرات والاختبارات الشخصية عند الالتحاق ببعض الكليات التى تستلزم لياقةً خاصةً، وثانيهما: القبول على أساس إقليمي قومي ، وهو توطين الكفاءات فى الأقاليم والمناطق النائية ، والعمل على النهوض بها اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً"(شبل بدران ، ١٩٩٩، ١٣١).

ويجب أن تُراعي سياسات القبول عدة معايير منها : مجموع درجات الطالب فى المرحلة الثانوية، واحتياجات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ومتطلبات سوق العمل،

وإمكانات الجامعات من المباني والمعامل والورش وأماكن التدريب الميداني ،وملاءمة عدد الأجهزة بالمعامل، والإمكانات البشرية للجامعة، وقدرات وإمكانات الطلاب، كما يجب أن تؤكد سياسة القبول المبادئ الآتية: (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبنك الدولي، ٢٠١٠، ١٤٧).

١. الجدارة، إذ ينبغي أن تعتمد إتاحة التعليم العالي على ما يثبته الطالب من القدرة على تحقيق الفائدة، حسبما يُشير إلى ذلك أداؤه فى اختبارات الاستعداد والكفاءة والقدرات المناسبة، وذلك بدلاً من الاعتماد على القدرة على دفع الأموال أو النفوذ.
٢. العدالة ، إذ يجب أن تكون القرارات الخاصة بالإتاحة محايدة وخالية من أى تحيزٍ أو عدم أمانةٍ أو ظلمٍ.
٣. الشفافية، إذ يجب أن تكون معايير قرارات القبول معلنة للجميع ، ويجب أن تكون عمليات تطبيق هذه المعايير خاضعة للتدقيق.
٤. المساواة ، إذ يجب أن تكون الفرصة متاحةً للجميع، كما يجب ألا يمارس التمييز بشكلٍ منهجي ضد طلابٍ معينين على أساسٍ من ظروفهم الاجتماعية أو سماتهم الشخصية أو الجهات المنتسبين إليها أو مواقعهم.

وتشير البحوث إلى أن نجاح الطالب في التعليم العالي يعتمد على كل المعارف والقدرات التي اكتسبها في التعليم الثانوي ، إضافة إلى الاستعدادات والميول والدوافع غير الأكاديمية ، ولذا فقد بدأ عديدٌ من الدول في تطبيق آلياتٍ إبداعيةٍ ومرنةٍ للتقييم والقبول واختيار الطلاب ، تضع في الاعتبار الاستعدادات والدوافع والخبرة في العمل ، وبذلك تحاول هذه الدول أن تضمن قدراً كبيراً من المساواة أمام الطلاب ، من حيث إتاحة التعليم وتحسين فرص النجاح، وتقليل نسب الانسحاب ، واستغلال الموارد بمزيدٍ من الفعالية(منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبنك الدولى، ٢٠١٠، ١٥٦).

وقد حظي تطوير سياسات القبول بالجامعات باهتمامٍ كبيرٍ من قبل الدول المتقدمة والنامية على السواء، إذ قامت كثيرٌ من هذه الدول بإصلاح ممارساتها الخاصة بقبول الطلاب فى التعليم الجامعي ، "ففي الولايات المتحدة تقوم الجامعات بإجراء اختباراتٍ لقبول الطلاب بها كمعيارٍ إضافيٍ بجانب الحصول على الشهادة الثانوية، ويتم انتقاء الطلاب بالجامعات على أساس هذه الاختبارات، ويرتبط نظام إجراء اختبارات القبول بتحديد الأعداد التى يمكن

قبولها فى كل جامعة ، فى ضوء القدرة الاستيعابية للمؤسسة الجامعية ذاتها، ويمكن للجامعات رفض طلبات المتقدمين لها، حيث لا يوجد تدخل حكومي فى نظم وسياسات القبول التى تتبعها كل جامعةٍ إلا فى الحالات المرتبطة بالتفرقة العنصرية وحماية الأقليات"(ماهر احمد حسن، ٢٠٠٤، ١٤١)

فعلى المستوى القومي؛ فهناك هيئتان قوميتان مسئولتان عن إدارة القبول بمؤسسات التعليم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية، وهما يقومان بوضع الامتحانات المؤهلة للالتحاق بهذه المؤسسات، وهاتان الهيئتان هما:(محمد منير مرسي، ٢٠٠٢: ٢٢٠).

- مجلس امتحان القبول بالكليات College Entrance Examination Board (CEEB).
- برنامج الاختبارات للكليات الأمريكية American College Testing Program.

وكان لاتباع الولايات المتحدة الأمريكية سياسة الانتقاء التي تهدف إلى تحقيق الدقة في الاختيار أثرٌ كبيرٌ في الفلسفة التي تتبعها الولايات المتحدة الأمريكية في اختيار معلميها؛ حيث تبدأ هذه الفلسفة في التطبيق منذ المرحلة الثانوية.

وتتمثل سياسة القبول في الولايات المتحدة الأمريكية في نتيجة اختبار القدرات الموحد ، بالإضافة إلى تقديم ملفٍ، حيث يتم تحديد محتويات الملف المطلوب والوزن النسبى لكل عنصرٍ من عناصر التقديم من قِبل المؤسسة التعليمية في الولايات المتحدة ، وتعتمد معظم المؤسسات التعليمية أداء المرشح في ضوء اختبار القدرات الموحد مثل SAT أو ACT ، ويُعَدُّ الأداء في المدرسة الثانوية عاملاً أساسياً ، إضافة إلى عددٍ من التطبيقات الأخرى بما في ذلك المقالات وخطابات التوصية والمقابلات ، كما يُؤخذ في الحسبان الأنشطة اللاصفية والمشاركة في الألعاب الرياضية(ماهر أحمد حسن ، ٢٠٠٤: ١٤١).

وهذه الاختبارات تُعد اختباراتٍ موضوعيةً ومقننةً ، وتقيس القدرات والجوانب اللفظية والعددية والكتابية، إلا أن بعض الجامعات تكتفي باختبار الاستعدادات دون اختبار التحصيل، في حين تذهب بعض الجامعات إلى تطبيق كلا النوعين من الاختبارات، كما أن بعض الجامعات لا تطبقهما أصلاً وتكتفي بقبول الطالب على أساس سجله

الدراسي في السنتين الأخيرتين من الدراسة الثانوية من خلال :(محمد منير مرسى، ٢٠٠٢: ٣٤١)

- تقرير من مدرسة الطالب الثانوية، والذي يتضمن معلوماتٍ عن حالته الدراسية والجسمية.
- إجراء بعض المقابلات مع الطلاب ، والتي يمكن من خلالها التعرف على قدراتهم العقلية، ومدى مرونتهم في التفكير، وقياس مهاراتهم في الاتصال اللغوي وحل المشكلات، وهذا ما تقوم به بعض الجامعات التي تعتمد سياسات عالية في الانتقاء.
- كتابة الطالب لبعض المقالات، والهدف من ذلك التعرف على مستواه في الكتابة باللغة الانجليزية.

وينص قانون كلية المعلمين بولاية كولومبيا (Columbia university, Teachers college,2017) على: "أن قبول الطالب و استمراره في الكلية، أو الحصول على ساعاتٍ أكاديميةٍ لعمل منجزٍ، والتخرج فيها، ومنح أي شهادة أو دبلوم يخضع بصرامة لسيطرة الكلية، والتى يجب أن يكون لها الحرية في رفض أو إلغاء التسجيل في أي وقتٍ وعلى أي أساسٍ تراه الكلية ، باستثناء تلك المذكورة في سياسة عدم التمييز." كما يوجب بيان السلوك الأكاديمي للكلية على طالب كلية المعلمين الامتناع عن أي سلوكٍ، بما في ذلك الغش، والسرقة الأكاديمية، أو شراء الوثائق المقدمة للتقييم الأكاديمي، وكل ما من شأنه أن يؤدي إلى التشكيك في استقامته الأكاديمية و المهنية.

وتأتي القرارات الخاصة بالتقييم الأكاديمي في جميع جوانب عمل الطلاب في الكلية– بما في ذلك بطبيعة الحال العمل والامتحانات والشهادات والخبرات السريرية أو الميدانية، وإعداد الأطروحات– تأتي ضمن السلطة التشريعية الوحيدة للكلية المعنية، بما في ذلك، حسب الاقتضاء، أعضاء القسم أوموظفي البرنامج . ويتم تناول الإجراءات التأديبية (على سبيل المثال، التوبيخ، والإيقاف ، أو الإقالة) في حالات سوء السلوك في قانون سلوك الطلاب ، كما تُشير لائحة الكلية إلى أن جميع الطلاب عليهم الحفاظ على درجاتٍ مقبولةٍ ، فضلاً عن تحقيق تقدمٍ مرضٍ في استكمال متطلبات الدرجة العلمية ، وتحدد بعض الإدارات حداً أدنى للدرجات ، كما يجوزلأي قسمٍ أن يطلب دوراتٍ إضافيةً كوسيلةٍ لتقييم استمرار الطالب ضمن

البرنامج أو الكلية إذا كان أداء الطالب أقل من التوقعات ، ويكون ذلك مصرحاً به من خلال هيئة التدريس (Columbia university, Teachers college,November2016).

وإذا لم يتم تحقيق تقدمٍ مرضٍ على النحو المحدد من قِبل القسم، يجوز فصل الطالب من البرنامج ، بالإضافة إلى ذلك، فإن أي طالبٍ ذي أداءٍ أكاديمي متدنٍ في أية متطلبٍ من المتطلبات اللازمة، بحيث يظهر على نحوٍ أقل من المستوى المطلوب للحصول على الدرجة ، فإن ذلك قد يؤدي إلى رفض استمرار تسجيله في الكلية ، بناءً على توصيةٍ من هيئة التدريس الخاصة بالقسم المسجل به الطالب.

كما لا يُسمح لأي طالبٍ حصل على ثماني نقاطٍ أو أكثر بدرجة (C) أو أقل ، مواصلة التسجيل في كلية بأية صفةٍ ، وربما لا يحصل على درجةٍ علميةٍ أو دبلومٍ. أما عن الالتماسات والاستثناءات لهذه السياسة ، فإنه يتعين تقديمها خطياً إلى شئون الطلاب ، مع توصيةٍ خطيةٍ من القسم الذي كان الطالب مسجلاً فيه بالماضي. ويتم تقديم هذه الالتماسات إلى لجنة أعضاء هيئة التدريس للمراجعة واتخاذ القرار.

أما عن نظام القبول بكلية التربية بجامعة ميتشغان (university of Michigan, school of education) فيتبع جميع الطلاب نفس الخطوات الأساسية للتقديم لجامعة متشغان. إذ يجب علي الطالب ملء وتقديم الطلب المعتاد ، فضلاً عن الأسئلة الخاصة بجامعة ميشيغان ، إضافةً إلى خمسةٍ وسبعين دولاراً رسوم التقديم ، ويشمل التقديم المكتمل أيضاً العناصر التالية التي يجب استيفاؤها قبل الموعد النهائي المحدد للتقديم من قبل إدارة الجامعة:(University of Michigan,2018)

- بيان درجات المدرسة الثانوية .
- تقييم مقدمٌ من قِبل معلمٍ واحدٍ.
- توصية مستشار (يُحبذ ولكن غير مطلوب) مع درجات اختباري SAT و ACT مع الكتابة، ودرجات TOEFL أو IELTS (لغير الناطقين باللغة الانجليزية).

وتعتمد عملية القبول في برامج إعداد المعلمين الجامعية على نوعية المتقدمين ، حيث تبدأ البرامج للبكالوريوس في السنة الثالثة (المعروفة باسم السنة الأولية) حيث يتقدم الطلاب الجدد للالتحاق بإحدى الكليات الأخرى في جامعة ميشيغان (عادة كلية الآداب والعلوم، والفنون، وكلية علم الحركة، أو مدرسة الموسيقى، والمسرح، والرقص) ، ويتم

تشجيعهم على التسجيل في برنامج " القبول المفضل" ، وهؤلاء الطلاب يكملون العامين الأولين في الجامعة مع تلقي المشورة من كلية التربية، قبل أن ينتقلوا إلى برنامجها بداية من السنة الثالثة.(University of Michigan, school of education ,2018)

ويمكن للطلاب الذين يدرسون في جامعة ميتشيغان أن يتقدموا للتحويل إلى كلية التربية ، كطلاب في السنة الثالثة، كما يمكن للطلاب التقدم من المؤسسات الأخرى أيضاً للانتقال لكلية التربية، وهؤلاء الطلاب الذين يحملون درجة البكالوريوس قد يحصلوا على درجة بكالوريوس ثانية ، وتوصيةٍ للحصول على شهادة التدريس المؤقتة، وهؤلاء الطلاب مؤهلون لتحويل (٩٤) ساعةٍ معتمدةٍ من شهادة البكالوريوس السابقة، وتمكينهم من إكمال درجة البكالوريوس الثانية، وتتمثل شروط التقديم فيما يلى: (University of Michigan, school of education ,2018)

- بيان درجات رسمي.
- ثلاثة خطابات توصية ، حيث يتطلب قبول الطلاب بكلية التربية تقديم ثلاثة خطابات توصية: واحدٍ من أحد مدرسي الكليات أو الجامعات الذي يستطيع أن يتناول القدرات الأكاديمية الخاصة بالطالب، وخطابين آخرين من أفرادٍ قادرين على تقييم قدراته ، وإمكانية أن يُصبح معلماً ناجحاً.
- مقال يوضح فيه الطالب الصفات الفريدة التي جذبته إلى مجال التعليم ، وتحديداً برنامج شهادة المعلم في كلية التربية.
- سيرة ذاتية تتضمن خبرات العمل ، وتسلسلها التاريخي، وخصوصاً الخبرة مع الأطفال.

وفي المملكة المتحدة تتمثل متطلبات القبول في درجات الامتحان القومي ، إضافة إلى ملف التقديم، وتُعد درجات امتحان المرحلة الثانوية A–levels العامل الأولي فى عملية القبول الجامعي في المملكة المتحدة ، ويتم تنسيق عمليات القبول من قبل مركز خدمات القبول بالجامعات والكليات UCAS.(ماهر أحمد حسن ، ٢٠٠٤)

ويتقدم الطلاب المرشحون بملفاتهم إلى مركز القبول بالجامعات ، ويتألف من معلومات أكاديمية من المدرسة الثانوية ، ودرجات اختبار A–LEVEL ، وتاريخ العمل ، وبيان شخصي وخطاب التوصية ، كما تتمتع الجامعات البريطانية بقدرٍ كبيرٍ من الاستقلالية

بالنسبة لعملية قبول الطلاب، فللجامعات حق انتقاء الطلاب المقبولين بها وفقاً لعدة معايير محددة ، يأتي فى مقدمتها التحصيل العلمي للطلاب خلال المرحلة الثانوية ، وتقارير مدرسيهم عنهم، إضافةً إلى بعض الاختبارات والمقابلات الشخصية التى يجريها أعضاء هيئة التدريس للقبول بالكلية أو القسم"(ماهر أحمد حسن، ٢٠٠٤، ١٤١)

وهناك هيئة وحيدة تتكفل بقبول الطالبات للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، وهي هيئة خدمات القبول بالجامعات والكليات The Universities and Colleges Admission Service (UCAS) ، ومن الجدير بالذكر أن هذه الهيئة لا تُحدد شروط القبول للطلبة ، ولكنها تتعهد بتقديم المعلومات لهم حول المقررات التي تختار منها المتقدمين، وعن المؤسسات التي يمكنهم الالتحاق بها، وعن مؤهلات الالتحاق المطلوبة (The Quality Assurance Agency for Higher Education,2007).

كما أن بعض الجامعات تطلب من المتقدمين اجتياز بعض الاختبارات، وتعلن نتائج هذه الاختبارات في شهر أغسطس ، وتقوم الجامعات بتأكيد قبول المتقدم وتثبت مكانه في الكلية إذا تحققت فيه الشروط المطلوبة، وإذا لم تتحقق هذه الشروط ولم يتلق المتقدم أي عرضٍ ، أو بمعنى آخر إذا لم يتم تأكيد قبوله بالجامعة فإنه في هذه الحالة يدخل إلى نظام المقاصة (Clearing Scheme) ، والذي يبدأ في شهر سبتمبر والذي يتم من خلاله الإعلان عن الأماكن الشاغرة ويتم نشرها في الدليل الخاص بمكتب خدمات القبول بالكليات والجامعات (ACAS)ومن ثم يستطيع الطلاب والجامعات الاتصال ببعضهم البعض مباشرة ، كما يستطيع الطلاب الذين أرسلوا استمارات القبول الخاصة بهم في مرحلة متأخرة ، أن يُقبلوا في إحدى الجامعات من خلال هذا النظام (رانيا كمال أحمد، ٢٠٠٦، ٤٠٩).

ومن الجدير بالذكر أن وكالة توكيد الجودة Quality Assurance Agency(QAA) قد وضعت بعض المواصفات الواجب توافرها في إجراءات قبول الطلاب بالجامعات والكليات ، ومن هذه الشروط (The Quality Assurance Agency for Higher Education,2007):

- يجب أن يكون هناك إجراءاتٌ واضحةٌ ، وصريحةٌ ، ومتسقةٌ ، وسريعةُ التطبيق ، ومحددةٌ لكافة المتقدمين، ومناسبةٌ لاحتياجات وخصائص المؤسسة التعليمية.
- يجب توضيح كافة الخيارات البديلة أمام الطلاب المتقدمين.

- **يجب توضيح توقيت وطبيعة المعلومات حول نتيجة عملية القبول لكافة المتقدمين.**
- **يجب إبلاغ الطلاب غير المقبولين بأسباب عدم قبولهم ، بالإضافة إلى ضرورة توفير جميع الجامعات لكافة السياسات والإجراءات للإجابة على شكاوى وتظلمات المتقدمين حول عملية القبول.**

وقد وافقت الحكومة البريطانية عام ٢٠٠٥م على البدء فى تجربة اختبار مماثل للاختبار الأمريكي المشهور (SAT) ، وهو اختبار للقدرات ، ويركز على القدرات الذهنية ويبتعد عن التحصيل ويشرف على هذا الاختبار مجلس الجامعات البريطانية الذى بدأ تطبيقه في جميع أنحاء المملكة البريطانية من بداية عام ٢٠٠٨م (هناء إبراهيم إبراهيم ، ٢٠١٧م).

وتستخدم بعض الجامعات الانجليزية بعض القواعد والمعايير التي تقيم من خلالها الطلاب المتقدمين للالتحاق بها ، وأهم هذه القواعد والمعايير الآتي: (Steven Schwartz ,2003).

١- نتائج امتحانات الطالب، وأدائه في المدرسة الثانوية، والبيانات الخاصة بالشهادة العامة للتعليم الثانوي الانجليزي GCSE، وترتيب ومنزلة المدرسة التي تخرج فيها الطالب بين غيرها من المدارس، والاختبارات الإضافية التي تضعها الجامعة، والمقابلات مع المتقدمين، مع أخذ المعارف والمعلومات السابقة للطالب في الاعتبار.

٢- هناك بعض الجامعات تستخدم المقابلات في تقييم الطالبات المتقدمات للالتحاق بها، ومن أشهر هذه الجامعات: جامعة أكسفورد، وكامبردج، وجامعة لندن، أما باقي الجامعات الانجليزية الأخرى فلا تستخدم المقابلات إلا مع بعض المتقدمات، كما تستخدم المقابلات كمعيار لقبول الطالبة في بعض التخصصات مثل التدريس والطب، أما بالنسبة للتخصصات الأخرى فتستخدم المقابلات فقط مع المتقدمين إليها من الطلاب البالغين، كما تُستخدم المقابلات مع هؤلاء ذوي الخلفيات غير التقليدية، أو مع الطلاب الذين يحملون مؤهلاتٍ مهنيةً، كما أن الجامعات التي تستخدم أسلوب المقابلات بصورة واسعة، تقوم بتدريب أفرادٍ للقيام بهذه المقابلات.

٣- هناك بعض الجامعات الإنجليزية تطلب من المتقدمات إليها اجتياز بعض الاختبارات المقننة أو غير المقننة. وتشمل هذه الاختبارات:

- المقاييس النفسية لنسق التعلم، والشخصية الذاتية للطالبة، ومدى قدرتها على التعلم.

- اختباراتSAT، والتي تُستخدم على نطاقٍ واسعٍ بالولايات المتحدة الأمريكية.

- اختبارات الصلاحية لدراسة لمقررٍ محددٍ.
- الاختبارات السيكومترية.

٤- تستخدم بعض الجامعات الانجليزية معارف الطالب التجريبية السابقة كمعيارٍ مهمٍ لقبوله بالجامعة، ويتم اعتماد المعارف التجريبية السابقة بشكلٍ واسعٍ للطلاب المتقدمين البالغين، ويتضمن اعتماد المعارف التجريبية السابقة الحكم على مستوى المعارف والمهارات التي اكتسبتها الطالب المتقدم خلال الحياة، وخبرات العمل، والدراسة السابقة، ومدى ملاءمة هذه الخبرات لالتحاق الطالب بالبرنامج الدراسي، ومن الجدير بالذكر أنه يجب على الطالب تسليم الأوراق التي تثبت ذلك، وقد يستلزم الأمر إجراء مقابلةٍ مع الطالب، أو أن يُجري تدريبٌ عمليٌ له، أو اختبارٌ تشخيصيٌ، أو القيام بعملٍ كتابيٍ، أو أعمالٍ أخرى.

كما تسعى مؤسسات إعداد المعلمين بصورةٍ دائمةٍ للحفاظ على المستوى العلمي الأكاديمي لمهنة التدريس، وفي سبيل تحقيق ذلك تشترط في جميع المتقدمين أن تتوافر لديهم الكفاءة في اللغة الانجليزية والرياضيات، حيث يجب أن يكون الطالب المتقدم حاصلاً على تقدير (جيد) على الأقل في الرياضيات واللغة الانجليزية من المستوى العادي أو ما يقابله من المستويات التعليمية الأخرى ، حتى يمكنه دخول مقررات الإعداد لمهنة التدريس(بيومى محمد ضحاوى، ٢٠٠١، ٣٤٠).

ويُحدد معهد التربية بجامعة لندن بعض الشروط والمتطلبات للطالب المتقدم ، والذي يرغب في الحصول على البكالوريوس ، وهذه الشروط هي:(رانيا كمال أحمد ، ٢٠٠٦، ٤١٧)

- يجب أن يكون المتقدم حاصلاً على مرتبة الشرف من الدرجة الثانية في العلوم الاجتماعية، أو في دراسات الثقافة والإعلام، أو في العلوم الإنسانية، أو في أي مجالٍ وثيق الصلة بالتعليم.
- إذا لم يتوفر الشرط السابق في الطالب المتقدم يمكن أن يستعاض عنه بحصوله على مرتبة الشرف من الدرجة الأولى في أي مجالٍ غير وثيق الصلة بالتعليم.
- تقديم الطالب المتقدم لأدلة تفيد امتلاكه بعض الخبرات في بعض المجالات مثل الصحة والتعليم.

ويركز القبول بكليات : البيئة ، و التعليم ، و التنمية بجامعة مانشستر على أربعة عوامل رئيسة:

نتائج الامتحانات المتوقعة الخاصة بالطالب ، ومؤهلاته ، و بيان الحالة الخاص به ، والمرجعيات الخاصة به (خطابات التوصية) ، كما يتضمن بيان الشخصية عدداً من الأسئلة التي يمكن من خلالها الوقوف على استعدادت المرشح تجاه الكلية والبرنامج الذى سيلتحق به ، ومنها:

- **لماذا تريد دراسة البرنامج الذي تتقدم إليه؟**
- **أي عمل طوعي أو مدفوعٍ قمت به خارج دراستك؟**
- **ما تطلعاتك لحياتك المهنية؟**
- **لماذا تستمتع بالموضوعات التي تتلقاها في المدرسة؟**
- **إذا كنت ستنضم إلينا بعد وقتٍ من تركك المدرسة، دعنا نتعرف على تجربتك المهنية.**

وفى اليابان يتوقف نظام القبول على أداء المرشح في امتحان الثانوية الوطني جنياً إلى جنبٍ مع الأداء في امتحان إضافي أو أكثر ، وتدار هذه الامتحانات من قبل الحكومة أو المؤسسات التعليمية أو منظمات مستقلة. ويُطلب من المرشحين للجامعات في اليابان بعد امتحان القبول الوطني إجراء جولةٍ ثانيةٍ من الامتحانات ، تُدار من قبل كل مؤسسةٍ تنطبق عليها قواعد القبول (Robin Matross,2008,15).

إن نظام القبول بالجامعات اليابانية حدث له العديد من التطورات ، ففي عام ١٩٧٩م بدأ العمل بنظامٍ جديدٍ للقبول ، حيث لم يقتصر القبول على شهادة المدرسة الثانوية العليا ، بل أصبح يتم تقييم التحصيل الدراسي الأساسي والعام على أساسٍ وحيدٍ وهو نتائج امتحان القبول الوطني للجامعات (المرحلة الأولى)، والذي يُعقد لجميع المتقدمين في موعدٍ واحدٍ في كافة أنحاء البلاد ، ويُشرف عليه المركز الوطني لامتحان القبول بالجامعات، ثم يدخل المتقدمون لامتحانٍ آخر يتم تقييمهم على أساسه أيضًا وهو امتحان المرحلة الثانية ، والذي تعقده كل جامعةٍ على حده ، ومن خلال هذا الامتحان يتم معرفة القدرات الخاصة للمتقدمين واستعداداتهم التي تتطلبها كل جامعة ويتضمن هذا الاختبار اختبارات المقال والمقابلات

وغيرها، وفي النهاية يتم القبول النهائي للطلاب بناءً على هذه الامتحانات ، وإجراء تقييمٍ شاملٍ لكل طالبٍ ، يتم التعرف من خلاله على نتائجه في هذه الامتحانات ومن ثم يتحدد قبول الطالب أو عدم قبوله(رانيا كمال أحمد ، ٢٠٠٦، ٦٧).

وعلى الطلاب الحاصلين على شهادة المدرسة العليا الراغبين في الدراسة بالجامعات اليابانية أن يجتازوا امتحان القبول الوطني للجامعات ، والذي يشرف عليه المركز الوطني لامتحان القبول بالجامعات NCUEE ، وهي هيئة تخضع لإشرافٍ مباشرٍ من وزارة التربية، ويمكن للطلاب الذين لم يتمكنوا من الحصول على مكانٍ في المؤسسة التعليمية التي رغبوا في الالتحاق بها أو اختيارها ، المحاولة مرةً أخرى في العام المقبل ، والاستعداد لامتحان القبول في يوبيكو وهى مدرسة خاصة(Ep-neffic,2015,11).

ويتكون امتحان القبول المركزي من ستة موضوعاتٍ هي :اللغة اليابانية ، والدراسات الاجتماعية ، والجغرافيا والتاريخ ، والرياضيات والعلوم ، واللغات الأجنبية ، إضافة الى نتائج الفحص، واختيار الطالب قد لا يتوقف على نتيجة الاختبار فقط ، إذ قد تتبنى بعض المؤسسات إجراءاتٍ أخرى مثل المقابلات والاختبارات العملية والأنشطة اللاصفية والمشاركة في مجلس الطلبة ، وبعض المؤسسات قد تطبق خطابات التوصية لتستعيض بها عن المقابلات. ويتم تطبيق الاختبار المركزى في جميع الجامعات اليابانية الحكومية ، وكذلك الخاصة ، وتُدار بالتنسيق مع الجامعات(Ep-neffic,2015,11).

ومن أهم اختبارات القبول فى كليات التربية اليابانية ما يلي (عبدالقوي سالم الزبيدي، ٢٠١١)

- اختبارات القبول التحصيلية العامة ، ومنها اختبار (NCUUE) ، وهو اختبار وطني يعطي لكل الراغبين فى الالتحاق بكليات التربية ، وُيعقد هذا الاختبار فى شهر يناير من كل عامٍ ، تحت إشراف المركز القومي لامتحانات القبول.
- اختبارات القبول الخاصة بكليات التربية التى تقيس قدرات واستعدادت وميول واهتمامات الطلاب من زوايا مختلفة.
- اختبارات المهارات العملية ، وتهدف إلى تحديد مهارات الطلبة وقدراتهم العملية ومهاراتهم اللازمة للعمل فى التعليم.

- **اختبارت المقال، حيث يطلب من الطلاب كتابة مقالات متنوعة فى موضوعات مختلفة للتعرف على مستوى التفكير وطريقة الكتابة لدى الطلاب.**
- **اختبارات الدقة ، للتعرف على مستوى الاتقان لدى الطلبة فى اللغة اليابانية وبعض اللغات الأخرى.**

وفى جورجيا تم استحداث نموذجٍ جديدٍ لامتحانات دخول الجامعة عام ٢٠٠٥م ، من أجل مكافحة الفساد فى دخول الجامعة ولتقليل حالات عدم المساواة الناتجة من الدروس الخصوصية، فقد أنشأت وزارة التعليم والعلوم مركزاً وطنياً للتقويم والامتحانات ، كما تقرر إدخال ثلاثة امتحانات إجبارية وهى اختبارات القدرات العامة ، وامتحان في اللغة الجورجية وآدابها ، وامتحان فى لغةٍ ثانيةٍ(الانجليزية أو الروسية أو الألمانية أو الفرنسية)، إضافة إلى مادة اختيارية (الرياضيات، العلوم، تاريخ جورجيا، الدراسات الاجتماعية، الأدب)، وُيستعمل فى هذا الاختبار المجاميع القياسية من ١٠٠ إلى ٢٠٠، ويتكون اختبار القدرات العامة من أسئلة ذات مستويات متعددة ، بينما تتكون امتحانات المواد من مزيجٍ من أنواع الأسئلة ، سواءً ذات النهاية المفتوحة أو المغلقة ، إضافةً إلى كتابة المقال(منظمة التعاون والتنمية في المجال الاقتصادي والبنك الدولى، ٢٠١٠، ١٥٠).

وفى إطار الجهود المصرية لإصلاح التعليم الثانوي ، وتطوير سياسات القبول في التعليم العالي ، تم عقد المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي فى مايو ٢٠٠٨م، وتمثلت أهم توصياته فيما يلى : (وزارة التربية والتعليم، وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٨)

- **تحديد مواصفاتٍ جديدةٍ متميزةٍ لخريجي التعليم الثانوي تتناسب مع متطلبات العصر، وتمكن الطلاب من التفكير الناقد والإبداعي ، وامتلاك القدرات العلمية والعملية المناظرة لزملائهم فى الدول المتقدمة.**
- **تحقيق التكافؤ بين خريجي التعليم الثانوي على المستويات المعرفية والمهارية والوجدانية.**
- **تقديم جذعٍ مشتركٍ موحدٍ يشمل مواد دراسية وأنشطة ، تحقق التكامل والمرونة بين تخصصات التعليم الثانوي العام والفني.**

- **تطبيق نظام التقويم الشامل فى المرحلة الثانوية لكل ما اكتسبه الطالب من معارف ومهاراتٍ واتجاهاتٍ وقيمٍ ، عبر دراسته بهذه المرحلة بما يحقق فاعلية العملية التربوية داخل حجرة الدراسة وخارجها ، ويدعم دور المدرسة الفاعلة.**
- **تطبيق التقويم الشامل فى كل سنةٍ من السنوات الدراسية الثلاث بالمرحلة الثانوية.**
- **عقد امتحان للطالب فى نهاية السنة الثالثة الثانوية للحصول على شهادة إتمام المرحلة الثانوية بشقيها العام والفني ، ويُعتبر نجاحه فى التقويم الشامل فى العام نفسه شرطاً لدخوله الامتحان مع مراعاة نسبة الحضور والانتظام.**
- **اعتماد القبول فى التعليم العالي على معيارين : نتيجة شهادة إتمام المرحلة الثانوية بوصفها أحد معايير القبول ، وليست المعيار الوحيد، واختبارات قياس قدرات ومهارات وميول الطلاب العامة والنوعية.**
- **تأكيد استمرار مكتب تنسيق القبول بين الجامعات كآليةٍ لتوزيع الطلاب على مؤسسات التعليم العالي.**

وفى يناير ٢٠٠٩م عُقدت ندوةٌ حول "اختبارات القبول بالجامعة وعد أم تهديد" ضمن فعاليات المؤتمر السنوي الرابع عشر للتعليم طوال الحياة بالجامعة الأمريكية، وقد شارك فيها فريقٌ من خبراء التعليم والتقييم فى مصر والولايات المتحدة والمملكة المتحدة ، وقد أثارت عدداً من النقاط أهمها:(منظمة التعاون والتنمية في المجال الاقتصادي والبنك الدولى، ٢٠١٠، ١٦١).

- **النظام الحالي نظامٌ عادلٌ لكنه لا يصلح لأداء الغرض ، لأنه لا يضع الطلاب فى المكان المناسب ولا يمكنه التنبؤ بأدائهم الأكاديمي فى الجامعة.**
- **يتطلب التحول إلى سياسة مختلفة للقبول إصلاحاً فى التعليم الثانوي ، إضافةً إلى التعليم العالي.**
- **لا توجد قدرةٌ على مستوى الجامعة لتصميم امتحانات القبول وتنظيمها.**
- **إن عمليات القبول التى تبتعد عن العدالة الواضحة للامتحان القومي ستكون فى حاجةٍ إلى إشرافٍ ورقابةٍ حكوميةٍ لتقليل الفساد والمحسوبية على الأقل فى البداية.**
- **هناك حاجة إلى إعطاء مزيدٍ من الاستقلالية للجامعات بصورةٍ تدريجيةٍ خاصةٍ ، عند وضعها إجراءات مراقبةٍ على الجودة وذلك للإشراف على عملية القبول.**

- **هناك حاجةٌ إلى تطوير إجراءاتٍ متعددةٍ وفقاً لرسالة البرنامج الأكاديمي وأهدافه.**

ويوضح الجدول الآتي نظم سياسات القبول على مستوى العالم

جدول (١)

نظم وسياسات القبول على مستوى العالم(Robin Matross,2008,19)

نظام / سياسة القبول	البلدان
النوع الأول: امتحانات إتمام المرحلة الثانوية	
درجات الامتحان القومي فقط.	النمسا وإيرلندا ومصر
درجات الامتحان القومي ، إضافة إلى الأداء الأكاديمي في المدرسة الثانوية.	تنزانيا
درجات الامتحان القومي إضافة إلى ملف التقديم.	المملكة المتحدة
النوع الثاني: امتحان القبول	
درجات الامتحان القومي فقط.	الصين وإيران وجورجيا
درجات الامتحان القومي إضافة إلى الأداء الأكاديمي في المدرسة الثانوية.	تركيا وأسبانيا
نتائج الامتحان المنظم عن طريق المؤسسة فقط.	الأرجنتين وبارجواي
نتائج الامتحان المنظم عن طريق المؤسسة إضافة إلى الأداء الأكاديمي في المدرسة الثانوية.	بلغاريا وصربيا
النوع الثالث: اختبارات القدرات الموحدة	
نتيجة اختبار القدرات الموحد أو الأداء الأكاديمي بالمدرسة الثانوية.	السويد
نتيجة اختبار القدرات الموحد إضافة إلى ملف التقديم.	الولايات المتحدة
النوع الرابع: الامتحانات المتعددة	
نتيجة امتحان الدخول القومي إضافة إلى نتيجة امتحان الدخول المنظم من المؤسسة.	اليابان وروسيا وفرنسا
نتيجة امتحان إتمام المرحلة الثانوية القومي ، إضافة إلى نتيجة امتحانات الدخول المنظمة من قبل المؤسسة	فنلندا
نتيجة امتحان إتمام المرحلة الثانوية القومي إضافة إلى نتيجة اختبار القدرات الموحد	إسرائيل
امتحانات متعددة تنظمها جهات متعددة	الهند
النوع الخامس: لا يوجد امتحان	
الأداء الأكاديمي بالمدرسة الثانوية	النرويج – كندا
ملف التقديم لا يتطلب نتيجة الامتحان	بعض المؤسسات بالولايات المتحدة

ويتضح من العرض السابق أن سياسات القبول بالجامعات المصرية وكليات التربية وإن اتسمت بالعدالة إلا أنها لا تفي بمتطلبات المرحلة الحالية التي تُعتنى بوضع الطالب المناسب في الكلية التي تتوافق مع ميوله واستعداداته وقدراته ، لا سيما طالب كلية التربية إذ

بات مؤكداً أنه لا يصلح لمهنة التعليم إلا من كانت استعدادته وقدراته تتناسب مع هذه المهنة.

كما اتضح أن معظم دول العالم تعتمد القبول فى التعليم العالي على معيارين : نتيجة شهادة إتمام المرحلة الثانوية بوصفها أحد معايير القبول وليست المعيار الوحيد، واختبارات قياس قدرات ومهارات وميول الطلاب العامة والنوعية.

ثانياً: العلاقةُ بين كلياتِ التربيةِ ومؤسسةِ الترخيصِ لمزاولةِ المهنةِ

بات من المستقر في كثيرٍ من الأدبيات التربوية أن حصول الطالب على شهادته الجامعية لم يَعُدْ كافياً لكي يمتهن التدريس، وإنما أصبح مطالباً بالحصول على رخصةٍ لمزاولة المهنة، ولذا فإن البحث الحالي يتبنى فكرة أن الترخيص لمزاولة المهنة أو الاعتماد المهني يمثل الحلقة الثانية من حلقات إعداد المعلم ، التي يجب دراستها عند تناول موضوع إعداده.

واتساقاً مع العرض السابق يرى (على مدكور، ٢٠٠٥: ٣٠٧) أن تمهين عملية التعليم يقتضى أمريين أساسيين أولهما: تبنى معايير مقننة توجه سياسات القبول بكليات التربية ، وسوف تساعد هذه المعايير في انتقاء العناصر الطلابية المتميزة وإلحقاهم بكليات التربية، وثانيهما : بناء معايير وأدوات لاختيار المعلمين عند توظيفهم وعند ترخيص مزاولتهم لمهنة التدريس.

ويختص الاعتماد المهني بالاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهن المختلفة، ويمكن تعريفه بأنه " الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنةٍ ما فى ضوء معايير تصدرها هيئاتٌ ومنظماتٌ مهنيةٌ متخصصةٌ على المستوى المحلي والإقليمي(حياة بنت محمد الحربى، ٢٠٠٦، ١٥٧).

كما يشير مفهوم الترخيص المهني إلى " الآلية التي يضمن بمقتضاها النظام التعليمي امتلاك المعلمين للحد الأدنى من المهارات والمعارف والمواصفات المطلوبة للعمل في مهنة التعليم (جاسم الكندي، هانى فرج، ٢٠٠١: ٢٨)

وُيعد الترخيص لمزاولة المهنة أحد أهم الآليات التي تستهدف رفع الكفاءة المهنية للمعلمين وضمان جودتهم، وتحسين فاعليتهم التعليمية كما تُعد آليةً معتبرةً للوقوف على مستوياتهم ، ومن ثم تقديم العون لمنخفضي الأداء من أجل تحسين مستوياتهم ، وقد يصل

الأمر إلى الاستغناء عن بعضهم ، إذ لم يَعُدْ من المقبول أن يتولى مهنة التدريس من يفتقد إلى المقومات التي تعينه على أداء مهامه ، لا سيما أن مهنة التدريس مهنةٌ شاقةٌ تقتضى توافر مقوماتٍ وسماتٍ معينةٍ ، كما بات من غير المستساغ التضحية بالطلاب من خلال تركهم لضعاف المستوى من المعلمين وعدم الراغبين في تطوير أدائهم المهني.

وتستهدف إجراءات الاعتراف والترخيص ضمان أن يكون المرشحون للمهنة قد أتقنوا المعرفة التى يحتاجونها لممارستها على نحو مسئول ، ويضع أعضاء من المهنة الاختبارات التى تطبق فى ضوء معايير عالميةٍ ، وتضم عادة المعرفة التخصصية ، ومكونات الأداء التي تتعلق بالممارسة والتطبيق فى المجال ، والذين يحققون هذه المستويات ويجتازون هذه الاختبارات يحصلون على ترخيص لمزاولة المهنة، ولا يُسمح للممارسين الآخرين الذين لم يحققوا هذه المستويات بمزاولة المهنة(صفاء عبد العزيز وسلامة حسين، ٢٠٠٥، ٤٩٩).

وفي بعض الدول المتقدمة في المجال التعليمي المهني يُشترط على الطالب الذى حصل على شهادة البكالوريوس فى مجال ما أن يجتاز امتحاناً أو عدداً من الامتحانات المهنية الخاصة للحصول على رخصة الممارسة فى حقل الاختصاص، بل إن هناك اتفاقيات وترتيبات تُعقد فى العديد من الحالات مع المؤسسات التعليمية والمهنية ذات الاختصاص لوضع الضوابط والمستلزمات الأكاديمية والتدريب العملي الكفيل بمنح هذه البرامج نوعاً من التأهيل، وبناءً عليه يتم إعفاء الخريج من عددٍ من هذه الاختبارات أو جميعها(صفاء عبد العزيز وسلامة حسين، ٢٠٠٥، ٤٩٩)..

وتُعد الولايات المتحدة من أقدم الدول التي تبنت فكرة الترخيص لممارسة مهنة التدريس ويتمثل الغرض من نظام الترخيص المهني للمعلمين في ضمان توافر حدٍ أدنى من الجودة والكفاءة لدى المعلمين الجدد، ويرجع ظهور هذ الفكرة إلى الاعتقاد السائد بأن المعلمين مثلهم مثل الأطباء يتحتم عليهم الحصول على ترخيص مزاولة المهنة لضمان جودة المنتجات التي يقدمونها والتي تتمثل في التلاميذ(محمد محمد غنيم، ٢٠١٠، ٩٥)

وتُعد كل ولايةٍ مسئولةً عن وضع متطلبات الترخيص وقواعد إصدار الشهادات المرتبطة بها ، ولا يُسمح للمعلمين الذين حصلوا على الترخيص في ولاية ما بالتدريس في الولايات الأخرى إلا بعد حصولهم على الترخيص من الولاية التي يريدون التدريس فيها، ولتسهيل تنقل المعلمين بين الولايات المختلفة اتجهت بعض الولايات إلى توقيع اتفاقيات المعاملة بالمثل

Reciprocity Agreements والتي بموجبها يُسمح للمعلمين بالانتقال والتدريس بين الولايات دون الحاجة إلى الحصول على الترخيص من أكثر من ولاية(محمد محمد غنيم، ٢٠١٠، ٩٥)

ويكاد يكون ثمة اتفاق بين معظم الولايات على المعايير التي يجب أن تتوافر لدى المرشح للعمل بمهنة التدريس وهي: Dale Ballou and Michael (Podgursky,1999,33)

- **الحصول على درجة البكالوريوس ، وقد تتطلب بعض الولايات حصول المرشح على سنةٍ خامسةٍ أو على درجة الماجستير.**
- **أن يكون المرشح خريج برنامجٍ أو كليةٍ معترفٍ بها ، ومعتمدة من قِبل إحدى هيئات الاعتماد الرسمية.**
- **الحصول على مواد أساسية في التربية لمن يرغب في العمل في التعليم الابتدائى.**
- **الحصول على مواد أساسية في مادة التخصص التي سيقوم بتدريسها لمن يرغب في العمل في المدارس المتوسطة أو الثانوية.**
- **أن يكون لدى المرشح وعي حقيقي بأصول الفنون والآداب الحرة.**
- **أن يجتاز المرشح بنجاحٍ اختبار الترخيص الذي تعقده الولاية ، أو أي اختبارٍ آخر تحدده الجهات المسئولة عن التعليم بالولاية.**

وقد سنَّت الحكومة الاتحادية في عام ٢٠٠١م قانوناً جديداً ، وغير مسبوقٍ ، هو قانون "عدم ترك أي طفلٍ بدون تعليمٍ " ، لضمان أن جميع طلاب المدارس الابتدائية والثانوية العامة يتم تدريسهم من قبل معلمين ذوي تأهيل عالٍ.

وبشكلٍ عامٍ ، فإن قانون " عدم ترك أي طفلٍ بدون تعليمٍ" يصف المعلم ذا "الدرجة العالية من الكفاءة" كشخصٍ أكمل ويحمل شهادة البكالوريوس لمدة أربع سنوات ، وحاصلٍ على شهادةٍ صادرةٍ من الولاية في التدريس بالإضافة إلى الكفاءة في المواد الأكاديمية . ومع ذلك يقع على عاتق كل من الولايات الخمسين تفسير وتنفيذ هذه المعايير العامة. وعادة ما تصدر شهادات التدريس عادة لمجالٍ معينٍ، مثل الرياضيات أو اللغة الانجليزية، والحصول

على شهادة التدريس عادةً ما يتطلب الانتهاء من المستوى الجامعي في موضوعٍ أو مجالٍ معينٍ، وكذلك المعرفة المهنية، مثل طرق التدريس. (*Richard M. Ingersoll,2007,95*)

ويشمل الحصول على الشهادة (الترخيص) وجود امتحانات تحريرية في كلٍ من التربية والتخصص الأكاديمي ، كما يتطلب إصدار الشهادات الانتهاء من برنامج التدريب العملي، و يختلف عمق واتساع وصرامة متطلبات شهادة المعلم باختلاف الولاية ، ففي بعض الولايات هناك تاريخ انتهاءٍ للشهادة بعد عددٍ معينٍ من السنوات ، وتجديدها يتطلب الانتهاء من دوراتٍ جامعيةٍ إضافيةٍ ، وفي ولاياتٍ أخرى قد تكون الشهادة دائمة. وعلاوة على ذلك، لا يُطلب من كل من يدخل مجال التدريس الحصول على شهادة، على سبيل المثال، في العديد من الولايات لا تطلب المدارس الخاصة الحصول على أي نوعٍ من الترخيص (*Richard M. Ingersoll,2007,95*).

وينطبق نفس عدم الاتساق على الوسائل التي يستطيع المرشحون للوظيفة الاستدلال من خلالها على الكفاءة في موضوعٍ أو مجالٍ معينٍ. فالولايات تختلف فيما إذا كانت تتطلب اختباراتٍ للمحتوى إلى جانب وجود حدٍ أدنى لاجتياز هذه الاختبارات من عدمه، وهناك أيضاً عددٌ متزايدٌ من المسارات المختلفة لامتهان التدريس. وفي العادة معظم الذين يدخلون مجال التدريس يكونون قد انتهوا من درجة البكالوريوس لمدة أربع سنوات في مجال التعليم، والتي شملت إصدار الشهادات (تراخيص التدريس). (*Richard M. Ingersoll,2007,98*) .

ويلتحق بمهنة التدريس عددٌ أصغر من خريجي الجامعات، الذين أنهوا درجة البكالوريوس في مجالٍ آخر يختلف عن التربية والتعليم من خلال التسجيل فيما يُسمى " برنامج السنة الخامسة "ما بعد البكالوريا ، أو برنامج إعداد المعلم لسنةٍ واحدةٍ ، ولكن هناك أعدادٌ متزايدةٌ من خريجي الجامعات يمكن أن يُؤجِّل برنامج إعداد المعلم الرسمي ، و يحصل على رخصة ليست كاملة أو موقته ، و يبدأ التدريس على الفور (*Richard M. Ingersoll,2007,98*).

أما في **فيرجينيا** فإن اللوائح المنظمة لمراجعة واعتماد برنامج التعليم الابتدائي قبل الصف السادس تشترط أن يكون المرشح قد أتم البكالوريوس في دراساتٍ متعددة التخصصات (مع التركيز على مجالات اللغة الانجليزية والرياضيات والتاريخ والعلوم

الاجتماعية، والعلوم) ، أو في المجالات الأكاديمية لولاية فرجينيا ، من اللغة الانجليزية والرياضيات والتاريخ والعلوم الاجتماعية (أي التاريخ، والإدارة، والجغرافيا ، والاقتصاد)، أو العلوم وأثبت الكفاءات التالية:(Virginia Department of Education, 2012)

- **فهم المعرفة والمهارات والعمليات المطلوبة لدعم المتعلمين في تحقيق معايير فرجينيا للتعلم في اللغة الانجليزية والرياضيات والتاريخ والعلوم الاجتماعية، والعلوم، والكمبيوتر / التكنولوجيا.**
- **القدرة على دمج اللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم والصحة والتاريخ والعلوم الاجتماعية والفنون والموسيقى والدراما والحركة والتكنولوجيا في خبرات التعلم.**
- **استخدام وسائل تعليميةٍ مختلفةٍ ، والتقسيم المرن للمجموعات ، لتلبية احتياجات المتعلمين في مراحل مختلفةٍ من التنمية، والقدرات، والإنجاز.**
- **استخدام الوسائل المناسبة، بما في ذلك تلك الموجودة في الفنون البصرية والأدائية، لمساعدة المتعلمين على تطوير المعرفة والمهارات الأساسية والحفاظ على الفضول الفكري وحل المشكلات.**
- **القدرة على الاستفادة من مهارات الإدارة الفعالة للفصول الدراسية ، وإدارة السلوك ، من خلال الأساليب التي تبني المسؤولية والانضباط الذاتي ، وتحافظ على بيئةٍ تعليميةٍ إيجابيةٍ.**
- **القدرة على تعديل وإدارة بيئات وخبرات التعلم ، لتلبية الاحتياجات الفردية للأطفال، بما في ذلك الأطفال المعوقين، والأطفال الموهوبين، والأطفال ذوي الكفاءة المحدودة في اللغة الانجليزية، والأطفال ذوي الاحتياجات الثقافية المتنوعة.**
- **القدرة على استخدام التقييمات الرسمية وغير الرسمية لتشخيص الاحتياجات وتخطيط وتعديل التعليمات، وتسجيل تقدم الطالب.**
- **القدرة على الالتزام بالتطوير المهني من خلال التفكير، والتعاون، والتعلم المستمر.**
- **القدرة على تحليل وتقييم وتطبيق البحث النوعي والكمي ؛ والقدرة على استخدام التكنولوجيا كأداةٍ للتعليم والتعلم والبحث والاتصال.**

وفى بريطانيا تُعد شهادة رتبة المعلم المؤهل (Qualified Teacher Status (QTS شرطاً أساسياً لتأهيل المعلم والسماح له بالعمل في مهنة الدريس بمدارس الدولة ، سواءً

العامة أو الخاصة ، ولكي يحصل المعلم على هذه الشهادة عليه أن يوضح من خلال الممارسات العملية والمعرفة النظرية أنه قد حقق جميع المعايير المهنية التي تتطلبها مكانة المعلم المؤهل ، ولا يمكن أن يُسمح للخريج بتسجيل اسمه في المجلس البريطاني العام للتدريسThe General Teaching Council for England ، والعمل في مهنة التدريس بدون حصوله على شهادة رتبة المعلم المؤهل(محمد محمد غنيم، ٢٠١١، ٨٦).

وكى يحصل المرشح على شهادة المعلم المؤهل عليه أن يكون قد أكمل برنامج الإعداد والتدريب للمعلمين المبتدئين في مؤسسة تعليمية معتمدة من هيئة التدريب والتطوير للمدارس (TDA) ، وتمثل المعايير المهنية لمكانة المعلم المؤهل مجموعة من المؤشرات تحدد ما يُتوقع من المرشح معرفته وفهمه ، وما الذى يستطيع القيام به حتى يكون معلماً ناجحاً ذا كفاءة وفعالية حقيقية، وتنقسم المعايير المهنية لمنح شهادة رتبة المعلم إلى ثلاث فئات رئيسة هي: (محمد محمد غنيم، ٢٠١٠، ١٠٠).

- **الصفات المهنية : وترتبط بالممارسات والالتزامات المتوقعة من الشخص كمعلمٍ مؤهلٍ.**
- **المهارات المهنية : ويرتبط هذا المعيار بمهارات التخطيط والرصد والتقييم والتدريس وإدارة الفصل.**
- **المعرفة والفهم المهني : ويتطلب هذا المعيار من المعلمين الجدد أن يكونوا أكثر ثقة وأكثر تحكماً في المواد الدراسية التي يقوموا بتدريسها ، أي أنه لابد على جميع الراغبين في الالتحاق بمهنة التدريس من الحصول على إجازة في هذا المجال ، وتقع مسئولية اختيار المعلم على المدرسة ، إذ أن مجلس المدرسة هو الذي يتولى ترشيح المعلمين الذين ترغب المدرسة في تعيينهم وفق حاجتها ، وتقوم المدرسة بالإعلان عن وظائف معلمين شاغرة لديها ، ثم يُشكل مجلس إدارتها لجنةً للاختيار ، ويحق لمدير إدارة التعليم إرسال مرشحين ينضموا لقائمة المتقدمين الآخرين ، ثم تتولى الإدارة المحلية للتعليم بعد ذلك أمر تعيينهم بصورةٍ دائمةٍ وليست مؤقتةً ، وعند التعيين يوقع المعلم عقداً مع المدرسة يتضمن حقوقه وواجباته.**

وفي اليابان يوجد منهجٌ قوميٌّ (منهج دراسي)، يتم مراجعته كل عشرة سنوات، و عليه تقوم امتحانات القبول للمدارس الثانوية و الجامعات، و تقوم وزارة التعليم بتحديد الحد

الأقصى للفصول. بينما تقوم الحكومة المركزية و المحافظات بتمويل أجور معلمي المدارس العامة. و يتم تعيين معلمي المدارس العامة من قبل مجلس التعليم الخاص بالمحافظات ، و يتم تناوبهم بين مدارس المحافظة كل سبعة أو ثمانية سنوات في العادة ، وقبل التعين يُنهي هؤلاء الأفراد برامج تدريب المعلمين في الجامعات ، و بعد التعيين يحصلون على قدرٍ كبيرٍ من برامج التدريب الميداني المقدمة من قِبل وزارة التعليم و المجالس المحلية للتعليم ، و العديد من مؤسسات التعليم التطوعية للمدرسين(*Hidenori Fujita,2007,42*).

ولقد حدد قانون الترخيص للعاملين بالتربية والتعليم في اليابان ثلاثة أنواعٍ من الشهادات أو الرخص تُمنح للمرشحين لمزاولة مهنة التعليم، وهي كالتالي *Hidenori Fujita,2007,42*):

- **رخصة المعلم العامة أو العادية: وتوجد ثلاثة مستويات لهذه الرخصة طبقاً للمستوى التعليمي للمرشح وهي: رخصة المستوى الأول ، و تُمنح للأفراد الحاصلين على درجة الليسانس ، و رخصة المستوى الثاني ، وتُمنح للأفراد خريجي كليات المعلمين ، وأخيراً رخصة التدريب الخاص، وتُمنح للأفراد الحاصلين على درجة الماجستير أو ما يعادلها.**
- **رخصة المعلم الخاصة أو غير العادية :تأسست هذه الرخصة عام ١٩٨٩م بهدف السماح للخريجين غير التربويين بالتدريس في مجالات تخصصاتهم كالتمريض والفنون العسكرية وغيرها ، وتُمنح هذه الشهادة لذوي الخبرة والمعرفة والكفاءة في مجالات تخصصاتهم ، من الحاصلين على درجة الليسانس أو ما يعادلها، والذين اجتازوا اختبار تأهيل المعلمين الذي تعقده الولاية.**
- **رخصة المعلم المؤقتة : ُتمنح هذه الشهادة لمساعدي المعلمين ولنوعيةٍ معينةٍ من المدارس بغرض سد العجز في المعلمين ، حينما لا تجد تلك المدارس العدد الكافي من المعلمين المؤهلين للتدريس. ويُشترط في معلم رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية والمتوسطة أن يكون المرشح خريج المدارس الثانوية العليا أو ما يعادلها ، وأن يجتاز اختبار تأهيل المعلمين الذي تعقده الولاية. وُيشترط في معلم المرحلة الثانوية أن يدرس لمدة عامين على الأقل في كليات التربية أو ما يعادلها من مؤسسات**

إعداد المعلمين بواقع (٢٢) ساعة معتمدة على الأقل، وأن يجتاز اختبار تأهيل المعملين الذي تعقده الولاية.

وهناك متطلباتٌ معينةٌ للحصول على هذه الشهادات المتنوعة وضعت من قِبل وزارة التعليم ، منها أنه يجب على المتقدم أن يكون خريج جامعةٍ و حاصلاً على برنامج تدريب المعلمين المعتمد من قبل وزارة التعليم، وعلاوة على ذلك، فعليه الحصول على جميع الاعتمادات المقررة لكل من دورات المادة ، و دورات التوجية والتربية ، ويجب المشاركة في التدريب العملي للتدريس لمدة ثلاثة أسابيع لجميع مستويات شهادات المعلمين *(Hidenori Fujita,2007,42)*

كما يجب أن يحصل على تدريبٍ لأسبوعٍ واحدٍ في رعاية الأطفال في سن الحضانة لشهادات معلمي الابتدائي والثانوي الأولي(السنوات الأُول من التعليم الثانوي) ، وفور الانتهاء من هذه المتطلبات تُصدر مجالس التعليم الخاصة بالمحافظات شهادة المعلم ، ومع ذلك فإن الحصول على شهادة المعلم لا تضمن التوظيف. و يجب أن يجتاز المرشحون مجموعةً من الاختبارات وفقاً لما قرره مجلس التعليم الخاص بالمحافظات أو مجلس المدينة المختص بالتعليم.

ويمكن أن تشمل هذه الاختبارات اختباراتٍ تحريريةً و مقابلةً ، و اختبار كفاءةٍ و اختبار مقالٍ. ويشمل الامتحان التحريري عدداً من الأقسام تغطي النظريات التربوية ، والأساليب التعليمية ، وعلم النفس والإرشاد ، و الاستشارات والمعرفة الموضوعية، وقوانين ولوائح التعليم، والإدارة التربوية، أو الادارة التعليمية ، والإدارة العامة للمدرسة ، و تتضمن المقابلة الشخصية قيام المتقدم بعمل شرحٍ توضيحي . ونظراً لارتفاع مستوى التنافس على وظائف التدريس في اليابان، يوجد العديد من المدارس الخاصة ، التي تُعِدُ الطلاب لهذه الامتحانات بشكلٍ مكثفٍ ، بعد ذلك يتم إدخال أسماء المتقدمين الناجحين في سجل المعلمين المؤهلين لكل محافظةٍ أو منطقةٍ *(Hidenori Fujita,2007,42)*.

وتُعَدُ فكرة الترخيص لمزاولة مهنة التدريس من الأفكار المستحدثة على التعليم المصرى، إذ بدأ الاهتمام بها مذ عام ٢٠٠٧م من خلال إصدار القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧، وقد نصت المادة (٧٥) من القانون على إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين لتتولى مسئولية منح شهادات الصلاحية والترخيص للمعلمين على النحو التالي :" تُنشأ أكاديمية تسمى "الأكاديمية

المهنية للمعلمين" تتمتع بالشخصية الاعتبارية العامة وتتبع وزير التربية والتعليم ويصدر بتنظيمها وبتحديد اختصاصاتها قرارٌ من رئيس الجمهورية، على أن يكون مقرها مدينة القاهرة، وتكون لها فروعٌ في مختلف أنحاء الجمهورية، وتعمل بالتعاون مع كليات التربية، على أن تتولى هذه الأكاديمية منح شهادة الصلاحية المنصوص عليها في المادة (٧٤) من هذا القانون "، وبهذا أصبحت الأكاديمية المهنية للمعلمين هي الجهة المسئولة عن الترخيص المهني للمعلمين في مصر.

وعلى الرغم من الجهد الملحوظ للدولة المصرية للاهتمام بقضية التكوين المهني للمعلم فإن الواقع يشير إلى أن قضية التأهيل المهني للمعلم ، وضمان توافر الحد الأدنى المقبول من معايير الجودة والكفاءة فيمن يُقْدِمون على مزاولة مهنة التعليم، ما تزال تعاني عديداً من أوجه القصور، وبحاجةٍ إلى مزيدٍ من البحث والدراسة لطرح رؤى جديدة لانتقاء العناصر الجيدة للعمل بمهنة التدريس ، والترخيص المهني للمعلمين الجدد والقدامى في إطار السعي لتحقيق جودة أداء مؤسسات التعليم وضمان منتجٍ تعليميٍ (الطالب) متميزٍ يقوى على المنافسة العالمية(محمد محمد غنيم، ٢٠١١، ٩٦).

ويُلاحظ من خلال العرض السابق أن ترخيص مزاولة مهنة التدريس يمثل توجهاً عالمياً ، يستهدف تجويد منظومة التعليم ، من خلال انتقاء أفضل العناصر للعمل بهذه المهنة ، كما أنه يُعد آليةً معتبرةً يمكن من خلالها معالجة القصور في بعض برامج إعداد المعلمين ، وما يترتب عليه من ضعفٍ في بعض خريجي هذه البرامج ، كما يتلاقى هذا التوجه مع الرؤى المصرية المطروحة في الوقت الراهن لإصلاح منظومة إعداد المعلم في مصر.

ثالثاً: العلاقةُ بين كلياتِ التربيةِ وخدمةِ المجتمعِ ووزارةِ التربيةِ والتعليم

تمثل خدمة المجتمع وتنميته محوراً مهماً فى وظائف المؤسسات الجامعية بعامة وكليات التربية بخاصة، إذ كثيراً ما يتردد أن حدود الجامعة تنتهى بانتهاء حدود المحافظة أو المدينة التى تقع بها، ومن ثم يقع على عاتق الجامعة وكليات التربية "القيام بأدوار تنموية تجاه المجتمع المحيط بالجامعة من خلال تكوين قاعدة اجتماعية عريضة متعلقة بضمان حد أدنى من التعليم لكل مواطن، والمساهمة فى تعديل نظام الاتجاهات والقيم بما يتناسب والطموحات التنموية فى المجتمع، كتعزيز قيمة العمل والإنتاج ودعم الاستقلالية فى التفكير والموضوعية

فى التعرف ونبذ الاتكالية والنزعة الاستهلاكية، كما أن للجامعة دوراً مهماً وواضحاً فى تحقيق التنمية المستدامة وزيادة الإنتاج وتقليل نسبة الفقر"(رزق محمد منصور، ٢٠٠٨، ٧٢). فدور الجامعات وكليات التربية لا يقتصر على تثقيف العقول وتزويدها بالمعرفة، وإنما يتجلى فى الدور الإيجابى والجدى فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية، إذ تهتم الجامعة فى البلاد المتقدمة بالصورة التى يجب أن يكون عليها المجتمع والطريق التى يجب أن تسير فيه الأمة إلى حياة أفضل(محمد عربى بو عزيزى،١٩٩٨، ٤٣٦).

ولقد عُني الفكر الجامعي المعاصر بأهمية انفتاح الجامعة على المجتمع والبيئة للإسهام في حل مشكلاتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية مما أدى إلى ظهور جامعات – تترجم – في أهدافها وبنيتها وأدوارها – هذا الاتجاه وتسمى هذه الجامعات بـ" بجامعات البيئة " ، وهي صيغة حديثة تستهدف ربط الجامعات بمجتمعاتها على نحو أكثر فاعلية . والمتفحص لبرامج الدراسة في هذه الجامعات يجد أنها تقدم فرصا متنوعة للطلاب لدراسة طبيعة البيئة الفيزيقية والاجتماعية والثقافية والفكرية ، علاوة على نظم الدراسة التقليدية ، بهدف التعرف العلمي إلى البيئة والإسهام في حل مشكلاتها(السيد سلامة الخميسى، ٢٠٠٦، ٤) .

والتعليم الجامعى يعد بمثابة عملية تفاعل مستمرة بين الفرد المتعلم وبيئته المادية والاجتماعية، وأن التعليم الجامعى يعد بمثابة عملية تفاعل مستمرة بين الفرد المتعلم وبيئته المادية والاجتماعية، فالتعليم الجامعى الفعال هو الذى يكون وثيق الصلة بحياة أفراد المجتمع وحاجاتهم ومشكلاتهم والقادر على إحداث التنمية الشاملة، كما أن خدمة المجتمع تعد الترجمة الفعلية لوظائف الجامعة من أجل التكيف مع المتغيرات السريعة فى المجالات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والتكيف مع الحاجات الثقافية المتزايدة التى تمت نتيجة اتساع التسهيلات التى قدمتها وسائل الاتصال الحديثة(محمد إبراهيم عطوة، ١٩٩٦، ٩٧)، كما تعد خدمة المجتمع من أبرز وظائف الجامعة في الوقت الحالي بما توفره من مناخ يتيح ممارسة الديمقراطية وفى المشاركة الفعالة في الرأي والعمل ، كما تنمى لدى المتعلمين القدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع وحل مشكلاته ، كما تنمى لديهم الرغبة الجادة في البحث عن المعرفة وتحدى الواقع واستمرار المستقبل في إطار منهج علمي دقيق يراعى الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع(مجدى عزيز إبراهيم، ٢٠٠٢، ٩٧) .

وتعد كلية التربية من أكثر الكليات الجامعية ارتباطا بحاضر المجتمع ومستقبله لكونها الجهة المنوطة بإعداد المعلم الذى هو عصب العملية التعليمية والقائم على تربية وتهذيب وتثقيف أبناء المجتمع، وتتفق اللوائح الداخلية المنظمة لكليات التربية في مصر أن من أهداف كلية التربية تدريب المعلمين اثناء الخدمة وبث اتجاهات التنمية المهنية الذاتية لدى الخريجين ودعم قيم التعليم المستمر مدى الحياة.

وقد أصبح الاتجاه العالمى لرسالة الكليات والمعاهد الجامعية يتمحور حول الخروج من نطاق التركيز على حفظ المعرفة ونشرها عن طريق التدريس والبحوث الاكاديمية الى مجال أرحب يتيح للبحث العلمى الجامعى المشاركة الحقيقية في التنمية المجتمعية ودفع عملية التقدم التكنولوجى الى الامام(محمد محمد غنيم، ٢٠١٠، ١١٦).

وتضطلع كليات التربية بتكوين وإعداد الباحثين في برنامج الدراسات العليا التي تغطي مختلف التخصصات التي يحتاجها المجتمع . ويمكن لهؤلاء الباحثين بكفاياتهم البحثية والعلمية المكتسبة من برنامج الإعداد أن يقوموا بدور فعال في الوفاء باحتياجات القطاعات التربوية والتعليمية على المستويات التخطيطية والإشرافية والاستشارية والبحثية (السيد سلامة الخميسى، ٢٠٠٦، ٩) .

كما تنتج كليات التربية من خلال أعضاء هيئة التدريس العديد من البحوث والدراسات في مختلف التخصصات ، فنظم الترقي العلمي والمهني تتطلب قيام الأساتذة بإجراء ونشر البحوث التي تعالج قضايا علمية وتربوية ملحة . هذا النظام يمكن كليات التربية من امتلاك آلية نشطة ومستمرة لتزويد المجتمع بنتائج البحوث والدراسات التي يجريها الأساتذة في مجالات التربية ، والمناهج ، وطرق التدريس ، وعلم النفس التربوي ، وتكنولوجيا التعليم ، والإدارة التربوية والمدرسية ، والتربية الخاصة ، والدراسات الإسلامية(السيد سلامة الخميسى، ٢٠٠٦، ٤) .

وتعد جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلوس (UCLA) بالولايات المتحدة من الكليات المتميزة في مجال خدمة المجتمع ، فهي مؤسسة متجذر بقوة في مهمتها في التدريس،و البحث، والخدمة العامة. مجتمع الحرم الجامعي ملتزم بالاكتشاف والابتكار، والإبداع والانجازات التعاونية والنقاش والتساؤل النقدى، في بيئة مفتوحة وشاملة تغذي النمو والتنمية لجميع أعضاء هيئة التدريس والطلاب والإدارة والموظفين. هذه المبادئ المجتمعية حيوية لضمان

بيئة شاملة و مرحبة لجميع أفراد المجتمع في الحرم الجامعي ولكي تكون كمرشد للسلوك الشخصي والجماعي.

وتتمثل أهم مبادئ جامعة كاليفورنيا فيما يتعلق بخدمة المجتمع فيما يلى: (The University of California, Los Angeles (UCLA),2011)

- **نحن نومن أن التنوع أمر بالغ الأهمية للحفاظ على التفوق في جميع مساعينا.**
- **نحن نسعى إلى تعزيز الانفتاح والتفاهم والتراحم والشمولية بين الأفراد والجماعات.**
- **نحن ملتزمون بضمان حرية التعبير والحوار، بطريقة محترمة ومدنية، في اطار الرؤية التي تتبناها مجتمعات الحرم الجامعي المتنوعة والمتغيرة لدينا.**
- **نحن نقدر الاختلافات فضلا عن القواسم المشتركة وتعزيز الاحترام في العلاقات الشخصية.**
- **نؤكد مسؤوليتنا عن خلق وتعزيز بيئة جامعية محترمة و تعاونية و منصفة و مدنية من اجل مجتمعات الحرم الجامعي المتنوعة لدينا.**
- **نحن نسعى جاهدين لبناء مجتمع للتعلم والإنصاف يتميز بالاحترام المتبادل.**
- **نحن لا نقبل أعمال التمييز والمضايقة، والتنميط أو غير ذلك من السلوكيات التى توقع ضرر للأفراد على أساس التعبير عن العرق أو اللون أوالاثنية أو الجنس أو السن أو الإعاقة أو المعتقدات الدينية، والتفضيل السياسي والتوجه الجنسي والهوية الجنسية والمواطنة، أو الأصل الوطني بين خصائص شخصية أخرى. مثل هذا السلوك ينتهك مبادئ UCLA للمجتمع، وقد يؤدي إلى فرض عقوبات وفقا لسياسات الحرم الجامعي الذي يحكم سلوك الطلاب والموظفين وأعضاء هيئة التدريس.**
- **نحن نعترف بأن المجتمعات الحديثة لديها تحيزات تاريخية ذات نزعة مثيرة للانقسام على أساس العرق، الجنس، العمر، الإعاقة، التوجه الجنسي، والدين، ونحن نسعى إلى تعزيز الوعي والفهم من خلال التعليم والبحوث والتوسط وحل النزاعات التي تنشأ عن هذه التحيزات في مجتمعاتنا.**

كما تعد كلية التربية بجامعة أوبورن من الكليات الرائدة في مجال خدمة المجتمع، اذ تضطلع بتنظيم العديد من برامج ومشروعات الامتداد داخل المجتمعات التعليمية بالولاية من خلال عدد من الوحدات والمشروعات منها:(محمد محمد غنيم، ٢٠١١، ١٤٠)

شراكة الاباما للبحوث والتدريب على دعائم السلوك الاكاديمى الإيجابي: ويتكون المشروع من شراكة بين كلية التربية وبين مديرية التربية بولاية الاباما تهدف الى زيادة قدرة مدارس مقاطعات الولاية على معالجة المشكلات السلوكية والأكاديمية من خلال الاستعانة بنتائج البحوث العلمية المتميزة التي تدعم الأساليب والممارسات الإيجابية، ويتركز الهدف الرئيس لتلك الشراكة في تعزيز قدرة المدارس والمقاطعات على بناء بيئات تعليمية فعالة من شانها تحسين العلاقة بين الممارسات الإيجابية وبين بيئات التعلم.

مركز التوحد بجامعة اوربون: ويهدف تقديم الخدمات الضرورية للافراد ذوى اضطرابات التوحد ولأسرهم ومدارسهم، ويترجم المعهد رؤيته من خلال تقديم خدمات التشخيص للأطفال ذوى اضطرابات التوحد وتقديم برامج التدريب المستمر لاسرهم ومعلميهم وللمهنين المهتمين بهذا المجال، واجراء البحوث العلمية الميدانية وتقديم الاستشارات العلاجية لهذه الفئة.

القيادة من اجل الإصلاح الاكاديمى الفعال: هدف المشروع الى تلبية رغبة مدراء المدارس والمعلمين الأوائل للتطوير المستمر، حيث قدم المشروع برامج لتطوير القيادة الاكاديمية من خلال عقد دورات تدريبية حول التنمية المهنية وتصميم شبكة بحوث إجرائية تضم البحوث التي تهتم بتحسين العملية التعليمية داخل مقاطعات ولاية الاباما.

كما تتمثل رسالة معهد التربية في بريطانيا في ان التعليم يمكن الافراد من تحقيق الرضا عن الحياة وبناء مجتمعات عادلة متماسكة ومزدهرة، والمعهد معنى ومتحمس لتعزيز التعليم للجميع وتؤكد رسالة المعهد على تحقيق التميز في التربية والبحوث الاجتماعية والممارسات المهنية ذات الصلة من خلال فهم ومعرفة متقدمة كما يلتزم بأعلى مستويات الدقة الاكاديمية في جميع اعماله كما انه معنى بالعقل النقدى والعدالة الاجتماعية ويتم تحقيق هذه الرسالة من خلال: (Institute of Education University of London,2012)

- **تقديم بحوث عالية الجودة وتوجيهها نحو الممارسة والتدريس**
- **تقديم الاستشارات التربوية وغيرها من الخدمات التي تسهم في دعم وتطوير جودة الأنظمة والسياسات التعليمية والممارسات المهنية.**

- **إجراء البحوث المتميزة ذات الاهمية الوطنية والدولية ؛**
- **تقديم تعلم و تدريس لهما جودة عالية ويقومان على البحث والتركيز على الممارسة؛**
- **تطبيق خبراتنا لتعزيز الممارسة التربوية والاجتماعية،و النظم والخدمات؛**
- **دعم إشراك الجمهور جنبا الى جنب من تأثير البحث التعليمي والاجتماعي؛**
- **إنتاج وتوفير سبل الوصول إلى موارد وطنية للبحث في هذه المجالات .**
- **التعامل مع الخريجين لإثراء المعهد كمجتمع للممارسة؛**
- **العمل في شراكة وثيقة مع المنظمات التي تشاركنا القيم والتطلعات.**
- **تطوير الهياكل والقدرات لدعم التوسع في النشاط البحثي لتلبية احتياجات الشركاء والممولين الجدد .**
- **إجراء تغيير في ترسيخ التزام بإشراك الجمهور عبر المعهد، والاستثمار في الأنظمة وإشراك الطلاب والموظفين والعامة .**
- **توسيع نشاط مدرسة الدكتوراه من خلال توظيف طلاب باحثين، تدريب الدكتوراه والدعم الوظيفي في وقت مبكر .**
- **مراجعة فعالية العمليات والأحكام المتعلقة بتقدم الطالب الباحث ومعدلات الاستكمال.**
- **الاستمرار في تدويل المناهج الدراسية وخدمات الدعم الخاصة بالمعهد ، بما في ذلك تنمية قدرات الموظفين وفرص التنقل، لتعكس بشكل صحيح الامتداد الدولي للمعهد و تنوع طلابه .**
- **تركيز تعاون مؤسسات التعليم العالي بشكل دولي بشأن اتفاقات شراكة نشطة**
- **التوسع في تطوير شبكة خريجين المعهد والمشاركة الفعالة من الخريجين في تطوير النشاط الدولي للمعهد .**

ويقدم المعهد أنشطة بحثية وخدمات استشارية متنوعة للعديد من الجهات المحلية والقومية والدولية ومن ابرز الجهات المستفيدة من خدمات المعهد المدارس وإدارات الخدمات الاجتماعية والسلطات المحلية والجامعات ووزارة التعليم والهيئات المهنية، ومن امثلة

الخدمات التي يقوم بها المعهد ما يلى: Institute of Education University) of London,2016)

- **برنامج الممارسات الفعالة في التنمية المهنية المستمرة من خلال دعم ٦٠٠ مدرسة لتوفير الممارسات الفعالة التي تؤدى الى التنمية المهنية المستمرة لجميع العاملين بتلك المدارس**
- **البرنامج القومى للتنمية المهنية المستمرة للقيادات**
- **مشروع تطوير التعليم الاساسى بجمهورية اليمن**
- **تطوير القيادات بالمدارس البريطانية بالشرق الأوسط**
- **التعاون مع المفوضية الاوربية لمتابعة التقدم في اصلاح التعليم العالى في اوربا**

وفى جامعة Yamanashi باليابان يوجد بها مركز للبحث التربوي Center for Educational Research، وقد أسس هذا المركز في يونيو عام ١٩٨٩م وتم تطويره مرتين: مرة عام ١٩٩٤م، وأخرى عام ٢٠٠١م وهذا المركز يضم ثلاثة أقسام: قسم بحث ممارسة التعليم، قسم تعليم تقنية المعلومات، قسم البحث في التعليم ولكل من هذه الأقسام مهمة ودور فالأول لتطوير مناهج المدارس بحيث تُلبي هذه المناهج حاجات اليوم، وإمداد الطلاب المعلمين بكل ما هو جديد في المناهج وطرق التدريس لجميع المراحل التعليمية، والثاني يهدف لتسهيل تعليم الطلاب المعلمين تقنية المعلومات الحديثة وكيفية استخدامها في المدرسة وبالتالي تحسين بيئة المدرسة، وحث الطلاب على المساهمة في المنافسة العالمية حول تقنية المعلومات وتحقيق الكفاءة في المدرسة، أما القسم الأخير فهو يقدم الاستشارات التربوية إلى جميع الطلاب وإلى المعلمين بوجه عام، وفيه يتم مناقشة القضايا في التعليم، والمشكلات التي قد تواجه الطلاب المعلمين في المدرسة.

رابعاً: العلاقةُ بين كلياتِ التربيةِ وهيئاتِ الاعتماد

يُعَدُّ التعليم الجامعي فى الوقت الحاضر صناعةً معقدةً لها مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وأضحى يحتل مساحةً كبيرةً من اهتمامات المجتمع الأكاديمي ، وكذلك الوسطين السياسي والاقتصادي، حيث يُعد التعليم الجامعي أحد أهم القوى الموجهة للنمو الاقتصادي ، وهو مستودع المعرفة وأداةٌ رئيسة فى نقل الخبرة الإنسانية المتراكمة ، وقد تعالت الأصوات التى تنادي بالبحث عن آليات لجودة التعليم الجامعي وكليات التربية سواء فى الدول النامية أو المتقدمة، ولذا حظي موضوع الاعتماد فى التعليم الجامعي المعاصر باهتمامٍ متميزٍ فى سياسات تطوير هذا التعليم، وذلك من منطلق أن الاعتماد دليلٌ على جودة مدخلات وعمليات التعليم الجامعي، مما يقود إلى جودة مخرجاته وجعلها أكثر ملاءمة لمتطلبات التنمية وسوق العمل.

وتُعد الجودة والاعتماد صنوان، إذ أن الهدف من الجودة وصول المؤسسة التعليمية إلى الاعتماد، والاعتماد يعطى مؤشراً مهماً على جودة المؤسسة وقدرتها التنافسية، وكلاهما لا يُعد غايةً فى حد ذاته، وإنما أحد الوسائل المهمة لتطوير منظومة كليات التربية والوصول بها إلى مستوى عالمي يرضى عنه المستفيدون من الأطراف جميعاً، كما يُعد الاعتماد طريقةً لتقويم المؤسسات التعليمية ، يمكن من خلاله الحكم على جودة المؤسسة التعليمية من حيث قدرتها المؤسسية وفعاليتها التعليمية، ولذا حظي الاعتماد باهتمام الدول المتقدمة كمحكٍ مهمٍ اتبعته فى تحديث جامعاتها.

ولم يَعُدْ دور كليات التربية منصباً على البحث وتقديم الوظائف بقدر ما أصبح أداةً نقديةً مهمةً نحو النهضة والتقدم، ولما كان يُعَوَّلُ عليها ذلك، فقد بات من المهم تحديث وتطوير كليات التربية كي يتسنى لها القيام بأدوارها كاملةً، وقد ظهرت دعواتٌ كثيرةٌ تحث على ضرورة تطبيق نظم الجودة والاعتماد كاتجاه يمكن من خلاله تحديث كليات التربية من ناحيةٍ ، ومعالجة نواحي الضعف والقصور من ناحيةٍ أخرى.

وأكدت هذه الدعوات ضرورة أن يكون هناك معايير ومؤشراتٌ للجودة والاعتماد بهذه الكليات ، حتى يمكن الوقوف على درجات الإنجاز والتقدم داخل المؤسسة التعليمية، لاسيما أن البحث عن مؤشرات الجودة في الجامعات والكليات قد ظهرت بقوة أثناء العقدين

الماضيين، وظهر عديدٌ من تلك الجهود المتنوعة فى أوروبا واستراليا وفى أمريكا الشمالية عندما ازداد الطلب على الجودة فى إدارة التعليم العالى.

وقد يرجع الاهتمام بنظام الجودة والاعتماد في الجامعات والكليات كونه الأسلوب الأنسب لتطوير وتجديد النظم التعليمية بأسلوب علمي، وربط النظم السياسية وما تصدره من قرارات تخص التعليم بالنظم التعليمية التي تحاول أن تطبق هذه القرارات، كذلك يمكن أن تساعد مؤشرات الجودة فى صناعة السياسة التعليمية ، وفى تقييم الطالب الجامعى ، وتقييم أداء المؤسسة التعليمية ، ومراقبة عمل أنظمة التعليم، والتخطيط والإدارة الفعالة للموارد والخدمات التربوية، وتُسهم فى وضع قوانين عامة لأنظمة التعليم(مجدى على حسين ، ٢٠٠٨، ١٧٤).

ولذا لم يَعُدْ الحديث عن جودة كليات التربية واعتمادها في ضوء معايير ومؤشراتٍ معلنةٍ من قبل هيئات محليةٍ أو دوليةٍ بدعاً من القول ، أو ضرباً من الرفاهية ، بل ضرورةً حتميةً وإجراءً حاسماً ، يجب أن تتكاتف كافة الجهود من أجل تحقيقه لا سيما في ظل المتغيرات المعاصرة ، والتنافسية الشديدة التي تُعَدَّ شعار المرحلة في العالم الآن، كما أن هذا التوجه معمولٌ به لدى معظم دول العالم المتقدمة والنامية على حدٍ سواء ، وسوف يتم استعراض تجارب بعض الدول المتقدمة في هذا المجال على النحو الآتي :

اعتمادُ كلياتِ التربيةِ فى الولايات المتحدة :

بدأ الاعتماد عملياً فى الولايات المتحدة منذ زهاء مائة عام ، وأصبح أكثر نشاطاً فى الوقت الحالي فى كل الولايات الخمسين، ويُعد الاعتماد جزءاً مهماً من التعليم العالي الأمريكي ، والسياسات التعليمية، كما أن هناك كثيراً من الأهداف تحققت من خلال الاعتماد، كما ترصد الحكومة الفيدرالية ٦٠ مليار دولارٍ كمساعداتٍ للطلاب للحصول على الاعتماد (James Appleton, Ralph Wolff,2004,80).

وهناك معايير أقرها مجلس اعتماد التعليم العالى بالولايات المتحدة الأمريكية يجب على مؤسسات التعليم العالي أن تفي بها إذا أرادت الاعتماد المؤسسي أو الأكاديمى، وتتمثل تلك المعايير فيما يلى:(عائشة أحمد البشير، ٢٠٠٢، ١٥٦- ١٥٧)

- تحقيق الجودة الأكاديمية للتأكد من أن لدى المؤسسات معايير وضوابط لتطوير

منظومة التعليم وتجويده فى التركيز على التحصيل المتميز من خلال عمليات التدريس والبحوث والخدمات.

- المسئولية، حيث توضح المؤسسة الراغبة فى الاعتماد استعدادها الدائم للمساءلة العامة عن طريق أن يكون لدى المؤسسة معايير لضمان الجودة ، وأن تسعى المؤسسة إلى إشراك الجمهور فى اتخاذ قراراتها والمساءلة.
- تشجيع إحداث التغيير والتطوير المنشود، إذ يجب أن تشجع مؤسسات التعليم العالي على التخطيط فى الداخل لإحداث التغيير والتدقيق المنشودين ، لتطوير المؤسسة عن طريق التقييم الذاتى الذى بدوره يقود إلى قياس الجودة.
- الإجراءات المناسبة لصنع القرار، ويتحقق ذلك من خلال المشاركة المتواصلة بين أعضاء المؤسسة ومشاركة الجمهور فى صنع قرار الاعتماد والسياسات والإجراءات المتعلقة به.

ومن أبرز هذه الهيئات والوكالات المعنية بالجودة والمعايير في مؤسسات إعداد المعلم ما يلى :

أ- معايير المجلس القومي لاعتماد كليات إعداد المعلمين (NCATE):

شهدت معايير المجلس القومي لاعتماد كليات إعداد المعلمين (NCATE) بالولايات المتحدة الأمريكية عديداً من التغيرات والمحاولات عند وضعها، فقد جعلت محور اهتمامها المعايير القائمة على المنهاج والتي ظلت سائدةً منذ عام ١٩٨٧م حتى بداية ١٩٩٩م، ثم تحولت بعد ذلك نحو المعايير القائمة على الأداء والتي تركز على المتعلم من خلال التركيز على التدريس المتمركز حول الطالب.

وتتمثل معايير المجلس القومي لاعتماد كليات إعداد المعلمين الأمريكية فيما يتعلق بالطالب الجامعي في معيارٍ رئيسٍ هو معرفة الطالب- المعلم ومهاراته وقيمه واتجاهاته، ويُعبر عن هذا المعيار بعض المعايير الفرعية على النحو الآتى :

١- المعرفة بمادة التخصص :

ويتحقق هذا المعيار من خلال امتلاك الطلاب معرفةً عميقةً بالتخصص الأكاديمي الذي يزمعون تدريسه ، كما يظهرون معرفتهم من خلال البحث والاستقصاء والتحليل الناقد وتركيب المادة التدريسية.

٢- المعرفة بالمحتوى التربوي :

يتحقق هذا المعيار من خلال الفهم العميق للمحتوى التربوي كما توضحه معايير الولاية والكلية ، وأن لديهم فهماً عميقاً للمحتوى العلمي لمادة التخصص المزمع تدريسها ، بما يسمح لهم بتقديم تفسيراتٍ متنوعةٍ واستراتيجياتٍ متعددةٍ تمكن جميع المتعلمين من التعلم ، ويقدمون المحتوى للمتعلمين بطرائق مبتكرةٍ وواضحةٍ وتتسم بالكفاءة، إضافةًإلى تضمينهم للتكنولوجيات فى التدريس بطريقةٍ مناسبةٍ.

٣- المهارات والمعارف المهنية والتربوية :

يتحقق هذا المعيار من خلال الفهم الحقيقي للمعارف والمهارات المهنية والتربوية وتطوير خبرات تعلمٍ ذات معنى تيسر التعلم لجميع المتعلمين، وذلك من خلال معرفة كيف يتعلم المتعلمون ، وكيفية جعل الأفكار مناسبةً لهم وبناء خبرات التعلم على الخبرات السابقة.

٤- المعرفة بتعلم الطلاب :

يتحقق هذا المعيار من خلال قيام الطلاب-المعلمين بتقييم طلابهم بدقةٍ ، وتحليل مستوى تعلمهم وإجراء التعديلات المناسبة على طرائق التدريس وأساليب تعليمهم .

٥- القيم والاتجاهات لجميع المرشحين للعمل بالتربية :

يتحقق هذا المعيار من خلال عمل الطلاب المعلمين مع المتعلمين وأسرهم والمجتمعات المحلية بطرائق تعكس القيم المتضمنة فى المعايير على مستوى الولاية والكلية ، مع ضرورة أن يدرك الطلاب المعلمون متى يمكنهم مراجعة قيمهم وتعديلها وتطوير خططهم لتفعيل ذلك.

ب- معايير هيئة تقييم ودعم المعلمين الجدد بالولايات المتحدة الأمريكية : INTASC

تعد معايير هيئة تقييم ودعم المعلمين الجدد بالولايات المتحدة Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Standards من أهم وأبرز معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين وتتحدد معايير جودة الطالب فيما يأتي :(أمين محمد النبوى، ٢٠٠٧، ٤٤- ٤٥).

- **مادة التخصص، ويتمثل هذا المعيار فى تفهم المعلم الجديد المفاهيم الأساسية ، وأدوات البحث وبيئة التخصص الذي ينوى تدريسه، وأن يكون قادراً على تصميم الخبرات التدريسية التي تساعد على تكوين خبرات تعلمٍ ذات معنى لدى المتعلمين.**
- **تعلم الطلاب، ويتمثل هذا المعيار فى فهم المعلم كيفية تعلم الطلاب وكيف ينمون،**

ويقدم لهم الفرص التعليمية التي تساعدهم على تدعيم النمو الذاتي والعقلي والاجتماعي.

- **اختلاف المتعلمين، ويتحقق من خلال فهم المعلم الاختلاف بين المتعلمين فى طرائق تعلمهم، ويكون قادراً على خلق فرص تعلمٍ ملائمةٍ للاختلافات فى أنماط تعلمهم، وتراعى التنوع فى خلفياتهم الثقافية.**
- **استراتيجيات التعليم، ويتحقق هذا المعيار من خلال تدريب الطلاب المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة تساعد فى تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات وتنمية مهارات الأداء.**
- **الاتصال، ويتحقق من خلال التدريب على استخدام طرق الاتصال اللفظية وغير اللفظية وتقنيات الاتصال الحديثة فى تدعيم الاستقصاء والبحث والبناء وتعزيز العمل الجماعي والتعاون.**
- **التخطيط التدريسي، ويتحقق هذا المعيار من خلال تدريب الطالب–المعلم على التخطيط للعملية التدريسية وإدارتها بفعالية بناءً على معرفته بالمادة العلمية للتخصص.**
- **التعليم ، وذلك من خلال تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التقويم لتعليم الطلاب وضمان استمرار نموهم العقلى والاجتماعى.**

وفيما يتعلق بالترخيص للتدريس في المدارس المتوسطة ، فإن توصيات المجلس القومي لجودة المعلم تتضمن اختبارات ترخيصٍ قويةً خاصةً بكل ولاية ، والتي بدورها تمثل أفضل وسيلةٍ للمسئولينٍ عن تراخيص الولاية في تحديد ما إذا كان المرشح للتدريس في مدرسةٍ متوسطةٍ لديه إعدادٌ مناسبٌ يمكنه من تدريس محتوى المادة.

اعتمادُ كلياتِ التربيةِ فى اليابان :

تأسست أول هيئةٍ للاعتماد فى اليابان عام ١٩٤٧م بهدف تحسين جودة الجامعات والارتقاء بها محلياً وعالمياً، وسُميت هيئة اعتماد الجامعات اليابانية Japanese University Accreditation Agency (JUAA)، وقد بدأت هيئة اعتماد الجامعات اليابانية أنشطتها الاعتمادية للجامعات اليابانية فى عام ١٩٥١م بالتطبيق على كل الجامعات

الأعضاء فى الهيئة، وقد قامت الهيئة عام ١٩٩٦م بتنقيح نظام الاعتماد على أساس الدراسة الذاتية من قِبل كل جامعةٍ، ويتم اعتماد الجامعات اليابانية من خلال نظامين: (Masateru Ohnami , Hiroshi Hokama, 2004, 109)

١- الاعتماد : وهو الذى يُمنح للجامعات التى تتقدم لأول مرةٍ لطلب العضوية الرسمية فى هيئة الاعتماد، ولابد أن يمر على إنشاء الجامعة أربع سنوات حتى يكون لها الحق فى الانضمام لعضوية الهيئة.

٢- إعادة الاعتماد : ويُمنح بعد مرور خمس سنواتٍ من الحصول على الاعتماد الأول بالنسبة للجامعات التى تحصل لأول مرة على الاعتماد، ويمنح كل سبع سنوات للجامعات التى حصلت على إعادة اعتماد من قبل.

وتتمثل معايير الاعتماد الجامعي فى اليابان فى رسالة الجامعة وأهدافها، والهيكل التنظيمي لها ، والبنية البحثية والتعليمية، وسياسات ونظم القبول، والإجراءات والنظم الإدارية ، وسياسة اتخاذ القرارات الجامعية، وتطوير النظم الجامعية ، وتنظيم عمليات التعليم والتدريس، وأعضاء هيئة التدريس والموظفين بالمؤسسة الجامعية، ونوعية الطلاب والخدمات الطلابية ، والأنشطة البحثية وجودتها، ونوعية الخدمات الاجتماعية المقدمة للمجتمع، والعملية التعليمية وتتمثل فى المناهج الدراسية والإمكانيات المتاحة للتعلم والمكتبات ومصادر المعلومات، والإدارة والشئون المالية، وضمان الجودة الداخلية، ورضا أصحاب الأعمال عن الجامعة وخريجها(JUAA,2009).

ونتيجةً لاتساع عملية تقويم أداء المؤسسات التعليمية بمختلف مقوماتها وعناصرها تم وضع مجموعة من المعايير العامة لتقويم أداء الجامعات منها:(JUAA,2009).

- أن يكون للمؤسسة التعليمية أهدافٌ مناسبةٌ لتعليم الطلاب.
- أن تبرهن المؤسسة عملياً على أنها تحقق هذه الأهداف بالفعل.
- مرونة النظام التعليمي والبحثي لتأمين استقلالية الجامعات.
- تحسين وإصلاح النظام الإداري فى التعليم العالي وسهولة اتخاذ القرارات الإدارية.
- التزام الجامعات بالتحسين المستمر للتعليم العالي والبحث العلمي بواسطة إنشاء نظامٍ للتقويم المتعدد.

معايير اعتماد مؤسسات اعداد المعلم في اليابان :

تتمثل أهم معايير اعتماد مؤسسات إعداد المعلم في اليابان فيما يلى: (فاطمة عبد المنعم محمد، ٢٠١٥، ١١٠- ١١١)

المعيار الأول: المهمة والأهداف ، إذ يجب يتم تحديد أهداف ملائمة ومستندة إلى المهمة الخاصة للجامعة.

المعيار الثاني: البناء التربوي والبحثي ، إذ يجب تأسيس هياكل أساسية لتنفيذ الأنشطة التربوية والبحث العلمي مستندةٍ على دور الجامعة وأهدافها الخاصة.

المعيار الثالث: البرنامج التربوي والتعليمي ، إذ يجب أن توفر الجامعة برامج تربويةً ملائمةً ، وأشكال تعلمٍ أخرى لتحقيق الإنجاز التربوي المطلوب ، مثل تطوير مهارات المعلمين بتطبيق برامج تطوير الكلية.

المعيار الرابع: قبول الطلاب ، إذ يجب أن تحدد الجامعة سياسات القبول الملائمة حتى يتم اختيار الطلاب بطريقةٍ عادلةٍ وصحيحةٍ طبقاً لمهمة وأهداف الجامعة.

المعيار الخامس: خدمات الطلاب ، إذ يجب أن تزود الجامعة خدمات دعمٍ للطالب ، وتؤسس بيئات تعلمٍ صحيحةٍ للطلاب للتركيز على دراستهم ، وإعداد الموارد البشرية لاكتساب المعرفة الواسعة والعميقة والخبرة المهنية وتوفير المختبرات.

المعيار السادس: المنهج وطريقة التعليم ، إذ يجب تنظيم البرامج التربوية بشكلٍ ملائمٍ من ناحية المحتويات ومستويات وأنواع الدرجة التي ستمنح ، واستخدام طرق تعليمٍ تحقق أهداف البرنامج التربوي ، سواء على مستوى الدرجة الجامعية أو الدرجة العليا أو الدرجة المتخصصة.

المعيار السابع: المساهمة الاجتماعية ، إذ يجب أن تعزز الجامعة الأنشطة والعلاقات التعاونية المتبادلة مع المجتمع ، للمساهمة في تقدم المجتمع وتحقيق الترابط والتبادل الخارجي مع المؤسسات التربوية والبحثية والمجتمع المحلى والمجتمعات العالمية.

المعيار الثامن: هيئة التدريس ، إذ يجب أن توفر الجامعة عدداً كافياً من أعضاء الكلية لإجراء الأنشطة التربوية والبحثية ، ويجب أن تقوم بتعيين وترقية أعضاء الكلية بشكلٍ ملائمٍ ، وتقوية الموارد البشرية والتوظيف العادل والصحيح باتباع المعايير والإجراءات المنصوص

عليها.

المعيار التاسع: الهيكل الإداري ، إذ يجب أن تضمن الجامعة عدداً كافياً من موظفي الإدارة لدعم الأنشطة التربوية والبحثية ، وتأسيس هيكلٍ إداري ملائمٍ لإنجاز الأهداف بيسرٍ وفعاليةٍ.

المعيار العاشر: تحسين جودة التعليم: وذلك من خلال مراقبة وتقييم الأنشطة التربوية وتحسينها في ضوء نتائج هذا التقييم واتخاذ إجراءات ملائمة كالبرامج التدريبية لتحسين جودة المعلمين

المعيار الحادى عشر: الوسائل والأجهزة ، إذ يجب أن توفر الجامعة الوسائل والأجهزة الكافية ، والعمل بها بشكلٍ ملائمٍ ، كما يجب أن تتخذ إجراءات ضرورية لتجديد وتحسين مثل هذه الوسائل كي تستجيب للتغيرات المجتمعية.

المعيار الثاني عشر: مكتبة وأجهزة إعلام الكترونية، إذ يجب أن توفر الجامعة الكتب والمنشورات الأكاديمية بشكلٍ منظمٍ.

المعيار الثالث عشر: المصادر المالية ، إذ يجب أن توفر الجامعة المصادر المالية وتديرها بشكلٍ صحيحٍ وفعالٍ طبقاً لخطةٍ معدةٍ مسبقاً ، وذلك من أجل تعزيز البنية التحتية لاستمرار مستوى عالٍ من التعليم والبحث ، وتطوير الموارد البشرية والبحث الأكاديمي.

المعيار الرابع عشر: المسئولية ، إذ يجب أن تحقق الجامعة مسئوليتها نحو المجتمع بكشف معلوماتٍ عن مكانة الجامعة والأنشطة المختلفة ، وتقارير الدراسة الذاتية وتوفير المعلومات الصحيحة التي تصف نظامهما والأنشطة التعليمية ونتائج الدراسة الذاتية.

اعتمادُ كلياتِ التربيةِ في المملكة المتحدة :

يُعَدُّ نظام الاعتماد فى المملكة المتحدة ضمن نظام تقويم الجودة الكلية، ويُعد أكثر شمولاً من حيث الأهداف والوظائف والنتائج، وقد بدأ بمنظومة التعليم قبل الجامعي بما يسمى بالتفتيش الذي تحول خلال العقد الأخير من القرن العشرين إلى نظام مراقبة المستويات التعليمية، ثم انتقل للتعليم العالي، وأصبحت عملية التقويم مسئولية مؤسساتٍ مستقلةٍ غير حكوميةٍ تدعمها الدولة، ومن هذه المؤسسات وكالة ضمان الجودة والاعتماد فى التعليم العالي، وقد أنشأت الجامعات مجلس جودة التعليم العالي للقيام بعملية التقييم للبرامج الأكاديمية، وتطبيق إجراءات تقييم الجودة داخل المؤسسات التعليمية، ومن ثم فقد سعت كلٌ

من اسكتلندا وويلز وإنجلترا إلى تبنى مداخل جديدة ، وإنشاء وكالاتٍ ومؤسساتٍ لاعتماد وضمان جودة التعليم بها من خلال التركيز على البرامج والأهداف الأكاديمية وجودة الخريج، والتركيز على تقييم الطالب والتقييم الخارجى من قبل الخبراء، وبرامج البحث فى الدراسات العليا، وتقييم البرامج والمراجعة والتوجيه، والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، والتعليم الوظيفي والمعلومات والإرشاد(صفاء عبد العزيز، وسلامة حسين،٢٠٠٥، ٥١٩).

ومنذ عام ١٩٩٧م أُسندت مسئولية تقييم جودة التعليم إلى هيئة ضمان الجودة Quality Assurance Agency ، حيث اكتمل تصميم إطارٍ جديدٍ لتقييم جودة التعليم من خلال المراجعة الخارجية والتقييم الذاتى للمؤسسات التعليمية، كما يقوم مجلس جودة التعليم العالي بتقييم المظاهر المتعددة لجودة مؤسسات التعليم الخاص، كما تُعد هيئة ضمان الجودة فى المملكة المتحدة هيئةً مستقلةً يتم تمويلها بواسطة تبرعاتٍ من جامعات وكليات التعليم العالي ، ومن خلال عقودٍ مع هيئات تمويل التعليم العالي الرئيسة(ماجدة محمد أمين ، ٢٠٠٥، ٧٣١).

وتتمثل أهداف الاعتماد الجامعي فى المملكة المتحدة فيما يلى:(جمال الدهشان، الاعتماد الاكاديمى،٢٠٠٧، ٣٩).

- دعم وتقديم النصح لمؤسسات التعليم العالي للحفاظ على جودة التعليم فيها وتحسينها ، ومعاونتها على تطوير أدائها وتحسين مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.
- تقديم دليلٍ مستقلٍ للطلاب الذين يبحثون عن تعليمٍ عالٍ ، أو تعليمٍ للكبار فى مؤسسةٍ خارج الدولة.
- تقديم ضمانٍ للمكانة الجيدة للمؤسسة التعليمية للحكومة والهيئات الأخرى.
- تمكين المؤسسة التعليمية من أن تُعلن بأنها قد قبلت متطوعةً التفتيش المستقل، وأنها قد حققت شروط مجلس الاعتماد البريطانى (BAC)،وأن كل الجوانب الخاصة بالتعليم والتعلم فى المؤسسة تتم بشكلٍ جيدٍ.
- توفير معلوماتٍ موثوقٍ بها ، تستفيد منها جميع الأطراف المرتبطة بمؤسسات التعليم العالي والجامعي، مثل الطلاب وأولياء الأمور وأصحاب الأعمال والأجهزة الحكومية ومؤسسات التمويل وأعضاء المؤسسة أنفسهم من أكاديميين وإداريين.
- تحقيق مبدأ الشفافية والوضوح والصراحة حول مستوى مؤسسات التعليم العالي

والجامعي ، لاسيما ما يتصل بمستوى البرامج التى تقدمها والشهادات التى تمنحها.

وتؤكد عملية ضمان الجودة والاعتماد فى المؤسسات الجامعية بالمملكة المتحدة على ضرورة توافر عددٍ من المعايير العامة من أهمها : تأمين بيئةٍ تعليميةٍ مناسبةٍ، واستقلالية الجامعة عن الجهة المانحة، وضمان السيولة المالية، وبرامج الدراسات العليا، وتأمين هيكلٍ تنظيمي وإداري مترابطٍ، وتأمين تطوير المناهج التعليمية وأساليب التقييم بمشاركة الهيئة التعليمية، ووجود نظامٍ لضمان الجودة بالجامعة، والفحص الخارجي يختص بوجود ممتحنين خارجيين من هيئات ومراجع أكاديمية فى مجالات المراقبة والتطوير، كما توجد معايير فرعية خاصة بمنح الشهادات ، وتحقيق الأهداف التعليمية ، ونوعية وأساليب التعليم والتقييم المستمر للبرامج ، وشروط قبول الطلاب ، وطرق التقييم(ماجدة محمد أمين ، ٢٠٠٥، ٧٢٥).

وتُسهم هيئاتٌ ومؤسساتٌ مختلفةٌ في تحديد معاييراعتماد برامج إعداد المعلم بالمملكة المتحدة وهي : وزارة التربية، وهيئة تدريب المعلمين، والجامعة، وتتضح هذه المعايير فيما يلي: (فاطمة عبد المنعم محمد،٢٠١٥، ١١٢)

المعيار الأول : المعرفة والفهم: يتضمن المعرفة بمادة التخصص، ومعرفة وفهم القيم والأهداف والمتطلبات العامة للتدريس، وفهم كيفية تأثر التعلم بالنمو البدني والذهني واللغوي والاجتماعي والثقافي والانفعالي للطلاب، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

المعيار الثاني : القيم والممارسة المهنية : ويتضمن التوقعات العالية والاحترام والالتزام، ومراعاة مشاعر الطلاب، وتدعيم القيم الإيجابية، والتواصل مع الآباء، والمشاركة في المجتمع المدرسي، والالتزام بالتنمية المهنية، والعمل في الإطار القانوني ومعرفة الحقوق والواجبات.

المعيار الثالث: التدريس: ويتضمن وضع أهداف التدريس، وكيفية تقييم الطلاب، ومراعاة الاحتياجات المتنوعة للطلاب، واستخدام الموارد في التخطيط للتعليم.

المعيار الرابع : الرقابة والتقييم: ويتضمن التدريب على استخدام استراتيجيات التقييم من أجل دعم التعلم وتحسينه، وتحقيق احتياجات الطلاب.

المعيار الخامس : إدارة حجرة الدراسة: ويتضمن بناء علاقات ناجحة ومركزة على التعليم والتعلم، وإثارة الطلاب وتشويقهم، واستخدام وسائل تدريس فعالة ، تساعد على العمل

الجماعي التعاوني، واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، وإدارة وقت التعليم والتعلم بشكل فعال، وإدارة سلوك الطلاب بشكل بناء، وتدعيم قيم ضبط النفس والاستقلال.

معاييرُ اعتمادِ كلياتِ التربيةِ في مصر:

لم تَحْظَ نظم الجودة والاعتماد فى التعليم الجامعي المصري باهتمامٍ إلا فى العقدين الأخيرين، ، وكان التركيز ينصب على مراقبة الجودة عن طريق التنظيم المركزي ، ولا تزال توجد آثارٌ لهذه الثقافة السابقة الخاضعة للقيود التنظيمية فى الهيئات المركزية والمؤسسات نفسها ، وتقابل نظم الجودة فى التعليم الجامعي المصري بمزيجٍ من الحماس والتشكيك وانعدام الثقة، حيث يمكن أن ترى المؤسسات فى نوايا الحكومة المعلنة عن نظم الجودة فى الجامعات أنها مجرد مجموعةٍ أخرى من اللوائح التنظيمية ، ومن ثم يوجد تباين فى أساليب تطبيق نظم الجودة يتراوح من الترجمة الفعلية إلى نوعٍ جديدٍ من السلوك المؤسسي والامتثال الظاهرى للإجراءات المفروضة دون التأثير في الممارسات التعليمية(منظمة التعاون والتنمية، البنك الدولى، ٢٠١٠ ، ٢١٠).

وقد بدأت وزارة التعليم العالي في مصر فى مارس ٢٠٠٢م ، في إطار الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم، التي تم إقرارها في المؤتمر القومي لتطوير التعليم العالي في فبراير ٢٠٠٠م، ومن خلال خطةٍ خمسيةٍ انتهت في ٢٠٠٧م تنفيذ المرحلة الأولى من الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العالي، والتي شملت ستة مشروعاتٍ هي (وزارة التعليم العالي ،٢٠٠٧، ١٦):

١- مشروع صندوق تمويل التعليم العالي لتمويل مشروعات التطوير على أساسٍ تنافسي.
٢- مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات.
٣- مشروع نظم وتكنولوجيا المعلومات.
٤- مشروع تطوير كليات التربية.
٥- مشروع تطوير التعليم التقني (الكليات التكنولوجية).
٦- مشروع توكيد الجودة والاعتماد.

ومن أبرز الخطوات الجادة فى تطبيق نظم الجودة فى التعليم المصري بصفةٍ عامةٍ ، والجامعي بصفةٍ خاصةٍ ، إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بموجب قانون

رقم ٨٢ لسنة (٢٠٠٦م).

وقد نصَّ قانون الهيئة على أن تتمتع الهيئة بالاستقلالية ، وتكون لها الشخصية الاعتبارية ، وتتبع رئيس مجلس الوزراء، ويكون مقرها فى القاهرة، ولها أن تنشئ فروعاً فى محافظات أخرى، كما نص القانون فى مادته الثالثة على أن أهداف الهيئة تتمثل فى ضمان جودة التعليم وتطويره المستمر ، من خلال نشر الوعي بثقافة الجودة، والتنسيق مع المؤسسات التعليمية بما يكفل الوصول إلى منظومةٍ متكاملةٍ من المعايير وقواعد مقارنات التطوير ، وآليات قياس الأداء استرشاداً بالمعايير الدولية، وبما لا يتعارض مع هوية الأمة، ودعم القدرات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بالتقويم الذاتي، وتوكيد الثقة على المستويات: المحلي والإقليمي والدولي فى جودة مخرجات العملية التعليمية ، بما لا يتعارض مع هوية الأمة، والتقويم الشامل للمؤسسات التعليمية وبرامجها طبقاً للمعايير القياسية والمعتمدة لكل مرحلةٍ تعليميةٍ(ج.م.ع، ٢٠٠٦).

وقد أكدت دراسة (محمد توفيق سلام،٢٠٠٧) أن تشريع قانونٍ لإنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد ٢٠٠٦م هو تشريعٌ متميزٌ ، إذ لا يكتفي بالتعبير عن اتجاهات السياسة الجديدة للتعليم وفلسفته فى مصر من الإتاحة إلى الجودة ، والتزام القيادة السياسية بالجودة فى التعليم والاعتماد فى فترةٍ زمنيةٍ معينةٍ ، بل يستشرف المستقبل ، ويقدم مخططاً مستقبلياً ، ويضع القواعد والإجراءات لضمان جودة التعليم فى مصر، كما يرسخ هذا التشريع التغيير فى سياسة التعليم ، والانتقال به من مفهوم الإتاحة إلى مفهوم الجودة ، كما أوضحت هذه الدراسة أن من أبرز المعالم فى هذا التشريع ، إقامة علاقةٍ وثيقةٍ بين جودة التعليم والحياة ، وجودة التعليم ومتطلبات التنمية، وجودة التعليم والمستقبل، وجودة المنتج والمنافسة العالمية (محمد توفيق سلام، ٢٠٠٧).

وقد جاء اهتمام الهيئة بضمان جودة إعداد المعلم، ووضع معايير لاعتماد كليات التربية على اعتبار أن (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ،٢٠١٠):

- المعلمين محور تطوير العملية التعليمية ويمثلون – بجميع مستوياتهم – القوى البشرية اللازمة لعملية التعليم.
- العملية التعليمية تكون منتجة ومثمرة ومحققة لأهدافها علي قدر ما يمتلكه المعلم

من كفاءةٍ نوعيةٍ وتخصصيةٍ في أداء عمله.

- **المعلمين قادرين علي إعداد القوى البشرية وتزويدها بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتنمية وتطوير المجتمع. ولا شك أن التعليم له دورٌ هامٌ في إعداد هذه القوى البشرية.**
- **المعلم هو العنصر الفاعل الأساسي في العملية التعليمية .**
- **مسايرة مؤسسات إعداد المعلم وما تقدمه من برامج للتطورات الحديثة على مستوى العالم ضرورةٌ حتميةٌ.**
- **حاجة المعلم لامتلاك المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من القيام بدوره ، أمرٌ أساسي ومطلوبٌ في إعداد القوى البشرية اللازمة لتطور المجتمع.**

لذا اهتمت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بوضع هذا الدليل لاعتماد مؤسسات وبرامج إعداد المعلم في مصر ، بحيث تصبح محققةً لمعايير الجودة العالمية والتي تعطي خريجي كليات التربية فرصة المنافسة.

وفي إطار هذا الدور الحيوي لمؤسسات التعليم العالي على وجه العموم ، وكليات التربية على وجه الخصوص ، في بناء و تطوير و تقدم الإنسان والمجتمع ، و كذلك في إعداد الأفراد لمواجهة التحديات التي تواجهها في القيام بهذا الدور بكفاءةٍ و فاعليةٍ ؛ فقد راعت الهيئة أن تستند معايير الاعتماد لكليات التربية على القيم الجوهرية التالية: :(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٠، ٣)

- **الانتماء القومي و الحفاظ على هوية الأمة.**
- **العمل من خلال قيمٍ تحكمها النزاهة و الموضوعية.**
- **الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم.**
- **تنمية وحماية البيئة.**
- **تنمية مهارات الطالب المعلم وإعداده للتنافسية العالمية.**
- **استناد عملية اتخاذ القرارات على المعلومات الموثقة.**
- **المساهمة الفعالة في دعم خطط التنمية القومية.**
- **النظر للطالب المعلم على أنه محور العملية التعليمية.**
- **الشراكة الفعالة مع جميع الأطراف ذات الصلة والاهتمام.**

- **مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.**
- **التقييم الذاتي المستمر كأساس للتطوير.**
- **السعي الجاد للتميز**

وعلى هذا فإن الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، وهي تهدف في رسالتها إلى ضمان جودة الأداء في إعداد المعلم بكليات التربية؛ قد حددت معايير الجودة والاعتماد، اللازمة للكفاءة والجودة في إعداد المعلم لمراحل التعليم المختلفة، وإكسابه المعارف والمهارات والاتجاهات؛ للقيام بمهامه في مهنة التدريس بكفاءةٍ واقتدارٍ وذلك من خلال محوريين أساسيين:(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٠، ٣)

المحور الأول : وهو القدرة المؤسسية ، ويشمل: التخطيط الاستراتيجي ، والهيكل التنظيمي ، والقيادة ، والمصداقية والأخلاقيات، والجهاز الإداري ، والموارد المالية والمادية، والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة، والتقويم المؤسسي وإدارة الجودة.

المحور الثاني : وهو الفاعلية التعليمية ، ويشمل: الطلاب والخريجون ، والمعايير الأكاديمية (المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المتعلمون، الخبرات الميدانية والتدريب الميداني ، التنوع) ، والبرامج / المقررات الدراسية ، والتعليم والتعلم والتسهيلات، كفاءة وأداء وتنمية أعضاء هيئة التدريس بالكلية، والبحث العلمي والأنشطة العلمية، والدراسات العليا، والتقييم المستمر للفاعلية التعليمية.

وجميعها، إلى جانب المعايير الأكاديمية القياسية المرتبطة بالخريجين للمراحل المختلفة، وفي التخصصات المتعددة، تُعد لازمةً لضمان جودة التعليم في كليات التربية، واعتماد برامجها، وتأتي المعايير الأكاديمية القياسية المعتمدة عالمياً محكاً أساسياً للمعايير التي يجب أن يتصف بها خريجو كليات التربية، والتي تكفل تخريج معلمين أكفاء قادرين علي أداء مهام مهنة التدريس، ورسالتها.

والمعايير الأكاديمية القياسية المعتمدة لدى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، الخاصة بخريجي كليات التربية بالجامعات المصرية، والتي تتصل (بمجالاتٍ) أربعة تحوي معارف ومهاراتٍ ذهنيةً وأدائيةً واتجاهاتٍ ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم أثناء دراسته، وتتوفر للخريج ليصبح قادراً علي التعليم والتواصل، والتخطيط والتقويم، والتفكر والنمو، والتدريس والإدارة في مجال مهنة التدريس(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد،

٢٠١٠، ٥٣).

وتأتي معايير اعتماد خريجي كليات التربية مصنفةً إلى المجالات التالية: (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٠، ٥٣- ٥٤)

١- مجال التخصص:

المعيار الأول: يتقن الخريج المعارف والمهارات والاتجاهات المتصلة بمادة/ بمواد تخصصه.

المعيار الثاني: يمتلك الخريج المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بالمواد الدراسية المساندة .

المعيار الثالث: يتوفر للخريج مستوى مناسب من التنور العام ، يضع التدريس في سياقٍ ثقافي مستنيرٍ.

٢- مجال التربية:

المعيار الأول: يُعِدُ الخريج خطةً متكاملةً للتدريس.

المعيار الثاني: يستخدم الخريج الأنماط التعليمية المتنوعة بما يتناسب مع المواقف التعليمية.

المعيار الثالث: يُوظف الخريج المعارف الخاصة بمراحل النمو في عملية التدريس.

المعيار الرابع: يُصمم الخريج بيئاتٍ تربويةً مناسبةً مادياً وإنسانياً ، ويدير المواقف التعليمية فيها بكفاءة وفعالية.

المعيار الخامس: يستخدم الخريج التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم داخل الصف وخارجه.

المعيار السادس: يختار الخريج طرائق وأدواتٍ متنوعةً ومناسبةً لتقويم الجوانب المعرفية والأدائية ويستخدمها بكفاءة.

المعيار السابع: يتوفر لدى الخريج الخبرات التعليمية والإدارية (الميدانية) المناسبة لمهنة التدريس في إطار نظم التعليم ذات العلاقة.

٣- مجال المسؤولية المهنية:

المعيار الأول: يُعِدُ الخريج خطةً لنموه المهني و تعلمه مدى الحياة وينفذها باقتناع وتمكن.

المعيار الثاني: يمتلك الخريج القدرات اللازمة لبناء شبكة علاقاتٍ مهنيةٍ مع المعنيين بمهنة التعليم.

٤- مجال القدرات الشخصية:

المعيار الأول: يُتقن الخريج مهارات التواصل الشخصي والفريقي والمؤسسي.

المعيار الثاني: يستخدم الخريج معارفه ومهاراته الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال(ICT) في الارتقاء بأدائه العام والمهني.

المعيار الثالث: يمتلك الخريج مهارات التفكير والبحث العلمي بمستوياتها ويستخدمها بكفاءة.

المعيار الرابع: يلتزم الخريج بأخلاقيات وآداب مهنة التعليم.

المعيار الخامس: يتوافر لدى الخريج مقومات قيادة التغيير التربوي والمجتمعي في إطار ثقافة الجودة والتميز.

ويتضح من العرض السابق أن اعتماد كليات التربية ونشر ثقافة الجودة ، لم يعد ترفاً يمكن الاستغناء عنه ، وإنما آلية مهمة وفعالة متضمنةٌ في كافة الاتجاهات العالمية من أجل تطوير كليات التربية ، كما أن وجود هيئات الاعتماد ، وتضمين اعتماد هذه المؤسسات في التشريعات اللازمة لتطوير هذا الكيان العلمي ، بات ضرورةً حتميةً تستوجب تضافر الجهود على المستويات كافة لمساندة كليات التربية للحصول على الاعتماد.

كما أصبح من الضروري تأكيد التشريعات المنظمة لاعتماد كليات التربية آليات يتم من خلالها نقل المعايير النظرية إلى واقعٍ تطبيقي يعايشه كافة منتسبي هذه المؤسسات ، والسعي الدؤوب لتغيير تلك الثقافة التي ما زالت تنظر إلى الاعتماد باعتباره مجرد استيفاء لبعض المستندات الورقية ، دون ارتقاءٍ حقيقي لجوهر منظومة العملية التعليمية.

كما يتضح من العرض السابق أن الاعتماد يُسهم بشكل جلي في تحسين قدرة كليات التربية في إعداد المعلم ، وتخريج معلمين أكفاء قادرين على القيام بأدوارهم باحترافية.

المحور الرابع: التصورُ المقترحُ للمتطلباتِ التشريعيةِ اللازمةِ لتطويرِ برامجَ إعدادِ المعلمِ

يمكن بلورة تصورٍ مقترحٍ لأهم التشريعات والقوانين اللازمة لتطوير برامج إعداد المعلم على النحو الآتي:

المنطلقاتُ الفكريةُ للتصورِ المقترحِ:

يرتكز التصور المقترح من الباحِثَين على فلسفةٍ واضحةِ المعالم تُعبر عن ثقافة المجتمع المصري ، وتُراعي الاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج إعداد المعلم، وتأخذ بتوجهات التطوير والخطط الاستراتيجية من أجل تحسين وتطوير منظومة إعداد المعلم المصري كي يصبح قادراً على تحقيق أهدافه ، وملبياً لاحتياجات المجتمع، وينال رضا المستفيدين ، وقادراً على التنافس والاستمرار مع الجامعات فى المنطقة، وتتمثل أهم المنطلقات الفكرية للتصور المقترح فيما يلى:

١. تطوير كليات التربية فى مصر ينطلق من ثوابت الهوية الثقافية للمجتمع المصري.
٢. قدرة كليات التربية بمصر على المساهمة الفعالة في تحقيق التنمية الشاملة وقيادة عجلة التحديث.
٣. إن تطوير كليات التربية بحقٍ يتطلب إصلاحاً حقيقياً فى التعليم الثانوي.
٤. الجودة والاعتماد مدخلٌ مهمٌ لإصلاح وتطوير كليات التربية.
٥. ربط تطوير كليات التربية بحاجات ومتطلبات سوق العمل.
٦. الاعتماد الجامعي أحد أهم الآليات التي تهدف إلى الارتقاء بجودة كليات التربية.
٧. ينطلق الاعتماد الجامعي من فكرٍ منظوميٍّ شمولي ، يستهدف تقويم كافة مدخلات وعمليات ومخرجات المؤسسة أو البرنامج التعليمي ، من أجل التطوير المستمر وتحقيق الأهداف المنشودة لكليات التربية، وبالتالي فهو مطلبٌ رئيس للارتقاء بجودة كليات التربية.
٨. بات كلٌّ من قانون تنظيم الجامعات والتشريعات الخاصة بكليات التربية ، بحاجةٍ ماسةٍ إلى التعديل ، ليواكبا الاتجاهات العالمية ويحققا طموحات الجامعيين والمجتمع.

محاورُ وإجراءاتُ التصورِ المقترحِ:

إنَّ تطوير منظومة كليات التربية عملٌ يحتاج أن تتضافر من أجله جهود كافة المهتمين بتطوير منظومة التعليم بوجهٍ عامٍ ، ويحاول البحث أن يرصد أهم التشريعات التى يمكن أن تُسهم فى تحقيق جودة وتطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلم على النحو الآتى:

التشريعاتُ المقترحةُ :

أولاً: التشريعاتُ الحاكمةُ لسياسةِ ونظمِ القبولِ بكلياتِ التربيةِ

يجب أن تتضمن التشريعات الحاكمة لسياسة ونظم القبول بكليات التربية مواد تشريعية تضمن ما يلي:

- تأكيد استمرار مكتب تنسيق القبول بين الجامعات كآليةٍ لتوزيع الطلاب على كليات التربية.
- تأكيد أن تكون سياسة القبول بكليات التربية واضحةً ، تعزز مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ويتم الاختيار بها وفق معايير ومقاييس موضوعية ومقننة.
- كليات التربية هي المنوط بها إعداد المعلم ، ولا يجوز لأحدٍ أن يمتهن هذه المهنة الرفيعة ما لم يكن قد حصل على شهادةٍ جامعيةٍ تربويةٍ ، أو دراساتٍ عليا من إحدى كليات التربية المعترف بها من قبل المجلس الأعلى للجامعات.
- اعتماد القبول فى كليات التربية على معيارين : نتيجة شهادة إتمام المرحلة الثانوية بوصفها أحد معايير القبول وليست المعيار الوحيد، واختبارات قياس قدرات ومهارات وميول الطلاب العامة والنوعية.
- أن يكون الطالب المتقدم للالتحاق بالكلية متفرغاً تماماً للدراسة بها.
- يُشترط لقبول الطالب بكلية التربية اجتيازه للاختبارات التي تعقدها الكلية ، على أن تكون فترة انعقاد هذه الاختبارات قبل ظهور نتيجة مكتب التنسيق.
- يجب أن تكون اختبارات القبول تحريريةً وشفويةً وأدائية، وأن تكون مقننةً تقيس القدرات المختلفة للمتقدم ، وأن يشرف على إعدادها وتطبيقها أساتذة الكلية.
- ان تشتمل هذه الاختبارات اختباراتٍ ومقاييس الاتجاه نحو مهنة التعليم، واختبارات التلعثم وعيوب النطق.

- **كتابة الطالب لبعض المقالات، والهدف من ذلك التعرف على مستواه في الكتابة باللغة العربية الفصحى.**
- **اجتياز الطالب للكشف الطبي ، لبيان صلاحيته لمزاولة مهنة التعليم ، وخلوه من الأمراض المزمنة ، ومن عيوب النطق التي تعوقه عن أداء رسالته.**
- **يجب مراعاة ميول الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم في سياسة القبول واختيار الأقسام التي يرغبون في الالتحاق بها.**
- **يجب إبلاغ الطلاب غير المقبولين بأسباب عدم قبولهم، بالإضافة إلى ضرورة توفير جميع الجامعات لكافة السياسات والإجراءات للإجابة على شكاوى وتظلمات المتقدمين حول عملية القبول.**
- **يجب أن يُوقع الطالب على بيان النزاهة الأكاديمي للكلية كإجراء للقبول ، والذي ينص على امتناع طالب كلية التربية عن أي سلوكٍ، بما في ذلك الغش، والسرقة الأكاديمية، أو شراء الوثائق المقدمة للتقييم الأكاديمي، وكل ما من شأنه أن يؤدي إلى التشكيك في استقامته الأكاديمية و المهنية.**
- **أن تتناسب أعداد الطلاب المقبولين في كل برنامج من برامج كليات التربية مع الإمكانات المتوفرة ، بحيثُ تتاح للطالب التدريبات المناسبة التي تؤهله للتمكن من مادة تخصصه ، والإبداع في مهنته.**
- **اجتياز الطالب لاختباراتٍ خاصةٍ بمجال التخصص الذي يرغب في الالتحاق به.**
- **اجتياز الطالب لاختبارات تحديد المستوى في كلٍ من : اللغة العربية ، واللغة الانجليزية ، والحاسب الآلي ، وأن يترتب على فشل الطالب في اجتيازها تحميله بمقرراتٍ يتوقف عددها على الدرجة التي يحصل عليها في كل امتحانٍ من هذه الامتحانات.**

كما يجب أن تتضمن برامج إعداد المعلم ولوائح كليات التربية العناصر الآتية:

- **اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات التى يتطلبها سوق العمل في مجال تخصصه.**
- **التمكن من المعارف والمهارات المتصلة بمجال تخصصه.**
- **توظيف المعارف والمهارات المكتسبة أثناء التدريب الميداني.**

- **إتقان أساسيات التعامل مع تكنولوجيا التعليم ، وأنظمة التعلم الإلكتروني.**
- **توظيف تكنولوجيا التعليم فى إثراء عملية التعليم و التعلم.**
- **إتقان مهارات التعلم الذاتي.**
- **اتقان مهارات التواصل الفعَّال.**
- **ممارسة مهارات التفكير وأساليب حل المشكلات.**
- **اتباع المنهج العلمي في التفكير والاستدلال.**
- **الوصول إلى مستوى لائقٍ في إجادة اللغتين العربية والانجليزية.**
- **ضمان امتلاك الطالب لحدٍ لائقٍ من مهارات : إدارة الوقت ، وإدارة الصف ، وإدارة الجودة ، والإدارة المدرسية ، وإدارة الذات ، وإدارة التجديد ، وإدارة التغيير.**
- **المشاركة الإيجابية في المؤتمرات التى تُعقد داخل الجامعة وخارجها ، وكذلك المشاركة بفعالية في الأنشطة والمعسكرات الطلابية التى تُعقد في الجامعات الأخرى، مع تأكيد قيم التعاون والمحافظة على وحدة الجماعة والمواطنة، وربط الأنشطة بالمشكلات الاجتماعية.**
- **تحفيز الطلاب على المشاركة السياسية سواء بوجه عام أو داخل الجامعة ، من خلال المشاركة فى انتخاب الاتحادات الطلابية ، وما يتطلبه ذلك من تفعيل دور الاتحادات الطلابية فى الكليات والجامعة ، بحيث تكون معبرةً عن مطالب واحتياجات الطلاب، إضافة إلى إتاحة الفرصة للاتحادات الطلابية لوضع الخطط وتحمل مسئولية تنفيذها ، بما يسهم فى تحقيقها لمطالب الطلاب دون أن يكون هناك إملاءٌ من أي طرفٍ عند وضع الخطط الطلابية، وكذلك تفعيل ريادة أعضاء هيئة التدريس فى إشرافها على لجان الاتحاد.**
- **توفير الرعاية الصحية والنفسية للطالب.**
- **تناسب أعداد الطلاب مع قاعات التدريس والمعامل والورش وعدد الأجهزة بالمعامل.**
- **التركيز على مهارات البحث العلمي ، والتحلي بالأسلوب العلمي في التفكير.**
- **تعزيز قيم الأمانة العلمية واحترام الملكية الفكرية والنزاهة لدى طلاب كليات التربية ، من خلال سيادة هذا النمط من القيم فى مُناخ التعليم الجامعى.**

- تدريب طالب كلية التربية على كيفية التعامل مع مصادر المعرفة المختلفة ، مع تغير المعلومات والمعارف.
- إتاحة فرصٍ متكافئةٍ لكل الطلاب للمشاركة فى الأنشطة الطلابية ، والمساواة بينهم ، واحترام استقلاليتهم وتفكيرهم ، وإعلاء قيم التسامح والمودة فى التعامل معهم وتحفيزهم على المثابرة والإنجاز.
- وضع آلياتٍ ملزمةٍ تضمن النمو المهني المستمر لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ، وتمتعهم بالكفايات المطلوبة لأداء مهامهم على أكمل وجه.
- وضع برامج للتعامل مع الطلاب الضعاف ، والذين يواجهون خطر الرسوب.

ثانياً: التشريعاتُ والقوانينُ التي تحكمُ العلاقةَ بين كلياتِ التربيةِ ومؤسسةِ الترخيص لمزاولة المهنة

يجب أن تتضمن التشريعات والقوانين التي تحكم العلاقة بين كليات التربية ومؤسسة الترخيص لمزاولة المهنة ما يلي:

- عدمُ السماح بالتدريس وممارسته كمهنةٍ إلا لمن يحصل على ترخيص مزاولة المهنة من الجهات المختصة ، و تكون رخصة مزاولة المهنة صالحةً لمدة خمس سنواتٍ ، ويعمل الحاصل على هذه الرخصة بمقتضاها في جميع محافظات الجمهورية ، على أن يتحدد بها المرحلة التعليمية ومادة التخصص الذى يقوم بتدريسه، ولا يجوز التدريس في مرحلةٍ تعليميةٍ مغايرةٍ عن تلك المدونة في رخصة مزاولة المهنة إلا بعد الحصول على رخصةٍ جديدةٍ.
- الحصول على مواد أساسية لمن يرغب في العمل في مرحلة التعليم الابتدائي.
- يجب ان تتوافر لدى المرشح للعمل بمهنة التدريس في مرحلة التعليم الثانوي العام المتطلبات الآتية:

✓ الحصول على دبلوم أكاديمي في التخصص من إحدى كليات التربية ، أو حصول المرشح على درجة الماجستير أو الدكتوراة .

✓ أن يجتاز المرشح بنجاحٍ اختبار الترخيص الذي تعقده الأكاديمية المهنية للمعلمين ، أو أي اختبارٍ آخر تحدده الجهات المسئولة عن التعليم .

- أن تتولى الأكاديمية المهنية للمعلمين بفروعها منح الترخيص لمن يرغب في مزاولة مهنة التعليم من خلال تشكيل لجنةٍ من الأكاديمية وكليات التربية.
- أن يكون المتقدم للحصول على رخصة مزاولة المهنة حاصلاً على شهادةٍ جامعيةٍ من كلية التربية ، أو دبلومٍ تربويٍّ ، وأن يجتاز برامج التنمية المهنية والكفاءات المطلوبة ، وأن تشارك كليات التربية الأكاديمية المهنية بفروعها في تصميم وتنفيذ البرامج المطلوبة.

التشريعاتُ والقوانينُ التي ترتبطُ بعلاقةِ كلياتِ التربيةِ بوزارةِ التربيةِ والتعليمِ وخدمةِ المجتمع:

يجب أن تتضمن التشريعات والقوانين التي ترتبط بعلاقة كليات التربية بوزارة التربية والتعليم وخدمة المجتمع ما يلي:

- تفعيل الشراكة بين كلية التربية وبين مديرية التربية والتعليم ، تهدف إلى زيادة قدرة المدارس على معالجة المشكلات السلوكية والأكاديمية ، من خلال الاستعانة بنتائج البحوث العلمية المتميزة التي تدعم الأساليب والممارسات الإيجابية، ويتركز الهدف الرئيس لتلك الشراكة في تعزيز قدرة المدارس على بناء بيئاتٍ تعليميةٍ فعَّالةٍ ، من شأنها تحسين العلاقة بين الممارسات الإيجابية وبين بيئات التعلم.
- ربط برامج التنمية المهنية للمعلم بتكوين مجتمعات تعلمٍ متطورةٍ تقدم خدماتٍ فاعلةً للمجتمع ، من خلال الدورات التدريبية والندوات وورش العمل التي تُقدم للطلاب المعلمين أثناء إعدادهم بالكلية ، وللمعلمين أثناء الخدمة ، والتي تُقدم من خلال وحدة خدمة المجتمع وتنمية البيئة ومركز الإرشاد النفسي والتربوي.
- إشراك وكيل وزارة التربية والتعليم وممثلي الإدارات التعليمية بمجلس الكلية ووحدة الجودة ، لضمان التفاعل مع القضايا التعليمية المختلفة ، ومعالجتها بأسلوبٍ علميٍ ، وأن يتم مناقشة الخطط البحثية للاقسام والكلية ، والاسترشاد بآرائهم في محاور هذه الخطط.
- ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة ، والاعتماد على أساليب التعلم الذاتي من خلال استخدام التعليم الإلكتروني للمعلمين بالدراسات العليا ، و نشر

العديد من المقررات الإلكترونية على موقع الكلية ، لكلٍ من الطلاب المعلمين ، والمعلمين الملتحقين ببرامج الدراسات العليا.

- مواكبة المستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم ، والعمل علي تطبيقها لتحقيق الفعالية في التعلم ومواكبة المستجدات في مجال التخصص ، وتطبيق كل ما هو جديد ومستجد من خلال الدورات التدريبية المستمرة للمعلمين أثناء الخدمة ، والتي تُقَدَمُ من خلال مركز التدريب والمراكز ذات الطابع الخاص، وبالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم.
- تحسين البنية المهنية للتعليم من خلال إنشاء الروابط ودعمها ، والجمعيات المهنية التي تُؤسس أخلاقيات المهنة وتقوم على تطوير المعلمين مهنيًا، وحماية مصالحهم ، وإقامة نظمٍ لاعتماد برامج إعداد المعلمين، والترخيص بمزاولة المهنة.
- قيامُ الباحثين في كليات التربية من خلال كفاياتهم البحثية والعلمية المكتسبة من برامج الإعداد التربوي بدورٍ فاعلٍ في الوفاء باحتياجات القطاعات التربوية والتعليمية على المستويات التخطيطية والاستشرافية والبحثية.
- إرسال ملخصٍ للبحوث التربوية ورسائل الماجستير والدكتوراة إلى مديريات التربية والتعليم للاستفادة من نتائجها في حلول المشكلات التي تواجه العملية التعليمية.
- إنشاء مركز داخل كليات التربية يكون محور اهتمامه قياس متطلبات المجتمع المدرسي ، لإعادة صياغة خطط الدراسات العليا والمشروعات البحثية داخل الجامعة بما يحقق التوافق والتواصل بين كليات التربية والمؤسسات التعليمية.
- إيجادُ آلياتٍ لضمان استفادة المؤسسات الاجتماعية الأخرى من كلياتِ التربيةِ كبيوت خبرةٍ في مجالات الأمومة والطفولة ، والعلاقات الأسرية ، وعلاج ضعف التحصيل ، وبعض الأمراض النفسية ، وذوي الاحتياجات الخاصة ، وما إلى ذلك.

رابعاً: التشريعاتُ والقوانينُ التي تحكمُ العلاقةَ بين كلياتِ التربيةِ وهيئاتِ الاعتمادِ

يجب أن تتضمن التشريعات والقوانين التي تحكم العلاقة بين كليات التربية وهيئات الاعتماد ما يلي:

- أن نظام الجودة والاعتماد نظامٌ إصلاحي تطويري يستهدف الارتقاء بالمنظومة

التعليمية ، وإحداث إصلاحٍ حقيقي ، كي تكون قادرةً على التنافسية ، مع مراعاة الإمكانات والبنية التحتية ونسبة الطلاب لأعضاء هيئة التدريس ، كي توجد قناعاتٍ لدى قطاعٍ عريضٍ من أعضاء هيئة التدريس من كونها تنطلق من الواقع، وأنها لا تعني بالضرورة استيفاءً للأوراق فحسب.

- ضرورة أن تمتلك الكلية رؤيةً و رسالةً تليقان بها كمؤسسة تعليمية .
- أن يكون لديها أهدافٌ تعليميةٌ استراتيجيةٌ واضحةٌ تتلاقى مع رؤيتها ورسالتها.
- أن تقدم الكلية ما يثبت أنها قادرةٌ على الاستمرار في تحقيق رسالتها وأهدافها على النحو المرجو.
- أن تتولى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد وضع وتحديث المعايير الأكاديمية الخاصة ببرامج إعداد المعلم بكليات التربية.
- أن تتولى كليات التربية والأكاديمية المهنية للمعلمين تدريب المعلمين على المعايير التي تضعها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم.

ضماناتُ نجاحِ التصورِ المقترحِ لتحقيقِ الجودةِ والاعتمادِ في التعليمِ الجامعيِّ:

تتمثل أهم هذه الضمانات فيما يلي:

- تفعليل التشريعات والقوانين اللازمة لتطوير التعليم الجامعي وكليات التربية ، وتحقيق الجودة والاعتماد بهذا التعليم ، بما يلبي طموحات أعضاء هيئة التدريس والطلاب والمجتمع.
- تمتع الجامعات المصرية بالاستقلالية الحقيقة التى تتيح لها التصرف فى شئونها المالية والإدارية دونما تدخلٍ من أية جهاتٍ حكوميةٍ أو غير حكوميةٍ.
- إسناد المهام اللازمة لتطوير كليات التربية إلى أشخاصٍ مشهودٍ لهم بالكفاءة والنزاهة ، ولديهم الدافع والرغبة لتطوير المؤسسة الجامعية ، مع ضرورة تجنب المجاملات والشللية.

المراجع:

١. أحمد إسماعيل حجي(١٩٩٨)، **التربية المقارنة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢. أحمد ذكى بدوى(١٩٨٢)، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية** ، بيروت: مكتبة لبنان.

٣. أحمد على كنعان(٢٠٠٥)، تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة، **مؤتمر" تطوير أداء الجامعات العربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد"**، جامعة عين شمس : مركز تطوير التعليم الجامعى، ١٨- ١٩ ديسمبر.

٤. أحمد محمود عبد المطلب(٢٠٠٦) ، قراءة نقدية فى قانون تنظيم الجامعات المصرية رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ كمدخل لتطوير التعليم الجامعى فى مصر وفى الوطن العربى، **مجلة كلية التربية بسوهاج**،جامعة جنوب الوادى، عدد ٢٢، يناير .

٥. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٠) ، **الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية بمصر (مستويات: المؤسسة والخريجين والبرامج)** ، القاهرة : الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

٦. أمانى محمد السيد(٢٠١٦)، مقترحات لتطوير برامج إعداد المعلم في الدول العربية على ضوء اللوائح والتشريعات الجديدة لبرامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الامريكية، **مجلة مستقبل التربية العربية**، مج ٢٣، ع ١٠٥، ديسمبر.

٧. أمين محمد النبوى (٢٠٠٧)،الاتجاهات النعاصرة في تقييم أداء كليات التربية المعتمدة أكاديميا وإمكانية الإفادة منها في تقييم الأداء بكليات التربية بمصر، **المؤتمر العلمى التاسع عشر"تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة"**، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، يوليو.

٨. أمين محمد النبوى ٢(٢٠٠٧) ،**الاعتماد الأكاديمى وإدارة الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى**، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

٩. بريسكا سيبر، كارولا مانتل(٢٠١٢)، تدويل تثقيف المعلمين: مقدمة، ترجمة عماد الدين عبد الرازق، **مستقبليات**، مكتب التربية الدولى: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، مجلد ٤٢، ع ١، مارس ٢٠١٢م.

١٠.بيومي محمد ضحاوى(٢٠٠١) **التربية المقارنة ونظم التعليم**، ط٢،القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، دار الفكر العربي.

١١. جاسم الكندى، هانى فرج (٢٠٠١)، الترخيص لممارسة مهنة التعليم: رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربى، **المجلة التربوية**، كلية التربية ، جامعة الكويت، ع ٥٨.

١٢. جامعة أسيوط، كليتا التربية بأسيوط والوادى الجديد(٢٠٠٩)، **اللائحة الداخلية لمرحلتى الليسانس والبكالوريوس والدراسات العليا**،http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic/lists.php

١٣. جمال علي الدهشان (٢٠٠٧) ، **الاعتماد الأكاديمي** ، الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

١٤. ج.م.ع ، اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ المعدل بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢،**الوقائع المصرية** ، العدد ٩٧ (تابع) في ٢٧ أبريل سنة ٢٠١٣.

١٥. ج.م.ع، **قانون تنظيم الجامعات المصرية رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢م ولائحته التنفيذية**، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٨٧م.

١٦. ج.م.ع، **قانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦م بشان إنشاء هيئة قومية لضمان جودة التعليم والاعتماد**، القاهرة،الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ٢٠٠٦م.

١٧. ج.م.ع، **دستور ٢٠١٤**،http://www.sis.gov.eg/Newvr/consttt%202014.pdf

١٨. ج.م.ع، **قانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١باصدار قانون التعليم**، http://portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Decisions/Lists/DocLib_Title_Laws/EducationActNo139of1981.pdf.

١٩. ج.م.ع، قانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، **الجريدة الرسمية**، العدد ٢٥تابع (م) في ٢١ يونيو ٢٠٠٧م.

٢٠. حامد عمار ، ومحسن يوسف (٢٠٠٦) ، **إصلاح التعليم في مصر** ، **تقديم** : إسماعيل سراج الدين ، الاسكندرية: مكتبة الاسكندرية.

٢١. حسن مصطفى البحرى(٢٠٠٩)، **القانون الدستوري: النظرية العامة**، سوريا: الجامعة الافتراضية السورية.

٢٢. حياة بنت محمد الحربى(٢٠٠٦)، ادارة الجودة الشاملة والاعتماد فى مؤسسات التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية(جامعة ام القرى كنموذج)، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنيا، مجلد ١٨، ع ٤، ابريل .

٢٣. خالد أحمد بوقحوص(٢٠٠٤)، رؤية مستقبلية مقترحة لنظام القبول بكلية التربية بجامعة البحرين، ورقة عمل مقدمة الى **المؤتمر الخامس والعشرين للمنظمات العربية للمسؤولين عن**

القبول والتسجيل في الجامعات بالدول، البحرين ، ٢٦- ٢٨ أبريل. arab-acrao.org/conference/conf25/25/4-3.doc

٢٤. رانيا كمال أحمد (٢٠٠٦)، دراسة مقارنة لنظام إعداد معلمات رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا، **رسالة ماجستير**، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادى.

٢٥. رجب كريم عبداللاه (٢٠١٦) ، **المدخل للعلوم القانونية ، (ج١): نظرية** القانون ، القاهرة : شركة ناس للطباعة.

٢٦. رزق محمد منصور(٢٠٠٨)، دور التعليم الجامعى المفتوح فى تلبية احتياجات التنمية المحلية بسيناء ، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، ع ٦٠، يوليو .

٢٧. سونيكا ماكورا واخرون(٢٠١٢)،نحو مفهوم أوسع عن التعليم الشامل من اجل اعدا المعلم: دراسة حالة صربيا، ترجمة: دعاء شراقى، **مستقبليات**، مكتب التربية الدولى: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، مجلد ٤٢، ع ١، مارس ٢٠١٢م.

٢٨. السيد سلامة الخميسى(٢٠٠٦)، دور كليات التربية في خدمة المجتمع والبيئة بين النجاحات والإخفاقات ، وخيارات المستقبل :دراسة حالة لكلية التربية – جامعة الملك سعود، **مؤتمر" اعداد المعلم وتطوره في ضوء المتغيرات المعاصرة"**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ١٢- ٢٢ فبراير.

٢٩. صفاء محمود عبد العزيز، سلامة حسين عبد العظيم(٢٠٠٥)، ضمان جودة ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالى، **المؤتمر السنوى الثالث عشر، بعنوان" الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية**، جامعة القاهرة : كلية التربية ببني سويف بالتعاون مع الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، دار الفكر العربى الجزء الثالث، ٢٤- ٢٥ يناير.

٣٠. طلعت حسينى إسماعيل(٢٠١٦)، واقع المبادىء التربوية المتضمنة فى المواد الدستورية وقوانين التعليم ومتطلبات تفعيلها : التعليم قبل الجامعي نموذجاً،**مجلة دراسات تربويه ونفسية** ، كلية التربية بالزقازيق ،عدد ٩٣،اكتوبر.

٣١. عائشة أحمد البشير(٢٠٠٢)، معايير للاعتماد الأكاديمى والمهنى لمؤسسات التعليم العالي الخاصة فى ضوء خبرات بعض الدول، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٣٢. عبد القوي سالم الزبيدي (٢٠١١)، بعض تجارب العالم فى اختبارات قبول المعلمين، **مجلة التطوير التربوي**، سلطنة عمان، ع ٦٧.

٣٣. علي حسن حسين (٢٠٠٨) ، **قضية التحديث في التعليم العالي في جمهورية مصر العربية**، متاح في:
http://www.ed.edu.sa/articles/pdfs/abb52.pdf

٣٤. على مدكور (٢٠٠٥)، **معلم المستقبل: نحو أداء أفضل**، القاهرة: دار الفكر العربى.

٣٥. عماد صموئيل وهبة (٢٠١٧)، تطوير برامج إعداد معلم التعليم الاساسى بكلية التربية بسوهاج في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم في مصر ٢٠١٤ – ٢٠٣٠، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ع ١١٠، أبريل ٢٠١٧م.

٣٦. فاروق جعفر عبد الحكيم(٢٠٠٦)، دراسة تقويمية لتشريعات محو الامية في مصر على ضوء مبادئ التعليم للجميع، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٣٧. فاطمة عبدالمنعم محمد (٢٠١٥) ، تطوير برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المتغيرات المجتمعية ومعايير الاعتماد ، المؤتمر الخامس لإعداد المعلم ، **إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر** ، المجلد الأول ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ٢٣-٢٥/ ٤/ ١٤٣٧هـ.

٣٨. ماجدة محمد أمين وآخرون (٢٠٠٥) ، الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي : دراسة تحليلية في ضوء خبرات بعض الدول، المؤتمر السنوي الثالث عشر ، **الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية** ، كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة ، بالتعاون مع الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ٢٤-٢٥ يناير ٢٠٠٥م.

٣٩. ماهر أحمد حسن (٢٠٠٤) ، كفاءة التعليم الجامعي في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة : دراسة تقويمية ، **رسالة دكتوراة** ، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

٤٠. مجدى عزيز إبراهيم(٢٠٠٤)، تأملات فى قضية تحديث وتطوير التعليم الجامعي، **المؤتمر السنوى الحادي عشر" التعليم الجامعي العربى: آفاق الإصلاح والتطوير**"، جامعة عين شمس: مركز تطوير التعليم الجامعي، ١٨، ١٩ ديسمبر .

٤١. مجدى على حسين(٢٠٠٨): مؤشرات الجودة كأداة لتجديد التعليم الجامع، دراسة حالة لكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد ٦٠، يوليه .

٤٢. مجدي عزيز إبراهيم(٢٠٠٢) ، **المنهج التربوي وتحديات العصر** ، القاهرة ، عالم الكتب .

٤٣. مجلس الوزراء (٢٠١٢) ، صياغة الدستور :قراءة تاريخية وخبرات دولية، **تقارير معلوماتية**، السنة السادسة ، العدد (٦٥) ، القاهرة: مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار.

٤٤. محمد إبراهيم عطوة(١٩٩٦)، الوظيفة الثالثة للجامعة بين الفكر والتطبيق، **مؤتمر" كليات التربية فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة**" ، جامعة المنصورة: كلية التربية، ٢٤-٢٥ ديسمبر .

٤٥. محمد توفيق سلام(٢٠٠٧)، **التشريع لضمان جودة التعليم والاعتماد فى مصر: دراسة تحليلية كيفية**، القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

٤٦. محمد سعيد عبد المجيد(٢٠١٣)، المتطلبات التشريعية لجودة التعليم الجامعي: دراسة ميدانية، **حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية**، الكويت، حولية ٣٤،سبتمبر.

٤٧. محمد صفى الدين خربوش (٢٠١٥)، تعديل الدستور بين المؤيدين والمعارضين، **مجلة آفاق سياسية**، القاهرة: المركز العربى للبحوث والدراسات، ع ٢٤، ديسمبر.

٤٨. محمد عبد الحميد محمد، أسامة محمود قرنى(٢٠٠٥)، إستراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم فى ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول، **المؤتمر السنوى الثالث عشر،بعنوان الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية**، جامعة القاهرة : كلية التربية ببنى سويف بالتعاون مع الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢٤- ٢٥ يناير .

٤٩. محمد عربى بو عزيزي(١٩٩٨)، دور الجامعة فى تقدم البحث العلمي وخدمة المجتمع ومواجهة التحديات المستقبلية فى الوطن العربى، **مؤتمر" التعليم العالى فى الوطن العربى فى ضوء متغيرات العصر**، جامعة الإمارات : كلية التربية.

٥٠. محمد متولى غنيمة(١٩٩٨) **سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٥١. محمد محمد غنيم(٢٠١٠)، تفعيل دور كليات التربية في مجال خدمة المجتمع في ضوء معايير الاعتماد الاكاديمى، **رسالة دكتوراة**، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.

٥٢. محمد محمد غنيم(٢٠١١)، الترخيص المهنى للمعلم: رؤية مقترحة في ضوء بعض الخبرات العالمية، **مجلة التربية**، ع ٣٤.

٥٣. محمد منير مرسي(٢٠٠٢)، **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه**، القاهرة: عالم الكتب.

٥٤. محمد نبيل نوفل(١٩٩٢)، **تأملات فى مستقبل التعليم العالى**، القاهرة: مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية.

٥٥. معهد اليونسكو للإحصاء(٢٠١١)، **الموجز التعليمى العالمى لعام ٢٠١١: مقارنة إحصاءات التعليم في جميع انحاء العالم**، منظمة اليونسكو: مونتريال.

٥٦. منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادى والبنك الدولي(٢٠١٠)، **مراجعات لسياسة التعليم الوطنية: التعليم العالى فى مصر**، باريس: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادى.

٥٧. نبيل سعد خليل(٢٠٠٣)، "دراسة تحليلية مقارنة للتعليم الثانوي الصناعي نظام الثلاث سنوات في كل من الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وإمكان الإفادة منهما في مصر"، **مجلة التربية**، العدد العاشر، السنة السادسة، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ديسمبر .

٥٨. نهلة عبد القادر هاشم(١٩٩٢)، دراسة مقارنة للعلاقة بين التشريعات التعليمية والسياسة التربوية في مصر وانجلترا، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٩. هشام حسنين محمد، نادية يوسف كمال، نجوى مجدى مجاهد(٢٠١٤)، نظم اعتماد مؤسسات إعداد المعلم في مصر وكندا: دراسة مقارنة، **مجلة البحث العلمى في التربية**، ج ٢، عدد ١٥.

٦٠.هناء إبراهيم ابراهيم (٢٠١٧) ، تصور مقترح لتطوير نظام الدراسة والامتحان بشهادة الثانوية العامة فى مصر على ضوء سياسات القبول بالتعليم العالي، **مجلة دراسات فى التعليم الجامعي** ، ع ٣٦، مايو ٢٠١٧م.

٦١.وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥)، **لائحة الانضباط المدرسى المحددة لحقوق ومسئوليات وواجبات المعلمين وإدارة المدرسة نحو الطلاب الصادرة بقرار وزارى رقم ١٧٩ بتاريخ ٢٠١٥/٥/١٧م.**

٦٢. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤)، **الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠**، available on line at: http://www.moe.gov.eg/ccimd/pdf/strategic_plan.pdf

٦٣. وزارة التربية والتعليم، وزارة التعليم العالى(٢٠٠٨)، **وثيقة المؤتمر القومى لتطوير التعليم الثانوى وسياسات القبول بالتعليم العال، ١١- ١٢ مايو ٢٠٠٨م.** http://knowledge.moe.gov.eg/Arabic/Events/EduDevConf/

٦٤.وزارة التعليم العالي (٢٠٠٧)، **تقييم التجربة والرؤية المستقبلية : توثيق المرحلة الأولى**، القاهرة : صندوق مشروع تطوير التعليم العالي.

65. California department of education,(2015), **California State Plan to Ensure Equitable Access to Excellent Educators**

66. Columbia university, Teachers College,(September 2017), **Academic Standards for Students**, http://www.tc.columbia.edu/policylibrary/associate-provost-enrollment-services/academic-standards-for-students

67. Columbia university, Teachers college,(November 2017), **Admission and Continuation of Enrollment (Institutional Control),** http://www.tc.columbia.edu/policylibrary/provost/admission-and-continuation-of-enrollment-institutional-control

68. Connie F. Jordan(2007), **Perceptions Of teacher educators: Effects of the No Child Left Behind act on the preparation of preservice teachers to teach in a diverse society**, A dissertation submitted to the Curriculum and Instruction Program, College of Education, and The Graduate School of The University of Wyoming**.**

69. Dale Ballou and Michael Podgursky,(1999), "Teacher Training and Licensure: A Layman's Guide." in Marci Kanstoroom and Chester E. Finn Jr. (eds). "**Better Teachers, Better Schools**", Thomas B. Fordham Foundation, available on line: http://faculty.missouri.edu/~podgurskym/wp-content/uploads/1999/art1999-3.pdf**.**

70. Emma Smith (2008). Raising standards in American schools? Problems with improving teacher quality. **Teaching and Teacher Education**, 24, 610–622.

71. Ep-neffic,(2015),**The Japanese Education System Described and Compared With The Dutch System**, available at: https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-japan.pdf

72. European Commission(2006).**The Education System in England,Wales,Northern Ireland, Directorate – General for Education and Culture**,Eurybase(The Information Database on Education Systems in Europe.

73. Francesca Caena(2014), Initial Teacher Education in Europe: an overview of policy issues, **European Commission: Directorate-General for Education and Culture**.

74. Hidenori Fujita(2007). The Qualifications of the Teaching Force In Japan , Richard M. Ingersoll (ed.), ***A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations***, CPRE Research Report Series.

75. James Appleton, Ralph Wolff,(2004), Standards and indicators in the Processes of Accreditation: The WASC experience – An American Higher Education Accreditation Perspective, **Studies on higher education** UNESCO, Bucharest.

76. Japan University Accreditation Association(2011). **University Standards and Explanation**, http://www.juaa.or.jp/en/images/accreditation/pdf/standard_university.pdf

77. Judith Eaton, (2003). Accreditation and Recognition in The United States, **Council for Higher Education Accreditation**, Washington DC, August.

78. Julia E. Koppich ,(1997), "The Relentless nature of American education Reform", Cited in: **International Hand Book of Education and Development: Preparing Schools, Student and Nations for the Twenty-First Century**, (William K. Cummings and Noel F. Mcginn) , New York: Elsevier Science Inc, pp. 310 : 312.

79. Julie Greenberg, Kate Walsh and Arthur McKee(2014),A Review of The Nation's Teacher Preparation Programs, **National council teacher quality**.
80. Kathryn M. Borman,et al.(2009), Teatcher Preparation Programs, L.J. Saha, A.G. Dworkin (eds.), **International Handbook of Research on Teachers and Teaching**, 123–140.
81. Kevin K. Kumashiro,(2015), **Review Of Proposed 2015 Federal Teatcher Preparation Regulations,** National Education Policy Center School of Education, University of Colorado.
82. Margaret A., Jenny Hoffmann,(2003), **History of the No Child Left Behind Act of 2001** (NCLB), San Antonio, Pearson Inc.
83. Masateru Ohnami , Hiroshi Hokama, (2004). The Japanese University evaluation system and the main self- evaluation criteria of the Japan university Accreditation association (JUAA) , **UNESCO, Studies on Higher Education: Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher**/Tertiary Education,Bucharest,p.109.
84. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology Japan,(2018), **Basic Act on Education ,** http://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm
85. *Richard M. Ingersoll(2007). The Preparation and Qualifications of the Teaching Force in the United States, Richard M. Ingersoll* (ed.), ***A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations***, CPRE Research Report Series.
86. Robin Matross Helms(2008),**University Admission Worldwide, Education Working Paper, The World Bank: Washington DC**, series number 15,july.
87. Senate committee On Health,Education Labor and Pensions in U.S.A (2015), **The Every Child Achieves Act of 2015.** ,https://www.help.senate.gov/imo/media/The_Every_Child_Achieves_Act_of_2015--summary.pdf
88. Steven Schwartz,(September2003)**.** Consultation on key Issues Relating to Fair Admissions to Higher Education**, Admission to Higher Education Review:** available on line at: **http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130321072147/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/AHER1PDF.pdf** Retrivedon:25/2/2018
89. The Quality Assurance Agency for Higher Education(2007) **Guidance for the admission of students to QAA-recognized Access to HE programs**, available on line at: https://www.accesstohe.ac.uk/AboutUs/Publications/Documents/Guidance-admission-of-students-AHE-07.pdf , Retrivedon:25/2/2018

90. U.K Department of Education (2016), **Shared Education** , https://www.education-ni.gov.uk/articles/what-shared-education
91. U.K (2016), **Shared Education Act** (Northern Ireland) 2016, https://www.legislation.gov.uk/nia/2016/20/pdfs/nia_20160020_en.pdf
92. **U.K.(2002),** Education Act 2002**,** https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32, Retrieved on 10/2/2018.
93. U.K(1987),**Teachers' Pay and Conditions Act,1987.** ,http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1987-teachers-pay-conditions-act.pdf, , Retrieved on 10/1/2018.
94. UNESCO (2011), ***World Data on Education*: Japan**, 7th edition, 2010/11, (http://www.ibe.unesco.org/)
95. University of California, Los Angeles (UCLA),(2011), **UCLA Principles of Community**, http://www.ucla.edu/pdf/principles-of-community.pdf
96. university of Michigan(2018),**freshmen applicants**,
97. https://admissions.umich.edu/apply/freshmen-applicants/requirements-deadlines>
98. university of Michigan, School of Education (2018), **Undergraduate Admissions Overview,** http://www.soe.umich.edu/information_for/prospective_students/admissions_overview/
99. US Department of Education. (2004). **Innovations in education. Alternative Routes to Teacher Certification**. https://www2.ed.gov/admins/tchrqual/recruit/altroutes/report.pdf

100. U.S Department of Education,(2011). **Our Future, Our Teachers The Obama Administration's Plan for Teacher Education Reform and Improvement**, available at the Department's website at: http://www.2ed.gov/inits/ed/index/html

101. U.S. Department of Education (2014), **Federal Register** , Vol. 79, No. 232 / Wednesday, December 3, 2014 / Proposed Rules.

102. Virginia Department of Education (2012), **Routes to Licensure in Virginia**, available at: http://www.doe.virginia.gov/teaching/licensure/index.shtml

103. Wikipedia,(2018), **Higher Education Act of 1965**,available on line at: ttps://en.wikipedia.org/wiki/Higher_Education_Act_of_1965#cite_note-1
104. Wikipedia,(2017), **Education Act 2002**, available on line at https://en.wikipedia.org/wiki/Education_Act_2002http://www.ed.gov/admins/tchrqual/recruit/altroutes/report_pg12.html