



معهد التخطيط القومى

سلسلة قضايا
التخطيط والتنمية
رقم ٣٠٨

تطوير التعليم الأساسى فى مصر
فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

سبتمبر ٢٠١٩

جمهورية مصر العربية - طريق صلاح سالم - مدينة نصر - القاهرة - مكتب بريد رقم ١١٧٦٥

A.R.E Salah Salem St. Nasr City , Cairo P.O.Box : 11765

جمهورية مصر العربية
معهد التخطيط القومي

سلسلة قضايا التخطيط والتنمية
رقم (٣٠٨)



تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

سبتمبر ٢٠١٩

"لم يسبق نشر هذا البحث أو أي أجزاء منه، ويحظر إعادة نشره في أي جهة أخرى قبل أخذ موافقة المعهد كتابة"
"الآراء في هذا البحث تمثل رأي الباحثين فقط"

تقديم

تعتبر سلسلة قضايا التخطيط والتنمية أحد القنوات الرئيسية لنشر نتائج معهد التخطيط القومي من دراسات وبحوث جماعية محكمة في مختلف مجالات التخطيط والتنمية. يضم المعهد مجموعة من الباحثين والخبراء متنوعي ومتعددي التخصصات، مما يضيف إلى قيمة وفائدة مثل هذه الدراسات المختلفة التي يتم إجراؤها من حيث شمولية التناول والأخذ في الاعتبار الأبعاد الاقتصادية، الاجتماعية، البيئة، المؤسسية، والمعلوماتية وغيرها لأي من القضايا محل البحث.

تضمنت الإصدارات المختلفة لسلسلة قضايا التخطيط والتنمية منذ بدئها في عام ١٩٧٧ عدداً من الدراسات التي تناولت قضايا مختلفة تفيد الباحثين والدارسين، وكذا صانعي السياسات ومتخذي القرارات في مختلف مجالات التخطيط والتنمية منها على سبيل المثال لا الحصر: السياسات المالية، السياسات النقدية، الإنتاجية والأسعار، الاستهلاك والتجارة الداخلية، المالية العامة، التجارة الخارجية، قضايا التشغيل والبطالة وسوق العمل، التنمية الإقليمية، آفاق وفرص الاستثمار، السياسات الصناعية، السياسات الزراعية والتنمية الريفية، المشروعات الصغيرة والمتوسطة، مناهج ونماذج التخطيط، قضايا البيئة والموارد الطبيعية، التنمية المجتمعية، قضايا التعليم،... الخ.

تتنوع مصادر وقنوات النشر لدى المعهد إلى جانب سلسلة قضايا التخطيط والتنمية، والمتمثلة في المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، والتي تصدر بصفة دورية نصف سنوية، وكذلك كتاب المؤتمر الدولي والذي يضم الأبحاث التي تم قبولها أو مناقشتها في المؤتمر، وسلسلة المذكرات الخارجية، وكراسات السياسات، إضافة إلى ما يصدره المعهد من نشرات علمية تعكس ما يعقده المعهد من فعاليات علمية متنوعة.

وفق الله الجميع لما فيه خير البلاد، والله من وراء القصد...

رئيس المعهد

أ.د. علاء زهران

موجز البحث

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

تتضافر تحديات ومعوقات التعليم الأساسي في مصر، في ضعف كفاءته الداخلية والخارجية كما ساعد في ذلك مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي صعبت من عملية تطوير التعليم الأساسي، وتتمثل في جملة التغيرات والتحديات العالمية والاقليمية والمحلية سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وعلميا وثقافيا وتكنولوجيا والتي جعلت هذا التعليم يعيش حالة صعبة في ظل غياب استراتيجيات تطويره لرؤى مغايره.

ومن هنا ، فإن هذه الدراسة ترى التغيير في الرؤي المستقبلية لتطوير التعليم الأساسي في مصر، كما يجب تتضمن هذه الرؤى تحولات مقصودة، تبدل فيها الجهود في مواقف تسبق مواقف التعليم، بحيث تشمل الاتجاهات التربوية الحديثة، والخبرات الدولية، والحداث المنهجية، مع اقتراح أن تكون رؤية مستقبل التعليم الأساسي في إطار جدليه العلاقة بين الموقع والمرجع.

هذا وتهدف هذه الدراسة إلى تشخيص واقع التعليم الأساسي في مصر في ضوء SWOT، وفي ضوء مؤشرات بعض التقارير الدولية . كما تطرح هذه الدراسة بعض مداخل تطوير التعليم الأساسي من منظور تحسين معايير الاعتماد والجودة ، والتوازن بين المركزية واللامركزية وفي التوجه نحو إدارة مدرسة المستقبل ، وكذلك تهدف الدراسة الحالية إلى طرح رؤية مغايرة لمستقبل التعليم الأساسي لمجتمع ينهض في مصر ، واستشراف منظومة تربية وتعلم لبناتها الأولى التعليم الأساسي ، الرقمنة والأتمتة والسييرة سبيلا ، وكما تناولت الإتجاهات التربوية الحديثة للإفادة منها في طرح مقترح استراتيجي لتطوير التعليم الأساسي في مصر .

الكلمات الدالة :

التعليم الأساسي - التطوير - الاتجاهات التربوية الحديثة .

Abstract

Development of basic education in Egypt in the light of modern educational trends

- The challenges and impediment of basic education in Egypt are intervened, leading to weak internal and external efficiency. There are also number of internal and external factors that make the development of basic education very difficult. These factors are local, regional, global political, social, economic, culture, scientific and technological. Basic education in Egypt is in difficult situation if new development strategies are not adopted.
- Hence, a change must be made in the future visions for the development of basic education in Egypt.
- in which efforts are made, based on modern educational trends, as well as methodological modernity, these visions should be within the frame work the dialectical relationship between references and impact.
- The aim of this study is to identify the reality of the performance of basic education in Egypt through “SOWT” and the indicators of international reports. It also presents the approaches to the development of basic education centralization and decentralization this study also presented & different vision and teach digitalization, automation and cybererim as a way to put forward a strategic vision for development of basic education in Egypt by benefiting from modern educational trends.

Key words:-

Basic Education – Development – Modern Educational Trends

فريق عمل البحث

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

أ. من داخل المعهد

- أ.د/ دسوقي حسين عبد الجليل (الباحث الرئيسي والمشارك)
- أ.د/ خضر عبد العظيم أبوقورة (باحث)
- أ.د/ لطف الله إمام صالح (باحث)
- أ.د/ زينات محمد طبالة (باحث)
- أ.د/ إيمان محمد منجي (باحث)
- د / مجدة إمام حسانين (باحث)
- أ / محمد المغربي (م. باحث)

ب. من خارج المعهد

- أ.د / فؤاد أحمد حلمي (باحث)
- أ.د/ حنان إسماعيل أحمد (باحث)
- د / السيد جمعة (باحث)

ج. سكرتارية

- أ / داليا شريف محمد
- أ / هالة عبده

المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
المقدمة	ح-ط
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	١
الباب الأول: واقع التعليم الأساسي في مصر ومداخل تطوره	
الفصل الثاني: تشخيص واقع التعليم الأساسي في مصر في ضوء SOWT	١٦
الفصل الثالث: مؤشرات أداء مرحلة التعليم الأساسي في ضوء بعض التقارير الدولية	٢٩
الفصل الرابع: تحسين أداء التعليم الأساسي بمصر على ضوء معايير الجودة والاعتماد	٥٧
الفصل الخامس: نحو صيغة متوازنة بين المركزية واللامركزية لتطوير إدارة التعليم الأساسي	٧٧
الفصل السادس: التوجه نحو إدارة مدرسة المستقبل	٩٥
الباب الثاني: التعليم الأساسي واتجاهات وتجارب تطويره عالمياً	
الفصل السابع: مستقبل التعليم الأساسي: رؤيه مغايره لمجتمع ينهض	١٠٧
الفصل الثامن: إستشراف مستقبلي لمنظومة تربي وتعلم ذاتى لبناتها الأولى مرحلة التعليم الأساسي (الرقمنة والأتمتة والسيبرية سبيلا)	١١٨
الفصل التاسع: الاتجاهات التربوية الحديثة فى تطوير التعليم الأساسي	١٣٤
الفصل العاشر: الاستراتيجية المقترحة لتطوير التعليم الأساسي في مصر	١٤٩
المراجع	١٦٤

فهرس الجداول

م	عنوان الجدول	الصفحة
(١-٢)	نسب توزيع المقيدین على مراحل التعليم قبل الجامعی عام ٢٠١٨/٢٠١٧	١٧
(٢-٢)	تطور أعداد مدارس وفصول وتلاميذ التعليم الأساسي ٢٠١٨/٢٠١٧-٢٠١٤/٢٠١٣	١٧
(٣-٢)	نسب توزيع مدارس وفصول وطلاب التعليم الأساسي بين القطاع الحكومي والخاص عام ٢٠١٧/٢٠١٦	١٨
(٤-٢)	تطور نسب تلاميذ مدارس اليوم الكامل ومدارس الفترتين	١٨
(٥-٢)	تطور أعداد المستجدين بالصف الأول الابتدائي والإعدادي	١٩
(٦-٢)	تطور أعداد المعلمين بالتعليم الأساسي (تربوي - غير تربوي - جملة)	١٩
(٧-٢)	معدلات الانتقال بين عامي ٢٠١٨/٢٠١٧-٢٠١٧/٢٠١٦	٢٠
(٨-٢)	عدد المتسربين في المرحلة الابتدائية طبقاً للصف الدراسي	٢١
(٩-٢)	أعداد المتسربين في المرحلة الإعدادية طبقاً للصف الدراسي	٢١
(١٠-٢)	تطور أعداد المستجدين بالتعليم الابتدائي بين عامي ٢٠١٨-٢٠١٧-٢٠١٤/٢٠١٣	٢٢
(١١-٢)	مؤشرات قياس أداء التعليم العام الأساسي حتى عام ٢٠٣٠	٢٣
(١٢-٢)	الملاحق الأساسية لبرامج التعليم قبل الجامعی المستهدف تنفيذها عام ٢٠١٩/٢٠١٨ (إجمالي المصروفات بالمليون جنيه ونسبة المنصرف من الإجمالي)	٢٤
(١٣-٢)	مستهدفات التعليم الأساسي	٢٥
(١٤-٢)	مؤشرات الأداء المستهدفة في الخطة متوسطة المدى	٢٦
(١٥-٢)	التعليم ما قبل الجامعی في برنامج عمل الحكومة التكلفة الكلية للبرامج من كافة الأبواب على مستوى كل برنامج والمدى الزمني المقرر (٢٠٢٢//٢-٢٠١٩/١٨)	٢٧
(١-٣)	معدل القيد الصافي بالمرحلة الابتدائية في مصر وبعض الدول المختارة وفقاً لتقرير التنافسية من تقرير عام ٢٠١١/٢٠١٠ حتى تقرير عام ٢٠١٨/٢٠١٧	٣٣
(٢-٣)	مؤشر جودة المرحلة الابتدائية في مصر وبعض الدول المختارة وفقاً لتقرير التنافسية من تقرير عام ٢٠١١/٢٠١٠ حتى تقرير عام ٢٠١٨/٢٠١٧	٣٦
(٣-٣)	الاستيعاب الصافي للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦	٣٨
(٤-٣)	مؤشرات التقدم وإكمال التعليم في مصر وبعض الدول	٤٠
(٥-٣)	معدل الإنفاق على التعليم قبل الجامعی كنسبة مئوية من من إجمالي الناتج المحلي في مصر وبعض الدول المختارة في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦	٤٢

سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم (٣٠٨) – معهد التخطيط القومي

٤٣	معدل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق العام للدولة في مصر وبعض الدول في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦	(٦-٣)
٤٥	معدل الالتحاق الإجمالي بمرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦	(٧-٣)
٤٦	معدل التسرب في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦	(٨-٣)
٤٨	معدل الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦	(٩-٣)
٥٠	نسبة التلاميذ إلى المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦	(١٠-٣)
٥١	معلمو المرحلة الابتدائية المدربون في مصر وبعض الدول في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦	(١١-٣)
٦٨	المستويات المعيارية لمرحلة التعليم الأساسي ٢٠١٠/٢٠١١	(١-٤)
٦٩	بيان بمؤسسات التعليم قبل الجامعي موزعة علي ٢٩ محافظة للعام الحالي ٢٠١٧-٢٠١٨	(٢-٤)

مقدمة:

إن إثارة الاحساس بأهمية وجدوى تطوير التعليم بصفة عامة، وتطوير التعليم الأساسي علي وجه الخصوص، يعد خطوة في طريق تطوير التعليم الفعال الذي يأخذ صوراً شتى منها التغير/ أو التحسين و/أو الإصلاح والتجديد سواء على بعض عناصر منظومة التعليم، أو في كل عناصر المنظومة وفي كل الحالات فأن، عملية التطوير تتطلب اجراء تعديلات في السياسات/ أو الاهداف و/أو في المحتوى وفي فرص التعليم بل وفي البيئة الاجتماعية..

والتطوير الفعال للتعليم يقوم ببناء العمليات التي من شأنها تدعيم البصيرة في قضايا التنمية المجتمعية، وفي تشجيع الرأي الانتقادي، وفي احداث نوع من التغير في النسيج القيمي، بل وفي خصائص السلوك والاتجاهات الفردية والجماعية. هذه العمليات تعتمد على مجموعة من الاستراتيجيات المترابطة منها، التعهد باستدامة التنمية، وتحقيق العدالة الاجتماعية، والوصول الى الخيارات الأكثر عدالة.

ومن الاهمية بمكان التدارك الواعي لجذلية العلاقة بين تطوير التعليم الفعال وتطوير عمليات التعاون والتنسيق والمشاركة المجتمعية، بما يدفع الى زيادة الوعي المشارك في عمليات التطوير الفعال، والتعويل على الاستدامة باعتبارها اهم عناصر جودة التعليم الفعال وايضا التعرف على ما يستهدفه تطوير التعليم الأساسي وعناصر البيئة الاستراتيجية، وعلى كافة المواصفات والخصائص التي تعد من الامور الأساسية في تحديد المهام والأدوار المنوطة بالشركاء في عملية التطوير.

ويكمن الهدف من تكامل الأدوار والمهام والموضوعات والرؤى في تحقيق التكامل بين الفاعلين في السياق التعليمي وبين أصحاب المصالح والطموحات من أجل إحداث نوع من الارتباط الأكبر والتنسيق الافضل ، والتعاون المثمر في إطار عمل مشترك مجدى.

وتستهدف هذه الدراسة تشخيص واقع أداء التعليم الأساسي في مصر من منظور التحليل الرباعي والتعرف علي مؤشرات أداء هذا التعليم في ضوء بعض التقارير الدولية، والتعرف على مداخل تطوير التعليم الأساسي ، وتحسين اداء هذا النوع من التعليم علي ضوء معايير الجودة والاعتماد، والتوازن بين المركزية واللامركزية ، والاتجاه نحو إدارة مدرسة المستقبل ، بلي ذلك مباشرة طرح رؤية مغايرة لتطوير التعليم الأساسي في مجتمع ينهض، واستشراف مستقبلي لمنظومة تربى وتعلم ذاتي لبناتها الأولى مرحلة التعليم الأساسي (الرقمنة - والامتة - والسبيرة سبيلا) ، الوقوف

على أهم الاتجاهات التربوية الحديثة في تطوير التعليم الأساسي محاولة للإفادة منها في تأسيس استراتيجي مقترح لتطوير التعليم الأساسي في مصر كهدف نهائي لهذه الدراسة. هذا وتحدد مسار الدراسة الحالية وفق المنحى التالي :

الفصل الأول : وهو فصل تمهيدي ويحمل عنوان "الإطار العام للدراسة"

- الباب الاول : واقع التعليم الأساسي فى مصر ومداخل تطويره ، ويضم هذا الباب الفصول التالية :

الفصل الثانى : تشخيص واقع التعليم الأساسي فى مصر .

الفصل الثالث : مؤشرات أداء التعليم الأساسي فى ضوء بعض التقارير الدولية .

الفصل الرابع : تحسين أداء التعليم الأساسي فى مصر فى ضوء معايير الجودة والاعتماد؟

الفصل الخامس : نحو صيغة متوازنة بين المركزية واللامركزية لتطوير إدارة التعليم الأساسي

الفصل السادس : التوجه نحو إدارة مدرسة المستقبل .

- الباب الثانى : التعليم الأساسي واتجاهات وتجارب تطويره عالميا ، ويضم الفصول التالية :

الفصل السابع : مستقبل التعليم الأساسي رؤية مغايرة لمجتمع ينهض .

الفصل الثامن : استشراف مستقبلى لمنظومة تربية وتعلم ، لبناتها الأولى مرحلة التعليم الأساسي، "الرقمنة ، الأتمتة ، السيرة سبيلا".

الفصل التاسع : الاتجاهات التربوية الحديثة فى تطوير التعليم الأساسي

الفصل العاشر : الاستراتيجية المقترحة

هذا وقد استعانت الدراسة الحالية فى تحقيق أهدافها بأكثر من منهج ومدخل بحثى ، فمن ناحية استعانت بالمنهج الوصفى ، ومدخل التحليل النظمى ، وبمدخل التحليل الرباعى (سوت SOWT) .

ولا يسعني الا ان أتوجه بخالص الشكر والامتنان لكل من ساهم فى اخراج هذه الدراسة سواء من داخل المعهد ام خارجه من السادة الاساتذة والاساتذة المساعدين والمدرسين المساعدين، وكذلك سكرتارية المركز. متمنيا للجميع مزيدا من العطاء فى مجالات العمل الجماعي والتعاوني المنتج والمبدع.

والله سبحانه من وراء القصد وهو يهdy السبيل ،،

الباحث الرئيسي

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

١-١ تمهيد

يتألف قطاع التعليم الأساسي من مرحلة التعليم من سن (٤-١٢ سنة) وتنقسم إلى رياض الأطفال سنتين ثم ست سنوات المرحلة الابتدائية، وتعليم إعدادي ثلاث سنوات من ١٣-١٥ سنة، وتوجد عدة أنواع من المدارس أولها ، المدارس الحكومية وثانيهما المدارس الخاصة وتنقسم إلى مدارس عادية تتشابه مناهجها مع مناهج المدارس الحكومية، غير أنها تعطى اهتماما أكبر بالاحتياجات الشخصية للتلاميذ، والمباني، والمرافق، ومدارس لغات وتدرس معظم مناهجها باللغة الإنجليزية، ومدارس دينية مثل المدارس الأزهرية.

هذا ويواجه التعليم الأساسي في مصر بعض القضايا الحرجة منها ^١ :-

- تزايد الطلب الاجتماعي.
- ضعف القدرة الاستيعابية.
- ارتفاع كثافة الفصول.
- انخفاض الكفاءة الداخلية.
- تدنى مستوى التنمية المهنية للمعلمين.
- ضعف كفاءة استخدام وتوظيف مدخلات عملية التعليم.
- قصور في المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم.
- انخفاض جودة المنهج التعليمي.
- توسيع نظام المركزية في التعليم على حساب اللامركزية.
- ضعف القدرة المؤسسية لبنية التعليم.
- التركيز على الكم على حساب الجودة والنوعية.... الخ

^١ منصور حسين ، يوسف خليل، "التعليم الأساسي ، مفاهيمه ومبادئه وتطبيقاته" ، مكتبة غريب، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ص ٢٧-٣٠.

- محمد شفيق عطا، "واقع التعليم الأساسي" ، دراسة قدمت لمؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، ٢١-٢٥ أبريل ١٩٨١، ص ١٩.

- شكرى عباس، "دراسة حول التعليم الأساسي في مصر ، الواقع والمستقبل" ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ٢٢.

هذا ويتحدد مسار هذا الفصل، وفق المنحى التالي :-

١-١ تمهيد

٢-١ أهم الدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة الراهنة

٣-١ تقرير مشكلة الدراسة

٤-١ أهداف الدراسة

٥-١ منهجية الدراسة

٦-١ مصطلحات الدراسة

٢-١ أهم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الراهنة :

١-٢-١ دراسة نجوى يوسف جمال الدين (٢٠٠١) ^١

هدفت الدراسة إلى تحليل وثائق المؤتمرات العالمية للتعليم الأساسي للجميع للوقوف على مدى قدرتها على تجسيد مبادئ وآليات العولمة.

استخدمت الدراسة **المنهج الوصفي** لوصف ما هو كائن وتفسيره، مع الاستعانة بأسلوب تحليل المضمون كأداة من أدوات المنهج الوصفي.

توصلت الدراسة إلى أن المؤتمرات العالمية للتعليم للجميع تجسد مبادئ وآليات العولمة في كل جوانبها ليس فقط في أهدافها ومحتواها، ولكن في أسلوب الإعداد لها وإجراءات عقدها والجهات الراعية لها، وقد أدت مؤتمرات التعليم للجميع إلى تحقيق نوع من الإجماع العالمي، وتوافق الرأي نحو ضرورة وأولوية تحقيق التعليم الأساسي للجميع والتزام الحكومات بتحقيق هذا الهدف في إطار التنمية البشرية كهدف وقيمة من قيم العولمة.

وأن تحقيق هدف التعليم للجميع يدخل في إطار منظومة كلية لتحقيق كل جوانب العولمة الاجتماعية والبيئية والتكنولوجية، وأن عولمة التعليم الأساسي للجميع اعتراف ضمني بأن التعليم بشكل عام والتعليم الأساسي على وجه الخصوص، هوالبيئة الأساسية للعولمة التي تمهد الطريق لجوانب العولمة الأخرى على كل المستويات اقتصاديا وسياسيا وبيئيا وتكنولوجيا.

^١ نجوى يوسف جمال الدين، "عولمة التعليم: دراسة تحليلية لمؤتمرات التعليم للجميع"، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، العدد ٢٣، ٢٠٠١، ص ٧٦.

١-٢-٢ دراسة محمد على مرزا (٢٠٠١)^١

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع نظام التعليم الإلزامي في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة. استخدمت الدراسة المنهج المقارن.

توصلت الدراسة إلى أن نظام التعليم في المملكة المتحدة يتصف بالجودة الشاملة والتقدم المستمر، بيد أن التعليم الأساسي في مصر يعترضه القصور حيث يعاني هذا التعليم من مشكلة التسرب والحاجة إلى تطوير المنهج ، ومشكلة الفصل بين المواد الدراسية والأنشطة العملية وعدم الاستفادة من المعامل والمؤسسات الاقتصادية في تدريب الطلاب على اكتساب مهارات العمل في هذه المرحلة وأن التعليم الإلزامي بحاجة للإصلاح الجذري وأنه يجب أن يمتد ليشمل التعليم الثانوي بهدف إعداد المواطن إعداداً جيداً لمواجهة تحديات القرن الجديد مع الحفاظ على الهوية المصرية العربية.

١-٢-٣ دراسة أحمد أحمد حسن العروسي (٢٠٠١)^٢

تهدف الدراسة إلى التعرف على المتغيرات المجتمعية المصرية التي عاشتها مصر إثر حرب التحرير في أكتوبر ١٩٧٣ وحتى نهاية القرن العشرين واثرت تلك المتغيرات على أوضاع التعليم وكفاءته والتعرف على خبرات بعض الدول الأجنبية في تنظيم بنية المدرسة الإعدادية في ضوء الاتجاهات العالمية والمحلية وما تفرضه على التربية من تحديات ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتاريخي والمنهج المقارن.

توصلت الدراسة إلى التأكيد على مبدأ ديمقراطية التعليم وإطالة مدة التعليم الإلزامي ليصل إلى عشر سنوات ، وهوما أخذت به النظم العالمية المعاصرة في تنظيم بنية التعليم الإلزامي وتؤكد الدراسة على ضرورة الاستفادة من قدرات ومهارات التلاميذ من خلال حق التوجيه والإرشاد وتلبية الحاجات المستقبلية للتلاميذ وتنمية التفكير الناقد والإقناع المنطقي وحل المشكلات بأسلوب علمي عند التلاميذ وتنمية مهارات تفاعل التلاميذ مع الآخرين والقدرة على التصرف كفرد في فريق.

^١ محمد على مرزا، "تطوير التعليم الإلزامي في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرة المملكة المتحدة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠١.

^٢ أحمد أحمد حسن العروسي، "المدرسة الإعدادية بين التوحيد والتنوع في ضوء المتغيرات العالمية والمحلية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠١.

١-٢-٤ نبيل سعد خليل (٢٠٠٢)^١.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم مشكلات التعليم الإلزامي في جمهورية مصر العربية وكيفية التغلب في ضوء تجارب وخبرات كل من فرنسا وفلندا والسويد تمشياً مع ظروف وإمكانيات المجتمع المصري ، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، والمنهج التاريخي لتناول تطور التعليم الإلزامي .

توصلت الدراسة إلى ضرورة تحقيق هدف ربط التعليم الإلزامي بالقطاعات الإنتاجية والتنمية بطريقة علمية ذات عائد اقتصادي ينعكس على التعليم ذاته، وذلك بأن تراعى طبيعة البيئة الجغرافية المختلفة بين المحافظات المصرية ، وأن يطبق نظام التعليم الإلزامي كى يعد التلاميذ للانخراط في الحياة العملية والعمل المنتج ، فى بيئاتهم المختلفة للإسهام فى برامج التنمية. ويجب الربط بين الدراسات النظرية والتدريبات العملية بطريقة التكامل بحيث تصبح المادة النظرية مساعدة على فهم أسس التدريبات العملية، وتصبح الممارسة العملية مساعدة على توظيف للمعلومات النظرية وربطها بالحياة. كما يجب تأهيل مديري مدارس التعليم الإلزامي وإعدادهم للقيام بدورهم القيادي والتخطيطي على مستوى المدرسة، ومنحهم حرية اتخاذ القرارات وتنفيذها فى مدارسهم وفق مجريات العمل التنفيذي المؤسسي، وإلغاء الفصل أو الازدواج بين الإدارة المدرسية فى كل من المدرسة الابتدائية والمدرسة الإعدادية.

١-٢-٥ دراسة: حنان صابر أحمد (٢٠٠٤)^٢

تهدف الدراسة إلى تعرف واقع التعليم الابتدائي للجميع فى مصر وبعض الدول الأكثر اكتظاظا بالسكان وتقدم توصيات لتطوير منظومة التعليم الأساسي للجميع فى مصر وذلك من خلال الدراسة التحليلية المقارنة والتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين تلك الدول والتعرف على مدى تحقيق الالتزام بالقضاء على التمييز على أساس الجنس فى التعليم الابتدائي. هذا وقد استخدمت الدراسة المنهج المقارن.

^١ نبيل سعد خليل، "دراسة تحليلية مقارنة لنظام التعليم الإلزامي فى كل من فرنسا وفلندا والسويد وجمهورية مصر العربية"، مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، القاهرة، السنة الخامسة، العدد السابع، ٢٠٠٢.

^٢ حنان صابر أحمد، "الجهود المبذولة فى التعليم للجميع دراسة مقارنة بين بعض الدول الأكثر اكتظاظا بالسكان"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤ .

توصلت الباحثة إلى أن هناك تقدم في تحقيق المساواة بين التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي. وأن كفاءة القيادة من أهم أسباب نجاح المنظومة التربوية وتحقيق أهدافها، وأظهر البحث أهمية مبدأ التخطيط وعنصر الاتصال ، ومحاولة الاستفادة من أسلوب الإدارة بالأهداف. وأوصت الدراسة إلى ضرورة قيام ناظر المدرسة بعملية تقويم للمعلمين والتلاميذ على فترات دورية مستمرة بزيارتهم في الفصول لرفع مستوى التلاميذ كما ينبغي التركيز في مرحلة التعليم الأساسي على اكتساب التلاميذ لمهارات هامة لاسيما المهارات الأساسية المتعلقة بالأعمال الإنتاجية والعمل على حماية التلاميذ من استغلالهم في العمل ورأت الباحثة لزوم ابتكار نظم ووسائل تعليمية حديثة جديدة ، والاهتمام بالبحوث في مجال الطفولة المبكرة ، وضرورة الاستفادة بما طبقته الهند في مدارسها القومية المفتوحة ، وكذلك الاستفادة من نظام التقويم الذي تطبقه البرازيل في مدارس التعليم الأساسي.

١-٢-٦ دراسة محمد الراوي وآخرون، تأثير المبنى المدرسي على مستخدميه بمرحلة التعليم الأساسي.(٢٠٠٥)^١.

استهدفت الدراسة التعرف على واقع المباني المدرسية بدولة الامارات العربية، وأثرها على المستخدمين في مرحلة التعليم الأساسي. وقد بلغ حجم العينة (٥٨٠٠) متعلم، (عدد ٨٠) معلم، (عدد ٨٠) مديرا من منطقتي دبي، والعين التعليمية، واستغرقت الدراسة من مارس ٢٠٠٣ وحتى يونيو ٢٠٠٤، واستعانت بالمنهج الوصفي .

وخلصت الدراسة إلى أن واقع المباني المدرسية :

- مبان تتوفر فيها معظم متطلبات تحقيق الارتقاء بمستوى الأداء المدرسي ومن ثم تؤثر بشكل إيجابي على التلاميذ والمعلمين والمدارس.
 - مبان تقتصر إلى الامكانيات من حيث مواصفات المبنى والتجهيزات والصيانة وبالتالي تؤثر بشكل سلبي على أداء المستخدمين.
- هذا وقد أكدت الدراسة على أن المبنى المدرسي، الصغير يكون أفضل تربويا من المبنى المدرسي الكبير.

^١ محمد الراوي وآخرون، " تأثير المبنى المدرسي على مستخدميه بمرحلة التعليم الأساسي"، المؤتمر السنوي السادس للبحوث بجامعة الامارات العربية المتحدة، ٢٠٠٥

١-٢-٧ دراسة أمل محمد وجدي عبد الصمد (٢٠٠٧)^١

هدفت الدراسة إلى تعرف الوضع الراهن لنظام التعليم الابتدائي وسياسته في كل من مصر وفرنسا في ضوء الأوضاع الاجتماعية والثقافية لكل منهما. واستخدمت الدراسة المنهج المقارن.

وخلصت الدراسة إلى امكانية الاستفادة من نظام التعليم الفرنسي المتقدم في تطوير التعليم الأساسي في مصر في ظل الأوضاع الثقافية للمجتمع المصري. هذا وأن نظام التعليم الابتدائي في مصر بحاجة إلى تطوير المناهج والبرامج، وكذلك نظام التقويم ونظام إعداد المعلم.

١-٢-٨ دراسة "تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم قبل الجامعي" (٢٠٠٨)

هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات اللامركزية في إدارة نظام التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة إضافة إلى تجربة محافظة الاسكندرية، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، إضافة إلى استبانة قدمت لمديري التربية في المحافظات، وتوصلت الدراسة إلى تحديد مجموعة من المتطلبات التشريعية والتنظيمية والمادية والبشرية والمجتمعية كالتالي :

- المتطلبات التشريعية : إنشاء صناديق تمويل محلية، وإعطاء المديريات سلطة توزيع الميزانية،
- المتطلبات التنظيمية : استخدام اساليب تكنولوجيا لتطوير عمليات التواصل ما بين الادارات، إعادة هيكلة وتوصيف الإدارات والمسؤوليات، وأنشاء مراكز للمعلومات، ومن المتطلبات المالية : تقديم حوافز مادية للمديريات والادارات المتميزة، تشجيع القطاع الخاص علي المشاركة في عملية التمويل.
- أما المتطلبات المجتمعية فمنها : توثيق الصلة مع المجتمع، تنشئة الطلاب علي قيم الديمقراطية.

^١ أمل محمد وجدي عبد الصمد، "نظام التعليم الابتدائي في كل من جمهورية مصر العربية وفرنسا"، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٧.

- عاصم أبو عيطة، تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم ما قبل الجامعي ، دار العلم للملايين ، القاهرة ، ٢٠٠٨ .

١-٢-٩ دراسة "تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإبداع الإداري" (٢٠١١)^١

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإبداع الإداري واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، كما اعتمدت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات وجهتها إلى عينة من المديرين والمعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن إدارة مدارس التعليم الأساسي في سورية تعاني أوجه كثيرة من القصور مثل التركيز علي اتباع المركزية في الإدارة والمحافظة علي الروتين، وضعف في التواصل مع المجتمع المحلي.

١-٢-١٠ موقع الدراسة الراهنة من الدراسات السابقة

تأسيساً علي ما سبق، يمكن ملاحظة الأمور التالية :

١. تتشابه تحديات ومعوقات التعليم الأساسي، مما أدت ، وتؤدي إلى ضعف كفاءته الداخلية والخارجية.

٢. تتداخل مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية تجعل من أمر تطوير التعليم الأساسي صعباً للغاية، وتتمثل هذه العوامل في جملة التغيرات والتحديات، العالمية والإقليمية والمحلية سياسياً واقتصادياً، وثقافياً وعلمياً وتكنولوجياً... هذه التغيرات تتشابه وتتضافر وتزداد تعقيداً ودينامية، مما انعكس على انساق المجتمع، وفي مقدمتها نسق التعليم الأساسي، كونه ركيزة أساسية للتعليم في مصر

٣. هذا ويشهد مستقبل التعليم الأساسي سيناريوهات متعددة، منها أن التعليم الأساسي سوف يشهد نهضة شاملة خلال العقد القادمين، ومنها أن التطوير ذي صيغة حكومية وسوف يؤدي إلى تحسين أوضاع التعليم، وأيضاً سيشهد انتكاسة في المستقبل من وجهة نظر أخرى.

٤. وعلى صعيد المستقبل العلمي والتكنولوجي، فإن هذا التعليم يعيش حالة صعبة، ومن ثم يقضي الموقف إلى تداعيات سلبية، في حالة عدم تبنى استراتيجيات تطوير جديده، إلا أن الشاهد هو تكرار الحديث عن تطوير جزئي، كما أن عملية التطوير جاءت منفصلة عن انساق المجتمع.

^١ رنيم اليوسفي، "تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإبداع الإداري" ، رسالة ماجستير، تربية جامعة دمشق ، ٢٠١١ .

٥. من هنا يجب إحداث تغيير في الرؤى المستقبلية لتطوير التعليم الأساسي في مصر، وبحيث تتضمن هذه الرؤى تحولات مقصودة، تبدل فيها الجهود في مواقف تسبق مواقف التعليم و/أو التمدرس وبحيث تشمل هذه الجهود الاتجاهات التربوية الحديثة والتجارب الدولية في تطوير التعليم الأساسي، والحدثة المنهجية، والمشروعية المجتمعية الاجتماعية، مع اقتراح رؤية مستقبلية لتطوير التعليم الأساسي في إطار العلاقة الجدلية بين الموقع والمرجع ومن منظور مجتمعي شامل ومع امكانية الاستفادة من كل جديد ومعاصر.

لذا سعت الوزارة إلى تقديم نظام تعليمي جديد ومبتكر، ابتداءً من العام الدراسي المقبل ٢٠١٨/ ٢٠١٩، حيث سيتم تدشين منظومة تعليمية جديدة، تبدأ بطلاب رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي، وتنقسم فيها العملية التعليمية إلى: ٥٠% بناء شخصية الطالب، ٣٠% مهارات علمية وتحصيلية، و ٢٠% فن وموسيقى وثقافة. هذا النظام جديد للتعليم بالتوازي مع النظام القائم الذي يحوي نحو ٢٠ مليون طالب، وتحسين النظام القائم من خلال تطوير المناهج، وتغيير نظام الثانوية العامة، ودمج بنك المعرفة في العملية التعليمية.

١-٣ تقرير مشكلة الدراسة

أصبح تطوير التعليم من ضرورات الحياة، ومن خلاله ترسم معالم المستقبل، ولأنه يخرج جيل مؤهل للتفاعل مع متغيرات العصر، قادراً علي حل المشكلات التي تواجهه. لذا كان من الضروري تغيير النظرة تجاه المنظومة التعليمية، والانتقال من النظرة التقليدية التي تعتمد على الفهم، والحفظ إلى مفهوم أوسع قائم على فهم المتغيرات، وكيفية التعامل معها. هذا وينص الدستور المصري (٢٠١٤) علي ضرورة التوسع في التعليم قبل الجامعي وتحسين جودته، بما يتسق والمعايير الدولية، وعلى أن يكون الحد الأدنى للإنفاق العام علي التعليم ٤% من إجمالي الناتج المحلي، ويؤكد علي الالتزام بالتطوير المهني للمعلمين وحقوقهم، ويؤكد علي هدف القضاء علي الأمية الأبجدية والرقمية.

ويلحظ المتأمل في واقع أداء التعليم الأساسي في مصر ما يلي :

- غياب رؤية ورسالة واضحة المعالم لعملية تطوير المنظومة التعليمية وأيضاً الخطط تتحول إلى برامج سنوية أقرب ما تكون إلى جداول زمنية تحدد مواعيد بداية ونهاية العام الدراسي .
- يعاني نظام التعليم الأساسي من انخفاض في أدائه ، ومن مظاهر ذلك وجود نسبة من الأطفال تتسرب ، وبعض خريجي الابتدائي لا يجيدون القراءة والكتابة .. وعدم صلاحية

- ٢٣% من المباني المدرسة للاستخدام مع وجود نقص في معنيات التدريس ، والتجهيزات الخاصة بالأنشطة الإضافية للمناهج .
- تأخر مصر في قائمة جودة التعليم العالمية ، ففي التعليم الأساسي جاءت مصر في المركز (٩٣) ، وفي جودة التعليم جاءت في المركز (١٣٣) ، وفي مقررات الكفاءة حصلت على المركز (٨٧) ، وفي معدل الالتحاق المركز (٣٣) ^١ .
 - يعتمد التعليم قبل الجامعي بشكل كبير على ما يخصص له في الموازنة العامة للدولة والتي لا تكفي للوفاء بجميع متطلبات التطوير المنشود ^٢ .
 - ارتفاع معدلات كثافة الفصول الدراسية ومن ثم انخفاض جودة مخرجات علمية التعليم ، وهذا يرجع إلى انخفاض عدد المباني التعليمية ، وارتفاع مصروفات المدارس الخاصة ، وزيادة الطلب الاجتماعي.
 - ضعف أداء المعلمين ، فالمعلم من ناحية لا يشارك في تحديد جدولة المدارس أو موضوعات منهجية ، وأيضا ضعف رواتب المعلمين ولجوئهم إلى الدروس الخصوصية ^٣ .
 - تراجع كثير من المدارس نحو التقدم للاعتماد بسبب عدم تحديد موعد ملزم للاعتماد في فترة محددة ، مع غياب الإطار التشريعي للاعتماد المدرسي ، ومع محدودية قدرة هيئة ضمان الجودة على القيام بدورها في الاعتماد ، وضعف الجدوى الاقتصادية والتربوية من الحصول على الاعتماد ، وكذلك وجود هيئات كافية لتهيئة المدارس للجودة المطلوبة ^٤ .

١-٤ أهداف الدراسة

١-٤-أ الأهداف

- ١- تشخيص واقع أداء التعليم الأساسي في مصر في ضوء التحليل الرباعي SOWT.
- ٢- التعرف على مؤشرات أداء التعليم الأساسي في مصر في ضوء بعض التقارير الدولية .
- ٣- مداخل تطوير التعليم الأساسي في مصر :
 - تحسين معايير الجودة والاعتماد .
 - نحو صيغة متوازنة بين المركزية واللامركزية لتطوير التعليم الأساسي.

^١ ياسمين محمد، "يعد تأخر مصر في قائمة جودة التعليم العالمية ، الحكومة تبحث عن مخرج" ، أكتوبر ٢٠١٧.

^٢ عبد الخالق فاروق، تحليل وتعد خطة البنك الدولي لإصلاح التعليم في مصر ، (٢٠١٨-٢٠٢٣) .

^٣ صلاح غراب، فصول حكومية مكدسة ، فكيف يكون التعليم ، ٢٠١٦ .

^٤ Beynon, John, physical for education what need to know, fundamental planning, IIEP, UNESCO, Paris, 2005, p. 22.

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

- التوجه نحو إدارة مدرسة المستقبل .
- ٤- طرح رؤية مغايرة لمستقبل التعليم الأساسي لمجتمع ينهض .
- ٥- استشراف مستقبلي لمنظومة تربي وتعليم لبنائها الأولى مرحلة التعليم الأساسي (الرقمنة - الأتمتة - السيرة سبيلًا).
- ٦- التعرف على الإتجاهات التربوية الحديثة في تطوير التعليم الأساسي للإفادة منها .
- ٧- تصور استراتيجي مقترح لتطوير التعليم الأساسي في مصر .

١-٤ منهجية الدراسة

تستعين هذه الدراسة بأكثر من منهج بحثي ، وذلك على النحو التالي :

- ١- مدخل تحليل النظم .
- ٢- مدخل التحليل الرباعي (سوت SOWT) .
- ٣- المنهج الوصفي .

١-٥ مفاهيم ومصطلحات الدراسة

ترتكز الدراسة الحالية على ثلاثة مفاهيم رئيسة هي :

- ١- تطوير التعليم .
- ٢- التعليم الأساسي .
- ٣- الإتجاهات التربوية الحديثة .

وفيما يلي سيتم إلقاء الضوء على كل مفهوم منها :

١- تطوير التعليم

يعنى التطوير التغيير أو التحويل من طور إلى طور ، ونعنى كلمة التطوير التغيير التدريجي الذى يحدث فى بنية الكائنات الحية وسلوكها ، كما يحدث على التغيير التدريجي الذى يحدث فى تركيب المجتمع و/أو التنظيم و/أو العلاقات و/أو النظم و/أو القيم السائدة^١ .

والتطوير اصطلاحاً التحسين وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر كفاءة ، ومفهوم التطوير التعليمي - هنا - يعنى تحسين عملية التعليم وصولاً إلى تحقيق الأهداف التعليمية بصورة أكثر كفاءة .

ويعتمد مصطلح تطوير التعليم في تقرير مفرداته على النظرية الفلسفية، وأيضاً على التطبيق العلمي المنظم والمقنن لاستخدامه . هذا ومن المنظور التربوي النظري البحث فأن مفهوم تطوير

^١ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط ، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥ ، صص ٣٩٦-٣٩٧ .

التعليم ينصب بالأساس علي نظم الاهتمام بالاستفادة من البحوث والنظريات التربوية والتحديث والتقدم التربوي، كل ذلك، من أجل إيجاد نظريات تعليم وتعلم جديدة تخدم عملية التعليم في شقها النظري والتطبيقي.

وعلي الجانب الآخر المهني او التطبيقي فان تطوير التعليم بصور التطوير في توظيف معطيات التكنولوجيا والاتصال والمجتمع المعرفي لتنوع طرق عرض مادة التدريس مما يجعلها جاذبة لاهتمام التلاميذ مما يجعلهم أكثر تفاعلا.

استناداً لما تقدم يمكن القول بان مفهوم تطوير التعليم ما هو إلا تطبيق يعني بتحويل مواصفات التصميم التعليمي إلي صفة مادية، ويوجه بالنظرية ويوصف من خلال الرسالة التعليمية التي تعد وتوجه من خلال المحتوى والاستراتيجية التعليمية^١. وبمعني اخر يغطي هذا التعريف الأركان التالية:

➤ الجانب النظري، الاستفادة من استراتيجية التعليم (اهداف . محتوى . مطالب المعلم والتعلم)

➤ الجانب التطبيقي، العملي وهو الاستفادة من التطوير والتكنولوجي (المعينات – الحاسوب –

الفيديو ...) .

إن التعرف علي ما يستهدفه التطوير التعليمي وعناصر البيئة الاستراتيجية، وعلي كافة المواصفات والخصائص لهو من الأمور الأساسية لتحقيق التطوير الفعال للتعليم ذلك أن استراتيجية تطوير التعليم تعتمد بشكل أساسي علي تحديد وإدراك كافة الخصائص والأدوار المنوطة بالشركاء في عملية التطوير^٢.

إن الهدف من تكامل الأدوار والموضوعات والرؤي هو في الحقيقة هدف أساسي وهام في تحقيق التكامل بين الفاعلين في السياق التعليمي، وبين أصحاب المصالح والطموحات، من أجل إحداث نوع من الارتباط الأكبر والتنسيق الأفضل في إطار عمل مشترك، والذي يمكن مناقشه نتائجه وفق مؤشرات الهدف من التطوير وباستخدام أساليب المتابعة والتقييم من خلال معايير الأداء وعلي أن تعتمد هذه المؤشرات علي المدخل الموجه للنتيجة :

^١ برنامج تطوير التعليم (ERP) ، دليل وحدات التدريب والتقويم والتجمعات المدرسية ، برنامج تطوير التعليم ، القاهرة ، ٢٠٠٩ .

^٢ www.globalpartnership.org:

Improve quality in education, meconsider true definction of good teacher Retrieved 30/8-2018

A result – Oriented A approach وذلك بجانب البحث عن ما هو أكثر ابتكارية في

مجال التطوير التعليمي

وتتبنى هذه الدراسة مفهوم التطوير التعليمي الذي ينطق من التغير السريع والملفت والذي يتسم به العصر الذي نعيشه ، والذي يتميز بالتحول إلى مجتمعات المعرفة وثورة الاتصالات والتكنولوجيا مع تعاظم أصداء التنافسية .

وعن أبعاد التطوير الذي يستهدفه هذا البحث فهي :

- القيادة التربوية – التعليمية – والإدارة المدرسية .
- المعلم والمتعلم وجودة التعليم .
- استجابة التعليم لاحتياجات المجتمع الذي يعوله عن قرب .
- كفاءة مزيد من المشاركة المجتمعية .
- تطوير المناهج والتعويض .

٢- التعليم الأساسي

التعليم الأساسي حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة ، حيث تلتزم الدولة بتوفيره مع التزام أولياء الأمور بتنفيذه على مدى تسعة سنوات دراسية . وللمحافظين كل في محافظته أن يصدر ما يلزم من قرارات لتنظيم وتنفيذ الإلزام ، وتوزيع الأطفال الملزمين على المدارس (مادة ١٥) .

ويهدف هذا التعليم إلى تنمية قدرات واستعدادات وميول التلاميذ وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التي تتفق وظروف كل محافظة ، ويمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسي مواصلة تعليمية أو مواجهة الحياة (مادة ١٦) .

هذا وتنظم الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي لتحقيق التأكيد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية ، وتأكيد العلاقة بين التعليم والعمل ، وتوافق الارتباط بالبيئة المحلية على أساس تنويع المجالات العملية والمهنية بما يتفق وظروف كل محافظة وتحقيق التكامل بين الجوانب النظرية والعملية في المناهج والمقررات وخطط الدراسة ، وربط التعليم بحياة الناشئة وواقع البيئة التي يعيشون بها (مادة ١٧) ^١ .

استنادا لما تقدم فإن التعليم الأساسي يأخذ مفهومه وفلسفته من كونه تعليم موحد لكل الملزمين حيث يتيح فرص تعليمية متكافئة أمامهم لا اعتبار في أنتاجها لجنس أولطبقه أولتوزيع

^١ وزارة التربية والتعليم، القانون (١٣٩)، لسنة ١٩٨١.

جغرافي (حضر - ريف - بادية) تأكيداً لمبدأي الديمقراطية وتكافؤ الفرص بين جميع الملزمين في سن (٦-١٥ سنة)، كما أنه تعليم مفتوح القنوات فهو من ناحيته يؤدي إلى المراحل التعليمية التالية، وهو أيضاً كمرحلة منتهية بالنسبة لبعض التلاميذ حسب استعداداتهم وقدراتهم وقابلياتهم العملية، وأيضاً يسعى هذا النوع من التعليم إلى حسم قضية العلاقة بين التعليم والعمل.

والتعليم الأساسي - فضلاً عن ما تقدم - وظيفي في فلسفته إذ يربط بين حياة الملتحقين به بواقع بيئتهم المحلية، والبيئة هنا تعني بالنسبة للتعليم الأساسي مصدراً للمعرفة، ومجالاً للبحث والتدريب والنشاط، وميداناً لتطبيق الخبرة المدرسية، وبمعنى أدق يسعى التعليم الأساسي إلى المزاوجة بين النظرية والتطبيق في صيغه تعليميه واحدة، وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

هذا ويمكن القول بأن مفهوم التعليم الأساسي وفلسفته تتطوي على أنه حق لكل طفل في أن يحصل على تعليم ذي معنى عملي حقيقي، وينبغي ترجمة ذلك إلى مجموعة من الاتجاهات والمهارات والمعارف التي سوف يحتاج إليها المجتمع والتي ينبغي اتباعها بوسيلة أو باخري لكل ملزم.

الاتجاهات التربوية

تلعب (Trends) دوراً حاسماً في عمليات التعليم والتعلم وإنجاز الأداء سيما في اتجاهات العاملين في السياق التربوي - التعليمي - من معلمين ومتعلمين وآباء ، ومدراء وموجهين بالإضافة إلى ذوى الطموحات وأصحاب المصالح الحكومية وتكوين اتجاهات إيجابية لدعم عملية التعليم والتعلم .

ولقد تعددت تعريفات الاتجاه في البحوث والدراسات وفقاً لمجالاتها وطبيعتها ، وأيضاً لاختلاف الإطار المرجعي لصاحب التعريف ، إلا أن التعريف الذى ذاع صيته هو أن الاتجاه حالة من الاستعداد والتأهب العصبى والنفسى ، تنظم من خلال خبرة الشخص ، وتكون ذات تأثير توجيهى أو دينامى على استجابة الفرد لكافة الموضوعات والمواقف التى تستثير هذه الاستجابة¹.

¹ Aliport, G.W., The Native of Prejudice, Combrudg Wesely, 1454, p. 45 .

ونخلص إلى أن الاتجاه مفهوم ثابت نسبي يعبر عن درجة استجابة الفرد لموضوع معين استجابة إما إيجابية أم سلبية ، نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل المعرفية والوجدانية والاجتماعية والسلوكية تشكل في مجملها خبرات الفرد ومعتقداته وسلوكه نحو الأشياء والأشخاص المحيطة به¹. وفي قاموس المعاني فإن مصطلح **Trend** يعنى إتجاه ، و/أو تيار ، و/أو جهة ، و/أو رغبة ، و/أو مسار ، و/أو ساق ، و/أو منحى

ومن الإتجاهات التربوية الحديثة والتي تستند إليها الدراسة الراهنة هي :

- ١- الأخذ بفكر التخطيط الاستراتيجي وتطبيقاته .
- ٢- الأخذ بفكر الجودة الشاملة في ضوء حركة المعايير .
- ٣- ضمان الجودة والاعتماد المدرسى .
- ٤- التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين .
- ٥- تفعيل آليات المشاركة المجتمعية .
- ٦- الاتجاهات التربوية الحديثة في مجالات إعداد المعلم .
- ٧- التقويم وطرق التعليم وتكنولوجيا التعلم والمناهج .

¹ Stephen Warchel, Joet. George, R. Gethold, under standing social psychology, Bookes cole puktoew pen, California, USN 4th, p. 111

الباب الأول

واقع التعليم الأساسي في مصر ومداخل تطويره

الفصل الثاني: تشخيص واقع التعليم الأساسي في مصر في ضوء SOWT

الفصل الثالث : مؤشرات أداء التعليم الأساسي في ضوء بعض التقارير الدولية

الفصل الرابع: تحسين أداء التعليم الأساسي بمصر على ضوء معايير الجودة والاعتماد

الفصل الخامس: نحو صيغة متوازنة بين المركزية واللامركزية لتطوير إدارة التعليم الأساسي

الفصل السادس: التوجه نحو إدارة مدرسة المستقبل

الفصل الثاني

تشخيص واقع التعليم الأساسي في مصر في ضوء SOWT

١-٢ تمهيد

تعد دراسة مستقبل التعليم الأساسي من الموضوعات المطروحة كل يوم حيث يتجدد البحث عن مداخل جديدة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وفي ضوء المتغيرات العالمية التي تلقى بظلالها على المجتمعات، وأسواق العمل ورأس المال البشرى وكيفية إعداد ليوأكب كل هذه المستجدات.

ولما كان التعليم الأساسي هو حجر البناء في منظومة أى نظام تعليمي فإن هذا الفصل يعنى بتشخيص واقع التعليم الأساسي باستخدام التحليل الرباعي SWOT ومن خلال التركيز على:

٢-٢ استعراض واقع التعليم الأساسي من خلال المؤشرات الكمية.

٣-٢ ركائز عملية تطوير منظومة التعليم وموقع التعليم الأساسي بها.

٤-٢ التعليم الأساسي في الخطة متوسطة المدى ٢٠١٩/١٨-٢٠٢٢/٢١.

٥-٢ التعليم الأساسي في برنامج عمل الحكومة ٢٠١٩/١٨-٢٠٢٢/٢١ وبناء الإنسان المصرى.

٦-٢ استخلاص نقاط القوة ونقاط الضعف، والفرص والتهديدات.

وفيما يلي تفصيل لما سبق :

٢-٢ واقع التعليم الأساسي من خلال المؤشرات الكمية

إن مراجعة واقع التعليم الأساسي يشير إلى أن غالبية مدارسه هي مدارس حكومية تقدم التعليم مجاناً، ولكنها تعاني من خلل في بعض مؤشرات الكفاءة الداخلية للعملية التعليمية، وأن الأسر تتحمل أعباءً مالية كبيرة في سبيل تعليم أبنائها مما يعد تحدياً واضحاً أمام توافر الفرص التعليمية ونوعيتها أمام الجميع على حد سواء، وكذلك القدرة على الاستمرار في التعليم.

ومن ثم فإن استعراض واقع التعليم الأساسي ورصد مؤشراتته سوف يسهم في تحديد أهم ما يواجهه من تحديات، وذلك في إطار الصورة الكلية للتعليم ما قبل الجامعي، حيث نجد أن المقيدون بالتعليم الأساسي بمرحلتيه (الابتدائي والإعدادي) يمثلون ٧٦.٥% من إجمالي المقيدون بالتعليم قبل الجامعي والذي بلغ عددهم ٢١٤٤١٤٠٤ طالب وطالبة عام ٢٠١٧/٢٠١٨ (منهم ٢١٥٨٣٧٠ بالتعليم الخاص).

جدول (١-٢)

نسب توزيع المقيدین على مراحل التعليم قبل الجامعی عام ٢٠١٧/٢٠١٨ (%)

قبل الابتدائي	الابتدائي	جملة التعليم المجتمعي	جملة الإعدادي	الثانوي العام	الثانوي الصناعي	الثانوي الزراعي	الثانوي التجاري	ثانوي فندقي	جملة تربية خاصة
٦.١	٥٤	٠.٦	٢٢.٥	٨	٤.٢	١	٣.٢	٠.٣	٠.٢

المصدر: تم حسابها من بيانات وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائي السنوي ٢٠١٨.

هذا وشهدت الفترة من ٢٠١٣/٢٠١٤ إلى ٢٠١٧/٢٠١٨ تطوراً في أعداد كل من المدارس والفصول والطلاب بالتعليم الأساسي، حيث زادت المدارس بنسبة ٦.٨%، وزادت الفصول بنسبة ٤.٤%، بينما زادت أعداد الطلاب بنسبة ١٥.١% مما أدى إلى زيادة متوسط كثافة الفصل بالتعليم الأساسي كمتوسط عام من ٤٢.٠٢ طالب/ فصل عام ٢٠١٣/٢٠١٤ إلى ٤٦.٣٣ طالب/فصل عام ٢٠١٧/٢٠١٨. وهذا يعكس عجز العرض عن ملاحقة الطلب، فالخدمة التعليمية لا تتناسب مع معدلات النمو السكاني والطلب على التعليم في مرحلته الأساسية، وهو أحد التحديات التي تواجه التعليم.

كما تشير نسب التعليم الخاص الى جملة التعليم على مستوى المراحل المختلفة بالتعليم قبل الجامعی إلى وصولها الى ٢٧% في التعليم قبل الابتدائي، ١٠.١٢% بالابتدائي، ٧.٧٣% بالإعدادي وذلك عام ٢٠١٧/٢٠١٨.

جدول (٢-٢)

تطور أعداد مدارس وفصول وتلاميذ التعليم الأساسي ٢٠١٣/٢٠١٤ - ٢٠١٧/٢٠١٨

٢٠١٣/٢٠١٤	٢٠١٤/٢٠١٥	٢٠١٥/٢٠١٦	٢٠١٦/٢٠١٧	٢٠١٧/٢٠١٨	
٢٨٥٤٧	٢٩٠٧٥	٢٩٥٥١	٢٩٩٣٠	٣٠٤٧٥	مدارس
٣٣٨٩١٦	٣٣٩٦٤٨	٣٤٣٦٣٠	٣٤٨٩٤٨	٣٥٥٩٢٢	فصول
١٤٢٤٣٩٥٤	١٤٧٧٨٣٩٩	١٥٢٦٩٤٩٦	١٥٨٠٠٥٦٧	١٦٣٩٧٨٩٥	اجمالي تلاميذ
٤٢.٠٢	٤٣.٥١	٤٤.٤٤	٤٥.٢٨	٤٦.٣٣	تلاميذ بمدارس اليوم الكامل

المصدر: تم حسابها من بيانات وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائي السنوي ٢٠١٨.

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

ويتوزع المقيدون بالتعليم الأساسي بين تعليم حكومي وتعليم خاص، تتباين نسب هذا التوزيع على مستوى الابتدائي والإعدادي على النحو الذي يشير إلى تزايد مساهمة التعليم الخاص الابتدائي عنه في الإعدادي كما يتضح من الجدول رقم (٢-٣):

جدول (٢-٣)

نسب توزيع مدارس وفصول وطلاب التعليم الأساسي

بين القطاع الحكومي والخاص عام ٢٠١٦/٢٠١٧ (%)

	القطاع الحكومي			القطاع الخاص		
	مدارس	فصول	طلاب	مدارس	فصول	طلاب
الابتدائي	٨٨.٧	٨٦.٧	٩٠.٤	١١.٣	١٣.٣	٩.٦
الإعدادي	٨٥.٣	٩٠.٠	٩٢.٩	١٤.٧	١٠.٠	٧.١

المصدر: تم حسابها من بيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، مصر في أرقام ٢٠١٨.

هذا وتعمل بنظام اليوم الكامل نسبة من مدارس التعليم الأساسي بها نسبة ٣١% تقريباً من إجمالي تلاميذ المرحلة وذلك خلال الفترة ٢٠١٣/٢٠١٧-٢٠١٧/٢٠١٨ حيث لم تشهد الفترة تحسناً يذكر.

في ذات الوقت مازالت هناك مدارس تعمل فترتين على مدى اليوم الدراسي وسجلت نسب التلاميذ بها ٨% تقريباً من إجمالي تلاميذ المرحلة.

جدول (٢-٤)

تطور نسب تلاميذ مدارس اليوم الكامل ومدارس الفترتين (%)

	٢٠١٣/٢٠١٤	٢٠١٤/٢٠١٥	٢٠١٥/٢٠١٦	٢٠١٦/٢٠١٧	٢٠١٧/٢٠١٨
اليوم الكامل	٣١.٢٣	٣١.٢٧	٣١.١٨	٣٠.٩٤	٣١.٠٤
الفترتين	٨.٧	٨.٤	٨.٦	٨.٣	٨.٠

المصدر: تم حسابها من بيانات وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، كتاب الإحصاء السنوي ٢٠١٨.

كما أن تطور أعداد المستجدين بالصف الأول الابتدائي والإعدادي يشير إلى اتجاه نحو زيادة أعداد المستجدين بالتعليم الخاص بنسب تفوق زيادتها في المدارس الحكومية فعلى مدى الفترة ٢٠١٣/٢٠١٤، ٢٠١٧/٢٠١٨ زادت أعداد المستجدين بالتعليم الحكومي الابتدائي بنسبة ١٨.٦%، بينما قابله ١٩.٣% في التعليم الخاص.

كما زادت أعداد المستجدين بالتعليم الحكومى فى الإعدادى بنسبة ٧.١% مقابل ٢٢.٦% فى التعليم الخاص.

جدول (٢-٥)

تطور أعداد المستجدين بالصف الأول الابتدائى والإعدادى

	٢٠١٤/٢٠١٣	٢٠١٥/٢٠١٤	٢٠١٦/٢٠١٥	٢٠١٧/٢٠١٦	٢٠١٨/٢٠١٧	% الزيادة
الابتدائى حكومى	١٥٦٧٨٨٣	١٦٦٨١٩٠	١٦٨٨٦٤٢	١٨٣٢٢٥٦	١٨٥٩٢٨٠	١٨.٦%
خاص	١٧٥٦١١	١٨٤٣٨٤	١٩٣٨١٨	٢٠٣٥٠٥	٢٠٩٤٣٥	١٩.٣%
الإعدادى حكومى	١٣٧٣٤٢٣	١٤٢٥٨٩٧	١٣٩٧٠١٨	١٤٧٨٨٣٤	١٤٧٠٢٧٠	٧.١%
خاص	١٠٠٤٣١	١٠٤٦٤٤	١١٢٣٠٥	١١٧٥٧١	١٢٣١٢٦	٢٢.٦%

المصدر: تم حسابها من بيانات وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائى السنوى ٢٠١٨.

المعلمون:

ويقدم الخدمة التعليمية بالتعليم الأساسى ٦٩٩٢٣٦ معلم ومعلمه عام ٢٠١٨/٢٠١٧ وبلغت نسبة المؤهلين منهم تربوياً ٨٦.٨% فى تطور يوضح تزايد نسبة المؤهلين تربوياً على مدى الفترة ٢٠١٤/٢٠١٣ حتى ٢٠١٨/٢٠١٧، حيث كانت نسبتهم ٨٢.٨% وصلت الى ٨٦.٨%.

جدول (٢-٦)

تطور أعداد المعلمين بالتعليم الأساسى (تربوى - غير تربوى - جملة)

	٢٠١٤/٢٠١٣	٢٠١٥/٢٠١٤	٢٠١٦/٢٠١٥	٢٠١٧/٢٠١٦	٢٠١٨/٢٠١٧
تربوى	٥٢٧٢٧٤	٥٥٨٥٩٤	٥٧٣٥٠٤	٥٧٩٧٤٨	٦٠٧٠٤٨
غير تربوى	١٠٩٧٠٠	١٠٥٠٠٤	٩٨٧٤٥	٩٥٠١٩	٩٢١٨٨
جملة	٦٣٦٩٧٤	٦٦٣٥٩٨	٦٧٢٢٤٩	٦٧٤٧٦٧	٦٩٩٢٣٦
نسبة تربوى	٨٢.٨%	٨٤.٢%	٨٥.٣%	٨٥.٩%	٨٦.٨%

المصدر: تم حسابها من بيانات وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائى السنوى ٢٠١٨.

ولما كان معدل طالب/ معلم من مؤشرات جودة التعليم فى التقارير الدولية فإن هذا المعدل على مستوى التعليم الأساسى يساوى ٢٣.٥ طالب/ معلم ولكن بحسابه على مستوى تأهيل المعلمين تربوياً يكون مساوياً ٢٧ طالب/ معلم تربوى عام ٢٠١٨/٢٠١٧.

وفى إطار الاهتمام بوجود الأخصائيين بالمنظومة التعليمية، تشير البيانات إلى وجود أخصائي (اجتماعي - نفسى) لكل من حوالى ١٨٠ طالب بالتعليم الأساسي عام ٢٠١٣/٢٠١٤ وتطور المعدل ليصل إلى حوالى ١٥٢ عام ٢٠١٧/٢٠١٨.

معدل الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية (بين ٢٠١٧/١٦ - ٢٠١٨/٢٠١٧)

يعبر معدل الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية عن مدى قدرة النظام التعليمي على الاحتفاظ بالدارسين وجودة العملية التعليمية، ومن ثم فإن البيانات المتاحة تشير إلى انتقال ٩٥.٩٦% من المقيدون بالابتدائي إلى الإعدادي مع تباين بين الذكور والإناث، فقد وصلت قيمة المعدل ٩٧.٦٥% بين الإناث، ٩٤.٣٩% بين الذكور.

هذا ويتباين معدل الانتقال بين الإبتدائي والإعدادى على مستوى المحافظات المختلفة، كما يتباين بين الإناث والذكور، وكانت معدلات انتقال الإناث أكبر من معدلات انتقال الذكور فى جميع المحافظات ماعدا قنا - الأقصر - مطروح - الوادى الجديد - وشمال سيناء.

معدل الانتقال من المرحلة الإعدادية إلى مرحلة الثانوى العام (بين ٢٠١٦/٢٠١٧ - ٢٠١٧/٢٠١٨)

سجلت معدلات الانتقال من المرحلة الإعدادية إلى مرحلة الثانوي العام ٣٨.٢٣% كما سجلت ٤٢.٤٥% بين الإناث، ٣٤.١٠% بين الذكور. مع وجود تباين بين المحافظات المختلفة، كما يلاحظ أن معدلات إنتقال الذكور من الإعدادي الى الثانوي العام أكبر من معدلات انتقال الإناث فى جميع المحافظات.

جدول (٢-٧)

معدلات الانتقال بين عامى ٢٠١٦/٢٠١٧ - ٢٠١٧/٢٠١٨ (%)

معدلات الانتقال	ذكور	إناث	جملة
معدل الانتقال من الإبتدائي إلى الإعدادى	٩٤.٣٩	٩٧.٦٥	٩٥.٩٦
معدل الانتقال من الإعدادى إلى الثانوى العام	٣٤.١٠	٤٢.٤٥	٣٨.٢٣
معدل الانتقال من الإعدادى إلى الثانوى الصناعى	٢٥.٨٩	١٥.٤٥	٢٠.٦٩
معدل الانتقال من الإعدادى إلى الثانوى الزراعى	٧.٩٥	١.٥٦	٤.٧٩
معدل الانتقال من الإعدادى الى الثانوى التجارى	١٢.٥٩	١٩.٦٩	١٦.١١
معدل الانتقال من الإعدادى الى الثانوى الفندقى	١.٧٧	٠.٨٥	١.٣١

المصدر: وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائى السنوى ٢٠١٨.

التسرب:

يؤثر التسرب بالدرجة الأولى في الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية ويعد تحدياً من التحديات التي تواجه التعليم الأساسى.

وتشير بيانات تعداد السكان والإسكان والمنشآت ٢٠١٧ إلى أنه من بين السكان (٦-٢٠ سنة) والبالغ عددهم ١١٢٢٧٦٣ نسمة (٥٩٣٠٦٠ ذكور - ٥٩٩٧٠٣ إناث) تسرب في المرحلة الابتدائية ٣٢٢٢٥٩ نسمة على مدار الصفوف الستة على النحو التالي:

جدول (٢-٨)

عدد المتسربين في المرحلة الابتدائية طبقاً للصف الدراسى

تسرب من	الصف الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	إجمالى المتسربين
العدد	٢٠٣١٨	٣٥٦٣٩	٥٣٤١٦	٥٣٤٢١	٦٧٦٠٤	٩١٨٦١	٣٢٢٢٥٩

المصدر: التعداد العام للسكان والإسكان والمنشآت ٢٠١٧.

وكما هو واضح فإن هناك تزايداً في أعداد المتسربين على مدار الصفوف الستة حيث يتسرب من الصف السادس أكثر من المتسربين من الخامس.. وهكذا، كما تسرب من المرحلة الإعدادية ٤٥١٨٨١ على مدار الصفوف الثلاثة، مع وجود تباين في أعداد المتسربين بين المحافظات المختلفة وبين الذكور والإناث، وبين الحضر والريف.

جدول (٢-٩)

أعداد المتسربين في المرحلة الإعدادية طبقاً للصف الدراسى

تسرب من	الصف الأول	الثانى	الثالث	إجمالى المتسربين
العدد	٢٠٩٧٠٠	١٢٢٦٦١	١١٩٥٢٠	٤٥١٨٨١

المصدر: التعداد العام للسكان والإسكان والمنشآت ٢٠١٧.

وعلى عكس ما حدث في المرحلة الابتدائية فإن أعداد المتسربين من المرحلة الإعدادية تتناقص مع تدرج الصفوف، بمعنى أن عدد المتسربين من الصف الثالث أقل من المتسربين من الصف الثانى وهكذا.

ومما سبق يتضح أن التعليم الأساسى يعاني من وجود مشكلة التسرب في مرحلتيه الابتدائية والإعدادية، فإذا لم يكن تعليمًا جيدًا، فإن المتسربين يكونون عرضة للإرتداد إلى الأمية، ومن ثم تبدأ مراحل الحلقة المفرغة من أولياء أمور أميين والتي تساهم في زيادة أعدادهم وجود مشكلة الإحجام

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

عن الإلتحاق بالتعليم الأساسى والذى يمثل الاهتمام بتعليم الطفولة المبكرة جزءاً من حل هذه المشكلة.

فقد بلغ نصيب التعليم قبل الإبتدائى ٦.١% من إجمالى المقيدى بالتعليم قبل الجامعي ولم يتجاوز ٣٠% من إجمالى الشريحة العمرية المقابلة ووصل عدد المستجدين به ٥٧١٠٣٠ عام ٢٠١٧/٢٠١٨ (منهم ٤١٦٨٠٦ بتعليم حكومي، ١٥٤٢٢٤ بتعليم خاص).

جدول (٢-١٠)

تطور أعداد المستجدين بالتعليم الإبتدائي بين عامي ٢٠١٣/٢٠١٤-٢٠١٧-٢٠١٨

٢٠١٨/٢٠١٧	٢٠١٤/٢٠١٣	
٥٧١٠٣٠	٥٢٠٠١٦	اجمالي اعداد المستجدين بالصف الأول
٤١٦٨٠٦	٣٩٠٨٥٤	حكومي
١٥٤٢٢٤	١٢٩١٦٢	خاص
٢٧%	٢٤.٨%	نسبة المستجدين بالصف الأولي بالتعليم الخاص إلى الإجمالي

المصدر: وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائي السنوي ٢٠١٨.

كان نصيب التعليم الإبتدائي ٤٩١ مؤسسة، والإعدادي ١٦٦ مؤسسة ومن هنا يتضح أن الأمر يستدعى تهيئة عدد كبير من مؤسسات التعليم للحصول على شهادات الإعتماد، وخاصة على مستوى التعليم الأساسى.

ومن ثم فإن مؤشرات قياس أداء التعليم العام الأساسى حتى ٢٠٣٠، والتي سجلتها استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠ ربما يعكس هذه الصورة الى حد ما، حيث تم الإشارة إلى مجموعة من مؤشرات الأداء عن المؤسسات التعليمية ومدى حصولها على الجودة والإعتماد، ومعدلات الأمية وتدرجها للوصول إلى الصفر الإفتراضى، وترتيب مصر فى مؤشر جودة التعليم الأساسى وهو ما يؤثر فى ترتيب مصر فى التقارير الدولية (تقرير التنمية البشرية- تقرير التنافسية العالمي- تقرير مؤشر الابتكار العالمي)، وترتيب مصر فى نتائج الاختبارات الدولية للرياضيات والعلوم والقراءة، والتسرب من التعليم الأساسى، ومتوسط كثافة الفصل، ومدارس الموهوبين والمتفوقين، ومعدلات القيد فى رياض الأطفال لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة، ومن أهم المؤشرات نسب الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة من الناتج المحلى الإجمالي.

جدول (١١-٢)

مؤشرات قياس أداء التعليم العام الأساسي حتى عام ٢٠٣٠ (%)

المؤشر	الوضع الحالي	٢٠٢٠	٢٠٣٠
نسبة المؤسسات التعليمية الحاصلة على الاعتماد من هيئة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي	٤.٦	٢٠	٦٠
نسبة الأمية (١٥-٣٥ سنه)	٢٨		الصفر الإفتراضى ٧
ترتيب مصر فى مؤشر جودة التعليم الأساسى	١٤٤/١٤١	لايزيد عن ٨٠	لايزيد عن ٣٠
ترتيب مصر فى نتائج اختبار TIMSS	علوم ٤٨/٤١ رياضيات ٤٨/٣٨	٣٠	٢٠
نسبة التسرب قبل سن ١٨ عاما	٦	٢	١
متوسط عدد الطلاب فى الفصل	٤٢ طالب/فصل	٣٨ طالب/فصل	٣٥ طالب/فصل
عدد المدارس المجهزة لرعاية الموهوبين والمتفوقين	رياضيا ٦٥ أكاديميا ٣	رياضيا ٧٠ أكاديميا ٥	رياضيا ٧٥ أكاديميا ١٢
نصيب الطالب من الانفاق العام على التعليم قبل الجامعى	٣٤٠ دولار		
معدلات القيد فى رياض الأطفال	٣١.٣	٤٧	٨٠
نسبة الانفاق على التعليم قبل الجامعى الى الناتج المحلى الاجمالى	٣	٥	٨

المصدر: استراتيجية التنمية المستدامة مصر ٢٠٣٠.

٣-٢ التعليم الأساسي فى الخطة متوسطة المدى ٢٠١٨/٢٠١٩-٢٠٢١/٢٠٢٢

ركزت الخطة متوسطة المدى للتنمية المستدامة ٢٠١٨/٢٠١٩-٢٠٢١-٢٠٢٢ وعامها الأول ٢٠١٨/٢٠١٩ وفى القسم الخاص بالتنمية البشرية والاجتماعية على الإرتقاء بالخصائص السكانية ذات التأثير الفعال على خطر النمو السكاني من خلال:

١- إنفاذ تعديلات قانون الطفل فيما يتعلق بالحقوق فى التعليم ومكافحة التسرب ومناهضة عمالة الأطفال وتفعيل المادة الخاصة برفع سن الزواج للإناث.

٢- التوسع فى التعليم المجتمعى " مبادرة تعليم البنات" لسد منابع الأمية لدى الإناث.

٣- إعادة الأطفال المتسربين إلى النظام التعليمى، قبل إعادة دمج الأطفال العاملين فى قطاع الزراعة إلى التعليم.

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

كما أكدت في استعراض الخدمات التعليمية على محاور ثلاثة:

- **المحور الأول:** إتاحة وتحقيق فرص تعليمية متكافئة من خلال الإتياعاب الكامل لجميع التلاميذ والإهتمام برياض الأطفال وتعليم الفتيات وذوى الإحتياجات الخاصة، والتركيز على محو أمية الكبار.
 - **المحور الثانى:** يتعلق بالجودة الشاملة فى التعليم من خلال تأهيل المدرس للإعتماد التربوى وتطوير المناهج التعليمية ونظم الإمتحانات والتقويم وتفعيل دور تكنولوجيا المعلومات والإتصالات فى العملية التعليمية، بالإضافة الى تطوير التعليم الفنى والإرتقاء بجودته، ورعاية الموهوبين والمتفوقين.
 - **المحور الثالث:** رفع كفاءة النظم الأساسية الداعمة للتعليم من خلال توسيع دائرة المشاركة المجتمعية، والدعم المؤسسى للمركزية، وعدالة توزيع الخدمة التعليمية، وتطوير دور مؤسسات البحث العلمى فى مجال التعليم ما قبل الجامعى.
- كما اشتملت **الخطة** على سبعة برامج أساسية لتطوير التعليم قبل الجامعى، كان للتعليم الأساسى أحدها تحت مسمى **برنامج تنمية وتطوير مرحلة التعليم الأساسى**، كما لايبعد عن التعليم الأساسى البرنامج الأول الخاص بتنمية وتطوير مرحلة رياض الأطفال، وكذلك برنامج تنمية وتطوير التعليم المجتمعى، وكذلك باقى البرامج لأن منظومة التعليم يقتضى معالجتها فى كل متكامل.
- واستحوذ برنامج تنمية وتطوير مرحلة التعليم الأساسى على ٦٦% من التكلفة الكلية لكافة البرامج كما هو موضح فى الجدول رقم (٢-١٢):

جدول (٢-١٢)

الملاح الأساسية لبرامج التعليم قبل الجامعى المستهدف تنفيذها عام ٢٠١٨/٢٠١٩

(إجمالى المصروفات بالمليون جنيه ونسبة المنصرف من الإجمالى)

تنمية وتطوير رياض الأطفال	تنمية وتطوير التعليم الأساسى	الثانوى العام والفنى	التعليم لذوى الإحتياجات الخاصة	التعليم المجتمعى	الإدارة التعليمية	محو الأمية وتعليم الكبار	الإجمالى
٣٥.٩	٥٨٣٣.٥	٢٢٠.٥١	٩٤٤	٧٣٣	٣١٨٦	٣٤.٨	٨٩١٠.٧
%٣.٩	%٦٥.٥	%٢٤.٧	%١.١	%٠.٨	%٣.٦	%٠.٤	%١٠٠

المصدر: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى - موازنة البرامج والأداء للعام المالى ٢٠١٨/٢٠١٩.

وكما هو واضح من الجدول، فإن برنامج تنمية وتطوير التعليم الأساسى خصص له ٥٨٣٣.٥ مليون جنيه (إجمالى ٨٩١٠.٧ لجميع برامج التعليم قبل الجامعى)، وذلك بنسبة ٦٥.٥%

وهي أكبر نسبة، يليها ما تم تخصيصه لتنمية وتطوير التعليم الثانوى الفنى بنسبة ٢٤.٧%. وإذا ما أضيف برنامج تنمية وتطوير رياض الأطفال الذى خصص له ٣.٩%، والتعليم المجتمعى ٠.٨% للتعليم الأساسى، تتضح أهمية بناء الإنسان المصرى منذ البداية وهو مدخل يعد مدخلاً جيداً. وارتكز المستهدف للتعليم الأساسى على مجموعة من العناصر تمثلت فى إنشاء المدارس والفصول الجديدة، وتأهيل المدارس للحصول على الإعتماد، والتغذية المدرسية، تعزيز قدرات المعلمين، ودعم الأنشطة الرياضية لطلاب المدارس.

جدول (٢-١٣)

مستهدفات التعليم الأساسى

المدارس والفصول	- إنشاء ٣٩٦ مدرسة جديدة للوصول بعدد المدارس إلى ٢٦٩٠٠ مدرسة - وإنشاء ٦٩٦٥ فصل دراسى
تأهيل المدارس للإعتماد	تأهيل حوالى ١٠٢٣ مدرسة جديدة للإعتماد منهم ٦٤٦ مدرسة بالتعليم الإبتدائى
التغذية المدرسية	ضمان حصول كافة الطلاب بنسبة ١٠٠% وعددهم ١٥.٤ مليون طالب على وجبات التغذية المدرسية مقارنة بنسبة تغطية ٧٨% عام ٢٠١٧/٢٠١٨
تعزيز قدرات المعلمين	تدريب ١٧٠٠ معلم بالتعاون مع المركز الثقافى البريطانى مقارنة بألف معلم خلال عام ٢٠١٧/٢٠١٨، وعدد ١٦ ألف معلم من القائمين على تنفيذ العروض الرياضية
دعم الأنشطة الرياضية لطلاب المدارس	وذلك بمشاركة ألف طالب فى الألعاب الجماعية وأنشطة الكشافة فى مرحلة التعليم الإبتدائى ١٨١.٥ ألف طالب بالتعليم الإعدادى

وفيما يلى يشير الجدول رقم (٢-١٤) إلى مؤشرات الأداء المستهدفة لكل من برنامج تنمية وتطوير مرحلة رياض الأطفال، التعليم الأساسى، والتعليم المجتمعى كما ورد بالخطة متوسطة المدى ٢٠١٨/٢٠١٩-٢٠٢١/٢٠٢٢ :

جدول (٢-١٤)

مؤشرات الأداء المستهدفة في الخطة متوسطة المدى

مؤشرات الاداء	٢٠١٧/٢٠١٦	٢٠١٨/٢٠١٧	٢٠١٩/٢٠١٨
برنامج تنمية وتطوير مرحلة رياض الأطفال			
عدد الفصول الدراسية	٢٤٦٣٨	٢٦٥٠٨	٢٧٣٧٨
كثافة الفصل	٣٨	٣٨	٣٧
عدد القاعات الدراسية المنشأة من قبل الجمعيات الأهلية	٣١٨	٢٠٠	٢٠٠
تكلفة الطالب في مرحلة رياض الأطفال بالجنيه	٣١٠٠	٣٣٠٠	٣٤٦٣
برنامج تنمية وتطوير التعليم الأساسي			
عدد الفصول الدراسية	٣٠٦٢٧٤	٣١٢٣٢٤	٣١٩٢٨٩
عدد المدارس	٢٦١٥١	٢٦٥٠٤	٢٦٩٠٠
عدد المدارس الحاصلة على الاعتماد	٢٤٠٧	٢٨٩	١٠٢٣
تكلفة الطالب في مرحلة التعليم الأساسي بالجنيه	٣٤٠٠	٣٦٠٠	٣٧٨٨
برنامج تنمية وتطوير التعليم المجتمعي			
عدد الطلاب	١٢٣٦٧٢	١٢٨٩٦٤	١٣٥٠٠٠
تكلفة الطالب في التعليم المجتمعي بالجنيه	٥٤٠٠	٥٤٠٠	٥٤٣٣

المصدر: تم تجميعها من بيانات وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، الخطة المتوسطة المدى :

٢٠١٩/٢٠١٨ - ٢٠٢١/٢٠٢٢.

٢-٤ التعليم الأساسي في برنامج عمل الحكومة ٢٠١٨/٢٠١٩ - ٢٠٢١/٢٠٢٢

وبناء الإنسان المصري

ركز برنامج عمل الحكومة على هدف بناء الإنسان المصري، ويقصد به تكوين الشخصية المصرية السوية القادرة على التعامل الإيجابي مع الأحداث والمستجدات، والإدراك الواعي بتوابعها الراهنة والمحتملة، وكذا التأثير الفاعل في الظروف المحيطة. وتم طرح أربعة برامج خلال الفترة ٢٠١٩/٢٠١٨ - ٢٠٢١/٢٠٢٢، أحد هذه البرامج تأكيد الهوية العلمية من خلال:

- تطوير منظومة التعليم قبل الجامعي.
- إتاحة التعليم للجميع دون تمييز.
- تنافسية نظم ومخرجات التعليم.

بالإضافة إلى مجموعة متنوعة أخرى من البرامج الفرعية التي تشمل كل عناصر العملية التعليمية والمتمثلة في التأهيل المدرسي للاعتماد ، وإتاحة التعليم للجميع ، وتحسين ترتيب مصر في تقرير التنافسية الدولية .

وسوف يتم اتخاذ التدابير اللازمة لتحسين ترتيب مصر فى المسابقات الدولية وتميز نواتج تعلم الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا بتطوير المناهج لتكون داعمة للمتعلمين لإكسابهم مهارات ومعارف وكفايات وخبرات المسابقات الدولية.

جدول (٢-١٥)

التعليم ما قبل الجامعى فى برنامج عمل الحكومة التكلفة الكلية للبرامج من كافة الأبواب على مستوى كل برنامج والمدى الزمنى المقرر (٢٠١٩/١٨-٢٠٢٢//٢)

التكلفة الكلية (مليار جنيه)					البرامج
جملة	٢٠٢٢/٢١	٢٠٢١/٢٠	٢٠٢٠/١٩	٢٠١٩/١٨	
١٩.٦٦	٥.٧٣	٥.٨٩	٤.٥٣	٣.٥١	برنامج تنمية وتطوير مرحلة رياض الأطفال
٣٤٥.٨٣	١٢٥.٥٠	٩١.٥٤	٧٠.٤٦	٥٨.٣٣	برنامج تنمية وتكوين مرحلة التعليم الأساسى
١٢٨.٩٨	٤٦.٦٠	٣٤.٠٢	٢٦.٣١	٢٢.٠٥	برنامج تنمية وتطوير مرحلة التعليم الثانوى (عام وفنى)*
٤.١١	١.٤٨	١.١٠	٠.٨٠	٠.٧٣	برنامج تنمية وتطوير التعليم المجتمعى
٢٢.٦٣	٨.٣٧	٦.٣٠	٤.٧٧	٣.١٩	برنامج تنمية وتطوير الأداء
٢.٣١	٠.٨٥	٠.٦٣	٠.٤٨	٠.٣٥	برنامج محو الأمية وتعليم الكبار
٢٨٨.٨٠	٢١٠.٤٠	١٦٠.٩٠	١٢٨.٤٠	٨٩.١٠	برنامج الإصلاح الطارئ لنظام التعليم الحالى

المصدر: وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى، الخطة متوسطة المدى ٢٠١٨/٢٠١٩-٢٠٢١/٢٠٢٢.

هذا ويحظى برنامج تنمية وتطوير مرحلة التعليم الأساسى بالنصيب الأكبر يساوى تقريباً ٦٦% من الإجمالى كما سبق وأشار إلى ذلك.

ويعد التحليل الرباعى SWOT Analysis أداة للتحليل الإستراتيجى، ولما كان تطوير منظومة التعليم والتعليم الأساسى بصفة خاصة يقتضى تحليلاً إستراتيجياً يرسم صورة المستقبل وما نأمل أن يكون عليه التعليم فى هذه المرحلة الهامة من حياة الإنسان، فإن تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف، وكذلك الفرص والمخاطر أو التهديدات التى تحيط بالتعليم تصبح محددات هامة لرصد الصورة والإطار الذى يعمل فيه نظام التعليم.

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

ومن هنا فإن الرصد التالي استخلاصاً مما سبق عرضه عن النظام التعليمي والتعليم الأساسي بشكل خاص، سوف يوضح العناصر الأربعة التي يبنى عليها التحليل الرباعي SWOT، وهي على النحو التالي:

العنصر	نقاط العنصر
نقاط القوة	١- تزايد أعداد ونسب المعلمين المؤهلين تربوياً ٢- تزايد أعداد ونسب الأخصائيين الإجتماعيين والنفسيين. ٣- وجود الأكاديمية المهنية للمعلمين لتدريب المعلمين ومنح رخص مزاولة المهنة. ٤- اعتماد برامج تدريب المعلمين ضمن الخطة متوسطة المدى ٢٠١٨/٢٠١٩-٢٠٢١/٢٠٢٢، وبرنامج عمل الحكومة. ٥- تزايد مشاركة القطاع الخاص في تقديم الخدمة التعليمية. ٦- تبني وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني ربط العمل بالأداء وتطبيق موازنة البرامج والأداء.
نقاط الضعف	١- عدم ضم مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي إلى التعليم الأساسي. ٢- وجود نسبة من معلمى التعليم الأساسي غير مؤهلين تربوياً. ٣- ضعف توافر التمويل اللازمة للإنفاق على التعليم كما ورد بدستور ٢٠١٤. ٤- مازالت هناك نسبة من مدارس التعليم الأساسي لاتعمل بنظام اليوم الكامل. ٥- لم يحصل عدد كبير من مدارس التعليم الأساسي على شهادة الجودة والإعتماد. ٦- ارتفاع متوسطات كثافة الفصول في التعليم الأساسي مرتفعة. ٧- تزايد أعداد ذوى الإحتياجات الخاصة . ٨- وجود مدارس تعمل بنظام الفترتين وبلغ عددها ٩٨١ مدرسة بالابتدائي، ٣٨٨ مدرسة بالإعدادى عام ٢٠١٧/٢٠١٨.
الفرص	١- ظهور التقنيات الحديثة ووسائل الاتصال مما يساعد على تقديم أشكال جديدة من الخدمة التعليمية. ٢- تبني سياسة ربط التعليم بأهداف التنمية المستدامة. ٣- تطوير منظومة التعليم بشكل متكامل ورؤية استراتيجية. ٤- تبني برنامج عمل الحكومة لبرامج دعم التعليم الأساسي بالبنية التحتية اللازمة من منطلق بناء الانسان المصري. ٥- تزايد مؤسسات المجتمع المدني المشاركة في دعم منظومة التعليم. ٦- وجود جامعة الطفل لدعم الموهوبين.
المخاطر والتحديات	١- ارتفاع معدل النمو السنوي للسكان وزيادة الطلب على الخدمة التعليمية بمعدلات تفوق معدلات العرض من مؤسسات التعليم. ٢- تزايد معدلات الفقر داخل المجتمع المصري. ٣- تزايد اعداد ونسب الأميين، مما يشكل حلقة مفرغة أمام تسرب التلاميذ. ٤- التغير السريع فى أسواق العمل وأشكال التكنولوجيا. ٥- تراجع الإقبال على تعليم الرياضيات والعلوم مما يعد خطراً فى ضوء مجتمعات المعرفة.

الفصل الثالث

أداء مؤشرات التعليم الأساسي في ضوء بعض التقارير الدولية

٣-١ تمهيد

يواجه المجتمع المصري في المرحلة الراهنة العديد من التحديات في كافة المجالات، ولاسيما مجال الفكر والثقافة بصفة العموم ومجال التربية والتعليم بصفة الخصوص، وتتطلب مواجهة هذه التحديات الوقوف على حال النظام التعليمي وواقعه، ومن البديهي أن يتم ذلك من خلال مقارنة حقيقته من حيث إنجازاته وإخفاقاته عبر الزمن، كما يتطلب ذلك مقارنة هذا الحال بما حققته المجتمعات الأخرى في مجال التعليم.

إن البحث في أداء النظام "Performance of System" ضرورة لتطويره؛ فمنه يبدأ الإصلاح وتحقيق النمو والتقدم. ومن ثم يتعين إعادة النظر في كل شئ (مراجعة الأفكار، والممارسات، والمؤسسات...). ولا يتم ذلك إلا من خلال ممارسة النقد الشامل؛ هكذا يأتي توصيف وتشخيص حال التعليم دقيقاً، وشاملاً، ومحكمًا. فهو مفهومًا جوهريًا، ومحوريًا للوقوف على الحقيقة، وتقويم المسار، وتصحيحه^١.

ويتطلب ذلك تفعيل "ثقافة المراجعة"؛ حيث إنها ضرورية للتعليم والمجتمع علي حد سواء، فمن دونها يختل ميزان العمل، ويصاب القائمين على الأنظمة التعليمية بداء الظن بالكمال، وعدم المراجعة لما فعل، وضعف القدرة على الاستفادة من أخطاء الماضي، إنها ثقافة تركز تقدير الواقع ومتغيراته من أجل التخلص من الأخطاء وتصحيح المسار.

فقضية "تقويم أداء النظم التعليمية" أصبحت من مسلمات في المجتمعات المتقدمة؛ حيث تبذل تلك الدول المزيد من الجهد لتوفير أهم المعايير والمؤشرات اللازمة للوقوف علي مدى تطور أداء النظم التعليمية، وتشخيص نقاط قوتها ونقاط ضعفها^٢.

^١ هاني عبدالستار فرج، "حال المعرفة التربوية: موقف فلسفي من الاطروحات العلمية في ميدان أصول التربية"، المؤتمر العلمي الثاني عشر لكلية التربية جامعة طنطا بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة: حال المعرفة التربوية المعاصرة "مصر أنموذجًا"، الجزء (٢)، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢ - ٣ نوفمبر ٢٠١٠، ص ١٠.

^٢ Irvine, David J.; Performance Indicators in Education, Paper Presented at the Commissioner's Conference on State and National Assessment, New York, December 1968, P.3.

وثمة جهود دولية كبيرة الوقوف على أداء الأنظمة التعليمية؛ حيث تقوم منظمات دولية بإصدار تقارير تتناول مناح الحياة والأنظمة المجتمعية كافة بما فيها النظام التعليمي، مثل: تقرير التنافسية الذي يصدره المنتدى الاقتصادي العالمي سنوياً؛ حيث إن معيار التنافسية العالمي يقيس مجموعة المؤسسات والسياسات والعوامل التي تحدد الازدهار للاقتصاد في الوقت الحالي وعلى المدى المنظور، وتقارير التنمية البشرية الصادرة عن الأمم المتحدة وغيرها¹.

وامتداداً للدور الرئيس لمنظمة اليونسكو، قامت المنظمة بإنشاء برنامج وأطلق عليه مسمى "البرنامج العالمي للمؤشرات التعليمية" (WEI) World Education Indicators Programme².

إن كل هذه الجهود تؤكد حقيقة ساطعة هي أن التعليم أهم آليات التنافس والتسابق بين الدول، فتهدف جميع التقارير إلى تقييم قدرة الدول على تقديم الازدهار لمواطنيها، وهذا بدوره يعتمد على قدرتها في الاستفادة من مصادرها المتاحة.

ويتحدد مسار هذا الفصل فيما يلي :

١- بيان أداء مرحلة التعليم الأساسي بالنظام التعليمي المصري في ضوء بعض التقارير الدولية.

٢- استنتاج العوامل والأسباب الكامنة وراء أداء مرحلة التعليم الأساسي.

المحور الأول: مؤشرات مرحلة التعليم الأساسي بالنظام التعليمي المصري في ضوء بعض التقارير الدولية

إن التقارير الدولية هي تقارير تتناول بالدراسة والتحليل الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية لدى الدول المختلفة، وتعد المقارنات بين الدول وبعضها البعض، وتختلف في محتواها ومضمونها وفقاً للهدف من إصدارها، إلا أنه يوجد قاسم مشترك بينها يتمثل في "النظام التعليمي"، فعلى اختلاف الجهات الصادرة، وتباين الهدف من كل تقرير، وتعدد المؤشرات التي يتضمنها كل تقرير؛ إلا أن التعليم يحتل مكانة كبير في خضم اهتمامات هذه المنظمات، ومن ثم يقتطع مساحة ليست بالقليلة.

¹ Berger, Russell W.; Labour Market Outcomes as Indicators of Education Performance, in Tomes J. Alexander, Making Education Account: Developing and Using International Indicators, Centre for Educational Research and Innovation, OECD, Paris, 1992, P.257.

² Al Ejandro, Tiana Ferre; Summit of the Americans- Line 2 Educational Assessment, National Institute for Educational Studies and Research – INEP, Ministry of Education, Madrid, 2000, P.10.

ويؤكد ذلك على حقيقة مفادها أن "التنافس بين الدول الآن ليس تنافسًا اقتصاديًا، أو عسكريًا، أو سياسيًا فقط، بل أن أساس هذا التنافس والصراع هو "التعليم"؛ وعليه، فيهدف هذا المحور إلى تناول أداء مرحلة التعليم الأساسي في مصر في ضوء ما عالجته بعض التقارير الدولية، ولتحقيق الهدف والفائدة المرجوين من هذا البحث يجب اتخاذ بعض المحددات التي تحكم منهجية المعالجة خلال العرض والتعليق والتفسير، وتتبلور هذه المحددات في:

- د. الاختصار على التقارير التي تضمنت مصر كأحد الدول التي تم دراستها وتحليل أوضاعها.
- هـ. أن يكون التعليم الأساسي أحد الأبعاد المجتمعية التي يعالجها التقرير.
- و. الجمع بين تقارير تصدرها منظمات دولية كاليونسكو مثلاً، وتقارير تصدرها منظمات مستقلة كالمنتدى الاقتصادي العالمي.
- ز. الاختصار في المعالجة على السنوات الثمانية الأخيرة، أي من عام ٢٠١٠م حتى عام ٢٠١٨م، ويجب التأكيد على وجود فارق زمني بين تاريخ إصدار التقرير وما تحتويه من بيانات ومؤشرات، كما أن بعض التقارير قد تحتوي على بيانات غير مكتملة؛ ويرجع ذلك لمدى استيفاء الدول للبيانات المطلوبة.
- ح. تحددت دول المقارنة في بعض الدول الناشئة اقتصاديًا، مع تضمين تلك المقارنات عدد من الدول المتقدمة، والدول الواقعة في المحيط العربي.

٣-٢ أداء التعليم الأساسي في ضوء تقرير التنافسية العالمية

إن تقرير التنافسية العالمي تقرير سنوي يصدر عن المنتدى الاقتصادي العالمي، وتعد منذ عام ١٩٧٩م وحتى اليوم اليوم سلسلة تقرير التنافسية العالمية أكثر تقييمات العالم شمولية للقدرة التنافسية الوطنية. فمستوى القدرة التنافسية للأمم يعكس مدى تمكنها من توفير الرخاء المتزايد لمواطنيها؛ لذا قامت تقارير التنافسية العالمية السنوية بدراسة العوامل العديدة التي تمكن الاقتصادات الوطنية من تحقيق نمو اقتصادي مطرد ومزدهر طويل الأجل. ويتبلور الهدف من هذه التقارير في توفير أدوات قياس الأداء لقادة الأعمال وصانعي السياسات؛ لتحديد العقبات التي تحول دون تحسين القدرة التنافسية، وتحفيز النقاش حول استراتيجيات التغلب عليها^١.

ويحتوي التقرير على عدد من المؤشرات التي يتم من خلالها تقييم أداء الدول في كافة المجالات، وبالتالي يتم ترتيبها وفقًا لمؤشر التنافسية، ويتضمن التقرير مؤشرات مرتبطة بالحلقة

¹ World Economic Forum; The Global Competitiveness Report 2008–2009, World Economic Forum, Geneva, 2008, P. 3.

الأولى من التعليم، هي: معدلات القيد: التي تعكس معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي. ومؤشر جودة التعليم الابتدائي.

٣-٢-١ معدلات القيد بالتعليم

سوف تقتصر المعالجة الخاصة بهذا المؤشر على القيد الصافي بالتعليم الابتدائي، ويعرف معدل القيد الصافي بأنه مجموع عدد المسجلين بمستوى تعليمي معين ممن هم في فئة العمر الرسمية المناظرة لهذا المستوى التعليمي، معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع أفراد فئة السكان المناظرة. وهي تعطي نسبة مقياس أدق لمدى المشاركة في مستوى تعليمي معين من جانب الأطفال والشباب المنتمين إلى فئة العمر الرسمية المناظرة له. ويتم حسابها بقسمة عدد التلاميذ أو الطلاب المسجلين بمستوى تعليمي معين ممن ينتمون إلى فئة العمر الرسمية المناظرة له على مجموع السكان في فئة العمر نفسها، ويضرب الناتج في ١٠٠^١.

ويعرض الجدول رقم (٣-١) معدل القيد الصافي بالمرحلة الابتدائية في مصر وفقاً لتقرير التنافسية، مع بيان المركز الذي تحتله بين دول العالم التي تضمنها التقرير، بالإضافة إلى مقارنة ذلك مع بعض الدول الأخرى.

ويتضح من هذا الجدول :

أن معدل القيد الصافي الخاص بمصر اتسم بالتذبذب وعدم الثبات؛ حيث اخذ هذا المعدل في الصعود خلال الفترة من ٢٠١٠/٢٠١١ إلى ٢٠١٣/٢٠١٤؛ ليصل إلى ٩٥.٦% عام ٢٠١٣/٢٠١٤، ثم انخفض في العام التالي ليصبح ٩٥.١%، ثم ارتفع من جديد ليصل إلى ٩٨% خلال عامي ٢٠١٦/٢٠١٧ و ٢٠١٧/٢٠١٨.

على الرغم من الصعود والارتفاع في معدل القيد الصافي إلا أنه يؤكد أن هناك نسبة تتراوح ما بين (٢%) و (٦.٤%) من الأطفال في سن (٦) سنوات لم يلتحقوا بالصف الأول خلال السنوات المذكورة؛ ويعتبر الفقر من أهم الأسباب التي تؤثر في معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي، وهو المشكلة الرئيسة بين الفقراء (محدودي ومنعدي الدخل).

^١ معهد اليونسكو للإحصاء، "مؤشرات التربية: توجيهات فنية/ تقنية"، اليونسكو، باريس، ٢٠٠٩م، ص ١٠.

جدول (١-٣)

معدل القيد الصافي بالمرحلة الابتدائية في مصر وبعض الدول المختارة

وفقاً لتقرير التنافسية من تقرير عام ٢٠١١/٢٠١٠ حتى تقرير عام ٢٠١٨/٢٠١٧ (%)

الدول	تقرير ٢٠١١/٢٠١٠	تقرير ٢٠١٢/٢٠١١	تقرير ٢٠١٣/٢٠١٢	تقرير ٢٠١٤/٢٠١٣	تقرير ٢٠١٥/٢٠١٤	تقرير ٢٠١٦/٢٠١٥	تقرير ٢٠١٧/٢٠١٦	تقرير ٢٠١٨/٢٠١٧	متوسط المؤشر
مصر	٩٣.٦	٩٣.٨	٩٤.٤	٩٥.٦	٩٥.١	٩٥.١	٩٨	٩٨	٩٥.٤٥
	١٣٩/٧٣	١٤٢/٦٥	١٤٤/٥٩	١٤٨/٥٨	١٤٤/٦٤	١٤٠/٥٩	١٣٨/٢٨	١٣٧/٣٣	
إسرائيل	٩٧.١	٩٧.١	٩٦.٩	٩٧.١	٩٦.٧	٩٦.٩	٩٦.٧	٩٧.٢	٩٦.٩٣
	١٣٩/٣٩	١٤٢/٣٢	١٤٤/٤٠	١٤٨/٤٥	١٤٤/٤٨	١٤٠/٤٤	١٣٨/٥٠	١٣٧/٤٧	
الصين	٩٩.٥	٩٩.٤	٩٩.٨	٩٩.٨	٩٩.٩	٩٨.٣	١٠٠	١٠٠	٩٩.٥٩
	١٣٩/٧	١٤٢/٩	١٤٤/٤	١٤٨/٤	١٤٤/٤	١٤٠/٢٠	١٣٨/١	١٣٧/١	
السعودية	٨٤.٥	٨٦.٣	٨٩.٩	٩٦.٥	٩٦.٥	٩٧.٤	٩٦.٤	٩٧.٦	٩٣.١٨
	١٣٩/١١٢	١٤٢/١١٤	١٤٤/٩٤	١٤٨/٥٢	١٤٤/٥٠	١٤٠/٣٥	١٣٨/٥٢	١٣٧/٤٢	
مالاوي	٩٦.٦	٩٠.٨	٩٦.٩	٩٩.٦	٩٦.٩	٩٦.٩	٩٧.٥	٩٧.٥	٩٦.٥٩
	١٣٩/٨٦	١٤٢/٨٨	١٤٤/٤٢	١٤٨/٤٨	١٤٤/٤٦	١٤٠/٤٣	١٣٨/٣٦	١٣٧/٤٤	
موريشيوس	٩٣.٣	٩٤	٩٣.٤	٩٧	٩٧.٨	٩٨.١	٩٦.٢	٩٦.١	٩٥.٧٤
	١٣٩/٧٦	١٤٢/٦٣	١٤٤/٧٢	١٤٨/٤٦	١٤٤/٣٤	١٤٠/٢٤	١٣٨/٥٦	١٣٧/٦٣	
إيران	٩٩.٧	٩٩.٥	٩٩.٥	٩٩.٨	٩٩.٨	٩٨.٥	٩٩.٢	٩٩.٢	٩٩.٤
	١٣٩/٥	١٤٢/٥	١٤٤/٩	١٤٨/٦	١٤٤/٥	١٤٠/١٤	١٣٨/١١	١٣٧/١٤	

Source: World Economic Forum; the Global Competitiveness Report 2010–2018 ‘World Economic Forum‘ Geneva‘ 2010 & 2017.

فيما يتعلق بالمركز الذي تحتله مصر بين الدول التي تضمنها التقرير، فإنه يتفاوت باختلاف عدد الدول التي يتضمنه كل إصدار، ومن ثم فإن تقدم المركز أوتأخره لا يعني تطوراً في أداء التعليم الأساسي المتعلق بمعدل القيد الصافي.

بمقارنة متوسط معدل القيد الصافي بين مصر والدول المتضمنة في الجدول يتبين أن مصر تحتل المركز قبل الأخير (أي قبل المملكة العربية السعودية)، في حين أنها تتأخر عن دولة ناشئة اقتصادياً مثل "موريشوس"، وكذلك تتخلف بنسبة كبيرة عن "إسرائيل"، أما فيما يتعلق بالصين (أكبر دول العالم من حيث عدد السكان) وإيران فإن الواقع يشير إلى سعيهما إلى تحقيق معدل قيد يصل إلى (١٠٠%).

والسؤال الذي يتعين طرحه هو: لماذا اتسمت معدلات القيد الصافي في مصر بالتذبذب وعدم الثبات؟ يرى البحث أن ذلك يرجع إلى عاملين: الأول: هوانصراف نسبة غير قليلة من التلاميذ عن الالتحاق بالمدارس الحكومية وإقبالهم على أنواع أخرى من التعليم مثل التعليم الخاص أوالتعليم الأزهرى، والثاني: حالة الفقر التى تسود قطاعات واسعة من الأسر التي تقطن في المناطق العشوائية والقرى والنجوع، والتي لا يتوافر بها مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ حيث لا تستطيع تلك الفئات إلحاق أبنائها بالتعليم بسبب أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية المتردية. ومن ثم، فإنه يمكن القول أن معدل القيد الصافي في مصر دون المستوى المطلوب، وهوما يعني أن النسق التعليمي مازال عاجزاً عن ملاحقة الطلب المتزايد على التعليم.

ب- جودة التعليم الابتدائي

إن مؤشر جودة التعليم يأخذ في الاعتبار كمية ونوعية التعليم الأساسي الذي يتلقاه السكان، وهو أمر يتزايد أهميته في النموالاقتصادي؛ حيث إن التعليم الأساسي يزيد من كفاءة كل عامل على حدة. علاوة على ذلك، فإن تلقي القوى العاملة تعليماً رسمياً بسيطاً يركز على العمل اليدوي الأساسي فقط، يجعلها تواجه صعوبة أكبر في التكيف مع عمليات وتقنيات الإنتاج الأكثر تقدماً. وبالتالي، يمكن أن يصبح نقص التعليم الأساسي عائقاً أمام تطوير الأعمال¹.

لذا، أصبحت جودة التعليم أحد ركائز تقرير التنافسية العالمية، ويجب الإشارة إلى أن هذا المؤشر تتراوح قيمته من (١) إلى (٧) على أن تكون القيمة (٧) هي القيمة التي تسعى الدول لتحقيقها. ويعرض الجدول التالي قيمة مؤشر جودة المرحلة الابتدائية في مصر وفقاً لتقرير التنافسية،

¹ World Economic Forum; The Global Competitiveness Report 2008–2009, World Economic Forum, Geneva, 2009, P.5.

مع بيان المركز الذي تحتله بين دول العالم التي تضمنها التقرير، بالإضافة إلى مقارنة ذلك مع بعض الدول الأخرى.

يتبين من الجدول التالي رقم (٣-٢):

أن مؤشر جودة التعليم الابتدائي بمصر اتسم بالانخفاض في الأعوام التي تم عرضها؛ فقد بلغ عام ٢٠١١/٢٠١٠ (٢.٥ من أصل ٧) ثم أخذ في الانخفاض ليصبح عام ٢٠١٣/٢٠١٤ (٢ من أصل ٧)، ثم ارتفع مرة أخرى خلال السنوات التالية ليصل إلى (٢.٤ من أصل ٧) عام ٢٠١٧/٢٠١٨.

فيما يتعلق بالمركز الذي تحتله مصر بين الدول التي تضمنها التقرير، فإنها غالبًا ما احتلت مركزًا متأخرًا جدًا؛ إذ إنها احتلت رقم (١٤٨) من (١٤٨) عام ٢٠١٣/٢٠١٤، ويجب الإشارة إلى أن هذا المركز يتفاوت باختلاف عدد الدول التي يتضمنه كل إصدار، ومن ثم فإن تقدم المركز أوتأخره لا يعني تطورًا في جودة التعليم الابتدائي.

بمقارنة متوسط مؤشر جودة التعليم الابتدائي في السنوات التي تم عرضها بين مصر والدول المتضمنة في الجدول يتبين أن الاتجاه العام للمؤشر هو التراجع؛ إذ إنها احتلت المرتبة الأخيرة، الأمر الذي يعكس استمرارية التردّي وتناميّه فيما يتعلق بجودة التعليم الابتدائي.

ولا شك أن استمرار تلك الأوضاع المتردية في التعليم في السنوات القادمة، سيؤدي إلى انقسام العملية التعليمية إلى فئتين: الأولى فئة المنتسبين إلى التعليم الخاص، وهم القادرون الأغنياء، والثانية: المنتسبون إلى التعليم الحكومي وهم الفقراء، الذين يعتبرون أكثر فئات المجتمع تضررًا من عدم الاستفادة من التعليم بنوعيته الحالية، وللتدليل على ذلك فإن الشهادات التي حصلوا عليها من مؤسسات التعليم الحكومي في السنوات الأخيرة ربما تزيد من التفاوتات بين فئات المجتمع المختلفة، وربما تجعل الحراك الاجتماعي كأنه سراب في أذهان الكثيرين منهم.

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

جدول (٢-٣)

مؤشر جودة المرحلة الابتدائية في مصر وبعض الدول المختارة وفقاً لتقرير التنافسية

من تقرير عام ٢٠١٠/٢٠١١ حتى تقرير عام ٢٠١٧/٢٠١٨ (%)

الدول	تقرير ٢٠١١/٢٠١٠	تقرير ٢٠١٢/٢٠١١	تقرير ٢٠١٣/٢٠١٢	تقرير ٢٠١٤/٢٠١٣	تقرير ٢٠١٥/٢٠١٤	تقرير ٢٠١٦/٢٠١٥	تقرير ٢٠١٧/٢٠١٦	تقرير ٢٠١٨/٢٠١٧	متوسط المؤشر
مصر	٢.٥	٢.٤	٢.١	٢	٢.١	٢.١	٢.١	٢.٤	٢.٢٢
	١٣٩/١٢٦	١٤٢/١٣١	١٤٤/١٣٧	١٤٨/١٤٨	١٤٤/١٤١	١٤٠/١٣٩	١٣٨/١٣٤	١٣٧/١٣٣	
إسرائيل	٣.٦	٣.٩	٣.٧	٣.٩	٣.٧	٤	٤.٣	٤.٧	٣.٩٧
	١٣٩/٧٥	١٤٢/٦٤	١٤٤/٧١	١٤٨/٧١	١٤٤/٨٦	١٤٠/٧٤	١٣٨/٤٥	١٣٧/٣٩	
الصين	٤.٧	٤.٧	٤.٥	٤.٣	٤.٢	٤.٢	٤.٥	٤.٨	٤.٤٩
	١٣٩/٣٥	١٤٢/٣١	١٤٤/٤٢	١٤٨/٥٦	١٤٤/٥٩	١٤٠/٥٥	١٣٨/٤٧	١٣٧/٣٨	
السعودية	٤.٢	٤.٧	٤.٤	٤.٢	٤	٤	٤.١	٤.١	٤.٢١
	١٣٩/٥٤	١٤٢/٣٢	١٤٤/٤٥	١٤٨/٥٩	١٤٤/٦٩	١٤٠/٧٢	١٣٨/٦٤	١٣٧/٦٣	
مالاوي	٣	٣	٣	٢.٩	٢.٥	٢.٤	٢.٤	٢.٤	٢.٧٠
	١٣٩/١٠٤	١٤٢/١١٥	١٤٤/١١٢	١٤٨/١٢٢	١٤٤/١٢٧	١٤٠/١٣١	١٣٨/١٣٢	١٣٧/١٣٤	
موريشيوس	٣.٩	٤	٤.٢	٤.٥	٤.٥	٤.٤	٤.٤	٤.٥	٤.٣٠
	١٣٩/٦٦	١٤٢/٦٣	١٤٤/٥٣	١٤٨/٤٧	١٤٤/٤٥	١٤٠/٤٨	١٣٨/٤٦	١٣٧/٤٥	
إيران	٣.٨	٣.٩	٤.١	٤	٤	٤.٢	٤	٤	٤.٠٠
	١٣٩/٧٠	١٤٢/٦٦	١٤٤/٦١	١٤٨/٦٥	١٤٤/٧٠	١٤٠/٦٠	١٣٨/٦٥	١٣٧/٧٠	

Source: World Economic Forum; the Global Competitiveness Report, Multiple years.

ثانيًا – أداء التعليم الأساسي وفقًا لقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء “UIS Open Data”

صمم معهد اليونسكو للإحصاء قاعدة بيانات متاحة على الإنترنت، بهدف مساعدة المتخصصين والخبراء في مجال التعليم؛ إذ إنها توفر ملفات تعريف، ومؤشرات، وسلسلة بيانات فُطرية في مجالات اختصاص اليونسكو، وأدوات لبناء الجداول الإحصائية، ووثائق ذات الصلة. وسيتم الوقوف على أداء التعليم الأساسي المصري من خلال استعراض المؤشرات المتضمنة في قاعدة البيانات وتحليلها، ومقارنتها بعدد من مؤشرات الدول العربية والأجنبية.

٣-٢-٢ معدل الاستيعاب الصافي بالمرحلة الابتدائية

يعرف بأنه عدد التلاميذ الجدد في الصف الأول من التعليم الابتدائي الذين بلغوا العمر المحدد رسميًا للالتحاق بالتعليم المعبر عنه كنسبة مئوية من السكان في الفئة العمرية نفسها. وتقاس بدقة فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائي المتاحة للمؤهلين له من السكان في سن دخول المدرسة الابتدائية. ويتم حسابها بقسمة عدد الأطفال في السن الرسمية لدخول المدرسة الابتدائية الذين يلتحقون بالصف الأول الابتدائي على عدد السكان في نفس السن، ويضرب الناتج في ١٠٠.^١

ويعكس هذا المؤشر المستوى العام للالتحاق بالتعليم الابتدائي، كما يشير إلى قدرة النظام التعليمي على إتاحة فرص الالتحاق بالصف الأول لمن هم في السن الرسمية لدخول المدرسة. ولذلك فإن ما يؤخذ على هذا المعدل أنه يعكس متوسط الالتحاق العام، ولا يعكس الحال بالنسبة لفئة محددة كالفتيات مثلًا أو أطفال الريف والمناطق النائية، أو المنتمين إلى مناطق مهمشة اقتصاديًا، فهؤلاء يقعون تحت هذه النسبة. كما أنه يشير فقط لعدد الأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة، دون أن يعكس بحال نوعية التعليم الذي يتلقونه فيها.^٢ ويعرض الجدول رقم (٣-٣) مؤشر الاستيعاب الصافي للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦، وهي على النحو التالي:

^١ معهد اليونسكو للإحصاء، الموجز التعليمي العالمي، "مقارنة إحصائيات التعليم عبر العالم"، اليونسكو، مونتريال، ٢٠٠٧، ص ١٩٨.

^٢ معهد اليونسكو للإحصاء، "مؤشرات التربية، توجيهات فنية/ تقنية"، مرجع سابق، ص ٦.

جدول (٣-٣)

الاستيعاب الصافي للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر وبعض الدول
في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦ (%)

الدول	٢٠١٠	٢٠١١	٢٠١٢	٢٠١٣	٢٠١٤	٢٠١٥	٢٠١٦
مصر	٩٧.١٦	٩٣.١٨	٩٦.٨٧	...	٩٥.٨٣	...	٩٧.٤٥
إسرائيل	٩٧.٠٤	٩٦.٦٩	٩٧.٣	٩٦.٨٨	٩٦.٧١	٩٧.٢	٩٦.٧٤
الصين	٨٤.٤٢	٨٥.٨	٨٧.٣٧	٨٩.٥٢	٩٣.٩٩	٩٧.٨٤	٩٨.٦٨
السعودية	٩٦.٦١	٩٦.٦	٩٩.٤٤	٩٧.٧٣	٩٧.٣٩	...	...
مالاوي	...	...	...	...	...	...	...
موريشيوس	٩٢.٢٨	٩٤.٣٦	٩٩.١٣	٩٨.٦	٩٥.١٥	٩٦.١٢	٩٣.٤٩
إيران	٩٩.٥٩	٩٩.٧٤	٩٩.٥٦	٩٨.٤٧	٩٩.٤٤	٩٩.٣٤	...

Source: UNESCO Institute of Statistics; Data for the Sustainable Development Goals، UNESCO، Montreal، 2018. At: <http://uis.unesco.org/en>

يوضح الجدول رقم (٣-٣) :

عدم ثبات ملحوظ في نسب الاستيعاب الصافي بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بيد أن الهدف المنشود من سياسة التعليم في مصر، وهو تحقيق الاستيعاب الكامل لكل الأطفال في سن الإلزام لم يتحقق بعد، حيث يوجد نسبة (٩٩.٥١%) لم يتم استيعابهم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦، ويدل هذا التناقص في تلك النسب على ضعف الاهتمام بتحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال في سن التعليم الإلزامي.

سعت الدول المختلفة - التي تم عرضها في الجدول السابق - إلى تحقيق نسب استيعاب كاملة، فيتبين أن دولة "موريشيوس" حققت نسبة استيعاب (٩٩.١٣%) عام ٢٠١٢، كما أن "الصين" حققت قفزات ملموسة وواضحة في نسبة الاستيعاب؛ فقد أصبح هذا المعدل عام ٢٠١٦ حوالي (٩٨.٦٨%)، أما إيران فهي تحافظ على معدل استيعاب يتخطى نسبة (٩٩%) خلال الأعوام السبع المعروضة، في حين أن مصر لم تحقق مثل هذا المعدل في السنوات السابقة عرضها. يرجع عدم تحقيق الاستيعاب الكامل في مصر حتى الآن إلى أسباب رئيسة عدة، منها: استمرار ظاهرة عمالة الأطفال، وقلة عدد المدارس الابتدائية التي بنيت في السنوات الأخيرة، وعدم كفاية الاهتمام بتعليم أصحاب الاحتياجات الخاصة، واستمرار ظاهرة التسرب بمعدلات كبيرة^١.

^١ مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار: "تقييم سياسة مجانية التعليم قبل الجامعي وأثرها على جودة مخرجات العملية التعليمية"، مجلس الوزراء، القاهرة، أبريل ٢٠١٤، ص ٥٧.

وعلى الرغم من تشابك الأسباب المؤدية إلى عدم تحقيق الاستيعاب الكامل في مصر، إلا أن الفقر يعتبر من المقومات الأساسية في التحاق بعض الأطفال بالتعليم، فتكاليف التعليم بالنسبة لعدد من الأسر تتجاوز ببساطه إمكانياتهم، وحتى عندما يتم توفير التعليم بشكل مجاني كامل، فإن الخسارة المحتملة لما يمكن أن يكسبه الطفل من دخل بسبب التعليم، يجعل التحاقه بالتعليم أمر غير اقتصادي بالنسبة له ولأسرته، فإذا لم يتم التغلب على قضايا الفقر الاقتصادي - وإلى أن يتم التغلب عليها - فإنه من غير المرجح أن يصبح حق التعليم للأطفال الفقراء حقيقة واقعة^١.

٣-٢-٣ مؤشرات التقدم وإكمال التعليم

تتضمن هذه المؤشرات: مؤشر متوسط طول الحياة المدرسية المتوقعة؛ الذي يعبر عن عدد السنوات التي من المتوقع أن يقضيها طفل في سن الالتحاق بالتعليم سواء في المدرسة أو الجامعة^٢. ومعدل البقاء لإعادة التعليم الابتدائي؛ وهو النسبة المئوية للتلاميذ الباقين لإعادة في صف دراسي ما في سنة دراسية معينة^٣. ومعدل إكمال المرحلة الابتدائية؛ ويعرف على أنه قدرة النظام التعليمي على استبقاء أكبر عدد من المقيدون به داخله دون تسرب أو تركهم حتى إكمال المرحلة. ونسبة القيد في الصف الأخير من التعليم الابتدائي؛ وهي عدد التلاميذ المقيدون بالصف الأخير من المرحلة الابتدائية كنسبة من عدد التلاميذ الذين التحقوا بالصف الأول الابتدائي من (٦) سنوات. ومعدل الانتقال من التعليم الأساسي إلى المرحلة الثانوية، والذي يتناول عدد التلاميذ الذين أتموا مرحلة التعليم الأساسي والتحقوا بالمرحلة الثانوية في عام دراسي ما كنسبة من التلاميذ المقيدون بالصف الدراسي الأخير بمرحلة التعليم الأساسي في العام السابق^٤، ويعرض الجدول التالي تلك المؤشرات في مصر وبعض الدول، وهي على النحو التالي :

^١ محمد شمس الدين، "تأثير الفقر على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.. دراسة تحليلية ميدانية"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (١٥)، العدد (١)، ٢٠٠١، ص ٣٠٦.

^٢ اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، "الأزمة الخفية.. النزاعات المسلحة والتعليم"، اليونسكو، باريس، ص ٣٦١.

^٣ Villanueva, Charles C; Education Management Information System (MEIS) and the Formulation of Education for All (EFA) Plan of Action: 2002-2015, UNESCO Almaty Cluster office and the Ministry of Education, Jajikistan, 2003, P.45.

^٤ اليونسكو، "التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، مرجع سابق، ٢٠١١، ص ٣٦١.

جدول (٣-٤)

مؤشرات التقدم وإكمال التعليم في مصر وبعض الدول

الدول	متوسط طول الحياة المدرسية (١٨ سنة) عام ٢٠١٦	معدل الإعادة (%) عام ٢٠١٦	معدل إكمال المرحلة الابتدائية (%) عام ٢٠٠٩	نسبة القيد في الصف الأخير من التعليم الابتدائي (%) عام ٢٠١٦	معدل الانتقال من التعليم الأساسي إلى المرحلة الثانوية (%) عام ٢٠١٦
مصر	١٣.٩	٣.١٣	٩٦.١	٩٣.٩٤	...
إسرائيل	١٥.٩١	١.٠١	٩٩.٢٢	١٠٢.٤٤	٩٩.٦٩
الصين	١٥.٥٦	٢.٣٣	٩٨.٢٧	١٠١.٦٥	٩٩.٦٩
السعودية	١٦.٩٣	١.١	٧٤.١٨	١١٤.٣٦	٩٠.٦٥
مالاوي	١٠.٤١	١٩.٥٣	٥٤.٠٧	٧٦.٩	٨٦.٤
موريشيوس	١٥.٠٦	٠.٨٢	٩٦.٤٦	١٠١.٠٦	٨٥.٨٦
إيران	١٤.٨٨	١.٣٥	٩٧.٥٣	١٠١.٥٣	٩٧.٠٢

Source: UNESCO Institute of Statistics; Data for the Sustainable Development Goals, UNESCO, Montreal, 2018. At: <http://uis.unesco.org/en>

يتبين من الجدول رقم (٣-٤):

أن "مصر" تحتل المركز قبل الأخير (المركز السابق لملاوي) في مؤشر متوسط طول الحياة المدرسية المتوقعة، وكذلك مؤشر نسبة القيد في الصف الأخير من التعليم الابتدائي لعام ٢٠١٦ بين الدول المدرجة بالجدول؛ حيث بلغ ذلك متوسط السنوات (١٣.٩) سنة دراسية من أصل (١٨) سنة دراسية ونسبة القيد (٩٣.٩٤%)، في حين أن "السعودية" تحتل المركز الأول، و"إسرائيل" المركز الثاني، و"الصين" المركز الثالث، وتسبق "موريشيوس" "إيران" باحتلالها المركز الرابع.

يرتفع معدل الإعادة في مصر لعام ٢٠١٦؛ حيث بلغ (٣.١٣%)، بينما دولة حديثة مثل "موريشيوس" يبلغ معدل الإعادة بها أقل من الواحد الصحيح (٠.٨٢%) للعام نفسه؛ مما يدل على وجود خلل في كفاءة نظام التعليم الأساسي المصري.

تتفوق مصر في مؤشر معدل إكمال المرحلة الابتدائية لعام ٢٠٠٩ بنسبة (٩٦.١%) عن دول مثل: السعودية ومالاوي، في حين أنها تتأخر عن دول، هي: إسرائيل، والصين، وإيران على الترتيب، كما يجب الإشارة إلى تقدم "موريشيوس" أيضاً عن مصر.

لم يتحدد معدل الانتقال من التعليم الأساسي إلى المرحلة الثانوية في مصر، ولكن يجب الإشارة إلى سعي دول مثل: إسرائيل، والصين، وإيران والسعودية إلى تحقيق معدل انتقال يصل إلى (١٠٠%).

٣-٢-٤ مؤشرات الإنفاق على التعليم

وتتضمن تلك المؤشرات على:

١- الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي الإجمالي

يعرف بأنه: الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم معبراً عنه كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي للدولة (جاري، ورأسمالي) لسنه مالية معينة. ويحسب هذا المؤشر بقسمة إجمالي الإنفاق على التعليم في سنة معينة، على إجمالي الناتج المحلي الإجمالي للدولة في تلك السنة، ثم ضرب الناتج في ١٠٠ %^١.

ويجب الإشارة إلى وجود اقتران شرطي بين كفاءة النظام التعليمي وتوفير المخصصات المالية التي تنهض بأعبائه ومتطلبات تطويره، ومن ثم اعتبار كفاية التمويل التعليمي بمثابة العامل المحدد لخطط تطوير وتحديث التعليم^٢. ويعرض الجدول التالي معدل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي في مصر بالإضافة إلى مقارنة ذلك مع بعض الدول الأخرى.

يتضح من الجدول رقم (٣-٥):

عدم استيفاء مصر البيانات الخاصة بمؤشر الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي؛ على الرغم من أن التمويل الحكومي هو المصدر الرئيس لتمويل مختلف الأنشطة الخاصة بالتعليم الأساسي في مصر، إلا أنه في ظل الظروف الاقتصادية الراهنة، يواجه الإنفاق على التعليم عمومًا العديد من المشكلات المزمنة، والتي تؤثر على قدرته على تقديم خدمة تعليمية متميزة، وهنا يجدر الإشارة إلى أن التعليم يواجه بعض القيود التمويلية مثل: محدودية الموارد المخصصة من الموازنة العامة للدولة؛ إذ إن هناك ضغطًا كبيرًا على الموارد العامة للدولة في ظل نمو النفقات العامة بنسبة أكبر من نمو الإيرادات العامة، وبالتالي فإن الصفة الملازمة للموازنة العامة للدولة أنها تواجه عجزًا ماليًا متكررًا يعكس محدودية الموارد المتاحة في ظل تزايد احتياجات مؤسسات الدولة المختلفة، الأمر الذي يحد من إمكانية زيادة التمويل من الموازنة العامة الذي يمكن

^١ المرجع السابق، ص ١٩.

^٢ محمد حسنين العجمي، "متطلبات ترشيد الإنفاق التعليمي للحد من بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية"، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (١٠)، العدد (٣٥)، أكتوبر ٢٠٠٤، ص ١٨١.

أن يوجه نحوالتعليم. هذا إلى جانب الأعداد الكبيرة المتدفقة سنويًا على مؤسسات التعليم الأساسي خاصة في ظل معدلات النمو السكانية المرتفعة^١.

جدول (٣-٥)

معدل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة مئوية من من إجمالي الناتج المحلي في مصر وبعض الدول المختارة في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦

الدول	٢٠١٠	٢٠١١	٢٠١٢	٢٠١٣	٢٠١٤	٢٠١٥	٢٠١٦
مصر	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	٥.٥٤	٥.٥٦	٥.٦٧	٥.٨٤	٥.٧٤	...	...
الصين	٢.٦٣	٢.٦٩	٣.٣٤	٢.٠٥	٢.٠٣	٢.٩٨	...
السعودية	...	...	...	...	...	...	...
مالاوي	٣.٥٤	٤.١٥	...	٥.٤٢	٤.٨٤	٥.٦١	٤.٧٥
موريشيوس	٣.٥٥	٣.٣٣	٣.٤٢	٣.٦٢	٤.٩٢	٤.٨٩	٥.٠١
إيران	٣.٧١	٣.٤٨	٣.١٧	٣.٠٧	٢.٨	٢.٨	٣.٣٧

Source: UNESCO Institute of Statistics; Data for the Sustainable Development Goals، UNESCO، Montreal، 2018. At، <http://uis.unesco.org/en>

أحدثت دولة "موريشيوس" قفزات ملحوظة؛ حيث ارتفع معدل الإنفاق من (٣.٥٥%) عام ٢٠١٠ إلى (٥.٠١%) عام ٢٠١٦؛ مما يدل على الاهتمام بتطوير التعليم الأساسي وتجويده. كما أن دولة "مالاوي" المتأخرة اقتصاديًا وغير المستقرة سياسيًا جعلت من الاهتمام بالتعليم الأساسي أولوية، ويتضح ذلك من معدل الإنفاق الذي بلغ (٥.٦١%) عام ٢٠١٥، واقترب هذا المعدل من نسبة (٦%) عام ٢٠١٥ في "إسرائيل"، في حين أنه بلغ عام ٢٠١٥ (٢.٩٨%) في الصين، و(٣.٣٧%) في إيران.

٢- الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق العام للدولة

يعرف بأنه: الإنفاق الحكومي الجاري علي التعليم معبرًا عنه كنسبه مئوية من مجموع الإنفاق العام للدولة (جاري، ورأسمالي) لسنه مالية معينة، ومن ثم، فإن النسبة المئوية لإجمالي الإنفاق علي التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي الجاري = (إجمالي الإنفاق الجاري علي التعليم في

^١ مروة بلتاجي، "التعليم العالي في مصر بين قيود التمويل واستراتيجيات التطوير"، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية،

سنة معينة/ إجمالي الإنفاق العام الحكومي في تلك السنة) ويضرب الناتج في ١٠٠^١. ويستخدم هذا المؤشر في الإشارة إلى كيفية توزيع الموارد المالية الخاصة بالتعليم علي المستويات، وأللمراحل التعليمية المختلفة، وقياس مدي تركيز الإنفاق الحكومي علي مستوي تعليمي معين في إطار الإنفاق الإجمالي علي التعليم^٢.

ويعرض الجدول رقم (٦-٣) معدل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق العام للدولة في مصر بالإضافة إلى مقارنة ذلك مع بعض الدول الأخرى.

جدول (٦-٣)

معدل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق العام للدولة في مصر وبعض الدول في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦

الدول	٢٠١٠	٢٠١١	٢٠١٢	٢٠١٣	٢٠١٤	٢٠١٥	٢٠١٦
مصر	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	١٣.٦٩	١٤	١٣.٨٩	١٤.٤٥	١٤.٣٣	...	...
الصين	١٥.٤١	١٧.٣٤	٢١.٢٤	١٦.٤٣	١٣.٣٩	١٣.٣٧	...
السعودية	...	...	...	...	...	...	...
مالاوي	١٥.٥٢	١٥.١	...	٢٠.٤٢	١٦.٣٣	٢١.٥٥	١٧.١٦
موريشيوس	١٤.٥٤	١٣.٨٥	١٤.٩٦	١٤.٧٩	٢٠.٩١	١٩.٤٧	١٩.٩٨
إيران	١٨.٨	١٩.١٣	١٧.٤	٢١.٦٧	١٩.٦٦	١٨.٥٧	١٩.٣

Source: UNESCO Institute of Statistics; Data for the Sustainable Development Goals، UNESCO، Montreal، 2018. At، <http://uis.unesco.org/en>

يتبين من الجدول رقم (٦-٣) : عدم استيفاء مصر البيانات الخاصة بمؤشر قبل الجامعي كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق العام للدولة.

خصصت دولة "موريشيوس" نسبة مرتفعة من إجمالي الإنفاق العام للإنفاق على التعليم قبل الجامعي؛ حيث قفز معدل الإنفاق من (١٤.٥٤%) عام ٢٠١٠ إلى (١٩.٩٨%) عام ٢٠١٦؛ مما يدل على الاهتمام بتطوير التعليم الأساسي وتجويديته. كما سعت دولة "مالاوي" إلى تطوير التعليم الأساسي من خلال تخصيص معدل إنفاق بلغ (١٧.١٦%) عام ٢٠١٦، وبلغ هذا المعدل

^١ معهد اليونسكو للإحصاء: "مؤشرات التربية: توجيهات فنية/ تقنية"، مرجع سابق، ص ١٠.

^٢ المرجع السابق، ص ١٩.

(١٤.٣٣%) عام ٢٠١٤ في "إسرائيل"، في حين أنه بلغ عام ٢٠١٥ (١٣.٣٧%) في الصين، و(١٩.٣%) في إيران.

ويلحظ المستقراء لبيانات الإنفاق الحكومي على التعليم - وفقاً للنشرات الحكومية المصرية - التقلص النسبي للإنفاق الحقيقي على التعليم، والاتجاه نحو الزيادة المستمرة في المصاريف المدرسية التي يتحملها المستفيدون من خدمة التعليم، وتضخم دور القطاع الخاص في التعليم، وتدنى أجور ومستويات معيشة المعلم. فقد انخفضت نسبة الإنفاق العام على التعليم من إجمالي الناتج المحلي، حيث وصلت إلى (٣.٥%) عام ٢٠١٧/٢٠١٨، مقارنة بنحو (٥%) عام ٢٠١٠/٢٠١١.^١ وينعكس التقدير في الإنفاق الحكومي على التعليم بصورة مباشرة على الفقراء، ففي غياب تمويل حكومي كافٍ تنقل كلفة التعليم إلى الأسر الفقيرة كجزء من خصخصة تمويل التعليم، ومن ثم فإن كثيراً من أولياء الأمور لن يستطيعوا تحمل نفقات إرسال أبنائهم إلى مؤسسات التعليم المختلفة.^٢

٣-٣ أداء التعليم الأساسي في ضوء تقرير التنمية البشرية

إن تعزيز التنمية البشرية في أنحاء العالم قضية أساسية بالنسبة للأمم المتحدة. ومن الأهداف الأساسية السعي لكفالة توفير مستويات معيشة ملائمة ومتطورة لجميع الشعوب، وأن يكون لها نصيب في النمو الاقتصادي والتقدم الاجتماعي في العالم، على أن يتم استغلال الإمكانيات البشرية لسكان العالم على نحو أكمل. وبالتالي، فإن أهمية رصد التنمية البشرية وتوفير مقاييس إحصائية لدعم هذا الهدف لا يرقى إليها شك. ولبلوغ هذه الغاية يجري نشر تقرير التنمية البشرية سنوياً منذ عام ١٩٩٠، وقد ساهم في تركيز الاهتمام العالمي على التقدم المحرز في التنمية البشرية وعلى حالات انعدام المساواة المستمرة القائمة. ويحتوي كل تقرير للتنمية البشرية على طائفة واسعة النطاق من المقاييس الإحصائية المتصلة بجوانب مختلفة للتنمية البشرية.^٣ وسيتم الوقوف على أداء التعليم الأساسي المصري من خلال استعراض المؤشرات المتضمنة في التقارير في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦، وتحليلها، ومقارنتها بمؤشرات عدد من الدول العربية والأجنبية.

أ- معدل الالتحاق الإجمالي بالمدارس في مرحلة التعليم الابتدائي

يعرف بأنه النسبة الإجمالية للالتحاق بالصف الأول للمستوى الابتدائي، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في السن الرسمية للالتحاق بالمدرسة الابتدائية. ويتم حسابه بقسمة عدد الملتحقين الجدد

^١ وزارة المالية: "التقرير المالي الشهري"، مجلد (١٣)، عدد (٧)، مايو ٢٠١٨، ص ١٣.

^٢ Watkins, K., et. al; Education Charges: A Tax on Human Development, Oxfam International, Nairobi, 2001, p.2 & p. 4.

^٣ UNDP; Human Development Reports. At, <http://hdr.undp.org/en/humandev>

بالصف الأول، بغض النظر عن السن، على عدد السكان في السن الرسمية لدخول المدارس، ويضرب الناتج في ١٠٠. وهذا الحساب يشمل جميع الملتحقين بالصف الأول، بما في ذلك الاطفال فوق السن الرسمية ودونها الذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائية للمرة الأولى^١.

ويوضح الجدول رقم (٧-٣) معدل الالتحاق الإجمالي بمرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦.

جدول (٧-٣)

معدل الالتحاق الإجمالي بمرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول

في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦

الدول	تقرير ٢٠١٠	تقرير ٢٠١١	تقرير ٢٠١٢	تقرير ٢٠١٣	تقرير ٢٠١٤	تقرير ٢٠١٥	تقرير ٢٠١٦
مصر	٩٩.٧	١٠١.١	...	١٠٦	١٠٩	١١٣	١٠٤
إسرائيل	١١٠.٩	١١١.١	...	١١٣	١٠٥	١٠٦	١٠٤
الصين	١١٢.١	١١٢.٧	...	١١١	١٢٨	١٢٨	١٠٤
السعودية	٩٨.٤	٩٨.٨	...	١٠٦	١٠٣	١٠٦	١٠٩
مالاوي	١٢٠.٢	١١٩.٣	...	١٣٥	١٤١	١٤١	١٤٧
موريشيوس	٩٩.٤	١٠٠	...	٩٩	١٠٨	١٠٨	١٠٣
إيران	١٢٨.٤	١٠٢.٨	...	١٠٨	١٠٦	١١٩	١٠٩

المصدر: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقارير التنمية البشرية للأعوام ٢٠١٠ و ٢٠١١ و ٢٠١٣ و ٢٠١٤ و ٢٠١٥ و ٢٠١٦، الأمم المتحدة نيويورك، صفحات متفرقة.

باستقراء البيانات الواردة في الجدول رقم (٧-٣) يتبين أن: معدل الالتحاق الإجمالي في مصر يتخطى حاجز نسبة (١٠٠%)؛ حيث بلغ (١٠٤%) عام ٢٠١٦، وتساوت مصر في ذلك بكل من إسرائيل، والصين. بينما بلغ نسبة (١٠٩%) في كل من السعودية وإيران. وبلغ في موريشيوس (١٠٣) وفي مالاوي (١٤٧%) في العام نفسه.

تشير النسبة الإجمالية المرتفعة للالتحاق عمومًا إلى درجة عالية من فرص التعليم الابتدائي ويتأثر ارتفاعها بتراكم تسجيل الأطفال فوق السن الرسمية الذين لم يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية في السن الرسمية لذلك. ويراعى هنا: عدم الخلط بين الملتحقين الجدد والمقيدين ككل في الصف الأول، على اعتبار أن هذا القيد يتضمن الباقيين للإعادة؛ والذين يجب إسقاطهم من الحساب، ومن ثم يتأثر

^١ معهد اليونسكو للإحصاء، مؤشرات التربية: توجيهات فنية/ تقنية، مرجع سابق، ص ٥.

هذا المعدل بالالتحاق المبكر أو المتأخر، وفي بعض الحالات تتجاوز النسبة الإجمالية للالتحاق مائة في المائة^١.

ب- كفاءة التعليم الابتدائي

يتم الوقوف على كفاءة النظام التعليمي من خلال حساب معدل التسرب، ومعدل الرسوب :

* معدل التسرب في مرحلة التعليم الابتدائي

يعرف معدل التسرب على أنه "انقطاع التلاميذ عن الدراسة انقطاعاً جزئياً أو كلياً بالشكل الذى لا يستطيع معه التلاميذ المتسربون أن ينهوا دراستهم بنجاح"^٢، ومن ثم يعتبر التسرب أحد مظاهر الهدر الذى ينتج عنه زيادة في أعداد الأميين. كما يعرف بأنه: انقطاع التلميذ عن التعليم فى مرحلته الأساسية انقطاعاً تاماً لسبب أو لآخر، دون سبب الوفاة^٣، وهويغير كذلك عن النسبة المئوية من التلاميذ المسجلين في صف معين في سنة دراسية محددة؛ والذين انقطعوا عن المدرسة، وغير المسجلين في السنة الدراسية التالية^٤. ويعرض الجدول التالي معدل التسرب في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول المختارة في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦.

جدول (٣-٨)

معدل التسرب في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦

الدول	تقرير ٢٠١٠	تقرير ٢٠١١	تقرير ٢٠١٢	تقرير ٢٠١٣	تقرير ٢٠١٤	تقرير ٢٠١٥	تقرير ٢٠١٦
مصر	٣.٢	...	...	...	١.١	٣.٩	٣.٩
إسرائيل	٠.٤	...	...	١.١	٢.٦	١.١	٠.٨
الصين	٠.٤	...	...	...	...	...	...
السعودية	٣.٦	...	...	٦.٧	١.٣	١.٣	١.٣
مالاوي	٦٤.٣	...	...	٤٧.٢	٥٠.٩	٤٠.٣	٥٠.٩
موريشوس	٢.١	...	...	٢.٢	٢.٧	٤.٢	١.٨
إيران	١٢.٢	...	...	٨.٢	٣.٨	٣.٨	٣.٨

المصدر: مرجع سابق، صفحات متفرقة.

^١ محمد صبرى الحوت : "تكنيك الخريطة المدرسية.. المفهوم والأهداف والإجراءات"، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٨)، السنة (٤)، يناير ١٩٨٩، ص ٣١٢.

^٢ الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء: "الأمية في مصر (آليات وأساليب التصدى لها)"، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، القاهرة، ديسمبر ٢٠٠٤، ص ١٢.

^٣ مي شهاب: "الرسوب والتسرب والإحجام بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة القاهرة.. دراسة حالة"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ٢٣.

^٤ Villanueva, Charles C.; Op. Cit., P.45.

يتضح من الجدول السابق رقم (٣-٨):

وجود ارتفاع في نسب المتسربين من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر؛ حيث بلغت هذه المعدلات (٣.٩%) عامي ٢٠١٥ و ٢٠١٦، وبلغت (٣.٢%) عام ٢٠١٠، في حين أنها انخفضت انخفاضاً ملحوظاً عام ٢٠١٤؛ إذ بلغ ذلك المعدل (١.١%).

بمقارنة معدلات التسرب بمصر وتلك المعدلات في دول أخرى يُستنتج وجود خلل في كفاءة النظام التعليمي المصري؛ حيث تعمل الدول المعروضة (ما عدا مالاي لظروف اقتصادية وسياسية) على تقليل هذا المعدل ورفع كفاءة النظام التعليمي، فبلغ ذلك المعدل (١.٣%) عام ٢٠١٦ في "السعودية" بعد أن كان (٣.٦%) عام ٢٠١٠، في حين أنه انخفض في "إسرائيل" ليصل إلى (٠.٨%) عام ٢٠١٦، وفي "موريشوس" ليصبح (١.٨%)، وفي "إيران" ليبلغ (٣.٨%) في العام نفسه بعد أن كان (١٢.٢%) عام ٢٠١٠.

إن الأسباب الجوهرية لتسرب بعض التلاميذ في مصر تعود في حقيقة الأمر إلى عوامل اجتماعية واقتصادية محضة، من أهمها: الفقر والجهل، فالقدرات المالية لا تسعف الجميع، وهناك من يضطر إلى تأييد فكرة التحاق الطلاب بمهنة أو عمل في وقت مبكر، ولعل ما يشجع البعض من الأهالي وبصفة خاصة في المناطق الريفية، على مغادرة أبنائهم مقاعد الدراسة وعدم اكمال المرحلة.

* معدل الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي

يعرف الرسوب بأنه: "النسبة المئوية للتلاميذ الباقين للإعادة في صف دراسي ما في سنة دراسية معينة"، كما يعرف بأنه: "نسبة التلاميذ الملتحقين بصف معين في سنة دراسية معينة، والذين سيدرسون في الصف نفسه في العام الدراسي التالي".¹

ويعرض الجدول التالي رقم (٣-٩) معدل الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦.

¹Villanueva, Charles C.;, Op. Cit., P.45.

جدول (٣-٩)

معدل الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول
في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦

الدول	تقرير ٢٠١٠	تقرير ٢٠١١	تقرير ٢٠١٢	تقرير ٢٠١٣	تقرير ٢٠١٤	تقرير ٢٠١٥	تقرير ٢٠١٦
مصر	٣.١	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	١.٥	...	...	...	...	...	...
الصين	٠.٣	...	...	...	...	...	...
السعودية	٣.٣	...	...	...	...	...	...
مالاوي	٢٠.١	...	...	...	...	...	...
موريشيوس	٤	...	...	...	...	...	...
إيران	١.٨	...	...	...	...	...	...

المصدر: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقارير التنمية البشرية للأعوام ٢٠١٠ و ٢٠١١ و ٢٠١٣ و ٢٠١٤ و ٢٠١٥ و ٢٠١٦، مرجع سابق، صفحات متفرقة.

يتضح من الجدول رقم (٣-٩):

لم يتم معالجة مؤشر "معدل الرسوب" كأحد مؤشرات أداء التعليم خلال التقارير الصادرة من عام ٢٠١١ حتى عام ٢٠١٦، ويرجع ذلك إلى اختلاف الأهداف التي يعالجها كل تقرير؛ مما يجعل التغير في المؤشرات أمراً حيوياً وضرورياً.

أن معدل الرسوب في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي المصري مرتفع؛ حيث بلغ عام ٢٠١٠ (٣.١%) في حين أنه بلغ ذلك المعدل في الصين (٠.٣%)، وفي "إسرائيل" (١.٥%)، وفي "إيران" (١.٨%) للعام نفسه.

توجد عدة أسباب وعوامل تؤدي بالطفل إلى ضعفه في دراسته ورسوبه في هذه المرحلة، منها: حاجة الوالدين لأبنائهم لمساعدتهم المالية بسبب ضعف مستوى دخل الأسرة، مما يؤدي إلى

ضياح وقت الطفل واقتطاع ساعات الاستذكار والقدرة على التحصيل والتفرغ للدراسة. ومدى الوعي التعليم، والنمو المعيشي للأسرة، والعادات والتقاليد التي لا تعطي الاهتمام الكافي بأهمية التعليم^١، بالإضافة لكبر حجم الأسرة، واضطراب العلاقات الأسرية وكثرة المشكلات داخل الأسرة والتنشئة الاجتماعية الخاطئة في معاملة التلميذ^٢. والقصور الذي يعاني منه التعليم الابتدائي، من نقص إجمالي الإنفاق على التعليم في هذه المرحلة، وزيادة كثافة الفصول، وعدم ملائمة المنهج للبيئة المحيطة، وميول التلاميذ بالإضافة لكرهية المدرسة، والتحصيل الأكاديمي المنخفض.

ج- جودة التعليم الابتدائي

تتضمن جودة التعليم الابتدائي مؤشرات نسبة التلاميذ إلى المعلمين، ومعلمو المرحلة الابتدائية المدربون.

* نسبة التلاميذ إلى المعلمين

يعرف هذا المؤشر بأنه: متوسط عدد التلاميذ لكل معلم في مستوى تعليم معين في عام دراسي محدد، ويستخدم هذا المؤشر في قياس مستوى مدخلات الموارد البشرية من حيث: عدد المعلمين بالمقارنة مع أعداد التلاميذ، وتقارن نسبة التلاميذ إلى المعلمين عادة بالمعايير السائدة على المستوى الوطني فيما يخص عدد التلاميذ لكل معلم بكل مستوى تعليمي، أنواع من أنواع التعليم، ويدل هذا المؤشر على مدى الكفاية العددية للمدرسين بمراحل التعليم المختلفة^٣. ويحسب هذا المؤشر بقسمة مجموع عدد التلاميذ المسجلين في مستوى تعليمي محدد، على عدد المعلمين في المستوى التعليمي نفسه^٤. ويبين الجدول التالي نسبة التلاميذ إلى المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦.

^١ Christle And Others: Youth Aggression and Violence Risk, Resilience, And prevention, ERIC, 2000, P. 3. At, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449632.pdf>

^٢ رجب عليوة على: أسباب رسوب الطلاب بكلية التربية، مجلة التربية بالزقازيق، العدد (٣٧)، يناير ٢٠٠١، ص ٢١٣.

^٣ ضياء الدين زاهر: "الإصلاح الاقتصادي ومآزق التعليم المصري.. دراسة تحليلية"، منتدى العالم الثالث، مكتب الشرق الأوسط ومنظمة الأمم المتحدة للأطفال (اليونيسيف)، القاهرة، ديسمبر ١٩٩٣، ص ١٢٣.

^٤ UNESCO; Educational Statistics and Indicators, UNESCO, Paris, June 1985, P. 65.

جدول (٣-١٠)

نسبة التلاميذ إلى المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول

في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦

الدول	تقرير ٢٠١٠	تقرير ٢٠١١	تقرير ٢٠١٢	تقرير ٢٠١٣	تقرير ٢٠١٤	تقرير ٢٠١٥	تقرير ٢٠١٦
مصر	٢١.٩	٢٧.٢	...	...	٢٨	٢٨	٢٣
إسرائيل	١٧.٢	١٣.١	...	...	١٣	١٣	١٣
الصين	١٨.٣	١٧.٢	...	...	١٧	١٨	١٦
السعودية	...	١١.٤	...	...	١١	١٠	١١
مالاوي	...	...	...	...	٥٤	٩١	٦١
موريشيوس	٢١.٧	٢١.٥	...	...	٢١	٢٠	١٩
إيران	٢٠	٢٠.٣	...	...	٢٠	٢٦	٢٦

المصدر: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقارير التنمية البشرية للأعوام ٢٠١٠ و ٢٠١١ و ٢٠١٣ و ٢٠١٤ و ٢٠١٥ و ٢٠١٦، مرجع سابق، صفحات متفرقة.

عند تحليل البيانات الواردة في الجدول رقم (٣-١٠) يتضح:

ارتفاع نصيب المعلم من التلاميذ في مصر، حيث بلغ نصيب المعلم من التلاميذ في المدارس عامي ٢٠١٤ و ٢٠١٥ حوالي (٢٨) تلميذ/معلم، و(٢٧.٢) تلميذ/معلم عام ٢٠١١. بينما ينخفض نصيب المعلم من التلاميذ عن تلك النسب عام ٢٠١٦؛ حيث وصل إلى (٢٣) تلميذ/معلم عام ٢٠١٦.

سعي معظم الدول (فيما عدا إيران ومالاوي) التي تم تناولها في الجدول إلى خفض نصيب المعلم من التلاميذ؛ إذ بلغت تلك النسبة في "السعودية" (١١) تلميذ/معلم عام ٢٠١٦ مقارنة بـ (١١.٤) تلميذ/معلم عام ٢٠١١، كذلك وصلت في "إسرائيل" إلى (١٣) تلميذ/معلم عام ٢٠١٦ مقارنة بـ (١٧.٢) تلميذ/معلم عام ٢٠١٠، وانخفضت في "الصين" من (١٨.٣) تلميذ/معلم عام ٢٠١٠ إلى (١٦) تلميذ/معلم عام ٢٠١٦، وأصبحت في "موريشيوس" (١٩) تلميذ/معلم عام ٢٠١٦ مقارنة بـ (٢١.٧) تلميذ/معلم عام ٢٠١٠.

تؤدي الزيادة في نسبة التلاميذ إلى المعلمين بالمدارس إلى حدوث خلل في النظام التعليمي وإدارته، وتقلص من حجم الأنشطة الموجهة للتلاميذ من المعلم؛ مما يدل على تدني مقدار الاهتمام الذي يحظى به التلاميذ من المعلم؛ نظرًا لكثرة أعدادهم مع ارتفاع الكثافة الطلابية.

*** معلوم المرحلة الابتدائية المدربون كنسبة من إجمالي معلمي المرحلة الابتدائية**

يشير معلوم المرحلة الابتدائية المدربون إلى النسبة المئوية للمعلمين الحاصلين على تدريبات تربوية وأكاديمية كنسبة من إجمالي معلمي المرحلة الابتدائية. ويعرض الجدول التالي معلمي المرحلة الابتدائية المدربين في مصر وبعض الدول في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦.

جدول (٣-١١)

معلمو المرحلة الابتدائية المدربون في مصر وبعض الدول في الفترة من عام ٢٠١٠ حتى عام ٢٠١٦ (%)

الدول	تقرير ٢٠١٠	تقرير ٢٠١١	تقرير ٢٠١٢	تقرير ٢٠١٣	تقرير ٢٠١٤	تقرير ٢٠١٥	تقرير ٢٠١٦
مصر	٩٩.٩	...	...	...	...	...	٧٣
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...
الصين	...	...	...	...	...	...	...
السعودية	٩١.٥	٩١.٥	...	٩١.٥	٩١	٩١	١٠٠
مالاوي	...	...	...	٩٥.٢	٧٨	٦٩	٩١
موريشيوس	١٠٠	١٠٠	...	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
إيران	١٠٠	٩٨.٤	...	٩٨.٤	٩٨	١٠٠	١٠٠

المصدر: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقارير التنمية البشرية للأعوام ٢٠١٠ و ٢٠١١ و ٢٠١٣ و ٢٠١٤ و ٢٠١٥ و ٢٠١٦، مرجع سابق، صفحات متفرقة.

يستخلص من البيانات الواردة في الجدول رقم (٣-١١) ما يلي:

تحظى النظم التعليمية في غالبية الدول بنسب مرتفعة من إجمالي المعلمين المدربين، فقد بلغت أعلى نسبة (١٠٠%) عام ٢٠١٦، في كل من: "السعودية"، و"موريشيوس"، و"إيران"، ثم "مالاوي" بنسبة (٩١%) للعام نفسه.

حصلت "مصر" على المرتبة الأخيرة بين الدول المتضمنة في الجدول؛ حيث بلغت نسبة المعلمين المدربين (٧٣%) عام ٢٠١٦، على الرغم من أن هذه النسبة كانت (٩٩.٩%) عام ٢٠١٠؛ مما يدل على حدوث انخفاض في كفاءة المعلم، والتي تمثل عاملاً أساسياً في تحديد كم وكيف مخرجاته؛ إذ إن من أهم عوامل تقرير نوع التعليم وكفائته هو "نوعية المعلمين"، لذا، يجب تجنب النظر إلى مشكلة المعلمين على أنها مشكلة توفير الأعداد الكافية منهم في كل مرحلة؛

فالمشكلة في أساسها مشكلة المستوى أو النوع والكيف المطلوب، أي توفير الأعداد اللازمة من المعلمين القادرين على النهوض بأعباء المهنة خير قيام.

المحور الثاني: بعض أسباب ضعف أداء التعليم الأساسي

إن التعليم الأساسي في مصر - في ضوء ما سبق ذكره - يعاني من أزمة من مظاهرها ما أصاب التعليم من ازدواجية تتناقض مع ديمقراطيته، وتؤثر سلباً على مفاهيم تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية، وبالتالي تعميق التمايز الطبقي لصالح الأقلية التي تملك كل شيء في مقابل أغلبية تعاني من الفقر، وبذلك تضاعف دور التعليم بوصفه قناة للحراك الاجتماعي، ويحدث ذلك بالرغم أن التعليم يعتبر من أرخص وسائل إعادة توزيع الدخل، وتخفيض حدة التفاوت في هذا التوزيع وأوسعها تأثيراً، كما يعد التعليم أيضاً من أقل وسائل توزيع الثروة ضرراً على الأغنياء، فبينما تعني الضرائب والإصلاح الزراعي والمصادرة وغيرها الاقتطاع من ثروة الأغنياء وتحويلها إلى الفقراء؛ مما قد يسبب ضرراً للقطاع الأول لمصلحة القطاع الثاني من الأفراد، فإن تعليم الفقراء لن يحرم الأغنياء مما سبق أن تعلموه فعلاً^١. ويمكن تلخيص بعض أسباب تلك الأزمة في:

- الافتقار إلى فلسفة تربوية واضحة؛ حيث إن الحقيقة الغائبة هي الحاجة إلى فلسفة تربوية واضحة، فهي "الرأس الغائبة" عن الجسد التربوي، تلك الفلسفة التي توضح طبيعة المعرفة ومصادرها، وتحدد الطبيعة الإنسانية الذي يريد المجتمع بنائها، وتبين وظيفته، وخصائصه، وحاجاته ومطالبه، وتوضح الكيفيات التي ينبغي أن يتعامل بها مع مفردات الكون والبيئة من حوله... إلخ^٢.
- تناقض "مجانبة التعليم" كشعار مع الممارسات الفعلية، كما توجد شعارات أخرى تتناقض أيضاً مع الواقع، مثل: تكافؤ الفرص التعليمية في ظل انتشار مدارس اللغات الحكومية والخاصة والأجنبية؛ مما يؤدي إلى زعزعة التناغم الطبقي والسلام الاجتماعي داخل المجتمع^٣.

^١ أشرف السيد العربي عبد الفتاح: "التنمية البشرية في مصر دراسة لأسباب وانعكاسات الوضع الحالي وإمكانية تطويره مع التركيز على التعليم"، الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية، العدد (١٣)، ١٩٩٨، ص ١٨٩.

^٢ علي أحمد مدكور، "التعليم العالي في الوطن العربي.. الطريق إلى المستقبل"، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ٢٨.

^٣ محمد صبري الحوت، "إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٨، ص ٤٧.

- يعتبر الفقر من المقومات الأساسية في إلحاق بعض الأطفال بالتعليم، باعتباره الظاهرة الأكثر خطورة على استقرار المجتمع؛ حيث تدفع الظروف الاقتصادية والاجتماعية السيئة الآباء إلى استخدام الأطفال في العمل للحصول على الموارد المالية، ويزداد الأمر سوءاً في القرى والنجوع، هذا إلى جانب عدم تحقيق التعليم المردود المالي والاجتماعي للأسرة وبالأخص للفتيات مما يؤدي إلى عدم الاهتمام بالتعليم. وتتمثل أهم أسباب ظاهرة التسرب في فساد المنظومة التعليمية وارتفاع نفقاتها على الأسرة الفقيرة والأسر محدودة الدخل، بالإضافة إلى أمية أولياء الأمور وعدم إدراكهم لأهمية التعليم، فضلاً عن اتساع الفجوة بين المدرسة وبيئة الطفل واختلاف المناخ الثقافي في المدرسة عن مناخ بيئة الطفل دون أن تحاول المدرسة تقريب هذه الفجوة والحد من اتساعها، بالإضافة إلى أن المناهج الدراسية لا تعتد باحتياجات الطفل ولا تثير اهتمامه^١.
- دخول الحكومة في منافسة مع القطاع الخاص بإنشاء المدارس التجريبية للغات بمصروفات؛ مما أثر سلباً على المدارس الرسمية المجانية، والتي تدهورت الخدمات التعليمية بها.
- تفاقم سلبيات الاعتماد على القروض والمساعدات المشروطة في تمويل التعليم؛ حيث تشرف الدول المانحة وتتابع عمليات تنفيذ المشروعات من خلال خبرائها بما يحقق مصالحها الإستراتيجية التي تتعارض مع المصالح القومية^٢.
- تحويل التعليم إلى سلعة لها مقابل - وهو ما حدث في السنوات الأخيرة - بدعوى رفع كفاءته؛ مما يؤدي إلى إهدار مبدأ تكافؤ الفرص بين الفقراء والأغنياء ويعمق التمييز بينهم على أساس القدرة المالية؛ إذ أسهم ذلك في فقدان المؤسسة التعليمية حيادها تجاه الطلاب، ويؤثر على جودة التعليم، بمعنى أن من يستطيع دفع مقابل لمباني مطابقة للمواصفات، وبها فصول صالحة للتدريس ومجهزة بوسائل تعليمية؛ وامتلاكها مدرسين يحصلون على رواتب مجزية سيحصل على مستوى تعليمي جيد، ومن لا يملك المال لدفع المقابل فعليه القبول

^١ طلعت حسيني إسماعيل، "الفقر والتعليم.. دراسة تحليلية لمؤشرات العلاقة المتبادلة"، دراسات تربويه ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، العدد (٨٥)، أكتوبر ٢٠١٤، ص ٢٦٣.

^٢ محمد إبراهيم المنوفي، "العلاقة بين أزمة التعليم المصري والبناء الاجتماعي (دراسة نقدية)"، المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية، أنظمة التعليم في الدول العربية.. التجاوزات والأمل، المجلد (١)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٥ - ٦ مايو ٢٠٠٩، ص ٤٣.

بمدارس فصولها غير صالحة للتدريس، وليس بها وسائط تعليمية، واقتقاد المدرسين لدافع العمل في خضم ضالة مرتباتهم.

- **زيادة المناطق المحرومة من التعليم الأساسي؛** حيث بلغت نسبتها (١٠.٣) آلاف منطقة بما يمثل (٢٤.٧%) من إجمالي القرى والتوابع؛ مما ينتج عنه عدم تشجيع الآباء الفقراء على تعليم أبنائهم. كما يعاني أفراد مناطق أخرى من صعوبة في الانتقال إلى أماكن بها مدارس؛ لعدم وجود وسائل مواصلات أولبعد المسافة، والجدير بالذكر بأن تلك المناطق تبلغ (٧.٧) آلاف منطقة يتراوح عدد كل منطقة من (٦٠) نسمة إلى (٢٤٠) نسمة^١.
- **انخفاض في معدلات الالتحاق نسبياً؛** كما أن تحقيقها بشكل كامل يمثل عقبة رئيسة في سبيل تحقيق مبدأ التعليم للجميع، ويرجع ذلك لعدة أسباب، منها: استمرار ظاهرة عمالة الأطفال، وقلة عدد المدارس الابتدائية التي بنيت في السنوات الأخيرة، وعدم كفاية الاهتمام بتعليم أصحاب الاحتياجات الخاصة، واستمرار ظاهرة التسرب بمعدلات كبيرة.
- **قصور في الإمكانيات؛** حيث تتوالى محاولات خفض موازنة التعليم بشكل دوري؛ مما يحول دون التوسع في بناء المدارس، الأمر الذي جعل بعض مدارس التعليم الأساسي تعمل فترتين يومياً في ظل فصول مكتظة بالتلاميذ؛ إذ بلغ عدد المباني المدرسية التي تعاني من كثافات عالية وفقاً لأحد التقارير الصادرة عن "مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار" (٩.٤) آلاف مبنى بما يمثل (٣٧.٨%) من إجمالي المباني المدرسية الموجودة. كما يوجد (٤.٢) آلاف مبنى يعمل بنظام تعدد الفترات بما يمثل (١٦.٧%)؛ مما يؤثر سلباً على البنية التحتية للمنشآت وعلى جودة التعليم المقدمة للتلاميذ؛ الذي أدى إلى أفرار مخرجات تعليمية رديئة^٢.
- **مشكلة التمويل الحكومي للتعليم في مصر؛** حيث تكمن تلك المشكلة في الجمع بين قضيتين رئيسيتين، وهما: كفاية التمويل، وتحقيق العدالة مع تكافؤ الفرص التعليمية؛ أي كفاية التمويل لضمان تحقيق الأغراض التعليمية والقضاء على عدم التكافؤ في الفرص التعليمية بين مختلف الشرائح والفئات الاجتماعية أي بين الذكور والإناث، وبين الأغنياء والفقراء، وبين المناطق الريفية والحضرية^٣.

^١ مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار: "واقع التعليم في مصر... حقائق وآراء"، سلسلة تقارير معلوماتية، السنة (٧)، العدد (٦٨)، مارس ٢٠١٣، ص ص ٦-٩.

^٢ المرجع السابق، الصفحات نفسها.

^٣ مروة بلتاخي: "التعليم العالي في مصر بين قيود التمويل واستراتيجيات التطوير"، مرجع سابق، ص ١٠.

- على الرغم من زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، إلا أن الواقع يؤكد ضعف قدرة الدولة عن توفير المعلمين بالكم والكيف المناسبين؛ إذ إن معلم مرحلة التعليم الأساسي تنقصه الكفاءات الأساسية التي تجعله معلمًا قادرًا على أداء عمله على الوجه السليم، وهناك انخفاض في مستوى إعداد المعلم الذي تربي على تعليم تلقيني عندما كان في التعليم الابتدائي أو الإعدادي، إلى جانب ذلك هناك عدم تجانس معلمي المرحلة الابتدائية، فالمعلمون خليط من كفاءات مختلفة ومتنوعة، قد تصل إلى عشرات المؤهلات الدراسية^١.
- تدني الوضع الاجتماعي والاقتصادي للمعلم؛ مما يدفعه إلى البحث عن مصدر للدخل آخر، مثل: الدروس الخصوصية، أو العمل في أماكن تجارية وغيرها؛ إذ يسهم ذلك في انصرافه عن الاهتمام بنموه الأكاديمي والتربوي سعيًا وراء توفير متطلبات المعيشة الأساسية.
- صورية تدريب المعلم وتنميته مهنيًا؛ حيث إن الواقع يعكس شكلية الدورات التدريبية من حيث الهدف والمضمون، بالإضافة إلى عشوائية انعقادها في ظل غياب "أهداف واضحة"، كما أن ضعف التمويل وقصور الإمكانيات أحد السمات الرئيسة المميزة لتلك الدورات.
- إن ظاهرة التسرب من الظواهر التي تواجهها المدرسة الابتدائية بصورة أكثر وضوحًا في القرى منها في المدن، وتبرز في الأحياء الشعبية من المدن التي يتسم سكانها بقلّة الدخل والتخلف الاجتماعي، وتكاد تختفي في الأحياء المتطورة والمرتفعة الدخل، وهي أكثر ظهورًا في القرى البعيدة عن مواقع المدارس، وبصفة خاصة القرى النائية، كما أنها أكثر وضوحًا بالنسبة للبنات فيها بالنسبة للبنين، وعلى الأخص في الريف وبين الأوساط محدودي الوعي التعليمي.
- إن الهدر من أهم الآثار السلبية الأخرى التي تعكسها ظاهرة التسرب في المجتمع المصري؛ فالأموال التي تنفق على الطلاب الذين تسربوا من التعليم دون مواصلة مرحلة التعليم الأساسي، ينجم عنها خسارة اقتصادية كبيرة، وذلك من منظور أن التعليم ثروة بشرية واستثمار مادي على المدى الطويل^٢.

^١ أحمد إسماعيل حجي: "التعليم في مصر ماضي، حاضره، ومستقبله"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٦، ص ٢٥٥.

^٢ مجلة التربية: "التسرب والتنمية بين الأسباب والدوافع"، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (٩٩)، السنة (٢٠)، معهد التخطيط القومي، القاهرة، ديسمبر ١٩٩١، ص ٦٤.

- يعتبر الرسوب من أهم المشكلات التي تعوق هذه المرحلة عن تحقيق أهدافها؛ فقد نتج عن التوسع الكمي في مرحلة الإلزام ومداه إلى تسع سنوات دراسية أن تدهورت الجوانب الكيفية للتعليم، وتمثل ذلك في عدد من المؤشرات منها ارتفاع نسبة الرسوب، وانطلاقاً من حقيقة أن التعليم الأساسي هو الركيزة الأساسية للنظام التعليمي، فأى فقد فيها يترتب عليه خسارة بشرية ومادية كبيرة^١.
- تعدد أسباب ضعف الدراسة والرسوب، منها ما هو اقتصادي، مثل: حاجة الوالدين لأبنائهم لمساعدتهم المالية بسبب ضعف مستوى دخل الأسرة^٢. ومنها ما هو اجتماعي: كالوعي التعليمي، والنمو المعيشي للأسرة، والعادات والتقاليد التي لا تعطي الاهتمام الكافي بأهمية التعليم، وإساءة معاملة الأطفال أو الإهمال^٣. ومنها ما يرجع للنظام التعليمي نفسه، مثل: زيادة كثافة الفصول، وعدم ملائمة المنهج للبيئة المحيطة، وميول التلاميذ بالإضافة لكرهية عدد من الأطفال للمدرسة؛ حيث إنها لا تفي باحتياجاتهم المختلفة؛ مما ينتج عنه تحصيل أكاديمي منخفض^٤.
- قصور المناهج الدراسية، فالمناهج تقليدية يغلب عليها الصيغة النظرية والأكاديمية، وتعتمد على التلقين والحفظ، ولا تسهم في التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلم، كما أنها لا تساعد على الابتكار والاستنباط التحليلي، وحرية التفكير العلمي السريع في حل المشكلات وإبداء الرأي فيها بحرية وبأكثر من طريقة، كذلك القدرة على تغيير المفاهيم الخاطئة وتكوين مفاهيم واتجاهات جديدة، كما أنها لا تساعد على إشباع رغبات التلاميذ وميولهم، وكذا عدم معالجتها للقضايا التي تشغل التلاميذ في هذه المرحلة من العمر، كما أنها لا ترتبط بالبيئة المحيطة بهم ولا بالعمل السائد فيها.

^١ مصطفى علي أبو السعود: "ظاهرة التسرب في مرحلة التعليم الأساسي"، معهد التخطيط القومي، القاهرة، ١٩٨٩، ص ٣٦.

^٢ فؤاد البهى السيد: "مشروع تطوير نظم الامتحانات في ج. م. ع"، المركز القومى للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٢.

^٣ Christle and Others: Youth Aggression and Violence Risk, Resilience, and Prevention, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Arlington VA., Washington, DC., 2000, P. 3.

^٤ عزه سليمان: "التعليم الابتدائي في مصر (اتجاهاته ومشاكله من المنظورين القومي والإقليمي)"، معهد التخطيط القومي، القاهرة، ١٩٧٧، ص ٥١.

الفصل الرابع

تحسين أداء التعليم الأساسي بمصر على ضوء معايير الجودة والاعتماد

١-٤ تمهيد

على الرغم من الاعترافات الواسعة بأهمية التعليم، إلا أن قضية الجودة تظل أحد القضايا الحاكمة التي تحد كثيرا من النهوض به^١، حيث لا تزال العوامل الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية تؤثر على فرص الوصول إلى التعليم في مصر. كما أن نوعية التعليم والبيئة الدراسية لهما تأثير سلبي على معدلات إتمام التعليم. وبالتالي يشغل التعليم الحكومي النصيب الأكبر في العملية التعليمية بمصر، وهو الأكثر معاناة من المشكلات المتعلقة بالجودة والكثافة والإهمال بالمقارنة مع التعليم الخاص^٢.

من هذا المنطلق، تأتي أهمية وضرورة إحداث نقلة نوعية في تعليمنا المصري، تتجاوز المفاهيم والممارسات التقليدية، والانطلاق إلى آفاق أرحب بمفاهيم عصرية باتت تفرض نفسها، والتي يعمل العالم المتقدم من خلالها، ويعد مفهوم "ضمان الجودة والاعتماد" الأولوية بين هذه المفاهيم. لذلك فإن هذه الدراسة تتناول مشكلة جودة التعليم الحكومي في مصر بالفئة العمرية من ٦ - ١٢ سنة، وذلك لأنه النواة الأولى وقاعدة الهرم والأساس الذي يحدد مصير بقية المراحل، بل ويؤثر على استمرارية الطالب في المراحل التالية ومستقبله، استكمال بقية المراحل التعليمية من عدمه.

ويشارك في العملية التعليمية عدة أطراف أولهم وزارة التربية والتعليم المسؤولة بشكل مباشر عن وضع المنهج والإشراف على المدرس. والثاني هو المعلم فهو طرف أساسي ومسؤول حيث أن الأداء الجيد للمعلم من شأنه أن يعوض الفقر في مضمون المقرر الدراسي، وهوما يحدث بطريقة ما في المدارس الخاصة مقارنة بالحكومية على الرغم من أن المنهج واحد، وهوما يدل أن جودة التعليم ترجع بشكل مباشر إلى طريقة التدريس. أما عن ثالث الأطراف فهو الأسرة حيث يؤثر مدى وعيها بأهمية التعليم على استمرار طلبة المناطق العشوائية في المدارس من عدمه، كما يؤثر أيضاً دخل

^١ منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) : "التعليم من أجل الناس والكوكب، بناء مستقبل مستدام للجميع"، التقرير العالمي لرصد التعليم، ٢٠١٦، صص (١٧٨-١٩٣)

^٢ وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، "معايير المدرسة الفعالة المتكاملة"، ٢٠٠٧.

الأسرة ووضعها الاقتصادي على ذلك، أما الطرف الأخير في هذه العملية والمتأثر المباشر بها هو الطالب.

ويتناول هذا الفصل متطلبات تحسين الأداء بالتعليم الأساسي تحقيقاً لمعايير الاعتماد التربوي. ويمكن تناول تلك المنطلقات تفصيلاً على النحو التالي:

٢-٤ دواعي ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي

٣-٤ الجهود المبذولة لتحسين أداء مدارس التعليم الأساسي

٢-٤ دواعي ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي

في ظل تزايد الاهتمام بالتعليم قبل الجامعي، أصبح مفهوم كل من ضمان الجودة والاعتماد من القضايا المهمة على المستوى القومي، وبتحديد ووضع المعايير التي تقود العمل فيها، وبكيفية استخدام أساليب وأدوات ضمان جودة أداء هذه المؤسسات، مع ازدياد تحديات مجتمع المعرفة حيث الإبداع والتعليم المستمر والذكاء التنظيمي، وسرعة الاستجابة لاحتياجات المستفيدين التي أصبحت تعتبر الموارد الأكثر قيمة للارتقاء بالجودة وتحقيق التميز^١.

فمصطلح "الجودة" مؤسس اجتماعياً، وما نعينه بجودة التعليم يعتمد على كيفية قيامنا كمجتمع بتحديد ما نقدره على أنه تميز في التعليم. على نحو متزايد، يتم قياس جودة التعليم اعتماداً على مستوى أداء الطلاب في التقييمات الدولية^(٢). على سبيل المثال، أصبح البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA) التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وبرنامج دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS) التابع للجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي، والدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة في العالم (PIRLS) مؤشرات هامة عن جودة التعليم بالنسبة للحكومات والمنظمات الدولية. لذلك يؤكد مفهوم الجودة على ثلاثة مفاهيم أساسية هي:

■ الطالب : وتعرف بأنها ارضاء الطالب واشباع حاجاته.

^١ صالحة عبدالله عيسان، وفائزة بنت أحمد الشيددين: "درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين الأوائل في سلطنة عمان"، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج ١٢، ع ٢، ٢٠١٨.

<https://journals.squ.edu.om/index.php/jeps/article/view/2556>

^٢ منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو): "التعليم من أجل الناس والكوكب، بناء مستقبل مستدام للجميع"، التقرير العالمي لرصد التعليم، ٢٠١٦، ص ٢٠٠.

- العملية التعليمية: وتعرف الجودة بأنها مطابقة للمتطلبات.
- العائد التعليمي: التي تؤخذ في اعتبارها التكلفة للمنتج.

ومن ثم يمكن الإشارة إلى أبرز دواعي التركيز على الجودة التعليمية في النقاط التالية:

١-٢-٤ اهتمام عالمي بضرورة تجويد التعليم المدرسي:

يواجه العالم اليوم الكثير من التحديات التي تؤثر بشكل مباشر في بنية التعليم وبيئته وأهدافه، ومناهجه، واستراتيجياته ما ينعكس أثره بالكامل على المنظومة التعليمية، وذلك وفقاً لمتغيرات عصرنا الدائرة مع عجلة العولمة (Globalization)، والتي أدت إلى سهولة الاتصال وانتقال المعرفة بين الأجزاء المختلفة من العالم رغم الاختلاف في الثقافات والعادات والتقاليد^١. تمت دراسة هذا الموضوع بشكل كبير من قبل المنظمات الدولية المعنية بالتعليم، باعتباره حجر أساسي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، بما في ذلك البنك الدولي ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP)، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD). وقد نشرت كل هذه المنظمات تقارير حول هذا الموضوع^٢.

وجاء في تقرير "البنك الدولي" يجب على الدول أن تستثمر في مجال تقييم التعليم لأنه الأساس في إيجاد تحسن ملموس ومستدام في جودة التعليم^٣. "ويكمن فحوى هذا النهج في أنه ومن أجل الوصول إلى تحسينات حقيقية في جودة التعليم، يتوجب على الدول العربية أن تعتمد تدابير موضوعية وموحدة، وأن تعمل المدارس تحت شروط سوق تنافسية. وفي الوقت نفسه، فإن الأهداف التعليمية الأخرى مثل الوصول العادل والمساواة في الحصول على الفرص التعليمية تحظى بتركيز أقل بكثير في تقرير البنك الدولي^٤.

وما لاشك فيه أن موضوع الجودة في التعليم العام والتقني والعالي يعتبر من أهم المواضيع التي أولتها الدول المتقدمة منذ فترة أهمية خاصة واستثمرت فيه حتى أصبحت الجودة مؤشراً وعنصراً مهماً في التقدم والتطور والبحث والمنافسة^٥. فقد اكدت اليونسكو أن التعليم والتعلم يجب أن يزود

¹Budgol, Marker, The Implementation of the TQM in Poland ,the TQM Magazine, VOL.17, No.2, 2005, p.202.

² Texas Catholic Conference Education Department ,Guide to Quality and effectiveness :An Accreditation Manual for Catholic Schools of Texas,(2007-2008)

³ Hernandez, J. Total quality management in education: the application of TQM. Texas School District DAI. 62 (11) (2002). p 3639

⁴ The Chicago Schools of Professional- Psychology self-study, Institutional Report to the Higher Learning Commission of the North Central Association of Colleges and Schools(2007):p11

المتعلمين بالمعرفة والأدوات والمقدرة على استخدام هذه المعارف والمهارات المكتسبة بكل ثقة، وكذلك تطوير السلوك والقدرة على التواصل مع الآخرين ومعرفة حقوقهم. فهذا هو التعليم ذي الجودة العالية الذي سيقود إلى فوائد اجتماعية واقتصادية جمة.

كما أقرت الجمعية العمومية للأمم المتحدة مشروع العقد ٢٠٠٥-٢٠١٥م "التعليم من أجل التنمية المستدامة" (Decade of Education for Sustainable Development) (DESD). بمعنى أن التعليم هو من يكسب الفرد القدرة على الرؤيا المستقبلية، ومواجهة وحل المشاكل المهددة للحياة، وإعطاء القيم والمبادئ الأساسية لديمومة التطور، ويغطي التعقيدات والتداخلات بين الأربعة اتجاهات: البيئة، والمجتمع، والصحة، والاقتصاد^١. لذلك وبالتحديد، يهدف هذا المشروع إلى إبراز الدور الرئيس الذي يؤديه التعليم والتعلم في السعي المشترك لتحقيق التنمية المستدامة والمساعدة في تحسين جودة التعليم والتعلم، ومساعدة الدول لتحقيق التطور باتجاه الوصول إلى التطور المنشود، وإعطاء الدول الفرص لإدخال التنمية المستدامة ESD في الإصلاح التعليمي .

وقد تحدد إطار العمل لفهم نوعية التعليم المقترح في تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع لعام ٢٠٠٥ كمرجع قياسي على مدار العقد الماضي. يحدد نوعية التعليم - كبعد متميز، في سياق اجتماعي واقتصادي وسياسي.

وهذا يعني أن التقرير العالمي لليونسكو ٢٠١٤ ركز على أن تقديم النوعية الجيدة للتعليم تساعد في البناء المعرفي والفكري للمتعلم، وما عبر عنه بمفهوم الجودة وبشكل واضح في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والأهداف الثلاثة الأولى للتعليم، ويذكر ضمناً بقوة في الأهداف السبعة المتبقية في شكل^٢:

- ✓ السعي نحو تحقيق العدالة؛
 - ✓ ضمان بيئة تعليمية آمنة وغير عنيفة وشاملة وفعالة؛
 - ✓ ونشر المعلمين المؤهلين كلها علامات للتعليم الجيد.
- إن الجودة وضمانيها في التعليم الأساسي والثانوي تعتبر من أهم الوسائل والأساليب الناجحة في تحسين وتطوير بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية، بل وأصبحت ضرورة ملحة،

^١ منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، التعليم والتعلم: "تحقيق الجودة للجميع"، التقرير العالمي لرصد التعليم، ٢٠١٤، ص ١٣.

^٢ منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، نفس المرجع السابق .

وخياراً استراتيجياً تملّيه طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحاضر^١. فالاستجابة لتلك المبررات والتوجه لتفعيل إجراءات تأهيل مؤسسات التعليم قبل الجامعي إلى الاعتماد، ومن ثم يحقق إنجازات عديدة من أهمها:

- تعرف مستوى استيفاء المؤسسة التعليمية معايير الجودة.
- التأكد من اتساق رؤية المؤسسة ورسالتها مع الرؤية القومية للتعليم.
- التحقق من توافر نظام ضمان الجودة والمحاسبية المؤسسية.
- تكوين قاعدة بيانات ومعلومات تسهم في بناء خطط التطوير المؤسسي.
- الإسهام في تنمية الموارد المادية والبشرية للمؤسسة والاستفادة منها.

وبما أن التعليم من أهم القطاعات على الإطلاق فكان لازماً عليه أن ينتهج مبدأ الجودة، لتلبية احتياجات سوق العمل من حيث المواصفات التي يجب توافرها في المنتج التعليمي^٢.

٤-٢-٢ من أجل بناء مجتمع المعرفة

ينبع الاهتمام بالتعليم في كونه مصدراً لتنمية الموارد البشرية ومكوناً فعالاً لرأس المال الاجتماعي والفكري والثقافي للإنسان. وإذا كانت التنمية البشرية حسب ما يعرفها المجلس الاقتصادي الاجتماعي للأمم المتحدة، هي عملية تنمية مهارات ومعارف وقدرات أفراد الجنس البشري. فكلما ارتفعت نوعية التعليم وحقق نجاحاً في إكساب أفراد هذه الخصائص والسمات كلما ارتفع مستوى التنمية البشرية، ودفع الحركة الاقتصادية والاجتماعية إلى الأمام.

ولقد وضعت العديد من الدول الاستراتيجيات والخطط للرفي بمستوى التعليم، وحددت إجراءات وعمليات من أجل الرفي بمستوى أداء المؤسسات التعليمية، من خلال تبني نظام للجودة وضمانها، فالمدرسة ليست مؤسسة تعليمي فحسب، بل في الأساس مؤسسة ثقافية اجتماعية تنمي

^١ حسين سالم مرجين، "أهم مرتكزات تحسين وتطوير التعليم الأساسي والثانوي في ليبيا - في ضوء معايير ضمان الجودة"، الحوار المتمدن، العدد: ٥٠٦٩ - ٢٠١٦.

<http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=504176..2018/8/16>

^٢ أحمد بدح محمد؛ وشاهين، حسان رافع: "اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن نحو تطبيق معايير ضمان الجودة في مدارسهم"، مجلة البحوث والدراسات، سلسلة العلوم الأساسية والاجتماعية، ٢٩ فبراير ٢٠١٤، صص ١٣١-١٦٦.

كل الجوانب الشخصية للتلميذ وبالتالي تسهم في بناء المجتمع في كل المجالات^١. وبناءً على ذلك أصبحت عملية ضمان جودة التعليم مطلباً أساسياً في العصر الحالي للوصول إلى نوعية تعليمية عالية الجودة، تمكن المتعلمين من التعامل الآمن مع تحديات حضارة مجتمع المعرفة. كما أن تعاظم التسارع بين المجتمعات على تطوير نظمها التعليمية لتصبح أكثر قدرة على بناء الفرد المنتج للمعرفة والمبدع للتكنولوجيا. ولذلك فإن الاعتماد الأكاديمي في مدارسنا يقوم بدور محوري في تمكين أفراد المجتمع المدرسي من المعرفة والمهارات التي تدعم لديهم قيم ومفاهيم التوجه الذاتي نحو التنمية المهنية المستمرة، ومن ثم تنعكس على استمرارية التطوير والتجويد^٢.

بالتالي يمثل **التعليم الجيد** المبني على معايير الجودة وضمانها المرتبطة بالقدرة المؤسسية والفعالية التعليمية معبراً إلى مجتمع المعرفة والرقى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، كما يدفع بالتنمية البشرية نحو تحقيق أهدافها. لذا فإن التركيز على تطبيق هذه المعايير، يمثل الضمانة الحقيقية والرهان على المستقبل الواعد للحاق بركب مجتمع المعرفة^٣. بمعنى أن اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي سيؤدي إلى نشر الممارسات الجيدة، وإحداث نقلة نوعية في جودة التعليم المصري على اختلاف مراحل ومستوياته. مما يتطلب التركيز على تطبيق معايير الجودة، يمثل الضمانة الحقيقية والرهان على المستقبل الواعد للحاق بركب مجتمع المعرفة. مما شكل أمراً حاسماً للمدارس لزيادة قدرتها على الاستجابة لاحتياجات وتطلعات المستفيدين وتحقيق الجودة بأقل كلفة، **وبقدم لها نظام فاعل هدفه:**

* تهيئة بيئة مدرسية آمنة وتعاونية ومحفزة على الإبداع، * يعطيها مزيداً من الصلاحية لإدارة شؤونها، * يدعم قدرتها على التحسين المستمر لأدائها، * يوجه قرارات المدرسة نحو الاعتماد على البيانات والإحصاءات بدلاً من الافتراضات^٤.

^١ صفاء محمود عبد العزيز : "نحو رؤية لتطوير التعليم الابتدائي للدخول إلى مجتمع المعرفة في مصر"، المؤتمر العلمي الثاني "التعليم والتنمية المستدامة"، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٠-٢٠ مارس ٢٠٠٤.

^٢ مديحة محمد، فخري : "مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة"، عمان: الرضوان للنشر والتوزيع، ٢٠١٤، ص ١٤٠.

^٣ منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو): "التعليم من أجل الناس والكوكب، بناء مستقبل مستدام للجميع"، التقرير العالمي لرصد التعليم، ٢٠١٦، ص ١٩٠.

^٤ محمد، مديحة فخري: مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة، عمان: الرضوان للنشر والتوزيع، ٢٠١٤، ص ٢٣.

إذن المدارس بحاجة إلى التحول نحو مدارس ذكية ومتعلمة، وإلى إدارة فاعلة للوقت والجهد والموارد البشرية والمادية... الخ، للحاق والاندماج في عصر المعرفة.

٤-٢-٣ التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي

يقرر البنك الدولي ذلك في تقاريره المتواترة عن التعليم، أن مشكلة انحدار جودة التدريس والبحث أصبحت مشكلة عالمية، وذلك كنتيجة لعوامل متعددة ومتداخلة، منها ضعف كفاءة المعلمين، محدودية الموارد المالية والتسهيلات المادية، فقر التجهيزات المكتبية والعلمية، انخفاض الكفاءة الداخلية، وظهور مشكلة البطالة بين المتعلمين. وأن التوسع في مؤسسات التعليم على المستوى العالمي وزيادة أعداد الطلاب أدى إلى انخفاض مستويات الإنجاز التعليمي، وخاصة مع الانخفاض المستمر في الموارد المالية والمادية الممنوحة للمؤسسات التعليمية^١.

وتطبيق نظام الجودة في مدارس التعليم الأساسي، من المفترض إنه سيققق بعض التطورات المأمولة منها : نشر ثقافة الجودة والاعتماد داخل مؤسسات التعليم المختلفة، وتحقيق المشاركة المجتمعية السليمة القائمة على ثقة المجتمع. بالإضافة إلى بناء أطر مرجعية قومية للمتطلبات القومية للتعليم يتم من خلالها مراجعة واعتماد متطلبات المؤسسات التعليمية وهكذا كان من الضروري أن تنشأ علاقة ارتباطية بين نظام إدارة الجودة التعليمية وفق ما تحدده من أهداف^٢.

وتأتى أهمية دراسة التقييم الذاتي للمؤسسة (التعليم العام / المعاهد الأزهرية) من أجل أن نتعرف ذاتها وكذلك الجوانب الايجابية والفجوات الاداء، ومن ثم يوفر التقييم الذاتي البيانات الموضوعية التي تساعد القيادة المؤسسية على تحديد أولويات التطوير، كمدخل لخطط التحسين بما يحقق الفاعلية التعليمية، ويقصد بالتقييم الذاتي للمؤسسة التعليمية، مجموعة الخطوات الإجرائية التي يقوم بها أفراد المجتمع المدرسي لتقييم مؤسستهم بأنفسهم استناداً إلى معايير ضمان الجودة والاعتماد، وذلك من خلال جمع البيانات عن الأداء المدرسي في الوضع الحالي، ومقارنته بمعايير الجودة والاعتماد^٣. ومن ثم تعتبر دراسة التقييم الذاتي للمؤسسة التعليمية مدخلا لتحسين الأداء

¹ Office for Government School Education: School Self- Evaluation Guidelines 2008, Department of education band early childhood, State government Victoria(2008), <http://www.sofweb.vic.edu.au/blueprint/fs1/learnings.as.p>.

^٢ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية : "وثيقة المستويات المعيارية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي(مرحلة التعليم الأساسي)" ، الاصدار الثالث فبراير ٢٠١٢، ص١.

^٣ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية : "أداة المتابع لتقييم مؤسسات التعليم قبل الجامعي (مرحلة التعليم الأساسي)" ، ٢٠١٢، ص٢.

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

المدرسي وإعداد خطط التحسين اللازمة، أحد أهم مكونات ملف الاعتماد التي تتقدم به المؤسسة إلى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، حيث يقدم فكرة واضحة وشاملة عن واقع المؤسسة التعليمية. كما يهدف التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي إلى التعرف على:

✓ درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المدرسة وبين المعايير في مجالاتها المختلفة.
✓ جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي في ضوء متطلبات الوصول إلى معايير الجودة والاعتماد.

✓ تحديد نقطة الانطلاق في بناء وتنفيذ خطط التحسين المستمر لتحقيق متطلبات تحقيق المعايير.
هذا وتمر دراسة التقييم الذاتي للمدرسة بسبع خطوات أساسية يمكن النظر إليها على النحو التالي:

- تشكيل فريق قيادة التقييم الذاتي للمؤسسة.
- إعداد خطة التقييم الذاتي.
- التهيئة والإعلان عن دراسة التقييم الذاتي.
- تشكيل وتدريب فرق العمل.
- تحديد نوعية البيانات المطلوبة وأساليب الحصول عليها.
- تحليل البيانات.
- كتابة التقرير النهائي لدراسة التقييم الذاتي^١.

٤-٢-٤ بناء الإنسان المصري المعاصر

أتخذ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP، في تقريره عن التنمية الإنسانية العربية (AHDR) لعام ٢٠٠٢، والمعنون "خلق الفرص للأجيال القادمة"، نهجاً مختلفاً تماماً في التركيز على موضوع جودة التعليم. ويعرض التقرير التوجهات الاستراتيجية العامة لإصلاح التعليم على أساس ١٠ مبادئ أساسية مثل احترام كرامة الفرد، ومنح الأسبقية للإبداع، وتحسين فرص الحصول على فرص تعليمية متساوية... الخ. ويقترح بأن تعزيز نظام التعليم يتطلب القيام بإجراءات في ثلاث مجالات هي:

- ✓ تعزيز القدرات البشرية،
- ✓ وإيجاد تآزر قوي بين التعليم والمنظومة الاجتماعية والاقتصادية،
- ✓ ووضع برنامج لإصلاح التعليم على المستوى القومي العربي.

وفي هذا الخطاب المتمحور حول الإنسان، فإن تحسين جودة التعليم ليس الهدف الأساسي في استراتيجية برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، وإنما أداة لتعزيز القدرات البشرية من خلال تخصيص

^١ سعيد أحمد سليمان، صفاء محمود عبد العزيز: "دليل جودة المدارس المصري USAID"، ٢٠٠٦، ص ٢٦

المزيد من الموارد في مجال التعليم والاستخدام الأكثر كفاءة للموارد، ولعل أكثر ما يميز منهج تقرير التنمية الإنسانية العربية التركيز على القومية العربية والتعاون العربي. كما يؤكد على ضرورة تضافر الجهود العربية من خلال دعوة الدول لوضع المنافسات الوطنية جانباً وبناء إطار تعاوني في مجالات مثل تطوير المناهج الدراسية، وإنتاج الكتب المدرسية، وتدريب المعلمين^١.

هنا انطلقت أهمية وضرورة إحداث نقلة نوعية في تعليمنا المصري لبناء الإنسان المصري، القادر على التعامل مع معطيات العصر، وما يشهده من تغيرات وتطورات متسارعة، ولا خيار أمامنا في ظل هذه التحديات، بمرحلة تتجاوز المفاهيم والممارسات التقليدية، والانطلاق إلى آفاق أرحب بمفاهيم عصرية باتت تفرض نفسها، والتي يعمل العالم المتقدم من خلالها، بناء هذا الإنسان باعتباره وسيلة التنمية، وغايتها المنشودة وتقدم المجتمع. ومن ثم أدركت الدولة، وعملت على تحقيقه، وذلك بصدر "القانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦" بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وهي هيئة عامة تتمتع بالاستقلالية، ومنحها شخصية اعتبارية عامة، وتتبع رئيس مجلس الوزراء، وتستهدف وبشكل أساسي الارتقاء بتطوير مؤسسات التعليم، ومساعدتها على تطبيق معايير الجودة والارتقاء بمستوى القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية. من خلال الدعم الفني والتقييم الموضوعي، بما يحقق تعليماً وتعلماً أفضل، انطلاقاً من أن اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي يعمل على نشر الممارسات الجيدة.

٤-٢-٥ دور الهيئة في تحسين مؤسسات التعليم، والارتقاء بجودته في مصر

الهيئة هي إحدى الركائز الرئيسية للخطة القومية لإصلاح التعليم في مصر، وذلك باعتبارها الجهة المسؤولة عن نشر ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية والمجتمع، وعن تنمية المعايير القومية التي تتواءم مع المعايير القياسية الدولية لإعادة هيكلة المؤسسات التعليمية، وتحسين جودة عملياتها ومخرجاتها، على النحو الذي يؤدي إلى كسب ثقة المجتمع فيها، وزيادة قدرتها التنافسية محلياً ودولياً، وخدمة أغراض التنمية المستدامة في مصر. وفي ضوء ذلك تسعى الهيئة إلى التطوير المستمر للتعليم وضمان جودته، وفقاً لمجموعة من المبادئ والقيم التي تؤكد الشفافية والموضوعية والعدالة، والحرص على معاونة المؤسسات التعليمية على توفيق أوضاعها وتحسين أدائها الكلي

¹ Shuttleworth, Vic, Middle Management in Schools Manual, A practical Guide to Combining Teaching and Management Roles, London, Pearson Education Limited & FTPH, 2010, p.216.

للتأهل والحصول على الاعتماد^١. لا تعتبر الهيئة جهة رقابية، بل هي جهة اعتماد للمؤسسات التعليمية التابعة، وألخاضعة لإشراف وزارة التعليم العالي، وأوزارة التربية والتعليم حكومية كانت أم غير حكومية التي تتمكن من تحقيق متطلبات المعايير القومية، ومن ثم فإنها تحرص على تقديم كافة أشكال النصح والإرشاد والتوجيه لهذه المؤسسات، بما يساعدها على التحسين المستمر لجودة مخرجاتها من خلال آليات موضوعية وواقعية للتقويم الذاتي والاعتماد. ويتمثل دورها في تحسين مؤسسات التعليم، من خلال:

ط. ترسيخ ثقافة ضمان الجودة، والاعتماد، في إطار مؤسسي متكامل، يحقق تطلعات المعنيين بالأمر في الارتقاء بالتعليم المصري.

ي. بناء نظم وآليات ضمان الجودة للمؤسسات التعليمية، تركز على المستويات المعيارية للجودة والاعتماد.

ك. تنمية كوادر متخصصة ذات مهارات عالية، قادرة على القيام بإجراءات التقويم، باستخدام المعايير، ومقاييس التقدير، والأدوات اللازمة للقياس.

ل. تقديم تقرير عن المدارس، يستند على الطرق العلمية للتقويم، مما يساعد على تقدم وتنمية العملية التعليمية داخل المؤسسات الدعم الفني المتواصل للمدارس.

شروط ومعايير التقدم للاعتماد

للتقدم بطلب الاعتماد من الهيئة، يجب التحقق من أن مؤسسة التعليم قبل الجامعي المعنية تتمتع بالأهلية اللازمة وذلك من خلال استيفائها لكل الضوابط التالية:

١- أن تكون حاصلة على موافقة الجهة التابعة لها المؤسسة التعليمية مباشرة (الإدارة التعليمية/ الأزهر الشريف) على طلب التقدم للاعتماد.

٢- أن تكون المؤسسة قد منحت شهادة دراسية تعليمية مرة واحدة على الأقل أوأتمت دورة دراسية متكاملة (اللائحة التنفيذية - مادة ٥،٦) .

٣- أن يكون لديها من واقع السجلات المنتظمة خطة استراتيجية ونظم مراجعة داخلية، وتقارير تقييم ذاتية سنوية، وخطط لتحسين الأداء بها (اللائحة التنفيذية ماده ٥، ٦) ^٢.

^١ الهيئة القومية لضمان وجودة التعليم والاعتماد ، جمهورية مصر العربية ، "دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي" ، ج (١) ، إجراءات الاعتماد ، التقييم الذاتي ، ٢٠٠٨ ، ص ١ .

^٢ الهيئة القومية لضمان وجودة التعليم والاعتماد ، جمهورية مصر العربية ، "ملف التقدم للاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي (مرحلة التعليم الأساسي)" ، الإصدار الثالث ، ٢٠١١ ، ص ١١ .

مراحل إنشاء نظام لضمان الجودة بالمدارس:

- المرحلة الأولى :** تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف بكل مرحلة تعليمية.
- المرحلة الثانية :** إنشاء وحدة التدريب والجودة وتشكيل فرق التقييم الذاتي لكل مرحلة تعليمية.
- المرحلة الثالثة :** إعداد الوثائق (توثيق لنظم الجودة).
- المرحلة الرابعة :** إعداد التقرير النهائي لدراسة التقييم الذاتي.
- المرحلة الخامسة:** إعداد ملف الاعتماد.

وانطلاقاً من مبدأ **ضمان الجودة**، تأتي عملية التطوير المستمر ؛ لمراقبة المتغيرات : المحلية، والقومية والدولية، تم اعداد وثيقة المعايير للتعليم قبل الجامعي^١ ، بحيث يكون الأساس في عملية الاعتماد نواتج التعلم المستهدفة، محكاً أساسياً للحكم على أداء المتعلم بكل مرحلة في المواد الأساسية (اللغة العربية – اللغة الأجنبية – الرياضيات – العلوم – الدراسات الاجتماعية)، بالإضافة إلى المواد التخصصية، والفنية للتعليم الفني. مع استخدام خريطة المنهج أداةً بنائية تهدف؛ لتخطيط، وتنظيم، وإدارة عناصر المنهج التعليمي في منظومة متكاملة، ومتسقة حيث يتأثر كل عنصر فيها بالعناصر الأخرى ويتكامل معها بغرض تحقيق نواتج التعلم المستهدفة".

وقد تم بناء وثيقة المعايير من خلال مجالين رئيسيين هما:

المجال الأول: القدرة المؤسسية: Institutional Capacity

ويقصد بها: تحقيق الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية، من خلال مجموعة القواعد، والشروط المحددة لبنيتها التنظيمية وإمكاناتها البشرية والمادية.

المجال الثاني: الفاعلية التعليمية: Educational Effectiveness

ويقصد بها : تحقيق مخرجات عالية الجودة، في ضوء رؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها، من خلال مجموعة العمليات التي توفر فرص التعليم والتعلم المتميز للجميع^٢.

ويعتمد بناء المجالات، والمعايير، والمؤشرات، والممارسات ومقاييس التقدير، مرتكزات أساسية

من أهمها:

- أن الإصلاح القائم على المعايير كسبيل لتحقيق الجودة النوعية للتعليم،
- أن المعايير تمثل إطاراً مرجعياً يتم على أساسها صياغة المؤشرات، والممارسات

^١ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية، "وثيقة المستويات المعيارية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي مرحلة التعليم الأساسي"، الإصدار الثالث، ٢٠١٢.

^٢ National assessment and accreditation council: Manual for self – study affiliated/ Constituent Colleges, Nagarbhavi, Bangalore (April 2007) .

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

- وبناء الأدوات اللازمة لقياس أداء مؤسسات التعليم قبل الجامعي، (Rubrics) ومقاييس التقدير
- أن معايير التعليم قبل الجامعي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بما يأتي تحديد نواتج التعليم والتعلم،

جدول (٤-١)

المستويات المعيارية لمرحلة التعليم الأساسي ٢٠١١/٢٠١٠^١

المجال الرئيس	المجال الفرعي	المستويات المعيارية	عدد المؤشرات
القدرة المؤسسية	المجال الأول: رؤية المؤسسة ورسالتها	المعيار الأول: رؤية المؤسسة	١
		المعيار الثاني: رسالة المؤسسة	١٠
	المجال الثاني: القيادة والحوكمة	المعيار الأول: نظام للحوكمة الرشيدة	٣
		المعيار الثاني: مجتمع التعلم	٣
		المعيار الأول: الموارد البشرية والمادية، وتوظيفها	٢
		المعيار الثاني: مبنى مدرسي مستوفى المواصفات التربوية	١
	المجال الخامس: ضمان الجودة والمساءلة	المعيار الأول: النظام الداخلي لضمان الجودة	١
		المعيار الثاني: التقويم الذاتي والتحسين المستمر	٢
	المجال السادس: المتعلم	المعيار الأول: نواتج التعلم المستهدفة	٥
		المعيار الثاني: المهارات العامة	٣
		المعيار الثالث: جوانب وجدانية إيجابية	٢
الفعالية التعليمية	المجال السابع: المعلم	المعيار الأول: التخطيط لعملية التعليم والتعلم	١
		المعيار الثاني: تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم	٤
		المعيار الثالث: أساليب تقويم فعالة	٢
		المعيار الرابع: أنشطة مهنية فعالة	٢
	المجال الثامن: المنهج الدراسي	المعيار الأول: ممارسات داعمة للمنهج	٣
		المعيار الأول: بيئة داعمة للتعليم والتعلم	٢
	المجال التاسع: المناخ التربوي	المعيار الثاني: بيئة داعمة للعلاقات المؤسسية	٣
	٩ مجالات رئيسية	١٩ معيار	٤٣ مؤشر

^١ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية، "مرشد مؤسسات التعليم قبل الجامعي للتقدم والحصول على الاعتماد"، الإصدار الثاني، ٢٠١٢، ص ١٦.

مؤسسات التعليم قبل الجامعي المعتمدة

أصدر مجلس إدارة الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في جلسته ١٨٠ قرارا باعتماد ١٩٨ مؤسسة تعليم قبل جامعي من جملة ١٣٤٧ مؤسسة متقدمة للاعتماد من الهيئة للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨، وقد كان المجلس قد اصدر قرارا باعتماد ٢٠٢ مدرسة الجلسة السابقة عليها بإجمالي ٤٠٠ مؤسسة تعليم قبل جامعي، كما هو موضح:

جدول (٤-٢)

بيان بمؤسسات التعليم قبل الجامعي

موزعة علي ٢٩ محافظة للعام الحالي ٢٠١٧-٢٠١٨

تعليم اساسي (رياض اطفال - ابتدائي - اعدادي)	تعليم ثانوي عام	تعليم فني بالنظامين ٣ - ٥ سنوات	عدد زيارات الاعتماد
١١٧٣	٣٣	١٣	١٢١٩

المصدر: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، جمهورية مصر العربية :

<http://naqax.net.31/7/2018>

ففي عام ٢٠١١ أي بعد أربع سنوات من انشاء الهيئة القومية لجودة التعليم التي وضعت شروطا للجودة تحقق الحد الأدنى لتشجيع المدارس الحكومية والخاصة علي الارتقاء بنفسها والتقدم للحصول علي شهادة بجودة العملية التعليمية.. وجاءت النتائج مفرعة فوفقا لآخر احصاء يبلغ عدد المدارس الحكومية "ابتدائي واعدادي وثانوي" ٢٥١٣٢ مدرسة.. والخاصة ٣٣٧١ مدرسة بمجموع ٢٨٥٠٣ مدرسة..

من بين هذا العدد الهائل بلغ عدد المدارس التي رأت أنها مؤهلة للجودة وتقدمت للحصول علي الشهادة ٢٥٩٠ مدرسة فقط تمثل أقل من ١٠% من عدد المدارس.. لكن المفاجأة أن من تحصل بالفعل علي الشهادة بلغ ١٥٠٠ مدرسة فقط نسبتها الي عدد المدارس المتقدمة يساوي ٦٠% والأهم أن نسبتها الي العدد الاجمالي للمدارس لا يتعدى ٥%.. والمحصلة النهائية ان ٥% فقط من المدارس يتوفر بها الحد الأدنى للجودة!!

وبذا يصبح عدد المؤسسات التي تقدمت للاعتماد من الهيئة منذ انشائها في ٢٠٠٨ عدد ٦٠٠٠ مؤسسة تعليم قبل جامعي مقسمة الي ٥٣٥٠ مؤسسة تعليم اساسي (رياض اطفال - ابتدائي - اعدادي) من واقع عدد المدارس الابتدائية التي بلغ عددها ١٦ ألفا و ١٩٦ مدرسة و ٢٤٤ مؤسسة تعليم ثانوي عام و ٦١ مؤسسة تعليم فني حصلت ٣٠ مؤسسة منها علي الاعتماد و ٣٥١ مؤسسة

تعليم ازهري قبل جامعي وقد تقدم منذ (٢٠١٤ حتي ٢٠١٨) عدد ٣٨٩٨ مؤسسة تعليم قبل جامعي فقط.

من الملاحظات المستخلصة ما يلي:

- وجود بعض معوقات الحصول علي شهادة الاعتماد المؤسسي في كثير المدارس بسبب زيادة أعداد الطلاب وقلة المدارس وقلة عدد المدرسين وارتفاع نسبة الغياب خاصة في المدارس الثانوية
- تعاون جميع الأطراف من الوزارة والمدرسة ومجلس الأمناء وتبرعات رجال الأعمال لزيادة مساحات المدارس وعدد الفصول وإقامة المعامل والاهتمام بالأنشطة المختلفة والأهم زيادة عدد المدرسين.
- يؤكد ان المعايير التي وضعتها الهيئة في بداية تطبيق خطط الجودة والاعتماد كانت قاسية وتم تخفيضها بما يتناسب مع طبيعة المجتمع المصري دون التفريط في جودة التعليم.
- شهادة الجودة لا تهتم فقط بالمباني والأنشطة والمعامل لكن القياس الفهم والاستيعاب.. والامتحانات التي يضعها الخبراء في الإملاء والقراءة والرياضيات توضح جودة التعليم من عدمه.. وبناء عليها يتم منح شهادة الجودة أوإعطاء فرصة أخرى لتوفيق الأوضاع وتحسين المستوى.
- إن حصول حوالي ٥% من المدارس المتقدمة علي شهادة الجودة تعتبر نسبة طبيعية جدا وحتى لوكانت ٤٠% فقط لأن الحصول أو محاولة الحصول علي الشهادة يمثل في حد ذاته مجهودات جبارة تبذل من قبل المدارس والهيئة القومية للجودة التي تقوم بدور توجيهي وارشادي وتنقيفي وتدريبى وحل المشاكل التي تعوق توفير الجودة التعليمية.. عن طريق خبراء ذوي قدرة تأهيلية متميزة.
- تري أن المدارس خاصة في القرى تحتاج لوقت وامكانيات للوصول لجودة تعليمية. كما ان قلة عدد المدرسين ذوي الخبرة والقدرة علي التعامل الصحيح مع التلاميذ تقف حجر عثرة أمام تطوير التعليم وجودته.
- بعض المدارس ، على سبيل المثال ، لم تتقدم حتي الآن للحصول علي الجودة رغم تميزها في الإدارة وهيئة التدريس والمباني والتلاميذ ، وذلك بسبب نظام الفترتين الدراسيتين بالمدرسة لأن من شروط الجودة ألا تزيد كثافة الفصل عن ٤٥ تلميذا وان تكون فترة واحدة. وهذا الشرط يحول دون حصول معظم المدارس في جميع المحافظات علي تلك الشهادة.

٣-٤ الجهود المبذولة لتحسين أداء مدارس التعليم الأساسي

من الطبيعي أن تكون وزارة التربية والتعليم ضمن المنظومة العالمية من أجل مواجهة ما تفرضه العولمة من تحديات، وتسعى في نفس الوقت للاستفادة مما يتاح لها من فرص وإمكانات فقد تفاعلت مع المنظمات والهيئات العالمية في مبادراتها المختلفة نحو دعم التنمية المستدامة. لا شك في أن الهدف الذي نسعى إليه جميعاً هو تحسين فرص تعليم أبنائنا والارتقاء بمستوياتهم التحصيلية، وذلك من خلال تطوير مدارسنا لتصبح أكثر قدرة على تقديم النوعية التعليمية التي تتناسب وتحقيق هذا الهدف.

ووفقاً لتوجهات الفكر التربوي الجديد فإن التطوير المدرسي الفعال هو الذي ينصب على المدرسة ويتمركز عليها، وينهض - في المقام الأول - على الجهود الذاتية للعاملين فيها والمؤثرين في عملياتها والمتأثرين بنتائجها) إدارة، معلمين، تلاميذ، أعضاء مجلس الأمناء، أولياء الأمور، أفراد المجتمع المحلي، وغيرهم من المعنيين الآخرين ونظراً لتمايز المدارس عن بعضها البعض، فإن أولويات التطوير تتباين من مدرسة إلى أخرى، والمنطق يقتضي أن تكون كل مدرسة هي المسؤولة عن تطوير ذاتها بذاتها، فأفراد أي مجتمع مدرسي هم الأكثر دراية بنقاط القوة ومواطن الضعف في مدرستهم، ومن ثم فهم الأكثر قدرة على تشخيص فجوات الأداء في ممارساتهم، وبالتبعية فإنهم يصبحون كذلك الأكثر قدرة وحرصاً على استثمار الفرص المتاحة أمامهم لبناء وتنفيذ الخطط المناسبة لتطوير مدرستهم، من خلال تضافر جهودهم لتعظيم نقاط القوة، وعلاج نقاط الضعف، ومن ثم تجاوز فجوات الأداء من بين هذه الجهود ما يلي:

٣-٤-١ إنشاء صندوق تطوير التعليم

في إطار خطط الدولة في مجال التعليم والتعلم والتدريب وتنمية الموارد البشرية، كان التوجه إلى تطوير قطاع التعليم والتدريب وربطها بسوق العمل، أنشئ صندوق قطاع تطوير التعليم بالقرار الجمهوري رقم (٢٩٠) لعام ٢٠٠٤ برئاسة مجلس الوزراء وعضوية وزارة (المالية/التعاون الدولي/ التنمية الاقتصادية/التعليم العالي والدولة للبحث العلمي/التربية والتعليم/الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات/التجارة والصناعة)^١. وأربعة من ذوي الخبرة يتم اختيارهم بقرار من رئيس مجلس الوزراء بناء على ترشيح وزير التربية والتعليم والتعليم العالي.

^١ رئاسة الجمهورية، جمهورية مصر العربية، القرار الجمهوري رقم (٢٩٠) لعام ٢٠٠٤، بشأن إنشاء صندوق تطوير قطاع التعليم .

ويهدف الصندوق الى تقديم المساعدة والدعم المالي للمشروعات التي تساهم في برامج تطوير التعليم في مستوياته المختلفة (ومنها التعليم الأساسي) وبالتعاون مع مختلف أجهزة الدولة والمنظمات المحلية والاقليمية^١، وذلك لمساعدة الدولة على مواجهة تحديات سوق العمل وتوفير احتياجاته من المهارات والكفاءات البشرية القادرة على دفع عجلة التنمية بخطى متسارعة لملاحقة التطور المستمر في تطبيقات التكنولوجيا المتطورة في كافة مجالات العمل.

وتشمل أولويات الصندوق العديد من المجالات ومنها:

- مجال جودة التعليم
- التعليم والتعلم مدى الحياة.
- ودعم القدرات البشرية
- تحديث الكفاءة المؤسسية.
- دمج التكنولوجيا في التعليم
- انشاء المؤسسات التعليمية.

٤-٣-٢ مدخل الإصلاح التعليمي المتمركز على المدرسة

ان إصلاح أي نظام تعليمي لابد ان يبدأ من المدرسة فهي وحدة التغيير التي ينفذ من خلالها التغيير حيث تتواصل مع المتعلم وتعمل على توصيل افضل خدمة اليه ،أما الإصلاح يحدث عندما:

- ✓ ينظر الى المدرسة بأكملها كوحدة التغيير
- ✓ توجد "كتلة حرجة" من العاملين بالمدرسة يرغبون في التغيير.
- ✓ تبني قدرات العاملين بالمدرسة ككل، وليست قدرات المدرسين فقط.
- ✓ تعمل الانظمة المدرسية بشكل فعال وتتعاون مع بعضها البعض.
- ✓ تدعم البيئة الممكنة الاصلاح في المدرسة^٢.

ويؤدي التطبيق الملائم لهذا الاصلاح الى حدوث تحول في عمليتي التدريس والتعلم داخل حجرات الدراسة، والاعتراف بأهمية المعرفة المهنية، والتقويم الشامل والاصيل، ودمج التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، ويتحقق ذلك بجعل المدارس قادرة مهنيًا على الاضطلاع بمسئوليتها ومحاسبتها.

^١ المرجع السابق مباشرة

^٢ وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، "الدليل الإجرائي للإصلاح المتمركز حول المدرسة"، ٢٠٠١، ص

إضافة إلى تزويد المدارس بالدعم المالي لمساعدتها على ربط مخصصات الموارد بالأداء وبرامج التحسين، ومراعاة القواعد التشريعية والقانونية، ووضع شكل مؤسسي للمحاسبية المتمركزة على الأداء، ومساعدة المدرسة على اجراء التقويم الذاتي، ووضع خطط الإصلاح في ضوء المعايير التعليمية. بمعنى أن تطبيق هذا المدخل سيحدث نقلة نوعية في تطوير التعليم من خلال دعم المدارس ومجتمعاتها المحلية لممارسة الادارة المتمركزة على المدرسة، وتمكين كل مدرسة من تحسين أدائها والارتقاء بجودة المخرجات التعليمية لدى تلاميذها، وتحقيق ضمان الجودة والاعتماد التربوي وفقا للمعايير القومية للتعليم.

ويمثل أحد المشروعات التي خاضتها مصر الوكالة الكندية تحت مسمى **STEPS II عام ٢٠١٠** بهدف الارتقاء بجودة التعليم الأساسي باعتبار المدرسة وانتهاج بعض الممارسات التعليمية والتربوية الجديدة والتي تسعى إلى تفعيل دور كل من المعلمين والقيادات التعليمية والموجهين والمجتمع المدني. وبالفعل تبنت الوزارة مدخل الإصلاح المتمركز على المدرسة من خلال عدة توجهات^١:

- إعداد قيادات قادرة على التغيير.
 - تفعيل التعلم النشط لتمكين التلاميذ من اكتساب المهارات الأساسية والمعارف والاتجاهات الايجابية والقدرة على التفكير الناقد وحل المشكلات.
 - وتوفير فرص متكافئة للجميع من متعثرين وموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة.
 - تحديد الاحتياجات المختلفة حسب النوع الاجتماعي والتأكيد على المساواة وعدم التمييز.
- وقد عمل المشروع مع ٩٠ مدرسة ابتدائية بأسبوط وسوهاج وقنا، قدم من خلالها أفضل الممارسات لتحريك وتشبيك النظم على مستوى المدرسة والادارة التعليمية لتنفيذ الإصلاح المتكامل ودعمه واستمراره.

٤-٣-٣ إنشاء وحدات التدريب والجودة بالمدارس

يعد تدريب المعلمين داخل المدرسة من أبرز الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة وأخذت به العديد من النظم التعليمية^٢، حيث أنه قادر على تلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين، ويعالج مشكلات العمل، ويعمل على خلق بيئة ايجابية بين المعلمين تتيح تبادل الخبرات؛ من هنا واستجابة للاتجاهات والمستحدثات التربوية العالمية في مجال تدريب المعلمين أثناء

^١ وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، "الدليل الاجرائي للإصلاح المتمركز حول المدرسة"، ٢٠١٠.

^٣ Hagger,H.,& McIntyre, D):" Mentoring: Perspectives on school - based teacher education". Third Edition, London, Routledge, 2013, p.31.

الخدمة فقد قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء وحدات التدريب بالمدارس في ١٩/١٠/٢٠٠٠م بالقرار الوزاري رقم ٢٥٤، حيث جاء في مادته الأولى أن تنشأ بكل مدرسة ابتدائي، إعدادي، ثانوي عام أوفني، وحدة للتدريب يصدر بتشكيله قرار من مجلس إدارة المدرس.

وتعرف وحدة التدريب والجودة^١ : بأنها كيان مهني متعدد الخبرات يسمى فريق ضبط الجودة، يرأسه مدير المدرسة أو أحد الوكلاء أو أحد المشهود لهم بالكفاءة داخل المدرسة، يضم المعلمين الأوائل، المبتعثين العائدين من الخارج، تعمل الوحدة على تخطيط وتنظيم وتقييم البرامج التدريبية لدعم المعلمين مهنيًا لأداء مهمتهم وفق رؤية ورسالة واضحة. ومسايرة الاتجاهات العالمية في التنمية المهنية. تستهدف الوحدة التدريبية إزاء رؤية مستقبلية إلى تنمية كفايات المعلمين والعاملين بالمدرسة، بما يجعلهم قادرين على أداء أدوارهم بفاعلية وكفاءة، وبما يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية بالمدرسة لتصبح مدرستهم فعالة قادرة على الوصول إلى الجودة الشاملة.

وتتشكل وحدة التدريب والجودة : وفقًا للمادة الأولى من القرار الوزاري رقم ٩٠ لعام ٢٠٠١ الخاصة بتشكيل الوحدة التدريبية تنشأ بكل مدرسة (ابتدائي . إعدادي . ثانوي عام وفني) وحدة للتدريب ويصدر بتشكيلها قرار من مجلس إدارة المدرسة على النحو التالي:

١- أحد نظار أووكلاء المدرسة، ويكون متفرغاً للعمل بها (مشرفاً على الوحدة)

٢- العائدون من البعثات الخارجية بالمدرسة.

٣- المدرسون المشرفون بالمدرسة طبقاً للأقدمية والكفاءة، كل حسب تخصصه^٢.

اختصاصات وحدة التدريب والجودة:

حدد القرار الوزاري رقم ١٣٧ لعام ٢٠١٢م اختصاصات وحدة التدريب والجودة بما يلي^٣:

تخطيط وإعداد البرامج التدريبية للعاملين بالمدرسة، تنفيذ البرامج التدريبية بالمدرسة، تبادل وتنمية المهارات الفنية بين العاملين بالمدرسة ووحدة التدريب والتقييم، الاستفادة من خبرات ومشاركة المبعوثين العائدين من الخارج ونقل إبداعاتهم وأفكارهم وما تعلمونه الى زملائهم بالمدرسة بما يعود على الطالب بالفائدة، المتابعة الفنية لما تم تنفيذه بوحدة التدريب والتقييم بالمدرسة، تختص وحدة التدريب بصياغة رؤية ورسالة المدرسة وعمل خطط تنفيذية لتحسين المدرسة وتطويرها، إجراء عملية التقييم الذاتي لجميع منظومة العملية التعليمية بما فيها المشاركة المجتمعية، كما حدد القرار آليات

^١ وزارة التربية والتعليم ج.م.ع(٢٠١٢): قرار وزاري رقم ١٣٧ لسنة ٢٠١٢م ، بشأن وحدات التدريب بالمدارس.

^٢ وزارة التربية والتعليم ج.م.ع: قرار وزاري رقم ٢٥٤ لعام ١٩/١٠/٢٠٠٠م: بشأن انشاء وحدات التدريب والجودة.

^٣ وزارة التربية والتعليم ج.م.ع القرار الوزاري رقم ١٣٧ لعام ٢٠١٢م : بشأن اختصاصات وحدة التدريب والجودة.

المتابعة والتقييم لما يتم تنفيذه من أعمال داخل بوحدة التدريب والجودة، والعمل على ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة^١.

وبرغم فكرة انشاء تلك الوحدات من الجهود المتميزة، لكن من الملاحظ أن هذه وحدات التدريب داخل المدارس تعاني من نقص التجهيزات والإمكانات اللازمة لعمل التدريبات، متمثلة في عدم وجود مخصصات مالية، وعدم وجود مقر خاص لوحدة التدريب بالمدرسة، نقص في أجهزة الحاسب الآلي في بعض المدارس، وزيادة العبء الدراسي للمعلمين، ضعف تعاون الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط التدريبي^٢.

أيضا قلة تفرغ المديرين للعمل بوحدة التدريب حيث يوكل إليهم أعمال أخرى بالمدرسة، مع عدم توافر أي برامج تدريبية بالنسبة للمدرسين والمشرفين على وحدة التدريب، كما أن الاحتياجات التدريبية التي يتم على أساسها بناء خطط وبرامج التدريب السنوية تكون أغلبها غير حقيقية وغير ملحة، ويتم حصرها بطرق غير صحيحة، مما يؤثر على فاعلية البرامج التدريبية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين. كما تعاني الوحدات من نقص استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال التدريب مثل الكمبيوتر والوسائط المتعددة، مع غياب المشاركة من أصحاب الخبرة والمتخصصين في تدريب المعلمين أثناء الخدمة كأساتذة الجامعات وكليات التربية في تقديم البرامج التدريبية بوحدة التدريب بالمدارس^٣.

٤-٣-٤ كادر المعلمين وإنشاء الأكاديمية المهنية لهم:

أولت الدولة المعلمين اهتماما بالغا من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والمهنية، وقد تجلت آثار هذا الاهتمام في صدور هذا الاهتمام في صدور قانون رقم ١٥٥ لعام ٢٠٠٧^٢ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون (١٣٩) لعام ١٩٨١ والذي نظم كادر المعلمين بالكامل، وصدرت له

^١ برنامج تطوير التعليم ERP: "دليل وحدات التدريب والتقييم والتجتمعات المدرسية". القاهرة: برنامج تطوير التعليم، ٢٠٠٩، ص ١٠ - ١٢.

^٢ برهامي عبد الحميد زغلول: "الاحتياجات التدريبية للمدرسين بوحدة تدريب وتقييم معلمي العلوم التجارية"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠١٤م، ع ٣٣، ص ٤٧.

^٣ وزارة التربية والتعليم المصرية، قانون كادر المعلمين (١٥٥) لعام ٢٠٠٧.

اللائحة التنفيذية بقرار رئيس مجلس الوزراء (٢٨٤٠) لعام ٢٠٠٧^١. وقد تم تعديل هذا القانون بالقرار الوزاري (٩٢) لعام ٢٠١٢، ونصت المادة (٧٥) من هذا القانون على انشاء الاكاديمية المهنية للمعلمين. كما صدر القرار الجمهوري (١٢٩) لعام ٢٠٠٨ بتحديد اختصاصاتها، وهي تهدف الى التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم الخاضعين لأحكام قانون التعليم، والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة، بما يؤدي إلى رفع مستوى العملية التعليمية وللأكاديمية في سبيل تحقيق ذلك القيام بما يلزم من أعمال وهي:

- وضع الخطط والسياسات ومعايير الجودة الخاصة بالبرامج التدريبية بما يكفل التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم.
- إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين وفقا للخطط والسياسات.
- اقتراح سياسات ونظم تقويم الأداء المهني للمعلمين وتطويرها.
- المشاركة في وضع المعايير اللازمة لجودة أداء المعلمين وتطويرها.
- دعم البحوث والدراسات ووحدات التدريب والتقويم بالمدارس.
- ادارة برامج تدريبية متقدمة من خلال شراكة فاعلة مع الجامعات والمراكز البحثية وهيئات التنمية المهنية والجمعيات الأهلية ذات الصلة.

^١ مجلس الوزراء، جمهورية مصر العربية، القرار الوزاري (٢٨٤٠) لعام ٢٠٠٧، بشأن اللائحة التنفيذية لقانون كادر المعلمين.

الفصل الخامس

نحو صيغة متوازنة بين المركزية واللامركزية

لتطوير إدارة التعليم الاساسي

١-٥ تمهيد:

من السمات الأساسية التي يتصف بها علم الإدارة وتطبيقاته المختلفة في كافة ميادين الحياة هي الديناميكية والحركية وسرعة الاستجابة للتطور والتقدم العلمي والتقني وبما يتماشى مع التغيرات الحاصلة في البيئات السياسية والاجتماعية والثقافية وغيرها، ولذلك كانت ولا تزال تظهر اتجاهات جديدة في مختلف دول العالم وخاصة المتقدمة منها تؤكد ضرورة تحديث الأنظمة والهياكل الإدارية وأساليبها وأدوات وتقنيات عملها، وذلك من أجل رفع وتحسين مستوى كفاءة الأجهزة العامة للإدارة^١. ومن الجدير بالذكر أن الحاجة إلى التطوير لا تنتهي أبداً وإنما هي عملية ديناميكية مستمرة، ولا تعني الحاجة إلى التطوير والإصلاح أن هناك حالات مرضية تستوجب العلاج وإنما تبقى الحاجة إلى التطوير باقية بقاء المنظمة أو الجهاز الإداري ككل^٢.

ويمكن لجميع أشكال التعلم المنظم أن تكون تكميلية وتحويلية معاً. فالتعليم الأساسي الجيد، وما بعده من تعلم معمق، أمور جوهرية لتمكين الأفراد والجماعات من التكيف مع التغير البيئي والاجتماعي والاقتصادي، على المستويين المحلي والعالمي. لكن التعلم أمر حاسم أيضاً بخصوص التمكين وتنمية القدرات على إجراء التحولات ولا بد لتحقيق هذه التحولات من شروط جوهرية هي تحسينات في جودة التربية والتعليم، وتوفير تعلم ملائم اقتصادياً واجتماعياً، باعتباره رهناً بالأفراد والجماعات وبيئاتهم المحلية^٣.

^١ رضا فرحات، "الإصلاح المؤسسي في مصر: السهل الممتنع"، كأحد لاليات الرئيسية للإصلاح المؤسسي في المحليات"، المركز المصري للدراسات الاقتصادية، ورقة العمل رقم ١٨٨ يوليو ٢٠١٧.

^٢ المرجع السابق مباشرة.

^٣ البنك الدولي يحذر من "أزمة في التعلم" بقطاع التعليم على مستوى العالم، البنك الدولي، بيان صحفي ٢٠١٧/٩/٢٦

<https://www.albankaldawli.org/ar/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education> The World Development Report 2018 (WDR 2018)—LEARNING to Realize Education's Promise

٥-٢ اللامركزية كمدخل لتطوير الاداء في التعليم الاساسي

٥-٢-١ مفهوم اللامركزية

إذا كانت اللامركزية من المفاهيم الحديثة التي بدأ ظهورها في التعليم في مصر وخاصة مع ما يعايناه نظام التعليم في مصر من تحديات ذات طبيعة مؤسسية دعت إلى تبني نظام اللامركزية في التعليم، فإنها تعتبر رؤية جديدة للإصلاح المؤسسي في التعليم ورفع مستوى جودة أداء المؤسسة التعليمية بصفة عامة وجودة المنتج التعليمي بصفة خاصة.

ونظام اللامركزية بشكل عام هو أحد أساليب التنظيم الإداري ويقصد به تعدد مصادر النشاط الإداري في الدولة ويتم على أساس توزيع اختصاصات الوظيفة الإدارية بين السلطة المركزية وبين الهيئات الإدارية المتعددة، فيكون لكل منها استقلالها في مباشرة اختصاصاتها الإدارية، وفي الإطار الذي تحدده السلطة المركزية، والذي يعرف بالرقابة الإدارية وتتحدد هذه الاختصاصات إما على أساس جغرافي إقليمي، (المحافظات أو الأقاليم التي تتضمن مديريات التربية والتعليم) أو على أساس تربوي وظيفي ويطلق على هيئاتها اسم الهيئات اللامركزية الإدارية الوظيفية أو الهيئات اللامركزية في الإدارة التربوية.

ويبدو أن لامركزية التعليم قد أصبحت اتجاهًا عالميًا في العقود الماضية، فقد تلاحظ^١ "أنه خلال العديد من العقود الماضية، كان هناك انشغال باللامركزية في حديث السياسة حول التعليم، خصوصاً بين الدول النامية في أمريكا اللاتينية، وجنوب آسيا، وأوروبا الشرقية، وبين وكالات التنمية الدولية .

ومما لا شك فيه أن السنوات الماضية قد شهدت توجهًا ملموسًا نحو اللامركزية بأبعادها المختلفة على مستوى العديد من دول العالم، وقد جاء ذلك في إطار الاتجاه إلى توسيع نطاق المشاركة الشعبية وأدوار المواطنين في عملية الحكم، وتقليص دور الدولة في الإنتاج والإدارة المباشرة لمؤسساته، ومنح القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني دورًا أكبر في عملية التنمية^٢.

^١ Astiz, M.F., Wiseman, A.W. and Baker, D.P. (2002): "Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems", **Comparative Education Review**, vol. 1, no. 1, p. 70.

^٢ ليلي مصطفى البرادعي، لامركزية التعليم قبل الجامعي في مصر، جامعة القاهرة: مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، برنامج اللامركزية وقضايا المحليات، رقم (٤)، ٢٠٠٥، ص ١٩.

وتؤكد منشورات البنك الدولي^١ على أنه لا توجد دولة في العالم لديها مركزية كاملة، وبالتالي تصبح القضية المهمة هي تحديد الوظائف أو المهام التي يمكن أن تؤدي بشكل أفضل في ظل اللامركزية. والأدلة الواردة إلينا من الدول المتقدمة والنامية تشير إلى أن قضايا التنمية المهنية والإشراف التربوي يمكن أن تصبح لامركزية، ويمكن أن تلعب هنا اتحادات المعلمين دوراً مهماً في تحقيق ذلك. كما يمكن كذلك في قضية تعيين المعلمين أن تضع السلطة المركزية المعايير الفنية والمؤهلات المطلوبة للمعلمين، ثم يتم تعيينهم لا مركزياً طبقاً لهذه المعايير. والعديد من الدول - سواء المتقدم منها أو النامي - قد اتجهت نحو تطبيق اللامركزية بصورة متعددة في شتى مجالات العمل بها - ومنها التعليم - من أجل دعم مشاركة الاجتماعية وتحسين الانتاجية والقبول المجتمعي للمنتجات والخدمات أو الأنشطة.

٥-٢-٢ تعريف اللامركزية:

أشار معجم المصطلحات الإدارية إلى مفهوم اللامركزية تعني: "تفويض المستويات الإدارية الوسطى والمباشرة في اتخاذ القرارات بدلاً من تركيزها في يد فئة الإدارة العليا فقط".^١

وتعرف بأنها: "تحويل السلطة من المستوى المركزي إلى المستويات الإدارية الأدنى"، وبالتالي فإن اللامركزية تشير إلى الموضع الذي تمارس فيه سلطات معينة في إدارة التعليم، ويتمثل جوهر تحويل السلطات في توزيع كفايات صنع القرار على الأفراد الفاعلين (actors) الممثلين للإدارة في المستويات المختلفة^٢، ويشير تعريف اللامركزية إلى:

- طريقة التنظيم المؤسسي Institutional Organization
- أسلوب للإدارة التنفيذية، والذي من خلاله تحويل الحكومة المركزية السلطة إلى كيان تنظمي له صفة قانونية شرعية ليقوم بإدارة شؤونه الخاصة باستقلالية^٣.

^١ Gaynor, Cathy (1998): **Decentralization of Education: Teacher Management**, The World Bank, Washington, D.C., PP.1-2. ^(١) -Ibid., PP. 59-60.

^٢ المنظمة العربية للتنمية الإدارية (٢٠٠٧) معجم المصطلحات الإدارية، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ص ص ٦٧، ١١٩.

^٣ Peter Rado, (2010) **Governing Decentralized Education Systems**, Budapest: Open Society Foundation, p. 37.

^٣ Laout Matam Moussa and Ernest K. Iboudo (2010). Transnational Research Decentralization in West and Central Africa: Learning from Local and Intersector Lessons-Education, Water, pp. 35, 36.

كما تعرف المركزية بأنها عملية تركيز السلطة والرقابة في موقع واحد داخل المنظمة، أما اللامركزية فتحدث عندما تكون السلطة والرقابة غير مركزة في موقع واحد بل تكون موزعة في أنحاء المنظمة¹. وبصورة أكثر تفصيلاً، فإن اللامركزية تتضمن تحويل كل أو جزء من مسئوليات وسلطات صنع القرار المنوطة بالحكومة المركزية إلى السلطات الإقليمية Regional، أو إلى مستوى المقاطعة Provincial، أو إلى السلطات المحلية Local مثل: المقاطعات districts، والبلديات Municipalities، والمجتمعات المحلية Communities، أو إلى المدارس². ويعني ذلك إحداث تغيير في الوظائف الأساسية المنوطة بالمستويات الإدارية المختلفة في النظم اللامركزية؛ حيث يتم إعادة توزيع سلطات صنع القرار بحيث تتضمن مشاركة الأفراد الفاعلين في المستويات الإدارية المختلفة.

٥-٢-٣ أنماط اللامركزية في التعليم:

يوجد أربع أنماط أساسية من اللامركزية تتمثل في البعد السياسى، والإدارى، والمالى، والسوقى أو الإقتصادى، وهناك نوع من التداخل والخلط بينها، ويمكن عرضها بإيجاز فيما يلى³:

- اللامركزية السياسية: Political Decentralization

وتعني تحويل أو نقل سلطة صنع السياسة إلى مستويات أدنى من المستوى القومي مثل مجالس أو هيئات منتخبة على المستوى المحلي (Board Of Governors)

- اللامركزية المالية: Fiscal Decentralization

ويتم فيها إحداث نوع من إعادة تخصيص الموارد المالية وتوزيعها على الحكومة المحلية، مع وجود تفاوض عادة بين السلطات المحلية والمركزية.

- اللامركزية الإدارية: Administrative Decentralization

وتشمل نقل أو تحويل سلطة صنع القرار، ومسئولية التخطيط وتوصيل الخدمات العامة المختارة من الحكومة المركزية إلى المستويات الأخرى الأدنى من الحكومات والهيئات والمكاتب الميدانية المحلية.

¹ Edmund Heery and Mike Noon (2001) **A Dictionary of Human Resource Management**, Oxford: Oxford University Press, pp 37- 70.

² Suzanne Hinsz and Others (2006) **Effects of Decentralization on Primary Education- Phase I: A Survey of East Asia and The Pacific Islands**, UNICEF Regional Office for Asia and the Pacific, 27 July, p.2

³ Province of the Eastern Cape (2004) **Department of Education IMBEWU II Programme, Literature and Best Practice Review on Educational Decentralization**, Augst, pp. 13- 14.

- لامركزية السوق أو اللامركزية الاقتصادية : Market Decentralization

وهي نقل أو تحويل الوظائف العامة من الحكومة إلى مؤسسة تطوعية أو خاصة أو غير حكومية من خلال تقليص تقديم الخدمات أو الوظائف الإدارية، أو التحرر من القيود الحكومية، أو الخصخصة التامة.

ويختلف المدى الذى تصل إليه عملية نقل أو تحويل السلطة فى كل نمط من أنماط اللامركزية، ويمكن تصنيفه على النحو التالى^١ :

(١) إزالة أو نزع المركزية (اللامركزية) : Deconcentration

وهو نقل أو تحويل المسؤوليات الإدارية من المستويات المركزية إلى المستويات الأدنى، بينما يحتفظ المركز بالرقابة الكلية (فالمركز يتخذ القرار، والمستوى المحلى يقوم بالتنفيذ).

(٢) نقل أو تحويل السلطة / الملكية (إعادة التخصيص) : Devolution

هو نقل أو تحويل السلطة على الشؤون المالية أو الإدارية أو التعليمية، وتكون بصفة دائمة ولا يمكن إلغاؤها بسهولة، وقد ينتج عن ذلك سلطات محلية أقوى، وهى إحدى مسارات إنشاء مدارس يتم إدارتها وتمويلها محلياً.

(٣) التفويض : Delegation

ويحدث عندما تقوم السلطات المركزية بإعادة السلطة للمستويات الأدنى من الحكومة أو لهيئات شبه مستقلة Semiautonomous

٣-٥ دواعى التحول اللامركزية

يمكن التطرق إلى دواعى التحول إلى اللامركزية حسب الخطاب الرسمى للتعليم فى مصر، وهو يتضح فيما يلى :

٣-٥-١ دواعى التحول إلى اللامركزية فى الخطاب الرسمى

تشير الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى إلى أن ضخامة منظومة التعليم فى مصر تستلزم التحرك نحو اللامركزية؛ وذلك لتحقيق العدالة والتغييرات النوعية فى العملية التعليمية. فاللامركزية ستمكن المجتمع المحلى من تحقيق إنجاز كبير فى تحسين جودة التعليم ،

¹ Suzanne Hinsz and Others, **Op.Cit.** p.3.

وذلك من خلال تفويض السلطة للمحافظات والمجتمعات المحلية والمدارس، حيث تفتقد القيادات - على مستوى المدرسة بصفة خاصة - إلى صلاحيات إدارية ومالية وتربوية^١.

ويضاف الى الدواعي السابقة للاخذ باللامركزية ما يلي^٢:

١- التخفيف من الأعباء غير الضرورية الملقاة على عاتق صانعي السياسات التعليمية، والمديرين في المستويات العليا بالمنظمة التعليمية.

٢- إتاحة الفرصة للأفراد المعنيين بالمشكلة أو القضية لصنع القرارات؛ حيث إن هؤلاء الأفراد هم عادة الأكثر دراية ومعرفة بالعوامل التي تشكل الأساس في موقف صنع القرار، فهم الأنسب لصنع قرارات ملائمة في الوقت المناسب.

٣- التقليل من تكلفة صنع القرار وتنفيذه؛ ففي حالة العمليات اللامركزية عادة ما تكون التكلفة أقل منها في حالة المركزية؛ حيث إنها تتطلب كذلك تنسيقاً مركزياً.

٤- زيادة ثقة المديرين في قدرات مرعوسيههم.

٥- حث المديرين في المستويات المحلية على تحمل المخاطر.

٦- مساعدة المديرين على تنمية مرعوسيههم وإعدادهم للمسئوليات المستقبلية في الوظائف العليا.

٧- رفع مستوى الدافعية في المنظمة التعليمية بسبب مشاركة المستويات الإدارية الأدنى في صنع القرار والعمليات الإجرائية.

٨- تمكين المديرين في المستويات العليا من اختيار الموارد البشرية المتاحة لأداء الأعمال بمزيد من الكفاءة والفاعلية.

٩- تتناسب مفهوم اللامركزية مع الهيكل التنظيمي الديمقراطي.

كما يعد من دواعي الاخذ باللامركزية انها تمثل مدخلا لتحسين توصيل خدمات التعليم الى مستحقيه ، وتزويد من رضا اولياء الامور والطلاب ، وتعمل على مواجهة التعقيدات البيروقراطية التي تعترض النظام التعليمي ، وتعمق مشاركة المواطنين، وتوفر مناخا افضل للمحاسبية^٣ ، كما انها تعمل على ربط التعليم بالمجتمع المحلي وتحسين قدراته على مواجهة احتياجات تلك المجتمعات .

^١ الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم في مصر (٢٠٠٨/٠٧ - ٢٠١٢/٢٠١١)، مرجع سابق، ص ١٦٥.

^٢ Javed Iqbal Shah (2010) "Centralization Versus Decentralization in Education", *The Dialogue*, vol.5, No.3, July, Sept.2010 ، pp. 284- 285

^٣ F. Henry Healey and Luis Crouch (2012) **Decentralization for High-Quality Education: Elements and Issues of Design**, Research Triangle Institute (RTI) Press Publication, Research Report, Occasional Paper, August, p. 2.

وقد يؤدي التطبيق الصحيح للامركزية في التعليم، الى تحقق نتائج متعددة لعل أهمها:

- تحسين مدخلات العملية التعليمية وتنويعها، في ظل حصول المدارس على شهادات الاعتماد والجودة، مما يزيد المنافسة بين المدارس ويحسن المخرجات.
- حصول المدرسة على قدر كبير من الاستقلالية في إدارة شئونها، مما يجعلها مسئولة عن النتائج التي تحققها في نهاية العام الدراسي.
- تحقيق التفاعل بين المدرسة والمشاركة المجتمعية في إطار المعايير القومية واللوائح التنظيمية الواضحة، بما يحقق الشفافية ويضع أساساً قوياً لثقافة المسائلة والمسئولية، وهذا الأمر بدوره يساعد على محاربة الفساد وتعميق الشعور بالمسئولية عن الجودة وحسن الأداء.
- شعور المجتمع المدني المحلي بملكية المدرسة، والإسهام في ترسيخ مفهوم الحوكمة الرشيدة عن طريق توسيع دائرة مشاركة المجتمع المحيط في إدارة العملية التعليمية، واتخاذ القرار داخل المدرسة.

يشير ما سبق إلى أن لامركزية التعليم قد تؤدي إلى تحسن ملموس في معايير الكفاءة والشفافية، والمساءلة، والاستجابة في تقديم الخدمة التعليمية؛ فلامركزية التعليم قد تعني تلبية أفضل للأولويات المحلية، فعندما يصبح لدى المدرسين والنظار والأهالي مزيد من سلطات اتخاذ القرار، من المفترض أن ينعكس ذلك في مستوى جودة أفضل، حيث يكون لديهم مصلحة قوية في تحقيق تحسن في الخدمة؛ وبالتالي فإن الهدف من لامركزية التعليم هو التوصل إلى أساليب أفضل لإدارة الموارد المجتمعية، سواء المتاحة من خلال المصادر الحكومية، أو القطاع الخاص، أو المجتمع المدني من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، ولكن ما يجب أن نعيه جيداً هو أن اللامركزية في مجال التعليم ليست هدفاً في حد ذاته، وإنما هي وسيلة، إذا أحسن استخدامها وتلاءمت مع الظروف المجتمعية والثقافية، فإنها قد توتئ نتائج إيجابية بالنسبة لمخرجات العملية التعليمية، ولكنها مرة أخرى لا تقدم حلاً لجميع المشكلات، وإنما قد تسهم في تخفيف حدة بعضها وعلىنا ان نتعامل مع قضية اللامركزية بكثير من الحذر وخاصة في الأوضاع المصرية التي تمر بها البلاد والحاجة الماسة الى ضمان توافر الربوط المتينة بين الإدارة المركزية والأطراف المتعاملة معها.

وعند الشروع في تطوير حالة اللامركزية فيجب أن تتم بشكل احترافي كامل يتم في ضوئها اتخاذ قرارات التطوير المؤسسي لتحقيق مكاسب، يأتي على رأسها إحداث تطوير فعلي وليس نظري شكلي

لهذه المؤسسة أو تلك ، ويجب الأخذ في الاعتبار، أن تطبيق اللامركزية في التعليم، دون مراعاة الضوابط المناسبة، له عيوب ومضاعفات غير حميدة على الإطلاق، منها¹ :

- ١- إن لامركزية الأنشطة وتحويلها أو نقلها إلى إدارات إقليمية أو فرعية قد يسبب مشكلات في التنسيق والرقابة نتيجة لتعدد وتشابك خطوط الاتصال الطويلة (الممتدة).
 - ٢- إن تقنين (تحديد معايير) للأنشطة قد يكون صعباً، ويرجع ذلك إلى صعوبة إجراءات توفير العمالة بكافة الإدارات في المستويات الأدنى.
 - ٣- إن الأفراد العاملين الذين يتم توزيعهم على مساحات جغرافية واسعة، وفي حاجة إلى توظيفهم على مستوى المحليات، قد يكون من الصعب معاملتهم على قدم المساواة مع نظرائهم من العاملين في المستويات الإدارية الأعلى.
- ويضاف إلى ما سبق العيوب التالية المرتبطة بتطبيق اللامركزية^٢ :
- وجود حالة من عدم اليقين (الشك) فيما يتعلق بتحديد المستوى الإداري المناسب ، وتحديد مسؤوليات صانع القرار فيه.
 - صعوبة تجنب التضارب بين التشريعات والقوانين القائمة والأخرى المرتبطة بتطبيق اللامركزية.
 - القصور المتوقع من الدعم المقدم من قبل النظام للسلطات اللامركزية الجديدة.
 - القصور في نظم المعلومات المتوفرة لدى الإدارات الفرعية (دون المستوى المركزي).
 - ضعف الرقابة من قبل المستويات المحلية.
 - صعوبة بناء قدرات إدارية محلية جديدة تسهم في تطوير التعليم
 - قد لا تستطيع الإدارة التعليمية المحلية منفردة، التفاعل الإيجابي مع التطوير التربوي الحديث، كون إمكانياتها وطاقاتها غير كافية.
 - قد تكون سبباً في تصدع المجتمع على المستوى الوطني. نتيجة انفراد كل مجتمع محلي، وانعزاله عن بقية المجتمعات المحلية الأخرى، داخل الوطن الواحد.
 - قد تؤدي اللامركزية إلى نتائج عكسية، على مستوى جودة التعليم، تتمثل في ضعف الأداء وهبوط المستوى التعليمي، إذا تراخت بعض القيادات في القيام بمهامها.

¹ Province of the Eastern Cape, **Op.Cit.**, p. 18.

² Donald R. Winkler (2004) "Decentralization in Education", **EQ Review**, vol. 3, No. 4, Educational Quality Improvement Program and the US Agency for International Development (USAID), September, p.1.

إن الإدارة التعليمية الناجحة، هي التي تنسجم مع السياقات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية للدولة وتتسق وتتعاقل مع المتغيرات الحادثة فيها، وأن تكون من الكفاءة والفاعلية، بحيث تحقق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية، وأن تتخلى عن الجمود والثبات العقيم، وتتحدى بالمرونة والقدرة على التكيف، مع ما يطرأ من متغيرات.

وتعد لامركزية التعليم عملية معقدة لتشابه المتغيرات في النظم المدرسية التي تشمل صنع السياسة وخلق إيرادات وصرف الاعتمادات المالية وتوزيع الميزانية والنفقات والكتب المدرسية والجدول المدرسي وتدريب المعلمين وتصميم المناهج وإدارة الأفراد وعلاقات الطلاب وأولياء الأمور بالمدارس.

وقد أظهرت الخبرات الناجحة أن من أكثر الاشكال والأساليب شيوعاً في تطبيق لامركزية التعليم في الدول المختلفة هي كما يلي:

- الأخذ بأسلوب الإدارة المعتمد على المدرسة
 - نقل السلطات إلى المحليات:
 - تقليص حجم إدارات التعليم المركزية:
 - تمويل العملية التعليمية من خلال المجتمع .
 - تطبيق نظام كوبونات المدارس في مناطق جغرافية محدودة .
- ولقد اتجهت الكثير من الدول إلى تحقيق درجة أكبر من اللامركزية في مجال التعليم، وتعددت الدوافع وراء هذا الاتجاه ما بين الرغبة في اتخاذ اللامركزية وسيلة لإصلاح العملية التعليمية، وبين حتمية التوافق مع التغيرات المشاهدة في الأيديولوجيات السياسية، والاقتصادية، والإدارية، والمتعلقة بالتغير في دور الدولة، ، وتطبيق مبادئ الحوكمة، وتطبيق مبادئ الإدارة العامة الجديدة.
- إذا كانت اللامركزية قد ولدت كفكرة في أحضان الدول المتقدمة ، وإذا كان تطبيقها قد أصبح توجهاً عالمياً ، وسمت من سمات التقدم ، إلا أن رواج الفكرة وانتشار تطبيقاتها الناجحة لا يعني بالضرورة أن مجرد تكرار التجربة كفيلاً بتحقيق النتائج المرجوة ، فيشترط لضمان النجاح صدق الرغبة والإرادة مع توافر الإمكانيات اللازمة ، فبعض الدول النامية التي لجأت إلى اللامركزية من أجل التكيف مع التوجهات العالمية واشتراطاتها ، أو سلكت طريق اللامركزية - من باب التقليد الأعمى للغرب - لم تجن من وراء ذلك إلا استنزاف الموارد وإهدار الطاقات. في حين أن الدول التي

لجأت إلى اللامركزية إيماناً بها كوسيلة لتحقيق التنمية المنشودة وجني ثمارها المرتقبة ، كان لها ما أرادت بفضل صدق رغبتها وبذل كامل طاقتها لبلوغ غايتها^١ .

وبالرغم من أن مصر دولة شديدة المركزية بطبيعتها ، إلا أنها لا ترغب في الابتعاد كثيراً عن المسار الإصلاحى والتوجه العالمى نحو تطبيق اللامركزية ولذلك نجدها قد اتخذت خطوات جادة نحو تطبيق اللامركزية بأبعادها المختلفة ؛ سعياً وراء التنمية المنشودة التي يمكن للمواطن العادي أن يجني ثمارها وأن يلمسها أثرها في الخدمات المقدمة إليه. "٢ ؛ وتعد الآمال على دور اللامركزية في تحسين جودة التعليم الأساسي من أجل تحسين جودة مخرجاته ، باعتباره أهم الخدمات المقدمة للمواطنين وهو المرتكز الأساس لكل أنواع التعليم أو التنمية البشرية بنمختلف أوجهها إن تحقيق التغيير والوصول إلى التطوير يعد من الأهداف الأساسية للتربية بمفهومها المعاصر، ويرى كثير من التربويين أن: "أزمة التعليم في الوطن العربي لم تأت بسبب الفقر، أو نقص الموارد، وإنما تتبع في أساسها من أزمة إدارة التعليم"٣ ، وتعد الإدارة الناجحة من الركائز الأساسية في عملية التطوير، فهي المسؤولة عن تخطيط السياسات التعليمية ورسمها، واتخاذ القرارات الكفيلة بتحقيق تلك السياسات، وتنفيذ الأهداف، وتنظيم العمل، ومتابعة عمليات التنفيذ وتقويمها تؤلف هذه العمليات كياناً مترابطاً منظماً، وكلّ عملية تؤثر وتتأثر بالعمليات الأخرى.

وتتأثر العمليات الإدارية بصفة عامة بالبيئة الاجتماعية والسياسية التي تعمل في إطارها، فقد تتوزع مسؤولية تلك العمليات على أساس مركزي بالصورة المطلقة أو النسبية، فتأخذ تلك العمليات نمط التنظيم الإداري المركزي، أو تفوض سلطات محلية بإدارة تلك العمليات تفويضاً كاملاً أو جزئياً متبعة نمط التنظيم اللامركزي في الإدارة، في حين يرى بعضهم ضرورة الجمع ما بين النمط المركزي واللامركزي للتنظيم الإداري في تنظيم جديد يسمح بمشاركة أهم القوى المحلية في عملية اتخاذ القرار التربوي ضمن مفهوم النمط التشاركي في الإدارة. ولا تنقيد الدول بنمط إداري موحد، بل تأخذ كلّ دولة بالنمط المتوافق مع ظروفها، ونتيجة للتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية

^١ محمد أحمد حلاق، "المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي العام في الجمهورية العربية السورية"، دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق، كلية التربية ، جامعة دمشق ، ٢٠١٢.

^٢ خالد زكريا أمين، "اللامركزية في برنامج عمل الحكومة تقييم أولي وخطوات مقترحة للتطبيق" ، المركز المصري للدراسات الاقتصادية (Khaled Amin, Ph.D. / ECES / April 2016) ،

<http://www.eces.org.eg/MediaFiles/events/e3ba569d.pdf>

^٣ السنبل، عبد العزيز، "التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين. دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ٢٠٠٤ ، ص ٢٠٤ .

والسياسية التي يشهدها العالم منذ أواخر القرن العشرين زاد الاهتمام بمفهوم اللامركزية كأحد أهم أنماط الإدارة التي انطلقت من فلسفة "أن اللامركزية أداة تنمية تمكّن من عملية صنع القرار المتعلق بتنمية المجتمع بما يعود بالفائدة على الجميع"^١، وتعددت الأسباب الكامنة وراء ضرورة الأخذ بنمط اللامركزية في الإدارة كإنتشار الدعوة إلى الديمقراطية، وضرورة مشاركة المجتمع المحلي وتحسين التعليم، وانتشار مفاهيم جودة التعليم^٢، إضافة إلى الرغبة في السرعة باتخاذ القرارات، وتنفيذها نتيجة الاتساع الجغرافي، وتجنب البيروقراطية الإدارية، وتنوع مصادر التمويل، واستثمار المصادر المحلية، والإنصاف في عملية التوزيع^٣، وقد ساهمت اللامركزية في التخفيف من العبء الإداري في معظم دول العالم من خلال منح مسؤوليات أوسع للسلطات المحلية لتحقيق الأهداف في ضوء الموارد المتاحة مما أرسى قواعد الديمقراطية الحديثة، ونشر روح المشاركة الحقيقية في تحقيق التنمية^٤، وأصبحت اللامركزية اتجاهاً سائداً في معظم دول العالم، وتحققت بدرجات متفاوتة فيما بينها^٥.

ويتمثل السؤال المحوري في إطار تصميم نظام تعليم أساسي عالي الجودة فيما يلي:

"من" الذي يؤدي "ماذا"، و"أين"، و"لماذا"؟ ومن هذا المنطلق، تتحدد الأسس المنطقية التي تستدعي إسناد بعض الوظائف والاختصاصات إلى المستويات الأدنى بالمنظومة التعليمية، والتي تتمثل فيما يلي: "تعزيز مستوى رضا المستفيدين"، و"دعم كفاءة الأداء" (ما يُطلق عليه "سرعة المعاملات")، و"دعم المساءلة والمحاسبية". وفي المقابل، ثمة أسباب أخرى تستند إلى أسس منطقية والتي تستدعي إسناد بعض الوظائف والاختصاصات إلى مستويات مركزية، والتي تتمثل فيما يلي: "وفورات الحجم" (اقتصاديات الحجم الكبير)، و"امتداد نطاق الاختصاص"، و"الامتثال للمعايير"، وذلك على سبيل المثال لا الحصر. نظراً لتمحور النظم التعليمية في جوهرها حول عمليات التعليم والتعلم والتزامها بتوفير فرص تعليمية ذات جودة عالية، ونظراً لالتزام المدارس، بطبيعة الحال، بتوفير فرص تعليمية عالية الجودة، ينبغي مراعاة مختلف الأسباب الرئيسية التي تستدعي إسناد

^١ سيد، أسامة: "الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية"، القاهرة، دار العلم والإيمان، ٢٠٠٨، ص ٧٤.

^٢ أبو الوفا، جمال محمد، وحسين، سلامة عبد العظيم: "الإدارة المدرسية والصفية"، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، ٢٠٠٨، ص ٤٨١.

^٣ Carpenter, Jones (1997): **Educational Research and School Leadership**, journal of education, 21, (Kuwait) p 21

^٤ أحمد، إبراهيم، "الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة"، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة، 2002، ص ١٥٧.

^٥ محمد أحمد حلاق، مرجع سابق، ٢٠١٢.

الوظائف والاختصاصات، سواء إلى مستويات مركزية أو محلية بالمنظومة التعليمية، وفقاً لما هو ملائم، بما في ذلك الأسباب المرتبطة بتطوير المدارس، جنباً إلى جنب مع مراعاة كافة الأسباب الثانوية الأخرى التي تدعو إلى اسناد اختصاصات ومهام بعينها إلى مستويات محددة بالمنظومة التعليمية، وذلك في إطار جهود التصميم . ومن جهة أخرى، ونظراً للاعتداد بالمدرسة باعتبارها محور المجهودات التي تُبذل في إطار المنظومة التعليمية، من المنطقي أن يتم استهداف المدارس كأساس في تصميم نظام تعليمي عالي الجودة، ومروراً بالإدارات والمديريات التعليمية، ليتم ختام عملية التصميم في نهاية المطاف بالمستويات المركزية^١.

٥-٤ تطوير إدارة وتنظيم التعليم الأساسي

ينشغل العديد من الدول حالياً بعملية تطوير إدارة القطاعات الحكومية التي يعد التعليم أحد أكبرها من حيث اعداد العاملين والنفقات الجارية، ولكونه أيضاً أحد أكبر القطاعات الحكومية من حيث الإنفاق الرأسمالي. ولذلك تؤثر الاستراتيجيات والأنشطة الرامية إلى تحديث إدارة القطاع الحكومي تأثيراً كبيراً على إدارة قطاع التعليم بما في ذلك الإدارة على المستوى اللامركزي.

وتجدر الإشارة هنا إلى طبيعة الاختلاف البين بين تشكل وتطور الدولة في مصر، وبين تشكل وتطور الدولة في الغرب (أوروبا وأمريكا على وجه الخصوص)، وهي نقطة جوهرية توضح عديد من الأمور ومدخل لا غني عنه لتحديد التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق اللامركزية في مصر، فمن الصعب أن نقارن تاريخ تكون الدولة في مصر بتاريخ تشكل أي دولة أخرى في العالم، فمصر لم تسبق العالم كدولة مركزية وإنما هي أطول دولة حافظت على وحدتها القومية عبر التاريخ لأكثر من سبعة آلاف سنة، فالمركية في مصر قد تدعمت لأسباب جغرافية وسياسية، تعود إلى طبيعة العملية الإنتاجية التي يلعب نظام الري النهري فيها دوراً كبيراً، وربما يفسر ذلك صعوبة التحول الديمقراطي في مصر، وعدم نضج نظام التعدد الحزبي، فأى معارضة لشخص الحاكم تعتبر تخريباً، والمواطن ينظر للدولة باعتبارها القوة الفاعلة ولا يشعر بأهمية مشاركته، ومؤسسات الدولة لا تمثله وهي ليست له، ومهما قدم في بنائها فإن الفضل لا يسند له، بل الفضل كله يسند للحاكم وعبقريته وبخترته في شخصه، وبعد ذلك تختزل الدولة بمؤسساتها كافة في شخص واحد^٢.

من ناحية أخرى فإن الدولة بالمفهوم الحديث عند الغرب هي نتاج تطور تاريخي، وأصبحت النظرة للدولة تقوم على أنها منظمة بشرية بحتة، والأفراد هم الذين يضعون نظم الحكم المختلفة التي

١ وزارة التربية والتعليم ، الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ، ٢٠١٤-٢٠٣٠ م .

٢ فتحي سيد فرج : " مجالس الأمناء النموذج الأمثل لتطبيق اللامركزية في مصر " ، ٢٠١٠

يرونها ملائمة لبيئتهم، وعلى رقعة من الأرض يجتمع عليها مجموعة من الناس يتفقون في أهداف مشتركة، ويحققون مصالحهم بإرادتهم^١.

نخلص من ذلك أن طبيعة تكوين المجتمع المصري وتطوره تختلف تماماً عن بنية وتشكل المجتمعات الأخرى خاصة في أوروبا وأمريكا، لذا فإن المركزية متجذرة في مصر واللامركزية أحد ملامح وأسس المجتمعات الغربية، وأن محاولة التحول إلى اللامركزية في مصر تحتاج جهوداً مضنية وأمامها تحديات صعبة، والأسباب التي تعوق تحقيق اللامركزية في مصر يمكن إرجاعها إلى^٢:

السبب الأول: هو اعتقاد راسخ لدى كثير من المثقفين والرسميين بأن مصر القوية عبر التاريخ كانت هي مصر المركزية، وأن اللامركزية بالنسبة لها هي رمز ضعف وتحلل.

السبب الثاني: هو قصور في فهم معنى اللامركزية وتصور أن المقصود به هو نقل الاختصاصات من مستوي الوزير في العاصمة إلى مستوي المحافظ في عاصمة المحافظة.

السبب الثالث: يتعلق بموقف القيادات الإدارية في الوزارات وعدم تحمسها وربما معارضتها لسياسة اللامركزية.

السبب الرابع: هو عدم ترحيب بعض القيادات التنفيذية المحلية باللامركزية لأنها سوف تلقي على كاهلهم مسئوليات واختصاصات يشعرون أنهم لا يستطيعون القيام بها، وغير مؤهلين لها.

ويمثل **تطوير إدارة القطاع التعليمي** تحدياً لكل من وزارة التعليم والسلطات التعليمية على مستوى المحافظات، حيث أن تعزيز المعرفة المتخصصة والفنية للعاملين على كلا المستويين يعد شرطاً ضرورياً لنجاح تحديث إدارة قطاع التعليم. ومن الضروري تمكين العاملين في الإدارة من الإسهام الفعال في تشكيل الوظائف الجديدة، وتحسين قدراتهم على الاضطلاع بمهام إدارية جديدة في مجالات التخطيط وإعداد البرامج ومتابعة التنفيذ.

وفي إطار هذا الإصلاح، يميل الاتجاه العالمي إلى التوسع في اللامركزية الإدارية، وإلى توزيع السلطة الإدارية بين جهات إدارية متعددة بالمحليات وعدم تركيزها بيد الحكومة المركزية بالعاصمة. وتوجد بعض الدوافع الكامنة وراء التأكيد على ضرورة تحقيق اللامركزية في التعليم، ومنها إتاحة الفرص لتطبيق الخطط الاستراتيجية، فالهيكل اللامركزية تعد أكثر مرونة، كما يساعد

^١ فتحي سيد فرج: "لماذا لم يكتمل تشكيل الدولة القومية الحديثة في مصر؟" في مجلة تحديات ثقافية، العدد ٣٩، شتاء ٢٠١٠، ص ٦١.

^٢ فتحي سيد فرج: "مجالس الأمناء النموذج الأمثل لتطبيق اللامركزية في مصر"، ٢٠١٠، مرجع سابق.

تفويض السلطة على زيادة المحاسبية والمسئولية، فضلاً عن ذلك، فإن الهياكل التنظيمية اللامركزية ذات كفاءة عالية في أداء العمل مقارنة بالهياكل المركزية، وتحسين كفايات المعلم على المستوى المحلي، وكذلك تحقيق لامركزية التمويل مما يسمح بتخفيف العبء المادي في التعليم، ومن هنا تساعد اللامركزية في تحسين إنعاجية وفعالية المدرسة.

إن توجهنا نحو اللامركزية في إدارة العملية التعليمية ينشأ من رؤية متكاملة والاستفادة بخبرات أنظمة إدارة التعليم في مصر والعالم.. إن الاتساع والانتشار الجغرافي وتزايد أعداد المدارس والتلاميذ والأعداد الكبيرة من المعلمين تجعل اختيار هذه الإستراتيجية أكثر إلحاحاً.. إن إيجابيات التحول نحو اللامركزية في إدارة التعليم واضحة وتؤديها تجارب الدولة المثيلة (ذات الكثافة والانتشار الجغرافي للمدارس).. وإن هذا التوجه لا يعنى إلغاء دور الوزارة المركزية المسؤولة قومياً عن تطوير التعليم وتنمية موارده، بل يعنى قدراتها على التخطيط والتنظيم والمساندة ثم المساءلة والرقابة.. بحيث تحتفظ الوزارة بمسؤولية الحفاظ على النسيج الوطنى، ودعم الهوية والسلام الاجتماعى، وصيانة الأمن القومى، وتطبيق مبادئ القانون والدستور، خاصة فيما يتعلق بتكافؤ الفرص وعدالة التوزيع، والتدخل لتصحيح الأخطاء أو الانحراف، وإصلاح ما تثبت التجربة ضرورة تعديله.

وهذا يتطلب وجود قيادات تمتلك قدرات إدارية فعالة ورؤى مستقبلية واضحة، وإعدادها بالصورة المناسبة، وهو الأمر الذى يجب أن يوضع فى أوليات عناصر النجاح.

ويجب أن يتحرك العمل فى اللامركزية فى إطار السياسة العامة للدولة، كما يجب أن يراعى التدرج فى التنفيذ والتجريب المحدد قبل التعميم والاختيار الواعى للمشاركين فى الإدارة والإشراف^١.

بناءً على ما تقدم فإن المركزية واللامركزية يعتبران مصطلحين يعبران عن مفاهيم متداخلة عن مدى درجة نقل السلطة إلى المستويات الإدارية الأقل أو الأدنى . فالمركزية تعنى تركيز السلطة ونقلها من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى للتنظيم أي الرئاسة . أما اللامركزية فتعنى نقل السلطة من المستوى الأعلى (المركز) إلى المستوى الأدنى (الفروع) عن طريق تفويض أو تحويل السلطات قانوناً أو دستوراً . فالنظم الإدارية ، وخاصة الديمقراطية منها من أجل المشاركة الشعبية الواسعة في إدارة الشؤون المحلية أو الإقليمية من أجل تحقيق الإدارة ذات الكفاية والفعالية الإدارية والتنمية المتوازنة والمستدامة . ويتحقق هذا الهدف السياسي والاجتماعي بالشراكة المجتمعية الحقيقية

^١ إدارة منيا القمح التعليمية - مدرسة البنات الثانوية : "تطبيق اللامركزية وتطوير التعليم " ، مقال منشور في

جريدة المصري اليوم ، ٢٠١٠ ، الإثنين ١١-١٠-٢٠١٠

<https://www.almasryalyoum.com/news/details/273482>

في الثورة والموارد، وتحمل مسؤولية إدارة شؤون الدولة الخدمية والتنمية في كافة قطاعاتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية^١.

علينا أن نعي أنه لا يوجد نظام تعليمي مركزي بنسبة ١٠٠% أو نظام لا مركزي بنسبة ١٠٠%. وعليه فإنه حتى أكثر الأنظمة التعليمية المركزية يوجد بها بعض الاختصاصات التي تقوم بها المستويات الأدنى من النظام أي أن بها المركزية جزئية. وأن أكثر الأنظمة اللامركزية يوجد بها بعض الاختصاصات التي يقوم بها الديوان العام أو المركز أي أن بها مركزية جزئية^(٢)، فإن مسألة اتخاذ قرار في هذا الشأن يتم بناء على العوامل المتعددة التي تحدد الوضع المثالي للقيام بتلك الاختصاصات^٣.

٥-٥ واقع اللامركزية في التعليم الاساسي :

تتولى وزارة التربية والتعليم مسؤولية الإشراف والإدارة على التعليم العام للبنين والبنات على مستوى الدولة وكذلك مسؤولية متابعة سير العملية التعليمية في مدارس التعليم، حيث تقع وزارة التربية والتعليم على قمة الهيكل التنظيمي للتعليم المصري كإدارة عليا، تتابع مديريات التربية والتعليم بالمحافظات. وينص قانون التعليم على أن "تتولى الأجهزة المركزية للتعليم قبل الجامعي رسم السياسات العامة للتعليم ومهام التخطيط والتقييم والمتابعة العامة، وتتولى المحافظات العملية التنفيذية التعليمية والمتابعة المحلية، وكذلك إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الداخلة في اختصاصها، وذلك وفق مقتضيات الخطة القومية للتعليم وفي حدود الموازنة المقررة^٤.

مراحل وعمليات تطبيق اللامركزية في قطاع التعليم قبل الجامعي

وتجدر الإشارة إلى سعى الوزارة لتطبيق اللامركزية على مدار عشر (١٠) أعوام السابقة، ولقد حاولت وزارة التربية والتعليم وضع خطوط للسياسات الإرشادية لتسهيل عملية تطبيق اللامركزية

^١ محمد احمد داني : "اللامركزية والتنمية في الألفية الثالثة الميلادية"، مجلة التنوير، السودان، ٢٠٠٨.

^٢ وزارة التربية والتعليم، وحدة اللامركزية (2012) : "دليل اللامركزية المالية في التعليم"، الباب الثاني والباب السادس، للعام المالي (٢٠١٢ - ٢٠١٣).

^٣ المرجع السابق، ص ٨-٩.

^٤ مروان المعشر: "هموم اللامركزية"، مقال تم نشره في جريدة الغد الاردنية، السنة ١٥، العدد ٥٣٠٩، في ٢٢/

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

في قطاع التعليم قبل الجامعي، وذلك على مستوى المدرسة، والإدارات والمديريات، وعلى المستوى القومي بوفق المراحل والخطوات التالية¹ :

- بدأ تطبيق اللامركزية كأحد السياسات الرئيسية للدولة منذ عام ٢٠٠٢ وبدأ التطبيق التجريبي بمحافظة الإسكندرية .
- تم إنشاء مجالس الأمناء منذ عام ٢٠٠٥ على مستوى المدرسة لتفعيل دور المجتمع المحلي في لامركزية اتخاذ القرار دعماً للعملية التعليمية .
- أعطي للمدارس منذ عام ٢٠٠٥ الحق في الاحتفاظ بنسبة ٨٥% من مقابل المصروفات الدراسية والصرف منها علي العملية التعليمية دون اللجوء إلي سلطة خارج المدرسة .
- بداية من ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ، تم تجريب مبادرة مهمة للامركزية ، في ثلاثة محافظات الفيوم والإسماعيلية والأقصر ، تركز على اللامركزية المالية ونقل الموارد من المستوى المركزي - وزارة المالية - مباشرة إلى الإدارات التعليمية المحلية .
- تم توزيع الأموال باستخدام معادلات تمويل تعتمد أساساً علي عدد الطلبة الملتحقة في كل محافظة ومعدلات الفقر الصادرة دورياً من قبل البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة لتوزيع الاعتماد المستحق لكل محافظة. ، وفق بنوداً محددة في الميزانية مثل² : (برنامج التغذية المدرسية، والمدارس الفصل الواحد، والمدارس المهنية، أعمال الصيانة الميزانيات، تطوير المعادلات لحساب كمية الموارد المخصصة للمدارس، وجهه مراء المدارس لوضع خطط الميزانية الخاصة) .
- بعد عام واحد تم تنقيح المبادرة وتقييمها من قبل خبراء دوليين مع خطة لنشرها على المستوى الوطني ابتداءً من العام التالي ٢٠٠٩/٢٠١٠.
- إنشاء عدد من الكيانات الجديدة بقرارات وزارية لدعم تطبيق اللامركزية مثل وحدة دعم اللامركزية على المستوى القومي ولجان دعم اللامركزية على مستوى المديريات والإدارات التعليمية في عام ٢٠١٢.

¹ وزارة التربية والتعليم: "الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي" ، ٢٠١٤-٢٠٣٠م.

² Laila El Baradei (2015) The Case for Decentralization as A Tool for Improving Quality in Egyptian Basic Education, Working Paper No. 180 , (ECES), June 2015

- صدور القرار الوزاري لسنة ٢٠١٣ بشأن تحديد الرسوم والغرامات والاشتراكات ومقابل الخدمات الإضافية والذي يسمح بإبقاء نسبة ٨٥% من تلك المصروفات في المدرسة للصرف على احتياجاتها والصرف منها علي العملية التعليمية دون اللجوء إلي سلطة خارج المدرسة.
- تم إنشاء مجلس للتعليم على مستوى المحافظات.
- تنفيذ اللامركزية على بعض بنود الباب الثاني على المستوى القومي وهي الصيانة البسيطة والشاملة والعاجلة والتغذية والفصل الواحد .
- تم تعميم التجربة علي المستوى القومي فيما يتصل ببنود الباب الثاني من ميزانية الوزارة .

٥-٦ متطلبات تحقيق صيغة متوازنة بين المركزية واللامركزية لتطوير ادارة التعليم

الاساسي

ان بناء نظام اداري تعليمي مركزي/ لامركزي متوازن داعم لاستمرار تحسين أداء المدرسة ونواتج التعلم. ويتحدد في التعليم الاساسي في سياسة ندعيم البنية المؤسسية وبناء القدرة على تطبيق اللامركزية يستلزم :

١. الاستمرار في تنفيذ جهود اللامركزية الحالية بما يتفق مع الرؤية العامة للدولة ولوزارة التربية والتعليم مع علاج ما اتضح من مشكلات ناجمة عن التطبيق .
٢. تعزيز فهم واستيعاب الأطراف المعنية عبر النظام التعليمي بشكل كلي تجاه مفهوم المركزية واللامركزية المتزنة .
٣. إصلاح الآليات التشريعية والتنظيمية المعنية بتحديد وتفعيل عمليات تقييم احتياجات الموازنة؛ وتخطيط ووضع الموازنات؛ وتخصيص الموازنات؛ وإدارة التدفقات النقدية؛ وتنظيم التوريدات والمشتريات الحكومية، وتفعيل عمليات إدارة الموارد البشرية.
٤. القضاء على كافة أشكال التكرار الوظيفي والازدواجية التنظيمية والحد من الترهل والتضخم التنظيمي على المستويات المتعددة .
٥. إعداد وتفعيل آليات المساءلة والمحاسبية الرأسية والأفقية ونظام التحفيز والتحفيز استناداً إلى نواتج التعلم ومعايير جودة أداء النظام.
٦. تقييم وتدبير الاحتياجات من القدرات الوظيفية المؤهلة.
٧. إنشاء وتفعيل كيان تنظيمي فعال داعم لعملية تنفيذ اللامركزية .
٨. نقل الصلاحيات الإدارية إلى مستوى المديرية والإدارات التعليمية.

٩. توزيع عادل للخدمة التعليمية، وفق الاحتياج بين المنتفعين قائم على معادلات تمويل مع إعطاء الأولوية للمناطق المحرومة، ثم الفصول المكتظة.
١٠. التوسع في صلاحيات المدرسة كوحدة مستقلة مسئولة عن إدارة عملياتها التعليمية ، مع تطبيق نظام حوكمة جيد، وتوفير قيادة فاعلة، وإدارة متميزة مدعومة بنظام كفاء يعمل على تحسين إدارة الموارد، وتعزيز التخطيط، ويوفر برامج تدريبية في مجال الإدارة التعليمية.
١١. تفعيل دور مجالس الأمناء، في ضبط أداء الإدارة المدرسية بالمدارس.
١٢. تفعيل اختيار القيادات المدرسية وفقاً لمعايير الكفاءة لا الأقدمية .
١٣. زيادة الصلاحيات المالية والإدارية والتعليمية المنوطة بها المدارس.
١٤. تعزيز معرفة العاملين على المستوى المركزى والمحلى مهنيًا وفنيًا، حيث توجد ضرورة لبناء القدرات مما يمكن العاملين لى القيام بالمهام الجديدة المصاحبة لتطبيق اللامركزية فى الإدارة.
١٥. تطوير وتفعيل قدرة دعم تنفيذ عمليات التطوير ، أحد أسباب فشل معظم خطط وبرامج التطوير هو أن العمل الإصلاحي يقع في أيدي الأشخاص المشغولين بممارسة عملهم اليومي. وتحقيقا لهذه الامر ، من المهم وضع بنية تنظيمية قوية وتمكينها وتفعيلها بالكامل للمساعدة على ضمان إنجاز اعمال التطوير المطلوبة من هذا الجهد بالكامل .

الفصل السادس

التوجه نحو إدارة مدرسة المستقبل

١-٦ تمهيد

يتجه العالم الآن إلى ما يسمى مدارس المستقبل أو المدارس الفعالة وهي تلك المؤسسات التربوية التي تديرها قيادة خبيرة واعية قادرة من خلال التأثير في أركان العملية التعليمية من معلمين أكفاء، وطلبة ملتزمين وآباء مهتمين، وتنسيق جهودهم جميعاً على أن تحدد هذه الإدارة فلسفة ورؤية تُمكنها من ممارسة العملية الإدارية وتحقيق رسالتها وأهدافها المتمثلة في توفير تعليم فعال مغلف بالمعارف والمهارات والإتجاهات التي تتطلبها حياتهم الحاضرة والمستقبلية.

وفى سبيل تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسى فى ضوء متطلبات إدارة مدرسة المستقبل، تتناول الباحثة هذا الموضوع بالبحث والتحليل فى النقاط التالية :

٢-٦ مفهوم مدرسة المستقبل

٣-٦ الأسس اللازمة لنجاح الإدارة المدرسية

٤-٦ المهارات الإدارية والقيادية لمدير مدرسة المستقبل

٥-٦ المشكلات التي تتعرض لها الإدارة المدرسية

٦-٦ المهارات المقترحة لإدارة مدرسة المستقبل

٢-٦ مفهوم مدرسة المستقبل

أنها مشروع تربوى يطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة متعددة المستويات ، تستمد رسالتها من الإيمان بأن قدرة المجتمعات على النهوض وتحقيق التنمية الشاملة معتمدة على جودة إعداد بنائها التربوى والتعليمى ^١ .

وتستهدف مدرسة المستقبل تحسين المخرج التعليمى من خلال تجويد العمليات التعليمية ، والتطلع إلى المستقبل والقدرة على التعامل مع متغيراته مع المحافظة على الثوابت ، وبناء الفرد عقلياً ووجدانياً ومهارياً وسلوكياً ، وإعداد المتعلمين لمواجهة التحديات والتغيرات المتلاحقة من خلال تطور النظم التربوية باستخدام أسلوب علمى مناسب ، وتوفير بيئة تعليمية تربوية تخدم المتعلم والمجتمع مع توظيف التقنية الحديثة لخدمة العمل التربوى ^٢ .

^١ مكتب التربية بدول الخليج العربى : "مشروع مدرسة المستقبل" ، ١٤٢٠ هـ ، ص ١ .

^٢ عبد الغنى عبود ، حامد عمار : "إدارة التعليم فى الوطن العربى" ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ص ٢٣ .

وحيث أن مدرسة المستقبل تهدف إلى تحسين المخرجات التعليمية من خلال جودة العمليات التعليمية فإن تحقيق هذا الهدف يتطلب إدارة واعية قادرة على زيادة التفاعل بين المدرسة والمجتمع عبر برامج وأنشطة متنوعة ومتجددة .

وتتطلب هذه المدرسة من مبادئ منها ^١ :

- أن فريق العمل يعمل لوحده متكاملة ، وهذا يتطلب إدارة قادرة على تشجيع العمل التعاوني .

- يجب أن تتسم إدارة هذه المدارس بالعديد من السمات :

○ أن يتم اختيار مديري مدارس المستقبل من ذوى الخبرة والكفاءة مع التركيز على معيار القدرات .

○ تعتبر ثقافة العمل فى إدارة المدرسة تحويل مفاهيم المدراء بالإتجاه إلى الإدارة بالفريق والاعتماد على أسلوب الإبداع وحل المشكلات .

○ التركيز على التعلم الذاتى المستمر والموجه .

○ تصميم خطط العمل .

○ تكوين شبكات للتدريب والإشراف وتبادل المعلومات .

○ استخدام أقراص الفيديو كأسلوب تدريبي مع الاستفادة من الإنترنت

○ منح فريق العمل كافة الصلاحيات التى تمكنه من اتخاذ القرارات الرشيدة .

٦-٣ الأسس اللازمة لنجاح الإدارة المدرسية

هناك مجموعة من الأسس التى يجب أن تسعى الإدارة المدرسية إلى تحقيقها على اعتبار أنها معايير للأداء الناجح للإدارة المدرسية وهى ^٢ :

٦-٣-١ قيادة العمل المدرسى نحو تحقيق الأهداف التربوية من خلال تنفيذ البرامج التعليمية بالمدرسة بدرجة عالية من الاتساق والفعالية، يجب على الإدارة المدرسية الإلمام بأهداف النظام التربوى بشكل عام وأهداف المدرسة والمرحلة التى تعمل بها حتى تستطيع تنمية الروح القيادية للهيئة

^١ عبد الله عبد الرحمن الفاز : "الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية" ، جامعة الإمام محمد بن سعود ، ط ٢ ، ١٩٩٣ .

- خميس شامبى : "إعادة هندسة العمليات الإدارية" ، ترجمة مؤسسة الآفاق ، الرياض ، ١٩٩٥ .

^٢ ابراهيم محمد شعيب : "مقومات الإدارة المدرسية الفعالة فى المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الإرتقاء بها" ، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية ، كلية التربية ، غزة ، ٢٠٠٨ ، ص ص ٢٨-

الإدارية والتعليمية، وأن تعمل بشكل تعاوني تشاركي من أجل تنفيذ ومتابعة البرامج التعليمية في المدرسة، كما يجب تذليل الصعاب التي تعترض المعلمين وتهيئة المناخ الملائم لعمليتي التعليم والتعلم مما يغرس في نفوسهم الإحساس بالمسؤولية وتحقيق ذواتهم مما يدفعهم إلى العمل بإخلاص ويدفعهم إلى الابتكار والإبداع في عملهم كل هذا يزيد من قدرة الإدارة المدرسية على أداء عملها ويحقق فاعليتها.

٦-٣-٢ إيجاد جو من العلاقات الإنسانية الحسنة والعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين في المدرسة، للإدارة المدرسية دور كبير في إيجاد الظروف المُرضية والمحفزة على العمل في المجتمع المدرسي من خلال احترام شخصية المعلمين وتقبل أفكارهم والاهتمام بمشكلاتهم والتشجيع على إقامة علاقات الزمالة بين المدير ومعلميه وبين المعلمين أنفسهم وكسب الثقة فيما بينهم، وأن يكون المدير قدوة صالحة في أفعاله وأقواله للمعلمين والطلاب، وأن توفر هذا المناخ يساعد على التقاني والإخلاص في العمل، وتؤدي إلى نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها والتحمس لأداء العمل في جويسوده الرضا والدافعية والانتماء إلى المدرسة.

٦-٣-٣ تنظيم العمل وإيجاد روح العمل الجماعي : إن تنظيم الجهود البشرية وتنسيقها بشكل متضافر ومتكامل يعود على المدرسة بالنجاح، فتوجيه عمل الجماعة تنمي فيها العمل التعاوني كما ويزيد من خبراتهم، فيجب على مدير المدرسة أن يكون قادراً على توجيه سلوك الجماعة نحو تحقيق أهداف المدرسة من خلال توزيع العمل توزيعاً عادلاً يراعى فيه قدرات ومهارات وإمكانيات العاملين والاستفادة من جهود المهتمين بعمل المدرسة من آباء ومعلمين ومجتمع محلي ومؤسسات في تنمية أداء المدرسة وتحسين خدماتها لطلابها وللمجتمع المحلي.

٦-٣-٤ توفير الظروف الملائمة لأداء العمل : الإدارة المدرسية الناجحة هي التي تعمل على تهيئة الظروف المناسبة والمساعدة على قيام المدرسة بمهامها، وتتمثل هذه الظروف في النقاط التالية :

أ- توفير روح الود والانتماء إلى المدرسة وذلك من خلال إشراك الفرد في العمل المدرسي وإحساسه بالانتماء إلى المجتمع المدرسي ومعاملتهم بالعدل والإنصاف.

ب- إيجاد الثقة بين أعضاء المجتمع المدرسي وبين المدير والعاملين فيه.

٦-٣-٥ استخدام الاستراتيجيات المناسبة عند اتخاذ القرار : إن عملية اتخاذ القرار من المهمات الرئيسة لمدير المدرسة، حيث أن عملية الإدارة المدرسية تخرج عن كونها عملية إتخاذ القرار، والإداري الناجح هو القادر على الاختيار السديد والصائب من بين عدة إستراتيجيات للقرار الذي

يناسب الموقف، ومن واجبه أن يجرى تقويماً وتحليلاً لعملية اتخاذ القرار بالإضافة إلى التعرف على إمكانية مشاركة المجموعة في اتخاذ القرار ودرجة استعدادهم للمشاركة فيه وما هي النتائج المترتبة على هذا القرار؟ فهناك القرارات التي يستدعى أن يتخذها مدير المدرسة منفرداً دون إشراك المجموعة، وهناك من القرارات ما يستدعى البت فيها بأقصى سرعة، ومن القرارات ما يستدعى أن يقوم مدير المدرسة بإشراك المعلمين وذوى الشأن فيها.

٦-٣-٦ مواكبة التغير والقدرة على استخدام التكنولوجيا الإدارية : إن نجاح المؤسسة أى مؤسسة وتطويرها يقاس بمدى تقدمها الإدارى وقدرة إدارتها على التغيير والتجديد المستمر، والمدرسة بصفتها مؤسسة تربوية اجتماعية تعليمية تتأثر بما يدور حولها فى المجتمع من تغيرات فى جوانب الحياة المختلفة، فإن نجاح المدرسة يكمن فى قدرة إدارتها على مواكبة التطور والأخذ بأسبابه وأساليبه بما يدعم التوازن بين ما تقوم به المدرسة وما يسود فى المجتمع من تطورات.

لذلك من مهمة الإدارة المدرسية العمل والأخذ بالأساليب الإدارية الحديثة والمتطورة والإدارة المدرسية الناجحة هى القادرة على تطوير أساليبها الإدارية. ولكى تقوم الإدارة المدرسية بأداء دورها الفعال والناجح فإن ذلك يستوجب عليها تبنى أساليب التكنولوجيا الإدارية المتمثلة فى طرق تحليل النظم والإدارة بالأهداف وأسلوب بيرت، وطرق البحث الإجرائى، وتحليل الفلسفة والفاعلية والمحاكاة وغيرها من أساليب العمل الإدارى التى تجعل العمل الإدارى أكثر فاعلية.

٦-٣-٧ القدرة على القيام بعملية التقويم : يتحدد نجاح الإدارة المدرسية فى أداء مهامها ومهارة مدير المدرسة فى عملية التقويم الذى يحتاج إليها فى معظم مهامه وذلك من خلال تقويم الخطط ومراجعتها وضع المعايير التى يمكن من خلالها القيام بعملية قياس الأداء وتقويمه فى ضوء الأهداف، كما يحتاج مدير المدرسة عملية التقويم فى تقويم الآراء والمقترحات التى يتقدم بها الطاقم العامل معه.

مما سبق ترى الباحثة أن الإدارة المدرسية إذا استطاعت تنمية قدراتها وفاعليتها الإدارية باستخدام الأساليب التكنولوجية فى الإدارة فإن ذلك سيكون مؤشراً على نجاح وفاعلية الإدارة المدرسية، ويقع على رأس هرم الإدارة المدرسية مدير ناجح لابد أن يكون له صفات معينة حتى يتحقق له إدارة المدرسة بطريقة فعالة.

٦-٤ المهارات الإدارية والقيادية لمدير المدرسة الفعال

تتطلب مدارس المستقبل كتنظيمات مجتمعية، التأكيد على أهمية مدير المدرسة الفعال الذى يتمتع بمهارات وصفات معينة والذى يتم اختياره بعد دراسة المؤهلات العلمية والعملية والشخصية

التي تُمكنه من إدارة دفة العمل في المدرسة وفق أسس علمية تحقق الأهداف المرسومة. ويجب أن يتمتع المدير بمهارات قيادية من أهمها تكوين فريق عمل متجانس وتذليل جميع العقبات التي تواجهه وفق رؤية وخطة واضحة. ويندرج تحت المهارات القيادية والإدارية التي يجب أن يتحلى بها مدير مدرسة المستقبل ما يلي :

٦-٤-١ القدرة على قيادة العمل المدرسي من أجل تحقيق الأهداف التربوية التي رسمتها الإدارة التربوية، وتنفيذ السياسات والبرامج التعليمية التي وضعتها الإدارة التعليمية بدرجة عالية من الإتساق والفاعلية.

٦-٤-٢ القدرة على التحليل وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وهذه القدرة تتضمن الكفاءة الشخصية وجودة التنظيم، والقدرة على حسن إدارة الوقت وتحديد الأولويات، والقدرة على البت والحزم والتحكم، وتوفير الإحساس المتزن والعمل على تطوير العاملين.

٦-٤-٣ أن يكون المدير قادراً على خلق مناخ مدرسي ملائم للمعلمين، يحفز ويثير نشاطهم وذلك من خلال تعزيز اتجاهات المعلمين الإيجابية وتغيير اتجاهاتهم السلبية نحو التلاميذ، وبناء علاقة زمالة مهنية وشخصية حسنة مع المعلمين وإنتهاج سياسة تشاركية معهم، وخلق روح الولاء للعمل.

٦-٤-٤ أن يتمتع المدير بمهارة الاتصال الجيد مع كل الجهات المعنية بالعملية التعليمية من إداريين ومعلمين وفنيين وتلاميذ.

٦-٤-٥ مهارة التفاعل الإداري أي القدرة على دفع العاملين وحثهم على العمل معاً، واستخدام مهارات العمل الجماعي، وتقديم التسهيلات التي تيسر العمل بروح الفريق، وضمان استمرارية هذا النمط من العمل الجماعي وصلاً لتحقيق الأهداف الخاصة بالعاملين وأهداف المدرسة ككل.

٦-٤-٦ القدرة على التأثير والإقناع، وهي مهارة صعبة تحتاج من المدير المدرسي الكثير من الحساسية في التعامل مع العاملين معه، والمقصود هنا قدرته على التأثير على المستفيدين كافة داخل المدرسة وخارجها، والإرتقاء بهم عبر تنويع وسائل الحوار معهم ومناقشتهم والإسترشاد بأفكار جديدة - دائماً - ضماناً لاستمرارية العمل على تحسين الحياة المدرسية في المستقبل وجودة التعليم^١.

^١ رمضان عيد أحمد : "الكفايات والأدوار المستقبلية للقائد المدرسي" ، مجلة الإدارة التربوية ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، المجلد الثاني ، العدد الرابع ، ٢٠١٥ ، ص ٢٨٩ .

٦-٤-٧ تمكين العاملين، ويعنى ذلك أن مدير المدرسة يقوم بمنح ثقته فى من يفوضه أو يكلفه بعمل ما، وهو مرتبط أيضا بإكتساب الفرد لسلطة إتخاذ القرار فى العمل المفوض إليه بما يسمح بأن يدرك أنه أصبح شريكاً فعلياً فى إدارة المدرسة^١.

مما سبق يتضح أن مدير المدرسة الفعال هو جوهري مدرسة المستقبل إذ أنه من أهم المدخلات الأساسية فى تفعيل دور المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية والتعليمية.

يواجه مديرو الإدارة المدرسية الكثير من المشكلات فى سبيل تحقيق الهدف المنشود من العملية التعليمية، تتناولها الباحثة فى الجزء التالى.

٦-٥ المشكلات التى تتعرض لها الإدارة المدرسية

تعانى الإدارة المدرسية شأنها فى ذلك شأن أى عمل إدارى يقوم به الإنسان من مشكلات تعترضها أثناء ممارستها أو قيامها بوظائفها، غير أن هذه المشكلات قد تختلف من إدارة مدرسية إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى تبعاً لظروف المدرسة وطبيعة القائمين عليها.

ويمكن أن تصنف المشكلات التى تتعرض لها الإدارة المدرسية على النحو التالى :

٦-٥-١ مشكلات إدارية، وتتمثل فى :

- عدم وضوح السياسات والأهداف المراد تحقيقها، وفى هذه الحالة نجد مدير المدرسة يتخبط فى قراراته مما يربك العاملين معه ويهدر الوقت والمال.
- عدم الحصول على المعلومات اللازمة لإتخاذ القرارات الإدارية.
- ميل بعض القيادات الإدارية إلى تركيز السلطات والنفور فى عمليات التعويض الإدارى.
- الإكثار من الإجراءات الروتينية المعقدة للمحافظة على الشكل الإدارى والتنظيمى للمؤسسة.
- مقاومة التغيير سواء كان من الإدارة أو من العاملين، وكذلك تحوت بعض العاملين فى المدرسة من تحمل المسؤولية والإلتزام بمعايير حديثة بالنسبة لهم^٢.
- عدم مناسبة كثير من المباني المدرسية وعدم كفاءتها.
- عدم توفر الإمكانيات المالية اللازمة لأعمال الصيانة فى المدارس والمرافق.
- ضعف روح الإبداع والإبتكار الإدارى.

^١ المرجع السابق ، ص ٢٩٠ .

^٢ مرزوق بن معز الفهمى : "الطريق إلى الجودة فى التعليم" ، مكتبة جزيرة الورد، الطبعة الأولى، ٢٠١٦، ص

- عدم إستقرار الجدول المدرسى نتيجة تنقلات هيئة التدريس والعجز فى بعض التخصصات.
٦-٥-٢ مشكلات ذات صلة مباشرة بالعملية التعليمية، وتتمثل فى^١ :

- النقص فى بعض هيئات التدريس.
 - إنخفاض مستوى أداء بعض المعلمين لأسباب مهنية ونفسية.
 - تنوع سلوكيات المعلمين.
 - الضعف العام فى مستوى الطلبة فى جميع المراحل.
 - ضعف التفاعل بين المعلمين والطلبة فى المدارس.
 - زيادة أعداد الطلبة فى الصف الواحد.
 - عدم وضوح فلسفة النشاطات التربوية وقلة توفير الكوادر الفنية المتخصصة.
 - النقص فى تجهيزات المرافق التعليمية من مكتبات ومختبرات وملاعب وغيرها.
 - زيادة العبء التدريسى للمعلم، والمهام الأخرى الملقاة على عاتقه.
 - تقشى ظاهرة الدروس الخصوصية وأثرها على العملية التعليمية.
- وفى سبيل الحد من هذه المشكلات تقترح الباحثة مجموعة من المهارات المستحدثة للإدارة المدرسية حتى تستطيع التصدى لأصعب المواقف والمشكلات التى تواجهها.

٦-٦ المهارات المقترحة لإدارة مدرسة المستقبل

هناك بعض المهارات من الضرورى أن تأخذ بها الإدارة المدرسية حتى تواكب العولمة،
وتتمكن من الحد من المشكلات التى تواجهها، وهى ما يلى :

٦-٦-١ مهارة الرؤية الاستراتيجية

إن أولى مسئوليات مدير المدرسة لمواكبة عصر العولمة وما تحمله من تحديات وضع رؤية استراتيجية واضحة تجد استعداداً للمشاركة فى تنفيذها من العاملين بالمدرسة سواء كانوا معلمين أو إداريين أو طلاب، وتعتبر الرؤية المستقبلية هى العين النافذة التى ينظر من خلالها مدير المدرسة والعاملين معه للوصول إلى الأهداف المرسومة، إذ هى الوضع المستقبلى الذى تسعى المدرسة إليه وهى فى نفس الوقت مطلباً هاماً للقيادة الإدارية الفعالة.

^١ جودت عزت العطوى ، مرجع سبق ذكره ، ص ٦٣ .

وتتمثل الرؤية الإستراتيجية للمدرسة فى رؤية مدير المدرسة والعاملين معه للعمل المدرسى فى الأهداف التى يتوقع من المدير تحقيقها فى فترة زمنية محددة، بحيث تحدد هذه الرؤية مستقبل المدرسة ومستواها التعليمى والتربوى والثقافى.

لهذا كان من المهم وضع إستراتيجيات مستقبلية لرؤية العمل المدرسى ومستقبل المدرسة والنظر للقضايا الإستراتيجية ذات الأولوية فى العمل المدرسى عن طريق إيجاد مجموعة من البدائل التى تساعد مدير المدرسة فى تحديد ما يمكن أن تكون عليه المدرسة فى المستقبل من حيث عمليات التحسين والتطوير، وتوصيف الوظائف والمسئوليات ودراسة احتياجات المجتمع والعمليات والموارد وفرص المنافسة وتحليل البيئة المدرسية، ولتحقيق ذلك فإن على مدير المدرسة "إن يشرك المعلمين والإداريين لتنفيذ هذه الرؤية"، ويتوصل إلى إجماع فى رأى حول هذه الرؤية، ويحدد مهام التوجيه والعوامل المحفزة للنجاح، ومسح المعلومات الداخلية والخارجية المتعلقة بتنفيذ هذه الرؤية، وتحديد إتجاهات الأفراد من هذه الرؤية، وتحليل العوامل المشجعة أو المعيقة لتنفيذ هذه الرؤية، وتطوير الأهداف الإستراتيجية الواقعية، وتطبيق خطط العمل، وتخصيص الموارد المالية والبشرية لتنفيذها، وأخيراً فإن عليه أن يطور الأساليب لتقييم هذه الأهداف.

ويمكن لمدير المدرسة فى هذا الجانب أن يضع فى تصوره عند وضع الرؤية الإستراتيجية للعمل عدة تساؤلات : كيف تنظر المدرسة للمستقبل ؟ وما هى الفلسفة أو الإستراتيجيات المستخدمة لتنفيذ تلك الرؤية فى الواقع ؟ وما الذى يجب أن تكون المدرسة عليه خلال السنوات الخمس القادمة ؟ وما الدور الذى نقوم به ؟ وما نوع التقنيات والمعلومات المقترح استخدامها ؟ وما الموارد المتوفرة لإنجاز تلك الرؤية ؟ وكيف يمكن أن نخدم المجتمع من خلال تلك الرؤية ؟

فمثلاً قد تكون الرؤية المستقبلية لمدير المدرسة، مساعدة الطلاب فى رفع مستوى تحصيلهم الدراسى، فعلى المدرسة أن تعمل وفقاً لتلك الرؤية باستراتيجية معينة واضحة للوصول إلى الهدف المنشود من تلك الرؤية، وبالتالي فمن خلال الأسئلة السابقة التى على مدير المدرسة أن يطرحها على نفسه أن يضع خطته لرفع عملية تحسين المستوى التحصيلى للطلاب وعلاج الضعف من خلال استراتيجيات محددة (الأساليب التى يتم من خلالها تنفيذ العمل أو تحقيق الأهداف) ومنها : تطوير البيئة الدراسية والتعليمية بالمدرسة، تطوير مرافق المدرسة، تفعيل الأنشطة المدرسية التى تخدم تحصيل الطلاب، تدريب المعلمين مهنيّاً لرفع مستوى أدائهم فى العمل، تفعيل وسائل التدريس، تطوير المنهج للطلاب، تقوية العلاقة بين المدرسة والمجتمع وتفعيلها، وحث أولياء الأمور على متابعة مستويات تحصيل أبنائهم.

٦-٦-٢ مهارة القدرة على إدارة التغيير

على مدير المدرسة وهو يواجه التحديات المختلفة فى قيادته للمؤسسة التربوية أن يعتمد على التغيير المدروس والمخطط له، إذ أن التغيير الحقيقى فى العملية التعليمية يهدف إلى تطوير فعالية عمل الإدارة المدرسية عن طريق مساعدة إدارة المدرسة فى طريقة حلها للمشكلات وتجديدها وتغييرها لممارستها الإدارية.

فإدارة التغيير تعنى قدرة الإدارة المدرسية على مواجهة الأوضاع والتحديات الجديدة التى تؤثر على العمل التربوى بحيث يمكن الاستفادة من عوامل التغيير الإيجابى وتجنب أوتقليل عوامل التغيير السلبى، وهى بهذا المعنى تعبر عن كيفية استخدام أفضل الطرق بصورة أكثر فعالية لإحداث التغيير بهدف تحقيق الأهداف المرسومة .

ومما لاشك فيه أن نجاح مدير المدرسة فى تحقيق التغيير الإيجابى المنشود يعتمد بدرجة كبيرة على نوعية الأسلوب المستخدم وعلى إدارة وحفز العاملين ومتابعة وتطوير ممارستهم باستمرار ذلك لأن مجرد إدارة المؤسسة التربوية بأسلوب تقليدى قد لا يحمل فى طياته الاستعداد التام للتغيير والتطوير، ولذلك فإن شكل الإدارة وأسلوبها فى العمل يؤثر بشكل جذرى فى مستوى نتائجها التعليمى ومدى قدرتها على الاستفادة من فرص التغيير والتطوير.

إن التحديات المعاصرة التى تواجه العمل التربوى اليوم تتطلب من مدير المدرسة أن يكون له دور فعال وملموس فى عملية التغيير، بحيث يكون قائداً للتغيير وموجهاً له وذلك من خلال العمل على إحداث تغييرات بمدرسته تؤدى إلى إحداث تطوير جذرى فى عملية التعليم والتعلم، ولا يمكن لمدير المؤسسة أن يقوم بهذا التغيير بمفرده بل لابد من مشاركة أفراد المجتمع المدرسى والمحلى والإدارة العليا فى عملية التغيير حتى يؤدى ثمراتها المرجوة، ولا يتم ذلك أيضاً إلا من خلال إقتناع المدير أولاً بعملية التغيير، وإقناع الآخرين به وبث روح الرغبة والتجديد فى الفريق الإدارى والفنى الذى يعمل معه، وهذا حقاً ما يتطلبه عصرنا الحالى الذى يتسم بالتحولات السريعة فى جميع المجالات.

إذاً... نحن نحتاج إلى إدارة تبنى على ما أفرزه التعليم المطور، ومدير يؤمن بالتغيير الهادف، فيهيئ أبواب الابتكار، ويكافئ عليه، ويستغله فى تصميم وتطوير إستراتيجيات تفعيل أداء العمل التربوى، فمدير المدرسة الفعال عليه أن يسعى للتغيير ويجعله وسيلة للوصول بمدرسته إلى مواجهة تحديات العولمة سواء أكان ذلك التغيير فى الفرد عن طريق تنمية القيم والإتجاهات

والقدرات الابتكارية والإبداعية، أركان التغيير في التنظيم الإداري وأسلوب العمل، والتغيير في النظام الإداري القائم ليكون أكثر إسهاماً في تعزيز الكفاءة والفاعلية.

٦-٣-٦ التفكير الابتكاري

إن من أهم أدوار مدير المدرسة في مواجهة تحديات العولمة التطوير والإبداع في العمل المدرسي، ذلك لأن طبيعة العمل الإداري هو التطوير والتغيير في الإستراتيجيات والسياسات والأنظمة والإجراءات والأدوات وغيرها، فإذا أراد مدير المدرسة لمدرسته أن تواكب التطور الحاصل في الفكر وانفتاحه وتهذيبه وتكامل الأساليب أو التغيير الحاصل في العلاقات الإنسانية ومنهجية العمل المدرسي أن يأخذ بالإبداع الخلاق والتفكير الابتكاري، فإن التطور والتنمية يتوقف على الإبداع بدرجة كبيرة، إذ أن مسيرة التقدم المؤسسي تتحقق بالتدبير الإبداعي والتفكير الابتكاري، لذا ينبغي منه أن يأخذ بالإبداع من حيث كونه مبدعاً ومبتكراً في فكره وأساليبه في التعامل مع عمله الإداري وفي تعامله مع العاملين في المجتمع المدرسي وفي تعامله مع قضايا العولمة والتغيير والتطوير، وأن تكون لديه الساحة الإدارية والتحفيزية للعاملين معه بعملية الإبداع والابتكار، والسعي المتواصل لجذب العناصر المبدعة وتعبئة المؤسسة التربوية لها.

وحتى تصبح البيئة المدرسية بيئة إبداعية فإنه ينبغي على مدير المدرسة وفريق إدارته أن يقتنعوا بأن المعلمين والإداريين بإمكانهم أن يبتدعوا حلولاً لمشاكل العمل المدرسي، فتنمية القدرة على الإبداع والابتكار لدى الطالب تعتمد على اقتناع المعلمين والمدير في المدرسة بأهمية الإبداع والمبدعين وتنمية قدرتهم الإبداعية.

ولاشك فإن تحقيق المناخ الإبداعي في المدرسة وبالتالي تنمية الإبداع وتفجير الطاقات الإبداعية، لا يتم عفواً، بل لابد من إجراء تحسين فائق في الإستراتيجيات والسياسات والإجراءات وأدوات وتقنيات وأساليب العمل، فإنه يتطلب من مدير المدرسة مساعدة المعلمين على ممارسة التدريس الإبداعي وتوفير متطلبات ممارسته في البيئة المدرسية، سواء فيما يتعلق بالمنهج أو المعلم أو الطالب، أوفى الأسلوب الإداري لقيادة العمل المدرسي أوفى الصفوف، وعليه أن يشعر معلميه وطلابه بأنه يقدّر الإبداع ويشجع عليه، ويستعد لقبول الأفكار، وقبل مبدأ الرأي والرأي الآخر وإعطاء الفرصة لحرية الفكر والطرح والمناقشة في الموضوعات التي تخدم العملية التعليمية، وقبل ذلك كله تعويد النفس على الإبداع والعمل على تنميته باستمرار، وتوفير الظروف الملائمة له والبيئة التي يمكن أن ينمو ويدهر فيها، وذلك لضمان الجودة الشاملة في الأداء وتحقيق الأهداف بهدف التكيف مع متغيرات العصر ومعطياته.

٦-٦-٤ مهارة تكوين فريق العمل والعمل التشاركي

إن مدرسة المستقبل إذا أرادت أن تواكب التطور والتكنولوجيا يجب أن تدار عن طريق فرق العمل وبأساليب تعتمد على تعميق روح العمل الجماعي وتوزيع الأدوار والمشاركة في القرار والتنظيم التشاركي الحر، وهذا لا يعنى تنازل المدير عن سلطته ومكانته وإنما ضمن حدود وضوابط تفويضية محددة، ولا شك فإذا وجد المدير القادر على التطوير والتنمية المهنية الذاتية والمتدرب على توظيف التقنيات الحديثة فتكون هذه المدرسة هي القادرة على تحقيق أهدافها والعمل ضمن نظام مفتوح.

ويمكن القول أنه في ظل التطورات الحاصلة وأساليب الإدارة الحديثة كان لابد من أن يتغير مفهوم الإدارة المدرسية، وأن تتحول من إدارة تعمل في ظل نظام مغلق تقليدى إلى إدارة مفتوحة للجميع يشارك في خططها وبرامجها فريق العاملين بالمدرسة، هذه المشاركة تجسد العلاقة بين الإدارة المدرسية وسائر العاملين في المدرسة، وبالتالي فهي عنصر حاسم في المناخ المدرسي الإيجابي، إذ على مدير المدرسة أن يعمل على إيجاد التفاعل الإداري بين العاملين في المدرسة - كأن يحفز المدرسين وينمّي بينهم الدافعية للعمل الجماعي المشترك عن طريق تكوين مجموعات للإشراف على تسيير العمل في كل الأمور التعليمية والأنشطة المدرسية، وأن يتخذ من الإجراءات ما يمكن المدرسين من المساهمة الفعالة في جماعات العمل هذه، وعليه أن يمنح الأفراد الذين يظهرون تقدماً ونمواً وفعالية في الأداء الفرصة في إبداء الرأي والمشاركة في تحقيق أهداف العمل المدرسي والحرية للمساهمة في تحقيق هذه الأهداف، ولا شك أن النجاح في تنمية شعور الجماعة نحو العمل الفعال يساهم بعد ذلك في التركيز على حل المشكلات التي تعوق تحقيق الأهداف.

فمدير مدارس المستقبل ينبغي أن يعمل بأسلوب الإدارة بالرؤية المشتركة، بحيث يهتم جميع العاملين من إداريين ومنفذين وطلاب بنجاح مدرستهم وأساليب تطوير الأداء بها بما يحقق التكامل والترابط في النسيج المدرسي، وليس من شك في أن وجود رؤية مشتركة للجهازين الفني والإداري بالمدرسة ينمّي لديهم أسلوب المسائلة الذاتية، وهنا تكمن أهمية الإدارة بالرؤية المشتركة حيث تساعد على صياغة المناخ المناسب للابتكار والإبداع وتحقيق الولاء والانتماء للمدرسة من خلال تحفيز العاملين في تأدية وظائفهم ورغبتهم الصادقة في الوصول بالمدرسة إلى التفوق والنجاح.

يتضح مما سبق أن القائمين على الإدارة المدرسية يجب أن يكون لديهم مجموعة من المهارات التي تساعدهم على التأثير في سلوك العاملين معهم لتحقيق أهداف الإدارة التي من أهمها النهوض بالعملية التعليمية وبالمعلم وبالطالب، ورفع درجة الرضا والولاء للمدرسة.

الباب الثاني

التعليم الأساسي واتجاهات وتجارب تطويره عالمياً

الفصل السابع : مستقبل التعليم الأساسي : رؤية مغايرة المجتمع ينهض

الفصل الثامن : استشراف مستقبلي لمنظومة تربويه وتعلم لبناتها الأولى
التعليم الأساسي : (الرقمنة – الاتمته – السيرة سبيل)

الفصل التاسع : الاتجاهات التربوية الحديثة في تطوير التعليم الأساسي

الفصل العاشر : تصور استراتيجي مقترح لتطوير التعليم الأساسي في مصر

الفصل السابع

مستقبل التعليم الأساسي: رؤيه مغايرة لمجتمع ينهض

١-٧ تمهيد

إن مستقبل التعليم الأساسي قبل كل ما سبق وبعده يتطلب الحرص على تطوير المناهج، فالشكل السائد في المناهج يؤكد على الحفظ والتلقين بما يؤدي إلى أن تصبح عقلية المتعلم منمطة على الإستقبال ثم التخزين ثم الإستدعاء بينما مستقبل التعليم الأساسي يرتبط بتنمية مهارة حبّ التعلم من المتعلم، فإذا كان هدف منهج القراءة مثلاً هوالتمكن من مهارات القراءة، فإن هذا هوخطوة نحوالهدف الأساسي وهوتحقيق حب القراءة، فالهدف المطلوب وبإلحاق ليس فقط أن يتعلم التلميذ القراءة والكتابة في مرحلة التعليم الأساسي، ولكن أن يحب القراءة، حيث أنها هي الوسيلة الرئيسة لتكوين جيل جديد قارئ، وعن طريقة يمكن فتح باب في التوجه نحومجتمع المعرفة.

٢-٧ في مستقبل التعليم الأساس

نظرة نقدية من الجذور

- الأساس في "حضارة اقرأ"

إن التعليم الأساسي في واقعه ومستقبله قضية كبرى تقض مضاجع المجتمع منذ عقود خلت، الموضوع جد هام بل وخطير لأنه قضية مستقبل وطن. والحدث الكبير عندما ينفجر فإنه يؤثر في كل ما حوله. بحيث لا يكون الواقع والتاريخ بعد الحدث هوالذى كان قبله. لقد تبدل البشر، وتبدلت الأرض، بالرغم من أن جغرافية الأرض كما هي. إن التغيرات تكون عادة على قدر الحدث وكلما كبر الحدث عظمت التغيرات التي تتمخص عنه.

لقد كان الإسلام الحنيف حدثاً فذا في تاريخ الجزيرة العربية ومحيطها، بل يمكن القول أنه - أي الإسلام الحنيف - حدث الأحداث فيها، وطبعها بطابعه بسرعة تفوق الخيال.

إن اعتناق هذه المنطقة للإسلام الحنيف كان انقلاباً شاملاً في المفاهيم، وتبدلاً عميقاً في القيم والغايات. لقد كان الإسلام الحنيف حدثاً عالمياً ضخماً ترتبت عليه نتائج هائلة تجاوزت الحدود الجغرافية للبلد الذى ظهر فيه إلى ما وراءه، وظلت تفاعلاتها الفكرية والروحية والقيمية تنتقل من بلد إلى بلد ومن مجتمع لآخر، ومن عصر إلى عصر، حتى فرضت نفسها على تطور الفكر البشرى والحضارة الإنسانية، وأصبحت إحدى الظواهر الكبر والأساسية لحركة التاريخ وتطور المجتمع.

لقد كان الإنسان العربي قبل الإسلام الحنيف يعاني من فراغ كبير في حياته. إذ كان عمله محصوراً في الغزوورعى الإبل وممارسة قليل من الزراعة في بعض الواحات وتعاطى نوع بسيط من التجارة - إذا به بعد الإسلام يصبح مفسراً للقرآن الكريم، أجامعاً للحديث النبوي الشريف، أوطالباً للعلم، أوموظفاً في الديوان، أومجاهداً في سبيل الله، أواباحثاً أوفقيهاً، أومتزجماً أومؤرخاً أوأديباً، أوطبيباً أوكيميائياً.

لقد استطاع نبي الإسلام ورسوله محمد صلى الله عليه وسلم فى جيل واحد من الزمان الانتصار في مئة معركة وأن ينشئ دولة عظمى، وان يبقى إلى عصرنا ويومنا هذا قوة مؤثرة في سير الأحداث، ومصير الإنسانية لقد إنتصرت جيوش من الأفكار، وانهزمت جيوش.

إن الإستقراء الموضوعي يؤكد أن "حضارة إقرأ" التي جاء بها الإسلام الحنيف كانت مبعث نهضة فكرية عظيمة شاركت في التجربة البشرية الفلسفية والعلمية والحضارية مشاركة إيجابية وفعالة، وأسهمت في تطور الوجدان الإنساني.

إن هذه الحضارة "حضارة إقرأ" هي التي جعلت من الإسلام الحنيف أحد الأديان الكبرى في العالم، يتمتع بكل ما هو عميق وأصيل وعظيم، وقدرة خارقه على الإستجابة للحاجات والآمال والتطلعات لجميع المؤمنين، بل وحتى غير المؤمنين. فقد قرر للبائسين والمحرومين والضعفاء الرجاء في حياة أفضل، وجعل في أموال الأغنياء حقاً معلوماً للفقراء والمحتاجين.

إن التكريم المنقطع النظير للحرف المكتوب مقدس في الإسلام الحنيف فأول آية نطق بها القرآن الكريم كانت " إقرأ " إن أجيالاً وراء أجيال بالملايين من العباد الخاشعين فى هيكल العلم يصلون في محراب الكلمة ويتبتلون إليها، وتذهب نفوسهم حشرات عليها إذا عرض لها عارض أُنزلت بها نازلة أومسها سوء ! ترى أعينهم تفيض من الدمع مما عرفوا من حقها، أوفرطوا في أمرها، وإشفاقا عليها أن يستهتر بها جاهل أويبتكر لها تافه أومغرض.

هذا ولقد تميز الإسلام الحنيف دون سائر الأديان بميزتين كانت سبباً فى إتساع آفاق العلم والمعرفة وانتشار الحضارة العربية الإسلامية بسرعة فائقة.

وتتمثل الميزة الأولى

فى حض الإسلام الحنيف على العلم والتعلم على نحولاً مثل له فى الديانات الأخرى،، حيث كان نموذجاً للجمع بين الدين والدنيا فى تناسق وتوازن لا يجور فيها جانب على آخر.

أما الميزة الثانية

فكانت خاصية التسامح حيث إحترم الإسلام الحنيف جميع الأديان التي إتصل بها وخاصة اليهوديه والمسيحيه. هذا إلى جانب التسامح العرقي حيث لا فضل لعربي على أعجمي إلا بالتقوى. يضاف إلى ما سبق التسامح الطبقي فالناس سواسية كأسنان المشط، والسلوك الصالح هو معيار التقويم عند الله سبحانه.

ومن خلال هذا التسامح فلقد كان يرأس بيت الحكمة في عاصمة الإسلام رجل نصراني مثل حنين بن إسحق، وكان يعمل في بيت الحكمة عرب وهنود وفرس ومسلمون ونصارى ويهود وغيرهم من مختلف الملل والذمم.

- التعليم الأساسي في العصر الحديث

يمكن القول بأن مرحلة التكوين للتعليم الأساسي جاءت في عصر محمد علي والذي جعل منه ركيزة في بناء الدولة الحديثة فإلى جانب إهتمامه بالبعثات العلمية، فلقد تم إنشاء عددًا من المدارس العالية مثل المهندسخانه بالقلعه ١٨١٦، ثم الطب ١٨٢٧، ثم الطب البيطري ثم الألسن. ولإمداد هذه المدارس العالية بجيل من الطلاب فلقد تم إنشاء المدارس التجهيزية وتلى ذلك إنشاء المدارس الابتدائية. وإذا كانت مرحلة التكوين أخذت مسارًا عكسيا من المراحل العليا إلى المراحل الابتدائية، فلقد كان الدافع هو الرغبة في تلبية مطالب الدولة وفي مقدمتها الجيش والمشروعات العمرانية الضخمة*.

ويمكن القول بأن التعليم كان النافذة التي أطلت منها مصر الحديثة على العالم إلى جانب دوره في تكوين وبناء الدولة. وإذا كان قد حدث تراجع في دور ومكانة التعليم العام في عهد عباس حلمي ومحمد سعيد إلا أن مجيء الخديوي إسماعيل شهد يقظة جديدة في التعليم حيث أنشأ ما كان يعرف بديوان المدارس في عام ١٨٦٣ وعهد برئاسته إلى شريف باشا أحد كبار رجال الإصلاح في ذلك الحين.

وتلى ذلك تكوين لجنة خاصة برئاسة علي مبارك تطورت إلى نظارة المعارف - فيما بعد - والتي كانت تمثل أول رؤية قويه لإصلاح وتحديث نظام التعليم. حيث تم فصل المدارس العسكرية عن المدارس المدنية مع التوسع الكبير في النظامين العسكري والمدني ويمكن القول أنه قد جرت في مياه التعليم الأساسي مياهاً كثيرة منذ بدايات القرن العشرين المنصرم، حيث شهد المجتمع يقظة كبيرة نجحت في أن تفرض الكثير من متطلباتها ومنها حق

* أحمد عزت عبد الكريم، " تاريخ التعليم في عصر محمد علي " .

المجتمع بمختلف شرائحه في التعليم العام وتطورت المجانية لتصل إلى التعليم الثانوي في ظل وزارة طه حسين في آخر وزارة وفدية قبل ثورة يوليو ١٩٥٢.

وكان للتعليم العام دوراً ثقافياً مميزاً انعكس أثره على إزدهار الكثير في مجالات الفكر والفن والسياسة.. الخ

ووصولاً إلى نظام يوليو ١٩٥٢ إلى منتصف القرن العشرين المنصرف، فلقد أعلن نظام يوليو الجديد إنحياز الدولة للشرائح الدنيا في البناء الإجتماعي، وتقرير الدولة لمجانية التعليم بالكامل، وزادت المدارس وأعداد الطلاب، وتمت محاصرة التعليم الأجنبي والخاص، وشهد التعليم قفزة كبيرة انعكس أثرها على مختلف المجالات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والسياسية في المجتمع. لكن بعيد هزيمة يونيو، وصولاً إلى منتصف عقد السبعينات وبداية عصر الإنفتاح، فلقد ابتدأت معاناة التعليم من مظاهر الإهمال والتدهور.

والآن ما هي الإشكالية؟؟

بإيجاز ووضوح شديدين فإن النظام التعليمي بصفة عامة والتعليم الأساسي في قلبه خاصة يعاني من الكثير من مظاهر التدهور، فالمدراس فقدت دورها التربوي والتعليمي، وتراجعت عنه للدروس الخصوصية، ومراكزها التي إنتشرت بدرجة كبيرة، ومعارك كامنة لتجريم الدروس الخصوصية إنتصر فيها أباطرة تلك الدروس، وكتب مدرسية في مختلف فروع التعليم الأساسي تتكلف مليارات من الجنيهات - ولا يستخدمها التلاميذ - ويفضلون عليها كتباً خارجية هي أقل قيمة بكثير من الكتب النظامية. يضاف إلى ذلك المعلمون يشكون من ضالة المرتبات، وكثيراً ما تدور بينهم وبين الدولة معارك من الكر والفر حول "كادر المعلمين" وبضع عشرات من الجنيهات.

يُضاف إلى ما سبق إشكالية الشهادات الدراسية في التعليم الأساسي والشكوك التي تحيط بها من كل جانب، فلم يعد الكثير متأكداً من أن شهادة الإعدادية أو الدبلوم الفني تعنى أن صاحبها متمكناً من مدلول تلك الشهادة، بل إن الكثيرين من هؤلاء لا يحسن إجابة القراءة والكتابة.

وتتعدد الإشكالية، فَتَحَتَ ضغط الأعداد الكبيرة، والطلب الاجتماعي، والموارد الهزيلة، فلقد تم إختصار الهدف من العمليات التعليمية في الحصول على الشهادة بأي وسيلة، ومن أي طريق، وهو الأمر الذي أضفى مشروعية على ظواهر الغش وتسريب الإمتحانات، وهي أمور لا تمتُ بصلة إلى التعليم وتكوين الإنسان السوي، وتعظيم قدراته على الفهم والتفاعل الخلاق مع المجتمع ومشكلاته وتحدياته.

٣-٧ في الرؤية المغيرة

أما عن الرؤية المغيرة فالمقصود منها تطوير منظومة التعليم الأساسي إلى رؤية مستقبلية لتنمية مجتمع الغد، وهي المنظومة التي تُعدّ وتؤهل الطلاب والطالبات فيه إلى سياق آفاق عالمية تضرب فيها متغيرات سياسية واقتصادية ومعرفية وقيمية، ولن ينهض بأعباء مجتمع الغد سوى جيل من مواطني الغد من خلال تعليم المستقبل بكل تحدياته ومتطلباته وفرصه ولن يتيسّر إقامة هذه المنظومة إلا إذا تم الوعي بواقعها ومواقع مشكلاتها. على أن يكون ذلك مقترناً ببذل الجهد في إيجاد التوجهات والحلول لمسيرتها على المدى الزمني القريب والوسيط والبعيد، وتستعين تلك الرؤية بالإفادة والتلازم مع المفاهيم والرؤى والوسائل الجديدة والمتجددة في السياسات والنظم والعمليات التعليمية.

إن أول مفاتيح الرؤية المغيرة لمستقبل التعليم الأساسي هي أن يكون أداة فاعله لكل ألوان التحرر من قيود القهر والاستغلال، وفي مواجهة العولمة وأخلاقيات السوق، متفاعلاً بقدرات الإنسان وطاقاته وحريصاً على أن يصنع تاريخه بالوعي الناقد والمغامرة الشجاعة.

هذا وتعتمد الرؤية المغيرة على عدد من العناصر نذكر منها أهمها فيما يلي :

١-٣-٧ تكوين وتنمية الوعي النقدي لدى المعلم والمتعلم

ينبغي على المعلم في ممارسته للعمليات التعليمية التزود بمجموعة من القدرات النقدية من جانب والحرص على إستقلالية المتعلم من جانب آخر. وأن لا يجرى إختزال التدريس عند الإتصال السطحي أوالخارجي بالموضوع ومحتوياته. ويمكن أن يتم ذلك من خلال التزود بخواص الفضول المنهجي الدقيق لاستكشاف حدود الإبداع والحرص على التواضع الشجاع في المغامرة العقلية وتشجيع المتعلم على أن مُعلّمه حريص دائماً على إكتساب معارف جديدة كي ينقلها إليه أي للمتعلم. والحرص أيضاً على مناقشة الواقع الحقيقي لبعض جوانب حياة المتعلمين، كما أن الفضول الإنساني موجود كظاهرة في كل الخبرات الحية، كما انه عملية بناء وإعادة بناء إجتماعي وتاريخي وثقافي مستمرة.

٢-٣-٧ احترام الهوية الثقافية

إن الممارسة التربوية لعملية التعليم إذا توافرت لها شروط الوعي النقدي، فإنها تهّيء عملية تفاعل بين المُعلمين والمتعلمين على أساس أن كلا الملم والمتعلم إنسان له خصائص إجتماعية، وتاريخية وثقافية وتواصلية. ومن ثم فإن كلا منهما له هويته الثقافية الذي ينبغي إحترامها ووضعها في مكانها اللائق في العملية التعليمية.

إن إهمال السمة الاجتماعية للمدرسة فيه خسارة كبيرة لما فيها من فرص متعددة، إما لحسن تشكيل شخصية المتعلم ومن ثم نجاح العملية التعليمية، أو فشلها ومن ثم تعثرها. إشكالية أخرى وهى الحالة التي عليها المباني المدرسية والفصول وتأثيرها على نوعية التدريس، إيجاباً وسلباً على المعلم والطالب. فالفهم في العملية التعليمية هوروح التكامل وذلك من خلال الفهم الشامل لقيمة العواطف،والإنفعالات والشعور بالرضا والأمان.

٧-٣-٣ الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلم

إن القابلية للتعليم تكمن في الوعى بالنقص فى جوانب من المعارف المتعددة، وهذا الوعى ذاته هو الذى يجعل المتعلم دؤوباً وحريصاً على التعليم. والممارسة التربوية السليمة هي التي يحرص فيها المعلم على احترام إستقلالية المتعلم سواء أكان طفلاً، أم صبيّاً، أم شاباً أم كبيراً، فإحترام إستقلالية وكرامة كل شخص أمر حتمي أخلاقياً.

إن المعلم الذى لا يحترم فضول الطالب فى تعبيراته الجمالية، واللغوية، والتركيبية المختلفة، إنما ينتهك مبادئ أخلاقية أساسية ليس فقط فى العملية التعليمية ولكن للشروط الإنسانية. وهذا المعلم يتساوى مع المعلم المتسلط الذى يخنق الفضول الطبيعي، والحرية الطبيعية للطلاب، وهما يتساويان فى عدم إحترامهما لخاصية أساسية من خصائص النفس الإنسانية.

٧-٤ فى المجتمع الذى ينهض

تؤكد أدبيات علم النفس التربوي وعلم النفس الإجتماعى وكذلك علم الإجتماع التربوي أن بناء الإنسان عملية تكاملية فيها درجة عالية من التفاعل. وهذه العملية لا تتم من خلال التربية والتعليم فقط، ولا بالثقافة فحسب، ولا بالفنون والآداب ولكنها تقوم على التفاعل بين هذه العناصر جميعها.

ويجربى هذه التفاعل من خلال عملية التنشئة الإجتماعية السوية والطبيعية التي تقوم بالتوجيه الإجتماعى الرشيد، والتركية النفسية الصحية وفى مقّدمتها إتاحة فرص الحياة الكريمة التي تكفل لذلك الإنسان التنشئة السوية.

إن المجتمع الذى ينهض هوذلك الذى يتغير، ويعدّ التغير فى منظومتي التعليم والتربية أحد الركائز الأساسية لعملية النهوض، والنهوض هوننتاج لعملية التغير الذى يعتبر القاعدة والمبدأ الحاكم الذى يقوم عليه كل شيء. ولقد دفع هذا المجتمعات البشرية إلى تأمل وفحص ظاهر التغير، وإعمال الفكر فيها وذلك من أجل فهم طبيعتها وأسبابها، ومحاولة تفسير نتائجها وتأثيرها عليهم، وذلك سعياً منهم لضبط التغير، والتحكم فى مساره وتأثيراته.

وفى هذا السياق جاء السعي للتمييز بين التغير والتغيير، حيث أن التغيير يحدث بصورة تلقائية، بينما الثاني والمقصود به "التغيير" يعنى ما يقوم المجتمع ككل من جهد ونشاط لتطوير مناحي حياته إلى الأفضل والأحسن. ومن هذا المنطلق تكتسب عمليات التغيير صفة الإستمرار في حياة الإنسان ومن ثم المجتمع. ومن ثم تصبح الحياة الإجتماعية قابلة للتطوير والتحسين وطريقاً طبيعياً لتقدم المجتمع ونهضته.

ومن هذا المنطلق فإن نهوض المجتمع ككل فى بنيته وأنساقه الأساسية والفرعية ينطلق من ثقافة التغيير المجتمعية الكلية واحد قواعدها الأساسية منظومة التربية والتعليم. فهما الوسيلة لأقلمة الفرد وإكسابه صفة الإنسانية عن طريق تنمية وعيه وتوسيع مداركه.

إن واقع التعليم الأساسي فى مجتمعنا اليوم يحيط به ضباب كثيف ويشوبه حالة من ازدواجية خداعية لدى كل من المسؤولين والمواطنين، فمجانبة التعليم هى مجانية إلحاق وليست مجانية تَعَلَّم. وتلك الحالة فرضت على المواطنين البحث عن بديل وذلك من أجل الحصول على أى شهادة تعليم تحقق لحاملها شكلاً ذاتياً مجتمعياً لدى غالبية الأسر.

إن بنية التعليم الأساسي الحالي تعاني هشاشة وضعفاً منذ سنوات، أصابت إقتصادياته، منشأته، محتواه. وأدى ذلك إلى مضاعفات كثيرة، أبرزها حالة في الفقر التربوي تتسلل رويداً رويداً إلى عمق ووجدان أعداد كثيرة من المدرسين إلى جانب وهن في وجدانهم إنعكس على التلاميذ، وصار المعلم فى هذه الحالة غير قادر على تيسير إكتساب التلميذ صاحب العقل الناقد ما يحتاجه لإشباع رغبته فى المزيد من التعلم والمعرفة، وغير قادر أيضاً على الصبر على النوعية الأخرى من التلاميذ محدودي القدرات والحماس فى التعلم والمعرفة.

إن واقع التعليم الأساسي فى حالته الراهنة يكسب الإنسان معارف جدباء، وقيماً صفراء، ومهارات عرجاء. وقد إنعكس هذا الواقع المريض على إفراز العديد من الوقائع والانحرافات الدخيلة على طباع وقيم وتقاليد المجتمع، وهى أحد إفرازات الحصاد المر لواقع التعليم الأساسي وما أحدثه من تسطيح للعقل وسقم في الوجدان.

ومن المعلوم فى أدبيات علم الاجتماع أن العمود الفقري للبناء الإجتماعى السليم فى المجتمع يتمثل فى صلابة الطبقة الوسطى فيه حيث أن تلك الطبقة بقيمها التي تجمع بين الأصالة والمعاصرة قد تعرضت بفعل عوامل إقتصادية كثيرة لحالة من الضعف والوهن إنعكس تأثيره بصورة أوأخرى على التعليم بصفة عامة، والتعليم الأساسي بصفة خاصة.. كيف ذلك؟ والجواب ما يلى :

إن أدبيات **الفقه التربوي** تؤكد على جدلية العلاقة بين الثقافة والتعليم، فالتعليم يعكس في بنيته ومحتواه والسياق الثقافي الذى يوجد فيه، ويمارس دوره من خلاله، كما أن التعليم يسهم بدوره فى تطوير وتغيير النمط الثقافي وذلك من خلال مخرجات التعليم والذى كان الآلية الرئيسية لصنع ثقافة التغيير والذى يشمل جميع مقومات الحياة بدءاً بالقيم الحاكمة للمجتمع إمتداداً لشبكة العلاقات الإجتماعية وذلك يؤدى بطبيعة الحال إلى إعلاء قيم العقل والنهوض.

في واقعنا المعاصر نلاحظ أن كثيراً من المجتمعات تسابقت وتنافست فى تطوير نظمها التعليمية، ورفع كفاءتها وجودتها وتحسين أدائها، وجعلت من تطوير نظامها التعليمي قاطرة نهوض المجتمع ككل من خلال تكوين مخرجات من التعليم تتمتع بذهنية متطورة وعقلية مرنة تستوعب وتسهم في إحداث التغيير الذى يؤدى بدوره إلى تقدم المجتمع ونهضته " حالة ماليزيا، سنغافورة " .

أما الحال هنا في مجتمعنا فمن الملاحظ أنه منذ بضعة عقود قد خلت، قد اصيب بحالة من التخبط في سياساته وخططه واستراتيجياته التعليمية والتربوية، ومن ثم فقد القدرة والفاعلية في تفعيل ثقافة التغيير الذى يؤدى إلى النهوض والتقدم. فما لاشك فيه أن هناك شبه إتفاق يكاد يكون عاماً على أن النظام التعليمي لدنيا قام على تكريس ثقافة أوتعليم الحفظ لمعلومات سطحية يقوم بها معلم غير جاد إلى متعلم غير مكترث إلا بالدرجات وإفراز جيل وراء جيل فمَن يؤثرون ثقافة الصمت واللامبالاة وكأنما أريد للتعليم أن يكون أداة لبقاء الوضع على ما هو عليه بكافة أبعاده السياسية والفكرية والإقتصادية والإجتماعية.

وتكون النتيجة بطبيعة الحال إنتاج نوعية من المتعلمين يفتقر إلى القدرات والمهارات التي تمكنهم من إعمال الفكر ونقد ما يدور حولهم مما يؤدى بهم إما إلى الإنسحاب واللجوء إلى حالة من اللامبالاة. وبدلاً من أن يكون التعليم الأساسي أداة من أدوات التغيير إلى الأحسن والأفضل يكون مُعَوِّلاً له.

٧-٥ ولكن ما العمل ؟

الحاجة ماسة إلى تغيير نمط المجتمع على الصورة السائدة في عالم اليوم إلى مجتمع إنتاج، والإنتاج فيه تحدده الحاجات الطبيعية لكل إنسان، وليس الريح الذى يجيء أولاً يجيء، لا ينبغي أن يكون الاستهلاك غاية فى ذاته. إذ لابد من مسايرة التغيرات الطارئة التي يمر بها المجتمع بحكم ظروف العصر وثقافته ومتطلباته.

يطرح الباحث تساؤلاً يجتهد في الإجابة عليه وهو هل توجد عقبات أو معوقات أمام المجتمع في النهوض والتقدم ؟ إذ الملاحظ أن شرائح كبيرة من الطبقة الدنيا، والوسطى تُعانى من صعوبات

في المعيشة، وظهور التفاوت بين الناس في المقدرة الاقتصادية والإمكانات المادية. وهذا التفاوت يصيب شرائح مجتمعية بحالة من القلق، يسميه البعض بالإغتراب، والإغتراب إذا أصاب المجتمع خاصة لدى الشباب فيه فإنه يكون عائقاً أمام نهضة المجتمع وتقدمه...

إن المجتمع الذى ينهض هو الذى يتوافر فيه تعليمًا وتربيةً يتيحان حراكاً اجتماعياً من خلال تعظيم تكافؤ الفرص في التعليم والحياة، من هنا فإن الدروس الخصوصية تحول دون إتاحة فرص تعليمية لأبناء الفقراء لمواصلة تعليم ذي نوعية أفضل. لأن الأغنياء هوالذين يحصلون على نوعية أفضل من التعليم سواء فى المدارس الخاصة والأجنبية، إلى جانب الدروس الخصوصية، ولا شك أن ذلك يهدد الأمن القومي في مقتل بعض من الحصاد. إن سرعة التغيير في المجتمع تفرض على نظام التعليم أن يعد النشء لعالم جديد، ولعلاقات غير العلاقات التي نتبادلها، ولمهارات غير ما نألفه. وعلى أن تحرص مؤسسة التعليم أن تتعلم وتعلم.

إن الحاجة ماسة إلى تعليم وتربية تخطيطية توقعيه يواجه بها المتعلم ما يمكن أن يحدث في المستقبل. إننا حين نعلم النشء كيف يعلم نفسه فإننا نربيّه على الإستقلاليه لا على الإتكاليه ونساعده على أن يبنى كيان شخصيته بنفسه.

إننا إذا علمنا الشخص كيف يعلم نفسه فإننا نكون قد زودناه بوسائل ذاتيه لتجديد ذاته وجعلها مواكبة للعصر. كما أن دور المعلم هو أن يعلم التلميذ نفسه. وأن يكون التعليم في أغلبه تزويد الناشئين بالأدوات وتعليمه كيف يستعملها فى إنماء ذاته وتكوين شخصيته وزيادة معارفه وشحذ مواهبه ومهاراته.

يضاف إلى ما سبق هناك ضرورة للعمل على تبنى مسألة التربية والتعليم المستمرين، فبدونهما سيظل هناك القصور، وعود على بدأ ونعنى به " حضارة إقرأ " فقد قال الإمام مالك بن أنس " الإنسان عالم ما طلب العلم فإذا توقف فقد جهل " فالبعد التخطيطى فى التعليم والتربية يحقق الكثير من هذا الهدف.

إن عنصر الإستمرارى فى التعليم والتربية، يفتح الباب واسعاً لنموالمعرفة بل وإستمرارية التثنيه. وفى هذا الصدد علينا دراسة التجربة اليابانية فى التعليم والتربية المستمرين، فلقد حرصت على تعميم التعليم الأساسى بين جميع اليابانيين وفى نفس الوقت حرصت على تعلم اللغات الأجنبية للإطلاع والإستفادة من علوم الغرب ومكتشفاته التكنولوجيه، وفى نفس الوقت كان حرص المجتمع على إعادة تصنيع الأدوات والآلات وبتكلفة رخيصه مع إستمرار التحسين والتطوير المستمر.

بل نجحت التعليم فى تثبيت قيمة التعليم والتعلم فكل أجهزة المجتمع تتعلم وتعلم بدأ بالسيارات إلى الساعات إلى أدوات التصوير، ليس هذا فحسب بل كان الحرص الشديد من المجتمع والدولة على تزويد هذه الصناعات بمراكز للتعليم والتدريب حتى يكون هناك إستمراراً لضمان تجويد المعرفة للعاملين. وعملت على التوسع فى مؤسسات التعليم فى بعض المصانع إلى الدرجة التي أصبح فيها إدارات تعليميه كبيره، إلى جانب مجالس للبحوث العلميه.

فهل يمكن أن نستفيد من تلك التجربه في واقعنا المعاصر. حتى نجعل من التعليم الأساسي قضيه محوريه وتطوير نموذج المجتمع المعلم المتعلم حتى نهض من كبوتنا ويصبح التعليم والتعلم مكوّناً أساسيا في بنية وتكوين المجتمع؟؟

٦-٧ عناصر الرؤية المغايرة

- العنصر الأول

المغايرة والتركيز على المستقبل ، ذلك لأن الماضى قد ولى وانتهى أمره ، والحاضر يتسرب لخطه وراء أخرى من بين ثنايا أفعالنا ليلحق بالماضى وهكذا ، فإن الاهتمام بالمستقبل هو المحور الأساسى لتلك النظرة المغايرة .

- العنصر الثانى

أن الفئة التى يهتم بها التعليم الأساسى هى فئة التلاميذ من (٤-١٥) والذى ينتظمون فى العملية التعليمية من رياض الأطفال حتى المرحلة الإعدادية ، ومن ثم فهم الرصيد البشرى الذى يتعهدده المجتمع فى الحاضر ويرشحه للمستقبل .

- العنصر الثالث

أن هناك شريحة الظل لصغار آخرين من أبناء المجتمع والذى اصطلح على تسميتهم بالمتسربين من التعليم ، والذى يكونون جزءاً كبيراً من أشكالية الأمية فى الحاضر ، ومن رصيد الفقر والتخلف للمستقبل .

- العنصر الرابع

ضرورة المواجهة الجادة بكل الأمانة والشجاعة فى محاولة لتقدير الحجم لفهم الأسباب حتى يمكن تقديم سبل العلاج والإصلاح وتعنى : الغش - الزوجان - إساءة التصرف فى قائمة الدرس والتطاول أحيانا على المدرسين .

- العنصر الخامس

الحاجة الملحة لفهم الإشكالية حيث أن الفهم هو الطريق إلى التفسير ، ومن ثم الطريق لوضع أى تقديم العلاج يلزمنا التفسير .

- العنصر السادس

أنه فى العقود الثلاثة الأخيرة - على وجه التقريب - قد تغيرت بعض القواعد الأساسية لمنظومة التعليم الأساسى ، وأعلى ما ضاع هو المسئولية المجتمعية ، ومن ثم ضاعت المدرسة . ومع ضياعها صاغت هوية الأجزاء : الامتحان ، المواظبة ، الاحترام ، ومن ثم خسر الجميع ..

وختاماً فإن الحرص من الدولة والمجتمع على أن يكون تطوير التعليم الأساسى وتجديده قضية محورية فى خطط التنمية فى كافة الوزارات والهيئات، وأن يتعاون العلماء والفنيون فى أن لا يكونوا منتجين وفقط، بل يعلمون غيرهم. وأن يكون الهدف أن يعلم الناس بعضهم بعضا ويتعلمون من بعضهم لبعض، حتى يكون ذلك مدخلاً لنهوض المجتمع وتقدمه.

الفصل الثامن

إستشراف مستقبلى لمنظومة تربي وتعلم ذاتى لبناتها الأولى مرحلة التعليم الأساسى (الرقمنة والأتمنة والسييرة سبيلا)

٨-١ تمهيد

درجت المفاهيم التنموية التقليدية إلى تناول منظومة التعليم والتربية بعامة وحلقة التعليم والتربية الأساسى بخاصة من منظورى الخدمة من ناحية وتنمية الموارد البشرية من ناحية أخرى بمنهج تخطيطى بيروقراطى وإدارة عامة تقليدية فتعرضت تلك المنظومة بذلك المنظور الخدمى وهذا المنهج البيروقراطى التقليدى للعديد من عمليات التغيير تحت مسمى التطوير والتحديث بتناول تبعضى تجزئى لبعض عناصر المنظومة دون الأخرى أردى بمخرجاتها إلى ما وصلت عليه من مخرجات لكم بشرى بخصائص سكانية كابحة لعوامل النمو والتنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمعرفية والديموقراطية فى ظل حالة تعولم متعدى الجنسيات ديموجرافيا وطبوغرافيا وجغرافيا أضحى معه إنتاج رؤوس الأموال الذهنية القادرة على الإبداع والإبتكار هدفا إستراتيجيا لمنظومة بناء الإنسان فى ظل علاقة دائرية لا نهائية بين إنماء رؤوس الأموال الذهنية وبين منتجاتها المعرفية من الذكاء الاصطناعى فى عولمة تلتهت بالتنافسية فى كافة مجالات الحياة وبهدف ما رعى به القلم من خواطر تنموية فى هذه العجالة سعياً إلى استنهاض الرؤى الاستشرافية المستقبلية إستبصاراً لما تحتاجه منظومة التعليم والتربية بعامة وحلقاتها من التعليم الأساسى بخاصة إلى الانتقال بها تحديثاً من خلال هذه الرؤى لتضحى منظومة تعلم وتربي ذاتية إلتهام المعرفة بإستخدام تقنيات الرقمنة والأتمنة والسييرة لتوصيل المعرفة بثامن فضاء مفتوح لمتلقيها من المتدربين بدلاً عن انتقال المتدربين إلى المغلق من أماكن التمدريس بتوظيف مقنيات العصر من أدوات إتصال وتشبيكاتها الاتصالية وتطبيقاتها الخوارزمية فى زخم من المستحدث كل لحظة فى أتون عالم بنوك المعرفة والحواسب السحابية Cloud Computers والبيانات الكبيرة Big Data ذات الغزارة والزخم شلالات للتدفق والاجتياح المعرفى وما نجم عنها من تغيير فى كافة مناحى ونواحي الحياة.

وبهدف ما عرف به القلم من خواطر تنموية فى هذه العجالة إلى بسط أطروحة تدعو إلى إجراء عصف ذهنى بحثى لتصميم مناهج الانتقال من التخطيط والإدارة العامة البيروقراطية سبيلا لتحديث منظومة التعليم والتربية الحالية إلى الاستشراف المستقبلى برقمنتها وأتمنتها وسييرتها وصولاً إلى منظومة تعلم وتربية ذاتية قادرة على إنتاج رؤوس أموال ذهنية يكون لها من المنتجات والخدمات

التنافسية الملموسة بإستخدام اللاملموس فى عالم سادة التعولم مالا وأعمالا أضحي نانوقرية وليس بقرية فحسب مقرونا بإنماء تنويرى للمجتمع التسويقى الرؤى الاستشرافية المستقبلية للتعلم والتربى الذاتى منهجا لإنماء رؤوس أموال ذهنية مبدعة ومبتكرة لمقومات الحياة من خدمات ومنتجات ملموسة ولا ملموسة فى عولمة من تنافسية لا تبقى ولا تزر.

٨-٢ مثالب الممارسة التخطيطية والإدارة العامة البيروقراطية لإصلاح المنظومة التعليمية بعامة والمرحلة الأساسية بخاصة

٨-٢-١ المنظومة التعليمية بعامة ومرحلة التعليم الأساسى بخاصة كانت محلا لموجات من التغيير بالرتق بمسمى التطوير :

تعرضت المنظومة التعليمية بمراحلها المختلفة بعامة وبمرحلة التعليم الأساسى بخاصة إلى العديد والعديد من إعادة الاهتمام بعد كل لفظة اهتمام بها على مستوى قرار الدولة وعلى مستوى التناول السياسى/الحزبى، كما تعرضت ذات المنظومة للتناول بحثا سواء بالشامل لمراحلها تتاولا أو لمرحلة معينة من مراحلها تركيزاً ، كما كانت ذات المنظومة موضوعا أساسياً منفردا (أوفى إطار تنموى مع صنوانها من القطاعات الأخرى) بالعديد من المؤتمرات وحلقات المناقشة وورش العمل.

كما جئ ذكرنا للمنظومة التعليمية المصرية (سواء بمراحلها كافة أو بمرحلة خاصة منها) فى مختلف الإصدارات الدولية سواء الصادرة على مستوى المنظمات الدولية أوحتى الصادرة على مستوى المنظمات المحلية والإقليمية حيث كانت المؤشرات التعليمية ضمن المؤشرات الأساسية الكلية أو الجزئية لتحديد مستوى السياق التنموى الترتيبى للدولة مقارنة بالدول الأخرى على نحو ما جاء على سبيل المثال من أخذ المؤشرات التعليمية المختلفة ضمن بنود محددات مستوى التنافسية للدولة، بل وأيضا تم أخذ المؤشرات التعليمية ضمن بنود قياس مستويات الحوكمة بالدول أو ضمن تحديد مستويات الفساد نقشياً أو مكافحة، بل ووصل الأمر بتضمين المؤشرات التعليمية ضمن أدلة قياس مستوى صداقة بيئة الأعمال فى الدول لجذب الاستثمارات المباشرة أو غير المباشرة.

فعلى المستوى القرارى للدولة كانت المنظومة التعليمية محل التناول التغييرى بخطا التناول التطويرى فتعرضت مرحلة التعليم الابتدائى إلى الأخذ بسداسية سنوات التمدرس مرة، وبخماسية سنوات التمدرس بتلك المرحلة تحت عنوان إلغاء السنة السادسة مرة أخرى، أودمج موادها تارة أو فصلها أخرى ثم العودة بعد الإلغاء إلى الإبقاء وإعادة ما سبق إلغائه، وكان اتخاذ قرار الإلغاء أو إعادة الإبقاء (على نحو ما أدلى به المسئولين تبريرا لذلك فى كل حين) تأسيسا على رأى خبراء الإصلاحى سواء من المنظور التعليمى / التمدرس البحث أو من المنظور التربوى أو من الإثنين معاً

واستند الإبقاء والإلغاء إلى حجة ثم العودة عن ذلك فى أعقاب المحاججة نقاشا وورش عمل إنعقاداً ومؤتمرات وأيضاً فى أعقاب التناول لها مقالاتاً وتصريحاتاً بوسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية.

كما كان للمستوى القرارى للدولة تتاولا تغييريا لمرحلة الثانوية العامة ما بين تفريعها شعبا مرة والتغيير فى عدد سنوات الشهادة الثانوية بين سنة مرة أوسنتين أخرى أو ثلاث سنوات بالنزول بالمقررات أو الصعود بها أخرى وأخيرا إنتابها صيحة "البوكليت" الذى جئ به وكأنه الشفاء للتمدرس بالمرحلة الثانوية سحب مجيئها كالعادة بتهليلات المجئ بالدواء الشافى المعافى ثم خفت الأمر بعد الظن أن الأمر قد تم استساغه بعد أن تعودت الأذن على وقع رنين لفظة "البوكليت" بعد أن إحتدمت المناقشات بشأنه طنيناً.

٨-٢-٢ تعاقب المسؤولين عن منظومة التعليم ولكل منهم إجراء الإصلاحى الجزئى لعنصر ما من

عناصرها:

وفى أعقاب ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ تعاقب على وزارة التربية والتعليم سبع وزراء حاول كل منهم حل جزء من المشكلات التعليمية المتراكمة فهناك من حاول تطبيق استراتيجية التعليم الفنى وتم إدخال "التابلت" لأول مرة وتم توزيعه على طلاب من مدارس البحر الأحمر، فى حين جاء وزير آخر محاولاً حل مشكلة المعلمين بتطبيق الكادر الخاص بالمعلمين وتحسين أوضاعهم وحل مشكلاتهم، وثالث جاء فأصدر لائحة الانضباط الطلابى التى تنظم العلاقة بين الطالب والمعلم معها ولائحة أخرى للمعلمين، ورابع حاول تحقيق تكافؤ الفرص بين الطلاب، ليجئ آخرهم لتنفيذ مشروعه لتطوير التعليم من جذوره وبناء نظام جديد للتعليم الأساسى.

٨-٢-٣ المنظومة التعليمية تنظيماً إدارة كانت محل إضافة وطرح مؤسس:

كذلك كانت المنظومة التعليمية محل إضافة وطرح تؤسس لها أيضاً فى ظل رؤية إصلاحية ظنت أنه بهذه الإضافة المؤسسية أو الطرح المؤسسى قد جئ بالمداوى الشافى للأسقام التعليمية والتربوية التى تعانى منها الحالة التعليمية والتربوية التى حتى مناداتها إسمها خضع هو الآخر للتغيير فمرة تسمى بالمنظومة التعليمية وأخرى تسمى بقطاع التعليم سواء العام منه أو الفنى.... الخ وذلك على حسب المنادى إن كانت البيروقراطية التخطيطية فيكون لفظ القطاع هو الأقرب إلى الأذن سمعاً وإلى السجلات والوثائق التخطيطية تدبيراً.

وإن كان استخدام لفظة المنظومة التعليمية قد درجت عليه أروقة المؤتمرات وقاعات ورش العمل وأحياناً التناول المقالى الإعلامى، وبطبيعة الحال فلفظة المنظومة كان يفضل إستخدامها لدى

الشقاء من الباحثين إحياءاً بإدخال الحديث من المصطلحات والتعبيرات ذات النكهة الإدارية الحديثة الظنون بإحياءات التطوير المستخدمة للفظة التطوير أداة للإحياء بأن هناك جهود إصلاحية تبذل.

٨-٣ الزعم بالانتقال من الاستيفاء الكمي لعناصر المنظومة التعليمية إلى الإصلاح

الكيفي لها:

ولقد تمثلت الإضافة المؤسسية كمثل فى إنشاء وتأسيس وتشغيل هيئة الاعتماد وتوكيد الجودة فى أعقاب صياغة المعايير القومية للجودة التى أخذت قبلها ما أخذت من سنوات تدريب على صياغتها كان لمعونة المنظمات الدولية المالية والفنية والعينية شأن فيها حتى ظهرت كافة إصدارات مختلف المعايير القومية لجودة مختلف عناصر المنظومة التعليمية من مدرسة ومدرس وتمدرس وإدارة مدرسية ومناهج وتقييم..... الخ.

تم جاء تشغيل هيئة الاعتماد وتوكيد الجودة التى كانت المنافسة على تبعيتها محتدم فى الأروقة التنفيذية والسياسية حتى أتت بنتائجها فيما أصدرته من شهادات جودة بمختلف مستوياتها وأجيالها ومجالاتها وكلها تمت تحت عباءة المستعرب مصطلحا المسمى "بالأيزو" مع أن الإيزو I.S.O ما هى إلا مختصر لكلمات ثلاث International Standard's Organization أى المنظمة الدولية للمعايير) لفظة تعكس المسمى المؤسس الأولى للمعايير كمنحى ومبنى ومعنى فرضته مقتضيات التتميطية المعولمة للمواصفات وللإجراءات بل وأيضا للتشريعات لتوفير بيئة موحدة للتعامل مع المال استثمارا والأعمال مشروعات فى مختلف الأصقاع بتجاوز لكل حدود الجغرافيا سياسة، والطبوغرافيا تضاريسا (جبالا كانت أم أودية أوسهولا)، والديموجرافيا سكانا و(بشرا: نموا وتوزيعاً وخصائصاً) بثا فضائيا للأعمال باستخدام كافة تقنيات البعديات المرقمنة Digitalized Tel-matics.

بل علت فى حين من الأوقات صيحات الانتقال بالمنظومة التعليمية من مرحلة الكم كبنوية تمدرس إلى مرحلة الكيف كنقلة تجويدية اقترنت جميعها بتعهدات إنشاء وتأسيس هيئة الاعتماد والجودة.

٨-٤ الدستور وإستراتيجية التنمية المستدامة للمنظومة التعليمية حظا فيهما:

بل جاء الدستور المصرى ذاته فى آخر طبعة استفتى عليها ببند عدة منه بعضها تعلق بحقوق المواطنة التعليمية وبعضها تعلق بمقادير التمويل للمنظومة التعليمية كنسب من الناتج أومن الدخل القومى كمقادير ونسب تبعث على الإطمئنان إلى توفير الاحتياجات المالية للأزمة لتشغيل المنظومة التعليمية.

وجاءت استراتيجية التنمية المستدامة ٢٠٣٠ لتستكمل مسيرة التبشير بمستقبل تنموى واعد وصاعد ومنها بطبيعة الحال مسيرة تنمية المنظومة التعليمية.

٨-٥ تعرض المنظومة التعليمية لزخم تناول البحثي المختتم بباقة من الينبغيات فآل

المآل إلى ما هو عليه الحال:

بل وتعاقت المؤتمرات وورش العمل الواحدة تلو الأخرى فى تجمعات قيل أنها علمية بحشود وبزخم من الباحثين والمهتمين بالأمر أومن هواة المستمعين لما يدور فى أتونها من مناقشات تتجمع وتتفرق وصولا إلى توصيات باللغة العربية نصا وبلغوا الينبغيات تدبجا لنصوص بعد عرض لما يعتبر أبحاثا وما هى بأبحاث لخلو وفاضها من أبجديات المنهج البحثي الذى مبتدئه فروض فى أعقاب استهلال الأهمية والأولية وعرض لما سبق ما تم فى الأمر بحثاً مبتدءاً والانتهاء بالخلاصات والاستنتاجات خيرا ختاماً للجهد البحثي المحدد للجوانب وأبعادها وللعناصر وتعريفاتها والعوامل وفعاليتها والعلاقات وتشابكاتها والمعادلات وتركيباتها وتوازنها إستاداً فى ذلك كله إلى ما يتم توفيره من معلومات أولية وثانوية وما قد يحدها من إجراء مسوح ميدانية تستخدم فيها الصحف الاستبائية المصممة سوّلاً وتساوِلاً ببنية استدرجية معلومية تقود إلى المآلات المعرفية بعد تعرضها للتناول التفسيري وصولاً إلى رفض أو قبول ما صيغ مبتدءاً من فروض استناداً إلى معارف لها وثاقها وصرامتها وجديتها وغازرتها وموضوعيتها ومتانتها وصلاحيتها نابذة رافضة لما قد يصيب البيانات والمعلومات والمعارف من أسقام التحيز بوأدها ودحضها بمضادات التعشية تحصينا ضد كل ما هوتحيز بمحاربته حتى عند تصميم الاستبيان صحيفة أوحى عند تطبيقها على المبحوث كمفردة معلومية إستقصاءً.

إلا أن المؤتمرات وورش العمل وما تلى فيها من خواتيم البحوث (توصيات كانت أو استنتاجات) لم تتجاوز القليل والقال من زيادة هنا أونقص هناك دون سبر لأغوار حال ما هو هنا وما هو هناك فى سرد للتغيرات فى المتغيرات بعد إستتطاقها إلى المؤشرات التقليدية المعبرة عن كثافة المتمدرسين بقاعات التمدرس، أو كثافة المتمدرسين لكل قائم بأعمال التمدرس تدريسا وتوجيها وإشرافا أو إدارة مدرسية أو حسابا لعدد سنوات التمدرس أو التسرب ومعدلاته أو الأمية الأبجدية ومعدلاتها، وكلها مؤشرات لا تغنى ولا تثنى من حاجة معرفية للوقوف لا على حقيقة كفاءة تشغيل منظومة التمدرس ولا على حقيقة المآلات التنموية للمنظومة التعليمية مدارساً وتدريسا ومتمدرسين وقائمين على أمور التمدرس ووسائل التمدرس ولوجستياته.

وخلال السنوات التسع من عام ٢٠٠٢ إلى نهاية عام ٢٠١٠ فإن المنظومة التعليمية بكافة مراحلها سواء الأساسية منها أو قبل الجامعية بعامّة أوحى الجامعية كانت موضوعا للدراسات والبحوث وقبلهما بتكثيف وبتركز حشد من أجله قامات التربية وقامات التعليم من قادة المنظومة (من وزراء ومن رؤساء جامعات ومن عمداء كليات ومراكز بحوث)، ومن داخل المنظومة نفسها من القائمين على إدارتها (من قيادات مختلف قطاعات وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي)، علاوة على ما انضم إليهم من المفكرين والمثقفين والمهتمين وكانت بناء مؤسسة هيئة الاعتماد وتوكيد الجودة أحد منتجات هذا التجمع (فى إطار لجنة التعليم والبحث العلمى بالحزب الوطنى آنذاك) وكانت الشعارات المرفوعة والمسموعة كإيقاع سياسى هو الانتقال بالمنظومة التعليمية من مرحلة الكم إلى مرحلة الكيف فى حين أنه لا الكم استكمل فصولا ومدارسا ولا الكيف تحلت به عناصر المنظومة التعليمية التى انتقلت فى حقيقة أمرها من التجويد حقيقة إلى الجودة شعارات فى الأوراق حيث نشرت معاييرها فى مجموعة من الإصدارات فخيمة الطباعة على ورق مصقول اتسم هو الآخر بالفخامة وجيشت ورش العمل لتطبيق معايير الجودة من خلال ضبط الملفات والسجلات والنماذج التنفيذية إلا أن الواقع هو الواقع واستمر على ما هو عليه ولم يتغير منه شيئا اللهم إلا الملصقات على الحوائط أو الدهان على جدران أسوار المدارس تذكر بما قبل شعرا أونثرا بأهمية التعليم ورسالة القائمين عليه ومن ثم بقى الكيف هو الكيف فى أعقاب إفتقاد التجويد لإيقاعاته وإحلال الجودة شعارات مدونة على الملصقات والحوائط دون أن يقر منها شئ فى واقع الأداء الفعلى.

٨-٥-١ تمدرس متعدد الجنسيات للغات حاقن لإبلاء النسيج المجتمعى تغريبا

كما تعددت جنسية مؤسسية لغة التمدرس ذاتها ما بين تعليم دولى كالثانوية الإنجليزية والثانوية الفرنسية وهناك أيضا الألمانية وهو تعليم عالى الكلفة لمن يستطع إليه سبيلا من طبقة مجتمعية ميسورة، وتعلم خاص بشقية اللغات والعربى وهو تعليم موازى للتعليم الحكومى بإمكانات أفضل من التعليم الحكومى يعطى قدرا لا تقا من التعليم إلا أن كلفته باهظة لمن يستطع إليه سبيلا من طبقة مستورة، ثم التعليم الحكومى الذى يضم بين جنباته الشريحة العظمى من المتدربين، والذى لقلّة إمكانياته وإهتراء بنيته الأساسية وللنقص فى الأدوات التعليمية فإعتواره الكيفى بادى عليه غير خافٍ.

وعلى الرغم من طرح نماذج تعليمية جديدة كنموذج المدارس اليابانية فالقبول به مقصور على أعداد محدودة فى تضاد مع فهم أولياء الأمور ليحصل متدربهم أبناء على الدرجة العالية عن طريق الدروس الخصوصية المسماه "بالسناتر" التى حلت بعد الظهر محل المدارس فى الصباح

(بل ومنها ما ينافسها توقيتا في الصباح)، فأصبحت هذه السناطر ظلا ظلّلا وتكرارا متكررا لنفس ما تعاني منها المدارس نفسها من كثافة عددية لها ما لها من تأثيرات سلبية على الأداء الموجود والتمدرس السليم.

وقد نجم عن تعدد وتنوع مؤسسة التمدرس العديد من المثالب كان على السطح طافيا للناظرين من ولادة الأمور وليس فقط أولياء الأمور ومنها آفة التغريب التي تصيب الجميع سواء المتدربين بالتعليم الدولي أو المتدربين بالتعليم الخاص أو المتدربين بالتعليم الحكومي لتفرز مؤسسات التمدرس بمختلف منوعاتها أجيال الأخرى وقد أصابها ما أصابها من التغريب بغربة الآخر من الآخر وغربة الآخر عن الآخر عقما لأي حوار للآخر مع الآخر.

٨-٥-٢ الكتاب المفتوح: إنتقال فجائي من التقليديات نقلا في الامتحانات إلى أعمال العقل
تدبيجا للإجابات (الرأى المعارض والرأى الآخر):

وها هي السنة الأولى الثانوية تخضع هذا العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ لتجربة التطوير بتطبيق نظام الكتاب المفتوح في الامتحانات وقد بلغ عدد المتدربين (هذا العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩) حوالي ٧١١ ألف طالب وإذا بالعويل من التجربة قد علت صيحاته في المهد بداية بالشكوى من: عدم مباشرة الأسئلة وخروجها عن المنهج وصعوبتها لعدم تعود المتدربين عليها ولخضوعهم لها بعد سنوات من التمدرس التقليدي، في حين يرى بعض المعلمين أن هذه الطريقة في الامتحانات تعتبر ضربة قاضية للدراسات الأدبية مثل اللغة العربية (على نحو ما جاء بالتحقيق الذي أجراه وجيه الصقار المنشور بجريدة الأهرام اليومية في ١٥/١/٢٠١٩) وجد التلاميذ أن الكتب المفتوحة التي بين أيديهم لا يوجد فيها شئ من الامتحان، (على نحو ما علت به أصواتهم أثناء أدائهم الامتحان)، مما أفقد الامتحان هويته وحال بين المتدربين وبين التركيز في الامتحان حيث وجدوا أن الامتحانات معقدة وأنه قد طلب منهم أن يحلوا الامتحان بطريقة ولم يتعودوا عليها بل لم يسمعو عنها قبلا حتى في نماذج الامتحانات نظرا لعدم مباشرة نصوص الأسئلة وحاجة الإجابة عليها إلى تفكير عميق لفهم المطلوب بدقة لوجود جزئيات صعبة بالأسئلة، إذ وعلى نحو ما عبروا عنه لا الامتحانات جاءت في سياق المنهج ولا تدربوا عليها .

علاوة على عدم تناسب غزارة الأسئلة مع الوقت المحدد للإجابة عليها (فالأسئلة كانت موزعة على ١٨ صفحة) فمثلا كانت أسئلة إمتحان اللغة العربية (على نحو ما رأى بعض المتدربين) غير موجودة بالمنهج بالكامل وأنها من نوعية اختيار متعدد وأن بعض الأسئلة هي

أسئلة مقالية (عن "الأخلاق" مثلا) فخرج المتمدرسون من الإمتحان ولا يعلمون إن كانت إجاباتهم صحيحة أم لا.

بل لقد إرتبك المتمدرسون لتقارب الإجابات على الأسئلة وتطابقها، علاوة على عدم عدالة توزيع الدرجات وذلك لأن الاختيار من بين المعانى يكون صعبا لأن المعانى تحتل أكثر من إجابة فى حين أن السؤال يحتاج إلى إجابة واحدة من مجموعة اختيارات متعددة على الرغم من أن المعجم يمكن أن يذكر أكثر من معنى للكلمة الواحدة.

علاوة على إستخدام كلمات غير متداولة لم ترد على المسامع، علاوة على أن هناك نقص فى المعرفة يحول دون الإجابة على الأسئلة الفكرية ومن ثم فقد تم ترك المتمدرسون يتمدرسون فى ظل النظام القديم ثم تم مفاجئتهم بالنظام الجديد، كما أن طول المنهج مع ضيق الوقت يجعل من الصعب تحول المتمدرس المتعود على النقل إلى باحث فجأة عليه أن يعمل العقل ليتوأكب مع هذه النوعية من الإمتحانات إذ أن وجود الكتاب لا يجدى فى الأمر شيئا إن لم يكن المتمدرس مستوعبا للمنهج نقلا وعقلا وعقلا ونقلا.

وهذا النوع من التجريب الاختبارى على المتمدرس بالسنة الأولى الثانوية بهذا النظام إنما هو تدريب على نوعية جديدة من تقويم تستهدف الوقوف على قدرة المتمدرس على الفهم والتذكر من خلال التحقق مما لدى المتمدرس من معلومات وقياس قدرة التمدرس على توظيف وتطبيق ما لديه من معلومات ودرجة الاعتماد على هذه المعلومات للتعامل مع موقف أو مشكلة مطلوب حلها العلاقات والربط بينها بما يمكنه من التعامل مع الوقت والمشكلة.

أضف إلى ذلك أن نظام الكتاب المفتوح فى الامتحان يستهدف الوقوف على قدرة المتمدرس على تقويم أحداث معينة مستعينا بما درسه لتقييم مدى ممارسة المتمدرس للتفكير الناقد/التحليلي/الإبتكارى لأن الدخول بالكتاب يساعد الطالب على ربط المعلومات بإجراء عمليات عقلية للتوصل للإجابة طبقا لدرجة الفهم والإبداع ومستوى الاستيعاب.

إن التجريب التطبيقي على متمدرس السنة الأولى الثانوية لنظام الكتاب المفتوح مازالت فلسفته غامضة (على نحو ما ذهب محمد أمين المفتى عميد تربية عين شمس السابق بجريدة الأهرام فى ٢٠١٩/١/١٥) لأن وعلى نحو ما رأى المفتى أن اختبار الكتاب المفتوح لا يعنى المعنى الحرفى له (أى الكتاب المدرسى) دون إدراك أن المقصود بالكتاب هنا كل ما يرمز إلى مصادر المعرفة المختلفة سواء الورقية أو الإلكترونية ومن ثم (وعلى نحو ما ذهب أيضا محمد أمين المفتى) فعدم فهم المفهوم الحقيقى لإمتحان الكتاب المفتوح يجعله من غير فائدة بل يصبح وسيلة للنقل الحرفى منه

دون وعى أوفهم للإجابة الصحيحة على الأسئلة، ذلك أن امتحان الكتاب المفتوح (وعلى نحو ما ذهب أيضا محمد أمين المفتي) لا يصلح مع نوعية مناهجنا التي يطلق عليها المتخصصون المناهج القائمة على المعرفة، وإنما يصلح لنوعية أخرى من المناهج التي يطلق عليها المناهج القائمة على المشكلات أو القائمة على المفاهيم الكبرى لأن هاتين النوعيتين تساعد المتمدرس على فهم المعرفة في صورة تكاملية والقدرة على التحليل والاستنتاج واتخاذ القرار وحل المشكلات لأن نوعية أسئلة امتحان الكتاب المفتوح تقيس مستوى القدرات لدى المتمدرس في إبداء الرأي في قضية اجتماعية أو علمية أو حل مشكلة ما أو اتخاذ قرار تجاه موقف معين أو المقارنة أو التعليل المسبب بأسانيد علمية أو الذهاب إلى ما وراء المعلومات المتاحة عن طريق الاستنتاج والاستدلال بعد التأويل في أعقاب التفسير.

بل وذهب بهاء الدين حسب الله (أستاذ النقد الأدبي بجامعة حلوان) أن اختبار الكتاب المفتوح به نواقص في اللغة العربية أهمها أنه اختبار عن غير أصل ومغاير للواقع ذلك أنه تم إلزام الطلاب بنصوص أدبية معينة وقصة مقررة ثم فجئ الامتحان خاليا منها، كما جاءت النصوص بالاختبار على غير العادة وبعيدة عن الشكل الهيكلي والموضوعي والفنى التي درسها الطلاب بل إن الاختيار من المتعدد لا يليق مع طبيعة دراسة اللغة العربية وأدبها لعدم إعطاء الطلاب الفرصة في التحليل الأدبي والتعبير والشرح وإنقاص قدرات الطلاب في تصويب الأخطاء وفي الإعراب بشكل سليم، كما أنه اختزل قدرات الطالب في عدة مهارات منها التعبير المسهب الذي يقيس مهارات السرد والكتابة عند الطلب.

ومع ذلك (وعلى خلاف ما وجه من نقد للاختبار بالكتاب المفتوح) فقد ذهب بعض الطلاب على أن أسئلة الامتحان كانت في أغليبيتها مباشرة ومن الكتاب نصا إذ كان من السهل استخراج إجابات أسئلة المقارنة والتعليل، كما ذهب البعض إلى القول بأن امتحان الكتاب المفتوح يحتاج إلى طالب قام بالمذاكرة الفعلية حتى يصل لمكان المعلومة المطلوبة للإجابة داخل الكتاب المدرسي المرافق له في اللجنة إذ بدون ذلك لن يمكنه الإجابة، كما أن وجود الكتاب يساعد على تذكر الجزئيات، وقد روعى في نظام التقويم (المصاحب لنظام الكتاب المفتوح) قياس معدل الفهم والاستيعاب لدى المتمدرسون وذلك من خلال أسئلة موضوعية واختيار من متعدد من الإجابات وبدون إرهاق للطلاب وإرغامه على حفظ معادلات رياضية صماء أو مسميات متعددة وإنما تركز الأسئلة على الفهم العميق للمواضيع بإجابات مباشرة موجودة بالكتاب ولا توجد إجابات نموذجية، ولن تضاف درجات امتحانات العام الحالى للصف الأول الثانوى باعتبارها سنة تجريبية إلى المجموع المؤهل للقبول بالجامعات، وتحتسب درجات العام الدراسى الواحد من خلال جمع درجات

الامتحانين الأعلى فى كل فصل "تيرم" وقسمتها على (٢) ثم يتم حساب المجموع المؤهل للقبول بالجامعات والمعاهد بجميع درجات السنوات الثلاث ثم قسمتها على ثلاثة.

٦-٨ الانتقال إلى منظومة تعلم وتربى ذاتى برؤية استشرافية للمستقبل بديلا عن

البيروقراطية التخطيطية باستخدام الرقمنة والأتمنة والسييرة سبيلا

١-٦-٨ إنتاج منتجى الإبداع والابتكار من رؤوس الأموال الذهنية

أنه من المهم صيرورة المنظومة التعليمية ليكون مآلها إنتاج أجيال قادرة على الإبداع والابتكار بعقلية منشئة تحديثية وتطويرية لما فى أذهانها من أفكار ولما بين يديها من أشياء ولما تتعامل معه من أحداث وأحاديث وأشخاص وذلك بمنهج عقلى قادر على صناعة المستقبل Future Making بمستقبلية Futurology من خلال الربط بين التراث والدراسات المستقبلية مع ترسيخ الاهتمام بعلوم المستقبلات وما يستلزمه من انتاج ونقل للمعرفة بل وسبر أغورا الاهتمام بالمستقبلات فى النصوص الدينية لمختلف الأديان إقتباسا من نموذج استشراف الأمن الغذائى الوارد "بالقرآن الكريم" وذلك من خلال تصويب المنظومة التعليمية الحالية وتحولها إستشرافا مستقبليا إلى منظومة تعليمية لأننا سنعيش هناك فى المستقبل بما يحتاجه العيش هناك إلى التنبؤ له بالتنبؤ المشروط بمقتضيات المستقبلات وليس سكنى كهوف التاريخ فحسب بالماضوى من التغيرات والخطب والنقاشات كضرورة للتحول من كان فعل ماض إلى يكون فعل حاضر ثم سيكون مستقبلا بالإشاحة بالوجه عن المعرفة الساكنة فحسب بالفهم لمختلف الأبعاد والإحداثيات المعرفية وحسن الاستيعاب للمعرفة المستقبلية ثم إنتاجها ثم نقلها ثم استخدامها وذلك بتكوين عقلية استشرافية من خلال منظومة تعليمية Learning وليس تعليمية Education بالإقتناع بأهمية استشراف المستقبل وذلك بعد معاناة العقل إجهادا بموضوعات مدرسية وبحثية مرهونة بالماضى منقطعة عن الحاضر ومغيبية عن المستقبل وذلك نتيجة تعرض المنطقة العربية ومنها مصر لموجات استعمارية متتالية لم تسمح بالاستقلال الفكرى فتم التركيز على ثقافة الاهتمام بدراسة الماضى والحاضر كموضوع بحث دون إدراك أن الإستشراف هو صناعة فى الحاضر لمنظومة حياتية مستقبلية لأن المستقبل يصبح يوما ما حاضرا والحاضر فى المستقبل سيصبح ماضيا بعد ماض من سالف العصور إذ ليس فى الزمن من المنظور الإستشرافى شئ اسمه ماضى وحاضر لأن الماضى والحاضر كانا مستقبلا فى وقتها أى يكون المستقبل دائما أبداً بوصلة منظور الحاضر.

٨-٦-٢ تحويل المعرفة إلى منتجات وخدمات تنموية:

ومن ثم فنحن في حاجة إلى الانتقال من المنظومة التعليمية Education system بوضعها الراهن إلى منظومة تعليمية Learning System يعد الممتدرس ليكون باحثاً مستقبلياً يقوم بإجراء البحوث والدراسات المستقبلية القائمة على النمذجة Modeling بعد جمع وتخزين واستيعاب المعلومات وتحويلها إلى منتجات تنموية بمخططات من نتاج رأس مال ذهني، وبالانتقال بالحالة البحثية من الباحث المقلد إلى الباحث المبتعد (المبتعد عن التقليد الأعمى نتيجة البقاء أسيراً لتراث منهجي تربوي بالانتقال إلى مهج ذهني يتناول الأمور بعمق وبترباط وبتكامل وباتساق بالبعد ذهنياً عن الإلتباع إلى التجديد وذلك بالفكاك من كوابح حصار التعليمية Education كمفهوم بما يحده من مشاكل تكيست عبر الزمن والانتقال إلى التعليمية الذاتية Auto-Learning بالخروج بالعقل من سبات الإقتصار فقط على الأخذ بالماضوية أو بالحاضر أو كلاهما معاً إلى العقلية المفكرة المستشرية فكاكاً من العقلية المخططة بمثالبها البيروقراطية (التي جل اهتمامها التركيز فحسب على التعاطي تخطيطياً بمفاهيم الجديد والتجديد والإحلال) إلى البحث الاستشرافي المستقبلي المتعدد الأبعاد والمفتوح على الاتجاهات الأصلية والفرعية / الأرضية والفضائية أي الحاجة إلى تأسيس العقل على النزوع إلى معرفة المستقبل واستشرافه بالأخذ بالمستقبلية Futurology باستخدام الذكاء الاصطناعي باصطياد المعلومات المستقبلية عن طريق المؤشرات واستشرافها بإنتاجها من المتغيرات واستقراء تطوراتها، لاسيما أن رؤية المعلومات المستقبلية لا تقاس بالميجابايت ولا بالجيجا بايت ولا حتى بالتيرا وذلك بجعل الاستشراف المستقبلي (وليس التخطيط البيروقراطي فحسب) أداة للتنمية وليس التنمية نفسها، وها هي أوربا يوجد بها ثلاثة آلاف مركز استشرافي استراتيجي يدرس مستقبلات كل دولة في العالم.

٨-٦-٣ إنتاج علم المستقبل بالتعلم والتربى الذاتي

إن إنتاج علم المستقبل سيكولوجيا وسيبسيولوجيا وإنثروبولوجيا وطبوغرافيا وجغرافيا وديموجرافيا يتطلب مؤسسة جديدة للمنظومة التعليمية لتكون منظومة تعليمية أي التحول بها من التعليم أنشطة صفية ولا صفية Educational Activities إلى التعلم الذاتي Auto-Learning لإعداد دولة قوية من خلال عمليات تنوير متعمقة الإستتارة ببناء الشخصية العقلية ثاقبة البصر معرفياً التي تستشعر الخطر القادم فتستشرية مواجهة له بالإبداع والإبتكار بدلاً من الإرتكان إلى تراث شعبي وثقافة شعبية ولدت بذورا غير استشرافية.

ويتطلب الإنتاج المعرفى الاستشرافى ثلاث عمليات أولها: إصطياذ الإشارات المستقبلية وثانيها : تحليل المعطيات وثالثها: صنع السياسات بالاعتماد على الإحصاء كعملية لإنتاج الرقم الذى هو مخزون المعرفة بالتحول من النصوص إلى منظومة متكاملة من التحولات الكامنة التى يمكن وضعها فى مصفوفات وإجراء التحليل ونقل من المخططات إلى نماذج النمو بالمعرفة الديناميكية بدلا عن المعرفة التاريخية الساكنة، وهما يدعوان إلى الحاجة إلى تبينى نموذج تنموى للتمدرس فى مصر من خلال إعادة هيكلة بيئة التمدريس إستنادا إلى إعادة صياغة فى منظومة التمدريس من التمدريس بالتعليم Educational Schooling إلى بناء المعرفة بالتعلم الذاتى Auto-Learning وذلك لمواجهة الاختلالات التى أفرزتها عمليات الرتق المستمرة تحت عنوان الإصلاح والتطوير فى غضون العديد من الحقب السابقة للمنظومة التعليمية (على نحو ما أسلفنا آنفا) وما رسخته عمليات الرتق هذه من إنتقائية أحيانا ومن عشوائية أخرى ومن التبعيض الإصلاحى لعناصر دون أخرى فى عنعنة فكرية لماض تجاوزه زمن الحاضر فما بال بالاقادم من الأزمنة انعكست كلها لتنتج تشوه فى النموذج التعليمى ومقوماته مما ترك أثره على هوية وثقافة المجتمع ومنظومته القيمية ومهاراته الأدائية وهما يتطلب صياغة جديدة لمفهوم التمدريس يستند تطويره إلى بنية أساسية للتمدرس مقرونة ببناء قناعة مجتمعية ليس لمتلقى التعليم كما كان الأمر أول مرة ولكن أيضا لولى أمر القائم بالتعلم الذاتى وذلك من خلال توحيد مفاهيم نموذج التعلم الذاتى تجنبنا لتباين الثقافات وذلك من خلال عمليات تنويرية للرؤى التطويرية وسياساتها القائمة على التمدريس بالتعلم الذاتى بديلا عن التعلم بالإرسال التلقينى وذلك من خلال بناء قناعة مجتمعية لمنهج تربية الأبناء على إنما معارفهم بالتمدرس من خلال إنماء إرادة عملية التعلم الذاتى.

٨-٦-٤ تفاعل أطر ومؤسسية الدولة ضرورى لتفعيل نموذج التعلم والتربى الذاتى:

كما أن صياغة وإستخدام نموذج التمدريس بالتعلم الذاتى يستلزم تفاعل أطر مؤسسية وتنظيمية رسمية وغير رسمية / حكومية وأهلية / عام وخاص تكون قادرة على دعم تفعيل نموذج التعلم الذاتى لدى المجتمع من ناحية وقادرة على استيعاب القوى الاجتماعية المقاومة عادة للتغيير والتطوير بما لديها من عادات وتقاليد وثقافة كابحة للتقدم لاسيما ما اعترى منظومة القيم من اختلال نتيجة ترسخ بعض الظواهر الاجتماعية السلبية.

كما يستلزم نموذج التمدريس بالتعلم الذاتى إعادة هندسة للخصوصية المجتمعية من حيث هوية المجتمع وثقافته ورؤاه لتبنى نموذج التعلم الذاتى المقترح مع الاستفادة بثناء التنوع والتعدد الثقافى والاجتماعى القائم لدعم القدرة الاجتماعية على تحمل التغيير ونتائجه.

٨-٧ الرقمنة والأتمنة والسييرة التعليمية أداة التمدرس والتربى الذاتى

فإستخدام تقنيات التحول الرقمى والذكاء الصناعى فى التمدرس الذاتى / التعلم الذاتى سيكون له ما له من مكتسبات إنسانية فى مختلف الأجال ولمختلف الأجيال يحتاج الأمر إلى دعمها وتفعيلها لمعظمة عوائدها وفى المقابل سيكون له ماله من مثالب لسيطرة الرقمنة سواء فى مجال التمدرس والتعلم الذاتى أوفى أى مجالات أخرى من مجالات الحياة كالجريمة الإلكترونية بأنواعها والقوة السييرية فى إنتهاك الخصوصية ونشر الأمراض المجتمعية الكامنة بفعل ما هو موجود من أواصر متباعدة ومقطعة.

٨-٨ تنمية الوعى لتسويق الرقمنة والأتمنة والسييرة التعليمية:

فكما سمحت تكنولوجيا الرقمنة للنساء بالولوج لسوق العمل بسهولة أكبر من خلال "التجارة الإلكترونية" إتصالا لا إنفعالا وفى الأعمال المعتمدة على "الإنترنت" وسيلة للتواصل الاستثمارى، وكما أصبح بمقدور مليون معاق أن تكون لهم حياتهم الإنتاجية بمساعدة وسائل الاتصال النصية والصوتية وعبر الفيديو، علاوة ما أتاحتها أنظمة تحديد الهوية من حصول قرابة مليارين ونصف شخص على خدماتها فإنه يمكن تجاوز الفقر الرقمى نتيجة الإفتقار إلى "الإنترنت" وذلك بدعم التقنيات الرقمية وتوفيرها لتكون فى متناول الجميع واعتبارها سلعة أساسية / ضرورية / لازمة من لوازم الحياة الأولى وذلك بالتوسع فى الاستثمار فى بنيتها التحتية وأدواتها وقبل ذلك وبعد ذلك وأثناء ذلك نشر ثقافة وإستخدام الرقمنة عبر كافة وسائطها بمختلف أجيالها وذلك بترسيخ الموائمة بين حتمية الرقمنة مستقبليا فى التمدرس الذاتى وتلبية متطلبات التأهيل اجتماعيا للتأهل استخداما له والتكيف التداولى والتناولى والتعاملى معه مع تحديد دقيق للمسئوليات والأدوار للتحرك نحوالتخلص من منظومة تمدرس تقليدية بليت أنسجتها الوظيفية من كثرة ما تعرضت له من عمليات رتق يئن له الأنين.

٨-٩ من مجانية التعليم شكلا إلى ديمقراطية التعلم الذاتى سبيلا:

إن هناك من يعتبر أن منظومة التعليم معتلة بسبب مجانية التعليم التى تمثل مجانية إلحاق وليست مجانية تعلم (وذلك على نحوما جاء من رأى لمحمود عبد الرحمن العبد بصفحة بريد الأهرام اليومية فى ٢٩/١/٢٠١٩) الذى اعتبر أن ذلك النوع من التعليم هوتعلم جاف أردى بالمواطن إلى مغبة البحث عن البديل للحصول على أى شهادة تعليم تحقق له شكلا ذاتيا مجتمعيًا، بل وذهب محمود عبد الرحمن العبد إلى أن ما أصاب جسم التعليم الحكومى المجانى من هشاشة مزمنة أصابت اقتصاداته ومنشآته التعليمية وتسببت فى حدوث مضاعفات فقر تربوى تسلل قسرا إلى داخل

عقول نسبة غير قليلة من المعلمين فوهن معه وجدانهم فتعسر تطبيق أعراض مصاعب آليات تعلم التلاميذ وصار المعلم غير قادر على تسيير عملية إكساب التلميذ العقل الناقد النشط للحصول على المعارف برغبة حقيقية.

بل وعلى نحو ما أردف أيضا محمود عبد الرحمن العبد في قوله بأن التعليم الجاف أو الشكلي يكسب الإنسان معارف جذباء وقيما صفراء ومهارات عرجاء ساهمت فيما وقع فيه المجتمع في مغبة السلبيات المجتمعية التي شارك الجفاف التعليمي في حدوثها نتيجة تسطيح العقل وتسقيم الوجدان، بل ونادى محمد عبد الرحمن العبد (في مقاله سالف الذكر) بأخذ فكر إسماعيل القباني وزير المعارف في خمسينيات القرن الماضي بقصر التعليم الثانوى المجانى على المتفوقين مع الاهتمام بالمعلم كنواة لقواعد عام لبدء حوار مجتمعى يتخذ آليات متعددة لتحقيق تعلم مقبول له عوائد ثقافية ومعرفية ومهنية واقتصادية وأمنية.

٨-١٠ رقمنة وأتمنة وسيرة مرحلتى رياض الأطفال والتعليم الأساسى من أولى لبنات

الإستشراف القوة المستقبلية الجديدة:

ومن ثم فإن الخروج من منظومة التعليم الأساسى إلى منظومة التعلم فى ثوبها المأمول الجديد من خلال البدء بتحديثها اعتباراً من مرحلة رياض الأطفال والسنة الأولى الابتدائية وإن كان يمثل طفرة تخطيطية إستراتيجية فإن تلك الرؤية التخطيطية الإستراتيجية الجديدة تحتاج إلى تطويرها تحديثاً لتصبح رؤية إستشرافية مستقبلية تتطرق مما حاق القوى التنموية الحديثة الآتية من ثورة صناعية رابعة لها أبعادها الثلاثة وخصائصها المتعددة ومكتسباتها المتوقعة بما تمثلته الثورة الصناعية الرابعة من جيل رابع للعولمة حيث تمثلت الثورة الصناعية الأولى فى التحول إلى الميكانيكية بالانتقال من الفحم كمصدر طاقة غير صديق للبيئة إلى المحرك البخارى لتوليد البخار لتشغيل الآلات، وتمثلت الثورة الصناعية الثانية فى التحول إلى الكهرباء كمصدر للطاقة وتمثلت الثورة الصناعية الثالثة فى التحول إلى تكنولوجيا الحاسبات كأدوات ووسائل تقنية مستحدثة، وهى الثورة الصناعية الرابعة التى تمثل قوة حالية يتم تطويرها يوماً بعد يوم إن لم يكن بين اللحظة والأخرى لتكون القوة المستقبلية الجديدة التى أساسها التحول الرقمى بإستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعى المستند إلى عملية الدمج بين العلوم الفيزيائية بالأنظمة الرقمية والبيولوجية فى العمليات الحياتية عبر آلات يتم التحكم فيها إلكترونيا وآلات ذكية متصلة "بالإنترنت" مثل "إنترنت الأشياء والطباعة ثلاثية الأبعاد والذكاء الاصطناعى والروبوتات فى شكل تطبيقات تقوم جميعها على الرقمنة كعملية تغيير من الشكل التماثل إلى الرقمى وذلك بأخذ معلومات تناظرية وترميزها إلى أصفار

بحيث يمكن لأجهزة الحاسبات تخزين واسترجاع ومعالجة ونقل المعلومات وتحليلها واستخدامها بما يعنيه ذلك من إعادة هيكلة لمجالات الحياة الاجتماعية حول البنية التحتية للاتصالات والاتصالات الرقمية بما يحتاجه ذلك من ضرورة اكتساب المهارات الرقمية كأساس للعمل في مختلف مناحي الحياة والنجاح فيها بالتحول من الميكنة Mechanization إلى الأتمنة Automation أى الانتقال من استخدام العضلات إلى استخدام الحواسيب الرقمنة المعلومات ورقمنة العمليات والأدوار والوظائف الأساسية للحياة وللإدارة على مختلف المستويات التنظيمية في المنظمات المعاصرة بإدارة اللاملموس باستخدام الرقمنة وتقنيات الرقمنة وفضاءات الرقمنة وأحاسيس الرقمنة التى لها ما لها من أبعاد وخصائص وما تؤول إليه من مكاسب.

١١-٨ التعلم والتربى ذاتيا بالرقمنة والأتمنة والسييرة أساس التنمية المستدامة جزئيا

وقطاعيا وكنيا:

إذ من حيث الأبعاد فلها أبعادها الثلاثة من سرعة ومستوى تعقيد ومن تأثير محدد وشامل لجميع نواحي الحياة بالتداخل بين ما هو داخلى وما هو خارجى وما هو خاص بالدولة وما هو خاص بالسكان والفاعلين أفراداً وأسرّاً ومجتمعات محلية ودولا وتعزيز قدرة الشركات وإتساع أعمالها وهيمنتها تنافسا مع السيادة التقليدية للدولة وتغيير فى العلاقات بين مكونات الانساق المجتمعية مع تعددية النظم وتعددية التعبير توظيفا للخصائص من حيث تغيير النظم المعمول بها ككل للإتيان بخدمات جديدة بما يؤدى إلى إحداث طفرات أسيّة وهائلة للموليس بصورة خطية أو موجة طفرية وتنتهى إلى حال سبيلها بل محاولة الإستفادة من كل المنجزات الحضارية بما سينجم عنها من تغيير لما بداخلنا بما سينجم عنه أيضا من تصاعد دور الإبداع والابتكار فى عملية الإنتاج والتنمية أكثر مما يلعبه رأس المال المادى من دور فى النمو والتنمية لتحقيق مكاسب الثورة الصناعية الرابعة التى فيها تحقيق معدلات نمو عالية اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وثقافيا لتحقيق إيرادات جديدة نتيجة التحول الرقمية بما يؤدى إلى استحداث فى المنتجات والخدمات وإيجاد نماذج أعمال جديدة ونمووتنامى خدمات تقويم وتحليل البيانات وتقديم منتجات مصممة حسب الطلب وفهم أكبر للعملاء عن طريق تحليل البيانات بما يؤدى إلى كسب أسواق جديدة منخفضة التكلفة من خلال الاستفادة المثلى بالوقت أثناء مراقبة الجودة وتصميم برامج إنتاج مرنة للعملاء والتنبؤ لتحسين الأداء بالتكامل الرأسى من خلال الاستشعار Sensoring فى نظام التنفيذ وتخطيط الإنتاج والتكامل الأفقى بتتبع المنتجات وباستخدام الحوسبة السحابية Cloud Computer والهائل من البيانات الكبيرة Big Data.

٨-١٢ الانتقال من بيروقراطية التخطيط منهاجاً إلى الاستشراف المستقبلي منظوراً من ضرورات العصرنة والحداثة التنموية:

إن الانتقال من الممارسة التخطيطية البيروقراطية لمنظومة التعليم بعامة والتعليم الأساسى خاصة إلى الممارسة الاستشرافية المستقبلية يستلزم إستشراف مستقبلي لتداعيات الثورة الصناعية الرابعة وبآلاتها التحديثية أبعاداً وخصائص ومكاسب وذلك باستشراف تلك المآلات أولاً، ثم استشراف كيفية توظيف تلك المآلات المتجددة رأسياً وأفقياً بمعدل أسى فى تنامى تطوراتها فى تفعيل وتشغيل المنظومة التعليمية بعد تطويرها من منظومة تعليم وإدارة Education System وإدارة بلوجيستيات مدارس وفصول ومدرسين ومتمدرسين وكتب وغيرها من ضرورات لوجيستيات التعليم بمنظومة المؤسس المادى الملموس إلى أتمنة كاملة Full Automization لمنظومة تعلم Learning System ولاسيما وأن الجوال / المحمول من الهواتف المرقمة سيكون هو وسيط التعلم والتربى المستقبلي والذي بدأت بعض إرهاباته.

٨-١٣ إستشراف مستقبل معالم الذكاء الاصطناعى ضرورة لاستشراف مستقبل التعلم والتربى المرقمن والمؤتمن والمسير:

وإذا كانت الثورة الصناعية الرابعة بإرهاباتها التحديثية كل لحظة يمكن بعمليات استشرافية مستقبلية توقع ما تؤول إليه ومن ثم إمكانية توظيفها إبداعاً وإبتكاراً فى مؤسسية مرقمة مؤتمنة للتربى والتعلم عن بعد بالمنازل أو بالساحات العامة من أندية شعبية وقصور ثقافية، ومن ثم يمكن تحديد أبعادها التى إن كانت ثلاثة ظهر اليوم فقد تكون أربعة بعد العصر من ذات اليوم وذلك بخصائص تمكن من تصميم وتشغيل منظومة تدرس تربى وتعلم ذاتى مؤتمنة مرقمة من على بعد تُغنى تماماً عن عمليات التواصل التربوى التعليمى بالإننتقال إلى التواصل التربوى / التعلمى بالإتصال. ومن ثم فإن ما تم حالياً من بدايات تطبيقية تنفيذية بتطوير للمراحل الأولى من التعليم الأساسى كخطوات إصلاحية فى حاجة إلى إستكمالها بخطوات إستراتيجية يتم تصميمها برؤية استشرافية مستقبلية تطرح جانباً وتشيح بالوجه عن التمسك ببيروقراطية التخطيط عملياتاً المعمول بها حالياً كأسلوب إصلاحى تطويرى إلى توظيف مستقبلي للسائد حالياً وإستشراف ما سيسود مستقبلاً من إمتداد للتحوّل الرقمى Digitization والتحوّل الرقمى Digitalization بعملية تغيير من الشكل التماثل إلى الشكل الرقمى من خلال التحوّل من الأساليب التقليدية القائمة للتدريس تعليمياً بالأخذ بإعادة هيكلة لمكونات التدريس .

الفصل التاسع

الاتجاهات التربوية الحديثة في تطوير التعليم الأساسي

٩-١ تمهيد

لقد حظيت منظومة التعليم في مصر بزخم معرفي في تشخيص المشكلات والتحديات الخاصة بالمنظومة بكل عناصرها بداية من المعلم والمدرسة والمناهج والادارة.. الخ ولقد اجريت دراسات لا حصر لها بهذا الشأن دون ان تحظى المنظومة بالتقدم المنشود لها ولم يحتل التعليم المصري مراتب دولية معقولة وفي نفس الوقت لم يرض المجتمع عن النتائج المرجوة من هذا التعليم. وهذا الفصل يتناول أهم الإتجاهات التربوية الحديثة التى تسهم فى تطوير التعليم الأساسى وحتى يمكن الاستفادة بها فى عمليات تطوير التعليم المصرى.

ومن نافلة القول أن التعليم قد يساهم فى تحقيق أهداف التنمية المستدامة التى يحتاج إليها مجتمعنا ، ولن تتحقق أهدافها إذا لم يواكبها تنمية إنسانية ، تتركز فى الأساس على بناء القدرات البشرية ، ففقر الموارد مرده الأساسى فقر القدرات ولا نملك بناء القدرات إلا من خلال تعليم عصرى متطور يحقق تغيراً جوهرياً فى نظام التعليم ^١ .

٩-٢ الإتجاهات التربوية الحديثة في مجال تطوير التعليم الأساسي

هذه الاتجاهات تتمثل فى :

- الاتجاه الأول : الأخذ بفكر التخطيط الاستراتيجى وتطبيقاته .
- الاتجاه الثانى : الأخذ بفكر الجودة التعليمية فى ضوء حركة المعايير .
- الاتجاه الثالث :الاعتماد المدرسى كوسيلة من وسائل ضمان الجودة .
- الاتجاه الرابع : التقويم التربوى الشامل .
- الاتجاه الخامس :المشاركة المجتمعية .
- الاتجاه السادس: قيادة التعليم الأساسى .
- الاتجاه السابع :إعداد وتدريب المعلمين .
- الاتجاه الثامن :تطوير المناهج والتقويم .

^١ ناهد رمزى : "دور التعليم ما قبل الجامعى فى تنمية بعض قدرات الطالب العلمية" ، المجلد (٥) ، المركز القومى

للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة ، ٢٠١٤ ، ص ٢٩٠ .

الاتجاه الأول : الأخذ بفكر التخطيط الاستراتيجي وتطبيقاته^١

والتخطيط الاستراتيجي يتعامل مع جوانب التعقيد فى البيئة، وكنتيجة لمزيد من التحسينات والتطورات أصبح التخطيط الاستراتيجي عمليه تتضمن جهداً منظماً تتعامل المؤسسات من خلاله مع حتمية التغير ومحاولة استلهاهم المستقبل، ومن ثم تتحسن الخدمات التي تقدم، ويتم استثمار الموارد البشرية والمادية المتاحة بصورة أفضل.

هذا ويعتمد **التخطيط الاستراتيجي** على الاستجابة بشكل فعال للظروف الجديدة فى المجال التربوي والتعليمي على عدة أسس منها :

- التحديد الواضح للأهداف التي تبنى الخطة على أساسها
- ترتيب الأولويات
- التنبؤ باحتمالات المستقبل والظروف المختلفة
- الشمول، وذلك بتعدد الامكانات المادية والبشرية والظروف المجتمعية
- المرونة، من خلال توافر قدر يسمح بالحركة فى مواجهة الظروف غير المتوقعة
- الواقعية، وذلك بمراعاة تقديرات وحسابات الخطة ظروف الواقع الفعلي
- المتابعة والتقييم

الاتجاه الثانى : الاخذ بفكر الجودة التعليمية فى ضوء حركة المعايير^٢

يتسم القرن الحالي بسمات لعل من أبرزها الانفتاح، والاتقان، والتميز، والجودة وتعد هذه السمات تحديات تؤثر بشكل مباشر على نظم التعليم من حيث :

- | | |
|--------------|-------------------------|
| أ - البنية | ب - البيئة |
| ج - الأهداف | د - الفلسفة |
| هـ - السياسة | و - الاستراتيجية والخطط |

- من هنا تتعاضد أصداء الاهتمام بجذوى تطوير مؤسسات التعليم فى البلدان المتقدمة أما فى الدول ذات النظم التربوية المتواضعة أصبح من غير المقبول قبولها، إلا من خلال تقدم ملموس فى نظم

^١ محمد الصيرفى : "التخطيط الاستراتيجي" ، ط (١) ، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع ، الاسكندرية ، ٢٠٠٨.

^٢ عصريه السعدى : "متطلبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي فى مرحلة التعلم العام بسلطنة عمان" ، ماجستير ، معهد البحوث والدراسات العربية ، القاهرة ، ٢٠١٠ .

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

التعليم عن طريق إحداث نقلة موضوعية وتطبيق التقويم الذاتي، والمعتمد على الشفافية والمشاركة والاستمرارية والتغيير والتجديد.

- وتتمثل ضمانات تطبيق الجودة في التعليم الأساسي فيما يلي ^١:

- ضبط وتطوير النظام الإداري.
- التنمية المتكاملة والمتوازنة للطلاب (جسدياً، عقلياً، اجتماعياً، نفسياً..)
- تدارك تأثير الفاعلين في السياق التعليمي (آباء - أبناء - معلمين)
- الإرتقاء بمستوي الكفاءة التعليمية (الداخلية - الخارجية)
- العمل بروح الفريق الواحد.
- وتتمثل متطلبات تطبيق الجودة في التعليم الأساسي في :
 - خلق بيئة عمل مناسبة
 - تشكيل فريق عمل متعاون
 - المكافأة والتحفيز
 - توفير قاعدة معلومات وبيانات
 - الإعتماد على البحوث والدراسات
 - تقييم التجارب الناجحة والاستفادة منها
 - تصميم أدلة للعمل
 - من المهم الاعتراف بوجود مشكلات (صعوبات، عوائق...) تتطلب إحداث تغيير وتطوير وإشراك (هيئات التدريس + التوجيه التربوي + الإدارة) في عملية التحسين والتطوير، وفوق ذلك كله اللجوء إلى الجودة كمنهج إداري يسعى لإيجاد بيئة عمل مواتية، وآليات ومعايير مناسبة لتحقيق التميز.

أما الخطوات المطلوبة لتطبيق نظام الجودة فهي ^٢:

- اقتناع الإدارة العليا بأهمية وجدوى تطبيق الجودة
- نشر مفهوم وثقافة الجودة، والتوعية لدى الفاعلين في السياق التعليمي.
- دراسة اتجاهات رجال التعليم نحو تطبيق الجودة.

^١ ميادة محمد فوزى الباسل : "متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ٩٠٠٠ رياض الأطفال ومدارس التعليم في مصر"، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع (٤٧)، ج (٢)، ديسمبر ٢٠١١.

^٢ المرجع السابق مباشرة.

- دراسة للواقع الراهن.
 - الإعداد والتهيئة للطلاب داخل المؤسسة التعليمية.
 - بناء فريق عمل وتحديد منهجية العمل.
 - تخطيط وتوثيق شامل لنظام الجودة.
 - التطبيق (من منظور التخطيط الاستراتيجي).
 - التدقيق (المراجعة، والمتابعة) الداخلية.
 - المراجعة من قبل القيادة التربوية العليا.
 - الحصول على الاعتماد.
- وفيما يتعلق، بأبعاد تطوير الأداء نحو تطبيق الجودة في التعليم فهي :
- الطالب
 - المعلم
 - المنهج الدراسي
 - الخدمات المساندة
 - الإدارة
 - المكتبة
- وتتمثل أهم مؤشرات تعزيز جودة التعليم في :
- تخفيف العبء التدريسي
 - تهيئة غرف (مكاتب) لهيئة التدريس
 - تحقيق الكادر التعليمي المناسب
 - تسهيل مهمة المعلم الكفاء
 - المشاركة في صنع واتخاذ القرار
- وعن مزايا تطبيق الجودة في التعليم فهي كالتالي :
- إحداث تغيير مهم في رفع الكفاءة التعليمية.
 - توفير هيكل متكامل ومتناسق يوحد جميع الجهود نحو هدف واحد
 - قياس وتقييم الأداء

أما المبادئ التي تستند إليها عملية تطبيق الجودة فهي^١ :

- العمل من خلال معايير متفق عليها
- التركيز على الطالب
- الاعتماد على التقويم والقياس

الاتجاه الثالث : الاعتماد المدرسي كوسيلة من وسائل ضمان الجودة

يعتبر الاعتماد وسيلة من وسائل ضمان الجودة باعتباره عملية تقييم يتخطى تحقيق الجودة إلى كونه يمثل نوعاً من التقييم المؤسسي الشامل والموجه. ويمكن أن ينظر إلى الاعتماد على أنه نوع من المراجعة الشاملة والتقييم المستمر للمدرسة (الإعتماد المؤسسي) أو البرامج (اعتماد البرامج). وفي كلتا الحالتين يؤدي الاعتماد إلى الإجابة (بنعم) أو (لا) حول مدى الأهمية في عملية الترخيص. والاعتماد هو أكثر أشكال تأكيد الجودة شهرة واحتراماً بين الآباء والحكومات وغيرهم. فتطوير المعايير والدراسة الذاتية والتقويم الخارجي. بمقومين خارجيين والمراجعة لوثائق الاعتماد بواسطة المختصين كلها أدوات تأكيد جودة. وهو خليط من تأكيد الجودة والتقويم. فهو أداة تقويم هدفها تأكيد وتحسين الجودة وهو باعتباره مؤشراً للجودة أصبح تحت النقد لأن هيئات الاعتماد لا تعرف جودة التعليم ولكن تقيّمها حسب رسالة المؤسسة وتعريفها. وفي السنوات الماضية ظهرت عدة أسباب للاعتماد وهي تأكيد الجودة وتحسين المؤسسة، والمساءلة وحماية المستهلك.

وعملية الاعتماد تتطلب كذلك التطوير المنتظم لخطط تطوير منتظمة ومراقبة ومحدثة سنوياً وتساعد على تجديد المدرسة، وهو عملية مستمرة من التقييم والتخطيط والتطبيق والمراقبة والتقييم، والعملية تقاد وتقيم بواسطة الدراسة الذاتية والزيارة والمتابعة، وعلى المدرسة أن تلخص سنوياً درجة تحقيق كل الطلاب للمخرجات العامة ومعايير الأداء. ومن المتوقع مراجعة التقدم بناء على الخطط المالية والأكاديمية في علاقتها بتحصيل الطلاب وعمل مراجعات على الخطط الجديدة والخطط الاستراتيجية كل ثلاث سنوات. وكل ست سنوات تعمل دراسة ذاتية عميقة لاختبار التقدم الكلي مقارنة بالدراسة الذاتية السابقة وفعالية البرنامج الحالي بناء على محكات هيئة الاعتماد من حيث علاقته بتحصيل الطالب. تكتب النتائج مدعومة بالأدلة والتطور على الخطة الاستراتيجية للثلاثة سنوات القادمة. ويرسل تقرير الدراسة الذاتية لفريق الزيارات بالاعتماد ليدرس في أربعة إلى خمسة أسابيع على الأقل. وفريق الزيارة يقوم بإعداد تقرير بناء على تحليله للدراسة الذاتية والزيارة. ويناقش

^١ رنيم اليوسفى : "تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي ، فى ضوء الإبداع الإدارى" ، مرجع سابق .

التقرير جوانب القوة والضعف، وتستخدم المدرسة نتائج الزيارة لتعديل وتطبيق خطط المدرسة الاستراتيجية والخطط القادمة وتستمر دائرة التطوير^١.

منهجية الاعتماد المدرسي وإجراءاته^٢

تتكون منهجية الاعتماد والجودة من خمس خطوات رئيسية

١- وضع الأسس والمعايير وتعديلها وتطويرها.

٢- إجراء التقييم الذاتي.

٣- إجراء التقييم الخارجي.

٤- اتخاذ القرار وتعميم النتائج.

٥- إعادة التقييم.

مراحل الاعتماد المدرسي

١/ التحضير لعملية الاعتماد

وتنقسم هذه المرحلة إلى قسمين هما :

١. أ - الدراسة الذاتية : ويقصد بها الدراسة الذاتية التي تقوم بها المنشأة التعليمية بهدف الاعتماد التربوي. وتتضمن معلومات وصفية وإحصائية عن المنشأة التعليمية كنوع المبنى وعدد الطلاب وعدد الفصول وعدد المعلمين الإداريين والمعامل والتجهيزات وغير ذلك بحيث تظهر الوضع الحقيقي والفعلي للمنشأة التعليمية، وتشكل لجنة لهذا الغرض تسمى " لجنة الدراسة الذاتية " (أولجنة التقييم الذاتي). ويقوم فريق الاعتماد المدرسي بإمداد لجنة الدراسة الذاتية بالاستمارات والاستبانات المطلوب تعبئتها والضوابط والمعايير المنظمة لذلك. وكذا الاجتماع بلجنة الدراسة الذاتية وإعطائها الشرح الكافي عن أهداف الاعتماد المدرسي وفوائده ومبرراته تعبئة الاستمارات والاستبانات المطلوبة.

٢. ب - مراجعة الدراسة الذاتية : يشكل فريق متخصص لهذا الغرض يسمى " فريق مراجعة الدراسة الذاتية" يقوم هذا الفريق بدراسة تقرير الدراسة الذاتية والتأكد من صحة المعلومات والبيانات الواردة فيه ثم يسلمه إلى فريق الاعتماد المدرسي.

^١ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، جمهورية مصر العربية ، "دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي" ، مرجع سابق ، ص ٦ .

^٢ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، الاصدار الثالث ، مرجع سابق ، ٢٠١١ .

٢ / عملية الاعتماد المدرسي :

- يقوم فريق الاعتماد المدرسي المكون من خبراء في مجال التربية والتعليم بالآتي :
- الاطلاع على الدراسة الذاتية وقراءتها متأنية.
 - زيارة المنشأة التعليمية والوقوف على إمكاناتها وتجهيزاتها.
 - الاجتماع بأولياء أمور الطلاب لأخذ آرائهم حول المنشأة التعليمية والتعرف على انطباعاتهم ومستوى الرضا لديهم.
 - الاجتماع بالطلاب للتعرف على انطباعاتهم وآرائهم عن المنشأة التعليمية.
 - الاجتماع بإدارة المنشأة التعليمية ومعلميها.
 - يجتمع فريق الاعتماد المدرسي لمناقشة التقرير الختامي عن المنشأة التعليمية ثم إصداره.

٣ / ما بعد عملية الاعتماد المدرسي

تقوم الهيئة بتجميع تقارير الاعتماد للمنشآت التعليمية ثم تعمل على تصنيفها وفقاً للمعايير المحددة في نظام الاعتماد المدرسي.

إجراءات حصول المدرسة على الاعتماد المدرسي^١

- تتقدم المدرسة بطلب للاعتماد مفترضة أن شروط الاعتماد متوفرة فيها.
- تتولى هيئة الاعتماد تزويد المدرسة بالمواد والمتطلبات المتعلقة بتهيئة المدرسة للتقييم من قبل لجنة التقييم الخارجي.
- تقوم المدرسة بإعداد دراسة تقييمية ذاتية تشترك فيها الهيئتان الإدارية والتدريسية بالإضافة إلى مشاركة الطلبة.
- تقترح هيئة الاعتماد أسماء لجنة التقييم الخارجي ويحق للمدرسة طالبة الاعتماد مناقشة أسماء هذه اللجنة ووضع مبررات تغيير أى اسم فيها.
- تقدم المدرسة تقريراً مكتوباً عن دراستها الذاتية وأي مواد أخرى ذات الصلة بوصف وتفسير برامجها ومحتوياتها.
- يرسل التقرير إلى أعضاء لجنة التقييم الخارجي.
- يقوم رئيس لجنة التقييم الخارجي بزيارة أولية للمدرسة طالبة الاعتماد لجمع أية معلومات إضافية أولًا للتحقق من معلومات لديه أولًا لتفسير عن أية نقطة.

^١ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، الإصدار الثانى ، مرجع سابق ، ٢٠١٢ ، ص ١٦ .

- تقضى لجنة التقييم الخارجي عددًا من الأيام فى المدرسة لدراسة البرامج والتسهيلات المتوفرة بهدف تعميق فهمهم للتقرير المقدم من خلال إجراء الاتصالات المباشرة مع من يشعرون أنهم بحاجة إلى مقابلة على أن يكون المنطلق فى ذلك كله المجالات والمعايير المحددة مسبقًا.
- يتقدم رئيس لجنة التقييم الخارجي بتقريره الشامل إلى هيئة الاعتماد التي تقوم بدورها بدراسته والتعمق فى توصياته ومن ثم اتخاذ القرار بشأن إجراء الاعتماد تمهيدًا لرفعه لمجلس الاعتماد.
- يتولى مجلس الاعتماد دراسة توصية لجنة التقييم فى ضوء التقارير الممنوحة ومن ثم اتخاذ الاجراء النهائي بشأن الاعتماد بالمدرسة.
- لكل مدرسة الحق فى الاعتراض على القرار الصادر بحقها خلال شهرين من صدوره ويتم تشكيل لجنة للنظر فى ذلك.

الاتجاه الرابع : التقويم التربوي الشامل

بدأت الاتجاهات الحديثة فى التقويم التربوي فى التسعينات وذلك لتقويم تعلم الطلاب وعلى أن يتجه ذلك إلى قياس الأداء فى مواقف حياتيه حقيقية واطلق على هذا النوع من التقويم اسم التقويم الاصيل و/أو التقويم البديل وقد استخدمه البعض بمصطلح تقويم الأداء.

ويعتبر التقويم الاصيل و/أو البديل من الاتجاهات الحديثة فى التقويم , فهو مقياس تطبيقات المعرفة والمهارات والقدرة على حل المشكلات من خلال تقييم الاعمال والمهام التي ينفذها الطلبة والتي تتطلب اداء مرتفعا ونشاطا فى مجال البحث والتجريب التربوى . هذا , ويشتمل هذا التقويم على ملاحظة نواتج تعلم الطلبة واستخدام أدوات متنوعة لكل حقائب التقويم وصحائف التعلم ومقاييس التقدير.

- ويستند هذا النوع من التقويم الحديث على مجموعة من الاسس والمبادئ , لعل من أهمها:-
١. أن يكون التقويم مستمرا , على أن يستخدم أكثر من مره فى السنة
 ٢. أن يتمتع بالشفافية والمصداقه والوثاقه وبحيث يقيس ما يفترض أن يعيشه
 ٣. أن يكون شاملا بمعنى أن تقيس المهارات والاتجاهات والمفاهيم التى تهدف عملية التعليم نقلها للطلاب
 ٤. أن يراعى الفروق الفردية بين الطلبة لذا يجب أن يستخدم التقويم طرفا مختلفا

٥. أن يكون التقويم أصيلاً يعتمد على عمل حقيقى وعلى تقويم الاداء الامر الذى يتطلب تحديد معايير الاداء التى تعطى جميع جوانب التعلم
٦. استخدام ملف تعلم التلميذ Port Folio ، الذى يتمكن من خلاله جمع عينات من عمل التلميذ وأنشطته وتسجيل مدى ما حققه من تقدم من هنا يجب تطوير مقررات التعليم التربوى وفق التوجهات التربوية الحديثة واعتماد نتائج التقويم وعملياته كأساس لأى برنامج تطوير فى عملية التعليم .

الاتجاه الخامس : المشاركة المجتمعية فى تطوير التعليم الأساسى^١

منذ بدايات القرن الحادي والعشرين يعانى العديد من الصعوبات، كزيادة النمو السكاني وازدياد الطلب على التعليم، غياب التعليم الجيد النوعية، غموض الأهداف ونقص التخطيط للسياسة التعليمية، ارتفاع معدلات البطالة وعدم مواءمة مخرجات التعليم لاحتياجات سوق العمل . وأدى تنامي الحاجات وتزايد الضرورات والتعقيدات إلى تعالى الأصوات التى تطلب بضرورة إعادة هيكلة التعليم على نحو يضمن الجودة. وقد أثبتت تجارب الشعوب المتطورة أن النهوض بالتعليم لا يتحقق إلا بالمشاركة الكاملة من الجميع، فالتعليم عملية مشتركة بين الدولة والمجتمع وبالتالي ينبغي ألا يقتصر تمويله على الجهات الحكومية، بل يتوجب أن يسهم جميع أفراد المجتمع المؤهلين والقادرين فى عملية التنمية بشكل أو بآخر.

مما سبق يتضح أن التعليم الأساسى فى حاجة ماسة وضرورية للمساهمة الفعالة فى الجهود الرامية إلى تحسينه وتطويره. فتوفير تعليم جيد النوعية يدعو إلى التوسع فى إشراك المجتمع المحلى (منظمات أهلية - مؤسسات غير ربحية - أفراد) فى تمويل العملية التعليمية^٢. ونحن إذا نظرنا إلى دور المجتمع فى الارتقاء بالمؤسسات الحكومية نجد أن هذا الدور شبه غائب، وذلك لعدة أسباب منها :

- اهتمام المواطن بالشئون الخاصة أكثر من العامة،
- قلة وعى المواطن بضرورة المساهمة فى تنمية التعليم،

^١ على السيد الشخبيى : "المشاركة المجتمعية فى التعليم ، الطموح والتحديات" ، ورقة قدمت إلى المؤتمر العلمى السنوى بكلية التربية جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية ، القاهرة ، آفاق الإصلاح التربوى فى مصر ، ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤ .

^٢ المرجع السابق مباشرة .

- ارتباط مفهوم العمل الخيري والتطوعي بمساعدة الفقراء والمحتاجين،
- مركزية النظام التعليمي.

وحتى نستطيع إحداث شراكة حقيقية بين القطاع الحكومي والخاص من أجل النهوض بالتعليم ينبغي التحول من فكرة كون التعليم مسئولية حكومية إلى فكرة أن التعليم قضية قومية تحتاج إلى دعم ومساندة كافة قطاعات المجتمع، تعزيز مفهوم المواطنة وتعميق روح الإنتماء والحب للوطن، والذي يقوم على الإدراك الواعي والمتوازن بين الحقوق والواجبات . مساهمة المؤسسات الإعلامية بأهمية المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم، التأكيد على أن العمل الخيري لا يقتصر على مساعدة الفقراء بل يتعدى ذلك إلى المساهمة في التنمية، والتحول إلى اللامركزية في إدارة النظام التعليمي.

والمشاركة المجتمعية وإن كانت مطلوبة من كافة الفئات والقطاعات والهيئات والمؤسسات والشرائح الاجتماعية، إلا أنها مطلوبة بالدرجة الأولى من أولياء الأمور، فهم أصحاب المصلحة الحقيقية في التعليم والمرتبطون به ارتباطاً مباشراً، وبالتالي فإن دورهم هو الأكبر حجماً والأشد تأثيراً، وأفضل مشاركة لأولياء الأمور تكون عن طريق تفعيل مجالس الآباء التي يجب أن يكون لها دور مباشر في إدارة العملية التعليمية وفي اتخاذ القرارات التربوية التي من شأنها النهوض بالتعليم وتحسين جودة البرامج المقدمة، ويمكن لأوليات الأمور تقديم مساعدات ومساهمات عينية وغير عينية، فيما يلي :

- دراسة المشكلات التعليمية والمساهمة في وضع الحلول المناسبة لها.
- إلقاء المحاضرات التوعوية.
- مساعدة الطلبة الضعفاء في التحصيل.
- إنتاج الوسائل وتصميم البرامج التعليمية.
- دعم المكتبات المدرسية وتزويدها بكل ما هو جديد.
- تجهيز المختبرات والمعامل كمعامل الحاسب الآلي واللغات.
- التوعية الصحية ودعم برامج الصحة المدرسية.
- إقامة برامج تدريبية للمعلمين.
- تمويل التجهيزات الخاصة بالإضاءة، التهوية، المواصلات، المرافق.
- دعم النشاط اللاصفي وبرامج الإرشاد التربوي.
- تقديم برامج تعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

- تقديم أنشطة خاصة بالخدمات البيئية.
- رعاية الطلاب الموهوبين والتميزين.
- تشجيع البحث العلمي وتقديم مكافآت للبحوث المتميزة،
- تقديم الخدمة التعليمية إلى القرى والهجر باعتبارها الأكثر احتياجاً.

الاتجاه السادس : الارتقاء بمستوى قيادات التعليم^١

يقتضى تحسين أداء قيادات التعليم الأساسي اعطاء المدارس المزيد من الدور والريادة والاستقلالية للقيام بالدور التربوي المطلوب فى مجال تطوير عملية التعليم والتعلم وذلك من خلال تبنى الاتجاهات الحديثة فى التطوير المدرسي منها .

المدرسة الذاتية فى التعلم من أجل تحسين أداء جميع القيادات التعليمية وهنا يتطلب الأمر ضرورة توافر قيادات فاعلة وقادرة على تحمل المسئوليات وأيضاً توفر كادر تعليمي من ذوى الكفايات والقدرات العالية فى التعليم والتعلم يتم اعدادهم وتأهيلهم وفق خطط علمية مدروسة , وكذلك تطوير الخدمات والأنشطة المقدمة لعملية التعليم والتعلم مع الاستفادة من دعم المجتمع المدني من خلال التنسيق والتعاون المؤسسي.

وثمة أمور تهتم بتوجيه سلوك القيادي التعليم من أجل تحسين مستوى الأداء وهى :

الأمر الأول : استخدام أساليب جديدة لبناء الحاجات المهنية والإدارية والتي تؤهل الحصول على تعلم ذو جدوى ومعنى كل ذلك مرهون بالاهتمام بعملية النمو المهني للمعلمين والاداريين.

الأمر الثاني : تبنى تقنيات جديدة فى التعلم من خلال رسم سياسة تعليمية واضحة المعالم توفر بيئة تعليمية مناسبة للأداء الوظيفي مع تقديم الحوافز المادية والمعنوية تشجيعاً للانتماء ولمزيد من العطاء.

الأمر الثالث : اكساب القيادات التعليمية العديد من المهارات التى تساعد فى التفاعل مع مختلف المكونات والأوضاع المادية والمعنوية وبما يسهم فى تحقيق الأهداف المنشودة وذلك من خلال برامج تدريبية أثناء الخدمة و/أو فى مواقع العمل.

إن **مدراء المدارس** بحاجة إلى مزيد العناية والرعاية حتى يمكنهم تدعيم المواقف الايجابية وتعزيزها وحتى يتمكن من القيام بالأدوار التالية :

^١ فؤاد أحمد حلمى : " تحسين القدرة التنافسية للتعليم قبل الجامعى فى مصر فى ضوء أفضل الممارسات " ، المركزى القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ٢٠١٧ ، ص ١٠ .

- القيادة التربوية القادرة على استخدام الواقعية وتفهم الاستعداد والتأهب فى التعلم، والتخطيط لمختلف مواقف التعلم.
- القيادة الاجتماعية، والتي تهتم بتوفير بيئة تعليمية إيجابية
- القيادة التنموية، والتي تمثل وساطة فعالة بين البيئة المحلية التى تمول التعليم والأسر الفاعلة فى سياق التعلم
- إن توفير عنصر الأمن والأمان والروح المعنوية العالية لدى جميع قيادات التعليم يعد مطلباً قوياً وملحاً فى تحسين الأداء فى جميع مجالات التخطيط والقيادة والنمو المهني والتعليم والتعلم.

الاتجاه السابع : إعداد وتدريب المعلم^١

يعتبر المعلم الركيزة الأساسية فى بناء التعليم وتطوره، فهو يعمل على تنمية الخبرات والمهارات لدى تلاميذه، ويترجم أهداف المنهج إلى مواقف تعليمية ، ويؤثر فى تفكير وسلوك.

من هنا يجب الاهتمام بحسن اختيار المعلم، وتحديد عناصر كفاءته وتعيين مستوياته، وسيظل المعلم هو القادر على ترجمة القصورات والفلسفة إلى مواقف موضوعية وخصائص سلوكية.

لذا كان الاهتمام بتطوير التعليم وغثرائه والتركيز على اثر الكفايات اللازمة للمعلم. ان مهمة المعلم أصبحت أكبر من ذى قبل فلم يعد المعلم ناقلاً للمعلومات بل عليه أن يكون موجهاً لنشاط طلابه ، ومهيئاً لأفضل الظروف والطرق للتعلم ، وقائداً ومشرفاً ومعدلاً للسلوك.

استناداً لما تقدم يتوجب على منهج إعداد المعلم تزويده بالأساليب اللازمة لمساعدة طلابه على تحقيق الأهداف. ان إعداد المعلم الكفؤ يمثل المرحلة الأولى لاحترام مهنة التدريس ولإحداث التطوير فيها ولمهنية التعليم هو المدخل الأساسي لإصلاح المعلم أدبياً ومادياً.

ومهنة التعليم تقرض وضع مواصفات ومعايير لإعداد المعلم وتأهيله من جهة وبناء معايير وادوات لاختيار المعلم عند توظيفه وترخيص مزاولته للمهنة من جهة أخرى. أيضاً يجب أن تتسم عمليات إعداد المعلم وتأهيله بالنظرة الشمولية تتضمن كافة مراحل الإعداد وانتهاء بمرحلة ممارسة المهنة ومروراً بتأهيله وتزويده بالكفايات المهنية والثقافية والتخصصية.

ويعد ضبط عملية اختيار طلاب كليات التربية من خلال الاعتبارات الشخصية والعلمية والمقننة لتحديد القدرات والامكانيات والاستعدادات فى ضوء خصائص مهنة التعليم وفى ضوء معايير الجودة بعد كل ذلك نقطة البدء الصحيحة على طريق إعداد معلم المستقبل.

^١ معهد التخطيط القومي ، "التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين فى مصر (معلم التعليم الأساسى نموذجاً)" ، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم (٢٥٤) ، معهد التخطيط القومي ، القاهرة ، ديسمبر ٢٠١٤ .

ولما كانت استراتيجية التربية السليمة تتسق من السياسة العامة للمجتمع والتي تعتمد في الأساس على فلسفة المجتمع التربوية والمستندة الى الى الفلسفة الأخرى الثانية لدى المجتمع الا أن الواقع يشير الى افتقاد الثبات في فلسفة المجتمع الاجتماعية.

فعلى سبيل المثال نجد في المدرسة الوافدة من ينطلق من اسلامية, والثاني ينطلق من مرجعيه , والثالث من سلوك مادی... كل ذلك يصيب في عقل ووحدات الطالب أى في ثقافته.. كل ذلك مراعاة إلى ضعف القدرة على التخطيط الاستراتيجي للمستقبل.

ومن أهم الاتجاهات الحديثة في مجال اعداد المعلم ما يلي :-

- أن يكون الاعداد الاكاديمي المهني للطالب (المعلم) جنبا إلى جنب طيلة الدراسة بكليات التربية , والاعداد الاكاديمي في السنتين الاوليتين , وفي السنتين الاخيرتين يكون في مادة التخصص مع التربية العملية والتدريب.

- رفع سنوات اعداد المعلم إلى خمس سنوات بدلا من أربع , حيث يكون الاعداد الاكاديمي لمدة أربع سنوات ثم سنه تربويه مهنيه^١

- استخدام وسائل للتدريب على المهارات والمواقف التعليمية أثناء التدريب العملي , والتأكيد على أهمية المدرسة التجريبية في اعداد المعلم قبل الخدمة^٢.

الاتجاه الثامن : تطوير المناهج والتقويم

أكدت دراسات اليونسكو ، واليونسيف ضرورة التطوير التربوي سيما في الدول النامية , وبخاصة فيما يتعلق بتطوير المناهج وتدريب المعلمين. وجاءت دراسة اليونسكو عن التربية في القرن الواحد والعشرين بعنوان " التعليم ذلك الكنز المكنون " لتؤكد دور التربية والتعليم القيادي في تقدم المجتمعات ورفقها في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية . وعلى الاستمرار في تعزيز الابداع البشرى ونتاج المعرفة واكتسابها ونقلها وتشاركها .

بجانب ما تقدم فهناك العديد من الدراسات والتجارب الدولية الحديثة في تطوير المناهج :

- التجربة الاسترالية

- التجربة اليابانية

^١ الاستفادة من التجربة اليابانية

^٢ الاستفادة من التجربة الامريكية

^١ اليونسكو ، التربية في القرن الواحد والعشرين (التعليم) ذلك الكنز المكنون ، ١٩٩٩ .

هذه الدراسات والتجارب تشكل حفزا للتطوير وللتغيير ، وعن الحاجة إلى تطوير المناهج فى اطار التقدم السريع والتطور الذى حدث مما يستوجب النظر إعادة النظر فى المناهج لتواكب هذا التقدم ، حيث تم التطوير إلى :

- الترابط والتكامل الأفقى بين المواد الدراسية والأنشطة المصاحبه
 - تدقيق تحديد الأهداف التعليمية بمختلف مستوياتها مع ضرورة انساقها
 - مراعاة التغيير فى حاجات واحتياجات المتعلمين غير مراحل النمو المختلفة
 - الربط بين الموقع والمرجع ، وبين العلم والحياة العملية
 - تنمية مهارات البحث والتربوى والتعليم
- ان احداث نقله نوعيه وموضوعيه فى تطوير المنهج يتطلب اجراء تطوير نوعى وشامل فى المناهج كى تتواكب مع الوتيرة السريعة للتطورات على المستوى المحلى العالمى ، وهذا بدوره يتطلب ما يلى :-

- تضمين المنهج القيم الايجابية والمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للتعليم والمواطنة السوية والعمل المنتج والمشاركة الفعالة .
- تضمين المنهج مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات ومهارات التعليم الذاتى والتعليم الثقافى ، والتواصل الجيد مع مصادر المعرفة.
- اكساب تلميذ التعليم الأساسى المهارات اللازمة له فى حياته الاجتماعية والدراسية والعملية وتنمية مهاراته الأدائية.
- تحقيق التكامل بين المواد الدراسية بين المراحل التعليمية المختلفة مع اتاحة فرصة اختيار الأنشطة المصاحبة للمنهج.
- التركيز على الأمثلة العملية المستمدة من الواقع.
- استناد عملية تطوير المنهج على المرجعيات التالية:
 - حاجات المجتمع المحلى والتنمية
 - حاجات التلاميذ (عقليا/نفسيا/جسديا)
 - الاتجاهات والنماذج الحديثة فى تطوير المناهج
 - نتائج البحث والتمرين التربوي والتقويم الشامل
- أن بناء وتصميم المنهج يتطلب القيام بخطوات متتالية :
 - الخطوة الأولى : التحضير لعملية التصميم والبناء المهني

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

- الخطوة الثانية : تحديد كفايات المعلمين واحتياجات المتعلمين
- الخطوة الثالثة : اعداد وثائق المنهج وبدء خطة الاعداد
- الخطوة الرابعة : توصيف واعداد الانشطة والمواد المصاحبة
- الخطوة الخامسة : التجريب الأولى للمنهج ثم تعميمه
- الخطوة السادسة : تنفيذ المنهج
- الخطوة السابعة : تقويم المنهج وتطويره

الفصل العاشر

تصور استراتيجي مقترح لتطوير التعليم الأساسي في مصر

١-١٠ تمهيد

أن مهمة تطوير التعليم الأساسي من المهام المعقدة، ذلك أن التحديات التي تواجه عملية التطوير كثيرة ومتشابهة ، بل هي تحديات متراكمة ساهمت في تخلف هذا النوع من التعليم .
أن خطة تطوير التعليم الحالية ٢٠١٨ تستند في أهدافها الاستراتيجية ومنطلقات مشروعاتها وبرامجها إلي معايير عالمية تتفق مع تطلعات الدولة إلي الوصول بالنظام التعليمي الي افضل المستويات، هذا ما تم الإعلان من عنه

أن استراتيجية تطوير التعليم التي تتبناها الوزارة تسعى الي الاستفادة من التجارب الرائدة علي المستوي الدولي والاقليمي، وفي سعي الوزارة الي ذلك اعتمدت علي الدعم الخارجي " البنك الدولي - اليونسيف - اليونسكو- التجربة اليابانية " بالإضافة الي جزء الدعم المتقدم من الولايات المتحدة. هذا يحدث في ظل عدم قدرة الدولة علي تمويل عمليات تطوير التعليم.

أن محاولات وتجارب تطوير التعليم في مصر، قد تعرضت للعديد من العوامل السياسية، والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتي كانت تعمل في اتجاهات في غير صالح التطوير. وشكلت أهم معوقات تطوير التعليم حتي الآن .

أن التعليم في مصر يعاني سلبيات نتيجة تراكمات تاريخية، وظروف سياسية واقتصادية Socio economics، وثقافية عاشها، مما أدى الي اهتزاز بنيته واضطراب سياساته، وضعف استقرار محتواه وتنظيميه، ونتيجة لذلك فقد عاشت عملية تطوير التعليم كرد فعل وما زالت.

هذا وقد تم بناء كيان هذا الفصل من خلال ورش العصف الذهني لكل متغيرات الدراسة بدءاً من تشخيص واقع التعليم الأساسي ، وانتهاء باستعراض ومناقشة أهم الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال تطوير التعليم الأساسي عالمياً ، ومروراً بمناقشة مداخل تطوير التعليم الأساسي ممثلة في تطبيق معايير الجودة والاعتماد ، والتوازن بين المركزية واللامركزية ، والتوجه نحو إدارة مدرسة المستقبل .

وكذلك من خلال طرح رؤية مغايرة لمستقبل التعليم الأساسي لمجتمع ينهض واستشراف مستقبلي لمنظومة تربي وتعليم لبناتها الأولى مرحلة التعليم الأساسي : الرقمنة - الأتمتة - السيرة سبيلا .

كل ذلك ساهم بشكل مؤثر في طرح المقترح الاستراتيجي لتطوير التعليم الأساسي في مصر. إن البناء الاستراتيجي للاستراتيجية المقترحة قد تبلور من تفاعل العناصر المكونة لهذا البناء ، وعليه فإن مكونات المقترح الاستراتيجي تتمثل في :

١. المنطلقات والأهمية (على الصعيدين المحلي والعالمي) .
٢. السمات والأبعاد .
٣. رؤية ومهمة التطوير المنشود .
٤. الأهداف العامة وسياسات تحقيقها .
٥. أسس الاستراتيجية .
٦. مجالات التطوير .
٧. ضمانات نجاح تنفيذ الاستراتيجية المقترحة .

ويتحدد مسار هذا الفصل على النحو التالي :

١٠-٢ حصاد ما أسفر عنه كل فصل من فصول الدراسة .

١٠-٣ التصور الاستراتيجي المقترح .

١٠-٢ ما اسفرت عنه عمليات التناول والمعالجة لمتغيرات الدراسة

تميز التعليم الأساسي ببعض المميزات والتي تمثل نقاط قوة وهي :

- تزايد أعداد نسب المعلمين تربوياً ، وكذا الاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين .
 - وجود أكاديمية مهنية لتدريب المعلمين ، ومنحهم رخص مزاولة المهنة .
 - اعتماد برامج تدريبية للمعلمين ضمن الخطة القومية المتوسطة ١٨/٢٠١٩ - ٢١/٢٠٢٢ .
 - تزايد المشاركة في تقديم الخدمة التعليمية من قبل القطاع الخاص .
 - تبني وزارة التربية والتعليم ربط العمل بالأداء مع تطبيق موازنة البرامج والأداء .
- هذا من حيث نقاط القوة ، أما فيما يتعلق بنقاط الضعف هي :
- أن مرحلة رياض الأطفال ما زالت قائمة بذاتها .
 - وجود بعض المعلمين غير تربويين .
 - وجود قصور في عملية التمويل والانفاق على التعليم الأساسي .
 - تعمل بعض المدارس لفترتين ، وهذا دليل على أن كثافة الفصل مرتفعة .
- ومن حيث الفرص فإنها تتجلى في :
- زيادة مشاركة المجتمع المدني - الجمعيات الأهلية في دعم عملية التعليم .

- تبني ربط أهداف التنمية المستدامة بسياسات التعليم .
- إمكانية تقديم أشكال جديدة من الخدمة التعليمية .
- ومن حيث المخاطر والتهديدات ، فهي تتمثل في :
 - زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم .
 - زيادة معدلات الأمية والفقر .
 - التغير السريع في التكنولوجيا : الاتصالات - المعلومات - المجتمع المعرفي .
 - الإنطلاق من المعايير القومية للتعليم كمرجعية أساسية للتطوير .
 - ترشيح فكر العمل الفريقي ، وثقافة ديموقراطية صنع واتخاذ القرار في المدارس .
- ومن خلال تقويم أداء التعليم الأساسي في ضوء بعض التقارير الدولية ، يمكن تدارك الأمور التالية :
 - أن هذا التعليم يعاني أزمة من مظاهرها ما أصاب التعليم من ازدواجية يتناقض مع ديمقراطية التعليم ، وتؤثر سلباً على مفاهيم تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية وبالتالي تعمق التمايز الطبقي لصالح الأقلية التي تمتلك كل شيء في مقابل الأغلبية التي تعاني الفقر ، وبذلك تضاعف دور التعليم بوصفه قناة للحراك الاجتماعي .
 - ومن أسباب أزمة التعليم الأساسي في مصر :
 - الافتقار إلى فلسفة تربوية واضحة .
 - تناقص مجانية التعليم مع الواقع .
 - الفقر كمعوق أساسي في التحاق بعض الأطفال بالتعليم .
 - دخول الحكومة مع القطاع الخاص في منافسة بإنشاء المدارس التجريبية للغات بمصروفات .
 - تفاقم سلبيات الاعتماد على القروض والمساعدات المشروطة .
 - تحويل التعليم إلى سلعة لها مقابل .
 - زيادة المناطق المحرومة من التعليم .
 - انخفاض معدلات الالتحاق نسبياً .
 - قصور في الإمكانيات .
 - التمويل الحكومي للتعليم .

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

- ضعف قدرة الدولة على توفير المعلمين بالكم والكيف المناسبين .
 - تدنى الوضع الاجتماعى والاقتصادى للمعلم وصورية تدريبية وتنميتها مهنيًا .
 - بروز ظاهرة التسرب فى القرى والأحياء الشعبية .
 - تعدد أسباب ضعف التحصيل والرسوب والمناهج الدراسية .
- ولمواجهة ما تقدم من أسباب للأزمة التى يعانى منها التعليم الأساسى ، فإنه يجب القيام بإصلاح وتطوير التعليم ، من خلال :

- وجود مشروع تنموى حضارى قومى .
- النظرة المتكاملة لعملية التطوير .
- انطلاق عملية التطوير من داخل المجتمع .
- أهمية إجراء دراسات استشرافية لمستقبل التعليم الأساسى على أن يكون السمة الرئيسة والدافع لحركة استقراء المستقبل المجتمعى ، وذلك من خلال :
- التدقيق فى اختيار المعلم .
- تطوير المناهج والأنشطة .
- تطوير الإدارة التعليمية/المدرسية .
- اتخاذ إجراءات تنفيذية لبناء مدارس جديدة ، وتطبيق عقلى وجاد لمجانية التعليم وعدالة توزيع الخدمات التعليمية ، وتحديث بنية التعليم ، وتلبية احتياجات مرحلة التعليم الأساسى ، وتطوير برامج التغذية المدرسية ، وتعزيز المشاركة الاجتماعية ، وتفعيل قانون الإلزام .

وبشأن تحسين أداء التعليم الأساسى فى مصر على ضوء معايير الجودة والاعتماد ، فإنه يمكن القول بأن تطبيق الاعتماد المدرسى يمثل دعم لضمان جودة التعليم ، وحتى يمكن للتعليم أن يتعايش أمنًا مع تحديات حضارة المجتمع المعرفى وبما يعزز عملية تمكين أفراد المجتمع المدرسى من المعارف والمهارات التى تدعم قيمة ومفاهيم التوجه الذاتى نحو التنمية المستدامة ، ومن ثم التطوير المستمر .

إن تحسين أداء التعليم الأساسى فى ضوء حركة معايير الجودة ، يستند إلى :

- الإصلاح المتمركز حول المدرسة .
- تطوير الكوادر البشرية .
- التهيئة ونشر ثقافة التحسين .

- نشر فكر التشبيك .
 - مرجعية المعايير والتطوير .
 - العمل الجماعى .
 - تحسين فرص العمل .
- ومن أجل إحداث نوع من التوازن بين المركزية واللامركزية كمدخل لتطوير التعليم الأساسى ، فإن ذلك يستلزم :
- دعم وفهم وتعزيز مفهوم الإلتزان بين المركزية واللامركزية لدى العاملين فى سياق التعليم الأساسى ، وكذا أصحاب المصالح والطموحات .
 - إصلاح الجانب التشريعى والتنظيمى المعنى بتوفير التمويل المناسب .
 - تعزيز المساءلة والمحاسبة استناداً إلى نواتج التعليم ومعايير جودة الأداء ، مع نقل الصلاحيات الإدارية إلى المستوى المحلى .
 - عدالة توزيع الخدمات التعليمية بين المدارس (ريف - حضر) ، (حضر - حضر) ، (حضر - ريف) .
 - وضع بنية تنظيمية قوية لدعم وتمكين عمليات التطوير المطلوبة .
- أما فيما يتعلق بالمهارات المقترحة لإدارة مدرسة المستقبل ، فتتمثل فى :
- مهام القيادة على إدارة التغيير مع أهمية تطوير رؤية التطوير لدى مدير المدرسة .
 - تكوين فريق عمل وعمل تشاركى .
 - توفير الحوافز المالية والمعنوية للمدير الفعال .
 - تنمية ثقافة التنظيم التى تشجع على الابتكار .
- وفيما يتعلق بالروية المغايرة لمستقبل تطوير التعليم الأساسى لمجتمع ينهض فيمكن القول بأنها رؤية تخطيطية تنموية يواجه بها المتعلم ما يمكن أن يحدث فى المستقبل مع تبنى مسألة التربية والتعليم المستمرين ، وحتى يمكن فتح الباب لنمو المعرفة واستمرار التنمية ، وترتكز هذه الرؤية المغايرة على مجموعة من العناصر هى :
- ١- المثابرة والتركيز على المستقبل .
 - ٢- التلاميذ باعتبارهم الرصيد البشرى الذى يتعهدده المجتمع فى الحاضر ويرشحه للمستقبل.

- ٣- شريحة الظل وهم المتسربون من عملية التعليم ، ويمثلون جزء أكبر من إشكالية الأمية في الحاضر ومن رصيد الفقر والتخلف للمستقبل .
- ٤- ضرورة المواجهة الحادة - بكل أمانة وشجاعة - في محاولة لتقدير الحجم والفهم لأسباب حتى يمكن التقدم لسبل العلاج ، والإصلاح والتطوير .
- ٥- فهم إشكالية التطوير ، حيث أن الفهم هو الطريق إلى التفسير .
- ٦- صياغة المسؤولية المجتمعية وصياغة المدرسة ، ومن ثم صياغة هوية الأجزاء : الامتحان - المواظبة - الاحترام

وحول الاستشراف المستقبلي لمنظومة تربي وتعلم : الرقمنة والأتمتة والسييرة في مرحلة التعليم الأساسي ، فإن هذا الاستشراف يتطلب إجراء عصف ذهني لتصميم مناهج الانتقال من التخطيط والإدارة البيروقراطية لتحديث منظومة التعليم والتربية إلى الاستشراف المستقبلي برقمناها وأتمتها وسييرتها إلى منظومة تعلم وتربية ذاتية قادرة على إنتاج رؤوس أموال ذهنية يكون لها من المستحدثات والخدمات التنافسية الملموسة باستخدام المتدرس في عالم مادته التعلم مالا وأعمالاً واضحى نانو قرية ، كل هذا يتطلب :

- إنتاج الإبداع والابتكار من رؤوس الأموال الذهنية .
- تحويل المعرفة إلى منتجات وخدمات تنموية .
- إنتاج علم المستقبل بالتعلم والتربي الذاتى .
- تفاعل أطر مؤسسية الدول ضرورة لتفعيل نموذج التعلم والتربي الذاتى .
- الرقمنة - الأتمتة - والسييرة التعليمية إداة التمدرس والتربي الذاتى .
- تنمية الوعى لتسويق الرقمنة والأتمتة والسييرة التعليمية .
- من مجانية التعليم شكلاً إلى ديمقراطية التعليم الذاتى سبيلاً .
- رقمنة وأتمتة وسييرة مرحلتى رياض الأطفال والتعليم الأساسى من أولى لبناء الاستشراف المستقبلى .
- استشراف تفعيل معالجة الذكاء الاصطناعى ضرورة لا ستشراف مستقبل التعلم .
- الانتقال من مفهوم الإدارة العامة إلى إدارة الأعمال عن بعد ضرورة لنقل المعارف للمتمدرسين اتصالاً بديلاً عن انتقالهم للتعليم ركاباً .

ومن حيث الاستفادة من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال تطوير التعليم الأساسي ، فإن هذه الاتجاهات تتمثل في :

- الأخذ بفكر التخطيط الاستراتيجي وتطبيقاته ،
- الأخذ بفكر الجودة التعليمية في ضوء حركة المعايير .
- الاعتماد المدرسي كوسيلة من وسائل ضمان الجودة .
- التقويم التربوي الشامل .
- المشاركة المجتمعية .
- قيادة التعليم الأساسي .
- إعداد وتدريب المعلمين .
- تطوير المناهج والتعويم .

١٠-٣ الاستراتيجية المقترحة / المنطلقات، والاهمية :

• علي الصعيد العالمي

- العصر الذي نعيشه سريع ومتسارع، وسبل التغيير و/ أو التطوير فيه مختلفة، فرضتها العولمة، وخاصة تأثيرها علي نظم التعليم .
- التحول الي مجتمع المعرفة، والاقتصاد والمعرفي القائم علي المعرفة .
- ثورة التكنولوجيا، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- تعاظم المنافسات العالمية.

• علي الصعيد الوطني

- ثمة تطورات ملموسة في كافة المجالات، بشأن مكانة مصر علي كافة المستويات، عالميا، إقليميا، عربيا .
- جهود وطنية لتعزيز مسيرة التنمية، وهذا يتطلب تطوير التعليم .
- وضع خطة تطوير التعليم وبرامجه تستند في اهدافها الاستراتيجية ومنطلقات مشروعاتها وبرامجها الي منهجية علمية ومعايير عالمية (استراتيجية مصر ٢٠٣٠) .
- ومن اجل احداث نقلة نوعية في عمليات تطوير التعليم الأساسي علي وجهه الخصوص ولمواجهته التحديات المعاصرة، والاستفادة من الفرص المواتية كان ضروريا تأسيس استراتيجية مقترحة لتطوير التعليم الأساسي، ولكي يكون متاحا في المستقبل بجودة عالية ونوعية ملائمة لاحتياجات كل الملزمين من سن ٦ - ١٥ سنة واحتياجات المجتمعات

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

المحلية التي تعول التعليم وتراقبه عن قرب، وتمكين الملزم من بناء شخصيته بشكل متكامل ومتوازنين، أن يكون مواطنا منتم لوطنه، وعنصرا فعالا في تنمية مجتمعية.

١٠-٣-١ المسلمات والأبعاد

١٠-٣-١-١ المسلمات :

- تطوير التعليم الأساسي عملية تنطلق من الواقع وتتجه الي المستقبل.
- تطوير التعليم الأساسي عملية تأخذ في اعتبارها كافة عناصر منظومة التعليم.
- تطوير التعليم الأساسي يمثل حاجة مجتمعية وحدودية.
- تطوير التعليم الأساسي عملية مستمرة تستند إلي رؤية واضحة ومميزة وتنسم بالمرونة.
- تطور التعليم الأساسي عملية متكاملة تستند الي المنهجية العلمية.
- تطور التعليم الأساسي عملية تشاركية بين الفاعلين في سياق التعليم (رجال التعليم - أولياء أمور وطلبة وأصحاب الطموحات والمصالح (مجتمع مدني - أهلي - قطاع خاص).

١٠-٣-٢ الأبعاد :

- تحديد وانتقاء الخيار الاستراتيجي المناسب لعملية تطوير التعليم الأساسي وفقا للشروط :
- أن يرتبط الخيار بواقع وامكانيات ومتطلبات التطوير
- أن يعتمد الخيار علي منهج النظم كمدخل لعمليات التطوير
- الأخذ بمنهجية التفكير المتعدد الذي يؤكد علي شمولية التطوير

١٠-٣-٣ وضع رؤية لتطوير التعليم الأساس :

وذلك من خلال :

- رسم استراتيجية التطوير
- إدخال التجديدات والآليات وفق تصورات واضحة
- مشاركة المتخصصين وغيرهم
- ترجمة الرؤية إلي خطوات عملية
- تحديد الأهداف والافكار والاتجاهات والقيم المصاحبة لتطوير التعليم
- دراسة وتحليل البيئة الداخلية والخارجية
- وضع أهداف التطوير لكل مجال ووضع معايير للأداء :
- * توفير الموارد : (البشرية. المالية. التنظيمية. الفنية...الخ).
- * وضع خطة زمنية للتنفيذ (برنامج زمني).

١٠-٣-٤ الرؤية الاستراتيجية، والمهمة

١٠-٣-٤-١ الرؤية الاستراتيجية المقترحة

هي رؤية النجاح مستقبل التعليم والأساسي بحلول ٢٠٣٠ :

- طالب يتمتع بأعلى الامكانيات
- مواطن منتم لوطنه
- ذو شخصية متكاملة ومتوازنة
- عنصر فعال في تنمية مجتمعة

وذلك من خلال قطاع تعليمي أساس فعال الجودة والنوعية والملاءمة للاحتياجات الملزمين من سن (٤ - ١٥ سنة) واحتياجات مجتمعاتهم المحلية ومن خلال الشراكة والتعاون بين الفاعلين في سياق التعليم، واصحاب المصالح والطموحات وأشخاص آخرين .

١٠-٣-٤-٢ المهمة :

تعبّر عن من الالتزام المؤسسي (الوزارات -مديريات وإدارات التعليم -المدارس + الاجهزة المحلية والاهلية والقطاع الخاص) بتوفير : تعليم لكل طفل (٦ - ١٥ سنة) بفرض متساوية وجودة عالية، ونوعية ملاءمة لكل بيئة محلية، بحيث يتلاءم ذلك مع احتياجات الطفل واحتياجات المجتمع، وذلك بحلول ٢٠٣٠.

١٠-٣-٤-٣ الاهداف العامة وسياسات تحقيقها

١٠-٣-٤-٣-١ الاهداف

- تحسين الحوكمة والقيادة والسياسة التعليمية
 - تمكين المدارس وإدارات ومديرية التعليم من إدارة عملية التطوير ودعمها
 - تهيئة بيئة تعليمية متلاءمة مع متطلبات التطوير
 - تعزيز مجالات التعاون والمشاركة في دعم ثقافة التعليم الأساسي
 - إتاحة فرص التعليم المتساوية ونظم الدعم لجميع التلاميذ
 - زيادة فعالية التكنولوجيا في رفع مستويات الأداء
 - تحسين المناهج وطرق تدريسها وعمليات تقييمها
- ١٠-٣-٤-٣-٢ سياسات تحقيق الأهداف العامة :-

- تحسين الحوكمة والقيادة والسياسة التعليمية

ويتم تحقيق ذلك من خلال السياسات التالية :

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

- تطوير استراتيجية لإدارة التغيير وتنفيذها
 - دعم نموذج التطوير بإطار للحكومة جديد
 - تعزيز القدرات الإدارية القيادية
 - تعزيز ودعم ثقافة صناعة القرار
- تمكين المدارس وإدارات ومديريات التعليم من إدارة عملية التطوير وتدعيمها :
ويتم تحقيق ذلك من خلال السياسات التالية :-

- ضمان نجاح نموذج التطوير لتقويمه قبل تعميمه
- تنفيذ أنظمة ضمان الجودة
- الأخذ بمبدأ الثواب والعقاب تشجيعاً لعملية التطوير
- دعم قدرات التخطيط لعملية التطوير التعليمي

- تهيئة بيئة تعليمية متلاءمة مع متطلبات التطوير التعليمي

ويتم تحقيق ذلك من خلال :

- استخدام التقنيات المتلاءمة في المدارس وصيانتها
- إنتاج تقنيات التعلم والتعليم بشكل ابداعي
- تمكين التلاميذ من الوصول إلى مصادر المعرفة
- تلبية النمو الكمي في المبنى المدرسي من خلال التخطيط للمستقبل

- تعزيز مجالات التعاون والمشاركة ودعم ثقافة التعليم الأساسي :

ويتم تحقيق ذلك من خلال :-

- بناء قنوات اتصال فعالة مع الأسر وغيرهم
- تأسيس شراكة مع الفاعلين في سياق التعليم وأصحاب المصالح والمجتمع المدني
- تشجيع القطاع الخاص على الاستثمار والمشاركة في عملية تطوير التعليم
- تعزيز الإعلام بصوره المختلفة في دعم عملية التطوير ومساندتها.

- إتاحة فرص التعليم المتساوية والمتكاملة، ونظم الدعم لجميع التلاميذ :

ويتحقق ذلك من خلال :-

- توفير فرص بديله للتعلم مدى الحياة

- دمج الطلاب الذين يعانون تحديات عقلية / جسدية
 - إتاحة فرص التعليم الخاص للموهوبين والمبدعين
 - تطوير الأدوات التي تحدد التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة
- زيادة فعالية التكنولوجيا فى رفع مستوى الأداء
ويتحقق ذلك من خلال :-

- إنشاء محتوى رقمي بالمناهج
- توفير فرص تعليم ذات جودة عالية للجميع
- التخطيط لتطوير منظومة التطوير المهني للمتعلم
- بناء قدرات المعلم لدمج التقنية بالمنهج.

- تحسين المناهج وعمليات التقويم

ويتحقق ذلك من خلال :-

- تحسين مهارات التلاميذ فى الرياضيات والعلوم والإجتماعيات واللغات
- التربية والتعليم من أجل المواطنة
- تحسين المواطنة بين المنهج الحديث ونظام تقويم الجودة
- تحسين استعدادات التلاميذ لمواصلة التعليم أوالتهيئة لحياة العمل.

١٠-٣-٥ الأسس الاستراتيجية

- أن يصبح المتعلم مواطنا عارفا لحقوقه، ملتزما بواجباته وأن يكون ذا شخصيه متكامله ومتوازنه، ولديه اتجاهات إيجابيه نحومجتمعه الذى يعول التعليم ويراقبه عن قرب.
- أن تكون منظومة التعليم الأساسى، مؤسسة تعليمية تربويه قادرة على التطوير، وتتمتع بقدر كبير من الاستقلاليه.
- أن يشارك المجتمع المحلى (أصحاب المصالح، والطموحات، المجتمع الأهلى والقطاع الخاص) فى عملية التطوير وذلك من خلال آليات محدده.
- تمكين مديريات وإدارات التعليم ومدارس التعليم الأساسى من توفير فرص تعلم للتلاميذ وفق المعايير العالمية ومحددات التحفيز والمحاسبية
- استغلال مدارس التعليم الأساسى استقلالا إداريا، وتربويا وماليا.

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

- قيام وزارة التربية والتعليم - أساسا - بتطوير السياسات والتخطيط وتطبيق الجوده وفقا لحركة المعايير، فى المناهج، وبيئات التعلم، والتوزيع العادل للخدمات التعليمية، مع دعم المنافسه والتميز.
- امتلاك تلاميذ التعليم الأساسى مهارات التعليم التعاونى. والتعلم الذاتى والتعلم البنائى. والتعليم المستمر.

١٠-٣-٦ مجالات التطوير

١٠-٣-٦-١ القيادة التربوية / التعليمية والإدارة المدرسية :-

- تحسين ودعم البناء الإداري لنظام التعليم الأساسي .
 - تهيئة البنية القانونية والتشريعية والتنظيمية والإدارية بما يواكب ظروف كل محافظة .
 - تحسين ودعم الوضع المعيشي والوظيفي للعاملين.
 - القدرة على إدارة عمليات تطوير التعليم الأساسي .
 - تبنى رؤية واضحة المعالم فيما يخص عمليات تطوير التعليم وحشد الأنساق المجتمعية حول الرؤية.
 - تهيئة مناخ داعم لعملية تطوير التعليم الأساسي .
 - نشر واتاحتي ثقافة صنع واتخاذ القرار التعليمي بالمشاركة.
 - إتاحة التنمية المهنية المستمرة لكافة العاملين بالتعليم الأساسي (هيئة تدريسيه - إداريه - عاملين).
 - تحسين الأداء وتطوير الممارسة
 - رفع كفاءة ومستوى معلم التعليم الأساسي
 - تعزيز نظام التوجيه والإشراف والتقويم التربوي
- #### ١٠-٣-٦-٢ المعلم والمتعلم وجودة التعليم الأساسي :-
- الإدراك الواعي بأهمية وجدوى التعليم الأساسي لدى العاملين فى سياقه وأصحاب المصالح والطموحات .
 - توحيد مصادر اعداد المعلم.
 - إحداث نوع من التعاون والتنسيق الأفقي والرأسي بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات اعداد معلم التعليم الأساسي.
 - الارتقاء بمستوى أداء الإدارة التعليمية والمدرسية .

- الامتحانات وسيلة تقييمية مع الاهتمام بأجهزة الامتحانات والتقويم التربوي.
- إتاحة بيئة مدرسية تدعم التطور وتحفز النمو المتوازن لجميع المتعلمين.
- الارتقاء بالكفاءة الخارجية للتعليم الأساسي، وبما يتوافق مع التعليم اللائق وتوفير مهارات حياتيه مناسبة .
- تعظيم انتاجية نظام التعليم الأساسي وكفاية تكلفته.
- توفير فرص التعليم بروح الفريق .
- انجاز الأعمال بشكل جماعي .

١٠-٣-٦-٣ استجابة التعليم الأساسي لاحتياجات المجتمع

- دراسة العوامل المؤثرة في مسيرة التعليم الأساسي، تطورا أم تخلفا (السكان الاجتماع. الاقتصاد. الثقافة. السياسة. العلم. التكنولوجيا. العلاقات الدولية).
- انبثاق عملية تطوير التعليم من فلسفة تربوية لها أهدافها البعيدة والقريبة.
- الإدراك الواعي للظروف المحيطة بالسياق التعليمي.
- الاهتمام بالمعايير الدولية وبحيث تكفل عملية التطوير مزيدا من الابتكار والابداع.
- الاستفادة من التجارب والنماذج العالمية والإقليمية في مجال تطوير التعليم الأساسي مع مراعاة أنه لكل تجربه أونموذج بيئته وتاريخه وظروفه.
- دعم الثقة بين مؤسسات التعليم الأساسي والمجتمع الذي يعولها ويراقبها عن قرب وذلك من خلال إتاحة قدر كبير من الانفتاح والشفافية والمساءلة.
- دور إعلامي مكثف لتعزيز الثقة بين التعليم والمجتمع.

١٠-٣-٦-٤ كفالة مزيد من المشاركة المجتمعية

- توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية في التخطيط والتوجيه لأنشطة التعليم الأساسي.
- رفع مستوى الوعي بأهمية التعاون والمشاركة لدى الفاعلين في سياق التعليم وأصحاب المصالح والطموحات.
- بدء قنوات اتصال مع الأسر والأطراف ذات العلاقة المباشرة بعملية التعليم الأساسي.
- تفعيل وظائف الهياكل المدرسية في اشراك المجتمع في الأنشطة المدرسية.
- تأسيس شراكات متينة واتصالات فعالة لدى جميع الأطراف المباشرة.
- تشجيع القطاع الخاص والأهلي على الاستثمار في دعم التعليم الأساسي.

١٠-٣-٥ المناهج والتقويم :

- تطوير أهداف ومحتوى المناهج الدراسية وفق أسس علمية وتربوية تتوافق مع التوجهات التربوية الحديثة في التربية وعلوم النفس.
- تحقيق التكامل بين المناهج لمرحلة التعليم الأساسي .
- تحقيق المواءمة بين المناهج الحديثة ونظام تقويم جودة تعلم الطالب .
- تحسين ودعم عملية التقويم المدرسي في ضوء التوجهات التربوية الحديثة.
- التخطيط لأوجه النشاط التعليمية الخاصة بحيث يسهم كل نشاط في اكساب التلاميذ المزيد من الخبرات.
- وضع برنامج متكامل للتقويم على أن يساير التقويم كل خطوة من خطوات المنهج الدراسي.
- تطوير الخطة الدراسية بما يتوافق مع مفهوم وفلسفة التعليم الأساسي.
- تطوير وتفعيل التكامل بين النظرية والتطبيق والأنشطة المدرسية.
- تطوير القدرات الفنية والتخطيطية في مجال رسم السياسات والاهداف والمتابعة والتقويم والمتعلقة بالمناهج الدراسية.
- أن ترتبط عمليات المنهج بالتقويم الذى يهدف إلى تحسين الأداء باستمرار.

١٠-٣-٦ ضمانات نجاح عملية تنفيذ الاستراتيجية المقترحة :-

- التعاون والتنسيق المؤسسي بين مؤسسات التعليم والتربية كإنساق فرعيه وبين أنساق المجتمع المختلفة.
- الاستقرار والأمن السياسي والإدارة السياسية ودعمها لتحقيق الرؤية الاستراتيجية لتطوير التعليم الأساسي.
- استناره دافعية الدعم الشعبي والمشاركة المجتمعية لإنجاح عملية تطوير التعليم الأساسي.
- توفير التمويل الكافي لعمليات تطوير التعليم الأساسي في مجالاته المختلفة مع ضرورة تجاوز الجهات المانحة (قطاع مدنى وأهلي وقطاع خاص) في دعم عملية تنفيذ الاستراتيجية.
- توفير القدرات الفنية والبشرية والتنظيمية والمؤسسية لعملية التنفيذ وربط التنفيذ بالتخطيط.
- إحداث نوع من المرونة بين الأطراف المشاركة فى عمليات التنفيذ سواء من الفاعلين فى سياق التعليم أم من أصحاب المصالح والطموحات.

- تأسس شراكات فنيه واتصالات فعالة لدى جميع الأطراف المعنية بأمر تطوير التعليم الأساسي.
- الالتزام بالمنهجية العلمية فى تقدير الاحتياجات ومطالب التخطيط والتنفيذ وتحقيق الجودة مع اتباع منهجية المشاركة المؤسسية فى التنفيذ.
- الاعتقاد الراسخ لدى جميع الأطراف المعنية بتطوير التعليم الأساسي بأن عملية التطوير مستمرة، مع الاعتراف بوجود قوى مناهضة لعملية التطوير (مقاومه للتغيير) فى كافة المستويات والعمل على مواجهتها وإدارتها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

<https://www.albankaldawli.org/ar/news/press2612/09/2017>

١. ابراهيم محمد شعيب ، "مقومات الإدارة المدرسية الفعالة فى المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الإرتقاء بها"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، ٢٠٠٨.
٢. أبو الوفا، جمال محمد، وحسين، سلامة عبد العظيم : "الإدارة المدرسية والصفية"، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية ، ٢٠٠٨ .
٣. أحمد ابراهيم ، "الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة"، مكتبة المعارف الحديثة، الاسكندرية.
٤. أحمد إسماعيل حجي، "التعليم في مصر ماضيه، حاضره، ومستقبله"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٦.
٥. أحمد الخطيب، "إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية"، ط ٢، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن ٢٠٠٩.
٦. أحمد بدح محمد؛ وشاهين، حسان رافع : "اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن نحو تطبيق معايير ضمان الجودة في مدارسهم" ، مجلة البحوث والدراسات، سلسلة العلوم الأساسية والاجتماعية، ٢٩ (٢)، (٢٠١٤).
٧. اركاروجانيس، "إصلاح التعليم، الجودة الشاملة فى حجرة الدراسة"، ترجمة سهير بسيونى، دار الاجودى للنشر، القاهرة، ٢٠٠٠.
٨. أشرف السيد العربي عبد الفتاح، "التنمية البشرية فى مصر دراسة لأسباب وانعكاسات الوضع الحالي وإمكانية تطويره مع التركيز على التعليم"، الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية، العدد (١٣)، ١٩٩٨.
٩. أمل الأنصاري، "دراسة المشاركة المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية مكمله لجهود وزارة التربية"، وكالة الأنباء الكونية، ٢٠٠٧.
١٠. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقارير التنمية البشرية للأعوام ٢٠١٠ و ٢٠١١ و ٢٠١٣ و ٢٠١٤ و ٢٠١٥ و ٢٠١٦.

١١. برنامج تطوير التعليم ERP، دليل وحدات التدريب والتقييم والتجتمعات المدرسية"، برنامج تطوير التعليم، القاهرة ، ٢٠٠٩.
١٢. برهامي عبد الحميد زغلول، الاحتياجات التدريبية للمدرسين بوحدة تدريب وتقييم معلمي العلوم التجارية" ، مجلة كلية التربية، ع ٣٣، جامعة طنطا، ٢٠١٤م.
١٣. البنك الدولي يحذر من "أزمة في التعلم" بقطاع التعليم على مستوى العالم، البنك الدولي"، بيان صحفي :
١٤. جاد الله ابوالمكارم جاد الله : "الدروس الخصوصية قضية نظام ورؤى مجتمع"، الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٣ .
١٥. جمهورية مصر العربية، وزارة التخطيط، ٩ سبتمبر ٢٠١٨ .
١٦. جمهورية مصر العربية، وزارة التخطيط، استراتيجية التنمية المستدامة، رؤية مصر ٢٠٣٠ (الأهداف والمؤشرات)، مؤتمر دعم وتنمية الاقتصاد المصري، ١٣-١٥ مارس ٢٠١٥.
١٧. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الأمية في مصر (آليات وأساليب التصدي لها)، القاهرة، ديسمبر ٢٠٠٤ .
١٨. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، التعداد العام للسكان والاسكان والمنشآت، ٢٠١٧ .
١٩. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، جمهورية مصر العربية، مصر فى أرقام لعام ٢٠١٨ .
٢٠. جودت عزت العطوى، "الادارة المدرسية الحديثة"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، تونس ٢٠١٤ .
٢١. حسين سالم مرجين، "أهم مرتكزات تحسين وتطوير التعليم الأساسي والثانوي في ليبيا - في ضوء معايير ضمان الجودة"، الحوار المتمدن ، العدد: ٥٠٦٩ ، ٢٠١٦ .
٢٢. رجب عليوة على، "أسباب رسوب الطلاب بكلية التربية"، مجلة التربية بالزقازيق، العدد (٣٧)، يناير ٢٠٠١.
٢٣. رضا فرحات، "الإصلاح المؤسسي في مصر: السهل الممتنع، كأحد لآليات الرئيسية للإصلاح المؤسسي فى المحليات"، المركز المصرى للدراسات الاقتصادية ، ورقة عمل رقم ١٨٨ ، ٢٠١٧ .

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

٢٤. رمضان عيد أحمد، "الكفايات والأدوار المستقبلية للقائد المدرسي، مجلة الإدارة التربوية"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد الثاني، العدد الرابع، ٢٠١٥.
٢٥. رنيم اليوسفي، "تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء الابداع الاداري"، ماجستير، تربية جامعة عين دمشق.
٢٦. زينات طبالة، "المواطنة من منظور حقى العمل والتعليم"، فى بحث "إشكالية المواطنة فى مصر (الحقوق والواجبات)، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم (٢٧٣)، معهد التخطيط القومى، ٢٠١٦.
٢٧. السنبل، عبد العزيز، "التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين"، دمشق، منشورات وزارة الثقافة، ٢٠٠٤.
٢٨. سيد، أسامة، "الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية"، دار العلم والإيمان، القاهرة، ٢٠٠٨.
٢٩. صالحة عبدالله عيسان، وفائزة بنت أحمد الشيدى، "درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين الأوائل في سلطنة عمان"، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج ١٢، ع ٢٤، ٢٠١٨.
٣٠. صفاء محمود عبد العزيز، "نحو رؤية لتطوير التعليم الابتدائي للدخول إلى مجتمع المعرفة في مصر"، المؤتمر العلمي الثاني "التعليم والتنمية المستدامة"، قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة الزقازيق، ١٠-٢٠ مارس ٢٠٠٤.
٣١. صلاح غراب، "فصول دراسية «مكدسة».. فكيف يكون التعليم؟"، ٢٠١٦.
٣٢. ضياء الدين زاهر، "الإصلاح الاقتصادي ومأزق التعليم المصرى.. دراسة تحليلية"، منتدى العالم الثالث، مكتب الشرق الأوسط ومنظمة الأمم المتحدة للأطفال (اليونيسيف)، القاهرة، ديسمبر ١٩٩٣.
٣٣. طلعت حسيني إسماعيل، "الفقر والتعليم.. دراسة تحليلية لمؤشرات العلاقة المتبادلة"، دراسات تربويه ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، العدد (٨٥)، أكتوبر ٢٠١٤.
٣٤. عاصم أحمد ابوعيطه، "تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم قبل الجامعي"، القاهرة، دار العلم للملايين، ٢٠٠٨.

٣٥. عبد الخالق فاروق، "تحليل ونقد خطة البنك الدولي لإصلاح التعليم في مصر" (٢٠١٨) - (٢٠٢٣).
٣٦. عبدالله العزازي، "أخبار التعليم في مصر"، ٢٥ مارس، ٢٠١٦.
٣٧. عزة مصطفى جلال، "التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء ادوارهم المستقبلية".
٣٨. فتحي سيد فرج : "لماذا لم يكتمل تشكيل الدولة القومية الحديثة في مصر؟" في مجلة تحديات ثقافية، العدد ٣٩، شتاء ٢٠١٠.
٣٩. فتحي سيد فرج، "مجالس الأمناء النموذج الأمثل لتطبيق اللامركزية في مصر"، ٢٠١٠.
٤٠. فؤاد أحمد حلمي، "تحسين القدرة التنافسية للتعليم ما قبل الجامعي في مصر في ضوء أفضل الممارسات"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠١٧ .
٤١. مجلة التربية، "التسرب والتنمية بين الأسباب والدوافع، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم".
٤٢. مجلس الوزراء المصري، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، تقرير دوري، السنة السابعة، ع(٦٨)، القاهرة، مارس، ٢٠١٦ .
٤٣. مجلس الوزراء، جمهورية مصر العربية، القرار الوزاري (٢٨٤٠)، بشأن اللائحة التنفيذية لقانون كادر المعلمين، عام ٢٠١٧ .
٤٤. محمد إبراهيم المنوفي، "العلاقة بين أزمة التعليم المصري والبناء الاجتماعي "دراسة نقدية"، المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية: أنظمة التعليم في الدول العربية..التجاوزات والأمل، المجلد (١)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٥ - ٦ مايو ٢٠٠٩ .
٤٥. محمد أحمد حلاق، "المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي العام في الجمهورية العربية السورية"، دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق، كلية التربية، جامعة دمشق، ٢٠١٢ .
٤٦. محمد احمد داني، "اللامركزية والتنمية في الألفية الثالثة الميلادية"، مجلة التنوير، السودان، ٢٠٠٨ .

٤٧. محمد شمس الدين، "تأثير الفقر على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.. دراسة تحليلية ميدانية"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (١٥)، العدد (١)، ٢٠٠١.
٤٨. محمد صادق اسماعيل، "تطوير التعليم الأساسي كمدخل لإصلاح التعليم العربي"، مكتبة العربي للنشر والتوزيع، ٢٠١١.
٤٩. محمد صبرى الحوت، "تكنيك الخريطة المدرسية.. المفهوم والأهداف والإجراءات"، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٨)، السنة (٤)، يناير ١٩٨٩.
٥٠. محمد عبد الرزاق إبراهيم، "دراسة تقييمية لوحات التدريب والتقويم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي"، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. ع ١٢، ٢٠١٤.
٥١. محمد مروان، "جودة التعليم"، أغسطس ٢٠١٦.
٥٢. مديحة محمد، فخري، "مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة"، عمان: الرضوان للنشر والتوزيع. ٢٠١٤.
٥٣. المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، "تحقيق التنافسية فى التعليم"، القاهرة، ٢٠١٨.
٥٤. مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار: "تقييم سياسة مجانية التعليم قبل الجامعى وأثرها على جودة مخرجات العملية التعليمية"، مجلس الوزراء، القاهرة، أبريل ٢٠١٤.
٥٥. مريم الشراوى: "إدارة المدارس بالجودة الشاملة"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ٢٠٠٢.
٥٦. مصطفى علي أبو السعود، "ظاهرة التسرب في مرحلة التعليم الأساسي"، معهد التخطيط القومي، القاهرة، ١٩٨٩.
٥٧. معهد اليونسكو للإحصاء، الموجز التعليمي العالمي، "مقارنة احصائيات التعليم عبر العالم"، اليونسكو، مونتريال، ٢٠٠٧.
٥٨. معهد اليونسكو للإحصاء، مؤشرات التربية: "توجيهات فنية/ تقنية"، اليونسكو، باريس، ٢٠٠٩م.
٥٩. منار بغدادى، إيمان شوقى، "تحسين القدرة التنافسية للتعليم قبل الجامعى فى مصر فى ضوء أفضل الممارسات"، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠١٦/٢٠١٧.

٦٠. منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو): "التعليم من أجل الناس والكوكب"، بناء مستقبل مستدام للجميع، التقرير العالمي لرصد التعليم، ٢٠١٦.
٦١. منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، التعليم والتعلم، "تحقيق الجودة للجميع"، التقرير العالمي لرصد التعليم، ٢٠١٤.
٦٢. منير شفيق، "في نظريات التغيير"، المركز الثقافي العربي، المغرب، ٢٠٠٥.
٦٣. مها سعد عبدالرحمن، متطلبات تفعيل لامركزية الإدارة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٨.
٦٤. مي شهاب، "الرسوب والتسرب والإحجام بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة القاهرة"، دراسة حالة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٤.
٦٥. ناهد رمزي، "دور التعليم ما قبل الجامعي في تنمية بعض قدرات الطالب العلمية"، المجدل (١٥)، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ٢٠١٤، ص ٢٩٠.
٦٦. نهلة عبد القادر هاشم، "دراسة مقارنة للعلاقات بين التشريعات التعليمية والسياسية التربوية في مصر وإنجلترا"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٢.
٦٧. هموم اللامركزية، "جريدة الغد الاردنية"، تم نشره في الثلاثاء ٢٢ مايو ٢٠١٨.
٦٨. هناء شحات السيد حجازي، "مؤشرات الأداء المؤسسي وإصلاح التعليم"، سلسلة التربية والمستقبل العربي (٦)، مكتبة الأنجلوا المصرية، القاهرة، ٢٠١٥.
٦٩. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية، وثيقة المستويات المعيارية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي (مرحلة التعليم الأساسي)، الاصدار الثالث فبراير ٢٠١٢.
٧٠. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية، أداة المتابع لتقييم مؤسسات التعليم قبل الجامعي (مرحلة التعليم الأساسي)، ٢٠١٢.
٧١. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية، دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، الجزء الأول: إجراءات الاعتماد - التقييم الذاتي، ٢٠٠٨م.
٧٢. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية، ملف التقدم لاعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي (مرحلة التعليم الأساسي)، الاصدار الثالث، ٢٠١١.

٧٣. وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، الخطة المتوسطة المدى ٢٠١٨/٢٠١٩-٢٠٢٢/٢٠٢١ .
٧٤. وزارة التربية والتعليم ج.م.ع القرار الوزاري رقم ١٣٧ لعام ٢٠١٢م بشأن اختصاصات وحدة التدريب والجودة .
٧٥. وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي، ٢٠١٤-٢٠٣٠م.
٧٦. وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، الدليل الاجرائي للإصلاح المتمركز حول المدرسة، ٢٠١٠ .
٧٧. وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، معايير المدرسة الفعالة المتكاملة، ٢٠٠٧.
٧٨. وزارة التربية والتعليم، وحدة اللامركزية ، دليل اللامركزية المالية فى التعليم، الباب الثانى والباب السادس، للعام المالي (٢٠١٢ - ٢٠١٣).
٧٩. وزارة المالية، التقرير المالي الشهري، مجلد (١٣)، عدد (٧)، مايو ٢٠١٨.
٨٠. وزارة المالية، تحليل بيانات الموازنة العامة للسنة المالية ٢٠١٧ / ٢٠١٨ .
٨١. ياسمين محمد، "بعد تأخر مصر في قائمة جودة التعليم العالمية...الحكومة تبحث عن مخرج"، أكتوبر، ٢٠١٧ .
٨٢. اليونسكو، "التربية فى القرن الواحد والعشرين ، التعليم ذلك الكنز المكنون" ، اليونسكو ، ١٩٩٩ .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Al Ejandro, Tiana Ferre; : "Summit of the Americans- Line 2 Educational Assessment, National Institute for Educational Studies and Research – INEP", Ministry of Education, Madrid, 2000.
2. Berger, Russell W. : "Labour Market Outcomes as Indicators of Education Performance, in Tomes J. Alexander, Making Education Account: Developing and Using International Indicators", Centre for Educational Research and Innovation, OECD, Paris, 1992.
3. Beynon, Joh: "Physical for Education What Planners Need to Know Fundamental Planning, International Institute Educational Planning", UNESCO, Paris, 2005.
4. Budgol, Marker, "The Implementation of the TQM in Poland", The TQM Magazine, VOL.17, No.2, 2005.
5. Carpenter, Jone : "Educational Research and School Leadership", journal of education, 21, Kuwait, 1997 .

6. Christle And Others: "Youth Aggression and Violence Risk, Resilience, And prevention", ERIC, 2000, at:
7. Hagger, H., & McIntyre, D): "Mentoring: Perspectives on school - based teacher education", Third Edition, London, Routledge, 2013.
8. Hamdy Amr : "Education in Egypt Survey for ICT and Education in Africa", Egypt Country, Report, 2007.
9. Hernandez, J. Total Quality Management in Education: "The Application of TQM", Texas School District DAI. 62 (11),(2002.
10. Hixson J. and Lovelace: "Total quality Management Challenge to Urban School", 1992.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED44632.pdf>
<https://hdr.undp.org/en/humandev>
11. Irvine, David J.; "Performance Indicators in Education", Paper Presented at the Commissioner's Conference on State and National Assessment, New York, December, 1968.
12. John M. Bryson: "Strategic Planning For public Service and non- profit Organization", New York, Pergamon press, 1993 .
13. Jose Luis : "Primary Education on The Threshold of The Twenty-First Century International Year Book of Education", UNESCO,2009.
14. Meredith. H & Lydid: "R. Autonomy and School Improvement: What Do we know and Where Do we go from here Ed", Policy Journal, 2012.
15. The World Development : "Report 2018", (WDR 2018)—LEARNING to Realize Education's Promise.
16. UNDP; Human Development Reports At :
17. UNESCO: "Educational Statistics and Indicators", UNESCO, Paris, June 1985.
18. Villanueva, Charles C.; "Education Management Information System (MEIS) and the Formulation of Education for All (EFA) Plan of Action": 2002-2015, UNESCO Almaty Cluster office and the Ministry of Education, Tajikistan, 2003.
19. Watkins, K., et. Al; : "Education Charges: A Tax on Human Development" , Oxfam International, Nairobi, 2001 .
20. World Economic Forum Annual Meeting, Davos-Clusters, Switzerland, 17—20 January 2017 .
21. World Economic Forum, Geneva, 2010 - 2017.
22. World Economic Forum; : "The Global Competitiveness", Report 2008—2009, World Economic Forum, Geneva, 2009.
23. World Economic Forum; : "The Global Competitiveness", Report 2010—2018,

24. www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2017...4/8/2018 .