بحث بعنوان

المدرسة الثانوية الشاملة كمدخل للتمكين الفردي والمجتمعي للشباب المصري (تصور مقترح)

Comprehensive secondary school as an entry point for individual and societal empowerment of Egyptian youth (Suggested perception)

للباحثة

أ.م.د/هديل مصطفي الخولي

أستاذ مساعد أصول التربية

كلية التربية جامعة حلوان

٢٠٢٠

الملخص العربي لبحث بعنوان

المدرسة الثانوية الشاملة كمدخل للتمكين الفردي والمجتمعي للشباب المصري (تصور مقترح)

تهدف الدراسة إلي وضع تصور مقترح لنظام المدرسة الثانوية الشاملة في مصر علي ضوء خبرات الدول المطبقة لها، بما يحقق التمكين الفردي والمجتمعي للشباب، واستخدمت الباحثة تكامل بين المناهج التالية، المنهج المقارن بالأفضل، المنهج الوصفي التحليلي، تحليل النظم ومنهجية القيمة المضافة، وقد وضعت الدراسة نظاما للمدرسة الثانوية الشاملة في مصر يقوم علي رؤية نظام المدرسة الشاملة بوصفها نظاما مفتوحا، يؤثر ويتأثر بالأنظمة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية في المجتمع، وتسعي الدراسة لوضع نظام للمدرسة يحقق التمكين الفردي والمجتمعي لخريجي التعليم الثانوي في مصر.

الكلمات المفتاحية: المدرسة الثانوية الشاملة، التعليم في مصر، التمكين الفردي، التمكين المجتمعي.

Summary of the research entitled

Comprehensive secondary school as an entry point for individual and societal empowerment of Egyptian youth (Suggested perception)

The study aims to develop a proposed vision for the comprehensive secondary school system in Egypt in the light of the experiences of the countries applying to it, in order to achieve individual and societal empowerment of youth, A comprehensive secondary school system in Egypt based on seeing the comprehensive school system as an open system, influencing and influencing social, economic, and political systems in society, and the study seeks to develop a school system that achieves individual and societal empowerment for secondary education graduates in Egypt.

Key words: comprehensive secondary school, education in Egypt, individual empowerment, community empowerment.

المقدمة

يوجد اتجاه عام واضح في النظم التعليمية في البلاد المتقدمة نحو إلغاء طبقية التعليم وتوحيد نمطه في مدرسة واحدة، وإنشاء نظام تعليمي تمتزج فيه الثقافة العامة العلمية الأكاديمية بالدراسات التقنية والتطبيقية العملية والمرتبطة بالحياة وشئونها (سعيد، ٢٠١٠، ص ٣١٧)، وتحتل منظومة التعليم الفني في دول العالم المتقدم، خصوصا الاقتصاديات سريعة النمو مكانة كبيرة، وترجع أهمية التعليم الفني إلى أنه أحد أهم آليات الدولة في مواجهة البطالة، وتحقيق العدالة الاجتماعية، وزيادة القدرة التنافسية للاقتصاد (الهيئة العامة للاستعلامات،٢٠٢٠)، وقد تمثلت الصور المختلفة لهذه النظم فيما يعرف بالمدرسة الثانوية الشاملة، وهو ما أخذت به كثير من الدول المتقدمة وتبنته بوصفه بديلا تربويا يحقق تكافؤ الفرص التعليمية، والقضاء علي الطبقية في التعليم الثانوي، والتأكيد علي التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية، وذلك بعد أن تأكد عجز المدرسة الثانوية التقليدية المنفصلة عن تحقيق أهداف ومتطلبات التربية المعاصرة (سعيد، ٢٠١٠،ص.ص ٣١٥-٣١٦).

وأصبحت المدرسة الشاملة البديل الإنساني الجديد للمدرسة الثانوية التقليدية، والثانوية المهنية والفنية، ويتم إنشاء المدارس الثانوية الشاملة؛ لمساعدة الطلاب في التعلم من خلال عملية الدمج والاستكشاف والتمييز والتخصص في تعلم مجال اهتمامهم الرئيسي، ويرى الخبراء أن التعليم في المدرسة الشاملة يجب أن يركز على مساعدة الطلاب في الأداء الجيد من خلال المزيد من الامتحانات الدراسية، والحفاظ على معدل تخرج مرتفع من خلال التوجيه التكيفي adaptive guidance، لكن الممارسين يعتقدون أنه يجب على المدارس الشاملة التركيز على تعليم الطلاب مهارات التعلم الأساسية والحصول على معدل مرتفع من الدراسة/ التوظيف (Lee, Chang, Lai, Lin, 2011, p.624).

وتمثلت أهمية تطبيق المدرسة الشاملة في التعليم الثانوي، أنه من الصعب التنبؤ بمستويات قدرة الطالب واستعداده في عمر ١٠ أو ١١ عامًا، ولذلك يحتاج الطالب دراسة تكاملية للجوانب النظرية والعملية ليختار في النهاية ما يوافق قدراته حتى لا ينتهي الأمر بالأطفال في المسار الخطأ، فإن القضية في نهاية المطاف هي مسألة تجريبية ,PischkeP (Jörn & 2006, p.2)

وقد كان – ولا يزال– التمييز بين الأكاديمي والمهني، أحد أكثر الفروقات المعرفية في حياة الشباب، حيث غلب هذا التمييز علي مناهج المدرسة الثانوية في معظم القرن الماضي، بالنظر للمنهج الدراسي النظري– وليس المهني– بأنه المحدد للذكاء، واستمرار تمايز المناهج هو قضية تعليمية مهمة لأنها وسيلة يتم من خلالها منح مجموعات مختلفة من الطلاب الوصول إلى أنواع مختلفة من المعرفة، يعطيهم أفضلية عن الأخرين– لا يتم تقييم جميع المعارف على قدم المساواة – والوصول إلى أنواع معينة من هذه السلعة التعليمية له آثار على فرص حياة الشباب ورفاهيتهم، التي تتجاوز بكثير تعليمهم الرسمي، بالإضافة إلى ذلك، فإن ممارسة تمايز المناهج الدراسية تجعل من الصعب على الطلاب وأولياء أمورهم والأخرين، تحدي الأنماط الحالية لتوزيع المعرفة، وبذلك هدفت المدرسة الثانوية الشاملة إلى السماح للطلاب من جميع القدرات المتصورة بالبحث عن مكانتهم الخاصة بعيدا عن التمايز غير الموضوعي (Rice, 2014,p.p. 233,242).

وعلى ذلك تعمل المدرسة الشاملة على استخراج امكانات الفرد، وطاقاته الابداعية، في مجال يناسب قدراته، وميوله، لتحقيق تمكين الشباب/الخريجين من خلال تنمية قدراتهم وتوسيع الخيارات أمامهم في التعليم والعمل والتعلم؛ لتعظيم قدرتهم الفردية والمجتمعية، وتفعيل جهود الاعتماد علي الذات أكثر من الاعتماد علي الرعاية الاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

يعيد الفصل الأكاديمي استنساخ التفاوت العرقي والاجتماعي والاقتصادي، وذلك أن عدم المساواة في نظام التعليم العام يعيد إنتاج التفاوت الاجتماعي والاقتصادي والعنصري في المجتمع الأوسع، من خلال إتاحة فرص وموارد تعليمية أقل للطلاب الفقراء والطبقة العاملة مقارنة بنظرائهم من الطبقة الوسطى والأثرياء، تقوم المدارس بتكرار أنماط الهيمنة والتبعية في عملية الإنتاج، وتوزيع ملكية الموارد الإنتاجية، ودرجة التمايز الاجتماعي والتضامن والتنوع في العمل السكاني، وبذلك فالمسارات الأكاديمية المختلفة ستكون مرتبطة بمجموعات عرقية–اجتماعية مختلفة بطريقة تعكس الصور النمطية للتفاوت الاجتماعي والثقافي (Tanner, 1982, p.p.607–608)، من هنا جاءت أهمية المدرسة الشاملة في تحقيق تكافؤ الفرص وتخطي الفجوة بين النظرية، والتطبيق، واعادة النظر في رؤية المجتمع لمكانة كل نوع من أنواع المعرفة.

علي الرغم من أن الحكومة المصرية بدأت في إنشاء المدارس الشاملة في عام ١٩٧٨، بإنشاء مدرستين إحداهما في سوهاج والأخرى في طنطا، بتمويل من البنك الدولي للإنشاء والتعمير، حيث اعتمد أكثر من مليون وسبعمائة ألف دولار لشراء أجهزة خاصة لهاتين المدرستين، ثم أنشئت أربع مدارس أخري عام ١٩٨٣ ، ببني سويف، والسويس، والوادي الجديد، ومطروح، وتولي البنك الدولي تزويد المدارس بالتجهيزات والمعدات اللازمة لتشغيل المجالات المخصصة لهذه المدارس، وقد كانت من المعوقات التي واجهت تجربة المدرسة الشاملة، أن المدارس كانت تتبع التعليم الثانوي العام، أما الإشراف علي تنفيذ المواد الدراسية اتسم بالازدواجية بين التعليم الثانوي العام بالنسبة للمواد الثقافية، والتعليم الثانوي الفني بالنسبة للمجالات العملية، وهذه الازدواجية أفرغت التعليم الشامل من مضمونه وفلسفته، كما أنه لم تتحقق الممارسة العملية للطلاب خارج المدرسة، وقل الجانب العملي في الدراسة وغلب عليها الطابع النظري، وذلك لأن درجات حصص المجالات العملية كانت لا تضاف للمجموع الكلي لدرجات الطالب في امتحان الثانوية العامة، ولذلك لم يكتب لهذه التجربة النجاح لعدم استيفائها مقومات النجاح من إمكانات بشرية ومادية، باعتمادها علي تمويل البنك الدولي فقط، وتكلفت ٢ مليون دولار عام ١٩٧٨، والاهتمام بالتعليم الثانوي العام علي حساب التعليم الثانوي الفني (الزميتي ، ٢٠١٣، ص.ص ٩٥-٩٦).

ويواجه التعليم في مصر – بشكل عام– مشكلات عدة أهمها ارتفاع كثافة التلاميذ بالفصول مع قلة أعداد المدارس، وتعدد الفترات الدراسية، والاعتماد علي طرق التدريس التقليدية، **وانعدام الربط بين البرامج التدريبية والاحتياجات التنموية،** وغياب التنمية المهنية، **بالإضافة إلي الارتفاع الكبير في نسب النجاح والمجاميع المرتفعة التي لا تعكس المستوي الحقيقي للطلاب،** بالإضافة إلي قصور التمويل الحكومي للوفاء بالاحتياجات العملية والتطبيقية، بما لا يتناسب مع سوق العمل، كما أن ميزانية التعليم تتوجه معظمها للأجور وما يخصص منها للأبنية التعليمية لا يذكر (مركز هردو لدعم التعبير الرقمي، ٢٠١٨).

تتمثل أهم تحديات التعليم في مصر، نمطية التعليم المصري خاصة في التعليم الثانوي، والذي لم يخرج عن فرعي الآداب والعلوم، خلال نصف القرن العشرين؛ وهذه

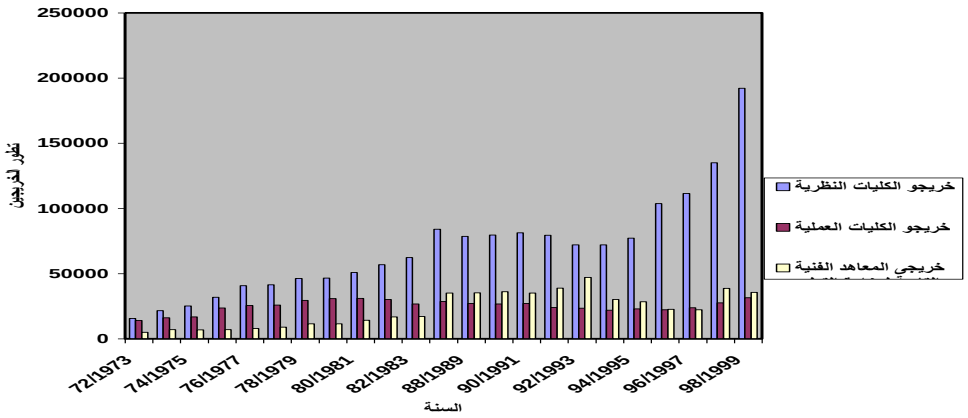
التقسيمات تتناسب مع المجتمع العربي في الماضي والذي عاني من بعض المشكلات والصعوبات، تمثلت في (سعيد، ٢٠١٠، ص.ص ٣١٥-٣١٦) :

١. اختلال التوازن بين أنواع التعليم الثانوي المختلفة
٢. الانفصال بين التعليم الثانوي العام والمهني والفني.
٣. افتقار الخطة الدراسية الحالية إلى بعض المواد المهمة في الحياة، وكذلك افتقارها إلي المرونة والتعدد في الخيارات أمام الطلاب.

وقد عانت مصر من اختلال التوازن بين أنواع التعليم، حيث تم توحيد التعليم الابتدائي في عام ١٩٥٣م؛ لتكوين القاعدة الفكرية الموحدة المشتركة بين جميع الطلاب، وتم تقسيم المرحلة الإعدادية إلى قسمين: الإعدادية العامة والإعدادية الفنية بفروعها الصناعية والتجارية والزراعية والعملية والفنية للبنات (الاقتصاد المنزلي) (عمار، ٢٠٠٥، ص.ص٤٩-٥٠)، وكذلك تم تقسيم المدرسة الثانوية إلى تعليم عام وفني بأنواعه المختلفة (متولي،١٩٨٩، ص.٢٨٣).

وتمتاز المرحلة الثانوية الفنية مرحلة منتهية لدى معظم طلابها، فالمتميزين فقط من الطلاب يمكنهم الالتحاق ببعض الجامعات والمعاهد العليا (بموجب القانون رقم ٢٢ لسنة١٩٥٦) (المركز القومي للبحوث التربوية،١٩٨٠، ص ١٤٧)، بعكس المرحلة الثانوية العامة التي يتاح لطلابها الالتحاق المباشر بالتعليم العالي والجامعي، ويعتبر ذلك تجاوزًا لتكافؤ الفرص التعليمية، فالأصل في تكافؤ الفرص أن تكون فرص التعليم متكافئة لأصحاب المؤهلات والقدرات المتكافئة، وبالتالي فكون المرحلة الثانوية الفنية مرحلة منتهية لدى الكثير من طلابها ليست المشكلة، ولكن المشكلة الحقيقية في عدم تكافؤ الفرص بين طلبة التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني، واحترام خريجي المدارس الثانوية العامة مقابل تدنى مكانة المدارس الفنية وتدنى مكانة خريجيها، مما أضاع الكثير من حقوقهم المادية والمعنوية وأسهم بالسلب في مضمون المواطنة وجدواها لدى الكثيرين ممن امتهنوا المهن الفنية على أهميتها، خصوصاً مع توجه الاقتصاد منذ ١٩٥٢ نحو التصنيع، مما يشكل تناقضاً بين ظروف الدولة وسياستها وأهدافها، وسياسة التعليم وأهدافه، وبذلك يظهر التناقض بين شكل المواطنة والمواطن كما تريده الدولة، والمواطن الذي يشكله التعليم، مما يقلل فرص المشاركة في تنمية وتطوير المجتمع، وتمكين أفراده.

ويؤثر التمايز وعدم المساواه في التعليم الثانوي على التعليم الجامعي، ويوضح شكل (١)، اختلال التوزيع بين طلاب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العملية والعلمية لصالح التعليم النظري.



شكل(١)

جملة خريجي الكليات النظرية والعملية بالجامعات المصرية

المصدر: قامت الباحثة بتجميع أعداد كتاب الإحصاء السنوي الصادر عن مركز التعبئة العامة والإحصاء (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء،١٩٧٩)

يلاحظ من شكل(١) ما يأتي:

- الفجوة الواضحة بين أعداد خريجي الكليات النظرية والعملية والمعاهد الفنية لصالح الكليات النظرية، بالرغم من اهتمام الدول المتقدمة في العصر الحديث بالتعليم العلمي العملي التطبيقي بوصفه مقياساً لتقدم الأمم؛ وقد يرجع ذلك لزيادة تكلفة الطالب في الكليات العملية؛ لما يحتاجه من معامل وتجهيزات وورش للوصول للمستوى المناسب، ومع محدودية الوظائف، يكون هذا الاستثمار بلا عائد.
- كانت نسب المقيدين في الكليات النظرية والكليات العلمية العملية متقاربة في منتصف السبعينيات وأوائل الثمانينيات، وقد يرجع ذلك لما أحدثته مرحلة الانفتاح من انتعاش اقتصادي، وزيادة سعى الأفراد لاكتساب مكانة اجتماعية مرموقة يمكن أن يوفرها التعليم العلمي العملي، ثم أخذت نسب خريجي الكليات النظرية في الارتفاع حتى

وصلت لأعلى معدلاتها عام ١٩٩٩، متفوقة بشكل كبير عن الكليات العملية والمعاهد الفنية؛ لتصبح أضعافهما، وكذلك زادت نسب خريجي المعاهد الفنية وتفوقت على نسب خريجي الكليات العلمية العملية التيأخذت في الانخفاض- بالرغم من زيادة الأعداد المطلقة للخريجين- وقد يرجع ذلك لصعوبة الدراسة العلمية العملية مع عدم توفر الإمكانيات المادية اللازمة لهذا النوع من التعليم- سواء أكانت إمكانات مادية تجهيزية أم إمكانات بشرية- وإهدار الكثير من الوقت والجهد والأموال للوصول للمستوى الذي يؤهل الخريج للوظيفة الملائمة، وأيضا لاهتمام الدولة بالمعاهد الفنية وفتح القنوات أمام خريجيها لاستكمال دراستهم الجامعية(المركز الديموجرافي بالقاهرة ، ٢٠٠٣، ص٢٣٢).

وترى الباحثة أن الاختلال في توزيع الطلاب على مراحل التعليم قد يكون من أسبابه السعى المستمر لاستكمال التعليم للوصول إلى المكانة الاجتماعية المرغوبة، بغض النظر عن أهمية التخصص للمجتمع؛ لتتحول الشهادة أو المؤهل من كونها أداة للعمل والتخصص المهني إلى غاية ينتهي بالحصول عليها ارتباط الخريجين بالتخصص؛ ليبدأ الخريج اختراق عالم السوق والأعمال بعيداً عنها، وذلك من شأنه أن يفقد المجتمع لطاقاته البشرية ويهدر أهم قيمة في المجتمع، وهي قيمة العلم والمعرفة في عصر الانفجار المعرفي.

ومع ثورة التكنولوجيا فهناك ضرورة لتوحيد المدرسة الثانوية في مدرسة شاملة تجمع بين الدراسات الأكاديمية والمهنية، بحيث تستجيب للتطور الاجتماعي، والاقتصادي، والتكنولوجي في المجتمع؛ مع تأسيس شعب وتخصصات جديدة تستجيب لبنية المجتمع وتطوره، ويمكنها أن توفر أيدي عاملة لتخصصات العمل الجديدة التي ظهرت في الحياة العربية المعاصرة، حتى لا يتم إعادة إنتاج نفس العقول التي هي في الواقع بعيدة عن العالم المعاصر، ولتمكين خريجي التعليم الثانوي من الشباب من تحقيق ذواتهم من جهة، وخدمة مجتمعهم وتنميته من جهة آخري.

أسئلة الدراسة

ما التصور المقترح لنظام المدرسة الثانوية الشاملة في مصر على ضوء خبرات الدول المطبقة لها، بما يحقق التمكين الفردي والمجتمعي للشباب؟

ومن هذا السؤال، تتفرع الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما الأسس النظرية والفكرية للمدرسة الثانوية الشاملة؟
٢. ما مفهوم التمكين، وفلسفته، وأبعاده الفردية والمجتمعية؟
٣. ما دواعي تطبيق المدرسة الشاملة في مصر؟
٤. ما خبرات الدول المتقدمة المطبقة لنظام المدرسة الثانوية الشاملة، وما أوجه الاستفادة منها في التجربة المصرية؟
٥. كيف يمكن أن يحقق تطبيق نظام المدرسة الثانوية الشاملة إلي التمكين الفردي والمجتمعي للشباب في المرحلة الثانوية؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلي وضع تصور مقترح لنظام المدرسة الثانوية الشاملة في مصر على ضوء خبرات الدول المطبقة لها، بما يحقق التمكين الفردي والمجتمعي للشباب.

منهج الدراسة:

تستخدم الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحليل صيغة المدرسة الثانوية الشاملة، والتحليل الثقافي لخبرات بعض الدول المتقدمة في تطبيقها، وتحليل واقع الشباب المصري، والتحليل الفلسفي لربط فلسفة المدرسة الشاملة بفلسفة التمكين، والاستعانة بمنهجية القيمة المضافة؛ لرصد ما يمكن أن تضيفه المدرسة الثانوية الشاملة للتعليم مقارنة بالمدرسة التقليدية لتحقيق التمكين الفردي والمجتمعي لخريجي المدرسة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من الآتي:

أ. تضع أمام متخذي القرار رؤية لتطوير التعليم الثانوي بقسميه، بتطبيق نظام المدرسة الشاملة.

ب. وضع النظام المقترح أمام المسئولين عن التعليم في مصر، لحل مشكلة التفاوت بين التعليم الأكاديمي النظري، والتعليم الفني والمهني، وما ينتج عنه من تدني مكانة التعلي الفني، وضعف جودة خريجيه.

ج. الاهتمام بالمعرفة العلمية والتطبيقية ورفع مكانتها، في عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي.

مصطلحات الدراسة:

تتبني الدراسة مصطلحين رئيسيين هما المدرسة الثانوية الشاملة، والتمكين، كما يلي:

- **تعريف المدرسة الثانوية الشاملة:**

تعني **المدرسة الشاملة قديما**، كلمة شاملة أنها تستوعب كل الأطفال بصرف النظر عن قدراتهم وتحاول أن تقدم لهم أحسن أنواع التعليم المناسب لكل تلميذ، وهذا يعني وجود منهج عام لكن تتنوع طريقة عرض المادة لتواجه الفروق الفردية، والمدرسة الثانوية الشاملة هي امتداد للمدرسة الابتدائية الشاملة، وتقبل كل الأطفال تقريبا من عمر الحادية عشر والخامسة عشر، ومن يرغبون في مواصلة الدراسة حتى عمر الثامنة عشر أو التاسعة عشر، وتقدم المدرسة مجموعة كبيرة متنوعة من المقررات الدراسية لمواجهة الاحتياجات المختلفة للتلاميذ؛ لتحقيق النمو المتكامل للطالب وتقدمه؛ وعلي ذلك تنظم هذه المدرسة لتصبح مدرسة متعددة، فيمكن أن تضم فرعين من الدراسة مثل الأكاديمي/الفني، أو الفني/ الحديث أو الأكاديمي/ الحديث، والمدرسة المتعددة أو الثنائية تناسب الأطفال علي اختلافهم (بيدلي، ١٩٨٨، ص.ص ٣٢، ٣٣).

بينما المدرسة الشاملة حديثا هي مؤسسة تعليمية ثانوية تدرس مجموعة شاملة من المواد الأكاديمية والمهنية، والسمة الأكثر أهمية للمدارس الشاملة هي أنها لا تختار الطلاب

بناءً على الكفاءة الأكاديمية، مثل المدرسة الثانوية الأمريكية متعددة الأغراض multipurpose American high school ، وتظل أوروبا واحدة من المناطق القليلة التي استمرت في استخدام مزيج من المدارس القائمة على أساس شامل وانتقائي، منها دول المملكة المتحدة وبعض الدول الأوروبية القليلة التي تنتقل إلى هيكل شبه كامل New) World Encyclopedia 2017)

- **التمكين**

التعريف اللغوي

وردت كلمة مكن (مكنه) أي جعله قادرا على فعل شيء معين، ويقال مكن الرجل من الشئ صار أكثر قدره عليه، كما يقال متمكن من العلم أو من مهارة بمعني متقن لها (شاهين، أميرة محمد ،٢٠١١، ٤١٦)

ومفهوم التمكين حديث، فبدأ في الظهور في التسعينيات، وقد تعدَّدت وجهات النظر حول تعريفه، فهناك من يرى أنه إستراتيجية لتقوية الأفراد في حقِّ تقرير مصيرهم بأنفسهم من خلال المشارَكة في اتِّخاذ القرار على المستوى المحلي، وما قد يواجِه ذلك من تعارُض للمصالحِ بين بناء القوة والفقراء وتنظيمهم واتفاقهم حول أهداف ومصالح مشتركة، وتدعيم مُشاركتهم في المنظَّمات الشعبية والحكومية ليتحوَّلوا من متلقِّين للخدمات إلى مطالبين بها (نبيوة، ٢٠١٣).

ومنهم من اعتبره معبرا عن مجموعة من التدابير ترمي إلى زيادة درجة الاستقلال الذاتي وتقرير المصير لدى الناس والمجتمعات المحلية؛ لتمكينهم من تمثيل مصالحهم بطريقة مسؤولة ومحددة ذاتيا، وذلك بناء على سلطتهم الخاصة، والتمكين كفعل يشير إلى عملية التمكين الذاتي والدعم المهني من الناس، والتي تمكنهم من التغلب على شعورهم بالعجز، وعدم وجود نفوذ، وإدراك واستخدام مواردهم لجودة العمل (Adams,2008, 6)

كما استخدمه البعض بوصفه عملية زيادة قدرة الأفراد أو المجموعات على اتخاذ الخيارات وتحويل تلك الخيارات إلى إجراءات ونتائج مرغوبة، ومن الأمور المركزية لهذه

العملية إجراءات تقوم على بناء أصول فردية وجماعية، وتحسين كفاءة ونزاهة السياق التنظيمي والمؤسسي الذي يحكم استخدام هذه الأصول (Daniele, 2017, 49-64).

ويعتبر مصطلح التمكين مظلة لكثير من المفاهيم التي وضعت تحته في الأدب الاجتماعي والسياسات التعليمية ووثائق السياسات منذ الستينيات، وقد استُخدمت لوصف تمكين الأفراد أو المجموعات المهمشة (على سبيل المثال، الأقليات والمعوقين والنساء) لحشد التنشيط الذاتي ضد القيود الاجتماعية أو تشجيع تطوير ريادة الأعمال (Daniele, 2017, 49-64) ، ولذلك فله عدة أنواع منها (نبيوة، ٢٠١٣):

١. **التمكين الشخصي:** يركِّز على إعطاء الطالب القوة والقدرات لإحداث تأثير إيجابي في حياته، وتعتمد القوة الشخصية على الكفاءة والثقة بالنفس، ويشمل التمكين الشخصي التمكن من التمرُّد على العادات السيئة الراسخة، وهي عملية تعليمية لجعل الطالب مشارِكًا فعَّالاً في صياغة رؤية جديدة لحياته.

٢. **التمكين الاجتماعي:** يركِّز على إعادة الترتيب أو التغيير الجذري للقيم والمعتقدات المرتبِطة بصنع القرار، ويتضمَّن إعطاء الأمل في إحداث تغييرات وتحوُّلات في مؤسسات المجتمع، وتعزيز حرية الجماعات والكرامة والحُكم الذاتي، والتمكين الاجتماعي يزيد من الإحساس بالمسؤوليَّة الاجتماعية.

٣. **التمكين الاقتصادي:** هو قدرة كلِّ فرد في المجتمع في الحصول على الدخل الكافي ليعيش حياة كريمة، ويستطيع تلبية احتياجاته الأساسية، ويكون دَور المؤسسة التعليمية على مستوى المجتمعِ هو الإعداد الأكاديمي الجيّد للطلاب/الخريجين للمشارَكة في تنميةِ وإدارة خطط التنمية الاقتصادية.

٤. **التمكين التعليمي:** يركِّز على تنمية الموارد الإنسانية من خلال الفَهم الكامل للنَّسَق التعليمي، ويكون دور المؤسسة التعليمية هو إعداد الطلاب/الخريجين للمشاركة في صياغة وتنفيذ السياسة التعليميَّة على مستوى الماكرو، أما على مستوى المجتمع تعمل على وضع حلول لمواجهة مشكلة التسرُّب من التعليم، ومحو الأمية، وتوظيف المشاريع التعليمية.

ويمكن إضافة نوع سادس للأنواع السابقة وهو **التمكين القانوني** (Open Society Foundations , 2018) هو تعزيز قدرة جميع الناس على ممارسة حقوقهم ، إما كأفراد أو كأعضاء في مجتمع ما – إنه يتعلق بالعدالة الشعبية – حول ضمان عدم اقتصار هذا

القانون على الكتب أو قاعات المحاكم ، بل هو متاح للناس العاديين، وتقدر الأمم المتحدة أن أربعة مليارات شخص يعيشون خارج نطاق حماية القانون ، ومعظمهم بسبب الفقر.

وتري الباحثة أن التمكين المجتمعي يشمل التمكين الاجتماعي، والاقتصادي، والتعليمي، والقانوني، والسياسي، حيث يؤمن الأفراد في المجتمع، ويجعلهم أكثر تفاعلا، ومشاركة، وتكيفا مع واقع المجتمع المحيط.

وتستخدم الباحثة التمكين على أنه **آلية تعمل علي اكتشاف إمكانات الشباب وتنميتها وتوظيفها لتحقيق التنمية الشخصية وتحسين الظروف المجتمعية (الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، والتعليمية، والقانونية)، بما يعود بالنفع علي الفرد ومجتمعه، مع مراعاة كل نوع من الأنواع سابقة الذكر.**

الدراسات السابقة:

١. دراسة (فين وشيستر) (Finn & Chester, 2013, p.p.48-50) : تتبع الدراسة التعليم الثانوي في الولايات المتحدة، اعتبارًا من عام ٢٠١٣، ويعبر المؤلف عن وجهة نظر مفادها أن نموذج المدرسة الثانوية القياسي لا يخدم احتياجات الطلاب وأن هناك حاجة إلى ابتكارات من أنواع مختلفة، ويستشهد بأن المدارس الثانوية في العديد من البلدان الأخرى تحقق أداء أكاديميًا أعلى لدى طلابها، ويناقش كيفية اختيار نموذج لتطوير المدرسة، وتتوافق الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية، في الهدف لسعي الدراسات إلي تطوير التعليم الثانوي في مجتمعهما.

٢. **دراسة أحمد الزميتي** (الزميتي، ٢٠١٣، ص.ص ٩٤-١١٤): كشفت الدراسة عن التحدي الرئيس الذي يواجه نموذج المدرسة الشاملة وغيرها من نماذج تنظيم التعليم الثانوي، وهو التساؤل حول ما ينبغي أن توفره المدرسة الثانوية، وينبغي النظر إلي المدرسة الشاملة ليس فقط كونها إصلاحا تعليميا، وانما وسيلة للابتكار في مجال المناهج والتعليم، فهي تهدف الي إضفاء الطابع الديمقراطي علي العملية التعليمية.

تتوافق الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في طرحهما لامكانية تطبيق المدرسة الثانوية الشاملة في مصر.

٣. **دراسة سوزان رايس** (Rice, 2014, p.p.231-248) تبحث هذه الدراسة في ظهور واستمرار تمايز المناهج في المدرسة الثانوية الشاملة، وتؤكد أن تمايز المناهج له جذور في جمهورية أفلاطون Plato's Republic، حيث يقترح توزيع التعليم (والعمل اللاحق ، وخاصة عمل الحكم، على أساس القدرة، ويتم استخدام مفهوم الأيديولوجية هنا للمساعدة في تفسير سبب بقاء ممارسة تمييز المناهج الدراسية بوصفه سمة من سمات المدرسة الثانوية الشاملة، إن استمرار تمايز المناهج أمر مهم لأنه وسيلة يتم من خلالها منح مجموعات مختلفة من الطلاب الوصول إلى أنواع مختلفة من المعرفة.

تتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في استعانتها بالأسس الفلسفية لفهم نظام المدرسة الشاملة.

٤. **دراسة (أوسي أوتيو)**(Autio, 2016) : تهدف الدراسة إلى استكشاف التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والتعليم الحرفي التقليدي من خلال تحليل الاتجاهات الحالية في تعليم التكنولوجيا الفنلندية. بالإضافة إلى ذلك، حاول البحث استكشاف، بطريقة أولية، ما إذا كان أو لم يكن المنهج الذي يحتفظ الحرف التقليدية النسيج والنسيج، أو التعليم التكنولوجيا الجديدة، وتعزيز القدرات التقنية بشكل أفضل، تشير بيانات الجزء التجريبي إلى وجود اختلاف بين الطلاب الذين تلقوا التعليم استنادًا إلى منهج تعليم الحرف التقليدية أو التكنولوجيا. كان الاختلاف ملحوظًا في المعرفة التكنولوجية وفي المواقف تجاه التكنولوجيا. وبالتالي، لا يزال جزء كبير من التعلم يركز على مهارات الإنتاج، والمناهج السائدة الآن في التعليم الحرفي لا تعد الطلاب لمواجهة تحديات التكنولوجيا الحديثة والحياة العملية، تتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تأكيدهما على أهمية التعليم المهني في تنمية المجتمع.

٥. **دراسة اليونسكو (اليونسكو، ٢٠١٧)** تسعى اليونسكو إلى تشجيع المدارس والمؤسسات التعليمية في شتى أنحاء العالم لتطبيق نهج المدرسة الشاملة، بشأن التعليم من أجل

التنمية المستدامة، وفي سياق هذا المشروع، تولت قيادة التنفيذ شبكة اليونسكو للمدارس المنتسبة، والتي تسعى إلى إدراج القضايا والشواغل الجديدة في القاعات الدراسية لإعداد الأطفال والشباب على نحو أفضل لمواجهة التحديات الراهنة والمقبلة، ويعني نهج المدرسة الشاملة بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة، أن هناك مؤسسة تعليمية تقوم على مبادئ مستدامة في كل جانب من جوانب الحياة المدرسية، ويشمل هذا النهج مضمون التدريس ومنهجيته، والحوكمة، والتعاون مع الشركاء والمجتمعات الواسعة، وتمثل المشاركة الفعالة لجميع الجهات المعنية المدرسية، الداخلية منها والخارجية في تعبيرهم عن الاستدامة والسعي إليها، تتوافق الباحثة مع دراسة اليونسكو في أهمية التعليم الشامل، وقدرته علي تحقيق هدف التنمية.

٦. **دراسة سين دارك** (Drake, 2017, p.p.2423-2439) : كشفت الدراسة عن ثقافة مؤسسية في المدرسة الثانوية المنفصلة، تؤدي إلى الفصل الأكاديمي، حيث يعيد الفصل الأكاديمي إنتاج التفاوت العرقي الاجتماعي والاقتصادي الاجتماعي في مجتمع متكامل وثري، ويوفر إطار النجاح المؤسسي الأساس المنطقي للجهات الفاعلة المؤسسية لإضفاء الشرعية على عدم المساواة وتبريره؛ لذلك كان الحل في مدرسة ثانوية شاملة تخدم كل الفئات.

تساعد الدراسة الحالية على تأكيد أهمية تطبيق نظام المدرسة الثانوية الشاملة لتحقيق المساواة والعدالة المجتمعية والتعليمية.

٧. **دراسة عبد الرازق مراس (مراس، ٢٠١٧، ص.ص** ١٩٨ – ٢٧٥ **):** هدفت الدراسة إلي تقويم الكفاءة الداخلية لنظام التعليم الثانوي الصناعي النوعي في مصر، والوقوف علي أوجه القصور الموجه للتعليم الفني، ووضع تصور مقترح لرفع مستوي الكفاءة الداخلية لمؤسسات التعليم الثانوي الفني الصناعي النوعي، وأوضحت الدراسة الفجوة بين مؤسسات التعليم الفني الصناعي النوعي وبين الاحتياجات الفعلية لسوق العمل، وأهمية تطوير وتحديث تخصصات التعليم الفني الصناعي، لملائمته للتطورات التي تحدث في سوق العمل.

تؤكد الدراسة على هدف الدراسة الحالية في وضع تخصصات جديدة للمدرسة الثانوية، تساعد خريجيها على المكين الوظيفي والمجتمعي.

٨. **دراسة خالد محمود** (محمود،٢٠١٨، ص.ص٣٤-٩٢): أوضحت الدراسة أن التعليم الثانوي الفني في مصر يعاني العديد من المشكلات كضعف برامج التعليم الثانوي الفني، مما يؤثر سلبا على كفاءة خريجي هذا النوع من التعليم وعدم مواءمته لمتطلبات سوق العمل وحدوث فجوة بين مخرجات التعليم ومؤسسات التعليم الفني الصناعي، كالنظرة الاجتماعية المتدنية لهذا النوع من التعليم لارتباطه بالعمل اليدوي، ولازال تعزيز الصورة الاجتماعية الايجابية نحو التعليم كالتدريب المهني والتقني يشكل تحديا؛ لذلك سعت هذه الدراسة من خلال استخدام المنهج الوصفي، إلى تحليل الأدب التربوي والدراسات السابقة للتعرف علي واقع التعليم الثانوي الفني في مصر، وتحليل أبرز الاتجاهات العالمية الحديثة في تطوير التعليم الفني كالتي تبنتها العديد من دول العالم وإجراءات تطبيق كل اتجاه، والجوانب الإيجابية والسلبية لكل اتجاه، ومن ثم تحديد كيف يمكن الإفادة من تلك الاتجاهات في طرح رؤية لكيفية تطوير التعليم الفني في مصر، كتحديد منطلقاتها، وآليات تحقيقها كالمعوقات المحتملة وكيفية التغلب عليها.

تؤكد هذه الدراسة علي وجود مشكلات وازدواجية في المرحلة الثانوية في التعليم المصري، وخصوصا التعليم الثانووي الفني؛ مما يعظم أهمية الدراسة الحالية في ضرورة تطوير هذا النوع من التعليم؛ لالغاء الازدواجية، وإمداد سوق العمل بما يحتاجه من تخصصات وعمالة ماهرة؛ بنوعية وجودة مناسبة.

الاستفادة من الدراسات السابقة

تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الآتي:

١. تسعي دول العالم للتحسين المستمر لنظم التعليم الثانوي، وتقييمه، وابتكار أنواع جديدة لحل مشكلاته.
٢. أهمية تـابيق المدرسة الثانوية الشاملة لمواجهة الفصل الأكاديمي، وتحقيق العدالة وتكافؤ الفرص في التعليم الثانوي.
٣. أهمية المرحلة الثانوية في حياة الفرد وتنمية المجتمع.
٤. معاناة التعليم الفني في مصر من الاهمال، وضغف برامجه والنظرة المتدنية لمخرجاته.
٥. يساهم الفصل الأكاديمي في المدرسة الثانوية الشاملة في إنتاج التفاوت العرقي الاجتماعي والاقتصادي الاجتماعي في المجتمع.
٦. تساهم المدرسة الشاملة في إحياء المهن التراثية في المجتمع بأساس تكنولوجي.
٧. المشاركة الفعالة لجميع الجهات المعنية المدرسية، الداخلية منها والخارجية في التعليم في المدرسة الشاملة والسعي للاستدامة في التعليم
٨. سعت العديد من الفسفات بداية من أفلاطون في تأييد الشمولية ولتمايز في المناهج.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري تحليل لمصطلحي الدراسة، وهما: المدرسة الثانوية الشاملة، والتمكين الفردي والمجتمعي، من حيث المفهوم، والفلسفة، والأبعاد، ودراسة واقع التعليم الثانوي المصري، والاستفادة من خبرات الدول المطبقة للمدرسة الثانوية الشاملة في وضع نظام لتطبيقها في مصر.

- **أولاً: الأسس النظرية والفكرية للمدرسة الثانوية الشاملة:**

يعتبر الشمول مفهوم معقد ومتعدد الأوجه يمارس بأشكال مختلفة – بعضها – تقني وعملي ، حيث يتم السعي إلى التغيير الاجتماعي والإنتاجية الاقتصادية المعززة من خلال

تخيل إمكانيات اجتماعية جديدة، وخلق فرص جديدة والوصول إليها، وتحديد الأهداف من خلال اتخاذ القرارات المشتركة (Hartley, 2015, p.414) ، وتوفر المدارس الشاملة منهج استحقاق لجميع الأطفال، دون اختيار سواء بسبب اعتبارات مالية أو تحصيل، نتيجة لذلك، هناك منهج واسع النطاق، بما في ذلك المواد العملية مثل التصميم والتكنولوجيا والتعلم المهني، المدارس الشاملة لا تختار مدخلاتها على أساس التحصيل الأكاديمي أو الكفاءة (Wikipedia, the free encyclopedia, 2020)

ما يميز المدرسة الشاملة (رويدة، ٢٠١٩) :

- يحصل الطالب على شهادات مدرسية مختلفة في نفس المدرسة،
- توفر تعليما أساسياً عاماً شاملاً، معمقاً وواسعاً للطالب
- تتيح للطالب فرصة التركيز على دراسة معينة بما يتلاءم مع كفاءاته وميوله.

وتسعى اليونسكو إلى تشجيع المدارس والمؤسسات التعليمية في شتى أنحاء العالم لتطبيق **نهج المدرسة الشاملة** بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة، وتتولى قيادة هذا المشروع شبكة اليونسكو للمدارس المنتسبة، وقد بدأت اليونسكو بطرح البرنامج على عدد من الدول في المرحلة الأولى على أن يتم إلحاق عدد آخر من الدول لاحقاَ وأن تقوم الدول الأولى بمساعدة الدول اللاحقة.

- **نهج المدرسة الشاملة بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة.**

يعني نهج المدرسة الشاملة بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة أن هناك مؤسسة تعليمية تقوم على مبادئ مستدامة في كل جانب من جوانب الحياة المدرسية، ويشمل هذا النهج مضمون التدريس ومنهجيته الخاصة بالمدرسة، بالإضافة إلى مبدأ التعاون مع الشركاء في المجتمعات الواسعة مثل (الجامعة، الطلاب، المعلمين والموظفين) وجميع الجهات المعنية الفاعلة بالمدرسية، الداخلية منها والخارجية. وتنفذ المدارس المشاركة في خطط عملها نهج المدرسة الشاملة كما تتشارك المدارس الشاملة مع غيرها من المدارس ولا سيما من خلال الأداة المتاحة على الإنترنت لشبكة اليونسكو للمدارس المنتسبة (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠١٧، ص ٢)ويتمثل الهدف النهائي في تحويل المدرسة إلي منشأة صديقة للمناخ في حين يتم تمكين الطلاب والشباب من المشاركة على نحو كامل والاضطلاع أيضا خارج المدرسة بما يتعين القيام به من أعمال، وسيقوم بهذه

العملية ميسرون مدرسيون يعينهم المنسق الوطني لشبكة المدارس المنتسبة التابعين لها (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠١٧، ص ٣.)

- **أهداف المدرسة الشاملة** (المكتب الاتحادي للمغتربين واللاجئين، ٢٠١٩):

- توفير الوقت واستثماره بنشاطات وفعاليات إنتاجية خدمية، تعليمية، وإنتاجية اقتصادية.
- الاقتصاد في الجهود الفردية والجماعية، وتفعليها في مسارات إنتاجية أخرى.
- تشغيل فئات أكاديمية ومهنية واسعة، لتقليل نسبة البطالة في المجتمع المحلي.
- تمكين نوابغ الطلبة، من الجنسين الذكور والإناث من الانتقال لمراحل تعليمية متقدمة بأوقات زمنية قصيرة.
- إتاحة المجال أمام الفئات التي لا ترغب في مواصلة المسيرة التعليمية في الانخراط بشتى أنواع الحرف والمهن دون دفع المزيد من التكاليف المادية الباهظة.
- تسهيل الحياة المدرسية والجامعية على جموع الطلبة والأهالي خاصة والشعوب والأمم عامة.
- تحسين ظروف الحياة الاجتماعية للطلبة، بتطبيق أسس العدالة الاجتماعية والاقتصادية بين جميع فئات الطلبة.
- تقليل أوقات الفراغ لدى الفئات الشبابية من الذكور والإناث، ودمجهم بالعملية التربوية التعليمية الحقيقية، وتقليل التسرب من المدارس.
- التجديد في الحياة التعليمية العامة والخاصة، والسعي الدائم نحو التطوير والتغيير والإصلاح الشامل.
- تعزيز النظام الإنتاجي الجماعي، والحد من الجوانب الاستهلاكية في المجتمع.
- توفير فرص عمل جديدة للباحثين عن عمل، وتشجيع اللجوء إلى الحرف والمهن بين صفوف الشباب وسائر الفئات العمرية.
- تعزيز النشاطات اللا منهجية إلى جانب النشاطات المنهجية في المسيرة التعليمية، جنبا إلى جنب، وعدم إهمال أو تجاهل الفعاليات الاجتماعية والصحية والاقتصادية والدينية في المدارس الشاملة.

- **المبادئ الأساسية التي تقوم عليها المدرسة الشاملة:**

تقوم المدرسة الشاملة على عدة مبادئ أساسية هي (سعيد، ٢٠١٠، ص ٣٢٠):

أ. مبدأ ديمقراطية التعليم؛ لقبول كل التلاميذ بدون تمييز لقدراتهم، وتقديم أنواع مختلفة من التعليم، بحيث يصل كل فرد في تعليمه إلي أقصي درجة ممكنة تؤهله لها قدراته واستعداداته.

ب. التأكيد على التكامل بين الجوانب النظرية وبين الجوانب العملية التطبيقية من خلال التدريس والتطبيق.

ج. مراعاة الأصول السليمة لتعلم المهارات اليدوية والفنية، وجعلها متوافقة مع المفاهيم الأساسية لموضوعات الدراسة.

د. الترابط بين المدرسة والمجتمع، وتنفيذ بعض الأنشطة ذات الطابع الاجتماعي، واهتمام المدرسة بنواحي الفنون وتدريب التلاميذ على العمل في مؤسسات البيئة.

فلسفة العمل بالمدرسة الثانوية الشاملة

يظل التحدي الرئيس الذي يواجه نموذج المدرسة الشاملة وغيرها من نماذج تنظيم التعليم الثانوي هو التساؤل حول ما ينبغي أن توفره المدرسة الثانوية، والتفضيل بين مجموعة من النقاط (الزميتي، ٢٠١٣، ص.ص ٩٤-١١٤):

– تقديم قدر مشترك من التعليم لجميع الطلاب، أم أن تكون المدرسة عبارة عن مؤسسة متخصصة تراعي الاحتياجات الفردية للطلاب.

– وتحد آخر حول وظيفة المدرسة الثانوية، والاختيار بين تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات التي تؤهلهم للحياة في مجتمع ديمقراطي، أم كونها مكان لتدريب القوي العاملة في البلاد، أم بوصفها مؤسسة مسئولة عن الحراك الاجتماعي للمراهقين.

وعلى الرغم من تناقض هذه الأهداف مع بعضها البعض في الكثير من الأحيان، إلا أن المؤيدين لمبدأ الشمولية في التعليم يؤكدون علي أن المدرسة الثانوية ينبغي أن تحقق كل هذه الأغراض في آن واحد، وفي النهاية ينبغي النظر إلي المدرسة الشاملة ليس فقط كونها إصلاحا تعليميا، وانما وسيلة للابتكار في مجال المناهج والتعليم، فهي تهدف الي إضفاء الطابع الديمقراطي علي العملية التعليمية.

وتري سوزان رايس (Rice, 2014, p231) أن أصول التقسيم التعليمي، وتمايز المناهج ترجع إلي أفلاطون، والذي أيد ضرورة تمايز وتنوع المناهج كل حسب قدرته، ويقترح توزيع التعليم والعمل المستقبلي الذي يؤدي إليه هذا التعليم علي أساس القدرة، إن استمرار تمايز المناهج أمر مهم لأنه وسيلة يتم من خلالها منح مجموعات مختلفة من الطلاب الوصول إلى أنواع مختلفة من المعرفة، فليست كل المعرفة ذات قيمة متساوية، والوصول إلى أنواع معينة من الطلاب ذوي المهارات الجيدة أمر يحتاج ما هو أبعد من تعليمهم الأكاديمي، فمدينة أفلاطون الخيالية تتكون من ثلاث فئات: (Rice, 2014, p.p.235-236)

- **الفئة الأولي:** تمثل الأكثرية هم أولئك الذين يوفرون الاحتياجات البشرية الأساسية مثل الغذاء والمأوى والملابس، ومنهم رعاة الحيوانات والبناة والنساجين، ويوجد في هذه الفئة أيضًا عمال آخرون، مثل الحرفيين والنجارين.
- **الفئة الثانية:** الجنود للحماية ضد الأعداء.
- **الفئة الثالثة:** في قمة هذا التسلسل الهرمي الاجتماعي هناك الحكام – الملك الفيلسوف- يتطلعون إلى مصالح الجميع.

ويهدف مجتمع أفلاطون إلى جعل الطبقات الثلاثة سعيدة بنفس القدر، ويري أن أساس هذه السعادة، يرتكز على العدالة الاجتماعية، والذي يمثل ضمان لوضع كل فرد من أفراد المجتمع الاجتماعي في الفصل الذي يناسب مواهبه المولودة، ويلعب التعليم دورًا رئيسيًا في إنشاء والحفاظ على المجتمع الذي تصوره أفلاطون. (Rice, 2014, p.p.235-238).

وتري الباحثة أن عدالة أفلاطون تختلف إلي حد كبير مع عدالة المدرسة الشاملة، فأفلاطون ميز الأفراد بشرط أن يبقي كل فرد في طبقته التي تناسبه، وأن يكون طموحه نابع من ظروفه المعاشة، كما أن أفلاطون وغيره من فلاسفة المثالية، أعطوا للمعرفة النظرية الأفضلية علي سائر المعارف، وهو ما يتناقض مع هدف المدرسة الشاملة في المساواة والتوازن بين سائر المعارف النظرية، والمهنية، والتطبيقية، وان اتفقت رؤية أفلاطون مع هدف المدرسة الثانوية الشاملة في أهمية النظر إلي القدرة، وامكانات الطالب عند اختيار نوع التعليم المناسب.

وقد سعي أفلاطون إلى تحديد الأفراد الذين كانوا محبين حقيقيين للحكمة، بغض النظر عن الثروة أو الوضع أو حتى الجنس، وعلى الرغم من أن فكر الولايات المتحدة شارك مع أفلاطون اهتمامًا شديدًا بالقدرة، وفكرة أنه يجب توزيع الموارد التعليمية مثل المناهج على أساس القدرة، فإن مفهوم القدرة يعني شيئًا مختلفًا في هذين السياقين، ففي الوقت الذي يوفر أفلاطون المبدأ التوجيهي للمتعلم والذي يعني أن يكون التعليم موجهًا لقدرة الطلاب، فإن تطبيقه علي شكل ترتيبات تعليمية جامدة كان مخالفا لما دعي إليه أفلاطون، وهذا في الأغلب يرجع إلى أن القدرة قد تم تحديدها جزئيًا، بطرق تستوعب الأحكام المسبقة وترتيبات القوة الحالية، وليست القدرة في العموم (Hatt, 2012, p.p.438–460)، وتتفق الباحثة مع رأي بيث هات (Beth Hatt) ، في ضرورة أن تكون المناهج مرنة تستوعب كل أنواع المعرفة، والتي تكون لها قيمة متساوية في الأهمية ونفعها المجتمعي، وقدرتها علي تمكين أفراد المجتمع.

وقد ظهر تمايز المناهج في الولايات المتحدة خلال الحقبة التقدمية من خلال الحركة التقدمية في التعليم، التي سعت إلى الفاعلية التعليمية فوق كل شيء آخر، وفي مطلع القرن التاسع عشر، رأى ساندين Snedden وأتباعه أن العالم كان يتغير بسرعة وقرر عمل خطة للكفاءة على مستويين: عمل المنهج بشكل فعال حيث لا يضيع الطلاب الوقت في الدورات التي لا صلة لها بأدوارهم المستقبلية، وسيعمل المجتمع نفسه بشكل أكثر فاعلية حيث أن جميع الأعضاء سيكونون مدربين جيدًا على وضعهم المحدد في المجتمع، حتى أن ساندين تخيل مجتمعًا مثاليا كان مبدأه التوجيهي هو الفعالية، ودعا ساندين David Snedden إلى التعليم المباشر بالاستناد إلى المعرفة، والصفات، والمهارات اللازمة لتشكيل الفرد من الخصائص الاجتماعية المحددة سلفا، ويفترض تحسين المجتمع من خلال جعل تمكين أفراده بجعلهم أكثر فائدة من الناحية المهنية والمسئولية الاجتماعية، وكانت المدارس المشتركة التي يروج لها ساندين وغيره من الإصلاحيين الأوائل في العصر التقدمي مثل هوراسمان، ضد النخبوية المتصورة في المدرسة الثانوية المبكرة، وكانت شكواهم الرئيسية هي أن المدرسة الثانوية كانت أكاديمية للغاية، حصرية للغاية، ومقيدة (Rice, 2014, p. .241)

وكانت المدارس الثانوية قليلة نسبيًا ومتفاوتة حتى أواخر القرن التاسع عشر، ومن المؤكد أنها لم تكن كافية لتعليم عدد متزايد من الشباب المولودين في الولايات المتحدة، ناهيك عن

العدد الضخم من الشباب المهاجرين الذين يدخلون البلاد، ورأت عدة فصائل مختلفة – فصائل لها مصالح متنافسة في بعض الأحيان – المدرسة الثانوية بعد إصلاحها على أنها حل ممكن لرغباتهم المتباينة، من رجال الأعمال والعمال، والطبقة الوسطى والآباء الفقراء، ومديرو الجامعات والمهاجرون الجدد، علقوا آمالهم المختلفة على المدرسة الثانوية التي تم إصلاحها وتوسيعها فليس من المستغرب أن تكون المؤسسة التي تشكلت في معظم المدن هي المدرسة الثانوية الشاملة الخاصة، والتي يمكنها استيعاب أهداف متباينة، وتمثل مدرسة ثانوية جديدة موعودة بكل شيء للجميع، لقد ذهب مفهوم القرن التاسع عشر للحاجة إلى التعلم المشترك لبناء أمة متماسكة، في قلبها كان تمايز المناهج – التتبع وتجميع القدرات – مع تعلم مختلف للطلاب، وعلى الرغم من وجود اختلاف بين المناهج والممارسات المختلفة كما أشار لذلك جون ديوي John Dewey، فإن تمايز ممارسة المناهج الدراسية ظل واسع الانتشار منذ العصر التقدمي (Rice, 2014, p.p.233–234).

وقد طبق مفكري الحقبة التقدمية وسائل متطورة لاختبار الأفراد مثل الاختبارات المستخدمة على نطاق واسع في الحرب العالمية الأولى؛ لتقييم الذكاء العام للقوات الأمريكية، وسرعان ما تم اختبارها علي الطلاب الأمريكيين (Rice, 2014, p.p.235–242)، وأشارت نتائج الاختبارات إلى أن معدل الذكاء الأقل من (٧٠) نادرًا ما يسمح بأي شيء أفضل من العمالة غير الماهرة؛ والنطاق من (٧٠ إلى ٨٠) في الغالب هو نطاق العمالة شبه الماهرة؛ ومن (٨٠ إلى ١٠٠) يمثل في الأغلب العمل الكتابي الماهر أو العادي، ومن (١٠٠ إلى ١١٠ أو ١١٥) يمثل العمل شبه المهني؛ وفوق (١١٥) يمثل درجات الذكاء التي تسمح للمرء بدخول المهن أو المجالات التجارية الكبرى، وهذه المعلومات كان لها قيمة كبيرة في التخطيط للتعليم، وكذلك في تخطيط المناهج المختلفة (Rice, 2014, p.p.238)

وتتفق الباحثة مع رأي الوود كابورلي (Cubberley (Cubberly, 1934, 631) Ellwood)، أن اختبارات الذكاء شابها –في الكثير من الأحيان– أوجه قصور، تتمثل في أنها وضعت وفقا للغة، وحياة فئة البيض وثقافتهم، وأهملت ثقافة الأخر، ولذلك مثلت اختبارات الذكاء تبريرا منطقيا لفرز الطلاب إلى فئات مختلفة ولكنه غير محايدا في بعض جوانبه.

ويؤكد كوبيرلي (Cubberly, 1934, 631) على أن تنوع المناهج أكثر أهمية بالنسبة للشباب في سن المدرسة الثانوية منه للأطفال، علي اعتبار المدرسة الثانوية مكانًا

بارزًا للتجربة الحياتية للشباب، وتطوير الأذواق، وفتح فرص للحياة، واكتشاف ما يظهره التلاميذ من قدرة خاصة كافية؛ لضمان مزيد من التعليم والتدريب، وينطبق ذلك علي الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين الرابعة عشرة والثامنة عشرة، وهذا ينطوي على التحرر من الدورات الدراسية الصعبة والمحددة، وعرض غني ومتنوع من الدورات للاختيار من بينها، وتوجيه ذكي للطلاب للتأهب لحياة خدمية مفيدة.

وقد استجاب المسئولون التربويون في السنوات ما بين (١٩١١ و ١٩٢٥)، بطرق متنوعة للمطالبة بزيادة فعالية تشغيل المدارس، تم تطبيق إجراءات فاعلية مختلفة على التعلم في الفصول الدراسية، والمعلمين، والبرامج الدراسية، والمدارس التنظيمية، والوظائف الإدارية، وأنظمة المدارس الداخلية، بما يحقق العدالة، ويضمن حرية الطلاب في اختيار التعليم المناسب لقدرتهم (Rice, 2014, p.p.241)، وانعكست تلك الأراء من خلال توصيات لجنة إليوت عام ١٩٨٢ برئاسة تشارلز إليوت Charles Eliot، التي دعمت وجود منهج إنساني للجميع، واستطاع إليوت الدفاع عن فكرة أن مجموعات مختلفة من الطلاب يجب أن تتلقى أنواعًا مختلفة من التعليم دون أن تبدو متناقضة مع الذات لتحقيق الديمقراطية، وهو ما أسس للمدرسة الثانوية الشاملة (Rice, 2014, p.p 240-241).

مما سبق يتضح ارتكاز الفلسفة التربوية للمدرسة الشاملة علي أساس من النظرة التكاملية للإنسان، التي تؤمن بضرورة تحقيق النمو المتوازن لمختلف جوانب شخصيته، ولتحقيق هذا النمو تقوم العملية التربوية داخل المدرسة علي المنهج الشمولي الذي يقضي بأن يتضمن التعليم النشاطات التربوية المختلفة بشكل يضمن توفير المجالات التي تسمح للدارسين باكتساب المهارات العملية، بجانب الخبرات والمعلومات النظرية التي تمكنهم من اكتساب القدرات العقلية وطرق التفكير السليم، وفي ذروة ذلك يأتي برنامج المدرسة الشاملة شاملا لكل من العناصر الأساسية في برنامج التعليم العام والفني، ومحتفظا في الوقت نفسه بطابعه الخاص الذي يتفق وفلسفة المنهج الشمولي، ومن ناحية آخري تقوم فكرة المدرسة الشاملة علي إزالة النظرة الاجتماعية بين التعليم الأكاديمي النظري والتعليم الفني المهني، بما يقوي ويحفز الاهتمام بالدراسة النظامية وخبرة العمل؛ بما يسهل انتقال التلاميذ من الحياة المدرسية إلي مزاولة مهنة معينة في عالم الكبار، ذلك أن الجمع بين النظرية والتطبيق يتيح للشباب تكوين فكرة عن مختلف أنواع الأعمال والوظائف؛ مما يساعدهم علي الاختيار الرشيد لمهنتهم المستقبلية.

- **ثانيا: مفهوم التمكين الفردي والمجتمعي للشباب، وأبعاده:**

يهدف التمكين المجتمعي إلى تزويد أفراد المجتمع بالإمكانات ليصبحوا أعضاء منتجين في المجتمع، ويهدف إلى توسيع إمكانيات الأفراد للمشاركة النشطة في مختلف مؤسسات المجتمع، وظهر مصطلح التمكين الاجتماعي لتوفير فرص للتعايش الاجتماعي، والتمكين الفردي ويسهم في تقدير الذات والثقة بالنفس لدى الأفراد، ويسعى إلى تحقيق تنمية شخصية وتحسين الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ويعتبر التمكين أمرًا حيويًا للأفراد للقيام بدور في المجتمع من خلال الوصول إلى حقوقهم وكذلك فرص اكتشاف أنفسهم(Al-Zoubi, Abdel Rahman , Sultan ,2017, p.p177-193)..

وقد تم تقديم العديد من التعريفات للتمكين منذ ثمانينيات القرن العشرين، فعرفه رابابورت Rappaport (١٩٨٤) على أنه العملية أو الآلية التي يكتسب بها الناس، والمنظمات، والجماعات جودة نوعية حياتهم ، ويصف كريج ومايو Craig and Mayo عام ١٩٩٥ التمكين على أنه يتعلق بالمجتمع الجماعي والتركيز على الطبقة، وذلك لتحدي الأقوياء وفي نهاية المطاف تحويل الواقع من خلال النضال السياسي الواعي (Daniele ,.2017, 50-51)

- **مستويات التمكين:**

ينطلق مفهوم التمكين من عمل تنظيمي للمجتمع فقد اقترح ألانسكي (Alinsky, 1989, p. 30)، أنه يعني ببناء تحالفات السلطة حيث يضطر الناس المظلومين لمساواة الظروف مع المجموعات الأخرى الأكثر قوة في المجتمع، وكان أول حقل للعلوم الاجتماعية يتبنى الفلسفة السياسية للتمكين هو علم النفس المجتمعي، حيث اقترح دعاة مثل رابابورت Rappaport، ووزيمرمان (Zimmerman) التمكين كبديل للفلسفة الأبوية paternalistic philosophy والممارسة التي أرشدت بحوث الخدمات الاجتماعية الموجهة منذ القرن التاسع عشر ,Daniele)(52-51 ,2017 ، بعد ذلك ، تم تطبيق هذا المفهوم على البحوث المهنية والصحية العامة والصحة العامة، فالتمكين هو بناء أساسي داخل الرؤى التقدمية

لتعزيز الصحة، وهذا ما تم التأكيد عليه في ميثاق أوتاوا *Ottawa لمنظمة الصحة العالمية لتعزيز الصحة(World Health Organization, 2020)، حيث أكد علي تعزيز الصحة بأنه عملية تمكين الناس من زيادة السيطرة علي صحتهم وتحسينها؛ للوصول إلى حالة من الرفاهة البدنية والعقلية والاجتماعية الكامل، بحيث يكون الفرد أو المجموعة قادرين على تحديد وتحقيق التطلعات، وتلبية الاحتياجات، والتغيير أو التعامل مع البيئة .

واقترح لابونتي Labonte طريقة وسطية، داعياً إلى التمكين بوصفه ديناميكية مذهلة للقوة تُعطى وتُؤخذ في آن واحد(Wiggins, 2011, 358)، ويعرفه ويلرستين Wallerstein أنه عملية اجتماعيه يكتسب من خلالها الأفراد والمجتمعات والمنظمات السيادة على حياتهم في سياق تغيير بيئتهم الاجتماعية والسياسية لتحسين الإنصاف ونوعية الحياة (Wallerstein, 2002, 73).

ووصف زيمرمان Zimmerman عام (٢٠٠٠) التمكين بأنه مفهوم ثلاثي الأبعاد يشمل الفرد والتنظيم، والمجتمع، واتفق معه ألبرتين Albertyn عام (٢٠٠١) في أن التمكين لا يمكن التعرف عليه إلا إذا حدث تغيير في المستويات الثلاثة الآتية: Daniele ,2017, (51-52)

- المستوي الصغير micro (الموقف والشعور والمهارات).
- والواجهة interface (المشاركة والعمل حول الفرد).
- والمستوي الكلي macro (المعتقدات، والعمل، والتأثيرات).

وعلى ذلك يتم تصور التمكين على أنه بناء متعدد المستويات قائم على الفرد، والتنظيم، والمجتمع، على المستوى الفردي والتنظيمي والمجتمعي؛ والإحساس بالانتماء للمجتمع؛ والوعي النقدي للسياق الاجتماعي، والمشاركة في التغيير.

---

*- المؤتمر الدولي الأول لتعزيز الصحة، أوتاوا ، ٢١ نوفمبر ١٩٨٦، يقدم المؤتمر الدولي الأول لتعزيز الصحة ، الذي اجتمع في أوتاوا في الحادي والعشرين من نوفمبر ١٩٨٦، هذا الميثاق للعمل من أجل تحقيق الصحة للجميع بحلول عام ٢٠٠٠ وما بعده، ويُنظر إلى الصحة على أنها مورد للحياة اليومية ، وليس هدف للعيش، فالصحة مفهوم إيجابي يركز على الموارد الاجتماعية والشخصية، وكذلك القدرات البدنية، ويتجاوز أنماط الحياة الصحية إلى الرفاهية (World Health Organization, 2020)

وتتضمن مستويات التمكين (نبيوة، ٢٠١٣):

- **مستوى الرفاهية:** ويركِز على الرفاهية المادية في جميع مجالاتِ الحياة، المستوى الغذائي، الغذاء المتاح، مستوى الدخل، مستوى التعليم، وذلك من أجل تلبيةِ احتياجات الأفراد ويتعامَل هذا المستوى مع الأفراد كفئة اجتماعية لها احتياجات ها المادية التي لا بدَّ من إشباعها، وذلك من خلال تحديدِ الوسائل المتاحة للوصول إلى ذلك.
- **مستوى الإمكانية:** يرى هذا المستوى أن كلَّ ما يَشعر به الأفراد من العَجْز في تلبية احتياجاتهم يرجع إلى النُّظم الاجتماعية القائمة في المجتمع، وللتصدي لهذه النُّظم لا بد من التعرُّف على آليَّات المجتمع من خلال عملية الوعي بتلك النُّظم، ويهدف هذا المستوى إلى استثمار الفرص والموارد المتاحة في رفع قُدرات الأفراد لتحقِّق تكافؤ الفرص.
- **مستوى الوعي: و**يركِّز هذا المستوى على رفع قدرة الأفراد على التحليل النقدي الواعي لنُظم التمييز السائدة ضد الأفراد والممارسات الاجتماعية الخاطئة التي تؤدي إلى استمرار تلك النظم، ويتطلَّب ذلك معرفة الفَرْق بين الإدارة التي يُمارِسها الأفراد، والتي لا يمكن تغييرها، وهي ما تَفرِضه الثقافة الاجتماعية والتقليدية في المجتمع.
- **مستوى المشارَكة:** يركِّز على المشارَكة الإيجابية النَّشِطة في عملية صُنْع واتخاذ القرار، والتي يَجد المجتمع التقليدي صعوبة في تطبيقِها، وتمثِّل عملية زيادة المشارَكة للأفراد مساهمة محتملة لرفع مستويات التمكين.
- **مستوى القدرة على التصرُّف:** يعني قدرة الأفراد على تحسينِ مستوى معيشتهم وضمان المشارَكة المتساوية، وتدعيم دورِ الأفراد في السيطرة على اتخاذ القرارات المناسبة لحياتهم الاجتماعية.

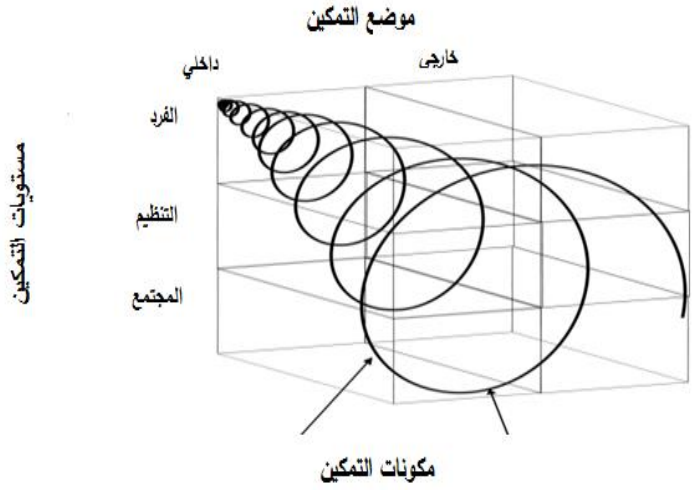
- **أبعاد التمكين:**

يستلزم التمكين الأبعاد الثلاثة التالية (Lawson,2011, 92):

- **الفعالية الشخصية:** القدرة على القيام بالأعمال اليومية الحياتية، من خلال اكتساب الكفاءات مثل مهارات الاتصال وحل المشكلات، والتي تمثلها حركة مهارات التفكير.
- **الحكم الذاتي النقدي:** القدرة على التفكير باستقلالية، وتطوير موقف نقدي تجاه المعرفة المتحصلة كجزء لا يتجزأ من عملية التمكين.

–**المجتمع:** القدرة على العمل مع مجموعة لتحقيق التغيير الاجتماعي.

ويوضح شكل (٢) نموذج ثلاثي لأبعاد التمكين، يشمل Wiggins, 2011, 359–360 ():



شكل (٢)

أبعاد ومستويات التمكين

المصدر :(Wiggins, 2011, 359)،

ويوضح شكل (٢) الأبعاد الآتية للتمكين (Wiggins, 2011, 359–360) :

- **البعد الأول:** مستويات التمكين الثلاثة: الفرد، والتنظيم، والمجتمع.
- **البعد الثاني:** ويشمل موضع التمكين، الذي يمكن أن يكون داخليًا أو خارجيًا. على المستوى الفردي، يتكون التمكين الداخلي من الإيمان بقدرة الفرد، في حين يتم تعريف التمكين الخارجي من خلال القدرة على استخدام هذه القدرة لإحداث التغيير لنفس الشخص أو للمجتمع على المستويين التنظيمي والمجتمعي، فإن نوعَي التمكين مماثلان للتمكين الرأسي والأفقي، على سبيل المثال، اتخاذ القرارات الديمقراطية داخل المنظمة أو المجتمع، والقوة الخارجية لمعالجة المنظمة أو احتياجات المجتمع.
- **البعد الثالث،** ويمثل التصاعد بين البعدين السابقين، ويرمز لمكونات التمكين، التي تمثل عمليات ونتائج على حد سواء، ويعتمد هذا البعد على محيط التمكين، كما هو مبين في

الشكل(٢)، وبشكل عام، يمكن اعتبار مكونات التمكين ممتدة من المستوي الفردي والداخلي، إلى أقصى مستوى جماعي وخارجي.

ومع ذلك، فإن العملية ليست خطية، فمصطلح التمكين مصطلحا فريدا يميز كل شخص وكل منظمة وكل مجتمع، كما أن المكونات مترابطة أيضًا، بحيث يمكن الحصول على مزيد من التحكم في الحياة في أي من المستويات وأي من الموقعين، والهدف النهائي للتمكين في هذا النموذج، هو خلق علاقات اجتماعية واقتصادية وسياسية عادلة ومنصفة على كل مستوى من مستويات المجتمع وعلى طول كل محور تنوع.

وتري أميرة شاهين (شاهين، أميرة محمد ،٢٠١١، ٤١٧)، أن أبعاد التمكين تتشابك فيما بينها؛ لتؤدي مجموعة من المهام، منها:

١. توفير مؤسسات فعالة لتنمية قدرات ومهارات أفراد المجتمع، وتعتبر مؤسسات التعليم الأداة الرئيسية في توليد القدرات وتجديد المهارات.
٢. توسيع حدود المشاركة بمعناها الشمولي وامتلاك المعرفة كأداة تمكينية تساهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة
٣. امتلاك الحقوق والحريات الأساسية، ومنها الحق في التعليم بوصفه الطريق لمنظومة الحقوق السياسية والمدنية والثقافية والاقتصادية والتي تمثل في مجموعها إطارا تمكينيا في مواجهة فقر القدرات.
٤. تطوير اقتصاد قادر علي تشغيل القوي العاملة

ونخلص من ذلك أن التمكين هو تنمية قدرات الإنسان وتوسيع الخيارات أمامه في التعليم والعمل والتعلم والصحة، ويعمل علي زيادة قدرة الأفراد السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وتفعيل جهود الاعتماد علي الذات أكثر من الاعتماد علي الرعاية الاجتماعية، وفي مجال التطوير الذاتي يعني نظام من إعادة تشكيل الذات، وانه لابد من توافر آليات لتحقيق التمكين تقوم علي بناء الوعي بأهمية التعليم والتدريب لدي الفقراء، وإتاحة المعرفة وبناء القدرات وهناك ما يسمي **بفقر التمكين**، والذي يعد فقرا مؤسسيا يفصح عن نقص في قدرة مؤسسات المجتمع عن تلبية احتياجات الناس، أو تفعيل قدراتهم المتاحة أو الممكنة وحثهم علي استثمارها.

- **التربية والتمكين الفردي والمجتمعي** (Wiggins, Noelle,2011, 370)

يساعد علم التربية الناقد على فهم طبيعة التحرر والتمكين، ويؤكد علي أنه لا يوجد تحرر فردي بدون التحرر الاجتماعي، وضرورة الفهم النقدي للأسباب الكامنة وراء البطالة، وظروف العمل غير العادلة، وغياب خدمات الصحة العامة اللائقة، فليست التربية للتمكين مجرد تنمية شخصية بل تغيير لنظام المجتمع، وهذا ينطوي على إقامة روابط حول السلطة، وفهم أهمية التضامن، ونقل المعلومات إلى مكان العمل، والمجتمع، والمنزل، مع إدراك الحاجة إلى التسامح والتضامن من أجل الصالح العام، فالمشاكل الشخصية مثل البطالة وظروف العمل غير العادلة وعدم الوصول إلى الصحة ليست مجرد آفات فردية خاصة، بل قضايا عامة يجب معالجتها بشكل جماعي (Wiggins,2011, 370).

علاوة على ذلك ، يميز إنجلز Inglis بين التعلم من أجل التمكين والتعلم من أجل التحرر، بشكل عام، يشير التعلم من أجل التمكين إلى التمكين الاقتصادي من خلال التكيف الفردي داخل النظام، في حين يشير التعلم من أجل التحرر إلى الوكالة الجماعية للأشخاص الذين يعملون على إزالة العقبات والقيود التي تقف في طريق حياة كريمة فقط، فبينما يبحث التعليم للتمكين في السبب من خلال دراسة نظام وهياكل وعلاقات القوي المؤدية لعدم المساواة وظروف الاضطهاد في المقام الأول، يركز التعليم للتحرر علي النتيجة وكيفية حل المشكلات (Endresen, 2013, 36)، ويناقش توني لوسون Tony Lawson في أن فكرة التمكين في التعليم قد تم نشرها بثلاث طرق رئيسية (Lawson,2011, 89):

- **الأول:** التمكين على أنه فكرة تحررية، حيث يتم نقل السلطة في التعليم من الأقوياء التقليديين إلى المجموعات الفرعية ضمن العملية التعليمية.
- **الثاني:** فيصور التمكين على أنه تقنية للحكم، وطريقة لتأديب المواطنين المعاصرين في نظام للمراقبة الذاتية.
- **الثالث** التمكين المطلق بين التربويين من الحركات الاجتماعية والسياسية الأوسع، على أنه إلهاء يبدد إمكانية التغيير التعليمي الحقيقي.

وعلى ذلك فإن إعادة الاتصال مع السياسيين هو شرط مسبق ضروري لتحقيق الإمكانات التحويلية لبرامج التمكين التعليمي.

فلسفة التعليم للتمكين والمدرسة الشاملة

يستند التمكين في الليبرالية، على ذاتية واستقلالية الطالب والمعلم، ويهتم في المقام الأول بتنمية المهارات الفردية لدى الطالب والمعلم، ولكن في سياق من القوى الهيكلية المحدودة مثل نظام الامتحان، لذلك، فإن التربية التحررية للتمكين هي تلك التي يصبح فيها الطلاب والمعلمون واعين بتصرفاتهم ويستند تصريفهم للأمور على التحرر والتفكير الذاتي النقدي، والقدرة على استخدام النظرية كدليل للعمل، والأهم من ذلك، القدرة على تقييم ظروف حياة المرء، بما في ذلك القوى الهيكلية التي تحيط بالمدرسة (Lawson,2011, 90).

تطوير نهج نقدي أمر أساسي لتمكين الأفراد للحياة خارج التعليم ولتعزيز استقلالية المعلم، بالإضافة إلى تطوير المتعلم الموجه ذاتيًا، بينما يمكن النظر إلى تحقيق هذه الشروط في المقام الأول على أنها عملية فردية، تؤكد النظريات الاجتماعية للتعلم على أهمية العلاقات الاجتماعية والتفاعل بين المتعلمين، وبين المتعلمين والمعلمين، يُنظر إلى التعاون بين المعلمين والإدارة / المديرين على أنه ضروري لنجاح استراتيجيات التغيير، وهكذا تم ربط تمكين المعلمين بعدد من النتائج الإيجابية، حيث يؤدي منح المعلمين المزيد من سلطة اتخاذ القرار إلى قدر أكبر من الرضا عن العمل وتحسين التدريس، وهو شرط ضروري ولكنه غير كاف لتحسين تحصيل الطلاب(Lawson,2011, 91 .

وتم وضع التمكين في السياق الفلسفي والاجتماعي لما بعد الحداثة post modernity أو الحداثة المتأخرة late modernity، حيث يعتبر تحقيق الذات سمة أساسية لمواجهة مخاطر عصر التكنولوجيا؛ لتعدد الخيارات الأخلاقية في المجالات الاقتصادية والسياسية، ويعتبر تحقيق الاستقلال الذاتي في ظروف الحداثة المتأخرة أكثر أهمية، حيث يعاني الأفراد من عدم اليقين، ويتمثل دور التعليم في مجتمع المخاطر risk society في إعداد الشباب للاستفادة من الفرص المتاحة لهم مع تقليل المخاطر التي يواجهونها، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال مدرسة تحقق الاستقلالية ويكتسب الطلاب من خلالها القدرة للسيطرة على حياتهم الخاصة من خلال عملية التمكين (Lawson,2011, 91).

يرى فلاسفة اليمين الجديد التمكين على أنه إزالة جميع القيود المفروضة على الاختيار الفردي، ويميل المهنيون Vocationalists إلى اعتبار التمكين بمثابة تجهيز للشباب ذوي المهارات الخاصة لجعلهم أكثر جاذبية لأصحاب العمل (Lawson,2011, 92) .

وتري الباحثة أن أنسب الفرص الدراسية التي تحقق الاستقلالية وخيارات العمل – المؤدية للتمكين– هي المدرسة الشاملة، والتي تتيح خيارات للدراسة، وخيارات للعمل، وتنوع المناهج الأكاديمية، والمهنية، والفنية، والتكنولوجية، وللتوفيق بين المهارات النظرية، والعملية؛ مما يسهم في تمكين الشباب في مراحل التعليم قبل الجامعي.

- **ثالثا: واقع التعليم المصري ونظام المدرسة الشاملة**

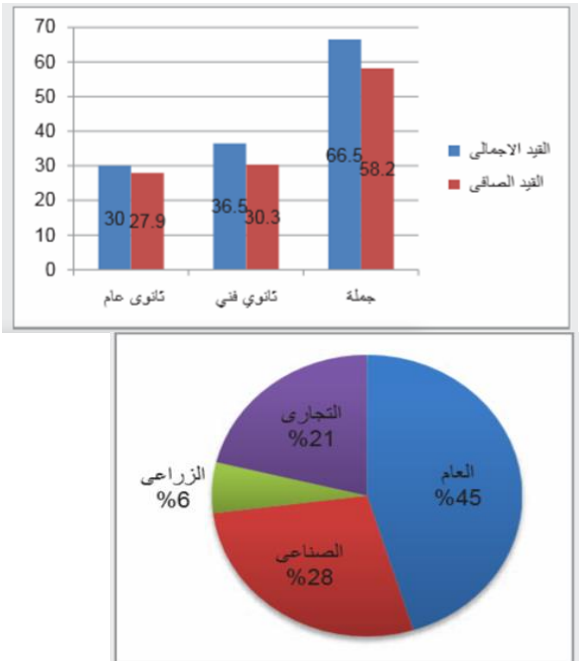
اتجهت الخطة الخمسية لوزارة التربية والتعليم (١٩٨٠/٧٦) نحو عدم التوسع في التعليم الثانوي العام مقابل التوسع في التعليم الفني (المركز القومى للبحوث التربوية،١٩٨٠، ص ١٩٩)، وإنشاء مدارس إعدادية مهنية عام ١٩٨٨م، مع إمكانية استكمال طلابها للدراسة بالمدارس الثانوية المهنية (عوض، توفيق عوض،٢٠٠٢، ص ٤٥)، ومن الايجابيات في هذا الصدد، فتح القنوات بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني بصدور القرار رقم (١٩٤) في ١٩٨٩/٨/٢٣(وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي،١٩٩٠، ص٢٨٧)، وذلك لمن يرغب من الطلاب الناجحين في الصف الثاني الثانوي بالتحويل إلى الصف الثاني الثانوي الصناعي لاستكمال دراستهم في المدارس الصناعية للحصول على الدبلوم نظام الثلاث سنوات، وإن تكررت مرات رسوبهم في الصف الثالث يمكنهم الالتحاق بالدراسات التي تنظمها الوزارة لمدة (١٢) شهر للحصول على دبلوم المدارس التجارية نظام السنوات الثلاث (عوض، توفيق عوض،٢٠٠٢، ص ٤٥٣).

ووضعت مصر الخطة الإستراتيجية للتعليم الثانوي في مصر عام ٢٠١٤، لينقسم التعليم الثانوي في مصر إلى قسمين (وزارة التربية والتعليم ،٢٠١٤، ص ٢٥):

- القسم الأول التعليم الثانوي العام
- القسم الثاني التعليم الثانوي الفني

بلغ عدد المقيدين لعام ٢٠١٣/٢٠١٢ بالتعليم الثانوي (٣,٠٧٧,١٢١) طالب وطالبة بزيادة ٣٠% عن بداية خطة ٢٠٠٧/٢٠٠٦، ويوضح شكل (٣) أن معدل القيد الإجمالي بالمرحلة الثانوية قد تخطي نسبة ٦٦% في حين معدل القيد الصافي للشريحة العمرية ١٥–١٧ تقريبا نسبة ٦٠% يخص التعليم الفني منها ٦٦,٨%، إن الفارق بين معدلات القيد الصافية والإجمالية يشير إلي وجود ما يقرب من ٦% من الطلاب لا ينتمون إلي هذه

الشريحة العمرية بهذه المرحلة، بينما يستحوذ التعليم العام علي ما يقرب من ٤٥% من جملة الملتحقين بالتعليم الثانوي بنوعيه، ويعطي صورة للتوزيع النسبي للمقيدين بالمرحلة الثانوية وفق التخصصات المختلفة، كما يعطي جدول (٣) توزيع مدخلات التعليم الثانوي، ويتضح منها أن التعليم الصناعي احتل المرتبة الثانية بعد الثانوي العام يليه التجاري فالزراعي بنسبة ضعيفة.



شكل (٣)

معدلات القيد في التعليم الثانوي، وتوزيع الطلاب بين مسارات التعليم الثانوي ٢٠١٣/١٢

المصدر (وزارة التربية والتعليم ،٢٠١٤، ص.ص ٢٥، ٢٦)

جدول (١) توزيع طلاب التعليم الثانوي علي أنواع التعليم

نوع التعليم الثانوي	مدارس	٪ مدارس	فصول	٪ الفصول	معلمين			٪ المعلمين
					ذكور	اناث	جملة	
الثانوي العام	٢٨٧٤	٦٠٪	٣٦٩١٣	٤٤٪	٥٦٧١٤	٣٩٧٢٨	٩٦٤٤٢	٥٢٪
الثانوي الصناعي	٩٤٧	٢٠٪	٢٤٩٨٣	٣٠٪	٨٩٤٣	٤٩٣٢	١٣٨٧٥	٨٪
الثانوي الزراعي	١٨٨	٤٪	٤٧٥٦	٦٪	١٦٧٨٢	٢٠٠٩٢	٣٦٨٧٤	٢٠٪
الثانوي التجاري	٧٩٤	١٧٪	١٧٢٠٠	٢١٪	١٦٧٨٢	٢٠٠٩٢	٣٦٨٧٤	٢٠٪
جملة الثانوي الفني	١٩٢٩	٤٠٪	٤٦٩٣٩	٥٦٪	٤٢٥٠٧	٤٥١١٦	٨٧٦٢٣	٤٨٪
جملة الثانوي	٤٨٠٣	١٠٠٪	٨٣٨٥٢	١٠٠٪	٩٩٢٢١	٨٤٨٤٤	١٨٤٠٦٥	١٠٠٪

المصدر (وزارة التربية والتعليم ،٢٠١٤، ص ٢٦)

ويشير الواقع إلى ظهور تخصص رابع للتعليم الفني وهو التعليم الفني الفندقي، وأن تخصصات التعليم الفني تضم نوعين من البرامج (وزارة التربية والتعليم ،٢٠١٤، ص.ص ٢٧،٢٩):

- برنامج معتاد ومدته ثلاث سنوات،
- وآخر ممتد ومدته خمس سنوات.

ويلاحظ أن السعي وراء الالتحاق بالتعليم العالي كهدف واحد للتعليم قبل الجامعي، حال دون تحقيق الأهداف الأخرى، بالرغم من أنه لم يتحقق هو ذاته بالشكل المنشود، فنسبة الطلاب المقبولين بالجامعات المصرية والمعاهد من نسبة الناجحين لم تبلغ سوي (٧١,٢) % فقط في العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١، أي أن نسبة ٢٨% من الطلاب لم يتحقق لهم الهدف، كما أن عددا غير قليل من المقبولين بالجامعات لم يتم توزيعهم طبقا لما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم، وحاجات المجتمع المصري في ضوء المتطلبات العالمية (وزارة التربية والتعليم ،٢٠١٤، ص.ص ٤٤-٤٥)

ويوضح جدول (٢) واقع ومستقبل التعليم الفني والمهني في مصر

جدول (٢)

مؤشرات تطوير التعليم الفني ٢٠٢٠

م	المؤشر	الوضع الحالي	هدف ٢٠٢٠	هدف ٢٠٣٠
	النتائج الاستراتيجية			
١	نسبة الملتحقين بالتعليم الفني من المتفوقين في الإعدادية (مجموع أعلى من ٨٥٪)	٤٪	١٢٪	٢٠٪
٢	نسبة خريجي التعليم الفني الذين يعملون في مجال تخصصاتهم	٣٠٪	٦٠٪	٨٠٪
٣	ترتيب مصر في مؤشر البنك الدولي للتعليم الفني	الدرجة: ٢ /٤	الدرجة: ٣ /٤	الدرجة: ٣ /٤
	مخرجات			
٤	نسبة الملتحقين بالتعليم المهني من إجمالي التعليم الفني	٤٪	١٦٪	٣٠٪
٥	عدد مدارس التعليم الفني وفقاً إلى التركيبة السكانية والأنشطة الاقتصادية	١٩٢٩ مدرسة	تحديد التوزيع بما يتناسب مع طبيعة كل محافظة من الناحية الجغرافية أو التركيبة السكانية	
	مدخلات			
٦	نسبة مؤسسات التعليم الفني والمهني القائمة على الشراكة المجتمعية	٣٪	١٢٪	٢٠٪
٧	متوسط عدد الطلاب بالفصل	٣٨ طالب /فصل	٣٠ طالب /فصل	٣٠ طالب /فصل

المصدر: (الهيئة العامة للاستعلامات، ٢٠٢٠)

يلاحظ من جدول (٢) قلة عدد الطلاب المتفوقين في الشهادة الإعدادية الذين اختاروا الالتحاق بالمرحلة الثانوية الفنية لتبلغ ٤% فقط من المتفوقين في المرحلة الإعدادية، كما يوضح أن نسبة ٣٠% فقط من خريجي التعليم الفني عملوا في تخصصاتهم، في مقابل ٧٠% لم يعملوا بالتخصص، وأن ٣% فقط من مؤسسات التعليم الفني والمهني قائمة على الشراكة المجتمعية.

وأدي ذلك إلي اختلال توزيع الطلبة على أنواع التعليم المختلفة مع استبعاد بعض فئات الطلاب من السلم التعليمى العادى لتلتحق بالمدارس النوعية ومراكز التدريب على أسس نظرية تقوم على امتحانات لا تقيس سوى الجانب المعرفي فقط وبدون الكشف عن ميول الطلاب ورغبتهم واستعدادهم للعمل المهني، ويكون المعيار الوحيد للقبول هو مجموع الدرجات؛ فالدرجات الأدنى تكون من نصيب التعليم المهني ثم التعليم الفني أو مراكز

التدريب والمجموع الأكبر يسير في السلم التعليمي من الابتدائي ثم الإعدادي والثانوي حتى الجامعة؛ وعلى ذلك يكون التعليم المهني والفني من نصيب الأسر الفقيرة التي لا تكون لديها إمكانات لأخذ الدروس الخصوصية أو شراء الكتب الخارجية – التي توضح المقررات الدراسية وتعد الطلاب لدخول الامتحان؛ بما تتيحه من أسئلة وإجابات – داخل نظام لا يهتم سوى بالجوانب النظرية على حساب الجوانب العملية المهارية؛ مما يهدر الكثير من الطاقات ويجعل تطبيق مبدأي العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية يشوبه بعض أوجه التقصير على مستوى الممارسة.

ويلاحظ أن هذه التقسيمات تتناسب مع المجتمع العربي في الماضي، أما مع ثورة التكنولوجيا فهناك ضرورة لتنويع شعب التعليم الثانوي بحيث تستجيب للتطور الاجتماعي، والاقتصادي، والتكنولوجي؛ لذلك لابد أن تؤسس شعب وتقسيمات جديدة تستجيب لبنية المجتمع، ويمكنها أن توفر أيدي عاملة لتخصصات العمل الجديدة التي ظهرت في الحياة العربية المعاصرة.

تجارب إصلاح التعليم الثانوي في مصر علي ضوء رؤية مصر(٢٠٣٠)(الهيئة العامة للاستعلامات،٢٠٢٠):

قرر المجلس التنفيذى للبنك الدولي دعم تنفيذ الاستراتيجية الوطنية الشاملة لتطوير التعليم قبل الجامعى في مصر، بقيمة نصف مليار دولار، وهو ما يعد أضخم دعم للعملية التعليمية وتطوير العنصر البشري في مصر، مما يعكس مستوى التعاون غير المسبوق مع مصر، حيث يجسد الدعم الكامل من جانب المؤسسة التمويلية الدولية لعملية إصلاح وتطوير التعليم كمحور رئيسى من محاور التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة في مصر؛ بما يستهدف تحقيق نقلة نوعية وشاملة لمنظومة التعليم وبما يتناسب مع أحدث النظم التعليمية المعمول بها دولياً .

ويركز الدعم التنموى المقدم من البنك الدولى على عدة محاور رئيسية، أهمها تحسين منظومة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتنمية مهارات وقدرات المعلمين، وتطوير وسائل التدريس للطلاب، وتكثيف استخدامات التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية،

ووضع نظم متقدمة وفعالة للتقييم والمتابعة من أجل ضمان التطوير المستمر لأداء منظومة التعليم في مصر.

ويحتل التعليم الفني والتدريب المهني في الإستراتيجية المستقبلية رؤية مصر ٢٠٣٠، مساحة كبيرة ضمن محور الأهداف الاجتماعية، منها تحديد الأهداف الإستراتيجية الخاصة بالتعليم الفني والتدريب، وتستهدف هذه الإستراتيجية طالب التعليم الفني، وأصحاب الأعمال، وتم تغيير اسم مدارس التعليم الفني الجديدة (نظام التعليم المزدوج) لتصبح مدارس التكنولوجيا التطبيقية يحصل فيها الطالب على شهادة التكنولوجيا التطبيقية نظام الثلاث سنوات، وتعتمد مدارس التكنولوجيا التطبيقية على اتفاق ثلاثى بين وزارة التربية والتعليم، والقطاع الخاص وشريك أجنبى لاعتماد وسائل تقييم الطلاب والشهادات من أجل بناء قدرات ومهارات الجيل الجديد من المبتكرين ، سعيا إلى تحقيق الاقتصاد القائم على المعرفة.

ويوجد ٥٥% من خريجي الشهادة الإعدادية في مدارس التعليم الفني، البالغ عددها ١٣٠٠ مدرسة على مستوى الجمهورية ، ويشتمل نظام التعليم الفني الجديد على سنة إعداد للطلاب قبل الدراسة، لتأهيلهم لغويًا وتربويًا ومهاريًا، بعد الحصول على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي، وتركز مدارس التكنولوجيا التطبيقية، على تعليم الطلاب، الاقتصاد وريادة الأعمال، بجانب الاهتمام بالجانب العملى لخدمة المشروعات وذلك لتخريج مواطن صالح، مهني متطور، ومواكب للتكنولوجيا الحديثة، ويحترم الآخر ويستطيع التواصل الجيد مع المجتمع الخارجي، ومتماشيًا مع سوق العمل المحلي والعالمي.

كما سوف يتم تغيير جميع مناهج التعليم الفني إلى نظام إكساب الجدارات في غضون السنوات القليلة القادمة، وتتكون الجدارات من مهارات مهنية وفنية مصحوبة بمعارف وسلوكيات وتوجهات حديثة من قبل الفني الذي يتم إعداده حسب هذا النظام، من خلال تعليم فني متقدم ذى مستوى جودة عالمى حتى يتم الاستفادة من الموارد البشرية، ويكون هناك جيل جديد قادر على إحداث التغيير، وأيضًا تغيير نظام وشكل التقييم الخاص بالامتحانات، ليصبح قائماً على الفهم وليس الحفظ والتلقين، حيث إن مدارس التكنولوجيا التطبيقية الجديدة تنقل التعليم الفني نقلة حضارية وتحسن من صورته داخل المجتمع.

كما تم تطوير التعليم الثانوي بما يتوافق مع المعايير العالمية، وبما يضمن جاهزية الخريجين لمرحلة التعليم العالي، من خلال الأتي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ٧٥)

- زيادة استيعاب التعليم الثانوي ليفي بمتطلبات التعليم الإلزامي.
- تدعيم قدرات المعلمين والقيادات المدرسية وكوادر التوجيه الفني في تطبيق منظومة تحديث
- التعليم الثانوي. تطوير نظام الإدارة والمتابعة والتقويم، على مستوى التعليم الثانوي بما يضمن انضباط سير
- العملية التعليمية. تحسين جودة الحياة المدرسية لطلاب مرحلة التعليم الثانوي.
- تقديم نماذج إبداعية بمثابة أساس لاستمرار تطوير نظام التعليم الثانوي العام

ويلاحظ من الرؤى السابقة، إمكانية افتتاح مدارس شاملة تحقق الجدارات المعرفية والمهنية والتكنولوجية، خصوصا مع توفر الإمكانات اللازمة والتي كانت سببا في فشل تجربة المدارس الشاملة في مصر وقت تطبيقها.

تجارب الدول المتقدمة المطبقة للمدرسة الشاملة

ظهرت فكرة المدارس الشاملة في العالم الغربي بنهاية الحرب العالمية الثانية، حيث أصبحت المدارس الثانوية مؤسسات شاملة، يطلق عليها اسم المدارس الثانوية الشاملة يلتحق بها مجموعات متنوعة من الطلاب، وتعد نوعين من الطلاب (الزميتي ، ٢٠١٣، ص.ص ٩٥-٩٦):

- إعداد الطلاب لدخول الجامعة
- الإعداد للدخول مباشرة إلي القوي العاملة

مناهجها متنوعة لبرامج منفصلة بعضها أكاديمي وتأهيلي، والآخر مهني وتقني؛ لتكون متاحة لجميع الطلاب.

ومن الدول المطبقة لنظام المدرسة الشاملة ما يلي:

- **بريطانيا**

انتقلت المدارس البريطانية من نظام التتبع الشامل إلى نظام المدارس الشاملة في الستينيات والسبعينيات، وتعتبر التجربة البريطانية مثيرة للاهتمام، للأسباب التالية (Jörn & PischkeP, 2006, p.p. 5-6):

١. تنطوي على تغيير كبير ومحدّد جيدًا فيما يتعلق بتعظيم قدرات طلاب المدارس الثانوية، وبالتالي، فيقدم تصميمات بحثية واعدة للغاية من أجل تقييم تأثير نظام المدارس الثانوية على تحصيل الطلاب.
٢. يوفر الانتقال البريطاني معملًا ممتازًا لدراسة تأثير النظام المدرسي الشامل مقابل الانتقائي على تحصيل الطلاب.

يوجد في المملكة المتحدة خمس مراحل من التعليم: السنوات المبكرة والتعليم الابتدائي والثانوي والتعليم الإضافي (FE) **Further Education** والتعليم العالي (HE)، التعليم إلزامي لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ سنوات (٤ في أيرلندا الشمالية) و ١٦ في إنجلترا، قد يتألف توفير التعليم الثانوي العام في منطقة ما من مزيج من أنواع مختلفة من المدارس، ونمط يعكس الظروف التاريخية والسياسة التي تعتمدها السلطة المحلية. تقبل المدارس الشاملة التلاميذ إلى حد كبير دون الإشارة إلى القدرة أو الكفاءة وتلبية جميع الأطفال في الحي، لكنهم في بعض المناطق يتعايشون مع أنواع أخرى من المدارس مثل مدارس القواعد، والأكاديميات، التي تعمل في إنجلترا، هي مدارس مستقلة تمولها الحكومة بينما في ويلز، يلتحق التلاميذ بالمدارس الثانوية في سن ١١ عامًا بعد سن المدرسة القانونية، وتعد المدارس الثانوية التابعة لسلطة التعليم في اسكتلندا ذات طابع شامل وتقدم ست سنوات من التعليم الثانوي؛ ومع ذلك، في المناطق النائية هناك العديد من المدارس الثانوية لمدة سنتين وأربع سنوات، وفي أيرلندا الشمالية، يتكون التعليم بعد الابتدائي من ٥ سنوات إجبارية وسنتين إضافيتين إذا كان الطلاب يرغبون في البقاء في المدرسة لمتابعة

دورات ما بعد GCSE[†] / المستوى ٢ إلى المستوى ٣- السياسة الوزارية هي أن النقل يجب أن يكون على أساس معايير غير أكاديمية ، ومع ذلك، لا يزال بإمكان المدارس الابتدائية بعد القبول القانوني قبول التلاميذ بناءً على الأداء الأكاديمي، وفي نهاية هذه المرحلة من التعليم، يتم عادةً إدخال التلاميذ في مجموعة من الاختبارات الخارجية، وفي اسكتلندا يدرس التلاميذ الصف القياسي الوطني للمؤهلات (دورة دراسية مدتها سنتان تؤدي إلى الامتحانات في نهاية السنة الرابعة من التعليم الثانوي) والصف الوطني العالي، الذي يتطلب سنة أخرى على الأقل من التعليم الثانوي، وتم من عام ١٩٩٩/٢٠٠٠ تقديم NQ إضافي جديد في اسكتلندا للسماح بمزيد من المرونة والاختيار في نظام الفحص الاسكتلندي، يشمل NQ المستوى ١ و ٢ المصمم بشكل أساسي للمرشحين في السنة الخامسة والسادسة من التعليم الثانوي ، ومع ذلك يتم استخدامهم في بعض المدارس كبديل للصفوف القياسية (Open Government License For Public Sector Information, 2020).

تبنى حزب العمل في عام ١٩٦٣ المبدأ الشامل على المستوى الوطني ودعا إلى إنهاء الاختيار في مؤتمر الحزب، وعندما وصل حزب العمل إلى السلطة في عام ١٩٦٤، كان هدفه تسريع الاتجاه الحالي لإعادة التنظيم الشامل، الذي كان يجري على قدم وساق على المستوى المحلي، ومع ذلك ، كان هناك تنوع كبير في وجهات النظر حول كيفية تحقيق إعادة التنظيم هذه، بدلاً من إجبار LEAs[‡] على نظام معين من التعليم المدرسي الشامل، أصدرت الحكومة التعميم رقم ٦٥/١٠ في يوليو ١٩٦٥، حيث طلبت من السلطات المحلية تقديم خطط تفصيلية حول كيفية إنشاء الشموليات، اقترح التعميم نفسه ما لا يقل عن ستة نماذج مختلفة لإعادة التنظيم الشامل (Open Government License For Public Sector Information, 2020).

بحلول منتصف الستينيات ، كان التعليم الثانوي في إنجلترا وويلز متنوعًا إلى حد ما، في بعض المناطق التعليمية المحلية، كانت عملية إعادة التنظيم الشاملة جارية منذ سنوات، كانت الغالبية تضع خططًا للرد على طلب الحكومة المركزية بطريقة أو بأخرى، قاوم عدد

[†]- الشهادة العامة للتعليم الثانوي (GCSE) في إنجلترا وويلز وأيرلندا الشمالية والصفوف القياسية في اسكتلندا

[‡] تعبر LEA عن السلطات التعليمية المحلية

قليل من المناطق التعليمية المحلية دعوة الحكومة المركزية بالكامل، بشكل عام، كانت الفترة من ١٩٦٥ إلى ١٩٧٤ فترة تأسست فيها مدارس أساسية جديدة في معظم أنحاء البلاد، وزاد عدد الطلاب الذين تخدمهم هذه المدارس زيادة كبيرة، في عام ١٩٦٥، كان هناك ٢٦٢ مدرسة أساسية فقط في إنجلترا وويلز، وبحلول عام ١٩٧٤، ارتفع هذا العدد ليصبح ٦٧٧، وحضر ٦٢% من طلاب المرحلة الثانوية في المدارس التي تحتفظ بها LEA، كان هناك أيضا أشكال كبيرة ومتنوعة من المدارس الأساسية الجديدة. بعضها تم بناؤه بغرض معين، والبعض الآخر تم دمجه في المدارس الحالية، وغالبًا في مواقع مادية مختلفة. خدم البعض التلاميذ حتى وصلوا إلى امتحانات القبول في الجامعة في سن ١٨ (A–levels)، بينما انتهى الآخرون عند سن ١٦ عامًا، وتم تقديم خدمات للطلاب الذين أرادوا البقاء في المدرسة لفترة أطول بواسطة كليات الفصل السادس (Jörn & PischkeP, 2006, p.5).

عندما فاز المحافظون في الانتخابات الوطنية عام ١٩٧٠، ألغت وزيرة التعليم مارغريت تاتشر التعميم رقم ٦٥/١٠. لكن هذا التغيير في السياسة الوطنية لم يكن قادراً على كبح المد الشمولي، وفي الواقع ، تم فتح المزيد من الشموليات تحت قيادة السيدة تاتشر في وزارة التعليم أكثر من أي من أسلافها أو خلفائها، ومع ذلك، على الرغم من أن التغيير في الحكومة لم يعكس الاتجاه طويل الأجل، فإن الحركة الشاملة لم تسترد مطلقًا نفس الاتجاه الذي كانت عليه خلال الستينيات، واستمرت إعادة التنظيم الشاملة– رغم تركيزها في الستينيات والسبعينيات – في التسعينيات (Jörn, p.2 & PischkeP, 2006, p.2)، وفيما يلي غرض نموذج للمدرسة الشاملة في انجلترا وويلز.

طرق التعليم في انجلترا وويلز:

كانت انجلترا في الستينيات مجتمعا ارستقراطيا وليس ديمقراطيا، بينما شهدت السبعينيات تغيرات كبيرة، لكن ميزان القوي الاجتماعية في الجوانب الهامة يبقي محافظا في طابعه، ولذلك كانت طرق التعليم كما يلي (بيدلي، ١٩٨٨، ص.ص ١٠– ١١):

– **الطريق الأول:** طريق الأثرياء: لدفع مصاريف كبيرة على التعليم، من دور الحضانة الخاصة من سن الرابعة حتى الثامنة إلي المدرسة الإعدادية من –١٣، ثم المدرسة الخاصة أو المستقلة من ١٣–١٨، ثم إلي جامعة أكسفورد أو كامبريدج، إذا توفر لديه

حظ متواضع من المقدرة، ومن بين كل الأطفال في سن ١٣ يوجد ٧% في الطريق الطبيعي، و٥% في المدارس المستقلة المعترف بها، و ٢% في المدارس الأكاديمية العامة التي تأخذ إعانات مباشرة.

- **الطريق الثاني:** أقل قدرة مادية ويشمل ١% في الأكاديمية المحلية و ٢% في المدارس الفنية، و ١٣% في المدارس الشاملة، ويمر التلميذ بامتحان ما بعد سن الحادية عشرة ثم يلتحق بجامعة إقليمية، بعد أن اجتاز مادة أو مادتين لامتحان الثانوية العامة GCE، والأقلية النابغة تشق طريقها إلي جامعة كمبريدج أو أكسفورد والبعض الآخر قد يتحق بالكليات الفنية أو ينزل مباشرة إلي ميدان الصناعة والتجارة.
- **الطريق الثالث:** الذين لم يوفقوا في الانضمام للمدرسة الثانوية بعد عمر ١١ وأنشئت الشهادة الثانوية CSE، في عام ١٩٦٥ لأولئك الذين لا يستطيعون التقدم لامتحان الثانوية العامة GCE،

وكانت شروط الالتحاق بالمدرسة الثانوية الأكاديمية أو العامة (بيدلي، ١٩٨٨، ص ١٥):

١. اختبارات الذكاء
٢. اختبارات تحصيل في اللغة الانجليزية والحساب
٣. سجلات عمل التلميذ في المدرسة الابتدائية مع توصيات المعلم
٤. مقابلات شخصية

ومن الملاحظ أن كل الشروط السابقة يشوبها في كثير من الأحيان التحيز وعدم الإنصاف، والانتقاء غير العادل، مما أدي إلي التفكير في المدرسة الشاملة بوصفها بديلا يمكن عن طريقه تحقيق قدرا من الإنصاف بعيدا عن الانفصال والتقسيم غير المنصف في سن الحادية عشرة، فمثل هذه المدرسة لا تكون مقسمة إلي فروع متميزة منفصلة مثل الأكاديمي، والفني والحديث، بل مدرسة متعددة، تضم فرعين الأكاديمي/الفني أو الفني/الحديث، أو الأكاديمي /الحديث، فهي مدرسة ثنائية، ووجد في عام ١٩٦٨ في انجلترا وويلز ٧٤٨ مدرسة توصف بأنها شاملة، وذلك من الحقيقة القائلة بعدم تماثل طفلان تماما، وأن المساواة المطلوبة مساواة الحاجة لا الاستحقاق، فلا يوجد نموذج واحد لكل الطلاب فالمطلوب مساعدة كل طالب حسب قدراته ونموه الشخصي (بيدلي، ١٩٨٨، ص.ص ٢٥-٢٦).

- **ألمانيا**

يبدأ التعليم الإلزامي الألماني في عمر ٦ سنوات وعادة ما يستمر ١٢ عامًا، من بين هذه السنوات الإثني عشرة من التعليم، يجب أن يكون تسعة على الأقل بدوام كامل، ويجب على الطلاب الذين يتوقفون عن الدراسة بنظام الدوام الكامل بعد عامهم التاسع في المدرسة حضور برنامج مدته ٣ سنوات من الدراسة المهنية بدوام جزئي، وتتطلب بعض الولايات ١٠ سنوات من التعليم الإلزامي بدوام كامل، وبذلك يصل مجموع سنوات التعليم الإلزامي إلى ١٣ عاما بإضافة سنوات التدريب المهني(Hainmüller, 2020) .

وقد أدرجت الباحثة التجربة الألمانية لأنها طبقت نظام للتكامل بين الدراسات الأكاديمية والمهنية بشكل مختلف يمكن وضعه في الحسبان عند وضع تصور للمدارس الشاملة في مصر.

- **الولايات المتحدة**

تعتبر المدرسة الثانوية الشاملة الحديثة هي النوع الأكثر شيوعًا من المدارس الثانوية العامة في الولايات المتحدة اعتبارًا من عام ٢٠٠٧، كان هناك ما يقرب من ١٥٠٠٠ مدرسة ثانوية شاملة، هذه هي المدارس التي تخدم الطلاب في الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر أو الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر، باستثناء مدارس التعليم المهني والبديلة والخاصة، ومهما كانت اختلافاتهم، فإن السمة المشتركة بين هذه المدارس هي المنهج المتنوع على الرغم من اختلاف المواصفات بين المدارس (والفصول الدراسية داخل المدارس)، فإن الأساس المنطقي لتمييز المناهج هو تلبية الاحتياجات الأكاديمية للطلاب.

وهناك عادة ثلاث أهداف للمدارس الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية (, ,Rice) : 2014, 232

أ. الحصول على مرتبة الشرف.

ب. الإعداد للكلية.

ج. الإعداد للتقنية أو إدارة الأعمال.

تتضمن المدارس الثانوية الشاملة عادة العديد من الممارسات والبرامج، ففي بعض المدارس، يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب القدرة وقد حصلوا على مرتبة الشرف أو الإعداد للكلية أو تم تأهيلهم في الدورات الأساسية، في مدارس أخرى، يتم تجميع الطلاب

في برامج متميزة، مثل الإعداد للكلية ، والأعمال التجارية، والمهنية/ التقنية، وتشمل الممارسات الإضافية والبرامج المرتبطة بتمايز المناهج التعليم للموهبة، والتعليم الخاص، والمهني/ الفني، والرياضيات التجارية والعملية واللغة الإنجليزية، والاستثمار المتطور (Rice, ., 2014, 232)

وقد تم استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل لتقديم المناهج المتباينة، ولكن بطريقة نمطية، تشمل تقسيم وتجميع الطلاب وفقًا لخصائص معينة، لكن عادة ما تحدد هذه الخصائص المميزة وفقا لاعتبارات ثلاث هي(Rice, 2014, 232) :

- الدرجات في الاختبارات الموحدة.
- وتوصيات المعلم والمستشار (بما في ذلك الدرجات).
- وخيارات الطلاب وأولياء أمورهم.

وبذلك أكدت السياسات التعليمية في الستينيات والسبعينيات في الولايات المتحدة الأمريكية علي أن المدارس الثانوية يجب أن تلبي احتياجات الشباب من خلال برامج متباينة بتطبيق نموذج كونانت الشامل Conant's "comprehensive" model الذي تصور تسجيل ما لا يقل عن ١٠٠٠ طالب من قدرات مختلفة، يتلقون التعليم في مجموعة واسعة من المواد الموزعة بين عدة مسارات، أو ابتكار تحديثات علي النموذج تظهر أشكال مؤسسية جديدة لتحفيز أكبر للطلاب، أو الإسراع في سنوات الدراسة وكسب الوقت (Finn & Chester, 2013.p.p 48-50).

وجد كونانت§ أن المدرسة الثانوية الشاملة تنتج عدد أكبر من الطلاب المتفوقين مقارنة بالنموذج التقليدي، وتتحقق تكافؤ الفرص التعليمية والإنصاف، حيث أنه خلال الحرب العالمية الأولى، قامت عدد من الهيئات التشريعية في الولايات بصياغة مشاريع قوانين تدعو إلى إنشاء نظام مزدوج، وتم وضع قوانين وتشريعات للأخذ بالنموذج الأوربي المزدوج بأن تكون هناك مدارس أكاديمية ومدارس مهنية بالإضافة للمدارس الشاملة، وقد هاجم جون ديوي القضية مباشرة في مقال نشر في New Republic في عام ١٩١٥، عندما حذر من مخاطر تقسيم النظام المدرسي، ورأي بأن الولايات المتحدة يجب أن تختار نظامًا وحدويًا من

§ –بصفته رئيسًا لجامعة هارفارد على مدى ٢٠ عامًا وقدم تقريرا علميا لتطوير المدارس الثانوية الشاملة لتحقيق الديمقراطية الأمريكية، وقد تم تنفيذه على نطاق واسع من قبل مجالس المدارس

خلال المدرسة الثانوية الشاملة التي تمكن الطلاب من خلفيات مختلفة للاستفادة من الارتباط الشخصي المستمر، ومن التحفيز المتبادل المستمر بين الأكاديمي والمهني، وحذر ديوي من أن النظام الثنائي سيقسم المجتمع ويقلص الدراسات المهنية إلى مجرد جزء من الأعمال والصناعة بينما المدارس الأكاديمية المنفصلة تقسم أطفال الأسر الأكثر ثراءً وثقافةً في المجتمع عن هؤلاء الأطفال الذين من المفترض أن يكسبوا رزقهم من خلال العمل مقابل أجر في العمل اليدوي والتجاري (Tanner, 1982, p.p.607-608).

- **تجربة تايوان للمدرسة الشاملة (Lee; Chang; Lai & Lin, 2011, p.616)**

تم إجراء إصلاحات تعليمية في تايوان من أجل تحسين جودة الموارد البشرية للبلاد، كان إنشاء نظام ثانوي شامل أحد نتائج حركة الإصلاح، في السنوات الأخيرة، تم التركيز على ضمان الأداء الكفء والفعال للمؤسسات التعليمية، وكان هناك ضغط مهني كبير لتحقيق هذا الهدف، كما دعا عدد متزايد من صانعي السياسات إلى مساءلة المؤسسات التعليمية عن أدائها، يأتي التوقع للأداء العالي بشكل رئيسي من الصناعة، أطلقت وزارة التعليم في تايوان نظام المدرسة الثانوية الشاملة (CHS) comprehensive high school system (CHS) في عام ١٩٩٦، وعلى الرغم من أن العديد من المدارس الثانوية في تايوان لا تزال تقدم جزءًا فقط من برامج CHS ، إلا أنه يوجد الآن أكثر من ١٦٢ مدرسة ثانوية يمكن اعتبارها مدرسة ثانوية شاملة، وكان الغرض الرئيسي من CHS هو تسجيل الطلاب من خلفيات مختلفة، وتطوير معارفهم أو مهاراتهم وفقًا لاهتماماتهم واستعدادهم وكفاءاتهم من خلال برامج ومناهج وموارد متنوعة.

- **بلدان الشمال الأوروبي، الاسكندينافية[**] بما في ذلك (الدنمارك والنرويج والسويد وفنلندا)** (Imsena, Blossingb & Moosc, 2017, p.p. 568-583):

[**]- مصطلح (إسكندنافيا) يطلق على بلدان تجمعها قواسم مشتركة كثيرة، إلا أنه يستعاض عنه بمصطلح آخر هو) بلدان الشمال (للدلالة على النرويج والسويد والدانمارك (متضمنة جزر فارو وغرينلاند (وفنلندا (متضمنة أولان (Åland وآيسلندا لأنهم يقعون في شمال قارة أوروبا.

تتمتع النظم التعليمية في البلدان الثلاثة بأوجه تشابه هيكلية وأيديولوجية مهمة، ولكن كان هناك أيضًا بعض الاختلافات بسبب الظروف التاريخية، كانت تقنيات الإصلاح منذ الألفية مختلفة إلى حد ما في البلدان الثلاثة، فقد تم تطوير نموذج التعليم في بلدان الشمال الأوروبي في العقود التي تلت الحرب العالمية الثانية، نفذت بلدان الشمال الأوروبي، بما في ذلك الدنمارك والنرويج والسويد وفنلندا وآيسلندا، نموذجا للتطوير في نقاط مختلفة في الفترة ما بين الخمسينيات والستينيات من القرن التاسع عشر، كان هذا النموذج جزءًا من المشروع الاجتماعي الديمقراطي لإعادة بناء وتحديث المجتمع عن طريق العلم والعقلانية والمشاركة الديمقراطية، ومن التطورات الرئيسية الأخرى إنشاء دولة الرفاهية الآمنة.

وكان نموذج التعليم في الشمال جزءًا مهمًا من دولة الرفاهة الاجتماعية الديمقراطية لسنوات عديدة في النصف الثاني من القرن العشرين، منذ الألفية، استقطبت الوكالات عبر الوطنية التعليم من عالم السياسة إلى سوق عالمية من خلال الدعوة إلى استراتيجيات مثل الكفاءة والمنافسة واللامركزية والحكم بأهداف تفصيلية والسيطرة والخصخصة.

يقوم نموذج التعليم في الشمال على التوازن بين الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، فقد تعرضت منذ التسعينيات، معظم النظم التعليمية في العالم الغربي، على نطاقات مختلفة، لإصلاحات الإدارة الليبرالية الجديدة، في اقتصاد السوق الذي تم تحريره، فقد ركزت تشريعات الشمال على مدرسة شاملة وتعليم من أجل الديمقراطية والمشاركة والمساواة، وخضع هذا النموذج إلى العديد من الإصلاحات والتطوير المستمر منذ منتصف القرن العشرين، ويمكن تحديد ثلاث فترات للتطوير كما يلي (Gunn, Blossingb & Moosc, 2017, p.p. 569):

- **الفترة الأولى: السنوات الذهبية للديمقراطية الاجتماعية حتى عام ١٩٧٠**، في هذه الفترة، تم إنشاء العناصر الهيكلية الرئيسية، مع مستوى ابتدائي مدته ست سنوات ومستوى ثانوي أقل من ثلاث سنوات يصل إلى ١٦ عامًا.
- **الفترة الثانية: العصر الذهبي للتقدمية –فترة اليسار الراديكالية –من حوالي عام ١٩٧٠ إلى الثمانينيات**، اتسمت هذه الفترة بالعمل في مشاريع متعددة التخصصات، والمدارس المفتوحة، والأيديولوجية التحررية الماركسية الجديدة.

- **الفترة الثالثة: عصر العولمة والليبرالية الجديدة التي بدأت في الثمانينات**، اتسمت هذه الفترة بإطلاق اليمين الجديد"، والأشكال الجديدة للإدارة، والتكنولوجيات المستوحاة من السوق.

مما سبق يتضح أن نموذج الشمال ليس كيانًا ثابتًا، ولكنه مؤسسة متغيرة منفتحة على التأثيرات من الخارج، وفي الوقت نفسه، تتشبث بجذورها، واتسمت الدولة بأنها دولة رفاهية، ودولة تنافسية، مجهزة للمشاركة في المنافسة العالمية على حصص السوق في جميع مجالات المجتمع، وهذا التطور يستتبع تغييرات في عرض العلاقة المثلى بين الدولة والفرد ويحدث تغييرات في الأفكار حول أفضل تنظيم ممكن للمدارس.

- **الدنمارك** (Gunn, Blossingb & Moosc, 2017, p.p. 568–583) :

تمت إعادة الهيكلة منذ الألفية الحديدة بتحول الغرض من التعليم بعيداً عن التعليم للجميع والديمقراطية التشاركية، نحو التعليم من أجل توفير قوة عاملة ممتازة وموهوبة، كان هناك إصلاح كبير في التعليم الأساسي والثانوي في الدنمارك، بناءً على تركيز أقوى على نتائج التعلم والمسئولية.

كما أعاد الإصلاح هيكلة المدارس الثانوية العليا، تم نقل هذه المدارس من الحكم الإقليمي إلى الحكم الذاتي، تمشيا مع الجامعات والمدارس الابتدائية الخاصة، أطلقت حكومة عام ٢٠١٣، بقيادة الاشتراكيين الديمقراطيين وحزب الشعب الاشتراكي والحزب الاجتماعي الليبرالي، خطة لإصلاح المدارس الكبرى، بالتوازي مع العمل السياسي بشأن الإصلاح.

تمت المصادقة على الإصلاح المدرسي من قبل البرلمان، بدعم من جميع الأحزاب السياسية تقريبًا، في ديسمبر ٢٠١٣، وكان ساري المفعول اعتبارًا من أغسطس ٢٠١٤، يحول الإصلاح غرض المدرسة من التعليم الديمقراطي الشامل إلى التعليم من أجل قابلية التوظيف؛ بتعزيز الحافز والقدرة على إنشاء مركز تسوق وسوق مفيد.

يتم استبدال الثقة الأساسية التقليدية بين الحكومة والبلديات والمدارس بالمراقبة والتحكم من خلال تقنيات الاختبار والإبلاغ، حيث يُنظر إلى الفصل الدراسي والمدرسي بشكل تقليدي على أنهما مجتمعان يوفران المجال والتحديات والرعاية لكل طالب، وتعتمد ممارسات الفصل على العلاقة الوثيقة بين المعلم والطلاب، وكذلك بين الطلاب، كجزء لا

يتجزأ من التدريس والتعلم، هذا النموذج يحل محله التركيز على تعلم الطلاب ومحاسبتهم على عملهم، ومسئوليتهم عنه.

- **النرويج:**

تم تطبيق نظام المدارس الشاملة في النرويج في السبعينيات، في وقت من الاستقرار الاقتصادي، كانت هناك مشكلة ناشئة في الثمانينيات من القرن الماضي تتمثل في القلق المتزايد بشأن التكاليف المتزايدة لدولة الرفاهية والبيروقراطية العامة الكبيرة التي اتُهمت بعدم الكفاءة، ولإنقاذ حالة الرفاهية للمستقبل، تحولت الحكومة إلى نماذج مجتمعية مستعارة من قطاع الأعمال، وإدارة المشروعات، والخصخصة، والمنافسة، وتم وضع هذه المبادئ رسميًا لقطاع التعليم في عام ١٩٩١، لكنها استغرقت أكثر من عشر سنوات قبل تنفيذها في المؤسسات التعليمية (Gunn, Blossingb & Moosc, 2017, p.p. 573–574).

بدأت إعادة هيكلة المدرسة الأساسية في النرويج في عام ٢٠٠١ في ظل حكومة عمالية، وتصاعدت في ظل حكومة يمينية بين عامي ٢٠٠١ و ٢٠٠٥، هذه الحكومة أقرت عددًا من التعديلات، وإصلاح المناهج الدراسية الجديدة التي أطلق عليها إصلاح تعزيز المعرفة، وكان هناك اتفاق بين معظم الأطراف حول هذا القانون من خلال السياسة الجديدة، وتم إنشاء سياسة إبداعية للإصلاح من جانب الحكومة، يمكن وصف سياسة إعادة الهيكلة حتى الآن بأنها تعتمد علي اللامركزية، والتركيز القوي على أهداف الكفاءة ونتائج تعلم الطلاب، مع التقييم وإنشاء نظام اختبار وطني واسع، وإستراتيجية التنمية القائمة على البحوث (Gunn, Blossingb & Moosc, 2017, p.573).

وبدأت التقنيات الاجتماعية الجديدة من عام ٢٠٠٦، وتم استبدال المفهوم التقليدي للمعرفة بمفهوم الكفاءة، تم إدخال المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والمهارات الشفوية والحساب والمهارات الرقمية) كشرط في تدريس جميع المواد الدراسية، تم التركيز بشكل أكبر في إصلاح المعرفة على مبدأ التعليم الفردي، وهو إرث من الثمانينات التقدمية، ويمثل نظام المناهج الدراسية لعام ٢٠٠٦ انفصالًا عن خطط المناهج الدراسية الوطنية التقليدية القائمة على الموضوع والموجهة نحو المعرفة، ومن منظور علم الاجتماع الثقافي، كان الحد من المحتوى التعليمي المرتبط بالطبقة الاجتماعية موضع ترحيب، من ناحية أخرى ، تم استبداله بنظام المناهج التكنوقراطية القائم على الإدارة بالأهداف، والتخطيط ، والممارسة القائمة على

الأدلة، وتقييم التحصيل العلمي، التوفيق بين مناهج التعليم المصمم لجميع الطلاب، والتمايز من حيث التفرد والتدريس المتكيف مع المجتمع (Gunn, Blossingb & Moosc, 2017, p.573).

- **السويد**

يتكون نظام المدارس السويدية من التعليم الابتدائي العام والشامل والإلزامي والثانوي لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٧ و ١٦ عامًا، هيكل النظام التعليمي اليوم بعد كل الإصلاحات والتغييرات ، يتألف نظام المدارس السويدية اليوم من ثلاثة أجزاء رئيسية: مرحلة ما قبل المدرسة (٠-٦ سنوات) أو förskolan ، المدرسة الإلزامية (٧-١٥ سنة) أو grundskolan ، والمدرسة الثانوية (١٦-١٨ سنة) أو gymnasieskolan، ولا يزال هناك الكثير من الأفكار والتقاليد التعليمية المستمدة من المهن التعليمية المختلفة (Lester, 2018, p.p.260-261)، وعندما اعتُمد قرار إنشاء المدرسة الشاملة فيها، تم إلغاء كل المدارس (المعينة والحرفية وغيرها) وأصبح التعليم الثانوي مدرسة واحدة تتنوع وتتعدد فيها التخصصات والمسارات والمجالات كالاتي (رويدة، ٢٠١٩):

- الفنون والدراسات الاجتماعية.
- الدراسات الاقتصادية والتجارية.
- التكنولوجيا والدراسات العلمية.

وقد تطورت السياسات المدرسية تدريجياً نحو قيم مدرسة ديمقراطية وشاملة من خلال إصلاح المناهج الدراسية في ١٩٦٢ و ١٩٦٩ و ١٩٨٠، مع التركيز على الطالب في النشاط الطلابي وفقا للتفرد ومصالح الطلاب، واستمر وجود مشروع المدرسة الشاملة، لكن تم تنقيحه باستمرار من خلال قوانين تعليمية جديدة، وخطط للمناهج الوطنية، وجهود اللامركزية، والتركيز أكثر على التشريعات الفردية الموجهة نحو التعليم، وتم تطبيق سياسة الخصخصة والسياسات الفعالة المستوحاة من السوق كسياسة يمينية في السويد، ولم يتم عكسها عندما عاد الاشتراكيون الديمقراطيون إلى السلطة، يشير هذا إلى حدوث تحول في الحركة الديمقراطية الاجتماعية الدولية، عندما حاولت سياسة "الطريق الثالث" تحديث دولة الرفاهية من خلال مزيج من الاشتراكية الديمقراطية والاقتصاد الرأسمالي، مهد هذا الحل الوسط الطريق لليبرالية الجديدة وقوى السوق كوسيلة لإنقاذ القيم الديمقراطية الاجتماعية والمساواة، وكان الدافع وراء هذا الاتجاه هو المخاوف الاقتصادية الوطنية والعالمية، وتعتبر

سياسة الطريق الثالث حافزًا مهمًا للصناعة القائمة على السوق، وهو أمر مهم بالطبع في الحفاظ على العمالة المرتفعة، ومنع الفقر، وقد تم نقل نماذج السوق الاقتصادية إلى التعليم بالأخذ بالتقنيات المعتمدة لمنطق عمل السوق في المشروع الشامل (Gunn, Blossingb & Moosc, 2017, p.p. 567–568).

- **فنلندا**

طورت فنلندا مزيجًا ناجحًا من الثقافة الأكاديمية ونموذج التعليم في الشمال، وقاومت ما يمكن تسميته بحركة إصلاح التعليم العالمية، فالإصلاحات منذ الألفية تهدف إلى جعل الكفاءة هي معيار الشرعية ذاته، إنه إنتاج تعلم الطلاب واختبارهم بمصداقية وشفافية (Hakala & Leivo, 2017, p.287)

.

يهدف المشروع الرئيسي للمدارس الشاملة إلى تجديد التعليم الشامل، وبيئات التعلم وكفاءة المعلمينK ستتم ترقية الرقمنة وتوسيع مشروع المدارس المتنقلة، وزيادة تعليم اللغة وتنوعها، يركز الإصلاح على ثلاثة أشياء (Lester, 2018):

- علم أصول التدريس الجديد
- بيئات التعلم الجديدة
- التعلم الرقمي.

وتهدف المدارس الشاملة إلي تحسين نتائج التعلم، والاستجابة لاحتياجات الكفاءة المستقبلية، وتجديد طرق التدريس من خلال التجريب وتحويل التعلم إلى عملية ملهمة تدوم مدى الحياة، لتحويل المدرسة الفنلندية الشاملة إلى نظام تعليمي يركز على المتعلم مع كفاءة المعلم وثقافة مدرسية مفتوحة وتعاونية (Lester, 2018).

وكان من أبرز ايجابيات المدرسة الشاملة الفنلندية تطور التعليم التكنولوجي المهني والحرفي، حيث يتمتع التعليم المهني التكنولوجي كجزء من التعليم في فنلندا بتاريخ طويل وغني يرجع تاريخه إلى القرن التاسع عشر الميلادي عندما عرف Uno Cygnaeus sloyd"" (الحرف اليدوية). منذ الأيام الأولى لتعليم الحرف منذ أكثر من ١٥٠ عامًا (Autio, 2016).

الاستفادة من خبرات الدول المطبقة للمدرسة الثانوية الشاملة:

١. تم التفكير في المدرسة الثانوية الشاملة في انجلترا لمنع التحيز والتقسيم غير المنصف للطلاب إلى فروع منفصلة، وأن المساواة المطلوبة مساواة الحاجة لا الاستحقاق، فلا يوجد نموذج واحد لكل الطلاب فالمطلوب مساعدة كل طالب حسب قدراته ونموه الشخصي.

٢. أكد التعليم في ألمانيا على حضور الطلاب بعد عامهم التاسع بالدوام الكامل، حضور برنامج مدته ٣ سنوات من الدراسة المهنية بدوام جزئي

٣. يتم تقسيم الطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية إلى مجموعات حسب القدرة يتم تجميع الطلاب في برامج متميزة، مثل الإعداد للكلية ، والأعمال التجارية ، والمهنية / التقنية، وتشمل الممارسات الإضافية والبرامج المرتبطة بتمايز المناهج التعليم للموهبة، والتعليم الخاص، والمهني / الفني، والرياضيات التجارية والعملية واللغة الإنجليزية، والاستثمار المتطور، وقد تم استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل لتقديم المناهج المتباينة، وتنتج المدرسة الثانوية الشاملة عدد أكبر من الطلاب المتفوقين مقارنة بالنموذج التقليدي، وتتحقق تكافؤ الفرص التعليمية والإنصاف، مع تجميع الطلاب وفقًا لخصائص معينة، لكن عادة ما تحدد هذه الخصائص المميزة وفقا لاعتبارات ثلاث هي:
   - الدرجات في الاختبارات الموحدة،
   - وتوصيات المعلم والمستشار (بما في ذلك الدرجات)،
   - وخيارات الطلاب وأولياء أمورهم

٤. وارتبط نموذج المدرسة الثانوية الشاملة في بلدان الشمال الأوروبي بالمشروع الاجتماعي الديمقراطي لإعادة بناء وتحديث المجتمع عن طريق العلم والعقلانية وإنشاء دولة الرفاهية الآمنة، وانتقل التعليم من عالم السياسة إلى سوق عالمية، من خلال الدعوة إلى استراتيجيات مثل الكفاءة والمنافسة واللامركزية؛ ليؤكد نموذج التعليم في الشمال على التوازن بين الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية.

٥. تم إجراء إصلاحات تعليمية في تايوان من أجل تحسين جودة الموارد البشرية للبلاد، وكان الغرض الرئيسي من المدارس الثانوية الشاملة، هو تسجيل الطلاب من خلفيات

مختلفة، وتطوير معارفهم أو مهاراتهم وفقًا لاهتماماتهم واستعدادهم وكفاءاتهم من خلال برامج ومناهج وموارد متنوعة.

٦. تمت إعادة الهيكلة في الدنمارك منذ الألفية الحديدة بتحول الغرض من التعليم من التعليم للجميع والديمقراطية التشاركية، إلى التعليم من أجل توفير قوة عاملة ممتازة وموهوبة، مع تركيز أقوى على نتائج التعلم والمسئولية الاجتماعية، ليحول الإصلاح غرض المدرسة من التعليم الديمقراطي الشامل إلى التعليم من أجل قابلية التوظيف؛ بتعزيز الحافز والقدرة علي إنشاء مركز تسوق وسوق مفيد.

٧. وتم إطلاق مصطلح إصلاح تعزيز المعرفة علي المناهج الدراسية الجديدة في النرويج، واتصفت باللامركزية، والتركيز القوي على أهداف الكفاءة ونتائج تعلم الطلاب، وزيادة التقييم ونظام الاختبار الوطني، وإستراتيجية التنمية القائمة على البحوث، مع الاهتمام بنظام الإدارة بالأهداف.

٨. وتعتبر سياسة الطريق الثالث التي اعتمدتها السويد حافزًا مهمًا للصناعة القائمة على السوق، وهو أمر مهم بالطبع في الحفاظ على العمالة المرتفعة، ومنع الفقر، وقد تم نقل نماذج السوق الاقتصادية إلى التعليم بالأخذ بالتقنيات المعتمدة لمنطق عمل السوق في المشروع الشامل، وعندما اعتُمد قرار إنشاء المدرسة الشاملة في السويد، تم إلغاء كل المدارس (المعينة والحرفية وغيرها) وأصبح التعليم الثانوي مدرسة واحدة تتنوع وتتعدد فيها التخصصات والمسارات والمجالات لتشمل:

- الفنون والدراسات الاجتماعية.
- الدراسات الاقتصادية والتجارية.
- التكنولوجيا والدراسات العلمية.

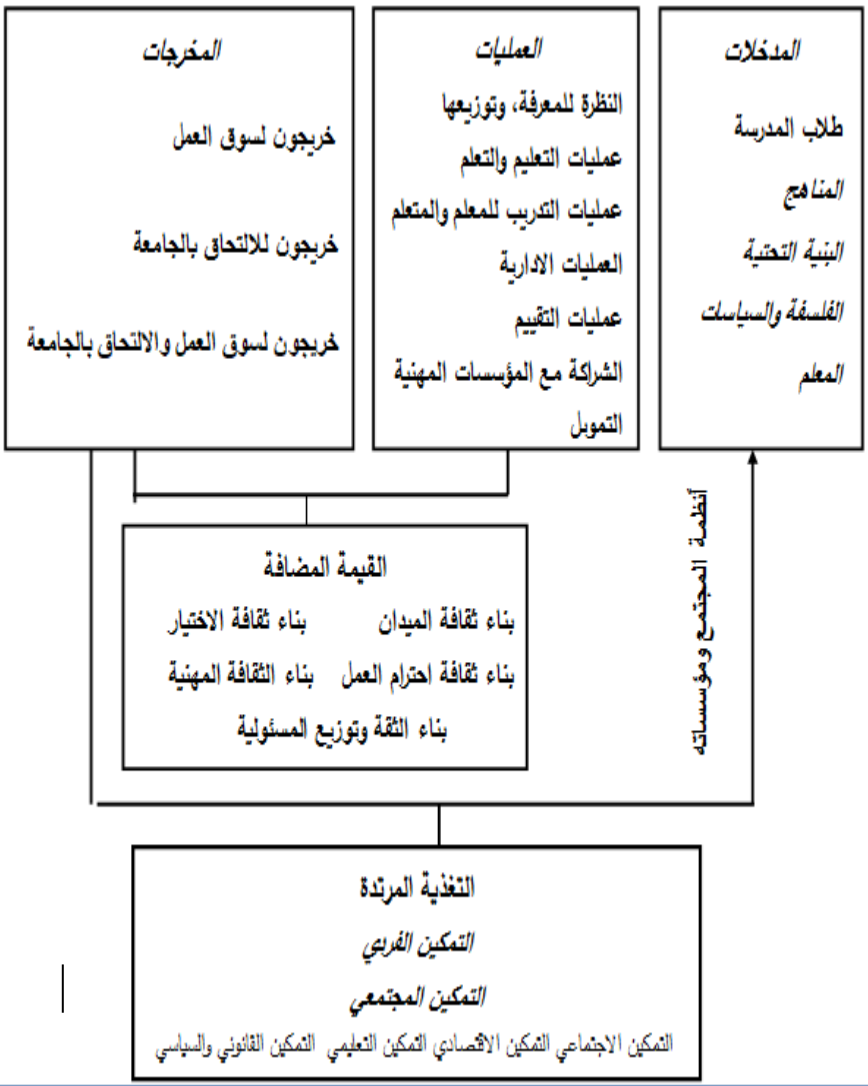
٩. وهدف المشروع الرئيسي للمدارس الشاملة في فنلندا إلى تجديد التعليم الشامل، وبيئات التعلم وكفاءة المعلمين، وتم ترقية الرقمنة وتوسيع مشروع المدارس المتنقلة، وزيادة تعليم اللغة وتنوعها، مع تحسين نتائج التعلم، والاستجابة لاحتياجات الكفاءة المستقبلية، وتجديد طرق التدريس من خلال التجريب وتحويل التعلم إلى عملية ملهمة تدوم مدى الحياة، لتحويل المدرسة الفنلندية الشاملة إلى نظام تعليمي يركز على المتعلم مع كفاءة المعلم وثقافة مدرسية مفتوحة وتعاونية، وكان من أبرز ايجابيات المدرسة الشاملة الفنلندية تطور التعليم التكنولوجي المهني والحرفي، حيث يتمتع التعليم المهني

التكنولوجي كجزء من التعليم في فنلندا بتاريخ طويل واحترام أكبر، وركز الإصلاح على ثلاثة أمور:

- علم أصول التدريس الجديد
- بيئات التعلم الجديدة
- التعلم الرقمي.

نظام مقترح للمدرسة الثانوية الشاملة في مصر بما يحقق التمكين الفردي والمجتمعي لخريجيه:

ويعتمد النظام المقترح علي نتائج الدراسة النظرية، التي أكدت علي الخطوات الجادة التي تنتهجها الدولة المصرية لتطوير التعليم، بشكل عام، والتعليم الثانوي بشكل خاص، مع الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة، ومراعاة وضع حلول للمعوقات التي واجهت تجربة المدرسة الشاملة في مصر، وينقسم النظام المقترح إلي مدخلات وعمليات ومخرجات، بالإضافة إلي التغذية المرتدة ورصد القيمة المضافة لنظام المدرسة بما يحقق التمكين، كما بالشكل رقم (٤).



شكل (٤)

النظام المقترح للمدرسة الشاملة

المصدر: إعداد الباحثة

يتضح من شكل (٤)، الآتي:

أولاً: المدخلات:

من المدخلات ما يلي:

- **طلاب المدرسة:** وهم الطلاب المتخرجون من مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيه الابتدائية والإعدادية،

- **المناهج:** مناهج متنوعة ومتمايزة تجمع بين مواد الثقافة الأكاديمية النظرية، والإنسانية، بالإضافة للمناهج العملية والتطبيقية، ومناهج مهنية، وفنية، وتكنولوجية، وتتنوع المناهج بين الإجبارية والاختيارية، ليختار كل طالب ما يناسب قدراته وميوله واستعداداته.
- **البنية التحتية:** بالإضافة للمبني المدرسي، والأثاث، تحتاج المدرسة للورش والمعامل المهنية، والتكنولوجية.
- **الفلسفة والسياسات:** تنتهج المدرسة الفلسفة التحررية، وإضفاء الطابع الديمقراطي على العملية التعليمية، على أساس من القدرة والعدالة، والنظرة التكاملية للإنسان، التي تؤمن بضرورة تحقيق النمو المتوازن لمختلف جوانب شخصيته
- **المعلم:** معلم مستقل لديه القدرة على اتخاذ القرار،

ثانيًا: العمليات

وتتضمن:

- النظرة للمعرفة، وتوزيعها
- عمليات التعليم والتعلم
- عمليات التدريب للمعلم والمتعلم:
- العمليات الادارية
- عمليات التقييم
- الشراكة مع المؤسسات المهنية

- **النظرة للمعرفة، وتوزيعها**

تمايز المناهج – باعتباره وسيلة يتم من خلالها منح مجموعات مختلفة من الطلاب الوصول إلى أنواع مختلفة من المعرفة، فليست كل المعرفة ذات قيمة متساوية، فتختلف باختلاف ميول وقدرات الطلاب؛ لتنمية مهارات محددة لدي كل طالب، عملا بمبدأ الفروق الفردية.

- **عمليات التعليم والتعلم**
  - **طرق التدريس:** اختيار طرق تدريس متنوعة، تمتاز بالآتي:
    - تعتمد على التربية النقدية، والتفكير الذاتي النقدي.

- القدرة على استخدام النظرية كدليل للعمل،
- إزالة جميع القيود المفروضة على الاختيار الفردي،
- الاعتماد على خبرة العمل؛ بما يسهل انتقال التلاميذ من الحياة المدرسية إلى مزاولة مهنة معينة في عالم الكبار
- حل المشكلات في بيئات عمل مستقلة ومتحررة.

- **التقييم:** يتصف التقييم في المدرسة الشاملة بالآتي:
  - تقييم مستمر
  - تكاملي يجمع بين العملي والنظري
  - التأكيد على التقييم والتوجيه الذاتي للمتعلم
  - شامل كل جوانب المتعلم، لتوجيهه التوجيه الصحيح لأوجه التعليم المناسب والمهارة المناسبة.
- **بيئة التعليم والتعلم:** بيئة ثرية بالمثيرات والوسائل التكنولوجية، وبيئة مخبريه معملية، يسود فيها العلاقات الايجابية، والتفاعل البناء بين المعلم والمتعلم، والمعلم والإداري

- **عمليات التدريب للمعلم والمتعلم:**
  - التدريب المستمر للمتعلم، للكشف عن ميول الطلاب ورغبتهم واستعدادهم للعمل المهني، ومتابعة نجاحاتهم
  - التدريب المستمر للمعلم للتعامل مع سياسات ورؤية المدرسة الشاملة.
- **العمليات الإدارية:**
  - الإدارة بالأهداف، لتحقيق الأهداف العملية المناسبة لطبيعة المدرسة
  - الإدارة الإنسانية والعملية؛ لتحفيز الطلاب للعمل وتنمية مهاراتهم، والتفاعل الانساني البناء بين المعلمين والإداريين.
  - إدارة الأداء، بوضع توقعات للمتعلمين وفقا لنتائج تقييمهم، وتوجيههم لنوع التعليم المناسب

- **الشراكة مع قطاع الأعمال:**

- الكشف عن ميول الطلاب ورغبتهم واستعدادهم للعمل المهني
- تحديد الاحتياجات العملية والتطبيقية، المناسبة لسوق العمل، وبذلك تحديد المهارات المطلوبة
- رصد التخصصات الجديدة التي يحتاجها سوق العمل، وتطور المهن.
- التعاون مع قطاع الأعمال، وواضعي السياسات في وضع خطط المدرسة وتطوير سياساتها

- **التمويل:**

كان التمويل أحد النقاط الهامة التي ساهمت في فشل تجربة المدارس الشاملة في مصر، ولذلك تقترح الدراسة بنود التمويل الآتية:

- مساهمة قطاع المال والأعمال والمستثمرين في تمويل المدرسة تمويلا يشمل رأس المال، وتوفير المستلزمات المادية من الأجهزة والمعدات؛ لمساهمة المدرسة في تزويد سوق العمل بالمهارات اللازمة.
- المساهمة الأهلية والمجتمع المدني تمويل المدرسة
- مساهمة البنك الدولي، والمنظمات الدولية التي يمكن أن تدعم المدرسة برعاية بعض المشروعات التعليمية الهادفة التي تناسب أهدافها
- مساهمة الأهالي في بعض القري والأماكن النائية
- الاستفادة من مساهمات المصريين في الخارج المادية والعلمية
- اعتماد المدرسة على التمويل الذاتي، بوصفها مدرسة منتجة، من خلال عمل معارض، ومشروعات بحثية ومهنية وتعليمية، ويساهم في ذلك مدي تنوع التخصصات وملائمتها لظروف المجتمع.

ثالثا: القيمة المضافة:

ما تضيفه المدرسة الثانوية الشاملة للمتعلم؛ لتمكينه فرديا ومجتمعيا، من حلال أنظمة المجتمع ومؤسساتته، وتفاعلها مع المدرسة، ويمكن استنتاج القيمة المضافة بالمقارنة بين التعليم في المدرسة الثانوية الشاملة، والتعليم في المدرسة التقليدية، كما يلي:

جدول (٣)

القيمة المضافة لتحقيق كلا من التعليم في المدرسة الثانوية الشاملة، والتعليم في المدرسة التقليدية

الفروق	التعليم الشامل	التعليم الانتقائي
التمييز	يقبل كل الطلاب دون تمييز	يميز بين الطلاب للدراسة الأكاديمية والفنية والمهنية
الاختيارات	يتيح للخريجين استكمال الدراسة أو العمل المهني أو الاثنين معا	يتيح اختيار واجد إما الدراسة الأكاديمية أو الانخراط في سوق العمل
التقييم	تنوع طرق التقييم النظرية والعملية والتطبيقية	يغلب عليه الجانب النظري
التمكين الفردي	يتيج ثقافة نظرية ومهنية مما يمكن الطالب	يتيح قدر من المعرفة النظرية الأكاديمية لايمكن الطالب
التمكين المجتمعي	يحقق المساواة والإنصاف، ويكسب مهنة ويتيح خيارات مجتمعية	يميز بين الطلاب في سن مبكرة لا يتيح مسارات ولا خيارات مجتمعية

المصدر: من إعداد الباحثة

وبذلك تمثل القيمة المضافة المعارف والمهارات والاتجاهات الايجابية التي اكتسبها الطلاب، بعد مرورهم بخبرة المدرسة الثانوية الشاملة، وقيمتهم ونفعهم للمجتمع، بمنظماته ومؤسساته المختلفة، بالاستفادة من كل العمليات السابقة وتفاعلها؛ للوصول للمخرجات، ويتم النحول المطلوب للمدرسة الشاملة عن طريق:

أ. **بناء ثقافة الميدان:** بتطبيق المعلومات النظرية في سوق العمل، ومرونة المقررات لتتناسب مع متطلبات التطوير.

ب. **بناء ثقافة الاختيار:** بترك الطالب يختار ما يناسبه، من خلال منهج متنوع متمايز، يكامل بين النظرية والتطبيق

ج. **بناء ثقافة احترام العمل:** بوضع معايير موضوعية للحكم على مكانة المهن؛ بمدي نفعها للمجتمع، ومهارات الطالب التي تؤهله للمهنة.

د. **بناء الثقافة المهنية:** بادراك قيمة وأهمية كل مهنة في المجتمع، وفقا لمعايير موضوعية واضحة للحكم عليها، وعدم محاباة نوع على آخر فالمهن متدرجة تؤدي كلا منها للأخر فالمهن الأولية التي تستخرج المواد الخام هي الأساس للمهن الثانوية التي تصنع هذه المواد، وهما معا الأساس للمهن الخدمية أو الإدارية المساعدة، التي تنظم العمل من خلال دراسات الجدوى، والقوانين والتشريعات، وتحتاج كلها للمهن الفنية العليا للتعليم والتدريب المستمر.

هـ. **بناء الثقة وتوزيع المسئولية:** ترتكز المدرسة الشاملة على استقلالية الطالب والمعلم، والتفاعل الايجابي بينهما وبين الإدارة؛ مما يستلزم المشاركة الجادة للطالب والمعلم في صنع القرارات الخاصة بالدراسة، والمناهج، والمهارات المتعلمة.

رابعا: المخرجات

تمثل المخرجات ثلاثة أنواع من الطلاب:

- طلاب سيخرجون مباشرة لسوق العمل
- طلاب سيلتحقون للدراسة في الجامعة
- طلاب سيلتحقون بسوق العمل مع استكمال الدراسة الأكاديمية

وفيما يلي مواصفات لكل نوعية للخريجين:

مواصفات الخريجون الملتحقون بسوق العمل

- لديهم معارف ومهارات مهنية، واتجاهات ايجابية نحو احترام العمل
- لديهم قناعة كاملة بأهمية تخصصاتهم، ومعتزون بمهنتهم المستقبلية.
- متعددو التخصصات
- واعون ببيئة العمل ومعايير الجودة
- واعون بتطورات المهنة والقدرة على التعامل مع المتغيرات المستقبلية.

مواصفات الخريجون المستكملون للدراسة الجامعية

- لديهم معارف وثقافات معرفية
- لديهم المقدرة المادية والمعنوية على التفرغ للتعليم
- لديهم القدرة على التحصيل والابتكار العلمي
- لديهم القدرة على الاختراع

مواصفات خريجون سيلتحقون بسوق العمل مع استكمال الدراسة الأكاديمية

- لديهم القدرة على التحصيل مع المهارة العملية
- ليس لديهم القدرة على التفرغ الجزئي
- لديهم الرغبة في التطور المهني من خلال الدراسة الأكاديمية
- لديهم القدرة على التميز والإبداع

مواصفات الشهادة الممنوحة

شهادة ممنوحة لاجتياز مرحلة الثانوية العامة والمهنية، وتعطي صلاحية لاستكمال الدراسة الجامعية من جانب، وصلاحية وترخيص بمزاولة المهنة من جانب آخر

- **التغذية المرتدة:** تعطى المؤشرات لمدى تحقيق الأهداف، وذلك من خلال جودة الخريجين التي ترصدها جهات التوظيف، والجامعات؛ للوقوف على نقاط القوة والضعف في النظام المقترح وتطويره، بالتحسين المستمر للمدرسة الشاملة، لتطوير سوق العمل المصري والتعليم الجامعي، ويتم تالوصول للتمكين من خلال المدرسة الثانوية الشاملة من خلال:

١. **التمكين الفردي:** تسعي المدرسة الشاملة إلى تحقيق استقلالية الطالب وثقته في نفسه، وقدرته علي توجيه قدراته وامكاناته نحو طموحه المستقبلي.

٢. **التمكين المجتمعي:** يهدف إلى توسيع إمكانيات الأفراد للمشاركة النشطة في مختلف مؤسسات المجتمع، والمساعدة في تحقيق التطور المجتمعي، ويتم من خلال تحقيق أوجه التمكين التالية:

- **التمكين الاجتماعي:** يتحقق من خلال سعي المدرسة الشاملة إلى إحداث التحوُّلات التي يتطلبها الاصلاح المجتمعي؛ بإشراك المنظمات التعليمية مع منظمات الأعمال، ومؤسسات المجتمع، لتحقيق الرؤية الاجتماعية للمجتمع المصري ٢٠٣٠، والإحساس بالمسؤوليَّة الاجتماعية، وامتلاك الحقوق والحريات الأساسية، ومنها الحق

في التعليم بوصفه الطريق لمنظومة الحقوق السياسية والمدنية والثقافية والاقتصادية والتي تمثل في مجموعها إطارا تمكينيا في مواجهة فقر القدرات.

- **التمكين الاقتصادي:** تسعي المدرسة الشاملة من خلال النظام المقترح السابق إلى تعزيز قدرة كلِّ فرد في المجتمع في الحصول على الدخل الكافي ليعيش حياة كريمة، ويستطيع تلبية احتياجاته الأساسية، بالإعداد الأكاديمي والمهني المتكامل والمتوازن، للطلاب/الخريجين للمشارَكة في تنميةِ وإدارة خطط التنمية الاقتصادية، والمساهمة في تطوير اقتصاد قادر علي تشغيل القوي العاملة
- **التمكين القانوني والسياسي:** تسعي المدرسة الشاملة إلى إعداد الشباب للمواطنة الصالحة، بمعرفة حقوقهم وواجباتهم، وقدرتهم على المشاركة الفعالة في المجتمع، واتخاذ القرارات المناسبة وفقا لقوانين المجتمع، وأعرافه.
- **التمكين التعليمي:** تسعي المدرسة الشاملة إلي امتلاك المعرفة كأداة تمكينية تساهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة، من خلال تمكين كل فرد من المعرفة الضرورية، والعدالة في توزيعها، بما يتيح لكل طالب استكمال تعليمه بما يتناسب مع قدراته وتحقيق أقصي امكاناته

وبذلك تتحقق من خلال المدرسة الشاملة أبعاد التمكين من خلال تطبيق مبدأ الفعالية الشخصية والاجتماعية، والقدرة على التفكير الناقد، والاختيار الرشيد، لتحقيق التنمية والتطوير الفردي والمجتمعي

المراجع

المراجع العربية

١. الزميتي، أحمد فاروق علي (٢٠١٣): **المدرسة الشاملة كنموذج لتطوير التعليم الثانوي العام وإمكانية الاستفادة منها في مصر**، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ٥٣١،

٢. بيدلي، روبن (١٩٨٣): **المدرسة الشاملة**، ترجمة محمد منير مرسي، ويوسف ميخائيل أسعد، عالم الكتب، القاهرة.

٣. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (١٩٧٩): **الكتاب الإحصائي السنوي (١٩٥٢-١٩٧٨)**، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، القاهرة،
٤. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (١٩٨٤): **الكتاب الإحصائي السنوي (١٩٥٢-١٩٨٣)**، الجهاز المركزي التعبئة العامة والإحصاء، القاهرة،
٥. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (١٩٩٤): **الكتاب الإحصائي السنوي (١٩٥٢-١٩٩٣)**، الجهاز المركزي التعبئة العامة والإحصاء، القاهرة.
٦. الجهاز المركزي التعبئة العامة والإحصاء (٢٠٠١): **الكتاب الإحصائي السنوي (١٩٩٣-٢٠٠٠)**، مركز التعبئة العامة والإحصاء، القاهرة،
٧. رويدة حسين أحمد: (٢٠١٩): **المدرسة الشاملة ودورها في تحقيق التنمية المستدامة**، https://www.new-educ.com/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%A7%D9%85%D9%84%D8%A9
٨. الزميتي، أحمد فاروق علي (٢٠١٣): **المدرسة الشاملة كنموذج لتطوير التعليم الثانوي العام وإمكانية الاستفادة منها في مصر**، جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، **ع ١٣٥**،
٩. سعيد، عبد الله حمود ٢٠١٠: **المدرسة الشاملة مدخل لتطوير التعليم الثانوي في اليمن**، مجلة التواصل، جامعة عدن، نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي، ع ٢٤،
١٠. شاهين، أميرة محمد (٢٠١١): **دور التعليم في تمكين الفقراء**، المؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (التعليم والتنمية البشرية في دول قارة أفريقيا) ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة
١١. عمار، حامد (٢٠٠٥): **السياق التاريخي لتطوير التعليم المصري**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة،
١٢. عوض، توفيق عوض (٢٠٠٢): **مائة وستون عاماً من التعليم في مصر (وزراء التعليم وأبرز انجازاتهم(١٨٣٧-١٩٩٧))**، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب، القاهرة.

١٣.متولي، فؤاد بسيونى (١٩٨٩): **مجمل تاريخ التعليم "دراسة لتاريخ التعليم العام والفني منذ بداية القرن التاسع عشر وحتى نهاية القرن العشرين"**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٩

١٤.محمود، خالد صلاح حنفي (٢٠١٨): **تطوير التعليم الثانوي الفني المصري في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة**، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، مؤسسة حنان درويش للخدمات اللوجستية، ع١٣،

١٥.مراس، عبد الرازق شاكر٢٠١٧: **تصور مقترح لتحسين الكفاءة الداخلية لنظام التعليم الثانوي الفني الصناعي النوعي في جمهورية مصر العربية**، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية، مج٥٢، ع٢،

١٦.المركز الديموجرافي بالقاهرة (٢٠٠٣): **سكان مصر فى القرن العشرين**، المركز الديموجرافى، القاهرة.

١٧.المركز القومى للبحوث التربوية (١٩٨٠): **وزراء التعليم فى مصر وأبرز إنجازاتهم (١٨٣٧-١٩٧٩)**، المركز القومى للبحوث التربوية، جهاز التوثيق والمعلومات التربوية، القاهرة،

١٨.المركز القومي للبحوث التربوية (١٩٨٠): **وزراء التعليم في مصر وأبرز إنجازاتهم**، المركز القومى للبحوث التربوية، جهاز التوثيق والمعلومات التربوية، القاهرة،

١٩.مركز هردو لدعم التعبير الرقمي (٢٠١٨) : **السياسات التعليمية في مصر**، مركز هردو لدعم التعبير الرقمي، القاهرة.

٢٠.المكتب الاتحادي للمغتربين واللاجئين (٢٠١٩): **المدرسة الشاملة**، http://www.wir-sind-bund.de/WSB/AR/Eltern/Bildungssystem/Struktur/Gesamtschule/gesamtschule-node.html

٢١.منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (٢٠١٧): **تطبيق "نهج المدرسة الشاملة" في إطار برنامج العمل العالمي بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة**، مذكرة عالمية موجهة إلى المنسقين الوطنيين لشبكة اليونسكو للمدارس المنتسبة،

برنامج العمل العالمي بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.

٢٢.نبيوة، سامية عطية (٢٠١٣): التمكين غي الخدمة الاجتماعية، https://www.alukah.net/culture/0/50206

٢٣.وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤): **الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠٣٠-٢٠١٤)**، التعليم المشروع القومي لمصر، معا نستطيع ، وزارة التربية والتعليم، مصر

٢٤.وزارة التربيـة والتعلـيم، ووزارة التعلـيم العـالي (١٩٩٠): التعلـيم فـى مصـر ١٩٩٠، مطابع روزاليوسف الجديدة، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

25. Adams, Robert (2008): **Empowerment, participation and social work**, Palgrave Macmillan, New York,

26. Alinsky, S. (1989): **Reveille for Radicals**, Vintage Books, New York.

27. Al-Zoubi, Suhail Mahmoud ; Abdel Rahman, Bani: Sultan, Majdoleen (2017): **Social Empowerment of Individuals with Intellectual Disabilities**, European Journal of **Education** Studies, v3 n9

28. Autio, Ossi (2016): **Traditional Craft or Technology Education: Development of Students' Technical Abilities in Finnish Comprehensive School**, International Journal of Research in Education and Science

29. Cubberley, Ellwood P. (1934) : Public Education in the United States: A Study and Interpretation of American Educational History, Cambridge, MA,Riverside Press.
30. Daniele, Luisa (2017): **Discourses on Empowerment in Adult Learning: A View on Renewed Learning**, IAFOR Journal of Education, v5 n2
31. Finn, Jr.& Chester, E. (2013): **Rethinking High School,** National Review**,** Vol. 65 Issue 20,
32. Hainmüller, Bernd (2020): **Teachers Training College in Offenburg, Germany: The Educational Structure of the German School System,** https://www.ltu.se › cms_fs
33. Hakala, Juha T. & Leivo, Marjaana (2017): Tensions in the New Millennium: **Inclusion Ideology and Education Policy in the Finnish Comprehensive School,** http://doi.org/10.5539/jel.v6n3p287
34. Hartley, Judy 2015: **Australian Higher Education Policy and Inclusion of People with Disabilities: A Review,** Journal of Postsecondary **Education** and **Disability**, v28 n4
35. Hatt, Beth(2012): **Smartness as a Cultural Practice in Schools**, American Educational Research Journal , v49,
36. Imsena, Gunn, Blossingb, Ulf & Moosc, Lejf (2017): **Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium,** Scandinavian Journal Of Educational Research, Vol. 61, No. 5,

37. Jörn, Alan Manning and PischkeP, Steffen (2006): **Comprehensive Versus Selective Schooling in England & Wales: What Do We Know ?**, Centre for the Economics of Education, London School of Economics, London,

38. Lawson, Tony (2011): **Empowerment in Education: liberation, governance or a distraction?,** Power and Education, Volume 3, Number 2.

39. Lee, Lung-Sheng ; Chang, Liang-Te ; Lai, Chih-Chien ; Lin, Kuen-Yi (2011): **Using The Analytical Hierachy Process To Construct Performance Indicators For Comprehensive High Schools In Taiwan,** Social Behavior & Personality: An International Journal, Vol. 39 Issue 5,

40. Lester, Patrick (2018) : **Evidence-Based Comprehensive School Improvement, How Using Proven Models and Practices Could Overcome Decades of Failure ,** social innovation Research center, https://www.congress.gov/bill/114th-congress/senate-bill/1177/text

41. Lung-Sheng Lee; Liang-Te Chang; Chih-Chien Lai ; Kuen-Yi Lin (2011): **Using The Analytical Hierachy Process To Construct Performance Indicators For Comprehensive High Schools In Taiwan,** Social Behavior & Personality: An International Journal, Vol. 39 Issue 5, P615-625.

42. New World Encyclopedia (2017): **Comprehensive school,** https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Comprehensive_school

43. Open Government License For Public Sector Information (Education And Learning) (2020): **Education System In The UK**, https://assets.publishing.service.gov.uk

44. Open Society Foundations (2018): **Legal Empowerment**, Projects, **Open Society Foundations** , https://www.opensocietyfoundations.org/projects/legal-empowerment

45. Rice, Suzanne (2014): **In Plato's Shadow: Curriculum Differentiation and the Comprehensive American High School,** Educational Studies, Vol. 50 Issue 3,

46. Tanner, Daniel (1982): **The Comprehensive High School in American Education**, Educational leadership, journal of the Department of Supervision and Curriculum Development**,** Volume 2, Issue 1,

47. Wallerstein, N. (2002): **Empowerment to reduce health disparities**, Scandinavian Journal of Public Health, 30(Suppl. 59),

48. Wiggins, Noelle(2011): **Popular Education For Health Promotion And Community Empowerment: A Review Of The Literature,** Health Promotion International, Vol. 27 No. 3,

49. Wikipedia, the free encyclopedia 2020: **Comprehensive school**, Wikipedia, https://en.wikipedia.org/wiki/Comprehensive_school_(England_and_Wales)

50. World Health Organization (2020): **The Ottawa Charter For Health Promotion,** World Health Organization , https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/