

دراسة مقارنة لتمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا وإمكانية الاستفادة منه في مصر.

إعداد

أ.م.د. أحمد محمد نبوي حسب النبي

أستاذ مساعد باحث بشعبة بحوث التخطيط التربوي

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - القاهرة.

dr.ahmednabawy@yahoo.com

الملخص:

استهدف البحث الحالي دراسة تجربة فنلندا وهولندا في تمويل التعليم الثانوي العام. وقد قام البحث الحالي برصد المؤشرات الكمية لقدرة التعليم الثانوي العام على استيعاب التلاميذ في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠، وتحديد حجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠، وتحليل نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا وهولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، وتحليل توزيع نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠، والمقارنة بين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في التعليم الثانوي العام وبين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠، واستعراض مصادر تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠، واستخلاص أهم الدروس في فنلندا وهولندا والتي يمكن لمصر الاستفادة منها لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام في مصر. وانتهى البحث بصياغة آليات لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء تجربة فنلندا وهولندا.

كلمات مفتاحية:

تمويل التعليم - التعليم الثانوي العام - فنلندا - هولندا - مصر - تكافؤ الفرص التعليمية الأفقي - تكافؤ الفرص التعليمية الرأسية - المقارنة المرجعية.

A Comparative Study of General Senior Secondary Schools Funding in Finland and The Netherlands and The Possibility of Utilizing Their Experiences in Reforming School Funding in Egypt.

Abstract:

The current piece of research aimed at studying the experiences of Finland and the Netherlands related to funding general senior secondary schools. It analyzed the quantitative indicators of enrollment and graduation from general secondary schools in Finland and The Netherlands during the period from 2010 to 2020. In addition, the current piece of research investigated the share of educational budget in proportion to the state's general budget in Finland and The Netherlands, the per-student expenditure at the general senior secondary schools, the current expenditure and the capital expenditure, the per-student expenditure at the general senior secondary schools and the per student expenditure at the general lower secondary schools in Finland and The Netherlands during the period from 2010 to 2020. After analyzing the sources of school funding in these two European countries, the researcher presented some important lessons that Egyptian policy-makers can benefit from via analyzing the experiences of Finland and The Netherlands. The current piece of research ended with formulating a number of mechanisms that Egypt can utilize in reforming the funding of her general senior secondary schools in the light of the experiences of Finland and The Netherlands.

Key Words:

School funding- General senior secondary Education- Finland- The Netherlands- Egypt- Horizontal Equity- Vertical Equity- Benchmarking.

مقدمة :

شهدت العشرون سنة الأخيرة نقاشات محتدمة حول عدالة آليات تمويل التعليم الثانوي العام في العديد من البلدان الصناعية المتقدمة. وقام الباحثون في مجال تحليل السياسات التعليمية ومجال التربية المقارنة بدراسات متعمقة للجزور التاريخية لنظم تمويل التعليم قبل الجامعي في العديد من الدول الغربية. وأشارت عدة دراسات إلى أن النظم التعليمية ترتبط بقوة بالسياقات القومية (أو الإقليمية) والسياسية والثقافية والاجتماعية التي نشأت وترعرعت فيها. ومن ثم، فإن احتمالات النقل الكامل لنظام تعليمي من بيئته الأصلية وإعادة زرعه كما هو دون تغيير هو خيار غير محمود العواقب. وعلى الرغم من الإشكاليات التي تحيط بنقل تجارب الدول الصناعية المتقدمة إلى الدول النامية، إلا أن عددًا متزايدًا من الباحثين في مجال تحليل السياسات التعليمية قد أشاروا إلى إمكانية استخلاص عدد من الدروس من النظم التعليمية في الدول الصناعية المتقدمة، وتوظيفها في حل بعض المشكلات التي تواجه الدول النامية. ومن خلال استخلاص عدد من الدروس من آليات تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا يمكن تطوير السياسات التعليمية المناظرة في مصر، كما يمكن تطوير هذه الآليات لكي تتناسب مع طبيعة النظام التعليمي المصري. وفي النهاية يمكن دراسة آليات تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا بهدف تحليل أفضل الممارسات العالمية في مجال تمويل التعليم الثانوي العام، والمساهمة في توطير أبرز المؤشرات العالمية لتمويل التعليم الثانوي العام في المجتمع المصري.

ويقوم البحث الحالي برصد المؤشرات الكمية لقدرة التعليم الثانوي العام على استيعاب التلاميذ في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠، وتحديد حجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠، وتحليل نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا وهولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، وتحليل توزيع نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠، والمقارنة بين نصيب

التلميذ من الإنفاق الحكومي في التعليم الثانوي العام وبين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠، واستعراض مصادر تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠، واستخلاص أهم الدروس في فنلندا وهولندا والتي يمكن لمصر الاستفادة منها لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام في مصر. وينتهي البحث بصياغة عدة آليات لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء تجربة فنلندا وهولندا.

مشكلة البحث:

خلصت العديد من الأبحاث إلى أن حجم الميزانيات التعليمية يرتبط بقوة بارتفاع التحصيل الدراسي للتلاميذ. وأشارت هذه الأبحاث إلى أن تقليل كثافة الفصول، وتخصيص موارد مالية أكبر لدور الحضانة ورياض الأطفال، وزيادة رواتب المعلمين، تسهم بقوة في تحسن نواتج تعلم التلاميذ. وقد تناولت مجموعة من الدراسات الحديثة التأثير طويل المدى للإعانات المالية الإضافية المخصصة للتلاميذ الفقراء وللمدارس الواقعة في المناطق المهمشة وللمدارس التي ترتفع بها معدلات التسرب وللمدارس التي ينخفض بها التحصيل الدراسي. وخلصت هذه الدراسات الحديثة إلى أن هذه الإعانات المالية الإضافية لا ترفع فقط من تحصيل التلاميذ الدراسي، بل تغطي تكلفتها على المدى الطويل. وبالتالي، فإن تخصيص تمويل إضافي لتقليل كثافة الفصول، وتخصيص ميزانيات أكبر لدور الحضانة ورياض الأطفال، وزيادة رواتب المعلمين، وزيادة الموارد المالية للمدارس التي ترتفع بها معدلات التسرب، وزيادة ميزانيات المدارس التي ينخفض بها التحصيل الدراسي، وزيادة التمويل الحكومي المقدم للمدارس الواقعة في المناطق الأكثر فقراً وحرماناً له عوائد تعليمية واقتصادية كبيرة مؤكدة. وقد أشار "لافورتشين وزملاؤه" (Lafortune et al.) إلى أن متوسط التحصيل الدراسي للتلاميذ الأمريكيين يرتفع بارتفاع الإنفاق الحكومي على التعليم، وأن هذا الارتفاع في التحصيل الدراسي تراكمي ويحتاج إلى مرور عدة أعوام من زيادة الإنفاق التعليمي لكي يحدث (American Federation of Teachers, 2018, p. 9).

وأوضح "كيرابو جاكسون وزملاؤه" (Kirabo Jackson et al.) أن زيادة نصيب التلميذ الفقير من الإنفاق التعليمي بنسبة ١٠% يؤدي إلى ارتفاع أجور هؤلاء التلاميذ بعد دخولهم سوق العمل بنسبة ١٠%، كما يؤدي إلى انخفاض احتمالات استمرار هؤلاء التلاميذ ضمن الفئات الفقيرة بنسبة ٦%. وقد أدت سياسات التقشف الاقتصادي إلى تعزيز عدم العدالة التعليمية في عدد من الدول. ويعني هذا، أن سياسات ترشيد الإنفاق وتقليل الإنفاق الاجتماعي بصفة عامة والإنفاق على التعليم بصفة خاصة قد جعلت بعض المجتمعات أقل تطبيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. فالفقراء يدفعون نسبة أكبر من الضرائب لتمويل الخدمات التي يحصلون عليها ومن بينها التعليم، ولكن المدارس التي يلتحق بها أبناؤهم لا تحصل سوي على ميزانيات أقل مما تحصل عليه المدارس الواقعة في الأحياء الغنية. وفي الولايات المتحدة الأمريكية شهدت العقود الست الأخيرة انتقادات متزايدة لعدم عدالة الإنفاق التعليمي. وازدادت حدة هذه الانتقادات بعد الأزمة الاقتصادية الكبيرة في عام ٢٠٠٨. وحذر عدد من أساتذة علم الاقتصاد من الآثار السلبية لظاهرة الفقر على نواتج تعلم التلاميذ. وأوضحوا أن الفقر يؤدي إلى تدهور صحة التلاميذ الفقراء، وإلى ارتفاع معدلات الأمية في المناطق المحرومة والأحياء العشوائية، وإلى ارتفاع معدلات الجريمة. ودعا أساتذة علم الاقتصاد والاجتماع إلى زيادة نصيب التلاميذ الفقراء من الإنفاق التعليمي، وإلى زيادة الميزانيات المخصصة للمدارس الواقعة في الأحياء الفقيرة. وبالإضافة إلى هذا، استمر هؤلاء الأساتذة في التحذير من خطورة انخفاض الموارد المالية المخصصة لتمويل المدارس الموجودة في الأحياء الفقيرة والمناطق المهمشة (American Federation of Teachers, 2018, pp. 9-10).

وانتقد "بيكر بروس ودي كارلو ماثيو وويبر مارك" (Baker, Bruce, Di Carlo, Mathew, and Weber, Mark) حقيقة أن الإنفاق على أكثر الإدارات التعليمية فقراً (الإدارات التعليمية التي تتراوح نسبة التلاميذ الفقراء بها بين ٨٠% إلى ١٠٠%) في الولايات المتحدة الأمريكية يصل إلى ٧٠% فقط من التمويل التعليمي الكافي. ويعني هذا، أن أكثر الإدارات التعليمية فقراً تنفق ميزانيات أقل مما هو مطلوب بنسبة ٣٠% لكي يستطيع التلاميذ بها الوصول إلى متوسط التحصيل الدراسي للتلاميذ

على المستوى القومي. وبالإضافة إلى هذا، فإن الإنفاق التعليمي على أكثر الإدارات التعليمية فقراً في ولايات "أريزونا" (Arizona) و"نيو مكسيكو" (New Mexico) و"كاليفورنيا" (California) و"تكساس" (Texas) و"الميسيسيبي" (Mississippi) يقل عن ٥٠% من التمويل التعليمي الكافي الواجب توافره. أما على المستوى القومي ففي الإدارات التعليمية التي تتراوح نسبة التلاميذ الفقراء بها بين ٦٠% إلى ٨٠%، فإن الإنفاق التعليمي بها يصل في المتوسط إلى ٧٨% من قيمة التمويل التعليمي الكافي. وبصفة عامة، فإن الولايات الأمريكية تتفق بمبالغ معقولة على الإدارات التعليمية الأقل فقراً، ولكنها تتفق بمبالغ قليلة جداً على الإدارات التعليمية الأكثر فقراً (Baker, Bruce, Di Carlo, Mathew, and Weber, Mark, 2020, p. 2).

ولايزال الإنفاق الحكومي على التعليم في مصر منخفضاً مقارنة بما هو كائن في الدول الأخرى. وتشير الإحصاءات إلى أن الإنفاق على التعليم في مصر وتونس والمغرب قد بلغ ١٠.٤% و ٢٥.٣% و ١٧.٥% من جملة الإنفاق الحكومي في عام ٢٠١٤ (The European Bank for Reconstruction & Development, 2017, p. 17).

وقد ازداد الانفصال بين التعليم وبين احتياجات سوق العمل المصري قوة في خلال القرن العشرين؛ الأمر الذي أدى إلى تزايد معدلات البطالة بين خريجي الجامعات المصرية لتصل إلى ٤٥% و ٢٥% بين الإناث والذكور في عام ٢٠٠٦ (Malec, Karel et al., 2016, p. 204). "وقد انخفض الإنفاق الحكومي على التعليم منسوباً إلى الناتج المحلي الإجمالي من ٤.٨% في عام ٢٠٠٥ إلى ٣.٨% في عام ٢٠٠٨. وعلى الرغم من كون الدستور الأحدث الصادر في عام ٢٠١٤ يطالب الدولة بتخصيص ٤% من ناتجها المحلي الإجمالي لتمويل التعليم، إلا أن هذا لم يتحقق بسبب الصعوبات التي تواجه الاقتصاد المصري" (Bertelsmann, Stiftung, 2016, p. 27).

وبصفة عامة كان متوسط الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي في الفترة من ٢٠٠٩ إلى ٢٠١٢ هو ٣.٨%. وترجع عدم قدرة الدولة على زيادة الإنفاق على التعليم إلى تدهور الأوضاع الاقتصادية في مصر وبخاصة في الفترة التي تلت الاضطرابات السياسية منذ عام ٢٠١١. ومن بين القيود التي حالت دون زيادة ميزانية

التعليم في السنوات الأخيرة ارتفاع قيمة الديون الخارجية والداخلية. وتشير الإحصاءات إلى ارتفاع إجمالي الديون الحكومية في مصر من ١٦٤٤ مليار جنيه مصري في نهاية يونيو من عام ٢٠١٣ إلى ١٩٠٧ مليار جنيه مصري بنهاية يونيو من عام ٢٠١٤. وبهذا زادت قيمة الديون الخارجية والداخلية من ٩٣.٦% من الناتج المحلي الإجمالي المصري إلى ٩٥.٥% عن نفس الفترة. ويفرض هذا الحجم الكبير للديون قيودًا كبيرة على حرية تصرف الحكومة المصرية في تحديد أولويات الإنفاق الحكومي. ولعل أصدق دليل على هذا، هو أن فوائد الديون الداخلية والخارجية تمثل ٢٦.٣% من جملة الميزانية السنوية للدولة المصرية (African Development Bank, 2015, pp. 23-24). ومما يفاقم من خطورة انخفاض ميزانية التعليم، ظاهرة هيمنة بند الأجور والرواتب على ٨٥% من ميزانية قطاع التعليم بشقيه العالي وقبل الجامعي في العام المالي ٢٠١٤/٢٠١٥. ونتيجة لهذا، لم يزد نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم بشقيه عن ٥٠٠٠ جنيه مصري سنويًا (Nassar, Heba, & Biltagy, Marwa, 2017, p. 8). وهو نصيب شديد التذني مقارنة بالدول المتقدمة. ومن ثم، تحتاج مصر إلى زيادة نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي على التعليم وخاصة بعد انخفاض قيمة الجنيه. وبالإضافة إلى هذا، فلا بد من تخصيص استثمارات مالية ضخمة لبناء المدارس للقضاء على مشكلة كثافة الفصول، ومشكلة تعدد الفترات، ومعضلة وجود قري ونجوع لا يوجد بها أية مدارس على الإطلاق.

وتوضح الإحصاءات أن التعليم الثانوي العام ثم التعليم الثانوي الصناعي يحظيان بنسب أكبر من ميزانية التعليم في مصر. وتشير الأرقام إلى أن نصيب التلميذ من الإنفاق الجاري في التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الصناعي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي الزراعي والتعليم الثانوي التجاري قد بلغ ١٥٩٦ جنيهًا مصريًا و ١٥٨٢ جنيهًا مصريًا و ١٥٢٧ جنيهًا مصريًا و ١٣٩٧ جنيهًا مصريًا و ١٣٨٤ جنيهًا مصريًا على الترتيب في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ (OECD, 2015b, p. 177). وترجع هذه الزيادة إلى ارتفاع رواتب المعلمين في المرحلة الثانوية، وإلى ارتفاع تكاليف الآلات والورش والمعدات في التعليم الثانوي الصناعي والتعليم الثانوي الزراعي. وعلى الرغم

من زيادة أعداد التلاميذ في المرحلة الابتدائية إلا أن نصيب تلميذ هذه المرحلة من الإنفاق التعليمي الجاري قد بلغ ٩٨٦ جنيهاً مصرياً مقارنةً بنصيب التلميذ في المرحلة الإعدادية من الإنفاق الجاري والذي بلغ ١٥٢٧ جنيهاً مصرياً في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، (OECD, 2015b, p. 177). وبهذا يحصل تلميذ المرحلة الابتدائية في مصر على أقل نصيب من الإنفاق التعليمي في مراحل التعليم قبل الجامعي. وتوضح البيانات أن نصيب الإنفاق الجاري على تلميذ المرحلة الإعدادية وعلى تلميذ المرحلة الثانوية العامة وعلى تلميذ المرحلة الثانوية الصناعية في مصر قد بلغ ١٥٤.٩% و ١٦١.٩% و ١٦٠.٤% من نصيب الإنفاق الجاري على تلميذ المرحلة الابتدائية في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦. وبالتالي، فإن أي جهود صادقة لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر يجب أن تقوم على زيادة نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي بصفة عامة وعلى زيادة نصيب التلميذ من الإنفاق في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بصفة خاصة.

ويتطلب التغلب على هذه الإشكاليات البحث عن بدائل غير تقليدية لتمويل التعليم قبل الجامعي في مصر. ولتحقيق ذلك يجب تحليل تجارب الدول الصناعية المتقدمة في تمويل التعليم. وسعيًا لمعالجة مشكلة تدني الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي كنسبة للنواتج المحلي الإجمالي، وتدني ميزانية التعليم قبل الجامعي كنسبة لإجمالي ميزانية الحكومية، وغلبة الإنفاق الجاري على الإنفاق الاستثماري في التعليم قبل الجامعي المصري، سوف يتناول البحث الراهن تجربة فنلندا وتجربة هولندا في تمويل التعليم الثانوي العام.

ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- (١) ما المؤشرات الكمية لقدرة التعليم الثانوي العام على استيعاب التلاميذ في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠؟
- (٢) ما حجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠؟
- (٣) ما نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا وهولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠؟

٤) ما توزيع نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق

الجاري والإنفاق الاستثماري في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠؟

٥) ما المقارنة بين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في التعليم الثانوي العام وبين

نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في فنلندا وهولندا في

الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠؟

٦) ما مصادر تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى

٢٠٢٠؟

٧) ما واقع تمويل التعليم الثانوي العام في مصر؟

٨) ما أهم الدروس في فنلندا وهولندا والتي يمكن لمصر الاستفادة منها لإصلاح تمويل

التعليم الثانوي العام في مصر؟

٩) ما آليات إصلاح تمويل التعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء تجربة فنلندا

وهولندا؟

وبعد أن تناولنا بالتحليل مشكلة البحث، سوف نتناول بالعرض في الجزء التالي

أهداف البحث الراهن.

أهداف البحث:

استهدف البحث الراهن دراسة تجربة فنلندا وتجربة هولندا في تمويل التعليم الثانوي

العام وصولاً إلى اقتراح مجموعة من الآليات التي يمكن الاستفادة منها لإصلاح تمويل

التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء تجربة هاتين الدولتين الصناعيتين المتقدمتين.

ومن ثم، تتحدد أهداف البحث الراهن فيما يلي:

▪ رصد المؤشرات الكمية لقدرة التعليم الثانوي العام على استيعاب التلاميذ في

فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠.

▪ تحديد حجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا

وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠.

▪ تحليل نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا

وهولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

- تحليل توزيع نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠.
- المقارنة بين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في التعليم الثانوي العام وبين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠.
- استعراض مصادر تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠.
- تحليل واقع تمويل التعليم الثانوي العام في مصر.
- استخلاص أهم الدروس في فنلندا وهولندا والتي يمكن لمصر الاستفادة منها لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام في مصر.
- صياغة آليات لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء تجربة فنلندا وهولندا.

وبعد أن قمنا باستعراض أهداف البحث الراهن، سوف نحلل في الجزء التالي أهمية البحث الراهن.

أهمية البحث:

يرتكز مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية الأفقي على توزيع الموارد المالية بصورة متساوية بين المدارس والإدارات التعليمية. ولكن الإدارات التعليمية المختلفة يدرس بها تلاميذ أصحاب قدرات عقلية وجسدية مختلفة، وتلاميذ ينتمون لأسر ذات دخول ومستويات اقتصادية وتعليمية متباينة. وبالتالي، يوجد للإدارات التعليمية المختلفة احتياجات مالية وبشرية مختلفة. وعلى هذا، فإن نظم تمويل التعليم الراسخة القوة والتي تراعي مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية بشدة تتصف بثلاث سمات رئيسة هي: (أ) توفير تمويل إضافي يتناسب مع احتياجات التلاميذ المختلفة. (ب) القدرة على جمع مبالغ مالية كبيرة من الضرائب. (ج) مراعاة الأبعاد الريفية/الحضرية، والكثافة السكانية، ومستويات دخل الأفراد في نطاق كل إدارة تعليمية. ولهذا أخذ علماء تمويل واقتصاديات التعليم

يطالبون بزيادة الميزانيات المخصصة لتمويل المدارس التي تقع في المناطق العشوائية والأحياء الفقيرة، والمدارس التي يدرس بها أعداد متزايدة من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. كما طالبوا بربط مقدار الميزانيات التعليمية بتحقيق أهداف تعليمية معينة. ونتيجة لهذه المطالبات، دعا العديد من البحوث إلى إعادة تقويم سياسات التمويل التعليم المطبقة في عدد من الولايات الأمريكية والدول الصناعية، وإلى ربط هذه السياسات بمقدار الحرمان الاقتصادي والحرمان من بعض القدرات العقلية والجسدية. وأشار هؤلاء الباحثون إلى أن الإدارات التعليمية يقع في نطاقها أحياء فقيرة وأخري غنية، وعقارات عالية الثمن وأخري رخيصة. ومن ثم يتباين حجم الضرائب العقارية المفروضة على المساكن الواقعة في الأحياء الغنية وتلك الواقعة في الأحياء الفقيرة. وبالإضافة إلى هذه الإشكالية، تضطر بعض الإدارات التعليمية إلى زيادة تمويل المدارس الواقعة في المناطق النائية، أو زيادة تمويل المدارس التي يوجد بها أعداد قليلة من السكان، أو المدارس الواقعة في الصحراء (Willis, Jason, Jacobson, Alexander, Ennis, Judith, Silverstein, Justin, Brown, Amanda, and Fermanich, Mark, 2019, p. 36).

وعلى الرغم من أن المادة ١٩ من الدستور الأحدث الصادر في عام ٢٠١٤ يطالب الحكومة المصرية بتخصيص ٤% من الناتج المحلي الإجمالي لتمويل التعليم، إلا أن هذا الهدف لم يتحقق؛ حيث ظل الإنفاق الحكومي على التعليم أقل من هذه النسبة بكثير، ثم انخفض هذا الإنفاق بشدة نتيجة للآثار السلبية لجائحة كوفيد-١٩ في الفترة من ١٥ مارس عام ٢٠٢٠ إلى ١٥ أكتوبر ٢٠٢٠. وتشير الإحصاءات إلى أن الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي في مصر في العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٩ قد ارتفع بنسبة ٨% عن العام المالي السابق؛ حيث بلغ الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي في العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٩ ما مقداره ١١٥ مليار جنيه مصري أي ما يعادل ٧.١ مليار دولار أمريكي، كما بلغ نصيب التلميذ الواحد من الإنفاق التعليمي في مراحل التعليم قبل الجامعي المختلفة ٢٦٠ دولار أمريكي في العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٩. وأعلنت وزارة المالية المصرية أن ميزانية وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني وميزانية وزارة الصحة مجتمعين قد زادت بنسبة ٨٢% في الفترة من ٢٠١٤ إلى ٢٠١٩، من مبلغ ١١٥ مليار

جنيه مصري (٧.١ مليار دولار أمريكي) في عام ٢٠١٤ إلى ٢١٠ مليار جنيه مصري (١٢.٩ مليار دولار أمريكي) في عام ٢٠١٩ (Oxford Business Group, 2020, pp. 1-30). وانتقدت "غادة برسوم" -أستاذ السياسات الحكومية والإدارة المساعد بالجامعة الأمريكية- ارتفاع كثافة الفصول في المدارس الحكومية قائلة "إن عيوب النظام التعليمي المصري قد خلقت بيئة سلبية لا تسمح بحدوث التعلم". وأشار تقرير صادر عن "مجموعة أكسفورد لإدارة الأعمال" إلى أن البنية التحتية بالمدارس المصرية تحتاج إلى استثمارات كبيرة لتحسينها. وقد انتقدت الصحف المصرية في أكتوبر من عام ٢٠١٩ كون ٢٠% من مباني المدارس الحكومية المصرية متهالكة وقديمة أو لا تصلح للاستخدام التعليمي. ونتيجة لوقوع عدد من الحوادث التي أدت لوفاة بعض التلاميذ في المدارس الحكومية في أوائل عام ٢٠١٨، نفذت الحكومة المصرية مبادرة لصيانة ٤٨ ألف مدرسة حكومية (Oxford Business Group, 2020, pp. 2-34).

وفي ظل هذه الإشكاليات الخطيرة التي تعاني منها سياسات تمويل التعليم قبل الجامعي في مصر، يصبح من الضروري البحث عن حلول لها. ونظرًا لاعتماد نظام تمويل التعليم في مصر على أعداد التلاميذ وعلى السوابق التاريخية في تحديد الميزانية، يجب استخدام عدد أكبر من المؤشرات عند تحديد قيمة الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم. ومن هذه المؤشرات المقترحة: كثافة الفصول، والموقع الجغرافي للمدارس، والخلفية الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ. وباختصار يجب تصميم نظام أكثر مرونة لتمويل التعليم الحكومي في مصر. كما يجب أن يهدف هذا النظام الجديد إلى تنفيذ السياسات التعليمية القومية بصورة أفضل، وإلى القضاء على التفاوتات في تكافؤ الفرص التعليمية. وعلى هذا، يقوم البحث الراهن بتحليل تجربة فنلندا وهولندا في تمويل التعليم قبل الجامعي وتقليل التباينات في التحصيل الدراسي ومراعاة احتياجات التلاميذ الأكثر فقرًا. وتكمن أهمية البحث الحالي في طرحه لتصور محدد لكيفية إصلاح نظام تمويل التعليم في مصر في ضوء خبرات هاتين الدولتين الصناعيتين المتقدمتين. ويعد البحث الراهن من البحوث القليلة المكتوبة باللغة العربية والتي تناقش طبيعة سياسات تمويل التعليم قبل الجامعي في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠. وفي ظل ندرة البحوث العربية عن تجارب الدول الإسكندنافية في تطوير التعليم وتمويله وفي تحقيق

التنمية الاقتصادية والبشرية، يسد البحث الراهن فجوة في الأدبيات المتصلة بتمويل التعليم الثانوي العام في المنطقة العربية.

وبعد أن استعرضنا أهمية البحث الراهن، سوف نستعرض في الجزء التالي مصطلحات البحث.

مصطلحات البحث:

وشملت مصطلحات البحث الراهن ما يلي: تمويل التعليم، وإجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم، وتكافؤ الفرص التعليمية الأفقي، وتكافؤ الفرص التعليمية الرأسية. وسوف نبدأ بتعريف مفهوم تمويل التعليم.

تمويل التعليم (School Funding):

يهدف تمويل التعليم إلى تقديم الخدمات التعليمية الضرورية بطريقة عادلة، مع مراعاة الاختلافات في الموقع الجغرافي وأعداد السكان والعوامل الاقتصادية (Florida TaxWatch Center for Educational Performance and Accountability, 2012, pp. 4-5). ويسعى تمويل التعليم إلى تحقيق هدفين محوريين هما: كفاية تمويل التعليم (Adequacy of Funding)، وتحقيق تمويل التعليم لتكافؤ الفرص التعليمية (Equity of Funding). وبعبارة أخرى، فإن كفاية تمويل التعليم تسعى إلى تلبية احتياجات التلاميذ، ومنحهم الفرصة للنجاح. ويعترف مبدأ كفاية التمويل بالخصائص المميزة لكل تلميذ، ويسعى لتحقيق النجاح الدراسي لهم. وقد غير مبدأ كفاية تمويل التعليم من طريقة تفكير الأفراد المتصلة بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، كما غير من الحوارات السياسية والقانونية المتصلة بهذا المبدأ (Harris, Douglas N., 2004, p. 4). وبعد أن قمنا بتعريف مفهوم تمويل التعليم، سوف نعرف مفهوم إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم.

إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم (Total Public Expenditure on Education):

ويشمل ذلك الإنفاق الحكومي المباشر على المؤسسات التعليمية، والتحويلات الحكومية للأسر والمؤسسات بما في ذلك المنظمات غير الهادفة للربح العاملة في مجال التعليم. وعادة ما تتحمل الحكومة تكاليف تمويل التعليم من خلال توفير الإنفاق الجاري أو الإنفاق الاستثماري للمؤسسات التعليمية مباشرة، أو من خلال تقديم الدعم المالي

للتلاميذ أو تقديم المنح الدراسية لهم أو تقديم القروض الطلابية لهم أو تقديم مساعدات مالية حكومية للمؤسسات الخاصة والمنظمات غير الهادفة للربح والتي تقدمها بدورها للتلاميذ وأسرههم (Eurostat, 2020, p. 15). وبعد أن قمنا بتعريف مفهوم إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم، سوف نقوم بتعريف مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية الأفقي.

تكافؤ الفرص التعليمية الأفقي (Horizontal Equity):

يتصل مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية الأفقي في تمويل التعليم بمعاملة التلاميذ أصحاب الخصائص المتساوية معاملة متساوية. وقد تمت استعارة هذا المفهوم من علم الاقتصاد. وقد طور الباحث "ماكلون" (McLoone) مؤشراً لقياس تكافؤ الفرص التعليمية الأفقي في مجال تمويل التعليم واقتصادياته. ويرتبط تكافؤ الفرص التعليمية الأفقي في مجال تمويل التعليم الذي طوره "ماكلون" بدرجة التباين الموجود في أقل الإدارات التعليمية تمويلاً. ويقوم هذا المفهوم على تصنيف مستويات الإنفاق التعليمي بين الإدارات التعليمية وبين الولايات المختلفة، وتحديد حد أدنى للتمويل يجب أن توفره السلطات التعليمية في الولاية لتمويل التعليم قبل الجامعي (Houck, Eric A., and Debray, Elizabeth, 2015, pp. 157-158).

ويرتكز مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية الأفقي على فلسفة جوهرها أن جميع التلاميذ المتساوون في الخصائص يجب أن يحصلوا على نفس الموارد المالية داخل نطاق مدارس الولاية الواحدة. وبهذا يكون نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي متساوياً في جميع الإدارات التعليمية (Lunak, Brandon, 2020, p. 38). وهناك عدد من الأدوات الإحصائية لقياس درجة قوة تكافؤ الفرص التعليمية الأفقي. ومن بين هذه الأدوات: "معامل جيني" (Gini Coefficient)، و"مؤشر ماكلون"، و"مقياس ثيل" (Theil Measure). ويشيع استخدام معامل جيني في أدبيات اقتصاديات التعليم، ويعتمد هذا المعامل على "منحني لورنز"، و"مؤشر ماكلون"، هو نسبة مجموع الإنفاق الفعلي في جميع المدارس والتي تقل عن قيمة الوسيط مقارنة بما كان يمكن أن يكون عليه الإنفاق إذا كانت جميع المدارس التي تقل عن قيمة الوسيط تنفق نفس قيمة الوسيط من الإنفاق المالي. ويعاب على "مؤشر ماكلون" تركيزه على تحليل الإنفاق في المدارس التي يقل

فيها الإنفاق، وإهماله للمدارس التي يزيد فيها الإنفاق التعليمي. ولهذا فهو يصلح بشدة للتطبيق في المدارس التي يقل فيها الإنفاق التعليمي، والتي تعاني من الحرمان المالي والتمهيش الاقتصادي. ويتميز "مقياس ثيل" بأنه يسمح بتقسيم الإنفاق التعليمي إلى مستويات منفصلة. وبهذا يفيد "مقياس ثيل" عند قياس تكافؤ الفرص التعليمية الأفقي على المستوى القومي للدولة، وعند تحليل عدم العدالة التعليمية بين الولايات/المحافظات المختلفة وكذلك بين الإدارات التعليمية داخل الولاية الواحدة (Atchison, Drew, 2017, p. 52).

وبعد أن حللنا مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية الأفقي، سوف نستعرض بالتحليل مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية الرأسية.

تكافؤ الفرص التعليمية الرأسية (Vertical Equity):

ويقوم تكافؤ الفرص التعليمية الرأسية على معاملة التلاميذ أصحاب الخصائص العقلية والجسدية والاقتصادية المختلفة معاملة مختلفة. ويعني هذا، أن تقوم السلطات التعليمية بتخصيص مبالغ مالية إضافية لتمويل المدارس التي يكثر بها أعداد التلاميذ الفقراء وأعداد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وكلما زادت قيمة التمويل الإضافي المخصص للتلاميذ الذين ينتمون لأسر فقيرة أو للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كلما زادت درجة تكافؤ الفرص التعليمية الرأسية (Houck, Eric A., and Debray, Elizabeth, 2015, p. 158). ويفترض مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الرأسية أن التلاميذ لديهم احتياجات مختلفة، ولهذا فهم يحتاجون إلى مقادير متنوعة من الإنفاق التعليمي. ويعني هذا، ضرورة تخصيص موارد مالية إضافية للتلاميذ الذين يعانون من ظروف اقتصادية سلبية أو أمراض جسدية أو عقلية تقلل من تحصيلهم الدراسي. ويطلق على هذه الموارد المالية الإضافية اسم "تمويل تعويضي نتيجة لظروف معينة" (Categorical Funding Grants)، أو "منح إضافية" (Grants-in-aid Programs). ويتضمن التمويل التعويضي نتيجة لظروف معينة - أو المنح الإضافية- ميزانيات إضافية تخصص لكل تلميذ من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وللتلاميذ الذين ينتمون لأسر فقيرة، وللتلاميذ من أبناء المهاجرين، وللتلاميذ الذين يدرسون في مدارس تقع في مناطق

نائية. ويعتقد "لارسون" أن العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين قد شهد ارتباط مفهوم التمويل الكافي للتعليم بمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية الرأسي. ومن ثم، أخذت الدعوات تتزايد لتوفير ميزانيات مختلفة للمدارس بناء على خصائص التلاميذ العقلية والاقتصادية المختلفة (Lunak, Brandon, 2020, p. 38).

وبعد أن قمنا بتحليل مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية الرأسي، سوف نقوم باستعراض منهجية البحث.

منهجية البحث:

يستخدم البحث الراهن أداة المقارنة المرجعية والمنهج المقارن. وسوف نستعرض في الجزء التالي طبيعة أداة المقارنة المرجعية.

أداة المقارنة المرجعية (Benchmarking):

شهد العقدان الأول والثاني من القرن الحادي والعشرين شيوع استخدام المقارنة المرجعية كأداة لتحسين الاستراتيجيات وضمان الجودة. وتختلف مكونات المقارنة المرجعية بين الدول الصناعية المتقدمة. ويمكن تعريف المقارنة المرجعية باعتبارها "عملية منطقية مستمرة لقياس ومقارنة أداء مؤسسة بغيرها من المؤسسات من خلال التركيز على الأنشطة الداخلية، والوظائف، والعمليات. والتعريف الثاني للمقارنة المرجعية هو "أنها عملية مقارنة بين المنظمات لاستخلاص الدروس المفيدة". والتعريف الثالث للمقارنة المرجعية هو "أنها عملية مستمرة لقياس جودة المنتجات والخدمات والممارسات الخاصة بمؤسسة ما في مقابل جودة ما هو قائم في أفضل المؤسسات المنافسة وفي المؤسسات الرائدة". وتستخدم المؤسسات الحكومية والخاصة المقارنة المرجعية بهدف تحسين العمليات الإدارية والنماذج المؤسسية من خلال دراسة العمليات والنماذج في المؤسسات الأخرى. ومن خلال هذه المقارنة يتم تعديل العمليات الإدارية والنماذج المؤسسية وتطويرها" (FOCUS Consortium, 2013, pp. 29-30).

وتشير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى أن "المقارنة المرجعية هي مدخل يتجاوز أدوات القياس لكي يركز على مقارنة السياسات ومقارنة الممارسات بهدف تحديد عوامل النجاح التي تسهم في تقدم أداء نظم التعليم العالي. ويمكن مدخل المقارنة

المرجعية الباحثين من القيام بإجراء المقارنات بين الدول وتعلم الدروس بهدف تشجيع الأبعاد التطويرية لقياس الأداء، وتبصير صانعي السياسات التعليمية بكيفية صياغة السياسات الإصلاحية. وتدعو منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى تبني مدخل شامل وكلي للمقارنة المرجعية يقوم على مراعاة السياقات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لنظم التعليم العالي“ (OECD, 2017b, p. 51).

ويستخدم البحث الحالي أداة المقارنة المرجعية في تحليل المؤشرات الكمية لقدرة التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا على استيعاب التلاميذ، وحجم الميزانية الحكومية المخصصة للتعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا، وتوزيع نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في فنلندا وهولندا، وتوزيع نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في فنلندا وهولندا، وتحليل مصادر تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠، وصياغة آليات لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء تجربة فنلندا وهولندا.

المنهج المقارن (Comparative Approach):

وبالإضافة إلى هذا، يستخدم البحث الراهن المنهج المقارن. وتعتقد "أنتونين أنيلي" (Anttonen, Anneli) أن المنهج المقارن قد أصبح واحداً من أهم مناهج البحث في العلوم الاجتماعية في العقود الثلاثة الماضية. وقد شهدت العشرين سنة الأخيرة تحولاً بؤرة الاهتمام من التركيز على إجراء المقارنات داخل البلد الواحد وإجراء المقارنات بين المناطق الجغرافية المختلفة إلى إجراء المقارنات بين البلاد المختلفة. ونظراً لتزايد أعداد الدراسات المقارنة التي تركز على إجراء المقارنات بين الدول المختلفة، يتجاهل بعض الباحثين وجود أنواع أخرى للمقارنة. ومن الأدوات البحثية الواعدة التي ازداد استخدامها في الآونة الأخيرة "المقارنة المرجعية". وعند تصنيفها لبحوث السياسات الاجتماعية المقارنة قامت "أنتونين أنيلي" بتقسيم البحوث المقارنة إلى ٤ أنواع رئيسة هي:

(أ) "المقارنات الإحصائية بين البلاد المختلفة" (Cross-national Statistical Comparison).

(ب) "دراسات الحالة القائمة على المقارنة" (Case-oriented Comparison).

(ج) "بحوث النظم القائمة" (Regime Research). (د) "والمقارنات النوعية (الكيفية) عبر الثقافات المختلفة" (Cross-cultural Qualitative Comparisons). وبالتالي فإن هناك تصنيفات متنوعة وثرية للبحوث المقارنة. ويطلق على "المقارنات النوعية (الكيفية) عبر الثقافات المختلفة" أيضًا مصطلح "المقارنات السياقية" (Contextual Comparisons). ويستخدم بعض الباحثين المقارنات بين البلاد المختلفة والمقارنات الكيفية عبر الثقافات المختلفة باعتبارهما نمط واحد في بعض الأحيان. إلا أن "جوردون ولاهلم" (Gordon and Lahelma) يشيران إلى وجود اختلافات بين هذين النمطين من البحوث المقارنة. ويعتقد "جوردون ولاهلم" أن هذين المدخلين للدراسات المقارنة يتناولان القضية الواحدة من منظورين مختلفين (Anttonen, Anneli, 2005, pp. 268-269).

ففي حين تتناول "المقارنات الإحصائية بين البلاد المختلفة" القضايا من منظور سيوسولوجي مكبر، وتركز على الوحدات أو المؤسسات أو الظواهر المتشابهة كبيرة الحجم الموجودة في المجتمعات المختلفة باستخدام فروض معدة مسبقاً بهدف الوصول إلى تصنيفات عامة لهذه المؤسسات أو الظواهر، تركز "المقارنات النوعية (الكيفية) عبر الثقافات المختلفة" على تحليل نفس الظاهرة في سياقات مختلفة وعبر الشرائح السكانية أو النظم المختلفة. ويعني هذا أن "المقارنات النوعية (الكيفية) عبر الثقافات المختلفة" لا تهدف في المقام الأول إلى المقارنة بين الدول المختلفة، وأنها تهتم بتحديد أوجه التشابه بنفس قدر اهتمامها بتحديد أوجه الاختلاف. "فالمقارنات النوعية (الكيفية) عبر الثقافات المختلفة" لا تركز على افتراضات نظرية قوية، وتهدف إلى فهم وتفسير الهياكل الثقافية والتتابع الزمني لهذه الهياكل، والمعاني المختلفة لهذه البنى الثقافية في الأماكن المختلفة. أي أن "المقارنات النوعية (الكيفية) عبر الثقافات المختلفة" لا تدرس بصورة رئيسية الدول أو نظم السياسات الاجتماعية في البلدان المختلفة، وإنما تدرس البشر. ويوظف بعض الباحثين "المقارنات النوعية (الكيفية) عبر الثقافات المختلفة" من منظور إثنوجرافي (Anttonen, Anneli, 2005, p. 281).

وتوجد عدة إشكاليات تتعلق بالمقارنات النوعية (الكيفية) عبر الثقافات. ومن بين هذه الإشكاليات "التحيز" (Bias). ويشير التحيز إلى الاختلافات عبر الثقافات في تقدير استجابات المفحوصين بصورة لا تعكس الاختلافات القائمة في فهم مصطلحات أو عبارات الاستبيان. فمصطلح "الاقتصاد في الإنفاق وعدم الإسراف" ومصطلح "الجشع" يختلفان في بعض الثقافات. وبالتالي، فإن إجراء مقارنات نوعية (كيفية) عبر الثقافات يتطلب دقة شديدة في ترجمة مصطلحات الاستبيان بحيث تراعي الخصوصية الثقافية لكل دولة من دول المقارنة. ويؤدي عدم الدقة في ترجمة مصطلحات الاستبيان إلى اختلاف معني العبارات من دولة لأخرى. وهناك عدة أنواع من التحيز هي: "التحيز في بناء عبارات الاستبيان" (Construct Bias)، و"التحيز في أدوات الدراسة" (Method Bias)، و"التحيز في معني عبارات الاستبيان" (Differential Item Functioning). ويحدث التحيز في بناء عبارات الاستبيان عندما تكون اتجاهات المفحوصين أو أنماط سلوكهم التي يتم دراستها في دولة معينة غير مساوية لمثيلاتها في ثقافات الدول الأخرى موضوع المقارنة. فالاتجاهات المرتبطة بكون الفرد ذا طبيعة سياسية ليبرالية تختلف من دولة لأخرى. ففي حين ترتبط الاتجاهات السياسية الليبرالية بالتيارات اليسارية في عدد كبير من الدول وبتبني موقف أكثر تسامحاً نحو قضايا الإجهاض، والسماح بالقتل الرحيم لأصحاب الأمراض الميؤوس من شفائها في الدول التي تطبق الليبرالية الاشتراكية، نجد أنها ترتبط بالتيار اليميني المحافظ في دول مثل أستراليا وهولندا. ولهذا فإن استخدام مصطلح معين في المقارنات النوعية (الكيفية) عبر الثقافات يتطلب الحذر الشديد في تعريف المصطلحات، والربط بين معني المصطلحات وبين السياق الثقافي لها في الدول موضوع المقارنة (Van de Vijver, F. J. R., 2019, 274-286).

ومن أبرز رواد المقارنات النوعية (الكيفية) عبر الثقافات خلال التسعينيات من القرن العشرين الباحثة "جانيت هاركينز" (Janet Harkness). حيث أثمرت جهود "جانيت هاركينز" عن تأسيس "جماعة عمل تصميم وإجراء البحوث المقارنة" (The Comparative Survey Design and Implementation Working Group)

والتي كانت تعقد اجتماعات سنوية لأكثر من عقد من الزمن، كما خصصت مؤتمراً دولياً عقد في برلين في عام ٢٠٠٨ لمناقشة منهجية إجراء المقارنات النوعية (الكيفية) عبر الثقافات (Johnson, Timothy P., 2015, pp. 211-212).

ويستخدم البحث الحالي المنهج المقارن. "والمنهج المقارن لا يقتصر فقط على عملية تصنيف الأشياء المتشابهة ضمن نماذج معيارية، وتحديد مزايا كل نموذج معياري" (Holdrege, Barbara A., 2018, p. 13). ويقوم المنهج المقارن بتحليل العلاقات بين القوي والمعارف والنظم المكونة للعالم الذي نعيش فيه بهدف الوصول إلى فهم أفضل لهذه العناصر (Sobe, Noah, & Kowalczyk, Jamie, 2012, p. 65). ويؤدى التركيز على بعد العلاقات في المقارنة إلى فهم الأهداف المتنوعة لعملية المقارنة. ومن خلال فهم العلاقات بين الظواهر يمكن فهم جوانب التشابه والاختلاف بين هذه الظواهر. ويسهم هذا التركيز على العلاقات بين الظواهر في إدراك العلاقات بين الأشياء المختلفة وغير المتجانسة (Sobe, Noah, 2018, pp. 325-339).

ويوظف البحث الراهن المنهج المقارن. "وتعتبر مقارنة الظواهر المتشابهة والمختلفة واحدة من أكثر العمليات التوليدية عمقا، والتي تعتمد عليها قدرتنا على التفسير. وتعتبر المقارنة عملية عقلية أساسية لدرجة أن الاعتقاد بإمكانية حدوث التفكير بدون إجراء المقارنة هو أمر غير منطقي. وفي نفس السياق فإن عدم التزام المقارنة بمبادئ المنهج العلمي تجعل نتائج هذه المقارنة غير علمية. وسوف نقدم في هذا الجزء بعضاً من تأملاتنا وآرائنا حول أهمية المقارنة والأوضاع الضرورية اللازمة لضمان اتسام المقارنة والمعلومات الناجمة عنها بالأسلوب العلمي. وبصفة عامة فإن المقارنة هي أسلوب لتحديد أوجه التشابه والاختلاف. وتهدف المقارنة إلى صياغة تصنيف لأوجه التشابه والاختلاف بين الحالات موضوع الظاهرة على الرغم من كون فهم الحالات المنفردة يعد هدفاً مهماً في حد ذاته" (Azarian, Reza, 2011, p. 115).

ويعتقد "كوكا" (Kocka) أن "النظر إلى الدول الأخرى والمجتمعات المختلفة والقرى الواقعة في دول أخرى يحسن من فهمنا لتاريخ دولتنا. ويشير "كوكا" إلى هذا النوع من المقارنة باسم "أسلوب المقارنة الموضح لنقاط الاختلاف"

(Contrastive Comparative Analysis) ، باعتباره نوعاً من التحليل المقارن يتم إجراؤه بهدف تحسين فهمنا لخصائصنا المميزة لنا. وبهذا تمتلك هذه الدراسات المقارنة "قدرة هائلة على التوضيح". وبالإضافة إلى هذا، تفيد الدراسات المقارنة في تحديد طبيعة المشكلات والقضايا. كما تفيد الدراسات المقارنة أيضاً في صياغة الأسئلة المهمة، وفي وضع الظواهر المحلية في سياقها الأوسع، وفي التحقق من صدق التفسيرات المقترحة (Azarian, Reza, 2011, p. 117).

وأحد وظائف التربية المقارنة هو تحديد المفاهيم المشتركة بين الحالات موضوع الدراسة. ويمكن للأفراد من ثقافات مختلفة أن يتأملوا في المفاهيم والمشكلات بطرق مختلفة؛ فالمفهوم الواحد له عدة معاني تختلف باختلاف الدول. ومن ثم، فإن العديد من المفاهيم الاجتماعية والتربوية المهمة يمكن تفسيرها بعدة طرق (Stylianidou, Fani et al. 2012, p. 11).

ويمكننا القول بأن الدراسات المقارنة تقع بين مدخلين شديدي الاختلاف والتباين. وأول هذه المدخل هو: مدخل التفكير في كيفية التحكم في العوامل المتصلة بالسياق المجتمعي. والمدخل الثاني هو: مدخل ما بعد الوضعية المنطقية والخاص بعدم الكفاية المطلقة؛ أي استحالة المقارنة نتيجة لخصوصية كل نظام تعليمي. وينظر المدخل الثاني إلى المقارنة باعتبارها مثلاً على النمط التحديثي الذي ينظم ويحكم بصورة رئيسة الأفراد والمجتمعات اعتماداً على تصورات تنويرية معينة تتصل بالعقلانية العالمية وتستخدم في تصميم متصل (Continum) من القيم والمعايير. وفي كل من هذين المدخلين يتم التركيز على دراسة السياسات التعليمية والإصلاحات التربوية أو عدد من المشكلات التعليمية مثل: التمر والعنف ضد الأقران (Bullying)، والتسرب، وتقويم الجودة المدرسية، كما يتم النظر إلى المقارنة باعتبارها موضوعاً غير مهم أو مجرد وصف بحث يقلل من قيمة الظاهرة موضوع الدراسة. وسوف تتبني الدراسة الراهنة رؤية تنظر إلى السياق التعليمي باعتباره عاملاً بالغ الأهمية في تقدم مجال التربية المقارنة (Sobe, Noah, & Kowalczyk, Jamie, 2012, p. 56).

وتؤكد الدراسة الراهنة على أهمية أن ن فكر بأسلوب جديد في عمليات نقل النظم التعليمية. وبدلاً من أن ننظر إلى نقل السياسات التعليمية باعتبارها عملية خطية تسير في اتجاه واحد فقط، يجب أن ننظر إليها كعملية دائرية ذات طبيعة متبادلة؛ فالإصلاحات التعليمية تنتقل بين الدول والمناطق المختلفة أخذاً وعتاءً. ويعني ذلك أن التبادل التربوي والاستعارات التعليمية بين الدول تحدث ضمن شبكات مكثفة من العلاقات. وبعبارة أخرى، فإن تعدد وتعقد الشبكات التي ينتقل من خلالها الأفراد والأفكار تظهر أن الإصلاحات التعليمية غير محصورة على العلاقة بين دولتين فقط (Larsen, Marianne A., 2010, p. 8).

ويوظف البحث الراهن المنهج المقارن في تحليل آليات تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا بمنظور يتجاوز النظرة الضيقة للسياسات التعليمية، وبمنظور يسعى إلى شرح الأسس الفلسفية التي تقف وراء تفوق النظام التعليمي في هاتين الدولتين الصناعيتين المتقدمتين. ومن خلال هذا المنهج المقارن يهدف البحث الراهن إلى زيادة وعي التربويين وصانعي السياسات في مصر بوجود نظم تعليمية متقدمة أخرى غير النظم المرتكزة على التراث الأنجلو سكسوني، وإلى تبصيرهم بالعوامل التي يجب أخذها في الاعتبار عن تصميم مبادرات إصلاح التعليم. وينطلق البحث الراهن 'مما أسماه 'برايرا دو أمارال' (Parreira do Amaral) 'النظم التعليمية الدولية' (International Education Regimes)؛ حيث يعتقد أن سبب نشأة هذه النظم التعليمية الدولية هو أوجه التشابه بين المبادئ الموجهة للإصلاحات التربوية الموجودة في مختلف أنحاء العالم. وتوجد النظم التعليمية الدولية بقوة في سلوك الهياكل المؤسسية القائمة، وإن كانت الإدارة التربوية قد تم استبدالها بصيغ جديدة تتراوح بين التوجيه الهرمي وبين التنسيق 'ما بعد البيروقراطي للدولة' (Post-bureaucratic State). وتعمل الإدارة التربوية عبر مستويات مختلفة، ويتم دفعها بواسطة تشجيع نموذج مختلف للشراكة بين الدولة وبين عدة أطراف؛ حيث يتم تصميم ومراقبة وتقويم السياسات التربوية بواسطة عدة أطراف بما في ذلك الدولة، كما يتم الحكم على هذه السياسات أيضاً من خلال مجموعة من المقاييس والنواتج القابلة للقياس. وتسمح نظرية النظم التعليمية بتحليل الأطراف الفاعلة والعمليات والعناصر العقلية/المعرفية المختلفة المشاركة في صنع السياسات التربوية' (Jules Tavis D., 2018, pp. 145-146).

حدود البحث:

أقتصرت حدود البحث الراهن على دراسة الأبعاد التالية:

- رصد المؤشرات الكمية لقدرة التعليم الثانوي العام على استيعاب التلاميذ في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠.
- تحديد حجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠.
- تحليل نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا وهولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.
- تحليل توزيع نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠.
- المقارنة بين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في التعليم الثانوي العام وبين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠.
- استعراض وتحليل مصادر تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠.
- تحليل واقع تمويل التعليم الثانوي العام في مصر.
- استخلاص أهم الدروس في فنلندا وهولندا والتي يمكن لمصر الاستفادة منها لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام في مصر.
- صياغة آليات لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء تجربة فنلندا وهولندا.

وبعد أن حددنا حدود البحث الراهن، سوف نستعرض الدراسات السابقة.

الدراسات سابقة:

أ) الدراسات العربية:

١) دراسة حسب النبي، أحمد محمد نبوي (٢٠١٧) بعنوان "ورقة عمل بعنوان أفضل الممارسات الأوروبية في مجال تمويل التعليم قبل الجامعي: المملكة المتحدة دراسة حالة"^١. واستهدفت الدراسة وصف الملامح الرئيسية للنظام الحالي لتمويل التعليم قبل الجامعي في إنجلترا، وكيفية تطوره خلال السنوات القليلة الماضية. وتناولت الدراسة ثلاثة أنواع رئيسة من المدارس هي: المدارس الحكومية المستمرة (Maintained Schools)، والأكاديميات (Academies)، والمدارس المجانية (Free Schools). وبالإضافة إلى هذا وصفت الدراسة آليات تمويل التعليم في هذه المدارس، ومقدار التقدم (Progressivity) في توزيع الميزانيات التعليمية، وما إذا كان التلاميذ الفقراء يحصلون على تمويل أكبر من التمويل الذي يحصل عليه التلاميذ الأغنياء. وأخيراً، قامت الدراسة بتحليل تأثير هذه التغييرات على تمويل التعليم في إنجلترا في السنوات الأخيرة (حسب النبي، أحمد محمد نبوي، ٢٠١٧، ص ص ١-١١).

^١ لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع للدراسة التالية: حسب النبي، أحمد محمد نبوي. (٢٠١٧). "ورقة عمل بعنوان أفضل الممارسات في مجال تمويل التعليم قبل الجامعي: المملكة المتحدة دراسة حالة". مجلة العلوم التربوية الصادرة عن كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة. المجلد ٢٥. العدد ٢. إبريل ٢٠١٧. الجزء الثالث. ص ص ٤٤١-٤٨٢.

٢) دراسة حسب النبي، أحمد محمد نبوي (٢٠١٦) بعنوان "الاتجاهات المعاصرة في تمويل التعليم بالدول المتقدمة: تمويل التعليم وفقاً للمعادلات نموذجاً"^٢. واستهدفت الدراسة تحليل أحدث اتجاهات تمويل التعليم في الدول المتقدمة. وتناول هذا البحث استعراضاً لآلية تمويل التعليم وفقاً للمعادلات. وتوصل البحث إلى عدد من النتائج ومن أهمها ما يلي:

- يجب أن توفر الدولة لمواطنيها تعليماً عالي الجودة في بيئة تعليمية آمنة وراعية لاستعداداتهم ومواهبهم بحيث يستطيع كل تلميذ أن يواصل تعليمه قبل الجامعي والعالي بنجاح، وبحيث يتمكن من دخول سوق العمل بسهولة.
- إن التلاميذ الذين ينتمون لأسر مهمشة وفقيرة تزداد احتمالات بقائهم في دوائر الفقر والجهل والجريمة.
- يعاني تمويل التعليم في العديد من دول العالم من مشكلات كثيرة. ومن بين هذه المشكلات: عدم كفاية الميزانيات التعليمية، وعدم تحقيق التمويل الحكومي لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والتباين الكبير بين ميزانية الإدارات التعليمية الواقعة في الأحياء الفقيرة وتلك الواقعة في الأحياء الغنية، وتساو نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي الحكومي بصرف النظر عن المستوى الاقتصادي/الاجتماعي له ولأسرته.
- ونتيجة لهذه المشكلات سعت العديد من الدول إلى تطبيق آلية تمويل التعليم وفقاً للمعادلات.
- تقوم هذه المعادلات على تقديم ميزانيات إضافية للمدارس الواقعة في الأحياء الفقيرة والمناطق العشوائية، وزيادة نصيب التلاميذ الفقراء والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأبناء المهاجرين من الإنفاق التعليمي الحكومي، ومنح مديري المدارس صلاحيات أكبر في تحديد بنود الإنفاق التعليمي (حسب النبي، أحمد محمد نبوي، ٢٠١٦، ص ص. ١١٧-١٧٨).

^٢ لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع للدراسة التالية: حسب النبي، أحمد محمد نبوي. (٢٠١٦). "الاتجاهات المعاصرة في تمويل التعليم بالدول المتقدمة: تمويل التعليم وفقاً للمعادلات نموذجاً". التربية المعاصرة. العدد ١٠٢. السنة ٣٣. إبريل ٢٠١٦. ص ص. ١١٧-١٧٨.

٣) دراسة حسب النبي، أحمد محمد نبوي (٢٠١٥) بعنوان "تمويل التعليم في فرنسا وألمانيا وإمكانية الاستفادة منهما في إصلاح تمويل التعليم في مصر"^٣. واستهدفت الدراسة تحليل طبيعة تمويل التعليم قبل الجامعي في فرنسا وألمانيا من عام ٢٠٠٦ إلى عام ٢٠١٧ وصولاً إلى صياغة تصور لحل المشكلات المتصلة بتمويل التعليم في جمهورية مصر العربية. كما استهدفت الدراسة أيضاً صياغة مجموعة من الآليات المحددة الهادفة إلى تلافي أوجه القصور في النظام الراهن لتمويل التعليم المصري. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أدى تدهور الأوضاع الاقتصادية في مصر في الفترة من عام ٢٠١١ إلى عام ٢٠١٧ إلى انخفاض الإنفاق الحكومي على التنمية البشرية في مصر بصفة عامة، وإلى انخفاض الإنفاق الحكومي على التعليم بصفة خاصة. وتظهر الإحصاءات خلال الخمس والعشرين سنة الأخيرة حدوث زيادة طفيفة جديدة في مؤشر التنمية البشرية في مصر.
- بلغ متوسط الإنفاق على التعليم في مصر كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي في الفترة من ٢٠٠٩ إلى ٢٠١٢ ما قيمته ٣.٨%.
- هيمن بند الأجور والرواتب على ٨٥% من ميزانية قطاع التعليم بشقيه العالي وقبل الجامعي في العام المالي ٢٠١٤/٢٠١٥. ونتيجة لهذا، لم يزد نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم بشقيه عن ٥٠٠٠ جنيه مصري سنوياً.
- توضح الإحصاءات أن التعليم الثانوي العام ثم التعليم الثانوي الصناعي يحظيان بنسب أكبر من ميزانية التعليم قبل الجامعي. وتشير الأرقام إلى أن نصيب التلميذ من الإنفاق الجاري في التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الصناعي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي الزراعي والتعليم الثانوي التجاري قد بلغ ١٥٩٦ جنيهًا

^٣ لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع للدراسة التالية: حسب النبي، أحمد محمد نبوي. (٢٠١٥). "تمويل التعليم في فرنسا وألمانيا وإمكانية الاستفادة منهما في إصلاح تمويل التعليم في مصر". التربية المعاصرة. العدد ١٠١. السنة ٣٢. ديسمبر ٢٠١٥. ص ص ٦٥-١٩١.

- مصريًا و ١٥٨٢ جنيهاً مصريًا و ١٥٢٧ جنيهاً مصريًا و ١٣٩٧ جنيهاً مصريًا و ١٣٨٤ جنيهاً مصريًا على الترتيب في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦.
- على الرغم من زيادة أعداد التلاميذ في المرحلة الابتدائية إلا أن نصيب تلميذ هذه المرحلة من الإنفاق التعليمي الجاري قد بلغ ٩٨٦ جنيهاً مصريًا مقارنة بنصيب التلميذ في المرحلة الإعدادية من الإنفاق الجاري والذي بلغ ١٥٢٧ جنيهاً مصريًا في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦. وبهذا يحصل تلميذ المرحلة الابتدائية في مصر على أقل نصيب من الإنفاق التعليمي في مراحل التعليم قبل الجامعي.
 - تدني قيمة الميزانيات المخصصة للإنفاق على الورش والمعدات والخامات في التعليم الثانوي الفني في مصر في عام ٢٠٠٦.
 - يتم تحديد حجم الميزانية التعليمية في مصر بصورة أساسية بناء على السوابق التاريخية وفي بعض الأحيان بناء على العلاقات الشخصية بين المحافظين وبين وزير المالية.
 - بلغ متوسط نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي الجاري على المستوى القومي ٢٥٢٨ جنيهاً مصريًا، وأن نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي الجاري قد بلغ ٢٠٠٠ جنيهاً مصريًا و ٩٠٠٠ جنيهاً مصريًا في مدارس محافظة الفيوم ومحافظة الوادي الجديد على الترتيب في عام ٢٠١٢.
 - إن أقل من ٢٠% من التلاميذ الذين ينتمون لأكثر ٤٠% فقرًا هم من المقيدون في المدارس الثانوية العامة الحكومية أو الخاصة، في حين أن ٧٥% من تلاميذ هذه الشريحة يدرسون في المدارس الثانوية الفنية (الصناعية والزراعية والتجارية). وليس هذا فحسب، حيث أن ٧٥% من التلاميذ الذين ينتمون لأغني ٢٠% من التلاميذ هم من المقيدون في المدارس الثانوية العامة الحكومية أو الخاصة، في حين أن ٢١% فقط من تلاميذ هذه الشريحة يدرسون في المدارس الثانوية الفنية.
 - إن المدارس المصرية أصبحت بمثابة آلية لتكريس المكانات المتوارثة، وإنها غدت أداة لإعادة إنتاج الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية السائدة (حسب النبي، أحمد محمد نبوي، ٢٠١٥، ص ص. ٦٥-١٩١).

٤) دراسة حسب النبي، أحمد محمد نبوي (٢٠٠١) بعنوان "بدائل مقترحة لتمويل التعليم الأساسي في مصر لتحقيق الاستيعاب الكامل حتى عام ٢٠١٧"،^٤ واستهدفت الدراسة تحليل عدد من المشكلات الرئيسية التي يعاني منها تمويل التعليم الأساسي في مصر، ومن أهم تلك المشكلات ما يلي:

• **عدم كفاية التعليم الحكومي المخصص للتعليم:**

حيث ينخفض الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج القومي الإجمالي في مصر مقارنة بالدول الأخرى مثل كندا وإسرائيل وسويسرا والولايات المتحدة الأمريكية. ويلاحظ وجود فجوة كبيرة بين ما ينفق التعليم في مصر وبين ما ينفق عليه في الدول المتقدمة. وينطبق هذا الوضع على الإنفاق على التعليم كنسبة من الإنفاق الحكومي أيضاً.

• **ضعف كفاءة تخصيص الموارد المالية:**

ويتمثل ذلك في عدم التناسب بين ما ينفق على تلميز المرحلة الابتدائية وطالب المرحلة الجامعية، وسوء توزيع الإنفاق الحكومي على المراحل التعليمية، واستحواذ الإنفاق الجاري على غالبية ميزانية التعليم قبل الجامعي.

• **ضعف مساهمة التمويل الحكومي في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية:**

ويظهر ذلك في ازدياد نسب التسرب في المناطق الريفية عنه في المناطق الحضرية، وارتفاع نسبة الأمية في الصعيد عنه في إقليم القاهرة الكبرى، كما يتمثل أيضاً في تحيز سياسات تمويل التعليم لصالح الأغنياء على حساب الفقراء. ونتيجة لمظاهر الضعف السابق ذكرها اتسم التمويل الحكومي بالتقصير عن تلبية الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم الأساسي الأمر الذي استدعى ضرورة البحث عن مصادر إضافية لتمويل هذا النوع من التعليم.

^٤ لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع للدراسة التالية: حسب النبي، أحمد محمد نبوي. (٢٠٠١) بعنوان "بدائل مقترحة لتمويل التعليم الأساسي في مصر لتحقيق الاستيعاب الكامل حتى عام ٢٠١٧". رسالة ماجستير مقدمة لقسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة عين شمس. القاهرة: جامعة عين شمس.

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تأكل نسبة كبيرة من الزيادة الحقيقية في الإنفاق على التعليم.
- هيمنة الإنفاق الجاري وانخفاض نصيب الإنفاق الاستثماري في ميزانية التعليم قبل الجامعي.
- ارتفاع تكلفة فرصة العمل الضائعة وارتفاع تكلفة الخدمات التعليمية بالنسبة للفقراء عنه بالنسبة للأغنياء.
- ضعف مساهمة التمويل الحكومي للتعليم في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- انخفاض أعداد المدارس التي يتم بناؤها سنويًا إلى ألف مدرسة في المدة من ١٩٩٩ حتى ٢٠٠١.
- ساهمت سياسات الإصلاح الاقتصادي في استمرار ظاهرة التسرب.
- إن الإقرار بحق الإنسان في التعليم لم يكن في أغلب الأحيان مقرونًا بتوفير ضمانات الوصول إلى هذا الحق والانتفاع به.
- لم تتجاوز ميزانية التعليم قبل الجامعي في مصر حاجز الـ ١٢ مليار جنيه في أي عام طوال عقد التسعينات (حسب النبي، أحمد محمد نبوي، ٢٠٠١، ص ٥-٢٤٩).

مدي اختلاف البحث الراهن عن الدراسات العربية السابقة:

يتناول البحث الراهن تجربة دولتين أوروبيتين هما فنلندا وهولندا في تمويل التعليم الثانوي العام. وفي حين تناولت دراسة حسب النبي، أحمد محمد نبوي (٢٠١٧) أفضل الممارسات في مجال تمويل التعليم قبل الجامعي في المملكة المتحدة، وتناولت دراسة حسب النبي، أحمد محمد نبوي (٢٠١٦) الاتجاهات المعاصرة في تمويل التعليم بالدول المتقدمة: تمويل التعليم وفقًا للمعادلات نموذجًا، وركزت الدراسة المنشورة في عام ٢٠١٦ على تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في هذا الصدد، وتناولت دراسة حسب النبي، أحمد محمد نبوي (٢٠١٥) تمويل التعليم في فرنسا وألمانيا وإمكانية الإفادة من خبرات هاتين الدولتين في إصلاح تمويل التعليم قبل الجامعي في مصر، نجد البحث الراهن يتناول خبرة فنلندا وهولندا في مجال تمويل التعليم الثانوي العام. وتندر الدراسات

العربية التي تتناول خبرات الدول الصناعية في شمال غرب أوروبا ؛ تلك الدول المتقدمة في مجال التعليم بصفة عامة وفي مجال تمويل التعليم واقتصادياته بصفة خاصة. وفي حين تناولت دراسة حسب النبي، أحمد محمد نبوي (٢٠٠١) عددًا من البدائل العالمية المقترحة لتمويل التعليم الأساسي في مصر بهدف تحقيق الاستيعاب الكامل حتى عام ٢٠١٧، يركز البحث الراهن على تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠. وبينما تناولت دراسة حسب النبي، أحمد محمد نبوي (٢٠٠١) سياسات تمويل التعليم الأساسي في مصر من عام ١٩٦٨ إلى عام ٢٠٠١، يركز البحث الراهن على دراسة تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا خلال العشرة الأعوام الأخيرة. وبينما ركزت دراسة حسب النبي، أحمد محمد نبوي (٢٠٠١) على تحليل سياسات تمويل التعليم الأساسي في مصر، يركز البحث الراهن على تحليل واقع تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا.

وبعد أن استعرضنا عددًا من أهم الدراسات العربية السابقة ومدى اختلاف البحث الراهن عن الدراسات العربية السابقة، سوف نحلل مجموعة من أهم الدراسات الأجنبية السابقة. وقد اختار الباحث هذه الدراسات الأجنبية لعدة أسباب. ومن بين هذه الأسباب ما يلي:

- حدثت هذه الدراسات الأجنبية السابقة؛ حيث تم نشرها بين عامي ٢٠١٦ و٢٠٢٠.
- إن هذه الدراسات الأجنبية السابقة المختارة قد تمت كتابتها بواسطة مجموعة من ألمع الباحثين في مجال تمويل التعليم قبل الجامعي.
- إن هذه الدراسات الأجنبية السابقة المختارة تمثل مراجع أساسية يجب على الباحثين في مجال تمويل التعليم واقتصاديات التربية الإحاطة بها، وتحليلها، وفهمها وتمثلها.

وفيما يلي استعراض لعدد من هذه الدراسات الأجنبية المهمة.

ب) دراسات أجنبية سابقة:

١- دراسة أمبر آراتنو (٢٠٢٠) بعنوان "تمويل التعليم في ولاية ميتشيجان: الأزمة والفرص"^٥: واستهدفت الدراسة تشخيص نقاط الضعف في نظام تمويل التعليم في ولاية ميتشيجان، ووضع تصور مقترح للتغلب على أوجه القصور هذه. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تحتل مدارس ولاية ميتشيجان سادس أسوأ ولاية من بين الولايات الأمريكية التي شاركت في تقييم الإصلاح التعليمي بناء على دراسة نتائج تحسين التحصيل الدراسي في عام ٢٠١٩. واحتلت ولاية ميتشيجان الترتيب الخامس عشر من بين أسوأ الولايات في مؤشر تحصيل التلاميذ في الصف الرابع الابتدائي في مادة الرياضيات في الفترة من عام ٢٠٠٣ إلى عام ٢٠١٩.
- توجد فجوات ضخمة في التحصيل الدراسي بين أكثر التلاميذ فقراً وبين التلاميذ الذين ينتمون لأسر من المهاجرين من أمريكا الجنوبية ولأسر من الأمريكيين من أصول إفريقية، وبين التلاميذ الذين ينتمون لأسر غنية أو لأسر من العرق الأبيض لصالح الأسر الغنية والأسر من العرق الأبيض. كما ينخفض التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة القراءة، ولتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الرياضيات في مدارس ولاية ميتشيجان عن المتوسط القومي لتحصيل التلاميذ الدراسي في هاتين المادتين.
- احتلت ولاية ميتشيجان المرتبة الأخيرة من بين الخمسين ولاية في الفترة من عام ١٩٩٥ إلى ٢٠١٥ في مؤشر الإنفاق الحكومي على التعليم. وقد انخفض نصيب التلميذ الحقيقي من الإنفاق التعليمي بعد استبعاد أثر التضخم في ولاية ميتشيجان بنسبة ٢٢% في الفترة من ٢٠٠٢ إلى ٢٠١٥ (Arellano, Amber, 2020, pp. 1-44).

⁵ For more details see the following study: Arellano, Amber. (2020). *Michigan's School Funding: Crisis and Opportunity*. Royal Oak, MI: The Education Trust-Mideast.

٢- دراسة كاندال كارا ستيلينجز وكين آردون (٢٠١٩) بعنوان 'تمويل مدارس اللائحة الحكومية في ولاية ماساتشوستس: تحليل تمهيدي'^٦: واستهدفت الدراسة تحليل التمويل المقدم لمدارس اللائحة الحكومية في ولاية ماساتشوستس. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن غالبية تمويل المدارس الحكومية في ولاية ماساتشوستس يأتي من عوائد الضرائب المحلية، وإن أكثر الإدارات التعليمية ثراء في الولاية تحصل على ١٧.٥% من قيمة التمويل التعليمي الأساسي من سلطات الولاية.
- تحصل الكثير من الإدارات التعليمية منخفضة الدخل والمدن التي تحصل على مقدار ضئيل من الضرائب العقارية في ولاية ماساتشوستس على غالبية الإنفاق الجاري بها من خلال سلطات الولاية.
- تحصل ٢٥% من الإدارات التعليمية في ولاية ماساتشوستس على غالبية ميزانياتها من سلطات الولاية.
- تستخدم مدارس اللائحة الحكومية (Public Charter Schools) معادلة لتمويل التعليم بها تستبعد تخصيص ميزانية إضافية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكنها تخصص ميزانية إضافية للتلاميذ الذين ينتمون لأسر من أبناء المهاجرين.
- إن مرور ٢٥ عاماً على تنفيذ آخر الإصلاحات المتصلة بتمويل التعليم في ولاية ماساتشوستس يدعو مجلس النواب في الولاية إلى تعديل معادلة تمويل التعليم في المدارس العادية وفي مدارس اللائحة الحكومية. ويجب أن يتم إصدار قانون جديد يتغلب على التفاوتات المالية في نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي في المدارس العادية وفي مدارس اللائحة الحكومية (Candal, Cara Stillings, & Ardon, 2019, pp. 1-6).

⁶ For more details see the following study: Candal, Cara Stillings, & Ardon, Ken. (2019). *Charter Pubic School Funding in Massachusetts: A Primer*. Boston, MA: Pioneer Institute for Public Policy Research.

٣- دراسة لي فيكتوريا وكريستين بلاج ومودرازيجا ستييكا ولو كاري وروزينبوم فيكتوريا (٢٠١٨) بعنوان 'تمويل الإدارات التعليمية في ولاية ماساتشوستس: حساب تأثيرات التغيرات في الفصل رقم سبعين من معادلة تمويل التعليم في الولاية'^٧: واستهدفت الدراسة تحليل تأثير تطبيق 'قانون إصلاح التعليم' (Education Reform Act) على التمويل المقدم للإدارات التعليمية منذ عام ١٩٩٣، وتقدير حجم الزيادة في الإنفاق على الإدارات التعليمية الأكثر فقرًا. وأوضحت الدراسة أن الإدارات التعليمية التي زادت من نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي بها، خصصت هذه الزيادة لتمويل تعلم التلاميذ ولتمويل الاستثمارات التعليمية الرأسمالية. وأشارت الدراسة إلى أن هذه الزيادة في التمويل التعليمي قد زادت من تحصيل التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي. وحللت الدراسة تأثير الدعوي القضائية التي تم رفعها في عام ١٩٩٩ نظرًا لأن الولاية لم توفر تمويلًا كافيًا لتعليم جميع التلاميذ، وقرار المحكمة في ولاية ماساتشوستس في عام ٢٠٠٥ بأن الولاية قد حققت تقدمًا معقولًا نحو إصلاح تمويل التعليم وأنه لا توجد حاجة لتعديل معادلة تمويل التعليم، وقانون مجلس النواب في الولاية الصادر في عام ٢٠٠٧ والذي دعا إلى إصلاح تمويل التعليم وتطوير الحد الأدنى للتمويل الأساسي. وأوضحت الدراسة أن القانون الصادر في عام ٢٠٠٧ قد حدد الحد الأقصى الذي ينبغي ألا تتجاوزه مساهمة السلطات المحلية؛ وهي ٨٢.٥% من التمويل الأساسي التعليمي. كما حللت الدراسة أيضًا تقريرًا أعدته 'لجنة تقويم الحد الأدنى للتمويل الأساسي التعليمي' (Foundation Budget Review Commission) في العام المالي ٢٠١٥. وأشارت هذه اللجنة إلى أن معادلة تمويل التعليم التي صممت في عام ١٩٩٣، قد أصبحت عتيقة وغير صالحة في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، وإلى أن معادلة تمويل التعليم تقلل من التكاليف اللازمة لتوفير تعليم

⁷ For more details see the following study: Lee, Victoria, Blagg, Kristin, Mudrazija, Stipica, Lou Cary, and Rosenboom, Victoria. (2018). *School District Funding in Massachusetts: Computing The Effects of Changes To The Chapter 70 Funding Formula*. Washington, D.C.: Urban Institute.

عالي الجودة. ويعني هذا، أن الميزانية الفعلية تقل عن الميزانية النموذجية المثالية للتمويل الأساسي التعليمي بمبلغ يتراوح بين ١ مليار إلى ٢ مليار دولار أمريكي سنوياً. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن نصيب التلميذ الفقير من الإنفاق التعليمي والمقيد في مدرسة تقع ضمن نطاق إدارة تعليمية تحصل على تمويل وفقاً للفصل رقم ٧٠ من معادلة تمويل التعليم يزيد عن نصيب التلميذ غير الفقير من الإنفاق التعليمي.
- إن التلاميذ المقيدون في مدارس ريفية يحصلون على تمويل أكبر وفقاً للفصل رقم ٧٠ من معادلة تمويل التعليم ويزيد عن التمويل الذي يحصل عليه التلاميذ المقيدون في مدارس حضرية (Lee, Victoria, Blagg, Kristin, Mudrazija, Stipica, Lou Cary, and Rosenboom, Victoria, 2018, pp. 1-23).

٤- دراسة مركز ماكيناك للسياسات الحكومية (٢٠١٧) بعنوان "آلية عمل التمويل المدرسي في ولاية ميتشيجان"،^٨: واستهدفت الدراسة تحليل طبيعة نظام تمويل التعليم قبل الجامعي في ولاية ميتشيجان، واستجلاء طبيعة برامج التمويل الإضافي في هذه الولاية. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- بلغ إجمالي ميزانية التعليم قبل الجامعي في ولاية ميتشيجان ١٩.٨ مليار دولار أمريكي، وبلغ نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي ١٤٣٠.٧ دولار أمريكي في عام ٢٠١٦.
- يتم تمويل ٦٠% من ميزانية التعليم قبل الجامعي في ولاية ميتشيجان من قبل سلطات الولاية من خلال الضرائب على الدخل، والضرائب على المبيعات، وضريبة تنازلية على الدخل^٩ (تنخفض قيمتها مع زيادة المبلغ الخاضع للضريبة) وعلى العقارات.

⁸ For more details see the following study: The Mackinac Center for Public Policy. (2017). *How School Funding Works in Michigan*. Midland, MI: Author.

⁹ تفرض الضريبة التنازلية عبئاً أكبر على الفقراء يفوق العبء الضريبي المفروض على الأثرياء. وتتصف هذه الضريبة بوجود علاقة عكسية بين حجم الضريبة وبين قدرة دافعي الضرائب على الدفع. وتميل هذه الضريبة إلى تخفيف العبء الضريبي للأشخاص

- يتم تمويل ٢٧% من ميزانية التعليم قبل الجامعي في ولاية ميتشيغان من خلال الضرائب التي تفرضها السلطات المحلية، والضرائب العقارية التي تفرضها السلطات المحلية.
- يتم تمويل ٩% من ميزانية التعليم قبل الجامعي في ولاية ميتشيغان من خلال الضرائب التي تفرضها السلطات الفيدرالية، وتقوم بتحويلها السلطات الفيدرالية إلى سلطات الولاية.
- يتم تمويل ٤% من ميزانية التعليم قبل الجامعي من المصروفات المدرسية التي يدفعها التلاميذ ومن مصادر أخرى توفرها السلطات المحلية.
- خصصت الإدارات التعليمية التقليدية والإدارات التعليمية المتوسطة الحجم ومدارس اللائحة التي يتم تمويلها بأموال حكومية ١٨.٥ مليار دولار أمريكي لتمويل التعليم بها، وذلك بحيث يكون نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي ١٣٣٣٣ دولار أمريكي في عام ٢٠١٦.
- بلغ الإنفاق الجاري ١٠ على المدارس في ولاية ميتشيغان ١٦.٩ مليار دولار أمريكي، وكان نصيب التلميذ الواحد من هذا الإنفاق الجاري ١٢٢٤٣ دولار أمريكي في عام ٢٠١٦.
- تخصص ٧٥% من الإدارات التعليمية التقليدية و٤٥% من مدارس اللائحة بالولاية أكثر من ١٠٠٠٠ دولار أمريكي للتلميذ الواحد.
- لم يتغير نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي الحقيقي بعد استبعاد أثر التضخم خلال الفترة من ٢٠٠٦ إلى ٢٠١٦ في ولاية ميتشيغان تغيراً جذرياً.

ذوي القدرة الأعلى على الدفع، وزيادة العبء النسبي بشكل متزايد على أولئك الذين لديهم قدرة أقل على الدفع (Shimberg Center for Affordable Housing, and Rinker School of Building Construction at University of Florida, 2007, pp. 85-95; International Association of Assessing Officers, 2020, pp. 1-32) .

^{١٠} يشمل الإنفاق الجاري ما يلي: الإنفاق على أجور المعلمين والإداريين، ولكنه لا يشمل الإنفاق الاستثماري على بناء المدارس أو الإنفاق على سداد القروض التعليمية التي افتترضتها سلطات الولاية لتمويل المشروعات التعليمية، أو الميزانيات المخصصة لتمويل تعليم الكبار (The Mackinac Center for Public Policy, 2017, pp. 14-15).

- بلغ نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي الحقيقي ذروته في عامي ٢٠٠٩ و ٢٠١٠، قبل أن ينخفض نتيجة للأزمة الاقتصادية العالمية، ولتخفيض المبالغ المخصصة للتعليم قبل الجامعي في حزمة التمويل المخصصة لتحفيز الاقتصاد الأمريكي. وقد شهدت الفترة بين عامي ٢٠١٤ و ٢٠١٦ زيادة نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي الحقيقي بنسبة ٣.٣% ليقترّب مما كان قائماً في عام ٢٠١١.
- انخفضت معدلات الالتحاق بالمدارس الحكومية في ولاية ميتشيغان بنسبة ١٢% خلال الفترة من ٢٠٠٦ إلى ٢٠١٦.
- يتم تحديد مقدار التمويل الأساسي المخصص لكل مدرسة من المدارس الحكومية ومن مدارس اللائحة بناء على أعداد التلاميذ. ولكن قيمة هذا التمويل الأساسي المخصص لكل مدرسة ظل ثابتاً خلال الفترة من ٢٠٠٦ إلى ٢٠١٦ (The Mackinac Center for Public Policy, 2017, pp. 2-16).

٥- دراسة درو أنتشيسون (٢٠١٧) بعنوان "دراسة تحليلية لتكافؤ الفرص التعليمية: تأثير المحاسبية وسياسات إصلاح تمويل التعليم"^{١١}: واستهدفت الدراسة تحليل تأثير المحاسبية وتأثير سياسات إصلاح تمويل التعليم على عدالة المدخلات التعليمية، وعلى نواتج التعلم في التعليم قبل الجامعي في ولاية نيويورك. وقام الباحث بدراسة تأثير تنفيذ آليات المحاسبية على تكافؤ الفرص التعليمية الرأسي المتصل بالمدخلات. وقام الباحث باستخدام نموذج للسلاسل الزمنية المتقطعة المقارنة صممه "دي وجاكوب" (Dee & Jacob) في عام ٢٠١١، وطوره "دي وجاكوب وشوارتز" (Dee, Jacob & Schwartz) في عام ٢٠١٣ لمقارنة التغيرات في تكافؤ الفرص التعليمية الرأسي في أثناء الفترة التي أعقبت صدور قانون "لا أحد يترك بدون تعليم" (No Child Left Behind) في الولايات التي لم تطبق آليات المحاسبية

¹¹ For more details see the following study: Atchison, Drew. (2017). *An Examination of Educational Equity: The Impact of Accountability and Finance Reform Policies* (Doctoral Dissertation, George Washington University, U.S.A.). Retrieved from: <https://pqdopen.proquest.com/doc/1841284001.html?FMT=AI>

(المجموعة التجريبية) بالتغيرات الي حدثت في الولايات التي طبقت هذه الآليات (المجموعة الضابطة). وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

• لم يحسن تطبيق آليات المحاسبية تكافؤ الفرص التعليمية الرأسي؛ حيث لم يتم تخصيص موارد مالية أكبر للأحياء الأكثر فقراً. وقامت الإدارات التعليمية الأقل فقراً بتخصيص ميزانيات أكبر من الميزانيات التي قامت الإدارات التعليمية الأكثر فقراً بتخصيصها. وبالتالي، كان لآليات المحاسبية تأثير سلبي على تكافؤ الفرص التعليمية الرأسي.

• لم تتحسن أسوأ 5% من المدارس في ولاية نيويورك مقارنة بالمدارس التي لم يتم تصنيفها ضمن هذه الفئة، بل استمرت هذه المدارس السيئة في التدهور التعليمي في الثلاث سنوات التالية لهذا التصنيف (Atchison, Drew, 2017, pp. IV-241).

٦- دراسة أوجينبليك بالايك وزملاؤه (٢٠١٦) بعنوان 'دراسة حالة لتمويل التعليم قبل الجامعي في ولاية ميتشيجان'^{١٢}: واستهدفت الدراسة إجراء تحليل متعمق لمصادر دخل وبنود إنفاق الإدارات التعليمية في ولاية ميتشيجان، وتأثير هذا الإنفاق على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وتقويم الاختلافات في الإنفاق على الجوانب غير المرتبطة بالتدريس والتعلم في الإدارات التعليمية المختلفة في ولاية ميتشيجان. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

• يوجد عدد قليل من الإدارات التعليمية في ولاية ميتشيجان حقق التلاميذ فيها مستويات عالية من التحصيل الدراسي على الرغم من انخفاض التمويل الحكومي بها.

• يؤثر المستوي الاقتصادي للأسرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ في الرياضيات.

• كلما زاد الإنفاق الجاري على التلاميذ، كلما ارتفع تحصيلهم الدراسي (Augenblick, Palaich, and Associates, 2016, pp. 1-153).

¹² For more details see the following study: Augenblick, Palaich, and Associates. (2016). *Michigan Education Finance Study*. Denver, CO: Author.

وبعد أن قمنا باستعراض عدد من أهم الدراسات الأجنبية، سوف نقوم بالتعليق على هذه الدراسات وتوضيح مدي اختلاف البحث الراهن عن هذه الدراسات الأجنبية السابقة.

تعليق على الدراسات الأجنبية السابقة:

تناولت هذه الدراسات الأجنبية الست واقع تمويل التعليم في عدد من الولايات الأمريكية، في حين يتناول البحث الراهن واقع تمويل التعليم في اثنتين من الدول الأوروبية المتقدمة وهما فنلندا وهولندا. فقد تناولت دراسة أمبر آرلانو (٢٠٢٠) ، ودراسة مركز ماكيناك للسياسات الحكومية (٢٠١٧)، ودراسة أوجينيليك بالايك وزملاؤه (٢٠١٦) تمويل التعليم قبل الجامعي في ولاية ميتشيجان؛ في حين تناولت دراستان تمويل التعليم في ولاية ماساتشوستس. حيث تناولت دراسة كاندال كارا ستيلينجز وكين آردون (٢٠١٩) بعنوان "تمويل مدارس اللائحة الحكومية في ولاية ماساتشوستس: تحليل تمهيدي"، ودراسة لي فيكتوريا وكريستين بلاج ومودرازيجا ستيكا ولو كاري وروزينوم فيكتوريا (٢٠١٨) بعنوان "تمويل الإدارات التعليمية في ولاية ماساتشوستس: حساب تأثيرات التغيرات في الفصل رقم سبعين من معادلة تمويل التعليم في الولاية" آليات تمويل التعليم قبل الجامعي، والصعوبات التي تواجه هذا التمويل، وسبل إصلاح آليات تمويل التعليم في ولاية ماساتشوستس. أما دراسة درو أنثيسون (٢٠١٧) فقد تناولت تأثير المحاسبية وسياسات إصلاح تمويل التعليم قبل الجامعي في ولاية نيويورك على مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية. وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات الأجنبية في فهم الأدبيات الحديثة المتعلقة بتمويل التعليم، وفي استيعاب وتمثل مفهومي تكافؤ الفرص التعليمية الأفقي وتكافؤ الفرص التعليمية الرأسي. كما ساعدت هذه الدراسات الأجنبية الباحث على استجلاء أبرز مظاهر عدالة الإنفاق التعليمي في الأدبيات الحديثة لمجال تمويل التعليم، وتحديد العلاقة بين مستويات الإنفاق التعليمي وبين التفوق في الاختبارات الدولية المقارنة، وبين ارتفاع نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي وبين ارتفاع معدلات الالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة. وبالإضافة إلى هذا ساعدت هذه الدراسات الأجنبية السابقة الباحث في تقديم معالجة جديدة لموضوع تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا؛ بحيث تأخذ هذه المعالجة في الاعتبار أحدث التوجهات العالمية في أدبيات مجال تمويل التعليم قبل الجامعي. وقد اختار الباحث تمويل التعليم الثانوي

العام في فنلندا وهولندا نظراً لقلّة الأبحاث العربية التي تناولت اقتصاديات التعليم في هاتين الدولتين الأوروبيتين المتقدمتين صناعياً وتعليمياً.

الأسباب وراء اختيار تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا كموضوع للبحث:

١- انخفاض ميزانية التعليم قبل الجامعي في مصر من ٣.٦% من الناتج المحلي الإجمالي في العام المالي ٢٠١٥/٢٠١٦ إلى ٣.١% في العام المالي ٢٠١٦/٢٠١٧، ثم إلى ٢.٦% في العام المالي ٢٠١٧/٢٠١٨. وقد بلغت ميزانية التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي ١.٠٨ مليار جنيه مصري (٦.١ مليار دولار أمريكي) و ٥١ مليار جنيه مصري (٢.٩ مليار دولار أمريكي) على الترتيب في العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٩، في حين بلغت قيمة الميزانية الإجمالية للدولة ١.٤ تريليون جنيه مصري (٧٨.٧ مليار دولار أمريكي) في نفس العام. ويعني هذا أن الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي والإنفاق الحكومي على التعليم العالي قد بلغ ٧.٧٥% و ٣.٦٨% على الترتيب من جملة الإنفاق الحكومي في العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٩. وعلى الرغم من زيادة حجم الميزانية الإجمالية للدولة المصرية في العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٩ بمبلغ ٢٠٠ مليار جنيه (١١.٢ مليار دولار أمريكي) عن ميزانية العام المالي السابق، إلا أن ميزانية التعليم قبل الجامعي لم تزد بنفس المعدل. وقد أدت القيود المفروضة على ميزانية الدولة مثل تخفيض قيمة الجنيه المصري بنسبة النصف في عام ٢٠١٦، وزيادة حجم الدين الأجنبي والدين المحلي إلى تقييد قدرة الدولة على زيادة الميزانية المخصصة لتمويل التعليم قبل الجامعي. كما أدى انخفاض ميزانية التعليم قبل الجامعي إلى استمرار العجز في أعداد المعلمين، وضعف جودة برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين ومديري المدارس، وقدم المناهج الدراسية، وتدني جودة المناهج التعليمية وطرق التدريس (Oxford Business Group, 2019, pp. 2-40).

٢- ارتفاع ميزانية التعليم قبل الجامعي في فنلندا وهولندا عما هو كائن في كثير من الدول النامية بما فيها مصر. ”ففي عام ٢٠١٠ كان نصيب قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي في فنلندا وهولندا ٥.٨% و ٥.٤% على الترتيب من الناتج المحلي الإجمالي، ثم انخفض في عام ٢٠١٦ ليصل إلى ٥.٥% و ٥.٢% من الناتج المحلي

الإجمالي. وتشمل هذه النسبة الإنفاق الحكومي والإنفاق الأسري الخاص على التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي بأنواعه المختلفة وعلى التعليم العالي“ (OECD, 2017a, p. 188; OECD, 2019a, p. 287).

٣- بلغ نصيب التلميذ الواحد من الإنفاق التعليمي في مراحل التعليم قبل الجامعي المختلفة في مصر ٢٦٠ دولار أمريكي في العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٩ (Oxford Business Group, 2020, 1-30). وهذا مبلغ شديد التذني، في حين زاد نصيب التلميذ في المرحلة الابتدائية من الإنفاق التعليمي في فنلندا وهولندا من 8519 دولارًا أمريكيًا و٨٣٧١ دولارًا أمريكيًا على الترتيب في عام ٢٠١٣ إلى ٩٦٣٣ دولارًا أمريكيًا في فنلندا وإلى ٩٣٠١ دولارًا أمريكيًا في هولندا على الترتيب في عام ٢٠١٧. أما نصيب التلميذ من متوسط الإنفاق على المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية العامة ومرحلة التعليم الثانوي الفني في فنلندا فقد بلغ ١٣٣١٢ دولارًا أمريكيًا و٧٧٨٨ دولارًا أمريكيًا و٩١٧٢ دولارًا أمريكيًا على الترتيب في عام ٢٠١٣ ثم زاد إلى ١٥٤٠٠ دولارًا أمريكيًا وإلى ٨٧١٩ دولارًا أمريكيًا وإلى ٧٩٨٥ دولارًا أمريكيًا على الترتيب في عام ٢٠١٧. وفي هولندا بلغ نصيب التلميذ من متوسط الإنفاق على المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية العامة ومرحلة التعليم الثانوي الفني ١٢٣٣٤ دولارًا أمريكيًا، و١٠٢٤٤ دولارًا أمريكيًا، و١٣١١٨ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١٣، ثم زاد هذه الإنفاق في هولندا ليصبح ١٣٥٢٧ دولارًا أمريكيًا و١١٣٦٥ دولارًا أمريكيًا و١٥٧٧٦ دولارًا أمريكيًا على الترتيب في عام ٢٠١٧. (OECD, 2016a, p. 192; OECD, 2020a, p. 280).

٤- تفوق فنلندا وهولندا على مصر في ”الجيل الرابع لمؤشر التنافسية الدولية“. فقد حصلت فنلندا على المرتبة الـ ١١، وحصلت هولندا على المرتبة الـ ٤، مقارنة بمصر التي حصلت على المرتبة الـ ٩٣ من بين ١٤١ دولة في المؤشر العام للتنافسية الدولية في عام ٢٠١٩. كما احتلت فنلندا المرتبة الـ ٢، واحتلت هولندا المرتبة الـ ٤، مقارنة بمصر التي احتلت المرتبة الـ ٩٧ في المحور السادس من محاور التنافسية الدولية (التعليم والمهارات) من بين ١٤١ دولة في عام ٢٠١٩. وقد تفوقت فنلندا وهولندا على مصر في جميع المؤشرات المتصلة

بالتعليم والتدريب في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين
(World Economic Forum, 2019, pp. 198-200 & pp. 322-324).

ويوضح الجدول (١) ترتيب مصر مقارنة بترتيب فنلندا وهولندا في المؤشر العام
للتنافسية الدولية وفي المؤشرات الفرعية للمحور السادس من محاور التنافسية الدولية
(التعليم والمهارات) في عام ٢٠١٩.

الجدول (١) ترتيب مصر مقارنة بترتيب فنلندا وهولندا في المؤشر العام للتنافسية الدولية وفي
المؤشرات الفرعية للمحور السادس من محاور التنافسية الدولية (التعليم والمهارات) في عام ٢٠١٩

ترتيب هولندا	ترتيب فنلندا	ترتيب مصر	اسم المؤشر
٤	١١	٩٣	المؤشر العام للتنافسية الدولية
٤	٢	٩٧	المحور السادس من محاور التنافسية الدولية (التعليم والمهارات)
			المؤشرات الفرعية للمحور السادس من محاور التنافسية الدولية (التعليم والمهارات):
٢٦	٢١	٩٧	متوسط عدد سنوات الدراسة بمؤسسات التعليم النظامي التي حصل عليها السكان ممن هم في عمر الخامسة والعشرين فأكثر.
٥	٢	٧٥	جودة التدريب الذي تقدمه الشركات للعاملين بها
٣	٥	١٢٩	جودة التدريب الفني في مؤسسات التعليم الصناعي
٣	٢	١٣٣	جودة مهارات خريجي التعليم الثانوي وخريجي التعليم العالي
٤	١	٤٤	نسبة السكان الذين يتقنون المهارات التكنولوجية الرقمية
٢٦	٥	٨٧	درجة سهولة العثور على العمالة عالية التأهيل
١١	٣	٨٢	عدد سنوات الدراسة المتوقع لطفل في السادسة من عمره إنهاؤها بنجاح في المستقبل
٣	١	١٢٣	قدرة المعلمين على توظيف التفكير الناقد في التدريس
٢١	٣٦	٨٩	نسبة المعلمين إلى التلاميذ في التعليم الابتدائي

Source: World Economic Forum. (2019). *The Global Competitiveness Report 2019*. Geneva, Switzerland: Author. pp. 198-200 ; pp. 218-220 & pp. 418-420.

ونظراً لتفوق فنلندا وهولندا على مصر في المؤشر العام للتنافسية الدولية وفي المؤشرات الفرعية للمحور السادس من محاور التنافسية الدولية (التعليم والمهارات)، استهدف البحث الراهن تحليل دور تمويل التعليم الثانوي العام في هذا التفوق التعليمي، واستخلاص الدروس التي يمكن الاستفادة منها في تطوير سياسات تمويل التعليم الثانوي العام في مصر.

أولاً: الإطار النظري:

ويشمل الإطار النظري محورين أساسيين هما: أهمية دراسة تمويل التعليم، والأسس النظرية لتمويل التعليم، وأهمية التعليم الثانوي العام. وسوف نستهل الجزء التالي بتحليل لأهمية دراسة تمويل التعليم.

(١) أهمية دراسة تمويل التعليم:

أظهرت العديد من الدراسات أن حجم التمويل والميزانيات المتاحة للمدارس تؤثر على جودة الممارسات التعليمية. ويعني هذا، أن مقدار الميزانيات المخصصة للمدارس والإدارات التعليمية يؤدي إلى ارتفاع أو انخفاض الجودة التعليمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ. وبعبارة أخرى، فإن هناك علاقة إيجابية قوية بين تراكم رأس المال البشري وبين تحصيل التلاميذ الدراسي. ولهذا دعا العديد من أساتذة اقتصاديات التعليم 'إلى صياغة معادلات لتمويل التعليم تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؛ بحيث يحصل التلاميذ الأكثر فقراً على نصيب أكبر من الإنفاق الحكومي التعليمي. ودعا هؤلاء الأساتذة إلى تعديل حجم الميزانيات التعليمية بحيث تتناسب مع خصائص واحتياجات المتعلمين' (Weighted Student Funding). وطالب هؤلاء الباحثون بتخصيص ميزانيات أكبر للمدارس الحكومية الواقعة في الأحياء الأكثر فقراً، وللمدارس التي يلتحق بها نسبة كبيرة من التلاميذ الفقراء والتلاميذ الأيتام والتلاميذ الذين تتم رعايتهم من قبل النساء المعيلات، وللمدارس التي يلتحق بها نسبة كبيرة من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وتشمل معادلات تمويل التعليم حصة ثابتة من الإنفاق الحكومي تخصص لجميع التلاميذ على حد سواء بالإضافة إلى ميزانية إضافية تتحدد بناء على خصائص التلاميذ الصحية والعقلية وخصائص أسرهم وحجم الدخل الشهري لأسرهم" (Furger, Roberta C., Hernandez, Laura E., Darling-Hammond, Linda, 2019, p. 16).

وقد طالبت أعداد متزايدة من الباحثين بتخصيص مقادير متباينة من الميزانيات لتمويل التلاميذ أصحاب الظروف الصحية والاقتصادية المختلفة. وترتكز هذه المعادلات على مقولة أرسطو المشهورة ”إن معاملة الأفراد غير المتساويين في الظروف معاملة متساوية ليس أمراً عادلاً“. وبالتالي، فإن تخصيص ميزانيات مالية مختلفة الحجم للمدارس الواقعة في الأحياء الفقيرة والمدارس الواقعة في الأحياء الغنية هو عين العدالة وصلب المساواة. وقد أكد الثقات في مجال تمويل التعليم أن تخصيص الميزانيات التعليمية يجب أن يركز على ثلاث مبادئ أساسية هي: (أ) عدم تقليل الميزانيات التعليمية المستقبلية عما كان قائماً في الماضي. (ب) ضرورة تخصيص الإعانات المالية الإضافية التي يتم تخصيصها للتلاميذ الفقراء أو للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لهؤلاء التلاميذ دون غيرهم. (ج) أهمية صياغة نظام أكثر شمولاً للمحاسبية التعليمية. وبالتالي، طالب أساتذة اقتصاديات التعليم بزيادة الإعانات المالية الإضافية التي يتم تخصيصها لتمويل تعليم تلاميذ بعينهم أو برامج تعليمية معينة. وبالإضافة إلى هذا، حذر دعاة تطبيق تكافؤ الفرص التعليمية من خطورة إلغاء الإعانات المالية الإضافية التي يتم تخصيصها لتمويل تعليم تلاميذ بعينهم أو برامج تعليمية معينة. وطالبوا أيضاً بتطبيق المزيد من مبدأ الشفافية عند تصميم معادلات تمويل التعليم (Furger, Roberta C., Hernandez, Laura E., Darling-Hammond, Linda, 2019, p. 17).

وهناك مبدأ أساسي يحكم تصميم صياغة معادلات تمويل التعليم هو ضرورة أن تكون الحصة الثابتة من الإنفاق الحكومي المخصصة لجميع التلاميذ على حد سواء كافية لتحقيق التلاميذ لمستوي معين من التحصيل الدراسي. وإذا أراد المخطط التربوي رفع التحصيل الدراسي للتلاميذ عن هذا المستوي المخطط له، يجب زيادة مقدار هذه الحصة الثابتة من الإنفاق الحكومي المخصصة لجميع التلاميذ على حد سواء. والمبدأ الأساسي الثاني الذي يحكم تصميم صياغة معادلات تمويل التعليم هو تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بصفة عامة وفي الأحياء الفقيرة والمناطق المهمشة بصفة خاصة. وكلما اتصفت معادلات تمويل التعليم بالتركيز على تحقيق عدالة الإنفاق التعليمي في المناطق المحرومة ولدي التلاميذ الأكثر فقراً واحتياجاً، كلما كانت ذات طبيعة تقدمية. وهناك بعض الولايات

الأمريكية التي تخصص مبالغ مالية متساوية لتعليم التلاميذ في المدارس الأكثر فقراً وفي المدارس الأكثر ثراء. وتهمل هذه الولايات تطبيق مبدأ عدالة الإنفاق التعليمي. وتقوم بعض الولايات بتخصيص ميزانيات لتمويل المدارس الواقعة في الأحياء الغنية أكبر من تلك التي تخصصها لتمويل المدارس الواقعة في الأحياء الفقيرة. ولهذا يطلق أساتذة اقتصاديات التعليم على المعادلات التي لا تطبق مبدأ عدالة الإنفاق التعليمي اسم المعادلات ذات الطبيعة الرجعية غير العادلة. ويتطلب تحقيق العدالة التعليمية في بعض الإدارات تعيين معلمين أكثر تعليماً وأفضل خبرة في بعض الأحياء الفقيرة، ومنح هؤلاء المعلمين أجوراً أعلى من نظرائهم العاملين في الإدارات التعليمية الواقعة في الأحياء الغنية. وبالتالي، فإن عدالة الإنفاق التعليمي تتطلب توظيف معلمين بخصائص أفضل في الأحياء الفقيرة والمناطق المهمشة، وتخصيص ميزانيات أكبر للمعلمين في هذه المناطق المحرومة لضمان ارتفاع الجودة التعليمية بها (Baker, Bruce, 2017, p. 3).

ويرتكز البحث الراهن على مسلمة مفادها أن التفوق الدراسي للتلاميذ يتطلب التزام صانعي السياسات التعليمية بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. فالتلاميذ لديهم قدرات مختلفة وينتمون لخلفيات اجتماعية/اقتصادية متباينة ويحتاجون إلى خبرات تربوية متنوعة. ولهذا، يجب أن تلتزم المدارس الحكومية بتوفير فرص تعليمية وفرص تربوية عادلة تتيح لهم الالتحاق بالكليات التي تتناسب مع استعداداتهم العقلية/المعرفية. ويعني هذا، تدريب مديري ونظار المدارس على تنفيذ سياسات تقضي على التفاوتات التعليمية بين التلاميذ الأغنياء والفقراء، وتوظيف استراتيجيات تمويلية ونقدية للقضاء في الفجوات في التحصيل الدراسي بين المدارس الواقعة في المناطق الفقيرة والمدارس الواقعة في المناطق الغنية. وبالإضافة إلى هذا، يجب تدريب وكلاء ومديري الإدارات التعليمية على تطبيق مؤشرات العدالة في الإنفاق التعليمي، وعلى اتخاذ قرارات تقضي على التمييز التعليمي لصالح التلاميذ الأغنياء، وتحارب التحيز ضد التلاميذ الذين يدرسون في مدارس تقع في الأحياء الفقيرة، وتكافح انخفاض التحصيل الدراسي الناجم عن الفقر أو المكانة الاقتصادية/الاجتماعية لأسر التلاميذ أو الإعاقات الجسدية والعقلية.

وبالإضافة إلى أهمية تحقيق عدالة الإنفاق التعليمي، تؤكد الأدبيات على أهمية "المباني المدرسية الجيدة. غير أن الواقع يشير إلى وجود العديد من المباني المدرسية التي تحتاج إلى الإصلاح الجزئي أو الإحلال الكامل. وتنتقد الأدبيات ضعف التمويل الحكومي الذي أدى إلى وجود مباني دراسية ذات نوافذ محطمة، أو نظم تدفئة عتيقة غير فعالة. وتوضح الأدبيات أن صحة الأطفال وفعالية تعلمهم تتأثر بقوة بجودة المباني المدرسية؛ فالمباني المدرسية ذات الهواء منخفض الجودة وذات الإضاءة السيئة تؤدي إلى انخفاض تعلم التلاميذ، وإلى إصابة التلاميذ ببعض الأمراض. ومن ثم، فإن تخصيص ميزانيات كافية لتمويل الاستثمار في بناء المدارس ذات البنية التحتية عالية الجودة وذات الخصائص الإنشائية ونظم التهوية والتدفئة الممتازة استثمار حكيم وذو عوائد طويلة المدى. فالمباني المدرسية الحديثة تبقى قائمة لخمسين سنة على الأقل، وترفع من تحصيل التلاميذ الدراسي. ولهذا، يدعو المتخصصون في اقتصاديات التعليم إلى وضع خطط قومية استراتيجية لإحلال وصيانة المباني المدرسية، وتصميم قاعدة بيانات بالمباني المدرسية غير الآمنة وتلك التي تحتاج إلى صيانة عاجلة، وإنشاء المدارس في المناطق المحرومة من الخدمات التعليمية وفي الأحياء العشوائية. ويجب تخصيص الأموال الكافية لبناء المدارس في المناطق الفقيرة والعزب والنجوع المحرومة من الخدمات التعليمية، وإحلال المدارس العتيقة المضرة بصحة التلاميذ إما من خلال الميزانيات الحكومية أو الاكتتاب العام أو القروض من البنوك المحلية والدول الأجنبية" (Partelow, Lisette, Brown, Catherine, Shapiro, Sarah, and Johnson, Stephenie, 2018, p. 12).

ويؤدي انخفاض الميزانيات التعليمية إلى عدم قدرة المديرية التعليمية على توظيف المعلمين الجدد. وبالتالي، تزداد حدة العجز في أعداد المعلمين. ويسهم العجز في أعداد المعلمين عالي التأهيل إلى التأثير بصورة سلبية على تعلم التلاميذ، وعدم الاستقرار في الأعباء الوظيفية للمعلمين، وترك أعداد متزايدة من المعلمين الأكفاء لمهنة التدريس. وهي ظواهر تؤثر سلبًا على تحصيل التلاميذ الدراسي، وتقل من فاعلية أداء المعلمين. وبالإضافة إلى هذا، يسهم النقص في أعداد المعلمين المعينين في انخفاض السمعة الجيدة لمهنة التدريس، وفي تقليل أعداد خريجي الجامعات الأكثر ذكاءً وتفوقًا والراغبين في العمل كمعلمين. وبالتالي يستمر العجز في أعداد المعلمين قائمًا، وتزداد حدة هذا العجز

في المدارس الواقعة في الأحياء الفقيرة والمناطق العشوائية، ويستمر الفائض في أعداد المعلمين في المدارس الموجودة في الأحياء الغنية. وتنتقد بعض الدراسات انخفاض أعداد المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة في التدريس في المدارس الواقعة في الأحياء الفقيرة (Garcia, Emma, and Weiss, Elaine, 2019, pp. 3-4).

وتشير نتائج الاختبارات الدولية المقارنة (PISA) في عام ٢٠١٨ إلى أن انخفاض التمويل الحكومي يؤدي إلى قلة توافر الوسائل التعليمية والحاسبات الآلية وشبكات الإنترنت داخل المدارس. وأوضحت هذه الدراسة أن زيادة الميزانيات الحكومية أسهم في توافر الوسائط التربوية، والحاسبات المحمولة والحاسبات اللوحية، وشبكات الإنترنت داخل المدارس بسرعات كبيرة، وبرامج الحاسب الآلي الحديثة، ومنصات إلكترونية لتعلم التلاميذ، ومطبوعات إرشادية في المدارس حول كيفية استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم والتعلم، وتنفيذ برامج لتوعية التلاميذ بكيفية الاستخدام الأخلاقي للتكنولوجيا الرقمية في عدد كبير من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2020c, pp. 111-126). وتوضح الإحصاءات أن الدول التي حصلت على ترتيب متقدم في نتائج الاختبارات الدولية المقارنة (PISA) في عام ٢٠١٨ تتميز بنظم تعليمية تقل فيها الفروق بشدة بين توافر وجودة الوسائل التعليمية والمعامل المدرسية في المدارس الواقعة في الأحياء الغنية ومثيلاتها في الأحياء الفقيرة. وفي بعض الحالات تتفوق المدارس الواقعة في الأحياء الفقيرة في هذه الدول المتقدمة تعليمياً على المدارس الواقعة في الأحياء الغنية من حيث توافر وجودة الوسائل التعليمية والمعامل المدرسية. وبالإضافة إلى هذا، فإن الفجوة بين توافر مصادر التعلم الرقمية والحاسبات الآلية وشبكات الإنترنت السريعة في المدارس والخصائص التكنولوجية الأرقى للحاسبات اللوحية والحاسبات المحمولة في الدول المتقدمة تعليمياً بين المدارس الواقعة في المناطق الغنية والمدارس الواقعة في المناطق الفقيرة قليلة جداً، بل إنها توجد لصالح المدارس الواقعة في المناطق الفقيرة في بعض الأحيان. وتتميز المدارس في الدول التي حصلت على ترتيب متقدم في الاختبارات الدولية المقارنة بوجود منصات إلكترونية تبصر التلاميذ بكيفية التعامل الأخلاقي من شبكة الإنترنت، وبكيفية الاستخدام المنضبط للتكنولوجيا الرقمية (OECD, 2020c, pp. 197-198).

وكلما زادت الميزانيات التعليمية، كلما تحسن ترتيب النظام التعليمي في الاختبارات الدولية المقارنة. وتشير نتائج الاختبارات الدولية المقارنة (PISA) في عام ٢٠١٨ إلى أن التلاميذ في سن الخامسة عشرة في كوريا الجنوبية قد حصلوا على المرتبة التاسعة والمرتبة السابعة والمرتبة السابعة عالمياً من بين ٧٧ دولة في القراءة والرياضيات والعلوم (OECD, 2019b, pp. 57-62). أما في الرياضيات فإن ٤٤% من التلاميذ في سن الخامسة عشرة في بكين وشنغهاي وجيانجسو وزيجيانج قد أتقنوا على الأقل المستوى الخامس من الرياضيات، مقارنة بنسبة ٣٧% و ٢٩% و ٢٨% و ٢٣% و ٢١% في سنغافورة وهونج كونج وماكاو الصينية وتايوان وكوريا الجنوبية على الترتيب في عام ٢٠١٨. وقد أتقن ٢.٤% من التلاميذ في سن الخامسة عشرة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية المستوى السادس في الرياضيات في الاختبارات الدولية المقارنة للتحصيل الدراسي التي أجريت في عام ٢٠١٨. وقد أتقن ١٦% من التلاميذ في بكين وشنغهاي وجيانجسو وزيجيانج المستوى السادس في الرياضيات، في حين حقق ١٤% من التلاميذ هذا المستوى في سنغافورة، كما أتقن ما بين ٥% إلى ١٠% من التلاميذ المستوى السادس في الرياضيات في هونج كونج وكوريا الجنوبية وماكاو الصينية وتايوان. وبهذا يتفوق التلاميذ في بكين وشنغهاي وجيانجسو وزيجيانج وسنغافورة وهونج كونج وكوريا الجنوبية وماكاو الصينية وتايوان على نظرائهم في بقية الدول الأخرى التي شاركت في الاختبارات الدولية المقارنة. ولم يصل اتقان هذا المستوى السادس في ٣٦ دولة شاركت في هذه الاختبارات المقارنة للتحصيل الدراسي إلا لنسبة تراوحت بين ١% إلى ٥% من التلاميذ فقط (OECD, 2019b, pp. 108-109).

وتوضح الإحصاءات أن ٦.٨% من التلاميذ في سن الخامسة عشرة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية المستوى الخامس أو المستوى السادس في العلوم في الاختبارات الدولية المقارنة للتحصيل الدراسي التي أجريت في عام ٢٠١٨. وقد أتقن ٣٢% من التلاميذ في بكين وشنغهاي وجيانجسو وزيجيانج الخامس أو المستوى السادس في العلوم، في حين حقق ٢١% من التلاميذ هذا المستوى في سنغافورة، كما أتقن ما بين ١٠% إلى ١٤% من التلاميذ الخامس أو المستوى السادس في العلوم في ماكاو الصينية

واليابان وفنلندا وإستونيا وكوريا الجنوبية وتايوان وكندا ونيوزيلاندا وهولندا. وبهذا يتفوق التلاميذ في بكين وشنغهاي وجيانجسو وزيجيانج وسنغافورة وماكاو الصينية واليابان وفنلندا وإستونيا وكوريا الجنوبية وتايوان وكندا ونيوزيلاندا وهولندا على نظرائهم في بقية الدول الأخرى التي شاركت في الاختبارات الدولية المقارنة. وتتضح درجة الإنجاز الكبير الذي حققه تلاميذ هذه الدول الآسيوية في دراسة العلوم عندما نعلم أن هناك ٢٧ دولة شاركت في هذه الاختبارات المقارنة للتحصيل الدراسي لم تحقق إلا نسبة نقل عن ١% فقط في اتقان طلابها للمستوي الخامس أو السادس في دراسة العلوم في سن الخامسة عشرة (OECD, 2019b, pp. 115-116).

وتوضح إحدى الدراسات أن زيادة الإنفاق الحكومي على التلميذ الواحد في الصف الثاني الثانوي في إنجلترا بمقدار ألف جنيه إسترليني قد أدى إلى ارتفاع درجات التلاميذ في الاختبارات التحصيلية لمواد الرياضيات واللغة الإنجليزية والعلوم بنسبة ٦% من الانحراف المعياري (Nicoletti, Cheti, and Rabe, Birgitta, 2018, p. 512). وأشارت دراسة أخرى أن زيادة الإنفاق الحكومي على التلميذ الواحد في سن الرابعة عشرة (الصف الأول الثانوي) وتقليل كثافة الفصول في بريطانيا قد رفع من تحصيل التلاميذ الدراسي في مادتي الرياضيات والعلوم. وأوضحت الدراسة أن زيادة نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي بمقدار ١٠٠٠ جنيه إسترليني قد حسن بالفعل من تحصيل التلاميذ الدراسي في الرياضيات والعلوم (Steele, Fiona, Vignoles, Anna, and Jenkins, Andrew, 2007, pp. 813-816).

وهناك علاقة قوية بين زيادة الإنفاق التعليمي وبين ارتفاع التحصيل الدراسي، كما أن هناك ارتباط طردي قوي بين تحسن التحصيل الدراسي وبين زيادة الدخل القومي. وتشير إحدى الدراسات الصادرة عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى أن عدم تحسين الجودة التعليمية للمؤسسات التربوية في فرنسا يعني أن يصل الناتج القومي الإجمالي للدولة إلى ٣٦٣٨ مليار دولار أمريكي في عام ٢٠٤٢ (وفقاً لسعر صرف الدولار الأمريكي في عام ٢٠١٠). أما في حالة تحسن الجودة التعليمية وارتفاع المهارات العقلية/المعرفية للتلاميذ الفرنسيين بحيث يرتفع تحصيلهم الدراسي في

الاختبارات الدولية المقارنة (PISA) من ٥٠٥ إلى ٥٣٠، فسوف يصل الناتج المحلي الإجمالي لفرنسا إلى ٣٧٤٩ مليار دولار في عام ٢٠٤٢. وبالتالي، سوف يزيد الناتج المحلي الإجمالي لفرنسا بمبلغ قدره ١١١ مليار دولار أمريكي في حالة تحسن أداء التلاميذ الفرنسيين في هذه الاختبارات الدولية. وتتنبأ نفس الدراسة بأن رفع تحصيل التلاميذ الدراسي للتلاميذ في جميع دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لنفس مستوى التلاميذ في فنلندا يعني زيادة الناتج المحلي الإجمالي لهذه الدول مجتمعة في عام ٢٠٤٢ ليلعب ٦ أمثال ما هو كائن في عام ٢٠١٠. وبالتالي، فإن رفع درجات التلاميذ في جميع دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ليصل إلى ٥٤٦ درجة سوف يزيد من الناتج المحلي الإجمالي ليصل إلى ٢٦٠ تريليون دولار أمريكي“ (OECD, 2010, pp. 24-25). أما إذا قامت الولايات المتحدة الأمريكية برفع درجات تلاميذها من المستوى الراهن - وهو ٤٩٦ درجة - إلى مستوى فنلندا، فسوف يزيد ناتجها المحلي الإجمالي بنسبة ٤٠% ليصل إلى ١٠٠ تريليون دولار أمريكي في عام ٢٠٤٢. وبالمثل، فإن قيام ألمانيا برفع مستوى تلاميذها ليصل إلى نفس مستوى التلاميذ في فنلندا يعني زيادة الناتج المحلي الإجمالي الألماني في عام ٢٠٤٢ إلى ٥ أمثال ما كان قائماً في عام ٢٠١٠. وبهذا سوف يصل الناتج المحلي الإجمالي في ألمانيا إلى ١٦ تريليون دولار في عام ٢٠٤٢ بشرط تحقيق نفس المستوى التعليمي الذي يحققه التلاميذ الفنلنديين (OECD, 2010, p. 25).

ومما سبق يتضح أن لحجم الميزانيات التعليمية تأثير كبير على ارتفاع التحصيل الدراسي للتلاميذ، وعلى قدرة المديرية التعليمية على تعيين المعلمين المتفوقين دراسياً، وعلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وعلى زيادة الناتج المحلي الإجمالي. فكلما زادت الميزانيات الحكومية المخصصة لتمويل التعليم، كلما تحسنت الجودة التعليمية، وكلما استطاعت المدارس توظيف الوسائط التعليمية والحاسبات اللوحية والتكنولوجيا الرقمية في التعليم والتعلم. وتشير الأدبيات إلى أن زيادة نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي التعليمي تسهم بقوة في رفع المستوى الدراسي للتلاميذ بصفة عامة وللتلاميذ الذين ينتمون لأسر فقيرة بصفة خاصة. وقد خلص عدد كبير من الدراسات إلى أن زيادة الميزانيات

التعليمية يسهم في بناء المزيد من المدارس في المناطق الفقيرة والأحياء المهشمة، وفي تحسين جودة البنية التحتية والمؤشرات الهندسية الإنشائية للمدارس، وبالتالي تسهم بقوة في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ. وأوضحت هذه الدراسات أن تحسين المؤشرات الهندسية الإنشائية للمدارس المصحوب بتحسين جودة الوسائط التعليمية وجودة المعامل والورش والتجهيزات يؤدي إلى تحسن نواتج تعلم التلاميذ، وإلى ارتفاع سقف طموحاتهم التعليمية.

وبعد أن تناولنا بالتحليل أهمية دراسة تمويل التعليم، سوف نتناول في الجزء التالي الأسس النظرية لتمويل التعليم.

٢) الأسس النظرية لتمويل التعليم:

شهدت العقود الخمسة الأخيرة من القرن العشرين اهتمام الباحثين بمفهوم "كفاية التمويل"، (Adequacy of Finance). "فعلى سبيل المثال تتفق السلطات التعليمية في ولاية "ماساتشوستس" (Massachusetts)، وولاية "نيوهامشير" (New Hampshire)، وولاية "نيوجيرسي" (New Jersey) ميزانيات تعليمية أكثر مما هو مطلوب، ويحقق التلاميذ فيها نتائج أعلى من متوسط التحصيل الدراسي على المستوي القومي، في حين تتفق ولاية "الميسيسيبي" (Mississippi) وولاية "ألاباما" (Alabama) بمبالغ مالية أقل مما مطلوب ونتيجة لذلك يحقق التلاميذ فيها نتائج أقل من متوسط التحصيل الدراسي على المستوي القومي" (Baker, Bruce, Di Carlo, Matthew, and Weber, Mark, 2019, p. 15). وقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين تحولاً جذرياً في الممارسات المتعلقة بتمويل التعليم؛ حيث حدث تغيير من التركيز على ضمان توفير موارد مالية متساوية لمختلف الإدارات التعليمية بغض النظر عن ثروة كل إدارة تعليمية، إلى التركيز على تحديد الحد الأدنى الكافي للتمويل التعليمي. وكان المنادون بالتركيز على تحديد الحد الأدنى الكافي من التمويل التعليمي يعتقدون أنه من غير الممكن أن تستطيع الولايات جمع موارد مالية تكفي لتجسير الفجوة في الإنفاق الحكومي على التعليم بين الإدارات التعليمية الفقيرة وبين الإدارات التعليمية الغنية، لأن تحقيق العدالة المالية بين الإدارات التعليمية يتطلب نقل الإنفاق الحكومي على الإدارات التعليمية الغنية. ويعتقد "كوسكي وريتش" (Koski & Reich)

أن مبدأ كفاية التمويل التعليمي يحيط به العديد من الإشكاليات في المجتمع الأمريكي لأن تطبيقه يعني تقديم الحد الأدنى من الموارد المالية لإدارات التعليم معينة، وتقديم مبالغ أكبر لإدارات تعليمية أخرى؛ الأمر الذي يخلق تمييزاً ضد بعض الإدارات التعليمية. وبالإضافة إلى هذا، فإن تبني مبدأ توفير الحد الأدنى من الموارد المالية للتعليم يعني ضمناً قبول وجود فجوة في التمويل بين الإدارات التعليمية المختلفة، وأن هذه الفجوة سوف تخلق فجوة أكبر في نواتج التعلم. فالتعليم سلعة يتنافس عليها الأفراد بهدف الالتحاق بالجامعات وضمان الحراك الاقتصادي. وضمان الحد الأدنى من التمويل، يعني ربط تمويل التعليم بحجم ثروة كل منطقة (Baker, Bruce, Weber, Mark, Srikanth, Ajay, Kim, Robert, Atzbi, Michael, 2018, pp. 7-8).

ونتيجة لهذه الانتقادات ظهر تيار جديد من الباحثين يناهز بتبني وجهة نظر أكثر تقدمية لمبدأ كفاية التمويل التعليمي. ويركز هذا المفهوم الجديد الأكثر ثورية على تنفيذ الإدارات التعليمية لمعايير صارمة للمحاسبية التعليمية، وضمان توفير موارد مالية لتعليم جميع التلاميذ ولضمان وصولهم إلى هذه المعايير المشتركة. ويرتكز هؤلاء الباحثين في رأيهم على رعاية دساتير العديد من الولايات الأمريكية للتعليم ودعوتها لتمويل هذا التعليم للمواطنين. وبهذا يلتقي مبدأ كفاية التمويل التعليمي مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. وبعبارة أخرى، يجب أن توفر سلطات الولاية فرصاً تعليمية متكافئة لجميع التلاميذ لتحقيق حد أدنى من النواتج التعليمية. ومن ثم، تقوم سلطات الولاية بتخصيص ميزانيات تعليمية تتناسب مع حجم مواردها المالية ودخلها، بحيث تكفي هذه الميزانيات لتقديم خدمات تعليمية وبرامج تربوية تضمن رعاية التلاميذ أصحاب القدرات العقلية المختلفة وتنمية استعدادات التلاميذ الذين ينتمون لخلفيات اجتماعية/اقتصادية متباينة، وتضمن تخصيص مبالغ إضافية لرعاية هؤلاء التلاميذ الفقراء وذوي الاحتياجات الخاصة وتمكينهم من تحقيق نواتج التعلم المشتركة المخطط لها (Baker, Bruce, Weber, Mark, Srikanth, Ajay, Kim, Robert, Atzbi, Michael, 2018, p. 8).

فعلى سبيل المثال ينتقد 'ميرفي باتريك وبالوتش جينيفر' (Murphy, Patrick, and Paluch, Jennifer) انخفاض نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي في ولاية كاليفورنيا في عام ٢٠١٥ عن متوسط نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية. ففي عام ٢٠١٥ بلغ نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي في ولاية كاليفورنيا ١٠٧٨٦ دولارًا أمريكيًا، وهو ما يقل بنسبة ١٣% عن متوسط نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية والذي بلغ في نفس العام ١٢٣٤٦ دولارًا أمريكيًا. وقد أشار ٦ تلاميذ من بين كل ١٠ تلاميذ في إبريل ٢٠١٨ إلى أنهم يعتقدون أن المستوي الراهن للإنفاق الحكومي على المدارس في ولاية كاليفورنيا غير كاف (Murphy, Patrick, and Paluch, Jennifer, 2018, p. 1). وبالتالي، فعلى صانعي السياسات التعليمية الاهتمام بتوفير قدر كاف من الموارد المالية لتمويل المدارس الحكومية.

وتعتقد 'إيمازيكي جينيفر' (Imazeki, Jennifer) أن التمويل التعليمي الكافي يمثل الحد الأدنى من الموارد المالية الذي تنفقه الإدارة التعليمية لكي يصل التلاميذ بها إلى نواتج تعليمية معينة. وبالتالي، يتم ربط الميزانيات التعليمية بتحصيل التلاميذ الدراسي، ويمكن أن تزيد هذه الميزانيات إذا قررت الإدارات التعليمية أن تنفق موارد مالية أكبر مما كان مخططاً في الماضي لكي يرتفع التحصيل الدراسي للتلاميذ إلى مستوى معين. ويقرر أساتذة اقتصاديات التعليم وصانعو السياسات مقدار التمويل التعليمي الكافي. وفي الولايات المتحدة الأمريكية يتكون التمويل التعليمي الكافي من مكونين أساسيين هما: التمويل الأساسي، والتمويل الإضافي. ويشير التمويل الأساسي إلى الحد الأدنى من الموارد المالية الذي تنفقه الإدارة التعليمية لكي يصل التلاميذ بها إلى نواتج تعليمية معينة. فإذا كانت الإدارة التعليمية تضم تلاميذًا يعانون من مستويات قليلة من الفقر، وأعدادًا قليلة من أبناء المهاجرين الذين يحتاجون إلى تعلم اللغة الإنجليزية، فإن الإدارة التعليمية سوف تحتاج إلى مبلغ قليل من التمويل الإضافي. وعادة ما تختلف قيمة التمويل الأساسي من ولاية أمريكية إلى ولاية أخرى نظرًا لاختلاف مستويات التحصيل الدراسي المرغوب في الوصول إليها، وترتفع قيمة التمويل الأساسي بارتفاع مستويات

التحصيل الدراسي المخطط لها. ويلاحظ أساتذة علم الاقتصاد أن التمويل الأساسي يزيد في الولايات الأمريكية الواقعة في الشمال عن مثيلاتها الواقعة في الجنوب. ويمثل التمويل الأساسي الحد الأدنى من نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي الضروري داخل ولاية معينة (Imazeki, Jennifer, 2018, p.5). ويشير التمويل الإضافي إلى الميزانيات الإضافية التي يتم إضافتها إلى الميزانية التعليمية لكي تعوض التلاميذ عن فقر الأسرة أو عدم اتقانهم للغة الإنجليزية لأنهم من أبناء المهاجرين أو لكونهم من ذوي الاحتياجات الخاصة. فإذا كان التمويل الإضافي يبلغ ١٠% من قيمة التمويل الأساسي، وكانت قيمة التمويل الأساسي هي ٨٠٠٠ دولار أمريكي للتلميذ الواحد فإن التمويل التعليمي الكافي يصبح ٨٨٠٠ دولار أمريكي للتلميذ الواحد. وتطبق عدة ولايات أمريكية معادلات لتحديد نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي تقوم على نسب معينة من التمويل الإضافي. وإذا كان التمويل الإضافي المخصص للتلميذ الذي ينتمي لأسرة فقيرة يقدر بنسبة ١٠%، فيجب أن يحصل التلميذ الفقير على التمويل الأساسي بالإضافة إلى التمويل الإضافي الذي يبلغ ١٠% من نصيب التلميذ من التمويل الأساسي (Imazeki, Jennifer, 2018, p. 5). وبهذا يزيد التمويل التعليمي الكافي للتلاميذ الفقراء عن نصيب نظرائهم الأغنياء في عدد من الولايات الأمريكية. وبهذا تحاول هذه الولايات توفير قدر من التمويل التعليمي الحكومي يكفي لتحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها، ويراعي في الوقت نفسه مبدأ عدالة الإنفاق التعليمية.

وبالإضافة إلى مفهوم كفاية التمويل يوجد مفهومان أساسيان حاکمان آخرا لمجال تمويل التعليم. وهذان المفهومان الرئيسان هما "تكافؤ الفرص التعليمية الأفقي" (Horizontal Equity)، و"تكافؤ الفرص التعليمية الرأسية" (Vertical Equity). ويركز مفهوم "تكافؤ الفرص التعليمية الأفقي" على حصول الإدارات التعليمية ذات الخصائص المتشابهة على نفس المقدار من التمويل الحكومي. ويعني هذا، معاملة الإدارات التعليمية المتشابهة في مقدار الثروة المالية وعدد التلاميذ والمكانة الاجتماعية/الاقتصادية للتلاميذ معاملة متساوية عند تخصيص الميزانيات الحكومية للتعليم. في حين يركز مفهوم "تكافؤ الفرص التعليمية الرأسية" على زيادة المخصصات

المالية الحكومية للإدارات التعليمية التي يوجد بها أعداد أكبر من التلاميذ الفقراء أو من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وبالتالي، يؤكد مفهوم "تكافؤ الفرص التعليمية الرأسي" على أهمية التمييز الإيجابي لصالح التلاميذ الذين ينتمون لخلفيات اجتماعية/اقتصادية فقيرة لتعويضهم عن فقرهم أو إصابتهم بعدد من الأمراض التي قد تعوق تعلمهم. ويعني تكافؤ الفرص التعليمية الرأسي معاملة التلاميذ أصحاب الاحتياجات الاقتصادية والتعليمية المختلفة معاملة مختلفة عند تخصيص الميزانيات الحكومية للمدارس (Toutkoushian, Robert K. and Michael, Robert S., 2007, p. 396).

ويعتقد أساتذة اقتصاديات التعليم أن زيادة الأموال المخصصة لتمويل التعليم وحدها لا تكفي إذا كان النظام الأساسي لتمويل التعليم معيَّباً وبه العديد من العيوب الخطيرة. ويعني هذا، أن زيادة الميزانيات التعليمية في ظل آليات معيبة لتمويل التعليم لن ترفع من التحصيل الدراسي للتلاميذ. وينتقد أنصار مفهوم "تكافؤ الفرص التعليمية الرأسي" آليات تمويل التعليم في ولاية كولورادو (Colorado)، لأن هذه الآليات تقوم على جمع الضرائب بطريقة غير عادلة، ومن ثم تفشل في معالجة إشكالية وجود نصيب للتلميذ من الإنفاق التعليمي متساو في مختلف الإدارات التعليمية. ونظراً لأن هذه الآليات تقوم على تخصيص مبالغ نقدية ثابتة لكل تلميذ بغض النظر عن احتياجاته وظروفه، وتعتمد على درجة ثراء كل إدارة تعليمية تحصل بعض الإدارات التعليمية الواقعة في مناطق غنية تزداد قيمة المنازل بها على ميزانيات أكبر من تلك الإدارات التعليمية الواقعة في المناطق الفقيرة. وبهذا تظل الإدارات التعليمية الغنية كما هي، وتستمر الإدارات التعليمية الفقيرة فقيرة. ومن ثم، فإن زيادة الميزانيات التعليمية في ظل هذه الآليات التمويلية المعيبة يعني استمرار التفاوتات في التمويل بين المدارس الفقيرة والمدارس الغنية (Dickhoner, Brenda Bausch, and Brown, Chris, 2019, p. 5).

كما انتقد مؤيدو مفهوم "تكافؤ الفرص التعليمية الرأسي" آليات تمويل التعليم في ولاية "أريزونا" (Arizona). وأشار هؤلاء الباحثون إلى أن الإدارات التعليمية الفقيرة تحصل على ميزانيات تعليمية أقل مما تحصل عليه الإدارات التعليمية الغنية. وأوضح هؤلاء الباحثون أن الإدارات التعليمية التي تقع في مناطق غنية والتي تزداد فيها القيمة

الشرائية للمنازل تحصل على تمويل من السلطات التعليمية المحلية وعلى تمويل من الولاية يفوق التمويل الذي تحصل عليه الإدارات التعليمية الواقعة في مناطق فقيرة والتي تقل فيها القيمة الشرائية للمنازل. ولا تقتصر عيوب آليات تمويل التعليم في ولاية أريزونا فقط على اختلاف الميزانيات التعليمية التي تخصصها السلطات للإدارات التعليمية الغنية عن مثيلاتها لدى الإدارات التعليمية الفقيرة، بل تشمل أيضاً قيام السلطات في الإدارات التعليمية الفقيرة بفرض ضرائب على المساكن أعلى في قيمتها من الضرائب المفروضة في الإدارات التعليمية الغنية (Garcia, David R., 2020, p. 7). ومعنى هذا، أن الإدارات التعليمية الفقيرة تفرض ضرائب أعلى ثم تخصص ميزانيات أقل لتمويل المدارس الواقعة في هذه الأحياء الفقيرة، وأن الإدارات التعليمية الغنية تفرض ضرائب أقل ثم تخصص ميزانيات أعلى وأكبر لتمويل المدارس الواقعة في هذه الأحياء الغنية. وتتناقض هذه الممارسات بقوة مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ومبدأ عدالة الإنفاق التعليمي.

ولهذا طالبت دراسة ثالثة بتخفيض الضرائب العقارية في المناطق الأكثر فقراً، وبزيادة المخصصات المالية الإضافية للتلاميذ الأكثر فقراً وللتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في ولاية "فيرمونت" (Vermont). ومن خلال تقليل معدلات الضرائب على المساكن في المناطق التي نزداد بها معدلات فقر السكان، ورفع قيمة المخصصات المالية الإضافية للتلاميذ الفقراء وذوي الاحتياجات الخاصة، يمكن تحقيق عدالة الإنفاق التعليمي. فتقليل معدلات الضرائب العقارية في الأحياء الفقيرة وزيادتها في الأحياء الغنية، يعني زيادة الموارد المالية المتاحة لتمويل المدارس الحكومية الواقعة في هذه الأحياء الفقيرة (Levin, Jesse, Atchison, Drew, Baker, Bruce, and Kolbe, 2020, pp. 13-14).

ونتيجة لهذه الآراء دعا عدد كبير من الباحثين في العقد الأول والثاني من القرن الحادي والعشرين إلى عدم ربط نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي بدخل الإدارة التعليمية أو دخل الولاية فقط، بل دعوا أيضاً إلى ربطه بمستوي دخل أسرة كل تلميذ. وطالب هؤلاء الباحثين بزيادة الإنفاق التعليمي على المدارس الواقعة في الأحياء الفقيرة،

وبتخصيص ميزانيات مالية تتناسب تناسباً طردياً مع معدلات فقر التلاميذ في كل إدارة تعليمية، ويربط هذا الإنفاق بمقدار الدخل الأسري لكل تلميذ، وأن يتم السماح للتلميذ الفقير بالحصول على إعانات مالية إضافية عند انتقاله من إدارة تعليمية لإدارة تعليمية أخرى. وبهذا ينتقل التمويل الإضافي للتلميذ الفقير بانتقاله من مدرسة لأخرى ومن إدارة تعليمية لأخرى (Baker, Bruce, 2018, pp. 11-12). ومن ثم يمكن تحقيق عدالة الإنفاق التعليمي.

وفي عام ٢٠١٤ قامت منظمة "تحالف خدمة المجتمع المحلي" (Community Coalition) ومنظمة "كفاح الأحياء الداخلية الفقيرة" (InnerCity Struggle) بالتعاون مع "مشروع تطوير ولاية كاليفورنيا" (Advancement Project California) بتصميم "مؤشر لتكافؤ الإنفاق التعليمي على التلميذ" (Student Equity Need Index). وكان الهدف من تصميم هذا المؤشر هو تحقيق عدالة الإنفاق التعليمي بين الإدارات التعليمية الواقعة في المناطق الفقيرة وبين مثيلاتها الواقعة في المناطق الغنية في مدينة لوس أنجلوس. وبالإضافة إلى هذا، استهدف هذا المؤشر تبصير صانعي السياسات التعليمية بأهمية تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. وقامت هذه المنظمات بالتعاون مع الإدارات التعليمية في مدينة لوس أنجلوس بتطوير هذا المؤشر بحيث يتم تخصيص ميزانيات إضافية للمدارس الواقعة في المناطق الفقيرة، وللمدارس التي يوجد بها تلاميذ مشردون، أو ترتفع بها نسبة فصل التلاميذ أو غيابهم، وللمدارس التي تزيد بها نسبة التلاميذ أبناء المهاجرين، وتلك التي ينخفض بها تحصيل التلاميذ الدراسي في الرياضيات، وللمدارس التي تكثر بها حوادث العنف باستخدام الأسلحة النارية، وكذلك هذه المدارس التي يكثر بها أعداد التلاميذ المصابين بأمراض مزمنة (Furger, Roberta C., Hernandez, Laura E., Darling-Hammond, Linda, 2019, p. 26).

ونتيجة للنزعة التقدمية الشديدة للمعادلة المحدثة لتمويل التعليم قبل الجامعي في ولاية "ماساتشوستس" (Massachusetts) احتلت الولاية المرتبة الأولى في مؤشر تحصيل التلاميذ الدراسي منقوفة على الولايات الـ ٤٩ الأخرى لمدة تزيد عن عقدين من الزمن. ففي عام ١٩٩٣ قررت ولاية "ماساتشوستس" توفير ميزانية إضافية تخصص

لتمويل تعليم التلاميذ الذين ينتمون لأسر فقيرة، وتعليم التلاميذ الذين ينتمون لأسر من المهاجرين، وزيادة ميزانية رياض الأطفال إلى ٥ أمثال ما كان قائماً قبل عام ١٩٩٣. وقد أدت التغيرات في معادلة تمويل التعليم قبل الجامعي في الولاية إلى زيادة الميزانيات المخصصة لتمويل المدارس الواقعة في أكثر الأحياء فقراً، وزيادة الميزانية المخصصة لتمويل التحاق المعلمين ونظار المدارس ببرامج الماجستير والدكتوراه في الجامعات الأمريكية، وزيادة رواتب المعلمين الذين يعملون في مدارس تقع في الأحياء الفقيرة. وبالإضافة إلى هذا، أدت الإصلاحات في معادلة تمويل التعليم قبل الجامعي في ولاية "ماساتشوستس" إلى زيادة خدمات الإرشاد الأكاديمي والتوجيه المهني المقدمة للتلاميذ في المدارس الحكومية، وزيادة ميزانية الرعاية الصحية بمدارس الولاية (Darling-Hammond, L., Schachner, A., Edgerton, A. K., Badrinarayan, A., Cardichon, J., Cookson, P. W., Jr., Griffith, M., Klevan, S., Maier, A., Martinez, M., Melnick, H., Truong, N., & Wojcikiewicz, S., 2020, p. 101).

وينطبق نفس الوضع على ولاية "نيوجيرسي" (New Jersey) التي قامت بتعديل معادلة تمويل التعليم قبل الجامعي في نهاية عقد التسعينيات من القرن العشرين. ونتيجة لهذه الإصلاحات احتل تلاميذ ولاية "نيوجيرسي" المرتبة الثانية في مؤشر التحصيل الدراسي متفوقين على التلاميذ في ٤٨ من الولايات الأمريكية الأخرى. وتعد معادلة الإنفاق على تمويل التعليم قبل الجامعي في ولاية "نيوجيرسي" واحدة من أكثر معادلات تمويل التعليم عدالة وتقدمية وتحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية بأسرها. ونتيجة لهذه المعادلة الجديدة زادت ميزانية التعليم قبل الجامعي بالولاية زيادة غير مسبوقه. وأصدق مثال على هذا هو تخصيص الولاية لميزانية إضافية تبلغ ٢٠% من قيمة الميزانية الأساسية لمدارس الإدارات التعليمية التي تزيد بها معدلات فقر التلاميذ عن ٣٠% من جملة التلاميذ. وارتكزت المعادلة الجديدة لتمويل التعليم قبل الجامعي في ولاية "نيوجيرسي" على تنفيذ إصلاح شامل لنظام التعليم قبل الجامعي، وتقليل كثافة الفصول، وزيادة الميزانية الحكومية المخصصة لإدخال التكنولوجيا التعليمية في المدارس الحكومية، وتحسين البنية التحتية للمدارس، وتحسين

الخدمات الصحية المقدمة للتلاميذ، وتحسين برامج الإرشاد النفسي والتوجيه الأكاديمي، وتنظيم معسكرات صيفية مجانية لرفع التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض. وبالإضافة إلى هذا، تم تخصيص ميزانية إضافية للتعاقد مع أعداد إضافية من المعلمين لتشغيلهم في المدارس الواقعة في المناطق الفقيرة. وليس هذا فحسب، بل قامت الولاية بجعل الالتحاق بعامين دراسيين في مرحلة رياض الأطفال- للتلاميذ من سن الثالثة إلى نهاية العام الرابع- مجانيًا. وكان الهدف من هذين العامين الدراسيين المجانيين هو تحسين مهارات الأطفال في الشريحة العمرية من ٣ إلى ٤ أعوام في مهارات القراءة والكتابة (Darling-Hammond, L., Schachner, A., Edgerton, A. K., Badrinarayan, A., Cardichon, J., Cookson, P. W., Jr., Griffith, M., Klevan, S., Maier, A., Martinez, M., Melnick, H., Truong, N., & Wojcikiewicz, S., 2020, p. 101).

ويعتقد عدد من أساتذة اقتصاديات التعليم أن نظام تمويل التعليم قبل الجامعي ينتم بالعدالة في حالة ما إذا كان يقوم على تخصيص ميزانية إضافية لتمويل تعليم التلاميذ في الإدارات التعليمية التي تكثر بها معدلات الفقر. ومن ثم، يمكن وصف نظام تمويل التعليم قبل الجامعي بالعدالة في الإنفاق التعليمي إذا كانت الإدارات التعليمية التي تزيد بها معدلات فقر التلاميذ عن ٣٠% من جملة التلاميذ المقيدون تحصل إلى ميزانية إضافية تزيد بمقدار ٥% عن الميزانية الأساسية التي تحصل عليها الإدارات التعليمية التي تتعدم بها معدلات فقر التلاميذ^{١٣}. في حين يتصف نظام تمويل التعليم قبل الجامعي بعدم العدالة في الإنفاق التعليمي إذا كانت الإدارات التعليمية التي تزيد بها معدلات فقر التلاميذ عن ٣٠% من جملة التلاميذ المقيدون تحصل على ميزانية أساسية تقل عن الميزانية الأساسية التي تحصل عليها الإدارات التعليمية التي تتعدم بها معدلات فقر التلاميذ بمقدار ٥%. وتعد نظم تمويل التعليم قبل الجامعي في ولاية "نيفادا" (Nevada) وولاية "إيلينوي" (Illinois) وولاية "نورث داكوتا" (North Dakota) أمثلة على نظم التمويل التي تتسم بعدم عدالة الإنفاق التعليمي. ويعني هذا أن أكثر الإدارات التعليمية فقرًا بهذه

^{١٣} تتميز الإدارات التعليمية التي تتعدم فيها معدلات فقر التلاميذ بكون هذه المعدلات تساوي صفر % .

الولايات الثلاث تحصل على ٧٥ "سنتاً" (Cents) في مقابل كل دولار أمريكي واحد تحصل عليه الإدارات التعليمية غير الفقيرة (Baker, Bruce, Farrie, Danielle, & Sciarra, David, 2018, p. 9).

ومما سبق يتضح أن التلاميذ يلتحقون بالمدارس ولديهم احتياجات متباينة وينتمون لخلفيات اجتماعية/اقتصادية متنوعة. ويحتاج هؤلاء التلاميذ إلى مستويات وأنماط مختلفة من الدعم التربوي للوصول إلى المستويات التعليمية المخطط لها. وتحتاج المدارس الواقعة في المناطق الفقيرة إلى ميزانيات أكبر من الميزانيات التي تحتاجها المدارس الموجودة في المناطق الغنية. وبالتالي، فإن التمويل التعليمي الكافي يختلف من إدارة تعليمية لأخرى. وبدون تخصيص تمويل إضافي لن تستطيع السلطات التعليمية توفير التعليم عالي الجودة الذي يحتاجه التلاميذ الفقراء والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. ولهذا، دعا أساتذة اقتصاديات التعليم خلال العشرين سنة الأخيرة إلى تطبيق مبدأ التمويل التعليمي الكافي، ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الأفقي، ومبدأ تكافؤ الفرص التعليم الرأسي. ونتيجة لذلك قامت العديد من الدول والولايات الأمريكية بتطبيق صيغ مختلفة من معادلات تمويل التعليم تقوم على تخصيص ميزانيات تعليمية إضافية و"منح إضافية" (Grants-in-aid Programs) للتغلب على الاختلافات في ظروف التلاميذ العقلية والاقتصادية، ولمساعدة الإدارات التعليمية على توجيه رعاية أكبر للمدارس الواقعة في الأحياء الفقيرة والمناطق المهمشة. ودعا عدد من الباحثين إلى تقليل الضرائب المفروضة على المواطنين والعقارات الواقعة في المناطق الفقيرة، وزيادة مقدار هذه الضرائب المفروضة على المواطنين والعقارات الواقعة في المناطق الغنية. وهناك نوعان من التمويل الكافي: تمويل أساسي، وتمويل إضافي. ويتضمن التمويل الإضافي: التمويل المقدم للتلاميذ الفقراء، وللتلاميذ أبناء المهاجرين، وللتلاميذ المتفوقين عقلياً والأكثر ذكاءً، وللتلاميذ أصحاب الإعاقات الجسدية والعقلية، وللتلاميذ الذين يدرسون في مدارس تكثر بها نسبة التلاميذ الفقراء. وتستخدم الولايات الأمريكية معادلات متنوعة لتحديد قيمة التمويل الإضافي. أما التمويل الأساسي فهو تمويل ذو قيمة موحدة يقدم لجميع التلاميذ بصرف النظر عن احتياجاتهم العقلية والجسدية والاقتصادية.

وقد انتقدت دراسة حديثة تحيز الإنفاق الحكومي لصالح الإدارات التعليمية الغنية في محافظة "لونغ إيلاند" (Long Island) بولاية نيويورك. وأوضحت هذه الدراسة وجود ٥٠ إدارة تعليمية من بين ١٢٤ إدارة تعليمية موجودة في محافظة "لونغ إيلاند" تخصص ميزانيات أكبر للتلاميذ الذين يدرسون في مدارس تقع في إدارات تعليمية غنية. وأشارت الدراسة إلى أنه من بين هذه الإدارات التعليمية الـ ٥٠، يوجد ١٠ إدارات تعليمية في محافظة "لونغ إيلاند" بولاية نيويورك تخصص ميزانيات للمدارس الواقعة في المناطق الغنية تزيد قيمتها بنسبة ٢٠% عن قيمة الميزانيات المخصصة للمدارس الواقعة في المناطق الفقيرة؛ وهي زيادة في نصيب التلميذ الواحد في التعليم قبل الجامعي من الإنفاق التعليمي تصل إلى حوالي ٧٠٠٠ دولار أمريكي. وأشارت الدراسة إلى أن "إدارة هيمبستيد التعليمية" (Hempstead School District) بمحافظة "لونغ إيلاند" التي تبلغ نسبة التلاميذ الأمريكيين من أصول بيضاء أنجلو سكسونية الذين يدرسون في مدارسها ٢% خصصت ٢٣٣٩٢ دولاراً أمريكياً للتلميذ الواحد في التعليم قبل الجامعي في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، في حين أن "إدارة روكفيل سنتر التعليمية" (Rockville Centre School District) التي تبلغ نسبة التلاميذ الأمريكيين من أصول بيضاء أنجلو سكسونية الذين يدرسون في مدارسها ٧٧% قد خصصت ٣٠٨٩٢ دولاراً أمريكياً للتلميذ الواحد في التعليم قبل الجامعي في نفس العام الدراسي. وبالإضافة إلى هذا، خصصت "إدارة مدينة جلين كوف التعليمية" (Glen Cove City School District) والتي تبلغ نسبة التلاميذ الأمريكيين من أصول بيضاء أنجلو سكسونية الذين يدرسون في مدارسها ٢٨% مبلغاً يقل بمقدار ١٢٣٤٧ دولاراً أمريكياً للتلميذ الواحد في التعليم قبل الجامعي في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ عما خصصته "إدارة نورث شور سنترال التعليمية" (North Shore Central School District) في نفس العام الدراسي. ويعني هذا أن "إدارة نورث شور سنترال التعليمية" (North Shore Central School District) والتي تبلغ نسبة التلاميذ الأمريكيين من أصول بيضاء أنجلو سكسونية الذين يدرسون في مدارسها ٨٠% تخصص مبالغ أكبر لتمويل التعليم قبل الجامعي تزيد عما هو موجود في مدارس "إدارة مدينة جلين كوف التعليمية" بمقدار وصل إلى ١٢٣٤٧ دولاراً أمريكياً في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ (Long Island Herald, 2019, pp. 1-3).

أما في ولاية "أوهايو" (Ohio) فتشير الإحصاءات إلى أن متوسط نصيب التلميذ في التعليم قبل الجامعي في الولاية بأكملها وفي الإدارات التعليمية ذات المستويات الأعلى من الفقر قد بلغ ١٢٥٠٠ دولارًا أمريكيًا و١٦١٦٧ دولارًا أمريكيًا على الترتيب في عام ٢٠١٩. ويرجع ارتفاع نصيب التلميذ الواحد في التعليم قبل الجامعي في الإدارات التعليمية الأكثر فقرًا من الإنفاق الحكومي عن متوسط نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي على مستوى ولاية أوهايو إلى تحديث "معادلة تمويل التعليم" (State Funding Formula) في الولاية. وتتصف معادلة تمويل التعليم في ولاية أوهايو بالخصائص التالية:

أ) تلتزم جميع الإدارات التعليمية الموجودة في ولاية أوهايو بفرض ضريبة عقارية على العقارات لا تقل قيمتها عن ٢% من قيمة كل عقار حتى تستحق الحصول على تمويل حكومي من سلطات الولاية للمدارس الواقعة في نطاقها. وبالإضافة إلى هذه الضريبة العقارية التي تفرضها جميع الإدارات التعليمية، تخصص سلطات ولاية أوهايو "ميزانية موحدة لكل تلميذ تمثل الحد الأدنى من تمويل سلطات الولاية لكل متعلم (Churchill, Aaron, 2020, p. 27). ويعرف هذا الحد الأدنى من نصيب التلميذ الواحد في التعليم قبل الجامعي من الإنفاق التعليمي باسم منحة الفرص التعليمية" (Opportunity Grant).

ب) تخصص سلطات ولاية أوهايو ميزانية إضافية للإدارات التعليمية الفقيرة والإدارات التعليمية الأكثر فقرًا. وتعرف هذه الميزانية الإضافية باسم "الدعم المالي الموجه لفئات معينة" (Targeted Assistance). وتقدم الميزانية الإضافية المعروفة باسم "الدعم المالي الموجه لفئات معينة" تمويلًا إضافيًا للمدارس الحكومية و"لمدارس اللاتحة"^{١٤} (Charter Schools) التي توجد بها أعداد كبيرة من التلاميذ الفقراء. وبالإضافة إلى الميزانية الإضافية المعروفة باسم "الدعم المالي الموجه لفئات

^{١٤} إن مدارس اللاتحة عبارة عن مدارس حكومية يتم إدارتها وفقًا لمبادئ القطاع الخاص بهدف رفع مستوى الجودة التعليمية بها. وتحصل مدارس اللاتحة على ميزانيتها من خلال المصروفات المدرسية التي يدفعها التلاميذ في بعض الولايات الأمريكية، أو من خلال التمويل الحكومي الكامل لها من قبل سلطات الولاية في البعض الآخر من الولايات الأمريكية، أو من خلال المصروفات المدرسية التي يدفعها التلميذ والتمويل الحكومي الجزئي لها في عدد من الولايات الأمريكية.

معينة“، تحصل الإدارات التعليمية ذات الموارد المالية المحدودة والإدارات التعليمية الواقعة في المناطق الريفية على تمويل إضافي ثاني يعرف باسم ”إعانات تحسين القدرات التعليمية“ (Capacity Aid). وبالإضافة إلى المدارس الحكومية تحصل مدارس اللائحة ذات الإدارة الخاصة والتي تتمتع بمستوى عالي من الجودة التعليمية في ولاية أوهايو بتمويل حكومي من سلطات الولاية لكي تستطيع تقليل الفجوة في التمويل بين نصيب التلميذ الواحد في المدارس الحكومية وبين نصيب التلميذ الواحد في مدارس اللائحة (Churchill, Aaron, 2020, p. 27).

(ج) تقدم سلطات ولاية أوهايو تمويلاً إضافياً ثالثاً للإدارات التعليمية ومدارس اللائحة التي تقدم خدماتها التربوية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وللتلاميذ من أبناء المهاجرين، وللتلاميذ في التعليم الثانوي الفني، وللتلاميذ في مرحلة رياض الأطفال، وللتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم. (د) وتخصص سلطات ولاية أوهايو ميزانية أخرى لضمان التوظيف الأمثل للميزانيات الحكومية، ولضمان إعادة بناء المباني المدرسية غير الصالحة للاستخدام ولتوفير الصيانة الدورية لـ ١٢١٧ مبني مدرسي. ويتم إعطاء الأولوية في إعادة بناء المباني المدرسية في ولاية أوهايو للمدارس الواقعة في أكثر الأحياء فقراً. وتحمل سلطات ولاية أوهايو النسبة الأكبر من تكاليف إعادة بناء أو تكاليف صيانة هذه المدارس الواقعة في المناطق الفقيرة (Churchill, Aaron, 2020, pp. 27-28).

ومما سبق يتضح لنا أن أهداف المعادلات المختلفة لتمويل التعليم قبل الجامعي تتباين بين الدول بل وبين الولايات المختلفة داخل الولايات المتحدة الأمريكية. فمن ناحية تسعى بعض الولايات الأمريكية إلى توفير قدر متساوي من التمويل لجميع الإدارات التعليمية داخل الولاية الواحدة. ويعني هذا، أن يتساوى نصيب التلميذ الواحد من الإنفاق الحكومي في مختلف الإدارات التعليمية داخل الولاية الواحدة. ويعتقد صانعو السياسات التعليمية في عدد من الولايات الأمريكية الأخرى أن هذا الأمر ليس كافياً. ولهذا فهم يدعون إلى تخصيص حد أدنى موحد من التمويل الحكومي لجميع التلاميذ بالإضافة إلى ميزانيات إضافية للتلاميذ الفقراء وللتلاميذ من أبناء المهاجرين وللتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويطالب هؤلاء بعدم ربط مقدار نصيب التلميذ الواحد في التعليم قبل الجامعي بقيمة الثروة العقارية وبقيمة الضرائب العقارية التي يتم جمعها من المساكن في المنطقة التي يسكن بها التلاميذ. ويتبنى عدد من أساتذة الاقتصاد وجهة نظر مغايرة هي عدالة التمويل الضريبي لجميع الأفراد. ونقصد بعدالة التمويل الضريبي لجميع الأفراد قيام جميع الأفراد بدفع نسبة موحدة من الضرائب على العقارات بصرف النظر عن محل الإقامة. ويعترض عدد آخر من أساتذة الاقتصاد على هذا التصور لمبدأ عدالة التمويل الضريبي؛ ومن ثم فهم يطرحون تصورًا مغايرًا للتصور السابق ويطالبون بزيادة حجم الضرائب التي تقوم كل إدارة تعليمية بجمعها، وربط المعدلات الضريبية المفروضة على العقارات بقيمة العقارات في المنطقة التابعة لها هذه الإدارة التعليمية وبعدهد سكان كل إدارة تعليمية وبالقدرة المالية الإجمالية لسكان المنطقة التي تتبع هذه الإدارة التعليمية. ويسعي أصحاب هذا التصور المغاير إلى تجنب الزيادة الكبيرة في قيمة الضرائب العقارية في حالة الارتفاع المفاجئ لقيمة العقارات في منطقة معينة، وإلى تخصيص مبالغ مالية أكبر للإدارات التعليمية الفقيرة التي تتخفف فيها قيمة العقارات (Chingos, Matthew M., & Blagg, Kristin, 2017, pp. 3-4). وأخيرًا يعتقد فريق ثالث من أساتذة اقتصاديات التعليم أن سلطات الولاية يجب أن تطبق معادلة لتمويل التعليم قبل الجامعي تضمن توفير قدر كاف من الميزانية لتقديم تعليم عالي الجودة. ويعني هذا، أن توفير ميزانيات متساوية للإدارات التعليمية ذات الخصائص المختلفة وذات الاحتياجات المتباينة لن يؤدي إلى توفير تعليم عالي الجودة في الإدارات التعليمية ذات الموارد المالية المحدودة. ولهذا يطالب أصحاب هذا الرأي بربط حجم الميزانيات التعليمية بطبيعة نواتج التعلم المرغوب في تحقيقها (Chingos, Matthew M., & Blagg, Kristin, 2017, p. 4).

وعلى هذا، يتضح لنا أن عدم العدالة في تخصيص الميزانيات التعليمية يحبط جهود الدول لتحسين جودة المخرجات التعليمية. وينطلق البحث الراهن من مسلمة جوهرها أن هناك شرائح طلابية معينة تحتاج إلى ميزانيات إضافية لكي تستطيع تحسين تحصيلها الدراسي. ومن بين هذه الشرائح ما يلي: التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة، والتلاميذ الفقراء، والتلاميذ من أبناء المهاجرين، والتلاميذ المسجلين في المدارس الواقعة

في الأحياء الفقيرة، والتلاميذ المقيدون في المدارس الواقعة في المناطق النائية وفي المناطق الريفية. وقد انتقدت عدة دراسات مهمة خلال العشرين سنة الأخيرة تدني الميزانيات الإضافية التي تحصل عليها المدارس الواقعة في المناطق الفقيرة. وحذرت هذه الدراسات من التأثير السلبي لانخفاض ميزانيات الإدارات التعليمية التي تخدم أعدادًا كبيرة من التلاميذ الذين ينتمون للأقليات. ولهذا، طالبت أعداد متزايدة من أساتذة اقتصاديات التعليم بضرورة تحقيق مبدئين اثنين في غاية الأهمية وهما: كفاية التمويل الحكومي، وعدالة التمويل الحكومي. وطالب هؤلاء الأساتذة بتخصيص ميزانيات حكومية أكبر إلى الشرائح الطلابية التي هي في أشد الحاجة لتمويل إضافي للتغلب على الإعاقات العقلية والجسدية والاقتصادية التي تعاني منها. وأوضح هؤلاء الأساتذة أن زيادة ميزانية الإدارات التعليمية الواقعة في المناطق شديدة الثراء في الولايات المتحدة الأمريكية، يمكن هذه الإدارات من توظيف أعداد أكبر من المعلمين، ومن توظيف معلمين أصحاب مؤهلات دراسية أعلى وأفضل، ومن تحديث المعامل، ومن شراء وسائل تعليمية أحدث وأفضل. وعلى النقيض من هذه الإدارات التعليمية شديدة الثراء، يؤدي تدني التمويل الحكومي للإدارات التعليمية التي تخدم أعدادًا أكبر من التلاميذ الفقراء في المناطق الحضرية إلى اضطرار هذه الإدارات التعليمية الفقيرة إلى عدم توظيف من تحتاجهم من المعلمين؛ الأمر الذي يؤدي إلى استمرار العجز في أعداد المعلمين بها. وليس هذا فحسب، حيث إن انخفاض قيمة الإنفاق الحكومي على الإدارات التعليمية التي تخدم أعدادًا كبيرة من التلاميذ المهمشين اقتصاديًا واجتماعيًا يؤدي في بعض الأحيان إلى تسريح بعض المعلمين، وتوظيف معلمين جدد من أصحاب المؤهلات الدراسية المتدنية ومن الخريجين أصحاب سنوات الخبرة القليلة، كما يؤدي أيضًا إلى تداعي البنية التحتية للمباني المدرسية، وتصدع الأسقف ووجود شروخ في الحوائط، وتقادام معامل العلوم، وعدم قدرة هذه الإدارات على إمداد المدارس التابعة لها بالوسائل التعليمية والحاسبات الآلية الأحدث.

وبعد أن حللنا الأسس النظرية لتمويل التعليم، سوف نستعرض في الجزء التالي أهمية التعليم الثانوي العام.

٣) أهمية التعليم الثانوي العام:

خلصت العديد من الدراسات إلى تزايد العوائد الاقتصادية لمرحلة التعليم العالي بدلاً من انخفاضها. ويرجع هذا التزايد إلى مساهمة التقدم التكنولوجي والاختراعات الهندسية ومساهمة زيادة إنتاجية القوي العاملة الأعلى تعليمًا في زيادة الطلب المجتمعي على خريجي مؤسسات التعليم العالي الأكثر تعليمًا والأعلى مهارة والأغزر علمًا. ونتيجة لهذا، أشار "جولدين وكاتز" (Goldin and Katz) و"أوتو وكاتز وكيرني"، (Auto, Katz, and Kearney) إلى أن التقدم التكنولوجي في النصف الثاني من القرن العشرين قد أدى إلى ارتفاع العوائد الاقتصادية للخريجين الأصغر سنًا من مؤسسات التعليم العالي بصورة تفوق عوائد الخريجين الأكبر سنًا. وعلى خلاف هذا التيار الفكري يوجد تيار ثاني يعتقد أن هذه العوائد الاقتصادية المرتفعة لم يستفد منها سوي خريجي تخصصات معينة مثل المديرين ومهندسي تكنولوجيا المعلومات. ويعني هذا أن منظري هذا التيار الفكري الثاني يعتقدون أن العوائد الاقتصادية المرتفعة لخريجي التعليم العالي كانت مقصورة فقط على الخريجين الذين عملوا في مهن تتطلب مهارات عقلية أكثر رقيًا وقدرات معرفية تحليلية أعلى وأفضل. (Allen, Jim and Belfi, Barbara, 2020, pp. 45-46). وسواء كانت العوائد الاقتصادية للتعليم العالي تشمل خريجي جميع التخصصات أو تقتصر فقط على خريجي تخصصات بعينها، فإن الأمر الذي لا شك فيه هو أن التعليم العالي عالي الجودة قد أسهم بقوة في زيادة معدلات النمو الاقتصادي للدول، وفي تحسين انضباط السياسات الاقتصادية والتكنولوجية، وفي زيادة دخول النساء، وارتفاع معدلات الحراك الاجتماعي والاقتصادي لنسبة كبيرة من الفئات الفقيرة والطبقات المهمشة.

وتوضح الأدبيات أن لزيادة الإنفاق على التعليم قبل الجامعي تأثير إيجابي على ارتفاع التحصيل الدراسي للتلاميذ في الرياضيات واللغة الإنجليزية والعلوم في نهاية المرحلة الثانوية في إنجلترا. وقد خلص "نيكوليتي تشيتي وراي بريجيتا" إلى أن زيادة نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي على التعليم بمقدار ١٠٠٠ جنيه إسترليني يؤدي إلى ارتفاع تحصيل التلاميذ في نهاية المرحلة الثانوية بمقدار ٦% من الانحراف المعياري" (Nicoletti, Cheti, and Rabe, Birgitta, 2017, pp. 487-515).

ونتيجة للأهمية الكبيرة للتعليم الثانوي العام طالب الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بالتوسع في معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي العام. وفي حين ركزت المبادرات العالمية السابقة الصادرة عن اليونسكو وعن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي على التوسع في معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي أو التوسع في معدلات الالتحاق بالتعليم الإعدادي، ركزت مبادرة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة على زيادة معدلات التحاق التلاميذ بالتعليم الثانوي العام والفني. وإذا كانت مبادرة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة قد اهتمت في أواخر القرن العشرين بتحسين المؤشرات الكمية والكيفية للتعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي، فإن مبادرة البنك الدولي قد اهتمت بزيادة العائد الاقتصادي وزيادة الاستثمارات المخصصة لتمويل التعليم الابتدائي. وتشير مبادرة تحقيق أهداف التنمية المستدامة إلى التعليم الثانوي باعتباره البوابة الذهبية للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، والآلية الأكثر فاعلية لزيادة معدلات التوظيف ودخول سوق العمل. ولهذا شجعت مبادرة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة الدول على تحسين جودة التعليم الثانوي العام والتعليم الفني، وعلى توظيف التعليم الثانوي كآلية فعالة لتحسين القدرة التنافسية للدول (Smith, W.C., Voigt, A., & Zhang, Z., 2021, p. 3).

وبعد أن تناولنا بالتحليل أهمية التعليم الثانوي العام، سوف نستعرض بالتحليل خبرة اثنتين من الدول الصناعية المتقدمة في تمويل التعليم الثانوي العام. ويستعرض الجزء التالي تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا. وقد اختار الباحث فنلندا وهولندا باعتبارهما اثنتين من الدول الأوروبية المتقدمة صناعياً وتعليمياً. والسبب الثاني وراء اختيار فنلندا وهولندا هو اختلاف تجربتهما التنموية عن تجارب الدول الآسيوية المتقدمة في جودة التعليم، ونظراً لقلّة عدد الدراسات العربية التي تناولت تمويل التعليم في منطقة شرق آسيا^{١٥}، يري الباحث أنه من الضروري إجراء مزيد من الدراسات المقارنة عن تمويل التعليم في الدول الإسكندنافية والدول الآسيوية. وسوف نستهل الجزء التالي بتحليل واقع تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا.

^{١٥} تشمل منطقة شرق آسيا الدول الآتية: اليابان، وكوريا الجنوبية، وكوريا الشمالية، والصين، وتايوان.

ثانياً: واقع تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا:

ويتناول هذا المحور ما يلي: السلم التعليمي في فنلندا، والمؤشرات الكمية لقدرة التعليم الثانوي العام على استيعاب التلاميذ في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، وحجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، ونصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، وتحليل توزيع نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، ومقارنة نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الثانوية بنصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، ومصادر تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، وأهم الدروس في فنلندا والتي يمكن لمصر الاستفادة منها لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام.

السلم التعليمي في فنلندا:

يشمل السلم التعليمي في فنلندا مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية ومرحلة التعليم العالي. وتمتد مرحلة رياض الأطفال في فنلندا لمدة عام دراسي واحد؛ حيث يلتحق بها التلاميذ بعد بلوغهم سن السادسة. والالتحاق برياض الأطفال إلزامي ومجاني. أما المرحلة الابتدائية فتمتد لمدة ٦ سنوات. ويلتحق التلاميذ بالمرحلة الابتدائية بعد بلوغهم سن السابعة. والدراسة بالمرحلة الابتدائية إلزامي ومجاني. وحتى شهر يوليو من عام ٢٠٢١ كانت الدراسة بمرحلة رياض الأطفال لمدة عام واحد، والدراسة بالمرحلة الابتدائية لمدة ٦ أعوام، والدراسة بالمرحلة الإعدادية لمدة ٣ أعوام جميعها إلزامية ومجانية (Finnish National Agency for Education, 2017, pp. 14-20).

وتتكون المرحلة الإعدادية في فنلندا من ٣ سنوات يقوم التلاميذ فيها بدراسة منهج قومي موحد. والالتحاق بالمرحلة الإعدادية حق لكل تلميذ ينتهي من دراسة المرحلة الابتدائية. والدراسة بالمرحلة الإعدادية إلزامية لجميع التلاميذ بصرف النظر عن

مستواهم الدراسي، وهي مجانية. والالتحاق بالمرحلة الثانوية اختياري، وتستمر الدراسة بها لمدة ٣ سنوات، ويمكن في بعض الظروف الاستثنائية أن تصبح مدة الدراسة بالمرحلة الثانوية إلى ٤ سنوات. وتتكون المرحلة الثانوية من مسارين مختلفين هما: المسار الأول هو التعليم الثانوي العام الذي يؤهل التلاميذ للالتحاق بالجامعات البحثية، والمسار الثاني هو التعليم الثانوي الفني الذي يؤهل التلاميذ إما لدخول سوق العمل أو للالتحاق بالجامعات التكنولوجية التطبيقية. وقد حصل ٨١% من تلاميذ التعليم الثانوي العام و٦٨% من تلاميذ التعليم الثانوي الفني على شهادة إتمام المرحلة الثانوية في خلال ٣ سنوات. ولا يوجد تصنيف أو اختبارات قومية للتلاميذ في أثناء الدراسة بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية (1). (Ouakrim-Soivio, Najat, and Kupiainen, Sirkku, 2019, p. 1).

وقد بلغت أعداد المدارس الثانوية الفنية ١٦٦ مدرسة فنية في عام ٢٠١٧. ويوجد أكثر من مائة تخصص مختلف في المدارس الثانوية الفنية في فنلندا، وتقوم كل مدرسة فنية بتدريس عدد محدود من التخصصات بصفة عامة وفي المناطق الريفية بصفة خاصة. ونظرًا لقلة عدد التخصصات التي تقدمها المدارس الثانوية الفنية في المناطق الريفية في فنلندا، يضطر بعض تلاميذ هذه المناطق الريفية إلى السفر إلى مدن أكبر للدراسة بمدارس أكبر في المساحة وتقوم بتدريس عدد أكبر من التخصصات. والتعليم في مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي مجاني بما في ذلك الوجبات المدرسية في رياض الأطفال والتعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي. ويقوم التلاميذ في التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني بشراء الكتب والأدوات المدرسية. ويحق للتلاميذ الذين ينتمون لأسر فقيرة الحصول على معونات مالية شهرية لتغطية تكاليف شراء الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي بشقيه العام والفني (2). (Ouakrim-Soivio, Najat, and Kupiainen, Sirkku, 2019, p. 2).

وقامت الحكومة بتعديل قانون التعليم بحيث يتم مد سن الإلزام من نهاية الصف الثالث الإعدادي إلى نهاية المرحلة الثانوية، وبحيث تصبح الدراسة في المدارس الثانوية العامة والمدارس الثانوية الفنية إلزامية ومجانية. وكان الهدف من تعديل قانون التعليم تشجيع جميع التلاميذ على الحصول على شهادة إتمام المرحلة الثانوية (Ministry of Education and Culture. Finland, 2021, pp. 1-2).

وبعد أن استعرضنا السلم التعليمي في فنلندا، سوف نستعرض في الجزء التالي المؤشرات الكمية لقدرة التعليم الثانوي العام على استيعاب التلاميذ في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

المؤشرات الكمية لقدرة التعليم الثانوي العام على استيعاب التلاميذ في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

بعد الانتهاء من المرحلة الإعدادية يحق للتلاميذ الناجحين الالتحاق بالتعليم الثانوي العام أو بالتعليم الثانوي الفني. ويتم الالتحاق بالتعليم الثانوي العام بناء على درجات التلاميذ في اختبارات نهاية المرحلة الإعدادية. وتنظم المدارس الثانوية العامة التي تركز على تدريس الموسيقى أو الفنون اختبارات لقياس ذكاء التلاميذ وتحديد مقدار موهبتهم في التخصص الذي يريدون دراسته بتعمق. وقد شهدت الفترة من عام ٢٠٠٠ إلى عام ٢٠٢١ انخفاض طفيف في أعداد التلاميذ الذين يلتحقون بالتعليم الثانوي العام، وزيادة في أعداد التلاميذ الذين يلتحقون بالتعليم الثانوي الفني. ففي عام ٢٠٠٠ كان ٥٥% و ٣٧% من خريجي التعليم الإعدادي في فنلندا يلتحقون بالتعليم الثانوي العام وبالتعليم الثانوي الفني على الترتيب. وبحلول عام ٢٠١٦ كان ٥٣% و ٤٢% من خريجي التعليم الإعدادي في فنلندا هم من يلتحقون بالتعليم الثانوي العام وبالتعليم الثانوي الفني على الترتيب. وبهذا انخفضت أعداد التلاميذ الذين يدرسون في التعليم الثانوي العام في فنلندا في عام ٢٠١٦ بنسبة ١٤% عما كانت عليه في عام ٢٠٠٠. ويرجع هذا الانخفاض في أعداد التلاميذ الذين التحقوا بالتعليم الثانوي العام في فنلندا في عام ٢٠١٦ إلى انخفاض معدلات النمو السكاني، وإلى ارتفاع أعداد التلاميذ الذين يلتحقون بالتعليم الثانوي الفني. وقد انخفضت نسبة خريجي التعليم الإعدادي الذين لا يلتحقون بأي نوع من أنواع التعليم الثانوي من ٨% في عام ٢٠١٢، إلى أقل من ٥% في عام ٢٠١٦ (Finnish National Agency for Education, 2018, pp. 10-11).

وقد بلغت نسبة خريجي التعليم الثانوي العام الذين التحقوا بمؤسسات التعليم العالي في فنلندا ٧٢%، و ٧٧%، و ٧٥% في أعوام ٢٠٠٨ و ٢٠١٢ و ٢٠١٦ على الترتيب. ويرجع تدني نسبة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في فنلندا إلى القانون الذي يلزم

الذكور من خريجي التعليم الثانوي العام والفني بالالتحاق بالجيش لتأدية الخدمة العسكرية بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية. وقد بلغت نسبة الإناث والذكور الذين يلتحقون بالفعل بالتعليم العالي في فنلندا ٥٢% و ٤٨% على الترتيب في عام ٢٠١٦ (Finnish National Agency for Education, 2018, pp. 33-36).

وبعد أن استعرضنا المؤشرات الكمية لقدرة التعليم الثانوي العام على استيعاب التلاميذ في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، سوف نحلل في الجزء التالي حجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

حجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

أنفقت الحكومة الفنلندية على التعليم قبل الجامعي ما قيمته ٣.٨% من ناتجها المحلي الإجمالي في عام ٢٠٠٨، في حين خصصت دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية متوسط قيمته ٣.٨% من ناتجها المحلي الإجمالي لتمويل قطاع التعليم قبل الجامعي بها في نفس العام. وتشمل هذه النسبة الإنفاق الحكومي والإنفاق الأسري الخاص على قطاع التعليم قبل الجامعي. وفي حين خصصت فنلندا ٣.٨% من ناتجها المحلي الإجمالي لتمويل التعليم قبل الجامعي بها في عام ٢٠٠٨، خصصت إسبانيا والنرويج ونيوزيلندا وبلجيكا والدانمارك ٥.١% و ٥% و ٤.٥% و ٤.٤% و ٤.٣% على الترتيب من ناتجها المحلي الإجمالي لتمويل التعليم قبل الجامعي في نفس العام. وبهذا احتلت فنلندا المرتبة السادسة عشرة من بين ٣٣ دولة متقدمة في مؤشر نصيب التعليم قبل الجامعي منسوباً إلى الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠٠٨ (OECD, 2011a, pp. 224-229).

وفي عام ٢٠١٢ خصصت فنلندا ٧.٤% من الناتج المحلي الإجمالي بها لتمويل التعليم قبل الجامعي بها. وتقل قيمة ميزانية التعليم قبل الجامعي منسوباً إلى الناتج المحلي الإجمالي في فنلندا في عام ٢٠١٢ عن متوسط ما خصصته دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في نفس العام. وتوضح الإحصاءات أن متوسط ما خصصته دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لتمويل التعليم قبل الجامعي بها قد بلغ ٨.٤% من

قيمة الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٢. وتوضح الإحصاءات أن فنلندا قد احتلت المرتبة الثانية والعشرين مكرر من بين ٣٤ دولة صناعية متقدمة في مؤشر نصيب التعليم قبل الجامعي منسوبا إلى الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٢. حيث تفوقت المكسيك ونيوزيلندا وشيلي وإيرلندا وسويسرا وأستراليا وإيسلندا على فنلندا في هذا المؤشر. وتوضح الأرقام أن المكسيك ونيوزيلندا وشيلي وإيرلندا وسويسرا وأستراليا وإيسلندا قد خصصت ١٣.٥%، و١٣.٢%، و١١.٦%، و١١.١%، و١٠.٨%، و١٠.١%، و١٠% على الترتيب من الناتج المحلي الإجمالي بها لتمويل التعليم قبل الجامعي بها في عام ٢٠١٢ (OECD, 2015b, p. 259). وبالتالي، فقد زاد نصيب التعليم قبل الجامعي من جملة الناتج المحلي الإجمالي في فنلندا من ٣.٨% في عام ٢٠٠٨ إلى ٧.٤% في عام ٢٠١٢. ويوضح الجدول (٢) نصيب قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي منسوبا إلى إجمالي ميزانية الدولة في فنلندا في الفترة من عام ٢٠٠٨ إلى عام ٢٠١٤.

الجدول (٢). ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي منسوبا إلى إجمالي ميزانية الدولة في فنلندا في الفترة من عام ٢٠٠٨ إلى عام ٢٠١٤.

٢٠١٤	٢٠١٣	٢٠١٢	٢٠١١	٢٠١٠	٢٠٠٨	
١٠.٤%	١٠.٥%	١٠.٩%	١١.٢%	١١.٣%	١١.٤%	نسبة ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معاً منسوبا إلى إجمالي ميزانية الدولة

Source: OECD. (2017a). *Education At A Glance 2017: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing. p. 210.

وتشير الإحصاءات إلى بقاء نسبة ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي منسوبة إلى إجمالي ميزانية الدولة في فنلندا شبه ثابتة في أعوام ٢٠٠٨ و ٢٠١٠ و ٢٠١١، ثم انخفاضها بعد ذلك بصورة متدرجة في أعوام ٢٠١٢ و ٢٠١٣ و ٢٠١٤. ففي عام ٢٠٠٨ و عام ٢٠١٠ كانت نسبة ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي منسوبة إلى إجمالي ميزانية الدولة في فنلندا ١١.٤% و ١١.٣% على الترتيب، ثم انخفضت بعد ذلك إلى ١٠.٩% في عام ٢٠١٢، ثم واصلت الانخفاض لتصل إلى ١٠.٥% من إجمالي ميزانية الدولة في عام ٢٠١٣. وبلغ هذا الانخفاض أقصى مدى له عندما بلغت نسبة ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي منسوباً إلى إجمالي ميزانية الدولة ١٠.٤% في عام ٢٠١٤.

واحتلت فنلندا خلال العشرين سنة الأخيرة مكانة مرموقة في التقارير الدولية التي حلت نقاط القوة في نظم التعليم الراقية في الدول الصناعية المتقدمة. وتوضح نتائج الجولة الأخيرة من "المسابقة الدولية لتقويم التحصيل الدراسي المقارن" (PISA) في عام ٢٠١٨ أن نتائج التلاميذ الفنلنديين في القراءة والرياضيات والعلوم كانت عالية، وأن انخفاض المكانة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ له تأثير أقل من تأثيره في العديد من الدول الصناعية المتقدمة. وتشير نتائج "المسح الدولي لمهارات الكبار البالغين" الذي تم إجراؤه في عام ٢٠١٢ (Survey of Adult Skills) أن الكبار في فنلندا يتمتعون بثاني أفضل مستوى في القراءة والكتابة بين نظرائهم في الدول المشاركة في هذا المسح الدولي (OECD, 2020b, p. 3). وقد كان هذا التفوق في التحصيل الدراسي للتلاميذ والكبار نتيجة للاستثمارات المالية الضخمة التي وجهتها الدولة الفنلندية في السبعين سنة الأخيرة بصفة عامة، وفي العقدين الأخيرين بصفة خاصة للتعليم قبل الجامعي. كما يعكس هذا التفوق وجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم لدى قطاعات كبيرة من الشعب الهولندي.

وبعد أن حللنا حجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، سوف نستعرض في الجزء التالي نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا في خلال نفس الفترة الزمنية.

نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

بلغت ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي في فنلندا ١٢.٣ مليار يورو في عام ٢٠١٩. وقد زادت ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي في فنلندا في الفترة من عام ١٩٩٥ إلى عام ٢٠١٣. وقد كان عام ٢٠١٣ وعام ٢٠١٩ هما العامان الأعلى من حيث ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي في الفترة من عام ١٩٩٥ إلى عام ٢٠١٩. ففي عام ٢٠١٣ وصلت هذه الميزانية في فنلندا إلى مبلغ ١٢.٣ مليار يورو. وبعد عام ٢٠١٣ انخفضت ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي لتصل إلى ١٢.٢ مليار يورو في عام ٢٠١٤، وواصلت الانخفاض بعد ذلك لتصل إلى ١١.٨ مليار يورو في عام ٢٠١٧، ثم زادت قليلاً إلى ١١.٩ مليار يورو في فنلندا في عام ٢٠١٨ (Statista, 2021, p. 1).

ولم يتغير الإنفاق على التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معاً منسوباً إلى ميزانية الدولة كثيراً في خلال الفترة من عام ٢٠٠٥ إلى عام ٢٠١٤. ففي عام ٢٠٠٥ كان الإنفاق على التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معاً منسوباً إلى ميزانية الدولة يمثل ١١.٦% من ميزانية الدولة، ثم انخفضت هذه النسبة إلى ١١.٤% من ميزانية الدولة في عام ٢٠٠٨، ثم واصلت الانخفاض لتصل إلى ١١.٣% من ميزانية الدولة في عام ٢٠١٠. وفي عام ٢٠١٣ بلغ الإنفاق على التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معاً منسوباً إلى ميزانية الدولة ما قيمته ١٠.٥% من هذه الميزانية. وبتواصل الانخفاض بعد ذلك لتصل ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معاً منسوباً إلى ميزانية الدولة في فنلندا لتصل إلى ١٠.٤% من إجمالي ميزانية الدولة في عام ٢٠١٤ (OECD, 2017a, p. 210). ويرجع هذا الانخفاض في ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معاً في الفترة من عام ٢٠٠٨ إلى عام ٢٠١٤ إلى تداعيات الأزمة الاقتصادية العالمية التي حدثت في عام ٢٠٠٨. وقد أدت هذه الأزمة الاقتصادية إلى انخفاض ميزانيات التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي في العديد من بلدان العالم. ويوضح الجدول (٣) تطور نصيب قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي منسوباً إلى إجمالي ميزانية الدولة في فنلندا في الفترة من عام ٢٠٠٨ إلى عام ٢٠١٤، وتطور نصيب التعليم قبل الجامعي فقط منسوباً إلى إجمالي ميزانية الدولة في أعوام ٢٠٠٥ و٢٠١١ و٢٠١٥.

الجدول (٣). تطور ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي منسوبةً إلى إجمالي ميزانية الدولة في فنلندا في الفترة من عام ٢٠٠٨ إلى عام 201٤، وتطور نصيب التعليم قبل الجامعي فقط منسوبةً إلى إجمالي ميزانية الدولة في أعوام ٢٠٠٥ و ٢٠١١ و ٢٠١٥.

٢٠١٥	٢٠١٤	٢٠١٣	٢٠١٢	٢٠١١	٢٠١٠	٢٠٠٨	٢٠٠٥	
-	%١٠.٤	%١٠.٥	%١٠.٩	%١١.٢	%١١.٣	%١١.٤	%١١.٤	نسبة ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معا منسوبةً إلى إجمالي ميزانية الدولة
%٧.٢	-	-	-	%٧.٤	-	-	%٧.٧	نسبة ميزانية التعليم قبل الجامعي فقط منسوبةً إلى إجمالي ميزانية الدولة

Source: Data for percentage of pre-university education and higher education budget together as a percentage of total government expenditure are taken from the following source: OECD. (2017a). *Education At A Glance 2017: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing. p. 210. Whereas data for percentage of pre-university education budget alone as a percentage of total government expenditure are taken from the following source: OECD. (2018a). *Education At A Glance 2018: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing. p. 290.

وتشير الإحصاءات إلى أن نسبة ميزانية التعليم قبل الجامعي فقط منسوبةً إلى إجمالي ميزانية الدولة في فنلندا قد بلغت ٧.٧% في عام ٢٠٠٥، ثم انخفضت إلى ٧.٤% في عام ٢٠١١، ثم انخفضت بعد ذلك لتصل إلى ٧.٢% في عام ٢٠١٥ (OECD, 2018a, p. 290). وفي حين بلغت نسبة ميزانية التعليم قبل الجامعي فقط منسوبةً إلى إجمالي ميزانية الدولة ما قيمته ٧.٧% من ميزانية الدولة في فنلندا في عام ٢٠٠٥، بلغت نسبة ميزانية التعليم العالي منسوبةً إلى إجمالي ميزانية الدولة ما قيمته ٣.٧% من هذه الميزانية في عام ٢٠٠٥. وفي حين بلغت نسبة ميزانية التعليم قبل الجامعي فقط منسوبةً إلى إجمالي ميزانية الدولة ما قيمته ٧.٤% من ميزانية الدولة في فنلندا في عام ٢٠١١، بلغت نسبة ميزانية التعليم العالي منسوبةً إلى إجمالي ميزانية الدولة ما قيمته ٣.٨% من هذه الميزانية في عام ٢٠١١. ومن الطبيعي أن تزيد ميزانية التعليم قبل الجامعي فنلندا عن ميزانية التعليم العالي نظرًا لزيادة عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية ومرحلة التعليم الثانوي العام ومرحلة التعليم الثانوي الفني عن عدد طلاب التعليم العالي. وهناك سبب ثانٍ لارتفاع حجم ميزانية التعليم قبل الجامعي في فنلندا، وهو أن الحكومة الفنلندية تخصص مبالغ مالية كبيرة لتمويل مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية.

وبعد أن حللنا نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، سوف نستعرض في الجزء التالي توزيع نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

تحليل توزيع نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

ينقسم الإنفاق الحكومي على التعليم إلى نوعين هما: الإنفاق الجاري، والإنفاق الاستثماري. ويشمل الإنفاق الجاري ما يلي: رواتب المعلمين، ورواتب الإداريين، وتكاليف شراء الوسائل التعليمية ومستلزمات المعامل وتكاليف صيانة أجهزة الحاسبات الآلية بالمعامل وتكاليف تشغيل وإدارة المدارس. ويشير الإنفاق الرأسمالي ما يلي:

تكاليف بناء المدارس، وتكاليف تأثيث المدارس وتأثيث معامل العلوم وتكاليف شراء أجهزة الحاسبات الآلية وتأثيث معامل الحاسبات الآلية، وتكاليف شراء الأصول التعليمية الثابتة. وكلما زاد نصيب الإنفاق الاستثماري، كلما دل ذلك على أن الحكومة تعطي الأولوية لبناء وتأثيث المدارس الجديدة نتيجة لارتفاع معدلات النمو السكاني أو نتيجة لزيادة معدلات كثافة الفصول أو نتيجة لتقدم المباني المدرسية القائمة بالفعل أو نتيجة للحاجة إلى توظيف تطبيقات تكنولوجية أحدث أو نتيجة لسعي الدولة إلى التكيف مع الاحتياجات المجتمعية المستحدثة أو نتيجة لسعي الدولة إلى تطبيقات معايير أكثر صرامة للأمان داخل المدارس. وفي حين يتصف الإنفاق الجاري بالاستقرار النسبي، يتسم الإنفاق الاستثماري بالتذبذب وبغير حجمه من فترة زمنية لفترة أخرى. ويعني هذا، أن الإنفاق الاستثماري على التعليم يمر بفترة تزداد فيها قيمته إلى مستويات قياسية، ثم يمر بفترة تنخفض فيها قيمته بعد ذلك (OECD, 2020a, p. 340).

وتشير الإحصاءات إلى أن الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري على التعليم الإجمالي في فنلندا قد مثل ٨٨% و ١٢% على الترتيب في عام ٢٠١٧. وبالإضافة إلى هذا، مثل الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري على التعليم الثانوي العام في فنلندا ٩١% و ٩% على الترتيب في عام ٢٠١٧. ولا تتفوق سوي ٦ دول فقط على فنلندا في مؤشر نسبة الإنفاق الاستثماري إلى جملة الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي العام. وتوضح الإحصاءات أن النرويج وتركيا وكوريا الجنوبية والبرتغال ولاتفيا وأستراليا قد خصصت ١٣%، و ١٢%، و ١١%، و ١١%، و ١١%، و ١٠% من ميزانية التعليم الثانوي العام للإنفاق الاستثماري، في حين أن ما خصصته فنلندا قد بلغ ٩% في عام ٢٠١٧. وقد احتلت فنلندا المرتبة السابعة من بين ٣٨ دولة في مؤشر نسبة الإنفاق الاستثماري إلى جملة الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي العام في عام ٢٠١٧. وقد تساوت فنلندا مع ألمانيا واليابان وهولندا وأمريكا في احتلال المرتبة السابعة في مؤشر نسبة الإنفاق الاستثماري إلى جملة الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي العام في عام ٢٠١٧ (OECD, 2020a, p. 346).

وتهيمن رواتب المعلمين والإداريين على النسبة الأكبر من الإنفاق الجاري على التعليم قبل الجامعي في فنلندا. ”وتوجد اختلافات ملحوظة بين حجم رواتب المعلمين وفي الفترة اللازمة للتقني والحصول على راتب أعلى في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وفي المتوسط تزيد رواتب المعلمين كل فترة زمنية زيادة تقدر بنسبة تتراوح بين ١٢% إلى ١١٦%. وفي حين يجب على المعلم العمل بالتدريس لمدة ٦ سنوات لكي يصل إلى الحد الأقصى للراتب في المملكة المتحدة، تصل هذه المدة إلى ٤٢ عامًا في المجر. وفي إيرلندا الجنوبية وهولندا وبولندا تزيد رواتب المعلمين بنسبة ٦٠% بعد عملهم بالتدريس لمدة ١٥ عامًا، ثم تزيد بنسبة أكبر بعد ذلك بمرور الوقت. ويرتبط مقدار الحد الأدنى لراتب المعلمين بحجم الناتج المحلي الإجمالي. وكلما زاد حجم الناتج المحلي الإجمالي، كلما ارتفع الحد الأدنى لرواتب المعلمين. وعادة ما تقل رواتب معلمي المرحلة الابتدائية عن رواتب معلمي المرحلة الثانوية العامة (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020a, p. 9).

ويلاحظ أن الحد الأدنى للراتب السنوي لمعلم المرحلة الإعدادية في فنلندا قد بلغ ٣٥٤٤١ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١٩، في حين أن الحد الأدنى للراتب السنوي لمعلم المرحلة الثانوية في فنلندا قد بلغ ٣٧٢١٠ دولارًا أمريكيًا في نفس العام. وتشير الإحصاءات إلى أن الراتب السنوي لمعلم المرحلة الإعدادية بعد العمل لمدة ١٠ سنوات في فنلندا قد بلغ ٤٠٩١٠ دولارًا أمريكيًا، في حين أن الراتب السنوي لمعلم المرحلة الثانوية بعد العمل لمدة ١٠ سنوات قد بلغ ٤٤٥٥٦ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١٩. وكلما زادت فترة عمل المعلم، كلما زاد راتبه. ومن ثم، يزداد الراتب السنوي لمعلم المرحلة الإعدادية بعد العمل لمدة ١٥ عامًا ليصل إلى ٤٣٦٥٨ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١٩، كما يزداد الراتب السنوي لمعلم المرحلة الثانوية بعد العمل لمدة ١٥ عامًا في فنلندا ليصل إلى ٤٦٦٥١ دولارًا أمريكيًا في نفس العام. وتشير الإحصاءات إلى أن الحد الأقصى للراتب السنوي لمعلم المرحلة الإعدادية في فنلندا قد بلغ ٤٦٢٧٧ دولارًا أمريكيًا، في حين وصل الحد الأقصى للراتب السنوي لمعلم المرحلة الثانوية في فنلندا إلى ٤٩٤٥٠ دولارًا أمريكيًا في نفس العام (OECD, 2020a, p. 451). ويزيد الحد الأدنى للراتب

السنوي لمعلم المرحلة الثانوية في فنلندا عن الحد الأدنى للراتب السنوي لمعلم المرحلة الثانوية بمبلغ قدره ١٧٦٩ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١٩. ويزيد الحد الأقصى للراتب السنوي لمعلم المرحلة الثانوية في فنلندا عن الحد الأقصى للراتب السنوي لمعلم المرحلة الإعدادية بمقدار ٣١٧٣ دولار أمريكي في عام ٢٠١٩. وتزداد رواتب المعلمين بزيادة سنوات خبرتهم. وتوضح الإحصاءات أن الحد الأقصى للراتب السنوي لمعلم المرحلة الثانوية في فنلندا قد زاد عن الحد الأدنى للراتب السنوي لمعلم المرحلة الثانوية بمقدار ١٢٢٤٠ دولار أمريكي في عام ٢٠١٩.

ويوضح الجدول (٤) التطور في متوسط الرواتب الفعلية لمعلمي المرحلة الثانوية بالدولار الأمريكي في أعوام ٢٠١٠ و٢٠١٨ و٢٠١٩. الجدول (٤) التطور في متوسط الرواتب الفعلية لمعلمي المرحلة الثانوية بالدولار الأمريكي في فنلندا في أعوام ٢٠١٠ و٢٠١٨ و٢٠١٩.

مقدار الراتب	عام ٢٠١٠	عام ٢٠١٨	عام ٢٠١٩
الراتب بالدولار الأمريكي	٤٩٨٠٨	٥٤٨٣٣	٥٥٧٣١

Source: OECD. (2020a). *Education At A Glance 2020: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing. p. 453. The exchange rate was calculated to be 1.2 US Dollar for each Euro on 5th of June, 2010. The exchange rate was calculated to be 1.18 US Dollar for each Euro in June of 2018. The Exchange rate was calculated to be 1.18 US Dollar for each Euro in June of 2019.

ويلاحظ أن متوسط راتب معلم المرحلة الثانوية في فنلندا قد بلغ ٤٩٨٠٨ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١٠، وأنه قد بلغ ٥٤٨٣٣ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١٨، وأنه زاد ليصل إلى ٥٥٧٣١ دولار أمريكي في عام ٢٠١٩ (OECD, 2020a, p. 453).

ويرجع الاختلاف بين رواتب معلمي المرحلة الإعدادية ورواتب معلمي المرحلة الثانوية إلى ارتفاع المؤهلات الدراسية لمعلمي المرحلة الثانوية في فنلندا عن المؤهلات الدراسية لمعلمي المرحلة الإعدادية. وعلى الرغم من أن الحد الأدنى لمؤهلات معلمي المرحلة الإعدادية والحد الأدنى لمؤهلات معلمي المرحلة الثانوية هو درجة الماجستير، إلا أن معلمي المرحلة الثانوية يجب أن يكونوا حاصلين على الماجستير في التخصص الذي

يقومون بتدريسهن في حين أن معلمي المرحلة الإعدادية يمكن أن يكونوا حاصلين على درجة الماجستير في التربية أو في التخصص الذي يقومون بتدريسه (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020a, pp. 15-16).

ويرجع ارتفاع رواتب المعلمين في فنلندا إلى المكانة الاجتماعية العالية التي يتمتع بها المعلمون في المجتمع الفنلندي. وتشير الأدبيات إلى أن احترام الشعب الفنلندي للمعلمين وتقتهم العالية في مربى الأجيال تجعل العمل بمهنة التدريس أمراً في غاية الصعوبة. وبالإضافة إلى هذا، تضع كليات التربية في فنلندا شروطاً صارمة لقبول خريجي المدارس الثانوية، ولا تقبل سوي الطلاب المتفوقين دراسياً. ونتيجة لهذه الصرامة لا ينجح في الالتحاق بكليات التربية الفنلندية سوي ١٠% فقط من الطلاب المتقدمين. ويتم قبول طلاب كليات التربية من خلال الاعتماد على اختبارات تحريرية تجري على المستوي القومي للدولة ومقابلات شخصية تتم بواسطة أساتذة الجامعات لضمان استبعاد الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض من الالتحاق بكليات التربية. وبعد الانتهاء من الدرجة الجامعية الأولى، يجب على الراغبين في العمل بمهنة التدريس الحصول على درجة الماجستير. ونتيجة لهذه الصرامة الشديدة في اختيار طلاب كليات التربية، وفي إعدادهم للعمل بمهنة التدريس أصبح المعلمون في فنلندا على قدر عال من التفوق الدراسي ويتمتعون بغزارة وعمق المعلومات (Giersch, Jason, Ydhag, Carina Carlhed, and Korhonen, Vesa, 2021, p. 65).

وتستخدم منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية آلية ثانية- بالإضافة إلى التمييز بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري- لقياس كفاءة الإنفاق الحكومي على التعليم. وهذه الآلية هي مقارنة الإنفاق على الخدمات الأساسية^{١٦} بالإنفاق على الخدمات التعليمية

^{١٦} ونقصد بالإنفاق على الخدمات الأساسية ما يلي: الإنفاق الحكومي على رواتب المعلمين، والإنفاق على بناء وتأثيث وصيانة المدارس، والإنفاق على طباعة الكتب المدرسية وشراء الوسائل التعليمية، والإنفاق على رواتب مديري المدارس والإداريين وعلى كل ما يتصل بإدارة النظام التعليمي. أما الإنفاق على الخدمات المساعدة فيشمل ما يلي: الإنفاق على التغذية المدرسية، والإنفاق على الرعاية الصحية للتلاميذ، والإنفاق على المواصلات التي تنقل التلاميذ من منازلهم إلى المدارس (OECD, 2020a, pp. 277-278).

المساعدة. وتشير الإحصاءات إلى أن الإنفاق الحكومي على الخدمات الأساسية في التعليم قبل الجامعي في فنلندا قد بلغ ٩٠.٨٦ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١٧، وإلى أن الإنفاق الحكومي على الخدمات المساعدة في التعليم قبل الجامعي قد بلغ ١٠.٤٧ دولارًا أمريكيًا في نفس العام (OECD, 2020a, p. 281). ويعني هذا، أن الإنفاق الحكومي على الخدمات المساعدة في التعليم قبل الجامعي في فنلندا قد بلغ ١١.٥% من قيمة الإنفاق الحكومي على الخدمات الأساسية في التعليم قبل الجامعي في عام ٢٠١٧. ويشير ارتفاع قيمة الإنفاق الحكومي على الخدمات المساعدة في التعليم قبل الجامعي في فنلندا إلى تخصيص الحكومة الفنلندية لمبالغ مالية كبيرة للإنفاق على التغذية المدرسية، والإنفاق على الرعاية الصحية للتلاميذ، والإنفاق على المواصلات التي تنقل التلاميذ من منازلهم إلى المدارس.

وقد بلغ متوسط نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا حوالي ٧٧٠٠ يورو في عام ٢٠١٦. وتوجد اختلافات بين متوسط نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي من الإنفاق الحكومي في فنلندا بين المدارس الواقعة في المناطق الحضرية وبين المدارس الواقعة في المناطق الريفية. وهناك عدة عوامل تفسر هذا الاختلاف في نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي من الإنفاق الحكومي في فنلندا. وأول هذه العوامل هو ارتفاع تكلفة بناء المدارس الثانوية العامة في المناطق الحضرية نظراً لارتفاع أثمان الأراضي بها. وثاني هذه العوامل هو ازدياد أعداد السكان. فكلما زاد عدد السكان، كلما زادت أعداد التلاميذ في المرحلة الثانوية، وبالتالي كلما قلت تكلفة تعليم التلميذ الواحد. ونتيجة لتركز أعداد كبيرة من السكان في المناطق الجنوبية والمناطق الغربية في فنلندا تقل تكلفة تعليم التلميذ الواحد. ونتيجة لقلّة الكثافة السكانية في المناطق الشمالية والمناطق الشرقية في فنلندا، تقل أعداد التلاميذ في التعليم الثانوي العام بهذه المناطق، ومن ثم تزيد تكلفة تعليم التلميذ الواحد. وبصفة عامة كان نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا أقل من متوسط مثيله في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في عام ٢٠١٥ (Finnish National Agency for Education, 2018, pp. 51-54).

ومما سبق يتضح أن الحكومة الفنلندية تخصص ميزانيات كبيرة لتمويل التعليم قبل الجامعي بهدف رفع مستوى مهارات التلاميذ، وتحسين تنافسية القوي العاملة في فنلندا، وتحقيق أكبر قدر ممكن من تكافؤ الفرص التعليمية، وتحسين الجودة التعليمية، وتحسين مستوى رفاهية الأطفال والشباب في فنلندا. وتنتظر الحكومة الفنلندية إلى الاستثمار في المعرفة والتعليم باعتباره مؤشراً مهماً لتحسين رفاهية الشعب، وتقليل معدلات البطالة، وزيادة القدرة التنافسية للاقتصاد الفنلندي. وقد منحت الحكومة الفنلندية الأولوية لزيادة ميزانية التعليم في مرحلة رياض الأطفال وفي المرحلة الابتدائية وفي المرحلة الإعدادية نظراً لزيادة أعداد التلاميذ في هذه المراحل التعليمية عن أعداد التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني.

وبعد أن حللنا توزيع نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، سوف نستعرض في الجزء التالي مقارنة نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الثانوية بنصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

مقارنة نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الثانوية بنصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

تعطي فنلندا الأولوية لتمويل التعليم في مرحلة رياض الأطفال والتعليم في المرحلة الابتدائية والتعليم في المرحلة الإعدادية أكثر من اهتمامها بتمويل التعليم في المرحلة الثانوية. وبهذا تتبنى فنلندا سياسات لتمويل التعليم تختلف كلية عن السياسات التي يتبناها عدد ليس بالقليل من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. حيث تركز نسبة ليست قليلة من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على تخصيص ميزانيات للتعليم الثانوي والتعليم العالي تزيد عن الميزانيات المخصصة لتمويل التعليم الإعدادي والتعليم الابتدائي. ففي عام ٢٠١٦ كان نصيب التلميذ في مرحلة رياض الأطفال في فنلندا يزيد عن نصيب التلميذ في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بمقدار ٤٢١٤ دولار أمريكي في عام ٢٠١٦. وفي نفس العام زاد نصيب التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي في فنلندا عن مثيله

في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بمقدار ٩٧٧ دولار أمريكي. وفي عام ٢٠١٦ زاد نصيب التلميذ في مرحلة التعليم الإعدادي عن مثيله في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بمقدار ٥١٥٧ دولار أمريكي. وفي حين قل نصيب التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي في فنلندا عن مثيله في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بمقدار ٢٠٥٣ دولار أمريكي في عام ٢٠١٦، زاد نصيب الطالب في مرحلة التعليم العالي في فنلندا عن نصيب مثيله في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بمقدار ١٩٨٥ دولار أمريكي في نفس العام (OECD, 2020b, p. 21).

وقد زادت نسبة ميزانية التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي معاً إلى ميزانية التعليم قبل الجامعي والعالي في فنلندا من ٣٨% في عام ٢٠٠٠ إلى ٤٠% في عام ٢٠١٧. وتشير الإحصاءات إلى انخفاض نسبة ميزانية التعليم الثانوي العام منسوبة إلى ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي في فنلندا من ٧% في عام ٢٠٠٠ إلى ٦% في عام ٢٠١٧. وزادت ميزانية التعليم الثانوي الفني خلال نفس الفترة زيادة طفيفة. وتوضح الأرقام أن نسبة ميزانية التعليم الثانوي الفني منسوبة إلى ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي قد زادت في فنلندا من ١٣% في عام ٢٠٠٠ إلى ١٤% في عام ٢٠١٧ (Eurydice, 2019a, pp. 1-2). ويعني هذا، أن نسبة ميزانية التعليم الثانوي العام وميزانية التعليم الثانوي الفني في فنلندا مجتمعين قد مثلت ٢٠% من إجمالي ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي في عام ٢٠١٧، وأن ميزانية التعليم الابتدائي وميزانية التعليم الإعدادي مجتمعين قد مثلت ٤٠% من إجمالي ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي في فنلندا في عام ٢٠١٧. وتشير هذه الأرقام إلى أن الحكومة الفنلندية تعطي الأولوية لتمول التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي، وإلى أن فلسفة فنلندا التربوية تهتم بالتعليم الأساسي بدرجة أكبر من اهتمامها بالتعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني.

وقد انخفضت ميزانية التعليم الثانوي في فنلندا منسوبة إلى ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي بنسبة تزيد عن ٤% في عام ٢٠١٣ وحده (European Union, 2016a, p. 90). وفي عام ٢٠٠٥ بلغت نسبة ميزانية التعليم قبل

الجامعي بمختلف مراحلها في فنلندا منسوبة إلى جملة ميزانية الدولة ٧.٧%، ثم انخفضت إلى ٧.٤% في عام ٢٠١٠، ثم انخفضت إلى ٧.١% في عام ٢٠١٦ (OECD, 2019a, p. 313).

وتوضح الإحصاءات أن نصيب التلميذ الواحد في التعليم الإعدادي من الإنفاق الحكومي في فنلندا قد بلغ ١٢٥٤٥ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١١، وأن نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا قد بلغ ٨٤٦٧ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١١ (OECD, 2014a, p. 215). ومن ثم، زاد نصيب التلميذ الواحد في التعليم الإعدادي من الإنفاق الحكومي في فنلندا عن نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي بمقدار ٤٠٧٨ دولار أمريكي في عام ٢٠١١. ويعني هذا، أن الحكومة الفنلندية تولي قدرًا أكبر من الاهتمام بالتعليم الإعدادي يفوق الاهتمام الذي توليه للتعليم الثانوي العام.

وقد بلغ نصيب التلميذ الواحد في التعليم الإعدادي من الإنفاق الحكومي ١٥٤٠٠ دولارًا أمريكيًا، في حين بلغ نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي ٨٧١٩ دولارًا أمريكيًا، وفي حين بلغ نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي الفني من الإنفاق الحكومي ٧٩٨٥ دولارًا أمريكيًا في فنلندا في عام ٢٠١٧ (OECD, 2020a, p. 280). ومن ثم، قل نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام عن نصيب التلميذ الواحد في التعليم الإعدادي من الإنفاق الحكومي بمقدار ٦٦٨١ دولار أمريكي في عام ٢٠١٧. كما قل نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي الفني عن نصيب التلميذ الواحد في التعليم الإعدادي من الإنفاق الحكومي بمقدار ٧٤١٥ دولار أمريكي في عام ٢٠١٧. ويعد انخفاض نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام وفي التعليم الثانوي الفني عن نصيب التلميذ الواحد في التعليم الإعدادي دليلًا عن اهتمام الحكومة الفنلندية بالتعليم الإعدادي بدرجة أكبر من اهتمامها بالتعليم الثانوي بأنواعه المختلفة. وإذا قارنا بين نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا بين عامي ٢٠١١ و٢٠١٧، سوف نلاحظ أن نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام في عام ٢٠١١ قد قل عن نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام في عام ٢٠١٧

بمقدار ٢٥٢ دولار أمريكي فقط. ويعني هذا، أن هناك ثبات شبه نسبي في نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا في الفترة بين عام ٢٠١١ و عام ٢٠١٧.

وبعد أن قمنا بالمقارنة بين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الثانوية وبين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، سوف نستعرض في الجزء التالي مصادر تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا في خلال نفس الفترة الزمنية.

مصادر تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

تقوم الحكومة المركزية وحكومات المحافظات الفنلندية بتمويل التعليم قبل الجامعي في فنلندا؛ حيث توفر الحكومة المركزية ٤٠% من قيمة ميزانية التعليم قبل الجامعي، في حين تقوم حكومات المحافظات بتوفير ٦٠% من قيمة ميزانية التعليم قبل الجامعي. ويتم تحديد ميزانية كل مديرية تعليمية بناء على أعداد التلاميذ المقيدين في المدارس الواقعة ضمن نطاقها، وبناء على تحديد نصيب لكل تلميذ من الإنفاق الحكومي. وتتحمل وزارة التربية والتعليم في فنلندا تكاليف التعليم والدراسة وتكاليف الوجبات المدرسية. وتخصص وزارة التربية والتعليم والثقافة في فنلندا ميزانيات إضافية للتلاميذ أبناء المهاجرين الذين لم تزد مدة إقامتهم في فنلندا عن ٤ سنوات، وللتلاميذ الذين ينتمون لأسر فقيرة، وللتلاميذ الذين يعيشون في أسر تعولها الأم بمفردها، وللتلاميذ الذين يعيشون في أسر يعان عائلها من البطالة، وللتلاميذ الذين ينتمون لأسر يكون الوالدان أو أحدهما من أصحاب المستويات التعليمية الدنيا. وتتمتع حكومات المحافظات بحرية واسعة في تخصيص الميزانيات التعليمية وبصلاحيات كبيرة في زيادة قيمة الميزانيات التعليمية المخصصة لكل مديرية تعليمية (National Center on Education and The Economy, 2021, p. 1)

وبعد أن حللنا مصادر تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، سوف نستعرض في الجزء التالي أهم الدروس في فنلندا والتي يمكن لمصر الاستفادة منها لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام بها.

أهم الدروس في فنلندا والتي يمكن لمصر الاستفادة منها لإصلاح تمويل التعليم الثانوي

العام:

(١) من بين الإجراءات التي نفذتها الحكومة الفنلندية لتحسين تكافؤ الفرص التعليمية تقديم ميزانيات إضافية للمدارس التي تزيد بها نسبة التلاميذ الفقراء أو التلاميذ الذين ينتمون لأسر يكون الوالدان أو أحدهما من أصحاب المستويات التعليمية الدنيا (Eurydice, 2020b, p. 16).

(٢) إن زيادة نسبة ميزانية التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي معاً منسوبةً إلى إجمالي ميزانية التعليم قبل الجامعي عن نسبة ميزانية التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني مجتمعين منسوبةً إلى إجمالي ميزانية التعليم قبل الجامعي تقلل التفاوتات في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المتفوقين دراسياً وبين التلاميذ المتعثرين دراسياً (Eurydice, 2020b, p. 17).

(٣) بلغ نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا ٨٤٢٥ دولاراً أمريكياً في عام ٢٠١٥، في حين بلغ متوسط نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ٩١١٩ دولاراً أمريكياً في نفس العام (Finnish National Agency for Education, 2018, p. 54).

(٤) إن التعليم في مرحلة رياض الأطفال وفي المرحلة الابتدائية وفي المرحلة الإعدادية وفي المرحلة الثانوية بشقيها العام والفني مجاني. وتحمل الدولة الفنلندية في هذه المراحل التعليمية كافة تكاليف المصروفات المدرسية، وتكلفة طباعة وتوزيع الكتب المدرسية، وتكلفة الوجبات الغذائية التي يتم توزيعها على التلاميذ في مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي بصورة يومية، وتكلفة انتقال التلاميذ بالمواصلات من منازلهم إلى المدارس (Finnish National Agency for Education, 2017, p. 6).

وبعد أن حللنا أهم الدروس في فنلندا والتي يمكن لمصر الاستفادة منها لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام، سوف نستعرض في الجزء التالي واقع تمويل التعليم الثانوي العام في هولندا.

ثالثاً: واقع تمويل التعليم الثانوي العام في هولندا:

ويتناول هذا المحور ما يلي: السلم التعليمي في هولندا، والمؤشرات الكمية لقدرة التعليم الثانوي العام على استيعاب التلاميذ في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، وحجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، ونصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، وتحليل توزيع نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، ومقارنة نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الثانوية بنصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، ومصادر تمويل التعليم الثانوي العام في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، وأهم الدروس في هولندا والتي يمكن لمصر الاستفادة منها لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام.

السلم التعليمي في هولندا:

يتكون السلم التعليمي في هولندا من المرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية، والمرحلة الثانوية، ومرحلة التعليم العالي. وتتكون المرحلة الابتدائية من ٨ سنوات تشمل سنة دراسية واحدة في مرحلة رياض الأطفال و ٧ سنوات للتعليم الابتدائي في حلقة دراسية واحدة. وهناك عدة أنواع للتعليم الإعدادي في هولندا. وهذه الأنواع هي: التعليم الإعدادي الذي يؤهل التلاميذ للالتحاق بالتعليم الثانوي العام المؤهل لدخول الجامعات البحثية، والتعليم الإعدادي الذي يؤهل التلاميذ للالتحاق بالتعليم الثانوي الفني المؤهل للالتحاق بالجامعات التكنولوجية التطبيقية، والتعليم الإعدادي الفني للتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض. وتبلغ مدة التعليم الإعدادي الذي يؤهل التلاميذ للالتحاق بالتعليم الثانوي العام المؤهل لدخول الجامعات البحثية ٣ سنوات دراسية، في حين تبلغ مدة التعليم الإعدادي الذي يؤهل التلاميذ للالتحاق بالتعليم الثانوي الفني المؤهل للالتحاق بالجامعات التكنولوجية التطبيقية ٣ سنوات دراسية، أما مدة التعليم الإعدادي الفني للتلاميذ ذوي

التحصيل الدراسي المنخفض فتبلغ ٤ سنوات دراسية. وهناك ثلاث أنواع للتعليم الثانوي في هولندا (O'Donnell, Sharon, and Burgess, Helen, 2018, p. 4).

وتختلف مدة التعليم الثانوي بناء على التخصص. فتصل مدة الدراسة بالتعليم الثانوي العام المؤهل لدخول الجامعات البحثية إلى عامين دراسيين اثنين، في حين تصل مدة الالتحاق بالتعليم الثانوي الفني المؤهل للالتحاق بالجامعات التكنولوجية التطبيقية إلى ٣ أعوام دراسية، والتعليم الثانوي الفني المتقدم ومدة الدراسة به ٣ سنوات دراسية. ويتم منح مؤهل فوق متوسط لخريجي التعليم الثانوي الفني المتقدم. ويتم الالتحاق بالتعليم الثانوي الفني المتقدم بعد الانتهاء من دراسة ٤ أعوام دراسية في التعليم الإعدادي الفني للتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، أو بعد الانتهاء من دراسة العام الدراسي الأول في التعليم الثانوي العام المؤهل لدخول الجامعات التكنولوجية التطبيقية. ويستطيع الطلاب المتفوقون من خريجي التعليم الثانوي الفني المتقدم مواصلة تعليمهم للحصول على درجة البكالوريوس من الجامعات التكنولوجية التطبيقية في هولندا (O'Donnell, Sharon, and Burgess, Helen, 2018, p. 4).

وقد شهدت الفترة من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠١١ انخفاض أعداد التلاميذ الذين يدرسون في التعليم الإعدادي الفني للتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض من ٥٨% إلى ٣٩%، وزيادة أعداد التلاميذ الذين يدرسون في التعليم الإعدادي الذي يؤهل التلاميذ للالتحاق بالتعليم الثانوي العام المؤهل لدخول الجامعات البحثية، وزيادة أعداد التلاميذ الذين يدرسون في التعليم الإعدادي الذي يؤهل التلاميذ للالتحاق بالتعليم الثانوي الفني المؤهل للالتحاق بالجامعات التكنولوجية التطبيقية (OECD, 2016a, p. 27).

وبعد أن حللنا طبيعة السلم التعليمي في هولندا، سوف نستعرض في الجزء التالي المؤشرات الكمية لقدرة التعليم الثانوي العام على استيعاب التلاميذ في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

المؤشرات الكمية لقدرة التعليم الثانوي العام على استيعاب التلاميذ في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

يتسم التعليم الثانوي العام المؤهل لدخول الجامعات البحثية في هولندا بالطبقية الشديدة. حيث تضم "المدارس الإعدادية/الثانوية العامة المؤهلة لدخول الجامعات"^{١٧} (University Preparatory Lower Secondary Schools) أعدادًا أكبر من التلاميذ الأكثر ثراء والذين ينتمون لأسر ذات مستوي تعليمي أعلى. وتتيح هذه الخلفية الاقتصادية والتعليمية الأفضل لهؤلاء التلاميذ ظروفًا أفضل للتعليم، وللحصول على درجات أعلى في اختبار نهاية المرحلة الابتدائية. ويتم تصنيف التلاميذ وتوزيعهم على المدارس الإعدادية/الثانوية بعد نهاية المرحلة الابتدائية بناء على درجات التلاميذ في اختبار نهاية المرحلة الابتدائية، وبناء على خطابات التوصية التي يقدمها المعلمون لخريجي المدرسة الابتدائية. وتتمتع خطابات توصية المعلمين بثقل أكبر حيث تفوق في أهميتها درجات التلاميذ في اختبار نهاية المرحلة الابتدائية. وتتيح خطابات توصية المعلمين فرصًا أفضل للتلاميذ الأكثر ثراء وغني للالتحاق "بالمدارس الإعدادية/الثانوية العامة"^{١٨} (Intermediate General Schools) وبالمدارس الإعدادية/الثانوية العامة المؤهلة لدخول الجامعات (University Preparatory Lower Secondary Schools).

^{١٧} تستمر الدراسة بالمدارس الإعدادية/الثانوية العامة المؤهلة لدخول الجامعات البحثية لمدة ٦ سنوات. ويتم الالتحاق بالمدارس الإعدادية/الثانوية العامة بعد الانتهاء من المرحلة الابتدائية بناء على درجات التلاميذ في اختبار نهاية المرحلة الابتدائية، وبناء على خطابات التوصية من معلمي المرحلة الابتدائية (European Centre for The Development of Vocational Training, 2016, pp. 18- 19).

^{١٨} وتستمر الدراسة بالمدارس الإعدادية/الثانوية العامة المؤهلة لدخول الجامعات التكنولوجية التطبيقية لمدة ٥ سنوات فقط بدلا من ٦ سنوات كما هو الحال في المدارس الإعدادية/الثانوية العامة المؤهلة لدخول الجامعات البحثية. ويتم الالتحاق بالمدارس الإعدادية/الثانوية العامة بعد الانتهاء من المرحلة الابتدائية بناء على درجات التلاميذ في اختبار نهاية المرحلة الابتدائية، وبناء على خطابات التوصية من معلمي المرحلة الابتدائية. ويتطلب الالتحاق بالمدارس الإعدادية/الثانوية العامة المؤهلة لدخول الجامعات التكنولوجية التطبيقية درجات أقل من الدرجات اللازمة للالتحاق بالمدارس الإعدادية/الثانوية العامة المؤهلة لدخول الجامعات البحثية (European Centre for The Development of Vocational Training, 2016, pp. 18- 19).

ونتيجة للأوضاع الطبقيّة السائدة في المجتمع الهولندي يحصل التلاميذ الفقراء على خطابات توصية للانتحاق بالمدارس الإعدادية المهنية بدلا من المدارس الإعدادية/الثانوية العامة المؤهلة لدخول الجامعات البحثية حتى في حالة تفوقهم الدراسي في اختبارات نهاية المرحلة الابتدائية. ونتيجة لذلك تؤثر الخلفية الاجتماعية/الاقتصادية لتلاميذ المرحلة الابتدائية على احتمالات التحاقهم بالتعليم الثانوي العام ثم بالجامعات البحثية المرموقة بعد ذلك (Merry, Michael S. & Boterman, Willem, 2020, pp. 530-531).

وقد بلغت نسبة التلاميذ المسجلين في التعليم الثانوي العام وفي التعليم الثانوي الفني¹⁹ في هولندا ٣١.٨% و٦٨.٢% على الترتيب من جملة أعداد التلاميذ المسجلين في المرحلة الثانوية بمختلف أنواعها في عام ٢٠١٧. وقد بلغت نسبة التلميذات الإناث ونسبة التلاميذ الذكور في التعليم الثانوي الفني في هولندا ٤٨% و٥٢% على الترتيب في عام ٢٠١٧. وبلغت نسبة التسرب من التعليم الثانوي الفني في هولندا ٥.٥% في العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧ (European Centre for the Development of Vocational Training, 2018, pp. 13-33). ويلاحظ أن غالبية التلاميذ في المرحلة الثانوية في هولندا يدرسون في التعليم الثانوي الفني. وتوضح الإحصاءات أن نسبة التلاميذ المسجلين في التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني في هولندا كانت ٤٠% و٦٠% على الترتيب من جملة أعداد التلاميذ المسجلين في المرحلة الثانوية بمختلف مساراتها في عام ٢٠١٠. وهي نسبة تقارب ما هو موجود في النمسا وبلجيكا وفنلندا، ولكنها تزيد في هولندا عما كان قائماً في الدانمارك وفرنسا في نفس العام

¹⁹ ينقسم التعليم الفني قبل الجامعي في هولندا إلى نوعين هما: "التعليم الإعدادي الفني" (Pre-Vocational Secondary Education) ومدة الدراسة به ٤ سنوات. ويتم الالتحاق بالتعليم الإعدادي الفني بعد الانتهاء من المرحلة الابتدائية. وعادة ما يلتحق التلاميذ منخفضو التحصيل الدراسي بالتعليم الإعدادي الفني. والنوع الثاني هو "التعليم الثانوي الفني" (Vocational Upper Secondary Education) ومدة الدراسة به تتراوح بين عام دراسي واحد إلى أربعة أعوام دراسية. ويتم الالتحاق بالتعليم الثانوي الفني بعد الانتهاء من الدراسة بالتعليم الإعدادي الفني. ويحق لخريجي التعليم الثانوي الفني الذين درسوا لمدة ٤ أعوام الالتحاق بالجامعات التكنولوجية التطبيقية (Eurydice, 2021, pp. 1-2).

(OECD, 2014c, p. 22). وقد شهدت الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠ ارتفاع أعداد التلاميذ المسجلين في التعليم الثانوي الفني، وانخفاض أعداد التلاميذ المسجلين في التعليم الثانوي العام في هولندا.

أما فيما يتصل بالتخرج من مرحلة التعليم الإعدادي الفني ومن المدارس الإعدادية/الثانوية العامة المؤهلة لدخول الجامعات البحثية ومن المدارس الإعدادية/الثانوية العامة المؤهلة لدخول الجامعات التكنولوجية التطبيقية في هولندا فقد بلغت ٥٥.٦% و ١٨.٨% و ٢٥.٦% على الترتيب في عام ٢٠١٧. وقد انتقدت وزارة التربية والتعليم في هولندا في تقرير صادر لها في عام ٢٠١٨ كون غالبية التلاميذ الدارسين في مرحلة التعليم الإعدادي الفني ومرحلة التعليم الثانوي الفني ينتمون لأسر يكون فيها الوالدان من أصحاب التعليم المتدني، ومن أسر المهاجرين إلى هولندا، ومن سكان الأحياء الفقيرة. وخلصت وزارة التربية والتعليم في هولندا في نفس التقرير إلى أن غالبية التلاميذ المسجلين في المدارس الإعدادية/الثانوية العامة المؤهلة لدخول الجامعات البحثية هم من التلاميذ الذين ينتمون لأسر يتمتع فيها الوالدان بمستوي تعليمي مرتفع، ومن التلاميذ الذين لا ينتمون للمهاجرين، ومن سكان المناطق الغنية (Jenkins, Viktoria, Skinner, Makala, and Trines, Stefan, 2018, pp. 1-4).

وشهد عام ٢٠٢٠ ارتفاع أعداد خريجي المدارس الإعدادية/الثانوية العامة (Intermediate General Schools) وخريجي المدارس الإعدادية/الثانوية العامة المؤهلة لدخول الجامعات (University Preparatory Lower Secondary Schools) الذين استطاعوا الالتحاق بالجامعات. ففي عام ٢٠١٩ استطاع ٧٣.٧% من خريجي المدارس الإعدادية/الثانوية العامة الالتحاق بالجامعات التكنولوجية التطبيقية للحصول على درجة البكالوريوس، ثم زادت هذه النسبة بعد ذلك لتصبح ٧٦.٣% في عام ٢٠٢٠. وبالإضافة إلى هذا، استطاع ٧٢.١% من خريجي المدارس الإعدادية/الثانوية العامة المؤهلة لدخول الجامعات الالتحاق بالجامعات البحثية والدراسة للحصول على درجة البكالوريوس في هولندا في ٢٠١٩، ثم زادت هذه النسبة لتصبح ٧٥.١% في عام ٢٠٢٠. (Inspectorate of Education, 2021, p. 23).

ويزيد عدد الإناث الملتحقات بالتعليم العالي في هولندا عن عدد الإناث. وتشير الإحصاءات إلى أن نسبة الإناث والذكور الذين التحقوا بالعام الدراسي الأول من التعليم العالي في هولندا كانت ٥٢% و ٤٨% على الترتيب في عام ٢٠١٨ (OECD, 2020a, p. 210).

وبعد أن حللنا التالي المؤشرات الكمية لقدرة التعليم الثانوي العام على استيعاب التلاميذ في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، سوف نستعرض في الجزء التالي حجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

حجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

بلغ متوسط نصيب التلميذ في المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية والثانوية معاً من الإنفاق الحكومي منسوباً إلى الناتج المحلي الإجمالي في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ما قيمته ٢٣% و ٢٦% من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١١. وتشير الإحصاءات الخاصة بكوريا الجنوبية والبرتغال إلى أن الدول التي يقل فيها نصيب التلميذ في التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي من الإنفاق الحكومي، والدول التي يقل فيها نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي تخصص مبالغ أكبر لتمويل نصيب التلميذ في التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي من الإنفاق الحكومي بصورة تزيد عما هو قائم في متوسط نصيب التلميذ في التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي من الإنفاق الحكومي في دولة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في عام ٢٠١١. ويرى بعض الاقتصاديين أنه من الصعب تفسير العلاقة بين نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي وبين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في مختلف المراحل التعليمية. وعلى الرغم من صحة هذا الرأي، إلا أن هناك ارتباط طردي بين زيادة نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي وبين زيادة نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية. ويعني هذا، أن الدول الأكثر فقراً تخصص مبالغ لنصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي تقل عما تخصصه الدول الأكثر ثراءً وغني. وعلى الرغم من العلاقة الطردية

بين نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي وبين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في مختلف المراحل التعليمية، إلا أن هناك اختلافات بين الدول ذات المستوي المتماثل من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، وخاصة في الدول التي يزيد فيها نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي عن ٣٠ ألف دولار أمريكي سنويًا (OECD, 2014a, p. 210). وقد بلغ نصيب التلميذ في المرحلة الإعدادية وفي المرحلة الثانوية في هولندا ما قيمته ٢٨% و ٢٨% على الترتيب من قيمة نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١١ (OECD, 2014a, p. 218). ويعني هذا، أن نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي منسوبًا إلى نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في المرحلة الثانوية قد زاد في هولندا بنسبة (٢٨%) عن قيمة مثيله في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٦%) في عام ٢٠١١.

”وقد بلغ نصيب التلميذ في المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية مجتمعين وفي المرحلة الثانوية من الإنفاق الحكومي والخاص في هولندا ما قيمته ٢.٧% و ١.٣% على الترتيب من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١١. كما بلغ متوسط نصيب التلميذ في المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية مجتمعين وفي المرحلة الثانوية من الإنفاق الحكومي والخاص في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ما قيمته ٢.٥% و ١.٢% على الترتيب من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١١.“ (OECD, 2014a, p. 230). ويعني هذا، أن نصيب التلميذ في المرحلة الثانوية من الإنفاق الحكومي والإنفاق الخاص منسوبًا إلى الناتج المحلي الإجمالي في هولندا قد بلغ ١.٣% مقارنة بنسبة ١.٢% في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في عام ٢٠١١. وبالتالي، زاد نصيب التلميذ في المرحلة الثانوية من الإنفاق الحكومي والخاص معًا منسوبًا إلى الناتج المحلي الإجمالي في هولندا عن مثيله في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في عام ٢٠١١.

وقد بلغت ميزانية التعليم الإعدادي وميزانية التعليم الثانوي العام وميزانية التعليم الثانوي الفني في هولندا ما قيمته ١.٢% و ٠.٣% و ٠.٨% على الترتيب من قيمة الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٦. وتوضح الأرقام أن متوسط ميزانية التعليم الإعدادي

وميزانية التعليم الثانوي العام وميزانية التعليم الثانوي الفني في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية قد بلغت ما قيمته ٠.٩% و ٠.٦% و ٠.٥% على الترتيب من قيمة الناتج المحلي الإجمالي في نفس العام (OECD, 2019a, p. 286). وبهذا تتفوق هولندا على العديد من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية من حيث قيمة ميزانية التعليم الإعدادي وميزانية التعليم الثانوي العام وميزانية التعليم الثانوي الفني منسوبة إلى الناتج المحلي الإجمالي.

بلغ متوسط نصيب التعليم الثانوي الفني في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ٠.٥% من جملة الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٧، كما بلغ متوسط نصيب التعليم الثانوي العام في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ٠.٦% في نفس العام. وتوجد تفاوتات بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في الميزانيات الحكومية المخصصة للإنفاق على التعليم الثانوي العام وعلى التعليم الثانوي الفني كنصيب من الناتج المحلي الإجمالي. وفي حين تخصص ثلث دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية حصة من ناتجها المحلي الإجمالي لتمويل التعليم الثانوي الفني تزيد عن الحصة المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام بها، يحدث العكس في دول أخرى. أما في هولندا فقد بلغ الإنفاق المباشر على التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني ٠.٣% و ٠.٨% على الترتيب من جملة الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٧. ويزيد الإنفاق المباشر على التعليم الإعدادي منسوبةً إلى الناتج المحلي الإجمالي في هولندا عن الإنفاق المباشر على التعليم الثانوي العام. وتشير الإحصاءات إلى أن الإنفاق المباشر على التعليم الإعدادي وعلى التعليم الثانوي العام منسوبةً إلى الناتج المحلي الإجمالي في هولندا قد بلغ ١.٢% و ٠.٣% في عام ٢٠١٧ (OECD, 2020a, pp. 286–292).

وبعد أن حللنا حجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، سوف نستعرض في الجزء التالي نصيب التلميذ في التعليم الثانوي من الإنفاق الحكومي في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

نصيب التلميذ في التعليم الثانوي من الإنفاق الحكومي في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

تخصص هولندا قدرًا من ميزانيتها الحكومية لتمويل التعليم قبل الجامعي يفوق ما يتم تخصيصه في العديد من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وقد بلغ نصيب التعليم الإعدادي ونصيب التعليم الثانوي العام ونصيب التعليم الثانوي الفني ٢.٦%، و٢.٣%، و٢.٥% على الترتيب من جملة الميزانية الحكومية في هولندا في عام ٢٠١٤. ونقل الميزانية المخصصة لتمويل التعليم قبل الجامعي في عدد كبير من دول منظمة التعاون الاقتصادي عما هو قائم في هولندا. وقد بلغ متوسط نسبة ميزانية التعليم الإعدادي وميزانية التعليم الثانوي العام وميزانية التعليم الثانوي الفني إلى جملة الميزانية الحكومية في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ما نسبته ٢.٢%، و٢.٥%، و٢.١% على الترتيب في عام ٢٠١٤ (OECD, 2017a, p. 209).

وقد احتلت ميزانية التعليم قبل الجامعي مكانة متقدمة في أولويات سلم الإنفاق الحكومي في هولندا في خلال العقدين الأول والثاني من القرن الحادي والعشرين. ففي عام ٢٠٠٨ مثلت ميزانية وزارة التربية والتعليم الهولندية ووزارة التعليم العالي ١٠.٩% من إجمالي ميزانية الدولة، ثم انخفضت إلى ١٠.٧% في عام ٢٠١٠، ثم زادت لتصل إلى نفس مستواها الذي كان قائمًا في عام ٢٠٠٨ حيث أصبحت تمثل ١٠.٩% من إجمالي ميزانية الدولة في عام ٢٠١١، ثم انخفضت إلى ١٠.٨% في عام ٢٠١٢، ثم زادت ميزانية وزارة التربية والتعليم الهولندية ووزارة التعليم العالي إلى ١١.٢% من إجمالي ميزانية الدولة في عام ٢٠١٤ (OECD, 2017a, p. 210). وقد ظلت نسبة ميزانية وزارة التربية والتعليم الهولندية وميزانية وزارة التعليم العالي مجتمعين إلى إجمالي ميزانية الدولة في عام ٢٠١٧ مساوية تقريبًا لما كانت عليه في عام ٢٠١٥ (OECD, 2020a, p. 320). ويعني هذا أن الحكومة الهولندية تنظر إلى الإنفاق على التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي باعتباره شرطًا بالغ الأهمية لتنمية قدرات رأس المال البشري بها، ولإعداد القوي العاملة عالية التأهيل، ولتحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة. ويوضح الجدول (٥) تطور ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معًا خلال الفترة من عام ٢٠٠٨ إلى عام ٢٠١٩.

الجدول (٥). ميزانية التعليم قبل الجامعي منسوبةً إلى إجمالي ميزانية الدولة في هولندا في الفترة من عام ٢٠٠٨ إلى عام ٢٠١٤.

٢٠١٤	٢٠١٣	٢٠١٢	٢٠١١	٢٠١٠	٢٠٠٨	
%١١.٢	%١١.٣	%١٠.٨	%١٠.٩	%١٠.٧	%١٠.٩	نسبة ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معاً منسوبةً إلى إجمالي ميزانية الدولة

Source: OECD. (2017a). *Education At A Glance 2017: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing. p. 210.

وبعد أن حللنا نصيب التلميذ في التعليم الثانوي من الإنفاق الحكومي في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، سوف نستعرض في الجزء التالي توزيع نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

تحليل توزيع نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

هيمن الإنفاق الجاري على جملة الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي في هولندا في عام ٢٠١٤. وتوضح الإحصاءات الصادرة عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن "الإنفاق الجاري على التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي في هولندا في عام ٢٠١٤ قد بلغ ٨٨% و ٨٩% و ٩١% على الترتيب من جملة الإنفاق على هذه المراحل التعليمية. ويتضح لنا أيضاً أن الإنفاق الاستثماري قد بلغ ١٢% و ١١% و ٩% من جملة الإنفاق على التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي في هولندا في عام ٢٠١٤" (OECD, 2017a, p. 230). وبالتالي، فإن الإنفاق الجاري يهيمن على جملة الإنفاق الحكومي على كافة مراحل التعليم الجامعي في هولندا في عام ٢٠١٤. وقد استمر هذا الوضع بعد هذا التاريخ.

وإذا قارنا الحد الأدنى للراتب السنوي لمعلم المرحلة الإعدادية بالحد الأدنى للراتب السنوي لمعلم المرحلة الثانوية سوف نجد أنهما متساويان؛ حيث بلغ الحد الأدنى للراتب السنوي لمعلم المرحلة الإعدادية والحد الأدنى للراتب السنوي لمعلم المرحلة الثانوية العامة في هولندا مبلغاً قدره ٣٧٨٠٩ دولاراً أمريكياً و٣٧٨٠٩ دولاراً أمريكياً على الترتيب في عام ٢٠١٩. وتوضح الإحصاءات أن الراتب السنوي لمعلم المرحلة الإعدادية بعد العمل لمدة ١٠ سنوات قد بلغ ٥٧٩٥٠ دولاراً أمريكياً في عام ٢٠١٩، وأن الراتب السنوي لمعلم المرحلة الثانوية العامة الذي عمل لنفس الفترة قد بلغ نفس المقدار في نفس العام. وتشير الإحصاءات الواردة في أحد تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن الراتب السنوي لمعلم المرحلة الإعدادية بعد العمل لمدة ١٥ عاماً قد بلغ ٦٦٦٤٤ دولاراً أمريكياً في عام ٢٠١٩، وهو نفس الراتب الذي كان يحصل عليه معلم المرحلة الثانوية العامة بعد العمل لمدة ١٥ عاماً في عام ٢٠١٩. وينطبق نفس الوضع على الحد الأقصى للراتب السنوي لمعلم المرحلة الثانوية العامة. ففي عام ٢٠١٩ بلغ الحد الأقصى للراتب السنوي لمعلم المرحلة الإعدادية ٧٧٥٠٧ دولاراً أمريكياً، كما بلغ الحد الأقصى للراتب السنوي لمعلم المرحلة الثانوية هو الآخر ٧٧٥٠٧ دولاراً أمريكياً في عام ٢٠١٩ (OECD, 2020a, p. 451).

ويوضح الجدول (٦) التطور في متوسط الرواتب الفعلية لمعلمي المرحلة الثانوية بالدولار الأمريكي في هولندا في أعوام ٢٠١٠ و٢٠١٨ و٢٠١٩.

الجدول (٦) التطور في متوسط الرواتب الفعلية لمعلمي المرحلة الثانوية بالدولار الأمريكي في هولندا في أعوام ٢٠١٠ و٢٠١٨ و٢٠١٩.

مقدار الراتب	عام ٢٠١٠	عام ٢٠١٨	عام ٢٠١٩
الراتب بالدولار الأمريكي	٥٢٨٣١	٦١٣٥٠	٦١٩٩٦

Source: OECD. (2020a). *Education At A Glance 2020: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing. p. 453. The exchange rate was calculated to be 1.2 US Dollar for each Euro on 5th of June, 2010. The exchange rate was calculated to be 1.18 US Dollar for each Euro in June of 2018. The Exchange rate was calculated to be 1.18 US Dollar for each Euro in June of 2019.

ويلاحظ أن متوسط الراتب الفعلي لمعلم المرحلة الثانوية في هولندا قد زاد من ٥٢٨٣١ دولار أمريكي في عام ٢٠١٠ إلى ٦١٣٥٠ دولار أمريكي في عام ٢٠١٨، ثم زاد إلى ٦١٩٩٦ دولار أمريكي في عام ٢٠١٩. ويلعب الفرق بين الحد الأدنى والحد الأقصى دوراً بالغ الأهمية في اجتذاب خريجي الجامعات المتفوقين وتشجيعهم على الالتحاق بمهنة التدريس. ويسهم منح المعلمين الجدد حديثي التخرج رواتب عالية دوراً حاسماً في اجتذاب أكثر الخريجين تفوقاً وذكاءً للعمل كمعلمين؛ في حين تؤدي الزيادات الكبيرة في رواتب المعلمين بعد ترقيتهم إلى استمرار المعلمين المتميزين في مهنة التدريس. وكلما زادت معدلات الارتفاع في رواتب المعلمين، وكلما قلت المدة اللازمة للوصول إلى الحد الأقصى للراتب، كلما احتفظت المدارس الحكومية بأفضل العناصر من المعلمين الأكثر ذكاءً وتفوقاً. وعلى العكس من ذلك، كلما احتاج المعلمون إلى قضاء عدد أكبر من السنوات للحصول على زيادات طفيفة في الراتب، كلما زادت نسبة المعلمين الذين يتركون مهنة التدريس للعمل في مهن أخرى.

وتستخدم منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية آلية ثانية -بالإضافة إلى التمييز بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري- لقياس درجة كفاءة الإنفاق الحكومي على التعليم. وهذه الآلية هي مقارنة الإنفاق الحكومي على الخدمات التعليمية الأساسية بالإنفاق على الخدمات التعليمية المساعدة. 'ويتضمن الإنفاق على الخدمات التعليمية الأساسية الإنفاق المباشر على التدريس وعلى العمليات التربوية مثل: الإنفاق على رواتب المعلمين، وعلى صيانة المدارس، وعلى رواتب المديرين والإداريين. أما الإنفاق على الخدمات التعليمية المساعدة فيشمل الإنفاق على التغذية المدرسية، وعلى وسائل نقل التلاميذ من المنزل إلى المدرسة، وعلى الإسكان الطلابي، والإنفاق على مجموعات التقوية التي تقدمها السلطات الحكومية لمساعدة التلاميذ الفقراء أو التلاميذ الذين ينتمون لأقليات لغوية، والإنفاق على الأنشطة المخصصة لزيادة وعي الأسر الفقيرة بكيفية رفع التحصيل الدراسي أبنائها. وتشير الإحصاءات إلى أن الإنفاق الحكومي على الخدمات التعليمية الأساسية في هولندا في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي قد بلغ متوسطاً قدره 11931 دولاراً أمريكياً في عام ٢٠١٧، في حين أن الإنفاق الحكومي على جميع الخدمات التعليمية غير الأساسية

بما في ذلك الخدمات التعليمية المساعدة قد بلغ مبالغ ضئيلة عن نفس العام“ (OECD, 2020a, pp. 266-281). ويعني هذا، أن الإنفاق الحكومي على الخدمات التعليمية الأساسية في هولندا في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي قد بلغ قرابة ٩٩.٦% من جملة الإنفاق على التلميذ في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي، في حين أن الإنفاق على الخدمات التعليمية المساعدة قد بلغ نسبة لا تزيد عن ٠.٤% من جملة الإنفاق على التلميذ في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي في عام ٢٠١٧. وبالتالي، فإن الإنفاق الجاري على رواتب المعلمين، وعلى صيانة المدارس، وعلى رواتب المديرين والإداريين احتل نسبة كبيرة من ميزانية التعليم قبل الجامعي في هولندا في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين.

وبعد أن حللنا توزيع نصيب التلميذ من الإنفاق بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في هولندا، سوف نستعرض في الجزء التالي توزيع نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المراحل التعليمية المختلفة في هولندا.

مقارنة نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الثانوية بنصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

تشير الإحصاءات إلى اختلاف قيمة نصيب التلميذ في المرحلة الثانوية من الإنفاق الحكومي بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وإلى تباين قيمة هذه الاختلافات من دولة لأخرى. وقد بلغ متوسط نصيب التلميذ في المرحلة الثانوية من الإنفاق الحكومي في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ١.١ أمثال قيمة متوسط نصيب التلميذ في المرحلة الابتدائية من الإنفاق الحكومي في عام ٢٠١١. وفي جمهورية التشيك وفرنسا وهولندا بلغ متوسط نصيب التلميذ في المرحلة الثانوية من الإنفاق الحكومي ١.٥ أمثال قيمة متوسط نصيب التلميذ في المرحلة الابتدائية. وترجع هذه الزيادة في نصيب التلميذ في المرحلة الثانوية من الإنفاق الحكومي في جمهورية التشيك وفرنسا وهولندا نتيجة لزيادة عدد ساعات التدريس التي يقدمه المعلمون لتلاميذ المرحلة الثانوية عن عدد ساعات التدريس التي يقدمها المعلمون لتلاميذ المرحلة الثانوية في هذه الدول الثلاث.

وهناك سبب ثان لزيادة قيمة نصيب التلميذ في المرحلة الثانوية من الإنفاق الحكومي عن قيمة نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الابتدائية في جمهورية التشيك وفرنسا وهولندا في عام ٢٠١١، وهذا السبب هو انخفاض قيمة رواتب معلمي المرحلة الابتدائية عن قيمة رواتب معلمي المرحلة الإعدادية (OECD, 2014a, p. 208).

وقد بلغ نصيب التلميذ في المرحلة الإعدادية وفي المرحلة الثانوية من الإنفاق الحكومي في هولندا ما قيمته ١٢٠٣١ دولار أمريكي و١٢٧١ دولار أمريكي على الترتيب في عام ٢٠١١. وقد زاد نصيب التلميذ في التعليم قبل الجامعي من الإنفاق الحكومي في هولندا في عام ٢٠١٠ بنسبة ١٢١% مما كان عليه الحال في عام ٢٠٠٥ (OECD, 2014a, pp. 215-219).

ويعكس توزيع الإنفاق الحكومي على المراحل التعليمية المختلفة ترتيب سلم الأولويات الحكومية والتكاليف النسبية لكل مرحلة تعليمية. وبصفة عامة، فكلما ارتقينا في السلم التعليمي، كلما زادت قيمة الميزانية المخصصة للتعليم مع وجود بعض التباينات في بعض الدول. وتتفق دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في المتوسط ميزانية لتلميذ المرحلة الثانوية تزيد عن الميزانية المخصصة لتلميذ المرحلة الابتدائية بمقدار ١٨% في عام ٢٠١٦. وتصل الزيادة في الميزانية المخصص لتمويل تعليم التلميذ الواحد في المرحلة الثانوية عن قيمة الميزانية المخصصة لتمويل تعليم التلميذ الواحد في المرحلة الابتدائية إلى ٥٠% في كندا وجمهورية التشيك وفرنسا وهولندا. وعلى العكس من ذلك تتفق شيلي وكولمبيا وإيسلندا وإسرائيل ولبنان وجمهورية سلوفاكيا والمملكة المتحدة ميزانية أكبر لتمويل تعليم التلميذ الواحد في المرحلة الابتدائية بصورة تفوق الميزانية المخصصة لتمويل تعليم التلميذ الواحد في المرحلة الثانوية. وقد خصصت هولندا ١٢٨٣١ دولار أمريكي و١٠٥٩٣ دولار أمريكي و١٤٥٣٠ دولار أمريكي لتمويل نصيب التلميذ الواحد من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية العامة والمرحلة الثانوية الفنية على الترتيب في عام ٢٠١٦ (OECD, 2019a, pp. 266-274). وتوضح هذه الإحصاءات أن نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية وفي التعليم الثانوي الفني قد زادت قيمته عن قيمة نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في

التعليم الثانوي العام في هولندا في عام ٢٠١٦. ومن الطبيعي أن يزيد نصيب التلميذ في التعليم الثانوي الفني من الإنفاق الحكومي عن نصيب مثيله من الإنفاق الحكومي في التعليم الثانوي العام. وترجع هذه الزيادة إلى ارتفاع تكلفة المعدات والورش ومستلزمات تدريب التلاميذ على المهن المختلفة في التعليم الثانوي الفني عما هو قائم في التعليم الثانوي العام. وتوضح الإحصاءات أن نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في مختلف المراحل التعليمية في هولندا قد زاد عن متوسط مثيله في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في عام ٢٠١٦. "وفي حين بلغ نصيب التلميذ الواحد من الإنفاق الحكومي في التعليم الإعدادي وفي التعليم الثانوي العام وفي التعليم الثانوي الفني في هولندا ١٢٨٣١ دولارًا أمريكيًا، و١٠٥٩٣ دولارًا أمريكيًا، و١٤٥٣٠ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١٦. بلغ متوسط نصيب التلميذ الواحد من الإنفاق الحكومي في التعليم الإعدادي وفي التعليم الثانوي العام وفي التعليم الثانوي الفني في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ما قيمته ٩٨٨٤ دولارًا أمريكيًا، و٩٣٩٧ دولارًا أمريكيًا، و١٠٩٢٢ دولارًا أمريكيًا على الترتيب في نفس العام" (OECD, 2019a, p. 274).

ويعني هذا، أن نصيب التلميذ الواحد من الإنفاق الحكومي في التعليم الثانوي العام في هولندا قد زاد عن متوسط مثيله في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بمقدار ١١٩٦ دولار أمريكي في عام ٢٠١٦، وأن نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في التعليم الثانوي الفني في هولندا قد زاد هو الآخر عن متوسط مثيله في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بمقدار ٣٦٠٨ دولار أمريكي في نفس العام. ومن تحليل هذه الإحصاءات يتضح أن هولندا قد خصصت ميزانيات أكبر لتمويل التعليم قبل الجامعي تفوق غالبية الميزانيات التي تخصصها بقية الدول الأخرى الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في عام ٢٠١٦. ولا يتفوق على هولندا سوي لوكسمبورج والنرويج والنمسا في نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في نفس العام. وتشير الإحصاءات إلى أن "هولندا قد بلغ فيها نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي ١٠٥٩٣ دولار أمريكي، في حين أن نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في لوكسمبورج والنرويج والنمسا قد بلغ

٢٠٦٧٣ دولار أمريكي، و١٦٢٤٢ دولار أمريكي، و١٤١٩٠ دولار أمريكي على الترتيب في عام ٢٠١٦. (OECD, 2019a, p. 274).

وعادة ما يزيد متوسط نصيب التلميذ في المرحلة الثانوية دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية من الإنفاق الحكومي بنسبة ١٦% عن متوسط نصيب التلميذ في المرحلة الابتدائية في عام ٢٠١٧. أما في جمهورية التشيك وفرنسا وهولندا فيزيد نصيب التلميذ في المرحلة الثانوية من الإنفاق الحكومي بنسبة ٥٠% عن نصيب التلميذ في المرحلة الابتدائية في عام ٢٠١٧. وقد بلغ نصيب في التعليم الثانوي العام وفي التعليم الثانوي الفني في هولندا ١١٣٦٥ دولارًا أمريكيًا و١٥٧٧٦ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١٧. ويعني هذا أن نصيب التلميذ في التعليم الثانوي الفني يزيد عن نصيب التلميذ من التعليم الثانوي العام بمقدار ٤٤١١ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١٧. وقد بلغ نصيب التلميذ في المرحلة الإعدادية من الإنفاق الحكومي في هولندا ١٣٥٢٧ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١٧. ويعني هذا أن نصيب التلميذ في المرحلة الإعدادية من الإنفاق الحكومي في هولندا قد زاد على نصيب التلميذ في المرحلة الابتدائية من الإنفاق الحكومي بمقدار ٢١٦٢ دولار أمريكي في عام ٢٠١٧ (OECD, 2020a, pp. 273-280).

مما سبق أن ميزانية التعليم الثانوي العام في هولندا قد انخفضت في عام ٢٠١٦ عما كانت عليه في عام ٢٠١١، ثم ما لبثت أن زادت بعد ذلك في عام ٢٠١٧. وتوضح الإحصاءات أن ميزانية التعليم الثانوي العام في هولندا قد انخفضت من ١٢٧١ دولار أمريكي في عام ٢٠١١ إلى ١٠٥٩٣ دولار أمريكي في عام ٢٠١٦، ثم زادت بعد ذلك إلى ١١٣٦٥ دولار في عام ٢٠١٧.

وبعد أن قمنا بالمقارنة بين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الثانوية بنصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، سوف نستعرض في الجزء التالي مصادر تمويل التعليم الثانوي العام في هولندا في خلال نفس الفترة الزمنية.

مصادر تمويل التعليم الثانوي العام في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

تتلقى المدارس الثانوية العامة الحكومية في هولندا ميزانيات عادلة بناء على أعداد التلاميذ المقيدين بها. وتنقسم الميزانيات في المدارس الثانوية الحكومية إلى ميزانية أساسية تتحدد بناء على أعداد التلاميذ المسجلين بها، وميزانية إضافية تخصص لأغراض محددة. ويتم إنفاق الميزانية الأساسية لدفع أجور المعلمين والإداريين العاملين في المدارس الثانوية العامة، ولتغطية الإنفاق الجاري بها. وتتمتع مجالس إدارات المدارس الثانوية العامة بحرية كبيرة في توزيع المبالغ المالية الخاصة بالميزانية الأساسية على بنود الإنفاق المختلفة، وبصلاحيات كبيرة في إنفاق الميزانية الأساسية. أما الميزانية الإضافية فيتم تخصيصها لتغطية تكاليف تعليم التلاميذ الذين ينتمون لأسر فقيرة، والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، والتلاميذ الذين ينتمون لأسر من المهاجرين إلى هولندا، والتلاميذ الذين يعيشون في مناطق ريفية نائية، ولتنفيذ برامج تعليمية لرفع المستوى التعليمي للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، ولتشجيع التلاميذ المعرضين للتسرب من التعليم على الاستمرار في الدراسة. ويحق للمدارس الثانوية الحكومية والخاصة الحصول على تبرعات من أولياء الأمور، ومن رجال الأعمال. وتزيد قيمة مساهمات أولياء الأمور ورجال الأعمال في تمويل المدارس الثانوية الخاصة عن قيمة مثيلاتها في المدارس الحكومية. ويحصل أولياء الأمور على راتب شهري لتمويل تعليم أبنائهم حتى سن الثمانية عشرة. وتختلف قيمة هذا الراتب بناء على المرحلة التعليمية المقيد بها الأبناء، وبناء على عدد الأبناء في كل أسرة (OECD, 2014b, p. 16).

وتقدم الحكومة المركزية غالبية الميزانية المخصصة لتمويل التعليم قبل الجامعي، في حين تقدم المحافظات نسبة قليلة من هذه الميزانية في هولندا. وتمثل الميزانية الإضافية التي يحصل عليها التلاميذ الهولنديون الذين ينتمون للأقليات العرقية والتلاميذ الهولنديون الفقراء ١.٩ أمثال و ١.٢٥ أمثال قيمة نصيب التلميذ من الميزانية الأساسية التي يحصل عليها التلاميذ الآخرون. ويتم استخدام هذه الميزانية الإضافية لتحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ الهولنديون الذين ينتمون للأقليات العرقية أو ينتمون للأسر الفقيرة (Patrinos, Harry, Anthony, 2011, pp. 56-57).

وبعد أن حللنا مصادر تمويل التعليم الثانوي العام في هولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، سوف نستعرض في الجزء التالي أهم الدروس في هولندا والتي يمكن لمصر الاستفادة منها لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام.

أهم الدروس في هولندا والتي يمكن لمصر الاستفادة منها لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام:

(١) تهتم الحكومة الهولندية اهتمامًا كبيرًا بتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية الرأسي؛ حيث تطبق وزارة التربية والتعليم عدة آليات لتقليل الفجوة في التحصيل الدراسي بين التلاميذ الأغنياء وبين التلاميذ الفقراء. ومن أهم هذه الآليات "الميزانية الإضافية المتغيرة وفقًا لظروف التلميذ وظروف أسرته" (Weighted Student Funding). وقد تم البدء في تطبيق آلية "الميزانية الإضافية المتغيرة وفقًا لظروف التلميذ وظروف أسرته" منذ الأول من شهر أغسطس من عام ٢٠٠٦. وتقوم هذه الآلية على مبدئين مهمين هما: تخصيص ميزانية إضافية تبلغ ٣٠% من نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي لكل تلميذ يقل تعليم والديه الاثنان عن الحصول على شهادة الإعدادية المهنية، وتخصيص ميزانية إضافية تبلغ ١٢٠% من نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي لكل تلميذ حصل أحد والديه على شهادة إتمام التعليم الابتدائي فقط، في حين حصل ولي الأمر الثاني على شهادة الإعدادية المهنية فقط. وتحدد لوائح وزارة التربية والتعليم الهولندية عدد التلاميذ الذين يحق لهم الالتحاق بكل مدرسة. ولكي تستحق المدرسة الحصول على هذه الميزانية الإضافية يجب أن يكون ٦% على الأقل من التلاميذ المسجلين بها ضمن الفئات المستحقة (Owings, A., William, Kaplan, Leslie S., and Volman, Monique, 2015, pp. 153-154).

(٢) تخصص هولندا ميزانية لتمويل التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي تزيد عما تخصصه غالبية دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بما في ذلك الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث يزيد نصيب التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي منسوبًا إلى الناتج المحلي الإجمالي في هولندا عن مثيله في العديد من الدول الصناعية المتقدمة (Owings, A., William, Kaplan, Leslie S., and Volman, Monique, 2015, p. 155).

وبعد أن استعرضنا أهم الدروس في هولندا والتي يمكن لمصر الاستفادة منها لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام، سوف نستعرض في الجزء التالي أوجه التشابه بين تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وتمويل التعليم الثانوي العام في هولندا.

أوجه التشابه بين تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وتمويل التعليم الثانوي العام في

هولندا:

○ خصصت كلا من فنلندا وهولندا نسبة كبيرة من ناتجها المحلي الإجمالي لتمويل التعليم الثانوي العام في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

○ مثلت ميزانية التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي معاً منسوبة إلى إجمالي ميزانية الدولة نسبة كبيرة من الإنفاق الحكومي في فنلندا وهولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

○ تساوت تقريباً نسبة الإنفاق الجاري ونسبة الإنفاق الاستثماري منسوبة إلى إجمالي ميزانية التعليم في فنلندا وفي هولندا في خلال معظم سنوات الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

○ تنظر كلا من هولندا وفنلندا إلى الإنفاق على التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي باعتباره شرطاً بالغ الأهمية لتنمية قدرات رأس المال البشري بهما، ولإعداد القوي العاملة عالية التأهيل، ولتحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة.

وبعد أن حللنا أوجه التشابه بين تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا، سوف نستعرض في الجزء التالي القوي والعوامل التي أدت إلى أوجه التشابه بين تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وبين تمويل التعليم الثانوي العام في هولندا.

القوي والعوامل التي أدت إلى أوجه التشابه بين تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا

وبين تمويل التعليم الثانوي العام في هولندا:

إن هناك عدة عوامل أدت إلى أوجه التشابه بين تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وبين تمويل التعليم الثانوي العام في هولندا. ومن بين هذه العوامل ما يلي:

○ تطبيق الدولتين لبعض سياسات الخصخصة والتي أدت إلى زيادة مشاركة رجال الأعمال وأرباب الصناعة في تصميم وبناء خطط الإصلاح التعليمي.

- زيادة اهتمام فنلندا وهولندا في العشرين سنة الأخيرة بالتركيز بدرجة أكبر على زيادة معدلات النمو الاقتصادي وتحسين مستوي رفاهية الشعبين؛ الأمر الذي دفع صانعي السياسات التربوية للاهتمام بدرجة أكبر بدراسة الرياضيات والعلوم الطبيعية والتكنولوجيا وعلوم الحاسب الآلي، وإلى تقليل الاهتمام بدراسة العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية (Garcia, Jose Saturnino Martinez, Oinoenn, Eriikka, Merino, Rafael, & Perosa, Graziela, 2021, p. 119).
- اهتمام كل من فنلندا وهولندا الشديد بالمناهج الدراسية، وتكليف أفضل الخبراء التربويين والمعلمين بالتعاون سويًا في تصميم مناهج دراسية تمزج بين المعارف النظرية العميقة وبين الجوانب التطبيقية لهذه المعارف. وبالإضافة إلى تكليف أفضل أساتذة المناهج وطرق التدريس وأكثر المعلمين كفاءة وخبرة بتصميم المناهج الدراسية، تقوم الدولتان بمراجعة وتقويم وتحديث المناهج الدراسية بصورة دورية منتظمة.
- المكانة المرتفعة للتعليم داخل المجتمع في كل من فنلندا وهولندا. ففي فنلندا في القرنين السابع والثامن الميلاديين كانت معرفة القراءة والكتابة شرطًا لازمًا لمنح صفة المواطنة ومنح تصاريح الزواج لجميع الأفراد. وفي القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر كان إتقان القراءة والكتابة والتعلم شرطًا لازمًا لقراءة الأدب الفنلندي وارتياح المنتديات الثقافية. وفي القرن العشرين كان إتقان القراءة والكتابة ودراسة الأدب الفنلندي شرطًا لازمًا لترسيخ الهوية الثقافية الفنلندية (Moate, Josephine, 2021, p. 356). وتشير البيانات الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة في الفترة بين عامي ١٦٠٠ و ١٧٧٥ أن معدلات إتقان القراءة والكتابة في هولندا كانت ضعف مثيلاتها في ألمانيا، وأن ألمانيا لم تصل إلى نفس معدلات معرفة القراءة والكتابة التي كانت سائدة في هولندا إلا بعد عام ١٧٥٠. وقد كانت هناك فجوة في معدلات معرفة القراءة والكتابة بين هولندا ومنطقة غرب ألمانيا تقدر بنسبة ٧٠% ونسبة ١٥% لصالح هولندا في عام ١٦٠٠ وعام ١٨٠٠ (Akcomak, I. Semih, Webbink, Dinand, & ter Weel, Bas, 2013, p. 17).

وبعد أن حللنا القوي والعوامل التي أدت إلى أوجه التشابه بين تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وبين تمويل التعليم الثانوي العام في هولندا، سوف نستعرض في الجزء التالي أوجه الاختلاف بين تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وتمويل التعليم الثانوي العام في هولندا.

أوجه الاختلاف بين تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وتمويل التعليم الثانوي العام

في هولندا:

- في حين خصصت فنلندا ٣.٩% من ناتجها المحلي الإجمالي لتمويل التعليم قبل الجامعي بها في عام ٢٠١٢، خصصت هولندا ٣.٨% من ناتجها المحلي الإجمالي لتمويل التعليم قبل الجامعي بها في نفس العام.^{٢٠}
- في حين خصصت فنلندا ٥.٨% من ناتجها المحلي الإجمالي لتمويل التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معاً في عام ٢٠١٢، خصصت هولندا ٥.٥% من ناتجها المحلي الإجمالي لتمويل التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معاً في عام ٢٠١٢.
- تخصص فنلندا نسباً أكبر مما تخصصه هولندا من ميزانية الدولة لتمويل ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معاً. ففي أعوام ٢٠٠٨ و ٢٠١٠ و ٢٠١٤ بلغت ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معاً منسوبة إلى ميزانية الدولة في فنلندا ما قيمته ١١.٤% و ١١.٣% و ١٠.٤% على الترتيب. كما شهد أعوام ٢٠٠٨ و ٢٠١٠ و ٢٠١٤ بلوغ ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معاً منسوبة إلى ميزانية الدولة ما في هولندا ما قيمته ١٠.٩% و ١٠.٧% و ١١.٢% على الترتيب.^{٢١}

^{٢٠} For more details please see the following study: OECD. (2015a). *Education At A Glance 2015: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing. p. 235.

^{٢١} For more details please see the following study: OECD. (2017a). *Education At A Glance 2017: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing. p. 210.

○ زاد نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام ونصيب التلميذ في التعليم الثانوي الفني من الإنفاق الحكومي في هولندا عن نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام وعن نصيب التلميذ في التعليم الثانوي الفني من الإنفاق الحكومي في فنلندا في معظم سنوات الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠. ويرجع هذا التفوق الهولندي في الإنفاق على التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني إلى اهتمام الحكومة الهولندية بالتعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني أكثر من اهتمامها بالتعليم الإعدادي.

○ زاد نصيب التلميذ في التعليم الإعدادي من الإنفاق الحكومي في فنلندا عن نصيب التلميذ في التعليم الإعدادي من الإنفاق الحكومي في هولندا في معظم سنوات الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠. ويرجع هذا التفوق الفنلندي إلى اهتمام الحكومة الفنلندية بالتعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي بصورة تفوق اهتمامها بالتعليم الثانوي بمختلف مساراته وشعبه. ولهذا فليس من الغريب أن تخصص فنلندا ميزانية أكبر للتعليم الابتدائي وللتعليم الإعدادي تفوق ما هو قائم في هولندا وفي عدد من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

○ ”حصل التلاميذ في فنلندا على المرتبة الـ ٦ في الرياضيات، في حين حصل التلاميذ في هولندا على المرتبة الـ ١١ في ’اختبارات التحصيل الدراسي المقارن‘ (PISA) التي أجريت في عام ٢٠٠٩. وفي مادة العلوم حصل التلاميذ في فنلندا على المرتبة الـ ٢، في حين حصل نظرائهم في هولندا على المرتبة الـ ١١ في نفس الاختبارات في نفس العام. أما في القراءة فقد حصل التلاميذ في فنلندا على المرتبة الـ ٣، في حين حصل التلاميذ في هولندا على المرتبة الـ ١٠ في نفس العام“ (Patrinis, Harry, Anthony, 2011, p. 58).

○ أما في اختبارات التحصيل الدراسي المقارن التي أجريت في عام ٢٠١٨، فتوضح النتائج أن نسبة التلاميذ ممن هم في سن الخامسة عشرة والمقيدين بالمرحلة الإعدادية والذين حصلوا على المستوى الثاني على الأقل في القراءة في فنلندا وهولندا قد بلغت ٨٦.٥% و ٧٥.٩% على الترتيب. كما توضح النتائج أن نسبة التلاميذ ممن هم في سن الخامسة عشرة والمقيدين بالمرحلة الإعدادية

والذين حصلوا على المستوى الثاني على الأقل في الرياضيات في فنلندا وهولندا^{٢٢} قد بلغت ٨٥% و٨٤.٢% على الترتيب في عام ٢٠١٨ (OECD, 2019a, pp. 145-147). ويرجع تفوق التلاميذ الفنلنديين في المرحلة الإعدادية على نظرائهم من التلاميذ الهولنديين في نفس المرحلة التعليمية إلى اهتمام فنلندا بالتعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي بصورة تفوق اهتمام هولندا بهاتين المرحلتين التعليميتين. ومن ثم، يجب على الدول النامية تخصيص ميزانيات أكبر للتعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي بحيث تفوق ميزانية هاتين المرحلتين التعليميتين مجتمعتين نصيب ميزانية التعليم الثانوي العام وميزانية التعليم الثانوي الفني معاً كنسبة إلى إجمالي ميزانية التعليم قبل الجامعي.

وبعد أن حللنا أوجه الاختلاف بين تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وتمويل التعليم الثانوي العام في هولندا، سوف نستعرض في الجزء التالي القوي والعوامل التي أدت إلى أوجه الاختلاف بين تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وبين تمويل التعليم الثانوي العام في هولندا.

القوي والعوامل التي أدت إلى أوجه الاختلاف بين تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وبين تمويل التعليم الثانوي العام في هولندا:

○ يتميز التعليم قبل الجامعي في هولندا بتحيزه الشديد لصالح الطبقات الأكثر ثراءً، و'باعتقاده المفرط على نتائج الاختبارات التحصيلية لتوزيع التلاميذ على الأنواع المختلفة للتعليم العام والفني' (Highly-tracked)، في حين يتميز التعليم قبل الجامعي في فنلندا بكونه أكثر عدالة ولا يقوم على الانتقائية وأكثر شمولاً (Wolff, Charlotte E., Huilla, Heidi, Tzaninis, Yannis, Magnusdottir, Berglind Ros, Lappalainen, Sirpa, Paulle, Bowen, Seppanen, Piia, & Kosunen, Sonja, 2021, p. 6).

²² For more details see the following study: OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA*. Paris, France: OECD Publishing. pp. 145-149.

وترجع عدالة التعليم قبل الجامعي في فنلندا وعدم اعتماده على مبدأ الانتقائية إلى كون جميع مراحل التعليم قبل الجامعي بما في ذلك التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني مجانيًا بما في ذلك التغذية المدرسية سواء في المدارس الحكومية أو المدارس الخاصة. وعلى الرغم من قيام التلاميذ بشراء الكتب الدراسية، إلا أن الدولة الفنلندية تقدم للتلاميذ وأسرهم أنواعًا مختلفة من الدعم النقدي تتيح لهم استرداد ثمن هذه الكتب الدراسية، وتمكن التلاميذ منخفضي الدخل من الدراسة دون الحاجة لتركها للعمل (Ministry For Foreign Affairs. Finland, 2017, p. 14).

○ يرجع تفوق التلاميذ الفنلنديين في المرحلة الثانوية على نظرائهم من التلاميذ الهولنديين إلى عدة أسباب من بينها تفوق المناهج التعليمية في المرحلة الثانوية العامة على المناهج الدراسية في هولندا. "وعلى سبيل المثال تركز ٤٧.١% و ٢٣.٥% و ١٧.٦% من مناهج الكيمياء في التعليم الثانوي العام في فنلندا على جوانب تتصل بتطبيق المعارف وجوانب تتصل بابتكار حلول جديدة للمشكلات القائمة وجوانب تتصل بالفهم، في حين لا توجد جوانب تتصل بالتذكر في مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية العامة" (Elmas, Ridvan, Rusek, Martin, Lindell, Anssi, Nieminen, Pasi, Kasapoglu, Koray, & Bilek, .Martin, 2020, p. 844).

○ تتصف الاختبارات التي يقوم بتصميمها "المعهد المركزي لتصميم الاختبارات الدراسية" (Central Institute For Test Development) في هولندا في نهاية التعليم الابتدائي ونهاية التعليم الثانوي بكونها أقوى من الاختبارات التي يتم تصميمها في العديد من الدول الأوروبية الأخرى. وتتسم اختبارات "المعهد المركزي لتصميم الاختبارات الدراسية" في هولندا بمراعاتها المتميزة لمبادئ القياس النفسي، وبالمستويات العالية من الثبات والصدق، وبالتحديثها بصورة سنوية لتضمن وجود سلاسل زمنية ممتدة من نتائج التلاميذ وبحيث تتسم هذه النتائج الطلابية بالثبات وبإمكانية التفسير عبر الفترات الزمنية الممتدة. كما تتميز هذه الاختبارات الهولندية أيضًا بتقديمها لصورة واضحة لنواتج التعلم التي حققها

التلاميذ، وبإمكانية المقارنة بين تحصيل التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة (OECD, 2014d, pp. 65-66).

- تهتم فنلندا بالتعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي بدرجة أكبر من اهتمام هولندا بهاتين المرحلتين التعليميتين. "ولهذا قامت فنلندا في الفترة من عام ٢٠١٤ إلى عام ٢٠١٧ بتطوير المناهج الدراسية في مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي. وقد تم البدء في تنفيذ المناهج الدراسية الجديدة المطورة الخاصة برياض الأطفال والتعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي في فصل الخريف من عام ٢٠١٦. وقد استهدفت المناهج الجديدة المطورة تحسين نمو الشخصية المتكاملة للتلاميذ، وتوفير أفضل الظروف لهم لكي يتعلموا كيفية العيش في عالم معقد وسريع التغير، ولكي يتدربوا على كيفية مواجهة تحديات المستقبل. ونتيجة لاهتمام المناهج الدراسية المطورة بتطوير الشخصية المتكاملة للتلاميذ الفنلنديين، تركز مناهج التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي على أربعة جوانب رئيسية. وهذه الجوانب الرئيسية هي: أ) احترام تفرد شخصية كل تلميذ، وضمان حقه في الحصول على تعليم عالي الجودة. ب) تشجيع النمو العقلي/المعرفي لكل تلميذ، وتشجيع نمو كل تلميذ كإنسان متعلم ومتحضر وكمواطن نشط سياسياً ويشارك بإيجابية في أنشطة المجتمع الفنلندي الديمقراطي. ج) تقدير التنوع الثقافي، والنظر إلى التنوع الثقافي كمصدر لثراء المجتمع الفنلندي. د) تفهم ضرورة التنمية المستدامة، وضرورة التزام كل مدرسة بتأسيس ثقافة تقوم على مجتمعات التعلم وعلى تنفيذ هذه المبادئ الأربعة" (Halinen, Irmeli, 2018, pp. 80-81).
- اختلاف فلسفة التوجيه الفني في المدارس في هولندا عن فلسفة التوجيه الفني في المدارس في فنلندا. "ففي هولندا يحق للتوجيه الفني فرض عقوبات على المدارس التي ينخفض فيها التحصيل الدراسي عن مستوي معين بما في ذلك الإغلاق الكامل للمدارس التي يتدنّى فيها التحصيل الدراسي بصورة شديدة عن حد معين. أما في فنلندا فإن تقارير التوجيه الفني المقدمة للمدارس استرشادية والأخذ بتوجيهات هذه التقارير اختياري وليس إلزامي" (The World Bank, 2010, p. 3).

- إن نسبة المدارس الخاصة في هولندا أعلى من نسبة المدارس الخاصة في فنلندا. "ففي هولندا كانت ٦٦.٦% من جملة أعداد المدارس في عام ١٩٩٧ مدارس خاصة، وتبلغ نسبة المدارس الدينية الخاصة في هولندا ٩١% من جملة أعداد المدارس الخاصة و ٥٩% من جملة أعداد المدارس في الدولة الهولندية في عام ١٩٩٧" (Patrinis, Harry Anthony, 2013, pp. 392-410). وعادة ما يلتحق أبناء الأسر الأكثر ثراء بالمدارس الثانوية العامة الخاصة. وتشير بيانات وزارة التربية والتعليم الهولندية إلى أن ٦٧% من أولياء أمور التلاميذ المقيدون في المدارس الثانوي العامة الخاصة هم من الأفراد الأكثر ثراء، مقارنة بنسبة ٢٤% فقط من أولياء أمور التلاميذ المقيدون في المدارس الثانوية العامة الحكومية في عام ٢٠٢٠. (Inspectorate of Education. The Netherlands, 2021, p. 42). أما في فنلندا فتبلغ نسبة المدارس الخاصة في التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي ٣.٤٧% من جملة أعداد المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية في عام ٢٠١٨. ويوجد ٢٣٠٠ مدرسة ابتدائية وإعدادية شاملة حكومية وخاصة في فنلندا في عام ٢٠١٨، ويتضمن هذا العدد ٨٠ مدرسة ابتدائية وإعدادية شاملة خاصة في نفس العام. ويتم تمويل المدارس الحكومية والمدارس الخاصة من قبل السلطات الحكومية. وتقوم المدارس الخاصة الحاصلة على تصريح من وزارة التربية والتعليم في فنلندا بتدريس نفس المناهج الدراسية التي تدرسها المدارس الحكومية. وبالإضافة إلى هذه المدارس الخاصة المحلية، توجد مدارس خاصة تقدم خدماتها لأبناء الجاليات الأجنبية الألمانية والفرنسية والروسية المقيمين في فنلندا، كما توجد مدارس خاصة دينية ومدارس خاصة تعتمد على فلسفة "مونتسوري" (Montessori) التربوية أو فلسفة "شتاينر" (Steiner) التربوية أو فلسفة "فرنية" (Freinet) التربوية (Ahonen, Arto K., 2021, p. 122).
- خصصت هولندا ٥.٢% من الناتج المحلي الإجمالي بها لتمويل قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معاً في عام ٢٠١٨؛ وبهذا زاد ما تخصصه هولندا من

النتائج المحلي الإجمالي لتمويل قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي بنسبة ٠.٣% عن متوسط ما خصصته دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في عام ٢٠١٨. وبصفة عامة فإن نصيب التعليم قبل الجامعي من الناتج المحلي الإجمالي ونصيب التعليم العالي من الناتج المحلي الإجمالي في هولندا كان أكبر من متوسط ما هو موجود في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في عام ٢٠١٨. وبلغ متوسط نصيب التلميذ الواحد في التعليم قبل الجامعي من الإنفاق الحكومي وحده ١١٦٢٨ دولارًا أمريكيًا و ١٠٤٤٤ دولارًا أمريكيًا في هولندا وفي دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على الترتيب في عام ٢٠١٨. وبهذا تزيد ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي مجتمعين معًا في هولندا عما هو موجود في فنلندا وفي دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وتشير الإحصاءات إلى قيام فنلندا ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بتخصيص ٥.١% و ٤.٩% من الناتج المحلي الإجمالي بها لتمويل قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معًا على الترتيب في عام ٢٠١٨. وقد بلغ نصيب التلميذ الواحد في التعليم قبل الجامعي من الإنفاق الحكومي وحده ١١٦٢٨ دولارًا أمريكيًا و ١٠٦٥٨ دولارًا أمريكيًا و ١٠٤٤٤ دولارًا أمريكيًا في هولندا وفنلندا وفي دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على الترتيب في عام ٢٠١٨ (OECD, 2021c, p. 242 & p. 252).

○ تخصص هولندا ميزانيات أكبر لتمويل أجور المعلمين أعلى من الميزانيات التي تخصصها فنلندا لتمويل أجور المعلمين بها. ويرجع هذا التفوق الهولندي على فنلندا في الإنفاق على التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني إلى اهتمام الحكومة الهولندية بالتعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني أكثر من اهتمامها بالتعليم الإعدادي. 'نقد بلغ الحد الأدنى للراتب السنوي للمعلم الواحد في المدارس الحكومية في التعليم الثانوي العام في هولندا وفي فنلندا ٣٧٨٠٩ دولارًا أمريكيًا و ٣٧٢١٠ دولارًا أمريكيًا على الترتيب في عام ٢٠١٨/٢٠١٩. وبلغ الحد الأدنى للراتب السنوي للمعلم الواحد في المدارس الحكومية في التعليم الإعدادي العام في هولندا وفنلندا ٣٧٨٠٩ دولارًا أمريكيًا

٣٥٤٤١ دولاراً أمريكياً على الترتيب في عام ٢٠١٨/٢٠١٩،
(European Commission/EACEA/Eurydice, 2020a, p. 13).
وبالتالي، زاد الحد الأدنى للراتب السنوي للمعلم الواحد في المدارس الحكومية
في التعليم الإعدادي العام وفي التعليم الثانوي العام في هولندا عن مثيله في فنلندا
في عام ٢٠١٨/٢٠١٩.

وبعد أن استعرضنا القوي والعوامل التي أدت إلى أوجه الاختلاف بين تمويل التعليم
الثانوي العام في فنلندا وبين تمويل التعليم الثانوي العام في هولندا، سوف نستعرض في
الجزء التالي واقع تمويل التعليم الثانوي العام في مصر.

رابعاً: تحليل واقع تمويل التعليم الثانوي العام في مصر:

وسوف نستهل واقع تمويل التعليم الثانوي العام في مصر، باستعراض السلم التعليمي
في مصر، وحجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في مصر
في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، ونصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من
الإنفاق الحكومي في مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، وتحليل توزيع
نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في مصر
في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، ومقارنة نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي
في المرحلة الثانوية العامة بنصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في
مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، ومصادر تمويل التعليم الثانوي العام
في مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

السلم التعليمي في مصر:

يعد نظام التعليم قبل الجامعي في مصر أكبر نظام لتعليم التلاميذ في منطقة الشرق
الأوسط. وقد نجحت الدولة في الوصول بمعدل القيد الإجمالي في المرحلة الابتدائية إلى
أكثر من نسبة ١٠٠%. ونتيجة لتزايد معدلات النمو السكاني في مصر تأثرت جودة
التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي بمختلف أنواعه بصورة سلبية. وقد أدي كون ثلث
السكان في مصر ممن هم تحت سن الخامسة عشرة إلى زيادة الضغوط على التعليم
الابتدائي والتعليم الإعدادي، وارتفاع كثافة الفصول، ووجود عجز في أعداد المعلمين في
بعض المحافظات، وتدني جودة برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين في أثناء الخدمة.

ونتيجة لتدني ميزانية التعليم قبل الجامعي في مصر ركزت طرق التدريس في المدارس الحكومية على التدريس بهدف اجتياز الاختبارات، بدلا من الاهتمام بالتدريس لتنمية مهارات التفكير الناقد وتنمية المهارات المطلوبة في سوق العمل (USAID Egypt, 2019, p. 1).

ويتكون السلم التعليمي في مصر من رياض الأطفال والتعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي ثم التعليم العالي. ويتكون التعليم الابتدائي من ٦ سنوات دراسية، في حين يتكون التعليم الإعدادي من ٣ سنوات دراسية، ويتكون التعليم الثانوي من ٣ سنوات دراسية. ويلتحق التلاميذ في سن السادسة بالتعليم الابتدائي في مصر. ويطلق على التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي معاً اسم مرحلة التعليم الأساسي. والتعليم قبل الجامعي بمختلف مراحله مجاني، في حين أن الالتحاق بالتعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي إلزامي. وقبل صدور الدستور المصري في عام ٢٠١٤ كان التعليم الإلزامي يشمل التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي فقط. ويلتحق الأطفال الذين تجاوزوا سن الثامنة ولم يتم قيدهم في أي مدرسة ابتدائية بالإضافة إلى المتسربين من التعليم الابتدائي بتعليم بديل يتم في مدارس الفصل الواحد أو في مدارس المجتمع. ويتضمن الدستور المصري الصادر في عام ٢٠١٤ ٦ مواد تتصل بالنظام التعليمي بصورة مباشرة و٣ مواد ترتبط بالنظام التعليمي بصورة غير مباشرة. وقد نصت المادة ١٩ من دستور عام ٢٠١٤ على ضرورة تخصيص ٤% على الأقل من الناتج القومي الإجمالي للدولة المصرية لتمويل التعليم قبل الجامعي، وعلى ضرورة زيادة هذه النسبة بحيث تواكب المعايير العالمية للإنفاق التعليمي (Alternative Policy Solution, 2018, pp. 9-10).

وقد بدأت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني منذ عام ٢٠١٧ في تنفيذ عدة مبادرات لإصلاح التعليم قبل الجامعي والانتقال من التركيز على الحفظ والاستظهار إلى التركيز على تنمية الجدارات والتعلم المتمحور حول التلاميذ. وتركز هذه المبادرات الإصلاحية على المحاور التالية: أ) زيادة معدلات الالتحاق برياض الأطفال. ب) تحسين أدوات تقويم التلاميذ. ج) تطوير طرق التدريس من خلال إصلاح برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين ومديري المدارس في أثناء الخدمة. د) إدخال التكنولوجيا ومصادر التعلم الرقمية في التعليم الثانوي العام (USAID Egypt, 2019, p. 1).

وبعد أن استعرضنا السلم التعليمي في مصر، سوف نستعرض في الجزء التالي حجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

حجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

مثل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي مجتمعين في مصر ما قيمته ٦% من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠٢٠/٢٠٢١. وقد بلغت مخصصات التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معاً ٣٦٣.٦ مليار جنيه مصري في عام ٢٠٢٠/٢٠٢١ بزيادة قدرها ١٤.٨% عن موازنة العام المالي السابق ٢٠١٩/٢٠٢٠. وتهدف الهيئة العامة للأبنية التعليمية إلى تنفيذ ٢٥٥٥ مشروعاً بإجمالي ٣٩٠.٦٤ فصلاً في مختلف المراحل التعليمية بتكلفة ١٢.٢ مليار جنيه مصري في عام ٢٠٢٠/٢٠٢١. ويشمل هذا العدد بناء ٤٢١٧ فصلاً في التعليم الثانوي العام بتكلفة ١.٢٤ مليار جنيه في عام ٢٠٢٠/٢٠٢١ (وزارة المالية. جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٠، ص. ٢٤). وإذا كانت خطة العام الثاني (٢٠١٩/٢٠٢٠) من الخطة متوسطة المدى للتنمية المستدامة قد استهدفت بناء ١٠١٥ فصلاً جديداً في عام ٢٠١٩/٢٠٢٠ (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري. جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، ص. ١٢٢)، فإن هيئة الأبنية التعليمية قد هدفت إلى بناء ٤٢١٧ فصلاً جديداً في التعليم الثانوي العام في عام ٢٠٢٠/٢٠٢١ (وزارة المالية. جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٠، ص. ٢٤).

ويوضح الجدول (١٠) نصيب قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي^{٢٣} من الإنفاق الحكومي في الفترة من عام ٢٠١٥/٢٠١٦ إلى عام ٢٠٢٠/٢٠٢١.

^{٢٣} ويشمل نصيب قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي من الإنفاق الحكومي ما يلي: الإنفاق على التعليم قبل الجامعي بكافة مراحله من خلال الميزانيات المخصصة لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، والميزانيات المخصصة لمديريات التربية والتعليم بالمحافظات، والميزانيات المخصصة للمركز القومي للبحوث التربوية، والميزانيات المخصصة للمركز القومي للتقويم والامتحانات، والميزانيات المخصصة للهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، والميزانيات المخصصة للأكاديمية المهنية للمعلمين، والميزانيات المخصصة للهيئة العامة للأبنية التعليمية، والميزانيات المخصصة لصندوق تطوير التعليم، والميزانيات المخصصة لوزارة التعليم العالي، والميزانيات المخصصة للجامعات المصرية، والميزانيات المخصصة للبحث العلمي والتطوير، والميزانيات المخصصة لمراكز البحث العلمي التابعة لوزارة التعليم العالي (وزارة المالية. جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، ص. ١٠٦).

الجدول (١٠). نصيب قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي من الإنفاق الحكومي في الفترة من عام ٢٠١٥/٢٠١٦ إلى عام ٢٠٢٠/٢٠٢١.

الموازنة المقترحة لعام ٢٠٢٠/٢٠٢١	الموازنة الفعلية لعام ٢٠١٩/٢٠٢٠	الموازنة الفعلية لعام ٢٠١٨/٢٠١٩	الموازنة الفعلية لعام ٢٠١٧/٢٠١٨	الموازنة الفعلية لعام ٢٠١٦/٢٠١٧	الموازنة الفعلية لعام ٢٠١٥/٢٠١٦	البيان
١٥٧.٥٨	١٣٢.٠٣	١٢٢.٩٤	١٠٩.١٨	١٠٣.٦٣	٩٧.٣٣	الإجمالي العام للموازنة بالمليار جنيه
١٠٥.١٤	٩٧.٤٨	٩٢.٣٢	٨٥.٦٩	٨٣.٤٦	٨١.٧٩	الأجور وتعويضات العاملين في قطاع التعليم في الموازنة بالمليار جنيه
١٣.٤٧	١٠.٦٢	١٠.٠٨	٨.٧٥	٧.١٥	٦.٥٦	شراء السلع والخدمات في قطاع التعليم في الموازنة بالمليار جنيه
٢٤٩	٢٤٨	١٦٣	٤٤	٣٨	٢٤	الفوائد في قطاع التعليم في الموازنة بالمليون جنيه
٥١٠	٣٩٩	٨٥٩	٥٤٢	٤٢٤	٤٦٠	الدمع والمنح والمزايا الاجتماعية في قطاع التعليم في الموازنة بالمليون جنيه
٢.١١	١.٥٧	٢.٢٨	١.٦٨	١.٤٠	١.٣٥	المصروفات الأخرى في قطاع التعليم في الموازنة بالمليار جنيه
٣٦.٠٨	٢١.٧٠	١٧.٢٣	١٢.٤٦	١١.١٩	٧.١٣	شراء الأصول (الاستثمارات) في قطاع التعليم في الموازنة بالمليار جنيه

المصدر: البيانات المتصلة بعام ٢٠١٥/٢٠١٦ و عام ٢٠١٦/٢٠١٧ و عام ٢٠١٧/٢٠١٨ و عام ٢٠١٩/٢٠٢٠ مأخوذة من المصدر التالي: وزارة المالية. جمهورية مصر العربية. (٢٠١٩). **البيان التحليلي عن مشروع الموازنة العامة للدولة للسنة المالية ٢٠١٩/٢٠٢٠**. القاهرة: المؤلف. ص. ١٠٦. أما البيانات المتصلة بعام ٢٠١٨/٢٠١٩ و عام ٢٠٢٠/٢٠٢١ فهي مأخوذة من المصدر التالي: وزارة المالية. جمهورية مصر العربية. (٢٠٢٠). **البيان التحليلي عن مشروع الموازنة العامة للدولة للسنة المالية ٢٠٢٠/٢٠٢١**. القاهرة: المؤلف. ص. ١١٢.

وقد بلغ نصيب قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي من الإنفاق الحكومي ١٥٧.٥٧ مليار جنيه مصري و١٣٢.٠٣ مليار جنيه مصري و١٢٢.٩٤ مليار جنيه مصري و١٠٩.١٨ مليار جنيه مصري و١٠٣.٦٨ مليار جنيه مصري و٩٧.٣٣ مليار جنيه مصري في العام المالي ٢٠٢١/٢٠٢٠ والعام المالي ٢٠٢٠/٢٠١٩ والعام المالي ٢٠١٩/٢٠١٨ والعام المالي ٢٠١٧/٢٠١٦ والعام المالي ٢٠١٦/٢٠١٥ (وزارة المالية. جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٠، ص. ١١٢؛ وزارة المالية. جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، ص. ١٠٦).

وقد بلغ نصيب ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين ٩.٢% من جملة الموازنة العامة للدولة في العام المالي ٢٠٢١/٢٠٢٠. وقد زاد نصيب ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي في موازنة عام ٢٠٢١/٢٠٢٠ بمقدار ١٩% عن قيمة الموازنة الفعلية في عام ٢٠٢٠/٢٠١٩. كما زاد نصيب ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي في موازنة عام ٢٠٢٠/٢٠١٩ بمقدار ٧% عن موازنة عام ٢٠١٩/٢٠١٨. وزاد نصيب ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي في موازنة عام ٢٠١٩/٢٠١٨ بمقدار ١٣% عن موازنة عام ٢٠١٨/٢٠١٧. وتوضح وزارة المالية المصرية أن نصيب ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي في موازنة عام ٢٠١٨/٢٠١٧ قد زاد بمقدار ٥% عن موازنة عام ٢٠١٧/٢٠١٦. وزاد نصيب قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي في موازنة عام ٢٠١٧/٢٠١٦ بمقدار ١٤% عن موازنة عام ٢٠١٦/٢٠١٥ (وزارة المالية. جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٠، ص. ١٠٣-١٠٤). وتعد هذه الزيادات المتتالية في ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي زيادة ظاهرية وغير حقيقية لعدة أسباب. وأول هذه الأسباب أنها زيادات لم تأخذ في الاعتبار تخفيض قيمة الجنيه المصري لأكثر من النصف في شهر نوفمبر من عام ٢٠١٧، كما لم تأخذ في الاعتبار قيمة معدل التضخم، ولم تأخذ في الاعتبار أيضاً زيادة أعداد التلاميذ ولا المستوي المنخفض أصلاً لنصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي. وفي حين بلغ نصيب ميزانية قطاع التعليم قبل

الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين ٨% من جملة الموازنة العامة للدولة في العام المالي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وأن نصيب ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين قد بلغ ٩.٢% من جملة الموازنة العامة للدولة في العام المالي ٢٠٢٠/٢٠٢١ إلا أن هذه الحصة غير كافية لعدة أسباب إضافية. ومن بين هذه الأسباب ارتفاع قيمة القروض المحلية والأجنبية السنوية التي يجب على الدولة سدادها إلى ٣٧٥ مليار جنيه مصري في العام المالي ٢٠١٩/٢٠٢٠، ووجود عجز نقدي في الموازنة العامة للدولة يقدر بحوالي ٤٤٠ مليار جنيه مصري. ويعني هذا، أن عدم قدرة الدولة على تغطية مصروفاتها (العجز النقدي في الموازنة العامة) قد بلغ ٧.١% من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٩/٢٠٢٠ (وزارة المالية. جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، ص ٤-٦، وص ٩٨؛ وزارة المالية. جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٠، ص ١٠٤). ولا يعد ارتفاع نسبة العجز في ميزانية الدولة شيئاً جديداً، فعلى سبيل المثال 'بلغ العجز في ميزانية جمهورية مصر العربية ٨.٢% من الناتج المحلي الإجمالي في العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٩. ونتيجة للعجز الدائم في ميزانية الدولة انخفض الإنفاق الحكومي على التعليم والصحة في مصر. وتشير الإحصاءات إلى أن الإنفاق على قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي وعلى قطاع الصحة قد مثل ٤% و ١.٥% من الناتج المحلي الإجمالي على الترتيب في العام المالي ٢٠١١/٢٠١٢. وتبلغ أجور ومكافآت العاملين في قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي وفي قطاع الصحة غالبية الميزانيات الحكومية المخصصة لهذين القطاعين. ومن ثم، يهيمن الإنفاق الجاري على ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي وقطاع الصحة، وتتنخفض قيمة الإنفاق الاستثماري عليهما. ويعني هذا، أن ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي وميزانية قطاع الصحة تقل فيهما المبالغ المخصصة للإنفاق الاستثماري الحقيقي، والمبالغ المخصصة لبناء المدارس والمستشفيات، كما تقل قيمة المبالغ المخصصة لشراء معدات الورش وتجهيزات المعامل في المدارس الحكومية وكذلك المبالغ المخصصة لشراء المعامل والمختبرات الطبية في المستشفيات الحكومية' (Cherici, Sofia, 2020, pp. 6-8).

وتتردد الآثار السلبية لانخفاض ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي في الدول التي ترتفع بها معدلات الفقر و"معامل جيني لعدم المساواة في الدخل" (GINI Coefficient). وتشير قاعدة بيانات البنك الدولي إلى أن "معامل جيني لعدم المساواة في الدخل" في مصر قد بلغ ٣١.٥% في عام ٢٠١٧. وتمثل مصر نموذجاً صارخاً لعدم المساواة في توزيع الدخل حيث يعاني السكان في المناطق العشوائية والأحياء الفقيرة من الفقر الشديد؛ وحيث توجد فرص أكبر للتوظيف وللحصول على رواتب أعلى لسكان أكبر أربع مدن مصرية في مقابل فرص ضعيفة للتوظيف والحصول على داخل مرتفع في المناطق الريفية وبخاصة في الوجه القبلي. وقد شهدت الفترة من عام ٢٠٠٠ إلى عام ٢٠١٨/٢٠١٧ زيادة نسبة السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر في مصر بمقدار ١٦% لتصل إلى ٣٢.٥% من جملة أعداد السكان في مصر في هذا العام. كما بلغت نسبة السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر المدقع ٣.٢% من جملة السكان في عام ٢٠١٧. وانتقد البنك الدولي وجود أكثر من ٢٥% من سكان مصر ممن يعيشون على دخل يومي يقل عن ٣.٢ دولاراً أمريكياً يومياً. ويعني هذا، أن الأفراد الفقراء في مصر يتعرضون بدرجة أكبر من غيرهم لمخاطر البطالة، والأمراض، والامية. ولهذا يجب أن تخصص الدولة المصرية ميزانيات أكبر لمساعدة أكثر الشرائح المجتمعية فقراً، ولمنع المزيد من التدهور الاقتصادي لهذه الشرائح الأكثر عوزاً وحرماناً (Cherici, Sofia, 2020, pp. 12-13).

ومن بين أسباب انخفاض ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين ارتفاع قيمة القروض المحلية والأجنبية السنوية التي يجب على الدولة سدادها وارتفاع قيمة العجز النقدي في الموازنة العامة للدولة في العام المالي ٢٠٢٠/٢٠٢١. "فقد بلغت قيمة القروض المحلية والأجنبية السنوية التي ينبغي على مصر سدادها حوالي ٥٥٥.٥ مليار جنية مصري في موازنة عام ٢٠٢٠/٢٠٢١. كما بلغ العجز النقدي في الموازنة ٤٢٤.٤ مليار جنية. ويعني هذا، أن عدم مقدرة الدولة على تغطية مصروفاتها (العجز النقدي في الموازنة العامة) قد بلغ ٦.٢% من قيمة الناتج

المحلي الإجمالي في العام المالي ٢٠٢٠/٢٠٢١، (وزارة المالية. جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٠، ص ٤-٦).

وقد تميزت الفترة من العام المالي ٢٠١٣/٢٠١٤ إلى العام المالي ٢٠٢٠/٢٠٢١ بارتفاع حجم الدين العام المحلي والدين العام الخارجي. وتشير بيانات وزارة المالية إلى أن حجم الدين العام المحلي والخارجي قد بلغ ١٠٨% و ٨٣% من حجم الناتج المحلي الإجمالي في ٣٠ يونيو من عام ٢٠١٧ وفي ٣٠ يونيو من عام ٢٠٢١ على الترتيب (UNICEF and The Ministry of Finance. Arab Republic of Egypt, 2020, p. 19).

ومما سبق يتضح لنا أن ارتفاع قيمة العجز النقدي في موازنة الدولة المصرية، وارتفاع قيمة القروض المحلية والأجنبية السنوية التي ينبغي على مصر سدادها، وارتفاع معدلات التضخم في الفترة من عام ٢٠١٣/٢٠١٤ إلى عام ٢٠٢٠/٢٠٢١، وتخفيض قيمة الجنية المصري في مقابل الدولار قد أدى إلى انخفاض حجم الميزانية المخصصة للتعليم قبل الجامعي والتعليم العالي في الفترة من عام ٢٠١٣/٢٠١٤ إلى عام ٢٠٢٠/٢٠٢١. وعلى الرغم من بلوغ نصيب ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين ٨% و ٩.٢% من جملة الموازنة العامة للدولة في العام المالي ٢٠١٩/٢٠٢٠، ومن جملة الموازنة العامة للدولة في العام المالي ٢٠٢٠/٢٠٢١ على الترتيب، إلا أن هذه الحصة غير كافية لتوفير تعليم عالي الجودة. ويمثل العجز النقدي في الموازنة قدرًا كبيرًا من حجم ميزانية الدولة المصرية. وتشير بيانات وزارة المالية المصرية إلى أن العجز النقدي في الموازنة العامة قد بلغ ٧.١% و ٦.٢% من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٩/٢٠٢٠ وفي عام ٢٠٢٠/٢٠٢١ على الترتيب. وهي نسبة كبيرة. ويضع العجز النقدي في الموازنة العامة الذي بلغ ٦.٢% من قيمة الناتج المحلي الإجمالي في العام المالي ٢٠٢٠/٢٠٢١ والدين المحلي والخارجي الذي بلغ ٨٣% من حجم الناتج المحلي الإجمالي للدولة في يونيو من عام ٢٠٢١ قيودًا كبيرة على قدرة الدولة على زيادة الميزانية المخصصة للتعليم قبل الجامعي والميزانية المخصصة للتعليم العالي.

’ولا تقتصر القيود على موازنة الدولة في مصر على الأقساط السنوية للقروض المحلية والأجنبية، بل تشمل هذه القيود أيضاً أجور العاملين في الشركات الحكومية والميزانية المخصصة للدعم. وتشير بيانات صندوق النقد الدولي إلى أن أجور العاملين في الشركات الحكومية والقطاع العام قد بلغت ٢٦٦.١ مليار جنيه مصري و٢٨٨.٨ مليار جنيه مصري و٣٢٤ مليار جنيه مصري في العام المالي ٢٠١٩/٢٠١٨ والعام المالي ٢٠٢٠/٢٠١٩ والعام المالي ٢٠٢١/٢٠٢٠ على الترتيب. أما الميزانية المخصصة للدعم مثل دعم الغذاء ودعم أسعار البترول ومشتقاته ودعم أسعار الكهرباء فقد بلغت ٢٨٧.٥ مليار جنيه مصري و٢٢٩.٢ مليار جنيه مصري و٣٠٥.٣ مليار جنيه مصري في العام المالي ٢٠١٩/٢٠١٨ والعام المالي ٢٠٢٠/٢٠١٩ والعام المالي ٢٠٢١/٢٠٢٠ على الترتيب. في حين بلغت قيمة الأقساط السنوية للقروض المحلية والأجنبية ٥٣٣ مليار جنيه مصري و٥٦٨.٤ مليار جنيه مصري و٥٦٧ مليار جنيه مصري في العام المالي ٢٠١٩/٢٠١٨ والعام المالي ٢٠٢٠/٢٠١٩ والعام المالي ٢٠٢١/٢٠٢٠ على الترتيب. ويمثل الدين المحلي غالبية حجم الديون المحلية والأجنبية مجتمعين. حيث بلغت قيمة الأقساط السنوية للدين المحلي ٤٩٧.٨ مليار جنيه مصري من جملة الأقساط السنوية للقروض المحلية والأجنبية والتي بلغت ٥٣٣ مليار جنيه مصري في العام المالي ٢٠١٩/٢٠١٨. كما بلغت قيمة الأقساط السنوية للدين المحلي ٥١٨.٢ مليار جنيه مصري من جملة الأقساط السنوية للقروض المحلية والأجنبية والتي بلغت ٥٦٧ مليار جنيه مصري في العام المالي ٢٠٢١/٢٠٢٠ “ (International Monetary Fund, 2021, p. 28). ويعني هذا، أن الأقساط السنوية للدين المحلي قد بلغت ٩٣.٣٩% و٩٢.٤٨% و٩١.٣٩% من جملة الأقساط السنوية للقروض المحلية والأجنبية في العام المالي ٢٠١٩/٢٠١٨ والعام المالي ٢٠٢٠/٢٠١٩ والعام المالي ٢٠٢١/٢٠٢٠ على الترتيب. ويوضح الجدول (١١) عددًا من القيود القائمة والتي تحد من قدرة الدولة على زيادة الميزانية المخصصة للتعليم قبل الجامعي والميزانية المخصصة للتعليم العالي في مصر.

الجدول (١١). جملة أجور العاملين في الشركات الحكومية والقطاع العام وجملة الأقساط السنوية للقروض المحلية والأجنبية معاً وجملة الأقساط السنوية للقروض المحلية وحدها وجملة الميزانية المخصصة للدعم بالمليار جنيه في مصر في عام ٢٠١٩/٢٠١٨ وعام ٢٠٢٠/٢٠١٩ وعام ٢٠٢١/٢٠٢٠.

المؤشر	العام المالي ٢٠١٩/٢٠١٨	العام المالي ٢٠٢٠/٢٠١٩	العام المالي ٢٠٢١/٢٠٢٠
أجور العاملين في الشركات الحكومية والقطاع العام بالمليار جنيه.	٢٦٦.١	٢٨٨.٨	٣٢٤
جملة الأقساط السنوية للقروض المحلية والأجنبية معاً بالمليار جنيه.	٥٣٣	٥٦٨.٤	٥٦٧
جملة الأقساط السنوية للقروض المحلية وحدها بالمليار جنيه.	٤٩٧.٨	٥٢٥.٧	٥١٨.٢
جملة ميزانية الدعم المخصص لدعم الغذاء ودعم البترول ومشتقاته ودعم الكهرباء بالمليار جنيه.	٢٨٧.٥	٢٢٩.٢	٣٠٥.٣

Source: International Monetary Fund. (2021). *2021 Article IV Consultation, Second Review Under The Stand-By-Arrangement-Press Release; Staff Report; and Statement By The Executive Director For The Arab Republic of Egypt*. Washington, D.C.: Author. p. 28.

وتشير بيانات "معهد اليونسكو للإحصاءات" (UNESCO Institute of Statistics) إلى أن نصيب قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين من الإنفاق الحكومي في مصر قد بلغ ٣.٣% و ٣.٤% و ٤.١% و ٤.٣%

٣.٩% من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١١^{٢٤} و عام ٢٠١٢ و عام ٢٠١٣ و عام ٢٠١٤ و عام ٢٠١٥ على الترتيب (UNESCO Institute of Statistics, 2021, pp. 1-2). وقد انخفض نصيب قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين من الإنفاق الحكومي في مصر من ٥.٣% من قيمة الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠٠٠ إلى ٣.٣% من قيمة الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١١^{٢٥}، ثم زاد قليلاً إلى ٣.٩% من قيمة الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٥ (European Training

^{٢٤} أشارت "كيرتشي صوفيا" (Cherici, Sofia) إلى أن الإنفاق على قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي في مصر قد مثل ٤% من الناتج المحلي الإجمالي في العام المالي ٢٠١١/٢٠١٢ (Cherici, Sofia, 2020, pp. 6-8). في حين أشار "معهد اليونسكو للإحصاءات" (UNESCO Institute of Statistics) إلى أن نصيب قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين من الإنفاق الحكومي في مصر قد بلغ ٣.٣% و ٣.٤% من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١١ وفي عام ٢٠١٢ على الترتيب (UNESCO Institute of Statistics, 2021, pp. 1-2). وسوف يتم الاعتماد على بيانات "معهد اليونسكو للإحصاءات" لأنها أكثر دقة.

^{٢٥} تشير بيانات "معهد اليونسكو للإحصاءات" (UNESCO Institute of Statistics) إلى أن نصيب قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين من الإنفاق الحكومي في مصر قد بلغ ٣.٣% و ٣.٤% و ٤.١% و ٤.٣% و ٣.٩% من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١١ و عام ٢٠١٢ و عام ٢٠١٣ و عام ٢٠١٤ و عام ٢٠١٥ على الترتيب (UNESCO Institute of Statistics, 2021, pp. 1-2). أما إحصاءات وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية في مصر فتشير إلى أن نصيب قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين من الإنفاق الحكومي في مصر قد بلغ ٣.٥% و ٣.٦% و ٣.٦% و ٤% و ٣.٨% و ٣.٦% من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٠/٢٠١١ و عام ٢٠١١/٢٠١٢ و عام ٢٠١٢/٢٠١٣ و عام ٢٠١٣/٢٠١٤ و عام ٢٠١٤/٢٠١٥ (The United Nations Development Programme, & Ministry of Planning and Economic Development, Egypt, 2021, p. 78). ويلاحظ وجود اختلافات بين الإحصاءات الواردة في تقارير معهد اليونسكو للإحصاءات وبين تلك الواردة في تقارير وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية في مصر. ولهذا يجب أن تقوم مصر بتحديث بياناتها الخاصة بالإنفاق على التعليم قبل الجامعي، ومؤشر نسبة الإنفاق على التعليم قبل الجامعي وحده منسوباً إلى الناتج المحلي الإجمالي، ومؤشر نسبة الإنفاق على التعليم قبل الجامعي وحده منسوباً إلى الموازنة العامة للدولة المصرية، ومؤشر نصيب ميزانية التعليم قبل الجامعي وحده إلى إجمالي ميزانية التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين.

Foundation, 2020b, p. 55; UNESCO Institute of Statistics, 2021, pp. 1-2). وعلى الرغم من انخفاض نصيب قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين من الإنفاق الحكومي في مصر منسوبا إلى الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٥، إلا أن حجم ميزانية قطاع التعليم بمختلف مستوياته في مصر قد زاد بعد العام المالي ٢٠١٤/٢٠١٥ نتيجة لزيادة حجم الناتج المحلي الإجمالي. "ثم انخفض نصيب قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين من الإنفاق الحكومي في مصر إلى ٣% و ٢,٥% و ٢,٢% و ٢,١% من قيمة الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٦/٢٠١٧ و عام ٢٠١٧/٢٠١٨ و عام ٢٠١٨/٢٠١٩ و عام ٢٠١٩/٢٠٢٠ على الترتيب. ويلاحظ أن الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي منسوبا إلى الناتج المحلي الإجمالي وأن الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي منسوبا إلى جملة الموازنة العامة للدولة في مصر أقل بكثير من المؤشر العالمي للإنفاق الحكومي على التعليم بمختلف مستوياته منسوبا إلى الناتج المحلي الإجمالي والبالغ ٤,٥%، وأقل بكثير من المؤشر العالمي للإنفاق الحكومي على التعليم بمختلف مستوياته منسوبا إلى جملة الموازنة العامة للدولة والبالغ ١٤,٣%. وبالإضافة إلى هذا، فإن الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي منسوبا إلى الناتج المحلي الإجمالي ومنسوبا إلى جملة الموازنة العام للدولة في مصر أقل بكثير من قيمة هذين المؤشرين في الدول متوسطة الدخل وفي عدد آخر من الدول ذات المستوي الاقتصادي المماثل لمصر مثل إندونيسيا وجنوب إفريقيا. وفي حين خصصت مصر ٢,١% من قيمة الناتج المحلي الإجمالي بها لتمويل قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي في عام ٢٠١٩/٢٠٢٠، نجد أن جنوب إفريقيا وماليزيا وإندونيسيا قد خصصت ٦,٥% و ٤,٢% و ٣,٦% من قيمة الناتج المحلي الإجمالي بها لتمويل قطاع التعليم بمختلف مستوياته في عام ٢٠١٩ و عام ٢٠١٩ و عام ٢٠١٥ على الترتيب" (The United Nations Development Programme, & Ministry of Planning and Economic Development, Egypt, 2021, pp. 78-79). وبالمثل يقل نصيب

قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي منسوبة إلى جملة الموازنة العام للدولة في مصر في العام المالي ٢٠٢٠/٢٠١٩ عن نفس المؤشر في نفس الدول السابق ذكرها. حيث بلغ نصيب ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين في مصر ٨% من جملة الموازنة العامة للدولة في العام المالي ٢٠٢٠/٢٠١٩ (وزارة المالية. جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، ص ٤-٦، وص. ٩٨؛ وزارة المالية. جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٠، ص. ١٠٤)، في حين بلغ ١٩.٥% و ١٧.٩% و ٢٠.٥% في جنوب إفريقيا في عام ٢٠١٩ وفي ماليزيا في عام ٢٠١٩ وفي إندونيسيا في عام ٢٠١٥ على الترتيب“ (The United Nations Development Programme, & Ministry of Planning and Economic Development, Egypt, 2021, pp. 78-79). وقد أدى ارتفاع ميزانيات التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي في ماليزيا وجنوب إفريقيا وإندونيسيا وتايلاند عما هو موجود في مصر إلى ارتفاع ترتيب هذه الدول في مؤشر الأمم المتحدة للتنمية البشرية وتفوقها على مصر في هذا المؤشر.

وفي حين بلغ نصيب ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين ٨% من جملة الموازنة العامة للدولة في العام المالي ٢٠٢٠/٢٠١٩، وأن نصيب ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين قد بلغ ٩.٢% من جملة الموازنة العامة للدولة في العام المالي ٢٠٢٠/٢٠٢١، إلا أنه من الملاحظ ”انخفاض نصيب ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين في مصر من جملة الموازنة العامة للدولة في العام المالي ٢٠٢٠/٢٠١٩ عما كان قائماً في عام ٢٠٠٠/٢٠٠١ وعام ٢٠١٥/٢٠١٦ وعام ٢٠١٧/٢٠١٨. وتشير الإحصاءات إلى أن نصيب ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين قد بلغ ١٧% و ١١% و ٨.٩% من جملة الموازنة العامة للدولة في عام ٢٠٠٠/٢٠٠١ وعام ٢٠١٥/٢٠١٦ وعام ٢٠١٧/٢٠١٨ على الترتيب. ومما ساهم في عدم كفاية ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي في مصر ارتفاع معدلات التضخم؛ حيث بلغ معدل التضخم ٢٠%

٥.٩% في عام ٢٠١٧^{٢٦} وعام ٢٠٢٠ على الترتيب. وقد أدت معدلات التضخم هذه إلى تآكل القوة الشرائية للجنبة المصري، وإلى انخفاض الدخل الحقيقي للمواطنين في مصر“ (European Training Foundation, 2020a, pp. 6-7).

وقد شهدت الفترة بين عام ٢٠١٦/٢٠١٥ وعام ٢٠١٨/٢٠١٧ زيادة الإنفاق الحكومي الإجمالي في مختلف القطاعات بنسبة ٣٩.٦%، في حين زاد الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي مجتمعين بنسبة ٧.٩% فقط في خلال نفس الفترة الزمنية. وتشير إحدى الدراسات إلى أن التعليم قبل الجامعي كان الأقل استفادة من الزيادة في ميزانيته في الفترة من عام ٢٠١٦/٢٠١٥ إلى عام ٢٠١٨/٢٠١٧ حيث زادت ميزانيته بنسبة ١.٧%، في حين أن التعليم العالي كان صاحب الحصة الأكبر في زيادة الميزانية المخصصة له حيث قد زادت ميزانية التعليم العالي بنسبة ٢١.٤% في خلال نفس الفترة الزمنية (European Training Foundation, 2020b, pp. 12-13).

وبعد أن حللنا حجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، سوف نستعرض في الجزء التالي نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

^{٢٦} في حين يذكر تقرير صادر عن "مؤسسة التدريب الأوروبية" (European Training Foundation) أن معدل التضخم في مصر قد بلغ ٢٠% و٥.٩% في عام ٢٠١٧ وعام ٢٠٢٠ على الترتيب (European Training Foundation, 2020a, pp. 6-7). يذكر الجهاز المركزي للتعبة العامة والإحصاء في مصر أن معدل التضخم قد بلغ ٢٩.٥% و١٤.٤% و٩.٢% و٥% في عام ٢٠١٧ وعام ٢٠١٨ وعام ٢٠١٩ وعام ٢٠٢٠ (الجهاز المركزي للتعبة العامة والإحصاء. مصر، ٢٠٢١، ص. ١٢٦؛ الجهاز المركزي للتعبة العامة والإحصاء. مصر، ٢٠٢٠، ص. ١٢٩). وسوف يتم الاعتماد في حساب معدلات التضخم في هذا البحث على الإحصاءات الواردة في تقارير الجهاز المركزي للتعبة العامة والإحصاء في مصر لأنها أكثر دقة من الإحصاءات الواردة في المصادر الثانوية العربية والأجنبية.

نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

تشير الإحصاءات إلى أن "نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي ٢٧ من الإنفاق الحكومي في مصر وماليزيا وفي دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية قد بلغ ٣٩٤ دولارًا أمريكيًا و٢٤٣٩ دولارًا أمريكيًا و٧٨٨٤ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٤ وعام ٢٠٠٤ وعام ٢٠٠٤ على الترتيب. وبهذا يقل نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي من الإنفاق الحكومي في مصر عن نصيب مثيله في ماليزيا بمقدار ٢٠٤٥ دولارًا أمريكيًا، كما يقل نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي من الإنفاق الحكومي في مصر أيضًا عن متوسط نصيب مثيله في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بمقدار ٧٤٩٠ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٤. وقد بلغ نصيب التلميذ الواحد في التعليم العالي من الإنفاق الحكومي في مصر وماليزيا وفي دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ٩٠٢ دولارًا أمريكيًا و٨٩٩٧ دولارًا أمريكيًا و١١١٠٠ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٤ وعام ٢٠٠٤ وعام ٢٠٠٤ على الترتيب. وبهذا يقل نصيب التلميذ الواحد في التعليم العالي من الإنفاق الحكومي في مصر عن نصيب مثيله في ماليزيا بمقدار ٨٠٩٥ دولارًا أمريكيًا، كما يقل نصيب التلميذ الواحد في التعليم العالي من الإنفاق الحكومي في مصر عن متوسط نصيب مثيله في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بمقدار ١٠١٩٨ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٤" (European Training Foundation, 2011, p. 14). ومما سبق يتضح عدم كفاية الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي وعلى التعليم العالي في مصر في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٤، كما يتضح أيضًا تحيز الإنفاق الحكومي في مصر لصالح تمويل التعليم العالي الذي تلتحق به أعداد قليلة نسبيًا من الطلاب، و ضد تمويل التعليم الثانوي الذي تلتحق به أعداد كبيرة جدًا من التلاميذ.

^{٢٧} يشمل مبلغ الـ ٣٩٤ دولارًا أمريكيًا هذا متوسط نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني. بمختلف مراحلها مجتمعين من الإنفاق الحكومي في مصر في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٤. ولا يقتصر مبلغ الـ ٣٩٤ دولارًا أمريكيًا هذا على نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام فقط من الإنفاق الحكومي في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٤ (European Training Foundation, 2011, p. 14).

ومن الظلم لتلاميذ التعليم الثانوي أن يبلغ نصيب التلميذ الواحد في التعليم العالي من الإنفاق الحكومي في مصر ٢.٢٨ أمثال نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي من الإنفاق الحكومي في عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

ونتيجة لتدني الإنفاق على التعليم قبل الجامعي في مصر بصفة عامة وعلى التعليم الثانوي العام بصفة خاصة انخفضت رواتب المعلمين. وقد احتلت مصر مرتبة من بين أقل ٩ دول من بين ٧٩ دولة في معدل نمو الرواتب الحقيقية للمعلمين طبقاً لبيانات البنك الدولي بين عام ٢٠٠٠ وعام ٢٠٠٨. وفي حين زادت الرواتب الحقيقية للمعلمين في مصر بنسبة ٣.٣٨% زادت الرواتب الحقيقية للمعلمين في بقية الدول — ٧٩ بنسبة ٥.٣% في الفترة بين عام ٢٠٠٠ إلى عام ٢٠٠٨. وقد ظل الراتب الشهري للمعلم الواحد في مصر ثابتاً عند مبلغ ٥٠٠ جنيه مصري حتى نهاية عام ٢٠١١. ثم زادت رواتب المعلمين الشهرية في مصر في عام ٢٠١٢ وفي عام ٢٠١٤. ونتيجة لتدني رواتب المعلمين اضطرت أعداد كبيرة من المعلمين الذكور في مصر إلى ممارسة إعطاء الدروس الخصوصية. وقد كان الهدف من زيادة رواتب المعلمين تشجيعهم على الامتناع عن إجبار التلاميذ على الاشتراك في الدروس الخصوصية. ونتيجة لهذه الزيادات في رواتب المعلمين في مصر أصبح الحد الأدنى لراتب المعلم ١٣٨٨ جنيهاً مصرياً في الشهر الواحد؛ وهو ما يعادل نفس الأجر الشهري تقريباً لعامل منخفض المهارة. وبالإضافة إلى هذا، أصبح الحد الأقصى لراتب المعلم في مصر ٣٩٣٨ جنيهاً مصرياً في الشهر الواحد؛ وهو ما يعادل نفس الأجر الشهري تقريباً لعامل ذي مستو عال من المهارة. وعلى الرغم من هذه الزيادة في الرواتب، إلا أن رواتب المعلمين في مصر ماتزال متدنية وغير كافية لتوفير الحد الأدنى من الحياة الكريمة. ونتيجة لهذا التدني في الرواتب لم تؤد الزيادات في رواتب المعلمين التي حدثت في عام ٢٠١٢ وفي عام ٢٠١٤ إلى تغيير جذري في سلوك المعلمين في مصر، واستمرت ظاهرة الدروس الخصوصية في الوجود في المدارس المصرية (Ille, Sebastian, & Peacey, Mike .W., 2019, p. 107).

ونتيجة لتدني ميزانية التعليم قبل الجامعي بصفة عامة وميزانية التعليم الثانوي العام بصفة خاصة تأثر تكافؤ الفرص التعليمية في مصر. ويرتكز مبدأ عدالة الإنفاق التعليمي على أهمية تحقيق المساواة التعليمية بين الأفراد أصحاب الظروف الاجتماعية والاقتصادية المختلفة. ويتطلب تحقيق المساواة التعليمية زيادة الميزانيات الحكومية المخصصة لتمويل تعليم التلاميذ الفقراء والتلاميذ الذين يسكنون في المناطق العشوائية لتعويضهم عن تدني المستوى الاقتصادي والتعليمي لأسرهم. ويتصف تمويل التعليم قبل الجامعي في مصر بعدم عدالة الإنفاق التعليمي. وعلى الرغم من زيادة الميزانية المخصصة للتعليم الثانوي العام في مصر عن الميزانية المخصصة للتعليم الإعدادي وعن الميزانية المخصصة للتعليم الابتدائي إلا أن هذه الميزانية غير كافية وتقل بكثير عن الميزانية المخصصة لتمويل التعليم العالي. ويشير تدني ميزانية التعليم الثانوي العام في مصر إلى أن الدولة تقوم بتقديم الدعم المالي للتلاميذ الأثرياء الذين يلتحقون بالتعليم العالي، وتحرم التلاميذ الفقراء الذين يلتحقون بالتعليم الثانوي العام وبالتعليم الثانوي الفني من الدعم المالي الذي يستحقونه. ونتيجة لهذه السياسات التمويلية المتحيزة ضد التعليم الثانوي العام في مصر تزداد اللامساواة التعليمية، وتقل معدلات الحراك الاجتماعي والاقتصادي لدي الطبقات الفقيرة والمحرومة. ومن ثم، يجب زيادة الميزانية المخصصة للتعليم الثانوي العام في مصر (Assaad, Ragui, & Krafft, Caroline, 2015, p. 3).

كما طالب عدد من أساتذة الجامعات بزيادة ميزانية التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي مجتمعين في مصر إلى ضعف ما كان يتم تخصيصه في عام ٢٠١٨ (غنيم، محمد، عكاشة، أحمد، حمزة، أحمد، برسوم، رشاد، أبو الغار محمد، ٢٠١٩، ص. ١٠). وقد أسهمت السياسات الاقتصادية التي أهملت الفقراء لعقود طويلة للدولة المصرية في ارتفاع معدلات الفقر؛ حيث بلغت نسبة السكان الفقراء ونسبة السكان غير الفقراء والمعرضين للسقوط تحت خط الفقر ونسبة الطبقة الوسطى ٢٩.٢% و ٢٧.٨% و ٢٨% على الترتيب من إجمالي عدد السكان في عام ٢٠١٥. وتزداد أعداد السكان الفقراء وأعداد السكان المعرضين للسقوط تحت خط الفقر في محافظات الصعيد عما هو موجود في الوجه البحري، في حين تزداد أعداد السكان الذين ينتمون للطبقة الوسطى في الوجه البحري وفي المدن الحضرية الكبرى، وتقل أعدادهم في الوجه القبلي. وعادة ما تخصص

الطبقة الوسطى نسبة أكبر من دخلها للإنفاق على خدمات الرعاية الصحية، وعلى المواصلات، وعلى تعليم الأبناء مقارنة بالنسبة المحدودة التي تخصصها الطبقة الفقيرة للإنفاق على هذه البنود في مصر. ولا يقتصر الفقر على الحرمان الاقتصادي فقط، بل يشمل أيضاً الحرمان من الاستفادة من خدمات الصرف الصحي، والحرمان من السكن في منازل مبنية بالإسمنت المسلح، والحرمان من وجود أرضية من البلاط أو السراميك داخل منازل الأسر الفقيرة في مصر (The World Bank, 2019b, p. 1 & pp. 53-55). وهكذا أسهمت السياسات الاقتصادية التي أهملت الفقراء لعقود طويلة وتدني ميزانيات التعليم قبل الجامعي في تدني جودة التعليم قبل الجامعي بصفة عامة وتدني جودة التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الفني بصفة خاصة. ونتيجة لانخفاض جودة التعليم قبل الجامعي في مصر وتدني الميزانيات المخصصة له ارتفعت معدلات البطالة بين الأميين وبين خريجي التعليم الثانوي الفني في عام ٢٠٢٠. وتشير بيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء إلى بلوغ "نسبة المتعطلين من حضر الوجه القبلي وريف الوجه القبلي ١٤.٩% و ١٢.٩% على الترتيب من إجمالي أعداد المتعطلين على مستوى جمهورية مصر العربية في عام ٢٠٢٠. واحتل الذكور من الأميين وممن يقرأون ويكتبون فقط ومن حملة شهادة محو الأمية مجتمعين ما نسبته ٦.٥% من جملة المتعطلين على مستوى جمهورية مصر العربية في عام ٢٠٢٠، في حين احتل الذكور والإناث من حملة المؤهلات الفنية المتوسطة ٣٣.٥% و ٢٤.٢% على الترتيب من إجمالي المتعطلين على مستوى الجمهورية في نفس العام" (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢١ ج، ص ص ٤٣-٤٥).

وقد انخفضت ميزانيات التعليم قبل الجامعي وعدم كفايتها خلال العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين بصماته السلبية على جودة التعليم قبل الجامعي في مصر. "فاحتلت مصر المرتبة الـ ٩٣ في المؤشر العام للتنافسية الدولية، والمرتبة الـ ٩٩ في المحور السادس الخاصة بالتنافسية الدولية (محور التعليم والمهارات) من بين ١٤١ دولة في عام ٢٠١٩. واحتلت مصر المرتبة الـ ١٢٩ في مؤشر جودة التدريب الفني في مؤسسات التعليم الصناعي، واحتلت مصر المرتبة الـ ١٣٣ في مؤشر جودة مهارات خريجي التعليم الثانوي وخريجي التعليم العالي في عام ٢٠١٩، كما احتلت

مصر المرتبة الـ ٤٤ في مؤشر نسبة السكان الذين يتقنون المهارات التكنولوجية الرقمية في عام ٢٠١٩، واحتلت مصر المرتبة الـ ٨٧ في مؤشر درجة سهولة العثور على العمالة عالية التأهيل في عام ٢٠١٩، واحتلت مصر المرتبة الـ ٨٢ في مؤشر عدد سنوات الدراسة المتوقع لطفل في السادسة من عمره إنهاؤها بنجاح في المستقبل في عام ٢٠١٩، واحتلت مصر المرتبة الـ ١٢٣ في مؤشر قدرة المعلمين على توظيف التفكير الناقد في التدريس من بين ١٤١ دولة في عام ٢٠١٩، واحتلت مصر المرتبة الـ ٨٩ في مؤشر نسبة المعلمين إلى التلاميذ في التعليم الابتدائي من بين ١٤١ دولة في نفس العام“ (World Economic Forum, 2019, pp. 198-200). الأمر الذي يستلزم بذل جهود دؤوبة لتحسين جودة التعليم قبل الجامعي، ولزيادة ميزانية التعليم قبل الجامعي بصفة عامة وميزانية التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني بصفة خاصة، ولتنفيذ مبادرات أكثر فاعلية لتقليل الارتباط بين المستوى الاقتصادي للأسرة وبين التحصيل الدراسي للتلاميذ، ولزيادة معدلات تخرج التلاميذ من التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني، ولزيادة معدلات تخرج طلاب الجامعات في تخصصات العلوم والتكنولوجيا وعلم الحاسب الآلي والتخصصات الهندسية وتخصصات الرياضيات.

وبعد أن حللنا نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، سوف نستعرض في الجزء التالي توزيع نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

تحليل توزيع نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

تم تخصيص ١٠٠٠٢٩ مليار جنيه مصري للإنفاق الاستثماري على التعليم قبل الجامعي في خطة العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٩. وبالإضافة إلى مبلغ الـ ١٠٠٠٢٩ مليار جنيه مصري تم تخصيص ٤.٣٥٠ مليار جنيه مصري لصالح المشروع القومي لتطوير التعليم لشراء الحاسبات اللوحية (Tablets) لعدد ٦٥٠ ألف طالب وطالبة بالتعليم الثانوي العام ولاستكمال البنية التحتية التكنولوجية لفصول المدارس الثانوية العامة في

العام المالي ٢٠١٩/٢٠١٨ (وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية. جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٠، ص. ١٦٥). وتوضح الإحصاءات أنه تم تخصيص ٣٧.٥ مليار جنيه و٤٠.٢ مليار جنيه و٤٨.١ مليار جنيه كاستثمارات كلية للتعليم قبل الجامعي في العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٧ والعام المالي ٢٠١٩/٢٠١٨ والعام المالي ٢٠٢٠/٢٠١٩. وقد استهدفت خطة العام الثاني (٢٠٢٠/٢٠١٩) من الخطة متوسطة المدى للتنمية المستدامة تخصيص استثمارات كلية (عامة وخاصة) تقدر قيمتها بحوالي ٤٨.١ مليار جنيه للتعليم قبل الجامعي في العام المالي ٢٠٢٠/٢٠١٩؛ حيث زادت الاستثمارات الكلية المخصصة للتعليم قبل الجامعي في العام المالي ٢٠٢٠/٢٠١٩ بمعدل نمو ١٩.٧% مقارنة بما كان عليه الحال في العام المالي ٢٠١٩/٢٠١٨ (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري. جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، ص ص. ١٢٠-١٢١).

وقد بلغ عدد مدارس التعليم الثانوي العام في مصر ٣٤٦٨ مدرسة و٣٦٥٨ مدرسة في عام ٢٠١٧/٢٠١٨ وفي عام ٢٠١٩/٢٠١٨ على الترتيب. ويعني هذا، أن أعداد مدارس التعليم الثانوي العام في مصر قد زادت بمقدار ١٩٠ مدرسة ثانوية عامة في عام ٢٠١٩/٢٠١٨ عما كان عليه الحال في عام ٢٠١٧/٢٠١٨. كما بلغ عدد تلاميذ التعليم الثانوي العام في مصر ١.٧٠٨ مليون تلميذاً و١.٧٥٣ مليون تلميذاً في عام ٢٠١٧/٢٠١٨ وعام ٢٠١٩/٢٠١٨ على الترتيب. وتشير الإحصاءات إلى أن أعداد المعلمين الحاصلين على مؤهل تربوي وأعداد المعلمين الحاصلين على مؤهل غير تربوي والعاملين في التعليم الثانوي العام في مصر قد بلغت ٨٥.٨ ألف معلم و٢١.٠٢ ألف معلم في عام ٢٠١٧/٢٠١٨ وعام ٢٠١٩/٢٠١٨ على الترتيب. وقد انخفضت أعداد المعلمين الحاصلين على مؤهل تربوي وأعداد المعلمين الحاصلين على مؤهل غير تربوي في التعليم الثانوي العام في مصر في عام ٢٠١٩/٢٠١٨ بنسبة ٠.٦% و٠.٨% على الترتيب عما كانت عليه في عام ٢٠١٧/٢٠١٨. ومن ثم، أصبحت أعداد المعلمين الحاصلين على مؤهل تربوي وأعداد المعلمين الحاصلين على مؤهل غير تربوي في مدارس التعليم الثانوي العام في مصر ٨٥.٣ ألف معلم و٢٠.٨ ألف معلم على الترتيب في عام ٢٠١٩/٢٠١٨ (وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية. جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٠، ص ص. ١٦٦-١٦٧).

وتبلغ جملة المبالغ المخصصة لتنفيذ البرامج الأساسية للتعليم قبل الجامعي في العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٩ حوالي ٨٩ مليار جنيه مصري، وتشكل مصروفات الأجور منها نسبة ٨٠% في حين أن الاستثمارات تمثل ١١.٣% جملة المبالغ المخصصة لتنفيذ البرامج الأساسية للتعليم قبل الجامعي. ويستحوذ تطوير مرحلة التعليم الأساسي على النصيب الأكبر من التكلفة الكلية لكافة البرامج الأساسية للتعليم قبل الجامعي في العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٩ وبنسبة ٦٦% من هذه التكلفة، في حين يستحوذ تطوير مرحلة التعليم الثانوي بمختلف مساراته (العام والفني) على ٢٤.٧% من التكلفة الكلية لكافة البرامج الأساسية للتعليم قبل الجامعي في العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٩ (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري. جمهورية مصر العربية، ٢٠١٨، ص ص. ٣١١-٣١٢).

وبصفة عامة يشير تحليل بنود الميزانية المخصصة لقطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي ومراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين إلى هيمنة الإنفاق الجاري عليها؛ حيث بلغ الإنفاق الجاري ٩٠% من جملة ميزانية قطاع التعليم بمختلف مساراته وأنواعه في حين بلغ الإنفاق الاستثماري ١٠% من جملة ميزانية هذا القطاع في الفترة من عام ٢٠١٠/٢٠١١ إلى عام ٢٠١٩/٢٠٢٠. وتمثل الأجور والمكافآت الحصة الأكبر من الإنفاق الجاري على قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي ومراكز البحث العلمي الحكومية ومن ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي ومراكز البحث العلمي الحكومية. وترجع هيمنة الأجور والمكافآت على الإنفاق الجاري وعلى ميزانية قطاع التعليم بمختلف مراحل ومساراته وأنواعه إلى الزيادة الكبيرة في أعداد المعلمين والإداريين والعمال العاملين في التعليم قبل الجامعي وإلى زيادة أعداد الإداريين والعمال العاملين في مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث العلمي الحكومية (The United Nations Development Programme, & Ministry of Planning and Economic Development, Egypt, 2021, pp. 80-81). وقد زادت الميزانية المخصصة للإنفاق الاستثماري على قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي ومراكز البحث العلمي من ٦.٢% في عام ٢٠١٣/٢٠١٤ إلى ١٦.٤% في عام ٢٠١٩/٢٠٢٠. وترجع هذه الزيادة في الإنفاق الاستثماري على قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي ومراكز البحث العلمي في الفترة من ٢٠١٣/٢٠١٤ إلى عام ٢٠١٩/٢٠٢٠ إلى تنفيذ

الحكومة المصرية لعدد من المبادرات الإصلاحية الهادفة إلى إعادة هيكلة قطاع الموازنة بوزارة التربية والتعليم، وتحسين كفاءة الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم بمختلف مساراته وأنواعه بدرجة أكبر من اهتمامها بالتوسع الكبيرة في زيادة ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي ومراكز البحث العلمي. وتظهر بيانات وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية أن حجم الاستثمارات الإجمالية من المصادر الحكومية والمصادر الخاصة التي تم توجيهها لقطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي ومراكز البحث العلمي قد بلغت ١٤.٥ مليار جنيه في الفترة من عام ٢٠١١/٢٠١٠ إلى عام ٢٠١٩/٢٠١٨ (The United Nations Development Programme, & Ministry of Planning and Economic Development, Egypt, 2021, p. 81).

وفي حين بلغ الإجمالي العام للموازنة العامة المقترحة لقطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي ومراكز البحث العلمي في مصر ١٥٧.٥٨ مليار جنيه و١٣٢.٠٣ مليار جنيه في الموازنة الفعلية لقطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي ومراكز البحث العلمي و١٢٢.٩٤ مليار جنيه في الموازنة الفعلية لقطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي ومراكز البحث العلمي في عام ٢٠٢٠/٢٠٢١ و٢٠٢٠/٢٠١٩ و٢٠٢٠/٢٠١٩ و٢٠١٩/٢٠١٨ على الترتيب، نجد أن الإنفاق الاستثماري على شراء الأصول في قطاع التعليم بمختلف مساراته وأنواعه وتخصصاته في مصر قد بلغ ٣٦.٠٨ مليار جنيه^{٢٨}

^{٢٨} في حين تشير بيانات وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية المصرية الواردة في تقرير التنمية البشرية الصادر في عام ٢٠٢١ إلى أن حجم الاستثمارات الإجمالية من المصادر الحكومية والمصادر الخاصة التي تم توجيهها لقطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي ومراكز البحث العلمي قد بلغت ١٤.٥ مليار جنيه في الفترة من عام ٢٠١١/٢٠١٠ إلى عام ٢٠١٩/٢٠١٨، نجد أن بيانات وزارة المالية المصرية الواردة في البيان التحليلي عن مشروع الموازنة العامة للدولة للسنة المالية ٢٠٢٠/٢٠١٩ وبيانات وزارة المالية المصرية الواردة في البيان التحليلي عن مشروع الموازنة العامة للدولة للسنة المالية ٢٠٢٠/٢٠٢١ تشير إلى أن الإنفاق الاستثماري على شراء الأصول في قطاع التعليم بمختلف مساراته وأنواعه وتخصصاته في مصر قد بلغ ٣٦.٠٨ مليار جنيه مصري و٢١.٧٠ مليار جنيه مصري و١٧.٢٣ مليار جنيه مصري في عام ٢٠٢٠/٢٠٢١ و٢٠٢٠/٢٠١٩ و٢٠٢٠/٢٠١٩ و٢٠١٩/٢٠١٨ على الترتيب (The United Nations Development Programme, &

Ministry of Planning and Economic Development, Egypt, 2021, p. 81). لمزيد من التفاصيل انظر: : وزارة المالية. جمهورية مصر العربية. (٢٠١٩). **البيان التحليلي عن مشروع الموازنة العامة للدولة للسنة المالية ٢٠٢٠/٢٠٢١**. القاهرة: المؤلف. ص. ١٠٦. أما البيانات المتصلة بعام ٢٠١٨/٢٠١٩ و عام ٢٠٢٠/٢٠٢١ فهي مأخوذة من المصدر التالي: وزارة المالية. جمهورية مصر العربية. (٢٠٢٠). **البيان التحليلي عن مشروع الموازنة العامة للدولة للسنة المالية ٢٠٢٠/٢٠٢١**. القاهرة: المؤلف. ص. ١١٢. ونظراً للتناقض بين الإحصاءات الواردة في بعض تقارير وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية في مصر وبين الإحصاءات الواردة في مشروع الموازنة العامة للدولة الصادرة عن وزارة المالية المصرية، سوف يتم الاعتماد على الإحصاءات الواردة في مشروع الموازنة العامة للدولة والصادرة عن وزارة المالية المصرية. للتناقض بين الإحصاءات الواردة في بعض تقارير وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية في مصر وبين الإحصاءات الواردة في مشروع الموازنة العامة للدولة الصادرة عن وزارة المالية المصرية، سوف يتم الاعتماد على الإحصاءات الواردة في مشروع الموازنة العامة للدولة والصادرة عن وزارة المالية المصرية. وسوف يكون الاعتماد الأول في هذا البحث على الإحصاءات الواردة في تقارير وزارة المالية المصرية، وفي حالة عدم وجود إحصاءات لدي وزارة المالية المصرية سوف يتم الاعتماد على الإحصاءات الواردة في التقارير الصادرة عن وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية المصرية. وفي حالة عدم وجود إحصاءات تتصل بمؤشر معين لدي وزارة المالية المصرية ولدي وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية المصرية، سوف يتم الاعتماد على بيانات "معهد اليونسكو للإحصاءات" (UNESCO Institute of Statistics). وفي حالة عدم وجود إحصاءات تتصل بمؤشر معين لدي وزارة المالية المصرية ولدي وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية المصرية ولدي معهد اليونسكو للإحصاءات سوف يتم الاعتماد على الإحصاءات الواردة في تقارير البنك الدولي وتقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. وفي حالة عدم وجود إحصاءات تتصل بمؤشر معين لدي وزارة المالية المصرية ولدي وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية المصرية ولدي معهد اليونسكو للإحصاءات ولدي تقارير البنك الدولي ولدي برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، سوف يتم الاعتماد على الأبحاث المنشورة باللغة الإنجليزية وباللغة العربية (المصادر الثانوية) للحكم على مؤشرات تمويل التعليم قبل الجامعي في مصر.

و٢١.٧٠ مليار جنيه و١٧.٢٣ مليار جنيه على الترتيب في نفس الأعوام السابق ذكرها (وزارة المالية. جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، ص. ١٠٦؛ وزارة المالية. جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٠، ص. ١١٢). ونتيجة للتناقض بين الإحصاءات الواردة في بعض تقارير وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية في مصر وبين الإحصاءات الواردة في مشروع الموازنة العامة للدولة الصادرة عن وزارة المالية المصرية، سوف يتم الاعتماد على الإحصاءات الواردة في مشروع الموازنة العامة للدولة والصادرة عن وزارة المالية المصرية. وفي ضوء البيانات الصادرة عن وزارة المالية المصرية نلاحظ أن الإنفاق الاستثماري على قطاع التعليم بمختلف مراحل وأنواعه ومساراته قد مثل ٢٢.٨٩% و١٦.٤٣% و١٤.٠١% من جملة الإنفاق على قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي ومراكز البحث العلمي في مصر في عام ٢٠٢١/٢٠٢٠ و٢٠٢٠/٢٠١٩ وعام ٢٠١٩/٢٠١٨ على الترتيب.

وقد كان لانخفاض الإنفاق الاستثماري على التعليم قبل الجامعي عدة آثار سلبية. ومن بين هذه الآثار السلبية ما يلي: انخفاض معدلات القيد الصافي والقيد الإجمالي للتلاميذ بالتعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني، وانخفاض معدلات الانتقال من المرحلة الإعدادية إلى التعليم الثانوي العام، وارتفاع كثافة الفصول في التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي، واستمرار ظاهرة التسرب من التعليم الإعدادي، وتفاقم أزمة العجز في أعداد المعلمين. وتشير إحصاءات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء إلى أن "معدل القيد الصافي ومعدل القيد الإجمالي بمرحلة التعليم الثانوي العام قد بلغا ٢٨.٥% و٣١.٧% على الترتيب في عام ٢٠٢٠/٢٠١٩. كما بلغ معدل القيد الصافي بمرحلة التعليم الثانوي الفني بمختلف أنواعه ٢٨.٦%، في حين أن معدل القيد الإجمالي بمرحلة التعليم الثانوي الفني بمختلف أنواعه قد بلغ ٣٤.٢% في عام ٢٠٢٠/٢٠١٩. كما أسهم تدني الإنفاق الاستثماري الحكومي على التعليم قبل الجامعي أيضاً في انخفاض معدلات الانتقال من المرحلة الإعدادية إلى التعليم الثانوي العام، وقد بلغ معدل الانتقال من المرحلة الإعدادية إلى مرحلة التعليم الثانوي العام وإلى مرحلة التعليم الثانوي الفني الصناعي وإلى مرحلة التعليم الثانوي الفني التجاري وإلى مرحلة التعليم الثانوي الفني الزراعي ٣٩.٢% و٢٠.٢% و١٨% و٥.٤% على الترتيب ما بين عامي

٢٠١٨/٢٠١٩ و ٢٠١٩/٢٠٢٠. وليس هذا فحسب، بل أدى انخفاض الإنفاق الاستثماري على التعليم قبل الجامعي أيضًا إلى استمرار ظاهرة التسرب من التعليم الإعدادي؛ حيث بلغ معدل التسرب من التعليم الإعدادي في مصر ٢.٧% ما بين عامي ٢٠١٧/٢٠١٨ و ٢٠١٨/٢٠١٩، (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر. ٢٠٢٠، ص ١١٥-١٢٧).

وبالإضافة إلى هذا، فقد أدى انخفاض الإنفاق الاستثماري على التعليم قبل الجامعي في مصر إلى ارتفاع كثافة الفصول في التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي. وحذرت جريدة أخبار اليوم من "ارتفاع كثافة الفصول والتي وصلت إلى ١١٠ طالبًا في الفصل الواحد. وانتقدت الجريدة كون المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية مكتظة بالطلاب" (دسوقي، حسين، ٢٠٢١، ص. ١). كما حذرت رئيس الإدارة المركزية للبحوث بهيئة الأبنية التعليمية من انخفاض الميزانية المخصصة لبناء المدارس الجديدة. وقالت رئيس الإدارة المركزية للبحوث بهيئة الأبنية التعليمية "إن مخصصات هيئة الأبنية التعليمية في الموازنة العامة للدولة تتراوح بين ٦ مليار جنيه و ٨ مليارات جنيه سنويًا. وإن الهيئة قد رصدت احتياج الدولة إلى بناء ٢٣٠ ألف فصل جديد بتكلفة ١٣٠ مليار جنيه لتحقيق كثافة الفصول المثالية. وأوضحت رئيس الإدارة المركزية للبحوث بهيئة الأبنية التعليمية أن بناء الفصول الجديدة وحده غير كاف لحل مشكلة كثافة الفصول نظرًا لوجود عجز في أعداد المعلمين يقدر بحوالي ٣٤٠ ألف معلم. كما طالبت رئيس الإدارة المركزية للبحوث بهيئة الأبنية التعليمية بإعادة النظر في تبعية وملكية بعض الأراضي غير المستغلة، وبنقل ملكية بعض الأراضي من هيئة الإصلاح الزراعي ومن وزارة الأوقاف ومن هيئة النقل العام إلى هيئة الأبنية التعليمية تحت بند النفع العام لإنشاء مدارس جديدة في المدن، مع تعويض هذه الهيئات الحكومية المالكة لهذه الأراضي بصورة مادية أو منحها أراضي بديلة مع مراعاة تسعير هذه الأراضي بالسعر المناسب ودون مغالاة. أما بالنسبة للقرى والتوابع فإن الحل يتمثل في إصدار قرارات لنزع ملكية الأراضي لبناء المدارس عليها مثلما يحدث عند نزع ملكية الأراضي الزراعية لشق الطرق. وطالبت بمراعاة الاشتراطات والمواصفات التي وضعتها الهيئة العامة للأبنية التعليمية من حيث

المساحة المناسبة ودرجة القرب من التجمعات السكنية والبعد عن المؤثرات السلبية على البيئة التعليمية مثل البعد عن المصارف عن نزع ملكية الأراضي لتشييد مدارس جديدة عليها“ (غانم، محمد حمدي، ٢٠٢١، ص ص ٦-٧).

وحذر الدكتور أحمد الجيوشي نائب وزير التربية والتعليم الأسبق من ”وجود ١٠ محافظات تزداد بها متوسط الكثافات الطلابية في الفصل بحيث تصل في بعضها إلى ٨٠ طالباً وفي البعض الآخر إلى ١٢٠ طالباً. وهذه المحافظات العشرة هي: الجيزة، والإسكندرية، والقليوبية، والقاهرة، والغربية، والدقهلية، والبحيرة، وأسيوط، والمنوفية، والشرقية. وطالب نائب وزير التربية والتعليم الأسبق بنزع ملكية الأراضي الفضاء والمتخللات بين المباني وتخصيصها لبناء المدارس الجديدة“ (غانم، محمد حمدي، ٢٠٢١، ص ص ٦-٧). أما الدكتورة غادة النشار-المدير التنفيذي لصندوق الاستثمار القومي للتعليم (التعليم حياة)- فقد أشارت إلى أن رأس مال الصندوق قد بلغ نحو ١٠٠ مليون جنيه مصري، وأن رأس المال هذا يدر عائداً يصل إلى نحو ١٠ ملايين جنيه مصري سنوياً. وأوضحت الدكتورة غادة النشار أن غالبية هذا العائد يتم توجيهه لتطوير التعليم الثانوي الفني وبخاصة مدارس التكنولوجيا التطبيقية حديثة الإنشاء. وحذرت من أن قلة رأس مال وقلة عوائد صندوق الاستثمار القومي للتعليم يقف حائلاً دون مساهمة الصندوق في بناء المدارس الجديدة والتي تحتاج إلى ميزانيات ضخمة (غانم، محمد حمدي، ٢٠٢١، ص ص ٦-٧).

وأوضح الدكتور رضا حجازي- نائب وزير التربية والتعليم لشئون المعلمين- أن العجز في أعداد المعلمين في جميع التخصصات يبلغ أكثر من ٣٢٣ ألف معلم. وأوضح الدكتور رضا حجازي أن هذا العدد يشمل ١٦٣٠٠٨ معلماً من معلمي الخدمات والأنشطة، بالإضافة إلى وجود عجز في معلمي التخصصات الدراسية في التعليم العام يبلغ ١٢٦٥١٨ معلماً، ووجود عجز في معلمي التعليم الثانوي الفني قدره ٨٨٣٧ معلماً، ووجود عجز في مدارس مبادرة حياة كريمة يبلغ قدره ٢٥٣١٢ معلماً في ١٨ أكتوبر من عام ٢٠٢١. وأشار الدكتور رضا حجازي أن مدارس وزارة التربية والتعليم تستوعب زيادة سنوية في أعداد التلاميذ تتراوح ما بين ٨٠٠ ألف تلميذ إلى ١.٢ مليون تلميذ، وأن

هذه الزيادة السنوية تحتاج إلى زيادة أعداد المعلمين المعيّنين بمقدار ٢٥ ألف معلم سنويًا. وحذر نائب وزير التربية والتعليم لشئون المعلمين من أن إحالة ما يقارب ٤٠ ألف معلم سنويًا إلى المعاش يزيد من الفجوة والعجز في أعداد المعلمين في المدارس الحكومية في مصر (عبد الظاهر، حسن، ٢٠٢١، ص ص. ١-٣).

وأوضح الدكتور طارق شوقي- وزير التربية والتعليم- أن تعيين ٣٠ ألف معلم يكلف الدولة مليار جنيه مصري سنويًا. وأوضح وزير التربية والتعليم "أن باب التعيين بالجهاز الإداري للدولة قد تم إغلاقه، وبالتالي لم تعد هناك درجات وظيفية ولا موازنات مالية متاحة لتعيين أي شخص"، واستطرد وزير التربية والتعليم متابعًا "مانقدرش نطلب من وزارة المالية المبلغ ده في ظل الأعباء الكثيرة الحالية للدولة" (زكريا، فاتن، ٢٠٢١، ص ص. ١-٥). ويعني هذا، أن تعيين ٣٢٣ ألف معلم جديد لسد العجز في أعداد المعلمين في المدارس الحكومية يحتاج إلى ميزانية إضافية قدرها ١٠.٧٦ مليار جنيه مصري سنويًا. ولهذا فلا بد من زيادة ميزانية التعليم قبل الجامعي في مصر في أسرع وقت ممكن.

ويمثل تدهور جودة التعليم وعدم تناغم المهارات المتعلمة مع احتياجات سوق العمل اثنان من أهم التحديات التي تواجه نظام التعليم المصري. ولايزال الإنفاق الحكومي على التعليم في مصر منخفضاً مقارنة بما هو كائن في الدول الأخرى. وتشير الإحصاءات إلى الإنفاق على التعليم في مصر وتونس والمغرب يبلغ ١٠.٤% و ٢٥.٣% و ١٧.٥% من جملة الإنفاق الحكومي في عام ٢٠١٤ (The European Bank for Reconstruction & Development, 2017, p. 17). وقد ازداد الانفصال بين التعليم وبين احتياجات سوق العمل المصري قوة في خلال القرن العشرين؛ الأمر الذي أدى إلى تزايد معدلات البطالة بين خريجي الجامعات المصرية لتصل إلى ٤٥% و ٢٥% بين الإناث والذكور في عام ٢٠٠٦ (Malec, Karel et al., 2016, p. 204). "وقد انخفض الإنفاق الحكومي على التعليم منسوباً إلى الناتج المحلي الإجمالي من ٤.٨% في عام ٢٠٠٥ إلى ٣.٨% في عام ٢٠٠٨. وعلى الرغم من الدستور الأحدث الصادر في عام ٢٠١٤ يطالب الدولة بتخصيص ٤% من ناتجها المحلي الإجمالي لتمويل التعليم، إلا أن هذا لم يتحقق بسبب الصعوبات التي تواجه الاقتصاد المصري" (Bertelsmann Stiftung, 2016, p. 27).

وقد أدى ارتفاع معدلات التضخم، وتخفيض سعر صرف الجنية مقابل العملات الأجنبية، ورفع أسعار الوقود والكهرباء إلى ارتفاع معدلات الفقر في المجتمع المصري. وقد انعكس ذلك كله على تدهور الأوضاع الاجتماعية للعديد من الشرائح الطبقة في مصر وخاصة بين صفوف الطبقات الفقيرة والمعدمة (The World Bank, 2016, pp. 1-2). وتشير الإحصاءات إلى زيادة معدل التضخم في مصر من ١٥.٥% في شهر أغسطس من عام ٢٠١٦ إلى ٣٠.٢% في شهر فبراير من عام ٢٠١٧. وقد أسهم ارتفاع معدلات التضخم لمستويات غير مسبوقه من قبل، وارتفاع معدلات البطالة إلى ١٢.٦% من إجمالي حجم القوي العاملة في عام ٢٠١٦ إلى تدهور مستوى معيشة الكثيرين في المجتمع المصري (The World Bank, 2016, pp. 1-2; The World Bank, 2017, pp. 1-2). وهكذا أدى تدهور الأوضاع الاقتصادية في مصر في الفترة من عام ٢٠١١ إلى عام ٢٠١٧ إلى انخفاض الانفاق الحكومي على التنمية البشرية في مصر بصفة عامة، وإلى انخفاض الانفاق الحكومي على التعليم بصفة خاصة. وتظهر الإحصاءات خلال الخمس والعشرين سنة الأخيرة حدوث زيادة طفيفة جديدة في مؤشر التنمية البشرية في مصر. وتوضح الأرقام أن مؤشر التنمية البشرية في مصر قد زاد من ٠.٥٤٧ في عام ١٩٩٠ إلى ٠.٦١٢ في عام ٢٠٠٠ ثم إلى ٠.٦٨٨ في عام ٢٠١٤ ثم إلى ٠.٦١٩ في عام ٢٠١٥. وتوضح الإحصاءات الواردة في تقرير الأمم المتحدة الإنمائي الصادر في عام ٢٠١٦ تأخر ترتيب مصر في مؤشرات التنمية البشرية مقارنة بالدول المتقدمة مثل ألمانيا وفرنسا وهولندا والدانمارك والولايات المتحدة الأمريكية. 'وفي حين احتلت مصر المرتبة رقم ١١١ في مؤشر التنمية البشرية في عام ٢٠١٥، احتلت فرنسا وألمانيا المرتبتين رقم ٢١ و ٤ على الترتيب عن نفس العام، كما احتلت الدانمارك وهولندا والولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا المرتبة الـ ٥ والمرتبة الـ ٧ والمرتبة الـ ١٠ والمرتبة الـ ٢٣ في عام ٢٠١٥' (UNDP, 2016, pp. 198-199). ويوضح الجدول رقم (١٢) تطور مؤشر التنمية البشرية في مصر وفرنسا وألمانيا والدانمارك وهولندا والولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا خلال الربع قرن الأخير.

الجدول (١٢). تطور مؤشر التنمية البشرية في مصر وفرنسا وألمانيا والدانمارك وهولندا والولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا في الفترة من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠١٥.

اسم الدولة	١٩٩٠	٢٠٠٠	٢٠١٣	٢٠١٤	٢٠١٥	ترتيب الدولة في مؤشر التنمية البشرية في عام ٢٠١٥
مصر	٠.٥٤٧	٠.٦١٢	٠.٦٨٦	٠.٦٨٨	٠.٦٩١	١١١
فرنسا	٠.٧٧٩	٠.٨٤٩	٠.٨٩٠	٠.٨٩٤	٠.٨٩٧	٢١
ألمانيا	٠.٨٠١	٠.٨٦٠	٠.٩٢٠	٠.٩٢٤	٠.٩٢٦	٤
الدانمارك	٠.٧٩٩	٠.٨٦٢	٠.٩٢٦	٠.٩٢٣	٠.٩٢٥	٥
هولندا	٠.٨٣٠	٠.٨٧٨	٠.٩٢٣	٠.٩٢٣	٠.٩٢٤	٧
الولايات المتحدة الأمريكية	٠.٨٦٠	٠.٨٨٤	٠.٩١٦	٠.٩١٨	٠.٩٢٠	١٠
فنلندا	٠.٧٨٣	٠.٨٥٦	٠.٨٩٠	٠.٨٩٣	٠.٨٩٥	٢٣

Source: UNDP. (2016). *Human Development Report 2016: Human Development for Everyone*. New York, NY: Author. pp. 202-203.

ولعل أوضح ما تشير إليه هذه الإحصاءات هو ضعف الاهتمام بالتعليم والتنمية البشرية خلال الخمسة والعشرين سنة الأخيرة في مصر. وبالتالي، فإن الطريق إلى إصلاح المجتمع المصري هو زيادة ميزانية التعليم الحكومي، وزيادة نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي. ونتيجة للسياسات الاقتصادية المصرية غير العادلة "أصبحت مصر تصنف كثمان أسوأ دولة على مستوى العالم من حيث مؤشر توزيع الثروات. وفي عام ٢٠١٤ كان أغني ١% من سكان مصر يملكون نصف ثروات جميع المصريين، وقد زاد حجم ثروة أغني ١% من المجتمع المصري من ٣٣% من مجموع ثروات المجتمع في عام ٢٠٠٨ إلى ٥٠% من مجموع هذه الثروات في عام ٢٠١٤. وتشير بيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء إلى أن أغني ١٠% من المجتمع المصري ينفقون أكثر من ٧٠ أمثال ما ينفقه أفقر ١٠% من هذا المجتمع. وقد أدت هذه الفجوة الضخمة في الثروة إلى تعطل جهود التنمية وتفاقم معدلات الفقر في مصر (Institut De Relations Internationales Et Strategiques, 2017, p. 5).

وبصفة عامة كان متوسط الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي في الفترة من ٢٠٠٩ إلى ٢٠١٢ كان ٣.٨%. وترجع عدم قدرة الدولة على زيادة الإنفاق على التعليم إلى تدهور الأوضاع الاقتصادية في مصر وبخاصة في الفترة التي تلت الاضطرابات السياسية منذ عام ٢٠١١. ومن بين القيود التي حالت دون زيادة ميزانية التعليم في السنوات الأخيرة ارتفاع قيمة الديون الخارجية والداخلية. وتشير الإحصاءات إلى ارتفاع إجمالي الديون الحكومية في مصر من ١٦٤٤ مليار جنيه مصري في نهاية يونيو من عام ٢٠١٣ إلى ١٩٠٧ مليار جنيه مصري بنهاية يونيو من عام ٢٠١٤. وبهذا زادت قيمة الديون الخارجية والداخلية من ٩٣.٦% من الناتج المحلي الإجمالي المصري إلى ٩٥.٥% عن نفس الفترة. ويفرض هذا الحجم الكبير للديون قيوداً كبيرة على حرية تصرف الحكومة المصرية في تحديد أولويات الإنفاق الحكومي. ولعل أصدق دليل على هذا، هو أن فوائد الديون الداخلية والخارجية تمثل ٢٦.٣% من جملة الميزانية السنوية للدولة المصرية (African Development Bank, 2015, pp. 23-24). ومما يفاقم من خطورة انخفاض ميزانية التعليم، ظاهرة هيمنة بند الأجور والرواتب على ٨٥% من ميزانية قطاع التعليم بشقيه العالي وقبل الجامعي في العام المالي ٢٠١٤/٢٠١٥. ونتيجة لهذا، لم يزد نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم بشقيه عن ٥٠٠٠ جنيه مصري سنوياً (Nassar, Heba, & Biltagy, Marwa, 2017, p. 8). وهو نصيب شديد التذني مقارنة بالدول المتقدمة. ومن ثم، تحتاج مصر إلى زيادة نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي على التعليم وخاصة بعد انخفاض قيمة الجنيه. وبالإضافة إلى هذا، فلا بد من تخصيص استثمارات مالية ضخمة لبناء المدارس للقضاء على مشكلة كثافة الفصول، ومشكلة تعدد الفترات، ومعضلة وجود قري ونجوع لا يوجد بها أية مدارس على الإطلاق.

وبعد أن قمنا بتحليل توزيع نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، سوف نستعرض في الجزء التالي المقارنة بين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الثانوية العامة وبين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠.

مقارنة نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الثانوية العامة بنصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

أوضحت بيانات "معهد اليونسكو للإحصاءات" (UNESCO Institute of Statistics) أن نصيب التلميذ الواحد في التعليم الابتدائي من الإنفاق الحكومي في مصر قد بلغ ١١٠١ دولارًا أمريكيًا و٧٦٢ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١٧ وعام ٢٠١٩ على الترتيب. في حين بلغ متوسط نصيب التلميذ الواحد في التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي مجتمعين من الإنفاق الحكومي في مصر ١٥٤٤ دولارًا أمريكيًا و١٣٧٥ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١٧ وعام ٢٠١٩ على الترتيب (UNESCO Institute of Statistics, 2021, pp. 1-2).

وبهذا زاد متوسط نصيب التلميذ الواحد في التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي مجتمعين من الإنفاق الحكومي في مصر على نصيب التلميذ الواحد في التعليم الابتدائي بمقدار ٤٤٣ دولارًا أمريكيًا و٦١٣ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١٧ وعام ٢٠١٩ على الترتيب.

وفي حين نص الدستور الصادر في عام ١٩٧١ على كون التعليم قبل الجامعي في مصر مجانيًا، إلا أن تحليل توزيع بنود ميزانية التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي يشير إلى أن تمويل قطاع التعليم في مصر يتحيز لصالح التعليم الجامعي على حساب التعليم قبل الجامعي. ونتيجة لانخفاض ميزانية التعليم قبل الجامعي على الرغم من زيادة أعداد التلاميذ المقفدين فيه، يري بعض أساتذة اقتصاديات التعليم أنه أصبح غير مجاني. فالسياسة التعليمية في مصر تتحيز لصالح التعليم الثانوي العام المؤدي للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي وضد التعليم الثانوي الفني، وتتحيز لصالح الكليات الطبية والهندسية على حساب الكليات النظرية. كما تتأثر احتمالات الحراك الاجتماعي للأبناء بحجم ثروة الآباء وبقدرة الوالدين على توفير تمويل أسري يعوض الانخفاض الشديد في الميزانية الحكومية المخصصة للتعليم قبل الجامعي (Assad, Ragui, 2010, p. 2).

ويوضح الجدول (١٣) حجم ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معًا، وحجم ميزانية التعليم قبل الجامعي وحده، وحجم ميزانية التعليم العالي ومراكز البحث العلمي الحكومية في مصر بالمليار جنيه في عام ٢٠١٦/٢٠١٥ وعام ٢٠١٧/٢٠١٦ وعام ٢٠١٩/٢٠١٨ وعام ٢٠٢٠/٢٠١٩.

الجدول (١٣) حجم ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً، وحجم ميزانية التعليم قبل الجامعي وحده، وحجم ميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية وحدهما في مصر بالمليار جنيه في عام ٢٠١٦/٢٠١٥ و عام ٢٠١٧/٢٠١٦ و عام ٢٠١٩/٢٠١٨ و عام ٢٠٢٠/٢٠١٩.

المؤشر	عام ٢٠١٥/ ٢٠١٦	عام ٢٠١٦/ ٢٠١٧	عام ٢٠١٨/٢٠١٩ وفقاً لبيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء	عام ٢٠١٨/٢٠١٩ وفقاً لبيانات وزارة المالية المصرية وفقاً لبيانات وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية المصرية	عام ٢٠١٩/ ٢٠٢٠
حجم ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً بالمليار جنيه.	٩٩.٢٦	١٠٣.٩٦	١١٥.٦٦	١٢٢.٤٥	١٣٢.٠٣
حجم ميزانية التعليم قبل الجامعي وحده بالمليار جنيه.	٦٩.٣٠	٧٢.٤٠	٧٤.٩١	٨٨.٧٧	٨١.٣٩
حجم ميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية وحدهما بالمليار جنيه.	٢١.٢١	٢٢.٦٢	٢٦.٥٤	٣٣.٤٧	٣٢.٥٦
نسبة ميزانية التعليم قبل الجامعي وحده إلى ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً.	%٦٩.٨٠	%٦٩.٦٠	%٦٤.٨	%٧٢.٤٩	%٦١.٦
نسبة ميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية وحدهما إلى ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً.	%٢١.٤٠	%٢١.٨٠	%٢٢.٩	%٢٧.٣٣	%٢٤.٧

المصدر: البيانات الخاصة بعام ٢٠١٦/٢٠١٥ و عام ٢٠١٧/٢٠١٦ مأخوذة من المرجع التالي: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر. (٢٠١٨). **مصر في أرقام ٢٠١٨**. القاهرة: المؤلف. ص. ١٦٧. أما البيانات الخاصة بعام ٢٠١٩/٢٠١٨ و عام ٢٠٢٠/٢٠١٩ فهي مأخوذة من المرجع التالي: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر. (٢٠٢١). **مصر في أرقام ٢٠٢١**. القاهرة: المؤلف. ص. ١٥٦. أشار الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء إلى أن إجمالي ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً قد بلغت ١١٥.٦٦ مليار جنيه مصري في عام ٢٠١٩/٢٠١٨، في حين أشارت وزارة المالية المصرية في البيان التحليلي عن مشروع الموازنة العامة للدولة للسنة المالية ٢٠٢١/٢٠٢٠ إلى أن إجمالي ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً قد بلغت ١٢٢.٩٤ مليار جنيه مصري في عام ٢٠١٩/٢٠١٨، وفي حين أشارت وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية المصرية إلى إجمالي ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً قد بلغت ١٢٢.٤٥ مليار جنيه مصري في عام ٢٠١٩/٢٠١٨. ونتيجة لزيادة ميزانية التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي عما كان مرصوداً في الموازنة العامة المقترحة للدولة المصرية في عام ٢٠١٩/٢٠١٨، سوف يتم الاعتماد على بيانات وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية المصرية والواردة في المرجع التالي:

The United Nations Development Programme, & Ministry of Planning and Economic Development, Egypt. (2021). **Human Development Report 2021. Development, A Right For All. Egypt's Pathways and Prospects**. Cairo, Egypt: Author. p. 80.

وتعد بيانات وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية المصرية الخاصة بميزانية التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين في عام ٢٠١٩/٢٠١٨ أدق من بيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، وأدق من بيانات وزارة المالية في هذا العام المالي فقط. أما فيما يتصل بإجمالي حجم ميزانية

قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً في عام ٢٠١٧/٢٠١٦ وعام ٢٠١٨/٢٠١٧ وعام ٢٠٢٠/٢٠١٩ وعام ٢٠٢١/٢٠٢٠ فإن بيانات وزارة المالية المصرية أدق من بيانات وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية المصرية. ولمزيد من التفاصيل حول إجمالي حجم ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً في عام ٢٠١٧/٢٠١٦ وعام ٢٠١٨/٢٠١٧ وعام ٢٠٢٠/٢٠١٩ وعام ٢٠٢١/٢٠٢٠ فإنه يمكن الرجوع للمرجع التالي: وزارة المالية. جمهورية مصر العربية. (٢٠٢٠ب). **البيان التحليلي عن مشروع الموازنة العامة للدولة للسنة المالية ٢٠٢٠/٢٠٢١**. القاهرة: المؤلف. ص. ١١٢.

تعد ميزانية التعليم قبل الجامعي منسوبة إلى إجمالي حجم ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً أقل مما يحتاجه التعليم قبل الجامعي في مصر. حيث بلغت ميزانية التعليم قبل الجامعي ٦٩.٨% و٦٩.٦% و٧٢.٤٩% و٦١.٦% من إجمالي حجم ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً في عام ٢٠١٦/٢٠١٥ وعام ٢٠١٧/٢٠١٦ وعام ٢٠١٩/٢٠١٨ وعام ٢٠٢٠/٢٠١٩ على الترتيب. وتشير الإحصاءات إلى أن ميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية وحدهما قد بلغت ٢١.٤٠% و٢١.٨٠% و٢٧.٣٣% و٢٤.٧٠% من إجمالي ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً في عام ٢٠١٦/٢٠١٥ وعام ٢٠١٧/٢٠١٦ وعام ٢٠١٩/٢٠١٨ وعام ٢٠٢٠/٢٠١٩ على الترتيب (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر، ٢٠١٨أ، ص. ١٦٧؛ الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر، ٢٠٢١ب، ص. ١٥٦). وعلى الرغم من زيادة ميزانية التعليم قبل الجامعي لتصبح ٧٢.٤٩% من إجمالي حجم ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً في عام ٢٠١٩/٢٠١٨، ومن زيادة ميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية لتصبح ٢٧.٣٣% من إجمالي حجم ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي

وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً في عام ٢٠١٨/٢٠١٩، إلا أن ميزانية التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي منخفضة عما يجب أن تكون عليه (The United Nations Development Programme, & Ministry of Planning and Economic Development, Egypt, 2021, p. 80)

وتعد ميزانية التعليم قبل الجامعي في مصر قليلة وغير كافية حيث يتم إنفاق ٦١.٦% من إجمالي حجم ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً لتمويل تعليم ٢٣.٥٦ مليون تلميذاً وتلميذة في عام ٢٠٢٠/٢٠١٩، في حين يتم إنفاق ٢٤.٧% من إجمالي حجم ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً لتمويل تعليم ٢.٤٤ مليون طالب وطالبة مقيدين في الجامعات الحكومية وجامعة الأزهر في نفس العام، (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر، ٢٠٢١، ص ١٣٨-١٤٩).

وتعد مصر نموذجاً صارخاً للدول التي تتحيز لصالح تمويل التعليم العالي وضد التعليم قبل الجامعي. وتشير الإحصاءات إلى أن مصر قد خصصت في المتوسط ٢٨% من إجمالي حجم ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً لتمويل التعليم العالي بها في الفترة من عام ٢٠٠٥ إلى عام ٢٠٠٨. وبهذا زادت نسبة ما خصصته مصر من إجمالي حجم ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً لتمويل التعليم العالي بها عن متوسط ما خصصته الدول منخفضة الدخل والدول متوسطة الدخل لتمويل التعليم العالي في خلال نفس الفترة الزمنية. وفي حين خصصت مصر في المتوسط ٢٨% من إجمالي ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية لتمويل التعليم العالي في الفترة من عام ٢٠٠٥ إلى عام ٢٠٠٨، نجد أن متوسط ما خصصته دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لتمويل التعليم العالي بها قد بلغ ٢٤% من إجمالي حجم ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي وميزانية التعليم العالي وميزانية مراكز البحث العلمي الحكومية مجتمعين معاً في خلال نفس الفترة الزمنية (Assaad, Ragui, 2010, pp. 2-3).

كما تعد مصر أيضاً نموذجاً صارخاً للدول التي تخصص نسبة كبيرة لتمويل التعليم العالي من الناتج المحلي الإجمالي لها وللدول التي تخصص نصيباً منخفضاً للتلميذ الواحد في التعليم قبل الجامعي من الإنفاق الحكومي. وفي حين قامت مصر بتخصيص ٤٦% من نصيب دخل الفرد الواحد بها من الناتج المحلي الإجمالي لتمويل نصيب التلميذ الواحد في التعليم العالي بها، خصصت الدول منخفضة الدخل والدول متوسطة الدخل ٢٧% من نصيب دخل الفرد الواحد بها من الناتج المحلي الإجمالي لتمويل نصيب التلميذ الواحد في التعليم العالي، كما خصصت دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ١٩% من نصيب دخل الفرد الواحد بها من الناتج المحلي الإجمالي لتمويل نصيب التلميذ الواحد في التعليم العالي في الفترة من عام ٢٠٠٥ إلى عام ٢٠٠٨. وقد بلغ نصيب التلميذ الواحد في التعليم العالي من الإنفاق الحكومي في مصر ٣.٢ أمثال نصيب التلميذ الواحد في التعليم قبل الجامعي في الفترة من عام ٢٠٠٥ إلى عام ٢٠٠٨؛ وهي نسبة تزيد كثيراً عما هو قائم في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وتشير الإحصاءات إلى أن متوسط نصيب التلميذ الواحد في التعليم العالي من الإنفاق الحكومي في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية قد بلغ ١.١ أمثال نصيب التلميذ الواحد في التعليم قبل الجامعي في الفترة من عام ٢٠٠٥ إلى عام ٢٠٠٨. ويعني هذا، أن الإنفاق الحكومي في مصر يتحيز لصالح تمويل التعليم العالي ويتحيز ضد تمويل التعليم قبل الجامعي كما يتحيز أيضاً ضد الفقراء الذين لا يمتلكون الموارد المالية اللازمة لتعويضهم عن تدني الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي (Assaad, Ragui, 2010, p. 3).

وإذا كان الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي منسوباً إلى الناتج المحلي الإجمالي في مصر قد بلغ ٢.٢% في عام ٢٠١٧/٢٠١٨، إلا أنه أقل بكثير من الحد الأدنى الذي وضعت منظمة التربية والعلوم والثقافة والبالغ ٣% من الناتج المحلي الإجمالي، وأقل بكثير جداً من المؤشر العالمي للإنفاق الحكومي على التعليم بمختلف مستوياته منسوباً إلى الناتج المحلي الإجمالي والبالغ ٤.٥% (The United Nations Development Programme, & Ministry of Planning and Economic Development, Egypt, 2021, pp. 78-79). وقد أدى انخفاض الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم

العالي والبحث العلمي في مصر في عام ٢٠١٧/٢٠١٨ إلى انخفاض أجور ومكافآت المعلمين في المدارس الحكومية وأجور ومكافآت أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمعاهد فوق المتوسطة وأجور ومكافآت الباحثين بمراكز البحث العلمي الحكومية في نفس العام. كما أدى انخفاض الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي في مصر أيضاً إلى ارتفاع عدد الأفراد الذين لم يلتحقوا بالتعليم الأساسي مطلقاً. وقد أشارت النتائج النهائية للتعداد العام للسكان والإسكان والمنشآت الذي تم إجراؤه في عام ٢٠١٧ إلى وجود ٢٢.٦ مليون فرد لم يلتحقوا بالتعليم الأساسي مطلقاً وبنسبة ٢٦.٨% من جملة أعداد السكان من سن الرابعة فأكثر في مصر في عام ٢٠١٧ (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر، ٢٠٢٠، ج٢، ص ٩٧-١٠٢).

وقد أدى انخفاض ميزانيات التعليم قبل الجامعي وعدم كفايتها إلى توقف الدولة عن تعيين خريجي كليات التربية منذ عام ١٩٩٩ حتى عام ٢٠٢١. ونتيجة لذلك انخفضت نسبة المعلمين التربويين العاملين في مختلف المراحل التعليمية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة. ”وقد بلغت نسبة المدرسين التربويين في التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني الصناعي والتعليم الثانوي الفني التجاري والتعليم الثانوي الفني الفندقية والتعليم الثانوي الفني الزراعي ٨٥.٤% و ٧٩.١% و ٧٦.١% و ٧٨.٩% و ٦٧.٦% و ٦٨.٣% و ٥٩.٥% على الترتيب من جملة أعداد المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠. ونقل أعداد المدرسين التربويين العاملين في المدارس الخاصة عن أعدادهم من المعلمين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في مختلف المراحل التعليمية في مصر. وتوضح إحصاءات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء أن نسبة المدرسين التربويين العاملين في التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني الصناعي والتعليم الثانوي الفني التجاري والتعليم الثانوي الفني الفندقية قد بلغت ٤٦.١% و ٤٦.٧% و ٤٣.٩% و ٤٣.٩% و ٢١.٩% و ١٨.٤% على الترتيب من جملة أعداد المعلمين العاملين في المدارس الخاصة في العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠“ (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر، ٢٠٢٠، ب٢، ص ١٢٠-١٢١).

ونتيجة لتدني ميزانية التعليم قبل الجامعي وتوقف الدولة عن تعيين خريجي كليات التربية منذ عام ١٩٩٩ وحتى الآن لم يكن من الغريب أن تصبح نسبة المعلمين التربويين العاملين في المدارس الحكومية وفي المدارس الخاصة في التعليم الثانوي العام في مصر ٧٦.١% و٤٣.٩% على الترتيب من جملة أعداد المعلمين العاملين في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في مرحلة التعليم الثانوي العام في العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠١٩. ويعني هذا، أن حوالي ربع المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في التعليم الثانوي العام في مصر هم من غير الحاصلين على مؤهل تربوي. ومن الطبيعي أن عدم حصول المعلم على مؤهل تربوي يقلل من جودة أدائه التدريسي.

ونتيجة لتدني الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي في مصر يوصي عدد متزايد من أساتذة التخطيط التربوي بتنفيذ الإصلاحات التالية: "جعل نزع ملكية الأراضي المملوكة للدولة لبناء المدارس الجديدة أحد أولويات سياسات التنمية الاجتماعية والتربوية، وبناء المزيد من المدارس الحكومية في أماكن قريبة من التجمعات السكانية وقريبة من وسائل المواصلات، وتوفير وسائل مواصلات رخيصة الثمن لتلاميذ التعليم قبل الجامعي، وزيادة حجم الرواتب التي تحصل عليها الأسر الفقيرة في مقابل استمرار أبنائها في التعلم، وزيادة أعداد المستفيدين من برامج التمويل النقدي الهادفة إلى استمرار التلاميذ الفقراء في التعلم، وتقليل معدلات عمالة الأطفال، وتغليظ عقوبة التسرب من التعليم، وتغليظ عقوبة زواج الفتيات المبكر، وزيادة الاهتمام بتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة" (Progress Egypt, 2018, p. 3).

كما أدي تدني الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي في مصر أيضًا إلى تعدد الفترات الدراسية. وقد أشارت وزارة التربية والتعليم إلى أن ٣٩.٦% فقط من جملة أعداد المدارس الحكومية في مختلف المراحل التعليمية كانت تعمل بنظام اليوم الكامل في عام ٢٠١٧/٢٠١٨. ويعني هذا، أن أكثر من ٦٠% من جملة أعداد المدارس الحكومية في مختلف المراحل التعليمية لا تعمل بنظام اليوم الدراسي الكامل في عام ٢٠١٧/٢٠١٨. ويتطلب تحسين الجودة التعليمية وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية تطبيق عدد من الإصلاحات مثل: زيادة الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي، وبناء المزيد

من المدارس في الأحياء الفقيرة والمناطق المحرومة من الخدمات التعليمية، وتوظيف أعداد أكبر من المعلمين للقضاء على العجز في أعداد المعلمين، ووضع خطة للقضاء على مشكلة تعدد الفترات المدرسية، وقيام الحكومة بجمع بيانات تفصيلية متعمقة عن التفاوتات بين الريف والحضر وعن التفاوتات بين الأحياء الغنية والأحياء الفقيرة في مؤشرات الجودة التعليمية، والتنسيق مع مراكز الشباب للسماح لتلاميذ المدارس الحكومية بممارسة الألعاب الرياضية داخلها، والتنسيق مع قصور الثقافة والمكتبات العامة للسماح لتلاميذ المدارس الحكومية بالقراءة وممارسة الأنشطة المختلفة مثل التمثيل والتدريب على عزف الموسيقى والإلقاء والخطابة والرسم والنحت والتصوير داخلها، والتنسيق مع المسارح الحكومية للسماح لتلاميذ المدارس الحكومية بالتدريب على التمثيل وعزف الموسيقى داخل هذه المسارح (Progress Egypt, 2018, p. 7).

ويتصف التعليم قبل الجامعي في مصر- شأنه في ذلك شأن العديد من النظم التعليمية في الدول العربية- بكونه نظاماً يعاني من تدني قيمة الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي وعدم كفاية هذا الإنفاق، وسوء توزيع الميزانيات التعليمية بين المراحل التعليمية المختلفة، وتحيز الإنفاق الحكومي لصالح التعليم العالي وضد التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي، وإنفاق نسبة كبيرة من ميزانية التعليم قبل الجامعي على أجور الإداريين والعمال بدلاً من إنفاقها على زيادة رواتب المعلمين، ووجود عجز صارخ في الأبنية التعليمية، وارتفاع كثافة الفصول، والمركزية الشديدة، والمقاومة الشديدة لمشاركة المعلمين وأولياء الأمور ورجال الأعمال في رسم السياسة التعليمية للدولة، وإهمال تطبيق التعلم القائم على المشاركة الفعالة للتلاميذ في التعلم، وتدني جودة برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في بعض كليات التربية، والتركيز على دراسة التخصصات النظرية أكثر من تركيزه على دراسة العلوم والمواد التكنولوجية والتخصصات الهندسية والرياضيات (Alaoui, Hicham, & Springborg, Robert, 2021, p. 2).

كما أسهم تدني الميزانيات المخصصة لتمويل التعليم قبل الجامعي في مصر في شيوع 'ثقافة الحفظ والاستظهار، وعدم مقدرة نسبة كبيرة من تلاميذ المدارس الحكومية

على فهم التطبيقات المعاصرة لما يدرسه من قواعد وحقائق في المناهج الدراسية. وتشير نتائج تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مصر في اختبارات 'الاتجاهات في الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم' (Trends in International Mathematics and Science Study) إلى أن ٥٥% فقط من هؤلاء التلاميذ في مصر يستطيعون فهم وتفسير مغزي المخططات التوضيحية في مادة الرياضيات في عام ٢٠١٥. وتشير غالبية المعلمين في الدول العربية إلى أن نسبة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الذين يتم إلزامهم بحفظ قواعد مادة العلوم ونظريات مادة الرياضيات في الدول العربية تبلغ ضعف النسبة الموجودة في الدول المتقدمة المشاركة في اختبارات 'الاتجاهات في الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم'. وفي مصر بلغت نسبة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الذين يتم إلزامهم بحفظ قواعد مادة العلوم ونظريات وأساسيات مادة الرياضيات ٥٠% من جملة العينة المصرية التي شاركت في هذه الاختبارات في عام ٢٠١٥، مقارنة بنسبة ١٠% فقط من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في كندا ونيوزيلندا و ١١% فقط من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في السويد وفي الولايات المتحدة الأمريكية و ١٤% من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في إيرلندا وسنغافورة" (The World Bank, 2020a, p. 7). وبالإضافة إلى هذا، وصل ٤٧% و ٤٢% فقط من التلاميذ المصريين في الصف الثاني الإعدادي إلى الحد الأدنى للمعايير الدولية للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات ومادة العلوم على الترتيب في اختبارات 'الاتجاهات في الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم' في عام ٢٠١٥. ومن ثم، يجب زيادة الميزانيات الحكومية المخصصة لتطوير برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين، وتحسين ظروف عمل المعلمين المصريين، وزيادة رواتب المعلمين القائمين بالتدريس ورواتب المعلمين حديثي التعيين، والتوظيف الأكثر فاعلية للتكنولوجيا التعليمية في المدارس الإعدادية والمدارس الثانوية، وزيادة الميزانية المخصصة لتوظيف أعداد أكبر من المعلمين لسد العجز في المعلمين ولتوفير المعلمين اللازمين للعمل في المدارس الجديدة التي يتم إنشاؤها لتقليل كثافة الفصول، وبناء أعداد أكبر من المدارس لتقليل الكثافة الطلابية في المدارس المصرية (The World Bank, 2020a, p. 15 & p. 51).

وشهدت الفترة من عام ٢٠١١ إلى عام ٢٠١٥ زيادة السكان في مصر بنسبة ٢.٥% سنوياً، كما شكل الشباب في سن الالتحاق بالتعليم قبل الجامعي-من سن الخامسة إلى سن التاسعة عشرة-٢٨% من إجمالي عدد السكان. ويشير ارتفاع نسبة الشباب إلى إجمالي عدد السكان إلى ضرورة بناء المزيد من المدارس لتلبية الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم. وتوضح الإحصاءات وجود ٤٣٨٠٠ مدرسة في مصر في العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦، ويتضمن هذا العدد وجود ٣٦٨١٤ مدرسة حكومية و٧٠٣٦ مدرسة خاصة في مختلف المراحل التعليمية. وبعبارة أخرى، فقد شكلت المدارس الحكومية والخاصة ٨٤% و١٦% على الترتيب من إجمالي أعداد المدارس في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٥ (Jones Lang LaSalle IP, Inc., 2016, pp. 9-10).

وتوضح الإحصاءات أن التعليم الثانوي العام ثم التعليم الثانوي الصناعي يحظيان بنسب أكبر من الميزانية التعليمية. وتشير الأرقام إلى أن نصيب التلميذ من الإنفاق الجاري في التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الصناعي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي الزراعي والتعليم الثانوي التجاري قد بلغ ١٥٩٦ جنيهاً مصرياً و ١٥٨٢ جنيهاً مصرياً و ١٥٢٧ جنيهاً مصرياً و ١٣٩٧ جنيهاً مصرياً و ١٣٨٤ جنيهاً مصرياً على الترتيب في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ (OECD, 2015b, p. 177). وترجع هذه الزيادة إلى ارتفاع رواتب المعلمين في المرحلة الثانوية، وإلى ارتفاع تكاليف الآلات والورش والمعدات في التعليم الثانوي الصناعي والتعليم الثانوي الزراعي. 'وعلى الرغم من زيادة أعداد التلاميذ في المرحلة الابتدائية إلا أن نصيب تلميذ هذه المرحلة من الإنفاق التعليمي الجاري قد بلغ ٩٨٦ جنيهاً مصرياً مقارنة بنصيب التلميذ في المرحلة الإعدادية من الإنفاق الجاري والذي بلغ ١٥٢٧ جنيهاً مصرياً في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦' (OECD, 2015b, p. 177). وبهذا يحصل تلميذ المرحلة الابتدائية في مصر على أقل نصيب من الإنفاق التعليمي في مراحل التعليم قبل الجامعي. وتوضح البيانات أن نصيب الإنفاق الجاري على تلميذ المرحلة الإعدادية وعلى تلميذ المرحلة الثانوية العامة وعلى تلميذ المرحلة الثانوية الصناعية في مصر قد بلغ ١٥٤.٩% و ١٦١.٩% و ١٦٠.٤% من نصيب الإنفاق الجاري على تلميذ المرحلة الابتدائية في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦. وبالتالي، فإن أي جهود صادقة لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر يجب أن تقوم على زيادة

نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي بصفة عامة وعلى زيادة نصيب التلميذ من الإنفاق في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بصفة خاصة.

وإذا قمنا بالمقارنة بين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني في مصر، فسوف نلاحظ انخفاض نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي الفني بمختلف أنواعه من الإنفاق الجاري عن نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الجاري في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦. على الرغم من كون المعلمين موظفين حكوميين يحصلون على رواتبهم من قبل الحكومة، إلا أنه توجد تفاوتات في رواتب المعلمين في المحافظات المختلفة. ففي محافظة بني سويف بلغ متوسط الراتب السنوي للمعلم ٢٩ ألف جنيه مصري مقارنة بمتوسط أجر قدره ٦٩ ألف جنيه مصري للمعلم في محافظة الجيزة. وباستثناء محافظات الجيزة والقاهرة ومطروح وشمال سيناء وجنوب سيناء، بلغ متوسط الأجر السنوي للمعلم في مصر في عام ٢٠١٢ مبلغاً يتراوح بين ٢٧ ألف إلى ٣٦ ألف جنيه مصري (OECD, 2015b, p. 184). ومن الأمور الغريبة في مصر ارتفاع نصيب التلميذ من الإنفاق الجاري في المرحلة الثانوية العامة عن نصيب التلميذ من الإنفاق الجاري في التعليم الثانوي الفني بمختلف مراحلها. وتوضح الإحصاءات "أن نصيب التلميذ من الإنفاق الجاري في المرحلة الثانوية العامة والمرحلة الثانوية الصناعية والمرحلة الثانوية الزراعية والمرحلة الثانوية التجارية قد بلغ ١٥٩٦ جنيهاً مصرياً و١٥٨٢ جنيهاً مصرياً و١٣٩٧ جنيهاً مصرياً و١٣٨٤ جنيهاً مصرياً في عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥" (OECD, 2015b, p. 177).

وتعني هذه الإحصاءات تدني قيمة الميزانيات المخصصة للإنفاق على الورش والمعدات والخامات في التعليم الثانوي الفني في مصر. ونتيجة لهذه الميزانيات المتدنية، لم يكن من الغريب أن تتدني جودة التعليم الثانوي الفني، وأن يقل ارتباط التعليم باحتياجات سوق العمل.

وبعد أن قمنا بالمقارنة بين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الثانوية العامة وبين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، سوف نستعرض في الجزء التالي مصادر تمويل التعليم الثانوي العام في مصر في نفس الفترة الزمنية.

مصادر تمويل التعليم الثانوي العام في مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠:

يتم اتخاذ جميع القرارات التعليمية من قبل الحكومة ممثلة في وزارة التربية والتعليم. والتعليم الحكومي مجاني في جميع مراحل، ويتم تمويله من قبل الحكومة (Rizk, 2016, pp. 2-5). وتواجه الميزانية الحكومية ضغوطاً متزايدة لتلبية الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم. ومما يفاقم من حدة هذه الضغوط: النمو السكاني المتسارع، والتقدم التكنولوجي، وتزايد المنافسة في أسواق العمل الكوكبية في ظل سعي الحكومة لتقليل الإنفاق الحكومي، ووجود عدة قطاعات تتنافس للحصول على ميزانيات أكبر مثل قطاع الصحة، وقطاع البنية التحتية، وقطاع الصناعة (Fahim, Yasmine, & Sami, Noha, , 2010, p. 11). ولهذا يصبح من الصعب على الحكومة أن تلبى الاحتياجات المالية المتزايدة لقطاع التعليم.

ويتم تحديد حجم الميزانية التعليمية في مصر بصورة أساسية بناء على السوابق التاريخية وفي بعض الأحيان بناء على العلاقات الشخصية بين المحافظين وبين وزير المالية. وكلما تمتع المحافظ بشخصية قوية أو بعلاقات أكثر رسوخاً مع وزير المالية، كلما زادت فرصته في الحصول على ميزانية أكبر للمدارس الواقعة في نطاق محافظته. وبالإضافة إلى السوابق التاريخية، فإن أي زيادة في ميزانية التعليم لا يتم تخفيضها في المستقبل؛ بل يتوقع أن تستمر هذه الزيادات، وبهذا تستمر الفجوات في التمويل بين المحافظات بل تزيد بمرور الزمن (OECD, 2015b, p. 188).

وهناك ثلاث مصادر رئيسة لتمويل التعليم قبل الجامعي مصر. وهذه المصادر هي: التمويل الحكومي من قبل وزارة المالية، والتمويل المقدم من الدول الأجنبية من خلال القروض والمنح المخصصة للتعليم قبل الجامعي، والتمويل المقدم من قبل القطاع الخاص. ويمثل التمويل الحكومي المقدم من قبل وزارة المالية الحصة الأكبر من ميزانية التعليم قبل الجامعي في مصر (Alternative Policy Solution, 2018, p. 20).

وبعد أن قمنا بتحليل مصادر تمويل التعليم الثانوي العام في مصر في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، سوف نستعرض في الجزء التالي آليات إصلاح تمويل التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء تجربة فنلندا وتجربة هولندا.

خامساً: آليات إصلاح تمويل التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء تجربة فنلندا وتجربة هولندا:

(١) زيادة ميزانية التعليم قبل الجامعي منسوبة إلى الناتج المحلي الإجمالي لتصل إلى ٨% من هذا الناتج: "تسعي مصر إلى تقليل معدلات الأمية بين السكان في الشريحة العمرية من ١٥ عاماً إلى ٣٥ عاماً من ٢٨% في عام ٢٠١٥ إلى ٧% بنهاية عام ٢٠٣٠، وإلى زيادة التنافسية الدولية للتعليم الابتدائي، وإلى توزيع ١.٥ مليون حاسب لوحي (Tablet) على معلمي وتلاميذ التعليم الثانوي العام"، (Oxford Business Group, 2018, pp. 1-2). ونتيجة للزيادة الاسمية (غير الحقيقية) الطفيفة في ميزانية وزارة التربية والتعليم في الفترة من عام ٢٠١١/٢٠١٠ إلى عام ٢٠١٦/٢٠١٥ تدنت جودة التعليم قبل الجامعي مصر. ففي عام ٢٠١١ كانت ميزانية التعليم قبل الجامعي في مصر ٩.٥ مليار دولار أمريكي بما يعادل ٣.٥% من الناتج المحلي الإجمالي وبحيث كان متوسط نصيب التلميذ في التعليم قبل الجامعي من الإنفاق الحكومي ٣٠٠ دولار أمريكي في نفس العام. ثم زادت ميزانية التعليم قبل الجامعي في مصر إلى ١١.١ مليار دولار أمريكي بما يعادل ٣.٩% من الناتج المحلي الإجمالي في العام المالي ٢٠١٣/٢٠١٤ (Oxford Business Group, 2016, pp. 1-4). ويؤدي رفع حجم ميزانية التعليم قبل الجامعي في مصر إلى ٨% من الناتج المحلي الإجمالي إلى تحسين الجودة التعليمية، وتحسين جودة الأبنية التعليمية، وتحديث المعامل والورش والمعدات في المدارس بصفة عامة وفي المدارس الثانوية العامة والمدارس الثانوية الفنية بصفة خاصة.

(٢) زيادة نصيب التلميذ من الإنفاق في التعليم الإعدادي ليصل إلى ٢٠ ألف جنيهًا مصرياً سنوياً، وزيادة نصيب التلميذ من الإنفاق في التعليم الثانوي العام ليصل إلى ٣٠ ألف جنيهًا مصرياً لكي يتناسب مع انخفاض القيمة الشرائية للعملة ومع ارتفاع معدلات التضخم التي بلغت ٣٠%: "إن قوة الاقتصاد تعتمد بشدة على جودة النظام التعليمي. وتوضح الأدبيات الحديثة أن هناك علاقة طردية بين زيادة ميزانية التعليم منسوبة إلى الناتج المحلي الإجمالي وبين ارتفاع التحصيل الدراسي للتلاميذ. ففي عقد السبعينيات من القرن العشرين كانت غالبية الوظائف لا تتطلب سوي اتمام

شهادة المرحلة الإعدادية أو الحصول على شهادة إتمام المرحلة الثانوية على أقصى تقدير، أما في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين فتحتاج نسبة كبيرة من الوظائف إلى الحصول على درجة جامعية“ (Martin, Carmel, Boser, Ulrich, 6) Benner, Meg, and Baffour, Perpetual, 2018, p. 6). ولهذا فلا بد من زيادة نصيب التلميذ في التعليم الإعدادي ونصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام في مصر ليصل إلى ٢٠ ألف جنيتهاً مصرياً سنوياً وإلى ٣٠ ألف جنيتهاً مصرياً سنوياً لكي يتناسب مع انخفاض القيمة الشرائية للجنية المصري ومع ارتفاع معدلات التضخم.

٣) تنوع مصادر تمويل التعليم الإعدادي والثانوي: ”ففي ظل الضغوط على الميزانيات الحكومية والتنافس بين القطاعات المختلفة للحصول على حصة أكبر من الميزانية الحكومية في العديد من الدول النامية لا يمكن الاعتماد على الحكومة وحدها في زيادة ميزانيات التعليم قبل الجامعي. ولهذا يجب المزج بين زيادة ميزانية التعليم قبل الجامعي منسوبة إلى الناتج المحلي الإجمالي وبين تنوع مصادر تمويل التعليم. ولهذا يجب تشجيع القطاع الخاص ورجال الأعمال والجمعيات الخيرية على المساهمة في تمويل التعليم قبل الجامعي“ (The World Bank, 2021, p. 8).

٤) تشجيع المساهمات الشعبية والأهلية غير الهادفة للربح في بناء وصيانة المدارس: ”تشير الأدبيات إلى أن جودة البنية التحتية بالمدارس لها تأثير قوي على التحصيل الدراسي للتلاميذ“ (Cuyvers, Katrien, De Weerd, Gio, Dupont, Sanne, 4) Mols, Sophie, & Nuytten, Chantal, 2011, p. 4). ومن ثم يجب على الحكومة المصرية والمانحين الدوليين ”دعم بناء المدارس الحكومية بناء على فلسفة للشراكة بين الحكومة وبين رجال الأعمال تؤكد على مجانية التعليم بدلاً من بناء مدارس بمصروفات منخفضة أو مدارس تقوم على تحقيق الربح والمكسب المادي الكبير. ويعني هذا، أن البنك الدولي وصندوق النقد الدولي يجب أن يعيدا تصميم سياستهما في تقديم والمنح والقروض بحيث تبتعد عن تمويل المدارس الهادفة إلى تحقيق الربح الكبير في الدول النامية. ويجب على الحكومة المصرية والمانحين الدوليين ضمان اتساق جهودهما مع مبدأ الحق في التعليم، وضمان تحقيق المساواة التعليمية بين الذكور والإناث“ (Oxfam International, 2019, p. 6).

(٥) تنظيم اكتاب عام لبناء ١٢ ألف مدرسة في عام واحد: "حيث انتقدت لجنة الأمم المتحدة للحقوق الثقافية والاجتماعية والاقتصادية قيام الأسر الثرية بإرسال أبنائها إلى المدارس الخاصة الراقية، واضطرار الأسر التي تنتمي للطبقة العاملة والأسر الفقيرة إلى إرسال أبنائها إلى المدارس الحكومية ذات التمويل الحكومي المتدني أو المدارس الخاصة ذات المصروفات القليلة والمتدنية هي الأخرى في الجودة التعليمية. وخلصت اللجنة إلى أن بعض المشروعات التعليمية التي يمولها البنك الدولي أو صندوق النقد الدولي لتمويل إنشاء المدارس الخاصة في الدول النامية قد فشلت في التغلب على الإشكاليات التعليمية المرتبطة بالرسوب والتسرب من التعليم نتيجة للفقير، وعلى المعضلات المتصلة بتحيز بعض النظم التعليمية ضد تعليم الفتيات. ونتيجة لهذا الفشل استمر تدني التحصيل الدراسي لدي التلاميذ الفقراء ولدي الفئات الأكثر تهميشاً في الدول النامية. وأوضحت بعض الأدبيات أن قيام المانحين الدوليين بتمويل بناء مدارس خاصة ذات مصروفات قليلة في الدول النامية يعد حلاً مؤقتاً، وإن كان لا يعالج الأسباب الجذرية لمشكلات الإقصاء التعليمي للفئات المهمشة، أو لتدني جودة التعليم في المدارس الحكومية. ولهذا فهو حل غير قابل للاستمرار على المدى الطويل" (Oxfam, 2018, p. 53). "ونظراً لأن الدين القومي في مصر^{٢٩} قد بلغ ٩٨.٧% من الناتج المحلي الإجمالي في العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٩، توجد مخاطر اقتصادية كبيرة تواجه الحكومة المصرية. ومن بين هذه المخاطر كون فوائد الديون وحدها تمثل ١٠% من الناتج المحلي الإجمالي في نفس العام المالي" (The World Bank, 2019a, p. 4). ولهذا، فمن الأفضل أن تنظم الحكومة المصرية اكتاباً عاماً لبناء ١٢ ألف مدرسة في عام واحد بهدف مواكبة الزيادة السكانية، وتقليل كثافة الفصول، وتقليل أعداد المدارس الحكومية التي تعمل لفترتين، وبناء المدارس في المناطق المحرومة من الخدمات التعليمية وخاصة في الصعيد.

^{٢٩} مثل الدين القومي في مصر ٩٧% من الناتج المحلي الإجمالي في خلال الفترة من العام المالي ٢٠٠٣/٢٠٠٢ إلى العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٧. ويمثل الدين المحلي ٨٠% من جملة الدين القومي. وقد زاد الدين القومي في مصر في العام المالي ٢٠١٧/٢٠١٨ بنسبة ٣٠% عما كان قائماً في العام المالي ٢٠١٢/٢٠١٣ (The World Bank, 2018a, p. 15).

٦) زيادة نسبة الإنفاق الاستثماري المخصص للتعليم قبل الجامعي في مصر بصفة عامة، وزيادة الانفاق الاستثماري المخصص للتعليم الثانوي العام بصفة خاصة: ”حيث قامت سنغافورة وكوريا الجنوبية وتايوان بتخصيص ميزانيات كبيرة لتحسين جودة التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي. وقامت هذه الدول بتنفيذ سياسات قوية لتنمية رأس المال البشري بها^{٣٠}، وتحسين مهارات المتعلمين، وتعزيز قدرة خريجي الجامعات وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومراكز البحث العلمي على الابتكار والاختراعات، وزيادة أعداد خريجي الجامعات في التخصصات العلمية، وتقديم حوافز لأساتذة الجامعات الأجانب المرموقين للعمل في الجامعات الآسيوية الوطنية، وعقد اتفاقات لتبادل الأساتذة والباحثين بين الجامعات في هذه الدول الآسيوية وبين مثيلاتها في الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا وإنجلترا. ونفذت هذه الدول الآسيوية مدخلا للتخطيط الاستراتيجي لتنمية قدرات العلماء بها“ (Litsareva, Elena, 2017, p. 78). وتظهر نتائج الدول النامية- ومن بينها مصر- في ”الدراسة الدولية لدرجة إتقان التلاميذ في الصف الرابع الابتدائي والصف الثاني الإعدادي للعلوم والرياضيات“ (Trends in International Mathematics and Science Study) أنه على الرغم من ارتفاع متوسط عدد سنوات التعلم والتي بلغت ما بين

^{٣٠} نجحت اليابان وكوريا الجنوبية وسنغافورة في تحقيق التنمية الاقتصادية في وقت أقل من الوقت الذي احتاجت إليه الدول الصناعية الغربية مثل المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية لتحقيق ذلك. وقد كان ”آدم سميث“ (Adam Smith) هو أول من تنبه للعلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية، ثم أشار ”كينيز“ (Keynes) إلى ذلك في ”نظريته العامة“. وقد قام ”كوب-دوجلاس“ (Cobb-Douglas) ثم ”سولو“ (Solow) بعد ذلك بالإشارة إلى أن مستوي نمو الاقتصاد يعتمد على مستوي الدخل الموجود لدى الدولة. وبعد ذلك أشار ”مانكيو وزملاؤه“ (Mankiew et al.) إلى أن التقدم التكنولوجي يعد عاملا حاسما في تحقيق النمو الاقتصادي. وأوضح ”إيوجينيو-مارتين وزملاؤه“ (Eugenio et al.) أن رأس المال البشري/رأس المال المادي، والتقدم التكنولوجي، والعوامل المالية، وتخصيص الموارد المالية، ودرجة الانفتاح على الاقتصاد العالمي، وسعر صرف العملة المحلية في مقابل الدولار يؤثران بقوة على معدل النمو الاقتصادي. وقد خلص ”مانكيو وزملاؤه“ إلى أن معدل النمو الاقتصادي يشابه بين الدول عند تثبيت معدل النمو السكاني ومعدل تراكم رأس المال المادي بنفس معدل ”نموذج النمو المعدل الذي صاغه سولو“ (Augmented Solow Growth Model). وأوضح ”مانكيو وزملاؤه“ أن الدول التي تقل بها المستويات الدراسية لتعليم الأفراد، يحصل المواطنون بها على أجور أقل، وأن العكس صحيح (Soyer, Kemal, Ozgit, Hale, and Rjoub, Husam, 2020, pp. 8-10)

١٠ سنوات إلى ١٢ عامًا من التعلم في المدارس في الدول النامية، إلا أن هذه الدول لم تهتم بجودة التعليم. ويعني هذا، أن هذه الدول النامية لم يحقق تلاميذها مستويات مرتفعة من إتقان المفاهيم في الرياضيات والعلوم في الاختبارات المقارنة للتحصيل الدراسي. وأصدق مثالين على هذا، هما البرازيل وكينيا. فالبرازيل التي يبلغ فيها متوسط عدد سنوات التعلم ١١.٧ عامًا دراسيًا، قد حقق أن تلاميذها ٤٢٦ درجة من إجمالي الدرجات البالغة ٦٢٥ درجة في "الدراسة الدولية لدرجة إتقان التلاميذ في الصف الرابع الابتدائي والصف الثاني الإعدادي للعلوم والرياضيات" في عام ٢٠١٥. وكينيا التي يبلغ فيها متوسط عدد سنوات التعلم ١١.٦ عامًا دراسيًا، قد حقق تلاميذها ٢٢٩ درجة من إجمالي الدرجات البالغة ٦٢٥ درجة في "الدراسة الدولية لدرجة إتقان التلاميذ في الصف الرابع الابتدائي والصف الثاني الإعدادي للعلوم والرياضيات" في عام ٢٠١٥ (Angrist, Noam, Djankov, Simeon, ٢٠١٥, p. 405). ولهذا فلا بد من زيادة نسبة الإنفاق الاستثماري المخصص للتعليم قبل الجامعي في مصر بصفة عامة، وزيادة الإنفاق الاستثماري المخصص للتعليم الثانوي العام بصفة خاصة.

(٧) زيادة الإنفاق الجاري المخصص لتمويل شراء الخامات والمستلزمات وتجهيز معامل العلوم ومعامل الحاسب الآلي والورش في مدارس التعليم الثانوي العام في مصر: "في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مثلت رواتب المعلمين ٦٣% من جملة الإنفاق الجاري على مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي في عام ٢٠١٥. وقد مثل الإنفاق على الوسائل التعليمية، وعلى خامات المعامل والورش، وعلى صيانة المباني المدرسية، وعلى تأجير المباني والمعدات والألات المدرسية، وعلى تقديم الوجبات المدرسية ٢٢% من جملة الإنفاق الجاري على مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في عام ٢٠١٥" (OECD, 2019c, pp. 30-80).

٨) زيادة الميزانية المخصصة لتمويل التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي في مصر: "حيث انتقد أحد تقارير الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء في مصر كون ٣٥.٣% و ٦١.٤% من المتعلمين الذكور والمتعلمات الإناث على الترتيب هم من حملة المؤهلات الجامعية وما يعلوها في الربع الأول من عام ٢٠٢٠. وبالإضافة إلى ذلك، أشارت الإحصاءات إلى أن ٣٣.٥% و ٢٥.٧% من المتعلمين الذكور والمتعلمات الإناث على الترتيب هم من حملة المؤهلات الفنية المتوسطة في الربع الأول من عام ٢٠٢٠" (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٠، ص. ٣٧). ويرجع ارتفاع معدلات البطالة بين خريجي التعليم الجامعي وما يعلوها وبين خريجي المدارس الثانوية الفنية (حملة المؤهلات الفنية المتوسطة) إلى تدني جودة التعليم العالي والتعليم الثانوي الفني نتيجة لانخفاض ميزانية التعليم الجامعي والتعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني في مصر مقارنة بالدول الصناعية المتقدمة مثل فنلندا وهولندا. وقد أسهم تدني ميزانية التعليم العالي وميزانية التعليم الثانوي العام وميزانية التعليم الثانوي الفني في مصر في تدني رواتب المعلمين، وانخفاض دافعيتهم وحماسهم لإتقان عملهم. والمحصلة هي تدني الجودة التعليمية وارتفاع معدلات البطالة بين حملة المؤهلات الجامعية وما يعلوها وبين حملة المؤهلات الفنية المتوسطة في مصر في عام ٢٠٢٠ (الهيئة العام الاستعلامات، ٢٠٢١، ص. ١-٢).

٩) بناء أعداد أكبر من المدارس الحكومية في المناطق العشوائية والمناطق المحرومة من الخدمات التعليمية في مصر: "ويتطلب ذلك زيادة موارد الدولة من خلال فرض ضرائب تصاعدية على الأغنياء وتطبيق معدلات ضريبية منخفضة على الفقراء، ثم تخصيص نسبة أكبر من الإنفاق الحكومي لتمويل إنشاء أعداد أكبر من المدارس الحكومية في المناطق العشوائية. ويجب أن تراعي هذه الضرائب التصاعدية منح مزايا للمرأة المعيلة لأسرتها وللنساء الفقيرات" (Save The Children International, 2020, p. 77). ولهذا تسعى الفلبين إلى بناء المزيد من المدارس في المناطق الأكثر فقراً بهدف مواكبة معدلات النمو السكاني، وتقليل كثافة الفصول" (The National Economic and Development

Authority. The Philippines, 2017, p. 143). وتتزايد أهمية بناء المزيد من المدارس الحكومية في المناطق العشوائية في أثناء وباء الكوفيد-١٩؛ حيث يؤدي تكس التلاميذ في الفصول إلى ازدياد احتمالات الإصابة بهذا المرض القاتل (International Development Research Centre. Canada, 2021, pp. 17-19).

١٠) **منح تخفيضات ضريبية للمدارس الخاصة التي يتم إنشاؤها في المناطق الفقيرة وفي الأحياء المحرومة:** "حيث تسهم التخفيضات الضريبية الممنوحة للمدارس الخاص التي تخدم الأحياء الفقيرة والمناطق العشوائية في زيادة معدلات الالتحاق للتلاميذ بالتعليم النظامي. كما يسهم تسهيل حصول هذه النوعية من المدارس الخاصة على قروض بفائدة منخفضة في تحسين الجودة التعليمية بها. ولهذا يجب على الحكومات مراجعة القوانين التي تحكم تقديم القروض للمدارس الخاصة الموجودة في الأحياء الفقيرة، وتعديلها بصورة تسهل حصول هذه المدارس قروض بنسب فائدة أقل من نسب الفائدة التي تحصل عليها المدارس الخاصة التي تفرض مصروفات مدرسية ضخمة على التلاميذ. وتشير الأدبيات إلى أن منح تخفيضات ضريبية للمدارس الخاصة التي تخدم المناطق العشوائية، وتسهل حصول هذه المدارس على قروض من البنوك بفائدة منخفضة يسهم في رفع معدلات الالتحاق بالتعليم النظامي ويحسن من الجودة التعليمية ويرفع رواتب المعلمين بهذه المدارس بصورة أفضل من خيار قيام الحكومة بتقديم إعانات سنوية منتظمة لعدد محدود جدًا من المدارس الخاصة" (UNICEF, 2021, p. 10).

١١) **زيادة الميزانية المخصصة للمدارس الواقعة في الأحياء الفقيرة، وزيادة أعداد المعلمين العاملين في هذه المدارس:** "في السويد تقوم بعض الإدارات التعليمية بتقديم تمويل إضافي للمدارس التي تزيد بها نسبة التلاميذ الفقراء أو نسبة التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي" (OECD, 2017c, p. 17). وفي مصر بلغ إجمالي عدد المناطق غير الآمنة على مستوى الدولة ٣٥٧ منطقة يوجد بها ٢٤٢٩٠٥ وحدة سكنية متهاكة وغير صالحة للسكن الآدمي في يونيو من عام ٢٠١٤. وقد قامت الدولة في الفترة من يونيو ٢٠١٤ إلى يونيو ٢٠٢٠ بتطوير ٢٩٦ منطقة غير آمنة،

وبناء ١٧٥٨٩٧ وحدة سكنية جديدة تراعي معايير السكن الإنساني واللائق ومؤشرات الحياة الكريمة لتسكين سكان الـ ٢٩٦ منطقة غير الآمنة التي تم تطويرها. وتقوم الدولة من يونيو ٢٠٢٠ إلى الوقت الحاضر بتنفيذ أعمال التطوير لـ ٥٤ منطقة غير آمنة يوجد بها ٦٥٤٨٧ وحدة سكنية متهالكة وغير صالحة للسكن الآدمي. وتبلغ التكلفة الإجمالية لتطوير هذه المناطق الـ ٣٥٧ منطقة غير الآمنة على مستوى الجمهورية ٦١ مليار جنيه. وقد بلغت نسبة المناطق غير الآمنة بمحافظة القاهرة ومحافظة الإسماعيلية ومحافظة الإسكندرية ومحافظة الشرقية ومحافظة أسيوط ٢٩%، و١٨%، و١٥%، و٠.٢%، و٠.١% من جملة المناطق غير الآمنة على مستوى الجمهورية في عام ٢٠١٤ (الهيئة العامة للاستعلامات، ٢٠٢١، ص ١-٢). ولهذا يحصل المعلمون الذين يدرسون في المدارس الواقعة في الأحياء الفقيرة في فرنسا على حوافز مالية إضافية. كما يحصل المعلمون الذين يدرسون في المدارس الواقعة في الأحياء الفقيرة في هولندا وفنلندا على حوافز مالية إضافية لا يحصل عليها المعلمون العاملون في المدارس الواقعة في الأحياء الثرية (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020a, p. 83; p. 147) & p. 119. وعلى زيادة يجب زيادة ميزانية المدارس الإعدادية والمدارس الثانوية العامة والمدارس الثانوية الفنية الواقعة في الأحياء الفقيرة والمناطق العشوائية في مصر.

١٢) منح رواتب شهرية للتلاميذ الفقراء بشرط استمرارهم في الدراسة: ”ففي ماليزيا يتم دفع رواتب شهرية لتلاميذ المدارس الثانوية الفنية وطلاب المعاهد الفنية فوق المتوسطة من عرقية الملايو لتشجيعهم على الاستمرار في الدراسة. كما قامت الحكومة الماليزية بزيادة الميزانية المخصصة لتوزيع الألبان بصورة مجانية بصورة يومية على تلاميذ المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية الفقراء“ (Ministry of Finance. Malaysia, 2020, pp. 21-30). وفي تايلاند تخصص وزارة التربية والتعليم ميزانية إضافية لمساعدة جميع التلاميذ-الفقراء منهم والأغنياء- لمدة ٣ سنوات في مرحلة رياض الأطفال، و٦ سنوات في التعليم الابتدائي، و٣ سنوات في

التعليم الإعدادي، و٣ سنوات في التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني. وتشمل هذه الميزانية الإضافية ما يلي: توفير الكتب الدراسية المجانية لمدة ١٥ عامًا منذ التعليم في مرحلة رياض الأطفال إلى نهاية التعليم الثانوي، وتوفير الزي المدرسي المجاني، وتوفير الكراسات والأقلام والأدوات المكتبية المجانية، وتحمل المصروفات الإضافية مثل تكاليف اشتراك التلاميذ في أنشطة الكشافة المدرسية، وتكاليف استخدام الإنترنت والحاسبات الآلية في معامل الحاسب الآلي في المدارس، وتكاليف الأنشطة الرياضية، وتكاليف الرحلات المدرسية لمدة ١٥ عامًا دراسيًا منذ مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني. وتزيد الميزانية المخصصة للتلاميذ الفقراء عن الميزانية المخصصة للتلاميذ الأغنياء. وفي عام ٢٠١٤ كانت وزارة التربية والتعليم في تايلاند تخصص ١٠٠٠ "باهت" (Baht) و٣٠٠٠ "باهت" سنويًا لكل تلميذ فقير في المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية/المرحلة الثانوية على الترتيب. وبالإضافة إلى الميزانية المخصصة لكل تلميذ فقير خصصت وزارة التربية والتعليم ٣٥٦٣ "باهت" و٥٩١٩ "باهت" كنصيب سنوي لجميع التلاميذ-بصرف النظر عن الغني أو الفقير- المقيد في التعليم الابتدائي وفي التعليم الإعدادي/الثانوي على الترتيب في عام ٢٠١٤ (UNICEF Thailand, n.d., pp. 16-20). ولهذا يجب منح رواتب شهرية للتلاميذ الفقراء بشرط استمرارهم في الدراسة في مختلف المراحل التعليمية بالمدارس المصرية.

^{٣١} بلغت قيمة الباهت التايلاندي الواحد ما يعادل ٠٠٠٢٧٨ من قيمة الدولار الأمريكي الواحد في العشر من ديسمبر من عام ٢٠١٥. وبالتالي، فإن وزارة التربية والتعليم في تايلاند كانت تخصص ميزانية إضافية قدرها ٢٧.٨ دولارًا أمريكيًا سنويًا ٨٣.٤ دولارًا أمريكيًا لكل تلميذ فقير في المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية/المرحلة الثانوية على الترتيب في عام ٢٠١٤. وبالإضافة إلى الميزانية المخصصة لكل تلميذ فقير، خصصت وزارة التربية والتعليم ٩٩.٠٥ دولارًا أمريكيًا و١٦٤.٥ دولارًا أمريكيًا على الترتيب كنصيب سنوي لجميع التلاميذ-بصرف النظر عن مدي غناهم أو فقرهم- المقيد في التعليم الابتدائي وفي التعليم الإعدادي/الثانوي على الترتيب في عام ٢٠١٤ (UNICEF Thailand, n.d., pp. 16-20).

١٣) تقليل معدلات الرسوب والتسرب من المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية العامة: "حيث يمكن الاستفادة من تجربة إنجلترا في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ الفقراء ذوي التحصيل الدراسي المتدني. ففي العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ خصصت وزارة التربية والتعليم في إنجلترا ٢٥٠ مليون جنيه إسترليني لتحصيل الدراسي للتلاميذ الفقراء في التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي، وخصصت ١٠٠ مليون جنيه إسترليني لتحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ الفقراء في التعليم الثانوي العام والثانوي الفني. وتقوم هذه المبادرة على تقديم مجموعات تقوية ودروس خصوصية مجانية للتلاميذ الفقراء أصحاب التحصيل الدراسي المتدني" (Sibieta, Luke, 2020, p. 33).

١٤) زيادة رواتب المعلمين الذين يعملون في مدارس ثانوية عامة تقع في الأحياء الفقيرة أو في المناطق الريفية النائية: ويمكن لمصر الاستفادة من تجربة ولاية واشنطن الأمريكية. "ففي ولاية واشنطن يتم منح مكافآت إضافية للمعلمين الذين يعملون في مدارس تقع في الأحياء الفقيرة، وللمعلمين الذين يقومون بالتدريس للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. ويتم تعديل هذه المكافآت الإضافية بناء على معدلات التضخم السنوية في الولاية" (Vela, Jacob, 2018, p. 2). وفي فرنسا تمت زيادة رواتب المعلمين الذين يعملون في المدارس الواقعة في الأحياء الفقيرة (OECD, 2017d, p. 90).

١٥) زيادة جودة التعليم في المدارس الحكومية في المراحل التعليمية المختلفة في مصر: "تشير الأدبيات إلى أن التلاميذ المسجلين في المدارس الحكومية الواقعة في المناطق الريفية تقل فرص تفوقهم الدراسي عن الفرص المتاحة لنظرائهم من سكان المناطق الحضرية نتيجة لتدني المستوى التعليمي لأسرهم، وتدني المستوى الاجتماعي/الاقتصادي لهم ولعائلاتهم. وتوجد أكبر الفجوات في التحصيل الدراسي نتيجة للفرقات الاجتماعية/الاقتصادية والتباينات التعليمية بين تلاميذ المناطق الريفية وتلاميذ المناطق الحضرية في عدد كبير من بلدان أمريكا الجنوبية مثل كولومبيا والمكسيك، وفي عدد من البلدان الأوروبية مثل المجر وليتوانيا والبرتغال وجمهورية

سلوفاكيا. وبهذا، يؤدي السكن في المناطق الحضرية المصحوب بارتفاع المستوي الاجتماعي/الاقتصادي للأسرة إلى ارتفاع تحصيل التلاميذ الذين يدرسون في مدارس تقع في هذا المناطق الحضرية على حساب التلاميذ الذين يدرسون في مدارس تقع في مناطق ريفية“ (OECD, 2021b, p. 72). وبالتالي، فإن الاختلافات في المستوى التعليمي والاقتصادي للأسرة تحيز ضد سكان المناطق الريفية ولصالح سكان المناطق الحضرية. ولهذا يجب الاهتمام بزيادة جودة التعليم في المدارس الحكومية في المراحل التعليمية المختلفة في مصر، وبخاصة تلك المدارس الواقعة في المناطق الريفية والأحياء الفقيرة.

(١٦) تحسين جودة التعليم في رياض الأطفال الحكومية في مصر: ”ويتطلب ذلك زيادة الميزانية المخصصة لتمويل رياض الأطفال، وزيادة نصيب التلميذ في رياض الأطفال من الإنفاق الحكومي، وجعل الالتحاق برياض الأطفال إلزامياً ومجانياً، وزيادة رواتب معلمي رياض الأطفال، وتطوير مناهج رياض الأطفال بحيث تركز على تنمية الجوانب العقلية/المعرفية والوجدانية والاجتماعية لتلاميذ رياض الأطفال بدلا من التركيز على تنمية الجوانب العقلية/المعرفية فقط، وتطوير برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمي رياض الأطفال بحيث تركز على تنمية القدرات الإبداعية والملكات الابتكارية لدى التلاميذ في هذه السن المبكرة“ (OECD, 2016b, pp. 118-120).

(١٧) عقد اتفاقيات لمبادلة الديون مع الدول الأجنبية يتم بمقتضاها إعفاء مصر من سداد جزء من ديونها مقابل تخصيص هذه المبالغ لبناء المدارس: ”حيث يجب أن يتعاون البنك الدولي مع منظمة اليونسف وغيرها من المنظمات الإنسانية الدولية ومع الحكومة المصرية لتصميم آلية يتم بمقتضاها إعفاء مصر والدول النامية من سداد بعض ديونهم في مقابل قيام الدول النامية بتخصيص هذه المبالغ لبناء المدارس. وبالإضافة إلى هذا، يجب أن يتعاون البنك الدولي مع صندوق النقد الدولي لزيادة المبالغ المالية المخصصة لإعفاء ٧٣ دولة نامية من ديونها بحيث تتجاوز المبالغ المخطط لها في عام ٢٠٢٠/٢٠٢١“ (Save The children International, 2020, p. 76).

١٨) تعديل القوانين بما يتيح حرية أكبر للمواطنين لوقف أملاكهم لبناء المدارس وفقاً لنظام الوقف الإسلامي: "ويمكن الاستفادة من خبرات ماليزيا وإندونيسيا في توظيف الأوقاف الإسلامية لتمويل التعليم. ففي ماليزيا قامت الجامعة الإسلامية الدولية، و"الجامعة الوطنية" (University Kebangsaan)، و"جامعة بوترا" (University Putra)، و"جامعة العلوم الإسلامية الماليزية" (University Sains Islam Malaysia) بتوظيف نظام الوقف الإسلامي لتمويل بعض البرامج التعليمية بها (Abdul Razak, Dzuljastri, Che Embi, Nor Azizan, Che Mohd Salleh, Marhanum, and Faaza, Fakhrunnas, 2016, pp. 116-118).

١٩) وضع ميزانية وزارة التربية والتعليم بنظام ميزانية البرامج بدلاً من الاعتماد على مبدأ السوابق التاريخية: "ففي النمسا قامت وزارة التربية والتعليم منذ عام ٢٠٠٩ بتصميم نظام جديد "لتخصيص ميزانية التعليم بناء على الأهداف المخطط لتحقيقها" (Goal Oriented Budgeting) وبدأت في تنفيذ النظام الجديد منذ عام ٢٠١٣. ويرتكز نظام "تخصيص ميزانية التعليم بناء على الأهداف المخطط لتحقيقها" على وضع مجموعة من الأهداف التعليمية، وتحديد مجموعة من المؤشرات الكمية والكيفية للحكم على مدى تحققها من عدمه بهدف جعل السياسات التعليمية أكثر شفافية وأكثر قابلية للتقويم. وفي عام ٢٠١٥ كان هناك هدفين للسياسة التعليمية في النمسا هما: رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، وتحسين تكافؤ الفرص التعليمية وتحسين عدالة الفرص التعليمية المتاحة للفتيات. وصممت وزارة التربية والتعليم والنمساوية ٣ مؤشرات لتقويم كل هدف من هذين الهدفين " (OECD, 2021a, p. 23). وبالإضافة إلى تخصيص ميزانية التعليم بناء على الأهداف المخطط لها، يجب ربط ميزانية وزارة التربية والتعليم بالخطط القومية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، ويجب تدريب العاملين في ديوان وزارة التربية والتعليم على وضع ميزانيات مبدئية لمدة خمس سنوات متتالية (OECD, 2016b, p. 122). وتشير الأدبيات إلى قيام "الدول الصناعية المتقدمة بتنفيذ ميزانية البرامج و"الميزانية القائمة على الأداء" (Performance-budgeting System) بهدف

تحديد النتائج بناء على المدخلات والنواتج وتأثير كل منها على الآخر. ويشير "روبنسون" (Robinson) إلى أن الميزانية القائمة على الأداء تحسن من كفاءة وفاعلية الإنفاق الحكومي من خلال ربط تمويل المؤسسات الحكومية بالنتائج التي تحققها، والاستخدام الدوري لمعايير الأداء الفعال. وهناك عدد من نماذج الميزانية القائمة على الأداء تقوم على ربط حجم التمويل بالنتائج المتحققة. وتوظف بعض هذه النماذج معادلات رياضية معقدة، وتعتمد على نظم متقدمة للإدارة الحكومية. ويجب ألا ننظر إلى الميزانية القائمة على الأداء باعتبارها آلية منفصلة لإصلاح التمويل الحكومي. بل يجب أن ننظر إليها كجزء من مجموعة شاملة من آليات إصلاح التمويل الحكومي. وترتبط آلية الميزانية القائمة على الأداء بمدخل "الإدارة بالنتائج" (Management-for-Results). وتركز هذه الآلية -مثل غيرها من آليات الإدارة بالنتائج- على تحقيق أفضل النتائج، وتحسين المحاسبية، وزيادة كفاءة وفاعلية الإنفاق الحكومي" (Stratan, Alexandru, and Manole, Tatiana, 2017, pp. 490-491).

٢٠) زيادة الاهتمام ببرامج التدريب في أثناء الخدمة وبرامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين ومديري المدارس في التعليم الثانوي العام: ويمكن في هذا الصدد الاستفادة من "تجربة هولندا في إنشاء 'صندوق تمويل التنمية المهنية للمعلمين' (Teacher Development Fund) في عام ٢٠١٥. ويشجع هذا الصندوق المعلمين على تبادل أفضل الممارسات العالمية في مجال طرق التدريس وأساليب التقويم، وعلى زيارة بعضهم البعض في أثناء التدريس داخل الفصول، وعلى التخطيط الجماعي لإعداد الدروس وشرحها. وبالإضافة إلى هذا، يمول صندوق تمويل التنمية المهنية للمعلمين في هولندا التحاق المعلمين ببرامج الماجستير في العديد من الجامعات الهولندية. وتهدف هذه المنح المجانية المقدمة للمعلمين إلى تدريب المعلمين على أن يصبحوا قادة للتجديد التربوي والإصلاح التعليمي داخل مدارسهم. ويدرس المعلمون الهولنديون في أثناء برنامج الماجستير المذكور نظريات الإدارة التعليمية، وآليات الإصلاح التربوي، ومعايير قياس التجديد التعليمي، وطرق

التدريس الحديثة، وكيفية التعاون في إعداد الدروس، وكيفية تكوين هوية مهنية جديدة للمعلمين، وسبل تطوير طرق تفكير المعلمين، وكيفية العمل الجماعي ضمن مجموعة من المعلمين لإصلاح المدارس“ (Snoek, Marco, 2017, pp. 91-107).

(٢١) تبني الدولة المصرية لسياسات تقوم على تقليل معدلات الفقر، وعلى جعل التنمية البشرية هي بؤرة السياسات الاقتصادية والاجتماعية العامة للدولة: ’وتشير الأدبيات إلى أن تقديم رواتب شهرية للفقراء له تأثير إيجابي كبير على زيادة معدلات التحاق التلاميذ الفقراء بالتعليم قبل الجامعي والتعليم العالي، وعلى زيادة معدلات استمرار التلاميذ الفقراء في التعلم، وعلى تحسن الأوضاع الصحية لهؤلاء التلاميذ، وزيادة معدلات نموهم الجسدي، وزيادة معدلات حصولهم على التطعيمات ضد الأمراض. وتشير إحدى الدراسات إلى أن اشتراك الأسر في برنامج للإعانات المالية في كولمبيا قد زاد من معدلات تخرج التلاميذ الفقراء من المرحلة الثانوية بنسب تتراوح بين ٤% إلى ٨%، كما أدى إلى تحسن التحصيل الدراسي للتلاميذ في المرحلة الثانوية في الرياضيات. كما أسهم اشتراك الأسر الفقيرة في المكسيك في برنامج للإعانات المالية في تقليل الفجوة بين الذكور وبين الإناث في معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي بصفة عامة وفي المناطق الريفية بصفة خاصة، وفي زيادة معدلات التحاق السكان الأصليين بالتعليم، وارتفاع معدلات تخرجهم بنجاح. وأشارت دراسة ثالثة إلى أن برنامج ’وثيقة الدعم النقدي الأسري في مقابل استمرار الأبناء في التعلم‘ (Bolsa Familia) في البرازيل قد قلل بشدة من معدلات وفيات الأطفال في خلال سنوات عمرهم الخمسة الأولى بنسبة وصلت إلى ١٧% في الفترة بين عام ٢٠٠٤ وعام ٢٠٠٩. وخلصت نفس الدراسة إلى أن هذا البرنامج قد نجح في تقليل الأسباب المرتبطة بالفقر والمؤدية إلى وفيات الأطفال مثل سوء التغذية والإصابة بمرض الدوسنطاريا (Abramo, Lais, Cecchini, Simone, & Morales, Beatriz, 2019, pp. 57-58). ولهذا يجب على الدولة المصرية أن تضع سياسات تنمية رأس المال البشري في قلب خططها التنموية وعلى قمة أولويات التنمية الاقتصادية بها خلال العقود القادمة.

وقد خلص 'روبرت بارو' (Robert Barro) في كتابه الشهير الذي ألفه بالاشتراك مع 'سالا-إي-مارتين' (Sala-i-Martin) إلى أن النمو الاقتصادي على المدى البعيد يعتمد على جودة رأس المال البشري في الدول. ويعتقد 'روبرت بارو' أن نظرية العوامل الداخلية للنمو تحاول تفسير العلاقة بين السياسات الحكومية وبين معدلات النمو الاقتصادي. وأوضح 'روبرت بارو' أن رأس المال البشري يعد العامل الرئيس في تحقيق النمو الاقتصادي على المدى البعيد، وأكد على أهمية الآثار الإمبريقية لرأس المال البشري وعلى علاقة متغيرات نظريته بالبراهين والشواهد. وقد قامت النظرية التي وضعها 'روبرت بارو' بتحديث نظرية العلاقة بين الاقتصاد وبين معدلات النمو الاقتصادي من خلال عرض سلسلة جديدة من محركات النمو الاقتصادي خلال فترة زمنية طويلة تمتد منذ منتصف القرن التاسع عشر إلى عام ٢٠٠٠. وقد منح 'روبرت بارو' لعامل تأثير رأس المال البشري على معدلات النمو الاقتصادي أعلى قيمة من بين كافة المتغيرات المستخدمة في نظريته. وأضاف 'روبرت بارو' متغير مكونات التكنولوجيا لتفسير تأثير هذه المتغيرات التكنولوجية على معدلات النمو الاقتصادي. وخلص من تحليله إلى رسوخ مفهوم رأس المال البشري. وفي حين كان النموذج الاقتصادي الذي صممه 'سولو' ينظر إلى القوي العاملة باعتبارها عاملاً مهماً في حدوث النمو الاقتصادي نتيجة لقيام القوي العاملة بالأنشطة الاقتصادية التي تؤدي إلى زيادة الإنتاج، صمم 'رومير' (Romer) نموذجاً أكثر شمولاً لتفسير علاقة رأس المال البشري بمعدلات النمو الاقتصادي. ويعتمد النموذج الرياضي الذي صممه 'رومير' على ثلاث قطاعات هي: القطاع البحثي الذي يقوم بإنتاج المعارف ونشرها، وقطاع أعداد القوي العاملة، وقطاع رأس المال المادي. ويعتقد 'رومير' أن رأس المال البشري يوظف هذه القطاعات الثلاث لتحقيق النمو الاقتصادي. وأوضح 'روبرت بارو' أن العلاقة بين أعداد القوي العاملة وبين مستوي النمو الاقتصادي وبين معدلات الإنتاج كانت ذات تأثير محدود في العقود الماضية. وفي أثناء تحقيق التنمية العلمية والتنمية التكنولوجية ظهر إلى حيز الوجود 'الاقتصاد ما بعد الصناعي'

(Post-Industrial Economy)، وانتقل التركيز من الاهتمام بأعداد القوي العاملة إلى الاهتمام بالعوامل الأخرى غير المرتبطة بالإنتاج مثل دور الابتكارات التكنولوجية في زيادة معدلات النمو الاقتصادي (Gruzina, Yulia, Firsova, Irina, & Strielkowski, Wadim, 2021, pp. 4-6).

ومن ثم، يجب أن تنفذ الدولة المصرية سياسات جديدة تقوم على تقليل معدلات الفقر، وعلى جعل التنمية البشرية هي بؤرة السياسات الاقتصادية والاجتماعية العامة للدولة.

٢٢) ضرورة تنفيذ إصلاحات تربوية لتقليل الارتباط بين التحصيل الدراسي وبين مكانة الأسرة الاقتصادية: 'ففي اختبارات التحصيل الدراسي المقارن (PISA) التي تم إجراؤها في عام ٢٠٠٠ وعام ٢٠٠٣ وعام ٢٠٠٦ احتلت التلاميذ من فنلندا المرتبة الأولى أو المرتبة الثانية من بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية المشاركة في هذه الاختبارات. وقد كان تفوق التلاميذ الفنلنديين في جميع مجالات القراءة في اختبارات عام ٢٠٠٠ وعام ٢٠٠٣ وعام ٢٠٠٦ دافعاً قوياً لاهتمام صانعي السياسات التعليمية في العديد من دول العالم بالأسباب التي تقف وراء هذا التفوق الفنلندي. وقد تفوقت فنلندا على جميع دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي شاركت في اختبارات التحصيل المقارن التي تم إجراؤها في عام ٢٠٠٠ وعام ٢٠٠٣. وفي اختبارات عام ٢٠٠٣ كانت فنلندا هي الدولة الوحيدة من بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي استطاعت تحسين التحصيل الدراسي لتلاميذها. وفي اختبارات عام ٢٠٠٦ حافظت فنلندا على تفوق تلاميذها؛ ففي مادة العلوم تفوق التلاميذ الفنلنديون على نظرائهم في ٥٦ دولة من الدول التي شاركت في الاختبارات. وفي اختبارات عام ٢٠٠٩ استمر تفوق التلاميذ الفنلنديين على نظرائهم في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي شاركت في الاختبارات' (Salmela-Aro, Katariina, and Chmielewski, Anna, K., 2019, pp. 153-163). 'ويرجع تفوق التلاميذ الفنلنديين في الاختبارات الدولية المقارنة إلى مجانية التعليم قبل الجامعي، وارتفاع مستوي الجودة التعليمية، والمكانة الاجتماعية

المرموقة للمعلمين في المجتمع الفنلندي، وإلى الاهتمام القوي بتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وبخاصة في المدارس الواقعة في المناطق الريفية، وتطبيق نظام التعليم الأساسي المجاني لمدة ٩ سنوات ابتداء من عام ١٩٧٠، وعدم الربط بين المكانة الاجتماعية/الاقتصادية لأسر التلاميذ وبين إمكانية استمرارهم في الدراسة والتعلم. وقد نجح نظام التعليم الأساسي المجاني عالي الجودة لمدة ٩ سنوات في تحقيق الأهداف التي تم تطبيقه من أجلها قبل نهاية عقد الثمانينات من القرن العشرين“ (Salmela-Aro, Katariina, and Chmielewski, Anna, K., 2019, pp. 153-163). وهكذا أسهمت هذه الإصلاحات التربوية في فك الارتباط بين مستوى التحصيل الدراسي وبين المكانة الاقتصادية للأسرة في فنلندا. ويجب على صانعي السياسات في مصر الاستفادة من هذه التجربة الفنلندية، وتطبيق سياسات تربوية تقلل من الأثر السلبي للمكانة الاقتصادية للأسر الفقيرة على تحصيل أبنائهم الدراسي.

وبعد أن حللنا آليات إصلاح تمويل التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء تجربة فنلندا وتجربة هولندا، سوف نستعرض في الجزء التالي نتائج البحث الراهن.

نتائج البحث:

- توصل البحث الحالي إلى مجموعة من النتائج. ومن أهم هذه النتائج يمكن عرض الآتي:
- أدى تدهور الأوضاع الاقتصادية في مصر في الفترة من عام ٢٠١١ إلى عام ٢٠١٧ إلى انخفاض الإنفاق الحكومي على التنمية البشرية في مصر بصفة عامة، وإلى انخفاض الإنفاق الحكومي على التعليم بصفة خاصة. وتظهر الإحصاءات خلال الخمس والعشرين سنة الأخيرة حدوث زيادة طفيفة جديدة في مؤشر التنمية البشرية في مصر.
 - بلغ متوسط الإنفاق على التعليم في مصر كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي في الفترة من ٢٠٠٩ إلى ٢٠١٢ ما قيمته ٣.٨%.

- هيمن بند الأجور والرواتب على ٨٥% من ميزانية قطاع التعليم بشقيه العالي وقبل الجامعي في العام المالي ٢٠١٤/٢٠١٥. ونتيجة لهذا، لم يزد نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم بشقيه عن ٥٠٠٠ جنيه مصري سنويًا.
- توضح الإحصاءات أن التعليم الثانوي العام ثم التعليم الثانوي الصناعي يحظيان بنسب أكبر من ميزانية التعليم قبل الجامعي. وتشير الأرقام إلى أن نصيب التلميذ من الإنفاق الجاري في التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الصناعي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي الزراعي والتعليم الثانوي التجاري قد بلغ ١٥٩٦ جنيهًا مصريًا و ١٥٨٢ جنيهًا مصريًا و١٥٢٧ جنيهًا مصريًا و١٣٩٧ جنيهًا مصريًا و١٣٨٤ جنيهًا مصريًا على الترتيب في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦.
- على الرغم من زيادة أعداد التلاميذ في المرحلة الابتدائية إلا أن نصيب تلميذ هذه المرحلة من الإنفاق التعليمي الجاري قد بلغ ٩٨٦ جنيهًا مصريًا مقارنة بنصيب التلميذ في المرحلة الإعدادية من الإنفاق الجاري والذي بلغ ١٥٢٧ جنيهًا مصريًا في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦. وبهذا يحصل تلميذ المرحلة الابتدائية في مصر على أقل نصيب من الإنفاق التعليمي في مراحل التعليم قبل الجامعي.
- تدني قيمة الميزانيات المخصصة للإنفاق على الورش والمعدات والخامات في التعليم الثانوي الفني في مصر في عام ٢٠٠٦.
- يتم تحديد حجم الميزانية التعليمية في مصر بصورة أساسية بناء على السوابق التاريخية وفي بعض الأحيان بناء على العلاقات الشخصية بين المحافظين وبين وزير المالية.
- بلغ متوسط نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي الجاري على المستوى القومي ٢٥٢٨ جنيهًا مصريًا، كما أن نصيب التلميذ من الإنفاق التعليمي الجاري قد بلغ ٢٠٠٠ جنيهًا مصريًا و٩٠٠٠ جنيهًا مصريًا في مدارس محافظة الفيوم ومحافظة الوادي الجديد على الترتيب في عام ٢٠١٢.
- إن أقل من ٢٠% من التلاميذ الذين ينتمون لأكثر ٤٠% فقرًا هم من المقيدين في المدارس الثانوية العامة الحكومية أو الخاصة، في حين أن ٧٥% من تلاميذ هذه

الشريحة يدرسون في المدارس الثانوية الفنية (الصناعية والزراعية والتجارية). وليس هذا فحسب، حيث أن ٧٥% من التلاميذ الذين ينتمون لأغني ٢٠% من التلاميذ هم من المقيدين في المدارس الثانوية العامة الحكومية أو الخاصة، في حين أن ٢١% فقط من تلاميذ هذه الشريحة يدرسون في المدارس الثانوية الفنية.

- إن المدارس المصرية أصبحت بمثابة آلية لتكريس المكائنت المتوارثة، وإنها غدت أداة لإعادة إنتاج الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية السائدة.
- خصصت فنلندا في عام ٢٠١٢ ما قيمته ٧.٤% من الناتج المحلي الإجمالي بها لتمويل التعليم قبل الجامعي بها.
- توضح الإحصاءات أن متوسط ما خصصته دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لتمويل التعليم قبل الجامعي بها قد بلغ ٨.٤% من قيمة الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٢.
- وتوضح الإحصاءات أن فنلندا قد احتلت المرتبة الثانية والعشرين مكرر من بين ٣٤ دولة صناعية متقدمة في مؤشر نصيب التعليم قبل الجامعي منسوباً إلى الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٢.
- في عام ٢٠٠٨ وعام ٢٠١٠ كانت نسبة ميزانية التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي معاً منسوبة إلى إجمالي ميزانية الدولة في فنلندا ١١.٤% و ١١.٣% على الترتيب، ثم انخفضت بعد ذلك إلى ١٠.٩% في عام ٢٠١٢، ثم واصلت الانخفاض لتصل إلى ١٠.٥% من إجمالي ميزانية الدولة في عام ٢٠١٣.
- بلغت ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي في فنلندا ١٢.٣ مليار يورو في عام ٢٠١٩.
- تشير الإحصاءات إلى أن الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري على التعليم الإعدادي في فنلندا قد مثل ٨٨% و ١٢% على الترتيب من جملة الإنفاق الحكومي على المرحلة الإعدادية في عام ٢٠١٧. وبالإضافة إلى هذا، مثل الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري على التعليم الثانوي العام في فنلندا ٩١% و ٩% على الترتيب من جملة الإنفاق الحكومي على المرحلة الثانوية العامة في عام ٢٠١٧.

- لا تتفوق سوي ٦ دول فقط على فنلندا في مؤشر نسبة الإنفاق الاستثماري على التعليم الثانوي العام إلى جملة الإنفاق الحكومي.
- تخصص الحكومة الفنلندية مبالغ مالية كبيرة للإنفاق على التغذية المدرسية، والإنفاق على الرعاية الصحية للتلاميذ، والإنفاق على المواصلات التي تنقل التلاميذ من منازلهم إلى المدارس.
- بلغ متوسط نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا حوالي ٧٧٠٠ يورو في عام ٢٠١٦.
- بلغ نصيب التلميذ الواحد في التعليم الإعدادي من الإنفاق الحكومي ١٥٤٠٠ دولار أمريكي، في حين بلغ نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي ٨٧١٩ دولار أمريكي، في حين بلغ نصيب التلميذ الواحد في التعليم الثانوي الفني من الإنفاق الحكومي ٧٩٨٥ دولار أمريكي في فنلندا في عام ٢٠١٧.
- إن نسبة ميزانية التعليم الثانوي العام وميزانية التعليم الثانوي الفني في فنلندا مجتمعين قد مثلت ٢٠% من إجمالي ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي في عام ٢٠١٧، وإن ميزانية التعليم الابتدائي وميزانية التعليم الإعدادي مجتمعين قد مثلت ٤٠% من إجمالي ميزانية قطاع التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي في فنلندا في عام ٢٠١٧.
- تقوم الحكومة المركزية وحكومات المحافظات الفنلندية بتمويل التعليم قبل الجامعي في فنلندا؛ حيث توفر الحكومة المركزية ٤٠% من قيمة ميزانية التعليم قبل الجامعي، في حين تقوم حكومات المحافظات بتوفير ٦٠% من قيمة ميزانية التعليم قبل الجامعي.
- بلغ نصيب التلميذ في المرحلة الإعدادية وفي المرحلة الثانوية في هولندا ما قيمته ٢٨% و ٢٨% على الترتيب من قيمة نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١١.

- بلغ نصيب التلميذ في المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية مجتمعين وفي المرحلة الثانوية من الإنفاق الحكومي والخاص في هولندا ما قيمته ٢.٧% و ١.٣% على الترتيب من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١١.
- في عام ٢٠٠٨ مثلت ميزانية وزارة التربية والتعليم الهولندية وميزانية وزارة التعليم العالي ١٠.٩% من إجمالي ميزانية الدولة، ثم انخفضت إلى ١٠.٧% في عام ٢٠١٠، ثم زادت لتصل إلى نفس مستواها الذي كان قائمًا في عام ٢٠٠٨ حيث أصبحت تمثل ١٠.٩% من إجمالي ميزانية الدولة في عام ٢٠١١، ثم انخفضت إلى ١٠.٨% في عام ٢٠١٢، ثم زادت ميزانية وزارة التربية والتعليم الهولندية وميزانية وزارة التعليم العالي إلى ١١.٢% من إجمالي ميزانية الدولة في عام ٢٠١٤.
- توضح الإحصاءات الصادرة عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن الإنفاق الجاري على التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي في هولندا في عام ٢٠١٤ قد بلغ ٨٨% و ٨٩% و ٩١% على الترتيب من جملة الإنفاق على هذه المراحل التعليمية. ويتضح لنا أيضًا أن الإنفاق الاستثماري قد بلغ ١٢% و ١١% و ٩% من جملة الإنفاق على التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي في هولندا في عام ٢٠١٤.
- احتل الإنفاق الجاري على رواتب المعلمين، وعلى صيانة المدارس، وعلى رواتب المديرين والإداريين نسبة كبيرة من ميزانية التعليم قبل الجامعي في هولندا في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين.
- بلغ نصيب التلميذ الواحد من الإنفاق الحكومي في التعليم الإعدادي وفي التعليم الثانوي العام وفي التعليم الثانوي الفني في هولندا ١٢٨٣١ دولارًا أمريكيًا، و ١٠٥٩٣ دولارًا أمريكيًا، و ١٤٥٣٠ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠١٦.
- تهتم الحكومة الهولندية اهتمامًا كبيرًا بتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية الرأسي؛ حيث تطبق وزارة التربية والتعليم عدة آليات لتقليل الفجوة في التحصيل الدراسي بين التلاميذ الأغنياء وبين التلاميذ الفقراء. ومن أهم هذه الآليات "الميزانية الإضافية المتغيرة وفقًا لظروف التلميذ وظروف أسرته" (Weighted Student Funding).

- تقدم الحكومة المركزية في هولندا غالبية الميزانية المخصصة لتمويل التعليم قبل الجامعي، في حين تقدم المحافظات نسبة قليلة من هذه الميزانية.
 - خصصت هولندا ميزانيات أكبر لتمويل أجور المعلمين أعلى من الميزانيات التي خصصتها فنلندا لتمويل أجور المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في التعليم الإعدادي العام والتعليم الثانوي العام بها في عام ٢٠١٨/٢٠١٩.
- وبعد أن حللنا أهم نتائج البحث الحالي، سوف نستعرض توصيات هذا البحث.

توصيات البحث:

- يوصي الباحث بتنفيذ مجموعة من الإصلاحات لتطوير نظام تمويل التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء تجربة فنلندا وتجربة هولندا. ومن أهم هذه التوصيات ما يلي:
- زيادة ميزانية التعليم قبل الجامعي منسوبة إلى الناتج المحلي الإجمالي لتصل إلى ٨% من هذا الناتج.
- زيادة نصيب التلميذ من الإنفاق في التعليم الإعدادي ليصل إلى ٢٠ ألف جنيهًا مصريًا سنويًا، وزيادة نصيب التلميذ من الإنفاق في التعليم الثانوي العام ليصل إلى ٣٠ ألف جنيهًا مصريًا لكي يتناسب مع انخفاض القيمة الشرائية للعملة ومع ارتفاع معدلات التضخم التي بلغت ٣٠%.
- تنويع مصادر تمويل التعليم الإعدادي والثانوي.
- تشجيع المساهمات الشعبية والأهلية غير الهادفة للربح في بناء وصيانة المدارس.
- تنظيم اكتتاب عام لبناء ١٢ ألف مدرسة في عام واحد.
- زيادة نسبة الإنفاق الاستثماري المخصص للتعليم قبل الجامعي في مصر بصفة عامة، وزيادة الإنفاق الاستثماري المخصص للتعليم الثانوي العام بصفة خاصة.
- زيادة الإنفاق الجاري المخصص لتمويل شراء الخامات والمستلزمات وتجهيز معامل العلوم ومعامل الحاسب الآلي والورش.
- زيادة الميزانية المخصصة لتمويل التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي في مصر.
- يجب على مصر تخصيص ميزانيات أكبر للتعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي بحيث تفوق ميزانية هاتين المرحلتين التعليميتين مجتمعتين نصيب ميزانية التعليم الثانوي

- العام وميزانية التعليم الثانوي الفني معاً كنسبة إلى إجمالي ميزانية التعليم قبل الجامعي.
- بناء أعداد أكبر من المدارس في المناطق العشوائية والمناطق المحرومة من الخدمات التعليمية.
 - منح تخفيضات ضريبية للمدارس الخاصة التي يتم إنشاؤها في المناطق الفقيرة وفي الأحياء المحرومة.
 - زيادة الميزانية المخصصة للمدارس الواقعة في الأحياء الفقيرة، وزيادة أعداد المعلمين العاملين في هذه المدارس.
 - منح رواتب شهرية للتلاميذ الفقراء بشرط استمرارهم في الدراسة.
 - تحمل الحكومة المصرية لتكاليف تقديم وجبات غذائية مجانية لتلاميذ مختلف المراحل التعليمية.
 - تحمل الحكومة المصرية لأثمان شراء درجات هوائية وتقديمها للتلاميذ الفقراء الذين يسكنون في منازل بعيدة عن المدارس المسجلين فيها.
 - زيادة وعي الأسر في المناطق الريفية وفي الصعيد بأهمية استمرار الفتيات في التعلم.
 - تقليل معدلات الرسوب والتسرب من المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية العامة.
 - زيادة رواتب المعلمين الذين يعملون في مدارس ثانوية عامة تقع في الأحياء الفقيرة أو في المناطق الريفية النائية.
 - زيادة جودة التعليم في المدارس الحكومية في المراحل التعليمية المختلفة.
 - تحسين خدمات الرعاية الصحية المقدمة لتلاميذ المدارس الثانوية العامة في مصر في ظل انتشار وباء الكوفيد-١٩.
 - تحسين جودة التعليم في رياض الأطفال الحكومية.
 - عقد اتفاقيات لمبادلة الديون مع الدول الأجنبية يتم بمقتضاها إعفاء مصر من سداد جزء من ديونها مقابل تخصيص هذه المبالغ لبناء المدارس.

- تعديل القوانين بما يتيح حرية أكبر للمواطنين لوقف أملاكهم لبناء المدارس وفقاً لنظام الوقف الإسلامي.
 - وضع ميزانية وزارة التربية والتعليم بنظام ميزانية البرامج بدلاً من الاعتماد على مبدأ السوابق التاريخية.
 - زيادة الاهتمام ببرامج التدريب في أثناء الخدمة وبرامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين ومديري المدارس في التعليم الثانوي العام.
 - تبني الدولة المصرية لسياسات تقوم على تقليل معدلات الفقر، وعلى جعل التنمية البشرية هي بؤرة السياسات الاقتصادية والاجتماعية العامة للدولة.
 - ضرورة تنفيذ إصلاحات تربوية لتقليل الارتباط بين التحصيل الدراسي وبين مكانة الأسرة الاقتصادية.
 - تحسين جودة التعليم في الجامعات المصرية.
 - إرسال بعثات من خريجي الجامعات المصرية المتفوقين إلى فنلندا وهولندا لدراسة تجاربهم في تمويل التعليم وتحسين جودته.
 - مد سن الإلزام من نهاية الصف الثالث الإعدادي إلى نهاية المرحلة الثانوية بمختلف مساراتها في مصر.
- وبعد أن استعرضنا أهم توصيات البحث، سوف نقدم خلاصة البحث الحالي.

الخلاصة:

يسهم تحليل السياسات التعليمية في تبصيرنا بالممارسات المختلفة لتحقيق نفس الهدف، وفي إدراكنا لوجود نتائج مختلفة لتطبيق السياسات التربوية المختلفة، وفي توضيح أوجه القصور القائمة في النظم التعليمية. وقام البحث الحالي برصد المؤشرات الكمية لقدرة التعليم الثانوي العام على استيعاب التلاميذ في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠، وتحديد حجم الميزانية الحكومية المخصصة لتمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠، وتحليل نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي في فنلندا وهولندا في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠٢٠، وتحليل توزيع نصيب التلميذ في التعليم الثانوي العام من الإنفاق الحكومي

بين الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠، والمقارنة بين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في التعليم الثانوي العام وبين نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي في المرحلة الإعدادية في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠، واستعراض مصادر تمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٠، واستخلاص أهم الدروس في فنلندا وهولندا والتي يمكن لمصر الاستفادة منها لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام في مصر. وانتهي البحث بصياغة عدة آليات لإصلاح تمويل التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء تجربة فنلندا وهولندا.

وأوصى الباحث بتنفيذ مجموعة من الإصلاحات لتطوير نظام تمويل التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء تجربة فنلندا وتجربة هولندا. ومن أهم هذه التوصيات ما يلي: زيادة ميزانية التعليم قبل الجامعي منسوبة إلى الناتج المحلي الإجمالي لتصل إلى ٨% من هذا الناتج، وزيادة نصيب التلميذ من الإنفاق في التعليم الإعدادي ليصل إلى ٢٠ ألف جنيهًا مصريًا سنويًا، وزيادة نصيب التلميذ من الإنفاق في التعليم الثانوي العام ليصل إلى ٣٠ ألف جنيهًا مصريًا لكي يتناسب مع انخفاض القيمة الشرائية للعملة ومع ارتفاع معدلات التضخم التي بلغت ٣٠%، وتنويع مصادر تمويل التعليم الإعدادي والثانوي، وتشجيع المساهمات الشعبية والأهلية غير الهادفة للربح في بناء وصيانة المدارس، وتنظيم اكتتاب عام لبناء ١٢ ألف مدرسة في عام واحد، وزيادة نسبة الإنفاق الاستثماري المخصص للتعليم قبل الجامعي في مصر بصفة عامة، وزيادة الإنفاق الاستثماري المخصص للتعليم الثانوي العام بصفة خاصة، وزيادة الإنفاق الجاري المخصص لتمويل شراء الخامات والمستلزمات وتجهيز معامل العلوم ومعامل الحاسب الآلي والورش، وزيادة الميزانية المخصصة لتمويل التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي في مصر، ويجب على مصر تخصيص ميزانيات أكبر للتعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي بحيث تفوق ميزانية هاتين المرحلتين التعليميتين مجتمعتين نصيب ميزانية التعليم الثانوي العام وميزانية التعليم الثانوي الفني معًا كنسبة إلى إجمالي ميزانية التعليم قبل الجامعي، وبناء أعداد أكبر من المدارس في المناطق العشوائية والمناطق المحرومة من الخدمات

التعليمية، ومنح تخفيضات ضريبية للمدارس الخاصة التي يتم إنشاؤها في المناطق الفقيرة وفي الأحياء المحرومة، وزيادة الميزانية المخصصة للمدارس الواقعة في الأحياء الفقيرة، وزيادة أعداد المعلمين العاملين في هذه المدارس، ومنح رواتب شهرية للتلاميذ الفقراء بشرط استمرارهم في الدراسة، وتحمل الحكومة المصرية لتكاليف تقديم وجبات غذائية مجانية لتلاميذ مختلف المراحل التعليمية، وتحمل الحكومة المصرية لأثمان شراء درجات هوائية وتقديمها للتلاميذ الفقراء الذين يسكنون في منازل بعيدة عن المدارس المسجلين فيها، وزيادة وعي الأسر في المناطق الريفية وفي الصعيد بأهمية استمرار الفتيات في التعلم، وتقليل معدلات الرسوب والتسرب من المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية العامة، وزيادة رواتب المعلمين الذين يعملون في مدارس ثانوية عامة تقع في الأحياء الفقيرة أو في المناطق الريفية النائية، وزيادة جودة التعليم في المدارس الحكومية في المراحل التعليمية المختلفة، وتحسين خدمات الرعاية الصحية المقدمة لتلاميذ المدارس الثانوية العامة في مصر في ظل انتشار وباء الكوفيد-19، وتحسين جودة التعليم في رياض الأطفال الحكومية، وعقد اتفاقيات لمبادلة الديون مع الدول الأجنبية يتم بمقتضاها إعفاء مصر من سداد جزء من ديونها مقابل تخصيص هذه المبالغ لبناء المدارس، وتعديل القوانين بما يتيح حرية أكبر للمواطنين لوقف أملاكهم لبناء المدارس وفقاً لنظام الوقف الإسلامي، ووضع ميزانية وزارة التربية والتعليم بنظام ميزانية البرامج بدلاً من الاعتماد على مبدأ السوابق التاريخية، وزيادة الاهتمام ببرامج التدريب في أثناء الخدمة وبرامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين ومديري المدارس في التعليم الثانوي العام، وتبني الدولة المصرية لسياسات تقوم على تقليل معدلات الفقر، وعلى جعل التنمية البشرية هي بؤرة السياسات الاقتصادية والاجتماعية العامة للدولة، وضرورة تنفيذ إصلاحات تربوية لتقليل الارتباط بين التحصيل الدراسي وبين مكانة الأسرة الاقتصادية، وتحسين جودة التعليم في الجامعات المصرية، وإرسال بعثات من خريجي الجامعات المصرية المتفوقين إلى فنلندا وهولندا لدراسة تجاربهم في تمويل التعليم وتحسين جودته، ومد سن الإلزام من نهاية الصف الثالث الإعدادي إلى نهاية المرحلة الثانوية بمختلف مساراتها في مصر.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر. (٢٠١٨). **مصر في أرقام ٢٠١٨**. القاهرة: المؤلف.
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر. (٢٠٢٠). **مصر في أرقام: الأرقام القياسية. إصدار مارس ٢٠٢٠**. القاهرة: المؤلف.
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر. (٢٠٢٠). **النشرة السنوية للتعليم قبل الجامعي للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠**. إصدار ديسمبر ٢٠٢٠. القاهرة: المؤلف.
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر. (٢٠٢٠). **الكتاب الإحصائي السنوي ٢٠٢٠. الإصدار الحادي عشر بعد المائة**. القاهرة: المؤلف.
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر. (٢٠٢٠). **النشرة الربع سنوية: بحث القوي العاملة "تقرير تحليلي"**. الربع الأول ٢٠٢٠. إصدار يوليو ٢٠٢٠. القاهرة: المؤلف.
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر. (٢٠٢١). **مصر في أرقام: الأرقام القياسية. إصدار مارس ٢٠٢١**. القاهرة: المؤلف.
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر. (٢٠٢١). **مصر في أرقام ٢٠٢١**. القاهرة: المؤلف.
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر. (٢٠٢١). **النشرة السنوية المجمع: بحث القوي العاملة "تقرير تحليلي"**. إصدار يونيو ٢٠٢١. القاهرة: المؤلف.
- حسب النبي، أحمد محمد نبوي. (٢٠٠١) بعنوان "بدائل مقترحة لتمويل التعليم الأساسي في مصر لتحقيق الاستيعاب الكامل حتى عام ٢٠١٧". رسالة ماجستير مقدمة لقسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة عين شمس. القاهرة: جامعة عين شمس.

حسب النبي، أحمد محمد نبوي. (٢٠١٥). "تمويل التعليم في فرنسا وألمانيا وإمكانية الاستفادة منهما في إصلاح تمويل التعليم في مصر". التربية المعاصرة. العدد ١٠١. السنة ٣٢. ديسمبر ٢٠١٥. ص ٦٥-١٩١.

حسب النبي، أحمد محمد نبوي. (٢٠١٦). "الاتجاهات المعاصرة في تمويل التعليم بالدول المتقدمة: تمويل التعليم وفقاً للمعادلات نموذجاً". التربية المعاصرة. العدد ١٠٢. السنة ٣٣. إبريل ٢٠١٦. ص ١١٧-١٧٨.

حسب النبي، أحمد محمد نبوي. (٢٠١٧). "ورقة عمل بعنوان أفضل الممارسات في مجال تمويل التعليم قبل الجامعي: المملكة المتحدة دراسة حالة". مجلة العلوم التربوية الصادرة عن كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة. المجلد ٢٥. العدد ٢. إبريل ٢٠١٧. الجزء الثالث. ص ٤٤١-٤٨٢.

دسوقي، حسين. (٢٠٢١، أكتوبر ١٧). رفعت فياض: كثافة الفصول وعجز المدرسين أزمات تواجه منظومة التعليم. *جريدة أخبار اليوم*.

[/https://m.akhbarelyom.com/news/newdetails/3538942/1](https://m.akhbarelyom.com/news/newdetails/3538942/1)

زكريا، فاتن. (٢٠٢١، أكتوبر ٢٣). تطوع واستعانة بالمعاشات.. ٤ حلول بديلة لسد عجز المعلمين بالمدارس. *جريدة أخبار اليوم*.

<https://m.akhbarelyom.com/news/newdetails/3544981/1>

عبد الظاهر، حسن. (٢٠٢١، أكتوبر ١٨). نائب وزير التعليم لـ "النواب": العجز في المعلمين وصل لـ ٣٢٣ ألف معلم في جميع التخصصات على مستوى الجمهورية. *موقع أهل مصر الإخباري*.

[/https://ahlmasrnews.com/news/egypt-news/1254216](https://ahlmasrnews.com/news/egypt-news/1254216)

غانم، محمد حمدي. (٢٠٢١، نوفمبر ٤). ٢٣٠ ألف فصل و ٣٤٠ ألف معلم.. العجز الحالي كثافات الفصول.. أزمة كل عام. *جريدة الأهرام*.

<https://gate.ahram.org.eg/daily/News/203927/3/829980.aspx>

غنيم، محمد، عكاشة، أحمد، حمزة، أحمد، برسوم، رشاد، أبو الغار محمد. (٢٠١٩).
**الأزمات الاقتصادية في مصر: المخرج والطول المتاحة. بعض
 المقترحات الخاصة لتطوير الشكل المؤسسي لمنظومة التعليم في
 مصر. العدد رقم ٣. القاهرة: المركز المصري للدراسات الاقتصادية.**
 الهيئة العام الاستعلامات. (٢٠٢١). **جهود الدولة في تطوير المناطق العشوائية.**
 القاهرة: المؤلف.

وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية. جمهورية مصر العربية. (٢٠٢٠أ). **تقرير متابعة
 الأداء الاقتصادي والاجتماعي خلال العام المالي ٢٠١٩/١٨.**
 القاهرة: المؤلف.

وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري. جمهورية مصر العربية. (٢٠١٨أ).
الخطة متوسطة المدى للتنمية المستدامة ٢٠١٩/١٨ - ٢٠٢٢/٢١.
 القاهرة: المؤلف.

وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري. جمهورية مصر العربية. (٢٠١٩أ). **خطة
 العام الثاني (٢٠٢٠/١٩) من الخطة متوسطة المدى للتنمية المستدامة
 (٢٠١٩/١٨ - ٢٠٢٢/٢١).** القاهرة: المؤلف.

وزارة المالية. جمهورية مصر العربية. (٢٠١٩أ). **البيان التحليلي عن مشروع
 الموازنة العامة للدولة للسنة المالية ٢٠١٩/٢٠. القاهرة: المؤلف.**
 وزارة المالية. جمهورية مصر العربية. (٢٠٢٠أ). **نسخة المواطن للموازنة المعتمدة.**
 موازنة المواطن للعام المالي ٢٠٢٠/٢٠٢١. القاهرة: المؤلف.

وزارة المالية. جمهورية مصر العربية. (٢٠٢٠ب). **البيان التحليلي عن مشروع
 الموازنة العامة للدولة للسنة المالية ٢٠٢٠/٢٠٢١.** القاهرة: المؤلف.

References:

- Abdul Razak, Dzuljastri, Che Embi, Nor Azizan, Che Mohd Salleh, Marhanum, and Faaza, Fakhrunnas. (2016). A Study on Sources of Waqf for Higher Education in Selected Countries. *ADAM AKADEMI*, 6(1), 116-118.
- African Development Bank. (November 2015). *Egypt: Country Strategy Paper 2015 – 2019*. Abidjan, Cote d'Ivoire: Author.
- Ahonen, Arto K. (2021). Finland: Success Through Equity—The Trajectories in PISA Performance. In Crato, Nuno (Ed.), *Improving A Country's Education: PISA 2018 Results in 10 Countries* (p. 122). Springer, Cham: Springer Nature Switzerland AG.
- Akcomak, I. Semih, Webbink, Dinand, & ter Weel, Bas. (2013). *Why Did the Netherlands Develop So Early? The Legacy of the Brethren of the Common Life*. Bonn, Germany: Institute for The Study of Labor.
- Alaoui, Hicham, & Springborg, Robert. (2021). The Political Economy of Education in The Arab World. In Alaoui, Hicham, & Springborg, Robert (Eds.), *The Political Economy of Education in The Arab World* (p. 2). Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.
- Allen, Jim and Belfi, Barbara. (2020). Educational Expansion in The Netherlands: Better Chances for All. *Oxford Review of Education*, 46(1), 45-46.
[doi:10.1080/03054985.2019.1687435](https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1687435)
- Alternative Policy Solution. (2018). *Improving The Quality of Primary Education in Egypt, Between Hopes and Reality*. Cairo, Egypt: Author.
- American Federation of Teachers. (2018). *A Decade of Neglect: Public Education Funding in The Aftermath of The Great Recession*. Washington, D.C.: Author.
- Angrist, Noam, Djankov, Simeon, Goldberg, Pinelopi K., & Patrinos, Harry H. (2021). Measuring Human Capital Using Global Learning Data. *Nature*, 592(2021), 405.
[doi:10.1038/s41586-021-03323-7](https://doi.org/10.1038/s41586-021-03323-7)

- Anttonen, Anneli. (2005). Vertailut Ja Sosiaalipolitiikan Uusi Suunta [New Trends in Social Policy Research: Comparative Approach to Social Policy]. *Janus. The Finnish Journal of Social Policy and Social Work Research*, 13(3), 268–281.
- Arellano, Amber. (2020). *Michigan's School Funding: Crisis and Opportunity*. Royal Oak, MI: The Education Trust-Mideast.
- Assaad, Ragui, & Krafft, Caroline. (2015). *Is Free Basic Education A Reality or Myth?*. Cairo, Egypt: The Egyptian Center for Economic Studies.
- Assaad, Ragui. (2010). *Equality For All? Egypt's Free Public Higher Education Policy Breeds Inequality of Opportunity. Policy Perspective No. 2*. Dokki, Egypt: Economic Research Forum.
- Atchison, Drew. (2017). *An Examination of Educational Equity: The Impact of Accountability and Finance Reform Policies* (Doctoral Dissertation, George Washington University, U.S.A.). Retrieved from: <https://pqdtopen.proquest.com/doc/1841284001.html?FMT=AI>
- Augenblick, Palaich and Associates. (2016). *Michigan Education Finance Study*. Denver, Co: Author.
- Azarian, Reza. (2011). Potentials and Limitations of Comparative Method in Social Science. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(4), 115-117.
- Baker, Bruce, Di Carlo, Mathew, and Weber, Mark. (2020). *The Adequacy and Fairness of State School Finance Systems: Findings from The School Finance Indicators Database. School Year 2016-2017. 2nd Edition*. New Brunswick, NJ: Albert Shanker Institute and Rutgers Graduate School of Education.
- Baker, Bruce, Di Carlo, Matthew, and Weber, Mark. (2019). *The Adequacy and Fairness of State School Finance Systems: Findings from The School Finance Indicators Database. School Year 2015-2016*. New

- Brunswick, NJ: Albert Shanker Institute and Rutgers Graduate School of Education.
- Baker, Bruce, Farrie, Danielle, & Sciarra, David. (2018). *Is School Funding Fair?. A National Report Card*. Newark, N.J.: Education Law Center.
- Baker, Bruce, Weber, Mark, Srikanth, Ajay, Kim, Robert, Atzbi, Michael. (2018). *The Real Shame of The Nation: The Causes and Consequences of Interstate Inequity in Public School Investments*. New Brunswick, NJ: Rutgers University.
- Baker, Bruce. (2017). *How Money Matters for Schools*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Baker, Bruce. (2018). *NEPC Review: "Student-Centered State Funding: A How-to Guide for State Policymakers" (The Foundation for Excellence in Education, November 2017)*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Bertelsmann Stiftung. (2016). *BTI 2016 — Egypt Country Report*. Gutersloh: Author.
- Candal, Cara Stillings, & Ardon, Ken. (2019). *Charter Public School Funding in Massachusetts: A Primer*. Boston, MA: Pioneer Institute Public Policy Research.
- Cherici, Sofia. (2020). *The Political Economy of The Welfare State: An Analysis of Opportunities and Pitfalls of Social Protection in Egypt*. Paris, France: Science Po Paris.
- Chingos, Matthew M., & Blagg, Kristin. (2017). *Making Sense of State School Funding*. Washington, D.C.: The Urban Institute.
- Churchill, Aaron. (2020). *Is Ohio's School Funding System Still Unconstitutional?: An Analysis of Four Key Issues In School Funding Policy*. Columbus, OH: The Thomas B. Fordham Institute.
- Cuyvers, Katrien, De Weerd, Gio, Dupont, Sanne, Mols, Sophie, & Nuytten, Chantal. (2011). Well-being At School: Does infrastructure Matter?. *CELE Exchange, 2011/10*, 4.

- Darling-Hammond, L., Schachner, A., Edgerton, A. K., Badrinarayan, A., Cardichon, J., Cookson, P. W., Jr., Griffith, M., Klevan, S., Maier, A., Martinez, M., Melnick, H., Truong, N., & Wojcikiewicz, S. (2020). *Restarting and Reinventing School: Learning in The Time of COVID and Beyond*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Dickhoner, Brenda Bausch, and Brown, Chris. (2019). *Dollars and Data: A Look At K-12 Education Funding in Colorado*. Greenwood Village, CO: Common Sense Institute.
- Elmas, Ridvan, Rusek, Martin, Lindell, Anssi, Nieminen, Pasi, Kasapoglu, Koray, & Bilek, Martin. (2020). The Intellectual Demands of The Intended Chemistry Curriculum in Czechia, Finland, and Turkey: A Comparative Analysis Based on The Revised Bloom's Taxonomy. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(2020), 844. [doi:10.1039/d0rp00058b](https://doi.org/10.1039/d0rp00058b)
- European Centre for The Development of Vocational Training. (2016). *Vocational Education and Training in The Netherlands: Short Description*. Luxembourg: Publications Office of The European Union.
- European Centre for The Development of Vocational Training. (2018). *Developments in Vocational Education and Training Policy in 2015-17: The Netherlands. Cedefop Monitoring and Analysis of VET Policies*. Luxembourg: Publications Office of The European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2020a). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2018/19. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Training Foundation. (2011). *Building A Competitiveness Framework For Education and Training in Egypt*. Torino, Italy: Author.

- European Training Foundation. (2020a). *Egypt: Education, Training and Employment Developments 2020*. Torino, Italy: Author.
- European Training Foundation. (2020b). *Torino Process 2018–2020: Egypt National Report*. Torino, Italy: Author.
- European Union. (2016a). *Education and Training Monitor 2016: Country Analysis*. Luxemburg, Luxemburg: Author.
- Eurostat. (2020). *Educational Expenditure Statistics*. Luxembourg City, Luxembourg: European Commission.
- Eurydice. (2019a). *Finland. Funding in Education*. Brussels, Belgium: Author.
- Eurydice. (2020b). *Equity in School Education in Europe: Structures, Policies and Student Performance*. Brussels, Belgium: Author.
- Eurydice. (2021). *Netherlands. Organization of Vocational Upper secondary Education (MBO)*. Brussels, Belgium: Author.
- Fahim, Yasmine, & Sami, Noha. (July 2010). Access to and Equity in Financing Higher Education in Egypt. In: Galal, Ahmed, & Kanaan, Taher (Eds.), *Financing Higher Education in Arab Countries. PRR No. 34* (p. 11). Giza: The Economic Research Forum.
- Finnish National Agency for Education. (2017). *Finnish Education in A Nutshell*. Helsinki, Finland: Author.
- Finnish National Agency for Education. (2018). *Key Figures on General Upper Secondary Education in Finland*. Helsinki, Finland: Author.
- Florida TaxWatch Center for Educational Performance and Accountability. (February 2012). *How Charter Schools Funding Compare: Research Report*. Tallahassee, FL: Author.
- FOCUS Consortium. (2013). *Benchmarking of Quality Assurance in Higher Education: Experiences From The FOCUS Project*. Alicante, Spain: University of Alicante.

- Furger, Roberta C., Hernandez, Laura E., Darling-Hammond, Linda. (2019). *The California Way: The Golden State's Quest to Build An Equitable and Excellent Education System*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Garcia, David R. (2020). *NEPC Review: "A Roadmap to Fix Arizona School Finance: Steering The Grand Canyon State Toward Fairness and Innovation in K-12 Education"*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Garcia, Emma and Weiss, Elaine. (2019). *The Teacher Shortage is Real, Large and Growing, and Worse Than We Thought: The First Report in The Perfect Storm in The Teacher labor Market ' Series*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute.
- Garcia, Jose Saturnino Martinez, Oinoenn, Eriikka, Merino, Rafael, & Perosa, Graziela. (2021). In Lopez-Roldan, Pedro, & Fachelli, Sandra (Eds.), *Towards A Comparative Analysis of Social Inequalities Between Europe and Latin America* (p. 119). Cham, Switzerland: Springer Nature Switzerland AG.
- Giersch, Jason, Ydhag, Carina Carlhed, and Korhonen, Vesa. (2021). Motivations to Become A Teacher in Finland, Sweden, and The United States. *Nordic Studies in Education*, 41(1), 65. [doi:10.23865/nse.v41.2200](https://doi.org/10.23865/nse.v41.2200)
- Gruzina, Yulia, Firsova, Irina, & Strielkowski, Wadim. (2021). Dynamics of Human Capital Development in Economic Development Cycles. *Economies*, 9(67), 4-6. [doi:10.3390/economies9020067](https://doi.org/10.3390/economies9020067)
- Halinen, Irmeli. (2018). The New Educational Curriculum in Finland. In Matthes, Michiel, Pulkkinen, Lea, Clouder, Christopher, & Heys, Belinda (Eds.), *Improving The Quality of Childhood in Europe· Volume 7* (pp. 80-81). Brussels, Belgium: Alliance for Childhood European Network Foundation.

- Harris, Douglas N. (April 2004). *Funding Florida's Schools: Adequacy, Costs, and The State Constitution*. Tempe, AZ: Division of Educational Leadership and Policy Studies. College of Education at Arizona State University.
- Holdrege, Barbara A. (2018). Interrogating The Comparative Method: Whither, Why, and How?. *Religions*, 9(58), 13. [doi:10.3390/rel9020058](https://doi.org/10.3390/rel9020058)
- Houck, Eric A., and Debray, Elizabeth. (2015). The Shift from Adequacy to Equity in Federal Education Policymaking: A Proposal for How ESEA Could Reshape The State Role in Education Finance. *The Russell Sage Foundation Journal of The Social Sciences*, 1(3), 157-158.
- Ille, Sebastian, & Peacey, Mike W. (2019). Forced Private Tutoring in Egypt: Moving Away From A Corrupt Social Norm. *International Journal of Education Development*, 66(2019), 107. [doi:10.1016/j.ijedudev.2018.12.003](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.12.003)
- Imazeki, Jennifer. (2018). *Adequacy and State Funding Formulas: What Can California Learn From The Research and National Context?*. Stanford, CA: Stanford University.
- Inspectorate of Education. The Netherlands. (2021). *State of Education: System Section 2021*. Utrecht, The Netherlands: Author.
- Institut De Relations Internationales Et Strategiques. (May 2017). *Egypt 2020: The Impact of Military Consolidation on Long-Term Resilience*. Paris: Author.
- International Association of Assessing Officers. (2020). *Standard on Property Tax Policy*. Kansas City, MO: Author.
- International Development Research Centre. Canada. (2021). *Evidence Review of The Global Childcare Crisis and The Road for Post-COVID-19 Recovery and Resilience*. Ottawa, Canada: Author.

- International Monetary Fund. (2021). *2021 Article IV Consultation, Second Review Under The Stand-By-Arrangement-Press Release; Staff Report; and Statement By The Executive Director For The Arab Republic of Egypt*. Washington, D.C.: Author.
- Jenkins, Viktoria, Skinner, Makala, and Trines, Stefan. (2018). *Education in The Netherlands*. Toronto, Canada: World Education News & Review.
- Johnson, Timothy P. (2015). Introduction: Cross-cultural Issues In Survey Methodology. *Public Opinion Quarterly*, 79(Special Issue, 2015), 211-212.
- Jones Lang LaSalle IP, Inc. (2016). *Booming Education Sector Creates Opportunities for Real Estate Stakeholders Across The Middle East*. Chicago, IL: Author.
- Jules,Tavis D. (2018). Educational Regime Complexity: Nested Governance and Multistakeholderism in The Fourth Industrial Revolution. In Wiseman, A.W. (Ed.), *Annual Review of Comparative and International Education 2017 (International Perspectives on Education and Society, Vol. 34*, pp. 145-146). Bingley, England: Emerald Publishing Limited. [doi:10.1108/S1479-367920180000034014](https://doi.org/10.1108/S1479-367920180000034014)
- Larsen, Marianne A. (Ed). (2010). *New Thinking in Comparative Education: Honouring Robert Cowen*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Lee, Victoria, Blagg, Kristin, Mudrazija, Stipica, Lou Cary, and Rosenboom, Victoria. (2018). *School District Funding in Massachusetts: Computing The Effects of Changes To The Chapter 70 Funding Formula*. Washington, D.C.: Urban Institute.
- Levin, Jesse, Atchison, Drew, Baker, Bruce, and Kolbe, Tammy. (2020). *New Hampshire Commission to Study School Funding: Research and Analysis on Behalf of The Commission to Study School Funding Technical Proposal*. Washington, D.C.: American Institutes for Research.

- Litsareva, Elena. (2017). Success Factors of Asia-Pacific Fast-Developing Regions' Technological Innovation Development and Economic Growth. *International Journal of Innovation Studies*, 1(1), 78-80. [doi:10.3724/SP.J.1440.101006](https://doi.org/10.3724/SP.J.1440.101006)
- Long Island Herald. (2019, December 12). Long Island School Districts of Color Underfunded. Study: Nassau County Home To Many 'Deeply Divisive' District Lines. *Long Island Herald*, 1-3. Retrieved from: <https://www.liherald.com/stories/long-island-school-districts-of-color-underfunded,120930>
- Lunak, Brandon. (2020). *A Longitudinal Fiscal Analysis of The K-12 Minnesota Funding Formula From The Fiscal Years 2012 and 2018* (Doctoral Dissertation, Minnesota State University Moorhead, U.S.A.). Retrieved from: <https://red.mnstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1321&context=thesis>
- Malec, Karel et al. (2016). Gross Domestic Product Development and Employment In Egypt (2000-2013). *International Journal of Economics and Financial Issues*, 6(1), 204.
- Martin, Carmel, Boser, Ulrich, Benner, Meg, and Baffour, Perpetual. (2018). *A Quality Approach to School Funding: Lessons Learned from School Finance Litigation*. Washington, D.C.: Center for American Progress.
- Merry, Michael S. & Boterman, Willem. (2020). Educational Inequality and State-sponsored Elite Education: The Case of The Dutch Gymnasium. *Comparative Education*, 56(4), 530-531. [doi:10.1080/03050068.2020.1771872](https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1771872)
- Ministry For Foreign Affairs. Finland. (2017). *Education in Finland: Key To The Nation's Success*. Helsinki, Finland: Author.
- Ministry of Education and Culture. Finland. (2021). *To All 9th Grade Students and Their Parents or Guardians*. Helsinki, Finland: Author.

- Ministry of Finance. Malaysia. (2020). *Budget 2021 Speech*. Putrajaya, Malaysia: Author.
- Moate, Josephine. (2021). Seeking Understanding of The Textbook-based Character of Finnish Education. *Journal of Education For Teaching*, 7(3), 356. [doi:10.1080/02607476.2021.1896341](https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1896341)
- Murphy, Patrick, and Paluch, Jennifer. (2018). *Financing California's Public Schools*. San Francisco, CA: Public Policy Institute of California.
- Nassar, Heba, & Biltagy, Marwa. (2017). Poverty, Employment, Investment, and Education Relationships: The Case of Egypt. *SAGE Open*, 7(2), 8. [doi:10.1177/2158244017697156](https://doi.org/10.1177/2158244017697156)
- National Center on Education and The Economy. (2021). *Top Performing Countries. Finland*. Washington, D.C.: Author. Retrieved from: <https://ncee.org/country/finland/>
- Nicoletti, Cheti, and Rabe, Birgitta. (2018). The Effect of School Spending on Student Achievement: Addressing Biases in Value-added Models. *Journal of The Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 181, 487-515. [doi:10.1111/rssa.12304](https://doi.org/10.1111/rssa.12304)
- O'Donnell, Sharon, and Burgess, Helen. (2018). *Upper Secondary Education in Netherlands. Full Review*. The National Council for Curriculum and Assessment. Dublin, Republic of Ireland: Author.
- OECD. (2010). *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2011a). *Education At A Glance 2011: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2014a). *Education At A Glance 2014: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2014b). *Education Policy Outlook. Netherlands*. Paris, France: OECD Publishing.

- OECD. (2014c). *A Skills beyond School Review of The Netherlands. OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2014d). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2015a). *Education At A Glance 2015: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2015b). *Schools for Skills – A New Learning Agenda for Egypt*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016a). *Netherlands 2016: Foundations for The Future. Reviews of National Policies for Education*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2016b). *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2017a). *Education At A Glance 2017: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2017b). *Benchmarking Higher Education System Performance: Conceptual Framework and Data. Enhancing Higher Education System Performance*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2017c). *Education Policy Outlook: Sweden*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2017d). *International Summit on The Teaching Profession. Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2018a). *Education At A Glance 2018: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2019a). *Education At A Glance 2019: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA*. Paris, France: OECD Publishing.

- OECD. (2019c). *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve Their Potential*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2020a). *Education At A Glance 2020: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2020b). *Education Policy Outlook. Finland*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2020c). *PISA 2018 Results (Volume 5): Effective Policies, Successful Schools*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2021a). *Education Policy Outlook Brazil: With A Focus on International Policies*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2021b). *Delivering Quality Education and Health Care for All. Preparing Regions for Demographic Change*. Paris, France: Author.
- OECD. (2021c). *Education At A Glance 2021: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing.
- Ouakrim-Soivio, Najat, and Kupiainen, Sirkku. (2019). Overview of Secondary Education. Finland. In Kauko, Jaakko, and Tatto, Maria Teresa (Eds.), *Bloomsbury Education and Childhood Studies* (pp. 1-2). London, England: Bloomsbury Publishing Plc.
- Owings, A., William, Kaplan, Leslie S., and Volman, Monique. (2015). Education in The U.S. and The Netherlands: An Equity Comparison and A Few Big Questions. *Journal of Education Finance*, 41(2), 153- 155.
- Oxfam International. (2018). *Equity and Quality In An Education Public-Private Partnership. A Study of the World Bank-Supported PPP In Punjab, Pakistan*. Oxford, England; Author.
- Oxfam International. (2019). *False Promises. How Delivering Education Through Public-Private Partnerships Risks Fueling Inequality Instead of Achieving Quality Education For All*. Oxford, England: Author.

- Oxford Business Group. (2016). *Egypt Increases Spending on Education and Improves Quality and Access*. London, Britain: Author. Available at: <https://oxfordbusinessgroup.com/overview/focus-point-increase-spending-should-support-aim-improving-quality-well-access>
- Oxford Business Group. (2018). *Investment in Education Reform to Support Egypt's Long-term Growth*. London, Britain: Author. Available at: <https://oxfordbusinessgroup.com/news/investment-education-reform-support-egypt%E2%80%99s-long-term-growth>
- Oxford Business Group. (2019). *The Report: Egypt 2019*. London, Britain: Author. Available at: <https://oxfordbusinessgroup.com/overview/system-overhaul-extensive-reform-curriculum-enters-its-initial-phase>
- Oxford Business Group. (2020). *The Report: Egypt 2020*. London, Britain: Author. Available at: <https://oxfordbusinessgroup.com/overview/forging-ahead-new-reforms-investment-and-initiatives-are-aimed-fixing-ongoing-problems-and>
- Partelow, Lisette, Brown, Catherine, Shapiro, Sarah, and Johnson, Stephenie. (2018). *7 Great Education Policy Ideas for Progressives in 2018*. Washington, D.C.: Center for American Progress.
- Patrinos, Harry, Anthony. (2011). School Choice in The Netherlands. *CESifo DICE Report: Journal for Institutional Comparisons*, 9(2), 56-58.
- Patrinos, Harry Anthony. (2013) Private Education Provision and Public Finance: The Netherlands. *Education Economics*, 21(4), 392-410. doi:10.1080/09645292.2011.568696
- Progress Egypt. (2018). *Egypt Social Progress Indicators. Measuring Progress Towards Improving Wellbeing in Egypt*. Gent, Belgium: Author.
- Rizk, Reham, & Abou-Ali, Hala. (May 2016). *Out Of Pocket Education Expenditure And Household Budget: Evidence From Arab Countries. Working Paper No. 996*. Giza: The Economic Research Forum.

- Salmela-Aro, Katariina, and Chmielewski, Anna, K. (2019). Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Finnish Schools. In Volante, Louis, Schnepf, Sylke, Jerrim, John, & Klinger, Don A. (eds.), *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes. Cross-National Trends, Policies, and Practices* (pp. 153-163). Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Save The Children International. (2020). *Save Our Education: Save The Children. Protect Every Child's Right to Learn in The COVID-19 Response and Recovery*. London, England; Author.
- Shimberg Center for Affordable Housing, and Rinker School of Building Construction at University of Florida. (2007). *Analytical Services Relating to Property Taxation: Final Report*. Gainesville, FL: Author.
- Sibieta, Luke. (2020). *2020 Annual Report on Education Spending in England: Schools*. London, England: Author.
- Smith, W.C., Voigt, A. & Zhang, Y. (2021). *Barriers to Secondary Education in The Asia Pacific Region: A Scoping Review of Four Countries. Final Report of The Scotland Funding Council GCRF Project Entitled Universal Secondary Education in The Asia Pacific Region*. Edinburgh, UK: University of Edinburgh.
- Snoek, Marco. (2017). The Teaching Profession in The Netherlands: from Regulative Structures to Collaborative Cultures. In J. Heijmans, & J. Christians (Eds.), *The Dutch Way in Education: Teach, Learn & Lead The Dutch Way* (pp. 91-107). Helmond, The Netherlands: Onderwijs Maak Je Samen.
- Sobe, Noah, & Kowalczyk, Jamie. (2012). The Problem of Context: in Comparative Education Research. *Journal of Educational, Cultural, and Psychological Studies*,6(55), 56-65.

- Sobe, Noah. (2018). Problematizing Comparison In A Post-Exploration Age: Big Data, Educational Knowledge, and The Art of Criss-Crossing. *Comparative Education Review*, 62 (3), 325-339. doi:0010-4086/2018/6203-0002\$10.00
- Soyer, Kemal, Ozgit, Hale, and Rjoub, Husam. (2020). Applying An Evolutionary Growth Theory for Sustainable Economic Development: The Effect of International Students As Tourists. *Sustainability*, 12(418), 8-10. doi:10.3390/su12010418
- Statista. (2021). *Expenditure on Education System in Finland in Selected Years from 1995 to 2019*. New York, NY: Author. Retrieved from: <https://www.statista.com/statistics/527891/finland-regular-education-system-spending/#statisticContainer>
- Steele, Fiona, Vignoles, Anna, and Jenkins, Andrew. (2007). The Effect of School Resources on Pupil Attainment: A Multilevel Simultaneous Equation Modelling Approach. *Journal of The Royal Statistical Society*, 170(3), 813-816. doi:10.1111/j.1467-985X.2007.00476.x
- Stratan, Alexandru, and Manole, Tatiana. (2017). Program and Performance-Based Budgeting- Way Towards Consolidating Local Financial Autonomy. *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*, 39(4), 490-491. doi:10.15544/mts.2017.34
- Stylianidou, Fani et al. (2012). *Creative Little Scientists: Enabling Creativity through Science and Mathematics in Preschool and First Years of Primary Education*. Brussels, Belgium: European Commission.
- The European Bank for Reconstruction & Development. (February 2017). *Strategy for Egypt*. London: Author.
- The Mackinac Center for Public Policy. (2017). *How School Funding Works in Michigan*. Midland, MI: Author.
- The National Economic and Development Authority. The Philippines. (2017). *Philippine Development Plan 2017-2022*. Pasig, The Philippines: Author.

- The United Nations Development Programme, & Ministry of Planning and Economic Development, Egypt. (2021). *Human Development Report 2021. Development, A Right For All. Egypt's Pathways and Prospects*. Cairo, Egypt: Author.
- The World Bank. (2010). *Supervision of Primary and secondary Education: A Five-Country Comparison*. Washington, D.C.: Author.
- The World Bank. (2016). *Arab Republic of Egypt*. Washington, D.C.: Author.
- The World Bank. (2017). *Arab Republic of Egypt*. Washington, D.C.: Author.
- The World Bank. (2018a). *Egypt Economic Monitor. From Floating to Thriving: Taking Egypt's Exports to New Levels*. Washington, D.C.: Author.
- The World Bank. (2019a). *Performance and Learning Review of The Country Partnership Framework for The Arab Republic of Egypt for The Period FY15-FY19. Report No. 135709-EG*. Washington, D.C.: Author.
- The World Bank. (2019b). *Understanding Poverty and Inequality in Egypt*. Washington, D.C.: Author.
- The World Bank. (2020a). *Expectations and Aspirations: A New Framework for Education in The Middle East and North Africa*. Washington, D.C.: Author.
- The World Bank. (2021). *Education Finance Watch 2021*. Washington, D.C.: Author.
- Toutkoushian, Robert K., and Michael, Robert S. (2007). An Alternative Approach To Measuring Horizontal and Vertical Equity in School Funding. *Journal of Education Finance*, 32(4), 396.
- UNDP. (2016). *Human Development Report 2016: Human Development for Everyone*. New York, NY: Author.
- UNESCO Institute of Statistics. (2021). *Egypt: Education Expenditure*. Montreal, Canada: Author. Retrieved from: <http://uis.unesco.org/en/country/eg>

- UNICE Thailand. (n.d.). *Public Expenditure Tracking Survey (PETS) on The 15-Year Free Education Program: Kingdom of Thailand*. Bangkok, Thailand: Author.
- UNICEF and The Ministry of Finance. Arab Republic of Egypt. (2020). *Co-published Brief on State Budget for FY 20/21 Including Public Spending on COVID-19. Transparency Brief No. 4*. Cairo, Egypt; Author.
- UNICEF. (2021). *Implications of COVID-19 for Low-Cost Private School*. New York, NY: Author.
- USAID Egypt. (2019). *Basic Education Fact Sheet*. Cairo, Egypt: Author.
- Van de Vijver, F. J. R. (2019). Cross-Cultural Research. In J. Edlund & A. Nichols (Eds.), *Advanced Research Methods for The Social and Behavioral Sciences* (pp. 274-286). Cambridge: Cambridge University Press.
[doi:10.1017/9781108349383.021](https://doi.org/10.1017/9781108349383.021)
- Vela, Jacob. (2018). *The Work Ahead: Districts Decisions Around Teacher Salary Post-McCleary*. Seattle, WA: League of Education Voters Foundation.
- Willis, Jason, Jacobson, Alexander, Ennis, Judith, Silverstein, Justin, Brown, Amanda, and Fermanich, Mark. (2019). *Utah Education Funding Study. Phase 1 Report*. San Francisco, CA: WestEd.
- Wolff, Charlotte E., Huilla, Heidi, Tzaninis, Yannis, Magnusdottir, Berglind Ros, Lappalainen, Sirpa, Paulle, Bowen, Seppanen, Piia, & Kosunen, Sonja. (2021). Inclusive Education in The Diversifying Environments of Finland, Iceland and The Netherlands: A Multilingual Systematic Review. *Research in Comparative & International Education*, 16(1), 6.
[doi:10.1177/1745499921991958](https://doi.org/10.1177/1745499921991958)
- World Economic Forum. (2019). *The Global Competitiveness Report 2019*. Geneva, Switzerland: Author.