



معهد التخطيط القومي

المؤتمر الدولي السنوي

٢٠١٧

"نحو تعليم داعم للتنمية المستدامة في مصر"

٦ـ٨ مايو ٢٠١٧

قائمة المحتويات

تقديم..... i

تمهيد..... ii

مقدمة..... iv

الجزء الأول: خبرات قطرية ودولية..... 1

1. المنظومة التربوية والتنمية المستدامة..... 2
أ.د. سمير جرار

2. مستقبل التعليم في مصر..... 3
أ.د. حسام بدراوي

3. آفاق تمويل التعليم وجودة مخرجاته في جمهورية مصر العربية..... 4
د. وليد عبد مولاه

4. نحو فلسفة جديدة للتعليم والتعلم..... 23
أ.د. محسن توفيق

5. إعداد وتأهيل المعلمين في ألمانيا..... 26
أ.د. صلاح الدين غنيم

6. Fundamental Social Education System for Democracy, "KOUMIN-Citizen" Subject in Japan..... 31
Shinji Naruo

الجزء الثاني: الأوراق البحثية..... 49

القسم الأول: قضايا التعليم والبحث العلمي والتنافسية..... 49

1. دور الجامعات المصرية في البحث العلمي لدعم التنمية المستدامة في ضوء بعض الخبرات العالمية والإقليمية..... 50
د. مها الشال

2. تحسين مؤشرات التنافسية للتعليم قبل الجامعي في مصر: سيناريوهات بديلة..... 85
د. عدنان محمد قطيط

3. Higher Education and Improving the National Competitiveness in Egypt: Challenges and Opportunities..... 128
د. عمر البدويهي

خلاصة الأوراق والمناقشات..... 150

القسم الثاني: قضايا التعليم والتنمية وسوق العمل..... 151

1. التعليم العالي وسوق العمل في ضوء متطلبات التنمية المستدامة: الإشكاليات التحديات..... 152
د. هالة بن سعد حسن علي الجزار

2. تحسين كفاءة التعليم الزراعي في مصر لمواءمة سوق العمل (رؤى نظرية وتطلعات مستقبلية)..... 187
د. حنان رجائي عبد اللطيف

3. دافعية معلمي المرحلة الابتدائية للتنمية المهنية وعلاقتها بكفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركونها.... 216
د. إسراء هاشم أحمد هاشم
4. الدور التنموي للتعليم العالي في إطار عصر المعرفة: تصور مقترح..... 247
د. نعيمة محمد أحمد
خلاصة الأوراق والمناقشات..... 266
القسم الثالث: قضايا سياسات تمويل التعليم وسُلم الأولويات..... 267
1. سياسات تمويل التعليم في مصر وتحقيق التنمية المستدامة: الواقع والحلول..... 268
د. عبير محمود مجاهد
2. تمويل التعليم العالي في مصر لتحقيق النمو الاحتوائي ودعم التنمية المستدامة..... 295
د. سلوى عبد العزيز
3. التباين المكاني لبعض مؤشرات كفاءة التعليم الابتدائي في مصر..... 327
أ.د. موسى فتحي موسى عتلم
خلاصة الأوراق والمناقشات..... 376
القسم الرابع: قضايا دعم التنمية المستدامة..... 377
1. إدماج البعد البيئي بالتعليم لدعم التنمية المستدامة في مصر..... 378
د. سحر البهائي
2. نحو نظام ذكي لرفع كفاءة التعليم ودعم التنمية المستدامة..... 414
د. رياض بسباس، د. أحمد أبو السعد
3. دور الجدارات الإدارية في تحسين الأداء التنظيمي للموارد البشرية "رؤية تنموية للمؤسسة التعليمية"..... 447
د. سامح عبد المطلب إبراهيم عامر
خلاصة الأوراق والمناقشات..... 486
القسم الخامس: قضايا التعليم من واقع التجارب القُطرية..... 487
1. السياسات التعليمية بإيران وإسرائيل: نافذة نحو الهوية الوطنية..... 488
د. هبة جمال الدين
2. التعليم الاحتوائي: نموذج مقترح للتنمية المستدامة في مصر في ضوء تجربتي الهند والبرازيل..... 543
أ. مدحت حسن نصر حسن أبو الدهب
3. بناء معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة في نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء نماذج بعض الدول..... 577
د. حسام الدين السيد محمد، د. خميس بن عبد الله بن سعيد البوسعيدي، د. علي بن سيف بن ناصر الجهوري
خلاصة الأوراق والمناقشات..... 616
استخلاصات عامة 617
الملاحق..... 620
ملحق (1): المساهمون في إعداد وتنظيم المؤتمر 621
ملحق (2): جدول أعمال المؤتمر 624

تقديم

يقدم معهد التخطيط القومى، كأحد مراكز البحث والتفكير العلمي الرائدة في مجال التخطيط والتنمية، كل ما يساهم في تحقيق الرؤية الاستراتيجية لمصر، وذلك من خلال البحوث والدراسات والتقارير العلمية الرصينة، وعقد المؤتمرات المحلية والدولية.

وفي ظل الظروف الراهنة التى تعيشها مصر بأبعادها المحلية والإقليمية والدولية، فإن استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030 تعد محطة أساسية في مسيرة التنمية الشاملة والتي تربط الحاضر بالمستقبل، وقد حددت رؤيتها في أن تكون مصر بحلول عام 2030 ذات اقتصاد تنافسي ومتوازن ومتنوع يعتمد على الابتكار والمعرفة، ومن ثم يلعب التعليم دوراً هاماً وفاعلاً في سبيل تحقيق ذلك. وفى هذا الإطار تستهدف الاستراتيجية إتاحة التعليم للجميع بجودة عالية دون تمييز، وفي إطار مؤسسي كفء وعادل، ومستدام ومرن يساهم في بناء الشخصية المتكاملة، وهو ما يتواءم مع الهدف الرابع من الأهداف الأممية للتنمية المستدامة، والذي ينص على ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة.

ولما كانت منظومة التعليم في مصر بمستوياتها المختلفة تعاني من عدة تحديات فإن المؤتمر الدولي: نحو تعليم داعم للتنمية المستدامة في مصر الذي نظمه معهد التخطيط القومي يعد بمثابة جهد طيب لمناقشة قضايا التعليم وتحدياته في إطار التنمية المستدامة لتحقيق رؤية مصر من خلال تقديم الرؤى والبدائل العملية لصانعي السياسات ومتخذي القرارات بتحليل علمي رصين من خلال ما تم عرضه ومناقشته من أبحاث وكذا الاستفادة من التجارب الدولية وخبرات المتخصصين وأصحاب الرؤى. نأمل أن تكون مخرجات هذا المؤتمر عوناً على دعم وتحقيق استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030.

والله من وراء القصد.

أ.د. هالة حلمي السعيد

وزيرة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري

ورئيس مجلس إدارة المعهد

تمهيد

لقد اضطلع معهد التخطيط القومي منذ إنشائه في مطلع الستينات من القرن الماضي بمسئولية المناقشة العلمية لقضايا المجتمع من خلال تقديم البحوث والدراسات وإعداد التقارير العلمية، وتنظيم ورش العمل والمؤتمرات في مختلف المجالات، ومنها على سبيل المثال: مؤتمر الشباب ومؤتمر تنمية مجتمع جنوب الوادي (توشكى) ومؤتمر الأسرة ومؤتمر إصلاح منظومة التخطيط في مصر. وكانت نتائج هذه المؤتمرات وغيرها من الفعاليات العلمية تقدم لصناع ومتخذي القرارات تشخيصاً للمشكلات ومجموعة من النتائج العلمية التي يمكن أن تسهم في حلها.

وفيما يتعلق بالتعليم، فإنه كان من أبرز المجالات التي ركزت عليها دراسات المعهد وبحوثه وفعالياته العلمية. فقد أصدر المعهد عدداً كبيراً من الدراسات ضمن سلسلة قضايا التخطيط والتنمية لعرض وتحليل مشاكل التعليم في مراحله المختلفة: ما قبل الابتدائي، والتعليم الأساسي، والتعليم الثانوي العام والثانوي الفني، والجامعي. كما تم ربط التعليم بكل من منظومة القيم، وسوق العمل، وغير ذلك من أبعاد التنمية. وهذا إلى جانب تقدير الاحتياجات اللازمة للعملية التعليمية من مختلف المدخلات، وتحديد دور كل من شركاء التنمية في تقديم الخدمة التعليمية: من قطاع عام إلى قطاع خاص إلى جمعيات أهلية. ولم يقتصر دور معهد التخطيط القومي في دراسة قطاع التعليم على ما قدمه من بحوث ودراسات. فقد كان للمعهد فضل السبق والريادة في إعداد تقارير التنمية البشرية على المستوى القومي منذ عام 1994، وعلى مستوى المحافظات منذ عام 2003. وكانت هذه التقارير تستند في تناولها لقضية التعليم إلى أوراق بحثية رصينة خاصة بمؤشرات التعليم، ومدى استفادة الفقراء من التعليم، وتقدير الهدر في الإنفاق على التعليم، ودور كل من المعلمين والإعلام في التعليم. كما ساهم المعهد ببرامجه التدريبية في رفع كفاءة العاملين في المؤسسات المعنية بالتعليم وفي صياغة وقياس المؤشرات المناسبة للتعليم. وهذا إلى جانب إشراف الأساتذة بالمعهد على رسائل ماجستير متعددة في مجال التعليم تناولت الكثير من مشكلاته واقترحت الحلول اللازمة للتصدي لها.

واستمراراً في تقديم هذه الخدمات، وفي إطار الخطة الاستراتيجية لمعهد التخطيط القومي، كان محور التعليم من أهم المحاور المطروحة لمؤتمر دولي يعقده المعهد ويجمع فيه الباحثين من المؤسسات العلمية المختلفة من أجل تبادل الخبرة والمعرفة بغية الوصول إلى تشخيص جيد لمشكلات التعليم وتقديم حلول مبتكرة. كما حرصنا في تنظيم المؤتمر على تقديم الخبرات الدولية في مجال التعليم، حيث تبدأ جلسات كل يوم من أيام المؤتمر الثلاثة بجلسة يقدم فيها اثنان من ذوي العلم العميق بهذه الخبرات الدروس المستفادة منها.

ومن أجل الإعداد الجيد للمؤتمر، عقد المعهد ورشتي عمل في أبريل ومايو 2016 لنخبة من أساتذة المعهد ومن الباحثين والأساتذة من الجامعات ومراكز البحوث ومن ممثلي المجتمع المدني، وذلك للتحاور بشأن عنوان المؤتمر ومحاوره. كما تشكلت لجنة استشارية من أساتذة المعهد لمناقشة مخرجات ورشتي العمل بغية الاستقرار على عنوان المؤتمر ومحاوره وترتيبات إعداده وفحص المقترحات الأولية لأوراق المؤتمر. كما تشكلت عدة لجان فرعية يختص كل منها بجانب من جوانب الإعداد للمؤتمر. وعهد إلى لجنة الأنشطة البحثية بالمعهد بإجراءات التحكيم الثنائي للأوراق المقدمة للمؤتمر من جانب محكمين متميزين.

وفي الختام، يسعدني – بالأصالة عن نفسي ونيابة عن زميلاتي وزملائي بالمعهد– أن أتقدم بالشكر والتقدير لمعالي السيد المهندس رئيس مجلس الوزراء لرعاية سيادته للمؤتمر. والشكر موصول إلى معالي أ.د. هالة السعيد وزيرة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري ورئيس مجلس إدارة المعهد لدعم سيادتها للمعهد بشكل عام وللمؤتمر بشكل خاص. كما أتقدم بوافر التحية والتقدير إلى معالي أ.د. طارق شوقي وزير التربية والتعليم والتعليم الفني ومعالي أ.د. خالد عبد الغفار وزير التعليم العالي والبحث العلمي على مشاركتهما في افتتاح المؤتمر. ولا يفوتني أن أتقدم بوافر التحية إلى لجنة الإعداد للمؤتمر وإلى مقررة المؤتمر أ.د. زينات طبالة، وإلى السادة رؤساء الجلسات من داخل المعهد وخارجه، وإلى جميع الزميلات والزملاء من الهيئة العلمية ومن الجهاز الإداري بالمعهد الذين ساهموا في التجهيز لهذا المؤتمر بما يساعد في تحقيق أهدافه على أحسن وجه. وأخيراً وليس آخراً فإن الشكر موصول لكل من شارك في هذا المؤتمر بالحضور وإثراء والمناقشات والمداولات إسهاماً في تحقيق الأهداف المنشودة للمؤتمر.

أ.د. عبد الحميد القصاص

رئيس معهد التخطيط القومي

ورئيس المؤتمر

مقدمة

إذا كانت أهداف التنمية المستدامة تعكس رغبة عالمية في تبني أجندة تنموية قد حددت الهدف الرابع منها بأنه "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة"، فإن تحقيق هذا الهدف يستدعي مناقشة كثير من قضايا التعليم في ترابط بين البعد الاقتصادي والاجتماعي والبيئي للتنمية. وإذا كانت استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030 تأخذ في الاعتبار التحديات التي تواجه عملية التنمية والتي منها تواضع موارد التنمية البشرية والتعليم، والتي تأمل في تحويل هذه العناصر إلى محفزات للتنمية بدلاً من كونها تحديات رئيسية، فإن مناقشة مفهوم النمو الاحتوائي والمستدام، والتنمية الإقليمية المتوازنة يعد من الأمور الهامة حتى يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص وسد الفجوات التنموية والاستخدام الأمثل للموارد ودعم عدالة استخدامها بما يضمن حقوق الأجيال القادمة. وإذا كانت التنمية المستدامة تعني بالمجتمع والبيئة والاقتصاد في كل متكامل فإن التعليم هو أحد أهم الوسائل، إن لم يكن أهمها على الإطلاق، لتعديل القيم والمهارات والسلوك وأنماط الحياة بما يضمن هذا التكامل.

إن التعليم من أجل التنمية المستدامة هو تعليم يمكّن الدارسين من اكتساب ما يلزم من مهارات وقيم ومعارف وتقنيات، تعليم ييسر للجميع الانتفاع بمختلف مستوياته، تعليم يُعد مواطنين يتحملون مسئولياتهم، ويشجع على إبداء الرأي، ويمكّن من القدرة على التعلم مدى الحياة.

ونحن بصدد مناقشة كيف يكون التعليم داعماً للتنمية المستدامة هناك حقائق يجب ألا نغفلها:

- أن النظام التعليمي يدور في إطار مجتمعي يؤثر فيه ويتأثر به، وتحيطه مجموعة من الأنساق المتفاعلة.
- لن يتحقق لأي مجتمع تطوير نظامه التعليمي دون أن يكون هذا المجتمع بكل أفراده ومؤسساته راغباً في ذلك ومساهماً فيه.
- لن تتحقق التنمية بمسمياتها المختلفة (تنمية بشرية– تنمية مستدامة – تنمية إنسانية ...الخ) دون أن تكون السياسات الاجتماعية محل اعتبار ومتزامنة ومتناغمة مع السياسات الاقتصادية في إطار متكامل ومتفاعل وغير غافل للبعد البيئي، وأن التعليم وتنمية المهارات أهم أدوات السياسات الاجتماعية الفعالة.

- أن مناقشة قضايا التعليم لا يمكن أن تتم بمعزل عن أيديولوجية المجتمع وقناعة متخذي القرار بأهمية التعليم ومن ثم دعمه أفراداً ومؤسسات.
- لابد من مساعدة التربويين في التخطيط للتعليم، حيث إن أفضل مساهمة لهم هي في فنيات هذا العمل كمتخصصين، أما التخطيط للتعليم فيجب أن يتولاه فكر منظومي متكامل يأخذ كل التخصصات والمهارات والخبرات، فالتعليم في عالم متغير يحتاج إلى خريجين يتم إعدادهم لعالم متغير من أجل: الحياة– العمل – ومواصلة التعلم في اطار يضع أمامه كل التحديات، والتي من أهمها:
  - الفقر الذي يؤثر على تكافؤ الفرص في الحصول على الفرصة في التعليم والاستمرار به واختيار نوعية التعليم المناسب وكيف يتحقق النمو الاحتوائي.
  - التمويل ليس فقط بزيادة ما يخصص للتعليم من أموال ولكن بتحقيق الرشادة في الإنفاق والحد من الهدر.
  - القدرة على التغيير في مناهج وطرق وأساليب التعليم لتحقيق رؤية تكاملية لمواصفات مخرجات ترتبط بكل من ترشيد الإنفاق واحترام سلم الأولويات.
  - الأمية التي تلقى بظلالها على الفقراء في حلقة مفرغة مستمرة.
  - القدرة على العمل في إطار منظومي متكامل.
  - ترتيب الأولويات.
  - التغير في شكل العمل وما فرضته العولمة والتكنولوجيا الحديثة.
  - تحديد نقطة البداية ومن يعلّم من؟
  - المشكلة السكانية وغياب الوعي بخطورتها.

إن الحديث عن التعليم له بداية وليس له نهاية، إلا أننا نأمل أن يساهم مؤتمرنا هذا في تحقيق ما نصبوا إليه ألا وهو كيف يكون التعليم داعماً للتنمية المستدامة في مصر، وذلك من خلال الاستفادة من العروض التي تم تقديمها في المؤتمر والتي تنوعت ما بين خبرات دولية ومناقشات مفتوحة بين الخبراء والمتخصصين بجانب عدد كبير من الأوراق البحثية القيمة التي شارك بها باحثون متميزون من داخل مصر وخارجها.

فكرة المؤتمر وأهدافه

انبثقت فكرة هذا المؤتمر من أمرين آخرين مهمين. أولهما: تأكيد الخطة الاستراتيجية للمعهد على دوره كمؤسسة بحثية في مناقشة وتحليل قضايا المجتمع والسعي نحو إيجاد حلول مناسبة لها، وذلك من خلال القيام بالعديد من الأنشطة العلمية والتي من أهمها قيام المعهد بعقد مؤتمر دولي كل عام يكون واحداً من أكبر الأحداث الدولية المتخصصة لتبادل الخبرات والمعرفة بين المؤسسات المختلفة لبناء مجتمع مؤسس على العلم والمعرفة لتحقيق الرؤية المستقبلية لمصر في ضوء المستجدات المحلية والعالمية. وثانيهما: تأكيد وثيقة دولية وأخرى وطنية على الدور الهام الذي يؤديه التعليم في تحقيق التنمية المستدامة نظراً لاتصاله بنوعية البشر الذين يصنعون التنمية بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية. حيث جاء التعليم الجيد ضمن الأهداف الأممية للتنمية المستدامة حتى عام 2030، كما جاء ضمن أولويات استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030 والتي تستهدف إتاحة التعليم بجودة عالية دون تمييز، وفي إطار مؤسسي كفء ومستدام.

وفي ضوء ذلك، نظم معهد التخطيط القومي مؤتمره الدولي الأول تحت عنوان: **نحو تعليم داعم للتنمية المستدامة في مصر** خلال الفترة 6-8 مايو 2017. وقد دُعي للمشاركة في أعمال المؤتمر عدد كبير من المؤسسات التعليمية والبحثية وأصحاب الرؤى والكفاءات العلمية. وقد طُرحت عليهم ثلاثة أسئلة جوهرية، وهي: هل يمكن للتعليم بشكله الحالي وسياساته أن يحقق ما تصبو إليه مصر في استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030؟، وكيف يمكن للتعليم أن يساهم في تحقيق هذه الرؤية، وما هي التحديات التي تواجهه في سبيل تحقيق ذلك؟، وكيف يمكن مواجهة هذه التحديات بحيث يكون التعليم داعماً للتنمية المستدامة في مصر؟. وعموماً استهدف المؤتمر طرح حلول لمشكلات التعليم المصري في ضوء الخبرات الناجحة محلياً وإقليمياً ودولياً، مع التركيز على بناء نظام تعليمي ذي جودة عالية تتوافر فيه مقومات التنافسية والعدالة والقيم الإيجابية واكتساب القدرة على التعلم المستمر، وبناء الشخصية المتكاملة.

وشارك في الإعداد للمؤتمر جمع من الأساتذة ذوي التخصصات المتباينة بالمعهد والجامعات والمراكز البحثية، وكذلك عدد من ممثلي مؤسسات المجتمع المدني، وذلك من خلال ورشتي عمل تم عقدهما خلال العام السابق من انعقاد المؤتمر لمناقشة محاور المؤتمر. وقد أسفر النقاش في هاتين الورشتين، وفي مداولات اللجنة الاستشارية للمؤتمر التي شكلتها إدارة المعهد[1]، عن اعتماد المحاور السبعة التالية للمؤتمر:

[1]- ضمت اللجنة الاستشارية عدداً من الأساتذة بمعهد التخطيط القومي وهم: أ.د. إبراهيم العيسوي، أ.د. سيد عبد المقصود، أ.د. محمود عبد الحي، أ.د. زينات طبالة.

1 – تعليم المستقبل واقتصاد الإبداع والابتكار.
2 – التعليم والتنمية وسوق العمل.
3 – التعليم والعدالة والقيم.
4 – سياسات تمويل التعليم وسلم الأولويات.
5 – حوكمة التعليم والإدارة الرشيدة.
6 – آليات وأشكال جديدة للتعليم والتعلم.
7 – التعليم والبحث العلمي.

وقد دُعي الراغبون في تقديم أبحاث للمؤتمر للكتابة في محور أو أكثر من هذه المحاور.

وارتكزت أعمال المؤتمر ومناقشاته على مسارين متكاملين:

(1) تقديم آراء ورؤى لخبراء متخصصين في التعليم وعلاقته بالتنمية المستدامة، وتجارب لخبرات دولية من خلال مشاركة خبراء بالمنظمة الدولية المعنية بالتعليم (اليونسكو)، وكذلك تقديم خبرات لبعض الأقطار المتقدمة (اليابان وألمانيا) في تطوير التعليم.

(2) عرض مجموعة من الأوراق البحثية العلمية والمحكمة لعدد من الباحثين المشاركين في المؤتمر من داخل جمهورية مصر العربية وخارجها[2]. فقد قدمت أوراق لمشاركين من مختلف الجامعات والمراكز البحثية في مصر على رأسها معهد التخطيط القومي، والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، وكلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ومركز البحوث الزراعية، وكليات التربية والآداب والتجارة، ووزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ووزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري. كما قدمت أوراق من عدد من المشاركين من كل من سلطنة عمان، والكويت، وليبيا.

وتم استهلال فعاليات اليوم الأول بجلسة افتتاحية تحدث فيها كل من الأستاذة الدكتورة/ زينات طبالة مقرر المؤتمر، والأستاذ الدكتور/ عبد الحميد القصاص رئيس المؤتمر، والأستاذ الدكتور/ طارق شوقي وزير التربية والتعليم والتعليم الفني، والأستاذ الدكتور/ خالد عبد الغفار وزير التعليم العالي والبحث العلمي، ثم الأستاذة الدكتورة/ هالة حلمي السعيد وزيرة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري ورئيس مجلس إدارة معهد التخطيط القومي. وقد أكدت الكلمات على أهمية تطوير منظومة التعليم لدعم التنمية المستدامة في مصر، مع تسليط الضوء على الجهود التي تبذلها الدولة من أجل الارتقاء بالخدمات التعليمية.

[2] - مرت عملية تحكيم الأوراق البحثية المقدمة للمؤتمر بمرحلتين، حيث تم في المرحلة الأولى تحكيم أطر الأبحاث المقدمة من خلال اللجنة الاستشارية للمؤتمر، ثم بعد ذلك تم عرض الأوراق البحثية الكاملة والتي تم قبول أطرها على محكمين من خارج المعهد. وفي النهاية تم قبول عدد من الأوراق المقدمة في ضوء نتائج التحكيم.

وقد خُصصت الجلسة الأولى في كل يوم من أيام المؤتمر الثلاثة لتقديم خبرة من الخبرات المحلية والإقليمية والدولية، أما باقي الجلسات فقد خصصت لعرض الأوراق البحثية المقدمة للمؤتمر والتي بلغ عددها 16 ورقة بحثية شملت موضوعات متنوعة في قضايا التعليم والبحث العلمي والتنافسية، والتعليم والتنمية وسوق العمل، سياسات تمويل التعليم، ودعم التنمية المستدامة، بالإضافة إلى استعراض واقع بعض التجارب القطرية. ثم اختتمت أعمال المؤتمر بجلسة ختامية، تم فيها استعراض أهم ما تم استخلاصه من الموضوعات التي تم عرضها والمناقشات التي درات حولها خلال فعاليات المؤتمر.

وفي النهاية لا يسعني إلا تقديم خالص الشكر والتقدير لكل من ساهم في الإعداد لهذا المؤتمر من أسرة معهد التخطيط القومي التي تحمّلت الكثير واجتهدت في ظل تحديات كثيرة ولكن في حب مصر وهذه المؤسسة العريقة، وأملاً في غد أفضل ومستقبل مشرق إن شاء الله.

أ.د. زينات طبالة

الأستاذ بمعهد التخطيط القومي

مقرر المؤتمر

الجزء الأول

خبــرات قُطرية ودولــية

المنظومة التربوية والتنمية المستدامة

أ.د. سمير أحمد جرار

المستشار بالمكتب الإقليمي لليونسكو بالقاهرة

تم تقديم عرضاً شاملا حول المنظومة التربوية وعلاقتها بالتنمية المستدامة، حيث تم التأكيد خلاله على أن المنظومة التربوية تعتمد على التعليم والتعلمّ كعملية تنشئة مدنية سياسية تتم من خلال نقل القيم والمعارف والمهارات، ومشاركة افراد العائلة والأقران ووسائل الاعلام وحلقات التواصل الاجتماعى، والمؤسسات المدنية، والدينية، ومنظمات المجتمع المدنى، ومؤسسات التعليم النظامية وغير النظامية.

كما تم الإشارة إلى الرؤية التربوية للتعليم مفقودة في البلاد العربية، ومن ثم يجب أن نسعى من خلال التغيير والتفكير خارج الصندوق وتوظيف الفكر الجماعي لإيجاد مساحة مشتركة لتغيير المنظومة التربوية الحالية من أجل مستقبل أفضل بحيث ترتكز على الإنسانية والجودة والقيمة المضافة لكل في موقعه، وأن تكون التربية في خدمة الإنسان للتعلم مدى الحياة. كما أن المنظومة التربوية يجب أن تناسب المجتمع الرقمي وآلياته من تعلم تعاوني، وتعلم مبني على الأداء، ومعلّم ميسر التفكير والبحث والمعرفة، والعلاقات المتداخلة والمتشابكة والوسائل التقنية الحديثة. وأن كل هذا يتطلب إعادة النظر في المنظومة التربوية، لتقدم مرونة في تلبية الحاجات المتسارعة والمتغيرة، لاختيارات متعددة لفتح المسارات في السلم التعليمي لجودة التعليم والتعلم.

كما تم النويه إلى أن المنظومة التربوية على مستوى العالم قد اختلفت بتطور المجتمعات من الثورة الزراعية للثورة الصناعية والثورة الرقمية وغيرها، وبالتالي هناك تغيرات تفرض علينا إعادة النظر في نظرتنا إلى منظومة التربية والتعليم. وهذا يقتضي أن يكون التعليم حقاً أساسياً من حقوق الإنسان والطفل بتأكيد تكافؤ الفرص والشمولية للجميع. فالتعليم كحق تمكين يساهم في تحقيق التنمية المستدامة، ويجب أن يكون مجانياً وإلزامياً للجميع، مع إدراج مرحلة الطفولة المبكرة في الإلزام بالمجان. كما أن التعليم هو حق إنساني وليس قطاع خدماتي؛ فالتعليم يجب أن يكون في خدمة الإنسان للتعلم مدى الحياة، وأن يكون للدولة دور أساسي في وضع القواعد والمعايير وتنظيم التطبيق وإتاحته والمساءلة. كما أن للمجتمع المدني والقطاع الخاص والأسر والشباب والأطفال أدواراً هامة للمشاركة والانتفاع والمساهمة وتعزيز قدرات الجميع على نحو متساو في التعليم ومن خلاله.

مستقبل التعليم في مصر

أ.د. حسام بدراوي

مؤسس مبادرة النيل بدراوي للتعليم والتنمية.

قدم أ.د. حسام بدراوي عرضا عن مستقبل التعليم في مصر، أكد فيه أنه متفائل بمستقبل التعليم في مصر نظراً لما يتمتع به الأطفال المصريون من إمكانات واستعدادات مستقبلية واعدة للتعلم حتى في أفقر المناطق في مصر. وهو ما أثبتته التجارب الميدانية التي شارك فيها وأشرف عليها. كما أشار إلى أن المشكلة الأساسية تتمثل في سوء إدارة العملية التعليمية وعدم إدارة عملية الإنفاق على التعليم بشكل جيد وفعال، واتباع نفس الأساليب التقليدية في حل المشاكل منذ عشرات السنوات.

كما أكد على أن الأطفال أكثر قدرة على الخيال، ومن ثم يجب علينا ألا نحدد لهم سياسات الإبداع والابتكار، وعلينا اتباع أشكال جديدة في التغيير تسمح بمواكبة التطورات العلمية والتفكير خارج النطاق التقليدي. وأشار في هذا الصدد إلى بعض التجارب الناجحة التي قام بها بعض الشباب في مصر، مثل تجربة المناهج الافتراضية virtual وتجربة الاستمارة الإلكترونية للتقييم الذاتي للطلاب. كما أشار إلى أن التعليم في أي دولة لا يرتقي فوق مستوى المعلمين بها، وأن التعددية في نظم التعليم يمكن أن تكون فعالة في حالة وجود دولة قوية في إدارتها للمنظومة التعليمية. وفي الختام نوه إلى أهمية وجود دور للتسويق السياسي للتعليم.

آفاق تمويل التعليم وجودة مخرجاته في جمهورية مصر العربية

إعداد
د/ وليد عبد مولاه
مستشار – المعهد العربي للتخطيط– الكويت

د/ نواف أبو شمالة
خبير – المعهد العربي للتخطيط – الكويت

المستخلص

تناقش الورقة سبل تمويل التعليم العام في مصر بهدف مجابهة الطلب المتزايد كماً ونوعاً على الخدمات التعليمية في ضوء الإسقاطات السكانية للفترة القادمة. وتقوم الورقة على فرضية أن تنويع التمويل وصيغ الاستثمار الحديثة في التعليم العام تمثل ركيزة أساسية في خلق منافسة داخلية تسمح بتحسين حوكمة القطاع والتوجه نحو المناهج التعليمية الحديثة مما يساعد على تجويد مخرجات التعليم بما يتوافق مع أهداف رؤية مصر الإستراتيجية لعام 2030. وانطلاقاً من مراجعة أهم الإشكالات والتحديات القائمة المتمثلة عموماً في تدني معدلات القيد خاصة في المراحل التأسيسية وتمايزها بين الحضر والريف، وآثارها السلبية على نوعية المخرجات التعليمية، تقترح الورقة مسارين أساسيين لتمويل التعليم العام. يتمثل المسار الأول في توسيع الشراكة المجتمعية في القطاع التعليمي من خلال صيغ الشراكة بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص والخصخصة واستعمال صيغ التمويل الجماعي، وذلك في ضوء محدد أساسي وهو مدى اللامركزية والمرونة في الترتيبات التشريعية والإجرائية الداعمة من جهة لتوجه القطاع الخاص للاستثمار في التعليم العام، والضامنة من جهة أخرى لمعايير الجودة والتقويم المستقل لخلق المنافسة المنشودة وتجويد نوعية التعليم. وبشكل متوازي تقترح الورقة، ضمن المسار الثاني، العمل على رفع كفاءة الإنفاق الحكومي من خلال آليات ترشيد الإنفاق المباشر وغير المباشر وإعادة التخصيص بين المراحل التعليمية لا سيما بين التعليم العالي والتعليم العام من خلال توسيع ممارسات اللامركزية وتطوير مفهوم المؤسسات التعليمية المنتجة والتعلم عن بعد والمسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص.

1. مقدمة

يلعب التعليم دوراً أساسياً في بناء المجتمعات الحديثة القائمة على المعرفة والتقانة. وقد أصّل العديد من الدراسات، ضمن نماذج النمو الداخلي، دور التعليم وبناء رأس المال البشري كمحرك أساسي للنمو (Lucas 1988, Barro 1990 Mankiw, Romer ،Romer 1990, 1986) and Weil 1992. وقد بينت دراسات كثيرة على غرار Weiss (1995) و Lucas (1993) و Dowrick (2003) Hanushek and Woessmann (2007) أن أثر التعليم ينساب عبر تراكم القدرات والمعارف لدى الأفراد، وهو ما يسهم في تحقيق نمو سريع وعوائد اقتصادية أوسع ممثلة في فرص عمل أكثر وإنتاجية وأجور أعلى.

هذه العوامل تجعل من الاهتمام بالتعليم والبحث في سبل تطويره أولوية ملحة لمتخذي القرار لاختيار النماذج الأكثر كفاءة وملاءمة لخصوصية المجتمع وموارده، بما يضمن للعملية التعليمية لعب دورها في تحقيق التنمية المستدامة. وقد تعزز هذا الطرح بالنظر إلى ما أملته قواعد التنافسية الدولية من ضغوط على الدول للنهوض بإنتاجية العمل والإنتاجية الكلية، لاسيما وأن العديد من الدول العربية لا تزال تواجه إشكالات واضحة في ضعف المخرجات التعليمية بالنظر إلى متطلبات سوق العمل، وهو ما ثبت معدلات البطالة في مستويات هي الأعلى دولياً منذ أكثر من عقدين.

تهدف هذه الورقة في هذا الإطار إلى تقييم واقع التعليم العام قبل الجامعي في مصر وتحديد أهم إشكالاته فيما يتعلق بتكلفته المتزايدة في ضوء الإسقاطات السكانية المستقبلية ومتطلبات بناء نوعي لرأس المال البشري القادر على الإسهام بشكل فاعل في التنمية المستهدفة، وصياغة جملة من الحلول العملية فيما يتعلق بتنويع سبل تمويل التعليم بالاستناد لأفضل الممارسات الدولية والهادفة إلى خلق منافسة داخلية للمنظومة التعليمية قادرة على إحداث نقلة نوعية في مخرجات التعليم بما يتوافق مع أهداف رؤية مصر الإستراتيجية لعام 2030.

وتناقش الورقة واقع التعليم العام دون الخوض في التعليم العالي بالنظر إلى مبررات عديدة، تتعلق أولاً بالدور التأسيسي المناط بالتعليم العام في بناء نوعي لرأس المال البشري وإعداده كمُدخل للتعليم الجامعي ومن ثم لسوق العمل. ثانياً فإن الاهتمام بالتعليم العام يتعلق بطبيعة وخاصية الإشكاليات والتحديات الخاصة بالتعليم العام وأعبائه المتزايدة على كاهل الموازنة العامة للدولة. أما المبرر الثالث فيرتبط بالحاجة إلى طرح مختلف المسائل المتعلقة بصيغ الاستثمار وآليات تحفيز

القطاع الخاص المحلي والأجنبي للتوجه أكثر نحو الاستثمار في التعليم العام من منطلق أوسع من البحث عن العوائد المالية مما يسمح بتحقيق عوائد تنموية ومجتمعية وتقاسم أوسع للمخاطر. ويلاحظ أن هذه الاعتبارات لم يتم مناقشتها في أغلب الأدبيات المتاحة التي ركزت بشكل شبه كلي على حوكمة وتمويل التعليم العالي (Galal and Taher 2010, خورشيد ويوسف 2009، بلتاجي 2015). وأخيراً ما يحظى به التعليم العام من خصوصية وأهمية عالية ضمن رؤية مصر 2030.

2. واقع التعليم في مصر: تحديات وإشكالات الوضع الراهن

1.2 المؤشرات الكمية للتعليم في مصر:

تقسم مصر المراحل التعليمية إلى مراحل أساسية وهي ما قبل الابتدائي – الابتدائي – المتوسط أو الإعدادي – الثانوي –والعالي. وتجدر الإشارة إلى أن مرحلة التعليم الثانوي تتضمن مسارين هما مسار الثانوية العامة الذي يقوم بقبول خريجي المرحلة الإعدادية، ومسار الخدمات الذي يقبل خريجين بمجموع أقل.

وفقاً لبيانات العام الدراسي 2017/2016 فقد بلغ إجمالي عدد المدارس في مصر 52664 مدرسة تضم 482716 فصلاً، كما بلغ إجمالي عدد الطلاب نحو 20.64 مليون طالب. ويظهر تحليل البيانات ارتفاع وتيرة التسرب خلال المسار التعليمي، وصولاً للتعليم الثانوي، علاوة على التدني اللافت في نسب الأطفال الملتحقين بمرحلة التعليم ما قبل الابتدائي، بما يظهر مخاطر كمية عند بدء المسار ونهايته. وهو الأمر الذي لا يمكن تجاهله لما يمثله من مخاطر مؤكدة على مسار تعميم التعليم والتعلم.

من جانب آخر يلاحظ التدني الواضح والحاد في معدل القيد بالنسبة لمرحلة التعليم ما قبل الابتدائي (28%)، وكذلك في مرحلة التعليم الثانوي (30%). هذا يعني أن أكثر من ثلثي الطلاب في هذه المراحل العمرية هم خارج مقاعد التعليم، كما أن معدلات القيد – لاسيما الصافي – في المرحلتين الابتدائي والإعدادي لا تزال بحاجة إلى جهود إضافية للوصول إلى مستوى تعميم التعليم المكتمل وهو ما يعني توفير موارد إضافية مادية وبشرية.

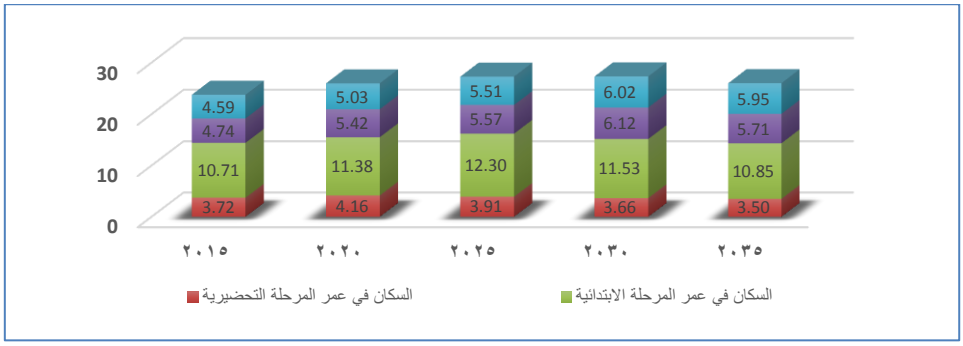
من جهة أخرى يتبين أن معدلات كثافة الطلبة لكل مدرس قد تراوحت بين 8.8 للتعليم الثانوي الفني والصناعي، و27.7 للتعليم ما قبل الابتدائي، في حين تراوحت معدلات كثافة الطلبة

في كل فصل بين 21.88 للتعليم المجتمعي و46.33 للتعليم الابتدائي لعام 2015–2016. ويتبين اتجاه كلا المؤشرين للتراجع بين 2011 و2016 بخاصة على مستوى مؤشر كثافة الفصول، في حين يبلغ المتوسط العالمي للكثافة الطلابية لكل معلم 18. من جهة أخرى تبين أن الكثافة الطلابية أعلى في التعليم الثانوي الفني مما يطرح تساؤلاً موضوعياً حول إمكانية مساهمة خريجي هذا النمط التعليمي في التنمية المرجوة حيث يفترض به تزويد المجتمع بخريجين ذوي مهارات يسهمون مباشرة في الإنتاج السلعي والخدمي.

وإذا نظرنا لهذه المؤشرات الكمية من منظور التوازن الجهوي بين الحضر والريف، فيتبين أن كثافة الطلبة للفصل الواحد تتراجع لاسيما في مرحلة التعليم الثانوي، مع اتجاه عام للتحسن أو للثبات النسبي في أداء هذا المؤشر بالنسبة للريف، في حين يظهر مؤشر الكثافة الطلابية للمدرس توجهاً نحو التراجع في الريف ولكل المراحل التعليمية.

وتبين هذه المؤشرات وجود حاجة ملحة للاستثمار في تشييد المدارس وتوسيع ما هو قائم منها، وفي الريف على وجه الخصوص، نظرا للارتباط الوثيق بين القدرة الاستيعابية ومعدلات الكثافة الطلابية وجودة المخرجات التعليمية وما لها من انعكاسات هامة على مسألة العدالة في النفاذ للخدمات التعليمية نظرا لأهميتها في بناء رأس المال البشري القادر على المساهمة بشكل فاعل في التنمية والاستفادة منها. وتتأكد هذه الحاجة للاستثمار الرأسمالي بالنظر إلى الزيادات المنتظرة خلال الفترة القادمة والتي تتأكد من خلال دراسة الإسقاطات السكانية، انطلاقاً من جملة من الافتراضات الخاصة بمعدلات الزيادة السكانية الطبيعية والتركيبة السكانية في سنة الأساس 2013 والهجرة وأمل الحياة عند الولادة، واستلال أعداد الطلبة حسب الشرائح العمرية المختلفة، والتي تم تجميعها في الشكل التالي الذي يبين أن أعداد الطلبة في زيادة متواصلة إلى حدود العام 2030 (حيث يزيد إجمالي أعداد التلاميذ إلى 27.33 مليون عام 2030 ثم يتراجع إلى حدود 26.01 مليون عام 2035) وهو ما يعني زيادة متواصلة في الطلب على التعليم العام ومن ثم التعليم العالي.

شكل رقم (1): الإسقاطات السكانية للفترة 2015-2035 وتوزيع الطلاب بين المراحل التعليمية



المصدر: الكاتب بالاعتماد على بيانات التركيبة السكانية في مصر لعام 2013 وباستعمال برمجية Spectrum.

2.2 المؤشرات النوعية للتعليم في مصر:

تصنف مصر في تقرير التنافسية الدولية في عام 2016 في المرتبة 111 دولياً في قطاع التعليم (بـ 3.247 نقطة) في حين تصنف في المرتبة 116 في مؤشر التنافسية الكلية (بـ 3.66 نقطة). وقد شهدت مصر تراجعاً هاماً إذا ما نظرنا إلى هذه المؤشرات عام 2010 على سبيل المثال، حيث كانت تحتل المراتب 97 و81 على التوالي. وهو ما يتناقض مع مقتضيات الاقتصاد الحديث الذي يعتمد بشكل أساسي على نوعية رأس المال البشري لتوطين وإنتاج التقانة الحديثة وتحقيق التحول من اقتصادات تقليدية إلى اقتصادات تنافسية تعتمد على إنتاج السلع والخدمات ذات التقانة والقيمة المضافة العالية.

من جهة أخرى يتبين من المسابقات الدولية في اختبارات الرياضيات والعلوم، والمعروفة بدراسة الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم TIMSS، أن تصنيف مصر يدل على تواضع مقلق في اختبارات الرياضيات والعلوم للطلاب في الصف الدراسي الرابع والصف الدراسي الثامن. حيث حققت مصر (في 2015) 392 و371 نقطة في الرياضيات والعلوم على التوالي وهما أقل كثيراً من المتوسط المحقق عالمياً.

ورغم الجهود المتتالية للنهوض بالتعليم، فإن الواقع يظهر أن وتيرة التقدم بطيئة، ولازالت مخرجات العملية التعليمية أقل من المطلوب. وقد رصدت تقارير للبنك الدولي[1] وكذلك اليونسكو[2]

[1]" الطريق غير المسلوك: إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا"، تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، واشنطن: البنك الدولي، 2007 .

[2]"أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2009"، اليونسكو، 2009.

تأخر الدول العربية بوجه عام، وخلصت إلى أن أهم التحديات تتمحور حول اعتماد مناهج التعليم التلقينية وتجاهل أساليب بناء القدرات والتزويد بالمهارات الذهنية والإبداعية والعملية. وقد رصدت هذه التقارير كذلك ضعف متوسط سنوات الدراسة بين الأشخاص البالغين من العمر 15 عاماً فأكثر، حيث يبلغ متوسط سنوات الدراسة في مصر 6.6 مقارنة بـ 11.8 في الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة جداً. وأخيراً شددت هذه التقارير على ضعف حوكمة وإدارة القطاع التعليمي، إضافة إلى تركز وتوجه جهود الإصلاح إلى حد كبير نحو الجوانب الكمية للعملية التعليمية دون الجوانب المتعلقة بالجودة التعليمية.

3. هيكل التمويل ودور القطاع الخاص:

زاد الإنفاق الحكومي على التعليم من نحو 51.7 مليار جنيه عام 2012/2011 إلى نحو 103.9 مليار جنيه عام 2017/2016. إلا أن الأهمية النسبية لهذا الإنفاق تبدو عموما مستقرة حول 3.4% من الناتج المحلي الإجمالي و11% من إجمالي الإنفاق للموازنة العامة. ويلاحظ أن هذه النسب تبقى أقل من النسب الدولية الواجب مراعاتها في تخصيصات الإنفاق على التعليم، والتي يجب ألا تقل عن نحو 6% من الناتج الإجمالي، أو نحو 20% من إجمالي الإنفاق العام للموازنة. ويتبين أن الجزء الأكبر من الإنفاق موجه للإنفاق الجاري على حساب الإنفاق الاستثماري.

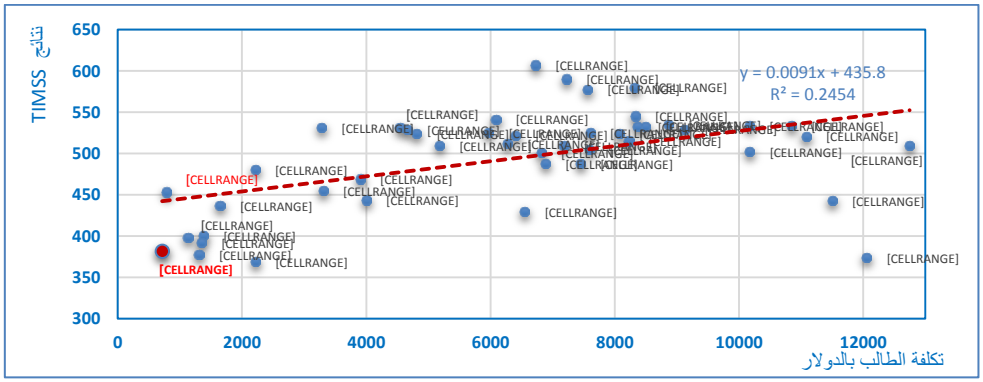
بالنظر إلى مساهمة القطاع الخاص، يظهر العديد من البيانات أنه ورغم التحسن المحدود في دور القطاع الخاص في التعليم خلال الفترة الأخيرة، إلا أن وتيرة هذا التحسن (نحو 0.8% فقط)، لا تعكس وجود مسار فاعل لتعديل هيكل المساهمة في تمويل التعليم في مصر.

ويشار في هذا الإطار إلى أن الأهمية النسبية للمدارس الخاصة منسوبة لإجمالي المدارس لكافة المراحل التعليمية زادت من12.7% عام 2012/2011 إلى 14% عام 2017/2016 نتيجة زيادة عدد المدارس الخاصة بـ 1467 مدرسة جديدة. كما أنه في الوقت الذي زادت فيه الأهمية النسبية لتلك المدارس الخاصة في مراحل التعليم العام والتعليم الفني الصناعي، إلا أن هذه الأهمية قد تراجعت بشكل واضح في التعليم الثانوي الفني التجاري والفندقي. وسيطرت المدارس الحكومية بنسبة 100% على التعليم المجتمعي والتعليم الفني الزراعي، وبمعدلات تتجاوز 98% في الثانوي الصناعي والتربية الخاصة، وبمعدلات أقل نسبياً في باقي المراحل التعليمية.

وتجدر الإشارة في هذا الإطار إلى أن مستوى الإنفاق لا يمثل المدخل الوحيد للعملية التعليمية التي تتطلب كذلك المعلم والمنهج ونوعية البيئة والإدارة التعليمية التي تتكامل لإنتاج مخرجات تعليمية قد تتفاوت حسب نوعية وجودة هذه المدخلات. ويجدر الذكر هنا إلى أن هذه المرتكزات الثلاثة أصبحت محل إجماع دولي ضمن ما يسمى "برنامج الإصلاح المتكامل للتعليم" الذي طوره البنك الدولي.

وهذه الكفاءة التعليمية بجوانبها الفنية والاقتصادية تعني القدرة على إنتاج مخرجات تعليمية ذات جودة بأقل مستويات الإنفاق. ويبين الشكل التالي العلاقة بين تكاليف التعليم للطالب الواحد مع نوعية التعليم ممثلة في نتائج اختبارات TIMSS. وقد تم احتساب كلفة الطالب الواحد بقسمة حجم الإنفاق الكلي لعام 2016 على عدد الطلبة الإجمالي. وقد بلغت هذه الكلفة حوالي 715 دولار في مصر مقابل 381 نقطة في اختبارات TIMSS. بالمقابل، تنفق جورجيا مثلاً مستوى مقارب للطالب الواحد (782 دولار) مع جودة تعليمية أعلى حيث حصلت على 452 نقطة في اختبار TIMSS. وبذلك تكون جورجيا بالمتوسط العالمي بما أنها تقع على خط الاتجاه العام، على غرار تشيلي وماليزيا وأغلب الدول الغربية. ويلاحظ أن العديد من الدول استطاعت تحسين مستوى جودة التعليم بنفس مستوى الإنفاق وهي الدول التي تقع فوق خط الاتجاه العام. وتؤكد التقارير الدولية بالإضافة إلى أهمية المناهج التعليمية ونوعية حوكمة وإدارة القطاع التعليمي على أهمية تعزيز الشراكة المجتمعية حول القطاع التعليمي وذلك من خلال تنويع الاستثمار وتمويل التعليم لخلق منافسة بين المدارس الحكومية والخاصة والأهلية بشرط تأمين النفاذ للتعليم للجميع لضمان العدالة في النفاذ إلى التعليم والعمل.

شكل رقم (2): كفاءة التعليم: علاقة الإنفاق على التعليم بنتائج اختبارات TIMSS لعام 2015



المصدر: فريق الدراسة استناداً لتقديرات الإنفاق الحكومي على التعليم للطالب لليونسكو ونتائج TIMSS– 2015.

4. التجارب الدولية في تنويع تمويل التعليم: مسارات عامة

يبقى التعليم أحد أهم مجالات الإنفاق الحكومي الأساسية خاصة في حال الدول النامية التي أخذت على عاتقها محاربة الأمية منذ استقلالها. ومع ذلك نلاحظ اليوم تفاوتاً كبيراً في مساهمات ودور القطاع الخاص في تمويل التعليم حيث يبلغ أدنى مستوياته في الدول الإسكندنافية على غرار فنلندا والنرويج حيث لا تتعدى مساهمة القطاع الخاص 2% في حين يصل في دول كشيلي إلى 50% من الإنفاق الإجمالي على التعليم.

وبالنظر إلى التفاوت القائم في جودة التعليم والقناعة حول دورها الفاعل في دفع العملية التنموية من خلال تحصيل المهارات اللازمة لمواكبة وتوطين التقانة والبحث العلمي والتطوير كعناصر أساسية في تحديد قدرة الدول التنافسية في اقتصاد معرفي معولم. فإن الإجابة عن الآثار الإيجابية للتمويل الخاص أو أي من سبل التمويل غير الحكومي تبقى غير محددة مسبقاً، حيث يمكن أن تسفر عن نتائج جيدة أو سيئة حسب نوعية المؤسسات التي تقوم على إدارة القطاع ونوعية المنافسة القائمة بالإضافة إلى جودة العملية التربوية نفسها، حيث يمكن المساهمة القطاع الخاص في توفير الخدمات التعليمية العامة أن تُنتج العديد من المزايا الحقيقية من خلال خلق منافسة بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة تعمل على تعزيز الاستقلالية في إدارة المدرسة والمناهج المتبعة (Lewis and Patrinos 2012).

وقد اعتبر ميلتن فريدمان منذ خمسينات القرن الماضي أن تعزيز مشاركة القطاع الخاص من خلال بعض الآليات التمويلية (مثل آلية القسائم التمويلية Vouchers) تدفع المدارس لاعتماد وسائل مبتكرة لتحسين إدارة العملية التعليمية من خلال انتهاج النظم التربوية المتطورة وجودة المعلم والمرافق المدرسية. ويمكن القول إن المنافسة على استقطاب الطلاب سوف تؤدي إلى تحقيق مكاسب في الكفاءة التشغيلية والتعليمية في كلا النوعين من المدارس(Friedman 1955، Hoxby 2003). كذلك فقد وجد البرنامج العالمي لتقييم التعليم PISA التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD أن إتاحة الفرصة للمدارس للإدارة الذاتية المستقلة له أثر واضح على مستوى تحسن الأداء التعليمي.

وتبين التجارب الدولية أن العديد من الخيارات متاحة لتنويع تمويل التعليم لتعزيز الشراكة الوطنية لتمويل التعليم والنهوض بمخرجاته. وبالمقابل تدل هذه التجارب على أن نجاح كل هذه

البدائل التمويلية الداعمة لدور التمويل الخاص والأهلي تبقى رهينة بتطوير الإطار التشريعي بما يضمن التنظيم الواضح والمحدد والعادل لكافة مستويات العلاقات بين المدارس الخاصة والقائمين عليها من جانب، والدولة والمجتمع من جانب آخر، بالإضافة إلى توفير الحوافز المناسبة للقطاع الخاص كالأراضي والإعفاءات الضريبية وغيرها لتحقيق أرباح تنافسية تضمن استمرارية نشاطه وتوسيع دوره دون السقوط في البحث عن تعظيم الأرباح وزيادة المصروفات المدرسية بمعدلات غير مبررة ، وذلك في ضوء محدد أساسي وهو استيفاء معايير الجودة التعليمية في ضوء المنافسة المنشودة، مما يسمح باستدامة العملية التعليمية من خلال المحافظة على جودة العملية التعليمية وربطها بالاحتياجات التنموية.

ولإحراز تقدم في هذا المجال، دون الاقتصار على هدف تخفيض النفقات الحكومية، خاصة في ظل الطلب المجتمعي المتزايد على خدمات التعليم على المستويين الكمي والنوعي، والذي تم رصده في القسم الثاني، يجدر النظر إلى مسألة تنويع مصادر تمويل التعليم من خلال الحرص على بناء نظام متكامل يوفر فرصاً متكافئة للمواطنين للحصول على تعليم ذي جودة في ضوء مفاضلة عادلة بين المدارس الحكومية و الخاصة أو الأهلية وذلك من خلال العمل على ضمان المنافسة بين المدارس الخاصة والمدارس الحكومية بالاعتماد على جودة وتوفر التمويل وكفاءة المدرسين والمناهج التعليمية الحديثة والتقييم المستقل، عوضاً عن تكريس نموذج تعليمي مجزأ segmented يقدم فيه كل من التعليم الحكومي والخاص خدمات تعليمية لشريحة سكانية مختلفة من ناحية القدرة المالية، وهي الحالة القائمة اليوم.

ويكتسب العمل على تقليص الأعباء التمويلية الملقاة على عاتق الموازنة العامة لتمويل التعليم العام من خلال تنويع وتطوير آليات التمويل الخاص والأهلي أهمية قصوى خاصة في إطار تنامي عجز الموازنة وضرورة البحث عن تعويض للدور الحكومي التقليدي في تقديم الخدمات التعليمية وإعطاء دور أكبر للقطاع الخاص والأهلي لقيادة القطاع التعليمي سعياً لاستيفاء معايير الكفاءة الاقتصادية والجودة التعليمية، وتوجه الدور الحكومي أكثر نحو الإشراف والرقابة.

5. آليات وصيغ مقترحة لتنويع مصادر تمويل التعليم في مصر:

يسعى هذا القسم لوضع عدد من التصورات والمقترحات حول الآليات الأكثر ملاءمة لتمويل التعليم العام في مصر، بهدف استيفاء الطلب المتزايد كماً ونوعاً على الخدمات التعليمية، آخذاً في

الاعتبار ضرورة توفير الأطر التشريعية الملائمة لتحفيز الاستثمار الخاص والأهلي المحلي والأجنبي بهدف خلق منظومة تعليمية عادلة وتنافسية تقوم بتعويض المنظومة المجزأة القائمة اليوم، والتي لا تسمح بخلق المناخ التنافسي الضروري لسد الفجوة الكمية والنوعية بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة من جهة، ولسد الفجوة النوعية القائمة مع الدول المتقدمة من جهة أخرى.

ويمكن في هذا الإطار بلورة مسارين أساسين لتنويع مصادر التمويل الموجه للتعليم العام في مصر تتمثل في آليات الشراكة بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص والتمويل الخاص بالإضافة إلى رفع كفاءة التمويل العام.

1.5 آليات الشراكة بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص والخصخصة:

يمثل التعليم وجهة مثالية للاستثمار بالنظر إلى عوائده المجزية وقابليته للاستدامة في ضوء تنامي الطلب على التعليم، حيث تمتلك مصر مقومات حقيقية لتعزيز دور القطاع الخاص والأهلي في هذا المجال، وهو ما يسمح بتقاسم الأعباء التمويلية مع القطاع الحكومي من جهة وسد الفجوة التعليمية كماً ونوعاً واستيفاء أحد أهم مرتكزات رؤية مصر الإستراتيجية بحدود 2030. ويظل التحدي في التعامل مع هذا المورد، ممثلاً في آليات جذبه وتوفير الرغبة والحافز لدى القطاع الخاص وتوجيهه لتمويل الأنشطة التعليمية في التعليم العام خاصة في المناطق الجغرافية المستهدفة وذات الأولوية.

وفي هذا الإطار، يمكن طرح عدد من الحلول لتعزيز دور التمويل الخاص في تمويل التعليم العام سواء من خلال توسيع حجم الاستثمار المباشر على مؤسسات تعليمية خاصة جديدة وتوسيع الطاقة الاستيعابية لها من خلال تعزيز صيغ الشراكة بين القطاع الحكومي والخاص، أو من خلال خصخصة المدارس الحكومية أو خصخصة الإدارة والخدمات التعليمية الأخرى بشرط توفير صيغ للتأمين على التعليم من خلال القسائم والمنح والقروض التعليمية.

1.5. 1 توسيع الشراكات القائمة بين القطاع العام والخاص والمجتمع:

يتبين من خلال الممارسات الدولية أن الترتيب لخطة وطنية هادفة إلى تعزيز الشراكة الوطنية لتمويل التعليم، لا سيما من خلال ضمان التوجه نحو حوكمة رشيدة للقطاع وضمان استقلالية ونزاهة الهيئات الوطنية المعنية بالتقييم والإشراف، يساهم بشكل أساسي في تقليل جانب

عدم اليقين المرتبط باتخاذ قرار الاستثمار عموما وفي التعليم العام على وجه الخصوص، بحيث تتضح العلاقة بين العائد على الاستثمار والمخاطر القائمة مما يسمح كذلك بانخراط أكبر للمؤسسات التمويلية المختلفة بما يضمن توافر سبل تمويل الخطة الوطنية لتوسيع مساهمة القطاع الخاص في تمويل التعليم حسب الصيغ التمويلية المختلفة. وتمثل هذه الطريقة آلية أساسية لتشارك المخاطر Risk Sharing المتعلقة بالتعليم وهو ما يمثل المحفز الأساسي لنجاح الشراكة الوطنية المرتقبة.

هنا يمكن الانتقال بشكل عملي إلى صيغ التمويل الحديثة عن طريق آليات تسمح بتعبئة المدخرات الوطنية المتاحة وحتى الأجنبية من خلال إشراك سوق رأس المال المحلي والأجنبي أو عن طريق إشراك المواطن أو تطوير أشكال الشراكة بين القطاع الخاص والقطاع العام من خلال الشراكة بين القطاع العام والقطاع الخاص والتي تبدو ملائمة جداً في حال تمويل التعليم وتبدو أكثر مرونة وشفافية وكفاءة بالمقارنة مع مقاربات تقليدية على غرار الخصخصة.

من جهة أخرى، يمكن اللجوء إلى صيغ مبتكرة لتمويل مشروعات حكومية أو حتى خاصة لإنشاء المدارس الجديدة عوضاً عن اللجوء إلى القطاع المصرفي التقليدي من خلال اعتماد صيغ التمويل الجماعي Crowd Finance على غرار أسهم التمويل الجماعي وقروض التمويل الجماعي والتمويل الجماعي المبني على المكافأة. ويتمثل التمويل الجماعي في تمويل المشاريع الحكومية والخاصة من خلال جمع الأموال من عدد كبير من المواطنين عادة من خلال الإنترنت أو من خلال القطاع المصرفي أو الأسواق المالية من خلال اكتتاب عام لطرح أسهم أو سندات. على سبيل المثال تذكر السندات الاجتماعية Social Impact Bonds وهي شبيهة بآليات الشراكة بين القطاعين الخاص والعام ولكن تقوم في المشاريع ذات الأهمية الاجتماعية على غرار التعليم حيث تمول هذه السندات الخدمات المراد تمويلها ولا يتم السداد إلا بعد قياس آثارها على أرض الواقع. كذلك نجد التمويل الجماعي المبني على المكافأة بمعنى التبرع مقابل تلقي مكافأة عينية وليست مالية يمكن أن تتمثل في منحة دراسية للأبناء في المدارس قيد الإنشاء.

ويبقى اختيار المزيج التمويلي المناسب رهناً بنمط الأطر التشريعية والتنظيمية السائدة، حيث يمكن طرح العديد من هذه التوليفات التمويلية لمواجهة الطلب المتزايد على الخدمات التعليمية في مصر. كما يمكن النظر في تأسيس هيئة وطنية لتمويل التعليم، على غرار The Education Funding Agencyفي بريطانيا، لتنظيم آليات التمويل المشتركة والمبتكرة.

2.1.5 خصخصة الأصول أو الإدارة والخدمات التعليمية:

تعتبر هذه الآلية حلاً سريعاً لتوسيع دور القطاع الخاص، من خلال خلق شركات استثمارية ترجع ملكيتها إلى القطاع الخاص والمواطن من خلال صيغ التمويل الجماعي، في ظل برنامج وطني لخصخصة جزء من المدارس الحكومية، موزعة حسب المناطق التعليمية المستهدفة، بحيث تحافظ على التوازن الجغرافي والنوعي بين المدارس الحكومية والمدارس المخصخصة.

ولتفادي عدد من المحاذير المتعلقة بخصخصة أصول هذه المدارس، قد يُوصَى بالتوجه أكثر نحو خصخصة الإدارة وبعض الأنشطة التعليمية المختارة في مدارس التعليم العام كمدخل إضافي لتوسيع دور القطاع الخاص في التعليم، مع إعطاء الأولوية للمجالات والأنشطة الأكثر انعكاساً على جودة العملية التعليمية ورفع نوعية مخرجاتها، مثل خصخصة الإدارة التعليمية Management privatization، وهو ما يساعد على خلق صيغة جديدة مشتركة لمدارس حكومية يديرها القطاع الخاص Charter schools. ويبقى ضمان نجاح وفعالية هذه الآلية منوطاً بمستويات المشاركة بين الشركاء لضمان الحصول على مخرجات تلبي تطلعات كافة الشركاء وتهيئ المقومات الأساسية لتنمية ذلك الدور وكذلك ضمان استدامته.

3.1.5 صيغ تأمين التعليم:

من جهة أخرى يجدر العمل على ضمان آليات لتأمين النفاذ إلى التعليم الخاص بشكل يسمح بخلق قدر من المنافسة بين المدارس الحكومية والخاصة تؤدي إلى تحسين جودة المدارس وتزيد من الكفاءة الاقتصادية كما أشار إلى ذلك ميلتون فريدمان. ويلعب التأمين على التعليم دوراً أساسياً في تغطية رسوم الدراسة لمستحقيه للسماح لأعرض شريحة ممكنة من المواطنين بالنفاذ إلى هذه المدارس الخاصة التي يفترض أن تتميز نوعياً.

وتعتبر القسائم Vouchers أو المنح Scholarships من أهم صيغ تأمين النفاذ إلى التعليم الخاص لتغطية رسوم التعليم. والقسيمة هي شهادة تمثل التمويل الحكومي للطالب في المدرسة التي يختارها الطالب أو الولي. وتعمل على تأمين جزء من تكلفة التعليم بالمدارس الخاصة أو المدارس الحكومية التي يديرها القطاع الخاص بحيث تتكفل العائلة بالجزء المتبقي.

ومن ثم يجدر العمل على وضع جملة من التدابير والمعايير الشفافة لآلية القسائم تحت إدارة هيئة وطنية مستقلة تضمن مستوى من الربحية التنافسية للمدارس الخاصة من جهة وتضمن جودة التعليم من جهة أخرى، بالإضافة إلى ضمان النفاذ إلى تعليم ذي جودة لكل المواطنين سواء توجهوا إلى المدارس الخاصة أو بقوا في المدارس الحكومية. من بين هذه المعايير ضرورة ربط المنح أو القسائم بمستوى الطالب المادي وباختبار لأهلية الطالب المعرفية.

ويمكن النظر كذلك إلى نظام تكميلي من خلال قروض تعليمية ميسرة، يساهم فيها القطاع المصرفي وتحت إشراف البنك المركزي، لتغطية رسوم الدراسة للطلبة المستفيدين جزئياً من نظام القسائم والمنح. حيث تمثل نسبة الطلبة المستفيدين من القروض التعليمية الميسرة في الولايات المتحدة على سبيل المثال 70%.

ويسمح هذا النظام المتكامل بإعطاء فرصة لشريحة أوسع من المجتمع في المفاضلة بين المدرسة الحكومية والخاصة على أساس تنافسي يتم تضمينه من خلال المعايير التعاقدية والشفافة بين السلطات الرقابية والمدارس الخاصة. ومن أقدم تطبيقات برامج القسائم المدرسية تلك القائمة في بعض ولايات الولايات المتحدة وهولندا. حيث اعتمدت هولندا نظام القسائم التعليمية منذ عام 1917، ويمثل هذا النظام حاليا أكثر من 70٪ من التلاميذ الذين ينتمون إلى مدارس ممولة من الحكومة ويديرها القطاع الخاص. كما تم اعتمادها بشكل واسع في دول أخرى عديدة لاسيما الدول الأوروبية ودول مثل شيلي وباكستان وهونج كونغ.

لا بد من التنبه إلى أن أي تشوهات في عمل المؤسسات المسؤولة عن التخطيط والقياس والتقييم والتقويم والتمويل على وجه الخصوص قد تعوق فرضية تحقق المنافسة المأمولة بين المدارس الحكومية والخاصة، وهي المنافسة الضرورية لتعزيز نوعية مخرجات التعليم عموماً. لذلك يبقي نجاح كل هذه البدائل التمويلية الداعمة لدور التمويل الخاص رهنا بتطوير الإطار التشريعي بالشكل الذي يضمن التنظيم الواضح والمحدد والعادل لكافة مستويات العلاقات بين المدارس الخاصة والقائمين عليها من جانب، والدولة والمجتمع من جانب آخر، بالإضافة إلى توفير الحوافز المناسبة للقطاع الخاص لتحقيق أرباح تنافسية تضمن استمرارية نشاطه وتوسيع دوره.

2.5 رفع كفاءة الإنفاق الحكومي:

يجدر التأكيد على أهمية العمل على تعديل هيكل الإنفاق الحكومي الموجه لتمويل التعليم بحيث يواكب المعايير الدولية السائدة في مستويات الإنفاق الرأسمالي والجاري بالشكل الذي يسمح بترجيح كفة تطوير المرافق والبرامج والمناهج وتحسين الكادر التدريسي وتنمية قدرات ومهارات التلاميذ كمدخل أساسي للبحث العلمي والتطوير والابتكار. وهذا ما يتطلب مراجعة كافة البنود المتعلقة بالإنفاق العام على التعليم بهدف رفع كفاءته من خلال الآليات التالية.

2.5 .1 ترشيد الإنفاق العام في كل مرحلة تعليمية وبين المراحل:

توضح الممارسات الدولية وجود مجموعة من المداخل أو الأساليب الممكن الاستعانة بها لتحسين مستويات الكفاءة في التمويل العام، بما يضمن الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة في عناصر التكلفة داخل المؤسسات التعليمية بهدف ترشيد الإنفاق من جهة وتوجيهه من جهة أخرى إلى أوجه الإنفاق السابق ذكرها لتحقيق الجودة التعليمية.

ويمكن استخدام أسلوب تكاليف الأنشطة Activity Based Costing الذي يستند إلى التفصيل المسبق للأنشطة، كأنشطة أساسية وأنشطة تفصيلية، وأنشطة فرعية على غرار الأنشطة التعليمية والإدارية والمالية. حيث يتضح أنه بالإمكان تحديد تكاليف الأنشطة من خلال نظام متكامل لمفهوم تكاليف الأنشطة وذلك على مستوى مختلف الأنشطة التعليمية، بما يوفر الإمكانية للضغط على النفقات الموجهة لتلك الأنشطة، بتقليصها أو بدمج أكثر من نشاط واحد في نفقة واحدة وصولاً إلى تحقيق متطلبات الفاعلية والكفاءة في استغلال الموارد المتاحة.

وفي ذات الإطار يجدر العمل على تطوير أساليب المتابعة والتقييم والرقابة المالية على الإنفاق الحكومي الموجه للتعليم كأداة عملية لرفع كفاءة هذا الإنفاق، وذلك ضمن إطار التقييم الدوري لجدوى الإنفاق الحكومي على التعليم، بما يتجاوز المؤشرات الكمية التقليدية ليتم التركيز على المعيار النوعي. وقد يلعب نظام معلوماتي متخصص دوراً هاماً في هذا المجال على غرار المركز الوطني لإحصاءات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية الذي يتولى مهمة الإشراف والتنسيق وإعداد التقارير التفصيلية.

2.5 .2 إعادة تخصيص الموارد بين مراحل التعليم العام المختلفة والتعليم العالي:

تتيح هذه الآلية إعادة توجيه الموارد المحررة على مستوى أي مرحلة تعليمية وخاصة التعليم العالي إلى مراحل تعليمية أخرى حسب الأولويات. ويتيح النظام المعلوماتي المتخصص القدرة على تحديد المجالات ذات الأولوية على مستوى المراحل أو المناطق أو المدارس أو المؤسسات الجامعية للحصول على تلك الموارد المحررة.

وقد بينت ورقة Krafft and Alwode (2016) أن مجانية التعليم العالي في مصر وتونس (حيث تم تخصيص 1.1% و2% من الناتج الإجمالي المحلي على التعليم العالي في عام 2010، على التوالي) أدى إلى مستوى أعلى من عدم العدالة في النفاذ إلى التعليم العام بحكم ضعف الإنفاق، وهي الحالة المعاكسة في الأردن الذي توجه إلى تكريس كل جهوده الإنفاقية للتعليم العام بحكم عدم مجانية التعليم العالي، حيث وصلت حصة الإنفاق على التعليم العالي في الأردن 0.8% من الناتج الإجمالي المحلي. وقد تبين أن معدلات القيد في التعليم العام بالمراحل التعليمية المختلفة أعلى في الأردن، وذلك بفضل توجيه أغلب موارده نحو النهوض بالتعليم العام، بالاعتماد على منح دراسية توجه للشرائح الأفقر لتغطية تكلفة التعليم العالي وتحميلها للشرائح الأغنى بشكل كلي مما يسفر عن عدالة أكبر في النفاذ إلى التعليم الأساسي وكذلك بشكل ملائم إلى التعليم العالي. من جهة أخرى وثق Ragui (2010) أن مستوى الإنفاق على التعليم العالي ومجانية التعليم العالي في مصر يمكن أن تعتبر دعماً لشرائح مجتمعية على حساب نفاذ شريحة أعرض من الشرائح الأفقر إلى التعليم الأساسي وهو ما ساعد على تثبيت معدلات القيد والأمية في مستويات دون المتوسط الدولي.

وتسمح في هذا الإطار آليات ملائمة أكثر لتنويع مصادر تمويل التعليم العالي من خلال القروض الطلابية والصناديق الاستثمارية التشاركية والتوسع في أدوار الجامعة المنتجة من خلال ربط مراكز البحوث بالجامعات بمؤسسات الأعمال وبرامج التعليم عن بُعد، أو عبر ترشيد الإنفاق الحكومي على مستوى التعليم العالي لاسيما من خلال ربط التمويل المقدم من الحكومة بمعايير الأداء في تلك المؤسسات، إضافة لوجود إمكانات أوسع لإتاحة المجال أمام المؤسسات التعليمية الحكومية بكافة مستوياتها لإقامة شراكات مع مؤسسات القطاع الخاص.

3.2.5 توسيع ممارسات اللامركزية:

يمكن التدرج في تنمية دور المناطق التعليمية في تمويل بعض أنشطة التعليم العام، وذلك وفقاً لقدراتها وطاقاتها المتاحة، عبر تمويل عدد من الأنشطة التعليمية مثل أنشطة النقل أو طباعة الكتب المدرسية، أو توفير المقاصف المدرسية، أو توفير المستلزمات الخاصة بالعملية التعليمية ذاتها.

ويمكن البدء في تفعيل هذا النظام من خلال عدد محدود ومختار من المدارس من خلال فرض رسوم إضافية على بعض الأنشطة للمساهمة في تمويل تلك الأنشطة أو من خلال تطوير مفهوم المدرسة المنتجة وهو ما يتطلب بدوره تطوير الدور المجتمعي لمساندة النهوض بالعملية التعليمية في مؤسسات التعليم العام، بما يدفع بتنافسيتها في مواجهة المدارس الخاصة لاسيما الدولية.

4.2.5 تطوير مفهوم المؤسسات التعليمية المنتجة:

يرتكز هذا المفهوم على إمكانية استغلال الأصول المادية بشكل دائم أو مؤقت لمؤسسات التعليم العام والعالي، بالإضافة إلى توظيف بعض الأنشطة المدرسية في مجالات الصناعات الحرفية والمنتجات اليدوية أو الأعمال الفنية، لتوليد دخول إضافية، أو الحصول على بعض عقود الامتياز للإعلان أو للترويج لمؤسسات الأعمال، لاسيما على مستوى المجتمعات المحلية. وتبدو هذه الصيغ ملائمة جداً للمدارس المهنية والصناعية والتجارية التي يتميز بها النظام التعليمي المصري والتي قد تزيد قدرتها على استقطاب واستيعاب التلاميذ إذا ما تطورت فيها مثل هذه الأنشطة المبتكرة والمولدة للدخل وذلك لأنها تسهم بشكل غير مسبوق في بناء وزرع ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب من خلال تطوير ملكات ومهارات مهنية متخصصة مفقودة ضمن الإطار التعليمي العادي مما يزيد من فرصهم في دخول سوق العمل لاحقاً. وتسمح هذه المزايا التنافسية بزيادة العائد الخاص على التعليم للطالب مما يسمح بإرسال إشارات محفزة للمجتمع بفائدة هذا النوع من المدارس والتعليم المهني والمتخصص.

6. الخاتمة:

بينت مراجعة الوضع الراهن للتعليم العام في مصر وجود قصور كمي ونوعي يتمثل عموماً في تدني معدلات القيد خاصة في المراحل التأسيسية بالإضافة إلى ارتفاع معدلات الكثافة وتمايزها بين الحضر والريف، وآثارها السلبية على نوعية المخرجات التعليمية كما يتبين من خلال متوسط سنوات التعليم ونتائج اختبارات العلوم والرياضيات ومؤشر تنافسية القطاع التعليمي. وهو ما يجعل من الاهتمام بالتعليم العام والبحث في سبل تطويره، لا سيما ضرورة توفير المقومات المادية والبشرية والتنظيمية والمؤسسية المرتبطة به، أولوية ملحة لصانعي السياسات ومتخذي القرار لضمان تجويد مخرجاته وضمان بناء نوعي لرأس المال البشري الذي يعتبر الركيزة الأساسية في تحقيق التنمية المستدامة ضمن رؤية مصر 2030.

ويتوافق هذا الطرح مع معظم التقارير الدولية الصادرة من البنك الدولي واليونسكو والمنتدى الاقتصادي العالمي التي تبين أن المنظومة التعليمية الراهنة في دول المنطقة وفي مصر تمثل عائقاً في وجه التنمية المستدامة بالنظر إلى تركيز التعليم على التلقين وليس إكساب المهارات والقدرات الإدراكية والتحليلية والنقدية في ظل منظومات تعليمية متضخمة ومركزية لا تركز على المتعلم، مما أفقد التعليم العام والعالي ارتباطه بالاحتياجات التنموية المتمثلة في قوة عمل ذات مهارات وتخصصات مهنية وعلمية تسهم بفاعلية في القطاعات الإنتاجية ذات القيمة المضافة العالية والتقانة العالية.

ركزت هذه الورقة، على عكس التقارير الدولية التي تركز على أهمية الانتقال إلى مناهج التعليم الحديثة، على أهمية تنويع تمويل التعليم العام بالاعتماد على فرضية أن تنويع التمويل وصيغ الاستثمار الحديثة في التعليم العام تدفع نحو خلق منافسة داخلية تسمح بتحسين حوكمة القطاع وتسهل التوجه نحو المناهج التعليمية الحديثة، ما يساعد على تجويد مخرجات التعليم بما يتوافق مع متطلبات التنمية المستدامة.

في هذا الإطار قدمت الورقة مسارين أساسيين لتمويل التعليم العام. يتمثل المسار الأول في توسيع الشراكة المجتمعية في القطاع التعليمي من خلال صيغ الشراكة بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص واستعمال صيغ التمويل الجماعي وخصخصة الأصول أو الإدارة والأنشطة التعليمية الأخرى مع ضرورة تأمين التعليم من خلال نظام القسائم والمنح والقروض الدراسية، وذلك

في ضوء محدد أساسي وهو مدى اللامركزية والمرونة في الترتيبات التشريعية والإجرائية المحفزة للتمويل الخاص في التعليم العام، والضامنة من جهة أخرى لمعايير الجودة والتقويم المستقل لخلق المنافسة المنشودة وتجويد نوعية التعليم.

وبشكل مواز ركز المسار الثاني على رفع كفاءة الإنفاق الحكومي من خلال آليات ترشيد الإنفاق من خلال الممارسات الحديثة على غرار أسلوب تكاليف الأنشطة وإعادة التخصيص بين المراحل التعليمية لا سيما بين التعليم العالي والتعليم العام من خلال ممارسات المؤسسات التعليمية المنتجة والتعلم عن بعد والمسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص.

ويجدر العمل في إطار خطة وطنية تسعى لدفع القطاع الخاص للتوجه أكثر نحو الاستثمار في التعليم العام خاصة في الريف من خلال طرح مجموعة من الحوافز والإجراءات الجديدة لدعم المستثمرين وتغيير شروط الاستثمار في القطاع وتذليل كافة العقبات التي تواجه المستثمرين اليوم بهدف التسريع في بناء تعليم عصري قائم على شراكة مجتمعية واسعة تسعى إلى تطوير مخرجات التعليم من خلال منظومة تعليمية تنافسية وعادلة.

المراجع

أولا: المراجع العربية

1. الأمم المتحدة – البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة. "التقرير السنوي للتنمية البشرية 2014 – المضي في التقدم – بناء المنعة لدرء المخاطر". 0-020626-1-92 – ISBN 978 – 2014.
2. البنك الدولي، الطريق غير المسلوك: إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ملخص تنفيذي لتقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، واشنطن: البنك الدولي، 2007.
3. التقرير السنوي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي "التنافسية الدولية" للعامين 2011، 2016.
4. معتز خورشيد ومحسن يوسف، 2009، حوكمة الجامعات وتعزيز التعليم العالي والبحث العلمي في مصر، مكتبة الإسكندرية.
5. مروة محمد شبل بلتاجي، 2015، تمويل التعليم العالي في مصر: المشاكل والبدائل المقترحة، مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.
6. منظمة الألكسو وجمعية الدعوة الإسلامية العالمية، " تحديث استراتيجية تطوير التربية العربية، تونس 2006، ص 74.
7. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2009، عُمان، اليونسكو، 2009.
8. منظمة العمل الدولية (2017) – قاعدة بيانات منظمة العمل الدولية.

9. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج والمعهد العربي للتخطيط، مزمع نشرها في (2017)، "الاستثمار في التعليم".

ثانيا: المراجع الإنجليزية

1. Andrew Weiss, 1995, Human Capital vs. Signaling Explanations of Wages, The Journal of Economic Perspectives, Vol. 9, No. 4 (Autumn, 1995), pp. 133-154.
2. Barro, Robert J. 1990, Government Spending in a Simple Model of Endogenous Growth, Journal of Political Economy 98 (5).
3. Caroline Krafft and Halimat Alawode, 2016, Subsidizing Inequality: Policy and Higher Education in the Middle East and North Africa, Policy Perspective n 20, ERF.
4. Galal Ahmed and Kanaan Taher, 2010, Financing Higher Education in Arab Countries, ERF Policy Research Report n43.
5. Hanushek, E. and Woessmann, L., 2007a, The Role of Education Quality in Economic Growth, World Bank Policy Research Working Paper No. 4122
6. Hanushek, E. and Woessmann, L., 2007b, The Role of School Improvement in Economic Development, NBER Working Paper, No. 12832.
7. Hoxby Caroline, 2003, School Choice and School Productivity. Could School Choice Be a Tide that Lifts All Boats?, NBER, 10091.
8. Lewis Laura, and Patrinos Harry Anthony, 2012, Impact evaluation of private sector participation in education, CfBT Education Trust.
9. Lucas, R. E., 1993, Making a miracle, Econometrica, Vol. 61, No. 2, pp. 251 – 272.
10. Lucas, Robert, 1988, On the Mechanics of Economic Development, Journal of Monetary Economics 22 (1): 3–42.
11. Mankiw, Gregory, David Romer, and David Weil, 1992, A Contribution to the Empirics of Economic Growth, Quarterly Journal of Economics, 107: 407–37.
12. Milton Friedman, 1955, The Role of Government in Education, From Economics and the Public Interest, ed. Robert A. Solo.
13. Peter W. Dowrick, 2003 A, model for assessing learning outcomes for Australian students in special schools, British Journal of Special Education Volume 29, Issue 4meldel ..
14. Ragui Assaadm, 2010, EQUALITY FOR ALL? EGYPT'S FREE PUBLIC HIGHER EDUCATION POLICY BREEDS INEQUALITY OF OPPORTUNITY, Policy Perspective n 2, ERF.
15. Romer, P. M, 1986, Increasing Returns and the Long-Run Growth, Journal of Political Economy, V.94, pp.1002-1097.
16. Romer, Paul M. 1990. "Endogenous Technological Change." Journal of Political Economy 98 (5) .
17. Weiss Andrew, 1995, Human Capital vs. Signaling Explanations of Wages, The Journal of Economic Perspectives, Vol. 9, No. 4 (Autumn, 1995), pp. 133-154.
18. World Bank, 2015, SABER early childhood development country report: Albania 2015.
19. World Bank, 2006, Where is the wealth of nations? Measuring Capital for the 21th century, World Bank –ISBN: 978-0-8213-6354-6, www.moe.gov/eg/npbs/index - February 2017.
20. Zeynep Deniz and A. Suut Dorguel, 2008, Disaggregated Education Data and Growth: Some Facts from Turkey and MENA countries, eCOMMONS, 9-1.

نحو فلسفة جديدة للتعليم والتعلم

أ.د. محسن توفيق

الأستاذ بجامعة عين شمس

يأتي كل يوم جديد ببرامج ومشروعات لتحسين مكونات التعليم بشكل منفصل في ظل غياب رؤية موحدة للمنظومة التعليمية التي هي كل يترابط أجزاؤه المتفاعلة المعتمدة على بعضها البعض بشكل عضوي لايسمح بالتعامل معها بشكل جزئي. والفلسفة هي المجال الفكري الوحيد القادرعلى التعامل مع هذه الكليات غيرالقابلة للتقسيم ومنها فلسفة التعليم التي تتناول بنظرة موحدة كل مجالات التعليم بدءا بأهدافه ووصولا الى تقويم غاياته. وتعنى الفلسفة بالإجابة على كل التساؤلات التي تبدأ ب "لماذا". ويأتي دور العلم بفروعه المختلفة بمحاولة الإجابة عن الأسئلة المتعلقة ب "كيف"، حيث يمكن تحقيق ماتوصلت إليه إجابات الفلسفة في الواقع العملي. وهكذا يبدوأن الأمر يسير في معظمه على نمط عكسي بالبدء بالمشروعات المنفصلة وليس بالرؤية الكلية الجامعة.

منذ عقود طويلة توصلت العلوم –الجزئية بطبيعتها– إلى أنه لايمكن تطبيق النمط الجزئي الديكارتي– النيوتوني الإختزالي لمعالجة مشاكل الحاضر أو استشرافات المستقبل ذات الطبيعة المنظومية المعقدة – وهوما توصلت إليه معظم العلوم الحديثة بعد نضوجها. وبتطور علوم البيولوجيا العضوية والإيكولوجيا والسبرنطيقا والنظرية العامة للمنظومات وعلم نفس الجشتالت فلقد نمى الفكر المنظومي وتطور وصار المدخل المنظومي هو الأداة المقترحة للتعامل مع كل المنظومات المعقدة وأبرزها منظومات التعليم والتعلم.

وينسخ الفكر المنظومي كل علاقات السببية المباشرة والخطية والنظرة الجزئية والحتمية التي كانت تعامل بها المنظومات المعقدة للتعليم وهي التي تتسم بالديناميكية واللايقين كجزء من المنظومة الكلية الأكبر للحياة والتي تتصف بنفس الصفات.

لقد اقترن تطور التعليم بتطور الفكر الإنساني على مدى التاريخ البشري بما يتواكب مع تطور العلوم وتطبيقاتها التكنولوجية وهاهو حصاده يتمثل في تفاوت هائل في نوعية حياة البشر بل

وفي تهديد للحياة نفسها بما يجعل من المحتم إعادة النظر في فلسفة التعليم نفسه شامله أهدافه ومضمونه ومناهجه.

ومع تطور الفكر الإنساني أصبح من الواجب تطوير التعليم ليكون الدافع الأول لمزيد من الرقي الإنساني سواء العلمي أو القيمي الخلقي. لقد لعب التعليم على مدار القرون الثلاثة الماضية دورا جوهريا في تطوير الحضارة البشرية المعاصرة لتصل إلى ماوصلت إليه من تقدم تكنولوجي ومادي بسرعة غير مسبوقة في تاريخ الأرض والبشر. ولكنهااقترنت أيضا بمشاكل وجودية تهدد البشرية ذاتها مثل تعاظم خطر الدمار الشامل في ظل مخزون من الأسلحة النووية والكيميائية والبيولوجية بكميات تزيد عما يكفي لتدمير عالمنا لمرة واحدة –هي الكافية– وفي ظل مشاكل بيئيه عالمية عابرة للحدود وأهمها التغير المناخي الذي يهدد مناطق كاملة على الأرض بالفناء أو فقدان الموارد اللازمة للحياة أو ندرتها ، ويدفع إلى عذابات انسانية تتمثل في الهجرات البشرية الجماعية والتغير القسري في أنماط الحياة وتدني نوعيتها.

لقد كانت العلوم التربوية هي الأسبق في اللجوء إلى فلسفة للتعليم تحمل رؤية تطبيق الفكر المنظومي في بحوث التعليم والتعلم وصولا إلى أفضل أداء ممكن لمنظوماتها. ويتجلى هذا واضحا في الجهود البحثية الدؤوبة والمئات –إن لم يكن الآلاف– من الرسائل الجامعية والبرامج التطبيقية التجريبية المتصلة بتطبيق المدخل المنظومي وخاصة في التدريس والتعلم على نظريات علم النفس المعرفي التي تهتم بدراسة العمليات العقلية داخل عقل المتعلم نفسه مثل كيفية اكتسابه للمعرفة، وتنظيمها، وتخزينها في ذاكرته، وكيفية استخدامه لهذه المعرفة في تحقيق مزيد من التعلم والتفكير. وتعددت نظريات التعلم المعرفي التي بني على أساسها المدخل المنظومي، ومنها نظرية الجشتالت (التعلم بالاستبصار) ونظرية المجال المعرفي ونظرية بنائية المعرفة، ونظرية التعلم ذي المعنى، ونظرية التعلم الشرطي، إضافة إلى نظريات تنظيم المعلومات داخل الذاكرة . وبنفس الطريقة تم تناول المناهج والإدارة التنظيمية للتعليم وبقية عناصره بالاستفادة من تطبيق نظريات التعقيد والفوضى والعلوم البينمنهاجية والمتعددة التخصصات والعابرة للتخصصات والعلوم الإيكولوجية والبيئية.

والإشكالية المطروحة هنا والمؤدية إلى الفلسفة الجديدة المقترحة للتعليم تتصل بالطريقة التي يتم بها تطبيق المنهج المنظومي على مكونات التعليم بشكل منفصل على كل مكون على حدة مثل

المناهج أو طرق التدريس أو إدارة التعليم ....الخ. ورغم النتائج الإيجابية والمشجعة لهذه التطبيقات التجريبيه فإنه يمكن إعتبارها بداية لا بد أن تتطور لتصل إلى فهم أعمق لمنظومات التعليم اللاخطية وتعقيداتها وديناميكياتها مع معالجتها لهذه المنظومات بشكل كلي يتفق مع منطق المنهج المنظومي ذاته.

إذن فالفلسفة الجديدة للتعليم التي ندعو إليها تتعلق أساسا بتطبيق الفكر الكلي الفلسفي علي منظومات التعليم باستخدام المنهج المنظومي الذي يهتم بدراسة المنظومة الكلية وليس بدراسة أجزائها ومكوناتها بطريقة يبدو منها أنها نكوص في اتجاه التحليل المنظومي الديكارتي المرفوض من المنهج المنظومي ذاته. وهذه الفلسفة الجديدة المقترحة وإن كانت تبدو بالغة الصعوبة إزاء مايمكن أن يواجهها من مخاوف من عدم كفاية الأطر النظرية أو الأدوات التطبيقية التي تسمح بمعالجة كلية لأي منظومة تعليمية بكل تشابكاتها وتعقيداتها الآنية والمستقبلية، إلا أنها في تقديرنا هي التحدي الفكري والعلمي الذي ينبغي خوضه بكل شجاعة وإقدام وصولا إلى الغايات الكبرى للتعليم في مواجهة عالم لاخطي معقد ومتشابك ومستقبل متغير يكتنفه عدم اليقين.

لقد آن للتعليم أن ينتقل من الجزء إلى الكل. من محاولة الإجابة علي أسئلة مثل كيف نحصل على المزيد من التقدم العلمي والمزيد من التكنولوجيا لمزيد من الرفاهية لبعض البشر والأوفر من التعاسة لآخرين إلى الإجابة على اسئلة أكثر عمقا تختص بفهم أعمق للحياة وكيفية التوصل إلى تنمية عادلة ومستدامة عن طريق بناء مجتمعات بشرية مستدامه تحافظ على قدرة المنظومات الطبيعية على مساندة الحياة على كوكب الأرض. آن للتعليم أن ينتقل من تدريس العلوم الطبيعية والإجتماعية والإنسانية بشكل مجتزئ ومنفصل إلى ربطها بما يؤدي الى معرفة انسانية متكاملة تؤدي إلى فهم أعمق للحياة. آن للتعليم أن يغير من منهجه الآلي الديكارتي الإختزالي الى المنهج الكلي/ الإيكولوجي/ المنظومي وهو ماتقدمه الورقه المقترحة بشكل تفصيلي.

إعداد وتأهيل المعلمين في ألمانيا

إعداد

أ.د صلاح الدين عبد العزيز غنيم

أستاذ التخطيط التربوي – مدير الأكاديمية المهنية للمعلمين

مقدمة

يبدو نظام التعليم الألماني نظاماً معقداً، وذلك لأنه لم يترك كبيرة أو صغيرة إلا وأخضعها للبحث والدراسة والتجريب، وعلى الرغم من أنه ليس هناك وزير اتحادي مركزي يتولى التعليم في ألمانيا، إلا أن هنالك تنسيقاً في نظام التعليم بين الولايات المختلفة وذلك لأن قضايا التعليم في ألمانيا تحظى باهتمام من قبل المواطنين، وتتمتع كل ولاية بحرية كبيرة وقدرة عالية من الاستقلالية فيما يتعلق بإدارة الشؤون التعليمية، ووضع التشريعات الناظمة لها والمناهج التعليمية التي تتماشى وتتلاءم مع احتياجاتها وتلتزم في نفس الوقت بقواعد محددة تتعلق بنظام التعليم الإلزامي والأشكال التنظيمية والاعتراف بالشهادات والوثائق المدرسية وما شابه ذلك، وفى جميع مراحل التعليم يشترك أولياء أمور التلاميذ عن طريق مجالس الآباء والأمهات في مناقشة وإدخال التعديلات المفيدة، وذلك عن طريق الاتفاق مع مجلس إدارة المدرسة.

وتعتبر بافاريا وشتوتجارت أقوى نظامين تعليميين في ألمانيا، حيث أنشئت أكاديمية تدريب المعلمين في بافاريا عام 1971 وأضيفت لها تدريب القيادات التعليمية عام 1995، وأسهمت في وضع نظام مستويات وترقي المعلمين والقيادات.

أولاً: ملامح النظام التعليمي في ألمانيا:

يبلغ عدد المدارس في ألمانيا حوالي 52 ألف مدرسة يتعلم فيها حوالى 13 مليون تلميذ ويعمل فيها حوالى 721 ألف معلم، ويضمن القانون الأساسي حق كل فرد في تحقيق ذاته واختيار المدرسة أو مجال التدريب الذى يريد الالتحاق به، وكذلك يضمن اختيار العمل أو المهنة التي يرغب في ممارستها وذلك لأن هدف سياسة التعليم في ألمانيا هو منح كل فرد أكبر فرصة ممكنة لتلقي التعليم الذى يتناسب مع ميوله وقدراته و تمكين الفرد من الحصول على التشجيع الأمثل والتعليم التأهيلي الذي يتلاءم مع اهتماماته، علماً بأن ألمانيا تعتمد بشكل كبير على العمالة المدربة التي

ترتكز على التعليم المهني المزدوج، وهي بمثابة الأساس الذي تعتمد عليه الصناعة الألمانية، ولهذا فهي تستثمر مبالغ طائلة في مجال التعليم.

_ مراحل التعليم في ألمانيا:

تنص المادة السابعة من القانون الأساسي بتحديد مراحل التعليم في ألمانيا كما يلي:

1. **رياض الأطفال Kindergarten:**

وهي ليست جزءاً من النظام المدرسي الحكومي بل يعتبر الالتحاق بها أمراً اختيارياً، ويرتكز هدفها الأساسي في التربية الاجتماعية لتنمية شخصية الطفل وتأهيله لتحمل المسؤولية والعيش مع الجماعة وعليه فتكون بداية مراحل التعليم الإلزامي من سن السادسة حتى الثامنة عشر أو التاسعة عشر حيث يجب على التلاميذ خلال هذه المدة قضاء تسع سنوات (وفى بعض الولايات عشر سنوات) دراسية بدوام كامل لأداء إلزامية التعليم العام وبعد ذلك سنتين دراسيتين في المدرسة المهنية بدوام جزئي لأداء إلزامية التعليم المهني علماً بأن التعليم مجاني في جميع المدارس الحكومية العامة.

2. **المدرسة الابتدائية Grundschule:**

يبدأ التعليم المدرسي بالمرحلة الابتدائية الأساسية، وفي ألمانيا غالبا ما تنتهي المرحلة الابتدائية في الصف الرابع، باستثناء بعض الولايات التي تنتهي فيها هذه المرحلة في الصف السادس مثل ولايتي برلين وبراندنبورغ. وفيها يتعلم الأطفال قواعد القراءة والكتابة والحساب، علماً بأن هناك بعض المدارس التي تتيح إمكانية تعلم لغات أخرى بشكل مبكر مثل الإنجليزية أو الأسبانية أو الفرنسية، فضلاً عن مادة أخرى تعرف بـ Sachkunde في هذه المادة يتناول الأطفال قواعد أساسية تشمل معارف مختلفة، جغرافية وعلمية. وجدير بالذكر أن المدارس الابتدائية في ألمانيا مجانية ويتم تمويلها من الضرائب.

بعد انتهاء مرحلة التعليم الابتدائي، ينتقل التلاميذ إلى مدارس تكميلية ويعتمد تحديدها بالدرجة الأولى على نتائج الأطفال في المرحلة الابتدائية وكفاءتهم وقدراتهم على التعلم. ويقوم المعلمون بتقديم اقتراحات للأهالي تساعدهم على اختيار المدرسة الملائمة لأطفالهم. علماً أنه في المرحلة الابتدائية يرافق التلاميذ خلال السنوات الأربعة نفس المعلمة أو المعلم.

وفي ألمانيا أربعة أنواع أساسية من المدارس التكميلية، وهي: المدرسة الأساسية (الرئيسية) "Hauptschule" – المدرسة المتوسطة (العملية) "Realschule" – المدرسة الثانوية "Gymnasium" – المدرسة الشاملة "Gesamtschule".

3. المدرسة الأساسية Hauptschule

وهي تبدأ من الصف الخامس والتعليم هنا لمدة خمس أو ست سنوات أي حتى الصف التاسع أو العاشر وهي تقدم لتلاميذها معلومات أساسية عامة وتشمل اللغة الألمانية والرياضيات والعلوم الطبيعية والاجتماعية. ولغة أجنبية ودروساً في مجالات العمل التطبيقي وفي الغالب يلتحق التلاميذ بالتدريب المهني بعدها.

4. المدرسة المتوسطة (العملية) Realschule

تبلغ مدة الدراسة بها ست سنوات من الصف الخامس وحتى العاشر . ويحصل التلاميذ بعد تخرجهم على شهادة الدراسة تؤهلهم للانتساب إلى المدارس الفنية العليا أو المدارس المهنية الفنية.

5. المدرسة الثانوية Gymnasuim

الدراسة فيها تبلغ ثمانية أو تسعة سنوات أي من الصف الخامس حتى الصف الثانى عشر أو الثالث عشر حسب الولاية التابع لها التلميذ وهي تقدم تعليماً موسعاً في مختلف الفروع وتمنح في النهاية شهادة الثانوية العامة.

6. مدرسة الدراسة الشاملة Gesamtschule

تجمع هذه المدرسة بين أساليب الأنواع الثلاثة السابقة ويقضي فيها الطالب من الصف الخامس حتى الصف العاشر.

7. التعليم المهني Berufliche Ausbildung in berufsbildenden Vollzeitschulen

أغلب التلاميذ الذين يقررون الانخراط في نظام التعليم المهني المزدوج هم من خريجي المدرسة الأساسية أوالمدرسة المتوسطة وأيضا هناك البعض من حملة شهادة الثانوية العامة الذين يقررون تعلم مهنة.

8. Abitur

التي تؤهل للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا.

9. التعليم العالي:

هناك اختياران للتعليم العالي في ألمانيا إما الالتحاق بجامعة أو بأحد المعاهد الاختصاصية العليا.

ثانياً: إعداد وتأهيل المعلمين في ألمانيا:

يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية في ألمانيا الحصول على شهادة إتمام المرحلة الثانوية واجتياز امتحان يسمى أبيتور **Abitur**. وتهتم ألمانيا بضرورة تضمين المقررات الدراسية موضوعات تسعى لتنمية القيم الدينية والاجتماعية والاتجاهات الإيجابية للطلبة المعلمين، وتصميم المناهج والبرامج والأنشطة التي تنمي المحافظة على أخلاقيات المهنة وتقاليدها والاعتزاز بالانتماء إليها.

أ. نظام إعداد المعلمين:

1) النظام التكاملي:

وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية والمقررات الثقافية ومواد الإعداد التربوي في مكان واحد يسمى كلية التربية أو كلية المعلمين لمدة أربع سنوات يحصل بعدها على درجة البكالوريوس.

2) النظام التتابعي:

وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية في كليات الآداب وكليات العلوم، وبعد الانتهاء من الدراسة والحصول على البكالوريوس يتم إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين. ويدرس الطالب المعلم لمدة أربع سنوات في الجامعة، أو كلية التربية حالياً، ويتضمن ذلك تربية عملية لمدة ثمانية أسابيع.

ب. المراحل التعليمية التي يعد لها المعلم:

يتم الإعداد وفقاً لبرامج مختلفة حسب المرحلة التعليمية، كبرامج إعداد معلم رياض الأطفال، التعليم الأساسي بمرحلتيه، الثانوي العام والثانوي الفني في بعض الولايات الألمانية، بينما في بعض الولايات الألمانية نجد أنها تعد برنامجاً واحداً لكل المراحل التعليمية بنفس النظام والأسلوب. وتشمل محاور إعداد المعلم ثلاثة محاور: الإعداد الأكاديمي، الإعداد المهني، والإعداد الثقافي.

ويحصل الطالب/ المعلم على شهادة التعليم الجامعي، وتختلف مقررات الدراسة اختلافًا كبيراً. في المدرسة الثانوية العالية مدة تعليم المعلم متساوية في كل الولايات الألمانية، ما عدا المدارس الأكاديمية العليا، التي تتطلب مدة أطول في الإعداد، قد يصل طولها إلى ١٢ فصلاً دراسياً.

ج. تأهيل المعلمين في ألمانيا:

- تتمتع ألمانيا بنظام تنمية مهنية فاعل ومتطور للمعلمين، فالمعلم المبتديء يبقى تحت التدريب لمدة عامين كاملين، فإذا اجتاز المتطلبات التدريبية المقررة يثبت ويصبح معلماً دائماً، ونظام الترقية للمعلمين مربوط باجتياز دورات وفعاليات تدريبية تؤهل المعلم للترقية ويتولى تدريب المعلمين معاهد متخصصة في كل ولاية من الولايات الألمانية، تحت إشراف المؤتمر الدائم لوزراء التعليم لمقاطعات الجمهورية الألمانية الذي وضع قانون تدريب المعلمين التربوي عام 1999، وهو يحدد فئات المعلمين، وكيفية تقديم الطلبات والقبول في البرامج التدريبية.
- ويتم اختبار المعلمين من خلال اختبار دولة وشروطه: أن يكون جامعياً حصل على تدريب لمدة عامين كمعلم مؤقت تحت إشراف معلم أقدم قضى سنة في مدرسة والسنة الثانية في مدرسة أخرى.
- يتولى تدريب المعلمين معاهد متخصصة تابعة للولاية تقدم برامج تدريبية متنوعة يختار منها المعلمون حاجاتهم التدريبية كشرط أساسي لحصولهم على الترقية، ويمكن الإشارة إلى نظام ترقية المعلمين على النحو التالي:
- يبدأ المعلم كمتدرب ثم معلم أساسي، ثم معلم أول ثانوي بعدها رئيس قسم، ثم نائب مدير بعدها يترقى إلى مدير، ثم موجه وأخيراً موجه أول.
- وتجدر الاشارة إلى أن مهنة التعليم تساوي مهنة الهندسة والطب في المكانة الاجتماعية.
- وللموجّه دور فاعل في متابعة المعلم الجديد وتقييمه وتحديد مدى استحقاقه للترقية في السلم المهني، وهو الذي يشرف على إجراء التشكيلات وسد الاحتياجات ومتابعتها ومن مهامه أيضاً متابعة المشكلات المدرسية وشكاوى أولياء الأمور، ويعقد الموجه اجتماعات دورية مع مديري مدارس نطاقه لتنظيم العمل في مجال سد الاحتياجات وحسن سير العمل وتقديم الاستشارات للفعاليات المدرسية، ويشرف على الاختبار النهائي الخاص بتحويل المعلم من معلم متدرب إلى معلم مهني معتمد. كما يقيم الخطة المدرسية ويقدم استشاراته للإدارة ويقوم بدور حلقة الوصل بين المدارس والوزارة، ويرفع التقارير الأدائية عن المدارس الواقعة تحت نصابه إلى الوزارة.

Fundamental Social Education System for Democracy, "KOUMIN-Citizen" Subject in Japan

Professor Shinji NARUO

Naruo Research Institute, Ltd.

Kamakura city, Kanagawa prefecture 247-0074, JAPAN

ABSTRACT

It is necessary for the civilized people to study citizenship. The democracy requires the duty and right for the people in the society. If the state accepts the democracy, the state must teach the rule of the democracy to the people. The revolution may change the regime in one day; however the new education system needs several decades, or more.

It is important to reconstruct the education system from compulsory education level. The subject "Citizenship" in the elementary school or junior high school has great potential to improve the knowledge, moral and ethics as a member of the civilized society in the country.

I introduce Japanese education system for citizenship in compulsory education system. Japan had smoothly and rapidly recovered the social and economic system after the Second World War because of the education system. The government invested a lot of social resource for the education system. Especially, the subject "KOUMUN- Citizen" in compulsory education system had improved the quality of human resource in democracy.

"KOUMIN-Citizen" covers political system(Democracy and citizenship), public administration system (Government), economic mechanism (Capitalism and market economy), Journalism and public opinion, social problem (Environment, security, crime) and international relation in the global society. These are the fundamental knowledge and wisdom for the preliminary education stage before entering the real world.

"KOUMIN-Citizen" education is necessary for all of the democratic society as social common sense in order to harmonize the societies. This subject in compulsory education level will be social infrastructure to improve the social standard.

This subject is the foundation for social science in the university education level. At the same time, this subject has improved the level of social common sense in Japan. It is the foundation of democracy for the people.

Table of contents:

1. **Education system in Japan**
   1) History of the education system
   2) Current education system
   3) History of KOUMIN-Citizen Subject
   4) The impact to education system and the society
2. **"KOUMIN-Citizen" Subject**
   1) The structure of the subject
   2) Our life and politics (Section 1)
      Chapter 1 Democracy
      Chapter 2 Sovereign power residing with the people
      Chapter 3 Peace
   3) Our life and economy (Section 2)
      Chapter 1 Living hood and economy
      Chapter 2 Capitalism and company
      Chapter 3 State budget
   4) Global society (Section 3)
      Chapter 1 International political system
3. **Democracy and Citizen**
   1) Democracy education in school education
   2) The concept of Democracy
      The responsibility of the people and the government
      The modern model of public place concept
      Social institution design and "KOUMIN-citizen" subject

1. Education System in Japan

1. History of the education system

Modern education system had developed and implemented in 1872, when the Meiji government instituted an educational system to provide every Japanese with a bare-minimum education.

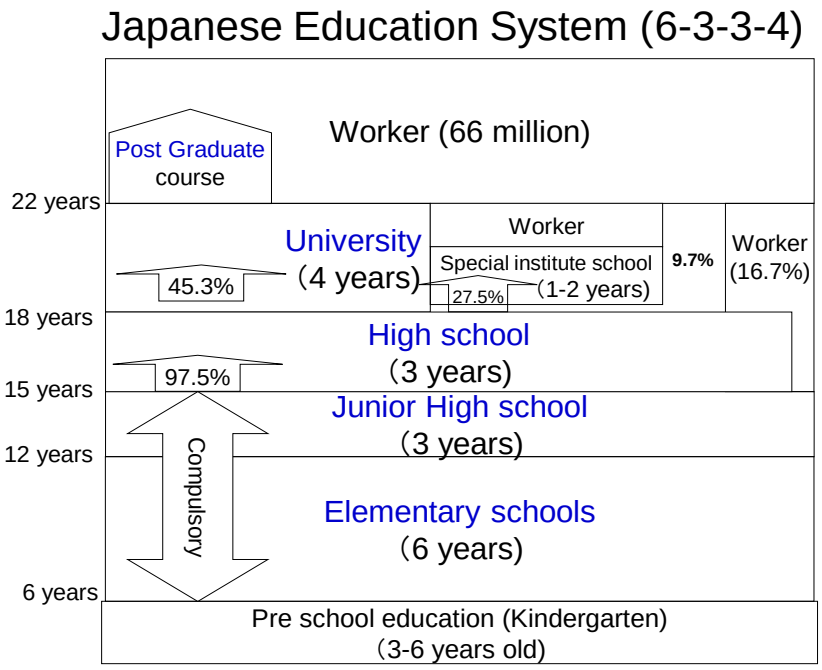
Prior to that, in the Edo period, "terakoya"-small private school usually run by a single volunteer teacher had become quite popular among the people in village or town, beside official public school "hankou"- operated by each regional government. So, this "terakoya" and "hankou" were the origin of Japanese modern education system. Then, the essential philosophy of education had been carried to modern education system.

After the Second World War, education system reform was one of the top priorities to democratize Japan politically, economically and socially.

The social stability and economic growth were accomplished by heightened zeal for education among the people in Japan. The people believe education will create good future in the society. That is why the people invested a lot for children's education.

2. Current Education system

Now, we have 6 years elementary school, and 3 years as junior high school. Those 9 years are compulsory education system. After 9 years compulsory education system, we have 3 years for high school, and then 4 years university system. We have the 6-3-3-4 system now.



3. History of KOUMUN-Citizen Subject

Social trend and citizen education

In this education system, we have implemented very unique social subject in Junior high school. At the last year of junior high school, all of the students must take "KOUMIN-citizen" subject beside history and geography. The origin of "KOUMIN-citizen" subject can be found in 1890 in Meiji period. The study had been refined in the last period of Taisyo era from 1912 to 1926 because of democracy movement. The social trend of democracy had accelerated to refine "KOUMIN-citizen" subject.

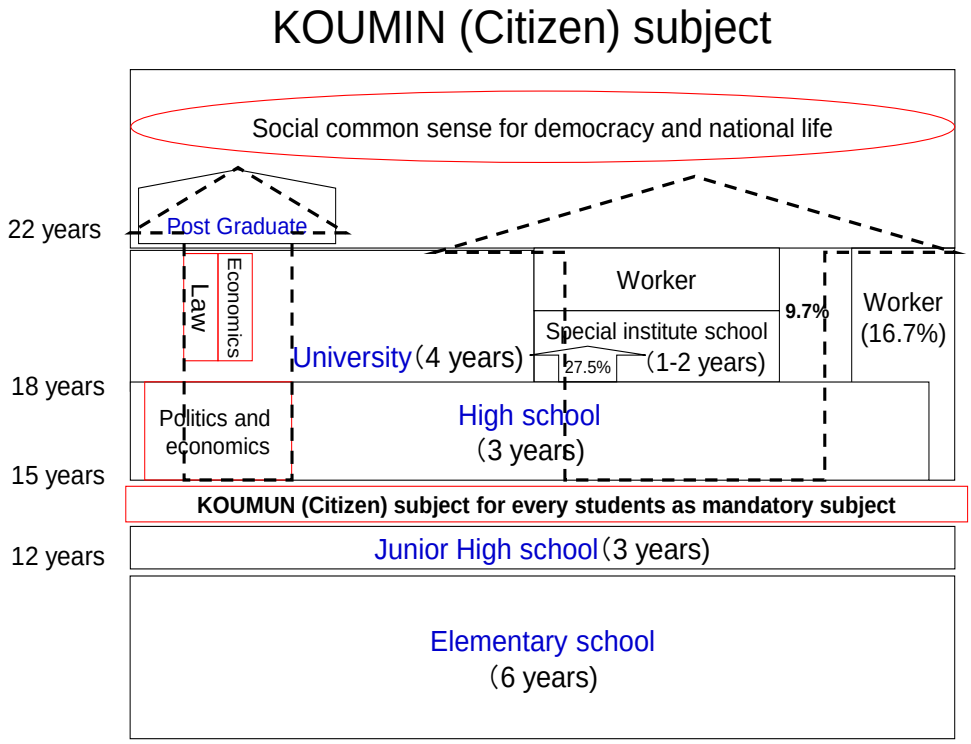
The movement of social education and universal suffrage had pushed the "KOUMIN-citizen" subject in the school education around the period of 1928 and 1945. Now, modern "KOUMIN-citizen" subject had started in 1945 after Second World War. Current subject had been launched in 1969 as independent subject as social subject in junior high school education curriculum. The entire student can study and learn this subject because it is the mandatory curriculum at the last year of compulsory education. The subject helped the student to understand the social mechanism and the rule to be kept in the society. After the compulsory education, majority of the student goes to high school. However, a few student starts to work in the real society. They must be prepared for that. They must know the society that they are going to live. This "KOUMIN-citizen" subject

gives fundamental knowledge to them. It is very useful and practical wisdom in order to survive and harmonize them to the society.

4. The impact to education system and the society

The linkage with social science in higher education system

This social subject is succeeded to high school curriculum as “Politics and economics” subject. This is to widely cover social science in the university faculty. From the academic view, “KOUMIN-citizen” subject is basic for faculty of social science in the university.



This “KOUMIN-citizen” subject deeply affects both real social life and academic fields. This subject is the foundation for social science in the university education. In high school, we have “Politics and economics” subject. This covers politics and economics, and then takes the bridge function between “KOUMIN-citizen” subject and Social science in the university.

In Japan, we have faculty major group as follows. We have Humanities, Social science, Natural science, Engineering, Agriculture, Medicine, Education and others in faculty level.

University student (Under graduate) by Major subject
(As of May 2009 in Japan: 2,527,000 students)

	Subject	Students	Description
1	Humanities	15.4%	Human science, liberal arts, literature, history, geography, language, religion
2	Social science	35.3%	Law, economics, business, sociology, administration, public management
3	Natural science	3.2%	Mathematics, physics, chemistry, earth science, biology, astronomy
4	Engineering	16%	Civil engineering, architecture, construction, metal, IT, etc
5	Agriculture	3.0%	Fisheries, forestry, animal husbandry, agriculture management, etc
6	Medicine and dentistry	2.5%	Medicine, pediatrics, surgery, operation, clinic, physiology, bacteriology, etc
7	Education and teacher training	6.3%	Teacher training for kindergarten, elementary, junior and high school
8	Others	18.3%	Other specialties
	Total	100%	

35.3 % university student major social science in the undergraduate school. In Japan, we have the faculty like law, economics, management, accounting, finance, public administration, sociology, business management and so on. “KOUMIN-citizen” subject is the fundamental for those studies in the university. This means more than 1/3 of the student had learned basics from “KOUMIN-citizen” subject in junior high school. This is magnificent figures. We must recognize the importance of “KOUMIN-citizen” subject in the field of academism.

The aspect of academic foundation to other study fields

However, furthermore, “KOUMIN-citizen” subject is much more important to other aspects in the academic field. The other study field like humanities, natural science, engineering, agriculture, medical study, education and others needs some social basic knowledge. They study out of social science, so it is not necessary for them to learn social science at the same level with the student majoring social science. They study their academic fields in order to be the professional in their study field.

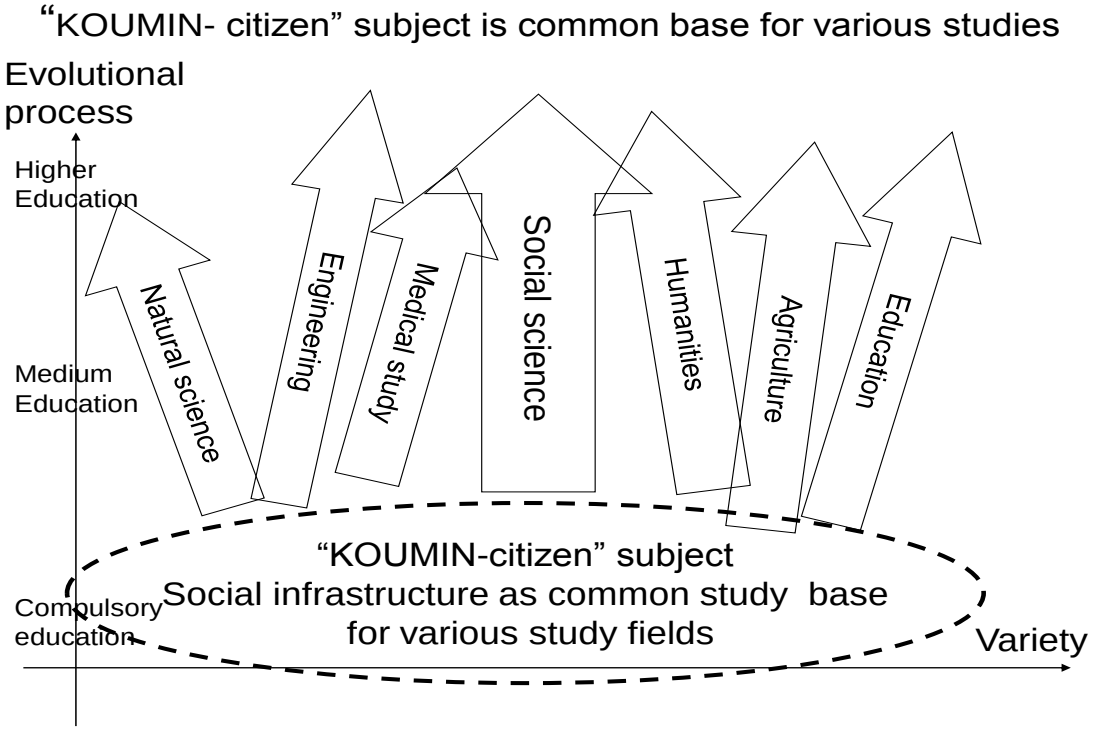
However, they are also the member of the society. They will vote at the election. They must find the job. They will get salary, and then they will save it at the bank. They will work for the company, and then they will produce the products. The product will be distributed to the store. The customer will buy the product. If the customer is damaged by the product, the customer may sue you or your company. Then, you may need to consult it with attorney. The attorney will charge you by service hour. The cost must be listed on the account. If necessary, you may need to go to the court. All of these things are part of real life.

We need to know what happened in the society. All of the people are the member of the society. So, it is necessary for the citizen to know the social mechanism. If they have no knowledge about social mechanism, they will be in trouble. The society costs a lot for harmonizing the society by paying social cost.

Each academic field is linked with the society. The basic knowledge about the society is definitely to support the academic field.

Now a day, each academic field is getting to specialized and divided in many small study fields. This makes difficult to integrate the study. Each academic field can not be isolated. The academic field is mutually depending. So, we must link them by some common factor. I believe it is the social factor.

The social factor reminds each specialized experts to know the fundamentals of study. All the study had started for the people and society. We need to know the life of the people and social mechanism. This common knowledge and understanding will strengthen the each study field.



2. "KOUMUN-Citizen" Subject

1. The structure of the subject

Table of contents of the subject

Now, it is necessary for us to identify the social common sense. It helps the academic integration, and also supports the life of the people.

First of all, it is necessary for us to understand "KOUMIN-citizen" subject. It is composed with politics, economics, law, international relation and democracy.

"KOUMIN-citizen" subject covers those study fields for junior high school student in plain explanation. It explains the rule and mechanism of the society.

Sample: Table of contents of "KOUMIN－citizen" textbook in Japan			
Preface		1	Human dignity
		2	Family
		3	Community
		4	What is wealthy?
		5	Information society
		6	Global society
		7	Live in the world peacefully
Section 1 Our life and politics.	Chapter 1 Human rights and Japanese constitution	1	Democracy
		2	Fundamental human rights
		3	New movement of human rights thinking
	Chapter 2 Sovereign power lies with the people	1	Parliament
		2	Cabinet
		3	Court
		4	Municipality
		5	Education for democratization
	Chapter 3 Peace society	1	Pacifism and Japanese global standpoint
Section 2 Our life and economy	Chapter 1 Living hood and Economy	1	Market economy and mechanism
		2	Our living and price in the market
	Chapter 2 Production mechanism and company	1	The corporation in capitalism
		2	Modern enterprise
	Chapter 3 The government role and national welfare	1	Our life and state budget
		2	Life improvement and national welfare
Section 3 Global society	Chapter 1 Current global world	1	The mechanism of international politics
		2	The challenge of human being

"KOUMIN-citizen" subject is mandatory for every student. At the last year of junior high school, it is the last year of compulsory education, the student learns this subject. The subject is composed of preface and 3 groups.

Introduction

Preface is the introduction of the subject. It describes modern society and human dignity. First of all, the preface explains human dignity and happiness. Secondly, it explains how important the family is. The family is the core of our life. The family is the base and basic unit of life. Thirdly, it explains community. We live in some region. It may be village, town or big city. However, it has some community. In the community, we mutually support and help. The community has a value in the life. Fourthly, it explains the wealth. In Japan, we are in the days of plenty. We have a car, television, air condition, mobile phone, and we have a house to live in. We are in rich material world. However, it is not the only wealth in the life. The material is material. It doesn't guarantee the happiness of our life. Sometimes, too much material causes unhappiness to the people. We must pursue real wealth for our life. Fifthly, it is information society. The information sometimes gives us good perspective. However, too much information causes confusion and chaos in the society. We must carefully manage and utilize the information. If not, the information brings serious frustration. We are in information society, so we must be capable enough to evaluate the information.

At the 6th section, it shows international society. We are in the global age. The people says borderless world. Our life is deeply connected to global society. We are the member of the global society.

At the 7th section, it shows peace and world people. It strengthens the importance of peace. We had experienced 2nd world war. The atomic bomb destroyed Hiroshima and Nagasaki city. There are wars now in the world. Many people are sacrificed with the wars. We must recognize the value of peaceful society. "KOUMIN-citizen" subject emphasized the importance to us.

2. Our life and politics (Section 1)

At the 1st group, there are 3 chapters, democracy, sovereign and pacifism.

Chapter1: Democracy

1st chapter, democracy, is composed of 3 sections. 1st section is the birth of democratic politics. It explains what politics is. What is the state? What is the relation between the people and the state? What is the function of the government? This section explains the evolution stage of democratic politics. Starting from Magna Carta in 1215, it explains the history of democracy. It explains the basic principle of constitution, the fundamental human rights and law-governing state.

2nd section explains the principle of fundamental human rights. It is composed of freedom right, equality right and social right. Freedom right is composed of life, body, spirit and economic activity. No person shall be held in bondage of any kind. Freedom of thought and conscience shall not be violated. Freedom of religion is guaranteed to all. No religious organization shall receive any privileges from the State, nor exercises any political authority. No person shall be compelled to take part in any religious act, celebration, rite or practice. Freedom of assembly and association as well as speech, press and all other forms of expression are guaranteed. Every person shall have freedom to choose and change his residence and to choose his occupation to the extent that it does not interfere with the public welfare. Academic freedom is guaranteed. These are the freedom right as a part of fundamental human right.

The equality right is also clearly defined in the constitution. All of the people are equal under the law and there shall be no discrimination in political, economic or social relations because of race, creed, sex, social status or family origin.

As social right, all people shall have the right to maintain the minimum standards of wholesome and cultured living. In all spheres of life, the State shall use its endeavors for the promotion and extension of social welfare and security and of public health. All people shall have the right to receive an equal education correspondent to their ability, as provided for by law. All people shall be obligated to have all boys and girls under their protection receive ordinary education as provided for by law. Such compulsory education shall be free. All the people shall have the right and the obligation to work. Standards for wages, hours, rest and other working conditions shall be fixed by law. Children shall not

be exploited. The right of workers to organize and bargain and act collectively is guaranteed.

The suffrage is also defined in the constitution. The people have the inalienable right to choose their public officials and to dismiss them. All public officials are servants of the whole community and not of any group thereof. Universal adult suffrage is guaranteed with regard to the election of public officials. In the elections, secretary of the ballot shall not be violated. A voter shall not be answerable, publicly or privately, for the choice he has made.

3rd section explains new movement of human right thought. The constitution defines fundamental human right. It is the basic right for the people. However, due to the social evolution, the scope and coverage of the right is also growing. Social evolution challenges us to meet such a social evolution. Environmental right is one of them. The right to know, the right to access the public information and the privacy right are the new movement of human right.

Chapter2: Sovereign power residing with the people

1st section descries the Diet. The Diet shall be the highest organ of the state power, and shall be sole law-making organ of the State. The Diet is the center of all national legislative activity and is the only body empowered to enact laws. The Diet is regarded as epitomizing the principle of sovereign power residing with the people. According to the Constitution, the Diet is the represent organ of the people, the highest organ of state power, and the sole lawmaking organ of the state.

The constitution provides for a parliamentary Cabinet system, stipulating that (1) the prime minister shall be designated from among the members of the Diet by resolution of the Diet; (2) a majority of the Cabinet members must be chosen from among the member of the Diet; (3) the Cabinet shall be collectively responsible to the Diet; (4) if the House of Representatives passes a nonconference resolution or rejects confidence resolution in the Cabinet, the Cabinet shall resign en masse unless the House of Representative is resolved within 10 days; (5) the minister of state and government officials may attend the working sessions of both houses; (6) the prime minister, representing the Cabinet, submit bills to the Diet; (7) the Cabinet may dissolve the House of Representative; and (8) upon the first convocation of the Diet after general election of the members of the House of Representative, the Cabinet shall resign en masse. This is the basic mechanism of the parliamentary Cabinet system.

2nd section is for Cabinet function. Cabinet is the top of the government. The Cabinet is in charge of administration. Executive power shall be vested in the Cabinet. The Cabinet shall reform following functions.

(1) Administer the law faithfully; conduct affairs of state.
(2) Manage foreign affairs.
(3) Conclude treaties. However, it shall obtain prior or, depending on circumstances, subsequent approval of the Diet.

(4) Administer the civil services, in accordance with standards established by law.
(5) Prepare the budget, and present it to the Diet.
(6) Enact cabinet order to execute the provisions of this Constitution and of the law. However it cannot include penal provisions in such cabinet order unless authorized by such law.
(7) Decide on general amnesty, special amnesty, and commutation of punishment, reprieve, and restoration of rights.

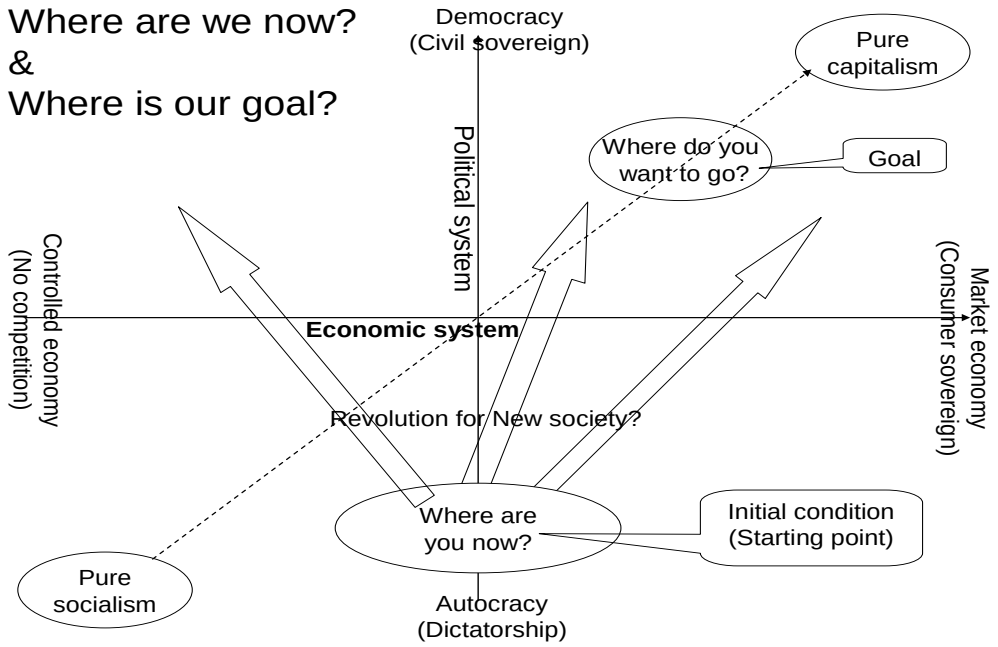
These are the functions of the Cabinet, described in the Constitution. The students in junior high school must read the article of the constitution carefully. It is not easy for the students. However, it is necessary for the people to learn and understand the mechanism of government.

3rd section is for Judiciary. The whole judicial power is vested in the Supreme Court, and in such inferior courts as High Courts, District Courts, Family Courts and Summary Courts. No extraordinary Court can be established, nor can any organ of the Executive have final judicial power. The justice of Supreme Court, except the Chief Justice who is appointed by the Emperor, is appointed by the Cabinet. The Judges of inferior courts are also appointed by the Cabinet but only from a list of persons nominated by the Supreme Court.

We have the division of the three powers; The Diet, the Cabinet and the court. The Diet is responsible for legislative power. The Cabinet is responsible for administration. The court is responsible for the judiciary. All of three are independent, and then all of three check each other. The balance is the key to ensure the division of the three powers.

4th section explains the autonomy. It is local self- government. Regulations concerning organization and operations of local public entities shall be fixed by law in accordance with the principle of local autonomy. The local public entities shall establish assembles as their deliberative organs, in accordance with law. Local public entities have the right to manage their property, affairs and administration and to enact their own regulations within law. A special law, applicable only to local public entity, cannot be enacted by the Diet without the consent of the majority of the voters of the local public entity concerned, obtained in accordance with law.

There is the discussion between centralization and decentralization. It is not easy to implement decentralization system. The central government may have a nature to control the local government. In some aspect, it is reasonable from efficiency viewpoints. However, excessive central control causes negative rebound from local government and the people. The people protested the Autocracy. We need to know the problem of excessive centralization. The people realize negative aspect of that. Then, the people had chosen the democracy. The democracy requires the distribution of the power to the people fairly. Now a day, it is now important to recognize the relation between democracy and market economy.



5th section explains the election system. The history of election is the evolution stage of democracy. After the 2nd World War, we introduced universal suffrage in Japan. The constitution says that universal adult suffrage is guaranteed with regard to the election of public officials. In all elections, secretary of the ballot shall not be violated. A voter shall not be answerable, publicly or privately, for the choice he has made.

When the country decides the direction, the government must ask the people. The election is the democratic way of hearing the decision of the people. The decision affects the member of the Diet. It affects the legislation and policy of the country. The election system is the fundamental right of citizen in democratic society.

Beside the election system, it is important for the government to listen the voice of public opinion. The public opinion is the voice of the people. The public opinion can be surveyed by poll of mass media. We must carefully check the power of mass media. We need the fair and transparent journalism. It should be neutral and fair opinion leader. However, mass media tend to agitate the people with some intention. In the capitalism, journalism is also one of the industries, so there is the competition. They try to compete on a commercial base as business. This is the nature of the company in market economy. So, we cannot criticize such an attitude of the journalism. However, journalism must keep a consciousness as public opinion leader. They have a strong power to affect the people. They deeply contribute to the public opinion. They have an information power through newspaper, TV program, internet and publication. We need some mechanism to check the reliability of journalism. However, the people also must have good insight to the information from journalism.

In order to fairly act the election system, the people must be trained by the democracy. This “KOUMIN-citizen” subject helps the people to strengthen their knowledge, wisdom and social common sense.

Chapter3: The peace

The 3rd chapter explains the peace. Japan had Hiroshima and Nagasaki. These 2 cities had been destroyed by atomic bomb in 1945. In the constitution, article 9 says that aspiring sincerely to an international peace based on justice and order, the Japanese people forever renounce war as a sovereign right of the nation and the threat or use of force as means of settling international disputes. In order to accomplish the aim of the preceding paragraph, land, sea, and air forces, as well as other war potential, will never be maintained. The right of belligerency of the state will not be recognized.

It is not easy to keep a peace in the world. However, it is necessary for all of us to keep great effort for a peace in the world.

3. Our life and economy (Section 2)

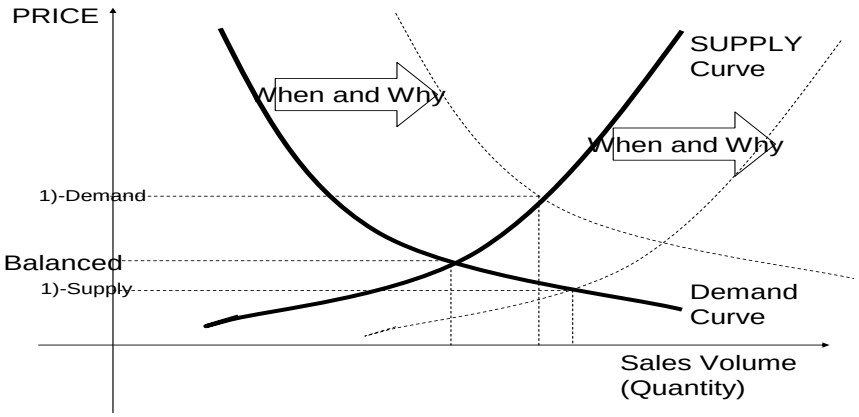
Chapter1: Living hood and economy

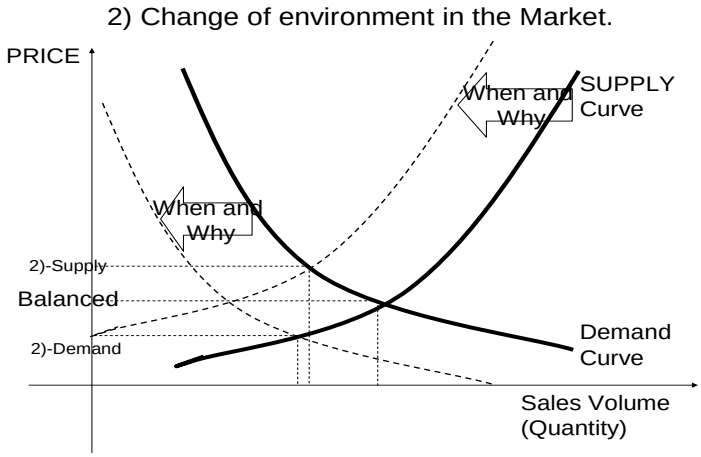
Chapter 1 explains the mechanism of market economy. Our life is in the market economy. We work for the company or public sector. We get the salary by the work. It is the income. We buy necessary product and services. It is the consumption. The consumption is the demand for the product and services. The demand stimulates the supply side. The supply side is the factory. In order to link between the store and factory, we need distribution system that brings the product from factory to store. The factory produce the product based upon the sales at the store. Information system gathers such a sales data from the store to the factory. The factory orders the material for the production. This is the order to another industry. This is the economic circulation. The economics explain the mechanism among household, enterprise and government.

National account system shows the activity of national economy from production, income and consumption. It is necessary for us to know the function of currency.

Chapter 2 explains the price. Demand and supply determine the price. Market price is the balance of demand and supply.

1) Change of environment in the Market.



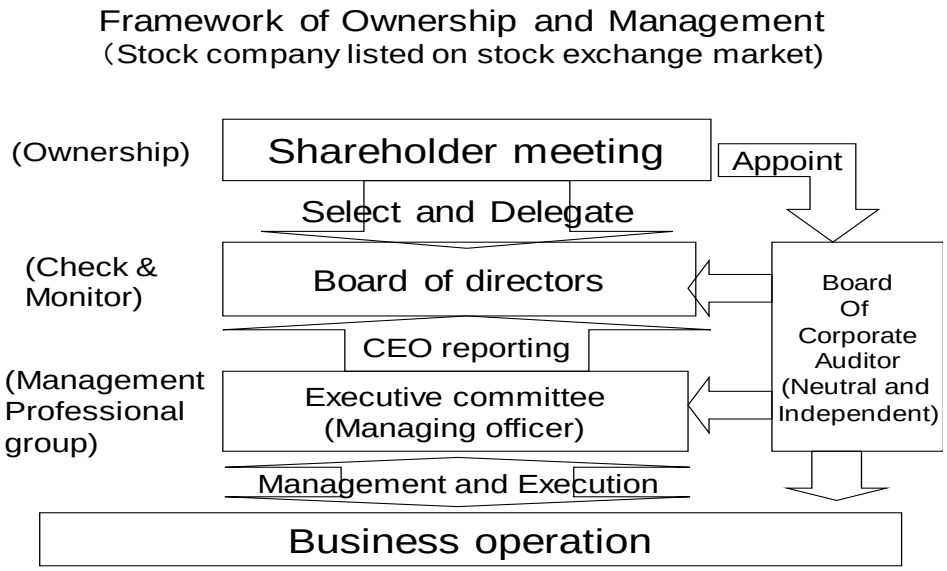


We need to understand the price mechanism. The price is the index of economic situation. If economy is in prosperity, the price is going to increase. If economy is in recession, the price is going to down. This is the nature of business cycle.

Chapter2: Capitalism and company

Chapter 2 covers capitalism and company. The main actor in capitalism is the enterprise. It is the company. The company competes in the market. The company must gain the profit. The company invests for technology and human resource. This stimulates the productivity increase. The productivity decrease the production cost. This brings the price down. The price down stimulates the customer. The customer may buy more. This is the expanded reproduction. The company continues such an improvement process. Innovation may bring breakthrough for further improvement.

The stock company is the limited liability company. They can list the company's share on the stock exchange market. When they list the share on the stock exchange market, the owner of the company is the shareholder. The shareholder is the owner of the company, and then the president and board of director is responsible for management of the company.



The company is responsible for employee, business contractor, community, customer and shareholder. These are the stakeholder of the company. The company must keep the good relation with all of those stakeholders. The company also has CSR (Corporate Social Responsibility).

This chapter explains monetary market and the role of central bank. It is necessary for us to know the mechanism of foreign exchange market system and stock market system. The market mechanism must build in preventing oligopoly and monopoly in the market. The capitalism cannot work in the market situation of oligopoly or monopoly. So, the market and government must have some functionality to check the soundness of competition.

Chapter3: the state budget

Chapter 3 explains the state budget. Financial system is one of the critical government systems. The government manages the state budget. The revenue of the budget comes from tax. The people are the tax payer. The expenditure of the budget is for the people. The government uses the budget for public services like social security, education, national land development, industrialization, defense, ODA (Official Development Assistant) and local government financial support.

Our tax is utilized for our life. So, it is duty for us to pay tax. It is our right to check whether the state budget is preciously utilized for our life or not. We must check and monitor the budget execution by government.

The state budget is utilized for social infrastructure. The social infrastructure is categorized in industrial and living infrastructure. Both of two are very important for the quality of life. We must consider environment. It is necessary for us to keep the good balance and harmonization between the development and environment.

This chapter covers following social fields like international trading, labor force, global economy, agriculture, food security, consumer protection, employment and the social security system. All of these topics appear on the daily news of mass media. “KOUMIN-citizen” subject gives us basic knowledge as above. This definitely helps us to live in social life.

4. Global society (Section 3)

Chapter1: International political system

Chapter 1 shows the international political system. It is necessary for us to learn the sovereign of the state and international law. We are the member of international society. Each country have equal sovereign in the international society. International law, like treaty and custom law, is the rule to be respected by all the countries.

Section1 explains the international relation like law, politics, economic system and international organization. United nation is one of the global systems to stabilize international relation. IMF, World Bank, OECD and other Multinational organization

works for the world society. It is necessary for us to check and monitor the international organization. We must utilize those international organizations for us, not for those organizations.

2nd section describes the theme of human. We have a lot of themes now in the world. Nuclear weapon is one of them. We must control it. The population growth is another issue in the world. Sustainability is the key of our life. Environment and development are our common issue. We must keep the hope for future. We are responsible for our future. We must cooperate together for next generation.

"KOUMIN-citizen" subject teach us the rule and mechanism of international world, and help us to have fair and deep insight to watch the world politics and economy.

3. Democracy and Citizen

1. Democracy education in school education

These are the briefing of "KOUMIN-citizen" subject. This subject is mandatory for the entire student in Junior high school. They study it at the age of 15th. This subject had grown in accordance with Democracy. Democracy in the society required the people to learn the right and duty. The entire citizen has a right. The fundamental human right is guaranteed for all the people. So, the citizen needs to know what the fundamental human right is. However, the fundamental human right is not automatically guaranteed for the people. The people must take part in the public responsibility. Voting is one of the ways of taking part in the public system. Through the process of taking part in the public activity, the people are trained as civilized person. In order to take part in the public activity, the people must know the social rule and mechanism. If the people don't know the social rule and mechanism, the society will lose harmonization among the people.

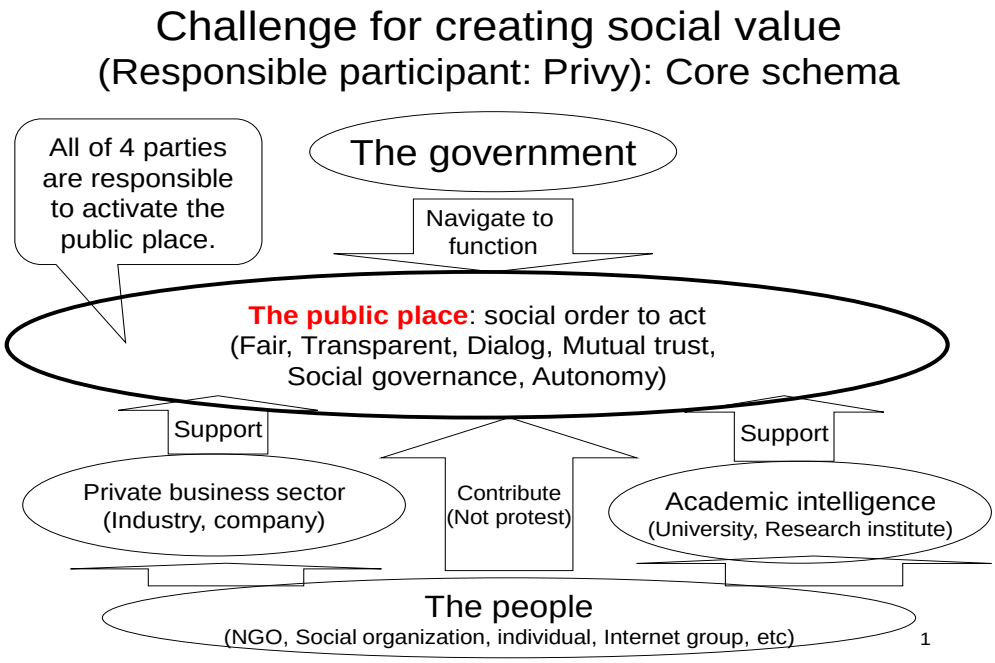
2. The concept of Democracy

1. The responsibility of the people and the government

The government is responsible to navigate such a public place. The government is responsible to coordinate the activity on the public place. However, the people are also responsible to keep the public place functionally. The private sector (Company and other economic organization) is also responsible for the public place as participant. The academic organization (University and research institute) is also responsible to run the public place.

The entire participant is in the same responsibility for public place. The public place is the conceptual place of democracy. The people can take part in the public place anytime. For example, The Diet is one of the public places from legislative viewpoint. The court is also public place. The administration where public servant works for the people is also public place. From the economic viewpoint, stock exchange market is the public place. The company which is listed on the stock market is also public place. The central bank, commercial bank are also public place as financial entity. The school and

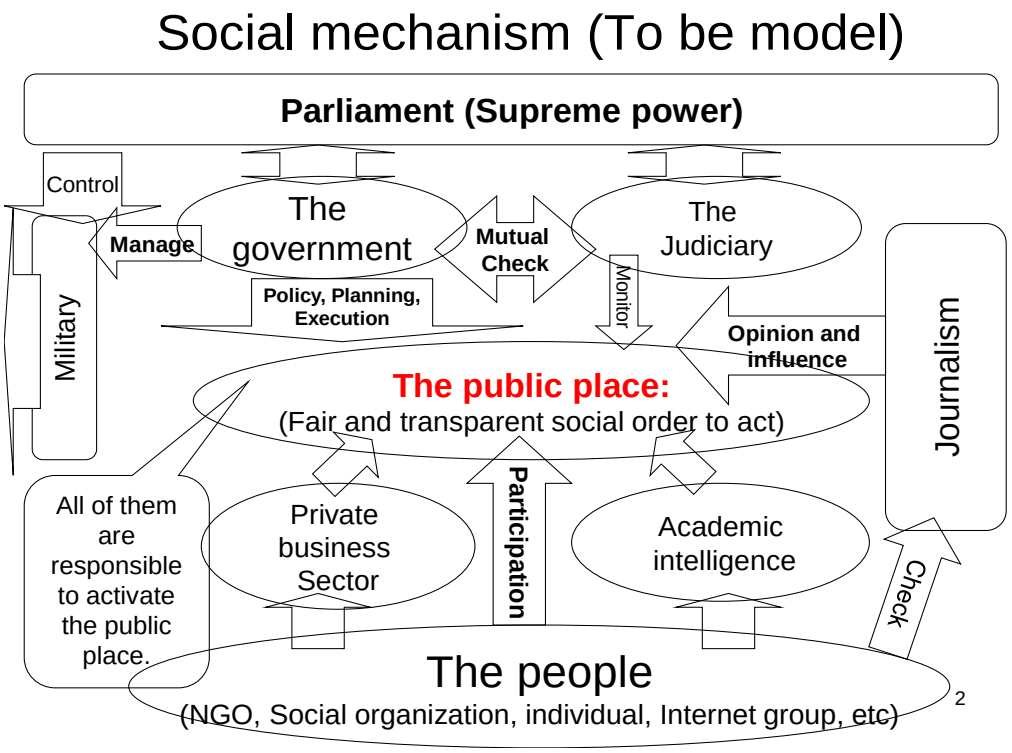
research institute are also public. These public places are definitely asset for the citizen. The people can get a lot of benefit from the public place. However, all participants must recognize the rule and mechanism of the public place. The people must understand the social function. All participants are responsible to maintain the public place. All participants have the right and duty on the public place. However, only the people who respect the rule and mechanism can enjoy the public place. The public place will get better and better in accordance with the responsible participant. "KOUMIN-citizen" subject can teach the social rule and mechanism on the public place.



2. The modern model of public place concept

We can apply this concept to modern social mechanism. We must consider the division of the three powers, The Diet, the Cabinet and the Court. All three mutually check and contain their power and responsibility. The balance and harmonization are necessary to soundly work and execute the functions, the legislation, the administration and the jurisdiction.

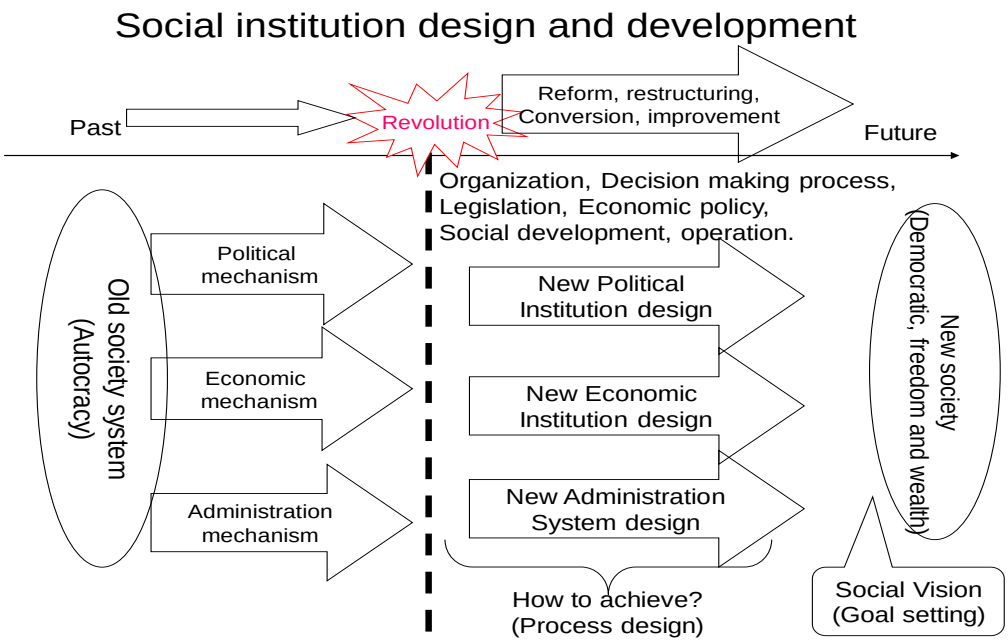
The military must be under control of the supreme power, the Diet. The government must manage the military as civilian control. Journalism is also responsible to work the public place. Journalism has an information power. The media has power. However, the power must be monitored by civilized people. The journalism may mislead the public opinion. The people must have an insight to judge the information that is provided by journalism. If the people don't have discerning opinion, the journalism can easy to control the public opinion.



3. Social institution design and "KOUMIN-citizen" subject

The revolution denied the past system somehow. If the people denied the past, the people must design new system. If the people cannot design the new system, the society will be in chaos.

It is very important for the people and government to work together for the new social system. It is the responsibility for the people, who have denied the past regime, to design and develop new social institution. It is not easy for the people to design newly and widely acceptable social institution. The people had some illusion that the society will become better drastically after the revolution. However, it is the illusion. The people must understand their right and duty; it is the both side of the coin. We must recognize both sides of right and duty. "KOUMIN-citizen" subject will be the foundation for democracy education in the society.



References

Shinji NARUO. (2009) *Management Basics*r: University of Bucharest press

KOUMIN, Textbook for Junior high school in Japan published by Tokyo syoseki

Shinji NARUO, Sorin TOMA. (2009) Quality Assurance in Japanese University, *Economic Interface, Vol XI Nr.26 June 2009*

Shinji NARUO. (2009) A study for MBA in the world, The comparison among USA, Europe and Japan, *Manager, VNo.10~2009, University of Bucharest*

Shinji NARUO, (2008) A study for Social Institution Design: Case study for Automobile industry and Transport system, : Challenges of the knowledge Society, *International Scientific Session organized by Nicolae Titulescu University and the faculty of Business and Administration University of Bucharest*

The History of Japan's Educational Development March 2004, JICA

URL: http://www.jica.go.jp/

الجزء الثاني

الأوراق البحـــثية

القسم الأول: قضايا التعليم والبحث العلمي والتنافسية

دور الجامعات المصرية في البحث العلمي لدعم التنمية المستدامة في ضوء بعض الخبرات العالمية والإقليمية

إعداد

د/ مها محمد مصطفى الشال

مدرس بمركز التخطيط والتنمية الصناعية

معهد التخطيط القومي
mahaelshal@hotmail.com

المستخلص

تتناول هذه الورقة البحثية بالدراسة والتحليل دور البحث العلمي في التنمية المستدامة باعتباره أحد الركائز الأساسية في التنمية المستدامة لمصر 2030، ومناقشة أهم تحديات البحث العلمي بالجامعات المصرية، وتقييم البحث العلمي بالجامعات في مصر من خلال أسلوب التحليل الرباعي، وعرض بعض الخبرات العالمية والإقليمية للجامعات في البحث العلمي ودعمها للتنمية المستدامة. وتم اختيار مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا باعتبارها إحدى الجامعات المصرية الحديثة، حيث إنها جامعة تركز على التعليم والبحث العلمي، وبها تدريس للطلاب بالمرحلة الجامعية والدراسات العليا ولديها سبعة مراكز بحثية لخدمة البحث العلمي والتنمية المستدامة، وتعمل في مجالات الأبحاث والابتكارات التطبيقية للعلوم الطبية والطاقة والنانو تكنولوجي.

وقد توصل البحث إلى ضرورة استفادة الجامعات المصرية من التجارب الدولية والإقليمية للجامعات في البحث العلمي لخدمة التنمية المستدامة، كما اقترح بعض الآليات والمتطلبات لتعزيز دور الجامعات المصرية للنهوض بالبحث العلمي ودعم التنمية المستدامة وخدمة المجتمع المصري، ومنها ربط التعليم العالي بالبحث العلمي والتطوير التكنولوجي والابتكار، ووضع سياسات لتهيئة بيئة محفزة وداعمة للابتكار والتميز في البحث العلمي، وزيادة الإنفاق على البحوث العلمية التطبيقية، والاهتمام بالحاضنات التكنولوجية والشراكة بين مراكز البحوث بالجامعات المصرية والقطاع الخاص والمجتمع لتسويق مخرجاتها.

الكلمات الدالة: البحث العلمي، الجامعات المصرية، الابتكار، التنمية المستدامة.

The Role of the Egyptian Universities in Scientific Research to Support Sustainable Development in the Light of some International and Regional Experiences

Abstract

This research paper studies the role of scientific research in sustainable development as one of the main pillars in the sustainable development of Egypt 2030 as well as discussing the main challenges of scientific research in Egyptian universities and evaluation of scientific research in the universities of Egypt through SWOT analysis. This study also tackles some of the international and regional experiences of universities in scientific research to support sustainable development

Zewail University of Science and Technology is chosen as one of the modern Egyptian universities that focuses on education and scientific research. It has university academic and modern postgraduate education that includes seven graduate research centers to serve scientific research and sustainable development which works in research, applied innovations of medical science, energy and nanotechnology.

The research paper indicates necessity for the Egyptian universities to benefit from the international and regional experiences of universities in scientific research to support the sustainable development. It also proposes some mechanisms and requirements for strengthening the role of the Egyptian universities to advance the scientific research, to support sustainable development and to serve the Egyptian society. That includes higher linking between high education and scientific research, technological development and innovation to set policies to create a stimulating and supportive environment for innovation and excellence in scientific research, increasing spending on applied scientific research, interest in technological incubators and much more partnership between research centers in Egyptian universities and both of the private sector and the community to make a special marketing for its outputs.

Keywords: scientific research, Egyptian universities, innovation, sustainable development.

تمهيد:

يعد الاهتمام بالبحث العلمي والإبداع أساساً للنهوض بجودة التعليم العالي وبناء اقتصاد ومجتمع المعرفة، وذلك في ظل الاتجاه إلى استعادة قيمة العلم ودوره في التنمية، ويمكن للجامعات المصرية من خلال البحث العلمي المساهمة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة لمصر وذلك من خلال أشكال وأنماط جديدة وفعالة للعلاقات التبادلية مع القطاعات الإنتاجية والخدمية العامة والخاصة في مصر. ولن تتحقق التنمية والنهضة الحقيقية بدون منظومة ناجحة للبحث العلمي.

وقد أولت الجامعات في معظم الدول المتقدمة والناهضة، والعديد من الدول النامية اهتماماً كبيراً بالبحث العلمي وربطه بالإبداع والابتكار من جهة، وتوفير الحلول لقطاعات الإنتاج والخدمات من جهة أخرى، وقدمت تلك الجامعات العديد من الدروس والخبرات التي يمكن الاستفادة منها.

على الجانب الآخر، فإن الجامعات المصرية تعاني من العديد من التحديات التي تعوق انطلاق البحث العلمي فيها وتحجم من دوره في دعم التنمية في مصر ومنها: نقص التمويل، غياب سياسة واضحة لتسويق نتائج البحث العلمي لمصر، ضعف التنسيق البيني بين الجامعات ومراكز ومعاهد البحوث، وانخفاض نسبة الأبحاث المنشورة في الدوريات العالمية، وضعف الروابط مع سوق العمل، وهجرة ونزيف العقول، وضعف التواصل العلمي مع العالم الخارجي، وضعف التواصل مع التنظيمات المهنية للقطاع الخاص، وانخفاض جودة المؤسسات البحثية. وهذه التحديات والمحددات تتطلب ضرورة العمل على تعزيز دور الجامعات المصرية لتحسين تنافسية مخرجات التعليم العالي لدعم التنمية.

في ضوء ما سبق، تتناول هذه الورقة البحثية النقاط التالية: مدخل مفاهيمي عن دور البحث العلمي في التنمية المستدامة، واقع وتحديات البحث العلمي في الجامعات المصرية، خبرات عالمية وإقليمية حول دور الجامعات في البحث العلمي ودعم التنمية المستدامة، ثم مقترحات وآليات لتعزيز دور الجامعات المصرية للنهوض بالبحث العلمي ودعم التنمية المستدامة.

مشكلة البحث:

يعد البحث العلمي التجسيد الحقيقي لأساسيات التقنية الحديثة والربط الحقيقي للجامعة بالمجتمع، وتمثل الجامعات أداة لتحقيق وتعزيز التنمية المستدامة. ولا يمكن للجامعة أن تسهم في التنمية إلا بتفعيل آليات عملها البحثي والاهتمام بقضايا المجتمع والتنمية والقيام بالأبحاث والدراسات والابتكارات التي تخدم قطاعات الصناعة والزراعة والطاقة والصحة والخدمات وغيرها. وتقديم نتائج الأبحاث العلمية للحكومة والقطاع الخاص للاستفادة منها في تطوير أنشطتها الإنتاجية وتحسين آلية العمل.

وقد اهتم الدستور المصري عام 2014 لأول مرة بإدراج وتخصيص المادة رقم (23) والتي اهتمت بالبحث العلمي، والتي تنص على أن " تكفل الدولة حرية البحث العلمي وتشجيع مؤسساته، باعتباره وسيله لتحقيق السيادة الوطنية، وبناء اقتصاد المعرفة، وترعى الباحثين والمخترعين، وتخصص له نسبة من الإنفاق الحكومي لا تقل عن 1% من الناتج المحلي الإجمالي تتصاعد تدريجياً حتى تتفق مع المعدلات العالمية. كما تكفل الدولة المساهمة الفعالة للقطاعين العام والخاص والأهلي وإسهام المصرين في الخارج في نهضة البحث العلمي"، وبالرغم من اهتمام الدستور المصري بالبحث العلمي وزيادة أعداد الخريجين والعاملين في مجال البحث العلمي، وإنجاز العديد من البحوث العلمية بمختلف التخصصات. إلا أنه لابد من زياده دور الجامعات المصرية في دعم التنمية المستدامة، حيث تعانى الجامعات من العديد من المشكلات في البحث العلمي ومنها: ضعف الإنفاق على البحث العلمي مقارنة بالدول المتقدمة والنامية حيث لم تتعدَ نسبته من الناتج المحلي الإجمالي

0.71% حتى عام 2014، وضعف بيئة الأعمال غير المواتية، والنقص في الروابط بين الجامعات والقطاع الصناعي وسوق العمل وبالتالي ما زالت مصر في حاجة إلى مزيد من الآليات لتعزيز دور البحث العلمي في التنمية المستدامة.

ويدور البحث حول التساؤلات التالية:

- ما هي تحديات البحث العلمي في الجامعات المصرية؟ وما هي أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق الجامعة لدورها في التنمية المستدامة؟
- ما هي أهم الخبرات العالمية والإقليمية للجامعات في البحث العلمي ودعم التنمية المستدامة؟
- ما هي مقترحات وآليات لتعزيز دور الجامعات المصرية للنهوض بالبحث العلمي ودعم التنمية المستدامة؟

أهمية الدراسة:

تأتى أهمية هذه الورقة البحثية من ضرورة مواكبة اهتمام الجامعات عالمياً وإقليمياً بالبحث العلمي وتعاظم دورها لخدمة التنمية المستدامة ودوره في تحسين نوعية الحياه، والرفاه الاجتماعية.

أهداف الدراسة:

تتبع أهداف هذه الورقة البحثية من النقاط التالية:

1- التعرف على تحديات البحث العلمي في الجامعات المصرية.

2- معرفة أهم الخبرات والتجارب العالمية والإقليمية للبحث العلمي في الجامعات ودعمه للتنمية المستدامة.

3- مقترحات ورؤية مستقبليه لدعم دور الجامعات المصرية في البحث العلمي تجاه التنمية المستدامة.

منهج الدراسة:

يعتمد منهج هذه الورقة البحثية على استخدام المنهج التحليلي الوصفي، واستخدام البيانات والإحصائيات بالاعتماد على مصادر البيانات المحلية من المرصد المصري للعلوم والتكنولوجيا والابتكار، والجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، وأكاديمية البحث العلمي ومصادر دولية من خلال مؤشرات المنتدى الاقتصادي العالمي ومنظمة اليونسكو. كما اعتمدت الدراسة على المقابلات الشخصية لبعض أعضاء الهيئة العلمية والباحثين في مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا باعتبارها مشروع مصر للتنمية وجامعة حديثة للطلاب، وبها مراكز بحثية تخدم المجتمع والتنمية المستدامة في مصر.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

1- دراسة فوزى الجدبة (2009)[1]

استهدفت الدراسة معرفة المعوقات التي تحول دون مشاركة الجامعات العربية في التنمية الاقتصادية، وتوصلت إلى ضعف دور البحث العلمي بالجامعات العربية في تحقيق التنمية الاقتصادية، وغياب اهتمام الخطط بالجامعات بالتنمية الصناعية والزراعية، وضرورة الاهتمام بالبحث العلمي بالجامعة للاستفادة منه في خطط التنمية الاقتصادية.

2- إبراهيم الدسوقي (2013)[2]

استهدفت الدراسة تقديم رؤية مستقبلية لتطوير البحث العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، وتوصلت لطرح سيناريو لتطوير البحث العلمي، وتشجيع إنشاء الجامعات ذات التوجه البحثي وربطها بالمشروعات التطبيقية، وضرورة الاستثمار في المشروعات البحثية من خلال حدائق المعرفة بالجامعات.

3- الأخضر عزى، نادية إبراهيم (2016)[3]

استهدفت الدراسة إبراز دور الجامعة في تنمية رأس المال البشرى لتحقيق التنمية المستدامة، وإيجاد حلول مقترحة لتفعيل دور البحث العلمي بالجامعة في التنمية، وقد توصلت لضرورة توفير التمويل اللازم للبحث العلمي بالجامعات، وتحقيق الشراكة بين مراكز البحوث بالجامعة ومؤسسات المجتمع المختلفة، وإدماج مخرجات التعليم الجامعي في سوق العمل لتحقيق التنمية المستدامة.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة Irena Leliugiene and Viktorija BarsausKiene (2003)[4]

تهدف الدراسة للتعرف على دور جامعة كاوناس التكنولوجية لتنمية المجتمع المحلي، وقد استخدمت دراسة الحالة، وتوصلت إلى النتائج التالية: قدمت الجامعة بنك المعرفة وخدمات متعددة للمجتمع في مجالات التكنولوجيا والمعلومات الاقتصادية والتعليمية والثقافية والموارد البشرية، وتعاون الجامعة مع المنظمات الإقليمية والمحلية في المناطق الريفية والمجتمعات المحلية.

---

[1] فوزى سعيد الجدبة، (2010)، "دور الجامعات العربية في التنمية الاقتصادية"، مجلة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 12، العدد 1، فلسطين، ص ص 239-266.

[2] إبراهيم الدسوقي عوض الله توفيق محمد، (2013)، "تطوير البحث العلمي في الجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

[3] الأخضر عزى، نادية إبراهيم، (9-2016/2/11)، "دور الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة"، المؤتمر العربي السادس لضمان جودة التعليم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، ص ص 409-423.

[4] Irena Leliugiene and Viktorija BarsausKiene, (17-20 September 2003), "The university role in community development: responding to challenges of globalization, the European Conference on Educational Research, University of Hamburg, www.leeds.ac.uk.

2- دراسة Janet Moore (2005)[5]

استهدفت الدراسة التعرف على إستراتيجيات التوجه نحو التعليم العالي للتنمية المستدامة، وتوصلت إلى: غرس الاستدامة في جميع قرارات الجامعة، والتأكيد على مبدأ التعاون بين أقسام الجامعة وتشجيع الإبداع العلمي والبحثي من خلال إستراتيجيات التعليم، وأن تكون الجامعات رائدة في مجالات البحوث والتكنولوجيا لدعم الشراكة مع المجتمع المحلي، والتأكيد على التعلم التحويلي والتعلم بالمشاركة لتنفيذ المشروعات.

3- دراسة Egan John (2007)[6]

استهدفت الدراسة التعرف على دور الجامعة في البحث العلمي وتوجيه وتنمية المجتمع والمتطلبات اللازمة للتنمية، وتوصلت إلى ضرورة تبنى الجامعة مبادئ تعظيم الإنتاج والبحث العلمي، والاتجاه لسد احتياجات المجتمع البحثية.

4- دراسة Almunt Beringer and other (2008)[7]

تركزت الدراسة على التعرف على مدى التزام مؤسسات التعليم العالي في كندا وتحقيق الامتداد خارج الجامعة في مختلف الأنشطة، واعتمدت على المنهج التجريبي وتوصلت إلى النتائج التالية: تشجيع المنح الدراسية وبحوث الاستدامة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، والتعاون مع شركاء المجتمع من خلال البحوث المشتركة المتعددة التخصصات، وضرورة دمج الاستدامة في المناهج الدراسية ومنح درجات الماجستير والدكتوراه والتواصل مع المجتمع ومعالجة قضايا العدالة الاجتماعية والتلوث البيئي.

5- دراسة AASHE (2010)[8]

تقوم الدراسة على استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات في الولايات المتحدة الأمريكية والجامعات وكليات المجتمع، وممثلين عن مؤسسات التعليم العالي لمعالجة كيفية بناء مبادرات لموضوعات الاستدامة في مناهج الكليات والجامعات، ومعرفة التحديات الرئيسية للاستدامة والفرص ووضع إستراتيجيات. وتوصلت الدراسة إلى تطوير فهم الجامعات للاستدامة، وضع أهداف وغايات واضحة للجامعات لتحقيق الاستدامة، وتضمين الاستدامة في الوثائق الإستراتيجية وتمويل

[5]Janet Moore, (2005), "Seven Recommendations For Creating Sustainability in Higher Education at the university level ", Journal of Sustainability in Higher Education, Vol 6, No (4),pp 326-341.

[6] Egan John, (3-5 July 2007)," University Based on Community Driven? On Community and Research", 37 Annual Conference Queen's University, Northern Ireland.

[7]Almunt Beringer and other, (2008), "Sustainability in Higher Education in Atlantic Canada", International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol 9, No (1), pp48-67

[8] AASHE, (2010), "Sustainability Curriculum in Higher Education - A Call to Action", Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education, www.aashe.org.

رجال الأعمال وأصحاب الأعمال للجامعات من خلال التبرعات، وتغيير المناهج الدراسية بما يتناسب مع الاستدامة.

1- مدخل مفاهيمي:

1-1 أهداف الجامعة والتنمية:

للجامعة مكانة إستراتيجية ودور حيوي في المجتمع ومسئوليات لا تستطيع أية مؤسسة أخرى القيام بها، كما أنها تعكس مستوى تقدم المجتمعات خاصة مع انتشار نظريات رأس المال البشرى بالإضافة إلى أهمية التصنيفات العالمية للجامعات للتنمية وتقدم الدول، حيث تعتبر الجامعة جزءاً من الأجزاء الرئيسية لتحديث المجتمع، ومن مهامها الرئيسية توفير التعليم ونشر ثقافة ومتابعة البحوث العلمية، والاندماج في المجتمعات المتنوعة.

1-1-1 وظائف الجامعة:

تقوم الجامعة بالعديد من الوظائف[9] باعتبارها مصدراً لتنمية وتطوير رأس المال البشرى وتنمية المجتمع كما يلى:

أ- إعداد القوى البشرية المؤهلة أكاديمياً ومهنياً وثقافياً في التخصصات المختلفة لتحقيق أهداف المجتمع ومتطلبات سوق العمل من الوظائف المهنية المتخصصة الدقيقة.

ب- البحث العلمي بهدف إيجاد حلول لمشكلات المواطنين والمجتمع، وتطوير المعرفة الإنسانية والأهداف التنموية في مختلف المجالات، والتي سيتم التعرض لها.

ت- خدمة المجتمع وتنمية البيئة من خلال تقديم المعرفة، وتنمية المهارات، وغرس القيم والمبادئ الأخلاقية، ونشر المعرفة والثقافة بين أفراد المجتمع من خلال تبسيط المعارف.

1-1-2 أهداف الجامعة والتنمية المستدامة:

للجامعة دورٌ رائدٌ في تحديد اتجاهات التعليم للأجيال القادمة وفقاً للتنمية المستدامة، حيث تقوم الجامعة بإعداد خريجين ذوي مؤهلات عالية تتوافق مع متطلبات التنمية المستدامة، وتوفر فرصاً للتعليم العالي والتعلم مدى الحياة (الاستدامة)، بالإضافة إلى توفيرها للخبرة المتخصصة في مجال التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. وترتبط أهداف الجامعة بالتنمية المستدامة من خلال[10] ما يلي:

---

[9] على السيد الشخيبى، (خريف 2014)، "واقع الجامعات المصرية في عالم متغير دراسة تحليلية"، أحوال مصرية، العدد (54)، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، السنة الثانية عشر، ص ص 14-15.

10 لمزيد من التفاصيل يتم الرجوع إلى:

- شادي عكاشة محمد عامر عكاشة (2016)، "دور الجامعة في تحقيق الاستدامة المجتمعية"، رسالة ماجستير، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، مصر، ص ص 12-13.

- معتز خورشيد، محسن يوسف (2009)، "حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر"، مكتبة الإسكندرية، مصر، ص ص15-16.

أ- أهداف معرفية: تشمل كل ما يرتبط بالمعرفة والتطوير، والأبحاث والابتكارات، وتوفير مصادر المعلومات حول الموضوعات العلمية والتكنولوجية والقضايا ذات الطابع القومي والمتعلقة بالتنمية المستدامة مثل: الصحة والبيئة والتنمية الزراعية والصناعية، وباقي المجالات المرتبطة بالتنمية المستدامة.

ب- أهداف اقتصادية: تعمل الجامعة على تطوير اقتصاد المجتمع ككل وتزويده باحتياجاته من الموارد البشرية وتعزيز قدراتها البحثية والتكنولوجية للتفاعل مع المعرفة والتنمية، والخبرات للتغلب على مشكلاته، وتنمية مهاراته وقيمه الاقتصادية.

ج- أهداف اجتماعية: وهى التي تعمل على استقرار المجتمع وما يواجهه من مشكلات اجتماعية، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- تعليم وتطوير طلبة قادرين على تنمية وتطوير المجتمع في المجالات التعليمية والاقتصادية والتي يتركز الاهتمام فيها بمهارات الخريجين وكفاءتهم بما يتماشى مع أهداف التنمية وذلك من خلال أداء الجامعة وإعداد الباحثين من خلال برامج الدراسات العليا.
- العمل على تطوير البحث العلمي والتقني لاعتباره الركيزة الأساسية للتنمية المستدامة.
- تزويد المجتمع بالموارد البشرية المدربة تدريباً يتناسب وطبيعة تغير الوظائف والمهن.
- تدريب الطلاب على ممارسة أنشطة اجتماعية ونشر الوعي المجتمعي، والإلمام بمشاكل المجتمع والبيئة المحيطة.
- الربط بين نوعية الأبحاث العلمية ومشاكل المجتمع المحلية، وتفسير نتائج الأبحاث ونشرها لاستفادة المجتمع منها.

كما أن للجامعة دور في التنمية السياسية[11] من خلال تنمية الوعى السياسي لدى الطلاب بالديمقراطية والأمن الإنساني وحقوق الإنسان والمواطنة والمشاركة السياسية لإحداث التغيير في المجتمع المصري وإرساء مفاهيم العدالة الاجتماعية.

1-2 دور البحث العلمي في التنمية المستدامة:

يساهم البحث العلمي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، حيث يعد الرابط الحقيقي للجامعات بالمجتمع، ويرتبط بمتطلبات التنمية المستدامة في كافة المجالات: الصناعة، الزراعة، البيئة، والخدمات وغيرها من المرتكزات الأساسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، كما يساهم في رفع معدلات الإنتاج وتحسين نوعيته وإدخال التقنيات الحديثة واكتشاف تكنولوجيات جديدة تؤدي إلى ظهور منتجات أكثر تطوراً في الإنتاج والتصنيع مما يؤدي إلى زيادة الناتج المحلي الإجمالي

[11] خالد كاظم أبو دوح، (أبريل 2011)، "نحو سيسيولوجيا جديدة لفهم ثورة المصريين"، مجلة الديمقراطية، الأهرام، العدد (42)، ص 51.

ومعدل النمو الاقتصادي[12]. الأمر الذى يترتب عليه رفع جودة الحياة للمواطنين وتطوير الخدمات العامة[13]، ويمكن إبراز دور البحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة من خلال النقاط التالية[14]:

- إجراء البحوث العلمية لخلق المزيد من الطاقة البديلة، والحفاظ على الموارد الطبيعية، ووضع الإستراتيجيات البديلة لاستغلال الموارد المتاحة.
- إجراء البحوث العلمية ذات الصلة والعلاقة بتحقيق التنمية المستدامة.
- تنفيذ البحوث في مجالات توليد الطاقة والكهرباء والمياه والنقل المستدام، وتقليل التلوث وتغيرات المناخ.
- البحث عن المواد الجديدة واستخدام تقنيات النانو تكنولوجي في التصنيع.
- يساعد البحث العلمي في المراحل المختلفة لإعداد الخطط وإستراتيجيات التنمية من خلال الاعتماد على الأسس العلمية الناجحة في التخطيط، ودراسات الجدوى الفنية والاقتصادية لاختيار المشاريع المقترحة في خطط وإستراتيجيات التنمية، كما يقدم الحلول العلمية العملية لمشكلات المجتمع ويوفر الوقت والجهد والتكلفة[15].

1-2-1 علاقة البحث العلمي في مصر بأهداف التنمية المستدامة العالمية لما بعد 2015:

1-2-1-1 إستراتيجية البحث العلمي في مصر:

- أطلقت مصر المبادرة القومية **مجتمع مصري يتعلم ويفكر ويبتكر** في عام 2014، وتم إطلاق بنك المعرفة في عام 2015 لخدمة البحث العلمي وجميع فئات الشعب المصري من خلال إتاحة العلوم والمعارف الإنسانية.
- قامت أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا في فبراير 2014 بإنشاء المرصد المصري للعلوم والتكنولوجيا والابتكار لتحليل ودعم سياسات البحث العلمي والابتكار في مصر، وتمويل وإدارة السياسات.
- وضعت إستراتيجية قومية شاملة للبحث العلمي والابتكار في مصر 2030[16] في عام 2015 لإعداد قاعدة علمية وتكنولوجية فاعلة قادرة على الابتكار، لتحقيق التنمية المستدامة وتحسين

---

[12] عبد السلام محمد السيد (أبريل 2009)، "تفعيل دور البحث العلمي لخدمة هدف النمو الاقتصادي"، سلسلة أوراق اقتصادية، العدد (8)، معهد التخطيط القومي، ص4.

[13] منظمة الأمم المتحدة والعلوم والثقافة (2015)، "تقرير اليونسكو للعلوم حتى 2030"، ص ص 8-9.

[14] الأخضر عزى، نادية إبراهيم، "دور الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة"، مرجع سابق، ص 414.

[15] جمال حلاوة (2011)، "دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة: دراسة حالة جامعة القدس في الضفة الغربية"، مجلة أماراباك، مرجع سابق، ص25.

[16] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2015)، "الاستراتيجية القومية للعلوم والتكنولوجيا والابتكار 2015-2030"، مصر.

الجودة، وزيادة التنافسية للصناعة الوطنية والانتقال إلى مرحلة الابتكار التكنولوجي والإبداع المجتمعي.

- تبنت استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030 محور المعرفة والابتكار والبحث العلمي والذى يسعى إلى[17] " أن يكون المجتمع المصري بحلول 2030 مجتمعاً مبدعاً ومبتكراً ومنتجاً للعلوم والتكنولوجيا والمعارف، ويتميز بوجود نظام متكامل يضمن القيمة التنموية للابتكار والمعرفة، ويربط تطبيقات المعرفة ومخرجات الابتكار بالأهداف والتحديات.

2-1-2-1 علاقة البحث العلمي والجامعات والتعليم العالي بالأهداف العالمية للتنمية المستدامة لما بعد 2015 :

- ترتبط أهداف إستراتيجية التنمية المستدامة لمصر 2030 المتعلقة بالبحث العلمي والجامعات والتعليم العالي بالهدف الرابع[18] من الأهداف العالمية للتنمية المستدامة لما بعد 2015 **والخاص** " **ضمان التعليم الجيد والشامل للجميع، وتطوير فرص التعلم مدى الحياة للجميع**" وذلك من خلال الأهداف الرئيسية والغايات الفرعية التي جاءت في هذا الهدف كما يلى:

4-3 ضمان تكافؤ فرص جميع الفتيات والفتيان في الحصول على التعليم المهني والتعليم العالي والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي بحلول عام 2030.

4-4 تحقيق زيادة كبيرة في عدد الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل الوظائف اللائقة ولمباشرة الأعمال الحرة، بحلول عام 2030.

4-7 ضمان أن يكتسب جميع المتعلمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة بجملة من السبل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتباع أساليب العيش المستدامة وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلم ونبذ العنف، والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي، وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول عام 2030.

4- ب تحقيق زيادة كبيرة في عدد المنح الدراسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي، للالتحاق بالتعليم العالي وبخاصة لأقل البلدان نمواً، بما في ذلك منح التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبرامج التقنية والهندسية والعلمية في البلدان المتقدمة النمو والبلدان النامية الأخرى، بحلول عام 2030.

---

[17] وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، استراتيجية التنمية المستدامة- رؤية مصر 2030، ص88.

[18] لمزيد من التفاصيل عن الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة ومؤشراته يتم الرجوع إلى:

- United Nations, (December 2014), "The Road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All Lives and Protecting the Planet", Synthesis Report of the Secretary-General-on the post- 2015 Agenda, New York.
- Council of the Sustainable Development Solutions Network (15 may 2015), Report of Indictors and a Monitoring Framework for the Sustainable Development Goals Launching a date revolution for the SDGs, the Secretary General of United Nation.
unsdsn.org/wp-content/uploads/2015/05/FINAL-SDSN-Indicator-Report-WEB

- كما يرتبط البحث العلمي والجامعات بمعظم الأهداف الأخرى للتنمية المستدامة لما بعد 2015 من خلال تأثيره على الأهداف وغايتها، حيث يرتبط بالأهداف الخاصة بالقضاء على الفقر بجميع أشكاله (الهدف 1)، وضمان تمتع الجميع بأنماط عيش صحية وبالرفاهية في جميع الأعمار(الهدف 3)، وتحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين كل النساء والفتيات (الهدف5)، وضمان توافر المياه وخدمات الصرف الصحي للجميع وإداراتها إدارة مستدامة (الهدف 6)، وضمان حصول الجميع بتكلفة ميسورة على خدمات الطاقة الحديثة الموثوقة والمستدامة (الهدف 7)، وتعزيز النمو الاقتصادي المطرد والشامل للجميع والمستدام والعمالة الكاملة والمنتجة والعمل اللائق للجميع (الهدف 8)، إقامة بنية تحتية قادرة على الصمود وتحفيز التصنيع الشامل وتشجيع الابتكار (الهدف 9)، وضمان وجود أنماط استهلاك وإنتاج مستدام (الهدف 12)، اتخاذ إجراءات عاجلة للتصدي لتغير المناخ وآثاره (الهدف 13)، والتشجيع على إقامة مجتمعات مسالمة لا يهمش فيها أحد من أجل تحقيق التنمية المستدامة وإتاحة إمكانية وصول الجميع إلى العدالة وبناء مؤسسات فعالة وخاضعة للمساءلة وشاملة للجميع على جميع المستويات (الهدف 16)، وتعزيز وسائل تنفيذ وتنشيط الشراكات العالمية من أجل التنمية المستدامة (الهدف 17).

2- أهم تحديات البحث العلمي في الجامعات المصرية:

تعكس بعض المؤشرات مستوى البحث العلمي بالجامعات المصرية حسب البيانات المتوفرة بالاعتماد على معايير المرصد المصري للعلوم والتكنولوجيا والابتكار ومعهد اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية. ويمكن رصد أهم تحديات البحث العلمي في الجامعات المصرية حتى عام 2014 كما يلى:

2-1 ضعف الإنفاق على البحث العلمي بالجامعات المصرية:

يوضح الجدول رقم (1) مؤشر الإنفاق على البحث العلمي والتطوير التكنولوجي كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي في مصر خلال الفترة (2009-2014) ويلاحظ ضعف الإنفاق على البحث العلمي والتطوير التكنولوجي حيث لم يتعدَ 0.71% حتى عام 2014، وهى مازالت نسبة منخفضة وإن ارتفعت ارتفاعاً طفيفاً خلال الفترة (2011-2014) ويرجع ذلك إلى رفع أجور الباحثين والعاملين في المراكز البحثية، ومازالت مصر في حاجة إلى زيادة الإنفاق في البحث العلمي، حيث وصلت هذه النسبة في عام 2014[19] إلى 3.5% في إسرائيل، و1.3% في ماليزيا، و1.3% في سنغافورة، والبرازيل 1.2%.

[19] لمزيد من التفاصيل يتم الرجوع إلى:

- منظمة الأمم المتحدة والعلوم والثقافة (2015)، "تقرير اليونسكو للعلوم حتى 2030"، ص9.
- المرصد المصري للعلوم والتكنولوجيا والابتكار، (سبتمبر 2016)، "نشرة مؤشرات العلوم والتكنولوجيا"، العدد (6)، ص5.

جدول رقم (1)

مؤشر الإنفاق على البحث العلمي والتطوير التكنولوجي كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي في مصر خلال الفترة (2009-2014)

السنة	قيمة الإنفاق على البحث والتطوير (مليار جنيه)	نسبة الإنفاق على البحث العلمي والتطوير التكنولوجي من الناتج المحلي الإجمالي
2009	4.51	%0.43
2010	5.23	%0.43
2011	7.29	%0.53
2012	8.52	%0.54
2013	11.9	%0.68
2014	13.6	%0.71

المصدر: ESTIO, (January 2016), "Egyptian Science and Technology", Academy of Scientifics Research & Technology, Egypt, Volume (3), pp.70-71.

وعلى الرغم من زيادة نسبة الإنفاق على البحوث والتطوير عالمياً[20] حيث تمثل 41.8% في الدول الآسيوية ومعظمها في (الصين، واليابان، والهند، وكوريا الجنوبية) في عام 2016 إلا أنها لم تتعدَ 2.3% في دول الشرق الأوسط، و1.1% في أفريقيا. كمالايزال معظم تمويل البحث العلمي في مصر تمويلاً حكومياً (حوالي 99.8%)، وتمويل القطاع الخاص للبحث العلمي محدوداً جداً (0.2%).

2-2 نقص عدد الباحثين المشتغلين بالبحث العلمي والتطوير التكنولوجي لكل مليون نسمة:

يلاحظ من الجدول رقم (2) اهتمام معظم الدول كالبرازيل والصين وإسرائيل وماليزيا بالبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، ولذا فقد ارتفع عدد الباحثين المشتغلين بالبحث العلمي والتطوير التكنولوجي لكل مليون نسمة في ماليزيا عام 2013 إلى 1780 أي ما يقرب من خمسة أضعاف عددهم في عام 2007، وكذلك يلاحظ أن هذا العدد بلغ في إسرائيل 8337 لكل مليون نسمة في عام 2013، و الصين 1071، بينما بلغ في مصر 581 لكل مليون نسمة في عام 2013 وهو عدد قليل بالنسبة للدول الناشئة والمتقدمة نظراً لارتفاع عدد السكان في مصر، الأمر الذى يتطلب زيادة عدد الباحثين المصريين.

[20] IRUI, Global R & D Funding Forecast, Winter 2016.

جدول رقم (2)

عدد الباحثين المشتغلين بالبحث العلمي والتطوير التكنولوجي لكل مليون نسمة في مصر مقارنة ببعض الدول

الدول	2007	2009	2011	2013
مصر	665	458	524	581
إسرائيل	غ.م	غ.م	7317	8337
ماليزيا	368	1065	1643	1780
الصين	غ.م	853	963	1071

المصدر: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، تقرير اليونسكو للعلوم حتى 2030، ص 15.

ويعاني الباحثون في مصر من نقص الوقت المخصص للبحث العلمي وإجراء البحوث ونشرها، والأعباء الإدارية[21]، هذا بالإضافة إلى ما يتحمله الباحثون من نفقات لإعداد ونشر بحوثهم في الدوريات العالمية، وتدني أجورهم مما يجعلهم ينصرفون إلى موارد مالية بديلة مما يؤثر على تفرغهم وإنتاجهم العلمي.

2-3 النشر العلمي للأبحاث العلمية المنشورة محلياً وعالمياً:

بمقارنة موقع مصر في مؤشر النشر الدولي لعام 2013 ببعض الدول المتقدمة والناشئة والعربية[22] من بين 40 دولة نجد أنها احتلت مركزاً متأخراً جداً (37) مقارنة بالصين في المركز (2) وكوريا الجنوبية جاءت في المرتبة (12)، والبرازيل (13) وإيران (17) وإسرائيل (29) وجنوب أفريقيا (34)، وقد بلغ معدل النشر العلمي الدولي لكل باحث في مصر* عام 2015 حوالي 0.12%، وجاءت جامعة بني سويف في المرتبة الأولى من بين الجامعات الحكومية بمعدل نشر دولي 0.26% لكل باحث، ثم جامعتي كفر الشيخ والمنصورة بمعدل 0.24% لكل باحث، وجامعة القاهرة بمعدل 0.23% لكل باحث، ويتركز النشر الدولي في مصر في مجال العلوم الطبية بنسبة 17.2%، والكيمياء والهندسة الكيميائية بنسبة 11.8%، والهندسة بنسبة 10.9%. وينبغي على الجامعات المصرية زيادة معدل النشر الدولي في المجالات العلمية والطبية وعلوم الأرض والهندسة والتكنولوجيا. وتغطي الأبحاث المنشورة معظم المجالات التي تتعلق باحتياجات المجتمع مثل الكيمياء الحيوية والتكنولوجية الحيوية والصيدلانيات وعلوم المواد والعلوم الزراعية والطاقة وغيرها، وترجع الزيادة في معدلات نشر الأبحاث عالميًا إلى تشجيع الجامعات ومراكزها البحثية للباحثين من خلال تحفيزهم وصرف مكافآت لتشجيعهم على النشر الدولي المتميز وربط الترقيات والسفر إلى المؤتمرات العالمية بالنشر الدولي، وإطلاق البعثات للجامعات العالمية ذات الترتيب المتقدم، مع التوسّع في إنشاء مراكز

[21] سعيد الصديقي، (6 أبريل 2014)، "الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي: الطريق نحو التميز"، مجلة رؤى إستراتيجية، مركز الأمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الأمارات، المجلد (2)، العدد 6، ص 27.

[22] المرصد المصري للعلوم والتكنولوجيا والابتكار (2014)، "مؤشرات العلوم والتكنولوجيا"، ص33.

* هذا المؤشر يصدره المرصد المصري للعلوم والتكنولوجيا والابتكار بأكاديمية البحث العلمي، وتم حساب معدل النشر الدولي وفقا لتعريف الباحثين من قبل اليونسكو و OECD وحساب عدد الأبحاث الدولية وفقا لقاعدة البيانات الدولية Scopus.

التميز البحثية في العلوم الحديثة مثل الطاقة الجديدة والمتجددة، وتحلية ومعالجة المياه وتكنولوجيا النانو، والخلايا الجذعية وغيرها، بالإضافة إلى تشجيع إجراء الأبحاث العلمية في التخصصات المختلفة.

2-4 تضاؤل عدد براءات الاختراع:

تعد براءات الاختراع المسجلة للدولة دليلاً على مقدرتها التكنولوجية، وبلغ عدد براءات الاختراع الممنوحة من مكتب البراءات المصرية في عام 2015 نحو 472 اختراع، ومعظم براءات الاختراع للمتقدمين من غير المصريين حوالي 84.1%، في حين أن نسبة براءات الاختراع للمصريين حوالي 15.9%[23]. كما تتوزع طلبات براءات الاختراع المسجلة في المكتب المصري[24] حسب نوع المتقدمين كما يلى: الشركات حوالي 67%، ثم الأفراد 29%، 3.7% مراكز البحوث، و0.34% فقط لطلبات براءات الاختراع من الجامعات.

ويوضح جدول رقم (3) تطور عدد براءات الاختراع الصادرة للمصريين من مكاتب براءات الاختراع الأجنبية خلال الفترة 2007 – 2015.

جدول رقم (3)

تطور عدد براءات الاختراع الصادرة للمصريين من مكاتب براءات الاختراع الأجنبية

السنوات	المكتب الأمريكي	المكتب الأوربي	الإجمالي
2007	4	13	17
2008	12	7	19
2009	2	5	7
2010	3	3	6
2011	20	4	24
2012	28	4	32
2013	34	6	40
2014	45	5	50
2015	30	3	33

Source: US Patent and Trade Mark Office Annual Reports, December 2015, www.epo.org/annual report 2016.

حيث ارتفعت عدد براءات الاختراع خلال عام 2014 لتصل إلى 50 براءة اختراع مقارنة بنحو 17 براءة اختراع فقط خلال عام 2007، ويتصدر المكتب الأمريكي في عام 2014 النسبة الأكبر من براءات الاختراع حوالي (90%) الصادرة للمصريين.

ويوضح الشكل رقم (1) توزيع براءات الاختراع المصرية الممنوحة وفقاً للتخصص العلمي عام 2015 وتتمثل النسبة الأعلى من البراءات للمصريين في مجال الكيمياء والفيزياء 29.3%،

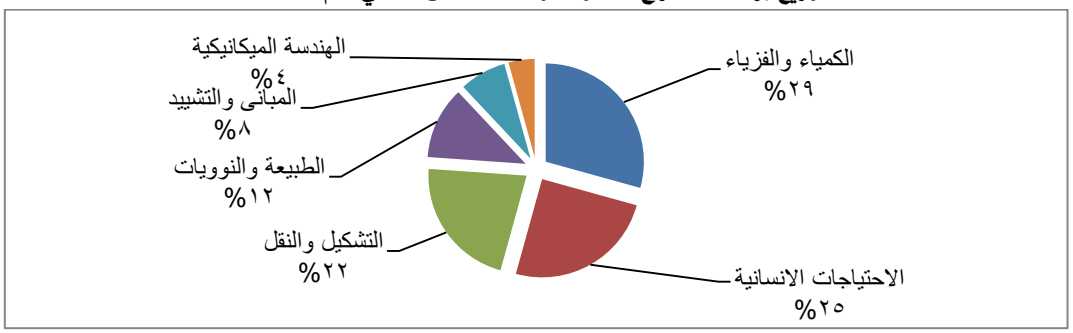
[23] الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، (مارس 2017)، مصر في أرقام، ص 138.

[24] وزارة البحث العلمي "إستراتيجية البحث العلمي في مصر (2015)، "نحو بناء مجتمع مبتكر – منتج– ومستخدم للمعرفة" ص 34.

والاحتياجات الإنسانية 25% و عمليات التشكيل والنقل 21.7%، والطبيعة والنوويات 11.9%، والمباني والتشييد 7.6%، والهندسة الميكانيكية 4.3% وكلها مجالات لخدمة التنمية المستدامة. وينبغي زيادة التركيز على مجالات العلوم والهندسة الميكانيكية.

شكل رقم (1)

توزيع براءات الاختراع الممنوحة وفقاً للتخصص العلمي عام 2015



المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، (مارس 2017)، مصر في أرقام، ص 138.

2-5 هجرة العقول المصرية للخارج:

احتلت مصر مرتبة متأخرة (132) من بين (144) دولة في مؤشر هجرة العقول[25] خلال عام 2012، حيث بلغت قيمة المؤشر 2.2 مما يدل على استقطاب وهجرة العقول المصرية. والجدول رقم (4) يوضح أن ترتيب مصر في مؤشري الاحتفاظ بالموهبة وجذب الموهبة مازال متأخراً جداً مقارنة بماليزيا وكوريا الجنوبية، وأن تحسن الترتيب خلال الفترة 2014/2013-2016/2015 إلا أن قيمة المؤشرين مازالت منخفضة 2.9، 2.7 في عام 2015.

جدول رقم (4)

ترتيب مصر في مؤشري الاحتفاظ بالموهبة وجذب الموهبة في مصر خلال الفترة (2014/2013-2016/2015)

الدولة	2014/2013		2015/2014		2016/2015	
	القيمة	الترتيب	القيمة	الترتيب	القيمة	الترتيب
قدرة الدولة على الاحتفاظ بالموهبة						
مصر	2.3	148/133	2.9	144/110	2.9	140/101
ماليزيا	4.6	148/20	5.1	144/9	5.3	140/8
كوريا الجنوبية	4.4	148/25	4.4	144/23	4.5	140/25
قدرة الدولة على جذب الموهبة						
مصر	2.2	148/131	2.7	144/108	2.7	140/108
ماليزيا	4.6	148/22	5.0	144/12	5.3	140/11
كوريا الجنوبية	4.1	148/31	4.2	144/28	3.9	140/35

Source: WEF (2013/2014-2015/2016), "The Global Competiveness Report".

[25] تتراوح قيمة المؤشر (1-7)، ويعبر الواحد عن عدم القدرة على استقطاب العقول، و7 تعبر عن القدرة الهائلة على استقطاب العقول. ويشير هذا المؤشر إلى هجرة العلماء والمتخصصين في مختلف فروع العلم من بلداً لأخر طلباً للرواتب الأعلى أو التماساً لحياه معيشية أفضل. وقد تم استبدال مؤشر هجرة العقول بمؤشرين جديدين بدءاً من عام 2014/2013 وهما: مؤشر قدرة الدولة على الاحتفاظ بالموهبة، والأخر قدرة الدولة على جذب الموهبة.

ووفقاً لدراسة لأكاديمية البحث العلمي 2006 أوضحت وجود[26] هجرة لأكثر من مليون عالم بينهم 620 عالماً في تخصصات نادرة (الهندسة النووية، الفيزياء الذرية والنووية، الطاقة، الليزر، الإلكترونيات، كيماء البوليمرات، الفلك والفضاء، علوم الأرض)، مما يتطلب ضرورة تفعيل سياسات لاجتذاب العلماء والموهبين من المصريين وتوفير البيئة الداعمة لهم.

2-6 تأخر ترتيب مصر في بعض المؤشرات العالمية مصر المرتبطة بالبحث العلمي للجامعات

- تأخر وتدني ترتيب مصر في معظم المؤشرات العالمية المرتبطة بالبحث العلمي للجامعات وأن تحسن الترتيب في بعض المؤشرات إلا أن قيمة المؤشرات مازالت منخفضة وخاصة في مؤشرات الابتكار العالمي، وإنفاق الشركات على البحث والتطوير، وجودة العلوم والرياضيات، التعاون بين الجامعة والصناعة، وبراءة الاختراع لكل مليون نسمة.

جدول رقم (5)

ترتيب مصر في بعض المؤشرات العالمية والمرتبطة بالبحث العلمي والجامعات (2013/2014-2015/2016)

المؤشرات	2015/2014		2016/2015		الاتجاه
	الترتيب	القيمة	الترتيب	القيمة	
جودة المؤسسات البحثية	144/135	2.4	140/128	2.6	↑
مؤشر الابتكار العالمي*	143/99	30.0	141/100	28.91	↓
توافر العلماء والمهندسين	144/41	4.4	140/45	4.3	↑
التعاون بين الجامعات والصناعة	144/132	2.4	140/133	2.4	↓
جودة تعلم العلوم والرياضيات	144/136	2.4	140/131	2.6	↑
مشتريات الحكومة من المنتجات التكنولوجية الحديثة	144/113	3	140/80	3.2	↑
إنفاق الشركات على البحث والتطوير	144/133	2.4	140/133	2.4	↔
براءات الاختراع لكل مليون نسمة	144/77	0.7	140/77	0.7	↓

Source: WEF (2015, 2016), "The Global Competitiveness Report ", 2014-2015, 2015-2016
* Cornell University, Instead University, WPIO, (2014, 2015) "The Global Innovation Index.

- تحسن الترتيب في توافر الموارد البشرية من العلماء والمهندسين، والمشتريات الحكومية من المنتجات التكنولوجية الحديثة، وجودة المؤسسات البحثية بما فيها الجامعات.

2- 7 موقع الجامعات المصرية وفقاً للتصنيفات العالمية:

هناك العديد من التصنيفات للجامعات مثل تصنيف التايمز للتعليم العالي، وتصنيف شنغهاي، وتصنيف ويب ماتريكس العالمي، وقد جاءت جامعة القاهرة في الترتيب الرابع عربياً

[26] السيد على السيد الشخيبى، (خريف 2014)، "واقع الجامعات المصرية في عالم متغير"، أحوال مصرية، مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية، الأهرام، مصر، العدد (54)، السنة الثانية عشر، ص 26.

والسادسة أفريقياً والترتيب 724 عالمياً وفقاً لتقييم ويب ماتريكس العالمي[27] عام 2017 وقد سبقتها جامعات السعودية عالمياً (جامعة الملك سعود 383 ، جامعة الملك عبد العزيز 540، جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا 684)، ويمكن إرجاع تأخر الترتيب عالمياً إلى ضعف الإنفاق على البحث العلمي، وعدم دعم القطاع الخاص لتمويل البحث العلمي، عدم امتلاك بعض أعضاء هيئة التدريس للمنهجيات المعتمدة على النشر عالمياً في الدوريات المتخصصة، وربما للتحيز للجامعات التي تستخدم اللغة الإنجليزية[28].

3- تقييم البحث العلمي بالجامعات في مصر:

تم استخدام أسلوب[29] التحليل الرباعي لمعرفة نقاط القوة والضعف والفرص المحتملة والتهديدات التي تواجه البحث العلمي في الجامعات المصرية.

3-1 أوجه القوة والضعف:

جدول رقم (6) أوجه القوة والضعف في البحث العلمي في مصر

القوة	الضعف
1- وفرة مؤسسات البحث العلمي التابعة للجهات المختلفة (الباحثين، الجامعات الحكومية والأهلية والخاصة والمراكز البحثية ومعاهد ومؤسسات المجتمع المدني المعنية بالبحوث والتطوير).	1- عدم التنسيق بين مؤسسات البحث العلمي في مصر ومراكز الإنتاج المختلفة.
2- وجود عدد من العلماء والمهندسين والفنيين الذين يمكن استثمارهم بشكل أفضل.	2- نقص الخبرات في بعض التخصصات النادرة.
3- وجود الخبرات البحثية في مختلف المؤسسات.	3- عدم تمكين الشباب في إدارة منظومة البحث العلمي والتكنولوجيا والابتكار.
4- توافر البيئة الملائمة للابتكار وتطوير البحث العلمي (منظمات المجتمع المدني، حاضنات التكنولوجيا، مسابقات رواد الأعمال، برامج نقل التكنولوجيا).	4- الافتقار إلى ثقافة العمل الجماعي.
5- وجود شبكات من مراكز نقل التكنولوجيا (TICO) في الجامعات والمراكز البحثية ومكاتب فرعية لمكتب	5- الاهتمام بمنظومة دعم الابتكار بالمجتمع المدني والاستثماري وذلك بدعم تكنولوجيا المعلومات والعزوف عن القطاعات التكنولوجية الأخرى.
	6- ضعف مخصصات الإنفاق على البحث العلمي والتطوير التكنولوجي (0,68% في عام 2013) ومعظم الإنفاق من الجهات الحكومية بنسبة 99%.

[27] Ranking Web of Universities, (January 2017)
ww.webometrics.info

[28] لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى:

بضايف عبد المالك، براهيمة آمال، (2016)، "استشراف مستقبل الجامعات العربية في ضوء التصنيفات الدولية"، المؤتمر العربي السادس لضمان جودة التعليم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، ص ص 255- 264.

[29] تم إعداده بمعرفة الباحثة وبالاعتماد على:

- مها محمد مصطفى الشال، (1-2 نوفمبر 2016)، " دور البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في النهوض بالقطاع الصناعي المصري"، ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر نقل وتوطين التقانة في الوطن العربي، اتحاد مجالس البحث العلمي العربية التابع لجامعة الدول العربية بالتعاون مع مركز البحوث والاستشارات الصناعية بالخرطوم، جمهورية السودان.

براءات الاختراع المصري. 6- ازدياد معدل النشر الدولي في السنوات الأخيرة. 7- إدماج عدد كبير من المجلات العلمية المحلية بقواعد البيانات الدولية. 8- المبادرات والجوائز الداعمة للبحث العلمي ورعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين والمخترعين. 9- الإرادة السياسية والشعبية الداعمة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي والابتكار. 10- الأولوية للبحوث التي لها علاقة بمشروعات التنمية المستدامة.	7- الفجوات القائمة بين البحث العلمي والتطوير التكنولوجي والصناعة وعدم استجابة القطاع الصناعي الإنتاجي لتطبيق نتائج البحث والتطوير، وتوجيه الأبحاث إلى المعرفة النظرية دون تطويعها للتطبيقات العلمية. 8- تركز معظم الباحثين في مصر في الجامعات وعدم اتصالهم بمراكز الإنتاج والتصنيع. 9- عدم استغلال الفرص التمويلية وفرص الشراكة الدولية ودعم القدرات المتوفرة لمصر ودول شمال أفريقيا في العديد من المؤسسات الدولية. 10-ضعف عدد البراءات المسجلة سنوياً للمصريين، وضعف عدد البراءات المسجلة في الجامعات والمراكز البحثية، حيث لم تتعدَ 0,5% سنوياً من إجمالي البراءات. 11-تدني ثقافة العلوم والتكنولوجيا والابتكار وحقوق الملكية الفكرية، ووجود بعض اللوائح التي تعيق أصحاب الملكيات الفكرية. 12- عدم ربط إستراتيجيات المؤسسات البحثية والجامعات بإستراتيجية البحث العلمي 2030 وخطة التنمية الاقتصادية للدولة. 13-عدم التنسيق بين مؤسسات البحث العلمي مما يؤدى إلى تكرار الموضوعات البحثية. 14-عدم وجود آلية ملزمة لمتابعة تنفيذ الخطط الإستراتيجية ومتابعة المراكز البحثية.

3-2 الفرص والتهديدات:

جدول رقم (7) الفرص المحتملة والتهديدات في البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في مصر

الفرص المحتملة	التهديدات
1- وجود العديد من العلماء المصريين في الخارج في جميع التخصصات، واستقطاب المغتربين من الكفاءات المتميزة للمساعدة في تحديث التكنولوجيات. 2- التعاون الدولي مع أمريكا وبعض الدول الأوربية والأسيوية والأفريقية. 3- المشروعات القومية بإستراتيجية التنمية المستدامة 2030 لمصر. 4- جهود الجهات الدولية واليونسكو والأمم المتحدة لرفع إنتاجية وقدرات علماء الدول النامية ودعم الأبحاث التطبيقية المشتركة.	1- وجود قيود على توطين التكنولوجيات المتقدمة وامتلاك أدواتها من قبل الدول المتقدمة. 2- إغراء العلماء للهجرة إلى الخارج لوجود عوامل جذب مادية في الغرب والخليج. 3- المزيد من التغيرات في منظومة العلوم والتكنولوجيا عالمياً. 4- صعوبة المنافسة مع التكنولوجيات المستوردة.

4- خبرات عالمية وإقليمية حول دور الجامعات في البحث العلمي ودعم التنمية المستدامة

4-1 خبرات عالمية:

4-1-1 تجربة مراكز التميز بجامعات كندا:

- تتميز جامعات كندا بالشراكة القوية بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية من خلال ما يسمى مراكز التميز[30]، وهي مراكز بحثية موجودة داخل الجامعات للقيام بتوثيق العلاقة بين الجامعات والمؤسسات الصناعية.
- ويعد مركز جامعة أونتاريو لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثالاً لتحويل نتائج البحوث العلمية والتكنولوجية إلى نتائج عملية في المؤسسات الصناعية والإنتاجية، للوصول إلى أفضل الاختراعات والإبداعات في مجال المعلوماتية والاتصال وتسويقها. وهناك مركز للمواد الأولية والتصنيع في منطقة أونتاريو، إذ يقوم هذا المركز بالتنسيق ما بين الجامعة والحكومة الكندية والمؤسسات الصناعية والإنتاجية، وذلك لحصر احتياجات كندا المستقبلية من المواد الخام، وتحديد الأولويات وتطوير البرامج والمشروعات، وتهدف مراكز التميز في كندا إلى ما يلي[31]:

- إقامة روابط شراكة قوية وإستراتيجية بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية.
- الاستثمار في الإبداع للوصول للتكنولوجيا المتقدمة من خلال الأبحاث المشتركة ذات العلاقة بالصناعة، وتسويق التكنولوجيا الناتجة عن الأبحاث التطبيقية.
- الوصول إلى نتائج عملية وذلك عن طريق نقل التكنولوجيا من البحث العلمي والمعامل إلى المؤسسات الإنتاجية وسوق العمل.
- تدريب العاملين وإعدادهم للعمل الإبداعي.
- تبادل المهارات والمعارف مع الجماعات والمراكز الإبداعية الأخرى.
- التعاون مع المؤسسات الإبداعية المحلية والوطنية والعالمية.

4-1-2 جامعة أوستن بالولايات المتحدة الأمريكية:

- يعتبر نموذج الحاضنة التكنولوجي في جامعة أوستن الأمريكية من أشهر نماذج الجامعات الاستثمارية في العالم لتطبيق تحقيق الشراكة والتعاون بين الجامعات وقطاعات الإنتاج في مجال البحث العلمي لخدمة التنمية. وهو مشروع تعاوني بين الجامعة والحكومة المحلية في مدينة أوستن وبمشاركة غرفة التجارة والقطاع الخاص، وذلك للتنمية الاقتصادية من خلال تحويل

[30] أحمد الخطيب، (2006)، "الجامعات الافتراضية: نماذج حديثة"، عالم الكتب الحديث، الأردن، ص 179.

[31] المرجع السابق، ص 179.

البحوث والمبتكرات الجامعية إلى المجالات التطبيقية والاحتياجات الصناعية، لنقل ونشر التكنولوجيا[32].

- وتهدف حاضنات الأعمال الإبداعية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى ما يلي:

- مساعدة خريجي الجامعات والمعاهد العليا من أصحاب الأفكار المبدعة، على إقامة مؤسساتهم ومشاريعهم الخاصة.
- مساعدة الباحثين على الاستفادة من نتائج الأبحاث التي ينفذونها في المعامل إلى مرحلة التطبيق العملي بهدف الإنتاج التجاري.
- تقديم الخدمات الاستشارية للمؤسسات المستفيدة وتقديم الاستشارات الفنية في مجال دراسات الجدوى الاقتصادية، ودراسات السوق، وذلك حسب الإنتاج، وحجم السوق المقدر، ودراسات حول العمالة، وتوفر المواد الأولية اللازمة لبدء الإنتاج.

4-1-3 جامعات الهند:

- اهتمت جامعات الهند بالبحوث العلمية والتطوير في مجالات التكنولوجيا العالية مثل: الفضاء، تكنولوجيا المعلومات، الأدوية، وأصبحت الجامعات تركز على العلوم والهندسة والتوجه نحو البحوث الأساسية، والبرامج القومية الرائدة في مجالات متنوعة للتنمية المستدامة[33] (الإمداد بالمياه والصرف الصحي للريف، الصحة، الاتصالات) وإنشاء الخدمات البحثية التنافسية الدولية، ومراكز التميز.
- تم تطوير العديد من الشراكات بين القطاعين العام والخاص في البحوث الجامعية، في مجالات التكنولوجيا العالية لتنشيط التعاون بين الصناعة والجامعة، وتركز الإنفاق الحكومي على البحوث والتطوير على الطاقة النووية والدفاع والفضاء والصحة والزارعة.
- إقامة 14 جامعة جديدة منذ عام 2010 لتدعيم البحوث والتطوير ركزت على المجالات المرتبطة بالمشكلات ذات الأهمية في الهند مثل: التحول الحضري، حماية البيئة والصحة العامة[34].

---

[32] لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى:

المرجع سابق، ص ص 163- 177.

[31] AIMA (All India Management Association), (2003), " India's New Opportunity 2020", Report of the High Level Strategic Group, Boston Consulting Group, Mumbai and New Delhi, India, p.23.

[34] إبراهيم الدسوقي عوض الله توفيق محمد، (2013)، "تطوير البحث العلمي في الجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة"، مرجع سابق، ص ص 158-159.

4-1-4 جامعات فرنسا:

- قامت جامعات فرنسا والمراكز البحثية بإنشاء شركة علمية مشتركة فيما بينهما بحيث تكون حلقة وصل بين الجامعات والمعامل البحثية، ومهمتها تحويل الاكتشافات والابتكارات إلى تطبيقات ملموسة، وتلبية احتياجات الشركات بما يسهم في تنمية المجتمع.
- سجلت الجامعات براءات الاختراع وتحويل تقنيات الجامعة والمعامل إلى فرص تجارية.
- قامت بعض الجامعات الفرنسية مثل جامعة نانت في غرب فرنسا بتطبيق برامج تربوية ثقافية تحمل اسم مقاهي المواطنين لتوعية المجتمع ومشاركته في مناقشة موضوعات متنوعة. كما تقام هذه البرامج في وسط المدينة، ويديرها مجموعة من أساتذة الجامعة من تخصصات مختلفة مع مجموعة من أفراد المجتمع الراغبين في مناقشة مجالات التنمية المستدامة المتعلقة بالبيئة، والصحة، والتعليم وغيرها من المجالات[35].

4-1-4 جامعات الصين[36]:

- – يركز النظام البحثي في الجامعات الصينية على الكثافة المعرفية من خلال تشجيع الابتكار، وإقامة التجمعات البحثية بجوار الهيئات المستفيدة، بالإضافة إلى التدويل من خلال توفير قواعد عالمية للتقييم.
- – توفير مراكز للمعرفة والموهبة، مما ساعد في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتجديد في الصناعة الصينية.

4-1-5 جامعات إسرائيل[37]:

- استطاعت إسرائيل رغم قلة عدد سكانها وضيق مساحتها والتهديدات الموجهة إلي أمنها القومي أن تتبنى إستراتيجية واضحة المعالم راسخة الأركان للبحث العلمي مستغلة كل الظروف المتاحة محلياً وإقليميا ودولياً في أن تتحول باقتصادها من اقتصاد يعتمد علي الاستيطان الزراعي إلي ما يسمي باقتصاد المعرفة.
- تمتلك إسرائيل 55 مؤسسة للتعليم العالي منها 8 جامعات والتي تعد من أكبر الجامعات المعتمدة على البحث والتطوير في العالم.

---

[35] وزارة التعليم العالي، (2014)، "الوظيفة الثالثة للجامعات"، المملكة العربية السعودية، ص 32.

[36] المرجع السابق، ص 224.

[37] لمزيد من التفاصيل يتم الرجوع إلى:

– عدنان أبو عامر، (2013)، " مراكز البحث العلمي في إسرائيل–السياسات والأهداف والتمويل"، مركز نماء للبحوث والدراسات.

– دانيال شيختمان، (19 إبريل 2015)، " البحث العلمي في إسرائيل لماذا تتفوق علينا إسرائيل؟"، مركز الروابط للدراسات الإستراتيجية والسياسية.

Rawabetcenter.com/archives/6138

- تنفق إسرائيل حوالي 4.7%من دخلها القومي على البحث العلمي.
- تصنف الجامعات الإسرائيلية ضمن أفضل 300 جامعة على مستوى العالم بحسب آخر التصنيفات الأكثر اعتماداً في العالم حتى عام 2015:
  - تصنيف شنغهاي 2015 (الترتيب 70 الجامعة العبرية، 150 معهد وايزمان، 158 جامعة تل أبيب)
  - تصنيف كيو إس 2014 (الترتيب 138الجامعة العبرية، 195 جامعة تل أبيب)
  - تصنيف ويب ماتركس 2014 (الترتيب 207 الجامعة العبرية، 221 جامعة تل أبيب)
  - تصنيف مجلة التايمز 2014 (الترتيب 188 جامعة تل أبيب، 202 الجامعة العبرية)

- دور المجتمع والقطاع الخاص في دعم البحث العلمي ومعظم الأبحاث في مجالات التنمية المختلفة، حيث بلغ نصيب القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي حوالي 50% في عام 2015.
- اهتمت إسرائيل اهتماماً كبيراً باستقطاب العلماء والباحثين والأساتذة للمساهمة في تطوير البحث العلمي، حيث بلغت نسبة العلماء المهاجرين لإسرائيل 33% وأشارت دراسات أخرى في عام 2014 أن نسبة 86% من العاملين في القطاع الطبي من المهاجرين الوافدين، وأن نسبة الكفاءات (الأوروبية) 65% من أساتذة الجامعة العبرية، وفي المقابل نجد أن البلاد العربية هي أكبر منطقة طاردة للكفاءات في العالم وتساهم بـ 31 % من هجرة الكفاءات من الدول النامية إلى الغرب وبنحو 50 % من الأطباء و23 % من المهندسين و15 % من العلماء النابهين، ويستقر 54% من الطلاب في الغرب ولا يعودون.
- تبنت إسرائيل النموذج الألماني، وضرورة التركيز على البحث العلمي الأكاديمي والدراسات العليا بالجامعات، واهتمت بالأبحاث المتعمقة باعتبارها من الركائز الأساسية لرسم وبناء الإستراتيجيات في كل المجالات، وقد أولت اهتماماً خاصاً بالعلوم الفيزيائية والكيميائية والطبيعية لتتيح لها الهيمنة على العالم وتحويل مساره.
- يهدف البحث العلمي في إسرائيل[38] إلى ما يلي:

1- التقدم في جميع المجالات العلمية على مستوى العالم.
2- النشر على مستوى العالم.
3- دعم وتطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات من حيث الكم والكيف لربط إسرائيل بأنحاء العالم عبر أقمارها الصناعية التي تقوم بمسح شامل حول الكرة الأرضية.
4- التوسع والمنافسة في البحوث العسكرية.

[38] المرجع السابق.

4-1-6 تجربة الجامعات اليابانية[39]

- اهتمت الجامعات اليابانية بالتعاون بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية، والسماح للباحثين في الجامعات والمؤسسات الإنتاجية بإجراء البحوث المشتركة، وإشراك المؤسسات الإنتاجية بتمويل الإبداع والاختراع.
- نقل وبيع التكنولوجيا من الجامعات للمصانع الصغيرة والمتوسطة.
- منح أعضاء هيئة التدريس بالجامعات رواتب إضافية من المؤسسات الإنتاجية لخبراتهم واستشاراتهم وبحوثهم.
- تعزيز إبداعات واختراعات الطلاب بالجامعة، وإنشاء برامج تدريبية مشتركة بين الجامعات والمصانع اليابانية.

4-2 تجارب إقليمية:

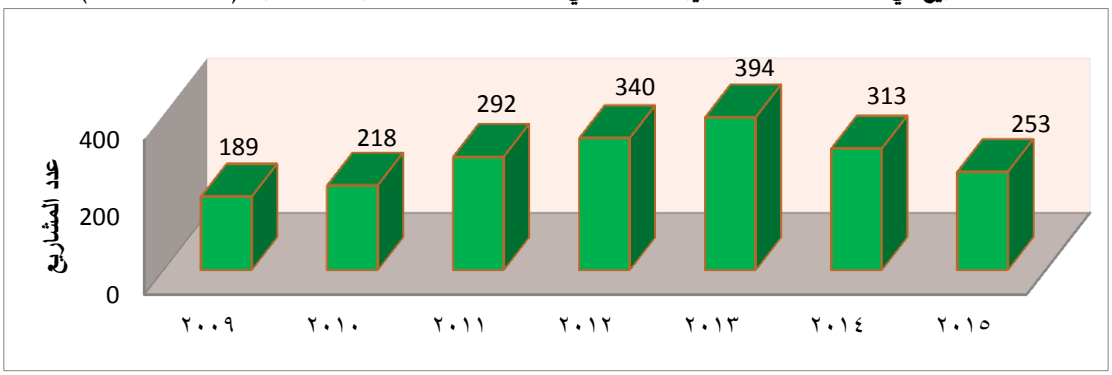
4-2-1 تجربة جامعة الملك عبد العزيز آل سعود بالمملكة العربية السعودية:[40]

- وجهت جامعة الملك عبد العزيز آل سعود كل إمكاناتها العلمية والتقنية لمواجهة التحديات العلمية والتقنية الراهنة والمستقبلية ولمواكبة التوجهات الإستراتيجية للدولة في مجالات العلوم والتقنية أنشأت جامعة الملك عبد العزيز آل سعود برنامج الخطة الوطنية للعلوم والتقنية والابتكار.

- أسهمت مختلف جهات المملكة العربية السعودية في المشاركة في الخطة الوطنية للعلوم والتقنية والابتكار خلال الفترة (2009- 2015)، وذلك في برنامج التقنيات الإستراتيجية المتقدمة (15 تقنية) من خلال (31) جامعة إضافةً إلى مستشفى تخصصي ووزارة الصحة. والشكل رقم (2) يوضح عدد المشاريع التي دعمتها الجامعة في مجالات التقنية والابتكار خلال الفترة (2009-2015)

شكل رقم (2)

عدد المشاريع في جامعة الملك عبد العزيز آل سعود في مجالات التقنية والابتكار خلال الفترة (2009- 2015)



المصدر: King Saud University, (2015), A Brief Report On National For National Plan For Science, Technology and Innovation Program,p.11

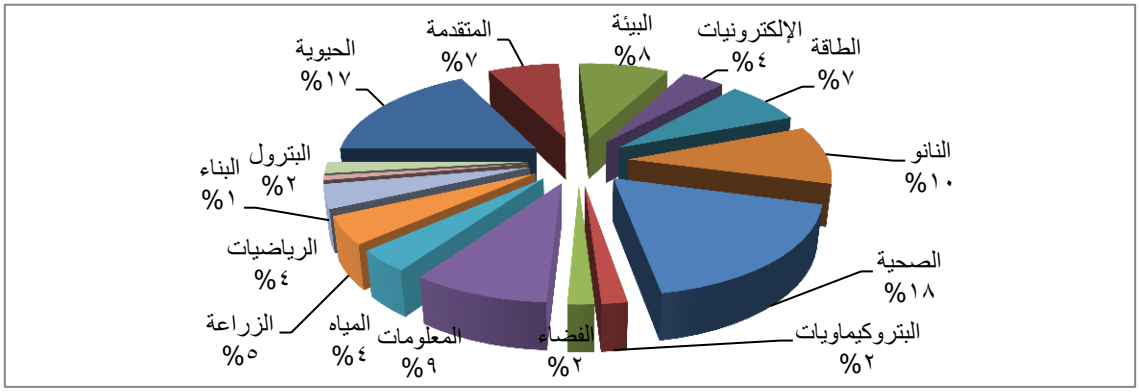
[39] أحمد الخطيب، (2006)، "الجامعات الافتراضية: نماذج حديثة"، مرجع سابق، ص ص 188-189.

[23] For More Information:
- King Saud University, (2015), A Brief Report On National Plan For Science, Technology and Innovation Program.

- وفيما يتعلق بتوزيع الأبحاث المدعومة بحسب التقنيات، يوضح الشكل رقم (3) أن نسبة الأبحاث في التقنية الحيوية والصحية تمثل 18% من إجمالي الأبحاث، تليها تقنية النانو في المرتبة الثانية بنسبة 10%، ثم تقنية المعلومات والبيئة بنسبة 9% لكل منهما، والمواد المتقدمة والطاقة بنسبة 7% لكل منهما، وكلها مجالات تخدم التنمية المستدامة. كما تركزت ميزانية المشروعات المدعومة على مشروعات الصحة والكيمياء الحيوية والزراعة والبيئة وتكنولوجيا النانو وكلها مشروعات تخدم التنمية المستدامة.

شكل رقم (3)

توزيع البحوث المدعومة في جامعة الملك عبد العزيز آل سعود حسب التقنيات خلال الفترة (2009-2015)



المصدر: King Saud University, (2015), A Brief Report On National For National Plan For Science, Technology and Innovation Program,p.12

- اهتمت جامعة عبد العزيز آل سعود بضمان جودة نتائج المشروعات البحثية ومخرجاتها وذلك من خلال تحكيم التقارير الدورية من اللجان العلمية، وذلك للتأكد من مدى تحقيق كل مشروع لأهدافه بحسب الخطة الزمنية المحددة، وكذلك للتأكد من عدم انحراف أي مشروع عن خطته البحثية، ويتم تحكيمهما من قبل مؤسسة التحكيم الخارجي.

4-3 دراسة حالة على مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا:

مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا هي مؤسسة جامعية تعليمية بحثية ابتكارية مستقلة وغير هادفة للربح. وقد قامت رئاسة الوزراء بتسمية المشروع مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا ووصفته بأنه "مشروع مصر القومي للنهضة العلمية"، وفي 20 ديسمبر 2012، تم منح المدينة قانون خاص يسمح للطلاب بالتقديم للدراسة بجامعة العلوم والتكنولوجيا بمدينة زويل للتنمية الحديثة في مجال البحث العلمي والتكنولوجيا. وفي عام 2014 أصدر قرار جمهوري بتخصيص 200 فدان لبناء المقر الجديد لمدينة زويل في منطقة حدائق أكتوبر بمدينة السادس من أكتوبر وكَلَّفَت الهيئةَ الهندسية للقوات المسلحة بأعمال بناء وتشييد الموقع الجديد للمدينة.

أ- علاقة مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا بالمؤسسات العلمية داخلياً وخارجياً:

تهتم مدينة زويل بالتعاون البحثي والعلمي مع المؤسسات العلمية الأخرى في مصر والعالم، لمعالجة العديد من القضايا على المستويين المحلي والعالمي. ولذا تشارك في مشاريع متعددة التخصصات عبر شبكة من المؤسسات المحلية والدولية في العديد من المجالات، مثل، علم الجينوم، وتكنولوجيا النانو، وعلوم المواد، والخلايا الجذعية، وعلاج السرطان، والطاقة المتجددة، والمواد الذكية والفيزياء الأساسية، إلخ.

وفيما يلي بعض الأمثلة من التعاون على المستوين المحلي والدولي:

- **التعاون المحلي:** مشاريع مشتركة مع العديد من الجامعات المصرية الحكومية والخاصة مثل: جامعة عين شمس، جامعة القاهرة، جامعة طنطا، الجامعة الأمريكية، جامعة الأزهر، جامعة بنها، جامعة المنصورة، ومركز الكلى بجامعة المنصورة، الجامعة الألمانية، جامعة هليوبوليس، مؤسسة مجدي يعقوب، المعهد القومي لعلوم الليزر.
- **التعاون الإقليمي:** مشاريع مشتركة مع جامعتي تونس والمنار بتونس.
- **التعاون الدولي:** مشاريع مشتركة مع العديد من الجامعات ومراكز بحثية دولية مثل: جامعة أستون وجامعة برونيل وجامعة سيتي لندن بالمملكة المتحدة، المنظمة الأوروبية للأبحاث النووية (سيرن)، جامعة كيوتو باليابان، معهد لينز للطاقة الشمسية العضوية بالنمسا، البوليتكنيك باري بإيطاليا، مستشفى سانت جود لأبحاث الأطفال بالولايات المتحدة، المعهد السويسري الفيدرالي للتكنولوجيا بسويسرا، جامعة كاليفورنيا وسان دييغو بالولايات المتحدة

ب- دور مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا كجامعة:

تقوم مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا بالبحث العلمي لتنمية وتقدم المجتمع في مجالات: مكافحة الأمراض، واستخراج مصادر الطاقة، الطاقة الشمسية، التوصل لتكنولوجيات جديدة للتنافس في العالم، كما أن معظم مشاريعها وأبحاثها تطبيقية تهدف إلى التطوير التكنولوجي وتحسين المجتمع[41].

- تقدم مدينة زويل دورها كجامعة للطلاب في تخصص الهندسة وتضم (الهندسة البيئية، تكنولوجيا النانو، الطاقة المتجددة، العمليات الحيوية، الطاقة، الفضاء والمعلومات والاتصالات) وتخصص العلوم ويضم (الطب الحيوي، علم المواد، علم النانو، فيزياء الأرض والكون) وهى تخصصات متميزة ومطلوبة لخدمة التنمية المستدامة بالإضافة إلى دورها في البحث العلمي من خلال

[41] مقابله مع مجموعة من الأساتذة الدكاترة بمدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا أ.د/ مصطفى العشري بمركز النانو تكنولوجيا، أ.د/ أحمد معروف بمركز الفيزياء الأساسية والتطبيقية بتاريخ 2017/2/23.

المراكز البحثية والباحثين المتميزين، كما تقدم العديد من المؤتمرات والندوات في مجالات التنمية المستدامة.

- توجد قاعدة بيانات للخريجين مما يعطى انطباعاً جيداً للإعلام ويوفر فرص عمل للخريجين.

ت- دور مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا في دعم البحث العلمي لخدمة التنمية المستدامة:

- تضم 7 مراكز بحثية تقدم مخرجات بحثية لخدمة التنمية المستدامة في مختلف المجالات[42] ومنها النانو تكنولوجيا، الجينوم، علوم المواد، العلوم الطبية ، إلكترونيات النانو، الطاقة، البيئة، علوم الكون، الفضاء، الاقتصاد والعلاقات الخارجية، تقنيات التعليم الحديثة، الفيزياء الأساسية. وجاري الانتهاء من إنشاء مركز للدراسات الإستراتيجية لمشروعات التنمية الكبرى بمصر لتقييم المخاطر الوطنية، وليقوم بإجراء دراسات وإعداد تقارير بشفافية، وإتاحتها لصانعي السياسات لخدمة المجتمع والتنمية بمعاونة فريق من الخبراء المحليين عن حالة التعليم في مصر واقتراحات تطويره، ومحو الأمية، وإنشاء شبكات النقل البري والسكة الحديد في جميع أنحاء مصر، وتنمية الأراضي الصحراوية، ومستقبل المياه ومصادر الطاقة، والحصول على الطاقة النووية للاستعمالات السلمية، وتفادي أثر الكوارث النووية، وانتشار الفيروسات، وندرة المياه، وتآكل الدلتا. كما أن بها الخبرات المتميزة من التطبيقيين وكلها مجالات تعود بالنفع على الاقتصاد والمجتمع. وبذلك تتضح أهمية هذه المراكز البحثية وأبحاثها ومشروعاتها في خدمة التنمية المستدامة والمجتمع.
- عمل الباحثون والأساتذة في مدينة زويل على مجموعة كبيرة من المشاريع في مجال العلوم الأساسية والتطبيقية خلال الفترة من (2011-2016)، وتم نشر 214 ورقة بحثية في دوريات علمية مرموقة ذات تأثير كبير في مجالات تكنولوجيا النانو، الفوتونات، الخلايا الجذعية، علم الجينوم، العلوم الطبية، أجهزة وإلكترونيات النانو، والفيزياء الأساسية. وتم عرض 268 ورقة بحثية في مؤتمرات عالمية في شتى المجالات.
- هناك العديد من الأمثلة لدعم مدينة زويل للأبحاث العلمية لخدمة التنمية المستدامة في مصر ومنها ما يلي:

- **علاج فيروس سي:**

- تزايدت حالات الإصابة بالتهاب الكبد الوبائي فيروس سي إلى 150.000 حالة جديدة سنويًا، ومصر لديها أعلى معدل انتشار للمرض في العالم يصل إلى 15٪ بين البالغين حتى 2015. ولذا تم التوصل إلى أدوية محلية الصنع في علاج فيروس سي وقام مركز الجينوم ومركز علوم المواد في مدينة زويل للعلوم التكنولوجيا بمبادرة للقيام بأبحاث في هذا المجال، كما طور الباحثون

[42] https://www.zewailcity.edu.eg.

أداة تشخيص لفيروس التهاب الكبد الوبائي، وذلك باستخدام بصمة الفيروس الجينية وجزيئات الذهب المعدلة للكشف المباشر عنه في عينات المرضى. فعلى الرغم من التطورات السريعة في العلاج، لا يزال التشخيص هو العامل الرئيسي في مكافحة فيروس التهاب الكبد الوبائي، وقد تم ابتكار وسائل للتشخيص في متناول الطبقة الفقيرة من المجتمع المصري حيث إن الأساليب الحالية مكلفة وتستغرق وقتاً طويلًا وتتطلب مختبرات مجهزة تجهيزًا جيدًا.

- ساعدت أبحاث وابتكارات الفريق العلمي بالمدينة في توفير تكنولوجيا أساليب للتشخيص جديدة وأرخص وأسرع في الكثير من الأمراض، حيث تجني النتائج في 30 دقيقة للوصول إلى الملايين من المصريين الذين يعيشون في العشوائيات والمناطق الريفية ممن لا يستطيعون الوصول إلى التقنيات غالية الثمن، كما أن أسلوب التشخيص المبتكر الجديد لديه حساسية تقارب الطريقة المستخدمة حاليًا بحوالي عشر التكلفة. ومن أهم نتائجها أيضاً القدرة على استخدامها كأداة للكشف في العديد من الأحماض النووية، مما يفتح المجال لاستخدامها في اكتشاف العلامات البيولوجية في أمراض أخرى مثل السرطان وأمراض القلب.

وقد تم نشر نتائج دراسات الباحثين في دوريات علمية[43] ذات معامل تأثير 7.5 في 4 نوفمبر 2016.

- **مجال الطاقة:**

- تصميم أكفأ أنظمة تجميع الطاقة الشمسية، حيث قام علماء مركز علوم المواد بأبحاث تمكنت من بناء مواد متناهية الصغر لاستخدامها في تطبيقات التحفيز الضوئي غير المتجانس لتحويل الطاقة الشمسية إلى طاقة كيميائية، ويمكن استخدامها في تطبيقات صناعية في مجالي الطاقة والبيئة.
- تم تشكيل فرق بحثية من باحثين دوليين[44] من جامعات بفرنسا وجامعة الملك عبد الله للعلوم وجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية لمشروع أبحاث جوانب تقنية مثل التحليل الطيفي الفائق السرعة باستخدام الليزر. وقد تم تمويل هذا المشروع من قِبَل صندوق المشروعات الخاص بمدينة زويل وصندوق العلوم والتنمية التكنولوجية.

ث- دعم الباحثين:

تتيح مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا للباحثين الأبحاث العلمية بصورة مستقلة وبالاشتراك مع مراكز بحثية أخرى داخل المدينة وفى الجامعات والمراكز البحثية المصرية والدولية. وتوفير المعامل

[43] For More Information:
-" Sherif M. Shawkya , Ahmed M. Awada and others,(4 November 2016), "Gold aggregating gold: A novel nanoparticle biosensor approach for the direct quantification of hepatitis C virus RNA in clinical samples", Biosensors and Bioelectronics Journal. http://dx.doi.org/10.1016/j.bios.2016.11.00.
[44] www.zewailcity.edu.eg.

عالية التجهيزات والمواد المستخدمة في إجراء الأبحاث، والحصول على منح لدعم الباحثين المتميزين ومساعدتهم في نشر نتائج الأبحاث التي أجريت داخل المدينة في الدوريات العلمية ذات التأثير العالي. مثل الأبحاث التي تمت في مجالات الفيزياء الأساسية، إلكترونيات النانو، تكنولوجيا النانو، معالجة المياه، و أبحاث الخلايا الجذعية، البصريات وذلك بالتعاون مع المعاهد والمراكز البحثية المحلية والدولية، بالإضافة إلى التعاون مع أفراد المجتمع والصناعة، ويعمل الباحثون في العديد من المجالات البحثية مثل مجال الطاقة، علوم الجينوم، علاج السرطان، علاج التهاب الكبد الوبائي.

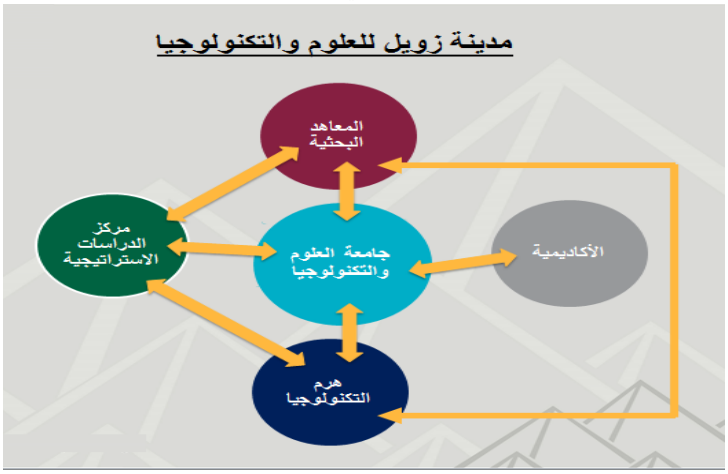
ج- التدريب الصيفي لطلاب الجامعات:

تقدم مدينة زويل خدمة مجتمعية في تعليم وتدريب طلاب الجامعات في المواد الأساسية في الفيزياء الأساسية لجميع جامعات مصر من كليات علوم وهندسة وتم تدريب 60- 70 طالباً سنوياً على مدار 3 سنوات.

ح- هرم التكنولوجيا:

وهو يمثل نقطة التقاء وتحويل المخرجات البحثية إلى منتجات تعود بالنفع على المجتمع واستخدام العلم لخدمة الإنسان بشكل مباشر مثل: توفير الدواء بأقل تكلفة، ويتم بلورة الأبحاث العلمية في الجامعة والمساهمة في تطبيقها، كما يعمل على مد الخريجين الموهوبين ورجال الأعمال في مجال التكنولوجيا بفرصة تطوير صناعات وتقنيات جديدة. وبذلك يتيح هرم التكنولوجيا فرص للتعاون البحثي مع مختلف قطاعات الصناعات التقنية المتقدمة. ويوضح الشكل رقم (4) العلاقات التشابكية والارتباط بين مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا وأكاديمية البحث العلمي والمعاهد البحثية وهرم التكنولوجيا بالجامعة ومركز الدراسات الإستراتيجية.

شكل رقم (4) العلاقات التشابكية في مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا



المصدر: www.zewailcity.edu.eg

معوقات البحث العلمي في مدينة زويل:

على الرغم من الإمكانيات المادية والمعدات وتوافر المعامل بالمراكز البحثية عالية التكنولوجيا إلا أنها تعانى من بعض المعوقات ومن أهمها:

- هجرة الكفاءات المتميزة والتي تعمل بالجامعة لضغوط الحياة.
- نقص الخبرات التطبيقية في مصر.
- نقص الدراسات التسويقية، والترويج لمخرجات المشروعات البحثية التطبيقية وقلة الدعم لتطبيق نتائجها من قبل الحكومة والقطاع الخاص.
- الروتين و تأخر إجراءات صرف التمويل لبعض المشروعات، والتأخير في إجراءات استيراد المعدات والمواد اللازمة لبعض الأبحاث والتي تحتاج لتوقيت مناسب لوصلها لإجراء البحوث، وعلى سبيل المثال مشروع مدته سنتين تصل المواد والمعدات بعد ستة أشهر وخلال تلك الفترة قد تحدث تغيرات تكنولوجية.
- تغيرات أسعار العملات مما يؤثر على أسعار المواد والمعدات المستخدمة في المعامل البحثية.
- تسجيل الاختراعات ومشاكل مرتبطة بإجراءات تسجيل براءات الاختراع.

5- مقترحات وآليات لتعزيز دور الجامعات المصرية للنهوض بالبحث العلمي ودعم التنمية المستدامة[45]:

5-1 تهيئة بيئة محفزة وداعمة للتميز والابتكار في البحث العلمي وذلك من خلال:

- ✓ إصدار تشريعات جديدة محفزة للبحث العلمي وداعمة للابتكار.
- ✓ تعزيز الشراكة بين الجامعات والمؤسسات البحثية وكافة قطاعات المجتمع.
- ✓ ربط البحث العلمي بالتعليم وبالحياة اليومية بما في ذلك تبسيط الظواهر الطبيعية والتعليم الإبداعي للعلوم وتحفيز الشباب للابتكار واحتضان المبتكرين.
- ✓ الارتقاء بجودة البحث العلمي (البحوث الأساسية، والبينية، والمستقبلية، والاجتماعية) لتحقيق مستوي عال من التميز يسهم في تحقيق ريادة إقليمية ودولية.
- ✓ دعم الاستثمار في البحث العلمي وربطه بالصناعة وخطط التنمية واحتياجات المجتمع، وتعزيز الشراكة مع القطاعات المختلفة.

---

[45] تم إعدادها بالاستعانة بما يلى:

- مقترحات من الباحثة.
- آراء ومقترحات بعض أعضاء الهيئة العلمية والباحثين بمدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا.
- وزارة التعليم العالي البحث العلمي (2015)، "إستراتيجية البحث العلمي في مصر"، مرجع سابق، ص ص24-25.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (2015)، " الإستراتيجية القومية للتكنولوجيا والعلوم والابتكار 2015-2030"، ص ص94-111.

- ✓ نشر الثقافة العلمية في المجتمع وربط التعليم بالبحث العلمي لتكوين عقلية علمية تدعم التفكير العلمي، وتعزز ثقافة البحث العلمي لدي الطلاب.
- ✓ تغيير ثقافة المجتمع تجاه البحث العلمي على المدى الطويل.
- ✓ تنسيق وتطوير مجالات التعاون الدولي لخدمة البحث العلمي.

5-2 إنتاج المعرفة ونقل وتوطين التكنولوجيا للتنمية المستدامة وذلك من خلال:

- ✓ تعميق التصنيع المحلي، والاستفادة من مخرجات البحث العلمي المصرية للمساهمة في حل المشاكل الملحة والتي يعاني منها المجتمع وتطبيقها، وذلك في مجالات الطاقة والمياه والصحة والسكان والزراعة والغذاء والبيئة والصناعات الإستراتيجية والرأسمالية.
- ✓ إعطاء أولوية كبيرة للبحوث الأساسية والمستقبلية والاجتماعية والعلوم البينية والمتداخلة مثل النانو تكنولوجي والبيوتكنولوجي والطاقة لبناء قاعدة علمية قوية قادرة على إنتاج المعرفة.
- ✓ رفع كفاءة منظومة الطاقة في مصر، والبحث عن مصادر جديدة، وترشيد الاستهلاك.
- ✓ تطوير المنظومة الصحية للارتقاء بصحة ورفاهية المواطن، وتبنى تطبيقات البحث العلمي ونتائج البحوث في علاج الأمراض.
- ✓ دور الإعلام في تشكيل وضبط القيم الاجتماعية والأخلاقية للمجتمع المصري، وتشجيع الاهتمام بالبحث العلمي.
- ✓ تشجيع المبتكرين المصريين على تسجيل براءات الاختراع من خلال مكتب براءات الاختراع.

5-3 ربط التعليم العالي والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي والابتكار وذلك من خلال:

- ✓ التعاون بين مراكز البحوث والجامعات ومؤسسات الإنتاج والخدمات.
- ✓ حاضنات الأعمال الصناعية والتقانة وحدائق العلوم والتكنولوجيا والتي تربط بين الجامعة ومعاهد البحوث والشركات أو الحاضنات التكنولوجية وقد بادرت بعض الجامعات بذلك ومنها جامعة المنصورة وجامعة النيل وقامت بترجمة أبحاثها لمنتجات.
- ✓ مراكز التميز البحثية المتخصصة لمعاونة قطاع الصناعة ومساعدته في زيادة تنافسيته.
- ✓ دعم القطاع الخاص للشراكة بين الجامعات ومراكز البحوث.
- ✓ تطوير التعليم الهندسي والتركيز على علوم التصنيع الهندسي وإنتاج المعدات والهندسة العكسية وتكنولوجيا إنتاج المواد وتقنيات الميكنة الآلية.
- ✓ تبنى الجامعات المصرية لإستراتيجية البحث العلمي لحل مشاكل المجتمع.
- ✓ الاتصال المباشر بين الجامعة وبين المستفيدين والمستويات الأعلى للتخطيط والبحث مثل مراكز البحوث وأجهزة الإنتاج والخدمات.

- ✓ الاهتمام بالبحوث والدراسات التي تستهدف تطبيق المعارف العلمية والتكنولوجية لتحسين الجودة، والمساهمة في تطبيق المواصفات القياسية على إنتاجها وجودته.
- ✓ إنشاء وحدات لتسويق نتائج البحوث وإقامة ودعم الجمعيات العلمية ومتاحف العلوم ومعارض لنشاط الابتكار والاختراع.
- ✓ عقد الدورات التدريبية التي تستهدف بناء وإعداد الكوادر العلمية المتخصصة وإعداد الفنيين في الموضوعات التي يحتاجها الواقع العلمي والإنتاجى.
- ✓ إنشاء قواعد بيانات متكاملة عن البحوث والدراسات والمشروعات المنتهية وأهم إنجازاتها والجدوى الاقتصادية ومدى إمكانية تطبيقها، وحصر المشروعات والدراسات القابلة للتسويق.
- ✓ اهتمام الإعلام بالإعلان عن المشروعات البحثية، والتعريف بأنشطة الجامعة البحثية بجميع وسائل الإعلام.
- ✓ التوسع في تنظيم ورش عمل متعددة الأطراف مع اشتراك المنظمات والهيئات الدولية الممولة للأنشطة والمشروعات العلمية.
- ✓ الاهتمام بالمشروعات القومية الكبرى متعددة الجوانب والتي تخدم خطة التنمية.
- ✓ وضع تصور مستقبلي للجامعة المصرية وبما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة ومع الظروف الحالية للمجتمع المصري والمناخ الاقتصادي والاجتماعي وقيام كل جامعة بتحديد الميزة النسبية لها في البحث العلمي.
- ✓ زيادة التركيز على استقلالية الجامعات، ودعم البحث العلمي، وتطوير أداء عضو هيئة التدريس، وتجويد التعليم العالي، وزيادة مشاركة الجامعة في صنع القرارات في المجتمع.
- ✓ ربط الجامعة وتوجيه الطاقات العلمية في الجامعات والمؤسسات العلمية من خلال تجمعات علمية صناعية يتوفر فيها المكان المناسب لربط أبحاث الجامعات والمؤسسات العلمية بالتطبيقات الصناعية.
- ✓ توجيه الإنفاق على البحث العلمي للمشروعات البحثية للعمل على رفع جودة البحث العلمي وربطه باحتياجات جميع قطاعات المجتمع حتى يتم الاستفادة من نتائج العديد من الأبحاث التي تم إنتاجها.
- ✓ إزالة كافة المعوقات التي تحول دون انتهاء المشروعات البحثية في المواعيد المقررة لها.
- ✓ تشجيع نشر الأبحاث العلمية في المجالات والدوريات العالمية حتى يتسنى الاستفادة من هذه الأبحاث في التطبيق العملي أو كقاعدة بيانات للأبحاث المستقبلية.
- ✓ تفعيل الاستفادة من المشروعات البحثية المنتهية في إيجاد حلول للمشاكل التي تواجهها القطاعات الاقتصادية، والخدمية، والبيئية المختلفة.

5-4 تطوير منظومة للصناعات للإنفاق على البحث العلمي وذلك من خلال:

- ✓ تشجيع شركات القطاع الخاص بمشاركة الجامعات لتطوير تكنولوجيات محلية، وتقديم الحوافز لتلك الشركات مثل مساعداتها في تسجيل براءات الاختراع وخفض الضرائب.
- ✓ تشجيع وجود أساتذة الجامعات في المصانع والشركات.
- ✓ سياسة واضحة لحماية الملكية الفكرية.

5-5 توفير الموارد المادية والمالية اللازمة للباحثين وأساتذة الجامعات وذلك من خلال:

- ✓ التمويل الكافي للمراجع والاتصال بشبكات الجامعات الدولية، وتوفير المعامل والتجهيزات والمعدات المطلوبة.
- ✓ تحسين الأوضاع المادية لأعضاء هيئات البحث العلمي بالجامعات.
- ✓ التعليم والتطوير المستمر للقدرات المعرفية والبحثية.
- ✓ زيادة الإنفاق الحكومي على البحث العلمي بالجامعات المصرية.

5-6 الشراكة والتعاون بين مراكز البحث في الجامعة والمجتمع[46] وذلك من خلال:

- ✓ التعاون مع القطاعات الإنتاجية المختلفة وإقامة شراكة بين الجامعات وقطاعات التنمية والإنتاج والخدمات المختلفة.
- ✓ تعظيم استخدام الموارد والمرافق والتجهيزات المتوفرة في الجامعات فيما بينها لأغراض البحث العلمي مثل برنامج باحث/دكتور لكل مصنع، يقوم بموجبها الباحث بالتعرف على المشاكل الحقيقية وإيجاد الحلول لها.
- ✓ التركيز في البحث العلمي على المشاكل التي يواجهها المصنع أو القطاعات الإنتاجية والخدمية والمجتمع.

5-7 تفعيل دور القطاع الخاص في دعم أنشطة البحث والتطوير:

- ✓ مساعدة الباحثين على تسويق براءات اختراعاتهم في الداخل والخارج.
- ✓ الربط بين الجامعات ومؤسسات المجتمع والدولة لإجراء الدراسات أو تهيئة الحلول لمشاكل المجتمع والتنمية.
- ✓ الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة والنامية في الاهتمام بتمويل ودعم البحوث التطبيقية.
- ✓ تقليص الروتين وإلغاء المعوقات الإدارية والمالية والتي لها انعكاسات سلبية على عملهم العلمي والبحثي.

[46] سلطان أبو العرابي، (2012)، "دور القطاع الخاص في التعليم العالي والبحث العلمي"، المنظمة العربية للتنمية الصناعية. www.aidmo.org

- ✓ **5-8 تسويق مخرجات البحث العلمي ونتائج الأبحاث العلمية التطبيقية** وذلك من خلال:
- ✓ دعم مشاركة الاختراعات الجديدة في المسابقات الدولية وتحويلها إلى منتجات لخدمة المجتمع.
- ✓ الاهتمام بالحاضنات التكنولوجية، وضرورة امتلاك الجامعات لشركات تكنولوجية خاصة مثل بعض الدول المتقدمة والنامية لعمل المشاريع.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم الدسوقي عوض الله توفيق محمد، (2013)، "تطوير البحث العلمي في الجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
2. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (مارس 2017)، مصر في أرقام.
3. السيد على السيد الشخيبى، (خريف 2014)، "واقع الجامعات المصرية في عالم متغير"، أحوال مصرية، مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية، الأهرام، مصر، العدد (54)، السنة الثانية عشر.
4. المؤتمر العربي السادس لضمان جودة التعليم، (9-2016/2/11)، "دور الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
5. المرصد المصري للعلوم والتكنولوجيا والابتكار (2014)، "مؤشرات العلوم والتكنولوجيا".
6. أحمد الخطيب، (2006)، "الجامعات الافتراضية: نماذج حديثة"، عالم الكتب الحديث، الأردن.
7. جمال حلاوة، (2011)، "دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة: دراسة حالة جامعة القدس في الضفة الغربية"، مجلة أماراباك، المجلد الثاني، العدد (4)، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا.
8. جمهورية مصر العربية، (2014)، دستور مصر.
9. خالد كاظم أبو دوح، (أبريل 2011)، "نحو سيسيولوجيا جديدة لفهم ثورة المصريين"، مجلة الديمقراطية، الأهرام، العدد (42).
10. دانيال شيختمان، (19 إبريل 2015)، "البحث العلمي في إسرائيل لماذا تتفوق علينا إسرائيل؟"، مركز الروابط للدراسات الإستراتيجية والسياسية.
11. سعيد الصديقي، (6 أبريل 2014)، "الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي: الطريق نحو التميز"، مجلة رؤى إستراتيجية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الإمارات، المجلد (2)، العدد 6.
12. سلطان أبو العرابي، (2012)، "دور القطاع الخاص في التعليم العالي والبحث العلمي"، المنظمة العربية للتنمية الصناعية.
13. شادي عكاشة محمد عامر عكاشة (2016)، "دور الجامعة في تحقيق الاستدامة المجتمعية "، رسالة ماجستير، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، مصر.
14. عبد السلام محمد السيد (أبريل 2009)، "تفعيل دور البحث العلمي لخدمة هدف النمو الاقتصادي"، سلسلة أوراق اقتصادية، العدد (8)، معهد التخطيط القومي.

15. عدنان أبو عامر، (2013)، "مراكز البحث العلمي في إسرائيل- السياسات والأهداف والتمويل"، مركز نماء للبحوث والدراسات.
16. فوزى سعيد الجدبة، (2010)، "دور الجامعات العربية في التنمية الاقتصادية"، مجلة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد 12، العدد 1، فلسطين.
17. معتز خورشيد، محسن يوسف (2009)، "حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر"، مكتبة الإسكندرية، مصر.
18. منظمة الأمم المتحدة والعلوم والثقافة (2015)، "تقرير اليونسكو للعلوم حتى 2030"
19. مها محمد مصطفى الشال، (1-2 نوفمبر 2016)، "دور البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في النهوض بالقطاع الصناعي المصري"، ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر نقل وتوطين التقانةفي الوطن العربي، اتحاد مجالس البحث العلمي العربية التابع لجامعة الدول العربية بالتعاون مع مركز البحوث والاستشارات الصناعية بالخرطوم، جمهورية السودان.
20. نادية عبد الحليم، (3 فبراير 2017)، حوار مع أ.د مصطفى السيد رئيس مجلس الأمناء عن مدينة زويل بجريدة الأهرام.
21. نيرمين نايل محمدي السيد، (2012)، "إستراتيجية تطوير قطاع خدمة المجتمع بالجامعات المصرية في ضوء مبادئ التنمية المستدامة وأهدافها"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
22. وزارة التعليم العالي، (2014)، "الوظيفة الثالثة للجامعات"، المملكة العربية السعودية.
23. وزارة التعليم والبحث العلمي، (2015)، "الإستراتيجية القومية للتكنولوجيا والعلوم والابتكار 2015- 2030"".

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. AIMA (All India Management Association), (2003), " India's New Opportunity 2020", Report of the High Level Strategic Group, Boston Consulting Group, Mumbai and New Delhi, India.
2. Almunt Beringer and other, (2008), "Sustainability in Higher Education in Atlantic Canada", International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol 9, No (1).
3. AASHE, (2010), "Sustainability Curriculum in Higher Education - A Call to Action", Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education.
4. Council of the Sustainable Development Solutions Network (15 may 2015), Report of Indictors and a Monitoring Framework for the Sustainable Development Goals Launching a date revolution for the SDGs, the Secretary General of United Nation.
5. Egan John, (3-5 July 2007)," University Based on Community Driven? On Community and Research", 37 Annual Conference Queen's University, Northern Ireland.
6. ESTIO, (January 2016), "Egyptian Science and Technology", Academy of Scientifics Research & Technology.
7. Fraunhofer (2010), "Evaluation of the Science, Research and Technology Land scape for the Design of the Egyptian Innovation and Strategy".
8. Irena Leliugiene and Viktorija BarsausKiene, (17-20 September 2003), "The university role in community development: responding to challenges of globalization, the European Conference on Educational Research, University of Hamburg.
9. IRUI, Global R & D Funding Forecast, winter 2016.

10. Janet Moore, (2005), "Seven Recommendations for Creating Sustainability in Higher Education at the university level", Journal of Sustainability in Higher Education, Vol 6, No (4).
11. King Saud University, (2015), A Brief Report On National For National Plan For Science, Technology and Innovation Program.
12. Sherif M. Shawkya, Ahmed M. Awada and others, (4 November 2016), "Gold aggregating gold: A novel nanoparticle biosensor approach for the direct quantification of hepatitis C virus RNA in clinical samples", Biosensors and Bioelectronics Journal.
13. United Nations, (December 2014), "The Road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All Lives and Protecting the Planet", Synthesis Report of the Secretary-General-on the post- 2015 Agenda, New York.
14. US Patent and Trade Mark Office Annual Reports, December 2015.

ثالثاً: مواقع من الأنترنت:

www.amarabac.com.
www.leeds.ac.uk.
www.aashe.org.
www.constituteproject.org.
www.rdmag.com.
www.webometrics.info.
www.rawabetcenter.com/archives/6138.
www.zewailcity.edu.eg.
www.aidmo.org.
www.epo.org/annual report 2016.

تحسين مؤشرات التنافسية للتعليم قبل الجامعي في مصر: سيناريوهات بديلة

إعداد

د. عدنان محمد قطيط

باحث بشعبة بحوث التخطيط التربوي

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة

adan1912@yahoo.com

a.kotait@mu.edu.sa

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى استكشاف المنطلقات الفكرية لمؤشرات تنافسية التعليم قبل الجامعي في سياق الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة، بما يتضمنه ذلك من الوقوف على مفهومها ووظيفتها وتصنيفها، وبعض نماذجها المعاصرة، بالإضافة إلى استعراض سبل تحسينها في التعليم المصري في إطار سيناريوهات ممكنة التحقق، بما يعزز من قدراته التنافسية إقليمياً ودولياً، حيث صار الحديث عن المؤشرات التعليمية أكثر إلحاحًا لدى وزارات التربية والتعليم في معظم الدول، بالإضافة إلى المنظمات الدولية التي تهتم بإصدار تقارير مفصلة عن مؤشرات النظم التعليمية؛ لتوجيه صانعي السياسات التعليمية، نحو الاحتكام إلى معطيات موضوعية، تساعدهم على اتخاذ قرارات صائبة، وانتهاج سياسات رشيدة.

ويعتمد البحث في معالجته وصولاً لأهدافه على المنهج الوصفي التحليلي، مع الاستعانة بأسلوب تخطيط السيناريو، حيث تم استعراض العديد من المؤشرات والدلالات المعبرة عن واقع التعليم قبل الجامعي في مصر. ومن أجل بناء السيناريوهات البديلة لتحسين مؤشرات التنافسية، تم تطبيق استطلاع رأي على عدد من أساتذة كليات التربية ومراكز البحث التربوي وصل عددهم إلى (30) خبيراً، حيث ارتكز هدف الاستطلاع إلى حساب الأوزان النسبية لعناصر السيناريوهات البديلة من أجل ترتيبها حسب مدى احتمالية وإمكانية تحققها في سياق التعليم المصري.

وانتهى البحث إلى طرح سيناريوهين بديلين هما: السيناريو التبادلي وجوهره تعزيز الإتاحة والتوسع، حيث يعتمد هذا المسار على تعديل أو تخفيض مستوى الأهداف والطموحات، لتتوافق مع الإمكانات المتاحة، مع الاعتماد على الإصلاح الجزئي لتجسير الفجوات. وجاء السيناريو التحويلي بتركيزه على الجودة وتحسين كفاءة النظم، مع تجسير الفجوات من خلال معالجة المعوقات وجوانب الضعف المؤثرة سلباً على الأداء العام، مع وجود رؤية شاملة لإصلاح عناصر وأبعاد النظام التعليمي ككل ومنظوماته الفرعية، بما يقود إلى وضع تنافسي أفضل.

الكلمات الدالة: مؤشرات التنافسية، السيناريوهات البديلة، التعليم قبل الجامعي، مصر.

Improving Competitiveness Indicators of Pre-University Education in Egypt: Alternative Scenarios

Abstract

This research aims to explore the intellectual premises of competitiveness indicators of pre-university education in the context of contemporary administrative and educational literature, which include standing on its definition, functions, classification, besides contemporary models, and to review ways to improve them in the Egyptian education through possible scenarios, so as to enhance its competitiveness regionally and internationally, where there is growing care of educational indicators at the ministries of education in most countries, besides the international organizations that issue detailed reports about educational systems indicators as guidelines for the development and reform of educational systems, to guide the makers of educational policies, resorting to accurate data on the educational system, that help them make informed decisions, and adopt rational policies.

The research depends on the descriptive and analytical method, in addition to making use of scenario planning, where many of the indicators and indications expressing the reality of pre-university education in Egypt are reviewed. In order to build proposed scenarios, a questionnaire was applied on a number of professors amounting to (30) experts, from the faculties of education and research centers, to explore their views, and to arrange the relative weights of the proposed assumptions, according to the degree of probability, or possibility, to be carried out.

The research ended by proposing two scenarios including: transactional scenario that enhances access and depends on decreasing the level of ambitions or aspiration to cope with the available resources. Transformational scenario aims to improving quality, and raising the efficiency of systems through bridging the gaps by addressing the obstacles and weaknesses that negatively affect the overall performance, which leads to a better competitive position.

Key words: competitiveness, educational indicators, alternative scenarios, pre-university education, Egypt.

مقدمة:

لقد تزايدت وتيرة تناول موضوع جودة التعليم وتحسين قدرته التنافسية خلال السنوات الأخيرة، حيث صار الحديث عن المؤشرات التربوية أكثر إلحاحًا لدى وزارات التربية والتعليم في معظم الدول، وتسابقَت المنظمات الدولية إلى إصدار تقارير مفصلة عن المؤشرات التربوية كموجهات لأنشطة التطوير وإصلاح المنظومات التعليمية. وفي ضوء وجهة النظر التي تقول بأن ما لا يمكن قياسه، لا يمكن إدارته، فإن تقييم جودة التعليم وقدرته التنافسية يجب أن تستند إلى الإحصاءات والمؤشرات القادرة على تشخيص الواقع ورصد المتغيرات ورسم مسارات الاستدامة

والنمو والتطور، حيث تساعد تلك المؤشرات صناع السياسة التعليمية في تقييم أداء ومراقبة عمل أنظمة التعليم، والتخطيط والإدارة الفعالة للموارد والخدمات التعليمية.

وجاء تركيز السياسات التعليمية على قضية الجودة والتنافسية في إطار الاهتمام المتزايد بالاعتماد والتصنيف والترتيب للنظم التعليمية، ولكن على الرغم من الوتيرة المتزايدة لانتقال نماذج وممارسات الجودة فيما بين دول العالم، إلا أن تطورها المفاهيمي في سياق العلاقة مع جوانب الوصول أو النفاذ إلى access والملاءمة relevance والقيمة المضافة value- added لم يكن على نفس معدل التطور في الممارسات والتطبيقات (Ramı´rez, Berger, 2014, 89). كما تزايد تبني المدخل القائم على النواتج outcome- based approach من خلال هيئات الجودة والاعتماد في العديد من الدول مثل الولايات المتحدة وأستراليا وبريطانيا ونيوزيلاندا وهونج كونج، حيث تتحدد النواتج في إطار المهارات والكفايات والمعايير المحددة سلفاً (Tam, Maureen, 2014, 159).

وانعكس أيضاً الاهتمام العربي بإصلاح التعليم وتحسين جودته ورفع قدرته التنافسية في جهود المنظمات العربية والدولية المتخصصة، مثل الألكسو ومكتب التربية العربي لدول الخليج، واليونيسيف، اليونسكو، والإيسيسكو التي قدمت الخطة التنفيذية لتطوير التعليم بالوطن العربي (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2008)، كما تأسست الشبكة العربية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم عام 2007 (www.argaane.org).

وبناءً على الأدوار والوظائف العديدة للمؤشرات، تزايدت الدراسات التي تعالج فلسفتها ومنطلقاتها وتصنيفها واستخداماتها، حيث يشير (جليلي،2010، 2) إلى أن المؤشرات التعليمية تعتبر من أهم الوسائل العلمية المستخدمة في مجال تخطيط التعليم، وذلك من أجل تقدير الاحتياجات وتحديد الأهداف ورسم السياسات، كما تساعد في القيام بمقارنات محلية وإقليمية ودولية، واقتراح الإستراتيجيات لصانعي القرار وواضعي الخطط والبرامج التعليمية. كما تعبر مؤشرات الأداء عن حالة النظام التربوي، غير أن الفائدة الحقيقية من تلك المؤشرات تكمن في ربطها بسياسات وأهداف التعليم؛ إذ تدعم مؤشرات الأداء النظام في معرفة أي الإستراتيجيات يحقق الأهداف العامة والخاصة، وما مستوى التقدم نحو تلك الغايات، وأي البرامج والأنشطة يسير في تحقيق الأهداف (أحمد، 2014، 193).

ويمكن القول أنه في غياب سياسة تعليمية وإصلاحات تؤسّس على المعطيات الموضوعية ومعرفة دقيقة بالأوضاع التربوية، فإن محاولات تحسين الجودة لا تبلغ أهدافها، ولئن دعت الضرورة

أن تكون المرحلة السابقة مرحلة ضمان الحق في التعليم، فالمطروح اليوم كسب رهان التعليم الجيد للجميع (البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم، 2011).

ويلفت (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2015، 22) النظر إلى أن نجاح النظم التعليمية في المنطقة العربية، لا يزال دون المأمول، وخارج دائرة المنافسة العالمية، وهي تواجه تحديات كبيرة تجعل مسألة المؤشرات تكتسي أهمية بالغة، من بينِها أربعة تحديات:

– تمثل الأول في طبيعة المنظومة ذاتها المتميزة بتنوع مكوناتها وتشابكها وتعدد تفاعلاتها بما يتطلب الاحتكام إلى معطيات موضوعية ودقيقة حول كيفية اشتغال المنظومة، ومَواطنِ تعثرها؛ الأمر الذي لا يمكن تحقيقه دون امتلاك مؤشرات عالية الوضوح والدقة.

– يتمثل الثاني في التحولات الجوهرية في الحياة الإنسانية التي تجعل من استشراف المستقبل والاستعداد له ضرورة، من خلال تبنى مؤشرات منتقاة بعناية، بحيث تساعد على طرح الاحتمالات، وتوقع الأحداث الممكنة، وبالتالي على وضع التصورات والبدائل المناسبة.

– يتمثل الثالث في صعوبة توفير الموارد المادية اللازمة، حيث لم يعد توفير الميزانيةِ المطلوبة لتنفيذ السياسة التعليمية سهلاً، ومن ثَم بات لِزامًا على المسؤولين توفير براهين وبيانات دقيقة؛ الأمر الذي يصعب أيضًا إثباته دون توفر مؤشرات متّفق عليها وموثوق بها.

– يتمثل الرابع في الفجوة التي تفصِل الأنظمة التعليمية العربية عن الأنظمة المتقدمة في العالم، وما يتطلبه ردمها من كفاءة عالية في مجالات التخطيط والمتابعة والتقييم، والاستناد إلى مؤشِّرات كفيلة بأن تخبِر عن المسافة الفاصلة عن الهدف، والخيارات لبلوغ المستوى المأمول.

مشكلة البحث:

جاءت مصر في تقرير التنافسية العالمية لعام «2016–2017» في المركز الـ115 وبذلك يكون ترتيبها قد تقدم بمركز واحد عن العام الماضي. وضمن المحاور الـ12 لمؤشر التنافسية، حصلت مصر على المركز 89 في الصحة والتعليم الأساسي، و112 في التعليم الجامعي والتدريب، و99 في الجاهزية التكنولوجية، و122 في الابتكار (weforum.org/reports). كما أكدت نتائج التقرير وجود علاقة قوية بين القدرة التنافسية والاقتصادية للدول، واحتضان واستقطاب وتعزيز ودعم المواهب، وهي الميزة التي اتسمت بها الدول التي حققت مراكز متقدمة، بينما اتسمت الدول التي لديها ضعف في جودة التعليم والتدريب بضعف قدرتها التنافسية.

وتجدر الإشارة إلى أن منهجية تقرير التنافسية العالمية تستند على نحو 110 من المتغيرات يشكل ثلثيها مسوحات الرأي للمدراء التنفيذيين الذين يمثلون قادة الأعمال في بلدانهم، والثلث المتبقي من البيانات والإحصاءات المتاحة والتي تشكل (30%) من وزن المؤشر (صندوق النقد العربي، 2016، 8).

وفي هذا الصدد، يشير (المجلس المصري للتنافسية، 2017، 3: 4) في أحد تقاريره إلى أن نتائج تقرير التنافسية العالمية الصادر عن منتدى الاقتصاد العالمي لعام 2016 / 2017 قد جاءت مشابهة إلى حد كبير مع نتائج التقرير السابق له، إذ جاءت مصر في المرتبة 115 طبقا لمؤشر التنافسية الدولية من بين 138 دولة، ورغم تدني ترتيب مصر مقارنة ببعض دول المنطقة، مثل دول الخليج والمغرب والأردن، إلا أن تنوع مصادر اقتصادها وتطوره نسبياً مقارنة بهذه الدول، يهيئه لتحقيق تنافسية أكثر استدامة حال تطبيق سياسات إصلاح منهجية وفعالة، مثل توفير بيئة تعليمية عالية الجودة، كما أن هناك تقدم ملحوظ تحقق في ركيزة الصحة والتعليم الأساسي والتي قفزت سبع مراتب من المركز 96 إلى المركز 89، إلا أنه بالتدقيق في مكونات هذا المؤشر وتحليله يتبين أن التطور بشكل أساسي جاء نتيجة لزيادة صافي معدلات الالتحاق بالتعليم الأساسي بمقدار 31 مرتبة، بينما تحسنت جودة التعليم الأساسي فقط بخمس مراتب.

وعلى الرغم من الجهود الكثيرة التي تهدف إلى تطوير العملية التعليمية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر لتحسين جودة مخرجاتها، وتعظيم قدراتها التنافسية، إلا أن التقدم في هذا المجال لم يزل بطيئاً، في ظل محاولة لتحقيق جودة لازالت تميل بشكل كبير للناحية الورقية والشكلية غير الموضوعية، وجهود مضنية من العاملين بالمدارس تستنفذ معظم أوقاتهم بصورة تبعدهم عن عملهم الحقيقي كمعلمين (الشناوي؛ عيد، 2010، 223).

وفي هذا السياق، لم تعد نظم تقييم الأداء التقليدية قادرة على إعطاء صورة متكاملة عن الأداء، فضلاً عن افتقادها للمؤشرات، ومن ثم توصي إحدى الدراسات بضرورة التوجه نحو مزيد من التفكيك والإزاحة للبراديم القديم الذي كان صالحاً لعصر كان يبدوا حداثياً، والتأسيس لبراديم يقوم على حقوق الإنسان، وهذا يتطلب التأكيد على أن منظومة التعليم تعمل لاستدامة التنمية، بما يعظم القدرات التنافسية للمجتمع. (فايق، 2011، 401) كما اقترح (حجي، 2013) منظوراً إرشادياً لإصلاح التعليم يرتكز على العديد من الأبعاد ويقوم على مداخل إصلاحية تتضمن إعادة هندسة العمليات، والتخطيط الإستراتيجي، وضمان الجودة واللامركزية والمشاركة المجتمعية.

والمتفحص لنتائج كثير من الدراسات المعنية بإصلاح وتطوير التعليم قبل الجامعي، وكذلك ملاحظة شواهد الواقع التعليمي الراهن في مصر، يجد أن من أهم أسباب أزمة التعليم وعواملها، عدم استقرار السياسة الواحدة على مدي زمني معقول (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2011، 10: 11).

وعلى ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تحسين مؤشرات التنافسية للتعليم قبل الجامعي في مصر؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس ما يلي:

1. ما المنطلقات الفكرية لمؤشرات التنافسية في السياق التعليمي؟
2. ما مؤشرات واقع التعليم قبل الجامعي في مصر ودلالاتها؟
3. ما السيناريوهات البديلة لتحسين مؤشرات التنافسية للتعليم قبل الجامعي في مصر؟

أهداف البحث ومبرراته:

يستند البحث الحالي إلى السعي لتحقيق الأهداف التالية:

- استكشاف أسس ومنطلقات مؤشرات التعليم في الفكر الإداري المعاصر.
- الوقوف على ملامح الوضع الراهن لمؤشرات واقع التعليم قبل الجامعي في مصر.
- طرح سيناريوهات بديلة لتحسين مؤشرات التنافسية للتعليم قبل الجامعي.

وتتمثل أهمية البحث الحالي ومبرراته الأساسية في معالجته لواحدة من أهم قضايا النظم التعليمية المعاصرة، وهي مؤشرات التعليم، والقدرة والترتيب التنافسي، والتي تنامى اهتمام وزارات التعليم والمنظمات الدولية بها. كما تتضمن أهمية البحث السعي لتوجيه المحاولات الإصلاحية ومبادرات تحسين جودة التعليم والارتقاء بقدرته التنافسية، وتقديم عدد من الإجراءات المقترحة لصانعي القرار من خلال السيناريوهات البديلة.

مصطلحات البحث:

يتضمن موضوع البحث مصطلحين أساسيين هما: المؤشرات التعليمية، التنافسية، حيث ترتكز المعالجة وزاوية التناول والمحاور الفرعية للبحث عليهما، ويمكن تعريفها في سياق ما يلي:

1. المؤشرات التعليمية: Educational Indicators

يعرف المركز القومي للإحصاءات التعليمية بالولايات المتحدة (National Center of Education Statistics, 2005) المؤشرات التعليمية بأنها قياسات لحالة نظام تعليمي ما، أو ما يحدث من تغير في أهدافه، حيث إنها قياس كمي أو نوعي يستخدم لقياس ظاهرة معينة أو أداء محدد خلال فترة زمنية معينة. ووفق دليل المؤشرات القومية للتعليم في مصر (وزارة التربية والتعليم، 2009)، تتحدد المؤشرات التعليمية في كونها ترجمة للمعلومات والبيانات الأولية يستخدمها واضعو السياسات كعلامات إرشادية لتطوير التعليم. وتعرفها (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد،2011 ، 13) بأنها عبارات تصف الأداءات المتوقعة المرتبطة بكل معيار، ومن ثم فهي قابلة للقياس؛ لأنها تصف الإنجاز أو الأداء المتوقع لتحقيق علامات مرجعية، وهي تتدرج في عمقها ومستويات صعوبتها، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديدًا وإجرائية.

وبناءً على ما سبق، يتحدد التعريف الإجرائي للمؤشرات التعليمية بأنها قياسات كمية أو نوعية تستند إلى الإحصائيات التي تسمح بالحكم القيمي حول السمات الرئيسية لعمل النظم التعليمية، كما يمكن استخدامها في أغراض المقارنة عبر الزمن أو بين المناطق وبين الدول.

2. التنافسية: Competitiveness

يتميز مفهوم التنافسية بالحداثة، حيث ظهر الاهتمام به مع بداية التسعينيات كنتاج للنظام الاقتصادي العالمي الجديد وبروز ظاهرة العولمة، وكذا التوجه العام لتطبيق اقتصاديات السوق، وحتى الآن لا يوجد اتفاق على تعريف دقيق ومحدد للتنافسية.

وتعرف التنافسية بأنها مدى قدرة المنظمة على التفوق في الأداء على المنظمات النظيرة، نتيجة إنتاج سلع، أو تقديم خدمات بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية، من خلال التمايز، أو خفض التكاليف (المنظمة العربية للتنمية الإدارية،2007، 89). كما تتحدد القدرة التنافسية بأنها قدرة المنظمة على أن تتفوق في أدائها على مثيلاتها من المنظمات المناظرة، والتي تتأتى من خلال تقديمها لخدمات أو منتجات بمستوى أعلى من الكفاءة والفعالية عما تقدمه المنظمات الأخرى (George and Jones, 2006, 27). كما تم وصفها بأنها العامل الذي يمنح المنظمة، أو الجماعة، أو الأفراد أفضلية على غيرهم من المنافسين (Heller, 2003, 68).

واعتمادًا على ما تم عرضه، يمكن التوصل إلى تعريف إجرائي يتفق وطبيعة البحث الحالي مؤداه أن التنافسية هي قدرة النظام التعليمي على تحقيق مرتبة متفوقة وموقع متميز بين نظرائه من خلال استيفاء المعايير والمؤشرات المرجعية المعمول بها في التقارير الدولية والإقليمية.

3. مؤشرات التنافسية: competitiveness indicators

على الرغم من ندرة وجود تعريف لمؤشرات التنافسية في الأدبيات التربوية، إلا أنها تتحدد من خلال الدراسات والتقارير الاقتصادية بأنها مقاييس تسمح للمؤسسات والدول بترتيب أدائها مقارنة بالمناظرين، بما يساعد صناع السياسة ومتخذي القرار في تحديد أفضل السياسات للنمو أو لعلاج القصور في الأداء (INAL, 2003, p.9). كما أنها تعبر عن قياسات تساعد على التحليل المقارن بين الدول في الأداء التنافسي وجودة الخدمات والقدرة على الابتكار (Altomonte, 2013, p.4). وينقسم مؤشر التنافسية وفق (تقرير التنافسية العربية،2003، 62) إلى مؤشرين أساسيين هما: التنافسية الجارية عن أداء الاقتصاد الكلي وبيئة الأعمال الجاذبة والحاكمية وفعالية المؤسسات، والتنافسية الكامنة وتعبر عن الطاقة الابتكارية، وتوطين التقانة ورأس المال البشري.

وفي تقرير التنافسية العالمية فإن مؤشرات التنافسية المتعلقة بالتعليم قبل الجامعي تندرج تحت مؤشر رئيس هو المتطلبات الأساسية، وتركز على معدلات الالتحاق بالتعليم الأساسي، ومستوى جودته؛ بينما يدرج التعليم العالي ضمن مؤشر محفزات الكفاءة.

وبناء على ما سبق، ومن المنظور التربوي، يمكن تعريف مؤشرات تنافسية التعليم إجرائياً في هذا البحث بأنها مجموعة المؤشرات الكمية والنوعية المعبرة عن ترتيب النظام التعليمي ووضعه التنافسي من منظور مقارن في التقارير الدولية والإقليمية.

منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي حيث "يتضمن هذا المنهج جمع البيانات لاختبار فروض أو الإجابة على أسئلة متعلقة بالوضع الراهن لموضوع الدراسة" (دالين، 1994، 292).

ويستعين الباحث بأسلوب تخطيط السيناريو والذي يتحدد بأنه وصف لوضع مستقبلي ممكن أو محتمل أو مرغوب فيه مع توضيح لملامح المسارات التي يمكن أن تؤدي إلى هذا الوضع المستقبلي، وذلك انطلاقاً من الوضع الراهن (العيسوي، 1998، 7). كما تمثل

السيناريوهات صوراً منطقية للمستقبل سواء كانت محتملة أو ممكنة (Ramírez , Selin , 2014, p.56).

وعلى ضوء ذلك، يسير البحث في نطاق المحاور التالية:

1- مؤشرات تنافسية التعليم: الفلسفة والمنطلقات:

لقد أصبحت قضية جودة التعليم وتعزيز قدرته التنافسية وربطه بخطط التنمية موضع اهتمام المعنيين بالتعليم على الصعيدين الإقليمي والعالمي، حيث يرى الكثيرون أن السبيل لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين يتمثل في رفع جودة ونوعية التعليم وتحسين مخرجاته. وفي سياق ما يلي، يمكن تناول مفهوم المؤشرات وأنواعها ووظيفتها كأحد أهم المتغيرات التي تعطي دلالات معبرة عن القدرة التنافسية للتعليم ومستوى جودة مخرجاته.

1-1 المؤشرات التعليمية: المفهوم والوظائف

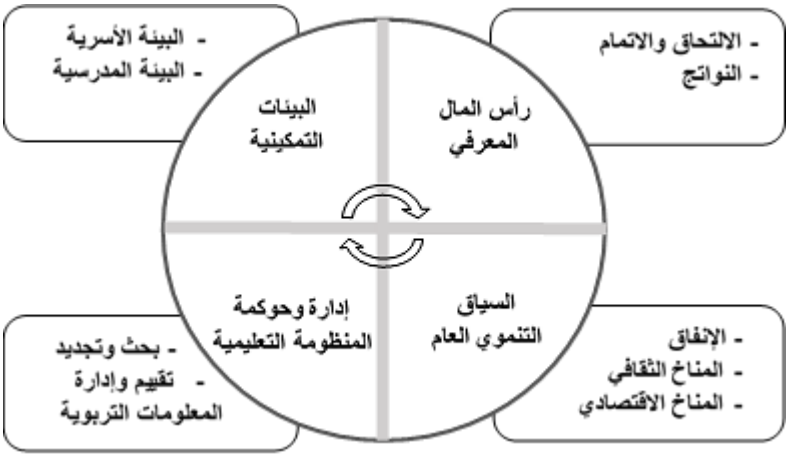
تتعدد وجهات النظر حول ماهية المؤشرات التعليمية، فمعظم التعريفات الأولية تحددها على أنها إحصاءات تصف الخصائص المميزة للنظام التعليمي، وعلى الرغم من الاستعمال المكثف منذ عهد قريب لمصطلح مؤشر، لكن هذا المصطلح لا يبدو معرفاً على نحوٍ واف، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى الخلط بينَه وبينَ مفاهيمَ أُخرى مثلِ الإحصاء.

ولا بد من التمييز بين مفهومي المؤشرات والإحصاءات، حيث تعبر المؤشرات عن مقياس كمي أو نوعي يستخدم لقياس ظاهرة معينة أو أداء محدد خلال فترة زمنية محددة، فيما الإحصاءات عرض لواقع ظاهرة معينة في وقت محدد وفي شكل رقمي. وعلى هذا الأساس، يختلف المؤشر عن الإحصاء في أن الأول لا يكتفي بعرض الواقع فحسب بل يمتد أيضا لتفسيره وتحليله، في حين أن الثاني لا يعرض إلا الواقع وحده (جليلي، 2010، 2: 3).

ولقد تعددت تعريفات المؤشرات التعليمية، فهي تتحدد على أنها إحصاءات فردية أو مركبة مرتبطة بصورة أساسية بالتخطيط للعملية التعليمية، حيث إنها تفيد في تشخيص طبيعة النظام التعليمي من خلال مكوناته، ومدى تغيرها بمرور الزمن، للحكم على مدى التقدم نحو مجموعة من الأهداف أو المعايير (الحوت والسيد، 2009). وبذلك تكون المؤشرات بمثابة "إشارات حيوية" تتعلق بمدى تقدم النظام التعليمي نحو أهدافه (مرسي وعبد الله، 2012 ، 377).

وعلى الرغم من الاختلاف والتباين في التعريف والمفهوم، إلا أنه يوجد اتفاق على أنها وسيلة قياس يمكن استخدامها في إصدار حكم، وبذلك يكون مؤشر الأداء أساساً يقدم إشارات حيوية وواقعية لمراقبة الممارسات التربوية؛ لتحديد نقاط القوة والضعف في بنية النظام وبنية الممارسات التربوية داخله.

وفي إطار الجهود الإقليمية، والاهتمام المتزايد ببناء المؤشرات المرجعية للتعليم قبل الجامعي، يطرح (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2015، 9) عدداً من ركائز مؤشر التعليم قبل الجامعي، والتي يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (1) الركائز الرئيسية لمؤشر التعليم ما قبل الجامعي

يتبين من هذا الشكل، أن هناك أحد المحاولات والرؤى لبناء مؤشر مرجعي للتعليم قبل الجامعي، والذي يستند إلى أربعة ركائز أساسية، تتضمن رأس المال المعرفي، والبيئات التمكينية، وحوكمة المنظومة التعليمية، والسياق التنموي العام. كما توفر المؤشرات التربوية المجال لعقد مقارنة للأوضاع التعليمية بالمناطق المختلفة بالدولة، وبالمثل تتيح المؤشرات التربوية الفرصة للمقارنات الإقليمية والدولية بين النظم التعليمية.

ولقد بدأ الاهتمام بوظيفة ودور المؤشرات التعليمية بشكل منهجي وعلى نطاق دولي من خلال جهود منظمة اليونسكو، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD، والاتحاد الأوربي EU خلال عقد الستينات، وتقارير التنمية البشرية للبنك الدولي أواخر السبعينات، وكمثال على التقارير الدولية المرتكزة على مؤشرات النظم التعليمية، تقرير منظمة OECD: Education at a glance نظرة قريبة على التعليم" (Lauterbach, 2008, 203).

وتتعدد استخدامات المؤشرات في المجال التعليمي، وتركز على (أحمد، 2014):

- غرض السياسة والتخطيط لها: وذلك بطريقة أكثر دقةً وانسجامًا لتطبيق هذه السياسات أو لبناء سياسات أخرى جديدة.

- تقييم ورقابة النظم التعليمية: وذلك سعياً للتعرف على مستوى التطور واتجاه التغيير في تلك النظم.

ومن ثم يمكن حصر وظيفة المؤشرات في غرضين رئيسيين أولهما: وصف الوضعِ الحالي للمنظومة التعليمية، وكيفية اشتغالها، ومردودها، والتغيرات التي يمكن أن تطرأ عليها، بقصد التقييم والمتابعة والمراقبة والتعديل، أو بقصد إجراء مقارنات محلية وإقليمية ودولية، وثانيهما: استشراف المستقبل، بقصدِ التنبؤِ بتطور الأداء مستقبلًا، وإجراء إسقاطات من شأنها أنْ تنير القرار التربوي حول اتجاهاتِ التطوير، وتساعدَ على مواجهةِ المستجدّاتِ والمتطلبات المحتملة، ومن أمثلةِ ذلك، متابعة التطور السكاني وانعكاساته على نسب الالتحاق.

ويُستخدم نوعان من المؤشرات (المرجوشي، 2010، 92: 93):

- النوع الأول: مؤشرات كمية وهى تتضمن تناول الكميات والأعداد والنسب.
- النوع الثاني: مؤشرات نوعية وهى التي لا يمكن قياسها من خلال الأعداد والنسب.

وفي سياق تصنيف المؤشرات التعليمية، تتعدد الرؤى حول أنواعها حيث يمكن أن تتضمن أربعة أنواع رئيسية، وهي (محمد، 2011، Marques, 2009، Hanrin; et.al, 2011, 40):

- مؤشرات السياق: ويعبر عن الموقف الذي تحدث فيه عملية التعلم، كما يؤخذ في الاعتبار خصائص المجتمع من حيث الوضع الاقتصادي والاجتماعي.
- مؤشرات المدخلات: وهي التي تتعلق بالموارد البشرية والمادية والمالية الداخلية لنظام التعليم، والتي بتفاعلها مع بعضها تتحقق أهداف التعليم.
- مؤشرات العمليات: هي عبارة عن التفاعل بين المدخلات والمخرجات.
- مؤشرات المخرجات: وهي المؤشرات المرتبطة بالناتج النهائي للنظام التعليمي.

وفي إطار التصنيف السابق للمؤشرات، والذي يركز على (input, process, output and outcome)، يشير (Sukboonyasatit, et.al 2011, p.13) إلى أن نسبة مؤشرات المدخلات المثالية تمثل (30%)، ومؤشرات العمليات تمثل (22%) بينما تمثل مؤشرات قياس النواتج والمخرجات النسبة الأكبر (48%).

ويمكن أيضاً تقسيم المؤشرات إلى خمس مجالات أساسية (Aracil, Montero, 2010, 225:)

- مؤشرات تتعلق بمستوى جودة Quality الخدمات المقدمة.
- مؤشرات تتعلق بالعدالة والمساواة Equity في الخدمات المقدمة.
- مؤشرات تتعلق بفعالية Effectiveness تحقيق الأهداف التي تعمل على تحقيقها.
- مؤشرات تتعلق بكفاية Sufficiency الموارد.
- مؤشرات تتعلق بكفاءة Efficiency استخدام الموارد.

ويحدد (ONG,2012,14) اثنتين من الخصائص أو السمات الأساسية التي يجب أن تتوافر في مؤشرات تقييم الأداء: الجدوى أو الفائدة usefulness وسهولة الاستخدام والتطبيق easy to use ، كما يبين (مازن، 2008، 387) عدة مواصفات لمؤشرات الأداء الأساسية، من بينها أنه يجب أن تكون بسيطة قدر المستطاع وواضحة تماماً وقابلة للقياس، كما يجب أن تكون محدودة العدد ليتمكن متخذ القرار من متابعتها باستمرار.

بتحليل ما سبق، يتضح الاهتمام المتزايد بتصميم مؤشرات لتوفير معلومات أكثر دقة عن الأوضاع التعليمية، كما يمكن تصنيف المؤشرات وفق مفهوم النظم إلى المدخلات والعمليات والمخرجات والسياق العام، كما يتم تصنيفها أيضاً وفق أبعاد الكفاءة والفعالية والعدالة والجودة.

2-1 نماذج لمؤشرات التنافسية الدولية:

يستعرض أحد التقارير أهم المؤشرات التعليمية المتداولة على الساحة الإقليمية والدولية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2015، 23، 24):

1-2-1 مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية:

تتعلق هذه المؤشرات بمجالات واسعة هي: نِسَب الالتحاق، ومسارات التلاميذ، ومخرجات المنظومة التربوية، ومكتسبات التلاميذ، والمؤسسات المدرسية ومحيطها، والمنظومات التربويّة، والتكلفة، وموارد أنظمة التعليم، واتجاهات مُستخدمي المنظومة التعليميّة وتوقّعاتُهم.

2-2-1 مؤشرات منظمة اليونسكو:

تُعَدُّ قاعدة بيانات اليونسكو المتعلقة بالتعليم أشمل مصدر للبيانات تستند إليه التقارير الإقليميّة والدوليّة. وتنتظم هذه المؤشرات في 15 محورًا أهمها: الأطفالُ خارجَ الدراسة، والتقدّمُ، والإتمامُ، والقرائية، ومن أكثرِ المؤشرات التي تحظى بمتابعة دوليّة ووطنيّة، "مؤشر تنمية التعليم

للجميع"، مركّزًا إلى الآن على 4 أهداف اعتبرت الأكثر قابلية للقياس، هي تعميم التعليم الابتدائي، ومحو أميّة الكبار، والتكافؤ بين الجنسين، وَجودة التعليم.

1-2-3 مؤشرات البنك الدولي:

يوجد في موقع البنك الدولي تصنيف للمؤشرات المعتمدة في 20 فئة كبرى، من بينِها فئة التعليم التي تتضمّن، من بين مؤشرات أخرى، 30 مؤشراً مرتبطاً بقطاع التعليم ما قبل الجامعي. وتغطي هذه المؤشرات كلاً من الالتحاقِ (12 مؤشرًا منها 3 مؤشرات تركز على التكافؤ النوعيّ)، والإنفاق 4 مؤشرات)، والتدرج والمواظبة (4 مؤشرات)، والمعلم (مؤشران)، والإتمام (3 مؤشرات)، والرسوب (مؤشران)، والإلمام بالقراءة لفئة 15- 24 سنة (3 مؤشرات). وهي تعتمد على بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

1-2-4 مؤشرات منظمة الألكسو:

تشتمل قائمة المؤشرات التي يعتمدها المرصد العربي للتربية، التابع لمنظّمةِ الألكسو، على نحو 50 مؤشراً تتعلق بجوانب مختلفة من منظومة التعليم ما قبل الجامعي، والتعليم العالي بشكل أقل، تُعرَض نتائجها في تقارير منتظمة تبرز تطورها كميّا ونوعيّا. وتقيس حزمة المؤشرات هذه ستة أبعاد هي: الالتحاق (10 مؤشرات)، والإنصاف وتكافؤ الفرص (12 مؤشراً)، والجودة (13 مؤشِّراً)، والفاعلية (7 مؤشرات)، والجدوى (مؤشران)، والجاهزية لاقتصاد المعرفة (6 مؤشرات).

1-2-5 مؤشرات برنامج الأمم اِلمتحدة الإنمائي:

تندرج مؤشرات التعليمِ ضمن مؤشر التنمية البشرية، وهو مؤشر مركب، يتكون من عدة مجالات بينها التعليم. ويتضمن ثلاثة مؤشرات، هي: التحصيل العلمي، ويشمل نسبة السكان الحاصلين على التعليم الثانوي على الأقل، ومعدل إلمام البالغين (من فئة 15 سنة فما فوق) بالقراءة والكتابة، إجمالي معدل الالتحاق بمراحل التعليم الثلاث (الابتدائي والثانوي والعالي)؛ ونوعية التعليم، وتُحسَب من خلال أداءِ التلاميذ في عمر 15 سنة في مجموعة من المواد الدراسية كالقراءة والرياضيات والعلوم، ونسبة المعلمين المدربين في التعليم الابتدائي، ونسبة المجيبين بالرِّضا عن نوعيّة النظامِ التعليمي في استطلاعات غالوب العالمية.

1-2-6 مُؤشر التنافسية العربية (المعهد العربي للتخطيط، 2012)

وينقسم إلى مؤشرين رئيسيين هما مُؤشر التنافسية الجارية، ومؤشر التنافسية الكامنة، والذي يتفرع بدوره إلى عدة مؤشرات أهمها: مؤشر رأس المال البشري والذي يشتمل على: الإنفاق على الصحة، مُعدل توقع الحياة، مُعدل انخفاض الأمية، مُعدل الإنفاق على التعليم، نسبة البنات إلى الذكور في التعليم الابتدائي والثانوي، معدل القيد الثانوي، وأخيراً معدل القيد الجامعي.

استخلاصاً لما سبق تناوله من مفهوم المؤشرات وأنواعها أو تصنيفاتها المتعددة، تبرز أهمية ودور المؤشرات التعليمية في تقييم أداء المؤسسات أو النظم التعليمية بشكل عام، بما جعل كافة نظم تقييم الأداء الفاعلة تعتمد على وجود مقاييس ومؤشرات قياس واضحة ومحددة، يمكن من خلالها الوقوف على كافة جوانب الأداء، وكشف الانحرافات التي تسبب فجوات الأداء بين الواقع والمستهدف، كما يتضح اهتمام العديد من المؤسسات والمنظمات الدولية بالمؤشرات التعليمية، والاعتماد عليها في قياس وتقييم التطور والتقدم المحرز.

1-3 محددات تحسين مؤشرات التنافسية للنظم التعليمية:

لقد نجم عن الاهتمام بموضوع التنافسية كأداة لتحقيق واستدامة النمو والرفاه الاجتماعي نشر العديد من الدراسات على المستويين النظري والتطبيقي، التي حاولت إعادة صياغة مفهوم التنافسية وتوسيعه وإخراجه من نطاق «الميزة النسبية الظاهرية» التي تعتمد على وفرة الموارد الطبيعية وعوامل الإنتاج، إلى مجال الميزة التنافسية المكتسبة، التي يمكن تطويرها بتبني سياسات هادفة وواعية (المعهد العربي للتخطيط ، 2012، 21).

ولكي تحقق المنظمات الحكومية التنافسية، فهي تحتاج لتبني عدد من الدروس المستفادة من القطاع الخاص مثل الاهتمام باستقطاب أفضل الأفراد، الاتصال الفعال، والإدارة الفعالة للمعرفة وتنمية الابتكار، والسعي لتطوير الخدمات وتحسين جودتها وخفض تكلفتها، وتنمية للعاملين بالمنظمة (الفاعوري، 2005، 186).

ولقد تباينت الدراسات الإدارية في تحديدها للعوامل الأساسية لظهور الميزة التنافسية، والتي قد تكون داخلية كامتلاك المنظمة لموارد وبناء قدرات لا تكون متوفرة لدى المنافسين، أو خارجية كالتغيرات التكنولوجية، أو الاقتصادية، والتي قد تخلق ميزة تنافسية نتيجة لسرعة الاستجابة لتلك المتغيرات واستثمارها. وقد أرجعت بعض الأدبيات تحقيق الميزة التنافسية لمجموعة من العوامل منها الكفاءة، وجودة الخدمات، والابتكار والتجديد، والقدرات الريادية، والاستجابة المتميزة

للمستفيدين (Hill and .Jones, 2009, 81). ويمكن رصد بعض المحددات أو المقومات الضرورية لتحسين مؤشرات التنافسية للنظم التعليمية، وذلك في سياق ما يلي:

1-3-1 تحسين جودة التعليم: Improving education quality

يشير أحد أدلة اليونسكو عن الجودة إلى أنها مفهوم ديناميكي متعدد الأبعاد، يختلف في معناه لتعدد الأطراف والمهتمين ووفق منظور أصحاب المصلحة، بما نتج عنه مدى واسع ومتنوع من التعريفات، والتي أحدها أن الجودة في التعليم تعني الملاءمة للغرض واستيفاء مجموعة من المعايير المتفق عليها من قبل هيئات الجودة (Lazăr, et.al, 2007,70: 71).

وهناك العديد من الدول التي تعتمد على نماذج النمو growth models أو ما يطلق عليه تحليل القيمة المضافة value-added analysis، وتزايد ظهور نماذج التقويم الذاتي للمدارس، ونماذج التميز المدرسي (The School Excellence Model (SEM) والتي تتبناها العديد من الدول والمؤسسات مثل: المؤسسة الأوربية لإدارة الجودة European Foundation of Quality Management (EFQM)، جائزة سنغافورة للجودة Singapore Quality Award (SQA) جائزة ملكولم بالدريج الأمريكية American Malcolm Baldrige National Quality Award model (MBNQA)، بما يساعد في إجراء المقارنات الدولية بين النظم. (Ng, Chan, 2008, 491).

وفيما يتعلق بمتطلبات سوق العمل، فإن التعليم كخدمة هو عملية يتم فيها تحويل مدخلات إلى مخرجات، وحيث أصبح قطاع الخدمات يمثل 70% من الاقتصاد، وفق مجلة الأيكونومست 2014، بما يفوق قطاع الإنتاج والزراعة، فإن ذلك فرض تبني مقاربات جديدة مثل إدارة جودة سلسلة التوريد، أو ما يعرف supply chain quality management (SCQM) لتحسين كفاءة النظام التعليمي، واتساقه مع احتياجات سوق العمل (Sarrico, Rosa, 2016, 500).

2-3-1 بناء القدرات الريادية: Building entrepreneurship capacities

لقد تزايد الاهتمام بموضوع الريادة خلال القرن الحادي والعشرين، حيث يعتمد بناء ريادة التنافسية على التفرد في الموارد والجدارة في المنافسة حتى تستطيع المنظمات البقاء والاستمرارية.

وتتضمن الثقافة الريادية في بنيتها توجهاً إيجابياً نحو الانفتاح على التغيير باعتباره يتيح الفرص كما أن الريادية تدعم المبادرة أكثر من مجرد التكيف السلبي مع التغيير، مع الاهتمام

بالإبداع والابتكار وتوليد الأفكار الجديدة (Paunovic, Ioanconstantin, 2014). وهناك عدة مهارات يرتكز عليها التوجه الريادي، من أهمها التوجه نحو المستقبل، وتحديد الأولويات، كما تمثل إدارة المواهب talent management مدخلاً إستراتيجياً للموارد البشرية والفاعلية لتطوير أداء وقدرات الأفراد القادرين على تحقيق الريادة والتميز (Ashton, and Morton, 2005,p. 34).

1-3-3 تطوير نظم تقييم الأداء المؤسسي: Developing evaluation systems

إن تقييم الأداء هو استقراء دلالات ومؤشرات المعلومات الرقابية لكي يتم اتخاذ قرارات جديدة لتصحيح مسارات الأنشطة في حالة انحرافها أو تأكيد مساراتها الفعلية إذا كانت تتجه فعلاً إلى الإنجازات المرغوبة، أي أن العملية الرقابية الشاملة بما فيها تقييم الأداء تختص أساساً بوظيفتين: الأولى محاولة رفع الأنشطة في الاتجاهات المحققة للأهداف ومنعها من الانحراف، والثانية تصحيح المسارات (رضوان، 2013، 10). كما يتطلب أي تطوير مؤسسي إجراء عمليات تقييم وقياس للأداء من خلال عمليات التشخيص الدقيق للأداءات المختلفة باستخدام أدوات علمية مقننة للحكم على كل أداء وفق المعايير والمؤشرات الموضوعة (شحاتة،2011، 518).

وفيما يتعلق بالتوجهات الحديثة في مجال تقييم جودة التعليم، يمثل تقييم الأداء المتوازن ذي الأربعة أبعاد أحد أهم المداخل المعاصرة المرتكزة على البعد المنظومي بما لا يغفل مصالح جميع الأطراف المؤثرين على الخدمة التعليمية والمتأثرين بها (Al Bento, et.al,2013). وعلى ضوء ذلك تزايدت التوجهات نحو تبني إطار يمكنه إحداث التوازن بين الإستراتيجيات والعمليات، في ظل البيئة التنافسية، بما فرض وجود أطر للتقييم تتسم بالفعالية والكفاءة ولا تقف عند حدود جمع البيانات، وإنما تعزز من تنفيذ الإستراتيجيات (Ahmadi, Parviz, et.al, 2012, 2267).

ويفسر ذلك الاهتمام الكبير الذي يوليه العديد من الدول بقضية جودة التعليم ومتابعة تقييمه من خلال هيئات مستقلة لها منظومة من مؤشرات القياس والتقييم الواضحة والمحددة، القادرة على رسم صورة متكاملة للمستوى التنافسي وكفاءة النظام التعليمي.

1-3-4 القياس المقارن مع أفضل الممارسات: Benchmarking with best practices

لقد أصبحت المقارنة المرجعية Benchmarking مدخلاً مهمًا للتحسين وتحديد الفجوة بين الأداء الحالي للمنظمة والأداء للمنظمات الأخرى ذات النشاط المشابه، فضلاً عن كونها وسيلة تدعم قدرات المنافسة، حيث إنها تمثل وسيلة تستطيع المنظمة من خلالها أن تقارن ممارساتها

وأدائها بغيرها من المنظمات، كما أنها عملية لتحسين الأداء من خلال المطابقة المستمرة، والدراسة والتحليل وتبني أفضل الممارسات (ربايعة، 2011، ص112).

ووفقًا لمفهوم القياس المقارن تتعلم المنظمة من أفضل الممارسات Best Practices للآخرين، فهو نموذج منهجي تحليلي للتحسين من خلال المقارنة المنظمة للأداء التنظيمي وفهم أسباب نجاح الآخرين، والتعلم منها بهدف تطوير مستويات جديدة للأداء، أو تحسين العمليات، وتتضمن المعايرة الناجحة ما يلي (Have and Others, 2003, 22).

- تشخيص مستوى أداء المنظمة الحالي.
- مقارنة أداء المنظمة بمنظمات أخرى لديها نفس التحديات واستطاعت تحقيق نجاح.
- تحديد الفجوة بين الممارسات الحالية للمنظمة، وأداء المنظمة النظيرة.

وفي سياق المقارنة بين نظم التعليم، تشير إحدى الدراسات إلى أن تصنيف للإصلاح الإداري Typology of education reform types يستند إلى مستويين هما المستوى المحلي والمستوى الفيدرالي، كما يرتكز على منظورين هما: الاقتصادي والاجتماعي، حيث أن الإصلاح القائم على التوجه الاقتصادي يهتم بسياسات التحفيز التي تشجع على التنافس بين مختلف كيانات ووحدات النظام التعليمي ومكافأة المؤسسات ذات الأداء الفعال من خلال الدعم المالي، مع فرض عقوبات على الأداء الضعيف؛ بينما الإصلاح الإداري ذو التوجه الاجتماعي يراعي المؤسسات ذات المستوى الضعيف ويدعمها حتى ترتفع بمستوى أدائها ومخرجاتها، بينما الإصلاح الإداري الشامل يسعى للدمج بين المنظور الاقتصادي والاجتماعي وتحقيق التناغم بين مبادرات الإصلاح على المستوى المحلي والفيدرالي معاً (Prescher& Werle, 2014, p. 96).

1-3-5 رفع معدلات تمويل التعليم: Raising education financing

يشير (الزيات، 2013، ص 16) إلى أن كفاءة وفاعلية النظم التعليمية تقاس بمعدلات نسب الإنفاق عليه بمحدداته الكمية والكيفية، وتأثير ذلك على جوانب التنمية المستدامة وتكوين رأس المال المعرفي. ولقد تزايد التوجه المعاصر نحو التمويل المرتكز على الأداء **PBB** Performance-based budgeting والذي يراعي العلاقة بين مستوى تمويل البرامج والنتائج المتوقعة، كما يهدف هذا الأسلوب إلى تحقيق الكفاءة والفعالية في نمط الإنفاق الحكومي العام وربط التمويل بالأداء والنتائج (Andrews, 2004, p.232).

وفي إطار تطوير نظم تمويل التعليم، هناك توجه للاعتماد على نظام التكاليف المبني على الأنشطة Activity Based Costing (**ABC**) كمدخل لتخصيص التكاليف غير المباشرة، حيث يركز على فهم علاقة السبب والنتيجة بين الموارد المستهلكة بواسطة الأنشطة وتكلفة الإنفاق، ومن ثم التركيز على الأنشطة كأساس للرقابة والمحاسبة بدلاً من التركيز على التكاليف ذاتها، بمعنى التركيز على السبب وليس النتيجة (عدس، 2007، 22).

وفيما يتعلق بترشيد التمويل وتعزيز الشفافية والنزاهة، يمثل استطلاع تعقّب النفقات العامة public expenditure tracking survey **PETS** أسلوباً معاصراً وهو أداة تم إعدادها من أجل تعزيز المساءلة في إعداد الميزانيات وتقديم الخدمات من خلال تحسين جودة المعلومات المتوفرة عن النفقات العامة. وتعتمد هذه المنهجية على تحديد آليات تخصيص الموارد وعلى قياس تدفقات الموارد الواردة والصادرة بين مختلف المستويات من الحكومة المركزية إلى المستفيدين مثل المدارس، مروراً بالمجالس المحلية، و تقييم مردود الإصلاح (Koziol &Tolmie, 2010).

كما تزايد التوجه نحو الشراكة بين القطاع الحكومي والخاص Public private partnership **(ppp)** كأحد الأنظمة الحديثة التي تعتمد على العلاقة التعاونية والتعاقدية بين القطاعين بهدف تعزيز الإتاحة أو الجودة وبما يؤدي إلى تخفيف الأعباء المالية عن الحكومات.

إن النظام التعليمي الذي يتسم بالعدالة وتكافؤ الفرص لجميع الطلاب هو أكبر عوامل الدعم للعدالة الاجتماعية، ونتيجة لتزايد درجة التنافسية، فإن ذلك فرض العديد من الضغوط على الدول نحو تحسين جودة التعليم، حيث أن تنمية رأس المال البشري من خلال التعليم الجيد هو أحد أهم عناصر القدرة التنافسية في الوقت الحاضر (Hadar, 2013, 763).

استخلاصاً لما سبق، يتضح تنوع الاتجاهات السائدة لتعزيز القدرة التنافسية للنظم التعليمية وتحسين جودة مخرجاتها. وفي سياق ما يلي، يمكن الوقوف على بعض مؤشرات التعليم قبل الجامعي في مصر، ودلالاتها المعبرة عن حدود الواقع ومعطياته، وأبرز الجهود التي تمت في مجال تحسين جودة التعليم، وأهم التحديات والمعوقات وجوانب الضعف والقصور في هذا المجال.

2. التعليم قبل الجامعي في مصر: مؤشرات ودلالات

نتيجة لتزايد الاهتمام الرسمي والمجتمعي بالتعليم في مصر، فقد اختص دستور 2014 التعليم بالاهتمام في المواد من المادة (18) إلى المادة (21) والتي تضمنت من بينها أن "التعليم حق لجميع المواطنين، هدفه بناء الشخصية المصرية والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأصيل

المنهج العلمي في التفكير، وترسيخ القيم الحضارية والروحية ومفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز، وهو مجانى في مدارس الدولة ومعاهدها، وتلتزم الدولة بتوفيره وفق معايير الجودة العالمية (وثيقة الدستور المصري، 2014).

كما تضمنت إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030، في بعدها الاجتماعي، والمحور السابع المتعلق بالتعليم والتدريب، الأهداف الإستراتيجية للتعليم العام الأساسي حتى عام 2030، وفق ثلاثة أهداف إستراتيجية رئيسية تحدد التوجه الإستراتيجي للتعليم، حيث يختص الهدف الثالث بالتنافسية والتي تعتبر نتيجة لجودة وإتاحة التعليم في مصر مقارنةً بالبلدان الأخرى، ويتطلب هذا تحسين مستوى مؤشرات التعليم في التقارير العالمية مثل تقرير التنافسية العالمية وتقرير التنمية البشرية، ومن خلال ترتيب مصر في هذه التقارير، يمكن المقارنة بالبلدان الأخرى واستخلاص الدروس المستفادة (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، 2016، ص 140).

وفيما يتعلق بجانب الإتاحة في التعليم، شهدت أعداد المدارس الحكومية، ومعدلات القيد الإجمالي في مراحل التعليم قبل الجامعي تطوراً ملحوظاً يتضح من خلال الجدول التالي (وزارة التربية والتعليم، 2015):

جدول (1)

أعداد ونسب المقيدين في مرحلة التعليم قبل الجامعي لعام 2015/14 (العدد بالألف)

البيان	ما قبل الابتدائي	ابتدائي	إعدادي	ثانوي عام	ثانوي فني	تربية خاصة	الجملة
عدد المقيدين	1176.8	10255.2	4523.1	1535.1	1645.7	37.3	19173.2
عدد المدارس	10.6	17.8	11.2	3.1	2.0	0.9	45.6
عدد الفصول	33.0	231.7	107.9	39.0	46.1	4.5	462.2
كثافة الفصل	35.6	44.2	41.9	39.4	36.0	8.3	41.3

من خلال القراءة التحليلية للجدول السابق، يتبين الحجم الكبير للتعليم قبل الجامعي في مصر، حيث وصل عدد المقيدين خلال عام 2015 إلى أكثر من 19 مليون تلميذ، وعدد المدارس أكثر من 45 ألف مدرسة؛ بما يفرض وجود مشروع قومي واضح المسارات والأهداف والموارد لتحسين جودة التعليم ومؤشراته التنافسية على المستوى الإقليمي والدولي، على اعتبار أن المورد البشري هو أهم ميزة نسبية تمتلكها مصر إن تم استثماره بكفاءة وفاعلية.

ولرصد واقع التعليم قبل الجامعي في مصر، تضمن أحد التقارير العديد من المؤشرات ذات الدلالة والتي يمكنها كشف حجم التعليم قبل الجامعي وتمويله، ويتبين ذلك من خلال ما يلي (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2013، ص ص3: 4):

- وصل إجمالي عدد التلاميذ في التعليم قبل الجامعي (عدا التعليم الأزهري) خلال عام 2013/2012 (18,3) مليون، كما بلغ عدد المدرسين والأخصائيين في العام نفسه نحو (1,04) مليون.
- بلغت نسبة الإنفاق على التعليم قبل الجامعي (بدون التعليم الأزهري) من إجمالي الإنفاق العام على التعليم نحو (74,9%)، حيث وصل إجمالي الإنفاق (53,1) مليار جنيه، منها (40,3) مليار للتعليم قبل الجامعي.
- بلغت نسبة أعداد التلاميذ في المدارس الحكومية (91%) خلال عام 2013/2012، حيث بلغت نسبة الذكور (51,3%) والإناث (48,7%)، كما وصلت نسبة التلاميذ في الحضر (50,7%) بينما في الريف (49,3%).

ومن خلال القراءة التحليلية للمؤشرات السابقة، يتضح الحجم الكبير للتعليم قبل الجامعي في مصر ونموه المتسارع، مع تزايد الإدراك بأهمية الوصول إلى نسب إنفاق مقبولة لتحسين كفاءة وفعالية هذا القطاع من التعليم، كما يلاحظ تقارب النسب فيما يتعلق بالنوع سواء كان التلاميذ ذكوراً أو إناثاً، وسواء كانت المناطق حضرية أو ريفية.

وللاهتمام الملحوظ بوضع التعليم قبل الجامعي، بلغ حجم الاستثمارات الموجهة لوزارة التربية والتعليم والجهات التابعة لها بخطة عام 2016/15 نحو 5.059 مليار جنيه (منها نحو 4.7 مليار جنيه من الخزانة العامة) وذلك مقابل استثمارات منفذة فعلياً بخطة 2014/13 بلغت نحو 2.8 مليار جنيه (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، 2014، ص103).

وفيما يتعلق بالتقييم المؤسسي الذي يساعد بدرجة ما في كشف جوانب القصور، "فإن الركيزة الأساسية لنجاح إصلاح التعليم، تتمثل في الانتقال من الوصول الفعال إلى التعليم، إلى التعليم الجيد للجميع. وتوخيًا لهذه الغاية، تم بناء المعايير المصرية لجودة التعليم، وتم وضع كادر جديد للمدرسين في عام 2007 ، أعقبه إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين، وبموجب قانون صدر عام 2006، تم إنشاء "الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد" لتقييم الفعالية التعليمية، والقدرة المؤسسية للمدارس من أجل الاعتماد، ودعم التقييم الشامل للنظام التعليمي، فضلاً عن عملية المراقبة والمتابعة (البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، 2010، ص44).

وهناك مجموعة من المعايير والمؤشرات الأساسية التي وضعتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لتحقيق الاعتماد وتقويم الأداء، وذلك وفق بعدين رئيسيين هما: القدرة المؤسسية، والفاعلية التعليمية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2008)، كما قامت الهيئة بإعداد وثيقة خاصة بالمستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي اعتبرت أساساً لإعداد معايير لمحتوى المواد الدراسية المختلفة وغيرها من الوثائق، وتتمثل هذه المعايير في نواتج التعلم (Learning Outcomes) المرغوبة للعمل المدرسي في نهاية مرحلة التعليم قبل الجامعي، مصنفة وفق مجالات محددة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2008).

لكن من الملاحظ كثرة عدد الممارسات التي يعتمد عليها المقوم عند تقييم المؤسسة التعليمية للمجالات والمعمول بها حالياً، حتى وصل عددها إلي ما يقرب من 700 ممارسة، تم تخفيضها أكثر من مرة، حتى وصلت إلي 546 ممارسة، وهذا يمثل عبئاً علي فريق المراجعة، ويجعل عملية التقييم تشوبها الشكلية والارتجالية، وفيما يتعلق بالوزن النسبي للممارسات، فالرؤية والرسالة رغم أهميتها كمرجعية للمؤسسة لها 22 ممارسة، في حين أن القيادة والحوكمة لها 122 ممارسة، والمتعلم 93 ممارسة علي الرغم من كونه منتج المؤسسة التعليمية مما يدل علي عدم وضع الوزن النسبي في الاعتبار عند تحديد الممارسات وتقويمها (رفاعي، 2010، 1233).

ولقد استهدفت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد اعتماد مؤسسات التعليم بنهاية 2012، إلا أنها أشارت في أحد تقاريرها إلى أن عدد الزيارات: (اعتماد/ استكمال/ متابعة/ تفقدية) التي نفذتها منذ بدء عملها عام 2008 قد بلغ (4273) زيارة، حتى نهاية العام الدراسي 2012/2011، وهذا لا يتفق مع التحديات التي تواجه التعليم المصري (شريف، 2011، 136).

وعلى الرغم من كافة الجهود الرسمية لتحسين مؤشرات جودة التعليم في مصر، إلا أن المؤشرات التنافسية السنوية لعامي 2015/ 2016 بالعالم وفق ما نشره الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء على موقعه الرسمي، أظهرت أن مصر في الترتيب (119) دولياً من بين 144دولة، ووفق مؤشر (التعليم العالي والتدريب) جاءت مصر في الترتيب (111) دوليًا من بين 144دولة، وجاءت في المرتبة الـ(110) دوليًا من بين 187دولة في مؤشر دليل التنمية البشرية عام 2014، كما جاءت في الترتيب الـ 97 دولياً لعام 2014 من بين 144 دولة، في مؤشر تحقيق المتطلبات الأساسية من الصحة والتعليم الأساسي (www.capmas.gov.eg).

ويلفت أحد التقارير النظر في إطار تقييم الإطار التشريعي المنظم للتعليم قبل الجامعي في مصر، والذي ينظمه قانون التعليم رقم (139) لسنة 1981، وكافة التعديلات التي أجريت

عليه حتى عام 2013، بما يظهر عدم وجود رؤية واضحة، حيث اعتمدت كافة التعديلات التشريعية على بعدين هما: التجربة والخطأ، والاعتماد على الحلول قصيرة الأجل لمظاهر المشكلات دون التعمق لجذورها (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2014، 15).

وتشير الخطة الإستراتيجية القومية للتعليم قبل الجامعي، في إطار تحليلها لمؤشرات السياق الاجتماعي والاقتصادي والساسي للتعليم قبل الجامعي في مصر، إلى بعض جوانب القصور، مثل غياب نظام مؤسسي متكامل للمتابعة والتقويم، ورغم أن هناك العديد من الإدارات التي تقوم بعناصر من المتابعة والتقويم لكنها تعمل في غياب كامل للتنسيق، كما أن هناك غياب للمحاسبية والشفافية في النظام التعليمي (وزارة التربية والتعليم، 2014، 66: 67).

كما يشير أحد التقارير التي يصدرها (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2014، 36) إلى أن مصر تواجه عقبة عدم الوصول لمعدلات التمويل العالمية، سواء فيما يخص نسبة الإنفاق على التعليم من الإنفاق الحكومي أو من الناتج القومي الإجمالي، ومن ثم تحتاج مصر لسد الفجوة التمويلية المطلوبة لتحقيق زيادة الإنفاق على التعليم وصولاً للمعدلات المرغوبة بهدف الوفاء بالالتزام الدستوري الذي يتضمن هدف الالتزام بالمعايير العالمية في جودة الخدمات التعليمية.

ويتضح مما سبق، رصد العديد من التقارير والوثائق الرسمية لبعض أوجه القصور والتحديات والمعوقات وجوانب الضعف التي يعاني منها التعليم قبل الجامعي في مصر، والتي تمثل عوامل يجب معالجتها لتحسين الترتيب التنافسي للتعليم، وتحسين جودة مخرجاته.

من ناحية أخرى، وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت مشكلات التعليم قبل الجامعي، وأوجه الضعف والقصور التي يعاني منها، فلقد تنوعت معالجاتها ونتائجها، حيث أشارت دراسة (مطر؛ فرج، 2009، 21: 22) إلى أن القراءة المدققة لأوضاع نظامنا التعليمي تشير بوضوح إلى أن هناك غياباً للاستقرار، وتضاربًا في القرارات، وعشوائية في المشروعات الإصلاحية والتجديدية. كما توضح دراسة (مختار، 2014، 95) أنه على الرغم من حرص الدولة على تحسين جودة العملية التعليمية، إلا أن الزيادة المطردة في أعداد المقيدين بمراحل التعليم المختلفة سنوياً لا توازيها زيادة في أعداد المدارس والفصول مما يؤدى إلى زيادة في كثافة الفصول.

وتلفت دراسة (إيلي، 2015، 2) النظر إلى أن الحاجة لتلقي دروس خصوصية في مصر ترجع إلى تدني جودة التعليم، كما أن تلك الظاهرة تمثل إحدى الخصائص الكامنة في نظام التعليم المصري. كما تشير دراسة أخرى إلى وجود قصور في أداء الأجهزة الرقابية على الأداء التعليمي

للتأكد من مدى مطابقتها لمعايير الأداء ومدى تحقيقها للأهداف المخططة، والكشف عن الانحرافات ليسهل تصحيحها (رضوان، 2010، 131).

بعض دلالات واقع التعليم قبل الجامعي في مصر:

من خلال العرض السابق لبعض ملامح واقع التعليم قبل الجامعي في مصر، وأبرز الجهود التي تسعى لتحسين جودته وقدرته التنافسية، بالإضافة إلى أبرز نواحي الضعف والقصور، يمكن استخلاص عدداً من الدلالات المعبرة عن هذا الواقع في سياق موضوع البحث، ومن أبرز هذه الدلالات ما يلي:

- على الرغم من الجهود الرسمية الساعية إلى تحسين جودة التعليم قبل الجامعي وتعزيز قدرتها التنافسية، إلا أن هناك الكثير من الشواهد الدالة على ضعف مستوى الرضا المجتمعي الناتج عن تدني جودة الخدمات المقدمة وعدم استقرار السياسات التعليمية.
- تزايد التحديات التي تحول دون الارتقاء بأداء المنظومة التعليمية، والتي تؤثر سلباً على قدرته التنافسية بين نظم التعليم الإقليمية والدولية، حيث يتسم العصر الحالي بالتعقيد المتزايد وتداخل العوامل السياسية والاقتصادية المؤثرة على النظام التعليمي، مع عدم وضوح الرؤية الإستراتيجية طويلة المدى.
- الحجم الكبير للتعليم قبل الجامعي في مصر، حيث وصل عدد المقيدين خلال عام 2015 إلى أكثر من 19 مليون تلميذ، بما يبرهن على أن المورد البشري هو أهم ميزة نسبية تمتلكها مصر إن تم استثماره بكفاءة وفاعلية.
- تدني جودة التعليم قبل الجامعي نتيجة للعديد من العوامل أهمها عشوائية المشروعات الإصلاحية، وضعف كفاية البنى التحتية والتجهيزات التعليمية، وارتفاع كثافة الفصول، وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية.
- على الرغم من إنشاء العديد من الهيئات التي تدعم تحسين جودة التعليم مثل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والأكاديمية المهنية للمعلمين، إلا أن هناك تراجعاً ملحوظاً في المرتبة التنافسية للتعليم المصري، بما يدل على أن هناك فجوة بين السياسات والممارسات التطبيقية وتنفيذ الإستراتيجيات.
- على الرغم من ارتفاع مستويات الإنفاق خلال السنوات الماضية، وإن لم يرتقِ إلى الطموحات المجتمعية، فلم تتم تلبية التوقعات، بما يفرض البحث عن أفكار ابتكارية لتعزيز الشراكة المجتمعية وتنويع موارد تمويل التعليم.

- ضعف نظم المتابعة والتقويم على الرغم من وجود العديد من الإدارات التي تقوم بعناصر من المتابعة والتقويم لكنها تعمل في غياب كامل للتنسيق، كما أن هناك غياب للمحاسبية والشفافية في النظام التعليمي، بما ينتج عنه خلل كبير في تشخيص وتحليل فجوات الأداء ومعالجة الانحراف في مسارات التنفيذ.
- التحدي الأبرز الذي تواجهه مصر خلال الفترة الحالية في سياق إصلاح التعليم، هو الانتقال من الوصول الفعال، إلى التعليم الجيد للجميع، أي في فجوة الانتقال من بعد الإتاحة إلى منظور الجودة وكفاءة النظام التعليمي، بما يعزز من قدرته التنافسية على المستوى الإقليمي والدولي.
- على الرغم من أهمية المؤشرات الكمية القائمة على الإحصاءات، إلا أن هناك ضعف كبير في وجود المؤشرات الكيفية، وإن كانت هناك جهود لمركز المعلومات بمجلس الوزراء في إجراء العديد من استطلاعات الرأي حول إنفاق الأسرة المصرية على التعليم، وظاهرة الدروس الخصوصية، ومستوى الرضا المجتمعي عن جودة التعليم، بما يستلزم الاستفادة من نتائج البحوث في الجامعات ومراكز البحث التربوي في استخلاص العديد من المؤشرات الوصفية أو الكيفية المعبرة عن دلالات واقع التعليم قبل الجامعي في مصر.

وانطلاقاً من تلك الدلالات التي تعبر عن بعض ملامح واقع التعليم قبل الجامعي في مصر، وفي ضوء ما تم تناوله في الإطار النظري للبحث، وما اشتمل عليه من عدد من مقومات تحسين مؤشرات التنافسية للتعليم، تأتي الدراسة الميدانية لاستكشاف رؤية الخبراء حول أهم الإجراءات التي يمكن تبنيها في سياق سيناريوهين بديلين يرتكزان على بعدي الإتاحة والجودة.

3. الدراسة الميدانية ونتائجها:

الهدف الأساسي من الدراسة الميدانية، وتطبيق استطلاع رأي الخبراء، هو حساب الأوزان النسبية للسياسات والإجراءات التي يمكن تطبيقها بهدف تحسين جودة التعليم والارتقاء بقدرته التنافسية إقليمياً ودولياً، حيث إنها تمثل افتراضات أو عناصر السيناريوهات البديلة من أجل ترتيبها حسب مدى إمكانية تحققها في سياق التعليم المصري.

3-1 أداة الدراسة:

في ضوء أهداف البحث ومنهجه، تم الاعتماد على استطلاع رأي الخبراء كأداة داعمة لبناء السيناريوهات البديلة، من خلال استكشاف المقترحات ووجهات النظر لمجموعة من ذوي الخبرة في

الجامعات والمراكز البحثية، وقد قام الباحث بصياغة مفردات الاستطلاع المعبرة عن العناصر والافتراضات الأساسية المقترحة في ضوء الإطار النظري وما يتضمنه من محددات أو مقومات لبناء القدرات التنافسية وتعزيز مؤشراتها، بالإضافة إلى الدراسة التحليلية للواقع، وما تضمنته من ملامح ودلالات تعبر عن بعض عناصر القوة ونواحي الضعف. وتضمنت الصورة النهائية للاستطلاع محورين على النحو التالي:

المحور الأول: السيناريو التبادلي (محددات الإتاحة والتوسع) يشتمل على 15 عنصراً.
المحور الثاني: السيناريو التحويلي (محددات الجودة والتميز) يشتمل على 15 عنصراً.

3-2 صدق الأداة وثباتها:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة، وما تتضمنه من فقرات على محاور الدراسة من خلال عرض استطلاع الرأي في صورته المبدئية على عدد (11) محكماً من أساتذة الإدارة التعليمية المتخصصين بالجامعات والمراكز البحثية التربوية لتحكيمه وإبداء آرائهم حول العبارات من حيث دقة الصياغة اللغوية ووضوحها، ومدى انتمائها للمحاور، وأية اقتراحات يرون ضرورة إضافتها، وبعد الاستعانة بآراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها، حيث اعتبر إجماع 80% من المحكمين كافياً لتعديل الفقرة أو إضافة فقرة جديدة. وقد اشتمل الاستطلاع في صورته المبدئية على (34) بنداً، وبعد إجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون من حذف وتعديل للمفردات، وصل في صورته النهائية إلى (30) بنداً.

وللتأكد من ثبات الأداة تم استخدام معامل الثبات "كرونباخ الفا" Cronbach's Alfa لقياس ثبات الإجابات الواردة بالاستبانة التي تحوي على 30 عبارة لمحوري الدراسة، حيث بلغ معامل "كرونباخ ألفا" (0.831) وقد اعتبرت هذه القيمة مناسبة لأهداف الدراسة إذ تزيد عن المعامل المرجعي (0.70)، وهو ما يشير إلى ارتفاع درجة الثبات في الإجابات الواردة.

3-3 تطبيق الأداة:

تم توزيع (30) استبانة على مجموعة من الخبراء بكليات التربية والمراكز البحثية، وقد تم استرجاع (26) استبانة صالحة للتحليل وإجراء الدراسة عليها، ومن ثم بلغت نسبة الاستجابة في المتوسط (87%)، وقد تم إجراء التطبيق الميداني خلال شهر يناير، 2017.

واستخدم الباحث البرنامج الإحصائي SPSS، وذلك للتعرف على مدى التكرار والاتفاق بين استجابات الخبراء. وتتطلب الإجابة على غالبية الأسئلة التي تشملها الاستبانة، حيث تم

استخدام مقياس ليكرت الخماسي، بما يعبر عن احتمالية التحقق أي مدى التوافق مع المستقبل وتوافر المتطلبات في واقع التعليم والمجتمع ومستوى الاستعداد والجاهزية، وتتراوح القيمة بين (عالية جداً= 5، عالية = 4، متوسطة = 3، ضعيفة= 2، ضعيفة جداً =1). وللتعبير عن الأوزان تم حساب المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح) ويتم ذلك بحساب طول الفترة أولاً، وهي عبارة عن حاصل قسمة 4 على 5. حيث 4 تمثل عدد المسافات (من 1 إلى 2 مسافة أولى، ومن 2 إلى 3 مسافة ثانية، ومن 3 إلى 4 مسافة ثالثة، ومن 4 إلى 5 مسافة رابعة)، 5 تمثل عدد الاختيارات. وعند قسمة 4 على 5 ينتج طول الفترة ويساوي 0.80 ويصبح التوزيع حسب الجدول التالي:

جدول (2) يوضح درجة احتمالية التحقق طبقاً للمتوسط المرجح

المتوسط المرجح		احتمالية التحقق
من 1	إلى 1.80	احتمالية ضعيفة جداً
من 1.81	إلى 2.60	احتمالية ضعيفة
من 2.61	إلى 3.40	احتمالية متوسطة
من 3.41	إلى 4.20	احتمالية عالية
من 4.21	إلى 5	احتمالية عالية جداً

3-4 النتائج الإحصائية وتحليلها:

جدول (3) النتائج المتعلقة بالسيناريو التبادلي (محددات الإتاحة والتوسع)

م	العبارة	درجة احتمالية التحقق					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب
		1	2	3	4	5			
1	رفع معدلات القيد والاستيعاب في جميع المراحل.	0	1	2	7	16	4.462	7.733	2
		0.0%	3.8%	7.7%	26.9%	61.5%			
2	تعزيز الحق في التعليم دون تمييز بين مختلف المناطق.	3	3	4	11	5	3.462	6.000	9
		11.5%	11.5%	15.4%	42.3%	19.2%			
3	زيادة الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج القومي.	1	1	6	6	12	4.346	7.533	3
		3.8%	3.8%	23.1%	23.1%	46.2%			
4	تعزيز العدالة في التوزيع الجغرافي للخدمات التعليمية.	3	2	5	12	4	3.462	6.000	10
		11.5%	7.7%	19.2%	46.2%	15.4%			
5	مد التعليم الإلزامي إلى المرحلة الثانوية.	2	4	5	9	6	3.500	6.067	8
		7.7%	15.4%	19.2%	34.6%	23.1%			
6	دعم التعليم المجتمعي للأطفال المتسربين.	1	0	3	8	14	4.308	7.457	4
		3.8%	0.0%	11.5%	30.8%	53.8%			
7	توفير برامج علاجية لذوي الأداء	3	3	5	10	5	3.423	5.933	12

م	العبارة	درجة احتمالية التحقق					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب
		1	2	3	4	5			
	التعليمي الضعيف	11.5%	11.5%	19.2%	38.5%	19.2%			
8	توفير الإرشاد التربوي لخفض نسب التسرب.	3	5	11	5	2	2.923	5.067	15
		11.5%	19.2%	42.3%	19.2%	7.7%			
9	إتاحة ممارسة الأنشطة من خلال بيئة مدرسية جاذبة	2	2	4	12	6	3.692	6.400	6
		7.7%	7.7%	15.4%	46.2%	23.1%			
10	إعادة النظر في نسب الالتحاق بالتعليم الفني وتخصصاته	2	3	6	9	6	3.538	6.133	7
		7.7%	11.5%	23.1%	34.6%	23.1%			
11	تطوير سياسات الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي.	0	1	3	3	19	4.538	7.867	1
		0.0%	3.8%	11.5%	11.5%	73.1%			
12	علاج كثافة الفصول والعجز في عدد المدارس	2	2	13	6	3	3.231	5.600	14
		7.7%	7.7%	50.0%	23.1%	11.5%			
13	استيعاب الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم.	1	1	5	13	6	3.845	6.667	5
		3.8%	3.8%	19.2%	50.0%	23.1%			
14	إعادة النظر في فلسفة مجانية التعليم.	3	4	3	11	5	3.423	5.933	13
		11.5%	15.4%	11.5%	42.3%	19.2%			
15	الوفاء بالاحتياجات التعليمية من خلال خرائط تربوية شاملة	2	4	5	10	5	3.462	6.000	11
		7.7%	15.4%	19.2%	38.5%	19.2%			
المتوسط العام للمحور الأول							3.649		

من خلال استعراض النتائج الإحصائية للجدول السابق، يتضح أن هناك عدداً من العبارات التي حصلت على درجة ما بين عالية جداً وعالية من احتمالية أو إمكانية التحقق وفق منظور الخبراء، واللتان حصلتا على متوسط ما بين (3.41- 5) وتضمنت: تطوير سياسات الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي، رفع معدلات القيد والاستيعاب في جميع المراحل، زيادة الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج القومي، دعم التعليم المجتمعي للأطفال المتسربين، استيعاب الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، إتاحة ممارسة الأنشطة من خلال بيئة مدرسية جاذبة، إعادة النظر في نسب الالتحاق بالتعليم الفني وتخصصاته، مد التعليم الإلزامي إلى المرحلة الثانوية، تعزيز الحق في التعليم دون تمييز، تعزيز العدالة في التوزيع الجغرافي للخدمات التعليمية، الوفاء بالاحتياجات التعليمية من خلال خرائط تربوية شاملة، وإعادة النظر في فلسفة مجانية التعليم.

وعلى جانب آخر، حصلت بعض العبارات على درجة متوسطة من الاحتمالية للتحقق، أو تقع ما بين (2.61- 3.40) بما يعبر عن امكانية التحقق المتوسطة، وقصور في الجاهزية

والاستعداد في الواقع لتطبيق مثل تلك الافتراضات، واشتملت على: توفير برامج علاجية لذوي الأداء التعليمي الضعيف، علاج كثافة الفصول والعجز في عدد المدارس، وتوفير الإرشاد التربوي لخفض نسب التسرب.

وبتحليل تلك النتائج، يمكن استنتاج تركيز آراء الخبراء، وفق قراءة الواقع وإدراك حدوده ومعرفة إمكاناته، ومدى الجاهزية لتحقيق العديد من المقومات المتعلقة بمسار الإتاحة والتوسع في التعليم قبل الجامعي، على أهمية توفير التعليم كحق بشكل عادل للجميع، مع ضرورة زيادة الإنفاق عليه من الدخل القومي، بما ييسر رفع نسبة القيد والاستيعاب لتعزيز جوانب الإتاحة وعدالتها. كما تركزت آراء الخبراء حول الجوانب الملائمة سهلة التحقق مثل : تطوير سياسات الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي، رفع معدلات القيد والاستيعاب في جميع المراحل، دعم التعليم المجتمعي للأطفال المتسربين من التعليم.

جدول (4) النتائج المتعلقة بالسيناريو التحويلي (محددات الجودة والتمايز)

م	العبارة	درجة احتمالية التحقق					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب
		1	2	3	4	5			
16	تحسين جاهزية الطلاب للمشاركة في الاختبارات الدولية	3	1	2	10	10	3.885	6.733	10
		11.5%	3.8%	7.7%	38.5%	38.5%			
17	تحديث المناهج التعليمية وفق مصفوفة متكاملة للمدى والتتابع.	0	1	5	7	13	4.231	7.333	2
		0.0%	3.8%	19.2%	26.9%	50.0%			
18	تطوير طرق التدريس والتقويم بكافة المراحل	2	0	4	5	15	4.192	7.267	6
		7.7%	0.0%	15.4%	19.2%	57.7%			
19	تفعيل دور السلطات المحلية ومجالس الأمناء في صنع القرارات التعليمية.	2	6	11	4	3	3.000	5.200	15
		7.7%	23.1%	42.3%	15.4%	11.5%			
20	توظيف مخرجات البحث التربوي في تحسين جودة التعليم.	1	3	2	10	10	3.962	6.867	9
		3.8%	11.5%	7.7%	38.5%	38.5%			
21	تطوير نظم المتابعة والتوجيه الفني وفق مؤشرات الأداء	0	1	5	7	13	4.231	7.333	3
		0.0%	3.8%	19.2%	26.9%	50.0%			
22	معالجة الهدر التربوي وفق منظور اقتصاديات التعليم	2	1	3	8	12	4.038	7.000	8
		7.7%	3.8%	11.5%	30.8%	46.2%			
23	معالجة غياب الطلاب وعدم	1	1	3	7	14	4.231	7.333	4

	الانضباط المدرسي	3.8%	3.8%	11.5%	26.9%	53.8%			
24	توظيف تكنولوجيا المعلومات في بنية المنظومة التعليمية	1	1	1	12	11	4.192	7.267	5
		3.8%	3.8%	3.8%	46.2%	42.3%			
25	الاهتمام بالمقارنات المرجعية مع النظم التعليمية	1	4	10	8	3	3.308	5.733	14
		3.8%	15.4%	38.5%	30.8%	11.5%			
26	توفير قواعد البيانات عن كافة عناصر النظام التعليمي.	0	1	3	6	16	4.423	7.667	1
		0.0%	3.8%	11.5%	23.1%	61.5%			
27	تطوير أداء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.	2	1	3	6	14	4.115	7.133	7
		7.7%	3.8%	11.5%	23.1%	53.8%			
28	تفعيل دور الأكاديمية المهنية للمعلمين في بناء القدرات.	2	2	4	8	10	3.846	6.667	11
		7.7%	7.7%	2.0%	30.8%	38.5%			
29	إعادة هيكلة وزارة التربية والتعليم وقطاعاتها المختلفة	4	3	4	11	4	3.308	5.733	13
		15.4%	11.5%	15.4%	42.3%	15.4%			
30	تفعيل دور نقابة المعلمين في صنع السياسات التعليمية.	3	2	9	7	5	3.346	5.800	12
		11.5%	7.7%	34.6%	26.9%	19.2%			
المتوسط العام للمحور الثاني							3.887		

من خلال استعراض النتائج الإحصائية للجدول السابق، يتضح أن هناك عدداً من العبارات التي حصلت على درجة ما بين عالية جداً وعالية من احتمالية أو إمكانية التحقق وفق منظور الخبراء، والتي حصلت ما بين (3.41- 5) وتضمنت: توفير قواعد البيانات، تحديث المناهج التعليمية، تطوير نظم المتابعة والتوجيه الفني وفق مؤشرات الأداء، معالجة غياب الطلاب وعدم الانضباط المدرسي، توظيف تكنولوجيا المعلومات، تطوير طرق التدريس والتقويم بكافة المراحل، تطوير أداء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ومعالجة الهدر التربوي وفق منظور اقتصاديات التعليم، توظيف مخرجات البحث التربوي في تحسين جودة التعليم، تحسين جاهزية الطلاب للمشاركة في الاختبارات الدولية، وتفعيل دور الأكاديمية المهنية للمعلمين في بناء القدرات.

وعلى جانب آخر، حصلت بعض العبارات على درجة متوسطة من الاحتمالية للتحقق، أو تقع ما بين (2.61- 3.40) بما يعبر عن امكانية التحقق المتوسطة، وقصور في الجاهزية والاستعداد في الواقع لتطبيق مثل تلك الافتراضات، واشتملت على: تفعيل دور نقابة المعلمين في

صنع السياسات التعليمية. إعادة هيكلة وزارة التربية والتعليم وقطاعاتها، الاهتمام بالمقارنات المرجعية مع النظم التعليمية، تفعيل دور السلطات المحلية في صنع القرارات التعليمية.

ويستخلص من ذلك، أن تعزيز القدرة التنافسية للتعليم وتحسين جودته تتطلب سياسات تهتم بتوفير بيئة تعليمية جاذبة وآمنة، تتوافر بها التجهيزات الأساسية، التي تدعم بناء القدرات وتنمية كفايات الطلاب وفق مصفوفة مدى وتتابع تتوافق مع منظور التعليم للقرن الحادي والعشرين. كما أن المعلمين والقيادات التعليمية والمدرسية يمثلون العنصر الأهم في برامج أي إصلاح، بما يفرض تطوير سياسات التنمية المهنية، وتحسين معايير التأهيل ومزاولة المهنة، تجنباً لأي هدر تربوي وفق منظور اقتصادي متكامل. كما يتبين أن بعض العناصر التي يمكن أن تتعلق برفع كفاءة النظم حصلت على درجة متوسطة من احتمالية التحقق، وقد يرجع ذلك من منظور الخبراء إلى وجود صعوبات تحول دون تنفيذها، واشتملت على: إعادة هيكلة قطاعات وزارة التربية والتعليم، إعادة هندسة دور السلطات المحلية ومجلس الأمناء في صنع القرارات التعليمية.

جدول (5) النتائج المتعلقة بمحوري الاستطلاع

م	المحور	المتوسط
1	السيناريو التبادلي (الإتاحة والتوسع)	3.708
2	السيناريو التحويلي (الجودة والتمايز)	3.887
	المتوسط العام	3.798

من خلال استعراض النتائج الإحصائية للجدول السابق، والذي يوضح نتائج محوري استطلاع رأي الخبراء، يتبين أن المتوسط العام لدرجة احتمالية وإمكانية التحقق للبنود المقترحة جاء (3,80) بما يعبر وفق رؤية الخبراء عن احتمالية عالية وممكنة التحقق في المستقبل المنظور لتحسين مؤشرات التنافسية للتعليم قبل الجامعي في مصر. كما أظهرت النتائج الإحصائية أن المتوسط العام للسيناريو التحويلي جاء (3.887) وهو أعلى من السيناريو التبادلي (3.708)، وقد يرجع ذلك إلى رؤية الخبراء للواقع وإمكاناته التي تعاني من العديد من الصعوبات وجوانب الضعف، مع وجود فجوة بين متطلبات تحسين تنافسية التعليم وشروط تنفيذ السياسات الملائمة من ناحية، ومدى توافر الإمكانات المادية والبشرية القادرة على تنفيذ تلك السياسات من ناحية أخرى. كما أن إصدار القرارات وبناء الخطط وإنشاء الهيئات والمجالس كسياسات تعليمية هو الجانب الأكثر سهولة من سياسات رفع الكفاءة وإحداث تغيير هيكلي وثقافي في بنية المنظومة البشرية،

والتي لها التأثير الأكبر على التعليم، سواء على المستوى القريب والمباشر micro، أو على المستوى المجتمعي العام macro.

واستخلاصاً لنتائج الدراسة الميدانية، يتضح أن هناك العديد من السياسات والإجراءات والمتطلبات التي تقود إلى تحسين مؤشرات التنافسية للتعليم قبل الجامعي، والتي تم ترتيبها من منظور الخبراء، بما يساعد في بناء السيناريوهات البديلة وفق منظور للدراسات المستقبلية له شروطه وافتراضاته الأساسية التي تعبر عن المحددات التي يجب توافرها، والتداعيات المحتملة التي تحتاج أخذها في الاعتبار.

4. سيناريوهات بديلة لتحسين مؤشرات التنافسية للتعليم قبل الجامعي:

تشير كثير من أدبيات الدراسات المستقبلية إلى أن السيناريوهات أداة مفضلة للدراسات المستقبلية، حيث أنها تساعد على استشراف المستقبل بالإضافة إلى القدرة الكبيرة على تحديد البدائل ورسم المسارات.

ويتضمن الاستشراف المستقبلي بعدين أساسيين هما (العيسوي، 1998؛ Nash, 2001):

- **الاستشراف المستقبلي المسبق Forecasting**، والذي يساعد على تحديد التطورات البازغة evolutions لظاهرة معينة وتطوراتها الممكنة.
- **الاستشراف المستقبلي العكسي Back casting**، وهو أسلوب للدراسات المستقبلية الاستهدافية Normative عن المستقبل المرغوب وكيفية الوصول إليه، "وحيث تكون نقطة البدء فيه صورة مستقبلية مرغوبة، وتحليل الحاضر لاستكشاف المسارات الممكنة.

كما يتم التمييز بين نوعين أساسيين من السيناريوهات وهما:

- **السيناريو الاستطلاعي:** فحينما يكون الوضع المستقبلي الذي نهتم بدراسته هو وصف مستقبلي ممكن أو محتمل الحدوث، يكون السيناريو سيناريو استطلاعيًا Exploratory؛ أي يتم البدء من المعطيات والاتجاهات العامة القائمة فعلًا، ثم التطورات المحتملة في المستقبل.

- **السيناريو الاستهدافي:** وحينما يمثل الوضع المستقبلي في نهاية الفترة محل الاستشراف وصفًا مرغوبًا فيه Desired يوجه بناء سيناريوهات استهدافية Normative أو سيناريوهات مرجوة Anticipatory. ونقطة البدء هنا مجموعة أهداف محددة ينبغي تحقيقها في المستقبل ويتم ترجمتها إلى صورة مستقبلية متناسقة، وتحديد المسارات الموصلة إليها. كما أن هناك السيناريو

التبادلي الذي يستند إلى عدد من المبررات أهمها أن يكون الوضع غير مقبول استمراره، والحاجة إلى مشاركة كافة الأطراف الفاعلة تجنباً لمقاومة التغيير (Kahane, 2012, p.19).

وتتضمن عملية بناء السيناريوهات خمس خطوات هي: المسح البيئي، تحليل العوامل الأساسية، التوقع والإسقاطات، اختيار الصور الأولية، ثم الصياغة النهائية للسيناريوهات المختارة. وإن كان الاعتماد الأساسي على المدخل الكيفي، ولكن يستفاد أيضاً من المداخل الكمية. (Hirsch, et.al, 2013, p.367) كما يتم الاستفادة من عدة أساليب تزايد الاعتماد عليها أهمها تحليل مصفوفة الآثار المتقاطعة (Qualitative Cross Impact **(QCI)** analysis) Carlsen, et.al, 2016, p.64).

ومن أجل الفرز والمفاضلة بين السيناريوهات البديلة لتحسين مؤشرات التنافسية للتعليم، يمكن الاستفادة من إحدى الرؤى التي حددت مسارين أساسيين لتحليل وتجسير الفجوات gap analysis، وهما المسار التبادلي Transactional الذي يستند إلى خفض مستوى الأهداف والطموحات ليتلاءم مع الإمكانات، والمسار التحويلي Transformational الذي ينطلق من معالجة أو جه القصور ومكامن الخلل ورفع مستوى الأداء وفق الأهداف المرسومة. ويوضح الجدول التالي المسارات المتعددة للبدائل المستقبلية الممكنة:

جدول رقم (6) المقارنة بين المسارات المستقبلية البديلة

المسار	التوجهات التعليمية
المسار الامتدادي	يعبر عن افتراض استمرار الوضع القائم status quo والامتداد الخطي للأوضاع الراهنة في حالة عدم حدوث تغيرات جوهرية والإبقاء على أبعاد الفلسفة والسياسات التعليمية القائمة.
المسار التبادلي	يعبر عن افتراض يتجه إلى علاج الفجوة بين التطلعات والإمكانات، وذلك من خلال خفض مستوى الطموحات لتتناسب مع الإمكانات، وإصلاح الأوضاع القائمة بشكل جزئي، والتركيز على التوسع الكمي في التعليم لاستيعاب العدد المتزايد للطلاب.
المسار التحويلي	يعبر ذلك من منظور تجسير الفجوات عن رفع مستوى القدرات والإمكانات المتاحة حتى تتوافق مع مستوى الطموحات، مع إحداث نقلة نوعية وتحول كيفي في السياسات والممارسات التعليمية، ويمثل هذا البديل خطوة أكثر تقدماً من البديل السابق من خلال التغيير العميق والتطوير الجذري.

في ضوء البدائل المستقبلية التي تم تحديدها والتي تشتمل ثلاثة اتجاهات أو مسارات مستقبلية مختلفة في إطار حدود الوضع الراهن للنظام التعليمي، وفهم ديناميكية القوى والعوامل المؤثرة، وانطلاقاً من الإطار النظري، والذي تضمن استعراضاً لمؤشرات تنافسية التعليم وتصنيفها وأوجه استخدامها، ومبررات أو دواعي التوجه نحو تحسينها، واستناداً إلى التحليل النظري لمؤشرات الواقع ودلالاته التي تعبر عن معطياته وحدوده، يمكن طرح سيناريوهين بديلين لتحسين مؤشرات

التنافسية للتعليم قبل الجامعي في مصر، حيث لا يمثل السيناريو الامتدادي أو استمرار الوضع القائم، أحد البدائل المستهدفة، بما أن استمرار الأوضاع القائمة يمثل في حد ذاته تدهوراً غير مرغوب مع تزايد المطالب والطموحات المجتمعية فيما يتعلق بمستوى جودة وتنافسية التعليم. ويمكن تناول ذلك بشيء من التفصيل في سياق ما يلى:

4-1 السيناريو التبادلي: Transactional scenario

يرتكز هذا السيناريو في جوهره على مقومات الإتاحة والتوسع Access and Expansion حيث ينطلق من افتراض يتجه إلى إصلاح الأوضاع القائمة للتعليم، وليس تغييرها بشكل جذري. ويمكن توضيح ذلك من خلال عرض الفلسفة والافتراضات الأساسية التي يقوم عليها هذا السيناريو، بالإضافة إلى تداعياته المحتملة.

- الفلسفة والافتراضات:

يعتمد هذا المسار على تعديل أو تخفيض مستوى الأهداف والطموحات، حتى يستطيع النظام التعليمي الوفاء بالاحتياجات والتطلعات، ويأخذ هذا المسار في حسبانه ظروف الواقع المحيط بالمؤسسات التعليمية بحيث لا تتعدَ هذا الواقع إلى فضاء مستقبلي أرحب، ومن ثم يهتم هذا السيناريو بالاعتماد على الإصلاح الجزئي لمجرد غلق أو تجسير الفجوات، حيث يلتزم هذا المسار بتوفير الاحتياجات والتجهيزات وتطوير البنية التحتية، مع التوسع في التعليم لتحقيق معدلات استيعاب تتوافق مع المعدلات العالمية، بما يدعم جوانب الإتاحة والتي تمثل أحد أبعاد القدرة التنافسية للتعليم.

وتستند الإتاحة إلى قدرة النظام على توفير فرص متكافئة للسكان في سن التعليم للالتحاق بالنظام التعليمي، دون اعتبار للنوع أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي أو أي اختلافات أخرى وتستهدف النظم التربوية، استيعاب جميع الأطفال في سن التعليم.

وتتضمن أهم افتراضات هذا السيناريو ما يلي:

- تعزيز العدالة والإنصاف في التوزيع الجغرافي للخدمات التعليمية، مع دعم جوانب الإتاحة في المناطق النائية والفقيرة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى دعم التعليم المجتمعي للفتيات والأطفال غير الملتحقين بالتعليم (مدارس المجتمع والفصل الواحد)
- تعزيز الحق في التعليم دون تمييز باعتباره خدمة وليس سلعة، ورفع نسبة الإنفاق على التعليم كنسبة من الإنفاق الحكومي ومن الناتج القومي الإجمالي.

- رفع معدل القيد برياض الأطفال وفق مستهدفات متدرجة وفي إطار الخطط الإستراتيجية، وعلاج نقص فصول رياض الأطفال، وما تستلزمه من كوادر مدربة، وهو ما يتطلب دعم مجتمعي لتدبير الموارد اللازمة.
- إعادة النظر في نسبة طلاب المسار العلمي بالمرحلة الثانوية وفق سياسات الانتقال للتعليم العالي، مع إعادة النظر في نسب الالتحاق بالتعليم الفني وتخصصاته، ومراجعة الصيغ المتعددة للتعليم قبل الجامعي سواء في شقه الحكومي أوشقه الخاص.
- مراجعة نمط الخصخصة المتبع في المجال التعليمي لإيجاد قطاع تعاوني يساعد القطاع الحكومي في توفير المدارس والفصول، للوصول للقدرة والطاقة الاستيعابية للمدارس وكثافة الفصول وفق المعايير الدولية.
- تقليل كثافة الفصول ومواجهة تدنى مستويات الأداء للطلاب في جميع مراحل التعليم، والحد من التسرب والغياب، ومواجهة ظاهرة الغش، مع معالجة ضعف المستوى في القراءة والكتابة والحساب لدى كثير من تلاميذ التعليم الأساسي.
- مد التعليم الإلزامي إلى المرحلة الثانوية، مع دعم التعليم المجتمعي للأطفال المتسربين من التعليم، بما يرفع من المعدل العام للاستيعاب والالتحاق بالتعليم قبل الجامعي.
- إتاحة ممارسة الأنشطة من خلال بيئة مدرسية جاذبة، توفير وسائل الأمن والسلامة والصحة المهنية بالمدارس، بما يساعد في تحسين جودة البيئة التعليمية الجاذبة للطلاب.
- استيعاب الموهوبين والمتفوقين وفق منظور تربوي شامل، مع توفير برامج علاجية لذوي الأداء التعليمي الضعيف، بهدف خفض نسب التسرب وفق منظور حديث للإرشاد التربوي.
- الوفاء بالاحتياجات التعليمية وتجسير فجوات الإتاحة من خلال خرائط تعليمية شاملة لعلاج كثافة الفصول والعجز في عدد المدارس، وإتاحة فرص المشاركة لمجالس الأمناء في صنع القرارات.

التداعيات المحتملة للسيناريو التبادلي:

- من المتوقع استمرار وجود صراع بين مطالب التغيير والمحافظة على استقرار الأوضاع والممارسات التعليمية القائمة، بما يمكن أن يعوق تنفيذ العديد من مبادرات الإصلاح.

- من المحتمل تزايد الضغوط الإصلاحية للأطراف المعنية وجماعات المصالح تجاه تغيير الوضع القائم للنظم التعليمية، ومعالجة جوانب القصور فيها للوفاء باحتياجات وطموحات تلك الأطراف، بما يحقق قدر من التكيف مع التطورات المحيطة بالنظام التعليمي.
- سوف تزيد الحاجة لتوفير الموارد المالية الكافية للوفاء بجوانب الإتاحة ومتطلبات التوسع في التعليم قبل الجامعي والتوجه لمد الإلزام التعليمي حتى التعليم الثانوي.
- التوجه نحو تفويض قدر من السلطات للقيادات التعليمية لكن دون الوصول إلى درجة التمكين الكامل لتلك القيادات من تنفيذ أفكارها التي تتلاءم مع ظروف العمل ومتطلبات البيئة المحيطة، بهدف عدم تركيز السلطات في المستوى الإداري الأعلى.
- من المتوقع تزايد معدل الرضا المجتمعي عن التعليم قبل الجامعي ولكن ليس بقدر عال، نتيجة لزيادة معدلات الإتاحة والتوسع في التعليم، وتوفير فرص للقبول والاستيعاب خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، بسبب تشجيع القطاع الخاص والأهلي في هذا المجال.
- من المتوقع تنامي المطالب بالوفاء بالحقوق الدستورية فيما يتعلق بالتعليم والوصول بمعدل الإنفاق المرصود له كنسبة من الدخل القومي، بما يستدعي البحث عن تنويع الموارد.
- قد يؤدي توافر قدر معقول من تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى تيسير الخدمات لجميع الأطراف المرتبطة بالمؤسسات التعليمية، خاصة في الخدمات الإدارية المرتبطة بالالتحاق وتوافر المواقع الالكترونية للمؤسسات التعليمية والبيانات المتاحة عنها.
- سوف تتزايد الحاجة لتطوير قواعد البيانات والمعلومات، ومؤشرات الأداء التي ترتكز على تحليل تلك البيانات، بما يساعد في التنبؤ المستقبلي بالتغيرات المحتملة والتكيف مع إفرازاتها سواء كانت فرصاً أو تهديدات.
- من المتوقع تزايد القدرة والترتيب التنافسي للنظام التعليمي خاصة فيما يتعلق بشق الإتاحة ونسب الاستيعاب والالتحاق، ومعدل الإنفاق على التعليم نسبة إلى الدخل القومي الإجمالي.

4-2 السيناريو التحويلي: Transformational Scenario

يرتكز هذا السيناريو على غلق الفجوات من خلال تخفيض أو الحد من المعوقات المسببة للفجوة ومعالجة جوانب الضعف المؤثرة على القدرات التنافسية للنظام التعليمي، مع الاهتمام بالإصلاح المنظومي وفق رؤية شاملة لمتغيرات وأبعاد النظام ككل ومنظوماته الفرعية، مع إمكانية رفع سقف الطموحات لتحقيق وضع إستراتيجي وتنافسي أفضل.

الفلسفة والافتراضات:

يستفيد هذا البديل في جوهره من فلسفة السيناريو الابتكاري، أو ما يطلق عليه سيناريو الانطلاق، حيث يعتمد على إحداث نقلة نوعية وتحول كيفي paradigm shift في الإجراءات والممارسات الإدارية والتنظيمية، مع دعم الإيجابيات وعناصر القوة إلى أقصى حد ممكن، بما يتيح سهولة اقتناص الفرص التي تفرزها تغيرات البيئة المحيطة بالتعليم، ومن ثم يرتكز هذا السيناريو في بنيته على تحسين الجودة والتمايز. وتتمثل أهم الافتراضات الأساسية لهذا السيناريو فيما يلي:

- تحسين الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، مع تحسين جاهزية الطلاب للمشاركة في الاختبارات والمسابقات الدولية خاصة في العلوم والرياضيات
- تطوير المناهج وفق المعايير القومية والدولية، وبناء مصفوفة للمدى والتتابع تتضمن الكفايات التعليمية المستهدفة وفق المهارات الدولية للقرن الواحد والعشرين، مع دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في البنية الإدارية والتنظيمية للعملية التعليمية.
- توفير بيئة تعليمية جاذبة لخفض نسبة الرسوب والتسرب والغياب وفق منظور حديث للإرشاد التربوي والنفسي، بالإضافة إلى توفير برامج علاجية لذوي الأداء التعليمي المنخفض لتعزيز الدمج الاجتماعي والثقافي.
- تطوير برامج الرعاية الاجتماعية والاقتصادية للمعلمين، مع تحسين معايير تأهيلهم ومتطلبات مزاولتهم للمهنة وأخلاقياتها، بالإضافة إلى بناء القدرات البشرية والتنمية المهنية المستدامة في مجال جودة التعليم وقياس مؤشراته.
- الاهتمام بمعايير ومؤشرات الأداء في تقييم أداء المؤسسات التعليمية وتوظيفها في تطوير نظام التوجيه الفني، بما يؤدي إلى تطبيق أساليب جديدة تحقق جودة الخدمات التعليمية.
- توظيف تكنولوجيا المعلومات في بنية المنظومة التعليمية، ومعالجة غياب الطلاب وعدم الانضباط المدرسي، من خلال تطوير طرق التدريس والتقويم بكافة المراحل.
- معالجة الهدر التربوي وفق اقتصاديات التعليم، مع توظيف مخرجات البحث التربوي في تحسين جودة التعليم، وتطوير سياسات الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي.
- الاهتمام بالمقارنات المرجعية مع النظم التعليمية، مع توفير قواعد البيانات عن كافة عناصر النظام التعليمي، وتطوير نظم التوجيه الفني والمتابعة وفق مؤشرات الأداء.

- تعزيز برامج الشراكة مع الجامعات والمراكز البحثية في هذا المجال، بما يدعم توظيف مخرجات البحث التربوي في تحسين جودة التعليم، مع توفير قواعد البيانات عن كافة عناصر النظام التعليمي.
- إعادة هيكلة قطاعات وزارة التربية والتعليم ودمج الكيانات التنظيمية (المديريات والإدارات التعليمية) لمعالجة الترهل وضعف الإنتاجية، وسوء جودة الخدمة المقدمة، مع تقليص المستويات الإدارية المختلفة لعلاج التضخم في أعداد الإداريين، والذي انعكس في زيادة كبيرة في معدل الإداريين إلى المعلمين مقارنة بالمعدلات العالمية.
- إعادة هيكلة الجهات الداعمة لوزارة التربية والتعليم مثل الأكاديمية المهنية للمعلم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، والمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، وما يمكن أن يمثله ذلك كبيوت خبرة ومراكز فكر ودراسات think tanks يمكن من خلالها دعم تجريب مشروعات تحسين التعليم قبل الجامعي وتقييم أدائه.
- تفعيل وظيفة ومهام الهيئة القومية لضمان جودة التعليم، وإعادة النظر في أهدافها، بما يكفل الوصول إلى منظومة متكاملة لقياس الأداء استرشاداً بالمعايير الدولية، والتقويم الشامل للمؤسسات التعليمية وبرامجها طبقاً للمعايير القياسية والمعتمدة لكل مرحلة تعليمية.
- الاهتمام بدور نقابة المهن التعليمية، مع تشكيل تنظيمات وروابط حديثة ومجتمعات تعلم مهني professional learning communities تدعم تبادل المعارف والخبرات وجوانب التعلم التنظيمي، بما يوفر فرص النمو المهني الذاتي.

التداعيات المحتملة للسيناريو التحويلي:

هناك عدد من التداعيات المتوقعة للسيناريو التحويلي تتمثل فيما يلي:

- من المتوقع معالجة الهدر التربوي وفق منظور اقتصاديات التعليم ودراسات الجدوى والكلفة والعائد، مع توفير وصيانة المرافق والتجهيزات المدرسية الأساسية وفقاً لمتطلبات المرحلة التعليمية، وتحسين كفاءة وسائل الأمن والسلامة والصحة المهنية.
- من الممكن تحسين كفاءة عمليات صنع السياسات التعليمية القائمة على السيناريوهات والإسقاطات المستقبلية ونماذج التحليل والتوقع، مع توظيف نظم المعلومات الجغرافية في التخطيط المصغر والخرائط التعليمية والمدرسية لمسح الاحتياجات التعليمية.
- سوف يتم اللجوء إلى تبني صيغة ملائمة من اللامركزية تتوافق مع سياق المجتمع المصري، مع إعادة هندسة دور السلطات المحلية ومجلس الأمناء في الرقابة على التعليم.

- سوف يتنامى الشعور بضرورة ترشيد وإعادة هيكلة الوضع القائم لجوانب العمل الإداري والتنظيمي بالمؤسسات التعليمية، بما يحقق التكيف مع التغيرات المتسارعة والوفاء بأهداف التعليم، وفق طموحات جميع الأطراف، وطبيعة احتياجات البيئة المحلية المحيطة.
- من المحتمل تقليل مستوى الفجوات وتجسير العديد منها خاصة الفجوة المتعلقة بالقدرات البشرية مع استمرار نوع من الفجوة الهيكلية والثقافية التي تعوق الوصول للأداء الريادي للتعليم المصري في محيطه العربي والإقليمي.
- سوف تتحسن كفاءة النظام التعليمي بقدر ملموس نتيجة للاهتمام بالتعليم كقضية أمن قومي تجاه الوضع الخارجي ومسألة السلامة الوطنية على المستوى الداخلي للدولة.
- من المحتمل مع وجود ضغوط متزايدة لترشيد الأداء الإداري والتنظيمي، التوجه نحو إعادة هيكلة وزارة التربية والتعليم وقطاعاتها المترهلة، وتقليص الهيراركية في المستويات التنظيمية من مديريات وإدارات تعليمية.
- مع تزايد المنحى الديموقراطي والمشاركة الأهلية والشعبية، سيتم الاستماع لصوت النقابات المهنية مثل نقابة المعلمين في سياسات وقرارات تطوير التعليم وتحسين جودته.
- مع النقد المتزايد لأداء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم، سوف يتم إعادة النظر في أهدافها وأدوارها والمهام المنوطة بها، مع التركيز على منهجية التحسين أكثر من التقييم والتفتيش، بالإضافة إلى الاعتماد على كوادر نوعية متخصصة في هذا المجال.
- من المتوقع تجسير الفجوات بين الواقع والمستهدف من الطموحات، مع التقدم في الترتيب التنافسي للنظام التعليمي وفق تحسن مؤشرات الجودة والقدرة المؤسسية.

خاتمة:

على الرغم من تدني تصنيف جودة التعليم في مصر وترتيبه التنافسي مقارنة ببعض دول العالم والوطن العربي، مثل دول الخليج وبعض دول شمال أفريقيا، وذلك وفق عدد من التقارير الدولية، إلا أن هناك العديد من السياسات الرشيدة التي يمكن انتهاجها بما يهيئ النظام التعليمي لتحقيق تنافسية أكثر استدامة، مع مراعاة البعد المستقبلي من خلال بناء سيناريوهات تساعد على توفير البدائل الممكن تحققها استناداً إلى محددات الواقع والإمكانات المتاحة.

وليس تقرير التنافسية العالمية أو أية تقارير أخرى هي التي يمكن الركون إليها وحدها، فيما يخص تقييم مستوى التعليم في مصر، كما أن المؤشرات الخاصة بجودة التعليم وقدرته التنافسية

من الصعب حسمها. وبدلاً من ذلك، على واضعي السياسات التعليمية وصانعي القرار أن يفكروا في كيفية الوصول لنظام تعليمي يعزز من التنمية السليمة بيئياً والمنصفة اجتماعياً والمراعية للثقافة والعادلة اقتصادياً، وأن يكون التعليم النظامي ممتعاً وعملياً وذا صلة بالحياة خارج المدرسة، مع توفير فرص حقيقية للتعلّم مدى الحياة.

وختاماً فلقد أصبح لزاماً أن يتوجه التعليم المصري نحو إيجاد مستقبل أكثر استدامة، وفق رؤية للتنمية تنطوي على تعزيز الهوية الوطنية والمساواة بين الجنسين وحقوق الإنسان والتعليم للجميع. وبناءً عليه، فإن إيلاء الاعتبار الواجب يجب أن يركز على تجسير الفجوة بين الإمكانات المتاحة والطموحات الممكنة، وصياغة فلسفة جديدة للتعليم قبل الجامعي تتوافق مع العصر وتستند إلى أهداف واضحة المعالم للوصول إلى مستقبل أفضل.

المراجع

أ. المراجع العربية:

1. أحمد، حنان إسماعيل (2014) مؤشرات قياس الفعالية التعليمية: مدخل لاعتماد مؤسسات التعليم العالي، المؤتمر السنوي الثامن عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس: تطوير منظومة الأداء في الجامعات العربية في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة – مصر، ع26.
2. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية؛(2015) ، مؤشر التعليم ما قبل الجامعي، في "مؤشر المعرفة العربي"، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم.
3. البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم،(2011) المجلة العربية للتربية –تونس ، مج 31.
4. جليلي، رياض (2010) مؤشرات النظم التعليمية، جسر التنمية، العدد السادس والتسعون – أكتوبر/ تشرين أول – السنة التاسعة، المعهد العربي للتخطيط بالكويت.
5. جمهورية مصر العربية (2007): قانون رقم (82) بخصوص إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، الجريدة الرسمية، العدد (4) السنة (50) يناير.
6. جمهورية مصر العربية (2008) الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، ابريل ،ص ص22-23.
7. جمهورية مصر العربية، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2008) دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، ج1، الإصدار الأول، يوليو.
8. جمهورية مصر العربية، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2011) وثيقة المستويات المعيارية لسياسة التعليم قبل الجامعي، ص ص 10، 11.
9. جمهورية مصر العربية، وثيقة الدستور المصري، المطابع الأميرية، 2014.

10. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، (2013)، "مصر في أرقام"، مطابع الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، جمهورية مصر العربية، مارس.
11. حجي،أحمد إسماعيل (2013) نحو منظور إرشادي (paradigm) متكامل لدراسة الإصلاح التربوي، التربية، مجلد 15، عدد 364.
12. الحوت ، محمد صبري؛ السيد، السيد علي (2009) دور المؤشرات التعليمية في تقويم الأداء التعليمي للمدرسة، مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر، ع 64.
13. دالين، ديوبولد. ب فان (1994) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة مع نبيل نوفل وآخرون، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5.
14. ربايعة، فاطمة على (2011) "المقارنة المرجعية مدخل لتحسين الأداء المؤسسي في المنظمات العامة: دراسة تطبيقية على المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا"، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 26، ع 7.
15. رضوان، محمود عبد الفتاح (2013) تقييم أداء المؤسسات في ظل معايير الأداء المتوازن، القاهرة، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
16. رضوان، وائل توفيق (2010) المحاسبية التعليمية مدخل لتحقيق الاعتماد بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، مجلة القراءة والمعرفة –مصر، ع 103.
17. الزيات، فتحي مصطفى (2013) أثر الإنفاق على التعليم على المحددات المعرفية للتنمية المستدامة: دراسة تحليلية مقارنة لواقع العالم العربي على المؤشرات الدولية، مجلة العلوم التربوية والنفسية –البحرين، مج 14، ع 4، ص ص 13 – 67.
18. سيباستيان إيلي (2015) الدروس الخصوصية في مصر: جودة التعليم بين تدني الدخل والوضع الاجتماعي والحافز، ملخص ورقة العمل رقم ١٧٨، المركز المصري للدراسات الاقتصادية.
19. شريف، شريف محمد (2011) متطلبات تفعيل جهود الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في واقع مؤسسات التعليم قبل الجامعي، الثقافة والتنمية –مصر، س 12، ع 48.
20. الشناوي، أحمد محمد؛ عيد، هالة فوزي (2010) تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي بمصر: تصور مقترح، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر، ع 67.
21. صندوق النقد العربي (2016) تقرير تنافسية الاقتصادات العربية.
22. عدس، صلاح مجدى (2007) إطار مقترح لتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة (ABC) في الجامعات الفلسطينية (دراسة تطبيقية على الجامعة الإسلامية بقطاع غزة)، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المحاسبة والتمويل، كلية التجارة، الجامعة الاسلامية، غزة، ص 22.
23. عزب، محمد علي؛ مرسي، سعيد محمود (2010) الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي المقومات والمقترحات: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية بالإسكندرية –مصر، مج 20، ع 4، ص ص253 – 350.
24. العيسوي، إبراهيم (1998)، "السيناريوهات: بحث في مفهوم السيناريوهات وطرق بنائها في مشروع مصر 2020 ، أوراق مصر 2020، العدد (1) يوليو (القاهرة: منتدى العالم الثالث، مكتبة الشرق الأوسط).

25. الفاعوري، رفعت عبد الحليم (2005) إدارة الإبداع التنظيمي، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ص 186.
26. مازن، شريف عبدالمجيد (2008) مؤشرات الأداء الأساسية، أعمال ندوات: الأساليب الحديثة في قياس الأداء الحكومي – المنظمة العربية للتنمية الإدارية – مصر.
27. مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، تقييم سياسة مجانية التعليم قبل الجامعي وأثرها على جودة مخرجات العملية التعليمية، ابريل 2014.
28. محمد، أيمن محمد البيومي (2011) باراديم مقترح لدراسة المؤشرات في العلوم الإنسانية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية – مصر ، ع 20، ص ص17 – 76
29. مختار، أزهار عبدالعال (2014) التعليم قبل الجامعي: 2008/2007 – 2013/2012، بحوث ودراسات – مصر، ع87، 75 – 102
30. المجلس المصري للتنافسية (2017) وضع مصر التنافسي في 2017/2016، ثبات نسبي ومزيد من التحديات، القاهرة.
31. المرجوشي، آيتن محمود (2010) تقييم الأداء المؤسسي في المنظمات العامة الدولية بالتطبيق على منظمة الصحة العالمية – المكتب الاقليمي لشرق المتوسط، مجلة النهضة – مصر، مج 11، ع 4.
32. مرسي، سعيد محمود؛ عبدالله، محمد عبد الله (2012) مؤشرات الأداء التعليمي: مدخل لتطوير الفاعلية والتحسين المدرسي: تصور مقترح، مجلة كلية التربية بأسيوط – مصر، مج 28، ع 4.
33. مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء المصري، (2013)، "واقع الإنفاق العام في مصر"، القاهرة.
34. مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء المصري، (2013)، "واقع التعليم في مصر: حقائق وآراء"، سلسة تقارير معلوماتية، السنة 7، العدد 68، مارس.
35. مطر، سيف الإسلام علي؛ فرج، هاني عبد الستار (2009) خطايا السياسة التعليمية في مصر: رؤية تحليلية ناقدة"، المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية (أنظمة التعليم في الدول العربية – التجاوزات والأمل) – مصر، مج 1، 2009، 21 – 43.
36. المعهد العربي للتخطيط (2003) تقرير التنافسية العربية، الكويت.
37. المعهد العربي للتخطيط (2012) تقرير التنافسية العربية، الإصدار الرابع، الكويت.
38. منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية والبنك الدولي (2010) مراجعات لسياسات التعليم العالي في مصر
39. المنظمة العربية للتنمية الإدارية (2007) معجم المصطلحات الإدارية، القاهرة.
40. وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري (2016) إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030
41. وزارة التربية والتعليم – الكتاب الإحصائي السنوي 2015/14.
42. وزارة التربية والتعليم (2009) المؤشرات القومية للتعليم في مصر: الدليل الفني.

ب. المراجع الانجليزية:

1. Ahmadi, Parviz, et.al (2012) Using the balanced score card to design organizational comprehensive performance evaluation model", African Journal of Business Management Vol.6 pp.2267- 2277, February.
2. Al Bento, et.al (2013) "Validating cause and effect relationships in the balanced scorecard", Academy of Accounting and Financial Studies Journal, Volume 17, Number 3, p.49.
3. Altomonte, Carlo, et.al (2013) COMPETITIVENESS INDICATORS REPORT, The European Union, P.4.
4. Andrews, Matthew (2004) " Authority, Acceptance, Ability and Performance-based Budgeting Reform, " The International Journal of Public Sector Management, Vol. 17, No. 4, pp 332-334.
5. Aracil, Adela Garcı´a, Montero, Davinia Palomares (2010) "Examining benchmark indicator systems for the evaluation of higher education institutions", Higher Education, 60:217–234.
6. Ashton, Chris and Morton, Lynne (2005) "Managing talent for competitive advantage", Strategic HR Review, Vol. 4, No.5, August
7. Carlsen, Henrik E., et.al (2016),"Systematic exploration of scenario spaces", Foresight, Vol. 18 Iss 1 pp. 59 – 75.
8. George, Jennifer M. and Jones, Gareth R. (2006) Contemporary Management: Creating Value in Organizations, 4th ed., Boston: McGraw-Hill, p.27.
9. Hadar, Iris Ben David (2013) Education in times of fiscal constraints and globalization", International Journal of Educational Management, Vol. 27 No. 7, pp. 762-774.
10. Hanrin, Chanwit; et.al (2011) " The construction and development of indicators of learning organization at higher educational institutions emphasizing graduate production and social development", Research in Higher Education Journal, V. 13, Oct: 1-8.
11. Have, Steven Ten, et.al (2003) Key Management Models,_Pearson Education Limited, London, p.22.
12. Heller, Joseph (2003) The Ultimate Business Dictionary, Cambridge: Persues Publishing, p.68.
13. Hill, Charles W.L. and Jones, Gareth R., (2009) Essentials of Strategic Management, Boston: South Western, p.81.
14. Hirsch, Sven, et.al (2013),"Scenario planning with integrated quantification – managing uncertainty in corporate strategy building", Foresight, Vol. 15 Iss 5 pp. 363 – 374.
15. INAL, G. Arzu (2003) A STUDY INTO COMPETITIVENESS INDICATORS, TUSAID Sabanci university.
16. Kahane, Adam (2012),"Transformative scenario planning: changing the future by exploring alternatives", Strategy & Leadership, Vol. 40 Iss.5 pp. 19 - 23
17. Koziol, Margaret and Tolmie, Courtney (2010) Using Public Expenditure Tracking Surveys to Monitor Projects and Small-Scale Programs A Guidebook ,Washington, DC: World Bank.
18. Lauterbach, Uwe (2008) "Evaluating progress of European vocational education and training systems: indicators in education", Journal of European Industrial Training, Vol. 32 No. 2/3, pp. 201-220.

19. Lazăr VLĂSCEANU, et.al (2007) Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions, UNESCO, pp.70, 71.
20. Marques, Maria da Conceição da Costa (2009) "Key performance indicators in Portuguese public universities" Research in Higher Education Journal, V. 5, Dec.
21. Nash, John C. & Nash, Mary M., (2001) Practical Forecasting for Management , London : Arnold, p p. 1,2.
22. Ng, Pak Tee& Chan, David (2008) A comparative study of Singapore's school excellence model with Hong Kong's school-based management, International Journal of Educational Management, Vol. 22 No. 6, 2008.
23. Ong, Mei Yean (2012) Comparing the Acceptance of Key Performance Indicators Management Systems on Perceived Usefulness and Perceived Ease of Use in a Higher Education Institution in Malaysia", International Journal of Modern Education and Computer Science, 10, 9-16.
24. Paunovic, Svetislav& Dima, Ioanconstantin(2014) "Organizational culture and corporate entrepreneurship" , Annals of the University of Petroşani, Economics, 14(1), 2014, 269-276.
25. Prescher, Thomas and Werle, Sebastian (2014) " Comprehensive and sustainable? U.S education reform from a neo- institutional perspective, Journal fur International and Interkuturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Vol 20, No 1, 2014, p 96
26. Ramírez, Rafael& Selin, Cynthia, (2014),"Plausibility and probability in scenario planning", Foresight, Vol. 16 Iss 1 pp. 54 – 74.
27. Ramı´rez, Gerardo Blanco-, Berger, Joseph B.(2014) Rankings, accreditation, and the international quest for quality: Organizing an approach to value in higher education, Quality Assurance in Education, Vol. 22 No. 1, pp. 88-104.
28. Sarrico, Cláudia S., Rosa Maria J. (2016) Supply chain quality management in education", International Journal of Quality &Reliability Management, Vol. 33 No. 4, pp. 499-517.
29. Tam, Maureen (2014) " Outcomes-based approach to quality assessment and curriculum improvement in higher education", Quality Assurance in Education, Vol. 22 No. 2, pp. 158-168**.**

ج. مواقع الانترنت:

1. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (http://www.capmas.gov.eg).
2. الشبكة العربية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم (www.argaane.org).

1. The Global Competitiveness Report 2016-2017, (https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2016-2017).
2. US. Department of Education, National Center of Education Statistics (2005) Forum guide to Education Indicators, National Forum in Educational Statistics, Washington D C. (www.nces.ed.gov).
3. Education Quality and Accountability Office EQAO, (2015) Annual report, 2014–2015, Toronto, www.eqao.com.
4. Quality Glossary, http://asq.org/glossary/q.html.
5. OECD, Education at Glance; OECD Indicators, Pairs: OECD, 2000 http://www.oecd.org/els/edu.

Higher Education and Improving the National Competitiveness in Egypt: Challenges and Opportunities

Omar Al Bedwehy *

Lecturer at Macro Economic Policies Center

Institute of National Planning

omar.albedwehy@inp.edu.eg

Abstract

Although Egypt has made substantial progress in improving access and enrollment in the educational institutions compared to past decades, the higher education weak performance, as internationally compared, suggests the need for dramatic educational reforms. The study evaluates the current higher education position in Egypt in terms of government expenditure devoted to education. The study is also concerned with evaluating Egypt's competitiveness position in the field of higher education in an attempt to recognize the main challenges and areas of development that need to be addressed. The study then evaluates the extent to which Sustainable Development Strategy (SDS): Egypt vision 2030; is consistent with real challenges facing the current educational system and how feasible is their application given the Egyptian context along with the existing opportunities that need to be utilized given the aspiration to have highly competitive education system

Key Words: Educational Reform, Competitiveness, Public Spending on Education, Education Challenges.

I. Introduction

There is a general consensus among both academics and policymakers that having a competitive power at an international level is very important for both developed and developing countries in this globalizing context. Additionally, the wealth of nations depends not only on factories, land, tools, and machinery but also on knowledge, skills, and capabilities of the human capital. Today's globalizing economy requires countries to invest substantially in its human capital so as to be able to adapt rapidly to the highly demanding environment and the evolving needs of the production process.

Quality of higher education and training is crucial for economies that want to move up the value chain beyond simple production processes and products. In particular, today's globalizing economy requires countries to nurture pools of well-educated workers who are able to perform complex

tasks and adapt rapidly to their changing environment and the evolving needs of the production system. This pillar measures secondary and tertiary enrollment rates as well as the quality of education as evaluated by business leaders. The extent of staff training is also taken into consideration because of the importance of vocational and continuous on-the-job training—which is neglected in many economies—for ensuring a constant upgrading of workers' skills.

The main research questions of the study are "What are the real challenges to improving higher education competitiveness of Egypt? And what are the existing opportunities that can be utilized to overcome these challenges" Answering the main research questions requires answering additional ones:

- Has Egypt's competitiveness of higher education been regressing or progressing over the past five years?
- What are the higher education dimensions that require quick reforms?
- What is the degree of importance given to higher education in Egypt compared to selected Arab and OECD countries?
- Does the existing state funding approach to allocating budgetary funds provide an incentive structure for higher education institutions to produce outcomes linked to strategic higher education goals?

Therefore, the analysis will be structured and based on different sources of data as follows:

- The Annual Global Competitiveness Reports.
- The Annual State Budget Reports to quantify the public spending on education during the past ten years.
- The Sustainable Development Strategy: Egypt Vision 2030.

The study highlights the strong relationship between quality of higher education in a given economy and its ability to compete internationally through enhanced productivity levels. Accordingly, the study seeks to examine the link between public spending on higher education and the national competitiveness position in Egypt. Data from Global Competitiveness Reports are first used to show whether Egypt is regressing or progressing in higher education and training pillar while making international comparisons with Arab countries and selected OECD countries. Then the structure of public spending on higher education in Egypt is analyzed.

The study also seeks to provide a descriptive analysis of the reasons behind the varying higher education competitiveness position given similar public spending patterns by investigating the economic structure of public spending on higher education in Egypt. Examining the structure of public spending on education is crucial to understand the differentiation among countries when it comes to its competitiveness position because it shows the

proportion of funding devoted to operating recurrent costs and the one devoted to capital expenses where the latter is needed more when educational reform is intended. The last two sections of the study are devoted to stating the challenges facing higher education reform and the strategic objectives and programs as mentioned in the SDS: Egypt 2030 as well as offering potential opportunities that need to be utilized in order to enhance the competitiveness position of the higher education system.

II. Education and Competitiveness of the Egyptian Economy

There is no one definition for national competitiveness. Aiginger (1998) argued that defining national competitiveness is a controversial issue. Scott and Lodge (1985) mentioned that competitiveness refers to the ability to create, produce, distribute, and service products in international trade while earning rising returns on its resources". Porter, (1998) said that the concept of national competitiveness is referred to national productivity.[1]

However, competitiveness and productivity are not always the same in the literature because they are conceptually different. In this regard, the country can increase national competitiveness by changing strategies without rising productivity, e.g. currency devaluation.[2]

European Union (EU) defined competitiveness as the ability to provide citizens with high and still rising standard of living and employment to all who wants to work.[3]

The annual report, entitled "*Global Competitiveness Report (GCR)*" and published by the World Economic Forum since 2004, ranks countries according to the *Global Competitiveness Index (GCI)* that integrates the macro and micro – economic aspects of competitiveness into a single indicator providing insights into the drivers of their productivity and prosperity. The GCR defines competitiveness as "the set of institutions, policies, and factors that determine the level of productivity of an economy, which in turn sets the level of prosperity that the country can achieve". The World Economic Forum argues that quality of higher education is crucial for countries to move from *factor- driven economies to efficiency –driven economies* (GCR, 2010, P.9).[4]

---

[1] Aiginger, K. (1998). A framework for evaluating the dynamic competitiveness of countries: Structural change and economic dynamics.
Scott, B. R., & Lodge, G. C. (1985). U. S. competitiveness in the world economy. Boston: Harvard Business School Press.
Porter, M. E. (1998). The competitive advantage of nations: With a new introduction (Rev. ed.). New York: Free Press.

[2] Kozman, R. B. (2008). 21st century skills, education & competitiveness: A resource and policy guide. Retrieved August, 24, 2010.

[3] Verner, T. (2011). National competitiveness and expenditure on education, research and development. Journal of Competitiveness, 3(2).

[4] Global Competitiveness report differentiates between three development stages where economies initially compete based on their factor endowments (factor-driven stage), primarily unskilled labor and natural

According to the World Economic Forum; higher education and training is the fifth pillar of Global Competitiveness Index. The higher education and training pillar consists of 3 sub-indexes: quality of education, quantity of education, and on the job training. Quantity of education is represented by secondary education gross enrollment rate and tertiary education gross enrollment rate, whereas quality of education is represented by quality of the educational system, quality of math and science education, quality of management schools, internet access in schools, and the last sub index concerning on–the–job training is represented by local availability of specialized training services, and finally the extent of staff training. The higher education and training pillar is given an average weight 17% distributed over the previously mentioned 3 sub-indexes. [5]

According to the latest Global Competitiveness Report 2016-2017, Egypt ranks the 115th out of 138 economies representing a progress by 1 place compared to the 2015-2016 report. However, there is a downgrade by one place in the higher education and training pillar.

Egypt's ranking in higher education and training pillar declined from 107 out of 142 countries in 2011/2012 to 112 out of 138 countries in 2016/2017. The relative position of Egypt's higher education and training dimensions in 2011/2012 compared to 2016/2017 is shown in table (1).

Table (1): Egypt's Ranks in Higher Education and Training Dimensions in 2016/2017 compared to 2011/2012

Year	Rank/142 (2011/2012)	Rank/138 (2016/2017)
Quantity of education		
Secondary education gross enrollment rates	92	85
tertiary education enrollment rates	77	81
Quality of education		
Quality of the education system	135	135
Quality of math and science	132	130
Quality of management schools	133	138
internet access in schools	107	133
On-the-job training		
Local availability of specialized training services	83	136
Extent of staff training	131	137
Overall Higher Education and training Pillar	**107**	**112**

Source: World Economic Forum, Global Competitiveness Report available at http://reports.weforum.org/global-competitiveness-index/ Date: 24 March 2017.

resources, moving to efficiency – driven economies where maintaining competitiveness requires higher educational capabilities and efficient labor, goods, and financial markets, and finally reaching innovation-driven stage that requires high level of innovation and the ability to conduct the most sophisticated production processes (GCR, 2010, P.9).

[5] For more details, see: http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2015-2016/ Date: 24 March 2017.

By investigating Egypt's position in 2016/2017 report relative to 2011/2012, it can be concluded that:

- 7 out of 8 higher education dimensions are deteriorating in 2016/2017 compared to 2011/2012, which are local availability of specialized training services, quality of the education system, quality of management schools, quality of math and science, internet access in schools, extent of staff training, and tertiary education enrollment rates as presented in table (2).
- Egypt has the worst performance over the reported countries in 2016/2017 in the quality of management schools.
- Local availability of specialized training services is the most deteriorated dimension, followed by "internet access in schools".

Table (2): Percentage of Progress/Deterioration in Higher Education Dimensions

Higher Education Dimensions	(%) of Change
Secondary education gross enrollment rates (The ratio of total secondary enrollment, regardless of age, to the population of the age group that officially corresponds to the secondary education level)	5%
Quality of math and science (How do you assess the quality of math and science education?)	-1%
Quality of the education system (How well does the education system meet the needs of a competitive economy?)	-3%
Quality of management schools (How do you assess the quality of management schools?)	-7%
Extent of staff training (To what extent do companies invest in training and employee development?)	-8%
Tertiary education enrollment rates (The ratio of total tertiary enrollment, regardless of age, to the population of the age group that officially corresponds to the tertiary education level).	-8%
Internet access in schools (To what extent is the Internet used in schools for learning purposes?)	-28%
Local availability of specialized training services (How available are high-quality, professional training services?)	-69%

Source: Author Calculations using Egypt's Ranks in Higher Education and Training Dimensions in 2016/2017 compared to 2011/2012 in Global Competitiveness Reports.

Although the change in Egypt's relative position had declined substantially, the Global Competitiveness Index (GCI) score in higher education and training pillar had only declined from 3.4 to 3.3 in absolute terms. The absolute scores given to each dimension constituting higher education and training pillar for the same reference years are shown in figure (1).

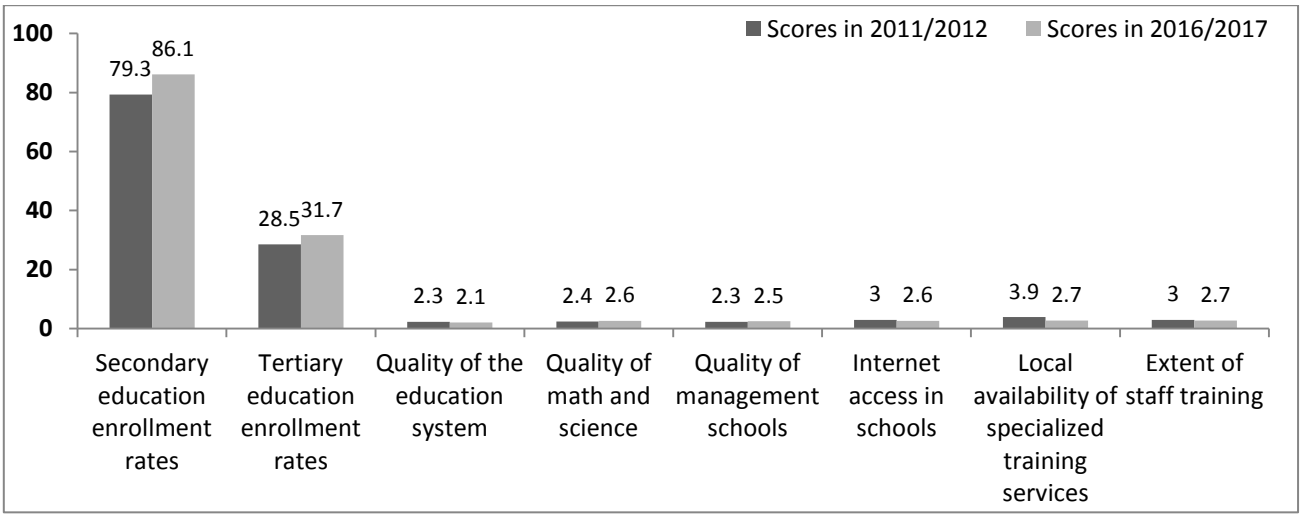


Figure (1): Egypt's Scores in Higher Education and Training Dimensions
Source: World Economic Forum, Global Competitiveness Report available at http://reports.weforum.org/global-competitiveness-index/ Date: 24 March 2017.

The decline in Egypt's higher education scores is attributed mainly to the decline in *quality of the education system as a whole*. Egypt's both relative and absolute higher education positions suggest that substantial investment should be considered in providing more training services along with making schools more accessible to the internet which would enhance Egypt's higher education rank and score substantially and hence its competitiveness position compared to other countries as in figure (2).

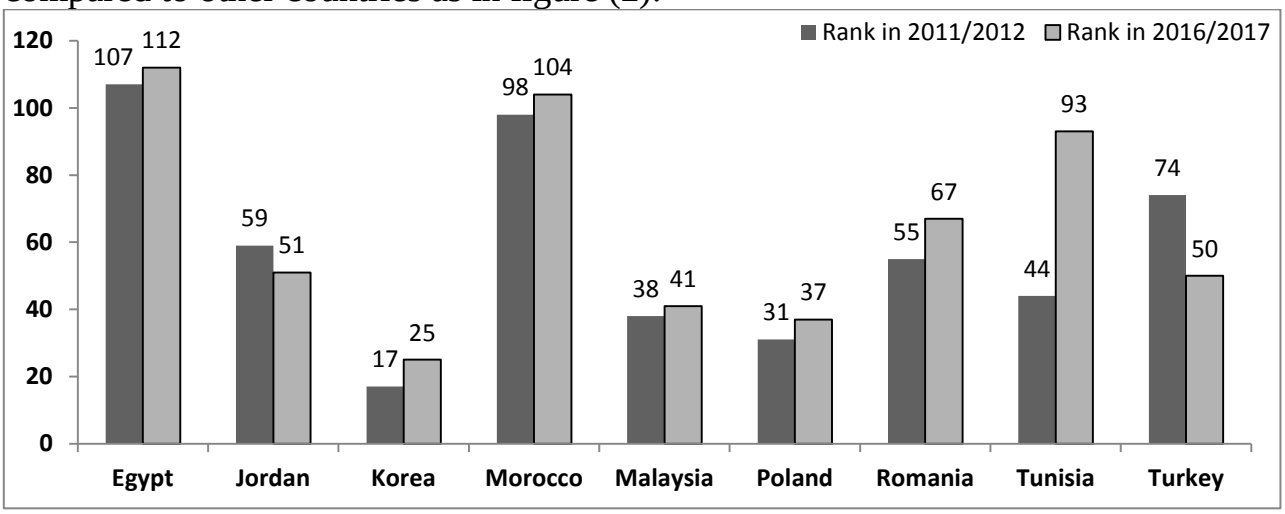


Figure (2): Egypt's Ranks in Higher Education and Training Compared to Number of Selected Countries
Source: World Economic Forum, Global Competitiveness Report available at http://reports.weforum.org/global-competitiveness-index/ Date: 24 March 2017.

There are many countries in the MENA region that had made substantial progress in improving their ranks in higher education and training pillar, Jordan's ranking in higher education and training pillar improved from 59 out of 142 countries in 2011/2012 to 51 out of 138 countries in 2016/2017. Also, Turkey's ranking in higher education and training pillar improved from 74 out of 142 countries in 2011/2012 to 50 out of 138 countries in 2016/2017.

The main educational reform programs in these countries are related to the admission system, information technology, quality assurance and accreditation, and research and development as shown in table (3).

By investigating aspects of the Turkish higher education system, some policy lessons can be drawn from its experience.

- First, the Turkish admission system to higher education takes into consideration students' capabilities and preferences which is not the case in Egypt.
- Second, the Turkish government adopts e-learning systems and provides students and researcher with the required internet service through a Turkish Academic Network and Information system.
- Third, The Turkish government is engaging in international partnership in the form of agreements with EU research program which affected the number of produced researches substantially. Finally, as part of the EU candidacy process, the Turkish government established the Board of Accreditation Oversight that included European professors who suggested an accreditation model that fits the Turkish environment.

As for the Jordanian higher education system, there are mainly two policy lessons that can be drawn.

- First, the Jordanian higher education system adopts a blended learning approach where IT learning is emphasized with teachers being facilitator of knowledge not transmitters.
- Second, the Jordanian funding approach to allocating budgetary fund to research is made on a competitive basis which provides an incentive structure that encourages innovation and improved performance because funding is linked to performance outcomes which is not the case in Egypt as will be illustrated in the coming sections.

Table (3): Higher Education Reform in Turkey and Jordan

Reform Pillars	Turkey	Jordan
Legislation	The educational reform dates back to 1981 by the enactment of the Higher Education Law that brought about three fundamental transformations in the higher education system: Establishment of the National Council for Higher Education, Establishment of private universities, and Redefining existing higher education institutions.	Law no. 41 for the year 2001. By this law a Ministry of Higher Education and Scientific Research was established, took over supervising all higher education issues, and included the Higher Education Council (Which comprises the Higher Committee for Scientific Research) and the Accreditation Council.
Admission system	Subject steering for the candidates is tied to several provisions; the first of them is personal preferences of the candidates, followed by their previous year grade-point average, and finally the admission quota provided by each university.	The Board of Higher Education is responsible for determining admission policies, requirements, and criteria for both public and private universities. The Board has established a centralized admission office where all candidates apply after successfully completing high school, indicating their preferences. However, the admission criterion takes into consideration high school certificate grades, the governorate of the candidate with low passing rates. The Jordanian admission system is very similar to the Egyptian one.
Information Technology	A Turkish Academic Network and Information System were established to provide researchers and students with internet services. Public projects in this respect were coordinated, monitored, evaluated, and consolidated whenever needed to avoid duplication and overlapping investments.	Jordan adopts a blended learning approach where IT learning is developed. In this learning system, there's a great emphasis on teachers being integrated with educational software, multimedia learning, virtual schooling, and online education to stimulate the independent learning abilities of students.
Quality Assurance and Accreditation:	The first efforts started with the creation of a board of Accreditation Oversight to examine existing quality management and accreditation systems as part of the candidacy process of the European Union (EU). This board consisted of eight members specialized in education, two of which were European university professors. The board submitted a report of evaluation and suggested an accreditation model that fits the Turkish environment.	The Higher Education Institutions Accreditation Commission was established in 2007 and replaced the Accreditation Council. The commission aims at enhancing Jordanian higher education institutions to be open and interact with international institutes and organizations in charge of accreditation and quality assurance.
Research and development	The number of research projects increased in number with the implementation of the new agreements of EU research programs.	Higher education institutions take the responsibility of providing quality research papers. All universities have modest budgets and faculty members are encouraged to apply for research grants in addition to budgets made available on a competitive basis by the Scientific Research Fund and the Higher Council for Science and Technology.

Source: Badran, A. (2014). New Trends in Higher Education in Jordan. Amman: Arab Thought Forum

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution.

Abu-El-Haija, A. (2017). Higher Education in Jordan. Amman: National TEMPUS Office.

III. Public Spending on Higher Education in Egypt

According to the Egyptian Constitution issued in 2014, public expenditures on education, health, sanitation, subsidies are an authentic right for all Egyptian citizens guaranteed by the state with the promise of continuous improvement in its provision so as to accomplish its ever desired and cherished objectives.[6]

Public spending on education is considered one of the critical public expenses that no one dares to delay or restrict. Moreover, how the state values education and its critical role in promoting inclusive growth can be examined by investigating the percentage of public spending devoted to education. Public spending on education, as a percentage of total public spending, shows the priority given to education relative to other areas of investments. In Egypt, public spending on education as percentage of total public spending takes a downward trend starting from year 2012 reaching its minimum level at 2016 as shown in figure (3).

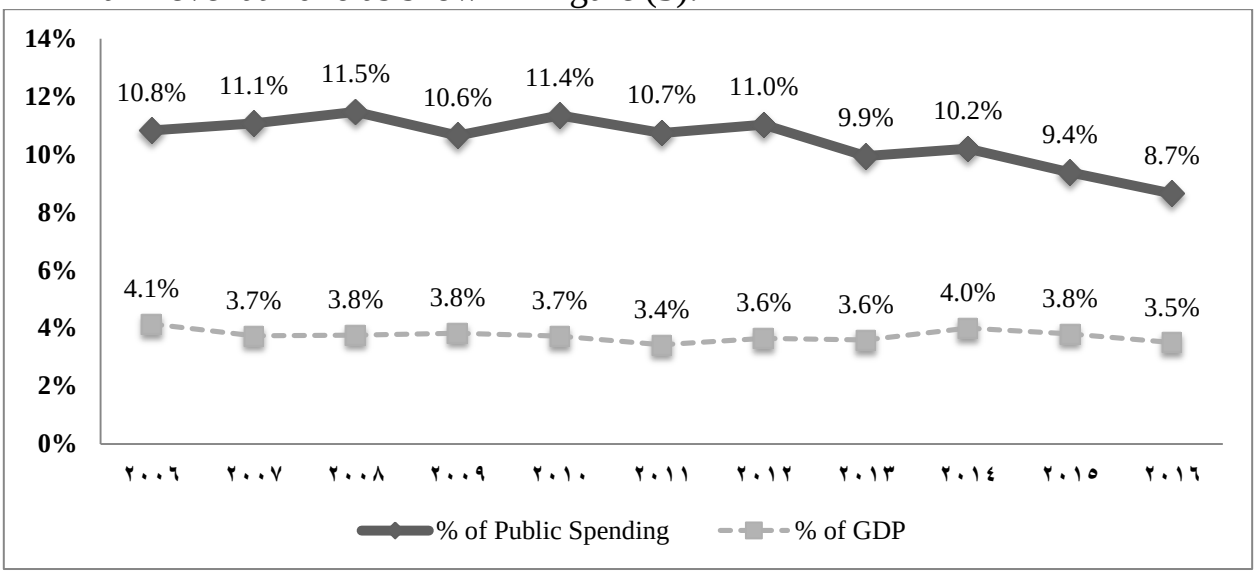


Figure (3): Public Spending on Education as a Percentage of Total Public Spending and of GDP, (2006 –2016)

Source: Author Calculations using Functional Classification Data of the State Budget and Gross Domestic Product (GDP) issued by Ministry of Planning.

At the same time, Figure (3) indicates that the average percentage of public spending on education to GDP during the last decade is about 3.8% reaching its maximum (4.1%) in 2006 and its minimum (3.4%) in 2011.

Therefore, Figure (4) shows that public spending on education in Egypt is close to the average public spending on education across many Arab countries and constitutes the median percentage.

[6] For more details, see https://www.constituteproject.org/constitution/Egypt_2014.pdf Date: 21 March 2017.

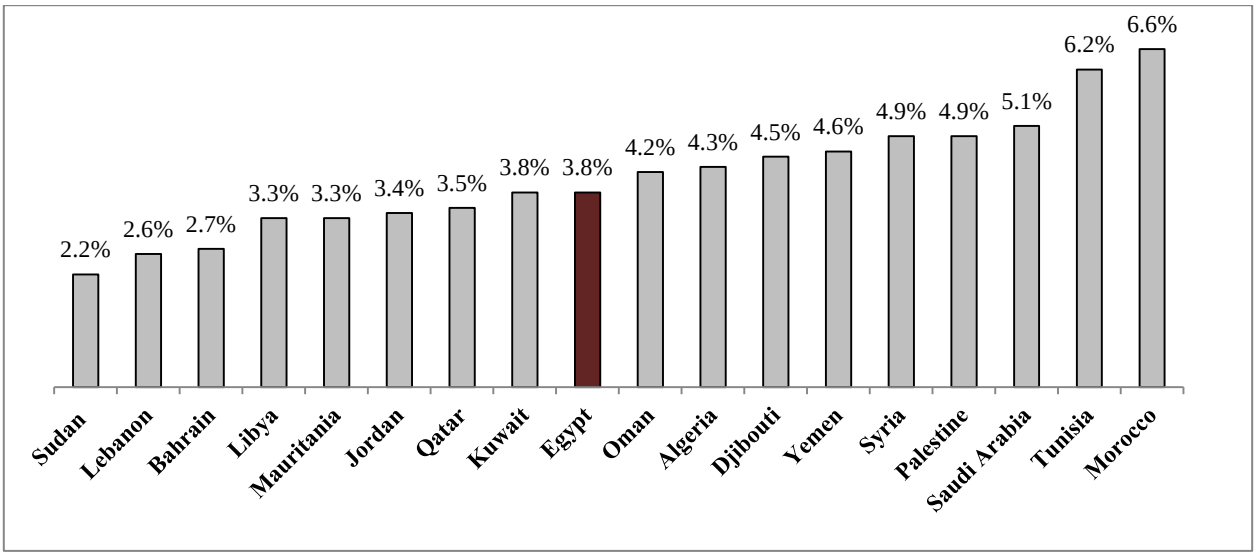


Figure (4): Average Public Spending on education as a Percentage of GDP, (2005 – 2014)
Source: Arab Monetary Fund, Joint Arab Economic Report 2015.

Figure (5) shows public spending on education expressed as percentage of GDP for selected OECD countries along with Egypt's relevant data figure. It is worth mentioning that the average percentage of public spending on education for the selected OECD countries is 4.7%. Egypt is below the average percentage by almost 1%. However, Egypt's higher education competitiveness position is completely different, in a negative way, from these countries in terms of Global Competitiveness Index rank (GCI). The higher education competitiveness position gap between Egypt and OECD countries, in spite of having convergent public spending on education, suggests the need for reconsidering the way Egypt is allocating and spending its appropriation of budget funds to education in addition to the spending on higher education per student in Egypt in 2013 is about 1130 US$ while the average per student public spending in OECD countries reaches more than 9720 US$.[7]

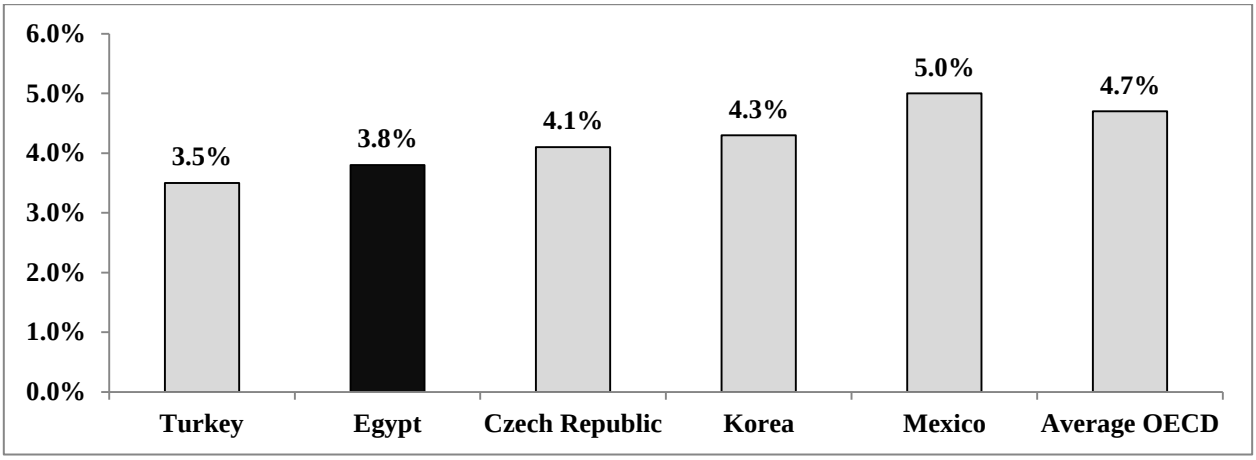


Figure (5): Average Public Spending on Education for OECD countries compared to Egypt as a Percentage of GDP, (2005 – 2014)
Source: UNESCO Institute for Statistics.

[7] OECD Statistics available at: http://stats.oecd.org/ Date: 25 March 2017.

IV. Higher Education System in Egypt: Challenges

The cost of providing basic and secondary education in Egypt has been rising; therefore, public spending on basic and secondary education consumes nearby 80% of total public spending on education. Accordingly, public spending on higher education as a share of total public spending on education was about 20% on average during the last decade. It reached 25.9% in 2007 and declined to 19.7% in 2012. At the same time, the average percentage of public spending on higher education to GDP during the last decade was about 0.8% as shown in Figure (6).

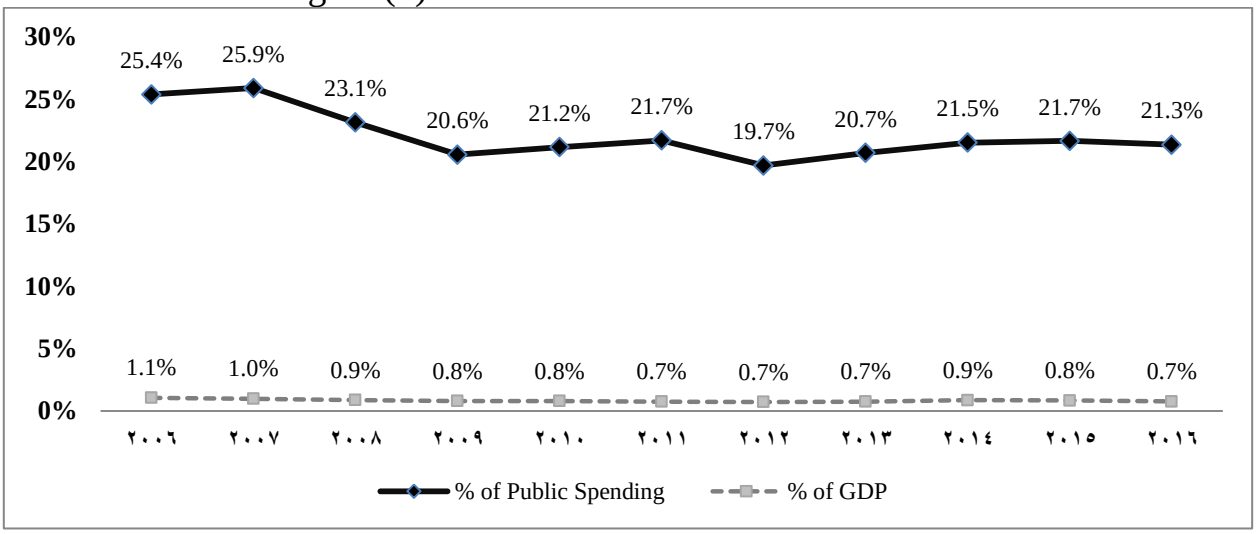


Figure (6): Public Spending on Higher Education as a Percentage of Public Spending on Education, (2006 –2016)

Source: Author Calculations using Functional Classification Data of the State Budget and Gross Domestic Product (GDP) issued by Ministry of Planning.

There are many challenges toward improving higher education in Egypt. Public spending inefficiency is one of the main challenges facing Egypt's state budget. Egypt spends a comparatively high proportion of its resources on education; thus, inefficient expenditure is more problematic than the lack of resources. Budgeting process in Egypt is rigid, confusing, and not transparent, with excessive variability between the planned and actual budgets.[8]

The current traditional line item budgeting approach, used by Ministry of Finance (MOF), does not indicate the relationship between spending and the results. The economic structure of public spending on higher education in Figure (7) shows that wages and salaries receive the greatest portion of spending amounting to about 73% of this spending. The government assigned about 16% from the public spending on higher education to finance investment projects and about 9% for the purchase of goods and services (mainly; maintenance expenses, operating material for universities).

[8] Khaled Zakaria, A. (2015). Public Financial Management Reform in Egypt: Current Reforms, Best Practices, and Lesson Learned. The World Bank.

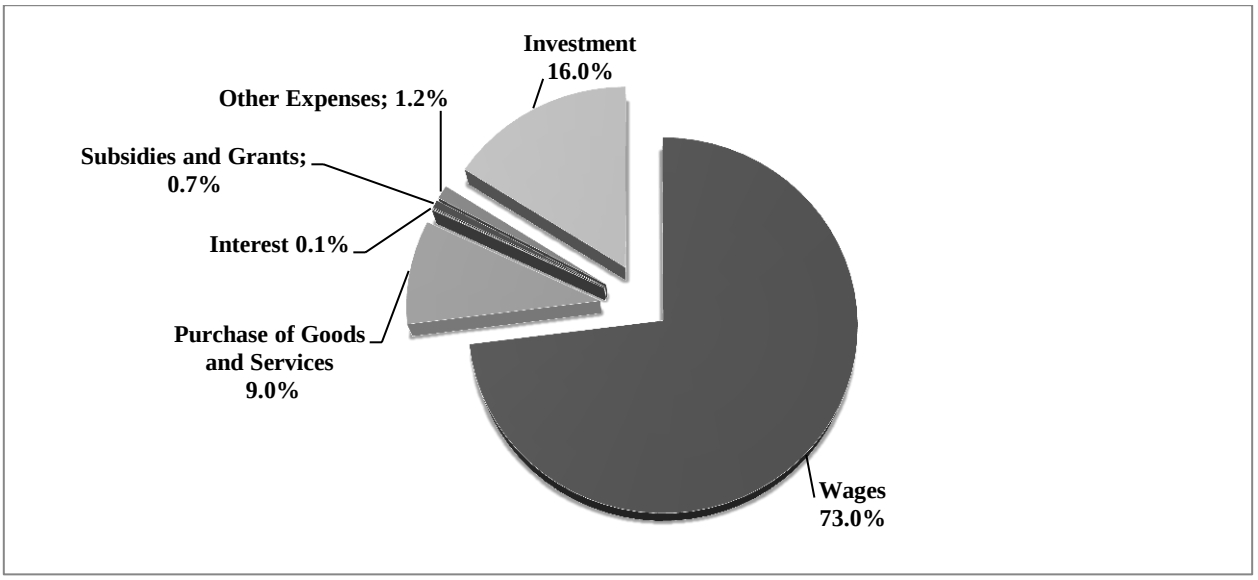


Figure (7): The economic structure of public spending on higher education in 2015/2016
Source: Author Calculations using Economic Classification Data of the State Budget in fiscal year 2015/2016.

On the other hand, rising inflation rates cause downward pressures on the real purchasing power of this nominal increase in public spending on education. In spite of its nominal increase from 84.1 billion LE in 2014 to 99.3 billion LE in 2016, public spending on education decreased in real terms from 37.4 billion LE in 2014 to 34.7 billion LE in 2016 as shown in Figure (8). The gap between nominal and real public spending on education is increasing exponentially, and hence the government has to increase its nominal spending at a rate higher than the inflation rate to meet the growing enrollment rates.

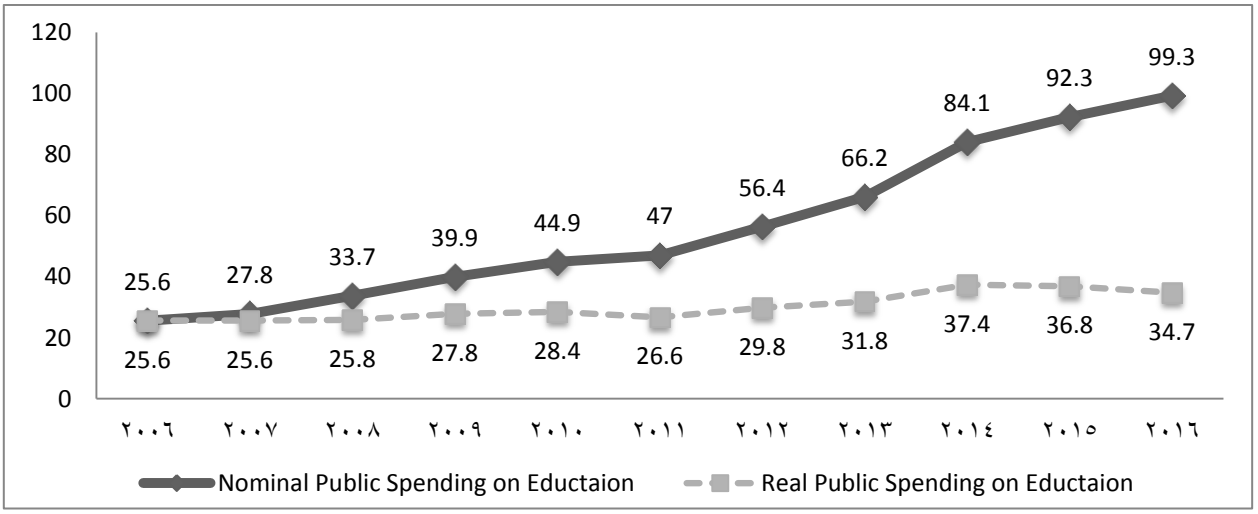


Figure (8): Nominal and Real Public Spending on Education 2006 – 2016
Source: Author Calculations using Economic Classification Data of the State Budget and Inflation Rates issued by Central Agency for Public Mobilization and Statistics (CAPMAS).

There are other financial challenges facing the higher educational system in Egypt including; poor financing through one main source which is governmental funding, relative scarcity of available resources and inefficient

use of what is available and high costs of establishing higher education institutions and providing required resources. In addition to these financial challenges, there are other non-financial challenges, related to the higher education system in Egypt, that can be grouped into three categories of challenges as shown in table (4):

Table (4): Main Challenges facing Higher Educational System in Egypt in (SDS): Egypt Vision 2030

Challenge	Main Characteristics
Institutional Challenges	- The gap between the educational outputs and the labor market needs. - Poor supervision over educational curricula and inability to develop them. - Weak capacity of current higher education institutions. - Absence of follow-up and communication policies with graduates. - Academic grades are the only criterion for acceptance into the higher education system.
Higher Education Staff Members Challenges	- Limited foreign language proficiency of some teachers and students. - Absence of a clear policy for marketing scientific research results. - Weak assessment, follow-up, and incentives systems. - Weak incentives to motivate efficient human resources. - Outdated organizational structures of some educational institutions.
Accreditation and Scientific Research Challenges	- Absence of binding regulations for accreditation in a specified period. - Readiness of higher education institutions for accreditation. - Limited capacity of the National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education to perform its role in accreditation. - Infeasibility of accreditation (economic and educational). - Weakness of current research centers and dependency on faculty members. - Declining ratio of research published in recognized international journals.

Source: Ministry of Planning, Monitoring and Administrative Reform, Sustainable Development Strategy: Egypt's Vision 2030.

V. The Higher Education System in Egypt: Opportunities

Egypt has to utilize the available opportunities to overcome financial challenges facing the higher education system reform, as follows:

1. ***The constitutional commitment of increasing public spending on higher education.***

The new Constitution, approved in January 2014, guarantees, the following rights Article (21): [9]

- The state guarantees the independence of universities, scientific and linguistic academies.
- The state works on encouraging the establishment of non-profit public universities.
- The state commits to provide university education in accordance with global quality criteria.
- The state allocates a percentage of the government expenditure that is not *less than 2% of Gross National Product (GNP).* It will gradually increase until reaching the global rates.

Accordingly, Egypt's state budget is committed to assign at least 2% of Gross National Product (GNP) to higher education; therefore, the current average percentage of public spending on higher education to GDP which is about 0.8% must be more than doubled to meet the constitutional requirements.

2. ***Improving the budgeting process and moving from current line item budgeting approach to Performance Based Budgeting (PBB) approach:***

In Egypt, budgeting is based on the line item input-based approach that uses the previous year's allocation as the starting point, and then provides a percentage increase to each institution. This approach has the advantage of providing financial stability in expected funding amounts devoted to education institutions each year .However, it weakens the link between budgetary allocated resources and achieved outcomes of such resources and does not provide incentives for institutions to reduce costs or improve quality and seek any performance achievements.

In recent years, international experience reveals that a number of countries e.g. Netherlands, Australia, Denmark, Finland, Hong Kong, England, Germany, and Czech Republic follows performance – based budgeting. Performance-based funding is a type of funding where the public budget of higher education varies with the performance of these institutions. Funding formulas are used to determine public funding

[9] https://www.constituteproject.org/constitution/Egypt_2014.pdf Date: 21 March 2017.
Regarding basic education, Article (19) in constitution 2014 refers to :
- Every citizen has the right to education.
- The state commits to provide education in accordance with global quality criteria.
- The state grants free education in different stages in state educational institutions.
- The state commits to allocate a percentage of government spending that is no less than 4% of Gross National Product (GNP) for education. It will gradually increase this until it reaches global rates.

appropriations for each institution. The performance of an institution, measured by a number of performance metrics, is fed into the formula to calculate the assigned budget. The formula works on the basis of the results achieved in the recent past. Hence, performance-based funding is an ex-post approach to allocating state funding.

In contrast to this ex-post approach, performance agreements reward organizations on the basis of the expected performance of these organizations where funding allocations will be at risk in case of not delivering the objectives stated in their 'performance compact'. The most frequently used performance indicators in the funding models are number of Bachelor and Masters graduates, number of PhDs holders, number of students from underrepresented groups, research productivity, and research performance in terms of winning.[10]

Countries that implement performance-based funding start the process by establishing clearly defined higher education goals and then develop performance metrics to evaluate the institutions' progress toward meeting these state goals. This provides an incentive structure where institutions that produce more outcome linked to the assigned goals receive more state funding. However, common safeguards should be introduced to ensure that funding doesn't become too volatile e.g. using multiple years of data, and combining performance based budgeting with one of the traditional budgeting approaches that ensures funding stability.

VI. Strategic Objectives and Programs for Higher Education to 2030

Ensuring inclusive and quality education for all and promote lifelong learning is the fourth goal of Sustainable Development Goals (SDGs) adopted by the UN in 2015. The vision of *obtaining a quality education is the foundation to improving people's lives and sustainable development.* [11]

Egypt has experienced significant quantitative and qualitative developments regarding the programs introduced at its existing institutions. Moreover, the Sustainable Development Strategy (SDS): Egypt Vision 2030 is completely aware of the challenges facing the higher education system reform.

With reference to Egypt's international position in the Global Competitiveness Report, the strategic objectives and programs set for higher education in Egypt Vision 2030 have taken into consideration the other non-financial challenges facing the mission of enhancing the quality of the

[10] Boer, H. D., Jongbloed, B. W. A., Benneworth, P., Cremonini, L., Kolster, R., Kottmann, A., ... & Vossensteyn, J. J. (2015). Performance-based funding and performance agreements in fourteen higher education systems.

[11] For more details see: http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/ Date: 24 March 2017.

Egyptian educational system. Hence, these strategic objectives ensure that quality education complies with global standards at all levels; student, teacher, and curricula, and thereby enhancing Egypt's international competitiveness capabilities. Strategic objectives take into account the existing gender and geographical disparities in access to higher education, and hence work on enhancing the availability of higher education for all without any discrimination. Strategic objectives believe in the importance of designing the best incentives for staff members that ensures that self-interests coincide with public ones. In this framework, three strategic objectives determining the strategic trend of higher education to 2030 have been set forth.

1. *Improving Educational System Quality to Conform to the International System:* This objective is entirely responsible for improving quality of the educational system, including:
    - Application of global accreditation and quality standards through local accreditation of high education institutions by the National Authority for Education Quality Assurance and Accreditation.
    - Having a student capable of innovation and creation, one who can keep pace with the labor market and create job opportunities to advance the economy to reach a sustainable up-to-date economy.
    - Effective partnership with civil society and the private sector to decrease the financial and institutional burden incurred by the government.
    - Expansion of e-learning systems using electronic universities and promotion of distance learning systems in order to save the costs related to building and equipping classrooms, so as to achieve wider coverage at a lower cost.
2. *Providing Education for All without Discrimination:* This objective is responsible for providing high-quality educational services for all students, including the provision of adequate classrooms in rural and urban areas, for males and females, and for all classes of the society.
3. *Enhancing Competitiveness of the Educational Systems and its Outputs:* This objective covers increasing quality, accessibility, and competitiveness. This strategy aims at activating the dynamic relationship between the educational process and the labor market's requirements through graduating students that are able to seize market opportunities and even create such opportunities in order to achieve sustainable economic development that is based on knowledge and innovation.

Within the vision and strategic objectives of Education and Training, in addition to KPIs that have been set for measuring the level of achievement, and in addition to the pre-set educational development programs in the

government program for the period 2016-2018, the most important chosen programs expected to contribute significantly in achieving such vision, objectives, and indicators are as shown in table (5):

Table (5): Main programs for Higher Educational System in Egypt to 2030

Program	Cost	Expected Starting date	Expected Completion date
Establishing higher education institutions in partnership with civil society and the private sector	Medium-Cost program	2015	2025
Building distinctive teaching cadres at higher education institutions	High-Cost program	2015	2020
Improving quality of higher education institutions	Medium-Cost program	2015	2020
Activate the role of Research Centers at Higher Education Institutions	High-Cost program	2015	2020
Link Graduates to Employment Institutions at the Local, Regional, and International:	High-Cost program	2015	2020
Adopt the Egyptian Diploma Equivalence System and Recognition of Higher Education	High-Cost program	2020	2025
Update the Admission Systems at Higher Education Institutions	Low-Cost program	2020	2025

Source: Ministry of Planning, Monitoring and Administrative Reform, Sustainable Development Strategy: Egypt's Vision 2030.

The Sustainable Development Strategy (SDS): Egypt Vision 2030 determines the required procedures to improve the educational system for the abovementioned programs as shown in table (6):

Table (6): Main Procedures and Programs in Higher Educational System (SDS: Egypt Vision 2030)

Program	Procedures
higher education institutions and partnership with civil society and private sector	- Coordinating the cooperation between the private sector and international entities. - Establishing a new system of obtaining grants by private universities from donors in return for being accredited and/or providing grants for excellent students. - Encouraging new programs such as credit hours systems in order to create funding opportunities and redistribute the financial support provided by the government. - Boosting the establishment of some joint universities in some specializations. - Expansion of electronic universities and promotion of distance learning systems.
Building distinctive teaching cadres at higher education institutions:	- Developing a new mechanism for attracting and retaining highly qualified lecturers. - Adopting a well-designed training system for lecturers to develop and enhance research capacities, teaching efficiency, and assessment mechanisms. - Integrating student feedback and evaluations regarding the faculty members into the Faculty Members Evaluation Systems. - Increasing number of grants and staff exchange programs and activate international agreements. - Restructuring the current promotions system in a way to reflect the staff members' performance in the evaluation systems taking into account their contribution to scientific research.
Improving quality of higher education institutions	- Enactment of a law that obliges higher education institutions to obtain accreditation within a specific period of time to ensure immediate compliance. - Specifying the required quality standards based on international standards in accordance with the Egyptian environment. - Developing incentive programs to motivate higher education institutions to apply for accreditation.
Activate the role of Research	- Providing financial support required for the establishment of research centers. - Developing incentive systems to stimulate education institutions to expand their research

Program	Procedures
Centers at Higher Education Institutions	centers. - Restructuring curriculum in all stages of higher education in order to integrate scientific research. - Developing a system to activate electronic gates, digital libraries, and automation of libraries. - Facilitating signing agreements between research centers, the associations of businessmen, and donor entities.
Link Graduates to Employment Institutions at the Local, Regional, and International	- Establishing a competent national authority that serves as an employment forum, linking graduates and employing bodies, whether from the private or public sector. - Developing systems related to career counseling programs at higher education institutions in order to provide counseling to students regarding available job opportunities and how to apply for them. - Developing training programs to enable graduates to communicate, think, accept and create job opportunities suitable for their specializations and interests.
Adopt the Egyptian Diploma Equivalence System and Recognition of Higher Education	- Setting effective partnership agreements and joint academic programs between Egyptian universities and their counterparts internationally. - Developing a system to provide study programs that qualify students for examinations of certification, as well as integrating them within the higher education stages as an optional stage. - Providing training programs for faculty members to enable them to teach the study programs required for the equivalencies. - Developing a mechanism to specify the requirements for scholarships at international universities and guide the students as they make applications for such scholarships.
Developing Curricula Based on the National Qualifications Framework	- Identifying National Qualifications Framework standards with the concerned bodies based on labor market requirements and international standards in line with the Egyptian environment. - Enacting legislation required to develop the study programs and evaluation systems based on the National Qualifications Framework, as well as integrating them in the different subjects. - Provide training required for faculty members on how to integrate National Qualifications Framework Standards into the curricula.
Update the Admission Systems	- Developing of an admissions system that takes into account the capabilities and desires of the students and does not depend entirely on grades as a criterion. - Assigning a mechanism to announce the available specializations, explain them, and indicate the subjects listed under each specialization.

Source: Ministry of Planning, Monitoring and Administrative Reform, Sustainable Development Strategy: Egypt's Vision 2030.

Based on the above-mentioned strategic objectives, programs, and procedures related to higher education system, the Sustainable Development Strategy (SDS): Egypt Vision 2030 determines the different Key Performance Indicators (KPI's) as shown in table (7). This approach of defining programs and KPI's could be regarded as the starting point for implementing performance-based budgeting in higher education.

Table (7): Key Performance Indicators for Higher Education in (SDGs): Egypt Vision 2030

Indicator	Definition	2013/2014	2020 Target	2030 Target
Global competitiveness index (higher education and training)	Egypt's rank compared internationally based on elements including enrollment rates and the quality of education.	Ranking 118/148	Ranking 75	Ranking 45
Unemployment rate among university graduates to total unemployment according to specialization (%)	Measures the gap between higher education outputs and labor market requirements	35.1%	30%	20%
Number of Egyptian universities	Measures the Egyptian higher education	1	3	7

Indicator	Definition	2013/2014	2020 Target	2030 Target
listed among top 500 universities in the world (Shanghai Index)	capacity to respond to the increased global demand for higher education	University	universities	universities
Growth rate of published scientific research in internationally reviewed scientific journals	Measures the increase in scientific research published in different fields internationally	13.6%	15%	20%
Higher education enrollment rate (18-22 years old)	The ratio of population aging 18–22 enrolled in higher education	31%	35%	45%
Percentage of faculty members with research scholarships from international universities	Measures the extent of teacher and faculty members development through research grants, whether foreign missions or joint supervision	0.2%	1%	3%
Percentage of foreign students to total students enrolled at Egyptian universities according to specialization	Reflects competitiveness and attractiveness of the Egyptian higher education system in various programs and specializations	2%	3%	6%
Public spending per student on higher education (per specialization)	Expresses the extent of prioritizing education by the government	LE 7,600 per Student	Targets will be set in accordance with the economic pillar and the Ministry of Higher Education.	
Number of students per faculty member according to Specialization	Measures the direct impact in student educational achievement, as well as the burdens borne by the faculty members	1:42	1:38	1:35
Number of higher education Institutions according to density, specialization, and geographical distribution	Measures the capacity of higher education system.	44 Universities	50 universities	64 universities
Number of scholarships from international universities according to specialization.	Indicates the level of recognition of Egyptian universities and their competitive advantage. Most demanded specializations should be identified.	A mechanism to be developed for monitoring and collecting data about students studying abroad, and identifying the ratio of students who were granted scholarships by the government		

Source: Ministry of Planning, Monitoring and Administrative Reform, Sustainable Development Strategy: Egypt's Vision 2030.

VII. Conclusion

The quality of higher education is crucial for economies that want to move up the value chain beyond simple production processes and products. Accordingly, higher education and training is the fifth pillar of Global Competitiveness Index. Egypt's ranking in higher education and training pillar declined from 107 out of 142 countries in 2011/2012 to 112 out of 138 countries in 2016/2017. The decline in Egypt's higher education and training scores is attributed mainly to the decline in business leaders' perceptions about, mainly, "local availability of specialized training services", followed by "internet access in schools", "extent of staff training", and finally "Quality of the education system" as a whole.

In Egypt, average percentage of public spending on education to GDP during the last decade was about 3.8%. However, public spending inefficiency is one of the main challenges facing Egypt's state budget. Egypt

spends a comparatively high proportion of its resources on education; thus, inefficient expenditure is more problematic than a lack of resources. Budgeting process in Egypt is rigid, confusing, and not transparent, with excessive variability between the planned and actual budgets.

Egypt has to utilize the available opportunities to overcome financial challenges. According to the new Constitution, adopted in 2014, the government is committed to double public spending on higher education to meet the constitutional requirements. Improving the efficiency of public spending on higher education needs a dynamic and result-oriented budgeting process and moving from current line item budgeting approach to Performance Based Budgeting (PBB) approach.

The role of non-governmental sector should be assured in enhancing and promoting the provision of quality higher education. It should be emphasized that investing in education has many positive externalities that will be reflected on the society as a whole. An investment in knowledge pays the best interest. More qualified higher education graduates who are passionate about their areas of expertise and aware of the most updated labor market requirements represent a great addition to employers who would suffer from expensive selection and hiring processes in an economy that lacks qualified potential workers. Private sector should invest substantially in the intended training centers for staff members because quality of higher education graduates depends mainly on the quality of staff members.

Egypt has experienced significant quantitative and qualitative developments regarding the programs introduced at its existing institutions. Moreover, the Sustainable development Strategy (SDS): Egypt 2030 is completely aware of the challenges facing the higher education system reform. However, to enjoy the desirable effects of this strategy, some points must be taken into consideration; namely:

- The intended expansion of e-learning systems using electronic universities and promotion of distance learning systems in order to save the costs related to building and equipping classrooms, so as to achieve wider coverage at a lower cost.
- The need for developing internationally accredited centers for developing the skills of faculty members should be emphasized so as not to end up being a financial burden over the government with no net benefit.
- The intended incentives system for promoting the scientific research should focus on the quality of published scientific research not only the quantity so as not to deliver a wrong message that scientific research is an end in itself not a mean for promoting society's prosperity and well-being.

- The government should prioritize its programs in a way ensuring that all programs move in the same direction; for example the government should not promote decentralization before setting binding regulations for accreditation of higher education institutions because this may result in opportunistic behavior given the decentralized environment

In short, rhetoric linking education, economic growth, and competitiveness are hardly new. Although there's little indication that education is an area where countries are engaged in a zero-sum global competition, enhancing Egypt's competitiveness position is no longer a luxury. However, enhanced competitiveness position through provision of quality higher education is the only way out to address Egypt's capacity to face its mounting fiscal challenges. The Sustainable Development Strategy (SDS): Egypt 2030 represents a real starting point in higher education reform where real challenges facing the existing educational system have been recognized and offered a solution. However, affirmative action should be taken to put these prospective programs on the ground where setting priorities is a must in these multi-dimensional reform program.

References

Abu-El-Haija, A. (2017). "Higher Education in Jordan". Amman: National TEMPUS Office.

Aiginger, K. (1998). "A Framework for Evaluating the Dynamic Competitiveness of Countries: Structural Change and Economic dynamics*"*.

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). "Trends in global higher education: Tracking an academic revolution".

Badran, A. (2014). "New Trends in Higher Education in Jordan". Amman: Arab Thought Forum.

Boer, H. D., Jongbloed, B. W. A., Benneworth, P., Cremonini, L., Kolster, R., Kottmann, A., ... & Vossensteyn, J. J. (2015). "Performance-based funding and performance agreements in fourteen higher education systems".

El Baradei, M., Lamine,, & B. (2010). "Access, Equity and Competitiveness: The Case of Higher Education in Egypt". Towards an Arab higher education space: International challenges and societal responsibilities. PP159-184.

Keser, H. Y. (2011). "Effects Of Higher Education On Global Competitiveness: Reviews In Relation With European Countries And The Middle East Countries". Higher Education, 12.

Khaled Zakaria, A. (2015). "Public Financial Management Reform in Egypt: Current Reforms, Best Practices, and Lesson Learned". The World Bank.

Kozman, R. B. (2008). "21st Century Skills, Education & Competitiveness: A Resource and Policy Guide". Retrieved August, 24, 2010.

Ministry of Planning, Monitoring and Administrative Reform, "Sustainable Development Strategy: Egypt's Vision 2030". PP 203-17.

Mizikaci, F. (2006). "Higher Education in Turkey". Bucharest: UNESCO European Center For Higher Education.

Porter, M. E. (1998). "The Competitive Advantage of Nations: With a new Introduction". New York: Free Press.

Reda, M. (2012). "Enhancing Egypt's Competitiveness: Education, Innovation and Labor". Egyptian Center for Economic Studies.

Sahlberg, P. (2006). "Education Reform for Raising Economic Competitiveness". Journal of Educational Change. PP 259-287.

Scott, B. R., & Lodge, G. C. (1985). "U.S Competitiveness in The World Economy" (1st ed.). Boston: Harvard Business School Press.

Verner, T. (2011). "National Competitiveness and Expenditure on Education, Research and Development". Journal of Competitiveness, 3(2).

West, M. R. (2012). "Education and Global Competitiveness: Lessons for the United States from International evidence". Rethinking competitiveness, 68.

Egypt's Constitution 2014 available at:
https://www.constituteproject.org/constitution/Egypt_2014.pdf Date: 21 March 2017.

OECD Statistics available at: http://stats.oecd.org/ Date: 25 March 2017.

World Economic Forum, Global Competitiveness Report available at
http://reports.weforum.org/global-competitiveness-index/ Date: 24 March 2017

خلاصة الأوراق والمناقشات

يمكن إبراز أهم ما خلصت إليه هذه الأوراق وما دار بشأنها من مناقشات فيما يلي:

- على الرغم من التقدم الذي أحرزته مصر في معدلات الالتحاق بالتعليم إلا أن ضعف أدائها في المؤشرات المتعلقة بجودة التعليم أدى إلى تراجع ترتيب التعليم العالي في مصر في مؤشرات التنافسية العالمية.
- استحواذ الأجور والمرتبات على ثلثي الإنفاق على التعليم قبل الجامعي في مصر تقريباً مما يحد من القدرة على توجيه الاعتمادات المالية المخصصة نحو تطوير التعليم ورفع جودته. ومن ثم فإن تطبيق موازنة البرامج والأداء يعد من أنسب الآليات لتقييم مردود الإنفاق على التعليم وتبني سياسات جديدة لتمويل البحوث ودعم تطبيقها وتسويقها تجارياً.
- ينبغي على مؤسسات المجتمع المختلفة، شاملةً القطاع العام والقطاع الخاص والمجتمع المدني، المشاركة في تطوير العملية التعليمية، فلكل دوره الذي يمكن أن يسهم به في الارتقاء بالتعليم وجعل التعليم داعماً للتنمية المستدامة.
- ضرورة مراجعة مؤشرات قياس أداء التعليم بصفة دورية في ضوء المؤشرات الدولية أخذاً في الاعتبار خصوصية الأوضاع في مصر، مع توجيه الجهود لتهيئة بيئة داعمة للابتكار والبحث العلمي.
- ضرورة تبني مفهوم الحقائب الوزارية بما يساعد في استمرار تطبيق السياسات المتفق عليها حتى مع تغير الوزراء والحكومات.
- من المهم وجود لجنة أو هيئة على المستوى القومي لصنع السياسة التعليمية بمشاركة مختلف أطراف المجتمع.
- يجب ربط الإنفاق على التعليم بمؤشرات لقياس العائد منه، مع التأكيد على أهمية المتابعة والتقييم لضمان فاعلية التنفيذ.

القسم الثاني: قضايا التعليم والتنمية وسوق العمل

التعليم العالي وسوق العمل في ضوء متطلبات التنمية المستدامة "الإشكاليات والتحديات"

إعداد

د/ هالة حسن بن سعد علي الجزار

مدرس أصول التربية

كلية التربية – جامعة حلوان

Dr.halahassan@yahoo.com

المستخلص

يعد تكوين وبناء القدرات البشرية المؤهلة من أهم مرتكزات التنمية المستدامة، ولذا فتحقيق التنمية المستدامة من أبرز تحديات التعليم العالي لما يملكه من طاقات بحثية وإنتاجية. وتقع على عاتق مؤسسات التعليم العالي مهمات كثيرة أهمها إكساب الطالب قدرات ومهارات تؤهله للتعامل مع المستحدثات العالمية، ودعم الأبحاث العلمية التطبيقية التي تساعد على إيجاد حلول عملية قابلة للتنفيذ، واستثمار مخرجات البحث العلمي، والاستفادة من إنتاج المعرفة صناعياً وزراعياً وصحياً.

هدفت الدراسة إلى تحديد أبرز التحديات والإشكاليات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي للوفاء باحتياجات ومتطلبات سوق العمل ومن ثم تحقيق التنمية المستدامة، وذلك عبر استقصاء المداخل التربوية الحديثة حول سياسات وآليات ربط تلك المؤسسات باحتياجات سوق العمل من القوى البشرية، والوقوف على أهم المشكلات المرتبطة بتشغيل الخريجين والتي تعوق استيعابهم في سوق العمل وأسباب تزايد البطالة الهيكلية، ومن ثم توجيه أنظار القائمين على وضع السياسات التعليمية لبعض التوجهات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير عناصر منظومة التعليم العالي لتحسين جودة المخرجات التعليمية لتلائم احتياجات سوق العمل. وقد اعتمدت الدراسة على تحليل الأدبيات والدراسات السابقة في رصد وتحليل التحديات والإشكاليات التي تواجه منظومة التعليم العالي في مصر، كما استعانت بالتحليل الرباعي (SWOT) للوقوف على أهم عناصر القوة ومواطن الضعف التي تواجه مؤسسات التعليم العالي ، وكذلك ما يتوافر لها من فرص وما تتعرض له من تهديدات تؤثر على أدوارها، ومن ثم خرجت الدراسة بعدة نتائج تمثلت في توجهات يمكن أن تسهم مستقبلاً في تطوير دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق التنمية المستدامة.

الكلمات الدالة:

التنمية المستدامة – التعليم العالي – سوق العمل – التحليل البيئي الرباعي (SWOT).

Abstract:

The creation and building of qualified human resources is one of the most important pillars of sustainable development. Therefore, achieving sustainable development is one of the most important challenges of higher education for its research and production capacities. The institutions of higher education have many tasks, the most important of which is to provide the student with the necessary skills and skills to deal with the international developments, and to support the applied scientific researches that help to find practical solutions that are feasible and to exploit the outputs of scientific research and benefit from the production of industrial, agricultural and health knowledge.

The study aimed at identifying the most important challenges and problems faced by higher education institutions to meet the needs and requirements of the labor market and thus achieving sustainable development by investigating the modern educational approaches on the policies and mechanisms of linking these institutions to the needs of the human labor market. And thus directing the attention of policy makers to some of the trends that can be used to develop elements of the higher education system to improve the quality of educational outputs to suit the needs of the labor market. The study relied on the analysis of literature and previous studies in monitoring and analyzing the challenges and problems facing the system of higher education in Egypt. It also used the quadratic analysis (SWOT) to find out the most important elements of the strengths and weaknesses facing the institutions of higher education, of the threats affecting their roles, and then the study came out with several results in the directions that could contribute, in the future, to the development of the role of institutions of higher education in achieving sustainable development.

Key words:

Sustainable Development - Labor Market - Swot Analysis - Higher Education

مقدمة:

تحمل بدايات القرن الحالي بين طياتها العديد من التحديات الحضارية والتي جاءت سريعة وشاملة وعميقة، تداهم المجتمعات وتوثر في البنية الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية لها، وأحد أهم هذه التحديات هو تحقيق التنمية المستدامة وخاصة في علاقتها مع التعليم العالي بما يملكه من طاقات بحثية وإنتاجية تساهم في تحقيقها. حيث تقع على عاتق مؤسسات التعليم العالي مهمات كثيرة أهمها امتلاك الطالب قدرات ومهارات تؤهله للتعامل مع المستحدثات العالمية، ودعم الأبحاث العلمية التطبيقية التي تساعد على إيجاد حلول عملية قابلة للتنفيذ للتنمية المستدامة، واستثمار مخرجات البحث العلمي، والاستفادة من إنتاج المعرفة صناعياً وزراعياً وصحياً.

وقد أحدث ذلك تغيرات جذرية في سوق العمل ومتطلباته، ساعدت بدرجة كبيرة على " تغير هيكل الطلب الاجتماعي على المهارات المطلوبة بالأفراد، فاختفت بعض المهارات التقليدية وحلت محلها مهارات جديدة تتناسب وطبيعة العصر الحالي" (الدوري، 2005، 28).

وأصبح التعليم العالي مطالباً بالقيام بدور جديد في ظل تقدم علمي مذهل يصحبه تطور تقني يسير بذات السرعة، حيث يواجه تحدي العولمة والمنافسة العالمية وقدرتها على تغيير مسار حركة التعليم العالي نتيجةً للشروط الجديدة التي فرضتها على كل الدول والتي تحدد أولويات العمل الاقتصادي المرغوبة، كما يواجه تحدي التغيرات التي طرأت على فرص العمل والتي من المحتمل أن تركز على عمليات وخدمات جديدة تستلزم معارف ومهارات متخصصة ليست متاحة بعد في مؤسسات التعليم العالي (نوال أحمد نصر، 2007، 1).

لا يقتصر تأثير التعليم العالي كعنصر من عناصر التنمية الاقتصادية على دوره في الإعداد للعمل وحده، فتأثيره في تكوين الشخصية والإعداد للمواطنة، قد لا يقلان، من حيث أهميتهما وفاعليتهما، في التنمية الاقتصادية عن الإعداد المباشر لممارسة مهنة. إن كل الوظائف التي يقوم بها التعليم تؤثر في إنتاجية العمل، وبالتالي تؤثر في عملية التنمية، حتى ما لا يبدو منها ذو صلة مباشرة بالإنتاج الاقتصادي، فمستوى تعليم الإنسان ونظرته وغير ذلك، كل هذا يؤثر في إنتاجية عمله، وأيضاً في عملية الإنتاج الاجتماعي ككل (نوفل، 1979، 84).

فقد ازدادت أهمية الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات الإنتاج والخدمات، وظهر ما يمكن تسميته بالجامعة الإنتاجية أو الجامعة الاستثمارية، وهذه الشراكة حولت مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة والصناعية من جامعات تعتمد على التمويل الحكومي إلى جامعات قادرة على تمويل نفسها ذاتياً، بل أصبحت مؤسسات التعليم العالي تدر أرباحاً كبيرة مثل الشركات الناجحة (الخطيب، 2003، 83)، وتتنوع العلاقة بين المؤسسات الأكاديمية والمؤسسات الإنتاجية والخدمية، ما بين تقديم الاستشارات، أو إعداد وتطوير الكوادر البشرية، أو حل المشكلات، أو البحث والتطوير، مما جعل الجامعة محوراً لجميع الأنشطة التي تقوم بالمشاركة فيها (السحباني، 2001، 25-55).

وتعد مشكلة البطالة أبرز مظاهر عدم المواءمة مع إحدى مخرجات التعليم العالي وهي الجودة النوعية للخريجين، التي تعد واحدة من أهم القضايا التي تشغل بال القائمين على أمر توظيف خريجي التعليم العالي، ولا يقتصر أمر الخريجين على الجودة النوعية فحسب، بل يتجاوزه إلى أكثر من ذلك، فإذا نظرنا إلى التخصصات التي يلتحق بها طلبة التعليم العالي، بكونها مؤشر على الصلة بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل، وجدنا أن غالبية الطلاب يلتحقون بالعلوم الإنسانية والاجتماعية (الغنبوصي، 2014؛ فرجاني، 2005).

إن الأمر يتطلب إعادة النظر في كافة عناصر منظومة التعليم العالي حتى يمكن تقديم برامج تتوافق مع حاجات المجتمع، وسد الفجوة الهائلة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل

نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية، والتي أسفرت عن ظهور متطلبات جديدة لسوق العمل (أحمد 2003)؛ وبذلك باتت قضية المواءمة والتوافق بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في أي بلد ضرورة ملحة ذات أهمية حيوية ورؤية بعيدة المدى، تفرضها التغيرات المستقبلية لتحقيق تنمية شاملة تتمثل في تحسين جودة حياة المواطن في جميع مناحي الحياة (الحجي، 2014).

مشكلة البحث:

التعليم العالي في صورته المثلى وثيق الصلة بحياة الناس ومشكلاتهم وحاجاتهم وآمالهم، والهدف الأساسي منه هو تطوير المجتمع والنهوض به إلى مستوى أفضل، ويظل المعيار الفعلي لنجاح منظومة التعليم العالي هو مدى ارتباطها بسوق العمل ومدى وفائها بما يحتاجه هذا السوق من كوادر بشرية مؤهلة ومدربة في العديد من التخصصات وخاصة المستحدثة، هذا إلى جانب إسهامات مؤسسات التعليم العالي في البحث العلمي الدقيق لما يواجه سوق العمل من تحديات ومشكلات وسبل تحقيق التنمية المستدامة بالمجتمع.

فالاستثمارات البشرية من خلال نظام التعليم العالي ذات عائد مرتفع ومضمون النتائج إذا تم التخطيط الجيد للموارد اللازمة لتشغيل نظام تعليمي وبحثي متطور، وإذا تمت متابعة مستوى أدائه وجودة مخرجاته، حيث إن مؤسسات التعليم العالي هي في الأساس مراكز للبحث العلمي الجاد وتسهم في إثراء المعرفة وتطويرها لحل مشكلات المجتمع والإسهام في التنمية (عبود، 2004، 281).

ويعد البُعد الاجتماعي من أهم أبعاد التنمية المستدامة التي تتضمن تنمية بشرية تهدف إلى تحسين مستوى الرعاية الصحية والتعليم، فضلاً عن عنصر المشاركة بحيث يشارك الناس في صنع القرارات التنموية التي تؤثر في حياتهم، إلى جانب عنصر العدالة والمساواة، (ماجد عطوي، 2016).

لذا فقد جاء التفكير في هذه الدراسة لإجراء مزيد من التحليل بهدف التعرف على أبرز التحديات والإشكاليات المؤثرة في تطوير التعليم الجامعي ومؤسساته للوفاء بمتطلبات سوق العمل ومن ثم تحقيق متطلبات التنمية المستدامة وبالتالي إلقاء الضوء على مقترحات لتحسين العلاقة بين أطراف المنظومة (مؤسسة التعليم العالي – المجتمع – سوق العمل) وذلك عبر تحليل الدراسات السابقة ذات الصلة وتدعيم ما يتم استخلاصه من الدراسة النظرية بنتائج تحليل (SWOT).

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما المقصود بالتنمية المستدامة وما متطلبات تحقيقها؟

2. ما دور مؤسسات التعليم العالي في تلبية احتياجات سوق العمل؟
3. ما أبرز نتائج التحليل البيئي الرباعي (SWOT) لمؤسسات التعليم العالي؟
4. ما الإشكاليات والتحديات التي تواجه التعليم العالي لتحقيق التنمية المستدامة؟

أهداف الدراسة:

تحددت أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

1. إلقاء الضوء على متطلبات التنمية المستدامة وخاصة ذات البعد الاجتماعي منها.
2. الوقوف على الأدوار الحالية والمستقبلية لمؤسسات التعليم العالي في تحقيق التنمية المستدامة وتلبية احتياجات سوق العمل.
3. التعرف على أهم سمات التعليم العالي بمصر عبر تحليل سوات (SWOT).
4. رصد أبرز الإشكاليات والتحديات التي تواجه التعليم العالي ومؤسساته نحو تحقيق التنمية المستدامة والوفاء بمتطلبات سوق العمل وذلك عبر استقصاء المداخل التربوية الحديثة حول سياسات وآليات ربط تلك المؤسسات باحتياجات سوق العمل من القوى البشرية، والوقوف على أهم المشكلات المرتبطة بتشغيل الخريجين والتي تعوق استيعابهم في سوق العمل وأسباب تزايد البطالة الهيكلية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1. إمداد القائمين على التعليم العالي ومؤسساته بموجهات تطويرية من خلال تحليلٍ وافٍ للعوامل الخارجية والداخلية المؤثرة على جودة المخرجات.
2. إبراز الدور الفعلي للتعليم العالي ومؤسساته في تحقيق التنمية المستدامة.
3. قد تمثل الدراسة دليلاً إرشادياً للقائمين والمهتمين بالتخطيط الإستراتيجي لعملية التنمية المستدامة على المدى القصير والبعيد.
4. قد تفيد نتائج الدراسة أرباب العمل وأصحاب المؤسسات الحكومية والخاصة بحيث توفر لهم مؤشرات حول التطورات الحادثة على مستوى التعليم العالي ومخرجاته.
5. يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في الوقوف على أسباب البطالة وإيجاد مقترحات للتصدي لها.

مصطلحات الدراسة:

1) سوق العمل:

هو مجال عرض العمل وطلبه. ويطلق سوق العمل أيضاً على مجموعة الوكالات التي تكون حلقة الوصل بين من يعرضون وظائف معينة وبين طالبي هذه الوظائف تمهيداً للتعاقد معهم (وزارة الموارد البشرية والتوطين، 2016). وفي تعريف آخر هو "النظام والآليات التي تؤدي إلى التلاقي بين قوى العرض (الباحثين عن فرص العمل) وقوى الطلب (رجال الأعمال)، ويتم بواسطة هذه الآليات تحديد الأجور، وعدد ساعات العمل، وغيرها من ظروف تشغيل العمالة، أي أن سوق العمل هو البوتقة التي تتفاعل فيها كثير من العوامل المؤثرة في حالة التوظيف" (مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2010). ويتكون السوق من جانبين:

- العرض: ويقصد به عدد الأيدي العاملة (القوى العاملة) المتمثلة بالجهد المعروض فعلاً أو المستعد للعمل من الشريحة السكانية النشطة اقتصادياً خلال فترة زمنية معينة.
- الطلب: و يقصد به الطلب على العمل، والذي يمثل الجانب الآخر من السوق، ويقصد به الجهود البشرية المطلوبة كماً ونوعاً من قبل أصحاب العمل من المؤسسات العامة والخاصة مقابل مزايا معينة.

2) احتياجات سوق العمل:

تعرف احتياجات سوق العمل بأنها "الكفايات والمهارات الواجب توافرها لدى شاغلي العمل عند الانتقاء والتشغيل، لإنجاز العمل بإتقان، وكذلك الكم المطلوب من العاملين، فهي تمثل الضوابط التي تحكم عمليات إعداد القوى العاملة وتأهيلها وتشغيلها وتنقلها" (المجالي، 2010).

3) التنمية المستدامة:

تعرف التنمية المستدامة على أنها "عملية تلبية احتياجات الأجيال الحالية والمستقبلية دون التقليل من شأن مرونة الخصائص أو تكامل النظم الاجتماعية الداعمة للحياة، والنظم الأيكولوجية، والنظم الاقتصادية وغيرها من الأنشطة الاجتماعية والقدرات المؤسسية" (الكردي، 2010).

كما تعرف بأنها "هي عملية تطوير الأرض والمدن والمجتمعات وكذلك الأعمال التجارية بشرط أن تلبي احتياجات الحاضر بدون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية حاجاتها، وهي ليست بالعبء، وإنما هي فرصة فريدة – فهي تتيح، من الناحية الاقتصادية، إقامة الأسواق وفتح أبواب العمل؛ ومن الناحية الاجتماعية، دمج المهمشين في تيار المجتمع؛ ومن الناحية السياسية، منح كل إنسان، صوتاً وقدرة على الاختيار لتحدي مسار مستقبله" (كوفي عنان، 2009).

4) القوى العاملة:

الأفراد النشطون اقتصادياً في المجتمع. وتضم القوى العاملة كل الأشخاص من الذكور والإناث الذين يمثلون العرض المتاح من العمل لإنتاج السلع والخدمات الاقتصادية، سواء كانوا يعملون بالفعل أم يبحثون عن عمل (وزارة الموارد البشرية والتوطين، 2016).

5) تهيئة الطلاب للعمل:

هي الجهود التربوية المبذولة لتهيئة الطلاب للانتقال الناجح من مقاعد الدراسة إلى عالم العمل، وتكون التهيئة لعالم العمل من خلال البرامج والأنشطة التي تساعدهم على معرفة ذاتهم على حقيقتها وحقيقة الميول التي تحركهم، واستكشاف ما لديهم من قدرات وما يصلحون له، وما لا يصلحون له من مهام وأعمال، بالإضافة إلى استكشاف الأبعاد المختلفة، سواء الظاهرة أو الخفية، في كل مهنة من المهن حتى لا يكون التركيز على جانب واحد أو جوانب بعينها معوقاً لتكوين الصورة الشاملة (الإدارة المركزية للبحوث الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، 2010).

6) مواءمة التعليم لسوق العمل:

يشير إلى انسجام التعليم مع متطلبات سوق العمل المتغير بشكل يعزز رسالة هذا التعليم ويعظم من قدرته على مواجهة التغيير الحاصل في هذا السوق والتنبؤ به قبل حدوثه، وتوفير تسهيلات التدريب الملائمة لمتطلباته، وتنمية الوعي لدى قطاع الأعمال ومؤسساته حول أهمية أن تكون سعادة الإنسان والمجتمع محوراً لنشاطه الاقتصادي وليس مجرد الكسب المادي (الزهراني، 1423، 21).

دراسات سابقة:

تطرق العديد من الدراسات السابقة لمحاور موضوع الدراسة الحالية، فمنها ما تناول التنمية المستدامة وعلاقتها بالتعليم العالي وسوق العمل كدراسة (براح وبلعباس، 2013)، والتي هدفت إلى إبراز جهود الجزائر في مجال تطوير التعليم العالي، وإبراز دور التعليم العالي في تحقيق التنمية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي النظري، وبينت الدراسة متطلبات التنمية في الجزائر، ودور التعليم العالي الجزائري في قيادة التنمية، وجاء في أبرز نتائجها: ضرورة تطوير المناهج وطرق التدريس الجامعية إلى مناهج تدور حول محتوى يساعد في إحداث تنمية، وإدخال تقنيات الاتصال والمعلومات في التعليم، وتوفير هياكل بيداغوجية ومكتبات، والتعامل مع مضامين التقنية الحديثة بانتقائية بشكل يساعد في إحداث تنمية. والتنوع في مؤسسات التعليم العالي، والاهتمام بمراكز البحث والتطوير. وكذلك دراسة عطية وسالم (2000) فقد استهدفت سياسة التعليم العالي وعلاقته بالتنمية وتأثيراته

على الأسرة المصرية؛ حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت النتائج تطوراً ملموساً في التعليم العالي في مصر، إذ بلغ عدد مؤسسات التعليم العالي الموجودة في مصر نحو 13 جامعة، تضم نحو 219 كلية، منتشرة في جميع أنحاء الجمهورية، كما أوضحت النتائج وجود فجوة نوعية بين الطلبة والطالبات في مؤسسات التعليم العالي لصالح الطلبة، وأن معدل النمو السنوي لأعداد الطالبات يفوق أعداد الطلبة، وأشارت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود ترابط بين احتياجات سوق العمل ومختلف التخصصات بالكليات المختلفة.

بينما هدفت دراسة مديرية التربية والتعليم بالجزائر (2011) إلى بيان علاقة التعليم بالتنمية والنمو الاقتصادي، وبيان علاقة الاستثمار في التعليم ومعدلات النمو، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وجاء في أبرز النتائج والتوصيات: لا تعتمد التنمية الشاملة المستدامة على رأس المال المادي فقط، بل إن الاحتياج الأكثر أهمية يتمثل في وجود قوى عاملة مدربة ومؤهلة وقادرة على الإنتاج الأكثر والأجدر، مثل رأس المال البشري الذي يتراكم من خلال التعليم. وهناك أثر إيجابي حقيقي ناتج من تكلفة التعليم بمستوياته المختلفة. ولا يمكن تحقيق تنمية مستدامة في ظل مجتمع تغلب على سكانه الأمية، ويسيطر عليه الجهل.

في حين قام عيسان (2006) بدراسة حول التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية في سلطنة عمان، ورصد أهم المشكلات التي يعانيها التعليم العالي في عمان وتحول دون الاستفادة من مخرجاته في التنمية، ومن أهمها: احتواء معظم البرامج الأكاديمية على مقررات دراسية تقليدية، وغلبة التخصصات النظرية الإنسانية على الدراسات التطبيقية، وضعف ربط هذه البرامج باحتياجات التنمية، ومحدودية الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي مقارنة بالطلب الاجتماعي، وصعوبة تعامل مؤسسات التعليم العالي مع مخرجات التعليم العام والتطورات في مناهجه وبرامجه، وضعف قدرة سوق العمل على توفير فرص عمل لمخرجات التعليم العالي المختلفة.

بينما اهتم لقمان (2007) بدراسة تقليل الفجوة بين التعليم والتدريب واحتياجات سوق العمل في الوطن العربي؛ حيث أشار إلى أهم أسباب ضعف العلاقة بين مواءمة التعليم والتدريب واحتياجات سوق العمل، وهي: تدهور قيمة العمل، تهافت نظم التعليم والتدريب، قلة الموارد المالية المخصصة لتطوير نظم التعليم والتدريب، ضعف الإنتاجية العلمية، وضعف الأجور وجيوب الفقر. كما أشارت الدراسة إلى أن البطالة هي أبرز صور التنافر بين مخرجات التعليم وسوق العمل، وعرضت بعض الاقتراحات التي يمكن أن تسهم بتجسير الفجوة بين التعليم والتدريب وسوق العمل ومنظمة العمل العربية.

وكذلك دراسة أبو سليم (2013) وعنوانها "العلاقة بين التعليم والتنمية المستدامة في المجتمعات العربية، وهدفت إلى بيان أهمية الاستثمار في التعليم ودوره الرئيسي في تحقيق النمو الاقتصادي وتخفيف الفقر وبالتالي الوصول إلى التنمية الشاملة المستدامة، وحقيقة الصلة بين الخطط التربوية والتعليمية والخطط الاقتصادية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وجاء في أبرز النتائج والتوصيات: يجب التركيز على التخطيط التعليمي والرؤى، وأن يواكب التعليم التحولات والمستجدات العالمية. واحتضان الكفاءات والبحث العلمي ذي النوعية العالية ، وصقل المواهب والمهارات بتقنية المعلومات، والاهتمام بالتدريب العلمي والتكنولوجي. ودراسة عمران ولبني (2013) وعنوانها "تلبية الاحتياجات التعليمية المرتبطة بالتنمية المستدامة". وهدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتلبية الاحتياجات التعليمية المرتبطة بالتنمية المستدامة لثلاث مناطق تعليمية مختلفة بالسعودية من خلال مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وكشفت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الممارسات الرشيدة لاستغلال البيئة، وساعد تطبيق الاستبانة على تحديد أهم الاحتياجات التعليمية المرتبطة بالتنمية المستدامة عند وضع التصور المقترح، وجاء في أبرز النتائج والتوصيات: ضرورة تعميق الوعي بالقيم والمفاهيم والممارسات المرتبطة بالاستغلال الأمثل لموارد الطبيعة، لضمان التنمية المستدامة.

وكذلك دراسة آل عبدالله (2002) التي هدفت إلى معرفة قدرة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تلبية احتياجات سوق العمل والطلب الاجتماعي وتحقيق التنمية المستدامة؛ حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وقدمت وصفاً كمياً وكيفياً لمؤسسات التعليم العالي. وأشارت أهم النتائج إلى أن قرابة 30% من خريجي التعليم الثانوي لم يلتحقوا بمؤسسات التعليم العالي، كما أن مخرجات التعليم العالي يغلب عليها التخصصات النظرية والتربوية، وأن القطاع الحكومي هو المستهلك الأول لمخرجات التعليم العالي.

وعلى الجانب الآخر اهتمت دراسات عديدة بالتخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي باستخدام أسلوب التحليل الرباعي سوات SWOT كدراسة حسن مختار حسين (2002) والتي هدفت إلى تعريف مفهوم التخطيط الإستراتيجي وخطواته، ومشكلاته، وإبراز أهم المبررات التي تدعو إلى الأخذ بأسلوب التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي المصري، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها ضرورة استخدام التخطيط الإستراتيجي كمدخل لتطوير التعليم الجامعي والذي يتضمن العديد من الخطوات المنظمة منها: تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة الجامعية، وضع رؤية ورسالة المؤسسات الجامعية. تحديد الأهداف الإستراتيجية وصياغة الإستراتيجية التنفيذية وتطبيقها. والمتابعة

والتقويم، وأشارت الدراسة إلى فاعلية استخدام تحليل (SWOT) في هذا النوع من التخطيط الإستراتيجي.

أما دراسة محمد فالح الجهني (2006) فتشير إلى إمكانية استخدام التخطيط الإستراتيجي كمدخل لتطوير التعليم العالي السعودي، وتناولت الدراسة الأساليب المستخدمة في فحص وتقويم منظمات التعليم العالي الداخلية والخارجية ، بينما هدفت دراسة محمود السيد عباس (2007) إلى استخدام تحليل (SWOT) في التحليل البيئي لنظم التعليم المختلفة في وضع الأهداف المستقبلية المراد تحقيقها من خلال خطط إستراتيجية محددة. وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً للمهارات المطلوبة عند استخدام تحليل (SWOT) في التخطيط الإستراتيجي للجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم المختلفة. وكذلك دراسة جودي فرح وآخرين (Judy Farrah & others, 2003) حيث قدمت هذه الدراسة إطاراً نظرياً حول تعريف التخطيط الإستراتيجي وفلسفته وبعض نماذجه، كما تناولت الممارسات الأفضل عند استخدام تحليل(SWOT) في التخطيط الإستراتيجي لتحديد الأهداف المستقبلية للمؤسسات المختلفة وبناء الخطط الإستراتيجية.

وكذلك دراسة آن وآخرين (Anne & Others, 2001) التي استخدمت تحليل (SWOT) في تقييم العمل الاجتماعي للتربية في كندا، والحكم على درجة جودة البرامج التي تقدم من خلال العمل الاجتماعي ومعرفة مدى إسهامات التربية في هذه البرامج، وقدمت الدراسة مصفوفة لنقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات لبرامج العمل الاجتماعي التربوي للجامعات الكندية والتي من خلالها يمكن الحكم على جودة هذه البرامج. أما دراسة لاري وآخرين (Lari & Others,2000) فقد تناولت تحليل (SWOT) من خلال استخدامه في عملية التخطيط للتعليم في السويد، وقدمت الدراسة نموذجاً عملياً في إجراء التخطيط على المستوى المحلي والإقليمي في السويد.

في حين هدفت دراسة اسغر وكانيش (Asghar & Canesh, 2004) إلى تطبيق تحليل (SWOT) في تحليل التكاليف والعوائد الخاصة بمشروع تكنولوجيا المعلومات، وقدمته بطريقة مفصلة وواضحة ، وكذلك دراسة روندال (Rondall, 2006) فقد أكدت على أهمية التخطيط الإستراتيجي كعملية يمكن استخدامها وتطبيقها في العمل أو المهنة التي يزاولها الفرد وقدمت الدراسة نموذجاً توضيحياً لتحليل (SWOT) اشتمل على كيفية تحليل مواطن القوة والضعف والفرص والتهديدات وتوظيفها التوظيف السليم.

تعليق على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

في ضوء نتائج الدراسات التي سبق عرضها أمكن استخلاص بعض الدلالات المهمة التي ترتبط بموضوع الدراسة الحالية والتي تلقي الضوء على موقع الدراسة الحالية منها وهي:

- أبرزت هذه الدراسات جميعاً وتشابهت، وفي ضوء ظروف واعتبارات معينة، مدى ما يمكن أن يسهم فيه التعليم في زيادة معدلات النمو الاقتصادي، ومؤشرات التنمية وتلبية احتياجات التنمية المستدامة والوعي بقيمها حفاظاً على الأجيال القادمة، وأن من المؤشرات الهامة على قدرة المجتمعات في اكتساب المعارف والعلوم ما تصرفه على البحث العلمي والتطوير كما جاء في دراسة أبو سليم (2013)، واهتمت دراسة براح وبلعباس (2013) بإبراز دور التعليم العالي في تحقيق التنمية، وأظهرت دراسة مديرية التربية والتعليم – الجزائر (2011) علاقة التعليم بالتنمية والنمو الاقتصادي، وهدفت دراسة عمران ولبني (2013) إلى وضع تصور مقترح لتلبية الاحتياجات التعليمية المرتبطة بالتنمية المستدامة، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باهتمامها بالتنمية المستدامة وعلاقتها بالتعليم العالي.
- أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أهمية استخدام أسلوب تحليل (SWOT) في تطوير العديد من مؤسسات المجتمع وتحليل البيئة الداخلية والخارجية لتلك المؤسسات ووضع أهداف إستراتيجية سليمة وموائمة لمتطلبات سوق العمل مما يؤدي إلى تعزيز الثقة المجتمعية في نظم تلك المؤسسات مثل دراسة (حسن مختار، 2002) التي أشارت إلى إمكانية استخدام التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي المصري ودراسة (محمد فالح، 2006) التي اهتمت بدراسة إمكانية استخدام التخطيط الإستراتيجي بأسلوب التحليل الرباعي (SWOT) في تطوير التعليم العالي السعودي، ودراسة (جودي فرح، ٢٠٠٣)، ودراسة (محمود السيد عباس، 2007) التي قدمت نموذجاً تطبيقياً لإمكانية استخدام تحليل(SWOT) في تجويد واعتماد مؤسسات التعليم المختلفة، وبعض الدراسات الأخرى أشارت إلى إمكانية تطبيقه في تحليل البيئة الداخلية والخارجية لبعض المراكز المجتمعية وبعض المشروعات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات مثل دراسة (اسكر، 2004)، أو في مجال تنمية المجتمع مثل دراسة (لاري، 2001) بهدف الكشف عن نواحي الضعف والقوة والفرص والتهديدات التي يمكن أن تواجه تلك المؤسسات تمهيداً لوضع خطط إستراتيجية سليمة لتطويرها.

والدراسة الحالية حاولت الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة ونتائجها في التعرف على واقع منظومة التعليم العالي المصري وطبيعة علاقته بسوق العمل ومرتكزات تطويره المستقبلية، كما حاولت الدراسة إبراز أهم الإشكاليات والتحديات التي تواجه التعليم العالي لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة،

وقد دعمت الدراسة نتائجها عبر استخدام التحليل الرباعي (SWOT) بإظهار نواحي الضعف والقوة والفرص والتهديدات.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

تقتضي طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي مع التركيز على الجانب التحليلي والتشخيصي، وهو المنهج الذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره، أي وصف وتفسير طبيعة التنمية المستدامة بجوانبها المختلفة، السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وكذا أهمية الدور الذي يقوم به التعليم العالي في تحقيقها وذلك من خلال الوقوف على المشكلات التي تعوق تطويره وتحديد متطلبات تحقيقه للتنمية المستدامة والوفاء باحتياجات سوق العمل. وذلك بهدف الوقوف على أبرز الإشكاليات والتحديات التي تواجه التعليم العالي لتلبية متطلبات التنمية المستدامة ، وقد اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

1. تجميع وتحليل البيانات والمعلومات اللازمة من الدراسات والبحوث العلمية المرتبطة بموضوع الدراسة.
2. حصر نقاط القوة والضعف داخل البيئة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي في مصر والفرص والمخاطر للبيئة الخارجية.
3. رصد الإشكاليات والتحديات التي تواجه التعليم العالي في تحقيق التنمية المستدامة وإحداث المواءمة مع احتياجات سوق العمل.

وتسير الدراسة في تناولها لموضوع الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

أولاً: التنمية المستدامة ومتطلباتها.

ثانياً: دور التعليم العالي في تلبية احتياجات سوق العمل.

ثالثاً: التحليل الرباعي سوات (SWOT) للبيئة الداخلية والخارجية لمؤسسات التعليم العالي.

رابعاً: أبرز التحديات والإشكاليات التي تواجه التعليم العالي لتحقيق التنمية المستدامة.

1) التنمية المستدامة ومتطلباتها:

ظهر مصطلح " التنمية المستدامة" على الساحة الدولية والمحلية لكي يجد طريقه وسط عديد من المصطلحات المعاصرة مثل العولمة، صراع الحضارات، الحداثة، ما بعد الحداثة، التنمية البشرية، المعلوماتية، ويعتبر أول مَنْ أشار إليه كمصطلح بشكل رسمي هو تقرير"مستقبلنا المشترك" الصادر عن اللجنة العالمية للتنمية والبيئة عام 1987 وعرفها بأنها "التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون أن يعرض للخطر قدرة الأجيال التالية على إشباع احتياجاتها" (ماجد عطوي، 2016).

فالتنمية المستدامة هي "مفهوم شامل يرتبط باستمرارية الجوانب الاقتصادية، والاجتماعية والمؤسسية والبيئية للمجتمع"، حيث تُمكّنُ التنمية المستدامة المجتمع وأفراده ومؤسساته من تلبية احتياجاتهم والتعبير عن وجودهم الفعلي في الوقت الحالي.

ويعد البُعد الاجتماعي من أهم أبعاد التنمية المستدامة حيث تتضمن تنمية بشرية تهدف إلى تحسين مستوى الرعاية الصحية والتعليم، فضلاً عن عنصر المشاركة بحيث يشارك الناس في صنع القرارات التنموية التي تؤثر في حياتهم، إلى جانب عنصر العدالة أو الإنصاف والمساواة، وهناك نوعان من الإنصاف هما إنصاف الأجيال المقبلة والتي يجب أخذ مصالحها في الاعتبار، والنوع الثاني هو إنصاف من يعيشون اليوم من البشر ولا يجدون فرصاً متساوية مع غيرهم في الحصول على الموارد الطبيعية والخدمات الاجتماعية (ماجد عطوي، 2016).

1/1 أهمية التنمية المستدامة:

اهتمت الدول المتقدمة والنامية على السواء بقضية التنمية المستدامة في كافة جوانبها البشرية والاقتصادية والاجتماعية، والأسباب العقلانية والدوافع المنطقية وراء هذا الاهتمام يعود بالدرجة الأولى إلى الرغبة في تحقيق طموحات اقتصادية تكفل للمواطن مستوى معيشة أفضل ومن عناصر التنمية الأساسية:

- التنمية عملية مجتمعية داخلية.
- التنمية تحتاج لكوادر بشرية مؤهلة.
- التنمية عملية إبداع وابتكار ومحصلة لجهد بشري جاد ودؤوب.

فقد أصبح الاستثمار في المعرفة ضرورة فارقة بين التقدم والتخلف، فمجتمع اليوم يتطلب التنمية المستدامة، "والتنمية المستدامة تتوقف على الاستثمار في المعرفة أي الاستثمار في النمو غير المحسوس، وهذا يعني الاستثمار في تقنيات المعلومات والاتصالات والهندسة الوراثية والتكنولوجيا الحيوية، أي لابد من الاستثمار في تثقيف العقل البشري إضافة إلى الأرض والمصانع، بشكل لا يسمح بهدر الموارد" (مدكور، 2009، 93). وتعمل التنمية المستدامة على كسر حدة التخلف، فالتخلف عقبة كبيرة في طريق التنمية (إبراهيم، 2001، 95-97).

2/1 أهداف التنمية المستدامة:

تختلف أهداف التنمية من دولة لأخرى تبعاً لأوضاعها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، إلا أن هناك أهدافاً أساسية للتنمية تسعى إليها معظم الدول ، من أهمها (طعيمة، 2008، 43 وعريقات، 1992 ، 32-34):

- رفع مستوى المعيشة، ومعالجة مشكلة الفقر والتعامل بحكمة مع النمو السكاني.
- زيادة الدخل القومي الحقيقي، وتقليل التفاوت في توزيع الدخول والثروات.
- التوسع في الهيكل الإنتاجي، وبالتالي زيادة الدخل الفردي والوطني.
- إعادة توجيه التكنولوجيا ودمج البيئة والاقتصاد في صنع القرار.
- حماية صحة البشر وضمان الحماية الكافية للموارد البيولوجية.
- ضمان استعمال مستدام للموارد الطبيعية الضرورية للنمو الاقتصادي.
- تنمية الدولة من أجل تحقيق استقلالها الذاتي.

2) دور التعليم العالي في تلبية احتياجات سوق العمل وتحقيق التنمية المستدامة:

تقع على مؤسسات التعليم العالي مسئوليات كبيرة تجاه المجتمع المصري فهي مطالبة بإعداد وتهيئة الكوادر البشرية المتخصصة في المجالات المتنوعة التي يحتاج لها سوق العمل فعلياً والعمل بشكل علمي لدراسة مشكلات ومتطلبات هذا السوق حالياً ومستقبلياً، كما أن لمؤسسات التعليم العالي دورها المحوري في تحقيق التنمية المستدامة، وفيما يلي عرض أكثر تفصيلاً لذلك:

1/2 واقع التعليم العالي ومدى وفائه باحتياجات سوق العمل:

تواجه مؤسسات التعليم العالي العديد من التحديات تتعلق بتدني نوعية مخرجاتها وعدم مواءمتها لاحتياجات سوق العمل وخطط التنمية، بالإضافة إلى أن كثيراً من تخصصات وبرامج مؤسسات التعليم العالي لم تعد وفي كثر منها تشكل أولوية لحاجة المجتمع وأصبح سوق العمل المحلي مشبعاً منها، وتعاني مخرجاتها من البطالة، وخاصة من تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعي. (حسن، 2013). وفي هذا الصدد يمكن رصد عدة مشكلات تواجه التعليم العالي وتعيقه عن الوفاء باحتياجات سوق العمل بالكوادر البشرية المؤهلة، أهمها:

- زيادة الطلب على التعليم العالي مع تدني مستواه كماً و كيفاً وإطلاق القبول بدون ضوابط ، حيث أن زيادة الطلب بشكل مطلق على التعليم العالي لشهاداته والتوجه الاجتماعي السائد بتمكين كل راغب من ذلك زاد في تدني هذا المستوى (الجلال، 1985 ، 184).
- ابتعاد التعليم العالي في مصر عن سباق المنافسة العالمية لإنتاج المعرفة فقد أصدر المنتدى الاقتصادي العالمي تقريره عن مؤشر التنافسية السنوي لعامي 2015 /2016 في مجال التعليم، واحتلت مصر المرتبة قبل الأخيرة على مستوى 140 دولة في العالم (دينا عبد الخالق، 2015).
- ضعف العلاقة بين سياسة التعليم العالي والخطط التنموية في المجتمع مما يتسبب في فجوة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات سوق العمل وخاصة في التخصصات التطبيقية ، هذا فضلاً عن

الفائض الكبير في الخريجين في بعض التخصصات غير المطلوبة، وهذه الفجوة هي أحد هذه الأسباب الجوهرية لتفاقم مشكلة البطالة بين خريجي هذا التعليم العالي (عابدين، 2003، 288).

- عدم وجود قنوات تواصل فعلية بين أنشطة البحث العلمي ومؤسسات المجتمع ، فمن الضروري توظيف أنشطة البحث العلمي لتحديد احتياجات المجتمع المحلي وقطاعات الإنتاج والتخطيط لسدها بالإمكانات المادية والبشرية المتوافرة (السمالوطي، 2004، 19).
- ضعف المخصصات المالية للتعليم العالي والبحث العلمي والتي من خلالها يمكن تطوير العملية التعليمية، مما يؤثر سلباً على جودة محتوى مخرجات العملية التعليمية ويتطلب التفكير في حلول غير تقليدية (عابدين، 2000، 351).

2/2 دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق التنمية المستدامة:

لم يعد دور مؤسسات التعليم العالي يقتصر على تقديم المعرفة وصنعها ونقلها، والبحث والتجديد فحسب، بل بات إحدى القوى الموجهة للنمو الاقتصادي والتنمية المستدامة، وأداة رئيسة في نقل الخبرة الإنسانية المتراكمة، الثقافية والعلمية، فقد أصبحت مؤسسات التعليم العالي تؤدي أدوارها وفق فلسفة اجتماعية، تسعى لتلبية حاجات اقتصادية وسياسية وثقافية، وهذا التغير في الأدوار وضع الجامعة في قلب الأحداث الاجتماعية وجعلها تقود التغيير وتوجه عملية التنمية المستدامة، ونتج عن ذلك ثورة عميقة كان من أهم نتائجها التقارب والتداخل بين ثقافة الحرم الجامعي وثقافة المجتمع الخارجي (محمود، 2008، 107-109).

ويمكن رؤية الدور المحوري لمؤسسات التعليم العالي تجاه تحقيق التنمية المستدامة من خلال العمل في عده اتجاهات، أهمها: (كمال الدين، 2009، 18؛ الخطيب، 2003، 20).

- مساعدة المؤسسات الإنتاجية والاجتماعية في انتقاء التكنولوجيا الملائمة والقيام بعملية تطبيع اجتماعي لها، والتفكير في صنع البديل- حتى ولو كان متواضعاً - فعملية التنمية هي عملية مقلدة وخالقة في الوقت نفسه.
- الاهتمام بالبحوث النظرية المعنية بتطوير المعارف وتعميق التخصصات العلمية التي تساهم في تحقيق التنمية المستدامة، وكذلك الاهتمام بالبحوث التطبيقية المعنية بمجالات العمل التطبيقي في المؤسسات الصناعية والإنتاجية والخدمية بهدف تطوير الأساليب التقنية التي تنعكس على تسريع التطور الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع.
- المشاركة المباشرة في التطوير وخلق الخبرات التقنية وتطويعها في مختلف المجالات.
- تقديم الاستشارات الفنية لمؤسسات القطاع العام والخاص لمعالجة مشكلاتها .
- توسيع برامج التعليم المستمر للمساهمة في عملية التنمية المستدامة.

- إطلاق القدرات التنافسية بين مؤسسات التعليم العالي بما يدفعها إلى التطوير الدائم لبنيتها وأهدافها.
- تحقيق التعاون والتكامل بين سياسات الحكومة، والتي تسعى إلى تلبية مطالب اجتماعية عامة، ومطالب قطاع الصناعة والأعمال الخاصة والإفادة من موارد هذا القطاع في تمويل مشروعات بحثية أكاديمية بمؤسسات التعليم العالي تستهدف تحقيق الربط بين البحث العلمي الجامعي وإحداث التنمية الاقتصادية.

فالمهمة الأساسية لمؤسسات التعليم العالي، كما توافقت الدراسات، هي تقديم مخرجات متنوعة تسهم في بناء المجتمع وتحقيق رقيه؛ لذلك تسعى معظمها إلى تطوير أدائها وتحقيق جودة وظائفها، بما يمكنها من تحقيق مخرجات عالية المستوى تلبي احتياجات المجتمع، ومتطلبات سوق العمل. ولكن هناك كثيراً من المعوقات التي تحد من تحقيق تلك الآمال، وتحول دون قدرة مؤسسات التعليم العالي على القيام بوظائفها، فبرغم الجهود التي بذلت من أجل تحسين وزيادة كفاءات التعليم العالي في الدول العربية لتحقيق الأهداف المرجوة، ورغم الزيادة الكبيرة في عدد مؤسسات التعليم العالي، إلا أن فعالية نظام التعليم العالي العربي لا تزال محدودة، وهناك تدن في مستوى الخريجين، وعدم مواءمتهم لمتطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع والتنمية في أغلب دول الوطن العربي (السالمي، 2011؛ لبابنة وعطاري ،2010؛ العبيدي، 2009؛ التميمي، 2009؛ عيسان، 2006).

وتحاول دول العالم المتقدم دائماً ربط سياسات التعليم العالي بخطط التنمية المستدامة، فالعلاقة التفاعلية بين مطالب التنمية والتعليم تفرض علينا توظيف ثورة المعلومات وآلياتها وخصائصها من أجل التطوير والتجديد (الشخص، 2004، 261). ويرتكز مقياس تقويم مؤسسات التعليم العالي على قدرتها في إعداد خريج مؤهل وفق المواصفات المقبولة دولياً، وفي مختلف اتجاهات المعرفة، والتجاوب مع حاجات المجتمع الآنية والمستقبلية، وبما تنتجه من بحوث ودراسات تخدم الواقع الإنتاجي وسوق العمل.

ويمكن رؤية دور مؤسسات التعليم العالي في التنمية وخدمة المجتمع بالمعنى الإنساني وبالمعنى التكاملي الوظيفي. من خلال وظيفتين أساسيتين (هلال، 2008):

- رفع مستوى الوعي العلمي والثقافي للإنسان وتزويده بأسس المحافظة على الهوية الثقافية الوطنية والقومية وتجديدها، وكل ما يتعلق بالحاجات الروحية العليا للمواطن والوطن وتنميتها. وتكوين القيادات الوطنية في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.
- التعليم والبحث العلمي والاستجابة لحاجات المجتمع ومتطلبات تطويره مادياً. أي لحاجات التنمية وتأمين متطلباتها من الموارد البشرية المدربة، والاستجابة في هذا الصدد لحاجات أفراد

المجتمع في التأهيل التخصصي والإعداد للعمل. وإجراء البحوث العلمية، الأساسية والتطبيقية، ووضع نتائجها في خدمة التنمية في البلاد.

وأحياناً تقع مؤسسات التعليم العالي في مأزق بسبب اهتمامها بتأمين حاجة المجتمع الاستهلاكي ولإرضاء العقلية الاستهلاكية بدلاً من أن تعمل على رفع القيم النوعية فيها، وبالفعل طغت متطلبات السوق اليوم على وظيفة مؤسسات التعليم العالي وذلك على حساب الرسالة والمهمة الأساسية في بناء الإنسان. (بحيري، 1981؛ حسن، 2013). فالتخطيط لربط مؤسسات التعليم العالي بالمجتمع مسألة بالغة الأهمية إذا لم تفهم فهماً متكاملاً وشاملاً، وذلك من خلال الارتباط بالنموذج التنموي والاستجابة لحاجات البلاد الاقتصادية والاجتماعية. لوضع مؤسسات التعليم العالي أمام مسئوليتها الإجرائية في قيادة المجتمع إلى التطور والتقدم، باعتبارها العقل المفكر للمجتمع.

وبينما حذرت بعض الدراسات من ربط مؤسسات التعليم العالي بالسوق والمنافسة فقط . مما يدفع مؤسسات التعليم العالي إلى الاهتمام والإبداع والبحث العلمي بالمجالات التقنية مع إهمال للمجالات المعرفية الأخرى كالعلوم الإنسانية والاجتماعية، فإن كل الشواهد من تاريخ الحضارات تدلل على الدور المهم لهذه العلوم الأخيرة "كفضاء للإبداع والتركيب الخلاق (تقرير المعرفة العربي للعام 2009؛ حسن، 2013). فواقع الأمر يعكس أن سوق العمل هو الذي يستميل مؤسسات التعليم العالي إلى متطلبات العولمة والاستهلاك، والجدوى الاقتصادية بالمعنى الاقتصادي التخصصي المادي، في حين يفترض بمؤسسات التعليم العالي أن تقود المجتمع، وتحدد له توجهاته، وتنظم قيمه العليا بما تعلمه وتخرجه من كوادر بشرية متنوعة.

وعلى الجانب الآخر فإن ميل مؤسسات التعليم العالي باتجاه السوق يعكس الحاجات المعاصرة للدول وهو أمر ضروري، لتأمين حاجة سوق العمل كأولوية، كما عليها أن تظل منفتحة على المحيط الاجتماعي والاقتصادي وتوجه خبراتها وبحوثها والأطر التي تكونها إلى تطوير الإنتاج في القطاعات المختلفة، فحاجات المجتمع ليست حاجات مادية وتكنولوجية فقط، بل حاجات روحية واجتماعية وأخلاقية، فالاقتصار على الحاجات المادية والاقتصادية في دور مؤسسات التعليم العالي يعني تقليص خدمة المجتمع إلى خدمة السوق، مما سيؤدي عاجلاً إلى تراجع الوظيفة الثقافية والتنويرية للجامعة (تقرير المعرفة العربي، 2009).

وتتطلب المواءمة مع متطلبات سوق العمل واحتياجاته التخطيط لتنويع مخرجات مؤسسات التعليم العالي (حسن، 2013؛ عيد، 2014).

أولاً: المخرجات ذات الصلة بالخريج بحيث يجب أن يكون: مزوداً بالمعارف والمهارات التي تساعده على الاندماج في عالم العمل وتحقيق الذات – ولديه خبرة تجعله قادراً على اكتساب المعارف والبحث عنها– قادراً على التكيف مع ما يستجد من أحداث وتغيرات في عالم العمل – لديه الدافعية للتعلم وتطوير معارفه وكفايته باستمرار – منفتحاً على الآخر ومقدماً على العمل الجماعي.

ثانياً: المخرجات ذات الصلة بالمؤسسة الجامعية والتي يجب أن تلعب الدور المنوط بها في إنتاج المعرفة عن طريق البحث العلمي في المجالات ذات الأولوية – تتيح قدراً أكبر من الاهتمام بالعلوم الإنسانية والاجتماعية – تقدم مجالات تتيح الاستباق والقدرة على المنافسة.

ثالثاً: المخرجات ذات الصلة بالمجتمع وتتمثل أساساً في الاستجابة المثلى لحاجات المجتمع الحقيقية، وفي توظيف قدرات كل فرد على تحقيق النماء الاقتصادي والاجتماعي.

وتؤكد الدراسات على أهمية الدور الذي تلعبه مؤسسة التعليم العالي في إعداد الفرد وطبيعة ما يتلقاه من محتوى وتدريب بحيث تزوده بخبرات ميدانية بالإضافة إلى المخزون النظري من المعارف، وتربط بين القدرات وبين المعارف والمهارات ليصبح القيام بالعمل من قبل الخريج متعة حياة ومساهمة نحو تحقيق الذات، كما تساعده على تجاوز مرحلة الحفظ والاسترجاع إلى مراحل الإبداع، بالإضافة إلى تطوير مهاراته الشخصية للتعامل مع الرؤساء والمرؤوسين والزملاء وذلك من خلال الأنشطة اللا صفية حتى يتعود على بيئة العمل القادم (العتيبي، 2007؛ حسن، 2013).

3) التحليل البيئي الرباعي (SWOT) لمؤسسات التعليم العالي:

تحاول الباحثة في هذه الخطوة من الدراسة تدعيم نتائج العرض والتحليل النظري للدراسات والأدبيات ذات الصلة من خلال استخدام التحليل البيئي الرباعي حيث يتم تشخيص الوضع الراهن لمؤسسات التعليم العالي وما يواجهها من تهديدات وما تملكه من فرص، وذلك وفقاً للمعطيات التي توفرها الدراسات والوثائق بحيث يمكن الوقوف على نقاط ومحاور موجهة تسهم بشكل إيجابي في صياغة التحديات والإشكاليات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي لتحقيق التنمية المستدامة.

والتحليل البيئي الرباعي (SWOT) وهو أحد نماذج التخطيط الإستراتيجي الهامة وذلك بغرض الوقوف على أهم سمات منظومة التعليم العالي في مصر، ويعرف على أنه "أداة من الأدوات العلمية التي تستخدم في تحليل البيئة الداخلية والخارجية لمختلف المؤسسات والمنظمات، ويعتمد على جوانب القوة والضعف للبيئة الداخلية والفرص والتهديدات للبيئة الخارجية" (خضر، 2008).

ويمكن عرض أهم نتائج التحليل فيما يلي:

1/3 نقاط القوة STRENGTHS

1/1/3	التنوع الجغرافي للجامعات في أنحاء الجمهورية حيث تختلف الطبيعة السكانية والبيئية.
2/1/3	الوفرة الكمية والنوعية من الكوادر الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي في كافة التخصصات وخاصة النظرية.
3/1/3	تنوع التخصصات بما يسمح بوجود أنماط متعددة من التعليم.
4/1/3	امتلاك أغلب مؤسسات التعليم العالي لكفاءات بشرية مدربة على نظم الجودة والاعتماد.
5/1/3	وجود العديد من الاتفاقيات المبرمة بين مؤسسات التعليم العالي المصرية ومؤسسات التعليم العالي المماثلة في دول العالم.
6/1/3	عقد كافة مؤسسات التعليم العالي للمؤتمرات العلمية بصفة دورية مع دعم مشاركة الباحثين وأعضاء هيئة التدريس لحضور المؤتمرات الأخرى المحلية والدولية.
7/1/3	إسهام مؤسسات التعليم العالي الخاصة في توفير فرص تعليمية جديدة لم تكن متوافرة للطلاب المصريين، كما أنها تجذب طلاب من جنسيات عربية وغير عربية للدراسة مما له أثر ثقافي، وسياسي، واقتصادي إيجابي
8/1/3	وجود عدد كبير من الكليات بمؤسسات التعليم العالي في مختلف المجالات سواء المجال التطبيقي أو العلوم الأخرى.
9/1/3	امتلاك مؤسسات التعليم العالي للحد المقبول من البنية التحتية والتجهيزات اللازمة للعملية التدريسية وتنظيم المؤتمرات والاجتماعات العلمية.
10/1/3	توفر فرص للشراكة وتبادل الزيارات والوفود الطلابية بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات تعليمية وجامعات عالمية مما يسهم في دعم التبادل الثقافي والعلمي.
11/1/3	اكتساب الأساتذة والإداريين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة خبرة عملية في نظام الساعات المعتمدة، وذلك في كافة برامج البكالوريوس و برامج الدراسات العليا.
12/1/3	وجود مراكز ووحدات تابعة للجامعات لضمان جودة التعليم الجامعي وتحقيق الأهداف المرجوة.
13/1/3	وجود رقابة من قبل المجلس الأعلى للجامعات للتأكد من استيفاء المقومات المادية والبشرية واللوائح العلمية والإدارية للجامعات.
14/1/3	امتلاك كافة مؤسسات التعليم العالي لمدن طلابية توفر أماكن إقامة للطلاب المغتربين والأجانب.
15/1/3	توفر مؤسسات التعليم العالي فرص تعليم جديدة من خلال نظام التعليم المفتوح ليستفيد منها أكبر شرائح من المجتمع.
16/1/3	تمتلك أغلب مؤسسات التعليم العالي مستشفيات تعليمية ونظام للرعاية الصحية لأعضاء هيئة التدريس والعاملين والمجتمع.
17/1/3	حرص مؤسسات التعليم العالي على مشاركة طلابها في ملتقيات النشاط المتنوعة والتي تقام بشكل دوري

2/3 نقاط الضعف WEAKNESSES

1/2/3	التصنيف المتدني للجامعات المصرية بين جامعات العالم حيث كشف تصنيف تايمز البريطاني لأفضل مؤسسات التعليم العالي لعام 2016، عن وجود جامعات "الأمريكية بالقاهرة، وسوهاج وجنوب الوادي وقناة السويس في المراتب من 601 إلى 800 في التصنيف الذى يصنف أول 1000 جامعة على مستوى العالم، بينما جاءت جامعات القاهرة وعين شمس والإسكندرية والمنصورة في المرتبة من 801 إلى 980.
2/2/3	عدم التركيز على المجالات النادرة والاعتماد على المجالات المنتشرة والمعروفة بصفة عامة مما لا يجعل لها ميزة تنافسية بين باقي مؤسسات التعليم العالي.

3/2/3	ضعف التكوين المهني للعاملين في الجامعة من حيث المؤهل العلمي والتدريب.
4/2/3	عدم تبني مؤسسات التعليم العالي لإستراتيجيات واضحة والتأخر في بدء خطط التطوير.
5/2/3	الافتقار إلى وجود شراكات جادة بين مؤسسات التعليم العالي وجهات العمل بالمجتمع.
6/2/3	تناثر الكليات في نطاق جغرافي كبير وغير متصل.
7/2/3	ضعف البنية الأساسية وسوء مرافق التعليم.
8/2/3	الإجراءات الإدارية غير الفعالة وضعف القدرات المهنية لمعظم الإداريين.
9/2/3	عدم تناسب أعداد أعضاء هيئة التدريس مع أعداد الطلاب وبعدها عن نسب الاعتماد العالمية مما يؤثر سلباً على مستوى المخرجات التعليمية (1:30) في تخصصات الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية والإدارية والاقتصادية، (1:20) في تخصصات الهندسة والصيدلة والتمريض والمهن الطبية المساندة والعلوم والزراعة وتكنولوجيا المعلومات، (1:20) في التخصصات التطبيقية العلمية، (1:25) في التخصصات لتطبيقية الإنسانية، (1:14) في تخصصات الطب.
10/2/3	ضعف القدرات البحثية لمعظم الكليات ومؤسسات التعليم العالي.
11/2/3	ضعف قنوات التفاعل والاتصال بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين، ووجود قصور في قاعدة البيانات لكل أطراف المنظومة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين والطلاب.
12/2/3	ضعف البنية المعلوماتية داخل مؤسسات التعليم العالي.
13/2/3	ضعف وعدم كفاية الرواتب والمكافآت والحوافز التي تعطيها الجامعة لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وعدم وجود نظام فعال لربط الحوافز والمكافآت بأداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والإداريين.
14/2/3	عدم كفاية الأنشطة الطلابية اللاصفية.
15/2/3	عدم وجود آلية واضحة لقياس جودة التعليم.
16/2/3	ضعف الميزانيات والمخصصات المالية للجامعات.
17/2/3	وجود قصور واضح في المهارات الفنية للخريج مما يتسبب في ضعف الأداء المهني له.
18/2/3	ضعف وقصور أساليب تقويم الطلاب.
19/2/3	نظام قبول الطلاب بمؤسسات التعليم العالي الخاصة تحديداً غير عادل، حيث يعتمد على التقديم المبكر والحجز المسبق قبل ظهور النتيجة،
20/2/3	غياب مفهوم نظام فريق البحث وقيام أعضاء هيئة التدريس بالبحث بشكل فردي.
21/2/3	عدم وجود توسع في مراكز البحث العلمي عند التعامل مع مشكلات المجتمع.
22/2/3	عدم تهيئة الكليات لتلبية المعايير الأكاديمية في الوقت المناسب مما يؤدي إلى التأخر العلمي.
23/2/3	عدم وجود آليات وقواعد بيانات لربط الخرجين بالكلية بعد التخرج في أغلب الكليات.
24/2/3	قصور كبير في استخدام وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية والإدارية.
25/2/3	الاعتماد على الطرق والأساليب التقليدية في عملية التدريس للطلبة.
26/2/3	تعتمد الجامعة في عملية التدريس في أغلب الكليات على الكتاب الجامعي.
27/2/3	وجود تكرار وازدواجية في بعض المناهج التعليمية.
28/2/3	وجود غياب لعملية المراقبة والمتابعة لكليات الجامعة وبرامجها مع غياب معايير المرجعية الأكاديمية.

3/3 الفرص المتاحة OPPORTUNITIES

1/3/3	توجه الدولة نحو منح المزيد من الاستقلالية للجامعات.
2/3/3	التوجه الحكومي نحو زيادة دعم التعليم العالي في مصر بخطة إستراتيجية لتطوير التعليم العالي حتى (2022)
3/3/3	الاتفاقيات الدولية ومشاريع الشراكة.
4/3/3	البداية المتأخرة لإعداد الإستراتيجية تسمح بالاستفادة من تجارب الآخرين.
5/3/3	إعداد إستراتيجية واضحة و جادة يعظم من فرص الحصول على الدعم الحكومي.
6/3/3	حتمية حصول المؤسسات على الاعتماد يعطي فرصة للتغييرات الكبيرة التي كانت دائماً تعرقل من قبل القوانين التقليدية واللوائح البيروقراطية.
7/3/3	زيادة الطلب على التعليم المفتوح.
8/3/3	نمو الطلب على التعليم العالي.
9/3/3	إعداد مشاريع وتقديمها للتعاون بين الاتحاد الأوربي والبنك الدولي ووزارة التعليم العالي لضمان الجودة.
10/3/3	الاهتمام بضمان الجودة والتحسين المستمر في العملية التعليمية من جانب الدولة ودول العالم بالكامل.
11/3/3	تأسيس وحدات تابعة لمركز الجودة بالجامعة ونشرها داخل الكليات لديها مؤشرات وأهداف واضحة.
12/3/3	وجود الهيئة القومية لضمان الجودة واعتمادها محلياً ودولياً.
13/3/3	زيادة الطلب على التعليم من جانب الوافدين يمثل رافد جيد لميزانية التعليم العالي.
14/3/3	توجهات الدولة في إنشاء برامج بمصروفات.

4/3 التهديدات المحتملة THREATS

1/4/3	انخفاض التمويل المالي من جانب الدولة للتعليم الجامعي وزيادة عدد الطلاب المنضمين للجامعة مما يؤثر على جودة الخدمة التعليمية المقدمة.
2/4/3	انتشار مؤسسات التعليم العالي الخاصة والمعاهد التي تم إنشائها حديثاً.
3/4/3	المنافسة الغير متكافئة بين مؤسسات التعليم العالي الحكومية ومؤسسات التعليم العالي الخاصة بما تملكه من إمكانيات وميزانيات.
4/4/3	الضعف المتوقع للموازنة المخصصة للجامعة في ظل الظروف الاقتصادية التي تمر بها البلاد.
5/4/3	تفضيل سوق العمل للمهارات المتخصصة.
6/4/3	التطور السريع لتكنولوجيا التعليم وتقادم الأساليب التعليمية المتبعة حالياً بمؤسسات التعليم العالي.
7/4/3	عدم موضوعية سياسات القبول.
8/4/3	وجود قوانين تسمح بإنشاء مؤسسات تعليمية خاصة.
9/4/3	الاتجاه نحو أنماط تعلم غير تقليدية.
10/4/53	ضعف مساهمة المجتمع في تمويل مؤسسات التعليم العالي الحكومي.
11/4/3	غياب الربط بين منظومة البحث العلمي واحتياجات المجتمع.
12/4/3	استقطاب الجهات الخارجية لنخبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس.
13/4/3	عدم توفر درجات كافية لتعيين إداريين و فنيين جدد.
14/4/3	ضعف مساهمة رجال الأعمال لدعم التعليم والبحث العلمي في مصر.
15/4/3	قيام مؤسسات التعليم العالي الخاصة باجتذاب أعضاء هيئة التدريس إليها مقابل مبالغ مالية كبيرة.
16/4/3	قيام أعضاء هيئة التدريس بالسفر للتدريس بالخارج للحصول على عائد مالي أكبر.

17/4/3	الاعتماد في توزيع الطلاب على الكليات وفقا لمعيار مجموع الدرجات دون النظر إلى قدرات الطلاب واحتياجاتهم ومهاراتهم.
18/4/3	تدهور التعليم الثانوي وبالتالي تدهور مستوي الطلاب الملتحقين بالجامعة.
19/4/3	وجود فجوة كبيرة بين المجالات التي يدرسها الطلاب بالجامعة وبين احتياجات سوق العمل.
20/4/3	عدم وجود دافع للطلاب في النجاح أو الاجتهاد في التعليم بسبب زيادة معدلات البطالة.
21/4/3	انتشار مراكز الدروس الخصوصية خارج الجامعة وعدم السيطرة عليها بشكل فعال.

وفي إطار ما استخلصته الباحثة خلال الاستعراض النظري للأدبيات من حقائق ذات صلة بالتعليم العالي وعلاقته بسوق العمل ودور هذه العلاقة وتأثيرها على التنمية المستدامة، وما أظهرته الدراسات السابقة ذات الصلة من نتائج، وما عكسته النتائج المختصرة لتحليل سوات حول منظومة التعليم العالي في مصر، تحاول الباحثة فيما يلي رصد وبلورة أبرز تحديات وإشكاليات المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل لتحقيق التنمية المستدامة.

4) تحديات وإشكاليات المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل لتحقيق التنمية المستدامة.

يتناول هذا المحور من الدراسة عرض لأبرز التحديات والإشكاليات التي تواجه منظومة التعليم العالي في مصر للوفاء بمتطلبات سوق العمل وتحقيق التنمية المستدامة:

1/4 الحاجة إلى التخطيط الإستراتيجي لتحديد متطلبات سوق العمل:

أحد المداخل الهامة في حل مشكلة المواءمة بين المخرجات التعليمية وسوق العمل هو الاعتماد على التخطيط الإستراتيجي بأدواته في تحديد متطلبات واحتياجات سوق العمل ومن ثم العمل بشكل علمي سليم اعتماداً على معطيات الواقع والاحتمالات الواردة.

فوفقاً لعدة مراحل مترابطة ومتكاملة ومتسلسلة، تبدأ عملية التخطيط الإستراتيجي باستخدام أسلوب سوات SWOT بدراسة تقييم الأداء المؤسسي أو تحليل للواقع ببعديه (Thompson, 2003؛ عبدالمعطي، أحمد حسين، 2010؛ عيد، 2015):

البعد الأول: ويشمل تحليل البيئة الداخلية (بيئة المؤسسة) وإلقاء نظرة تفصيلية داخل التنظيم المؤسسي لتحديد مستويات الأداء من حيث مجالات القوة، ومجالات الضعف (إدريس ومرسي، 2002). وتمثل مجالات القوة في: الصفات والظروف والحالات الجيدة التي يمكن أن تسهم في مقدرة المؤسسة على تحقيق رسالتها، كما أنها تمثل المدعمات داخل المؤسسة التي تقوي موقفها في الوقت الحالي. أما مجالات الضعف فهي: المشكلات والصفات، والظروف، والحالات، التي يمكن أن تعيق تحقيق الرسالة، ولا يمكن أن نرجع نقاط الضعف في جميع الأحوال إلى انعكاس لقدرات أو حاجات النظام الحقيقية، بل يمكن أن تكون انعكاساً لأولوياتها الخاطئة أو القصور في طاقاتها.

أما البعد الثاني: فهو تحليل البيئة الخارجية للمؤسسة التي ينتج عنها استخلاص التهديدات، وتمثل الضغوط الخارجية التي يمكن أن تسوء في المستقبل، والفرص وتعبر عن إمكانية التوقعات للمستقبل، وتحديد الفرص المتاحة يساعد على تقييم كيف يمكن تطوير نقاط القوة أكثر واستعمالها بشكل مفيد (الدوري، 2005)، وينقسم تحليل البيئة الخارجية إلى نوعين، هما: دراسة وتحليل عوامل البيئة الخارجية العامة المتمثلة في: (العوامل السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتقنية)، وعوامل البيئة الخارجية الخاصة: وهي ذلك الجزء من البيئة العامة التي يوجد بينها وبين المؤسسة علاقة مباشرة (عيد، 2014).

وفي ضوء تحليل البيئة الداخلية والخارجية يتم تحديد المتطلبات الحالية لسوق العمل لوضع خطة لتلبيتها، والمستقبلية لوضع إستراتيجيات وسيناريوهات للاستعداد لها، ويتم ذلك من خلال المقارنة بين الوضع الحالي لمخرجات التعليم العالي والأهداف المنشودة للمؤسسة في ضوء رؤيتها ورسالتها فيما يخص مجال سوق العمل والتوصل إلى فجوات الأداء التي تمثل متطلبات سوق العمل غير المتوافرة في مخرجات التعليم العالي، التي تمثل القصور في أدائه.

ومن ثم ترسم رؤى وأهداف مستقبلية بناءً على الفجوات التي حددت في مرحلة تحليل الواقع، ثم مرحلة وضع خطة لتنفيذ تلك الأهداف والسياسات المتبعة من خلال وضع برامج عملية تساعد على الانتقال إلى المستقبل المنشود. ويلي ذلك وضع الخطط الإجرائية المؤدية إلى تنفيذ الإستراتيجية بصورة تتحقق من خلالها الأهداف المرسومة؛ ومن ثم فإنه يمثل عملية يتبلور من خلالها بتحديد مسبق نوع الجهد التخطيطي المطلوب، وزمن توقيته، وآلية تنفيذه، والفرد أو الجهة التي ستتولى عملية التنفيذ، وكيفية معالجة النتائج، وتأتي مرونة التخطيط الإستراتيجي في هذه المرحلة بالتعديل كلما استدعي الأمر أو استجد طارئ، وهنا تستخدم السيناريوهات البديلة. فالتخطيط الإستراتيجي التعليمي يستهدف تعزيز عملية التكيف والانسجام بين المؤسسة التعليمية والبيئة التي تتميز بطابع التغير، وذلك من خلال تطوير نموذج مرن للتعديل (عيد، 2015).

2/4 تفعيل التدريب التحويلي بمؤسسات التعليم العالي:

التدريب التحويلي Transforming Training هو أحد المسالك والتوجهات التي يجب أن تلجأ إليها جامعات ومؤسسات التعليم العالي في إعطاء جرعات تدريبية إضافية لخريجيها بحيث تمكنهم من التكيف مع سوق العمل، ومتابعة مستجداته، والتدريب التحويلي تدريب متجدد، فهو يتبنى برامج متطورة في أهدافها وطرائق وإستراتيجيات التعليم والتدريب التي تتبعها، ويستمد طبيعته من العصر الذي يتعامل معه، فكل عصر يصبغ نظامه التربوي بصبغته (عبد الفتاح، 2001).

ويمكن القول أن التدريب التحويلي له عدة وظائف، منها: (سعادة، 1993، 34-35)

- وظيفة التعويض: عن طريق سد الثغرات في مؤهلات الخريج وتعويض النقص فيها.
- وظيفة التكيف: عن طريق توجيه برامج التنمية المهنية إلى الاحتياجات الجديدة والسعي إلى تكيفهم مع المهنة.
- وظيفة إعادة التعليم: عن طريق الكفايات الجديدة المطلوبة من الخريج ومواجهة المستحدثات العلمية في مجالات التقنية.

ويوضح حسين بشير (2009، 16-17) أهم سمات التدريب التحويلي في أنه يسعى إلى رفع مستوى كفاءة المتدرب، وإكسابه الخبرات والمهارات اللازمة لتطوير أدائه للأفضل، من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة والوسائل والسياسات والممارسات، بالإضافة إلى أنه عملية طويلة المدى تبدأ عقب التخرج وتستمر طوال الحياة وتتضافر فيها الجهود البشرية والإمكانات المادية بهدف تحسين الأداء الممارس.

3/4 إنشاء مرصد لاحتياجات سوق العمل ووضع التوصيف الدقيق للمهن الحالية والمستقبلية:

إنشاء مراصد محلية وإقليمية، لدراسة احتياجات سوق العمل أولاً بأول ومسايرة ديناميكية التغيير والتطورات التقنية والفنية العالمية، أحد التوجهات الحديثة التي تلجأ إليها المؤسسات التعليمية، وذلك كمحاولة لربط الأحداث التعليمية وفعاليتها بمتطلبات سوق العمل واحتياجاته (أحمد، 2009).

ويعد مرصد احتياجات سوق العمل بمثابة نظام معلوماتي يعمل على ربط المؤسسات التعليمية بالتغيرات الحادثة في سوق العمل، ويمكن من خلاله تنفيذ ما يلي (الألسكو، 2009):

- تفعيل قنوات التواصل بين مكاتب التشغيل وأصحاب العمل لرصد احتياجات سوق العمل.
- القيام بمسح دوري لسوق العمل وتحديثه باستمرار.
- إعداد وإصدار وتحليل البيانات الإحصائية المتعلقة بعرض العمل والطلب عليه بصورة دورية.
- تبادل معلومات القوى العاملة واتّجاهات سوق العمل بين المؤسسات التعليمية.

فقد أصبحت الوظائف تتغير بشكل مستمر وتغيرت طبيعة العمل، حيث أصبحت تتطلب قوة عمل لديها مهارات عالية ولديها القدرة على التكيف مع هذه التغيرات المتسارعة، واندثرت الوظائف ذات المستوى المهاري المنخفض (alton, 2002:4) لذا لا بد من وضع توصيف دقيق للمهن الحالية والمتوقعة، وهذا التوصيف يساعد على الإجادة للمهن الحالية والمستقبلية.

4/4 ضرورة تفعيل أساليب التدريب النقال:

التدريب النقال أحد التوجهات الحديثة لربط التعليم بسوق العمل حيث يضمن هذا التوجه توفير برامج تدريبية متنقلة بغض النظر عن المكان أو الزمان، وبحيث تساعد هذه البرامج في توفير

بيئة تدريبية معتمدة على التكنولوجيا الحديثة، وذلك لإتاحة فرص تدريبية مباشرة للمتعلمين وفقًا لأهم متغيرات سوق العمل (توفيق وآخرون، 2016).

وقد ظهرت برامج التدريب النقال نتيجة التزاوج الذي حدث بين تطبيقات الجيل الثاني للويب والأجهزة النقالة حيث يرى بلاكمر وآخرون (Blackmur, et al, 2013) أن برامج التدريب النقال هي البرامج التدريبية التي تعتمد على استخدام تكنولوجيات وتطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0)، وخاصة التي تعمل منها كتطبيقات نقالة عبر الأجهزة المحمولة في تقديم المحتويات التدريبية للمتدربين، وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن تطبيقات الجيل الثاني للويب المقترنة بالأجهزة المحمولة يُطلق عليها مسمى التطبيقات الاجتماعية النقالة (Mobile Social Applications)، وهي التطبيقات التي يوصى بضرورة الاعتماد عليها بشكل موسع في برامج التدريب النقال.

وتطبيقات التدريب النقال هي التي تسمح للمتدرب بالوصول إلى المحتويات والخدمات المختلفة عبر الشبكات من خلال جهازه النقال دون الحاجة إلى وجود مستعرض، حيث يستخدم ما يُطلق عليه التطبيقات المصغرة النقالة (Mobile Widgets applications) والتي تقوم بسحب المعلومات من المستعرض وعرضها كاملة على سطح المكتب الخاص بالجهاز النقال، وبحيث يقوم المتدرب من خلال هذه التطبيقات بالمشاركة في إنتاج المحتوى وتراسله وإعادة استخدامه مرة أخرى في إطار من التفاعلات الإنسانية بين أفراد ومجموعات متنوعة من المتدربين (Juniper Research, 2008; Waycott& Kennedy, 2009).

أيضًا يمكن القول أن التدريب النقال يرتكز على مجموعة من الخصائص يمكن عرضها على النحو الآتي (Learndirect & Kineo, 2007):

- التنقل Portability: حيث يمكن استقبال التدريب في أي مكان خارج جدران الدراسة.
- التكيف Adaptability: بمعنى أن يتلاءم التدريب مع قدرات الأفراد وحاجاتهم.
- الإتاحة Availability: عدم تقيد التدريب بمكان أو زمان محدد.
- صغر الحجم Bite Sized: حيث إن محتويات التدريب ومدته غالبًا ما تكون قصيرة.
- تحت الطلب On Demand: من حيث قدرته على تسليم المحتوى بشكل فوري عند الطلب.
- تشاركيًا Can Be Collaborative: حيث يتميز بقدرته على خلق بيئات تدريب تشاركية وجاليات نقالة تتعاون مع بعضها البعض وتستطيع أن تتشارك أنشطة التدريب المتنوعة.

5/4 الأخذ بمبدأ الجودة الشاملة:

إن تمتع المؤسسة التعليمية بمعايير الجودة الشاملة هو السبيل الوحيد لنفادها للتنافسية العالمية في مختلف الدول ويتطلب تحقق مبدأ الجودة الشاملة أن ينجح نظام التعليم في تعظيم قدرة

الإنسان على المشاركة في عملية التنمية. ففي ظل النظام العالمي المبني على اتفاقية الجات أصبحت فرص العمل المتاحة ليست على نطاق محلي، بل على نطاق عالمي، وأي فرد في ظل هذا النظام الدولي يستطيع الانتقال إلى أي مكان، وهذا يعني أن القوى العاملة إذا لم تكن على المستوى المطلوب من الخبرة والقدرة، فإنها لن تستطيع الحصول على فرص عمل في ظل المنافسة العالمية (بهاء الدين ،2003-122). لذا يجب على التعليم العالي الأخذ بالتجارب والمفاهيم التربوية الجديدة التي تستهدف الارتفاع بكفاءة التعليم وتحسين جودته والانتقال به من دائرة المحلية إلى آفاق أكثر اتساعاً وشمولاً يؤهله لأن يكون قادراً على الدخول في المنافسة العالمية (حلمي ،1996 : 100).

6/4 تبني مفهوم التعلم المستمر:

يعتبر التعلم المستمر أحد الاتجاهات التربوية التي يفرضها العصر الحالي استجابة لسرعة التغير المعرفي والتكنولوجي (حسين، 2002: 85 – 86)، وهذا يتطلب ضرورة غرس مفهوم التعلم المستمر لدى الطلاب، إذ ليس بمقدور أية مؤسسة تعليمية نظامية أن تزود طلابها خلال فترة الدراسة برصيد كاف من المعرفة والمهارات التي يقومون بتوظيفها خلال فترة حياتهم، نتيجة لتجدد مطالب الحياة ومعارفها وسرعة تدفقها، هذا فضلاً عن تغير ظروف العمل والإنتاج، التي لم تعد مقتصرة على معارف أو كفاءات محددة، وإنما هي ظروف متطورة ومتغيرة طبقاً لاحتياجات السوق على الصعيدين المحلي والعالمي (شوقي، 2003: 118).

لذا فإن أهداف التعليم يجب أن تهتم بموضوع التربية المستقبلية، وتعد التربية المستمرة أفضل الحلول لتحقيق التوافق بين حاجات سوق العمل وبين مخرجات النظام التعليمي التي كثيراً ما يتقادم عليها الزمن، كما تفتح التربية المستمرة للطالب إمكانات التكيف مع المستقبل عن طريق تجديد التدريب والإعداد (عبد الفضيل، 2001: 5).

7/4 الإرشاد المهني:

الإرشاد المهني أحد التوجهات الهامة التي من شأنها أن تساعد المؤسسات التربوية على تضييق الفجوة بين مخرجات التعليم والتدريب واحتياجات سوق العمل، حيث يعمل الإرشاد المهني على توجيه ودعم خريجي المؤسسات التعليمية على اختيار الفرص والبرامج التعليمية التي من شأنها أن تتناسب مع احتياجات وتوجهات سوق العمل (الألسكو، 2009). وهنا ينبغي التأكيد على تطوير نظم التوجيه والإرشاد المهني في نظم التعليم العالي مع مراعاة قدرات الأفراد واستعداداتهم وميولهم من جهة وفي ضوء المتطلبات التنموية واحتياجات سوق العمل من جهة أخرى وذلك للمساهمة في زيادة المواءمة بين نواتج نظم التعليم والتدريب وبين متطلبات سوق العمل (الألسكو، 2009).

وفي هذا الإطار تحرص مؤسسات التعليم العالي على إيجاد وتفعيل الوحدة المتعلقة بالإرشاد المهني، والذي لا يقتصر دورها في مؤسسات التعليم العالي على نصح الطالب بالمقررات التي يمكن له أن يسجلها خلال الفصل، بل وتمتد إلى تقديم النصح للطالب حول تخصصات بعينها، أُعدت في ضوء احتياجات سوق العمل كما تتضمن وحدة الإرشاد المهني مجموعة من الكوادر المدربة والمؤهلة التي تستطيع أن تؤثر في الطالب، وفي ولي الأمر، وفي المجتمع لتوجيه اهتمامات الطلبة إلى احتياجات مجتمعية حقيقية، بعيدًا عن ثقافة الكسب الكمي، ومضاعفة أعداد من الخريجين بطريقة غير مدروسة، مما يفاقم المشكلة القائمة (وزارة الخارجية والتخطيط الفلسطينية، 2012).

8/4 الاتجاه نحو التعليم الثنائي:

التعليم الثنائي هو نمط من أنماط التعليم تشترك فيه شركات القطاع الخاص والمؤسسات التعليمية الحكومية في تنفيذ الخطة الدراسية للطلاب لتلبية احتياجات هذه الشركات بهدف توظيف الخريجين، حيث تتحمل الشركات مع الأكاديميين في المؤسسات التعليمية مسئولية تصميم المناهج والإشراف الأكاديمي على الطلاب وتقويمهم، ويهدف إلى إيجاد بديل أكاديمي للطلاب خريجي المدارس الثانوية عن الدراسة الجامعية التقليدية وإعطاء الفرصة لأرباب العمل للمشاركة في العملية التعليمية. وتتوفر في التعليم الثنائي العديد من المزايا وهي (الأنصاري، 2012):

- تكامل إمكانات الشركات مع إمكانات المؤسسات التعليمية الحكومية وتعاضد أنشطتها لتخريج طلاب على مستوى تأهيل عالي.
- الاستجابة لمطالب الدولة في توفير تعليم عال مرتبط بالاحتياجات الوظيفية العملية.
- يمكن للطلاب نقل تجربتهم في مواجهة المشاكل العملية من بيئة العمل إلى داخل الفصل الدراسي، واختبار مدى ملاءمة ما يتلقونه من تعليم نظري للواقع العملي.
- يساهم بشكل فعال في توظيف الخريجين ومواءمة المهارات المكتسبة للطلاب مع احتياجات سوق العمل.

9/4 وضع خطة قومية لتنمية الموارد البشرية:

إن التعليم هو المسئول عن إعداد القوى البشرية التي يحتاجها التقدم الاقتصادي والتكنولوجي، ولذلك من الضروري أن تعمل أهدافه على تنمية الموارد البشرية وتكوين وتشكيل القدرات البشرية الصحية والمعرفية والسياسية والثقافية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2004، 34).

فالتنمية البشرية هي عملية توسعة لخيارات الناس. ويتم تحقيق توسعة خيارات الناس عن طريق توسعة القدرات البشرية على كافة مستويات التنمية فإن القدرات الأساسية الثلاث للتنمية البشرية هي أن يحيا الناس حياة مديدة وصحية، وأن يحظوا بالمعرفة، وأن يتمتعوا بمستوى لائق من المعيشة. وأن يكون المرء مبدعاً ومنتجاً وصولاً إلى التمتع باحترام الذات والتمكين والتمتع بإحساس الانتماء لمجتمع ما. (أونروا، 2016)، حيث تستهدف عملية التنمية البشرية توسيع القدرات التعليمية والخبرات للشعوب والمستهدف بهذا هو أن يصل الإنسان بمجهوده ومجهود ذويه إلى مستوى مرتفع من الإنتاج والدخل، وبحياة طويلة وصحية بجانب تنمية القدرات الإنسانية من خلال توفير فرص ملائمة للتعليم وزيادة الخبرات.

10/4 تفعيل برامج التعليم في مواقع العمل:

يستخدم هذا النوع من البرامج التعليمية (البرامج التعليمية في مواقع العمل work-based learning) مواقع العمل كأماكن لتعليم الطلاب. وهي برامج تعليمية رسمية منظمة وتشرف عليها الهيئة التعليمية في موقع العمل .ولهذه البرامج التعليمية خطط دراسية رسمية تعمل على الربط المباشر بين نشاط الطلاب في موقع العمل وأهدافهم الوظيفية، وهو ما يعني ربطًا مباشرًا بين العملية التعليمية وسوق العمل.

وتجدر الإشارة إلى أن العبء في تنفيذ التعليم في موقع العمل يقع على الكليات، بينما يقتصر دور أرباب العمل على توفير أماكن العمل والنواحي الإشرافية، وهذا يعني أن العملية التعليمية على الرغم من أنها تتم في مواقع العمل إلا أنها تبقى على مسئولية الكليات، كما أن الطلاب لا يتم منحهم حوافز مادية من قبل أرباب العمل إلا في البرامج الصحية .وفي حال ما لم يضطلع أرباب العمل بدور أكبر في تنفيذ هذا النوع من التعليم فإن إمكانية التوسع فيه ستصبح أمراً مشكوكًا فيه .(Bragg, et al; 1995)

ويتميز التعليم في مواقع العمل بأنه يجعل الطلاب أكثر تفهمًا لما تتطلبه وظائفهم المستقبلية وإكسابهم مهارات شخصية تتمثل في القدرة على التواصل والتفاهم مع الزملاء والتعاون معهم والقدرة على العمل مع فريق ولاشك أن هذه مهارات مهمة للخريج قد لا يكتسبها من المقررات الأكاديمية وحدها بالكلية أو من خلال بقائهم داخل أسوار الكلية دون تفاعل مع سوق العمل أثناء فترة دراستهم بالكلية (Gantes, 1998).

11/4 الاستجابة لمتغيرات عصر المعلوماتية ومواجهة التحديات الاقتصادية العالمية :

أصبح من الصعب الحفاظ على التحديث أو الإنتاجية أو النمو دون التحول نحو اقتصاد المعرفة القائم على الإنتاج والنمو وإضفاء الطابع المؤسسي على نظام التعليم مرتفع الجودة. ويتطلب سوق العمل في عصر المعلومات نوعاً مختلفاً من التعليم الفني والعالي، يفرز كفاءات وسلوكيات ومرونة فكرية لا غنى عنها في أساليب التفكير المنظومي والنقدي والتي تفرضها النظم الاقتصادية المعاصرة المؤسسة على المعرفة، حيث أصبحت القدرة على استخدام المعرفة معلماً رئيساً للمنافسة الدولية، وأصبحت الدول القادرة على المنافسة بنجاح هي تلك الدول التي لديها قوى عاملة متعلمة ومدربة، وأصبحت مهمة التعليم هي غرس مهارة كيف تتعلم (عباس، 2007: 51).

فمن أبرز معالم العصر الحالي تحويل المعرفة إلى قوة، وتغيير مصادر الثروة من ملكية المواد الخام ووسائل الإنتاج إلى التمكن من صناعة المعرفة وتوظيف العلم توظيفاً اجتماعياً واقتصادياً، وزيادة حجم المعرفة الإنسانية بسرعة مذهلة لم تعهدها الإنسانية من قبل (ولسن، 2001: 58)، فهو عصر التكتلات الاقتصادية والشركات متعددة الجنسيات واتفاقيات التجارة الحرة. مما يؤثر على الاقتصاد في مصر كثيراً، وبالتالي فإن أهداف التعليم يجب أن تعمل على تمكين الطلاب من التعامل الفعال مع هذه التحديات بحيث تشمل ضرورة التوجه نحو العالمية دون فقدان الهوية وإعداد مواطن حساس للبيئة المحلية والعالمية وإتقان للغة أجنبية على الأقل (ولسن، 2001: 58).

فالدول التي تنقصها قدرة الحصول على نظم الاتصالات الحديثة سوف تكون غير قادرة على المشاركة الفعالة في الاقتصاد الكوني الجديد (فتحي وزيدان، 2003: 42 – 43). وأصبح لزاماً على التعليم إعداد الطلاب بشكل جيد لكي يستطيعوا شغل الوظائف الحالية وأن يكون لديهم مرونة للاستجابة للمتطلبات المهارية والمعرفية المتغيرة للوظائف الحالية (Evers ,1998:18).

توصيات الدراسة:

- إجراء الدراسات الميدانية على سوق العمل للتعرف على احتياجاته من المهارات والكوادر البشرية، سعياً لتحقيق المواءمة بين البرامج والتخصصات المطروحة في مؤسسات التعليم العالي ونوعية المخرجات التي يتطلع إليها سوق العمل بالمجتمع المصري.
- مراعاة تحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي المرتبطة بالتنمية المستدامة من خلال تخريج كوادر بشرية منتجة ومهيئة لخدمة المجتمع والعمل على تطويره.
- تفعيل البحوث الميدانية وربطها بحاجات المجتمع ومشكلات قطاعاته المختلفة.
- عقد شراكات وخلق قنوات تعاون لدعم التواصل بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات العمل المختلفة.

- العمل على تطوير البنية التحتية والتجهيزات التكنولوجية لإحداث طفرة في أداءات مؤسسات التعليم العالي.
- دعم استقلالية مؤسسات التعليم العالي ووضع الأسس اللازمة لتحقيق ذلك وضمان تحقيق الشفافية والمحاسبية داخل أنظمتها الأكاديمية والإدارية.
- الأخذ بمنهج إدارة الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات التعليم العالي، والتأكيد على ضرورة توافر معايير محددة قبل إنشاء جامعات جديدة تضمن توافر مواصفات الجودة التعليمية.
- ضرورة مراجعة برامج مؤسسات التعليم العالي ومناهجها والعمل على تطويرها وإعادة هيكلتها لتصبح أكثر استجابة لحاجة الطلبة والمجتمع.
- العمل على ربط السياسة التعليمية باحتياجات خطط التنمية البشرية من القوة البشرية مما يسهم في تحسين نوعية التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة والاهتمام بالجوانب التطبيقية والتدريبية والعمل الميداني.
- إجراء حصر للاحتياجات الوظيفية القائمة والمستقبلية لسوق العمل ومتطلبات شغل هذه الوظيفة والمهام الموكلة إليها ليتم تصميم مناهج التعليم العالي وبرامج التدريب على ضوئها، والعمل على توجيه الطلاب قبل اختيارهم لتخصصاتهم واطلاعهم على طبيعة دراستهم وعملهم المستقبلي بعد التخرج.
- تعظيم دور التدريب للخريجين فهو يلعب دوراً مهماً ومكملاً للدور الذي يلعبه التعليم العالي من حيث تنمية معلومات ومعارف ومهارات الأفراد بما يتلاءم ويتوافق مع متطلبات شغل الوظائف الشاغرة في جميع قطاعات الدولة المختلفة سواء قطاع حكومي أو خاص.

المراجع

المراجع العربية:

1. إبراهيم بن محمد آل عبدالله. (2002). احتياجات التنمية في التعليم العالي: دراسة وصفية تحليلية لقدرة التعليم العالي على تلبية احتياجات سوق العمل والطلب الاجتماعي، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ص 14، ص 97-154.
2. إبراهيم عصمت مطاوع .(1997). التجديد التربوي، القاهرة، دار الفكر العربي.
3. أحمد الخطيب. (2003). "البحث العلمي والتعليم العالي"، الأردن: عالم الكتب الحديث.
4. أحمد السيد الكردي .(2010). الإسلام والتنمية
ww.eeaa.gov.eg/Arabic/main/sustain_dev_def.asp
5. أحمد حسن لبابنة & عارف وعطاري. (2010). مدى إسهام التعليم العالي الأردني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر الخريجين وأصحاب العمل، مجلة اتحاد مؤسسات التعليم العالي العربية،)56(، 257-289.

6. أحمدو براح & مراد بلعباس .(2013). تطوير التعليم العالي لتحقيق التنمية – الجزائر نموذجاً، مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد الثاني، لندن.
7. أحمد محمد لقمان .(2007). تجسير الفجوة بين إعداد الموارد البشرية واحتياجات سوق العمل: وجهة نظر منظمة العمل العربية، ورقة مقدمة لمؤتمر المعرفة الأول بإشراف مؤسسة الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم خلال الفترة من 28-29 أكتوبر 2007، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
8. الإسكوا .(2009). ورشة العمل الإقليمية الأولى لمخططي التشغيل. منظمة العمل العربية بالتعاون مع اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، تونس، 27-29 يوليو.
9. أمل عبدالفتاح .(2001). التدريب في مكان العمل: رؤية جديدة لتدريب المتدربين أثناء الخدمة في جمهورية مصر العربية. مجلة التربية والتنمية، تصدر عن المكتب الاستشاري للخدمات التربوية بالقاهرة، السنة التاسعة، ع (24)، ديسمبر.
10. أونروا .(2016). أهداف التنمية البشرية
http://www.unrwaorg/ar/who-we-are/human-development-goals.
11. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي .(2004). "وجهات نظر حول تقرير التنمية الإنسانية العربية 2003 "، مجلة السياسة الدولية، تصدر عن مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، 2004 م.
12. تغريد عمران & عواطف لبني .(2013). تلبية الاحتياجات التعليمية المرتبطة بالتنمية المستدامة.
13. جمهورية مصر العربية (2008). وزارة التربية والتعليم، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، تقرير ديسمبر 2008، www.naqaae.org
14. جمهورية مصر العربية .(1997). وزارة التخطيط، الخطة الخماسية الرباعية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية 97 / 98 – 2001/ 2002م، المجلد الثالث، الجزء الأول، أبريل، 1997.
15. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم .(2007). توصيات المؤتمر الفني التقني الثاني والمعنون بـ "سوق العمل والتعليم الفني والتدريب المهني: شراكة من أجل التطوير" في الفترة من (٤ – ٥) فبراير 2007م، جامعة القاهرة.
16. حامد عمار. (1999). "في التنمية البشرية وتعليم المستقبل"، القاهرة: الدار العربية للكتاب.
17. حربي محمد موسى عريقات .(1992). "مبادئ التنمية والتخطيط الاقتصادي"، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
18. حسن مختار حسين .(2002). "تصور مقترح لتطبيق التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي المصري"، مجلة التربية، تصدر عن الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد (6)، السنة (5)، مارس 2002م
19. حسن مختار حسين .(2002). "تصور مقترح لتطبيق التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي المصري"، مجلة التربية، تصدر عن الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد (6)، السنة (5) ، مارس 2002
20. دينا عبد الخالق .(2015). "في مؤشر جودة التعليم".. مصر بالمركز قبل الأخير و"قطر وإسرائيل" بالمقدمة، جريدة الوطن (24-10-2015) http://www.elwatannews.com/news/details/825064

21. زكريا الدوري. (2005). الإدارة الإستراتيجية: مفاهيم وعمليات وحالات دراسية، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر.
22. زكريا مطلك الدوري .(2005). الإدارة الإستراتيجية: مفهوم وعمليات وحالات دراسية المملكة الأردنية الهاشمية: دار البازوري للنشر.
23. زكية إبراهيم الحجي .(2014)، العلاقة طردية ما بين الاقتصاد والتعليم وفقا لاحتياجات سوق العمل، المؤسسة العامة للتعليم التقني والمهني، http://www.tvtc.gov.sa.
24. سالم الغنبوصي. (2014). مدى التطابق بين وظائف خريجي جامعة السلطان قابوس في سوق العمل العماني وتخصصاتهم الأكاديمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 1 (10).
25. سعيد طعيمة .(2008)."قضايا التعليم وتحديات العصر"، القاهرة: دار العالم العربي.
26. سمير حلمي .(1996). "الرعب داخل المدارس"، جريدة الأهرام، العدد (39910) السنة (120)، بتاريخ 17 فبراير، 1996م.
27. سيلان جبران العبيدي .(2009). ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت.
28. شاكر محمد فتحي & همام بدراوي زيدان .(2003). التربية المقارنة: المنهج والأساليب والتطبيقات، القاهرة: مجموعة النيل العربية.
29. صالح مرشد السالمي .(2011). المواءمة بين الاحتياج الداخلي للعمالة اليمنية المدربة واحتياجات السوق الخليجية، مؤتمر العمالة اليمنية ومتطلبات سوق العمل الخليجي: الفرص والتحديات، صنعاء، مركز سبأ للدراسات الإستراتيجية.
30. صالحة عبدالله عيسان .(2006). التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية في سلطنة عمان، ورقه مقدمة للورشة الإقليمية حول استجابة التعليم لمتطلبات التنمية الاجتماعية المقامة من قبل المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو) خلال الفترة من 17- 18 ديسمبر 2006، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.
31. عبد الستار السحباني .(2001). أزمة مؤسسات التعليم العالي: المجلة العربية للتربية، مجلد 2، عدد أول.
32. عبد العزيز الحر .(2003). التخطيط الإستراتيجي، قطر: المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج العربي، 2003م.
33. عبد العزيز السيد الشخص .(2004). دور الإرشاد النفسي في مؤسسات التعليم العالي العربية في عصر المعلومات، ورقة عمل، "التعليم الجامعي العربي- آفاق الإصلاح والتطوير"، المؤتمر القومي الحادي عشر (العربي الثالث)، جامعة عين شمس.
34. عبد العزيز عبد الله الجلال .(1985) . تربية اليسر وتخلف التنمية، عالم المعرفة، الكويت.
35. عبد الغني عبود .(2004). "إدارة مؤسسات التعليم العالي العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة"، التعليم الجامعي العربي – آفاق الإصلاح والتطوير، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث)، جامعة عين شمس.

36. عبد الله محمد شوقي .(2003). إدارة الجودة الشاملة مدخلا لتطوير التعليم الفني، مجلة كلية التربية بالمنصورة، المجلد (53).
37. على أحمد مدكور .(2009). "دور القطاع الخاص في تعزيز اقتصاديات التعلم العالي"، مجلة العلوم التربوية، عدد خاص عن المؤتمر الدولي السابع، التعليم في مطلع الألفية الثالثة- الجودة- الإتاحة- التعلم مدى الحياة.
38. علي خليل التميمي .(2009). دور منظمات أصحاب العمل في تضييق الفجوة القائمة بين مخرجات التدريب واحتياجات سوق العمل، القاهرة ، منظمة الدول العربية.
39. عماد الدين خضر. (2008). "استراتيجية لإعداد المعلمين لعصر اقتصاد معرفي في إطار مصفوفة (SWOT)"، المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة الزرقاء بعنوان التربية العملية، رؤية مستقبلية، الجزء الأول، عمان مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
40. عيسى حسين الأنصاري .(2012). اتجاهات حديثة في التعليم التقني وتطبيقاتها على الدول العربية http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/arado/unpan024059.pdf
41. كوفي عنان .(2009). الأمين العام للأمم المتحدة www.un.org/arabic/esa/desa/aboutus/dsd.htm.
42. ماجد عطوي .(2016). مفهوم التنمية المستدامة – تنمية الموارد البشرية https://www.seo-ar.net.
43. مجدي عزيز إبراهيم .(2001). "رؤى مستقبلية في تحديث منظومة التعليم"، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
44. محمد أبو سليم .(2013). العلاقة بين التعليم والتنمية المستدامة في المجتمعات العربية alwsa2l.blogspot.com/2013/05/blog-post_21.html.
45. محمد فالح الجهني. (2006). "التخطيط الإستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي"، مجلة المعرفة، تصدر عن وزارة التربية والتعليم بالسعودية، العدد (140)، ديسمبر 2006.
46. محمد نبيل نوفل .(1979). التعليم والتنمية الاقتصادية، الأنجلو المصرية، القاهرة، 1979، ص 84.
47. محمود السيد عباس .(2007). "مهارة استخدام نموذج SWOT في التخطيط الإستراتيجي للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم المختلفة"، المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس) بعنوان آفاق جديدة في تطوير التعليم الجامعي العربي في الفترة من (25 – 26) نوفمبر 2007م، مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، 2007م.
48. محمود السيد عباس .(2007). "مهارة استخدام نموذج SWOT في التخطيط الإستراتيجي للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم المختلفة"، المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس) بعنوان آفاق جديدة في تطوير التعليم الجامعي العربي في الفترة من (25 – 26) نوفمبر 2007م، مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس.
49. محمود عباس عابدين (2003). قضايا تخطيط التعليم و اقتصادياته، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .
50. محمود عباس عابدين. (2000). علم اقتصاديات التعليم الحديث، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000، ص 351.
51. محمود عبد الفضيل .(2001). مصر والعالم على أعتاب ألفية جديدة، القاهرة، دار الشروق، 2001م.
52. مديرية التربية والتعليم .(2015). مستقبل التعليم والتنمية المستدامة، الجزائر – ولاية الوادي www.education39.net/node/2812.

53. مروة زكي توفيق & وليد سالم الحلفاوي & رانيا يوسف صدقة & ندى محمد علي يغمور .(2016). فاعلية برنامج تدريب نقال في تنمية التفكير الإبداعي ومهارات ما وراء المعرفة لدى معلمي التعليم العام بمدينة جدة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر. ع 169، يوليو.
54. مهران سليمان عطية & أسامة عبدالحميد سالم .(2000). سياسات التعليم العالي وعلاقته بالتنمية وتأثيراته على الأسرة المصرية، مجلة اتحاد مؤسسات التعليم العالي العربية، يوليو (3)، ص ص 228- 251.
55. نادر فرجاني. (2005). التعليم العالي والتنمية في البلدان العربية ، كتاب التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية.
56. نبيل السمالوطي .(2004). التنمية ومجتمع المعلومات، سلسلة دراسات إسلامية إصدار المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد (112) لعام 2004.
57. نوال أحمد نصر .(2007). التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية المستدامة بين منظور شراكة المجتمع المدني في أفريقيا القاهرة، جمعية التربية المقارنة ،20 يوليو 2007
58. هالة بنت فوزي محمد عيد .(2015). دور التخطيط الإستراتيجي في تهيئة مخرجات التعليم العالي في الوطن العربي لتلبية متطلبات سوق العمل. المجلة السعودية للتعليم العالي –السعودية، ع14.
59. هالة فوزي عيد .(2014). التخطيط الإستراتيجي أداة تطوير المؤسسات المعاصرة، القاهرة، دار الوفاء للطباعة والنشر.
60. وزارة الخارجية والتخطيط الفلسطينية.(2012). الخريجون وسوق العمل. وزارة الخارجية والتخطيط بفلسطين.
61. ولسون، ديفيد. ن .(2001). "إصلاح التعليم الفني والمهني والتدريب في عالم العمل المتغير"، ترجمة مجدي مهدي علي، مجلة مستقبليات، تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة، المجلد (31)، العدد (1)، 2001م.
62. يحيى مصطفى كمال الدين .(2009). "نظم تقييم الجودة البحثية ومؤشراتها – رؤى نظرية وتطبيقات عالمية"، القاهرة: دار العالم العربي.
63. يوسف جعفر سعادة .(1993). التدريب أهميته والحاجة إليه . أنماطه . تحديد احتياجاته بناء برامجه والتقويم المناسب له. القاهرة ، الدار الشرقية للطباعة والنشر.
64. يوسف سيد محمود .(2008). أزمة مؤسسات التعليم العالي العربية"، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

المراجع الأجنبية:

1. Alton L. Taylor & Carol M. Pfeiffer (2000). "Strategic Changein College and University", the Journal of Higher Education, Columbus, Vol. (71), Issue (4), Jul /Agu 2000.
2. Alxandar, L.,"A Strategic Planning Proves For Higher Education", College of Business Administration and Economics, California State University, Northridge, July, 1999.
3. Anne Westhuses & Others," A SWOT Analysis of Social Work Education in Canada", Social Work Education, Canada, Vol. (20), No. (1), 2001.
4. Asghar, S., Canesh, V., "SWOT Analysis and Theory of Constraint in Information Technology Projects", Information Systems Education Journal", USA, Vol. (2), No. (23), 2004.

5. Blackmur, J. P. et al. (2013). Surgical training 2.0: How contemporary developments in information technology can augment surgical training. The Surgeon 105 – 112.
6. Bragg, D., Hamm. R. and Trinkle (1995)... "Work – Based Learning in Two Year College in the United States," MDS – 721, NCRVE, Office of Vocational and Adult Education, U. S. Dept. of Education.
7. Gantes, V.M. (1998). "Quality Indications of Programs Linking Education and Work", NCRVE, MDS.
8. Judy, F., and others, "Best Practices - strategic Planning ", Foundation of Community Association Research, Alexandria, VA, USA, 2003.
9. Juniper Research (2008). Share, Collaborate, and Exploit ~ Defining Mobile Web 2.0. Whitepaper extracted from: Mobile Web 2.0 Leveraging 'Location, IM, Social Web & Search' 2008-2013, (Retrieved from: http://www0.cs.ucl.ac.uk/staff/d.quercia/others/mobile2.pdf).
10. Learndirect and Kineo (UFI) (2007). Mobile Learning Reviewed. Ufi/learndirect and Kineo (Retrived from.:http://www.kineo.com/ documents/Mobile_learning_reviewed_final.pdf).
11. Rondall, s., "Using a SWOT Analysis In Year Career Planning ", www.Ouintcareers.com/SWOT-Analysis.htm, 2006.
12. Thompson, J. (2003), Strategic Management: Awareness & Change, 3rd Ed., U.K: International.
13. Waycott, J. & Kennedy, G (2009). Mobile and Web 2.0 technologies in undergraduate science: Situating learning in everyday experience. In Same places, different spaces. Proceedings ascilite Auckland 2009. Retrived from http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/w a y cot t.pdf).

تحسين كفاءة التعليم الزراعي في مصر لمواءمة سوق العمل

(رؤى نظرية وتطلعات مستقبلية)

إعداد

د/ حنان رجائي عبد اللطيف

أستاذ مساعد ومدير مركز التخطيط والتنمية الزراعية

معهد التخطيط القومي

المستخلص

يعتبر التعليم الفني عنصراً هاماً في التنمية الاقتصادية حيث أنه المنبع الأساسي لإعداد القوى البشرية لتنفيذ خطط ومشروعات التنمية المختلفة، ويعتبر القطاع الزراعي من أهم القطاعات التي يناط بها تحقيق الاكتفاء الذاتي والخروج بالبلاد من أزمتها الراهنة ولن يتم ذلك إلا بتوافر العمالة الفنية الماهرة المتعلمة والمؤهلة في التخصصات الزراعية المختلفة للقيام بهذا الأمر، مما يتطلب ضرورة تطوير مصدر تلك العمالة وهو التعليم الزراعي الفني والتوسع فيه لكي تساهم مخرجاته في تحقيق خطط التنمية الزراعية وذلك من خلال تحسين كفاءة مدخلات هذا النوع من التعليم ووضع الآليات اللازمة لذلك حتي يمكنه القيام بدوره في تحقيق التنمية الاقتصادية والزراعية بشكل خاص.

وتدور مشكلة الدراسة حول التساؤل التالي: ما هي مدى كفاءة خريج التعليم الفني الزراعي وما مدى ملاءمتها لسوق العمل، وما هي الآليات التي يمكن من خلالها تحسين تلك الكفاءة.

تمثلت أهداف الدراسة في التعرف على المفاهيم الخاصة بالكفاءة التعليمية ومحدداتها، والمفاهيم المرتبطة بالتعليم الزراعي وواقعه وقياس بعض مؤشرات كفاءته والمشاكل والمعوقات التي تواجهها، وتجارب الدول الناجحة في مجال مواءمة التعليم الفني لسوق العمل. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك تراجعاً في الإقبال على التعليم الفني الزراعي، وأن هناك انخفاضاً في مؤشرات كفاءة التعليم الزراعي وخاصة فيما يتعلق بالمؤشرات النوعية وهي المناهج الدراسية والمعلمون وغيرها، كما أن مساهمة التعليم الزراعي الفني في قوة العمل ضعيفة جداً مما يستدعي العمل على رفع كفاءة مخرجات هذا النوع من التعليم.

الكلمات الدالة: كفاءة التعليم ـ التعليم الزراعي ـ سوق العمل.

Improving Agricultural Education's Efficiency in Egypt to Cope with the Labor Market (Theoretical Approaches and Future Anticipations)

Abstract

Technical education is of prime importance to economic development. By definition, this sort of education could be the major source of well-informed, deeply specialized, and highly qualified human resources without which economic development is extremely difficult – if not impossible - to achieve. Indeed, all sectors of the national economy are in need of technical education to qualify the labor force for their productive activities. This is particularly important to Egypt's agricultural sector given the strategic role this sector plays in the national economy as a whole.

Accordingly, a great attention should be paid to technical agricultural education and raising its efficiency in Egypt. This will have positive effects on the multidimensional role played by this sector in the Egyptian economy as a whole.

The problem of the current study revolves around finding the right answers to the following questions:

What is the efficiency of technical agricultural education graduates in Egypt? To what extent this efficiency copes with the labor market needs? What are the mechanisms through which this efficiency could be enhanced?

In search for answering these questions, the study tackled the concepts, determinants, and measures of agricultural educational efficiency in addition to analyzing the problems facing the promotion of this efficiency in Egypt and how to deal with such problems. The study briefly illustrated the experiences of some countries qualified as successful in providing technical agricultural education and making efficient use of its outputs.

Among the major findings of this study one can cite: A) Technical agricultural education is unfairly underestimated and a serious effort should be done to provide it with fair socioeconomic, cultural and political estimation. B) Efficiency indicators are noticeably low in Egypt's agricultural technical education; hence, this type of education should be restructured in such a way as to raise this efficiency and push its indicators to a higher score.

مقدمة

يمثل التعليم الفني بعداً مهماُ في التنمية الاقتصادية حيث إنه المنبع الأساسي لإعداد القوى البشرية من عمالة ماهرة ومؤهلة لتنفيذ الأنشطة والمشاريع التنموية، كما أنه العنصر الإستراتيجي والمكون الأساسي لاكتساب المهارات والمعارف التي يحتاجها الفنيون في كافه القطاعات، وقد اهتمت معظم الدول الأوربية بهذا النوع من التعليم بها اهتماماً كبيراً وأعطته الأولوية في خطط التنمية لأنه المصدر الرئيسي في توفير العمالة الفنية المدربة على أسس تكنولوجيه علمية وعملية.

ويعتبر ربط التعليم بسوق العمل من الأمور الهامة في ظل التغيرات التي يمر بها عالم اليوم والتي تتطلب في مجملها جاهزية العنصر البشري المدرب والمؤهل لسرعة إلحاقه بسوق العمل.

ولما كان القطاع الزراعي يشكل عماد الاقتصاد القومي في مصر وأنه من أهم القطاعات التي يناط بها تحقيق الاكتفاء الذاتي فإن الظروف الراهنة تحتم ضرورة تنمية القطاع الزراعي والعمل على زيادة الإنتاج والإنتاجية الزراعية من أجل تحقيق الأمن الغذائي وتخفيض معدلات الاستيراد من الخارج حيث يستدعي ذلك توافر العمالة الماهرة المتعلمة والمؤهلة في التخصصات الزراعية المختلفة للقيام بهذا الأمر، والاهتمام بمصادر توفير هذه العمالة وتوفير كل السبل اللازمة لتحسين جودتها وتزداد أهمية ذلك بعد التطورات التي حدثت في مجال الزراعة، واعتماد الأعمال الزراعية اليومية على الأسس العلمية والتكنولوجية الحديثة وتحول الأعمال الزراعية لتصبح أكثر تخصصاً وتنظيماً ،مما يتطلب ضرورة تطوير هذا النوع من التعليم والتوسع فيه باعتباره المنبع الأساسي لتلك العمالة وحجر الزاوية في القطاع الزراعي لكى تساهم مخرجاته في تحقيق خطط التنمية والمشروعات الزراعية ومشروعات التنمية الريفية بشكل فعال يضمن زيادة الإنتاج الزراعي وتحسين جودة المنتجات الزراعية بما يرفع من القدرة التنافسية للقطاع الزراعي من ناحية ويسهم في رفع المستوى المعيشي للعمالة الزراعية والأفراد الريفيين من ناحية أخرى.

وحتى يصبح التعليم الزراعي الفني في مصر داعماً للتنمية الاقتصادية والزراعية، ويستمد أهدافه من التحديات والمتغيرات العالمية الراهنة ويجعل مخرجاته ملائمة لسوق العمل وقابلة ومساهمة في زيادة معدلات النمو الاقتصادي وتحقيق التنمية الزراعية والاقتصادية، فإن الحاجة ملحة للعمل على تحسين كفاءة مدخلات هذا النوع من التعليم ووضع الآليات اللازمة لمواجهة ومعالجة المشكلات التي تحد من دوره في تحقيق التنمية الاقتصادية والزراعية بشكل خاص.

مشكلة الدراسة

يعانى التعليم الفني الزراعي من العديد من المشكلات التي أدت إلى انخفاض نسب الإقبال عليه وتدني قيمة خريج التعليم الزراعي في المجتمع وما ترتب على ذلك من تراجع قيمة العمل الزراعي نتيجة انخفاض الأهمية النسبية للقطاع الزراعي بالنسبة للقطاعات الأخرى. هذا علاوة على

تدني المهارات العلمية والعملية لخريج التعليم الزراعي بما لا يتناسب مع متطلبات سوق العمل ومن ثم فإن السؤال المطروح هو ما مدى كفاءة خريج التعليم الفني الزراعي وما مدى ملاءمتها لسوق العمل، وما هي الآليات التي يمكن من خلالها تحسين تلك الكفاءة؟

أهمية الدراسة:

وتنبع أهمية هذه الدراسة من:

- تراجع المؤشرات الخاصة بالتعليم الزراعي في مصر في الفترة الأخيرة وتصاعد النظرة الدونية تجاه هذا النوع من التعليم لدى أفراد المجتمع ومدى ارتباطه بالعمل اليدوي الشاق.
- ضعف المستوى التعليمي والمهارى لخريجي الثانوي الفني الزراعي.
- ندرة العمالة الزراعية وارتفاع أجرها في الفترات الأخيرة مما ينعكس على أسعار السلع الزراعية من جهة، ومن جهة أخرى ينعكس على تقلص الرقعة الزراعية نتيجة عدم وجود العمالة الفنية الزراعية.

أهداف الدراسة:

- التعرف على المفاهيم الخاصة بالتعليم الزراعي الفني في مصر.
- التعرف على هيكل وواقع التعليم الزراعي الفني في مصر.
- قياس بعض مؤشرات الكفاءة في التعليم الزراعي الفني.
- المعوقات التي تواجه التعليم الزراعي الفني في مصر.
- تجارب الدول الناجحة في مجال مواءمة التعليم الفني لسوق العمل وتطبيقها على التعليم الزراعي الفني وإمكانية الاستفادة منها.
- وضع رؤية لتحسين كفاءة التعليم الزراعي الفني في مصر تواكب متطلبات سوق العمل.

منهجية الدراسة

تنتهج الدراسة الأسلوب الاستقرائي من خلال الاطلاع على أهم البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والتحليل الإحصائي للبيانات المتاحة وعلي بيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء وإحصاءات وزارة التربية والتعليم بإدارة التعليم الفني، وعلى العديد من المراجع ذات الصلة، والإنترنت. بالإضافة إلى المقابلة الشخصية لبعض مسئولي التعليم الفني بالإدارة التعليمية، قطاع التعليم الفني (التعليم الزراعي) علاوة على مقابلة بعض خريجي التعليم الزراعي بقريتي سيدى غازي والحمراء بمحافظة كفر الشيخ.

1ـ المفاهيم النظرية للدراسة:

1.1 الكفاءة الإنتاجية للتعليم: تعني الكفاءة في التعليم قياس مدخلات العملية التعليمية مقارنة بمخرجاتها وهو الخريج، وتنقسم الكفاءة الإنتاجية إلى قسمين[1]:

1.1.1 الكفاءة الإنتاجية الداخلية: وهى مدى قدرة النظام التعليمي على القيام بالأدوار المتوقعة منه داخلياً حيث تشمل كل العناصر البشرية القائمة على التعليم وتتحقق من خلال اتفاق جميع أطراف العملية التعليمية على تحقيق الأهداف المرجوة من النظام التعليمي[2]، **وتتمثل عناصر_الكفاءة الإنتاجية الداخلية في الكفاءة الكمية:** وهي قدرة النظام التعليمي على إنتاج أكبر قدر من المخرجات (الخريجين) بالنسبة لعدد المدخلات، **والكفاءة النوعية،** أي مدى تمتع مخرجات التعليم بالجودة والمواصفات والمعايير التي وضعت لها[3]، ويرتبط بهذا العنصر مجموعة من المؤشرات مثل الامتحانات، نوعية البرامج التعليمية والمناهج المقررة، الكتب المدرسية، مدى تأهيل وتدريب المعلمين، مدى فاعلية الأنشطة المصاحبة والوسائل...الخ[4].
تكلفة التعليم ويقصد بها تدني تكلفة الخريج مع الحفاظ على مستوى تعليمي جيد، ومنهج مناسب، ومعلمين فعالين، وإدارة تعليمية ناجحة[5].

2.1.1 الكفاءة الإنتاجية الخارجية: وتعنى تحقيق النظام التعليمي لأهداف المجتمع الخارجي (سوق العمل) من خلال ما يقدمه من خريج يتمتع بالمهارات والفنون والخصائص المواكبة للعمل في هذا المجتمع.

ومن ثم يمكن القول أن كفاءة النظام التعليمي داخلياً وخارجياً توصف بمدى مواءمة الخريجين لمتطلبات وشروط سوق العمل بالكم والكيف والمستوى المطلوب، أي قدرته على التصدي للمشكلات التي تواجهه.

2.1 سوق العمل: يتميز سوق العمل في الوقت الراهن بالعديد من التغيرات والتقلبات والتي تتطلب توافر العديد من المهارات في الأشخاص العاملين أهمها الثقة بالنفس، سرعة المرونة والتكيف، القدرة على التعامل مع الآخرين، مهارات العمل ضمن فريق، مهارات التعامل مع المشاكل والأزمات الطارئة، القدرة على التخطيط والتنظيم بنجاح وفعالية، القدرة على التعلم واكتساب المهارات الجديدة واستخدام التكنولوجيا الحديثة، القدرة على إدارة المنشآت الزراعية في حالة المجال الزراعي، الوعى

[1] عبد الله زاهي الرشدان، (2015)، اقتصاديات التعليم، دار وائل للنشر، عمان، ص239.
[2] هدى سعيد الدوسري ولآخرون، (2016) الكفاءة الإنتاجية للتعليم، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المملكة العربية السعودية، ص3.
[3] عبد الله زاهي الرشدان، اقتصادات التعليم، مرجع سابق، ص241
[4] هدى سعيد الدوسري وأخرون، (2016) الكفاءة الإنتاجية للتعليم، مرجع سابق، ص37.
[5] أحمد إسماعيل حجي (2002)، اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي، التعليم، الأسرة، الإعلام، دار الفكر العربي، القاهرة، ص211.

بالقضايا الاقتصادية والاجتماعية ذات الصلة، اقتراح الخطط الزراعية والتركيبات المحصولية الملائمة للزراعة تحت أنظمة بيئية مختلفة وغيرها، ويتميز سوق العمل في مصر بعدم الرسمية وسيطرة الأميين عليه، بينما تقع المشكلة الأساسية على كاهل متوسطي التعليم وخريجي التعليم الفني المتوسط والتعليم العالي ومنهم التعليم الزراعي.

3.1 المواءمة المهنية: تعنى المواءمة المهنية التحاق الفرد بالمهنة أو العمل الذي يتناسب مع تعليمه ومؤهلاته وقدراته بما يؤدى إلى نجاحه في هذا العمل ،وتعتبر المواءمة إحدى الآليات التي حققت نتائج إيجابية في زيادة الشراكة بين المدارس الفنية ومؤسسات التدريب المهني ومؤسسات سوق العمل واعتمد عليها العديد من دول العالم الناجحة في هذا المجال[6]، وتستهدف المواءمة تحسين نوعية التعليم الفني والتدريب بما يتناسب مع سوق العمل واستثمار إمكانيات التدريب والتعليم المتوافرة لدى سوق العمل واطلاع المعلمين على المستحدثات في مجالات عملهم ورفع كفاءة أداء الخريجين من خلال التدريب المستمر[7].

4.1 **التعليم الفني:** هو ذلك النوع من التعليم الذي يهدف إلى إكساب الفرد قدراً من الثقافة والمعلومات الفنية والمهارات العملية التي تمكنه من إتقان عمله وتنفيذه على الوجه الأكمل[8]، ويعتبر التعليم الفني في مصر مرحلة منتهية (مع ملاحظة فتح قناة التعليم العالي جزئياً أمام بعض خريجي المسار الفني– التقني– بشروط معينة وفي حدود نسبة 5%من أولئك الخريجين)[9]، ومن ثم فإن وظيفته الأساسية هي إمداد سوق العمل باحتياجاته من التخصصات المختلفة من مستويات معينة للعمالة، ويستوعب التعليم الفني في مصر حوالي 56%[10] من الحاصلين على شهادة إتمام المرحلة الأساسية، ويشتمل على ثلاثة أنواع من التعليم وهى:

أ. التعليم الفني الصناعي ويمثل عدد الملتحقين به حوالي49,2% من عدد الملتحقين بالتعليم الفني بالنسبة لنظامية الثلاث سنوات والخمس سنوات عام 2015/2014.

ب . التعليم الفني التجاري والفندقي وتمثل نسبة الملتحقين به حوالي 40,6% من جملة الملتحقين بالتعليم الفني عام 2015/2014.

---

[6] عبد الستار رائف حسن الحمادي المولي، دور مخرجات التعليم والتدريب الفني والمهني في الاستجابة لمتطلبات سوق العمل في العراق، دراسة مقارنة، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد4، العدد 9، 2012، ص413.

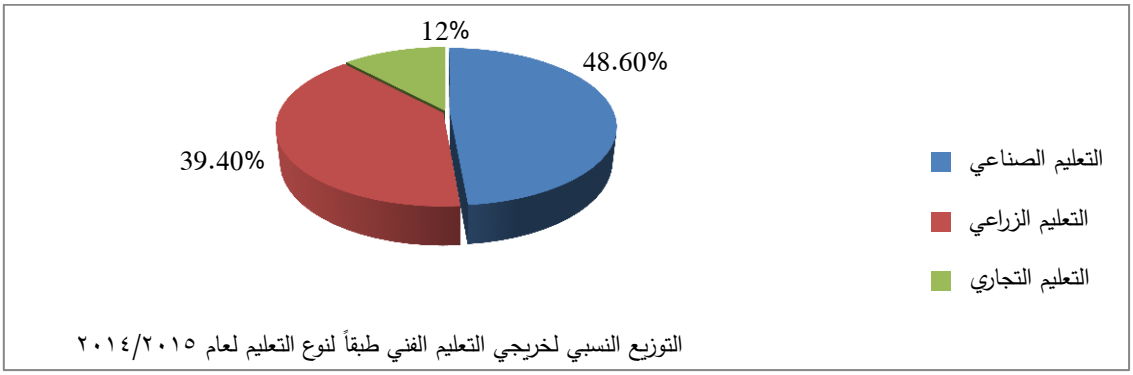
[7] دسوقي حسين عبد الجليل، المواءمة المهنية لخريجي التعليم الفني الصناعي في مصر، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم (222) معهد التخطيط القومي، يوليو 2010، ص17-19.

[8] جيهان كمال محمد، آليات مواجهة بعض مشكلات التعليم الفني في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2016.

[9] محمد عبد الشفيع، العلاقة بين منظومة التعليم التقني والتدريب ومؤسسات الإنتاج وعملية "البحث والتطوير" في الدول العربية، المنتدى العربي حول التدريب التقني والمهني واحتياجات سوق العمل المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني بالمملكة العربية السعودية، منظمة العمل الدولية، نوفمبر 2012.

[10] الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، الكتاب الإحصائي السنوي، مصر 2015.

ج . التعليم الفني الزراعي وتمثل نسبة الملتحقين به حوالي 12% من إجمالي الملتحقين بالتعليم الفني في مصر عام 2015/2014، وتبلغ عدد السنوات الدراسية في التعليم الفني الزراعي 3 سنوات في الغالب ونسبة بسيطة جداً في التعليم الزراعي عدد السنوات الدراسية 5 سنوات، ويوضح الشكل التالي التوزيع النسبي لخريجي الأنواع الثلاثة من التعليم الفني.



شكل رقم (1): التوزيع النسبي للملتحقين بالتعليم الفني طبقاً لنوع التعليم لعام 2015/2014
المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء، نشرة التعليم قبل الجامعي، عام 2016/2015

ويتم تقديم التعليم الفني من خلال مدارس حكومية في الغالب ونسبة بسيطة يشارك القطاع الخاص في تقديمها وخاصة في التعليم التجاري والفندقي والصناعي، في حين لا يشارك القطاع الخاص في التعليم الزراعي، وسيتم التركيز من خلال الدراسة الحالية على التعليم الزراعي الفني للتعرف على أوضاعه ومشاكله:

5.1. التعليم الزراعي الفني: هو نمط من أنماط التعليم الفني الذي يهدف إلى إكساب الطلاب ملكات القدرة على الابتكار والاختراع وتنمية قدراتهم على معايشة المجتمع الريفي وتزويدهم بالمهارات الفنية التي تؤهلهم لممارسة الأنشطة المتنوعة داخل المزارع خاصة المؤسسات الزراعية عامة وتنمية قدراتهم على القيام بعمل مشروعات زراعية تحقق أهداف وخطط التنمية الزراعية وتسهم في دعم الاقتصاد القومي وإكسابهم مهارة تشغيل الآلات والمعدات الزراعية وصيانتها وذلك من خلال التعرف على أصول أجزاء العمليات الزراعية المختلفة، القيام بجميع عمليات الإنتاج والإكثار، وممارسة عمليات استصلاح الأراضي وغيرها من الأنشطة المرتبطة بالعملية الزراعية.[11]

جدول رقم (1)

تطور الأهمية النسبية للتعليم الزراعي الفني بالنسبة للتعليم الفني خلال الفترة من 2011/2010- 2015/2014 (التلاميذ بالألف)

	2011/2010		2012/2011		2013/2012		2014/2013		2015/2014		متوسط الفترة	
	المدارس	التلاميذ	المدارس	التلاميذ	المدارس	التلاميذ	المدارس	التلاميذ	المدارس	التلاميذ	المدارس	التلاميذ
التعليم الصناعي	875	839.4	924	837.0	947	856.1	966	794.2	966	809.0	936	827
%	47.8	52.2	48.8	51.4	49.1	50.8	48.7	49.3	48.4	49.2	48.5	50.6

[11] وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم الفني بالوزارة.

التعليم التجاري	774	606.0	783	621.4	794	651.8	819	650.0	824	668.0	793	959
%	42.3	37.7	41.4	38.2	41.2	38.6	41.8	40.4	41.3	40.6	40.2	39
التعليم الزراعي	180	161.6	185	169.8	188	179.0	199	165.5	205	169.0	191	167
%	9.8	10.1	9.8	10.4	9.7	10.6	10.2	10.3	10.3	10.3	10.0	10.2
إجمالي التعليم الفني	1829	1607.1	1892	1062.8	1929	1686.0	1984	1609.9	1995	1645.7	1913	1522

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء، نشرة التعليم قبل الجامعي، أعداد مختلفة للسنوات من2011/2010 - 2015/2014.

2. هيكل التعليم الزراعي الفني في مصر: يتنوع هيكل التعليم الفني الزراعي بمصر إذ يشمل:

(1) المدارس الثانوية الزراعية نظام3 سنوات وتمثل 95% من مدارس التعليم الفني الزراعي: وتشمل شعبتين هما الشعبة الزراعية (الإنتاج الحيواني –التصنيع الزراعي، الإنتاج السمكي ،استصلاح الأراضي والميكنة الزراعية، العجائن والمخبوزات)،شعبة أمناء المعامل وتقوم هذه الشعبة بإعداد أمناء المعامل اللازمين للمعامل المدرسية لمختلف نوعيات ومستويات المدارس.

(2)المدارس الثانوية المهنية الزراعية نظام 3 سنوات وتقبل الحاصلين علي شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي و(إعداد مهني) وهي حالياً ملحقة بالمدارس الثانوية الفنية الزراعية. ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات يمنح الناجحون شهادة دبلوم زراعي (إعداد مهني).

(المدارس الفنية الزراعية تعليم مزدوج (3سنوات) (مبارك– كول، ميكنة زراعية)، (تكنولوجيا تربية وإنتاجاً لأسماك) بمحافظة أسوان.

(3)المدارس الفنية المتقدمة الزراعية نظام الخمس سنوات وتشمل لمدرسة الفنية المتقدمة للتصنيع الغذائي بتخصصات (الألبان، الزيوت، العجائن، المعلبات)، والمدرسة الفنية المتقدمة للميكنة الزراعية واستصلاح الأراضي.

(4)شعبة إعداد الفني الأول المتخصص في مجال الإنتاج الحيواني. (مدة الدراسة بها سنتان) بعد دبلوم المدارس الزراعية نظام الثلاث سنوات ،وتقوم بإعداد فنيين متخصصين في الإنتاج الحيواني ويمنح الخريجون شهادة دبلوم الدراسة الفنية المتقدمة الزراعية – إنتاج حيواني.

3. مؤشرات قياس الكفاءة الداخلية للتعليم الزراعي الفني بمصر

يتم في هذا الجزء استعراض بعض مؤشرات الكفاءة للتعليم الزراعي للتعرف على مدى مواءمته لسوق العمل في مصر:

3. 1المؤشرات الكمية (منها):

3-1-1 مؤشر طالب/مدرس

ويشير إلى متوسط عدد التلاميذ لكل مدرس في التعليم الفني الزراعي ويوضح النسبة بين عدد التلاميذ إلى عدد المدرسين والتي كلما ارتفعت كلما انخفضت كفاءة التعليم لعدم قدرة الطالب على التحصيل والاستيعاب في هذه الحالة، وتبلغ هذه النسبة حوالي 1228 بمعنى كل 1228 تلميذ يقوم بالتدريس لهم مدرس واحد مما يعنى وجود نقص حاد في مدرسي الثانوي الفني الزراعي، مما يعنى ضعف الفرص المتاحة أمام الطالب في التعلم وانخفاض مستواه التعليمي.

جدول رقم (2) متوسط ونسب التغير في أعداد المدارس والفصول والتلاميذ بالتعليم الفني الزراعي في مصر

البيان	/2010 2011	/2011 2012	/2012 2013	/2013 2014	/2014 2015	متوسط الفترة	% للتغير
عدد المدارس	180	185	188	199	205	191	13.9
عدد الطلبة	161665	169734	179013	165513	168705	167312	3.5
عدد الفصول	4725	4786	4759	4813	4597	4736	0.23
أعداد المعلمين	13659	13875	13202	13659	13728	13624	0.25-
كثافة الفصل	34.2	35.4	37.6	34.4	36.7	35.3	3.2

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، نشرة التعليم قبل الجامعي، أعداد مختلفة للسنوات من 2011/2010- 2015/2014

2.1.3. مؤشر طالب/مدرسة

يقيس هذا المؤشر عدد الطلبة لكل مدرسة في التعليم الفني الزراعي فكلما ازداد عدد الطلاب في المدرسة الواحدة كلما انخفضت كفاءة التعليم وتنخفض معدلات الأنشطة والفعاليات وتنخفض قدرة المدرسة على تدريب طلابها إكسابهم التحصيل العلمي المناسب حيث يتضح أن نسبة طالب/ مدرسة قد بلغت حوالي 876 طالب لكل مدرسة مما يعنى ارتفاع الكثافة الطلابية في المدرسة ووجود أعداد هائلة من الطلاب في المدرسة مما يشكل إعاقة للعملية التعليمية والتدريبية بالمدرسة ويقلل من كفاءتها فمعظم المدارس الزراعية أصبحت تعانى من نقص مساحتها وعدم وجود مساحات للتدريبات العملية وإقامة الأنشطة اللازمة.

3.1.3 مؤشر نسب التسرب في التعليم الزراعي:

جدول رقم (3) يوضح نسب التسرب في التعليم الفني الزراعي خلال الفترة من (2015/2014.2011/2010)

البيان	2011/2010	2012/2011	2013/2012	2014/2013	2015/2014
المقيدين	161665	161665	179013	165513	168705
الناجحين	53391	57444	60160	66106	53501
المتسربين	108.274	104.221	118.8	99.400	115.20
% للمتسربين	%67	64.5	66.3	60.3	68.2

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء، نشرة التعليم قبل الجامعي، أعداد مختلفة للسنوات من 2011/2010-2015/2014

ترتفع نسب التسرب في التعليم الفني الزراعي إلى أعلى معدلاتها لتتراوح ما بين 67%، 68% من عدد المقيدين، كما تنخفض نسب النجاح في التعليم الفني الزراعي لتصل إلى 31.7% من نسبة المقيدين مما يشير إلى انصراف الطلبة عن التعليم، بالإضافة إلى أن غالبية الطلبة الملتحقين بالتعليم الثانوي الزراعي من ذوي المستويات الاقتصادية والاجتماعية المتدنية وتعاني أسرهم من ارتفاع معدلات الفقر واللجوء إلى تشغيلهم مما أدى إلى انشغالهم عن التحصيل العلمي ومواصلة تعليم البعض منهم مما يؤدي إلى تركهم للدراسة، علاوة على زواج الفتيات وتركهم للمدرسة في هذه المرحلة العمرية وتشير بعض التقديرات إلى أن نسبة النجاح في دبلومات الزراعة نظام 3 سنوات بلغت عام 2015م نحو 34,9% وفي التعليم المزدوج بلغت 45,3%[12].

3-2 مؤشرات تقيس نوعية وجودة التعليم ومنها:

1.2.3الكتب المدرسية: يلاحظ أن محتويات الكتاب المدرسي غير ملائمة للتطورات الجارية في مجال التعليم، كما أنها لا تتناسب مع عصر التكنولوجيا والإمكانيات التقنية التي أصبح يمتلكها الطلاب، كما أن واضعي المناهج الدراسية بالتعليم الزراعي معظمهم من الأكاديميين والتربويين الذين تنعدم خبرتهم تماما بالمجال الزراعي والتطبيقي، كما أن تقييم الطالب يتم بناءً على وجهة النظر التربوية وليست التطبيقية المهنية في المجال الزراعي.

2.2.3 نظام الامتحانات: كلما خرج نظام الاختبار عن الحفظ والتلقين وخاطب ملكات الطالب كلما ارتفعت كفاءة التعليم تعتمد الامتحانات في التعليم الفني الزراعي بشكل أساسي علي التقييم النظري دون العملي وتعطي تلك الأجزاء وزناً أعلى في التقييم مما يؤدى إلى اهتمام الطلبة بالتركيز على النظري دون التطبيق العملي، فنظراً لأنه لا توجد حصص عملية فتضطر المدرسة للتقييم النظري وينجح الطالب بناءً على ذلك التقييم، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض المستوى التعليمي والمهاري للطالب وقصور معلوماته الحقيقية والتطبيقية عن احتياجات سوق العمل في مجال تعليمه مما يعني انخفاض كفاءته وعدم تحقيقها للمواءمة المهنية.

3.2.3 المناهج التعليمية: مناهج التعليم الفني الزراعي قديمة ولا تواكب المتغيرات الجارية والمستحدثات الزراعية العالمية، كما أنها تعتمد على تنمية المعارف دون التطبيق العملي لها ومن ثم فإنها ينقصها الجوانب التطبيقية، كذلك فإن التخصصات الموجودة في التعليم الزراعي قديمة وعفا

[12] تصريح وزير التربية والتعليم بتاريخ 2016/7/3.

عليها الزمن ولا توائم التكنولوجيا الزراعية فهناك العديد من التخصصات الجديدة التي دخلت المجال الزراعي على المستوى العالمي تعتبر بعيدة جداً عن تلك المناهج.

4.2.3 التدريب العلمي والعملي للطالب: تؤدي زيادة عدد ساعات التدريب العملي لارتفاع كفاءة التعليم واكتساب الطالب للمهارات السلوكية والشخصية والقدرات المهنية التي تؤهله لسوق العمل. وتنعدم التدريبات العملية للطالب في التعليم الفني الزراعي فالمعلم ينقصه التدريب وغير مؤهل للتدريب وكذلك هناك نقص في الأماكن المخصصة للتدريبات العملية داخل المدرسة، وحيث إن المستوى العلمي للطالب من البداية ضعيف فالمنتج يكون غير كفء وغير مؤهل لسوق العمل.

5.2.3 توفر الوسائل التكنولوجية: فكلما توافرت للطالب الإمكانيات التكنولوجية التي تسمح له بالتفكير والممارسة العملية كلما زادت قدراته ومهاراته ورغبته في التعلم ومعرفة المزيد. وتعاني معظم مدارس التعليم الزراعي الفني من نقص الإمكانيات اللازمة لممارسة الأنشطة الزراعية داخل المدرسة (فمعظم المدارس لا يوجد فيها جرارات زراعية أو أنظمة للري المحوري أو شبكات للري بالتنقيط، وغيرها من الآلات والمعدات التي لا يعرفها الطلبة في مجال الزراعة، والبعض الآخر لديه تلك المعدات ولا يقوم بتدريب الطلاب عليها إما لنقص المعلمين المتدربين، أو خوفاً من مشاكل التلف والصيانة، أو الضياع فيقوم بتخزينها)[13] كذلك لا توجد مزارع ملحقة بالمدرسة في العديد من المدارس (القانون يمنح الحق للمدرسة في امتلاك مزرعة ملحقة بها على الأقل 30 فداناً) حيث تم الاعتداء على المزارع الخاصة بالمدارس سواء بالبيع أو البناء عليها ومن ثم تنعدم فرص التدريب وتنخفض كفاءة الطالب وقدراته المهارية.

4. محددات الكفاءة الخارجية للتعليم الثانوي الزراعي:

يمكن تقسيم أهم المحددات المؤثرة على كفاءة التعليم الزراعي الخارجية في نوعين هما:

1.4 المحددات التي ترتبط أساساً بمدخلات التعليم:

1.1.4 المنهج الدراسي: تقاس كفاءة المنهج الدراسي بقدرته على الوصول للطلبة بسهولة ويسر، وتحقيق المشاركة الإيجابية في تحقيق أهداف العملية التعليمية ،وتتمثل معالم المنهج الجيد في عدة خصائص وهي[14]: الاستمرارية، الواقعية، الإيجابية.

وبالتطبيق على التعليم الزراعي يلاحظ كما سبق القول تخلف المناهج الدراسية والموضوعات الدراسية عن مسايرة التطور العلمي في المجال الزراعي وخاصة فيما يتعلق بالطرق والأساليب الإنتاجية

[13] من واقع المقابلة الشخصية مع المسئولين عن التعليم الفني.

[14] دسوقي حسين عبد الجليل، أحوال المعلمين في مصر "الإعداد، التأهيل ، التنمية "ورقة خلفية لتقرير التنمية البشرية، معهد التخطيط القومي وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 1999/1998، ص25.

والتكنولوجية الحديثة والأصناف التجارية والمعايير والمواصفات وغيرها، بالإضافة إلى أن اعتماد المناهج الدراسية على الجوانب النظرية دون التدريبات العملية جعل من الطالب إنساناً كسولاً يحب العمل المكتبي والقيام بالأعمال الإدارية الروتينية دون ممارسة العمل المهني ومن ثم عدم قدرته على مواجهة الأمور العملية ومواجهة الفلاحين في الأراضي وهو ما تجلى في اتجاه نسبة كبيرة من طلاب التعليم الثانوي للتخصص في أقسام فنيو المعامل أو الصناعات الغذائية للعمل في المصانع والبعد عن مهنة الزراعة العملية.

2.1.4 المعلم: وهو العمود الفقري في العملية التعليمية ويتوقف عليه نجاح العملية التعليمية ، ويعاني التعليم الزراعي من ندرة المعلمين ذوي الاختصاصات في المجال الزراعي، علاوة علي غياب المعلم المؤهل لسوق العمل إذ لا يوجد تدريب للمعلم على المستحدثات الزراعية بالإضافة إلى ضعف مستوى معلمي المواد العملية وعدم مواكبتهم للتطورات التكنولوجية الحديثة وقد أشارت إحدى الدراسات[15] إلى أن ضعف إعداد معلم التعليم الفني الزراعي وتدريبه أدى إلى ترسيخ النظرة الدونية للتعليم الفني من جهة ولمعلمه من جهة أخرى.

3.1.4 التوجيه المهني المدرسي: وتبرز أهمية التوجيه المهني المدرسي كعامل هام في عملية المواءمة المهنية للخريجين للمهن المتاحة في سوق العمل، وذلك من تعريف الطلاب بحقيقة مهاراتهم ورغباتهم ونوع التخصصات المحبوبة لديهم والملائمة لميولهم، ويتطلب ذلك إحداث نوع من التعاون بين المؤسسات الإنتاجية والشركات والمزارع والمدرسة، وأن توفر الدولة من ناحيتها المعلومات الدقيقة لهذه المهن المتاحة ومدى الحاجة إليها، ويعاني التعليم الزراعي من نقص التوجيه المدرسي للطلبة وضعف أساليب تقييم مهارات الطلاب، بالإضافة لعدم وجود أي جهات أو هيئات مسئولة عن إرشاد وتوجيه الخريجين من هؤلاء الطلبة إلى المجالات التي تتناسب مع رغباتهم ومهاراتهم ومن ثم يتخرج الطالب ولا يعرف الكثير عن تخصصه أو دراسته.

2.4 محددات الكفاءة الخارجية للتعليم الفني الزراعي من خارج النظام التعليمي

1.2.4 إستراتيجية التنمية المستدامة

اهتمت الدولة بالتعليم الفني بأنواعه الثلاثة (الصناعي، الزراعي، التجاري) فقد نصت المادة (20) بدستور 2014م على "أن تلتزم الدولة بتشجيع التعليم الفني والتقني والتدريب المهني وتطويره، والتوسع في أنواع التعليم الفني كافة، وفقاً لمعايير الجودة العالمية وبما يتناسب مع احتياجات سوق العمل. كما حددت الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر (2017- 2030) الهدف

[15] مدحت صليب جرجس شنودة، دراسة مقارنة لتطوير نظام إعداد معلمي التعليم الثانوي الفني الزراعي بمصر في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة ماجستير، قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، 2014.

العام للتعليم الفني في مصر وهو إعداد الفني الماهر القادر على المنافسة بالسوق المحلية والإقليمية والعالمية، ويشارك بإيجابية في تقدم ورقي الوطن[16]، كما تزايد هذا الاهتمام من خلال برنامج عمل الحكومة لعام 2018 والذي اهتم بتحسين جودة التعليم الفني بما يتفق مع المعايير والنظم العالمية من خلال تفعيل المبادرات الابتكارية به وتأسيس 3 مجمعات تكنولوجيه جديدة والتوسع فيها، والعمل على ربط مخرجات التعليم الفني بمؤسسات الإنتاج[17]. حيث تشكل تلك البنود محفزات لتحقيق الكفاءة في التعليم الفني الزراعي إذا ما تم تفعيلها.

كما استهدفت إستراتيجية التنمية الزراعية المستدامة 2030 تحقيق نهضة اقتصادية شاملة للقطاع الزراعي وتطوير الإنتاجية الزراعية لتحقيق الأمن الغذائي ودعم القدرة التنافسية وقد رصد لهذه الأهداف العديد من الآليات أهمها ما يختص بقطاع التعليم، والتعليم الزراعي على وجه الخصوص، من حيث تطوير برامج بناء القدرات للعناصر البشرية العاملة في المجال الزراعي وتطوير برامج التعليم الزراعي وزيادة ربط البرامج التعليمية الزراعية بمتطلبات سوق العمل والمستحدثات الفنية والتطبيقية، كما وضعت إستراتيجية التنمية المستدامة[18] ضمن برامجها لرفع كفاءة التعليم الزراعي الفني العديد من المشروعات ومن أهمها مشروع التنمية المهنية للمعلمين والمدربين، مشروع المدرسة الجاذبة، إنشاء أكاديمية التعليم الفني الخاص بتخريج معلمين مؤهلين لتدريس التعليم الفني والمهني، بالإضافة إلى برنامج رخصة مزاولة المهنة لخريجي التعليم الفني.

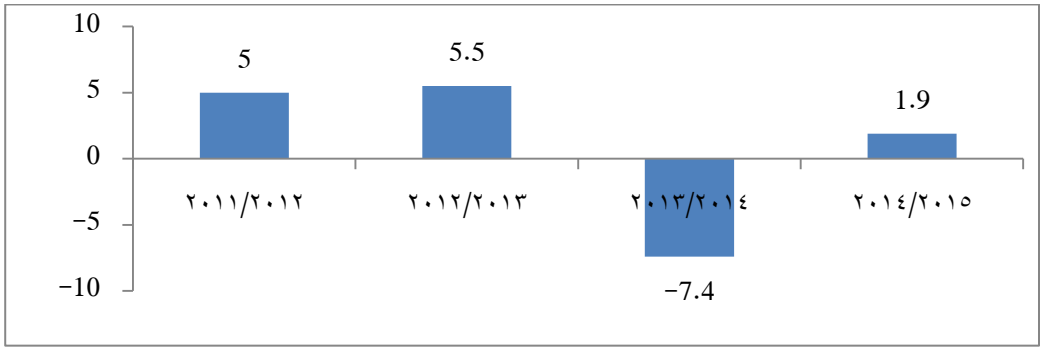
2.2.4 سوق العمل والتغيرات فيه: ويعانى سوق العمل الزراعي من غياب العمالة الفنية الماهرة والمدربة، بالإضافة إلى ندرة العمالة في المهن الزراعية المستحدثة مثل المشاتل وزراعات النباتات الطبية والعطرية، وزراعات النباتات التصديرية من الفواكه نتيجة لانخفاض مهارات وقدرات خريج التعليم الفني الزراعي بما ينعكس أثره على ارتفاع أسعار العمالة الزراعية الماهرة (وغير المتعلمة) في المواسم المختلفة وعلى نقص الإنتاج ونقص جودة المنتجات الزراعية نتيجة عدم وجود العامل الزراعي المؤهل، الأمر الذي يعتبر عائقاً أمام تحقيق الكفاءة في التعليم الزراعي.

5. 1 واقع التعليم الفني الزراعي في مصر:

1.1.5 أعداد المقيدين: بلغ عدد المقيدين بالتعليم الثانوي الزراعي حوالي 168705 طالب وطالبة عام 2015/2014 توزيعهم كالتالي: 137687 ذكور وحوالي 31018 إناث بنسبة 81,6% للذكور، 18,4% للإناث ويلاحظ زيادة عدد الذكور في التعليم الزراعي عن الإناث نظراً لأن التعليم

[16] جيهان كمال محمد، آليات مواجهة بعض مشكلات التعليم الفني في مصر، مرجع سابق، ص5.
[17] من واقع برنامج عمل الحكومة.
[18] وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، إستراتيجية التنمية المستدامة، رؤية مصر (2030)، 2015.

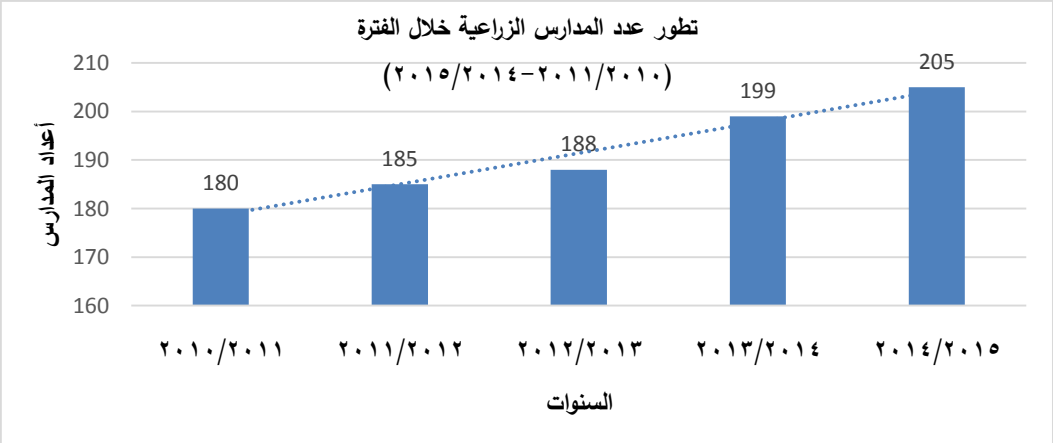
التجاري تم إلغاؤه بالنسبة للذكور ويقتصر على الإناث فيما يسمى بالمدارس الفندقية، وحيث إن معظم المدارس الصناعية تقع في المدن والحضر مما يكون هناك صعوبة في التنقل لذا يلجأ الذكور وخاصة الحاصلين على مجاميع منخفضة في المرحلة الإعدادية إلى الإقبال على المدارس الفنية الزراعية، ويرى البعض أن سبب الالتحاق بهذا النوع من التعليم هو عدم القدرة المالية والهروب من الدروس الخصوصية اذا ما تم التحاقه بالتعليم الخاص مثلاً.



شكل رقم (3) معدل التغيير السنوي لعدد الطلبة المقيدين بالتعليم الثانوي الزراعي

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء، نشرة التعليم قبل الجامعي، أعداد مختلفة للسنوات 2012/2011-2015/2014.

2.1.1.5 أعداد المدارس: ارتفع عدد المدارس من 180 مدرسة عام 2011/2010 إلى 205 مدرسة عام 2015/2014 بنسبة زيادة 12,2%، في مقابل انخفاض عدد الفصول من 4725 عام 2011/2010 إلى 4597 فصل عام 2015/2014 ويلاحظ أن الارتفاع في عدد المدارس في الفترة الأخيرة غير حقيقي فبعض المدارس تم تقسيمها إلى جزأين باسمين مختلفين في إطار استغلال مساحات المدارس الزراعية في الأنشطة الإنتاجية وغيرها.



شكل رقم (4) تطور عدد المدارس الزراعية خلال الفترة (2011/2010-2015/2014)

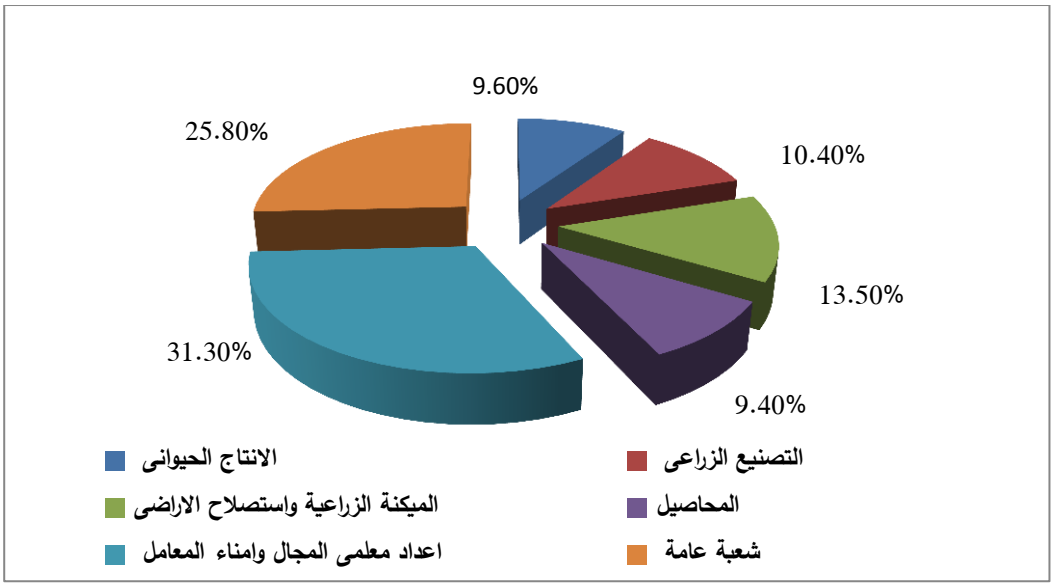
المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء، نشرة التعليم قبل الجامعي، أعداد مختلفة للسنوات 2012/2011-2015/2014

تنخفض الأهمية النسبية للتعليم الزراعي بالمقارنة بأنواع التعليم الفني الأخرى سواء على مستوى المداس أو مستوى الملتحقين به فبالنسبة لمدارس التعليم الزراعي فإنها لم تمثل سوى نسبة تتراوح بين

(9,8%، 10,3%) فقط خلال الفترة 2011/2010 – 2015/2014 بالنسبة لنظيره من التعليم الثانوي الصناعي والذي تتراوح نسبته ما بين 47,8%، 48,4%، والتعليم التجاري ما بين (42,3%، 41,3%) لعام 2015/2014 ويرجع انخفاض تلك النسبة إلى النظرة الدونية من قبل المجتمع لهذا النوع من التعليم وعزوف الطلبة عنه[19].

3.1.1.5 التوزيع الجغرافي لمدارس التعليم الزراعي: تتركز مدارس التعليم الزراعي الفني في المحافظات الريفية وتتوزع ما بين الريف والحضر داخل المحافظة لتبلغ في الحضر 138 مدرسة مقابل 67 مدرسة في الريف[20].

4.1.1.5 التخصصات بالتعليم الزراعي الفني: بالنسبة لشعب التخصص بالتعليم الثانوي الزراعي فتتراوح ما بين 5ـ6 تخصصات يتم توزيع الطلاب عليها وهى شعبة إعداد معلمي المجال وأمناء المعامل ويمثل عدد الطلبة المقيدين فيها حوالي 31,3% من عدد الطلبة، الشعبة العامة ويمثل عدد المقيدين فيها حوالي 25,8% من أعداد المقيدين، شعبة الميكنة الزراعية واستصلاح الأراضي ويقيد فيها حوالي 13,5% من أعداد المقيدين في التعليم الزراعي، ثم شعبتي الإنتاج الحيواني والمحاصيل وتشملان نحو 9,5%، 9,4% من عدد الطلبة المقيدين في التعليم الزراعي، وذلك عام 2015/2014م.



شكل رقم (5): التوزيع النسبي لأعداد التلاميذ بالتعليم الزراعى الفنى طبقاً للتخصص لعام 2015/2014

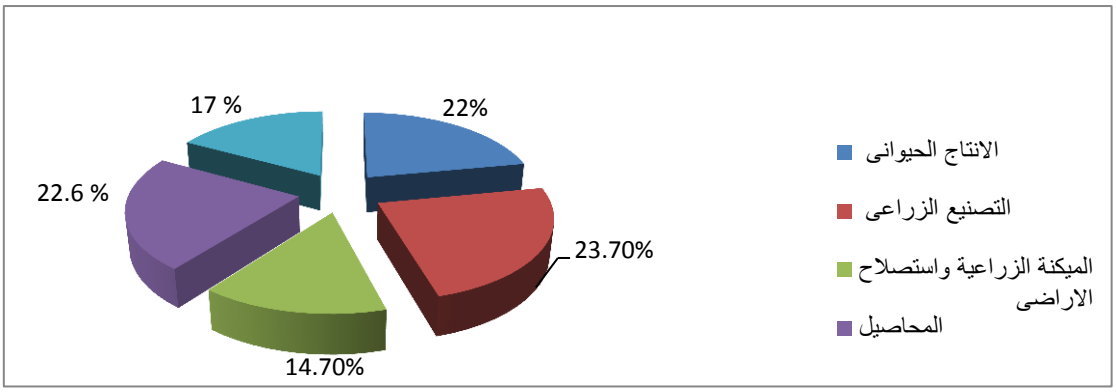
المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، نشرة التعليم قبل الجامعي، عام 2016/2015

[19] حامد محمد عبد الحميد مفتاح، الأبعاد الثقافية والمجتمعية المرتبطة بواقع التعليم الفني الزراعي بجمهورية مصر العربية (دراسة حالة بمحافظة الفيوم)، رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، كلية التربية، قسم أصول التربية، 2012.

[20] الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، نشرة التعليم قبل الجامعي، عام 2016/2015.

حيث يلاحظ تزايد الإقبال لدى الطلبة على التخصص في شعبة إعداد معلمي المجال وأمناء المعامل للعمل كأمناء معامل أو معلمين في مدرسة بعيداً عن الأعمال المتعلقة بالزراعة وفي ذلك ابتعاد كامل عن ممارسة التدريبات العملية في المجال الزراعي، بينما ينخفض عدد الطلبة الملتحقين بشعبتي المحاصيل والإنتاج الحيواني.

5.1.1.5 أعداد الخريجين: بلغت أعداد خريجي التعليم الزراعي الفني حوالي 66706 طالب خلال عام 2015/2014 موزعين على الشعب المختلفة حيث يأتي خريجو شعبة التصنيع الزراعي في المرتبة الأولى بنسبة 23,7% ثم شعبة المحاصيل بنسبة 22,6% ثم شعبة الإنتاج الحيواني والمحاصيل.



شكل رقم (6): التوزيع النسبي لخريجي التعليم الزراعي طبقاً للتخصص لعام 2015/2014

المصدر: من واقع بيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، مصر، نشرة التعليم قبل الجامعي، 2016/2015.

مما يوضح أن هناك تفضيل لشعب وتخصصات معينة وأن هناك تفضيل للعمل في مجال التصنيع الزراعي والغذائي مما يعتبر فرصة لأصحاب المصانع وشركات الأغذية لاستقطاب تلك الفئات من الخريجين لتدريبها وتشغيلها، كما يستلزم ذلك أيضا ضرورة تدريب خريجي باقي التخصصات الزراعية الأخرى وذلك حتى تتناسب ومتطلبات سوق العمل من شركات أغذية أو مزارع إنتاج حيواني أو مشاتل.

من ناحية أخرى يلاحظ أن نسبة خريجي التعليم الزراعي الفني من إجمالي التعليم الفني منخفضة جداً حيث تتراوح بين 12.10% مما يعنى أيضاً أن مساهمتهم في سوق العمل منخفضة جداً. وكما أن التعليم الثانوي الزراعي به حوالي 12% من إجمالي المقيدين بالتعليم الفني الثانوي حيث يؤكد هذا أن وزن خريجي الثانوية الزراعي في بطالة ذوي المؤهلات المتوسطة منخفض جداً الأمر الذي يؤكد عزوف المجتمع عن هذا النوع من التعليم، بل واعتقاد الكثير أن هذا النوع من التعليم سيتم إلغاؤه الفترة القادمة نتيجة لتراجع الأهمية النسبية لمساهمة القطاع الزراعي في الناتج المحلي الإجمالي في القطاع الزراعي خلال الفترات الأخيرة.

ويوضح الجدول رقم (4) تطور نسب خريجي التعليم الفني الزراعي خلال الفترة من 2011/2010-2015/2014 والذي يتضح منه تزايد الإقبال من الطلبة على بعض التخصصات مثل الإنتاج الحيواني والتصنيع الزراعي في مقابل تراجع الإقبال على بعض التخصصات مثل المحاصيل وشعبة إعداد معلمي المجال وأمناء المعامل حيث يرجع ذلك لسهولة المواد التعليمية في التخصصات الأولى من وجهة نظر الطلبة وأنها لا تستدعي الحفظ من وجهة نظرهم وأنها تعتبر مواد تطبيقية يعايشونها في بيئتهم، أما شعبة إعداد معلمي المجال بالرغم من تزايد القيد فيها أثناء الدراسة إلا أنها تمثل لهم صعوبة في المادة التعليمية النظرية وأنهم غير قادرين على استيعابها فيلجأون للتخصص في مواد أكثر سهولة لهم[21]، من ناحية أخرى يلاحظ أن التخصصات الموجودة بالتعليم الزراعي الفني لا تتلاءم ومتطلبات سوق العمل وأن تلك التخصصات موضوعة منذ زمن بعيد ولا يطرأ عليها أي تغيير، فهناك العديد من التخصصات الزراعية التي ظهرت حديثاً وتستلزم إدخالها في المناهج التعليمية حتى يكون هناك خريج عنده إلمام بالمعارف والمهارات والقدرات التي توائم سوق العمل.

جدول رقم (4) نسب خريجي التعليم الثانوي الزراعي في مصر حسب التخصصات المختلفة

	2011/2010	2012/2011	2013/2012	2014/2013	2015/2014
الإنتاج الحيواني	24.9	25.3	25.5	22.2	28.5
التصنيع الزراعي	24.4	23.3	22.4	23.0	29
الميكنة الزراعية واستصلاح الأراضي	14.9	15.0	14.5	14.9	14.5
المحاصيل	20.5	21.3	21.7	22.8	16.0
أعداد معلمي المجال وأمناء المعامل	15.3	15.2	15.9	17.2	12.0
الإجمالي	100	100	100	100	100

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، نشرة التعليم قبل الجامعي، أعداد مختلفة للسنوات من 2011/2010-2015/2014

6.1.1.5 معدلات البطالة: تشير بعض التقديرات إلي أن معدل البطالة بين خريجي العلوم الزراعية يبلغ 26%، وأن 66% من خريجي التعليم الزراعي يعملون في غير تخصصاتهم حيث إن تراجع قطاع الزراعة وتهميش الدولة لقطاع الزراعة، وعدم وجود فرص عمل بالقطاع الزراعي ساهم في عزوف المجتمع عن هذا النوع من التعليم[22].

جدول رقم (5) مساهمة خريجي التعليم الزراعي الثانوي في سوق العمل

السنوات	% الخريجين بالتعليم	% بطالة المؤهلات	مساهمة القطاع الزراعي

[21] من واقع المقابلة الشخصية لبعض الأفراد خريجي التعليم الزراعي بقريتي كفر ميت العبسي وميت برة بمحافظة المنوفية.

[22] ورشة عمل حول "تطوير التعليم الزراعي لمواكبة متطلبات سوق العمل المحلى والعالمي، الحالي والمستقبلي، 2012.

	الزراعي إلى التعليم الفني	المتوسطة إلى إجمالي البطالة	في الناتج المحلى الإجمالي
2011/2010	10	46.8	13.3
2015/2014	12.0	45.3	12.7

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء، نشرة التعليم قبل الجامعي، الكتاب الإحصائي السنوي، 2016.

تبلغ معدلات البطالة أقصاها في حملة المؤهلات الفنية المتوسطة لتصل إلى حوالي 47% من حجم البطالة في التعليم الفني والنسبة الباقية تعمل في مجالات بعيدة عن تخصصها ومن ضمنها خريجي التعليم الزراعي والذين يمثلون 12% من حجم خريجي التعليم الفني المتوسط، ويرجع ارتفاع معدلات البطالة في خريجي التعليم الفني ومنهم التعليم الزراعي إلى نقص فرص العمل، وانخفاض مستوى مهارات ومعارف وتعليم هذه الفئة، وتفضيل أصحاب الأعمال لحملة المؤهلات العليا باعتبارهم أكثر مهارة، وتركيز معظم المستثمرين على المشروعات الخدمية في الوقت الراهن وفق ما تفتضيه ظروف السوق.

7.1.1.5 نسب النجاح: تنخفض نسب النجاح في التعليم الفني الزراعي لتصل إلى 31.7% من نسبة المقيدين فقد بلغت نسبة النجاح مثلا في دبلومات الزراعة نظام ال3 سنوات 34,95% وفي التعليم المزدوج بلغت 45,33%، حيث يرجع ذلك لتدنى مستوى الطلبة وعدم قدرتهم على اجتياز الامتحانات وغياب العديد منهم عن الحضور والمتابعة.

2.5 جهود الدولة للتوسع والارتقاء بالتعليم الفني وموقع التعليم الزراعي الفني منها:

لا شك أن هناك جهوداً حثيثة من الدولة للاهتمام بالتعليم الفني ومن ضمنه التعليم الزراعي ومن أهم تلك الجهود:

1.2.5. مشروع (مبارك – كول) لتطوير التعليم الفني والتدريب المهني في مصر:

وقد بدأت فكرة المشروع عام 1991 وتعتمد فكرته على أساس تعليم الجزء النظري الفني والعام للمتدربين لمدة يومين أسبوعياً في المدرسة الثانوية الصناعية أو الزراعية بما يتناسب مع طبيعة المهن المختلفة، ويتم التدريب العملي على تلك المهن لمدة أربعة أيام أسبوعياً في المصنع أو المزرعة، وقد بدأ تنفيذ المشروع في البداية عام 1995 في ثلاثة تخصصات هي ميكانيكي صناعي، نسيج وملابس جاهزة، إليكتروني صناعي[23]. وقد كان هذا المشروع من المشروعات التي كان يعول عليها في تطوير التعليم الفني وخاصة الزراعي للأسباب التالية[24]:

[23] علي أحمد سيد على، مدخل إلى مشروع مبارك كول لتطوير التعليم الفني والتدريب المهني في مصر، المؤتمر الأول عن "دور التدريب في تنمية القدرات التكنولوجية، 20.18 مارس 1996، المركز القومي للبحوث ومركز الخبرات المهنية للإدارة، 20.18 مارس 1996، ص119.

[24] محمد عبد الشفيع، مرجع سابق.

1- كونه خطوة متقدمة على طريق رفع مستوى "الكفاءة النوعية" لطلبة وخريجي التعليم الصناعي والزراعي بمسايرة النموذج الألماني المسمى بالتعليم المزدوج والمعتمد على: التعليم في المدرسة لجزء من الوقت كل أسبوع، والتدريب داخل المصنع أو المزرعة معظم الوقت إذ يقضي الطالب في مدارس المشروع يومين وأربعة أيام داخل المصانع المشاركة.
2- تم تنفيذ المشروع في مواقع صناعية متطورة نسبياً في المجال التكنولوجي والإداري وهى المدن الصناعية الجديدة وبالاتفاق مع جمعيات المستثمرين أو الشركات الرئيسية.
3- التوزيع المتكامل للأدوار بين الأطراف المسئولة إذ تحملت الحكومة المصرية التكلفة المالية الرئيسية للتنفيذ داخل المدارس بينما تقتصر مسئولية الجانب الألماني على تزويد المشروع بالخبراء وتوفير بعض فرص التدريب وتقديم بعض التجهيزات والمعدات للمدارس التابعة للمشروع. أما مسئولية المصانع والشركات ذات الصلة فتشمل تدريب الطلبة وتحمل نفقات هذا التدريب (بمقتضى عقود للتدريب ويمنح الطالب المتدرب مكافأة مالية شهرية خلال فترة الدراسة كما يتمتع بأولوية التعيين بالمصنع أو الشركة وفقاً للأولويات التي يحددانها.
4- تنوع الجهات الحكومية المصرية المشاركة، بحيث تشمل كلاً من: وزارة القوى العاملة ووزارة التربية والتعليم ووزارة التجارة والصناعة، وزارة التعاون الدولي المجتمع والمدني وجمعيات رجال الأعمال.
5- تنمية القدرات التوظيفية المؤهلة لتشغيل الشباب في مواقع العمل المناسبة وإضفاء الطابع المؤسسي على تدريب كل من (المدربين والمعلمين والمستشارين المهنيين)، ولكن السنوات الأخيرة شهدت تراجعاً من الدولة إزاء الاهتمام بهذا المشروع بسبب الظروف التي مرت بها البلاد بالإضافة إلى بعض المعوقات التي واجهت تلك التجربة و من أهمها[25] استغلال المصانع للطلبة واعتبارهم عمالة رخيصة، واعتبار البعض الآخر منها الطلبة عمال نظافة ، عدم وجود أي رقابة أو متابعة إدارية أو تربوية للطلبة في المصانع من المدرسة أثناء التدريب، افتقار العديد من الشركات للأمن الصناعي وحدوث العديد من الحوادث للطلبة، عدم التزام العديد من الشركات بزمن العمل المتعارف عليه وفقاً للاتفاقيات الدولية والتي تمنع تشغيل الأطفال أكثر من 6 سنوات.

والجدير بالذكر أنه تم تنفيذ المشروع في ثلاث محافظات هي: محافظة الجيزة، ومحافظة قنا، ومحافظة الدقهلية.

2.2.5 تستهدف الدولة في إطار رؤية مصر ٢٠٣٠ تطوير وإعادة تأهيل نسبة (100%) من مدارس التعليم الفني خلال (5) سنوات بنهاية عام 2021، وتطوير (50%) من مدارس التعليم

[25] من واقع مقابلة شخصية مع بعض مسئولي التعليم الفني بادرة التعليم الفني بوزارة التربية والتعليم.

الصناعي والزراعي والفندقي (435 مدرسة) وتحويلها إلى مدارس للتعليم المزدوج حتى نهاية 2018، كما تستهدف إنشاء (200) مدرسة داخل مصنع للتعليم المزدوج عام 2018.

3.2.5 كما وضعت الدولة ممثلة في وزارة التعليم والتعليم الفني مجموعة من المشروعات التي استهدفت تطوير منظومة التعليم الفني وفق رؤية مصر 2030 وخطة الحكومة للتعليم الفني 2018/2015 ومن أهمها:

- التوسع في المجمعات التكنولوجية (في أبو غالب، مدينة بدر بتمويل من صندوق تطوير التعليم بمجلس الوزراء.
- إنشاء المدرسة الفنية النووية بالضبعة وسيتم افتتاحها العام 2018/2017.
- تطوير مدرسة على أساس نظام الدونبوسكو في السويس.
- إنشاء 3 برامج للتعليم المزدوج في بورسعيد.
- مدرسة العربي بقويسنا (المشروع الياباني).
- إنشاء المدرسة المهنية في ديمو في الفيوم بالتنسيق مع الجانب الإيطالي.
- تطوير برنامج دراسي كامل وفق منهج الجدارات[26] من خلال مشروع (USAID-WISE وتدريب أكثر من 250 مدرب TOTعلى أسلوب التعلم وفق هذا المنهج.
- تم تحديد المواصفات القياسية لعدد 17 مهنة بالتعاون مع الصناعات المعنية حيث تم من خلال مشروع TVET3وضع نموذج أولي للمناهج وفق احتياجات سوق العمل ووفق المواصفات القياسية للمهن.
- توحيد وتطوير متطلبات منح المؤهلات لكافة التخصصات والمهن.
- إلا أنه يلاحظ مما سبق أن التعليم الزراعي كأحد أنواع التعليم الفني لم ينل نصيباً كافياً من تلك الجهود، ويبرر ذلك مرة أخرى سبب الإعراض والعزوف عنه من جانب الطلبة.

1.6 بعض التجارب الدولية في المواءمة بين مخرجات التعليم الزراعي ومتطلبات سوق العمل

اهتم العديد من دول العالم بالتعليم الفني باعتباره المصدر الرئيسي لإمداد سوق العمل بالعمالة الفنية المدربة حرفيا والتي تلعب دوراً هاماً في نهضة وتنمية البلاد، وحظى هذا النوع من التعليم باهتمام حكومات تلك الدول وجعلته على أولويات اهتماماتها، بحيث أصبح عنصراً جاذباً من المجتمع، ومن أهم التجارب الدولية في التعليم الفني سيتم استعراض تجربتين بهدف التعرف على أوجه وعناصر

[26] ويهدف إلى تعليم الطالب مهنة معينة وربطه بسوق العمل من خلال مناهج توفر مهارات تلك المهنة وأن يتم ذلك من خلال تخصيص 50% من مناهج التعليم الفني للتخصص الذي يدرسه الطالب، و50% للمهارات الحياتية التي يجب أن يتعلمها الطالب مثل إدارة الوقت، حل المشكلات، التعامل مع الفريق الخ.

النجاح من أجل الاستفادة منهما في تطوير التعليم الزراعي الفني المصري وجعله داعماً للتنمية الزراعية:

1.6 التجربة الألمانية[27] تعتبر ألمانيا من الدول ذات التجارب الناجحة في مجال المواءمة بين التعليم الفني بأنواعه وسوق العمل نتيجة التعاون والتنسيق بين الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات وأصحاب العمل والنقابات حيث اهتمت بالتعليم الفني بداية من مراحل التعليم العام لكى تؤهل الخريجين على مهن بسيطة لا تستدعي تدريب متقدم. ويوجد ثلاثة أنواع من المدارس في نظام التعليم الألماني منها المدارس الرئيسية ومنها خمس سنوات وتقود للالتحاق مباشرة بسوق العمل أو مدارس التدريب المهني والمدارس المتخصصة ومدتها 6 سنوات وتعطي تعليماً أعلى في المستوى وتطبيقات لأهم المهن التي تحتاج إلى معرفية متخصصة، ومدارس الجمينيزيوم ومدتها حوالي 9 سنوات وتعطي تعليماً أكاديمياً ينتهى بالالتحاق بالكليات، وتمنح شهادة دراسية تسمى (Abituer) وقد أدى التعاون بين أصحاب الشركات والجهات الحكومية إلى وجود نظام التدريب المهني الثنائي[*] في المرحلة الثانوية والذي اكتسب الطلاب من خلاله مهارات وقدرات مرتفعة كما ساهم في التحاقهم بسوق العمل بعد التخرج مباشرة وفي وظائف دائمة وقد كان نجاح تجربة التعليم المزدوج هذه دافعاً لاستحداث نظام تعليم مهني ثنائي متكامل بعد الثانوي وذلك في المؤسسات التي تعرف بالأكاديميات المهنية وتهدف إلى توفير بديل جذاب عن التعليم العالي الموجود لخريجي المرحلة الثانوية العامة وإعطاء الفرصة لأصحاب الشركات ورجال الأعمال في تدريب الطلاب تدريباً موجهاً نحو احتياجات الوظائف للحصول على خريجين رفيعي المستوى، وقد دعمت الحكومة هذا النوع من التعليم وجعلته أكثر جاذبية من خلال تسهيل انتقال الطلاب الذين يؤدون التلمذة الصناعية إلى مؤسسات التعليم العالي وقد ترتب على ذلك زيادة عدد الطلاب الجامعيين خريجي التلمذة الصناعية من 2% عام 1985م إلى 30% عام 1995 وبالرغم من أن البعض يرى أن نظام التعليم الألماني مغلق وغير مرن ولا يسمح بالارتقاء إلى مهارات أعلى فهناك من يرى[28] أنه تجربة ناجحة أسهمت في إيجاد درجة عالية من التكامل بين التعليم وسوق العمل في ألمانيا.

2.6 التجربة الماليزية في التعليم الفني

[27] إبراهيم بن محمد عبد الشافي، تخطيط التدريب الفني والمهني بدول مجلس التعاون الخليجي، سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية، المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل ومجلس وزراء الشؤون الاجتماعية لدول المجلس، العدد 105، الطبعة الأولي، يناير 2016، ص232

[*] هو نمط من أنماط التعليم تشترك فيه شركات القطاع الخاص والمؤسسات التعليمية الحكومية في تنفيذ خطة الدراسية للطلاب لتلبية احتياجات هذه الشركات بهدف توظيف الخريجين حيث تتحمل الشركات مع الأكاديميين في المؤسسات التعليمية تكاليف الخدمات التعليمية.

[28] Federal Ministry of Education and Science (1994) Vocational Training in Germany.

- تعتبر ماليزيا نموذجاً لدول العالم الثالث التي انتقلت من خلال تطوير التعليم الفني إلى واجهة الدول المتقدمة وضعت ماليزيا رؤية اقتصادية بأن تكون من بين الاقتصادات الكبرى عام 2020 واعتمدت في ذلك على جذب الاستثمارات وامتلاكها لقوى عاملة تتمتع بالكفاءة والمهارات التقنية اللازمة للاستجابة لمتطلبات سوق العمل التي يحتاجها المستثمر الأجنبي ومن ثم فقد أخذت المدارس والجامعات المختلفة على عاتقها إدخال عدد كبير من البرامج التطويرية للتدريب التقني والمهني، وخصصت الحكومة ميزانية ضخمة لنظام التدريب التقني والمهني ووضعت الحوافز والمزايا المختلفة لكل من الشباب والشركات والمصانع لتشجيع التدريب المهني. كما أوجدت نوعاً من التنسيق بين جميع المؤسسات المسئولة عن التعليم والتدريب والتشغيل بدءاً من وزارة التربية بمدارسها التقنية ووزارة التعليم العالي بكلياتها التقنية ووزارة الموارد البشرية والتطوير متمثلة في قسم تطوير المهارات والمجلس الوطني للتدريب المهني، ومعاهد التدريب الصناعية، بالإضافة إلى وزارة الشباب والرياضة ووزارة تنمية المجتمع، كما يشارك القطاع الخاص في التدريب من خلال جامعاته ومدارسه الخاصة.
- أنشأت الحكومة عام 1993 صندوقاً لتطوير الموارد البشرية الهدف منه تشجيع الشركات على تدريب الموظفين ومدهم بالمهارات المطلوبة والضرورية لمسايرة التطور التكنولوجي في المجال الصناعي، وقامت وزارة الموارد البشرية بتعزيز قطاع التدريب من خلال إنشاء 14 معهداً للتدريب الصناعي، كما تبنت نظام التلمذة المهنية لرفع كفاءة المتدربين وتطوير برامج لإعداد المدربين والرفع من مهاراتهم، وقامت بإقامة علاقات تعاون في مجال التدريب مع دول صناعية مثل هونج كونج وألمانيا واليابان.
- استحدثت الحكومة عام 2005 النظام الوطني للتدريب الثنائي (NDTS) والذي يهدف إلى تمكين المتدربين من التطبيق الميداني في المؤسسات، بالإضافة إلى التركيز على مهارات الاتصال البشرية والاجتماعية لدى الأفراد بالإضافة للمهارات المهنية والتقنية، وأوكلت لوزارة تطوير قطاع الأعمال مهمة الإشراف على مجلس الأمانة (مارا) والذي يتبعه 12 معهداً للتدريب الفني والتقني موزعين على البلاد وتتثمل مهمة مارا في التنسيق بين ثلاث معاهد متطورة للتدريب وهى المعهد الألماني الماليزي والمعهد الماليزي الفرنسي والمعهد البريطاني الماليزي.
- إدخال مقررات جديدة تشمل التعليم الأكاديمي والتدريب المهني.
- إدخال النظام الوطني لمعايير المهارات الوظيفية (NOSS) كقاعدة لاعتماد نظام شهادات المهارات الوطني .حيث يغطى هذا النظام العديد من المجالات ومنها الطيران، إنشاء المباني، المال والأعمال، الزراعة، تربية الماشية، الزراعة والصيد، الزراعة والنبات ونخيل الزيت، تحليل الأغذية، أنشطة متصلة.

- يوجد المجلس الوطني للتدريب المهني التابع لوزارة الموارد البشرية وظيفته تشجيع وصياغة وتنسيق خطط وبرامج التدريب التقني والمهني كما تتمثل وظائفه في تقييم الاحتياجات الفعلية للبلاد من المهارات المختلفة، تطوير معايير المهارات القطاعية الوطنية، تشجيع التدريب على المهارات والتدريب الوظيفي المبني على المهارات المساعدة في تنمية قدرات المدربين.

7. أهم المشكلات التي تواجه التعليم الزراعي في مصر(*)

على الرغم من أهمية التعليم الزراعي في مصر إلا أنه يعانى كغيره من أنواع التعليم الفني بالعديد من المشكلات والتي تتمثل في:

1.7 مشكلات مرتبطة بسياسات التعليم: التي رسخت النظرة الدونية للتعليم الفني وخاصة الزراعي في السنوات السابقة والتي استهدفت الحد من أعداد المتقدمين للثانوية العامة وأعطت أفضلية للتعليم الثانوي العام على حساب التعليم الفني فمن حيث التوزيع ومعدلات القبول حددت توزيع الطلاب على أساس 30% للثانوية العامة، و70 % للمدارس الفنية[29] وأن يعتمد ذلك على درجات نجاح الطالب في الشهادة الإعدادية، واعتبار الطالب الحاصل على درجات متدنية في الإعدادية طالب (درجة ثانية) ويتم تحويله للتعليم الفني، ومن ثم فقد ترتب على ذلك تزايد تدفق الطلبة على التعليم الفني ووجود سيل هائل من أعداد الخريجين الذين لم يستطع سوق العمل أن يستوعبهم نتيجة عدم الربط بين التعليم الفني الزراعي والاحتياجات الفعلية من سوق العمل. كما ساهم القصور في إعداد الطالب في المرحلة الإعدادية في استمرار وجود الطالب ضعيف المستوى حتى في مرحلة التعليم الثانوي الزراعي ومن ثم خريج ضعيف المستوى.

2. عدم وضوح أهداف التعليم الفني لدى القائمين عليه بداية من المعلم وحتى المسئولين عنه نتيجة انفصام العلاقة بين خطط التنمية وهذا النوع من التعليم خلال الفترات الماضية.

2-7 مشكلات مرتبطة بالطلبة وتتمثل في:

- نظرة الطلبة إلى التعليم على أنه شاق وأن الدراسة العملية صعبة وغير مجدية، كما أن العديد من الطلاب يعتقد أن مجال الزراعة غير مرغوب فيه سواء على مستوى الدولة أو المجتمع المحيط به، وأنه حتى الأراضي التي يتم توزيعها على الشباب تقوم الحكومة بوضع المعوقات التي تحول دون استصلاحها وزراعتها.

(*) هذا الجزء تم الاعتماد في إعداده على المقابلات الشخصية لبعض المسئولين عن التعليم الزراعي سواء موجهين أو مديري بعض المدارس بالإضافة لبعض الطلبة .

[29] حامد عمار، خواطر حول إستراتيجية التعليم في مصر، الأهرام الاقتصادي العدد 1212 إبريل 1992 ، ص62.

- أن نسبة كبيرة من الطلبة أصولهم ريفية ويفهمون في الزراعة دون احتياج للدراسة في المدارس الزراعية (بعض الطلبة قالوا أن والده الفلاح الأمي يعرف عن الأرض والزراعة أكثر مما يعرفه المدرس في المدرسة فما هي أهمية الدراسة في المدرسة) ومن ثم لا توجد البيئة المدرسية الجاذبة لهؤلاء الطلبة.
- عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم الزراعي لأسباب منها عدم وجود الوظائف المضمونة، وصعوبة استصلاح الأراضي في حالة منحها لهم وضعف الإمكانيات المادية والفنية وعدم تقديم الدولة للدعم اللازم لاستصلاح تلك الأراضي، ولا شك أن التجارب المؤلمة للعديد من الشباب بالأراضي المستصلحة الجديدة خير شاهد على ذلك.
- عدم رغبة الكثير من الطلاب في ممارسة التدريبات والمهارات العملية الزراعية. والعديد من الطلبة يلتحق بهذا النوع من التعليم لمجرد الحصول على الشهادة فقط ولا ينوى العمل بها.
- ضعف وعي الكثيرين من أولياء الأمور تجاه اكتشاف ميول ومهارات أبنائهم ومن ثم توجيههم الوجهة الصحيحة نحو النوع المناسب من التعليم.
- . صعوبة بعض المواد على الطلبة والطرق الخاطئة في التدريس.
- النظرة المجتمعية لطلاب التعليم الزراعي على أنهم طلبة فاشلين لم يبذلوا جهوداً كافية للحصول على مجموع مرتفع في الإعدادية بالمقارنة بأقرانهم في المدارس العامة.

3.7 نقص الاعتمادات المالية المخصصة للتعليم الفني والتعليم الفني الزراعي على وجه الخصوص والذي نتج عنه:

- نقص التجهيزات اللازمة لممارسة الأنشطة الزراعية داخل المدرسة(معظم المدارس لا يوجد فيها جرارات زراعية أو أنظمة للري المحوري أو شبكات للري بالتنقيط، وغيرها من الآلات والمعدات التي لا يعرفها الطلبة في مجال الزراعة).
- نقص التدريبات العملية حيث لا توجد مزارع ملحقة بالمدرسة في العديد من المدارس (القانون يمنح الحق للمدرسة في امتلاك مزرعة ملحقة بها) حيث تم الاعتداء على المزارع الخاصة بالمدارس سواء بالبيع أو البناء عليها أو الاستيلاء على مساحات من المدارس لأغراض المنفعة العامة، وكذلك بسبب قانون العلاقة بين المالك والمستأجر، كما أن معظم مزارع المدارس مؤجرة من الأهالي نظير مبلغ معين.
- قدم وتخلف الأجهزة والمعدات التدريبية في بعض المدارس الزراعية عن مسايرة التطورات التكنولوجية. وقد أدى نقص الإمكانيات المادية إلى عدم قدرة المدرسة على تدريب وتأهيل الطالب نتيجة نقص الإمكانيات ولا يكون أمام المدرسة إلا إنجاح الطالب في أعمال السنة نتيجة عدم تدريبه عملياً. ومن ثم خريج غير مدرب وغير مؤهل للعمل على الإطلاق.

- نقص الأماكن المخصصة للتدريبات العملية داخل المدرسة في ظل ارتفاع كثافات الفصول وعدم إتاحة الفرصة للطلبة لإجراء التدريبات العملية.

4.7 المشاكل المتعلقة بسياسات الدولة نحو القطاع الزراعي حيث شهدت السنوات الماضية إهمال الدولة للقطاع الزراعي وما ترتب عليه من مشاكل خاصة بتراجع الإنتاج وارتفاع أسعار المنتجات الزراعية وارتفاع معدلات الفقر وخاصة في الريف وغيرها مما ساهم إلى حد كبير في ترك الكثيرين للعمل الزراعي وهجرتهم له باعتباره عمل شاق وغير مجدٍ اقتصادياً مما عمق النظرة الدونية للتعليم الزراعي وزيادة إهماله.

5.7 المشكلات المرتبطة بالمعلم

لا شك أن نجاح العملية التعليمية مرتبط لحد كبير بالعنصر الفاعل فيها وهو المعلم والذي تحيط به العديد من المعوقات والتي تتمثل في:

- ضعف التأهيل المهني للمدرس الثانوي الزراعي وعدم تأهيله تربوياً لمهنة التدريس، فمعظم المدرسين خريجي كليات الزراعة.
- تراجع العديد من الخصائص المرتبطة بالمعلم المدرسي من حيث الثقة بالنفس، القدرة على القيادة، الانقطاع للتعليم وحب الحياة الريفية.
- افتقار معلمي التعليم الزراعي للمزايا التي يتمتع بها زملائهم في التعليم العام من الإعارة والترقي والدورات التدريبية وغيرها مما يؤدى إلى إحباطهم وضعف أدائهم التعليمي.
- عدم رغبة الكثير من المعلمين في العمل بالمناطق النائية مما يؤدي إلى عجز كبير في أعداد القائمين على التدريس في تلك المناطق.
- افتقار العديد من المعلمين إلى مهارات تدريس المهارات العملية وتدريب الطلاب عليها وأساليب تقييم أداء الطلاب لتلك المهارات.

6.7 ضعف التنسيق والشراكة بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات القطاع الخاص

إحجام كثير من شركات القطاع الخاص ومراكز الإنتاج ومصانع التصنيع الغذائي عن تدريب طلاب المدارس الزراعية نظراً لزيادة أعداد الطلاب بتلك المدارس من جهة، أو بسبب بعد مراكز الإنتاج الزراعية الكبيرة عن مواقع معظم تلك المدارس.

اعتماد المزارع في المقام الأول على المهندسين الزراعيين والعاملين الأجانب الذين يم استقدامهم من خلال أصحاب تلك المزارع (الدنمارك، هولندا، ألمانيا) وذلك للزراعة بأحدث المواصفات والمعايير التي تتفق مع التصدير حيث أن معظم إنتاج تلك المزارع موجه للتصدير.

نقص التعاون وتبادل الخبرات والخدمات بين المدرسة الزراعية والفلاحين أصحاب المزارع في المنطقة المحيطة بالمدرسة مما ينعكس سلبياً على نقص مهارات هؤلاء الطلبة نتيجة عدم تدريب هؤلاء الطلبة في مزارع هؤلاء الفلاحين.

7.7 ضعف التنسيق بين وزارة التربية والتعليم ممثلة في المدارس والمؤسسات الزراعية

حيث يلاحظ عدم وجود علاقة بين المدارس المنوط بها إعداد العنصر البشري والمؤسسات التي تعمل في النشاط الزراعي بشقيه الإنتاجي والخدمي ومنها وزارة الزراعة ومراكز البحوث الزراعية وبنوك التنمية وبنوك القري والجمعيات الزراعية ومراكز التدريب ومحطات الخدمة الآلية وغيرها والتي من المفترض أن يعمل بها الطالب بعد تخرجه، حيث لا يعلم عنها الطالب شيئاً، الأمر الذي يؤدي إلى عدم مسايرة التعليم الفني الزراعي للتطورات الحادثة في المجال الزراعي، وقد ترجع هذه المشكلة إلى عدم وجود جهة معنية بالتنسيق بين المدارس والمؤسسات الزراعية ، بالإضافة إلى البيروقراطية التي تحكم عمل تلك المؤسسات .علاوة على نقص الوعي بتحركات السوق وأهم المستجدات سواء بالنسبة للوظائف أو الأعمال.

8. آليات تحسين كفاءة التعليم الزراعي الفني في مصر:

لا شك أن الظروف التي تمر بها البلاد في الوضع الحالي من أزمات غذائية متكررة وتراجع في الإنتاج الزراعي وارتفاع أسعار السلع الزراعية ومستلزمات الإنتاج وغيرها من الأمور الضرورية التي تستلزم الاهتمام بالتعليم الفني الزراعي والعمل على تحسين كفاءة مخرجاته وذلك حتى يمكن إحداث تنمية زراعية حقيقية ومستدامة ،وفي سبيل ذلك تضع الدراسة بعض الرؤي والبدائل التي سيتم الاعتماد عليها من أجل تطوير التعليم:

السيناريو الأول :النهوض بواقع التعليم الفني الزراعي من خلال:

الاهتمام أولاً بالقطاع الزراعي وإعطائه أولوية في خطة التنمية ، وضرورة وجود مشروع قومي للتنمية الزراعية تدعمه الدولة وتشجع من خلاله الاهتمام بالزراعة والإنتاج الغذائي من أجل تحقيق الأمن الغذائي وأن يكون هذا الموضوع قضية أمن قومي حقيقي ، حيث يؤدي ذلك لزيادة الطلب على العمالة الزراعية ومن ثم الاستفادة من الخريجين الزراعيين سواء فنيين أم أكاديميين.

1- زيادة وعى المجتمع بأهمية التعليم الزراعي الفني ودوره ، وتغيير ثقافة المجتمع نحو هذا النوع من التعليم.

2- رؤية شاملة للتعليم الفني الزراعي تأخذ في إطارها كافة مكونات العملية التعليمية من معلم – طالب – مدرسة – أدوات تعليمية – مناهج:

- الإعداد الجيد للمعلم الزراعي من البداية والارتقاء بكفاءته مهنياً ومهارياً في هذا المجال وأن يكون هناك تقييم دوري للمعلمين ويتم منح المعلم ما يشبه الرخصة لمزاولة التعليم الفني الزراعي وأن يتم تجديدها كل فترة بمعرفة المؤسسات التعليمية المختصة بالإضافة إلى نشر فكر الإبداع وريادة الأعمال لدى المعلمين لرؤية ما يرونه متفقاً مع طلابهم من أدوات وأساليب تؤدي إلى تكوين معارفهم ومهاراتهم.
- الاهتمام بالمعلمين وهيئات التدريس –القدامى– والعمل على تدريبهم على التقنيات الحديثة والأساليب الحديثة في الزراعة وعمليات التصنيع في المزارع الحديثة والشركات ومصانع الأغذية وغيرها.
- تطوير المناهج بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل، وتحديث التخصصات الموجودة بالمدارس، والتركيز على الجوانب العملية في الدراسة.
- توفير مزارع بمساحات مناسبة للمدارس وخاصة في مجالات الميكنة واستصلاح الأراضي حيث يتم فيها عمليات التدريب وورش ميكانيكية مزودة بالأجهزة والآلات الحديثة اللازمة لعمليات التدريب والصيانة.
- تسهيل وسائل الانتقال للمعلمين والطلبة حيث أن بعض المدارس في بعض المحافظات وكونها في مناطق نائية وجبلية يؤدي إلى عزوف كل من المعلمين والطلبة عنها.

3- ضرورة وجود شراكة مجتمعية بين الدولة ممثلة في وزارة التربية والتعليم وشركات القطاع الخاص والمؤسسات الأهلية لتطوير التعليم الزراعي والربط بينه واحتياجات سوق العمل وفتح المجال للخريجين لتملك الأراضي والتدريب على استغلالها في المشروعات الصغيرة والمتوسطة وتحديد القطاع الخاص لاحتياجاته من العمالة الزراعية في ضوء خطة التنمية وخطط وزارة التعليم أو التعليم الفني ونوعية التدريب المطلوب من المدرسة توجيهها للطالب.

4- تشجيع الإنتاج الزراعي من خلال مدارس التعليم الزراعي واعتبارها وحدات منتجة وفتح منافذ تسويقية لها على غرار كليات الزراعة وأن يتم توزيع جزء كبير من ريع تلك المنتجات على الطلبة وهيئات التدريس لتحفيزهم على الإنتاج والتدريب.

السيناريو الثاني: ربط التعليم الزراعي الفني بسوق العمل: ويعتمد هذا السيناريو على معرفة احتياجات سوق العمل من التخصصات المختلفة في التعليم الزراعي وذلك بالتنسيق بين

التربية والتعليم والقطاع الخاص والدولة لتحديد المهن المطلوبة بالدرجة الأولي في الوقت الراهن وفي المستقبل بالنسبة للتخصصات ذات الصلة و ربط عمليات التدريب بالتوظيف من خلال إيجاد مسارات تدريبية وتعليمية مشتركة بين المؤسسات التعليمية والقطاع الخاص كالتعليم الثنائي والذي يقوم على مبدأ المشاركة بدءاً من تحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج التدريبية ومروراً بتنفيذ تلك البرامج ولا شك أن تفعيل وتعميم تجربة مبارك كول (مدرسة داخل مزرعة) وهو النمط القائم على التعليم في بيئة العمل بشكل سليم ووفقا للمعايير الدولية وما كانت قائمة عليه في البداية، والتركيز على النقاط الإيجابية فيها يعتبر مدخلاً هاماً لتطوير هذا التعليم، ومن ثم فإن هذا يستدعى ربط المدارس الزراعية بمؤسسات الإنتاج (الشركات والمصانع) الغذائية والمزارع الخاصة وإلزام الدولة لكل مزرعة ضخمة بتعيين عدد من الخريجين حسب مساحة المزرعة مما يسهم في حل مشكلة البطالة ويرفع من كفاءة الخريجين.

السيناريو الثالث: التكامل بين التعليم الزراعي والتعليم الثانوي العام (المدرسة الشاملة):

من خلال إدخال مقررات زراعية فنية بسيطة في مقررات الخاصة بالمرحلة الثانوية وهو توجه أخذت به بعض الدول مثل الصين وباكستان وايران والدول التي تتبع التخطيط الاقتصادي المركزي حيث يتم الجمع بين التعليم والعمل بحيث يقضي طلاب المرحلة المتوسطة شهراً في الأعمال الزراعية وشهراً في الأعمال الصناعية وهكذا مميزات هذا السيناريو تتمثل في تخفيض تكلفة إنشاء مدارس ثانوي زراعي بعينها أما عيوبه فتتمثل في أن هذا يعتبر حشواً زائداً في المناهج ويلقى بأعباء إضافية على كاهل الطلبة بالإضافة إلى ضعف التخصصات وعدم التركيز على المهن المطلوبة في سوق العمل الزراعي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1- أحمد إسماعيل حجى (2002)، **اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي، التعليم، الأسرة، الإعلام**، دار الفكر العربي، القاهرة.

2- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء الكتاب الإحصائي السنوي، مصر 2015.

3- تصريح وزير التربية والتعليم بتاريخ 7/3 /2016.

4- جيهان كمال محمد، **آليات مواجهة بعض مشكلات التعليم الفندقي في مصر**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2016.

5- حامد محمد عبدالحميد مفتاح، **الأبعاد الثقافية والمجتمعية المرتبطة بواقع التعليم الفني الزراعي بجمهورية مصر العربية (دراسة حالة بمحافظة الفيوم)**، رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، كلية التربية، قسم أصول التربية، 2012.

6- دسوقي حسين عبدالجليل، **أحوال المعلمين في مصر "الإعداد، التأهيل، التنمية** "ورقة خلفية لتقرير التنمية البشرية، معهد التخطيط القومي وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 1999/1998.

7- عبدالستار رائف حسن الحمادي المولي، **دور مخرجات التعليم والتدريب الفني والمهني في الاستجابة لمتطلبات سوق العمل في العراق**، دراسة مقارنة، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 4، العدد 9، 2012.

8- عبدالله زاهي الرشدان، (2015)،**اقتصاديات التعليم**، دار وائل للنشر، عمان.

9- محمد عبد الشفيع "**العلاقة بين منظومة التعليم التقني والتدريب ومؤسسات الإنتاج وعملية "البحث والتطوير" في الدول العربية**، المنتدى العربي حول التدريب التقني والمهني واحتياجات سوق العمل المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني بالمملكة العربية السعودية، منظمة العمل الدولية.

10- مدحت صليب جرجس شنودة، **دراسة مقارنة لتطوير نظام إعداد معلمي التعليم الثانوي الفني الزراعي بمصر في ضوء خبرات بعض الدول**، رسالة ماجستير، قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، 2014.

11- هدى سعيد الدوسري ولآخرون، (2016) الكفاءة الإنتاجية للتعليم، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.

12- ورشة عمل حول "**تطوير التعليم الزراعي لمواكبة متطلبات سوق العمل المحلى والعالمي، الحالي والمستقبلي**، 2012.

13- وزارة التخطيط والتنمية والإصلاح الإداري، إستراتيجية التنمية المستدامة، رؤية مصر (2030)، 2015.

14- وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم الفني بالوزارة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Federal Ministry of Education and Science (1994) Vocational Training in Germany.
2- Medley .D.M (1987) Criteria for Evaluating Teaching. Oxford program Press.

دافعية معلمي المرحلة الابتدائية للتنمية المهنية وعلاقتها بكفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركونها

إعداد

د/ إسراء هاشم أحمد هاشم

كادر فني – قسم التدريب وتنمية الموارد البشرية

إدارة شرق الزقازيق التعليمية

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى دراسة دافعية معلمي المرحلة الابتدائية نحو التنمية المهنية وعلاقتها بكفاءة منظومة القيادة التربوية من وجهة نظرهم، حيث تم تطبيق مقياس "دافعية معلمي المرحلة الابتدائية للتنمية المهنية" (إعداد الباحثة)، ومقياس "كفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركها المعلمون" (إعداد الباحثة)، وذلك على عينة قوامها (400) معلم ومعلمة من معلمي إدارة شرق الزقازيق التعليمية، وتم اختبار صحة الفروض من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات ارتباط بيرسون.

وأسفرت النتائج عن انخفاض الدافعية للتنمية المهنية لدى عينة الدراسة، وأسفرت أيضاً عن انخفاض مستوى كفاءة منظومة القيادة التربوية كما تدركها عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين دافعية أفراد العينة للتنمية المهنية وكلٍ من الكفاءة الإدارية للقيادات الوسطى والمهارات الإنسانية للقيادات الوسطى والدرجة الكلية لمقياس كفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركها المعلمون، كما أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين دافعية أفراد العينة للتنمية المهنية والمهارات الإنسانية للقيادات العليا، وكانت العلاقة بين الدافعية للتنمية المهنية لدى أفراد العينة والكفاءة الإدارية للقيادات العليا غير دالة إحصائياً، وتم تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة، كما تم تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

كلمات دالة: الدافعية – التنمية المهنية – منظومة القيادة التربوية.

Primary School Teachers' Motivation for Professional Development and Its Relation with Efficiency of Educational Leadership System as They Perceive

Abstract

The current research aims at studying motivation of primary school teachers towards professional development and its relation with the educational leadership system as they perceive it. A scale of primary teachers' motivation towards professional development and a scale of educational leadership system efficiency are prepared and applied by the researcher. The sample consists of (400) teachers from East Zagazig directorate. Hypotheses are tested by calculating means, standard deviations and Pearson correlation coefficient.

The results show that there is a low motivation for professional development in primary stage teachers. And there is a low level of educational leadership system as it is perceived by the sample. Also, there is a statistically positive correlation at (0.01) between the sample's motivation towards professional development and management skills, humanistic skills and the total score of educational leadership efficiency scale. Also, there is a statistically positive correlation at (0.05) between sample's motivation towards professional development and humanistic skills in high level of leadership. There is no statistically significant correlation between sample's motivation towards professional development and management skills in the high level of leadership.

Key words: motivation, professional development and Educational leadership system

مقدمة:

يُعد المعلم عنصراً هاماً من عناصر نجاح العملية التعليمية، فلا تقتصر مهام وظيفته على إعداد وتقديم الدرس وتقييم التلاميذ بل تمتد لتشمل وضع اللبنات الأولى لتشكيل شخصيتهم وذلك بالاشتراك مع الوالدين، فيسهم في تقديم الخبرات الحياتية لهم ويرعى نموهم العقلي والوجداني، وينطبق ذلك بشكل خاص على معلم المرحلة الابتدائية، فهو صاحب رسالة سامية تتمثل في كونه القدوة والموجه والمرشد والداعم والمحفز لهؤلاء التلاميذ، ويؤكد كل ما سبق على ضرورة توظيف طاقات وإمكانيات المعلم على نحو فعال.

وحتى يتمكن المعلم من القيام بمهامه على نحو فعال لابد وأن يمتلك الحد المناسب من المهارات الفنية لمهنته، وكما تُشير دراسة كارابينك وكونلى Karabenick & Conley (2011) ودراسة تشابلين Chaplin (2013) فإن تلك المهارات لا يقتصر اكتسابها على الأساس العلمي الذي تقدمه الكليات والمعاهد الخاصة بإعداد المعلمين، بل لابد للمعلم من مجموعة من الممارسات

التي يطلق عليها المتخصصون أنشطة التنمية المهنية. وعادة ما ينصب الاهتمام حول كيفية تعليم الطلاب إلا أن تنمية المستوى المهنى للمعلمين لم تحظ بنفس القدر من الاهتمام على مستوى مؤسسات التعليم قبل الجامعى وذلك في عدد من دول العالم، فيجب أن تتم التنمية المهنية بناء على كيفية تعلم المعلمين وذلك بتكييف استراتيجيات ملاءمتة لهم حيث إن معظم برامج التنمية المهنية الحالية غير فعالة (Gulamhussein, 2013, pp.1:3).

وتُوكد نتائج عدد من البحوث على وجود علاقة بين دافعية المعلمين للعمل بالتدريس وانخراطهم في أنشطة التنمية المهنية، ومن أمثلة هذه البحوث بحثي ريتشاردسون ووات (2006) و Richardson & Watt (2007) (Karabenick & Conley, 2011, p.14)، وفي عدد من الدول لا يتم مراعاة كفاءة المعلمين ودافعيتهم للتدريس عند التعيين وإنما يتم التعيين لسد العجز في المواد الدراسية المختلفة (Giacomazzi, 2016, p.5)، لذا يرى بعض الباحثين ضرورة تأسيس مجتمع مهني يقوم على توافر معايير معينة عند تعيين المعلم، مع توفير احتياجات هذا المعلم، والتي يمكن أن تكون دافعاً لتحسين نموه المهني (Yan& Jin-xia, 2014, p.763).

ويختلف الاهتمام بكفاءة منظومة القيادة التعليمية باختلاف ثقافة الدول، ففي أستراليا وكندا ونيوزيلاندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية، يتم الاهتمام بتحسين دور المعلم والمدرسة، إلا أن الحال يختلف في دول الاتحاد الإسكندنافي، وينعكس هذا الاختلاف على منظومة القيادة بالبلدان السابق ذكرها (Day & Sammons, 2014, p.11)، ويؤكد عدد من الباحثين على أهمية دور القائد في تحفيز التنمية المهنية للمعلمين، حيث ترى بوروك (Borko, 2004, p.7) ضرورة توفير القائد لبيئة تحقق تنمية مهنية ذات جودة عالية للمعلمين، وذلك من خلال خلق مناخ يتسم بالثقة وتوجد به معايير للاتصال، كما يتوفر به الحوار الناقد، ويجب على القائد أن يحقق التوازن بين احترام الأفراد في مجتمع التعلم وبين تقبلهم للنقد الهادف لتعديل السلبيات، ويتفق معها مالفورد (Mulford,2003,p.27) في أهمية دور القائد ليس فقط في تحفيز المعلمين بل في نجاح العملية التعليمية ككل.

مما سبق، ونظراً لأهمية دور كلٍ من القائد التربوي والمعلم في نجاح العملية التعليمية، ترى الباحثة أهمية دراسة الدافعية للتنمية المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها بكفاءة المنظومة التربوية من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة خلال عملها بمتابعة وحدات التدريب والجودة في عدد من مدارس إدارة شرق الزقازيق التعليمية شكوى عدد من مديري المدارس الابتدائية بخصوص ضعف دافعية المعلمين للتنمية

المهنية، كما تكررت شكوى مسئولي وحدات التدريب والجودة بعدد من المدارس الابتدائية بخصوص ضعف إقبال المعلمين على المشاركة في ورش العمل والمواقف التدريبية التي تقدمها تلك الوحدات، هذا بالإضافة إلى شكوى عدد من مدربي الأكاديمية المهنية للمعلمين – والتي تعمل الباحثة بها كمدرب تربوي عام – من أن معلمي المرحلة الابتدائية لا يرغبون في المواظبة خلال حضور تدريبات الترقي على الكادر المهني للمعلمين، حيث يطلب عدد كبير منهم الإذن بالانصراف قبل نهاية اليوم التدريبي، ويوجد تعارض بين كم الشكاوى السابق ذكرها وبين حصول عدد كبير من معلمي المرحلة الابتدائية على دراسات عليا في التربية، حيث تبلغ نسبتهم (53%) وذلك وفقاً لكتاب الإحصاء السنوي لوزارة التربية والتعليم (2015، ص. 169).

ونظراً لأهمية دور الدافعية في التنمية المهنية للمعلم فقد قامت الباحثة بإجراء مقابلات جماعية خلال التدريبات التي يتم إجراؤها بوحدات التدريب والجودة بالمدارس، وذلك لاستطلاع رأى (100) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية بإدارة شرق الزقازيق التعليمية حول دافعيتهم للتنمية المهنية، وتكونت المقابلات من سؤالين هما: ما هو دور مديرك في كفاءتك المهنية؟، وما هي طريقتك لتحسين مستواك المهني؟، وقد أظهرت نتائج تلك المقابلات وجود مؤشرات على انخفاض دافعية هؤلاء المعلمين للتنمية المهنية، وأرجع معظمهم شعوره بالإحباط إلى قصور في أداء القيادات التربوية، وبالنظر إلى البحوث السابقة في مجال التنمية المهنية للمعلمين فإننا نجد عدد من البحوث التي تؤكد على وجود علاقة بين دافعية المعلمين للتنمية المهنية وكفاءة مديري المدارس، لذا يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما هو مستوى الدافعية للتنمية المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟
2- ما هو مستوى كفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركها معلمي المرحلة الابتدائية؟
3- هل توجد علاقة بين مستوى الدافعية للتنمية المهنية لدى أفراد العينة من معلمي المرحلة الابتدائية ومستوى كفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركونها؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث فيما يلي:

1- التعرف على مستوى دافعية معلمي المرحلة الابتدائية للتنمية المهنية.
2- التعرف على مستوى كفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركها أفراد العينة.
3- التعرف على العلاقة بين دافعية عينة الدراسة للتنمية المهنية وكفاءة منظومة القيادة التربوية من وجهة نظرهم.

4- التوصل لمقترحات من شأنها تحسين الدافعية للتنمية المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ورفع كفاءة القيادات التربوية بجمهورية مصر العربية.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث مما يلي:

1- ندرة الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع في البيئة المصرية، كما أن معظم البحوث الأجنبية تناولت علاقة الدافعية للتنمية المهنية بكفاءة مديري المدارس، ولا توجد بحوث تناولت علاقة كفاءة القيادات التربوية العليا بدافعية المعلمين للتنمية المهنية، وذلك في حدود علم الباحثة.
2- ارتباط البحث الحالي بمعايير جودة التعليم قبل الجامعي، فالدافعية للتنمية المهنية ذات صلة وثيقة برفع الكفاءة المهنية، وطبقا لنظرية السلوك المنظم فإن الدافع يميل إلى أن يترجم إلى فعل (Gorozidis & Papaioannou, 2011, p.2) مما يسهم في تحقيق فعالية التدريس.
3- ضرورة وجود معايير علمية لاختيار وتقييم القيادات التربوية، وذلك لأهمية دور تلك القيادات في تحفيز التنمية المهنية للمعلمين، وتفعيل نواتجها للاستفادة منها على مستوى المنظومة التعليمية.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

(1) **الدافعية:** تتمثل في طموح المعلم ومثابرته للوصول لمستوى مهني معين، واللذين يؤثران ويتأثران ببيئة العمل وعلاقاته بين الشخصية وكذلك بالرضا عن مستوى الدخل.
(2) **التنمية المهنية:** هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لتطوير مهاراته الحالية ولاكتساب مهارات شخصية ومهنية تمكنه من القيام بمسؤولياته المهنية على نحو فعال.
(3) **منظومة القيادة التربوية:** وتتمثل في مستوي القيادات الوسطى من مديري المدارس، والموجهين الفنيين، ومديري المراحل التعليمية، ومديري الأقسام بالإدارات التعليمية، وكذلك في مستوى القيادات العليا من مديري الإدارات التعليمية، ومديري المديريات التعليمية ووكلاء الوزارة بالمديريات التعليمية.

الإطار النظري:

(أولاً) الدافعية:

1- مفهومها:

اهتمت بعض التعريفات بالدافعية الداخلية فقط دون الإشارة إلى أثر العوامل الخارجية عليها، حيث نجد عبد اللطيف خليفة (2000) يتناول مجموعة من تعريفات الدافعية لكل من يونج وماسلو

ويتوصل إلى أن "الدافعية تحتوى على شقين وهما: الشق الأول ويتمثل في النشاط العام أو الطاقة العامة، أما الشق الثاني فيتمثل في استقطاب هذا النشاط أو الطاقة في اتجاه معين"، بينما يرى سانسون وهاراكيويز (2000) Sansone & Harackiewicz أن "التحفيز الخارجي يؤدي دوراً في دعم أو ضعف الدافعية الداخلية"، ويرى البعض بأن الدافعية هي "السبب في القيام بسلوك ما" (Gredler, Broussard and Garrison, 2004, p.106)، (Guay et al., 2010, p. 712).

2- النظريات المفسرة للدافعية:

لقد كان أول توجه نظري لتفسير الدافعية بناءً على التعزيز الخارجي، حيث حدد سكينر Skinner أنواعاً مختلفة من المعززات، إلا أن ستيبك يرى محدودية هذا التوجه النظري، فلا يمكن المساواة بين العقاب والثواب من حيث الفاعلية في السلوك، وكان لذلك أثر في توجه نظري جديد لتعديل السلوك من خلال الاتجاه السلوكي المعرفي، والذي يرى أن أثر المكافأة يتوقف على مجموعة من العوامل المعرفية كالقدرة اللغوية، ومن ثم تم تفسير قدرة البعض على ضبط الذات والتوصل إلى إجراءات تحسن من تلك القدرة (Stipek, 1996, p. 97).

وقدم هيرزبرج Herzberg عام (1974) حالتين للدافعية؛ تعتمد الأولى منهما على الصحة النفسية أو على سياق العمل، وتشتمل على عوامل هي: سياسات الشركة، وظروف العمل، والراتب، والإحساس بالأمان، أما الحالة الثانية فهي العوامل المسببة للرضا، وتشتمل على عوامل هي: الإنجاز، وطبيعة العمل، والمسؤوليات، ودرجة التقدم، والنمو الشخصي، ويرى هيرزبرج أن عوامل الصحة النفسية ليست المسؤولة بمفردها عن القيام بسلوك ما، فوجود أي خلل بها يؤدى إلى عدم الرضا ولكنه لا يمنع القيام بذلك السلوك، حيث أن العوامل المسببة للرضا هي المسؤول الأكبر عن الدافعية (Pardee, 1990, p.5).

وفي نظرية التحديد الذاتي نجد أن سلوك الأفراد يمكن أن يحدث نتيجة لدوافع داخلية أو خارجية، ومن أمثلة الدوافع الداخلية أن يزاول الشخص نشاطاً يؤدي إلى السعادة أو المتعة دون تدخل عوامل أخرى كالتحفيز أو الضغط، ومن جهة أخرى فإن الدافعية الخارجية تهتم بالمخرجات من النشاط دون الاهتمام بوجود رضا داخلي عن ممارسة ذلك النشاط (Gorozidis & Papaioannou, 2011, p.2- 3).

(ثانياً) التنمية المهنية للمعلمين:

1-مفهومها:

تُركز بعض تعريفات التنمية المهنية للمعلمين على العوامل الخارجية المتعلقة بها أكثر من دوافع المعلم للوصول لمستوى الكفاءة المطلوب، حيث يُعرفها لوكس هورسلى وآخرون (1998) Loucks-Horsley et al. بأنها "الفرص المهنية التي تتيح للمعلمين تطوير معارفهم ومهاراتهم لتحسين فعالية التدريس"، بينما لا تحدد بعض التعريفات إذا كانت التنمية المهنية قائمة على العوامل الخارجية أو على دافعية المعلم حيث تحصرها في الإجراءات التي تؤدي إلى تحسين كفاءة المعلم مثل تعريف نجم الدين نصر (2004) والذي يرى أنها "كل الطرق والإجراءات التي تعمل على الارتقاء وتحسين أداء المعلمين"، وتعريف سكولاجير وفيوسكو (2002) Scholager & Fusco والذي يرى أنها "عملية يحدث خلالها أن يتعلم المعلمون كيفية تفعيل المعرفة في مجتمع الممارسين، وهي نشاط مستمر في الحياة المهنية لكل معلم".

وتُصنف بعض التعريفات التنمية المهنية بناء على نوع النشاط الذي تحدث من خلاله فيقسمونها إلى أنشطة رسمية وغير رسمية، وذلك مثل تعريف فيليجاز رايميرز (2003) Villegas-Reimer والذي يرى أنها "تشتمل على أنشطة رسمية كحضور ورش عمل ومقابلات رسمية، وأنشطة غير رسمية كقراءة المنشورات المتخصصة ومشاهدة البرامج الوثائقية الأكاديمية المتخصصة، كما يُعرفها برود وايفانز Broad & Evans (2006) بأنها" الأساليب الرسمية وغير الرسمية لتحسين مستوى أداء المعلمين".

2- التنمية المهنية لمعلمي جمهورية مصر العربية:

يوجد عدد من البحوث السابقة والمراجع التي تناولت طرق التنمية المهنية والاتجاهات العالمية الحديثة لتنمية المستوى المهني للمعلم، إلا أن التنمية المهنية للمعلم المصري لم تحظ بنفس القدر من الاهتمام – وذلك في حدود علم الباحثة، وفيما يلي استعراض لطرق التنمية المهنية للمعلم المصري:

2-1 برامج التدريب والتنمية المهنية:

توجد عدة جهات رسمية لتدريب المعلمين في جمهورية مصر العربية، وفيما يلي إيجاز لأهم مهام تلك الجهات بناء على المعلومات الواردة بمواقعها الإلكترونية الرسمية:

2-1-1 الإدارة المركزية للتدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم المصرية وما يتبعها من أقسام وإدارات تدريب بالمديريات والإدارات التعليمية:

والتي تقوم بتنظيم وإجراء عدد من البرامج التدريبية التخصصية والتربوية للمعلمين والقيادات التربوية، ويتم تنفيذ بعض تلك البرامج عن بعد من خلال الفيديو كونفرانس، ويُنظم القراران الوزاريان (137) و(138) العمل داخل وحدات التدريب والجودة بالمدارس، حيث يتم الإشراف على تلك الوحدات من خلال أقسام التدريب بالإدارات التعليمية.

2-1-2 الأكاديمية المهنية للمعلمين:

وهي الجهة المسؤولة عن برامج التنمية المهنية وبرامج التسكين والترقي على الكادر المهني للمعلمين، وتشترط أن تتم التدريبات من خلال برامج تدريبية معتمدة ومدربين معتمدين ومكان معتمد من قبلها، ويوجد على الموقع الإلكتروني للأكاديمية شروط الاعتماد للعناصر الثلاثة السابق ذكرها، كما يوجد برنامج للتدريب عن بعد على القرائية، وهو البرنامج الإلكتروني الوحيد المتاح على صفحة الأكاديمية.

وتقدم الأكاديمية المهنية للمعلمين برامج تدريبية مدفوعة الأجر وهي برنامج إعداد المعلم المساعد للتسكين على الكادر المهني للمعلمين، وبرامج إعداد مديري ووكلاء الإدارات التعليمية ومديري ووكلاء المدارس، وكذلك برنامج إعداد الموجهين الفنيين، ويحصل المتدرب على شهادة تفيد باجتيازه لتلك البرامج، أما عن برامج الترقي على الكادر المهني للمعلمين – والتي تتم في فترات زمنية موحدة على مستوى جمهورية مصر العربية – فهي مجانية ولا يحصل المتدرب على شهادة اجتياز، وإنما تقوم وزارة التربية والتعليم بإصدار قرار يشتمل على أسماء جميع المعلمين الذين اجتازوا المرحلة التدريبية، حيث يصدر لكل محافظة قرار منفصل يتم اعتماده من وزير التربية والتعليم والمحافظ ووكيل أول وزارة التربية والتعليم بتلك المحافظة.

وقد لاحظت الباحثة خلال عملها شكوى المتدربين من ضعف مستوى البرامج المقدمة لهم، وكذلك من كونها لا تتناسب مع احتياجاتهم التدريبية (إسراء هاشم، 2016)، كما لاحظت وجود قصور في التنظيم بين الجهتين السابق ذكرهما، فيتم إجراء نفس البرامج التدريبية في كلتا الجهتين، بالإضافة إلى أن أقسام وإدارات التدريب بالإدارات التعليمية لا تستطيع إجراء برامج تدريبية دون أن تتوافر فيها الشروط التي وضعتها الأكاديمية المهنية للمعلمين، وذلك بالرغم من أنها تقوم بالإشراف على البرامج التدريبية بوحدات التدريب والجودة بالمدارس والتي لا تتقيد بنفس الشروط مما يضعف جدوى العمل بتلك الوحدات.

2-2 إعداد البحوث العلمية:

يرى عدد من المتخصصين أن التنمية المهنية لا تعتمد فقط على الفرص التي يحصل عليها المعلمون، وإنما تشتمل أيضاً على التقييم الذاتي لمستوى التدريس، وكذلك ممارسة البحث العلمي (Yan & Jin-xia, 2014, p. 763)، ويوضح كتاب الإحصاء السنوي الصادر من وزارة التربية والتعليم عن العام الدراسي (2014- 2015) أن عدد المعلمين الحاصلين على دراسات عليا تربوية يبلغ (580384) معلم ومعلمة، وذلك من جملة (1044446) معلم ومعلمة، أي أن عدد المعلمين الحاصلين على دراسات عليا يبلغ (55,56%) من إجمالي عدد المعلمين، وجدير بالذكر أن الأكاديمية المهنية للمعلمين بصدد إصدار مجلة علمية محكمة بعنوان "المعلم العربي والتنمية المهنية"، حيث تم الإعلان عن نشر البحوث الإجرائية وملخصات الرسائل العلمية للمعلمين مجاناً، وذلك بناء على القرار رقم (456) والصادر بتاريخ 2017/2/6.

2-3 الدورات التدريبية على نفقة المعلم من جهات غير تابعة لوزارة التربية والتعليم

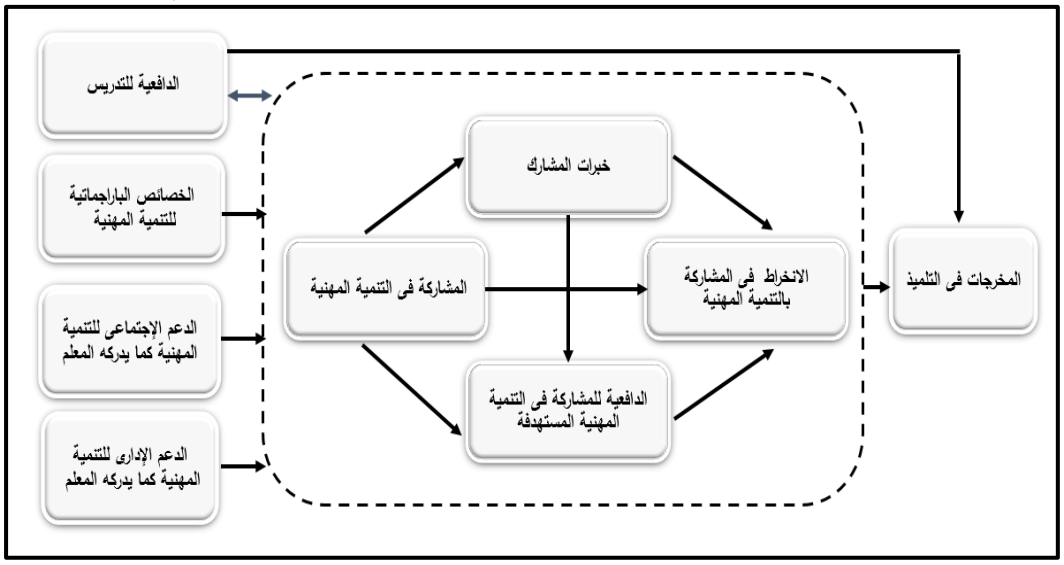
لا توجد إحصائيات رسمية حول عدد المعلمين الحاصلين على دروات تدريبية على نفقتهم الخاصة من جهات غير تابعة لوزارة التربية والتعليم- وذلك في حدود علم الباحثة، والتي لاحظت خلال عملها بقسم التدريب بإدارة شرق الزقازيق التعليمية أن معظم المتقدمين للتسكين على الترقي للكادر المهني للمعلمين من فئة المعلم المساعد- خلال العام الدراسي (2015-2016) - قد حصلوا على دورات الحاسب الآلي مثل الرخصة الدولية لقيادة الحاسب الآلي من مراكز خاصة بدلاً من مركز التطوير التكنولوجي بمديرية التربية والتعليم، كما أن (89,9%) من المعلمين المتقدمين للحصول على برنامج إعداد القيادات الوسطى قد حصلوا على دورة اللغة الإنجليزية "المستوى الأول" من مراكز خاصة وغير معتمدة من جهات رسمية كوزارة التربية والتعليم المصرية والمجلس الأعلى للجامعات، وقد تم اكتشاف الكثير من الشهادات المزورة في الحالتين السابق ذكرهما، مما يُشير إلى تحايل بعض المعلمين للحصول على دورات تدريبية للتعيين أو للترقي دون وجه حق.

3- نماذج تفسير التنمية المهنية لدى المعلمين

إن جميع النماذج التي تفسر التنمية المهنية هي نماذج قدمتها دراسات سابقة – وذلك في حدود علم الباحثة، وتتنوع تلك النماذج تبعاً للأساس النظري المنبثقة منه، حيث أن بعضها هو نتاج لبحث في مجال طرق التدريس في مادة دراسية بعينها مثل بحث كولنز وجوزيف وبيالاكزيك (2004) Collins, Joseph& Bielaczyc، كما أن البعض الآخر هو دراسة تطبيقية مثل دراسة بينويل وآخرين (2011) Penuel et. al.، وتوجد بحوث هي خليط من التوجهات مثل بحث كولنر (2010) Koellner حول دائرة حل المشكلات، ويؤكد على ذلك نتائج بحث مارا وآخرين (2011)

Marra et al,، حيث يُعد من الأبحاث القليلة التي قدمت مقارنة بين نماذج التنمية المهنية، ويرى أنه يمكن تصنيف تلك النماذج بناء على توجهاتها والتي تتمثل في النشاط البحثي والمحتوى البحثي والمنهج البحثي وكذلك المخرجات البحثية.

وحيث أن معظم النماذج التي توصلت إليها الباحثة هي نماذج تفسر التنمية المهنية في تخصصات بعينها، لذا اكتفت بتناول نموذج واحد فقط هو نموذج كارابيتش وكونلى (2011) Karabenick & Conley، وذلك لكونه نموذجاً مثالياً لتناوله مكونات الدافعية للتنمية المهنية والعوامل المؤثرة بها بشكل عام دون التركيز على تخصص المعلم، ويتضح ذلك في شكل (1).



شكل (1) نموذج كارابيتش وكولوني (Karabenick & Conley,2011)

4- العوامل المؤثرة بدافعية المعلمين للتنمية المهنية:

ترتبط الدافعية للتنمية المهنية لدى المعلمين بمجموعة من العوامل مثل سنوات الخبرة والمرحلة التي يعمل بها المعلم والظروف الاجتماعية والسياسية والمساندة من قبل القيادة والزملاء (İNCEÇAY and BAKİOĞLU,2010,p.15) . كما تتأثر الدافعية للتنمية المهنية بفعالية الذات وأنماط التعلم (Karabenick & Conley, 2011, p.1)، وتوصلت نتائج بحث جورودیس وباباياونو (2013) Gorozidis & Papaioannou إلى أن القدرة على التنظيم الذاتي هي إحدى العوامل المرتبطة بالتنمية المهنية لدى المعلمين. وتتأثر دافعيتهم للتنمية المهنية أيضاً بعوامل داخلية كمفهوم الذات وتوكيد الذات والرضا الوظيفي (Anhwere, 2013, pp.27: 29).

(ثالثاً) منظومة القيادة التربوية:

1- مفهوم القيادة التربوية:

تناولت بعض التعريفات اتجاه القيادة وأثرها مثل تعريف عبد الصمد الأغبري والذي يرى أنها "قدرة القائد الإداري – المدير – على التأثير في سلوك واتجاهات مرؤوسيه (الإداريين، المعلمين والتلاميذ)، وتحفيزهم وكسب ثقتهم نحو تحقيق أهداف المدرسة" (عبد الصمد الأغبري، 2000، ص. 82)، ويؤكد ليثوود وزملائه (Leithwood,et al., 2004, p.22) على ذلك ويقدم تعريف يوكل Yukl كمثال حيث يرى أن القيادة التربوية هي "تفسير الأحداث للعاملين مع القائد واختيار الأهداف وأنشطة العمل للمجموعة أو المؤسسة، ودافعية العاملين لتحقيق تلك الأهداف، والاستمرار في التعاون والعمل الجماعي وتقديم الدعم من أشخاص لا يعملون بتلك المؤسسة".

كما توجد تعريفات تناولت دور القائد التربوي وسماته الشخصية ومهاراته الفنية مثل تعريف ساريا (2011، ص.16) Surya والذي يرى أنها "تظهر عندما يقوم شخص بمبادرة لتحقيق التغيير في التعلم والتعليم، وذلك من خلال توفير الفرص التي تسمح للمشاركين بتطوير الفهم الذاتي وتشكيل المجموعات الاجتماعية التي تقدم المساندة المتبادلة خلال عملية التغيير بما ينعكس على الممارسة"، ويعرفها هان ويان (2016، ص.1) Yan and Han أيضاً من هذا المنظور إذ يريان أنها "جودة وفعالية تأثير القائد على أعضاء المؤسسة التعليمية والمعلمين والطلاب، وذلك بهدف إشراكهم جميعاً في تحقيق الرؤية والأهداف التعليمية".

2-مهارات القيادة التربوية:

يقدم عبد الرحمن محمد العيسوي (1999، ص. 323) مجموعة من السمات التي يجب توافرها في مدير المدرسة الفعال، وتتمثل في تشجيع أعضاء الجماعة المدرسية على تحمل المسؤولية، وتطبيق العدل والمساواة بين جميع الأفراد، والثقة بالنفس، وقوة الإرادة والعزيمة، وسرعة اتخاذ القرارات، والذكاء، ووضع الفرد المناسب في المكان المناسب، والاستفادة من قدرات وخبرات أعضاء الجماعة. ويتفق معه أحمد إسماعيل حجى (2000، ص. 42-43) وأحمد إبراهيم (2002، ص ص. 313- 314) في عدد من المهارات الضرورية والتي تضمن الكفاءة والفاعلية لأداء القائد، وتتمثل في مهارات العمل الجماعي، ومهارة قيادة الآخرين، ومهارات التفويض، ومهارات بناء الفريق، ومهارات تنظيم وإدارة الوقت، ومهارات الاتصال الفعال، ومهارات التدريب والإشراف، ومهارات التفكير الابتكاري، ومهارات إدارة الأزمات.

ويصنفها على بن محمد الغامدي (2013، ص. 1075) إلى ثلاث مهارات أساسية يجب أن يتمتع بها القائد التربوي الفعال، وهي المهارات الذاتية والتي تتمثل في السمات والقدرات الشخصية

اللازمة في بناء شخصية الفرد ليصبح قائداً، والمهارات الفنية وتتمثل في المعرفة والكفاءة في أحد فروع العلم، والمهارات الإنسانية، وتعنى قدرة القائد على التعامل مع مرؤوسيه. تتأثر مهارات القيادة التربوية بمجموعة من العوامل كالخبرة ومستوى المرحلة التعليمية التي يعمل بها المدير، حيث تكون أفضل لدى مديري المدارس الثانوية، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة عادل محمود حبيشي (2011)، كما تتأثر بالنوع وموقع المدرسة، وهذا ما أكدت عليه دراسة على حسن حورية (2013).

3- نظريات القيادة:

تُعد نظرية السمات أقدم نظريات القيادة، ففي أربعينيات القرن العشرين قدمت أسباب نجاح القائد والذي يتحدد بناء على سماته الشخصية والبدنية وذكائه وقدرته على التواصل (Surya, 2011, p.22)، حيث يرى جالتون (Galton) أن القائد يولد ولا يصنع، واتفق معه كونتز وزملائه (1980) Koontz, et al.، وتوجد عدة مسميات لنظريات اتفقت معهم مثل نظرية الأمير The Prince Theory، ونظرية البطل The Hero Theory، ونظرية الرجل المتميز The Superman Theory (أحمد عواد، 2005، ص. 21).

وقدم الإصدار الثاني من موسوعة القيادة والإدارة التربوية خمسة توجهات نظرية حديثة لتفسير القيادة وهي: نظرية كاريزما القائد "السمات" والتي سبق تناولها بإيجاز، ونظرية القيادة الرمزية حيث يقدم القائد رموزاً للعاملين معه عما هو مهم في المنظمة، ويصنع رؤية من خلال التواصل مع هؤلاء العاملين، ونظرية القيادة التحويلية والتي ترى أن القادة يحاولون تغيير وتحويل الأفراد من خلال دفع أنفسهم والآخرين إلى مستويات أعلى من الدافعية والأداء، ونظرية القيادة النسائية والتي تتبنى أثر النوع على سلوك القائد حيث ترى أن الإناث يركزون أكثر على العلاقات والتواصل في القيادة مقارنة بالذكور، ونظرية القيادة الثقافية والتي تتبنى محاولات وأنماط تم اختراعها واكتشافها وتنميتها من خلال مجموعات وتم تعليمها لأفراد جدد كطريقة صحيحة للتصرف في المؤسسة (Fenwick,2004, pp. 46).

وترى النظرية السلوكية أن اتجاهات وسلوكيات القائد نحو العاملين معه هي المسئولة عن نجاحه، حيث يُعد شعور القائد بالمسئولية نحو العاملين وقدرته على التواصل من العوامل الهامة لتحقيق الأهداف المرغوبة، وقد ركزت النظرية السلوكية على أنماط القيادة وعلى العلاقات بين الشخصية مع مراعاة الاحتياجات الشخصية والفروق الفردية (Göksoy, 2015, p.111).

وفي عام (2007) قدم كيلي وبيترسون Kelley and Peterson، وتسكانين مورين Tschannen-Morin نظرية القيادة التربوية والتي جاء جزء منها مبنى على نظرية إدارة الأنظمة، حيث تناولت نظريتهم أهمية مخرجات الأداء وقياس الأهداف الواضحة، كما أكدوا على أهمية

العلاقات القوية بين العاملين في المدرسة، وعلى النقيض منهم كان توجه نظرية سيرجيوفاني Sergiovanni (2007) حيث لم يقتصر على أهمية المخرجات بل ركز على أهمية أهداف المؤسسة التعليمية، وتؤكد نظريته على ضرورة وجود رؤية مشتركة حتى يمكن لتلك المؤسسة أن تحقق أهدافها(Jasper, 2015, pp.6-7).

البحوث السابقة:

يشتمل هذا القسم على بحوث تمت في بيئات عربية وأجنبية، وفيما يلي عرضاً موجزاً لأحدث البحوث السابقة وفقاً للتسلسل الزمنى لتلك البحوث.

تناول **بحث بريديسون Bredeson (2000)** دور مدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين، وذلك من خلال مناقشة وتحليل نتائج عدد من البحوث السابقة، حيث توصل إلى وجود أربعة أدوار لمدير المدرسة لتفعيل التنمية المهنية للمعلمين وهي؛ دوره كقائد ومعلم، وخلق بيئة ملائمة للتعلم، والانخراط في تخطيط وتنفيذ التنمية المهنية، وقياس مخرجات التنمية المهنية.

وأجرى **سندهفاد(2009) Sindhvad** بحثاً للتعرف على دور مديري المدارس في دعم التعليم داخل الغرف الصفية، حيث تكونت عينة الدراسة من مديري المدارس الذين أكملوا برنامج تدريب القيادة التربوية وعددهم (1110) مدير مدرسة، وأظهرت النتائج أن أفراد العينة يعتقدون في مقدرتهم على دعم المعلمين للتطوير المهني، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق بين معتقدات المديرين حول مقدرتهم على دعم المعلمين ترجع إلى العوامل الديموغرافية، وأن 75% من المديرين عزوا مقدرتهم على دعم المعلمين إلى التدريب العملي الذي تلقوه.

وقامت **مبيرجى Mburgu (2010)** بدراسة أثر تأييد مديري المدارس الثانوية على التنمية المهنية للمعلمين في كينيا، حيث تم إجراء استعلام لجمع بيانات الدراسة، وذلك على عينة مكونة من (226) معلماً تم اختيارهم عشوائياً من (40) مدرسة ، وأظهرت النتائج أن معظم المعلمين كانوا على وعي بأهمية التنمية المهنية، حيث كان مديرو المدارس على استعداد لمساندة المعلمين لتحقيق التنمية المهنية، كما أظهرت النتائج ضرورة حصر الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين وتوفير المكان المناسب للتدريب.

وتناول **بحث فوجان وماك لافلين Vaughan& McLaughlin (2011)** دور القيادة في تحفيز التنمية المهنية لدى عينة مكونة من ستة معلمين يعملون بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة الملاحظة والمقابلة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج فعالية دور القائد في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

وهدف **بحث على بن محمد الغامدي (2013)** إلى التعرف على درجة جودة أداء القيادات التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة بالمدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من (148) مديراً من مديري المدارس الثانوية والمتوسطة للبنين، وقام الباحث بإعداد مقياس جودة القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة ترجع إلى المؤهل الدراسي ولعدد سنوات الخبرة.

وتناول **بحث ديالا الحويك (2014)** العلاقة بين تحفيز الإدارة المعنوي وتفعيل التنمية المهنية المستدامة لدى المعلمين، وذلك على عينة مكونه من (380) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الطفيلة، حيث تم تصميم استبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن سلوكيات مديري المدارس كان لها دور في تفعيل التنمية المهنية المستدامة، كما أظهرت أن تلك السلوكيات اختلفت تبعاً للنوع والخبرة ومستوى المؤهل الدراسي.

وهدف **بحث توماس Thomas (2015)** إلى معرفة ممارسات التنمية المهنية لدى معلمي إحدى المدارس الخاصة ببروناى دار السلام، حيث تم إجراء مقابلات واستخدام الملاحظة لجمع بيانات الدراسة، وأظهر تحليل النتائج أن ممارسات التنمية المهنية لدى عينة الدراسة تأثرت بعدة عوامل هي قيادات المدرسة ومجتمع المعلمين والطلاب.

وتناول **بحث جايكومازى Giacomazzi (2016)** التنمية المهنية المستمرة للمعلمين من خلال إجراء دراسة حالة على التعليم في أوغندا، حيث يتم توظيف معلمين غير مؤهلين كما ترتفع كثافة الطلاب في الفصول، مع انخفاض دخل المعلم وضعف الكفاءة المهنية لمديري المدارس، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين انخفاض الدافعية نحو التنمية المهنية المستمرة وانخفاض كفاءة مديري المدارس.

تعقيب على البحوث السابقة:

تناولت معظم البحوث السابقة دافعية المعلمين للتنمية المهنية وعلاقتها بكفاءة القيادة التربوية متمثلة في مدير المدرسة مثل بحث فوجان وماك لافلين Vaughan& McLaughlin (2011) وبحث جايكومازى Giacomazzi (2016)، ولم تتوصل الباحثة لبحوث تناولت مستويات أخرى من منظومة القيادة التربوية، أما البحث الحالي فقد هدف إلى دراسة دافعية معلمي المرحلة الابتدائية للتنمية المهنية وعلاقتها بكفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركها هؤلاء المعلمون.

واستخدمت البحوث السابقة عينات متنوعة من حيث الحجم، فكانت هناك عينات كبيرة العدد مثل عينة بحث سندهفاد Sindhvad (2009)، كما كانت هناك عينات متوسطة العدد مثل عينة بحث على بن محمد الغامدي (2013)، وكانت هناك عينات صغيرة العدد مثل عينة بحث فوجان

وماك لافلين (2011) Vaughan& McLaughlin، ولم تحدد بعض البحوث عدد العينة مثل بحث بريديسون (2000) Bredeson، أما عينة البحث الحالي فقد تكونت من (400) معلم ومعلمة.

وجاءت معظم عينات البحوث السابقة من مدارس حكومية ولم يحدد بعضها نوع التعليم، وكانت عينة بحث توماس (2015) Thomas هي العينة الوحيد المكونة من معلمي مدرسة خاصة، وتكونت معظم العينات من المعلمين مثل عينة مبيرجى (2010) Mburgu ، كما كانت هناك عينات مكونة من المديرين مثل عينة سندهفاد(2009) Sindhvad، وتنوعت المراحل الدراسية التي تم أخذ عينات البحوث السابقة منها، ففي بحث فوجان وماك لافلين (2011) Vaughan & McLaughlin كانت العينة من معلمي المرحلة الابتدائية، وكانت عينة بحث مبيرجى (2010) Mburgu وبحث على بن محمد الغامدي (2013) من معلمي المرحلة الثانوية، وقد أُجرى البحث الحالي على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية.

واستخدمت بعض البحوث السابقة الملاحظة والمقابلة لجمع البيانات مثل بحث توماس Thomas(2015)، كما استخدم بعضها مقاييس واستبيانات مثل بحث مبيرجى (2010) Mburgu، ولم يحدد بعضها اسم الأدوات المستخدمة مثل بحث جايكومازى (2016) Giacomazzi، واستخدم البحث الحالي مقياس دافعية معلمي المرحلة الابتدائية للتنمية المهنية، ومقياس كفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركها المعلمون.

وتتفق نتائج بعض البحوث السابقة مع نتيجة البحث الحالي في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كفاءة الإدارة التربوية ودافعية المعلمين للتنمية المهنية مثل نتائج بحث ديالا الحويك (2014) ونتائج بحث جايكومازى (2016) Giacomazz، وتوجد بحوث توصلت إلى وجود عوامل أخرى ترتبط بدافعية المعلمين للتنمية المهنية بحث توماس (2015) Thomas، كما توصل بحث مبيرجى (2010) Mburgu إلى وجود وعى بأهمية التنمية المهنية لدى عينة الدراسة.

فروض البحث:

1- يوجد انخفاض في مستوى الدافعية للتنمية المهنية لدى عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية.
2- يوجد انخفاض في مستوى كفاءة منظومة القيادة التربوية كما تدركها عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية.
3- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين الدافعية للتنمية المهنية لدى أفراد العينة من معلمي المرحلة الابتدائية وكل من أبعاد والدرجة الكلية لمقياس كفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركها هؤلاء المعلمون.

منهج وإجراءات البحث:

1- منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسة دافعية معلمي المرحلة الابتدائية للتنمية المهنية، وكذلك دراسة علاقتها بكفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركها هؤلاء المعلمين.

2- عينة البحث:

أُجري البحث على عينة مكونة من (400) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية بإدارة شرق الزقازيق التعليمية، والذين لديهم خبرة في ممارسة التدريس تتراوح من عامين إلى 20 عام، حيث تم اختيار العينة باستخدام الطريقة العشوائية.

3- أدوات البحث:

3-1 مقياس دافعية معلمي المرحلة الابتدائية للتنمية المهنية "إعداد الباحثة"

قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من البحوث التي تناولت منظومة التنمية المهنية، وذلك لتحديد الهدف العام من المقياس، وهو قياس مستوى دافعية معلمي المرحلة الابتدائية للتنمية المهنية، حيث اشتمل المقياس على خمسة أبعاد، وتكون في صورته الأولية من (24) مفردة، وتم العرض على (7) من الأساتذة والأساتذة المساعدين في تخصصات علم النفس والصحة النفسية والإدارة التربوية، وبناءً على آرائهم تم حذف (4) مفردات، وتعديل صياغة مفردة من الصورة الأولية للمقياس.

وتم حساب ثبات المقياس من خلال التجزئة النصفية، حيث تم حساب معامل الارتباط بين الجزأين الأول والثاني، ووجد أنه يساوى (0,785)، وكان معامل ارتباط سبيرمان براون (84,.) وهو معامل ثبات جيد، كما تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ، ووجد أنه يساوى (0,78)، وهو معامل ثبات مقبول.

وتم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق الاتساق الداخلي، حيث طُبق المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المعلمين عددها (300) معلم ومعلمة، وتم حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه (جدول 1)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (جدول 2).

جدول (1): معاملات ارتباط مفردات المقياس بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

م	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الطموح المهني	1	,723	0,01	4	بيئة العمل	4	,512	0,01
		6	,311	0,01			9	,426	0,01
		11	,404	0,01			14	,67	0,01
		16	,316	0,01			19	,35	0,01
2	العلاقات بين الشخصية	2	,388	0,01	5	الرضا عن مستوى الدخل	5	,369	0,01
		7	,721	0,01			10	,505	0,01
		12	,596	0,01			15	,621	0,01
		17	,32	0,01			20	,551	0,01
3	المثابرة	3	,464	0,01					
		8	,467	0,01					
		13	,52	0,01					
		18	,567	0,01					

يتضح من جدول (1) أن قيم معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه جميعها داله عند (0,01).

جدول (2): معامل ارتباط كل محور من المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الطموح المهني	,251	0,01
2	العلاقات بين الشخصية	,425	0,01
3	المثابرة	,442	0,01
4	بيئة العمل	,52	0,01
5	الرضا عن مستوى الدخل	,534	0,01

يتضح من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له جميعها داله عند (0,01)، مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الصدق الداخلي.

الصورة النهائية للمقياس:

بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (20) مفردة، منها (13) مفردة موجبة، (7) مفردات سالبة، وتم حساب الدرجات كالتالي: بالنسبة للمفردات الموجبة (أوافق تماماً = 5، أوافق= 4،

غير متأكد = 3، لا أوافق = 2، أرفض تماماً= 1)، وبالنسبة للمفردات السالبة (أوافق تماماً= 1، أوافق = 2، غير متأكد = 3، لا أوافق = 4، أرفض تماماً= 5)، وبذلك تكون الدرجة الصغرى للمقياس (20) درجة، والدرجة العليا (100) درجة.

جدول (3): تحديد مستوى الدافعية للتنمية المهنية

مستوى الدافعية	المتوسط الحسابي
قوى	3.1 ≤
متوسط	3 – 2.1
ضعيف	2.1 >

3-2 مقياس كفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركها المعلمون "إعداد الباحثة"

قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من البحوث التي تناولت منظومة القيادة التربوية، وذلك لتحديد الهدف العام من المقياس، وهو الوقوف على مستوى الكفاءة الفنية والإدارية لمنظومة القيادة التربوية، حيث اشتمل المقياس على أربعة أبعاد، وتكون في صورته الأولية من (30) مفردة، وتم عرضه على(7) من الأساتذة والأساتذة المساعدين في تخصصات علم النفس والصحة النفسية والإدارة التربوية، وبناءً على آرائهم تم حذف مفردة، وتعديل صياغة مفردتين، وتم حساب ثبات المقياس من خلال التجزئة النصفية، وحساب معامل الارتباط بين الجزأين الأول والثاني، ووجد أنه يساوى(,741)، وكان معامل ارتباط سبيرمان براون (,851.) وهو معامل ثبات جيد، كما تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ، ووجد أنه يساوى (0,703)، وهو معامل ثبات مقبول.

وتم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق الاتساق الداخلي، حيث طُبق المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المعلمين عددها (300) معلم ومعلمة، وتم حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه (جدول 4)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس (جدول 5).

جدول (4): معاملات ارتباط مفردات المقياس بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

م	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الكفاءة الإدارية للقيادات الوسطى	1	,624	0,01	3	الكفاءة الإدارية للقيادات العليا	3	,466	0,01
		5	,487	0,01			7	,389	0,01
		9	,522	0,01			11	,348	0,01
		13	,341	0,01			15	,486	0,01

		17	,14	0,05			,295	0,01
		21	,308	0,01			,352	0,01
		25	,268	0,01			,231	0,01
		29	,159	0,01				
2	المهارات الإنسانية للقيادات الوسطى	2	,443	0,01	4	المهارات الإنسانية للقيادات العليا	,44	0,01
		6	,288	0,01			,329	0,01
		10	,153	0,01			,486	0,01
		14	,471	0,01			,432	0,01
		18	,249	0,01			,423	0,01
		22	,218	0,01			,362	0,01
		26	,374	0,01			,269	0,01

يتضح من جدول(1) أن قيم معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه جميعها دالة عند (0,01)، فيما عدا المفردة رقم (17) والتي كانت دالة عند (0,05).

جدول (5): معامل ارتباط كل محور من المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الكفاءة الإدارية للقيادات الوسطى	0,649	0,01
2	المهارات الإنسانية للقيادات الوسطى	0, 501	0,01
3	الكفاءة الإدارية للقيادات العليا	0,482	0,01
4	المهارات الإنسانية للقيادات العليا	0,448	0,01

يتضح من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له جميعها داله عند (0,01)، مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الصدق الداخلي.

الصورة النهائية للمقياس:

بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (29) مفردة، منها (21) مفردة موجبة، (8) مفردات سالبة، وتنتمى مفردتان منها للبعد الأول وثلاث مفردات للبعد الثاني، ومفردتان للبعد الثالث، ومفردة للبعد الرابع من المقياس، وتم حساب الدرجات كالتالي: بالنسبة للمفردات الموجبة (أوافق تماماً = 5، أوافق = 4، غير متأكد = 3، لا أوافق = 2، أرفض تماماً = 1)، وبالنسبة للمفردات السالبة (أوافق تماماً= 1، أوافق = 2، غير متأكد = 3، لا أوافق= 4، أرفض تماماً = 5)، وبذلك تكون الدرجة الصغرى للمقياس (29) درجة ، والدرجة العليا (145) درجة.

جدول (6): تحديد مستوى كفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركها المعلمون

مستوى كفاءة منظومة القيادة التربوية	المتوسط الحسابي
قوى	3.1 ≤
متوسط	3 – 2.1
ضعيف	2.1 >

نتائج البحث وتفسيرها:

(أولاً) اختبار صحة الفرض الأول وتفسير نتائجه:

ينص الفرض الأول على أنه "يوجد انخفاض في مستوى الدافعية للتنمية المهنية لدى عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية "، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد مستوى الدافعية للتنمية المهنية لكل مفردة من مفردات المقياس، ويوضح الجدول (7) تلك النتائج:

جدول (7): مستوى دافعية أفراد العينة للتنمية المهنية

رقم المفردة	المفردة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	مستوى الدافعية
14	ألتزم بتعليمات التوجيه الفني الخاص بمادة تخصصي.	3,2	1,2	قوي
1	أسعى لرفع مستوى كفاءتي المهنية.	2,3	,74	متوسط
4	يزعجني تدخل أولياء الأمور في شؤون عملي.	2,2	,83	متوسط
9	ألتزم بتعليمات مدير المدرسة مهما كانت صعبة التنفيذ.	2,1	,71	متوسط
7	أتبادل الآراء مع زملائي فيما يخص المناهج التي نقوم بتدريسها.	2,1	,901	متوسط
6	أطلع على معلومات حول مناهج دراسية خلاف التي أقوم بتدريسها.	2,1	,604	متوسط
2	أفضل العمل الفردي عن العمل الجماعي.	2,09	,404	متوسط
8	أحاول تحسين مكانتي بالعمل.	2,08	,535	متوسط
3	عندما أبدأ بعمل ما أضع لنفسي معايير مرتفعة لإنجازه.	2,06	,605	متوسط
16	خبرتي العملية كافية ولا داعى للحصول على خبرات أخرى في مجال تخصصي.	2,04	,536	ضعيف
12	أسعى لتكوين علاقات اجتماعية جيدة بزملائي في العمل.	1,96	,834	ضعيف
11	أرغب في الحصول على دورات تدريبية متقدمة في مادة تخصصي.	1,95	,504	ضعيف
13	أسعى لكسر الروتين خلال الحصص الدراسية.	1,9	,726	ضعيف
19	ألتزم بتوجيهات أعضاء لجان المتابعة فيما يخص عملي.	1,8	,642	ضعيف
10	أحتاج إلى الشعور بالاستقرار المادي.	1,8	1,07	ضعيف

18	يهمني التميز في كل شيء أقوم به.	1,83	,774	ضعيف
15	أنفق المال لشراء أدوات للعمل دون وجود بدل مالي لشرائها.	1,83	,957	ضعيف
17	أتفق مع بعض الزملاء حول أهمية دورنا كمعلمين.	1,74	,472	ضعيف
20	أعمل بالدروس الخصوصية لتوفير احتياجات أسرتي.	1,67	1,28	ضعيف
5	لدي عمل إضافي مسائي لأن دخلي كمعلم ضعيف.	1,34	,775	ضعيف
	المتوسط العام	42,72	3,52	ضعيف

يظهر من نتائج هذا الجدول تذبذب متوسطات درجات مفردات البعد الأول من المقياس، حيث جاء متوسط درجات المفردات رقم (1، 6) متوسطاً، وعكست إجابات أفراد العينة الرغبة في تحسين المستوى المهني والاطلاع على معلومات عن مناهج دراسية خلاف التي يقومون بتدريسها، ويتناقض ذلك مع متوسط درجات المفردات رقم (11، 16) والتي تُشير إلى انخفاض رغبة أفراد العينة في تنمية خبراتهم المهنية، حيث لا يرغبون في الحصول على دورات للتنمية المهنية في مجال التخصص، وتتماشى تلك النتائج مع شكوى عدد من المدربين بالأكاديمية المهنية للمعلمين من أن المتدربين لا يرغبون في حضور الدروات التدريبية ويكتفون بالتوقيع في كشوف الحضور ثم الرغبة في الاستئذان قبل نهاية اليوم التدريبي.

وتُشير متوسطات درجات البعد الثاني من المقياس إلى وجود قصور في العلاقات بين الشخصية في المجتمع المهني المدرسي، حيث جاءت متوسطات درجات المفردات رقم (2، 7) متوسطة مما يعكس تفضيل المعلمين للعمل الفردي وانخفاض الدافعية لتبادل الخبرات فيما بينهم، بينما جاءت متوسطات درجات المفردات رقم (12، 17) ضعيفة مما يُشير إلى انخفاض دافعية المعلمين نحو تنمية العلاقات الاجتماعية بزملائهم، كما يُشير إلى اختلاف اتجاهاتهم نحو أهمية دورهم كمعلمين، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كارابينك وكونلى Karabenick & Conely (2011) والتي ترى أن الدافعية نحو التنمية المهنية ترتبط بالدافع الاجتماعي لممارسة المهنة.

وجاءت متوسطات درجات البعد الثالث لتؤكد على انخفاض مستوى المثابرة، وأظهرت متوسطات المفردات رقم (3، 8) رغبة أفراد العينة في تحسين مكانتهم بالعمل، بينما جاءت متوسطات درجات المفردات رقم (13، 18) ضعيفة لتُشير إلى أن المعلمين يعملون بشكل روتيني يعكس فقدان الدافعية للتنمية المهنية، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة لام وآخرين Lam et al., 2010 والتي ترى أن دافعية المعلمين نحو التنمية المهنية تكون منخفضة إذا لم يكن لديهم رغبة في المشاركة بتطوير التدريس.

وجاءت متوسطات درجات المفردتين رقم (4، 9) بالبعد الرابع في المستوى المتوسط، حيث يرى أفراد العينة أن تدخل أولياء الأمور يؤثر في دافعيتهم نحو العمل، كما أنهم يحاولون الالتزام

بتعليمات مديري مدارسهم، وجاءت متوسطات مفردة واحدة في المستوى المرتفع وهي المفردة (14) مما يعكس التزام أفراد العينة بتعليمات التوجيهات الفنية، بينما جاءت متوسط درجات مفردة واحدة أيضاً في المستوى المنخفض وهي المفردة (19) حيث لا يلتزم المعلمون من أفراد العينة بتوجيهات لجان المتابعة، ولا يتناقض ذلك مع مستوى متوسطات درجات المفردات رقم (9، 14) حيث يرجع السبب في ارتفاع متوسط درجاتها إلى تجنب المعلمين للتعرض للعقاب بالندب أو النقل من المدرسة التي يعملون بها، أما بالنسبة للجان المتابعة فأقصى ما تقوم به هو تحويل المعلم للشؤون القانونية والتي تكتفي بتوقيع جزاء مادى بالخصم من راتب المعلم.

وجاءت متوسطات درجات مفردات البعد الخامس ضعيفة مما يدل على أن انخفاض مستوى الدخل المادي للمعلمين يؤثر على دافعيتهم نحو التنمية المهنية، ويُعد التذمر من بيئة العمل وانخفاض مستوى الدخل مؤشرات لانخفاض الرضا المهني، لذا تتفق نتائج البعدين الرابع والخامس مع نتائج دراسة كريستودوليدز Christodoulidis (2004) والتي ترى أن انخفاض الرضا المهني يرتبط طردياً بانخفاض الدافعية للتنمية المهنية، وبالرغم من حصول مفردة على مستوى مرتفع وكذلك حصول (8) مفردات من إجمالي (20) مفردة على مستوى متوسط، إلا أن درجات أفراد العينة كانت تميل إلى الحد الأدنى من المستوى المتوسط، لذا جاء المتوسط العام لدرجات أفراد العينة منخفضاً، مما يحقق صحة الفرض الحالي.

(ثانياً) اختبار صحة الفرض الثاني وتفسير نتائجه:

ينص الفرض الثاني على أنه "يوجد انخفاض في مستوى كفاءة منظومة القيادة التربوية كما تدركها عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد مستوى كفاءة منظومة القيادة التربوية لكل مفردة من مفردات المقياس، ويوضح الجدول (8) تلك النتائج:

جدول (8): مستوى كفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركها أفراد العينة

رقم المفردة	المفردة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	مستوى الكفاءة
23	تتواصل الأقسام الفنية بالمديرية مع الأقسام التابعة لها بالإدارات التعليمية.	2,8	,463	متوسط
14	مدير مدرستي قدوة للعاملين بالمدرسة.	2,5	,916	متوسط
2	يمكنني مقابلة مدير الإدارة التعليمية دون وجود تعقيدات إدارية.	2,5	,834	متوسط
1	يهتم مدير مدرستي بإعداد قيادات صف ثان للعمل معه.	2,3	,734	متوسط
9	مدير مدرستي على دراية كافية بالقوانين والقرارات الوزارية.	2,3	,696	متوسط
5	لدى مدير مدرستي القدرة على إدارة الاجتماعات.	2,3	,719	متوسط

26	يراعي مدير المدرسة الحالات الإنسانية للمعلمين دون الإضرار بمصلحة العمل.	2,2	,605	متوسط
13	يختار مدير مدرستي الشخص المناسب لتفويض العمل له.	2,1	,476	متوسط
رقم المفردة	المفردة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	مستوى الكفاءة
3	تنفذ القيادات العليا بمديرية التربية والتعليم الكتب الدورية دون تحري المعايير الواردة بها.	2,1	,508	متوسط
4	تراعي قيادات المديرية الطلبات الخاصة بالحالات الإنسانية للمعلمين .	2,03	,345	ضعيف
27	يسهل التواصل إدارياً مع توجيهات العموم بالمديرية.	2,02	,222	ضعيف
19	القيادات التربوية في المديرية من حملة المؤهلات التربوية.	2,01	,351	ضعيف
21	مدير مدرستي مؤهل فنياً للإدارة.	2	,451	ضعيف
17	يعلن مدير مدرستي عن أي وظيفة قيادية تخطره بها الإدارة التعليمية.	1,99	,366	ضعيف
10	يراعي مدير الإدارة التعليمية الظروف الإنسانية عند توزيع المعلمين.	1,98	,204	ضعيف
29	يصعب على مدير مدرستي إدارة وقته خلال اليوم الدراسي.	1,94	,504	ضعيف
11	يتم تكليف المعلمين بالعمل في الوظائف القيادية بناء على معيار الكفاءة.	1,93	,369	ضعيف
8	يحدد وكيل أول الوزارة مواعيد لمقابلة أصحاب الشكاوى من المعلمين.	1,92	,275	ضعيف
28	يساند وكيل أول الوزارة حصول المعلم على حقوقه الأدبية في حال تعرضه للإهانة أثناء تأدية عمله.	1,92	,272	ضعيف
18	مدير مدرستي سريع الانفعال.	1,91	,487	ضعيف
6	يهتم مدير مدرستي بالجوانب الإدارية أكثر من الإنسانية.	1,91	,282	ضعيف
24	للوساطة دور في إبقاء ندب بعض المعلمين للمديرية التعليمية.	1,91	,359	ضعيف
16	مهارات التواصل الإنساني ضعيفة لدى القيادات العليا في المديرية.	1,9	,367	ضعيف
22	للوساطة دور في حصول المعلم على حقه بالمدرسة.	1,8	,407	ضعيف
25	يوجد قصور في المهارات الإدارية لدى متابعي المدارس	1,79	,457	ضعيف
20	للوساطة دور في حصول المعلم على عمل مخفف	1,2	,376	ضعيف
15	يتم اختيار أعضاء المكتب الفني لوكيل أول الوزارة بناء على معايير معلنة	1,2	,537	ضعيف
7	القيادات العليا بمديرية التربية والتعليم مؤهلة فنياً لعملها.	1,1	,433	ضعيف
12	تهتم قيادات المديرية بتشجيع المعلمين الأكفاء.	1,1	,373	ضعيف
المتوسط العام		58,78	,275	ضعيف

يظهر من نتائج الجدول السابق أن متوسطات درجات أربع مفردات بالبعد الأول من المقياس كانت في المستوى المتوسط، وهي المفردات رقم (1، 5، 9، 13)، مما يدل على أن عينة الدراسة يرون أن مستوى تمكن القيادات من المهارات الإدارية التي تمثلها تلك العبارات هو المستوى المتوسط، ويُعد حصول المفردتين رقم (21، 29) على متوسط درجات ضعيف دليلاً على وجود قصور لدى

المعلمين، حيث أن المفردات رقم (1، 5، 9، 13) هي المهارات الفنية للإدارة والتي يرون ضعفها في المفردتين رقم (21، 29)، كما تُشير نتائج المفردة (17) إلى وجود خلل في كفاءة المنظومة الإدارية للقيادات الوسطى وذلك لغياب الشفافية في الإعلان عن الوظائف القيادية، مما سبق يتضح أن أفراد العينة يرون وجود قصور في المهارات الإدارية التي قدمها عدد من المتخصصين مثل أحمد إسماعيل حجى (2000)، و أحمد إبراهيم (2002).

وأظهرت نتائج البعد الثاني من المقياس وجود قصور في المهارات الإنسانية للقيادات الوسطى، وجاءت متوسطات درجات ثلاث مفردات فقط في المستوى المتوسط وهي المفردات رقم (2، 14، 26) مما يُشير إلى أنه لا توجد تعقيدات بخصوص مقابلة مديري الإدارات التعليمية حيث يمكن للمعلمين التواصل معهم، كما يدل على أن عدداً من مديري المدارس هم قدوة للعاملين، وأن عدداً منهم أيضاً يراعى الحالات الإنسانية للمعلمين دون الإضرار بمصلحة العمل، بينما جاءت متوسطات درجات باقي المفردات ضعيفة، حيث تُشير متوسطات درجات المفردات رقم (6، 10) إلى اهتمام القيادات الوسطى بالجانب الإداري على حساب الجانب الإنساني، وهو ما يتناقض مع مستوى متوسط درجات المفردة رقم (26)، كما تُشير متوسطات درجات المفردات رقم (18، 22) إلى وجود قصور في النواحي الخاصة بضبط الذات والتي يجب توافر الحد المناسب منها لدى القيادات.

وقد حصلت جميع مفردات البعد الثالث على متوسط درجات ضعيف عدا متوسط درجات المفردتين رقم (3، 23) اللتين حصلتا على مستوى متوسط، مما يدل على حرص الأقسام الفنية بالمديريات على التواصل مع الأقسام التابعة لها بالإدارات التعليمية والمدارس وإن أضاف معظم أفراد العينة أن هذا التواصل هو تواصل ورقي لا يهتم بالتفعيل، كما يدل على أن تنفيذ الكتب الدورية يتم بتعسف ودون فهم للمعايير الواردة بها، لذا نجد انخفاضاً في متوسطات درجات المفردات رقم (7، 11، 15، 19، 27).

وتُشير نتائج البعد الرابع إلى انخفاض المهارات الإنسانية للقيادات العليا، فجاءت جميع متوسطات درجات مفردات هذا البعد ضعيفة، حيث يرى أفراد العينة عدم مراعاة الحالات الإنسانية، وصعوبة التواصل مع تلك القيادات، وإحباط المعلمين المتميزين، وشكا بعض أفراد العينة من إقصائهم وإلغاء ندبهم من الوظائف القيادية بالإدارات والمديريات التعليمية بحجة وجود عجز في تخصصاتهم بالرغم من الإبقاء على ندب أقرانهم في نفس التخصص ومن الحاصلين على درجات علمية أقل.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة عادل محمود حبيشي (2010)، ودراسة رشيدة سعادة (2011)، ودراسة على حسين (2013) وذلك من حيث وجود قصور في مهارات الإدارة لدى

عدد من القيادات التربوية في عدد من الدول العربية، ومن ذلك يتضح تحقق صحة الفرض الحالي بوجود انخفاض في مستوى كفاءة منظومة القيادة التربوية كما تدركها عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية.

(ثالثاً) اختبار صحة الفرض الثالث وتفسير نتائجه:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين الدافعية للتنمية المهنية لدى أفراد العينة من معلمي المرحلة الابتدائية وكل من أبعاد والدرجة الكلية لمقياس كفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركها هؤلاء المعلمون"، ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتنمية المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية والدرجة الكلية وأبعاد مقياس كفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركها المعلمون، ويوضح الجدول (9) تلك النتائج:

جدول (9): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس دافعية معلمي المرحلة الابتدائية للتنمية المهنية والدرجة الكلية وأبعاد مقياس كفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركونها

البعد	الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتنمية المهنية	مستوى الدلالة
الكفاءة الإدارية للقيادات الوسطى	,203	0,01
المهارات الإنسانية للقيادات الوسطى	,149	0,01
الكفاءة الإدارية للقيادات العليا	,036	غير دالة
المهارات الإنسانية للقيادات العليا	,118	0,05
الدرجة الكلية لمقياس كفاءة منظومة القيادة التربوية	,258	0,01

يتضح من نتائج الجدول السابق تحقق صحة الفرض الثالث جزئياً، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين الدافعية للتنمية المهنية لدى أفراد العينة وكلٍ من الكفاءة الإدارية للقيادات الوسطى والمهارات الإنسانية للقيادات الوسطى والدرجة الكلية لمقياس كفاءة منظومة القيادة التربوية، بينما جاءت العلاقة الارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى **(0,05)** بين الدافعية للتنمية المهنية لدى أفراد العينة والمهارات الإنسانية للقيادات العليا، وكانت العلاقة بين الدافعية للتنمية المهنية لدى أفراد العينة والكفاءة الإدارية للقيادات العليا غير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الحالي بأن معظم أفراد عينة الدراسة من المعلمين كانت مستويات اتصالهم إدارياً تنحصر في مستوى الإدارة المتوسط، ولم يتواصل عدد كبير منهم مع مدير

إدارتهم التعليمية، سوى في حالات الشكاوى وطلبات النقل أو الندب، وتواصل معظمهم مع المديرية التعليمية لنفس الغرض، وإن كان بعضهم قد شكا – كما أشارت الباحثة في تفسير نتائج الفرض الثاني– من إقصاء عن الوظائف القيادية بحجة العجز في التخصص دون مراعاة الكفاءات العلمية والخبرات العملية، وترى الباحثة أن إقصاء المعلمين الأكفاء عن الالتحاق بالوظائف القيادية قد يُعد عاملاً للحد من دافعيتهم للتنمية المهنية، بل ويقدم نموذجاً لأقرانهم على أن التنمية المهنية ليست ذات جدوى في مجال عملهم.

وتتفق نتائج الفرض الحالي مع نتائج دراسة محمد بن كامل بن محمد (2007)، ودراسة فوجان وماك لافلين(2011) Vaughan& McLaughlin، ودراسة على بن محمد الغمدي (2013)، ودراسة ديالا الحويك (2014) في أن الدافعية للتنمية المهنية تتأثر بكفاءة منظومة القيادة، وقد ركزت تلك الدراسات على القيادات الوسطى متمثلة في مديري المدارس، مما يُشير إلى صعوبة تقييم المعلمين لمستوى كفاءة القيادات العليا والذي قد يرجع إلى قصور في مستوى معلوماتهم حول المهارات الإدارية اللازمة لتلك القيادات.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصلت الباحثة للتوصيات والمقترحات التالية:

(أولاً) توصيات ومقترحات لرفع مستوى دافعية المعلمين للتنمية المهنية:

1- تقديم الدعم المادي للمعلمين المتميزين الراغبين في التنمية المهنية، وذلك بتوفير منح وبعثات دراسية للحصول على دورات تدريبية أو دراسات عليا من جامعات محلية ودوليه، وكذلك تقديم بدل مادى عن النشر في المؤتمرات المحلية والدولية والمجلات العلمية المحكمة، مع ضرورة وضع معايير تضمن العدالة في اختيار المعلمين المرشحين للحصول على ذلك الدعم.
2- صرف بدل مادى للمعلمين المتميزين لإعداد الوسائل التعليمية الورقية والإلكترونية.
3- زيادة الراتب الشهري للمعلم بما يحقق له حياة كريمة.
4- وضع معايير تحقق تكافؤ الفرص بين المعلمين في اختيار المعلم المثالي سنوياً.
5- تشجيع المعلمين على الانخراط في المجتمعات المهنية للتعلم بمدارسهم مما يسهم في رفع الكفاءة المهنية لهم.
6- مراعاة ارتباط البرامج التدريبية المقدمة من قبل منظومة التدريب بالاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين.
7- ضرورة تفعيل المواقف التدريبية للمعلمين والموجهين بوحدات التدريب والجودة بالمدارس.

8- وضع معايير للتأكد من كفاءة المدربين المعتمدين من الأكاديمية المهنية للمعلمين، وتطبيق نفس المعايير لاختيار المعلمين القائمين على التدريب بوحدات التدريب والجودة بالمدارس.

(ثانياً) توصيات ومقترحات لرفع كفاءة القيادات في المنظومة التربوية:

1- وضع معايير تتناسب مع طبيعة العمل لاختيار القيادات في مستويات الإدارة التربوية المختلفة.
2- وجود معايير معلنه فيما يخص العمل المخفف ومراعاة الحالات الإنسانية.
3- تنمية المهارات الإدارية ومهارات التواصل الإنساني لمديري المدارس الحاليين، وإجراء اختبارات للمعلمين المرشحين للوظائف القيادية للتأكد من توفر المستوى المناسب من تلك المهارات لديهم.
4- وضع معايير للجان المقابلات الخاصة باختيار القيادات التربوية بما يحقق تكافؤ الفرص للمتقدمين لتلك الوظائف، مع ضرورة توافر عناصر فنية وأكاديمية بها، ويفضل أن يكون أعضاء تلك اللجان من العاملين بمحافظات أخرى غير المحافظة المستهدفة لإجراء المقابلات بها.
5- تقديم دورات للتدريب على مكافحة الفساد الإداري وذلك للمعلمين في المستويات الوظيفية المختلفة.
6- مراعاة أن تكون القيادات التربوية من التربويين، وإعادة النظر في وجود قيادات من غير التربويين بمواقع التنمية المهنية للمعلمين.
7- إتاحة الفرصة للمعلمين بالترقي للوظائف القيادية التربوية بناءً على معيار الكفاءة المهنية دون التقيد بشرط عدم وجود عجز في المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها.
8- إجراء اختبارات للتأكد من الصحة النفسية للمرشحين للوظائف القيادية بالمنظومة التربوية.
9- مراعاة أن يتم الإعلان عن الوظائف القيادية وذلك بمدة لا تقل عن أسبوعين قبل المدة الزمنية المتاحة للتقدم لتلك الوظائف، مع ضرورة تعميم الإعلان على جميع المدارس بالمديرية التعليمية.
10- وجود خطة شاملة لتطوير مستوى القيادات التربوية وتنفيذها وتقييمها وتحسين نواحي القصور بها، على ألا تقل مدة تنفيذها عن خمس سنوات، وضرورة الاستمرار بالتنفيذ حتى إذا تغير المسئولون عن إعداد أو تنفيذ تلك الخطة.

البحوث المقترحة:

في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة وما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي فإنه توجد مجموعة من المتغيرات التي تستدعى دراستها في المستقبل مثل:

1- الدافعية للعمل بمنظومة التدريب وعلاقتها بطموح المعلم المهني.
2- دافعية المعلمين للحصول على دراسات عليا وعلاقتها بطموحهم المهني.

3- سيكولوجية القيادات الوسطى في التربية والتعليم وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات الديموغرافية.
4- مهارات التواصل لدى القيادات الوسطى بالتربية والتعليم وعلاقتها بالمستوى التعليمي والخبرة والتخصص الدراسي.

المراجع

المراجــع العربية

1. أحمد إبراهيم أحمد، (2002). "**الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق**"، الإسكندرية :مكتبة المعارف الحديثة.
2. أحمد إسماعيل حجي، (2000). "**إدارة بيئة التعليم والتعلم**"، ط 2، القاهرة :دار الفكر العربي.
3. أحمد عواد مفلح القضاة، (2005). "**أنماط القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بالمساءلة**"، رسالة ماجستير الجامعة الهاشمية، استرجعت بتاريخ (1-12- 2016) من www.google.com
4. إسراء هاشم أحمد هاشم، (2016). "**الاستعداد النفسي للعمل بالتدريس لدى المعلم المساعد الملتحق ببرنامج تدريبي للتسكين على الكادر المهني للمعلمين**"، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الدولي الثاني للقياس والتقويم في مصر بجامعة الزقازيق بعنوان "القياس والتقويم والمؤسسات التعليمية".
5. طارق عبدالحميد البدرى، (2001)."**الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان:الأردن.
6. عادل محمود حبيشي، (2010). "**قياس القدرة على القيادة التربوية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة عدن**"، مجلة كلية التربية – جامعة عدن- ع(12)، ص ص. 155- 180.
7. عبد الصمد الأغبري، (2000). " **الإدارة المدرسية– البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**"، ط 1، **بيروت** :دار النهضة العربية.
8. عبد اللطيف خليفة، (2000). **"الدافعيّة للإنجاز"** ، دار غريب، القاهرة.
9. على بن محمد الغامدي، (2013). "**درجة جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة بالمدينة المنورة**"، العلوم التربوية، مجلد (40)، ص ص. 1068- 1096.
10. على حسين حورية، (2013). "**فعالية القيادة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة**"، العلوم التربوية، مجلد (40)، ص ص. 410- 428.
11. ديالا الحويك، (2014). "**تحفيز الإدارة المعنوي وتفعيل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين**"، رسالة ماجستير، الجامعة اللبنانية – كلية التربية. استرجعت بتاريخ (1-12- 2016) من www.elbassair.com.
12. رشيد سعادة، (2011). "**مهارات وخصائص القائد التربوي الفعال**"، دراسات نفسية وتربوية، ع(6)، ص ص.326- 339. استرجعت بتاريخ (5-12-2016) من www.google.com.
13. محمد بن كامل بن محمد، (2007). "**القيادة التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة**"، ورقة عمل مقدمة في اللقاء الثاني عشر للإشراف التربوي". استرجعت بتاريخ (1-12- 2016) من www.elbassair.com.

14. نجم الدين نصر، (2004). "**التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة**"، مجلة كلية التربية – جامعة الزقازيق، ع (٤٦)، ص. 14.

المراجع الأجنبية

1. Anhwere, J. (2013). "Factors influencing Teachers' Motivation for Continuing Professional Development through Distance Education in the East AKIM MUNICIPALITY", master dissertation, University of Ghana. *Retrieved from www.google. com.*
2. Bredeson, P. (2000). "The school principal's role in teacher professional development",*Journal of In-Service Education,* Vol. 26, No. 2, pp.385-401.
3. Broad,K & Evans,M.(2006)."Initial Teacher Education Program",Ontario Institute, University of Toronto. *Retrieved from www.google.com.*
4. Borko,H.(2004). "Professional Development and Teacher Learning", *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 8, pp. 3–15.
5. Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). "Contemporary approaches to teacher professional development", In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education,*Vol. 7, pp. 548-556. Oxford, England: Elsevier.
6. Chaplin,M. (2013). "Evaluation of Motivation and Professional Development of Curriculum for Agricultural Science Education (Case) Lead and Master Teachers", University of Kentucky, Copyright © Miranda Rose Chaplin 2013, *Retrieved from www.google.com.*
7. Christodoulidis, T. (2004). "Achievement goals, task perceptions and motivation of teachers in physical education and other specialties", doctoral dissertation, Komotini, Greece: Dimocritious University of Thrace. *Retrieved from www.google.com.*
8. Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). "Design research: Theoretical and methodological issues". *The Journal of the Learning Sciences*, Vol.13, No.1, pp. 15-42.
9. Day,D.&Sammons,P.(2014). "Successful School leadership", UK: Education Development Trust, *Retrieved from www.google. com.*
10. Fenwick,w.(2004). "Encyclopedia of Educational leadership and Adminstration", Vol. 2, UK, Sage Publications Ltd., *Retrieved from http://shora.tabriz.ir/*
11. Giacomazzi,M. (2016). "Teacher as Continual Learner: Case Study from Uganda"**,** Paper presented at the Comparative and International Education Society (CIES) Annual Conference (March 2016): Teacher Motivation and the Impact on Learning: Getting to the Heart of the Matter. *Retrieved from http://lgihe.org/.*
12. Göksoy,S. (2015). "Distributed Leadership in Educational Institutions", *Journal of Education and Training Studies,* Vol. 3, No.4, pp.110-118. Retrieved from http://jets.redfame.com.
13. Gorozidis,G.& Papaioannou, A.(2013). "Teachers' motivation to participate in training and to implement Innovations", *Teaching and Teacher Education*, Vol.39, pp.1-11. Retrieved from http://dx.doi.org/ 10.1016/ j.tate.2013.12.001.
14. Gulamhussein, A.(2013). " Effective Professional Development in an Era of High Stakes Accountability", ©September 2013 The Center for Public Education, *Retrieved from* http://www. centerforpubliceducation.org/
15. Koellner, K., & Seago, N. (2010). "Using video to study teacher learning:
16. The role of the facilitator". In M. Pinto & T. F. Kawasaki (Eds.), Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol.1, p. 392. Belo Horizonte, Brazil: *Psychology of Mathematics Education.*

17. Karabenick, S. A., & Conley, A. (2011). "Teacher Motivation for Professional Development. Math and Science Partnership - Motivation Assessment Program", University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109. *Retrieved from www.google.com.*
18. Jasper,C.(2015). "Educational Leadership", Faculty of Education, Brock University,© C. Nicholas Jasper 2015, (Unpublished Master dissertation). *Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/.*
19. Lam, S., Cheng, R. W., & Choy, H. C. (2010). "School support and teacher motivation to implement project-based learning". *Learning and Instruction,*Vol.20, pp.487-497. Retrieved from http://dx.doi.org/.
20. Leithwood,K., Louis,K., Anderson,S. and Wahlstrom,K. (2004). "Review of research How leadership influences student learning", New York,The Wallace Foundation. Retrieved from *www. wallacefoundation. org.*
21. Loucks-Horsley, S., Hewson, P. W., Love, N., & Stiles, K. F. (1998). "Designing professional development for teachers of science and mathematics". Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
22. Marra, R. M., Arbaugh, F., Lannin, J., Abell, S., Ehlert, M., Smith, R. et al. (2011). "Orientations to professional development design and implementation: Understanding their relationship to PD outcomes across multiple projects". *International Journal of Science and Mathematics Education,* Vol. 9, pp.793-816.
23. Mburgu, F.(2010). "Influence of Secondary School Head Teachers' Support on Teachers' Professional Development In NAKURU District, KENYA", **(**Master dissertation). *Retrieved from http://ir-library.egerton.ac.ke/jspui/bitstream.*
24. Mulford,B.(2003). School Leaders", OECD COMMISSIONED PAPER, *Retrieved from http://www.oecd.org/edu/school/37133393.pdf.*
25. Pardee,R.(1990). "A Literature Review of Selected Theories Dealing With Job Satisfaction and Motivation", *Information Analyses, Reports – General, Vol.* 140. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/ fulltext/ ED316767.pdf.
26. Penuel, W. R., Fishman, B. J., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2011). "Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design", *Educational Researcher,* Vol. 40, No. 7, pp. 331-337.
27. İNCEÇAY, V. and BAKİOĞLU, A. (2010). "Investigating Factors Affecting Teachers' Professional Learning", *The International Journal of Educational Researchers,*Vol. 2, No. 2, pp.14-21.
28. Sansone C.& Harackiewicz J. M.، (2000), "Intrinsic and Extrinsic Motivation", academic press, USA.
29. Sindhvad, P. (2009). "School Principals as Instructional Leaders: An Investigation of School Leadership Capacity in the Philippines", Unpublished Ph.D. thesis, Faculty of the Graduate School, University of Minnesota, Minnesota, USA. *Retrieved from www.google. com.*
30. Scholager, M., & Fusco, J. (2002). "Teacher professional development, technology and communities of practice: Are we putting the cart before the hourse", *Retrieved from http://tappedin.org/tappedin.*
31. Stipek, D. J. (1996). "Motivation and instruction". In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85–113). New York: Macmillan.
32. Surya,P.(2011). "Educational Management", Yogyakarta State University, Faculty of Education, *Retrieved from priadisurya@ uny.ac.id.*
33. Thomas, S.(2015)."Teacher Professional Development", *International Journal of Science, Engineering and Technology,* Vol. 9, No.8, pp.2856-2864.
34. Vaughan ,M. &McLaughlin,J.(2011). "What can motivate teachers to learn", *future voice,* Vol. 32, No. 5, pp. 50- 54. Retrieved from www.learningforward.org.

35. Villegas-Reimer,E.(2003).”Teacher Professional development”, Paris, International Institute for Educational Planning. *Retrieved from www.unesco.org/iiep.*
36. Yan,G. & Jin-xia,L. (2014). “Analysis of English Teachers’ Professional Development in Rural Primary Schools”. *Sino-US English Teaching*, Vol. 11, No. 10, pp.762-766.
37. Yan,W. &Han, Y. (2016). “Educational Leadership”, *Global Encyclopedia of Public Administration*, Springer International Publishing Switzerland. Retrieved, from http://download.springer.com/.

مواقع الإنترنت

1. وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية (2007). القانون رقم 155. استرجع بتاريخ (1-8-2015) من moe.gov.eg/AboutMinistry/Decisions/ Pages/ portal.Laws.aspx.
2. وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية (2012). القرار الوزاري 137(2012) "إنشاء وحدات التدريب والجودة بالمدارس". استرجع بتاريخ (1-12-2016) من-http://portal.moe.gov.eg/aspx/pages/moe homepage.
3. وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية (2012). القرار الوزاري 138 (2012) "إنشاء وحدات للجودة بالمديريات والإدارات التعليمية والمدارس بالمحافظات". استرجع بتاريخ (1-12- 2016) من http://portal.moe.gov.eg/ Pages/moe-homepage.aspx.
4. وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية (2015). "كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي (2015)". استرجع بتاريخ (4-12-2016) من http://services.moe. gov.eg/site/ book/014015/main_book2015.html.
5. الأكاديمية المهنية للمعلمين (2016). "شروط وإجراءات اعتماد المدربين". استرجعت بتاريخ (1-12-2016) من WWW.pat.edu.eg/news.
6. الأكاديمية المهنية للمعلمين (2016). "شروط وإجراءات اعتماد المراجعين الخارجيين". استرجعت بتاريخ (1-12-2016) من WWW.pat.edu.eg/que.
7. الأكاديمية المهنية للمعلمين (2016). "معايير اعتماد مراكز التدريب". استرجعت بتاريخ (1-12-2016) من WWW.pat.edu.eg/que.

الدور التنموي للتعليم العالي في إطار عصر المعرفة: تصور مقترح

إعداد

أ. نعيمة محمد أحمد

عضو هيئة تدريس

المعهد العالي التقني للمهن الشاملة / درنة ليبيا

المستخلص

يعد التعليم العالي أحد أهم الدعائم الأساسية للتنمية الشاملة بكافة أبعادها، ووسيلة هامة لتحقيق التطور والنمو المستدام لمجتمعاتها، وازدادت أهمية دور التعليم العالي في ظل ما يواجهه العالم من تحديات أفرزتها العديد من التطورات والتحولات المتلاحقة والمتسارعة نتيجة الانفجار المعرفي والتقني وثورة المعلومات والاتصالات، مما فرض على مؤسسات التعليم العالي التحول من دورها التقليدي إلى الدور المبدع والمنتج للمعرفة والمساهمة في بناء مجتمع المعرفة، وتفعيل دورها في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة من خلال وظائفها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع، وحيث إن التنمية أصبحت تعتمد أساسا على قيمة المعرفة ازدادت أهمية دور التعليم في إنتاج ونشر وتطبيق المعرفة وفق متطلبات مجتمع المعرفة، ولذا جاءت هذه الدراسة لتستهدف التعرف على آليات تطوير وتفعيل الدور التنموي للتعليم العالي وفق متطلبات مجتمع المعرفة والتوصل لوضع تصور مقترح لوظائف التعليم العالي التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع لبناء مجتمع المعرفة والمساهمة في تحقيق التنمية المستدامة.

الكلمات الدالة:

التعليم العالي، مجتمع المعرفة، التنمية، التنمية المستدامة

Abstract

The higher education is one of the most fundamentals supporting the overall development in all its dimensions, and an important means to achieve development and sustainable growth of the communities. The importance of the role of higher education increased in light of the challenges emerged from many of the developments and transformations successive and accelerated as a result of the explosion of knowledge and technical and information and communications revolution, which was imposed on Higher Education transformation institutions from its traditional role as the creator and producer of knowledge and contributing role in building a knowledge-based society, and to activate its role in achieving comprehensive and sustainable development through educational and research functions, community service, and where that development has become primarily dependent on the value of knowledge has increased the importance of the role of education in the production, dissemination and application of knowledge according to the knowledge society demands, and so came this study aimed to identify the mechanisms of development and activation of the developmental role of higher education in accordance

with the knowledge and reach the community needs to develop a vision for the proposal of the functions of higher education teaching and research, and community service for building knowledge and contributing to the sustainable development of society ..

Key words:

Higher Education, knowledge-based society, development, sustainable development

مقدمة

يعد التعليم العالي محوراً رئيسياً من محاور التنمية ومحركاً أساسياً لإحداث التغيير الاجتماعي ومرتكزاً أساسياً من مرتكزات التنمية المستدامة وأحد المكونات الأساسية للتنمية البشرية التي هي أساس التنمية الشاملة والمستدامة، حيث يمثل استثماراً استراتيجياً لإعداد وسيلة وهدف التنمية وهو العنصر البشرى الذي تزداد أهمية دوره في الاقتصاد المبني على المعرفة وأهمية ما يمتلكه من مهارات وقدرات عالية، وإن ما تواجهه مؤسسات التعليم العالي من تغيرات وتطورات علمية وتكنولوجية، والنمو السريع في المعرفة والتطور الهائل في وسائل الاتصالات، والتغيرات السريعة في تقنيات العمل و طبيعة المهن، أدخلت تغيرات وتحولات في بيئة وبنية التعليم وتطلبت أدواراً جديدة لمؤسسات التعليم العالي للمساهمة في التنمية، وبناءً على الأهمية التي يجسدها التعليم العالي في تحقيق التنمية وتطوير المجتمع، ازدادت جهود دول العالم في مجال تطوير وإصلاح النظام التعليمي للتعامل مع المستجدات العلمية والتكنولوجية التي أفرزتها التطورات الهائلة في مجال المعلوماتية والتقنية والمعرفية، وأصبحت الحاجة أكثر ضرورةً لمؤسسات التعليم العالي في الدول العربية لمواكبة هذه التطورات وتفعيل دورها التنموي والنهوض بمجتمعاتها في إطار متطلبات عصرها المعرفي. وللتعرف على هذا الدور التنموي للتعليم العالي وبناء مجتمع المعرفة تمت صياغة هذه الدراسة في المحاور التالية:

- علاقة التعليم العالي بالتنمية
- دور التعليم العالي في التنمية
- التعليم العالي ومتطلبات مجتمع المعرفة
- دور التعليم العالي التنموي في مجتمع المعرفة
- تصور مقترح: آليات تفعيل دور وظائف التعليم العالي وفق متطلبات مجتمع المعرفة
- المصادر.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في إبراز دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق التقدم والنمو والنهوض بالمجتمع والمساهمة في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة بمختلف مجالاتها من خلال وظائفها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع، كما تكتسب الدراسة أهميتها من الحاجة والضرورة للتحول إلى مجتمعات المعرفة لمواكبة متطلبات النمو والاستدامة، وأهمية إبراز دور مؤسسات التعليم العالي في بناء وتأسيس مجتمع المعرفة وإعداد الشعوب لاعتبارها مركزاً للإنتاج الفكري المعرفي ومصدراً إستراتيجياً للتنمية البشرية، وأهمية إبراز آليات ومتطلبات تفعيل دورها التنموي وفق متطلبات مجتمع المعرفة التعليمية والبحثية وفي خدمة المجتمع والبيئة.

تساؤلات الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما هي العلاقة بين التعليم والتنمية؟
- ما هو دور التعليم العالي في تحقيق التنمية؟
- ما هي متطلبات مجتمع المعرفة لتفعيل الدور التنموي للتعليم من خلال وظيفة هذا التعليم؟
- ما هي متطلبات مجتمع المعرفة لتفعيل الدور التنموي للتعليم من خلال وظيفة البحث العلمي؟
- ما هي متطلبات مجتمع المعرفة لتفعيل الدور التنموي للتعليم من خلال وظيفة خدمة المجتمع؟
- ما هي آليات تفعيل دور التعليم العالي لبناء مجتمع المعرفة والمساهمة في تحقيق التنمية؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إبراز دور التعليم العالي في تحقيق التنمية.
- التعرف على دور التعليم العالي وفق متطلبات مجتمع المعرفة.
- التعرف على دور التعليم العالي في التنمية من خلال دورها التعليمي ودورها البحثي ودورها المجتمعي وفق متطلبات مجتمع المعرفة.
- التعرف على آليات تفعيل دور التعليم العالي في بناء مجتمع المعرفة تحقيقاً للتنمية.
- وضع تصور مقترح لمتطلبات الدور التنموي والمعاصر للتعليم العالي.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الاستقرائي والمكتبي للدراسات السابقة وأدبيات الدراسة في التعليم العالي والتنمية ومجتمع المعرفة.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم التنمية

التنمية بمعناها الواسع هي إشباع الحاجات الأساسية لأفراد المجتمع بجوانبها المادية والمعنوية لتحقيق آدمية الإنسان بالإنتاج والمشاركة وصولاً إلى السعادة وتحقيقا لأهداف واحتياجات المجتمع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتقنية والحضارية (عبيد، 1997: 92).

مفهوم التنمية المستدامة

هي التنمية التي تلبى احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتها الخاصة (اللجنة الدولية للبيئة والتنمية، 1978).

مفهوم التعليم العالي

إن التعليم الجامعي هو أعلي مرحلة في التعليم وهو الجهود والبرامج التعليمية المتطورة التي تتم على مستوى الجامعات والكليات والمراكز المرتبطة بها (الحوات، 1998: 82).

مفهوم مجتمع المعرفة

مجتمع المعرفة هو المجتمع الذي يقوم على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد، والمجتمع المدني والسياسة والحياة الخاصة وصولاً لترقية التنمية الإنسانية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003: 39).

الدراسات السابقة:

- دراسة الزبيدي (2008) والتي استهدفت تحديد دور الجامعات العربية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء التطور المعلوماتي العالمي، وتوصلت الدراسة إلى وضع مجموعة من الأدوار المقترحة للجامعات العربية في ضوء عصر المعلوماتية الرقمية وأهمها بناء مجتمع المعرفة.

- دراسة سالم (2007) والتي استهدفت تقييم دور الجامعة في بناء مجتمع المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى التركيز على دور الجامعة في خلق قاعدة اجتماعية لمجتمع المعرفة تقوم على أسس التكامل بين

ثورة المعلوماتية وثورة الاتصالات والتكامل والتفاعل بين الأفراد الذين يمتلكون المعرفة التخصصية والأفراد الذين يمتلكون المعلوماتية.

– دراسة المصري (2007) والتي استهدفت تقييم مستوى الدور التنموي لوظائف جامعة الأقصى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى تقييم سلبي للدور التنموي لجامعة الأقصى وخاصة ما يتعلق بالوظيفة التعليمية.

– دراسة عزى وإبراهيمي (2016) والتي استهدفت التعرف على مدى مساهمة وظائف الجامعة الجزائرية في تفعيل التنمية المستدامة في المجتمع وتوصلت الدراسة إلى وجود العديد من المعوقات التي تحول دون قيام الجامعة بدورها التنموي منها ما يتعلق بالبحث العلمي والعلاقة بمؤسسات العمل.

التعليق على الدراسات السابقة: تشير الدراسات السابقة إلى الدور السلبى للتعليم العالي في التنمية بالإضافة إلى ضعف التوجه إلى توظيف المعرفة وإنتاجها ونشرها بسبب وجود العديد من المعوقات ولعل أهمها ما يتعلق بالعنصر البشرى.

أدبيات الدراسة

علاقة التعليم بالتنمية:

إن علاقة التعليم بالتنمية من أهم القضايا الجوهرية التي تناولها علماء التربية والاقتصاد وتركز اهتمام الباحثين على العلاقة بين التعليم والتنمية وعوائدها على النمو الاقتصادي، وأكد العديد من الدراسات والبحوث العلاقة العضوية بين التعليم والتربية والتنمية بمفهومها الشامل وأنه لا يمكن أن تكون التنمية بدون تعليم فاعل، ولا يمكن أن يكون التعليم فاعلاً بدون ربط برامجه وخططه وأهدافه بالتنمية، ويرتبط التعليم بالتنمية من خلال وظائفه ودوره البحثي في تسخير الموارد والإمكانيات العلمية والبحثية والبشرية في تطبيقات دراسية للنهوض بالمجتمع. ويشير (الشيباني، 1998: 24). إلى أهمية التعليم في تنمية المجتمع ككل بكافة أبعاده المادية والبشرية والمعنوية وجميع جوانبه الثقافية والروحية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، حيث إن التربية عملية فردية واجتماعية في آنٍ واحدٍ تسعى إلى إحداث التغيير المرغوب فيه من سلوك الفرد وفي حياة المجتمع. كما وصفت دراسة (أحمد، 2016: 829) علاقة التعليم بالتنمية بأنها علاقة ترابطية والعامل المشترك الذي يمثل محور الارتكاز في هذه العلاقة هو العنصر البشرى الذي يتم إعداده وتأهيله تربوياً وعلمياً ومهنياً وتنمية قدراته العلمية والفكرية والمهنية التي يقوم بتوظيفها للنهوض بالتنمية، ويعتبر العنصر البشرى هو العنصر الفاعل في جميع مشروعات التنمية وهو الأداة التي تتحقق من خلالها التنمية وحتى يمتلك الإنسان القدرات اللازمة لتفعيل دوره في التنمية لابد من إعداده وتأهيله من خلال الخطط والبرامج

العلمية والتعليمية المرتبطة بمتطلبات واحتياجات التنمية، ومن هنا يتضح دور التعليم باعتباره مصدراً للاستثمار في العنصر البشري. ويشير (على، 2004: 199) إلى أن التعليم والتنمية مفهومان متداخلان ومتلازمان وأصحبا يمثلان وجهين لعملة واحدة، فالتنمية غايتها الأخيرة رفاهية الإنسان ورقية وتقدمة، والإنسان هو وسيلة التنمية، ولكي تتحقق هذه الغاية وتلك الوسيلة يقوم التعليم بتجهيز الإنسان (إعداداً وتأهيلاً وتدريباً) ليكون وسيلة وغاية في آنٍ واحد.

دور التعليم العالي في التنمية:

يعتبر التعليم العالي ركيزة أساسية للتنمية والتقدم ووسيلة للحراك والتغيير الاجتماعي وأحد المكونات الأساسية لبناء الإنسان وتنميته وسلاحاً لمواجهة التحديات المعاصرة وحصناً للأفراد والشعوب من الأمراض والتيارات السارية ويؤثر التعليم في مختلف جوانب التنمية وأوضح تقرير البنك الدولي (2003: 5) أن دور مؤسسات التعليم العالي يدعم إستراتيجيات النمو الاقتصادي المدفوع بقوة المعرفة ويخفض مستوى الفقر المطلوب عبر تدريب القوى العاملة المؤهلة والقابلة للتكيف، وتوليد معرفة جديدة وتأمين القدرة على الوصول إلى خزائن المعرفة العالمية وتكييفها في جعلها ملائمة للاستعمال المحلي.

وإن الأدوار الرئيسة المنوطة بنظم التعليم العالي في التربية والتكوين والبحث، والمساهمة بوجه خاص في التنمية المستدامة وتحسين أوضاع المجتمع بشكل عام، ينبغي تشجيعها وتقويتها، بمعنى تربية تتسم بقدرة عالية من التأهيل وتكوين المواطنين المسئولين وتوفير فضاء مفتوح للتكوين العالي والتعلم مدى الحياة مما يحتم على التعليم العالي أن يلعب من الآن فصاعداً دوراً لم يسبق له مثيل في المجتمع، باعتباره عنصراً أساسياً في التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية واعتباره ركيزة تدعم القدرات ونشر حقوق الإنسان والتنمية المستدامة والسلم والديمقراطية والعدالة (اليونسكو، 1998). ولكي تحقق مؤسسات التعليم العالي وظائفها التعليمية والبحثية والمعلوماتية في القرن الحادي والعشرين وتلبيها بنجاح، عليها أن تكون قادرة على الاستجابة بفعالية لحاجات التعليم والتدريب المتغيرة وتكيفها بما يلائم التبدل الذي طرأ على كل التعليم العالي وتبنى أساليب وصيغ من التنظيم والوظائفية تتسم بقدر أكبر من المرونة (تقرير البنك الدولي، 2003: 25). ويرى (السنبل، 2004: 188) أن واقع التربية والتعليم في الدول العربية يتطلب إعادة النظر في أنظمة التعليم الأساسي والثانوي والجامعي، وتطويرها وتغييرها وتجويدها، بحيث تؤصل في منسوبها ثوابت الأمة وحضارتها، والقيم الوطنية والإنسانية العالمية، ومهارات البحث والتفكير والحوار والإبداع والابتكار، وأدوات العصر وقيمه، واحترام التنوع والاختلاف، وتقدير العمل والوقت، ومهارات التعلم الذاتي، وقيم التعليم المستمر. وحدد تقرير اليونسكو (2014) محاور التعليم من أجل التنمية المستدامة كما يلي:

- الحق في التعليم: ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل والتعلم مدى الحياة للجميع بحلول عام 2030.
- الإنصاف في التعليم: يتعين أن يدرج الانتفاع المنصف بالتعليم والتعلم وبخاصة للفتيات والنساء في صلب جدول أعمال مرحلة ما بعد 2015 للنهوض بالإمكانيات التي يتمتع بها جميع الأشخاص نهوضاً تاماً.
- الدمج: التعليم الجامع لا يلبى احتياجات كل متعلم ويتكيف معها فحسب بل يتماشى أيضاً مع مجتمع كل متعلم ويحترم ثقافته فهي عملية مبجلة ذات اتجاهين.
- التعليم الجيد: إن التعليم الجيد الذي يوفره معلمون مدربون ومدعومون هو حق لجميع الأطفال والشباب وليس امتيازاً لفئة قليلة منهم.
- التعلم مدى الحياة: يتعين على كل شخص وفي كل مرحلة من مراحل حياته أن يتمتع بفرص التعلم مدى الحياة لاكتساب المعارف والمهارات التي يحتاجها لتلبية تطلعاته والإسهام في مجتمع المعرفة.

التعليم العالي ومتطلبات مجتمع المعرفة :

أشار تقرير البنك الدولي (2003 : 7) إلى أن المعرفة تعد أهم عنصر في التنمية الاقتصادية، وأن قدرة المجتمع على إنتاج المعرفة أو اختيارها ومواءمتها وتحويلها إلى خدمات أو سلع تعد عنصراً مهماً للنمو الاقتصادي المستمر وتحسين نوعية حياة الناس. ويشير إسماعيل وآخرون (2009: 21) للدور الجديد للجامعة والذي لم يعد يقتصر على تقديم المعرفة وصنعها ونقلها، والبحث والتجديد فحسب، بل بات أحد القوى الموجهة للنمو الاقتصادي، وأداة رئيسية في نقل الخبرة الإنسانية المتراكمة، الثقافية والعلمية وتزداد أهمية التعليم في عالم تسود فيه موارد المعرفة على الموارد المادية كعوامل في التنمية، ويزداد في الاقتصاد تأثير التجديد والتقدم التكنولوجي بنحو متنام على مستوى الدراسات المطلوبة.

كما أوضح تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003: 11) أركان مجتمع المعرفة المتمثلة في الآتي:

1- إطلاق حريات الرأي والتعبير والتنظيم وضمانها بالحكم الصالح.
2- النشر الكامل لتعليم راقي النوعية، مع إيلاء عناية خاصة لطرفي المتصل التعليمي والتعليم المستمر مدى الحياة.
3- توطين العلم وبناء القدرة الذاتية في البحث والتطوير التقاني في جميع النشاطات المجتمعية.
4- التحول الحثيث نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاجتماعية والاقتصادية العربية.

5- تأسيس نموذج معرفي عربي عام، أصيل، متفتح ومستنير وذو خصوصية ثقافية في محيط بناء ونشيط ومتفاعل ومشجع على التعلم الذاتي والتقييم الذاتي.
6- علاقات وترابط من خلال شبكات التعلم وشبكات المعرفة المتبادلة المبنية على مبادئ تبادل وتقاسم المعارف.

وأشار بن احمد، محمد، (2007: 259) إلى مقومات التربية والتعليم في مجتمع المعرفة:

- تحديد معالم النظرة الإستراتيجية والاستعداد الكلى لكل القوى الخيرة من أجل تحقيق ثورة عميقة في المفاهيم والتصميم والتخطيط والإنتاج.
- في مجتمع المعرفة سيكون التعليم مستمراً مدى الحياة.
- طرائق تربوية تتعدى المعلم السلبي لوضع المعلم والمتعلم.

ويقدم عزى وإبراهيمي (2016: 413) عناصر تكييف الجامعة لمبادئ التنمية المستدامة:

أولاً: إيجاد نماذج جديدة للنمو الاقتصادي متطابقة مع فلسفة وأبعاد التنمية المستدامة

ويتم ذلك عبر الربط الفاعل بين البيئة والتنمية المستدامة في مناهج الاقتصاد من خلال بعض الدراسات مثل الندرة والاقتصاد البيئي والموارد المتجددة وغير المتجددة وتقييم الأثر البيئي للمشاريع الاقتصادية ووضع مبادئ التنمية المستدامة في التخصصات جميعها ذات العلاقة بالنشاط الاقتصادي والتركيز على التخصصات الخضراء كالمحاسبة الخضراء التي تهتم بالإفصاح المحاسبي للأنشطة التي تؤثر على البيئة والتي تمارسها الأنشطة الاقتصادية والجباية الخضراء وكذا التسويق الأخضر.

ثانياً: التركيز على ترابط أبعاد التنمية المستدامة وتداخلها في العملية التكوينية

أدت أنماط الإنتاج والاستهلاك المفرطة إلى أضرار بليغة بالبيئة وزادت من حدة الفقر في مناطق أخرى من العالم وهذا ما بين انعكاس الأنشطة الاقتصادية على الأوضاع الاجتماعية والبيئية للبلدان النامية خاصة أن فهم الطلبة والدارسين والباحثين لهذا الترابط أمر بالغ الأهمية لتأسيس نظام بيئي أكثر استدامة لأن معرفة هذا الترابط تقضي إلى الحذر أكثر عند استخدام الموارد الطبيعية كما يؤدي إلى الحفاظ على البيئة، كما أن الوعي بالاستدامة لدى الطلبة من خلال التركيز على أثر أنشطة البشر على النظم الأيكولوجية ونتائج الاحتباس الحراري، والاستهلاك المفرط للطاقة وأنماط الاستهلاك والتلوث والنقل يسهم في بناء القيم والمواقف والمهارات عندهم والتي تساعدهم على اتخاذ المواقف في سياق التنمية المستدامة بوعي ومسؤولية في الحاضر والمستقبل إضافة إلى تأثير هذه القرارات المستقبلية.

ثالثاً : فاعلية التكوين الجامعي عبر تطبيق أساليب جديدة للطاقة المستدامة

لا يقتضي الحفاظ على الطاقة والموارد غير المتجددة عدم الإفراط في استغلال هذه الموارد بقدر ما يتطلب توفير البدائل لها، فعلم الاستدامة يطلب البحث في الطاقات البديلة للموارد الطبيعية من أجل الحفاظ على نصيب الأجيال التي لم تولد بعد من هذه الطاقة والموارد غير المتجددة، ويمكن للتكوين الجامعي عن طريق تدريب الطلبة وتثقيفهم وتشجيعهم على البحث في بدائل دعم التنمية المستدامة، كالطاقة المائية وتوربينات الرياح وأمواج المحيط والطاقة الشمسية مع نقل هذه المعارف إلى النشء من الأجيال المقبلة.

رابعاً : إدراج مبادئ التنمية المستدامة في التخصصات الجامعية جميعها

تعد التحديثات في المناهج الجامعية عبر التخصصات المختلفة مفتاح التعامل مع التنمية المستدامة كتدريس مناهج في التكيف المناخي، والتخطيط المستدام وبناء المؤسسات المستدامة.

خامساً : إدماج التربية البيئية في العملية التكوينية:

ينبغي التشديد على أن يكون الطالب واعٍ بأهمية المحافظة على البيئة والإلمام بقضاياها ومشكلاتها من خلال إدراكه لبعض المفاهيم كالمنظومة البيئية، والسكان، والاقتصاد والتكنولوجيا والقوانين والتشريعات البيئية والقيم والسلوك وأخلاقيات السلوك البيئي.

دور التعليم العالي التنموي في مجتمع المعرفة

أكد تقرير التنمية الإنسانية العربية (2002) على أن المعرفة هي عماد التنمية وسلعة ذات نفع عام تؤثر على جميع مناحي الحياة كما أنها ضرورة للاقتصاد، وتفرض نفسها عليه بشكل متزايد ويشير التقرير العالمي للمنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو 2005) إلى أن مجتمع المعرفة هو المجتمع الذي لدية قدرات لإنتاج المعلومات ومعالجتها ونقلها وبثها واستخدامها من أجل بناء وتطبيق المعرفة للتنمية الإنسانية.

ويشير حيدر (2004 :18) نقلا عن بيتر دركر (1993) إلى خصائص مؤسسات التعليم العالي في مجتمع المعرفة.

- تقدم ثقافة عامة ذات مستوى عالٍ مقارنة بما يقدم اليوم، والمقصود بها البحث والاستقصاء الذي يؤهل المتعلمين للتعلم الذاتي.
- تغرس في أذهان المتعلمين من جميع المستويات والأعمار، الدافعية للتعلم والانضباط المستمر للتعلم.
- تفتح أبوابها للجميع سواء من ذوي المستوى العالي أو ذوي المستوى التعليمي الأقل الذين لم يحصلوا على فرص التعليم العالي في مراحل حياتهم الأولى لأي سبب من الأسباب.
- تقديم المعرفة في صورة محتوى وعمليات (عمليات الحصول على المعرفة).

- لا يحتكر التعليم، فالتربية في مجتمع المعرفة يجب أن تعم المجتمع بكاملة، فالمؤسسات بكافة أنواعها التجارية والحكومية وغير الربحية عليها أن تصبح مؤسسات تعليم وتعلم وعلى مؤسسات التعليم بصورة متزايدة أن تقيم علاقة شراكة مع الموظفين والمؤسسات.

ولتعزيز دور الجامعات في مجتمع المعرفة، بأن تكون قاطرة للتنمية، يوضح نموذج الهياكل للجامعة الأمريكية العناصر التالية: (جوطي، 2006: 345).

1- إعادة هيكلة التكوين الأساسي للطلبة من أجل تنمية أكبر للموارد البشرية وجعلها تتفاعل أكثر مع سوق الشغل.
2- إصلاح هياكل البحث العلمي مما يخول للجامعة أن تقوم بدور نشيط في توليد معرفة لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد.
3- إنشاء مراكز متخصصة في بحث التنمية ونقل التكنولوجيا.
4- إحداث قسم التسويق التجاري داخل الجامعة.
5- إنشاء حاضنات للمقاولات المبدعة والناتجة عن استغلال الملكية الفكرية.
6- القيام بشراكات لإقامة مشاتل للمقاولات المبدعة تأوي المقاولات المتخرجة من هذه الحاضنات.
7- إحداث مجمع تكنولوجي للجامعة يؤوي، بجانب كل الهياكل السالفة الذكر، بعض مراكز بحث التنمية والإبداع التكنولوجي التابعة لشركات كبرى أو متوسطة لها حاجة في إقامة شراكات مع الجامعة لتطوير أنشطتها في حالة تعذر إنشاء مثل هذا المجمع داخل الجامعة، فقد يمكن المشاركة لإقامة قطب تكنولوجي في إطار تشاركي مع من يهمهم الأمر على صعيد المدينة التي تتواجد فيها الجامعة.
8- العمل على إنشاء شبكات المعرفة أو المشاركة فيها على الصعيد المحلي والجهوي والوطني والقاري.

ويشير توفيق (2007 :64) إلى أن بناء مجتمع المعرفة الذي يقوده المبدعون والمتميزون يتطلب إعادة نظر جذرية في أهداف وأدوار مؤسسات التعليم العالي بشكل يؤكد على الإبداع والتميز، فتصبح الجامعة أهم مؤسسة يعتمد عليها في النقلة النوعية إلى مستقبل أفضل للبلدان العربية وذلك بإحداث تطور علمي وتقني واجتماعي واقتصادي يسهم في تقليص وردم الفجوة الموجودة مع الأمم والمجتمعات المتقدمة، وزيادة وعي وثقافة العاملين بالجامعة على كل المستويات والفئات بأهمية المعرفة، وبدورها في تحديد الموقع التنافسي للجامعات في الوقت الحاضر والمستقبل، وبمعالم البيئة الحاضنة والمنتجة للمعرفة، وبضرورة امتلاك مهارات وأدوات التعامل مع المعرفة وإدارتها، وتأسيس

ثقافة المعرفة بما يتضمنه من قيم تؤكد على روح الفريق، الثقافة، التعاون، الرؤية المشتركة، الإبداع والابتكار، تبادل الأفكار والممارسات الخلاقة (محمد، 2010 : 873).

الدور التعليمي:

يعد التعليم العالي المتميز استثماراً حقيقياً وإستراتيجياً لتنمية القوى البشرية الفاعلة والمؤثرة في المجتمع والمحركة للتغيير الاجتماعي والتطوير الاقتصادي في الاقتصاد المبنى على المعرفة، وأكد العديد من العلماء في مجال الاقتصاد والتنمية على أهمية الاستثمار في العنصر البشرى لما له من أثر فاعل في النمو الاقتصادي وتحقيق التنمية وباعتبار التعليم هو الوسيلة للاستثمار في رأس المال البشري وتنميته. وتتحدد مسؤولية التعليم في ضوء سياساته وإستراتيجياته العلمية والتربوية في إعداد وتأهيل أعداد من الخريجين بتخصصات متنوعة ومهارات متعددة تلبي الاحتياجات والمتطلبات المعاصرة لمؤسسات سوق العمل ومشاريع التطوير والتنمية التي أوجدت الحاجة والضرورة لإعداد كوادر علمية متخصصة في فروع المعرفة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتركيز على إكساب الطلاب مهارات التعامل مع مجتمع المعرفة. ويشير القحطاني (1998: 499) إلى أن النمو الاقتصادي والاجتماعي والسياسي للدول مرتبط بقدرتها على إعداد وتنمية العنصر البشري، والتخلف المحيط ببعض الدول لا يرتبط بالدول نفسها بقدر ما يرتبط بالقوى العاملة باعتبارها القوى القادرة على الأخذ بأسباب التطور والنمو. ودعا تقرير اليونسكو (2005) إلى تكوين مجتمعات المعرفة من خلال الاستثمار الفاعل لرأس المال البشرى ليصبح قادراً على نقل المعرفة ونشرها وحسن توظيفها واستغلالها في مواجهة قضايا الحياة، وصولاً لتوليد معرفة جديدة من خلال الابتكارات والاختراعات. ولتفعيل دور مخرجات التعليم في مجتمع المعرفة يشير (الحيالي، 2013: 569) إلى الكفايات المطلوبة في خريجي التعليم العالي في مجتمع المعرفة:

1- الكفايات المهنية: التناسب بين الوظيفة والاختصاص، والاستفادة من الإعداد الأكاديمي الجامعي في ممارسة المهنة، والعمل بإتقان، والرغبة الذاتية في العمل.
2- الكفايات الأكاديمية: المعرفة الواسعة في مجال التخصص، والاطلاع على التطورات العلمية الحديثة، الاطلاع على دراسات وأبحاث علمية عديدة، ومتابعة الاجتماعات وحلقات النقاش المتعلقة بمجال العمل، والتحدث بطلاقة بلغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية، والقدرة على التعامل مع الحاسوب بمهارة.
3- الكفايات الثقافية: متابعة البرامج الثقافية المنشورة في وسائل الإعلام، المشاركة في الندوات الثقافية، الاهتمام بالأحداث والاطلاع على مشاكل البيئة، الاهتمام بالأحداث المحلية، متابعة المنشورات الصحفية.

4- كفايات الاتصال والتواصل: مهارات النقاش والحوار، تقبل رأي الآخرين، القدرة على التواصل مع الآخرين إلكترونيا.
5- الكفايات الشخصية: القدرة على إدارة الوقت بشكل فعال، القدرة على اتخاذ القرار بأسلوب التعاون والعمل بشكل فعال ضمن فريق عمل، القدرة على إبداء أفكار مبتكرة، القدرة على تحمل المسؤولية وعلى معالجة المشاكل بسرعة.

ويقترح الشخيبي (2006: 478) مجموعة من المواصفات التي يجب أن يكون عليها خريج الجامعة في مجتمع المعرفة:

1- القدرة على ممارسة التفكير العلمي وأسلوب حل المشكلات في مجال تخصصه الأكاديمي والمهني وحياته المجتمعية.
2- ممارسة التفكير الإبداعي المتمثل في التفكير فيما هو جديد ومتنوع وإدراك علاقات جديدة وتقديم حلول جديدة ومتنوعة للمشكلات التي تواجهه.
3- ممارسة التفكير الناقد، واحترام الرأي الآخر، والنظرة الموضوعية إلى الأمور.
4- الاستخدام الجيد للأساليب والأجهزة العلمية والتكنولوجية ومحاولة التعرف على المستحدثات منها وأطوارها الحديثة.
5- الإيمان بقيمة العمل الذي يمارسه وأهميته بالنسبة إليه وإلى أسرته ولمجتمعه.
6- تفعيل قيم المسؤولية والالتزام والعمل والنظام والانتماء بجميع أشكاله لدى الخريج.
7- الاعتراف بأن ما يتعلمه بالجامعة ما هو إلا بداية للتعلم والتدريب المستمر بهدف تجويد تخصصه ومعرفة الجديد والمستحدث فيه معتمداً على الصيغ الجديدة فيه.
8- الطموح في مجال عملة مما يدفعه إلى الاستمرار فيه وتحسينه.
9- المواطنة الواعية المستنيرة التي تؤمن بمبادئ الحرية والديمقراطية والحقوق والواجبات التي على دراية ووعي بما يدور حولها من أحداث والتفاعل معها.
10-التدريب على مهارات البحث العلمي وكيفية التعامل مع مصادر المعرفة المختلفة.

دور البحث العلمي:

يعد البحث العلمي في أي مجتمع من الأسباب الأساسية والهامة للتقدم العلمي والتنمية لما له من مشاركة فعالة في التنمية بجميع جوانبها، كما أنه يساعد على إيجاد الحلول للمشاكل التي تواجهها القطاعات ويساعد في تحسين الأداء وزيادة الإنتاج والحصول على جودة عالية للمنتجات والخدمات، وقد زادت أهمية البحث العلمي مع تصاعد حدة التغيرات العالمية، وخاصة الثورة العلمية والتكنولوجية التي ترتكز أساساً على المعلومات وإبداعات العقل الإنساني (الصرفي وآخرون، 2000) ويشير

جوطى (2000: 376) إلى أن البحث العلمي مهمة أساسية للتعليم العالي فمن دونه لا يمكن وجود تعليم عالٍ ذو جودة متميزة وصالح لكي يواكب متطلبات مجتمع المعرفة التي تتجدد بوتيرة سريعة جداً بفضل التطور التكنولوجي الباهر، نتيجة تقدم الإبداع المثمر الذي يبني أسسه على نتائج البحث العلمي، هذا التفاعل الايجابي بين البحث العلمي والإبداع التكنولوجي في ترابط متزايد للقيام بأبحاث دقيقة، وللقيام بالإبداع التكنولوجي تتم الاستعانة بنتائج البحث الحديثة.

وتوضح دراسة الغازي (2013: 367) الطرق التي يعتمد عليها البحث العلمي كمدخل لمجتمع المعرفة:

- طرائق بحثية تتعدى التعلم السلبي لوضع برامج البحث العلمي في بناء محيطٍ بناءٍ ونشطٍ وفعالٍ.
- علاقة ترابط من خلال شبكات المعارف المتبادلة مبنية حول مبادئ التلاقي الفكري المتبادل بين الجامعات حول البحث العلمي، فمجتمع المعرفة يعتمد على التعليم مدى الحياة.
- اكتساب المعرفة في الجامعات، والتعلم كيف نتعلم ونكسب القدرة على التحليل، والبحث في علوم المستقبل وتبنى المدخل المستقبلي في برامج البحوث العلمية.
- تطوير البرامج والكفايات والمواهب بين الباحثين للعمل وخلق روح الفريق بين الجامعات ذلك كخطوة لمحاولة تطبيق البحث العلمي في إعداد السياسات الأكاديمية.

دور خدمة المجتمع والبيئة:

تعد خدمة المجتمع من أهم الأدوار التي تضطلع بها مؤسسات التعليم العالي وتعتبر الوعاء الذي تصب فيه جميع أنشطة وبرامج التعليم العلمية والبحثية، ولكي تقوم الجامعات بدور أفضل في خدمة المجتمع لابد للجامعة أن تضع رؤية واضحة حول كيفية تلبية حاجات المجتمع والنهوض به. وأصبح المجتمع وحاجاته ومشكلاته رافداً أساسياً من روافد العملية التعليمية في الجامعة وأصبح شرطاً أساسياً لنجاح أي جامعة وحيازتها لثقة أفراد المجتمع ومؤسساته وارتباط رسالتها وأهدافها بالمجتمع المحيط بها، والمقياس الحقيقي لجودة التعليم بها هو قدرتها على حل مشكلات المجتمع وقضاياه (الحدابي، 2007: 146). وإن المساهمة الفعلية لدور مؤسسات التعليم العالي في التنمية لن تتحقق إلا بارتباط مؤسسات التعليم العالي بقضايا وظواهر المجتمع التي تؤثر في مسيرة التنمية ويتم الارتباط بين مؤسسات التعليم والمجتمع من خلال قنوات للتواصل المستمر، ومعالجة هذه القضايا والظواهر الاجتماعية والتعرف على أسبابها وإيجاد الحلول والبرامج العلمية والتطبيقية للتخفيف من آثارها وانعكاساتها السلبية على التنمية والمجتمع ككل (أحمد، 2015 : 8).

ويعتبر الاهتمام بالبيئة من المحاور الأساسية للتنمية ، وإن تنمية المجتمع لا تتحقق إلا بالاهتمام بالبيئة، وإن علاقة التنمية بالبيئة علاقة وثيقة حيث تعتمد التنمية على توافر الموارد البيئية التي يتحكم في ديمومتها سلوكيات العنصر البشري، وباعتبار أن قضية البيئة والمحافظة على الموارد الطبيعية ومواجهة التلوث البيئي، أصبحت قضية تربوية، لذا يتطلب من مؤسسات التعليم العالي تفعيل دورها في نشر الوعي والمعرفة بعناصر البيئة وتأثيراتها وتفاعلاتها، وكيفية المحافظة عليها داخل المؤسسة التعليمية وخارجها (أحمد، 2015: 833). ويشير الحريري (2010) إلى أشكال العلاقات بين الجامعات ومنظمات القطاع الخاص:

- **الاستشارات:** وتأخذ هذه العلاقة طابعين هما الطابع الرسمي مثل قيام الشركات الصناعية بإبرام عقود استشارات مع الجامعات في مجالات بحثية محددة مقابل أجور متفق عليها بين مراكز الاستشارات في الجامعات والشركات الصناعية، والطابع غير الرسمي يتم بصورة فردية بين الباحثين في الجامعات والشركات الصناعية.
- **التطبيق العملي وتطوير البرامج والمقررات الدراسية:** ويشمل هذا الشكل من العلاقات عدة جوانب منها مشاركة منظمات القطاع الخاص في ورش عمل أو مؤتمرات لتطوير البرامج والمقررات الدراسية في الجامعات، السماح لطلاب الجامعات بالتدريب العملي في الشركات، والزيارات العلمية للشركات، وإقامة الدورات المشتركة، والتعليم المستمر، ودورات قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل، وتبادل الخبراء والموظفين، .... الخ.
- **الشراكة البحثية ومراكز الأبحاث:** ويتم من خلال هذا الشكل من العلاقات بين الجامعة ومنظمات الأعمال إجراء عقود شراكة في مشاريع وأبحاث تطبيقية مشتركة بين الطرفين بهدف نقل المعرفة من أقسام ومعامل ومختبرات الجامعات إلى التطبيق العملي في قطاع الأعمال.
- **منح التراخيص باستغلال حقوق الملكية الفكرية وبراءات الاختراع:** حيث تمنح الجامعات تراخيص للشركات الصناعية بحق استغلال براءات الاختراع والملكية الفكرية المتولدة في الجامعات بما يحقق الإبداع وإنتاج منتجات جديدة.
- **الحاضنات التكنولوجية:** هي المكان الذي يقوم بتقديم خدمات وخبرات وتجهيزات وتسهيلات للراغبين بتأسيس منشآت صغيرة تحت إشراف فني وإداري من قبل أصحاب خبرة واختصاص.

مقترح الدراسة

من خلال ما تم عرضة في أدبيات الدراسة يتضح أن تفعيل دور مؤسسات التعليم العالي في المساهمة في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة وتجسيد متطلبات مجتمع المعرفة في وظائفها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع والبيئة يتحقق بما يلي:

أولاً: آليات تفعيل الدور التعليمي

- توظيف تكنولوجيا المعلومات في عملية التعليم والتعلم والتركيز على إدخال الحاسوب في جميع تخصصات الكليات بالجامعات.
- التطوير المستمر للخطط والسياسات والبرامج والمناهج الدراسية بما يواكب التطورات العلمية والتقنية ومتطلبات التنمية المستدامة.
- تنمية أنماط التفكير العلمي والإبداعي والناقد، واكتساب مهارات التعلم الذاتي، والتعليم المستمر، وتكنولوجيا المعلومات في البيئة الجامعية.
- تبنى مفهوم إدارة الجودة الشاملة كمدخل للتحسين والتطوير المستمر لجميع عناصر العملية التعليمية وتحقيق متطلبات ضمان الجودة والاعتماد.
- توفير البيئة الداعمة للإبداع والابتكار وتقديم التشجيع والتحفيز والاهتمام بالقيم الأخلاقية وقيم العمل وتنمية المهارات السلوكية في البيئة التعليمة.
- الاهتمام بالتنمية المهنية لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم على استخدام الوسائل والبرمجيات الإلكترونية وتفعيلها في البرامج التدريسية والبحثية.
- توظيف تقنية الاتصالات بإنشاء شبكة معلومات داخلية للأساتذة لنشر المسابقات والخطط الدراسية والمعرفة المستحدثة والتواصل مع الطلاب.
- تجهيز القاعات الدراسية والمعامل والورش بأحدث التقنيات العلمية والتحول الإلكتروني للمكتبات العلمية والتواصل المستمر مع الإصدارات العلمية المحلية والعالمية.
- الاهتمام بتوفير التجهيزات و الإمكانيات والبرامج اللازمة لإشباع اهتمامات وهوايات الطلاب الثقافية والفنية والاجتماعية والرياضية.
- دمج التدريب المستمر في العملية التعليمية والحرص على التدريب العملي والتطبيقي للطلاب داخل وخارج المؤسسة التعليمية.
- المساهمة في نشر التوعية البيئية بمختلف الطرق والوسائل التربوية والعلمية للطلاب وجميع أفراد المجتمع، والعمل على تدريس مادة التربية البيئية في جميع التخصصات العلمية.
- الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة باستخدام التقنيات الحديثة في طرق وبرامج التدريس والآليات والبرامج المستخدمة في تفعيل دورها التنموي والتواصل المستمر مع مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية والاجنبية عبر شبكة الربط الإلكتروني.

آليات تفعيل دور البحث العلمي:

- التوجه بالبحث العلمي وتشجيع وتنمية والإبداع والابتكار العلمي لإنتاج ونشر وتطبيق المعرفة لخدمة وتطوير المجتمع والنهوض بالتنمية.
- تفعيل الشراكة البحثية والأنشطة والبرامج التطويرية مع الخبراء في مؤسسات العمل لتبادل الخبرات ونقل المعرفة وتطبيقها .
- عقد الندوات والمؤتمرات العلمية و التواصل المستمر مع مراكز البحوث العلمية المحلية والعالمية- والجامعات العربية والأجنبية لتبادل الخبرات.
- توفير مقومات البيئة البحثية وتشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلاب على إجراء البحوث العلمية والتطبيقية ودعم التأليف والنشر العلمي للأبحاث والكتب العلمية.
- إجراء البحوث التطبيقية التي تهتم بدراسة مشكلات المجتمع والظواهر الاجتماعية والاقتصادية والبحوث التي تعنى بالبيئة والتنمية.

آليات تفعيل دور خدمة المجتمع والبيئة:

- تفعيل الدور الاستشاري و توثيق العلاقات مع المجتمع ومؤسسات العمل.
- تقديم برامج التعليم المفتوح والتعليم المستمر والدورات التدريبية للعاملين في مختلف القطاعات ولكافة أفراد المجتمع.
- إنشاء هيئة مشتركة للتعاون والتنسيق بين فعاليات كل من التعليم العالي وسوق العمل لتحديد الاحتياجات الحالية والمستقبلية لسوق العمل من التخصصات العلمية وفق التطورات المهنية والتكنولوجية.
- تفعيل برامج التوعية البيئية لكافة العاملين والطلاب وأفراد المجتمع والمشاركة الجماعية للأنشطة التي تتعلق بالمحافظة على البيئة وحماية الموارد.
- السعي لان تكون مؤسسات التعليم العالي مقاراً لإقامة الحاضنات التكنولوجية للإسهام في تأسيس وتطوير ودعم الأنشطة و المشروعات الصغيرة بما يحقق مستهدفات التنمية.
- الاهتمام بحماية حقوق الملكية وبراءات الاختراع للمبدعين والمبتكرين من الهيئة التدريسية والطلاب والترخيص للعمل بها في مؤسسات العمل.
- عقد اللقاءات والندوات وورش العمل وتقديم برامج علمية وثقافية وتوعوية لنشر ثقافة المعرفة والجودة والبيئة وإتاحة المجال للاستفادة من المكتبة العلمية للباحثين والعاملين بمؤسسات العمل.
- إتاحة الفرصة للعاملين بمختلف مؤسسات العمل للاستفادة من مكتبة الجامعة أو الكلية.

- استمرارية العلاقة بالخريجين ومتابعتهم وتقديم البرامج والدورات التطويرية لتحديث مهاراتهم وتطوير أدائهم.

المراجع

1- الحيالي، إيهاب عبد الرزاق حسين (2013) "**ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من أجل تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل**"، مشاركة علمية في المؤتمر الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.

2- الحدابى، داوود عبد الملك (2007) "**المجتمع الأهلي والتميز والإبداع في التعليم العالي**" مشاركة علمية في المؤتمر العاشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: التميز والإبداع في التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

3- الزبيدي، صباح حسن (2008) "**دور الجامعات العربية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء الإرهاب المعلوماتي**"، ورقة علمية في المؤتمر الدولي: الإرهاب في العصر الرقمي، جامعة الحسين بن طلال الأردن.

4- الغازي، رضية بوشعور (2013) "**الخطة الإستراتيجية المقترحة لضمان الجودة في جامعة أبى بكر بالقايد الجزائرية**"، مشاركة علمية في: المؤتمر الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، الأردن.

5- الحريري ، خالد حسن على (2010) "**العلاقة بين الجامعات والقطاع الخاص دورها في تحقيق جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية**" مشاركة علمية في المؤتمر العلمي الرابع: جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة، جامعة عدن، اليمن.

6- البنك الدولي (2003) "**بناء مجتمعات المعرفة: التحديات الجديدة التي تواجه التعليم العالي**"، تقرير البنك الدولي، مركز معلومات قراء الشرق الأوسط (ميريك)، القاهرة، مصر .

7- منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة: اليونسكو (2005) "**من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة**"، فرنسا، مطبوعات اليونسكو.

8- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2003) "**تقرير التنمية الإنسانية العربية: بناء مجتمع المعرفة**"، المكتب الإقليمي، عمان، الأردن.

9- الشخيبى، على السيد، (2006) "**الطالب وعضو هيئة التدريس من منظور مجتمع المعرفة**"، مشاركة علمية في المؤتمر التاسع للوزراء والمسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة، مطبوعات المنظمة العربية للتربية والثقافة والتعليم، تونس.

10- أحمد، نعيمة محمد (2016) "**ضمان جودة التعليم العالي في إطار مجتمع المعرفة**"، مشاركة علمية في المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية، الأردن.

11- أحمد، نعيمة محمد، (2015) "**دور مؤسسات التعليم العالي في التنمية: المعوقات وآليات التفعيل**" مشاركة علمية في المؤتمر العلمي الثالث: دور العلوم الإنسانية والتطبيقية في التربية وتغيير المجتمع، جامعة الزاوية، ليبيا.

12- التقرير العالمي لمنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) 2005.

13- القحطاني، سالم بن سعيد (1998) "**مدى ملاءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل**" مجلة الإدارة العامة، مج (38)، ع (3)، الرياض، السعودية.

14- المصري، توفيق (2007) "**تقييم الدور التنموي لوظائف جامعة الأقصى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**"، مجلة جامعة الأقصى، مج11، ع 1.

15- الصرفي، محمود وآخرون (2000) "**إشكاليات البحث العلمي في مصر والتوجهات المستقبلية للتغلب عليها**"، مشاركة علمية في مؤتمر جامعة القاهرة للبحوث والدراسات العليا والعلاقات الثقافية، 27-28 مارس، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

16- الحوات، على (1998) "**البنية التعليمية الجديدة والتعليم العالي في ليبيا**" مشاركة علمية في المؤتمر الأول للتعليم العالي في المجتمع الجماهيري، وزارة التعليم، بنغازي، ليبيا.

17- الشيباني، عمر التومي (1998) "**التخطيط والتعليم والتنمية الشاملة المستديمة في ليبيا**"، مجلة كلية التربية، ع (22)، جامعة طرابلس، طرابلس، ليبيا.

18- اللجنة الدولية للبيئة والتنمية (1987) "**مستقبلنا المشترك**"، تقرير لجنة برونتلاند، اليابان.

19- السنبل، عبد العزيز بن عبد الله (2004) "**التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**"، دار المريخ، الرياض، السعودية .

20- اسماعيل، على وآخرون (2009) "**تطوير خطط وبرامج التعليم العالي وتحديثها لمواكبة حاجات المجتمع**" مشاركة علمية في المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

21- بن أحمد، محمد (2007) "**الاستثمار في البحث العلمي والتطوير التقاني خدمة للتميز والتجديد والإبداع في التعليم العالي**" مشاركة علمية في المؤتمر العاشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: التميز والإبداع في التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

22- توفيق، عبد الجبار (2007) "**نحو إستراتيجية عربية لتحقيق التميز والإبداع في التعليم**"، مشاركة علمية في المؤتمر العاشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم والبحث العلمي في الوطن العربي: التميز والإبداع في التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

23- تقرير التنمية الإنسانية العربية (2002) "**مجتمع المعرفة**" برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية

24- جوطي، حفيظ بوطالب (2006) "**الجامعة وتطور المعرفة والنمو الاقتصادي**"، مشاركة علمية في المؤتمر التاسع للوزراء والمسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

25- حيدر، حسين عبد اللطيف (2004) "**الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي في إطار مجتمع المعرفة**" مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، السنه 19 ، العدد21.

26- على، بالنور الدوكالى (2004) "**واقع التعليم الجامعي والعالي ومتطلبات التنمية**"، مشاركة علمية في: ندوة التعليم العالي والتنمية في الجماهيرية، المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر سابقا، طرابلس، ليبيا.

27- عزى الأخضر، وإبراهيمي نادية (2016) "**دور الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة لواقع الجامعة الجزائرية**"، مشاركة علمية في المؤتمر العربي السادس لضمان جودة التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية، الأردن.

28- سالم، سالم حميد (2007) "**الجامعة ودورها في بناء مجتمع المعرفة**"، ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر العالمي للتعليم العالي، أربيل، العراق.

29- عبيد، حسن ابراهيم (1997) "**التنمية والتخطيط**"، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

30- منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة: اليونسكو (2005) "**من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة**"، فرنسا، مطبوعات اليونسكو.

31- منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة: اليونسكو (2014) "**المؤتمر العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة**".

32- محمد، أشرف السعيد أحمد (2010) "**أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية لتطبيق إدارة المعرفة بالجامعات المصرية**"، مشاركة علمية في المؤتمر الدولي التاسع: التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة – الإتاحة – التعليم مدى الحياة، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، مج (2).

خلاصة الأوراق والمناقشات

وقد خلصت هذه الأوراق والمناقشات التي دارت حولها إلى ما يلي:

- أهمية إجراء دراسات ميدانية لسوق العمل لتحديد احتياجاته، مع مراعاة تحقيق أهداف التعليم العالي المرتبطة بالتنمية المستدامة، وربط سياسات التعليم بخطة الدولة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية للتعليم، مع ضرورة الاهتمام بالتعليم الزراعي وتغيير ثقافة المجتمع إزاء هذا التعليم وكذلك التعليم الفني بشكل عام.
- تقديم الدعم الفني للمعلمين الراغبين في تحقيق التنمية المهنية مطلب يقتضي ضرورة ربط البرامج التدريبية بالاحتياجات الفعلية.
- أهمية دور المعلم وتحسين نظرة الأسرة والمجتمع له من خلال إعلام إيجابي، مع التأكيد على الأهمية الخاصة لمعلم مرحلة الطفولة المبكرة.
- الأنشطة المدرسية هي أفضل طريقة لإعداد كوادر مستقبلية قادرة على إحداث التغيير.
- لا يجب اعتبار أن التعليم هو المسئول الأساسي عن التأهيل لسوق العمل؛ فالتعليم قيمة في حد ذاته، ومن ثم لا يجب أن تنازعه احتياجات سوق العمل. كما أن النظرة الدونية للتعليم الفني تقتضي مراجعة شاملة لهيكل التعليم والجمع بين العام والفني في مدرسة شاملة، وأن المجالات الفنية من شأنها توفير تمويل للعملية التعليمية إذا أحسنت إدارتها.

القسم الثالث: قضايا سياسات تمويل التعليم وسُلم الأولويات

سياسات تمويل التعليم في مصر وتحقيق التنمية المستدامة

الواقع والحلول

إعداد

د/ عبير محمود مجاهد

مدرس بقسم الاقتصاد– كلية التجارة

جامعة الأزهر – فرع البنات

abeer_megahed2001@yahoo.com

المستخلص

يلعب التعليم دوراً محورياً في تحقيق التنمية بصفةٍ عامة والتنمية المستدامة بصفةٍ خاصة. وتُعتبر قضية التمويل من أهم التحديات التي تواجه التعليم في مصر.

وتهدف الدراسة إلى تحليل الجوانب المختلفة لقضية تمويل التعليم في مصر، وتحديد أهم المشكلات التي تواجهه بهدف التوصل لبعض الحلول لها، وذلك من خلال دراسة تجربتي إندونيسيا والصين باعتبارهما مثالين لدولتين أشاد بهما البنك الدولي في المضي قدماً نحو تحقيق التنمية المستدامة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود بعض المشكلات المرتبطة بتمويل التعليم المصري مثل انخفاض معدل الإنفاق العام على التعليم من إجمالى الإنفاق العام والناتج المحلي الإجمالي مقارنةً بالعديد من الدول، وجود درجة عالية من الهدر وعدم الكفاءة في الإنفاق العام، افتقار الإنفاق العام على التعليم في مصر لمعيار العدالة.

وتوصلت الدراسة لمجموعة من المقترحات لعلاج مشكلات تمويل التعليم المصري والمستقاة من تجربتي إندونيسيا والصين أهمها رفع كفاءة الإنفاق على التعليم من خلال إعادة النظر في الهيكل الإداري لمؤسساته، إعادة توجيه أولويات الإنفاق العام لصالح قطاع التعليم ، تشجيع المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم، دعم اللامركزية في تمويل التعليم وذلك بمنح سلطات واسعة للمحافظين ومديريات التعليم والمجالس المحلية في المحافظات المختلفة والمناطق الريفية، استقلالية مؤسسات التعليم العالي ومنحها الحرية في تنمية مواردها الذاتية.

الكلمات الدالة:

التنمية المستدامة – تمويل التعليم – الإنفاق العام – اللامركزية – إندونيسيا – الصين.

Abstract

Education plays a central role in achieving development in general and sustainable development in particular. The issue of funding is one of the most important challenges facing education in Egypt.

The study aims at analyzing the different aspects of the issue of financing education in Egypt and identifying the most important problems facing it in order to reach some

solutions by studying the experiences of Indonesia and China as examples of two countries praised by the World Bank for moving towards sustainable development.
The study found that there are some problems associated with financing the Egyptian education, such as the low rate of public spending on education out of total public spending and GDP compared to many countries. The high level of waste and inefficiency in public expenditure.
The study presents a number of proposals, derived from the experiences of Indonesia and China, to address the problems of financing Egyptian education. The most important of these proposals ar: raising the efficiency of spending on education by reviewing the administrative structure of its institutions, reorienting public expenditure priorities for the education sector, encouraging community participation in financing education, supporting decenteralization in financing education by granting broad powers to governors, education directorates and local councils in different governorates and rural areas, independence of institutions of higher education and granting them the freedom to develop their own resources.
Key words:
Sustainable Development - Financing Education - Public Expenditure - Decentralization - Indonesia - China.

مقدمة:

شهدت السنوات الماضية اهتماماً دولياً ملحوظاً بقضية التنمية المستدامة، كما ساد كذلك الاهتمام بمفهوم الاستدامة في التعليم، بغرض بناء جيل المستقبل القادر على التعامل مع التنمية المستدامة. حيث يتمثل أحد الأهداف الإستراتيجية الرئيسة للاستدامة في التركيز على حياة الأجيال المستقبلية وجودة الحياة، وإيجاد مجتمع قادر على التفهم والعمل لحماية مصادرنا الطبيعية. وتستلزم متطلبات الاستدامة المُطبقة تثقيف جيل الشباب بطريقة تُمكنهم من ممارسة دور قيادي لمواصلة إستراتيجية الاستدامة.

ولذلك أصبح التعليم والقضايا والمشكلات المختلفة المرتبطة به من الموضوعات المهمة والجديرة بالبحث، من أجل تحقيق التنمية المستدامة المنشودة. ومن أهم تلك القضايا قضية تمويل التعليم، والتي تُعتبر المحور الأساسي للدراسة الحالية.

هدف الدراسة:

يلعب التعليم دوراً محورياً في تحقيق التنمية بصفةٍ عامة والتنمية المستدامة بصفةٍ خاصة؛ لاتصاله بصورة مباشرة بنوعية البشر الذين يصنعون التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، كما أنهم المستفيد الأكبر من عوائد تلك التنمية. وجاء التعليم الجيد- الهدف الرابع- ضمن الأهداف العالمية للتنمية المستدامة حتى عام 2030. وكذلك ورد ضمن أولويات "إستراتيجية التنمية المستدامة

رؤية مصر – 2030". لذلك أصبح من القضايا الملحة التي يجب إيلاء الاهتمام لها، ومعالجة مختلف التحديات التي تواجهه.

وتُعتير قضية التمويل من أهم تلك التحديات التي تواجه التعليم في مصر، والتي أولتها الحكومات المتعاقبة اهتماماً واضحاً، بهدف توفير فرص التعليم للجميع ورفع كفاءة العملية التعليمية، إلا أن الواقع يُبرهن على ضرورة بذل المزيد من الجهود لتحقيق تلك الأهداف.

طريقة البحث:

تتناول الدراسة الفترة منذ عام 2000 وحتى الوقت الراهن (مع إمكانية الإشارة لفترات سابقة في بعض الأحيان)، والتي شهدت اتخاذ العديد من الدول مثل إندونيسيا والصين خطوات وإجراءات عدة لإحداث التنمية المستدامة، مثل التعديلات الدستورية وإصدار القوانين المتعلقة بهذا الشأن، وكذلك التحولات الجذرية في سياسات التعليم – بصفة عامة وتمويل التعليم بصفةٍ خاصة–وتتعرض الدراسة بالتحليل لتجربتي إندونيسيا والصين في تمويل التعليم، باعتبارهما مثالاً لدولتين أشاد بهما البنك الدولى في المضي قدماً نحو تحقيق التنمية المستدامة، وتحقيق خطوات فعالة في هذا الشأن (البنك الدولي، 2016). علاوة على إجرائهما تعديلات وإصلاحات واسعة في قطاع التعليم باعتباره آلية فعالة نحو تحقيق التنمية المستدامة.

تعتمد الدراسة على فرضية أن قطاع التعليم يلعب دوراً فعالاً في إحداث التنمية المستدامة، وأن سياسات تمويل هذا القطاع من شأنها التأثير المباشر في تحقيق ذلك. ويصبح هدف البحث إذاً محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية: ما هو واقع ومشكلات تمويل التعليم في مصر؟ ما هى أهم الحلول المقترحة لعلاج تلك المشكلات في ضوء تجارب بعض الدول التي تخطو بنجاح نحو تحقيق التنمية المستدامة؟ وما أهمية هذه الحلول في توفير التمويل وتحقيق التنمية المستدامة؟

وتتكون الدراسة من أربعة أقسام بخلاف المقدمة والخاتمة هي:

1- دور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة.
2- ملامح (واقع) سياسات تمويل التعليم في مصر وأهم المشكلات.
3- بعض التجارب الدولية في تمويل التعليم.
4- المصادر المقترحة لتمويل التعليم المصري في ضوء التجارب الدولية.

1- دور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة.

أقر المجتمع الدولي منذ أكثر من نصف قرن أن التعليم حق أساسي لكل فرد، وحدد في عام 2000 مجموعة الأهداف الإنمائية، والتي اعتبرت التعليم أداة أساسية لتمكين الأفراد من تحقيق

إمكاناتهم. كما أولت الاتفاقات والمعاهدات الدولية اهتماماً واسعاً للتعليم أيضا ليس باعتباره هدفاً بذاته فحسب، وإنما أداة ومحركاً لتحقيق خطة عالمية شاملة للتنمية ((UN (2014). ويستعرض هذا الجزء مفهوم التنمية المستدامة وأهدافها ودور التعليم في تحقيق تلك الأهداف.

1-1- مفهوم التنمية المستدامة:

اقتصر مفهوم التنمية-الذي سبق مفهوم التنمية المستدامة بعقود- منذ نهاية الحرب العالمية الثانية وحتى نهاية عقد الثمانينات على كمية ما يحصل عليه الفرد من سلع وخدمات مادية، إلى أن ظهر بعد ذلك مفهوم التنمية المستدامة والذي تم استخدامه على مدى العقدين الماضيين للتعرّف على الإحتياجات اللازمة لتخفيض الفاقد، من خلال نمو اقتصادي يحفظ صحة النظام البيئي، وكذلك حفظ مخزون طويل الأمد للمصادر الطبيعية (Robert W. Kates, Thomas M., Parris, and Anthony A. Leiserowitz, 2005).

مفهوم التنمية المستدامة: هي تلك التنمية التي تضمن تلبية احتياجات الأجيال الحالية دون المخاطرة والإضرار بالقدرة على تلبية احتياجات الأجيال القادمة. وتتحقق تلك المعادلة بإحداث التوازن بين ثلاث جوانب هي الاقتصادي والبيئي والإجتماعي (WB: www.worldbank).

وتستند خطة التنمية المستدامة الجديدة – والتي توافقت عليها الدول وأعلنتها الأمم المتحدة كخطة للتنمية بعد 2015 حتى 2030- إلى نتائج عدة قمم ومؤتمرات عالمية من أبرزها مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة لعام 2002، مؤتمر القمة بشأن الأهداف الإنمائية للألفية لعام 2010، مؤتمر الأمم المتحدة للتنمية المستدامة في عام 2012 (ريو+ 20). واتفقت الدول الأعضاء في الأمم المتحدة على إنشاء فريق لوضع مجموعة الأهداف التي تُمثل جوهر خطة التنمية المستدامة لعام 2030، وتم التوصل إلى الصيغة النهائية لها في يوليو 2014 **وتتمثل تلك الأهداف فيما يلي** (UN, /www.un.org/sustainabledevelopment).

1- القضاء على الفقر بكل أشكاله في كل مكان.
2- القضاء على الجوع ، وتوفير الأمن الغذائي، بتحسين التغذية، وتعزيز الزراعة المستدامة.
3- ضمان تمتع الجميع بأنماط حياة صحية وتعزيز الرفاهية لجميع الأعمار.
4- ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.
5- تحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين جميع النساء والفتيات.
6- ضمان توافر المياه وخدمات الصرف الصحي للجميع وإدارتها إدارة مستدامة.
7- ضمان حصول الجميع على خدمات الطاقة الحديثة الموثوقة والمستدامة بأسعار معقولة.
8- تعزيز النمو الاقتصادى المطرد والشامل والمستدام للجميع والتوظيف الكامل والمنتج بالإضافة إلى توفير عمل لائق للجميع.

9- إقامة بنية تحتية مرنة قادرة على الصمود وتعزيز التصنيع الشامل والمستدام للجميع وتشجيع الابتكار.

10- تقليل عدم المساواة داخل الدول وما بين الدول وبعضها البعض.

11- جعل المدن والمستوطنات البشرية شاملة للجميع وآمنة ومرنة ومستدامة.

12- ضمان وجود أنماط استهلاك وإنتاج مستدامة .

13- إتخاذ إجراءات عاجلة للتصدي لتغير المناخ وآثاره.

14- المُحافظة على المحيطات والبحار والموارد البحرية واستخدامها على نحو مستدام لتحقيق التنمية المستدامة.

15- حماية النظم الإيكولوجية البرية وترميمها وتعزيز استخدامها على نحو مستدام، وإدارة الغابات بشكل مستدام، ومكافحة التصحر، ووقف تدهور الأراضي واستعادتها، ووقف فقدان التنوع البيولوجي .

16- تشجيع إقامة مجتمعات مُسالمة لايُهمش فيها أحد من أجل تحقيق التنمية المستدامة، وإتاحة الحصول على العدالة للجميع، وبناء مؤسسات فعالة وخاضعة للمحاسبة وشاملة للجميع على كافة المستويات.

17- تعزيز وسائل تنفيذ وإعادة تنشيط المشاركة العالمية لتحقيق التنمية المستدامة.

1-2- قنوات مساهمة االتعليم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة:

يمكن للتعليم المساهمة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة على النحو التالي:

أ- **الحد من الفقر:** وذلك من خلال (UNESCO, 2014):

- تخفيض معدلات الخصوبة وعدد المُعالين في الأسرة بطريق غير مباشر، كما أنه يساعد الأفراد على زيادة دخولهم، وما يترتب على ذلك من تخفيض للفقر.
- توفير معدلات دخول أعلى بالقطاع الرسمي للحاصلين على مستويات مرتفعة من التعليم، حيث أظهرت الدراسات أن كل سنة تعليم تزيد الأجر بمعدل 10% في المتوسط، كما يساعد التعليم الأفراد في إبرام عقود عمل آمنة لهم.
- توفير حياة أفضل للعاملين في القطاع الغير رسمي، حيث يتيح التعليم لهم فرص إقامة مشروعات تجارية ربحية، في أوغندا على سبيل المثال حقق أصحاب المشروعات الأسرية الذين أتموا التعليم الابتدائي أرباحاً تفوق بنسبة 36% أرباح الذين لم يتلقوا أي تعليم، كما حقق الذين أتموا المرحلة الأولى من التعليم الثانوي أرباحاً تفوق بنسبة 56% أرباح الذين لم يتلقوا أي تعليم.

- يحول التعليم دون انتقال الفقر ما بين الأجيال، حيث ساهمت مستويات التعليم والمهارات المعرفيّة الأعلى لدى النساء في جواتيمالا مثلاً في زيادة عدد السنوات التي يمضيها أطفالهن في المدرسة، وأدى ذلك إلى ارتفاع أجور هؤلاء الأطفال بنسبة 10% عندما أصبحوا كباراً.

ب- تحسين التغذية:

ويمكن أن يكون للتعليم دور واضح في تحقيق الهدف الثاني للتنمية المستدامة من خلال مساعدته الوالدين في اعتماد الممارسات السليمة في مجالي الصحة والنظافة، اتباع نظام غذائي متنوّع، ،خفض معدلات البدانة.

ت- المكتسبات الصحية:

وتأتي مساهمة التعليم في تحقيق المقترح الثالث من أهداف التنمية المستدامة من خلال تمكين الأفراد من إنفاق قدر أكبر من الأموال على الرعاية الصحية، وإلى تعرّضهم بدرجة أقلّ إلى ظروف عمل وحياة خطيرة أو مجهدة، كما يؤدي دوراً أساسياً في احتواء الأمراض.

ث- المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة:

يمكن للتعليم المساهمة الفعالة في تحقيق الهدف الخامس للتنمية المستدامة من خلال تعزيز ثقة المرأة بنفسها ومفهومها للحرية، مساعدتها في دخول سوق العمل، كما يجعلها أكثر تحكّماً بالتوقيت الذي تُقرّر فيه إنجاب الطفل الأول.

ج- التنمية الحضرية:

ويتبلور دور التعليم في تحقيق الهدف الحادي عشر للتنمية المستدامة من خلال تشجيع السكان المتعلمين للاستقرار في المناطق الحضرية، مواجهة مصاعب الحياة في المدينة، كما أنّ توفير خدمات التعليم الجيد أداة بالغة الأهمية لمعالجة الأسباب الجذرية الكامنة وراء مشاعر السخط والتذمر في المدن.

ح- حماية البيئة:

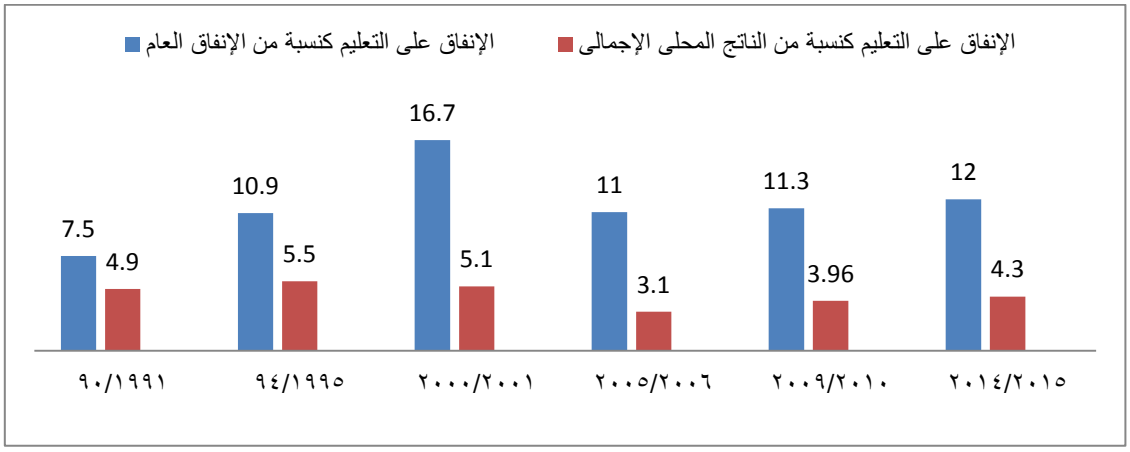
للتعليم دور بارز في تحقيق الأهداف رقم 12، 13، 14، 15 من أهداف التنمية المستدامة، والمتعلقة بحماية البيئة من خلال زيادة الوعي البيئي والاهتمام بالبيئة، وتغيير السلوكيات بحمل المواطنين على تعزيز مشاركتهم، ومساعدة الشعوب على التكيف مع تبعات تغير المناخ.

وبذلك يتضح لنا إمكانية مساهمة التعليم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، من خلال قنوات متعددة.

2- ملامح (واقع) سياسات تمويل التعليم في مصر وأهم المشكلات.

يحتاج التعليم شأنه شأن أي نشاط آخر إلى التمويل اللازم، باعتباره أحد المدخلات الرئيسة للتطوير والإصلاح، والقيام بالدور المنوط به في إحداث التنمية المستدامة (WB, 2008). ويستعرض الجزء التالي أهم ملامح سياسات تمويل التعليم في مصر خلال الفترة من 1990: 2015[1].

يُعبر الشكل (1) عن حجم الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي وجملة الإنفاق العام في مصر للفترة من عام 1990: 2015.



شكل رقم (1): تطور معدلات الإنفاق العام على التعليم في مصر 1990: 2015

المصدر: تم تصميمه بواسطة الباحث اعتماداً على بيانات وزارة المالية ، الحسابات الختامية للموازنة العامة للدولة، أعداد متفرقة.

بدراسة بيانات الشكل (1) يتضح الانخفاض في نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالي الإنفاق العام في مصر خلال الفترة محل اهتمام الدراسة الحالية، حيث تراوحت بين 7,5% و 16,7%. كما تشير البيانات كذلك إلى أنه رغم الزيادة في تلك النسبة لتصل إلى 16,7% في 2001/2000، إلا أنها انخفضت مرة أخرى في 2015/2014 لتُسجل 12% فقط، وقد يرجع ذلك إلى إظهار دعم المنتجات البترولية بالموازنة، علاوة على أن الإنفاق على التعليم الأزهري ما قبل الجامعي- والذى يبلغ حوالي14% من مجموع الإنفاق على التعليم العام قبل الجامعي- كان يُعتبر فيما سبق من بنود قطاع التعليم إلا أنه بدءاً من العام المالى 2006/2005 تم تحويله لبنود الإنفاق على الشباب والثقافة والشئون الدينية ((Sedaghat, N.,Guillemen, S. & Amin, K. (2009).

وتُعبر بيانات الشكل (1) أيضا عن اتجاه الإنفاق العام كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي نحو الانخفاض بدايةً من عام 2001/2000 وحتى نهاية الفترة، وذلك بعد أن سجل ارتفاعاً طفيفاً

[1] - تمت الإشارة في هذا الجزء إلى بيانات الإنفاق العام على التعليم في مصر للفترة من 1990 : 2015 ، حيث أطلق على عقد التسعينات العقد القومي للتعليم.

في النصف الأول من عقد التسعينات- والذي يُطلق عليه العقد القومي للتعليم- حيث بلغت أعلى قيمة له 5,5% في عام 1995/94. الأمر الذى نتج عنه تضاعف ميزانية التعليم ثلاث مرات، وتضاعف استثمارات التعليم أربع مرات مقارنة بنظيرتها في بداية التسعينات (معهد التخطيط القومي، 1999، ص76). والملاحظ أنه عاود الإرتفاع مرة أخرى ليسجل 4,3% في 2015/2014 بالمقارنة بنحو 3,1% في 2006/2005.

ويتضح ذلك الانخفاض بصورة أكبر عند المقارنة مع بعض الدول الأخرى كما هو موضح في الجدول (1)، والذى يُظهر انخفاض نسبة الإنفاق على التعليم من الإنفاق العام في مصر مقارنةً بإندونيسيا وتشيلي والصين، وكذلك يُلاحظ انخفاض نسبة الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي في مصر عند مقارنتها بماليزيا وجنوب إفريقيا، إلا أنها تُسجل ارتفاعاً عند مقارنتها بالصين وإندونيسيا، وتتساوى مع الشريحة الدنيا من الدول ذات الدخل المتوسط والتي تنتمي إليها مصر.

جدول رقم (1): نسبة الإنفاق على التعليم ببعض الدول (سنوات مختلفة)

الدولة	نسبة الإنفاق على التعليم من الإنفاق العام	نسبة الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي
ماليزيا (2013)	**%21,5**	**%6,1**
تشيلي (2013)	**%19,1**	**%4,6**
جنوب أفريقيا (2014)	**%21,6**	**%6,4**
اندونيسيا (2014)	**%17,5**	**%3,3**
مصر (2015)	**%12**	**%4,3**
الصين (2014)	**%12,63**	**%4,2**
البلدان منخفضة الدخل(2013)	**%16,7**	**%4,2**
الشريحة الدنيا من الدول ذات الدخل المتوسط (2010)	**%16,4**	**%4,3**

المصدر WDI.

- ملحوظة: تم الاستعانة ببيانات السنة الأخيرة المتوفرة عن كل دولة في قاعدة بيانات WDI.
- لبيانات مصر تم الاستعانة ببيانات وزارة المالية المصرية (لاقتصارها على عام 2010 فقط في WDI)، وكذلك بيانات الصين من الجهاز الإحصائي للدولة (لاقتصار بيانات WDI على عام 1999).

ويوضح الشكل (2) استحواذ بند الأجور على ما يقارب 88% من جملة الإنفاق المخصص لقطاع التعليم، في حين لم تتعد نسبة ما يُخصص لبنود شراء السلع والخدمات والاستثمارات وكل مستلزمات المنظومة التعليمية في جميع قطاعاتها 12% في 2016/2015.



شكل رقم (2) التوزيع النسبي الفرعي (بنود) لميزانية التعليم في مصر لعدة سنوات للفترة (من 2006/2005: 2016/2015).
المصدر: جمهورية مصر العربية، وزارة المالية، الحساب الختامي للموازنة العامة للدولة سنوات متفرقة.

ويُعبر الجدول (2) عن متوسط نصيب الطالب في مصر من إجمالى الإنفاق العام على التعليم في كل مرحلة من المراحل كنسبة من متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي مقارنةً ببعض الدول الأخرى، وهو أحد المؤشرات التي توضح درجة اهتمام الدولة بالتعليم.وتُشير البيانات إلى إنخفاض قيمة المؤشر لمصر في حالة التعليم الابتدائي مقارنةً بالدول الأخرى بشكل واضح عدا مجموعة البلدان منخفضة الدخل ، في حين يرتفع في حالة التعليم الثانوي مقارنةً بإندونيسيا وتشيلي وينخفض لباقي الدول. أما بالنسبة للتعليم الجامعي فسجلت قيمة المؤشر ارتفاعاً ملحوظاً بالنسبة لكل الدول عدا ماليزيا ومجموعة البلدان منخفضة الدخل.

جدول رقم (2): متوسط نصيب الطالب في مصر من إجمالى الإنفاق العام على التعليم في كل مرحلة من المراحل كنسبة من متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي مقارنةً ببعض الدول.

الدولة	السنة	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم الجامعي
ماليزيا	2011	14,98	19,15	58,74
تشيلي	2013	15،89	15،11	17،48
جنوب أفريقيا	2014	18،84	19،97	37،88
إندونيسيا	2014	12،28	9،98	19،54
مصر	2015	9,7	18,5	43,5
البلدان منخفضة الدخل (2011	2011	7,39	غير متوفر	186,76

المصدر WDI

- ملحوظة: تم الاستعانة ببيانات االسنة الأخيرة المتوفرة عن كل دولة في قاعدة بيانات WDI
- بيانات مصر تم احتسابها بواسطة الباحث اعتماداً على بيانات وزارة المالية ، الحسابات الختامية للموازنة العامة للدولة 2015-2014، لعدم توفرها في WDI.
- لم يتمكن الباحث من الحصول على بيانات الصين في هذا المؤشر، لعدم توفرها في WDI، وصعوبة احتسابها من قاعدة البيانات الإحصائية الصينية.

2-1- تقييم سياسات الإنفاق العام على التعليم في مصر:

يمكن تقييم الإنفاق العام على التعليم في مصر باستخدام ثلاث معايير أساسية ألا وهي الكفاءة (efficiency)، العدالة (equity)، الملاءمة (adequacy)، وذلك بهدف تحديد المشكلات المتعلقة بسياسات التمويل (أشرف العربي، (٢٠١٠، ص ص 22: 25).

2-1-1- معيار الملاءمة Adequacy:

يُعبر عن مدى كفاية مجموع النفقات المخصصة للتعليم للوفاء بمتطلباتها. ويُقصد به أيضا المقدار الذي يُفترض أن يُخصص للتعليم من ميزانية الدولة، أو من الناتج القومي الإجمالي GNP. وساد خلال النصف الثانى من القرن العشرين فكر يدعو إلى ضرورة ألا تقل تلك النسبة عن 20% من الإنفاق العام، و6% من الناتج القومي الإجمالي (WB, 2013).

وبالنظر لبيانات الجدول (1) يتضح انخفاض معدل الإنفاق على التعليم من إجمالى الإنفاق العام والناتج المحلي الإجمالي مقارنةً بالعديد من الدول مثل ماليزيا، تشيلي، جنوب أفريقيا. وبذلك يتضح لنا ضرورة زيادة مخصصات الإنفاق على التعليم من إجمالي الإنفاق العام ومن الناتج المحلي الإجمالي على غرار تلك الدول، خاصةً في ظل ارتفاع الأسعار ومعدلات التضخم والإجراءات الاقتصادية الخاصة بتعويم الدولار في نهاية عام 2016، والتي من المتوقع أن يترتب عليها قصوراً أكبر في توفير المستلزمات الأساسية والضرورية للتعليم، والتي يترتب عليها تدهوراً أكبر في أوضاع القطاع.

2-1-2- **معيار الكفاءة Efficiency:**

اقتصاديًا يمكن القول إن الموارد موزعة بكفاءة إذا كان من غير الممكن إعادة توزيعها بشكل آخر دون التأثير السلبي على مستوى النتائج (Donald R. Winkler, 1999). ومن أهم المؤشرات المستخدمة للتعبير عن كفاءة الإنفاق العام على التعليم نسبة الإنفاق الجاري (الأجور والسلع) لجملة الإنفاق. ويُعبر الشكل (2) عن استحواذ بند الأجور على ما يقارب 88% من جملة الإنفاق المخصص لقطاع التعليم، في حين لا تتعدى نسبة ما يُخصص لبنود شراء السلع والخدمات والاستثمارات 12% في 2016/2015. وتكمن المشكلة الرئيسية في ارتفاع نسبة الأجور لجملة الإنفاق العام على التعليم في أنها لا تعكس ارتفاع أجور المعلمين وأعضاء هيئات التدريس، وإنما تعكس ارتفاع نسبة الإداريين وغير الأكاديميين لجملة العاملين في مجال التعليم في مصر عن الحدود المقبولة عالمياً، حيث إن ثلث الأجور يذهب للعمالة الإدارية لوجود موظف لكل 2 مدرس في التعليم قبل الجامعى (عبد الفتاح الجبالى، 2010، ص25). وتظهر كذلك إحدى أوجه الخلل في الهيكل التمويلي في المنظومة التعليمية في عدم توفير التمويل اللازم لشراء مستلزمات أنشطة الصيانة والإصلاح للحفاظ على سلامة المنشآت التعليمية، وهو ما يعكس بالتالي درجة عالية من الهدر وعدم

الكفاءة في الإنفاق العام (لطف الله إمام صالح، 2007، ص 15). وقد يرجع ذلك لعدم وجود أى معيار لتخصيص الموارد سواءً في منظومة التعليم الجامعي أو قبل الجامعي (Gowaye, H., 2015).

2-1-3- معيار العدالة Equity:

يُقصد بمعيار العدالة ضمان عدم حرمان أي طالب من الانخراط في العملية التعليمية بسبب عدم القدرة المالية أو النوع أو التوزيع الجغرافي (محيا زيتون، 2008، ص4؛ خليل محمد خليل عطية، 2007، ص11) ، ويتضح أن الإنفاق العام على التعليم لا يحقق هذا المعيار بشكل كبير لعدة أسباب منها:

- **التحيز للتعليم الجامعي:**

إذا نظرنا إلى الإنفاق على التعليم العالي بالنسبة للتعليم قبل الجامعي سنلاحظ تحيزاً واضحاً لصالح الأول على حساب الثاني، حيث يستوعبان 12% و 88% من إجمالى الطلبة على الترتيب، في حين يحصلان على 28% 72% من إجمالي الإنفاق العام على التعليم على الترتيب في عام 2008. ويمكن اعتبار هذا الارتفاع النسبي في نصيب التعليم العالي تحيزاً ضمنياً ضد الفقراء لصالح الطبقات الأغنى[2]، حيث أن أبناء الأسر المنتمية إلى الفئة الأوفر حظاً (الغنية) تعيش في المحافظات الحضرية، وتنتمي للشريحة العليا من الدخل ولآباء حاصلين على شهادة تعليم عالي، يلتحقون غالباً بالتعليم العالي في حين أن أبناء الأسر المنتمية إلى الفئة الأقل حظاً تعيش في صعيد مصر ولآباء غير متعلمين أو حاصلين على شهادات تعليمية منخفضة ، نادراً ما تكون لديهم فرصة للوصول إلى التعليم الجامعي ((WB (2012).

- **التعليم الخاص مقابل الحكومي:**

ومن ناحية أخرى تقدم مؤسسات التعليم الحكومي خدمات تعليمية أقل جودة من نظيرتها المقدمة في المؤسسات التعليمية الخاصة، مما يؤثر سلباً على النتائج التعليمية لطلبة المدارس بها المنتمين بصفة عامة للشرائح الأفقر من السكان، والذين يحصلون على تعليم أقل جودة ويكتسبون مهارات لا تتناسب عادة مع الاحتياجات الفعلية لسوق العمل التنافسي، وبالتالي فهم أكثر عرضة للبطالة (Loveluck, L,2012). علاوة على أن العائد الاقتصادى لهم (في شكل أجور وظروف عمل) يكون أقل من نظرائهم في التعليم الخاص (أشرف العربي، ٢٠١٠، ص 45). وبالرغم من ملاحظة أن معظم المتفوقين ينتمون للمدارس الحكومية (٩٠% في امتحان إتمام المرحلة الثانوية)، إلا أن احتمالية أن يكون الطالب من المتفوقين تزيد بشكل مطرد إذا كان من أبناء المدارس الخاصة أو المدارس الحكومية التجريبية (وتلعب الدروس الخصوصية بالغة التكاليف دوراً واضحاً في ذلك)،

[2] - مع ملاحظة أن التعليم العالي يتحمل تكاليف مرتفعة للغاية ، مقارنةً بمراحل التعليم ما قبل العالي .

حيث أن أكثر من ٥٠% من أبناء المدارس الحكومية التجريبية يُعتبرون من المتفوقين بالمقارنة ب ٩% من المنتمين للمدارس الحكومية العادية، ويُعتبر ٣٥% من طلبة المدارس الخاصة من المتفوقين، وينتج عن ذلك أن مشاركة الطلبة من الأسر الفقيرة في العملية التعليمية تقل مع التقدم في مراحل التعليم بما أن النجاح في مرحلة ما محدد أساسي للالتحاق بالمرحلة التالية (UNDP, 2010).

- عدالة التوزيع الجغرافي:

يمكن القول إنه من ناحية عدالة التوزيع الجغرافي للإنفاق العام على التعليم فإنه يُعتبر توزيعاً عادلاً نسبياً، حيث تتناسب حصة الإنفاق العام على التعليم قبل الجامعي في المحافظات المختلفة مع نصيبها النسبي من جملة الطلبة المقيدين في هذه المرحلة بصفةٍ عامة، إلا أنه يبدو أن هناك تحيزاً لغير صالح محافظات القاهرة والجيزة والإسكندرية ولصالح محافظات أخرى مثل الشرقية والدقهلية والغربية والمنوفية، وهو تحيز يبدو مقبولاً بالنظر لانخفاض معدلات الاستيعاب وارتفاع معدلات الأمية وكثافات الفصول في المجموعة الثانية من المحافظات مقارنةً بالمجموعة الأولى. غير أنه لازال هناك تحيز غير مبرر ضد محافظات الصعيد، خاصةً أسيوط والمنيا وبني سويف والفيوم، رغم أن هذه المحافظات هي الأسوأ أداءً بالنسبة لمعدلات الاستيعاب والأمية وكثافات الفصول والفقر بصفةٍ عامة (أشرف العربي ٢٠١٠، ص 43).

ومن الملاحظ أيضا أن السكن في المناطق الريفية أو الحضرية يُعتبر من المحددات الأساسية للتفوق الدراسي، فالمتفوقين دراسياً ينتمون بشكل أساسي إلى المناطق الحضرية، وأثر السكن في المناطق الريفية يزيد مع تقدم الطالب في التعليم. فطلبة المناطق الريفية يُسجلون أقل ظهور لهم بين المتفوقين في امتحان إتمام المرحلة الثانوية، وأعلى ظهور في المرحلة الابتدائية. كما أن 80% من هؤلاء الذين لا يلتحقون بأي من مراحل التعليم ينتمون إلى المناطق الريفية (The Egypt Human Development Report , (2010)). كما أوضحت وزارة التربية والتعليم وجود أكثر من 10,3 ألف منطقة محرومة من التعليم الأساسى وتمثل حوالي 24,7% من إجمالي القرى والنجوع في البلاد. وقُدر عدد الفصول المطلوبة لتوصيل الخدمة التعليمية للمناطق المحرومة حتى عام ٢٠١٧ حوالي ٤١ ألف فصل بتمويل 9 مليار جنيه. ويُقدر عدد الفصول المطلوبة لمواجهة الزيادة السكانية حتى نهاية عام ٢٠١٧ بحوالى ٣١ ألف فصل، بتكلفة إجمالية تبلغ 6,9 مليار جنيه (الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014 – 2030).

كما تظهر بعض مظاهر غياب عدالة الإنفاق في حالة الجامعات، فبعض الجامعات تحصل على نسبة من الإنفاق الحكومي تقل عن نسبتها من الطلبة المقيدين مثل المنصورة وطنطا وبني

سويف، في حين يحدث العكس بالنسبة لجامعات أخرى مثل قناة السويس والمنوفية وأسيوط[3]. وتعتبر الحالتان البارزتان هما جامعة القاهرة وجامعة الأزهر، حيث تحصلان على ١٩% و11% من الإنفاق العام على الترتيب، بينما يمثل عدد طلابهما نحو 12% و18% على الترتيب من جملة المقيدين في الجامعات الحكومية (أشرف العربي ٢٠١٠، ص 46).

وبذلك يمكننا القول أن سياسات تمويل التعليم في مصر تتصف بعدم الكفاءة، ويترتب عليها العديد من المشكلات التي تحتاج إلى علاجها لتحقيق التنمية المستدامة، ويمكننا إيجازها فيما يلى (Healey.H., Crouch, L. and Hanna, R., 2014):

- انخفاض حجم الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الإنفاق العام أو الناتج المحلي الإجمالي.
- التحيز للانفاق الجاري على حساب الإنفاق الاستثماري.
- التحيز للتعليم العالي على حساب التعليم الأساسي.
- التحيز في غير صالح الفقراء .
- التحيز للحضر على حساب الريف.

3- بعض التجارب الدولية في تمويل التعليم:

يتعرض هذا الجزء لتجارب بعض الدول – التي حققت خطوات جادة نحو التنمية المستدامة- في تمويل التعليم، والتي أولت اهتماماً خاصاً بالتعليم باعتباره آلية مناسبة لتحقيق تلك التنمية، بهدف الخروج منها ببعض التوصيات والحلول لمشكلات التمويل في مصر. وتُعتبر الصين وإندونيسيا مثالاً لدولتين حققتا نجاحاً ملحوظاً نحو التنمية المستدامة، أشاد به البنك الدولي (البنك الدولي، 2016).

3-1- إندونيسيا:

تقع إندونيسيا في جنوب شرق آسيا وتضم 17508 جزيرة، وهي رابع دولة من حيث عدد السكان البالغ عددهم أكثر من 257 مليون نسمة في 2015 (قاعدة بيانات البنك الدولي). وتتسم بوجود التنوع العرقي، حيث تضم حوالي 300 مجموعة عرقية، و742 لغة مختلفة. وعانت إندونيسيا خلال تاريخها من السيطرة الاستعمارية الهولندية وحكم الدكتاتورية، علاوة على الأضرار الناتجة عن الكوارث الطبيعية وموجات المد المدمرة (التوسونامي) (U Mulà, I. and Tilbury, D., 2011).

وأظهرت الحكومة الإندونيسية اهتماماً واضحاً بالتنمية المستدامة والتزامها الكامل نحو تحقيق ذلك الهدف، حيث اتخذت عدة إجراءات تؤكد ذلك ومنها:

- إعلان الرئيس في عام 2007 انطلاق عقد البيئة والتنمية المستدامة.

[3] - مع الإشارة إلى أن هناك عوامل أخرى تؤثر في توزيع الإنفاق بخلاف عدد المقيدين، ففي حالة الجامعات مثلاً تؤثر نسبة طلاب التخصصات العلمية إلى التخصصات النظرية في حجم الإنفاق..

- الاتفاق بين وزارتي التعليم والبيئة لتحقيق ذلك الهدف، وتعيين الحكومة منسق أكاديمى عام لتنسيق الجهود بين وزارتى البيئة والتعليم بصفة خاصة والوزارات الأخرى بصفة عامة، ونشر وتداول ذلك الهدف إعلامياً وتنظيم حلقات وورش عمل بهذا الخصوص.
- كما أعقب المؤتمر الدولي لليونسكو في ألمانيا (أبريل 2009) بعنوان التعليم لتحقيق التنمية المستدامة تعيين المنسق الوطني لبرنامج **DESD** (عقد التعليم لأجل التنمية المستدامة) من قِبل وزير التعليم الإندونيسي وممثل اليونسكو في إندونيسيا.

3-1-1- أهم ملامح النظام التعليمي في إندونيسيا:

حرصت الحكومة الإندونيسية على أن تهدف سياسات التعليم إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة وذلك من خلال (Jalal, F., (2014):

- تضمين موضوعات البيئة والتنمية المستدامة في التعليم الرسمي والغير رسمي.
- تشجيع البحث والتطوير في موضوعات البيئة والتنمية المستدامة.
- تنفيذ عدد كبير من برامج البيئة والتنمية المستدامة في كافة المراحل التعليمية.
- تطبيق البرنامج البيئى في التعليم المهني والفني بالتعاون مع البرنامج السويسري، علاوة على تطبيق برنامج الحفاظ على الطاقة والموارد بالتعاون مع الجانب الأسباني.

وتتميز إندونيسيا بتطبيق نظام اللامركزية في العديد من المجالات ومنها التعليم، حيث تقتصر سلطة الحكومة المركزية على السياسات الخارجية، والأمن والدفاع، والعدالة، والنقد والمالية، والنواحي الدينية، والتخطيط القومي. أما باقي القطاعات فيتم تطبيق نظام اللامركزية بها ومنها قطاع التعليم، ويرجع ذلك لطبيعتها الجغرافية، والتنوع والتباين الهائل في الثقافات واللغات، والكثافة السكانية المرتفعة، وضخامة أعداد المدارس والتي سجلت 330 ألف (منها 67 ألف كُتاب)، وتضم 59 مليون طالب(منهم 8 مليون يدرسون في الكتاكتيب)، ويعمل بها حوالي 4 مليون مدرس (منهم 900 ألف في الكتاتيب) ((MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, (2012).

ويترتب على تطبيق اللامركزية في التعليم مشاركة الحكومة المركزية وجهات أخرى مثل الحكومات المحلية (الولايات والمقاطعات) والأفراد في وضع السياسات التعليمية. ووفقاً لذلك تختص الحكومة المركزية باتخاذ قرارات تتعلق بالمناهج، متطلبات القبول، إصدار الشهادات، تنظيم وتطوير التعليم العالي. في حين تختص المحليات بأمور أخرى مثل تطبيق العدالة في اختبارات قبول الطلاب، توفير الأدوات والوسائل التعليمية، المساعدة في إدارة مؤسسات التعليم العالى، وكافة الأمور الأخرى المتعلقة بالعملية التعليمية.

3-1-2- سياسات تمويل التعليم في إندونيسيا:

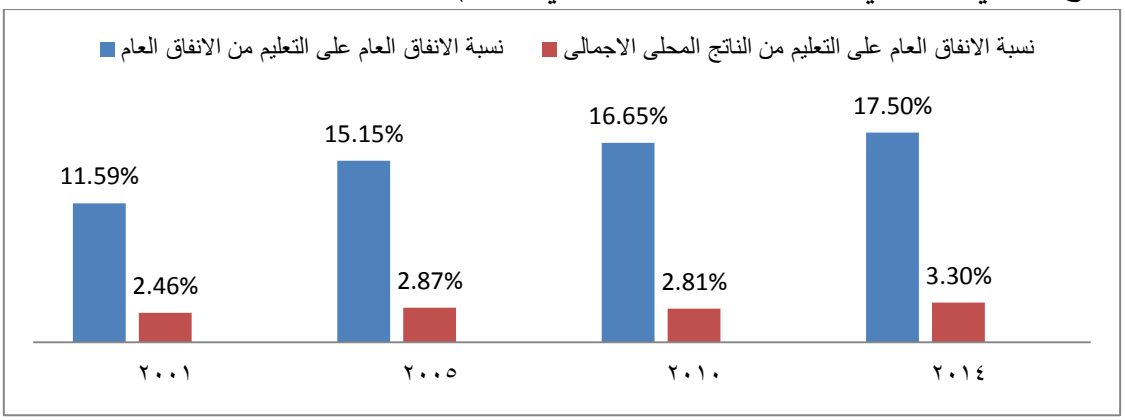
تنص المادة رقم (31: 2) من الدستور في إندونيسيا على حق كل مواطن في التعليم الأساسي، وعلى الدولة مسئولية تمويل ذلك. ووفقاً لما جاء في القانون رقم 20 لعام 2003، والقانون رقم 38 لعام 2007 فإن مسئولية تمويل التعليم يتم توزيعها على الجهات المختلفة بالشكل التالي:

- السلطة (الحكومة) المركزية Central Government: تحديد المبادئ العامة لتمويل مؤسسات التعليم، والإشراف على تقديم المساعدات المالية وتحقيق جودة المؤسسات التعليمية في إطار سلطتها بحد أدنى 20% من موازنة الحكومة المركزية.
- الحكومة المحلية Local Government (الولايات والمقاطعات): تقديم المساعدات المالية لتنظيم المدارس وضمان الجودة بما يتماشى مع سلطتها ووفقاً للقانون، بحد أدنى 20% من موازنة المحليات
- تندرج ميزانية التعليم الغير مركزي في الميزانية العامة للدولة، وتمتد مدتها الزمنية من 3: 5 سنوات. مع توفير مصادر مؤكدة من الإيرادات لقطاع التعليم، باعتباره من أولويات الإنفاق العام.

ومن أهم نتائج تلك السياسات:

- **زيادة نصيب الإنفاق العام على التعليم من إجمالي الإنفاق العام والناتج المحلي الإجمالي:**

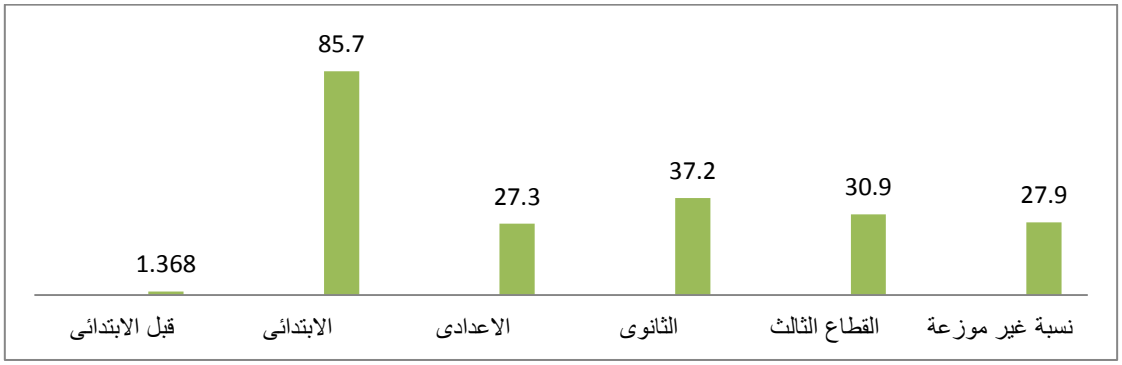
حيث تطور نصيب الإنفاق العام على التعليم كنسبة من إجمالي الإنفاق العام وكنسبة من الناتج المحلي الإجمالي خلال الفترة من 2001 وحتى 2014 بشكل ملحوظ، كما يتضح من الشكل(3). حيث ارتفعت تلك النسبة من إجمالي الإنفاق العام من حوالي 11,5% إلى 17,5%، وكذلك من 2,4% : 3,3% تقريباً من الناتج المحلي الإجمالي (مع ملاحظة أنها رغم تلك الزيادة من الناتج المحلي الإجمالي لازالت أقل من نظيرتها في مصر).



شكل رقم (3): تطور نسبة الإنفاق العام على التعليم في إندونيسيا من الناتج المحلي الإجمالي وإجمالي الإنفاق العام للفترة 2001: 2014
المصدر: قاعدة بيانات البنك الدولي WDI.

- **توزيع الإنفاق العام على التعليم في إندونيسيا وفقاً للمراحل التعليمية:**

ويُعبر الشكل رقم(4) عن استئثار مستوى التعليم الابتدائى بالجزء الأكبر من الإنفاق العام، والذي تتخطى قيمته 84 بليون روبية، في حين يُعد مستوى رياض الأطفال أقل المستويات حيث يحصل على 1,43 بليون روبية فقط في عام 2010.



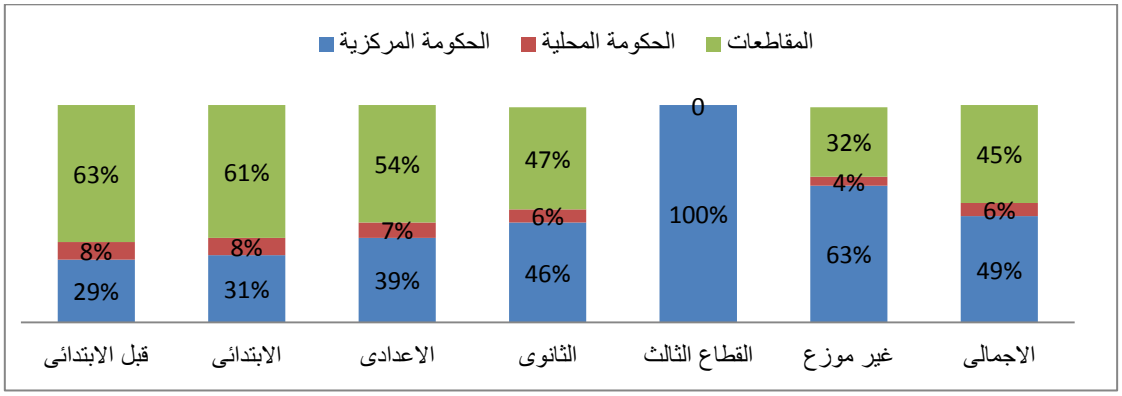
شكل رقم (4): توزيع الإنفاق العام على التعليم في إندونيسيا وفقاً للمراحل التعليمية في 2010 (بليون روبية).

المصدر:

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE ,Republic of Indonesia" EDUCATION FINANCE: Indonesian Experiences, April 2012, P,30.

- **توزيع مسئولية تمويل التعليم بين الحكومة المركزية والحكومة المحلية (الولايات والمقاطعات):**

يُعبر الشكل (5) عن توزيع مسئولية تمويل التعليم بين الحكومة المركزية والحكومة المحلية (الولايات والمقاطعات) في عام 2010، وذلك وفقاً لما نص عليه الدستور والقانون وتطبيق لامركزية التمويل في التعليم. حيث تتحمل الحكومة المركزية حوالي 49% من إجمالي التمويل، في حين تتحمل حكومة الولايات والمقاطعات معاً حوالي 51%. وتتحمل الحكومة المركزية إجمالي تمويل التعليم في مستوى(القطاع الثالث Tertiary)، في حين تُساهم ب 29% فقط من تمويل المستوى قبل الابتدائى (رياض الأطفال).



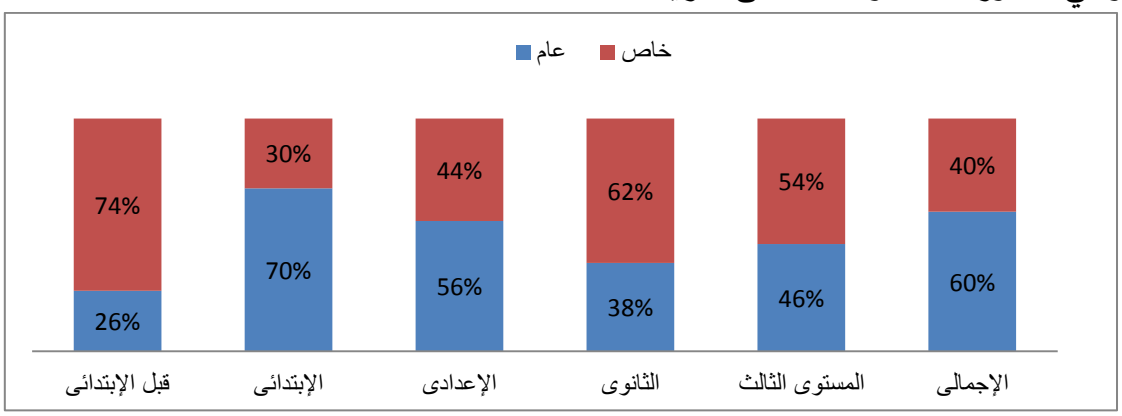
شكل (5): توزيع مسئولية تمويل التعليم بين الحكومة المركزية والحكومة المحلية (2010)

المصدر:

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE ,Republic of Indonesia" EDUCATION FINANCE : Indonesian Experiences, April 2012, P,34.

- **مشاركة القطاعين العام والخاص في الإنفاق على التعليم:**

أما بخصوص مدى مشاركة القطاعين العام والخاص في الإنفاق على التعليم، يُعبر الشكل(6) عن تحمل الدولة للنصيب الأكبر في تمويل التعليم بصفة عامة، حيث تمول حوالي 60% مقابل 40% للقطاع الخاص. كما تشير بيانات الشكل إلى الإنفاق العام المحدود على التعليم قبل الابتدائي، حيث لا يتجاوز 21%، في حين يساهم بنسبة أكبر في المرحلتين الابتدائي والإعدادي، والتي تتجاوز 70% و56% على الترتيب.



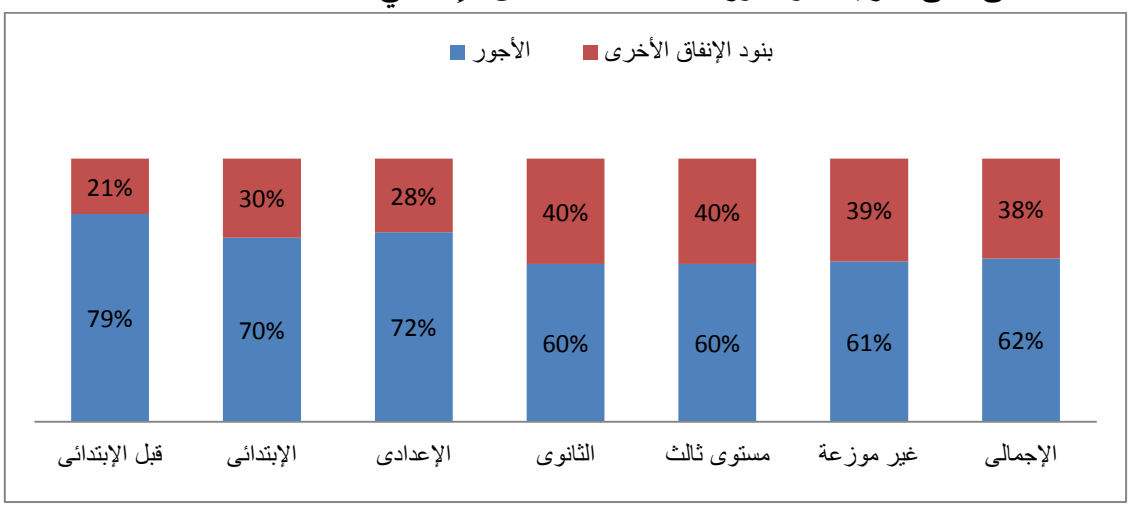
شكل(6): التوزيع النسبي للإنفاق على التعليم (عام – خاص) في 2010

المصدر:

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, Republic of Indonesia" EDUCATION FINANCE: Indonesian Experiences, April 2012, P,36.

- **التوزيع النسبي للإنفاق العام على التعليم للأجور والبنود الأخرى:**

يُعبر الشكل (7) عن استحواذ الأجور على نسبة كبيرة من الإنفاق العام مقارنةً بالبنود الأخرى مثل الاستثمارات في جميع المراحل التعليمية، حيث تخطت نسبتها 79%، 72% في التعليم قبل الابتدائى على الترتيب، وتجاوزت نسبتها 62% من الإجمالي.



شكل رقم (7): توزيع الإنفاق العام على التعليم في إندونيسيا عام 2010 (الأجور-بنود أخرى).

المصدر:

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE ,Republic of Indonesia" EDUCATION FINANCE: Indonesian Experiences, April 2012, P,33.

ويمكن إيجاز سياسات تمويل التعليم في إندونيسيا في النقاط التالية ((World Bank, (2013)):

- وضعت إندونيسيا التزاماً صريحاً لها بوضع تفويض دستوري بتخصيص 20% على الأقل من الميزانية العامة للدولة على التعليم، وأطلق عليها قاعدة 20%. وترتب على ذلك مضاعفة موارد الإنفاق على التعليم منذ إجراء التعديل الدستورى في 2002. وتم تنفيذ القاعدة بالفعل لأول مرة في 2009.
- جزء كبير من تلك الزيادة (3/2 تقريباً) كان من نصيب التعليم الأساسى وأجور المعلمين وشهاداتهم. وبالتالي لم يصب في تحسين التعليم. كما زادت المنح الدراسية في التعليم العالي بعد 2009. كما تم تخصيص جزء كبير للمقاطعات لزيادة معدلات التحاق الفقراء.
- يتم توجيه جزء كبير من الميزانية المخصصة للتعليم بالمحليات للأجور، في حين يأتي تمويل تحسين جودة التعليم من موازنة الحكومة المركزية.

3-2- الصين:

تُعد الصين من أكبر الدول في العالم، حيث تمتلك أكبر مساحة في آسيا، والتي تبلغ 9,6 مليون كم2. ويبلغ عدد السكان بها حوالي 1,3 مليار نسمة في يناير 2017 (موقع البيانات الرسمية في الصين)، واستحوذت تجربة الصين التنموية على اهتمام عالمي ملحوظ، نتيجة ما حققته من معدلات مرتفعة للنمو تخطت 8% في العقود الأخيرة بعد تطبيقها سياسات الإصلاح الاقتصادى في عام 1978 ,(World Bank, 2015).

ووجهت الحكومة الصينية اهتماماً واضحاً لتحقيق التنمية المستدامة منذ انعقاد مؤتمر الأمم المتحدة لعام 1992 بشأن البيئة والتنمية، واستجابت للتحديات البيئية داخلياً وخارجياً (Klawitter , S., 2004). كما أولت قضية التعليم اهتماماً بارزاً باعتبارها آلية لتحقيق التنمية المستدامة (IGES 2009). وأعلنت ضرورة إدماج التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) في جميع التخصصات، ونشر المعرفة المتعلقة به في المؤسسات التعليمية وبين الطلاب والمعلمين. وأعلنت كذلك مبدأ التعاون بين المؤسسات الاقتصادية والبيئية والتعليمية (Ting, W., 2014).

3-2-1- أهم ملامح النظام التعليمي في الصين:

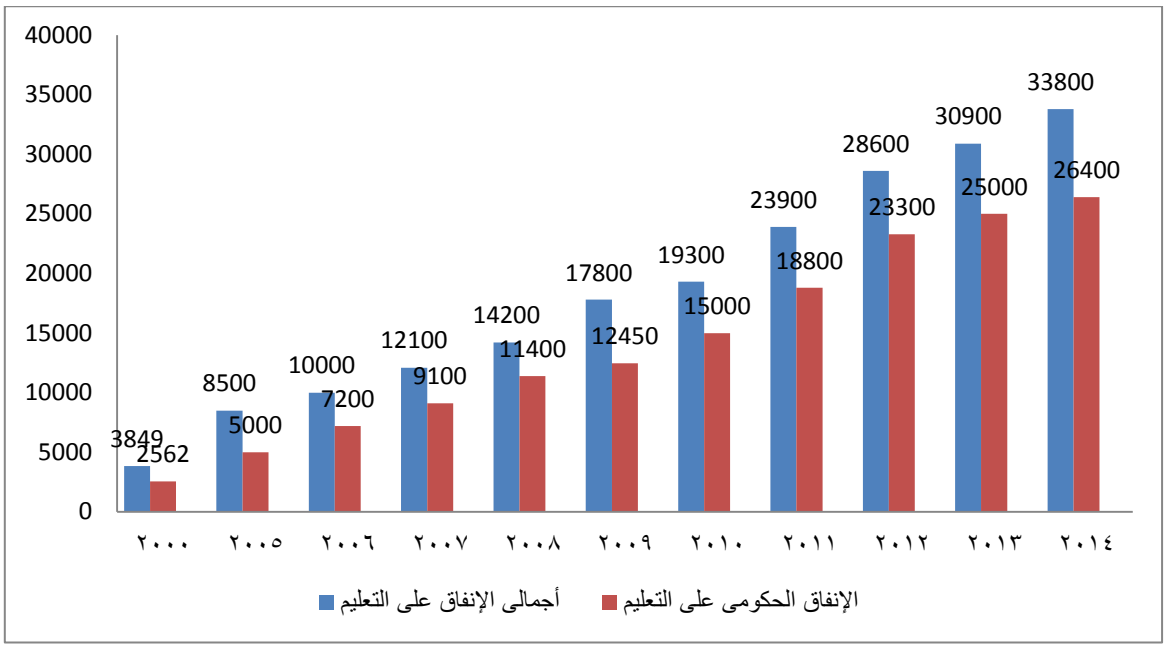
يتصف النظام التعليمي في الصين بضخامة أعداد الطلاب به، حيث تخطى عددهم 260 مليون طالب، 15 مليون مدرس، 514 ألف مدرسة في عام 2014. وتُسجل معدلات الالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة رياض الأطفال، والابتدائى والإعدادي(المتوسط) والثانوي (المتوسط المميز) والجامعي 50,9%، 99,4%، 90%، 79%، 24% على الترتيب (National Bureau of Statistics of China, 2014).

3-2-2- سياسات تمويل التعليم في الصين:

شهد قطاع التعليم الصيني تغيرات واسعة نتيجة لسياسات الإصلاح الاقتصادى التي اتبعتها الحكومة عام 1970، والانتقال إلى اقتصاد السوق والتحول التدريجي نحو اللامركزية (Chan, R. & Wang, Y., (2009).

واتبعت الحكومة سياسات خفض الدعم لقطاع التعليم والبحث عن مصادر مشاركة في التمويل (مثل القطاع الخاص ومنظمات المجتمع المدني)، علاوة على مشاركتها كذلك في إدارة ووضع المناهج التعليمية (Wong, J. L. (2006).). ومن أهم نتائج ذلك ما يلي:

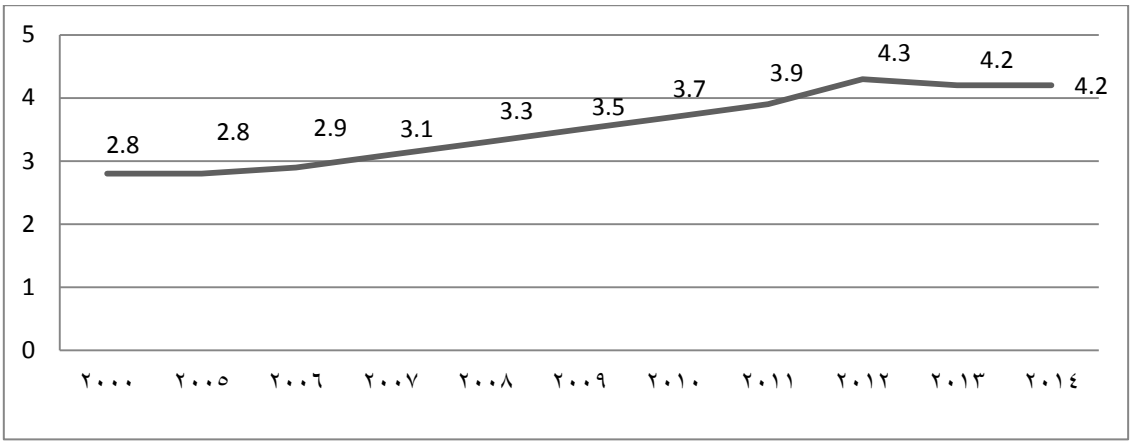
- رغم السياسات المتبعة لخفض الدعم لقطاع التعليم إلا أن الإنفاق الحكومي لازال هو المصدر الرئيسي في تمويل القطاع خلال الفترة المعنية كما يتضح من الشكل (9)، وتُعتبر الضرائب هي المصدر الرئيسي للإنفاق العام، حيث تُساهم وحدها بأكثر من 92%. وتتمثل مصادر الإنفاق الغير حكومي في الرسوم الدراسية، المدارس والمؤسسات التعليمية الخاصة، مؤسسات المجتمع المدني. ويقتصر دور القطاع الخاص على 28% فقط من إجمالي الاستثمارات في هذا القطاع (Wang Rong, 2008).



شكل (9): قيمة الإنفاق الحكومي على التعليم وإجمالي الإنفاق على التعليم في الصين للفترة (2000: 2014) (مليار يوان صينى).

المصدر: OECD ,(2016)," Education in China- A SNAPSHOT"p,15.

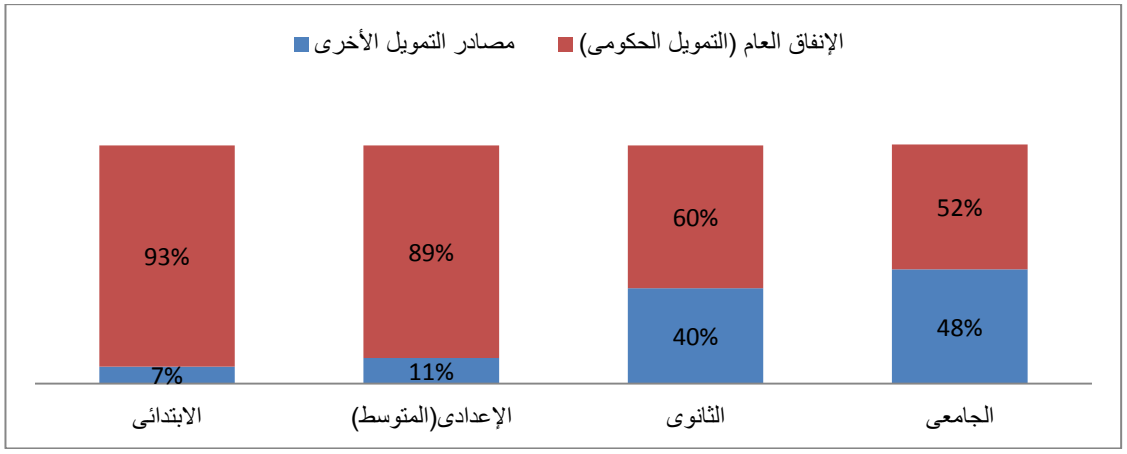
- كما يُعبر الشكل (10) عن تخصيص الحكومة لنسبة تخطت 4% من إجمالي الناتج المحلي الإجمالى ابتداءً من عام 2012 مقارنةً ب 2,8% فقط في عام 2000 (OECD ,(2016). ويُلاحظ أيضا أن تلك النسبة تقترب من نظيرتها في الحالة المصرية.



شكل (10): معدل الإنفاق العام على التعليم في الصين من التاتج المحلي الإجمالي للفترة من 2000: 2014.

المصدر:.OECD ,(2016)," Education in China- A SNAPSHOT"p,15.

- وتتصف سياسات التمويل كذلك بتوجيه النسب الأكبر من الإنفاق العام لمراحل التعليم الأولي، ويتضح ذلك من الشكل رقم (11) (Liansheng, Y.(2012).



شكل (11): مساهمة الإنفاق العام على التعليم بالمراحل التعليمية المختلفة بالنسبة للمصادر الأخرى في 2010 (%)

المصدر: من تصميم الباحث اعتماداً على الدراسة.

Liansheng, Y.(2012)," Education Finance Policy in China's Medium and Long- Term Guideline for Education", **Chinese Education & Society**,V,45,Issue 3, Pages 37-49

- مع بداية عام 2000 اتبعت الصين نظام اللامركزية في تمويل التعليم، حيث تم إسناد مسئولية التمويل إلى الحكومة المحلية(المقاطعات- البلديات- الأحياء) بجانب الحكومة المركزية بهدف تحسين مستوى الخدمات في المناطق المحرومة. ومن أهم مظاهر ذلك ((2016), OECD):

أ- إصدار مجلس الدولة الصيني في 2005 مرسوماً (قانوناً) بإلزام الحكومة المركزية والمحلية بالمشاركة في تمويل التعليم الابتدائى (الإلزامي) في المناطق الريفية ، وفقاً لنسب محددة.

ب- ضرورة تحديد قنوات محددة لتمويل التعليم الإلزامي في المناطق الريفية، مع ضرورة الزيادة التدريجية في الاستثمارات المخصصة لذلك سنوياً.

ت-تمويل الحكومة برامج خاصة لتحسين خدمات التعليم في المناطق الريفية، مثل برنامجي تدريب وجذب المعلمين ذوي الكفاءات للعمل في المناطق الريفية في عامي 2006 و2015.

ث-تمويل البرنامج الوطني لسلامة الأبنية التعليمية في المناطق الريفية في 2009.

ج-مشاركة الحكومة المحلية والقوى المدنية لتحسين خدمات التعليم الإلزامي بصفةٍ خاصة في 2010. بالإضافة إلى برامج أخرى لتحسين مستوى التغذية في تلك المناطق شارك في تمويلها الحكومة المركزية .

3-3- السلبيات والإيجابيات لتجربتي إندونيسيا والصين:

وبدراسة تجربتي إندونيسيا والصين يتضح مجموعة من الإيجابيات والسلبيات الناتجة من تطبيق اللامركزية في تمويل التعليم منها:

الإيجابيات:

- تحسن مستوى إدارة المدارس، زيادة مستوى المشاركة المجتمعية من خلال إنشاء مجالس التعليم على مستوى المحليات واللجان المدرسية ، وتفعيل دورها الإيجابي في اتخاذ القرارات وتنفيذها.
- ارتفاع مستوى المهارات التصنيعية للتلاميذ في المدارس من خلال المسئولية المجتمعية للشركات ومؤسسات الأعمال.

السلبيات:

- عدم التوافق بين حجم المسئولية والتمويل المخصص لها، علاوة على عدم كفاية عناصر القيادة ذات الكفاءة القادرة- بالحكومة المحلية- على فهم الأهمية القومية للتعليم ،بالإضافة إلى عدم توافر أعضاء التدريس ذوي الكفاءة في المناطق الغير حضرية.
- صعوبة وتعقد الحصول على بيانات التمويل بسبب اشتراك العديد من الوزارات في التمويل.
- صعوبة تتبع الإنفاق والمصروفات الخاصة في المؤسسات الخاصة.
- تطبيق اللامركزية بدرجة كبيرة مع عدم وجود نظام محاسبي مُحكم بين الحكومة المركزية والمحليات، بما قد يفتح الباب للفساد، علاوة على عدم اتساق النظام المحاسبي المستخدم في المحليات والحكومة المركزية.

4- المصادر المقترحة للتمويل في ضوء التجارب الدولية:

بعد تعرض الأجزاء السابقة لأهم ملامح ومشكلات سياسات تمويل التعليم في مصر، تحاول الدراسة تحديد بعض مصادر التمويل، وذلك من خلال تجارب إندونيسيا والصين في تمويل التعليم، بما يتلاءم مع طبيعة المشكلات في الحالة المصرية،والتي يمكن من خلالها وضع الحلول لبعض مشكلات قطاع التعليم، ومساهمة القطاع بشكل أكثر فعالية في تحقيق التنمية المستدامة. ومن أهم تلك المصادر:

4-1- زيادة نصيب التعليم من الإنفاق العام: ويمكن أن يتم ذلك عن طريق:

أ- الحد من أشكال الهدر المختلفة في أوجه الإنفاق ومن أمثلتها العمالة الإدارية الزائدة وفق المعدلات العالمية، الهيكل البيروقراطي المكلف للغاية حيث بلغ عدد العاملين في ديوان الوزارة ما يقارب 8000 عامل، الترهل الإداري في هياكل المديريات والإدارات التعليمية، الإنفاق على الجودة بالشكل الحالي وغياب تأثيراتها على تحسين النظام التعليمي، قيام الوزارة بأعمال بعيدة عن وظيفتها الأساسية كطباعة الكتب وتوزيعها ونقلها، زيادة المرتبات دون الالتزام بتحسين الأداء.

ب-إعادة توجيه أولويات الإنفاق العام لصالح قطاع التعليم، ليزداد نصيب القطاع من 12%: 20% للمساعدة في تحقيق الأهداف المرجوة، كما ورد في التجربة الإندونيسية.

4-2- رفع كفاءة الإنفاق على التعليم من خلال :

4-2-1- إعادة النظر في الهيكل الإدارى لمؤسسات التعليم للحد من تضخم الأجور والمرتبات.

4-2-2- حجم وتخصيص الموارد المالية بالقطاع، حيث أنها لا تتم بواسطة دراسات تفصيلية بل تعتمد على قرارات إدارية من المسئولين بالوزارة (Krafft, C. 2,012).

4-2-3- معايير محددة وواضحة لتوزيع الإنفاق العام على المؤسسات والهيئات.

4-3- تشجيع المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم:

حيث يلعب المجتمع المدني والمنظمات الدولية والغير حكومية الغير هادفة للربح دوراً مهماً في هذا المجال، ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

4-3-1- تشجيع القطاع الخاص للتبرع للمؤسسات التعليمية، من خلال تقديم الإعفاءات الضريبية وإطلاق أسماء رجال الأعمال على المدارس وقاعات تلك المؤسسات(منى البرادعى، 2005).

4-3-2- زيادة مساهمات منظمات المجتمع المدني في التبرعات للمؤسسات التعليمية، وطرح فكرة الصكوك والكوبونات لتمويلها من أموال الزكاة على سبيل المثال، والترويج الإعلامي الجيد لذلك.

4-3-3- دعم دور صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية[4]، وذلك من خلال تدبير الموارد الإضافية له من مصادر مختلفة مثل تخصيص نسبة من عائدات النفط، استقطاع نسبة من أرباح رجال الأعمال، الترويج الإعلامي للصندوق وأهميته للمجتمع ومحاولة تعبئة أموال الهبات والتبرعات لصالحه.

4-3-4- توجيه مزيداً من المنح والمساعدات والقروض التي تحصل عليها مصر من الجهات الأجنبية والدول الصديقة لقطاع التعليم، حيث بلغت قيمة إجمالي المساعدات الأجنبية التي حصلت

[4] – أُنشيء صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية بالقانون رقم 227 لسنة 1989 بهدف دعم وتمويل المشروعات التعليمية

عليها مصر خلال الفترة من 2011 : 2016 حوالي 29 مليار دولار (تقرير البنك المركزي المصري، 2016)، والمطالبة بتخصيص مالا يقل عن 15% من تلك المساعدات لتوفير التمويل اللازم لتطوير العملية التعليمية.

4-4- دعم اللامركزية في تمويل التعليم:

وذلك بمنح سلطات واسعة للمحافظين ومديريات التعليم والمجالس المحلية في المحافظات المختلفة والمناطق الريفية على غرار إندونيسيا والصين، بهدف تدبير الموارد المالية اللازمة وإدارة تلك الموارد بصورة أكثر كفاءة، على أن يقتصر دور الحكومة المركزية على المراقبة وتسهيل الإجراءات ومحاسبة المقصرين، وتوفير الضمانات التي من شأنها الحد من كل أشكال الفساد. وبالفعل بدأ تطبيق اللامركزية في ثلاث محافظات هي الفيوم والإسماعيلية والأقصر، والتي أدت لحدوث طفرة إدارية وتحسن ملموس في مستوى العاملين في مجال التعليم (جريدة الأهرام، 2010/5/7).

4-5- دعم استقلالية مؤسسات التعليم العالي، ومنحها الحرية في تنمية مواردها الذاتية من خلال (العربى، 2010):

4-5-1- - تحويل الجامعات والكليات العملية إلى مراكز إنتاج.

4-5-2- تقديم الخدمات البحثية والتدريبية للجهات المختلفة بمقابل مادي.

4-5-3- التوسع في برامج خدمة البيئة والمجتمع.

4-5-4- إنشاء مراكز لتسويق البحوث التطبيقية التي تجريها الجامعات.

4-5-5- شراء المؤسسات الحكومية الخدمات المختلفة من الجامعات، بدلاً من مجرد تقديم الدعم لها.

4-5-6- التوسع في جذب الطلاب غير المصريين بما يساعد على زيادة الموارد المالية.

وبذلك يمكن استحداث مصادر عديدة لتمويل قطاع التعليم المصري، والتي يمكن من خلالها دعم دوره الفعال نحو تحقيق التنمية المستدامة.

خاتمة:

يلعب التعليم دوراً محورياً في تحقيق التنمية بصفةٍ عامة والتنمية المستدامة بصفةٍ خاصة؛لاتصاله بصورة مباشرة بنوعية البشر الذين يصنعون التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، كما أنهم المستفيد الأكبر من عوائد تلك التنمية، وتُعتبر قضية التمويل من أهم التحديات التي تواجه التعليم في مصر، والتي أولتها الحكومات المتعاقبة اهتماماً واضحاً.

وبدراسة الجوانب المختلفة لقضية تمويل التعليم مصر، وكذلك بدراسة تجربتى إندونيسيا والصين في تمويل هذا القطاع – باعتبارهما مثالين أشاد بهما البنك الدولي في المضي قدماً نحو التنمية المستدامة– **توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج منها:**

- انخفاض معدل الإنفاق العام في مصر على التعليم من إجمالى الإنفاق العام والناتج المحلي الإجمالي مقارنة بالعديد من الدول مثل ماليزيا، تشيلي، جنوب أفريقيا وإندونيسيا، وبذلك تحتل مصر تقييماً منخفضاً من حيث معيار الملاءمة بالنسبة للدول الأخرى.
- ارتفاع نسبة الأجور لجملة الإنفاق العام على التعليم بسبب ارتفاع نسبة الإداريين وغير الأكاديميين لجملة العاملين في مجال التعليم في مصر عن الحدود المقبولة عالمياً، وهو ما يعكس بالتالي درجة عالية من الهدر وعدم الكفاءة في الإنفاق العام.
- لا يحقق الإنفاق العام على التعليم في مصر معيار العدالة لعدة أسباب مثل التحيز للتعليم الجامعي، تقديم مؤسسات التعليم الحكومي خدمات تعليمية أقل جودة من نظيرتها المقدمة في المؤسسات التعليمية الخاصة، تحيز الإنفاق العام على التعليم الغير مبرر ضد محافظات الصعيد، خاصةً أسيوط والمنيا وبين سويف والفيوم، وجود بعض مظاهر غياب عدالة الإنفاق في حالة الجامعات، فبعضها يحصل على نسبة من الإنفاق الحكومي تقل عن نسبتها من الطلبة المقيدين في حين يحدث العكس بالنسبة لجامعات أخرى.
- اتبعت إندونيسيا والصين سياسة اللامركزية في تمويل التعليم بشكل أساسي ونتج عنها بعض الإيجابيات مثل تحسن مستوى إدارة المدارس، زيادة مستوى المشاركة المجتمعية ، كما صاحبها بعض السلبيات مثل عدم التوافق بين حجم المسئولية والتمويل المخصص لها، تطبيق اللامركزية بدرجة كبيرة مع عدم وجود نظام محاسبي محكم بين الحكومة المركزية والمحليات، صعوبة تتبع الإنفاق والمصروفات الخاصة في المؤسسات الخاصة.

وتوصلت الدراسة لبعض المقترحات لعلاج مشكلات تمويل التعليم المصري، بهدف دعم دوره في تحقيق التنمية المستدامة وهي:

- رفع كفاءة الإنفاق على التعليم من خلال إعادة النظر في الهيكل الإداري لمؤسساته، مراجعة حجم وتخصيص الموارد المالية بالقطاع، تحديد أسس محددة وواضحة لتوزيع الإنفاق العام على المؤسسات والهيئات.
- زيادة نصيب التعليم من الإنفاق العام عن طريق الحد من أشكال الهدر المختلفة في أوجه الإنفاق، وإعادة توجيه أولويات الإنفاق العام لصالح قطاع التعليم.
- تشجيع المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم من خلال تشجيع القطاع الخاص للتبرع للمؤسسات التعليمية، زيادة مساهمات منظمات المجتمع المدني في التبرعات للمؤسسات التعليمية، الاهتمام

بصندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية، توجيه مزيداً من المنح والمساعدات والقروض التي تحصل عليها مصر من الجهات الأجنبية والدول الصديقة لقطاع التعليم.

- دعم اللامركزية في تمويل التعليم وذلك بمنح سلطات واسعة للمحافظين ومديريات التعليم والمجالس المحلية في المحافظات المختلفة والمناطق الريفية على غرار إندونيسيا والصين.
- استقلالية مؤسسات التعليم العالي ومنحها الحرية في تنمية مواردها الذاتية من خلال تحويل الجامعات والكليات العملية إلى مراكز إنتاج، تقديم الخدمات البحثية والتدريبية، التوسع في برامج خدمة البيئة والمجتمع، إنشاء مراكز لتسويق البحوث التطبيقية التي تجريها الجامعات، شراء المؤسسات الحكومية الخدمات المختلفة من الجامعات، بدلاً من مجرد تقديم الدعم لها، التوسع في جذب الطلاب غير المصريين بما يساعد على زيادة الموارد المالية.

المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

1- أشرف العربي، (٢٠١٠)، "تقييم سياسات الإنفاق العام على التعليم في مصر في ضوء معايير الكفاية والعدالة والكفاءة، المؤتمر الدولي الخاص بتحليل أولويات الإنفاق العام والموازنات العامة في مصر والدول العربية- شركاء التنمية.

2- جمهورية مصر العربية، وزارة المالية، الحساب الختامي للموازنة العامة للدولة سنوات متفرقة.

3- جمهورية مصر العربية، (2014)، الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014 – 2030.

4- خليل محمد خليل عطية، (2007)، " التعليم بين تدخل الدولة وآليات السوق"، المؤتمر العلمي السنوي السادس والعشرون للاقتصاديين المصريين بعنوان- التطورات الحديثة لمفهوم اقتصاد السوق- 15: 16 نوفمبر 2007، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع.

5- راجي أسعد، (2012)،" المساواة للجميع- سياسة مجانية التعليم العالي العام في مصر تخلق عدم تكافؤ في الفرَص"، التعليم العالي في مصر : هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص؟، الفصل الخامس، مجلس السكان الدولي.

6- عبد الفتاح الجبالى، (2010) "الإنفاق العام الاجتماعي ومشكلات تحديد الأولويات"، شركاء التنمية، بحوث استشارات التدريب.

7- لطف الله إمام صالح، (2007)،" تحليل هيكلى للإنفاق الفعلى العام على التعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي"، سلسة مذكرات خارجية، معهد التخطيط القومي، مذكرة رقم 1635.

8- محيا زيتون، (2008)" رؤية للتعليم العالي في مصر من منظور الجودة والعدالة"، مؤتمر قضية التعليم في مصر-العائد الاقتصادي والاجتماعي، شركاء التنمية، للبحوث والاستشارات والتدريب.

9- معهد التخطيط القومي،" تقرير التنمية البشرية مصر 1999/1998".

10- منى البرادعي وآخرون، (2005)، تقدير الاستثمارات اللازمة للتوسع في التعليم العالي في مصر ومصادر تمويلها خلال الفترة 2005: 2017"، تقرير مبدئي ، وزارة التخطيط، وحدة دعم السياسات.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

1- Chan, R. & Wang, Y., (2009). Controlled decentralization: Minban education reform in China. Journal of Comparative Social Welfare, 25(1), 27-36.
2- Donald R. Winkler,(1990), "Higher Education in Latin America Issues of Efficiency and Equity" World Bank Discussion Papers, , NO. 77.
3- Gowaye,H.,(2015)" Who Pays For Child Education?, How Poor Egyptian Mothers Finance Their Children's Learning?", Center for the Study of *Social Organization* ,w.b.no,12.
4- Jalal, F.,(2014)" Education for Sustainable Development: The Case of Indonesia",
1. Kominkan-CLC International Conference on ESD, Okayama –Oct 9th2014.
5- Healey.H., Crouch, L. and Hanna,R.,(2014) " Education Finance in Egypt: Problems and a Possible Solution", Research Report- Occasional Paper.
6- Krafft, C. (2012). Challenges Facing the Egyptian Education System: Access, Quality, and Inequality. SYPE, Policy Brief No. 2. New York, NY: Population Council.
7- Klawitter , S.,(2004)," China Case Study - Analysis of National Strategies for Sustainable Development ", Environmental Policy Research Centre, Freie Universität Berlin , Unedited Working Paper.
8- Liansheng, Y.(2012)," Education Finance Policy in China's Medium and Long-Term Guideline for Education", Chinese Education & Society,V,45,Issue 3.
9- Loveluck, L,(2012) " Education in Egypt: Key Challenges", Chatham House, Middle East and North Africa Programme.
10- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE ,Republic of Indonesia, (2012)," EDUCATION FINANCE : Indonesian Experiences.
11- OECD ,(2016)," Education in China- A SNAPSHOT".
12- Sedaghat, N.,Guillemen, S. & Amin, K. (2009).Education Public Expenditure Tracking Survey, (PETS). EC Multiple Framework Contract Beneficiaries Lot No. 11, Beneficiary Country: Egypt .
13- Ting,W.,(2014)," Education for Sustainable Development in China", Journal of Sustainability Education, Vol. 6, ISSN: 2151-7452.
14- U Mulà, I. and Tilbury, D., ,(2011), "National Journeys towards Education for Sustainable Development", the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization , Paris, UNESCO, 2011., ISBN 978-92-3-104196.
15- U.N.,(2014)," Sustainable Development Bigins With Education- How education can contribute to the proposed post-2015 goals ", UNESCO/ Karel Prinsloo/ARETE.
16- UNDP, (2010).The Egypt Human Development Report . Cairo: United Nations Development Program and the Institute of National Planning.
17- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (2014)" STAINABLE DEVELOPMENT BEGINS WITH EDUCATION - How education can contribute to the proposed post-2015 goals" , pp , 3:14.
18- Wang Rong, "Increasing Education Finance Investment Requires Improvements in the Related Systems and Mechanisms," *People's Education*, 2008, (9).
19- Wong, J. L. (2006). Decentralization policy on school autonomy in Guangdong province of China. In C. Bjork (Ed.) Educational decentralization: Asian experiences and conceptual contributions (pp. 43-58). Dordrecht, Netherlands: Springer.
20- World Bank, (2008)," The Road Not Traveled Education Reform in the Middle East and North Africa", The International Bank for Reconstruction and Development.
21- World Bank, , (2012).," Arab Republic of Egypt: Inequality of opportunity in educational achievement. (Report no. 70300-EG). Washington D.C.: World Bank.

ثالثاً: مواقع الأنترنت

1- أحمد زكي بدر – طفرة إدارية وتحسن ملموس في مستوى العاملين في مجال التعليم – جريدة الأهرام 2010/5/7 . http://www.ahram.org.eg/

2- تقرير البنك المركزي(2016) الصادر بشأن حركة احتياطي النقد الأجنبي، والمرسل من قبل محافظ البنك المركزي (طارق عامر) إلى لجنة الشئون الإقتصادية بمجلس النواب ، على خلفية اجتماعه بهم ، أغسطس 2016، http://www.parlmany.com/News

3- جمهورية مصر العربية(2014)، الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014 – 2030.
http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Egypt/Egypt_Strategic_Plan_%20Pre-2030_Education_University_Arabic.pdf

2-World Bank," What is Sustainable Development?", http://www.worldbank.org/. .

4- قاعدة بيانات البنك الدولي http://data.albankaldawli.org.

5- موقع البيانات الرسمية في الصين http://data.stats.gov.cn.

6- IGES (2009), " Education for Sustainable Development Practice in China", Institute for Global Environmental Strategies, http//www.iges.or.jp.

7- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE , (2012) , " EDUCATION FINANCE :Indonesian Experiences", pp, 3:7. www.kemdikbud.go.id.

8- National Bureau of Statistics of China (2014), China Statistical Yearbook, China Statistics Press, Beijing, www.stats.gov.cn/ tjsj/ndsj/2014/indexeh.htm.

9- National Bureau of Statistics of China (2014), China Statistical Yearbook, China Statistics Press, Beijing, www.stats.gov.cn/ tjsj/ndsj/2014/indexeh.htm.

10- Qi, T.,(2011)," Between Centralization and Decentralization: Changed Curriculum Governance in Chinese Education after 1986", *University of Tennessee, Knoxville* , pp,32:37, http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1219.

11- United Nations," sustainable development goals..17 Goals to transform our world",http://www.un.org/sustainabledevelopment.

12- World Bank,(2013)," Spending more or spending better: Improving education Report No. 73050-ID,pp, 11:20, www/ Indonesia", http://documents.worldbank.org.

13- World Bank (2015), "Gross domestic product 2015" World Development Indicators, The World Bank, http://databank. worldbank.org/data/download/gdp.pdf.

تمويل التعليم العالي في مصر لتحقيق النمو الاحتوائي ودعم التنمية المستدامة

إعداد

د/ سلوى محمد عبد العزيز

كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة القاهرة

Salwa_abdelaziz@feps.edu.eg

المستخلص:

حدد المجتمع الدولي مكونات التنمية المستدامة بأنها نمو اقتصادي احتوائي، تنمية اجتماعية، حماية البيئة ومصادر الثروة الطبيعية بها. وليسهم نمو قطاع التعليم العالي في دعم التنمية المستدامة للدولة يجب أن يحقق مفهوم النمو الاحتوائي، بأن تكون طريقة تمويله تضمن الكفاية، الكفاءة والعدالة. لذلك يتمثل **الهدف الرئيسي للدراسة** في تحليل مدى تحقيق الطريقة الحالية لتمويل التعليم العالي في مصر–القائمة على المجانية– للنمو الاحتوائي من حيث كفاية الإنفاق، وكفاءته وعدالته. وتعتمد **المنهجية المستخدمة** في هذا البحث علي دراسة وتحليل بعض مؤشرات تمويل التعليم العالي في مصر وقدرتها على تحقيق النمو الاحتوائي، إلي جانب تقديم البدائل المقترحة ليسهم التعليم العالي في تحقيق النمو الاحتوائي. وتتمثل **أهم النتائج** التي توصلت إليها الدراسة، في أن الطريقة الحالية للتمويل لم تسهم في تحقيق النمو الاحتوائي المستدام في مصر، لأنه تمويل غير كاف لانخفاض نصيب الطالب المصري من إجمالي الإنفاق على التعليم مقارنة بالعديد من الدول. وكذلك تمويل غير كفء، سواء من حيث المؤشرات الداخلية أو المؤشرات الخارجية، ومن أهم المؤشرات على ذلك انخفاض ترتيب مصر بين دول العالم من حيث جودة التعليم العالي. كذلك غير عادل رغم المجانية المزعومة، فهناك تحيز للأغنياء ضد الفقراء ، كذلك هناك تحيز مكاني وأيضاً تحيز للذكور ضد الإناث. لذلك اقترحت الدراسة على صانع القرار **إستراتيجيتين متكاملتين** لتمويل التعليم العالي في مصر. **الأولى** تنويع مصادر التمويل، مع ترشيد الإنفاق العام على التعليم العالي – لعلاج مشكلتي الكفاءة والكفاية– من خلال إعطاء فرصة أكبر للجامعات الخاصة، واتباع مبدأ تقاسم التكاليف. و**الثانية** استهداف مباشر للطلاب محدودي الدخل بمنحهم قروضاً صغيرة ميسرة تساعدهم في تغطية نفقات التعليم العالي من ملبس ومواصلات ودورات تدريبية ...وغيرها لعلاج مشكلة العدالة. واستعانت الدراسة بالتجارب الدولية الناجحة في برامج إقراض طلاب التعليم العالي (مثل شيلي، ماليزيا، جنوب إفريقيا، بنجلاديش) لتقترح برنامج قروض لطلاب التعليم العالي محدودي الدخل في مصر.

الكلمات الدالة:

النمو الاحتوائي، تمويل التعليم العالي في مصر، استراتيجيات بديلة لتمويل التعليم العالي، تقاسم التكاليف، قروض طلاب التعليم العالي محدودي الدخل.

1) مقدمة

التنمية المستدامة هي مفهوم اعتمده المجتمع الدولي في قمة الأرض بالبرازيل عام ١٩٩٢ويعنى تلبية احتياجات الجيل الحالي دون إهدار حقوق الأجيال القادمة في الحياه في مستوى لا يقل عن المستوى الذي نعيش فيه. هذا وقد حدد المجتمع الدولي مكونات التنمية المستدامة على أنها نمو اقتصادي احتوائي، تنمية اجتماعية، حماية البيئة ومصادر الثروة الطبيعية بها. ثم تبنى قادة العالم في اللقاء الذي جمعهم بمقر الأمم المتحدة في 25 سبتمبر 2015- بمشاركة نحو 150 رئيس دولة و30 وزيراً- خطة طموحة للتنمية المستدامة تنفذ على مدى الـ 15 سنة المقبلة، تضمنت 17 هدفاً للتنمية المستدامة، وأكد معظمهم على أهمية أن يكون النمو الداعم للتنمية نمواً احتوائياً يشمل كل المهمشين والمستبعدين من عملية التنمية. ومن أهم تلك الأهداف الهدف الرابع الذي نص على ضرورة ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع. ومن أهم السبل لتحقيق ذلك ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم المهني والتعليم العالي الجيّد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، بحلول عام 2030. أي أن محور التعليم ليسهم في التنمية المستدامة يجب أن يحقق مفهوم النمو الاحتوائي وتكافؤ الفرص.

ويرجع اهتمام علم الاقتصاد بقضايا التعليم والاستثمار في رأس المال البشرى وعلاقته بالنمو إلى كتابات آدم سميث، ولكن الاهتمام بهذا الموضوع زاد أكثر وظهر في نماذج النمو الاقتصادي الجديدة منذ الثمانينيات من القرن العشرين، متأثرة في ذلك بكتابات "بول رومر" و"روبرت لوكس". فالتقدم التكنولوجي – النابع من الداخل والناتج عن استثمار جيد في مجالات التعليم والتدريب – وفقاً لهذه النماذج هو المحرك الأساسي لأى نمو اقتصادي حقيقي ومستدام. وهو وحده ما يؤدي إلى سد الفجوات بين الاقتصادات النامية والمتقدمة (Marwa Biltagy, 2015). ولا يقتصر العائد الاقتصادي الإيجابي للاستثمار في التعليم على المستوى الكلي فقط وإنما يتجاوزه ليغطي المستوى الشخصي/الجزئي. فهو لا يقف عند حد زيادة نصيب الفرد من الدخل وإنما يشمل أيضاً تقدير الفرد لذاته وقدرته على التفاعل الإيجابي مع قضايا مجتمعه البيئية والثقافية والاجتماعية والسياسية (Saumen Chattadhyay, 2007).

وأكد معظم الأدبيات أن التعليم هو مفتاح النمو الاحتوائي في أي دولة. لذلك يجب أن تتاح فرصة التعليم الكافي الكفء، سواء تعليم أساسي أو عالي، إلى كل الأفراد على حد سواء (Emily Cupito, Ray Langsten, 2011)، ومعظم الآراء المؤيدة لمجانية التعليم العالي تستند في الأساس إلى أولوية اعتبارات العدالة، بغض النظر عن تأثيرها على اعتبارات الكفاءة. ولكن هذا لا يعنى أن مجانية التعليم – لكل الأفراد أغنياء وفقراء- وحدها تحقق العدالة لأن التجارب الدولية أثبتت أن

المجانية – في كثير من الأوقات – الذي يستفيد منها أكثر هم الأغنياء، كما أنها في كثير من الأوقات تكون عائقاً لتحقيق الكفاءة والكفاية (Lijing Yang, Brian Mccall, 2012).

وهنا يأتي **الهدف من الدراسة في الإجابة على تساؤل رئيسي هو "هل نجحت مجانية التعليم العالي في تحقيق النمو الاحتوائي في مصر؟ ولماذا؟" وهذا يأخذنا إلى محاولة الإجابة عن تساؤل آخر هو "ما هي الإستراتيجيات البديلة المقترحة لتمويل التعليم العالي في مصر لتحقيق النمو الاحتوائي والتنمية المستدامة؟" وما مدى إمكانية تطبيق برنامج لإقراض طلاب التعليم العالي محدودي الدخل في مصر؟** وللإجابة عن هذه التساؤلات ستدمج الدراسة بين كل من **المنهج الاستقرائي** في عرض مفهوم ومحددات النمو الاحتوائي، وتجارب الدول السابقة في تنفيذ فكرة قروض طلاب التعليم العالي وكذلك **المنهج الاستنباطي** في تحليل مدى كفاية وكفاءة وعدالة التعليم العالي في مصر، إستراتيجيات التمويل البديلة ومدى إمكانية تطبيق فكرة قروض طلاب التعليم العالي الفقراء. وستقسم الدراسة إلى أربعة أجزاء ما بين مقدمة وخاتمة:

- مفهوم ومحددات النمو الاحتوائي.
- هل مجانية التعليم العالي في مصر تحقق النمو الاحتوائي؟
- إستراتيجيات بديله مقترحة لتمويل التعليم العالي أسهمت في تحقيق النمو الاحتوائي.
- مقترح برنامج قروض صغيرة ميسره لطلاب التعليم العالي محدودي الدخل لتحقيق النمو الاحتوائي.

2- مفهوم ومحددات النمو الاحتوائي

شهد العالم في الآونة الأخيرة كثيراً من التطورات السريعة والجذرية على المستوى السياسي والاقتصادي، بشكل خاص فيما يخص مفهوم التنمية، والتي تحولت من مجرد عملية تستهدف خلق نمو اقتصادي ينعكس على رفع رفاهية الأفراد من خلال تعظيم نصيب الفرد من الناتج القومي، إلى تنمية تهتم بكيفية تقسيم هذا الناتج بين الأفراد من خلال الاهتمام بالعدالة التوزيعية لثمار هذه التنمية والحد من معدلات الفقر، بحيث تشمل هذه التنمية جميع فئات وقطاعات المجتمع لتحقق النمو الاحتوائي الذي يضمن استدامة عملية التنمية أو ما يطلق عليه التنمية المستدامة.

والنمو الاحتوائي هو مفهوم ظهر على الساحة الاقتصادية في أواخر التسعينات من القرن السابق. ويوجد له العديد من التعريفات، ومن أدق وأشمل تلك التعريفات أنه" شمول جميع أفراد المجتمع في العملية الإنتاجية وضمان مشاركتهم الفعالة بها وزيادة حجم الناتج المحلي الإجمالي، وذلك من خلال ضمان تقديم فرص متساوية لهؤلاء الأفراد للمشاركة في سوق العمل من خلال استهداف هذه الفئات ورفع قدراتهم الإنتاجية بالتعليم والتدريب، وخاصةً الفئات المهمشة مثل المرأة

مقارنة بالرجل والقطاع غير الرسمي مقارنةً بالقطاعات الاقتصادية الأخرى " ومن أجل إحداث التنمية المستدامة لابد من احتواء هذه الفئات بالمشاركة في عملية النمو (Hala Sakr, 2013).

(2-1) محددات آليات النمو الاحتوائي.

لتحقيق النمو الاحتوائي أشارت الأدبيات إلى عدد من الركائز والآليات وهي:

الاستدامة: إن النمو الاحتوائي يشير إلى كلٍ من سرعة ونمط النمو كأمرين متداخلين يجب تناولهما معاً، فلكى يوصف النمو بأنه احتوائي يجب أن يحقق الشروط التالية، **المشاركة:** بأن يشغل هذا النمو الجزء الأكبر من القوى العاملة في أعمال منتجة وخاصة المستبعدين وهذا لا يعنى الفقراء فقط وإنما أي فئات أخرى كانت مستبعده من عملية النمو سواء قطاعات أو مناطق أو أفراد. **العدالة التوزيعية:** يجب أن يتضمن النمو توزيعاً عادلاً للموارد تعود فائدته على كل القطاعات الاقتصادية.(Ianchovichina,E and lundstorm, S.2009). **رفع إنتاجية العناصر المشاركة** في عملية التنمية وخاصةً الفئات المهمشة من خلال زيادة الاستثمارات الموجهة إليها من تعليم وصحه وبنية تحتية هذا بالإضافة إلى **ضرورة وجود نظم تكفل تحقيق العدالة الاجتماعية** في الأجل القصير لعملية التنمية. وأخيراً فإن الدعوة إلى النمو الاحتوائي ذو القاعدة العريضة من المشاركين ليس المقصود به عودة السياسات الصناعية التي ترعاها الحكومة وإنما التركيز على **إزالة معوقات النمو وخلق مجالات للاستثمار**. والنمو الاحتوائي يتطلب أن تخلط الحكومة بين النظام المركزي في عملية اتخاذ القرار والنظام اللامركزي في كيفية التنفيذ (World Bank, 2008).

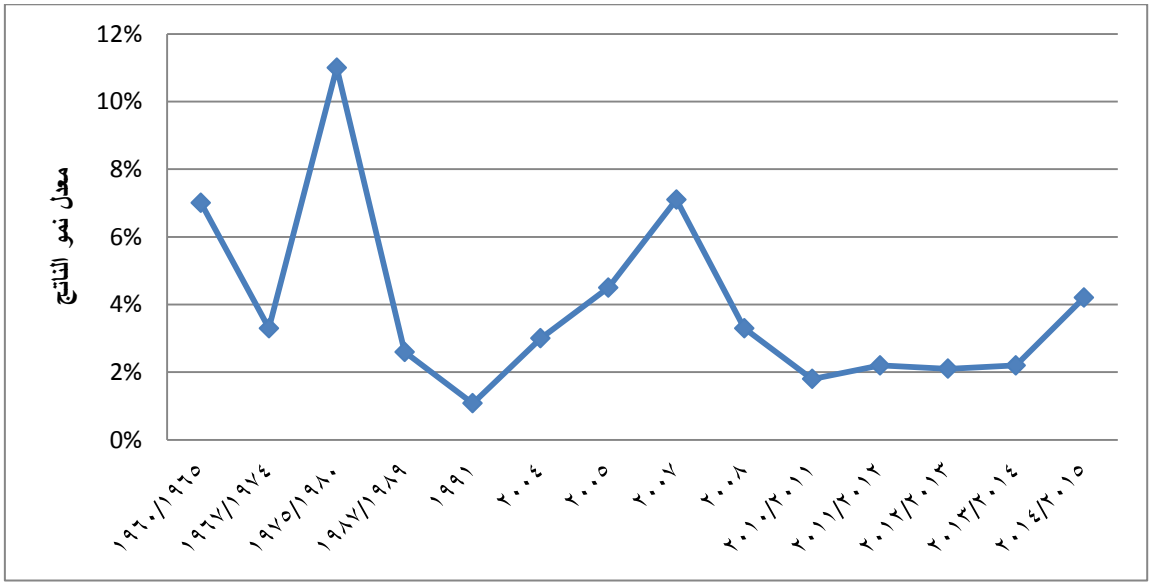
ومن أهم **آليات تحقيق النمو الاحتوائي** الموازنة العامة لأنها الأداة الأكثر تأثيراً لإعادة توزيع الدخول، عبر ضخ الاستثمارات المادية والاستثمار في العنصر البشري في التعليم والتدريب والصحة، وتقديم الحوافز الضريبية وتحسين بيئة ومناخ الاستثمار.

(2-2) هل كان النمو في مصر خلال الفترة (1952: 2013) نمواً احتوائياً؟

يتمتع المصريون بمجانية التعليم الابتدائي منذ سنة 1944 ومجانية التعليم الثانوي منذ سنة 1950 أما مجانية التعليم العالي فبدأت منذ سنة 1962. والسؤال الآن هل أدى هذا إلى وجود نمو احتوائي في مصر منذ سنة 1952 حيث تعاقب على مصر ثلاثة رؤساء، جميعهم ينتسبون لثوره 1952.

وكمؤشر مختصر لهذا الحصاد سنقف عند نقاط زمنية معينة، لنرصد أداء النمو الاقتصادي المصري، فكما هو موضح في شكل رقم (1) نجد أن معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي شهد

ارتفاعات وانخفاضات واضحة، ولكن الملاحظ وجود ثلاثة قمم وصل فيها معدل النمو إلى معدلات مرتفعة ولكنها لم تحقق الاستدامة وبالتالي لم تحقق النمو الاحتوائي. فالعلاقة بين استدامة النمو واحتوائه علاقه متبادلة، فالاستدامة مهمه لتحقيق نمو احتوائي – حيث يتم استخدام عوائد النمو المستدام في احتواء المهمشين والمستبعدين في عملية النمو. وفي نفس الوقت إذا كان النمو غير احتوائي لن يحقق الاستدامة. فالقمة الأولى 7%متوسط الفترة (1960: 1965) هي الفترة التي نفذت فيها الخطة الخمسية الأولى في عهد الرئيس جمال عبد الناصر. والقمة الثانية 11% خلال الفترة (1980: 1975).

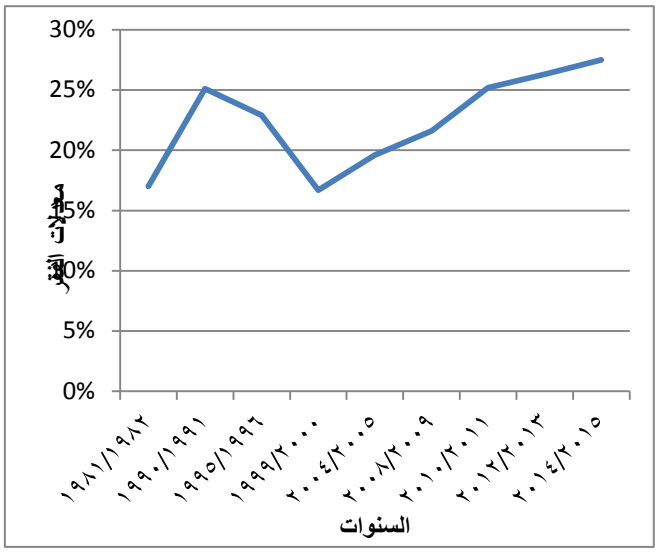


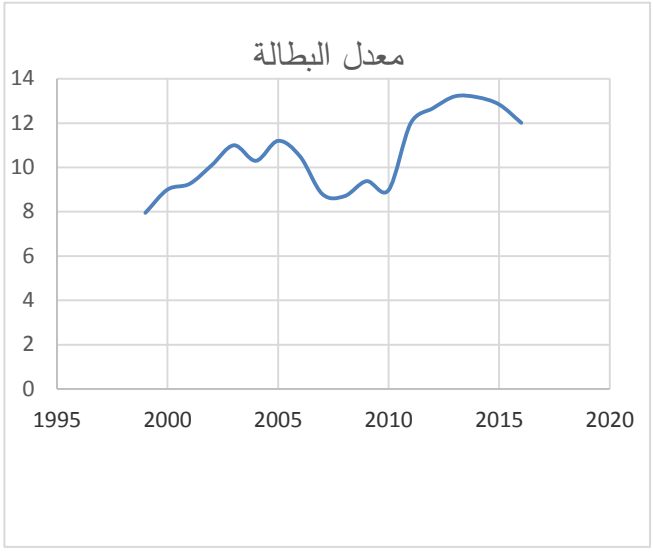
شكل (1) تطور معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي في مصر خلال الفترة (1960: 2014).

المصدر: World Bank, WDI

كانت انعكاساً للتدفقات المالية الضخمة الناتجة عن الانفتاح الاقتصادي في عهد الرئيس السادات. والقمة الثالثة 7.1% سنة 2007 كانت انعكاساً لمحاولات الإصلاح الذي قدمته آخر حكومات الرئيس مبارك. ورغم انتماء كل قمة لمرحلة حكم مختلفة، إلا أنها تجمعها سمة مشتركة وهي أنه لم يحدث في أي من المراحل الثلاث أن نجح الاقتصاد في تحقيق الانطلاق إلى مسار نمو مستدام. وذلك لأن كل قمة منها كانت تعبر عن ارتفاع مؤقت في معدل النمو، ما يلبث أن يتبعه تراجع طوال سنوات الحقبة. ورغم خصوصية توجه كل من الرؤساء الثلاثة، إلا أنهم جميعاً وصلوا بالاقتصاد إلى نفس النتيجة وهي العجز عن تحقيق الانطلاق إلى النمو المستدام، ليس ذلك فقط وإنما أيضاً زيادة انتشار الفقر، حيث زادت معدلات الفقر من 17% سنة (1982/1981) إلى 22% سنة (1996/1995) ثم انخفضت إلى 19.6% سنة (2005/2004) لتأخذ في التزايد بعد ذلك بشكل مستمر إلى أن وصلت سنة (2016/2015) إلى 27.5% كما هو موضح في شكل (2)، وكان ذلك مصحوباً بارتفاع معدلات البطالة كما هو موضح أيضا في شكل (2)، بالإضافة إلى عدم العدالة في

توزيع الدخول، ودائما ما كان تتم الاستعانة بالقروض الخارجية بالإضافة للعجز المزمن في الموازنة العامة للدولة، والتفاقم في حجم الدين العام المحلي الخارجي، والعجز في الميزان التجاري نتيجة عجز الصادرات السلعية عن تغطية فاتورة الواردات السلعية **أي أن النمو الاحتوائي لم يتحقق.**





شكل (2) تطور معدلات الفقر والبطالة في مصر.

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء، بحث الدخل والإنفاق والاستهلاك أعداد متفرقة.

وهنا يأتي التساؤل الرئيسي للدراسة إذا كان التعليم، سواء الأساسي أو العالي، هو مفتاح تحقيق النمو الاحتوائي، كما أشارت معظم الدراسات في هذا المجال –لما يتيحه من عدالة الفرص– ورغم أن التعليم العالي مجاني في مصر منذ سنة 1962 بنص المادة 18 من الدستور، فلماذا لم يسهم في تحقيق النمو الاحتوائي؟ والإجابة على هذا التساؤل تتطلب معرفة هل هذه الطريقة في تمويل التعليم العالي في مصر القائمة على المجانية كانت كافية وكفء وعادلة؟ وهو ما سيجيب عنه الجزء الثاني من الدراسة.

3- لماذا لم تسهم مجانية التعليم العالي في مصر في تحقيق النمو الاحتوائي؟

بالرجوع إلى تعريف النمو الاحتوائي السابق نجد أن أهم متطلباته هو عدالة الفرص في سوق العمل من خلال استهداف المهمشين والمستبعدين بالتعليم والتدريب الكفء، سواء كان تعليماً أساسياً أم عالياً، لأن معظم الدراسات الاقتصادية أكدت على وجود علاقة طردية بين مستوى التعليم ومعدلات الدخول التي يحصل عليها الأفراد. لذلك فاحتواء هؤلاء المستبعدين والمهمشين في العملية الإنتاجية يتطلب إتاحة الفرص لهم ابتداءاً للحصول على مستوى التعليم والتدريب **الكافي والعادل والكفء** الذي يمكنهم من الحصول على فرص عمل أفضل ودخول أفضل لكسر الحلقة المفرغة التي

يدور فيها الفقراء(UN, 2012). لذلك فالتعليم العالي يعد مفتاح تحقيق النمو الاحتوائي، ولكن طريقة تمويل التعليم في الدولة هي التي تحدد مدى قدرته على تحقيق هذا النمو الاحتوائي. وللحصول على مخرجات تعليمية جيده لابد من توافر مدخلات ممثلة في موارد تمويلية كافية يتم تخصيصها بكفاءة وعدالة. (Saumen Chattopadhyay, 2007) وتتكون منظومة التعليم العالي في مصر من 19 جامعة حكومية (شاملة الأزهر والجامعة المفتوحة) و19 جامعة خاصة (شاملة الجامعة الأمريكية) بالإضافة إلى 8 كليات تكنولوجية (معاهد عليا) و6 أنواع من المعاهد الفنية وفوق المتوسطة (وزارة التعليم العالي، إحصاءات التعليم 2015).

ولكن هل نتجت عن المجانية فرص متكافئة في الالتحاق بالتعليم العالي، أم هل اقتصرت الفائدة التي حصل عليها أبناء الطبقات المتوسطة والفقيرة على شهادة جامعية دون تعليم جامعي حقيقي كفء يسهم في تحقيق النمو الاحتوائي ويضمن استدامة النمو والتنمية. وهل استطاع أبناء الطبقات الثرية الحصول على تعليم أفضل من خلال مؤسسات التعليم الخاصة، أو من خلال المسارات الخاصة غير المجانية في الجامعات العامة وظل أبناء الفقراء-أو من حالفه الحظ منهم- أسرى أطلال مؤسسات تعليمية عريقة ولكنها عاجزة عن تقديم خدمات تعليمية متميزة، وهو ما أعاد إنتاج الطبقية في إتاحة فرص التعليم الجامعي (ماجد عثمان، 2013). والإجابة على هذه التساؤلات تتطلب أن نتناول بالتحليل مدى كفاية وكفاءة وعدالة التمويل العام للتعليم العالي في مصر.

(3-1) تحليل مدى كفاية الإنفاق العام على التعليم العالي.

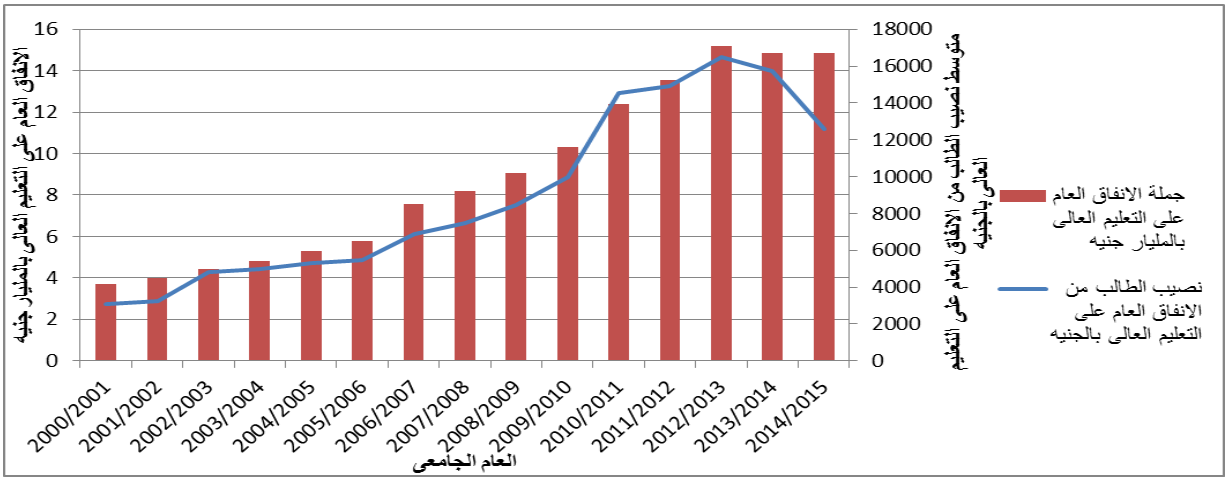
الكفاية هنا لا يقصد بها كفاية التمويل لاستمرار مؤسسات التعليم العالي وإنما لضمان الأداء الأكاديمي والبحثي بمستوى جودة يتيح لها المنافسة إقليمياً ودولياً. ولتحديد كفاية الإنفاق العام على التعليم العالي سنستخدم عدداً من المؤشرات هي (1) تطور حجم الإنفاق العام على التعليم العالي كأرقام مطلقة. (2) نسبة الطلاب إلى الأساتذة في الجامعات الحكومية. (3) التطور النسبي للإنفاق العام على التعليم العالي.

(3-1-1) تطور حجم الإنفاق العام على التعليم العالي (كأرقام مطلقة):

كما هو موضح بالشكل (3) كان إجمالي الإنفاق العام على التعليم العالي، ومتوسط نصيب الطالب منه في تزايد خلال الفترة من (2001/2000: 2013/2012)، وذلك نتيجة التزايد المستمر في المستوى العام للأسعار (التضخم)، ولمواجهة زيادة الطلب على التعليم العالي الناتجة عن زيادة عدد الملتحقين بالجامعات العامة سنوياً، والذين زادوا من 1.4 مليون طالب سنة 2001/2000 إلى 3.6 مليون طالب سنة 2014/2013 (Hala.H EL Said 2014) نتيجة زيادة معدلات الالتحاق

بالتعليم العالي للفئة العمرية من (18-23) سنة من 25% عام 2001/2000 إلى ما يقرب من 35% عام 2014/2013، بسبب الظاهرة الديموجرافية التي شهدتها مصر المسماة youth bulge- أي تزايد نسبة فئة الشباب عن أي فئة عمرية أخرى- وهذه الفئة من المتوقع أن تصل إلى 9 ملايين سنة 2035 بعد أن كانت 7.5 مليون سنة 2010[1].

ولكن منذ عام 2015/2014، وبسبب العجز الكبير الذي تشهده الموازنة العامة للدولة، تم تخفيض موازنة التعليم العالي من 15.2 مليار جنيه سنة 2013/2012 إلى 14.8 مليار جنيه سنة 2015/2014، ونتيجة تزايد معدلات الالتحاق السابق الإشارة إليها، انخفض متوسط نصيب الطالب من الإنفاق على التعليم العالي من 16481 جنيه سنة 2013/2012 إلى 12603 جنيه عام 2015/2014.



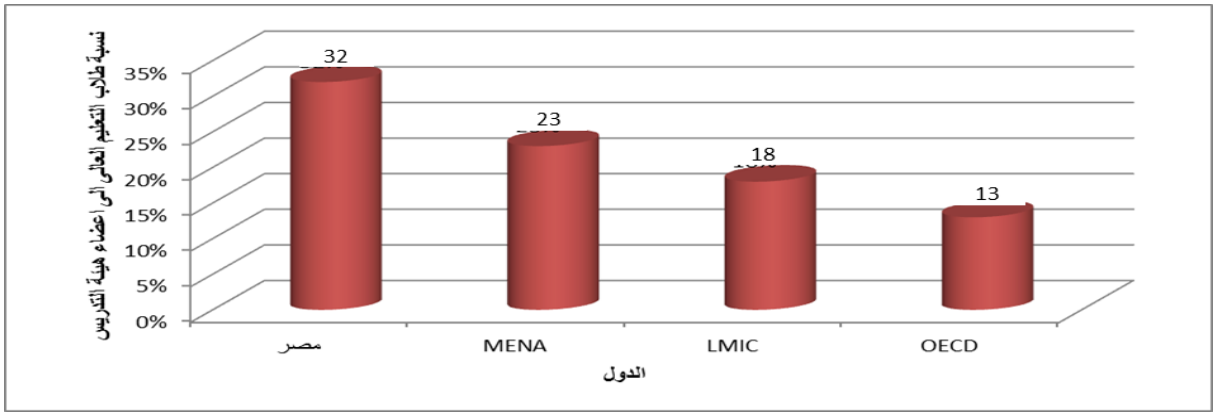
شكل (3) تطور إجمالي الإنفاق العام على التعليم العالي في مصر بالمليار جنيه، ومتوسط نصيب الطالب من الإنفاق بالجنيه.
المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء، النشرة السنوية، أعداد مختلفة، بيانات من مركز البحوث الإستراتيجية وزارة التعليم العالي.

كان هذا تحليل مدى كفاية الإنفاق العام على التعليم العالي في مصر باستخدام المؤشرات الكلية، ولكن هل ستظل الصورة على ما هي عليه إذا نظرنا إلى المؤشرات النسبية، مثل نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس أو تطور الأرقام النسبية لمعدلات الإنفاق؟

[1] ورغم أن معظم الدراسات الاقتصادية مثل (Bloom canning 2003) أكدت أن هذه ظاهرة ديموجرافية جيدة لأنها ستؤدى إلى زيادة معدلات النمو الاقتصادي لزيادة عدد السكان في سن العمل وتزيد الادخار والاستثمار، إلا أن هذا ليحدث يجب أن يتم تعليمهم وتدريبهم بشكل جيد ليصبحوا قوة اقتصادية تشارك في النمو الاحتوائي والتنمية المستدامة.

(3-1-2) نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية

تعاني الجامعات الحكومية في مصر من ارتفاع نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس، خاصة إذا قارنا بينها وبين نفس النسبة في دول أخرى مثل متوسط دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا MENA، والدول ذات الدخل المتوسط الأدنى LMI، ودول OECD، كما هو موضح في شكل (4).



شكل (4) نسبة طلاب التعليم العالي إلى أعضاء هيئة التدريس في مصر وبعض دول العالم.

المصدر: منتدى البحوث الاقتصادية ERF.

(3-1-2) التطور النسبي للإنفاق العام على التعليم العالي.

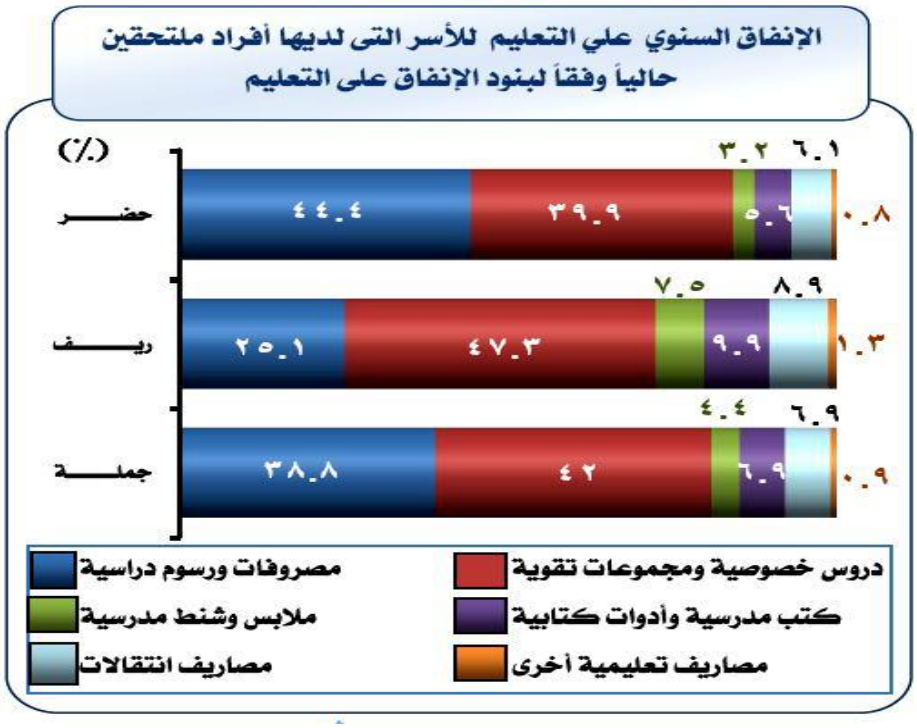
ومن جدول (1) يتضح أنه رغم زيادة الطلب على التعليم العالي العام، وتزايد حجم الإنفاق العام عليه كأرقام مطلقة حتى سنة 2013/2012- السابق الإشارة إليها- إلا أن الإنفاق العام على التعليم العالي كنسبه سواء من الناتج المحلي الإجمالي أو الإنفاق العام أو الإنفاق على التعليم كانت آخذة في التناقص خلال الفترة الزمنية محل الدراسة.

جدول(1) تطور الإنفاق الحكومي على التعليم العالي كنسبه من إجمالي الإنفاق العام، الإنفاق على التعليم، الناتج المحلي الإجمالي.

السنه	نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم العالي إلى إجمالي الإنفاق العام	نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم العالي إلى إجمالي الإنفاق على التعليم	نسبة الإنفاق على التعليم العالي إلى الناتج المحلي الإجمالي
2002/2001	%5.3	%33.1	%1.8
2004/2003	%5.3	%31.3	%1.6
2006/2005	%3.1	%25.4	%1.1
2008/2007	%3.2	%26.85	%1
2010/2009	%3	%24.6	%0.9
2012/2011	%2.3	%21.4	%0.72
2015/2014	%2.1	%20.3	%0.67

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء أعداد مختلفة.

ومن الدلائل أيضاً على عدم كفاية الإنفاق العام على التعليم العالي في مصر، أنه رغم مجانية التعليم المعلنة إلا أن الأسر المصرية تنفق جزءًا ليس بالقليل من ميزانيتها على بند الدروس الخصوصية، كما هو موضح في شكل (5)، لمعالجة عدم كفاية الإنفاق الحكومي على التعليم العالي، وللحصول على خدمات تعليمية أفضل تؤهلهم لفرص عمل أفضل (عبد الخالق فاروق، 2008).



شكل (5) نسبة الإنفاق السنوي للأسر المصرية على بنود التعليم.

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء، بحث الدخل والإنفاق والاستهلاك، 2014.

وفي محاوله لعلاج مشكلة عدم الكفاية تم السماح بالتوسع في إنشاء جامعات خاصة وأقسام بلغات أجنبية –بمصاريف خاصة– داخل المؤسسات العامة. إلا أن هذه التجربة يشوبها أنها ستؤدى إلى عدم عدالة التعليم العالي في مصر كما ستوضح الدراسة في الجزء التالي.

(3-2) تحليل مدى كفاءة الإنفاق العام على التعليم العالي في مصر.

المقصود بالكفاءة الوصول لنقطة لا يمكن بعدها إنتاج خريج مؤهل بتكلفة أقل أو خريج أكثر تأهيلاً دون زيادة التكاليف. ويتم التفرقة عادةً بين الكفاءة الداخلية، والكفاءة الخارجية (أشرف العربي، 2010).

(3-2-1) الكفاءة الداخلية:

هي العلاقة بين المدخلات والمخرجات التعليمية (أي مدى تحقيق أهداف محددة للعملية التعليمية من خلال حجم محدد من الموارد المادية). ومن أهم المؤشرات التي تستخدم للتعبير عن الكفاءة الداخلية للإنفاق على التعليم هو نسبة الإنفاق الاستثماري لجملة الإنفاق. وقد استحوذ الإنفاق الجاري على ما يقرب من 78% من جملة الإنفاق على التعليم العالي في مصر سنة 2015/2014، في حين بلغ نصيب الإنفاق الاستثماري 22% فقط، الإنفاق الجاري يضم (المرتبات، المزايا، المنح، الإعانات)، أما الإنفاق الاستثماري يضم (شراء الأصول، صيانة، تجديد البنيه التحتية). وحتى معظم النفقات الجارية لا توجه إلى تحسين قدرات أعضاء هيئة التدريس وإنما كأجور للإداريين فكل عضو هيئة تدريس في الجامعة يقابله 1.7 موظف إداري (مركز الدراسات والبحوث، وزارة التعليم العالي). وهذا يفسر ظاهرة ارتفاع نسبة الطلاب إلى الأساتذة، والتكدس التي تعاني منها الجامعات الحكومية رغم تزايد الإنفاق على التعليم العالي كأرقام مطلقة.

(3-2-2) الكفاءة الخارجية:

تشير إلى مدى ملاءمة المهارات التي تم اكتسابها من خلال منظومة التعليم العالي مع احتياجات سوق العمل واحتياجات التنمية بشكل عام. ومن أهم مؤشرات الكفاءة الخارجية للتعليم العالي هي (1) مدى ملاءمة التخصصات الملتحق بها لاحتياجات سوق العمل. (2) معدل العائد الخاص على التعليم العالي. (3) معدلات البطالة بين خريجي التعليم العالي. (4) المؤشرات العالمية لجودة التعليم العالي وترتيب مصر فيها (UNESCO, 2007).

بالنسبة للمؤشر الأول فوفقاً للبيانات الرسمية لعام 2015/2014 حوالي 82% من الطلاب المقيدين في التعليم الجامعي في مصر مقيدون في كليات نظرية (علوم اجتماعية وإنسانية)، بينما 18% فقط مقيدون في كليات عملية (علوم أساسية، زراعة، طب، هندسة). كما أن 48% من جملة المقيدين في التعليم الجامعي في مصر متخصصون في مجال بعض العلوم الاجتماعية (تجارة، حقوق) وهي مجالات ليست مطلوبة بكثرة في سوق العمل المصري (الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء، 2015).

المؤشر الثاني (معدل العائد الخاص على التعليم العالي)[2] في مصر هناك علاقة إيجابية بين عوائد التعليم ومستوى التعليم، فالبيانات تشير إلى أن معدل العائد الخاص على التعليم الجامعي في

[2] هو المكاسب التي يحققها الفرد على مدى حياته حسب مستوى تعليمه. وتعنى هذه الطريقة بإيجاد معدل الخصم الذي يساوى بين تدفقات المكاسب من التعليم وتدفقات التكاليف التعليمية عند نقطة زمنية معينة. ويقاس التدفق السنوي للمكاسب من التعليم بالزيادة في المكاسب التي يحصل عليها خريجو مستوى تعليمي معين (المستوى الذي يقاس معدل العائد عليه وليكن الثانوي) عن تلك المكاسب التي يحصل عليها

مصر يساوى 8 وهو معدل أكبر من معدل العائد للحاصلين على تعليم ثانوي فقط وهو 7، ولكنه يعتبر أقل من معدل العائد على التعليم للذين يعرفون القراءة والكتابة فقط 11.8 (البنك الدولي، 2010). ولكن المشكلة تظهر عند مقارنة معدل العائد الخاص على التعليم العالي بين مصر ودول أخرى كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2) معدل العائد الخاص على التعليم العالي في مصر وبعض الدول.

الدولة	مصر	المغرب	الأردن	الأرجنتين
معدل العائد	8	9	9	16

تقرير التنمية البشرية، البنك الدولي، 2010.

المؤشر الثالث للكفاءة الخارجية هو معدلات البطالة بين خريجي التعليم العالي في مصر، فنجد أن أقل معدلات للبطالة بين الحاصلين على تعليم أقل من ثانوي، ثم يليهم الحاصلون على تعليم جامعي، وأخيراً أعلى معدلات البطالة بين الحاصلين على تعليم ثانوي، فيشكل خريجوا التعليم العالي 35.5% من العاطلين عن العمل في مصر. وهذا دليل على عدم كفاءة التعليم العالي وعدم توافق مهارات الخريجين مع متطلبات سوق العمل وبالتالي زيادة تعرضهم للبطالة.

المؤشر الأخير والأخطر للكفاءة الخارجية للتعليم العالي في مصر هو ما كشف عنه مؤشر جودة التعليم العالمي الوارد في تقرير التنافسية العالمية الصادر عن المنتدى الاقتصادي لعام 2015- 2016، حيث احتلت مصر المرتبة ال139 وهو المركز قبل الأخير في محور جودة التعليم الأساسي الابتدائي والمركز ال111 في جودة التعليم العالي والتدريب، وهي مرتبة متأخرة تعكس عدم كفاءة التعليم العالي في مصر.

وفي محاولة من مصر لإصلاح جودة وكفاءة التعليم العالي تم تأسيس الهيئة القومية لجودة التعليم والاعتماد سنة 2001، كذلك أسست الحكومة المصرية بالتعاون مع البنك الدولي مشروع تعزيز التعليم العالي (Higher) education enhancement project. ومع بداية سنة 2005 نفذت مصر عدد من البرامج التعليمية المنصوص عليها بالخطة الإستراتيجية من خلال مشروعات يدعمها البنك الدولي بقروض ميسرة، وقد شملت الخطة 25 مشروعاً منها ستة مشروعات ذات أولوية هي مشروعات تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، مشروع تطوير كليات التربية، مشروع تطوير تكنولوجيا المعلومات، مشروع تطوير الكليات التكنولوجية، مشروع توكيد الجودة والاعتماد، صندوق خدمة مشروعات تطوير التعليم العالي (نور الدين الدقي، 2015).

خريجو المستوى التعليمي الأقل (وهو هنا التعليم الإعدادي). ويتكون تدفق التكاليف من التكاليف المباشرة للتعليم والتكاليف غير المباشرة أو تكلفة الفرصة البديلة والتي تقاس بالمكاسب الضائعة على الفرد.

ورغم تلك الجهود لم يتحقق شيء ملموس إلى الآن والدليل على ذلك ما ورد في تقرير التنافسية العالمية من تأخر ترتيب مصر إلى المرتبة 111 عالمياً من حيث جودة التعليم العالي والتدريب.

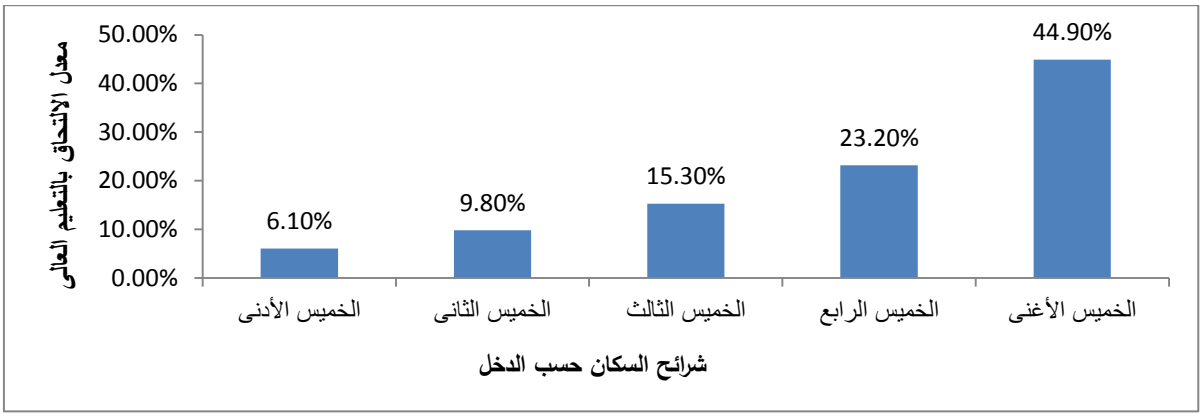
(3-3) تحليل مدى عدالة الإنفاق العام على التعليم العالي العام في مصر.

يقصد بالعدالة في السياق الحالي ضمان إتاحة فرص متكافئة للجميع للحصول على خدمات تعليمية جيدة المستوى دون أي شكل من أشكال التمييز سواء على أساس النوع أو المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو المنطقة أو أي أساس آخر، نجد أن التحليل والرصد الدقيق لمنظومة التعليم العالي خلال السنوات الماضية إنما يؤكد على أن هدف العدالة وإن تحقق بصورة شكلية بتوافر مجانية التعليم، إلا أنه ما زال يبدو هدفاً بعيد المنال من الناحية الفعلية. وفيما يلي عدد من الدلائل والمؤشرات التي تدعم هذا الرأي (منى البرادعي، 2013).

ومن أهم تلك المؤشرات (1) معدلات الالتحاق بين الشرائح الدخلية. (2) معدل الالتحاق حسب المنطقة الجغرافية. (3) معدلات الالتحاق حسب النوع.

(3-3-1) معدل الالتحاق بين الشرائح الدخلية (هل التعليم العالي في مصر متحيز ضد الفقراء؟)

تقتضي العدالة أن تكون مجانية التعليم العالي حقاً أولاً للمحتاجين فقط أو على الأقل أن يكونوا هم أكثر المستفيدين منها، إلا أننا كما هو موضح في شكل (6) نجد الطلاب من الأسر الأوفر حظاً (أغنى20% من السكان) تكون لهم الفرصة الأكبر في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي الحكومي فهم يشكلون 44.9% من طلاب التعليم الحكومي العام، أي أن الأغنياء يتمتعون بالمجانية التي لا يستحقونها. في حين أن معظم الطلاب الذين ينتمون للأسر الفقيرة (أفقر 20% من السكان) لا تتاح لهم فرصة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي العامة، فهم لا يشكلون سوى 6.1% من الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي العام في مصر، ومن ثم لا يستفيد بالمجانية من هم أحق بها. ويرجع ارتفاع معدلات التحاق الأغنياء بالتعليم العالي عن الفقراء، إلى سببين، الأول أن الالتحاق بالتعليم العالي يتطلب الحصول على درجات مرتفعة، والطلاب ذوي الدخول المرتفعة لديهم الفرصة الأفضل في الحصول عليها من خلال الحصول على تعليم ثانوي أفضل من المدارس الخاصة والدولية، بالإضافة إلى فرصهم الأكبر في أخذ دروس خصوصية. أما الفئات منخفضة الدخل فمعظم الأمهات غير متعلمات- لا يستطعن متابعة أبنائهم- بالإضافة إلى أن الموارد المحدودة لا تسمح بأخذ دروس خصوصية ولا الحصول على تعليم ثانوي جيد مما يجعل المجموع أقل.



شكل(6) معدلات الالتحاق بالتعليم العالي حسب الشرائح الدخلية.

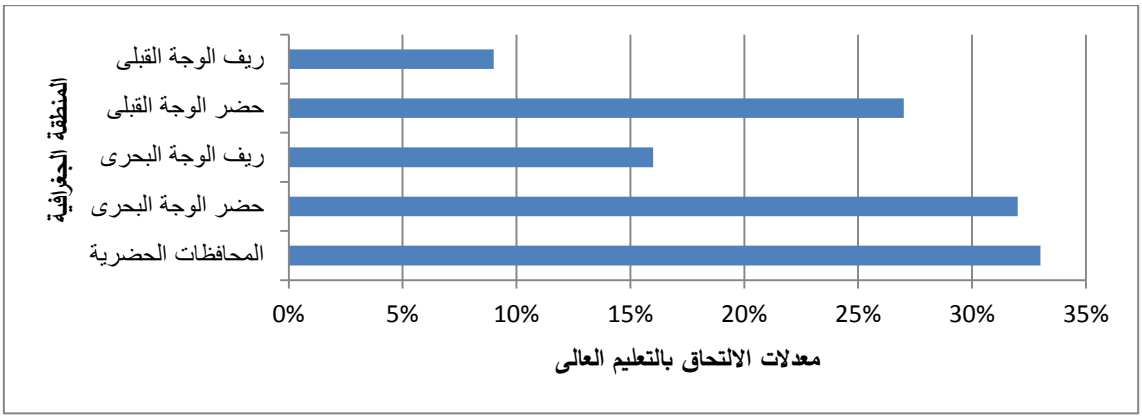
المصدر: منى البرادعي، مجلس السكان الدولي، 2013.

وفي محاولة من الدولة لعلاج مشكلة انخفاض معدلات الالتحاق بالتعليم لمحدودي الدخل، طورت من برامج المساعدات الدراسية السابقة مثل معاش الطفل وأضافت برنامج دعم نقدي مشروط للفقراء الذين لديهم أبناء في مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي بشرط استمرار أبنائهم في التعليم وهو برنامج (تكافل) ولم يشمل ذلك الدعم الأبناء في مرحلة التعليم الجامعي رغم أن معدلات التحاق الفقراء بالتعليم الأساسي والإعدادي 25%، 14% على التوالي وهي معدلات أفضل من معدلات التحاقهم بالتعليم الجامعي 6.1%.

السبب الثاني هو عدم كفاية الإنفاق العام على التعليم العالي السابق الإشارة إليها والتي أدت إلى تحمل الأسر بجزء ليس بقليل من نفقات التعليم الجامعي رغم المجانية المزعومة كما وضحه شكل (5) السابق، لذلك تقل فرص التحاق الفقراء بالتعليم العالي رغم مجانيته لعدم قدرة أسرهم على تحمل تلك النفقات. وحل هذه المشكلة يحتاج إلى دعم نقدي مباشر لهؤلاء الطلاب ليس شرطاً أن يكون في صورة منح لا ترد وإنما يمكن أن تأخذ شكل قروض صغيرة ميسرة.

(3-3-2) معدل الالتحاق بالتعليم العالي العام حسب المنطقة الجغرافية (هل هناك تحيز مكاني؟)

يوضح الشكل (7) أن هناك تحيزاً جغرافياً في الإنفاق على التعليم العالي لصالح المناطق الحضرية (الأغنى) والعاصمة على حساب المناطق الريفية والحدودية (الأفقر) أي أن التعليم لا يحقق النمو الاحتوائي بتضمين المهمشين والمستبعدين من عملية النمو مكانياً. والمؤشر على ذلك معدلات الالتحاق بالجامعات بين فئات الشباب (18: 23). فنسبة التحاق الشباب لتلك الفئة العمرية بالتعليم العالي لم تتعدَ 28% على مستوى الجمهورية، ولكن ترتفع إلى 70% في القاهرة، 57% في بورسعيد، 47% في الإسكندرية. وتنخفض إلى 10% في كلٍ من الفيوم، البحيرة، المنيا، الأقصر. (الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء، 2015).



شكل (7) معدلات التحاق الشباب بالتعليم العالي العام حسب المنطقة الجغرافية.

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء، بحث الدخل والإنفاق والاستهلاك 2014.

(3-3-3) معدلات الالتحاق بين الإناث والذكور (هل هناك تحيز حسب النوع؟)

ظاهرة تأنيث الفقر ظاهرة معروفة اقتصادياً، كذلك ارتفاع معدلات الأمية بين الإناث مقارنة بالذكور. ورغم ذلك كان هناك تزايد مستمر خلال ال25 سنة السابقة في معدلات التحاق الإناث بالتعليم العالي كما هو موضح في جدول (3). فرغم انكماش معدلات التفاوت بشكل عام على مستوى الجمهورية ولكن لا يزال التفاوت الكبير قائماً في مناطق ريف الوجه القبلي وبين الفقراء ، إذ تنخفض معدلات التحاق الإناث بالتعليم العالي عن معدلات التحاق الذكور، ويرجع هذا بشكل كبير إلى قيود الدخل (نور الدين الدقي، 2015).

جدول (3) معدلات الالتحاق بالتعليم العالي بين الإناث والذكور

	1994	1995	1996	1997	1999	2005	2010	2015
معدلات الالتحاق بين الإناث (%)	14	16	18	20	20	22	25	27
معدلات الالتحاق بين الذكور (%)	22	24	27	30	30	33	35	36

المصدر: وزارة التعليم العالي، مركز البحوث والدراسات.

وكملخص لتوضيح مدى عدالة التعليم العالي العام في مصر، قام د/ راجي أسعد سنة 2010 بعمل نموذج محاكاة لمعرفة تأثير عدد من المتغيرات على فرص الالتحاق بالتعليم العالي. وذلك لفئتين أساسيتين هما الفرد الأوفر حظاً (ينتمى للخميس الأغنى، ويعيش في محافظة حضرية ووالديه من خريجي الجامعات)، أما الفرد الأكثر حرماناً فيكون (من الخميس الأدنى للثروة، يعيش في مناطق ريفية بالوجه القبلي وكلا والديه أميان). وكانت النتائج لافتة للنظر، فقد قدرت احتمالية الشاب

الأوفر حظاً في مواصلة التعليم العالي بحوالي 97% مقارنة ب 9% للشاب الأكثر حرماناً (راجي أسعد، 2010).

وفي نهاية هذا الجزء التحليلي للدراسة للتعرف على مدى عدالة وكفاءة وكفاية الإنفاق العام على التعليم العالي في مصر لتحقيق النمو الاحتوائي، ثبت أن هذه الطريقة في التمويل القائمة على المجانية قد أدت إلى حالة شديدة من عدم العدالة، عدم التكافؤ وعدم الكفاءة معاً. لذلك يجب البحث عن إستراتيجيات بديلة تستهدف الفقراء والمهمشين مباشرة للحصول على تعليم عال كفء لاحتوائهم في عملية النمو.

(4) إستراتيجيات بديلة لتمويل التعليم العالي في مصر لتحقيق النمو الاحتوائي.

يمكن تقسيم مناهج تمويل التعليم العالي إلى ثلاثة مناهج (المنهج الاجتماعي، المنهج الاقتصادي، المنهج التوفيقي):

- المنهج الاجتماعي: يعتبر التعليم العالي مرفقاً عاماً، ومن واجب الدولة أن ترعاه إدارياً ومالياً.
- المنهج الاقتصادي: يرى أن التعليم خدمة تقدمها مؤسسات تخضع لمنطق السوق، وينظر دعاة هذا المنهج للأمر من ناحية اقتصادية بحتة، فيرون إلغاء مجانية التعليم العالي ويدعون إلى تحمل الطالب أو أسرته تكاليف التعليم.
- المنهج التوافقي: يؤكد على أهمية تشارك التكاليف بين الدولة والمجتمع، ويرى دعاة هذا المنهج أن على الدولة تحمل أعباء التعليم العالي، كما أنه على المجتمع المشاركة في هذا التمويل، بما يتيح تنويع مصادر التمويل (K.R. Shah,2008).

و تتفق الدراسة مع المنهج التوافقي القائم على تشارك التكاليف فهي لا تدعم إلغاء المجانية في الوقت الحالي وإنما ترشيد الإنفاق الحكومي وإتباع مبدأ تشارك التكاليف مع القادرين، وذلك لأن إلغاء المجانية في الوقت الحالي قد يؤدى إلى توترات سياسية واجتماعية، وكذلك تدخل الدولة في قطاع التعليم العالي مهم لضمان التوازن الاجتماعي، وعدالة فرص الالتحاق والمساواة الاجتماعية.

(4-1) نظريات النمو وطرق تمويل التعليم العالي (مراجعة أدبيات)

اختلفت نظريات النمو فيما بينها على أفضل طرق تمويل التعليم العالي ليسهم في عملية النمو بشكل جيد. فكل من (Schultz 1961 Becker 1993) رأيا أن الإنفاق على التعليم هو

استثمار يعطي معدل عائد موجب على رأس المال للمستثمر(الطالب) والعوائد الخاصة من التعليم تفوق التكاليف. لذلك أكدا أن التعليم العالي يجب أن يمول من المستفيدين، وهم الطلاب، إذا كان العائد الخاص له يفوق العائد الاجتماعي (Pscharopoulos, 2004). ولكن من المفيد أيضاً دعم الحكومة للتعليم العالي إذا كان العائد الاجتماعي (ممثلا في الخارجيات الإيجابية للتعليم) يفوق العائد الخاص له. أما نماذج النمو الداخلي (Romer 1986, lucas 1988) فترى أن رأس المال البشري هو عامل داخلي من عوامل النمو في المجتمع الذي يعوض تناقص الإنتاجية الحدية لرأس المال الذي أقره نموذج سولو للنمو. فالدراسات أكدت أن التعليم العالي يعمل على التطور التكنولوجي، كما أن التعليم يعمل كجهاز فحص لتوضيح القدرات، وتحدثت تلك النظريات عن أهمية الدعم الحكومي للتعليم العالي رغم أن العائد الخاص له يفوق العائد المجتمعي، لأن غير القادرين إذا اتخذوا قراراً بتجاهل التعليم سيؤدى ذلك إلى خارجيات سالبة على المجتمع. أما (Stglitz 1998, 2008) أكد على أهمية التعليم في التنمية الاقتصادية وأن نشر المعرفة أهم محدد للنمو، وأكد ستجلتز أن تدخل الحكومة في تمويل التعليم يعتمد على طبيعة رأس المال البشرى وعلاقته بالنمو وهناك دراسات أخرى تناولت أيضاً قضية تمويل التعليم مثل(Olssen 1996) الذي ناقش بعض القضايا الخاصة بقدرة السوق على تمويل وإدارة الأنشطة الاجتماعية مثل التعليم، ورأى أن قوى السوق غير كافية وحدها لإتاحة فرص التعليم العالي العادلة ولابد من تدخل الدولة. .(Saumen Chattopadhyay, 2007) كذلك يرى (Lieras 2005) أن عدم اكتمال سوق الائتمان الخاص بالطلاب هو سبب أساسي في أن تتحمل الحكومة دعم التعليم العالي وليس القطاع العائلي. أما أنصار النيوليبرالية (Neoliberal ideology) فيروا أن التعليم العالي هو سلعة خاصة فردية وهذا نفس الرأي الذي يتبناه البنك الدولي حتى يعاد تخصيص نفقات التعليم العالي إلى التعليم الأساسي الذي له عائد اجتماعي أكبر.

(4-2) إستراتيجيات بديلة لزيادة كفاءة وعدالة وكفاية تمويل التعليم العالي في مصر

هذه الإستراتيجيات يمكن أن نلخصها في:

- تنويع مصادر التمويل، مع ترشيد الإنفاق العام على التعليم العالي -لعلاج مشكلتي الكفاءة والكفاية- من خلال إعطاء فرصة أكبر للجامعات الخاصة، واتباع مبدأ تقاسم التكاليف مع القادرين في الجامعات الحكومية.
- استهداف مباشر للطلاب محدودي الدخل بقروض صغيرة ميسرة (لعلاج مشكلة العدالة).

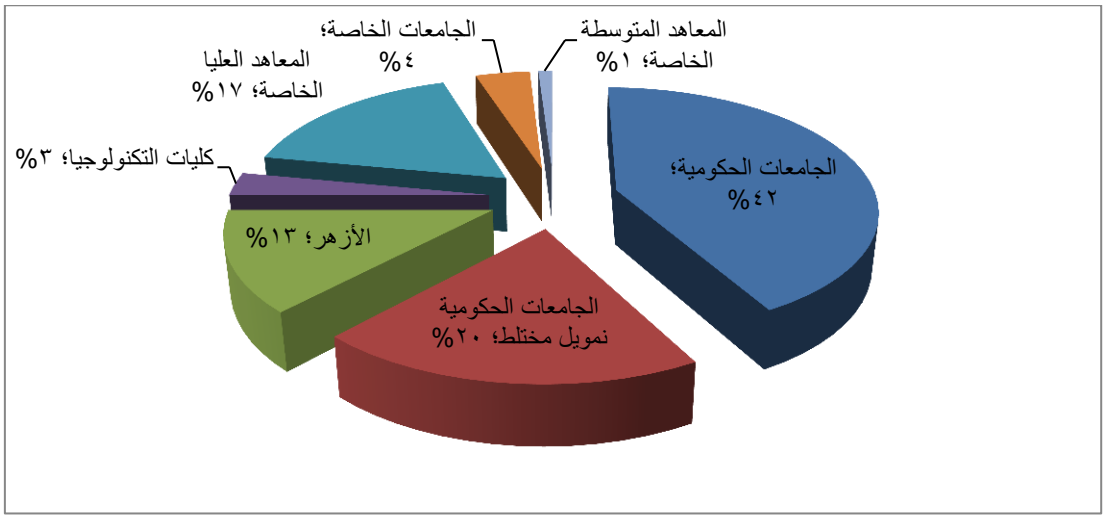
وتلك الإستراتيجيات هي إستراتيجيات مكملة لبعضها البعض وليست بدائل. فما يتم توفيره من أموال من تطبيق الإستراتيجية الأولى يستخدم في تمويل الإستراتيجية الثانية.

(4-2-1) تنويع مصادر التمويل، مع ترشيد الإنفاق العام على التعليم العالي (لعلاج مشكلتي الكفاءة والكفاية).

ترشيد الإنفاق الحكومي على التعليم العالي: من خلال ترشيد عدد الإداريين غير الأكاديميين، تحويل معظم الموارد الجارية نحو تحسين قدرات أعضاء هيئة التدريس وربط المرتبات بالأداء، ربط التمويل الحكومي للجامعات بعدد الطلاب الملتحقين واحتياجات كل كلية وكفاءة الأداء، تقليل التحكم المالي من قبل الدولة وترك مسئولية حوكمة التمويل للجامعات نفسها لتحسين جودتها وتحقيق كفاءتها العامة.

تنويع مصادر تمويل التعليم العالي: وذلك من خلال إعطاء فرصة أكبر للجامعات الخاصة في المشاركة في التعليم العالي، واتباع مبدأ تقاسم التكاليف في الجامعات الحكومية مع الطلاب ذوي الدخول المرتفعة.

إعطاء فرصة أكبر للجامعات الخاصة: حتى سنة 1996 لم يكن مسموحاً للجامعات الخاصة بالتواجد في مصر فيما عدا الجامعة الأمريكية التي أسست منذ سنة 1919. وبداية من 1996 بدأ دور الجامعات الخاصة في التعليم العالي في التزايد، وزاد عددها من 5 جامعات فقط سنة 2001 إلى 19 جامعة في 2016. ووضعت الدولة التشريعات الملائمة لزيادة الاستثمار في التعليم الخاص. وتتمتع مؤسسات التعليم العالي الخاص بإعفاء ضريبي. (وزارة التعليم العالي، إحصاءات التعليم 2014) ورغم ذلك لم يتعدَ إجمالي الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي الخاص حوالي 4% من إجمالي عدد الطلاب المقيدين بالتعليم العالي المصري كما هو موضح في شكل (9). ويرجع ذلك إلى وجود فرصة التعليم العالي المجاني في الجامعات الحكومية.



شكل(8) معدلات الالتحاق بالتعليم العالي حسب نوع التعليم العالي.

المصدر: منى البرادعي، مجلس السكان الدولي،2013.

لذلك فالجامعات الخاصة يجب أن يزداد عددها ويزداد معدل التحاق الطلاب القادرين بها ليقل التكدس في الجامعات الحكومية ويقل الطلب على التعليم العالي العام.

ورغم أهمية تواجد التعليم العالي الخاص لحل مشكلة الكفاية والكفاءة، إلا أنها تؤدي إلى تفاقم مشكلة العدالة ، بسبب حرمان الطبقات محدودة الدخل من إمكانية الالتحاق بها –لتزيد قدرتها التنافسية في سوق العمل– لعدم وجود قدرة على الاقتراض أو وجود منح دراسية، ومزاحمة الأغنياء لهم في الجامعات العامة، مما تسبب في انخفاض كفاءة الجامعات العامة بالمؤشرات السابق الإشارة إليها. لذلك لا ننصح أن تتخلى الدولة عن دورها في الجامعات العامة نهائياً وتترك مصير ومستقبل التعليم العالي في مصر في يد القطاع الخاص الذي عادة ما يبحث عن الربح وليس الصالح العام (Nahla m. El sebai, 2006) والذي تحكمه قوى السوق. لذلك لا تقترح الدراسة إلغاء مجانية التعليم كما أشارت دراسات سابقة، لأن ذلك قد يحدث العديد من المشاكل مثل:

- زيادة الاحتجاجات الجماهيرية سياسياً واجتماعياً.
- ترك التعليم العالي في يد قوى السوق قد يحدث فروقاً كبيرةً في فرص الالتحاق، بناءً على المستوى الاجتماعي والاقتصادي.
- أن تدخل الحكومة في قطاع التعليم العالي مهماً لضمان التوازن الاجتماعي، وعدالة فرص الالتحاق والمساواة الاجتماعية، خاصة لغير القادرين على الالتحاق بالتعليم الخاص.

لذلك يجب أن يكون تواجد التعليم العالي الخاص في مصر جنباً إلى جنب مع تعليم عال حكومي كفء يدعم محدودي الدخل والمتفوقين ويتقاسم التكاليف مع القادرين.

تقاسم التكاليف مع القادرين في الجامعات العامة(لترشيد المجانية):

تقاسم التكاليف Cost sharing هو مصطلح تم تقديمه بواسطة المفكر Johnstone وجامعة Buffalo's (Johnston 1986, 2003,2004, 2006) والمقصود به التحول الجزئي في تمويل التعليم العالي من الحكومات أو دافعي الضرائب إلى أولياء الأمور أو الطلاب. أي أن تقاسم التكاليف لا يعنى إلغاء دعم التعليم العالي وإنما تشارك التكاليف بين الدولة والقادرين على الدفع. والتحول نحو سياسة تقاسم التكاليف قد يأخذ عدة أشكال ومن أشهر تلك الأشكال:

- تحرير الرسوم الجامعية (عدم تقيدها) لتعكس تكلفة الطالب الواحد في التعلم كلما تحرك لأعلى في سلم التعليم، وكذلك لتعتمد على موقع المؤسسة التعليمية، ونوع المبنى، طبيعة الكورس. وذلك مثل إضافة أقسام للغات داخل الجامعات العامة بمصاريف خاصة، أو برامج انتساب.

- عقود رأس المال البشري، بأن يلتزم الطلاب بعقد ينص على إلزامهم بدفع جزء من مرتباتهم بعد التوظف لفترة محددة للمشاركة في تمويل ما حصلوا عليه من تعليم.
- ضرائب التخرج، وهي ضريبة تضاف على ضريبة الدخل العامة عند عمل الخريجين، كوسيلة للحصول على جزء من نفقات تعليمهم.
- القروض المتوقفة على مستوى الدخل، وهي قروض لا تسدد إلا إذا بلغ دخل الخريج عند توظفه مبلغ معين –يختلف من دولة لأخرى– وهذا النوع من القروض يحتاج إلى دور فعال للحكومة بدلاً من البنوك التجارية، لمراقبة القرض ودخول الخريجين بشكل صحيح (Green away, Hanyes 2004).
- القسائم التعليمية، وهي استهداف مباشر لمستحقي الدعم في التعليم العالي من الفقراء والمتفوقين فقط بمنحهم قسائم مجانية للتعليم العالي، وهذه طريقة لدعم جانب الطلب بدلاً من جانب العرض، وستؤدي إلى تنافس مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة وكذلك العامة وبعضها، للحصول على الطلاب مما سيزيد الكفاءة (Johnstone B, 2004).

ومن كل تلك الطرق لتقاسم التكاليف، الذي يصلح منها في مصر ليتناسب مع نص المادة 18 من الدستور– التي تنص على مجانية التعليم العالي– هو كل من:

- إضافة مسارات خاصة بمصروفات في الجامعات العامة، بجانب التعليم الجامعي المجاني، مثل برامج دراسية بلغات أجنبية، كما في كليات الحقوق، والتجارة، والإعلام، والاقتصاد، وبرامج الساعات المعتمدة التي تم استحداثها في عدد من الكليات. مع العلم أن تلك البرامج لا تحمل الطالب سوى 33% من المصاريف والباقي تتحمله الدولة لتطبيق مبدأ تقاسم التكاليف.
- برامج الانتساب (للحاصلين على مجموع منخفض عن مجموع التنسيق لكلية معينة) وهم يمثلون 23% من إجمالي طلاب التعليم العالي الحكومي.

وفي محاولة لحساب الموارد التي يمكن توفيرها من ترشيد مجانية التعليم العالي في مصر بتطبيق مبدأ تشارك التكاليف، ولكن بمفهومه الأوسع بحيث يتحمل كل القادرين مصروفات التعليم العالي، ويتحمل الفقراء جزءًا قليلاً منها، قام د/أشرف العربي سنة 2010 بوضع تصور مبدئي مقترح للموارد المالية التي يمكن توفيرها في حالة تطبيق مبدأ تشارك تكاليف التعليم العالي في مصر مع القادرين– على أن تتفاوت نسبة المشاركة وأسلوب التمويل حسب درجة التميز الدراسي والقدرة المالية والتخصص الدقيق الذي ينتمى إليه الطالب. وذلك من خلال وضع سيناريوهين، يوضح السيناريو الأول حالة تحمل الدولة تكلفة أفقر 50% من الطلاب مما يوفر 4.2 مليار جنية إضافية في سنة 2009/2008 ترتفع حتى تصل 7.8 مليار جنيه في 2017/2016. أما في السيناريو الثاني فتكتفي الدولة بتحمل تكلفة أفقر

20% فقط من الطلاب وهذا يؤدى إلى زيادة الموارد المتاحة للتعليم العالي بحوالي 6.2 مليار جنية في العام الأول تصل تدريجياً إلى 11.7 مليار جنية في العام الأخير (أشرف العربى، 2013).

(5) مقترح برنامج قروض صغيرة ميسرة لطلاب التعليم العالي محدودي الدخل لتحقيق النمو الاحتوائي.

استراتيجيات البحث عن مصادر متنوعة لتمويل التعليم العالي في مصر- السابق الإشارة إليها- بجانب ترشيد المجانية سوف تحل كلاً من مشكلتي الكفاية والكفاءة وتوفر مزيداً من الموارد لموازنة الدولة، ولكن في نفس الوقت هذه الإستراتيجية قد تهدد وتفاقم من مشكلة العدالة وعدم المساواة ولا يتحقق النمو الاحتوائي المطلوب لتحقيق التنمية المستدامة في مصر، لذلك فحل المشكلة يكون بإحداث توازن بين أجزاء المعادلة الثلاثة كفاءة، عدالة، كفاية، وهذا سيحتاج إلى إستراتيجية مكملة للإستراتيجية السابقة تستفيد مما سيتم توفيره من موارد لتحقيق العدالة. وذلك بأن تستهدف الدولة المهمشين والمستبعدين من الالتحاق بالتعليم العالي سواء (اقتصادياً، أو جغرافياً، أو حسب النوع) بشكل مباشر بقروض صغيرة، طويلة الأجل ، ميسرة وبسعر فائدة بسيط.

(5-1) أهمية الاستهداف المباشر لمحدودي الدخل بدعم جانب الطلب بدلاً من جانب العرض في التعليم العالي.

هي طريقة في ترشيد الدعم الحكومي بالاستهداف المباشر لمحدودي الدخل، وهو ما أخذته الحكومة المصرية على عاتقها في التنفيذ خلال الفترة الحالية، لترشيد النفقات الموجهة للدعم في معظم المجالات، بدءًا من البطاقات التموينية ومنظومة الخبز، وكروت البنزين الذكية، والدعم النقدي المشروط(برنامج تكافل)، وغير المشروط (برنامج كرامة).

فبدلاً من سياسة الاستهداف الواسع للفقراء بتوفير مجانية التعليم العالي لكل الأفراد – والتي تبين أنها تفيد الأغنياء أكثر من الفقراء- يجب على الدولة أن تستهدف الفقراء مباشرة باتباع أساليب الاستهداف الضيق (سلوى عبد العزيز، 2013)، بالتحول من تمويل ودعم جانب العرض (الجامعات) إلى تمويل ودعم جانب الطلب (الطلاب)، سواء بالمنح الدراسية أو القروض الميسرة أو كليهما معاً. والذي ثبت أنه الأفضل في التجارب الدولية السابقة.

وهذه الاستراتيجية في دعم جانب الطلب ستحقق الكفاية، والكفاءة، والعدالة في نفس الوقت. الكفاية لأنها ستوفر الكثير من الموارد المالية التي كانت موجهة لطبقات لا تستحق الدعم. وهذه الموارد الموفرة بالإضافة إلى تنافس مختلف المؤسسات التعليمية لجذب الطلاب الحاصلين على الدعم المباشر بتقديم أفضل المناهج والبرامج التعليمية، ستؤدى إلى زيادة الكفاءة. والعدالة ستتحقق بتمكين

الغير قادرين على تحمل نفقات التعليم العالي من الالتحاق بمؤسسات أصبحت أفضل وأكفأ وليست أقل مما يحصل علية الأغنياء من تعليم في جامعات خاصة أو مسارات خاصة داخل الجامعات العامة.

ورغم أهمية نظام المنح الدراسية كوسيلة لدعم جانب الطلب للتعليم العالي، إلا أن العديد من الدول المتقدمة، مثل كندا وهولندا وبريطانيا والنمسا وبعض الدول الأسيوية وإلى حد كبير الولايات المتحدة الأمريكية، أصبحت تلجأ بشكل متزايد إلى تقديم القروض بدلاً من المنح، على اعتبار أن هذه القروض أكثر كفاءة من الناحية الاقتصادية من حيث تغطية التكلفة. وفقاً لهذا النظام تقدم الجهات المقرضة قروضاً ميسرة للطلاب عند التحاقهم بمؤسسات التعليم العالي. على أن يتم سداد هذا القرض بعد التخرج من الجامعة والحصول على فرصة عمل مناسبة وذلك بأسعار فائدة ميسرة تقل عن نظيرتها المفروضة من قبل البنوك التجارية (Vossenteyn, Hans, 2004) ولكن معظم الدراسات أكدت أن **الدمج بين كلٍ من المنح الدراسية والقروض الميسرة أفضل طريقة للاستهداف المباشر للطلاب الفقراء وتحقيق النمو الاحتوائي.**

(5-2) أهداف ومبادئ وأنواع قروض طلاب التعليم العالي:

أهداف قروض طلاب التعليم العالي: هناك هدفان أساسيان يأمل أي برنامج لإقراض الطلاب في تحقيقهما معاً:

- الهدف الأول إتاحة الأموال للطلاب غير القادرين لتمكنهم من الالتحاق بالتعليم العالي لتحقيق العدالة والمساواة وزيادة فرص الالتحاق.
- الهدف الثاني استرجاع جزء مما تم إنفاقه من أموال على التعليم العالي لزيادة الإيرادات وتحقيق مبدأ مشاركة التكاليف وهذا لتحقيق الكفاية والكفاءة.

ونجد أن هذين الهدفين متعارضان من حيث متطلباتهما، فالهدف الأول يتطلب 1: (أن تتاح فرصة الاقتراض للطلاب المؤهلين والراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي بغض النظر عن جدارتهم الائتمانية بامتلاك الأصول 2: (فترة سداد طويلة 3(دعم كبير لمواجه احتمالات عدم السداد). أما الهدف الثاني فيتطلب 1: (وضع قواعد حاسمة ورقابة فعالة لتقلل معدلات عدم السداد. 2: (التأكد من وجود جدارة ائتمانية للطالب المقترض مما يمنع الفقراء من فرصتهم في الحصول على القرض). لذلك فعملية تمويل قروض طلاب التعليم العالي عملية معقدة وصعبة في تصميمها ووضع سياساتها. وإعلاء أياً من هذين الهدفين على الآخر سيعتمد على نوع القرض المقدم والفئة الدخلية الموجة إليها. وقد توصلت الأدبيات الاقتصادية مثل (Johnstone 2006, Usher 2005, Ziderman and)

(Albrecht 1995 and Ziderman 2007) إلى أن نجاح برامج قروض الطلاب في تحقيق الهدفين يتطلب الالتزام بالمبادئ التالية:

مبادئ برامج قروض طلاب التعليم العالي: 1) الإتاحة: لكل الطلاب المستحقين والمؤهلين والراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي. 2) الكفاية: أن يكون حجم القرض كاف ليغطي كل نفقات الطالب خلال مرحلة الدراسة بما يؤهله للاهتمام بالدراسة. 3) الاحتياج: باستخدام طرق استهداف مباشر لتحديد من هم أحق بالاستفادة واستبعاد القادرين. 4) التدرج في الدعم لأسعار الفائدة فيكون أقل سعر فائدة للأكثر احتياجاً ثم بعد ذلك يرتفع سعر الفائدة مع زيادة مستويات دخل الأسر. 5) التأكد من وجود نظام مصرفي قوى للإشراك التدريجي للبنوك التجارية في تقديم تلك القروض لتحل محل الدولة بالتدريج ومن الأفضل أن يكون هناك بنك للطلاب. 6) وجود قواعد بيانات دقيقة للتعرف على المستوى الاجتماعي للطلاب. 7) توفير ضمانات كافية من قبل الطلاب المقتدرين اقتصادياً، ومن قبل الدولة من صندوق يتم تخصيصه لذلك لمواجهة مخاطر عدم السداد في حالة البطالة (M.N.Narayana, 2005).

أنواع قروض طلاب التعليم العالي: تختلف طبيعة القروض الممنوحة من دولة لأخرى ومن برنامج لآخر. كما تختلف شروط السداد من حيث فترة السداد وحجم الأقساط، بالإضافة إلى اختلاف أسعار الفائدة، والجهة المانحة للقرض والضامنة له، وهو ما يؤثر على مدى جاذبيتها للطلاب.

و في دراستنا سنفرق بين نوعين من القروض:

1) قروض للطلاب في حالة إلغاء مجانية التعليم وفرض رسوم دراسية تمثل التكلفة الفعلية للالتحاق بالمؤسسة التعليمية (إحدى سياسات تقاسم التكاليف).
2) قروض صغيرة (Micro finance) للطلاب محدودي الدخل –سواء في حالة استمرار المجانية أو ترشيدها بعمل نظام المنح الدراسية للمتفوقين والفقراء– لمساعدة الطلاب محدودي الدخل في تحمل النفقات التعليمية من (ملبس، مواصلات، أدوات مكتبية، ملازم دراسية، دورات تدريبية لتحسين المهارات في اللغة والكمبيوتر، وغيرها).

ويختلف هذان النوعان من حيث:

- الأهداف المشار إليها سابقاً: فيركز النوع الأول على تحقيق الهدف الثاني وهو تفعيل فكرة مشاركة التكاليف لزيادة الإيرادات. في حين يركز النوع الثاني على تحقيق الهدف الأول بمتطلباته لتمكين الفقراء والمهمشين والمستبعدين من الالتحاق بالتعليم العالي.

- المستوى الاقتصادي للطلاب المقترضين: النوع الأول متاح لكل طلاب التعليم العالي الذين تنطبق عليهم شروط الاقتراض، أما النوع الثاني فيتاح فقط للطلاب الفقراء المستهدفين من قبل الدولة.
- من حيث حجم القرض: النوع الأول قروض متوسطة القيمة لتغطي المصاريف الدراسية وباقي المصروفات التعليمية، أما النوع الثاني فقروض صغيرة لتغطية المصاريف التعليمية المشار إليها مسبقاً.
- الجهة المانحة للقرض: النوع الأول قد تكون الدولة أو البنوك التجارية أو شركات الأعمال، أو بنك للطلاب إن وجد. أما النوع الثاني فبالأساس تكون الدولة لزيادة مخاطر عدم السداد وعدم إقبال القطاع الخاص عليه لانخفاض الجدارة الائتمانية للمقترضين.
- عبء القرض من حيث فترة السداد، حجم الأقساط، فترة السماح وسعر الفائدة: في النوع الثاني تكون ميسرة جداً، أما النوع الأول فتكون على حسب الخصائص الاقتصادية للطالب المقترض.
- الضمانات: في النوع الأول قد تكون دخل ولي الأمر أو أصول عينية تملكها الأسرة أو الدولة للطلاب الفقراء، أما النوع الثاني فلا يوجد ضمانات لاسترداد القروض سوى المتابعة الدقيقة من قبل الدولة للمقترضين في التأكد من حصولهم على عمل بعد التخرج.

(5-3) تجارب دولية سابقة:

من أهم وأشهر تجارب برامج قروض طلاب التعليم العالي هي تجربة كلٍ من شيلي، ماليزيا، جنوب أفريقيا، المكسيك، بنجلاديش، الولايات المتحدة، كندا، اليابان، أستراليا، كوريا الجنوبية. وفي إطار تفرقتنا بين نوعي القروض السابق الإشارة إليهما، بالنسبة للنوع الأول من القروض نذكر تجربة كلٍ من شيلي، المكسيك، جنوب أفريقيا، ماليزيا. أما النوع الثاني فهي تجربة بنجلاديش.

تجربة شيلي: تطبق شيلي نظام القروض الطلابية لتمويل التعليم العالي بضمان الدخل. وتكون الأولوية في الحصول على هذه القروض أولاً للأسر ذات الدخل المنخفض، ثم بناءً على عدد الطلاب في الأسر، وكذلك بناءً على مكان الإقامة للأسرة ومدى بعدها أو قربها من المؤسسة التعليمية التي يلتحق بها الطالب. وتم تحديد سعر الفائدة على القرض ب1% من قيمته على أن يبدأ السداد بعد الانتهاء من الدراسة، أو بعد سنتين من الانقطاع عنها. وتكون مدة السداد ما بين 10 سنوات و15 سنة. لا تقدم هذه القروض للطلاب في الجامعات الخاصة، والمعاهد المهنية ومراكز التدريب التقني، في حين تقتصر فقط على طلبة الجامعات الحكومية. وبحلول عام 1987 انتقلت مسؤولية إدارة القروض الطلابية إلى الجامعات ذاتها على اختلاف أنواعها، بعد أن كانت تدار مركزياً من قبل وزارة التعليم العالي في شيلي، وذلك نظراً لعدم كفاءة الإدارة المركزية للقروض وارتفاع

معدلات عدم السداد والتي قدرت بنحو 40%. وقد تنبّهت شيلي لهذه المشكلات فأدخلت بعض التعديلات على النظام بحيث تضع شروطاً أكثر مرونة لسداد القروض وزيادة فترة السداد وتحديد الحد الأقصى للقسط الذي يدفعه كل طالب وفقاً لدخله، كما تم إعفاء الفقراء من السداد من خلال تحمّل صندوق المنح الدراسية لأقساط القروض بدلاً منهم.

تجربة المكسيك: في المكسيك، يعتمد نظام القروض الطلابية على مؤسستين هما :مؤسسة "المجتمع من أجل تطوير التعليم العالي "(SOFES)، ومؤسسة القروض الطلابية (ICEES) والمؤسسة الأولى هي مؤسسة تابعة للقطاع الخاص تموَّل من خلال قرض بالتعاون مع البنك الدولي وتواجه هذه المؤسسة عدة تحديات على صعيد التمويل، قد تعوقها عن الاستمرار في تأدية وظائفها. حيث تحتاج هذه المؤسسة إلى تمويل دائم ومستمر - دون الاقتصار على قرض البنك الدولي -كي تستطيع تقديم القروض إلى الطلاب. وبالتالي فمن المتوقع أن تلجأ إلى الاعتماد على التمويل الخاص، إلا أن الاستثمار في هذا المجال يتسم بارتفاع المخاطر وذلك كنتيجة لطول فترة السداد والتي قد تصل إلى 13 سنة (4 سنوات مصروفات بجانب عام واحد للسماح وثمانية لإعادة الدفع)، إضافة إلى اختلالات سعر الفائدة وارتفاع معدلات التضخم، وهي العوامل التي تؤدي إلى إحجام المستثمرين عن الدخول في هذا المجال .أما المؤسسة الثانية ICEES فهي مؤسسة تابعة للقطاع العام وتعتمد في تمويلها على الموازنة العامة .وتعاني هذه المؤسسة من عدم الكفاءة الإدارية وصعوبة تحصيل أقساط القروض من الطلاب، وبالتالي ارتفاع تكلفة إدارة هذا النظام من القروض (World Bank, 2007).

تجربة جنوب أفريقيا: وفي جنوب أفريقيا، تقوم هيئة National Student Financial Aid Scheme بتقديم قروض للطلبة القادرين علمياً وغير قادرين مادياً، بضمان دخل الطالب. ويحصل الطلاب على هذه القروض بناء على حجم الأسرة، ومدى بعد المسكن عن المؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى مستوى الدخل السنوي للأسرة والذي يشترط أن يقل عن ما يعادل 13 ألف دولار أمريكي. ويبدأ سداد القرض عندما يتم تعيين الخريج في عمل دائم ومستمر ولا يقل دخله السنوي عن 6345 دولار أمريكي، وتتراوح قيمة القسط بين3% و8% من الراتب ,Ishengoma (2002). وتتباين فترات السداد تبعاً للظروف الخاصة بكل حالة .ويمكن أن يحصل الطالب على إعفاء نسبة من قيمة القرض في حالات محددة، حيث يتم خصم 40% من قيمة القرض الخاص بالطلاب الناجحين في كل المقررات بالسنة النهائية، بينما يتم خصم 20% من القرض بالنسبة للطلاب الناجحين في نصف المقررات بالسنة النهائية لتشجيع الطلاب على إنهاء دراستهم بتفوق. إلا أنه نظراً لانخفاض حجم التمويل المتاح لهذه الهيئة، فإن عدد الطلبة المستفيدين من القروض التي

تمنحها مازال محدوداً للغاية ولا يتجاوز بأي حال من الأحوال 20٪ من الراغبين في الحصول على هذه القروض.

تجربة ماليزيا: قامت الحكومة الماليزية بإصدار قانون بإنشاء الصندوق القومي للتعليم العالي(National Higher Education Fund Corporation (NHEFC سنة 1997، وتم تعديله سنة 2000 ووفقاً لهذا القانون، تم إنشاء الصندوق كمؤسسة شبه مستقلة تحت إشراف وزارة التعليم العالي، وذلك بهدف تقديم قروض دراسية مدعمة لطلبة مرحلة التعليم العالي والجامعي للالتحاق بالمؤسسات التعليمية الخاصة، على أن يتم استردادها بعد تخرج الطالب وعقب حصوله على عمل. وفيما بعد تم تعميم هذه القروض للطلبة الراغبين بالالتحاق بالجامعات الحكومية، إضافة إلى ما يحصلون عليه من دعم. ويتم تمويل الصندوق من قبل وزارة المالية بالإضافة إلى إمكانية حصوله على قروض من البنوك سواء العامة أو الخاصة. وكما تشير البيانات فقد بلغت قيمة هذه القروض ما يعادل حوالي 4 مليار دولار أمريكي، تم تخصيصها لنحو800 ألف طالب خلال الفترة 1997 وحتى 2005، منهم 635 ألف طالب تقريباً في الجامعات العامة، و165 ألف في الجامعات الخاصة. ومن أهم العيوب التي يعاني منها هذا الصندوق عدم وجود معايير محددة للمستفيدين من القروض التي يقدمها الصندوق وفقاً لإمكانياتهم المادية كما أن هناك تحيز للدراسات الجامعية عن غيرها من أنواع التعليم العالي كالدبلومات وغيره. بالإضافة إلى عدم وجود توازن بين نصيب كل من الجامعات العامة والخاصة من القروض، حيث أن نحو32% فقط من الطلبة المستفيدين من القروض في 2005 ينتمون إلى الجامعات الخاصة، رغم ارتفاع تكلفة هذه الجامعات بشكل ملحوظ عن نظيرتها الحكومية .والأهم من هذا أنه ليس هناك أسلوب دقيق لمراجعة سداد القروض، حيث تشير البيانات إلى أن نسبة القروض التي تم استرجاعها تقدّر بحوالي 25% فقط من إجمالي القروض (أشرف العربي، 2010، ص150).

تجربة بنجلاديش: لأن الاعتماد على الفرص المجانية للتعليم التي تقدمها الدولة في بنجلاديش، أو الاعتماد على المنح الممولة من الوقف، أو المنظمات الغير حكومية، لمواصلة الطلاب تعليمهم الجامعي، غير كافيه خاصة اذا كنا نتحدث عن مجتمع معظم سكانه فقراء (سلوى عبد العزيز، 2013). لذلك فمن أهم البرامج والتي تعمل منذ عام 1983- في بنجلاديش هو برنامج قروض التعليم العالي (HELP) والذي يعمل على مساعدة الطلاب القرويين الفقراء والمتفوقين على مواصلة تعليمهم العالي (الجامعي والدراسات العليا) من خلال برنامج للقروض، وبلغ حجم القرض الذي حصل عليه هؤلاء الطلاب الفقراء المقترضون 400 دولار للطالب سنويا- أي يندرج تحت فئة القروض متناهية الصغر- وتم تحديد قيمته بناء على تقدير البنك للنفقات التي يتحملها الطالب طوال السنه الدراسية. وتغطى قيمة القرض كل تكاليف التعليم الجامعي - في الجامعات العامة الحكومية

وليس الخاصة ولا الدولية- من رسوم دراسية، رسوم الدورات، المواصلات، السكن، ومأكل وملبس منذ بداية الدراسة وحتى الحصول على المؤهل. وتتراوح المدة المحددة للتخرج من جامعات بنجلاديش العامة من ثلاث إلى خمس سنوات، وبالتالي في متوسط أربع سنوات دراسية تكون إجمالي قيمة القرض التعليمي للطالب 1600 دولار وقد تكون أكثر قليلاً أو أقل قليلاً. ويحصل الطالب على القرض سنوياً طالما حقق نتائج دراسية جيدة سنويا ويتوقف القرض في حالة الرسوب. وسعر الفائدة بنك جرامين يحسب 12% على القرض وهو السعر الرسمي للاقتراض من البنك، ولكن مؤسسة جرامين كالينGK تتحمل كامل الفوائد 12% المحسوبة على القرض طوال الفترة الدراسية للطالب، ثم يتحمل الطالب 5% سعر فائدة على القرض بدايةً من سنة تخرجه. وتتحمل المؤسسة GK ال7% الباقية حتى انتهاء سداد القرض وهي فوائد بسيطة وليست مركبة. ويتوقع بنك جرامين أن يكون الطالب قادراً على بداية تسديد القرض بعد سنه من حصوله على المؤهل الدراسي ولمدة خمس سنوات بفائدة بسيطة ومتناقصة 5% سنويا لسداد كامل قيمة القرض. ومن أهم معوقات التجربة، ارتفاع معدلات التخلف عن السداد، المصاريف المؤسسية المرتفعة المتمثلة في دعم الفائدة قبل السداد، وأيضا صعوبة فكرة إثقال كاهل الفقراء بسنوات من الديون. ولكن كانت هناك دراسة سابقة للبنك الدولي أكدت أن معدلات عدم السداد لمثل هذه القروض قد تنخفض إذا تولتها مؤسسة خاصة – لديها القدرة على جمع المدفوعات- وليس الدولة. لذلك فقد يمثل بنك جرامين هذه المؤسسة. وانتشار البطالة بين خريجي الجامعات في بنجلاديش يهدد التجربة بالفشل ويزيد من احتمالات عدم السداد وهذا هو أخطر وأهم عائق يواجه التجربة (Richard Hopper, 2005).

(4-5) هل يمكن تنفيذ برنامج لإقراض طلاب التعليم العالي في مصر؟

مقترح إنشاء برنامج لإقراض طلاب التعليم العالي محدودي الدخل في مصر يمكن أن يستخدم كسياسة لضمان تحقيق المساواة في إتاحة فرص التعليم العالي ليتحقق النمو الاحتوائي. وقد قامت IFC (International Finance Cooperation) سنة 1998 بإعداد دراسة للتعرف على جدوى إعطاء قروض للطلاب في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي في مصر، وتوصلت إلى عدم جدوى قيام برنامج قروض لطلاب التعليم ما بعد الثانوي للأسباب التالية (1) محدودية السوق (في ظل مجانية التعليم الحالية) (2) عدم تطوير سوق الائتمان في مصر (3) ثقافة عدم الارتياح لفكرة الاقتراض والاستدانة عند المصريين. (4) قصور أو قلة عدد المؤسسات الائتمانية الاستهلاكية(البنك الدولي،2010) ولكن بالنظر إلى الأسباب السابقة نجد أن معظمها قد تغير بمرور الوقت منذ 1998 إلى الآن كالتالي:

- فالمؤسسات التمويلية تطورت أكثر بمرور الوقت بوجود البنوك الأجنبية، وإدخال منتجات مالية استهلاكية جديدة في السوق مثل قروض السيارات والقروض الشخصية والرهون العقارية وغيرها، كذلك مبادرة البنك المركزي المصري بتطبيق مفهوم الشمول المالي.
- أما محدودية السوق بسبب المجانية فلو تم ترشيد المجانية كما أشارت الدراسة سابقاً باتباع أسلوب المنح الدراسية للمستحقين من المتفوقين والفقراء فقط فسيكون هناك طلب كاف على تلك القروض.

وهذا بالنسبة للقروض الطلابية بشكل عام. أما فكرة قروض صغيرة لطلاب التعليم العالي محدودي الدخل فمن الممكن أن نستفيد من تجارب الدول السابق الإشارة إليها – خاصةً تجربة بنجلاديش كدولة فقيرة – في تصميم برنامج لإقراض طلاب التعليم العالي محدودي الدخل كالتالي:

مصادر التمويل: (1) عمل صندوق خاص لمنح قروض لطلاب التعليم العالي محدودي الدخل من موازنة الدولة من خلال ما سيتم توفيره من موازنة التعليم العالي باتباع مبدأ ترشيد المجانية وتقاسم التكاليف أو (2) البنوك التجارية (لمتوسطي الدخل الراغبين في الحصول على قروض تمكنهم من إلحاق أبنائهم بمسارات التعليم الخاصة باللغات الأجنبية أو برامج الانتساب).

حجم القرض ومدته: للطلاب محدودي الدخل يمكن الاسترشاد بتجربة بنك جرامين بإعطاء ما يوازي 400 دولار سنوياً لمدة أربع أو خمس أو سبع سنوات – حسب البرنامج الدراسي للطالب.

لمن يعطى القرض: للطلاب ذوي الدخل المحدود وتكون الآلية للتعرف على ذلك (1) الاسترشاد بقواعد البيانات الخاصة ببرنامج تكافل لدعم الطلاب ما قبل التعليم العالي (2) أو استمارة بحث اجتماعي للطالب بالاستعانة ببعض المؤشرات مثل أن يكون الطالب حاصل على تعليم إعدادي وثانوي عام وليس خاص، المنطقة السكنية للطالب، عدد أفراد الأسرة، متوسط دخل الأسرة... وغيرها.

من يكون الضامن: الحكومة بشكل أساسي من خلال صندوق مخصص لذلك.

شروط استمرار الحصول على القرض: سيحصل الطالب على القرض سنوياً طالما حقق نتائج دراسية جيدة ويتوقف القرض في حالة الرسوب.

عملية سداد القرض: في البداية يعطى الخريج فترة سماح ثلاث سنوات كحد أقصى بعد التخرج – فترة التجنيد للرجال– ثم يبدأ بعدها في سداد الأقساط. ويبدأ حساب الفوائد مع الاستعانة بتجربة جنوب أفريقيا بعمل خصومات على حسب التفوق الدراسي. ويمكن أن يبدأ السداد قبل ذلك إذا حصل على عمل والمؤشر على ذلك التأمين على الموظف.

نوع القرض: يفضل أن يكون (Income contingent loan) من نوع قروض فرق الدخل كما في تجربة شيلي، فتكون قيمة القسط وعدد الأقساط معتمدة على معدل الدخل الذي سيحصل عليه الطالب بعد التخرج، وفي هذه الحالة إما يدفع المبلغ بأقساط ثابتة لا تتعدى 5% كما في تشيلي، أو أقساط تصاعدية أو كضريبة ثابتة على الدخل كما في أستراليا، ولكن هذا النوع من القروض يحتاج إلى تسجيل دقيق وقواعد بيانات كفء وشاملة للمتابعة الجيدة للخريج المقترض ودخله.

ما قد يواجه التجربة من معوقات وحلول مبدئية:

- ارتفاع معدلات عدم السداد، لارتفاع معدلات البطالة الحالية بين خريجي التعليم العالي، والتي قد تتغير إذا تم الأخذ بالإستراتيجيات السابقة لزيادة كفاءة التعليم العالي لتخريج خريج متوافق مع سوق العمل.
- الحاجه إلى عدد كبير من الموظفين لمتابعة القروض وتوظف الخريجين ودخولهم، والحل أن يستخدم جزء من الجهاز الإداري المترهل والبطالة المقنعة المتواجدة داخل الجامعات.
- ضرورة وجود قواعد بيانات دقيقة لم تكتمل حتى الآن لربط كل الوزارات والهيئات والمؤسسات في الدولة. والحل أن يتم الاعتماد مبدئياً على قواعد بيانات برنامج تكافل لمعرفة الأسر الأكثر احتياجاً.
- عدم قدرة بنوك القطاع العام في المتابعة الدقيقة لتلك القروض لأنها ليست مهمتها الوحيدة لذلك يكون الحل في إنشاء بنك للطلاب في مصر كما حدث في العديد من الدول.

6) الملاحظات الختامية:

ليسهم التعليم العالي في تحقيق النمو الاحتوائي والتنمية المستدامة في أي دولة، يجب أن يستند على طريقة للتمويل تحقق الكفاية، الكفاءة والعدالة. وبالنسبة لطريقة تمويل التعليم العالي الحالية في مصر القائمة على المجانية –المدعومة من موازنة الدولة– فوجد أنها لا تحقق الكفاية ولا الكفاءة ولا العدالة.

لذلك حاولت الدراسة وضع إستراتيجيات بديلة لصانع القرار لتمويل التعليم العالي ليصبح أكثر كفاءة وكفاية وعدالة ليضمن استدامة عملية التنمية واحتوائها لكل المهمشين والمستبعدين، وذلك من خلال إستراتيجيتين مكملتين لبعضهما، **الإستراتيجية الأولى** تنويع مصادر التمويل، مع ترشيد الإنفاق العام على التعليم العالي، من خلال إعطاء فرصة أكبر للجامعات الخاصة، واتباع مبدأ تقاسم التكاليف. وتلك الإستراتيجية ستؤدي إلى توفير جزء كبير من موازنة الدولة المخصصة للإنفاق على التعليم العالي– لتحل بذلك مشكلتي الكفاية والكفاءة– من خلال ترشيد مجانية التعليم العالي لغير المستحقين بأن تتاح أمامهم فرصة أكبر في التعليم العالي الخاص بزيادة عدد الجامعات الخاصة، أو

بقائهم في الجامعات الحكومية مع مشاركتهم التكاليف من خلال مسارات خاصة . وأن تظل المجانية الكاملة للفقراء والمتفوقين فقط. **والإستراتيجية الثانية** وهي إستراتيجية مكملة للإستراتيجية الأولى تقوم على استخدام ما يتم توفيره من أموال ناتجة عن ترشيد المجانية في تقديم برنامج دعم مباشر للطلاب محدودي الدخل بمنحهم قروضاً صغيرة ميسرة تمكنهم من تغطية نفقاتهم خلال سنوات الدراسة، ويتم تصميم ذلك البرنامج بالاستفادة من تجارب الدول السابقة في برامج إقراض طلاب التعليم العالي مثل تجربة شيلي، ماليزيا، المكسيك، جنوب أفريقيا، بنجلاديش. بأن تكون قروضاً صغيرة لا تتعدى ال400 دولار سنوياً، وتكون قروضاً بشروط ميسرة وفترة سماح كافية للبحث والعثور عل عمل، تقدم لغير القادرين فقط من خلال الاستفادة من قواعد بيانات برنامج الدعم النقدي المشروط تكافل، وأن تكون الدولة هي الضامن لتلك القروض من خلال إنشاء صندوق مخصص لدعم تلك القروض يتبع الدولة، ومحاولة إنشاء بنك للطلبة، محاولة رفع معدلات السداد من خلال المتابعة الجيدة للخريجين والقروض وذلك بالاستفادة من العدد الكبير من الموظفين الإداريين الموجودين بالجامعات.

لذلك توصى الدراسة بتنفيذ الإستراتيجيتين لإحداث بعض التغيرات في نظام التمويل الحالي للتعليم الجامعي ولكن مع مراعاة التالي: أن أي محاولة لترشيد المجانية بتقاسم التكاليف يجب أن تتم بشكل تدريجي، أن تتحمل الدولة التكلفة الكاملة للطلبة غير القادرين، أن يتم توفير منح دراسية مجانية للطلاب المتفوقين، يتحمل الطالب الراسب مصاريفه الدراسية كاملة، أن تتناسب الرسوم الدراسية الجديدة لتنفيذ مبدأ تقاسم التكاليف مع التكلفة الفعلية لتعليم جيد المستوى ومؤهل لسوق العمل التنافسي وأن تتفاوت الرسوم الدراسية حسب التخصص لتعطي الأفضلية للكليات والمعاهد العملية وفي التخصصات التي يحتاجها سوق العمل.

المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية

1. أشرف العربي، (2009)." **تمويل التعليم العالي في مصر: رصد الواقع- دراسة التجارب- ومصادر التمويل المقترحة**"، مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار.
2. أشرف العربي، (2010)." **تقييم سياسات الإنفاق العام على التعليم في مصر في ضوء معايير الكفاية والعدالة والكفاءة**"، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الخاص بتحليل أولويات الإنفاق العام بالموازنات العامة في مصر والدول العربية، شركاء التنمية.
3. أشرف العربي، (2013)." **اقتصاديات التعليم العالي في مصر بين خياري العام والخاص، واعتباري العدالة والكفاءة**"، مجلس السكان الدولي.
4. البنك الدولي، منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي، (2010)." **مراجعة لسياسات التعليم العالي، التعليم العالي في مصر**".

5. الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء، (2015)." **مصر في أرقام**"، مطابع الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء، جمهورية مصر العربية.
6. الجهاز المركزي للتعبئة العامة الإحصاء، بحث الدخل والإنفاق والاستهلاك، (2014)." إنفاق الأسرة المصرية على التعليم.
7. راجي أسعد، (2013)." **المساواة للجميع: سياسة مجانية التعليم العالي العام في مصر تخلق عدم تكافؤ الفرص**"، مجلس السكان الدولي.
8. سلوى سليمان، (2012)." **النمو الاحتوائي بين النظرية والحالة المصرية**"، سلسلة أوراق بحثية، قسم الاقتصاد، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.
9. سلوى عبد العزيز، (2013)." **سياسات الحد من الفقر في الريف المصري: مع إشارة خاصة لدور بنك التنمية والائتمان الزراعي مقارنة بجرامين بنك ببنجلاديش**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.
10. عبد الخالق فاروق، (2008)."**كم ينفق المصريون على التعليم؟**"، دار العين للنشر، القاهرة الطبعة الأولى.
11. ماجد عثمان، (2013)." **التعليم العالي في مصر: هل تؤدى المجانية إلى تكافؤ الفرص؟**"، مجلس السكان الدولي.
12. محيا زيتون، (2008)." **رؤيه للتعليم العالي في مصر من منظور الجودة والعدالة**"، جامعة الأزهر.
13. مجلس الوزراء المصري، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، وزارة التعليم العالي، بوابة الإحصاءات القومية للتعليم العالي.
14. مروة بلتاجي، (2013)." **التعليم العالي في مصر بين قيود التمويل وإستراتيجيات التطوير**"، مركز شركاء التنمية.
15. مركز الدراسات والبحوث، وزارة التعليم العالي.
16. منى البرادعي، (2013)." **عدم تكافؤ الفرص في التعليم العالي في مصر: المؤشرات والتفسيرات**"، مجلس السكان الدولي.
17. نور الدين الدقي،(2015)." **تمويل التعليم العالي في الوطن العربي**"، المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

1. Biltagy, Marwa, (2015).” Education for sustainability vision and action of higher education for sustainable consumption”, international journal of economics and finance, vol. 7, No 12.
2. Chattopadhy,Saumen,(2007).” Exploring alternative sources of finance higher education economic and political weekly vol. 42,No,42.
3. Cupito,Emily,and Ray Langsten.(2011).” Inclusiveness in higher education in Egypt”, higher education, vol. 62. No. 2.
4. El Said, Hala H,(2014).” Faculty governance: opportunities and challenges after the Egyptian revolution- the case of feps, Cairo university” , journal of higher education in Africa, vol.12, No.1.
5. El Sebai, Nahla,(2006).” The Egyptian higher education system: towards better availability in the future”, the Egyptian cabinet information decision support center, Egypt.

6. Fahim, Yasmine and Noha Samy,(2010).” Access to and equity in financing higher education in Egypt”, ERF, Egypt.
7. Greenway, David and Michelle Haynes,(2004).” Funding higher education international hand book on economics of higher education, Edward Elgar.
8. Hopper, Richard,(2005).” Grameen Banks higher education loan program” international higher education.
9. Johnstone B,(2004).” The applicability of income contingent loans in developing and transitional countries”, journal of educational planning and administration.
10. Johnstone B. and Marcucci p,(2007).” Worldwide trends in higher education finance: cost- sharing student loans, and the support of academic research’, UNESCO.
11. K.R.Shah,(2008).” Sources of financing higher education economic and political weekly”, vol .43. No. 7.
12. Lanchovichina, E and Lundstorm,(2009).”Inclusive growth analytics. Framework and application”. Policy research working paper 4851, World Bank.
13. M.N.Narayana,(2005).” Student loan by commercial banks: Away to reduce state government financial support to higher education in India”, the journal of developing Areas. vol 38.No.2.
14. Psacharopoulos, G And HA Patrinos,(2004).” Human capital and rates of return”, international handbook on the economics of education Edward- Elgar.
15. Sakr.Hala M, (2013).”THE road towards achieving inclusive growth: with reference to Egyptian economy”, research paper series, economic department, faculty of economic and political science Cairo university.
16. Samans, Richard, (2015).” The inclusive growth and development report”, worled economic forum.
17. UNESCO, (2007).” Education counts: Bench marking progress in 19 WEI countries”, world education indicators, Montreal.
18. UN System Task Team on the post – 2015 UN Development Agenda, (2012).” Macroeconomic stability, Inclusive growth and employment”. Thematic think piece. ILO, UNCETAD, UNDESA,WTO.
19. Vossenteyn, Hans,(2004) ”fiscal stress: worldwide trends in higher education finance”, Nasfaa journal of student financial aid, vol.34,no.1.
20. World Bank,(2008)” commission on growth and development (CGD): the growth report strategies for sustained growth & inclusive development, “
21. Yang, Lijing, Mccall, Brian (2012).” World education finance policies and higher education access: A statistical analysis of world development indicators for 86 countries”, international journal of educational development.

التباين المكاني لبعض مؤشرات كفاءة التعليم الابتدائي في مصر

إعداد

د/ موسى فتحي موسى عتلم

أستاذ مساعد في الجغرافيا الاقتصادية- كلية الآداب جامعة المنوفية

Mos_fatthy@yahoo.com

المستخلص

يمثل التعليم الابتدائي قاعدة الهرم التعليمي في مصر، حيث يضم 34.8% من عدد مدارس الجمهورية و49.5% من أعداد الفصول و53.4% من أعداد التلاميذ، في ظل استيعابه لأكثر من نصف عدد تلاميذ مصر، كما ضم نحو 42.3% من أعداد المدرسين و40.2% من أعداد الأخصائيين و51.7% من أعداد العمال عام 2016/2015، وتشهد مؤشرات كفاءة التعليم الابتدائي تباينات مكانية في المحافظات المصرية.

وقد استهدف البحث التعرف على التباينات المكانية لبعض مؤشرات قياس كفاءة التعليم الابتدائي العام في مصر، ومن هذه المؤشرات كثافة الفصول ونصيب المدرس من التلاميذ، وكثافة المدارس وتباعدها والفجوة النوعية (نسبة النوع)، وملكية المدارس (حكومية – خاصة)، وبيئة المدارس (حضر – ريف) والمؤهلات الدراسية للمدرسين ومعدل خدمة المدارس من السكان والعديد من المؤشرات الكمية والكيفية الأخرى.

وقد أفادت دراسة التباين المكاني لكفاءة هذه المؤشرات في التعرف على جوانب القوة والضعف في بعض مؤشرات التعليم الابتدائي العام في مصر، التي يمكن عن طريقها توجيه خطط التنمية الإقليمية من أجل تحقيق العدالة المكانية من ناحية، وتحسين فرص التعليم في المناطق التي تعاني ضعف مؤشراتها من ناحية أخرى، كما ركز البحث على دراسة بعض المشكلات التي تواجهه، وقدم العديد من المقترحات التنموية لحل مشكلات التعليم الابتدائي في مصر.

وقد انتهي البحث ببعض التوصيات منها أهمية دراسة مؤشرات كفاءة التعليم الابتدائي على المستوى القومي والمستويات المكانية الصغرى، لما لها من أهمية في تحديد التفاوتات المكانية في هذه المؤشرات، وضرورة مراعاة معدلات تباعد المدارس الابتدائية وكثافتها عند التخطيط لإنشاء مدارس جديدة، كما يجب الاهتمام بالأبعاد الكمية والكيفية للمدرسين، لما لها من انعكاسات عديدة على العملية التعليمية، وتشجيع تعليم الإناث، خصوصاً في بعض المحافظات التي شهدت ارتفاع نسبة النوع بالتعليم الابتدائي بها، ومراعاة عدم زيادة معدل خدمة المدارس الابتدائية من السكان، والبحث بشكل جدي في زيادة معدلات القيد في التعليم الابتدائي وخفض معدلات التسرب، وينبغي التدخل لحل مشكلة تعدد فترات الدراسة في الكثير من المدارس الابتدائية بالجمهورية، كما ينبغي توجيه خريطة الإنشاءات والاستثمارات التعليمية في مصر بدلالة الحالة التعليمية للسكان، بالإضافة إلى مراعاة الكثافة السكانية ومعدلات النمو السكاني عند إنشاء المدارس.

الكلمات الدالة: كثافة الفصول – معدل خدمة المدرسة – معدل القيد – التعليم الابتدائي.

Spatial Variation in Some Indicators of Primary Education Efficiency in Egypt

abstract

Primary education is the basis of the educational pyramid in Egypt. It comprises 34.8% of the number of schools, 49.5% of the number of classes and 53.4% of the number of students, while absorbing more than half the number of students in Egypt. 40.2% of the number of specialists and 51.7% of the number of workers in 2015/2016, and the indicators of the efficiency of primary education show spatial disparities between the Egyptian governorates.

The study aimed to identify the spatial variation of some indicators of measuring the efficiency of primary education in Egypt. These indicators include the density of classes and the share of pupils per teacher, the density and spread of schools, the gender gap, the ownership of schools (government - private), teacher qualifications, school service rate of population, and many other quantitative and qualitative indicators.

The study of spatial variation in the efficiency indicators has been used to identify the strengths and weaknesses of some indicators of general primary education in Egypt, through which regional development plans can be directed towards achieving spatial justice, and improving education opportunities in regions with weak indicators the study also focused on studying some of the problems facing it, and present several developmental proposals to solve the problems of primary education in Egypt.

The study ended with some recommendations, including the importance of studying the indicators of primary education efficiency at the national level and the small spatial levels, and the need to take into consideration the rates of primary school spacing and density when planning for new schools. Also, the quantitative and qualitative characteristics of teachers should be taken into consideration because of their impacts on the educational processes. Attention should also be paid to females' education that needs to be encouraged especially in those governorates showing positive responses in this respect. Moreover, a great attention should also be paid to increasing the enrollment rate of both males and females and reducing their dropout rates to the minimum level. All of this needs to be done without overcrowding schools and classes by violating the acceptable numbers of pupils per school and per class. It thus follows that a sound school class's construction plan should be devised and implemented according to the distribution of population and, hence, of demand for primary education.

Keywords: primary education - classroom density – the rate of school service - enrollment rate - Efficiency indicators.

مقدمة:

يعد التعليم أحد القوى الموجهة لإحداث التطور الحضاري والاقتصادي والثقافي والاجتماعي، فهو من ناحية يمثل أحد أهم مجالات التنمية البشرية وأبرز أهدافها، ومن ناحية أخرى يمثل استثماراً في رأس المال البشري (مجلس الوزراء، مارس 2013، ص 4).

ويمثل التعليم قبل الجامعي مكوناً مهماً من مكونات التعليم في مصر، حيث يمثل القاعدة الأساسية للتعليم في مصر، حيث بلغ عدد مدارسه 52022 مدرسة عام 2016/2015 ، ويمثل

التعليم الابتدائي قاعدة الهرم التعليمي، فقد ضم 18085 مدرسة بنسبة 34.7% من عدد مدارس الجمهورية ، ويتركز 61.8% من مدارس التعليم الابتدائي في الريف مقابل 38.2% في الحضر، وهذا يعكس الانتشار المكاني للتعليم في الريف المصري رغم وجود بعض المناطق التي تعاني نقص الخدمات التعليمية، كما أن 88.8% من مدارس التعليم الابتدائي مدارس حكومية و11.2% مدارس خاصة، وتتركز غالبية المدارس الخاصة بالحضر (وزارة التربية والتعليم، كتاب الإحصاء السنوي 2016، والنسب من حساب الباحث).

ويستهدف البحث التعرف على التباين المكاني لبعض مؤشرات قياس كفاءة التعليم الابتدائي العام في مصر، حيث يعد التعليم الابتدائي قاعدة الهرم التعليمي في مصر، ومن هذه المؤشرات كثافة الفصول ونصيب المدرس من التلاميذ، وكثافة المدارس وتباعدها والفجوة النوعية (نسبة النوع)، وملكية المدارس (حكومية – خاصة) وبيئة المدارس (حضر – ريف) والمؤهلات الدراسية للمدرسين ومعدل خدمة المدارس من السكان والعديد من المؤشرات الكمية والكيفية الأخرى.

وتفيد دراسة التباين المكاني لكفاءة هذه المؤشرات في التعرف على جوانب القوة والضعف في بعض مؤشرات التعليم الابتدائي العام في مصر، التي يمكن عن طريقها توجيه خطط التنمية الإقليمية من أجل تحقيق العدالة المكانية من ناحية، وتحسين فرص التعليم في المناطق التي تعاني ضعف مؤشراتها من ناحية أخرى.

ويأتي هذا البحث انطلاقاً من التوجهات السياسية نحو تنمية التعليم والنهوض به، حيث تضمنت رؤية مصر 2030 أن يكون التعليم بجودة عالية متاحاً للجميع دون تمييز في إطار نظام مؤسسي، وكفء، وعادل، ومستدام، ومرن مرتكز على المتعلم الممكن تكنولوجياً، يساهم في بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق إمكانياتها إلى أقصى مدى لمواطن معتز بذاته، ومستنير، ومبدع، ومسئول، وقابل للتعددية، ويحترم الاختلاف، وفخور بتاريخ بلاده، وشغوف ببناء مستقبلها، وقادر على التعامل تنافسياً مع الكيانات الإقليمية والعالمية.

مصادر بيانات البحث

يعتمد البحث على قاعدة البيانات التي أعدها الباحث من خلال إحصاءات وزارة التربية والتعليم (الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي) وكتاب الإحصاء السنوي، ونشرات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، والتحليل الكمي لهذه البيانات، من أجل التوصل إلى خرائط للمؤشرات المختلفة لكفاءة التعليم الابتدائي على مستوى محافظات مصر، تفيد في توجيه الجهود التخطيطية من أجل النهوض بالتعليم الابتدائي في مصر.

منهج البحث وأساليبه

يعتمد البحث على منهج تحليل التباين المكاني الذي يعد أحد المناهج الجغرافية المتميزة ، حيث يركز على دراسة التفاوتات المكانية لمؤشرات كفاءة التعليم الابتدائي في مصر، من حيث تطوره وتوزيعه الجغرافي ومؤشرات كفاءته، من أجل إبراز الاختلافات المكانية لمؤشرات كفاءة التعليم الابتدائي.

كما اعتمد البحث على العديد من الأساليب منها الأسلوب الإحصائي الذي أفاد الباحث في تكوين قاعدة بيانات مكنته من التحليل الكمي الدقيق لمتغيرات الدراسة باستخدام برنامج Excel، حيث استند البحث لبعض المعدلات منها معدل التباعد ومعدل خدمة المدرسة من السكان ونصيب المدرس من التلاميذ وكثافة الفصول وكثافة المدارس ومعامل الارتباط، والأسلوب البياني الذي أفاد الباحث في رسم أشكال البحث التي أفادت في إلقاء الضوء على التفاوتات المكانية لموضوع البحث.

إشكالية البحث

تشهد مؤشرات كفاءة التعليم الابتدائي في مصر تفاوتات مكانية في الكثير من متغيراتها، مثل كثافة الفصول ونسبة النوع ومعدلات تباعد المدارس ونصيب المدرس من التلاميذ ومعدل خدمة المدرسة من السكان التي تشهد تبايناً جغرافياً بين المحافظات المصرية كما اتضح من خلال قواعد البيانات التي أعدها الباحث، مما انعكس على كفاءة الخدمات التعليمية المقدمة للتلاميذ ، مما أدى إلى العديد من الانعكاسات الكمية والكيفية على العملية التعليمية، ومن ثم فإن البحث يحاول أن يرصد التفاوت المكاني لهذه المؤشرات على مستوى محافظات الجمهورية، وهذا ليس هدفاً في حد ذاته، بل من أجل توجيه جهود التنمية نحو تخيف حدة التفاوتات المكانية في الخدمات التعليمية المرتبطة بالتعليم الابتدائي في مصر.

خطة البحث

يتألف البحث من المباحث التالية:

1. الوزن النسبي للتعليم الابتدائي بين مكونات التعليم العام قبل الجامعي في مصر
2. بعض مؤشرات قياس كفاءة التعليم الابتدائي في مصر
3. بعض مشكلات التعليم الابتدائي في مصر
4. التخطيط لمستقبل التعليم الابتدائي في مصر
5. نتائج وتوصيات البحث

1- الوزن النسبي للتعليم الابتدائي بين مكونات التعليم العام قبل الجامعي في مصر

يمثل التعليم الابتدائي قاعدة الهرم التعليمي في مصر، فقد ضم التعليم الابتدائي العام 18085 مدرسة بنسبة 34.8% من عدد مدارس الجمهورية عام 2016/2015، أي أن التعليم الابتدائي ضم بمفرده أكثر من ثلث مدارس الجمهورية، مما يؤكد أهمية دراسته والاهتمام به، ويتركز 61.8% من

مدارس التعليم الابتدائي في الريف مقابل 38.2% في الحضر، مما يوضح الانتشار المكاني للتعليم في الريف المصري رغم وجود بعض المناطق التي تعاني نقص الخدمات التعليمية، كما أن 88.8% من مدارس التعليم الابتدائي مدارس حكومية و11.2% مدارس خاصة، حيث تتركز غالبية المدارس الخاصة بالحضر (وزارة التربية والتعليم، كتاب الإحصاء السنوي 2016، والنسب من حساب الباحث)، ويوضح الجدول التالي رقم (1) والملحق رقم (1) بالملحق والشكل رقم (1) التوزيع النسبي لمكونات التعليم العام قبل الجامعي في مصر عام 2016/2015.

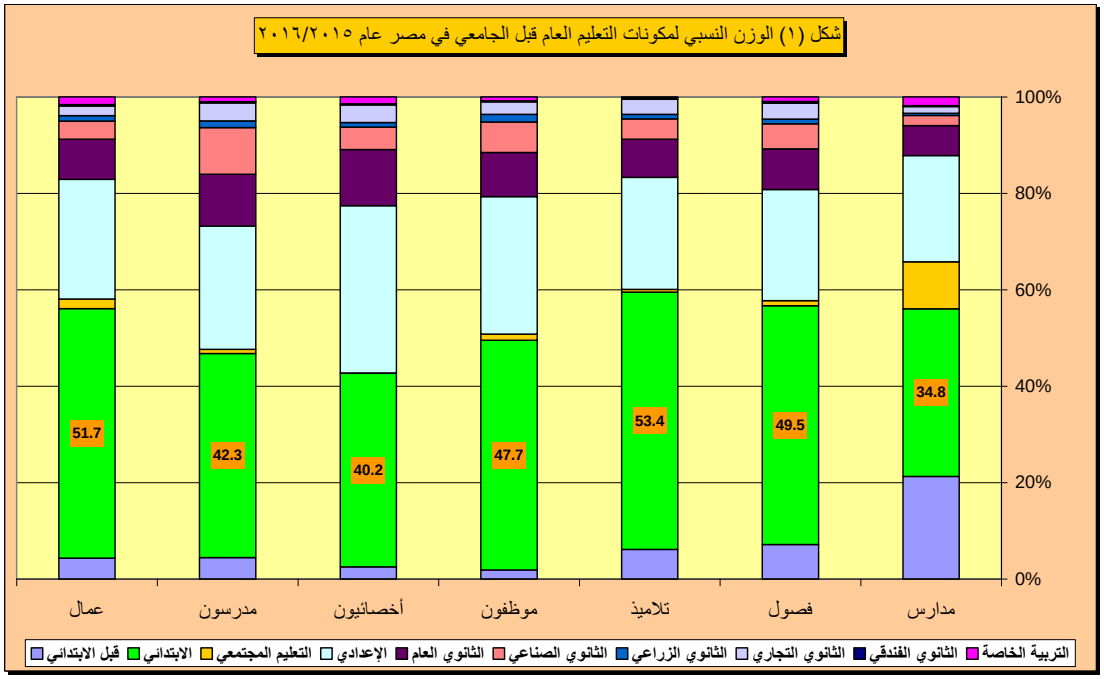
جدول (1) التوزيع النسبي لمكونات التعليم العام قبل الجامعي في مصر عام 2016/2015

المرحلة	نسبة المدارس	نسبة الفصول	نسبة التلاميذ	نسبة المدرسين	نسبة الموظفين	نسبة الأخصائيين	نسبة العمال
قبل الابتدائي	21.3	7.2	6.1	4.4	1.9	2.5	4.3
الابتدائي	34.8	49.5	53.4	42.3	47.7	40.2	51.7
التعليم المجتمعي	9.8	1.1	0.6	0.9	1.3	0.1	2.0
الإعدادي	22.0	23.1	23.2	25.6	28.5	34.7	24.8
الثانوي العام	6.2	8.4	7.9	10.7	9.1	11.6	8.4
الثانوي الصناعي	2.1	5.2	4.2	9.7	6.3	4.7	3.7
الثانوي الزراعي	0.4	1.0	0.9	1.4	1.6	0.9	1.2
الثانوي التجاري	1.4	3.3	3.1	3.8	2.6	3.6	2.0
الثانوي الفندقي	0.2	0.3	0.3	0.2	0.2	0.3	0.3
التربية الخاصة	1.8	1.0	0.2	1.0	0.8	1.4	1.6
الإجمالي	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

المصدر: وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار، كتاب الإحصاء السنوي 2015/ 2016 ، والنسب من حساب الباحث.

وفي الوقت الذي ضم التعليم الابتدائي نحو 34.8% من أعداد مدارس الجمهورية و49.5% من أعداد الفصول، فإن نصيبه من التلاميذ بلغ 53.4%، في ظل استيعابه لأكثر من نصف عدد تلاميذ مصر، كما ضم نحو 42.3% من أعداد المدرسين و40.2% من أعداد الأخصائيين و51.7% من أعداد العمال عام 2016/2015 (وزارة التربية والتعليم، والنسب من حساب الباحث).

ولا شك أن المتغيرات السابقة التي تم توضيحها انعكست على مؤشرات كفاءة التعليم الابتدائي بالمقارنة بغيره من مراحل التعليم الأخرى في مصر كما سيلي توضيحه فيما بعد، وتوضح الملاحق 2و3و4و5 هذه المؤشرات.



كما شهد التعليم الابتدائي في مصر تطوراً واضحاً، لكن هذا التطور لم يتحقق بالدرجة نفسها في كل مكوناته، فخلال الفترة 2001/2000 حتى 2016/2015 زادت المدارس بنسبة 16.3% بمعدل 1.1% سنوياً، كما زادت أعداد الفصول خلال الفترة ذاتها بنسبة 34.9% بمعدل 2.3% سنوياً، لكن الزيادة في أعداد التلاميذ فاقت نسبة الزيادة في أعداد المدارس وأعداد الفصول حيث بلغت 49% بمعدل 3.2% سنوياً (من حساب الباحث).

أي أن معدل الزيادة في أعداد التلاميذ بلغ نحو ثلاثة أمثال معدل الزيادة في أعداد المدارس، كما تفوق على معدل الزيادة في أعداد الفصول، وهذا انعكس على الكثير من مؤشرات جودة التعليم مثل انخفاض معدل القيد، والتسرب من التعليم والأمية والكثير من المؤشرات الأخرى، الأمر الذي يتطلب ضرورة مواكبة زيادة أعداد المدارس للزيادة الطفرية في أعداد التلاميذ، في ظل الزيادة السكانية الكبيرة التي تشهدها مصر.

وخلال الفترة الأخيرة 2012/2011 حتى 2016/2015 بلغ معدل نمو المدارس الابتدائية 4.8% بمعدل 0.96 % سنوياً، وبلغ معدل نمو الفصول 0.93% سنوياً، لكن معدل نمو التلاميذ فاق هذين المعدلين حيث سجل 2% سنوياً (من حساب الباحث).

ويشهد معدل نمو التلاميذ في المدارس الحكومية انخفاضاً واضحاً عن معدل نموهم بالمدارس الخاصة ، فخلال الفترة 2012/2011 حتى 2016/2015 بلغ معدل نمو التلاميذ بالمدارس الحكومية 9.4% بمعدل 1.8% سنوياً، لكن معدل نموهم في المدارس الخاصة تجاوز ضعف معدل نموهم بالمدارس الحكومية، حيث بلغ 19.8% بمعدل 2.2% سنوياً، وهذا يحمل إشكالية كبيرة عن أسباب هذا النمو الكبير في أعداد التلاميذ بالمدارس الخاصة بالمقارنة بالمدارس الحكومية، كما يوجه بضرورة البحث بشكل سريع عن مشكلات التعليم الحكومي التي أدت إلى استقطاب التعليم الخاص للتلاميذ.

2- بعض مؤشرات كفاءة التعليم الابتدائي في مصر

يمكن للتنمية أن تقاس بنسبة الأطفال الذين التحقوا بالتعليم، أو من خلال من يقرأون ويكتبون كنسبة من سكان الدولة، أو من خلال عدد الطلاب لكل مدرس باعتباره أحد مؤشرات قياس جودة الخدمات التعليمية، وتعكس أحوال التعليم في الدول النامية ظروف الفقر التي تعيشها هذه الدول، فمرتبات المدرسين منخفضة، والمباني حالتها متدهورة، والتجهيزات التي تحتاجها العملية التعليمية غير كافية، كما أن ظروف الأسر الفقيرة لا تمكن إلا من إرسال طفل واحد للتعليم (Stutz, p.472).

وتوجد موضوعات ذات أولويات خاصة في الدراسة الجغرافية للخدمات التعليمية مثل المعدلات السكانية للمدارس، وتوزيع المدارس وكثافتها ومعدلات تباعدها ورحلة الطالب إلى المدرسة ونمط تركز المدارس بأنواعها المختلفة، بالإضافة إلى البيئة الداخلية للخدمة التعليمية (مصيلحي، 2001، ص 385)، وتنقسم مؤشرات التعليم إلى نوعين من المؤشرات، مجموعة تستخدم في قياس جودة التعليم من وجهة نظر مخرجات منظومة التعليم ، ومجموعة أخرى تستخدم في قياس جودة العمليات التعليمية ذاتها (معهد التخطيط القومي، 2016، ص 19).

وقد انعكست النسبة بين مكونات التعليم الابتدائي في مصر على الكثير من مؤشرات قياس كفاءته، ويمكن الوقوف على كفاءة الخدمات التعليمية من خلال العديد من المؤشرات منها كثافة الفصل وعدد الفصول/ مدرسة وعدد التلاميذ/ مدرسة ونسبة النوع وعدد المدرسين / فصل وعدد التلاميذ/ مدرس، وغير ذلك من المؤشرات، ويوضح الجدول التالي رقم (2) بعض مؤشرات قياس كفاءة الخدمات التعليمية في التعليم الابتدائي في مصر عام 2015 /2016.

كثافة الفصول (تلميذ/ فصل)

تعد كثافة الفصل أحد المؤشرات المهمة لتحديد مدى كفاءة الخدمة التعليمية، لأنها توضح العلاقة بين أعداد الفصول وأعداد التلاميذ في هذه الفصول، وتخفي دراسة الكثافة من خلال المتوسطات الكثير من التباينات المكانية ومن ثم فإن دراسة كثافة الفصول دراسة تفصيلية على مستوى الأماكن الدنيا (القرى والمدن) أفضل تعبير عن الكثافة الحقيقية للفصول، لكن سيعتمد الباحث عليها كمؤشر تجميعي على مستوى المحافظات المصرية، بحيث يتم التعرف على المناطق التي تشهد ارتفاعاً أو انخفاضاً في كثافة فصولها.

وتتأثر كثافة الفصول بارتفاع معدلات النمو السكاني، وارتفاع الكثافة السكانية، الأمر الذي يترتب عليه ارتفاع أعداد التلاميذ أكثر من أعداد الفصول، مما يؤدي إلى ارتفاع كثافة الفصل، وهذا يؤثر على كفاءة الخدمة التعليمية (على، ص172).

ونظراً لأهمية كثافة الفصل كمقياس دقيق للتعرف على كفاءة الخدمة التعليمية، فقد تناولها الكثير من الباحثين بالدراسة والتحليل، ففي الوقت الذي يرى فيه التربويون أن تقليل الكثافة أفضل ويعطي نتائج تعليمية أفضل، يرى رجال الاقتصاد أنه من الأفضل أن يكون عدد الطلاب في الفصل كبيراً (أبو العينين، ص 129).

ويعد التعليم الابتدائي في مصر أعلي المراحل التعليمية في كثافة الفصول به، كما يوضح ذلك الشكل رقم (2)، حيث بلغ متوسط كثافة الفصل به 45.4 تلميذاً/ فصل عام 2016/2015، وهذا المتوسط يخفي الكثير من التفاوتات المكانية، ففي بعض مناطق الجمهورية تجاوزت كثافة الفصل 70 تلميذاً/ فصل، وهذه الكثافة ترتفع عن المعايير القومية التي وضعتها هيئة الأبنية التعليمية، وتتجه كثافة الفصل بتلك المرحلة نحو التزايد، من 40.2 تلميذاً/ فصل عام 2002/2001 إلى 43 تلميذاً / فصل عام 2012/2011 إلى 45.4 تلميذاً / فصل، في ظل العلاقة غير المتوازنة بين نمو أعداد الفصول ونمو أعداد التلاميذ في مصر، حيث زاد عدد الفصول في مصر خلال الفترة 2002/2001 حتى 2016/2015 بنحو 33.6%، بينما زادت أعداد التلاميذ خلال الفترة نفسها بنسبة 50.8%، أي أن الزيادة في أعداد التلاميذ تفوق بكثير الزيادة في أعداد الفصول.

واستمرت كثافة الفصل في الارتفاع في المرحلة الابتدائية حتى بلغت 46.3 تلميذاً / فصل عام 2017/2016، ومن المتوقع لهذه الكثافة المزيد من الارتفاع في ظل اختلال العلاقة بين نمو أعداد الفصول ونمو أعداد التلاميذ في المرحلة الابتدائية في مصر.

وتشهد كثافة الفصول في المرحلة الابتدائية تفاوتاً جغرافياً على المستوى القومي، كما يوضح ذلك الجدول رقم (2) والشكل رقم (3)، حيث ترتفع الكثافة في11 محافظة عن المتوسط القومي، مقابل انخفاضها عن المتوسط القومي في باقي المحافظات، ويمكن تصنيف محافظات مصر وفقاً لكثافة الفصول في المرحلة الابتدائية إلى:

- محافظات ترتفع كثافة الفصول بها عن 45 تلميذاً/ فصل، وقد بلغ عددها 11 محافظة يتركز 8 محافظات منها في الوجه البحري، واثنتان في مصر الوسطى هما الفيوم والجيزة، ومحافظة أسيوط بمصر العليا، وقد سجلت محافظة الجيزة أعلي محافظات الجمهورية في كثافة الفصول بها (52 تلميذاً/ فصل).
- محافظات تتراوح كثافة الفصول بها بين 40 – 45 تلميذاً/ فصل ، وقد جاءت سبع محافظات بتلك الفئة هي القاهرة ودمياط والسويس وبني سويف والمنيا وسوهاج وقنا.
- محافظات تنخفض كثافة الفصول بها عن 40 تلميذاً/ فصل، وقد جاءت تسع محافظات بتلك الفئة، وقد أتت بهذه الفئة محافظات الحدود التي تشهد كثافة سكانية منخفضة ومعدلات تباعد عمراني كبير وتقزم في أعداد سكان محلاتها العمرانية، حيث سجلت محافظة جنوب سيناء أقل المحافظات في كثافة الفصول بها بكثافة بلغت 22.5 تلميذاً/ فصل.

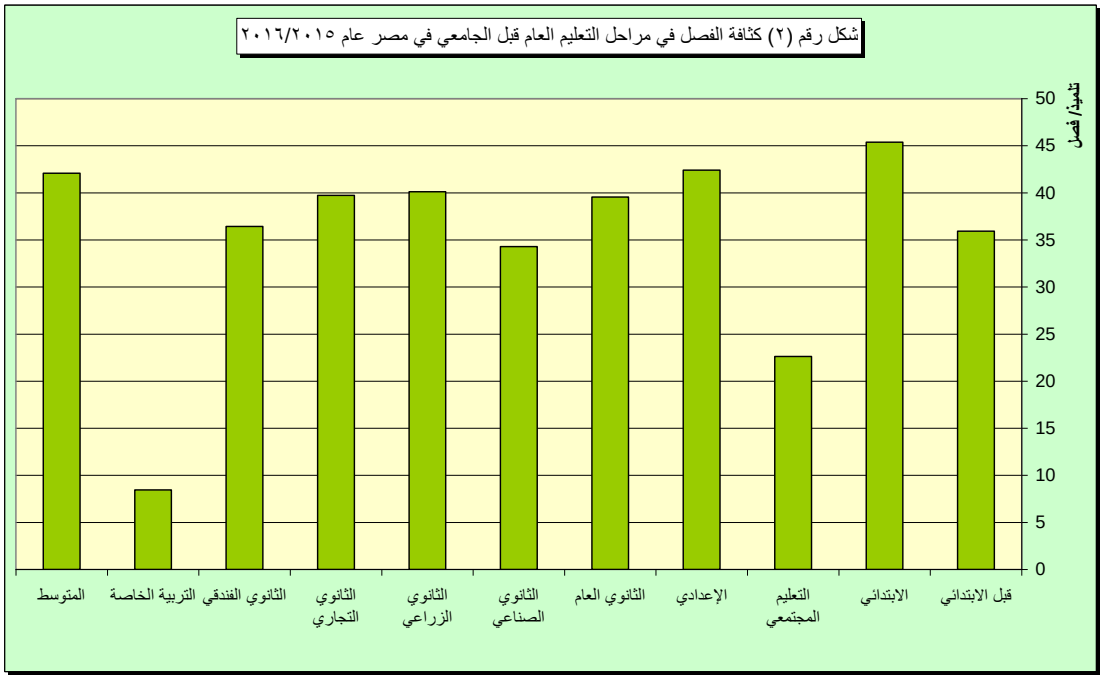
وفي الوقت الذي تطابقت فيه كثافة الفصول في الريف والحضر كمتوسط على المستوى القومي، فإنها قد تباينت بين المحافظات، حيث سجلت أعلي الكثافات في الريف بمحافظة الإسكندرية (61.8) تلميذاً/ فصل وفي الجيزة (54.7) تلميذاً/ فصل، بينما سجلت أقل الكثافات في محافظة جنوب سيناء (15.5) تلميذاً/ فصل والبحر الأحمر (17) تلميذاً/ فصل، أما على مستوى الحضر فقد ارتفعت الكثافة في محافظة الجيزة لتبلغ (50.5) تلميذاً/ فصل، وفي محافظة القليوبية لتبلغ (49.9) تلميذاً/ فصل، مقابل انخفاضها في الوادي الجديد لتبلغ (31.1) تلميذاً/ فصل، وقد سجلت علاقة

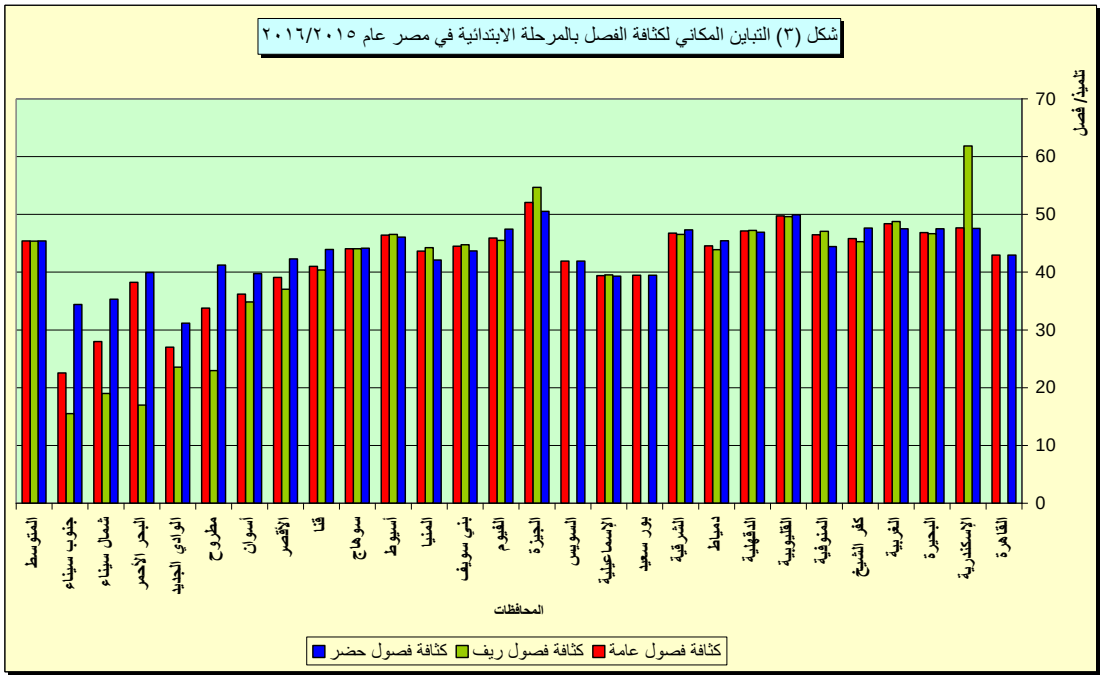
ارتباط طردية غير قوية بين كثافة الفصول في الريف والحضر على مستوى المحافظات بلغت درجتها .0.66

جدول رقم (2) بعض مؤشرات كفاءة التعليم الابتدائي في مصر عام 2016/2015

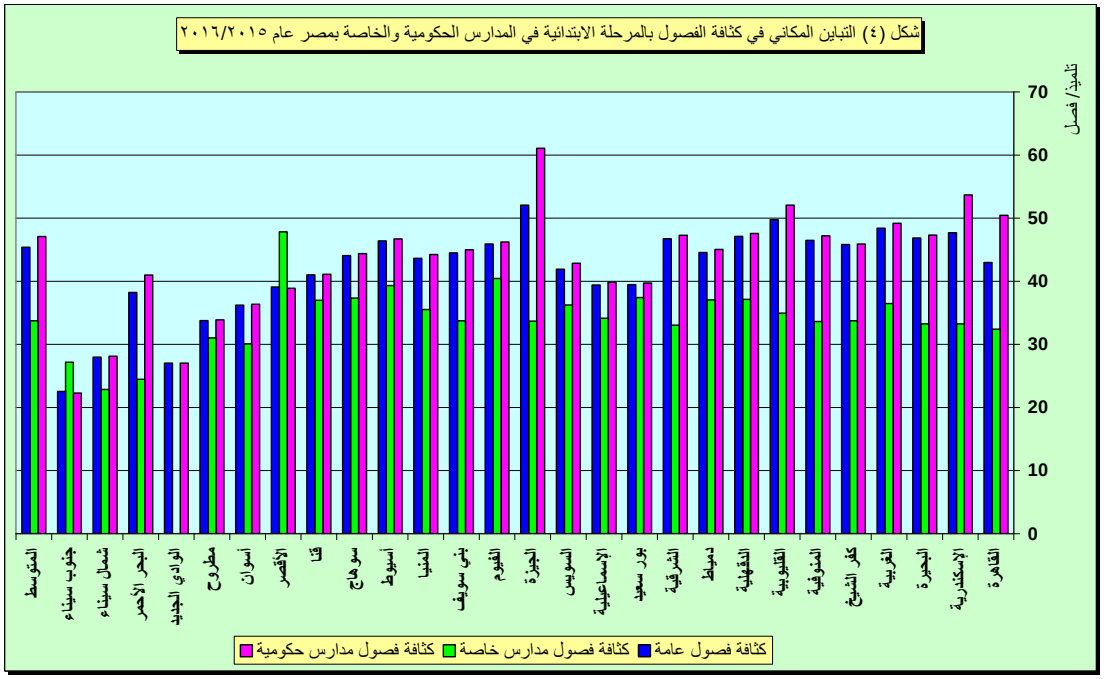
المحافظة	فصل / مدرسة	تلميذ/ مدرسة	نسبة النوع ذكر/100 أنثى	كثافة الفصل بالمدارس الحكومية	كثافة الفصل بالمدارس الخاصة	كثافة الفصل بإجمالي المدارس	معدل تباعد المدارس	معدل خدمة المدرسة من السكان	نصيب المدرس تلميذ/ مدرس
القاهرة	16.2	694.2	105.3	50.4	32.4	42.9	0.04	6272.7	30.5
الإسكندرية	15.2	722.6	106.8	53.7	33.2	47.7	0.06	5985.2	27.5
البحيرة	11.3	529.3	104.2	47.3	33.2	46.8	0.08	4480.5	28.9
الغربية	13.6	655.7	104.1	49.2	36.5	48.4	0.06	5976.6	30.9
كفر الشيخ	11.1	506.1	103.3	45.9	33.7	45.8	0.09	4582.9	23.9
المنوفية	12.9	601.4	105.4	47.2	33.6	46.5	0.07	4914.9	26.3
القليوبية	17.5	870.4	105.5	52.0	34.9	49.7	0.05	6926.2	27.6
الدقهلية	11.2	529.1	105.1	47.6	37.1	47.1	0.05	4708.9	23.5
دمياط	12.6	560.0	106.3	45.0	37.0	44.5	0.10	4262.2	17.0
الشرقية	11.1	519.0	103.8	47.3	33.0	46.7	0.05	4447.9	27.0
بور سعيد	12.7	500.8	107.2	39.7	37.4	39.4	0.27	4584.9	14.4
الإسماعيلية	11.0	432.6	106.1	39.8	34.1	39.4	0.22	3407.5	24.0
السويس	14.5	608.1	107.7	42.8	36.2	41.9	0.80	5030.2	19.6
الجيزة	17.7	920.7	107.1	61.0	33.7	52.0	0.11	6756.1	36.9
الفيوم	14.2	649.6	109.2	46.2	40.4	45.9	0.14	5645.6	26.9
بني سويف	12.3	548.2	111.5	45.0	33.7	44.5	0.18	4585.3	28.7
المنيا	13.4	585.4	109.6	44.2	35.5	43.6	0.18	4848.6	21.9
أسيوط	13.0	605.3	110.9	46.7	39.3	46.4	0.21	5170.7	23.2
سوهاج	12.3	541.4	108.5	44.4	37.3	44.1	0.11	4777.7	21.2
قنا	12.4	510.2	107.6	41.1	37.0	41.0	0.17	4675.9	18.3
الأقصر	10.5	408.3	105.5	38.9	47.8	39.1	0.17	3848.4	17.2
أسوان	9.5	342.7	103.2	36.3	30.1	36.2	0.57	3121.2	17.7
مطروح	16.2	282.9	113.3	33.9	31.0	33.8	1.91	2035.7	24.9
الوادي الجديد	15.2	202.6	105.4	27.0	0.0	27.0	4.95	1601.3	6.8
البحر الأحمر	11.3	446.1	106.3	41.0	24.4	38.2	3.57	3406.4	23.5
شمال سيناء	13.6	219.6	108.3	28.1	22.8	28.0	0.70	1701.6	14.5
جنوب سيناء	11.1	138.4	106.7	22.3	27.2	22.5	1.61	1439.2	17.2
الإجمالي	12.9	588.3	106.4	47.1	33.7	45.4	0.06	4981.4	25.4

المصدر: من حساب الباحث اعتماداً على وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار، كتاب الإحصاء السنوي 2016





وتتباين كثافة الفصول في المحافظات المصرية بين المدارس الحكومية والخاصة، حيث ترتفع الكثافة في المدارس الحكومية إلى 47.1 تلميذاً/ فصل كمتوسط على المستوى القومي، مقابل 33.7 تلميذاً/ فصل في المدارس الخاصة، ويمكن أن يكون انخفاض كثافة الفصول في المدارس الخاصة أحد مقومات جذب التلاميذ لها، وليس أدل على ذلك من معدلات النمو المتزايدة في أعداد التلاميذ التي شهدتها المدارس الخاصة بالمقارنة بالمدارس الحكومية.



ومن المفترض أن تكون هناك علاقة وثيقة بين كثافة السكان وكثافة الفصول على مستوى محافظات الجمهورية، لكن هذا لم يكن واضحاً من تحليل العلاقة بينهما، حيث سجلت علاقة ارتباط طردية ضعيفة بينهما بلغت درجتها 0.14 فقط ، مما يوضح أن بعض المحافظات التي بها كثافة سكانية مرتفعة قد تنخفض بها كثافة الفصول والعكس، لذا يجب وضع المتغير السكاني في الاعتبار عند إنشاء المدارس الجديدة والتوسع في الفصول الدراسية.

وتم وضع العديد من المعايير القياسية لمساحة الفصل وكثافة التلاميذ به من قبل الهيئة العامة للأبنية التعليمية بحيث لا تقل مساحة الفصل عن 36 متراً ، ولا تتجاوز كثافة الفصل في التعليم الابتدائي 30 تلميذاً وفي التعليم الإعدادي 35 تلميذاً وفي التعليم الثانوي 25 تلميذاً (أبو غزالة، ص 167)، لكن المؤشرات التي سجلتها كثافة الفصول بالمرحلة الابتدائية تتجاوز تلك المعايير بكثير.

نصيب المدرس من التلاميذ (تلميذ/ مدرس)

يمثل مؤشر تلميذ/ مدرس أحد مؤشرات قياس نجاح النظام التعليمي في تحقيق التوازن بين أعداد التلاميذ وأعداد المدرسين، ويقصد بتحقيق التوازن عدم تحميل المدرس وهو عنصر أساسي في العملية التعليمية أكثر من طاقته(عبد الله، ص 432)، كما يعد هذا المؤشر أحد مؤشرات قياس جودة التعليم والتنمية في العالم (Stutz, p.474).

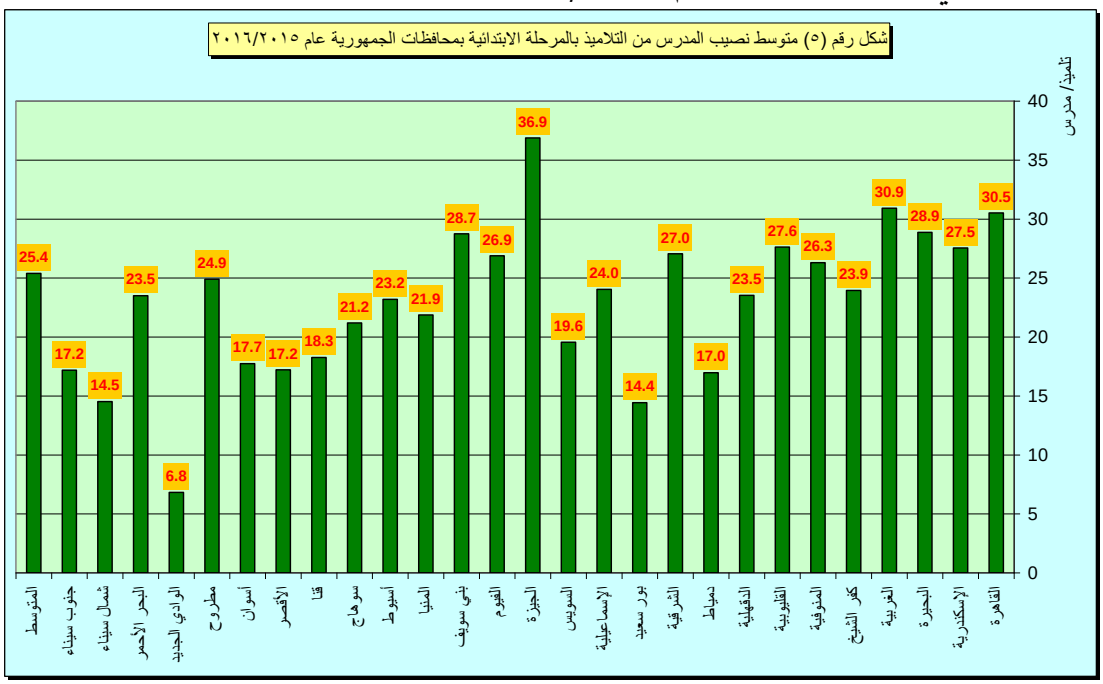
ويمكن استخدام هذا المؤشر في تحديد المحافظات التي ترتفع أو تنخفض فيها نسب التلاميذ إلى المدرسين، كما يمكن استخدامه عند اتخاذ قرارات بشأن إعادة توزيع المدرسين القدامى عليها أو المناطق التي ينبغي تعيين مدرسين جدد بها، ويعد المؤشر أكثر أهمية إذا ما تم حسابه على مستويات مكانية أصغر كالمراكز الإدارية التي تشهد بعض قراها زيادة نصيب المدرس من التلاميذ مقابل انخفاضه الواضح في بعض القرى.

وقد سجل هذا المؤشر 25.4 تلميذ/ مدرس بالتعليم الابتدائي على المستوى القومي عام 2016/2015، ليأتي في المرتبة الثانية في هذا المؤشر بعد التعليم قبل الابتدائي الذي سجل 27.7 تلميذ/ مدرس، وسجل هذا المؤشر 20.1 تلميذ/ مدرس كمتوسط عام لمراحل التعليم في مصر، وارتفع نصيب المدرس من التلاميذ ليبلغ 26.3 تلميذ/ مدرس عام 2017/2016.

ويشهد هذا المؤشر تفاوتاً جغرافياً واضحاً بين المحافظات، بحيث يمكن تقسيم محافظات مصر إلى الفئات التالية:

- محافظات ارتفعت فيها قيمة المؤشر عن 30 تلميذاً/ مدرس وهي الجيزة والقاهرة والغربية.
- محافظات تراوحت فيها قيمة المؤشر بين 25 –30 تلميذاً/ مدرس، وقد تمثل ذلك في سبع محافظات هي الإسكندرية والبحيرة والمنوفية والقليوبية والشرقية والفيوم وبني سويف.
- انخفضت قيمة المؤشر عن 25 تلميذاً/ مدرس في باقي المحافظات، حيث سجلت محافظة الوادي الجديد 6.8 تلميذ/ مدرس فقط.

ولا شك أن تباين نصيب المدرس من التلاميذ ينعكس على تباين الخدمة التعلمية المقدمة ، حيث تؤكد الدراسات أنه كلما انخفض نصيب المدرس من التلاميذ انعكس ذلك على التحصيل الدراسي والوصول إلى مخرجات تعليم جيد، ويوضح الشكل رقم (5) توزيع متوسط نصيب المدرس من التلاميذ في المرحلة الابتدائية عام 2016/2015.



ورغم وجود علاقة ارتباط طردية قوية بين أعداد التلاميذ وأعداد المدرسين في المحافظات المصرية عام 2016/2015 بلغت درجتها 0.95، فإن معدل نمو أعداد التلاميذ يتفوق بكثير على معدل نمو أعداد المدرسين، فخلال الفترة 2002/2001 – 2016/2015 زادت أعداد المدرسين بنحو 31.9% بمعدل 2.1% سنوياً، بينما زادت أعداد التلاميذ بمعدل 50.8% بمعدل 3.4% سنوياً، مما يؤشر على وجود فجوة بينهما تتطلب التدخل التخطيطي لحلها.

المؤهل الدراسي للمدرسين

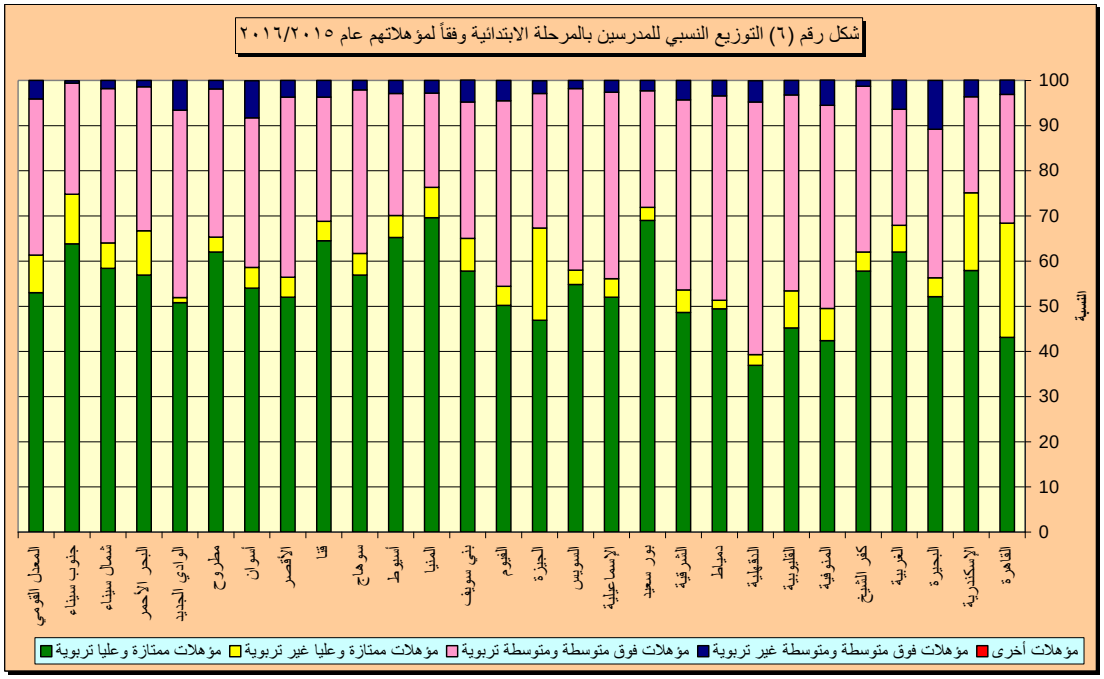
يعد هذا المؤشر من المؤشرات المهمة في قياس كفاءة التعليم الابتدائي، حيث ينعكس وجود مدرس متخصص على العملية التعلمية بالإيجاب، وقد تباينت مؤهلات المدرسين في مصر تبايناً كبيراً، حيث تم تصنيف المدرسين وفقاً لمؤهلاتهم إلى مؤهلات ممتازة وعليا تربوية، ومؤهلات ممتازة وعليا غير تربوية، ومؤهلات فوق متوسطة ومتوسطة تربوية، ومؤهلات فوق متوسطة ومتوسطة غير تربوية وعدد محدود للمؤهلات الأخرى، ويوضح الملحق رقم (5) والشكل رقم (6) التوزيع النسبي للمدرسين وفقاً للمؤهل الدراسي لهم في المدارس الابتدائية في مصر عام 2016/2015.

ويتضح من البيانات أن 53% فقط من المدرسين من المؤهلات الممتازة والعليا التربوية، وأن نسبتهم تزيد لدى الإناث عن الذكور، ويلي هذه الفئة المؤهلات المتوسطة وفوق المتوسطة التربوية بنسبة 34.6% ، ثم المؤهلات الممتازة والعليا غير التربوية بنسبة 8.3%، ثم المؤهلات المتوسطة وفوق المتوسطة غير التربوية بنسبة 4.1%، أي أن حوالي 12.4% من المدرسين غير تربويين، بالإضافة إلى أن حوالي خمسي (38.7%) المدرسين لم يحصلوا على مؤهلات عليا، وهذا بلا شك له انعكاسه على العملية التعليمية في هذه المرحلة التي تعد الأساس لما يليها من مراحل تعليمية.

وشهد توزيع المدرسين وفقاً لمؤهلهم الدراسي تفاوتاً جغرافياً على مستوى المحافظات عام 2016/2015 على النحو التالي:

- ترتفع نسبة الحاصلين على مؤهلات ممتازة وعليا تربوية عن 60% من جملة المدرسين في سبع محافظات هي المنيا وأسيوط وبورسعيد والغربية وقنا ومطروح وجنوب سيناء.
- تنخفض نسبة الحاصلين على مؤهلات ممتازة وعليا تربوية عن 50% في سبع محافظات هي القاهرة والمنوفية والقليوبية والدقهلية ودمياط والشرقية والجيزة، حيث سجلت محافظة الدقهلية أقل المحافظات بنسبة 36.9% فقط.
- تتراوح نسبة الحاصلين على مؤهلات ممتازة وعليا تربوية في باقي المحافظات بين 50- 60%، وتعد هذه الفئة أكثر انتشاراً من الفئتين السابقتين.

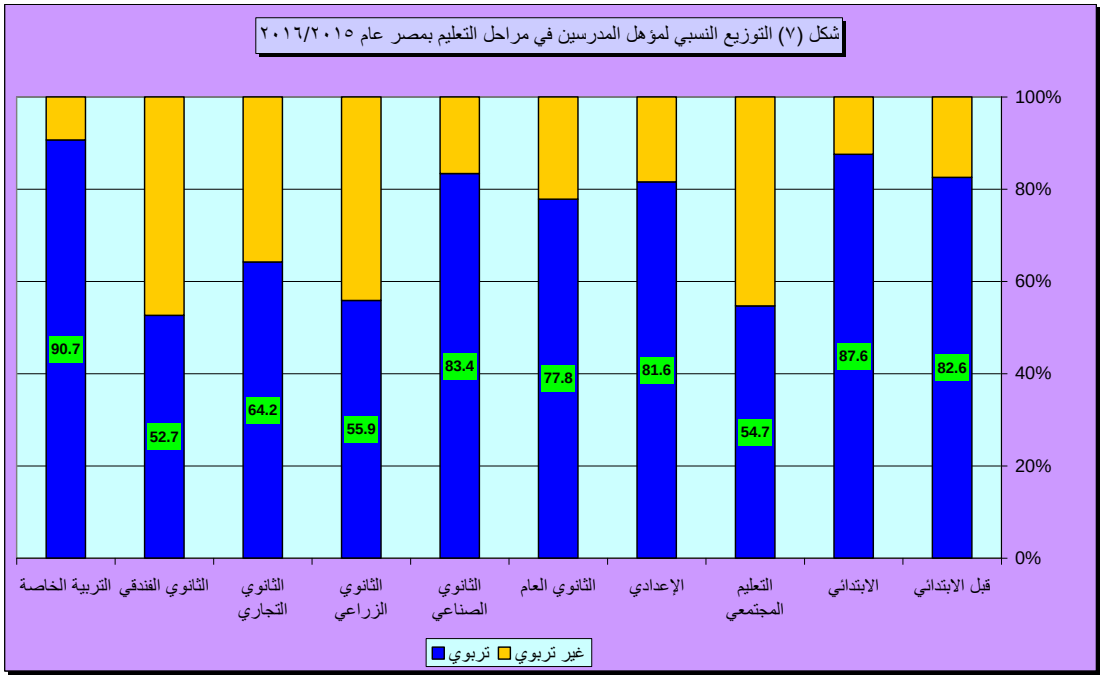
أما بالنسبة للمدرسين الحاصلين على مؤهلات ممتازة وعليا غير تربوية؛ فتعد القاهرة والإسكندرية أكثر المحافظات في نسبة هذه الفئة، حيث بلغت نسبتهم في القاهرة 25.3% وفي الجيزة 20.4% وفي الإسكندرية 17.2%، وتنخفض في محافظة الوادي الجديد إلى 1.1% فقط.



وترتفع نسبة المدرسين الحاصلين على مؤهلات متوسطة وفوق متوسطة تربوية عن 40% من جملة المدرسين في تسع محافظات هي المنوفية والقليوبية والدقهلية ودمياط والشرقية والإسماعيلية والسويس والفيوم والوادي الجديد، بينما محافظة المنيا أقل المحافظات في نسبة هذه الفئة بنسبة 20.9% فقط من جملة المدرسين، ولا شك أن هذه الفئة رغم حصولها على مؤهلات تربوية تؤهلها للتدريس فإنها بحاجة إلى الحصول على مؤهلات عليا حتى تستطيع أن تقوم بدورها التعليمي على الوجه الأمثل.

ورغم انخفاض نسبة المؤهلات المتوسطة وفوق المتوسطة غير التربوية إلى 4.1% فقط على المستوى القومي، فإنها ترتفع في بعض المحافظات مثل البحيرة إلى 10.8% وأسوان إلى 8.2% والوادي الجديد إلى 6.6% والغربية إلى 6.5% والمنوفية إلى 5.6%، ويحتاج مدرسو هذه الفئة إلى الارتقاء بالمستوى التعليمي والتخصصي لهم، كما أن ارتفاع نسبة هذه الفئة في بعض المحافظات ينعكس بالسلب على العملية التعليمية.

وتتباين نسبة المدرسين الحاصلين على مؤهلات تربوية وغير تربوية في مراحل التعليم المختلفة في مصر، كما يوضح ذلك الشكل التالي رقم (7)، حيث بلغت نسبة الحاصلين على مؤهل تربوي 82.7% كمتوسط لكل المراحل التعلمية، ارتفعت في التعليم الابتدائي إلى 87.6%، لكنها تنخفض في التعليم الفني بشكل واضح، كما يتركز 44.8% من المدرسين الحاصلين على مؤهل تربوي في المرحلة الابتدائية.



ويلاحظ من البيانات الخاصة بالمواد التي يقوم المدرسون في المرحلة الابتدائية بتدريسها عام 2017/2016 التفاوت في أعداد المدرسين في كل مادة ، حيث مثل مدرسو المادة نحو 28.4% من أعداد المدرسين، ومثل مدرسو اللغة العربية والدين 24.8%، يلي ذلك الرياضيات بنسبة 10.2%، ثم اللغة الإنجليزية بنسبة 9.1% ثم الدراسات الاجتماعية بنسبة 5.9%، ثم العلوم بنسبة 4.6% (وزارة التربية والتعليم، 2017/2016، والنسب من حساب الباحث)، أي أن هناك تركزاً واضحاً للمدرسين في بعض المواد، في المقابل نجد أن المدرسين في الأنشطة الرياضية والفنية والموسيقية والحاسب الآلي وبعض التخصصات نسبتهم محدودة جداً، مما يعكس ضرورة الاهتمام بالأنشطة المختلفة جنباً إلى جنب مع المواد الأساسية في المرحلة الابتدائية.

نسبة النوع في التعليم الابتدائي

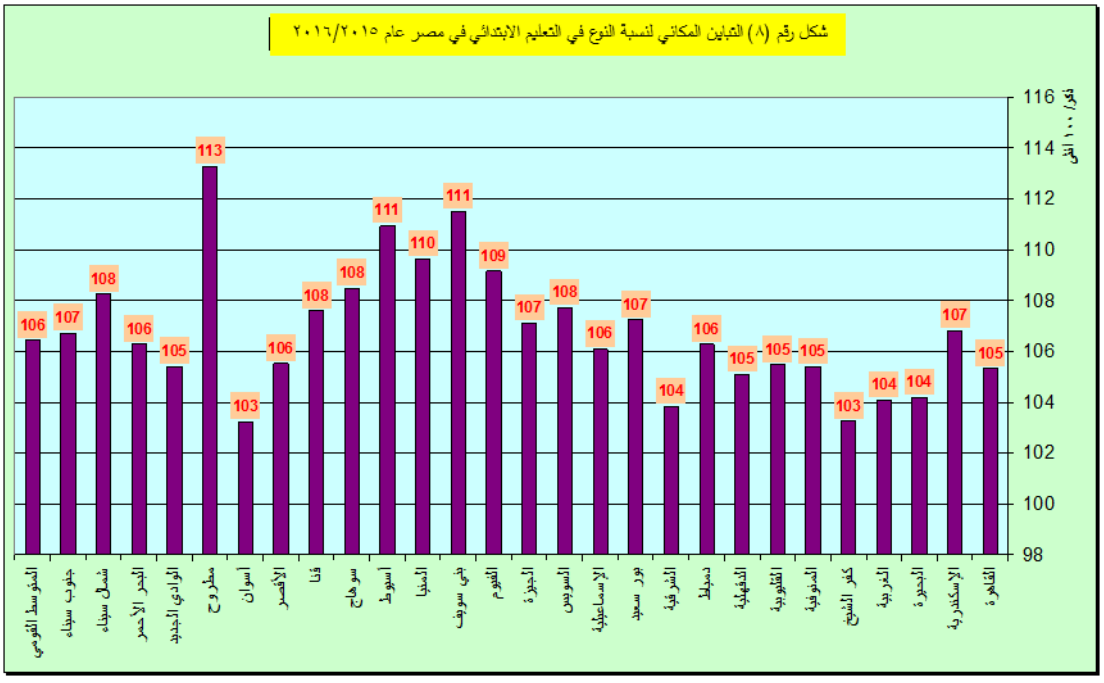
يتم حساب نسبة النوع بقسمة أعداد التلاميذ الذكور على أعداد الإناث × 100 (عتلم، 2015، ص 402)، وتحرص الدولة على توفير التعليم الأساسي للجنسين على حد سواء، لكن الملاحظ تفوق نسبة التلاميذ على التلميذات في المرحلة الابتدائية كمتوسط لمصر بنسبة 51.6% و48.4% لكل منهما على التوالي، لذلك فقد بلغت نسبة النوع 106.4 ذكور/ 100 أنثى عام 2016/2015، في ظل حرص بعض الأسر حتى الآن على تعليم الذكور دون أن تتاح نفس الفرصة للإناث، وعدم التوعية الفعالة بأهمية تعليم الإناث في ظل سيادة الطابع الريفي في مصر الذي ترتبط به بعض العادات والتقاليد، حيث بلغت نسبة سكان الريف 57.3% عام 2016، وترتفع في بعض المحافظات لتصل إلى نحو ثلاثة أرباع السكان.

وترتفع نسبة النوع في التعليم الخاص في المرحلة الابتدائية لتصل إلى 108.6 ذكور/ 100 أنثى مقابل 106.2 ذكور/ 100 أنثى في التعليم الحكومي، كما ترتفع في الريف لتصل إلى 106.7

ذكور/ 100 أنثى مقابل 106.1 ذكور/ 100 أنثى في الحضر مع العلم أن نسبة النوع لسكان مصر عام 2016 بلغت 105 ذكور/ 100 أنثى.

وتشهد نسبة النوع في المرحلة الابتدائية باعتبارها إحدى وسائل قياس المساواة في توفير فرص التعليم للجنسين تفاوتاً جغرافياً على مستوى المحافظات على النحو التالي:

- ترتفع نسبة النوع عن 110 ذكور/ 100 أنثى في ثلاث محافظات هي مطروح وبني سويف وأسيوط.
- تتراوح نسبة النوع بين 107 – 110 ذكور/ 100 أنثى في ثمان محافظات، أغلبها من محافظات الوجه القبلي بالإضافة إلى شمال سيناء.
- تنخفض نسبة النوع عن 105 ذكور/ 100 أنثى في خمس محافظات هي البحيرة والغربية وكفر الشيخ والشرقية وأسوان، حيث سجلت أسوان أقل المحافظات في نسبة النوع بنسبة 103.2 ذكور/ 100 أنثى.
- وقعت باقي المحافظات في الفئة 105- 107 ذكور/ 100 أنثى، ويلاحظ أن السمة السائدة ارتفاع نسبة النوع في المحافظات الحدودية والوجه القبلي عن باقي المحافظات المصرية، وربما يرجع ذلك للتركيبة السكانية السائدة في هذه المحافظات، أو الرغبة في تعليم الذكور على حساب الإناث.



كثافة المدارس الابتدائية ومعدلات تباعدها

ينعكس معدل التباعد بين المدارس الابتدائية بالمحافظات على إمكانية الوصول إليها، ومن ثم فإن الوقوف على معدلات تباعد المدارس له أهميته في تفسير الكثير من المشكلات التي تواجه التعليم الابتدائي، حيث يترتب على تباعد المدارس مشكلات عديدة، ويحسب معدل التباعد بقسمة الجذر التربيعي للمساحة على عدد المدارس وضرب الناتج في ثابت هو 1.0746 (العيسوي، ص 35).

وتعد كثافة وتباعد مؤسسات خدمات التعليم من المعايير الجغرافية المهمة التي تحدد طول الرحلة المدرسية للطلاب وتحدد عملية توقيع المدارس في المجتمعات العمرانية الجديدة، ويرتفع طول الرحلة المدرسية المقطوعة في الريف عن الحضر عامة وفي المدارس الثانوية بصفة خاصة، ولا تقاس رحلة الطلاب إلى المدارس بالمسافة المكانية بل بالمسافة الزمنية (مصيلحي، 2001، ص 390).

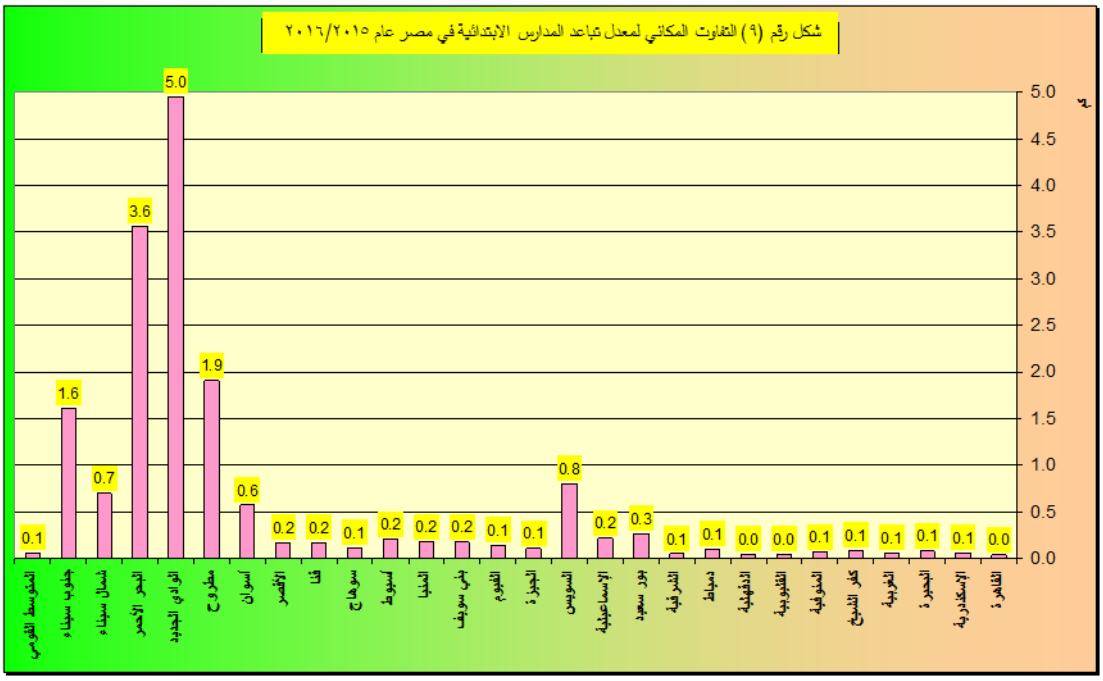
ويعد التوزيع المكاني للمدارس من أهم المتغيرات المؤثرة في كفاءة العملية التعليمية، لذا يعد التحليل المكاني لتوزيع المدارس من الموضوعات الرئيسة في مجال الجغرافيا التطبيقية (محمد، ص 16)، وتؤثر مشكلات التباعد على طول الرحلة المدرسية المقطوعة من قبل التلاميذ، فرغم قصر المسافة التي يقطعها التلاميذ في بعض المحافظات، فإن حالة الطرق بها تؤدي إلى طول المدة الزمنية، ومن ثم فإن المسافة الزمنية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار بجانب المسافة المكانية (عتلم، 2014، ص 138).

ويتباين معدل تباعد المدارس في مصر في مراحل التعليم المختلفة ، حيث بلغ 0.06 كم في المرحلة الابتدائية، يزيد في المرحلة الإعدادية إلى 0.09 كم، ويرتفع في الثانوي العام إلى 0.33 كم وفي الثانوي الصناعي إلى 0.91 كم وفي الثانوي الزراعي إلى 4.6 كم وفي الثانوي التجاري إلى 1.5 كم وفي الثانوي الفندقي إلى 11 كم (المعدل من حساب الباحث)، ويشهد معدل تباعد المدارس الابتدائية تفاوتاً جغرافياً في محافظات مصر المختلفة بصورة يعكس من خلالها العلاقة بين مساحة المحافظات وعدد مدارسها على النحو الذي يوضحه الشكل التالي رقم (9):

- ترتفع معدلات التباعد للمدارس الابتدائية في محافظات الحدود في ظل تناثر تجمعاتها العمرانية وتقزمها، ووجود نسب محدودة من مساحتها مستغلة، حيث بلغ المعدل أعلاه في محافظة الوادي الجديد التي سجل معدل تباعد مدارسها نحو 5 كم.
- سجلت غالبية محافظات الوجه القبلي معدلات تباعد متوسطة لمدارسها وسجلت أسوان أعلاها بمعدل 0.6 كم.
- انخفض معدل تباعد المدارس الابتدائية في الوجه البحري، حيث سجلت القاهرة 0.04 كم فقط، في ظل التقارب الكبير بين المساحة الكلية والمساحة المأهولة والانتشار المكاني الكبير للمدارس. وإذا وضعنا في الاعتبار المساحة المأهولة في المحافظات فقط ، سيصل معدل تباعد المدارس الابتدائية في المساحة المأهولة في مصر إلى نحو 0.02 كم، ويبلغ أدناه في محافظة القاهرة 0.01 كم، بينما سجلت محافظة جنوب سيناء أعلي المحافظات في معدل تباعدها بمعدل 1.18 كم.

وفي الوقت الذي سجلت فيه كثافة المدارس (أعداد المدارس على المساحة الكلية) 0.02 مدرسة / كم^2 في مصر عام 2016/2015، فإن هذه الكثافة قد تباينت بين المحافظات المصرية، حيث ارتفعت في القليوبية إلى 0.67 مدرسة/كم^2 وفي القاهرة إلى 0.49 مدرسة/كم^2، بينما شهدت محافظات الحدود انخفاضاً كبيراً في كثافة مدارسها، الأمر الذي يعني تفاوت العلاقة بين أعداد

المدارس والمساحة الكلية بالمحافظات المصرية المختلفة، وقد سجلت علاقة ارتباط عكسية غير قوية بين كثافة المدارس ومعدل تباعدها في المحافظات المصرية بلغت درجتها – 0.42.



ويرى البعض أن هناك مخاطر في الوصول إلى المدرسة مما يهدد حياة التلاميذ، مثل قطع مسافة طويلة سيراً على الأقدام أو المرور ببعض الطرق أو السكك الحديدية أو استخدام وسائل نقل غير آمنة في بعض المناطق، كما أن هناك مخاطر محيطة بالمدارس بعضها يتعلق بالبيئة الاقتصادية المحيطة وبعضها يتعلق بالبيئة الاجتماعية المحيطة بالمدارس (عبد الفتاح، ص 4).

كما أن معدلات التباعد بين المدارس تتباين وفق المرحلة التعليمية، وأن ارتفاعها في الكثير من الأحيان يسبب مشكلة في التحاق التلاميذ بها، فالتباعد يرتبط به مسافة مقطوعة وتكاليف مدفوعة، الأمر الذي يتطلب ضرورة خفض معدلات التباعد حتى تقترب الخدمة من طالبيها، وتبين عدم التطابق بين خريطة توزيع المدارس وخريطة توزيع السكان بالمركز (عتلم، 2014، ص 145).

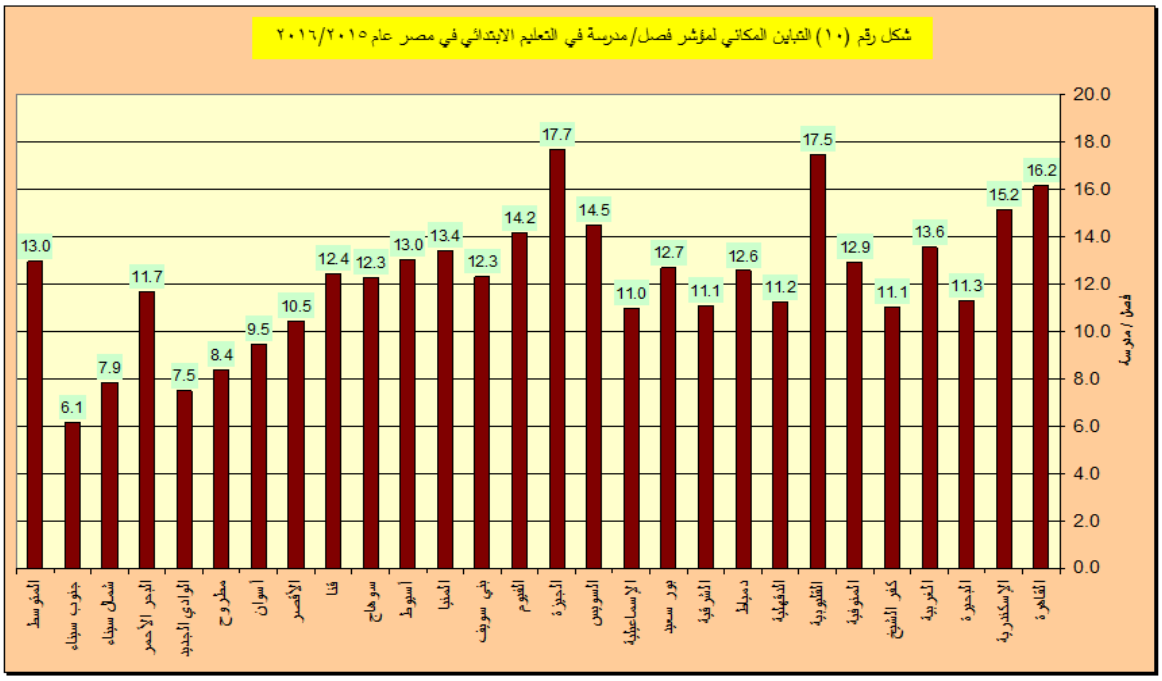
مؤشر فصل/ مدرسة

يعكس هذا المؤشر العلاقة بين أعداد الفصول وأعداد المدارس في مصر، وقد بلغ المعدل 9.1 فصل/ مدرسة في التعليم العام قبل الجامعي بمصر عام 2016/2015، لكنه تباين بين مراحل التعليم المختلفة، حيث سجل 13 فصلاً/ مدرسة في التعليم الابتدائي و22.6 فصلاً/ مدرسة في الثانوي العام و12.3 فصلاً / مدرسة في التعليم الإعدادي.

ويشهد هذا المؤشر تفاوتاً جغرافياً على مستوى محافظات الجمهورية، كما يوضح ذلك الشكل التالي رقم (10):

- يرتفع المؤشر عن 15 فصلاً / مدرسة في أربع محافظات هي الجيزة والقليوبية والقاهرة والإسكندرية، حيث تضم تلك المحافظات نسبة كبيرة من سكان مصر.
- يتراوح المؤشر بين 12 – 15 فصلاً / مدرسة في 11 محافظة.

- ينخفض المؤشر عن 12 فصلاً / مدرسة في باقي المحافظات، وقد سجلت محافظات الحدود وبعض محافظات الوجه القبلي انخفاضاً واضحاً في هذا المؤشر، الأمر الذي يعكس ضعف الطاقة الاستيعابية لمدارس هذه المحافظات في ظل محدودية السكان بها وتناثر وتقزم تجمعاتها العمرانية.



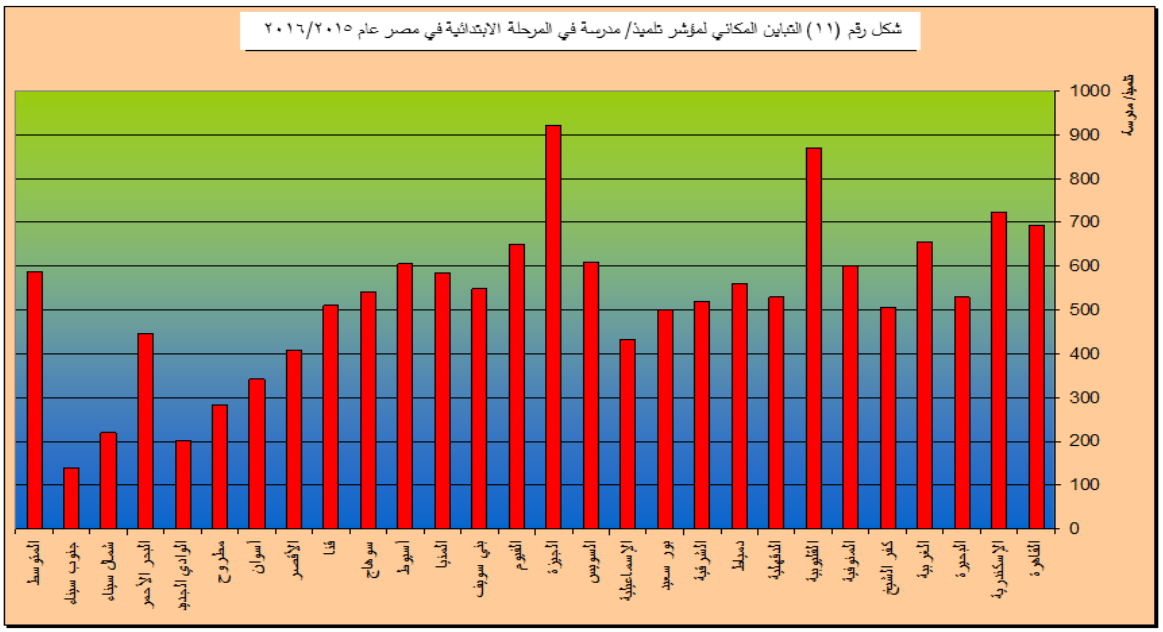
ولا شك أن انخفاض أعداد الفصول في بعض المدارس يحول دون استيعاب هذه المدارس لتلاميذ أكثر، ومن ثم فإنه يؤثر على التوجه للتعليم لدى أسر بعض المحافظات، بعكس المحافظات التي لديها عدد أكبر من الفصول مما يمكنها استيعاب أعداد كبيرة من التلاميذ.

مؤشر تلميذ/مدرسة

يعكس هذا المؤشر الطاقة الاستيعابية للمدارس، حيث يعتمد على قسمة أعداد التلاميذ على أعداد المدارس، ومن المعلوم أن هناك علاقة واضحة بين حجم المدارس وكفاءة التعليم بها، وقد سجل هذا المؤشر في المرحلة الابتدائية 588.3 تلميذاً/ مدرسة في مصر عام 2016/2015 ارتفع إلى 606.4 تلاميذ/ مدرسة عام 2017/2016 مقابل 451 تلميذا/ مدرسة عام 2002/2001، وقد تباين هذا المؤشر بين المدارس الحكومية التي سجلت 599.8 تلميذاً/ مدرسة، والمدارس الخاصة التي سجلت 496.6 تلميذاً/ مدرسة بنسبة 82.7% من المدارس الحكومية.

كما سجل المؤشر 683.3 تلميذا/ مدرسة في الحضر مقابل 529.5 تلميذا/ مدرسة في الريف، أي أن مدارس الحضر أكثر استيعاباً للتلاميذ من مدارس الريف، في ظل تركز نسب كبيرة من سكان المحافظات بمناطقها الحضرية، وقد تباين هذا المؤشر بين محافظات مصر المختلفة عام 2016/2015 على النحو الذي يوضحه الشكل التالي رقم (11) الذي يتضح منه ما يلي:

- يرتفع مؤشر تلميذ/ مدرسة عن 600 تلميذٍ/مدرسة في 9 محافظات، يأتي على رأسها محافظة الجيزة بمعدل 920.7 تلميذاً/ مدرسة.
- يتراوح المؤشر بين 500- 600 تلميذٍ/ مدرسة في 10 محافظات أغلبها من محافظات الوجه البحري.
- ينخفض المؤشر عن 500 تلميذٍ/ مدرسة في محافظات الحدود وبعض محافظات الوجه القبلي، حيث سجلت محافظة جنوب سيناء 138.4 تلميذاً/ مدرسة ومحافظة الوادي الجديد 202.6 تلميذٍ/ مدرسة.



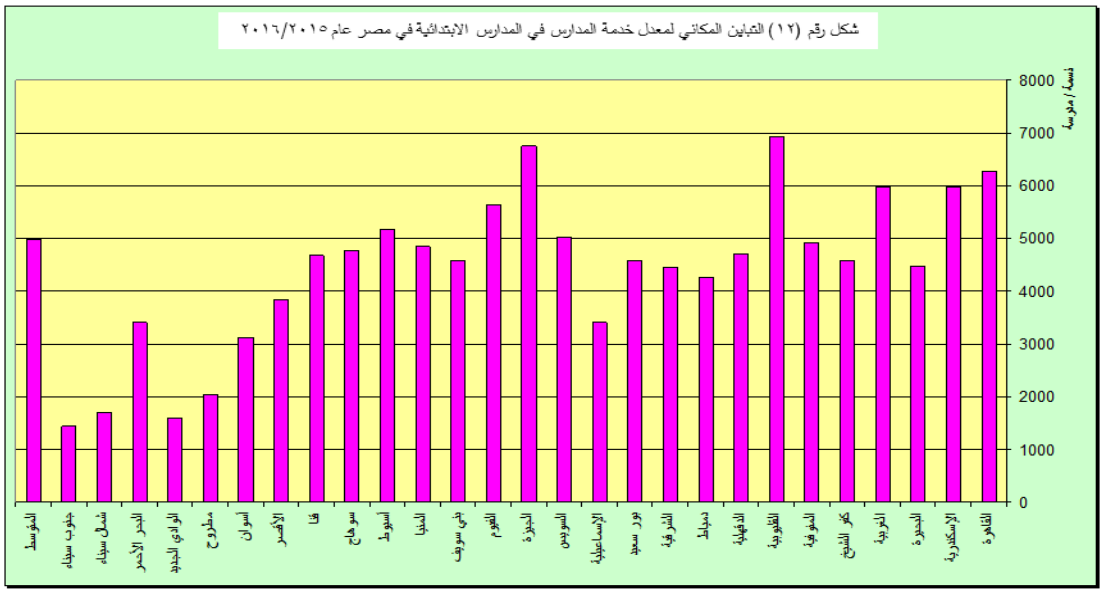
وينعكس ارتفاع أو انخفاض هذا المؤشر على الطاقة الاستيعابية للمدارس الابتدائية، وعلي ضرورة وجود خدمات مماثلة لهذه الأعداد حتى لا يحدث ضغط على الخدمة التعليمية، مما ينعكس على التلاميذ بالسلب، أما في حالة المدارس ذات الطاقة الاستيعابية المحدودة فلا يوجد ضغط على الخدمات التعليمية وغيرها من الخدمات، لذا يجب النظر في إنشاء المزيد من المدارس لتخفيف الضغوط الواقعة على المدارس القائمة، كما أن زيادة أعداد التلاميذ في بعض المدارس عن الطاقة الاستيعابية يضطر المدرسة إلى العمل لفترتين أو أكثر والضغط على المرافق والموارد المتاحة بالمدارس مما يسبب الكثير من المشكلات.

معدل خدمة المدارس من السكان (مدرسة/ نسمة)

يعتمد هذا المؤشر على قسمة أعداد السكان بكل محافظة على أعداد المدارس الابتدائية، لكي نتمكن من معرفة هل هناك ضغوط على المدارس من عدمه، لصعوبة وجود بيانات حديثة عن السكان في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر على مستوى المحافظات، فمن المفترض أن يكون هناك ارتباط بين أعداد المدارس في كل محافظة وأعداد السكان بها، وهذا تحقق على أرض الواقع، حيث

تبين وجود علاقة ارتباط طردية قوية بين أعداد المدارس وأعداد السكان بمحافظات الجمهورية بلغت درجتها 0.95 عام 2016.

وبلغ معدل خدمة المدارس الابتدائية نحو 4981 نسمة/ مدرسة، ويشهد هذا المعدل تبايناً بين محافظات الجمهورية، كما يوضح ذلك الشكل رقم (12)، حيث يرتفع في القليوبية إلى نحو 7000 نسمة ويلي ذلك الجيزة والقاهرة والغربية والإسكندرية، أي أن غالبية المحافظات الحضرية بصفة عامة تشهد ارتفاع معدل خدمة مدارسها، في المقابل ينخفض المعدل في المحافظات الحدودية في ظل انخفاض الوزن النسبي لسكان تلك المحافظات بالمقارنة بالمحافظات السابقة، حيث بلغ المعدل 1440 نسمة/ مدرسة في جنوب سيناء و1600 نسمة / مدرسة في الوادي الجديد و1700 نسمة/ مدرسة في شمال سيناء.



ويتضح مما سبق أن نسبة كبيرة من محافظات الجمهورية تشهد ضغطاً على مدارسها، والدليل على ذلك زيادة معدل خدمة مدارسها، كما تبين أن هناك علاقة عكسية بين كثافة المدارس بتلك المرحلة ومعدل خدمة المدرسة من السكان بلغت درجتها – 0.84، مما يؤكد أنه حين تنخفض كثافة المدارس يرتفع معدل خدمتها، بشكل يؤثر على تزايد الضغط عليها، لذا يجب إحداث توازن بين كثافة المدارس ومعدل خدمتها، وهذا يتفق مع دراسة (يوسف) التي أكدت أن توزيع المدارس في محافظة القليوبية لا يتسق مع توزيع السكان.

3- بعض مشكلات التعليم الابتدائي في مصر

يواجه التعليم الابتدائي في مصر العديد من المشكلات التي تؤثر على كفاءته والدور المطلوب تحقيقه منه، باعتباره مرحلة تعليمية مهمة تؤهل التلاميذ للالتحاق بالمراحل التالية، بعض هذه المشكلات يرتبط بالعملية التعليمية، وبعضها مشكلات تتعلق بمخرجات التعليم، وبعضها يرتبط

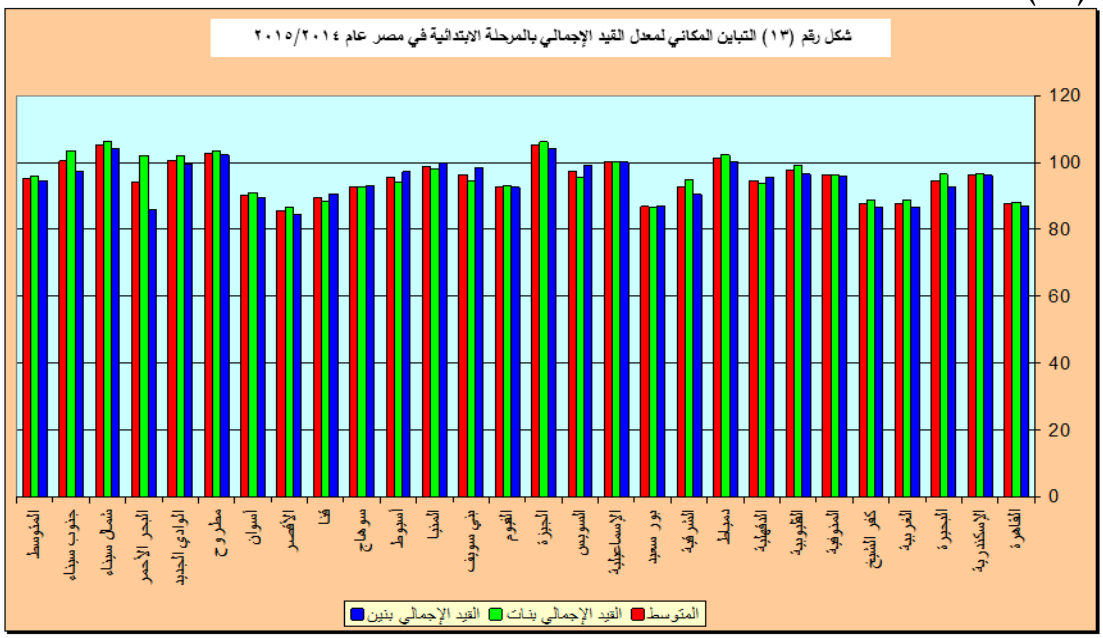
بعوامل أخرى، وقد عرضت الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر 2014-2030 بعض هذه المشكلات في:

- نقص الإتاحة والاستيعاب في مرحلة التعليم الأساسي
- مشكلات التسرب والرسوب والغياب
- مشكلة الأبنية التعليمية وانعكاسها على الأداء التعليمي (كثافة الفصول – الفترات الدراسية – ....)
- تدني جودة نوعية التعليم في المرحلة الابتدائية وغياب المكون التكنولوجي بها
- غياب الأنشطة المدرسية وكيفية تفعيلها
- ضعف التعامل مع المناطق الأكثر فقراً وضعف الإنتاجية والكفاءة التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2015، ص 72).
- ونحاول عرض بعض المشكلات التي تواجه التعليم الابتدائي في مصر على النحو التالي:

انخفاض معدل القيد في التعليم الابتدائي

يقصد بمعدل القيد الإجمالي بالمرحلة الابتدائية عدد التلاميذ المقيدين بالمرحلة الابتدائية بغض النظر عن السن مقسومين على عدد أفراد الفئة السكانية التي بلغت السن المناظر مضروب في مائة، وتبلغ نسبة القيد في مصر في رياض الأطفال 26.6%، ترتفع في التعليم الابتدائي إلى 96.9% تليها المرحلة الإعدادية بنسبة 93% (مجلس الوزراء، مارس 2013، ص 5).

وقد سجل معدل القيد الإجمالي للبنين في مصر عام 2015/2014 (94.6%) مقابل 95.6% للبنات و95.2% لمتوسط القيد الإجمالي، وقد تباين هذا المعدل على مستوى محافظات مصر، حيث يرتفع في محافظات الحدود وينخفض في المحافظات الحضرية، كما يوضح ذلك الشكل رقم (13).



وتتعدد أسباب عدم التحاق نسبة كبيرة من سكان محافظة المنوفية بالتعليم على سبيل المثال لا الحصر، ما بين أسباب اقتصادية واجتماعية ونفسية، تتفاوت حسب درجة أهميتها، حيث كان عدم وجود إحساس بأهمية التعليم سبباً لعدم التحاق حوالي 31.9% من غير الملتحقين بالتعليم، مما يعكس انخفاض درجة الوعي لدى سكان المحافظة بأهمية التعليم، كما يمثل عدم القدرة على التعليم سبباً نفسياً مباشراً لعدم التحاق حوالي 19% من الأفراد غير الملتحقين بالتعليم، ووجود عادات وتقاليد تمنع من الالتحاق بالتعليم أو لا تشجع عليه خصوصاً بين الإناث، حيث أدى إلى عدم التحاق 37.3% من الإناث مقابل 10% من الذكور، بالإضافة إلى بعض الأسباب الأخرى (مجلس الوزراء، 2005، ص 48، بتصرف).

وتوجد نسبة 5% تقريبًا من الأطفال سن 6 سنوات لم يلتحقوا بالصف الأول الابتدائي للعام 2012/ 2013، وقد يرجع ذلك لعدم قدرة النظام للوصول لجميع الأطفال في سن 6 سنوات، وعدم امتلاكه لعوامل الجذب اللازمة، بالإضافة إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية مثل عدم قدرة الأسرة على تحمل نفقات التعليم، أو قد تفضل الأسرة إبقاء الطفل خارج التعليم ليقوم ببعض الأعمال التي توفر دخلاً يعين الأسرة، أو نتيجة لعدم توافر عوامل الأمن، مما يجعل بعض الأسر ترفض إرسال أطفالها للتعليم خصوصاً البنات (وزارة التربية والتعليم، 2014، ص 48).

ولا شك أن الأوضاع التي شهدتها مصر في السنوات الخمس الأخيرة كان لها انعكاسها على مراحل التعليم المختلفة لاسيما التعليم الابتدائي، في ظل وجود بعض المشكلات التي أثرت على توجيه الأسر لأبنائها للالتحاق بالمدارس.

زيادة معدلات التسرب من التعليم

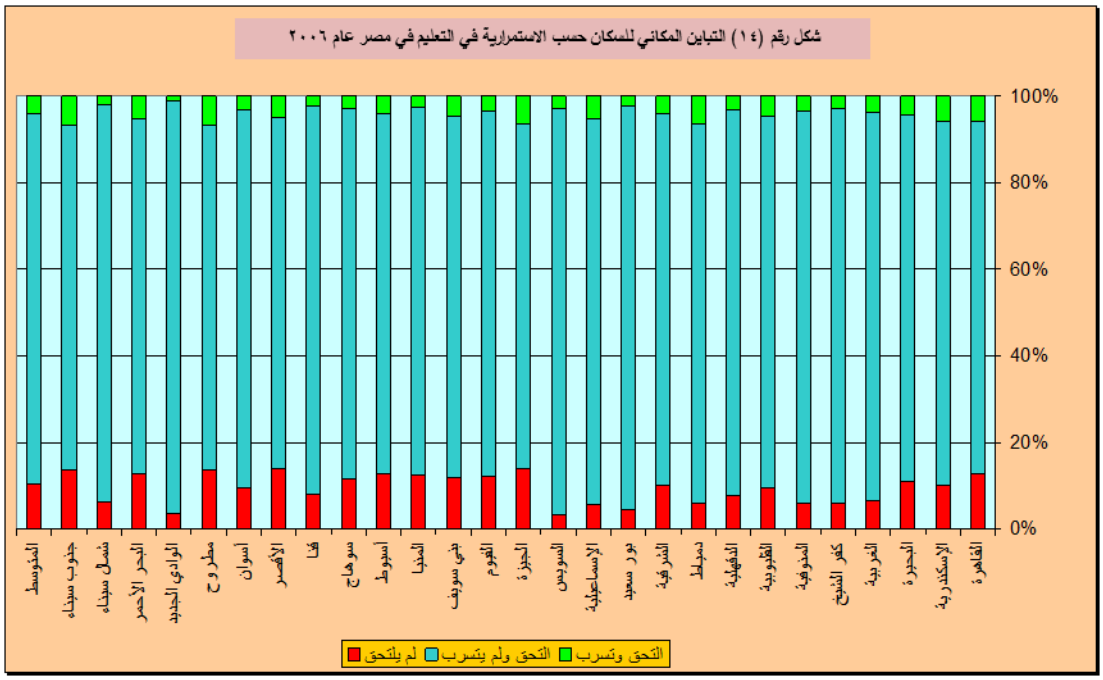
يعد معدل التسرب من التعليم أحد المؤشرات التي يتم الاعتماد عليها في قياس الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي في الاحتفاظ بتلاميذه، كما يستخدم معدل التسرب كمقياس عام لتقدير الهدر التعليمي في مختلف الفرق أو المراحل، ويحسب بقسمة عدد التلاميذ الذين كانوا مقيدين في فرقة دراسية معينة خلال السنة الدراسية، لكنهم أصبحوا غير مقيدين بالفرقة الدراسية التالية في العام الدراسي التالي على العدد الإجمالي للتلاميذ الذين كانوا مقيدين في هذه الفرقة الدراسية في بداية السنة الدراسية ثم نضرب الناتج في 100 (وزارة التربية والتعليم، 2009، ص37).

ويعد تعدد مرات الرسوب وصعوبة المناهج الدراسية وعدم قدرة المدرس على توصيل المعلومة للطلاب وعدم اقتناع نسبة كبيرة من التلاميذ بالتعليم من أسباب التسرب (Population Council of Egypt,p5.)، كما تعد عدم الرغبة في الاستمرار في التعليم ، ورغبة الأسرة في زيادة دخلها، وارتفاع كثافة الفصول وفقر الأسرة من أسباب التسرب (ربيع، ص 20).

وتوضح بيانات عام 2015/2014 أن 53238 تلميذاً من المرحلة الابتدائية قد تسربوا، منهم نحو 39% من الإناث و61 % من الذكور، أي أن التسرب في الإناث أقل بكثير من الذكور، وربما يأتي رغبة بعض الأسر في عدم استكمال أبنائها للتعليم الابتدائي والعمل في بعض الحرف أو في الزراعة وراء ذلك (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، 2016، والنسب من حساب الباحث.

وبصورة عامة بلغت نسبة من التحقوا وتسربوا من السكان في مراحل التعليم المختلفة 4.2% مقابل 85.4% التحقوا ولم يتسربوا، و10.4% لم يلتحقوا على الإطلاق وفقاً لتعداد عام 2006، وهذا انعكس بدوره على نصيب الفرد من سنوات التعليم في مصر الذي بلغ 7.2 سنة، وإن ارتفع في بعض المحافظات مثل جنوب سيناء والبحر الأحمر والقاهرة وبورسعيد عن 9 سنوات، مقابل انخفاضه في محافظات الوجه القبلي عن المتوسط القومي بكثير، ويوضح الملحق رقم (6) التوزيع الجغرافي للسكان حسب الاستمرارية في التعليم في مصر عام 2006.

وترجع مشكلة التسرب من المدارس إلى العديد من الأسباب منها ما يتعلق بالظروف الاقتصادية والاجتماعية السيئة التي تدفع الأسرة إلى استخدام الأطفال في العمل للحصول على الموارد المالية، ويزداد الأمر سوءاً في القرى والنجوع في صعيد مصر، كما يعود التسرب إلى انتشار الثقافة السائدة في بعض القرى والنجوع بأن الفتاة مصيرها المنزل والزواج وبالتالي فلا جدوى من تعليمها وذهابها للمدرسة، هذا بالإضافة إلى العديد من الأسباب المتعلقة بالبيئة التعليمية غير الجاذبة للتلاميذ بالمدارس المصرية التي تساعد على التسرب من المدارس ومنها ارتفاع كثافة الفصول وسوء معاملة التلاميذ من قبل بعض القائمين بالتدريس إلى جانب عدم جاذبية المناهج الدراسية (مجلس الوزراء، 2013، ص 9).



ويتضح من الجدول والشكل السابق أنه يمكن تقسيم محافظات مصر وفقاً لنسبة التسرب من التعليم إلى ما يلي:

- ارتفعت نسبة التسرب من التعليم عن 5% في ثمان محافظات هي دمياط والقاهرة والإسكندرية والإسماعيلية والجيزة والبحر الأحمر ومطروح وجنوب سيناء، لذا لابد من إعداد دراسة عن

أسباب ارتفاع معدلات التسرب في هذه المحافظات، هل لأسباب تتعلق بالعملية التعليمية وكفاءتها أم لأسباب خارج العملية التعليمية

- تراوحت نسبة التسرب من التعليم بين 4- 5% في خمس محافظات هي القليوبية والبحيرة وبني سويف وأسيوط والأقصر
- انخفضت نسبة التسرب من التعليم عن 4% في باقي المحافظات، وقد سجلت محافظة الوادي الجديد أقل المحافظات في نسبة التسرب بنسبة 1.2% فقط.

ويرتبط بمعدل التسرب نصيب الفرد من سنوات التعليم، حيث بلغ متوسطه على المستوى القومي 7.2 سنة، لكنها ارتفعت في بعض المحافظات عن 8 سنوات مثل المحافظات الحضرية وبعض المحافظات الحدودية، حيث سجلت محافظة جنوب سيناء أعلي المحافظات بنسبة 10.8 سنة، في المقابل سجلت محافظات الوجه القبلي نصيب أقل في سنوات التعليم، حيث انخفضت سنوات التعليم في معظم هذه المحافظات عن 6 سنوات فقط.

كما يرتبط بتلك الظاهرة غياب التلاميذ التي تعد من الظواهر الدالة على عدم كفاءة النظام التعليمي في تقديم خدمات تعليمية مميزة، حيث يصل متوسط أيام الغياب بالمرحلة الابتدائية في مصر 4-5 أيام في الفصل الدراسي (مجلس الوزراء، 2013، ص 9).

مشكلة عدم كفاية وكفاءة المدرسين

يعد المعلم أحد المحاور الرئيسية التي تبنى عليها العملية التعليمية، فمهما توافرت العوامل الأخرى لتطوير التعليم لا يمكن له أن يحدث دون أن يمر بالمعلم، ولا تتوقف دراسة المعلمين على أعدادهم، بل لا بد من دراسة كفاءتهم وتخصصاتهم لما لها من انعكاس كبير على العملية التعليمية (عتلم، 2015، ص 411).

ومن معايير قياس جودة التعليم العلاقة بين مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها، حيث تتضمن المدخلات: البنية الأساسية والموارد وحالة بيئة المدرسة والكتاب المدرسي وإعداد المعلم وأجره والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لأسرة التلميذ، وتقاس المخرجات بتقييم نتائج التلميذ التي حصل عليها في الامتحان النهائي (Biltagy,p.1743).

وقد تبين من العرض السابق أن نسبة من المدرسين غير مؤهلين تربوياً، كما أن بعض المحافظات تعاني من ارتفاع نصيب المدرس من التلاميذ، مما يؤكد ضرورة اتخاذ مؤشر نصيب المدرس من التلاميذ في الاعتبار عند تعيين مدرسين جدد في المحافظات المختلفة، كما ينبغي الارتقاء بمستوي المدرسين الذي يشهد تردياً في بعض المحافظات.

كما أن هناك عدم اهتمام بمدرسي الأنشطة الرياضية والفنية والموسيقية والحاسب الآلي، فنسبتهم محدودة للغاية من إجمالي عدد مدرسي المرحلة الابتدائية، فعلي سبيل المثال لا الحصر بلغت نسبة مدرسي الحاسب الآلي 3.5% فقط، ونسبة مدرسي التربية الرياضية 2.5% فقط من أعداد المدرسين في مصر عام 2017/2016 (وزارة التربية والتعليم، 2017، والنسب من حساب الباحث).

تعدد فترات الدراسة في بعض المدارس

تعد ظاهرة تعدد فترات اليوم الدراسي أحد مؤشرات عجز النسق التعليمي عن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص. ونظراً لانعدام المساواة في الإفادة من العملية التعليمية، فقد نشأ نظام الفترات، وترتب عليه انخفاض عائد العملية التعليمية (راتب، ص123).

وتعد المباني التعليمية أحد مدخلات العملية التعليمية التي تؤثر على جودة مخرجات تلك العملية، ومن أخطر المشاكل التي تواجه المباني التعليمية في مصر الكثافات المرتفعة في المدارس والفصول والفترات الدراسية المتعددة، حيث يبلغ عدد المباني المدرسية التي تعاني من كثافات مرتفعة 9.4 ألف مبنى تمثل نحو 37.8% من إجمالي المباني المدرسية الحكومية (مجلس الوزراء، 2013، ص 8).

وقدرت إحدى الدراسات أن المباني الدراسية في مصر التي تعمل بنظام تعدد الفترات بلغ عددها 4.2 ألف مبنى بنسبة 16.7% من عدد المباني المدرسية، وأن 50 ألف هو عدد الفصول التي تم تقديرها للقضاء على تعدد الفترات بالمدارس الحكومية حتى عام 2017 بتكلفة إجمالية حوالي 11 مليار جنيه (مجلس الوزراء، 2013، ص 8).

وقد أظهر العديد من الدراسات أن المباني المدرسية في مصر منذ فترة طويلة تمثل مشكلة حادة ، ومن مظاهرها أن بعض المدارس ليس لها مبنى خاص بها، وأن العديد من المباني المدرسية غير مشيدة لأغراض تعليمية أو تربوية، ووجود فراغات بالكثير من المدارس غير مستغلة لأغراض تعليمية بل تم استغلالها في النواحي الإدارية، ونقص الأماكن المخصصة للأنشطة التربوية إذ تم تحويل الكثير منها إلى فصول دراسية، والبناء في الأفنية والملاعب، مما أدى إلى تقلص مساحتها وجعلها غير صالحة لممارسة النشاط، وعدم التوازن بين الزيادة السكانية والمباني المدرسية (رئاسة الجمهورية، 2009، ص 22).

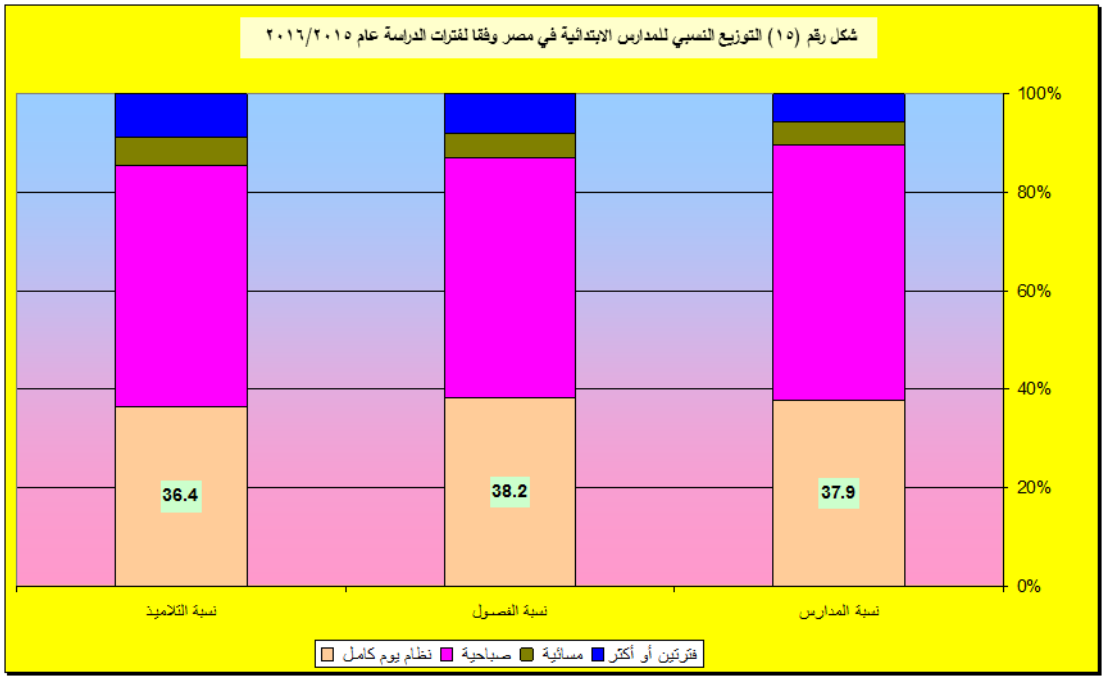
ويرى البعض أن صلاحية المباني المدرسية يعد أحد المؤشرات التي يمكن أن تؤخذ في الاعتبار عند دراسة التعليم (أبو العينين، ص 150)، لذا يعد الوقوف على حالة المباني التعليمية من الأمور المهمة في دراسة الخدمات التعليمية.

فمن المفترض أن تعمل المدرسة فترة واحدة بنظام اليوم الكامل الذي يتيح للتلاميذ تحقيق الاستفادة من الخدمات التعليمية المقدمة وممارسة الأنشطة المختلفة، لكن هذا لم يحدث في الكثير من المدارس الابتدائية في الجمهورية، حيث يتسم تصنيف المدارس وفقاً لفترات الدراسة بتعقده بدرجة كبيرة، سواء من حيث المدارس التي تعمل لفترة واحدة والأخرى التي تعمل لفترتين، وبعض المدارس التي تعمل مع مدرسة أخرى في المبنى نفسه وغير ذلك، ويوضح الجدول التالي رقم (3) توزيع المدارس الابتدائية في الجمهورية حسب فترات الدراسة عام 2016/2015.

جدول رقم (3) توزيع المدارس الابتدائية في الجمهورية حسب فترات الدراسة عام 2015 /2016

الفترات	نسبة المدارس	نسبة الفصول	كثافة الفصل	نسبة التلاميذ
نظام يوم كامل	37.9	38.2	43.3	36.4
صباحية	51.8	48.9	45.5	49.0
مسائية	4.8	5.0	51.3	5.7
فترتين أو أكثر	5.5	7.9	50.7	8.9
الإجمالي	100.0	100.0	45.4	100.0

المصدر: من حساب الباحث اعتماداً على بيانات الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.



ويتضح من هذا الجدول والشكل ما يلي:

- مثلت المدارس التي تعمل بنظام اليوم الكامل نحو 37.9% من عدد المدارس الابتدائية مقابل 39.7% لإجمالي المدارس بالجمهورية، وقد ضمت هذه المدارس نحو 38.2% من عدد الفصول ونحو 36.4% من عدد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، ويرى الكثير من أولياء الأمور والمدرسين والخبراء التربويين أن هذا النظام هو الأفضل، حيث يتيح فرصة أكبر لتعليم التلاميذ وممارستهم للأنشطة التعليمية بالمقارنة بالنظم الأخرى.
- تبين وجود بعض المدارس التي تعمل بنظام الفترتين، حيث ضمت نحو 5.5% من عدد المدارس ونحو 7.9% من عدد الفصول و9% من عدد التلاميذ، ويعاني هذا النظام من العديد من المشكلات أهمها تقليص زمن الحصص الدراسية، وعدم وجود وقت كافٍ لممارسة الأنشطة المختلفة والضغط على مرافق المدارس.
- رغم تعدد النظم في المدارس الابتدائية في الجمهورية فإن نحو 62.1% من مدارسها تعاني وجود مشكلات تتعلق بفترات الدراسة، سواء من حيث عمل مدرسة أخرى مع المدرسة في الوقت

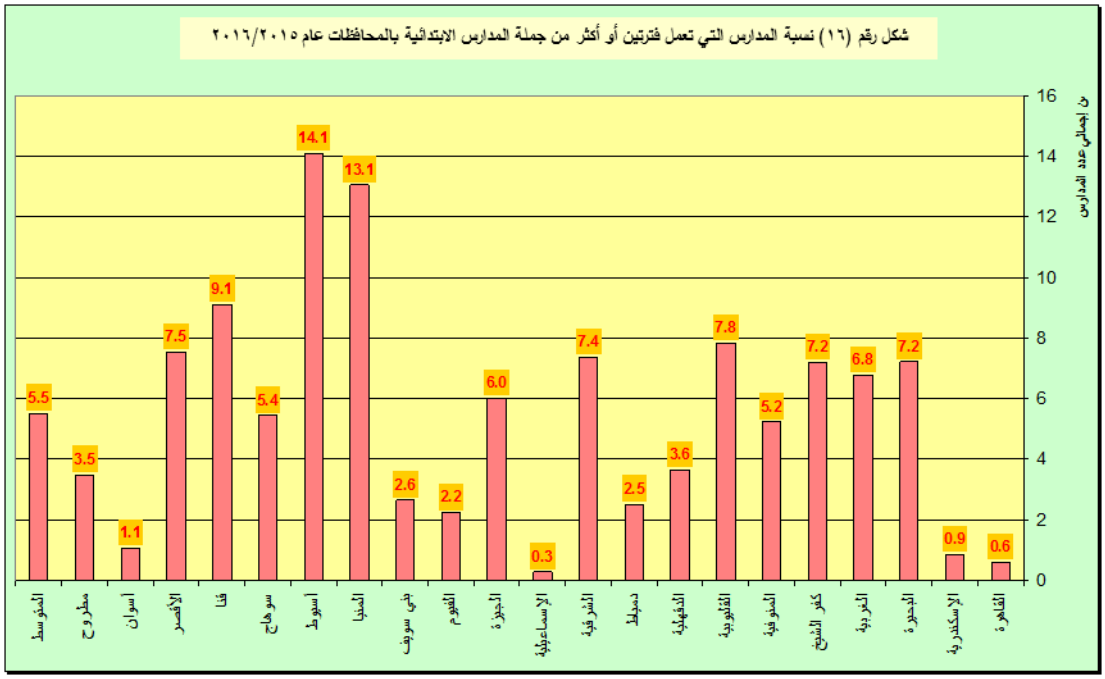
نفسه، أو وجود مدارس تعمل فترة ثانية مسائية، أو مدارس تعمل على فترتين أو مدارس تعمل بنظام اليوم الكامل ومعها مدرسة أخرى، الأمر الذي يتطلب سرعة التدخل بإنشاء المزيد من المدارس خصوصاً في المناطق التي تشهد ضغطاً كبيراً على مدارسها.

- يعبر الواقع السابق لفترات العمل بالمدارس عن وجود مشكلات تتعلق باستيعاب الأعداد الكبيرة من التلاميذ، خصوصاً في ظل التفاوت بين أعداد المدارس وطاقتها الاستيعابية وأعداد السكان، لذا فإن تعدد الفترات يمثل حلاً مؤقتاً من أجل استيعاب المزيد من التلاميذ، لكن مشكلاته متعددة على المدى القريب والبعيد على حد سواء، ومن ثم يجب سرعة إعادة النظر في القضاء على مشكلات تعدد فترات الدراسة بالمدارس الابتدائية، لما لذلك من انعكاس سلبي واضح على العملية التعليمية بتلك المرحلة المهمة من مراحل التعليم المصري.

وتتفاوت حدة مشكلة تعدد فترات الدراسة بالمدارس الابتدائية في مصر بين الحضر والريف، حيث تظهر المشكلة في الريف بشكل أكثر بروزاً من الحضر، حيث ضم الريف نحو 71.3% من عدد المدارس الابتدائية التي تعمل فترتين أو أكثر، وتضم هذه المدارس نحو 64.5% من أعداد الفصول و61.9% من التلاميذ، أما الحضر فنسبة المدارس التي تعمل فترتين أو أكثر به بلغ نحو 28.7% فقط، وهذا يؤكد أن الريف في أمس الحاجة إلى تخفيف الأحمال الكثافية والضغوط الواقعة على مدارسه التي أدت إلى عمل أغلب المدارس الابتدائية به أكثر من فترة.

كما ارتبط تعدد فترات الدراسة بالمدارس الحكومية، فنحو 99.7% من المدارس التي تعمل فترتين أو أكثر حكومية، تضم 99.8% من أعداد الفصول و99.9% من أعداد التلاميذ، مما يؤكد ضرورة الارتقاء بالتعليم الحكومي في مرحلته الابتدائية والمراحل التعليمية الأخرى.

وفي الوقت الذي مثلت فيه نسبة المدارس التي تعمل فترتين أو أكثر نحو 5.5% من أعداد المدارس الابتدائية كما اتضح، فإن نسبة هذه المدارس قد تفاوتت بين المحافظات، كما يوضح ذلك الشكل التالي رقم (16)، حيث ترتفع نسبة تلك المدارس في أسيوط والمنيا عن 10% من أعداد مدارسها ، كما ترتفع نسبة تلك المدارس في القليوبية والشرقية وقنا والأقصر، في المقابل فإن ست محافظات لا تعاني مشكلة تعدد الفترات، حيث لا يوجد بها أي مدارس تعمل فترتين أو أكثر هي بورسعيد والسويس وشمال سيناء وجنوب سيناء والوادي الجديد والبحر الأحمر، كما تتركز هذه المدارس تركزاً واضحاً في بعض المحافظات مثل المنيا وأسيوط بنسبة 26.2% من أعداد تلك المدارس بالجمهورية.



ويضاعف من تعدد الفترات زيادة أعداد التلاميذ بنسبة أكبر من عدد المدارس والفصول، والفجوة الكبيرة بين أعداد المباني المدرسية والمدارس، مما يؤثر على تعدد الفترات في العديد من مدارس الجمهورية والضغط على مرافقها وانعكاس ذلك على عمر هذه المباني.

تدني نتائج التلاميذ في بعض محافظات الجمهورية.

تمثل نتائج التلاميذ أحد أهم مؤشرات الحكم على كفاءة العملية التعليمية، حيث يؤثر التعليم المدرسي والتعليم خارج المدرسة، المتمثل في الدروس الخصوصية ومجموعات التقوية ومجهودات الأسر، على نتائج التلاميذ، حيث تعكس تلك النتائج الكثير من المتغيرات المرتبطة بالعملية التعليمية ذاتها أو العوامل المرتبطة بها.

وتتعدد العوامل المسئولة عن ظاهرة الرسوب في مصر، ومنها العوامل الذاتية التي تتعلق بالقدرة الذهنية للتلميذ والحالة النفسية والصحية له والعوامل الاجتماعية والعوامل الأسرية، كما تلعب العوامل المدرسية دورها في التأثير على الرسوب، ومن هذه العوامل سوء معاملة المعلم للتلاميذ والتمييز بينهم وتعقيد المناهج الدراسية وأساليب التقويم، وعدم توافر الأدوات والوسائل والأجهزة اللازمة التي تساعد في توصيل المعلومة للتلاميذ بصورة أبسط وأوضح، وفي المرحلة الابتدائية في مصر يعيد 5.8% من التلاميذ سنة دراسية واحدة على الأقل (مجلس الوزراء، 2013، ص 9).

وبلغت نسبة النجاح بالتعليم الابتدائي في مصر عام 2016/2015 نحو 92.5% ترتفع بين الإناث إلى 94.3% وتنخفض بين الذكور إلى 90.9%، ويلاحظ تباين نسبة النجاح بين التعليم الابتدائي الحكومي والخاص، حيث بلغت نسبة النجاح في التعليم الحكومي 91.9% مقابل 99.4% للتعليم الخاص(وزارة التربية والتعليم، 2016/2015، والنسب من حساب الباحث).

وتتباين نسبة النجاح بين حضر مصر وريفها في المرحلة الابتدائية، حيث ترتفع نسبة النجاح في الحضر عن الريف ، فقد بلغت نسبة النجاح في الحضر 93.5% بنسبة 95.1% للإناث و92.1% للذكور، لكنها تنخفض في الريف إلى 91.7% بنسبة 93.7% للإناث و89.9% للذكور، وقد تباينت نسبة النجاح في محافظات مصر على النحو التالي:

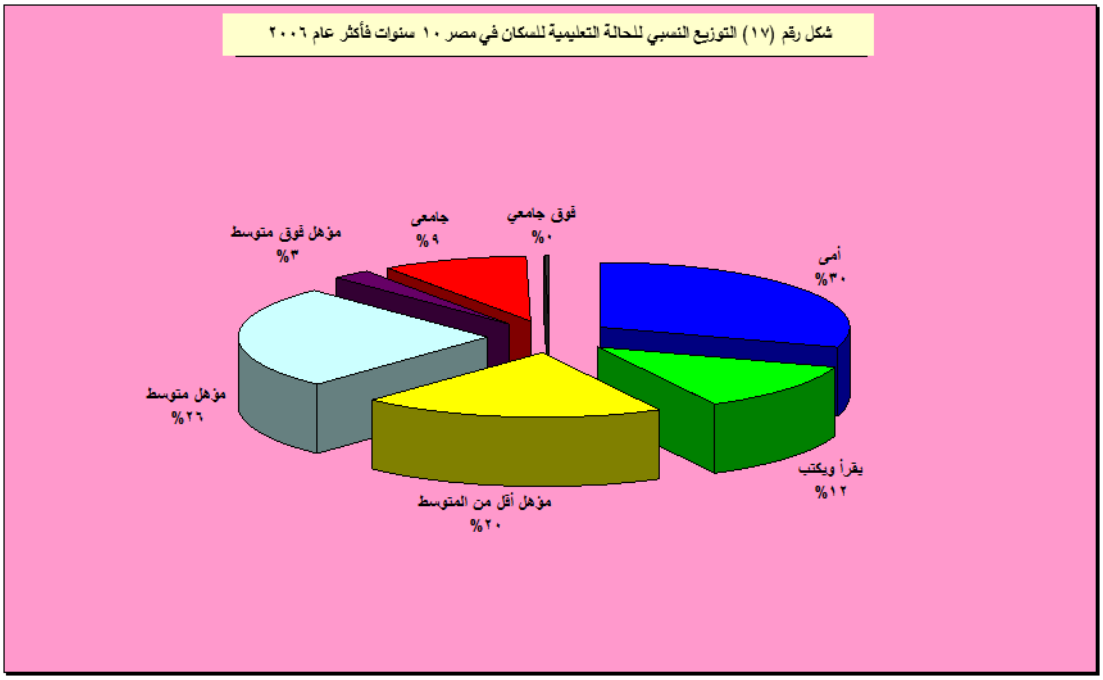
- ارتفعت نسبة النجاح في 9 محافظات عن 95%، هي القاهرة والدقهلية ودمياط وبورسعيد والإسماعيلية والفيوم وأسوان والوادي الجديد وجنوب سيناء.
- انخفضت نسبة النجاح عن 90% في ثلاث محافظات هي سوهاج وأسيوط وبني سويف، حيث سجلت أقل المحافظات في نسبة النجاح بنسبة 87.8%.
- تراوحت نسبة النجاح بين 90 – 95% في باقي المحافظات، وبصورة عامة تنخفض نسبة النجاح في بعض المحافظات الدلتاوية وبعض محافظات الوجه القبلي.

وينعكس انخفاض نسب النجاح بين التلاميذ على معدل الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية رغم أنهما يندرجان تحت التعليم الأساسي (يحسب معدل الانتقال بقسمة أعداد التلاميذ الجدد في الفرقة الأولى من المرحلة الإعدادية على أعداد التلاميذ الذين كانوا مقيدين بالفرقة الأخيرة من المرحلة الابتدائية مضروباً في 100) فهذا المعدل سجل 95.1% عام 2015/2014 للمستوى القومي، ويرتفع بين الإناث إلى 97%، وينخفض بين الذكور إلى 93.4%، كما شهد معدل الانتقال تبايناً جغرافياً بين المحافظات المصرية، حيث يرتفع في بعض المحافظات مثل بورسعيد والفيوم والبحر الأحمر والوادي الجديد عن 99%، لكنه ينخفض في بعض المحافظات مثل مطروح وسوهاج عن 90% (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، 2016، والنسب من حساب الباحث).

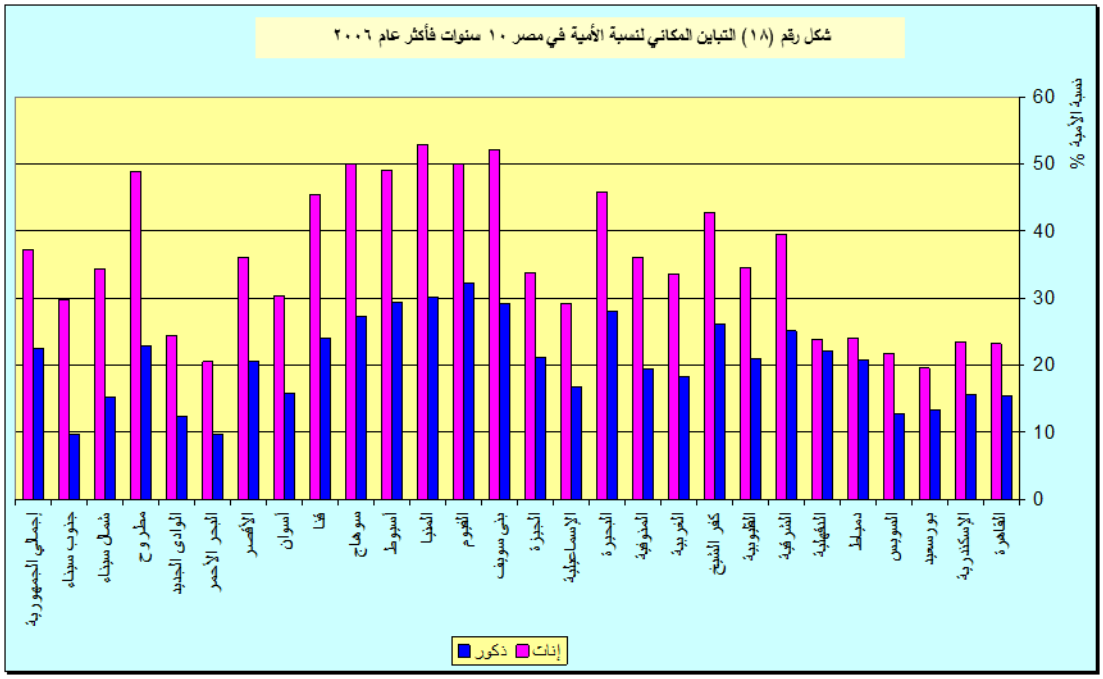
تدني الحالة التعليمية للسكان بالجمهورية

تُعد دراسة التركيب السكاني حسب الحالة التعليمية من المؤشرات المهمة للمستوى الاجتماعي والاقتصادي السائد(أبو عيانة، ص470)، وتعكس الحالة التعليمية بمحافظات الجمهورية أوضاع التعليم السائدة بها، حيث تشهد الحالة التعليمية في محافظات الجمهورية تفاوتات مكانية واضحة، لكن الملاحظ هو انخفاض نسبة الأمية للسكان 10 سنوات فأكثر بالجمهورية من 49.9% عام 1986 إلى 39.4% عام 1996 إلى 30.1% عام2006 (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، 2016)، وتسجل بيانات الأمية في مصر عام 2016 انخفاض نسبتها إلى 18.6% للسكان 10 سنوات فأكثر ، تنخفض بين الذكور إلى 13.3% وترتفع بين الإناث إلى 24.1% (الهيئة العامة لتعليم الكبار، 2017).

ورغم انخفاض نسبة الأمية في مصر كما اتضح من البيانات فإنها لا تزال مرتفعة بالمقارنة ببعض دول العالم، فوجود ما يقرب من خُمس السكان تحت خطر الأمية يعد من المشكلات الخطيرة في مصر، فإذا أضفنا إلى الأميين من يقرأون ويكتبون وأصحاب المؤهلات أقل من المتوسطة؛ سنجد أن نحو 62% من سكان مصر خصائصهم التعليمية منخفضة، ويوضح الشكل التالي رقم (17) التوزيع النسبي للحالة التعليمية للسكان 10 سنوات فأكثر في مصر عام 2006.



ويعد مؤشر نسبة الأمية من أهم مؤشرات نجاح المنظومة التعليمية، حيث يشير إلى عدد من الجوانب منها مدى رعاية الدولة للجوانب التعليمية بشكل شامل من حيث توفير الإمكانات البشرية والمادية الضرورية للعملية التعليمية، وكذلك توفير البيئة المادية لمواجهة آثار الفقر وتأثيره على العملية التعليمية إلى جانب توفير البيئة التشريعية المحفزة للسكان للانضمام لتلك المنظومة، كما يعد مؤشر الأمية من مؤشرات القوة الدافعة والضغط على واضعي السياسات لاتخاذ قرار لتخفيض تلك النسبة لما لها من آثار سلبية ليس على الأفراد فقط بل على المجتمع ككل، ويرتبط التفاوت في نسبة الأمية بمدخلات العملية التعليمية ومدى توافرها بالمحافظات مثل الفصول والمدرسين (معهد التخطيط القومي، 2016، ص 20).



ومن العوامل المسئولة عن الأمية في مصر حرمان بعض المناطق من التعليم، حيث بلغ عدد المناطق المحرومة من التعليم الأساسي بمصر 10.3 ألف منطقة تمثل 24.7% من إجمالي القرى والتوابع في مصر، وقد تم تقدير عدد الفصول المطلوبة لتوصيل الخدمة التعليمية للمناطق المحرومة حتى عام 2017 بنحو 41.2 ألف فصل بتمويل 9.1 مليار جنيه (مجلس الوزراء، 2013، ص 8).

ومحصلة ما سبق أن الحالة التعليمية في محافظات الجمهورية شهدت انخفاضاً ملحوظاً بدليل هذه النسبة التي سجلتها الأمية، الأمر الذي يتطلب التدخل لتحسين الحالة التعليمية بالجمهورية ككل بوجه عام والمحافظات التي تشهد ارتفاعاً في نسبة الأمية بشكل خاص، هذا بجانب تحسين الخدمات التعليمية المقدمة للسكان لدورها في استمرارية المتعلمين بالمدارس، كما يمكن توجيه خريطة الإنشاءات والاستثمارات التعليمية الجديدة بدلالة الحالة التعليمية للسكان بالمحافظات المصرية.

مشكلات أخرى

لا تتوقف مشكلات التعليم الابتدائي في مصر على المشكلات السابقة، بل توجد بعض المشكلات الأخرى التي تواجه التعليم الابتدائي منها:

- تتطلب الهيئة العامة للأبنية التعليمية توافر بعض الاشتراطات في المباني المدرسية لكن الكثير منها لا يتوفر في مدارس الجمهورية مثل موقع بعض المدارس داخل التجمعات السكانية مما يسبب مشكلة لها، كما أن زيادة كثافة الفصول تنعكس على نصيب التلميذ من الفصل، كما أن المعامل والمكتبات غير موجودة في أغلبية المدارس مما يؤثر على العملية التعليمية.

- صعوبة المناهج في بعض المقررات الدراسية، مثل السبب الرئيسي لاتجاه التلاميذ نحو الدروس الخصوصية ويلي ذلك الأسباب الأخرى، حيث يعكس تقرير آراء التلاميذ في التعليم في مصر أن 49% منهم يحصلوا إما على دروس خصوصية أو مجموعات تقوية، وأن عدد مواد الدروس يتراوح بين 3- 4 في المتوسط، في ظل مقررات دراسية طويلة وصعبة وبها معلومات غير ضرورية وبعيدة عن الواقع وتقديمها بطريقة غير جذابة وعدم وجود وسائل تعليمية مساعدة (المجلس القومي للطفولة والأمومة، 2011، ص 49 بتصرف).
- الدروس الخصوصية: تعد الدروس الخصوصية أحد أهم التحديات التي تواجه الأسر المصرية التي تزيد من تكلفة التعليم بطريقة غير مباشرة، حيث أوضح استطلاع رأي حول إنفاق أولياء الأمور على المستويات المختلفة من التعليم أن نحو 55% من الطلاب بالعينة يحصلون على دروس خصوصية فقط ، كما أن 11% يحصلون على مجموعات تقوية فقط، و9% يحصلون على الاثنين معاً (مجلس الوزراء، 2011)، وفي دراسة للباحث عام 2014 تباين التلاميذ الذين يلجأون للدروس الخصوصية في عدد المواد، حيث يأخذ 26.3% منهم في مادتين، و33.5% منهم في ثلاث مواد، و22.1% منهم في أربع مواد، و18.1% منهم في خمس مواد، وما يسببه ذلك من تكلفة على ميزانية الأسر المحدودة (عتلم، 2014 ، ص 152).
- تدني المستوى التعليمي لبعض أولياء الأمور: يعتبر تعليم أولياء الأمور عنصراً مهماً في تعليم الطلاب، وربما يشكل تعليم أولياء الأمور القيمة التي يضيفها أولياء الأمور إلى التعليم وقدرتهم على مساندة تعليم أبنائهم (المجلس الدولي للسكان، ص 74)، لكن الواقع يؤكد أن نسبة كبيرة من أولياء الأمور غير متعلمين، مما يجعل متابعة تقدم أبنائهم في بعض المواد من الأمور الصعبة، الأمر الذي يجعلهم يتجهون للدروس الخصوصية.
- ضعف البنية التكنولوجية في بعض مدارس الجمهورية، حيث يستخدم معدل التلاميذ إلى أجهزة الحاسب الآلي لقياس مدى الحاجة إلى مد المدارس بمزيد من الأجهزة والحاجة إلى تحسين البنية التحتية للتكنولوجيا بتلك المدارس، كما يمكن أن يستخدم من قبل الإداريين والمدرسين (وزارة التربية والتعليم، 2009، ص 73).

4- التخطيط لمستقبل التعليم الابتدائي في مصر

يمثل التعليم الابتدائي قاعدة الارتكاز في أي منظومة تعليمية، حيث تشير الأبحاث والدراسات والإستراتيجيات التعليمية إلى تأثير التعليم الابتدائي على المراحل التعليمية التالية، وتعتمد صياغة مستقبل التعليم الابتدائي في مصر على ما تم التوصل إليه من عرض لواقعه ومؤشرات كفاءته على مستوى المحافظات المصرية وما به من مميزات وسلبيات، بالإضافة إلى بعض الدراسات التي ترتبط

بموضوع الدراسة من أجل بيان أولويات التدخل التخطيطي، حيث يمكن طرح العديد من المقترحات التنموية منها:

إنشاء المزيد من المدارس.

يعكس ارتفاع كثافة الفصول في المرحلة الابتدائية وارتفاع معدلات التباعد بين المدارس في ظل انخفاض كثافتها وعدم وجود مدارس تعليم ابتدائي في بعض القرى ضرورة إنشاء المزيد من المدارس، لأن ذلك من شأنه تقليل الكثافات المرتفعة للفصول من ناحية، وإتاحة الفرصة لزيادة معدل إتاحة التعليم للجميع من ناحية أخرى، ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

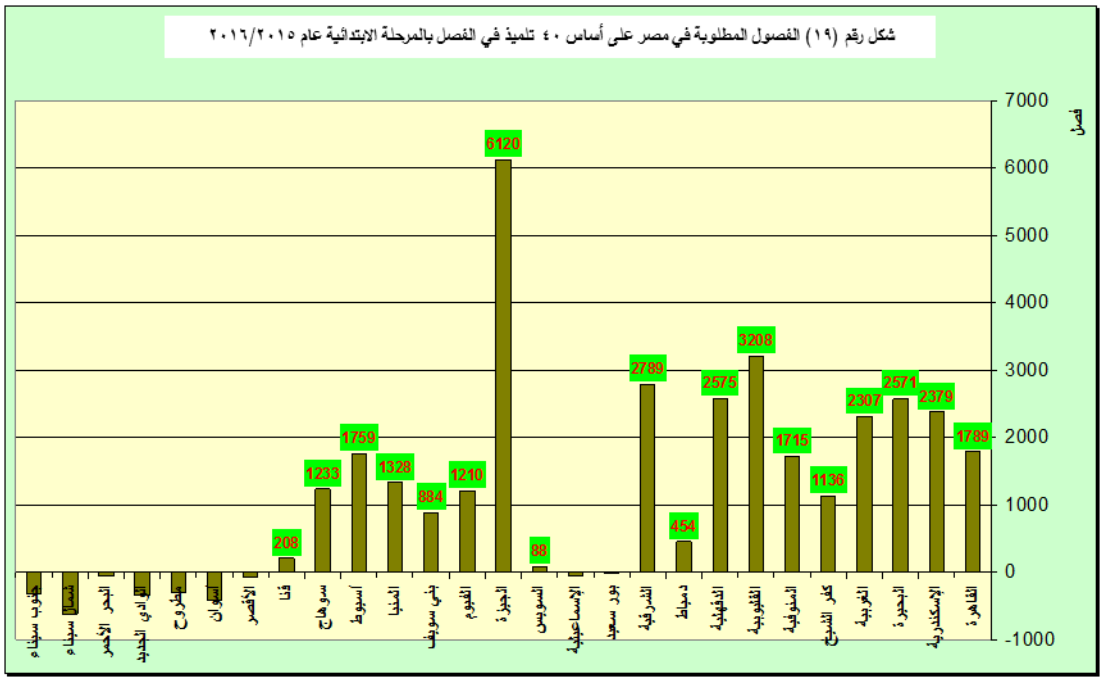
- رغم جهود هيئة الأبنية التعليمية في إنشاء وإحلال واستكمال المدارس، إلا أنها غير كافية وتحتاج إلى دعم لا مركزية إنشاء المدارس بدلاً من التعقيد الذي تشهده في الوقت الحالي، حيث تبين الدراسات أن تكلفة المباني المدرسية من الممكن أن تنخفض تماماً مع لا مركزية الميزانيات ونظم المقاولات التي تسمح بمشاركة أكبر للمجتمع المحلي، كما ينبغي أن تتعدد أوجه الاستفادة من المباني المدرسية حتى يتم تعويض تكلفتها(معهد التخطيط القومي، 2005، ص 64).
- مراعاة الكثافات السكانية ومعدلات النمو السكاني في التخطيط لإنشاء مدارس وفصول جديدة، فمن المهم أن يتواكب نمو الفصول الدراسية مع نمو السكان؛ حتى لا يقل العرض عن الطلب فترتفع كثافة الفصول وتنخفض فرص الالتحاق بالتعليم.
- البحث عن تدابير جديدة من قبل الدولة من أجل نشر وتشجيع التعليم الإلزامي، بجانب دعم العمل الأهلي في إنشاء مدارس أو فصول جديدة، من خلال تسمية هذه المدارس أو الفصول بأسماء من قاموا بالمساهمة في ظل نقص الميزانيات الحكومية لإنشاء المدارس، حيث يضيع جزء كبير من ميزانية التعليم على الباب الأول المتمثل في الأجور، فقد بلغت جملة مصروفات وزارة التربية والتعليم عام2013/2012 نحو48.4 مليار جنيه مثلت الأجور نحو88.4% منها، ومثلت الاستثمارات 4.2% (وزارة التربية والتعليم، 2014، ص69)، وقد زادت موازنة التعليم قبل الجامعي عام 2017/2016 إلى نحو 85 مليار جنيه، لكن لا يزال حال التعليم وأوضاعه محل العديد من التساؤلات.
- مراعاة معدلات التباعد بين المدارس في توقيع المدارس الجديدة، ومراعاة نقاط الانقطاع في الخدمات التعليمية، حتى لا يقطع التلاميذ مسافات أكبر وحتى لا توجد مناطق دون وصول الخدمة إليها (Hamnett, C, and Butler, T, p.481)، كما ينبغي الالتزام بالمربع السكني في توزيع التلاميذ بين المدارس.

ويراعى في إنشاء فصول أو مدارس جديدة أولوية المناطق التي تعاني عجزاً، حيث يمكن تحديد العجز أو الفائض في الفصول الدراسية عن طريق حساب الطاقة المثلى للفصول بضرب عدد

الفصول الحالية × 40 تلميذاً، لنحصل على عدد التلاميذ المفترض وجودهم بتلك الفصول، ثم نقوم بطرح هذا العدد من العدد الفعلي لنتعرف على عدد الفصول المطلوبة إذا كان هناك عجز، أو عدد الفصول التي تشهد فائضاً (عتلم، 2014، ص 162)، وقد تم تطبيق ذلك على مدارس الجمهورية، وتبين أن مصر بحاجة إلى 31531 فصلاً على أساس كثافة 40 تلميذاً/ فصل، يرتفع هذا الرقم إلى 61082 فصلاً على أساس كثافة 36 تلميذاً/ فصل بتقديرات عام 2016/2015.

ويمكن تحديد الاحتياجات المدرسية والفصول وفق الاحتياج المكاني الفعلي من المدارس من خلال دراسات محلية (خرائط ودراسات على مستوى كل مركز إداري)، لأن المنظور الشامل للاحتياجات على المستوى القومي ومستوي المحافظات يخفي الكثير من المشكلات.

ويوضح الشكل التالي رقم (19) احتياجات المحافظات المصرية من الفصول على أساس 40 تلميذاً/ فصل عام 2016/2015، ويتضح منه أن 9 محافظات تشهد فائضاً في فصولها الدراسية، يأتي على رأسها محافظات الحدود، في المقابل فإن باقي المحافظات تشهد عجزاً في فصولها ينبغي اكتماله حتى تنخفض كثافة الفصول بها، ويأتي على رأسها محافظة الجيزة التي تحتاج إلى 6120 فصلاً دراسياً ثم محافظة القليوبية التي تحتاج إلى 3208 فصول دراسية، ثم محافظة الشرقية التي تحتاج إلى 2789 فصلاً دراسياً.



ويعد انخفاض متوسط كثافة الفصل مؤشراً جيداً لحسن سير التعليم، كما أنه يؤدي لحسن استفادة التلاميذ من المدرس، حيث يعطي للمدرس الفرصة لحسن تعليم التلاميذ وتوجيههم بطريقة صحيحة (ربيع، ص 16).

رفع كفاءة المدرسين.

ينبغي رفع كفاءة المدرسين في التعليم الابتدائي من خلال اتباع خطة مستمرة للتدريب يراعى مواكبتها مع متطلبات العصر وسوق العمل، وأن تركز على الجوانب التطبيقية وليس النظرية، بحيث يتم ربط الترقية إلى درجة أعلى للمدرس باجتيازه مجموعة من الدورات المؤهلة، وكذلك ربط بعض الحوافز للمدرسين باجتيازهم لتلك لدورات التدريبية، وكذلك الحال بالنسبة لتقلد المناصب الإدارية في المدارس الذي ينبغي أن يكون من خلال معيار الكفاءة والتدريب (عتلم، ص 165).

كما ينبغي مراعاة العجز في بعض التخصصات التي تتسم بانخفاض أعداد المدرسين بها ومنها الأنشطة الرياضية والفنية والموسيقية والحاسب الآلي.

تحسين المرافق والصيانة في المدارس

يعاني الكثير من المدارس بالجمهورية من نقص بعض الخدمات وأعمال الصيانة بها، في ظل نقص الميزانيات المتاحة لذلك وارتباطها بدفع التلاميذ للمصروفات الدراسية، ومن ثم فإن إدارات المدارس المختلفة عليها الاستعانة بمجلس أمناء المدارس المختلفة ومشاركة المجتمع المدني ورجال الأعمال في بعض الأعمال ذات التكلفة المحدودة التي يؤدي عدم تنفيذها إلى التأثير على بيئة التعلم، مثل إصلاح الأثاث بالفصول وصيانة دورات المياه وتوفير الإضاءة المناسبة ووجود خط تليفون بكل مدرسة وتأمين أسوار المدارس ووجود صيدلية صغيرة بها لحالات الطوارئ.

تطوير المناهج الدراسية

من الضروري إنتاج جيل جديد من الوسائل المساعدة للتعليم حتى لا يكون الكتاب هو الأداة الرئيسية الوحيدة لتعليم الطفل، كما ينبغي دعم المكتبات ومعامل العلوم والتكنولوجيا التي تعتبر مصادر مهمة للتعليم لكن أغلبها غير مستغل (معهد التخطيط القومي، 2005، ص 65).

ويرتبط بتطوير المناهج الدراسية تطوير نظم التقويم والامتحانات، بحيث لا يكون الامتحان النهائي عليه مجمل الدرجات، بل يمكن الاستعانة بنظام التقويم المستمر لما له من انعكاس على التلاميذ بحيث يكون التقويم شاملاً للمعارف والمهارات والاتجاهات.

توفير المعامل وتطوير أساليب التدريس

يعد توفير المعامل وتطوير أساليب التدريس أحد المطالب الملحة للنهوض بالتعليم الابتدائي بمصر، فبالنسبة للمعامل اتضح من دراسة التعليم في مركز أشمون كنموذج تطبيقي افتقار الكثير من المدارس إليها، حتى الموجودة منها لا يتم استخدامها بفعالية من قبل التلاميذ في ظل عدم متابعة لتشغيلها، واعتبارها مكوناً ثانوياً للعملية التعليمية من قبل بعض التلاميذ أو المدرسين.

وقد طرحت بعض الدراسات من أجل توفير معامل التكنولوجيا الدخول في اتفاقيات مع الجهات المنتجة للتكنولوجيا أو الشركات التي تتعامل مع الأجهزة التكنولوجية لاستخدام طرازات أقدم أو

مستعملة كوسيلة لكي تتخلص الشركات من الموديلات القديمة من الأجهزة (معهد التخطيط القومي، 2005، ص 64).

أما بالنسبة لتطوير أساليب التدريس فهو من الأمور المهمة التي ينبغي على كليات التربية الاهتمام بها من خلال تخريج أجيال لديها القدرة على استخدام الأساليب غير التقليدية في التعليم، كما ينبغي تأهيل المدرسين الذين يعملون في بعض التخصصات البعيدة عن تخصصاتهم، حتى لا تتأثر العملية التعليمية بالسلب.

إلغاء الدروس الخصوصية.

يعكس انتشار الدروس الخصوصية في الجمهورية وجود خلل في المنظومة التعليمية على المستوى القومي، كما أنها مظهر من مظاهر تدهور حالة التعليم وتخلي المدرسة عن دورها وهو أمر ناجم عن أساليب التدريس والتقويم والامتحانات، وتحتاج هذه المشكلة إلى النظر إليها من منظور أشمل وأوسع، وتوجد بعض المقترحات للتخفيف من وطأة هذه المشكلة منها:

- تشديد الرقابة على مراكز الدروس الخصوصية التي انتشرت في غياب الرقابة.
- تشجيع فكرة مجموعات التقوية بمدارس الجمهورية، وضرورة إلزام المدرسين بها.
- استغلال المدارس في الفصل الصيفي لرفع مستوى التلاميذ من خلال الأنشطة الصيفية.
- ضرورة التواصل والمتابعة بين أولياء الأمور وإدارة المدرسة.
- تحسين فرص التعلم في المدارس من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة في توصيل المناهج للتلاميذ بجانب الأساليب القديمة.

توصيات أخرى للنهوض بالتعليم الابتدائي بمصر.

يوجد بعض المقترحات والتوصيات الأخرى المهمة للنهوض بالتعليم الابتدائي بالجمهورية منها:

- زيادة أعداد المدارس خصوصاً في القرى المحرومة بما يخفض الكثافة الفصلية، ويشجع على الالتحاق بالتعليم، ويقرب هذه المؤسسات التعليمية من مواقع إقامة الأسر بما يشجعها على إلحاق واستمرار أبنائها في التعليم.
- زيادة أعداد المدرسين على مستوى المدارس سواء بتعيين مدرسين جدد، أو بإعادة التوزيع للمدرسين الحاليين لسد النقص، بما يحقق خفضاً في نسب التلاميذ/ مدرس.
- إنشاء مدارس الفصل الواحد لمواجهة المتسربات من الفتيات في مراحل سابقة، وكذلك فصول محو الأمية، مع وضع آلية للتنسيق بين الإدارات التعليمية وجهاز محو الأمية والجهود الشعبية والتطوعية في هذا الصدد.
- الاهتمام بالمحتوى التعليمي للتلاميذ وتحسين نوعيته المتمثلة في استخدام أساليب التعليم الحديثة.
- الاهتمام بالمعلم وتأهيله جيداً، وتحسين ظروفه، والقضاء على ظاهرة الدروس الخصوصية.

- مواجهة انخفاض نسب القيد بالمرحلة الابتدائية لاسيما ما يتعلق بالإناث، بوضع التشريعات اللازمة والمقيدة، خصوصاً في مواجهة انخفاض نسب قيد الإناث، جنباً إلي جنب مع المحفزات الإيجابية لتشجيع الأسر على إلحاق بناتهن بالتعليم.
- إتاحة فرص أوسع لمشاركة القطاع الأهلي والتعاوني الخاص في توسيع نطاق الخدمات التعليمية.

وتضمنت الخطة الإستراتيجية لمصر عام 2015/2014 فيما يخص التعليم أن يكون التعليم بجودة عالية متاحاً للجميع دون تمييز في إطار نظام مؤسسي، وكفء، وعادل، ومستدام، مرتكز على المتعلم الممكن تكنولوجياً، يساهم في بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق إمكانياتها لمواطن معتز بذاته، ومستنير، ومبدع، ومسئول، وفخور بتاريخ بلاده، وشغوف ببناء مستقبلها وقادر على التعامل تنافسياً مع الكيانات الإقليمية والعالمية.

5- نتائج وتوصيات البحث.

أولاً: نتائج البحث.

أسفرت دراسة التباين المكاني لبعض مؤشرات كفاءة التعليم الابتدائي في مصر عن العديد من النتائج منها:

- تتعدد مكونات التعليم الابتدائي في مصر، حيث يضم 34.8% من مدارس الجمهورية، كما يضم 49.5% من أعداد الفصول، و53.4% من أعداد التلاميذ عام 2016/2015.
- تم الاعتماد على بعض المؤشرات للوقوف على كفاءة التعليم الابتدائي بمحافظات الجمهورية منها كثافة الفصل ونصيب المدرس من التلاميذ ونسبة النوع والمؤهل الدراسي للمدرسين ومعدلات تباعد المدارس وكثافتها.
- يعد التعليم الابتدائي في مصر أعلي المراحل التعليمية في كثافة الفصول به، حيث بلغت كثافة الفصل به 45.4 تلميذاً/ فصل عام 2016/2015، وترتفع كثافة الفصل في المدارس الحكومية إلى 47.1 تلميذاً/ فصل مقابل 33.7 تلميذاً/ فصل في المدارس الخاصة، كما ترتفع الكثافة في 11 محافظة عن المتوسط القومي.
- تتجه كثافة الفصل بالمرحلة الابتدائية نحو التزايد، من 40.2 تلميذاً/ فصل عام 2002/2001 إلى 45.4 تلميذاً / فصل عام 2016/2015، في ظل العلاقة غير المتوازنة بين نمو أعداد الفصول ونمو أعداد التلاميذ في مصر، حيث زاد عدد الفصول في مصر خلال الفترة 2002/2001 حتى 2016/2015 بنحو 33.6%، بينما زادت أعداد التلاميذ خلال الفترة نفسها بنسبة 50.8%، أي أن الزيادة في أعداد التلاميذ تفوق بكثير الزيادة في أعداد الفصول.

- سجل نصيب المدرس من التلاميذ في التعليم الابتدائي 25.4 تلميذاً/ مدرس على المستوى القومي عام 2016/2015، وارتفع نصيب المدرس من التلاميذ ليبلغ 26.3 تلميذاً/ مدرس عام 2017/2016.
- تبين من الدراسة أن 53% فقط من المدرسين من المؤهلات الممتازة والعليا التربوية، وأن نسبتهم تزيد لدى الإناث عن الذكور، ويلي هذه الفئة المؤهلات المتوسطة وفوق المتوسطة التربوية بنسبة 34.6%، ثم المؤهلات الممتازة والعليا غير التربوية بنسبة 8.3%، ثم المؤهلات المتوسطة وفوق المتوسطة غير التربوية بنسبة4.1%، أي أن حوالي 12.4% من المدرسين غير تربويين، بالإضافة إلى أن حوالي خمسي (38.7%) المدرسين لم يحصلوا على مؤهلات عليا، وهذا بلا شك له انعكاسه على العملية التعليمية في هذه المرحلة التي تعد الأساس لما يليها من مراحل تعليمية.
- أوضحت الدراسة التفاوت في أعداد المدرسين في كل مادة ، حيث مثل مدرسو المادة نحو 28.4% من أعداد المدرسين، كما مثل مدرسو اللغة العربية والدين 24.8%، يلي ذلك الرياضيات بنسبة 10.2 % ثم اللغة الإنجليزية بنسبة 9.1% ثم الدراسات الاجتماعية بنسبة 5.9% ثم العلوم بنسبة 4.6% عام 2017/2016، أي أن هناك تركزاً واضحاً للمدرسين في بعض المواد، في المقابل نجد أن المدرسين في الأنشطة الرياضية والفنية والموسيقية والحاسب الآلي وبعض التخصصات نسبتهم جد محدودة، مما يعكس ضرورة الاهتمام بالأنشطة المختلفة جنباً إلى جنب مع المواد الأساسية في المرحلة الابتدائية.
- تفوق نسبة التلاميذ على التلميذات في المرحلة الابتدائية كمتوسط لمصر بنسبة 51.6% و48.4% لكل منهما على التوالي، لذلك فقد بلغت نسبة النوع 106.4 ذكور/ 100 أنثى، في ظل حرص بعض الأسر حتى الآن على تعليم الذكور دون أن تتاح نفس الفرصة للإناث.
- تتباين نسبة النوع في التعليم الابتدائي في المحافظات المصرية حيث ترتفع عن 110 ذكور/ 100 أنثى في ثلاث محافظات هي مطروح وبني سويف وأسيوط ، كما تتراوح نسبة النوع بين 107 – 110 ذكور/ 100 أنثى في ثماني محافظات ، أغلبها من محافظات الوجه القبلي بالإضافة على شمال سيناء.
- سجل مؤشر تلميذ/ مدرسة في المرحلة الابتدائية 588.3 تلميذاً/ مدرسة عام 2016/2015 مقابل 451 تلميذاً/ مدرسة عام 2002/2001، وقد تباين هذا المؤشر بين المدارس الحكومية التي سجلت 599.8 تلميذاً/ مدرسة والمدارس الخاصة التي سجلت 496.6 تلميذاً/ مدرسة بنسبة 82.7% من المدارس الحكومية، كما سجل المؤشر 683.3 تلميذاً/ مدرسة في الحضر مقابل

529.5 تلميذاً / مدرسة في الريف ، أي أن مدارس الحضر أكثر في استيعاب التلاميذ من مدارس الريف.

- بلغ معدل تباعد المدارس الابتدائية في مصر 0.06 كم، ويشهد هذا المعدل تفاوتاً جغرافياً في محافظات مصر المختلفة بصورة يعكس من خلالها العلاقة بين مساحة المحافظات وعدد مدارسها.
- سجل معدل القيد الإجمالي للبنين في مصر عام 2015/2014 (94.6%) مقابل 95.6% للبنات و95.2% لمتوسط القيد الإجمالي، وقد تباين هذا المعدل في محافظات مصر، حيث يرتفع في محافظات الحدود وينخفض في المحافظات الحضرية.
- أوضحت الدراسة أن 53238 تلميذاً من المرحلة الابتدائية عام 2015/2014 قد تسربوا، منهم نحو 39% من الإناث و61 % من الذكور.
- أن هناك عدم اهتمام بمدرسي الأنشطة الرياضية والفنية والموسيقية والحاسب الآلي، فنسبتهم محدودة للغاية من إجمالي عدد مدرسي المرحلة الابتدائية، فعلي سبيل المثال لا الحصر بلغت نسبة مدرسي الحاسب الآلي 3.5% فقط، ونسبة مدرسي التربية الرياضية 2.5% فقط من أعداد المدرسين في مصر عام 2017/2016.
- رغم تعدد النظم في المدارس الابتدائية في الجمهورية فإن نحو 62.1% من مدارسها تعاني وجود مشكلات تتعلق بفترات الدراسة، سواء من حيث عمل مدرسة أخرى مع المدرسة في الوقت نفسه، أو وجود مدارس تعمل فترة ثانية مسائية، أو مدارس تعمل على فترتين أو مدارس تعمل بنظام اليوم الكامل ومعها مدرسة أخرى، الأمر الذي يتطلب سرعة التدخل بإنشاء المزيد من المدارس خصوصاً في المناطق التي تشهد ضغطاً كبيراً على مدارسها.
- ارتبط تعدد فترات الدراسة بالمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية، فنحو 99.7% من المدارس التي تعمل فترتين أو أكثر حكومية، تضم 99.8% من أعداد الفصول و99.9% من أعداد التلاميذ، مما يؤكد ضرورة الارتقاء بالتعليم الحكومي في مرحلته الابتدائية والمراحل التعليمية الأخرى.
- بلغت نسبة النجاح بالتعليم الابتدائي في مصر عام 2016/2015 نحو 92.5% ترتفع بين الإناث إلى 94.3% وتنخفض بين الذكور إلى 90.9% ، ويلاحظ تباين نسبة النجاح بين التعليم الابتدائي الحكومي والخاص، حيث بلغت نسبة النجاح في التعليم الحكومي 91.9% مقابل 99.4% للتعليم الخاص، كما ترتفع نسبة النجاح في الحضر عن الريف، حيث بلغت نسبة النجاح في الحضر 93.5% بنسبة 95.1% للإناث و92.1% للذكور، لكنها تنخفض في الريف

إلى 91.7% بنسبة 93.7% للإناث و89.9% للذكور، وقد تباينت نسبة النجاح في محافظات مصر.

- رغم انخفاض نسبة الأمية في مصر من 39.4% عام 1996 إلى 30.1% عام 2006 إلى 18.6% عام 2016، فإنها لا تزال مرتفعة بالمقارنة ببعض دول العالم، فوجود ما يقرب من خُمس السكان تحت خطر الأمية يعد من المشكلات الخطيرة في مصر.
- يراعى في إنشاء فصول أو مدارس جديدة أولوية المناطق التي تعاني عجزاً، وقد تم تطبيق ذلك على مدارس الجمهورية، وتبين أن مصر بحاجة إلى 31531 فصلاً على أساس كثافة فصل 40 تلميذاً/ فصل، يرتفع هذا الرقم إلى 61082 فصلاً على أساس كثافة فصل 36 تلميذاً/ فصل عام 2016/2015، كما ينبغي إعداد خرائط تفصيلية لاحتياجات المراكز الإدارية على مستوى المحافظات من المدارس والفصول والمدرسين.
- تم وضع العديد من الأولويات التخطيطية لتنمية التعليم الابتدائي بمصر اعتماداً على ما سجلته المؤشرات منها إنشاء المزيد من المدارس وتحسين الخدمات والمرافق بالمدارس ورفع كفاءة المدرسين وتطوير المناهج الدراسية وتوفير المعامل وتطوير أساليب التدريس وتشجيع تعليم الإناث من أجل خفض نسبة النوع، ومراعاة كثافة المدارس ومعدلات تباعدها عند إنشاء مدارس جديدة، وضرورة وضع مؤشر تلميذ/ مدرس عند تعيين مدرسين جدد، والارتقاء بكفاءة المدرسين.

ثانياً: توصيات البحث.

انتهى البحث ببعض التوصيات منها ما يلي:

- ضرورة دراسة مؤشرات كفاءة التعليم الابتدائي على المستوى القومي والمستويات المكانية الصغرى، لما لها من أهمية في تحديد التفاوتات المكانية في هذه المؤشرات.
- ينبغي وضع المتغير السكاني في الاعتبار عند إنشاء المدارس الجديدة والتوسع في الفصول الدراسية.
- يجب الاهتمام بالأبعاد الكمية والكيفية للمدرسين لما لها من انعكاسات عديدة على العملية التعليمية.
- تشجيع تعليم الإناث والحث عليه خصوصاً في بعض المحافظات التي شهدت ارتفاع نسبة النوع بالتعليم الابتدائي بها.
- ضرورة مراعاة معدلات تباعد المدارس الابتدائية وكثافتها عند التخطيط لإنشاء مدارس جديدة.
- مراعاة عدم زيادة معدل خدمة المدارس الابتدائية من السكان، لأن زيادة هذا المعدل من شأنه أن يؤثر بالسلب على العملية التعليمية وعلي معدلات القيد والتسرب والغياب.

- ينبغي البحث بشكل جدي في كيفية زيادة معدلات القيد في التعليم الابتدائي وخفض معدلات التسرب.
- ينبغي التدخل لحل مشكلة تعدد فترات الدراسة في الكثير من المدارس الابتدائية بالجمهورية، لأن هذه المشكلة لها العديد من الانعكاسات السلبية على العملية التعليمية.
- أن يتم توجيه خريطة الإنشاءات والاستثمارات التعليمية في مصر بدلالة الحالة التعليمية للسكان في المحافظات المصرية.
- مراعاة الكثافة السكانية ومعدلات النمو السكاني عند إنشاء المدارس ، بحيث يتواكب معدل نمو المدارس مع معدل نمو السكان.

المراجع

أولاً: مصادر البيانات والمعلومات:

1. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، التعداد العام لسكان الجمهورية عام 1996 و2006.
2. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، مصر في أرقام ، 2015 و2016.
3. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، النشرة السنوية للتعليم قبل الجامعي في مصر 2015/2014.
4. الهيئة العامة لتعليم الكبار، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، بيانات الأمية في مصر عام 2016.
5. وزارة التربية والتعليم، المؤشرات القومية للتعليم في مصر، الدليل الفني، يناير2009.
6. وزارة التربية والتعليم، الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014- 2030 ، التعليم المشروع القومي لمصر، 2015.
7. وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات، الكتاب الإحصائي السنوي 2016/2015.
8. وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات، الملخص الإحصائي للتعليم قبل الجامعي 2017/2016.
9. موقع هيئة الأبنية التعليمية :http://gaeb.gov.eg

ثانياً: المراجع العربية.

1. إبراهيم على إبراهيم على، **تحليل خرائط الخدمات التعليمية لمحافظة الدقهلية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب جامعة بنها، 2010.
2. أسعد على سليمان أبو غزالة، **الأسس والمعايير التخطيطية لمنشآت التعليم الأساسي وأثره على التنمية العمرانية لمدينة القاهرة** ، مؤتمر الأزهر الهندسي الدولي الحادي عشر، ديسمبر 2010.
3. بثينة الديب ، **تحليل بيانات تعداد سكان عام 2006 من منظور النوع الاجتماعي**، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، 2008.
4. حنان أحمد محمد يوسف ، **الحالة التعليمية لسكان محافظة القليوبية: دراسة في جغرافية السكان**، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الجغرافيا كلية التربية جامعة عين شمس، 2014.
5. خالد عبد الفتاح ، **واقع الخدمات التعليمية في مصر، ورقة عمل مقدمة لورشة عمل اللامركزية والخدمات العامة**، مؤسسة ماعت للسلام والتنمية، أكتوبر 2012.

6. رئاسة الجمهورية، **المجالس القومية المتخصصة، المباني المدرسية**، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي، 2009.
7. عبد الحميد إبراهيم ربيع، **خدمة التعليم العام قبل الجامعي وأثرها في سوق العمل، دراسة ميدانية على مركز الشهداء منوفية**، مجلة كلية الآداب جامعة المنوفية، العدد الثامن والثلاثون، مارس 2008.
8. عبد الله عبد السلام أحمد أبو العينين، **جغرافية التعليم قبل الجامعي في محافظة الإسكندرية**، مجلة الإنسانيات، كلية الآداب بدمنهور، العدد الثالث عشر، 2003.
9. علاء سيد محمود عبد الله، **التعليم الابتدائي في مصر: دراسة في جغرافية الخدمات**، المجلة الجغرافية العربية، العدد السابع والثلاثون، 2001.
10. فايز محمد العيسوي ، **خرائط التوزيعات البشرية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000.
11. فتحي محمد أبو عيانة، **جغرافية السكان، أسس وتطبيقات**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1993.
12. فتحي محمد مصيلحي، **جغرافية الخدمات، الإطار النظري وتجارب عربية**، مطابع جامعة المنوفية، 2001.
13. المجلس الدولي للسكان ومجلس الوزراء، **مسح النشء والشباب في مصر**، يناير 2011.
14. مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، **تقرير خصائص الأسرة المصرية بمحافظة المنوفية**، يونيو 2005.
15. مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، **استطلاع رأي حول إنفاق أولياء الأمور على المستويات المختلفة من التعليم**، مارس 2011.
16. مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، **واقع التعليم في مصر، سلسلة تقارير معلوماتية**، عدد 68، مارس 2013.
17. معهد التخطيط القومي، **تقرير التنمية البشرية لمصر عام 2005**.
18. معهد التخطيط القومي، **التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية بين المحافظات المصرية**، مذكرة خارجية رقم 1657، أكتوبر 2016.
19. موسى فتحي موسى عتلم، **خريطة التعليم العام قبل الجامعي في مركز أشمون – دراسة في جغرافية الخدمات**، مجلة بحوث كلية الآداب جامعة المنوفية، العدد 97، إبريل 2014.
20. موسى فتحي موسى عتلم، **الجغرافيا الاقتصادية، دراسة نظرية وتطبيقية**، مطابع جامعة المنوفية،2015.
21. نجلاء عبد الحميد راتب، **أزمة التعليم في مصر**، مركز المحروسة للبحوث والنشر، القاهرة، 1998.

ثالثاً: المراجع غير العربية.

1. Population Council of Egypt, Challenges facing the Egyptian education system,Access,Quality and Inequality ,2010 .
2. Biltagy.M, Ouality of education, Earning and Demand Function for Schooling in Egypt, In Social and Behavioral Sciences, Vol.69, 2012 .
3. Hamnett,C, and Butler,T, Geography matters: the role distance plays in reproducing educational Inequality in East London, Transaction of the institute of British Geographers, Vol.36,No.4, October 2011 .
4. Stutz,F, Warf,B, The World Economy, Resources, Location, Trade and Development , Fourth Edition ,Prentice Hall, New Jersey, 2005.

ملحق رقم (1) التوزيع النسبي للمدارس في مصر عام 2016/2015

المرحلة	حكومي	خاص	حضر	ريف	الإجمالي	نسبة المدارس
قبل الابتدائي	8806	2258	4753	6311	11064	21.3
الابتدائي	16058	2027	6910	11175	18085	34.8
التعليم المجتمعي	5083	0	700	4383	5083	9.8
الإعدادي	9784	1682	4691	6775	11466	22.0
الثانوي العام	2166	1069	2140	1095	3235	6.2
الثانوي الصناعي	1080	10	829	261	1090	2.1
الثانوي الزراعي	232	0	154	78	232	0.4
الثانوي التجاري	581	149	472	258	730	1.4
الثانوي الفندقي	75	23	87	11	98	0.2
التربية الخاصة	922	17	725	214	939	1.8
الإجمالي	44787	7235	21461	30561	52022	100.0

المصدر: وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار، كتاب الإحصاء السنوي2015/ 2016، والنسب من حساب الباحث

ملحق رقم (2) التوزيع الجغرافي للمدارس الابتدائية في مصر عام 2016/2015

المحافظة	حكومي	خاص	حضر	ريف	الإجمالي
القاهرة	836	669	1505	0	1505
الإسكندرية	560	259	807	12	819
البحيرة	1286	44	254	1076	1330
الغربية	767	45	193	619	812
كفر الشيخ	703	6	124	585	709
المنوفية	781	40	162	659	821
القليوبية	639	114	279	474	753
الدقهلية	1256	34	340	950	1290
دمياط	301	18	107	212	319
الشرقية	1445	48	332	1161	1493
بور سعيد	126	22	148	0	148
الإسماعيلية	336	19	150	205	355
السويس	116	11	127	0	127
الجيزة	723	426	674	475	1149
الفيوم	552	29	107	474	581
بني سويف	617	25	136	506	642
المنيا	1016	79	309	786	1095
أسيوط	807	37	206	638	844
سوهاج	956	35	217	774	991
قنا	656	13	109	560	669
الأقصر	297	8	111	194	305
أسوان	460	10	107	363	470
مطروح	223	7	105	125	230
الوادي الجديد	144	0	58	86	144
البحر الأحمر	86	18	90	14	104
شمال سيناء	256	6	117	145	262
جنوب سيناء	113	5	36	82	118
الإجمالي	16058	2027	6910	11175	18085

المصدر: من حساب الباحث اعتماداً على بيانات وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار، كتاب الإحصاء السنوي2015/ 2016

ملحق رقم (3) التوزيع الجغرافي للفصول في المدارس الابتدائية في مصر عام 2016/2015

المحافظة	حكومي	خاص	حضر	ريف	الإجمالي
القاهرة	14208	10120	24328	0	24328
الإسكندرية	8769	3647	12319	97	12416
البحيرة	14533	494	3369	11658	15027
الغربية	10325	680	3297	7708	11005
كفر الشيخ	7777	58	1771	6064	7835
المنوفية	10062	566	2379	8249	10628
القليوبية	11408	1769	5991	7186	13177
الدقهلية	13869	619	4452	10036	14488
دمياط	3761	251	1655	2357	4012
الشرقية	15956	625	4271	12310	16581
بور سعيد	1676	203	1879	0	1879
الإسماعيلية	3616	282	1966	1932	3898
السويس	1585	258	1843	0	1843
الجيزة	13646	6681	12845	7482	20327
الفيوم	7756	470	1750	6476	8226
بني سويف	7558	357	1844	6071	7915
المنيا	13658	1039	4126	10571	14697
أسيوط	10541	471	2839	8173	11012
سوهاج	11614	565	2960	9219	12179
قنا	8176	148	1498	6826	8324
الأقصر	3119	69	1242	1946	3188
أسوان	4343	109	1229	3223	4452
مطروح	1849	79	1142	786	1928
الوادي الجديد	1080	0	494	586	1080
البحر الأحمر	1011	203	1124	90	1214
شمال سيناء	2005	52	1134	923	2057
جنوب سيناء	684	41	270	455	725
الإجمالي	204585	29856	104017	130424	234441

المصدر: من حساب الباحث اعتماداً على بيانات وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار، كتاب الإحصاء السنوي2015/ 2016

ملحق رقم (4) التوزيع الجغرافي للتلاميذ في المدارس الابتدائية في مصر عام 2016/2015

المحافظة	حكومي	خاص	الإجمالي	نسبة الحكومي	نسبة البنين
القاهرة	716733	327963	1044696	68.6	51.3
الإسكندرية	470611	121199	591810	79.5	51.6
البحيرة	687511	16409	703920	97.7	51.0
الغربية	507675	24791	532466	95.3	51.0
كفر الشيخ	356893	1955	358848	99.5	50.8
المنوفية	474713	19014	493727	96.1	51.3
القليوبية	593633	61785	655418	90.6	51.3
الدقهلية	659539	22981	682520	96.6	51.2
دمياط	169359	9295	178654	94.8	51.5
الشرقية	754170	20637	774807	97.3	50.9
بور سعيد	66533	7592	74125	89.8	51.7
الإسماعيلية	143938	9626	153564	93.7	51.5
السويس	67883	9347	77230	87.9	51.9
الجيزة	832963	224931	1057894	78.7	51.7
الفيوم	358446	18996	377442	95.0	52.2
بني سويف	339941	12034	351975	96.6	52.7
المنيا	604121	36898	641019	94.2	52.3
أسيوط	492345	18511	510856	96.4	52.6
سوهاج	515413	21078	536491	96.1	52.0
قنا	335818	5473	341291	98.4	51.8
الأقصر	121219	3299	124518	97.4	51.3
أسوان	157798	3276	161074	98.0	50.8
مطروح	62620	2450	65070	96.2	53.1
الوادي الجديد	29175	0	29175	100.0	51.3
البحر الأحمر	41430	4962	46392	89.3	51.5
شمال سيناء	56353	1188	57541	97.9	52.0
جنوب سيناء	15223	1114	16337	93.2	51.6
الإجمالي	9632056	1006804	10638860	90.5	51.6

المصدر: من حساب الباحث اعتماداً على بيانات وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار، كتاب الإحصاء السنوي2015/ 2016 والنسب من حساب الباحث

ملحق رقم (5) التوزيع النسبي للمدرسين وفقاً للمؤهل الدراسي في المدارس الابتدائية في مصر عام 2016/2015

المحافظة	مؤهلات ممتازة وعليا تربوية	مؤهلات ممتازة وعليا غير تربوية	مؤهلات فوق متوسطة ومتوسطة تربوية	مؤهلات فوق متوسطة ومتوسطة غير تربوية	مؤهلات أخرى
القاهرة	43.1	25.3	28.5	3.2	0.01
الإسكندرية	57.9	17.2	21.3	3.7	0.00
البحيرة	52.1	4.2	32.9	10.8	0.00
الغربية	62.0	5.9	25.7	6.5	0.01
كفر الشيخ	57.8	4.2	36.7	1.3	0.00
المنوفية	42.4	7.1	45.0	5.6	0.01
القليوبية	45.2	8.2	43.4	3.2	0.00
الدقهلية	36.9	2.4	55.9	4.7	0.01
دمياط	49.4	1.9	45.3	3.4	0.00
الشرقية	48.6	5.0	42.1	4.3	0.01
بور سعيد	69.0	2.9	25.8	2.3	0.00
الإسماعيلية	52.0	4.1	41.3	2.6	0.00
السويس	54.8	3.2	40.2	1.8	0.00
الجيزة	46.9	20.4	29.8	2.8	0.02
الفيوم	50.2	4.2	41.1	4.5	0.00
بني سويف	57.8	7.2	30.2	4.9	0.01
المنيا	69.6	6.7	20.9	2.8	0.00
أسيوط	65.2	4.9	27.0	2.9	0.00
سوهاج	56.9	4.8	36.2	2.1	0.01
قنا	64.5	4.3	27.5	3.7	0.00
الأقصر	52.0	4.4	39.9	3.7	0.00
أسوان	54.0	4.6	33.1	8.2	0.01
مطروح	62.0	3.3	32.8	1.9	0.00
الوادي الجديد	50.8	1.1	41.5	6.6	0.00
البحر الأحمر	56.9	9.8	31.9	1.4	0.00
شمال سيناء	58.4	5.6	34.2	1.8	0.00
جنوب سيناء	63.8	11.0	24.6	0.5	0.00
الإجمالي	53.0	8.3	34.6	4.1	0.01

المصدر: من حساب الباحث اعتماداً على بيانات وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار، كتاب الإحصاء السنوي 2016

ملحق رقم (6) التوزيع الجغرافي للسكان حسب الاستمرارية في التعليم في مصر عام 2006

المحافظة	لم يلتحق	التحق ولم يتسرب	التحق وتسرب	نصيب الفرد من سنوات التعليم
القاهرة	12.9	81.4	5.7	9.4
الإسكندرية	10.2	84.1	5.7	8.7
البحيرة	10.9	84.8	4.3	6.1
الغربية	6.6	89.7	3.7	7.7
كفر الشيخ	6.1	91.1	2.8	6.5
المنوفية	5.9	90.6	3.5	7.4
القليوبية	9.6	85.7	4.7	7.4
الدقهلية	7.8	89.1	3.1	7.3
دمياط	6.1	87.5	6.4	7.5
الشرقية	10.0	86.1	4.0	6.9
بور سعيد	4.4	93.5	2.2	9.2
الإسماعيلية	5.7	89.1	5.2	7.7
السويس	3.3	93.9	2.9	8.6
الجيزة	14.0	79.6	6.4	7.8
الفيوم	12.1	84.5	3.4	5.5
بني سويف	11.9	83.5	4.6	5.5
المنيا	12.5	84.8	2.7	5.4
أسيوط	12.9	83.0	4.1	5.8
سوهاج	11.5	85.6	2.9	5.7
قنا	8.0	89.8	2.3	6.3
الأقصر	14.0	81.1	4.9	7.4
أسوان	9.6	87.2	3.2	7.8
مطروح	13.6	79.8	6.7	5.7
الوادي الجديد	3.6	95.2	1.2	8.6
البحر الأحمر	12.9	81.8	5.3	10.4
شمال سيناء	6.2	91.7	2.1	7.6
جنوب سيناء	13.6	79.6	6.8	10.8
الإجمالي	10.4	85.4	4.2	7.2

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، تعداد سكان مصر عام 2006 ، والنسب من حساب الباحث.

خلاصة الأوراق والمناقشات

ومن أبرز ما خلصت إليه هذه الأوراق والمناقشات التي دارت حولها:

- لا يمكن مناقشة قضية تمويل التعليم بمعزل عن كل قضايا التعليم الأخرى وهيكل المنظومة التعليمية ككل.
- بالرغم من إشارة العديد من الأبحاث إلى أهمية تقديم القروض الميسرة للطلبة كأحد مصادر التمويل في مصر وخاصة للفقراء، إلا أن هذه السياسة في الدول المتقدمة التي قطعت شوطاً كبيراً في تطبيقها تواجَه بمعارضة من قبل الطلاب لأنها تشترط عليهم سداد هذه القروض من الدخل المتحصل عليه بعد التخرج والحصول على فرصة عمل، وهو ما يشكل عبئاً على الطالب في المستقبل.
- تكمن المشكلة الأساسية في تعدد الجهات المسئولة والتي تسعى كل منها للتركيز على جزئية ما من أجزاء منظومة التعليم. ولذا فمن الضروري التنسيق بين هذه الجهات وإحداث التكامل بينها.
- المقارنات المكانية بين مؤشرات التعليم يجب ألا تغفل الخصائص المميزة والمعلومات المتكاملة عن واقع المكان حتى تستقيم المقارنة.

القسم الرابع: قضايا دعم التنمية المستدامة

إدماج البعد البيئي بالتعليم لدعم التنمية المستدامة في مصر

إعداد

د/ سحر البهائي

أستاذ مساعد بمعهد التخطيط القومي
Email: drsaharelbahai@yahoo.com

المستخلص

استهدف البحث بصفة رئيسية إدماج البعد البيئي في التعليم لدعم التنمية المستدامة بمصر، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف تم دراسة مفهوم كل من التربية البيئية والتعليم البيئي، وتم مراجعة إستراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر **2030** وبرنامج عمل الحكومة **2016-2018** لمعرفة هل تم مراعاة إدماج البعد البيئي بمحور التعليم بكليهما، كما تمت مراجعة المفاهيم البيئية بالمناهج الدراسية لمراحل التعليم قبل الجامعي للعام **2017/2016**، ومدى ارتباط هذه المفاهيم بالتحديات البيئية في المجتمع المصري، ثم عرض البحث تجارب تطبيقية لبعض الدول التي أدمجت التعليم البيئي في العملية التعليمية. وقد توصل البحث إلى أهم النتائج التالية:

(1) عدم إدماج البعد البيئي في محور التعليم بكل من إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر **2030**، وبرنامج عمل الحكومة مارس **2016**– يونيو **2018**. **(2)** المفاهيم البيئية التي اشتملت عليها المناهج الدراسية بمراحل التعليم قبل الجامعي كانت بهدف دراسة البيئة، وليست بهدف التعليم البيئي للمتعلم، وهو ما يشير إلى عدم وجود تعليم بيئي بمفهومه الشامل بالمدارس المصرية، فضلاً عن عدم وجود استمرارية في دراسة المفاهيم البيئية بالمناهج الدراسية طوال مراحل التعليم قبل الجامعي. (3) وجود فجوة معرفية بين التحديات البيئية بالمجتمع المصري وبين ما يدرسه التلميذ من مفاهيم متعلقة بالبيئة لا تغطي كافة التحديات مما يترتب عليه تدني الوعي البيئي والمعرفي للطلبة بكيفية المحافظة على البيئة، وصيانتها وعدم الإسراف في استخدام مواردها، واستثمارها على نحو يحقق الاستخدام الرشيد ويحافظ على حقوق الأجيال القادمة.

في ضوء النتائج المتحصل عليها يوصي البحث بما يلي: **(1)** تبني برنامج تعليم بيئي شامل قائم على مبادئ التنمية المستدامة. **(2)** الاستفادة من نماذج المدارس الإيكولوجية بالمغرب أو المدارس البيئية بالإمارات أو برنامج مؤسسة التعليم البيئي، عند إعداد برنامج وطني للتعليم البيئي على أن يعتمد هذا البرنامج ومكوناته على الواقع والبيئة المصرية. **(3)** إدراج مفهوم التنمية المستدامة والمسؤولية المجتمعية نحو البيئة في المناهج المدرسية بمختلف المراحل وخاصة السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، حيث يسهل تشكيل سلوك الطفل في هذه المرحلة، وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو زيادة فهمه وتعامله مع بيئته.

الكلمات الدالة: التنمية المستدامة، التربية البيئية، التعليم البيئي، المدارس البيئية، مصر.

Abstract

The main objective of the research is to integrate the environmental dimension in education to support sustainable development in Egypt.

Based on tackling the subject matter of this research, the research recommends the Following:

(1) Adopting an Environmental Education Program based on the principles of Sustainable Development.

(2) Utilizing the models of Eco-schools in Morocco or environmental schools in the UAE or the program of the Environmental Education Foundation, when preparing a national program for environmental education. This program and its components will depend on reality and the Egyptian environment.

(3) Incorporating the concept of Sustainable Development and social responsibility towards the Environment in school curricula , especially the first years of primary school.

مقدمة:

تبنت الأمم المتحدة عبر العقود الماضية جهوداً ومبادرات عالمية متعددة تتعلق بالتنمية المستدامة تم تتويجها بتوقيع **193** دولةً لاتفاقية خطة التنمية المستدامة العالمية لعام **2030** وذلك في سبتمبر **2015**، والتي تتضمن سبعة عشر هدفاً للتنمية المستدامة في إطار أبعادها الثلاثة: الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية. ويمثل ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة العالمية السبعة عشر، تقديراً لدور التعليم في تحسين نوعية وأداء القدرات البشرية وتفعيل دورها في كافة أبعاد التنمية المستدامة الثلاثة، وهو الأمر الذى يساهم بدوره في تعزيز ودعم القيم التي تسعى الأمم المتحدة لنشرها وغرسها منذ تأسيسها والهادفة إلى إحلال الأمن والسلام والرفاه في عالم يحتضن ثقافات واتجاهات مختلفة. وعلى المستوى الوطني، فقد أطلقت مصر في فبراير عام **2016** إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر **2030** والتي تتضمن ثلاثة أبعاد للتنمية المستدامة[1] **(1)** البعد الاقتصادي. **(2)** البعد الاجتماعي. **(3)** البعد البيئي.

ركزت الإستراتيجية على توجيه الاهتمام بالبعد البيئي، بحيث يمثل في عام **2030** محوراً أساسياً ومتداخلاً في كافة القطاعات التنموية والاقتصادية بما يحقق أمن الموارد الطبيعية، ويدعم عدالة استخدامها، والاستغلال الأمثل لها والاستثمار فيها وبما يضمن حقوق الأجيال القادمة، ويعمل على تنويع مصادر الإنتاج والأنشطة الاقتصادية، مما يساهم في دعم التنافسية، وتوفير فرص عمل جديدة، والقضاء على الفقر، ويحقق عدالة اجتماعية مع توفير بيئة نظيفة وصحية وآمنة للمواطن المصري. وركز محور التعليم بالإستراتيجية على إتاحة التعليم بجودة عالية للجميع دون

1 – ملحق رقم (1) بالبحث.

تمييز، وأن يساهم في بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق إمكاناتها لأقصى مدى لمواطن مصري مستنير ومبدع مسؤول.

وفي ضوء ذلك، فإن التنمية المُستدامة تُعنى بالمُجتمع والبيئة والاقتصاد الرشيد والأمن بمفهومه الشامل، وتسعى للنهوض بها مُجتمعة دون الإخلال بتوازناتها مع المحافظة على حقوق الأجيال القادمة من الموارد الطبيعية، ومن ناحية أخرى، يعتبر التعليم المحرك الرئيسي للتنمية حيث إنه الأساس الذي يحدد نوعية وقدرات البشر وتقدُّم أي مجتمع وتطوره، كما أنه يقوم بدور رئيسي في التحول المطلوب إلى مجتمعات أكثر استدامة من الناحية البيئية، فالتعليم يغرس القيم والمعارف والسلوكيات البيئية، كما يساهم في تنمية وتطوير المهارات والمفاهيم والأدوات التي يمكن أن تستخدم في خفض أو إيقاف الممارسات غير المستدامة مثل الاستهلاك المفرط للموارد. وعليه فإن إدماج البعد البيئي في التعليم يعتبر ضمانة لاستمرارية التنمية المستدامة، والعمل على بناء أجيال قادرة على استيعاب العلاقة الوثيقة بين التعليم والبيئة والتنمية المستدامة، وشروط ومتطلبات تحقيق الاستدامة والحفاظ على البيئة في مجتمعاتها. وفهم طبيعة المخاطر المشتركة التي تهدد الوطن والعالم، والتي أكد عليها الاتفاق العالمي لتغير المناخ بباريس- ديسمبر **2015**، ومساهمة تلك الأجيال في العمل الجماعي المشترك على مستوى الوطن والعالم للتعامل معها.

المشكلة البحثية:

بالرغم من اهتمام الدولة بالبيئة وحمايتها سواءً بإصدار القوانين والتشريعات أو بتخصيص وزارة لشئون البيئة، أو من خلال المؤسسات التعليمية للدراسات البيئية التابعة للجامعات والمعاهد العلمية، والندوات والمؤتمرات التى تعقد على مستوى الدولة، فضلاً عن جهود الجمعيات الأهلية العاملة في مجال البيئة، الإ أن تلك الجهود لم تسفر عن تحسن الوضع البيئي للمستوى المأمول، حيث تعاني البيئة المصرية العديد من التحديات البيئية والتي منها على سبيل المثال: الهدر في استخدام الموارد المائية برغم محدوديتها، وممارسات الصيد الجائر، وتجريف التربة الزراعية، والضوضاء، والحرق المكشوف للمخلفات بأنواعها المختلفة، والتلوث الهوائي، واتباع أنماط إنتاج صناعية غير مستدامة ملوثة للبيئة، وتجمعات القمامة العشوائية، وضعف المشاركة المجتمعية للمحافظة على البيئة، وتدني الوعي البيئي[2].

ويعتبر تدني الوعي البيئي من التحديات البيئية الأساسية في مصر، والتي تحتاج إلى توعية وغرس للمفاهيم والقيم البيئية للفرد منذ مراحل التعليم الأولي بهدف المحافظة على صحته، وعلى البيئة المحيطة، وعلى استدامة التنمية، حيث تساهم التوعية البيئية في مواجهة الكثير من المشاكل البيئية والمحافظة على الموارد الطبيعية للأجيال الحالية والمستقبلية، وهنا يبرز دور التربية البيئية والتعليم

2 ـ الموقع الالكتروني لوزارة التخطيط والمتابعة والاصلاح الإداري، إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030. www.mpmar.gov.eg

البيئي في نشر هذا الوعي بين الطلاب ليتم غرس السلوكيات الإيجابية لديهم نحو البيئة. وبصفة عامة نجد أن الاهتمام بالتربية البيئية والتعليم البيئي يبدأ بشكل متكامل في معظم دول العالم من مرحلة ما قبل المدرسة، ثم مراحل التعليم المتتالية، حيث إن دراسة المفاهيم وغرس السلوكيات البيئية منذ الصغر تساعد على فهم أفضل وأعمق وأشمل للجوانب البيئية بالمجتمع مما ينعكس إيجابياً على حياة الفرد من ناحية، وعلى جهود التنمية المستدامة بالدولة من ناحية أخرى.

وبناءً على ذلك يمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية: ماهو مفهوم وخصائص وأهداف التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة؟ وما هو مفهوم التعليم البيئي؟ وهل هذا النوع من التعليم يوجد ضمن المناهج الدراسية المصرية بمراحل التعليم قبل الجامعي؟ وهل تم مراعاة إدماج البعد البيئي في محور التعليم باستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر **2030**، أوببرنامج عمل الحكومة مارس **2016** – يونيو **2018**؟

الأهداف البحثية:

استهدف البحث بصفة رئيسية إدماج البعد البيئي في التعليم لدعم التنمية المستدامة، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف تمت دراسة المحاور التالية:

1. التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة.
2. مفهوم التعليم البيئي وخصائصه وعناصره.
3. البعد البيئي بمحور التعليم في كل من إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر **2030**، وبرنامج عمل الحكومة **2016-2018**.
4. المفاهيم البيئية بالمناهج الدراسية بمراحل التعليم قبل الجامعي في مصر.
5. المفاهيم البيئية بالمناهج الدراسية وعلاقتها بالتحديات البيئية بالمجتمع المصري.
6. تجارب دولية لإدماج التعليم البيئي في العملية التعليمية.

المنهج البحثي ومصادر البيانات:

استند البحث في تحقيق أهدافه على أسلوب التحليل الوصفي، واعتمد فيما توصل إليه من نتائج على المعلومات التي توافرت لديه من المصادر المختلفة مثل المواقع الإلكترونية لوزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى، ووزارة التربية والتعليم، ووزارة الدولة لشئون البيئة، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة اليونسكو، ومؤسسة التعليم البيئي التابعة للأمم المتحدة، بالإضافة إلى الدراسات والكتب المتعلقة بموضوع الدراسة.

1. التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة

1-1 مفهوم التربية البيئية وتطوره:

ظهرت الحاجة إلى إدماج البيئة في التعليم بصورة عالمية منذ مؤتمر ستوكهولم الذي عقد تحت إشراف منظمة الأمم المتحدة خلال يونيو **1972**، وهو أول مؤتمر للأمم المتحدة يناقش المشكلات والقضايا البيئية ويؤكد على وجود علاقة وثيقة بين المجتمع والبيئة، وترتب على هذا المؤتمر مطالبة الوكالات التابعة للأمم المتحدة من المؤسسات الدولية المعنية، بعد التشاور والاتفاق المشترك فيما بينها، باتخاذ التدابير اللازمة لوضع برنامج شامل لعدة فروع علمية للتربية البيئية في المدرسة وخارج المدرسة على أن يشمل كل مراحل التعليم ويكون موجهاً للجميع، بهدف تعريفهم بما يمكنهم النهوض به، وفي حدود الإمكانات المتاحة لهم، لإدارة شئون البيئة وحمايتها[3].

كما عرفت ندوة بلغراد **1975** التربية البيئية بأنها" ذلك النمط من التربية الذي يهدف إلى تكوين جيل واعٍ مهتم بالبيئة وبالمشكلات المرتبطة بها، ولديه من المعارف والقدرات العقلية ما يتيح له أن يمارس فردياً وجماعياً حل المشكلات القائمة، وأن يحول بينها وبين عودتها"، ويؤكد هذا التعريف على أهمية تكوين الوعي البيئي للأفراد والذي يُعد من أهم مطالب التربية البيئية.

وتعرف كذلك التربية البيئة بأنها "عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الحيوي، وتوضح حتمية المحافظة على مصادر البيئة، وضرورة حسن استغلالها لصالح الإنسان، والحفاظ على حياته الكريمة ورفع مستوى معيشته"[4].

وعرف مؤتمر Tbilisi عام **1977** التربية البيئية بأنها "عملية إعادة توجيه وربط لمختلف فروع المعرفة والخبرات التربوية بما ييسر الإدراك المتكامل للمشكلات ويتيح القيام بأعمال للمشاركة في مسئولية تجنب المشكلات البيئية والارتقاء بنوعية البيئة"[5]. وبعد عشر سنوات من انعقاد مؤتمر تبليسي، نظمت اليونسكو مع برنامج الأمم المتحدة العديد من المؤتمرات الإقليمية والمحلية، التي نفذت ما جاء بتوصيات تبليسي حول التربية البيئية وتطبيقاتها، وعملت على إدخال التربية البيئية في برامج إعداد وتدريب المعلمين وفي المناهج الدراسية، على شكل المفاهيم والمعارف البيئية، ليتم وضع إستراتيجية عالمية للتربية البيئية في مؤتمر موسكو الدولي، تتعلق بزيادة الاهتمام الدولي بالتربية البيئية وتطبيقاتها العملية، وتبادل خبراتها لحل المشكلات البيئية، وضرورة إيجاد حلقات تصل بين العلم والتربية فيما يخص البيئة، من خلال تطوير المناهج والمواد التعليمية المستخدمة في التعليم

3 – رشيد الحمد، سعيد صاربيني، 1984، ص 179-180.

4 – رشيد الحمد، سعيد صاربيني، 1984، ص 181.

5- حسام مازن، 2007، ص 8.

العام، كما جاء في مؤتمر ميونخ **1978** في ألمانيا، ومؤتمر بيرنغ **1980** بسويسرا، ومؤتمر نيوديلهي **1985** بالهند[6].

كما أكد مؤتمر قمة الأرض المنعقد بريو دي جانيرو عام **1992** على أهمية توجيه التعليم نحو التنمية المستدامة، وتطوير البرامج التدريسية وتنشيطها وزياة الوعي العام لمختلف قطاعات الجمهور نحو البيئة وقضاياها[7].

وبناءً عليه تعرف التربية البيئية بأنها جهد تعليمي موجه ومقصود نحو تكوين المدركات لدى الأفراد لفهم العلاقات المعقدة بين الإنسان وبيئته الطبيعية، ومن ثم اكتساب الأفراد الخبرات التي تتضمن الحقائق والمفاهيم والاتجاهات الرشيدة نحو البيئة، ولذا فإن وعي الإنسان ببيئته ومشكلاتها ينطلق مع التربية البيئية التي تساعده على خدمة توازن النظام البيئي الذي هو جزء منه، على أن يبدأ هذا الوعي في السنوات الخمس الأولى من المرحلة التعليمية[8].

مما سبق يتضح أن التربية البيئية ليست حديثة العهد ولكنها اكتسبت أهمية أكبر في الآونة الأخيرة نتيجة لزيادة الوعي بالبيئة ومشكلاتها، وقد انتقل مفهوم التربية البيئية من مجرد نظرة تقتصر بصفة أساسية على دراسة البيئة من جوانبها البيولوجية والفيزيائية إلى مفهوم أوسع يتضمن جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والسلوكية، ويبرز الترابط بين هذه العوامل المختلفة، مما يخلق وعياً بيئياً يكفل تحقيق التوازن من أجل استغلال البيئة استغلالاً يحافظ على حقوق الأجيال القادمة وهو ما تنادي به التنمية المستدامة.

2-1 أهمية التربية البيئية

تهتم التربية البيئية بتنمية الوعي البيئي لدى الأفراد وذلك من خلال معرفة الأفراد بأهمية البيئة ومواردها وإمكاناتها في التنمية المستدامة، وتكوين السلوك الرشيد لدى الأفراد نحو البيئة والمحافظة عليها وصيانتها وعدم الإسراف، واستخدام مواردها واستثمارها على نحو يحقق الاستخدام الرشيد ويحافظ على حقوق الأجيال القادمة.

كذلك تهتم التربية البيئية بتنمية مهارات التفكير العلمي والإحساس بالمسؤولية نحو البيئة والمحافظة عليها، ونشر المعرفة عن أساليب ووسائل الإنتاج التي لا تسبب أضراراً بالبيئة وتساعد في مواجهة المشكلات البيئية وإيجاد الحلول المناسبة لها[9].

---

6 – فتيحة طويل، 2013/2012، ص 15.

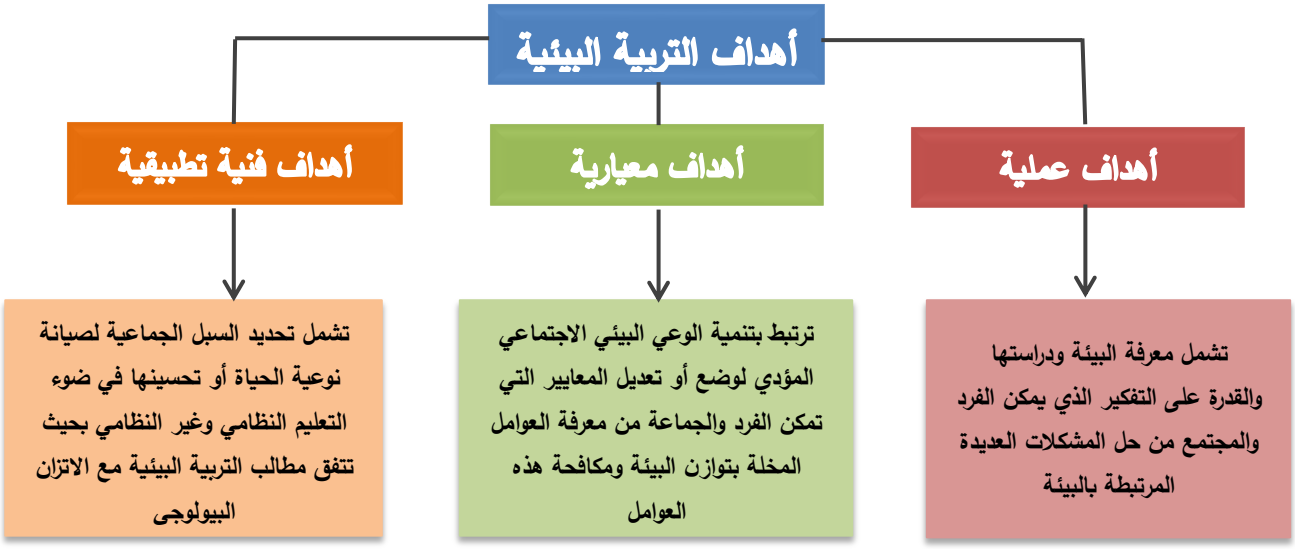
7 - الموقع الإلكتروني لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، اليونسكو en.unesco.org.

9 – على عيد راغب، 2014، ص 145.

9 - على عيد راغب، 2014، ص 145 –154.

1-3 أهداف التربية البيئية

يمكن تحديد أهم أهداف التربية البيئية كما يتضح من الشكل التالي:



شكل رقم (1): أهداف التربية البيئية.

المصدر: حسام مازن، 2007، ص 14-15

مما سبق يتضح أن التربية البيئية لكي تحقق أهدافها ينبغي أن تتناول كافة جوانب البيئة، وتكون عملية مستمرة داخل النظام التعليمي وخارجه، وتركز على دراسة أوضاع البيئة المحلية الراهنة والمستقبلية، وتدرس الأنشطة التنموية من منظور بيئي، والقضايا البيئية الكبرى من منظور عالمي مع الأخذ في الاعتبار الفروق الإقليمية بين الدول، والتأكيد على التعاون المحلي والإقليمي والدولي في دراسة المشكلات البيئية ووضع الحلول المناسبة للحد منها.

1-4 مبادئ التربية البيئية

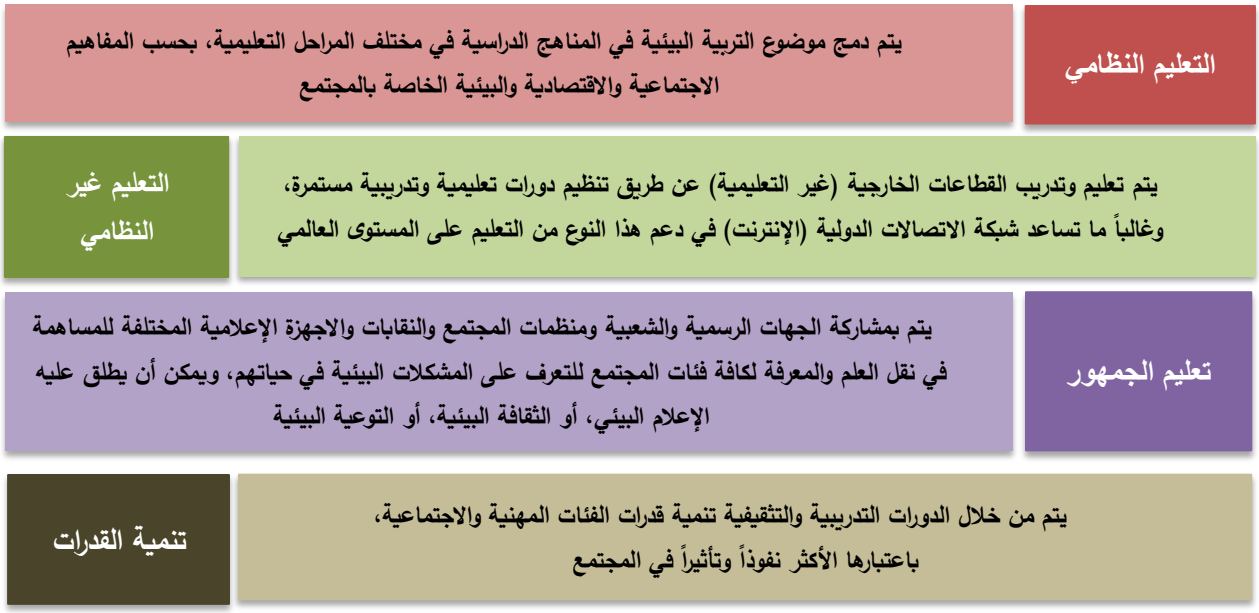
ترتكز التربية البيئية على الأسس والمبادئ التالية[10]:

- الاستفادة من مضامين العلوم جميعاً، بهدف تكوين نظرة شمولية متوازنة.
- التأكيد على التفكير العلمي الدقيق لاكتشاف الأسباب الحقيقية للمشكلات البيئية لإيجاد حلول لها.
- استخدام الطرق والأساليب العلمية للتعرف على عناصر البيئة ومكوناتها، من خلال الأنشطة العلمية والمشاهدة الواقعية المباشرة، لتقريب الفجوة بين الأبحاث العلمية والمناهج الدراسية.

10 – على عيد راغب، 2014، ص 149.

1-5 مجالات التربية البيئية

يبين الشكل التالي مجالات التربية البيئية كا يلي:



شكل رقم (2): مجالات التربية البيئية

المصدر: على عيد راغب، 2014، ص 154

1-6 التربية البيئية والعملية التعليمية

أصبحت التربية البيئية ركيزة أساسية في العملية التعليمية بمختلف دول العالم منذ السنوات الأخيرة من القرن العشرين، خاصة مع تزايد الإدراك بأهميتها لعلاقتها الوطيدة بالتنمية المستدامة، وقد قام العديد من الدول بإدخال المفاهيم البيئية ضمن برامجها الدراسية بهدف تنشئة الأفراد تنشئة بيئية سليمة، والإسهام بشكل فعال في تنمية الوعي البيئي لديهم. وتطرح أو تدمج المفاهيم البيئة في المواد الدراسية على النحو التالي:



شكل رقم (3): طرق إدخال المفاهيم البيئية في المواد الدراسية.

المصدر: على عيد راغب، 2014، ص 146-147.

7-1 دور التربية البيئية في التنمية المستدامة

تسعى التنمية المستدامة إلى تلبية احتياجات الحاضر دون إهمال احتياجات الأجيال القادمة، وبما أن التربية البيئية عملية مستمرة تهدف لتنمية الوعي البيئي من خلال توصيل المعارف والسلوكيات إلى الجماعات المستهدفة في قطاعي التعليم الرسمي وغير الرسمي، بالإضافة إلى الالتزام بالفعل والمسؤولية الأخلاقية نحو الاستخدام الرشيد للموارد من أجل تنمية سليمة وقابلة للاستمرار، وبالتالي فهي جزء أساسي من متطلبات الاستدامة، فالتوعية المكتسبة من التربية البيئية تسعى في مضمونها الشامل إلى إيجاد توازن بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية بالمجتمع واستدامة الموارد الطبيعية والبيئية من أجل حياة أفضل للفرد والمجتمع في الحاضر والأجيال القادمة. كما تعمل التربية البيئية على توفير تفاعل بين التعليم ووعي المجتمع لصياغة رؤية لمستقبل أكثر استدامة[11].

2- مفهوم التعليم البيئي

يعرف التعليم البيئي بأنه نمط من التعليم يستهدف اكتساب المعارف والخبرات التعليمية التي تضبط سلوك الفرد إزاء الموارد البيئية، بحيث تصبح الإيجابية والفعالية سمة بارزة في سلوك الفرد[12].

كما يعرف التعليم البيئي بأنه نمط من التعليم ينظم علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية والاجتماعية والنفسية، مستهدفاً اكساب الأطفال والشباب خبرة تعليمية واتجاهات وقيم خاصة بمشكلات بيئية وواجبات ببيئته، تضبط سلوك الفرد إزاء الموارد البيئية، بحيث تصبح الإيجابية والفعالية سمة بارزة في سلوك الفرد[13].

مما سبق يتضح أن التعليم البيئي لا يقتصر على معرفة مكونات البيئة فقط بل يتخطى ذلك، فهو يساهم في التعرف على مكونات البيئة والمحافظة عليها، وصيانتها وعدم الإسراف في استخدام مواردها، واستثمارها على نحو يحقق الاستخدام الرشيد ويحافظ على حقوق الأجيال القادمة، ويتم ذلك من خلال اختيار المفاهيم والقضايا البيئية المحلية والعالمية المناسبة، وإدخالها ضمن المناهج الدراسية، والخروج بالطلاب في زيارات ميدانية لدراسة مشكلات البيئة وعناصرها المختلفة، مما يساعد في تكوين اتجاهات إيجابية للمحافظة عليها وصيانتها، على أن يتم ذلك تدريجياً في كل مستوى من المستويات الدراسية، بدءاً من المراحل الأولى من التعليم وخاصة السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، حيث يسهل تشكيل سلوك الطفل بهذه المرحلة، وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو زيادة فهمه وتعامله مع بيئته.

وهناك ترابط بين التربية البيئية والتعليم البيئي، فالتربية البيئية هي عملية مستمرة طالما استمرت حياة الإنسان، يحتاج إليها الصغار والكبار على حد سواء بحيث تكون عملية مستمرة داخل

---

11 – منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، اليونسكو،(2012) التربية من أجل التنمية المستدامة.

12 – خالد مصطفى قاسم، 2010، ص 439.

13 – خالد مصطفى قاسم، 2010، ص 439.

النظام التعليمي وخارجه، وتهدف التربية البيئية إلى توصيل الوعي البيئي والمعارف والسلوكيات والقيم الإيكولوجية إلى الجماعات المستهدفة في قطاعي التعليم النظامي (المدرسي.. التعليم البيئي وبالتالي هو جزء من التربية البيئية) وغير النظامي (غير المدرسي.. يطلق عليه الإعلام البيئي، أو الثقافة البيئية، أو التوعية البيئية[14])، بالإضافة إلى الالتزام بالفعل والمسؤولية الأخلاقية نحو الاستخدام الرشيد للموارد من أجل تنمية سليمة وقابلة للاستمرار.

2-1 خصائص التعليم البيئي وعناصره

يتضمن التعليم البيئي أهم الخصائص التالية[15]:

- التعليم البيئي عملية إعداد وتوجيه للسلوك المعرفي والانفعالي لدى المواطنين.
- التعليم البيئي يركز على حل المشكلات الحياتية المعقدة والوقاية منها عن طريق المشاركة الفعالة.
- التعليم البيئي يشمل البيئة من جوانبها المختلفة الطبيعية والاجتماعية والثقافية والأخلاقية.

من ناحية أخرى هناك مجموعة من العناصر يجب مراعاتها في التعليم البيئي لكي يكون له نتائج مثمرة ومن أهم هذه العناصرما يلي:

- الفهم: وهو الإدراك لكيفية عمل النظم البيئية.
- الإدارة: معرفة كيفية العمل في مجموعات وصولاً إلى إحداث أمور معينة وكيفية تقدير الموارد وحشدها وكيفية التنفيذ.
- الأخلاقيات: القدرة على اتخاذ خيارات أخلاقية واعية إزاء التنمية الاجتماعية في تفاعلها مع البيئة.
- الالتزام: تنمية الشعور بالاهتمام الشخصي والمسؤولية إزاء رفاهية المجتمع الإنسانى والبيئة، والاستعداد للمشاركة في حل مشكلات البيئة.
- الشمولية: الوعي بالطبيعية المتداخلة وضرورة التعرف عليها بقضاياها المتبادلة بشكل شامل.

2-2 البرنامج الدولي للتعليم البيئي

يعرض هذا الجزء من البحث نبذة مختصرة عن مؤسسة التعليم البيئي، وهى أكبر مؤسسة دولية تعمل في هذا المجال، بهدف التعرف على مدى أهمية هذا النهج من التعليم على المستوي الدولي، والعمل على إمكانية الاستفادة من برامج هذه المؤسسة في المدارس المصرية.

مؤسسة التعليم البيئي: هي أكبر مؤسسة دولية غير ربحية في العالم تعمل في مجال التعليم البيئي وفقاً للسياق الأوسع للتعليم من أجل التنمية المستدامة، ويوجد لدى مؤسسة التعليم البيئي منظمات

14- رشيد الحمد، سعيد صاربيني، 1984، ص 190-191.

15- خالد مصطفى قاسم،2010، ص 440.

أعضاء في مختلف البلدان، وتتطلب العضوية في مؤسسة التعليم البيئي القيام بمختلف الالتزامات الفنية والمالية، فضلاً عن إمكانية تنفيذ اثنين على الأقل من برامجها الخمسة التالية[16]:

(1) برنامج العلم الأزرق

(2) برنامج المفتاح الأخضر

(3) برنامج المدارس البيئية

(4) برنامج مراسلون شباب من أجل البيئة

(5) برنامج التعلم عن الغابات

(1) برنامج العلم الأزرق[17]:

تعريف برنامج العلم الأزرق: أكبر علامة بيئية طوعية في العالم تعطى للشواطئ والمراسي، وبدأ البرنامج عام **1987** بهدف تحقيق التنمية المستدامة من خلال الالتزام بالمعايير الدقيقة، والتي تشمل التعليم والمعلومات البيئية، والإدارة البيئية، ونوعية المياه، والسلامة وغيرها من الخدمات. مع مراعاة أن معظم هذه المعايير إلزامية وبعضها توجيهات.



شعار برنامج العلم الأزرق

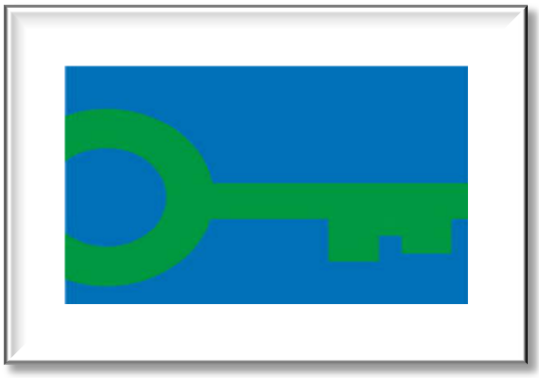
آلية الحصول على العلم الأزرق: تقوم إدارة المنطقة البحرية التي ترغب في الحصول على العلم الأزرق للشواطئ والمناطق البحرية الخاصة بها بالاتصال بالمنظمة الوطنية العضو بمؤسسة التعليم البيئي. يتم تقديم وتقييم الطلبات الواردة، ثم ترسل للجنة التحكيم الوطني للعلم الأزرق، والتي تتألف من ممثلين عن وزارات البيئة والصحة والسياحة وخبراء التعليم والمنظمات غير الحكومية بحيث يتم اعتمادها وطنيًا. يتم تحديد الشواطئ والمناطق البحرية (المعتمدة وطنياً) للجنة التحكيم الدولية للحصول على الموافقة النهائية. يكون منح العلم الأزرق صالحاً لمدة موسم واحد، وخلال هذا الموسم يتم إجراء زيارات مراقبة وطنية ودولية إلى الشواطئ التي تم منحها العلم الأزرق. هذا وقد تم منح العلم الأزرق لأكثر من **4,154** موقع في **49** بلدةً[18].

16 - www.fee.global

17 - www.fee.global/Blue.flag

18 - www.fee.global,2015, Annual Report.

(2) برنامج المفتاح الأخضر19:



شعار برنامج المفتاح الأخضر

تعريف برنامج المفتاح الأخضر: علامة بيئية للمنشآت السياحية (الفنادق، أماكن التخييم، المساكن الصغيرة والمعالم السياحية والمطاعم)، نشأت علامة المفتاح الأخضر في الدنمارك في عام **1994** بهدف المساهمة في تحقيق السياحة المستدامة، وتغيير سلوكيات الجهات السياحية، بما في ذلك الضيوف وموظفي الفنادق، ومشاركتهم في حماية بيئتهم بشكل أكبر.

آلية الحصول على المفتاح الأخضر: يتكون المفتاح الأخضر من عدة معايير دولية موحدة، تركز على الإدارة البيئية للمياه، والطاقة، والنفايات، وكذلك مشاركة الضيوف والموظفين والموردين. وتُمنح علامة المفتاح الأخضر لمدة سنة واحدة على المستوى الوطني من خلال لجنة التحكيم أو اللجنة الفنية الوطنية لعلامة المفتاح الأخضر، وعلى المستوى الدولي من خلال اللجنة التوجيهية الدولية لعلامة المفتاح الأخضر. وتُجرى عمليات تدقيق ميدانية منتظمة للتحقق من الالتزام بالمعايير.



شعار برنامج المدارس البيئية

يذكر أن مؤسسة محمد السادس لحماية البيئة بالمغرب قد أعلنت أن **59** مؤسسةً سياحيةً حصلت على علامة "المفتاح الأخضر" بالمغرب عام **2015**. وقد تم منح المفتاح الأخضر لأكثر من **2,370** موقعاً في **52** بلدةً[20].

(3) برنامج المدارس البيئية[21]:

تعريف برنامج المدارس البيئية: برنامج تغيير يقوده الطلاب في كافة أنحاء العالم، والمدارس البيئية تخلق فرصاً للتحسين المستمر من أجل تحقيق استدامة بيئية كبيرة. بدأ برنامج المدارس البيئية عام **1994**، وفي عام **2003** حدد برنامج الأمم المتحدة للبيئة المدارس البيئية بمثابة مبادرة نموذجية للتعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة.

آلية الحصول على شعار المدارس البيئية: يتمثل جوهر برنامج المدارس البيئية في "منهجية التغيير بسبع خطوات" وهذه الخطوات هي: **(1)** تكوين اللجنة البيئية **(2)** المراجعة البيئية **(3)** خطة العمل **(4)**

19 - www.fee.global/Green Key
20- www.fee.global,2015, Annual Report.
21 -www.fee.global/Eco-schools

المراقبة والتقييم **(5)** الربط بالمناهج **(6)** إعلام وإشراك المجتمع الخارجي **(7)** الشعار البيئي. وهي خطوات تتبعها كافة المدارس المشاركة، بأن يتم تكوين اللجنة البيئية والتي تضم في عضويتها أعضاء الإدارة، والمدير، والطلاب، والمدرسين، والعاملين، وأولياء الأمور، وممثلي السلطات والمنظمات المحلية، والشركات الخاصة، ومنظمات المجتمع المدني. وتختار اللجنة البيئية القضايا البيئية (مثل تلوث المياه، تدوير النفايات، الطاقة، قضية التغيرات المناخية ....الخ) للعمل عليها، ووضع خطة العمل. ثم يتم تقييم جميع الأنشطة المذكورة في خطة العمل والتأكد من مدى تحقيقها للهدف المطلوب، ويقوم المعلمون بإدماج القضايا المطروحة بخطة العمل ضمن عملية التدريس اليومية للمناهج الدراسية، ويعد نشر الوعي بأهمية تبني أنماط الحياة المستدامة والأنشطة البيئية داخل المدرسة بأكملها وامتداد هذا الوعي إلى المجتمع الخارجي من أهم أهداف برنامج المدارس البيئية. بحيث لا تقتصر الممارسات البيئية الإيجابية على مجتمع المدرسة وحده بل يجب أن يقوم الطلاب بنقل تلك الممارسات خارج مجتمع المدرسة. وفي المقابل، فإن قدرة المدرسة على بناء القدرات التنظيمية وتنفيذ معايير المدارس البيئية بنجاح تقيّم حقهم في أن يتم منحهم الشعار البيئي المعتمد عالمياً للمدارس البيئية. وقد شاركت **58** دولةً من كافة أنحاء العالم في برنامج المدارس البيئية مع مشاركة **48,000** مدرسة[22].



شعار برنامج المراسلون الشباب من أجل البيئة

(4) برنامج المراسلين الشباب من أجل البيئة[23]:

تعريف برنامج المراسلين الشباب من أجل البيئة: شبكة من الشباب من كافة أنحاء العالم يعملون في مجال الصحافة البيئية والتعليم من أجل التنمية المستدامة، وكل مشروع للمراسلين الشباب من أجل البيئة يجب أن يستوفي ثلاثة أهداف: التحقيق في قضية بيئية محلية واقتراح الحلول، وإصدار نتائج صحفية (مقال أو صور أو فيديو) تستوفي المعايير المحددة، نشر هذه النتائج إلى الجمهور المحلي، وقد بدأ البرنامج منذ عام **1994**.

آلية عمل المراسلين الشباب من أجل البيئة: يوجد لدى برنامج المراسلين الشباب من أجل البيئة مستويين من النشاط: **(1)** المستوى المحلي: يقوم الطلاب بإجراء الخطوات سابقة الذكر. **(2)** المستوى الدولي: يتعاون الطلاب مع المراسلين الشباب من البلدان الأخرى باستخدام وسائل الإعلام الاجتماعية لتبادل المعلومات.

22 - www.fee.global,2015, Annual Report.
23 - www.fee.global/Young Reporters for the Environment

وتعمل الشبكة الدولية التي تم إنشاؤها بين مجموعات مختلفة من الطلاب والمعلمين بمثابة وكالة صحفية دولية متخصصة في إنتاج وتقديم المعلومات حول البيئة، على أن يقترح المشغل الوطني لبرنامج المراسلين الشباب من أجل البيئة وموقع المراسلين الشباب من أجل البيئة الأفكار والأنشطة ويقوم بتوفير أدوات وخدمات دعم لكل فريق مراسلين شباب من أجل البيئة في عملهم، وفي كل عام يتم ترشيح أفضل العروض المقدمة من كل بلد من قبل لجنة التحكيم الوطنية للمنافسة على الجوائز العالمية.

وقد شاركت **29** دولةً من كافة أنحاء العالم في برنامج المراسلين الشباب من أجل البيئة بمشاركة **77,000** مراسل من الشباب[24].

شعار برنامج التعلم عن الغابات

(5) برنامج التعلم عن الغابات[25]:

التعريف ببرنامج التعلم عن الغابات: تتمثل رؤية البرنامج في زيادة مستوى الوعي والمعرفة حول دور الغابات في تحقيق الحياة المستدامة، ويوضح البرنامج الوظائف التي تقوم بها الغابات لتلبية حاجات الناس البيئية والاقتصادية والاجتماعية، حيث يعتبر فهم التوازن بين تلك الاستخدامات ضرورياً عند دراسة كيفية تفاعل البشر مع الغابات، كما تتمثل مهمة برنامج التعلم عن الغابات في نشر التعليم البيئي فيما يخص الغابات لكافة تلاميذ المدارس في كافة أنحاء العالم.

آلية العمل ببرنامج التعلم عن الغابات: بدأ برنامج التعلم عن الغابات في النرويج والسويد وفنلندا وأصبح برنامجاً لمؤسسة التعليم البيئي منذ عام **2000**. يتم إنشاء لجنة توجيهية وطنية ذات قاعدة عريضة للبرنامج مع ممثلين من مختلف الشركاء المعنيين، مثل خبراء التعليم وكذلك المنظمات والمهتمين بالقيم الاجتماعية والبيئية والاقتصادية للغابات. مع ضرورة تعديل البرامج الوطنية بما يتناسب مع تلبية الاحتياجات والأولويات الوطنية. يتم تصميم كافة أنشطة البرنامج وتدريب المعلمين والمواد للطلاب والمعلمين وفقاً لرؤية ورسالة وفلسفة برنامج التعلم عن الغابات. ويتم تشجيع المدارس المشاركة لتقوم بإجراء رحلات ميدانية إلى الغابات. وقد شاركت **23** دولةً من كافة أنحاء العالم في برنامج التعلم عن الغابات بمشاركة **550,000** طالب[26].

24- www.fee.global,2015, Annual Report.
25 - www.fee.global/Leaning about Forests
26 - www.fee.global,2015, Annual Report

3- البعد البيئي في التعليم باستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030، وبرنامج عمل الحكومة 2016-2018

تستهدف رؤية مصر **2030**[27] "أن تكون مصر الجديدة ذات اقتصاد تنافسي ومتوازن ومتنوع، يعتمد على الابتكار والمعرفة، قائمة على العدالة والاندماج الاجتماعي والمشاركة، ذات نظام أيكولوجي متزن ومتنوع تستثمر عبقرية المكان والإنسان لتحقق التنمية المستدامة ولنرتقي بجودة حياة المصريين" وفي سبيل تحقيق هذه الرؤية تم تحديد ثلاثة أبعاد وعشرة محاور للإستراتيجية[28]، ويضمن كل محور من هذه المحاور رؤية للقطاع التابع له، وأهدافه ومؤشرات قياسها، وتحدياته وبرامج تنفيذه. ويتناول هذا الجزء من البحث استعراض موجز لرؤية وأهداف محور التعليم الواردة بالإستراتيجية، وببرنامج عمل الحكومة حتى يتسني لنا التعرف على مدى مراعاة إدماج البعد البيئي في محور التعليم والذي يُعد بمثابة ضمانة لاستمرارية التنمية المستدامة.

3-1 البعد البيئي في التعليم باستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030

تستهدف الرؤية الإستراتيجية للتعليم حتى عام **2030** إتاحة التعليم والتدريب للجميع بجودة عالية دون تمييز، وفي إطار نظام مؤسسي، وكفء وعادل، ومستدام، ومرن، وأن يكون مرتكزاً على المتعلم والمتدرب القادر على التفكير والمتمكن فنياً وتقنياً وتكنولوجياً، وأن يساهم أيضاً في بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق إمكانياتها إلى أقصى مدى لمواطن معتز بذاته، ومستنير، ومبدع، ومسؤول، وقابل للتعددية، ويحترم الاختلاف، وفخور بتاريخ بلاده، وشغوف ببناء مستقبلها وقادر على التعامل تنافسياً مع الكيانات الإقليمية والعالمية، وفي سبيل تحقيق هذه الرؤية تم تحديد الأهداف الإستراتيجية المتمثلة في تحسين جودة نظام التعليم بما يتوافق مع النظم العالمية، وإتاحة التعليم للجميع دون تمييز، وتحسين تنافسية نظم ومخرجات التعليم (الأهداف الخاصة بالتعليم العام الأساسي قبل الجامعي). كما حددت الإستراتيجية مجموعة من البرامج لتحقيق هذه الأهداف أهمها[29]:

- تبني إستراتيجية للاستثمار في التعليم.
- تنمية الكفاءة المهنية والمهارات الفنية للمعلمين، وتطوير منظومة تأهيل المدارس للاعتماد.
- تطبيق نظام الإصلاح الشامل للمناهج، وتطوير منظومة رياض الأطفال.
- نظام التقييم الدوري لمستوى الطالب استناداً إلى المعايير العالمية.

27 - الموقع الالكتروني لوزارة التخطيط والمتابعة والاصلاح الإداري، إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030.www.mpmar.gov.eg

28 - ملحق رقم (1) بالبحث

29 - ملحق رقم (2) بالبحث

3-2 البعد البيئي في التعليم ببرنامج عمل الحكومة 2016-2018

أوضح بيان الحكومة أن الخدمات التعليمية ببرنامج عمل الحكومة تعتمد على المحاور التالية[30]:

- تقليل الكثافات بالفصول، و تحسين جودة الحياة المدرسية بمراحل التعليم المختلفة ورياض الأطفال.
- الارتقاء بأداء المعلم والإدارة المدرسية، وتطوير المناهج والكتاب المدرسي والامتحانات.
- تطوير منظومة التعليم الفني واستكمال ربط مخرجات التعليم الفني باحتياجات العمل.
- تطوير منظومة التعليم العالي والبحث العلمي.
- دعم عملية محو الأمية، والعمل على إيقاف التسرب من العملية التعليمية.

بالرغم من أن التعليم هو المحرك الرئيسي للتنمية من خلال قدرته على تغيير أنماط الحياة والسلوكيات المضرة بالبيئة، عن طريق تحسين المعرفة وترسيخ القيم وتعزيز المعتقدات وتغيير المواقف. إلا أنه يتضح مما سبق عدم إدماج البعد البيئي في محور التعليم بكل من استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر **2030**، وبرنامج عمل الحكومة مارس **2016**- يونيو **2018**.

4- المفاهيم البيئية بالمناهج الدراسية بمراحل التعليم قبل الجامعي في مصر

يركز التعليم من أجل التنمية المستدامة على دمج للمفاهيم والقضايا البيئية الرئيسية في عملية التعليم والتعلم لتصبح أكثر شمولاً لهذه القضايا، مما يسمح للطلاب بربط ما تعلموه في الصف مع سلوكياتهم خارج إطار المدرسة، مما يعطيهم إمكانية أفضل ليكونوا قدوة في تغيير سلوكياتهم بشكل إيجابي، وفي المساهمة في تطوير العلوم والتطبيقات التي توجه مستقبلنا نحو التنمية المستدامة. ويتناول هذا المحور من البحث مراجعة المفاهيم والقضايا البيئية بالمناهج الدراسية للعام الدراسي **2017/2016** (منهجي العلوم والجغرافيا تحديداً، بالإضافة للمناهج التي تناولت هذه المفاهيم إن وُجدت) في مراحل التعليم الأساسي والتعليم الثانوي العام في مصر.

4-1 المفاهيم البيئية بمرحلة رياض الأطفال:

تُعد مرحلة رياض الأطفال الأساس الذي تبنى عليه جميع المراحل التعليمية، وقد أولت وزارة التربية والتعليم المصرية هذه المرحلة عناية كبيرة من حيث التطوير المستمر لمواكبة التطورات العالمية وثورة المعلومات، وقد انعكس ذلك في مفاهيم العلوم التي يتضمنها كتاب التطبيقات التربوية للمستوى الأول- الجزء الثاني للعام الدراسي **2017/2016**، والذي يهتم بتنمية معرفة الطفل بالكائنات الحية الموجودة بالبيئة حوله وتعامله معها والسلوكيات الصحيحة في التعامل مع هذه الكائنات،

30 - ملحق رقم (3) بالبحث

والتعرف على العوامل الملوثة للبيئة كالقمامة وملوثات الهواء، وذلك من خلال تطبيقات استرشادية، لا تُعد منهجاً، حيث تساعد هذه التطبيقات المعلمة في تنمية مهارات الأطفال[31].

4-2 المفاهيم البيئية بالمناهج الدراسية لمرحلة التعليم الأساسي:

4-2-1 المفاهيم البيئية بالمناهج الدراسية للمرحلة الابتدائية:

تبلغ مدة التعليم الابتدائي بمصر **6** سنوات، وتناظر المستوى الأول (اسكد-**1**) من التصنيف الدولي لنظم التعليم، ويلتحق بها التلميذ في سن **6** سنوات وهو السن الرسمي للالتحاق بالتعليم. يدرس التلميذ من الصف الأول وحتى الثالث الابتدائي أربع مواد أساسية طوال العام الدراسي (هي الدين، اللغة العربية، رياضيات، لغة إنجليزية) بالإضافة لمادة الاقتصاد المنزلي في الفصل الدراسي الثاني، وهي مواد لاتتضمن بصورة مباشرة مفاهيم عن البيئة، ولكن تتضمن بعض السلوكيات التي تحافظ على البيئة مثل التعرف على أضرار تراكم القمامة والواردة بكتاب اللغة العربية بالصف الثالث الابتدائي- الفصل الدراسي الأول. بداية من الصف الرابع الابتدائي يبدأ التلميذ في دراسة مادتي العلوم والدراسات الاجتماعية ولغة أجنبية ثانية، بجانب الأربع مواد الأساسية سالفة الذكر، ويلاحظ أن مادتي العلوم والدراسات الاجتماعية (الجزء الخاص بالجغرافيا) هي المواد التي تتضمن مفاهيم عن البيئة. كما هو وارد بالجدول رقم (**1**) والذي يتبين منه ما يلي:

- يدرس التلميذ بالصف الرابع الابتدائي خلال الفصل الدراسي الثاني العلاقة بين الإنسان والبيئة (الوحدة الثانية من منهج الدراسات الاجتماعية) ودورها في ظهور بعض المشكلات والتصدي لها. كما يتعرف من خلال مادة العلوم على مفهوم الطاقة المتجددة وغير المتجددة.

جدول رقم (1): المفاهيم البيئية في المناهج الدراسية بمرحلة التعليم الابتدائي خلال العام 2017/2016

البيان	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني	
	اسم المادة	المفاهيم البيئية التي تضمنتها المادة العلمية	اسم المادة	المفاهيم البيئية التي تضمنتها المادة العلمية
الصف الأول	-	-	-	-
الصف الثاني	-	-	-	-
الصف الثالث	-	-	-	-
الصف الرابع	-	-	الدراسات الاجتماعية	**<u>الوحدة الثانية: الإنسان والبيئة في بلدي</u>** **الدرس الأول: التأثير المتبادل بين الإنسان والبيئة** **الدرس الثاني: دور الإنسان في ظهور بعض مشكلات البيئة والتصدي لها**

31 - الموقع الألكتروني لوزارة التربية والتعليم www.moe.gov.eg

البيان	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني	
	اسم المادة	المفاهيم البيئية التي تضمنتها المادة العلمية	اسم المادة	المفاهيم البيئية التي تضمنتها المادة العلمية
			العلوم ابحث وتعلم	**الوحدة الثانية: الطاقة وصورها** الدرس الثاني: مصادر الطاقة
الصف الخامس	الدراسات الاجتماعية	**الوحدة الأولي: الموارد الطبيعية في مصر** الدرس الأول: أنواع الموارد الدرس الثالث: مصار الطاقة وتنميتها	أنت والعلوم	**الوحدة الثالثة: التربة** الدرس الأول: مكونات التربة. الدرس الثاني: أنواع التربة وخصائصها. الدرس الثالث: حماية التربة من التلوث
	أنت والعلوم	**الوحدة الثالثة: التوازن البيئي** الدرس الثاني: التوازن البيئي	الدراسات الاجتماعية	–
الصف السادس	الدراسات الاجتماعية مصر بيئاتنا وتاريخنا الحديث	**الوحدة الأولي: البيئة الزراعية** الدرس الأول: خصائص البيئة الزراعية الدرس الثالث: الأنشطة الاقتصادية في البيئة الزراعية **الوحدة الثانية: البيئة الصناعية** الدرس الثالث: مشكلات الصناعة والبيئة الصناعية وكيفية التغلب عليها	الدراسات الاجتماعية مصر بيئاتنا وتاريخيا الحديث	**الوحدة الأولي: البيئة الصحراوية** الدرس الأول: الخصائص الطبيعية للبيئة الصحراوية الدرس الرابع: تنمية البيئة الصحراوية **الوحدة الثانية: البيئة الساحلية** الدرس الثالث: الموارد والأنشطة الاقتصادية في البيئة الساحلية

المصدر: الموقع الألكتروني لوزارة التربية والتعليم www.moe.gov.eg

– يدرس التلميذ بالصف الخامس الابتدائي خلال الفصل الدراسي الأول الموارد الطبيعية في مصر، والواردة بالوحدة الأولى من منهج الدراسات الاجتماعية حيث يتعرف على مفهومها، والفرق بينها وبين الموارد البشرية، ويتعرف على مصادر المياه، ومصادر الطاقة المتجددة وغير المتجددة وسبل تنميتها، كما يدرس من خلال منهج العلوم بنفس الفصل الدراسي التوازن البيئي. وخلال الفصل الدراسي الثاني يدرس بمنهج العلوم أيضا مكونات التربة وحمايتها من التلوث، ولا يتضمن منهج الدراسات الاجتماعية بهذا الفصل أي مفاهيم تختص بالبيئة.

– يلاحظ أن منهج علوم الصف السادس الابتدائي خلال فصلي الدراسة الأول والثاني لا يتضمن أى مفاهيم عن البيئة، بينما تضمن منهج الدراسات الاجتماعية (جزء الجغرافيا) خلال العام الدراسي أنواع وخصائص وأنشطة البيئات في مصر، والتي شملت البيئة الزراعية والصناعية والصحراوية والساحلية. بنهاية الصف السادس الابتدائي تنتهي المرحلة الابتدائية، ويلاحظ أنه خلال هذه المرحلة وبالرغم من المفاهيم البيئية التي اشتملت عليها المناهج الدراسية بداية من الصف الرابع، الإ أن الصفوف الثلاث الأولى لم تكن هذه المفاهيم واردة بها ضمن المناهج الدراسية بالقدر الذي يساهم في تنمية الوعي

البيئي خلال هذه المرحلة العمرية، وخاصة أن السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية يسهل تشكيل سلوك الطفل فيها، وغرس القيم والمفاهيم التي تساعده في تكوين اتجاهات إيجابية نحو زيادة فهمه وتعامله مع بيئته.

4-2-2 المفاهيم البيئية بالمناهج الدراسية للمرحلة الإعدادية:

تبلغ مدة التعليم بالمرحلة الإعدادية **3** سنوات، وتناظر المستوى الثاني (اسكد-**2**) من التصنيف الدولي لنظم التعليم، ويلتحق بها التلميذ في سن **12** سنةً، ويدرس التلميذ بهذه المرحلة بعض المفاهيم المتعلقة بالبيئة بالصف الأول والثاني الإعدادي فقط، بينما لا تتضمن مناهج العلوم والدراسات الاجتماعية بالصف الثالث الإعدادى أي من المفاهيم المتعلقة بالبيئة، ويوضح الجدول رقم (**2**) أهم ما يلي:

- يدرس التلميذ بالصف الأول الإعدادى الأخطار البيئية بمنهج الدراسات الاجتماعية خلال الفصل الدراسي الثاني.
- يتضمن منهج العلوم بالصف الثاني الإعدادى بعض المفاهيم البيئية التى يدرسها التلميذ خلال الفصل الدراسي الأول مثل التلوث المائي، تآكل طبقة الأوزون، ارتفاع درجة حرارة الأرض. كما جاء مفهوم التصحر ضمن موضوعات الدراسات الاجتماعية بالفصل الدراسي الثاني.
- بنهاية الصف الثالث الإعدادي تنتهي المرحلة الإعدادية ومرحلة التعليم الأساسي في مصر.

جدول رقم (2): المفاهيم البيئية في المناهج الدراسية بمرحلة التعليم الإعدادي خلال العام 2017/2016

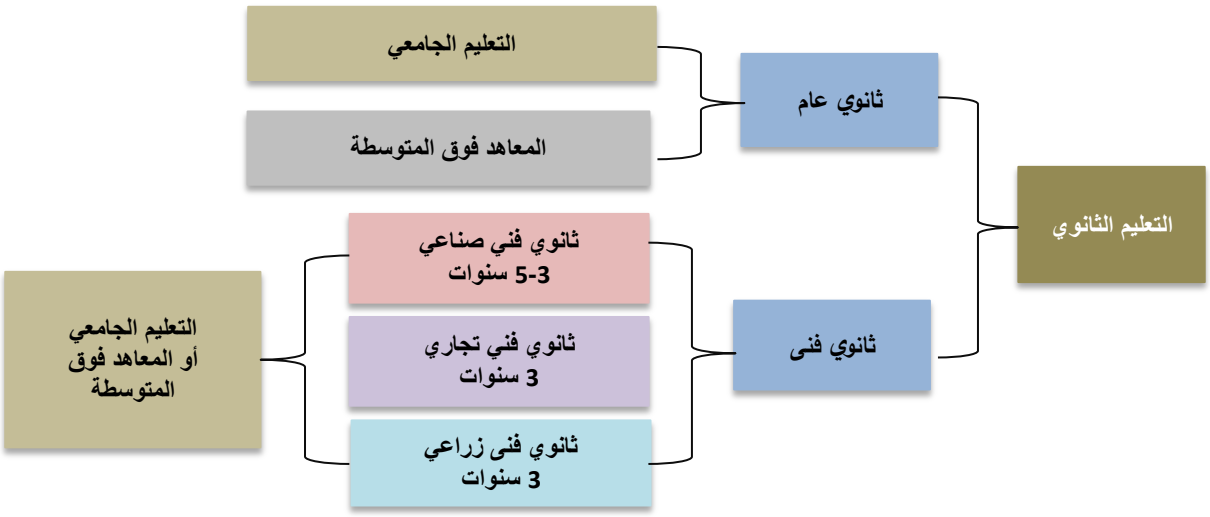
البيان	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني	
	اسم المادة	المفاهيم البيئية التي تضمنتها المادة العلمية	اسم المادة	المفاهيم البيئية التي تضمنتها المادة العلمية
الصف الأول	العلوم	-	العلوم	-
	الدراسات الاجتماعية	-	الدراسات الاجتماعية	الوحدة الثانية: الأخطار الطبيعية والبيئية الدرس الثالث: الأخطار البيئية
الصف الثاني	العلوم	الوحدة الأولى: دورية العناصر وخواصها جزء بالدرس الرابع عن التلوث المائي الوحدة الثانية: الغلاف الجوي وحماية كوكب الأرض تأكل طبقة الأوزون وارتفاع درجة حرارة الأرض والاحترار العالمي الصيد الجائر، التلوث البيئي	العلوم	-
	الدراسات الاجتماعية	-	الدراسات الاجتماعية	الوحدة الأولى: خيرات وطننا العربي

البيان	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني	
	اسم المادة	المفاهيم البيئية التي تضمنتها المادة العلمية	اسم المادة	المفاهيم البيئية التي تضمنتها المادة العلمية
				مفهوم التصحر
الصف الثالث	العلوم والحياة	-	العلوم والحياة	-
	الدراسات الاجتماعية	-	الدراسات الاجتماعية	-

المصدر: الموقع الألكتروني لوزارة التربية والتعليم www.moe.gov.eg

4-3 المفاهيم البيئية بالمناهج الدراسية لمرحلة الثانوي العام:

تبلغ مدة مرحلة التعليم الثانوي 3 سنوات تناظر المستوى الثالث (اسكد-3) من التصنيف الدولي لنظم التعليم، ويلتحق بها التلميذ في سن 15 سنةً، ويوضح الشكل التالي مسار مرحلة التعليم الثانوي في مصر:



الشكل رقم (4): مسارات التعليم الثانوي بمصر

وفيما يتعلق بالمفاهيم البيئية التى يدرسها التلميذ بمرحلة التعليم الثانوي العام فنجد أنها بمنهجي الجغرافيا، والجيولوجيا والعلوم البيئية والواردة بالجدول التالي:

جدول رقم (3): المفاهيم البيئية في المناهج الدراسية بمرحلة التعليم الثانوي العام خلال العام 2017/2016

البيان	اسم المادة	المفاهيم البيئية التي تضمنتها المادة العلمية
الصف الأول	جغرافيا مصر	الوحدة الثانية: المناخ والحياة النباتية والحيوانية في مصر مفهوم التغيرات المناخية وأثرها على مصر، ومفهوم المحميات الطبيعية ضمن عناصر الدرس الثاني: الأقاليم المناخية في مصر
الصف الثاني	جغرافيا التنمية	الوحدة الثانية: جغرافية التنمية وموارد البيئة (القسم الأدبي)
الصف الثالث	الجيولوجيا والعلوم البيئية	مفاهيم بيئية – استنزاف الموارد البيئية (قسم علمي علوم)

المصدر: الموقع الألكتروني لوزارة التربية والتعليم www.moe.gov.eg.

- يدرس التلميذ بالصف الأول الثانوي بمنهج جغرافيا مصر بعض المعلومات المتعلقة بمفهوم التغيرات المناخية وأثرها على مصر ضمن عناصر الدرس الثاني بالوحدة الثانية " المناخ والحياة النباتية والحيوانية في مصر"، والذي يتناول الأقاليم المناخية في مصر من خلال استعراضه لهذه الأقاليم، ثم يعرض الدرس في نهايته مفهوم التغيرات المناخية، ويستعرض الدرس الثالث "النبات الطبيعي والحيوان البري في مصر" من نفس الوحدة ضمن مكوناته مفهوم المحميات الطبيعية.

- يدرس طلاب الصف الثاني الثانوي القسم الأدبي بمادة جغرافيا التنمية (وهى فرع من فروع الجغرافيا البشرية تهتم بدراسة الموارد المتاحة للكشف عن إمكانات ومعوقات استغلالها من أجل إدارة الموارد وتنميتها بهدف توفير بيئة مناسبة لتحقيق جودة الحياة) بعض المفاهيم البيئية المتعلقة بالبيئة والنظام البيئي، والتوازن البيئي، والموارد المائية وأساليب إداراتها، والموارد المعدنية ومصادر الطاقة وأساليب إداراتها.

- يدرس طلاب الصف الثالث الثانوي القسم العلمي (علمي علوم) مادة الجيولوجيا والعلوم البيئية، ويستعرض الجزء الخاص بالعلوم البيئية من المادة مفهوم البيئة وعلومها، وخصائص المنظومة البيئية، وبنهاية الصف الثالث الثانوي العام تنتهي مرحلة التعليم قبل الجامعي.

بمراجعة المفاهيم البيئية الواردة بالمناهج الدراسية خلال المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوي العام، اتضح وجود العديد من تلك المفاهيم بمنهجي العلوم والجغرافيا بالإضافة لمنهج الجيولوجيا والعلوم البيئية بالصف الثالث الثانوي القسم العلمي (علمي علوم)، مع الأخذ في الاعتبار الملاحظات التالية:

- يلاحظ خلو مناهج الصفوف الثلاث الأولى للمرحلة الابتدائية من المفاهيم البيئية، مما يؤثر على إدراك التلاميذ خلال هذه المرحلة العمرية بأهمية المحافظة على البيئة.
- المفاهيم البيئية التي اشتملت عليها المناهج الدراسية سالفة الذكر، بداية من الصف الرابع الابتدائي وإلى نهاية مراحل التعليم قبل الجامعي كانت بهدف دراسة البيئة، وليست بهدف التعليم البيئي للمتعلم، ونؤكد هنا على وجود فرق جوهري بين دراسة البيئة والتعليم البيئي، حيث أن دراسة البيئة قد لا تؤدي بالضرورة إلى تعليم بيئي، فالمتعلم يعرف كثيراً من المفاهيم البيئية كالتلوث، واستنزاف موارد البيئة، واختلال التوازن الطبيعي، ولكنه لا يعرف كيفية التصرف بحكمة مع عناصر البيئة وحمايتها وصيانتها.
- خلو المناهج سالفة الذكر في جميع المراحل التعليمية من كثير من المشكلات البيئية المُلحّة في حياة الأطفال مثل: آثار التلوث الكهرومغناطيسي الناجم عن المشاهدة القريبة للتليفزيونات، وأجهزة المحمول وغيرها من الأجهزة الإلكترونية، وكيفية التعامل الآمن مع هذه الاجهزة.

- لم تتضمن المفاهيم البيئية الواردة بالمناهج الدراسية أي معلومات حول مفاهيم التلوث النووي، والأمطار الحمضية، والتلوث الكيميائي، والتلوث بالمخصبات الزراعية، مفهوم المخلفات الصلبة، مفهوم التدوير.
- يلاحظ عدم وجود استمرارية في دراسة المفاهيم البيئية خلال مرحلة التعليم قبل الجامعي.

5- المفاهيم البيئية بالمناهج الدراسية وعلاقتها بالتحديات البيئية بالمجتمع المصري

بعد مراجعة المفاهيم البيئية التي تتضمنها المناهج الدراسية بمراحل التعليم قبل الجامعي، فإن الأمر يستلزم التعرف على مدى ارتباط هذه المفاهيم بالتحديات البيئية الموجودة بالمجتمع المصري، ويوضح الجدول التالي أهم هذه التحديات مقارنةً بالمفاهيم البيئية بالمناهج الدراسية، والذي يتبين منه وجود فجوة معرفية بين التحديات البيئية بالمجتمع المصري وبين ما يدرسه التلميذ من مفاهيم متعلقة بالبيئة لا تغطي كافة هذه التحديات، مما يساهم في تأخر وتدني الوعي البيئي لدى هذه الأجيال بأهمية البيئة والمحافظة عليها وصيانتها، ومما لا شك فيه أن إثراء العملية التعليمية بالتعرف على هذه التحديات سوف يساهم في معرفتها وإدراكها وبالتالي المحافظة على البيئة، وهو الأمر الذي تحث عليه جميع الأديان من أن الإنسان خلق لإعمار الأرض والمحافظة عليها، كما أن المحافظة على البيئة ومواردها من مبادئ استقلال القرار الوطني السياسي والاقتصادي، أي أنه من أهم عناصر الأمن القومي الذي تتبناه مناهج التربية الوطنية، والتي تعمل على توعية التلميذ بأهمية الحفاظ على الوطن واستقلال قراره بالاعتماد على موارده الذاتية وتنميتها، والمرتبطة في الأساس بمدى الحفاظ على استمرارية الموارد واستدامتها.

جدول رقم (4): التحديات البيئية المصرية والمفاهيم البيئة بالمناهج الدراسية

التحديات البيئية الراهنة في المجتمع المصري	ملخص للمفاهيم البيئية بالمناهج الدراسية المصرية خلال مراحل التعليم قبل الجامعي
تلوث الهواء ومصادره تلوث المياه ومحدودية مواردها والهدر في استخدامها المهددات على النظم البيئية الساحلية والبحرية التلوث السمعي التلوث الكهرومغناطيسي محدودية الأراضي الزراعية وتلوثها التغيرات المناخية ومخاطرها على القطاعات المختلفة الأضرار البيئية الناجمة عن تآكل طبقة الأوزون السحابة السوداء التصحر التنوع البيولجي والمهددات الواقعة عليه تدني الوعي البيئي تراكم القمامة العشوائية	**المرحلة الابتدائية:** التأثير المتبادل بين الإنسان والبيئة درس فيه التلميذ انواع البيئات المصرية، تأثير الإنسان على البيئة من خلال استصلاح الأراضي، وإنشاء القناطر والسدود. ثم درس التلميذ دور الإنسان السلبي في ظهور مشكلات البيئة الزراعية والصناعية والساحلية، ودور الدولة في التصدي لهذه المشكلات. مصادر الطاقة تعرف التلميذ على أن هناك مصادر طاقة متجددة وأخرى غير متجددة. التوازن البيئي درس التلميذ مفهوم ومكونات النظام البيئي، أثر الافتراس والترمم على التوازن البيئي. خصائص وأنشطة البيئات المصرية درس التلميذ هذه الخصائص والأنشطة للبيئة الزراعية والصناعية والساحلية والصحراوية
	المرحلة الإعدادية: التلوث المائي درس التلميذ التعريف وأنواع ملوثات الماء، وسبل حماية الماء من التلوث. تآكل طبقة الأوزون تم دراسة أهمية طبقة الأوزون وملوثاتها. كما تم دراسة ظاهرة الاحترار العالمي والغازات الدفيئة والآثار السلبية لهذه الظاهرة. الأخطار البيئية الزلازل والبراكين، وأخطار المياه والرياح، وأخطار الأعاصير والرياح، التصحر، الجفاف، وحرائق الغابات، الاحتباس الحراري

التحديات البيئية الراهنة في المجتمع المصري	ملخص للمفاهيم البيئية بالمناهج الدراسية المصرية خلال مراحل التعليم قبل الجامعي
ممارسات الصيد الجائر ضعف المشاركة المجتمعية للمحافظة على البيئة	**مرحلة الثانوي العام:** مفهوم التغيرات المناخية وأثرها على مصر، ومفهوم المحميات الطبيعية ضمن عناصر درس الأقاليم المناخية في مصر بالصف الأول الثانوي. دراسة البيئة والتوازن البيئي، والموارد المائية وأساليب إداراتها. دراسة مفهوم البيئة وعلومها، وخصائص المنظومة البيئية، والنظام البيئي البحري والصحراوي

المصدر: (1) الموقع الإلكتروني لوزارة الدولة لشئون البيئة تقرير حالة البيئة في مصر www.eeaa.gov.eg

(2) الموقع الإلكتروني لوزارة التخطيط والمتابعة والاصلاح الإداري، إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030 www.mpmar.gov.eg(3) الموقع الإلكتروني لوزارة التربية والتعليم www.moe.gov.eg

6- تجارب دولية لإدماج التعليم البيئي في العملية التعليمية

يعرض هذا الجزء من البحث أهم عناصر تجارب الدول التى أدمجت التعليم البيئي في العملية التعليمية، مع التركيز بصفة رئيسية على تجربتي الإمارات والمغرب لأنهما من التجارب العربية الرائدة التي ينبغي أن يحتذى بهما لإدماج التعليم البيئي في العملية التعليمية.

يذكر أن مصر لديها وثيقة للأنشطة البيئية والسكانية والصحية نحو تحقيق تنمية مستدامة[32]، تمثل إطاراً تربوياً إجرائياً نحو تفعيل الأنشطة التربوية بالمدارس لتعظيم دور الأنشطة في العملية التعليمية ولتعزيز نمط التعلم القائم على النشاط كأداة لإحداث تفاعل إيجابي بين المؤسسات التربوية والبيئة المحيطة بما تتضمنه من مشكلات بيئية وصحية واجتماعية، ولكن المشكلة في عدم الاهتمام بالتطبيق.

6-1 التعليم البيئي بوزارة التربية والتعليم – دولة الإمارات العربية المتحدة

تهتم وزارة التربية والتعليم بالإمارات اهتماماً كبيراً ببرامج ومشروعات البيئة، وأفردت لها المبادرات التي تستهدف الطلبة بجميع المدارس الحكومية وغيرها، وضمن هذه المبادرات مبادرة المدارس المستدامة، ومبادرة البستنة، وبرنامج بيئتي وطني، وسوف نبرز فيما يلي ماهية هذه المبادرات[33].

المدارس المستدامة

مبادرة شاملة تقوم بها المدرسة، وهي موجهة للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور والإداريين وجميع أفراد المجتمع المدرسي، تعمل هذه المبادرة على ربط هؤلاء جميعاً بالمجتمع وتعتمد مكوناتها على التفاعل والمشاركة، ويصبح للمعلمين دور إرشادي بتشجيع الطلاب على اكتشاف الحلول بأنفسهم. تتكون المبادرة من أربع مكونات هي:

32 – وثيقة الأنشطة البيئية والسكانية والصحية "نحو تحقيق تنمية مستدامة"، 2017/2016.

33 الموقع الإلكتروني لمنظمة المدن العربية،مركز البيئة للمدن العربية، دبي www.envirocitiesmag.com

(1) تدقيق المدارس الخضراء: حيث يقوم الطلبة بحصر وتدقيق مدى استخدامهم للموارد الطبيعية في المدرسة.

(2) إنشاء وإدارة النوادي البيئية: هذه الأندية تتيح الفرصة للطلبة للمشاركة في المشاريع والأنشطة البيئية، حيث إنها بمثابة منتدى يقوم من خلاله الطلبة بمشاركة أفراد المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحيط بالمدرسة بالمشكلات البيئية للعمل على إيجاد حلول لها، وللعمل على تعزيز السلوكيات البيئية الإيجابية لدى أفراد المجتمع. ويعتبر مشروع مدرسة قطر الندى "النفايات الطبية" بإمارة ابوظبي أحد مشاريع النوادي البيئية[34].

(3) تدريب المدربين: يركز على التحديات التي يواجهها المعلمون البيئيون لتغيير السلوك واكتساب الطلبة للمعرفة، حيث يتم تنظيم مجموعة من الدورات التدريبية للمدارس، وإصدار مصادر تعليمية تتناسب مع مختلف الموضوعات ومختلف المناهج التعليمية كالدليل الإرشادي لمعلمي الحلقة الأولى والثانية والثالثة وكتب التنوع البيولوجي، وقد تمكن المعلمون من تعليم المفاهيم البيئية بطرق مبتكرة ومن خلال مختلف المواد التعليمية، كما استطاع المعلمون تكييف المواد الدراسية لتزويد الطلاب بالمعلومات حول الموائل المختلفة والتنوع البيولوجي وتغير المناخ وغيرها من القضايا التي تواجهها إمارة ابوظبي على المستوى المحلي والتي يواجهها الكوكب على المستوى العالمي. وبالتدرج والمثابرة والمتابعة المستمرة بدأ الطلبة بالتغيير من السلوكيات غير المسؤولة وبدأت لديهم بوادر المحافظة على البيئة، كما لوحظ أن طريقة تفكير الطلبة نحو مستقبلهم قد تغيرت فقد تخصص مجموعة من الطلبة في تخصصات بيئية كالعلوم البيئية، وهندسة الطاقة المستدامة، والهندسة المستدامة.

(4) الرحلات الميدانية: تستهدف ربط الطلبة بالقضايا والمشكلات البيئية والتعرف على الحلول المناسبة، بالإضافة إلى إمكانية ربطها بالمنهج التعليمي لما تساهم به من خلال أسلوب التعلم المباشر في تبسيط واستيعاب المفاهيم للطلبة.

مبادرة جماعات الزراعة العضوية

هي مبادرة بيئية تهدف إلى رفع الوعي البيئي لدى الطلبة وتشجيعهم على الاهتمام بالزراعة العضوية ومراقبة المحاصيل، وقد تم تطبيق هذه المبادرة بمختلف المراحل الدراسية، حيث يتم تشكيل فريق بيئي من الطلبة بإشراف أحد المختصين بالنشاط البيئي في المدرسة، ويتم تزويدهم بالمستلزمات الزراعية اللازمة من شتلات، بذور، أسمدة عضوية من خلال التواصل مع البلدية ودوائر الأشغال العامة، ويفضل التركيز على زراعة محاصيل تعتمد عليها التغذية المدرسية كنوع من الغذاء الصحي.

34- ملحق رقم (4) بالبحث

برنامج بيئتي وطني

برنامج تعليمي بيئي إلكترونى، يخاطب الطلاب بداية من عمر سنة، حيث يشرح البيئات الطبيعية المختلفة لدولة الإمارات، على سبيل المثال البيئة الصحراوية، والبحرية، والجبال، والمدينة وغيرها، كما يقدم للطلاب معلومات هامة عن الكائنات الحية التي تعيش في تلك الموائل من حيوانات ونباتات، وكيف يتمكن الطفل من المحافظة عليها، جميع تلك المعلومات يقدمها البرنامج للطفل على هيئة حوارات بين أعضاء أسرة إماراتية. ينقسم برنامج بيئتي وطني إلى محورين أساسيين هما:(1) المحور الأول هو المحتوى التعليمي المقسم إلى **8** مستويات يخاطب كل مستوى فئة عمرية معينة ويتناول موضوعاً بيئياً واحداً، وهو متوفر إلكترونياً عبر موقع البرنامج (**www.beatiwatani.com**)، وتتدرج المعلومات خلال المستويات الثمان حتى تصل بالطالب إلى المشكلة العالمية التي يواجهها الكوكب وهي مشكلة الاحتباس الحراري ليشرح له بصورة مبسطة كيف حدثت المشكلة وكيف ساهم الإنسان في اشتداد أزمتها وما هو دوره كطالب في محاربة تلك المشكلة وما هي الحلول المتاحة الأخرى. وحتى يبتعد البرنامج عن الشكل التقليدي للمناهج الدراسية، يحتوي كل مستوى من البرنامج على عدة أقسام مثل أنشطة مميزة، وقسم للألعاب، وقسم أسئلة بسيطة تعد تقييماً ذاتياً للطفل في نهاية كل مستوى. (**2**) المحور الثاني هو المسابقة وهي عبارة عن اختبار قصير عبر الموقع الإلكتروني للبرنامج، بهدف التأكيد على أن الطالب قد قرأ المحتوى التعليمي واستفاد منه، بالإضافة الى أن الإجابة الصحيحة سيحصل بها الطالب على معلومة صغيرة إضافية عن موضوع السؤال.

مبادرة جلوب البيئية

جلوب GLOBE هو اختصار Global Learning and Observation to Benefit the Environment، أي التعلم بالملاحظة لتحقيق الفائدة للبيئة، وهو مشروع علمي تطبيقي يمارس في جميع دول العالم ويهدف إلى توعية الطلبة في الجانب البيئي وحثهم على إجراء الدراسات والبحوث للمساعدة في حل المشاكل البيئية التي تتعرض لها مناطق الدولة. يدعم المشروع وكالة ناسا في الولايات المتحدة الأمريكية وقد تساعد البيانات التي يتم رصدها عن طريق الطلبة في المدارس لإجراء بعض البحوث والدراسات البيئية من قبل علماء ناسا. وقد شاركت دولة الإمارات في برنامج جلوب البيئي عام **1999** كعضو في موقع جلوب العالمي، وتم تطبيق البرنامج كمبادرة من مبادرات وزارة التربية والتعليم عام **2012**، حيث تم تنفيذ المشروع في مدارس الدولة (الحكومية) بما يقارب **54** مدرسةً من مدارس الحلقة الثانية والتعليم الثانوي. حيث تم تخصيص غرفة بالمدرسة وتحويلها لمقر دائم للمشروع بحيث تصبح الغرفة مركزاً لجلوب البيئي يتعاقب عليه طلبة المدارس بصفة مستمرة، ولتطبيق المشروع زودت هذه المراكز بحقيبة جلوب البيئية والمكونة من (الشاشة ومستشعرات وأدوات مخبرية) تُستخدم لتطبيق بروتوكولات جلوب البيئي (دراسات في التربة، الماء، الغطاء الأرضي،

الجو)، يتم رصد البيانات من قبل الطلبة بصفة دورية (أسبوعية – شهرية) ثم ترفع على موقع جلوب البيئي العالمي. ويشارك الطلبة في نشاطات جلوب التي تطرحها المدرسة وأيضا وزارة التربية والتعليم. ومما هو جدير بالذكر التأكيد على مشاركة مصر في مبادرة جلوب البيئية منذ **1995** والذي يهدف إلى توعية بيئية للطلبة وإجراء الدراسات والبحوث للمساعدة في حل المشاكل البيئية كما سبق الذكر، الإ أن الواقع الفعلي بالمجتمع المصري يؤكد على تدني الوعي البيئي وهي إحدى التحديات البيئية الأساسية التي تعاني منها الدولة، فضلاً عن عدم وجود تعليم بيئي بمفهومه الشامل بالمدارس المصرية.

6-2 المدارس الإيكولوجية بالمغرب

برنامج المدارس الإيكولوجية[35] تم تعميمه بشكل تدريجي داخل المؤسسات التعليمية الابتدائية، ويهدف إلى ترسيخ التربية البيئية في المناهج الدراسية، ويتيح للمتعلمات والمتعلمين وكل العاملين في المدرسة بناء مشروع بيئي عملي في محيطهم. من خلال تجربة حية تسمح لهم بالتعبير والدفاع عن السلوكيات وأنماط الحياة التي تحترم البيئة، ليساهموا بشكل فعال ودائم في المحافظة على البيئة وترسيخ روح المواطنة الإيكولوجية لديهم من أجل أن تصبح المدرسة المغربية عاملاً دينامكياً لتكوين أجيال قادرة على أن يتعرفوا على مشاكلهم البيئية ويغيروا سلوكياتهم ويتحملوا مسؤوليتهم. يتكون البرنامج من منهج تشاركي شامل يدمج مع التعليم بما يتضمنه من مفاهيم بيئية، بهدف العمل على توفير طريقة فعالة لتحسين البيئة المدرسية للحصول على وعي حقيقي بالبيئة والمفاهيم الخاصة بها، والعلاقات التشابكية بينها وبين الإنسان، فضلاً عن إحداث تغيرات سلوكية عند المتعلمات والمتعلمين، وكل العاملين في المدرسة، وجمعيات آباء التلاميذ، والأسر، والمجتمع المدني، حتى يتم الحصول على تغيرات جذرية في المجتمع المحلى وتتكون محاور برنامج المدارس الإيكولوجية من خمسة محاور هي: ترشيد استهلاك الماء، ترشيد استهلاك الطاقة، تدوير جيد للنفايات، المحافظة على التنوع البيولوجي، العناية بالتغذية الجيدة.

منهجية برنامج المدارس الايكولوجية

تشمل منهجية برنامج المدارس الإيكولوجية سبعة مراحل كما يتبين من الشكل رقم **(5)** تضم معايير يسهل تطبيقها في أي مؤسسة تعليمية ابتدائية حتى يمكن الحصول على الرمز الإيكولوجى للمدرسة.

35 الموقع الالكتروني لمؤسسة محمد السادس لحماية البيئة، المملكة المغربية www.ecoecoles.ma.

لجنة التتبع	يتم الإعلان عن البرنامج في محيط المدرسة من طرف الأساتذة لتشجيع المتعلمات والمتعلمين للإنضمام إلى اللجنة. وترشح المتعلمات والمتعلمون لتمثيل أقسامهم ليصبحوا أعضاءً باللجنة ويتم اختيارهم عن طريق الاقتراع. يتم إعطاء فرصة للمتعلمين لإقتراح الأنشطة داخل لجنة التتبع لتشجيعهم على أخذ المبادرات. يتم عقد اجتماع لجنة التتبع مرة كل شهر. تحرير التقارير من طرف المتعلمين والمتعلمات وباقي أعضاء اللجنة.
إنجاز التشخيص البيئي للمدرسة	وضع تقرير مفصل عن الوضعية البيئية للمدرسة، وذلك من خلال المحاور الأساسية للبرنامج : ترشيد استهلاك الماء، وترشيد استهلاك الطاقة، تدوير النفايات، العناية بالتغذية، الاهتمام بالمحافظة على التنوع البيولوجي. وانطلاقا من نتائج هذا التشخيص يتم بناء خطة العمل وتحديد السير العام للمشروع ، ويتم هذا كله من طرف لجنة التتبع.
إعداد خطة العمل	من خلال تشخيص الوضع البيئي للمدرسة، يتم إعداد خطة عمل شاملة من شأنها تغيير الممارسات والسلوكيات داخل المدرسة وتخفيف تأثيرها السلبي في المحيط البيئي. مع تحديد المسؤوليات والمهام إضافة إلى المدة الزمنية الخاصة بإنجاز كل نشاط، ومن الضروري إدماج هذه الخطة مع المنهج الدراسي وباقي أنشطة المدرسة. وتتضمن خطة العمل إيجاد حلول للمشاكل الواردة في التشخيص البيئي المنجز من أجل تغيير الممارسات البيئية السلبية إلى الممارسات البيئية الجيدة وتحسين الوضعية البيئية للمدرسة، وإظهار الأنشطة الناجحة في مكان بارز بالمدرسة أو خارجها (المكتبة، قاعة الاجتماعات، فناء المدرسة) مع تنظيم أيام مفتوحة تشارك فيها كل فعاليات المدرسة لإبراز مختلف النجاحات التي تحققت في المدرسة وإيجابيتها.
مراقبة وتقييم خطة العمل	هذه المرحلة يتم فيها الربط بين إنجاز التشخيص البيئي وخطة العمل، وتواصل لجنة التتبع تقييم مختلف الأنشطة التي تنجز من طرف كل المكونات التربوية للمؤسسة التعليمية لمعرفة مدى التقدم في إنجاز خطط عملها، مع استمرارية اجتماعات اللجنة لتقييم التقدم الذي تم التوصل إليه وتحليل التقارير، واتخاذ حلول عاجلة لضمان التتبع الجيد لخطة العمل
إقامة التواصل مع البرنامج الدراسي	ادماج كل مراحل مشروع برنامج" المدارس الإيكولوجية " بالمنهج الدراسي ، سواء عبر إشارات مركزة ومرحلية أو بشكل منسق كلما تقاطعت أنشطة برنامج "المدارس الإيكولوجية" مع المعارف بالبرنامج الدراسي
إشراك مكونات المدرسة وفعاليات الحماعة	يتم إشراك كل مكونات المدرسة وآباء التلاميذ والجماعات والسلطات والهيئات، على أن يتم تنظيم أيام مفتوحة تشارك فيها كل فعاليات المدرسة لإبراز مختلف النجاحات التي تحققت فيها، وإشراك الجماعة في كل الأنشطة المقترحة في المدرسة، وإشراك الإعلام المحلي في التعريف بأنشطة المدرسة البيئية، ثم عرض تفاصيل الأنشطة في البوابة
الرمز الإيكولوجي	الحصول على الرمز الإيكولوجي يعني التزام المدرسة بتحسين وضعها البيئي، ويوضع في واجهة المدرسة ويتم إرسال الرمز الإيكولوجي إلى البوابة الإلكترونية للبرنامج

الشكل رقم (5): منهجية المدارس الإيكولوجية بالمغرب

المصدر: الموقع الالكتروني لمؤسسة محمد السادس لحماية البيئة، المملكة المغربية. www.ecoecoles.ma

3-6 التعليم البيئي باستراليا

يتم تدريس المفاهيم والقضايا البيئية باستراليا بداية من المرحلة الابتدائية حيث يتم التركيز على البيئة الطبيعية، وطرق حل المشكلات بأسلوب علمي، كما يتم دراسة الكائنات الحية والغذاء والنمو والتكاثر وكيفية المحافظة على البيئة وصيانتها، وهناك تكامل بين العلوم والمفاهيم البيئية

ضمن المناهج الدراسية، وفي المرحلة الثانوية يتم تدريس الموضوعات البيولوجية مع التركيز على دور الإنسان في البيئة[36].

الخلاصة والتوصيات

استهدف البحث بصفة رئيسية إدماج البعد البيئي في التعليم لدعم التنمية المستدامة من خلال مفهوم التعليم البيئي والذي يُعد أحد مجالات التربية البيئية، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف تم دراسة مفهوم التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة، ومفهوم التعليم البيئي والتعرف على برنامجه الدولي، ومراجعة إستراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر **2030** وبرنامج عمل الحكومة **2016-2018** لمعرفة هل تم مراعاة إدماج البعد البيئي بمحور التعليم بكليهما، كما تمت مراجعة المفاهيم البيئية الواردة ضمن المناهج الدراسية لمراحل التعليم قبل الجامعي للعام **2017/2016**، ومدى ارتباط هذه المفاهيم بالتحديات البيئية في المجتمع المصري، ثم عرض البحث تجارب تطبيقية لبعض الدول أدمجت التعليم البيئي في العملية التعليمية لدعم التنمية المستدامة بهدف الاستفادة منها، وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

(1) التوعية المكتسبة من التربية البيئية تسعى في مضمونها الشامل إلى إيجاد توازن بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية بالمجتمع واستدامة الموارد الطبيعية والبيئية من أجل حياة أفضل للفرد والمجتمع في الحاضر والأجيال القادمة.

(2) أن التعليم البيئي يساهم في التعرف على مكونات البيئة والمحافظة عليها، وصيانتها وعدم الإسراف في استخدام مواردها، واستثمارها على نحو يحقق الاستخدام الرشيد ويحافظ على حقوق الأجيال القادمة.

(3) أوضحت نتائج البحث عدم إدماج البعد البيئي في محور التعليم بكل من استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر **2030**، وبرنامج عمل الحكومة مارس **2016**- يونيو **2018**.

(4) المفاهيم البيئية التي اشتملت عليها المناهج الدراسية بمراحل التعليم قبل الجامعي كانت بهدف دراسة البيئة، وليست بهدف التعليم البيئي للمتعلم، فضلاً عن عدم وجود استمرارية في دراستها طوال مراحل التعليم قبل الجامعي.

(5) وجود فجوة معرفية بين التحديات البيئية بالمجتمع المصري وبين ما يدرسه التلميذ من مفاهيم متعلقة بالبيئة لا تغطى كافة التحديات مما يترتب عليه تدني الوعي البيئي والمعرفي للطلبة بهذه التحديات والنتائج المترتبة عليها.

(6) أوضح البحث عدم وجود تعليم بيئي بمفهومه الشامل بالمدارس المصرية.

36 خالد مصطفي قاسم، 2010، ص 444

في ضوء النتائج المتحصل عليها يوصي البحث بما يلي:

(1) تبني برنامج تعليم بيئي شامل قائم على مبادئ التنمية المستدامة، معتمداً على الأفكار التي تتعامل مع القضايا البيئية على أنها هدف مركزي لتقديم مختلف الحلول للمشاكل البيئية المختلفة، لذا يتحتم على وزارة التربية والتعليم دمج المفاهيم البيئية المرتبطة بالواقع المصري بشكل فعال في المناهج الدراسية بهدف التعليم البيئي للمتعلم وليس بهدف دراسة معلومات عن البيئة كما هو الحال الآن (بمناهج العام الدراسي **2017/2016**)، ويتم ذلك من خلال اختيار المفاهيم والقضايا البيئية المحلية والعالمية المناسبة المرتبطة أو المؤثرة على المجتمع المصري، وإدخالها ضمن المناهج الدراسية مع الخروج بالطلاب في زيارات ميدانية لدراسة هذه المشكلات وعناصرها المختلفة، مما يساعد في تكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة والمحافظة عليها وصيانتها.

(2) الاستفادة من نماذج المدارس الإيكولوجية بالمغرب أو المدارس البيئية بالإمارات أو بمؤسسة التعليم البيئي، عند بناء برنامج وطني للتعليم البيئي على أن يعتمد هذا البرنامج ومكوناته على الواقع والبيئة المصرية. يذكر أن الهدف الرئيسي من برامج هذه المدارس هو غرس الوعي بالقضايا البيئية لدى التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور، وتقوية الشعور بالمسؤولية والانتماء للمجتمع الذي يعيشون فيه، وضرورة حمايته والحفاظ عليه من كل ما يتهدده من مخاطر وتحديات قادمة وفي مقدمتها التحديات البيئية، وغرس روح المواطنة البيئية والمشاركة والعمل الجماعي لدى التلاميذ، وتزويدهم بالمهارات المختلفة التي تمكن كل منهم من التعامل مع التحديات البيئية بإيجابية وبوعي مسؤول، بما ينعكس بصورة إيجابية على البيئة المحلية.

(3) إدراج مفهوم التنمية المستدامة والمسؤولية المجتمعية نحو البيئة في المناهج المدرسية بمختلف المراحل على أن يتم ذلك تدريجياً في كل مستوى من المستويات الدراسية، بدءاً من المراحل الأولى من التعليم وخاصة السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، حيث يسهل تشكيل سلوك الطفل في هذه المرحلة، وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو زيادة فهمه وتعامله مع بيئته.

المراجع

1- حسام محمد مازن (**2007**)، التربية البيئية قراءات – دراسات – تطبيقات، دار الفجر للنشر والتوزيع. القاهرة.

2- خالد مصطفي قاسم (**2010**)، إدارة البيئة والتنمية المستدامة في ظل العولمة المعاصرة، الدار الجامعية، الطبعة الثانية، الاسكندرية.

3- رشيد الحمد، سعيد صاربيني (**1984**)، البيئة ومشكلاتها، سلسلة عالم المعرفة، رقم (**22**) المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، دولة الكويت.

4- على عيد راغب (**2014**)، التلوث البيئى والتربية البيئية في دول مجلس التعاون الخليجي(دراسة تحليلية تقويمية)، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت.

5- فتيحة طويل **(2013)** التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة، رسالة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، الجزائر.

6- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، اليونسكو **(2012)** التربية من أجل التنمية المستدامة.

7- وزارة التربية والتعليم، وثيقة الأنشطة البيئية والسكانية والصحية نحو تحقيق تنمية مستدامة،**2016/2017**.

8- Foundation For Environmental Education. Annual Report 2015

9- الموقع الالكتروني لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، اليونسكو. En.unesco.org

10- الموقع الالكتروني لمنظمة المدن العربية، مركز البيئة للمدن العربية، دبي. www.envirocitiesmag.com

11- الموقع الالكتروني لمؤسسة محمد السادس لحماية البيئة، المملكة المغربية.www.ecoecoles.ma

12- الموقع الالكتروني لوازرة الدولة لشئون البيئة تقرير حالة البيئة في مصرwww.eeaa.gov.eg

13- الموقع الالكتروني لوزارة التخطيط والمتابعة والاصلاح الإدارى، إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030.www.mpmar.gov.eg

14- الموقع الالكتروني لوزارة التربية والتعليم www.moe.gov.eg

15- www.fee.global.

16- www.fee.global/Blue Flag.

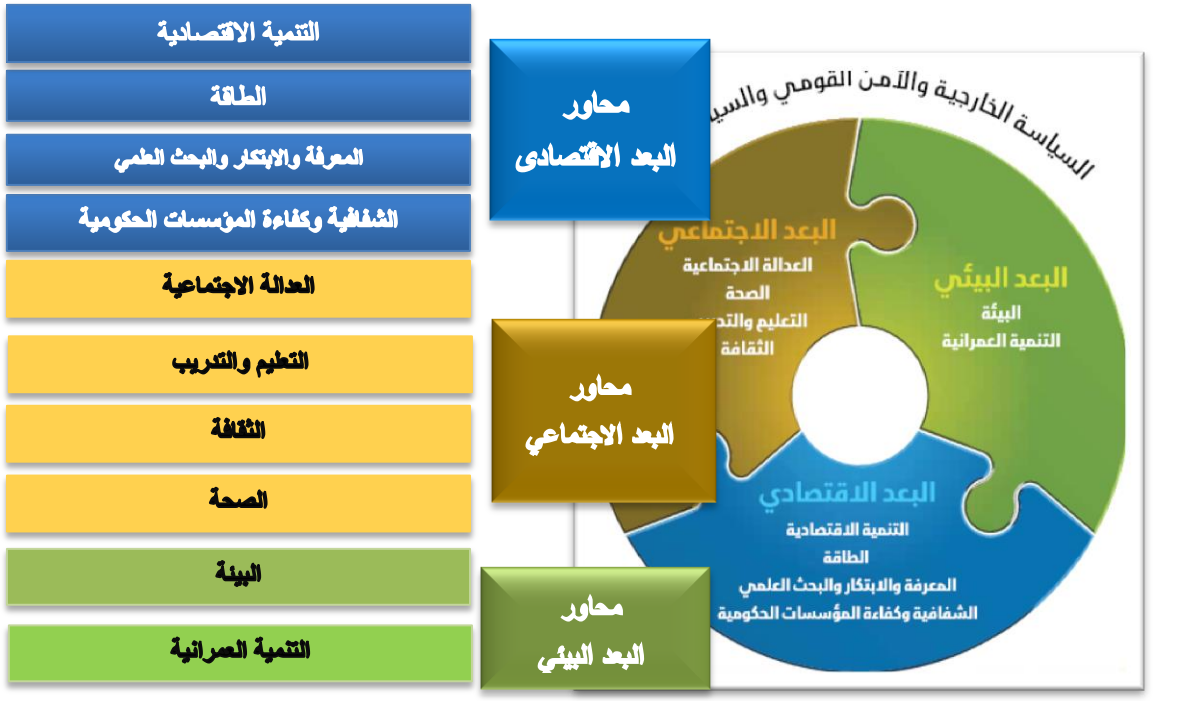
17- www.fee.global/Green Key.

18- www.fee.global/Eco-schools.

19- www.fee.global/Young Reporters for theEnvironment .

20- www.fee.global/Leaning about Forests.

ملحق رقم (1) أبعاد ومحاور إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030



شكل رقم (1): أبعاد ومحاور إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030.

ملحق رقم (2) الرؤية الإستراتيجية للتعليم[37] برؤية مصر 2030

الرؤية الإستراتيجية للتعليم حتى عام 2030

تستهدف الرؤية الاستراتيجية للتعليم حتى عام **2030** إتاحة التعليم والتدريب للجميع بجودة عالية دون تمييز، وفي إطار نظام مؤسسي، وكفء وعادل، ومستدام، ومرن، وأن يكون مرتكزاً على المتعلم والمتدرب القادر على التفكير والمتمكن فنياً وتقنياً وتكنولوجياً، وأن يساهم أيضاً في بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق إمكانياتها إلى أقصى مدى لمواطن معتز بذاته، ومستنير، ومبدع، مسؤول، وقابل للتعددية، يحترم الاختلاف، وفخور بتاريخ بلاده، وشغوف ببناء مستقبلها وقادر على التعامل تنافسياً مع الكيانات الإقليمية والعالمية.

الأهداف الإستراتيجية للتعليم العام (قبل الجامعي)

تحسين جودة نظام التعليم بما يتوافق مع النظم العالمية وذلك من خلال:

- تفعيل قواعد الجودة والاعتماد المسايرة للمعايير العالمية.
- تمكين المتعلم من متطلبات ومهارات القرن الواحد والعشرين.
- التنمية المهنية الشاملة والمستدامة المخططة للمعلمين.
- تطوير المناهج بجميع عناصرها بما يتناسب مع التطوّرات العالمية والتحديث المعلوماتي مع مراعاة سن المتعلّم واحتياجاته البيولوجية والنفسية، بحيث تكون المناهج متكاملة وتُسهم في بناء شخصيته.
- تطوير البنية التنظيمية للوزارة والمديريات والإدارات التعليمية والمدارس، لتحسين الخدمة التعليمية المقدّمة.
- التوصل إلى الصيغ التكنولوجية الأكثر فعالية، في عرض المعرفة المستهدفة وتداولها بين الطلاب والمعلمين.
- توفير بنية تحتية قوية داعمة للتعلّم.
- تطوير منظومة التقييم والتقويم في ضوء أهداف التعليم وأهداف المادة العلمية، والتركيز على التقويم الشامل (معرفياً، مهارياً، وجدانياً) دون التركيز على التقييم التحصيلي فقط.

إتاحة التعليم للجميع دون تمييز وذلك من خلال:

- توفير الإحتياجات الدراسية اللازمة لكل مرحلة تعليمية بما يُراعي التفاوت في الاحتياج على المستوى المحلي.

37 - الموقع الالكتروني لوزارة التخطيط والمتابعة والاصلاح الإدارى، إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030 www.mpmar.gov.eg

- تحجيم ظاهرة التسرب في مراحل التعليم المختلفة.
- توفير بيئة شاملة داعمة لدمج ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم قبل الجامعي وتطوير جودة مدارس التربية الخاصة بالمتعلمين ذوي الإعاقة الحادة والمتعدّدة.
- تزويد المتعلمين الموهوبين والفائقين بتعليم عال في جودته النوعية في مجالات المعرفة والمهارات المتقدّمة بجميع مراحل التعليم قبل الجامعي.
- توفير خدمة تعليمية متميّزة موجّهة للمناطق المحرومة والأكثر احتياجاً.

تحسين تنافسية نظم ومخرجات التعليم وذلك من خلال:

- تحسين مؤشرات التعليم في تقارير التنافسية الدولية.
- تفعيل العلاقة الديناميكية بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل.
- تحسين مستوى تعلّم العلوم والرياضيات ومهارات التواصل وتوظيف التكنولوجيا لتُصبح منافسة دولياً.
- توفير بنية أساسية قوية بالمدارس (تشمل المعامل، والمكتبات، والملاعب، والمرافق وخلافه) تتيح فرص تعليمية متكافئة لجميع المتعلّمين.

البرامج المحددة بالإستراتيجية لتحقيق أهداف التعليم العام (قبل الجامعي)

- تبني إستراتيجية للاستثمار في التعليم، واستحداث مصادر للتمويل على مستوى الوزارة والمحليات والمدارس.
- تنمية الكفاءة المهنية والمهارات الفنية للمعلمين، وتطوير منظومة تأهيل المدارس للاعتماد.
- تطبيق نظام الإصلاح الشامل للمناهج، وتطوير منظومة رياض الأطفال.
- وضع نظام دعم للأهالي الغير قادرين، وبرنامج دعم المتفوقين والموهوبين.
- برنامج دمج ذوي الإعاقة البسيطة في المدارس.
- نظام التقييم الدوري لمستوى الطالب استناداً إلى المعايير العالمية.

ملحق رقم (3) الخدمات التعليمية ببرنامج عمل الحكومة[38] مارس 2016- يونيو 2018

تتمثل رؤية الحكومة لقطاع التعليم في إتاحة التعليم والتدريب للجميع بجودة عالية دون تمييز وفى إطار نظام مؤسسي كفء وعادل ومستدام ومرن، يسهم أيضاً في بناء الشخصية المتكاملة لمواطن مستنير مبدع، مسئول يحترم الاختلاف، فخور بتاريخ بلاده، شغوف ببناء مستقبلها، وقادر على التعامل تنافسياً مع الكيانات الإقليمية والعالمية.. ونعمل في هذا الملف على محاور أساسية تتمثل في الآتى:

- تقليل الكثافات بالفصول، حيث تشير التقديرات إلى أننا في حاجة لبناء 52 ألف فصلٍ جديدٍ، لخفض الكثافات في الفصول من 40-45 طالباً، وفي حاجة إلى 33 ألف فصلٍ لمواجهة احتياجات المناطق المحرومة، بالاضافة إلى 15 ألف فصلٍ جديدٍ لاستيعاب الزيادة السكانية السنوية، وذلك بتكلفة تتجاوز الـ 30 مليار جنيه، كما أن إلغاء تعدد الفترات بالمدارس يحتاج أيضاً إلى حوالي 50 ألف فصلٍ، بتكلفة حوالي 15 مليار جنيه وسيكون استهدافه تدريجياً.
- لتلبية تلك الاحتياجات المتزايدة، ستضاعف الحكومة مخصصات بناء وصيانة المدارس وتجهيزها في الموازنة العامة للدولة، لتصل إلى نحو 6 مليار جنيه سنوياً، كما سنقوم بتقديم حوافز وبناء شراكات مع القطاع الخاص لإضافة حوالي 60 ألف فصلٍ جديدٍ بنهاية 2018/2017 وهو هدف طموح جداً.
- كما نهدف للارتقاء بآداء المعلم والإدارة المدرسية، وتطوير المناهج والكتاب المدرسي والامتحانات، وتجدر الإشارة هنا إلى مبادرة السيد رئيس الجمهورية بتعاون المجالس الرئاسية المتخصصة مع وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني للانتهاء من المرحلة الأولى من تطوير المناهج بنهاية إبريل 2016، على أن يتم الانتهاء من تطوير المناهج كافة بنهاية العام المالي 2018/2017، كما سيتم تدريب 600 ألف معلمٍ بنسبة 37.5%.. وتنفيذ 22 برنامجاً تدريبياً، فضلاً عن تدريب 5,400 معلمٍ لذوي الإعاقة بنهاية عام 2018/2017 على أن تستكمل هذه البرامج خلال السنوات الخمس الآتية.
- نهدف إلى تحسين جودة الحياة المدرسية بمراحل التعليم المختلفة ورياض الأطفال، والوصول بعدد المدارس الحكومية والخاصة المعتمدة من الهيئة العامة لضمان جودة التعليم والاعتماد إلى 15% من إجمالي عدد المدارس الموجودة بنهاية عام 2018/2017، بما يعادل حوالي 8,500 مدرسة على أن تصل إلى 100% خلال السنوات الخمس الآتية.
- تطوير منظومة التعليم الفني واستكمال ربط مخرجات التعليم الفني بمؤسسات الإنتاج وتأسيس ثلاثة مجمعات تكنولوجية، والتنسيق مع الجهات المعنية بالصناعة من اتحاد صناعات وقطاع خاص في هذا المجال.

38 - بيان الحكومة معا نستطيع، أمام مجلس النواب، مارس 2016

▪وتولي الحكومة اهتماماً خاصاً بتطوير منظومة التعليم العالي والبحث العلمي، وتتعهد بالتوسع في إنشاء مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية والخاصة، والبدء في إنشاء فروع للجامعات المزدحمة بالأراضي المخصصة لها بالمدن الجديدة والبدء في إنشاء خمس جامعات أهلية بطاقة استيعابية 20 ألف طالب لكل جامعة، وكذلك البدء في إنشاء خمس جامعات خاصة بقدرة استيعابية 10 آلاف طالبٍ سنوياً للجامعة الواحدة.

▪كما تستهدف الحكومة تحسين أوضاع هيئة التدريس وزيادة معدلات قبول الطلاب الوافدين من الدول العربية والإفريقية بنسبة 10% لاستعادة مصر لريادتها العربية والإفريقية.

▪الركيزة الأخيرة في مجال التعليم تتمثل في دعم عملية محو الأمية وتهدف الحكومة إلى محو أمية أربعة ملايين فرد حتى نهاية العام المالى 2018/2017 والعمل على إيقاف التسرب من العملية التعليمية، وزيادة عدد الجمعيات الأهلية المشاركة في هذا البرنامج.

ملحق رقم (4): نماذج للمدارس المستدامة بالإمارات[39]

مدرسة قطر الندى/ "النفايات الطبية" بإمارة ابوظبي

أحد مشاريع النوادي البيئية.

يهدف المشروع إلى إعادة تدوير المنتجات الصيدلانية منتهية الصلاحية وغير المستخدمة.

أدرك طلبة هذه المدرسة أن الأهالي يحتفظون بالأدوية لأوقات طويلة، ولما بعد تاريخ إنتهاء الصلاحية، ولجمع هذه الأدوية بدأت حملات التوعية بالمجتمع بأضرار الأدوية المنتهية الصلاحية، والأضرار الناتجة عن عدم إعادة تدويرها بالطرق السليمة، كما عملوا على دعوة الصيدليات لجعل عملاءهم على بينة بهذه الحملة، وترتب على هذه الحملة جمع كميات كبيرة من النفايات الطبية الناتجة عن المنازل، وتسليمها لمدرسة قطر الندى التي تكفلت بأن تكون المركز، ونقطة تجمع هذا النوع من النفايات بمنطقة مدينة زايد، ولتميز هذا المشروع تكفلت إحدى المستشفيات باستمرار هذا المشروع في المنطقة، وقامت بتدوير هذه النفايات بالطرق السليمة والصحيحة بحيث لا يكون لها أضرار سلبية على البيئة.

مدرسة عثمان بن أبي العاص في رأس الخيمة

وهي إحدى المدارس البيئية التي حصلت مؤخراً على العلم الأخضر للامتياز البيئي، وقد قام مجموعة من الطلاب بابتكار جدار كبير متحرك متعدد الطبقات من الكرتون المستعمل لزيادة المساحات الجدارية من أجل نشر رسائل الوعي البيئي في مدرستهم، بالإضافة للتقليل من حجم النفايات الناتجة من مدرستهم وتوفير أموالها.

مدرسة بنت الشاطئ في أم القيوين

قامت المدرسة بإجراء تغييرات سلوكية لترشيد استهلاك الماء، وذلك بتجميع ما تبقى من ماء الشرب من قنينات الشرب من الطالبات واستخدامها في ري المزروعات.

ثم القيام بتجمع القناني البلاستيكية والأثاث المستعمل لإعادة التدوير ووضع حاويات منفصلة من صنع الطالبات لفرز النفايات داخل الفصول وفي الممرات.

ترتب على قيام المدرسة بهذا المشروع التخلص من مشكلة تراكم نفايات الأثاث المستعمل القديم بنسبة 90%، من خلال إعادة تدوير الأثاث الخشبي المستعمل في الساحة الخلفية للمدرسة. كما تم التخلص من نفايات الأثاث الحديدية ببيعها لشركات إعادة تدوير الحديد والألمونيوم، والاستفادة بالمبلغ المادي كميزانية لمشاريع المدرسة.

39 - الموقع الالكتروني لمنظمة المدن العربية، مركز البيئة للمدن العربية، دبي. www.envirocitiesmag.com

نحو نظام ذكي لرفع كفاءة التعليم ودعم التنمية المستدامة

إعداد

رياض بسباس

خبير تعليم – الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط والتنمية – دولة الكويت

Riadh.Besbes@gs-scpd.gov.kw

أحمد أبو السعد

خبير ديموغرافي – الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط والتنمية – دولة الكويت

saasaad@gs-scpd.gov.kw

المستخلص

تهدف الدراسة إلى بيان أهمية رفع كفاءة المعلمين كأحد أهم سياسات الإصلاح في التعليم وأثرها المباشر على مستوى نتائج المتعلمين، وبالتالي رفع كفاءة مخرجات النظم التعليمية لتستجيب إلى متطلبات سوق العمل. وفي سبيل تحقيق هذه الأهداف، تنتهج الدراسة منهجاً يحلل الإجابات عن الأسئلة التالية:

- ماهي أهم العوامل التي تؤثر أكثر من غيرها في كفاءة نظم التعليم؟
- ما هو واقع حال النظم التعليمية العربية على ضوء نتائج التقييمات الدولية؟
- كيف السبيل إلى تشخيص وتطوير أداء المعلم داخل الصف؟
- ما أهم التوصيات التي تُوَجه إلى وزارات التربية العربية للنهوض بمستوى مخرجات نظمها التعليمية؟

وقد أخذت الدراسة الوضع القائم في كل من مصر وتونس والكويت كدول ممثلة للمنطقة العربية، وتعاني من مشكلات كبيرة في قطاع التعليم، إضافة لتنوعها الكبير في البيئة والإمكانات الاقتصادية. تم عرض نتائج الدول الثلاث – بجانب دول أخرى على سبيل المقارنة – لمؤشرات تقييمية دولية مرتبطة بالتعليم، وتحليل هذه النتائج وتشخيص أوضاعها، لتحديد مكامن الضعف وسبل النهوض بالأوضاع الحالية. تعاني مصر وتونس من مشكلات اقتصادية كبيرة، تجعل تكلفة إصلاح قطاع التعليم عالية ومرهقة للاقتصاد الذي يعاني أصلاً من صعوبات عدة. لذلك اقترحت الدراسة، في محورها الثالث بعد المقدمة، حلاً يساهم في النهوض بأكثر العوامل تأثيراً على جودة المخرجات التعليمية وهو المعلم، وذلك بتطبيق أسلوب مبتكر لتشخيص وتطوير أداء المعلمين يعتمد تقنيات الذكاء الاصطناعي في رصد مكامن الفعالية في التعليم والتعلم ضمن التفاعلات الصفية بين المدرس والطلاب. النهوض بأداء المعلم خطوة أولى تتميز بنتائج سريعة يمكن قطفها على المدى القصير في انتظار تفعيل إجراءات إصلاحية أخرى على المدى المتوسط والبعيد.

الكلمات الدالة:

- جودة التعليم Quality of teaching
- النظم الذكية لتشخيص التعليم Intelligent systems for teaching diagnosis
- التقييمات الدولية في التعليم International assessments in education
- التنمية المستدامة Sustainable Development

المقدمة

تُقِرُّ أهدافُ التنمية المستدامة لمرحلة ما بعد 2015، التي صيغت في إطار الدورة السبعين للجمعية العامة للأمم المتحدة، بأنّ التعليم يُشكل محرِّكًا أساسيًّا للتنمية، إذ يتضمّن غايات عدة في إطار هدف قائم بحدّ ذاته، ألا وهو: "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع". فقد ذُكِرَ التعليمُ بشكْلٍ مُباشرٍ في أربعة أهدافٍ للتنمية المستدامة من الأهداف السبعة عشر. في نفس الإطار، يُؤَكِّدُ تقرير "التنمية المستدامة تبدأ بالتعليم"[1] أَنَّ للتعليم طُرُقٌ متعدِّدة في تسريعِ وتيرة التقدم نحو تحقيق أهداف خُطَطِ التنمية". لِذا أكَّدت الجمعية العامة للأمم المتحدة على أَنْ يكون التعليم هو حجَرُ الأساس لنموِّ اقتصادات الدول. كما يُعَرِّفُ خبراء الاقتصاد قطاعَ التعليم على أنه "مخزن الطاقات والكفاءات البشرية"، فهو يساهم بشكل فعال في رفع كفاءة أداء القوى العاملة مما ينهض باقتصادات الدول إلى مستويات أعلى. فقد أكدت التقارير المنبثقة عن المنتدى الاقتصادي العالمي أن النظم التعليمية للدول تؤثر في إنتاجها الاقتصادي عبر ثلاث قنوات، رفع القدرة الجماعية للقوى العاملة في القيام بمهامها بأكثر كفاءة وأقل وقت، عبر التعليم الثانوي والعالي يسهل نقل المعرفة المتعلقة بالتكنولوجيا والمنتجات الجديدة المبتكرة من أطراف أخرى، وأخيراً، من خلال تشجيع الإبداع الذي يطلق قدرات اقتصاد الدولة على التجديد وعلى صياغة معارف جديدة ومنتجات متطورة وتكنولوجيا مبدعة .

أهمية تأثيرات قطاع التعليم على نمو الاقتصاد لا تنبع من ارتفاع نِسَبِ الالتحاق بمختلف مراحله فحسب، بل تشمل وبشكل أكبر جودته التي تؤثر مباشرة في النمو الاقتصادي. فالجدال حول العلاقة بين جودة التعليم والإنتاج الاقتصادي للدولة يركز على ضرورة تطوير "الكفاءات الناعمة". لذا يتم تحديد مدى منح المؤسسات التربوية طُلاّبَها القدرة على التفكير النقدي والإبداعي، وكيفية تشجيع هذه المؤسسات وبشكل فعال ومتزايد للفضول وحب الاستطلاع لدى طلابها. لهذا التوجه دلالتان، الأولى مُستَمَدّة من الأبحاث التربوية التي تؤكد أن تدريس الإبداع وتشجيع الفضول وحب الاستطلاع يتطلب إعمال التركيز على تدريس الرياضيات والعلوم والقراءة بمفاهيم الذكاء الوجداني. هذا الذكاء الذي يرتبط تطويره بتدريس الفنون والموسيقى والتواصل ضمن العلاقات الإنسانية. ثانيا، يتطلب هذا التوجه تقييماً جديداً لأساليب التدريس، انطلاقاً من الافتراض بأن كل الطلاب يتعلمون بشكلٍ مُتساوٍ، فالتوجه نحو التعليم الفارق بين الطلاب الذي يعتمد على تحليل كيفية استيعاب المعارف لكل فرد، أصبح ضرورة. هذا ما يدعو إلى البحث في أهم العوامل التي تؤثر في جودة النظم التعليمية.

طلاب سنغافورة أحرزوا أفضل النتائج في الرياضيات والعلوم بين دول العالم في مختلف التقييمات الدولية خلال السنوات العشر الأخيرة، مما يدل بدون أدنى شك أن النظام التعليمي بهذا البلد أخذ بزمام العوامل التي تضمن الجودة العالية في مخرجاته. فقد اقتنع واضعو السياسات التعليمية

[1] منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2016.

بسنغافورة بضرورة الإنفاق على توفير منهجٍ تعليميٍّ مُتطوّرٍ ومواكب للألفية الجديدة، مع بُنْيةٍ تحتية متوافقة مع أعلى معايير الهندسة المعمارية للمدارس، وأكثر السياسات التعليمية فعالية. ولكنهم اقتنعوا أكثر بأنه إنْ لَمْ يكُن على الميدان معلمون يتميزون بجودة الأداء، فإن كل ما سبق، **يُصْبِحُ هَدْرًا لا طائل منه**. لذلك، اختص المعهد الوطني للتربية بسنغافورة بتقديم محتوى تطوير مهني عالي الجودة للقوة العاملة في التدريس بالبلاد وأشرف على تنفيذه على مدى مائة ساعة سنويًّا.

أما على مستوى الدول العربية، فيبقى إصلاحُ التعليم في المنطقة غيرُ مستكْشَفٍ نسبيًا في الدراسات الحكومية الرسمية، نتج عن ذلك نقصٌ في البيانات شكّلَ عائقًا أمام وضع سياسات تعليمية فعَّالة. ولكن هذا لم يمنع ظهور نجاح نسبي في بعض النظم التعليمية العربية. فقد بدأت دولة قطر، منذ 2004، تجربة "المدارس المستقلة"[2]، وهي مدارسٌ حكومِيّة تُموّلُها الدولة تُسْنَدُ إدارتها للقِطاعِ الخاص. نتيجة نجاحِ التجربة، أُلْغِيَت كافة مدارس وزارة التربية والتعليم وبينت التقارير الدولية التحسن اللافت في نتائج الطلاب في التقييمات العالمية للرياضيات والعلوم خلال الدورات الأخيرة. كما يستخدم مجلس أبو ظبي للتعليم حالياً مؤشرات قياس الأداء لتقييم التقدم السنوي في المؤسسات التربوية[3]، فأصبح يُخْضِعُ الطلاب، ابتداءً من الصف الثالث الأساسي، لاختبارٍ خارجي معْياري لقياس نتائجهم[4]. تم استخدام بيانات نتائج تلك التقييمات الوطنية للرفع من فاعلية السياسات التربوية. سجل طلاب إمارة أبو ظبي أحسن النتائج على الصعيد العربي في مختلف التقييمات الدولية للرياضيات والعلوم.

كما نعرض أثناء هذا البحث في مجالي التعلِيم والتعلُّم، فعالية الخوارزميات الذكية المعمول بها في العلوم الهندسية الخاصة بتقنيات الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات وتطبيقها في علوم التشخيص الأكاديمي والمتابعة. فهي محاولة مبتكرة لمزج مجالين، هما عادة منفصلين تماماً: مجال البحوث الهندسية لتحليل البيانات الرقمية ومجال علوم التربية. بُنِيَ هذا المزج على مبدأ التّكامل النَّاجع من حيث تفعيل القياس الكمّي والتقدير الكيفي لمؤشرات التعليم والتعلُّم داخل الصفوف المدرسية. نتج عن ذلك صياغة نُظُمٍ استُغِلّت كأدوات لإنتاج قواعد بيانات رقمية حول الممارسات التعليمية للمدرس من ناحية والأداء الدراسي للطلاب من ناحية أخرى. أحد أهم مخرجات هذا النظام المبتكر لتقييم فعالية التدريس هي الإنتاج الآلي لتقارير تقييمية لممارسات المدرس التعليمية وتفاعلات الطلاب التّعلُّمية على مستويات مختلفة. يعقب هذا التشخيص والتحليل، استشراف لسيناريوهات رفع كفاءة المنظومة التعليمية بكافة مكوناتها، من طالب ومعلم وإداري ونظم تعليمية ومناهج، بهدف تقديم برامج إصلاح محددة، تصلح للتطبيق الفعلي من قبل جهات الدولة المسؤولة عن قطاع التعليم.

---

[2] أسماء الفضالة، 2015.

[3] مسعود بدري، مغير خميس الغيلي، 2014.

[4] المجلس الأعلى للتعليم بأبوظبي، 2015.

وأخيرا، نُنَوِّهُ من خلال هذه الورقة البحثية بأنّ نجاحَ جُهود الإصلاح التربوي مُرْتبطٌ بالتّوازي بين صياغة سياساتٍ تعليميةٍ مواكبة للتطور العلمي والتقني، من جهة، ومدى واقعية أساليبِ تنْفيذِها في الميدان، من جهة أخرى. وهذا ما يُحَتِّمُ التّناغُمَ بين التخطيط والتنفيذ، تناغُمٌ لا يُمْكنُ حدوثه إذا بَعُدَت المسافة بين التخطيط العلمي النّظري والقُدْرة العملية الفنية على التطبيق في مختلف مستويات الهيكل التعليمي. بمعنى أن مُدراء المدارس ومُعَلِّميها يمتلكون دَوْرًا مِحْورِيًّا في نَجاح البرامج الإصلاحية للتعليم.

2 الإطار المرجعي للجودة في الأداء التعليمي:

2-1 كيف ارتقت أنجح النظم التعليمية إلى أعلى المراتب الدولية؟

يؤكد تقرير **ماكنزي وشركاه**[5] أنه رغم الزيادة الجوهرية في الإنفاق على التعليم، والنوايا الحسنة لمجهودات النهوض بالمنظومات التعليمية، فإن أداء أعداد كبيرة من المؤسسات التعليمية بالكاد تحسّن على مدى عشرات السنين. فكان من السذاجة بمكان الاعتقاد أن الجودة داخل الصفوف يمكن أن تتحسن بمجرد الارتقاء ببنية المنظومة التعليمية ككل. فالكثير من الحكومات أعطت استقلالية أكبر لمدارسها، قلّصت أعداد طلابها، زادت من آليات القياس والمحاسبة والمتابعة، ولكن النتيجة كانت مخيبة للآمال من حيث مخرجات تعلُّمِ الطلاب... **لا يمكن أن تُحسِّن من جودة تعَلُّمِ الطلاب دون النهوض بممارسات التعليم لدى المعلِّمين**. تُؤكد الإحصائيات المنشورة في تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)[6] بأن أغلب الدول الأعضاء في المنظمة والدول الشريكة اتبعت سياسة تخفيض نسبة أعداد الطلاب لكل معلم في السنوات الأخيرة ولكن التأثير الإيجابي على جودة التعليم لم يكن ملموسًا إلا في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي، ولم يكن له أثر يُذْكر على نتائج الطلاب في باقي المراحل. وحتى في ظل صفوف تحتوي على أعدادٍ محدودة من الطلاب، فقد بينت الدراسات أن أثر جودة الممارسات التعليمية للمعلم هيمنت على أثر محدودية أعداد الطلاب. وإذا أخذنا بعين الاعتبار الإنفاق المترتب عن سياسة التقليل من نسبة أعداد الطلاب لكل معلم، فإنّ العائد على التعليم من هذا الإجراء لا يرقى إلى المردودية المنشودة: أكثر الدراسات تفاؤلاً تُقدر أن فعالية تأثير تقليص حجم أعداد الطلاب داخل الصفوف، من 23 إلى 15، على نتائجهم في الصفوف الأولى للمرحلة الابتدائية تقود إلى تحسن في أدائهم بزيادة 0.2 في الانحراف المعياري لمجموع النتائج، ما يُعْتَبَرُ تأْثيرًا محْدودًا.

منذ عشرين سنة، أثبتت إحدى الدراسات[7] التي أُجْرِيت في ولاية تينيسي (TENNESSEE) الأمريكية، أن السبب الرئيسي في تغيير مستوى تعلُّم الطلاب واستيعابهم للمعارف هو جودة أداء المعلمين. فعند وضع طفلين بسن 8 سنوات، مُتوَسِّطَيْ المستوى التعليمي في قسمين مختلفين،

[5] McKinsey & Company, 2007.
[6] OECD, 2005.
[7] Sanders & Rivers, 1996.

أحدُهما يُدَرِّسُهُ معلم ذو مستوى مهني عال، وآخر مستواه متدني، فإن نتائج مردودهما يتباعدان بنسبة 50% في غضون ثلاث سنوات. التأثير السلبي للمعلم ذو الأداء الضعيف ضارٌّ للغاية، خاصة في المرحلة الابتدائية. فالطالب الذي يدرس لسنوات لدى معلم ضعيف الأداء، يصبح تكوينه العلمي مفتقداً لأجزاءٍ أساسية لا يمكن استعادتها بأي حالٍ من الأحوال.

على الصعيد الدولي، سجّل طلاب سنغافورة أعلى الدرجات عالميًّا في امتحانات التقييمات الدولية PISA، ودراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS. كما تجدرُ الإشارة إلى أن سنغافورة من أقل الدول إنفاقًا على قطاع التعليم الابتدائي. فنلندا، كذلك، تميَّز طُلابها بأداء ملفتٍ في الخمس عشرة سنة الأخيرة. بوسطن، عاصمة ولاية ماساسوسيتش الأمريكية، حققت تميُّزًا في النهوض السريع بمستوى جودة طلابها. تجسد ذلك من خلال الارتفاع المذهل لنسب تفوُّق الطلاب في الرياضيات واللغة الإنجليزية خلال امتحانات MCAS (Massachusetts Comprehensive Assessment System). تختلف هذه الأنظمة التعليمية الثلاث جذْريًّا في ميزاتٍ عِدّة، فواضعو السياسات في سيول وهلسنكي وبوسطن يعملون في سياقات ثقافية وسياسية مختلفة تماما، ولكنها اجتمعت في تفوُّقِ طلابها وتميُّزِهم. ففنلندا تعزو نجاح نظامها التعليمي إلى اللامركزية التي تضفي على مؤسساتها التعليمية مستوى عال من الإدارة الذاتية. بينما تفتخر سنغافورة بالمركزية العالية في رسم سياساتها التقليدية، والتي تعتبرها أهم عوامل نجاحها. على الرغم من هذه المفارقة، فإن الأنظمة التعليمية الناجحة تتوافقُ في سياسةٍ تجْمَعها، وهي **التركيز الشديد على تطوير الأداء التعليمي للمعلمين**، لما لديه من تأثيرٍ قويٍّ ومباشرٍ على تحْصيل الطلاب وإنجازهم. لذلك جمعتهم إجراءات مماثلة لتنفيذ هذه السياسة، نستعرض ثلاثة منها بالتفصيل، وهي:

- انتقاء الأشخاص المناسبين ليُصْبحوا معلمين،
- تطوير الممارسات التعليمية بأساليب فعّالة،
- ووضع أنظمة تُمكِّنُ الطلاب جميعًا من الاستفادة من الأداء التعليمي الجيد.

وبطبيعة الحال، تعي الحكومات المعنية بأن هذه الإجراءات تتطلّبُ إطاراً تأسيسيا يحتوي على تقييمات وفق معايير صارمة، توقعات واضحة، وآليات دعم متباينة للمعلمين والطلاب مع تسهيلات في الموارد الأساسية.

2-2 لا يمكن لجودةِ نظامٍ تعليميٍّ أن تتعدى جودةَ مُعلّميهِ[8]

تسعى أنجح النظم التعليمية إلى جلب أفضل المرشحين إلى مهنة التعليم، والتي من شأنها أن تفضي إلى حصول الطلاب على أفضل النتائج. يُفعِّلون هذه السياسة من خلال ثلاثة إجراءات أساسية:

[8] Interview: South Korea, 2007.

جَعْلِ الدخول إلى كليات التربية انتقائي للغاية، وتطوير آلياتٍ فعّالة لاختيار المترشحين المناسبين ليُصبحوا معلمين، ودفع رواتب أوّلية جيدة.

طرحت لجنة كفاءات القوى العاملة الأمريكية في إحدى نشراتها التأكيدات التالية: "نحن الآن بصدد انتداب معلمينا من بين الثلث الأخير من الطلاب الناجحين المتخرجين من المعاهد والمتوجهين إلى الكليات، وبكل بساطة، **لا يُمكن للطلاب أن يتخرجوا ولديهم المهارات والكفاءات الضرورية إلا إذا كانت لدى معلميهم المعارف والمهارات التي نسعى لإكسابها لأبنائنا**"[9]. من ناحية أخرى، وجدت بعض الدراسات الميدانية أن المعلمين المتخرجين من أشهر كليات التربية، ويعملون في أنجح المؤسسات التعليمية ذات البيئة العالية المعايير في الأداء، يصلون بطلابهم إلى أفضل النتائج رغم خبرتهم المهنية المحدودة؛ ففعالية وجودة المعلم ترتفع بشكل ملموس خلال السنوات الخمس الأولى من حياته المهنية[10]. لذلك تتجه الأنظمة التعليمية المتفوقة دولياً إلى انتداب معلميهم من بين أفضل ثلث متخرجيهم. كوريا الجنوبية تختار أحسن 5% من المتخرجين للالتحاق بقطاع التعليم، فنلندا تُعيّنُ أفضل 10% من المتخرجين وسنغافورة تَنْتَدِبُ أفضل 30% منهم. بينما تختص منطقة الشرق الأوسط (بما فيها الدول العربية)، تاريخيا، كما تؤكد دراسة **ماكنزي**، في اختيار مرشحيها لمهنة التعليم من بين الثلث الأقل كفاءة من متخرجي كلياتها، رغم اقتناع واضعي السياسات التربوية بالحكمة الموروثة من التراث الثقافي العربي: "**فاقد الشيء لا يعطيه**".

ولكن، ما الذي يجعل أفضل المتخرجين يرشحون أنفسهم لمهنة التعليم؟ يعترف واضعو السياسات التربوية أن العوامل التي تجتذب الموهوبين من الطلاب للتعليم هي التاريخ والثقافة والحالة الاجتماعية لمهنة التعليم. وعلى غرار أنها تبدو عوامِلَ خارجة عن إطار تحكم واضعي السياسات التربوية، إلا أنّ وقائع التجارب العالمية للنهوض بالمنظومات التعليمية أثبتت إمكانية رفع تحدي تغيير الحالة الاجتماعية لمهنة التعليم والارتقاء بها. "إنجلترا جعلت مهنة التعليم أكثر المهن شعبية بين الطلاب قبل التخرج وبعده في غضون خمس سنوات"[11]. فالسياسات المتبعة من طرف مسؤولي كل مرحلة تعليمية لها الأثر القوي على تغيير النظرة الاجتماعية الحالية والمستقبلية لمعلمي تلك المرحلة. إذ أن أهمّ سياستين عوّلت عليهما أغلب الدول ذات التعليم المتميز هما: **تطوير نظم فعالة لاختيار المعلمين** للدخول في مرحلة التدريب المهني، **وتأمين راتب أولي جيد**. كان لهاتين السياستين الأثر الواضح على كفاءة المترشحين لمهنة التعليم. آليات اختيار المعلمين للتدريب المهني هي أكثر انتقائية في الدول ذات المنظومات التعليمية الناجحة. فالدول المتقدمة في هذا المجال تعي جيداً أن أيَّ اختيارٍ سيئٍ يُفْضي إلى ترْسيخٍ لأربعين سنة من التعليم الرديء. لذلك وُضِعَت المعايير لانتقاء أفضل

[9] NCEE, 2007.
[10] Decker & Mayer, 2004.
[11] Training and Development Agency for schools, 2005.

المرشحين لهذه المهنة. فمعلم المرحلة الابتدائية، المتميز بأدائه في مستقبله المهني، يتصف في حاضره كطالب متخرج بأن لديه مستوى عالٍ في **القراءة والكتابة والحساب**، ولديه مهارات عالية في **التواصل والتفاعل مع الآخرين، واستعدادٌ للتعلُّم** مدى الحياة **ودافعيّةٌ للتّدْريس**[12]. أما الراتب الأولي للمعلم، فقد أثبتت الدراسات أن أكثر النظم التعليمية فعالية تعطي معلميها الجدد رواتب تتراوح بين 95% و99% من متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي. دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية تمنح معلميها الجدد رواتب تتراوح بين 44% و186% من الناتج المحلي الإجمالي للفرد الواحد. الراتب العالي لا يعني بالضرورة أنه السبب الوحيد للقبول على مهنة التعليم، ولكن الزيادة في الأجور بالتناسب مع معدل الرواتب لخريجي الجامعات أصحاب نفس مستوى تأهيل المعلمين، من شأنه أن يدعم مهنة التعليم، والزيادة المبالغ فيها لا تضمن تحسين الجودة في التعليم. فنلندا تؤكد في سياساتها التعليمية، على الرفع من شأن المكانة الاجتماعية للمعلمين، وذلك من خلال فرض شهادة الماجستير كأدنى درجة جامعية تُخَوِّلُ لمتحصِّلِيها الترشُّحَ لمهنة التعليم.

3-2 الطريقة الوحيدة لتحسين المخرجات هي تحسين التعليمات:

لا يحدث التعلُّمُ إلاّ إذا تفاعل الطلاب مع معلميهم داخل الصف، عندها تكونُ جودة التعليم رهينة جودة ذلك التفاعل[13]. هذا ما عَرَفَتْهُ جيداً أفضلُ النُّظم التعليمية، وسعت إلى التدخل الفعلي لوضع التعليمات والممارسات الصفّيّة من خلال رَبْطِ تدريب المعلمين بما يجري في الصفوف. كذلك اتجهت هذه النظم إلى تطوير قيادة مدرسية قوية، وتمكين المعلمين من الاستفادة من بعضهم البعض. "يمكنك أن تُعَرِّف المهمة الكاملة للنظام التعليمي كالآتي: تأمين ما يحتاج إليه المعلم، عند دخوله الصف، من مُعِدّاتٍ متناسِقة مع المحْتوى المعرفي الذي لديه من قدرةٍ وطموحٍ لِلْأَخْذِ بيدِ طالِبٍ آخر نحو معايير نجاح اليوم، زيادةً عن عدد طلاب الأمس، وأن يعيد الكرة غدًا"[14]. تقديم تعليماتٍ ذاتُ جودةٍ عالية تتطلبُ من المعلّم مجموعة متطورة من المهارات، أهمُّها قُدْرته على تشخيص نواحي الضعْف والقوّة لدى طلابه وبالتالي، ملاءمة تقنيات تعليماته لكل وضعية دراسية.

اقتنعت سنغافورة بضرورة الإنفاق على توفير منهجٍ تعليميٍّ مُتطوّرٍ ومواكب للألفية الجديدة، مع بُنْيةٍ تحتية متوافقة مع أعلى معايير الهندسة المعمارية للمدارس، وأكثر السياسات التعليمية فعالية. ولكنها اقتنعت أكثر بأنه إنْ لَمْ يكُن على الميدان معلمون يتميزون بجودة الأداء، فإن كل ما سبق، **يُصْبِحُ هَدْرًا لأمْوالِ الدولة**. لذلك، اختص المعهد الوطني للتربية بسنغافورة بتقديم محتوى تطوير مهني عالي الجودة للقوة العاملة في التدريس بالبلاد، وأشرف على تنفيذه على مدى مائة ساعة سنويًّا. في نفس الاتجاه، وعلى الصعيد الدولي كانت هناك تدخلات أثبتت أن تطوير أداء المعلم داخل الصف له

[12] Allington & Johnston, 2000.
[13] Interview, Boston, 2007.
[14] Barber, 2005.

انعكاسات إيجابية وسريعة للغاية على نتائج الطلاب. على سبيل المثال، لو عدنا إلى النظام التعليمي ببوسطن، فإنَّ الارتفاع المذهل لنسب تفوُّق طلابه في الرياضيات من 25% إلى 74% وفي اللغة الإنجليزية من 43% إلى 77% خلال امتحانات MCAS (Massachusetts Comprehensive Assessment System)، تحقق بعد ست سنوات من تطبيق سياسة النهوض بالتعليمات الصفية للمعلمين. في إنجلترا، توقف تطوُّرُ مخرجات التعليم في مستوى نتائج الطلاب في الرياضيات واللغات على مدى نصف قرن. فشرعت الحكومة في صياغة برنامج وطني جديد للتدريب، فعّلت فيه أحسن الممارسات والتقنيات في التدريب المهني. في غضون ثلاث سنوات من التدريب الميداني للمعلمين، ارتفع عدد الطلاب الذين قابل مستواهم المعايير المرجوّة في اللغات من 63% إلى 75%.

تمضي أنجح النظم التعليمية في تطوير جودة التعليمات الصفية بلا هوادة، ولكنهم أيقنوا أن سياستهم هذه ضرورية ولكنها غير كافية للنهوض بالجودة في التعليم، فيجب النهوض بما يجري داخل الصف بأسلوبٍ جذريّ. وهذا يتطلبُ حدوث ثلاثة توجُّهات في أداء كلِّ معلم داخل صفِّهِ:

- يحتاج كلُّ معلم أنْ يكون على بيّنةٍ بنقاط ضعف ممارساته الصفية، فَتُبْنى لديه عقلية السعي لِتشْخيصٍ متواصلٍ لأدائه.
- يحتاج كلُّ معلم أنْ يحْظى بفهْمٍ محدّد للممارسات التعليمية الجيدة. عادة ما يتحقَّقُ ذلك عبر دروسٍ يحْضُرُها المعلمون في ظروفٍ ميدانية حقيقية.
- يحتاج كلُّ معلم للتحْفيزِ ليقوم بالتحسينات اللازمة لأدائه. لا يمكن رفع دافعية المعلمين إلّا عندما يُصبح للمعلمين مردودات عالية، وإحساسٌ مشترك بالهدف، وخاصة اعتقادٌ جماعيٌّ في القدرة المشتركة على تغيير مستقبل الطلاب الذين يدرسونهم.

بالرغم من وجود أدلة واضحة على حقيقة بديهية، وهي أن كل المهن الأخرى تقريبا، تُدَارُ أغلب تدريباتها في سياقات مماثلة لواقِعِ العوامل الميدانية (الأطباء والممرضون في المستشفيات، المحامون في قاعات المحاكم، الاستشاريون مع العملاء)، فإنَّ البعض اليسير من دورات التدريب للمعلمين تأخذ مكانها داخل الصفوف الدراسية، المكان الوحيد الذي يكون فيه التدريب دقيقًا وذو صلة بما فيه الكفاية ليتميز بفاعلية كبرى. اتبعت النظم التعليمية الناجحة أربعُ مقاربات لمساعدة المعلمين داخل صفوفهم على تحسين تعليماتهم، وإرشادهم إلى تَبَيُّنِ نقاط ضعف ممارساتهم، وتوفير المعارف المحددة لأفضل الممارسات، وتحفيزهم للنهوض بأدائهم:

- **بناء مهارات ميدانية (تطبيقية) أثناء التدريب الأولي:** أثناء السنة الأولى من التدريب الداخلي للمعلمين في بوسطن، يُمْضي المتدربون أربع أيام أسبوعياً في المدارس. في إنجلترا، ثلثي سنة التدريب يقضيها المتدربون في تطبيق الممارسات التعليمية داخل المدارس. في اليابان، يبقى

المتدربون يومين في الأسبوع تحت التوجيه الفردي والشخصي (One-On-One) أثناء ممارساتهم الميدانية.

- **وضع مدربين أكفاء في المدارس لدعم المعلمين:** وهُمُ المعلمون ذَوُو الخبرة والكفاءة المشهود لهم بها، يُأَطِّرون المعلمين الجدد من خلال المشاهدة داخل أقسامهم، ثم يمدونهم بالنصح والتوجيه نحو الممارسات الميدانية الفعالة. في إنجلترا، أكثرُ المعلمين كفاءةً يُعْطَوْنَ جدول عمل مخفف لكي يمضوا أكثر وقت في توجيه زملائهم الأقل خبرة، وخاصة الجدد منهم.
- **اختيار وتطوير قيادة تأطيريه فعّالة:** التأطير والتوجيه يمثلان تدخُّلًا ناجعًا، ولكن يُمْكنُ أن تتطوّر فعاليّته إذا طوّرت المدرسة ثقافة التقييم والتوجيه قصد التكوين والتدريب، فتضمنُ استدامة نُمُوِّ مخرجاتها. لإنجاز هذا الهدف، عمدت بعض النظم التعليمية إلى تعيين مُدَراء مدارسها من بين خبراء الميدان التعليمي. فوضعوا آليات لاختيار المدراء من بين أحسن المعلمين ودرَّبوهم ليُصبِحوا خُبراء في توجيه الممارسات الصفية للمعلمين. في النظم التعليمية الناجحة، يُمْضي المدراءُ 80% من يوم عملهم مركِّزين على تطوير تعليمات المعلمين داخل صفوفهم، من خلال مجموعة من السلوكيات الداعمة للتعاون والتواصل والإبداع.
- **تمكينُ المعلمين من الاستفادة من بعضهم البعض:** في أغلب المدارس، يعمل المعلمون منفردين، بينما في اليابان وفنلندا يعملُ المعلمون في مجموعات، يُخَطِّطون سوِيًّا لدروسهم، يُشاهدون دروس بعضهم البعض ويُعينون بعضهم البعض للتحسُّنِ. تُؤسِّسُ مثل هذه النظم التعليمية لِثَقَافةٍ أساسها المساهمة في التخطيط الجماعي للدروس، التأمُّل والتفكير في الممارسات التعليمية الفعّالة، والتوجيه من طرف المعلمين الأكثر خبرة إلى ذوي الخبرة الأقل. فكانت تلك النشاطات هي معايير وميزات الحياة المدرسية التي تضْمَنُ التطوُّرُ المهني المستمرّ للمعلمين.

4-2 لِكُل طفلٍ الحَقُّ في الانتفاع من ممارساتٍ تعليميةٍ جيّدة:

تسعى النظم التعليمية الناجحة إلى جعل كلِّ متعلم ينْتَفِعُ من الأداء الجيد لمختلف المعلمين الأكفاء. فتضعُ آمالًا عالية في نتائج كل متعلم من طلابها، فالأساليب التي تتبعها النظم التعليمية الناجحة في وضع الآمال العالية، مختلفة ومتنوعة. ولكن بعضها موحدة بينهم جميعاً، فكل هذه النظم تضع تركيزًا عاليًا على تدريس الحساب واللغة في السنوات التعليمية الأولى، وذلك استناداً لنتائج الأبحاث التربوية التي أكدت أن القدرات الأساسية للمنهج التعليمي التي تُبْنى في سنٍّ مبكِّرة مُرْتبطة ارتباطًا قويًّا بمجموعة من المخرجات المستقبلية. كما أن أنجح النظم التعليمية تعْلَمُ أنها لن تسْتطيعَ تحْسينَ مالا تسْتطيعُ قياسَهُ. لذلك سعت إلى بناء آليات تقييم ومتابعة وعلاج على المستوى الفردي لكل طالب قصد الوصول إلى النتائج المأمولة. فتُشخِّصُ تلك الآليات وبصفة مبكِّرة، حالات الطلاب

الذين تظهر عليهم أعراضُ ضعْفٍ في الاستيعاب، فَتُعَالَجُ مباشرةً وبشكْلٍ مُحدَّدٍ. لذلك، تُؤمِّنُ النظم التعليمية الناجحة، الموارِدَ والتّمْويل للطُّلّاب الذين يحتاجونها أكثر وليس للذين يحتاجونها أقل.

2-5 التّعلُّمُ المُدْرَك من المعلمين: تعظيم الأثر على التّعلُّمِ[15]

أفادتِ الباحثة التربوية جين ديفيد لانج[16] عبر مُلَخَّصٍ لها أنّ كِتابَ **جون هاتي** " Visible Learning for Teachers" الذي نُشِرَ أوّل مرّةٍ سنة 2009 ثُمَّ أُعيدَ نَشْرُهُ سنة 2012، أثارَ ضَجّةً كبيرةً في أوساط التَّربوِيّين في العالَمِ الغربي. فقد استند الكاتِبُ، في نتائِجِ توصيّاته – التي ناقَضَت الكثير من المعتقدات المتَداوَلَة بين التربويّين – على مشروعٍ بحثيٍّ دامَ مُدّةَ خمس عشرة سنة، اكتشف خلالها وعلى إثرِها عوامِلَ نجاح المؤسَّسات التّعليميّة. كان ذلك هو المشروع الأضخم الذي اعتمد على أبحاثٍ مدعومة بأدلة مَيدانيّة استُخرِجَت خلال دراسةٍ تشخيصيةٍ لإنجازات 50,000 طالب مُلتَحِقين بِمؤسّساتِهم التّعليميّة. استطاع **هاتي** بعَمَلِهِ الدقيق والشّامِلِ أن يُوَفّرَ للباحثين التربويين أساسًا متينًا لبحثٍ علميٍّ ذي مُستوى لم يُدرِكه أَحدٌ قَبله. فقد أنهى **هاتي** معتقدات عديدةٍ من حقل التعليم وأَكّد وُجودَ "مُمَارساتٍ صَفِّية بِتْنا **نعلمُ جيّدًا أنها فَعَّالة** وممارساتٌ أُخْرى **نعلمُ أنها ليست كذلك ... أصبحنا نعلمُ كيف تسير الأمور**". أدْرَجَ **جون هاتي** في كِتابِهِ " Visible Learning for Teachers" الذي انتشر في الأوساط التربوية الغَرْبية انتشار النار في الهشيم، العوامِلَ ذاتُ التأْثير الأعْظمِ على التّعَلُّمِ.

2-5-1 ما هو التّعلُّمُ المُدْرَك؟

قصد إضفاءِ مزيدٍ من الوُضوحِ ورَفْع اللُّبْسِ على المفْردات المسْتعملة في العلومِ التّرْبوية، فإنّنا نُذكِّرُ بأنّ "التَّعَلُّمَ" هُو مَفهومٌ مُرْتبِطٌ بتَفاعُلِ المتَعَلّمِ في وَسَطِه الدراسيّ، خاصةً داخل صفّه. بينما يرتبِطُ مَفهومُ "التَّعْلِيمِ" بمُمَارساتِ المعَلّمِ داخِلَ الصفِّ، أثناءَ الحصة الدّراسية. من ناحية ثانية، فإنّ ترجمة كلمة "Visible" هي مرئي، ولكن عندما يتعلق الأمر بالتّعلُّمِ فإن هذه الترجمة تُصْبِحُ ناقصةَ الدِّقَّة، لِذا آثرْنا بأن نُترْجِمَها حسب المعنى التّرْبوي الذي أراد الكاتب أن يوصِلَهُ للقارِئ، فاخترْنا التَّعَلُّمَ "المدْرَكَ"، بضم الميم، يعني التَّعَلُّمَ الذي "يراهُ" المعلمون في ملامِحِ استيعابِ مُتَعلّميهِم. وبشَكْلٍ أكْثر وضوحاً من داخل الوسط الدراسي، يكون التّعلُّمُ مُدْرَكًا عندما لا يَجِدُ المعلّمُ صعوبةً في تحْديد ما إذا كان التّعلُّمُ حصَلَ لِطلابه أمْ لا. كما يكونُ التّعْليمُ مُدْرَكًا عندما لا يَجِدُ المتَعلّمُ صعوبةً في تحديد ما يجبُ فِعْلُهُ وكيف يُمْكِنُ فِعْلُهُ أثناءَ نشاطاتِهِ التَّعَلُّمِيّة. وبالتالي، يكونُ التّعْليمُ مُدْرَكًا والتّعلُّمُ مُدْرَكًا إذا كان الهدفُ التربويُّ للنشاط جَلِيًّا مُحدَّدًا ويحتوي على تَحَدٍّ. عندها، تتمكّنُ المؤسسات التربوية من تقْييمِ مدى تأثير نشاطاتها التعليمية على استيعابِ طُلابِها، فيكونُ هذا التشخيص نقطةَ بدايةٍ

[15] John Hattie, 2012.
[16] Jenn David-Lang, 2013.

لِمُمارساتٍ تأمُّلِيّة ونقاشاتٍ قبل أن تُتَّخَذَ القراراتُ المناسِبة. نوردُ في الفقرات التالية الممارسات والسلوك والصفات الفعّالة للمُعلّمِ الخبيرِ في ميدانِهِ، وأثَرُها على جَوْدةِ العملية التعليمية داخِلَ الصُّفوفِ الدّراسية.

2-5-2 المُعلّمُ الخبير:

أكدت الأبحاث التربوية، منذ سنين عديدة، ما لِخبْرة المعلّمِ ولِحُسْنِ أداءه مِنْ أثرٍ عَميقٍ على جوْدةِ تَعَلُّمِ الطالِبِ وتشْكيلِ الملامِح الأساسية في شخصيّته وتَمَيُّزِ نتائِجِهِ. انتبهت النُّظُمُ التّرْبَويّة الناجحة لهذا الموضوع الاستراتيجي وأوْلَتْهُ أهمّية قُصْوى. فسَعتْ أغلَبُ هذه النُّظُمِ إلى الاختيار الدّقيق لرأس المال البشري من معلّميها لِكافّة المراحِلِ التعليميّة من بين صَفْوةِ طُلّابِها. ثم وفّرت كلّ المستلزمات لتدْريبِهِم في أحسن جامِعاتِها على الصعيد النّظري والتطبيقي وِفْقاً لأكثرِ الأساليبِ تطَوُّرًا وحَزْمًا. ثُم ضَمِنَت لهم كُلّ مُقَوِّمات الحياة الكريمة أثناء أداء واجباتهم المِهَنِيّة، فصارت لهم مَكانَةٌ اجتِماعية مرموقة يَحْظوْنَ فيها بكلِّ التَّقْديرِ والتَّبْجيلِ والاحْتِرام. فكانت تِلْكَ أسبابُ ومُسَبِّباتُ الشّغفِ الدّائِمِ بمِهْنَة التعليم الذي يَسْكُنُ نُفُوسَ هؤلاء المعَلّمين ويُمَرَّرُ إلى أجْيالٍ مُتَعاقِبة من الشباب.

في هذا الصّدد، عدّد **هاتي** خمسُ صفاتٍ عامّةٍ تُميّزُ المعلّمَ الخبيرَ عن غيْرِهِ وتُؤثّرُ إيجابًا في تفاعُلِ المتعلّمين أثناء حصة الدّرْس، حيْثُ أكّد التالي:

- للمعلّمِ الخبير القُدْرة على **تَحْديدِ أفضلِ الطُّرُقِ والأساليبِ** لتقديمِ دُروسِه، فتراهُ يربِطُ كُلَّ مُحْتوى معرفي جديد بالموضوعات المدروسة آنِفًا ويُدْمِجُها في المعارِفِ السّابِقة للمتَعلّمِ. يسْعى إلى تحقيق ذلك بالحرص على ملاءمة هذا المحتوى المعْرِفي مع احتياجات وتَطَلُّعات مُتعلّميه. خِلالَ هذه العملية، يكونُ دائِمَ البحْثِ والتّقصي عن أدِلّة تُرْشِدُهُ إلى شريحة مُتعلّميه الذين لم يستوعبوا جيدًا أو لم يُحَقِّقُوا تقَدُّمًا ملموسًا.
- للمعلّمِ الخبير القُدْرة على **توفيرِ مناخٍ دافئٍ** للتّعلُّمِ داخِلَ صَفّهِ سِمتُهُ الأمانُ والثِّقة. فسُرْعان ما يُدْرِكُ مُتَعلّموهُ أنّ الخَطَأَ مَسْموحٌ، بَلْ هو سبيلٌ أساسيٌّ للتّعلُّمِ.
- يُداوِمُ المعلم الخبيرُ على **مراقبة عملية سير التعلُّم** من خلال إظهارِ كفاءةٍ عالية في تشخيصِ حالة الطالب الاستيعابية. يُعالِجُ مُخْتَلف هذه الحالات بتوفيرِ التّغْذية الرّاجعة البناءة (Constructive Feedback) والخاصة بكلِّ فرْدٍ من طُلابه.
- يمتَلِكُ المعلّمُ الخبير **اعتقاداً راسِخًا بأنّ الذكاء البشري قابِلٌ للتّطَوُّرِ** وليس جامِدًا، بالتّالي ليس لديهِ شكٌّ أنّ جميعَ مُتعلّميه قادِرون على بُلوغِ معاييرِ النّجاحِ. اعتقادٌ يُجَسِّدُهُ شَغفُ الأداء، حيثُ تراهُ يمْنَحُهُم الرّعاية والدّعمَ، ولا يتَرَدَّدُ في رفع التّحدّي وحمْلِ مُتعلّميه على تجاوُزِ صُعُوباتِهم، يغْمُرُهم بمستوى عالٍ من الاحترام، آسِرٌ بأدائه.

- **يُؤثِّرُ المعلّمُ الخبير في متعلّميه على نِطاقٍ واسعٍ يتعدّى نتائج الامتحانات.** فهو يُساعِدُهم على تحدّي المخاطِرَ أثناء التّعلُّم وبِناءِ إستراتيجيّاتٍ مُتعدِّدة أثناء النشاطات التّعليمية، وتحْسين الإدْراك المفاهيمي العميق. على الصعيد الشخصي، فهو يُساعِدُهم على تطْوير الاحترام لأنْفُسِهم وللآخرين ويُنَمّي كفاءة التّواصُلِ بينَهُم.

2-5-3 مراحِلُ تَحْضيرِ الدّرْسِ:

يتطلب تحضير الدرس من قِبَلِ المعلّم تخطيطًا دقيقًا لأربع مراحل أساسية غيرُ متتالِية أو متزامِنة بالضرورة، عدّدها **هاتي**، وهي تُعْتَبَرُ ركائزَ للتخطيط يستند عليها المعلّم لتهيئة البيئة المعرفية داخل الصف فتكون المعارِفُ على شكل معلومات متناسِقَةَ المعْنى ومتناغِمَةَ الرَّبْطِ، يكتشفها ويتفاعل معها المتعلّم بكافة حواسه. تعدد وسائط وقنوات استشعار المعلومات مُهِمٌّ نظرًا لما أظهرته البحوث من أن التحصيل المعرفي ينمو كلما زاد عدد الحواس التي يستخدمها الطلاب أثناء عملية التعلم.

- أوّلُ مراحِلِ تحضير الدّرس تكْمُنُ في **تشخيص التّحْصيل السّابق** للمتَعَلِّمين، فيكونُ لدى المعلّمِ فَهْمٌ دقيق لِمدى تغطية المتَعلّمين بِمَعارِفِهم السابقة مَوْضوعَ الدّرس وما يُمْكِنُهم إنْجازُهُ من نشاطاتٍ أثناءهُ. يحرِصُ المعلّم أثناء هذه المرْحلة أن يَتَعلّم الأساليب التي يُعالِجُ بها المتَعلِّمُون مُخْتَلَفَ المعارف، فيَشُدُّ انتِباهَهُم من خِلالِ تشْجيعِهِ للنِّقاشِ فيما بينَهُم. تتبيّنُ عندها للمعلّمِ الصفات والتصرفات التي يأتي بها الطالب للصف والتي يجِبُ على المعلّم استيعابُها والنُّهوضِ بها، مثل ثِقة الطلاب في أنفُسِهم، وكفاءتهم الذاتية، إستراتيجيات التعلّم التي يستعملونها، ومدى قُبولِهم للتغذية الرّاجِعة كشكلٍ من أشكالِ التقييمِ التّكْويني.
- يضَعُ المعلِّمُ طلابَهُ في بيئةٍ من **التّعلمِ المسْتَهْدَفِ** حيثُ يُبْقي متَعَلّميه مُشارِكينَ ومُسْتَمْتِعينَ في رفْعِ تحدّي التّعلُّمِ. يكون ذلك مُمْكِنًا حين يُنمّي المعلم الإدراك المفاهيمي لطلابه، فَيُوَضِّحُ الأهدافَ التعليمية، ويسعى جاهِدًا إلى تطوير الفهم العميق لدى طلابه لما يُفْتَرَضُ أن يتعلموا في حصة الدرس. كما يُوَضِّحُ العلاقة بين مختلف أنشطة الدرس وأهداف الحصة، مع الحرص على معرفة ما إذا تَبَيَّن للطلابُ معايير النجاح المرتبطة بكل نشاطٍ تعَلُّميٍّ. كما ينمي قُدُرات طلابه على تقييمِ مدى اقترابهم في إنجازاتهم من معايير النجاح عند آخر كل نشاط. يتمُّ كل ذلك في بيئةٍ من المشاركة والثقة والتوقعات العالية.
- يُشْرِفُ المعلم على **تحديد النسق المناسب للتقدم** في نشاطات الدرس وذلك نابِعٌ من إدراكِهِ بوجوبِ وجودِ مستوى مُتَزايد من التّحدّي مُرْتَبِطٌ باختيارات الأنشطة التعليمية. لذا تبرز الحاجة لتطوير فهمٍ مُشْتَرَكٍ لتحديد النسق الملائم للتقدم في الدرس.

- **التعاونُ بين المعلمين** هو حَجَرُ الأساس لفهمٍ مُوحّدٍ حول التحديات الأساسية التي يواجهونها كل يومٍ مِمَّا يوصِلُ الفريق إلى رؤيةٍ جماعِيّةٍ من خلال النقاشات والتفاعُلات المتعدّدة. فالنقد المتبادل خلال هذه التفاعُلات يجْعَلُ تطْويرَ الممارسات التعليمية ممكنا كما تنْمو فاعليّةُ البحث عن الأدلة حول تأثير تعليمهم في استيعاب طُلابِهِم.

2-5-4 بِدايَةُ الدّرْسِ:

أشارَ **هاتي** إلى ضرورة وجودِ ثلاثة عوامِلَ مهمة يأخُذُها المعلم في الحُسْبان عند بداية كل درسٍ والتي تُحَسِّنُ من تدفُّق محتوى الدرس وتُساهِمُ في تَعَلُّم الطلاب: مناخُ الصَّفِّ الدّاعِمِ للتّعلُّمِ، نسبة الفرق في التفاعُل اللّفظي بين المتعلّم والمعلّم، ومدى استغلال تفاعُلِ الطُّلاب فيما بينهم للنُّهوضِ بالتّعلُّم.

- يوفِّرُ المعلم، منذ بداية الدرس **مناخًا صفِّيًّا إيجابيًّا وداعِمًا** يهْدِفُ إلى تنمية تعَلُّم طُلابه. يكون ذلك ممكِنًا إذا ما أظهَرَ المعلم قدرة على تحديدٍ سريعٍ لأيّ ارتباكٍ أو اضطرابٍ في تدفق محتوى درسه ومعالجته بالشكل المناسب. تكون المعالجة مناسبة إذا ما توفر جَوٌّ من الاهتمام والاحترام من قِبَلِ المعلم، فيشعر متعلموه بالأمان والقدرة على التحكُّم في تدفُّق محتوى الدرس. حينها، تُبْنى فيهم ثِقَةٌ عالية بأن معلمهم عادِلٌ، سَهْلُ التنبُّؤِ بردود أفْعالِهِ.
- يحْرِص المعلم على **تَقْليلِ كلامِهِ وإكثارِ إنْصاتِهِ** أثناءَ الدرس. ولكن، كيف يمكنه تحقيق هذه المفارقة التي تبدو في تناقُضٍ مع دوْرِهِ التقليدي؟ يَكْمُن السبيل لذلك في كيفية صياغة تعليماته، بحيثُ تكونُ ذاتُ صِلةٍ بالمكْتَسبات المتَعارَفَة بين الطلاب، فيها تحْفيزٌ لِرَفْع التحدّي، وتدْعو للاندماج والمشاركة. إنصاتُ المعلم يُظْهِرُ لمتعلميه تواضُعَهُ، عُمْقَ تفْكيره، حِرْصَهُ على متابعة حِوارٍ حقيقيٍّ معهم، وتثْمينه للمهارات العالية في التواصُلِ.
- بيّن **هاتي** في أبحاثه العلمية أن تأثير دوْر الأقران في التحصيل العلمي للطلاب عالٍ على أصْعِدَةٍ ثلاثة: المساعدة، الإرْشاد، والتّغْذية الرّاجعة. للمعلم دوْرٌ أساسي في **توفير فُرَصِ التواصل بين الطلاب** وبالتالي تنمية إحساس الانتماء، الصداقة، والتفاعُل الإيجابي بينهم. فيحرص المعلم، في مرحلة أولى، على إكساب طلابه المعارف الأساسية بما فيه الكفاية قبل أن يدمجهم في نقاشات منظمة بين بعضهم البعض.

2-5-5 تَدَفُّقُ المعارِفِ أثناءَ الدّرْسِ:

غالبا ما يركز المعلمون على كيفية التعليم ويتغاضون عن كيفية تعلم الطلاب. إذا كان المعلم راغباً في إعانة الطالب على مواجهة صعوبات استيعاب المعارف، فيجب أن يجعل آليات عملية التعلم

"غير المدركة" واضحة جلية للطالب. فيرشده إلى استكشاف كيفية التعلم من خلال استعمال مختلف الإستراتيجيات.

هناك أربع طرق لتحليل كيفية تعلم الطالب، ترتبط الأولى بالقدرات الذهنية التي توجب استكشاف المعارف انطلاقاً من المحسوس إلى المجرد، أما الثانية فتتعلق بأطوار التفكير التحليلي الذي يبدأ من "السطح" حتى يصل أعماق الفهم للأمور. ثم الثالثة حيث تأتي مراحل الدافعية للتعلم حيث يحرص المعلم على جعل طلابه يدركون الفجوة بين ما يعرفونه مسبقا وبين المعارف التي سيتعلمونها. تليها مرحلة التخطيط الذي يضعونه للوصول إلى الأهداف التي أدركوها، ثم مرحلة تطبيق إستراتيجيات مختلفة لتقليص الفجوة بين التعلم السابق والحالي. في آخر المطاف، تكون لديهم القدرة على تقييم مدى تحقيق هدف تعلمهم. خلال هذا المسار يشخص المعلم مراحل كفاءة طلابه بمعنى أنه يحدد – خلال تفاعله معهم – من منهم في مرحلة متأخرة من الاستيعاب، من منهم في مرحلة القدرة على فهم المعلومات الأساسية وعلى توفيرها عند الحاجة، ومن منهم "الخبير" الذي أبدى قدرات على توفير آليات فهم جعلته يتعلم بذاته في أغلب الأحيان.

توزيع الطلاب إلى مجموعات، هي مقاربة فعّالة يتَّبِعُها المعلم لتفريق تَعْليماتِه عليهم حسب مستوياتهم المختلفة. يراعي المعلم في توزيع متعلميه مراحل تطور استيعابهم بحيث تحتوي المجموعة الواحدة على قدرات ذهنية مختلفة مما يسمح بالتعاون المثمر بين أفرادها من خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض.

2-5-6 نِهايَةُ الدّرْسِ:

يُنوّهُ **هاتي** بضرورة ألا يغيب تشخيصُ عوامِلِ نجاح الدرس عن ممارسات المعلم في نهاية الحصة من خلال تقييمه لمدى تقدم طلابه في تعَلُّمِهم، مدى بعدهم عن معايير النجاح في استيعاب المعارف المستكشفة، مدى حاجتهم إلى مزيد من التغذية الراجعة (Feedback) لتقليص بعدهم عن حد الاستيعاب المنشود. فَيَشْعُرُ الطلاب خلال الحصة أنَّهم كانوا "مدعُوُّونَ" للتّعلم ولم يكونوا مَجْبورين عليه.

2-5-7 المُعلّم القادِرُ على تَغْييرِ مَسارِ الأَحْداثِ:

وجد **هاتي** خلال دراسته الميدانية إطارات ذهنية كامنة وراء تشكيل تصورات المعلمين حول التَّعْليمِ والتَّعَلُّمِ لِيَكونَ التّأْثير على تعَلُّم المتَعلّمين فعّالًا. فبوَّبها إلى ثمانية أبواب عبّر من خلالها على مُعْتقداتٍ تتجسَّدُ بسلوكياتٍ ميدانية تُميّزُ المعلم القادر على تغيير مسار الأحداث عن غيره.

الإطار الذهني 1: يعتقد المعلمون أن مهمتهم الأساسية هي تقييمُ مدى تأثير تعليمهم على تَعَلُّم طلابهم،

الإطار الذهني 2: يعتقد المعلمون أن النجاح والإخفاق في تعلُّم طلابهم ناتِجٌ أساسًا عمّا قاموا به هم كمربين أو عمّا لم يقوموا به. بالتالي يرى المعلم نفسه عامِلَ تغييرٍ يتحمّلُ مسؤولية النهوض بتعلُّم طُلّابه وضبْطِ التّوقُّعات العالية لهم،

الإطار الذهني 3: يعتقد المعلمون أن عليهم التَّحَدُّثَ أكثر عن التّعلُّم عِوضًا عن التعليم،

الإطار الذهني 4: يرى المعلمون التقييم كتغذية راجعة لمدى تأثيرهم في تعلُّمِ طلابهم،

الإطار الذهني 5: يندمِجُ المعلمون في حِواراتٍ ثُنائية (كمُنْصتينَ) وليْس فقط أُحاديَّة الجانب (هيمنة أحاديث المعلم)،

الإطار الذهني 6: يَسْتَمْتِعُ المعلمون بمُواجهة التحديات ورَفْعِها،

الإطار الذهني 7: يعتقِدُ المعلمون أنّ تطويرَ علاقاتٍ إيجابية داخِلَ الصفوف وداخل المؤسسة هو صميم دورِهِم،

الإطار الذهني 8: يُطْلِعُ المعلمون أولياءَ الأمورِ على مسار العملية التعلُّميّة بحيثُ يدمِجونَهم معهم في التجربة.

أهمُّ ما يدعو إليه هاتي في ممارسات المعلم والمتعلم داخل الصف هو أن يكون التعليم (إجراءات المعلم) **مُدْرَكٌ من طرفِ المتعلّم**، وأن يكون التعلّم (تفاعل المتعلم) **مُدْرَكٌ من طرفِ المعلّم**. فكلما أصبح المتعلم أشبه بصفات المعلم، وأصبح المعلم أشبه بصفات المتعلم، كلما كانت المخرجات أكثر نجاحًا وتميُّزًا.

3 تشخيص مخرجات النظم التعليمية العربية على ضوء التقييمات الدولية:

بحكم تخصص وعمل الباحثين، تم اختيار ثلاثة دول كمثال عملي لقياس مدى تأثير جودة نظم التعليم على التقدم الاقتصادي، وهي دول مصر وتونس والكويت، وهي دول تمثل مناطقها الجغرافية إلى حد بعيد.

مصر بحجمها السكاني الهائل، وتاريخها "**التربوي**" العريق، والذي للأسف عانى من تردي كبير خلال السنوات الأخيرة، أصبح الصمت عنه جريمة في حق الأجيال القادمة، وتونس والتي تعاني، رغم تقدمها النسبي عن مصر، من عدم استقرار سياسي واقتصادي، ساهم في ألا يأخذ منحنى جودة نظم التعليم بها المنحى المنشود، في حين مثلت الكويت منطقة الخليج الغنية، والتي يعتقد الباحثون مساهمة المداخيل الاقتصادية الكبيرة في رفع مستوى نظم التعليم، وهو أمر اكتشفنا عدم صحته.

وسنعرض في الجزء التالي لأوضاع الدول الثلاث، مع أمثلة لدول أخرى، على التقييمات الدولية المعروفة التي تقيس كفاءة نظم التعليم.

3-1 مؤشرات التنافسية العالمية لجودة التعليم في الدول العربية

يُعرِّفُ تقرير التنافسية العالمية[17]، الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي، التنافسية على أنها مجموعة من المؤسسات والسياسات والعوامل التي تحدد مستوى إنتاجية الاقتصاد والذي يتحول إلى ازدهار معيشي تستحقه الدولة. فالحالة الجيدة للأسواق لا تكفي للنهوض بالتنافسية، بل يجب تَوَفُّر مفاتيحَ نجاحٍ أخرى، منها مُؤَسسات "قوية" قادرة على التكيف مع تَغَيُّرات البيئة الاقتصادية **وتَوَفُّرِ رأس مال بشري ذي كفاءة قادر على الإبداع والتجديد.**

لمدة 36 سنة، صدرت تقارير التنافسية العالمية مُلقِيةً الضوء على أهم العوامل التي تُحدّد النمو الاقتصادي ومستوى رَخاءِ الدول حاضراً ومُستقبلًا. خلال هذه الفترة، أوجدت هذه التقارير مفاهيم مُوَحِّدة لأهم مناحي القوة والضعف في اقتصاد الدول مما سمح للمعنيين في مختلف المجالات برسم خُطَطٍ لرفع التحديات وتعزيز فرص الاستثمار الاقتصادي. آخر خمسة تقارير التنافسية العالمية للسنوات الممتدة من 2011 إلى 2015، الصادرة عن المنتدى الاقتصادي العالمي في إصداراته من 2012-2013 إلى 2016-2017، أعطت لمحة عامة عن أداء اقتصادات مجموعة من دول العالم.

يصنف التقرير اقتصادات جميع الدول إلى ثلاث مراحل لنموها، ولكل مرحلة مفتاحها الذي هو بمثابة مجموعة من الركائز المميِّزة. قمنا بتحليل بسيط لمرحلة النمو التي صُنِفَ اقتصاد دولة الكويت فيها، وقد اخترنا الكويت لما تتمتع به من رخاء اقتصادي مقارنة بتونس ومصر. المؤشر العام للتنافسية العالمية الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في الخمس سنوات الأخيرة، يضع دولة الكويت في مرتبة بين 30 و40. في متوسط الترتيبات النسبية، يصل مستوى ازدهار دولة الكويت مُستويات رُبُعَ دول العالم. تُعتَبَرُ هذه الترتيبات متقدمة ومُمَيزة وتعكس بالضرورة إيجابيات عدة متعلقة بالوضع الاقتصادي للبلاد. من الطبيعي، كذلك، أن تعطي هذه الترتيبات المتقدمة تفاؤلاً مشروعاً يجعل القارئ يتوقعُ أن تصنيف حالة نمو الاقتصاد الكويتي ستكون الثالثة أي مدفوعةً بالابتكار والتجديد أو على الأقل في مرحلة انتقالية بين الثانية والثالثة أي بين التميز والابتكار. ولكن واقع الحال مختلف، فالتقارير الخمسة تصنف مرحلة اقتصاد الكويت بأنها انتقالية بين المرحلة الأولى والثانية أي مرحلة الاقتصاديات المدفوعة بالعوامل الأساسية وتلك المدفوعة بالتميز والكفاءة. تصنيف غير مُتَوَقع ولا يبدو متناسبا مع قيم المؤشرات العامة الخمسة للتنافسية الدولية. إن هذا التباين بين ترتيب دولة الكويت في مجال التنافسية من ناحية، وتوصيف المرحلة التي تميز نموها من ناحية ثانية، قد دفعنا إلى البحث عن أسباب تأخر مرحلة نمو الاقتصاد الكويتي رغم ترتيبه الجيد في مجال

[17] تقرير التنافسية العالمية 2016-2017.

التنافسية. سنُبيّنُ في الفقرة التالية، أن سَبَبَ تأخُّرِ تصنيفِ مرحلة نموِّ اقتصاد دولة الكويت هو أساسًا ضعفُ أداءِ نِظامِها التعليمي.

جدول (1): معدلات الترتيب حسب مؤشرات جودة التعليم لعدد من الدول العربية في السنوات الخمس الأخيرة

الدولة	معدل الترتيب خلال الخمس سنوات حسب المؤشرات التالية					
	مؤشر جودة النظام التعليمي		مؤشر جودة تعليم الرياضيات والعلوم		توفر نظم تدريب مختصة	
	مطلق	نسبي	مطلق	نسبي	مطلق	نسبي
قطر	3.6	**2.5%**	6.2	4.3%	19.2	13.4%
الإمارات العربية المتحدة	12.6	**8.8%**	13.6	9.5%	19.8	13.9%
لبنان	17.6	**12.4%**	5.0	3.5%	55.8	39.0%
البحرين	34.4	**24.0%**	52.4	36.4%	40.2	28.1%
تونس	83.8	**47.3%**	43.3	24.5%	101.3	57.1%
الكويت	97.8	**68.4%**	101.8	71.3%	104.0	73.0%
مصر	139.8	**97.9%**	136.2	95.3%	120.2	84.5%

تُحسَب مؤشرات ركائز التقرير الاثني عشر بواسطة مؤشرات ثانوية لكل ركيزة. يَبلُغُ عدد المؤشرات الثانوية 114 مؤشر. في محاولة منا لفهم العلاقة بين التنافسية والتعليم، قُمْنا بمَسحٍ لقِيَمِ هذه المؤشرات في فترة السنوات الخمس، محاولين أن نُصَنفَها حسب قيم معدلاتها فنُحَدِّد المؤشرات التي جعلت الكثير من الدول الإقليمية الأقل رخاء تتفوق على دولة الكويت في مراحل نمو اقتصاداتها، فكان لنا الجدول (1). كل الدول الخليجية ولبنان والأردن تَفَوقت، في مؤشرات الجودة في التعليم، على دولة الكويت. فعلى سبيل المثال نجد أن الاقتصاد اللبناني، المصنف خلال السنوات الخمس 101.9 على مؤشر التنافسية، قد عبر إلى مرحلة انتقالية تكاد توصله إلى المرحلة الثالثة، مرحلة الجودة والابتكار في سنة 2014. **التعليم إذًا هو أحد أهم أسباب تدني مرحلة نمو الاقتصاد الكويتي**، ذلك القطاع الإستراتيجي الذي يغذي باقي قطاعات الدولة بالموارد البشرية ذات الكفاءة العالية والتي تكون قادرة على الأداء المتميز، المجدد والمبتكر.

نلاحظ أن متوسط قيمة مؤشر "جودة النظام التعليمي" وضع كلاً من مصر والكويت في الثلث الأخير للدول الأقل جودة في نظم تعليمها خلال الخمس سنوات الأخيرة. كما يجدرُ بالإشارة أن النظام التعليمي بلبنان يمتلك أعلى جودة في تعليم الرياضيات والعلوم على صعيد الدول العربية، تليه قطر وتونس.

يُعَرِّفُ خبراء الاقتصاد قطاع التعليم على أنه "مخزن الطاقات والكفاءات البشرية"، فهو يساهم بشكل فعال في كفاءة أداء القوى العاملة مما ينهض باقتصادات الدول إلى مستويات أعلى. فقد أكدت التقارير الصادرة عن المنتدى الاقتصادي العالمي أن النظم التعليمية للدول تؤثر في إنتاجها الاقتصادي عبر ثلاث قنوات:

- رفع القدرة الجماعية للقوى العاملة في القيام بمهامها بأكثر كفاءة وأقل وقت،
- يسهل عبر التعليم الثانوي والعالي، نقل المعرفة المتعلقة بالتكنولوجيا والمنتجات الجديدة المبتكرة من أطراف أخرى،
- وأخيرا، من خلال تشجيع الإبداع تنطلق قدرات اقتصاد الدولة على التجديد وعلى صياغة معارف جديدة ومنتجات متطورة وتكنولوجيا مبدعة.

2-3 نتائج النظم التربوية العربية في التقييمات الدولية (PISA)

تُقَدَّرُ فعالية ونجاعة النُّظُمُ التعليمية من خلال عِدّة معايير ومؤشِّرات تُقيّمُ مُخْرَجاتِها، وأهمُّها تلك التي تتعلّقُ بنتائِجِ مُتَعَلِّميها. فمن أهمِّ التّقييمات في مجال التعليم والتي امتلكت مصداقية في أرجاء العالَمَيْن المتقدم والنّامي، البرامج الثلاثة التي وضعتها منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (OECD) للبلدان التابعة لها وشركائها، وهو البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA)، الدراسة الدولية حول التعْلِيم والتعَلُّم (TALIS) والبرنامج الدولي لتقييم كفاءات الكِبار (PIAAC). إذ أصبحت التّقارير المفصّلة التي تنتج عن هذه البرامج البحثية في ميدان التعليم والتي تُحلِّلُ وبإطناب تأثير مُختلف المتَغيِّرات على مُخرجات النُّظم التَّعليمية بالنسبة لشرائح مختلفة من مواطنيها في أكثر من ستّين دولة، مُرتكزات تقوم عليها أهمُّ منهجيات إصلاح النُّظُمِ التّعليمية. فبرنامج (PISA) على سبيل المِثال، يستعرض مدى اكتساب طلاب نهاية التعليم الأساسي، الذين تُزَاوِحُ أعمارُهم على إثره الخامسة عشرة، بعض المعارف والمهارات التي لا غنى عنها للمشاركة الكاملة في المجتمعات الحديثة، وبشكل خاص في القراءة، والرياضيات والعلوم. والواقع أن مفهوم اكتساب مهارة القراءة والكتابة هو الأساس لنهجها المبتكر الذي يشير إلى قدرة المتعلمين على تطبيق المعرفة والمهارات في مجالات حيوية وقدرتهم على التّحليل والتواصل بشكل فعال، وكذلك حل وتفسير المشاكل في مجموعة متنوعة من السياقات.

جدول (2): نتائج الدول العربية المشاركة في تقييمات بيزا 2015

الدولة	الترتيب العام	العلوم		القراءة		الرياضيات			
		معدل النقاط	معدل التغيير بنقاط النتيجة	معدل النقاط	معدل التغيير بنقاط النتيجة	معدل النقاط	معدل التغيير بنقاط النتيجة	نسبة الطلاب ذوي المهارات الضعيفة (أقل من مستوى 2)	نسبة الطلاب ذوي المهارات العالية (المستوى 5 أو 6)
الإمارات العربية المتحدة	46	437	-12	434	-8	427	-7	%31.3	%5.8
قطر	56	418	+21	402	+15	402	+26	%42	%3.4
الأردن	61	409	-5	408	+2	380	-1	%35.7	%0.6
لبنان	65	386	---	347	---	396	---	%50.7	%2.5
تونس	66	386	0	361	-21	367	+4	%57.3	%0.6
الجزائر	69	376	---	350	---	360	---	%61.1	%0.1

شارك في هذا البرنامج سنة 2015 سبعون دولة من كافة القارّات، منها ست دول عربية وهي الإمارات العربية المتّحدة، تونس (الدولة الوحيدة من القارّة الإفريقية)، الأردن، قطر، لبنان والجزائر. تُجْرى التقييمات على 510,000 طالب من جميع الدّول المشاركة وهم عينة تمثل عدداً إجماليًّا يناهز 28 مليون طالب تدور أعمارهم حول 15 سنة. يصنِّفُ الخبراء القائمون على هذا البرنامج نتائج الطلاب في هذه التقييمات إلى ستّة مستويات مُرتّبة تصاعُدِيًّا حسب النقاط المجَمَّعة في الرّياضيات، القراءة والعُلوم. المستوى 2 يعكس الحدّ الأدنى لِمستوى من المهارات التي تُمَكِّن الطُّلاب من المشاركة بفعالية وبشكل مثمرٍ في الحياة الاقتصادية. المستويان 5 و6 يعكسان مهارات عالية، ضرورية للابتكار وتعزيز النُّموّ الاقتصادي والتنمية الاجتماعية. يجمّعُ الجدول (2) بعض المعطيات حول نتائج طُلاب الدول العربية المشاركة في تقييمات 2015. نلاحظ هنا أنّ أحسن النّتائج لطلاب الدول العربية هي للإمارات العربية المتحدة*، وقد رُتّبت 46 من بين 70 دولة مُشاركة، تليها قطر بترتيب 56، ثم الأردن بترتيب 61 ثم لبنان بترتيب 65 ثم تونس بترتيب 66 وأخيرا الجزائر بترتيب 69. كما نستنتج من معطيات الجدول (2) أنّ المهارات المكتسبة في نهاية التعليم الإلزامي لأكثر من نصف طلاب لبنان وتونس والجزائر لا ترقى بهم إلى المشاركة بفعالية في الحياة الاقتصادية لبلدانهم. بينما الابتكار والتجديد لتعزيز النمو الاقتصادي هي مهارات أثبت أقل من 1% من طلاب تونس والأردن امتلاكها. 2.5% من طلاب لبنان و3.4% من طلاب قطر و5.8% من طلاب الإمارات لديهم هذه القدرات. فيما يخصّ مؤشر التغيير السنوي لنتائج الطلاب، فنلاحظ أعلى مؤشر للتقدم المطّرد لمستوى الطلاب حققته قطر عبر مختلف تقييمات هذا البرنامج خلال سنوات مشاركتها. فبهذا النسق تفوّقت قطر على الأردن وتونس في برنامج 2015 كما كان متوقعا في تقرير 2012. تأخرت مهارات القراءة لدى الطلاب التونسيين بمقدار نصف سنة أكاديمية مقارنة بمهاراتهم في تقييمات 2012. فيما يخص الفرق الملحوظ بين مستوى مهارات طلاب الإمارات وغيرهم من طلاب الدول العربية، فإنه يجدر بالذكر أن مستواهم فاق نُظرائهم من تونس ولبنان بسنة تكوين أكاديمي وسنة ونصف بالنسبة لنظرائهم من الجزائر وذلك في الرياضيات والقراءة والعلوم.

يصف التقرير التحليلي لنتائج الدراسة الكثير من المقارنات بين مميزات أنجح النظم التعليمية وكيفية تأثير متغيرات متنوّعة، من خلال مؤشراتها، على مفاهيم تربوية تميزت بها هذه النّظم. فمن بين هذه المتغيرات نرصد تأثير الاندماج والدافعية والثقة بالنفس على استعداد الطالب للتعلم. يؤكد التقرير أن تغذية أولياء الأمور للطموحات العالية لصالح أبنائهم لها وقع إيجابي على الدافعية الذاتية للطلاب، إذ أنها تحثهم على تعلم الرياضيات فتزيد ثقتهم في أنفسهم وتتنامى قدرتهم على حلّ المسائل الرياضية. فقد

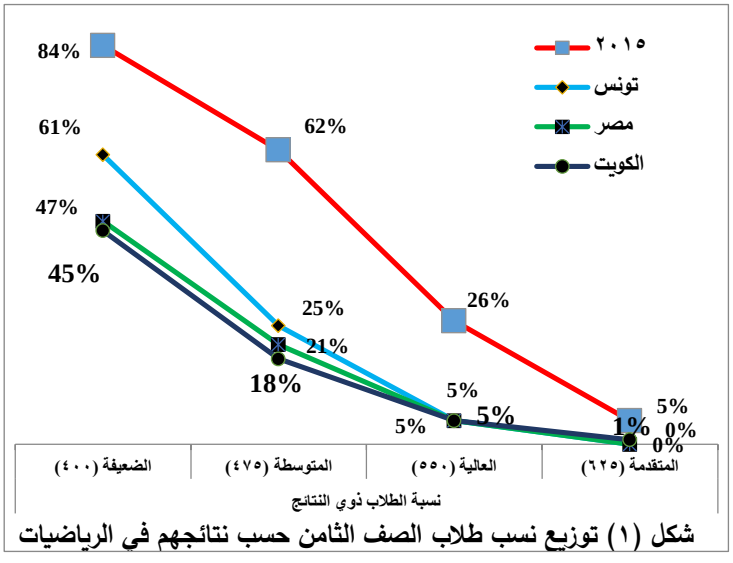
* يجب الأخذ في الاعتبار أن الإمارات العربية المتحدة وقطر دولتان بهما عدد كبير من الوافدين الأجانب، وهو ما يجعل المجتمع السكاني للطلبة عرضه للتأثر بالمستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي لذويهم وليس للبيئة التي يعيشون فيها بالكامل.

تبين أن قلّة الثقة بالنفس تتحوّل إلى قلق يطغى عليه خوف من مادة الرياضيات. كذلك قلة الدقّة في مواعيد الحضور لصفوف الدّراسة والتّغيب تؤثّر سلبا على الأداء الدِّراسي ونتائج الطلّاب (أكثر من نصف طلّاب الأردن أكّدوا أنهم تغيّبوا عن حِصَصٍ كاملة أو أيام دراسيّة كاملة). من ناحية أخرى، كلّما كانت علاقة المدرّسين بالطلّاب جيدة كلّما اندمج هؤلاء بسهولة في وسطِهِم الدراسي وساهموا أكثر في الحياة المدرسية، والاستماع لرأي الطالب واعتماد نهج المشاركة وتشجيع الاستقلالية لديه كي يتحمّل مسؤوليته في عملية التّعلم هي من أهم مميزات التّواصل الفعّال الذي يوطّد العلاقة الناجحة ذات التأثير الإيجابي .

فيما يخصّ الدّور المِحْوَري للمدرسين في رفع مستوى مهارات الطلاب فإن التّقرير يوصي بتكليف أنجع المدرسين وأكفأهم بمهِمَّة تدريس الصفوف الأكثر تحدّيًا من ناحية التّحصيل العلمي وضعف الدّافعية للتّعلّم. وهذه مهمّة ليست بالسهلة، ولا يمكن أن يُترك المدرس بمفرده في مواجهته لهذا الوضع. ففي إطار الرّفع من فعالية أداء المدرّسين وتوفير ظروف دراسية ملائمة للطلاب تأخذ بعين الاعتبار توصيات مختلف تقارير التقييمات الدّولية، تمّت صياغة آليات للتشخيص الدّقيق والاستكشاف العقلاني للأداء العام في العملية التَّعْلِيميّة التَّعَلُّمِيّة.

3-3 نتائج النظم التربوية العربية في التقييمات الدولية (TIMSS)

نستعرض في هذه الفقرة نتائج طلاب بعض الدول العربية في دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS)، التي تندرج في إطار برامج التقييمات الدولية في التعليم (IEA). أهم ما نود إبرازه هو تحليل المعلومات حول توزيع مستويات طلاب بعض الدول العربية في الرياضيات والعلوم للصف الثامن مقارنة بالمتوسط الدولي في مختلف هذه التقسيمات للمؤهلات الفكرية.



شكل (١) توزيع نسب طلاب الصف الثامن حسب نتائجهم في الرياضيات

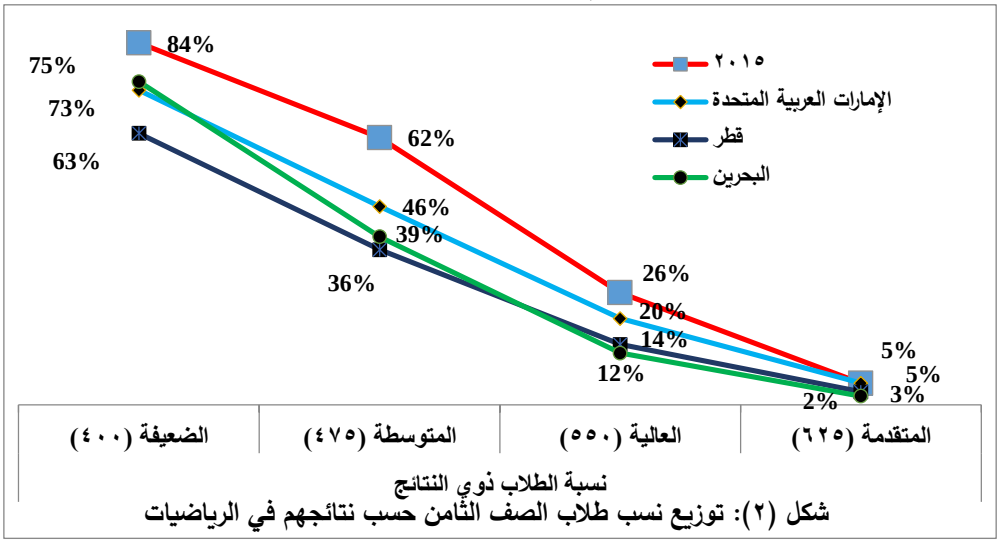
صنف خبراء التقييمات الدولية نتائج الطلاب في الرياضيات والعلوم إلى أربعة مستويات في شكل تنازلي من المستوى المتقدم إلى المستوى المنخفض. يتم تصنيف الطالب إلى المجموعة الأعلى كفاءة إذا كان قادرا على إظهار مهارات فكرية مختلفة، تتنوع من أبسطها كالتذكر والفهم والتطبيق إلى أعلاها كالتحليل والتأليف والتقييم. تكون قدرة الطالب على إظهار هذه المهارات متجلية في المواقف

المعقدة والمتنوعة، مع القدرة على تفسير طرقه في معالجة البيانات والمعارف. ينحدر هذا التصنيف إلى المستويات الأقل كفاءة كالمستوى العالي ثم المتوسط ثم المنخفض، حسب تغير امتلاك الطالب للمعارف والمهارات بأنواعها ومستويات كفاءتها.

يظهر شكل 1 (مقارنة لطلاب مصر وتونس والكويت) مع المتوسط الدولي لتوزيع نسب طلاب الصف الثامن حسب مؤهلاتهم الذهنية في مادة الرياضيات حسب تقرير TIMSS2015، فنلاحظ أن 84% من الطلاب لديهم مستوى ضعيف فما أكثر، يعني موزعين بين الأربعة مستويات، ويبقى 16% من الطلاب مستواهم دون الضعيف. كما نجد أن 5% من الطلاب لهم مستوى متقدم ومهارات عالية في الرياضيات.

بالنسبة للطلاب العرب، فإن الفرق في نسب تصنيفاتهم مقارنة بالمتوسطات الدولية شاسع في كافة أنواع المؤهلات الذهنية. فنلاحظ أن 53% من طلاب مصر و55% من طلاب الكويت لم يرق مستوى مؤهلاتهم في الرياضيات إلى تصنيف "ضعيف"، حسب تقييمات تيمز 2015 للرياضيات (تظهر على الشكل نتائج طلاب تونس في تيمز 2011 بما أنها لم تشارك في تيمز 2015). كما نلاحظ تميز طلاب الكويت بنسبة 1% من المتفوقين من إجمالي عددهم، في المقابل، لم يظهر أي تفوق بين طلاب مصر وتونس.

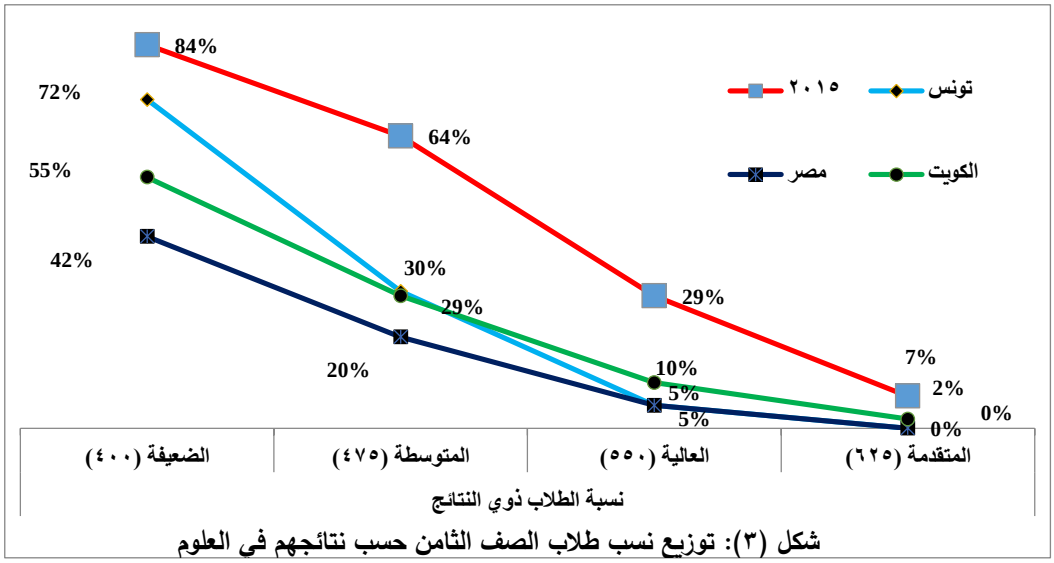
يظهر شكل 2 (مقارنة لطلاب الإمارات وقطر والبحرين) مع المتوسط الدولي لتوزيع نسب طلاب الصف الثامن حسب مؤهلاتهم الذهنية في مادة الرياضيات حسب تقرير TIMSS 2015.



شكل (٢): توزيع نسب طلاب الصف الثامن حسب نتائجهم في الرياضيات

نلاحظ أن 75% من طلاب البحرين داخل تصنيف المستويات الأربعة، بما يعني أن 25% كان أقل من ضعيف، في حين كانت 27% بالإمارات و37% في قطر، وهي نسب أضعف من المستوى الدولي ولكنها بالتأكيد أفضل من الكويت وتونس ومصر.

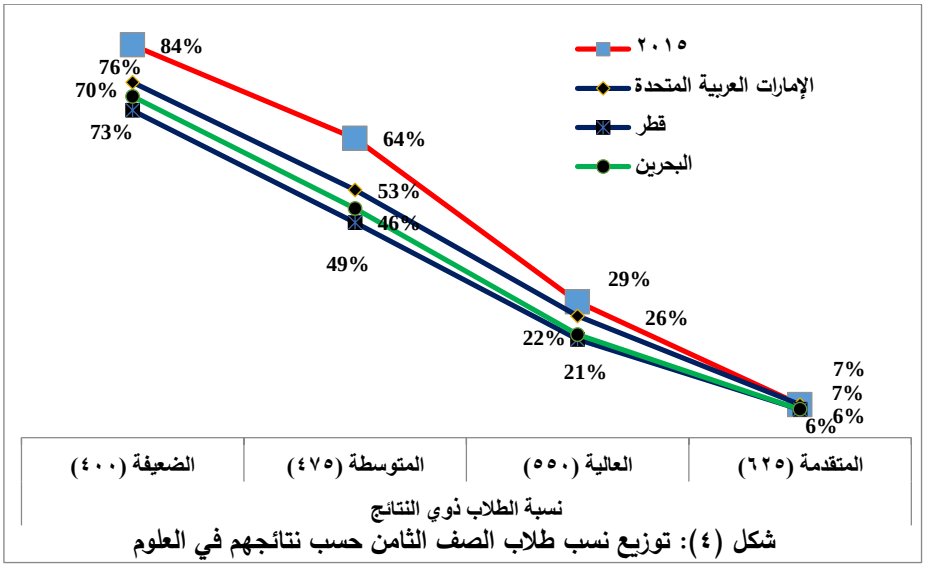
أما في مادة العلوم، يظهر شكل 3 (مقارنة لطلاب مصر وتونس والكويت) مع المتوسط الدولي لتوزيع نسب طلاب الصف الثامن حسب مؤهلاتهم الذهنية في مادة العلوم حسب نفس التقييم 2015 TIMSS، فنلاحظ أن 84% من الطلاب لديهم مستوى ضعيف فما أكثر يعني موزعين بين الأربعة مستويات، ويبقى 16% من الطلاب مستواهم دون الضعيف. كما نجد أن 7% من الطلاب لهم مستوى متقدم ومهارات عالية في العلوم.



شكل (٣): توزيع نسب طلاب الصف الثامن حسب نتائجهم في العلوم

بالنسبة لطلاب تونس ومصر والكويت، فإن الفرق في نسب تصنيفاتهم مقارنة بالمتوسطات الدولية كان شاسعاً في كافة أنواع المؤهلات الذهنية. فنلاحظ أن 58% من طلاب مصر و45% من طلاب الكويت لم يرق مستوى مؤهلاتهم في الرياضيات إلى تصنيف "ضعيف"، حسب تقييمات تيمز 2015 للعلوم، في حين كان مستوى تونس أفضل، حيث كان 28% من طلابها تحت مستوى ضعيف، و2% من طلابها ذوو مستوى متقدم ومهارات عالية، هذه النسبة صفر في كل من مصر والكويت.

اختلف الوضع كثيراً مع الإمارات وقطر والبحرين شكل 4، فهما أقرب كثيراً إلى المتوسط الدولي، الإمارات تساوت نسبة طلابها المتميزين 7% مع المعدل الدولي، في حين كانت النسبة 6% في كل من قطر والبحرين، ومنحنيات الدول الثلاث تقريباً على نفس المستوى.



شكل (٤): توزيع نسب طلاب الصف الثامن حسب نتائجهم في العلوم

4 نظام للتشخيص الدقيق والتقييم الذكي لفعالية التعليم داخل الصفوف:

استكشاف البيانات في الوسط الدِّراسي مجالٌ بحثِيٌّ ناشئ معني بتطوير أساليب ذكية لاستخراج المعارف من أنواع مختلفة من البيانات في السياق الأكاديمي. يهدف استخدام هذه الأساليب إلى تحديدٍ وفهمٍ أفضل لمميّزاتِ ممارسات التّعلُّمِ والتَّعْليمِ وتفاصيلِ السِّياق الذي تَقُوم فيه العملية التّعليمية. تؤكد ليندا دارلينغ هاموند[18]، أن المدرسين هم بلا شك، نقطة ارتكاز لها أكبر الأثر على أية سياسة تعليمية مِمَّا يُؤَدِّي بها نحو النجاح أو الفشل. ومن هنا تأتي أهمية إعداد ودعم وتطوير الخبرة المهنية للمدرسين ليصبح التدريس والتعلم أكثر نجاعة. من المعلوم أنّ الوصول للفعالية يعتمد أساسًا على نشاطات التدريب الناجع الذي يرتكز على أهمية التشخيص والملاحظة الواضحة داخل السياق التعليمي. الملاحظة لا يمكن أن تعكس واقع السياق بإخلاص إلاّ إذا استعان خبراء الميدان بأداة تدعم الملاحظة المجردة والقياس الناجع.

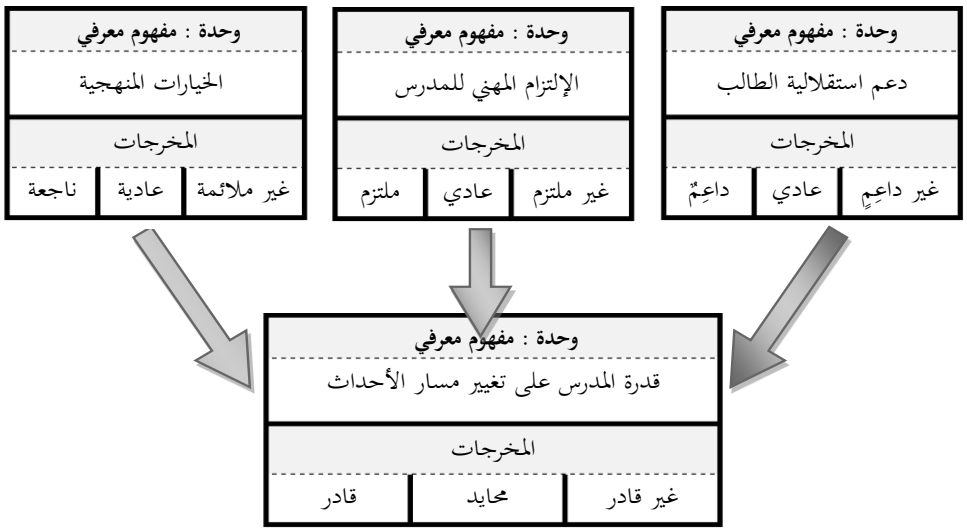
4-1 تحويل التسلسل الهرمي للمفاهيم المعرفية إلى تكنولوجيا المنطق الضبابي FUZZY LOGIC

بدأَتِ أعمالُ البحث لصياغة منظومة التّقييم الإحصائي والكمّي للمفاهيم المعرفية من خلال التّساؤل التّالي: كيف يُمْكِنُ للمدَرِّسِ أن يَكون قادِرًا على تغييرِ مسارِ الأحْداثِ؟... كان الهَدَفُ من هذا التَّساؤل هو أن يتِمَّ تحديد معايير الممَارسات المِهنية والبيداغوجية* التي تُمَكِّنُ المدرِّسَ من التّأثيرِ إيجابًا على استيعاب الطّالِبِ للمعرفة وبالتّالي إحداث تغييرٍ جذريٍّ في مُؤَهّلاته. بدأ البحث في مراجِعِ علوم التّربية بمختَلَفِ فُروعِها حولَ هذا المفهوم المعْرِفي والذي يُمَثِّلُ إحدى أهمِّ غايات أيِّ نظامٍ تعليمي ناجح. بيَّنَ الباحث البلجيكي مارسيل لوبران في نتائج أعمالِهِ أنَّ الخِيارات المنهَجيّة التي

[18] Hammond, 2000.

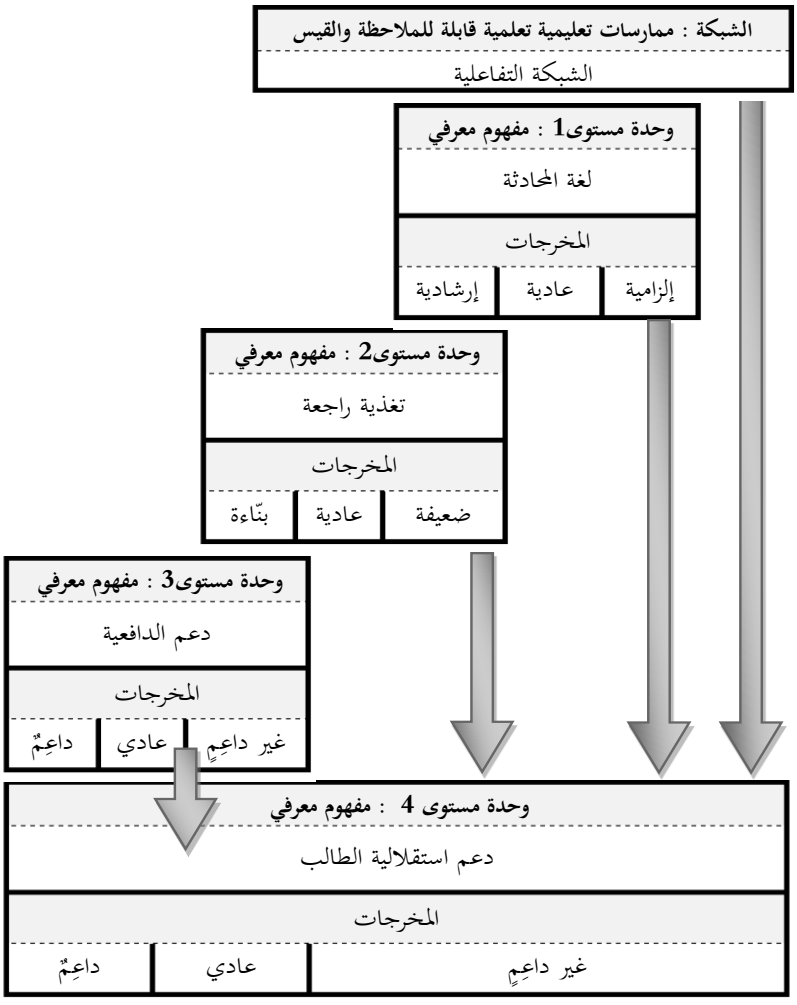
* البيداغوجية: مصطلح تربوي من أصل يوناني، نقصد به اختصاراً طريقة قيادة الأطفال.

يُقَرِّرُها المدرّس ومدى التزامه المِهَني وحرصه على دعم استقلالية طُلّابِهِ تُمثِّلُ مدخلًا يتحكّمُ في قدرته على تغيير مسار الأحداث في فصله، كما هو مبين في الشكل 5.



شكل (5): ترابط مخرجات المفاهيم التربوية في المستوى الرابع بمدخلات مفهوم المستوى الخامس

أصبحت، إذاً، المتغيرات التي تتحكم في هذه القدرة واضحة، ولكنها غير قابلة للمُلاحظة المباشِرة وللقياس الكمّي، فهي كذلك مفاهيم معرفية وجب البحث عنها في مراجع علوم التربية للاطلاع على المزيد من الروابط البيداغوجية. لو بدأنا بالمفهوم: دعم استقلالية الطالب، فإنّ أعمال الباحث الأمريكي جون مارشال ريف بيّنت أن المدرّس الدّاعم لاستقلالية طُلَّابِهِ في بِناءِ معارِفِهم، يُمارِس تغْذِية راجعة



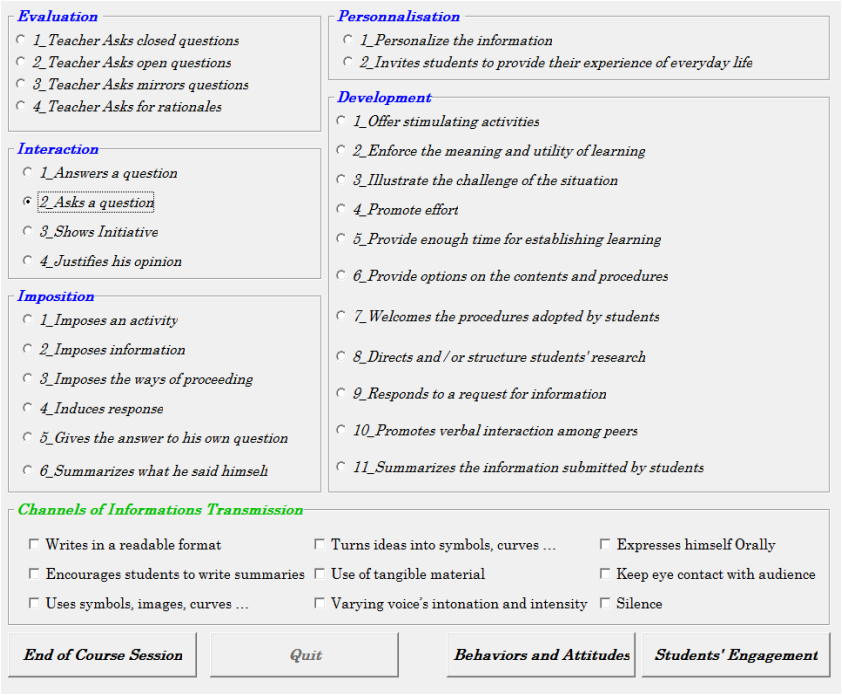
شكل (6): ترابط مخرجات بعض المفاهيم التربوية من مستويات مختلفة

بنَّاءة، يُشجِّعُ ويدعَمُ دافعية طُلّابِهِ مُستَعْملًا لُغة إرشاديّة في محادثاته معهم، كما يُبْدي صبْرًا في تَقَبُّلِ انطِبَاعَ طلّابه السّالب، ويترُكُ لهم أوقاتاً كافية أثناء الحصّة لِيُرَسِّخوا تعَلُّمَهم بأنفُسِهم كلٌّ حسب قُدُراته. نلاحظ أنّ الشكل 6 يجسّد هذه المداخل ولكنّه لا يُبيّن المتَغيّرين الأخيرين: "يتقبل الانطباع السالب" و"يترك أوقاتا لترسيخ التّعلّم". فكُلٌّ منهما قابل للملاحظة المباشرة أثناء الممارسة المهنية للمدرس وكلٌّ منهما قابل للقياس. السلوك الأول يُقيَّمُ بشكلٍ كيفيٍّ على سُلَّمِ ليكرت* والثاني يُقَدَّرُ بقياس المدة الزمنية التي يستغرقها كلَّ مرّة. لهذا السبب وُضِعا في شبكة الممارسات والسلوك القابل للقياس وسُمِّيت الشبكة التّفاعلية لأسباب تُشرَحُ في الفقرة التالية. كما نلاحظ على الشكل 6 أنّ المفاهيم المعرفية التي تشكّل مداخِل لمفهوم "دعم استقلالية الطالب" قد صُنِّفَت إلى مستويات مختلِفة لِتُكَوِّنَ تَسَلْسُلًا هرميًّا. فبعد البحث في كلِّ المفاهيم المعرفيّة التي أوصَلت إلى الإجابة الكاملة عن السُّؤالِ الآنِفِ ذِكْرُهُ، بُنِيَ التَّرابُطُ بينها على الأساس المنطِقي التَّالي: يُوضَعُ كُلُّ مفهومٍ معرفي في المستوى الذي يلي أعلى مستوى لأحد مداخله من المفاهيم المعرفية الأخرى. فعلى سبيل المثال: كلُّ مداخل المفهوم "لغة المحادثة" هي ممارسات وسلوكيات قابلة للملاحظة والقياس يعني أنّها تنتمي إلى الشبكة التّفاعلية لذلك وُضِعَ هذا المفهوم في المستوى الأوّل. أمّا المفهوم "دعم استقلالية الطالب" فوُضِعَ في المستوى 4 لأن أعلى مستوى لأحد مداخله هو المستوى 3 للمفهوم "دعم الدافعية". باتباع نفس المنهجية تمَّ البحث والاستقصاء عن جميع المفاهيم المعرفية المترابطة، فتكوّن نظام هرمي ذو خمس مستويات يحتوي على 35 مفهوم معرفي مترابط. كلُّ مفهومٍ معرفي منها يُمثّل وحدة لديها مداخل متكونة من مفاهيم أخرى أو ممارسات أو سلوكيات تؤثر عليها ولديها كذلك مخرجات تُقَيِّمُها. تُحَدَّدُ قِيَمُ المخرجات حسب القواعد البيداغوجية التي تربط المداخل. ما سبق هو وصف ينطبق على أية وحدة معالجة بيانات في علوم الحاسب. لذلك كانت الفكرة أن تُحَوَّلَ هذه المفاهيم المعرفية إلى وحدات حوسبية وأن تُعالَجَ القواعد التي تربط بين مداخلها بأسلوب يقرب إلى أساليب الذكاء البشري. أقرب التقنيات التي تتميز بهذه الأساليب والمستمدّة من الذكاء الاصطناعي وهي تكنولوجيا المنطق الضبابي (Fuzzy Logic).

* مقياس ليكرت: أسلوب لقياس السلوكيات والتفضيلات يستعمل في الاختبارات النفسية، استنبطه عالم النفس ريسنس ليكرت.

4-2 بناء شبكة تقييم الأداء المهني للمدرس:

مع تقدّم بناء المستويات الخمسة ظهرت في نفس الوقت وبصفة تدريجية أغلب الممارسات والسلوكيات التي يمكن للمدرس أو المتعلم أن يتبنّاها داخل الصّف. ظهرت في آخر الأعمال البحثية شبكة متكاملة جمعت 63 مؤشراً يمكن قياسه أثناء حصّة الدّرس. احتوت الشبكة على 27 ممارسةً بيداغوجية قابلة للقياس بالزمن قُسِّمت إلى خمس دالّات بيداغوجية وهي: تفاعل الطلاب مع العملية التعليمية، ممارسات المدرس التي تهدف إلى تنمية المعرفة من خلال حثِّ الطلاب على الإسهام، الممارسات التّلقينية للمعرفة، الممارسات التقييمية لمدى استيعاب المتعلمين، وأخيراً الممارسات التي يتم من خلالها إثراء الدرس بأمثلة من الحياة خارج الإطار الأكاديمي. تحتوي الشبكة كذلك على 27 سلوكاً يُقَيَّمُ كيفياً على سلم ليكرت، وقد قُسِّمَت كذلك إلى ست مجموعات. ثلاث منها تخص سلوك المدرس داخل الصف وهي التزام المدرس، وتمَكُّنِهِ من المحتوى الذي يدرّسه، وخياراته المنهجية. الثلاث مجموعات الباقية تخصُّ سلوك الطلاب من حيث الاندماج في العملية التعليمية بأنواعه الثلاثة: اندماج معرفي واندماج سلوكي واندماج وجداني. كما أخذت الشبكة بعين الاعتبار 9 قنوات لتمرير المعرفة (الكتابة على السبورة، المحادثة، التجربة، الرسم...) يُقاسُ استعمالُها بالزمن ويُستَخْرَجُ من خلالها أساليب تعلّم الطلاب (Learning Styles) التي تَوَجَّهَ إليها المدرس من خلال أداءه. يوضّح الشكل 7 مكوّنات الشبكة التي بُرْمِجَت للاستعمال على جهاز حاسب لوحي لتكون أداة المشاهد الخبير في التقييم أثناء حضوره في حصة المدرس ويقوم بالتفاعل مع الشبكة وذلك بالضغط على كلِّ ممارسة أو سلوك يتمّ رصده أثناء الحصّة. تقوم الشبكة بقياس كل المؤشرات وتخزينها وحساب نسبها، لهذا السبب سُمِّيت تفاعلية. إلى هنا، تمّت مُشاهدة العملية التعليمية والتعلمية داخل الصف وقياس أغلب ما جرى من ممارسات. ولكن ماذا عن أداء



شكل (7): النافذة التفاعلية التي تقيس أداء المعلم وتفاعل المتعلم داخل الصف

المتعلم في التقييمات الخطية: الامتحانات؟ هل يمكن استخراج بيانات مفيدة حول مدى استيعابه للمحتوى ومدى تأثير ذلك على مهاراته؟ الفقرة التالية تصف صياغة تطبيق عملي يعين المدرِّسَ على رصد مكامن ضعف أداء طلّابه.

4-3 صياغة تطبيقات تحليل وتشخيص الأداء التّعلُّمي للطالب:

تهدف الامتحانات التحريرية لتقييم مدى تحقيق الأهداف والمهارات من خلال نتائج المتعلمين. لذلك تخضع هذه الامتحانات إلى أساليب تمّ وصفها من خلال نتائج علم التقييم (DOCIMOLOGY). فمن المراجع في هذا المجال، أعمال لوجندر الذي بادر إلى صياغة تصنيف منهجي هرمي للمهارات المستهدفة في العملية التعليمية والتقييمية، حدّد من خلالها وبوضوح ترتيبًا تسلسليًّا متصِلًا لتنمية مهارات المتعلم. كذلك بلوم الذي طوّر تصنيفًا يرتب الأهداف المعرفية إلى ستة مجالات وهي، حسب التّرتيب التّصاعدي في التّعقيد، التّذكّر، الفهم، التطبيق، التحليل، التأليف، والتقييم. فمن المفروض أن تقيّمَ الامتحانات هذه القدرات لدى المتعلم.

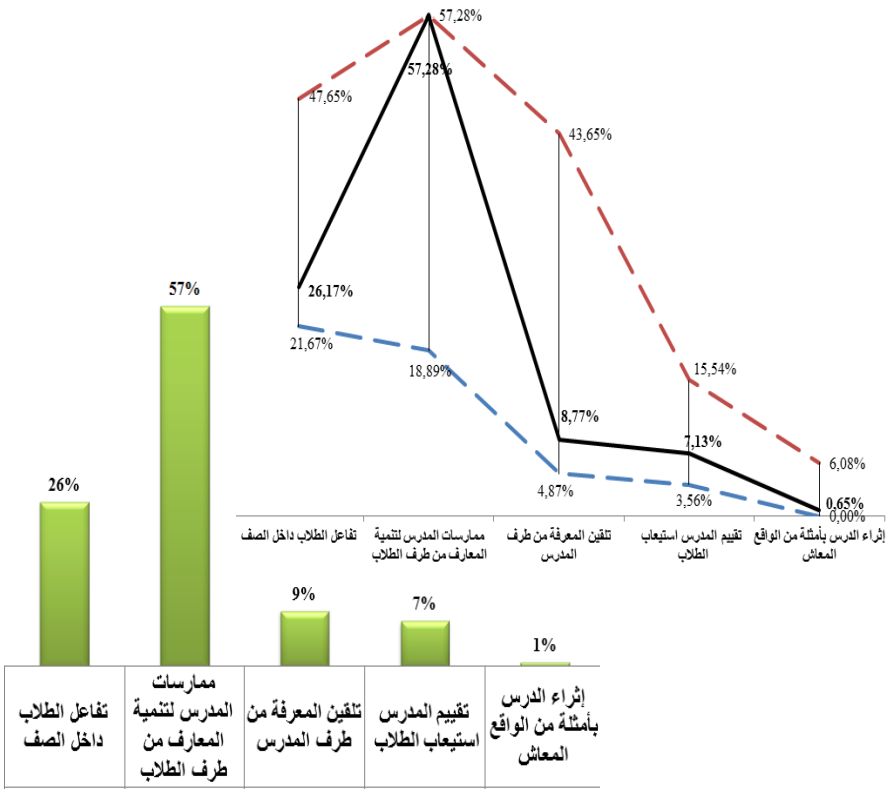
انطلاقاً من نفس منهجية العمل المبنية على المشاهدة والقياس، يتمّ، في مرحلة ما قبل معالجة أوراق إجابات الطلاب، قراءة نصّ الامتحان (المشاهدة) وذلك بالنسبة لكلِّ المواد الأساسية ثم تحديد موقع كلّ سؤال من تصنيف بلوم (القياس). يُجمّعُ آلياً مجموع النقاط المحددة لكلِّ مجالٍ من المجالات الستة التي وقع تقييمها ويقع حساب نِسبها من النقاط. يظهر حينها جليًا مدى تعقيد نص الامتحان. تأتي في المرحلة التالية معالجة أوراق الإجابات، حيث يتِمُّ إدخال النّقاط التي يحصّل عليها كلّ طالب في كلِّ سؤالٍ من الامتحان (الشكل 7). عندها يمكن أن يظهر أداء كلّ متعلم في كل مجالٍ على حدة فيتمّ بذلك حصر مكامن الضعف إن وُجِدَت.

4-4 تقييم أداء المدرسين في أقسامهم:

تمّ استعمال الشبكة التفاعلية من طرف خبير في تقييم المدرسين أثناء زياراته لصفوف التعليم الإعدادي وفي مختلف الاختصاصات. وقع تسجيل قيم الممارسات البيداغوجية في قاعدة بيانات ومعالجتها إحصائيا، تمّ التقييم الكمّي للمفاهيم المعرفية بالنسبة لكلّ حصّة. في الفقرتين التاليتين يتمّ عرض حالة عملية لنتائج زيارة لحصة فيزياء في الصف الثامن بإحدى المدارس الإعدادية في تونس.

5-4 تحليل الدالات البيداغوجية

يبين الشكل 4 إحصائيات الممارسات البيداغوجية التي تمّ مشاهدتها وقياسها أثناء الحصة. تُستخرَجُ هذه المنحنيات في آخر الحصة لكي تكون محور النّقاش بين الخبير والمدرس حول مدى نجاح سير الدرس. نلاحظ أن الشكل 8 يحتوي على رسمين بيانيين، الأول متكون من أعمدة تبرز النسب المِئوية للدالات البيداغوجية لممارسات الحصّة. أمّا الثاني فيتكون من ثلاث منحنيات، واحدة بالخط المتقطّع، تُمثّل أكبر النسب المسجلة لكلِّ دالّة في الزيارات السابقة لمدرّسين آخرين من نفس الاختصاص. الثانية، بالخط المتقطّع كذلك، تُمثّل أصغر النسب المسجلة لكلِّ دالّة في الزيارات السابقة والثالثة بينهما، بالخط المتواصل، تُمثّل إحصائيات الممارسات

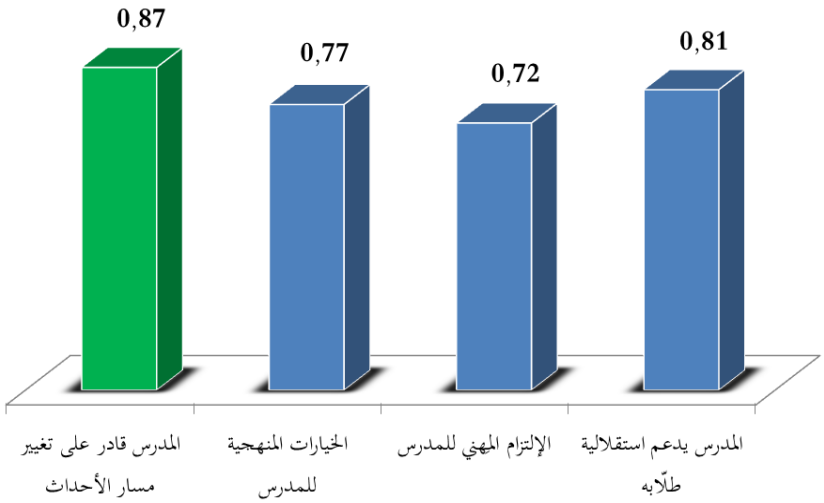


شكل (8): النتائج الإحصائية لقياسات الممارسات التعليمية والتعلمية داخل الصف

البيداغوجية للحصة. المغزى من إبراز هذا الرسم البياني الثاني هو تمكين المدرس من تحديد أداءه بين أداء نظرائه من نفس المادة. تكون قِراءة إحصائيات الشبكة التفاعلية لهذا الدّرس كالآتي: تفاعل الطلّاب مع المدرّس في مجمله دام ربع زمن الحصّة وهي نسبة قليلة مقارنة بتفاعل طلّاب باقي الصّفوف. حاول المدرس تنمية المعارف واستخراجها من طلّابه من خلال حثِّهم على المشاركة لأكثر من نصف الحصّة، وهو بذلك سجل أعلى نسبة زمنية لهذه الممارسات. لم يدم التلقين سِوى 9 % من زمن الحصّة وهي نسبة ضعيفة مقارنة بما سُجِّل في زيارات سابقة. هذا الفرق الشاسع بين ممارسات تنمية المعرفة والتّلْقين هو دليل على النجاعة البيداغوجية في أداء المدرس وهو الدليل على وجاهة أسلوب تنشيط متعلميه بالاعتماد على وضعيات تعلم محفزة. أسئلة التّقييم لم تحظ بزمن كافٍ والأمثلة من الواقع المعاش كانت قليلة أثناء الحصة. يُسَلَّمُ المدرس هذه الإحصائيات ومثيلاتها من مكوِّنات

كل دالة على شكل رسوم بيانية تكون منطلقًا ودعماً لممارسات تأملية لحيثيات الدرس تهدف أساساً لتطوير هذه الوحدة من نظامٍ تعليميٍّ شامل. فيما يلي عرض للتقديرات الكمية لبعض المفاهيم المعرفية التي أصبحت تُقيَّمُ كتقديرات كمية وهي التي طالما اتصفت بالكيفية.

4-6 التقدير الكمي للمفاهيم المعرفية



الشكل 9: مخرجات النظام الذكي: تقييم المفاهيم التربوية بشكل كمي

عند إدخال البيانات الإحصائية المجمَّعة من الشبكة التّفاعلية لنفس هذه الحصة، إلى النِّظام الهرمي فإنّ قواعد المنطق الضبابي (Fuzzy Rules) تعالِجُها وتُخرِجُ قِيَمًا كَمِّيّة تُقَدِّرُ المفاهيم المعرفية لأداء المدرس. فبالنسبة لنفس الزيارة التي حلّلنا إحصاءاتها، نُلاحظ على الشكل 9 أنّ النِّظام الهرمي أخرج التّقييم التالي: المدرس قادر على تغيير مسار الأحداث بنسبة 87% وقد خطّط لِخيارات منهجية بنجاعة تبلغ 77%، المدرس ملتزمٌ مِهَنيًّا بنسبة 72%، وهو يدعم استقلالية طلابه بنسبة 81%. كلُّ المفاهيم المعرفية تُقَيَّمُ بهذا الأسلوب الكَمِّي، مِمَّا يُمكِّنُ من استكشاف المفاهيم التي لم تكن في المستوى المطلوب أثناء تفاعُلات الحِصَّة. ثُمَّ وبِأكثر عُمْقٍ في التّحليل، يتِمُّ استخراج أسباب ضعف الأداء من خلال اتباع نتائج التقييمات الكمية لِمداخل هذه المفاهيم خلال التّسلسُل الهرمي حتّى الوُصول إلى الشَّبكة التَّفاعلية: يعْني أنَّهُ تمَّ استكشاف وتحديد الممارسات القابلة للملاحظة والقياس والتي كانت سبباً مباشراً في ضعف تفعيل المفاهيم المعرفية أثناء الحصة. هكذا يَسهُل بناء خُطط التنمية المهنية من خلال المحادثات مع ذوي الخبرة الفاعلين في الميدان ومن خلال الحِصص التدريبية.

5 توصيات للنهوض بمستوى مُخرجات النظام التعليمي بدول الكويت، مصر وتونس

أعطت الحكومات المتعاقبة في دولة الكويت أهمية كبرى لقطاع التعليم، إذ أنها رفعت من مستوى الإنفاق عليه ونجحت في زيادة نسب الإلحاق في مختلف مراحله، بالتالي تمكنت من تحقيق تخفيضٍ لافتٍ في نسبة الأمية بين المواطنين. ولكن، رغم مستوى الإنفاق العالي على أجور الموظفين

المنتسبين إلى قطاع التعليم، والانخفاض الجيد في نسب الأمية في دولة الكويت، فإن مخرجاته بقيت على حالِها، متواضعة، كما تبينه تقارير التنافسية العالمية ومختلف التقييمات الدولية لمستويات طلاب الكويت. لذلك فإن تحسين مستوى مخرجات المنظومة التعليمية يحتّمُ برنامجًا إصلاحيًّا يسعى إلى تحقيق، على الأقل، الارتقاء بجودة أداء المنظومة التعليمية، وترشيد توزيع الإنفاق على مكونات المنظومة التعليمية.

في حين تعاني تونس من مشكلات تنظيمية، فهناك عدم استقرار امتد لسنوات تأثر به قطاع التعليم، إضافة لمشكلات تمويلية، ومشكلات في تكوين المعلمين، وهذا السبب الأخير أثر كثيراً في جودة العملية التعليمية.

أما مصر فالمشكلات أكبر بكثير، تعاني مصر من مشكلات كبيرة في تمويل التعليم، وارتفاع مستويات التسرب نتيجة للفقر الذي يجبر الأسر على إخراج أبنائها لسوق العمل، وارتفاع كبير في كثافة الفصول الدراسية جعل من مجرد عمل المعلم صعب فما بالك بتجويد هذا العمل، وانخفاض المقابل المادي لعمل المعلم، وهو ما أدى لتفشي تعليم بديل يلجأ إليه المعلمون لرفع مستواهم الاقتصادي، وتدني مستوى الطلاب الملتحقون بكليات التربية نتيجة تدني نظرة المجتمع، فليس أفضل الطلاب هم من يلتحقون بها.

رغم الاختلاف الكبير في مشكلات الدول الثلاث، إلا أنها تتشارك في انخفاض مستوى التعليم والتعلم داخل الفصول الدراسية، من السهل كثيراً تطبيق هذا الأسلوب في الكويت (المدارس الحكومية)، وبصورة ما في تونس، لكن في مصر الأمر يختلف، فلا يمكن تطبيق هذا الأسلوب لتقييم عملية التعليم والتعلم في المدارس الحكومية (بوضعها الحالي)، قد يكون الأمر أسهل في مدارس التعليم الخاص، أو مدارس المنظمات التي لا تهدف للربح، وهي مدارس لا تعاني من مشكلات زيادة كثافة الفصول بشكل يجعل من تطبيق هذا الأسلوب مستحيلاً.

يحتاج الأمر لـ "**ثورة**" من أجل رفع كفاءة النظم التعليمية في الدول الثلاث، ورفع جودة مخرجات العملية التعليمية، ورفع مستوى أهم مكوناتها "**المعلم**"، وهذا لا يتأتى إلا بإجراءات جريئة ومدروسة، منها:

- رفع مستوى الانتقائية في الاختبارات الوطنية لقبول أحسن الطلاب للدراسة بكليات التربية، فلا يجب بأي حال من الأحوال أن ينخفض مستوى التميز لهؤلاء الطلاب عن أول **25%** من الطلاب الناجحين في امتحان الثانوية العامة،
- الاهتمام بمستوى معلمي الرياضيات والعلوم بصفة خاصة، وزيادة تدريبهم واطلاعهم على تجارب دول متميزة في هذا المجال، مثل فنلندا وسنغافورة.
- وضع برنامج للتدريب المتواصل خلال العام لكافة المعلمين، 100 ساعة على الأقل، بما يسمح بتطوير أداء المعلمين، خاصة معلمي المرحلة الابتدائية.

- إشراك القطاع الخاص في إدارة بعض المدارس الحكومية، ودعم استقلالية البعض الآخر بإعطائها صلاحيات تدعم تسييرها الذاتي.
- الاشتراك في كافة التقييمات الدولية التي تقيس مستوى كفاءة وجودة العملية التعليمية ومخرجاتها، وذلك من أجل تطوير الأداء المستقبلي.

6 الخلاصة

من الأقاويل المأثورة: "الفَهْمُ وإِنْ كانَ فِعْلًا عَقْلِيًّا، إلّا أَنَّهُ فِعْلٌ روحِيٌّ أيْضًا. فالحَقائِقُ الَّتي نَصِلُ إلَيْها بِالمنْطِقِ وبِالرّياضِيّات، إنْ لَمْ نَسْتَشْعِرْها بِأَرْواحِنا فَسَوْفَ تَظَلُّ حَقائِقَ بارِدَة، أوْ **نَظَلُّ نَحْنُ قاصِرينَ عَنْ إدْراكِ رَوْعَةِ إدْراكِنا لَها**"[19].

تعاني منطقتنا العربية من تدهور على كافة الأصعدة، خاصة في الدول ذات التاريخ التربوي العريق، كمصر وتونس وسوريا والعراق، قد يكون الأمر راجعاً لأسباب اقتصادية أو سياسية، ولكننا نتبنى وجهة النظر التي تؤكد أن تدهور نظم التعليم هو سبب التدهور الاقتصادي والسياسي.

ورغم اختلاف الأوضاع في دول الخليج، فهي دول تتمتع بعائدات تسمح لها بإحداث تطوير شامل في منظوماتها التعليمية، ورغم أنها "ظاهريا" حققت الكثير وتحتل مراتب جيدة على مستوى التقييمات الدولية، خاصة قطر والإمارات والبحرين، إلا أن لنا تحفظ أساسي على هذا الأمر، فهذه الدول ذات مجتمعين سكانيين منفصلين، يمكن التحكم في كافة مؤشرات القياس بالتحكم في مستوى الوافدين الذين تستقطبهم للعمل، فلا يمكن أن نقول، في حالة مثل دولة الإمارات أن مؤشرات أقل من مليون مواطن إماراتي تتحكم في مؤشرات مجتمع يزيد عن ثمانية ملايين نسمة؟ لذلك فمؤشرات قطر والإمارات يمكن أن "توجه" بالتحكم في "جودة" المجتمعات الوافدة، وهذا بالمناسبة ظلم – نسبياً –دولة مثل الكويت (6.2% فقط من قوة العمل غير الكويتية تحمل مؤهلات عليا).

الأوضاع في مصر – بصفة خاصة – تعاني من تدهور قطاعي التعليم والاقتصاد، وبالتالي، إذا أرادت الدولة أن تحقق "تنمية مستدامة"، فيجب أن تؤسس لسياسات إصلاحية تجعل نظامها التعليمي يحقق تدريجيًا مستويات مقبولة من الكفاءة في الأداء، وبالتالي في المخرجات. واقع الحال في مصر يؤشر إلى تدني مخرجات التعليم الذي لم يقتصر على القطاع الحكومي فقط، بل أصاب التعليم الخاص، رغم تميزه النسبي، وذلك بسبب ضعف مستويات جودة الأداء لمنتسبي وخريجي كليات التربية. لذلك نلفت نظر أصحاب القرار وواضعي السياسات التعليمية بأن الأنظمة التعليمية الناجحة تتوافقُ في سياسةٍ تجْمَعها، وهي التركيز الشديد على تطوير الأداء التعليمي للمعلمين، لما لديه من تأثيرٍ قويٍّ ومباشرٍ

[19] نُسِبت إلى فيلسوفة وعالمة رياضيات، **هباتيا**، عاشت في الإسكندريّة خلال القرن الخامس ميلادي.

على تحْصيل الطلاب وإنجازاتهم. لذلك جمعتهم إجراءات مماثلة لتنفيذ هذه السياسة، نذكر ثلاثة منها، وهي:

- انتقاء الأشخاص المناسبين ليُصْبحوا معلمين،
- تطوير الممارسات التعليمية بأساليب فعّالة،
- ووضع أنظمة تُمكِّنُ الطلاب جميعًا من الاستفادة من الأداء التعليمي الجيد.

وبطبيعة الحال، تعي الحكومات المعنية بأن هذه الإجراءات تتطلّبُ إطاراً تأسيسياً يحتوي على تقييمات وفق معايير صارمة، وتوقعات واضحة، وآليات دعم متباينة للمعلمين والطلاب مع تسهيلات في الموارد الأساسية.

7 مراجع الدراسة

7-1 مراجع بالعربية

1. أسماء الفضالة، تقرير "نظام الإصلاحي في دول مجلس التعاون الخليجي: التحديات والتوصيات السياسية"، مؤتمر القمة والابتكار في التعليم، 2015.
2. كلاوس شواب، تقرير التنافسية العالمية 2016-2017، المنتدى الاقتصادي العالمي، الجزء الأول.
3. المجلس الأعلى للتعليم بأبوظبي، كُتيب سياسات المدارس الحكومية، 2015.
4. مسعود بدري، مغير خميس الغيلي، "هجرة التعليم من حالته الراهنة إلى كفاءة أعلى: إمارة أبو ظبي"، 2014.
5. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، تقرير "التنمية المستدامة تبدأ بالتعليم"، 2016.

7-2 مراجع بالإنجليزية

1. Allington & Johnston, "What do we know about effective fourth grade teachers and their classrooms", interviews in Singapore, South Korea, and Hong Kong, 2000.
2. Barber, "Journeys of discovery", 2005.
3. Decker & Mayer, "The effect of Teach for America on students: Findings from a national evaluation", 2004.
4. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA):Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), TIMSS 2015, International Results in Science – Grade 4.
5. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA):Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), TIMSS 2015, International Results in Science – Grade 8.
6. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA):Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), TIMSS 2015, International Results in Mathematics.

7. J. Reeve, "Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive." *Educational Psychologist*, 44, 159-175, 2009.
8. J. Reeve, and Jang, H. "What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity." *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218, 2006.
9. J. Reeve, G. Nix, and D. Hamm, "The experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice." *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392, 2003.
10. Jenn David-Lang, "The Main Idea", 2013.
11. John Hattie, "Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning", Routledge edition, 2012.
12. L. Darling-Hammond, "Authentic assessment of teaching in context", *Teaching and teacher education*, 16, 523-545, 2000.
13. L. Darling-Hammond, and Ducommun, "Recognizing and developing effective teaching: what policy makers should know and do", National Education Association (NEA) and American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE), C.E. May 2010.
14. M. Lebrun, "Des technologies pour enseigner et apprendre. " De Boeck: Bruxelles, 1998.
15. McKinsey & Company "How the world's best-performing school systems come out on top", September 2007.
16. National Center on Education and the Economy (NCEE), "Tough Choices or Tough Times", 2007.
17. OECD "Attracting Developing and retaining Effective teachers ", 2005.
18. P. Baranyi, Y. Yam, "Fuzzy rule base reduction", Chapter 7 of "*Fuzzy IF-THEN Rules in Computational Intelligence: Theory and Applications*," D. Ruan and E.E. Kerre, (eds.), Kluwer, 2000, p. 135-160.
19. R. Besbes, C. Fournier, R. Ghram, A. M. Alimi, "Evaluation ergonomique de l'encadrement des enseignants de sciences physiques en Tunisie", *Revue Education & Formation*, ISSN 2032-8184 Université de Mons – Belgique, p. 105-118, 2010.
20. Sanders & Rivers "Cumulative and Residual Effects of teachers on future student academic achievement", 1996.
21. Training and Development Agency for schools, Annual report and accounts, 2005.

دور الجدارات الإدارية في تحسين الأداء التنظيمي للموارد البشرية

"رؤية تنموية للمؤسسة التعليمية"

إعداد

د/ سامح عبد المطلب إبراهيم عامر

المعهد العالي لعلوم الإدارة ونظم المعلومات الإداري – شبرا الخيمة

FarahSameh118@gmail.com

المستخلص

يهدف البحث إلى التعرف على دور الجدارات الإدارية في تحسين الأداء التنظيمي للمؤسسات بشكل عام والمؤسسة التعليمية بشكل خاص حيث يعزى لها الاختيار والتعيين والتدريب والتطوير للموارد البشرية المنوطة بتفعيل المنظومة التعليمية. وقد تمثلت مشكلة البحث في السؤال التالي "**ما دور الجدارات الإدارية في تحسين الأداء التنظيمي للموارد البشرية؟**" لذا يتناول البحث مفهوم الجدارة – سماتها – تصنيفها – خصائصها – ومعايير الجدارة – ومفهوم الأداء التنظيمي – وتقييم الأداء ومشكلاتها. ويتناول البحث تصميم نموذج الجدارة التنظيمية – وتطبيقاتها. وأثر تطبيق منهجية الجدارة على الأداء داخل المنظمة إلى جانب آليات تطبيق منهجية الجدارة في المؤسسات التعليمية كما يعرض نموذج الجدارة الشامل للقيادات التربوية بالمنظومة التعليمية.

واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، لذا يركز البحث على الوحدات التنظيمية التابعة لقطاع الشئون الإدارية والتطوير الإداري بوزارة التربية والتعليم والإدارات التابعة لها، وفي النهاية يقدم البحث مجموعة من الكفايات المرتبطة بالجدارة الإدارية للعاملين بالمؤسسة التعليمية (الإنتاجية – القيادية – الفنية – الشخصية).

الكلمات الدالة: الجدارة – الجدارة الإدارية – الأداء التنظيمي – الامتحانات التنافسية – المساواة والعدالة – الحماية والأمان الوظيفي – الكفايات.

The Role of Managerial Competencies in Improving rganizational Performance of H.R

(Developmental Vision for the Education Institution)

Abstract:

The research aims to identify the role of Managerial competencies in improving the organizational performance of, generally, all institutions and, particularly, the educational institutions which (attributed) concerned with selection، recruitment، training and development of human resources assigned to activate the educational system. And it has represented the research problem in the following Question: **"what's the role of Managerial Competencies to improve organizational Performances for H.R in educational institution?".** The research deals with the concept of competencies characteristics – Classified – Standers…. Also, the concept of organizational performance

– Evaluation and its problems – research offers a design of competencies model and its applications – and its impact on performance within organization.
Besides the mechanisms of appling competency methodology in educational institutions, it also presents a total competency model for educational leaders in educational organizations.

The research used the destructive analytic approach. So, the research focuses on organizational units affiliated to the sector of managerial affairs and development (Ministry of Education).

The research presents asset of treats (merit) related to managerial competency for (H.R.) the employees in the educational institution (Productivity – Leadership – Technical – Personal).

Key Words:

Competency – Managerial Competency – Organizational Performance – Competitive Exams – Equality and Justice – Protection and Job Security – Merit (treats).

1- مقدمة:

لضمان البقاء والاستمرار للمؤسسات في تقديم خدماتها فإن عليها أن تواكب التطوير والتحسين المستمرين للتمكن من مواجهة التحديات المتغيرة المتسارعة، واغتنام الفرص المتاحة، وعليها الاهتمام بنظمها الإدارية وعملياتها، فلم تعد الأساليب التقليدية للاختيار والتعيين، بطرق بدائية بسيطة، ملائمة لتعقد الأعمال والوظائف وتنوع مستويات ومهارات وخبرات وثقافات العاملين من جهة، ومن جهة أخرى لزيادة حدة مشكلات العمل مع زيادة متطلبات العصر الجديد المتسمة بالتغيير والتطوير المستمرين، مما يشكل ضغطاً كبيراً على إدارة الموارد البشرية لإيجاد ممارسات إدارية حديثة تمكنها من مواكبة هذه التحديات المعاصرة.

لذا كان لابد من معرفة مفاهيم الممارسات الإدارية الحديثة، ومدى تأثيرها على المؤسسات بشكل عام والأداء التنظيمي بشكل خاص في القطاع العام، ومنها اعتماد منهجية الجدارة التنظيمية وبيان أثرها على أداء المؤسسة ككل. وحيث لوحظ في الآونة الأخيرة انخفاض مستوى الأداء، فمن الأهمية بمكان معرفة ودراسة الأثار المترتبة على تطبيق منهجية الجدارة في المؤسسات بشكل عام والمؤسسة التعليمية بشكل خاص من حيث جدواها وإمكانية تطبيقها وعلاقتها بالأداء التنظيمي.

2- مشكلة البحث:

إن عملية الاختيار والتعيين والترقي في مديريات التربية والتعليم وقطاع الشئون الإدارية والتطوير بالوزارة لا تزال تعتمد الأساليب والأدوار التقليدية في إدارة دفة أمور العمل والأنشطة اليومية لديها، الأمر الذي أوقعها في العديد من المشكلات، إذ أن نظم التعيينات السائدة بصورة تقليدية من اجتهادات بسيطة ومقابلات شخصية وتعليمات عليا حول التعيين المركزي تتناسى بذلك التعيين القائم

على أساس الشهادة والتخصص الدقيق والمهارة والخبرة والمعرفة والقدرات بالإضافة إلى الاختبار والمقابلة، فنجاح الإدارة في مواجهة التحديات يعتمد على مدى تطبيق منهجية الجدارة. واستنادا على ذلك فإن مشكلة الدراسة يمكن أن تصاغ من خلال السؤال الرئيسي التالي:

"ما دور منهجية الجدارة التنظيمية في تحسين الأداء بمديريات التربية والتعليم؟"

3- أسئلة البحث:

4 – 1 – ماذا نعني بالجدارة؟

4 – 2 – ما واقع الأداء التنظيمي وكيف يمكن تقييم هذا الأداء؟

4 – 3 – كيف يمكن تصميم نموذج للجدارة يؤثر في تحسين الأداء التنظيمي بالمؤسسة التعليمية؟

4- أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أنها ترتكز على موضوع هام يؤثر على قدرة المؤسسات العامة وتحقيقها لأهدافها، حيث إن تطبيق مفهوم الجدارة التنظيمية في مؤسساتنا هو استثمار طويل الأجل للموارد البشرية من خلال تنمية وتطوير المهارات والمعارف للقيادات ويؤدي بالتالي إلى تحسين أدائهم وزيادة الإنتاجية وتحقيق المؤسسة لأهدافها.

وتبرز هذه الأهمية في أنها قد تساهم في مساعدة القيادات التربوية بمديريات التربية والتعليم وقطاع الشئون الإدارية والتطوير بالوزارة على الاستفادة من نتائجها ومعرفة ما هو مطبق لديها وما يستوجب تطبيقه، حيث إن تبني إستراتيجية منهجية الجدارات يعتبر خطوة رئيسية في تحديد الرؤية المستقبلية لإدارة الموارد البشرية ويسهم بالتالي في تحسين مستويات الأداء.

5- أهداف البحث:

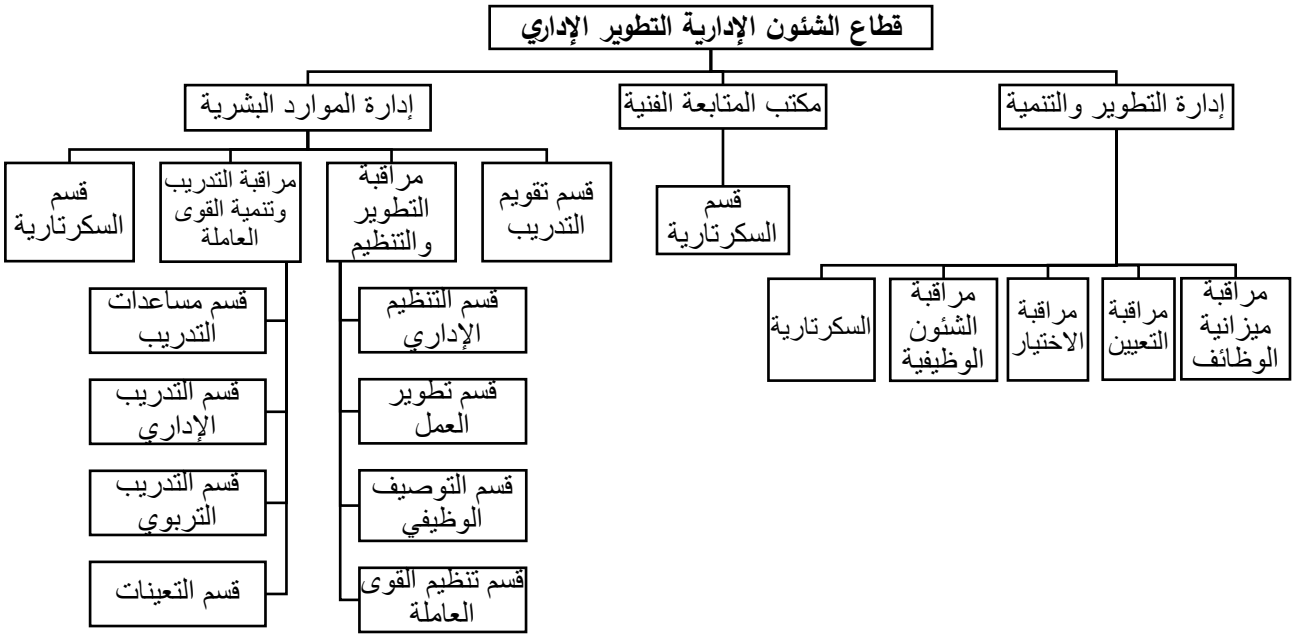
يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

6 – 1 – بيان مدى علاقة الارتباط بين تطبيق منهجية الجدارة والأداء في المؤسسات التعليمية.

6 – 2 – بيان مدى أثر تطبيق منهجية الجدارة على الأداء في المؤسسات التعليمية.

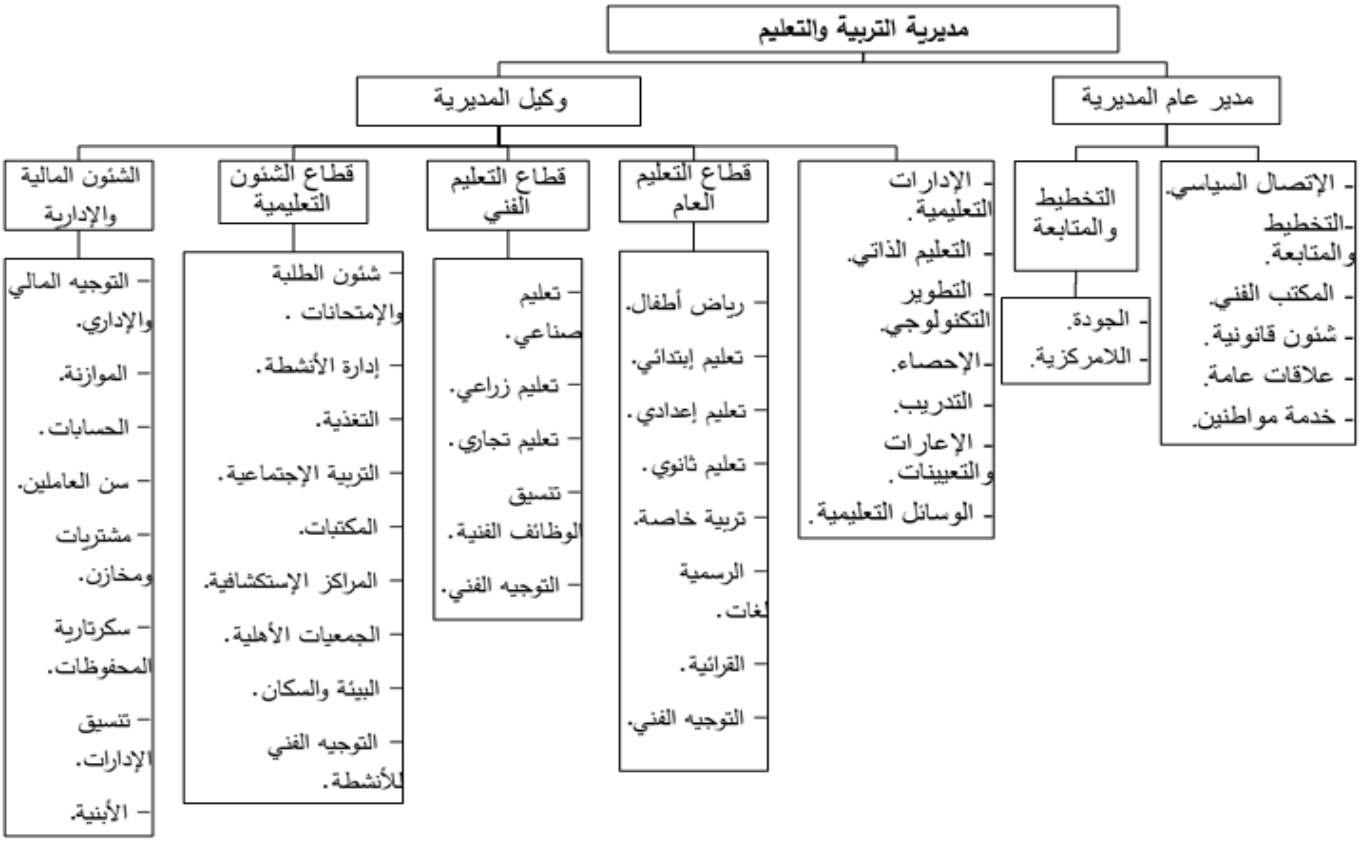
ويركز البحث على القيادات العاملة بوزارة التربية والتعليم والوحدات التنظيمية لقطاع الشئون الإدارية والتطوير الإداري بشكل خاص – وأيضاً القيادات بمديريات التربية والتعليم. انظر الشكل رقم (1) والشكل رقم (2) – التاليين:

وزارة التربية والتعليم – الوحدات التنظيمية التابعة لقطاع الشئون الإدارية والتطوير الإداري



الشكل رقم (1) يوضح الهيكل التنظيمي لقطاع الشئون الإدارية والتطوير الإداري

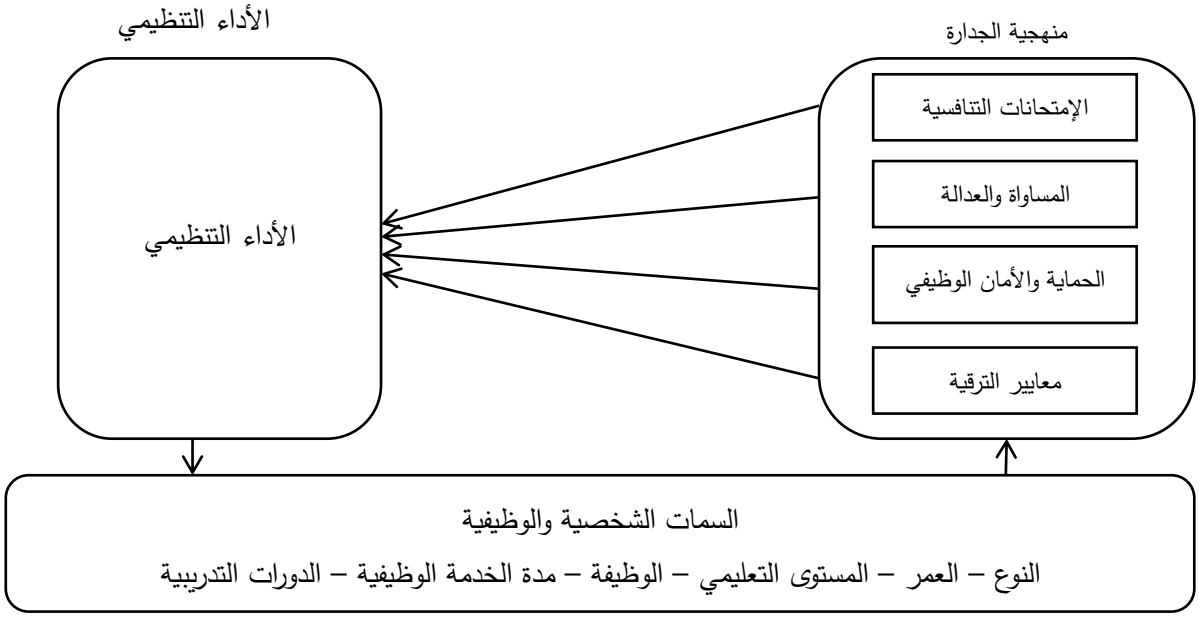
المصدر: وزارة التربية والتعليم



الشكل رقم (٢) يوضح الهيكل التنظيمي لمديرية التربية والتعليم

المصدر: وزارة التربية والتعليم

6- نموذج البحث:



الشكل رقم (3) نموذج البحث

من إعداد الباحث بالاعتماد على دراسة رياض أحمد (2008) وخالد المعلم (2015).

- **المنهج المستخدم:** اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي.

7- مصطلحات البحث الإجرائية:

8- 1 امتحانات تنافسية:

أن تكون الامتحانات والمقابلات موضوعية وصادقة تتناسب مع متطلبات الوظيفة الشاغرة، وأن تكون الامتحانات تحت مسؤولية جهة مركزية أو لجنة محايدة (رياض أحمد، 2008، 47).

8- 2 المساواة والعدالة:

أن تكون فرص التقدم للشغل الوظائف متاحة لكل من لديه المؤهلات اللازمة لشغل تلك الوظيفة دون أن يكون هناك تمييز من ناحية العرق أو الجنس أو الدين أو العشيرة وغيرها من مظاهر التمييز (رياض، 2008، 47).

8- 3 الحماية والأمان الوظيفي:

إعطاء الموظف حرية التعبير وأن تكون هناك قنوات للتواصل بينه والرؤساء (خالد المعلم، 2015، 9).

8- 4 (معايير الترقية) الكادر الوظيفي:

ويقصد به أن يكون هناك نظام للخدمة المدنية من خلاله تتضح حقوق العاملين في الأجهزة الحكومية، وأن يحتوي هذا النظام على تصنيف للعاملين من حيث الفئة والدرجة الوظيفية، بالإضافة إلى أسس ومعايير النقل والترقية والإجازات والرواتب وتقييم الأداء والتدريب (خالد المعلم، 2015، 9).

8- 5 الأداء التنظيمي:

النشاط الذي يحدد مدى نجاح الوحدات الاقتصادية واستمراريتها، ومقدرة تلك الوحدات على التأقلم مع البيئة المحيطة بها وفق الأسس والمعايير التي تم وضعها مسبقاً تبعاً للنشاطات التي تمارسها هذه الوحدة (سامح عامر، 2012، 39).

8- 6 المؤسسة التعليمية:

القيادات والأقسام بقطاع الشئون الإدارية والتطوير الإداري والمديريات التعليمية.

9- الدراسات السابقة:

9-1 الدراسات العربية:

9- 1-1 دراسة (رياض أحمد أبازيد ، 2008) بعنوان "مدى تطبيق معايير الجدارة في اختيار المديرين في مراكز الوزارات في الأردن"، يهدف الباحث من الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق مراكز الوزارات في الأردن لمعايير الجدارة في عمليات اختيار المديرين، وأوضحت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة حول تطبيق تلك المعايير، وقد أوصى الباحث بناءً على نتائج الدراسة بأن يتم الالتزام بنظام الخدمة المدنية في عمليات التعيين والاختيار بالإضافة إلى ضرورة تفعيل دور إدارة الموارد البشرية في إجراءات الاختيار.

9- 1- 2 دراسة (إيهاب جرعون، 2009) بعنوان "واقع سياسات الاختيار والتعيين في الوظائف الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وأثره على الولاء التنظيمي"، يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على السياسات التي تتبعها الوزارة في عمليات الاختيار والتعيين للوظائف الإدارية بالإضافة إلى التعرف على ولاء العاملين في تلك الوظائف الإدارية. وقد توصل الباحث إلى أن الوزارة تتبع السياسات المكتوبة في إجراءات الاختيار والتعيين، كذلك فإن التزام الوزارة في هذا الشأن جاء بدرجة أقل من المطلوب. وبناءً على نتائج الدراسة فقد أوصى الباحث بتفعيل الوسائل الرقابية من خلال الاهتمام بمضمون الإجراءات.

9– 1– 3 دراسة (أمل فهيم زيادة، 2010) بعنوان "أثر تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة على الأداء التنظيمي"، لقد قام الباحث بتطبيق هذه الدراسة على المصارف التجارية الفلسطينية حيث يهدف البحث من خلال هذه الدراسة إلى تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة على الأداء التنظيمي في تلك المصارف. وقد توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها: أن اهتمام تلك المصارف بتطبيق الجودة الشاملة كان بدرجة متوسطة، كذلك أوضحت الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد الجودة الشاملة على الأداء التنظيمي بأبعاده المختلفة. وعلى ضوء تلك النتائج فقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بتطبيق الجودة الشاملة بكافة أبعادها.

9– 1– 4 دراسة (عمر سليم عدوان، 2011) بعنوان "واقع سياسة الاختيار والتعيين وأثرها على المسار الوظيفي للعاملين في المصارف العاملة في قطاع غزة"، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع سياسة الاختيار والتعيين وأثر ذلك على المسار الوظيفي للعاملين في المصارف العاملة في قطاع غزة، ومعرفة مهنية الإجراءات التي تقوم بها المصارف في عملية الاختيار والتعيين، وكفاءة الأفراد القائمين على ذلك.

9– 1– 5 دراسة (عبد الله عطية الزهراني، 2012) بعنوان " إستراتيجيات التدريب وأثرها على الجدارات السلوكية للعاملين في المصارف التجارية السعودية"، من خلال هذه الدراسة يهدف الباحث إلى معرفة الأساليب المتعلقة بالإستراتيجيات المتبعة في التدريب وأثر تلك الأساليب على الجدارات السلوكية للعاملين بتلك المصارف، وخلصت هذه الدراسة لعدة نتائج أهمها:

- أن ممارسة أنشطة التدريب ومراحل العملية التدريبية من قبل المديرين في تلك المصارف جاءت بدرجة متوسطة.

9– 1– 6 دراسة (خالد المعلم، 2015) بعنوان "مستويات تطبيق منهجية الجدارة التنظيمية وأثرها على الأداء التنظيمي"، دراسة ميدانية في مكتب وزير الدولة ومحافظ ظفار، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها:

- وجود علاقة ارتباط طردية بين مستويات تطبيق منهجية الجدارة والأداء التنظيمي.
- وجود علاقة ارتباط طردية بين الامتحانات التنافسية المفتوحة ومستويات الأداء التنظيمي.

9 – 2 الدراسات الأجنبية:

9– 2– 1 دراسة (Singer and Lange. 1994) في الزهراني (2012) ، بعنوان "التوظيف المفضل: وجهة نظر إدارية". هدفت هذه الدراسة إلى بيان الأسباب المعارضة وتأييد الالتزام

بتطبيق نظام الجدارة ومبدأ التكافؤ في الفرص، وبيان أن مفهوم الجدارة يتغير بناءً على المعلومات من وجهة نظر أفراد العينة أم لم يتغير. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن عينة البحث فضلت نظام الجدارة على تكافؤ الفرص في اختبارات التوظيف. وقد بينوا أن تأييدهم لنظام الجدارة يسعى إلى وضع العامل المناسب في المكان المناسب.
- عدم وجود تأثير على المديرين عبر المعلومات التي أعطيت عن كافة الإيجابيات والسلبيات في نظام الجدارة.

9- 2- 2 دراسة (Stevens and Farham. 2000) في خالد المعلم (2015)، بعنوان "تطوير وتطبيق معيار الكفاءة في تعيين الموظفين في دائرة الخدمات الاجتماعية"، وطبقت الدراسة على مجلس مقاطعة غرب سوسكن. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- أن النظام المعمول به في اختيار العاملين يتطلب الفهم بمسائل المساواة والإجراءات من قبل المسئولين عن التوظيف.
- أن انتقاء العاملين يرتكز على المقابلات والاختبارات المرجعية ونموذج الطلب، في دائرة الخدمات الاجتماعية، ولكن لم يتم إدارة هذا النظام بشكل كامل.

9- 2- 3 دراسة (Wilk and Cappelli. 2003) في رياض أحمد أبازيد (2008)، بعنوان "فهم محددات استخدام صاحب العمل لطرق الاختيار والتعيين". هدفت الدراسة إلى بيان المحددات التي يستخدمها أصحاب العمل في التعيين واختيار العاملين في التوظيف، وبيان السبب في الاختلافات بين أصحاب العمل في استخدام هذه الطرق. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة إيجابية بين الوظائف التي تحتاج تدريباً ومهارةً وأجراً مرتفعاً وبين كافة وسائل اختبار المهارة والقدرة والموهبة.
- بينت الدراسة أن مصدر المعلومات المستخدمة بصورة كبيرة لاختيار المرشحين للوظائف حسب أهمية المعلومة كما يلي: نموذج طلب العمل، والموظف السابق، والمدرس السابق الذي يمتلك المعرفة والخبرة، وكشف الدرجات، والمقابلة الشخصية، والامتحان الكتابي، وفحص نماذج العمل.

أولاً: الجدارة التنظيمية

1-مقدمة:

تتجه المنظمات المعاصرة نحو الابتكار والتحسين المستمر في العديد من الجوانب المتعلقة بالمنظمة لمواجهة التحديات والتغيرات المتسارعة التي يتسم بها عصرنا الحالي. ونتيجة لهذه التحديات

أصبح من واجب إدارة المنظمات وخاصة المنظمات التعليمية العمل على بذل المزيد من الجهود لتطوير وتحسين الأساليب التي تستخدمها في العمل، حتى تكون أكثر فاعلية في تحقيق أهدافها الموضوعة، ولا يأتي ذلك إلا من خلال الاستغلال الأمثل لمواردها البشرية، باعتبار أن العنصر البشري هو الحاكم والمتحكم في العمليات الإدارية، ولا تتحقق فاعليتها إلا من خلال العنصر البشري. وتتمثل الاستجابة لهذا التوجه في عمليات الترقية للأفراد المناسبين في الوزارات المؤسسات الحكومية والتعليمية وفق نظام الجدارة التنظيمية والاستحقاق، بحيث يتم وضع الشخص المناسب في المكان المناسب من أجل النهوض بالأداء لأعلى مستوى من الكفاءة.

2-مفهوم الجدارة:

ارتبط مفهوم الجدارة كما أشار (رياض أبازيد 2008) بالعديد من الممارسات الإدارية الخاطئة في التوظيف والاختيار لشغل الوظائف التي كانت في كثير من الأحيان تعتمد على الآراء الشخصية في المتقدم لشغل الوظيفة بالإضافة لاختيار وفق الانتماءات السياسية والعلاقات الاجتماعية للمتقدم (رياض أبازيد، 47) (إبراهيم الملكاوي، 2015).

وحتى يتضح مفهوم الجدارة بصورة كاملة فإن الباحثين والكتاب قد أوردوا مساحة كبيرة في تناول هذا المفهوم، ومن التعريفات التي جاءت بصدد الجدارة التعريفات التالية :

عرفها "فلشمان" وزملاؤه (1995) بأنها مجموعة المعارف والمهارات والقدرات التي يمتاز بها فرد عن الآخر بالإضافة إلى القيم والاهتمامات (عبد الله الزهراني، 2012، 13). وآخرون يرون أن الجدارة هي مجموعة من الخصائص التي ترتبط بالمجالات التي تتطلب أداءً عالياً من الفرد، بالإضافة إلى المعرفة والمهارة والقدرة التي ينبغي توفرها في الفرد لتساعده على القيام بعمله بالشكل المطلوب (عبد الله الزهراني، 2012، 714). بينما ينظر آخرون للجدارة على أنها عادات العمل التي يتم صياغتها كتابياً وبالإمكان قياسها من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة (عبد الله الزهراني، 2012، 714). كما عرفها عبد الله الزهراني بأنها امتلاك الفرد العامل لمجموعة من الخصائص الشخصية التي تساعده على أداء عمله بشكل مميز، سواء كانت هذه الخصائص مهارة أو سلوكيات أو دافع (عبد الله الزهراني، 2012، 715). أما (خالد المعلم 2015) فلقد أورد عدة تعريفات لمفهوم الجدارة على النحو التالي:

- مميزات يملكها الفرد ينتج عنها أداء مميز.
- الجدارة هي اتصاف الفرد بالمهارة والمعرفة التي ينتج عنها أداء فعال.
- مجموعة العناصر والصفات ذات الصلة بكفاءة الفرد الفنية والإدارية وكذلك درجة الانضباط وحسن التعامل.

- وتبعاً للتعريفات التي تناولت مفهوم الجدارة فإن الباحث يتفق مع ما أورده (خالد المعلم، 2015) بأن الجدارة هي العناصر والصفات ذات الصلة بكفاءة الفرد الفنية والإدارية وكذلك ما يتعلق بالصفات الشخصية المتمثلة في الانضباط وحسن التعامل، وهو التعريف الأشمل نسبة إلى أنه قد جمع كافة المتطلبات التي يجب توافرها في الفرد حتى يستطيع القيام بمهام عمله بشكل مميز فالمهارات والمعارف والجوانب الفنية التي يجب توافرها في الفرد حتى يستطيع القيام بمهام عمله بشكل مميز غير كافية ما لم ترتبط بالخصائص الشخصية التي تلعب دوراً كبيراً في جدارة الشخص ببذل الوظيفة.

ومن هنا يمكن القول إن الجدارة بالمؤسسة التعليمية "**هي مجموعة من المعارف النظرية والمهارات العلمية والسلوك المعياري المنبثق عن قيم عمل احترافي والمرتبطة والمختلطة ببعضها البعض بنسب متفاوتة حسب طبيعة العمل وتطويرها باستمرار، والتي تؤدي جميعها إلى التفوق السامي بالأداء وبالتالي تحقيق النتائج المطلوبة أو تفوقها**".

وبالتالي فإن الجدارات منهجية إبداعية فريدة وفعالة للتطوير على مستوى المنظمة التعليمية والمستوى الوظيفي للفرد، حيث إنها تصلح لكل الوظائف الإدارية والمهن الفنية حيث يتم تحديد الواجبات والمهام الدقيقة لكل وظيفة ويرافقها قائمة بالمعارف والمهارات والجوانب السلوكية اللازمة والأدوات والمعدات والموارد الأخرى ذات العلاقة وأيضاً التوجه المستقبلي لكل القائمين على إدارة المؤسسة التعليمية.

- إذاً الجدارة (SKABEEC) هي:
  - المهارات Skills – المعرفة Knowledge.
  - القدرة Ability – السلوك Behavior.
  - الخبرة Experience – الفاعلية Efficiency.
  - القوة Capacity.

وترتكز مهمة إدارة الموارد البشرية التي تتبنى مفهوم الجدارة في العمل على استخدام هذا المفهوم ونتائج تحليل عناصره في كافة العمليات التي تتم داخل المنظمة سواء كانت عمليات الاختيار والتعيين، أو تصميم الوظائف في تلك المنظمة أو من خلال عمليات إدارة الأداء، على أن تكون الجدارة الأساس الذي تعتمد عليه إدارة الموارد البشرية في تنمية العاملين ومكافآتهم (طه كامل، 2009، 13).

وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية الجدارة في المجالات التالية:

(أ) الاختيار والتعيين:

فمن خلال تطبيق مفهوم الجدارة في عمليات التعيين والاختيار فإن قرارات التعيين الصادرة من القيادات الإدارية للمؤسسة تكون تبعاً للبيانات المتعلقة بالإمكانيات المتوفرة لدى الفرد التي تؤدي إلى النجاح الفعلي (على سفلان، 2009).

(ب) المسار الوظيفي والترقية:

إن مفهوم الجدارة يساعد المديرين على اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالترقيات وتطوير وتغيير المسار الوظيفي من خلال البيانات التي توضح نجاح الموظف في وظيفته الجديدة حال أن يتم ترقيته.

فتتبعاً لمفهوم الجدارة فإن الترقية للمناصب تتم لمن هو أقدر على العطاء (خالد المعلم 2015، 17).

(ج)التدريب والتطوير:

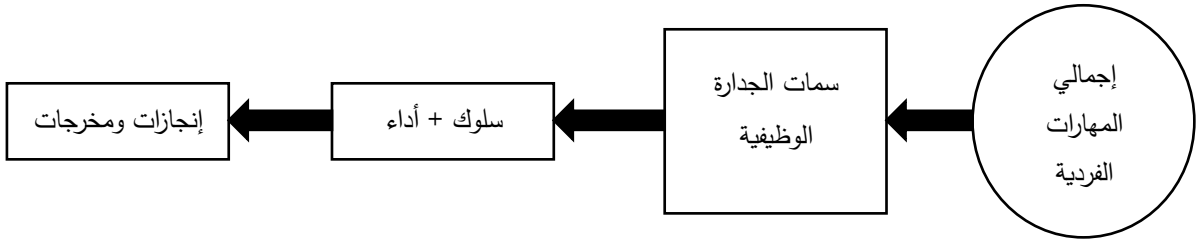
إن تحديد مواضع القصور لدى الفرد يحتاج إلى تجديد متطلبات تدريبه لمعالجة أوجه القصور لديه، فمدخل الجدارة يوضح الفارق بين ما يتمتع به الفرد فعلياً من مهارات وبين متطلبات الوظيفة (طه كامل، 2009، 14).

(د) إدارة الأداء:

فالالتزام بوضع وتأكيد معايير للعمل المطلوب وفقاً لتدرج تسلسلي واضح ودقيق من شأنه أن يؤدي إلى مؤشرات قياس لتقويم الأداء يصعب الجدال حولها (ممدوح، 2008، 14).

وبناءً على ذلك فتطبيق مفهوم الجدارة يؤكد أن التأهيل العلمي وحده لم يعد هو الحاكم في أهلية الشخص بالحصول على الوظيفة، فبالإضافة إلى التأهيل العلمي فإن الخبرة العملية ذات أهمية كبرى في مجال الاختيار والتعيين المبني على مدخل الجدارة كأساس في عمليات الاختيار والمفاضلة بين المتقدمين لشغل وظيفة ما، بالإضافة إلى أن الالتزام الأخلاقي والانضباط في العمل من الصفات المكملة لمفهوم الجدارة (خالد المعلم، 2015، 18).

ويميل البحث الحالي إلى عدم كفاية التأهيل العلمي وحده كأساس لعمليات الاختيار والتعيين في المؤسسات التعليمية ومعايير المفاضلة في عمليات التعيين. فنجاح الفرد بالإضافة إلى جانب التأهيل العلمي يتطلب مواصفات عديدة ترتبط بشخصيته كالأمانة والنزاهة، وسلوكياته تجاه الآخرين في بيئة العمل. لذلك ينبغي على القائمين بإدارة المؤسسة التعليمية العمل على أن تكون معايير الجدارة شاملة لكل ما من شأنه أن يسفر عن أداء متميز بأعلى درجة ممكنة من الكفاءة والجودة، والشكل التالي يوضح العلاقة بين الجدارة ومستوى الأداء:



شكل رقم (4) العلاقة بين الجدارة ومستوى الأداء

3-مكونات الجدارة:

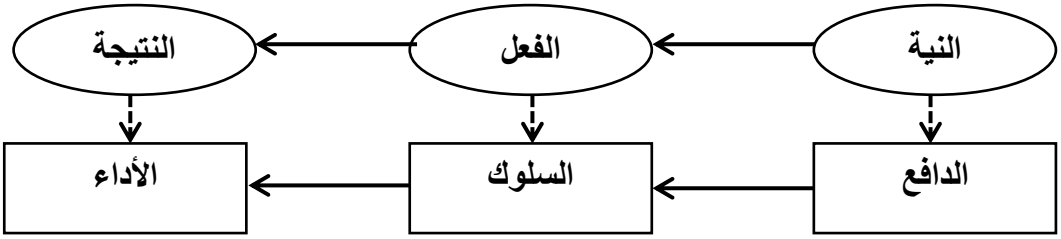
أهم العناصر التي يتكون منها مفهوم الجدارة التي أشار إليها (خالد المعلم 2011) بأن الجدارة تتكون من ثلاثة عناصر هي:

3 – 1 – الخاصية الضمنية:

المقصود بالخاصية الضمنية وجود الجدارة كجزء من شخصية الفرد بحيث من خلال هذا الوجود تستطيع التنبؤ بالسلوك في العديد من المهام الوظيفية. لذلك فإن الجدارة تعتبر من الصفات الضمنية التي يمتاز بها الفرد حيث تشير إلى طرق التصرف والتفكير. حيث تمتاز هذه الخاصية بالثبات لفترات معقولة (خالد المعلم 2016، 16).

3 – 2 – العلاقات السببية:

ويقصد بالعلاقات السببية إمكانية تنبؤ الجدارة بالتصرف أو الأداء فمن خلال جدارات الدوافع والمفهوم الذاتي يمكن التنبؤ بالسلوكيات ذات الصلة بالمهارة والتي بدورها تعكس النتائج التي سوف يكون عليها أداء العمل (طه، 2009، 10). ويمكن توضيح هذه العلاقة من خلال الشكل التوضيحي التالي:



شكل رقم (5) نموذج العلاقات السببية، المصدر: (طه، 2009، 10) ، (المعلم، 2015، 19)

ويتضح من خلال هذا الشكل أن الجدارة بصورة عامة تشتمل على النية ويقصد بالنية الدافع المحرك باتجاه فعل ما لتحقيق نتيجة معينة.

3 – 3 – المرجع المعياري:

ويقصد بالمرجع المعياري مقدرة الجدارة على التنبؤ بقدرة الشخص على القيام بعمل ما أو عدم قدرته وذلك تبعاً لمعيار أو مواصفات معينة (سامح عامر، 2011).

وبذلك يمكن القول إن المرجع المعياري يمثل أهمية كبرى في تعريف الجدارة، حيث إن الخاصية لا تعد جدارة ما لم تتنبأ بشيء له معنى في أرض الواقع.

4-خصائص الجدارة:

تمتاز الجدارة بعدة خصائص وتتمثل هذه الخصائص كما أشار (المعلم 2015، الملكاوي 2015) في الخصائص التالية:

4 – 1 – الدوافع:

وهي تلك الأشياء التي يفكر فيها الفرد بصورة مستمرة أو الأمر الذي يدفعه للقيام بتصرف ما. ومن هنا يتضح الدور الذي تقوم به الدوافع حيث تقوم باختيار السلوك الذي ينتج عن الشخص وتوجيه ذلك السلوك نحو أداء محدد لتحقيق نتائج محددة ألا وهي الأهداف المرجوة.

4 – 2 – الصفات:

ويقصد بها السمات المادية التي تميز الفرد عن الآخر بالإضافة إلى قوة الاستجابة لظرف أو معلومة. ومن الأمثلة على ذلك الابتكارية، الجدية . الاستجابة، القدرة على إدارة الوقت، الدبلوماسية.

4- 3 – المفهوم الذاتي:

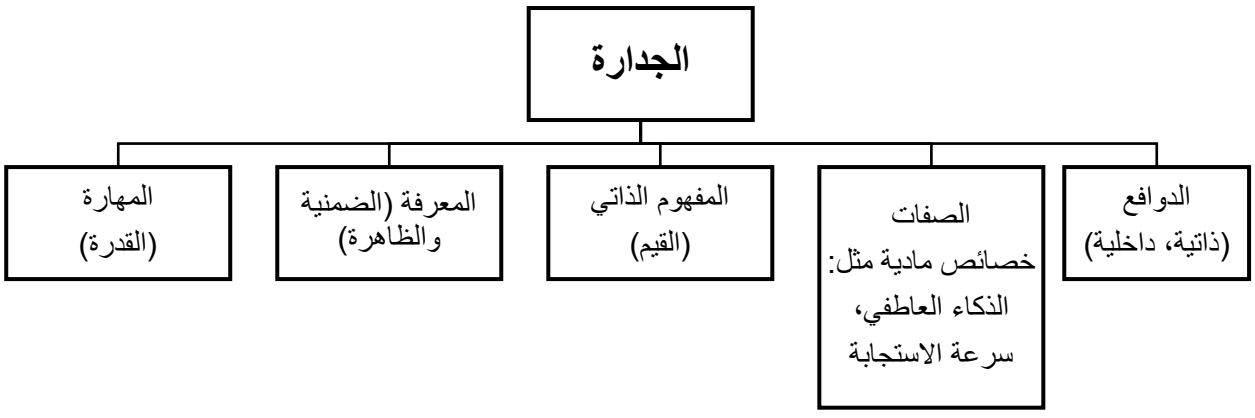
بقصد بالمفهوم الذاتي توجهات الفرد بالإضافة إلى قيمته الذاتية. ومن الأمثلة على ذلك الثقة بالنفس، الأمانة، الولاء، التفاني، المشاركة، المبادرة...إلخ

4- 4 – المعرفة:

ويقصد بها ما يمتلكه الفرد من معلومات في مجال من مجالات المعرفة.

4- 5 – المهارة:

ويقصد بالمهارة الخبرة والقدرة التي يمتلكها الفرد للقيام بمهمة ذهنية أو مادية. ومن الأمثلة على المهارة قدرة الفرد على معالجة المعلومات والبيانات وتحديد الأسباب والنتائج واتخاذ القرار الرشيد.



شكل رقم (6) يوضح خصائص الجدارة.

5- تصنيف الجدارات:

هناك العديد من التصنيفات للجدارة كما جاءت في (عبد الله الزهراني، 2012، 715) فقد صنف الجدارة إلى نوعين هما:

5- 1 الجدارة الفنية:

هي المعرفة والمهارة التي يتمتع بها الفرد في أحد المجالات التي يستطيع من خلالها تحقيق فاعلية في الأداء.

5- 2 الجدارة السلوكية:

هي الخصائص والدوافع التي تشكل سلوك الأفراد وهذه الجدارة تعكس الكيفية التي تستخدم بها المعرفة والمهارة لتحقيق الأهداف.

5-3 وبذلك يمكن القول إن الجدارة سواء كانت سلوكية أو فنية لا بد أن يتوفر فيها عنصران هما:

5- 3- 1 تأكيد الجدارة:

ويقصد به المعنى الحقيقي للجدارة ويعتبر تعريف الجدارة اللغة المشتركة بين كل الأطراف المسئولة في المنظمة بشكل عام.

5- 3- 2 نطاق الجدارة:

ويحدد من خلاله النمط السلوكي أو مستوى الأداء المطلوب للجدارة، ويجب تحقيق التسلسل التطوري والتقدمي لها بشكل منطقي (المعلم 2015، 21).

6- مبادئ الجدارة:

هناك العديد من المبادئ التي يتضمنها مفهوم الجدارة، ولا تقتصر تلك المبادئ على عمليات الاختيار والتعيين بل تشمل جميع إجراءات وظائف إدارة الموارد البشرية (رياض أبازيد، 2008، 47). وتتمثل هذه المبادئ في التالي:

6 – 1 امتحانات تنافسية مفتوحة: وينبغي أن تتضمن الآتي:

أن يتم الإعلان عن تلك الوظائف الشاغرة بمختلف الطرق وتوضيح الشروط الواجب توافرها في المتقدم لشغل تلك الوظيفة، وأن تكون الامتحانات والمقابلات موضوعية وصادقة تتناسب مع متطلبات الوظيفة الشاغرة. وأن تكون الامتحانات تحت مسؤولية جهة مركزية أو لجنة محايدة والقيام بترتيب المتقدمين لشغل الوظيفة الشاغرة حسب المهارات والخبرة والمعرفة التي يتمتع بها كل فرد. وإمداد المتقدمين بنتائج الامتحانات على أن يتم إعطائهم الفرصة لمراجعتها (رياض أبازيد، 2008، 47).

6- 2 المساواة والعدالة:

أن تكون فرص التقدم لشغل الوظائف متاحة لكل من لديه المؤهلات اللازمة لشغل تلك الوظيفة دون أن يكون هناك تمييز من ناحية العرق أو الجنس أو الدين أو العائلة وغيرها من مظاهر التمييز.

ولكن هناك اعتبارات اجتماعية تقيد هذه العدالة ويتمثل هذا في أبناء الشهداء والأيتام وذوي الاحتياجات الخاصة فهؤلاء لهم الحق في الوظائف من أجل تحسين أوضاعهم الاجتماعية (رياض أبازيد 2008، 47).

6- 3 الأمان الوظيفي:

تتمثل مظاهر الأمان الوظيفي في إعطاء الفرد حرية التعبير وأن تكون هناك قنوات للتواصل بينه والرؤساء، بالإضافة إلى وضع آليات للاستئناف ضد أي قرار غير عادل في حقهم أمام المحاكم الإدارية والجهات المختصة (المعلم، 2015، 22).

6 – 4 (معايير الترقية) الكادر الوظيفي:

ويقصد به أن يكون هناك نظام للخدمة المدنية من خلاله تتضح حقوق العاملين في المنظمة، وأن يحتوي هذا النظام على تصنيف للعاملين من حيث الفئة والدرجة الوظيفية، بالإضافة إلى أسس ومعايير النقل والترقية والإجازات والرواتب وتقييم الأداء والتدريب.

7- آليات تطبيق الجدارة في المؤسسات التعليمية:

يمكن التحقق من تطبيق الجدارة من خلال الحكم على عدة معايير وآليات ومدى توافرها من خلال الاستفادة من قبل العاملين وعلى أرض الواقع وهذه الآليات والمعايير هي:

7- 1 معايير الترقية:

إن قوانين الترقية مختلفة بين مؤسسة وأخرى وذلك حسب اللوائح والتشريعات وطبيعة العمل في المنظمة ويكون ذلك عبر بعض الأنظمة وهي كالتالي: نظام الترقية حسب الأقدمية، نظام الجدارة والكفاءة، نظام يجمع بين الأقدمية والكفاءة، ويلزم المؤسسة التعليمية نظام الكفاءة نظراً لطبيعة العمل الحيوي بتلك المؤسسة.

7- 2 معايير التعيين:

هي العملية الإدارية التي يتم بموجبها المفاضلة بين الأفراد الراغبين في الوظيفة واختيار الأفضل والملائم وفق المعايير التي تعتمدها المؤسسة في التعيين واختيار الموظفين ولكن مع ضمان العدل والمساواة بين الأفراد المتقدمين لشغل الوظيفة ويمكن حصر هذه المعايير بما يلي:

الاختيار المطلق للإدارة، اختيار الموظفين عن طريق الشعب والأقسام، اختيار الموظف عن طريق الإعداد الفني، نظام الوظائف المحجوزة عبر المفاضلة والمسابقة (ماجد، 2007، 134).

7 – 3 تقييم الأداء:

تشمل عملية تقييم الأداء الوظيفي عدداً من العناصر الأساسية وهي كالآتي:

- وجود مستوى أو معدل محدد يجب أن يصل إليه الموظف.
- قياس الأداء الفعلي للموظف وبالمعدل المطلوب (المستهدف).
- تقييم سلوك الموظف وأدائه من خلال معايير ومقاييس معينة.
- القيام بتسجيل النتائج المترتبة على هذا التقييم.
- القيام بتبليغ الموظف بالنتائج (سعاد البرنوطي، 2004، 189).

7– 4 التدريب:

إن هدف التدريب هو السعي إلى إزالة كافة الجوانب السلبية والتي فيها قصور في أداء وسلوك الفرد أو عدم المقدرة على الأداء والسلوك وفق المستوى الذي تتطلبه إدارة المؤسسة والقيام بإعداد الفرد الذي تتوفر فيه القيم والقدرات والمعارف والاتجاهات للتدرج الوظيفي والاستعداد للتغيير والتطوير المستمر بما يواكب المسئولية الأكبر في المستقبل (سامح عامر، 2015).

7– 5 قياس الرضا:

إن الرضا الوظيفي يعد حالة من القبول والقناعة عن تفاعل الفرد مع عمله وإشباع الرغبات والحاجات وتحقيق الطموحات عبر الشعور بالثقة بالوظيفة الموكلة إليه وولاء الموظف لعمله وزيادة الفاعلية في أدائه ليحقق الأهداف المنشودة من العمل، كما يعد الرضا الوظيفي محصلة للخبرات والمعارف والمهارات التي يتمتع بها الفرد والمرتبطة بالعمل (سامح عامر، 2011).

من كل ما سبق، فإن مفهوم الجدارة يساعد القائمين على اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالترقيات والتطوير الوظيفي للأفراد من خلال البيانات التي توضح نجاح الفرد في وظيفته الجديدة والتأهيل العلمي فالخبرة العملية ذات أهمية كبرى في مجال الاختيار والتعيين المبني على مدخل الجدارة كأساس في عمليات الاختيار والمفاضلة بين المتقدمين لشغل الوظيفة.

ثانياً: الأداء التنظيمي

1– مقدمة:

تعتمد الإدارة الحديثة اعتماداً كلياً على مجموعة من المبادئ والأسس الحاكمة لأدائها وتسعى إلى تحقيق النجاح من خلال تعظيم قدراتها، وتعزيز أداء مكوناتها التي تنطلق من تحديد رؤيتها، وصياغة رسالتها، شمولية أهدافها لكافة عناصر أداء المنظمة ويعد الأداء مفهوماً جوهرياً وهاماً

بالنسبة لمنظمات الأعمال بشكل عام، وهو يمثل محور اهتمام علماء الإدارة، كما أنه يعد البعد الأكثر أهمية لمختلف المنظمات ليؤكد بقاء المنظمة واستمرارها وازدهارها.

2- مفهوم الأداء التنظيمي:

تتعدد التعاريف والمفاهيم للأداء التنظيمي ومن هذه المفاهيم ما يلي:

هو النشاط الذي يحدد مدى نجاح المنظمة واستمراريتها، ومقدرة تلك الوحدات على التأقلم مع البيئة المحيطة بها وفق الأسس والمعايير التي تم وضعها مسبقاً تبعاً للنشاطات التي تمارسها الوحدة (فلاح الحسيني، 2000، 39). وهو مؤشر يوضح سير العمل في المنظمة من خلاله تتضح التهديدات وجوانب القصور والفرص وجوانب القوة حتى تستطيع المنظمة تحقيق موقف استراتيجي على مستوى البيئة الداخلية والخارجية.

والأداء التنظيمي هو ما تسفر عنه النشاطات والعمليات التي تقوم بها المنظمة من نتائج وهو ما يمكن من خلاله التعرف على قدرة المنظمة في تحقيق أهدافها والتي تتمثل في الاستمرارية والنمو. (روبنز وكوتلر Robbins & Coulter) في (خالد مخيمر، 2000 : 11) و (توفيق عبد المحسن، 2000).

وأيضاً أداء المنظمة على أنه المنظومة المتكاملة لإنتاج أعمال المؤسسة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية (محمد مخيمر، 2000 : 11).

من خلال المفاهيم السابقة للأداء التنظيمي يرى الباحث أن تعريف الأداء التنظيمي بأنه المؤشر الذي يوضح سير العمل في المنظمة ومن خلاله تتضح مواقع الخلل التي تحتاج إلى إعادة النظر على مستوى رسالة المنظمة أو العمليات التخطيطية فيها (سوسن أرحيم، 2000)، هو التعريف الأنسب للأداء التنظيمي بحكم أن الأداء يؤثر بصورة مباشرة في كل ما يتعلق بالمنظمة سواء على مستوى رسالتها أو عمليات التخطيط والتنظيم فيها.

3- أهمية الأداء التنظيمي:

تتضح أهمية الأداء التنظيمي في ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

3- 1 الأبعاد النظرية:

فالأداء التنظيمي يعتبر هو مركز الإدارة الإستراتيجية لتضمنه لجميع نظريات ومنطلقات الإدارة.

3- 2 الأبعاد التجريبية:

وتتضح من خلال قيام إدارات المنظمات باختيار الاستراتيجيات المختلفة التي من خلالها يتم تحسين الأداء.

3- 3 الأبعاد الإدارية:

وتتضح أهمية الأداء التنظيمي فيما يتعلق بالجوانب الإدارية في تأثير النتائج التي تسفر عن عملية قياس الأداء في المنظمات مما يستدعي قيام تلك المنظمات بإحداث العديد من التغييرات في الإستراتيجيات التي تتبناها تبعاً لتلك النتائج (سامح، 2011، 105).

4- خصائص الأداء التنظيمي:

توجد عدة خصائص للأداء التنظيمي منها ما يلي:

4- 1 ثبات العمل واستمراره: من خلال الخبرات التراكمية والتجارب السابقة التي تثري المنظمة، وتوارث هذه الخبرات من جيل إلى جيل بحيث لا تتأثر المنظمة بغياب أو تغيير القيادات.

4- 2 جماعية الأداء والمشاركة في اتخاذ القرار من قبل المختصين والخبراء في إدارة المنظمة: يضمن العمل المنظمي عدم تفرد رئيس المؤسسة بالإدارة والقرار.

4- 3 الاستقرار الإداري للمنظمة: وذلك من خلال اتباع السياسات والنظم والقوانين المعتمدة (محمد العدلوني، 2002: 22).

4- 4 استثمار جهود كافة الأفراد العاملين في المنظمة: نحو تطوير المنظمة في إطار واضح من الواجبات والمسؤوليات، ومشاركة جماعية في تحقيق الأهداف.

4 - 5 - اختيار أفضل الأساليب والنظريات الإدارية: التي تحقق تفوقاً للمنظمة على مستوى الخدمات التي تقدمها.

4- 6 التركيز على العنصر البشري وتنميته وتأهيله باستمرار: باستقطاب أفضل الكفاءات من خلال سياسة متطورة تعتمدها المنظمة في التوظيف والتدريب.

4- 7 يضمن العمل المنظمي خلق قيادات بديلة ويتيح المجال للمتميزين لممارسة تقدمهم في الوظائف العليا (حنفي سليمان، 2004: 22).

5- تقييم الأداء التنظيمي:

إن تقييم أداء المنظمة يمثل أحد الأنشطة الهامة في مجال تقييم الإستراتيجية والتي تشمل مقارنة النتائج بالمعايير المحددة مسبقاً وتحليل الانحرافات إن وجدت حتى يمكن من خلاله إجراء الإصلاحات اللازمة وتعد عملية تقييم الأداء هي جزء من الرقابة باعتبارها عملية توجيه لأنشطة المنظمة (توفيق عبد المحسن، 2002: 3).

6- أهمية تقييم الأداء التنظيمي:

لقد اتفق العديد من الكتاب والباحثين على أهمية قياس الأداء التنظيمي لمختلف المنظمات حتى تتضح أهمية تقييم الأداء التنظيمي بالنسبة للمنظمات فيما يلي:

6 - 1 - من خلال عملية التقويم يتضح مدى تطور المنظمة نحو الأفضل أو الأسوأ.

6 – 2 – تقوم عملية التقويم بتوفير المعلومات الكافية التي تستفيد منها المستويات الإدارية في المنظمة في عمليات التخطيط، والرقابة، بالإضافة إلى مساعدتها في اتخاذ القرارات المبنية على الحقائق.

6 – 3 – توضح عملية التقويم كافة التغييرات التي تؤثر على أنظمة العمل، وكذلك الكشف عن القرارات الخاطئة ومحاولة معالجتها.

6 – 4 – تحديد المسئولين عن الانحرافات عن الأهداف الموضوعة فيما يخص تحديد مراكز المسئولية.

7- معايير تقييم الأداء التنظيمي

تختلف المعايير التي تستخدمها المنظمات في تقييم أدائها تبعاً للنشاطات والوظائف التي تقوم بها المنظمة بين المعايير الكمية وأخرى نوعية تبعاً لنوع الوظيفة والنشاط فهناك بعض الوظائف والنشاطات التي تتطلب التركيز على المعايير الكمية (الوظائف الإنتاجية) لقياس الأداء من خلالها، أما النوع الآخر من الوظائف والنشاطات وخاصة المنظمات التعليمية فإنه يتطلب معايير نوعية كالوظائف القيادية والعلمية والبحثية التي تتميز بصعوبة تحديد مخرجاتها بدقة.

ومن أنواع المعايير الشائعة التي تستخدمها المنظمات من أجل تقييم الأداء فيها (كما يشير حسن حسين 2009) ما يلي:

7– 1 معايير تنمية مهارات العاملين:

وهي تلك المعايير التي تقيس مدى سعي القيادات نحو الاهتمام بالعاملين لديها والعمل على تطويرهم وتلبية احتياجاتهم من أجل زيادة ادائهم.

7– 2 معايير البقاء والاستمرارية:

وهي التي تقيس مدى قدرة المنظمة على التكيف مع التغييرات التي تحدث في البيئة المحيطة بها.

7– 3 رضا العاملين:

إن المعايير التي تتعلق بقياس مدى رضا العاملين تمثل أهمية كبيرة لأن رضا العاملين يعكس مدى التطور التنظيمي للمؤسسة من خلال فهم الفرد العامل لطبيعة عمله والأداء الواجب القيام به وكل ما يحيط بعمله. وتتمثل هذه المعايير في التالي:

7– 3– 1 الرضا الوظيفي: هو مقياس هام يعتبره المدير في العديد من المنظمات مهماً لتقييم الأداء التنظيمي لأي مؤسسة. حيث يعرف الرضا الوظيفي بأنه الشعور الذي يكنه العامل تجاه ما يقوم به من عمل وقد تكون هذه المشاعر إيجابية أو سلبية في بعض الأحيان (أمل زيادة، 2010، 889).

7- 3- 2 الالتزام التنظيمي: مفهوم يرتبط بسلوك العاملين وغيابهم وحضورهم، بالإضافة إلى ارتباطه بالإنتاجية وأداء المنظمة بشكل عام.

ويعرف الالتزام التنظيمي بأنه المواظبة والتفاني في إنجاز ما يوكل إليه من أعمال، والرغبة القوية في الاستمرارية كعضو مشارك وفعال تتطابق أهدافه مع أهداف المنظمة (أمل زيادة، 2010، 890).

7- 3- 3 مهارات التفكير الابتكاري: أي القدرة على إيجاد المنافع والعوائد للمنظمة من خلال العمل على تقديم منتجات أو خدمات مبتكرة تتناسب ورغبات العملاء المتغيرة.

7- 3- 4 الدور المثالي: يقصد بسلوكيات الدور المثالي تلك الأمور الاختيارية التي يقوم بها العامل إضافة إلى الأدوار الرسمية واتخاذ قرار رشيد سريع لعلاج الموقف.

8- مشاكل تقييم الأداء التنظيمي:

هناك العديد من المشكلات والأخطاء التي تصاحب تقييم الأداء بعضها يتعلق بعملية التقييم نفسها والبعض الآخر يرتبط بالمقيم الذي يقوم بعملية التقييم، وتتضح في:

8- 1 أخطاء التقييم: وهو الخطأ الذي يقع فيه المقيم بتقييمه لجوانب الأداء المستقلة عن بعضها البعض بشكل كلي مما يولد شعوراً بأن هناك انطباع مسبق لتقييم الأداء.

8- 2 مشكلات التحيز: وهي المشكلات التي تظهر عندما يتم التقييم على أساس الجنس أو النوع، أو التقييم من خلال الثقافة أو القبلية، وقد تنتج هذه المشكلات نتيجة للصراع أو الاضطراب النفسي. إلا أن استخدام الأساليب الوصفية في التقييم تقلل من إمكانية التحيز في التقييم.

8- 3 أخطاء النزعة المركزية :وهي الأخطاء التي تنتج عندما يميل المقيم إلى الوسطية في التقييم وتجنب الاقتراب من أطراف المقياس.

8- 4 مشكلات الثبات والوثوق: وهي تلك المشكلات التي تظهر نتيجة لعدم تناسب المعايير الموضوعة للوظائف المراد تقييمها، بالإضافة إلى قلة المهارات لدى المقيم في جانب التقويم لكل تلك العوامل تُفقد المعنى بعملية التقييم الوثوق والثبات والمصداقية في نتائج عملية التقييم (مدحت أبو النصر، 2010، 153).

9- مراحل تقييم الأداء التنظيمي:

تتطلب عملية تقويم الأداء اعتماد تخطيطاً سليماً مستنداً على أسس معروفة كما أشار خالد الهيتي (2010) ذات خطوات متسلسلة من أجل تحقيق الأهداف التي تخطط المنظمة للوصول إليها ومن أهم هذه المراحل:

9- 1 وضع توقعات الأداء: وهي أول خطوات عملية تقويم أداء العاملين حيث يتم وضع توقعات الأداء بالاتفاق بين العاملين وإدارة المنظمة من خلال وصف المهام المطلوبة إلى جانب النتائج المتوقع تحقيقها.

9- 2 مرحلة مراقبة التقدم في الأداء: حيث يتم توفير المعلومات عن كيفية إنجاز العمل وإمكانية تنفيذه بشكل أفضل والتعرف على الكيفية التي يعمل بها الفرد استناداً إلى المعايير المعتمدة مسبقاً (مدحت أبو النصر، 2010، 155).

9- 3 تقييم الأداء: يتم في هذه المرحلة تقويم الأداء لجميع العاملين ضمن إطار المنظمة ومعرفة كل مستويات أدائهم وبما يمكن الإدارة من اتخاذ القرار السليم بمختلف الاتجاهات.

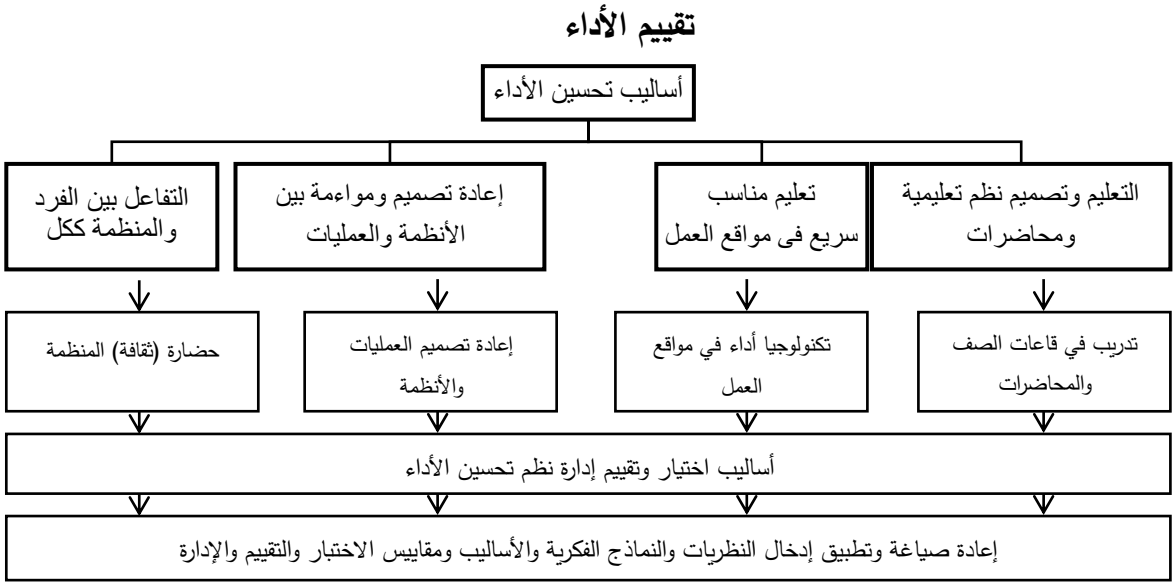
9- 4 التغذية الراجعة: وهي معرفة الفرد العامل لمستوى أدائه ومستوى العمل الذي يزاوله لأجل التمكن من الوصول إلى درجة التقدم المطلوبة في أداء العمل (المعايير المطلوبة) وهي ضرورية للفرد العامل للتعرف على كيفية أداء العمل في المستقبل بصورة مرضية (خالد الهيتي، 2010، 205).

9- 5 اتخاذ القرارات الإدارية: وهي مرحلة مهمة يتم من خلالها اتخاذ قرارات إدارية متعددة مثل الترقية أو التحفيز أو النقل أو الفصل (خالد الهيتي، 2010، 206).

10- نماذج تحسين الأداء التنظيمي:

يتمثل الهدف الرئيسي من وراء قيام المنظمات المختلفة بعملية تقييم الأداء في تحسين وتطوير الأداء داخل المنظمة أو المنشأة للوصول به إلى المعدل المطلوب. وحتى تتمكن المنظمات من القيام بعملية التطوير والتحسين هناك العديد من النماذج التي تساعد هذه المنظمات على القيام بعملية التحسين. ومن الأمثلة على هذه النماذج الآتي:

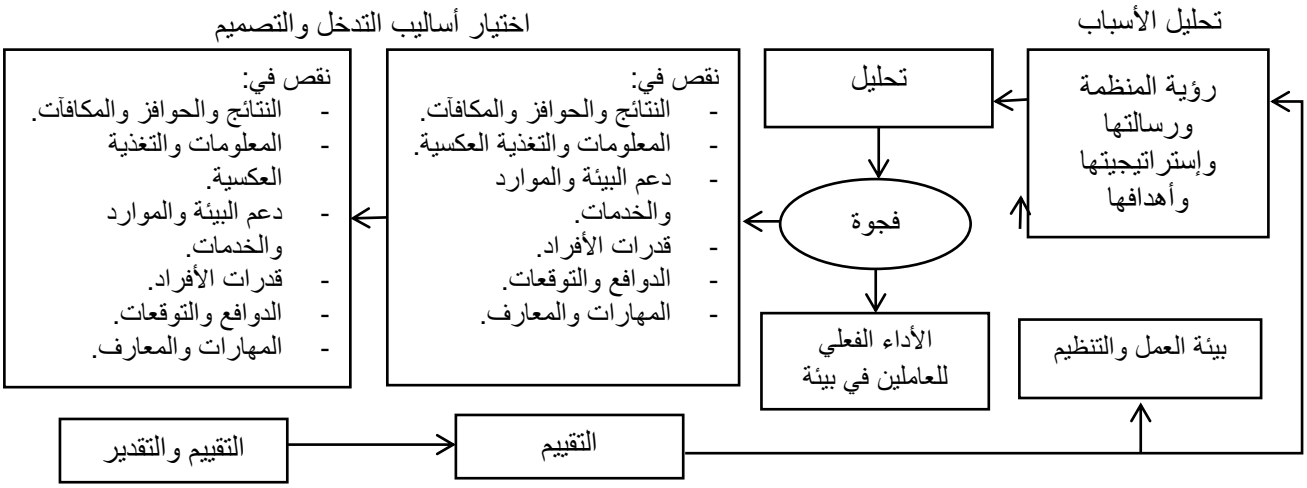
10- 1 نموذج دين ورابيلي: يعود الفضل في وضع هذا النموذج كما أشار أبو النصر (2010) إلى كل من دين ورابيلي. وهو من النماذج الهامة التي تساعد مختلف المنظمات على تحسين الأداء فيها. ويمكن توضيح هذا النموذج من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (7) نموذج دين رابيلي لتحسين الأداء

المصدر: (مدحت أبو النصر ، 2010 ، 155)

10 – 2 نموذج الجمعية الدولية: لقد تم تصميم هذا النموذج من قبل الجمعية الدولية لتحسين الأداء في العام 1998 ويوضح هذا النموذج كيفية تحليل الأداء وتحسينه. والشكل التالي يوضح هذا النموذج:



شكل رقم (8)

المصدر: (خالد المعلم، 2016، 36)

تصميم نماذج الجدارة الوظيفية

1- النموذج التنموي (رياض أبازيد، 2008، 65):

على المنظمة أن تحدد الموقع والوظائف التي تحتاج إلى برامج لتنمية الجدارات الوظيفية لا سيما في الوظائف المهمة والحساسة فيها. التعرف على الفجوة وهي الفرق بين ما هو موجود وما هو

مطلوب. يعتمد هذا على حساسية هذه المواقع والوظائف بالنسبة للمنظمة، ويتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية:

أ- تحديد المهام الإستراتيجية المراد تحقيقها لكل موقع في الخريطة التنظيمية للمديرية التعليمية. وهي المهام التي لها علاقة مباشرة بتحقيق أهداف المديرية التعليمية.

ب- تحديد المواقع التي تحتاج لتنمية الجدارة الوظيفية بشكل ضروري ومُلح.

ج- قياس العائد والتكلفة المتوقعة لتنمية الجدارة لكل موقع من هذه المواقع بناءً على اعتبارات عملية.

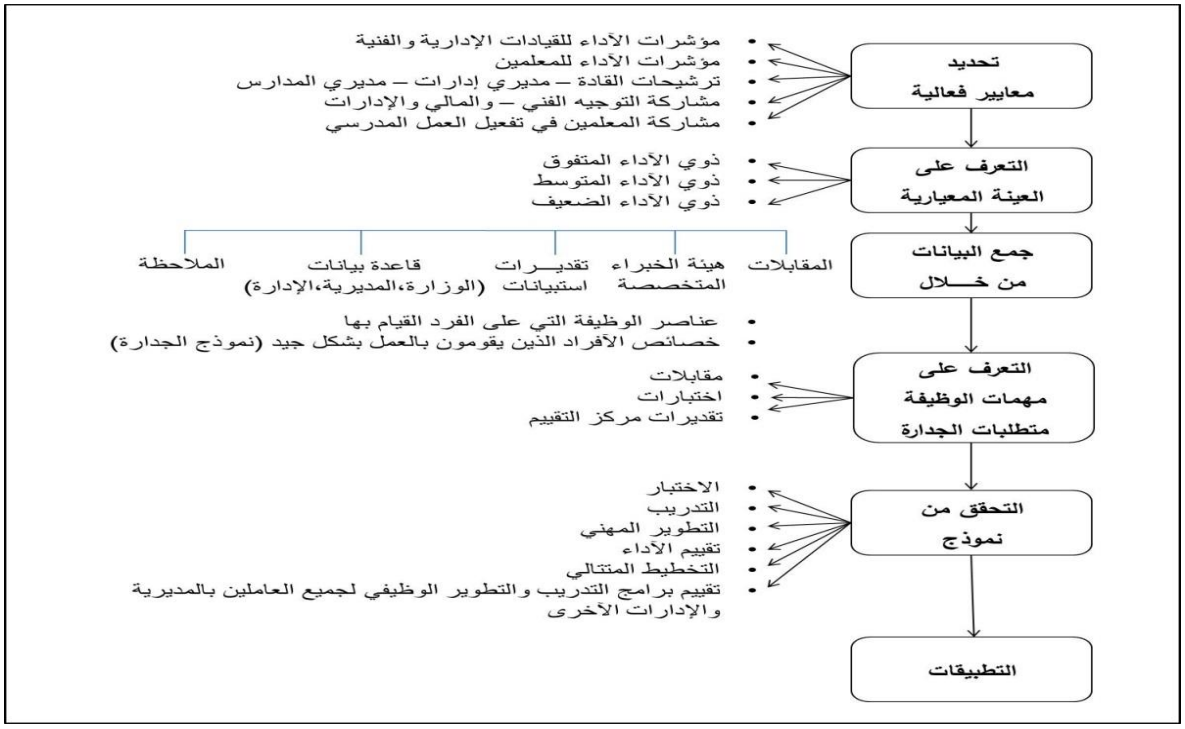
د- اختيار الطريقة المناسبة لتصميم برامج الجدارة الوظيفية.

عملية تنمية الجدارات التي ستتم بوزارة التربية والتعليم لا شك أن المعلم يشكل حجر الزاوية فيها لأن هدف الوزارة هو التربية والتعليم والذي يقوم بهذه العملية هو المعلم.

2- النموذج الكلاسيكي لتصميم برامج الجدارة الوظيفية (عبد الله الزهراني، 2012، 760):

هناك منهج تقليدي (كلاسيكي) واحد Classic Competency Study Design يشمل الخطوات الكاملة لتصميم جميع برامج الجدارة الوظيفية. وهو منهج شامل يصلح لكل المنظمات. ولذلك تقوم المنظمات بحذف الخطوات التي لا تلائمها منه، وذلك تبعاً لحاجاتها وطبيعتها. أي تقوم المنظمة بتكييفه ليتناسب مع طبيعة عملها، وعند تطبيق المنهج التقليدي، يجب اتباع الخطوات التالية:

تشمل الدراسة التقليدية للجدارة ست نقاط موضحة بالشكل التالي:



شكل رقم (9) عملية تقييم الجدارة الوظيفية.

(المصدر: الباحث اعتماداً على الملكاوي، 52).

الخطوة الأولى: تحديد معايير فعالية الأداء:

إن أول وأهم خطوة في تقييم الجدارة هي التعرف على المعيار أو القياسات التي تحدد الأداء المتفوق أو الفعال في الوظيفة محل الدراسة للحكم على الأداء بأنه متفوق أو عادي أو متدن، وتشكل القياسات مثلاً لأداء القيادات الإدارية والفنية لوكيل الوزارة – مدير عام المديرية ورؤساء الأقسام والموجهين العموم والموجهين الأول. ويتم ذلك لكل فرد أو وظيفة تخضع لمعايير الجدارة، كي تستبعد الآراء الشخصية قدر الإمكان. فمن الممكن أن يدعى المدير أن فلاناً ليس ضعيف الأداء أو ممتاز الأداء بناءً على اعتبارات شخصية لا علاقة لها بمستوى أدائه الحقيقي.

تستخدم هذه الخطوة للتعرف على مجموعة واضحة من ذوي الأداء المتفوق ومجموعة مقارنة من ذوي الأداء المتوسط لتشكل ما يسمى بالجماعة الضابطة لمقارنة باقي المجموعات بها.

إن تعريف معيار الفعالية – نقصد به المعيار الصحيح الحقيقي والموضوعي للفعالية في الوظيفة – على درجة قصوى من الأهمية، فلذلك إذا استخدم المعيار الخاطئ (مثل الاعتماد على شهرة الشخص بدلاً من أدائه) فإن النموذج سوف يحدد الجدارات الخاطئة. فهذه الخطوة تعد حجر الأساس لبناء نموذج الجدارة، وتعتمد عليها باقي الخطوات (على السفلان، 2009 ،187).

الخطوة الثانية: التعرف على العينة المعيارية:

تعد المعايير المادية والترشيحات والتقديرات التي يتم جمعها في الخطوة الأولى ذات قيمة عالية جداً في التعرف على عينة معيارية جيدة وتكاد تلك الترشيحات أن تفضي إلى تحديث اثنين أو ثلاثة من ذوي الأداء المتفوق، ولكن أحسن طريقة للتأكد من أنك تعرفت على أصحاب الأداء الأفضل هي أن تستخدم معايير مختلفة ثم تختار فقط أولئك الأشخاص الحاصلين على تقديرات عالية في جميع المعايير حيث يوجد بعض الموظفين يحصلون على درجات عالية في بعض المعايير ومعايير أخرى لا يحصلون فيها على درجات عالية (مثال: أحد القادة يحصل على درجات عالية في معايير الأداء ولكنه على درجة عالية من السذاجة السياسية).

وفي الوضع الأمثل تحتوي العينة في كل دراسة وظيفة على عشرين شخصاً، اثني عشر من ذوي الأداء المتفوق وثمانية من ذوي الأداء المتوسط حيث أن هذا الرقم يسمح بالاختبارات الإحصائية البسيطة التي تمحص الافتراضات عن الجدارات ويمكن لعينات غير إحصائية أصغر(مثال: ستة متفوقين وثلاثة من متوسطي الأداء) أن توفر بيانات قيمة عن تعبير الجدارات في منظمة ما. السبب في أن عدد العينة للمتفوقين أكثر من الأداء المتوسط أنه يوجد قاعدة في بحوث الجدارة تقول "أكثر ما نتعلمه يأتينا من دراسة ذوي الأداء المتألق"، وتكون النتيجة النهائية لهذه الخطوة تحديد العينة المعيارية التي سيتم مقارنة الأداء بها (إبراهيم الملكاوي، 2015، 74).

الخطوة الثالثة: جمع البيانات:

تختلف طرق جمع البيانات وفقاً لنوع نموذج الجدارة المستخدم فهناك ستة طرق أو مصادر لجمع البيانات المستخدمة في إعداد نموذج الجدارة وفيما يلي وصف لكل طريقة مع ذكر مميزاتها وعيوبها.

أ- **مقابلات الأحداث السلوكية:** في هذا النوع تتم مقابلة ذوي الأداء المتفوق والأداء المتوسط ويطلب من الأفراد أن يصفوا أكثر المواقف التي صادفتهم في وظائفهم حرجاً ثم سؤالهم عن الوضع أو عن المهمة التي كان الشخص مكلفاً بها وعن الأعمال التي قام بها، وكيف تصرف في المواقف الحرجة. وتحتوي طريقة الأحداث السلوكية على اختبارات الإدراك بالتداعي Thematic Apperception Test (TAT) وهي اختبارات دقيقة تؤدي للحصول على بيانات شخصية الفرد الذي تجري مقابلته وعن أسلوبه الإدراكي (مثال: ماذا يدور بذهنه وما هو شعوره وما هو الهدف الذي يرغب في تحقيقه أثناء تعامله مع الموقف) مما يتيح قياس جدارات مثل دوافع الإنجاز أو طرق منطقية للتفكير وحل المشاكل.

ب- **هيئة الخبراء:** يطلب من هيئة الخبراء عقد جلسة إثارة الأفكار في الخصائص الشخصية التي يحتاج إليها الأفراد لأداء الوظيفة على مستويين مختلفين مستوى مقبول ومستوى متفوق. أي ما هي الجدارات اللازمة لكل مستوى. وقد يكون هؤلاء الخبراء نخبة من المشرفين على المناصب أو أشخاصاً متألقين في أدائهم الوظيفي أو خبراء خارجيين ويقصد بذلك خبراء موارد بشرية لهم معرفة جيدة بالوظيفة.

ج- **المسح البياني:** يقوم أعضاء هيئة الخبراء وغيرهم في المنظمة بتقدير بنود الجدارة (أي الجدارات والمؤشرات السلوكية وفقاً لأهميتها في الأداء الفعال للوظيفة وتكرار الاحتياج إليها وما إلى ذلك). وهناك خطوط عريضة لإعداد بنود المسح البياني للجدارة وهي: (حدد تصرفات شاغل الوظيفة أو خصائصه وليس مهام الوظيفة – قدم وصفاً بسيطاً وقصيراً – يجب أن تشتمل عينة المستجيبين للمسح رؤساء لأفراد قائمين بالوظيفة وأفراد من ذوي الأداء المتفوق فيها وخبراء خارجيين يعرفون الوظيفة جيداً).

د- **قاعدة بيانات نظم الخبرة:** يقوم نظام الخبرة على أساس طرح أسئلة من خلال الحاسب الآلي على الباحثين والمديرين والخبراء الآخرين ثم تدخل هذه الأسئلة في قاعدة معارف متسعة للجدارات ويدير نظام الخبرة هذا عملية التحليل ويقدم وصفاً تفصيلياً للجدارات المطلوبة للأداء المقبول والأداء المتفوق في العمل (الوزارة – المديرية – الإدارة) (نور الجداية، 2006، 100).

هـ- **طريقة تحليل المهام / أعمال الوظيفة:** في هذه الطريقة يقوم المراقبون بتسجيل التفاصيل الدقيقة لكل مهمة أو واجب أو تصرف يقوم به شاغل الوظيفة في فترة زمنية معينة ثم تجمع البيانات عن طريق استخدام استبانة مكتوبة وجداول زمنية ومقابلات الأشخاص أو الهيئات أو عن طريق الملاحظة المباشرة.

و- **طريقة الملاحظة المباشرة:** من خلال هذه الطريقة تتم مراقبة الفرد مباشرة وهو يؤدي المهام الوظيفية الحرجة ثم ترمز التصرفات للجدارات.

الخطوة الرابعة: تحليل البيانات وتطوير نموذج الجدارة:

في هذه الخطوة يتم تحليل البيانات من جميع المصادر للتعرف على الجدارات الشخصية والمهارات التي تفرق بين ذوي الأداء المتفوق وذوي الأداء المتوسط ويطلق على هذه العملية توليد الفرضيات"Hypothesis Generation" أو تحليل الأفكار الرئيسية "Thematic Analysis" أو تكوين المفاهيم "Concept Formation".

ويتم ذلك من خلال اثنين أو أكثر من المحللين المدربين حيث يقومون بوضع بيانات ذوي الأداء المتفوق وذوي الأداء المتوسط جنباً إلى جنب ثم يبحثون عن فوارق في الدوافع أو المهارات أو أي جدارات أخرى تظهر لدى المتفوقين ولا تظهر لدى المتوسطين أو العكس (إبراهيم الملكاوي، 2015، 79).

وتتمثل المهمة الأخيرة في هذه الخطوة في الخروج بكتيب رموز سلوكية يصف الجدارات التي تنبئ عن الأداء المتفوق ويعرف هذا الكتيب كل جدارة ومعايير قياسها.

الخطوة الخامسة: التحقق من نموذج الجدارة: يتم التحقق من نموذج الجدارة الناتج من الخطوة الرابعة بثلاث طرق هي:

أ- **أسلوب التحقق التبادلي المتزامن "Concurrent Cross Validation":** بمعنى أن نموذج الجدارة يختبر عن طريق التأكد من أنه ينبئ عن أداء أفراد المجموعة الثانية في نقطة زمنية راهنة.

ب- **أسلوب التحقق المبني المتزامن "Concurrent Construct Validation":** بمعنى أن معايير أو مقاييس عدة (اختبارات الجدارة) تستخدم للتنبؤ بأداء الأفراد في وقت معين.

ج- **أسلوب التحقق التنبؤ "Predictive Validity":** وهي الطريقة الأقوى لإقرار صلاحية النموذج وهنا يتم تدريب مجموعة من الأفراد على استخدام الجدارات والنظر فيما إذا كان هؤلاء الأشخاص يحققون فعلاً أداءً أفضل في المستقبل أم لا.

الخطوة السادسة: تجهيز تطبيقات نموذج الجدارة:

بمجرد الإقرار بصلاحية نموذج الجدارة فإنه من الممكن استخدامه بطرق مختلفة حيث يمكن استخدام بيانات الجدارة في تصميم مقابلات الاختيار والاختبارات ومراكز التقييم للاختيار والمسار الوظيفي وإدارة الأداء والتخطيط والتدريب والتطوير ونظم المعلومات الإدارية والموارد البشرية.

إحدى نماذج الجدارة (نموذج الجدارة الشامل للقيادات التربوية) بالمؤسسة التعليمية:-

يعرف القادة على أنهم الأشخاص (المشاركون – المحفزون) لطاقات وجهود الآخرين نحو تحقيق الأهداف.

وتم عرض الجدارات في ترتيب تنازلي حسب أهميتها في تمييز القادة المتخصصين المتفوقين (كما في الجدول التالي) كذلك فقد تم وصف السلوكيات النمطية الخاصة بكل جدارة على حدة في ترتيب تنازلي حسب الأهمية وتقاس الأهمية بتكرار ظهور الجدارة في مجموعة من نماذج القادة المختصين (القيادات المتخصصة).

- راجع في ذلك:- (جمال أبو دولة 2004 – نادر أبو شيخة 2000 – سامح عامر 2010 – أحمد القطامين 2002 – طارق الغالبي 2009).

جدول رقم (1) نموذج الجدارة الشامل لقيادات المؤسسة التعليمية

الدرجات	الجدارة
6	**1- التوجه نحو الإنجاز** • يقيس الأداء • يقوم بتحسين النتائج • يضع أهدافاً صعبة التحقيق • يجدد
5	**2- الأثر والتأثير** • يستخدم الإقناع المباشر والحقائق والأرقام • يقدم عروضاً مهيأة وفقاً للحضور • يظهر الاهتمام بالسمعة المهنية
4	**3- التفكير الإدراكي** • يميز التصرفات الرئيسية والمشاكل الخفية • يربط بين المعطيات ويضعها في أنماط
4	**4- التفكير التحليلي**
3	**6- الثقة بالنفس** • يعبر عن الثقة في أحكامه الخاصة • يبحث عن التحديات والاستقلالية
3	**7- تفهم الآخرين** • يتفهم توجهات الآخرين واهتماماتهم وحاجياتهم
2	**8- الاهتمام بالنظام** • يتقصى وضوح الأدوار والمعلومات • يتأكد من وجود العمل أو المعلومات • يحتفظ بالسجلات
2	**9- البحث عن المعلومات** • يتعامل مع العديد من المصادر • يقرأ الدوريات

• يستبق العوائق • يقسم المشاكل إلى أجزاء بطريقة منظمة • يخرج استنتاجات منطقية • يدرك العواقب وتبعات الآمور	
5- المبادرة • يثابر على حل المشاكل • يواجه المشاكل قبل أن يطلب منه ذلك	4

10- العمل الجماعي والتعاون • يطلب المساهمات والتفكير الجماعي • ينسب الفضل لأهل الفضل	2
11- الخبرة • يطور المعلومات الفنية ويستخدمها • يستمتع بالعمل الفني ويتقاسم الخبرات	2
12- التوجه لخدمة الطلاب والعملاء • يستكشف الحاجات الكامنة ويلبيها – طلابية...إلخ	1

تشير الدرجات إلى التكرارات النسبية التي تميز بموجبها كل جدارة لذوي الأداء المتفوق عن ذوي الأداء المتوسط

استخدام نموذج الجدارة الوظيفية في خطط التدريب (للعاملين الجدد – وغير الجدد):

من بين الفوائد العديدة لنموذج الجدارة الوظيفية إمكانية استخدامها في خطط التدريب. ويبدأ ذلكبتحديد المواصفات والمهارات التي يحتاجها الأفراد. ثم تقسيم هذه المواصفات والمهارات إلى أربعة أنواع (سعيد صالح، 2004):

1- مواصفات ضرورية قبل التعيين:

يتم التنقيب عنها بين المرشحين الجدد، وتعيينهم فقط في حالة توفرها لديهم. وذلك مثل بعض السمات الشخصية والرغبة والدوافع الذاتية للإنجاز. وهي تتميز بما يلي:

أ- تفرق بين الفرد الممتاز والفرد المتوسط.

ب- يمكن توافرها واكتشافها لدى المرشحين الجدد.

ج- يصعب اكتسابها خلال العمل، بل على العكس قد تخبأ شيئاً فشيئاً. (مثل: الدافع للإنجاز وبعض السمات الشخصية والطموح).

2- مواصفات عالية القيمة والتكلفة:

مثل المهارات التي ترتفع تكلفة التدريب عليها بشكل غير اقتصادي مع توافرها في سوق العمل. وهي تتميز بما يلي:

أ-يندر توافرها لدى الأفراد الحاليين والموجودين في المؤسسة.

ب- يسبب افتقادها مشكلات للمؤسسة، ويضعف من قدرتها.

ج- يصعب اكتسابها بسرعة. (مثل: القدرة على إدارة الوقت-العمل الجماعي-التحفيز- التخطيط- التقييم الذاتي).

3- مواصفات يمكن تدريب الأفراد عليها في مرحلة تمهيدية بعد التعيين:

مثل المهارات التقنية والعملية متوسطة الصعوبة. وهي تتميز بما يلي:

أ- يندر وجودها لدى المرشحين الجدد.

ب- يسبب افتقارها مشكلات للفرد وللمؤسسة.

ج- يسهل اكتسابها خلال العمل.

4- مواصفات مرحلية لا يتدرب عليها الأفراد إلا بغرض نقلهم أو ترقيتهم بين المواقع والوظائف المختلفة داخل نفس المؤسسة:

وتتميز بالخصائص التالية:

أ- لا يمكن العثور عليها لدى الأفراد الجدد.

ب- يمكن اكتسابها. ومن أمثلتها: القدرة على التحسين، ورفع مستويات الأداء والجودة بها. وهي تتطلب حداً أدنى من العلم والخبرة بشئون المؤسسة ويمكن تضمينها داخل خطة التدريب المتقدم التي يتم تصميمها للموظف (مفلح نوفل، 2007).

استخدام نماذج الجدارة الوظيفية في تحديد الاحتياجات النوعية والكمية من الأفراد

يقوم المديرون هنا بجمع واسترجاع نماذج الجدارة الخاصة بمختلف الوظائف الحيوية للمؤسسة "Key Function". وفي هذه الحالة لا يقتصر دور المدير على دراسة متطلبات الوظيفة، بل يتعداها ليشمل إعداد التوصيف الوظيفي لكل وظيفة، وكذلك تحديد العدد الأمثل من الأفراد الممتازين أو المتوسطين، بحيث يتوازن بين ضغط الوقت من ناحية والفاعلية والجدوى من ناحية ثانية. (Prof. Ben 2007) وبناءً على ذلك يحدد المدير العدد النهائي من الأفراد الممتازين والموظفين متوسطي الأداء لكل موقع أو وظيفة على الخريطة التنظيمية للمديرية التعليمية.

أما إذا كانت الوزارة – أو المديرية- بصدد إجراء نوع من التغيير الإستراتيجي الذي يتطلب أنواعاً مختلفة من الوظائف التي لا تتوافر لها أية خبرة سابقة. فعليها أن تستعين بنماذج الجدارة الوظيفية لهذه الوظائف من منظمات لديها وظائف مماثلة، مع إدخال التعديلات المناسبة عليها، كي تتوافق مع متطلباتها الخاصة، أو تبدع المديرية بتطوير نموذج خاص بها.

طرق الحصول على برامج الجدارة الوظيفية:

هناك ثلاثة طرق بديلة لتصميم نماذج الجدارة الوظيفية، وهي كالتالي:

1- منهج استنطاق العينات:

ويستخدم في حالة توافر عينات أو بيانات عن الجدارة الوظيفية المطلوبة. وهو يصلح للوظائف القائمة والمستقرة ويستخدم لرفع كفاءة الأفراد الموجودين بهدف تحقيق نتائج أفضل في نفس الخط الإستراتيجي للمؤسسة.

2- منهج الاستعارة:

يعتمد على استعارة مناهج الخبراء والاستشاريين من خارج المديرية أو المؤسسة، ويسمى أحياناً منهج "الاستئجار الخارجي" ويستخدم في حالة عدم وجود وحدة تدريب داخلي تمتلك القدرات والموارد المطلوبة) (أحمد البياتي، 2010).

3- منهج التوقعات:

يستخدم في حالة عدم توافر عينات أو بيانات عن الجدارة الوظيفية المطلوبة، ويصلح للوظائف الشاغرة أو الجديدة ويستخدم مع المرشحين الجدد. كما يستخدم عند التحول الإستراتيجي للمؤسسة.

نموذج الجدارة في مقابلات الاختبار والتعيين لاختيار الموظفين الجديرين

المقابلات الشخصية هي عبارة عن أحاديث وحوارات تدور بين ممثلي المؤسسة (خبراء نظم الجدارة) من ناحية وبين المرشح للوظيفة من ناحية أخرى. ولهذا السبب فهي تتميز بطابع شخصي كبير لأنها تتضمن قدراً وافراً من الحكم الشخصي. ولذلك يصعب على المدير أن يستنتج منها المعلومات الموضوعية اللازمة عن الطرف الآخر. فهذه المعلومات تأتي بشكل شخصي وبأوصاف وتعبيرات ذاتية تماماً بحيث تخفي مضمونها الموضوعي، ودلالاتها الحقيقية. ولذلك يجب أن يتعلم المدير أسلوب استنتاج المعلومات الموضوعية الأساسية من المقابلة الشخصية مع المرشح أو الموظف، والأمثلة التالية تساعد على ذلك: (Epstein.R.2006)

1- يركز الفرد الممتاز في حديثه على موضوعات رئيسية مثل قدراته ومهاراته الإنتاجية وأهمية الجودة، بينما يتحدث الفرد المتواضع عن المعوقات الإدارية وصعوبة العمل.

2- يتحدث الفرد الممتاز عن الابتكارات والطرق المختصرة والحلول، ويركز الفرد المتواضع على عدم توافر الأجهزة أو التسهيلات المناسبة ويشكي من كثرة المشكلات.

3- يتبنى الفرد الممتاز موقفاً إيجابياً ونظرة متعاطفة عندما يتحدث مع الآخرين من العملاء والزملاء، ويتبنى الفرد المتواضع موقفاً متضارباً ومتناقضاً من هؤلاء ويميل إلى السلبية، وقد يبدي رغبة في الانتقام منهم أو الإضرار بمصالحهم.

4- يستطيع الفرد الممتاز تذكر الكثير من التفاصيل الدقيقة الخاصة بالأجهزة والتكنولوجيا ويتحدث عنها بتقدير وفهم عميق، ويلجأ الفرد المتواضع إلى التعميمات وإطلاق الأحكام الجزافية بطريقة عشوائية تدل على نفوره من التفكير المنطقي.

5- يعمل الفرد الممتاز المبتكر كمحرك ونبع متدفق للأفكار الجديدة والغريبة التي لم تسمعها من قبل، بينما يندر أن يتفوه الفرد المتواضع بأي فكرة تجذب انتباهك، بل يواصل إعادة اسطوانة الأفكار التقليدية والشائعة.

هذا عن الخطوط الفاصلة بين الفرد الممتاز والفرد المتواضع. لكن هناك تحفظاً واحداً على هذه الخطوط وهو أن نظام الاختيار بناءً على الجدارة لا يكتسب مصداقيته إلا عندما يتمتع الفرد بدرجة عالية من القدرة على الابتكار. ففي هذه الحالة قد تحتاج إلى إجراء تعديلات جذرية على هذه الخطوط الفاصلة لتلائم الحالة الاستثنائية لهذا الفرد. ولكن مقاييس الجدارة أثبتت مصداقيتها بصفة عامة.

تطبيقات عملية الجدارة

إن الهدف الأساسي للجدارات هو تطبيقها بسهولة دون تعقيدات للوصول بالمؤسسة إلى قمة الأداء وتحقيق أعلى درجات الكفاءة والفاعلية بتحقيق أهدافها وهناك العديد من تطبيقات الجدارات في المنظمات من أبرزها اختيار الموظفين وتقييم الأداء وربط ذلك بجهود التطوير والتنمية في المنظمة، لجميع موظفي المنظمة وجميع المستويات الإدارية حيث إن لكل مستوى الجدارة الخاصة به، وذلك من واقع الخبرة والمشاهدة (American Psychology Association 2006)، وعلى النحو التالي:

1- الجدارات الأساسية Core Competencies:

هذه الجدارات لابد أن يتمتع بها جميع العاملين وهي في الغالب تمثل مجموعة السلوكيات اللازمة والتي تعد بالغة الأهمية كونها تمثل الهوية المؤسسية، وهي أساسية لنجاح المنظمة وترتبط بأهداف المنظمة وإستراتيجيتها، وتتكون مما يلي:

- **التركيز على العملاء:** وتعني تقديم خدمات عالية الجودة للطلاب والعاملين والمجتمع، وإظهار اهتمام واضح بهم من خلال البحث والفهم والاستجابة لجميع استفساراتهم واحتياجاتهم.
- **الصحة والسلامة المهنية:** وتشير إلى التزام الجميع التام بمتطلبات وشروط السلامة العامة في جميع أرجاء المؤسسة بما يحقق الأمان والرضا.
- **بناء الثقة:** من أساسيات الثقافة التنظيمية في المنظمات الحديثة العمل على مد جسور الثقة بين الإدارة والعاملين وبين العاملين أنفسهم وبالتالي شيوع جو من الثقة بين جميع

العاملين والتي تظهر نتيجة لوجود الاحترام بين الجميع وقنوات الاتصال المفتوحة بين جميع المستويات الإدارية وفي جميع الاتجاهات، وتحمل المسئولية من قبل الجميع وغيرها من الممارسات التي تسهم بخلق بيئة تسودها الثقة بين الجميع وأيضاً المتعاملين مع المنظمة.

- ❖ **الاستقامة:** وهي من الخلق الرفيع الذي تسعى العديد من المنظمات لجعله صفة ملازمة لجميع موظفيها، حيث وضعت من أجل ذلك ما يسمى بقواعد السلوك الوظيفي وأخلاقيات المهنة، للحث على الالتزام الدائم بنظم وقواعد السلوك الوظيفي والمبادئ الأخلاقية.
- ❖ **الاهتمام بالآخرين:** وأحياناً تسمى بالتعاطف، والتي تشير إلى التعامل مع الجميع باحترام وتقدير والتعاطف معهم وإظهار ذلك لهم إضافة إلى حسن الظن بهم وتقدير اسهاماتهم.
- ❖ **العمل بروح الفريق أو فرق العمل:** وهذه أصبحت سمة ملازمة لمنظمات العصر نظراً لشيوع حالات عدم التأكد وبالتالي لابد على كل موظف من أن يكون قادراً على العمل كجزء من فريق لتحقيق أهداف الفريق وبالتالي أهداف المنظمة.
- ❖ **الاعتمادية:** وتشير إلى التزام الموظف بالقيام بالمهام والواجبات التي وكل بها وما يلزم ذلك من الالتزام بالمواعيد المحددة لأنهاء العمل وغيرها من المتطلبات.
- ❖ **التطوير والتحسين المستمر:** على كل موظف أن يعمل على تطوير نفسه لرفع مستوى جدارته فيما يقوم به من مهام وواجبات من تلقاء نفسه أو بطلب من إدارة المنظمة.
- ❖ **السرية:** وتشير إلى التزام الموظف بالمحافظة على جميع البيانات والمعلومات التي اطلع عليها بحكم وظيفته والخاصة بالمنظمة وعدم الإفشاء بها لأحد إلا بالطرق الرسمية المعروفة.
- ❖ **القدرات الاتصالية:** وتعني على كل موظف التمتع بالقدرة على الاتصال بجميع أشكاله الكتابية والمنطوقة لإيصال المعلومات اللازمة حسب مستواه الوظيفي.

2- الجدارات الوظيفية (المتخصصة) Functional Competencies: (Radolfo. E. 2005)

تشير إلى المعارف والمهارات والقدرات والسلوكيات الشخصية اللازمة لممارسة وظيفة محددة داخل المنظمة، فهناك جدارات وظيفية لكل مستوى إداري ولكل وظيفة مثل الجدارات اللازمة لوكيل الوزارة – والمديرين العموم – والمديرين ورؤساء الأقسام والموجهين الفنيين والإداريين وغيرهم من القيادات، ومن أمثلة هذه الجدارات:

- ❖ **التواصل مع الآخرين:** وتشير إلى القدرة على فهم المعلومات وإرسالها واستقبالها.

- ❖ **تحليل البيانات:** وتعني قدرة الموظف على تفسير وفهم ما لديه من بيانات ومعلومات تخص العمل.
- ❖ **المسئولية والاستقلالية:** وتعني قدرة الفرد على الالتزام بإنجاز مهام عمله دون توجيه من الآخرين.
- ❖ **المرونة:** أي قدرة الفرد على العمل في ظل ظروف مختلفة.
- ❖ **التميز الوظيفي:** وتعني قيام الفرد بعمله بطريقة مميزة.
- ❖ **البحث عن الفرص:** وتعني قدرة الفرد على قراءة المؤشرات الخارجية وخلق واغتنام الفرص المواتية للمنظمة.
- ❖ **قيادة الفريق:** وتعني القدرة على العمل مع المجوعة وقيادة الفريق والوصول به لتحقيق الأهداف.
- ❖ **تطوير العمل:** وتعني قدرة الفرد على تطوير طرق العمل لديه بما يتواءم مع طرق عمل المنظمة.
- ❖ **الحاسوب:** وتشير إلى ضرورة المعرفة بالأساسيات الحاسوبية ومعرفة ما يخصه بالعمل بالتحديد على الحاسوب.
- ❖ **التحسين المستمر:** وتشير إلى ضرورة قيام الفرد بالبحث الدائم عن أفضل الطرق لأداء العمل.

3-الجدارات العليا: تشير هذه إلى الجدارات ذات العلاقة بالإدارة العليا أي من يشغلون المناصب الإدارية العليا، والتي من أبرزها (مؤيد وعادل 2006):

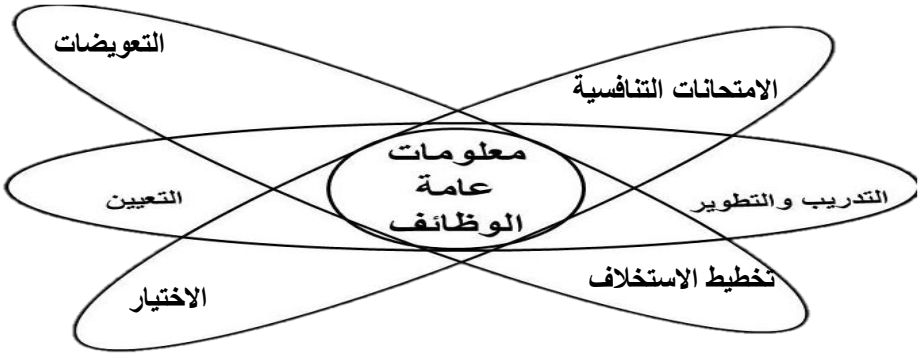
- ❖ **معرفة القوانين والأنظمة:** لاسيما التي لها علاقة بعمله وتحديد التأثير الخاص بها على المنظمة والعمل والعاملين.
- ❖ **البناء الإستراتيجي للمنظمة:** التأكد من أن المنظمة لديها رؤية ورسالة وأهداف وخطة إستراتيجية وخطط تشغيليه تضمن تحقيق الأهداف.
- ❖ عمل المواءمة والتكييف الدائم بين أهداف المنظمة وهيكلها التنظيمي وثقافتها والبيئة الخارجية.
- ❖ المهارات المتعلقة بإدارة الموارد البشرية.
- ❖ المساهمة في تطوير ثقافة المنظمة وبيئة العمل والهيكل التنظيمي والنظم وعمليات وإجراءات العمل وجعلها جميعها تخدم أهداف المنظمة وتشجع عليها.
- ❖ اقتراح وتنفيذ الرقابة على الإستراتيجيات الخاصة بعلاقات العاملين متضمنة العلاقات مع ممثلي العاملين ونقابة المعلمين.

- ❖ إنشاء ووضع وتنفيذ الإجراءات والنظم التي تساعد على التعرف على أراء العاملين والاتصال الفعال بهم.
- ❖ إعداد وتنفيذ وإدارة ورقابة السياسات والنظم الملائمة للاستحقاقات والمزايا والمكافآت والتقدير والتي تتماشى وتتكامل مع إستراتيجيات المديرية.
- ❖ التأكد من أن نظام المعلومات يوفر المعلومات الدقيقة والمطلوبة للإدارة لاستخدامها في اتخاذ القرارات.
- ❖ إعداد وتطوير وتنفيذ والرقابة على نظام إدارة الأداء بما يتماشى ويتواكب مع احتياجات المنظمة وثقافتها وقيمها.
- ❖ تحديد أفضل وسائل وطرق تقديم خدمات الموارد البشرية سواءً من داخل المديرية أو خارجها والقيام بتقييم مقدمي هذه الخدمات في كل وقت (التعيينات، والتدريب ...إلخ).
- ❖ إظهار وفهم دور القيادات العاملة في مجال التعليم التي تساعد على تأكيد علاقات طيبة مع الأفراد داخل وخارج المؤسسة.
- ❖ التأكيد على تكامل نظم إدارة الأداء مع خطط ونظم التدريب والتطوير الوظيفي ونظم الحوافز والاستحقاقات وتطوير أداء العاملين.

➢ المقترحات

يقترح البحث نظاماً متكاملاً لإدارة الموارد البشرية المبنية على الجدارة بالمؤسسة التعليمية:

حيث يحتوي هذا النظام على نواة قاعدة للبيانات عن متطلبات الوظائف من الجدارات وعن جدارات الأفراد الفعلية وتستخدم هذه البيانات في جميع تطبيقات الموارد البشرية أي في التوظيف والاختيار والتعيين والتعويضات وإدارة الأداء وبذلك تقوم جميع التطبيقات باستخدام لغة موحدة هي لغة الجدارات. أي أنها تعتمد الجدارات في كل حركة للموظف.



شكل رقم (10) نظم المعلومات المتكاملة لإدارة الموارد البشرية بالمؤسسة التعليمية

ويشتمل النظام المتكامل للموارد البشرية على ما يلي*:

1- الهيكل التنظيمي:

تقوم منظومة رسم الهيكل التنظيمي بعمل سجل يتم حفظه في ملف داخل قاعدة البيانات لكل وظيفة في المنظمة. ومن الممكن للمديرين والقيادات التربوية الاطلاع على الوظائف أو خلقها أو إلغائها حسب الحاجة.

2- الوصف والتحليل الوظيفي:

يسأل النظام أسئلة ويدع المستخدم يدخل البيانات من أجل إنشاء وتطوير وصف وظيفي ونموذج لملامح الجدارة المطلوبة للوظيفة ونقاط قياس الوظيفة لتخطيط التعويضات.

3- تقييم الأفراد:

من الممكن استخدام عملية مشابهة لتقييم الجدارات أو الموظفين فباستطاعة النظام أن يوجه أسئلة عن مدى ما يظهره الفرد في كل من الجدارات المطلوبة لوظيفة ما، ومن الممكن تجهيز هذه الأسئلة وتكون كمرشد التقييم أو كمرشد لإدارة الأداء.

4- التوفيق بين الشخص والوظيفة (التوافق الوظيفي):

من الممكن استخدام نظام الخبرة المبني داخل نظام المعلومات المتكامل لإدارة الموارد البشرية لتقييم التوفيق بين متطلبات وظيفة ما من الجدارات وبين جدارات الشخص، حيث يمكن سدالفجوة من خلال التدريب والتوجيه وما إلى ذلك من منهجيات التطوير والتنمية البشرية داخل المنظومة التعليمية.

➢ التوصيات:

يعرض البحث مجموعة من التوصيات متمثلة في الكفايات والسمات المرتبطة بالجدارة الإدارية بالمؤسسة التعليمية والتي تؤكد دور الجدارات في النهوض بأداء الموارد البشرية.

الكفايات المرتبطة بالجدارة الإدارية للعاملين بالمؤسسة التعليمية:

(1)الإنتاجية: وهي مجموعة السمات لدى الإدارات العليا – النواب – وكلاء الوزارة – مديرو القطاعات – مديرو المراحل. لتجاوز الحدود المعتادة والارتقاء بالنتائج ومنها:

- التركيز على الأهداف الإستراتيجية (طويلة المدى).
- القدرة على توضيح الرؤى – والاهتمام بمخرجات العمليات التعليمية على مختلف المراحل.
- الرغبة في التطوير والإبداع والابتكار.

* (سامح عامر، 2016).

- الرغبة والقدرة على التفكير الإستراتيجي والحل المبدع للمشكلات.

(2)القيادية: وتشمل السمات الخاصة بالتأثير والتأثر وتوجيه سلوك الآخرين نحو الأهداف بكفاءة وفاعلية لدى جميع قيادات المؤسسة التعليمية في المستويات الثلاثة – حتى القاعدة التنفيذية العريضة – بدءاً من وكيل الوزارة ومساعديه حتى العاملين والموظفين والأفراد ومنها:

- القدرة على التأثير في الآخرين (التأثير الجماعي).
- القدرة على الحوار والمشاركة وحل المشكلات والتعامل مع المواقف بمرونة.
- القدرة على إدارة الوقت والمكان.
- القدرة على التوجيه – التدريب – التقييم – التقويم.

(3)التقنية: وتشمل السمات والقدرات والخبرات العملية والعلمية للتعامل مع المستحدثات وتخص – رؤساء الأقسام – مديرو القطاعات – مديرو المديريات – مديرو الإدارات – الموجهون الفنيون – الموجهون الإداريون – الموجهون الماليون وكذلك مديري المدارس – والمشرفون.. إلخ

- القدرة على التعامل مع البرمجيات والأجهزة والأدوات.
- درجات المؤهلات العلمية والخبرة عند تولي الوظائف الجديدة.
- القدرة على التعامل مع المعلومات.
- القدرة المعرفية الشاملة.

(4)الشخصية: وتشمل السمات الشخصية للمستويات الإدارية الثلاثة للمنظمة التعليمية:

- القدرة على الالتزام وإدارة الذات.
- المرونة مع الآخرين وفرق العمل.
- الثقة.
- المصداقية.
- التعليم الذاتي.
- الطموح.
- الولاء للعمل.
- الإبداع.

المصادر والمراجع العربية

1. إبراهيم خلوف الملكاوي، (2015). "**الجدارات الأساسية لتنمية الموارد البشرية**"، بدون ناشر.
2. أحمد البياتي، (2010). "**أثر إستراتيجيات التدريب لتطوير الموارد البشرية في القطاع الحكومي: قطاع الكهرباء في العراق نموذجاً**"، رسالة ماجستير، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.

3. أحمد القطامين، (2002). "**الإدارة الإستراتيجية: حالات ونماذج تطبيقية**"، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
4. أمل فهيم زيادة، (2010). "**أثر تطبيق مفهوم إدارة الجودة على الأداء التنظيمي**"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
5. اوما سكران، (2000). "**طرق البحث في الإدارة**"، ترجمة إسماعيل بسيوني وعبد الله العزاز، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
6. ايهاب عبد الله جرغون، (2009). "**واقع سياسات الاختيار والتعيين في الوظائف الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في قطاع غزة وأثره على الولاء التنظيمي**"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
7. توفيق محمد عبد المحسن، (2002). "**تقييم الأداء**"، مداخل جديدة لعالم جديد، دار النهضة العربية، الاسكندرية، مصر.
8. جمال أبو دولة، رياض طهماز، (2004). "**واقع عملية الربط والتكامل ما بين إستراتيجية المنظمة وإستراتيجية إدارة الموارد البشرية**"، أبحاث اليرموك، مجلد (20)، العدد (4).
9. حسن حسين، (2009). "**تصور مقترح لتطبيق الأداء المؤسسي في التعليم**"، الجمعية المصرية، مجلة التربية، عدد خاص، للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر.
10. حنفي سليمان، (2004). "**السلوك التنظيمي والأداء**"، دار الجامعة، الاسكندرية.
11. خالد بن سالم عوض المعلم، (2015). "**مستويات تطبيق الجدارة التنظيمية وأثرها على الأداء التنظيمي**"، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، كلية التجارة والعلوم الإدارية، جامعة ظفار، صلالة، سلطنة عمان.
12. خالد عبد الرحيم الهيتي، (2010). "**إدارة الموارد البشرية**"، مدخل استراتيجي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
13. خالد ناصر العربي، (2009). "**تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مدخل التعلم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة بالرياض**"، رسالة ماجستير، جامعة الملك فهد، السعودية.
14. رياض أحمد أبازيد، (2008). "**مدى تطبيق معايير الجدارة في اختيار المديرين في مراكز الوزارات في الأردن**"، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد(4) ، العدد(1) ، الأردن.
15. سامح عبد المطلب عامر، (2010). "**التطوير التنظيمي**"، دار الفكر، عمان، الأردن.
16. سامح عبد المطلب عامر – برنامج إعداد وتأهيل القيادات – الأكاديمية الدولية للتدريب والتأهيل بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم – مديرية ظفار، صلالة، 26-29 مايو 2016.
17. سامح عبد المطلب عامر، (2010). "**تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة في ضوء إدارة الجودة الشاملة**"، مؤسسه طيبة، القاهرة، مصر.
18. سامح عبد المطلب عامر، (2011). "**إستراتيجيات إدارة الموارد البشرية**"، دار الفكر عمان، الأردن.
19. سامح عبد المطلب عامر، (2012). "**السلوك الإداري**"، مؤسسة طيبة، القاهرة، مصر.
20. سعاد نائف البرنوطي، (2004). "**إدارة الموارد البشرية**"، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
21. سعيد صالح أل بشر، (2004). "**تقييم برامج التدريب في شركة سابك وأثرها على أداء العاملين**"، رسالة ماجستير، جامعة أل البيت، الأردن.

22.سوسن أرحيم، (2002). "**واقع التدريب الإداري في القطاعين العام والخاص**"، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

23.سوما علي سليطين، (2007). "**بعنوان الإدارة الإستراتيجية وأثرها في رفع أداء منظمات الأعمال**"، دراسة ميدانية على المنظمات الصناعية العامة في الساحل السوري، رسالة ماجستير، جامعة تشرين، سوريا.

24.شذى عبيدات، (2003). "**واقع إستراتيجية وظائف الموارد البشرية في قطاع البنوك الأردني**"، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

25.شمس الدين بشير الشريف، (2011). "**مبدأ الجدارة في تقلد الوظيفة العمومية في التشريع الجزائري**"، رسالة ماجستير جامعة الحاج لخضر، باتنه، كلية الحقوق والعلوم السياسية، الجزائر.

26.طارق الغالبي، (2009). "**إدارة الأعمال منهج حديث معاصر**"، دار الفكر الجامعي، مصر.

27.طه كامل رياض، (2009). "**نموذج الجدارة الوظيفية وضع القياسات وتخطيط السياسات واستخدام الأدوات**"، بحث تأهيلي مقدم إلى كلية التجارة، جامعة قناة السويس، مصر.

28.عبد الله عطيه الزهراني، (2012). "**إستراتيجية التدريب وأثرها على الجدارات السلوكية للعاملين في المصارف التجارية السعودية**"، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد(8)، العدد(4)، الأردن.

29.علي مشهور السغلان، (2009). "**نحو مدخل متكامل لاختيار القيادات الإدارية في القطاع العام**"، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للاقتصاد والإدارة، المجلد(2)، ص187.

30.عمر سليم عدوان، (2011). "**واقع سياسة الاختيار والتعيين وأثرها على المسار الوظيفي للعاملين في المصارف العاملة في قطاع غزة**"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

31.فلاح حسن الحسيني، (2000). "**استخدام المؤشرات المالية في قياس الأداء الإستراتيجي**"، مجلة الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، العدد(3)، العراق.

32.ماجد محمد الفزا، (2007)، "**واقع سياسات الاختيار والتعيين في الوظائف الإدارية في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية في قطاع غزة**"، بحث مقدم إلى مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد(16)، العدد(2)، فلسطين.

33.محمد العدلوني، (2002). "**العمل المؤسسي**"، الطبعة الأولى، دار ابن حزم للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

34.محمد فايز الدلابيح، (2000). "**الاختيار والتعيين في المناصب الإدارية العليا في أجهزة الخدمة المدنية**"، رسالة ماجستير، جامعة أل البيت، الأردن.

35.محمد محمود أبو دبلوح، (2003). "**اتجاهات موظفي الحكومة نحو سياسات اختيار وتعيين القيادات الإدارية العليا في الأردن**"، رسالة ماجستير، جامعة أل البيت، الأردن.

36.محمد مخيمر، (2000). "**السلوك التنظيمي دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية**"، الطبعة الثانية، دار وائل للطبعة والنشر، عمان.

37.مدحت أبو النصر، (2009). "**مراحل العملية التدريبية: تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية**"، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.

38.مصطفى شاويش، (2005). "**إدارة الموارد البشرية**"، دار الشروق، عمان.

39.مفلح نوفل، (2007). "**أثر إستراتيجية التدريب على أداء العاملين في المصارف التجارية الأردنية: دراسة ميدانية من وجهة نظر المديرين**"، رسالة ماجستير، جامعة أل البيت، الأردن.

40.ممدوح مصطفى إسماعيل، (2008). "**اختيار القيادات الإدارية في المنظمات الحكومية المصرية**"، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، القاهرة، مصر.

41.مؤيد سالم، عادل صالح، (2006). "**إدارة الموارد البشرية: مدخل إستراتيجي**"، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.

42.نادر أحمد أبو شيخة، (2000). "**إدارة الموارد البشرية**"، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

43.نائل عبد الحافظ العواملة، (2005). "**تخطيط المساق الوظيفي للمديرين في الوزارات والدوائر المركزية في الأردن**"، مؤته للبحوث والدراسات، المجلد(10)، العدد(6)، ص83.

44.نظمي شحادة، (2000). "**إدارة الموارد البشرية**"، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

45.نور سعيد الجداية، (2006). "**مستوى استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وأثره على الأداء التنظيمي**"، دراسة ميدانية في الشركات الصناعية المساهمة الأردنية، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

46.وزارة التربية والتعليم: قطاع الشئون الإدارية والتطوير الإداري، 2016.

المراجع الأجنبية

1. American Psychological Association (2006). **Report of the APA Task Force on the Assessment of Competency in Professional Psychology.** Washington D.C: Author.
2. **Competencies at Work** Bainbaci Pty Ltd، 2006 e: enquiries@bainbaci.com w: www.bainbaci.com.
3. Epstein، R. M، & Hundert، E. M، (2002). **Defining and Assessing Professional Competence.** Journal of the American Medical Association، 287، 226 – 235.
4. Hatcher، R. L. & Lassiter، K. D. (2007). **Initial Training in Professional Psychology: The Practicum Competencies Outline.** Training and Education in Professional Psychology، 1، 49 – 63.
5. MONTANA STANDARDS FOR WORKPLACE COMPETENCIES search in www.google.com about competency.
6. Professor Ben (C) Fletcher، Corporate FIT Science Ltd 2007 (**FIT، Competencies and Work Performance**) Learn more at www.corporatefitscience.com.
7. Rodolfo، E. R.، Bent، R. j، Eisman، E، Nelson، P. D، Rehm، L، & Ritchie، P. (2005). **A Cube Model for Competency Development:** Implications for Psychology Educators and Regulators. Professional Psychology: Research and Practice، 36، 347 – 354.

خلاصة الأوراق والمناقشات

فيما يلي أهم ما تم طرحته الأوراق والمناقشات في هذه الجلسة:

- أهمية غرس القيم والمفاهيم البيئية في المناهج التعليمية، ورفع الوعي البيئي الذي يؤدى غيابه إلى هدر للموارد، والتأكيد على الدور الذي تلعبه الأنشطة المدرسية في غرس المفاهيم والسلوكيات البيئية السليمة.
- التسليم بأن الاستدامة تأتي من البشر ومع تعريف التنمية الذي يؤكد على أنها الحالة العقلية التي تجعل سكان أي دولة قادرين على أن يحدثوا تنمية متراكمة في الناتج المحلي الإجمالي ومتوسط نصيب الفرد منه، ومن ثم فإن كل ذلك يستلزم معلماً ذا مواصفات عالية الجودة، ومن ثم فإن إعداده وتعليمه وتدريبه يجب أن يتصدر سلم الأولويات.
- يجب مراجعة أسلوب وآليات اختيار المعلمين، وألا يقتصر الاختيار على خريجي كليات التربية فقط، ولا بد من وجود نظام للتقييم واختبارات وبرامج تأهيلية للمعلمين.
- يجب وضع حلول فعالة وعاجلة لتقليل كثافة الطلاب في الفصول، ومنها على سبيل المثال تطبيق نظام الفترات المسائية للمدارس مما يقلل من كثافة الفصول ومن ثم يقلل من الاحتياجات المطلوبة من المدارس والفصول في المستقبل.

القسم الرابع: قضايا التعليم من واقع التجارب القُطرية

السياسات التعليمية بإيران وإسرائيل: نافذة نحو الهوية الوطنية

إعداد

د. هبة جمال الدين عزب

مدرس نظم سياسية مقارنة بمركز الأساليب التخطيطية

معهد التخطيط القومي

المستخلص

نجحت كل من إيران وإسرائيل في استخدام التعليم كسلاح للعبور للمستقبل والتعالي عن أية اختلافات وانقسامات داخلية فرغم تعدد طوائف المجتمع الإيراني وما به من مذاهب دينية وأعراق ولغات متعددة تجمعه روابط مشتركة تاريخية وثقافية وجغرافية نحج التعليم باستثمارها وإعادة صياغتها في شكل هوية قومية، أما إسرائيل كمجتمع شتات لا يوجد به أية روابط مشتركة كان التعليم المدخل الرئيسي لخلق واقع جديد تغذيه هوية جمعية. وقد ساهمت مختلف المؤسسات في الخروج بهذه الهوية الجمعية بالدولتين لكن ما يميزهما هو الدور البارز للمؤسسة العسكرية (الجيش الإسرائيلي- والحرس الثوري الإيراني) كحامي لهذه الهوية. واستطاع صانع القرار صياغة سياسات تعليمية تعكس طبيعة السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي بكل منهما، كما تعكس حرصاً على بناء كوادر بشرية قادرة على المنافسة وقيادة الدولتين للأفضل عبر الاهتمام بالمناهج العلمية والأدبية وتعلم اللغات وذلك بهدف بناء عقلية نقدية قادرة على تفنيد الصالح من الطالح وقيادة الدولة والتواصل مع العالم الخارجي. ولعب التعليم دوراً في استيعاب الطوائف والتعددية بالمجتمع عبر السماح للأقليات بتعلم لغتهم الخاصة وموروثاتهم كما هو الحال بإيران أو أن يكون لهم مدارس خاصة بهم كما هو الحال بإسرائيل لكن مع تدخل السلطات في المناهج والمواد التي تدرس خاصة مدارس عرب 48، ولتحقيق ذلك كان لابد من تبني سياسة الإلزامية والمجانية منذ مرحلة رياض الأطفال لتفادي تعثر التعليم وتخصيص نسبة عالية من الناتج القومي الإجمالي للإنفاق على التعليم لا تقل عن 3.5% بإيران وتزيد في إسرائيل عن 5.6% رغم تأثر الأولى بعقوبات اقتصادية والانغماس في الحروب الإقليمية وما له من تأثير على المخصصات المالية للتعليم لكنها (أي هذه النسبة) لم تقل عن النسبة الدنيا التي اشترطتها المنظمة الأوربية للتعاون الاقتصادي، أما الثانية فالنسبة تختلف اختلافاً بسيطاً بسبب طبيعة الائتلافات الحكومية وأولوية الأحزاب المشكلة للحكومات المتعاقبة. وفي ظل الحرص على الجودة تشدد كلتاهما في اختيار الطلبة المؤهلين للالتحاق بالتعليم العالي عبر سلسلة من الاختبارات مع الاهتمام بالتعليم الفني وربطه بسوق العمل وإلزامية التدريب العملي الإنتاجي بالمصانع. ورغم ما تحقق لكن التعليم هو أداة في يد الساسة بالدولتين ففي إيران تتدخل الاعتبارات السياسية في اختيار القيادات التعليمية فالولاء أهم من الكفاءة علاوة على عدم الاستقرار بسبب سلسلة الحروب الإقليمية التي تنغمس فيها إيران كحرب الخليج الأولى، وما نتج عنها من غلق للجامعات وبالنسبة لإسرائيل فطمس الهوية لعرب 48 هي السياسة الغالبة مع إهمال المدارس العربية مقارنة باليهودية وتستخدم الاختبارات النفسية لحرمان قطاع عريض من عرب 48 من الالتحاق بالتعليم العالي، هذا علاوة على تزييف الحقائق داخل المقررات لبناء ما يسمي بـ "الحق والتاريخ اليهودي". وعلي صعيد

آخر مازالت إسرائيل في تتنافس للحصول على نسب عالية بالاختبارات الدولية في مجال التعليم للارتقاء بالتعليم. ومع ذلك يمكن استخلاص الدروس من التجربتين للارتقاء بالتعليم بمصر والعالم العربي.

الكلمات الدالة:

التعليم- إيران- إسرائيل- الحرس الثوري- الجيش الإسرائيلي- سياسات التعليم- الهوية الوطنية

Abstract

Iran and Israel succeeded in using education as a tool for crossing to the future and to overcome any internal differences and divisions. Despite the multiple sects (language & religions) of Iranian society, education re-invested and redefined them in a common identity. In another words, education had been used as the main entry point for creating a new reality that imposed a national identity. Various institutions contributed in forming this collective identity in the two countries, but what distinguishes them is the prominent role of military institutions (Israeli army and Iranian Revolutionary Guards) as a protector of this collective identity. Decision makers have been able to formulate educational policies that reflect nature of the social, political and economic context for both of them. They use education in building competitive human cadres able to lead the two countries for better future; therefore, every student (in every stage) learns scientific and literary curricula added to learning foreign languages. The real purpose is to build a critical mentality capable of refuting the good from the bad to lead the prospect. Education played a role in accommodating communities and pluralism by allowing minorities to learn their own language and heritage, as in Iran, or having their own schools, as in Israel, but with the intervention of the authorities in formulating the curricula especially case of 48 Arab schools. To achieve this, compulsory and free education was adopted since the kindergarten stage to avoid students' failure in education. Also they allocate high percentage of gross national product to spend on education, this percentage is not less than 3.5% in Iran and more than 5.6% in Israel. Despite Iran is affected by economic sanctions and by interfering in regional wars that have severe impact on this financial allocation. However Iran is careful to be not less than OECD minimum percentage (3.5%). Regarding Israel this percentage varies slightly due to nature of the government coalitions and priority of their political parties. To guarantee quality of education both of them have complicated selection process for higher education stage by adopting a series of tests & exams. Also, they pay more attention for technical & vocational education to satisfy needs of labor market by mandatory productive training in factories for the students. In spite of what has been achieved, politicians in the two countries use education as a tool for legitimacy and to achieve their own beliefs. In Iran, political considerations interfere in selection of teaching staff and admins, loyalty is more important than efficiency in addition to instability due to regional wars in which Iran indulges (such as the first Gulf War which resulted to closure of the universities). Concerning Israel, authorities apply psychometric tests to deprive a wide section of 48 Arabs of their enrollment in higher education, and the deterioration in educational level in Arab schools comparing to the Jewish ones. As well as using falsify facts within the curricula to build the so-called "Jewish right and Jewish history." On the other hand, Israel is still looking forward to gain high rates of international tests in the field of education to improve the educational system. In the last lessons can be learned from the two comparative experiments to improve education in Egypt and the Arab world.

مقدمة:

تهتم كل من إسرائيل وإيران بالتعليم كنافذة للمستقبل والتخطيط نحو المرجو والمرغوب بل والمستهدف، فهما دولتان لهما مطامع إقليمية وتوسعية بالمنطقة العربية تتطلب بناء منظومة تعليمية متميزة تساعدهما في بناء كوادر بشرية قادرة على القيادة والتخطيط والإعداد للمستقبل وتملك هوية وطنية تعلي من قيم الولاء المجتمعي والانتماء وتكفل تحقيق حراك مجتمعي وعدالة اجتماعية في الوقت ذاته. وقد استطاعتا تحقيق طفرة علمية ملموسة، فعلى سبيل المثال منذ مطلع الألفية حتى عام 2013 حصل ستة علماء في الكيمياء بإسرائيل على جائزة نوبل في العلوم وكذا عالمان في الاقتصاد ومفكر في الآداب –علاوة على ثلاثة ساسة فبلغ إجمالي الإسرائيليين الحاصلين على الجائزة 12 شخصية– (Official site of Nobel Prize)[1] واستطاعت إيران في الثلاثين عاماً الماضية، رغم العقوبات الاقتصادية، أن تحقق طفرة في مجال العلوم والتكنولوجيا عبر منظومة التعليم والتدريب بل وحققت طفرة في العلوم الطبية والنووية وعلوم الفضاء ودراسة الخلايا الجذعية وعلوم الاستنساخ (Coghlan Andy, 2011)[2]. وهذه الطفرة حدثت في ضوء عدد من التحديات الداخلية الكامنة في طبيعة المجتمع بكلا الدولتين فكل منهما تتعدد به الطوائف والانقسامات العرقية؛ فإسرائيل مجتمع شتات – دولة مهاجرين بالأساس – به أكثر من 80 جنسية مهاجرة تحولت بعد ذلك إلى الجنسية الإسرائيلية، ومن ثم لها موروثها الخاص ولغتها الأصلية، علاوة على الانقسامات العرقية وما تعكسه بشدة من سياسات تمييزية بين اليهود والعرب على وجه الخصوص – حيث أدى ذلك إلى وجود مدارس خاصة لكل فئة– إضافة إلى الانقسامات الدينية؛ فهناك مدارس علمانية ودينية بل إن إسرائيل بها عدد من الديانات اليهودية والإسلام والمسيحية والدروز وكل هذه التقسيمات انعكست في النظام التعليمي بإسرائيل. أيضاً كان لها انعكاساتها خلال إعداد السياسة العامة للتعليم. كذلك الحال بإيران حيث تتعدد بها اللغات المحلية فبخلاف الفارسية –اللغة الرسمية– هناك الكردية والجيلاكي واللوري والتاليش والبلوشية والتركية والأذربيجانية والعربية والآشورية وقليل من الهندو أوروبية والأرمنية والروسية والبشتو. علاوة على الأعراق المختلفة والتفرقة الكبيرة بين السنة والشيعة بإيران علاوة على الطبيعة المحافظة للمجتمع الإيراني التي تنعكس في المدارس ذات الجنس الواحد. ومع هذه الاختلافات استطاعت كل منهما بناء منظومة تعليمية أفرزت العلماء الذين لهم دور بارز في تحقيق قوتهما الاقتصادية والعلمية.

[1] **Official site of Nobel Prize**, (2016). available at http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/lists/all/index.html, accessed on 10/11/2016

[2] Coghlan, Andy , (2011). "**Iran is top of the world in science growth"**, *New Scientists*, , https://www.newscientist.com/article/dn20291-iran-is-top-of-the-world-in-science-growth, accessed on 09/11/2016

من هنا كانت هناك ضرورة للاهتمام بالتجربتين للوقوف على النظام التعليمي والسياسة العامة للتعليم بكل منهما ومدى قدرتهما على استيعاب الاختلافات والعقبات والتعرف على القوة المؤثرة والعوامل الفاعلة. فهل للمؤسسة العسكرية دور في تطوير المنظومة التعليمية؟ كما تذكر بعض التحليلات عن التجربتين وخصوصية كل منهما، وأبرز السياسات التعليمية المتبناه من قبل صناع القرار، ودور التعليم بكلٍ منهما، حتى يمكن استخلاص الدروس المستقاه من التجربتين وما يمكن الاستفادة منه لتطوير المنظومة التعليمية بمصر والوطن العربي. في هذا السياق تنقسم الورقة البحثية إلى قسمين الأول: خصوصية المجتمع الإسرائيلي والإيراني: (السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي- المقومات والتحديات..) والثاني: هيكل النظام التعليمي وأبرز السياسات التعليمية بإيران وإسرائيل.

المنهج المستخدم:

تستخدم الدراسة المنهج المقارن لمقارنة التجربة الإيرانية والإسرائيلية في مجال التعليم عبر الوقوف على أوجه الاتفاق والاختلاف بين كل منهما في مجال السياسات التعليمية المتبعة المعبرة عن السياق المحيط بها اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً وسياسيًا. إضافة إلى الوقوف على الجهات المسئولة عن الملف التعليمي في كلا البلدين والأدوار التي تلعبها المنظومة التعليمية بكل منهما علاوة على المراحل التعليمية المختلفة من رياض الأطفال إلى التعليم العالي وما بعد التعليم العالي، للتعرف على خصوصية كل تجربة لبناء هوية جمعية تعلو على الاختلافات العرقية والإثنية واللغوية بكل بلد، علاوة على سبل التمييز العلمي الذي أسفر عن ميلاد علماء بالطرفين، وذلك بهدف الوصول إلى الدروس المستفادة التي يمكن تطبيقها في مصر والوطن العربي.

أهداف الدراسة:

- **الهدف العام:**

التعرف على سبل بناء هوية جمعية بإيران وإسرائيل تعلو على الاختلافات وقادرة على قيادة المستقبل، واستخلاص بعض الدروس المستفادة من التجربتين لوضعها تحت أنظار المسئولين في جمهورية مصر العربية.

- **الأهداف الفرعية:**

- دور المؤسسات المسئولة على السياسة التعليمية بالدولتين خاصة المؤسسة العسكرية.
- تأثير السياق المحيط على السياسات التعليمية بالدولتين.
- ماهية السياسات التعليمية ووظائف المنظومة التعليمية بكل من إيران وإسرائيل.
- ماهية أسباب تمييز التجربتين وخصوصية كل منهما.

1- خصوصية المجتمع الإسرائيلي والإيراني: (السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي المقومات والتحديات)

تتميز كل من التجربة الإيرانية والإسرائيلية في مجال السياسات التعليمية بأنهما نظرتا للتعليم كوسيلة لخلق هوية وطنية مشتركة تعلو على أية انقسامات داخلية، فإيران مجتمع رغم تعدد طوائفه ومذاهبه وكثرة الأعراق واللغات المحلية له موروثات مشتركة تاريخية وثقافية وجغرافية. فاهتمت الثورة الإيرانية بإعادة صياغة المشترك ليصبح ذا طابع وطني موحد، أما إسرائيل فمجتمع شتات لا يجمعه أية روابط مشتركة سوى الديانة (بالنسبة لليهود) ومن ثم استخدمت التعليم لخلق مجتمع جديد تغذيه هوية وطنية قومية.

ومع هذا التوجه اهتمت كلٌ منهما بالجودة التعليمية لإفراز كوادر بشرية قادرة على التغلب على التحديات الداخلية وعلي التحديات الخارجية المتمثلة بالأساس في الرفض الخارجي لوجود هذا الكيان الجديد، بل وتستطيع إنتاج عناصر القوة والتميز وقيادة المستقبل المشترك الذي خلقته الهوية التعليمية الجديدة. ولإنتاج هذا العنصر البشري كان لابد من سيادة سياسات يكون التميز فيها هو المعيار وليس الثروة أو المكانة المجتمعية لإفراز العناصر الأفضل، فتبنى النموذجان تعليماً مجانياً إلزامياً لتحقيق العدالة الاجتماعية وخلق حراكاً مجتمعياً يكون الأفضل فيه في قمة الهرم الاجتماعي. وتدرجت هذه السياسات فقد كانت في إسرائيل على سبيل المثال إلزامية حتى سن 12 عاماً ثم تم تعديلها إلى 18 عاماً لإدراك القيادة السياسية بأهمية التعليم وضرورة أن تنحي جانباً أية تحديات اقتصادية قد تكون سبباً في عدم استكمال المسيرة التعليمية المفروضة. في هذا السياق، وتمهيدا لمناقشة السياسات التعليمية لكلا التجربتين، يهتم هذا الجزء بالسياق السياسي والتاريخي والتكوين العرقي والمجتمعي لكل من إسرائيل وإيران. كخطوة للتعرف على التحديات الكامنة التي شكلت السياسات التعليمية وحاول صانع القرار التغلب عليها فيما صنعه من سياسات واتخذه من قرارات كالدور البارز للحرس الثوري الإيراني أو المؤسسة العسكرية بإسرائيل في صياغة السياسات التعليمية والإشراف على تطبيقها بل والانخراط في هذا التطبيق في مواقف كثيرة.

جدول رقم 1: المشترك بين السياق المحيط بالسياسات التعليمية الإيرانية والإسرائيلية

م	السياق	وجه المقارنة	إيران	إسرائيل	الانعكاس بالسياسة التعليمية
		التعددية (لغة- جنسيات/ عرق- طوائف/ مذاهب..) الانقسام المجتمعي	50% أقليات بأكثر من 13 لغة محلية مع اعتبار الفارسية اللغة الرسمية السائدة	80% جنسية مختلفة لغات متعددة لكن اللغة العبرية هي الرسمية	مع إعطاء مساحة للغات الأخرى داخل المدارس وفق كل طائفة
1.	الاجتماعي		المسلمين 98% شيعة الأغلبية مع وجود سنة المسيحين واليهود والديانات الأخرى عدد السكان أكثر من 67 مليون	يهود- مسيحين- مسلمين- أخرى عرب –يهود يهود (متدينين- علمانيين) يهود (أشكناز – سفارديم) عدد السكان 6 مليون	إسرائيل مدارس يهود علمانيين ودينين وعرب وخاصة (أغلبها للمهاجرين خاصة الروس) إيران: مراعاة الاعتبارات الدينية واللغوية بحصص الديانات والأدب لكل طائفة داخل المدارس

.2	الثقافي	الفكر التوسعي	المد الثوري وتصدير الثورة	الفكر الصهيوني التوسعي	تضمينه داخل المقررات دور كبير للمؤسسة العسكرية بإسرائيل والحرس الثوري الإيراني داخل المنظومة التعليمية
.3	السياسي		ثورة إسلامية أطاحت بنظام الحكم العلماني- لها طموحات توسعية وخلقت فريقين (مؤيد لها الأغلبية- ومعارض لها أنصار النظام السابق) خاضت حروب (حرب الخليج الأولى- دعم التيارات الشيعية بالمنطقة خاصة بعد ثورات الربيع العربي "سوريا- اليمن- العراق- دعم حماس وجزب الله")	كيان مغتصب جاء بفكر استيطاني إحلالي للسكان الأصليين عام 1948 ونشأ في ظل رفض إقليمي خاض ومازال يخوض حروب متكررة أبرزها (حرب 48- 67-73- 2006- الرصاص المصبوب- قتل الفلسطينيين وحملة الاعتقالات اليومية..)	المخصصات المالية للتعليم مقابل الإنفاق العسكري عدم الاستقرار مثل إيران غلق الجامعات خلال حرب الخليج الأولى تزييف للحقائق التاريخية خاصة بالمناهج العربية لعرب 48
.4	الاقتصادي	الرأسمالية	جاءت الثورة ضد الاقتصاد الرأسمالي والفجوات الاقتصادية الكبيرة داخل المجتمع	بدأت بالدعاية الاشتراكية لجذب جميع اليهود للتعامل بمساواة ونبذ العنصرية التي كانوا يعاملون بها داخل الدول التي عاشوا فيها (كما كان يصدر من المنظمة الصهيونية العالمية) والحصول على التأييد الروسي كقوى عظمي ثم تحول الاقتصاد بالتدريج من اشتراكي إلى رأسمالي	التعليم داخل الكيبوتزات ثم التحول عنه والتوسع في الأنماط الأخرى من التعليم
		الوضع الاقتصادي للدولة	قيود اقتصادية بسبب سياساتها التوسعية والنووية وتوجهاتها السياسية المعادية لكن مع الاتفاق النووي عام 2015 بدأت تنفتح على العالم وترفع من عليها العقوبات حتى جاء الرئيس ترامب بسياسية معادية لها مازالت تتشكل معالمها	اقتصاد قوي لكن المشاكل تظهر بين الحين الآخر بسبب منظومة الرفاهة الاجتماعية مقارنة بالنفقات العسكرية	إيران: بدأت الدولة تتخلي عن التحكم في التعليم الخاص لتقليل الأعباء المالية إسرائيل: من اعلي الدول في الإنفاق على التعليم لكن مع تخصيص متزايد للإنفاق العسكري والحربي

المصدر: الجدول من إعداد الباحث

ملاحظات: المهاجرين واللاجئين: في إسرائيل الديانة هي المعيار الحاكم في منح الجنسية الإسرائيلية التي تعطي الطفل الحق في الالتحاق بمدارس والنظام التعليمي الذي تنظمه الدولة. أما إيران فالمذهب الشيعي ليس هو المعيار في الجنسية فهناك مهاجرين ولاجئين مع مطلع الألفية حتى الآن من شيعة العراق وأفغانستان اليمن وسوريا لكنهم ليسوا إيرانيين قانونا ولا يحق للأطفال الدخول بالتعليم الحكومي إنما بالمدارس الخاصة .وهذا هو الفارق في الهوية الوطنية التي تزرعها إيران والهوية القومية –الزائفة– التي تزرعها إسرائيل وتعتمد على عنصر واحد فقط هو عنصر الديانة كمحرك لخلق مشترك بين مختلفين.

1-1 السياق الاجتماعي والثقافي:

1-1-1 الأيديولوجية والتعدد داخل المجتمع:

رغم اعتماد كلتا التجربتين على أيديولوجية تعلي من التوجه التوسعي إلا أن لكل منهما خصوصيته، فإسرائيل نادت بفكرة الهوية القومية لليهود باعتبار أن الصهيونية هي حركة قومية – كما قدمها الآباء الصهاينة الأوائل وكما سيتضح لاحقا. أما إيران فقد نادت بالهوية الوطنية، فلم تعتبر كل من هو شيعي إيراني كحال إسرائيل – كل من هو يهودي إسرائيلي– وإنما قامت بصياغة هوية وطنية بين أبناء الوطن الواحد رغم تعدد طوائفه بمعنى آخر لم يكن للثورة دور في خلق مجتمع متعدد الطوائف وإنما عملت الثورة وفكر الثورة الإيرانية على خلق مشترك يجمع مختلف الطوائف. أما الصهيونية

فساعد فكرها في صياغة الهيكل الاجتماعي بسبب ما ترتكز عليه من مقولات مجتمع الشتات بإسرائيل، حيث تقدم الصهيونية نفسها كحركة قومية لليهود تهدف لعودتهم إلى الأراضي الفلسطينية المحتلة، أو كما يزعمون وطن أجدادهم (إرتس يسرائيل). فهذا المذهب الاستعماري ما هو إلا مخطط استعماري استيطاني هدفه الأساسي خلق وطن يقوم على تهجير اليهود من مختلف دول العالم وتوطينهم بالأراضي المحتلة (إلياش شوفاني، 2004، ص 3:4).[3] وقد ربط المفكرون الإستراتيجيون الغربيون في منتصف القرن التاسع عشر بين المسألة اليهودية والمسألة الشرقية، واهتدى هؤلاء المفكرون إلى أنه يمكن حل المسألة اليهودية عن طريق توظيفها في حل المسألة الشرقية بطريقة تخدم مصالح العالم الغربي، وذلك يُنقل الفائض البشري الوظيفي إلى الشرق ليتحول إلى جماعة وظيفية استيطانية. بمعنى آخر التخلص من اليهود وما يسببونه من مشاكل في الدول الغربية عبر نقلهم وتوطينهم في أراضي الدولة الفلسطينية ليصبحوا مستوطنين منتجين. ومن أبرز مرتكزات الأيديولوجية الصهيونية قضية الشتات اليهودي فيؤمن اليهود بالدياسبورا أي يهود الشتات الذين تربطهم روابط عضوية للأرض فيجب أن يعملوا من أجل الوطن الصهيوني وأن هذا الشتات هو عنصر قوة للشعب اليهودي لذا قام مصطلح صهيونية الشتات عن طريق تشجيع اليهود على دراسة اللغة العبرية والتراث اليهودي وتشجيع الزيارات السريعة لإسرائيل (عبد الوهاب المسيري، 1983، ص93:94)[4].

1-1-2 التنوع العرقي

تشترك إيران وإسرائيل في تنوع الطوائف الإثنية والعرقية داخل بنية المجتمع ورغم اختلاف الكثافة السكانية بين الدولتين إلا أنهما مجتمعان بهما خليط من الطوائف والإثنيات المتعددة. فيبلغ عدد سكان

---

[3] فالاستيطان هو ركيزة أساسية في المشروع الصهيوني. بمعنى أخر نشأت إسرائيل كدولة استيطانية قامت على موجات من المهاجرين من مختلف دول العالم تحت راية الصهيونية، فهي دولة استيطانية إحلاليه نموذجية قامت بإحلال اليهود محل سكان البلد الأصليين مرتكزة على المؤسسة العسكرية التي تقوم بدور وظيفي عدواني، ومؤسسات مدنية تحمل طابعا استيطانيا عنصريا كما سيتضح. أي أن الصهيونية أدت إلى تكوين مجتمع مختلف من الداخل في الانتماءات والأعراق واللغات والأجناس. فقد قام الفكر الصهيوني منذ الرواد الأوائل على أساس تقديم أطروحات ومعالجات لمجموعة من المشاكل القومية والدينية الكامنة في المجتمع اليهودي-الصهيوني لاحقا.. فقد قامت إسرائيل على توطيد مرتكزاتها الاستيطانية عبر جلب المهاجرين اليهود، الاستيلاء على الأرض، وتهويد السوق الاقتصادي، وتعميق الايدلوجيا الصهيونية بين المستوطنين. **لمزيد من التفاصيل انظر:** إلياس شوفاني، (2004). نظام الحكم، في كميل منصور (محرر)، إسرائيل دليل عام 2004، بيروت، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، الطبعة الأولى، ص ص.3: 4. 15. وعبد الوهاب المسيري ، **الصهيونية والعنف: من بداية الاستيطان إلى انتفاضة الأقصى**، (2002). القاهرة، دار الشروق ، الطبعة الثانية.. وعليان عليان، (2012). "**تهويد القدس والأقصى في إعلانات ومعطيات الكيان الصهيوني**"، *الحوار المتمدن*، 2012/08/08، متاح على شبكة المعلومات الدولية في http://m.ahewar.org/s.asp?aid=318975&r=0&cid=0&u=&i=3636&q، متوافرة بتاريخ 2013/01/15. و **مقابلة عبر شبكة المعلومات الدولية مع أ. صالح أحمد طه**، (2013) المحاضر بالأكاديمية الفلسطينية للعلوم الأمنية برام الله، عبر شبكة المعلومات الدولية، 2013/03/16.

[4] عبد الوهاب المسيري، الأيديولوجية الصهيونية (القسم الثاني): دراسة حالة في علم اجتماع المعرفة، (1983). عالم المعرفة، يناير عدد 61، ص 93: ص 94.، متوفر في http://www.slideshare.net/osamakanaan/ss-1175152، بتاريخ 2017/02/20.

إيران حوالي 80 مليون نسمه[5] وهم خليط من جماعة الآريين القدماء وبعض القبائل القوقازية وبعض القبائل العربية التي استقرت في شرق وشمال شرق البلاد، وبعض القبائل التركية التي هاجرت إلى إيران في أعداد كبيرة من القرن العاشر الميلادي وحتى القرن السابع عشر، وتختلف طريقة تحديد التمثيل العرقي بإيران فهناك من يقسمها إلى51 % فرس، 24% آذريون، 7% أكراد، 18% آخرون أي أن الفرس يمثلون أغلية بسيطة 51%[6]. وهناك من يعتبرهم نصف السكان فقط يمثلون 50%. والخمسين الأخرى هم أقليات حيث تعتبر الأقليات بإيران هم في الأغلب من يتحدثون لغة أم بخلاف الفارسية أو أقليات دينية لا تدين بالمذهب الشيعي (أحد مذاهب الديانة الإسلامية) وتمثل هذه النسبة عدة طوائف؛ الأذريين (24٪ إلى 42٪)، الأكراد، (7٪ إلى 12٪)، الجيلاكي والمازاندرين 7%، العرب (3٪)، التركمان 2%، البلوش (1٪) علاوة على الآشوريين والتلاشيين، والأرمن، واللور، والقاشقاي.. هذا علاوة على اللاجئين العراقيين الأفغان الذين يحملون لغاتهم وتقاليدهم الثقافية لكنهم ليس من حقهم بالقانون دخول المدارس النظامية العامة (أو الحكومية) بإيران (وبالنسبة للديانة، تبلغ نسبة المسلمين حوالي 98% بإيران وتختلف هذه النسبة من مصدر لآخر. ويمثل السنة ما بين 5% إلى 10 % من النسبة المذكورة والباقي شيعة أي ما بين 88% إلى 93% في حين تنقسم النسبة المتبقية 2% من إجمالي السكان بين المسيجين واليهود والبهائيين والزرادشتيين والثلاث ديانات الأولى هي المعترف بها رسميا أما الباقية تتواجد في 'إطار الإثنية أو اللغة أكثر من الديانة. وذلك وفق المادة الثالثة عشر من الدستور الإيراني وكذا الرابعة عشر OmidKheiltash & Val D. Rust, (2008)[7].

أما إسرائيل فهي دولة مجتمع شتات يبلغ عدد سكانها 6 مليون نسمة مكونة من المهاجرين أكثر من 80 جنسية من مختلف دول العالم. مما أدي إلى جماعات السكان ذات التنوع الإثني والثقافي والمعتقدات الدينية. حوالي 76% من السكان يهود 20% عرب الأغلبية منهم مسلمين، 4% من

---

[5] Ep Nuffic: Internationalising Education,(2010)." **The Iranian Education System Described and Compared with the Dutch System***", The Education System Iran*, 2nd edition , https://www.nuffic.nl/en/home/copyright., accessed on 11/01/201

[6] **المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود : كلية التربية – قسم التربية،** (2017). نظام التعليم في إيران، متاحة على شبكة المعلومات الدولية في http://faculty.ksu.edu.sa/otaibibj/DocLib1/%D9%86%D8%B8%D8%A7%D9%85%20%D8%A7%D9%84، متوفرة بتاريخ 2017/02/11.

[7] Kheiltash, Omid & Rust, Val D., (2008). "**Inequalities in Iranian Education: Representations of Gender, Socioeconomic Status"**, *Ethnic Diversity*, and Religious Diversity in School Textbooks and Curricula, in Donald B. Holsinger & W. James Jacob (eds), Inequality in Education: Comparative and International Prespectives, CERC Studies in Comparative Education 24, The University of Hong Kong, Springer, Hong Kong, China, Fist Published.

الدروز والمسيحيين وديانات أخرى. وخلق هذا المزج مشكلات كبيرة بين مختلف طوائف المجتمع. فبداخل اليهود هناك صراع بين العلمانيين والمتدينين (يائير شيلغ، 2002، ص 398)[8]. وصراع بين الأشكناز (يهود الغرب) والسفارديم (يهود الشرق) (آلان دوتي، ص182)[9]، علاوة على السياسات التمييزية ضد عرب 48 (رجب الباسل، 1999، ص67)[10]. هذا في ظل أزمة المهاجرين والتمسك

8 يعانى المجتمع الإسرائيلي من صراع ممتد بين المتدينين والعلمانيين منذ إقامة دولة إسرائيل وعلي وجه التحديد قبل عام من إنشاء الدولة عام 1947، حيث كان الصراع في بدايته يتمحور حول تساؤل مهم يتوقف عليه مستقبل الدولة. فتجسد هذا التساؤل في تحديد هوية من سيكون له السيادة في الحياة السياسية بإسرائيل العلمانيين أم المتدينين الذين يستمدون سيادتهم من العقيدة اليهودية. مما عمل على بلورة حدة الصراع داخل إسرائيل. وذلك نظراً لتنازل الدولة الصهيونية عن مبدأ فصل الدين عن الدولة أي رفضها رفع شعار علمانية الدولة الإسرائيلية. مما دفع الأرثوذكس الصهيونيين لاستغلال المؤسسة الحاكمة والتأثير في سياساتها الداخلية وتعددت صور التصعيد بين المعسكرين خلال هذه الفترة، فمن أبرزها ما حدث خلال عامي 1996 و 1999. ففي عام 1996 ضغط الدينيون بشدة لسن قانون التهويد، إلا أن جهودهم باءت بالفشل، وعلي الرغم من ذلك تولد شعور لدى العلمانيين بالضيق والاختناق، نتيجة لضغوط المتدينين بمساعدة بنيامين نتنياهو، رئيس الوزراء. فظهرت علمانية متشددة ومقاتلة بدأت تتبلور وتقاتل في مجال القوانين الدينية التي تفرض نمط الحياة الدينية على العلمانيين، إلا أنه كان هناك عدة محاولات للحد من الفجوة والهوة بين المعسكرين، والعمل لتقديم حلول لحل هذا الصراع. إلا أنها لم تفضِ إلى شيء، ومن ثم كانت النتيجة هي انعزال الطرفين وتقوقعهم على أنفسهم. لمزيد من التفاصيل انظر: يائير شيلغ ، (2002) **المتدينون الجدد : نظرة راهنة على المجتمع الديني في إسرائيل**، سعيد عياش (مترجم)، رام الله، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية (مدار)، صـ389، وعزيز حيدر، (2004). المجتمع والتركيب السكاني، في كميل منصور (محرر)، إسرائيل دليل عام 2004 ، بيروت مؤسسة الدراسات الفلسطينية ، الطبعة الأولى، مايو 2004، صـ215، صـ216.

9يطلق المحللون السياسيون لفظ اليهود الشرقيين أو السفارديم على اليهود الذين لا ينتمون إلى ثقافات أوروبية من الشرق الأوسط وآسيا وشمال أفريقيا. وبدأت موجات الهجرة الكثيفة من المهاجرين الشرقيين بالوصول إلى إسرائيل في الخمسينات بالتحديد من آسيا وشمال أفريقيا، إلا أنه سرعان ما زاد عدد المهاجرين الشرقيين وتحول ميزان القوى العددية في إسرائيل لصالح اليهود السفارديم. ومن ثم بدأت المخاوف من تحول الهيمنة الأشكنازية أو هيمنة اليهود الأوربيين إلى السفاردية، وبدأ معها ممارسة عدد من السياسات التمييزية لصالح الأشكناز داخل إسرائيل. وقد مُورست هذه السياسات التمييزية على جميع الأصعدة بالدولة من اقتصادية واجتماعية ، ماعدا الأصعدة السياسية، حيث انغمس الشرقيون من اليهود في الحياة السياسية مثل الأشكناز. وذلك نتيجة لرغبة السفارديم في توكيد التماثل داخل المجتمع الإسرائيلي بينهم وبين اليهود الغربيين أو الأشكناز. كذلك نظراً لكون الأيديولوجية الصهيونية تعمل على تعزيز مبدأ الوحدة بين اليهود سياسياً على خلاف الحال ثقافياً مما جعل الزعامة الصهيونية تُسلم بالمشاركة السياسية لليهود الشرقيين، نظراً لاستعدادها لتقديم التنازلات لأنه كان من مصلحة الزعامة الصهيونية أن يشمل مجتمع الاستيطان جميع اليهود في أرض إسرائيل. لمزيد من التفاصيل انظر: آلان دوتي، **الدولة اليهودية قرن لاحق**، السيد عمر، منى فرغلي (مترجم)، القاهرة، وزارة الإعلام الهيئة العامة للاستعلامات، كتب مترجمة، 840، صـ182.، أسعد غانم، (2005). الهامشيون في إسرائيل: تحدي الهيمنة الأشكنازية، رام الله، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية (مدار)، صـ231. ويوءاب بيلد، **شاس والمكانة المدنية للشرقيين في إسرائيل**، في أسعد غانم (محرر)، الهويات والسياسة في إسرائيل، سعيد عياش (مترجم)، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية (مدار)، 2003، صـ101. وآلان دوتي ، **مرجع سابق**، صـ82، صـ83، وأسعد غانم، **تحدي الهيمنة الأشكنازية**، مرجع سابق، صـ232.

([10]) يبلغ عدد عرب 48 حوالي مليون عربي داخل إسرائيل، وتصل نسبتهم من إجمالي سكان إسرائيل إلى 20% أغلبهم من المسلمين، ما يقدر بـ80% و10% منهم مسيحيين، والعشرة في المائة الباقية من الدروز ويتركزون في تجمعات سكانية شبه منعزلة عن بعضهم البعض، وذلك وفق سياسة السلطات الإسرائيلية لتقطيع التواصل وتكريس العزلة بينهم. وتنتشر ظاهرة التسرب من التعليم داخل صفوف عرب 48، وترتفع نسبة البطالة بينهم بالمقارنة بنسبة البطالة داخل المجتمع اليهودي بإسرائيل ، ويشعر عرب 48 بالتمييز ضدهم داخل المجتمع الإسرائيلي. فهناك فصل مكثف بين العرب واليهود في أماكن السكن والمدارس والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، فيرى ماجد الحاج – رئيس مركز التعددية الحضارية والدراسات التربوية بجامعة حيفا – أن هناك ثلاثة عوامل قامت على أساسها السياسة الإسرائيلية نحو عرب 48 : أولاً: المسيرة الديموقراطية للدولة، ثانياً: طبيعتها اليهودية.. الصهيونية، ثالثاً: الاعتبارات الأمنية. إلا أنه حدث خلاف أو تعارض بين هذه العوامل أو الركائز الثلاثة فتكون الهيمنة والسيطرة لعامل الاعتبارات الأمنية والطبيعة اليهودية الصهيونية للدولة، وهذا ما يحدث في أغلب

بالإرث الثقافي (سعيد زيدان، 2003، ص9: ص 10)[11]. كل هذا الاختلاف والصراع ساهم في خلق أزمة تدعى أزمة الهوية بمعني آخر أزمة تحديد مضمون الهوية اليهودية (إلياس شوفاني، 2004، ص4)[12].

1- 2 السياق السياسي:

كلا الدولتين قامتا في محيط رافض لها لطريقة نشأتها وما تقدمه من أفكار علاوة على أجندتها السياسية التوسعية، وما تبعها من سياسات بعد ذلك. فتشتركان بأن النشأة جاءت بالإطاحة بنظام قائم لكن الطريقة مختلفة فإيران التغير جاء من المجتمع ذاته الذي أفرز ثورة أطاحت بنظام الحكم القائم الذي كان يتبني النمط الغربي وقائم على علاقات جيدة مع القوى الغربية المسيطرة على العالم، أما إسرائيل جاءت نشأتها عن طريق الحرب والقضاء على السكان الأصليين والنظام السياسي بل والكيان السياسي القائم (الدولة الفلسطينية) وإنشاء كيان جديد مغاير تماما مدعوم من الغرب. فهذا الكيان الدخيل بالمحيط العربي صاحبه رفض عربي لوجوده بالأساس بل وعداء لما ينتهجه من ممارسات.

الأحيان بل في كافة الأحيان إذا جاز التعبير. **لمزيد من التفاصيل انظر:** رجب الباسل، "**الأحزاب العربية بين الآمال المعقودة والقيود المفروضة**"، (1999). القدس، العدد الثالث، صـ67. و صلاح سالم زرنوقة، (2001). **العرب في إسرائيل: الواقع والمستقبل**، القاهرة، مركز دراسات وبحوث الدول النامية، الطبعة الأولى، صـ21. وعزمي بشارة، (2000). **العرب في إسرائيل: رؤية من الداخل**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، صـ180. و ماجد الحاج، (2003). المهاجرون في التسعينات من الاتحاد السوفيتي سابقا: مجموعة إثنية جديدة في إسرائيل، في أسعد غانم (محرر)، **الهويات والسياسة في إسرائيل**، رام الله، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية (مدار)، 2003، صـ78.

[11] هاجر الروس إلى إسرائيل على مراحل زمنية مختلفة قبل قيام دولة إسرائيل، إلا أن موجات الهجرة التي تزامنت مع تفكك الاتحاد السوفيتي وأعقبت هذا التفكك. وكان لها الفضل في زيادة أعدادهم بصورة واضحة وملحوظة، وأعطتهم طابعاً مميزاً فهم من اليهود الأشكناز. ويمتازون بالحفاظ على نزعتهم وتمايزهم وتوجهاتهم العلمانية أيضاً. كذلك عملت هذه الموجات من الهجرة على زيادة التساؤلات التي تدور حول دوافعهم للهجرة إلى إسرائيل، والطريقة التي ينظر بها اليهود القدامى إليهم. فقد بلغ عدد المهاجرين الروس في الفترة الممتدة من عام 1989 إلى عام 2002 عدد 886 ألف مهاجر. وفي عام 2005 هاجر 16.126 فرد من دول الاتحاد السوفيتي السابق، أما في عام 2006 فقد انخفض عددهم إلى 14.605 مهاجر. **لمزيد من التفاصيل انظر:**

سعيد زيدان، (2003). اليهود الشرقيون السفارديم، في مجموعة مؤلفين، **اليهود الشرقيون في إسرائيل: الواقع واحتمالات المستقبل**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية صـ9: صـ10. و أسعد غانم، (2005). **الهامشيون في إسرائيل: تحدي الهيمنة الأشكنازية**، فلسطين، رام الله، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية (مدار، صـ 299 Israeli Central Statistical Bearu, (2006). **Immigrants from former Ussr on 2006**, www1.cbs.gov.il/reader,accessed on 01/08/2008

[12] أي تحديد مضمون الهوية اليهودية، فهناك خلاف داخل إسرائيل حول الدولة القومية Nation State فما يسمونه بالأمة اليهودية يتنافى مع مصطلح المواطنة ، فليس كل مواطن إسرائيلي جزءا من الأمة الإسرائيلية التي لا تعترف المؤسسة الرسمية بوجودها، فغالبية السكان بإسرائيل هم سكان يهود ينتمون إلى "أمة عالمية " -كما يدعون- ألا وهى الأمة اليهودية. فالجدل الدائر حول ما إذا كانت إسرائيل دولة اليهود، أم تتجاوز ذلك لتكون دولة يهودية أي دولة ذات طابع ديني يهودي. فقانون العودة مازال يفتقر إلى تعريف من هو اليهودي، فسؤال من هو اليهودي هو تساؤل ديني في نهاية المطاف والعوائق أمام حسمه عوائق دينية، فليس هناك خلاف بشأن كون اليهودي هو المولود لأم يهودية، لكن الخلاف قائم بين المتدينين الأرثوذكس والاتجاه المحافظ والاتجاه الإصلاحي بشأن عملية التهويد أي إذا تمت حسب الشريعة أم لا. ورغم أن الخلاف ديني ولكن الإجابة عنه سترتب وضعا سياسيا يتوقف عليه منح المواطنة لليهودي "القادم الجديد" أو عدم منحه إياها وعليه يترتب وضعه داخل المنظومة التعليمية وهو ما يهمنا بهذه الورقة. لمزيد من التفاصيل انظر: إلياس شوفاني، **مرجع سابق**، ص4.

ويشترك كلاهما في خوضهما سلسلة من الحروب المستمرة التي لا تنقطع تقريباً. فإيران خاضت حرب الخليج الأولى، وسلسلة الحروب المستمرة بمنطقة الوطن العربي خاصة بعد -ما يسمى- بثورات الربيع العربي (الساحة العراقية- السورية- اليمينة- ودعم حزب الله وحماس)، أما إسرائيل فقد صاحب إنشائها حرب 48، وخاضت حروب أبرزها 67، 73، 2006، الرصاص المصبوب، عمليات القتل الدموي القائمة في حق الفلسطينيين بشكل شبه يومي. ويختلفان في علاقتهما بالقوى الغربية، فإيران أطاحت بنظام مؤيد للغرب وسياساته وقدمت بديلاً معاد له بل وفرضت عليها العقوبات الاقتصادية بسبب مواقفها المعادية، وسياساتها النووية، وتوجهها التوسعي، ومع توقيع اتفاق 5+1 أي اتفاق القوى الكبرى مع إيران (الاتفاق النووي) عام 2015 بدأت العقوبات في الرفع حتى جاء الرئيس الأمريكي ترامب بأجندة معادية لإيران مازالت تتشكل معالمها. أما إسرائيل فتمتلك علاقات قوية بالدول الغربية والقوى الكبرى سواء أمريكا أو روسيا أو الدول الأوروبية تحظى بدعم مادي وسياسي بشكل دوري. إلا أن كلا النظامين يكنان العداء لبعضهما البعض. ويتضح ذلك فيما يلي:

1-2-1 النشأة والرفض الإقليمي والدولي:

- **نشأة إسرائيل وسلسلة الحروب المتوالية مع المحيط الإقليمي:**

جاءت نشأة إسرائيل بموجب قرار الأمم المتحدة للتقسيم عام 1947 وفي أعقاب القرار خاضت الدول العربية حرب 1948 ضد هذا الكيان المغتصب وبعد ذلك اشتركت في حرب العداون الثلاثي على مصر عام 1956 ثم حرب 1967 على مصر والأردن وسوريا ثم حرب الاستنزاف في الفترة الممتدة من 1968 إلى 1970 بين مصر وإسرائيل، ثم حرب 1973 ثم خاضت حرب 1982 ضد لبنان احتلت بموجبها مزارع شبعا حتى الآن، ثم عملية عناقيد الغضب على لبنان تلتها مذبحة قانا عام 1996، وقتل المصلين بالمسجد الأقصى وما نتج عنه من إندلاع الانتفاضة الفلسطينية الثانية عام 2000، ثم شنت حرباً ضارية على لبنان عام 2006، وفي عام 2008 شنت حرب الرصاص المصبوب على قطاع غزة (وزارة الخارجية الإسرائيلية، 2010)[13]. ومازالت تتوالى عمليات القتل وسفك الدماء في حق الفلسطينيين بشكل شبه يومي علاوة على استمرارها لاحتلال الأراضي الفلسطينية وهضبة الجولان السورية.

- **اندلاع الثورة الإيرانية والرفض الغربي لوجودها:**

اندلعت الثورة الإيرانية 1979 لتطيح بنظام حكم علماني يدعمه الغرب وتأتي بنظام حكم إسلامي معادٍ للغرب. ومن ثم حظي برفض غربي واسع النطاق خاصة أن من أبرز مسببات الثورة النزعة

[13] موقع وزارة الخارجية الإسرائيلية، (2010). **التأريخ: دولة إسرائيل،**
http://mfa.gov.il/MFAAR/InformationaboutIsrael/TheHistoryOfTheJewishPeople/TheHistoryInBrief/Pages/the%20state%20of%20israel.aspx، 30/12/2010

الغربية لنظام محمد رضا بهلوي، هذا علاوة على الفجوة الاقتصادية داخل المجتمع الإيراني حيث استولى النظام على عائدات التنمية الاقتصادية، و تركت فوائد قليلة جداً للمواطن، وذلك في سوء تقدير لسياسة التقشف التي اتبعها نظام الحكم. هذا يضاف إلى فشله في جذب القيادات الدينية واتباعها خاصة الشيعية منها حيث كانت معارضة الشاه منتشرة بشكل كبير بينهم، فكانوا يطالبون بحكم الشريعة الإسلامية. وكانت الزعامة من قبل أية الله روح الله الخميني بمنفاه بفرنسا.[14] وسرعان ما بدأ الشغب داخل إيران وأصبح نظام الشاه، يقوم بأعمال القمع بشكل واسع، وتطورت أعمال الشغب في عام 1978 إلى حالة من الحرب الأهلية الشكلية. و في أوائل عام 1979 أجبرت المعارضة الشعبية الشاه على مغادرة البلاد. تمت محاكمة مئات من أنصار الشاه و تم إعدامهم، وهرب آخرون من البلاد. ومن ثم كان عائد الثورة الأساسي هو الحكم الإسلامي الشيعي في ظل رفض دولي لوجوده[15].

1-2-2 الفكر التوسعي للدولتين:

- **الصهيونية وتجاوز الحدود:**

تنظر الصهيونية لليهود ككيان جماعي له تاريخه الخاص وتراثه الحضاري المتميز بل وسماته البيولوجية الخاصة به (نقاء الجنس وتميزه) واستخدم مارتن بوبر هذا الفكر وقام بإعادة صياغة ما يسمى بـ"التراث اليهودي" ونسب إلى اليهود كل السمات الصوفية كالانفصال والتفوق واستخدم مصطلح " التراب والدم" وهذا ما تلاقي فيه مع بيرديشفسكي في حديثه عن الشعب اليهودي باعتباره عرقاً يهودياً خالصاً بما يسمى "مفهوم الدم اليهودي". فاليهود هم يهود بغض النظر عن الزمان أو المكان وعن الحدود والمؤسسات التي يتواجدون بها، فالانتماء السياسي أمر اختياري أما العلاقة بالشعب فهي شيء يعلو الإرادة والوعي فجميع اليهود تربطهم قرابة الدم ويكون ولاؤهم الأول لما يسمى "إسرائيل" فقد يكونوا نشأوا في بيئات ودول أخرى لكن حقيقتهم هي الشعب اليهودي، فولاء اليهودي لوطنه الصهيوني فحسب[16]. وتقوم الصهيونية في ظل إيمانها بنقاء الجنس اليهودي بضرورة

14مؤسسة تنظيم ونشر تراث الإمام الخميني الشئون الدولية، (2017). "**نحو مقاربة ثقافية للثورة الإسلامية**"، http://arabic.irib.ir/Monasebat/Enghelab/Article4.htm، متوفر بتاريخ 2017/02/20

[15]موقع الجزيرة الإلكتروني، (2016) "**الثورة الإيرانية.. الطريق إلى "جمهورية ولاية الفقيه"**"، http://www.aljazeera.net/encyclopedia/events/2016/10/5/%D8%A7%D9%84%D8%AB%D9%88%D8%B1%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%8A%D8%B1%D8%A7%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B7%D8%B1%D9%8A%D9%82-%D8%A5%D9%84%D9%89-%D8%AC%D9%85%D9%87%D9%88%D8%B1%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D9%84%D8%A7%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%82%D9%8A%D9%87%، متوفر بتاريخ 2017/02/20

[16] عبد الوهاب المسيري، الأيديولوجية الصهيونية (القسم الثاني): دراسة حالة في علم اجتماع المعرفة، عالم المعرفة، يناير 1983، عدد 61، ص 93: ص 94.، متوفر في http://www.slideshare.net/osamakanaan/ss-1175152، بتاريخ 2017/02/20.

الاستيطان بأرض الميعاد وطرد السكان الأصليين الذين يشغلون الأرض التي سيقام فيها التجمع الصهيوني وفقا لهرتزل (عبد الوهاب المسيري، 1983، ص93:994)[17].

فالهدف الأساسي كان الحصول على أرض بلا شعب. ولم تكتفِ الصهيونية بالحصول على الأرض ولكن ظل الدستور معلقاً حتى الآن لأن من أكبر أسباب عدم الاتفاق لوجوده هو عدم رغبة إسرائيل في تحديد وترسيم حدودها سواء اتفقت التيارات الصهيونية حول عبارة من "النيل للفرات" إلا أن النهج التوسعي قائم فقد أوضح رئيس الوزراء بنيامين نتنياهو في مؤلفه "مكان تحت الشمس" بأن حق دولة اليهود يتجاوز حدود فلسطين، التي سمّاها إسرائيل الحالية، إلى أراضٍ كثيرة في الدول العربية، ويعتبر أن هذه الأراضي جرى اقتطاعها عنوةً من الوطن اليهودي ،وأن الأردن يعتبر جزءاً من هذه الأراضي[18]. وبغض النظر عن الأطروحات والمشروعات المقدمة للتمهيد للهيمنة والدور الإسرائيلي في نشر الفوضى بالمنطقة (ليس مجال الورقة لمناقشته) إلا أن الصهيونية ستظل ذات فكر توسعي إمبريالي يلقي بظلاله على المنطقة.

- **ولاية الفقيه بإيران "حتمية تصدير الثورة":**

قامت الثورة الإيرانية على مبدأ "ولاية الفقيه" الذي يقوم على عدد من المقولات فحواها أن كل فرد من المسلمين بحاجة إلى "إرشاد" في شكل حكم أو إشراف يقدمه الفقيه الإسلامي أو الفقهاء الإسلاميون الرئيسيون. وهذا ضروري لأن الإسلام يوجب طاعة قوانين الشريعة الإسلامية الموروثة فقط. فاتباع تلك القوانين ليس الفعل الإسلامي الصحيح فقط، فهذا قد يمنع الفقر والظلم و"استيلاء" الأجانب على أراضي المسلمين. ولكن حتى يحدث كل هذا، يجب حماية الشريعة من التجديد والتحريف، وهذا يقتضي وضع الفقهاء الإسلاميين على رأس الحكم (ويكبيديا الموسوعة الحرة، 2017)[19]. فإنشاء تلك الحكومة الإسلامية وطاعتها كان أمرًا من الأهمية بمكان فهي "تعبير عن طاعة الله" وبدونها لن يحيا الإسلام الحقيقي. فهذه الحكومة مبدأ عالمي وليست قاصرة على إيران. فكل ما يحتاجه العالم ويستحقه هو الحكم، أي الحكم الإسلامي الصحيح، ويرى الخميني أن "تصدير الثورة الإسلامية أمر حتمي". ولكن حسب قوله، لا يعني" تصدير الثورة: "أن نتدخل في شئون الدول الأخرى، ولكن "الإجابة عن أسئلتهم بشأن معرفة الله". ويرى جلال آل احمد بضرورة رفض الثقافة الغربية ومحاربتها

---

[17] عبد الوهاب المسيري، (1983). "**الأيديولوجية الصهيونية (القسم الثاني): دراسة حالة في علم اجتماع المعرفة**"، مرجع سابق.

[18] فايز راشد، (مايو 2014)، "**هل انتهي مشروع إسرائيل الكبرى؟**"، *القدس العربي*، متاح على شبكة المعلومات الدولية في http://www.alquds.co.uk/?p=162751، متوفر بتاريخ 2017/02/20.

[19] **ويكبيديا الموسوعة الحرة**، (2017)، أيديولوجية الثورة الإيرانية، https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D9%8A%D8%AF%D9%8A%D9%88%D9%84%D9%88%D8%AC%D9%8A%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%AB%D9%88%D8%B1%D8%A9_%D8%A7%D9%84D8%A9، متوفر بتاريخ 2017/02/20

باعتبارها وباءً وأن إيران هي الطريق الصحيح الوحيد لنصرة المضطهدين وتحرير العالم الثالث من الاستعمارية والاستعمارية الجديدة، مما يعكس فكر تصدير الثورة. وارتكازا على هذه المرجعية الفكرية عمل القادة الإيرانيون على تصدير الثورة إلى الدول المجاورة مما أوقع إيران في سلسلة من الحروب المتتالية بدأت بحرب الخليج الأولى ضد العراق في الفترة من 1980 إلى 1988، واحتلال الجزر الإماراتية وقطع العلاقات مع المملكة العربية السعودية عام 1988 واتهام البحرين لإيران بمحاولة قلب نظام الحكم عام 1996 (طلال صالح بنان، 2006)[20]. علاوة على انغماس إيران عسكريا واستخباراتيا في ساحة القتال الدائر بمنطقة الوطن العربي خاصة بعد ثورات الربيع العربي "العراق- سوريا- اليمن- ليبيا" ويقدر خبراء اقتصاديون هذه التكلفة بثلاثة تريليونات دولار منذ الثورة الإيرانية عام 1979 (شذي خليل، 2017)[21].

1 – 3 السياق الاقتصادي:

نظراً لاشتراك الدولتين في المطامع التوسعية وانغماسهما في الحروب فمن الطبيعي أن يكون الهاجس الأمني على قمة الاهتمامات وتكون حصتها المالية من أعلي المخصصات بالموازنة العامة للدولة مما يجور على حق النفقات الأخرى بالموازنة العامة كالرفاهة والتعليم والصحة... لكن المحك هو في القوة الاقتصادية لكل دولة.

- **الاقتصاد الإسرائيلي:**

الاقتصاد الإسرائيلي هو اقتصاد سوق تنافسي قائم على التكنولوجيا الحديثة المتطورة ومن أبرز صادراته الأدوية والعقاقير الطبية ومن أبرز وارداتها المواد الخام والحبوب والمعدات العسكرية. ومن أبرز مواردها السياحة والاستثمارات الأجنبية (رغم الحروب التي تخوضها إسرائيل). ووصل متوسط النمو في الفترة الممتدة بين 2004 إلى 2011 إلى 5% سنويا بسبب صادرتها. واستطاعت أن تعبر الأزمة المالية العالمية بسلام بسبب قوة الاقتصاد ومرونة القطاع المصرفي. ونجحت في الحصول على عضوية منظمة التعاون والتنمية والانضمام إليها رسمياً عام 2010 بسبب قوة الاقتصاد. والاقتصاد الإسرائيلي أيضاً قد نجا من تداعيات الربيع العربي، بسبب علاقاته التجارية القوية خارج المنطقة. وساهمت حقول الغاز الطبيعي المكتشفة قبالة سواحل إسرائيل منذ عام 2009 في ارتفاع التوقعات الاقتصادية في مجال أمن الطاقة. وكانت حقول تمار والطاغوت من أكبر مصدري الغاز الطبيعي البحري في العالم.

---

[20] د. طلال صالح بنان، (2006). "**إيران: معضلة التعايش بين نظرية ولاية الفقيه والديمقراطية**"، http://www.alrased.net/main/articles.aspx?selected_article_no=5244، 9 سبتمبر 2006، متوفر بتاريخ 2017/02/20

[21] شذى خليل، (2017) "**أجندة ايران التوسعية... تهلك اقتصادها ... وتزعزع استقرار الشرق الأوسط**" ،مركز الروابط للبحوث والدراسات الاستراتيجية، http://rawabetcenter.com/archives/38480، متوفر بتاريخ 2017/02/20

وعلي الرغم من قوة الاقتصاد إلا نسبة الفقر تصل إلى 25% أغلبها في القطاع العربي ويهود الفلاشا (القادمين من أثيوبيا) وفي منتصف عام 2011 ظهرت احتجاجات حول عدم المساواة في الدخول والهوة في توزيع الدخل وزادت المطالبات من الأحزاب السياسية لزيادة حصة الإنفاق على الرفاهة الاجتماعية والصحة والتعليم. وفي عام 2013 تبنت الحكومة سياسية تقشفية لتقليل العجز الداخلي واستعادة الثقة في الوضع المالي للحكومية (CIA World Factbook, 2016)[22]. وفي 2014 قام يهود الفلاشا بمظاهرات كبيرة للمطالبة بتحسين أحوالهم المعيشية. ورغم ذلك يظل الاقتصاد الإسرائيلي من أقوى الاقتصادات بالمنطقة ومشكلة الرفاهة الاجتماعية التي تطرأ بين الحين الآخر يقابلها دائما المطالبة بتخفيض النفقات العسكرية. ولكن سياسية الانحياز للنفقات العسكرية على حساب الأهداف الاجتماعية تلقى دعما داخل أوساط الرأي العام الإسرائيلي والدليل نجاح معسكر اليمين الدوري المؤيد لهذه السياسات والمطبق لها بشكل مستمر منذ عام 1999 (هبة جمال الدين، 2015)[23].

- **الاقتصاد الإيراني:**

ايران هي ثاني أكبر اقتصاد في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بعد المملكة العربية السعودية، مع الناتج المحلي الإجمالي المقدر في عام 2015، من الولايات المتحدة، بنحو 393.7 مليار دولار، كما أن لديها ثاني أكبر عدد من السكان في المنطقة بعد مصر. ويعتمد الاقتصاد الإيراني على قطاعات النفط والغاز والزراعة وقطاعات الخدمات والصناعات التحويلية والخدمات المالية. وتحتل إيران المرتبة الثانية في العالم في احتياطيات الغاز الطبيعي والرابع في احتياطيات النفط الخام المؤكدة. ونشاط وإيرادات الحكومة ما زالت تعتمد إلى حد كبير على عائدات النفط، وبالتالي تبقى متقلبة[24]. وهناك آراء اقتصادية تري أن انخفاض سعر النفط عالمياً ، سبب مشاكل اقتصادية لإيران حيث كانت تعتمد على عائدات البترول بشكل كبير، لتقليص خسائرها جراء العقوبات عبر زيادة إنتاجها وصادراتها من النفط، ولكن تدني أسعار النفط بهذا المستوى غير المسبوق قلب توقعات الإيرانيين الذين تراجعت صادراتهم النفطية تحت وطأة العقوبات من أربعة ملايين برميل يومياً إلى مليونين ومئة ألف تقريبا، مما أجبر الحكومة الإيرانية على اتخاذ قرارات سلبية على أحوال الإيرانيين كرفع أسعار السلع والخدمات الأساسية هذا علاوة على ارتفاع نفقات انغماسها في الحروب بالمنطقة

---

[22] **CIA World Factbook & Other Sources, (2016).** Israel Economy 2016, http://www.theodora.com/wfbcurrent/israel/israel_economy.html, accessed on 20/02/2017.

[23] لمزيد من التفاصيل انظر: هبة جمال الدين، (2015). "**انتخابات إسرائيلية مبكرة... حكومة متعثرة... وتسوية مستبعدة**"، *أفاق سياسية*، عدد *يوليو*.

[24] **World Bank**,(Oct, 2016) Iran's Economic Outlook, http://www.worldbank.org/en/country/iran/overview, accessed on 20/02/2017.

كما سبق القول مما يصب في غير صالح المواطن الإيراني[25] حيث يعاني الاقتصاد الإيراني من عجز في ميزان المدفوعات منذ عام 1980م بسبب الإنفاق الحربي من ناحية وانخفاض أسعار البترول من ناحية أخرى، ولا شك أن النظام التعليمي الإيراني قد تأثر كثيرا بتلك الظروف الاقتصادية من حيث التوسع في التعليم وتطوره[26]. إلا أن الحكومة الإيرانية طبقت برنامجا للتنمية الاقتصادية أسفر عن تخفيض معدل الفقر من 15٪ إلى 9٪ بين عامي 2009 و2013. تحقق ذلك وإيران تقبع تحت طائلة العقوبات الاقتصادية التي أقرتها الدول الغربية عليها عقب الثورة الإيرانية وكانت تمثل حجر عثرة أمام التنمية الاقتصادية. إلا أنه بعد الاتفاق النووي الإيراني مع القوى الكبرى (اتفاق 5+1) تم رفع العقوبات الاقتصادية التي كان لها أثر في زيادة التوقعات بارتفاع معدل النمو الاقتصادي بإيران من 4.3 % إلى 4.8 % خلال عام 2017 (World Bank, 2016)[27]. ورغم هذا الاتفاق جاء دونالد ترامب الرئيس الأمريكي الجديد باتجاه مغاير رافضا للاتفاق متوجها نحو فرض العقوبات الاقتصادية مرة أخرى على إيران ومازال هذا النهج في طور التبلور ولا يمكن الحكم على ملامحه الآن (جوناثان ماركوس، 2017)[28]. لكن ما يعنينا أن إيران ذات اقتصاد قوى رغم ما يفرض عليها من عقوبات إلا أن الملف الاجتماعي متأثر بشدة بسبب التوجه التوسعي لدي الساسة بإيران وسيتضح ذلك عند الحديث عن المخصصات المالية للإنفاق على التعليم.

2- السياسة التعليمية ومؤسسات صنع السياسات بإسرائيل وإيران

ساهم السياق المجتمعي بإسرائيل وإيران في رسم أبعاد السياسات التعليمية والمنظومة ككل التي راعت خصوصية المجتمعين وتبلور خلالهما التوجه السياسي والأيديولوجي وانعكس خلالهما مدي اهتمام الحكومتين بمستقبل الكيانين لأن التعليم هو المستقبل. أيضاً كان التعليم بمثابة أداة طيعة في يد صانع القرار الإسرائيلي والإيراني لإعادة بناء الهوية بالنسبة للحالة الإيرانية ورسم هوية جديدة –لم يكن لها أساس واقعي– كالحالة الإسرائيلية. من هنا سيتناول هذا الجزء الكيانات المؤثرة والفاعلة والمسئولة عن التعليم بالدولتين حيث يظهر فيهما دور المؤسسة العسكرية (الجيش الإسرائيلي) و(الحرس الثوري الإيراني) مما يثير التساؤلات حول دورهما وسبب هذا التدخل، ودور المؤسسات الأخرى المنوطة بشئوت التعليم. أيضاً ستتم مناقشة المنظومة التعليمية ومكوناتها، وأبرز السياسات التي تم اتخاذها لتطوير التعليم والتي تعكس في الوقت ذاته السياق المجتمعي والتوجه الأيديولوجي

---

[25] شذى خليل، (2017). "**أجندة ايران التوسعية... تهلك اقتصادها ... وتزعزع استقرار الشرق الأوسط**"، مرجع سابق.

[26] **المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود : كلية التربية – قسم التربية**، (مرجع سابق).

[27] **World Bank**,(Oct, 2016) Iran's Economic Outlook, http://www.worldbank.org/en/country/iran/overview, accessed on 20/02/2017

[28] جوناثان ماركوس (4 فبراير 2017)، **ماذا بعد فرض إدارة ترامب عقوبات جديدة على إيران؟**، http://www.bbc.com/arabic/middleeast-38869893، متاح بتاريخ 2017/02/22.

للدولة. بمعني آخر سيتناول هذا الجزء مؤسسات صنع السياسة التعليمية وأبرز السياسات وهيكل النظام التعليمي الذي تم صناعته وتطبيقه. لذا ينقسم هذا الجزء إلى قسمين رئيسيين؛ الأول يعرض أبرز المؤسسات الفاعلة والمنوطة بالحقيبة التعليمية، والثاني يناقش هيكل النظام التعليمي وأبرز السياسات التعليمية بالدولتين.

2-1 أبرز مؤسسات صنع السياسات التعليمية بإيران وإسرائيل:

تتميز التجربتين بتدخل جهات أخرى في المسئولية عن المنظومة التعليمية، البعض تتقاطع أدواره مع ملف التعليم والآخر يأخذ جزءاً من مسئولية الإشراف، إلا أن المسئولية أصيلة لوزارة التعليم (بالنسبة للتعليم دون الجامعي). أما التعليم العالي فالمسئولية الأصيلة للمجلس الأعلى (في إسرائيل يسمى المجلس الأعلى للتعليم العالي) و(في إيران تكون المسئولية للمجلس الأعلى للثورة الثقافية). والتجربتان تتميزان بدور كبير للمؤسسة العسكرية التي تتدخل في سن قواعد أو الإشراف أو التنفيذ، لبعض الأمور الخاصة بالتعليم. في إسرائيل يتدخل الجيش الإسرائيلي وفي إيران يتدخل الحرس الثوري. وفيما يلي ستتم الإشارة إلى الجهات المنوطة بها أمور التعليم –خاصة أنها لا تختلف كثيراً عن التجارب الدولية الأخرى– مع مناقشة أكبر لدور المؤسسة العسكرية بالمنظومة التعليمية لأنه ليس من المعتاد بالتجارب الدولية أن تتدخل المؤسسة العسكرية في النظام التعليمي، ونظراً لتشابه السياق السياسي للدولتين في النشأة والتوجه التوسعي الأيديولوجي فهل يمكن تفسير هذا التلاقي؟ بمعنى آخر أن الدولة التي تنشأ في إطار إقليمي معادٍ أو رفض دولي لها وتتبنى توجه أيديولوجي توسعي مغاير عن المتفق عليه تحتاج إلى بناء منظومة تعليمية عسكرية.

- **إسرائيل:**

- في إسرائيل تتولى مسئولية حقيبة التعليم ما دون الجامعي وزارة التعليم والثقافة والرياضة وفقا لقانون عام 1949 و1953 وتتولى مسئولية الإشراف والتوجيه وسن السياسات التعليمية والتنسيق والاعتماد ووضع المناهج التعليمية والتصاريح (Nuffic: Inhernationalising Education, 2015)[29] والإشراف على كادر العاملين في مجال التعليم وينتمي الكادر التعليمي في رياض الأطفال وفي المدارس الابتدائية إلى وزارة التربية والتعليم في حين يعتبر الكادر التعليمي في الصفوف العالية تابعًا للسلطات المحلية... الخ.
- وتعاونها وزارة الصناعة والتجارة والعمل حيث تنفذ وتشرف على المؤسسات التعليمية للأطفال حتى سن الثالثة. وتتولي مهمة الإشراف على التعليم المهني بإسرائيل لربطه باحتياجات سوق العمل وضمان تدريب الطلبة وإنتاج مخرج حرفي مناسب ومطلوب.

[29] **Nuffic: Inhernationalising Education**, (2015). The Israeli education system: described and compared with the Dutch system, edition December 2013 | version 1, January 2015 https://www.nuffic.nl/en/home/copyright., accessed on 11/02/2017.

- أما وزارة الشئون الدينية: فتتولي مهمة إدارة والإشراف على المدارس الدينية إلشيفوت (عبد الوهاب المسيري، 1983)[30] التي تدعم البحث والدراسة عبر المنح المخصصة للمؤسسات والطلبة. كما تشرف على الشئون الخاصة بتدريس الديانات غير اليهودية بالمدارس بإسرائيل (الإسلامية والمسيحية) وتقدم لها الدعم المادي والتربوي. وتنسق مع وزارة التعليم من خلال لجنة تسيير مشتركة يتم خلالها أيضاً توقيع الاتفاقيات واعتماد الموازنات وخطط الأنشطة (International Bureau of Education of UNESCO, 2007)[31].
- السلطات المحلية هي المسؤولة عن صيانة المباني المدرسية واقتناء الأدوات اللازمة للمدارس. وتقوم وزارة التعليم بتمويل نفقات السلطات في هذا الشأن، وفقاً لعدد الطلبة في كل مدرسة. وتساهم السلطات المحلية مع الحكومة بتمويل 80% من نفقات التعليم (الموقع الرسمي لسفارة إسرائيل بمصر، 2017)[32] .
- أما مكتب رئيس الوزراء فتتقاطع بعض الإدارات التابعة له مع مسئوليات وزارة التعليم: (International Bureau of Education of UNESCO,2007)[33].
  - الدائرة المركزية للإحصاء: تشمل الإحصاءات الخاصة بالتعليم ليتم تضمينها في الملخص الإحصائي الخاص بإسرائيل والمطبوعات الدورية المتخصصة
  - مستشار وضع المرأة: حيث يقترح ويصيغ سياسات قومية تتعلق بوضع المرأة بإسرائيل بما فيها الأبعاد التعليمية
  - إدارة العمل والشئون الاجتماعية: التي تعتمد إدارة التدريب المهني وتنمية القوى العاملة وتهتم بملف التعليم المهني والتدريب والتشغيل. وإدارة تنمية الشباب والخدمات التصحيحية التي تتضمن إدارة البرامج والإمكانات والهيئات التعليمية
  - إدارة شئون التعليم تقوم بتصميم مقرر يتناسب مع المنظومة الفكرية لكل طائفة سكانية وفقاً لموروثاتها الثقافية- كل طائفة لها ما يميزها عن الأخرى- بهدف الإسراع في عملية الإندماج وبناء الهوية "الإسرائيلية".

---

[30] بالعبرية يشيفاه وجمعها يشيفوت وهى معاهد للدراسات الحاخامية أي لدراسة التراث الديني اليهودي. وقد كان الدارسون في بعض هذه المدارس التلمودية يقضون جل وقتهم في الدراسة لمزيد من المعلومات انظر: عبد الوهاب المسيري، (2002).، **مرجع سابق**.

[31] **International Bureau of Education of UNESCO**, (2007). Israel: World Data on Education, 6TH edition, 2006/2007, April 2007 , http:/www.ibe.unesco.org/links.htm, accessed on 22/02/2017

[32] **الموقع الرسمي لسفارة إسرائيل بمصر**، (2017). التعليم الابتدائي و الثانوي ،http://embassies.gov.il/cairo/AboutIsrael/Education/Pages/EDUCATION-Primary.aspx.، متوفرة بتاريخ 23 فبراير 2017

[33] **International Bureau of Education of UNESCO**, Op.Cit

وعلاوة على تجربة التعليم داخل الكيبوتزات، تتولي إدارة التعليم بحركة الكيبوتزات مهمة الإشراف على الأنشطة بالمدارس ووضع أدلة المعلمين والبرامج التعليمية وتقديم النصح لأسر الأطفال ومدهم بكافة الاحتياجات وتقوم أيضاً بطباعة الكتب ووضع الميزانيات الخاصة بكل مستوي تعليمي. والحركة كان لديها مدرسة لتدريب التعليم الاحترافي بالكيبوتزات للمدرسين وكان بها مركز أبحاث لتطوير سير العملية التعليمية[34].

أما التعليم العالي؛ فهو مسئولية مجلس التعليم العالي الذي يصوغ السياسات ويخول بإعطاء الرخصة والاعتماد للجامعات والمعاهد بإسرائيل التي سيتم تناولها فيما بعد. علاوة على مهمة الإشراف (International Bureau of Education of UNESCO,2007)[35].

- **أما إيران:**

فوزارة التعليم أيضاً هي المخول الأساسي بملف التعليم لكن تشترك معها جهات أخرى (Ep Nuffic: Internationalising Education, 2015)[36] فهي – أي وزارة التعليم– مسئولة عن التعليم الأساسي والثانوي بما يشمل برامج تدريب المعلمين بالنسبة للتعليم الأساسي والأقل من الثانوي. وكذا إعداد المناهج الدراسية بشكل مركزي فالمناهج واحدة بكل الأقاليم. والمدرسون مطلوب منهم اتباع المناهج كما هو محدد من قبل وزارة التعليم والتدريب والالتزام بتغطية المناهج دون أية انحراف، أما مناهج الديانات الأخرى فكان يسمح للطوائف الدينية أن تشارك في إعداد المنهج التعليمي الديني وكذا الأدبي واللغوي لكن في ظل إشراف الوزارة حول المحتوى لتجنب أن يتضمن أية خروقات عن نظام الدولة. وفي ظل هذا الدور المركزي كان من الطبيعي تتولي الوزارة إنتاج وطباعة الكتب الدراسية،

---

[34] يعنى اصطلاح الكيبوتز بالعبرية تجمع ، ويحمل هذا المصطلح طابعا وبعداً شبه ديني ، فالاصطلاح الديني اليهودي لها هو كيبوتز جاليوت أو تجمع المنفيين أي لم شمل كل يهود العالم في أرض فلسطين ، ويستخدم مصطلح الكيبوتز في الكتابات الصهيونية ليدل على المستوطنة الجماعية التي تضم جماعة من المستوطنين الصهاينة يعيشون ويعملون معًا ، وقد عرفها شيترن بأنها "نظام من الإنتاج والاستهلاك الجماعي والإدارة الجماعية يوفر للأعضاء الأمن الاقتصادي والاجتماعي ، ويلغى دور الرعاية كوحدة اقتصادية ، ويعتبر فيه الأطفال من مسئولية الجماعة ككل التي تقوم بتنشئتهم وتعليمهم فمن مميزات الكيبوتز الجماعية قاعة الأطفال وأحياء الأطفال الجماعية". لذلك غلبة الجماعية ، فالحياة داخل الكيبوتز جماعية إلى أقصى حد ، وأشكال التعبير الفردية تقريبا منعدمة ، فالملكية في داخل الكيبوتزات ملكية جماعية للأراضى والمبانى ، والأدوات وطريقة الإسكان والاستهلاك، والإنتاج، والتعليم، والحياة، واتخاذ القرار، وقد يصل الأمر إلى الملابس الشخصية ويمكن تفسير الفكر الجماعي بالكيبوتز إلى النظر للأفراد نظرة متساوية ، فالجميع متساوون، الكل يتناوبون على كافة الوظائف مهما كان نوعها داخل الكيبوتز والكل يأخذ نصيبه منها. فالكل على سبيل المثال يتناوب مرة في العام على تنظيف المطبخ والجلوس في مكتب الاستقبال بالكيبوتز... إلخ ، وفى مقابل ذلك يوفر الكيبوتز للجميع احتياجاتهم وغذاءهم وملابسهم ودواءهم وعلي تنشئة وتعليم أبناء الأعضاء بالكيبوتز أي يوفر لهم الاحتياجات الأساسية. عبد الوهاب المسيري ، (2002). **مرجع سابق**، صـ191 ، صـ192، صـ195، صـ198، و

Brinklly, Joel, (1989). "**Debts Make Israelis Rethink an Ideal : The Kibbutz**," *The New York Times*, www.query.rnytimes.com, accessed on 13/2/2008.

[35] **International Bureau of Education of UNESCO**, Op.Cit

[36] **Ep Nuffic: Internationalising Education**, (2015). Op.Cit.

وكذا المحتوى الذي يستخدم كمعيار واحد بكل مدارس الدولة وفقا لكل عام دراسي. وتعد الوزارة كتاباً إرشاديا للمدرسيين عن كيفية اتباع كل جزء من تعليماتها. والمدرسون عليهم استيعاب المنهج الدراسي ككل. ويوضح المحتوى الدراسي نظام ومحتوى نظم الاختبارات (Omid Kheiltash & Val D. Rust. 2008)[37].

وتشترك إيران مع إسرائيل في إيكال ملف التعليم الفني لجهة أخرى خلاف وزارة التعليم فهي توكله إلى "منظمة التدريب الفني والمهني" التي تقع تحت إشراف وزارة التعاونيات والعمل والرفاهة الاجتماعية حرصا أيضاً على ربط سوق العمل بمؤهلات خريج التعليم المهني وضمان تلقيه التدريب الملائم والمناسب.

أما التعليم العالي؛ فيتولى المجلس الأعلى للثورة الثقافية السلطة العليا فيما يتعلق بسن سياسات التعليم العالي والتخطيط له فهو له السلطة العليا. وتتولي وزارة العلوم والبحث والتكنولوجيا مسئولية الإشراف عن كل التعليم العالي وبشأن الكليات الطبية فتخضع لإشراف وزارة الصحة والرعاية والتعليم الطبي (أخرى (Ep Nuffic: Internationalising Education, 2015))[38].

- **دور المؤسسة العسكرية:**

أ. وزارة الدفاع الإسرائيلية (خاصة الجيش الإسرائيلي)

- **التربية العسكرية والتدريبات على حمل السلاح بالمدارس خلال المناسبات والأعياد:**

على الرغم من أن الخدمة العسكرية إجبارية من سن 18 سنة وفقاً للتشريع الإسرائيلي لكن المدارس بإسرائيل يتم فيها التدريب على التربية العسكرية ومن حين لآخر تتم تدريبات للأطفال داخل المدارس على حمل السلاح ففي مارس 2016 صدر عن موقع "عرب 48"، إن وحدة "حرس الحدود" في الشّرطة الإسرائيلية، أجرت فعالية مدرسية لطلّاب الصّف الثّاني بمدرسة 'تال نورداو' الابتدائية في تل أبيب، شرحت فيها طرق تفريق المظاهرات وقدمت شروحاً عن الأسلحة، وحمل الطلاب خلال الفعالية سلاحا، ضمن ما يسمّى يوم الشّرطة الجماهيريّة' الذي أحيته المدرسة. وفي عام 2014، نقلت وكالة "إرم" الإخبارية، عن وسائل إعلام إسرائيلية، صوراً توضح أفراداً في الجيش الإسرائيلي وهم يدربون الأطفال على حمل السلاح والعتاد العسكري والزحف على الأرض مثل الجنود في مستوطنة "افرات" المقامة على أراضي مدينة بيت لحم، بمناسبة عيد الاستقلال الإسرائيلي (عبد الرحمن ممدوح، 2016)[39].

---

[37] Kheiltash, Omid & Rust, Val D., (2008), **Op.Cit**

[38] Ep Nuffic: Internationalising Education, (2015)., **Op.Cit**

[39] عبد الرحمن ممدوح (أبريل 2016)، فيديو| **حرب التربية العسكرية لأطفال اليهود والفلسطينيين،** http://www.dotmsr.com/details/%D9%81%D9%8AF-%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%86%D9%8A%D9%8A%D9%862017/02/11 ، متوفرة بتاريخ

- **برامج تدريبية على الحياة العسكرية للشباب خلال التعليم بالمدارس:**

تتولى إدارة النهال – برنامج شبه عسكري بالجيش الإسرائيلي يتبع سلاح التعليم مهمته الأولى تنظيم وتنسيق برامج تطوعية وأنشطة للشباب لبناء شخصية تدين بالولاء لإسرائيل ويعمل بها الضباط والعساكر الإسرائيليون بالجيش الإسرائيلي وتقدم أنشطة أخرى مثل "جدانة" أسبوع تعريفي بالعسكرية لطلبة المدارس العليا ليتم ربطهم بما يسمى تاريخ وتقاليد ونظام العسكرية الإسرائيلية. (International Bureau of Education of UNESCO,2007)[40].

- **القائد الأعلى للتعليم بالجيش الإسرائيلي ودمج الضابطات كمعلمات:**

ينسق مع وزارة التعليم بشأن إشراك الضابطات السيدات بالجيش بالتدريس بالمدارس خاصة بالنسبة للأطفال والشباب الأقل حظا وذوي الاحتياجات الخاصة (International Bureau of Education of UNESCO,2007)[41].

- **برامج لرفع الوعي والارتباط بالمؤسسة العسكرية:**

ففي رياض الأطفال تقوم إدارات هذه الروضات بتنظيم رحلات للأطفال لقواعد الجيش الإسرائيلي. وتقوم إدارات المدارس الثانوية بتنظيم رحلات لطلابها إلى مواقع الجيش، حيث يشاهد الطلاب مناورات وتدريبات بالنار الحية. وتعمل إدارات المدارس على حث الطلاب على إرسال هدايا للجنود، لاسيما الجنود من المهاجرين الجدد الذين وفدوا على الدولة بدون ذويهم لبناء شعور بالانتماء لدى الطرفين.

- **المناهج الدراسية:**

تتضمن المناهج التعليمية تدريس تاريخ الحروب العربية الإسرائيلية، إلى جانب دراسة السير الذاتية لكبار القادة العسكريين الذين حققوا "إنجازات" خلال هذه الحروب، حيث يطلب من الطلاب عادة كتابة مواضيع تعبير حول هؤلاء القادة.

- **مشروع تسافتا "تولي الكوادر العسكرية إدارة المؤسسات التعليمة":**

مشروع ينفق عليه جيش الدفاع لإعادة تأهيل كبار الضباط المتقاعدين وضباط المخابرات السابقين وكبار ضباط الجيش الاحتياط إدارة المؤسسات التعليمية والتدريس للطلبة بالفصول.

- **تمويل المدارس الدينية الصهيونية العسكرية" يشيفوت ههسدير":**

يتولى الجيش دفع مستحقات التعليم في هذه المدارس إلى جانب دفع رواتب الحاخامات الذين يتولون التدريس فيها لكنه لا يتدخل في مقررات التعليم غير العسكرية فهي من مسئولية الحاخامات (أمنية

[40] International Bureau of Education of UNESCO, **Op.Cit**

[41] **Ibid**

أحمد محمد سالم، 2015، ص180: ص182)[42]. وهذا النظام مخصص من أجل إعداد الطلاب للخدمة العسكرية. فما إن يبلغ الطالب من العمر عشر سنوات يتم وضعه في مدارس داخلية يطلق عليها "بنيميا" حيث يبقى الطالب لمدة عشرة أيام في هذه المدرسة دون أن يسمح له بالعودة للبيت. بحيث يتعاقب على تربية هؤلاء الطلاب عدد من الحاخامات الذين يتم اختيارهم بشكل خاص. يبقى الطالب في هذه المدارس حتى سن الخامسة عشرة، وبعدها ينتقل إلى مدارس دينية تعنى بشكل أساسي بإعداد الطالب للخدمة العسكرية. فهذه المدارس "يشيفوت ههسدير" تجمع المدارس بين نوعين من العلوم: العلوم المدنية والدينية والعلوم العسكرية، مع العلم أن عدداً من أبرز الحاخامات يشرف على هذه المدارس. وجميع طلاب هذه المدارس يلتحقون بالوحدات المقاتلة والخاصة في جيش الاحتلال عند التحاقهم بالجيش، وحتى بعد أن يلتحقوا بالجيش فإن طلاب هذه المدارس يبقون على علاقة مع حاخاماتهم ويزورونهم للحصول على إرشاداتهم، والكثير من الجنود يظل طالباً في المدرسة حتى بعد التحاقه بالجيش (إسلام ويب، 2017)[43].

ب. دور الحرس الثوري الإيراني (أو الباسدران) في المنظومة التعليمية:

تأسس بقرار من آية الله الخميني بعد وقت قصير من نجاح الثورة الإسلامية 1978-1979، وهو منظمة عسكرية وأحد أركان القوة العسكرية لإيران. ويعد قائد الثورة الإسلامية في إيران آية الله الخامنئي القائد العام للقوات المسلحة الإيرانية التي تشمل إضافة إلى الحرس الثوري، جميع أركان الجيش الإيراني. ويمارس دوراً كبيراً داخل المنظومة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. ويلعب دوراً كبيراً في التنشئة الاجتماعية وإعداد المواطنين للدفاع عن الوطن. ويلعب دوراً في المنظومة الصناعية بالإشراف على المشروعات الاقتصادية العملاقة والخدمات التجارية والسيطرة عليها وإدارتها ومحاربة الفساد والقضاء على التهريب والسوق السوداء.. فهو يمارس دوراً كبيراً في السيطرة على السياسة الإيرانية بشكل رسمي وغير رسمي في حالات أخرى (Frederic Wehrey, 2009)[44]. ينضوي تحت هذا الحرس، قوات التعبئة العامّة المعروفة باسم الباسيج .والحرس الثوري مجهّز بقوات برية وبحرية وسلاح الجو والاستخبارات الخاصة به، علاوة على القوات الخاصة. ويضم في صفوفه 120 الف من الجنود النظاميين وحوالي 300،000 من جنود الاحتياط. يمتلك الحرس الثوري أنواع عدّة من الأسلحة تتضمّن: صواريخ/ دبابات/ طائرات مقاتلة، وقسم كبير من الأسلحة التي يمتلكها

---

[42] أمنية أحمد محمد سالم (2015)، دور الجيش في النظام السياسي الإسرائيلي: السياسة الدولية والاستراتيجية، القاهرة: المكتب العربي للمعارف، ص ص 180: 182.

[43] إسلام ويب، (2017). "هل **يسيطر المتدينون الصهاينة على الجيش الإسرائيلي؟**، http://articles.islamweb.net/Media/index.php?page=article&lang=A&id=40796، متوفر بتاريخ 2017/02/11

[44] Wehrey , Frederic (&Others), (2009). "**The Rise of the Pasdaran: Assessing the Domestic Roles of Iran's Islamic Revolutionary Guards Corps**", Santa Monica, RAND Corporation: National Defense Research Institute, http://www.rand.org/pdfrd/nsrd/ndri.html, accessed on 12/01/2017

الحرس الثوري هي صناعة إيرانية محلية الصنع وقد لعب الحرس الثوري دوراً ريادياً إبان حرب الخليج الأولى، حيث قاد العديد من المعارك والهجمات التي أدّى بعضها لإعادة السيطرة على بعض المدن الإيرانية من يد الجيش العراقي[45]. وحدد رحيم صفوي –المساعد والمستشار العالي للمرشد على خامنئي في القوات المسلحة الإيرانية– مهام وإستراتيجية الحرس الثوري بخمس مهام، ثلاث منها أصلية واثنتان فرعيتان، وهي (جمال عبيدي، 2016)[46].

- المهام الأصلية: دفاعية، وأمنية، وثقافية.
- المهام الفرعية :اقتصادية تتمحور في بناء إيران، واجتماعية تتمثل في مساعدة الشعب أثناء الحوادث غير المترقبة.

فأحد أبرز أدواره هي التوعية الأيديولوجية وغرس قيم الدولة الإسلامية في النشء فيعمل ضباط الحرس الثوري في الإذاعة والتليفزيون للإشراف على المحتوى الإعلامي الذي يقدم. فرسم الهوية الثقافية دور أصيل للحرس الثوري والتي يكون التعليم ركيزة محورية نحوها. و يظهر دور الحرس الثوري بدرجة كبيرة خاصة في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي (أي بين الشباب) بهدف: (Frederic Wehrey, 2009)[47]

- *غرس قيم التنشئة الاجتماعية وحب الوطن*
- *أداة ردع وقوة تعبوية ضد الشباب الناشطين* ذوي التوجهات الإصلاحية. ففي بداية الثمانينات قام الحرس الثوري بحملة تطهير واسعة بالجامعات الإيرانية شملت أساتذة الجامعة والإداريين والطلبة.

ومن أبرز ما يقوم به من أنشطة:

- **ينظم مخيمات صيفية للشباب لغرس قيم الولاء والانتماء:** والتعاليم الشيعية كقدسية عاشوراء.. ونبذ الغرب والقيم الغربية المغلوطة التي تبثها القنوات الفضائية وشبكة المعلومات الدولية وتشمل هذه المعسكرات الرياضية الأنشطة الترفيهية، ودورات في التطبيقات للتكنولوجيا والدروس الدينية وتدريبات في المواد العلمية كالفيزياء، والكيمياء، والرياضيات، واللغات كاللغة الإنجليزية واللغة

---

[45] **Ibid**

[46] جمال عبيدي (يوليو 2016)، **الحرس الثوري الإيراني ودوره في رسم السياسات الإيرانية العامة** ، http://almezmaah.com/2016/07/31/%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%B1%D8%B3-%D8%A7%D9%84%D8%AB%D9%88%D8%B1%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%8A%D8%B1%D8%A7%D9%86%D9%8A-%D9%88%D8%AF%D9%88%D8%B1%D9%87-%D9%81%D9%8A-%D8%B1%D8%B3%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B3/، متوفر تاريخ 2017/02/21

[47] Frederic Wehrey (&Others), **Op.Cit.**

العربية. ففي 2007 تم تنظيم 160 معسكراً بمحافظة جيلان ضمت أكثر من 220 الف طفل (Peter Martonosi, 2012)[48].

- **محاضرين من الحرس الثوري:** فبعد حملة الإقالات بالجامعة بحقبة الثمانيات من القرن الماضي قدم الحرس الثوري محاضرين من الحرس ليحاضروا بالجامعات الإيرانية وصل عددهم 11 الف محاضراً بالجامعات الإيرانية وأنشأ منظمة لتدريب محاضري الحرس الثوري لتعزيز قوتهم الأكاديمية بشكل دوري (LBO).
- **المقررات الدراسية:** يقوم الحرس الثوري بإعداد مناهج لمواجهة التدين الضعيف والفتور الأيديولوجي تدرس بالجامعات. وعقب الثورة ساهموا في إعادة صياغة المناهج الدراسية لتضمن التأكيد على هوية الدولة والالتزام بمبادئ الثورة.
- **تدريب المعلمين:** يقوم الحرس الثوري بتقديم برامج لتدريب المعلمين وإعدادهم على الفكر الأيديولوجي للدولة وبشكل دوري لضمان الولاء. وعقب الثورة ساهموا في وضع الكتيبات الإرشادية للمعلمين لضمان التزامهم بمبادئ الثورة.
- **تشجيع الطلبة على الانضمام للحرس الثوري والتصدي للمعارضين بأنفسهم:** فتح باب التطوع بقوات الباسيج (أي الحشد) – أحد القوات التابعة للحرس الثوري– منذ عام 1979 لتكون بمثابة دروع للدفاع عن إيران وقيم الجمهورية الإسلامية ويبلغ عددها أكثر من 11 مليون نسمة من الرجال والنساء وتم الحاق الأطفال فيها خاصة من سن 14 عاماً بهدف تنشئة النشء على التعاليم الإسلامية الشيعية وتستمد قوات الباسيج صفة الشرعية من المادة 151 من الدستور التي تدعو الحكومة للوفاء بواجباتها وفقا للقرآن الذي يدعو لتزويد المواطنين بجميع الوسائل للدفاع عن أنفسهم[49]. وتلعب دوراً كبيراً داخل الجامعات والمدارس الثانوية ويقوم الطلبة الأعضاء بها بمواجهة الناشطين من الطلبة المعارضين(Frederic Wehrey, 2009)[50].

من هنا يتضح أن كلا التجربتين تسعيان بجهد للحفاظ على الهوية الجديدة المكتسبة من خلال الدرع الواقي وفقا لمنظور كل دولة؛ في إسرائيل الجيش، وفي إيران الحرس الثوري. ومن ثم كان تدخل المؤسستين حتمي لضمان الحماية وإفراز الكوادر القادرة على الحفاظ على – بل– وقيادة المنظومة الجديدة التي صنعها القيادات بإيران وإسرائيل.

---

[48] Martonosi, Peter, The Basij, (2012). "A **major factor in Iranian security",** *AARMS SECURITY* , Vol. 11, No. 1, http://www.zmne.hu/aarms/docs/Volume11/Issue1/pdf/03.pdf, accessed on 11/01/2017

[49] محمد عبده حسنين (يونيه 2009)، "**الحرس الثوري الإيراني.. الجيش الموازي"**، *الشرق الأوسط*، http://archive.aawsat.com/details.asp?section=4&article=524036&issueno=11161#.WKwasW997IU، 2017/02/21.

[50] Frederic Wehrey, & Others, **Op.Cit.**

والجدير بالملاحظة، أنهما اتفقا في الأدوار التي تمارسها المؤسسة العسكرية كدمج القيادات العسكرية بالتعليم وإفراز نشء مدرب على التعاليم العسكرية ورفع الوعي لدي الطلبة بالتدريب والمعسكرات والأنشطة الثقافية، وذلك ليصبح الفكر العسكري جزءاً لا يتجزأ من المنظومة التعليمة ومن ثم الهوية المجتمعية للطفل والشاب.

2-2 هيكل النظام التعليمي وأبرز السياسات:

تعكس المنظومة التعليمية التوجه الأيديولوجي والسياسي لكل من إسرائيل وإيران فكل منهما اتخذ من التعليم أداة لرسم الهوية التي تتناسب مع توجهاته السياسية ونظرته لمستقبل الدولة. وانعكس خلال هذه المنظومة السياق المجتمعي الكائن بكل دولة من وضع للأقليات والأعراق والطوائف المختلفة، حتى أن الأطماع التوسعية لكل دولة أثرت على شكل النظام التعليمي بل واستقرار الدراسة بها كما حدث بإيران أبان حرب الخليج الأولى كما سيتضح لاحقا.

من هنا سيتناول هذا الجزء وظائف المنظومة التعليمية بكل دولة، وشكل مراحل التعليم بشقيه قبل الجامعي والعالي، والسياسات التعليمية المتبعة بكلٍ منها.

2-2-1 وظائف المنظومة التعليمية بإيران وإسرائيل

اتفقت إيران وإسرائيل في الأدوار المنوطة بالمنظومة التعليمية فهي مدخل لبناء الهوية الجمعية ونافذة للأقليات والطوائف للاحتفاظ بالإرث الثقافي، لكن لكل منها مساحته وحدود السماح بها، بل واتخذ من التعليم مدخلاً لتبرير سياساته وكسب الشرعية.

- صياغة هوية جمعية[51]:

قامت إسرائيل وإيران باستثمار المنظومة التعليمية لإفراز مواطن جديد ومجتمع له هوية جمعية تنحي الاختلافات جانبا لكن تختلف كل منها في درجة تعاملها مع الاختلافات وقد يمكن تفسير ذلك أنه في إسرائيل لا يوجد رابط مشترك بين الشتات المجتمعي سوى الديانة أما إيران رغم تعدد الأعراق والطوائف فإنه يجمعها مشترك تاريخي وجغرافي... إلا أن هذا ليس مبرراً في المساحة التي تعطيها إيران للطوائف ولا دليلاً على سماحة الكيان الصهيوني خاصة في ظل تزييف الحقائق التاريخية كالتعامل مع القطاع العربي والمدارس العربية لعرب 48 كما سيتضح لاحقاً.

---

[51] الهوية الجمعية (وطنية أو قومية) تدل على ميزات مشتركة أساسية لمجموعة من البشر، تميزهم عن مجموعات أخرى. أفراد المجموعة يتشابهون بالميزات الأساسية التي كونتهم كمجموعة، وربما يختلفون في عناصر أخرى لكنها لا تؤثر على كونهم مجموعة. العناصر التي يمكنها بلورة هوية جمعية هي كثيرة، أهمها اشتراك الشعب أو المجموعة في: الأرض، اللغة، التاريخ، الحضارة، الثقافة، الطموح وغيرها. أي الخصائص والسمات التي تتميز بها، وتترجم روح الانتماء لدى أبنائها. فهي إنها حصيلة وترجمة لما يمكن أن نسميه مجتمع الإجماع Consensusمجتمع أفراد يتقاسمون نفس القيم والمعايير، ويتكيفون مع النظام المجتمعي. لمزيد من التفاصيل انظر: المصطفى حدية (مايو 2016)، **"مفهوم الهوية بين علم النفس وعلم الاجتماع"**، http://safipost.com/%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%87%D9%88%D9%8A% 9.html، متوفر بتاريخ 2017/02/11.

- **رسم هوية جديدة (المواطن الإسرائيلي ورابطة الدم اليهودي)**

سعت إسرائيل من خلال المنظومة التعليمية لأن تمثل بوتقة الصهر لكافة الثقافات المختلفة والجنسيات المتعددة لتشكل هوية واحدة هي الهوية الإسرائيلية وتعددت الصياغات الساعية لتحقيق ذلك كتجربة التعليم الجمعي بالكيبوتزات –كما سيتضح لاحقا– فرغم قسوة الحياة بها لكنها كانت تمثل إعادة تشكيل لهوية جديدة قائمة على المساواة والعمل وزرع ما يسمى بـ"التاريخ الإسرائيلي"، "التراث اليهودي"، "التعالي اليهودية"، وتدريس "اللغة العبرية"[52]. وأدرك القادة الصهاينة الاختلاف بمجتمع الشتات الإسرائيلي وصعوبة فرض صيغة موحدة للتعليم فتم طرح أربعة صور تراعي الانقسامات الداخلية الدينية والأيديولوجية والثقافية مثل المدارس العلمانية وأخرى دينية ومدارس للقطاع العربي علاوة على المدارس الخاصة والدولية التي تندرج تحتها مدارس الأقليات كتجربة الموفيت (لليهود الروس)، وأدخلت المناهج الدينية حتى داخل المدارس العلمانية لكن بما يتوافق والتوجه العلماني في ضوء التعاليم الصهيونية. (Nuffic: Inhernationalising Education, 2015)[53] فهناك ما يزيد على 50 منظمة في إسرائيل تختص بتعليم اليهودية كثقافة تتضمن صياغة الهوية اليهودية للسكان العلمانيين .(Proceeding of the Interdisciplinary Center Herzliya, 2004) [54] ومن ثم يمكن القول أن إسرائيل تستثمر الاختلافات وتقبلها وتسعي لخلق تاريخ وتراث مشترك قائم على تزييف الحقائق مستخدمة الديباجات الصهيونية التي بلورت حرمة الدم اليهودي كما سبق الذكر.

- **إعادة صياغة الهوية الإيرانية:** (الهوية الجمعية)

حدثت الثورة الإسلامية بإيران عام 1979 والأهمية التي تلت الثورة هي تولي الإسلاميين الحكم كرغبة لغرس الإسلام كدين محلي رسمي بكل أنحاء الدولة الإيرانية، وعليه تمت أسلمة المدارس ومكافحة التغريب بها وسبل تحقيق هذه الأهداف كانت بطرق راديكالية تم خلالها تطبيق مناهج دراسية جديدة لتتم الأسلمة بسرعة وفي أقصر وقت ممكن. ومن ثم تبنت إيران عدداً من الملامح المميزة للنظام التعليمي حيث قام القادة بإعادة هيكلة الهوية الاجتماعية الثقافية والدينية للدولة وتم بناء الهوية الثقافية

---

[52] عبد الوهاب المسيري ، (2002) **الصهيونية والعنف : من بداية الاستيطان إلى انتفاضة الأقصى** ، القاهرة ، دار الشروق ، الطبعة الثانية، صـ191 ، صـ192، صـ195، صـ198.

[53] **Nuffic: Inhernationalising Education**, (2013), Op.Cit

[54] **Proceeding of the Interdisciplinary Center Herzliya, Lauder School of Government, Diplomacy and Strategy, Institute for Policy and Strategy**,(2004). The Annual Edmond Benjamin de Rothschild Herzliya Conference Series on the Balance of Israel's National Security, The Fifth Herzliya Conference on The Balance of Israel's National Security, www.herzliyaconference.org/eng/?CategoryID=85&ArticleID=14., accessed on 11/02/2016

الإيرانية على أساس أربع عوامل رئيسة، على النحو التالي: (Omid Kheiltash & Val D. Rust. 2008)[55]

- إرث الدولة قبل الإسلام: الذي توارثه على مدار فترة ممتدة أكثر من ألف عام من وقت الأخمينيين حتى هزيمة آخر سلاله فارسية حاكمة "الساسانيين" عبر غزو الجيوش العربية بمنتصف القرن السابع.
- الإسلام، أو أكثر تحديداً الشيعية، أصبحت مذهب أكثر من 90% من السكان.
- خلق روابط قوية متداخلة "المصير والقدر الواحد"، تم بثه بين الشعب الذي سكن نفس الأرض التي تحمل نفس الاسم وواجه نفس الأعداء وكافحوا نفس الحكام الطغاة واشتركوا في مصير تاريخي واحد على مدار أكثر من 2000 سنة وحتى النهاية.
- اللغة الفارسية: فقد أصبحت اللغة الأم للأغلبية العظمي من السكان ولغة الدراسة واللغة الرسمية.

من هنا يمكن القول أن جوهر الهوية الإيرانية قائمة على الشعور بالهيمنة التاريخية والدينية واللغوية مع اعتراف غير رسمي بالتعددية خاصة التي تتعلق بالدين واللغة والعرق بالدولة. فوفقاً للساسانيين التاريخ الإيراني الحديث عرف تموجات ثابته بين متضادات من التعصب القومي والديني تم إدارتها بواسطة "عقائد (شعارات) محبة للغير من أجل البقاء" بمعنى آخر تم الاستفادة من تجارب التعصب الديني واستخلاص دروس إيجابية من الخبرة السابقة لتكون بداية لخلق شعارات جديدة قائمة على محبة الغير وقبول الآخر كمقومات للعيش المشترك والبقاء. وانعكست هذه المقومات في جوهر المواد التعليمية حيث تشتمل الكتب الدراسية على ستة مواد رئيسة ثابته في كل مرحلة دراسية من الطفولة حتى الشباب:

- اللغة الفارسية: فالكتاب الدراسي هو تجميع من القصص القصيرة التي تحمل رسائل بنهايتها مثل "استخدم ممر المشاة عند عبور الشارع". ويتضمن أيضاً بعض السير الذاتية للشخصيات المؤثرة كالرسول (ص) المثقفين أو المكتشفين والمخترعين من أنحاء العالم. وتشمل أيضاً الشعر حيث يمثل خمس منهج اللغة الفارسية ويتدرج الشعر من وصف فصول العام إلى مدح الثورة الإسلامية عام 1979.
- الدراسات الاجتماعية: تتنوع في المحتوى الذي يتدرج من دراسة مناخ إيران ومعالمها ومدنها وتقديم سير مختصرة عن أبرز الرسل في الإسلام مثل (نوح وعيسي عليهما السلام) ويصل إلى تحديد دور كل فرد في داخل الأسرة الواحدة.
- الدراسات الدينية: يمكن نعتها أيضاً بالدراسات الإسلامية ولا تتطرق بالإشارة إلى أية ديانات أخرى. وتتدرج العناوين بين كيفية الصلاة والسمات الجيدة الواجب توافرها في المسلم.

[55] Kheiltash, Omid & Rust, Val D., **Op.Cit**

- دراسات قرآنية: تجمع بين القرآن والممارسات الشيعية والصلاة وفقا للمذهب الشيعي.
- الرياضيات والعلوم.

- التعليم آلية لكسب الشرعية وتبرير السياسات:

استخدمت إيران وإسرائيل التعليم لكسب الشرعية لوجودها وما تنتهجه من سياسات وتركز على الذاكرة الماضية للنظام السابق وسوء الأحوال المعيشية بالنسبة لإيران والمعاناة اليهودية بالشتات الخارجي بالنسبة لإسرائيل. والخلاف أن إسرائيل لا تنظر إلى الداخل فقط وإنما للخارج لكسب التعاطف الدولي لسياساتها سعيا لاكتساب حق غير مشروع.

- **تبرير السياسات القمعية والحق الإسرائيلي في الأرض (الشرعية أمام الرأي العام):**

تركز إسرائيل من خلال المناهج على ما يسمى المعاناة اليهودية و التاريخ اليهودي أرض الميعاد والوطن القومي ومسيرة الاضطهاد التي تعرض لها اليهود ويتعرض لها من الفلسطينيين والعرب – كما يدعون– رغم ادعائهم بتميزهم العرقي الذي يعطيهم مبرر للسيادة والهيمنة. بل وتحتوى المناهج التعليمية على المبررات الصهيونية لقمع المدنيين (الأغيار) والاستيلاء على ممتلكات الغير (عبد الوهاب المسيري، 1983)[56]. ولا تكتفي بالداخل وإنما تؤسس كراسي دراسية بالجامعات الكبيرة بالخارج لتدريس اللغة العبرية والتاريخ اليهودي الزائف وذلك لاكتساب التعاطف الدولي والشرعية لما تنتهجه. قامت الحكومة في الولايات المتحدة عام 2007 بافتتاح برامج دراسية جامعية تدرس التاريخ اليهودي من منظور ثقافي، وتحمل نفقات دعم كتب دراسية ومناهج تعليمية عن التراث اليهودي. وتزامنا مع ذلك، نفذت الحكومة برنامجا شاملا بعنوان "مقتطفات من اليهودية كثقافة وحضارة" يقوم بجمع مواد من التوراة والثقافة والفكر اليهودي، وتبسيطها وطباعتها في كتيبات وتوزيعها على الطلبة اليهود، إضافة إلى تنظيم مشاريع بحثية وبرامج دراسية تتعامل مع الثقافة اليهودية، ومفهوم العلمانية اليهودية في داخل وخارج إسرائيل ومكونات الهوية اليهودية العلمانية (Proceeding of the Interdisciplinary Center Herzliya, 2007)[57]. ولم يقتصر الأمر على الولايات المتحدة، فقد صادق مجلس الوزراء على رصد مبلغ 1.5 مليون شيكل مساهمة من إسرائيل في مشروع إنشاء كرسي أستاذية جديد في جامعة ماساريك الواقعة في مدينة برنو التشيكية يحمل اسم مؤسس الحركة الصهيونية ثيودور هرتزل. وتقرر تكليف وزارة الخارجية

---

[56] عبد الوهاب المسيري، (2002)، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية، **مرجع سابق**.

[57] **Proceeding of the Interdisciplinary Center Herzliya, Lauder School of Government, Diplomacy and Strategy, Institute for Policy and Strategy**, (2007). The Annual Edmond Benjamin de Rothschild Herzliya Conference Series on the Balance of Israel's National Security, The Seventh Annual Herzliya Conference on the Balance of Israel's National Security, Executive Summary part 1, January 21-24, 2007, Op.Cit.

بإعداد خطة عمل خمسية لكرسي الأستاذية الجديد على اسم هرتزل (مكتب رئيس وزراء الحكومة الإسرائيلية، 2012)[58].

- **التأكيد على مبررات الثورة الإسلامية وكسب وتجديد الشرعية لنظام الحكم:**

عالجت المقررات الدراسية في مختلف المراحل مسببات الثورة الإيرانية خاصة الفجوة في توزيع الثروة وخلل منظومة العدالة الاجتماعية وتحرص على تصوير الوضع الاجتماعي والاقتصادي وتصوير وضع إيران الحالي مقارنة بوضع المواطنين المحرومين إبان النظام الإيراني السابق وتصويره بالاستغلال والفساد ونبذ نمط الحياة الباهظة المفرطة (Omid Kheiltash & Val D. Rust. 2008)[59].

- **تلبية احتياجات المجتمع وحل مشاكله:**

اتفقت التجربتان في أن التعليم لابد أن يعالج المشاكل ويبني شاباً قادراً على العمل والانخراط في المجتمع وحل مشاكله وتقديم حلول بديلة. وبناء عقلية تعبويه مؤمنة بالواجب العسكري كما سلف الذكر. وقد يفسر ذلك أيضاً سبب الاهتمام بالعلوم والتعليم التكنولوجي وكذا المهني وربطه بسوق العمل حتى يمكن أن يشبع طموحات الدولتين.

- **تلبية احتياجات المجتمع الإسرائيلي:**

اهتمت إسرائيل ببناء مفهوم العمل وغرسه داخل فكر الأطفال كما حدث في التعليم الجمعي بالكيبوتزات فالعمل كان يتم منذ المراحل التعليمية الأولى، كما تطبق إسرائيل برامج لدمج الطلبة داخل المجتمع لتفعيل مفاهيم المسئولية المجتمعية ومساعدة الآخرين كالمساهمة في برامج لتقليص الفقر والفارق الاجتماعي ومساعدة المسنين.. وتشدد الحكومة على ضرورة رعاية الامتياز والريادة بمقياس دولي في مجالات البحث النظري والعلمي والتطبيقي (موقع وزارة الخارجية الإسرائيلية، 2015)[60]. أيضاً يتم ربطهم بالمنظومة العسكرية لبناء مواطن عسكري منذ الصغر يمكن تعبئته وقت الحاجة إليه كما سبق الذكر.

- **آلية لحل مشكلات المجتمع:**

يقوم التعليم بإيران بعد الثورة على ابتكار واكتشاف بدائل جديدة لنظام التعليم القائم تكون أكثر كفاءة وفعالية في حل مشكلاته وتلبية حاجات المجتمع الذي يوجد فيه والإسهام في تطويره. وقد شهد النظام

---

[58] **مكتب رئيس الحكومة الإسرائيلية: قسم الإعلام،** (2012). موجز البيان الصادر عن أمين عام مجلس الوزراء في ختام جلسة المجلس الأسبوعية، متوافر على شبكة المعلومات الدولية في:
http://www.pmo.gov.il/Arab/MediaCenter/SecretaryAnnouncements/Pages/govmesb120114.aspx، متاح بتاريخ 2014/04/11.

[59] Kheiltash, Omid & Rust, Val D., **Op.Cit.**

[60] **موقع وزارة الخارجية الإسرائيلية،** (2015)، الخطوط العريضة للحكومة الـ 31 في دولة إسرائيل، Knesset, www.Israel.mfa.gov.IL، متوفر بتاريخ 2015/11/15

التعليمي الإيراني منذ نجاح الثورة الإسلامية عدة تجديدات تربوية تهدف إلى إصلاح النظام التعليمي ليفي بمتطلبات النظام الجديد وذلك من خلال القيام بثورة ثقافية شاملة. وقد بادر الخميني في شهر أبريل 1980 إلى تحقيق هذه الغاية حينما أصدر مرسوماً رسمياً يدعو إلى تشكيل مجلس للثورة الثقافية وقد حدد الخميني طبيعة ومهام ومضمون وتوجيه هذه الثورة المنشودة في عبارات المرسوم على النحو التالي: (تمحيص جميع البرامج والمشكلات التعليمية، وصياغة إستراتيجيات وسياسات تعليمية على أسس ثقافية إسلامية، وإعداد مناهج علمية في جميع جوانب الدراسة تعتمد على متطلبات واحتياجات المجتمع، وتدريب واختيار هيئة التدريس المؤهلة والملتزمة بقضية الثورة). ولتحقيق ذلك اختار الخميني (هيئة من خبراء التعليم الإسلامي) للإشراف على تجسيد الخطة التي حدد معالمها في المرسوم المذكور، وقد قامت هذه الهيئة التي أطلق عليها اسم " المجلس الأعلى للثورة الثقافية " على الفور بإجراء إصلاحات هائلة، مازالت مستمرة[61].

- **استيعاب الطوائف والتعددية بالمجتمع:**

كان التعليم نافذة للوصول للحفاظ على التعددية لكن كمدخل للهوية الجمعية وتختلف كل تجربة عن الأخرى في المساحة المتروكة للطوائف فإسرائيل تعترف بالتعددية وإيران تسمح فقط بمساحة صغيرة للأقليات من خلال التعليم إلا أنهما اتفقتا في أن يقدم التعليم نافذة للإرث الثقافي للأقليات.

- **التعددية لاستيعاب الاختلافات:**

التعليم بإسرائيل تعليم تعددي يطرح صيغاً مختلفة للتعليم تختلف من فئة لأخرى فرغم أن العبرية هي اللغة الرسمية لكن يحق لكل فئة الدراسة أيضاً بلغتها كالعربية والروسية والإنجليزية لكن مع إتقان العبرية بل واتخذت ذلك مدخلاً لإجادة العبرية والتعالي للصهيونية كما سيتضح[62]. فالتعددية كانت مدخلاً للهوية الجمعية بإسرائيل.

- **استيعاب الطوائف والأقليات مع الحفاظ على الهوية الجمعية:**

مع تعدد الأقليات بإيران التي تصل إلى نصف عدد السكان وما يتحدثون به من لغات مختلفة ومتنوعة، ومع سيطرة الدولة المركزية بإيران وفرض الفارسية كلغة رسمية لم يكن أمام هذه الأقليات مجال لدراسة تراثهم وتعلم لغاتهم إلا في التعاليم حيث يدرس آدابهم بالمدارس ولغاتهم في مقررات

---

[61] ومن أبرز هذه البرامج: برنامج " كاد " هو برنامج لتعريف التلاميذ بالصنائع والحرف، بحيث يشترك كل تلميذ يوما من كل أسبوع في هذا البرنامج ، كما أنه خلال السنة الدراسية يصرف من سنته شهراً في تعليم الفنون المختلفة في المعامل والورش ، وبذلك يتعلم التلاميذ بعد إنهاء دروسهم فناً أو حرفة ، لها تأثير في مستقبلهم ، وفي الاكتفاء الذاتي للوطن. وهذا البرنامج خاص بطلاب وطالبات الصف الأول والثاني ثانوي. **لمزيد من المعلومات انظر: المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود : كلية التربية – قسم التربية**، مرجع سابق.

[62] **Nuffic: Inhernationalising Education**, (2013). Op.cit.

بعينها تدرسها كل أقلية على حدة ومن ثم يمثل التعليم مدخلاً لإشعار الأقليات بخصوصيتهم واحترام تراثهم المتوارث تفعيلاً للمادة رقم 15 بالدستور الإيراني[63].

2-3 النظام التعليمي وأبرز السياسات:

يتناول هذا الجزء ملامح وسياسات النظام التعليمي بكل دولة بشكل مقارن نجد خلاله نقاط اتفاق كسياسة المجانية والإلزامية ومراحل العملية التعليمية وأخرى تعكس السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي وهوية كل نظام سياسي بالدوليتين. ويقدم الجدول رقم 2 أبرز ملامح وسياسات المنظومة التعليمية بكل دولة.

الجدول رقم 2: أبرز ملامح وسياسات النظام التعليمي بكل دولة

وجه المقارنة	إسرائيل	إيران
المجانية	**تعلم مجاني:** تدرجت مجانية التعليم فقد كانت من عمر ثلاث أعوام حتى خمسة عشر عاماً ثم مد فترة العمر الالزامي إلى 18 عام.	مجاني منذ التسعينيات على المواطنين بالنسبة للتعليم الحكومي اما غير المواطنين لا يحق لهم الالتحاق بمدارس الحكومة فيلتحقون بالتعليم الخاص
الالزام	إلزمي من سن 3 : 18 عام أي من مرحلة رياض الاطفال	الزامي منذ التسعينيات
اللغة الرسمية للتدريس	العبرية ويسمح بتدريس لغة الطوائف المختلفة	الفارسية ويدرس كل طائفة لغته المحلية في مقرر للغة او الادب
مراحل العملية التعليمية	- رياض اطفال - ابتدائي - ما قبل الثانوي - الثانوي - التعليم عالي (بكالوريوس- ماجستير- دكتوراه)	- رياض الاطفال - المدرسة الابتدائية - التعليم الاقل من الثانوي - التعليم الثانوي العالي - التعليم العالي(بكالوريوس- ماجستير- دكتوراه)
العام الاكاديمي (بداية ونهاية)	العام الدراسي للمرحلة الابتدائية والثانوية من نهاية اغسطس حتى يونيه، والعام الاكاديمي من اكتوبر حتى يونيه	تبدأ من سبتمبر الي يونيه وتنقسم الي فصلين دراسيين
أنواع المدارس	خمس أنواع تعكس التقسيم العرقي والطائفي: - علمانية - دينية - للعرب - خاصة ودولية - لليهود الحريديم	مدارس للبنين ومدارس للبنات علاوة على المدارس الخاصة

المصدر: الجدول من إعداد الباحثة.

2-3-1 النظام التعليمي بإسرائيل:

- **سياسة الإلزامية والمجانية:**

التعليم بإسرائيل تعددي إلزامي مجانا ينظمه تشريع عام 1949م وعام 1953م بالنسبة للتعليم دون الجامعي مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي وتتولى المسئولية وزارة التعليم والثقافة والرياضة. أما التعليم

[63] تنص المادة رقم 15 بالدستور الإيراني عن اللغة الرسمية بإيران ولغة التدريس هي الفارسية التي يجب أن تتم كافة المراسلات الرسمية والوثائق والنصوص والمواد والمناهج التعليمية لكن مسموح استخدام لغات القبائل أو اللغات المستخدمة بأقاليم بعينها هلال الصحف ووسائل الإعلام وبتعليم آدابهم بالمدارس. لمزيد من التفاصيل انظر:

Kheiltash, Omid & Rust, Val D., **Op.Cit**

العالي فيحكمه تشريع عام 1958. تدرجت إلزامية التعليم ومجانيته كان في البداية من عمر ثلاث أعوام حتى خمسة عشر عاماً ثم تم مد فترة العمر الإلزامي إلى 18 عاماً[64].

- **اللغة والعام الدراسي:**

اللغة الرسمية بالتعليم هي العبرية ويسمح بتدريس لغة الطوائف المختلفة. العام الدراسي للمرحلة الابتدائية والثانوية من نهاية أغسطس حتى يونيه، والعام الأكاديمي من أكتوبر حتى يونيه (Nuffic: Inhernationalising Education, 2015)[65].

- **أنماط المدارس:**

هناك خمس أنماط من المدارس بإسرائيل تعكس التمثيل الثقافي والعرقي بالمجتمع كل مدرسة تساهم بجزء من المقرر الدراسي إلا أن كل المدارس العامة ممولة من الحكومة وتلتزم بتقديم المقرر الرئيسي ويتم تكميلها بمواد تتناسب مع الفئة المستهدفة، واذا قسمناها وفقا للتمويل الحكومي ستنقسم على فئتين (Nuffic: Inhernationalising Education, 2015)[66]:

- **فئة المدارس الحكومية**

- المدارس العلمانية: تقدم مقرر الحكومة (باللغة العبرية) الذي وضعته وزارة التعليم بإسرائيل.
- المدارس الدينية: تقدم التعليم الرسمي الديني باللغة العبرية مع الاهتمام الكبير بالدين والثقافة اليهودية ومزجهما في المقرر الرسمي.
- مدارس العرب: تقدم المناهج باللغة العربية مع التركيز على التاريخ العربي (الذي توافق عليه الحكومة الإسرائيلية حيث زيفت بعض الحقائق) والثقافة والمعتقدات.

ويلاحظ أن أغلب الطلبة بإسرائيل ينتظمون في المدارس التابعة للدولة.

- **فئة المدارس الخاصة**

إلا أنه هناك مدارس خاصة تعمل خارج النظام الحكومي لكنها معتمدة منه وهي:

- مدارس اليهود الحريديم.
- المدارس الدولية والخاصة، كمدارس الموفيت، تم إنشاؤها في البداية كفصول تقوية للطائفة الروسية بسبب تعثر الطلبة اليهود بالدراسة بالمدارس اليهودية وانخفاض مستواهم الدراسي مقارنة بأقرانهم وبعد نجاح التجربة وانعكاس النجاح في مستويات تحصيل الطلبة بل ونجاحهم في تعلم العبرية لتصبح لغة الدراسة بعد فترة بالموفيت ذاتها حصلت على رخصة كمدارس

---

64 **Nuffic: Inhernationalising Education**, (2013), Op.Cit

65 **Ibid**

66 **Ibid.**

خاصة لطائفة اليهود الروس، بل ولاهتمامها بدراسة الرياضيات والعلوم سعى الوزير الأسبق جابوتنسكي إلى تعميم التجربة في دراسة الرياضيات والعلوم داخل إسرائيل[67].

- **المراحل التعليمية وأبرز السياسات:**

- **إسرائيل:**

أولاً: مرحلة التعليم الابتدائي: وتقسم إلى درجتين؛ مرحلة رياض الأطفال ومرحلة التعليم الابتدائي ذاته.

1. رياض الأطفال: إلزامية من سن 3 إلى سن 6 أعوام.
2. التعليم الابتدائي: [68] التعليم الابتدائي إلزامي من سن 6 إلى 12 عاماً، أي أن مدة الدراسة ست سنوات ويدرس للجماعات اليهودية بمختلف أطيافها والعربية.

ويتم خلال هذه المرحلة، لبناء الهوية الجمعية للأطفال، اختيار كل عام موضوع ذي أهمية قومية لدراسته دراسة عميقة بهدف تعميق الفهم والوعي الاجتماعي للطلبة والولاء لإسرائيل منذ الصغر. ومن بين المضوعات التي اختيرت لتدرس دراسة عميقة حتى الآن – القيم الديمقراطية، اللغة العبرية، استيعاب القادمين الجدد، أورشليم القدس – لترسيخ مكانة القدس لدي الأطفال والمزاعم الزائفة بأنها العاصمة الأبدية لإسرائيل– أهمية الصناعة (الموقع الرسمي لسفارة إسرائيل بالقاهرة، 2017)[69].

ثانياً: مرحلة التعليم الثانوي: تنقسم إلى درجتين متتاليتين التعليم ما قبل الثانوي، التعليم الثانوي: (Nuffic: Inhernationalising Education, 2015)[70]

1- التعليم الأقل من الثانوي: مدته 3 أعوام دراسية للسن ما بين 12 إلى 15 عاماً ويشتمل على مواد عامة تشمل اللغة العبرية والإنجليزية والعربية والفرنسية والرياضيات والعلوم والتاريخ والجغرافيا والدراسات الاجتماعية والدراسات الدينية والتعليم الرياضي.. وتهتم المدارس الدينية أكثر بدراسة الديانة اليهودية. والمدارس العربية تدرس بالعبرية والعربية. أي أن المقررات تجمع بين دراسة اللغات، والعلوم والرياضيات، والعلوم الاجتماعية لبناء أساس علمي ومعلوماتي لشتى جوانب العلم النظري والتطبيقي والإنسانيات وكيفية التواصل مع العالم الخارجي من خلال دراسة اللغات.
2- التعليم الثانوي: مدته ثلاث أعوام دراسية للسن ما بين 15 إلى 18 عاماً ويختار الطلبة ما بين طريقين من التعليم؛ التعليم العام والتعليم التكنولوجي. هذا علاوة على التعليم المهني. يقدم نوعي

---

[67] لمزيد من التفاصيل انظر:

Epstein, Alek D. & Kheimetsm Nina G., (2000). "**Cultural Clash and Educational Diversity: immigrant teachers' efforts to rescue the education of immigrant children in Israel**" , *International Studies in Sociology of Education*, Volume 10, Number 2, 2000.

[68] Nuffic: Inhernationalising Education, (2013), Op.Cit.

[69] **الموقع الرسمي لسفارة إسرائيل بمصر**، مرجع سابق.

[70] **Nuffic: Inhernationalising Education**, (2015), Op.Cit.

التعليم العام والتكنولوجي في الثلاث أنواع من المدارس الحكومية (العلمانية – الدينية- العربية) وبغض النظر عن نوعية المسار المختار، الطلبة لا بد أن يقوموا بإنجاز المتطلبات الخاصة بالمقرر الدراسي والمكون العام الذي تم وضعه بواسطة وزارة التعليم بالنسبة للأعوام الدراسية من رقم 7 إلى 9، أما من 10 إلى 12 فتترك مساحة إضافية للطلبة لاختيار مواد إضافية ومتخصصة من خارج المقرر الأساسي اعتماداً على طموح كل طالب واستعداده للتعلم. الفارق الأساسي بين المنهج العام والتكنولوجي هو الوقت المخصص لدراسة المواد الدراسية. فكل منهما يؤهل الطلبة لخوض امتحان نهائي للتقديم للمرحلة الثالثة من التعليم (التعليم العالي). وبنهاية العام رقم 12 أغلب الطلبة يحصلون على امتحان نهائي يسمي البرجوت "Bagrut" حيث يختبر معرفة الطلبة التراكمية خلال كل المرحلة الثانوية وتقوم الوزارة بتصميمها والتقييم خلالها. والبارجوت هي إلزامية للتقديم والالتحاق بالتعليم العالي. ويضم الاختبار عدد من المقررات الإلزامية والاختيارية. وتتمثل الأولى في الآتي: (التربية المدنية- التوراة أو الكتاب المقدس وفقا للديانة- الأدب العبري أو العربي- النحو العبري أو العربي- التاريخ- اللغة الإنجليزية- الرياضيات[71]). علاوة على المواد الاختيارية مادة على الأقل في التخصص المزمع دراسته بالتعليم العالي وهذه المواد الاختيارية منها الأكاديمي والفني. الأكاديمي تشمل (الجغرافيا- الفيزياء- الكيمياء- الأحياء- علوم الحاسب- للغة الفرنسية- الدراسات الاجتماعية) أما المواد التقنية تشمل (المحاسبة—التصميم المعماري- الإدارة والاقتصاد- السياحة- الفنون – الهندسة الكهربائية والميكانيكية والمدنية- وعلم الأحياء المجهري. دبلومة البرجوت تعتمدها الوزارة ويطلق عليها أيضاً اختبار القبول بالجامعة أو شهادة أو دبلومة[72].

أما التعليم المهني الثانوي:

التعليم الثانوي المهني بإسرائيل مكانه بالمدارس الصناعية التي تشرف عليها وزارة الصناعة والتجارة والعمل. ويبدأ الطلبة هذا النوع من التعليم من العام الدراسي التاسع والعاشر ويستمر حتى العام رقم 12. وتتضمن برامج تدريبية في مجالات الكهرباء وميكانيكا السيارات والطهي وتصفيف الشعر وصيانة الحاسب الآلي. وتعد الخبرة العملية جزءاً هاماً في المحتوى التعليمي وبعد إتمام هذا البرنامج تمنح الشهادة المهنية وأغلب الخريجين يلتحقون بسوق العمل. ويشمل التعليم الفني أيضاً المدارس الزراعية التي تكون في الأغلب مدارس داخلية تتيح دراسات أساسية إضافية في المواضيع المتعلقة بالعلوم الزراعية، إضافة إلى المدارس العسكرية الإعدادية فهي تعمل في إطارين مختلفين: القيام بتأهيل جنود للخدمة الدائمة في جيش الدفاع الإسرائيلي، والقيام بتأهيل فنيين في مجالات معينة

[71] **Nuffic: Inhernationalising Education**,(2013). Op.Cit

[72] **Nuffic: Inhernationalising Education**, (2015), Op.Cit

يحتاج إليها جيش الدفاع. وكل من هذين الإطارين هو مدرسة داخلية – ويتم استقبال بنين فقط للإطار الأول، أما الإطار الثاني فيمكن للبنات الاندماج فيه. المدارس الدينية العليا، ومعظمها مدارس داخلية منفردة للبنين وللبنات، تشمل مناهج موسعة في الدراسات الدينية إلى جانب التعليم العلماني، وتؤكد على الحفاظ على تعاليم الدين والتقاليد وعلي طريقة الحياة اليهودية. (الموقع الرسمي لسفارة إسرائيل بمصر، 2017)[73] والطلبة ببعض المدارس المهنية يمكنهم الإعداد لدبلومة البارجوت عبر وجود عدد من المواد الأكاديمية المناسبة. والطلبة الذين ليسوا مؤهلين للبارجوت لكنهم نجحوا في إكمال 3 مواد أكاديمية (الرياضيات والإنجليزية واللغات) بدرجة مناسبة (7 علامات)[74] وسبع علامات بالمواد الفنية يمكنهم الالتحاق ببرامج الهندسة العملية (Nuffic: Inhernationalising Education, 2013).[75]

الهندسة العملية:

هي نوع التعليم المهني بإسرائيل وهى تعليم تكنولوجي ما بعد الثانوي ويقع تحت مسئولية وزارة الاقتصاد وتقدم 73 كلية تكنولوجية. بها 25 تخصصاً مثل الهندسة المدنية، الكهربائية، الميكانيكية، تكنولوجيا الحاسب، التصميم الداخلي، الاتصالات المرئية، الإعلام والتصميم الصناعي. ويستغرق البرنامج من عامين إلى 3 أعوام وفقاً لطبيعة كل تخصص. ويمكن للخريجين التقديم للحصول على بكالوريوس من إحدى الجامعات أو المعاهد العلمية عبر الحصول على البرجوت أو تحقيق 3 علامات بالرياضيات ومثلهم بالإنجليزية وعلامتين بالعبرية.

ثالثاً: مرحلة التعليم العالي: (مرحلة البكالوريوس– الماجستير– الدكتوراه)

أ. الالتحاق بالتعليم العالي: (Nuffic: Inhernationalising Education, 2013)[76]

- علاوة على ضرورة اجتياز دبلومة البارجوت يجب أن يجتاز الطلبة أيضاً امتحان نفسي كاختبار التحاق بالجامعة – يرسب في أغلبه الطلبة من عرب 48 لأسباب سياسية كما سيتضح– هدفه المعلن التنبؤ بفرص الطلبة للنجاح في التعليم العالي. الاختبار يمكن أن يتم بالعبرية أو الإنجليزية أو العربية أو الفرنسية أو الروسية أو الأسبانية.
- العديد من الطلبة لا يبدأن تعليمهم العالي حتى إنهاء خدمتهم المدنية (3 سنوات للرجال وسنتين للنساء)، وبسبب هذا الشرط يكون سن الطلبة في إسرائيل بالتعليم العالي أكبر من أقرانهم في الدول الأخرى بنفس المرحلة.

---

[73] الموقع الرسمي لسفارة إسرائيل بمصر، **مرجع سابق**.

[74] ملحوظة البارجوت 21 على الأقل في الأكاديمي و21 في الفني.

[75] **Nuffic: Inhernationalising Education**,(2013). Op.Cit.

[76] **Ibid**.

ب. الدراسة الأكاديمية: (والكيانات المسئولة)

مسئولية مجلس التعليم العالي، ويتضمن التعليم العالي مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا. ويقدم في المعاهد والجامعات ويمكن تقسيمها إلى أربع مجموعات:

- الجامعات وعددها تسع جامعات: الجامعات تتكون من كليات متنوعة وتقدم برامج في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والقانون والعلوم التقنية والعلوم الطبيعية والدراسات التعليمية ودراسات الأعمال والرعاية الصحية.
- المعاهد الأكاديمية وعددها 36 معهداً.
- الكليات الأكاديمية للتعليم Academic Colleges for Education ويبلغ عددها 23 كلية.
- البرامج الأكاديمية تحت الإشراف الأكاديمي للجامعات: عددها أربعة برامج وتقع تحت مسئولية وإشراف جامعة بار إيلان ويتم إتاحتها في عدة نظم مختلفة. وكل البرامج الدراسية تمنح درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه.

والعبرية هي لغة التعليم بالمؤسسات التعليمية العليا، وعلي الرغم من ذلك يقدم البعض أيضاً برامج بلغات مختلفة.

والفارق بين التعليم العالي المهني والتعليم العالي الأكاديمي ليس واضحاً تماماً حيث يعد الأول تعليماً أكاديمياً أيضاً وأغلب هذه البرامج تقدم من نفس الجامعات. ومن المتاح إكمال الدراسة بمناطق مثل العمل الاجتماعي ومجالات الإسعافات كـ (العلاج الطبيعي والتمريض..).

- **الدرجات العلمية:** (Nuffic: Inhernationalising Education, 2013)[77]

- البكالوريوس: مدته تتراوح بين 3 إلى 4 سنوات حسب الكلية ونوعية الدراسة. ويتضمن مناهج عن البحث العلمي وبنهاية فترة الدراسة يمنح الطالب درجة البكالوريوس في العلوم أو الآداب كالبكالوريوس في القانون أو في التمريض أو في التعليم. وهى شرط للتقديم للماجستير.
- درجة الماجستير: تتراوح مدة الدراسة للحصول على الدرجة بين عام إلى عامين والطلبة يختارون بين إعداد رسالة بحثية أو الاكتفاء بالدراسة وحدها، وهي الضامن للالتحاق بالدكتوراه.
- درجة الدكتوراه: منح درجة الدكتوراه من مسئولية الجامعات فهي الجهات المخولة الوحيدة بمنح درجة الدكتوراه لكن يستثنى جامعتي أرئيل بالضفة والجامعة المفتوحة في إسرائيل يمنحان فقط درجتي البكالوريوس والماجستير. وتعتمد درجة الدكتوراه بالأساس على إعداد بحث وكتابة رسالة علمية مع تخصيص بعض الوقت للدراسة.

وتجدر الإشارة إلى أنه مع بداية نشأة إسرائيل ظهرت بها تجربة التعليم الجمعي بالكيبوتزات بهدف بناء رجل جديد يؤمن بالهوية الجمعية تبنت مفهوم التربية الجماعية الإشتراكية[78]. عبر

[77] **Ibid**

المفهوم التداخلي للتعليم Interdisciplinary Learning[79] بهدف بناء هوية جمعية بين أعضاء الكيبوتزات وهي أكثر قسوة وصرامة عن تجربة التعليم السابقة بدأت منذ عام 1947 وانتهى التعليم بها مع بداية حقبة الثمانينات من القرن الماضي[80].

---

78 -

التربية الإشتراكية للطفل: هي طريقة التعليم التي ظهرت في التجمعات الجماعية بإسرائيل أو ما يسمى بالكيبوتزات حيث يبدأ التعليم الجماعي منذ المولد حتى فترة البلوغ. ومنذ البدء به كان يعد مخرج طبيعي للمساواة للحياة الكائنة بالكيبوتزات وكانت سلطة التعليم بالكيبوتز هي المخولة والمسئولة عن تلبية الأطفال بالكيبوتز والعناية بإطعامهم وملبسهم ورعايتهم الصحية. فالكل يحصل على نفس النصيب في كل شيء والآباء لم يكونوا متدخلين اقتصاديا في تربية أبنائهم. وكان هناك ما يسمى بيت الأطفال موجود بكل الكيبوتز كان هو مكان مبيت الأطفال يومياً حيث كان منظم بشكل جماعي وبالنسبة لمنزل الآباء كان الأطفال يزورون آباءهم يوميا لمدة ساعتين إلى ثلاث ساعات. فالمبدأ الحاكم في التعليم الجماعي كان عدم الاختيار لذلك فكل طفل كان يحصل على تعليم لمدة 12 عام دراسي بدون اختبارات أو درجات مسجلة. فالهدف الرئيسي من وراء هذا النظام هو خلق ما يسمى بـ "الرجل الجديد" للمجتمع الفاضل. فالفكر الأساسي من وراء هذا التعليم الجمعي القائم على فصل الأبناء عن الآباء هو منحهم الاستقلالية عن أسرهم وتحرير الأسرة من الأعباء المالية الاجتماعية التي قد تتسبب في تشويه تنمية الأطفال وتطورهم. فالأطفال يرعاهم كل أعضاء الكيبوتز إضافة إلى المدرسين. وبشأن الاحتياجات العاطفية للأطفال كانوا يحصلون عليها من قبل عائلتهم لذلك خصص لهم ما بين ساعتين إلى ثلاث ساعات يوميا. إلا أن تنشئة الأطفال البدنية والصحية وتعليمهم كان يتم بواسطة خبراء تربويين بالكيبوتزات. وبذلك يكون كافة الأطفال تم ضمان لهم نفس المستوى من العلم والعلاقات الأسرية الأكثر اعتدالاً وتجانساً وعلاقات صداقة ورفقة قوية. ورغم أن التعليم واحد ولكن المعلمين كانوا شديدي الحرص على التركز على الفردية أي المتميزين من الأطفال في الفن أو الكتابة أو القراءة أو العلوم. وكان التعليم مقسماً إلى مراحل:

- مرحلة الأطفال الرضع (من الولادة حتى العام الأول) وقبل دخول المدرسة (من عام حتى أربع سنوات) يظلون في مجموعات صغيرة ما بين أربع إلى ثماني أطفال.
- مرحلة الحضانة (من أربع إلى سبع سنوات) وتتكون من ثلاث مجموعات مع مراعاة النوع الاجتماعي كل مجموعة ما بين 14 إلى 22 طفلاً يظلوا معا حتى إكمال التعليم النهائي فيما بعد.
- مرحلة مجتمع الطفل: من العام الدراسي الأول إلى السادس وأحيانا كان يبدأ من الثاني.
- مرحلة مجتمع الشباب: من العام الدراسي السابع إلى الثاني عشر.

وتجدر الإشارة أن السمة الغالبة على الكيبوتز أنه مؤسسة عسكرية من الطراز الأول – كما هو الحال بالنسبة لأية مؤسسة استيطانية إحلاليه – فيهدف الكيبوتز إلى تفريخ الجنود الصهاينة فهي مؤسسة عسكرية زراعية تغرس القيم العسكرية في أعضاءها من خلال الدعاية الأيديولوجية والتربية الرسمية وغير الرسمية اليومية التي تدرب أعضائها على الزراعة وحمل السلاح جنبا إلى جنب. وقد زادت الكثافة السكانية في الكيبوتزات في الفترة من 1948 حتى عام 1972 بنسبة 58 % فوصل عددهم من عام 48 حتى عام 72 إلى 129.300 نسمة مقارنة بـ54.208 نسمة في العام الأول. لمزيد من التفاصيل انظر: عبد الوهاب المسيري، الصهيونية والعنف: من بداية الاستيطان إلى انتفاضة الأقصى، مرجع سابق، صـ193، صـ195، صـ216.

[79] التعليم التداخلي:Inter-disciplinary learning هي الطريقة التعليمية التي استخدمتها الكيبوتزات بمراحلها التعليمي المختلفة. بالمدارس النظامية اعتمد التعليم على الحياة اليومية للطفل "النحلة والزهرة" والنملة، والبريد... والمناهج التداخلية كانت تستمر ما بين أسبوعين إلى ستة أسابيع وفقاً للمرحلة العمرية.

- المناهج التعليمية: كانت مقسمة إلى نوعين: العلوم الإنسانية (الأدب والجغرافيا والمجتمع والاقتصادات) والعلوم الواقعية (الفيزياء، والكيمياء، والأحياء) علاوة على المناهج الخاصة باللغات (العبري، الإنجليزي، العربي) والرياضيات والبنية الرياضية والرسم.. حيث يتضح أن المناهج كانت جامعة بين مختلف مجالات العلوم لبناء عقلية قادرة على الإلمام بمختلف مجالات الحياة. والعمل كان عنصراً هاماً وأساسياً في التعليم الجماعي حيث:
- يعمل الأطفال الصغار في محيطهم يقومون بتنظيف منزلهم، وحديقة الحيوانات الخاصة بالمدرسة، ويقومون بزراعة الفواكه بحديقة المدرسة والمنزل.
- طلبة المدرسة العليا يعملون في الفروع الزراعية والصناعية بالكيبوتزات.

2-3-2 النظام التعليمي بإيران:

- **سياسة الإلزامية والمجانية:**

التعليم بإيران مجاني وإلزامي منذ مرحلة رياض الأطفال حتى دخول الجامعة وذلك منذ حقبة التسعينيات حيث لم يكن كذلك منذ الثورة الإيرانية حتى هذا التعديل. وهذه المجانية تطبق على المواطنين بالنسبة للتعليم الحكومي أما غير المواطنين لا يحق لهم الالتحاق بمدارس الحكومة فيلتحقون بالتعليم الخاص.

- **اللغة والعام الدراسي:**

اللغة الرسمية هي الفارسية ويسمح للطوائف المختلفة بدراسة مقرر بلغة أو أدب يتضمن دورساً في مبادئ اللغة وأدب وتراث تلك الطوائف.

- **أنماط المدارس:**

تقسم المدارس وفق هذا المعيار إلى مدارس حكومية وأخرى خاصة أو وفقاً لمعيار النوع الاجتماعي إلى مدارس للذكور وأخرى للإناث نظراً لأن هذا المجتمع هو مجتمع محافظ فيطبق الفصل بين الذكور والإناث. ولا ينعكس التصنيف العرقي داخل المدارس، بمعنى آخر هي ليست كإسرائيل بها مدارس لكل طائفة فلا يسمح في إيران بإظهار الطائفية إلا عند تدريس مادة الديانة ودراسة أدب الطائفة أو العرق الذي ينتمي إليه الطالب.

- **مراحل التعليم والسياسات التعليمية:**

ينقسم النظام التعليمي بإيران إلى خمس مستويات مختلفة ويحكمها قانونان صدرا عامي 1992 و1994[81].

- العديد من طالبات المدارس العليا يعملن كمربيات ببيوت الأطفال الأصغر.
- المهارات الحرفية كصناعة النسيج والخياطة والحياكة، والأعمال المعدنية والنجارة يتم تعليمها خلال العمل والمناهج الشبه حرفية بالمدارس لذلك فالطلبة يمكن اعتبارهم نصف حرفيين.

80 -

نهاية التعليم الجماعي بالكيبوتزات: مع الوقت اعترض أعضاء اكيبوتزات عن الانفصال عن أبنائهم خاصة وقت النوم والسكن فانهارت مؤسسة النوم الجماعي ومع الوقت دخل نظام التقييم والدرجات والتعليم التعددي إلى الكيبوتزات وترك العديد من الشباب والأجيال الحديثة الذين ولدوا بالكيبوتزات الحياة بها واتجهوا إلى المدينة ومع انهيار الاشتراكية بإسرائيل ودخول مد الخصخصة ومشاكل الكيبوتزات الأخرى أدي كل ذلك لوضع نهاية للتعليم الجمعي.

لمزيد من المعلومات حول أسباب ضعف الكيبوتزات انظر: هبة جمال الدين، (2009). **أزمة اليسار الإسرائيلي: تدهور وانهيار**، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، الطبعة الأولى.

[81] في الفترة الممتدة من الثورة الإسلامية حتى نهاية حقبة الثمانينات كان يبدأ التعليم الابتدائي من عمر ستة أعوام ويستمر خمس سنوات وكان مطلوباً من الطلبة النجاح في امتحان قومي وكان يعقبه دورة من الإرشاد لمدة 3 أعوام تسمي "doreh-ye râhnamâii " من سن 11 عاماً إلى 13 عاماً من المرحلة السادسة حتى الثامنة. هذه الفترة تم تصميمها لتحديد ما إذا كان الطلبة مناسبين للتعليم الأكاديمي أو المهني. وهذه الفترة يتم اعتمادها خلال اجتماع إقليمي حيثما يحصل الطلبة على شهادة التعليم العام. وبعد إكمال دائرة الإرشاد الطلبة يمكن نقلهم إلى التعليم الثانوي (وفي بعض الأحيان إلى مرحلة وسيطة) وهذا النوع من التعليم لم يكن إلزامياً وليس مجانا بشكل كامل. استمر

أولاً مرحلة: رياض الأطفال (قبل المدرسة):

إلزامية لمواجهة مشاكل التعثر لدي الأطفال بالمرحلة الابتدائية.

ثانياً المرحلة الابتدائية:

التعليم الابتدائي مدته خمسة أعوام ومرحلة الإرشاد تستمر أيضاً لمدة 3 أعوام وهذه المرحلة تستخدم لتحديد مدى ملاءمة الطلبة للتعليم الأكاديمي أم المهني بالنسبة للمرحلة التعليمية التالية.

ثالثاً التعليم أقل من الثانوي:

يستمر لمدة 3 أعوام، يشترط النجاح فيها، بغض النظر عن التخصص، أن يحصل الطالب على درجات النجاح على الأقل في مواد التعليم الإسلامي واللغة الفارسية والعربية والآداب. فهو مشابه للتعليم بإسرائيل يهدف لبناء عقلية ملمة بمختلف أفرع العلوم التطبيقية والإنسانية.

رابعاً التعليم الثانوي العالي:

التعليم الثانوي مقسم إلى برنامج نظري وفني ومهني. التعليم النظري يتضمن 3 حقول رئيسية: دراسة الرياضيات، الفيزياء، العلوم التجريبية والآداب والدراسات الإنسانية. أما التعليم الفني والمهني يتضمن مواد الدراسات الزراعية والتدريب المهني أو دراسات الأعمال. كل من التعليم الفني والمهني والتعليم النظري يحصلان على شهادة إتمام الدراسات الثانوية. وعقب إتمام دراسة التعليم الثانوي يحصل الطالب على "منهج ما قبل الجامعة" أو "المنهج التكاملي":

- منهج ما قبل الجامعة هو عام واحد بعد إتمام دراسات التعليم الثانوي لتأهيل الطلبة للتقديم للجامعة. وهذا البرنامج هو جزء إلزامي للالتحاق بأية جامعة.
- المنهج التكاملي للحصول على إتمام درجة التعليم الفني والمهني هي خمس سنوات من الدراسة والهدف منه تدريب فنيين على سوق العمل الصناعي.

خامساً مرحلة التعليم العالي:

يقدم التعليم العالي من خلال جامعات الدولة والقطاع الخاص. حيث بدأ التعليم الخاص منذ ستينيات القرن الماضي وتولت الحكومة تلك المؤسسات خلال الثورة والفترة ما بعد الثورة وتم تركها مرة أخرى

البرنامج لمدة أربعة أعوام ويشكل تسعة من إجمالي 12 مرحلة للفئة العمرية ما بين 14 إلى 17 عام. والبرنامج كان مقسماً ما بين تعليم أكاديمي عام وتعليم مهني وفني .البرنامج الأكاديمي ينقسم إلى قسمان الأول يستمر لمدة 3 أعوام. كل الطلبة بهذه المرحلة ستدرس نفس المقررات. السنة الأخيرة تمثل المرحلة الثانية حيث يختار خلالها الطلبة مجال التخصص ضمن أربع مجالات: الأدب والفن، العلوم الطبيعية، الفيزياء والرياضيات، العلوم الاجتماعية والاقتصاد. وبنهاية هذه المرحلة يعقبها امتحان قومي ويحصل الطالب بعد النجاح على شهادة إتمام دراسة المدرسة الثانوية. برنامج التعليم المهني والفني يعد الطلبة بالأساس للالتحاق بسوق العمل ويمكنهم أيضاً الالتحاق بمرحلة التعليم ما بعد الثانوي بالمعاهد الفنية. الطلبة عليهم أن يكملوا عامين من التعليم المهني أو أربعة أعوام من التعليم 0الفني في مجالات: التكنولوجيا، الزراعة، أو الخدمات. الطلبة الذين يقومون بإكمال برامج دراستهم يحصلون أيضاً على شهادة إتمام دراسات التعليم الثانوي في تخصص فرع الفني والمهني. **لمزيد من التفاصيل انظر:**

Ep Nuffic: Internationalising Education, (2010), Op.Cit.

للقطاع الخاص خلال نهاية حقبة الثمانينات من القرن الماضي وذلك للتأكد من المناهج وسبل الإدارة للتوافق مع إستراتيجية الدولة الجديدة. وتم تركها كمحاولة للتخفيف من الأعباء المالية على كاهل الحكومة. ويعتبر دخول مرحلة ما بعد التعليم الثانوي أمر تنافسي للغاية.

- **الالتحاق بالتعليم العالي:**

تطلب إدارة الجامعة بجانب شهادة الثانوية العليا شهادة إتمام منهج ما قبل الجامعة وإتمام امتحان الالتحاق القومي الذي يتضمن اختبارات في المهارات العامة والتخصص الدقيق (Ep Nuffic: Internationalising Education, 2010)[82] فهي مثل إسرائيل لا تعتبر شهادة الثانوية هي المدخل المباشر لدخول الجامعة وإنما يتطلب الأمر اجتياز عدة اختبارات تالية.

- **الدراسة الأكاديمية: (والكيانات المسئولة):**

تشمل إيران حوالي 100 جامعة ومعهد تعليم عالي، بعضها معاهد خاصة. والمعاهد التابعة للدولة معاهد مجانية وتعادل شهادة المعاهد الخاصة المعاهد الحكومية ويتم الاعتراف بها من قبل وزارة العلوم والبحث والتكنولوجيا. والجامعات تقدم التعليم المهني والأكاديمي معاً. وتطبق الجامعات والمعاهد نظام الساعات المعتمدة. الساعة تمثل ساعة أسبوع دراسي من المحاضرات أو ساعتين من التدريب التطبيقي في الفصل الدراسي (17 أسبوعاً) (Ep Nuffic: Internationalising Education, 2010)[83].

- **الدرجات العلمية:**

- **شهادة البكالوريوس:** بعد حصول الطلبة على 68 إلى 72 نقطة خلال عامين أكاديميين يمكن للطلبة الانتقال للعام الثالث للالتحاق ببرنامج البكالوريوس الذي يمتد 4 أعوام أما دراسات التعليم الفني فتمتد خمسة أعوام.
- **درجة الماجستير:** يمتد برنامجها لمدة عامين ويقتضي الحصول على تقدير جيد بالبكالوريوس. ومنح الدرجة يقتضي تحصيل دروس نظرية، وإجراء بحث عملي وكتابة ورقة نهائية بالنتائج.
- **درجة الدكتوراه:** تمتد ما بين 3 إلى 6 أعوام وتشتمل على دروس نظرية وأنشطة بحثية. وتتطلب الحصول على الماجستير بتقدير جيد على الأقل والدخول في اختبار الالتحاق. ويقوم الطلبة بإعداد رسالة الدكتوراه والدفاع عنها أمام لجنة استشارية.

3-2-4 الإنفاق على العملية التعليمية:

ينعكس الوضع الاقتصادي لإسرائيل وإيران بالنسبة للمخصصات من الناتج القومي الإجمالي إلا أن إيران تتأثر بشكل أكبر بالسياق السياسي أكثر من إسرائيل بسبب اختلاف طبيعة الهيكل الاقتصادي

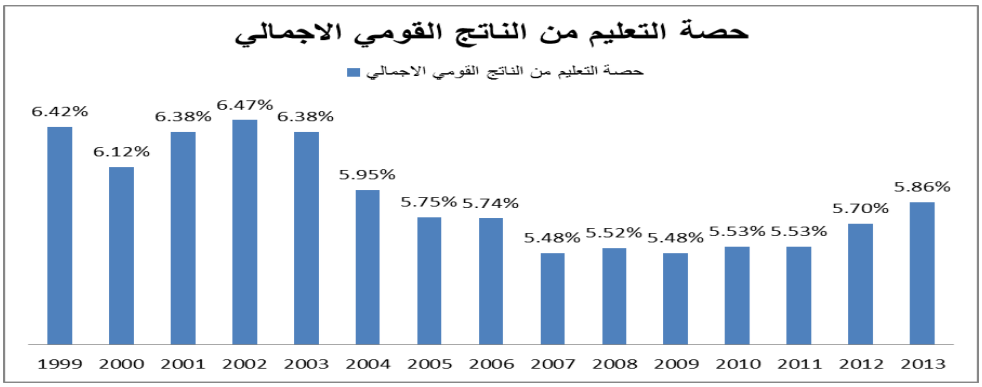
[82] **Ibid.**

[83] **Ibid.**

لكل دولة والدعم الخارجي لإسرائيل سواء من الدول الكبرى أو من تبرعات يهود الشتات الدورية. لذلك فنسبة الإنفاق الإسرائيلي أكثر استقراراً مقارنة بإيران الآخذة في الصعود والهبوط بفروق كبيرة من عام لآخر.

- **الإنفاق الإسرائيلي:**

الإنفاق على التعليم مستقر نسبيا فمتوسط الإنفاق حوالي 5.88% من الناتج القومي الإجمالي خلال 15 عاماً من 1999 حتى 2013 يقل أو يزيد بمعدل لا يتجاوز الواحد الصحيح فالفارق يتعلق بالمساومات بين الأحزاب السياسية المكونة للحكومات الإسرائيلية المتعاقبة وليس نتيجة للحروب التي تخوضها إسرائيل فزيادة الإنفاق العسكري يأتي على حساب مخصصات أخرى خلاف التعليم مما يعكس الإيمان بأهمية التعليم واعتباره ركيزة أساسية لبقاء إسرائيل في محيط معاد لها. كما أن الاقتصاد الإسرائيلي قوي نسبياً خلاف الاقتصاد الإيراني المتعرض لعقوبات اقتصادية والمعتمد بشكل كبير على عوائد النفط التي تتأثر بتغير الأسعار العالمية ارتفاعاً أو هبوطاً.



الشكل رقم 1: حصة التعليم من الناتج القومي الإجمالي بإسرائيل.

المصدر: (UNESCO, 2017).

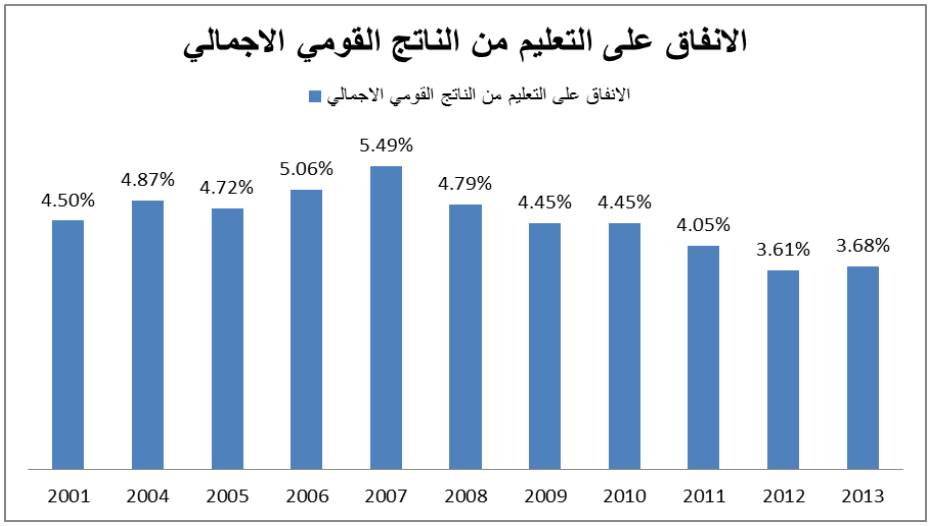
يتضح من الشكل السابق أن متوسط الإنفاق 5.88% خلال 15 عام كما سبق القول وهذه النسبة مقارنة بمتوسط إنفاق دول منظمة التعاون الأوروبية نسبة جيدة جداً، تبلغ أعلي نسبة نحو 7.7% وأقل نسبة 3.5%، ومن ثم فإسرائيل تقع في مرتبة وسط بين النسبة الأعلى والأدنى مقارنة بالاقتصادات الأوروبية.

- **الإنفاق الإيراني:**

أن الإنفاق الحكومي لإيران على التعليم غير مستقر فهو آخذ في الصعود والهبوط فقد وصل من قبل عام 1981 إلى 7% ووصل عام2012 إلى 3.6%، وتتحدد هذه النسبة وفقاً لتوجهات الحكومة من فترة لأخرى خاصة حال انغماسها في حروب خارجية فتكون الموازنة العامة للدولة مستهلكة في الإنفاق العسكري. فعام 1981 كان هو العام الثاني لحرب الخليج (World Bank, 2015) [84]

[84] **World Bank**,(2015). Iran- Public Spending on Education... Total of GDP, http://en.actualitix.com/country/irn/iran-expenditure-on-education.php, accessed on 11/02/2017.

وبنهاية الحرب انخفضت النسبة إلى 4% ثم أخذت في الارتفاع والهبوط بعد ذلك ومع عام 2007 كانت حصة التعليم 5.49 % أي أعلي نسبة بعد عام 1981 ولكن في نهاية هذا العام فرضت العقوبات الأمريكية على إيران بسبب برنامجها النووي[85] فانخفضت النسبة إلى 4.79% واستقرت نسبة الإنفاق عامي 2009 و2010 على 4.5% ومع موجات الاضطراب بالوطن العربي خلال ثورات الربيع العربي بدأ استقطاع الحكومة من مخصصات التعليم منذ عام 2011 حتى وصلت إلى 3.6% (Actualitix, 2017)[86]. بسبب انغماس إيران في حروب المنطقة (سوريا- اليمن- العراق- ليبيا) كما سبق الذكر ويتضح ذلك في الشكل رقم (2).



شكل رقم (2): مخصص التعليم كنسلة من الناتج القومي الإجمالي من عام 2001 حتى 2013 بإيران.

المصدر: (Actualitix, 2017) & (World Bank, 2015).

من هذا الشكل يمكن استنتاج أن السياسات العسكرية لإيران والمد الشيعي لنشر الفكر الثوري خارج إيران وكذا علاقاتها بالعالم الخارجي كل ذلك يؤثر سلباً على مخصصات التعليم لإيران ومع الاتفاق النووي 5+1 كان من المتوقع أن يشهد التعليم بموجبه طفره في زيادة حصته من الناتج القومي بعد رفع العقوبات الاقتصادية عن الدولة، لكن مع سياسات ترامب وبدء الحديث عن إعادة العقوبات الاقتصادية ليس من المتوقع حدوث مثل هذه الإنفراجة لكن الوضع مازال لم يكتمل بعد.

3-2-5 وضع المرأة داخل النظام التعليمي:

- **وضع المرأة بالمنظومة التعليمية بإسرائيل:**

يختلف وضع المرأة في إيران عن إسرائيل فالمرأة يتم دمجها داخل المجتمع والمنظومة التعليمية على السواء مع الذكور الوضع المختلف فقط أنها في بعض المدارس الصهيونية الدينية العسكرية لا تدخل

---

[85] Koch, Kathleen & Labott, Elise, (2007), "**U.S. slaps new sanctions on Iran**", http://edition.cnn.com/2007/POLITICS/10/25/iran.sanctions/, accessed on 24/02/2017.

[86] **Actualitix**, (2017). Iran : Ranking - Expenditure on education (% of GDP, http://en.actualitix.com/country/irn/iran-expenditure-on-education.php, accessed on 11/02/2017.

بها الإناث لطبيعة الدراسة بها كما سبق لذكر خلاف ذلك لا يوجد فرق بين الإناث والذكور بإسرائيل[87] والتمييز يأتي في إطار العرق (أي عربية- سفاردي- فلاشا...) وليس النوع الاجتماعي.

- **وضع المرأة داخل النظام التعليمي الإيراني:**

منذ اندلاع الثورة الإيرانية وأصبح ينظر إلى المرأة فقط في سياق دورها كأم وضرورة تعليمها حتى يمكنها تربية الأجيال وليس لتحقيق ذاتها حيث أخضعتها الثورة تحت هيمنة الرجال واتضح ذلك على سبيل المثال في الخطة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الأولى للجمهورية الإسلامية الإيرانية للفترة من 1989 إلى 1993 حيث نصت أن الهدف من تعليم المرأة هو الحفاظ على قيم الأسرة وصفة المرأة المسلمة وبناء الأجيال فالمرأة هويتها داخل إيران كأم. ومع الخطة الثانية للفترة الممتدة من عام 1994 إلى 1998 حدث بعض التغيرات في وضع المرأة لكن ظلت محافظة على وظيفتها كام وكمصدر للتربية ونقل الخبرات في إطار المرأة المسلمة بالدولة الإسلامية. إلا أنها تمكنت من المشاركة في وضع السياسات التعليمية بمختلف المستويات الإدارية خاصة العليا لكن الوازع الأساسي لهذا التغيير هو كونها أم فيمكنها المساهمة بما يعود بالنفع على أبنائها حيث أكدت الخطة أن الهوية التنموية بإيران تؤكد على قداسة الأسرة بالأساس[88]. وتخصص إيران مدارس للإناث فقط وأخرى للذكور بسبب حفيظة المجتمع ومحافظته.

---

[87] من أهم القوانين التي تحكم وضع المرأة وتضمن عدم التمييز ضدها:

- قانون مساواة حقوق المرأة) 1951 – ينص على "المساواة أمام القانون، وكذلك الحق في الملكية للمرأة المتزوجة والوصاية الطبيعية المشتركة للزوجين على الأولاد.
- المساواة في فرص العمل1988 – حيث يحظر التمييز في اللحاق بفرص العمل لعدة أسباب، بما في ذلك التمييز من قبل عامل الجنس.
- المساواة في الأجر 1996 – يحدد الموظفون عدم المساواة في الأجور للذين يشغلون مناصب مماثلة.
- قانون التحرش الجنسي 1998 – يحظر التحرش الجنسي من الرجال والنساء.
- قوانين إضافية لحقوق المرأة
- قانون عمل المرأة 1954 – يتناول حقوق المرأة العاملة، مثل الحق في أجازة الأمومة والغياب لأسباب أخرى تتعلق بالحمل والولادة.
- قانون سن التقاعد 2004 يعطي المرأة الحق في التقاعد في أي سن بين سن التقاعد المتفق عليه للنساء (حاليا 62 عاما) وسن التقاعد للرجال (67 عاما)، يحق للمرأة أن تحصل على الميزة في وقت سابق للرجال.
- قانون الضرائب على الدخل- يعطي نصف نقطة الائتمان لامرأة أخرى.
- قانون التأمين الوطني ، 1954 – وهو خاص بالمرأة المتزوجة التي لا تعمل إلا في المنزل (وتكون تأمينات وطنية من الحكومة).

لمزيد من التفاصيل انظر:

ويكيبديا الموسوعة الحرة، (2017). المرأة في إسرائيل، https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D8%، متوفرة بتاريخ 2017/02/25.

[88] فسمح للمرأة أن تمتهن منهج تفيد الأسرة كالتدريس الطب خاصة في ظل محافظة المجتمع الإيراني وعدم الترحيب بعرض النساء على أطباء ذكور. **لمزيد من التفاصيل انظر: Op.Cit,** Kheiltash, Omid & Rust, Val D.

6-2-3 وضع الأقليات داخل المنظومة التعليمية:

- **وضع الأقليات بإيران:**

يفرض على الأقليات بما فيها اللغوية (أي التي تتحدث لغات أخرى غير الفارسية) دراسة اللغة الفارسية كلغة رسمية ويسمح فقط بمقرر لغة أو أدب لهذه الفئات بكل عام دراسي ويوجه المجتمع الدولي النقد إلى هذا النهج فيرى اليونيسكو أن هذا التوجه أدي إلى قمع متحدثي اللغات الأخرى بالدولة بل وعزلتهم داخل النظام التعليمي وداخل الدولة ككل. والنص الوحيد الرسمي بالدولة عن وجود الأقليات هو بالدستور – الذي ينص بأن "كل الشعب الإيراني بصرف النظر عن الجماعة الإثنية أو القبيلة التي ينتمي إليها يتمتعون بحقوق متساوية واللون أو العرق أو اللغة أو ما شابه لا يتمتعون بأية امتيازات" – في حين يغيب الحديث عن الأقليات الإثنية بالمستندات القومية ومن ثم يصعب الوقوف على أعداد وأوضاع الأقليات الإثنية التي تعيش بإيران. فهناك غياب للمعلومات المتاحة حول الأقليات عامة ونتائج عملية استيعاب الأقليات داخل الثقافة المهيمنة. وذلك نتيجة عدم رغبة إيران في أن تظهر بشدة قضية الأقليات الإثنية داخل الدولة بوضوح Omid Kheiltash & (Val D. Rust, 2008)[89].

- **وضع الأقليات بإسرائيل:**

على الرغم من أن إسرائيل تنادي بالتعددية التعليمية وتعلي احترامها لها لكنها تمارس صوراً للتمييز خاصة ضد عرب 48:

- كضعف المخصصات المالية للإنفاق على المدارس العربية مقارنة بالعبرية بأقسامها المختلفة فبلغت ميزانيه وزاره التعليم للعام 2005 حوالي25.9 مليار شيكل في حين بلغت الميزانية المحددة لتطوير التعليم للأقليات "لنفس العام حوالي 39.2 مليون شيكل من ضمن ميزانية شاملة بلغت 1.048 مليار شيكل للدائرة التربوية ، أي أن النسبة المخصصة للأقليات تقل عن 4 %. ويبلغ مجموع ما ينفق على الطالب اليهودي 560 شيكل ، مقابل 210 شيكل لنظيره العربي أي أن الطالب العربي يحصل على 37,5% من حصة اليهودي. والفجوة تبرز أكثر في مخصصات السلطات المحلية العربية. إذ تحصل السلطات المحلية العربية 16.7% فقط مما تحصل عليه السلطات المحلية اليهودية. ويأتي انعكاس هذا الوضع في ضعف البنية التحتية للمدارس العربية فعلي سبيل المثال هناك 12 مدرسة من بدو عرب 48 غير متصلة بشبكة الكهرباء. علاوة على قلة كفاءة المرسين العرب التي تختارهم الوزارة للتدريس بالمدارس العربية مما يخلق صعوبات بالتعلم لدي الأطفال (فادي إسكندر، 2005)[90].

---

[89] **Ibid.**

[90] فادي إسكندر (يوليو، 2005)،" **التمييز التعليمي ضد عرب 48**"، الحوار المتمدن، 1259 ، متاحة على شبكة المعلومات الدولية في http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=41311، متوفرة بتاريخ 2017/02/22.

- هذا علاوة على ضعف مستوي الطلبة، ويظهر ذلك في الفجوة بين أعداد العرب واليهود الذين يحصلون على شهادة البرجوت ويوضح الشكل رقم 3 النسب التي حصل عليها الطلبة بإسرائيل لشهادة البرجوت من عام 1992 حتى عام 2004 والتي يتضح من خلالها تفوق اليهود عن السكان العرب الذين لم تتجاوز نسبة قبولهم 38.8%.

جدول رقم 3: نسب الطلبة العرب واليهود الناجحين بشهادة البرجوت

	١٩٩٢	١٩٩٥	١٩٩٨	٢٠٠٢	٢٠٠٤
المجموع	٪٣١,٥	٪٣٧,٩	٪٣٨,٥	٪٤٦,٥	٪٤٧,٨
يهود	٪٣٦,٢	٪٤٣,٨	٪٤٣,١	٪٥١,٥	٪٥٢,٣
دروز	٪١٨,٨	٪٢٨,٧	٪٢٩,٨	٪٣٦,٨	٪٣٨,٨
عرب	٪١٩,٨	٪٢٢,٢	٪٢٧,٤	٪٣٤,٠	٪٣٨,٨
بـــدو فـي النقب	٪٢,٥	٪٥,٧	٪٩,٦	٪٢٥,٩	٪٢٣,٨

المصدر: (حاييم أدلر، 2009)

والنسبة التي استطاعت النجاح ليس هناك ضمانه للدخول للجامعة فالاختبار النفسي للالتحاق بالجامعات في الأغلب يحول دون دخول الطلبة العرب لمرحلة التعليم العالي، فهو السبب الرئيسي لذلك، ومن يلتحق هم أبناء التيارات الدرزية في المقام الأول التي تتحالف مع الدولة العبرية (خالد أبو عصبة، 2009)[91].

3-2-7 سياسة تدريب المعلمين:

تجدر الإشارة إلى اتفاق التجربتين في أهمية تدريب المعلمين فبإسرائيل تصل مدة تدريب المعلمين بكلية تدريب المعلمين إلى 4 سنوات، وذلك بالمدارس العليا الثانوية أو الأقل من العليا للمعلمين مع عام إضافي للتخصص كجزء من التدريب الإلزامي للمدرسين. وفي عام 2007 أنشأت وزارة التعليم المعهد الإسرائيلي لقيادة المدارس لتدريب المعلمين على القيم الواجب توافرها بالمعلم لتطوير طرق جديدة والطرق الحديثة لمساعدة قادة المدرسة والحفاظ على شبكة المدرسة القائدة الفعالة على المستوى القومي (International Bureau of Education of UNESCO, 2007)[92]. ووضعت إسرائيل عام 2012 إستراتيجية لمدة خمس سنوات لتحديد الأهداف والخطوات اللازمة لتطوير القيادة بالمدرسة تسمى بمشروع مؤهلات قيادة المدرسة (OECD Directorate for Education and Skills,

[91] خالد أبو عصبة، (2009)، "**جهاز التعليم العربي في إسرائيل: تطوره وصورة الوضع الراهن**"، قضايا إسرائيلية، ، 43، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية (مدار).

[92] **International Bureau of Education of UNESCO**, 2007, Op.Cit.

2016)[93]. أما في إيران فيوجه النظام التعليمي الإيراني اهتمامه لإعداد المعلمين استناداً على ثلاث مقومات: (جامعة الملك سعود، 2017)[94].

- التطورات الحديثة بالدول الغربية حتى لا تقل مستويات التعليم عن القوى الغربية المناوئة لإيران.
- بناء كوادر تعليمية قوية قادرة على بناء جيل يقود الجمهورية الإسلامية نحو التوسع والامتداد والريادة.
- ارتقاء مستوي المعلمين لإجرائهم أبحاث تربوية تسهم في حل مشكلات التعليم بطرق علمية مثمرة.

3-2-8 سياسة البحث والتجديد التربوي:

تتفق إيران وإسرائيل في أهمية البحث في سبل جديدة تتم من داخل المنظومة التعليمية إما لتطوير التعليم ذاته بما يسهم في تحسين المنتج التعليمي ومن ثم في تلبية احتياجات المجتمع، أو تطوير التعليم لحل مشكلات المجتمع ذاتها وإنتاج كوادر تشعر بالمسئولية المجتمعية.

- **البحث التربوي لحل مشكلات التعليم بإسرائيل:**

تهتم إسرائيل بإعداد أبحاث تربوية لتطوير العملية التعليمية من عام إلى آخر. تشترك كل الجامعات في إسرائيل بالبحث في مجال التربية والتعليم. بل إن البحث يتم بواسطة العديد من المعاهد الحكومية والخاصة. وعلي سبيل المثال في الفترة الممتدة ما بين 1997 و1995 كان البحث منصباً حول طرق التدريس وقضايا المناهج التعليمية وإنجازات الطلبة والتعليم الديني والطلبة الأقل حظاً. والبحث مدعوم مالياً بواسطة وزارة التعليم ومكتب البحث العلمي بمختلف قطاعات الوزارة. وفي بعض الحالات يتم البحث لتقديم المعلومات حول القضايا التعليمية إلى صانع القرار والتنفيذين. ولتحقيق هذا الهدف هناك أربعة أهداف رئيسة يتم الاضطلاع بها: (International Bureau of Education of UNESCO, 2007)[95].

- تقييم سياسة الحكومة التعليمية ومدى ملاءمتها وحداثتها ومواكبتها للتطور بالعالم.
- بحث حول توجهات الطلبة: وذلك بشكل سنوي للتعرف على اهتمامات الطلبة.
- بحث لطرق تقييم مستويات الطلبة وفقا للمعايير الدولية.
- بحث أساسي حول القضايا التعليمية يتم بواسطة المؤسسات الأكاديمية، ويتم خلال هذا المحور منح جوائز ومنح سنويا للباحثين الذين يتناولون قضايا جديدة وتمثل احتياجاً مجتمعياً في مجال التربية والتعليم.

---

[93] **OECD Directorate for Education and Skill**s, (2016). Education Policy Outlook: Israel www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm, accessed on 11/02/2017.

[94] **المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود : كلية التربية – قسم التربية،** مرجع سابق.

[95] **International Bureau of Education of UNESCO**, 2007, Op.Cit.

- **التجديد التربوي لحل مشكلات المجتمع بإيران:**

يهتم النظام بإيران بابتكار واكتشاف بدائل جديدة لنظام التعليم القائم تتسم بالكفاءة والفاعلية والقدرة على تلبية حاجات المجتمع الذي يوجد فيه والإسهام في تطويره. وقد شهد النظام التعليمي الإيراني منذ نجاح الثورة الإسلامية عدة تجديدات تربوية. فقد بادر الخميني في شهر أبريل 1980 بإصدار مرسوم يدعو إلى تشكيل مجلس للثورة الثقافية وقد حدد الخميني طبيعة ومهام ومضمون وتوجيه هذه الثورة المنشودة واختار الخميني (هيئة من خبراء التعليم الإسلامي) للإشراف على تجسيد الخطة. وقام المجلس الأعلى للثورة الثقافية بإجراء إصلاحات منها: برنامج كاد وهو برنامج لتعريف التلاميذ بالصنائع والحرف بحيث يشترك كل تلميذ يوماً من كل أسبوع في هذا البرنامج، كما أنه خلال السنة الدراسية يصرف من سنته شهراً في تعلم الفنون المختلفة في المعامل والورش، وبذلك يتعلم التلاميذ بعد إنهاء دروسهم فناً أو حرفة لها تأثير في مستقبلهم وفي الاكتفاء الذاتي للوطن. وهذا البرنامج خاص بطلاب وطالبات الصف الأول والثاني ثانوي (جامعة الملك سعود، 2017)[96].

3-2-9 أبرز الانتقادات الموجهة للتجربتين:

وتجدر الإشارة إلى أن التجربتين يوجه إليهما بعض النقد أبرزه:

ضعف الدرجات التي حصل عليها الطلبة بإسرائيل في الاختبارات الدولية:[97] في ستينيات القرن الماضي تأسست المؤسسة الدولية لتقييم لتعليم IAAE كهيئة دولية غير هادفة للربح تضم في عضويتها الدول والمؤسسات التعليمية بهدف قياس قدرات الطلبة على القراءة، ومدى إنجازهم في مجالي الرياضيات والعلوم بكل دولة[98]، وشاركت إسرائيل في اختبار TIMSS (اتجاهات الرياضيات

---

[96] **المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود : كلية التربية – قسم التربية،** مرجع سابق

[97] وبالنسبة لإيران لا يوجد مثل هذه الاختبارات بسبب العقوبات على الحكومة. وتجدر الإشارة إلى أن إيران تمثل الدولة الثانية بعد السعودية بالنسبة لعدد الطلبة الذين يدرسون بالخارج بمنطقة الشرق الأوسط ويصل عدد الطلبة إلى 5499 ,51 بجامعات أمريكا- بريطانيا- ماليزيا- الإمارات- إيطاليا أما إسرائيل فتأتي رقم 8 من إجمالي 14 دولة (الدول الأبرز بالنسبة لعدد الطلبة الدارسين بالخارج) حيث يصل عدد الطلبة بالخارج 13,858 (منتسبين لجامعات بالأردن، وأمريكا وألمانيا وإيطاليا والمالديف) وفقا لتقديرات اليونيسكو لعام 2012 لمزيد من التفاصيل انظر:

Bridgestock, Laura (April 2015), **Middle Eastern Students Abroad: In Numbers**, https://www.topuniversities.com/blog/middle-eastern-students-abroad-numbers, accessed on 27/02/2017.

[98] ومع بداية التسعينيات أصبح العديد من الدول مهتماً بالاختبارات المقارنة بسبب الإيمان المتزايد بأن الطلب العالي على التعليم والمعرفة لقوى العمل بالدولة يمكن أن ينتج عنه زيادة الإنتاجية ويتبعها حدوث نمو اقتصادي. وقامت المؤسسة الأوروبية للاقتصاد والتعاون والتنمية في بداية التسعينيات بوضع اختبار PISA "تطور إنجازات الطلبة" لعمر 15 عام في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم اعتمادا على المناهج والمقررات الدولية وتقييمات أكثر حول المهارات الأساسية والمعرفة المطلوبة في سوق العمل. لمزيد من التفاصيل انظر:

Wolff Laurence & Breit Elizabeth (MAY 30, 2012), "**Education in Israel: The Challenges Ahead, WASHINGTON DC: The Gildenhorn Institute for Israel Studies (GIIS)**", *Research Paper,* 8, www.israelstudies.umd.edu, Accessed on 26/02/2017.

ودراسة العلوم) بالنسبة للعام الدراسي رقم 8 واختبار PISA (التقدم في إنجازات الطلبة) بالنسبة للطلبة بعمر 15 عام وكذا اختبار PIRLS (التقدم في القراءة والكتابة) بالنسبة للعام الدراسي رقم 4 وتقييم التعليم المدني عام 2000. منذ عام 1999 حققت إسرائيل درجة من 50 إلى 70 نقطة تحت المتوسط الدولي بما فيها متوسطات عدد من الدول النامية[99]. حيث تجدر الإشارة إلى أن معدل درجات الدول يتراوح بين 560 و 600 والدرجة الدنيا تصل إلى 330 ويوضح الجدول رقم (4) الدرجات الدولية التي حصل عليها الطلبة بإسرائيل من عام 1999 إلى 2009 التي لم تتجاوز 496 كأعلى درجة لعام 2003 بالنسبة لاختبار TIMSS بالرياضيات.

الجدول رقم 4: الدرجات الدولية التي حصل عليها الطلبة بإسرائيل من عام 1999 إلى 2009

	PISA Math			PISA Reading			TIMSS Math		
	Arabic*	Hebrew*	National	Arabic	Hebrew	National	Arabic	Hebrew	National
1999							397	482	466
2002	344	449	418	378	465	452			
2003							465	505	496
2006	372	460	442	372	456	439			
2007							408	484	463
2009	367	470	447	392	498	474			

المصدر: Laurence Wolff & Elizabeth Breit, 2012).

ومن ثم يتضح أن الطلبة بإسرائيل الذين أظهروا قدرات جيدة على القراءة لم ينجحوا في امتحان القراءة الديجيتالي، ما يدل على قدرات متدنية في استخدام الحاسوب والبحث في الإنترنت[100]. ويفسر البعض السبب في هذه الفجوة بسبب حصة التعليم من الناتج القومي الإجمالي والنسبة التي يحصل عليها كل طالب وهذا أيضاً يفسر الفجوة بين الطلبة اليهود والعرب بسبب الفجوة بين حصة الطالب اليهودي والعربي. لكن تجدر الإشارة إلى أنه في عام 2009 حققت إسرائيل معدلات جيدة جدا مقارنة بدول المنظمة الأوروبية بالنسبة لبعض المؤشرات فبلغ متوسط أعلى 5% نحو 643 درجة في حين أنه بدول المنظمة وصلت درجاتهم 637، أي أن إسرائيل كانت الأعلى، وأقل 5% هي 227، أما بالمنظمة فكان المتوسط 332 أي أن إسرائيل أقل وذاك في اختبار PISA بالنسبة للقراءة. أما بشأن

---

[99] Ibid.

[100] ووفقا للتقرير، فإن الوضع في إسرائيل أسوأ من الوضع في قطر والإمارات العربية المتحدة ودول أميركا الجنوبية، وفي أحد المؤشرات فإنه أسوأ من الوضع في الأردن أيضا. كذلك تبين أنه لا يوجد لدى 20% من التلاميذ من الشرائح الضعيفة في إسرائيل خط إنترنت في البيت. ووفقا للتقرير، فإن "طلاب الجامعات غير القادرين على التصفح في المشهد الديجيتالي لن يتمكنوا بعد ذلك من المشاركة بصورة كاملة في الاقتصاد، المجتمع والحياة الثقافية من حولهم **لمزيد من التفاصيل انظر:**

المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية، جهاز التعليم الإسرائيلي متخلف عن الدول المتطورة،

http://www.madarcenter.org/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B4%D9%87%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B3%D8%B1%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D9%84%D9%8A/%D8%AA%D9%82%D8%A7%D8%A7%D9%84%D9%85ut=default&page=، متوفر بتاريخ 2017/02/15.

الرياضيات فكان متوسط أعلى 5% 615 درجة في حين كان بدول المنظمة 643، وأقل 5% 272 في حين بدول المنظمة بلغ 343 درجة. وبذلك لا يمكن الحكم على سوء العملية التعليمية بإسرائيل[101]. ويطرح البعض حلولاً من أهمها تحسين الأوضاع المالية للمدرسين وزيادة نسبة التعاقد مع مدرسين جدد. ووضع نظام محلي موثوق فيه للتقييم الدوري وقد تم بالفعل ذلك عبر مؤسسة RAMA (المؤسسة الدولية لتقييم التعليم). وتصميم برامج للاهتمام بالطلبة الأقل تحصيلاً لتقليل الفجوة بينهم وبين الأعلى تحصيلاً[102]. هذا علاوة على النقد الموجه بسبب السياسات العنصرية لإسرائيل ضد عرب 48 والتزييف التاريخي كجزء من الهوية الزائفة التي تسعى إسرائيل لفرضها كما سبق الذكر.

أما إيران فأبرز الانتقادات التي توجه لها هي هيمنة الاعتبارات السياسية على العملية التعليمية مما له انعكاساته في العديد من الجوانب منها سرعة تغير الجهاز الإداري بسبب الولاءات السياسية الاعتماد على أصحاب الولاء أكثر من الخبراء التربويين، وندرة إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات التربوية وإنما الأمر متروك بالأساس للساسة، وتأثير الأوضاع السياسية غير المستقرة على سير الدراسة (فقد تم غلق الجامعات إبان حرب الخليج الأولى). إضافة إلى نبذ النموذج الغربي رغم ما به من مميزات ونفع يمكن الاستفادة به، ومن أبرز انعكاسات ذلك اعتماد قطاع عريض من المتعلمين على اللغة المحلية وعدم إجادة اللغة الإنجليزية في حين أن الإنترنت قائم على المواد باللغة الإنجليزية مما يمثل فجوة كبيرة داخل المجتمع البحثي والعلمي بإيران (Mohammad Reza Yousefi, 2014)[103].

خاتمة:

بعد استعراض تجربتي إيران وإسرائيل في مجال التعليم اتضح اهتمام التجربتين بالمنظومة التعليمة واستخدامها كأداة للتنمية والارتقاء باحتياجات المجتمع بل والاصطفاف بين الدول المتطورة مرتكزة على العلم والمعرفة. والأهم هو اتخاذ التعليم لدعم ركائز النظام السياسي بالدولتين وبناء هوية وطنية جمعية متعالين على الاختلافات والانقسامات الداخلية مهتمين بمناهج اللغة والتاريخ والدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات عبر وجود مؤسسة حامية لهذه المنظومة متمثلة في المؤسسة العسكرية أو الحرس الثوري بجانب وزارة التعليم أو الجهة المنوطة بملف التعليم والاهتمام بالتعليم الفني وربطه بسوق العمل عبر إشراف وزارة الصناعة عليه وجعل التدريب العملي جزءاً رئيسياً للحصول على شهادة التعليم الفني. وتبني سياسة مجانية إلزامية على الجميع منذ رياض الأطفال

---

[101] Wolff Laurence & Breit Elizabeth (MAY 30, 2012), **Op.Cit**.

[102] **Ibid**.

[103] **Yousefi ,Mohammad Reza, (2014)," Challenges of the Educational System of Iran and Solutions to Address these Challenges"", Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences, Vol. 4 , pp. 228-236.**

لتفادي تعثر التعليم بل وضمان تحقيق حراك مجتمعي بين فئات المجتمع وتشديد معايير الاختبار والالتحاق بالتعليم العالي لضمان الأفضل. ويمكننا استخلاص عدد من بدائل السياسات التي يحتاجها صانع القرار المصري بل والعربي للاستفادة من التجربتين أبرزها:

- أهمية وجود مؤسسة تربوية تساهم مع وزارة التعليم لضمان الحفاظ على الهوية الوطنية عبر المناهج الدراسية وتضمين ملامح الثقافة المصرية والعربية داخل المقررات فهي الضامن والحامي للهوية داخل النظام التعليمي.
- إعادة صياغة المناهج الدراسية لتؤكد على الهوية الجمعية التي تحاول المخططات الخارجية تفتيتها بانقسامات فرعية
- تضمين مقررات التاريخ واللغة العربية والأجنبية والدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم والحاسب الآلي كمقررات أساسية في كل مرحلة تعليمية (الأدبية والعلمية) وكذا الجامعات العملية لبناء عقلية متكاملة ناقدة قادرة على الإلمام بمختلف نواحي الحياة.
- الاهتمام بالبحث التربوي من قبل النظام التعليمي بالشراكة مع الجامعات.
- تدريب المعلمين دوريا وفقا للمعايير الدولية والخصوصية الثقافية.
- مراعاة الإرث الثقافي لكل منطقة جغرافية داخل المقررات التعليمية.
- مجانية التعليم وإلزاميته منذ رياض الأطفال لتفادي تعثر التعليم وكذا تحقيق الحراك المجتمعي ونشر الفكر والوعي كمدخل لمكافحة الإرهاب والتطرف الفكري.
- تربية الأطفال على قيمة العمل منذ الصغر عبر الاهتمام بأنشطة تطوعية داخل المدرسة والنطاق المحيط بها.
- إشراك طلبة الجامعات في مرحلة تعليم رياض الأطفال لزيادة حس المسئولية الاجتماعية لديهم.
- تخصيص نسبة ثابتة للتعليم من الناتج القومي الإجمالي، لا تقل عنها ولا يتم الاقتضاب منها بغض النظر عن الأحداث التي تواجهها الدولة، تتراوح بين 3.5 إلى 7.5 % من إجمالي الناتج حتى يمكننا المنافسة دوليا.
- التواصل مع الشباب المصري والعربي بالخارج عبر برامج الزيارات الدراسية والمناهج الدراسية (كراسي الأستاذية بالجامعات الأجنبية للغة والتاريخ المصري)، علاوة على دور السفارات المصرية والعربية بالخارج.
- احترام التعددية بالمجتمع مع اعتبارها ركيزة نحو الوحدة.
- تشديد امتحانات القبول بالجامعات في ظل مجانية التعليم لانتقاء الأفضل وتحقيق حراك اجتماعي.

- وزارة الصناعة تشرف على التعليم الفني والمهني ووزارة التجارة تشرف على التعليم التجاري وجعل التدريب العملي جزءاً ومكوناً وشرطاً للحصول على شهادة النجاح.
- ربط المسئولية المجتمعية بالتعليم.

المراجع

1- مراجع باللغة العربية:

1-1: الوثائق:

- **مكتب رئيس الحكومة الإسرائيلية: قسم الإعلام،** (2012). موجز البيان الصادر عن أمين عام مجلس الوزراء في ختام جلسة المجلس الأسبوعية، متوافر على شبكة المعلومات الدولية في http://www.pmo.gov.il/Arab/MediaCenter/SecretaryAnnouncements/Pages/govmesb120114.aspx، متاح بتاريخ 2014/04/11.
- **الموقع الرسمي لسفارة إسرائيل بمصر،** (2017). التعليم الابتدائي و الثانوي، http://embassies.gov.il/cairo/AboutIsrael/Education/Pages/EDUCATION-Primary.aspx.، متوفرة بتاريخ 23 فبراير 2017
- **مؤسسة تنظيم ونشر تراث الإمام الخميني الشئون الدولية،** (2017). "نحو مقاربة ثقافية للثورة الإسلامية"، http://arabic.irib.ir/Monasebat/Enghelab/Article4.htm، متوفر بتاريخ 2017/02/20
- **موقع وزارة الخارجية الإسرائيلية،** (2015)، الخطوط العريضة للحكومة الـ 31 في دولة إسرائيل، Knesset, www.Israel.mfa.gov.IL، متوفر بتاريخ 2015/11/15
- **موقع وزارة الخارجية الإسرائيلية،** (2010). التأريخ: دولة إسرائيل، http://mfa.gov.il/MFAAR/InformationaboutIsrael/TheHistoryOfTheJewishPeople/TheHistoryInBrief/Pages/the%20state%20of%20israel.aspx، 30/12/2010

1-2: الكتب:

- أسعد غانم، (2005). **الهامشيون في إسرائيل : تحدي الهيمنة الأشكنازية،** فلسطين، رام الله، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية (مدار).
- آلان دوتي، **الدولة اليهودية قرن لاحق،** السيد عمر، منى فرغلي (مترجم)، القاهرة ، وزارة الإعلام الهيئة العامة للاستعلامات ، كتب مترجمة ، 840.
- أمنية أحمد محمد سالم (2015)، دور الجيش في النظام السياسي الإسرائيلي: السياسة الدولية والإستراتيجية، القاهرة: المكتب العربي للمعارف، ص ص 180: 182.
- سعيد زيدان، (2003). اليهود الشرقيون السفارديم ، في مجموعة مؤلفين، **اليهود الشرقيون في إسرائيل : الواقع واحتمالات المستقبل،** بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- عبد الوهاب المسيري، (2002) **الصهيونية والعنف: من بداية الاستيطان إلى انتفاضة الأقصى،** القاهرة ، دار الشروق، الطبعة الثانية.

- عبد الوهاب المسيري، الأيديولوجية الصهيونية (القسم الثاني): دراسة حالة في علم اجتماع المعرفة، عالم المعرفة، يناير 1983، عدد 61، ص 93: ص 94.، متوفر في http://www.slideshare.net/osamakanaan/ss-1175152، بتاريخ 2017/02/20.
- عزيز حيدر ،(2004). المجتمع والتركيب السكاني، في كميل منصور (محرر)، **إسرائيل دليل عام 2004**، بيروت مؤسسة الدراسات الفلسطينية، الطبعة الأولى، مايو 2004.
- صلاح سالم زرنوقة، (2001). **العرب في إسرائيل: الواقع والمستقبل**، القاهرة، مركز دراسات وبحوث الدول النامية، الطبعة الأولى.
- عزمي بشارة، (2000). **العرب في إسرائيل: رؤية من الداخل**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- كميل منصور (محرر)، (2004). **إسرائيل دليل عام 2004**، بيروت، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، الطبعة الأولى.
- هبة جمال الدين، (2009).**أزمة اليسار الإسرائيلي: تدهور وانهيار**، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، الطبعة الأولى.

1-3: الدوريات:

- خالد أبو عصبة، (2009)، "**جهاز التعليم العربي في إسرائيل: تطوره وصورة الوضع الراهن**"، قضايا إسرائيلية، 43، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية (مدار).
- رجب الباسل ، "**الأحزاب العربية بين الآمال المعقودة والقيود المفروضة**"، (1999). القدس، العدد الثالث.
- فادي اسكندر (يوليو، 2005)،" **التمييز التعليمي ضد عرب 48**"، الحوار المتمدن، 1259 ، متاحة على شبكة المعلومات الدولية في http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=41311، متوفرة بتاريخ 2017/02/22.
- فايز راشد، (مايو 2014)، "**هل انتهي مشروع إسرائيل الكبرى؟**، *القدس العربي*، متاح على شبكة المعلومات الدولية فيhttp://www.alquds.co.uk/?p=162751، متوفر بتاريخ 2017/02/20.
- عليان عليان، (2012). "**تهويد القدس والأقصى في إعلانات ومعطيات الكيان الصهيوني**"، *الحوار المتمدن*، 2012/08/08، متاح على شبكة المعلومات الدولية في http://m.ahewar.org/s.asp?aid=318975&r=0&cid=0&u=&i=3636&q، متوافرة بتاريخ 2013/01/15.
- هبة جمال الدين، (2015). "**انتخابات إسرائيلية مبكرة... حكومة متعثرة... وتسوية مستبعدة**" *أفاق سياسية*، عدد *يوليو*

1-4: المقالات:

- المصطفي حدية (2016)، "**مفهوم الهوية بين علم النفس وعلم الاجتماع**"، http://safipost.com/%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%87%D9%88%D9%8A% 9.html، متوفر بتاريخ 2017/02/11
- جمال عبيدي (يوليو 2016)، **الحرس الثوري الإيراني ودوره في رسم السياسات الإيرانية العامة** ، http://almezmaah.com/2016/07/31/%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%B1%D8%B3-%D8%A7%D9%84%D8%AB%D9%88%D8%B1%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%8A%D8%B1%D8%A7%D9%86%D9%8A-

%D9%88%D8%AF%D9%88%D8%B1%D9%87-%D9%81%D9%8A-
%D8%B1%D8%B3%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B3/، متوفر تاريخ 2017/02/21

- جوناثان ماركوس (4 فبراير 2017)، **ماذا بعد فرض إدارة ترامب عقوبات جديدة على إيران؟**، http://www.bbc.com/arabic/middleeast-38869893، متاح بتاريخ 2017/02/22.
- شذى خليل، (2017) "**أجندة إيران التوسعية... تهلك اقتصادها ... وتزعزع استقرار الشرق الأوسط**" ،مركز الروابط للبحوث والدراسات الإستراتيجية، http://rawabetcenter.com/archives/38480، متوفر بتاريخ 2017/02/20
- طلال صالح بنان، (2006). "**إيران: معضلة التعايش بين نظرية ولاية الفقيه والديمقراطية**"، http://www.alrased.net/main/articles.aspx?selected_article_no=5244، 9 سبتمبر 2006، متوفر بتاريخ 2017/02/20
- عبد الرحمن ممدوح (أبريل 2016)، فيديو: **حرب التربية العسكرية لأطفال اليهود والفلسطينيين**، http://www.dotmsr.com/details/%D9%81%D9%8AF-
%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%86%D
9%8A%D9%8A%D9%86، متوفرة بتاريخ 2017/02/11
- محمد عبده حسنين (2009)، "**الحرس الثوري الإيراني.. الجيش الموازي**"، *الشرق الأوسط*.
- http://archive.aawsat.com/details.asp?section=4&article=524036&issueno=11161#.WKw
asW997IU، 2017/02/21.

1-5: المقابلات:

- **مقابلة عبر شبكة المعلومات الدولية مع أ. صالح أحمد طه،** (2013) المحاضر بالأكاديمية الفلسطينية للعلوم الأمنية برام الله، عبر شبكة المعلومات الدولية، 2013/03/16.

1-6: المواقع إلكترونية:

- **إسلام ويب**
- **موقع الجزيرة الإلكتروني.**
- **المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية** (مدار).
- **ويكيبيديا الموسوعة الحرة.**
- **المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود : كلية التربية – قسم التربية.**

2- مراجع باللغة الإنجليزية

2-1: Documents:

- **CIA World Factbook & Other Sources,(2016).** Israel Economy 2016, http://www.theodora.com/wfbcurrent/israel/israel_economy.html, accessed on 20/02/2017
- **International Bureau of Education of UNESCO**, (2007). Israel: World Data on Education, 6TH edition, 2006/2007, April 2007 , http:/www.ibe.unesco.org/links.htm, accessed on 22/02/2017

- **Israeli Central Statistical Bearu**,(2006). **Immigrants from former Ussr on 2006**, www1.cbs.gov.il/reader,accessed on 01/08/2008
- **Proceeding of the Interdisciplinary Center Herzliya, Lauder School of Government, Diplomacy and Strategy, Institute for Policy and Strategy**,(2004) & (2007). The Annual Edmond Benjamin de Rothschild Herzliya Conference Series on the Balance of Israel's National Security, The Fifth Herzliya Conference on The Balance of Israel's National Security, www.herzliyaconference.org/eng/?CategoryID=85&ArticleID=14., accessed on 11/02/2016
- **OECD Directorate for Education and Skill**s, (2016). Education Policy Outlook: Israel www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm, accessed on 11/02/2017.
- **Official site of Nobel Prize**, (2016). available at http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/lists/all/index.html, accessed on 10/11/2016
- **World Bank,** (2016) Iran's Economic Outlook, http://www.worldbank.org/en/country/iran/overview, accessed on 20/02/2017
- **World Bank**,(2015). Iran- Public Spending on Education... Total of GDP, http://en.actualitix.com/country/irn/iran-expenditure-on-education.php, , accessed on 11/02/2017

2-2: Books:

- Kheiltash, Omid & Rust, Val D., (2008). "**Inequalities in Iranian Education: Representations of Gender, Socioeconomic Status"**, *Ethnic Diversity*, and Religious Diversity in School Textbooks and Curricula, in Donald B. Holsinger & W. James Jacob (eds), Inequality in Education: Comparative and International Prespectives, CERC Studies in Comparative Education 24, The University of Hong Kong, Springer, Hong Kong, China, Fist Published
- Ep Nuffic: Internationalising Education,(2010)." **The Iranian Education System Described and Compared with the Dutch System***", The Education System Iran*, 2nd edition , https://www.nuffic.nl/en/home/copyright., accessed on 11/01/20
- Wehrey , Frederic (&Others), (2009). "**The Rise of the Pasdaran: Assessing the Domestic Roles of Iran's Islamic Revolutionary Guards Corps**", Santa Monica, RAND Corporation: National Defense Research Institute, http://www.rand.org/pdfrd/nsrd/ndri.html, accessed on 12/01/2017

2-3: Periodicals:

- Brinklly, Joel, (1989).**"Debts Make Israelis Rethink an Ideal : The Kibbutz,"** The New York Times, March 5, , www.query.rnytimes.com, accessed on 13/2/2008.
- Coghlan, Andy , (2011). "**Iran is top of the world in science growth"**, *New Scientists*, https://www.newscientist.com/article/dn20291-iran-is-top-of-the-world-in-science-growth, accessed on 09/11/2016
- Epstein, Alek D. & Kheimetsm Nina G., (2000). "**Cultural Clash and Educational Diversity: immigrant teachers' efforts to rescue the education of immigrant children in Israel**" , *International Studies in Sociology of Education,* Volume 10, Number 2, 2000
- Martonosi, Peter, The Basij, (2012). "A **major factor in Iranian security",** *AARMS SECURITY* , Vol. 11, No. 1, http://www.zmne.hu/aarms/docs/Volume11/Issue1/pdf/03.pdf, accessed on 11/01/2017
- Wolff, Laurence & Breit Elizabeth (MAY 30, 2012), "**Education in Israel: The Challenges Ahead, WASHINGTON DC: The Gildenhorn Institute for Israel Studies (GIIS)"**, *Research Paper,*8, www.israelstudies.umd.edu, Accessed on 26/02/2017

- **Yousefi ,Mohammad Reza, (2014),” Challenges of the Educational System of Iran and Solutions to Address these Challenges””,** *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences, Vol. 4 , pp. 228-236,*

2-4: Articles:

- Bridgestock, Laura (April 2015), **Middle Eastern Students Abroad: In Numbers**, https://www.topuniversities.com/blog/middle-eastern-students-abroad-numbers, accessed on 27/02/2017
- Koch, Kathleen & Labott, Elise, (2007), "**U.S. slaps new sanctions on Iran**", http://edition.cnn.com/2007/POLITICS/10/25/iran.sanctions/, accessed on 24/02/2017

2-5: Websites:

- **Actualitix**
- **Nuffic: Inhernationalising Education**

التعليم الاحتوائي: نموذج مقترح للتنمية المستدامة في مصر

في ضوء تجربتي الهند والبرازيل

إعداد

أ. مدحت حسن نصر حسن أبو الذهب

وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، مصر

Medhat981@gmail.com

مستخلص

التعليم هو حجر الزاوية في التنمية، والمساواة بين مواطني الدولة في حق الحصول على التعليم جزء أساسي من العدالة الاجتماعية. وللتعليم دور حاسم فى تحقيق التنمية الشاملة، وزيادة معدل النمو الاقتصادي، والحفاظ على استدامة النمو، حيث يترتب على التعليم الجيد وفورات داخلية للمتعلمين ووفورات خارجية للمجتمع منها: الصحة الموفورة، والحصول على فرص عمل لائقة، وزيادة الإنتاجية من خلال القدرة على استيعاب الأساليب التقنية، وتعزيز القدرة على الابتكار والاختراعات، والحد من صور عدم المساواة فى المجتمع، وتمكين المرأة وترقية قدراتها سواء فى تربية أبنائها أو فى الحصول على فرص عمل لائقة وأكثر إنتاجية بما يعزز قدرة المجتمع على زيادة الإنتاج، إضافة إلى تحقيق رقى للمجتمع والحد من الجريمة والعنف والتطرف بكافة أشكالها.

ولمعرفة المجتمع الدولي لأهمية ودور التعليم في تحقيق التنمية واستدامة النمو، تضمنت الأهداف الإنمائية الثمانية للألفية MDGs (2000-2015) هدف "تعميم التعليم الابتدائي"، كما تم تضمين التعليم فى أهداف التنمية المستدامة SDGs(2015-2030) حيث نص الهدف الرابع على "تحقيق ضمان شامل، وعادل لجودة التعليم، وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للجميع".

وقد مرت عملية تطوير التعليم بمراحل- بداية من أواخر عام 1980 - حيث تم التركيز على إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فى مدارس التعليم العادي، ثم فى عام 1990 تمت إضافة جودة التعليم، وفى عام 2000 تم لأول مرة تسليط الضوء على تدعيم فرص الحصول المتساوى على التعليم لكافة الفئات والشرائح، وضرورة توفير التعليم الابتدائي على الأقل لكل الأطفال. وبدءاً من إعلان الألفية تم وضع التعليم في صدارة أولويات الدول لترسيخ القاعدة التى تبنى عليها التنمية والنمو المستدام، وصولاً إلى الطرح الحالى لمفهوم التعليم الاحتوائي الذي يهدف لتعزيز النمو الاحتوائي.

وتعد تجربتى الهند والبرازيل من التجارب الرائدة فى تحقيق التعليم الاحتوائي حيث استطاعتا التغلب على التحديات التى واجهتهما فى تحقيق التنمية الشاملة واستدامة النمو من خلال اتباع استراتيجيات مختلفة لتطوير منظومة التعليم وزيادة كفاءة مخرجاته سواء على المستوى الفردي أو مستوى ترقية المجتمع والوعى العام.

Abstract

Education is the cornerstone of development, while equality among citizens in access to education is an essential part of social justice. Education has a crucial role in achieving inclusive development, increasing rate of economic growth, and maintaining sustainable growth, as better education leads to internalities for students and externalities for society such as good health, access to decent jobs, productivity increase through increasing the ability of technical methods, enhance capacity for innovation and inventions, reduce all kinds of inequalities in society, women empowerment and raising their capacities both in raising their children and in obtaining decent and productive work opportunities, thus enhancing society's ability to increase production, in addition to achieving better society and reducing crime, violence and extremism in all its forms.

Due the international recognition of the importance and role of education in achieving development and sustainable growth, the Millennium Development Goals (MDGs) 2000-2015 included a specific goal (second one) for education; "Achieving Universal Primary Education". Education has also been included in the 4th goal of the Sustainable Development Goals (SDGs) 2015- 2030; "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all".

The educational development process had passed through many stages since the late 1980s, where focus was on integrating children with special needs into regular education schools. Then in 1990, quality of education was added. In 2000, it was first highlighted on promoting equal access to education for all groups and segments, and to provide at least primary education for all children. With the Millennium Declaration, education has been placed at the forefront of countries priorities to consolidate the foundation upon which sustainable development and growth are based to the current issue of the concept of inclusive education, which aims at promoting inclusive growth.

The experiences of India and Brazil are pioneering in achieving inclusive education, where they have overcome the challenges they faced in achieving comprehensive development and sustaining growth through different strategies to develop education system and increase efficiency of its outputs both at the individual level and in the promotion of society and public awareness.

مقدمة:

اعتمدت استراتيجية الهند فى التعليم على الخطط الخمسية حيث مر تطوير التعليم بمراحل استمرت لمدة 28 عاماً بداية من 1986 إلى 2014 إضافة إلى إطلاق برامج محددة لمراحل تعليمية وفئات محددة من المجتمع، بينما اهتمت البرازيل بإطلاق برامج التحويلات المالية (الإعانات المباشرة وغير المباشرة) وتم إطلاق مبادرة للتنمية الاجتماعية في شكل منظومة باسم برنامج النهضة (Projeto Alvorada) وهو يضم ثلاثة برامج (برنامجين علي المستوي الفيدرالي وثالث علي مستوي البلديات)

لتدعيم التعليم في كافة المراحل من خلال الحد من الفقر الذي مثل العامل الأساسي فى تسرب الأطفال من التعليم، بسبب ارتفاع تكلفة الفرصة البديلة المتمثل فى عائد عمل الطفل الذي يعول الأسرة إضافة إلى ارتفاع تكاليف التعليم. وقد استطاعت الدولتان تحقيق الهدف الثانى من الأهداف الإنمائية للألفية، وهو تعميم التعليم الابتدائي، وقطعت شوطاً كبيراً في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

ومن خلال تحليل تجارب الدولتين تتضح أهمية الدور الحكومي والمنظمات الفاعلة فى تطوير منظومة التعليم، ويحاول الباحث وضع نموذج للتعليم الاحتوائي الذي يكفل لمصر تطوير نظام جيد لتعليم يتصف بالجودة وكفاءة المخرجات من خلال التوصية بعمل دراسات دقيقة لكل محور من محاور النموذج المقترح.

هدف الدراسة:

رصد تحديات وأبعاد التعليم الاحتوائي في مصر في ضوء تجربتي الهند والبرازيل

أهمية الدراسة:

- تعتبر الدراسة محاولة للإسهام في تطوير منظومة التعليم في مصر بالصورة التي تدعم التنمية المستدامة من خلال الاستفادة من تحليل تجربتي الهند والبرازيل في تطوير التعليم لتدعيم استدامة النمو.
- في ضوء تحليل تجربتي الهند والبرازيل تحاول الدراسة وضع نموذج للتعليم الاحتوائي Inclusive Education يمكن أن يمثل إستراتيجيةً داعمةً للتنمية المستدامة باعتبار التعليم أهم محاور استدامة النمو الاقتصادي وتراكمه.
- تأتي الدراسة استجابة وتماشياً مع الفكر السائد حالياً عن أهمية ودور التعليم الاحتوائي كمدخل جديد لتطوير العملية التعليمية ودوره كداعم للتنمية المستدامة والذي تتبناه المنظمات الدولية وأهمها منظمة اليونسكو.

الإطار العام للدراسة:

يتناول الباحث في الدراسة المحاور التالية:

المحور الأول: التعليم الاحتوائي Inclusive Education والتعليم للجميع Education For All، والتعليم من أجل التنمية المستدامة Education for Sustainable Development من حيث التعريف – المكونات – الخصائص – الاختلافات.

المحور الثاني: تحليل وتقييم تجربتي الهند والبرازيل في تطوير التعليم بالمفهوم الاحتوائي والدروس المستفادة من التجربتين.

المحور الثالث: وضع نموذج للتعليم الاحتوائي يمكن أن يمثل إستراتيجية تطبيقية لتطوير منظومة التعليم في مصر بما يعمل على دعم التنمية المستدامة.

مدخل الدراسة ومشكلتها:

التعليم هو العامل الحاسم في تحقيق التنمية الاقتصادية وتراكم واستدامة النمو الاقتصادي وقيادة نمو الأمم فالتعليم يعد الوسيلة الأهم في الحد من تزايد الفئات المعرقلة للتنمية الاقتصادية مثل اللصوص والشحاذين والبائعين الأميين، ومن ناحية أخري تحويل بعض فئات المجتمع –سجينة الأمية– من عمالة غير منتجة إلى فرص عمل كريمة مستدامة وداعمة للتنمية، وهو ما ينعكس في الحد من تواصل الفقر بين الأجيال. كما أن التعليم يعزز مهارة العمالة وزيادة درجة التحضر والوعي للشعوب مما ينعكس على جودة الحياة ورفاهية المجتمع.

وبالنسبة للتعليم من أجل التنمية المستدامة اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة القرار 254/57 الذي بموجبه تم إعلان فترة العشر سنوات من 2005 إلى 2014 عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة Decade of Education for Sustainable Development (DESD) الذي أكدت فيه "على أن التعليم يشكل عنصراً لا غنى عنه في تحقيق التنمية المستدامة" من خلال تعريف التنمية المستدامة وهي "التنمية التي تلبي الاحتياجات الراهنة دون انتقاص من قدرة الأجيال المقبلة على تلبية الاحتياجات الخاصة بها" World Commission on Sustainable Development (1987) :p.43.

ويهدف (DESD) إلى تحقيق رؤية عامة تتمثل في (أن الهدف من التعليم من أجل التنمية المستدامة هو الوصول إلى عالم تتوافر فيه الفرصة لكل إنسان لأن يستفيد من تعليم عالي الجودة، ويتعلم القيم وقواعد السلوك، وأنماط الحياة اللازمة لمستقبل مستدام ولتحول مجتمعي إيجابي) (UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014; 26) والهدف من التعليم من أجل التنمية المستدامة هو إحداث تغييرات على أسس أكثر عدلاً واستدامة، وذلك من خلال أخذ مجالات هامة في الاعتبار مثل حقوق الإنسان، والسلام والأمن الاجتماعي، والمساواة بين الجنسين، والتنوع الثقافي، والتفاهم بين الثقافات، والصحة، ومرض الإيدز، والحكم الرشيد، والموارد الطبيعية، والتغير المناخي، والتنمية الريفية، والنمو العمراني المستدام والوقاية من الكوارث وتخفيف آثارها، والحد من الفقر، ومسؤولية الشركات والمساءلة، واقتصاد السوق، والتعليم من أجل التنمية المستدامة يستهدف جميع البشر، وفي أي مرحلة من مراحل حياتهم لذلك يندرج تحت مفهوم التعليم

مدي الحياة، ويشمل كل أطر التعليم الممكنة نظامية كانت أو غير نظامية من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مراحل الحياة المتقدمة (UNESCO (2005.

وبالنسبة لمنظومة التعليم الحالي في مصر فهي لا تخدم الاحتياجات الراهنة لتعزيز وتطوير الهيكل الاقتصادي في ضوء التحديات الدولية ومتطلبات المشروعات الاستثمارية، وإذا لم يتم إصلاحها سوف تكون معرقلة للتقدم الاقتصادي والاجتماعي في مصر حيث إن مخرجات التعليم العالي، الذي يمثل المخرج النهائي للتعليم، تعكس توقعات للمجتمع المحلي عن فهم لدور عفا عليه الزمن من الوظائف التقليدية خاصة الحكومية.

وتواجه منظومة التعليم في مصر تحديات متعددة منها ضآلة الاستثمار في رأس المال البشري، وعدم توفير الخدمات التعليمية بشكل مناسب وكفء للأعداد المتزايدة والمتنوعة من الطلاب، وزيادة التفاوتات الاجتماعية الناشئة عن تشوه فرص التعليم، فضلاً عن الاختلالات الوظيفية التي تشمل قلة المجالات المتاحة للطلاب وفرص الوصول إليها ورداءة نوعية مدخلات العملية التعليمية والاختلال بين مخرجات العملية التعليمية واحتياجات سوق العمل، وعدم تطوير القدرات البحثية الجامعية، وجمود الهيكل التعليمي، وعدم الاهتمام بتحسين جودة التعليم وربطه بسوق العمل، وعدم الاهتمام بأهمية وتحسين التعليم الفني والمهني على مستوى المرحلتين الثانوية والجامعة ويتضح ذلك من اختلال نسب حالات قيد طلاب التعليم الثانوي في مدارس التعليم الفني التي تصل إلى 60% نجد أن 95% من الملتحقين بكليات التكنولوجيا من خريجي التعليم العام، من ناحية أخري جمود المناهج الدراسية وعدم تطويرها في كافة مراحل التعليم حيث انخفضت نسبة الإنفاق على التعليم بدءاً من عام 2002 (البنك الدولي، 2010، ص 9-31).

1- تعريف التعليم الاحتوائي inclusive Education:

حتى أواخر عام 1980 كان يطلق مصطلح "Integration/Mainstreaming" على إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العادي (UNESCO (1990.

وفي عام 1990 تم استبدال مصطلح التكامل "Integration" بمصطلح الإدماج أو عدم الإقصاء "Inclusion" حيث تضمنت العملية التعليمية من خلال هذا المصطلح التركيز على جودة التعليم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية (UNESCO (1994، ولكن منذ بداية عام 2000 أصبح مصطلح "Inclusion" يشير إلى عملية إزالة العوائق التي تحول دون تعليم عالي الجودة لجميع الأطفال الذين يتعرضون للتهميش لأسباب مختلفة في المدارس والمجتمعات المحلية، ومصطلح "Inclusion" يركز على المساواة والعدالة بالنسبة لجميع التلاميذ بغض النظر عن الإعاقة أو الجنس أو العرق أو غيرها من أشكال التمييز (UNESCO (2000، بالنسبة لمصطلح التعليم

للجميع (EFA) "Education For All" فهو مصطلح يعني بالتأكد من وصول جميع الأطفال على الأقل لمرحلة التعليم الأساسي الابتدائي وقد تم إطلاقه لأول مرة في عام 1990 في مؤتمر التعليم للجميع في تايلاند فيما أطلق عليه (إعلان تايلاند) (1990) UNESCO.

أما مصطلح التعليم الاحتوائي "Inclusive Education" فيقصد به الشكل الذي يجعل العملية التعليمية العامل الأساسي في تطوير كل من الأفراد والمجتمعات، فالتعليم ليس مجرد عملية آلية لإكساب الأفراد مجموعة محددة من المهارات الأساسية بل إن للتعليم الاحتوائي دوراً حاسماً في مجال التنمية الاجتماعية والبشرية، ومن منطلق هذا المصطلح فإن التعليم لا يكون امتيازاً أو حكراً لبعض الأفراد وإنما هو حق للجميع (2001) UNESCO.

من هذا المنطلق فإن التعليم الاحتوائي هو الذي يمثل المدخل الذي من خلاله يتم استيعاب الأطفال بغض النظر عن أوضاعهم المادية، والفكرية، والاجتماعية، والعاطفية، واللغوية أو غيرها من الأوضاع، كما ينبغي أن يشمل الأطفال المعاقين، والموهوبين، وأطفال الشوارع، والأطفال العاملين، والأطفال في المناطق النائية، والقبائل الرحل (البدو)، والأطفال من الأقليات، والمختلفين في اللغة، والعرق، والثقافة، والفئات المحرومة، والفئات الأخرى المهمشة لأي أسباب حضرية أو تاريخية. (UNESCO; 2001, p20)، ومن خلال مفهوم التعليم الاحتوائي يجب الاعتراف والاستجابة للاحتياجات المتنوعة للطلاب واستيعابهم في كل المراحل المختلفة من التعليم، وضمان جودة التعليم للجميع من خلال وضع المناهج الدراسية المناسبة والترتيبات التنظيمية، واستراتيجيات التدريس واستخدام الموارد المتاحة (UNESCO, 2001, p20) إضافة إلى تكامل العملية التعليمية مع أهداف المجتمع وقضاياه التنموية. وهناك مصطلحات أخري عن إستراتيجيات التعليم مثل Special" Need Education" (SNE) الذي حل محل مصطلح "Special Education" والذي يعني تعليم الأطفال والشباب المعاقين أو يعانون من صعوبات التعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يمتد (SNE) ليشمل تعليم جميع الفئات التي لا تستطيع الحصول على التعليم بسبب عدم توافر الموارد البشرية والمادية اللازمة للتعليم (Kumar Sanjeev et; 2007).

2- تجربتي الهند والبرازيل في تعزيز التعليم الاحتوائي

تعتبر تجربتي الهند والبرازيل في تعزيز التعليم الاحتوائي إحدى الركائز الأساسية في استراتيجية النمو الاحتوائي التي انتهجتها حكومتي البلدين لتعزيز التنمية الاقتصادية وتحقيق النمو الاقتصادي المستدام والذي يقوم في الأساس على التنمية البشرية والاجتماعية للسكان كمحور أساسي وهدف نهائي للتنمية، وتحقيق أهداف الألفية MDGs الثمانية (الهدف الثاني – تعميم التعليم الابتدائي) والتي التزمت الدول بتحقيقها بحلول عام 2015. وقد استطاعت الهند والبرازيل تحقيق هذا

الهدف، وأهداف التنمية المستدامة SDGs السبعة عشر وما يخص التعليم منها (الهدف الرابع – ضمان شامل وعادل لجودة التعليم وتعزيز فرص التعليم مدي الحياة للجميع)، وتستمر أهداف التنمية المستدامة من 2015 وحتى 2030، وقد قطعت الدولتان شوطاً كبيراً أيضاً في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

والسبب في اختيار تجربتي الهند والبرازيل هو توفر عدة خصائص في دولتي الهند والبرازيل تمثل نقاط ضعف ومعوقات لأي عملية تنموية، وقد استطاعت هاتان الدولتان تحويل نقاط الضعف والمعوقات إلى نقاط قوة واستفادة بل وحققت معدلات نمو وقوة اقتصاد أهلتهما لمنافسة كيانات دولية مجتمعه وقوية مثل الاتحاد الأوروبي.

– إن هذه الدول تضم نسبة كبيرة من سكان العالم (البيانات حسب تعداد مايو 2014) البالغ عددهم 7,247,600,000 نسمة حيث تحتل الهند المركز الثاني بعد الصين بعدد سكان 1,254,750,000 نسمة بنسبة 17.31% من سكان العالم، وفي المركز الخامس البرازيل عدد السكان 201,725,000 نسمة يمثلون 2.78% من عدد سكان العالم. كما أن الهند ذات حضارة قديمة استطاعت تحقيق إحياء حضاري نتيجة للتقدم الاقتصادي وتحقيق الرخاء.

– إن الهند والبرازيل بدأتا تقريباً خططهما التنموية من أوائل التسعينات وهي نفس الفترة التي بدأت فيها مصر تطبيق سياسات متنوعة للإصلاح الاقتصادي.

– إن الهند والبرازيل كانت أوضاعهما الاقتصادية أكثر سوءاً من وضع الاقتصاد المصري خلال فترة التسعينات حسب البيانات والمؤشرات الرسمية للاقتصاد المصري والتي كانت تصدرها الحكومات المختلفة في تلك الفترة.

– إن هذه الدول اعتمدت في التخطيط وإدارة خططها التنموية على خبراتها وقدراتها المحلية والنابعة من ثقافتها المحلية، وعدم اتباع السياسات والنصائح الخارجية خاصة الصندوق والبنك الدوليين. البرازيل حتى منتصف الثمانينات من القرن العشرين كانت دولة غير قادرة على سداد ديونها الخارجية ولم تكن قادرة على السيطرة على نسب التضخم التي ارتفعت بمعدلات عالية جداً، وكانت مظاهر البؤس والفقر منتشرة خاصة في الولايات الشمالية والشمالية الشرقية فضلاً عن انتشار الجريمة والعنف بمعدلات جعلت الحياة هناك شبه مغامرة. لكن هذه الصورة تغيرت، فالاقتصاد الذي كان يترنح أصبح حالياً ثامن أكبر اقتصاد في العالم، ومعدلات النمو التي كانت فوق الصفر بقليل وصل مستواها إلى 5% والناتج المحلي الذي لم يكن كافياً لسداد ديونها الخارجية المتعثرة أصبح اليوم يمثل 3/1 الناتج المحلي الإجمالي لقارة أمريكا الجنوبية بأكملها. والخزينة العامة التي كانت شبه خاوية أصبح بحوزتها أكبر احتياطي في العالم من العملات الأجنبية، والبلد الذي كان طارداً لرؤوس الأموال أصبح يحتل

المرتبة الرابعة عالمياً في مؤشر الثقة بالاستثمار الأجنبي المباشر، كما أصبحت مكوناً رئيسياً من التكتل الاقتصادي (BRICS) الذي يضم بالإضافة إليها روسيا والهند والصين و جنوب أفريقيا التي انضمت إلى التكتل في عام 2010.

(The McKinsey Global Institute: 2014), (CDP center of Development and Enterprise; 2014), (DESA Working Paper: 2014). (IRIBA Working Paper: 2014)، مركز الجزيرة للدراسات (2010).

ولعل أهم ما يميز التجربة التنموية الهندية هو أن الحكومات المتعاقبة على اختلاف توجهاتها السياسية منذ منتصف السبعينيات لم تستجب لتوجهات ووصفات صندوق النقد والبنك الدوليين، وبدلاً من ذلك وضعت لنفسها برامج اقتصادية من خلال الخطط الخمسية تعطي أهمية أكبر للشرائح الفقيرة في المجتمع وتحركت بخطوات محسوبة ومنضبطة في التحول من اقتصاد اشتراكي إلى اقتصاد رأسمالي.

ويعزز من التحديات التي تواجه الهند في تجربتها التنموية التناقضات الواسعة بين السكان والمناطق، على سبيل المثال إنها سابع دولة على مستوى العالم من حيث المساحة، والثانية من حيث عدد السكان، وفي المركز 12 كأكبر سوق واقتصاد من حيث سعر الصرف ومن حيث PPP. وتتمثل أهم التحديات التي واجهت الحكومة الهندية في تحديات مجتمعية وسياسية، تحديات العدالة الاجتماعية، وعدم التوازن الإقليمي في التنمية، والفقر المدقع بأسوأ صوره، تدني مؤشرات التنمية البشرية، وتحديات اقتصادية (مركز الجزيرة للدراسات، 2009: 15).

Tenth Five Year Plan (2002-2007), Eleventh Five Year Plan (2007-2012) Twelfth Five Year Plan 2012-2017 ;vol1:1

2-1 تجربة الهند في التعليم:

تتكون الهند من 28 ولاية، و7 أقاليم اتحادية لكل منها ثقافة خاصة واختلاف سكاني ومناخي وقد بلغ عدد سكان الهند 1.28 مليار نسمة يمثلون توليفة متناقضة من السكان حيث يمثل الهندوس 80.5% من عدد السكان، والمسلمون 13.43%، والمسيحيون 2.3%، بينما تمثل الطوائف الأخرى 3.77% إضافة إلى اللغات الرسمية (اللغة الهندية والإنجليزية) توجد أكثر من 200 لغة، و 1600 لهجة تقريبا (Status of Education in India, National Repot).

2 -1-1 تحديات التعليم في الهند:

يعتبر متوسط نسبة الأطفال خارج المدرسة في الهند أعلي 5 مرات من المعدل العالمي (UNESCO, GMR Report 2010)، وقد وضعت الهند أجندة التعليم للجميع التي أقرها المنتدى العالمي للتعليم في دكار عام 2001 (EFA) "Education For All" موضع التنفيذ من خلال تبني 6 أهداف وهي:

الهدف الأول: توسيع وتحسين الرعاية الشاملة في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم المتصل بها خاصة بالنسبة للأطفال الفقراء والمحرومين.

الهدف الثاني: التأكد أنه بحلول عام 2015 فإن كل الأطفال – خاصة البنات، والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة والذين ينتمون إلى الأقليات العرقية – سيحصلون على التعليم الابتدائي المجاني بالكامل، وبنوعية جيدة.

الهدف الثالث: ضمان تلبية حاجات التعليم لكافة الصغار والبالغين من خلال مدخل الوصول المتكافئ لبرامج التعليم، والمهارات الحياتية.

الهدف الرابع: إنجاز تحسن بنسبة 50% في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام 2015 وخاصة بالنسبة للمرأة والمساواة في الحصول على التعليم الأساسي، والمستمر لجميع الكبار.

الهدف الخامس: القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005، وتحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم بحلول عام 2015 مع التركيز على ضمان الوصول الكامل وعلي قدم المساواة للإناث في التعليم الأساسي ذي النوعية الجيدة.

الهدف السادس: تحسين جميع جوانب نوعية التعليم وتوفيره بصورة ممتازة للجميع بحيث يتم تحقيق مخرجات من التعليم قابلة للقياس على الجميع ولاسيما في القراءة والكتابة ومهارات الحياة الأساسية. (Ministry of Human Resource Development, Government of India; 2014, P2)

2-1-2 مراحل العملية التعليمية في الهند:

تتبع الهند نظام 4 مراحل في التعليم، وهي المرحلة الابتدائية، المرحلة الإعدادية، المرحلة الثانوية، ومرحلة الثانوية العليا، تشكل مرحلتا التعليم الابتدائي الأولي والابتدائي الأعلى (الإعدادية) المرحلة الابتدائية من التعليم، ويطبق نظام التعليم الحكومي في الهند نظام سنوات التعليم 10+2 وتتمثل في 5 سنوات في المرحلة الابتدائية، و3 سنوات في الإعدادية، وسنتين في الثانوية، وسنتين في الثانوية العليا. (Ministry of Human Resource Development, National Policy on Education 2016).

ويختلف هذا النظام بين الولايات الهندية فمنها من يطبق نظام 10 سنوات دراسية (4 في التعليم الابتدائي، 3 في الإعدادية، 3 في الثانوية)، ومنها من يطبق نظام 7 سنوات في التعليم الابتدائي الإعدادي، و3 سنوات في الثانوية وهي التي ستتحول إلى نظام 8 سنوات في الابتدائي والإعدادي، و2 في الثانوي، وفي كل الولايات ينظر إلى التعليم الابتدائي كأهم مرحلة من مراحل التعليم (Ministry of Human Resource Development, Government of India; 2014, P3).

2-1-3 محددات التعليم في الهند:

التطورات التي قامت بها الحكومة الهندية للنهوض بالتعليم كانت متلاحقة وبخطى ثابتة وتعتمد على التخطيط من خلال إطلاق الخطط الخمسية والتي كان من أهم أولوياتها التعليم واستحداث برامج للنهوض بالتعليم وتعميمه والإنفاق علية، وقد بدأت الخطوات الجدية لتطوير التعليم من خلال مراحل امتدت لمدة 28 عاماً من عام 1986 إلى عام 2014 وما زالت مستمرة وتمثلت هذه المراحل في المعالم الآتية:

السياسات الرئيسية والإستراتيجيات والتدخلات من أجل التعليم والتعلم

في عام 1986 تم اعتماد سياسة وطنية للتعليم National Policy on Education (NPE) 1986.

- في عام 1987 تم إطلاق عدة مخططات كبيرة مركزياً مثل برنامج السبورة العملية Operation blackboard وإطلاق مبادرة لإعادة هيكلة وتنظيم عملية تعليم المدرسين
- في عام 1988 تم إنشاء البعثة الوطنية لمحو الأمية (NLM).
- في عام 1992 تم تعديل وتنقيح السياسة الوطنية للتعليم (NPE).
- في عام 1994 تم إطلاق برنامج التعليم الابتدائي في الأحياء والمناطق والمقاطعات (DPEP) لتعميم التعليم الابتدائي في مناطق مختارة.
- في عام 1995 تم إطلاق برنامج المساعدة الحكومي لدعم التغذية للتلاميذ في المرحلة الابتدائية والمعروف باسم مخطط وجبة منتصف النهار (MDMS).
- في عام 1999 تم إنشاء إدارة مستقلة للتعليم المدرسي ومحو الأمية في وزارة تنمية الموارد البشرية بحكومة الهند.

- في عام 2001 تم إطلاق البرنامج الرائد لتعميم التعليم الابتدائي (SSA)، كما تم اعتماد سياسة وطنية لتمكين المرأة، وهذه السياسة دعمت مرافق رعاية الأطفال بما في ذلك دور الحضانة في أماكن عمل المرأة.
- في عام 2002 تم تعديل المادة 86 من قانون عام 2002 حيث تم إدراج المادة A-21 في دستور الهند لتنص على ضمان توفير التعليم المجاني والإلزامي لجميع الأطفال في الفئة العمرية 14:6 سنة كحق أساسي يكفله الدستور. كذلك الالتزام بتوفير الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم للأطفال الذين تقل أعمارهم عن 6 سنوات حيث تم استبدال نص المادة 45 التي كانت تنص على (لا يجوز للدولة أن تعمل على توفير رعاية الطفولة المبكرة والتعليم لجميع الأطفال حتى يكملوا سن 6 سنوات، كما تم إطلاق الخطة الخمسية العاشرة (2002-2007).
- في عام 2003 تم وضع السياسة الوطنية للشباب.
- في عام 2004 تم إدخال نظام Education Cess لتدبير الموارد المالية الإضافية اللازمة للحكومة للوفاء بالتزامها بتعميم التعليم الابتدائي، كما تم إطلاق القمر الصناعي EduSat المخصص فقط للتعليم وتسخير التكنولوجيا الحديثة لتوصيل التعليم الجيد لجميع الفئات بما في ذلك المناطق النائية والتي يصعب الوصول إليها.
- في عام 2005 تم وضع إطار المنهج الدراسي الوطني (NCF) للتعليم الإعدادي.
- في عام 2007 تم إطلاق الخطة الخمسية الحادية عشر.
- في عام 2009 تم سن قانون (RTE) الذي ينص على حق الأطفال في التعليم المجاني والإلزامي وهو قانون ملزم للحكومة بتوفير التعليم المجاني والإلزامي لجميع الأطفال من سن 6 إلى 14 سنة، وتنص المادة 11 من القانون أيضاً على أنه يجوز للحكومة أن تضع الترتيبات المناسبة اللازمة لتوفير التعليم مجاناً قبل المدرسة وذلك بهدف إعداد الأطفال فوق سن 3 سنوات للتعليم الابتدائي، وتوفير الرعاية المبكرة والتعليم لجميع الأطفال حتى إكمالهم سن 6 سنوات. كما تمت إعادة صياغة مهام البعثة الوطنية لمحو الأمية (NLM) بحيث تركز أيضاً على محو أمية الإناث، كما تم إطلاق برنامج (SB) كبرنامج حكومي لتعليم الكبار في 8 سبتمبر 2009. كما تم تنقيح برنامج (NCF) لتعليم المدرسين، بالإضافة إلى إطلاق برنامج (RMSA) في مارس 2009 مع رؤية تجعل التعليم الثانوي ذا نوعية جيدة ويمكن الوصول إليها بأسعار معقولة لجميع الشباب في الفئة العمرية 15-16 سنة، وتنقيح مخطط مركزي للتعليم الذي يرعى ذوي الاحتياجات الخاصة في المراحل الثانوية.

- في عام 2010 تم تفعيل قانون حق الأطفال في التعليم الإلزامي (RTE) الصادر في عام 2009 في بداية أبريل 2010، وتم إخطار جميع الأقاليم بقواعد القانون وتطبيقها، كما تم تضمين برنامج (SSA) في إطار قانون (RTE).
- في عام 2011 تمت الموافقة على تنقيح التعليم العالي الثانوي مركزياً حسب المهنة (تعليم زراعي، ميكانيكي، نجارة..إلخ) فيما يسمي Vocationalization.
- في عام 2012 تم إطلاق الخطة الخمسية الثانية عشر 2012-2017.
- في عام 2013 تم اعتماد سياسة الرعاية الوطنية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم (ECCE) كما تمت إعادة هيكلة وتعزيز التنمية المتكاملة للطفل.
- في عام 2014 تم اعتماد السياسة الوطنية للشباب في 2014 (Ministry of Human Resource Development, Government of India; 2014, P4).

2-1-4 محاور تجربة التعليم في الهند:

- استراتيجية الاعتماد المتبادل (ES4) لتطوير التعليم.
- زيادة نسبة الإنفاق على التعليم.
- التخطيط الاقتصادي.
- التدخل الحكومي من خلال إطلاق المبادرات والبرامج للنهوض بالتعليم.

2-1-5 الإستراتيجية الاعتماد المتبادل (ES4) لتطوير التعليم

تقوم استراتيجية تطوير التعليم في الهند على 4 محاور أساسية للدعم تكمل بعضها البعض ويطلق عليها (ES4) وهي:

- التوسع Expansion.
- العدالة وعدم الإقصاء Equity and Inclusion.
- التميز Excellence.
- تحقيق الصلاحية للعمل Employability .

1- التوسع Expansion

من خلال هذه الإستراتيجية يتم التركيز على جعل المرافق التعليمية وفرص التعليم متاحة ويسهل الوصول إليها بالنسبة لجميع الأطفال، والشباب، والكبار، ويشمل التوسع إنشاء مرافق تعليمية في المواقع المحرومة من أجل ضمان تسهيل حصول الجميع (وخصوصاً الأطفال في المناطق الريفية والنائية) على التعليم فضلاً عن برامج التعليم والتدريب المهني.

2- العدالة وعدم الإقصاء Equity and Inclusion

يهدف هذا المحور إلى سد الفجوة بين الجنسين، وبين الفئات الاجتماعية، والتي تحول دون تمتع الجميع بحق التعليم بدون أي نوع من التمييز، مع جعل الأولوية في التعليم للمستبعدين لمختلف الأسباب، والضعفاء، وغيرهم من الفئات المحرومة في المجتمع، ويشمل هذا المدخل مبادرات خاصة لتعزيز فرص الحصول على التعليم الجيد للشرائح المحرومة في المجتمع مثل الطبقات المنبوذة Scheduled Castes (SCs) والقبائل Scheduled Tribes (STs)، والطبقات الأخرى المتخلفة Other Backward Classes (OBC).

كما يركز محور العدالة وعدم الإقصاء على تبني المناهج التي من شأنها أن تساعد على تلبية الاحتياجات التعليمية للمجموعات المختلفة والمتباينة من التلاميذ، وتوفير فرص لجميع المتعلمين لكي يصبحوا ناجحين بفضل تحصيلهم العلمي.

3- التميز Excellence

يتم تحقيق التميز من خلال تحسين نوعية وأهمية التعليم وتمكين جميع الأطفال والشباب من تحقيق ما يحلمون به من أهداف ومخرجات التعليم تعد هدفاً رئيسياً لتطوير برامج ومناهج التعليم في الهند، وتشمل العناصر الرئيسية لتحقيق أهداف إستراتيجية التميز ما يلي:

- تعزيز جودة عمليات التعليم والتعلم من خلال جهود كبيرة متسقة وشاملة مع توحيد هذه الجهود لتحقيق نتائج أفضل.
- تعزيز القدرات، والتحفيز، والمساءلة للمدرسين من أجل تحسين مخرجات التعليم على جميع المستويات.
- تحسين إدارة المؤسسات التعليمية من خلال التركيز المؤسسي على الجودة استناداً إلى مبادئ الاستقلالية في الأداء والمساءلة، إضافة إلى اتخاذ إجراءات لإعادة تعريف معايير التوظف والتأهيل للمعلمين على أساس الكفاءة في المؤسسات التعليمية.

4- تحقيق الصلاحية للعمل Employability.

من خلال إعطاء الأولوية القصوى لمهمة تعزيز فرص العمل لخريجي نظام التعليم من خلال وضع تدابير محددة لتعزيز فرص العمل تشمل التركيز على التعليم المهني، وجعل التعليم الثانوي مؤهلاً للعمل في كثير من الوظائف من خلال التدريب على المهارات المهنية داخل المدارس، وتزويد المدارس الثانوية بالمعلمين والمدربين ذوي المهارات الفنية بالإضافة إلى إدخال التسهيلات التي تعزز تلقي المهارات التقنية والفنية، ومن ناحية أخري إعادة تصميم منظومة التعليم الفني في المرحلة

الثانوية بما يرفع مهارات الطلاب ويعزز قدرتهم على العمل، والحد من عدم التوافق بين العرض والطلب على مهارات القوى العاملة.

2-1-6 زيادة نسبة الإنفاق على التعليم

ارتفع الإنفاق على التعليم من 3.3% من GDP في العام المالي 2005/2004 إلى أكثر من 4% في العام المالي 2012/2011 وخلال الخطة الخمسية الثانية عشر FYP XII تم تخصيص 43% من إجمالي الإنفاق على التعليم للتعليم الابتدائي، و 25% للتعليم الثانوي، و 32% للتعليم العالي (Twelfth Five Year Plan (2012-2017.

2-1-7 اتباع نظام التخطيط من خلال الخطط الخمسية:

تم وضع أولوية كبيرة للتعليم في الخطط الخمسية خاصة الخطة الخمسية الحادية عشرة(2007-2012)، والخطة الخمسية الثانية عشرة (2012-2017). حيث تم التخطيط لتطوير التعليم والنهوض به من خلال أهداف مرحلية.

في الخطة الخمسية الحادية عشر خطط لأن يُكمل جميع الأطفال مدة 5 سنوات من الدراسة بحلول عام 2007، وخفض الفجوة بين الجنسين في معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة بنسبة 50% على الأقل بحلول عام 2007، وزيادة معدلات محو الأمية بنسبة 75% خلال فترة الخطة، وخفض معدلات التسرب في التعليم الابتدائي من 52.2% في عام 2004/2003 إلى 20% بحلول عام 2012/2011، ورفع الحد الأدنى من مستوى التحصيل العلمي في المرحلة الابتدائية وقياس ذلك من خلال برنامج يقيس ضمان جودة التعليم بانتظام، وزيادة معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة للأشخاص من سن 7 سنوات فما فوق إلى 85%، وتخفيض الفجوة بين الجنسين في مجال محو الأمية إلى 10%، وزيادة عدد الطلاب المتجهين للتعليم الجامعي الذين يمثلون 10% من الطلاب في المرحلة الثانوية العليا إلى 15% بحلول نهاية الخطة (Eleventh Five Year Plan, Social Sector; volume II, Chapter 1: Education, p1; 40)

أما في **الخطة الخمسية الثانية عشرة** فقد تم إعطاء أهمية كبيرة لتوفير التعليم على نطاق واسع والتأكد من أن فرص التعليم متاحة لكل القطاعات في المجتمع مع ضمان جودة التعليم وتحسينها بصورة مستمرة وملموسة. وبالنسبة للأهداف التي تم التخطيط لها للنهوض بالتعليم المدرسي وجهود محو الأمية تضمن التخطيط الآتي:

- التأكد من تعميم الوصول لمراحل التعليم وتطبيقاً لنص القانون (RTE) يتم توفير نوعية جيدة من التعليم المجاني الإلزامي لجميع الأطفال من سن 6-14 سنة.

- تحسين عملية الانتظام في الدراسة، وخفض معدلات التسرب في المرحلة الابتدائية إلى أقل من 10%، وخفض نسبة الأطفال خارج المدرسة في المرحلة الابتدائية إلى أقل من 2% لجميع الفئات الاجتماعية والاقتصادية والأقليات، وفي جميع الولايات والأقاليم.
- زيادة عدد المسجلين في المرحلة العليا من التعليم الابتدائي (الإعدادية)، ورفع نسبة الالتحاق بالمدارس في المرحلة العليا من التعليم الابتدائي إلى أكثر من 90%، وفي المرحلة الثانوية العليا إلى أكثر من 65%.
- رفع معدل الإلمام بالقراءة والكتابة الإجمالي إلى أكثر من 80%، وتقليص الفجوة بين الجنسين في مجال محو الأمية إلى أقل من 10%.
- توفير سنة واحدة على الأقل مدعمة جيداً بالموارد في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية لجميع الأطفال ولاسيما في المناطق المتخلفة تعليمياً.

تحسين مخرجات العملية التعليمية، وبشكل يمكن قياسه ومتابعته وإعداد تقارير عنها بشكل مستقل، في جميع مستويات التعليم مع التركيز بشكل خاص على ضمان أن جميع الأطفال يتقنون القراءة والكتابة والحساب، والمهارات الأساسية من الدرجة الثانية، ومهارات التفكير النقدي، والتعبير وحل المشكلات في المرحلة الخامسة من التعليم الابتدائي..-(Twelfth Five Year Plan 2012 2017, Social Sector; volume III. p47-123)

2-1-8 التدخل الحكومي من خلال البرامج المستحدثة لتطوير منظومة التعليم في الهند:

اعتمدت الحكومة الهندية على إطلاق برامج محددة لتطوير 7 محاور تمثل جوهر العملية التعليمية وهي:

- المحور الأول: برامج توسيع نطاق التعليم والعناية بالطفولة المبكرة.
- المحور الثاني: برامج تعميم التعليم الابتدائي.
- المحور الثالث: برامج القضاء على أمية الكبار.
- المحور الرابع: برامج تعزيز جودة التعليم.
- المحور الخامس: برامج سد الفجوة بين الجنسين في التعليم وتمكين المرأة
- المحور السادس: برامج التعليم للجميع.
- المحور السابع: برامج إكساب المهارات الحياتية والتعلم للشباب والكبار (Government of India; 2014).

المحور الأول: برامج توسيع نطاق التعليم والعناية بالطفولة المبكرة

- **برنامج Integrated Child Development Services (ICDS)**

يهدف هذا البرنامج لتعميم التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة بالإضافة إلى كسر الحلقة المفرغة من سوء التغذية، والأمراض، وانخفاض القدرة على التعليم، وارتفاع فيات الأطفال حيث يهتم بتحسين التغذية والحالة الصحية للأطفال في عمر 5 سنوات، ووضع الأسس المناسبة النفسية والجسدية، والتنمية الاجتماعية للطفل، والحد من حالات الوفيات بين الأطفال بسبب الأمراض، وسوء التغذية، والتسرب من التعليم، ووضع وتنسيق السياسات وتنفيذها بين الولايات لتعزيز تنمية الطفل، وتعزيز قدرة الأم في العناية الصحية الوقائية، وسد الاحتياجات الغذائية من خلال توفير التغذية السليمة والتثقيف الصحي.

المحور الثاني: برامج تعميم التعليم الابتدائي

- **برنامج تعميم التعليم الابتدائي (SSA)**

وهو البرنامج الرئيسي لتعميم التعليم الابتدائي تحت رعاية الحكومة المركزية وبمشاركة حكومات الولايات. بدأ منذ عام 2001/2000 ويهدف إلى إدخال جميع الأطفال المدرسة، وسد الفجوة بين الجنسين والشرائح الاجتماعية في المرحلة الابتدائية الأولية والإعدادية، وتقديم نوعية مرضية من التعليم الابتدائي وتحقيق أهداف وغايات قانون RTE الذي صدر عام 2009 ونص على حق الأطفال في التعليم المجاني والإلزامي.

- **البرنامج الوطني للتغذية – وجبة منتصف النهار (NP-MDMS)**

بدأ في أغسطس 1995 بهدف تشجيع الأطفال على الالتحاق بالمدارس والانتظام فيها بالإضافة إلى تحسين مستويات التغذية بين أطفال المدارس الابتدائية وخلال 2009/2008 تم مد مظلة البرنامج لتغطية التلاميذ في المرحلة الإعدادية، ويهدف إلى تحسين حالة التغذية للتلاميذ في المراحل من الصف الأول إلى الصف الثامن، وتشجيع الأطفال الفقراء والذين ينتمون للقطاعات المهمشة في المجتمع على الحضور والانتظام في الدراسة، كذلك تقديم الدعم الغذائي للأطفال في المناطق المتضررة من الجفاف خلال العطلات الدراسية.

المحور الثالث: برنامج القضاء على أمية الكبار

ويضم برنامجين هما:

1- برنامج البعثة الوطنية لمحو الأمية -National Literacy Mission (NLM) 1988 2008.

2- برنامج Saakshar Bharat Mission (SBM) 2009.

- **برنامج البعثة الوطنية لمحو الأمية:**

تم إطلاقه في عام 1988 لمحو أمية الأفراد في الفئة العمرية من 15-35 بطريقة محددة زمنياً من خلال تنظيم حملات لمحو الأمية واعتبارها الإستراتيجية الرئيسية للقضاء على الأمية وتهدف البعثة الوطنية لمحو الأمية إلى ضمان تواصل الأشخاص ما بعد محو الأمية في مراحل التعليم المستمر الذي يتيح فرص التعليم والتعلم مدى الحياة.

- **برنامج Saakshar Bharat Mission (SBM)**

عدلت البعثة الوطنية لمحو الأمية صياغة رسالتها في سياق السياسة العامة للحكومة لتمكين المرأة. حيث ترى الحكومة أن محو أمية المرأة يمثل قوة مضاعفة من أجل تعزيز التنمية الاجتماعية لذلك تم إطلاق برنامج (SBM) لمحو أمية النساء بالإضافة لمحو أمية الذكور وتتمثل الأهداف الرئيسية لبعثة محو الأمية وتعليم الكبار بحلول عام 2017 فيما يلي:

1- رفع مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة إلى 80% مقارنة بنسبة 73% في عام 2011.

2- الحد من الفجوة بين الجنسين في معدل الإلمام بالقراءة والكتابة إلى نسبة 10% مقارنة بأكثر من 16% في عام 2011.

3- سد الفوارق بين المناطق الحضرية والريفية وفئات المجتمع في مستوى محو الأمية.

المحور الرابع: برامج تعزيز جودة التعليم وتتضمن

1- تدخلات لدعم جودة التعليم تحت مظلة برنامج SSA

2- إعادة هيكلة وتنظيم تعليم وتدريب المعلمين

- التدخلات لتعزيز جودة التعليم تحت مظلة برنامج SSA تضمنت إجراءات لتعزيز جودة التعليم الابتدائي تضمنت تجديد المناهج الدراسية، وتوفير الكتب المدرسية مجاناً للتلاميذ في الصفوف من الأول إلى الثامن مع التقييم المستمر والشامل للمناهج، والعمل على زيادة أعداد المعلمين، وتدريب المعلمين أثناء العمل، مع رفع الكفاءة التربوية للمعلمين.

- وتضمنت إعادة هيكلة وتنظيم تعليم المعلمين وضع خطة مركزية لإعادة هيكلة وتنظيم المعلمين، مع وضع نظام لامركزي للإعداد المهني للمعلمين، مع إنشاء كليات ومعاهد لتخريج المعلمين والتدريب في مختلف القطاعات.

المحور الخامس: برامج سد الفجوة بين الجنسين في التعليم وتمكين المرأة

تم إطلاق برنامجين هما، برنامج Mahila Samakhya (MS)، وبرنامج Sarva Shiksha Abhiyan (SSA)

1- برنامج (MS):

بدأ هذا البرنامج في عام 1989 في 5 ولايات هندية بهدف تعزيز تعليم المرأة وتمكينها في المناطق الريفية خاصة في الفئات المهمشة اجتماعياً واقتصادياً، ويسعى هذا البرنامج إلى خلق بيئة تعليمية تمكن المرأة من استخدام إمكانياتها بشكل جماعي، وتحقيق مكاسب من المعلومات والمعرفة بما يؤهل النساء للمبادرة بتغيير أوضاعهن، وهو موجه للمرأة المهمشة والفقيرة التي يوجد عليها قيود ويتناول بعض القضايا التي تخص المرأة منها زواج الأطفال، وعمالة الأطفال، والعنف ضد المرأة، وكان لهذا البرنامج تأثير في تأخير سن زواج الفتيات، ويطبق الآن في 9000 قرية في 53 منطقة نائية في 10 ولايات (Tenth Five Year Plan2002-2007, Volum-11, Sectoral Policies and Programmes. p27).

2- برنامج تعميم التعليم الابتدائي (SSA) (سبق ذكره)

المحور السادس: برامج التعليم للجميع

محور التعليم من أجل الجميع تم تحقيقه من خلال تخطيط وتنفيذ برامج في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي، ومحو الأمية وتعليم الكبار، حيث إن الأهداف التي تم وضعها وخُطط التنفيذ لها تم تحديدها زمنياً، ومن هذه البرامج Sarva Shiksha Abhiyan, Rashtriya Madhyamic Shiksha Abhiyan and Saakshar Bharat، كما تم فرض رسم بمقدار 2% على جميع أنواع الضرائب تحت اسم Education Cess في عام 2004 لتمويل المرحلة الابتدائية، ومنذ عام 2008 تم فرض ضريبة أخري بمعدل 1% من أجل إيجاد موارد للتوسع وتعزيز التعليم الثانوي والثانوي العالي ويتم الاحتفاظ بها في صندوق أنشئ خصيصاً تحت اسم Prarambhik Shiksha Kosh (PSK).Government of India, (2014.p100).

المحور السابع: برامج إكساب المهارات الحياتية والتعلم للشباب والكبار

يشمل 4 برامج وهي: برنامج (RMSA)، وبرنامج (Scheme of Vocationalisation of secondary Education.)، وبرنامج (National Skill Development Mission) وبرنامج (SBM)

1- برنامج (RMSA)

تم إطلاقه في مارس 2009 بهدف تحسين جودة التعليم الثانوي، وتسهيل الوصول إليه وبأسعار مناسبة لجميع الشباب في الفئة العمرية 14-15 بالإضافة إلى تعزيز الالتحاق بالدراسة في الفصول التاسع والعاشر من خلال توفير مدارس ثانوية على مسافات معقولة من التجمعات السكنية لتمكين الجميع من الوصول إلى التعليم الثانوي بحلول عام 2017، وتحسين نوعية التعليم بحلول عام 2020 من خلال وضع معايير وإلزام جميع المدارس بالتوافق معها، وإزالة الحواجز الاقتصادية والاجتماعية بين الجنسين والتغلب على حواجز الإعاقة.

2- برنامج نظام التعليم المهني الثانوي Scheme of Vocationalisation of secondary Education

تم إطلاقه في عام 1988 بهدف إدخال تنويع في الفرص التعليمية وذلك من خلال تعزيز العمل الفردي والحد من التفاوت بين العرض والطلب على القوى العاملة الماهرة، وقُدم التعليم المهني كاتجاه متميز يهدف لإعداد الطلاب للعمل بكافة المهن التي تغطي العديد من الأنشطة، وقد تم تعديل التعليم المهني في عام 2011، وتسعي تنقيحات هذا البرنامج لزيادة عدد الطلاب في التعليم المهني والمهارات الحرفية.

3- برنامج National Skill Development Mission

تم إنشاؤه في عام 2007 بهدف تخريج مجموعة من العمال المهرة وبأعداد تتناسب مع سوق العمل في مختلف القطاعات مع التركيز على 20 قطاعاً مرتفعة النمو وكثيفة استخدام الأيدي العاملة، وهو يتألف من برامج وهياكل تهدف إلى تعزيز فرص التدريب للداخلين الجدد في سوق العمل، ويسعى البرنامج لتدريب 500 مليون عامل ماهر بحلول عام 2022، ويتكون البرنامج بالتنسيق بين الحكومة المركزية والحكومات المحلية والقطاع الخاص، كما يستهدف توسيع نطاق تنمية المهارات في القطاع العام وزيادة مشاركة القطاع الخاص في التدريب، ومن خلال مشاركة القطاع الخاص تم وضع معايير لمستوى المهارات المطلوبة للعمل.

4- Programmes Offered Under Saakshar Bharat Mission.

ويعمل تحت مظلة برنامج (SB) الذي يدعم المجهودات الرامية إلى تلبية الاحتياجات التدريبية خارج المدرسة للمراهقين والشباب، وتشمل برنامج محو الأمية الوظيفي، وبرنامج التعليم الأساسي، وتطوير المهارات الفنية، وبرامج التعليم المستمر.

Government of India; Ministry of Human Resource Development) (Status Of Education in India, National Repot)
Government of India; Ministry of Human Resource Development, ,Annual Report (2013-2014) P13-40

وعلى الرغم من التقدم الكبير الذي حققته الحكومة في تعميم التعليم الابتدائي إلا أن العقبة الرئيسية التي تواجهها المجهودات الحكومية هي زيادة عدد السكان عن 1.2 مليار نسمة، ومازالت الزيادة مستمرة في أعداد السكان مما يشكل صعوبة تواجه الدولة في مواكبة الطلب المتزايد على التعليم الابتدائي والثانوي، وهو ما يتطلب زيادة مخصصات التعليم وزيادة الدعم الحكومي بالإضافة إلى تزايد الحاجة لتعزيز الجودة في التعليم الابتدائي من أجل مستقبل أفضل (Millennium Development Goals India Country Report 2015; 43).

2-2 تجربة البرازيل في التعليم الاحتوائي

من حيث التنظيم السياسي تطبق البرازيل النظام الفيدرالي حيث تتألف من 27 وحدة إدارية تتكون من 26 ولاية تتمتع بحكم شبه ذاتي ولكل ولاية مؤسساتها الخاصة بها (التشريعية – التنفيذية – القضائية) وتسير على نهج مؤسسات الحكومة الفيدرالية، وقد ترتب على فترة الحكم الدكتاتوري التي عاشتها البرازيل قبل عام 1985 وجود ظلم اجتماعي كبير من عدم العدالة في توزيع الدخول فضلاً عن انتشار الفقر متعدد الأبعاد والتباين الواسع في مستويات المعيشة بين الولايات، حيث اتصف الاقتصاد البرازيلي بعدم التكامل بين السياسات الاقتصادية والأبعاد الاجتماعية وهو ما تطلب الحاجة إلى تنسيق السياسات مع وضع ترتيبات وسياسات استهداف محددة لمواجهة تحديات محددة كل على حدة، وقد تدرجت هذه السياسات والإستراتيجيات من استهداف النطاق المحلي على مستوى الريف إلى برامج استهداف على المستوى الفيدرالي، كذلك وضع برامج استهداف منفصلة للتنمية البشرية للسكان باختلاف تركيبتهم حيث تم تطبيق برامج للحد من عمالة الأطفال وعدم تسربهم من التعليم وبرامج للشباب وللمرأة وبرامج لكبار السن والمعوقين.

2-2-1 سياسات التعليم العام

شهد نظام التعليم في البرازيل إصلاحات واسعة منذ اعتماد دستور عام 1988 حيث تم التركيز على التعليم الابتدائي والثانوي وزيادة ترتيبات التمويل للتعليم حيث ارتفع حجم الإنفاق على التعليم من

2.7% من GDP في عام 1980 إلى نسبة تراوحت ما بين 4% و4.5% بداية من منتصف عام 1990 وترتب على ذلك ارتفاع نسب الانتظام في الدراسة للتلاميذ من سن 14:7 سنة والذي أصبح إلزامياً مع نهاية 1990، كما ارتفع الإنفاق العام على الطالب بنسبة 94% بين عامي 2000 و2009 وانعكس هذا الارتفاع الكبير في الإنفاق بسرعة على تحسين مستويات التعليم، وفي أقل من 15 سنة ارتفع متوسط عدد سنوات الدراسة من 5.8 إلى 8.3 سنة، كما انخفض Gini index لسنوات التعليم بنسبة 30% من 0.413 في عام 1995 إلى 0.288 في عام 2009. وأدى نجاح حكومة البرازيل في زيادة مستويات التعليم والتقليل من عدم المساواة في الحصول على الفرص التعليمية (وكان هذا هو العمل الأساسي) في تحقيق انخفاض سريع لعدم العدالة في سوق العمل كما ساهم التعليم في تخفيض عدم المساواة في نصيب الفرد من دخل الأسرة (Bruno De Conti, 2014).

وقامت تجربة البرازيل في إرساء التنمية المستدامة على قاعدتين أساسيتين هما:

القاعدة الأولى: التعليم الابتدائي لجميع أفراد الشعب دون استثناءات وانخفاض معدلات التسرب بدرجة كبيرة جداً وتشير التقديرات إلى أن الانخفاض بنسبة الثلث في عدم العدالة يرجع إلى الاهتمام بالتعليم الابتدائي والتوسع فيه.

القاعدة الثانية: برامج التحويلات المالية والبرامج المباشرة لتحويل النقود من الدولة إلى الأسر والأفراد والتي ساهمت في انخفاض الثلث الثاني من عدم العدالة في المجتمع، وكان البعض منها برامج تحويلات مالية مشروطة conditional cash transfers (CCTs) الهدف منها تحقيق تنمية مستدامة والبعض الآخر تعويضية compensatory لتقليل الفوارق بين الطبقات واحتواء الفئات المهمشة في المجتمع وتضمينها في اقتسام ثمار النمو الاقتصادي وما لهذا من آثار في تدعيم السلام الاجتماعي... إلخ.

ومن خلال استهداف تعميم التعليم الاحتوائي تم تطبيق برامج التحويلات المالية (الإعانات المباشرة وغير المباشرة) وتم إطلاق مبادرة للتنمية الاجتماعية في شكل منظومة باسم برنامج النهضة (Projeto Alvorada) وهو يضم ثلاث برامج (برنامجين على المستوي الفيدرالي وبرنامج على مستوى البلديات) وهي:

برنامج FGRM-Fundo de Garantia da Renda Mínima (برنامج القضاء على عمالة الأطفال)، وبرنامج PETI-Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) (صندوق ضمان حد أدني للدخل للمعدمين) على المستوى الفيدرالي، وعلي مستوى البلديات تم إطلاق البرنامج الشهير Bolsa Escola (school stipend) على المستوى المحلي عام 1995-1996 ثم على

المستوى الفيدرالي عام 2001 وهو البرنامج الذي استوحي منه بعد ذلك البرنامج الأشهر في تجربة البرازيل التنموية "Bolsa Família".

وتستهدف منظومة (Projeto Alvorada) ككل تحقيق 4 أهداف وهي:

1- زيادة التحصيل العلمي في الوقت الحاضر وبالتالي الحد من الفقر في المستقبل.
2- الحد من الفقر في المدى القصير من خلال الإعانة المالية التي تقدم للأسر الفقيرة.
3- الحد من عمالة الأطفال وما يصاحبها من انتهاكات بشكل غير مباشر حيث يشترط للتمتع بالإعانات (من خلال التحويلات النقدية الشهرية للأسر المنطبق عليها شروط استحقاق البرنامج) تحقيق أطفالهم نسبة حضور منتظم في الدراسة لا تقل عن 90% من أيام الحضور.
4- يمثل البرنامج شبكة أمان اجتماعي يحمي الأسر الفقيرة من الوقوع في براثن الفقر المدقع خاصة في فترات الأزمات والركود الاقتصادي (World Bank, 2001).

2-2-2 برنامج بولسا سكولا (Bolsa Escola)

بالرغم من أن برنامج "Bolsa Família" البرنامج الأكثر شهرة في التجربة البرازيلية لإنجاز النمو الاحتوائي والأكثر دراسة وتحليلاً من جانب الباحثين واهتمام السياسيين إلا أن جذوره ترجع إلى برنامج ، Bolsa Escola والذي تم تقديمه لأول مرة في عام 1995، ويستهدف البرنامج الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 6-15 سنة ويكون دخل عائلاتهم أقل من 90R$[*] في الشهر، ويقدم لكل طفل تحويل شهري بمبلغ 15 R$ بحد أقصي 45R$ ويشترط للتمتع بهذا البرنامج أن تقدم الأسرة ما يثبت عدم تغيب الأطفال أكثر من 15%من أيام الدراسة، (Fabio Veras Soares et al., 2006) وفي تقسيم الباحثين لمنظومة البرامج المطبقة في التجربة البرازيلية يرى الباحثون أن الهدف من تطبيق برنامج Bolsa Escola هو هدف تعليمي.

تطبيق البرنامج:

في عام 1997 قدمت الحكومة الفيدرالية حوافز مالية لدعم تطبيق برنامج Bolsa Escola ومنذ أبريل 2001 أصبح برنامج "Bolsa Escola" برنامجاً فيدرالياً وتم الحاقة ببرنامج (Bolsa Família) في يناير 2004 وتتم إدارة هذا البرنامج من خلال وزارة التعليم.

حتي عام 2003 سهل برنامج "Bolsa Escola" فرصة التعليم لحوالي 8 ملايين طفل من خلال تقديم ما بين 127.2 مليون R$ إلى 5512 مليون R$ شهرياً للبلديات وهو ما يعادل تقديم 12 R$ لكل فرد من إجمالي السكان سنوياً (Christian Andrew Denes; 2003)، وقد زاد عدد

[*] R$ = ريال برازيلي

الأطفال تحت مظلة البرنامج إلى حوالي 15 مليون طفل في 6 مليون أسرة بما يمثل حوالي 17% من عدد السكان في 2003 وبلغت تكلفة البرنامج أقل من 0.5% من World Bank GDP (2001)

3-2-2 منظومة برنامج بولسا فاميليا The Bolsa Família Programme 2003 (Programa Bolsa Família – PBF) – منظومة التحويلات النقدية المشروطة Conditional Cash Transfers –CCT

يعتبر برنامج "PBF" معقداً إلى حدٍ ما حيث بدأ تطبيقه في أكتوبر عام 2003 وهو يعد برنامجاً أنشئ بمفرده لتحقيق هدفين رئيسيين الهدف الأول هدف قصير الأجل ويتمثل في الحد من الفقر من خلال تقديم تحويلات نقدية مباشرة إلى الأسر التي تعيش في فقر مدقع، والهدف الثاني طويل الأجل ويتمثل في محاربة تواصل الفقر بين الأجيال من خلال الشروط (التي تسمى أيضاً المشاركة في المسؤوليات) التي من شأنها تشجيع الأسر على الاستثمار في رأس المال البشري (Marcelo Medeiros et al., 2008)، وتم دمجه مع باقي البرامج التي تهدف إلى تقديم الإعانة وتوسعت مظلة برنامج"PBF" لتشمل خمس برامج أنشئت من قبل وهي:

- برنامج إعانة التعليم the Programa Bolsa Escola.
- برنامج المعونة الغذائية Programa Bolsa Alimentação.
- بدل الغاز Auxílio Gás.
- البرنامج الوطني لتوصيل المواد الغذائية Programa Nacional de Acesso à Alimentação والذي يعرف ببرنامج بطاقة المواد الغذائية Cartão Alimentação.
- برنامج القضاء على عمالة الأطفال the Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Sergei Soares et al : 2010).

وقد تم توحيد هذه البرامج في إطار منظومة أصبحت تعرف ببرنامج "PBF"، ويخضع لإدارة (وزارة التنمية والفقر صفر- Ministry for Social Development and Zero Hunger) والتي تم إنشاؤها في يناير عام 2004 لإدارة برنامج "PBF" ويتولى البنك الفيدرالي البرازيلي عملية صرف التحويلات شهرياً، وقد ارتفع عدد الأسر المشتركة والمستفيدة من منظومة برنامج "PBF" من نحو 6.5 مليون أسرة عام 2004 إلى 14 مليون أسرة عام 2013.

تطبيق البرنامج:

- يعتبر أهم جزء في إنجاح منظومة "PBF" هو تسجيل الأسر في النظام الموحد للمعلومات التي يتم توفيرها عن طريق (المكتب الموحد the Cadastro Unico) أو (CadÚnico) وهو إدارة

تم إنشاؤها عام 2001 قبل عامين من إطلاق برنامج "PBF" وهو يضم منظومة المعلومات الخاصة بالأسر فيما يتعلق بعدد الأسر التي تستحق والتي لا تستحق التحويلات الشهرية.

- عملية اختيار المستفيدين بمظلة البرنامج تنظمها الحكومة الفيدرالية حيث حددت عدد المستفيدين من خلال نظام حصص أو قوائم بالإضافة إلى تخصيص حصص تضعها البلديات المختلفة، ويتم تحديد المستحقين من خلال بيانات مسوح الفقر للأسر بالإضافة إلى المعلومات التي توفرها البلديات عن توزيع الأسر الفقيرة وفي بعض الأحيان من خلال توافر المعلومات عن الأحياء العشوائية المعروفة بالفقر الشديد في كل بلدية.
- بمجرد تسجيل الأسر التي تنطبق عليها الخدمات التي يقدمها البرنامج يتم تقديم التحويل الشهري لكل أسرة، ويعتمد مقدار التحويل لكل أسرة على دخلها، وعدد أفرادها بحيث يحق للأسرة التي يكون دخل الفرد فيها فوق R$70 الحصول على تحويل ثابت مقداره R$70 بالإضافة إلى مبلغ R$32 لكل طفل في عمر 0-15 سنةً في حدود 5 أطفال لكل أسرة، بالإضافة إلى مبلغ R$38 لكل شاب عمر 16-17 سنةً بحد أقصي عدد 2 شاب، وعلي ذلك يكون الحد الأقصى لاستفادة الأسر في حالة الفقر المدقع من البرنامج مبلغ R$242.
- بالنسبة للأسر التي يكون دخل الفرد فيها ما بين R$71، وR$140 يحق لها الحصول على تحويلات للأطفال والشباب، ولكن لا يحق لها الحصول على تحويل للأسرة. وعلي ذلك تستحق الأسرة حسب هذه الشريحة مبلغ R$172 بحد أقصى، وعلي سبيل المقارنة كان الحد الأدنى للأجور في أبريل 2011 مبلغ R$545.
- في عام 2012 تم تقديم برنامج آخر للتغلب على الثغرات التي تنشأ في سبيل تحقيق غاية برنامج "PBF" في القضاء على الفقر المدقع وهو برنامج "الاستفادة من التغلب على الفقر المدقع- the Beneficio de Superação da Extrema Pobreza" الذي يوفر دخول معززة للأسر التي يقل دخلها عن R$70 حتى بعد التحويل، والهدف من هذا البرنامج المكمل هو التأكد من عدم وجود أسرة تعاني من الفقر المدقع (Armando Barrientos, Dario Debowicz and Ingrid Woolard, 2014).
- يقوم الأخصائيون الاجتماعيون بالمرور على الأسر في كل بلدية للتأكد من استحقاقها للتحويل الشهري ويتم مراجعتها كل سنتين للتأكد من تحسن أحوال الأسر اقتصادياً واجتماعيا، وإذا تم التأكد من تحسن أحوال الأسرة يتم إلغاء التحويل الشهري المشروط، وفي حالة عدم تحسن أحوال الأسرة يتم إدارج الأسرة في نظام استحقاق PBF لمدة عامين آخرين، ويتم إرسال بيانات الأسر إلى البنك الفيدرالي المسئول عن صرف التحويلات الشهرية.

التعديلات التي أدخلت على برنامج PBF خلال الفترة من 2003 – 2012:

منذ انطلاق منظومة PBF يوجد نوعان من السكان يستحقون مبلغ التحويل النقدي الشهري والذي يقدمه البرنامج وهم، فئة السكان التي تعيش في حالة فقر مدقع، وفئة العائلات الفقيرة، ومن واقع الكشوف التي يتم تسجيل المستحقين بها للتحويلات والذي يتم إعلانه شهرياً تعتبر الفئة من السكان التي تعيش في فقر مدقع هي الأسر التي يكون نصيب الفرد فيها أقل من 70 R$ شهرياً (حوالي 35 $).أما الأسر التي يكون نصيب الفرد فيها ما بين 70 R$ وحتى 140 R$ ($70) تعتبر من العائلات الفقيرة، وتغير مستوى الدخول هو المعيار الأساسي للاستفادة من برنامج PBF (Rafael Guerreiro Osório and Pedro H. G. Ferreira de Souza, 2013).

4-2-2 تأثير برنامج PBF على التعليم:

لقد كانت العقبة الرئيسية التي تحول دون تعليم الأطفال في البرازيل هي تكاليف التعليم المباشرة التي تتمثل في (مصروفات المدرسة، الكتب، الزي المدرسي، إلخ) بالإضافة إلى تكلفة الفرصة البديلة التي تتمثل في وقت البقاء في المدرسة بدل العمل ومن هنا جاءت أهمية برامج (CCTs) – وكان من أهمها برنامج "PBF" – والتي كان لها هدفان رئيسيان هما: الهدف الأول تخفيف حدة الفقر اليوم، والهدف الثاني زيادة الاستثمار في رأس المال البشري في الأطفال الفقراء بتحقيق رفاهية لهم عندما يصبحون بالغين. الهدف الأول يتحقق عندما تتسلم الأسر دفعات التحويلات النقدية الشهرية من البرامج، والهدف الثاني يتحقق من خلال اشتراط تلك التحويلات سلوكيات والتزامات على الأسر من حيث تسجيل معظم الأطفال في الدراسة وتحقيق شرط انتظام الحضور في الدراسة حيث يرجع الفضل إلى برنامج "PBF" الذي قدم تحويلات للأسر الفقيرة إلى انتظام أطفال الفقراء في العمر من 6 إلى 15 سنة في الدراسة وبحلول عام 2007 فإن أكثر من 11 مليون أسرة (46 مليون نسمة تقريباً) يمثلون ربع سكان البرازيل تسلموا تحويلات بقيمة 7.5 مليار R$ حوالي US$4 من ميزانية الدولة في عام 2006 بما يعادل 0.35% من GDP، وقد أوضحت دراسات (PNAD) أن الأطفال من سن 7-15 سنة حققوا انتظاماً في الدراسة بنسبة 97.3% (Paul Glewwe ; 2010).

ضوابط استحقاق برنامج "Bolsa Família"

هناك عدة شروط لاستمرار الأسر في الحصول على المدفوعات التحويلية للبرنامج الذي يغطي التعليم في المدارس، والصحة، والخدمات الاجتماعية.

- بالنسبة للتعليم: يشترط القانون حسب الدستور على جميع الآباء والأمهات وأولياء الأمور إرسال أبنائهم إلى المدارس الابتدائية مهما كان دخل الأسرة بينما لا يوجد التزام قانوني بالنسبة للصحة

للحصول على التحويلات النقدية الشهرية ولكن التزم المواطنون من أنفسهم بشروط الرعاية الصحية (Sergei Soares,2012) كما يجب أن تقدم الأسرة ما يفيد انتظام الأطفال حتى سن 15 سنه في الحضور بالمدارس بنسبة 85% من أيام الحضور في أيام الدراسة. بينما الشباب في سن 16-17 سنة يلتزمون بحضور 75% من أيام الدراسة (Fabio Veras Soares,2007)، وللتأكد من هذه الضوابط أطلقت الحكومة (برنامج التسامح البرازيلي the Programa Brasil Carinhoso (PBC),) في ديسمبر 2012 وهو يهدف إلى حساب المبالغ التي تحصل عليها كل أسرة في الشهر ومساعدة الأسر التي تتعثر في الإيفاء بمتطلبات البرنامج (Rafael Guerreiro Osório, 2013).

ومن أهم نقاط الضعف في التجربة البرازيلية انخفاض جودة التعليم الأساسي. حسب مرصد الأهداف الإنمائية للألفية فإن عدد كبير من الأطفال ينهون الصف الرابع دون الحصول على مهارات كافية في القراءة والكتابة، كما تفتقر المدارس الابتدائية، والثانوية بوجه عام إلى الكفاءة النوعية وهو ما يتطلب مجهودات أكبر وتخصيص ميزانية أكبر للتعليم UNDP MDG Monitor (http://www.mdgmonitor.org).

3- نموذج التعليم الاحتوائي في مصر في ضوء الدروس المستفادة من تجربتي الهند والبرازيل

من تحليل تجربتي الهند والبرازيل في تعزيز استدامة النمو نجد أنهما تقومان في المقام الأول على استهداف النهوض بالتعليم ووضع البرامج والتخطيط وتوفير التمويل لتعزيز فرص الوصول للتعليم وتوسيع انتشاره، وحيث يقوم التعليم الجيد ببناء وتعزيز محددات استدامة النمو فقد استطاعت الدولتان تحقيق الهدف الثاني من أهداف الألفية MDGs وهو "تعميم التعليم الابتدائي والقضاء على تسرب الأطفال من التعليم قبل عام 2015 المحدد لإنجاز أهداف الألفية كما قطعتا شوطاً طويلاً وناجحاً في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة SDGs وهو "ضمان شامل وعادل لجودة التعليم وتعزيز فرص التعليم مدي الحياة للجميع" والمحدد لإنجازها 2030، بينما لم تستطع مصر تحقيق الهدف الثاني من أهداف MDGs ولا أياً من غاياته.

جدول رقم (١)

مقارنة بين الهند ،والبرازيل ،ومصر
من حيث تحقيق هدف الألفية MDGs تعميم التعليم الابتدائي

الهدف / الغاية	الهند	البرازيل	مصر
هدف تعميم التعليم الأبتدائي	تم تحقيقة	تم تحقيقة تقريبا	فشل في تحقيقة
الغاية (أ) معدل الالتحاق الصافي فى التعليم الابتدائي	تم تحقيقة	تم تحقيقة	فشل في تحقيقة
الغاية (ب) معدل الالتحاق الصافي في التعليم الإعدادي	تم تحقيقة	تم تحقيقة	فشل في تحقيقة
الغاية (ج) معدل محو الأمية للجنسين	تم تحقيقة	تم تحقيقة	فشل في تحقيقة
الغاية (د) نسبة اتمام التلاميذ للمرحلة الابتدائية بالكامل	تم تحقيقة	تم تحقيقة	فشل في تحقيقة

البرازيل

تم تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بغاياته الأربعة بنسب كبيرة حتى عام 2012. بالنسبة للغاية (أ) بلغ معدل الأطفال المنتظمين في الدراسة في المرحلة العمرية من (6 – 14 عاماً) 96.1% في عام 2004 (96.2% إناث، 95.7% ذكور)، ارتفع في عام 2012 إلى 98.2% (98.2% إناث – 98.2% ذكور)، وبالنسبة للغاية (ب) الانتظام في المرحلة الإعدادية بلغ معدل الانتظام في الدراسة 81.9% في عام 2004 (82.5% إناث – 81.3% ذكور)، وارتفع إلى 84.2% في عام 2012، وبالنسبة للغاية (ج) بلغ معدل محو الأمية في الفترة العمرية (من 15 – 24 عاماً) 96.8% في عام 2004، ارتفع إلى 98.6% في عام 2012. والفترة العمرية (من 25 – 39 عاماً) ارتفع من 92.8% عام 2004 إلى 96.9% عام 2012، وبالنسبة للفئة العمرية 40 عاماً فأكثر ارتفع من 80.4% في عام 2004 إلى 85.2% عام 2012، وبالنسبة للغاية (د) ارتفعت نسبة إكمال المرحلة الابتدائية من 97.3% في عام 2004 إلى 98.7% عام 2012 (Education for All 2015 National Review Report: Brazil).

الهند

تم تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بغاياته الثلاثة حتى عام 2015. بالنسبة للغاية (أ) بلغ معدل الالتحاق الصافي بالتعليم الابتدائي للأطفال من عمر 6-10 سنوات 84.5% عام 2006/2005، ارتفع إلى 92.58% عام 2014/2013 بزيادة 8.08% وبلغ معدل الالتحاق الإجمالي 101.4% عام 2014/2013، وبالنسبة للغاية (د) إكمال مرحلة التعليم الابتدائي من الصف الأول حتى الصف الخامس ارتفعت من 78.08% عام 2010/2009 إلى 86.05% عام 2012/2011، وبالنسبة للغاية (ج) معدل محو الأمية للفئة العمرية 15-24 ارتفعت من 61.9% عام 1991 إلى 93.38% عام 2014 وقاربت على الوصول لنسبة 100% عام 2015 (Millennium Development Goals India Country Report 2015; 33-43).

مصر

لم يتم تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بغاياته الأربعة. بالنسبة للغاية (أ) بلغ معدل الالتحاق الصافي بالتعليم الابتدائي 95.4% عام 2011/2010 ولكنه انخفض بنسبة 4.8% في عام 2014/2013 ليصل إلى 90.6%، بالنسبة للغاية (ب) بلغ معدل الالتحاق بالتعليم الإعدادي 82.1%، بالنسبة للغاية (د) نسبة إكمال المرحلة الابتدائية بلغت 84% عام 1991/1990، ثم ارتفعت إلى 97.2% عام 2011/2010، ثم تراجعت إلى 95% عام 2013/2012. وبالنسبة للغاية (د) محو الأمية للرجال والنساء (نسبة الأمية 26% للفئة العمرية 10 فما فوق) انخفضت نسبة

الأمية إلى 8.6% بين الشباب في الفئة العمرية 15-24 عام (UNDP) and the Ministry of Planning, Monitoring and Administrative Reform, 2015 :16-17)

ويمكن حصر محاور تعزيز استدامة النمو **(المرتبطة بالتنمية البشرية)** في الآتي:

1- التعليم
2- الصحة
3- التوظف (العمل اللائق)
4- تقليل عدم المساواة سواء في الدخول بين الجنسين..إلخ
5- تقليل الفقر والحد من الفقر المدقع

هذه الأبعاد ترتبط بتحقيق ثلاث محددات رئيسية في الاقتصاد وهي قد تكون مدخلات وفي أحيان أخرى مخرجات وهو ما يتحدد بدرجة نمو المجتمع على كافة النواحي السياسية والاجتماعية والثقافية وهي:

- وجود حكومة رشيدة واستقرار سياسي واجتماعي.
- ارتفاع معدل النمو الذي سيتم توزيعه على الناس.
- وجود بنية أساسية قوية تدعم هذه الأبعاد.

أولاً: التعليم

يعتبر التعليم هو الإطار العام الذي يدعم التنمية ويضمن استدامتها وتراكمها حيث يعتبر هو العامل الأساسي في تشكيل الأبعاد الأخرى فالتعليم الجيد هو الذي يعمل على النهوض بالصحة خاصة من حيث الوقاية الصحية وبالتالي ينعكس مستوى التعليم على مستوى الصحة والنهوض بها.

ثانياً: الصحة

الصحة والتعليم يعتبران المكون الرئيسي إن لم يكن الوحيد في الحصول على عمل لائق أكثر إنتاجية وأكثر أجراً مما يرفع من مستوى الدخل وزيادة نمو الاقتصاد الوطني

ثالثاً: التوظف

يعتبر الحد من البطالة وتحقيق معدلات توظف عالية هو محور المشكلة الاقتصادية في أي اقتصاد نام أو متقدم لأن التوظف يترتب علية تقليل معدلات الفقر في المجتمع والقضاء على الفقر المدقع الذي تعاني منه الدول النامية، وتنعكس المعدلات العالية في التوظف على زيادة الإنتاجية وما يترتب على ذلك من زيادة الصادرات وما يترتب على ذلك من زيادة معدلات الرفاهية وتحسين مستوى معيشة الأفراد.

رابعاً: الفقر ويشمل بعدين هما:

(أ) تقليل معدلات الفقر

(ب) القضاء على الفقر المدقع

وهذا لا يتحقق بدون التدخل المباشر من الدولة سواء من حيث البرامج الاقتصادية والاجتماعية وبرامج التنمية البشرية وهو ما يوضح فشل نظرية التساقط من أعلي في تفسير التنمية وهو ما أظهرته الدراسات عن ارتباط المعدلات المرتفعة من النمو الاقتصادي بتزايد معدلات الفقر وعدم المساواة.

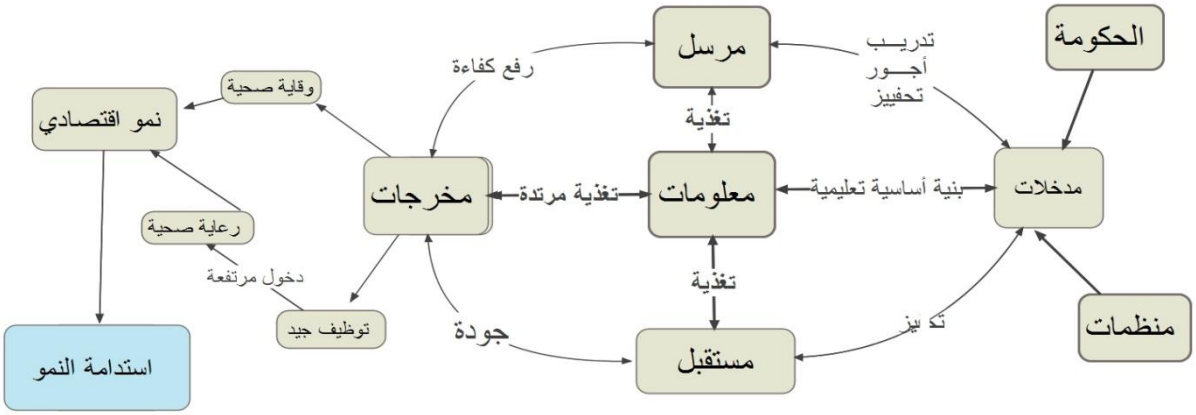
خامساً: عدم المساواة يأخذ شكلين:

(أ) عدم المساواة بين المناطق في مصر الريف والمدن، شمال مصر وجنوب الصعيد.

(ب) عدم المساواة بين الجنسين.

4 – النموذج المقترح للتعليم الاحتوائي في ضوء تحليل تجربتي الهند والبرازيل:

نموذج التعليم الاحتوائي



المصدر: من إعداد الباحث.

يرى الباحث أن إصلاح وتطوير العملية التعليمية لا يخرج عن هذا النموذج الذي يصلح لتصنيف وتشكيل وتطوير إستراتيجية التعليم في أي مرحلة من مراحل التعليم، و في أي دولة من خلال هذه العلاقة التشابكية والتكاملية بين أطراف منظومة التعليم، مع توافر العوامل الرئيسية في نجاح تجربتي الهند والبرازيل في تعزيز التعليم الاحتوائي حيث نجد أن التقدم الكبير في قطاع التعليم وتحقيق الهدف الثاني من MDGs (هدف تعميم التعليم الابتدائي) قد قام على أساس مثلث من ثلاثة أضلاع وهي (الإدارة الرشيدة المبادرة القادرة على تحديد وصياغة الأهداف بشكل واضح لا لبس فيه

– التخطيط الجيد لإنجاح هذه الأهداف، ومتابعة وقياس الأداء، والتقييم الفعال بما يعزز القدرة على التنبؤ – البرامج الموجهة والمخصصة لحل مشكلات محددة، وفي كل الأحوال تتصف هذه البرامج بالمرونة والقدرة على التطويع).

شرح النموذج:

أولاً: المدخلات: وتتحدد بواسطة الحكومة والمنظمات الدولية وكافة الجهات المتصلة بالتعليم:

تشترك الحكومة مع المنظمات (قطاع خاص – منظمات دولية – جمعيات أهلية) في توفير مدخلات العملية التعليمية التي تشمل:

- البنية الأساسية لمنظومة التعليم (مباني – وسائل تعليمية.. المناخ العام لنشر الرسالة العلمية والتربوية).
- تدريب المعلمين والهياكل الإدارية للمنشآت التعليمية و تحفيز العاملين (بكافة الصور والوسائل).
- تحفيز التلاميذ – تطوير المناهج لتلبية التطورات العلمية (المناخ العام لتلقي الخدمة التعليمية بجودة وكفاءة).
- تلقي المعلومات المرتدة من المرسل والمستقبل لتلبية احتياجات تطوير العملية التعليمية بالإضافة للتطوير المستمر للمعلومات (المناهج) بما يخدم أهداف التنمية الاقتصادية وتحقيق استدامة للنمو الاقتصادي.
- وضع البرامج لقياس الأداء وتطويره.

ثانياً المرسل: وهو يشمل المعلمين والهياكل الإدارية والمؤسسية التي تقوم بما يلي:

- توصيل المعلومات.
- قياس الأداء.
- استقبال المؤشرات المرتدة التي يتم رفعها للحكومة والمنظمات بما يعمل على تعزيز الجودة وتطوير العمليات.
- زيادة كفاءة مخرجات العملية التعليمية (مدخلات سوق العمل) من خلال تطبيق معايير الجودة والتطوير.

ثالثاً: المستقبل وهو الهدف الرئيسي للعملية التعليمية والذي يمثل مدخلات سوق العمل وهو يقوم بالآتي:

- تلقي المعلومات (العملية التعليمية).
- التدريب العملي لصقل المهارات.

- تحقيق الأهداف العلمية والاقتصادية والاجتماعية التي تدعم التنمية الاقتصادية و تعزز استدامة النمو.
- سد طلب سوق العمل.
- إرسال المعلومات التي تمثل التغذية الخلفية لتطوير العملية التعليمية بما يلبي احتياجات سوق العمل.

رابعاً: المعلومات وهي تمثل مرحلة الإنتاج الوسيط من المستلزمات التي يتم توصيلها للمستقبل للاستفادة منها في تحقيق التنمية البشرية بمختلف أبعادها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والسياسية.

خامساً: المخرجات التي تنعكس على معدلات التنمية البشرية خاصة الصحة الوقائية والحصول على فرص العمل الجيد، الذي يعزز الصحة العلاجية بما يعزز من جودة الحياة ورفاهية الأفراد والمجتمع ككل.

سادساً: الآثار والنتائج الأثر النهائي لهذا النموذج تخريج كوادر وظيفية على درجة عالية من المهارة بما يعزز العملية الإنتاجية من خلال فرص عمل حقيقية تدعم وتطور عملية التنمية، ويحقق دخولاً مرتفعة تنعكس على ارتفاع جودة الحياة والصحة الموفورة التي تنعكس بدورها على ارتفاع معدلات النمو وتعزيز استدامته.

الختام:

من خلال هذا البحث يرى الباحث أن:

- التعليم هو العامل الأساسي في تعزيز التنمية المستدامة.
- التعليم هو العامل الأساسي في الحد من تواصل الفقر بين الأجيال.
- التعليم هو العامل الأساسي في الحصول على العمل اللائق وتعزيز المهارات والتعامل مع التطورات التكنولوجية في الإنتاج، وطرق الإدارة.
- التعليم يعد الوسيلة الأهم في الحد من تزايد الفئات المعرقلة للتنمية الاقتصادية مثل اللصوص والشحاذين والبائعين الأميين ومن ناحية أخرى تحويل بعض فئات المجتمع سجينة الأمية من عمالة غير منتجة إلى فرص عمل كريمة مستدامة وداعمة للتنمية.
- التعليم يعزز مهارة العمالة وزيادة درجة التحضر والوعي للشعوب مما ينعكس على جودة الحياة ورفاهية المجتمع.
- التعليم من أجل التنمية المستدامة هو إحداث تغييرات على أسس أكثر عدلاً واستدامة.

التوصيات:

يوصي الباحث بتناول أبعاد النموذج المقترح للتعليم الاحتوائي بالبحث والدراسة ووضع تصورات لأداء كل محدد بما يحقق جودة مخرجات العملية التعليمية والتي بدورها تؤدي إلى زيادة معدل النمو الاقتصادي وتعزيز استدامته.

المراجع

المراجع العربية:

1. **البنك الدولي (2010)** "مراجعات لسياسات التعليم الوطنية – التعليم العالي في مصر" www.sourceoecd.org/education/9789264077232
2. **مركز الجزيرة للدراسات (2009)** "الهند : عوامل النهوض وتحديات الصعود" الملفات البحثية، سلسلة دراسات القوى الصاعدة.
3. **مركز الجزيرة للدراسات (2010)** " البرازيل القوة الصاعدة من أمريكا اللاتينية "– سلسلة ملفات القوة الصاعدة (3).

المراجع الأجنبية:

1. **(UNDP) and the Ministry of Planning, Monitoring and Administrative Reform (2015)**." Egypt's Progress towards Millennium Development Goals (MDGs)"
2. **Bruno De Conti (2014)** "Brazil: Strengthening Resilience through an Innovative Income-led Strategy" International Policy Centre for Inclusive Growth (IPC - IG),one pager no.253. June, 2014.
3. **Christian Andrew Denes (2003)** "Bolsa Escola: Redefining Poverty and Development in Brazil" International Education Journal Vol 4, No 2, 2003.
4. **Education for All (2015) National Review Report: Brazil.** efa2015reviews@unesco.org
5. **Fabio Veras Soares, Sergei Soares, Marcelo Medeiros, and Rafael Guerreiro Osório (2006),** "Cash Transfer Programmes In Brazil: Impacts On Inequality and Poverty" International Poverty Centre, Working Paper number 21 June, 2006.
6. **Francois Bourguignon, Francisco H. G. Ferreira, and Phillippe G. Leite (2003)** "Conditional Cash Transfers, Schooling, and Child Labor: Micro-Simulating Brazil's Bolsa Escola Program" The World Bank Economic Review, Vol. 17, No. 2 229–254.
7. **Government of India, Ministry of State for Statistics and Programme (2015)** "Millennium Development Goals India Country Report"
8. **Government of India**; "Ministry of Human Resource Development, (-) "(Status Of Education in India ,National Repot"
9. **Government of India**; "Ministry of Human Resource Development, (2014) "Education For All Towards Quality With Equity "
10. **Government of India;** "Planning Commission ,Eleventh Five Year Plan (2007-2012) "Inclusive Growth" Vol 1
11. **Government of India**; Ministry of Human Resource Development , ,Annual Report (2013-2014) Department of Higher Education, Department of School Education and Literacy
13. **Kumar, S.and Khagendra ,(2007)** "Inclusive Education in India" Electronic Journal for Inclusive Education, Vol. 2, No. 2 [2007], Art. *7*

14. **Marcelo Medeiros, Tatiana Britto, and Fábio Veras Soares(2008)** "Targeted Cash Transfer Programmes In Brazil: BPC And The Bolsa Familia " International Poverty Centre, Working Paper number 46 June, 2008.
15. **Ministry of Human Resource Development**,(2016) "National Policy on Education 2016", Report of the Committee for Evolution of the New Education Policy.
16. **Sergei Soares; Rafael Perez Ribas and Fábio Veras Soares,(2010)** "Targeting And Coverage Of The Bolsa Família Programme: Why Knowing What You Measure Is Important In Choosing The Numbers" , international policy center for inclusive growth (IPC-IG). Working Paper , October, 2010.no71
17. **UNESCO (1990)** "World Declaration on Education for All" Paris:UNESCO.(Jomtien)
18. **UNESCO (1994)** "Final Report: World conference on special needs education: Access and quality" Paris: UNESCO. (Salamanca)
19. **UNESCO (2000**) "Education for All: Meeting our Collective Commitments. Notes on the Dakar Framework for Action" Paris UNESCO.
20. **UNESCO (2001)** "The Open File on Inclusive Education" Paris: UNESCO
21. **UNESCO (2005) "Un Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014** Paris UNESCO.
22. **World Bank(2001)** "Brazilian An Assessment of the Bolsa Escola Programs"**,** Report No. 20208-BR. March 15, 2001
23. **World Commission on Sustainable Development (1987)** "Our Common Future", Oxford University Press. Planning Commission (2008), Eleventh Five Year Plan (2007-2012) — Volume I, Inclusive Growth, New Delhi, Planning Commission, Government of India.
24. **Planning Commission (2003),** Tenth Five Year Plan (2002-2007) — Volume I, New Delhi, Planning Commission, Government of India.
25. **Planning Commission (2013),** Twelfth Five Year Plan (2012-2017) — Volume I, Faster, More Inclusive and Sustainable Growth New Delhi, Planning Commission, Government of India.
26. **CDP. Center of Development and Enterprise (2014)** Brazil: Democracy and Inclusive Growth, DEMOCRACY WORKS| Conference paper, Connecting Brazil to the World : A path to inclusive growth. May 2014. The McKinsey Global Institute
27. **DESA (2014)** Recent macroeconomic trends in emerging economies implications for development country study : Brazil Working Paper No.134 st /ESA/2014/DWP/134
28. **IRIBA Working Paper(2014)** Antipoverty Transfers and Inclusive Growth in Brazil,

Acronyms

Decade of Education for Sustainable Development (DESD).

District Primary Education Program (DPEP).

Early Childhood Care and Education (ECCE).

Integrated Child Development Services (ICDS).

Mahila Samakhya (MS).

Millennium Development Goals (MDGs).

National Curriculum Framework (NCF).

National Literacy Mission (NLM).

National Policy on Education (NPE).

National Skill Development Mission (NSDM).

Rashtriya Madhyamik Shiksha Abhiyan (RMSA).

Rashtriya Madhyamik Shiksha Abhiyan (RMSA).

Right to Education Act (RTE).

Saakshar Bharat (SB).

Sarva Shiksha Abhiyan (SSA).

Scheme Of Vocationalization Of Secondary Education.

Sustainable Development Goals (SDGs).

The Mid-Day Meal Scheme (MDMS).

بناء معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة في نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء نماذج بعض الدول

إعداد

د/ حسام الدين السيد محمد

أستاذ مساعد بقسم التربية والدراسات الإنسانية / جامعة نزوى بسلطنة عمان

د/ خميس بن عبدالله بن سعيد البوسعيدي

باحث تربوي بوزارة التربية والتعليم – سلطنة عُمان

د/ علي بن سيف بن ناصر الجهوري

مدير دائرة التدريب والتأهيل بوزارة التربية والتعليم – سلطنة عُمان

مستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الأسس الفكرية لمدخل الشراكة المجتمعية للمدرسة، والتعرف على نماذج بعض الدول في مجال معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة، واقتراح مجموعة من معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة في نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء نماذج بعض الدول. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (150) عضواً.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- أن نسبة موافقة عينة الدراسة الإجمالية على المعايير المقترحة الخاصة بالشراكة المجتمعية للمدرسة في سلطنة عُمان بلغت (91.9%) أي بدرجة كبيرة جداً.
- جاء في المرتبة الأولى في نسبة موافقة عينة الدراسة معيار التطوع بنسبة موافقة بلغت (96.1%) ، يلية في المرتبة الثانية معيار تنمية المجتمع المحلي بنسبة موافقة بلغت (95.7%)، وجاء في المرتبة الثالثة معيار استثمار موارد المجتمع المحلي بنسبة موافقة بلغت (95.2%)، أما في المرتبة الرابعة فجاء معيار صنع القرار بنسبة موافقة بلغت (94.9%)، يليه في المرتبة الخامسة معيار التواصل بنسبة موافقة بلغت (91.6%)، وجميعها حصل على درجة موافقة كبيرة جداً.
- جاء في المرتبة السادسة معيار الوالدية بنسبة موافقة بلغت (87.6%)، يليه في المرتبة السابعة والأخيرة معيار التعلم في المنزل بنسبة موافقة بلغت (82.3%)، وحصل كلاهما على درجة موافقة كبيرة.

وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها:

- قيام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ببناء معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة في نظام تطوير الأداء المدرسي وذلك من خلال الإفادة من المعايير التي طرحتها الدراسة.
- الإفادة من المعايير المقترحة في المهام والمسئوليات والأدوار التي يقوم بها هيئة العاملين بالمدرسة في دليل الإدارة المدرسية، ودليل عمل المدارس، ودليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها.

- الإفادة من المعايير المقترحة في نموذج تقويم الأداء الوظيفي للعاملين بالمدارس الذي تصدره وزارة الخدمة المهنية بسلطنة عُمان، ووثيقة استمارات متابعة وتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والإدارية والإشرافية.

الكلمات الدالة: المعايير – الشراكة المجتمعية – نظام تطوير الأداء المدرسي.

Building the Standards of the School's Community Partnership in the School Performance Development System in the Sultanate of Oman in Light of some Countries' Models

Abstract

The present study aimed to identify the intellectual bases of the Approach of the school's community partnership, to identify the models of some countries in the field of community partnership standards for the school and to propose a set of criteria for the school's community partnership in the school performance development system in the Sultanate of Oman in light of the models of some countries. The study used the descriptive method. The questionnaire was used in collecting data and information and was applied to a sample of (150) members.

The study reached a number of results, the most important of which are:

- That the percentage of approval of the sample of the total study on the proposed standards for the community partnership of the school in the Sultanate of Oman amounted to (91.9%), which is very large.
- In the first Level in the percentage of approval of the study sample, the standard of volunteering was(96.1%), Followed by the standard of community development with an approval rate of (95.7%), The third Level was the standard of investment of community resources with an approval rate of (95.2%), In the fourth Level came the decision-making standard with approval of (94.9%), Followed by the standard of communication with an approval rate of (91.6%), all of which received a very high approval score.
- In the sixth level, the parental standard was approved with (87.6%), in the seventh and final level, followed the standard of learning at home with an approval of (82.3%), both of which received a high degree of approval.

The study recommended a number of recommendations, Included:

- The Ministry of Education in the Sultanate of Oman to build the standards of the school's community partnership in the school performance development system by taking advantage of the standards presented by the study.
- Benefiting from the proposed standards in the tasks, responsibilities and roles of the school staff in the school Management manual, the school work manual, and the manual of the functions of the school posts and the percentages approved for them.
- Benefiting from the proposed criteria in the model of evaluating the performance of school staff issued by the Ministry of Professional Service in the Sultanate of Oman, and the document forms follow-up and evaluation of the performance of faculty members, administrative and supervisory.

Keywords: Standards, Partnership, School Performance Development System.

المقدمة:

يُعتبر مدخل الشراكة المجتمعية للمدرسة من أهم المداخل الإدارية الحديثة التي يهدف إلى تطوير وتحسين ودعم العملية التعليمية، ويرتكز هذا المدخل على انفتاح المدرسة على مجتمعها المحلي وما به من أولياء أمور ومؤسسات ومُنظمات في كافة الميادين، وذلك لتحقيق منافع وفوائد متبادلة، فالمدرسة تساهم في تنمية المجتمع المحلي من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة مثل: التربية الوالدية، ومحو الأمية، والتشجير؛ والمجتمع المحلي يقدم الدعم في عمليات التخطيط والتدريس والمراجعة، وتوفير الاعتمادات المالية، وإمداد المدرسة بما تحتاجه من أجهزة ومعدات، والمساهمة في حل المشكلات التي تواجه المدرسة في كافة المجالات.

وفي ظل هذه الشراكة أصبح المجتمع المحلى الموجودة فيه المدرسة بكافة مؤسساته وهيئاته يقدم الدعم المتميز للمدرسة في التعليم والتخطيط والمراجعة والتقويم، وتوفير الاعتمادات المالية للمدرسة، وإمداد المدرسة بما تحتاجه من تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، كما يساهم المجتمع المحلي في حل المشكلات التي تواجه المدرسة (Atkinson, 2006, 12-14). فضلاً عن عدم اقتصار دور أولياء الأمور على المشاركة في مجلس إدارة المدرسة أو اللجان المدرسية بل يمتد نشاطهم إلى قاعات الدرس، حيث يساهمون بشكل فعال في عمليات تعليم وتعلم القراءة والكتابة والحساب، وإعداد الاختبارات وتنفيذها، والواجبات المنزلية ومراجعتها مع المعلمين (Kyriakides, 2005, 281-282).

وتأسيساً على ذلك اهتم كثير من دول العالم بوضع معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة، ففي الولايات المتحدة الأمريكية أشارت دراسة بات (Patte,2011) وباور وغريفين (Bower and Griffin ,2011)، وهودجيز (Hodges, 2013)، إلى وجود اهتمام بوضع معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة حيث قامت العالمة ابيشتاين Epstein التي تعمل في الشبكة القومية للمشاركة المدرسية في جامعة جون هوبنكيز الأمريكية بوضع ستة معايير لتلك الشراكة، الأول الوالدية والتي تركز على تقديم خدمات تمكن الأسرة من رعاية أبنائها صحياً واجتماعياً وتربوياً، والثاني التواصل الفعال بين أطراف الشراكة، والثالث تطوع الأسرة والمجتمع في الأنشطة المدرسية، والرابع تعلم الأطفال داخل المنزل، والخامس مشاركة الأسرة والمجتمع في صُنع واتخاذ القرار، والسادس التعاون مع مؤسسات ومنظمات المجتمع المحلي المُحيط بالمدرسة.

كما أشارت دراسة هارلسون وزملائه (HarrIson and others,2009) إلى أن مجلس التعليم بولاية شمال كارولينا قام بوضع معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة تضمنت ثمانية معايير، واعتمد على معايير نموذج ابيشتاين السته السابق ذكرها ولكنها أضافت لها معيارين، الأول التدريب حيث يتم تدريب أولياء الأمور وهيئة العاملين بالمدرسة على الاحتياجات التعليمية لتدعيم الشراكة

بينهم وتوفير الوعي المشترك والمناخ الصحي البناء لدعم وتنمية هذه الشراكة، والثاني صحة الطفل من خلال تعزيز الوعي الصحي لدى الأسر لتلبية الحاجة إلى الخدمات الصحية الطلابية التي ترتبط بتعلم الطلبة، والاهتمام بالتثقيف الصحي وبرامج وخدمات الوقاية والتدخل والمبكر، وبناء شراكات مع المؤسسات المجتمعية التي تهتم بصحة الأسرة والطلبة.

وفي كندا – في مقاطعة كويبك Quebec – أشارت دراسة ديسلاندس (Deslandes, 2001) إلى أن السلطات التعليمية بالمقاطعة قامت بوضع ثلاثة معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة: الأول بناء دور مُتميز للآباء في تنمية الطفل من خلال تمكينهم من فهم أهداف وقيم تربية الطفولة المُبكرة، والثاني تمكين أولياء الأمور من الإحساس بالقدرة والكفاءة على مساعدة أبنائهم على تحقيق النجاح المُتميز، ومشاركتهم في حل المشكلات المدرسية، والثالث الدعوات العامة والطلب والفرص المتنوعة لمشاركة أولياء الأمور في كافة الأنشطة التعليمية المدرسية داخل وخارج المدرسة.

وفي استراليا أشارت دراسة جيننجس وبوش (Jennings and Bosch, 2011) إلى أن مكتب الشراكة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع Family-School & Community Partnerships Bureau التابع للحكومة الاسترالية قام بوضع ستة معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة: الأول اشتمل على الالتزامات الأساسية للأسر، والثاني تضمن الالتزامات الأساسية للمدرسة، والثالث تناول أساليب المشاركة في المدرسة، والرابع اشتمل على المشاركة في أنشطة التعلم في المنزل، والخامس تضمن المشاركة في صُنع القرارات والحوكمة الإدارية، أما المعيار السادس فتناول التعاون مع مُنظمات المجتمع المحلي.

وفي جمهورية مصر العربية أشارت دراسة عبد العاطي(2007)، وجادالله (2011) إلى أن وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية قامت بوضع معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة في خمسة مجالات هي: شراكة الأسرة في العملية التعليمية، وخدمة المجتمع، وتعبئة موارد المجتمع المحلي، والعمل التطوعي، العلاقات العامة والاتصال بالمجتمع.

كما أشارت دراسة سلطان وأحمد (2009)، ودراسة محمد وأحمد (2009) إلى أن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد قامت بوضع معايير للشراكة المجتمعية للمدرسة تضمنت مشاركة المدرسة الأسرة والمجتمع المحلي في تطوير العملية التعليمية، وتقدم المدرسة خدمات متنوعة للمجتمع المحلي في ضوء إمكاناتها.

وفي المملكة الأردنية الهاشمية تناولت دراسة قدومي (2014) أربعة معايير للشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، الأول تطوير أداء إدارات المدارس، والثاني تمويل المدارس، والثالث توفير فرص التنمية المهنية للمعلمين، والرابع رفع المستوى التحصيلي للطلبة.

مشكلة الدراسة:

وضعت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان مجموعة من المعايير ضمن نظام تطوير الأداء المدرسي، وكانت هذه المعايير في ثلاثة مجالات هي التعليم والتعلم والإدارة المدرسية، وخلت هذه المعايير من مجال خاص بالشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وأصبحت هناك حاجة ضرورية لوجود معايير مستقلة شاملة ومُتعددة المجالات للشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع لدعم وتحسين العملية التعليمية، ومواكبة التطورات والتغيرات العالمية في مجال التعليم والتي تُعتبر الشراكة إحدى مرتكزاتها (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، 2009، 21-26).

كما أشار كثير من نتائج الدراسات السابقة إلى وجود قصور في الشراكة المجتمعية للمدرسة، حيث توصلت نتائج دراسة الحبسي (2004) إلى عزوف أولياء أمور الطلبة عن حضور اجتماعات مجالس أولياء الأمور، وكشفت نتائج دراسة الشرعية (2007) عن ضعف كثير من مؤسسات المجتمع المدني وتنظيماته في تأدية دورها، وأظهرت نتائج دراسة الصوافية (2008) ضعف المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي في مجال التخطيط المدرسي، وأبرزت نتائج دراسة عاشور (2011) عدم توافر الشراكة الفاعلة بين المدرسة والمجتمع، وقلة توافر المعلومات اللازمة لبناء الشراكة الفعالة، وضعف ثقة المجتمع المحلي في المدرسة، وعدم وضوح أهداف المدرسة للمجتمع المحلي، وعدم وجود قنوات اتصال فعالة في المدرسة للتواصل مع المجتمع المحلي والاستفادة من إمكاناته المتاحة.

وخلُصت نتائج دراسة المسهلي (2012) إلى عدم وضوح دور مجالس أولياء الأمور والأمهات في العملية التربوية، وضعف إيمان بعض إدارات المدارس بأهمية تلك المجالس، وقلة تمكن الهيئة الإدارية والتدريسية في التواصل الحقيقي مع مجالس أولياء الأمور والأمهات.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- ما الأسس الفكرية لمدخل الشراكة المجتمعية للمدرسة؟

2- ما نماذج بعض الدول في مجال معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة؟

3- ما المعايير المقترحة الخاصة بالشراكة المجتمعية للمدرسة في نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء نماذج بعض الدول؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على الأسس الفكرية لمدخل الشراكة المجتمعية للمدرسة.

2- التعرف على نماذج بعض الدول في مجال معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة.

3- اقتراح مجموعة من معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة في نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء نماذج بعض الدول.

أهمية الدراسة:

وتتمثل أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد كافة العاملين بالمدارس والمجتمع المحلي، والسلطات التعليمية العليا الممثلة في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها في بناء شراكات فعالة بين المدارس والمجتمع وفق أسس علمية سليمة تعتمد على معايير مقننة في نماذج دولية تساير التوجهات العالمية المُعاصرة، والمعايير المقترحة للدراسة الحالية التي أجمعت عليها عينة الدراسة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

2- الحدود الموضوعية: اقتصرت على تناول الأسس الفكرية الخاصة بالشراكة المجتمعية للمدرسة، وعرض نماذج لبعض الدول في ذلك المجال.

3- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مجموعة من الأفراد يُمثلون المهتمين بمعايير الشراكة المجتمعية للمدرسة مثل أساتذة الجامعات، ووزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها، والمشرفين الإداريين والتربويين، ومديري المدارس ومساعديهم، والمعلمين، والأخصائيين الاجتماعيين، وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلي، ورؤساء مجالس الآباء والأمهات.

4- الحدود المكانية: محافظات مسقط والداخلية والظاهرة وشمال وجنوب الباطنة، وشمال وجنوب الشرقية، والبريمي، وظفار فيما يخص عينة الدراسة الميدانية؛ بالإضافة إلى نماذج بعض الدول في مجال معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة وهي: الولايات المُتحدة الأمريكية، وإنجلترا، وإسكتلندا، ونيوزيلندا، وأستراليا، وكندا، ومعهد البحث والتطوير بأوروبا، ومصر.

5- الحدود الزمانية: فترة إجراء الدراسة وهي العام الدراسي2016/2017م.

مصطلحات الدراسة:

1- المعايير:Standards

تُعرف المعايير على أنها " محكات وأُطر للحكم على الأداء والدلالة على مستويات التقدم فيه".

(Organization for Economic Co-operation and Development, 2013, 13)

كما تُعرفها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (2008، 11) على أنها "عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعتبر الحد الأدنى هو

أقل الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد/ المؤسسة، كي تلحق بالمستوى الأعلى، ولكي تؤدي وظيفتها في المجتمع.

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحثون المعايير إجرائياً بأنها مستويات الأداء العالمية في مجال الشراكة التي تطمح المدارس والأسر والمجتمع إلى تحقيقها.

2- الشراكة المجتمعية: Societal Partnership

تعرف بأنها" العملية التي يتم من خلالها التنسيق والتعاون والمشاركة بين الأسرة والمدرسة من أجل تعزيز الفرص وضمان تحقيق نجاح للأطفال عبر المجالات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية والأكاديمية" (Moorman, 2012, 3).

كما تعرف بأنها" علاقات ومبادرات ومشروعات تعاونية بين العاملين في المدرسة والأسرة، ويتعاون في تخطيط وتنسيق وتنفيذ البرامج والأنشطة في المنزل والمدرسة والمجتمع مما يساعد في بناء قدرات ومهارات الأطفال لتدعيم الجوانب الشخصية والاجتماعية والأكاديمية والمهنية لديهم" (Bryan and Henry ,2012, 408-409).

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحثون الشراكة بأنها عملية تعاونية إلزامية بين المدرسة والأسرة والمجتمع في سلطنة عُمان يتم من خلالها تنسيق كافة الجهود وتركيزها في بناء معارف وقدرات ومهارات واتجاهات الطلبة لتدعيم الجوانب الشخصية والاجتماعية والأكاديمية والمهنية لديهم.

3- نظام تطوير الأداء المدرسي: School performance development system

هو نظام تسير على نهجه المدرسة وكل من يعمل في الحقل التربوي كونه مدخل للتجديد والتجويد، ووسيلة لتشخيص الأوضاع وتحديد المشكلات والمعوقات واقتراح الحلول الناجحة، ويتضمن هذا النظام معايير جودة الأداء المدرسي والتقويم الذاتي له، وخطة المدرسة، والتقويم الخارجي للأداء المدرسي، وأدوار اللجنة العامة واللجان الفرعية وفريق التدريب المركزي وفرق التدريب المحلية والفئات المساندة والمدارس في تنفيذ النظام (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، 2006، 1-2).

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة مبحثين، الأول تضمن الأسس الفكرية الخاصة بالشراكة **المجتمعية للمدرسة**، والثاني عرض نماذج لبعض الدول في ذلك المجال، وذلك على النحو الآتي:

المبحث الأول: الأسس الفكرية الخاصة بالشراكة المجتمعية للمدرسة:

وتضمن هذا المبحث المحاور الآتية:

[1] أهمية الشراكة المجتمعية للمدرسة:

تحقق الشراكة المجتمعية عديداً من الفوائد للفئات الآتية:

أ- بالنسبة للطلبة:

حيث تساهم الشراكة في الارتقاء بمستواهم العلمي الأكاديمي، وأداء واجباتهم المنزلية باهتمام، وتحسين نسبة حضورهم إلى المدرسة وتخفيض معدلات غيابهم أو تسربهم أو انقطاعهم عن الدراسة لفترات طويلة، وتحسين اتجاهاتهم وسلوكياتهم، وتزويدهم بالمهارات الاجتماعية التي تساعدهم على التكيف والاندماج في المجتمع.

(Fagan et al., 2009, 387–388 ; Smith et al., 2011, 72-73)

ب- بالنسبة للمدرسة:

حدد فيليا (Velea,2012, 378) عدة فوائد تعود على المدرسة من الشراكة مثل: استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات التي تجعل التعلم مدى الحياة إستراتيجية أساسية في التعلم، وتحسين جودة التعليم والتدريب، وتأصيل المساواة والتماسك والمواطنة الفعالة؛ وتدعيم الإبداع والابتكار وريادة الأعمال، وتوفير كافة الموارد المادية والبشرية التي تحتاجها المدرسة وتمكينها من حل مشكلاتها.

ج- بالنسبة للسلطات التعليمية:

تحقق الشراكة للسلطات التعليمية الاستفادة من أفكار وخبرات قطاع عريض من المشاركين تساهم في تحسين إستراتيجية مشاركة الآباء والمجتمع، والحصول على معلومات حول كيفية عمل سياساتها وتوفير التعليم في الممارسة، والقدرة على مناقشة الخطط والأفكار لتطوير التعليم مع الآباء والمجتمع، والتعرف على آراء الأسر في الخدمات التعليمية المقدمة للمدارس، ومعرفة وجهات نظر المجتمع في السياسات التعليمية القائمة. (Scottish Executive, Education Department, 2006 5-6)

د- بالنسبة للسلطات التعليمية:

تمكن الشراكة السلطات التعليمية من فهم طبيعة التعلم في المنزل مثل: معرفة احتياجاتهم الأساسية، والإعداد والتجهيز للمدرسة ودعم التعلم المدرسي ، والمشاركة بفعالية في الواجبات المنزلية، أو القيام بدور المعلم المساعد من خلال العمل التطوعي في الفصول الدراسية، والمشاركة في صنع القرارات المدرسية والتي تعتبر أعلى مستويات الشراكة (De Carvalho,2001, 2).

هـ- بالنسبة للمجتمع:

تساهم الشراكة في زيادة وصول المجتمع إلى الموارد والمرافق المدرسية، واعتزاز وفخر المجتمع بمدارسه وعائلاته وطلبته، وتحسين وتطوير البيئة المحيطة بالمدرسة، وتلبية احتياجات المجتمع وتطلعاته في تربية أبنائه (Wandersman, 2002, 6). كما تساعد رجال الأعمال على تعزيز مهارات موظفي المستقبل، وتحسين تعليم وتعلم أبنائهم، وتحسين تعليم أبناء العاملين لديهم، وتنمية قيم المواطنة، وتوفير الدعم المادي للمدارس لتنفيذ برامجها ومشروعاتها، وتحفيز المتفوقين

والمبدعين من الطلبة والمعلمين وغيرهم من هيئة العاملين، والمشاركة الفعالة في عمليات التحسين والتطوير المدرسي (Hoff,2002, 69-71).

[2] اتجاهات الشراكة المجتمعية للمدرسة:

أشار الوكيل (2012، 59- 62) إلى عدة اتجاهات للشراكة المجتمعية للمدرسة هي:

أ- الاتجاه الوقائي:

ويتمثل هذا الاتجاه في أن كل مجتمع يتميز بأنماط سلوكية وقيم معينة، وتتشكل من خلالها قدرة أفراد المجتمع على ديناميكية العمل الاجتماعي، الذي يجعلهم دائماً في حالة تأهب للقضاء على أية مشكلة قبل أن تقع، ومن ثم يصبح هؤلاء الأفراد سداً منيعاً ضد المشكلات مع المحافظة على تحقيق التقدم المستهدف في تنمية المجتمعات.

ب- الاتجاه العلاجي:

ويقوم هذا الاتجاه على معالجة المشكلات القائمة في المجتمع لا سيما تلك التي تعاني منها المدارس والمؤسسات التربوية، كما يعمل على تجنب آثار تلك المشكلات والتي تمتد لكل أفراد المجتمع.

ج- الاتجاه التربوي:

ويقوم هذا الاتجاه على أن المؤسسات التعليمية والتربوية تقوم بإكساب الفرد النسق القيمي الذي يساعده على توظيف موارده ومهاراته ومعلوماته، وهذا لدفع عجلة التقدم في المجتمع، والإسهام في حل مشكلاته.

د- الاتجاه التنموي:

ويقوم هذا الاتجاه على تقوية العلاقات داخل المجتمعات ومساعدة الهيئات الحكومية والأهلية والعامة في المجتمع في عمليات التخطيط والتنسيق، وإذكاء الوعي الاجتماعي والاقتصادي والقومي بين أفراد المجتمع وتشجيع إيجابية المواطنين عن طريق تدعيم الخدمات التي يقدمها المواطنون للمجتمع.

[3] مبادئ الشراكة المجتمعية للمدرسة:

وضعت وزارة التربية والتوظيف وعلاقات العمل في استراليا (Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2011A, 7) عدة مبادئ تقوم عليها الشراكة المجتمعية الناجحة للمدرسة تتمثل في الآتي:

- جميع الأسر والشركاء يريدون الأفضل لأبنائهم.
- جميع الأطفال لهم الحق الكامل في الحصول على فرص متنوعة لتحقيق كافة آمالهم وتطلعاتهم وإمكاناتهم وقدراتهم.
- الأسرة هي المعلم لأول للأطفال وتستمر في تقديم الدعم المستمر لتعليمهم.

- بناء بيئة تعليمية ثرية وداعمة للتعلم.
- الاحترام المتبادل بين الأسر والمدارس.
- احترام وتقدير الأسرة لجهود المعلمين في تعليم أبنائهم.
- يوفر الشركاء كافة الموارد اللازمة لبناء الشراكات الفعالة.
- تستند الشراكة على المسئولية المتبادلة والاحترام والثقة.
- وجود قيادات فعالة قادرة على بناء الشراكات والحفاظ عليها وتطويرها وتجديدها.
- الشراكة تحسن دافعية وتعلم الطالب.
- تعزز الشراكة الروابط والعلاقات بين الشركاء.
- تتيح الشراكة مشاركة كافة جميع المنظمات التي تدعم الأسر والمدرسة.

[4] أسس الشراكة المجتمعية للمدرسة:

حدد براي (Bray, 2001, 6) مجموعة من الأسس والمُرتكزات تعتمد عليها الشراكة المجتمعية الناجحة للمدرسة وتتمثل في الآتي:

أ- التجارب والخبرات المشتركة: Shared experiences and expertise

كل شريك يستطيع أن يأتي بمعارفه ومهاراته اللازمة لأداء مهامه وأدواره.

ب- الدعم المتبادل: Mutual support

عندما تكون الظروف صعبة توفر الشراكة الدعم المتبادل للاستمرار في الجهود الرامية إلى تحقيق الأهداف.

ج- تقسيم العمل: Division of labour

حيث يتم توزيع العمل بين كافة الشركاء، فالتعاون يمكن أن يسمح للشركاء بالتركيز على المهام التي يقومون بها بصورة أفضل.

د- زيادة الموارد: Increased resources

عندما يجلب كل شريك الموارد إلى المنتدى العام يتم حدوث زيادة في إجمالي الموارد وممكن أن تكون هذه الموارد مادية وبشرية ومالية.

هـ- زيادة الشعور بالملكية: Increased sense of ownership

عندما يعمل الناس معا في مهمة ما فهم أكثر عرضة للشعور والإحساس بالملكية من أي شخص آخر.

و- التناول الواسع: Extended reach

مختلف الشركاء يمكن أن يكون لهم أصوات في أماكن أخرى ومن ثم يصبح من الممكن توسيع نطاق المبادرات.

ز- زيادة الفعالية: Increased effectiveness

عندما يعمل الشركاء معاً فإنهم يجلبون كل وجهات نظرهم الخاصة، ويمكن أن تساعد بعضها البعض لتحديد العقبات التي تعترض التنفيذ الفعال للبرامج وطرائق التغلب عليها.

ح- الرقابة والتقويم: Mentoring and Evaluation

عندما يكون لدى الشركاء علاقات مع كافة قطاعات المجتمع، فإنها يمكن أن تكمل جهود كل منهم في تقويم أثر البرامج، وهذه المعلومات يمكن استخدامها لإجراء التعديلات اللازمة وتحسين النتائج.

[5] سمات الشراكة المجتمعية للمدرسة:

حددت بيتروفيتش (Petrović, 2016, 2-3) عدة سمات للشراكة المجتمعية للمدرسة تمثل في الآتي:

- العلاقات بين الشركاء تعاونية ومترابطة ومتوازنة.
- تقاسم المسؤوليات في تعليم الأطفال وتنشئتهم اجتماعياً.
- الحفاظ باستمرار على العلاقات الإيجابية.
- الخدمات تتسم بالمرونة وتلبي الاحتياجات واستباقية مبادأة.
- الاختلافات في وجهات النظر مصادر قوة.
- الالتزام نحو الكفاءات والقدرات الثقافية.
- التركيز على النتائج وتحقيق الهدف.

[6] مؤسسات الشراكة المجتمعية للمدرسة:

أشار اديلمان وتايلور (Adelman and Taylor,2008, 32- 33) إلى وجود مجموعة من المؤسسات يمكن أن تحقق الشراكة المجتمعية المُتميزة للمدرسة تتمثل في الآتي:

أ- الأفراد والهيئات الحكومية (المحافظات- المديريات) مثل: مديرية الصحة، والصحة العقلية، وكالات الأسرة والطفولة، والخدمة الاجتماعية العامة، والمجلس المحلي للتعليم، ومكاتب الشرطة، والدفاع المدني، ومجلس تخطيط المناطق والحدائق العامة والترفيه، والمكتبات والمحاكم والإسكان.

ب- أفراد وهيئات (الإدارات – الوحدات المحلية) مثل: المتنزهات الترفيهية، والمكتبات، والشرطة، والدفاع المدني، والمحاكم، ووحدات الخدمة المدنية.

ج- مؤسسات الصحة النفسية والاجتماعية مثل:المستشفيات والعيادات ومراكز التوجيه والإرشاد، وتنظيمات الأسرة، ومراكز عون الضحايا، ومراكز دعم الأزمات، مراكز دعم الأسرة، وخطوط المساعدة، والخطوط الساخنة، مراكز الوساطة وحل النزاع، مراكز الملاجئ، والممارسون في القطاع الخاص.

د- مؤسسات التعليم العالي مثل: كليات المجتمع، والجامعات الحكومية، والجامعات الخاصة، والكليات المهنية، والكليات التي تنتمي إلى هذه الجامعات مثل: الحقوق والتربية والطب.

هـ- وكالات الخدمة مثل: وحدات تأمين الطرق، ومخازن المواد الغذائية والملابس، ونقابة الممرضين، وجمعية السرطان، والجمعيات الخيرية، والصليب الأحمر، والوكالات التطوعية، وجمعيات المساعدة القانونية.

ز- نوادي الخدمات والمنظمات الخيرية مثل: النوادي الرجالية والنسائية، وروابط الناخبين، وجمعيات المتقاعدين.

ح- وكالات ومجموعات الشباب مثل: نوادي البنين والبنات، جمعيات الشبان والشابات، وجماعات الكشافة.

ط- مجموعات الصحة والرياضة واللياقة البدنية في الهواء الطلق مثل:الفرق الرياضية والاتحادات الرياضية ، والجمنازيوم المحلي.

ي- المنظمات المرتكزة على المجتمع مثل: الحي وجمعيات مالكي المنازل، وجمعيات الإسكان، وجماعات التنمية، والجمعيات المدنية.

ك- المؤسسات الدينية مثل: دور العبادة ورجال الدين، والجمعيات الدينية.

ل- جماعات المساعدة القانونية مثل: المحامي العام وكليات الحقوق.

م- جمعيات الاهتمام بالتنوع السكاني.

ن- جمعيات المصالح الخاصة مثل : علماء المستقبل، والمهندسون، والحيوانات الأليفة.

س- المؤسسات الثقافية والفنية مثل: المتاحف والمعارض الفنية، وحديقة الحيوان، والمسارح، واستوديوهات التليفزيون والسينما والإذاعة، والمكتبات العامة، والنوادي الأدبية، والفرق الموسيقية.

ع- اتحادات رجال الأعمال مثل: روابط الأعمال التجارية، وغرفة التجارة والمتاجر المحلية والمطاعم والبنوك، وروابط السائقين، ونقابات الموظفين.

ف- وسائل الإعلام مثل: الصحف والراديو والتليفزيون والإنترنت.

خ- أفراد الأسرة والسكان المحليين وكبار جماعات المواطنين.

[7] متطلبات نجاح الشراكة المجتمعية للمدرسة:

وضعت وزارة التربية والتوظيف وعلاقات العمل في استراليا (Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2011B, 18) عدة متطلبات لنجاح الشراكة المجتمعية للمدرسة تتمثل في الآتي:

- التزام القيادة بإشراك الأسرة والمجتمع في تعلم الطلاب.
- وجود علاقات بناءة ومحترمة بين المدارس والأسر والمجتمعات المحلية.

- وجود ثقافة مدرسية داعمة ومحفزة وذات اتصالات مفتوحة مع الأسر والمجتمع.
- وجود فريق خاص بالمشاركة المجتمعية يضم كافة المهتمين بالعملية التعليمية، ومسئول عن تخطيط وتنظيم وتنفيذ وتقييم أنشطة المشاركة الأسرية والمجتمعية.
- تنص السياسات والإجراءات المدرسية صراحة وبوضوح على إدماج مبادئ وأبعاد الشراكات الفعالة.
- وجود موارد مادية وبشرية مخصصة لتنفيذ برامج وأنشطة شراكة الأسرة والمجتمع.
- وجود شبكات دعم تمكن المجتمعات المدرسية من تبادل الأفكار والقضايا وأفضل والممارسات.
- وجود تنمية مهنية مستمرة لقادة المدارس والمعلمين حول الوعي الثقافي والتواصل مع الأسر والمجتمعات المحلية.
- بناء مهارات الأسر لتنمية قدراتها على دعم تعليم وتعلم الأبناء في الأسرة والمنزل.

[8] مراحل الشراكة المجتمعية للمدرسة:

حدد اديلمان وتايلور (Adelman and Taylor, 2008, 9) سبعة مراحل للشراكة المجتمعية للمدرسة تتمثل في الآتي:

أ- اعتماد رؤية شاملة للشراكة: وتقوم القيادة التشاركية ببناء هدف محدد للشراكة وهو مساعدة المدرسة والأسرة والمجتمع لتطوير سلسلة متصلة شاملة ومتكاملة ومتعددة الجوانب، من التدخلات بحيث لا يتم ترك أي طفل يرجع للوراء.

ب- **كتابة موجز لتوضيح الرؤية:** ويتم في هذه المرحلة بناء وتشكيل فريق لإعداد ملخص تنفيذي يتضمن مجموعة من مجالات الشراكة، ووضع أطر ونهج شامل ومتكامل تنطلق منه الشراكة.

ج- تشكيل لجنة توجيهية لنقل المبادرة إلى الأمام: وذلك للحفاظ على الرؤية و حتى لا تضيع في زخم المبادرة ، وتحديد مهام محددة لدفع العمل إلى المستقبل.

د- ترجمة الرؤية إلى سياسة: وذلك من خلال إعداد حملة موجهة إلى المدرسة والأسرة والسلطات المحلية والمركزية والمجتمع تركز على وضع إطار للسياسات من أجل وضع نهج شامل ومتعدد الأوجه ومتكامل للشراكة، وضمان أن مثل هذه السياسة لديها ما يكفي من مستوى عال من الأولوية لإنهاء الحالة المهمشة لمثل هذه الجهود في المدارس والمجتمعات المحلية.

هـ- وضع خطة إستراتيجية لمدة خمس سنوات: تشكل اللجنة التوجيهية مجموعة عمل تتولى مسئولية وضع إطار شامل ومتعدد الأوجه ومتكامل للشراكة، وتحديد الخطوات التي ينبغي اتخاذها للتنفيذ لإنجاز التغييرات، وتغطي الخطة موضوعات متنوعة وضع إجراءات بشأن السياسات والموارد والممارسات والخبرات، وعوامل تسهيل التغيير، وإعادة تصميم البنية التحتية، وتعزيز آلياتها، ووضع خرائط للموارد وتحليلها وإعادة توزيعها، وبناء القدرات والمعايير، والتقويم وتحسين الجودة والمساءلة.

و- توزيع اللجنة التوجيهية مسودة الخطة(النسخة الأولية): وذلك للحصول على التعديلات المقترحة من جميع الشركاء كجزء من عملية بناء توافق الآراء استعداداً للمضي قدماً في تنفيذهامع الأخذ بالاقتراحات التي يجمع عليها الشركاء.

ز- تحريك الخطة الإستراتيجية للتنفيذ: وذلك بعد إقرار الشركاء وموافقتهم على كافة بنود الخطة، وتقوم اللجنة التوجيهية نيابة عن الشركاء بتنفيذ الخطة وإبرام العقود والاتفاقات بين جميع أطراف الشراكة، وتقوم اللجنة التوجيهية بتشكيل مجموعات عمل للتنفيذ والمتابعة والتقويم والتطوير لكافة جوانب خطة الشراكة المجتمعية.

المبحث الثاني: نماذج بعض الدول في مجال الشراكة المجتمعية للمدرسة:

وتضمن هذا المبحث نماذج الدول الآتية:

أولاً: الولايات المتحدة الأمريكية، وتضمنت نموذجين هما:

****النموذج الأول: الشبكة القومية للمشاركة المدرسية:**

أشارت كريستنسن وشريدان (Christenson and Sheridan, 2001, 22)، وساليناس وزملاؤه، (Salinas and Others, 2001, 22) إلى أن الشبكة القومية للمشاركة المدرسية National Network of Partnership Schools الموجودة في جامعة جونز هوبكنز Johns Hopkins University قامت بوضع ستة معايير للمشاركة الفعالة بين المدرسة وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، وهذه المعايير هي:

[1] الوالدية: Parenting

أي مساعدة جميع الأسر لبناء بيئات منزلية داعمة ومحفزة وباعثة على تعليم و تعلم الطلبة.

[2] الاتصالات: Communications

أي بناء شبكة من الاتصالات المتبادلة بين البيت والمدرسة عن برامج المدرسة ومستويات تقدم الطلبة.

[3] التطوع: Volunteering

أي أن المدرسة تُجند وتُنظم مساعدات ودعم أولياء الأمور.

[4] التعلم في المنزل: Learning at Home

أي أن المدرسة تقوم بتزويد الأسر بالمعلومات والأفكار عن كيفية مساعدة التلاميذ في الواجبات المنزلية وأنشطة المناهج الدراسية، واتخاذ القرارات والتخطيط.

[5] صناعة القرارات: Decisions making

أي يُشارك أولياء الأمور بفعالية في صنع واتخاذ القرارات المدرسية.

[6] التعاون مع المجتمع: Collaborating with Community

أي تُحدد المدرسة الموارد والخدمات المتكاملة من الأسر والمجتمع لدعم برامجها، وتطوير تعلم الطلبة.

****النموذج الثاني: جمعية أولياء الأمور والمعلمين:**

قامت جمعية أولياء الأمور والمعلمين (Parents-Teachers Association, 2009, 6) بوضع ستة معايير للشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وهذه المعايير هي:

[1] الترحيب بجميع الأسر في المُجتمع المدرسي:

Welcoming All Families into the School Community

حيث إن الأسر تشارك بفعالية في الحياة المدرسية، وتشعر بالاهتمام والتقدير والاحترام من العاملين بالمدرسة، ولديها علم ومعرفة بما يتعلمه أو يقوم به الطلبة داخل قاعات الدروس.

[2] التواصل الفعَّال بين المدرسة والأسرة: Communicating Effectively

حيث إن الأسر والعاملين في المدرسة يتواصلون بصورة دورية في اتجاهين متبادلين حول تعلم الطلبة.

[3] تدعيم نجاح الطلبة: Supporting Students' Success

حيث تتعاون الأسر والعاملون في المدرسة بشكل مستمر لدعم تعلم الطلبة وتنميتهم صحياً في المنزل والمدرسة، وتتاح لهم فرص منتظمة ومتنوعة لتعزيز معارفهم ومهاراتهم لتحقيق ذلك بفعالية.

[4] التحدث من أجل جميع الأطفال: Speaking Up for Every Child

حيث تتم تمكين جميع الأسر من الدفاع عن حقوق أطفالهم، لضمان التعامل معهم بعدالة ومساواة وحصولهم على فرص تعلم تدعم نجاحهم.

[5] المشاركة في السلطة: Sharing Power

حيث يتم المشاركة الفعالة بين الأسر والعاملين في المدرسة على قدم المساواة في القرارات التي تؤثر على الأطفال وأسرهم، وإخبارهم بالسياسات والبرامج والممارسات المدرسية.

[6] التعاون مع المجتمع المحلي: Collaborating with Community

حيث تتعاون الأسر والعاملين في المدرسة مع أعضاء المجتمع المحلي لتحقيق الترابط بين الطلبة والأسر وهيئة العاملين لتدعيم الفرص التعليمية والخدمات المجتمعية والمشاركة المدنية.

ثانياً: إنجلترا:

أشارت ماكباث وزملاؤه (Macbeath and Others, 1995, 122-123) إلى أن الاتحاد القومي للمعلمين National Union of Teachers الموجود في إستراتكليد Strathclyde قام بوضع خمسة معايير للمشاركة المجتمعية المدرسية، وهذه المعايير هي:

[1] يقوم أولياء الأمور والمجتمع بدور نشطٍ في تعليم الطلبة:

وذلك من خلال دعم التعليم المنزلي والواجبات المنزلية وتنفيذ بعض أنشطة المناهج الدراسة.

[2] لدى أولياء الأمور ثقة بأن مشاكل الطلبة سوف تحل عن طريق التغذية الراجعة:

وذلك من خلال مُشاركة أولياء الأمور في رسم السياسات المدرسية، وإتاحة الفرص لهم للاطلاع على سجلات الأداء الخاصة بتعليم أبنائهم، ومُشاركتهم في تقويم الأداء المدرسي.

[3] احترام المدرسة للخلفيات اللغوية والثقافية والاجتماعية للطلبة:

وذلك من خلال العدالة في المعاملة بين الطلبة واحترام شخصياتهم، وتوفير فرص تعليمية تراعي تنوعهم الثقافي، وشعور أولياء الأمور بالترحاب داخل المدرسة.

[4] تتسم اجتماعات أولياء الأمور والمعلمين بأنها مفيدة ومثمرة وإيجابية:

وذلك من خلال التخطيط الجيد للاجتماعات، ومعرفة أولياء الأمور أهداف جداول أعمالها، وشعورهم باحترام آرائهم فيها، وتركيزها على المشكلات التعليمية التي يعانى منها الطلبة وسبل حلها.

[5] الالتزام بقواعد وإجراءات المدرسة التي تدعم مشاركة أولياء الأمور في مراقبة تقدم الطلبة:

وذلك من خلال وجود قواعد ومواثيق بالمدرسة تتيح قيام أولياء الأمور بالاطلاع على مستوى إنجاز أبنائهم، وإتاحة الفرص الرسمية وغير الرسمية للآباء للمساهمة في تقويم أداء أبنائهم.

ثالثاً: إسكتلندا:

قام قسم التفتيش التابع لوزارة التعليم في إسكتلندا (Her Majesty's Inspectorate of Education in Scotland, 2001,55) بوضع ستة معايير للشراكة بين المدرسة والمجتمع هي:

[1] تشجيع أولياء الأمور على المشاركة في تعليم أبنائهم وفي أنشطة الحياة المدرسية:

وذلك من خلال مُشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في صُنع واتخاذ القرارات، وفي أنشطة تعليم وتعلم الطلبة مثل: الواجبات المنزلية، وأنشطة قاعات الدروس، وزيارات المدرسة الخارجية.

[2] الاتصال مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى:

وذلك من خلال استخدام طرائق فعالة ومتنوعة للاتصال بأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، ومُراعاة المدرسة الفروق اللغوية بين المجموعات المجتمعية عند الاتصال بهم.

[3] تزويد أولياء الأمور والمجتمع المحلى بالمعلومات الشاملة عن مختلف ميادين العمل المدرسى:

وذلك من خلال قيام المدرسة بتقديم معلومات للآباء والمجتمع المحلى في كافة ميادين العمل مثل: أهداف المدرسة، والتنظيم المدرسي وفرقه ولجانه، والتطوير المستقبلي، ومستويات إنجاز الطلبة.

[4] تدعيم العلاقات بين المدرسة والمجالس التعليمية المحلية:

وذلك من خلال أن تُشجع المدرسة أعضاء المجالس التعليمية المحلية على المشاركة في الأنشطة التعليمية داخل المدرسة لكي يكونوا على علمٍ ودراية كاملين بمستوى التعليم داخل المدرسة.

[5] دور المدرسة في تنمية المجتمع المحلى:

وذلك من خلال مشاركة المدرسة في الأحداث الجارية في المجتمع من مناسبات واحتفالات، ومُشاركة المدرسة في مشروعات تنمية البيئة المحلية.

[6] تسجيل نتائج الطلبة:

وذلك من خلال تزويد المدرسة أولياء الأمور بتقارير دورية عن إنجاز أبنائهم، وتشجيعهم على الاطلاع على هذه التقارير والرد عليها.

رابعاً: نيوزيلندا:

أشارت وزارة التربية والتعليم بنيوزيلندا (Ministry of Education in New Zealand 2006,5) و جرونسكي وفرايزر (Gorinski and Fraser ,2006,27-29) إلى أن قسم البحوث التابع لوزارة التعليم قام بوضع ستة معايير للشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلى، وهذه المعايير هي:

[1] وجود ارتباط نَشِط بين المدرسة والأسر والمجتمع المحلي يُلبى ويستجيب لحاجات الطلبة:

وذلك من خلال وجود اتصالات فعالة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع، ودعم ومساندة المجتمع للمشروعات والبرامج المدرسية.

[2] عقد ورش عمل دورية بين المدرسة والأسر والمجتمع:

وذلك من خلال توفير المدرسة ورش عمل للآباء لتعلم مهارات ومعارف جديدة تمكنهم من المشاركة النشطة في تعليم وتعلم أبنائهم والمشاركة في تقويم أدائهم.

[3] تصميم وتنفيذ برامج التنور التي تساعد أولياء الأمور على الارتقاء بتعليم وتعلم أبنائهم:

وذلك من خلال تصميم وتنفيذ المدرسة برامج تربوية خاصة تساعد أولياء الأمور على تعليم وتعلم أبنائهم مثل اقرأ لطفلك، والقراءة عملية تشاركية.

[4] وجود تعاون بناء بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع في تناول القضايا والمشكلات التعليمية:

وذلك من خلال مُشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى في عمليات صُنع واتخاذ القرارات المدرسية، ومُشاركة أولياء الأمور والمجتمع في مجالس الأمناء وأولياء الأمور وغيرها من التنظيمات المدرسية.

[5] إخبار أولياء الأمور بصورة منتظمة عن مستوى تقدم أبنائهم وتحصيلهم العلمي:

وذلك من خلال قيام المدرسة بتزويد أولياء الأمور بتقارير دورية عن مستوى تقدم أبنائهم تعتمد على معايير واضحة ومحددة، وتتضمن معلومات متنوعة حول المعارف والمهارات والقيم.

[6] الدعم المتبادل بين المدرسة والأسر والمجتمع في تعليم وتعلم الطلبة:

وذلك من خلال وجود جدول منظم للأنشطة والبرامج مثل معارض العلوم، والمشروعات الصغيرة، وتوظيف أنشطة عطلة نهاية الأسبوع في تنمية مهارات الطلبة في تعلم المهن المختلفة.

خامساً: استراليا، وتضمنت نموذجين هما:

النموذج الأول؛ ولاية تسمانيا:

قام قسم التعليم في ولاية تسمانيا (Department of Education; Tasmania 2006,22) الأسترالية بوضع خمسة معايير للمشاركة بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي، وهذه المعايير هي:

[1] جمعيات المدرسة: School Associations

حيث إن كل مدرسة لديها جمعية مدرسية تضم كافة المهتمين والمشاركين في العملية التعليمية، ويُشارك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي بفعالية في الجمعية من خلال فرق عمل متنوعة.

[2] مجموعات أولياء الأمور: Parent groups

تُقيم المدرسة منتديات أولياء الأمور ومجموعة أصدقاء المدرسة، وتُساهم هذه المنتديات في رسم سياسة المدرسة وخططها، وتُدعم الروابط بين المدرسة والمدارس الأخرى والمستويات الإدارية العليا.

[3] الحقوق: Rights

يشعر أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي بالترحاب في المدرسة، وتُتيح لهم التعبير بحرية عن آرائهم، وتتلقي وجهات نظرهم في عمليات التغيير، وتُشركهم في صنع واتخاذ القرارات.

[4] الواجبات والمسئوليات: Responsibilities

يُولي أولياء الأمور وأعضاء المجتمع اهتماماً كبيراً بتعليم الطلبة، ويُشاركون في التغلب على المشكلات التي تواجههم مثل المشكلات التعليمية والسلوكية والصحية للطلبة.

[5] الاتصال والمشاركة: Communication and Participation

تُقدم المدرسة للآباء تقارير دورية منتظمة عن مستوى إنجاز وتحصيل الطلبة، وإرسال نشرة المدرسة إلى أولياء الأمور والمهتمين من المجتمع المحلي، ووجود موقع للمدرسة على شبكة الانترنت.

النموذج الثاني: وزارة التربية والعلوم والتدريب:

قامت وزارة التربية والعلوم والتدريب (Department of Education, Science and Training in Australia, 2009, 5-8) في استراليا بوضع سبعة معايير للشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وهذه المعايير هي:

[1] التواصل: Communicating

وذلك من خلال وجود تبادل مزدوج في التواصل بين المدرسة والأسرة، وتشعر الأسرة بالترحاب والتقدير من قبل هيئة العاملين بالمدرسة، ومراعاة المدرسة الخلفية الثقافية واللغوية للأسرة.

[2] ربط تعلم البيت والمدرسة: Connecting Learning at Home and at School

وذلك من خلال تعاون المعلمين وأولياء الأمور في وضع توقعات عالية لنجاح الأطفال، وتعاون الأسر والمدرسة في بناء مناخ إيجابي يشجع الأطفال على التعلم، وتقدير معارفهم ومهاراتهم الواردة من المنزل.

[3] بناء المجتمع والهوية: Building Community and Identity

وذلك من خلال الأنشطة التي تحسن جودة الحياة في المجتمع، واحترام الثقافة والعادات والتقاليد والقيم والعلاقات في المجتمع، وتنمية الولاء والانتماء في نفوس الطلبة تجاه المجتمع.

[4] الاعتراف بدور الأسرة: Recognizing the Role of the Family

وذلك من خلال تقديم إستراتيجيات تمكن الأسرة من تشجع الأطفال على التعلم، وفهمها لأهداف المدرسة ومناهجها، وضمان فهم المدرسة أولويات الأسرة وأولياء الأمور والمجتمع في تعليم الأطفال.

[5] صنع القرار الاستشاري: Consultative Decision-Making

وذلك من خلال مشاركة أولياء الأمور والمجتمع في كافة عمليات صُنع واتخاذ القرارات المدرسية التي تتعلق بتعليم أبنائهم، وأن آرائهم ووجهات نظرهم ذات قيمة وتكون محل احترام وتقدير.

[6] تعاون ما بعد المدرسة: Collaborating Beyond The School

وذلك من خلال قيام المجتمع المحلي المُحيط بالمدرسة بما يتضمنه من رجال أعمال ومؤسسات ووكالات بتقديم كافة الخدمات التي تقوي وتدعم المدرسة والطلبة والأسرة.

[7] المشاركة: Participating

وذلك من خلال الاستثمار الأمثل لوقت الأسر وطاقاتها وخبراتها في دعم برامج التعلم المدرسية مثل العمل مع الطلبة في أنشطة التعلم داخل الصف الدراسي وخارج المدرسة.

سادساً: كندا، وتضمنت نموذجين هما:

النموذج الأول: ولاية مانيتوبا

أشارت مارتين وزملاؤها (Martin and Others, 2005, 29) إلى أن وزارة التربية والمواطنة والشباب بولاية مانيتوبا الكندية قامت بوضع ستة معايير للشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وهذه المعايير هي:

[1] الدعم: Support

وذلك من خلال مساعدة المدرسة للأسرة في توفير بيئة منزلية آمنة لرعاية وتربية الأطفال، وتوفير تعليم مُتمركز على الأسرة.

[2] الاتصالات المفتوحة: Open Communication

وذلك من خلال قيام الأسر بالتعاون مع المعلمين في مناقشة قضايا الطلبة، وحضور المُناسبات، ومؤتمرات أولياء الأمور والمعلمين، وقراءتهم للنشرات المدرسية، واستجاباتهم للدراسات المسحية.

[3] التعلم في المنزل والمجتمع: Home and Community Learning

وذلك من خلال قيام الأسر بتشجيع تعلم الطلبة في المنزل والمجتمع، والقراءة للطلبة، ودعم الواجبات المنزلية، والمشاركة في برامج التنور الأُسري.

[4] العمل التطوعي وتقديم المشورة: Volunteering and Advising

وذلك من خلال حضور الأسر المناسبات المدرسية، والمشاركة في العمل التطوعي في الفصول الدراسية والرحلات الميدانية، والمشاركة في أنشطة الأندية المدرسية، وتنسيق النشرات الإخبارية للمدرسة.

[5] بناء الشراكات: Building Partnerships

وذلك من خلال بناء شراكات قوية ومُتعددة مع رجال الأعمال والمانحين، والاستفادة من الدعم المُقدم من خلالهم في مجالات المباني والتجهيزات المدرسية وصيانتها.

[6] إضافة صفة رسمية على المجالس: Formalized Councils

وذلك من خلال مشاركة الأسر والمجتمع المحلي في صُنع واتخاذ القرارات، والمشاركة في كافة أنشطة العمل الجماعي في المدرسة مثل فريق التخطيط، واللجان والمجالس المختلفة.

النموذج الثاني: ولاية أونتاريو

قامت وزارة التربية والتعليم (Ontario Ministry of Education, 2010, 17-22) بولاية أونتاريو بكندا بوضع أربعة معايير للشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع ، وهذه المعايير هي:

[1] المناخ المدرسي: School Climate

وذلك من خلال وجود مناخ مدرسي إيجابي مرحب بمشاركة أولياء الأمور، ويقدر ويحترم تطلعاتهم وآمالهم ويستمع بفعالية إلى آرائهم.

[2] القضاء على الحواجز والمعوقات: Eliminating Barriers

وذلك من خلال قيام المدرسة بإزالة كافة الحواجز والمعوقات التي تحول دون المشاركة الفعالة من قبل أولياء الأمور والمجتمع في تحسين مستويات إنجاز الطلبة في العملية التعليمية.

[3] الدعم للآباء: Support for Parents

وذلك من خلال قيام المدرسة بتزويد أولياء الأمور بالمعارف والمهارات والأدوات التي يحتاجونها لدعم تعلم الطلبة في المدرسة والمنزل.

[4] التواصل الخارجي مع أولياء الأمور: Parents Outreach

وذلك من خلال قيام المدرسة بدعم أساليب التواصل مع أولياء الأمور من خلال ورش العمل والعروض والأدوات والموارد وتبادل المعلومات لدعم تعلم الطلبة في المنزل ومشاركة أولياء الأمور في المدرسة.

سابعاً: اتحاد مؤسسات التطوير والبحث التربوي الأوروبي:

أشار سكراتس (Schratz, 2000, 15) إلى أن اتحاد مؤسسات التطوير والبحث التربوي في أوروبا قام بوضع ثلاثة معايير للشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلى وهذه المستويات هي:

[1] يشارك أولياء الأمور بفعالية في تعليم أبنائهم:

حيث تُقدم المدرسة معلومات منظمة ومستمرة للآباء حول المناهج الدراسية، ومستوى التقدم في إنجاز أبنائهم، وتعليم الطلبة الفعال في المنزل، وذلك بلغة سهلة واضحة تُراعي تنوع واختلاف ثقافاتهم.

[2] يقوم أولياء الأمور بدور حيوي في الحياة المدرسية:

حيث يتم تمثيل أولياء الأمور بصورة رسمية في فرق ولجان العمل المدرسية، وتُشرك المدرسة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في مختلف الأنشطة المدرسية.

[3] بناء علاقات فعالة مع الوكالات الخارجية والمؤسسات والهيئات المحلية:

وذلك من خلال وجود علاقات هادفة للمدرسة مع رجال الأعمال المحليين وأصحاب المهن المختلفة وخبراء العمل، وحصول المدرسة على خدمات اجتماعية وصحية وثقافية من المجتمع المحلي.

ثامناً: جمهورية مصر العربية، وتضمنت نموذجين هما:

النموذج الأول: وزارة التربية والتعليم:

قامت وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية (2003، 138-151) بوضع مجموعة من معايير الشراكة المجتمعية في التعليم، وتتحدد هذه المعايير في المجالات الآتية:

****المجال الأول؛ المشاركة مع الأسر:**

وتضمن هذا المجال المعايير الآتية:

[1] مشاركة أولياء الأمور في صنع القرار التربوي وإسهامهم بشكل فعّال في رسم رؤية المدرسة المستقبلية وتنفيذ برامجها المختلفة.

[2] تيسير سبل اتصال أولياء الأمور وأفراد المجتمع بالعاملين بالمدرسة.

[3] الإعلام الكافي لأولياء الأمور بالعمليات التربوية والتعليمية التي تتم داخل المدرسة.

[4] تعبير أولياء الأمور عن آرائهم في الخدمات التعليمية المقدمة لأبنائهم.

[5] تحسين المشاركة المجتمعية لأداء التلاميذ سواءً في مجال الإنجاز الأكاديمي أو الانضباط السلوكي.

****المجال الثاني؛ خدمة المجتمع:**

وتضمن هذا المجال المعايير الآتية:

[1] دراسة احتياجات المجتمع من قبل المدرسة ووضع خطط المشاركة المجتمعية بناءً على ذلك وتقويمها.

[2] استخدام مباني وموارد المدرسة في تقديم خدمات وأنشطة اجتماعية.

[3] مشاركة المدرسة في تنفيذ برامج ومشروعات اجتماعية في المجتمع المحلي.

****المجال الثالث؛ تعبئة موارد المجتمع المحلي:**

وتضمن هذا المجال المعيارين الآتيين:

[1] استخدام المدرسة للموارد المتاحة في المجتمع لتنفيذ برامجها التربوية.

[2] تقديم المجتمع المحلي والشركات ورجال الأعمال للدعم المادي للمؤسسات التعليمية والمدارس.

****المجال الرابع؛ العمل التطوعي:**

وتضمن هذا المجال المعايير الآتية:

[1] تنفيذ برامج ترويج العمل التطوعي داخل وخارج المدرسة.

[2] وجود برامج لتأهيل المتطوعين للمشاركة في مشروعات المدرسة.

[3] توافر آليات لتنظيم أولياء الأمور وغيرهم من المواطنين لدعم الأنشطة التربوية والاجتماعية التي تقوم بها المدرسة.

****المجال الخامس؛ العلاقات العامة والاتصال بالمجتمع:**

وتضمن هذا المجال المعايير الآتية:

[1] تبني المؤسسات التعليمية إستراتيجيات وإجراءات تشجع التواصل مع جميع العاملين فيها وتضمن استمراره.

[2] قيام الإدارات التعليمية بشكل دوري بالاتصال بالقطاعات المختلفة في المجتمع.

[3] تبني المؤسسات التعليمية إستراتيجيات وإجراءات تشجع وتضمن التواصل مع وسائل الإعلام مما يحقق الشفافية عن أدائها.

النموذج الثاني؛ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد:

قامت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (2009، 22-23) بوضع معيارين للمشاركة المجتمعية هما:

[1] تشرك المؤسسة الأسرة والمجتمع المحلي في تطوير العملية التعليمية:

حيث تستخدم المدرسة آليات لتحقيق فاعلية دور الأسرة والمجتمع في العملية التعليمية وتفعيل نتائجها.

[2] تقدم المدرسة خدمات متنوعة للمجتمع المحلي في ضوء إمكاناته:

حيث تضع المدرسة برنامجاً لخدمة المجتمع المحلي في ضوء احتياجاته، وتُفعل هذا البرنامج وتُقيم مخرجاته.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

وتتضمن المحاور الآتية:

[1] منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه يركز على"وصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، وتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة، والتعرف على

المُعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور" (مازن، 2012، 260).

[2] مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأعضاء الذين تكون معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة ضمن مجال عملهم واهتمامتهم وهم أساتذة الجامعات، وأعضاء من وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها، ومديري المدارس ومساعديهم، والمعلمين، والأخصائيين الاجتماعيين، وأولياء الأمور، ورؤساء مجالس أولياء الأمور والأمهات، وأعضاء المجتمع المحلي، في محافظات مسقط والداخلية والظاهرة وشمال وجنوب الباطنة، وشمال وجنوب الشرقية.

[3] عينة الدراسة:

تم اختيار 150 عضواً بطريقة عشوائية، 30 من أساتذة الجامعات (السلطان قابوس – نزوى– صحار– ظفار) تخصصات الإدارة والأصول والمناهج، و10 من وزارة التربية والتعليم ومسئولين عن متابعة المدارس، و20 من مديريات التربية والتعليم ومسئولين عن متابعة المدارس، و 20 من مديري المدارس ومساعديهم، و10 من المشرفين الإداريين، و10 من المشرفين التربويين، و10 من المعلمين، و10 من الاخصائيين الاجتماعيين، و10 من أولياء الأمور، و10 من رؤساء مجالس أولياء الأمور والأمهات، و10 من أعضاء المجتمع المحلي الذين لهم جهود متميزة في خدمة العملية التعليمية.

[4] أداة الدراسة:

استخدم الباحثون الاستبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومات والبيانات، وقد مرت بثلاث مراحل هي:

أ- إعداد الصورة الأولية للاستبانة:

في ضوء ما تم تناوله عن خبرات بعض الدول في مجال معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة والتي بلغت (7) دول و(12) نموذجاً، وجهود سلطنة عُمان من خلال مجالس الآباء والأمهات ولائحة التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي، قام الباحثون بإعداد قائمة من المعايير بلغت سبعة معايير ويندرج تحت كل معيار عدد من المؤشرات بلغت 98 مؤشراً، وتم الاعتماد على نموذج الشبكة القومية للمشاركة المدرسية والذي عُرف بنموذج أبيشتاين في تصنيف المعايير وتم تقسيم المعيار السادس وهو التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي إلى معيارين الأول تنمية المجتمع المحلي، والثاني استثمار موارد المجتمع المحلي، أما المؤشرات فقد تم الاستفادة من جميع نماذج الدول وجهود السلطنة في هذا المجال.

ب- عرض الصورة الأولية للاستبانة على المحكمين (الصدق الظاهري):

قام الباحثون بعرض الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في المجال من أساتذة في جامعات السلطان قابوس ونزوى، ووزارة التربية والتعليم، وبلغ إجمالي عدد المحكمين 10 محكمين.

ج- إعداد الصورة النهائية للاستبانة:

بعد تجميع آراء وملاحظات المحكمين وتصنيفها وتحليلها، تبين موافقة غالبيتهم على الاستبانة من حيث المحتوى والشكل، وإن كان هناك بعض المحكمين قد أبدوا بعض الملاحظات البناءة والتي أفادت في إجراء بعض التعديلات على الصورة الأولية للاستبانة حتى وصلت إلى الصورة النهائية التي تكونت من سبعة معايير و85 مؤشراً.

د- ثبات الأداة:

قام الباحثون باستخدام معامل ألفا كرو نباخ لاستخراج معامل الثبات، حيث تم تطبيق الأداة على عدد (25) عضواً من مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي من غير عينة الدراسة في محافظات الداخلية والظاهرة ومسقط وشمال الباطنة وجنوب الشرقية ونتائج الجدول (1) توضح ذلك.

جدول (1): معاملات الثبات تبعاً لمجالات الاستبانة

الابعاد	الوالدية	التواصل	التطوع	التعلم في المنزل	صُنع القرار	تنمية المجتمع المحلي	استثمار موارد المجتمع المحلي
معامل الثبات	0.80	0.89	0.87	0.82	0.87	0.88	0.85
الثبات الكلي	0.89						

يوضح الجدول (1) أن جميع محاور الاستبانة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثبات العام للأداة (0.89)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

[5] أسلوب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة، ويجب ألا تقل نسبة الإجماع عن 70% ليصبح المعيار أو المؤشر مقبولاً وذلك من خلال الرجوع إلى بعض الدراسات السابقة في هذا المجال والتي استخدمت النسبة المئوية مثل دراسة هندي (1995، 253)، وإبراهيم (2014، 44). والجدول (2) يوضح المعيار المُستخدم في المُعالجة الإحصائية.

الجدول (2): يوضح المعيار المُستخدم في المُعالجة الإحصائية

درجة الموافقة	النسبة المئوية
ضعيف(غير مقبول)	أقل من 70%
متوسط	من 70% - أقل من80%
كبيرة	من 80% - أقل من 90%
كبيرة جداً	من 90%- 100%

نتائج الدراسة وتفسيرها:

بعد إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات، تم رصد النتائج في صورة جداول إحصائية وتحليلها وتفسيرها على النحو الآتي:

المعيار الأول؛ الوالدية (الأبوة والأمومة):

أي تتعاون المدرسة مع مؤسسات المجتمع المحلي في تقديم كافة المساعدات لأولياء الأمور تمكنهم من بناء بيئة منزلية فعالة وداعمة لأبنائهم كمتعلمين. وقد حققت مؤشرات هذا المعيار النسب الآتية والتي يوضحها الجدول (3):

جدول (3): يوضح نسبة موافقة عينة الدراسة على معيار الوالدية

م	المؤشرات	نسبة الموافقة	
		أوافق	لا أوافق
1	تزويد أولياء الأمور بمعلومات عن طبيعة وخصائص المراحل العمرية لأبنائهم.	%100	-
2	تزويد أولياء الأمور بمعلومات عن أساليب التغذية السليمة لأبنائهم.	%84	%16
3	تُعريف أولياء الأمور بالأمراض التي يمكن أن يتعرض أبنائهم وطرائق الوقاية منها.	%81.3	%18.7
4	توجيه أنظار أولياء الأمور لمتابعة سلوكيات أبنائهم وعلاقاتهم بإخوتهم وأصدقائهم.	%86.7	%13.3
5	المساعدة في حل المشكلات السلوكية التي يتعرض لها أبناؤهم.	%100	-
6	توجيه أنظار أولياء الأمور للاستفسار عن تطلعات وآمال وطموحات أبنائهم.	%82.7	%16.3
7	تمكين أولياء الأمور من التعرف على جوانب القوة التي تحتاج للتنمية في شخصية أبنائهم.	%92	%8
8	تدريب أولياء الأمور على كيفية إعداد بيئة منزلية داعمة ومحفزة لأبنائهم.	%88	%12
9	تقديم وسائل سمعية وبصرية ووثائق لأولياء الأمور عن التنشئة الاجتماعية السليمة لأبنائهم.	%76.7	%23.3
10	تنظيم برامج وفعاليات تجمع آباء المدرسة يتبادلون من خلالها وجهات النظر حول تربية وتنشئة أبنائهم.	%93.3	%6.7
11	إرشاد أولياء الأمور إلى أساليب مراقبة سلوك أبنائهم خارج المنزل.	%78.7	%21.3
	نسبة الموافقة الإجمالية	%87.6	%22.4

يتضح من هذا الجدول أن نسبة موافقة عينة الدراسة الإجمالية على المعيار الأول جاءت بنسبة (87.6%) أي بدرجة كبيرة، كما تراوحت نسبة الموافقة على مؤشرات هذا المعيار بين (100%، 76.7%) أي أنها بين الكبيرة جداً والمتوسطة، وبذلك يكون قد حظي المعيار وجميع المؤشرات بالموافقة، ويرجع ذلك إلى أن هذا المعيار يمثل الركيزة الرئيسة لدعم عملية التعليم والتعلم لطلبة المدارس، حيث يتوقف نجاحهم وتقدمهم العلمي بدرجة كبيرة على الدعم المُقدم من أولياء الأمور من خلال توجيهات وإرشادات علمية من المدرسة. وهذا المعيار كان معياراً مستقلاً في الولايات المتحدة الأمريكية، واسكتلندا، ونيوزيلندا، وأستراليا، وكندا، بينما جاء في صورة مؤشرات في باقي نماذج الدول. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات بات (Patte, 2011) وباور وغريفين (Bower and Griffin, 2011)، وهودجيز (Hodges, 2013)، وهارلسون وزملائه (HarrIson and others,2009) ،وجيننجس وبوش (Jennings and Bosch, 2011) والتي أكدت جميعها أن الوالدية معيار رئيس في معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة.

المعيار الثاني؛ التواصل:

أي يوجد قنوات اتصال مفتوحة وموثوق بها وفعالة بين المدرسة والأسرة والمجتمع. وقد حققت مؤشرات هذا المعيار النسب الآتية والتي يوضحها والجدول (4):

جدول (4): يوضح نسبة موافقة عينة الدراسة على معيار التواصل

م	المؤشرات	نسبة الموافقة	
		أوافق	لا أوافق
1	تنظم المدرسة بمشاركة المجتمع المحلي اجتماعات سنوية تجمع أسر الطلبة لبحث كافة جوانب تربية وتعليم أبنائهم .	%94	%6
2	ترسل المدرسة لأولياء الأمور تقارير منتظمة توضح مستويات إنجاز أبنائهم ومدى تقدمهم في العملية التعليمية.	%100	-
3	تزود المدرسة أولياء الأمور بمعلومات عن مستجدات العملية التعليمية.	%96.7	%3.3
4	ترسل المدرسة لأولياء الأمور نماذج من أعمال وأنشطة أبنائهم بصورة دورية لاستعراضها والتعليق عليها.	%93.3	%6.7
5	تستدعي المدرسة أولياء الأمور على وجه السرعة إذا تسبب أبنائهم في أي مشكلة سلوكية.	100	-
6	تُرسل المدرسة لأولياء الأمور رسائل (ورقية/ تليفونية/ الكترونية)عن الأنشطة والفعاليات التي تنفذها المدرسة بصورة دورية ومنتظمة.	%96	%4
7	تقدم المدرسة لأولياء الأمور وثائق ورقية أو الكترونية تتعلق بنظام تقويم أبنائهم من اختبارات وامتحانات فترية ونهائية.	%88	%12
8	تُطلع المدرسة أولياء الأمور على جهود التحسين والتطوير والتغيير التي تتم في	%85.3	%14.7

	المدرسة من خلال وثائق ورقية أو الكترونية.		
9	**يوجد موقع للمدرسة على الإنترنت يستخدمه أولياء الأمور للتواصل مع المدرسة في أي أمور تتعلق بتربية وتعليم أبنائهم.**	**%94.7**	**%5.3**
10	**تنظم المدرسة بمشاركة المجتمع المحلي دورات تدريبية لأولياء الأمور عن كيفية استخدام الإنترنت في التواصل مع المدرسة.**	**%82**	**%18**
11	**تزود المدرسة أولياء الأمور بأرقام الهواتف المُهمة للعاملين بالمدرسة حتى يسهل الاتصال بهم في الأمور التي تتعلق بتربية وتعليم أبنائهم.**	**%74.7**	**%23.3**
12	**توظف المدرسة صفحتها على شبكة الإنترنت لاطلاع أولياء أمور الطلبة على جميع إصدارات المدرسة مثل: صحيفة المدرسة وصحف الفصول.**	**%91.3**	**%8.7**
13	**تتعاون المدرسة والأسرة والمجتمع في إعداد دليل للشراكة بينهم .**	**%100**	**-**
14	**تدعم المدرسة بمشاركة المجتمع المحلي برامج الزيارات المنزلية لتوثيق الفهم المتبادل بين الأسرة والمدرسة والمجتمع0**	**%78.7**	**%21.3**
15	**تستطلع المدرسة رأي أولياء الأمور والمجتمع المحلي في جودة الخدمات التربوية والتعليمية.**	**%100**	**-**
	نسبة الموافقة الإجمالية	**%91.6**	**%8.4**

يتضح من هذا الجدول أن نسبة موافقة عينة الدراسة الإجمالية على المعيار الثاني جاءت بنسبة (91.6%) أي بدرجة كبيرة جداً، كما تراوحت نسبة الموافقة على مؤشرات هذا المعيار بين (100%، 74.7%) أي أنها بين الكبيرة جداً والمتوسطة، وبذلك يكون قد حظي المعيار وجميع المؤشرات بالموافقة، ويرجع ذلك إلى أن نجاح الشراكة يتوقف على وجود اتصالات فعالة بين أطرافها الثلاثة وتتسم بالاستمرارية والتنوع في أساليبها المختلفة. وهذا المعيار كان معياراً مستقلاً في الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا، وإسكتلندا، ونيوزيلندا، وأستراليا، وكندا، واتحاد مؤسسات التطوير والبحث التربوي الأوروبي ومصر. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات بات (Patte,2011) وباور وغريفين (Bower and Griffin ,2011)، وهودجيز (Hodges,2013)، وهارلسون وزملائه (HarrIson and others,2009) ، وعبد العاطي (2007)، وجادالله (2011) والتي أكدت جميعها أن التواصل معيار رئيس في معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة.

المعيار الثالث؛ التطوع:

أي تقوم المدرسة بتهيئة البيئة المدرسية لإشراك الأسرة والمجتمع في الأنشطة والبرامج والفعاليات والمشروعات المدرسية. وقد حققت مؤشرات هذا المعيار النسب الآتية والتي يوضحها والجدول (5):

جدول (5): يوضح نسبة موافقة عينة الدراسة على معيار التطوع

م	المؤشرات	نسبة الموافقة	
		أوافق	لا أوافق
1	تستقبل المدرسة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي بحفاوة واحترام وتقدير كلما ذهبوا إليها.	%100	-
2	تطلب المدرسة من أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي المشاركة في أنشطة وأعمال تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.	%100	-
3	توفر المدرسة بمساعدة المجتمع المحلي لأولياء الأمور ما يحتاجونه من معلومات وأدوات تمكنهم من المشاركة في الأنشطة والبرامج المدرسية.	%100	-
4	تُخصص المدرسة غرفة مستقلة لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي تكون مركزاً لمشاركاتهم في برامجها ومشروعاتها وأنشطتها.	%100	-
5	تدعو المدرسة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي للمساهمة في تنظيم الرحلات والمعارض المدرسية.	%95.3	%4.7
6	تدعو المدرسة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي للمساهمة في أعمال الصيانة المدرسية.	%92	%8
7	تدعو المدرسة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي للمشاركة في جماعات الأنشطة المدرسية.	%88	%12
8	تدعو المدرسة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي للمشاركة في الاحتفالات القومية والمحلية المدرسية.	%100	-
9	تنوع المدرسة أنشطتها بين الفترة الصباحية والمسائية مراعاة لظروف أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي حتى يتمكنوا من المشاركة الفعالة.	%94	%6
10	تدعو المدرسة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي للمشاركة في تنظيم المسابقات المدرسية.	%87.3	%12.7
11	تُنظم المدرسة لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي زيارات إلى قاعات الدروس لاطلاعهم على مسيرة العملية التعليمية.	%100	-
	نسبة الموافقة الإجمالية	%96.1	%3.9

يتضح من هذا الجدول أن نسبة موافقة عينة الدراسة الإجمالية على المعيار الثالث جاءت بنسبة (96.1%) أي بدرجة كبيرة جداً، كما تراوحت نسبة الموافقة على مؤشرات هذا المعيار بين (100%، 87.3%) أي أنها بين الكبيرة جداً والكبيرة، وبذلك يكون قد حظي المعيار وجميع المؤشرات بالموافقة، ويرجع ذلك إلى أن نجاح الشراكة يتوقف بدرجة كبيرة على الأنشطة التطوعية التي يقوم بها أولياء الأمور والمجتمع المحلي حيث تتنوع الأفكار والجهود. وهذا المعيار كان معياراً مستقلاً في الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا، وإسكتلندا، ونيوزيلندا، وأستراليا، وكندا،واتحاد مؤسسات التطوير والبحث التربوي الأوروبي ومصر. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات بات

(Patte, 2011) وباور وغريفين (Bower and Griffin ,2011)، وديسلاندس (Deslandes, 2001) وهودجيز (Hodges, 2013)، وهارلسون وزملائه (HarrIson and others, 2009)، وعبد العاطي (2007)، وجادالله (2011) والتي أكدت جميعها أن التطوع والمشاركة في الأنشطة المدرسية معيار رئيس في معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة.

المعيار الرابع؛ التعلم في المنزل:

أي تتعاون المدرسة والمجتمع المحلي لمساعدة الأسرة على توفير تعليم وتعلم فعال لأبنائهم داخل المنزل. وقد حققت مؤشرات هذا المعيار النسب الآتية والتي يوضحها الجدول (6):

جدول (6): يوضح نسبة موافقة عينة الدراسة على معيار التعلم في المنزل

م	المؤشرات	نسبة الموافقة	
		أوافق	لا أوافق
1	تُعرف المدرسة أولياء الأمور بالمهارات المطلوبة من أبنائهم في مختلف المواد الدراسية وتزودهم بحقائب تعليمية في هذا المجال.	%88	%12
2	توجه المدرسة أولياء الأمور وترشدهم عن كيفية متابعة ومناقشة الأعمال المدرسية لأبنائهم في المنزل.	%85.3	%14.7
3	تساعد المدرسة أولياء الأمور على فهم المناهج الدراسية وأساليب تدريسها.	%81.3	%18.7
4	توفر المدرسة لأولياء الأمور جدول منتظم من الواجبات المنزلية لمساعدة أبنائهم في أدائها.	%74	%26
5	تُزود المدرسة أولياء الأمور بقائمة من الأنشطة تمكنهم من تحسين مستوى أبنائهم العلمي.	%71.3	%28.7
6	تقدم المدرسة لأولياء الأمور نصائح بشأن الاستماع إلى أبنائهم وهم يقرأون أو القراءة معهم.	%70.7	%29.3
7	ترسل المدرسة للآباء نسخة من دليل تقويم الأنشطة التعليمية حتى يتابعوا أنشطة أبنائهم التعليمية.	%75.3	%24.7
8	ترسل المدرسة لأولياء الأمور قائمة بمواقع الإنترنت التعليمية التي تتضمن مصادر متنوعة لتعليم وتعلم أبنائهم.	%74.7	%25.3
9	ترسل المدرسة لأولياء الأمور مواعيد الاختبارات بصورة منتظمة حتى يساعدوا أبنائهم على أدائها.	%100	-
10	تتعاون المدرسة مع المجتمع المحلي في مساعدة أولياء الأمور على توفير مكتبة منزلية تساعدأبنائهم على القراءة والاطلاع.	%90.7	%9.3
11	تتعاون المدرسة مع المجتمع المحلي في مساعدة أولياء الأمور على توفير أجهزة حواسيب وإنترنت لأبنائهم للحصول على المعارف اللازمة لهم.	%82	%18
12	تزود المدرسة أولياء الأمور بأساليب التقويم المناسبة لأنشطة أبنائهم التعليمية في المنزل.	%82.7	%17.3
13	تزود المدرسة أولياء الأمور بمعلومات شاملة ومتكاملة حول التغيرات في المناهج الدراسية	%93.3	%6.7
	نسبة الموافقة الإجمالية	%82.3	%17.7

يتضح من هذا الجدول أن نسبة موافقة عينة الدراسة الإجمالية على المعيار الرابع جاءت بنسبة (82.3%) أي بدرجة كبيرة، كما تراوحت نسبة الموافقة على مؤشرات هذا المعيار بين

(100%، 70.7%) أي أنها تحققت أيضاً بدرجة كبيرة جداً ، وبذلك يكون قد حظي المعيار وجميع المؤشرات بالموافقة، ويرجع ذلك إلى أن تعلم الطلبة في المنزل بمساعدة أولياء الأمور والمجتمع المحلي دعامة رئيسة لتحسين مستويات إنجاز الطلبة ومكملاً للعمليات والأنشطة التعليمية المدرسية. وهذا المعيار كان معياراً مستقلاً في الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا، وإسكتلندا، ونيوزيلندا، وأستراليا، وكندا، واتحاد مؤسسات التطوير والبحث التربوي الأوروبي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات بات (Patte, 2011) وباور وغريفين (Bower and Griffin ,2011)، وهودجيز (Hodges, 2013)، وهارلسون وزملائه (HarrIson and others, 2009)، وجيننجس وبوش (Jennings and Bosch, 2011) والتي أكدت جميعها أن التعلم في المنزل معيار رئيس في معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة.

المعيار الخامس؛ صنع القرار:

أي أن المدرسة تشرك الأسرة والمجتمع المحلي في صنع واتخاذ القرارات المدرسية من خلال المجالس واللجان وفرق العمل وجماعات الأنشطة المدرسية. وقد حققت مؤشرات هذا المعيار النسب الآتية والتي يوضحها الجدول (7):

جدول (7): يوضح نسبة موافقة عينة الدراسة على معيار صنع القرار

م	المؤشرات	نسبة الموافقة	
		أوافق	لا أوافق
1	تُشرك المدرسة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في عمليات صنع واتخاذ القرارات المدرسية.	%100	-
2	تُتيح المدرسة لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي فرصاً مُتنوعة للمشاركة في العمل الجماعي المدرسي(المجالس- فرق العمل – اللجان- جماعات الأنشطة).	%100	-
3	تستعين المدرسة بأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في عمليات التخطيط الإستراتيجي بما يتضمنه من وضع رؤية ورسالة وأهداف المدرسة.	%89.3	%10.7
4	تهتم المدرسة بمشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في عمليات التغيير والتحسين والتطوير المدرسي.	%84.7	%15.3
5	تهتم المدرسة بمشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في عمليات التقويم الذاتي.	%94	%6
6	تستعين المدرسة بأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في مراجعة المناهج الدراسية وما يرتبط بها من أنشطة على مستوى المدرسة.	%78.7	%11.3
7	تقوم المدرسة بإخطار أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي بمواعيد انتخابات مجلس أولياء الأمور والأمهات وترسل لهم دعوات لحضورها.	%100	-
8	ترسل المدرسة لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي كافة الوثائق المتعلقة	%100	-

	بانتخابات مجلس أولياء الأمور والأمهات مثل:(شروط الترشيح – أهداف المجلس – تشكيله – ووظائفه).		
9	**تدعو المدرسة بصورة منتظمة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي لحضور الجمعية العمومية للآباء والمعلمين.**	**%100**	**-**
10	**ترسل المدرسة بصورة منتظمة لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي دعوات لحضور اجتماعات مجلس أولياء الأمور والأمهات.**	**%100**	**-**
11	**ترسل المدرسة بصورة منتظمة لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي دعوات لحضور اجتماعات مجلس إدارة المدرسة.**	**%100**	**-**
12	**ترسل المدرسة بصورة منتظمة لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي دعوات لحضور انتخابات مجالس الإدارة الطلابية المدرسية والإشراف عليها.**	**%92.7**	**%7.3**
	نسبة الموافقة الإجمالية	**%94.9**	**%5.1**

يتضح من هذا الجدول أن نسبة موافقة عينة الدراسة الإجمالية على المعيار الخامس جاءت بنسبة (94.9%) أي بدرجة كبيرة جداً، كما تراوحت نسبة الموافقة على مؤشرات هذا المعيار بين (100%، 78.7%) أي أنها بين الكبيرة جداً والمتوسطة، وبذلك يكون قد حظي المعيار وجميع المؤشرات بالموافقة، ويرجع ذلك إلى أن نجاح الشراكة يتوقف على وجود مشاركة فعالة في صنع واتخاذ القرارات المدرسية من قبل أولياء الأمور والمجتمع المحلي مع المسئولين بالمدارس حيث تتنوع الرؤى والأفكار وتقديم كافة أشكال الدعم في جميع مجالات العملية التعليمية. وهذا المعيار كان معياراً مستقلاً في الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا، ونيوزيلندا، وأستراليا، وكندا، واتحاد مؤسسات التطوير والبحث التربوي الأوروبي، ومصر بينما جاء في صورة مؤشرات في باقي نماذج الدول. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات بات (Patte, 2011) وباور وغريفين (Bower and Griffin, 2011)، وهودجيز (Hodges, 2013)، وهارلسون وزملائه (HarrIson and others, 2009)، وجيننجس وبوش (Jennings and Bosch, 2011)، والتي أكدت جميعها أن صنع القرار معيار رئيس في معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة.

المعيار السادس؛ تنمية المجتمع المحلي:

أي أن المدرسة تسخر جهودها وتوظف مواردها للمساهمة في تنمية المجتمع المحلي. وقد حققت مؤشرات هذا المعيار النسب الآتية والتي يوضحها الجدول (8):

جدول (8): يوضح نسبة موافقة عينة الدراسة على معيار تنمية المجتمع المحلي

م	المؤشرات	نسبة الموافقة	
		أوافق	لا أوافق
1	تُشارك المدرسة في الأحداث الجارية في المجتمع (مناسبات- احتفالات).	%100	-
2	تفتح المدرسة مختبرات الحاسب الآلي لتعليم الحاسوب لأسر الطلاب والمجتمع المحلي بعد انتهاء الدوام الرسمي.	%93.3	%6.7
3	تُنشئ المدرسة ناديا" للإنترنت يكون متاحا" لاستخدام أسر الطلاب والمجتمع المحلي.	%90	%10
4	تفتح مكتبة المدرسة أبوابها للجمهور من أسر الطلاب والمجتمع المحلي بعد انتهاء الدوام وفي الإجازات والعطلات الرسمية.	%100	-
5	تضع المدرسة نظاما" يسمح لأسر الطلاب والمجتمع المحلي بالقراءة في المكتبة أو الاستعارة الخارجية.	%100	-
6	توظف المدرسة مسرحها للمحاضرات العامة والأنشطة الثقافية والترفيهية المجتمعية.	%100	-
7	تُتيح المدرسة استخدام ملاعبها للتدريب الرياضي وتعليم اللعبات المختلفة للمجتمع المحلي.	%100	-
8	تقوم المدرسة بفتح فصول محو أمية لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي.	%96	%4
9	تشارك المدرسة في تقديم خدمات إرشادية أو تعاونية للمسنين وكبار السن.	%87.3	%12.7
10	تقوم المدرسة بتنظيم برامج للتربية الوالدية لأسر طلبة المدرسة والمجتمع المحلي.	%86	%14
11	تشارك المدرسة في برامج حماية البيئة والنظافة والتشجير في المجتمع المحلي.	%100	-
	نسبة الموافقة الإجمالية	%95.7	%4.3

يتضح من هذا الجدول أن نسبة موافقة عينة الدراسة الإجمالية على المعيار السادس جاءت بنسبة (95.7%) أي بدرجة كبيرة جداً، كما تراوحت نسبة الموافقة على مؤشرات هذا المعيار بين (100%، 86%) أي أنها بين الكبيرة جداً والكبيرة، وبذلك يكون قد حظي المعيار وجميع المؤشرات بالموافقة، ويرجع ذلك إلى فهم طبيعة الشراكة واتجاهاتها المعاصرة التي لا تجعل الاهتمام والتركيز على تقديم الدعم والخدمات للمدرسة فقط بل يمتد إلى أولياء الأمور والمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة. وهذا المعيار كان معياراً مستقلاً في الولايات المتحدة الأمريكية، وإسكتلندا، وكندا، وأستراليا، ومصر بينما جاء في صورة مؤشرات في باقي نماذج الدول. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات بات (Patte, 2011) وباور وغريفين (Bower and Griffin, 2011)، وهودجيز (Hodges, 2013)، وهارلسون وزملائه (HarrIson and others, 2009)، وجيننجس وبوش (Jennings and Bosch, 2011)، وعبد العاطي (2007)، وجادالله (2011)، وسلطان وأحمد (2009)، ودراسة محمد وأحمد (2009) والتي أكدت جميعها أن تنمية المجتمع المحلي معيار رئيس في معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة.

المعيار السابع؛ استثمار موارد المجتمع المحلي:

أي أن المدرسة تستفيد من الإمكانات المادية والبشرية الموجودة في المجتمع المحلي وتستثمرها أفضل استثمار لدعم أنشطة تعليم وتعلم الطلبة. وقد حققت مؤشرات هذا المعيار النسب الآتية والتي يوضحها الجدول (9):

جدول (9): يوضح نسبة موافقة عينة الدراسة على معيار استثمار موارد المجتمع المحلي

م	المؤشرات	نسبة الموافقة	
		أوافق	لا أوافق
1	تستخدم المدرسة الموارد المجتمعية مثل المكتبات العامة، والمتنزهات والمتاحف لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة.	%100	-
2	تُدعم المدرسة خدماتها الصحية من خلال التعاون مع المنظمات الصحية في المجتمع المحلي.	%100	-
3	تنظم المدرسة رحلات وزيارات للمنظمات والمؤسسات المجتمعية لدعم تنفيذ خطط المناهج الدراسية.	%100	-
4	تنظم المدرسة فعاليات يشارك فيها موظفي الخدمة العامة للتوعية في مجالات البيئة والمرافق والدفاع المدني .	%100	-
5	يزور ممثلون من مجلس عُمان والمجالس البلدية المدارس ليتعرفوا على حاجات المدارس والعمل على توفيرها.	%94.7	%5.3
6	تنظم المدرسة زيارات للمجالس التشريعية المحلية لتنمية الولاء والانتماء للوطن.	%88.7	%11.3
7	تنفذ المدرسة المشروعات المنتجة بالتعاون مع المجتمع المحلي.	%96.7	%3.3
8	يقدم الأفراد والشركات ورجال الأعمال أجهزة ومعدات للمدارس لدعم بيئتها التعليمية.	%100	-
9	يقدم الأفراد والشركات ورجال الأعمال تبرعات مالية لتمويل الأنشطة والحفلات والمناسبات المدرسية.	%100	-
10	تساعد المدرسة الأسر في الحصول على تخفيضات بشأن الأدوات الكتابية أو الزي المدرسي لأبنائهم من خلال التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي.	%82	%18
11	توفر المدرسة برنامج تحفيز للمبدعين والموهوبين من الطلبة برعاية المؤسسات المجتمعية أو رجال الأعمال.	%100	-
12	تشارك المؤسسات التعليمية الموجودة في المجتمع في برامج تدريب هيئة العاملين بالمدرسة.	%80	%20
	نسبة الموافقة الإجمالية	%95.2	%4.8

يتضح من هذا الجدول أن نسبة موافقة عينة الدراسة الإجمالية على المعيار السابع جاءت بنسبة (95.2%) أي بدرجة كبيرة جداً، كما تراوحت نسبة الموافقة على مؤشرات هذا المعيار بين (100%، 80%) أي أنها بين الكبيرة جداً والكبيرة، وبذلك يكون قد حظي المعيار وجميع المؤشرات بالموافقة، ويرجع ذلك إلى أن الشراكة لا يمكن أن تحقق أهدافها وتنفذ مشروعاتها وأنشطتها وبرامجها

بدون الاستثمار الأمثل للإمكانات المادية الموجودة في المجتمع، وهذا المعيار كان معياراً مستقلاً في الولايات المتحدة الأمريكية، وإسكتلندا، وكندا، واستراليا، واتحاد مؤسسات التطوير والبحث التربوي الأوروبي ومصر بينما جاء في صورة مؤشرات في نموذج إنجلترا. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات بات (Patte, 2011) وباور وغريفين (Bower and Griffin, 2011)، وهودجيز (Hodges, 2013)، وهارلسون وزملائه (HarrIson and others, 2009)، وجيننجس وبوش (Jennings and Bosch, 2011)، وعبد العاطي (2007)، وجادالله (2011)، وسلطان وأحمد (2009)، ودراسة محمد وأحمد (2009)، وقدومي (2014) والتي أكدت جميعها أن استثمار موارد المجتمع المحلي من معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة.

خلاصة نتائج الدراسة:

- أن نسبة موافقة عينة الدراسة الإجمالية على المعايير المقترحة الخاصة بالشراكة المجتمعية للمدرسة في سلطنة عُمان بلغت (91.9%) أي بدرجة كبيرة جداً.
- جاء في المرتبة الأولى في نسبة موافقة عينة الدراسة معيار التطوع بنسبة موافقة بلغت (96.1%)، يلية في المرتبة الثانية معيار تنمية المجتمع المحلي بنسبة موافقة بلغت (95.7%)، وجاء في المرتبة الثالثة معيار استثمار موارد المجتمع المحلي بنسبة موافقة بلغت (95.2%)، أما في المرتبة الرابعة فجاء معيار صنع القرار بنسبة موافقة بلغت (94.9%)، يلية في المرتبة الخامسة معيار التواصل بنسبة موافقة بلغت (91.6%)، وجميعها حصل على درجة موافقة كبيرة جداً.
- جاء في المرتبة السادسة معيار الوالدية بنسبة موافقة بلغت (87.6%)، يليه في المرتبة السابعة والأخيرة معيار التعلم في المنزل بنسبة موافقة بلغت (82.3%)، وحصل كلاهما على درجة موافقة كبيرة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج توصي الدراسة بالآتي:

- قيام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ببناء معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة في نظام تطوير الأداء المدرسي وذلك من خلال الإفادة من المعايير التي طرحتها الدراسة.
- الإفادة من المعايير المقترحة في تضمينها للمهام والمسئوليات والأدوار التي تقوم بها هيئة العاملين بالمدرسة في دليل الإدارة المدرسية، ودليل عمل المدارس، ودليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها.

- الإفادة من المعايير المقترحة في تضمينها بنموذج تقويم الأداء الوظيفي للعاملين بالمدارس الذي تصدره وزارة الخدمة المهنية بسلطنة عُمان، ووثيقة استمارات متابعة وتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والإدارية والإشرافية.
- الإفادة من المعايير المقترحة لتكون دليلاً ومرشداً للجهات المسئولة في متابعة الشراكة المجتمعية للمدرسة بوزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها، والتأكد من مستويات الجودة في هذا المجال.
- الإفادة من المعايير المقترحة في تضمينها ببرامج إعداد المعلمين التي يتولى مسئولياتها مؤسسات إعداد المعلمين في سلطنة عُمان مثل كليات وأقسام التربية بالجامعات.
- الإفادة من المعايير المقترحة في تضمينها ببرامج التنمية المهنية للعاملين بالمدارس سواء على مستوى المدارس أو المديريات أو الوزارة.
- الإفادة من المعايير المقترحة لتكون دليلاً ومرشداً لكافة المهتمين بالعملية التعليمية في تدعيم الشراكة المجتمعية للمدرسة.

مراجع الدراسة:

أولاً؛ المراجع العربية:

1- جاد الله، السيد حسن البساطي السيد .(2011). أدوار الأخصائي الاجتماعي المدرسي في المشاركة المجتمعية كأحد متطلبات تحقيق المعايير القومية للتعليم. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية – مصر**، 4(30)، 1719 – 1766.

2- الحبسي، علي بن عبدالله .(2004). **دور مجالس أولياء الأمور والأمهات في دفع عجلة تطوير التعليم في سلطنة عمان**، المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي (التعليم الثانوي من أجل مستقبل أفضل) ، مسقط: وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 403-419.

3- سلطان، رجب صديق؛ أحمد ، محمد جاد .(2009). **المشاركة المجتمعية لدعم الجودة والاعتماد بالتعليم العام : دراسة ميدانية بمحافظة سوهاج**. المؤتمر العلمي العربي الرابع – الدولي الأول (التعليم وتحديات المستقبل) مصر ، 143 – 193.

4- الشرعية، بلقيس غالب .(2007). **دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي "دراسة تحليلية"، مؤتمر الإصلاح المدرسي تحديات وطموحات**، دبي: كلية التربية بجامعة دبي، 1-40.

5- الصوافية، نصراء بنت محمد بن سليم .(2008). **تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي في بعض الجوانب الإدارية بمدارس التعليم الأساسي (1-4) في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان.

6- عاشور، محمد علي .(2011). دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في سلطنة عمان، **دراسات- الأردن**، (38)، 1205-1255.

7- عبدالعاطي ، فاطمة فوزي .(2007). شراكة المدرسة الابتدائية مع الأسر المصرية : دراسة تقويمية في ضوء المعايير القومية. **مجلة كلية التربية – جامعة طنطا -مصر** ، 1(36)، 450 – 516.

8- قدومي، منال عبد المعطي صالح .(2014). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لمجال المشاركة المجتمعية في العمل المدرسي وسبل تطويرها من وجهة نظر المشرفين التربويين، **مجلة جرش للبحوث والدراسات – الأردن**، 15(2)، 99-116.

9- مازن، حسام محمد. (2012). **أصول مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

10- محمد، شعبان حسيم؛ أحمد، محمد أبو الحمد سيد .(2009). **واقع بناء قدرات مجالس الأمناء وأولياء الأمور والمعلمين في ضوء معايير المشاركة المجتمعية**. المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر (الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي : رؤى وتجارب) – مصر، 231 – 313.

11- المسهلي، مسلم بن علي العبد .(2012). **دور مجالس أولياء الأمور والأمهات في تحسين جودة التعليم**، ندوة مجتمع ظفار التربوي ، ظفار: جامعة ظفار، 1-21.

12- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر .(2008). **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعى**، القاهرة.

13- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر .(2009). **دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي: إجراءات الاعتماد – التقييم الذاتي** ، القاهرة.

14- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان .(2006). **قرار وزاري رقم(19) لعام 2006 بشأن مشروع تطوير الأداء المدرسي** ، مسقط.

15- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان .(2009). **دليل نظام تطوير الأداء المدرسي**، مسقط.

16- وزارة التربية والتعليم بمصر .(2003). **مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر**، القاهرة، 138-151.

17- الوكيل، مصطفى مختار .(2012). المشاركة المجتمعية: ماهيتها وأهدافها. **الثقافة والتنمية –مصر**، 13 (59)، 34 – 86.

ثانياً؛ المراجع الأجنبية:

1. Adelman, Howard; Taylor, Linda.(2008) ***Fostering School, Family, and Community Involvement: Effective Strategies for Creating Safer Schools and Communities***, Washington : The George Washington University.
2. Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations.(2011B). ***Strengthening Family and Community Engagement in Student Learning Resource***, Victoria: National Smarter School Partnership.
3. Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations.(2011A). ***Partnerships with Families Self-Guided Learning Package***, Victoria :Community Child Care.
4. Atkinson, Marry.(2006). ***The New School Funding Arrangements 2006-2007: the School Perspective***, Slough: National Foundation for Educational Research.
5. Bower, Heather A; Griffin, Dana.(2011). Can the Epstein Model of Parental Involvement Work in a High-Minority, High-Poverty Elementary School? A Case Study, ***Professional School Counseling*** , 15 (2), 77-87.
6. Bray, Mark.(2001). ***Community Partnerships in Education: Dimensions, Variations and Implications***, Paris: UNESCO, 2001,
7. Bryan, Julia ; Henry, Lynette.(2012). Model for Building School–Family–Community Partnerships: Principles and Process, ***Journal of Counseling & Development***,(90), 408-420.

8. Christenson, Sandra L.; Sheridan, Susan M.(2001). ***Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning***, , New York: the Guilford press.
9. De Carvalho, Maria Eulina P.(2001). ***Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling***, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
10. Department of Education, Science and Training in Australia.(2009).***Family-School Partnerships Framework: A guide for schools and families***, Sydney.
11. Deslandes, Rollande.(2001). ***Vision of Home-School Partnership: Three Complementary Conceptual Frameworks***, paper Presented at the European Research Network about Parents in Education (ERNAPE) Conference, Rotterdam, 11-23**.**
12. Fagan, Abigail A.;Blair; Brooke-Weiss, Rick Cady; Hawkins, J. David.(2009). If at First You Don't Succeed Keep Trying: Strategies to Enhance Coalition/ School Partnerships to Implement School-Based Prevention Programming ,***The Australian and New Zealand Journal of Criminology***, 42(3), 387-405.
13. Gorinski, Ruth; fraser, Cath.(2006***). Literature Review on the Effective Engagement of Pasifika Parents, Communities in Education***, Wellington: Ministry of Education in New Zealand.
14. HarrIson, William C; et.al .(2009).**Parent and Family Involvement: A Guide to Effective Parent, Family, and Community Involvement in North Carolina Schools**, North Carolina: North Carolina State Board of Education.
15. Her Majesty's Inspectorate of Education in Scotland.(2001). **How Good is Our School?: Self- Evaluation Using Quality Indicators**, Norwich: Crown Copyright.
16. Hodges, Terri L.(2013). ***Survey of the Effectiveness of Epstein's Model of Family Engagement with Special Needs Parents***, An Executive Position Paper Submitted to the Faculty of the Graduate College In partial fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education In Organizational Leadership, Wilmington University, Dover, Delaware.
17. Hoff, Dianne L.(2002) School-Business Partnerships: It's the Schools' Turn to Raise the Grade!, ***The school community journal***, 12(.2), 63-78.
18. Jennings, Caz ; Bosch, Caz.(2011). ***Parent Engagement in Children's Education***, Australian Government: Family-School & Community Partnerships Bureau.
19. Kyriakides, Leonidas.(2005). Evaluating School Policy Parents Working with their Children in Class, ***The Journal of Educational Research***, 98(5), 281-298.
20. Macbeath, John, Boyd, Brian; Jim; Rand, Bell, Steve.(1995). **School Speak for Themselves**, Strathclyde: National Union of Teachers.
21. Martin, Lorna; et.al.(2005). **School partnerships: A Guide for Parents, Schools, and Communities**, Manitoba: Manitoba Ministry of Education, Citizenship and Youth.
22. Ministry of Education in New Zealand.(2006). ***Extending High Standards Across School***, Hamilton Central North Region.
23. Moorman, Elizabeth.(2012). ***Parent Involvement and Family-School Partnerships: Examining the Content, Processes, and Outcomes of Structural Versus Relationship-Based Approaches***, Nebraska: Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools.
24. Ontario Ministry of Education.(2010). ***Parents in Partnership Parent Engagement policy for Ontario Schools***, Ontario: Queen's Printer .
25. Organization for Economic Co-operation and Development, Learning Standards.(2013). ***Teaching Standards and Standard's for School Principals: A Comparative Study***, Paris.
26. Parents Teachers Association .(2009). **PTA National Standards for Family-School Partnerships: An Implementation Guide**, Virginia:National PTA Headquarters

27. Patte, Michael M.(2011). Examining Preservice Teacher Knowledge and Competencies in Establishing Family–School Partnerships, ***The School Community Journal***, 21(2), 143-160**.**
28. Petrović, Milina.(2016). ***Family-School Partnership Models***,http ://www .promente.org/ ESP2-reg-lit-full.pdf,OSI-ESP
29. Salinas, Karen; Epstein Joyce L.; Sanders, Mavis G; Davis, Deborah ; Douglas, Inge. (1998). ***Measure of School, Family, and Community Partnerships***, Jones Hopkins University: National Network of Partnership Schools.
30. Schratz, Michael.(2000). ***Quality Assurance and Development in the European Schools, Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE)***, Meeting on 17 and 18 May 2000 in Rethymnon Crete.
31. Scottish Executive, Education Department.(2006). ***Parents as Partners in their Children's Learning***, Astron: Crown copyright
32. Smith, Joanna; Wohlstetter, Priscilla; Ally Kuzin, Chuan; De Pedro, Kris.(2011).Parent Involvement in Urban Charter Schools: New Strategies for Increasing Participation, ***The School Community Journal***, 21(1), ,71-93.
33. Tasmania Department of Education.(2006). ***The Essential Parent Guide Information for Parents about Tasmania Government Schools***, , Burnie: Northern- Western Branch Office.
34. Velea, Simona.(2012). ***Transnational School Partnerships Supported by ICT. Benefits for Learning***, Paper presented to The 8th International Scientific Conference E-Learning and software for Education Bucharest, April 26-27, 377-382.
35. Wandersman, Abraham.(2002).***South Carolina Parent Involvement Instrument Project: Final Report Submitted to South Carolina Education Oversight Committee***, South Carolina :Institute for Families in Society, University of South Carolina.

خلاصة الأوراق والمناقشات

فيما يلي أهم ما تم طرحته الأوراق والمناقشات في هذه الجلسة:

التأكيد على مجانية التعليم وضرورة إدماج مرحلة الطفولة المبكرة في سلم التعليم الرسمي، والاهتمام بالمعلم، والتأكيد على ضرورة الاهتمام بتعليم اللغة العربية والإرث التاريخي والشخصيات التاريخية الملهمة في الحياة المصرية لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، وبناء معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة وتضمينها ببرامج إعداد المعلمين. وكان هناك بعض التحفظات على دراسة تجارب كل من إيران وإسرائيل نظرا للاعتبارات السياسية الخاصة بهذين البلدين، بالإضافة إلى ما استشعره البعض من أن هذه الدول قد تسيء استخدام التعليم ومناهجه لخدمة الأهداف السياسية والاستراتيجية في المقام الأول، فضلاً عن تدخل اعتبارات وعوامل أخري لا علاقة لها بالكفاءة في اختيار القيادات المدرسية. وفي الختام، أكد الجميع على أهمية دراسة التجارب الناجحة للدول المختلفة التي حققت نهضة تعلمية وتربوية في مجتمعاتها، ولكن لا بد من مراعاة خصوصيات المجتمع المصري الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

استخلاصات عامة

اختتمت أعمال المؤتمر بجلسة ختامية، تم فيها استعراض أهم ما تم استخلاصه من الموضوعات التي تم عرضها والمناقشات التي درات حولها خلال فعاليات المؤتمر. وتتمثل أهم الرسائل التي تم استخلاصها فيما يلي:

1) يعد غياب الرؤية التربوية في مصر وكل الدول العربية هو أحد أهم المشكلات التي تواجه التعليم الداعم للتنمية المستدامة في هذه الدول.

2) تتمثل أحد التحديات الرئيسية التي تواجه قضايا تطوير التعليم في مصر في تعدد الجهات المسئولة عن هذا التطوير، وذلك دون تكامل أو تنسيق بينها في وضع الاستراتيجيات والخطط، ومن ثم فإن قضية التكامل لابد وأن يكون لها الأولوية من قبل صانعي القرار في مصر. هذا فضلاً عن ارتباط استراتيجيات وخطط التعليم في مصر بالوزراء، وبالتالي متى حدث تغيير لهؤلاء الوزراء تتغير بالتالي هذه الاستراتيجيات والخطط مما يتسبب في إهدار موارد الدولة من ناحية وعدم المضي قدماً في تطوير التعليم من ناحية أخرى.

3) سوء إدارة العملية التعليمية هو التحدي الرئيسي أمام تطوير التعليم في مصر، حيث يتم اتباع نفس الأساليب التقليدية في حل المشاكل منذ عشرات السنوات دون التفكير في حلول إبداعية، بالإضافة إلى عدم إدارة الإنفاق على التعليم بشكل جيد وفعال.

4) لابد من حدوث ثورة في نظام التعليم في مصر تأخذ في اعتبارها تزامن وتناغم السياسات الاجتماعية مع الاقتصادية والبيئية في إطار منظومي متكامل.

5) تلعب اللامركزية دوراً كبيراً في تطوير التعليم وإدارة المنظومة التعليمية في مصر، وقد بدأت مصر بالفعل في تطبيق اللامركزية في التعليم ولكن لم تستمر التجربة، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في تطبيقها مرة أخرى.

6) المعلم هو من يُعوّل عليه في تأكيد نجاح المنظومة التعليمية وإكساب المهارات المطلوبة لتحقيق أهداف التنمية، فلا يمكن إحداث تطوير في التعليم والارتقاء به في أي دولة دون الارتقاء بمستوى المعلمين أولا، ومن ثم لابد من التركيز على المعلم وإعداده وتأهيله بشكل جيد، ووضع قواعد واضحة للاختيار.

7) لا يمكن مناقشة منظومة التعليم بمعزل عن أيديولوجية المجتمع وأهداف التنمية به، وقناعة ودعم متخذي القرار والإرادة السياسية، ومساهمة أفراد المجتمع ومؤسساته في تبني قضية التعليم الداعم للتنمية المستدامة والذي يربط التعليم بأهداف التنمية وجودة الحياة.

8) التعليم الداعم للتنمية المستدامة هو تعليم لا يلبى فقط احتياجات سوق العمل، ولكن يساهم أيضاً في ترسيخ القيم والمهارات والسلوك وأنماط الحياة، وفي بناء القدرات واكساب الدارسين القدرة على إبداء الرأي والفكر الناقد، ويمكّن من مهارات التعلم مدى الحياة.

9) يجب أن يرتكز تطوير التعليم على الإبداع والابتكار وإطلاق العنان للطلبة للتفكير الإبداعي والنقدي، وهذا مما لا شك فيه يتطلب تطبيق شعار التعليم من أجل المعرفة وليس كما هو الآن التعليم من أجل الحصول على الدرجات. هذا فضلاً عن أهمية توظيف التطورات التكنولوجية المعاصرة في تطوير التعليم، مما يساعد على أن تصبح المدارس بيئة جاذبة للطلاب وليست بيئة طاردة كما هو الوضع الآن.

10) التأكيد دائما على الدور الهام للأنشطة الاجتماعية والثقافية التي تقوم بها المدارس في بناء الشخصية وإكساب الدارسين القدرة على تحمل المسئولية، مع ضرورة أن يتلاءم المنهج مع المراحل العمرية للدارسين.

11) من الضرورة بمكان تبني سياسات اجتماعية مساندة للتعليم، والتأكيد على تحقيق العدالة الاجتماعية من خلال التعليم الإلزامي المجاني، فالتعليم لا يجتمع مع الفقر.

12) يجب أن يكون التعليم الأساسي في أعلى سلم الأولويات مع اعتبار مرحلة الطفولة المبكرة (ما قبل الابتدائي) جزء أصيل منه (وهو ما أشير إليه مؤخرا في مشروع قانون التعليم قبل الجامعي الجديد).

13) لم يعد قصور الموارد المالية عند الحديث عن تمويل التعليم هو التحدي الوحيد، ولكن التحدي الحقيقي هو التنسيق بين أطراف وسياسات تمويل التعليم بشكل فعال، واحترام سلم الأولويات وتبني منهجية موازنات البرامج والأداء، بهدف الوصول إلى تقييم موضوعي لما يتم إنفاقه على التعليم وضمان حسن استغلاله بما يُحسن جودة مخرجات العملية التعليمية.

14) لابد من البدء في اتخاذ خطوات فاعلة نحو قيام شراكة مجتمعية في تنويع أساليب وتعزيز الشراكة مع القطاع الخاص والمجتمع بهدف الارتقاء بالمستوى وتجويد مخرجات التعليم.

15) الحفاظ على اللغة العربية، والإرث الثقافي والتاريخي هي مقومات داعمة للحفاظ على الهوية، دون إغفال أهمية تعلم اللغات الأجنبية.

16) لا بد من الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة ووسائل الاتصال في دعم الفكر الناقد ومهارات الابتكار والابداع، وتوظيفها في تقديم أشكال جديدة للتعليم والتعلم.

17) الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة في مجال تطوير منظومة التعليم مع الأخذ في الاعتبار خصوصية المجتمع المصري.

الملاحق

ملحق (1)

المساهمون في إعداد وتنظيم المؤتمر

رئيس المؤتمر: أ.د. عبد الحميد سامي القصاص

مقرر المؤتمر: أ.د. زينات محمد طبالة

1. **المجموعة الاستشارية**
   - أ.د. إبراهيم حسن العيسوي.
   - أ.د. محمود عبد الحي صلاح.
   - أ.د. سيد محمد عبد المقصود.
   - أ.د. زينات محمد طبالة.
2. **المجموعة الفنية**
   - أ.د. محمد ماجد خشبة.
   - أ.د. نيفين كمال حامد.
   - د. علي فتحي البجلاتي.
   - د. داليا أحمد إبراهيم.
   - د. أحمد سليمان محمد.
   - د. سحر محمد عبود.
   - د. أسماء مليجي ربيع.
   - أ. محمد حسنين.
   - أ. علا عاطف عفيفي.
3. **لجنة الميزانية**
   - أ.د. إيمان الشربيني.
   - أ. مهاب عبد الرؤوف (أمين عام المعهد).
   - أ. عصام مختار العيسوي (مدير الإدارة المالية).

4. مجموعة العلاقات الخارجية

- أ.د. أحمد عبد العزيز أحمد البقلي.
- أ. أحمد عبد المعطي (مدير إدارة العلاقات العامة).
- أ. مبروك عبد الحليم (مدير مركز العلاقات العلمية الخارجية).
- أ. فاطمة الجوهري.

5. أعمال السكرتارية

- أ. ليالي عبده.
- أ. سماح غلاب.

6. رؤساء الجلسات (وفقا لترتيب جلسات المؤتمر)

- أ.د. عثمان محمد عثمان
- أ.د. محسن توفيق
- أ.د. سيد عبد المقصود
- أ.د. إبراهيم العيسوي
- أ.د. محيا زيتون
- أ.د. ماجدة ابراهيم
- أ.د. محمود عبد الحي
- أ.د زينات طبالة
- أ.د خضر أبو قورة

7. مقررو الجلسات (وفقا لترتيب جلسات المؤتمر)

- د. أحمد سليمان
- د. سحر عبود
- د. بسمة الحداد
- د. أمل زكريا
- د. أسماء مليجي
- د. مجدة إمام

- د. داليا ابراهيم
- د. أحمد عاشور

8. مساعدو مقرري الجلسات (وفقا لترتيب جلسات المؤتمر)

- أ. أحمد صلاح
- أ. هبة رفاعي
- أ. أحمد ابراهيم
- د. نهال عبد العاطي
- أ. آية مليجي
- أ. نورهان العطار
- أ. علا عاطف عفيفي
- أ. محمد حسنين

ملحق (2)

جدول أعمال المؤتمر الدولى لمعهد التخطيط القومي

نحو تعليم داعم للتنمية المستدامة في مصر

6-8 مايو 2017

التوقيت	اليوم الأول: 2017/5/6
9:30-9:00	**تسجيل**
10:15-9:30	**الجلسة الافتتاحية:** • **كلمة مقرر المؤتمر: أ.د. زينات طبالة**، أستاذ بمعهد التخطيط القومي. • **كلمة رئيس المؤتمر: أ.د. عبد الحميد القصاص**، رئيس معهد التخطيط القومي. • **كلمة وزير التربية والتعليم والتعليم الفني: أ.د. طارق شوقى.** • **كلمة وزير التعليم العالى والبحث العلمي: أ.د. خالد عبد الغفار.** • **كلمة وزيرة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري ورئيس مجلس إدارة المعهد: أ.د. هالة السعيد.**
12:00-10:15	**الجلسة الأولى: التعليم والتنمية المستدامة** **رئيس الجلسة: أ.د. عثمان محمد عثمان**، أستاذ بمعهد التخطيط القومي. **مقرر الجلسة: د. أحمد سليمان**، مدرس بمعهد التخطيط القومي. **المتحدثون:** • **Dr. Samir A. Jarrar,** Senior Education Specialist - UNESCO Regional Bureau for Sciences in the Arab States • **أ.د. حسام بدراوي**، مؤسس مؤسسة النيل بدراوى للتعليم والتنمية • **مناقشات**
12:30-12:00	**استراحة شاي**
14:30-12:30	**الجلسة الثانية: التعليم والبحث العلمي والتنافسية** **رئيس الجلسة: أ.د. ضياء الدين زاهر**، أستاذ بجامعة عين شمس. **مقرر الجلسة: د. سحر عبود**، مدرس بمعهد التخطيط القومي. **المتحدثون:** 1. **د. مها الشال:** دور الجامعات المصرية في البحث العلمى لدعم التنمية المستدامة فى ضوء خبرات عالمية وإقليمية. 2. **د. عدنان محمد قطيط:** تحسين مؤشرات التنافسية للتعليم قبل الجامعي في مصر: سيناريوهات بديلة. 3. **د. عمر البدويهي:** Higher Education and Improving the National Competitiveness in Egypt: Challenges and Opportunities.
15:00-14:30	**استراحة شاى**

17:00–15:00	**الجلسة الثالثة: التعليم والتنمية وسوق العمل** **رئيس الجلسة: أ.د. سيد عبد المقصود،** أستاذ بمعهد التخطيط القومي. **مقرر الجلسة: د. بسمة الحداد،** أستاذ مساعد بمعهد التخطيط القومي. **المتحدثون:** 1. **د. هالة حسن بن سعد:** التعليم العالي وسوق العمل في ضوء متطلبات التنمية المستدامة: "الإشكاليات والتحديات". 2. **د. حنان رجائى عبد اللطيف:** تحسين كفاءة التعليم الزراعى فى مصر لمواءمة سوق العمل (رؤى نظرية وتطلعات مستقبلية). 3. **د. إسراء هاشم أحمد:** دافعية معلمي المرحلة الابتدائية للتنمية المهنية وعلاقتها بكفاءة منظومة القيادة التربوية كما يدركونها. 4. **د. نعيمة محمد:** الدور التنموي للتعليم العالي في إطار عصر المعرفة: تصور مقترح.
17:00	**غداء**

اليوم الثاني: 2017/5/7

التوقيت	النشاط
11:00–9:30	**الجلسة الأولى: خبرات دولية** **رئيس الجلسة: أ.د. إبراهيم العيسوي،** أستاذ بمعهد التخطيط القومي. **مقرر الجلسة: د. أمل زكريا،** مدرس بمعهد التخطيط القومي. **المتحدثون:** • **أ.د. وليد عبد مولاه،** مستشار بالمعهد العربي للتخطيط – الكويت. • **أ.د. محسن توفيق،** أستاذ بجامعة عين شمس. • **مناقشات**
11:30–11:00	**استراحة شاى**
13:30–11:30	**الجلسة الثانية: سياسات تمويل التعليم وسُلم الاولويات** **رئيس الجلسة: أ.د. محيا زيتون،** أستاذ بجامعة الأزهر. **مقرر الجلسة: د. أسماء مليجي،** مدرس بمعهد التخطيط القومي. **المتحدثون:** 1. **د. عبير محمود مجاهد:** سياسات تمويل التعليم في مصر وتحقيق التنمية المستدامة: الواقع والحلول. 2. **د. سلوي عبد العزيز:** تمويل التعليم العالي في مصر لتحقيق النمو الاحتوائي ودعم التنمية المستدامة. 3. **أ.م.د. موسي فتحي موسى:** التباين المكاني لبعض مؤشرات كفاءة التعليم الابتدائي في مصر.

14:00–13:30	**استراحة شاى**
16:00–14:000	**الجلسة الثالثة: دعم التنمية المستدامة وتقدير الاحتياجات** **رئيس الجلسة: أ.د. ماجدة ابراهيم**، أستاذ بمعهد التخطيط القومي. **مقرر الجلسة: د. مجدة إمام**، أستاذ مساعد بمعهد التخطيط القومي. **المتحدثون:** 1. **د. سحر البهائي:** إدماج البعد البيئي بالتعليم لدعم التنمية المستدامة في مصر. 2. **د. رياض بسباس، د. أحمد أبو السعد:** نحو نظام ذكي لرفع كفاءة التعليم ودعم التنمية المستدامة. 3. **د. حسن ربيع:** Needs Assessment for the Educational Sector in Egypt 4. **د. سامح عبد المطلب:** دور الجدارات الإدارية في تحسين الأداء التنظيمي للموارد البشرية.
16:00	**غداء**

اليوم الثالث: 2017/5/8

التوقيت	النشاط
11:00–9:30	**الجلسة الأولى: خبرات التعليم في اليابان وألمانيا** **رئيس الجلسة: أ.د. محمود عبد الحي**، أستاذ بمعهد التخطيط القومي. **مقرر الجلسة: د. داليا ابراهيم**، مدرس بمعهد التخطيط القومي. **المتحدثون:** • **Dr. Shinji Narou,** Expert, JICA, Japan. • **Mr, Hideka Zu Tanaka,** First Secretary, Education Expert at the Ministry of Education, Japan**.** • **أ.د. صلاح غنيم**، رئيس الأكاديمية المهنية للمعلم. • **مناقشات.**
11:30–11:00	استراحة شاى
13:30–11:30	**الجلسة الثانية: التعليم من واقع التجارب القطرية** **رئيس الجلسة: أ.د زينات طبالة**، أستاذ بمعهد التخطيط القومي. **مقرر الجلسة: د. أحمد عاشور**، مدرس بمعهد التخطيط القومي. 1. **د. هبة جمال الدين:** السياسات التعليمية بإيران وإسرائيل: نافذة نحو الهوية الوطنية. 2. **أ. مدحت حسن نصر:** محددات وتحديات التعليم الاحتوائي كمحور للتنمية المستدامة في مصر في ضوء تجربتي البرازيل والهند. 3. **د. حسام الدين السيد، د. خميس بن عبد الله، د. علي بن سيف:** بناء معايير الشراكة المجتمعية للمدرسة في نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء نماذج بعض الدول.

14:00–13:30	استراحة شاى
15:00–14:00	**الجلسة الختامية** **رئيس الجلسة: أ.د خضر أبو قورة،** أستاذ بمعهد التخطيط القومي. **المتحدثون:** **أ.د. عبد الحميد القصاص –** رئيس معهد التخطيط القومي ورئيس المؤتمر. **أ.د. زينات طبالة –** مقرر المؤتمر.
15:00	**غداء**



معهد التخطيط القومي

مدينة نصر - القاهرة – جمهورية مصر العربية

ت: 22621151، 22627840

ف: 22634747، 22621151

www.inplanning.gov.eg