الإصلاحات المدرسية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين في مصر من منظور مداخل تحليل السياسات التربوية

School reforms in the first decade of the twenty-first century in Egypt from the perspective of educational policy analysis approaches

إعداد

دعاء سعيد محمد إبراهيم سلامة

المدرس المساعد بقسم أصول التربية

كلية التربية – جامعة حلوان

إشراف

أ.د/ محمد عبد الخالق مدبولي

أستاذ أصول التربية المتفرغ

كلية التربية – جامعة حلوان

د/ دعاء حمدي محمود الشريف

أستاذ أصول التربية

كلية التربية – جامعة حلوان

مستخلص البحث:

يهدف البحث تعرُّف مداخل تحليل السياسات التربوية، كما يهدف إبراز أهمية منهجية تحليل السياسات العامة ومنها السياسات التربوية، إذ تساعد هذه المنهجية كأداة رئيسة فعالة في تحسين أداء السياسات، وتناول البحث تحليل جهود وسياسات الإصلاحات المدرسية المصرية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين من منظور مداخل تحليل السياسات التربوية ؛ لما لهذا التحليل من أهمية بالغة في تحديد بعض موجهات السياسات الإصلاحية لتلك الحقبة.

وقدَّم البحث عدد من التوصيات التي تأمل الباحثة بأن تساعد المشرعين وصانعي القرار بوزارة التربية والتعليم، في تطوير وإصلاح السياسات التربوية اللازمة للنهوض بالعملية التعليمية؛ ومنها: ١- زيادة تفعيل منهجية تحليل السياسات التربوية، ٢- التروي وعدم الانبهار بالاتجاهات العالمية الحديثة في تطوير التعليم، ٣- التمكين والمشاركة الفعلية للمعلمين، ومن ثم قدم البحث بعض الآليات لتنفيذ تلك التوصيات المذكورة.

الكلمات المفتاحية : الإصلاحات المدرسية في مصر- منهجية تحليل السياسات التربوية – مداخل تحليل السياسات التربوية.

Abstract:

School Reforms in the First Decade of the Twenty-One Century in Egypt According to Educational Policy Analysis Approaches

This research aims to identify the approaches to analyzing educational policies and to highlight the significance of public policy analysis methodology, particularly in the realm of education. By employing these analytical frameworks, the research examines the educational reforms undertaken in Egypt during the first decade of the 21st century, with a focus on identifying the key drivers and guiding principles behind these policy changes.

The research presents several recommendations aimed at assisting policymakers and decision-makers within the Ministry of Education in developing and reforming educational policies to enhance the educational process. These recommendations include: 1) increasing the application of educational policy analysis methodology; 2) exercising caution and avoiding hasty adoption of global trends in education; and 3) empowering and actively engaging teachers. The research also provides mechanisms for implementing these recommendations.

Keywords: School Reforms in Egypt - Methodology of Educational Policy Analysis - Approaches to Educational Policy Analysis

المقدمة :

يشهد عالم التربية والتعليم تغييرات جذرية في أساليبه ومحتواه وطريقة تقديم المعرفة، هذا التغيير يشمل التعليم في المدارس والجامعات على حد سواء، مع سهولة الوصول إلى المعلومات من مصادر متنوعة، أصبح التعلم أكثر مرونة وابتكارًا، مما يؤثر على الطريقة التي تتم بها عملية التدريس، ودور المعلم، وكيف يتعلم الطلاب، ويعتقد البعض أن المدارس التقليدية ستختفي قريبًا بسبب التطور التكنولوجي وسهولة التعلم عبر الإنترنت، هذه الفكرة ليست جديدة، فقد ظهرت من قبل في ستينيات وسبعينيات القرن الماضي، ولا سيما مصنفات بول غودمان وإيفان إيليتش، وقد صممت المدارس بطريقة تقليدية، وأن طرق التعلم تغيرت بشكل كبير، كما أن التكنولوجيا أصبحت جزءًا لا يتجزأ من حياتنا، ومع ذلك، لا يمكن الاستغناء عن المدارس تمامًا، لأنها المكان الأول الذي يتعلم فيه الطفل التفاعل مع الآخرين والاندماج في المجتمع، فالتعلم ليس مجرد عملية فردية، بل هو تجربة اجتماعية تتطلب التفاعل مع المعلمين والطلاب الآخرين، ويشهد العالم تحولاً جذرياً في مفهوم التعليم، حيث تتجاوز فرص التعلم حدود المؤسسات التعليمية التقليدية، وبات التعلم اليوم أكثر تنوعاً ومرونة، إذ يجمع بين التعليم النظامي وغير النظامي، ويتم من خلال مجموعة متنوعة من الوسائل والبيئات، هذا التحول يتطلب منا تبني نهج أكثر مرونة في التعلم، يربط بين مختلف تجارب التعلم بدءاً من الطفولة وحتى مراحل الحياة المتقدمة، بهدف بناء مجتمع متعلم ومتطور.[1]

وقد أثبتت التجارب والممارسات التربوية أن الإصلاح الذي يفرض على المدرسة من خارجها، لا يحقق غالبًا النتائج المرجوة منه، كما أن المبادرات الإصلاحية التي توضع من قبل المسئولين، ثم تطبق على المدارس دون مراعاة التفاوت فيما بينها في الإمكانات المادية، والبشرية، والبنية التنظيمية، والثقافة

---

[1] **مراجع البحث:**

(١) اليونسكو: إعادة التفكير في التربية والتعليم نحو صالح مشترك عالمي، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة،٢٠١٥، ص٤٧، ص ٤٨، ص٤٩.

المدرسية التي تؤثر بشكل كبير على مدى استعداد المدارس لتطبيقها، ومدى تحمس العاملين بها لتقبلها ودعمها، عادة ما يكون محكوم عليها بالإخفاق.

وقد أصبح إصلاح التعليم في المدارس ضرورة ملحة لا يمكن تجنبها، وذلك بسبب التغيرات المتسارعة في العالم والمطالب المتزايدة للمجتمع، ومن ثم تواجه المدارس، وخاصة في مصر، تحديات كبيرة تتطلب حلولاً وإصلاحات عاجلة، وتتعدد وتتنوع مداخل الإصلاح التعليمي، وتشمل مدخل اللامركزية كرؤية للإصلاح المؤسسي في التعليم قبل الجامعي، ومدخل المعايير القومية لإصلاح وجودة التعليم بالمدرسة، ومدخل المشاركة المجتمعية لدعم وإصلاح التعليم، ومدخل الإصلاح المتمركز على المدرسة.[٢]

وإصلاح المدارس لا يعني اقتلاع الواقع المدرسي من جذوره، أو فصله عن معطياته التاريخية والثقافية والاجتماعية، ولا يعني كذلك محو معالم المدرسة الراهنة، وإنما يعني إحداث مجموعة من التوازنات التي تسهم في تطوير وتحسين الأداء المدرسي، ومن ثم الارتقاء بمستوى المخرجات المدرسية؛ وذلك من خلال إدخال تغييرات وتجديدات على بنية المدرسة وثقافتها وممارسات الأعضاء فيه.[٣]

---

(2) **لمزيد من التفاصيل راجع:**

- **مهرى أمين دياب:** التعليم الأساسي في مصر وجهود إصلاحه (١٩٩٠-٢٠٠٦) - برنامج تحسين التعليم الأساسي نموذجًا - دراسة وصفية تحليلية ناقدة، مجلة كلية التربية، مج:(١٧)، ع:(٧٢)، جامعة بنها، ٢٠٠٧.

- **محمد توفيق سلام وآخرون:** التشريع لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر - دراسة تحليلية كيفية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث تطوير المناهج، ٢٠٠٧.

- **الخطة الاستراتيجية** لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠٠٧/٢٠٠٨ /٢٠١١-٢٠١٢، ص١٣١.

[٣](٣) **حسن حسين البيلاوي:** "رؤية مستقبلية للبيئة المدرسية في القرن الجديد"، في: فكتوربله وآخرون: التعليم الأساسي في الوطن العربي: آفاق جديدة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ٢٠٠٢، ص٢٣١.

أما عن الإصلاحات في أي نظام تعليمي تشمل شكل ومحتوى الأنشطة التربوية التي تتم داخله، ونمط العلاقات البنيوية– الثقافية والاجتماعية– التي تتم من خلالها العملية التربوية(٤).

وخلال العقود الماضية تكاثرت أدبيات الإصلاح ومشروعات التحديث التربوي، من قبل الهيئات الرسمية في أعلى مستويات اتخاذ القرار أم من الوزارات المعنية بقطاع التعليم، كذلك تعددت في هذا المجال كتابات المتخصصين والمثقفين والإعلاميين في مصر وفي أقطار العالم، وقد بادرت الدول المتقدمة لتتدارك ما في نظمها التعليمية من خلل وجمود، ومن تخلف عن مستجدات القوى المجتمعية المتغيرة وقدراتها التنافسية.(٥)

وقد خطت مصر خطوات كبيرة نحو تطوير نظام التعليم منذ مطلع القرن الحادي والعشرين، فوضعت الخطط والاستراتيجيات، والقرارات التي تدعم جهود الإصلاح، وتؤكد تطوير العملية التعليمية، ووضعت الحكومة مجموعة من الإصلاحات من خلال البرامج والاستراتيجيات المختلفة للتعليم من أجل زيادة الفاعلية للمدارس؛ بما ينعكس على أداء الطلاب، ومنها:

- انطلاق برنامج طموح وشامل لإصلاح التعليم، وقد بدأت الحكومة المصرية التزامًا قويًّا بمعاملة التعليم بوصفه أداة رئيسة لتحقيق التنمية، وقد عرفت التعليم على أنه "المشروع القومي ."(٦)

---

(٤) _____: الإصلاح التربوي في العالم الثالث، سلسلة قضايا تربوية، عالم الكتب، القاهرة،١٩٩٨، ص٢٥.

(٥) حامد عمار: عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، ٢٠٠٩، ص ٧٨.

(٦) وزارة التخطيط: تقرير الأهداف التنموية للألفية التقرير القطري الثاني "مصر"، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة بجامعة القاهرة ،٢٠٠٤، ص١٨.

- أعدت وزارة التربية والتعليم في فبراير ٢٠٠٣م الخطة الوطنية لتوفير التعليم للجميع (٢٠٠٢م ـ٢٠١٦م)، وفقًا للنموذج الذي اقترحه المكتب الإقليمي لليونسكو في آسيا والمحيط الهادئ.[٧]

- برنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة، حيث وضعت الخطة البرنامج لإحداث نقلة نوعية في تطوير المؤسسة التعليمية على مستوى المدرسة، من خلال دعم المدارس ومجتمعاتها المحلية لممارسة الإدارة المتمركزة على المدرسة، لتتمكن كل مدرسة من تحسين أدائها والارتقاء بجودة المخرجات التعليمية لدى تلاميذها، على أساس المعايير القومية، وصولًا إلى الاعتماد التربوي وضمان الجودة .[٨]

- تعزيز الجهود الوطنية لتحسين جودة التعليم)مشروع تحسين جودة التعليم): هو أحد المشروعات الدولية المنفذة في مصر بين عامي ٢٠٠٨م ـ ٢٠١٣م، من قبل وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة، وتمثَّلت أهداف المشروعات فيما يلي :[٩]

– زيادة التحاق الفتيات بالتعليم الجيد في المناطق النائية والمحرومة في صعيد مصر.

– تحسين نوعية التعليم والتعلم في المدارس والإدارات المتخصصة.

– النهوض بإدارة المدارس والحكم فيها.

---

[٧]([7]) Mona El Baradei, Laila El Baradei: Needs Assessment of the Education Sector in Egypt, ZEF Bildungsstudie, 12.2004, AbteilungZEFa, December 2004 , p23, p.24

[٨]() الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤).

[٩](٩) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية: التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية للعام ٢٠١٤، الاجتماع العالمي للتعليم للجميع، عمان،١٤مايو، ٢٠١٤م، ص٣٧.

- وتشير وثيقة رؤية مصر ٢٠٣٠ إلى أن مصر تسعى سعيًا حثيثًا من أجل تحقيق التطور والتقدم، ولعل هذا من أجل تحقيق الحلم والرؤية المنشودة بحلول عام ٢٠٣٠م.[١٠]

يحدد (مارفين الكين Marvin Cain) أن «تحليل السياسات التربوية» محاولة متعمقة لفهم خيارات السياسة، والتحكم أو التأثير في عملية اتخاذ القرار، وذلك بتقديم معلومات حقيقية لمحللي السياسات في البيئات المختلفة تمكنهم من التوصل إلى النتائج وأفضل البدائل المتعلقة بمشكلة تربوية ما، ولهذه العملية أربع مراحل هي:[١١]

١- **المرحلة الأولى:** تتمثل في صياغة خيارات السياسة بما تتضمنه من خيارات سياسية وأخرى إدارية.

٢- **المرحلة الثانية:** تشير إلى ضرورة تقويم الخيارات الإدارية، وتضم هذه المرحلة:

١- الإطار التنظيمي الذي يمكن أن يطبق فيه الخيار الإداري.

٢- تصميم العمليات المتضمنة في التطبيق.

٣- التكاليف المطلوبة لتنفيذ العمليات المستهدفة.

٣- **المرحلة الثالثة:** تهدف إلى قياس نتائج التطبيق، وهذه المرحلة في غاية الصعوبة نظرًا لضآلة المعلومات الخاصة بالآثار المحتملة لنتائج التطبيق.

٤- **المرحلة الرابعة:** تتمثل في قياس المغزى السياسي لكل خيار.

---

[١٠] (١٠) مجلس الوزراء: مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار: رؤية مستقبلية لمصر ٢٠٣٠ (الإطار العام)، مركز الدراسات المستقبلية، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء، القاهرة، ٢٠٠٦م، ص١٠.

[١١] () كمال حسني بيومي: مداخل تحليل السياسة التعليمية، المصدر مستقبل التربية العربية، الناشر المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد: ٧، العدد: ٢٠، ٢٠٠١، الصفحات ١٧١-١٨٠، ص١٧١.

ولعل في توصيف (وليام دن William N. Dunn) لعملية تحليل السياسات بأنها عملية تساؤل استدلالي لا تقتصر على الإجراءات الروتينية التحليلية كما في العلوم الطبيعية التي تعتمد الفلسفة الوضعية المنطقية، بل هي منهجية عملية انتقائية لمن يُجريها مطلق الحرية في الاختيار بين مجموعة واسعة من الأساليب الكمية والكيفية ما دامت تستند إلى معرفة موثوقة، لعل في هذا التوصيف ما يشي بكون تحليل السياسات عملًا منهجيًّا وصفيًّا مرهونًا ببراعة وإقناع الاستدلال.[١٢]

وجدير بالذكر أن كثيرًا من واضعي النماذج والتصنيفات في هذا المجال يعانون العزلةَ وعدم الجدوى بسبب الممارسات العشوائية وغير العقلانية أحيانًا لصانعي السياسات، ومن ثم صعوبة تحليل ما يصنعه هؤلاء الساسة بإخضاعه لنماذج نظرية بعينها؛ ما يضعهم في تحد حقيقي، ويضع مجال تحليل السياسات العامة على المحك.[١٣]

مشكلة البحث:

يخضع التعليم قبل الجامعي لمجموعة كبيرة من التشريعات والقوانين والقواعد والقرارات المتشابكة والمتعارضة أحيانًا، والمفعلة وغير المفعلة أحيانًا أخرى، والتي تراكمت منذ عدة عقود، الأمر الذي يجعل منها معوقًا لبرامج الإصلاح بدلًا من مساندتها.[١٤]

كما أن تحدي الإدارة التعليمية في مصر ذاتها لذاتها –إن صح التعبير– فهي إدارة تعليمية مركزية، «رغم قانون الحكم المحلّي الصادر سنة ١٩٦٠، والتعديلات التي أُدخِلت عليه سنتي ١٩٦٠ و١٩٦١، ثم التعديلات الأخيرة عليه

[١٢] () وليام ن. دن: تحليل السياسات العامة، ترجمة: رشا السدحان، مراجعة حامد الدوعان، مركز البحوث، عهد الإدارة العامة، الرياض، ٢٠١٦، ص٤٦.

[13] () Peter deLeon and Danielle M. Vogenbeck, "The Policy Sciences at the Crossroads", in: Frank Fischer, Gerald J. Miller and Mara S. Sidney (edrs.),(2007) Handbook of Public PolicyAnalysis Theory, politics, and Methods, CRC press, Taylor& Francis Group
Boca Raton London New York, pp.3-14

[١٤] () جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤-٢٠٣٠)، مرجع سابق، ص١١٢.

سنة ١٩٧١، مع مجموعة قوانين إعادة تنظيم الدولة.. ولكن تتضح شؤون التعليم في مصر في (قبضة) وزارة التربية والتعليم، تنفرد بإدارتها بقوة وعنف، رغم المجالس، سواء في ذلك المجالس المحلّية، ومجالس التعليم المركزية، والمجالس الاستشارية، والمراكز البحثية، فشخصية الوزير المسؤول عن التعليم في مصر هي الشخصية المركزية في تحريك التعليم في كل أنحاء البلاد، بدءًا من الأمور الإجرائية البسيطة، وانتهاءً بأمور السياسة العامة – المركزية».[١٥]

فبالرغم من الذي بَذلته مصر من جهود متنوعة لتحقيق أهداف وطموحات التطوير والإصلاح في التعليم، فإن تحليل هذه الجهود ونتائجها، قد أظهر ضعف وقلة مردودها على الواقع التعليمي والمجتمعي، وباستقراء هذه الإنجازات يمكن القول: إن هناك مجهودات كبيرة من السياسية الرسمية نحو تحسين النظام التعليمي، وإحداث نقلة نوعية في مخرجاته، ولكن الواقع يشير إلى ظهور عدة مشكلات تواجه هذه الجهود، وتظهر مدى تقصيرها إذا ما قورنت بمتطلبات الواقع المجتمعي، ولهذه الأسباب تتضح ضرورة تفسير وتحليل هذا الوضع، الذي يعبر عن الفجوة بين الطموح والتنفيذ من جانب، وبين بعض جوانب التنفيذ ومردودها في الواقع من جانب آخر، وهذا لا ينفي قيمة هذه الجهود المبذولة، ولكن إذا لم تنعكس جهود الوزارة على الغالبية من الفئات المستهدفة، فإن النتيجة تكون الحكم بأن ثمة فجوة.

ومما سبق يمكن صياغة عبارة مشكلة البحث كالتالي: «إنه على الرغم من وجود نظام تعليمي قديم وخبراته ممتدة، وبالرغم من وجود مؤسسات تعليمية عريقة ومؤسسات لصنع القرار والسياسات التعليمية التي تبلغ من العمر قرنين من الزمن بداية من مجلس شورى النواب وإنشاء نظارة المعارف والاستعانة بخبرات أجنبية وتقارير لخبراء أجانب، فإن عمليات صنع السياسة تتم بشكل اجتهادي فردي تغيب عنه المؤسسية بشكل واضح وتغيب عنه المنهجية؛ فهذا يجعل من عملية التصنيف التي تمت في هذا البحث لجهود وسياسات الإصلاح عملية مهمة ومطلوبة جدًّا؛

---

[١٥] عبد الغني عبود: الأيديولوجيا والتربية عبر العصور، تاريخ التربية من منظور مقارن، الطبعة الأولى دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤، ص٣٤٠.

لنبين فيما مضى كيف كانت تتم هذه السياسات، وأغلب هذه السياسات والجهود كانت تندرج تحت أي نوع من المداخل وما المفروض أن نفعله في المستقبل».

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١- تعرف مداخل تحليل السياسات التربوية.

٢- تحليل جهود الإصلاح المدرسي في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين في مصر من منظور مداخل تحليل السياسات التربوية.

٣- تقديم بعض التوصيات التي قد تساعد المشرعين وصانعي القرار بوزارة التربية والتعليم على تطوير وإصلاح السياسات التربوية اللازمة للنهوض بالعملية التعليمية.

أسئلة البحث:

ولتحقيق أهداف البحث، يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

»كيف يمكن الاستفادة من مداخل تحليل السياسات التربوية في تحقيق جهود وسياسات الإصلاحات المدرسية على أرض الواقع؟».

١- ما مداخل تحليل السياسات التربوية؟

٢- ما جهود الإصلاح المدرسي في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين في مصر من منظور مداخل تحليل السياسات التربوية؟

٣- ما التوصيات التي قد تساعد المشرعين وصانعي القرار بوزارة التربية والتعليم على تطوير وإصلاح السياسات التربوية اللازمة للنهوض بالعملية التعليمية؟

أهمية البحث:

- تنبثق أهمية البحث من طبيعة الموضوع الذي يتناوله، إذ تأمل الباحثة أن يفيد هذا البحث المشرعين وصانعي القرار بوزارة التربية والتعليم في تطوير وإصلاح السياسات التربوية اللازمة للنهوض بالعملية التعليمية.

- قد يفتح هذا البحث المجال أمام الباحثين والمهتمين بالسياسات التربوية لإجراء مزيدٍ من الدراسات حول تحليل السياسات التربوية من خلال استخدام منهجية مداخل تحليل السياسات التربوية، وذلك لما لهذه المنهجية من أهمية؛ فهي تساعد على فهم وتقييم السياسات العامة التي تعد السياسات التربوية جزء منها، وتحسينها، واتخاذ قرارات مستنيرة بشأنها.

منهج البحث:

تسعى منهجية تحليل السياسات العامة، ومنها تحليل السياسات التربوية إلى توفير وإيجاد المعلومات الضرورية واللازمة لتسهيل عملية صناعة السياسة، واتخاذ القرار من خلال البحث في أسباب ونتائج أي أداء متوقع (أو فعلي) للسياسات العامة في إطارها السياسي والاجتماعي. وقد كان لتزايد المشكلات الاجتماعية والعامة الفضل الكبير في التمسك بمنهجية تحليل السياسات كمدخل لمواجهة هذه المشكلات، بهدف التحليل الواقعي والأمثل لتلك المشكلات، وصناعة أفضل السياسات والقرارات[١٦]، وفي هذا البحث تُستخدم منهجية تحليل السياسات وذلك باستخدام أسلوب مداخل تحليل السياسات التربوية، فتتمثل في مداخل محددات السياسات التربوية، ويمكن تصنيف مداخل تحليل السياسات التربوية إلى مداخل تحليل محددات ونتائج تحليل السياسات التربوية، إذ يجري التركيز على مداخل المحددات فقط؛ لأن منها مدخل النخبة بوصفه الأقرب إلى وصف جهود الإصلاح المدرسي موضوع البحث، فتهتم مجموعة مداخل تحليل محددات السياسة Policy Determinant Analysis Approach هذه بدراسة مدخلات ومحددات السياسة العامة، معتبرةً أنها بمنزلة البيئة السياسية التي تنشأ فيها السياسة، ومن ثم تحدد طبيعتها واتجاهها، وهي عمومًا تهتم بكيفية صنع السياسة أكثر من اهتمامها

[١٦] كمال حسني بيومي: مداخل تحليل السياسة التعليمية، المصدر مستقبل التربية العربية، الناشر المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد: ٧، العدد: ٢٠، ٢٠٠١، الصفحات من ١٧١-١٨٠، ص١٧١.

بمضمونها، وهي: (مدخل الجماعة، ومدخل النظم، ومدخل النخبة، والمدخل المؤسسي، والمدخل التراكمي)[١٧].

مصطلحات البحث:

يُعرَّف مصطلحا البحث كالتالي:

١- الإصلاح المدرسي **School Reform:**

لقد تنوعت الأدبيات التربوية في تناولها لمفهوم الإصلاح المدرسي؛ وذلك طبقًا لنوع المجال المراد إحداث الإصلاح فيه داخل المدرسة، ومن ثم سوف يتم تناول مفهوم الإصلاح، والإصلاح التربوي، ثم الإصلاح المدرسي كالتالي:

- **الإصلاح :**

يعرف "سمير القطب" الإصلاح نظريًا بأنه حركة تغيير قصدية يراد بها المراجعة والمساءلة و التحسين، لنقل المجتمع من وضع يتسم بالجمود و التقليد إلى وضع آخر يتسم بالنشاط والاجتهاد.[١٨]

كما يمكن تعريف الإصلاح التربوي على أنه الإصلاح المخطط والمقصود؛ وهو في معظم حالاته أو عملياته، يتطلب جهدًا وموارد، وثقافة مساندة، وبيئة مهيأة لممارسة ما يؤدي إليه من تغيير أو تجديد، ولهذا فإن من

---

[١٧] محمد عبد الخالق مدبولي: تحليل السياسات والتشريعات التربوية، ٢٠٢٣، ص٩٧، متاح على الرابط التالي:

https://archive.org/details/analysis_of_educational_policies

[١٨] (١٨) سمير القطب: أولويات الإصلاح المجتمعي كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ومتطلباته التربوية دراسة ميدانية، مستقبل التربية العربية، المجلد١١، العدد ٣٨، ٢٠٠٥،ص ٦٩.

يدعون إليه لا يتحركون إلا بفعل الأزمة وضرورة الإصلاح التي تفرض نفسها.[١٩]

فالإصلاح المدرسي جزء لا يتجزأ من الإصلاح التربوي، ويعرف بأنه: أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات، أو تجديدات على الوضع الراهن للنظام التعليمي والإداري بالمدرسة سواء كان ذلك متعلقًا بالبيئة المدرسية، أو التنظيم المدرسي، أو البرنامج المدرسي، أو طرائق التدريس، أو المناهج المدرسية، أو غيرها.[٢٠]

ويرى(هس Hess) وآخرون أن إصلاح المدراس يقصد به الجهود المبذولة لفرض حلول على الأنظمة التعليمية، وهذه الحلول تتضمن برامج قراءة جديدة، برامج تربوية، وإدارة جيدة، وأحيانا تشكيلات ونماذج مدرسية جديدة.[٢١]

كما يمكن تعريف الإصلاح المدرسي على أنه: "عملية يتم من خلالها مراجعة وتقويم واقع الأداء المدرسي بشكل عام، بحيث يؤخذ في الاعتبار العوامل المؤثرة داخلية كانت أو خارجية، وتشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف، بطرق عملية سليمة، ثم إدخال تغييرات وتجديدات تعالج جوانب الضعف، وتدعم جوانب القوة وتحسن من الأداء المدرسي.[٢٢]

---

[١٩] (١٩) محمود قمبر: الإصلاح التربوي في مصر: ضروراته، فعالياتع، معوقاته، المؤتمر العلمي السنوي "آفاق الإصلاح التربوي في مصر"، كلية التربية جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، الفترة من ٢-٣ أكتوبر، ٢٠٠٤، ص١٠.

[٢٠] (٢٠) محمد منير مرسي: الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب القاهرة، ١٩٩٦، ص ٢٧٣

[٢١](21)F. Hess.& othersAmerica's Best (and Worst) Cities for School Reform: Attracting Entrepreneurs and Change Agents, Fordham university, 2010, P:10.

[٢٢](٢٢) أحمد حسين الصغير: الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل"دراسة ميدانية في دولة الإمارات المتحدة"، المجلة التربوية،كلية التربية،جامعة سوهاج، العدد(٢٦) يناير ٢٠٠٩.،ص ٢٦٧.

أما عن المقصود بالإصلاحات المدرسية في هذا البحث فهي مجموعة الجهود والسياسات المصرية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، من أجل تحقيق أهداف وطموحات التطوير والتحسين في التعليم.

٢- مداخل تحليل السياسات التربوية **Policy Analysis Approach Educational:**

يوجد كثير من التعريفات والمصطلحات الخاصة بمدخل تحليل السياسات التربوية، ويعرف الاتجاه الأول المدخل من خلال السياق الخاص بالأهداف ومسار العمل، في حين يعرف الاتجاه من خلال التركيز على العمليات والوظائف والخصائص المتضمنة فيه، ويشير وليام دن إلى مدخل تحليل السياسات التربوية على أنه نشاط لتوليد وإنتاج المعلومات اللازمة لعمليات صناعة السياسة واتخاذ القرار من خلال البحث في الأسباب، والنتائج والأداء المتوقع أو الفعلي للسياسات العامة أو البديلة في إطارها السياسي والاجتماعي، وهذه المعلومات مهمة لصانع السياسة، وعامة الناس للإسهام في تقديم الدعم والخدمات.[٢٣]

محاور البحث: يتناول البحث المحاور التالية:

١- **المحور الأول:** مداخل تحليل السياسات التربوية.

٢- **المحور الثاني:** جهود الإصلاح المدرسي في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين في مصر من منظور مداخل تحليل السياسات التربوية.

٣- **المحور الثالث:** نتائج البحث وتوصياته.

المحور الأول: مداخل تحليل السياسات التربوية.

يؤكد المفكرون ومحللو السياسات منذ الستينيات وحتى الآن- على أن تحليل منهجية السياسات أداة رئيسة فعالة لتحسين أداء السياسات، والبرامج، والممارسات الحكومية للبحث عن الحلول، أو على الأقل في تخفيض هذه المشكلات العامة والاجتماعية، ففي مجال التعليم على سبيل المثال، يشير (المور Imore) إلى أن

[٢٣] كمال حسني بيومي: مداخل تحليل السياسة التعليمية، المصدر: مستقبل التربية العربية، الناشر: المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد: ٧، العدد: ٢٠، ٢٠٠١، الصفحات ١٧١-١٨٠، ص١٧٤.

تحليل السياسات يزود صانع السياسة ومتخذ القرار بفهم متطور لأفضل أساليب الإدارة، وآليات صياغة تنفيذ السياسات التربوية، وأمام تعدد مداخل ومناهج تحليل السياسات، فإن اختيار المنهج المناسب ليس أمرًا سهلًا، فعند اختيار محلل السياسة لمنهج التحليل فهو مطالب بمعرفة الجماعات المستهدفة ومتطلباتها، وتحديد الوقت المتاح لإجراء التحليل، والوقوف على العوامل المؤثرة في السياسة أو اتخاذ القرار ومدى تعقد المشكلة، ومدى وفرة البيانات والمعلومات الخاصة بالمشكلة موضع التحليل .[٢٤]

ومن خلال دراسة وتحليل السياسات العامة تظهر مجموعة من المداخل أو المقاربات النظرية Approaches المستندة إلى نظريات علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم الإدارة، وغيرها من العلوم التي تمثل روافد لمجال السياسة، كما تشيع أيضًا مجموعة من الأساليب والفنيات Techniques التطبيقية المندرجة تحت تلك المداخل والمقاربات، وهي في مجموعها بمثابة أدوات بالنسبة للباحث يستخدم المناسب منها وفقًا لموضوعه، ووفقًا لإدراكه للخلفيات الأيديولوجية للظاهرة، وما يلائم دراستها من مداخل وأساليب.[٢٥]

ومن الجدير بالذكر أن كثيرًا من واضعي النماذج والتصنيفات في هذا المجال يعانون من العزلة وعدم الجدوى بسبب الممارسات العشوائية وغير العقلانية أحيانًا لصانعي السياسات، وبالتالي صعوبة تحليل ما يصنعه هؤلاء الساسة بإخضاعه لنماذج نظرية بعينها، ما يضعهم في تحد حقيقي، ويضع مجال تحليل السياسات العامة على المحك.[٢٦]

---

[٢٤](٢٤) كمال حسني بيومي: مداخل تحليل السياسة التعليمية، المصدر مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، مج: ٧، ع: ٢٠، ٢٠٠١، الصفحات من ١٧١-١٨٠، ص ص١٧٢، ١٧٨.

[٢٥](٢٥) محمد عبد الخالق مدبولي: تحليل السياسات والتشريعات التربوية، مرجع سابق، ص٩٧

[٢٦](26) Peter deLeon and Danielle M. Vogenbeck, "The Policy Sciences at the Crossroads", in: Frank Fischer, Gerald J. Miller and Mara S. Sidney (edrs.), Handbook of Public PolicyAnalysis Theory, politics, and

ووفقًا لمنظور البنائية الوظيفية الذي يرى السياسة العامة بوصفها عملية منظمة لها مدخلاتها أو محدداتها، ولها أيضًا مخرجاتها ونواتجها، وقد استحدثها المجتمع الحديث في إطار نظمه المتعددة لتلبية احتياجاته واحتياجات أفراده، ومن ثم المحافظة على توازنه واستقراره، وفقًا لهذا المنظور الوظيفي تنقسم مداخل تحليل السياسات العامة، ومنها السياسات التربوية، إلى مجموعتين تبعًا لزاوية التحليل؛ الأولى تركز مداخل التحليل فيها على مدخلات السياسة ومحدداتها التي تمثل الشروط الموضوعية الحاكمة لها، والمجموعة الثانية تركز مداخل التحليل فيها على نواتج السياسة ومخرجاتها.[٢٧]

ومما سبق يمكن القول إن تحليل السياسات هو عملية منهجية تساعد على فهم وتقييم السياسات العامة، وتحسينها، واتخاذ قرارات مستنيرة بشأنها، ومع ذلك، فإن هذه العملية تواجه بعض التحديات وتتطلب مهارات وخبرات متخصصة، أما عن مداخل تحليل السياسات وبخاصة مجموعة مداخل تحليل محددات السياسة فيتناولها البحث كالتالي:

١- مداخل تحليل السياسات العامة:

يمكن تصنيف مداخل تحليل السياسات التربوية إلى مجموعتين: الأولى، هي مداخل تحليل محددات السياسات العامة، والثانية، هي مجموعة مداخل تحليل نتائج تحليل السياسات، وسوف يتم التركيز في هذا الجزء من البحث بإلقاء الضوء في نظرة سرعة على مداخل تحليل محددات السياسات فقط؛ مع التوسع في عرض مدخل النخبة بوصفه الأقرب إلى وصف جهود الإصلاح المدرسي موضوع الدراسة.

فتهتم مجموعة مداخل تحليل محددات السياسة Policy Determinant Analysis Approachهذه بدراسة مدخلات ومحددات السياسة العامة، معتبرة أنها بمثابة البيئة السياسية التي تنشأ فيها السياسة، وبالتالي تحدد طبيعتها

Methods, CRC press, Taylor& Francis Group, Boca Raton London New York, 2007, pp.3-14.

[٢٧](٢٧) محمد عبد الخالق مدبولي: تحليل السياسات والتشريعات التربوية، مرجع سابق، ص٩٨

واتجاهها، وهي بشكل عام تهتم بكيفية صنع السياسة أكثر من اهتمامها بمضمونها، وهي كالتالي:

١:١مدخل النظم: The systems Approach

يرى) ديفيد استون David Easton) – رائد هذا المدخل– أن التفاعلات السياسية في المجتمع، تكون بمجموعها نظامًا عامًا للسلوك، بحيث لا يمكن عزل النظام السياسي أو فصله عن النظام الاجتماعي الكلي[٢٨]، فإن النظم السياسية تستمد شرعيتها من مدى نجاحها في تحقيق توقعات المواطنين ومطالبهم، ومن اتخاذ القرارات التي تحظى بتأييدهم، وهي بذلك تسلك سلوكًا نظميًا مغلقًا (دائريًا)؛ حيث تعد تلك القرارات والسياسات بمثابة مخرجات للنظام سرعان ما تتفاعل بدورها مع البيئة السياسية الحاضنة منشئة مطالب مجتمعية جديدة، تمثل بالإضافة إلى ما تم اكتسابه من تأييد للسياسات السابقة مدخلات جديدة للنظام.[٢٩]

ويقوم هذا المدخل على مجموعة من المبادئ مشتقة نظريًا من النظريات الاجتماعية التي تأثرت في بنائها بمهنجية النظريات الطبيعية، وهي:[٣٠]

- أن للمنظمة (كبرت لتصبح وزارة للتعليم أو جامعة أو صغرت لتصبح مدرسة مثلًا) هوية تنظيمية خاصة ولها ثقافة تنظيمية تجمع العاملين بها.
- أن المؤسسة هي نسق تنظيمي مركب تجمع بين عناصره علاقات اعتمادية متبادلة.
- أن المؤسسة نسق مفتوح يتفاعل مع البيئة المحيطة ويتأثر بها ويؤثر فيها.
- أن المؤسسة تجري عمليات تحويلية على ما يدخل إليها من مدخلات بعضها سياسي، والآخر اقتصادي، والثالث بداجوجي، علاوة على المطالب المجتمعية من التعليم، ومصالح الجماعات المختلفة، منتجة مخرجات بعضها

---

[٢٨](٢٨) محمد عبد الخالق مدبولي: تحليل السياسات والتشريعات التربوية، مرجع سابق، ص١٠٨

[٢٩], 1953 (29) David Eston , The Political System, Knopf, New York

[٣٠](٣٠) حسن أبشر الطيب :الدولة العصرية، دولة المؤسسات، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، ص ص ١٤٠-١٤١

مادي مثل البشر المتعلمون والمعلمون المدربون، والآخر معنوي مثل الشعارات السياسية المتصلة بالتعليم ، والتشريعات والقرارات المنظمة له.

- أن المؤسسة يتسم سلوكها التنظيمي بالرشد والموضوعية في اتخاذ القرارات عندما تستند إلى الحقائق والمعلومات الموثوقة.
- أن المؤسسة بطبيعتها تتعلم من مراجعة وتقييم تجاربها السابقة ولا تكرر أخطاءها.

ومما سبق يتضح أنه يمكن النظر إلى السياسات التعليمية من خلال هذا المدخل على أنها نتاج تفاعل مستمر بين النظام التعليمي والبيئة المحيطة به، فتأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، سواء على المستوى المحلي أو العالمي، يشكل مدخلات أساسية في صياغة هذه السياسات، وتهدف هذه السياسات، بدورها، إلى تلبية احتياجات المجتمع وتزويد الأفراد بالمهارات والمعرفة اللازمة للنجاح فيه.

٢:١ مدخل الجماعة: The Group Approach

تعد السياسة من وجهة نظر هذا المدخل محاولة من محاولات إحداث التوازن بين جماعات المصالح، حيث يتم موازنة المصالح للجماعات ذات الوزن النسبي الأكبر نفوذًا على السياسة التعليمية، حيث يتمثل الدور الأساسي للنظام في التوصل إلى سياسة عامة مقبولة من مختلف الأطراف، ومن ثم تنفيذها، ويكون التغير هنا في صياغة السياسة، وتبني هذه السياسة وفقًا لقوة ونفوذ الجماعات المختلفة .[٣١]

وتعد النظرية البنائية الوظيفية وخلفيتها البرجماتية نقطة الانطلاق لهذا المدخل، وهو أقرب إلى التفاعلية الرمزية وديناميات الجماعة، كما يصنف كأحد النماذج السلوكية في تحليل السياسات، وهي النماذج التي ظهرت في خمسينيات وستينيات القرن العشرين.[٣٢]

٣١

[٣٢](٣١) جان مينو: الجماعات الضاغطة، ترجمة: بهيج شعبان، منشورات عويدات، بيروت-باريس،١٩٨٣، ص ص ٥١-٥٣.

لهذا نجد أن مدخل الجماعة يعتمد عليه في التحليل للسياسة العامة خاصة في الدول الديمقراطية التي تكون فيها السياسة العامة نتاج تفاعل الفئات والجماعات المختلفة، بالنظر إلى توسع هامش الحرية مما يساعدها على الظهور والفاعلية، إلى جانب انفتاح العملية السياسية على جميع الأطراف والفعاليات، وقد تأصلت نظرية الجماعة في بادئ الأمر في كتابات كل من (دافيد ترومان) و (روبرت دال Robert Dahl) اللذان قدما هذا النموذج بصفة دقيقة والذي جاء ليتلاءم مع المجتمع الديمقراطي، الذي تشهد فيه عملية رسم السياسة العامة ديناميكية كبيرة والتي يكون المجتمع فيه بمثابة مجالًا للصراع والتنافس بين مجموعات المصالح من خلال توظيف قدراتها وإمكانياتها للتأثير على اتجاهات السياسات بما يتوافق مع أهدافها ومصالحها.[٣٣]

ومن المهم التأكيد على أن مدخل الجماعة قد أحدث تحولًا كبيرًا في منظور علم السياسة، حيث حول اهتمامه من التركيز على البنية والمؤسسات الرسمية، إلى العمليات والنشاطات والتفاعلات، أي الانتقال من الدراسة الجامدة إلى ديناميات الحياة السياسية، كما نقل محور اهتمام علماء السياسة من التركيز على الدولة إلى الجماعة دون أن يعير أدنى اهتمام الأفراد، إذ أن السلوك الفردي يصاغ من خلال الجماعة، فهي التي تضبط سلوك أعضائها وتوجهه.

وعند النظر إلى المجتمعات العربية ذات التركيبة المجتمعية المتميزة بالتعددية القائمة على أسس دينية أو عشائرية أو إيديولوجية أو طبقية واجتماعية، فإنه يمكن القول أنه لا يوجد انعكاسًا حقيقيًا لهذه التعددية في مؤسسات سياسية ذات تأثير في توجيه السياسات[٣٤]، ويمكن أن نرجع أسباب ذلك إلى أسباب في مجملها تربوية، وقد ترجع إلى قصور التنشئة السياسية في المؤسسات التربوية.

ومما سبق يمكن القول أن هذا النهج يُركز على أن التفاعلات بين مختلف الجماعات هي المحرك الأساسي وراء صياغة السياسات العامة، وتسعى هذه الجماعات جاهدةً للتأثير على الحكومة من أجل تحقيق مصالحها، وذلك من خلال

---

[٣٣](٣٢) محمد عبد الخالق مدبولي: تحليل السياسات والتشريعات التربوية، مرجع سابق، ص٩٩

[٣٤](٣٣) أحمد مصطفى الحسين: مدخل إلى تحليل السياسات العامة، مرجع سابق، ص١١١

الضغط عليها واتخاذ إجراءات جماعية، وبالتالي، فإن الجماعات ذات النفوذ القوي، سواء من حيث عدد أعضائها أو ثرواتهم أو تنظيمهم، تتمتع بقدرة أكبر على تشكيل السياسات الحكومية، ووفقًا لهذا المنظور، فإن صناع القرار يتأثرون بشكل كبير بالضغوط التي تمارسها عليهم هذه الجماعات، والتي تعمل كوسيط بين الحكومة والمواطنين.

٣:١ المدخل المؤسسي : The Institutional Approach

يطلق على هذا المدخل لقب المدخل القانوني، وينطلق هذا المدخل من نظرية "مونتسكيو" للفصل بين السلطات التي يعتبرها آلية ضرورية لتنظيم شؤون الجماعة، كما ينطلق من القاعدة التقليدية التي يقوم عليها علم السياسة، من أنه علم يعنى بدراسة المؤسسات الحكومية، وهي المؤسسات الثلاث، المؤسسة التشريعية والمؤسسة التنفيذية، والمؤسسة القضائية، وأن السياسة العامة يتم تحديدها من خلال هذه المؤسسات، التي تعمل على تبنيها والسهر على تنفيذها بشكل رسمي، وبالتالي يرى هذا المدخل السياسة العامة بمثابة نشاط يجري داخل الهياكل والمؤسسات الحكومية، وهذا ما يضفي على السياسة العامة ثلاث سمات مميزة وهي: الشرعية، والعمومية، وطابع الإلزام، وبالرغم من كون مبدأ الفصل بين السلطات الثلاث لم يمنح إحداها الرفعة فوق السلطتين الأخريين، فقد ظل التصور الشائع لقرون يضع سلطة التشريع في موضع القيادة والاختصاص بإرساء السياسات التي هي في حقيقتها تشريعات (قواعد عامة مجردة)، بينما تلتزم السلطة التنفيذية بوضع الخطط الإجرائية لتنزيل تلك القواعد المجردة على الوقائع الميدانية، انطلاقًا من ثنائية (القيم/ الحقائق)، حيث تعنى سلطة التشريع بالأولى (القيم)، وتعنى سلطة التنفيذ بالثانية (الحقائق) .[٣٥]

ويشير بعض النقاد إلى ما يتسم به هذا التصور التقليدي من شكلية تجافي واقع الممارسة السياسية في المجتمعات المعاصرة، حيث يتفاعل التنفيذيون (البيروقراطيون) مباشرة مع مشكلات المجتمع وتحدياته وجماعاته وقواه الفاعلة، ما

[٣٥](٣٤) محمد عبد الخالق مدبولي: تحليل السياسات والتشريعات التربوية، مرجع سابق ، ص١٠٥

يجعلهم شركاء في اقتراح وصنع السياسات العامة لما يتوفر لديهم من عاملي المعرفة والخبرة.[٣٦]

ويتعلق هذا المدخل بدراسة العلاقة بين المؤسسات التعليمية، ومحتوى السياسات الفرعية، ويدعم هذا التحليل دراسة القوى الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية، ويؤخذ في الاعتبار أن هذا الأسلوب يصف المؤسسة، دون الخوض في البحث عن آثار الخصائص الدستورية، والقانونية على السياسة، ولكن يمكن مناقشة بنية النظام الحاكم وتناوله لموضوع السياسة التعليمية، وتتمثل أهمية هذا المدخل في الكشف عن الفاعلين الحقيقيين سواء في صنع السياسة أو تنفيذها .[٣٧]

ومما سبق يتضح أهمية المدخل في دراسة السياسة التعليمية، فيساعد هذا المدخل على فهم العلاقة بين المؤسسات التعليمية وصناع القرار، ويكشف عن القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تؤثر على السياسات التعليمية، كما أنه يسمح بدراسة بنية النظام الحاكم وكيفية تعامله مع قضايا التعليم.

ويمكن القول أن المدخل المؤسسي يعد للسياسة العامة أداة مهمة لفهم عملية صنع القرار الحكومي، ولكنه يواجه بعض الانتقادات بسبب تركيزه الزائد على الجانب الشكلي للقانون، ولذلك، فإن فهم هذا المدخل يتطلب أيضًا النظر في الأدوار التي تلعبها القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في تشكيل السياسات العامة.

٤:١ المدخل التراكمي: Incrementalism Approach

ينتمي المدخل التراكمي إلى مجموعة النماذج السلوكية في تحليل السياسات ويرتبط بالفلسفة السياسية الليبرالية، ويرى أن عملية اتخاذ قرارات السياسات العامة هي نتيجة للتفاوض والمساومة بين الجماعات التي لها مصلحة في قرار معين، وتسمى هذه العملية بالتعادل السياسي المشترك، ويوضح)شارلس لندبلوم .C.E

---

[٣٦](٣٥) كمال المنوفي: أصول النظم السياسية المقارنة، شركة الربيعان للنشر والتوزيع،١٩٨٧، ص٣٧١

[٣٧](٣٦) ايهاب السيد محمد أمام: دراسة تحليلية لسياسة التعليمية في مصر خلال الثمانينات، أطروحة دكتوراة ،كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٤، ص٥٣

(Lindblom رائد هذا الأتجاه: إن التراكمية أو التدريجية تمثل العملية النموذجية لاتخاذ القرار في المجتمعات التعددية كالولايات المتحدة.[٣٨]

وقد أوضح (لندبلوم) أن متخذ القرار يفترض وجود منظومة من البدائل، كما إنه يفترض إمكانية ترتيب أولويات وتفضيلات المجتمع بصورة تسمح بترتيب النتائج واختيار البديل الذي يحقق أكبر عائد ممكن.[٣٩]

كما أكد (لندبلوم) أن هناك محددات ثلاثة هي: الوقت، والكلفة، وتوافر المعلومات، تحوول دون تمكين المؤسسات المنوط بها وضع السياسات العامة من القيام بإجراء نظرة متجددة سنويًا لكل البدائل المتاحة للسياسات العامة، لذا فهي تتخذ من سياساتها الراهنة قاعدة تبني عليها، وبالتالي ينحصر الجهد في إجراء بعض التعديلات الجزئية إضافة وحذفًا، وغالبًا ما تتخذ شكلًا تراكميًا كميًا، ويحدث التغير فيها بشكل تدريجي.[٤٠]

ومما سبق يمكن القول أن المدخل التراكمي يمتاز بكونه نهجًا حواريًا يعتمد على التفاوض والمصالحة بين مختلف الجماعات ذات المصالح المتباينة، كما أنه نهج تراكمي يبني على ما سبق من سياسات، وذلك لتجنب هدر الوقت والموارد، ويرى هذا المدخل أن التعديلات التدريجية على السياسات القائمة هي أفضل طريقة لضمان استمراريتها وتحقيق توافق في الآراء.

٥:١ **مدخل النخبة أو الصفوة:** The Elite Approach

تتألف النخبة أو الصفوة عادة من الأفراد الذين يعدون – بالقياس إلى غيرهم– قادة في مجال ما، كالصفوة السياسية، والصفوة العلمية، والصفوة الدينية، من شأنهم مباشرة غرس النفوذ المؤثر في تشكيل قيم واتجاهات القطاعات التي يمثلونها في المجتمع.[٤١]

---

[٣٨](٣٧) محمد عبد الخالق مدبولي، تحليل السياسات والتشريعات التربوية، مرجع سابق، ص١٠٢

[٣٩](٣٨) أحمد مصطفى الحسين: مدخل إلى تحليل السياسات العامة ،مرجع السابق، ص١٢٠

[٤٠](39) Chales E. Lindblom : The Sceince of Muddling – through Public Adminstration Review, Vol. 19,1995

[٤١](٤٠) محمد عبد الخالق مدبولي: تحليل السياسات والتشريعات التربوية، مرجع سابق، ص١٠٣

والرواد الأوائل لهذا المدخل هم (توماس داي Thomas Dye) و (هارمون زيجلر Harmon Zeigler) عندما أشارا إلى اتسام الجماهير عادة بصفة اللامبالاة وعدم إدراك توجهات السياسة العامة وفنياتها، وأن خصائص وسمات النخبة الحاكمة من حيث قلة العدد والتجانس، وسهولة التفاهم أقدر على تكوين رؤى ذات مغزى بشأن السياسات العامة، وهي بذلك الأجدر باتخاذ القرارات المصيرية مقارنة بالجماهير غير المنظمة، وهي أيضًا الأحرص على إحداث التغيير بشكل تراكمي يحفظ اتزان المجتمع، على عكس ما يمكن أن تحدثه الجماهير بفعل التغييرات الثورية.[٤٢]

وقد قدم كل من توماس داي وهارمون زيجلر تلخيصًا مفيدًا لمدخل النخبة، يمكن تلخيصه في الآتي:[٤٣]

- تنقسم المجتمعات إلى مجموعتين: فئة قليلة تمتلك السلطة والقوة وغالبية شعبية مجردة من السلطة والقوة، تقوم الفئة القليلة العدد بتخصيص الموارد وليس للفئة الكثيرة أي دور في السياسة العامة.
- الفئة الحاكمة (النخبة) لا تأتي من نفس الجذور الاقتصادية والاجتماعية للغالبية، حيث تمثل الشريحة العليا من الطبقة الاقتصادية والاجتماعية.
- الحراك الاجتماعي لأفراد الغالبية إلى موقع النخبة بطئ ولكنه مستمر لتحقيق الاستقرار وتجنب الثورة.
- تتفق النخبة على أسس وقيم النظام الاجتماعي مثلًا– الملكية الخاصة، النظام التعددي.
- لا تعكس السياسات العامة مطالب الغالبية ولكن تعكس القيم السائدة للنخبة الحاكمة، ولذلك فالتغير في السياسات العامة يتم بصورة تدريجية وليس ثورية.

---

[٤٢](41) Thomas R. Dye and Harmon Zeigler, The Irony of Democracy, 5th ed., Belmont,Calif: WadsWorth, 1981.

[٤٣](٤٢) أحمد مصطفى الحسين: مدخل إلى تحليل السياسات العامة، مرجع سابق، ص ١١٢، ص١١٣

- تتعرض النخبة لتأثيرات محدودة نسبيًا من الغالبية الصامتة، فالنخبة تؤثر على الغالبية أكثر من تأثير الأخيرة على النخبة.

والسياسة العامة من وجهة نظر هذه الفئة، تعتبر بمثابة القيم والتفضيلات لدى النخبة الحاكمة وهذه النظرية تقوم على أن الجماهير ليسوا هم الذين يحددون السياسة العامة من خلال مطالبهم وأفعالهم، وإنما القلة الحاكمة، من خلال البيروقراطية الحاكمة التابعة لها هي التي توجه السياسات العامة وتصنعها، من خلال المبادرة وصياغة السياسة وإصدار التشريعات وأوامر التنفيذ التي تصدر من قبلهم كمسؤولين، وتثير هذه الآراء المقنعة لكثير من النظم السياسية غير الديمقراطية عددًا من القضايا، أولها هي "قضية الوصاية guardianship على الجماهير" ومصادرة حقها في المشاركة في صنع السياسات العامة بدعوى عشوائياتها وقصور معرفتها ووعيها، والقضية الثانية هي قضية الخبرة والتخصص والاستناد إليهما من قبل هذه النخب، حيث لا يجب أن تتعارض السياسات العامة مع الأصول الفنية والعلمية ممثلة في النموذج البيروقراطي ومفهوم سلطة الخبير، وهو مالا يمكن ضمانه مع المبالغة في تغول متخذ القرار على مهام ومجالات عمل صانعي القرار من الخبراء([٤٤].

ومما سبق يمكن القول أن أنصار مدخل النخبة يروا أن الحاكمين هم الأقدر على صنع القرارات السياسية، بدعم من خبراء ومؤسسات الدولة، ومع ذلك، تتعرض هذه النظرية لانتقادات بسبب تجاهلها لمشاركة الشعب في صنع القرار، مما يثير تساؤلات حول مدى تمثيلها لمصالح الجميع.

وفي مجال التعليم، يرى هذا المدخل أن النظام التعليمي مصمم لخدمة مصالح النخبة الحاكمة، وليس بالضرورة مصالح المجتمع ككل، فالنخبة تستخدم نفوذها الاقتصادي والثقافي والسياسي للحفاظ على هذا الوضع القائم، وبالتالي، فإن هذا المدخل يثير تساؤلات حول عدالة النظام التعليمي ومدى فرص الجميع فيه.

[٤٤](٤٣) محمد عبد الخالق مدبولي: تحليل السياسات والتشريعات التربوية، مرجع السابق، ص١٠٣

ومما سبق يتضح أن مدخل النخبة، يقوم على أساس الاعتقاد بأن هناك مجموعة صغيرة من الأفراد تمتلك الكفاءة والمعرفة اللازمتين لتوجيه دفة الأمور وصنع القرارات الحاسمة في المجتمع، هذه النخبة ترى نفسها مؤهلة لهذه المهمة لأسباب عدة، منها:

- **الشعور بالمسؤولية:** تعتقد النخبة أنها تحمل على عاتقها مسؤولية قيادة المجتمع نحو الأفضل، وأنها الأقدر على اتخاذ القرارات الصعبة التي قد لا يحظى بها الآخرون بالشجاعة الكافية لاتخاذها.
- **الحس بالتفوق:** ترى النخبة نفسها تمتلك مجموعة من المهارات والمعارف التي تجعلها تفوق الآخرين، مما يمنحها الحق في اتخاذ القرارات نيابة عنهم.
- **الخوف من العشوائية:** تعتقد النخبة أن ترك القرارات في أيدي الجماهير قد يؤدي إلى نتائج عكسية، وأنها بحاجة إلى توجيه سلوك الجماهير نحو الأهداف الصحيحة.

كما يمكن القول أن التفكير الذي يميز من يتولى المسؤولية، وفقًا لمدخل النخبة، يتمحور حول عدة جوانب:

- التركيز على المصلحة العامة :يعتقد المسؤول أنه يعمل من أجل مصلحة المجتمع ككل، وليس من أجل مصالحه الشخصية.
- **الاعتقاد بوجود حلول صحيحة:** يعتقد المسؤول أنه يمتلك القدرة على تحديد الحلول الصحيحة للمشاكل التي تواجه المجتمع.
- **التحمل المسؤولية:** يدرك المسؤول أن عليه تحمل مسؤولية قراراته، سواء كانت ناجحة أم غير موفقة.
- **الشعور بالتميز:** يعتقد المسؤول أنه يتمتع بقدرات خاصة تمكنه من تحقيق النجاح.

ومما سبق يمكن القول أن هذا المدخل قد يكون له مخاطر فقد يؤدي تركيز السلطة في أيدي نخبة صغيرة إلى احداث نوعًا من الاستبداد والفساد في بعض الأحيان، وقد يؤدي أيضًا إلى تهميش آراء وأفكار بقية أفراد المجتمع، حيث تتمثل

أهمية المشاركة الشعبية في احداث توازن بين دور النخبة ودور الجماهير في صنع القرار، فمشاركة الجماهير في صنع القرار تضمن تمثيل مصالحهم بشكل أفضل، كما أنه من المهم أن تكون هناك مؤسسات قوية تضمن مساءلة النخب وحمايتها من الاستبداد.

المحور الثاني: جهود الإصلاح المدرسي في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين في مصر من منظور مداخل تحليل السياسات التربوية:

تناول المحور السابق أهم خصائص وسمات مداخل تحليل السياسات التربوية، ومن ثم سوف يتناول هذا المحور تحليل بعض الإجراءات التي تمت في سياسات الإصلاح المدرسي في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين في مصر؛ من منظور مداخل تحليل السياسات التربوية، وذلك من خلال محاولة توضيح موجهات تلك السياسات الإصلاحية كالتالي.

١- المعايير القومية في جمهورية مصر العربية:

شكّلت معايير الجودة القومية للتعليم، التي أُطلقت في سبتمبر ٢٠٠٣، نقطة تحول حقيقية في مسيرة تطوير التعليم في مصر، فقد مثلت هذه المعايير بوصلة واضحة لجهود وزارة التربية والتعليم الرامية إلى رفع مستوى جودة التعليم وتوفير فرص تعليمية متساوية للجميع، وذلك من خلال التركيز على جوانب أساسية كفاعلية المدرسة، وكفاءة الإدارة التربوية، وتطوير أداء المعلم، وتحديث المناهج، وتعزيز المشاركة المجتمعية.[٤٥]

فقد أثار (عبد العزيز أحمد،٢٠٠٥) [٤٦]، عددًا من التحفظات حول الخطوات المنهجية لبناء وثيقة المعايير القومية في مصر، تمثلت في الآتي:

[٤٥]() وزارة التربية والتعليم: مشروع الوثيقة المتكاملة لمعايير المدرسة الفعالة، الوثيقة المتكاملة لمعايير المدرسة الفعالة، الجزء الثاني: قواعد القياس المتدرج، نوفمبر ٢٠٠٧.

[٤٦](٤٦) عبد العزيز أحمد : مدى ملاءمة واقع المدرسة الثانوية العامة في مصر المؤشرات المعايير القومية للتعليم : دراسة تقويمية على محافظة المنيا مجلة البحث في التربية وعلم النفس تصدرها كلية التربية جامعة المنيا المجلد التاسع عشر العدد الثاني، أكتوبر ، ٢٠٠٥، ص ص ١١-١٥.

- اقتصار الحوار والمناقشة على مجموعات العمل دون الإشارة إلى ما يظهر اتساع الدائرة لتشمل المحليات على مستوى المجالس المحلية والإدارة التعليمية وعلى مستوى المدارس بصفة خاصة.
- إغفال أسماء الهيئات أو المؤسسات التي شاركت في بناء المعايير، وكذا النماذج العالمية للمعايير، حيث يفيد ذكر الهيئات والمؤسسات العالمية في بناء قناعة لدى المشاركين في تحقيقها في المدارس بموثوقية، ويفيد ذكر الهيئات والمؤسسات المحلية في بناء الشعور لديهم بالانتماء لهذه المعايير، وأنها ليست مفروضة عليهم.
- غياب الفرص المتاحة للمهتمين بشئون التعليم في الأحزاب والنقابات ورجال الفكر والثقافة والإعلام، والجمعيات الأهلية.

ويتضح مما سبق، أن من أكبر المشكلات التي تهدد نجاح حركة المعايير التعليمية – وبل أية حركة إصلاح في مصر – ترتبط بسلب سلطة المعلمين وعدم تمكينهم من المشاركة في صياغة هذه المعايير، والنظر إليهم كفنيين ينفذون إملاءات وأهداف يقررها خبراء بعيدون عن الواقع داخل المدراس والفصول.

وجدير بالذكر أن القائمين على بناء المعايير القومية يلجأون إلى ذكر المنظمات الدولية والنماذج العالمية كي يضفوا الشرعية على حركة الإصلاح القائم على المعايير أو للحصول على التمويل، ويشير (علي إبراهيم، ٢٠١٠)[٤٧]، إلى تباين معايير نجاح مبادرات الإصلاح بين الحكومة المصرية وبين الدول المانحة، فالمعايير التي يعتمد عليها البنك الدولي تنحاز في الأساس إلى الجانب المادي حيث يتم توزيع الاعتماد المالي وتسديد القروض، كما أن المعايير الخاصة بالولايات المتحدة فهي سياسية في المقام الأول، وذلك للحفاظ على التوازن السياسي والعسكري، فضلًا عن الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي لهذا البلد المهم في الشرق الوسط أما المعايير الخاصة بالحكومة المصرية، وللصفوة الحاكمة على الأقل،

(47)[٤٧]علي إبراهيم : سياسات نقل الخبرة التعليمية وصنع السياسة في مصر، مرجع سابق، ص ٦٧.

فهي اجتماعية بطبيعة الحال، فهي تؤكد على ضمان الالتحاق بالتعليم لجميع المواطنين، حتى وإن كانت جودة هذا التعليم محل شك.

وفضلًا عن ذلك، فإن البيئة المصرية بشكل عام تقاوم الإصلاحات التي تشارك فيها المنظمات الدولية الأخرى، فهم يحكمون على هذه الإصلاحات من منطلق نظرية المؤامرة التي تفترض أنها تهدف إلى تغيير الهوية الاجتماعية والدينية، وكثير من الجماهير يرتابون من التغييرات التي ربما تخلط ثقافتهم بالقيم الغربية التي تروج لها تاريخيًا من قبل النخبة، فضلًا عن أنها ربما تزيد من سلطة الدولة، وتزيد من المطالب في ظل مصادرهم المحدودة [٤٨].

أكدت وثيقة المعايير القومية للتعليم لعام ٢٠٠٣ على ضرورة تفعيل اللامركزية في قطاع التعليم لتحقيق أهداف الإصلاح، ولتحقيق ذلك، شددت الوثيقة على أهمية تمكين القيادات والكوادر المحلية والفاعلين الاجتماعيين، وتزويدهم بالكفاءات اللازمة لقيادة عملية التغيير والتطوير في التعليم على المستوى المحلي.

وبناءً على مبدأ تفويض السلطة وليس نقلها، أطلق وزير التربية والتعليم مشروعًا تجريبيًا للامركزية في التعليم، ولتحقيق أهداف هذا المشروع، تم اختيار عدد من المحافظين القادرين على إدارة هذه الصلاحيات الجديدة، وقد بدأ تنفيذ المشروع بتوقيع بروتوكولات تفويض مع سبعة محافظين، ثم تم توسيع نطاق التجربة لاحقًا، كان من بين هؤلاء السبعة محافظ الإسكندرية في ذلك الوقت، ولوحِظ أنه وقع معه من قبل البروتوكول نفسه (عام ٢٠٠٢)، كان التفويض قويًا في بنوده، واسع النطاق إلى حد كبير؛ بحيث يمكن المحافظ من ممارسة سلطة الوزير المتاحة له كاملة في شئون التعليم في محافظتِه.

استند الوزير في قراراته على خمس ركائز أساسية هي: وثيقة المعايير القومية (٢٠٠٣)، تدريب لأكثر من ٢٥% من المعلمين والإداريين، إصدار قرار وزاري إنشاء وحدات التدريب والتقويم في المدارس، تأسيس جهاز تفتيش، وبناء كوادر التغيير، وهذه الركائز شكلت الأساس لتطوير التعليم في مصر.

[٤٨] Heather Kathleen Browne: Education Reform in Egypt: Reinforcement & Resistance, PHD Dissertation, Northeastern University, (2011),

وأطلق الوزير مبادرة لبناء كوادر قادرة على قيادة التغيير داخل المؤسسات، أطلق على هذه الكوادر اسم "الكتلة الحرجة" وهو مفهوم مستوحى من مفهوم فيزيائي يشير إلى القوة الدافعة التي تحدث تغييرًا جذريًا، وكان الهدف الرئيسي من هذه المبادرة هو تمكين هذه الكوادر من نشر الوعي بأهمية التغيير ودعم جهود الإصلاح على المستوى المؤسسي.

كانت رؤية الإصلاح التعليمي في عام ٢٠٠٣ تعتبر اللامركزية هي الحل الأمثل لتنفيذ الإصلاحات، فالنظام التعليمي المصري كان شديد المركزية، وكانت الفكرة هي تمكين المدارس ومنحها صلاحيات أكبر في اتخاذ القرارات، مما يسمح لها بالإبداع والتكيف مع احتياجاتها الخاصة

تؤكد وزارة التعليم في مصر رسميًا على دعمها للديمقراطية والمشاركة الفعالة، إلا أن ممارساتها العملية تتعارض مع هذا الدعم، فبينما تدعو الوزارة إلى الديمقراطية على مستوى الخطاب، فإن آلياتها وتوجيهاتها لا تعكس هذا التوجه بصدق على أرض الواقع، مما يخلق تناقضًا واضحًا بين السياسة المعلنة والتطبيق الفعلي.

بينت الجهود المبذولة في إرساء سياسات الإصلاح المدرسي في تلك الفترة اعتمادًا واضحًا على مدخل النخبة، وهو أمر لم يلقَ استحسانًا واسعًا بين المواطنين، فغياب التأسيس المجتمعي لهذه الجهود يعني أن نجاحها كان مرتبطًا بشكل كبير بإيمان النخبة بها، دون ضمان استمراريتها بعد انتهاء تلك الفترة، ولذلك، كان من الضروري تفعيل مفهوم الشراكة المجتمعية، حيث يصبح المواطن شريكًا فاعلاً في عملية الإصلاح، مما يضمن استدامة التغيير وتحقيق أهدافه.

ويُظهر توقيع بروتوكول عام ٢٠٠٢، الذي فوّض فيه الوزير صلاحياته إلى محافظ الإسكندرية، اعتمادًا واضحًا على نهج النخب في قيادة الإصلاح، فقد سبق هذا التوقيع عمل تحضيري مكثف استمر لأكثر من سنتين ونصف، ضم نخبة من خبراء التعليم بلغ عددهم حوالي ٢٠٠ خبير، وذلك لبناء رؤية شاملة لإصلاح المنظومة التعليمية في مصر.

ومن الجدير بالذكر أنه يبرز في رؤية الإصلاح التعليمي لعام ٢٠٠٣ قضية مركزية وهي دور النخب في صناعة القرار، فبينما تم الاعتماد على "نخبة سياسية" ممثلة في الوزير و"نخبة علمية" متخصصة في إعداد الرؤية، فإن مدخل النخبة أثار تساؤلات حول مدى مشاركة الجماهير في صنع القرار، فالدعوى بـ"عشوائية" آراء الجماهير وقصور معرفتهم أدت إلى ممارسة نوع من "الوصاية" عليهم، حيث تم حصر صلاحيات اتخاذ القرار في أيدي النخب، وهذا المدخل، الذي يعتمد على النموذج البيروقراطي وسلطة الخبير، قد حقق بعض الإنجازات، لكنه أثار أيضًا انتقادات حول تجاهل آراء المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، وهي الأطراف الأكثر تأثرًا بالسياسات التعليمية، ومن هنا، يطرح السؤال حول مدى فعالية هذا المدخل في تحقيق إصلاحات تعليمية مستدامة؟، وما هي البدائل الممكنة لضمان مشاركة أوسع في عملية صنع القرار التعليمي؟.

على الرغم من الجهد المبذول في وضع المعايير الوطنية للتعليم، إلا أنها تعاني من بعض التحديات، فبينما تتميز بالتفصيل والدقة، إلا أن هذا التفصيل الزائد قد أدى إلى تعقيد النص وتداخل بعض بنوده، كما أن استخدام مصطلحات معقدة قد يجعل من الصعب على بعض المعلمين فهمها وتطبيقها عمليًا.

٢- جهود تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة:

فقد تضمنت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي برنامجين لدعم الإدارة الذاتية للمدرسة؛ وهما:

2:1**البرنامج الأول بعنوان:** الإصلاح المتمركز على المدرسة :

يركز مبدأ الإصلاح المتمركز حول المدرسة على عدة عناصر أساسية، منها:

- **تمكين المدرسة:** منح المدرسة سلطة أكبر في اتخاذ القرارات وتنفيذ البرامج.
- **تحسين الأداء:** رفع مستوى أداء المدرسة من خلال تطوير العمليات والممارسات التعليمية.

- **الجودة والاعتماد:** تحقيق جودة عالية في المخرجات التعليمية والحصول على الاعتماد التربوي.
- **المشاركة المجتمعية:** تعزيز التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.

وقد تناولت دراسة (طارق أبو العطا، ٢٠١٠) معوقات نجاح تطبيق برامج الخطة الاستراتيجية بالمدارس، كما يلي:[٤٩]

- تفتقر المدرسة إلى وجود ثقافة تتمثل في المحاسبية والمؤسسية، إذ لا يعتبر التغيير مكونًا أساسيًّا للعمل المدرسي أو جزءًا من البناء الوظيفي للمدرسة، وكذلك مناخها.
- تعدد مفاهيم الأفراد للثقافة المؤسسة داخل المدرسة.
- سيادة نمط الاتصال الرأسي الهابط من المستويات الإدارية العليا إلى المدرسة وفيها.
- ضعف تفويض السلطة على مستوى المدرسة، وتحمل المدير مسؤوليات عديدة بمفرده.
- تحد اللوائح التنظيمية داخل المدرسة من الابتكار والابداع.
- تسهم المعوقات الإدارية والأعمال الروتينية في زيادة الشعور بالإحباط واللا مبالاة وعدم المشاركة.
- تعارض القيم الثقافية بين الأفراد العاملين داخل المدرسة يؤدي إلى عدم المشاركة في العمل.

ومما سبق يتضح أن نظام الإصلاح المتمركز على المدرسة يهدف رفع جودة التعليم من خلال تمكين المدارس، وبناء شراكات مجتمعية، وتحقيق لامركزية

---

[٤٩]() طارق أبو العطا عبد القادر محمود: الثقافة التنظيمية وانعكاساتها على تحقيق فعالية الخطة الاستراتيجية القومية للتعليم قبل الجامعي في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠١٠، ص٢٣٣، ٢٣٤.

في عملية اتخاذ القرارات، فالهدف النهائي هو تحسين أداء الطلاب وتلبية المعايير القومية للتعليم.

كما يتضح مما تقدم، أن عملية الإصلاح المتمركز حول المدرسة تسعى إلى منح المدارس والمجتمعات المحلية صلاحيات أكبر، ولكنها تواجه تحدي تحقيق التوازن بين الاستقلالية والمساءلة، فغياب بناء القدرات الكافية، إلى جانب المركزية القائمة، يجعل من الصعب على الأطراف المعنية ممارسة دورها الرقابي بفعالية.

2:2البرنامج الثاني بعنوان: التأصيل المؤسسي للامركزية :

يهدف برنامج التأصيل المؤسسي للامركزية إلى تمكين المؤسسات التعليمية من تحقيق كفاءة وفعالية أكبر في إدارة شؤونها، وذلك من خلال منحها صلاحيات أكبر في اتخاذ القرارات وقد حققت مصر تقدمًا ملحوظًا في هذا المجال بفضل تجارب ناجحة مثل مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع، ومع ذلك، لا يزال هناك بعض التحديات التي تواجه تنفيذ البرنامج بالكامل، مما يتطلب المزيد من الجهود للتغلب عليها.

وقد بدأت صيغة الخطاب المعنية باللامركزية ومشاركة المجتمع المدني التي أقرها مجتمع المانحين في تلمس طريقها في دوائر السياسة المصرية، إذ قامت جهود وزارة التربية والتعليم في سياستها لإصلاح التعليم قبل الجامعي على المشاركة المجتمعية في التعليم، وهذا ما تعكسه المعايير القومية للتعليم في مصر عام ٢٠٠٣م، والخطة الاستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي (٢٠٠٧/٢٠٠٨-٢٠١١/٢٠١٢)، وقد أقامت الوزراة مجالس الأمناء بالمدارس لتحل محل مجالس الآباء والمعلمين؛ ما يعضد –ولو من الناحية النظرية– المبدأ الذي يقضي بأن على المجتمع أن يؤدي دورًا داعمًا في مراقبة المدرسة وإدارتها.

رغم الضغوط المحلية والدولية لتطبيق اللامركزية وزيادة مشاركة المجتمع المدني في التعليم، فإن هناك شكوكًا عميقة لدى الحكومة والمجتمع حول نجاح هذه المبادرات، فمن جهة، هناك مخاوف بشأن قدرة الشركاء المحليين، ومن جهة أخرى، هناك مقاومة من المسؤولين الحكوميين لتقوية دور المجتمع

المدني، هذا التشكك يعكس رؤية راسخة بأن التعليم هو مسؤولية حصرية للدولة (٥٠).

وثمة أوجه قصور أدت إلى ضعف تطبيق سياسة اللامركزية في النظام التعليمي بمصر وترجمتها إلى إجراءات ونتائج ملموسة في الواقع الفعلي، ولعل من أهمها:(٥١)

- غياب التفعيل الحقيقي لعديد من القوانين التي تعطي كثيرًا من الصلاحيات للمستويات المحلية، ومن هذه القوانين قانون الحكم المحلي رقم (٤٣) لسنة ١٩٧٩، وقانون الحكم المحلي رقم (٥٠) لسنة ١٩٨١، والقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١.
- انحسار دور الإدارة المدرسية في صنع واتخاذ القرارات التعليمية، مثل: اعتماد منهج أو تجريبه أو إقامة روابط معينة مع المجتمع المحيط بالمدرسة دون توجيه أو إذن من إدارة التعليم المختصة أو من ديوان الوزارة المركزية الشديدة داخل ديوان الوزارة.
- إذ لا تتمتع وزارة التربية والتعليم بالاتساق مع المبادئ الليبرالية واللا مركزية التي تدعمها، بل على العكس تبدو وزارة التربية التعليم مؤسسة حكومية متسلطة وشديدة المركزية تدافع عن اللا مركزية على المستوى الرسمي فقط.

ولعل من أهم المبادرات التي يمكن أن تحسن الإدارة المدرسية وإشراك الآباء فيها مجالس الأمناء، ولكنها تتسم بكونها تنظيمًا شكليًا لا مضمون له، إذ

٥٠() علي إبراهيم: سياسات نقل الخبرة التعليمية وصنع السياسة في مصر، مرجع سابق، ص٧٧٩.

٥١() أمل عبد الفتاح محمد: صنع سياسات التعليم المقارنة باستخدام مدخل السياسة القائمة على الأدلة والإفادة منه في تطوير سياسات التعليم المصري، مجلد (١٣)، عدد (٣٠) نوفمبر، ٢٠١٠، ص٢٥٠-٢٥٤.

يشوبها كثير من أوجه القصور، أجملها (محمود أبو النور، ٢٠٠٦)[٥٢]، في النقاط الآتية:

- أن هذه المجالس لا تؤدي دورها كاملًا في تحقيق الأهداف المحددة لها من قبل الوزارة.
- أن هذه المجالس لا تسهم في دعم الصلة بين المدرسة والمنزل، ولا تنفذ اختصاصاتها، ويوجد عزوف واضح في حضورها من قبل أولياء الأمور.
- النظرة السائدة عن مجالس الآباء بأن مهمتها الحصول على إعانات مالية لمواجهة الأعباء المدرسية وتمويل أنشطتها المختلفة.
- أن هذه المجالس لا تتسم بالفعالية المطلوبة، إضافةً إلى إصرار كثير من المديرين والنظار على تضييق دائرة العمل التي يمكن أن يتحرك داخلها الآباء فيما يتعلق بالنشاط المدرسي، والإدارة المدرسية والاهتمام بالشكل أكثر من الاهتمام بالجوهر؛ ما جعل هذه المجالس مجرد شكل تنظيمي.

تؤثر التكاليف الباهظة المفروضة على الأهل، والتي تتعدى المصروفات الدراسية لتشمل تكاليف جانبية، سلبًا على مشاركتهم في إدارة المدارس، فالأعباء المالية التي يواجهها الآباء، لا سيما في المناطق الريفية، تجعلهم يفضلون التركيز على توفير الاحتياجات الأساسية لأسرهم بدلاً من المشاركة في الأنشطة المدرسية.

ويمكن القول أنه برغم التأكيد على أهمية مشاركة المجتمع، فإن المركزية الشديدة للنظام التعليمي ونقص التدريب يحدان من فعالية هذه المشاركة، فلتحقيق مشاركة مجتمعية حقيقية، يجب تمكين أولياء الأمور والمجتمع المحلي من خلال توفير التدريب اللازم.

كما يمكن القول إنه برغم الحديث عن الإصلاح والتغيير، ظلت ممارسات الإدارة المدرسية تقليدية وغير مرنة، فالإدارة المدرسية الحالية تركز بشكل أساسي

[٥٢]() محمود أبو النور عبد الرسول: مجالس الأمناء بالتعليم قبل الجامعي بمصر وبعض الدول الأجنبية دراسة مقارنة، مجلة التربية تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة (٩)، عدد (٢٠)، ٢٠٠٦، ص٢٢٩.

على تنفيذ التعليمات المركزية، وتفتقر إلى المرونة والابتكار، كما أنها لا تولي اهتمامًا كافيًا للعوامل الإنسانية والتطوير المهني للمعلمين.

ومما سبق يتضح أنه رغم المحاولات المتكررة لتحقيق اللامركزية، فإن صنع القرارات التعليمية في مصر يظل مركزًا بشكل كبير في وزارة التربية والتعليم والهيئات التابعة لها، هذا التركيز على المركزية يقلل من مرونة النظام التعليمي ويحد من قدرة المستويات المحلية على تلبية الاحتياجات المتنوعة.

المحور الثالث– نتائج البحث وتوصياته:

تمثلت النتائج التي توصل إليها البحث في عدة نقاط مهمة، وهي كالتالي:

- أبرز البحث مدى أهمية منهجية تحليل السياسات العامة ومنها السياسات التربوية، إذ تساعد هذه المنهجية كأداة رئيسة فعالة لتحسين أداء السياسات، والبرامج، والممارسات الحكومية للبحث عن الحلول للمشكلات العامة والاجتماعية، ففي مجال التعليم –على سبيل المثال– يزود تحليل السياسات صانع السياسة ومتخذ القرار بفهم متطور لأفضل أساليب الإدارة، وآليات صياغة تنفيذ السياسات التربوية.
- ونتج عن البحث تحليل جهود وسياسات الإصلاح المدرسي في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين في مصر تحديد بعض موجهات السياسات الإصلاحية لتلك الحقبة، فقد أشار التحليل للمعايير القومية في مصر إلى؛ أنه على الرغم من الجهد الكبير والتفكير العميق الذي بذل في إعداد المعايير القومية للتعليم، فمن الملاحظ أنها على درجة كبيرة من الدقة، حتى إنها لم تترك كبيرة أو صغيرة وتعرضت لها بإسهاب؛ ما أدى إلى الخلط والتكرار والتداخل بين بعض بنودها، وكذلك استخدام مفاهيم وتعبيرات يصعب على بعض المعلمين فهمها واستيعابها، وأن بعض هذه البنود ما زال في مرحلة التنظير ويصعب تطبيقه عمليًّا.
- كما تبين من التحليل لجهود تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة؛ أن ممارسات الإدارة المدرسية، لم يمسسها أي تغيير، فاتضح أنها إدارة مسيرة بتعليمات مركزية، ومهمتها الأساسية الإشراف الشكلي والمحافظة على الوضع القائم،

وكأي إدارة بيروقراطية ودكتاتورية ليس لها اهتمام بالعوامل الإنسانية والحريات الشخصية، والتحسن الكيفي والتطوير النوعي، والتنمية المهنية، ولا صلة لها بمقولات الإصلاح في إدارة ديمقراطية أو تشاركية أو ذاتية، فهذه اللغة لمجرد الاستهلاك المحلي ولا مضمون لها في واقع العمل والممارسة.

- ومن النتائج المهمة للتحليل أنه على الرغم من تعدد مستويات صنع السياسة التعليمية؛ فإن إدارة التعليم وعملية صنع السياسة التعليمية في مصر تتسم في الأغلب بالطابع المركزي، بالرغم من المحاولات المتكررة للتوجه نحو اللامركزية ونقل بعض الاختصاصات إلى المستويات المحلية الأدنى.
- وفي ضوء ما تقدم من جهود وإصلاحات تعليمية على مدار العقد الأول من القرن الحادي والعشرين في مصر، كان من المتوقع أن يحقق التعليم مقاصده المرسومة له؛ ولكن لم يحدث ذلك، وظلت القضايا التي تقف عقبات أمام إصلاح وتطوير التعليم في محلها، فبالرغم مما قدمته مصر من مبادرات إصلاحية لا يمكن التقليل من شأنها؛ فإنه من الممكن تصنيفها بأنها محاولات واجتهادات غير مكتملة؛ فلم يتغير الواقع التعليمي التغير المأمول منه من جراء هذه الإصلاحات، **ومما سبق يمكن توضيح توصيات البحث وبعض الآليات لتنفيذ تلك التوصيات كالتالي:**

أولًا– زيادة تفعيل منهجية تحليل السياسات التربوية؛ لما لهذه المنهجية من أهمية بالغة، وذلك بتعاظم النظرة إلى دراسات تقييم وتحليل ونقد السياسات التربوية على أنها جزء لا يتجزأ من عملية إعداد السياسات العامة، ويستخدمها المسؤولون الحكوميون والسياسيون لإعداد السياسات الجديدة والتحقق من ضرورة إصدارها، وعلى أن يجري ذلك باستمرار وبناءً على المشاورات مع كل الأطراف الفاعلة والمواطنين.

آليات تنفيذ توصية زيادة تفعيل منهجية تحليل السياسات التربوية:

تعتبر توصية زيادة تفعيل منهجية تحليل السياسات التربوية خطوة أساسية نحو تطوير النظام التعليمي وتحسين جودته، ولتنفيذ هذه التوصية بشكل فعال، يمكن اتباع الآليات التالية:

١- بناء القدرات المؤسسية:

- **تدريب القوى العاملة:** من المهم توفير برامج تدريبية مكثفة للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم، وصناع القرار، والباحثين، على مهارات تحليل السياسات، وتقييم البرامج، وجمع البيانات، واستخدام الأدوات الإحصائية.
- **إنشاء وحدات متخصصة:** إنشاء وحدات متخصصة داخل وزارة التربية والتعليم تكون مسؤولة عن تحليل السياسات وتقييم البرامج، وتزويد صناع القرار بالبيانات والتحليلات اللازمة لاتخاذ القرارات.
- التعاون مع المؤسسات الأكاديمية: تعزيز التعاون مع الجامعات والمؤسسات البحثية لتطوير برامج دراسات عليا في مجال تحليل السياسات التربوية، وتوفير فرص للباحثين لإجراء دراسات ميدانية في هذا المجال.

٢- تطوير الإطار المؤسسي:

- وضع إطار عمل واضح: تطوير إطار عمل شامل لتحليل السياسات التربوية يحدد الأهداف، والمنهجيات، والمؤشرات، والجداول الزمنية، والمسؤوليات.
- تحديد مؤشرات الأداء: تحديد مؤشرات أداء واضحة لقياس فعالية السياسات التربوية، مثل معدلات التحصيل الدراسي، ومعدلات التسرب المدرسي، ورضا المعلمين والطلاب وأولياء الأمور.
- ربط التحليل بالسياسات: ضمان أن تكون نتائج تحليل السياسات مدمجة في عملية صنع القرار، وأن يتم استخدامها لتعديل السياسات القائمة أو تطوير سياسات جديدة.

٣- تعزيز المشاركة المجتمعية:

- تشكيل لجان استشارية: تشكيل لجان استشارية تضم ممثلين عن مختلف الأطراف المعنية بالتعليم، مثل المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، والخبراء، للمشاركة في عملية تحليل السياسات وتقييمها.

- تنظيم حوارات مجتمعية: تنظيم حوارات مجتمعية وورش عمل لمناقشة القضايا التربوية، وجمع آراء المعنيين حول السياسات التربوية المقترحة.
- نشر نتائج التحليلات: نشر نتائج تحليلات السياسات بشكل واسع وشفاف، لضمان مشاركة جميع الأطراف المعنية في عملية صنع القرار.

٤- بناء قاعدة بيانات قوية:

- جمع البيانات: جمع بيانات موثوقة وشاملة حول النظام التعليمي، بما في ذلك بيانات عن الطلاب، والمعلمين، والمؤسسات التعليمية، والميزانيات.
- تطوير أنظمة معلومات: تطوير أنظمة معلومات متكاملة لتسهيل جمع البيانات وتحليلها، وتوفير المعلومات اللازمة لصناع القرار.
- حماية البيانات: ضمان حماية البيانات الشخصية والسرية للمشاركين في الدراسات والبحوث.

٥- تخصيص الموارد الكافية:

- **توفير التمويل اللازم:** تخصيص ميزانيات كافية لتنفيذ برامج تحليل السياسات وتقييم البرامج، وتوفير الموارد البشرية والمادية اللازمة.
- **توفير الدعم اللوجستي:** توفير الدعم اللوجستي اللازم للباحثين والمختصين في مجال تحليل السياسات، مثل الأدوات والتقنيات الحديثة، والمكتبات، وقواعد البيانات.

ثانيًا- إذا كانت الإشكاليات والتحديات المختلفة التي تواجه التعليم وتتحدى سياسة الوزراء وإمكانات الدولة تحتم تطوير التعليم وزيادة فعاليته، فإن معطيات التفكير العلمي المتأني لهذه الأمور، ومعطيات تشخيص الواقع وطموحات المستقبل بجوانبه المختلفة، تحتِّم التروي وعدم الانبهار، ومن ثم الاستغراق في مسميات ندّعي أنها اتجاهات عالمية حديثة، في حين أن الأدبيات المختلفة تظهر أنها موجودة منذ عقود كثيرة.

<u>آليات تنفيذ توصية التروي وعدم الانبهار بالاتجاهات العالمية الحديثة في تطوير التعليم:</u>

تعتبر هذه التوصية مهمة في عملية تطوير التعليم، فهي تدعو إلى نهج علمي مدروس في تبني الاستراتيجيات والأساليب التربوية الجديدة. إليك بعض الآليات التي يمكن من خلالها تنفيذ هذه التوصية:

١- تطوير آليات تقييم دقيقة:

- مؤشرات أداء واضحة: تطوير مجموعة من المؤشرات التي يمكن من خلالها قياس أداء النظام التعليمي، مثل معدلات التحصيل الدراسي، ومستويات الكفاءات، ورضا الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور.
- تقييم مستمر للبرامج والمبادرات: إجراء تقييم مستمر للبرامج والمبادرات التعليمية الجديدة، لقياس مدى تأثيرها على تحقيق الأهداف المرجوة.

٢- تبني نهج منهجي في اختيار الاستراتيجيات:

- تحديد الاحتياجات: تحديد الاحتياجات الفعلية للنظام التعليمي، سواء كانت على المستوى الوطني أو المحلي.
- تقييم البدائل: تقييم مجموعة من البدائل الاستراتيجية، ومقارنتها من حيث التكلفة والفائدة، والتأثير المتوقع.
- اختيار الاستراتيجيات المناسبة: اختيار الاستراتيجيات التي تتناسب مع السياق المحلي، وتدعم تحقيق الأهداف التعليمية.

٣- توعية المجتمع (العنصر الحاسم لعدم عرقلة أي جهود للإصلاح والتطوير) بأهمية التطوير المستدام:

- **حملات توعية:** تنظيم حملات توعية واسعة النطاق لتوعية المجتمع بأهمية التعليم، ودور الجميع في تطويره.
- **المشاركة المجتمعية:** تشجيع المشاركة المجتمعية في عملية تطوير التعليم، من خلال إشراك أولياء الأمور والمعلمين والطلاب في اتخاذ القرارات.

ثالثًا- توفير مزيد من آليات التمكين والمشاركة الفعلية لبعض الفئات المؤثرة في المجتمع، كالمعلمين على سبيل المثال، فدعم الحرية والاستقلالية للمعلم بتوفير مزيد من الآليات التي تبذلها وزارة التعليم لتمكين معلميها داخل المؤسسة التعليمية

وداخل الفصل الدراسي بحيث تتاح الفرصة للمعلم للتعبير عن ذاته ورأيه؛ ومشاركته في عدة جوانب، منها: الإدارة والتقويم والمتابعة وصنع اتخاذ القرار، يؤدي إلى الارتقاء بالعملية التعليمية.

آليات تنفيذ توصية توفير مزيد من التمكين والمشاركة الفعلية للمعلمين:

تعتبر مشاركة المعلمين في صنع القرار وتطوير العملية التعليمية عنصرًا أساسيًا لتحقيق تحول نوعي في التعليم، لتنفيذ هذه التوصية، يمكن اتباع الآليات التالية:

١- بناء ثقافة مؤسسية داعمة للمشاركة:

- تغيير النظرة إلى المعلم: يجب تغيير النظرة التقليدية للمعلم من مجرد منفذ للمناهج إلى شريك أساسي في عملية التطوير.
- بناء الثقة: يجب بناء علاقة مبنية على الثقة بين الإدارة والهيئة التدريسية، من خلال الحوار المستمر والشفافية في اتخاذ القرارات.
- توفير بيئة آمنة: يجب توفير بيئة عمل آمنة ومحفزة للإبداع، حيث يشعر المعلمون بالحرية في التعبير عن آرائهم ومقترحاتهم دون خوف من الانتقاد.

٢- تفعيل آليات المشاركة الفعلية:

- **اللجان الاستشارية:** تشكيل لجان استشارية تضم ممثلين عن المعلمين للمشاركة في وضع السياسات التربوية وتقييمها.
- **مجالس المعلمين:** تفعيل مجالس المعلمين وإعطائها صلاحيات في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية داخل المدرسة.
- **ورش العمل والندوات:** تنظيم ورش عمل وندوات دورية لتبادل الخبرات والأفكار بين المعلمين، ولتعريفهم بأحدث التطورات في مجال التعليم.

٣- تمكين المعلمين مهنيًا:

- برامج التدريب والتطوير: توفير برامج تدريب وتطوير مستمرة للمعلمين، لرفع كفاءاتهم ومهاراتهم في مجال التدريس.

- التمكين التكنولوجي: تزويد المعلمين بالأدوات التكنولوجية اللازمة لدعم عملهم، وتمكينهم من استخدامها بفعالية في العملية التعليمية.
- دعم البحث العلمي: تشجيع المعلمين على إجراء البحوث العلمية في مجال التعليم، وتوفير الدعم المادي والفني اللازم لذلك.

٤- **توفير الحوافز والمكافآت:**

- الحوافز المادية والمعنوية: تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المتميزين، مثل الترقيات والجوائز.
- **الاعتراف بالجهود:** الاعتراف علنًا بجهود المعلمين وإنجازاتهم، وتعزيز ثقافة التقدير والاحترام المتبادل.

٥- **إشراك المعلمين في عملية صنع القرار:**

- المشاركة في وضع الخطط: إشراك المعلمين في وضع الخطط والبرامج التعليمية على مستوى المدرسة والدولة.
- التواصل المستمر: فتح قنوات اتصال مستمرة بين الإدارة والهيئة التدريسية، لتبادل الآراء والأفكار حول القضايا التربوية.

رابعًا- يتطلب تحقيق الإصلاح المدرسي إيمان القائمين عليه بأن مبادرات تطوير وإصلاح المدرسة، وإحداث نقلة نوعية فيها (ثورة ثقافية)، ومن هنا يمكن القول إن التعليم يحتاج ثورة؛ لمواجهة التحديات والثورات والأزمات غير المتوقعة والمتلاحقة التي يشهدها العالم المتغير في كل لحظة، وهذه الثورة لابد أن تكون ثورة ثقافية؛ فسيظل التعليم المصري لا يستجيب لأي ثورة صناعية أو رقمية ما لم تحدث ثورة ثقافية.

خامسًا- تحمل الاستراتيجية العامة خطوطًا عريضة في الإصلاح سواء كان رؤية تصورية أو إجرائية، لكن تنفيذها يتوقف على عوامل كثيرة ويتطلب تخطيطًا وتمويلًا وتشريعًا وتأهيلًا؛ وبذلك يتضح أنه ليس المهم التقدم بأفكار لاستراتيجية

إصلاح، فهذه الأفكار معروفة وذائعة وصالحة في مقولاتها النظرية، ولكن الأهم إحكام آليات تنفيذها.