جمهورية مصر العربية

معهد التخطيط القومي

سلسلة قضايا التخطيط والتنمية

تطوير التعليم الأساسي في مصر
في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

رقم (٣٠٨) - سبتمبر ٢٠١٩

سلسلة قضايا التخطيط والتنمية
رقم (308)

تطوير التعليم الأساسي في مصر
في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

سبتمبر 2019

"لم يسبق نشر هذا البحث أوأي أجزاء منه، ويحظر إعادة نشره فى أى جهة اخرى قبل أخذ موافقة المعهد كتابة"
"الآراء فى هذا البحث تمثل رأى الباحثين فقط"

تقديم

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

تضمنت الإصدارات المختلفة لسلسلة قضايا التخطيط والتنمية منذ بدئها في عام 1977 عدداً من الدراسات التي تناولت قضايا مختلفة تفيد الباحثين والدارسين، وكذا صانعي السياسات ومتخذي القرارات في مختلف مجالات التخطيط والتنمية منها على سبيل المثال لا الحصر: السياسات المالية، السياسات النقدية، الإنتاجية والأسعار، الاستهلاك والتجارة الداخلية، المالية العامة، التجارة الخارجية، قضايا التشغيل والبطالة وسوق العمل، التنمية الإقليمية، آفاق وفرص الاستثمار، السياسات الصناعية، السياسات الزراعية والتنمية الريفية، المشروعات الصغيرة والمتوسطة، مناهج ونماذج التخطيط، قضايا البيئة والموارد الطبيعية، التنمية المجتمعية، قضايا التعليم،...الخ.

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

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

رئيس المعهد

أ.د. علاء زهران

موجز البحث

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

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

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

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

الكلمات الدالة :

التعليم الأساسي – التطوير – الاتجاهات التربوية الحديثة .

فريق عمل البحث

تطوير التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

أ. من داخل المعهد

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

ب. من خارج المعهد

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

ج. سكرتارية

- أ / داليا شريف محمد
- أ / هالة عبده

المحتويات

الموضـــــــــوع	رقم الصفحة
المقدمة	ح–ط
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	1
الباب الأول: واقع التعليم الأساسى في مصر ومداخل تطوره	
الفصل الثاني: تشخيص واقع التعليم الأساسي في مصر في ضوء SOWT	16
الفصل الثالث: مؤشرات أداء مرحلة التعليم الأساسي في ضوء بعض التقارير الدولية	29
الفصل الرابع: تحسين أداء التعليم الأساسى بمصر على ضوء معايير الجودة والاعتماد	57
الفصل الخامس:نحو صيغة متوازنة بين المركزية واللامركزية لتطوير إدارة التعليم الأساسى	77
الفصل السادس: التوجه نحو إدارة مدرسة المستقبل	95
الباب الثانى: التعليم الأساسى واتجاهات وتجارب تطويره عالمياً	
الفصل السابع: مستقبل التعليم الأساسي: رؤيه مغايره لمجتمع ينهض	107
الفصل الثامن: إستشراف مستقبلى لمنظومة تربى وتعلم ذاتى لبناتها الأولى مرحلة التعليم الأساسى (الرقمنة والأتمتة والسيبرة سبيلا)	118
الفصل التاسع: الاتجاهات التربوية الحديثة فى تطوير التعليم الأساسى	134
الفصل العاشر: الاستراتيجية المقترحة لتطوير التعليم الأساسي في مصر	149
المراجع	164

فهرس الجداول

م	عنوان الجدول	الصفحة
(2-1)	نسب توزيع المقيدين على مراحل التعليم قبل الجامعى عام 2018/2017	17
(2-2)	تطور أعداد مدارس وفصول وتلاميذ التعليم الأساسى 2018/2017-2014/2013	17
(2-3)	نسب توزيع مدارس وفصول وطلاب التعليم الأساسي بين القطاع الحكومي والخاص عام 2017/2016	18
(2-4)	تطور نسب تلاميذ مدارس اليوم الكامل ومدارس الفترتين	18
(2-5)	تطور أعداد المستجدين بالصف الأول الإبتدائى والإعدادى	19
(2-6)	تطور أعداد المعلمين بالتعليم الأساسى (تربوى – غير تربوى – جملة)	19
(2-7)	معدلات الإنتقال بين عامى 2018/2017-2017/2016	20
(2-8)	عدد المتسربين فى المرحلة الابتدائية طبقاً للصف الدراسى	21
(2-9)	أعداد المتسربين فى المرحلة الإعدادية طبقاً للصف الدراسى	21
(2-10)	تطور أعداد المستجدين بالتعليم الابتدائي بين عامي 2018-2017-2014/2013	22
(2-11)	مؤشرات قياس أداء التعليم العام الأساسى حتى عام 2030	23
(2-12)	الملامح الأساسية لبرامج التعليم قبل الجامعى المستهدف تنفيذها عام 2019/2018 (إجمالى المصروفات بالمليون جنيه ونسبة المنصرف من الإجمالى)	24
(2-13)	مستهدفات التعليم الأساسى	25
(2-14)	مؤشرات الأداء المستهدفة فى الخطة متوسطة المدى	26
(2-15)	التعليم ما قبل الجامعى فى برنامج عمل الحكومة التكلفة الكلية للبرامج من كافة الأبواب على مستوى كل برنامج والمدى الزمنى المقرر (2019/18-2//2022)	27
(3-1)	معدل القيد الصافي بالمرحلة الابتدائية في مصر وبعض الدول المختارة وفقًا لتقرير التنافسية من تقرير عام 2011/2010 حتى تقرير عام 2018/2017	33
(3-2)	مؤشر جودة المرحلة الابتدائية في مصر وبعض الدول المختارة وفقًا لتقرير التنافسية من تقرير عام 2011/2010 حتى تقرير عام 2018/2017	36
(3-3)	الاستيعاب الصافي للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016	38
(3-4)	مؤشرات التقدم وإكمال التعليم في مصر وبعض الدول	40
(3-5)	معدل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة مئوية من من إجمالي الناتج المحلي في مصر وبعض الدول المختارة في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016	42

(3-6)	معدل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق العام للدولة في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016	43
(3-7)	معدل الالتحاق الإجمالي بمرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016	45
(3-8)	معدل التسرب في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016	46
(3-9)	معدل الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016	48
(3-10)	نسبة التلاميذ إلى المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016	50
(3-11)	معلمو المرحلة الابتدائية المدربون في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016	51
(4-1)	المستويات المعيارية لمرحلة التعليم الأساسي 2011/2010	68
(4-2)	بيان بمؤسسات التعليم قبل الجامعي موزعة علي 29 محافظة للعام الحالي 2017-2018	69

مقدمة:

إن اثارة الاحساس **بأهمية وجدوى تطوير التعليم** بصفة عامة،وتطوير التعليم الأساسي علي وجه الخصوص، يعد خطوة في طريق تطوير التعليم الفعال الذى يأخذ صورآ شتى منها التغير/ أوالتحسين و/أو الاصلاح والتجديد سواء على بعض عناصر منظومة التعليم، اوفى كل عناصر المنظومة وفى كل الحالات فأن، عملية التطوير تتطلب اجراء تعديلات فى السياسات/ أو الاهداف و/أو فى المحتوى وفى فرص التعليم بل وفى البيئة الاجتماعية..

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

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

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

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

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

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

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

الفصل الثانى : تشخيص واقع التعليم الأساسى فى مصر .

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

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

الفصل الخامس : نحو صيغة متوازية بين المركزية واللامركزية لتطوير إدارة التعليم الأساسى

الفصل السادس : التوجه نحو إدارة مدرسة المستقبل .

- **الباب الثاني : التعليم الأساسى وإتجاهات وتجارب تطويره عالميا** ، ويضم الفصول التالية :

الفصل السابع : مستقبل التعليم الأساسى رؤية مغايرة لمجتمع ينهض .

الفصل الثامن : استشراف مستقبلى لمنظومة تربى وتعلم ، لبناتها الأولى مرحلة التعليم الأساسى، "الرقمنة ، الأتمتة ، السيبرة سبيلا".

الفصل التاسع : الاتجاهات التربوية الحديثة فى تطوير التعليم الأساسى

الفصل العاشر : الاستراتيجية المقترحة

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

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

والله سبحانه من وراء القصد وهو يهدى السبيل ،،

الباحث الرئيسي

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

1-1 تمهيد

يتألف **قطاع التعليم الأساسي** من مرحلة التعليم من سن (4-12 سنه) وتقسم إلى رياض الأطفال سنتين ثم ست سنوات المرحلة الابتدائية، وتعليم إعدادي ثلاث سنوات من 13-15 سنه، وتوجد عدة أنواع من المدارس **أولها** ، المدارس الحكومية **وثانيهما** المدارس الخاصة وتنقسم إلى مدارس عاديه تتشابه مناهجها مع مناهج المدارس الحكومية، غير أنها تعطى اهتماما أكبر بالاحتياجات الشخصية للتلاميذ، والمباني، والمرافق، ومدارس لغات وتدرس معظم مناهجها باللغة الإنجليزية، ومدارس دينيه مثل المدارس الأزهرية.

هذا ويواجه **التعليم الأساسي فى مصر** بعض القضايا الحرجة منها [1] :-

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

---

[1] منصور حسين ، يوسف خليل، "التعليم الأساسى ، مفاهيمه ومبادئه وتطبيقاته" ، مكتبة غريب، القاهرة ، 1978، ص ص 27-30.

– محمد شفيق عطا، "واقع التعليم الأساسى" ، دراسة قدمت لمؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق، 21-25 أبريل 1981، ص 19.

– شكرى عباس، "دراسة حول التعليم الأساسى فى مصر ، الواقع والمستقبل" ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، 1990، ص 22.

هذا ويتحدد **مسار هذا الفصل**، وفق المنحى التالي :-

1-1 تمهيد

1-2 أهم الدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بموضوع الدارسة الراهنة

1-3 تقرير مشكلة الدراسة

1-4 أهداف الدراسة

1-5 منهجية الدراسة

1-6 مصطلحات الدراسة

1-2 أهم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الراهنة :

1-2-1 دراسة نجوى يوسف جمال الدين (2001) [1]

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

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

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

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

[1] نجوى يوسف جمال الدين، "عولمة التعليم: دراسة تحليلية لمؤتمرات التعليم للجميع", مجلة مستقبل التربية العربية, المركز العربى للتعليم والتنمية, العدد 23, 2001, ص76.

2-2-1 دراسة محمد على مرزا (2001) [1]

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

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

3-2-1 دراسة أحمد أحمد حسن العروسي (2001)[2]

تهدف الدراسة إلى التعرف على المتغيرات المجتمعية المصرية التي عاشتها مصر إثر حرب التحرير فى أكتوبر 1973 وحتى نهاية القرن العشرين واثر تلك المتغيرات على أوضاع التعليم وكفاءته والتعرف على خبرات بعض الدول الأجنبية فى تنظيم بنية المدرسة الإعدادية فى ضوء الاتجاهات العالمية والمحلية وما تفرضه على التربية من تحديات ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتاريخي والمنهج المقارن.

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

---

[1] محمد على مرزا، "تطوير التعليم الإلزامي فى جمهورية مصر العربية فى ضوء خبرة المملكة المتحدة", رسالة دكتوراه غير منشورة, معهد الدراسات التربوية, جامعة القاهرة, 2001.

[2] أحمد أحمد حسن العروسى، "المدرسة الإعدادية بين التوحيد والتنويع فى ضوء المتغيرات العالمية والمحلية" , رسالة ماجستير , غير منشورة, معهد الدراسات التربوية, جامعة القاهرة, 2001.

1-2-4 نبيل سعد خليل (2002)[1].

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

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

1-2-5 دراسة: حنان صابر أحمد (2004)[2]

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

---

[1] نبيل سعد خليل، "دراسة تحليلية مقارنة لنظام التعليم الإلزامى فى كل من فرنسا وفلندا والسويد وجمهورية مصر العربية" ، مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، القاهرة،السنة الخامسة، العدد السابع، 2002.

[2] حنان صابر أحمد، "الجهود المبذولة فى التعليم للجميع دراسة مقارنة بين بعض الدول الأكثر اكتظاظا بالسكان"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة, 2004 .

توصلت الباحثة إلى أن هناك تقدم فى تحقيق المساواة بين التلاميذ فى مرحلة التعليم الأساسي. وأن كفاءة القيادة من أهم أسباب نجاح المنظومة التربوية وتحقيق أهدافها، وأظهر البحث أهمية مبدأ التخطيط وعنصر الاتصال ، ومحاولة الاستفادة من أسلوب الإدارة بالأهداف.

وأوصت الدراسة إلى ضرورة قيام ناظر المدرسة بعملية تقويم للمعلمين والتلاميذ على فترات دورية مستمرة بزيارتهم فى الفصول لرفع مستوى التلاميذ كما ينبغي التركيز فى مرحلة التعليم الأساسي على اكتساب التلاميذ لمهارات هامة لاسيما المهارات الأساسية المتعلقة بالأعمال الإنتاجية والعمل على حماية التلاميذ من استغلالهم فى العمل ورأت الباحثة لزوم ابتكار نظم ووسائل تعليمية حديثة جديدة ، والاهتمام بالبحوث فى مجال الطفولة المبكرة ، وضرورة الاستفادة بما طبقته الهند فى مدارسها القومية المفتوحة ، وكذلك الاستفادة من نظام التقويم الذى تطبقه البرازيل فى مدارس التعليم الأساسي.

6-2-1 دراسة محمد الراوي وآخرون، تأثير المبنى المدرسي على مستخدميه بمرحلة التعليم الأساسي.(2005)[1].

استهدفت الدراسة التعرف على واقع المباني المدرسية بدولة الامارات العربية، وأثرها على المستخدمين فى مرحلة التعليم الأساسي. وقد بلغ حجم العينة (عدد 5800) متعلم،(عدد 80) معلم، (عدد 80) مديرا من منطقتي دبى، والعين التعليمية، واستغرقت الدراسة من مارس 2003 وحتى يونيو 2004، واستعانت بالمنهج الوصفى .

وخلصت الدراسة إلى أن واقع المباني المدرسية :

– مبان تتوفر فيها معظم متطلبات تحقيق الارتقاء بمستوى الأداء المدرسي ومن ثم تؤثر بشكل إيجابي على التلاميذ والمعلمين والمدارس.

– مبان تفتقر إلى الامكانات من حيث مواصفات المبنى والتجهيزات والصيانة وبالتالي تؤثر بشكل سلبى على أداء المستخدمين.

هذا وقد **أكدت الدراسة** على أن المبنى المدرسي، الصغير يكون أفضل تربويا من المبنى المدرسي الكبير.

[1] محمد الراوى وأخرون، " تأثير المبنى المدرسى على مستخدميه بمرحلة التعليم الأساسى", المؤتمر السنوى السادس للبحوث بجامعة الامارات العربية المتحدة, 2005

1-2-7 دراسة أمل محمد وجدى عبد الصمد (2007)[1]

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

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

1-2-8 دراسة " تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم قبل الجامعي "(2008)

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

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

---

[1] أمل محمد وجدى عبد الصمد، "نظام التعليم الابتدائى فى كل من جمهورية مصر العربية وفرنسا", رسالة دكتوراه غير منشورة , معهد الدراسات التربوية, جامعة القاهرة, 2007.

- عاصم أبو عيطه، تطبيق اللامركزية فى إدارة التعليم ما قبل الجامعى ، دار العلم للملايين ،القاهرة ، 2008 .

1-2-9 دراسة " تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإبداع الإداري " [1](2011)

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

1-2-10 **موقع الدراسة الراهنة من الدراسات السابقة**

تأسيسا علي ما سبق، يمكن ملاحظة الأمور التالية :

1. تتشابك تحديات ومعيقات التعليم الأساسي، مما أدت ، وتؤدى إلى ضعف كفاءته الداخلية والخارجية.
2. تتداخل مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية تجعل من أمر تطوير التعليم الأساسي صعبا للغاية، وتتمثل هذه العوامل فى جملة التغيرات والتحديات، العالمية والاقليمية والمحلية سياسيا واقتصاديا، وثقافيا وعلميا وتكنولوجيا... هذه التغيرات تتشابك وتتضافر وتزداد تعقيداً ودينامية، مما انعكس على انساق المجتمع، وفى مقدمتها نسق التعليم الأساسي، كونه ركيزة أساسية للتعليم فى مصر
3. هذا ويشهد مستقبل التعليم الأساسي سيناريوهات متعددة، منها أن التعليم الأساسي سوف يشهد نهضة شاملة خلال العقدين القادمين، ومنها أن التطوير ذى صيغة حكومية وسوف يؤدى إلى تحسين أوضاع التعليم، وأيضا سيشهد انتكاسة فى المستقبل من وجهة نظر أخرى.
4. وعلى صعيد المستقبل العلمي والتكنولوجي، فأن هذا التعليم يعيش حالة صعبة، ومن ثم يقضي الموقف إلى تداعيات سلبية، فى حالة عدم تبنى استراتيجيات تطوير جديده، إلا أن الشاهد هوتكرار الحديث عن تطوير جزئي، كما أن عملية التطوير جاءت منفصلة عن انساق المجتمع.

[1] رنيم اليوسفى، "تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسى فى ضوء الإبداع الإدارى" ، رسالة ما جستير، تربية جامعة دمشق ، 2011 .

5. من هنا يجب إحداث تغيير فى الرؤى المستقبلية لتطوير التعليم الأساسي في مصر، وبحيث تتضمن هذه الرؤى تحولات مقصودة، تبذل فيها الجهود فى مواقف تسبق مواقف التعليم و/أوالتمدرس وبحيث تشمل هذه الجهود الاتجاهات التربوية الحديثة والتجارب الدولية في تطوير التعليم الأساسي، والحداثة المنهجية، والمشروعية المجتمعية الاجتماعية،، مع اقتراح رؤية مستقبلية لتطوير التعليم الأساسي فى اطار العلاقة الجدلية بين الموقع والمرجع ومن منظور مجتمعي شامل ومع امكانية الإفادة من كل جديد ومعاصر.

لذا **سعت الوزارة** إلى تقديم نظام تعليمي جديد ومبتكر، ابتداءً من العام الدراسي المقبل 2018/ 2019، حيث سيتم تدشين منظومة تعليمية جديدة، تبدأ بطلاب رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي، وتنقسم فيها العملية التعليمية إلى: 50% بناء شخصية الطالب، 30% مهارات علمية وتحصيلية، و 20% فن وموسيقى وثقافة. هذا النظام جديد للتعليم بالتوازي مع النظام القائم الذي يحوي نحو20 مليون طالب، وتحسين النظام القائم من خلال تطوير المناهج، وتغيير نظام الثانوية العامة، ودمج بنك المعرفة في العملية التعليمية.

1-3 تقرير مشكلة الدراسة

أصبح تطوير التعليم من ضرورات الحياة، ومن خلاله ترسم معالم المستقبل، ولأنه يخرج جيل مؤهل للتفاعل مع متغيرات العصر، قادراً علي حل المشكلات التي تواجهه. لذا كان من الضروري تغيير النظرة تجاه المنظومة التعليمية، والانتقال من النظرة التقليديّة التي تعتمد على الفهم، والحفظ إلى مفهوم أوسع قائم على فهم المتغيّرات، وكيفيّة التعامل معها. هذا وينص الدستور المصري (2014) علي ضرورة التوسع في التعليم قبل الجامعي وتحسين جودته ،بما يتسق والمعايير الدولية، وعلى أن يكون الحد الأدنى للإنفاق العام علي التعليم 4% من إجمالي الناتج المحلي، ويُؤكِّد على الالتزام بالتطوير المهني للمعلمين وحقوقهم، ويُشدِّد على هدف القضاء علي الأمية الأبجدية والرقمية.

ويلحظ المتأمل فى واقع أداء التعليم الأساسى فى مصر ما يلى :

- **غياب رؤية ورسالة واضحة المعالم** لعملية تطوير المنظومة التعليمية وأيضا الخطط تتحول إلى برامج سنوية أقرب ما تكون إلى جداول زمنية تحدد مواعيد بداية ونهاية العام الدراسى .
- **يعانى نظام التعليم الأساسى** من انخفاض فى أدائه ، ومن مظاهر ذلك وجود نسبة من الأطفال تتسرب ، وبعض خريجى الابتدائى لا يجيدون القراءة والكتابة .. وعدم صلاحة

23% من المبانى المدرسة للاستخدام مع وجود نقص فى معنيات التدريس ، والتجهيزات الخاصة بالأنشطة الإضافية للمناهج .

- **تأخر مصر فى قائمة جودة التعليم العالمية** ، ففى التعليم الأساسى جاءت مصر فى المركز (93) ، وفى جودة التعليم جاءت فى المركز (133) ، وفى مقررات الكفاءة حصلت على المركز (87)، وفى معدل الالتحاق المركز (33) [1] .
- **يعتمد التعليم قبل الجامعى بشكل كبير** على ما يخصص له فى الموازنة العامة للدولة والتى لا تكفى للوفاء بجميع متطلبات التطوير المنشود [2] .
- **ارتفاع معدلات كثافة الفصول الدراسة** ومن ثم انخفاض جودة مخرجات علمية التعليم ، وهذا يرجع إلى انخفاض عدد المبانى التعليمية ، وارتفاع مصروفات المدارس الخاصة ، وزيادة الطلب الاجتماعى.
- **ضعف أداء المعلمين** ، فالمعلم من ناحية لا يشارك فى تحديد جدولة المدارس أو موضوعات منهجية ، وأيضا ضعف رواتب المعلين ولجوئهم إلى الدروس الخصوصية [3].
- **تراجع كثير من المدارس** نحو التقدم للاعتماد بسبب عدم تحديد موعد ملزم للاعتماد فى فترة محددة ، مع غياب الإطار التشريعى للاعتماد المدرسى ، ومع محدودية قدرة هيئة ضمان الجودة على القيام بدورها فى الاعتماد ، وضعف الجدوى الإقتصادية والتربوية من الحصول على الاعتماد ، وكذلك وجود هيئات كافية لتهيئة المدارس للجودة المطلوبة[4] .

1-4 أهداف الدراسة

1-4-أ الأهداف

1- تشخيص واقع أداء التعليم الأساسى فى مصر فى ضوء التحليل الرباعى SOWT.

2- التعرف على مؤشرات أداء التعليم الأساسى فى مصر فى ضوء بعض التقارير الدولية .

3- مداخل تطوير التعليم الأساسى فى مصر :

- تحسين معايير الجودة والاعتماد .
- نحو صيغة متوازنة بين المركزية واللا مركزية لتطوير التعليم الأساسى.

---

[1] ياسمين محمد، "يعد تأخر مصر فى قائمة جودة التعليم العالمية ، الحكومة تبحث عن مخرج" ، أكتوبر 2017.

[2] عبد الخالق فاروق، تحليل وتعد خطة البنك الدولى لإصلاح التعليم فى مصر ، (2018-2023) .

[3] صلاح غراب، فصول حكومية مكدسة ، فكيف يكون التعليم ، 2016 .

[4] Beynon, John, physical for education what need to know, fundamenental planning, IIEP, UNESCO, Paris, 2005, p. 22.

- التوجه نحو إدارة مدرسة المستقبل .

4- طرح رؤية مغايرة لمستقبل التعليم الأساسى لمجتمع ينهض .

5- استشراف مستقبلى لمنظومة تربى وتعليم لبنائها الأولى مرحلة التعليم الأساسى (الرقمنة – الأتمتة – السيبرة سبيلا).

6- التعرف على الإتجاهات التربوية الحديثة فى تطوير التعليم الأساسى للإفادة منها .

7- تصور استراتيجى مقترح لتطوير التعليم الأساسى فى مصر .

4-1 منهجية الدراسة

تستعين هذه الدراسة بأكثر من منهج بحثى ، وذلك على النحو التالى :

1- مدخل تحليل النظم .

2- مدخل التحليل الرباعى (سوت SOWT) .

3- المنهج الوصفى .

5-1 مفاهيم ومصطلحات الدراسة

ترتكز الدراسة الحالية على ثلاثة مفاهيم رئيسة هى :

1- تطوير التعليم .

2- التعليم الأساسى .

3- الإتجاهات التربوية الحديثة .

وفيما يلى سيتم إلقاء الضوء على كل مفهوم منها :

1- **تطوير التعليم**

يعنى التطوير التغيير أو التحويل من طور إلى طور ، ونعنى كلمة التطوير التغيير التدريجى الذى يحدث فى بنية الكائنات الحية وسلوكها ، كما يحدث على التغيير التدريجى الذى يحدث فى تركيب المجتمع و/أو التنظيم و/أو العلاقات و/أو النظم و/أو القيم السائدة [1].

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

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

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط ، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم ، 1995 ، صص 396-397 .

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

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

استناداً لما تقدم يمكن القول بان مفهوم تطوير التعليم ما هو الإ تطبيق يعني بتحويل مواصفات التصميم التعليمي إلي صفة مادية، ويوجه بالنظرية ويوصف من خلال الرسالة التعليمية التي تعد وتوجه من خلال المحتوي والاستراتيجية التعليمية [1]. وبمعني اخر يغطي هذا التعريف الأركان التالية:

- الجانب النظري، الاستفادة من استراتيجية التعليم (اهداف . محتوي . مطالب المعلم والتعلم)
- الجانب التطبيقي، العملي وهو الاستفادة من التطوير والتكنولوجي (المعينات – الحاسوب – الفيديو ...) .

إن **التعرف علي ما يستهدفه التطوير التعليمي وعناصر البيئة الاستراتيجية**، وعلي كافة المواصفات والخصائص لهو من الأمور الأساسية لتحقيق التطوير الفعال للتعليم ذلك أن استراتيجية تطوير التعليم تعتمد بشكل أساسي علي تحديد وإدراك كافة الخصائص والأدوار المنوطة بالشركاء في عملية التطوير[2].

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

---

[1] برنامج تطوير التعليم (ERP) ، دليل وحدات التدريب والتقويم والتجمعات المدرسية ، برنامج تطوير التعليم ، القاهرة ، 2009 .

[2] www.global[artnership.org:
Improve quality in education, meconsider true definction of good teacher Retrieved 30/8-2018

A result – Oriented A approach وذلك بجانب البحث عن ما هو اكثر ابتكارية في مجال التطوير التعليمي

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

وعن أبعاد التطوير الذى يستهدفه هذا البحث فهى :

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

2- التعليم الأساسى

التعليم الأساسى حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة ، حيث تلتزم الدولة بتوفيره مع التزام أولياء الأمور بتنفيذه على مدى تسعة سنوات دراسية . وللمحافظين كل فى محافظته أن يصدر ما يلزم من قرارات لتنظيم وتنفيذ الإلزام ، وتوزيع الأطفال الملتزمين على المدارس (مادة 15) .

ويهدف هذا التعليم إلى تنمية قدرات واستعدادات وميول التلاميذ وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التى تتفق وظروف كل محافظة ، ويمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسى مواصلة تعليمية أو مواجهة الحياة (مادة 16) .

هذا **وتنظم الدراسة** فى مرحلة التعليم الأساسى لتحقيق التأكيد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية ، وتأكيد العلاقة بين التعليم والعمل ، وتوافق الارتباط بالبيئة المحلية على أساس تنويع المجالات العملية والمهنية بما يتفق وظروف كل محافظة وتحقيق التكامل بين الجوانب النظرية والعملية فى المناهج والمقررات وخطط الدراسة ، وربط التعليم بحياة الناشئة وواقع البيئة التى يعيشون بها (مادة 17) [1] .

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

[1] وزارة التربية والتعليم، القانون (139)، لسنة 1981.

جغرافي (حضر– ريف– باديه) تأكيدا لمبدأي الديمقراطية وتكافؤ الفرص بين جميع الملزمين فى سن (6–15 سنه)، كما أنه تعليم مفتوح القنوات فهومن ناحيه يؤدى إلى المراحل التعليمية التالية، وهوأيضا كمرحلة منتهية بالنسبة لبعض التلاميذ حسب استعداداتهم وقدراتهم وقابلياتهم العملية، وأيضا يسعى هذا النوع من التعليم إلى حسم قضية العلاقة بين التعليم والعمل.

والتعليم الأساسي – فضلا عن ما تقدم – وظيفي في فلسفته إذ يربط بين حياة الملتحقين به بواقع بيئتهم المحلية، والبيئة هنا تعنى بالنسبة للتعليم الأساسي مصدراً للمعرفة، ومجالا للبحث والتدريب والنشاط، وميدانا لتطبيق الخبرة المدرسية، وبمعنى أدق يسعى التعليم الأساسي إلى المزاوجة بين النظرية والتطبيق في صيغه تعليميه واحدة، وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلى.

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

الاتجاهات التربوية

تلعب **(Trends)** دوراً حاسماً فى عمليات التعليم والتعلم وإنجاز الأداء سيما فى اتجاهات العاملين فى السياق التربوى – التعليمى – من معلمين ومتعلمين وآباء ، ومدراء وموجهين بالإضافة إلى ذوى الطموحات وأصحاب المصالح الحكومية وتكوين اتجاهات إيجابية لدعم عملية التعليم والتعلم .

ولقد **تعددت تعريفات الإتجاه فى البحوث والدراسات** وفقاً لمجالاتها وطبيعتها ، وأيضا لاختلاف الإطار المرجعى لصاحب التعريف ، إلا أن التعريف الذى ذاع صيته هو أن الإتجاه حالة من الاستعداد والتأهب العصبى والنفسى ، تنظم من خلال خبرة الشخص ، وتكون ذات تأثير توجيهى أو دينامى على استجابة الفرد لكافة الموضوعات والمواقف التى تستثير هذه الاستجابة[1].

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

ونخلص إلى أن **الاتجاه** مفهوم ثابت نسبى يعبر عن درجة استجابة الفرد لموضوع معين استجابة إما إيجابية أم سلبية ، نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل المعرفية والوجدانية والإجتماعية والسلوكية تشكل فى مجملها خبرات الفرد ومعتقداته وسلوكه نحو الأشياء والأشخاص المحيطة به[1].

وفى **قاموس المعانى** فإن مصطلح **Trend** يعنى إتجاه ، و/أو تيار ، و/أو جهة ، و/أو رغبة ، و/أو مسار ، و/أو ساق ، و/أومنحى .....

ومن **الإتجاهات التربوية الحديثة** والتى تستند إليها الدراسة الراهنة هى :

1- الأخذ بفكر التخطيط الاستراتيجى وتطبيقاته .
2- الأخذ بفكر الجودة الشاملة فى ضوء حركة المعايير .
3- ضمان الجودة والاعتماد المدرسى .
4- التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين .
5- تفعيل آليات المشاركة المجتمعية .
6- الاتجاهات التربوية الجديثة فى مجالات إعداد المعلم .
7- التقويم وطرق التعليم وتكنولوجيا التعلم والمناهج .

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

الباب الأول

واقع التعليم الأساسى فى مصر ومداخل تطويره

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

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

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

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

الفصل السادس: التوجه نحو إدارة مدرسة المستقبل

الفصل الثاني

تشخيص واقع التعليم الأساسي في مصر في ضوء SOWT

2-1 تمهيد

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

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

2-2 استعراض واقع التعليم الأساسي من خلال المؤشرات الكمية.

2-3 ركائز عملية تطوير منظومة التعليم وموقع التعليم الأساسي بها.

2-4 التعليم الأساسي فى الخطة متوسطة المدى 2019/18-2022/21.

2-5 التعليم الأساسي فى برنامج عمل الحكومة 2019/18-2022/21 وبناء الإنسان المصرى.

2-6 استخلاص نقاط القوة ونقاط الضعف، والفرص والتهديدات.

وفيما يلى تفصيل لما سبق :

2-2 واقع التعليم الأساسى من خلال المؤشرات الكمية

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

ومن ثم فإن **استعراض واقع التعليم الأساسي** ورصد مؤشراته سوف يسهم فى تحديد أهم ما يواجهه من تحديات، وذلك فى إطار الصورة الكلية للتعليم ما قبل الجامعي، حيث نجد أن المقيدين بالتعليم الأساسي بمرحلتيه (الابتدائي والإعدادي) يمثلون 76.5% من إجمالى المقيدين بالتعليم قبل الجامعي والذى بلغ عددهم 21441404 طالب وطالبة عام 2018/2017 (منهم 2158370 بالتعليم الخاص).

جدول (2-1)

نسب توزيع المقيدين على مراحل التعليم قبل الجامعى عام 2018/2017(%)

قبل الابتدائي	الابتدائي	جملة التعليم المجتمعي	جملة الإعدادي	الثانوي العام	الثانوي الصناعي	الثانوي الزراعي	الثانوي التجاري	ثانوي فندقي	جملة تربية خاصة
6.1	54	0.6	22.5	8	4.2	1	3.2	0.3	0.2

المصدر: تم حسابها من بيانات وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائي السنوي 2018.

هذا **وشهدت الفترة من 2014/2013 إلى 2018/2017** تطوراً فى أعداد كل من المدارس والفصول والطلاب بالتعليم الأساسى، حيث زادت المدارس بنسبة 6.8%، وزادت الفصول بنسبة 4.4%، بينما زادت أعداد الطلاب بنسبة 15.1% مما أدى إلى زيادة متوسط كثافة الفصل بالتعليم الأساسى كمتوسط عام من 42.02 طالب/ فصل عام 2014/2013 إلى 46.33 طالب/فصل عام 2018/2017. وهذا يعكس عجز العرض عن ملاحقة الطلب، فالخدمة التعليمية لاتتناسب مع معدلات النموالسكانى والطلب على التعليم فى مرحلته الأساسية، وهوأحد التحديات التى تواجه التعليم.

كما **تشير نسب التعليم الخاص** الى جملة التعليم على مستوى المراحل المختلفة بالتعليم قبل الجامعى إلى وصولها الى 27% فى التعليم قبل الإبتدائى، 10.12% بالإبتدائى، 7.73 بالإعدادى وذلك عام 2018/2017.

جدول (2-2)

تطور أعداد مدارس وفصول وتلاميذ التعليم الأساسى2013/2014-2017/2018

	2014/2013	2015/2014	2016/2015	2017/2016	2018/2017
مدارس	28547	29075	29551	29930	30475
فصول	338916	339648	343630	348948	355922
اجمالى تلاميذ	14243954	14778399	15269496	15800567	16397895
تلاميذ بمدارس اليوم الكامل	42.02	43.51	44.44	45.28	46.33

المصدر: تم حسابها من بيانات وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائي السنوي 2018.

ويتوزع **المقيدون بالتعليم الأساسي** بين تعليم حكومي وتعليم خاص، تتباين نسب هذا التوزيع على مستوى الابتدائي والإعدادي على النحوالذى يشير إلى تزايد مساهمة التعليم الخاص الابتدائي عنه فى الإعدادي كما يتضح من الجدول رقم (2-3):

جدول (2-3)

نسب توزيع مدارس وفصول وطلاب التعليم الأساسي

بين القطاع الحكومي والخاص عام 2017/2016 (%)

	القطاع الحكومي			القطاع الخاص		
	مدارس	فصول	طلاب	مدارس	فصول	طلاب
الإبتدائى	88.7	86.7	90.4	11.3	13.3	9.6
الإعدادى	85.3	90.0	92.9	14.7	10.0	7.1

المصدر: تم حسابها من بيانات الجهاز المركزى للتعبئه العامة والإحصاء، مصر فى أرقام 2018.

هذا وتعمل بنظام اليوم الكامل نسبة من مدارس التعليم الأساسى بها نسبة 31% تقريباً من إجمالى تلاميذ المرحلة وذلك خلال الفترة 2017/2013-2018/2017 حيث لم تشهد الفترة تحسناً يذكر.

فى ذات الوقت مازالت هناك مدارس تعمل فترتين على مدى اليوم الدراسى وسجلت نسب التلاميذ بها 8% تقريباً من إجمالى تلاميذ المرحلة.

جدول (2-4)

تطور نسب تلاميذ مدارس اليوم الكامل ومدارس الفترتين (%)

	2014/2013	2015/2014	2016/2015	2017/2016	2018/2017
اليوم الكامل	31.23	31.27	31.18	30.94	31.04
الفترتين	8.7	8.4	8.6	8.3	8.0

المصدر: تم حسابها من بيانات وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، كتاب الإحصاء السنوى 2018.

كما أن **تطور أعداد المستجدين بالصف الأول الإبتدائى والإعدادى** يشير إلى إتجاه نحوزيادة أعداد المستجدين بالتعليم الخاص بنسب تفوق زيادتها فى المدارس الحكومية فعلى مدى الفترة 2014/2013، 2018/2017 زادت أعداد المستجدين بالتعليم الحكومى الإبتدائى بنسبة 18.6%، بينما قابله 19.3% فى التعليم الخاص.

كما زادت أعداد المستجدين بالتعليم الحكومى فى الإعدادى بنسبة 7.1% مقابل 22.6% فى التعليم الخاص.

جدول (2-5)

تطور أعداد المستجدين بالصف الأول الإبتدائى والإعدادى

	2014/2013	2015/2014	2016/2015	2017/2016	2018/2017	% الزيادة
الابتدائي حكومى	1567883	1668190	1688642	1832256	1859280	%18.6
خاص	175611	184384	193818	203505	209435	%19.3
الإعدادي حكومى	1373423	1425897	1397018	1478834	1470270	%7.1
خاص	100431	104644	112305	117571	123126	%22.6

المصدر: تم حسابها من بيانات وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائي السنوي 2018.

المعلمون:

ويقدم الخدمة التعليمية بالتعليم الأساسى 699236 معلم ومعلمه عام 2018/2017 وبلغت نسبة المؤهلين منهم تربوياً 86.8% فى تطور يوضح تزايد نسبة المؤهلين تربوياً على مدى الفترة 2014/2013 حتى 2018/2017، حيث كانت نسبتهم 82.8% وصلت الى 86.8%.

جدول (2-6)

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

	2014/2013	2015/2014	2016/2015	2017/2016	2018/2017
تربوى	527274	558594	573504	579748	607048
غير تربوى	109700	105004	98745	95019	92188
جملة	636974	663598	672249	674767	699236
نسبة تربوى	%82.8	%84.2	%85.3	%85.9	86.8

المصدر: تم حسابها من بيات وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائى السنوى 2018.

ولما كان **معدل طالب/** معلم من مؤشرات جودة التعليم فى التقارير الدولية فإن هذا المعدل على مستوى التعليم الأساسي يساوى 23.5 طالب/ معلم ولكن بحسابه على مستوى تأهيل المعلمين تربوياً يكون مساوياً 27 طالب/ معلم تربوى عام 2018/2017.

وفى **إطار الاهتمام بوجود الأخصائيين بالمنظومة التعليمية**، تشير البيانات إلى وجود أخصائي (اجتماعي – نفسى) لكل من حوالى 180 طالب بالتعليم الأساسي عام 2014/2013 وتطور المعدل ليصل إلى حوالى 152 عام 2018/2017.

معدل الإنتقال من المرحلة الإبتدائية إلى المرحلة الإعدادية (بين 2017/16-2018/2017)

يعبر **معدل** الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية عن مدى قدرة النظام التعليمي على الاحتفاظ بالدارسين وجودة العملية التعليمية، ومن ثم فإن البيانات المتاحة تشير إلى انتقال 95.96% من المقيدين بالابتدائي إلى الإعدادي مع تباين بين الذكور والإناث، فقد وصلت قيمة المعدل 97.65% بين الإناث، 94.39% بين الذكور.

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

معدل الإنتقال من المرحلة الإعدادية إلى مرحلة الثانوى العام (بين 2016/2017-2018/2017)

سجلت **معدلات** الإنتقال من المرحلة الإعدادية إلى مرحلة الثانوي العام 38.23% كما سجلت 42.45% بين الإناث، 34.10% بين الذكور. مع وجود تباين بين المحافظات المختلفة، كما يلاحظ أن معدلات إنتقال الذكور من الإعدادي الى الثانوي العام أكبر من معدلات انتقال الإناث فى جميع المحافظات.

جدول (2-7)

معدلات الإنتقال بين عامى 2016/2017-2017/2018(%)

معدلات الإنتقال	ذكور	إناث	جملة
معدل الإنتقال من الإبتدائى إلى الإعدادى	94.39	97.65	95.96
معدل الإنتقال من الإعدادى إلى الثانوى العام	34.10	42.45	38.23
معدل الإنتقال من الإعدادى إلى الثانوى الصناعى	25.89	15.45	20.69
معدل الإنتقال من الإعدادى إلى الثانوى الزراعى	7.95	1.56	4.79
معدل الإنتقال من الإعدادى الى الثانوى التجارى	12.59	19.69	16.11
معدل الإنتقال من الإعدادى الى الثانوى الفندقى	1.77	0.85	1.31

المصدر: وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائى السنوى 2018.

التسرب:

يؤثر **التسرب** بالدرجة الأولى فى الإنتقال من المرحلة الإبتدائية إلى المرحلة الإعدادية ويعد تحدياً من التحديات التى تواجه التعليم الأساسى.

وتشير **بيانات تعداد السكان والإسكان والمنشآت 2017** إلى أنه من بين السكان (6-20 سنه) والبالغ عددهم 1122763 نسمة (593060 ذكور – 599703 إناث) تسرب فى المرحلة الإبتدائية 322259 نسمة على مدار الصفوف الستة على النحو التالي:

جدول (2-8)

عدد المتسربين فى المرحلة الابتدائية طبقاً للصف الدراسى

تسرب من	الصف الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	إجمالى المتسربين
العدد	20318	35639	53416	53421	67604	91861	322259

المصدر: التعداد العام للسكان والإسكان والمنشآت 2017.

وكما هوواضح فإن هناك تزايداً فى أعداد المتسربين على مدار الصفوف الستة حيث يتسرب من الصف السادس اكثر من المتسربين من الخامس.. وهكذا،كما تسرب من المرحلة الإعدادية 451881 على مدار الصفوف الثلاثة، مع وجود تباين فى اعداد المتسربين بين المحافظات المختلفة وبين الذكور والإناث، وبين الحضر والريف.

جدول (2-9)

أعداد المتسربين فى المرحلة الإعدادية طبقاً للصف الدراسى

تسرب من	الصف الأول	الثانى	الثالث	إجمالى المتسربين
العدد	209700	122661	119520	451881

المصدر: التعداد العام للسكان والإسكان والمنشآت 2017.

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

ومما سبق يتضح أن **التعليم الأساسي** يعانى من وجود مشكلة التسرب فى مرحلتيه الابتدائية والإعدادية، فإذا لم يكن تعليماً جيداً، فإن المتسربين يكونون عرضة للإرتداد إلى الأمية، ومن ثم تبدأ مراحل الحلقة المفرغة من أولياء أمور أميين والتى تساهم فى زيادة أعدادهم وجود مشكلة الإحجام

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

فقد بلغ نصيب التعليم قبل الإبتدائى 6.1% من إجمالي المقيدين بالتعليم قبل الجامعي ولم يتجاوز 30% من إجمالي الشريحة العمرية المقابلة ووصل عدد المستجدين به 571030 عام 2018/2017 (منهم 416806 بتعليم حكومي، 154224 بتعليم خاص).

جدول (2-10)

تطور أعداد المستجدين بالتعليم الابتدائي بين عامي 2013/2014-2017-2018

	2014/2013	2018/2017
اجمالى اعداد المستجدين بالصف الأول	**520016**	**571030**
حكومى	**390854**	**416806**
خاص	**129162**	**154224**
نسبة المستجدين بالصف الأولى بالتعليم الخاص إلى الإجمالى	**%24.8**	**%27**

المصدر: وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائي السنوي 2018.

كان نصيب **التعليم الإبتدائى** 491 مؤسسة، و**الإعدادي** 166 مؤسسة ومن هنا يتضح أن الأمر يستدعى تهيئة عدد كبير من مؤسسات التعليم للحصول على شهادات الإعتماد، وخاصة على مستوى التعليم الأساسى.

ومن ثم فإن مؤشرات قياس أداء التعليم العام الأساسى حتى 2030، والتى سجلتها استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر 2030 ربما يعكس هذه الصورة الى حد ما،حيث تم الإشارة إلى مجموعة من مؤشرات الآداء عن المؤسسات التعليمية ومدى حصولها على الجودة والإعتماد،ومعدلات الأمية وتدرجها للوصول إلى الصفر الإفتراضى،وترتيب مصر فى مؤشر جودة التعليم الأساسي وهوما يؤثر فى ترتيب مصر فى التقارير الدولية(تقرير التنمية البشرية-تقرير التنافسية العالمي- تقرير مؤشر الابتكار العالمي)،وترتيب مصر فى نتائج الاختبارات الدولية للرياضيات والعلوم والقراءة،والتسرب من التعليم الأساسي،ومتوسط كثافة الفصل، ومدارس الموهوبين والمتفوقين، ومعدلات القيد فى رياض الأطفال لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة،ومن أهم المؤشرات نسب الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة من الناتج المحلى الإجمالي.

جدول (2-11)

مؤشرات قياس أداء التعليم العام الأساسي حتى عام 2030 (%)

المؤشر	الوضع الحالى	2020	2030
نسبة المؤسسات التعليمية الحاصلة على الاعتماد من هيئة ضمان جودة التعليم قبل الجامعى	4.6	20	60
نسبة الأمية (15-35 سنه)	28		الصفر الإفتراضى 7
ترتيب مصر فى مؤشر جودة التعليم الأساسى	144/141	لايزيد عن 80	لايزيد عن 30
ترتيب مصر فى نتائج اختبار TIMSS	علوم 48/41 رياضيات 48/38	30	20
نسبة التسرب قبل سن 18 عاما	6	2	1
متوسط عدد الطلاب فى الفصل	42 طالب/فصل	38 طالب/فصل	35 طالب/ فصل
عدد المدارس المجهزة لرعاية الموهوبين والمتفوقين	رياضيا 65 أكاديميا 3	رياضيا 70 أكاديميا 5	رياضيا 75 اكاديميا 12
نصيب الطالب من الانفاق العام على التعليم قبل الجامعى	340 دولار		
معدلات القيد فى رياض الأطفال	31.3	47	80
نسبة الانفاق على التعليم قبل الجامعى الى الناتج المحلى الاجمالى	3	5	8

المصدر: استراتيجية التنمية المستدامة مصر 2030.

2-3 التعليم الأساسي فى الخطة متوسطة المدى 2019/2018-2022/2021

ركزت الخطة متوسطة المدى للتنمية المستدامة 2019/2018-2021-2022 وعامها الأول 2019/2018 وفى القسم الخاص بالتنمية البشرية والاجتماعية على الإرتقاء بالخصائص السكانية ذات التأثير الفعال على خطر النموالسكانى من خلال:

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

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

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

كما أكدت فى استعراض **الخدمات التعليمية** على محاور ثلاثة:

– **المحور الأول:** إتاحة وتحقيق فرص تعليمية متكافئة من خلال الإستيعاب الكامل لجميع التلاميذ والإهتمام برياض الأطفال وبتعليم الفتيات وذوى الإحتياجات الخاصة، والتركيز على محوأمية الكبار.

– **المحور الثانى:** يتعلق بالجودة الشاملة فى التعليم من خلال تأهيل المدرس للإعتماد التربوى وتطوير المناهج التعليمية ونظم الإمتحانات والتقويم وتفعيل دور تكنولوجيا المعلومات والإتصالات فى العملية التعليمية، بالإضافة الى تطوير التعليم الفنى والإرتقاء بجودته، ورعاية الموهوبين والمتفوقين.

– **المحور الثالث:** رفع كفاءة النظم الأساسية الداعمة للتعليم من خلال توسيع دائرة المشاركة المجتمعية، والدعم المؤسسى للامركزية، وعدالة توزيع الخدمة التعليمية، وتطوير دور مؤسسات البحث العلمى فى مجال التعليم ما قبل الجامعى.

كما اشتملت **الخطة** على سبعة برامج أساسية لتطوير التعليم قبل الجامعى، كان للتعليم الأساسى أحدها تحت مسمى **برنامج تنمية وتطوير مرحلة التعليم الأساسى**، كما لايبعد عن التعليم الأساسى البرنامج الأول الخاص بتنمية وتطوير مرحلة رياض الأطفال، وكذلك برنامج تنمية وتطوير التعليم المجتمعى، وكذلك باقى البرامج لأن منظومة التعليم يقتضى معالجتها فى كل متكامل.

واستحوذ برنامج تنمية وتطوير مرحلة التعليم الأساسى على 66% من التكلفة الكلية لكافة البرامج كما هوموضح فى الجدول رقم (2–12):

جدول (2–12)

الملامح الأساسية لبرامج التعليم قبل الجامعى المستهدف تنفيذها عام 2019/2018

(إجمالى المصروفات بالمليون جنيه ونسبة المنصرف من الإجمالى)

تنمية وتطوير رياض الأطفال	تنمية وتطوير التعليم الأساسى	الثانوى العام والفنى	التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة	التعليم المجتمعى	الإدارة التعليمية	محوالأمية وتعليم الكبار	الإجمالى
3509	58335	22051	944	733	3186	34.8	89107
%3.9	%65.5	%24.7	%1.1	%0.8	%3.6	%0.4	%100

المصدر: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى – موازنة البرامج والأداء للعام المالى 2019/2018.

وكما هو واضح من الجدول، فإن برنامج تنمية وتطوير التعليم الأساسى خصص له 58335 مليون جنيه (إجمالى 89107 لجميع برامج التعليم قبل الجامعى)، وذلك بنسبة 65.5%

وهى أكبر نسبة، يليها ما تم تخصيصه لتنمية وتطوير التعليم الثانوى الفنى بنسبة 24.7%. وإذا ما أضيف برنامج تنمية وتطوير رياض الأطفال الذى خصص له 3.9%، والتعليم المجتمعى 0.8% للتعليم الأساسى، تتضح أهمية بناء الإنسان المصرى منذ البداية وهومدخل يعد مدخلاً جيداً.

وارتكز المستهدف للتعليم الأساسى على مجموعة من العناصر تمثلت فى إنشاء المدارس والفصول الجديدة، وتأهيل المدارس للحصول على الإعتماد، والتغذية المدرسية، تعزيز قدرات المعلمين، ودعم الأنشطة الرياضية لطلاب المدارس.

جدول (2-13)

مستهدفات التعليم الأساسى

المدارس والفصول	**– انشاء 396 مدرسة جديدة للوصول بعدد المدارس إلى 26900 مدرسة – وإنشاء 6965 فصل دراسى**
تأهيل المدارس للإعتماد	**تأهيل حوالى 1023 مدرسة جديدة للإعتماد منهم 646 مدرسة بالتعليم الإبتدائى**
التغذية المدرسية	**ضمان حصول كافة الطلاب بنسبة 100% وعددهم 15.4 مليون طالب على وجبات التغذية المدرسية مقارنه بنسبة تغطية 78% عام 2018/2017**
تعزيز قدرات المعلمين	**تدريب 1700 معلم بالتعاون مع المركز الثقافى البريطانى مقارنه بألف معلم خلال عام 2018/2017، وعدد 16 ألف معلم من القائمين على تنفيذ العروض الرياضية**
دعم الأنشطة الرياضية لطلاب المدارس	**وذلك بمشاركة ألف طالب فى الألعاب الجماعية وأنشطة الكشافة فى مرحلة التعليم الإبتدائى 181.5 ألف طالب بالتعليم الإعدادى**

وفيما يلى يشير الجدول رقم (2-14) إلى مؤشرات الأداء المستهدفة لكل من برنامج تنمية وتطوير مرحلة رياض الأطفال، التعليم الأساسى، والتعليم المجتمعى كما ورد بالخطة متوسطة المدى 2019/2018-2022/2021 :

جدول (2-14)

مؤشرات الأداء المستهدفة فى الخطة متوسطة المدى

مؤشرات الاداء	2017/2016	2018/2017	2019/2018
برنامج تنمية وتطوير مرحلة رياض الأطفال			
عدد الفصول الدراسية	24638	26508	27378
كثافة الفصل	38	38	37
عدد القاعات الدراسية المنشأه من قبل الجمعيات الأهلية	318	200	200
تكلفة الطالب فى مرحلة رياض الأطفال بالجنيه	3100	3300	3463
برنامج تنمية وتطوير التعليم الأساسى			
عدد الفصول الدراسية	306274	312324	319289
عدد المدارس	26151	26504	26900
عدد المدارس الحاصله على الاعتماد	2407	289	1023
تكلفة الطالب فى مرحلة التعليم الأساسى بالجنيه	3400	3600	3788
برنامج تنمية وتطوير التعليم المجتمعى			
عدد الطلاب	123672	128964	135000
تكلفة الطالب فى التعليم المجتمعى بالجنيه	5400	5400	5433

المصدر: تم تجميعها من بيانات وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى، الخطة المتوسطة المدى : **2019/2018-2022/2021.**

2-4 التعليم الأساسى فى برنامج عمل الحكومة 2019/2018-2022/2021 وبناء الإنسان المصرى

ركز **برنامج عمل الحكومة** على هدف بناء الإنسان المصرى، ويقصد به تكوين الشخصية المصرية السوية القادرة على التعامل الإيجابى مع الأحداث والمستجدات، والإدراك الواعى بتوابعها الراهنة والمحتملة، وكذا التأثير الفاعل فى الظروف المحيطة. وتم طرح أربعة برامج خلال الفترة 2019/2018 -2022/2021، أحد هذه البرامج تأكيد الهوية العلمية من خلال:

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

بالإضافة إلى مجموعة متنوعة أخرى من البرامج الفرعية التى تشمل كل عناصر العملية التعليمية والمتمثلة فى التأهيل المدرسى للاعتماد ، واتاحة التعليم للميع ، وتحسين ترتيب مصر فى تقرير التنافسية الدولية .

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

جدول (2-15)

التعليم ما قبل الجامعى فى برنامج عمل الحكومة التكلفة الكلية للبرامج من كافة الأبواب على مستوى كل برنامج والمدى الزمنى المقرر (2019/18-2022//2)

البرامج	التكلفة الكلية (مليار جنيه)				
	2019/18	2020/19	2021/20	2022/21	جملة
برنامج تنمية وتطوير مرحلة رياض الأطفال	3.51	4.53	5.89	5.73	19.66
برنامج تنمية وتكوير مرحلة التعليم الأساسى	58.33	70.46	91.54	125.50	345.83
برنامج تنمية وتطوير مرحلة التعليم الثانوى (عام وفنى)*	22.05	26.31	34.02	46.60	128.98
برنامج تنمية وتطوير التعليم المجتمعى	0.73	0.80	1.10	1.48	4.11
برنامج تنمية وتطوير الأداء	3.19	4.77	6.30	8.37	22.63
برنامج محوالأمية وتعليم الكبار	0.35	0.48	0.63	0.85	2.31
برنامج الإصلاح الطارىء لنظام التعليم الحالى	89.10	128.40	160.90	210.40	288.80

المصدر: وزارة التخطيط والمتابعة والاصلاح الإدارى، الخطة متوسطة المدى 2019/2018-2022/2021.

هذا ويحظى برنامج تنمية وتطوير مرحلة التعليم الأساسى بالنصيب الأكبر يساوى تقريباً 66% من الإجمالى كما سبق وأشير إلى ذلك.

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

ومن هنا فإن **الرصد التالى** استخلاصاً مما سبق عرضه عن النظام التعليمى والتعليم الأساسى بشكل خاص، سوف يوضح العناصر الأربعة التى يبنى عليها التحليل الرباعى SWOT، وهى على النحو التالى:

العنصر	نقاط العنصر
نقاط القوة	1- تزايد أعداد ونسب المعلمين المؤهلين تربوياً 2- تزايد أعداد ونسب الأخصائيين الإجتماعيين والنفسيين. 3- وجود الأكاديمية المهنية للمعلمين لتدريب المعلمين ومنح رخص مزاولة المهنة. 4- اعتماد برامج تدريب المعلمين ضمن الخطة متوسطة المدى 2019/2018-2022/2021، وبرنامج عمل الحكومة. 5- تزايد مشاركة القطاع الخاص فى تقديم الخدمة التعليمية. 6- تبنى وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى ربط العمل بالأداء وتطبيق موازنة البرامج والأداء.
نقاط الضعف	1- عدم ضم مرحلة التعليم ما قبل الإبتدائى إلى التعليم الأساسى. 2- وجود نسبة من معلمى التعليم الأساسى غير مؤهلين تربوياً. 3- ضعف توافر التمويل اللازمة للإنفاق على التعليم كما ورد بدستور 2014. 4- مازالت هناك نسبة من مدارس التعليم الأساسى لاتعمل بنظام اليوم الكامل. 5- لم يحصل عدد كبير من مدارس التعليم الأساسى على شهادة الجودة والإعتماد. 6- ارتفاع متوسطات كثافة الفصول فى التعليم الأساسى مرتفعة. 7- تزايد أعداد ذوى الإحتياجات الخاصة . 8- وجود مدارس تعمل بنظام الفترتين وبلغ عددها 981 مدرسة بالإبتدائى، 388 مدرسة بالإعدادى عام 2018/2017.
الفرص	1- ظهور التقنيات الحديثة ووسائل الاتصال مما يساعد على تقديم أشكال جديدة من الخدمة التعليمية. 2- تبنى سياسة ربط التعليم بأهداف التنمية المستدامة. 3- تطوير منظومة التعليم بشكل متكامل ورؤية استراتيجية. 4- تبنى برنامج عمل الحكومة لبرامج دعم التعليم الأساسي بالبنية التحتية اللازمة من منطلق بناء الانسان المصري. 5- تزايد مؤسسات المجتمع المدني المشاركة فى دعم منظومة التعليم. 6- وجود جامعة الطفل لدعم الموهوبين.
المخاطر والتهديدات	1- ارتفاع معدل النموالسنوي للسكان وزيادة الطلب على الخدمة التعليمية بمعدلات تفوق معدلات العرض من مؤسسات التعليم. 2- تزايد معدلات الفقر داخل المجتمع المصري. 3- تزايد اعداد ونسب الأميين، مما يشكل حلقة مفرغة أمام تسرب التلاميذ. 4-التغير السريع فى أسواق العمل وأشكال التكنولوجيا. 5-تراجع الإقبال على تعليم الرياضيات والعلوم مما يعد خطراً فى ضوء مجتمعات المعرفة.

الفصل الثالث

أداء مؤشرات التعليم الأساسي في ضوء بعض التقارير الدولية

3-1 تمهيد

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

إن البحث في أداء النظام "Performance of System" ضرورة لتطويره؛ فمنه يبدأ الإصلاح وتحقيق النموالتقدم. ومن ثم يتعين إعادة النظر في كل شئ (مراجعة الأفكار، والممارسات، والمؤسسات...). ولا يتم ذلك إلا من خلال ممارسة النقد الشامل؛ هكذا يأتي توصيف وتشخيص حال التعليم دقيقًا، وشاملاً، ومحكمًا. فهومفهومًا جوهريًا، ومحوريًا للوقوف على الحقيقة، وتقويم المسار، وتصحيحه[1].

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

فقضية "**تقويم أداء النظم التعليمية**" أصبحت من مسلمات في المجتمعات المتقدمة؛ حيث تبذل تلك الدول المزيد من الجهد لتوفير أهم المعايير والمؤشرات اللازمة للوقوف علي مدى تطور أداء النظم التعليمية، وتشخيص نقاط قوتها ونقاط ضعفها [2].

---

[1] هانئ عبدالستار فرج، "حال المعرفة التربوية: موقف فلسفي من الاطروحات العلمية في ميدان أصول التربية"، المؤتمر العلمي الثاني عشر لكلية التربية جامعة طنطا بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة: حال المعرفة التربوية المعاصرة "مصر أنموذجًا"، الجزء (2)، كلية التربية، جامعة طنطا، 2 – 3 نوفمبر 2010، ص 10.

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

وثمة جهود دولية كبيرة الوقوف على أداء الأنظمة التعليمية؛ حيث تقوم منظمات دولية بإصدار تقارير تتناول مناح الحياة والأنظمة المجتمعية كافة بما فيها النظام التعليمي، مثل: تقرير التنافسية الذي يصدره المنتدى الاقتصادي العالمي سنويًا؛ حيث إن معيار التنافسية العالمي يقيس مجموعة المؤسسات والسياسات والعوامل التي تحدد الازدهار للاقتصاد في الوقت الحالي وعلى المدى المنظور، وتقارير التنمية البشرية الصادرة عن الأمم المتحدة وغيرها [1].

وامتدادًا **للدور الرئيس لمنظمة اليونسكو**، قامت المنظمة بإنشاء برنامج وأُطلق عليه مسمي "البرنامج العالمي للمؤشرات التعليمية" (WEI) World Education Indicators Programme[2].

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

ويتحدد مسار هذا الفصل فيما يلى :

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

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

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

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

---

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

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

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

د. الاقتصار على التقارير التي تضمنت مصر كأحد الدول التي تم دراستها وتحليل أوضاعها.

هـ. أن يكون التعليم الأساسي أحد الأبعاد المجتمعية التي يعالجها التقرير.

و. الجمع بين تقارير تصدرها منظمات دولية كاليونسكو مثلاً، وتقارير تصدرها منظمات مستقلة كالمنتدى الاقتصادي العالمي.

ز. الاقتصار في المعالجة على السنوات الثمانية الأخيرة، أي من عام 2010م حتى عام 2018م، ويجب التأكيد على وجود فارق زمني بين تاريخ إصدار التقرير وما تحتويه من بيانات ومؤشرات، كما أن بعض التقارير قد تحتوي على بيانات غير مكتملة؛ ويرجع ذلك لمدى استيفاء الدول للبيانات المطلوبة.

ح. تحددت دول المقارنة في بعض الدول الناشئة اقتصاديًا، مع تضمين تلك المقارنات عدد من الدول المتقدمة، والدول الواقعة في المحيط العربي.

3-2 أداء التعليم الأساسي في ضوء تقرير التنافسية العالمية

إن **تقرير التنافسية العالمي** تقرير سنوي يصدر عن المنتدى الاقتصادي العالمي، وتعد منذ عام 1979م وحتى اليوم اليوم سلسلة تقرير التنافسية العالمية أكثر تقييمات العالم شمولية للقدرة التنافسية الوطنية. فمستوى القدرة التنافسية للأمة يعكس مدى تمكنها من توفير الرخاء المتزايد لمواطنيها؛ لذا قامت تقارير التنافسية العالمية السنوية بدراسة العوامل العديدة التي تمكّن الاقتصادات الوطنية من تحقيق نمواقتصادي مطرد ومزدهر طويل الأجل. ويتبلور الهدف من هذه التقارير في توفير أدوات قياس الأداء لقادة الأعمال وصانعي السياسات؛ لتحديد العقبات التي تحول دون تحسين القدرة التنافسية، وتحفيز النقاش حول استراتيجيات التغلب عليها [1].

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

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

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

3-2-1 معدلات القيد بالتعليم

سوف تقتصر المعالجة الخاصة بهذا المؤشر على القيد الصافي بالتعليم الابتدائي، ويعرف معدل القيد الصافي بأنه مجموع عدد المسجلين بمستوى تعليمي معين ممن هم في فئة العمر الرسمية المناظرة لهذا المستوى التعليمي، معبرًا عنه كنسبة مئوية من مجموع أفراد فئة السكان المناظرة. وهى تعطي نسبة مقياس أدق لمدى المشاركة في مستوى تعليمي معين من جانب الأطفال أوالشباب المنتمين إلى فئة العمر الرسمية المناظرة له. ويتم حسابها بقسمة عدد التلاميذ أوالطلاب المسجلين بمستوى تعليمي معين ممن ينتمون إلى فئة العمر الرسمية المناظرة له على مجموع السكان في فئة العمر نفسها، ويضرب الناتج في 100 [1] .

ويعرض الجدول رقم (3-1) معدل القيد الصافي بالمرحلة الابتدائية في مصر وفقًا لتقرير التنافسية، مع بيان المركز الذي تحتله بين دول العالم التي تضمنها التقرير، بالإضافة إلى مقارنة ذلك مع بعض الدول الأخرى.

ويتضح من هذا الجدول :

أن **معدل القيد الصافي الخاص بمصر** اتسم بالتذبذب وعدم الثبات؛ حيث اخذ هذا المعدل في الصعود خلال الفترة من 2011/2010 إلى 2014/013؛ ليصل إلى 95.6% عام 2014/2013، ثم انخفض في العام التالي ليصبح 95.1%، ثم ارتفع من جديد ليصل إلى 98% خلال عامي 2017/2016 و2018/2017.

على الرغم من الصعود والاتفارع في **معدل القيد الصافي** إلا أنه يؤكد أن هناك نسبة تتراوح ما بين (2%) و(6.4%)من الأطفال في سن (6) سنوات لم يلتحقوا بالصف الأول خلال السنوات المذكورة؛ ويعتبر الفقر من أهم الأسباب التي تؤثر في معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي، وهوالمشكلة الرئيسة بين الفقراء(محدودي ومنعدمي الدخل).

[1] معهد اليونسكوللإحصاء، "مؤشرات التربية: توجيهات فنية/ تقنية"، اليونسكو، باريس، 2009م، ص10.

جدول (3-1)

معدل القيد الصافي بالمرحلة الابتدائية في مصر وبعض الدول المختارة

وفقًا لتقرير التنافسية من تقرير عام 2011/2010 حتى تقرير عام 2018/2017 (%)

الدول	تقرير 2011/2010	تقرير 2012/2011	تقرير 2013/2012	تقرير 2014/2013	تقرير 2015/2014	تقرير 2016/2015	تقرير 2017/2016	تقرير 2018/2017	متوسط المؤشر
مصر	93.6	93.8	94.4	95.6	95.1	95.1	98	98	95.45
	139/73	142/65	144/59	148/58	144/64	140/59	138/28	137/33	
إسرائيل	97.1	97.1	96.9	97.1	96.7	96.9	96.7	97.2	96.93
	139/39	142/32	144/40	148/45	144/48	140/44	138/50	137/47	
الصين	99.5	99.4	99.8	99.8	99.9	98.3	100	100	99.59
	139/7	142/9	144/4	148/4	144/4	140/20	138/1	137/1	
السعودية	84.5	86.3	89.9	96.5	96.5	97.4	96.4	97.6	93.18
	139/112	142/114	144/94	148/52	144/50	140/35	138/52	137/42	
مالاوي	96.6	90.8	96.9	99.6	96.9	96.9	97.5	97.5	96.59
	139/86	142/88	144/42	148/48	144/46	140/43	138/36	137/44	
موريشويس	93.3	94	93.4	97	97.8	98.1	96.2	96.1	95.74
	139/76	142/63	144/72	148/46	144/34	140/24	138/56	137/63	
إيران	99.7	99.5	99.5	99.8	99.8	98.5	99.2	99.2	99.4
	139/5	142/5	144/9	148/6	144/5	140/14	138/11	137/14	

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

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

بمقارنة متوسط معدل القيد الصافي بين مصر والدول المتضمنة في الجدول يتبين أن مصر تحتل المركز قبل الأخير (أي قبل المملكة العربية السعودية)، في حين أنها تتأخر عن دولة ناشئة اقتصاديًا مثل "موريشويس"، وكذلك تتخلف بنسبة كبيرة عن "إسرائيل"، أما فيما يتعلق بالصين (أكبر دول العالم من حيث عدد السكان) وإيران فإن الواقع يشير إلى سعيهما إلى تحقيق معدل قيد يصل إلى (100%).

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

ومن ثم، فإنه يمكن القول أن معدل القيد الصافي في مصر دون المستوى المطلوب، وهوما يعني أن النسق التعليمي مازال عاجزًا عن ملاحقة الطلب المتزايد على التعليم.

ب- جودة التعليم الابتدائي

إن **مؤشر جودة التعليم** يأخذ في الاعتبار كمية ونوعية التعليم الأساسي الذي يتلقاه السكان، وهوأمر يتزايد أهميته في النموالاقتصادي؛ حيث إن التعليم الأساسي يزيد من كفاءة كل عامل على حدة. علاوة على ذلك، فإن تلقي القوى العاملة تعليمًا رسميًا بسيطًا يرتكز على العمل اليدوي الأساسي فقط، يجعلها تواجه صعوبة أكبر في التكيف مع عمليات وتقنيات الإنتاج الأكثر تقدمًا. وبالتالي، يمكن أن يصبح نقص التعليم الأساسي عائقًا أمام تطوير الأعمال[1].

لذا، أصبحت جودة التعليم أحد ركائز تقرير التنافسية العالمية، ويجب الإشارة إلى أن هذا المؤشر تتراوح قيمته من (1) إلى (7) على أن تكون القيمة (7) هي القيمة التي تسعى الدول لتحقيقها. ويعرض الجدول التالي قيمة مؤشر جودة المرحلة الابتدائية في مصر وفقًا لتقرير التنافسية،

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

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

يتبين من الجدول التالي رقم (3-2):

أن **مؤشر جودة التعليم الابتدائي بمصر** اتسم بالانخفاض في الأعوام التي تم عرضها؛ فقد بلغ عام 2011/2010 (2.5 من أصل 7) ثم أخذ في الانخفاض ليصبح عام 2014/2013 (2 من أصل 7)، ثم ارتفع مرة أخرى خلال السنوات التالية ليصل إلى (2.4 من أصل 7) عام 2018/2017.

فيما **يتعلق بالمركز الذي تحتله مصر بين الدول** التي تضمنها التقرير، فإنها غالبًا ما احتلت مركزًا متأخرًا جدًا؛ إذ إنها احتلت رقم (148) من (148) عام 2014/2013، ويجب الإشارة إلى أن هذا المركز يتفاوت باختلاف عدد الدول التي يتضمنه كل إصدار، ومن ثم فإن تقدم المركز أوتأخره لا يعني تطورًا في جودة التعليم الابتدائي.

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

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

جدول (3-2)

مؤشر جودة المرحلة الابتدائية في مصر وبعض الدول المختارة وفقًا لتقرير التنافسية من تقرير عام 2011/2010 حتى تقرير عام 2018/2017(%)

الدول	تقرير 2011/2010	تقرير 2012/2011	تقرير 2013/2012	تقرير 2014/2013	تقرير 2015/2014	تقرير 2016/2015	تقرير 2017/2016	تقرير 2018/2017	متوسط المؤشر
مصر	2.5	2.4	2.1	2	2.1	2.1	2.1	2.4	2.22
	139/126	142/131	144/137	148/148	144/141	140/139	138/134	137/133	
إسرائيل	3.6	3.9	3.7	3.9	3.7	4	4.3	4.7	3.97
	139/75	142/64	144/71	148/71	144/86	140/74	138/45	137/39	
الصين	4.7	4.7	4.5	4.3	4.2	4.2	4.5	4.8	4.49
	139/35	142/31	144/42	148/56	144/59	140/55	138/47	137/38	
السعودية	4.2	4.7	4.4	4.2	4	4	4.1	4.1	4.21
	139/54	142/32	144/45	148/59	144/69	140/72	138/64	137/63	
مالاوي	3	3	3	2.9	2.5	2.4	2.4	2.4	2.70
	139/104	142/115	144/112	148/122	144/127	140/131	138/132	137/134	
موريشويس	3.9	4	4.2	4.5	4.5	4.4	4.4	4.5	4.30
	139/66	142/63	144/53	148/47	144/45	140/48	138/46	137/45	
إيران	3.8	3.9	4.1	4	4	4.2	4	4	4.00
	139/70	142/66	144/61	148/65	144/70	140/60	138/65	137/70	

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

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

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

3-2-2 معدل الاستيعاب الصافي بالمرحلة الابتدائية

يعرف بأنه عدد التلاميذ الجدد فى الصف الأول من التعليم الابتدائي الذين بلغوا العمر المحدد رسميًا للالتحاق بالتعليم المعبرعنه كنسبة مئوية من السكان في الفئة العمرية نفسها. وتقيس بدقة فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائي المتاحة للمؤهلين له من السكان في سن دخول المدرسة الابتدائية.ويتم حسابها بقسمة عدد الأطفال في السن الرسمية لدخول المدرسة الابتدائية الذين يلتحقون بالصف الأول الابتدائي على عدد السكان في نفس السن، ويضرب الناتج في 100 [1].

ويعكس هذا **المؤشر المستوى العام للالتحاق بالتعليم الابتدائي**، كما يشير إلى قدرة النظام التعليمي على إتاحة فرص الالتحاق بالصف الأول لمن هم فى السن الرسمية لدخول المدرسة. ولذلك فإن ما يؤخذ على هذا المعدل أنه يعكس متوسط الالتحاق العام، ولا يعكس الحال بالنسبة لفئة محددة كالفتيات مثلًا أوأطفال الريف والمناطق النائية، أوالمنتمين إلى مناطق مهمشة اقتصاديًّا، فهؤلاء يقعون تحت هذه النسبة. كما أنه يشير فقط لعدد الأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة، دون أن يعكس بحال نوعية التعليم الذي يتلقونه فيها [2]. ويعرض الجدول رقم (3-3) مؤشر الاستيعاب الصافي للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016، وهي على النحو التالي:

[1] معهد اليونسكو للإحصاء، الموجز التعليمي العالمي، "مقارنة احصائيات التعليم عبر العالم"، اليونسكو، مونتريال، 2007، ص 198.

[2] معهد اليونسكو للإحصاء،"مؤشرات التربية، توجيهات فنية/ تقنية"، مرجع سابق، ص6.

جدول (3-3)

الاستيعاب الصافي للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016 (%)

الدول	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
مصر	97.16	93.18	96.87	...	95.83	...	97.45
إسرائيل	97.04	96.69	97.3	96.88	96.71	97.2	96.74
الصين	84.42	85.8	87.37	89.52	93.99	97.84	98.68
السعودية	96.61	96.6	99.44	97.73	97.39	...	...
مالاوي	...	...	...	...	...	...	...
موريشويس	92.28	94.36	99.13	98.6	95.15	96.12	93.49
إيران	99.59	99.74	99.56	98.47	99.44	99.34	...

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

يوضح الجدول رقم (3-3) :

عدم ثبات ملحوظ في نسب الاستيعاب الصافي بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بيد أن الهدف المنشود من سياسة التعليم في مصر، وهوتحقيق الاستيعاب الكامل لكل الأطفال في سن الإلزام لم يتحقق بعد، حيث يوجد نسبة (19.51%) لم يتم استيعابهم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي من عام 2010 حتى عام 2016، ويدل هذا التناقص في تلك النسب على ضعف الاهتمام بتحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال فى سن التعليم الإلزامي.

سعت الدول المختلفة – التي تم عرضها في الجدول السابق – إلى تحقيق نسب استيعاب كاملة، فيتبين أن دولة "موريشيوس" حققت نسبة استيعاب (99.13%) عام 2012، كما أن "الصين" حققت قفزات ملموسة وواضحة في نسبة الاستيعاب؛ فقد أصبح هذا المعدل عام 2016 حوالي (98.68%)، أما إيران فهي تحافظ على معدل استيعاب يتخطى نسبة (99%) خلال الأعوام السبع المعروضة، في حين أن مصر لم تحقق مثل هذا المعدل في السنوات السابق عرضها.

يرجع عدم تحقيق الاستيعاب الكامل في مصر حتى الآن إلى أسباب رئيسة عدة، منها: استمرار ظاهرة عمالة الأطفال، وقلة عدد المدارس الابتدائية التي بنيت فى السنوات الأخيرة، وعدم كفاية الاهتمام بتعليم أصحاب الاحتياجات الخاصة، واستمرار ظاهرة التسرب بمعدلات كبيرة [1].

[1] مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار: "تقييم سياسة مجانية التعليم قبل الجامعى وأثرها على جودة مخرجات العملية التعليمية" ، مجلس الوزراء، القاهرة، أبريل 2014، ص57.

وعلى الرغم من تشابك الأسباب المؤدية إلى عدم تحقيق الاستيعاب الكامل في مصر، إلا أن الفقر يعتبر من المقومات الأساسية في التحاق بعض الأطفال بالتعليم، فتكاليف التعليم بالنسبة لعديد من الأسر تتجاوز ببساطه إمكاناتهم، وحتى عندما يتم توفير التعليم بشكل مجاني كامل، فإن الخسارة المحتملة لما يمكن أن يكسبه الطفل من دخل بسبب التعليم، يجعل التحاقه بالتعليم أمر غير اقتصادي بالنسبة له ولأسرته، فإذا لم يتم التغلب على قضايا الفقر الاقتصادي – وإلى أن يتم التغلب عليها – فإنه من غير المرجح أن يصبح حق التعليم للأطفال الفقراء حقيقة واقعة [1].

3-2-3 مؤشرات التقدم وإكمال التعليم

تتضمن هذه المؤشرات: مؤشر متوسط طول الحياة المدرسية المتوقعة؛ الذي يعبر عن عدد السنوات التي من المتوقع أن يقضيها طفل في سن الالتحاق بالتعليم سواء في المدرسة أوالجامعة [2].

ومعدل البقاء للإعادة بالتعليم الابتدائي؛ وهوالنسبة المئوية للتلاميذ الباقين للإعادة فى صف دراسى ما في سنة دراسية معينة [3]. ومعدل إكمال المرحلة الابتدائية؛ ويعرف على أنه قدرة النظام التعليمي على استبقاء أكبر عدد من المقيدين به داخله دون تسرب أوتركهم حتى إكمال المرحلة. ونسبة القيد في الصف الأخير من التعليم الابتدائي؛ وهي عدد التلاميذ المقيدين بالصف الأخير من المرحلة الابتدائية كنسبة من عدد التلاميذ الذين التحقوا بالصف الأول الابتدائي من (6) سنوات.

ومعدل الانتقال من التعليم الأساسي إلى المرحلة الثانوية، والذي يتناول عدد التلاميذ الذين أتموا مرحلة التعليم الأساسي والتحقوا بالمرحلة الثانوية في عام دراسي ما كنسبة من التلاميذ المقيدين بالصف الدراسي الاخير بمرحلة التعليم الأساسي في العام السابق [4]، ويعرض الجدول التالي تلك المؤشرات في مصر وبعض الدول، وهي على النحو التالى :

---

[1] محمد شمس الدين، "تأثير الفقر على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.. دراسة تحليلية ميدانية"، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (15)، العدد (1)، 2001، ص 306.

[2] اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، "الأزمة الخفية..النزاعات المسلحة والتعليم"، اليونسكو، باريس، ص 361.

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

[4] اليونسكو، "التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، مرجع سابق، 2011، ص 361.

جدول (3-4)

مؤشرات التقدم وإكمال التعليم في مصر وبعض الدول

الدول	متوسط طول الحياة المدرسية (18 سنة) عام 2016	معدل الإعادة (%)عام 2016	معدل إكمال المرحلة الابتدائية (%)عام 2009	نسبة القيد في الصف الأخير من التعليم الابتدائي (%) عام 2016	معدل الانتقال من التعليم الأساسي إلى المرحلة الثانوية (%) عام 2016
مصر	13.9	3.13	96.1	93.94	...
إسرائيل	15.91	1.01	99.22	102.44	99.69
الصين	15.56	2.33	98.27	101.65	99.69
السعودية	16.93	1.1	74.18	114.36	90.65
مالاوي	10.41	19.53	54.07	76.9	86.4
موريشويس	15.06	0.82	96.46	101.06	85.86
إيران	14.88	1.35	97.53	101.53	97.02

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

يتبين من الجدول رقم (3-4):

أن "**مصر**" تحتل المركز قبل الأخير (المركز السابق لملاوي) في مؤشر متوسط طول الحياة المدرسية المتوقعة، وكذلك مؤشر نسبة القيد في الصف الأخير من التعليم الابتدائي لعام 2016 بين الدول المدرجة بالجدول؛ حيث بلغ ذلك متوسط السنوات (13.9) سنة دراسية من أصل (18) سنة دراسية ونسبة القيد (93.94%)، في حين أن "السعودية" تحتل المركز الأول، "وإسرائيل" المركز الثاني، و"الصين" المركز الثالث، وتسبق "موريشويس" "إيران" باحتلالها المركز الرابع.

يرتفع **معدل الإعادة في مصر** لعام 2016؛ حيث بلغ (3.13%)، بينما دولة حديثة مثل "موريشيوس" يبلغ معدل الإعادة بها أقل من الواحد الصحيح (0.82%) للعام نفسه؛ مما يدل على وجود خلل في كفاءة نظام التعليم الأساسي المصري.

تتفوق **مصر** في مؤشر معدل إكمال المرحلة الابتدائية لعام 2009 بنسبة (96.1%) عن دول مثل: السعودية ومالاوي، في حين أنها تتأخر عن دول، هي: إسرائيل، والصين، وإيران على الترتيب، كما يجب الإشارة إلى تقدم "موريشيوس" أيضًا عن مصر.

لم يتحدد معدل الا نتقال من التعليم الأساسي إلى المرحلة الثانوية في مصر، ولكن يجب الإشارة إلى سعي دول مثل: إسرائيل، والصين، وإيران والسعودية إلى تحقيق معدل انتقال يصل إلى (100%).

3-2-4 مؤشرات الإنفاق على التعليم

وتتضمن تلك المؤشرات على:

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

يعرف بأنه: الإنفاق الحكومي الجاري علي التعليم معبرًا عنه كنسبه مئوية من الناتج المحلي الإجمالي للدولة (جاري، ورأسمالي) لسنه مالية معينة. ويحسب هذا المؤشر بقسمة إجمالي الإنفاق علي التعليم في سنة معينة، علي إجمالي الناتج المحلي الإجمالي للدولة في تلك السنة، ثم نضرب الناتج في 100% [1].

ويجب الإشارة إلى وجود اقتران شرطي بين كفاءة النظام التعليمي وتوفير المخصصات المالية التي تنهض بأعبائه ومتطلبات تطويره، ومن ثم اعتبار كفاية التمويل التعليمي بمثابة العامل المحدد لخطط تطوير وتحديث التعليم [2]. ويعرض الجدول التالي معدل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي في مصر بالإضافة إلى مقارنة ذلك مع بعض الدول الأخرى.

يتضح من الجدول رقم (3-5):

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

---

[1] المرجع السابق، ص 19.

[2] محمد حسنين العجمي، "متطلبات ترشيد الإنفاق التعليمي للحد من بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية"، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (10)، العدد (35)، أكتوبر 2004، ص 181.

أن يوجه نحوالتعليم. هذا إلي جانب الأعداد الكبيرة المتدفقة سنويًا على مؤسسات التعليم الأساسي خاصة في ظل معدلات النموالسكانية المرتفعة [1].

جدول (3-5)

معدل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة مئوية من من إجمالي الناتج المحلي في مصر وبعض الدول المختارة في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016

الدول	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
مصر	…	…	…	…	…	…	…
إسرائيل	5.54	5.56	5.67	5.84	5.74	…	…
الصين	2.63	2.69	3.34	2.05	2.03	2.98	…
السعودية	…	…	…	…	…	…	…
مالاوي	3.54	4.15	…	5.42	4.84	5.61	4.75
موريشويس	3.55	3.33	3.42	3.62	4.92	4.89	5.01
إيران	3.71	3.48	3.17	3.07	2.8	2.8	3.37

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

أحدثت **دولة** "**موريشيوس**" قفزات ملحوظة؛ حيث ارتفع معدل الإنفاق من (3.55%) عام 2010 إلى (5.01%) عام 2016؛ مما يدل على الاهتمام بتطوير التعليم الأساسي وتجويده. كما أن دولة "مالاوي" المتأخرة اقتصاديًا وغير المستقرة سياسيًا جعلت من الاهتمام بالتعليم الأساسي أولوية، ويتضح ذلك من معدل الإنفاق الذي بلغ (5.61%) عام 2015، واقترب هذا المعدل من نسبة (6%) عام 2015 في "إسرائيل"، في حين أنه بلغ عام 2015 (2.98%) في الصين، و(3.37%) في إيران.

2- <u>الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق العام للدولة</u>

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

[1] مروة بلتاجي، "التعليم العالي في مصر بين قيود التمويل واستراتيجيات التطوير"، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ص10.

سنة معينة/ إجمالي الإنفاق العام الحكومي في تلك السنة) ويضرب الناتج في 100 [1]. ويستخدم هذا المؤشر في الإشارة إلي كيفية توزيع الموارد المالية الخاصة بالتعليم علي المستويات، أوالمراحل التعليمية المختلفة، وقياس مدي تركيز الإنفاق الحكومي علي مستوي تعليمي معين في إطار الإنفاق الإجمالي علي التعليم [2].

ويعرض الجدول رقم (3-6) معدل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق العام للدولة في مصر بالإضافة إلى مقارنة ذلك مع بعض الدول الأخرى.

جدول (3-6)

معدل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق العام للدولة في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016

الدول	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
مصر	…	…	…	…	…	…	…
إسرائيل	13.69	14	13.89	14.45	14.33	…	…
الصين	15.41	17.34	21.24	16.43	13.39	13.37	…
السعودية	…	…	…	…	…	…	…
مالاوي	15.52	15.1	…	20.42	16.33	21.55	17.16
موريشويس	14.54	13.85	14.96	14.79	20.91	19.47	19.98
إيران	18.8	19.13	17.4	21.67	19.66	18.57	19.3

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

يتبين من الجدول رقم (3-6) : عدم استيفاء **مصر** البيانات الخاصة بمؤشر قبل الجامعي كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق العام للدولة.

خصصت **دولة "موريشيوس"** نسبة مرتفعة من إجمالي الإنفاق العام للإنفاق على التعليم قبل الجامعي؛ حيث قفز معدل الإنفاق من (14.54%) عام 2010 إلى (19.98%) عام 2016؛ مما يدل على الاهتمام بتطوير التعليم الأساسي وتجودية. كما سعت دولة "مالاوي" إلى تطوير التعليم الأساسي من خلال تخصيص معدل إنفاق بلغ (17.16%) عام 2016، وبلغ هذا المعدل

[1] معهد اليونسكو للإحصاء: "مؤشرات التربية: توجيهات فنية/ تقنية"، مرجع سابق، ص10.

[2] المرجع السابق، ص 19.

(14.33%) عام 2014 في "إسرائيل"، في حين أنه بلغ عام 2015 (13.37%) في الصين، و(19.3%) في إيران.

ويلحظ المستقرىء لبيانات الإنفاق الحكومي على التعليم – وفقًا للنشرات الحكومية المصرية – التقلص النسبي للإنفاق الحقيقي على التعليم، والاتجاه نحوالزيادة المستمرة فى المصاريف المدرسية التى يتحملها المستفيدون من خدمة التعليم، وتضخم دور القطاع الخاص فى التعليم، وتدنى أجور ومستويات معيشة المعلم. فقد انخفضت نسبة الانفاق العام على التعليم من إجمالي الناتج المحلي، حيث وصلت إلى (3.5%) عام 2018/2017، مقارنة بنحو(5%) عام 2011/2010 [1].

وينعكس التقدير في الانفاق الحكومي على التعليم بصورة مباشرة على الفقراء، ففي غياب تمويل حكومي كافٍ تنقل كلفة التعليم إلى الأسر الفقيرة كجزء من خصخصة تمويل التعليم، ومن ثم فإن كثيرًا من أولياء الأمور لن يستطيعوا تحمل نفقات إرسال أبنائهم إلى مؤسسات التعليم المختلفة[2].

3-3 أداء التعليم الأساسي في ضوء تقرير التنمية البشرية

إن **تعزيز التنمية البشرية** في أنحاء العالم قضية أساسية بالنسبة للأمم المتحدة. ومن الأهداف الأساسية السعي لكفالة توفير مستويات معيشة ملائمة ومتطورة لجميع الشعوب، وأن يكون لها نصيب في النموالاقتصادي والتقدم الاجتماعي في العالم، على أن يتم استغلال الإمكانات البشرية لسكان العالم على نحوأكمل. وبالتالي، فإن أهمية رصد التنمية البشرية وتوفير مقاييس إحصائية لدعم هذا الهدف لا يرقى إليها شك. ولبلوغ هذه الغاية يجري نشر تقرير التنمية البشرية سنويًا منذ عام 1990، وقد ساهم في تركيز الاهتمام العالمي على التقدم المحرز في التنمية البشرية وعلى حالات انعدام المساواة المستمرة القائمة. ويحتوي كل تقرير للتنمية البشرية على طائفة واسعة النطاق من المقاييس الإحصائية المتصلة بجوانب مختلفة للتنمية البشرية [3]. وسيتم **الوقوف على أداء التعليم الأساسي المصري** من خلال استعراض المؤشرات المتضمنة في التقارير في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016، وتحليلها، ومقارنتها بمؤشرات عدد من الدول العربية والأجنبية.

أ- معدل الالتحاق الإجمالي بالمدارس في مرحلة التعليم الابتدائي

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

[1] وزارة المالية: "التقرير المالي الشهري"، مجلد (13)، عدد (7)، مايو2018، ص 13.

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

[3] UNDP; Human Development Reports.At, http://hdr.undp.org/en/humandev

بالصف الأول، بغض النظر عن السن، على عدد السكان في السن الرسمية لدخول المدارس، ويضرب الناتج في 100. وهذا الحساب يشمل جميع الملتحقين بالصف الأول، بما في ذلك الاطفال فوق السن الرسمية ودونها الذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائية للمرة الأولى[1].

ويوضح الجدول رقم (3–7) معدل الالتحاق الإجمالي بمرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016.

جدول (3–7)

معدل الالتحاق الإجمالي بمرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016

الدول	تقرير 2010	تقرير 2011	تقرير 2012	تقرير 2013	تقرير 2014	تقرير 2015	تقرير 2016
مصر	99.7	101.1	...	106	109	113	104
إسرائيل	110.9	111.1	...	113	105	106	104
الصين	112.1	112.7	...	111	128	128	104
السعودية	98.4	98.8	...	106	103	106	109
مالاوي	120.2	119.3	...	135	141	141	147
موريشويس	99.4	100	...	99	108	108	103
إيران	128.4	102.8	...	108	106	119	109

المصدر: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقارير التنمية البشرية للأعوام 2010 و2011 و2013 و2014 و2015 و2016، الأمم المتحدة نيويورك، صفحات متفرقة.

باستقراء البيانات الواردة في الجدول رقم (3–7) يتبين أن: معدل الالتحاق الإجمالي في مصر يتخطى حاجز نسبة (100%)؛ حيث بلغ (104%) عام 2016، وتساوت مصر في ذلك بكل من إسرائيل، والصين. بينما بلغ نسبة (109%) في كل من السعودية وإيران. وبلغ في موريشويس (103) وفي مالاوي (147%) في العام نفسه.

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

[1] معهد اليونسكوللإحصاء، مؤشرات التربية: توجيهات فنية/ تقنية، مرجع سابق، ص 5.

هذا المعدل بالالتحاق المبكر أوالمتأخر، وفي بعض الحالات تتجاوز النسبة الإجمالية للالتحاق مائة في المائة [1].

ب- كفاءة التعليم الابتدائي

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

*** معدل التسرب في مرحلة التعليم الابتدائي**

يعرف معدل التسرب على أنه "انقطاع التلاميذ عن الدراسة انقطاعًا جزئيًا أوكليًا بالشكل الذى لا يستطيع معه التلاميذ المتسربون أن ينهوا دراستهم بنجاح" [2]، ومن ثم يعتبر التسرب أحد مظاهر الهدر الذى ينتج عنه زيادة في أعداد الأميين. كما يعرف بأنه: انقطاع التلميذ عن التعليم فى مرحلته الأساسية انقطاعًا تامًا لسبب أولآخر، دون سبب الوفاة [3]، وهويعبر كذلك عن النسبة المئوية من التلاميذ المسجلين في صف معين في سنة دراسية محددة؛ والذين انقطعوا عن المدرسة، وغير المسجلين في السنة الدراسية التالية [4]. ويعرض الجدول التالي معدل التسرب في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول المختارة في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016.

جدول (3-8)

معدل التسرب في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016

الدول	تقرير 2010	تقرير 2011	تقرير 2012	تقرير 2013	تقرير 2014	تقرير 2015	تقرير 2016
مصر	3.2	...	...	...	1.1	3.9	3.9
إسرائيل	0.4	...	...	1.1	2.6	1.1	0.8
الصين	0.4	...	...	...	...	...	...
السعودية	3.6	...	...	6.7	1.3	1.3	1.3
مالاوي	64.3	...	...	47.2	50.9	40.3	50.9
موريشويس	2.1	...	...	2.2	2.7	4.2	1.8
إيران	12.2	...	...	8.2	3.8	3.8	3.8

المصدر: مرجع سابق، صفحات متفرقة.

[1] محمد صبرى الحوت : "تكنيك الخريطة المدرسية.. المفهوم والأهداف والإجراءات"، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (8)، السنة (4)، يناير 1989، ص 312.

[2] الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء: "الأمية في مصر (آليات وأساليب التصدى لها)"، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، القاهرة، ديسمبر 2004، ص 12.

[3] مي شهاب: "الرسوب والتسرب والإحجام بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة القاهرة.. دراسة حالة"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2004، ص 23.

[4] Villanueva, Charles C.; **Op. Cit**., P.45.

يتضح من الجدول السابق رقم (3-8):

وجود ارتفاع في نسب المتسربين من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر؛ حيث بلغت هذه المعدلات (3.9%) عامي 2015 و2016، وبلغت (3.2%) عام 2010، في حين أنها انخفضت انخفاضًا ملحوظًا عام 2014؛ إذ بلغ ذلك المعدل (1.1%).

بمقارنة معدلات التسرب بمصر وتلك المعدلات في دول أخرى يُستنتج وجود خلل في كفاءة النظام التعليمي المصري؛ حيث تعمل الدول المعروضة (ما عدا مالاوي لظروف اقتصادية وسياسية) على تقليل هذا المعدل ورفع كفاءة النظام التعليمي، فبلغ ذلك المعدل (1.3%) عام 2016في "السعودية" بعد أن كان (3.6%) عام 2010، في حين أنه انخفض في "إسرائيل" ليصل إلى (0.8%) عام 2016، وفي "موريشويس" ليصبح (1.8%)، وفي "إيران" ليبلغ (3.8%) في العام نفسه بعد أن كان (12.2%) عام 2010.

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

*** <u>معدل الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي</u>**

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

ويعرض الجدول التالي رقم (3-9) معدل الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016.

[1]Villanueva, Charles C.;, **Op. Cit**., P.45.

جدول (3-9)

معدل الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول

في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016

الدول	تقرير 2010	تقرير 2011	تقرير 2012	تقرير 2013	تقرير 2014	تقرير 2015	تقرير 2016
مصر	**3.1**	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	**1.5**	...	...	...	...	...	...
الصين	**0.3**	...	...	...	...	...	...
السعودية	**3.3**	...	...	...	...	...	...
مالاوي	**20.1**	...	...	...	...	...	...
موريشويس	**4**	...	...	...	...	...	...
إيران	**1.8**	...	...	...	...	...	...

المصدر: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقارير التنمية البشرية للأعوام 2010 و2011 و2013 و2014 و2015 و2016، مرجع سابق، صفحات متفرقة.

يتضح من الجدول رقم (3-9):

لم يتم معالجة مؤشر "معدل الرسوب" كأحد مؤشرات أداء التعليم خلال التقارير الصادرة من عام 2011 حتى عام 2016، ويرجع ذلك إلى اختلاف الأهداف التي يعالجها كل تقرير؛ مما يجعل التغير في المؤشرات أمرًا حيويًا وضروريًا.

أن **معدل الرسوب في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي المصري** مرتفع؛ حيث بلغ عام 2010 (3.1%) في حين أنه بلغ ذلك المعدل في الصين (0.3%)، وفي "إسرائيل" (1.5%)، وفي "إيران" (1.8%) للعام نفسه.

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

ضياع وقت الطفل واقتطاع ساعات الاستذكار والقدرة على التحصيل والتفرغ للدراسة. ومدى الوعي التعليم، والنمو المعيشي للأسرة، والعادات والتقاليد التي لا تعطي الاهتمام الكافي بأهمية التعليم[1]، بالإضافة لكبر حجم الأسرة، واضطراب العلاقات الأسرية وكثرة المشكلات داخل الأسرة والتنشئة الاجتماعية الخاطئة في معاملة التلميذ [2]. والقصور الذي يعاني منه التعليم الابتدائي، من نقص إجمالي الإنفاق على التعليم في هذه المرحلة، وزيادة كثافة الفصول، وعدم ملاءمة المنهج للبيئة المحيطة، وميول التلاميذ بالإضافة لكراهية المدرسة، والتحصيل الأكاديمي المنخفض.

ج- جودة التعليم الابتدائي

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

*** نسبة التلاميذ إلى المعلمين**

يعرف هذا المؤشر بأنه: متوسط عدد التلاميذ لكل معلم في مستوى تعليم معين في عام دراسي محدد، ويستخدم هذا المؤشر في قياس مستوى مدخلات الموارد البشرية من حيث: عدد المعلمين بالمقارنة مع أعداد التلاميذ، وتقارن نسبة التلاميذ إلى المعلمين عادة بالمعايير السائدة على المستوى الوطني فيما يخص عدد التلاميذ لكل معلم بكل مستوى تعليمي، أونوع من أنواع التعليم، ويدلل هذا المؤشر على مدى الكفاية العددية للمدرسين بمراحل التعليم المختلفة [3]. ويحسب هذا المؤشر بقسمة مجموع عدد التلاميذ المسجلين في مستوى تعليمي محدد، على عدد المعلمين في المستوى التعليمي نفسه[4]. ويبين الجدول التالي نسبة التلاميذ إلى المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016.

---

[1] Christle And Others: Youth Aggression and Violence Risk, Resilience, And prevention, ERIC, 2000, P. 3.At, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449632.pdf

[2] رجب عليوة على: أسباب رسوب الطلاب بكلية التربية، مجلة التربية بالزقازيق، العدد (37)، يناير 2001، ص 213.

[3] ضياء الدين زاهر: "الإصلاح الاقتصادي ومأزق التعليم المصرى.. دراسة تحليلية"، منتدى العالم الثالث، مكتب الشرق الأوسط ومنظمة الأمم المتحدة للأطفال (اليونيسيف)، القاهرة، ديسمبر 1993، ص .123

[4] UNESCO; Educational Statistics and Indicators, UNESCO, Paris, June 1985, P. 65.

جدول (3-10)

نسبة التلاميذ إلى المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016

الدول	تقرير 2010	تقرير 2011	تقرير 2012	تقرير 2013	تقرير 2014	تقرير 2015	تقرير 2016
مصر	21.9	27.2	...	...	28	28	23
إسرائيل	17.2	13.1	...	...	13	13	13
الصين	18.3	17.2	...	...	17	18	16
السعودية	...	11.4	...	...	11	10	11
مالاوي	...	...	...	...	54	91	61
موريشويس	21.7	21.5	...	...	21	20	19
إيران	20	20.3	...	...	20	26	26

المصدر: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقارير التنمية البشرية للأعوام 2010 و2011 و2013 و2014 و2015 و2016، مرجع سابق، صفحات متفرقة.

عند تحليل البيانات الواردة في الجدول رقم (3-10) يتضح:

ارتفاع نصيب المعلم من التلاميذ في مصر، حيث بلغ نصيب المعلم من التلاميذ في المدارس عامي 2014 و2015 حوالي (28) تلميذ/معلم، و(27.2) تلميذ/معلم عام 2011. بينما ينخفض نصيب المعلم من التلاميذ عن تلك النسب عام 2016؛ حيث وصل إلى (23) تلميذ/معلم عام 2016.

سعي معظم الدول (فيما عدا إيران ومالاوي) التي تم تناولها في الجدول إلى خفض نصيب المعلم من التلاميذ؛ إذ بلغت تلك النسبة في "السعودية" (11) تلميذ/معلم عام 2016 مقارنة بـ (11.4) تلميذ/معلم عام 2011، كذلك وصلت في "إسرائيل" إلى (13) تلميذ/معلم عام 2016 مقارنة بـ (17.2) تلميذ/معلم عام 2010، وانخفصت في "الصين" من (18.3) تلميذ/معلم عام 2010 إلى (16) تلميذ/معلم عام 2016، وأصبحت في "موريشيوس" (19) تلميذ/معلم عام 2016 مقارنة بـ (21.7) تلميذ/معلم عام 2010.

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

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

يشير معلمو المرحلة الابتدائية المدربون إلى النسبة المئوية للمعلمين الحاصلين على تدريبات تربوية وأكاديمية كنسبة من إجمالي معلمي المرحلة الابتدائية. ويعرض الجدول التالي معلمي المرحلة الابتدائية المدربين في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016.

جدول (3–11)

معلمو المرحلة الابتدائية المدربون في مصر وبعض الدول في الفترة من عام 2010 حتى عام 2016(%)

الدول	تقرير 2010	تقرير 2011	تقرير 2012	تقرير 2013	تقرير 2014	تقرير 2015	تقرير 2016
مصر	99.9	…	…	…	…	…	73
إسرائيل	…	…	…	…	…	…	…
الصين	…	…	…	…	…	…	…
السعودية	91.5	91.5	…	91.5	91	91	100
مالاوي	…	…	…	95.2	78	69	91
موريشويس	100	100	…	100	100	100	100
إيران	100	98.4	…	98.4	98	100	100

المصدر: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقارير التنمية البشرية للأعوام 2010 و2011 و2013 و2014 و2015 و2016، مرجع سابق، صفحات متفرقة.

يستخلص من البيانات الواردة في الجدول رقم (3–11) ما يلي:

تحظى النظم التعليمية في غالبية الدول بنسب مرتفعة من إجمالي المعلمين المدربين، فقد بلغت أعلى نسبة (100%) عام 2016، في كل من: "السعودية"، و"موريشيوس"، و"إيران"، ثم "مالاوي" بنسبة (91%) للعام نفسه.

حصلت "**مصر**" على المرتبة الأخيرة بين الدول المتضمنة في الجدول؛ حيث بلغت نسبة المعلمين المدربين (73%) عام 2016، على الرغم من أن هذه النسبة كانت (99.9%) عام 2010؛ مما يدل على حدوث انخفاض في كفاءة المعلم، والتي تمثل عاملاً أساسيًا في تحديد كم وكيف مخرجاته؛ إذ إن من أهم عوامل تقرير نوع التعليم وكفائته هو"نوعية المعلمين"، لذا، يجب تجنب النظر إلى مشكلة المعلمين على أنها مشكلة توفير الأعداد الكافية منهم فى كل مرحلة؛

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

المحور الثاني: بعض أسباب ضعف أداء التعليم الأساسي

إن التعليم الأساسي في مصر– في ضوء ما سبق ذكره – يعاني من أزمة من مظاهرها ما أصاب التعليم من ازدواجية تتناقض مع ديمقراطيته، وتؤثر سلبًا على مفاهيم تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية، وبالتالي تعميق التمايز الطبقي لصالح الأقلية التي تملك كل شيء في مقابل أغلبية تعاني من الفقر، وبذلك تضاءل دور التعليم بوصفه قناة للحراك الاجتماعى، ويحدث ذلك بالرغم أن التعليم يعتبر من أرخص وسائل إعادة توزيع الدخل، وتخفيض حدة التفاوت في هذا التوزيع وأوسعها تأثيرًا، كما يعد التعليم أيضًا من أقل وسائل توزيع الثروة ضررًا على الأغنياء، فبينما تعني الضرائب والإصلاح الزراعي والمصادرة وغيرها الاقتطاع من ثروة الأغنياء وتحويلها إلى الفقراء؛ مما قد يسبب ضررًا للقطاع الأول لمصلحة القطاع الثاني من الأفراد، فإن تعليم الفقراء لن يحرم الأغنياء مما سبق أن تعلموه فعلاً [1]. ويمكن تلخيص بعض أسباب تلك الأزمة في:

- **الافتقار إلى فلسفة تربوية واضحة؛** حيث إن الحقيقة الغائبة هي الحاجة إلى فلسفة تربوية واضحة، فهي "الرأس الغائبة" عن الجسد التربوي، تلك الفلسفة التي توضح طبيعة المعرفة ومصادرها، وتحدد الطبيعة الإنسانية الذي يريد المجتمع بنائها، وتبين وظيفته، وخصائصه، وحاجاته ومطالبه، وتوضح الكيفيات التي ينبغي أن يتعامل بها مع مفردات الكون والبيئة من حوله...إلخ[2].
- تناقض "**مجانية التعليم**" كشعار مع الممارسات الفعلية، كما توجد شعارات أخرى تتناقض أيضًا مع الواقع، مثل: تكافؤ الفرص التعليمية في ظل انتشار مدارس اللغات الحكومية والخاصة والأجنبية؛ مما يؤدي إلى زعزعة التناغم الطبقي والسلام الاجتماعي داخل المجتمع[3].

---

[1] أشرف السيد العربي عبد الفتاح: "التنمية البشرية فى مصر دراسة لأسباب وانعكاسات الوضع الحالي وإمكانية تطويره مع التركيز على التعليم" ، الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية، العدد (13)، 1998، ص 189.

[2] علي أحمد مدكور،"التعليم العالي في الوطن العربي.. الطريق إلى المستقبل"، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 28.

[3] محمد صبري الحوت، "إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2008، ص 47.

- يعتبر **الفقر** من المقومات الأساسية في إلتحاق بعض الأطفال بالتعليم، باعتباره الظاهرة الأكثر خطورة على استقرار المجتمع؛ حيث تدفع الظروف الاقتصادية والاجتماعية السيئة الآباء إلى استخدام الأطفال فى العمل للحصول على الموارد المالية، ويزداد الأمر سوءًا في القرى والنجوع، هذا إلى جانب عدم تحقيق التعليم المردود المالي والاجتماعي للأسرة وبالأخص للفتيات مما يؤدى الى عدم الاهتمام بالتعليم. وتتمثل أهم أسباب ظاهرة التسرب في فساد المنظومة التعليمية وارتفاع نفقاتها على الأسرة الفقيرة والأسر محدودة الدخل، بالإضافة إلى أمية أولياء الأمور وعدم إدراكهم لأهمية التعليم، فضلاً عن اتساع الفجوة بين المدرسة وبيئة الطفل واختلاف المناخ الثقافي في المدرسة عن مناخ بيئة الطفل دون أن تحاول المدرسة تقريب هذه الفجوة والحد من اتساعها، بالإضافة إلى أن المناهج الدراسية لا تعتد باحتياجات الطفل ولا تثير اهتمامه[1].
- دخول **الحكومة** في منافسة مع القطاع الخاص بإنشاء المدارس التجريبية للغات بمصروفات؛ مما أثر سلبًا على المدارس الرسمية المجانية، والتي تدهورت الخدمات التعليمية بها.
- **تفاقم سلبيات الاعتماد على القروض والمساعدات المشروطة** في تمويل التعليم؛ حيث تشرف الدول المانحة وتتابع عمليات تنفيذ المشروعات من خلال خبرائها بما يحقق مصالحها الإستراتيجية التي تتعارض مع المصالح القومية [2].
- **تحويل التعليم إلى سلعة لها مقابل** – وهوما حدث في السنوات الأخيرة– بدعوى رفع كفائته؛ مما يؤدي إلى إهدار مبدأ تكافؤ الفرص بين الفقراء والأغنياء ويعمق التمييز بينهم على أساس القدرة المالية؛ إذ أسهم ذلك في فقدان المؤسسة التعليمية حيادها تجاه الطلاب، ويؤثر على جودة التعليم، بمعنى أن من يستطيع دفع مقابل لمباني مطابقة للمواصفات، وبها فصول صالحة للتدريس ومجهزة بوسائط تعليمية؛ وامتلاكها مدرسين يحصلون على رواتب مجزية سيحصل على مستوى تعليمي جيد، ومن لا يملك المال لدفع المقابل فعليه القبول

[1] طلعت حسيني إسماعيل، "الفقر والتعليم.. دراسة تحليلية لمؤشرات العلاقة المتبادلة"، دراسات تربويه ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، العدد (85)، أكتوبر 2014، ص 263.

[2] محمد إبراهيم المنوفي، "العلاقة بين أزمة التعليم المصري والبناء الاجتماعي (دراسة نقدية)"، المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية، أنظمة التعليم في الدول العربية..التجاوزات والأمل، المجلد (1)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 5 – 6 مايو 2009، ص 43.

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

- **زيادة المناطق المحرومة من التعليم الأساسي؛** حيث بلغت نسبتها (10.3) آلاف منطقة بما يمثل (24.7%) من إجمالي القرى والتوابع؛ مما ينتج عنه عدم تشجيع الآباء الفقراء على تعليم أبناءهم. كما يعاني أفراد مناطق أخرى من صعوبة في الانتقال إلى أماكن بها مدارس؛ لعدم وجود وسائل مواصلات أولبعد المسافة، والجدير بالذكر بأن تلك المناطق تبلغ (7.7) آلاف منطقة يتراوح عدد كل منطقة من (60) نسمة إلى (240) نسمة[1] .
- **انخفاض في معدلات الالتحاق نسبيًا؛** كما أن تحقيقها بشكل كامل يمثل عقبة رئيسة في سبيل تحقيق مبدأ التعليم للجميع، ويرجع ذلك لعدة أسباب، منها: استمرار ظاهرة عمالة الأطفال، وقلة عدد المدارس الابتدائية التى بنيت في السنوات الأخيرة، وعدم كفاية الاهتمام بتعليم أصحاب الاحتياجات الخاصة، واستمرار ظاهرة التسرب بمعدلات كبيرة.
- **قصور في الإمكانات؛** حيث تتوالى محاولات خفض موازنة التعليم بشكل دوري؛ مما يحول دون التوسع فى بناء المدارس، الأمر الذى جعل بعض مدارس التعليم الأساسي تعمل فترتين يوميًا فى ظل فصول مكتظة بالتلاميذ؛ إذ بلغ عدد المبانى المدرسية التي تعاني من كثافات عالية وفقًا لأحد التقارير الصادرة عن "مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار" (9.4) آلاف مبنى بما يمثل (37.8%) من إجمالي المباني المدرسية الموجودة. كما يوجد (4.2) آلاف مبنى يعمل بنظام تعدد الفترات بما يمثل (16.7%)؛ مما يؤثر سلبًا على البنية التحتية للمنشآت وعلى جودة التعليم المقدمة للتلاميذ؛ الذي أدي إلى أفراز مخرجات تعليمية رديئة [2].
- **مشكلة التمويل الحكومي للتعليم في مصر؛** حيث تكمن تلك المشكلة في الجمع بين **قضيتين رئيسيتين،** وهما: كفاية التمويل، وتحقيق العدالة مع تكافؤ الفرص التعليمية؛ أي كفاية التمويل لضمان تحقيق الأغراض التعليمية والقضاء على عدم التكافؤ في الفرص التعليمية بين مختلف الشرائح والفئات الاجتماعية أي بين الذكور والإناث، وبين الأغنياء والفقراء، وبين المناطق الريفية والحضرية[3].

---

[1] مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار: "واقع التعليم في مصر... حقائق وآراء"، سلسلة تقارير معلوماتية، السنة (7)، العدد (68)، مارس 2013، ص ص 6-9.

[2] المرجع السابق، الصفحات نفسها.

[3] مروة بلتاجى: "التعليم العالي في مصر بين قيود التمويل واستراتيجيات التطوير"، مرجع سابق، ص10.

- على **الرغم من زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم**، إلا أن الواقع يؤكد ضعف قدرة الدولة عن توفير المعلمين بالكم والكيف المناسبين؛ إذ إن معلم مرحلة التعليم الأساسي تنقصه الكفاءات الأساسية التي تجعله معلمًا قادرًا على أداء عمله على الوجه السليم، وهناك انخفاض في مستوى إعداد المعلم الذي تربي على تعليم تلقيني عندما كان في التعليم الابتدائي أوالإعدادي، إلى جانب ذلك هناك عدم تجانس معلمي المرحلة الابتدائية، فالمعلمون خليط من كفاءات مختلفة ومتنوعة، قد تصل إلى عشرات المؤهلات الدراسية[1].
- **تدني الوضع الاجتماعي والاقتصادي للمعلم**؛ مما يدفعه إلى البحث عن مصدر للدخل أخر، مثل: الدروس الخصوصية، أوالعمل في أماكن تجارية وغيرها؛ إذ يسهم ذلك في انصرافه عن الاهتمام بنموه الأكاديمي والتربوي سعيًا وراء توفير متطلبات المعيشة الأساسية.
- **صورية تدريب المعلم وتنميته مهنيًا**؛ حيث إن الواقع يعكس شكلية الدورات التدريبية من حيث الهدف والمضمون، بالإضافة إلى عشوائية انعقادها في ظل غياب "أهداف واضحة"، كما أن ضعف التمويل وقصور الإمكانات أحد السمات الرئيسة المميزة لتلك الدورات.
- إن **ظاهرة التسرب** من الظواهر التى تواجهها المدرسة الابتدائية بصورة أكثر وضوحًا في القرى منها في المدن، وتبرز في الأحياء الشعبية من المدن التى يتسم سكانها بقلة الدخل والتخلف الاجتماعي، وتكاد تختفي في الأحياء المتطورة والمرتفعة الدخل، وهى أكثر ظهورًا في القرى البعيدة عن مواقع المدارس، وبصفة خاصة القرى النائية، كما أنها أكثر وضوحًا بالنسبة للبنات فيها بالنسبة للبنين، وعلى الأخص في الريف وبين الأوساط محدودي الوعي التعليمي.
- إن **الهدر من أهم الآثار السلبية الأخرى** التي تعكسها ظاهرة التسرب في المجتمع المصري؛ فالأموال التي تنفق على الطلاب الذين تسربوا من التعليم دون مواصلة مرحلة التعليم الأساسي، ينجم عنها خسارة اقتصادية كبيرة، وذلك من منظور أن التعليم ثروة بشرية واستثمار مادي على المدى الطويل[2].

---

[1] أحمد إسماعيل حجي: "التعليم في مصر ماضيه، حاضره، ومستقبله"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1996، ص 255 .

[2] مجلة التربية: "التسرب والتنمية بين الأسباب والدوافع"، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (99)، السنة (20)، معهد التخطيط القومي، القاهرة، ديسمبر 1991، ص 64.

- يعتبر **الرسوب** من أهم المشكلات التى تعوق هذه المرحلة عن تحقيق أهدافها؛ فقد نتج عن التوسع الكمي فى مرحلة الإلزام ومداه إلى تسع سنوات دراسية أن تدهورت الجوانب الكيفية للتعليم، وتمثل ذلك في عدد من المؤشرات منها ارتفاع نسبة الرسوب، وانطلاقًا من حقيقة أن التعليم الأساسي هوالركيزة الأساسية للنظام التعليمي، فأي فقد فيها يترتب عليه خسارة بشرية ومادية كبيرة [1].
- **تعدد أسباب ضعف الدراسة والرسوب،** منها ما هواقتصادي، مثل: حاجة الوالدين لأبنائهم لمساعدتهم المالية بسبب ضعف مستوى دخل الأسرة [2]. ومنها ما هواجتماعي: كالوعي التعليمي، والنموالمعيشي للأسرة، والعادات والتقاليد التي لا تعطي الاهتمام الكافى بأهمية التعليم، وإساءة معاملة الأطفال أوالإهمال[3] . ومنها ما يرجع للنظام التعليمي نفسه، مثل: زيادة كثافة الفصول، وعدم ملاءمة المنهج للبيئة المحيطة، وميول التلاميذ بالإضافة لكراهية عدد من الأطفال للمدرسة؛ حيث إنها لا تفي باحتياجاتهم المختلفة؛ مما ينتج عنه تحصيل أكاديمى منخفض [4].
- **قصور المناهج الدراسية،** فالمناهج تقليدية يغلب عليها الصيغة النظرية والأكاديمية، وتعتمد على التلقين والحفظ، ولا تسهم في التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلم، كما أنها لا تساعد على الابتكار والاستنباط التحليلي، وحرية التفكير العلمي السريع في حل المشكلات وإبداء الرأى فيها بحرية وبأكثر من طريقة، كذلك القدرة على تغيير المفاهيم الخاطئة وتكوين مفاهيم واتجاهات جديدة، كما أنها لا تساعد على إشباع رغبات التلاميذ وميولهم، وكذا عدم معالجتها للقضايا التى تشغل التلاميذ في هذه المرحلة من العمر، كما أنها لا ترتبط بالبيئة المحيطة بهم ولا بالعمل السائد فيها.

---

[1] مصطفى علي أبوالسعود: "ظاهرة التسرب في مرحلة التعليم الأساسي"، معهد التخطيط القومي، القاهرة، 1989، ص 36.

[2] فؤاد البهى السيد: "مشروع تطوير نظم الامتحانات فى ج. م. ع"، المركز القومى للبحوث التربوية، القاهرة، 1979، ص 2.

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

[4] عزه سليمان: "التعليم الابتدائي في مصر (اتجاهاته ومشاكله من المنظورين القومي والإقليمي)"، معهد التخطيط القومي، القاهرة، 1977، ص 51.

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

4-1 تمهيد

على الرغم من الاعترافات الواسعة بأهمية التعليم، إلا أن قضية الجودة تظل أحد القضايا الحاكمة التي تحد كثيرا من النهوض به [1]، حيث لا تزال العوامل الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية تؤثر على فرص الوصول إلى التعليم في مصر. كما أن نوعية التعليم والبيئة الدراسية لهما تأثير سلبي على معدلات إتمام التعليم. وبالتالي يشغل التعليم الحكومي النصيب الأكبر في العملية التعليمية بمصر، وهوالأكثر معاناة من المشكلات المتعلقة بالجودة والكثافة والإهمال بالمقارنة مع التعليم الخاص[2] .

من هذا المنطلق، تأتي أهمية وضرورة إحداث نقلة نوعية في تعليمنا المصري، تتجاوز المفاهيم والممارسات التقليدية، والانطلاق إلى آفاق أرحب بمفاهيم عصرية باتت تفرض نفسها، والتي يعمل العالم المتقدم من خلالها، ويعد مفهوم " ضمان الجودة والاعتماد " الأولوية بين هذه المفاهيم. لذلك فإن هذه الدراسة تتناول مشكلة جودة التعليم الحكومي في مصر بالفئة العمرية من 6 – ١٢ سنة، وذلك لأنه النواة الأولى وقاعدة الهرم والأساس الذي يحدد مصير بقية المراحل، بل ويؤثر على استمرارية الطالب في المراحل التالية ومستقبله، استكمال بقية المراحل التعليمية من عدمه.

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

[1] منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم(اليونسكو) : "التعليم من أجل الناس والكوكب، بناء مستقبل مستدام للجميع"، التقرير العالمي لرصد التعليم،2016،صص(178-193)

[2] وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، "معايير المدرسة الفعالة المتكاملة"، ٢٠٠٧.

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

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

4-2 دواعي ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي

4-3 الجهود المبذولة لتحسين أداء مدارس التعليم الأساسي

4-2 دواعي ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي

في ظل **تزايد الاهتمام بالتعليم قبل الجامعي**، أصبح مفهوم كل من ضمان الجودة والاعتماد من القضايا المهمة على المستوى القومي، وبتحديد ووضع المعايير التي تقود العمل فيها، وبكيفية استخدام أساليب وأدوات ضمان جودة أداء هذه المؤسسات، مع ازدياد تحديات مجتمع المعرفة حيث الإبداع والتعليم المستمر والذكاء التنظيمي، وسرعة الاستجابة لاحتياجات المستفيدين التي أصبحت تعتبر الموارد الأكثر قيمة للارتقاء بالجودة وتحقيق التميز[1].

فمصطلح **"الجودة"** مؤسس اجتماعيا، وما نعنيه بجودة التعليم يعتمد على كيفية قيامنا كمجتمع بتحديد ما نقدره على أنه تميّز في التعليم. على نحومتزايد، يتم قياس جودة التعليم اعتمادا على مستوى أداء الطلاب في التقييمات الدولية[(22)]. على سبيل المثال، أصبح البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA) التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وبرنامج دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS) التابع للجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي، والدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة في العالم (PIRLS) مؤشرات هامة عن جودة التعليم بالنسبة للحكومات والمنظمات الدولية. لذلك **يؤكد مفهوم الجودة علي ثلاثة مفاهيم أساسية هي:**

- **الطالب** : وتعرف بأنها ارضاء الطالب واشباع حاجاته.

---

[1] صالحة عبدالله عيسان، وفائزة بنت أحمد الشيدين: "درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين الأوائل في سلطنة عمان"، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج12،ع 2، 2018.
https://journals.squ.edu.om/index.php/jeps/article/view/2556

[2] منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم(اليونسكو): "التعليم من أجل الناس والكوكب، بناء مستقبل مستدام للجميع"، التقرير العالمي لرصد التعليم،2016،ص200.

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

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

4-2-1 <u>اهتمام عالمي بضرورة تجويد التعليم المدرسي</u>:

يواجه العالم اليوم الكثير من التحديات التي تؤثر بشكل مباشر في بنية التعليم وبيئته وأهدافه، ومناهجه، واستراتيجياته مُا ينعكس أثره بالكامل على المنظومة التعليمية،وذلك وفقاً لمتغيرات عصرنا الدائرة مع عجلة العولمة(**Globalization**)، والتي أدت إلى سهولة الاتصال وانتقال المعرفة بين الأجزاء المختلفة من العالم رغم الاختلاف في الثقافات والعادات والتقاليد[1]. تمت دراسة هذا الموضوع بشكل كبير من قبل المنظمات الدولية المعنية بالتعليم، باعتباره حجر أساسي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، بما في ذلك البنك الدولي ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP)، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (**OECD**). وقد نشرت كل هذه المنظمات تقارير حول هذا الموضوع[2].

وجاء في **تقرير** " **البنك الدولي**" يجب على الدول أن تستثمر في مجال تقييم التعليم لأنه الأساس في إيجاد تحسن ملموس ومستدام في جودة التعليم." ويكمن فحوى هذا النهج في أنه ومن أجل الوصول إلى تحسينات حقيقية في جودة التعليم، يتوجب على الدول العربية أن تعتمد تدابير موضوعية وموحدة، وأن تعمل المدارس تحت شروط سوق تنافسية. وفي الوقت نفسه، فإن الأهداف التعليمية الأخرى مثل الوصول العادل والمساواة في الحصول على الفرص التعليمية تحظى بتركيز أقل بكثير في تقرير البنك الدولي[3].

وما لاشك فيه أن **موضوع الجودة في التعليم العام والتقني والعالي** يعتبر من أهم المواضيع التي أولتها الدول المتقدمة منذ فترة أهمية خاصة واستثمرت فيه حتى أصبحت الجودة مؤشراً وعنصراً مهماً في التقدم والتطور والبحث والمنافسة[4] . فقد اكدت اليونسكوأن التعليم والتعلم يجب أن يزود

---

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

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

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

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

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

كما أقرت **الجمعية العمومية للأمم المتحدة** مشروع العقد 2005-2015م"التعليم من أجل التنمية المستدامة" **(Decade of Education for Sustainable Development**، DESD). بمعنى أن التعليم هومن يكسب الفرد القدرة على الرؤيا المستقبلية، ومواجهة وحل المشاكل المهددة للحياة، وإعطاء القيم والمبادئ الأساسية لديمومة التطور، ويغطي التعقيدات والتداخلات بين الأربع اتجاهات: البيئة، والمجتمع، والصحة، والاقتصاد[1]. لذلك وبالتحديد، يهدف هذا المشروع إلى إبراز الدور الرئيس الذي يؤديه التعليم والتعلم في السعي المشترك لتحقيق التنمية المستدامة والمساعدة في تحسين جودة التعليم والتعلم، ومساعدة الدول لتحقيق التطور باتجاه الوصول إلى التطور المنشود، وإعطاء الدول الفرص لإدخال التنمية المستدامةESD في الإصلاح التعليمي .

وقد **تحدد إطار العمل** لفهم نوعية التعليم المقترح في تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع لعام 2005 كمرجع قياسي على مدار العقد الماضي. يحدد نوعية التعليم – كبعد متميزً، في سياق اجتماعي واقتصادي وسياسي.

وهذا يعني أن التقرير العالمي لليونسكو2014 ركز على أن تقديم النوعية الجيدة للتعليم تساعد في البناء المعرفي والفكري للمتعلم، وما عبر عنه بمفهوم الجودة وبشكل واضح في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والأهداف الثلاثة الأولى للتعليم، ويذكر ضمنيًا بقوة في الأهداف السبعة المتبقية في شكل [2]:

- ✓السعي نحوتحقيق العدالة؛
- ✓ضمان بيئة تعليمية آمنة وغير عنيفة وشاملة وفعالة؛
- ✓ونشر المعلمين المؤهلين كلها علامات للتعليم الجيد.

إذن **الجودة وضمانها في التعليم الأساسي والثانوي** تعتبر من أهم الوسائل والأساليب الناجحة في تحسين وتطوير بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية، بل وأصبحت ضرورة ملحة،

[1] منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم(اليونسكو)،التعليم والتعلم: "تحقيق الجودة للجميع" ،التقرير العالمي لرصد التعليم،2014، ص13.

[2] منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم(اليونسكو) ، نفس المرجع السابق .

وخياراً استراتيجيا تمليه طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحاضر[1]. فالاستجابة لتلك المبررات والتوجه لتفعيل إجراءات تأهيل مؤسسات التعليم قبل الجامعي إلى الاعتماد، ومن ثم يحقق انجازات عديدة من أهمها:

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

وبما أن التعليم من أهم القطاعات على الإطلاق فكان لزاماً عليه أن ينتهج مبدأ الجودة، لتلبية احتياجات سوق العمل من حيث المواصفات التي يجب توافرها في المنتج التعليمي [2].

4-2-2 من أجل بناء مجتمع المعرفة

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

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

---

[1] حسين سالم مرجين، "أهم مرتكزات تحسين وتطوير التعليم الأساسي والثانوي في ليبيا – في ضوء معايير ضمان الجودة"، الحوار المتمدن ، العدد: 5069 – 2016.

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

[2] أحمد بدح محمد؛ وشاهين، حسان رافع : "اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن نحوتطبيق معايير ضمان الجودة في مدارسهم" ، مجلة البحوث والدراسات، سلسلة العلوم الاساسية والاجتماعية، 29 فبراير 2014، صص131-166.

كل الجوانب الشخصية للتلميذ وبالتالي تسهم في بناء المجتمع في كل المجالات[1] . وبناءً على ذلك أصبحت عملية ضمان جودة التعليم مطلبا أساسيا في العصر الحالي للوصول إلى نوعية تعليمية عالية الجودة،تمكن المتعلمين من التعامل الآمن مع تحديات حضارة مجتمع المعرفة.كما أن تعاظم التسارع بين المجتمعات على تطوير نظمها التعليمية لتصبح أكثر قدرة على بناء الفرد المنتج للمعرفة والمبدع للتكنولوجيا. ولذلك فإن الاعتماد الاكاديمي في مدارسنا يقوم بدور محوري في تمكين أفراد المجتمع المدرسي من المعرفة والمهارات التي تدعم لديهم قيم ومفاهيم التوجه الذاتي نحوالتنمية المهنية المستمرة،ومن ثم تنعكس على استمرارية التطوير والتجويد [2].

بالتالي يمثل **التعليم الجيد** المبني على معايير الجودة وضمانها المرتبطة بالقدرة المؤسسية والفعالية التعليمية معبراً إلى مجتمع المعرفة والرقي الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، كما يدفع بالتنمية البشرية نحوتحقيق أهدافها. لذا فإن التركيز على تطبيق هذه المعايير، يمثل الضمانة الحقيقة والرهان على المستقبل الواعد للحاق بركب مجتمع المعرفة [3]. بمعنى أن اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي سيؤدي الى نشر الممارسات الجيدة، وإحداث نقلة نوعية في جودة التعليم المصري على اختلاف مراحله ومستوياته. مما يتطلب التركيز على تطبيق معايير الجودة، يمثل الضمانة الحقيقة والرهان على المستقبل الواعد للحاق بركب مجتمع المعرفة. مما شكل امرأ حاسماً للمدارس لزيادة قدرتها على الاستجابة لاحتياجات وتطلعات المستفيدين وتحقيق الجودة بأقل كلفة، **ويقدم لها نظام فاعل هدفه:**

* تهيئة بيئة مدرسية آمنة وتعاونية ومحفزة على الإبداع ،* يعطيها مزيداً من الصلاحية لإدارة شؤونها، * يدعم قدرتها على التحسين المستمر لأدائها ،* يوجه قرارات المدرسة نحوالاعتماد على البيانات والإحصاءات بدلاً من الافتراضات [4].

---

[1] صفاء محمود عبد العزيز : "نحو رؤية لتطوير التعليم الابتدائي للدخول إلى مجتمع المعرفة في مصر" ،المؤتمر العلمي الثاني" التعليم والتنمية المستدامة"، قسم أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، 10-20 مارس 2004 .

[2] مديحة محمد ، فخري : "مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة" ، عمّان: الرضوان للنشر والتوزيع،2014، ص 140 .

[3] منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم(اليونسكو): "التعليم من أجل الناس والكوكب، بناء مستقبل مستدام للجميع"، التقرير العالمي لرصد التعليم ،2016، ص190.

[4] محمد، مديحة فخري: مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة، عمّان: الرضوان للنشر والتوزيع، 2014، ص23

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

4-2-3 التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي

يقرر **البنك الدولي** ذلك في تقاريره المتواترة عن التعليم، أن مشكلة انحدار جودة التدريس والبحث أصبحت مشكلة عالمية، وذلك كنتيجة لعوامل متعددة ومتداخلة، منها ضعف كفاءة المعلمين، محدودية الموارد المالية والتسهيلات المادية، فقر التجهيزات المكتبية والعلمية، انخفاض الكفاءة الداخلية، وظهور مشكلة البطالة بين المتعلمين. وأن التوسع في مؤسسات التعليم على المستوى العالمي وزيادة أعداد الطلاب أدى إلى انخفاض مستويات الإنجاز التعليمي، وخاصة مع الانخفاض المستمر في الموارد المالية والمادية الممنوحة للمؤسسات التعليمية [1] .

وتطبيق **نظام الجودة في مدارس التعليم الأساسي**، من المفترض إنه سيحقق بعض التطورات المأمولة منها : نشر ثقافة الجودة والاعتماد داخل مؤسسات التعليم المختلفة، وتحقيق المشاركة المجتمعية السليمة القائمة على ثقة المجتمع. بالإضافة إلى بناء أطر مرجعية قومية للمتطلبات القومية للتعليم يتم من خلالها مراجعة واعتماد متطلبات المؤسسات التعليمية وهكذا كان من الضروري أن تنشأ علاقة ارتباطيه بين نظام إدارة الجودة التعليمية وفق ما تحدده من أهداف[2].

وتأتى أهمية **دراسة التقييم الذاتي للمؤسسة** (التعليم العام / المعاهد الأزهرية) من أجل أن تتعرف ذاتها وكذلك الجوانب الايجابية والفجوات الاداء، ومن ثم يوفر التقييم الذاتي البيانات الموضوعية التي تساعد القيادة المؤسسية على تحديد أولويات التطوير، كمدخل لخطط التحسين بما يحقق الفاعلية التعليمية، ويقصد بالتقييم الذاتي للمؤسسة التعليمية، مجموعة الخطوات الإجرائية التي يقوم بها أفراد المجتمع المدرسي لتقييم مؤسستهم بأنفسهم استنادًا إلى معايير ضمان الجودة والاعتماد، وذلك من خلال جمع البيانات عن الأداء المدرسي في الوضع الحالي، ومقارنته بمعايير الجودة والاعتماد[3]. ومن ثم تعتبر دراسة التقييم الذاتي للمؤسسة التعليمية مدخلا لتحسين الأداء

---

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

[2] الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية : "وثيقة المستويات المعيارية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي(مرحلة التعليم الأساسي)" ، الاصدار الثالث فبراير 2012، ص1.

[3] الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية : "أداة المتابع لتقييم مؤسسات التعليم قبل الجامعي (مرحلة التعليم الأساسي)" ، 2012، ص2.

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

- ✓ درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المدرسة وبين المعايير في مجالاتها المختلفة.
- ✓ جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي في ضوء متطلبات الوصول إلى معايير الجودة والاعتماد.
- ✓ تحديد نقطة الانطلاق في بناء وتنفيذ خطط التحسين المستمر لتحقيق متطلبات تحقيق المعايير.

هذا وتمر دراسة التقييم الذاتي للمدرسة **بسبع خطوات أساسية يمكن النظر إليها على النحو التالي:**

- تشكيل فريق قيادة التقييم الذاتي للمؤسسة. – إعداد خطة التقييم الذاتي.
- التهيئة والإعلان عن دراسة التقييم الذاتي. – تشكيل وتدريب فرق العمل.
- تحديد نوعية البيانات المطلوبة وأساليب الحصول عليها. – تحليل البيانات.
- كتابة التقرير النهائي لدراسة التقييم الذاتي[1] .

4-2-4 بناء الإنسان المصري العصري

أتخذ **برنامج الأمم المتحدة الإنمائي** UNDP، في تقريره عن التنمية الإنسانية العربية (AHDR) لعام 2002، والمعنون "خلق الفرص للأجيال القادمة"، نهجاً مختلفاً تماماً في التركيز على موضوع جودة التعليم. ويعرض التقرير التوجهات الاستراتيجية العامة لإصلاح التعليم على أساس 10 مبادئ أساسية مثل احتراما كرامة الفرد، ومنح الأسبقية للإبداع، وتحسين فرص الحصول على فرص تعليمية متساوية...الخ. ويقترح بأن تعزيز نظام التعليم يتطلب القيام **بإجراءات في ثلاث مجالات هي:**

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

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

[1] سعيد أحمد سليمان، صفاء محمود عبد العزيز: "دليل جودة المدارس المصري USAID" ، ٢٠٠٦ ، ص26

المزيد من الموارد في مجال التعليم والاستخدام الأكثر كفاءة للموارد، ولعل أكثر ما يميز منهج تقرير التنمية الإنسانية العربية التركيز على القومية العربية والتعاون العربي. كما يؤكد على ضرورة تضافر الجهود العربية من خلال دعوة الدول لوضع المنافسات الوطنية جانباً وبناء إطار تعاوني في مجالات مثل تطوير المناهج الدراسية، وإنتاج الكتب المدرسية، وتدريب المعلمين [1].

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

4-2-5 دور الهيئة في تحسين مؤسسات التعليم، والارتقاء بجودته في مصر

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

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

للتأهل والحصول على الاعتماد[1]. لا تعتبر الهيئة جهة رقابية، بل هي جهة اعتماد للمؤسسات التعليمية التابعة، أوالخاضعة لإشراف وزارة التعليم العالي، أووزارة التربية والتعليم حكومية كانت أم غير حكومية التي تتمكن من تحقيق متطلبات المعايير القومية، ومن ثم فإنها تحرص على تقديم كافة أشكال النصح والإرشاد والتوجيه لهذه المؤسسات، بما يساعدها على التحسين المستمر لجودة مخرجاتها من خلال آليات موضوعية وواقعية للتقويم الذاتي والاعتماد. **ويتمثل دورها في تحسين مؤسسات التعليم، من خلال:**

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

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

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

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

شروط ومعايير التقدم للاعتماد

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

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

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

3- أن يكون لديها من واقع السجلات المنتظمة خطة استراتيجية ونظم مراجعة داخلية، وتقارير تقييم ذاتية سنوية، وخطط لتحسين الأداء بها (اللائحة التنفيذية ماده 5، 6) [2].

---

[1] الهيئة القومية لضمان وجودة التعليم والاعتماد ، جمهورية مصر العربية ، "دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعى" ، ج (1) ، إجراءات الاعتماد ، التقييم الذاتى ، 2008 ، ص 1 .

[2] الهيئة القومية لضمان وجودة التعليم والاعتماد ، جمهورية مصر العربية ، "ملف التقدم للاعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعى (مرحلة التعليم الأساسى)" ، الإصدار الثالث ، 2011 ، ص 11 .

مراحل إنشاء نظام لضمان الجودة بالمدارس:

المرحلة الأولى : تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف بكل مرحلة تعليمية.

المرحلة الثانية : إنشاء وحدة التدريب والجودة وتشكيل فرق التقييم الذاتي لكل مرحلة تعليمية.

المرحلة الثالثة : إعداد الوثائق (توثيق لنظم الجودة).

المرحلة الرابعة : إعداد التقرير النهائي لدراسة التقييم الذاتي.

المرحلة الخامسة: إعداد ملف الاعتماد.

وانطلاقاً من **مبدأ ضمان الجودة،** تأتي عملية التطوير المستمر ؛ لمراقبة المتغيرات : المحلية،والقومية والدولية، تم اعداد وثيقة المعايير للتعليم قبل الجامعي[1] ، بحيث يكون الأساس في عملية الاعتماد نواتج التعلم المستهدفة، محكًا اساسيًا للحكم على أداء المتعلم بكل مرحلة في المواد الأساسية (اللغة العربية – اللغة الأجنبية– الرياضيات – العلوم – الدارسات الاجتماعية)، بالإضافة إلى المواد التخصصية،والفنية للتعليم الفني. مع استخدام خريطة المنهج أداةً بنائية تهدف؛ لتخطيط، وتنظيم،وإدارة عناصر المنهج التعليمي في منظومة متكاملة،ومتسقة حيث يتأثر كل عنصر فيها بالعناصر الأخرى ويتكامل معها بغرض تحقيق نواتج التعلم المستهدفة" .

وقد تم بناء وثيقة المعايير من خلال مجالين رئيسيين هما:

المجال الأول: القدرة المؤسسية: Institutional Capacity

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

المجال الثاني: الفاعلية التعليمية: Educational Effectiveness

ويقصد بها : تحقيق مخرجات عالية الجودة، في ضوء رؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها، من خلال مجموعة العمليات التي توفر فرص التعليم والتعلم المتميز للجميع[2].

ويعتمد بناء المجالات، والمعايير، والمؤشرات، والممارسات ومقاييس التقدير، **مرتكزات أساسية من أهمها:**

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

[1] الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية،"وثيقة المستويات المعيارية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي مرحلة التعليم الأساسي"، الإصدار الثالث،2012.

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

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

جدول (4-1)

المستويات المعيارية لمرحلة التعليم الأساسي 2011/2010 [1]

المجال الرئيس	المجال الفرعي	المستويات المعيارية	عدد المؤشرات
القدرة المؤسسية	المجال الأول: رؤية المؤسسة ورسالتها	المعيار الأول: رؤية المؤسسة	1
		المعيار الثاني: رسالة المؤسسة	1.
	المجال الثاني: القيادة والحوكمة	المعيار الأول: نظام للحوكمة الرشيدة	3
		المعيار الثاني: مجتمع التعلم	3
	المجال الثالث: الموارد البشرية والمادية	المعيار الأول: الموارد البشرية والمادية، وتوظيفها	2
		المعيار الثاني: مبنى مدرسي مستوفى المواصفات التربوية	1
	المجال الخامس: ضمان الجودة والمساءلة	المعيار الأول: النظام الداخلي لضمان الجودة	1
		المعيار الثاني : التقويم الذاتي والتحسين المستمر	2
الفعالية التعليمية	المجال السادس: المتعلم	المعيار الأول: نواتج التعلم المستهدفة	5
		المعيار الثانى: المهارات العامة	3
		المعيار الثالث: جوانب وجدانية إيجابية	2
	المجال السابع: المعلم	المعيار الأول: التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم	1
		المعيار الثانى: تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم	4
		المعيار الثالث: أساليب تقويم فعالة	2
		المعيار الرابع: أنشطة مهنية فعالة	2
	المجال الثامن: المنهج الد راسى	المعيار الأول: ممارسات داعمة للمنهج	3
	المجال التاسع: المناخ التربوي	المعيار الأول: بيئة داعمة للتعليم والتعلم	2
		المعيار الثانى: بيئة داعمة للعلاقات المؤسسية	3
المجالات	9 مجالات رئيسة	19 معيار	43 مؤشر

[1] الهيئة القومية لضمان وجودة التعليم والاعتماد ، جمهورية مصر العربية ، "مرشد مؤسسات التعليم قبل الجامعى للتقدم والحصول على الاعتماد" ، الإصدار الثانى ، 2012 ، ص 16 .

مؤسسات التعليم قبل الجامعي المعتمدة

أصدر **مجلس ادارة الهيئة القومية** لضمان جودة التعليم والاعتماد في جلسته 180 قرارا باعتماد 198 مؤسسة تعليم قبل جامعي من جملة 1347 مؤسسة متقدمة للاعتماد من الهيئة للعام الدراسي 2017–2018، وقد كان المجلس قد اصدر قرارا باعتماد 202 مدرسة الجلسة السابقة عليها بإجمالي 400 مؤسسة تعليم قبل جامعي، كما هوموضح:

جدول (4–2)

بيان بمؤسسات التعليم قبل الجامعي

موزعة علي 29 محافظة للعام الحالي 2017–2018

تعليم اساسي (رياض اطفال – ابتدائي – اعدادي)	تعليم ثانوي عام	تعليم فني بالنظامين 3 – 5 سنوات	عدد زيارات الاعتماد
1173	33	13	1219

المصدر : الهيئة القومية لضمان وجودة التعليم والاعتماد ، جمهورية مصر العربية :
http//naqax.net.31/7/2018

ففي عام 2011 أي بعد أربع سنوات من **انشاء الهيئة القومية لجودة التعليم** التي وضعت شروطا للجودة تحقق الحد الأدنى لتشجيع المدارس الحكومية والخاصة علي الارتقاء بنفسها والتقدم للحصول علي شهادة بجودة العملية التعليمية.. وجاءت النتائج مفزعة فوفقا لآخر احصاء يبلغ عدد المدارس الحكومية "ابتدائي واعدادي وثانوي" 25132 مدرسة.. والخاصة 3371 مدرسة بمجموع 28503 مدرسة..

من بين هذا العدد الهائل بلغ **عدد المدارس** التي رأت أنها مؤهلة للجودة وتقدمت للحصول علي الشهادة 2590 مدرسة فقط تمثل أقل من 10% من عدد المدارس.. لكن المفاجأة أن من تحصل بالفعل علي الشهادة بلغ 1500 مدرسة فقط نسبتها الي عدد المدارس المتقدمة يساوي 60% والأهم أن نسبتها الي العدد الاجمالي للمدارس لا يتعدى 5%.. والمحصلة النهائية ان 5% فقط من المدارس يتوفر بها الحد الأدنى للجودة!!

وبذا يصبح **عدد المؤسسات** التي تقدمت للاعتماد من الهيئة منذ انشائها في 2008 عدد 6000 مؤسسة تعليم قبل جامعي مقسمة الي 5350 مؤسسة تعليم اساسي (رياض اطفال – ابتدائي – اعدادي) من واقع عدد المدارس الابتدائية التي بلغ عددها 16 ألفا و196 مدرسة و244 مؤسسة تعليم ثانوي عام و61 مؤسسة تعليم فني حصلت 30 مؤسسة منها علي الاعتماد و351 مؤسسة

تعليم ازهري قبل جامعي وقد تقدم منذ(2014 حتي 2018)عدد 3898 مؤسسة تعليم قبل جامعي فقط.

من الملاحظات المستخلصة ما يلي:

- وجود بعض معوقات الحصول علي شهادة الاعتماد المؤسسي في كثير المدارس بسبب زيادة أعداد الطلاب وقلة المدارس وقلة عدد المدرسين وارتفاع نسبة الغياب خاصة في المدارس الثانوية
- تعاون جميع الأطراف من الوزارة والمدرسة ومجلس الأمناء وتبرعات رجال الأعمال لزيادة مساحات المدارس وعدد الفصول وإقامة المعامل والاهتمام بالأنشطة المختلفة والأهم زيادة عدد المدرسين.
- يؤكد ان المعايير التي وضعتها الهيئة في بداية تطبيق خطط الجودة والاعتماد كانت قاسية وتم تخفيضها بما يتناسب مع طبيعة المجتمع المصري دون التفريط في جودة التعليم.
- شهادة الجودة لا تهتم فقط بالمباني والأنشطة والمعامل لكن القياس الفهم والاستيعاب.. والامتحانات التي يضعها الخبراء في الإملاء والقراءة والرياضيات توضح جودة التعليم من عدمه.. وبناء عليها يتم منح شهادة الجودة أواعطاء فرصة أخري لتوفيق الأوضاع وتحسين المستوي.
- إن حصول حوالي 5% من المدارس المتقدمة علي شهادة الجودة تعتبر نسبة طبيعية جدا وحتي لوكانت 40% فقط لأن الحصول أومحاولة الحصول علي الشهادة يمثل في حد ذاته مجهودات جبارة تبذل من قبل المدارس والهيئة القومية للجودة التي تقوم بدور توجيهي وارشادي وتثقيفي وتدريبي وحل المشاكل التي تعوق توفير الجودة التعليمية.. عن طريق خبراء ذوي قدرة تأهيلية متميزة.
- تري أن المدارس خاصة في القري تحتاج لوقت وامكانيات للوصول لجودة تعليمية. كما ان قلة عدد المدرسين ذوي الخبرة والقدرة علي التعامل الصحيح مع التلاميذ تقف حجر عثرة أمام تطوير التعليم وجودته.
- بعض المدارس ، على سبيل المثال ، لم تتقدم حتي الآن للحصول علي الجودة رغم تميزها في الإدارة وهيئة التدريس والمباني والتلاميذ ، وذلك بسبب نظام الفترتين الدراسيتين بالمدرسة لأن من شروط الجودة ألا تزيد كثافة الفصل عن 45 تلميذا وان تكون فترة واحدة. وهذا الشرط يحول دون حصول معظم المدارس في جميع المحافظات علي تلك الشهادة.

4-3 الجهود المبذولة لتحسين أداء مدارس التعليم الأساسي

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

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

4-3-1 انشاء صندوق تطوير التعليم

في اطار **خطط الدولة** في مجال التعليم والتعلم والتدريب وتنمية الموارد البشرية، كان التوجه الى تطوير قطاع التعليم والتدريب وربطها بسوق العمل،أنشئ صندوق قطاع تطوير التعليم بالقرار الجمهوري رقم(290) لعام 2004 برئاسة مجلس الوزراء وعضوية وزارة (المالية/التعاون الدولي/ التنمية الاقتصادية/التعليم العالي والدولة للبحث العلمي/التربية والتعليم/الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات/التجارة والصناعة) [1]. وأربعة من ذوي الخبرة يتم اختيارهم بقرار من رئيس مجلس الوزراء بناء على ترشيح وزيري التربية والتعليم والتعليم العالي.

[1] رئاسة الجمهورية، جمهورية مصر العربية، القرار الجمهورى رقم (290) لعام 2004، بشأن إنشاء صندوق تطوير قطاع التعليم .

ويهدف **الصندوق** الى تقديم المساعدة والدعم المالي للمشروعات التي تساهم في برامج تطوير التعليم في مستوياته المختلفة (ومنها التعليم الأساسي) وبالتعاون مع مختلف أجهزة الدولة والمنظمات المحلية والاقليمية [1]، وذلك لمساعدة الدولة على مواجهة تحديات سوق العمل وتوفير احتياجاته من المهارات والكفاءات البشرية القادرة على دفع عجلة التنمية بخطى متسارعة لملاحقة التطور المستمر في تطبيقات التكنولوجيا المتطورة في كافة مجالات العمل.

وتشمل **أولويات الصندوق** العديد من المجالات ومنها:

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

4-3-2 مدخل الإصلاح التعليمي المتمركز على المدرسة

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

- ✓ ينظر الى المدرسة بأكملها كوحدة التغيير
- ✓ توجد "كتلة حرجة" من العاملين بالمدرسة يرغبون في التغيير.
- ✓ تبني قدرات العاملين بالمدرسة ككل، وليست قدرات المدرسين فقط.
- ✓ تعمل الانظمة المدرسية بشكل فعال وتتعاون مع بعضها البعض.
- ✓ تدعم البيئة الممكنة الاصلاح في المدرسة [2].

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

---

[1] المرجع السابق مباشرة

[2] وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، "الدليل الإجرائى للإصلاح المتمركز حول المدرسة"، 2001 ، ص 17.

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

ويمثل أحد المشروعات التي خاضتها مصر الوكالة الكندية تحت مسمى STEPS II عام 2010 بهدف الارتقاء بجودة التعليم الأساسي باعتبار المدرسة وانتهاج بعض الممارسات التعليمية والتربوية الجديدة والتي تسعى إلى تفعيل دور كل من المعلمين والقيادات التعليمية والموجهين والمجتمع المدني. وبالفعل تبنت الوزارة مدخل الإصلاح المتمركز على المدرسة من خلال عدة توجهات [1]:

- إعداد قيادات قادرة على التغيير.
- تفعيل التعلم النشط لتمكين التلاميذ من اكتساب المهارات الأساسية والمعارف والاتجاهات الايجابية والقدرة على التفكير الناقد وحل المشكلات.
- وتوفير فرص متكافئة للجميع من متعثرين وموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة.
- تحديد الاحتياجات المختلفة حسب النوع الاجتماعي والتأكيد على المساواة وعدم التمييز.

وقد عمل **المشروع** مع 90 مدرسة ابتدائية بأسيوط وسوهاج وقنا، قدم من خلالها أفضل الممارسات لتحريك وتشبيك النظم على مستوى المدرسة والادارة التعليمية لتنفيذ الاصلاح المتكامل ودعمه واستمراره.

4-3-3 انشاء وحدات التدريب والجودة بالمدارس

يعد **تدريب المعلمين داخل المدرسة** من أبرز الاتجاهات التربوية الحديثة فى مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة وأخذت به العديد من النظم التعليمية [2]، حيث أنه قادر على تلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين، ويعالج مشكلات العمل، ويعمل على خلق بيئة ايجابية بين المعلمين تتيح تبادل الخبرات؛ من هنا واستجابة للاتجاهات والمستحدثات التربوية العالمية في مجال تدريب المعلمين أثناء

[1] وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، "الدليل الاجرائي للإصلاح المتمركز حول المدرسة"،2010

[3] Hagger,H.,& Mcintyre, D):" Mentoring: Perspectives on school - based teacher education". Third Edition, London, Routledge, 2013, p.31.

الخدمة فقد قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء وحدات التدريب بالمدارس في 2000/10/19م بالقرار الوزاري رقم 254، حيث جاء في مادته الأولى أن تنشأ بكل مدرسة ابتدائي، إعدادي، ثانوي عام أوفني، وحدة للتدريب يصدر بتشكيله قرار من مجلس إدارة المدرس.

وتعرف وحدة التدريب والجودة[1] : بانها كيان مهني متعدد الخبرات يسمى فريق ضبط الجودة، يرأسه مدير المدرسة أوأحد الوكلاء أوأحد المشهود لهم بالكفاءة داخل المدرسة، يضم المعلمين الأوائل، المبتعثين العائدين من الخارج، تعمل الوحدة على تخطيط وتنظيم وتقويم البرامج التدريبية لدعم المعلمين مهنياً لأداء مهمتهم وفق رؤية ورسالة واضحة. ومسايرة الاتجاهات العالمية في التنمية المهنية. تستهدف الوحدة التدريبية إزاء رؤية مستقبلية إلى تنمية كفايات المعلمين والعاملين بالمدرسة، بما يجعلهم قادرين على أداء أدوارهم بفاعلية وكفاءة، وبما يؤدى إلى تحسين العملية التعليمية بالمدرسة لتصبح مدرستهم فعالة قادرة على الوصول إلى الجودة الشاملة.

وتتشكل وحدة التدريب والجودة : وفقًا للمادة الأولي من القرار الوزاري رقم 90 لعام 2001 الخاصة بتشكيل الوحدة التدريبية تنشأ بكل مدرسة (ابتدائي . إعدادي . ثانوي عام وفني) وحدة للتدريب ويصدر بتشكيليها قرار من مجلس إدارة المدرسة على النحو التالي:

1- أحد نظار أووكلاء المدرسة، ويكون متفرغا للعمل بها (مشرفا على الوحدة)

2- العائدون من البعثات الخارجية بالمدرسة.

3- المدرسون المشرفون بالمدرسة طبقاً للأقدمية والكفاءة، كل حسب تخصصه[2].

اختصاصات وحدة التدريب والجودة:

حدد القرار الوزاري رقم 137 لعام 2012م اختصاصات وحدة التدريب والجودة بما يلي[3]:

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

[1] وزارة التربية والتعليم ج.م.ع(2012): قرار وزاري رقم 137لسنة 2012م ، بشأن وحدات التدريب بالمدارس.

[2] وزارة التربية والتعليم ج.م.ع: قرار وزارى رقم 254لعام 2000/10/19م: بشأن انشاء وحدات التدريب والجودة.

[3] وزارة التربية والتعليم ج.م.ع القرار الوزاري رقم 137 لعام 2012م : بشأن اختصاصات وحدة التدريب والجودة.

المتابعة والتقويم لما يتم تنفيذه من أعمال داخل بوحدة التدريب والجودة، والعمل على ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة[1].

وبرغم **فكرة انشاء تلك الوحدات من الجهود المتميزة**،لكن من الملاحظ أن هذه وحدات التدريب داخل المدارس تعانى من نقص التجهيزات والإمكانيات اللازمة لعمل التدريبات، متمثلة في عدم وجود مخصصات مالية، وعدم وجود مقر خاص لوحدة التدريب بالمدرسة، نقص في أجهزة الحاسب الآلي في بعض المدارس، وزيادة العبء الدراسي للمعلمين، ضعف تعاون الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط التدريبي[2].

أيضا **قلة تفرغ المدربين للعمل بوحدة التدريب** حيث يوكل إليهم أعمال أخرى بالمدرسة، مع عدم توافر أي برامج تدريبية بالنسبة للمدربين والمشرفين على وحدة التدريب، كما أن الاحتياجات التدريبية التي يتم على أساسها بناء خطط وبرامج التدريب السنوية تكون أغلبها غير حقيقية وغير ملحة، ويتم حصرها بطرق غير صحيحة، مما يؤثر على فاعلية البرامج التدريبية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين. كما تعاني الوحدات من نقص استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال التدريب مثل الكمبيوتر والوسائط المتعددة، مع غياب المشاركة من أصحاب الخبرة والمتخصصين في تدريب المعلمين أثناء الخدمة كأساتذة الجامعات وكليات التربية في تقديم البرامج التدريبية بوحدات التدريب بالمدارس[3].

4-3-4 كادر المعلمين وانشاء الاكاديمية المهنية لهم:

أولت الدولة المعلمين اهتماما بالغا من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والمهنية،وقد تجلت آثار هذا الاهتمام في صدور هذا الاهتمام في صدور قانون رقم155 لعام2007 [2] بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون (139) لعام1981 والذي نظم كادر المعلمين بالكامل، وصدرت له

---

[1] برنامج تطوير التعليم ERP: "**دليل وحدات التدريب والتقويم والتجمعات المدرسية**". القاهرة: برنامج تطوير التعليم، 2009، ص ص10 – 12 .

[2] برهامي عبد الحميد زغلول : "الاحتياجات التدريبية للمدربين بوحدات تدريب وتقويم معلمي العلوم التجارية"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا،2014م، ع33. ص47

[3] وزارة التربية والتعليم المصرية، قانون كادر المعلمين (155)لعام 2007.

اللائحة التنفيذية بقرار رئيس مجلس الوزراء (2840) لعام 2007[1]. وقد تم تعديل هذا القانون بالقرار الوزاري(92) لعام2012،ونصت المادة (75) من هذا القانون على انشاء الاكاديمية المهنية للمعلمين. كما صدر القرار الجمهوري(129) لعام2008 بتحديد اختصاصاتها، وهي تهدف الى التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم الخاضعين لأحكام قانون التعليم، والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة، بما يؤدى إلى رفع مستوى العملية التعليمية وللأكاديمية في سبيل تحقيق ذلك القيام بما يلزم من أعمال وهي:

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

[1] مجلس الوزراء، جمهورية مصر العربية، القرار الوزاري(2840) لعام 2007، بشأن اللائحة التنفيذية لقانون كادر المعلمين.

الفصل الخامس
نحو صيغة متوازنة بين المركزية واللامركزية
لتطوير ادارة التعليم الاساسي

5-1 تمهيد:

من **السمات الأساسية التي يتصف بها علم الإدارة وتطبيقاته المختلفة في كافة ميادين الحياة** هي الديناميكية والحركية وسرعة الاستجابة للتطور والتقدم العلمي والتقني وبما يتماشى مع التغييرات الحاصلة في البيئات السياسية والاجتماعية والثقافية وغيرها، ولذلك كانت ولا تزال تظهر اتجاهات جديدة في مختلف دول العالم وخاصة المتقدمة منها تؤكد ضرورة تحديث الأنظمة والهياكل الإدارية وأساليبها وأدوات وتقنيات عملها، وذلك من أجل رفع وتحسين مستوى كفاءة الأجهزة العامة للإدارة [1]. ومن الجدير بالذكر **أن الحاجة إلى التطوير** لا تنتهي أبدا وإنما هي عملية ديناميكية مستمرة، ولا تعني الحاجة إلى التطوير والإصلاح أن هناك حالات مرضية تستوجب العلاج وإنما تبقى الحاجة إلى التطوير باقية بقاء المنظمة أو الجهاز الإداري ككل [2].

ويمكن لجميع أشكال التعلّم المنظَّم أن تكون تكييفية وتحويلية معاً . **فالتعليم الأساسي الجيد**، وما بعده من تعلّم معمّق ، أمور جوهرية لتمكين الأفراد والجماعات من التكيّف مع التغير البيئي والاجتماعي والاقتصادي، على المستويين المحلي والعالمي . لكن التعلم أمر حاسم أيضاً بخصوص التمكين وتنمية القدرات على إجراء التحولات ولا بد لتحقيق هذه التحولات من شروط جوهرية هي تحسينات في جودة التربية والتعليم، وتوفير تعلم ملائم اقتصادياً واجتماعياً، باعتباره رهناً بالأفراد والجماعات وبيئاتهم المحلية [3].

---

[1] رضا فرحات، "الإصلاح المؤسسي في مصر : السهل الممتنع ، كأحد لاليات الرئيسية للاصلاح المؤسسي في المحليات"، المركز المصري للدراسات الاقتصادية، ورقة العمل رقم 188 يوليو 2017 .

[2] المرجع السابق مباشرة.

[3] البنك الدولي يحذر من "أزمة في التعلُّم" بقطاع التعليم على مستوى العالم، البنك الدولي، بيان صحفي 2017/9/26
https://www.albankaldawli.org/ar/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education The World Development Report 2018 (WDR 2018)—LEARNING to Realize Education's Promise

5-2 اللامركزية كمدخل لتطوير الاداء في التعليم الاساسي

5-2-1 مفهوم اللامركزية

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

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

ويبدو أن لامركزية التعليم قد أصبحت اتجاهًا عالميًا في العقود الماضية، فقد تلاحظ [1] "أنه خلال العديد من العقود الماضية، كان هناك انشغال باللامركزية في حديث السياسة حول التعليم، خصوصاً بين الدول النامية في أمريكا اللاتينية، وجنوب آسيا، وأوربا الشرقية، وبين وكالات التنمية الدولية .

ومما لاشك فيه أن السنوات الماضية قد شهدت توجهًا ملموسًا نحو اللامركزية بأبعادها المختلفة على مستوى العديد من دول العالم، وقد جاء ذلك في إطار الاتجاه إلى توسيع نطاق المشاركة الشعبية وأدوار المواطنين في عملية الحكم، وتقليص دور الدولة في الإنتاج والإدارة المباشرة لمؤسساته، ومنح القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني دورًا أكبر في عملية التنمية [2].

---

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

[2] ليلى مصطفى البرادعي، **لامركزية التعليم قبل الجامعي في مصر**، جامعة القاهرة: مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، برنامج اللامركزية وقضايا المحليات، رقم (4)، 2005 ، ص 19.

وتؤكد **منشورات البنك الدولي**[1] على أنه لا **توجد دولة في العالم لديها مركزية كاملة، وبالتالي تصبح القضية المهمة هي تحديد الوظائف أو المهام التي يمكن أن تؤدى بشكل أفضل في ظل اللامركزية.** والأدلة الواردة إلينا من الدول المتقدمة والنامية تشير إلى أن قضايا **التنمية المهنية والإشراف التربوي يمكن أن تصبح لامركزية،** ويمكن أن تلعب هنا اتحادات المعلمين دورًا مهماً في تحقيق ذلك. كما يمكن كذلك في قضية **تعيين المعلمين** أن تضع السلطة المركزية المعايير الفنية والمؤهلات المطلوبة للمعلمين، ثم يتم تعيينهم لا مركزيًا طبقًا لهذه المعايير.

والعديد من الدول– سواء المتقدم منها أو النامي– قد اتجهت نحو تطبيق اللامركزية بصور متعددة في شتى مجالات العمل بها– ومنها التعليم– من أجل دعم مشاركة الأجتماعية وتحسين الانتاجية والقبول المجتمعي للمنتجات وللخدمات او الانشطة.

5-2-2 تعريف اللامركزية:

أشار معجم المصطلحات الإدارية إلى مفهوم اللامركزية تعني: "تفويض المستويات الإدارية الوسطى والمباشرة فى اتخاذ القرارات بدلاً من تركيزها فى يد فئة الإدارة العليا فقط" [1].

وتعرف بأنها: "**تحويل السلطة من المستوى المركزى إلى المستويات الإدارية الأدنى**"، وبالتالى فإن اللامركزية تشير إلى الموضع الذى تمارس فيه سلطات معينة فى إدارة التعليم، ويتمثل جوهر تحويل السلطات فى توزيع كفايات صنع القرار على الأفراد الفاعلين (actors) الممثلين للإدارة فى المستويات المختلفة [2]، ويشير **تعريف اللامركزية** إلى:

- طريقة التنظيم المؤسسى Institutional Organization
- أسلوب للإدارة التنفيذية، والذى من خلاله تحويل الحكومة المركزية السلطة إلى كيان تنظيمى له صفة قانونية شرعية ليقوم بإدارة شئونه الخاصة باستقلالية [3].

---

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

[1] المنظمة العربية للتنمية الإدارية (2007) **معجم المصطلحات الإدارية،** القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ص ص 67، 119.

[2] Peter Rado, (2010) **Governing Decentralized Education Systems**, Budapest: Open Society Foundation, p. 37.

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

كما **تعرف المركزيـة** بأنها عملية تركيز السلطة والرقابة فى موقع واحد داخل المنظمة، أما اللامركزية فتحدث عندما تكون السلطة والرقابة غير مركزة فى موقع واحد بل تكون موزعة فى أنحاء المنظمة[1] . وبصورة أكثر تفصيلاً ، فإن اللامركزية تتضمن تحويل كل أو جزء من مسئوليات وسلطات صنع القرار المنوطة بالحكومة المركزية إلى السلطات الإقليمية Regional ، أو إلى مستوى المقاطعة Provincial ، أو إلى السلطات المحلية Local مثل: المقاطعات districts ، والبلديات Municipalities ، والمجتمعات المحلية Communities ، أو إلى المدارس[2] . ويعني ذلك إحداث تغيير فى الوظائف الأساسية المنوطة بالمستويات الإدارية المختلفة فى النظم اللامركزية؛ حيث يتم إعادة توزيع سلطات صنع القرار بحيث تتضمن مشاركة الأفراد الفاعلين فى المستويات الإدارية المختلفة.

5-2-3 أنماط اللامركزية فى التعليم:

يوجد أربع أنماط أساسية من اللامركزية تتمثل فى البعد السياسى، والإدارى ، والمالى، والسوقى أو الإقتصادى، وهناك نوع من التداخل والخلط بينها، ويمكن عرضهابإيجازفيما يلى[3] :

- **اللامركزية السياسية: Political Decentralization**

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

- **اللامركزية المالية: Fiscal Decentralization**

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

- **اللامركزية الإدارية: Administrative Decentralization**

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

---

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

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

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

- لامركزية السوق أو اللامركزية الإقتصادية : Market Decentralization

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

ويختلف المدى الذى تصل إليه عملية نقل أو تحويل السلطة فى كل نمط من أنماط اللامركزية، ويمكن تصنيفه على النحو التالى[1] :

(1) إزالة أو نزع المركزية (اللاتمركز) Deconcentration :

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

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

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

(3) التفويض Delegation :

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

5-3 دواعى التحول اللامركزية

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

5-3-1 دواعى التحول إلى اللامركزية في الخطاب الرسمى

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

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

وذلك من خلال تفويض السلطة للمحافظات والمجتمعات المحلية والمدارس، حيث تفتقد القيادات – على مستوى المدرسة بصفة خاصة – إلى صلاحيات إدارية ومالية وتربوية[1].

ويضاف الى الدواعي السابقة للاخذ باللامركزية ما يلي [2]:

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

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

3- التقليل من تكلفة صنع القرار وتنفيذه؛ ففى حالة العمليات اللامركزية عادة ما تكون التكلفة أقل منها فى حالة المركزية؛ حيث إنها تتطلب كذلك تنسيقًا مركزيًا.

4- زيادة ثقة المديرين فى قدرات مرءوسيهم.

5- حث المديرين فى المستويات المحلية على تحمل المخاطر.

6- مساعدة المديرين على تنمية مرءوسيهم وإعدادهم للمسئوليات المستقبلية فى الوظائف العليا.

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

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

9- تناسب مفهوم اللامركزية مع الهيكل التنظيمى الديمقراطى.

كما يعد من دواعي الاخذ باللامركزية انها تمثل مدخلا لتحسين توصيل خدمات التعليم الى مستحقيه ، وتزيد من رضا اولياء الامور والطلاب ، وتعمل على مواجهة التعقيدات البيروقراطية التي تعترض النظام التعليمي ، وتعمق مشاركة المواطنين،وتوفر مناخا افضل للمحاسبية [3] ، كما انها تعمل على ربط التعليم بالمجتمع المحلي وتحسين قدراته على مواجهة احتياجات تلك المجتمعات .

---

[1] الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم فى مصر (2008/07 – 2012/2011)، **مرجع سابق**، ص 165.

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

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

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

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

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

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

لهذه المؤسسة أو تلك ، **ويجب الأخذ في الاعتبار**، أن تطبيق اللامركزية في التعليم، دون مراعاة الضوابط المناسبة، له عيوب ومضاعفات غير حميدة على الإطلاق، منها[1]:

1- إن لامركزية الأنشطة وتحويلها أو نقلها إلى إدارات إقليمية أو فرعية قد يسبب مشكلات فى التنسيق والرقابة نتيجة لتعقد وتشابك خطوط الاتصال الطويلة (الممتدة).

2- إن تقنين (تحديد معايير) للأنشطة قد يكون صعبًا، ويرجع ذلك إلى صعوبة إجراءات توفير العمالة بكافة الإدارات فى المستويات الأدنى.

3- إن الأفراد العاملين الذين يتم توزيعهم على مساحات جغرافية واسعة، وفى حاجة إلى توظيفهم على مستوى المحليات، قد يكون من الصعب معاملتهم على قدم المساواة مع نظرائهم من العاملين فى المستويات الإدارية الأعلى.

ويضاف إلى ما سبق **العيوب التالية المرتبطة بتطبيق اللامركزية** [2] :

- وجود حالة من عدم اليقين (الشك) فيما يتعلق بتحديد المستوى الإدارى المناسب ، وتحديد مسئوليات صانع القرار فيه.
- صعوبة تجنب التضارب بين التشريعات والقوانين القائمة والأخرى المرتبطة بتطبيق اللامركزية.
- القصور المتوقع من الدعم المقدم من قبل النظام للسلطات اللامركزية الجديدة.
- القصور في نظم المعلومات المتوافرة لدى الإدارات الفرعية (دون المستوى المركزى).
- ضعف الرقابة من قبل المستويات المحلية.
- صعوبة بناء قدرات ادارية محلية جديدة تسهم في تطوير التعليم
- قد لا تستطيع الإدارة التعليمية المحليّة منفردة، التفاعل الإيجابي مع التطوير التربوي الحديث، كون إمكانياتها وطاقاتها غير كافية.
- قد تكون سببًا في تصدّع المجتمع على المستوى الوطني.نتيجة انفراد كل مجتمع محلّي، وانعزاله عن بقية المجتمعات المحلية الأخرى، داخل الوطن الواحد.
- قد تؤدّي اللامركزية إلى نتائج عكسية، على مستوى جودة التعليم، تتمثل في ضعف الأداء وهبوط المستوى التعليمي، إذا تراخت بعض القيادات في القيام بمهامها.

---

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

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

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

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

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

- الأخذ بأسلوب الإدارة المعتمد على المدرسة
- نقل السلطات إلى المحليات:
- تقليص حجم إدارات التعليم المركزية:
- تمويل العملية التعليمية من خلال المجتمع .
- تطبيق نظام كوبونات المدارس في مناطق جغرافية محدودة .

ولقد اتجهت الكثير من الدول إلى تحقيق درجة أكبر من اللامركزية في مجال التعليم، وتعددت الدوافع وراء هذا الاتجاه ما بين الرغبة في اتخاذ اللامركزية وسيلة لإصلاح العملية التعليمية، وبين حتمية التوافق مع التغيرات المشاهدة في الأيديولوجيات السياسية، والاقتصادية، والإدارية، والمتعلقة بالتغير في دور الدولة، ، وتطبيق مبادئ الحوكمة، وتطبيق مبادئ الإدارة العامة الجديدة.

إذا كانت **اللامركزية** قد وُلِدت كفكرة في أحضان الدول المتقدمة ، وإذا كان تطبيقها قد أصبح توجهاً عالمياً ، وسمةً من سمات التقدم ، إلا أن رواج الفكرة وانتشار تطبيقاتها الناجحة لا يعني بالضرورة أن مجرد تكرار التجربة كفيل بتحقيق النتائج المرجوة ، فيشترط لضمان النجاح صدق الرغبة والإرادة مع توافر الإمكانات اللازمة ، فبعض الدول النامية التي لجأت إلى اللامركزية من أجل التكيف مع التوجهات العالمية واشتراطاتها ، أو سلكت طريق اللامركزية – من باب التقليد الأعمى للغرب – لم تجن من وراء ذلك إلا استنزاف الموارد وإهدار الطاقات. في حين أن الدول التي

لجأت إلى اللامركزية إيماناً بها كوسيلة لتحقيق التنمية المنشودة وجني ثمارها المرتقبة ، كان لها ما أرادت بفضل صدق رغبتها وبذل كامل طاقتها لبلوغ غايتها[1] .

وبالرغم من أن **مصر** دولة شديدة المركزية بطبيعتها ، إلا أنها لا ترغب في الابتعاد كثيراً عن المسار الإصلاحي والتوجه العالمي نحو تطبيق اللامركزية ولذلك نجدها قد اتخذت خطوات جادة نحو تطبيق اللامركزية بأبعادها المختلفة ؛ سعياً وراء التنمية المنشودة التي يمكن للمواطن العادي أن يجني ثمارها وأن يلمسها أثرها في الخدمات المقدمة إليه. " [2] ؛ وتعقد الامال على دور اللامركزية في تحسين جودة التعليم الاساسي من أجل تحسين جودة مخرجاته ، باعتباره أهم الخدمات المقدمة للمواطنين وهو المرتكز الاساس لكل انواع التعليم او التنمية البشرية بنمختلف اوجهها إن تحقيق التغيير والوصول إلى التطوير يعد من الأهداف الأساسية للتربية بمفهومها المعاصر، ويرى كثير من التربويين أن: "أزمة التعليم في الوطن العربي لم تأت بسبب الفقر، أو نقص الموارد، وإنما تنبع في أساسها من أزمة إدارة التعليم" [3] ، وتعد الإدارة الناجحة من الركائز الأساسية في عملية التطوير، فهي المسؤولة عن تخطيط السياسات التعليمية ورسمها، واتخاذ القرارات الكفيلة بتحقيق تلك السياسات، وتنفيذ الأهداف، وتنظيم العمل، ومتابعة عمليات التنفيذ وتقويمها تؤلف هذه العمليات كياناً مترابطاً منظماً، وكلّ عملية تؤثّر وتتأثر بالعمليات الأخرى.

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

---

[1] محمد أحمد حلاق، "المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي العام في الجمهورية العربية السورية"، دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق، كلية التربية ، جامعة دمشق ، 2012.

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

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

[3] السنبل، عبد العزيز، "التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين. دمشق: منشورات وزارة الثقافة، 2004 ، ص 204 .

والسياسية التي يشهدها العالم منذ أواخر القرن العشرين زاد الاهتمام بمفهوم اللامركزية كأحد أهم أنماط الإدارة التي انطلقت من فلسفة "أن اللامركزية أداة تنموية تمكِّن من عملية صنع القرار المتعلق بتنمية المجتمع بما يعود بالفائدة على الجميع"[1] ، وتعددت الأسباب الكامنة وراء ضرورة الأخذ بنمط اللامركزية في الإدارة كانتشار الدعوة إلى الديمقراطية، وضرورة مشاركة المجتمع المحلي وتحسين التعليم، وانتشار مفاهيم جودة التعليم[2]، إضافةً إلى الرغبة في السرعة باتخاذ القرارات، وتنفيذها نتيجة الاتساع الجغرافي، وتجنب البيروقراطية الإدارية، وتنوع مصادر التمويل، واستثمار المصادر المحلية، والإنصاف في عملية التوزيع [3] ، وقد سأهمت اللامركزية في التخفيف من العبء الإداري في معظم دول العالم من خلال منح مسؤوليات أوسع للسلطات المحلية لتحقيق الأهداف في ضوء الموارد المتاحة مما أرسى قواعد الديمقراطية الحديثة، ونشر روح المشاركة الحقيقية في تحقيق التنمية [4] ، وأصبحت اللامركزية اتجاهاً سائداً في معظم دول العالم، وتحققت بدرجات متفاوتة فيما بينها [5] .

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

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

---

[1] سيد، أسامة : "**الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية**" ، القاهرة ، دار العلم والإيمان، 2008، ص 74.

[2] أبوالوفا ، جمال محمد ، وحسين ، سلامة عبد العظيم : "الادارة المدرسية والصفية" ، الاسكندرية ، دار الجامعة الجديدة ، 2008 ، ص 481 .

[3] Carpenter, Jone (1997): **Educational Research and School Leadership**, journal of education, 21, (Kuwait) p 21

[4] أحمد، ابراهيم، "الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة"، الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديثة ، 2002، ص 157.

[5] محمد أحمد حلاق، مرجع سابق ، 2012 .

الوظائف والاختصاصات، سواء إلى مستويات مركزية أو محلية بالمنظومة التعليمية، وفقاً لما هو ملائم، بما في ذلك الأسباب المرتبطة بتطوير المدارس، جنباً إلى جنب مع مراعاة كافة الأسباب الثانوية الأخرى التي تدعو إلى اسناد اختصاصات ومهام بعينها إلى مستويات محددة المنظومة التعليمية، وذلك في إطار جهود التصميم . **ومن جهة أخرى،** ونظراً للاعتداد بالمدرسة باعتبارها محور المجهودات التي تُبذل في إطار المنظومة التعليمية، من المنطقي أن يتم استهداف المدارس كأساس فى تصميم نظام تعليمي عالي الجودة، ومروراً بالإدارات والمديريات التعليمية، ليتم ختام عملية التصميم في نهاية المطاف بالمستويات المركزية[1] .

5-4 تطوير إدارة ونتظيم التعليم الاساسي

ينشغل العديد من الدول حالياً بعملية **تطوير إدارة القطاعات الحكومية** التى يعد التعليم أحد أكبرها من حيث اعداد العاملين والنفقات الجارية، ولكونه أيضاً أحد أكبر القطاعات الحكومية من حيث الإنفاق الرأسمالى. ولذلك تؤثر الاستراتيجيات والأنشطة الرامية إلى تحديث إدارة القطاع الحكومى تأثيراً كبيراً على إدارة قطاع التعليم بما فى ذلك الإدارة على المستوى اللامركزى.

وتجدر الإشارة هنا إلى طبيعة الأختلاف البين بين تشكل وتطور الدولة في مصر، وبين تشكل وتطور الدولة في الغرب (أوروبا وأمريكا على وجه الخصوص)، وهي نقطة جوهرية توضح عديد من الأمور ومدخل لا غني عنه لتحديد التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق اللامركزية في مصر، فمن الصعب أن نقارن تاريخ تكون الدولة في مصر بتاريخ تشكل أي دولة أخرى في العالم، فمصر لم تسبق العالم كدولة مركزية وإنما هي أطول دولة حافظت على وحدتها القومية عبر التاريخ لأكثر من سبعة آلاف سنة، فالمركزية في مصر قد تدعمت لأسباب جغرافية وسياسية، تعود إلى طبيعة العملية الإنتاجية التي يلعب نظام الري النهري فيها دورا كبيرا، وربما يفسر ذلك صعوبة التحول الديمقراطي في مصر، وعدم نضج نظام التعدد الحزبي، فأي معارضة لشخص الحاكم تعتبر تخريب، والمواطن ينظر للدولة بإعتبارها القوة الفاعلة ولا يشعر بأهمية مشاركته، ومؤسسات الدولة لا تمثله وهي ليست له، ومهما قدم في بنائها فإن الفضل لا يسند له، بل الفضل كله يسند للحاكم وعبقريته ويختزل في شخصه، وبعد ذلك تختزل الدولة بمؤسساتها كافة في شخص واحد[2].

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

---

1 وزارة التربية والتعليم ، الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ، 2014-2030م .

2 فتحي سيد فرج : "مجالس الأمناء النموذج الأمثل لتطبيق اللامركزية في مصر" ، 2010 http://www.m.ahewar.org/s.asp?aid=234114&r=0

يرونها ملائمة لبيئتهم، وعلى رقعة من الأرض يجتمع عليها مجموعة من الناس يتفقون في أهداف مشتركة، ويحققون مصالحهم بإرادتهم [1].

نخلص من ذلك أن طبيعة تكوين المجتمع المصري وتطوره تختلف تماما عن بنية وتشكل المجتمعات الأخري خاصة في أوربا وأمريكا، لذا فأن المركزية متجزرة في مصر واللامركزية أحد ملامح وأسس المجتمعات الغربية، وأن محاولة التحول إلى اللامركزية في مصر تحتاج جهود مضنية وأمامها تحديات صعبة، والأسباب التي تعوق تحقيق اللامركزية في مصر يمكن ارجاعها الى[2] :

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

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

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

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

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

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

---

[1] فتحي سيد فرج : "لماذا لم يكتمل تشكيل الدولة القومية الحديثة في مصر؟" في مجلة تحديات ثقافية، العدد 39، شتاء 2010، ص 61 .

[2] فتحي سيد فرج: "مجالس الأمناء النموذج الأمثل لتطبيق اللامركزية في مصر" ، 2010، مرجع سابق .

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

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

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

ويجب أن يتحرك العمل فى اللامركزية فى إطار السياسة العامة للدولة، كما يجب أن يراعى التدرج فى التنفيذ والتجريب المحدد قبل التعميم والاختيار الواعى للمشاركين فى الإدارة والإشراف [1].

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

[1] **إدارة منيا القمح التعليمية – مدرسة البنات الثانوية** : "تطبيق اللامركزية وتطوير التعليم " ، **مقال منشور في** جريدة المصري اليوم ، 2010 ، **الإثنين 11-10-2010**
https://www.almasryalyoum.com/news/details/273482

في الثورة والموارد ,وتحمل مسؤولية إدارة شؤون الدولة الخدمية والتنموية في كافة قطاعاتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية [1] .

علينا أن نعي انه لا يوجد نظام تعليمي مركزي بنسبة 100 % أو نظام لا مركزي بنسبة 100 .% وعليه فإنه حتى أكثر الانظمة التعليمية المركزية يوجد بها بعض الاختصاصات التي تقوم بها المستويات الادنى من النظام أي ان بها المركزية جزئية. وأن أكثر الانظمة اللامركزية يوجد بها بعض الاختصاصات التي يقوم بها الديوان العام أو المركز أي ان بها مركزية جزئية.[2] ، فإن مسألة اتخاذ قرار في هذا الشأن يتم بناء على العوامل المتعددة التي تحدد الوضع المثالي للقيام بتلك الاختصاصات [3].

5-5 واقع اللامركزية في التعليم الاساسي :

تتولي **وزارة التربية والتعليم** مسئولية الإشراف والإدارة على التعليم العام للبنين والبنات على مستوي الدولة وكذلك مسئولية متابعة سير العملية التعليمية في مدارس التعليم ، حيث تقع وزارة التربية والتعليم على قمة الهيكل التنظيمي للتعليم المصري كإدارة عليا، تتابع مديريات التربية والتعليم بالمحافظات. وينص قانون التعليم على أن" تتولى الأجهزة المركزية للتعليم قبل الجامعى رسم السياسات العامة للتعليم ومهام التخطيط والتقييم والمتابعة العامة، وتتولى المحافظات العملية التنفيذية التعليمية والمتابعة المحلية، وكذلك إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الداخلة فى اختصاصها، وذلك وفق مقتضيات الخطة القومية للتعليم وفى حدود الموازنة المقررة[4].

مراحل وعمليات تطبيق اللامركزية في قطاع التعليم قبل الجامعي

وتجدر الإشارة إلى سعى الوزارة لتطبيق اللامركزية على مدار عشر (10) أعوام السابقة ، ولقد حاولت وزارة التربية والتعليم وضع خطوط للسياسات الإرشادية لتسهيل عملية تطبيق اللامركزية

---

[1] محمد احمد داني : "اللامركزية والتنمية في الألفية الثالثة الميلادية" ، مجلة التنوير ، السودان ، 2008 .

[2] وزارة التربية والتعليم ، وحدة اللامركزية (2012) : "دليل اللامركزية المالية فى التعليم" ، الباب الثانى **والباب** السادس ، للعام المالي (2012 – 2013) .

[3] المرجع السابق ، ص ص 8-9.

4 مروان المعشر: "هموم اللامركزية" ، مقال تم نشره في جريدة الغد الاردنية، السنة 15، العدد 5309، في 22/ 2018/5 https://www.alghad.com/articles/2271582

في قطاع التعليم قبل الجامعى، وذلك على مستوى المدرسة، والإدارات والمديريات، وعلى المستوى القومي بوفق المراحل والخطوات التالية [1] :

- بدأ تطبيق اللامركزية كأحد السياسات الرئيسية للدولة منذ عام 2002 وبدأ التطبيق التجريبي بمحافظة الإسكندرية .
- تم انشاء مجالس الأمناء منذ عام 2005 على مستوى المدرسة لتفعيل دور المجتمع المحلى في لامركزية اتخاذ القرار دعما للعملية التعليمية .
- أعطي للمدارس منذ عام 2005 الحق في الاحتفاظ بنسبة 85% من مقابل المصروفات الدراسية والصرف منها علي العملية التعليمية دون اللجوء إلي سلطة خارج المدرسة .
- بداية من 2009/2008 ، تم تجريب مبادرة مهمة للامركزية ، في ثلاثة محافظات الفيوم والإسماعيلية والأقصر ، تركز على اللامركزية المالية ونقل الموارد من المستوى المركزي – وزارة المالية – مباشرة إلى الإدارات التعليمية المحلية .
- تم توزيع الأموال باستخدام معادلات تمويل تعتمد أساسا علي عدد الطلبة الملتحقة في كل محافظة ومعدلات الفقر الصادرة دورياً من قبل البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة لتوزيع الاعتماد المستحق لكل محافظة. ، وفق بنوداً محددةً في الميزانية مثل[2] : (برنامج التغذية المدرسية، والمدارس الفصل الواحد، والمدارس المهنية، أعمال الصيانة الميزانيات، تطوير المعادلات لحساب كمية الموارد المخصصة للمدارس، وجهه مدراء المدارس لوضع خطط الميزانية الخاصة) .
- بعد عام واحد تم تنقيح المبادرة وتقييمها من قبل خبراء دوليين مع خطة لنشرها على المستوى الوطني ابتداءً من العام التالي 2010/2009.
- إنشاء عدد من الكيانات الجديدة بقرارات وزارية لدعم تطبيق اللامركزية مثل وحدة دعم اللامركزية على المستوى القومى ولجان دعم اللامركزية على مستوى المديريات والإدارات التعليمية في عام 2012.

[1] وزارة التربية والتعليم: "الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي" ، 2014–2030م.

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

- صدور القرار الوزاري لسنة 2013 بشأن تحديد الرسوم والغرامات والاشتراكات ومقابل الخدمات الاضافية والذي يسمح بإبقاء نسبة 85% من تلك المصروفات في المدرسة للصرف على احتياجاتها والصرف منها علي العملية التعليمية دون اللجوء إلي سلطة خارج المدرسة.
- تم إنشاء مجلس للتعليم على مستوى المحافظات.
- تنفيذ اللامركزية على بعض بنود الباب الثانى على المستوي القومي وهي الصيانة البسيطة والشاملة والعاجلة والتغذية والفصل الواحد .
- تم تعميم التجربة علي المستوي القومي فيما يتصل ببنود الباب الثاني من ميزانية الوزارة .

5-6 متطلبات تحقيق صيغة متوازنة بين المركزية واللامركزية لتطوير ادارة التعليم الاساسي

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

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

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

الفصل السادس

التوجه نحو إدارة مدرسة المستقبل

6-1 تمهيد

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

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

6-2 مفهوم مدرسة المستقبل

6-3 الأسس اللازمة لنجاح الإدارة المدرسية

6-4 المهارات الإدارية والقيادية لمدير مدرسة المستقبل

6-5 المشكلات التى تتعرض لها الإدارة المدرسية

6-6 المهارات المقترحة لإدارة مدرسة المستقبل

6-2 مفهوم مدرسة المستقبل

أنها **مشروع تربوى** يطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة متعددة المستويات ، تستمد رسالتها من الإيمان بأن قدرة المجتمعات على النهوض وتحقيق التنمية الشاملة معتمدة على جودة إعداد بنائها التربوى والتعليمى [1] .

وتستهدف **مدرسة المستقبل** تحسين المخرج التعليمى من خلال تجويد العمليات التعليمية ، والتطلع إلى المستقبل والقدرة على التعامل مع متغيراته مع المحافظة على الثوابت ، وبناء الفرد عقلياً ووجدانياً ومهارياً وسلوكياً ، وإعداد المتعلمين لمواجهة التحديات والتغيرات المتلاحقة من خلال تطور النظم التربوية باستخدام أسلوب علمى مناسب ، وتوفير بيئة تعليمية تربوية تخدم المتعلم والمجتمع مع توظيف التقنية الحديثة لخدمة العمل التربوى [2] .

---

[1] مكتب التربية بدول الخليج العربى : "مشروع مدرسة المستقبل" ، 1420 هـ ، ص 1 .

[2] عبد الغنى عبود ، حامد عمار : "إدارة التعليم فى الوطن العربى" ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ص 23 .

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

وتنطلق هذه المدرسة من **مبادىء** منها [1] :

- أن فريق العمل يعمل لوحده متكاملة ، وهذا يتطلب إدارة قادرة على تشجيع العمل التعاونى .
- يجب أن تتسم إدارة هذه المدارس بالعديد من السمات :
  - أن يتم اختيار مديرى مدارس المستقبل من ذوى الخبرة والكفاءة مع التركيز على معيار القدرات .
  - تعتبر ثقافة العمل فى إدارة المدرسة تحويل مفاهيم المدراء بالإتجاه إلى الإدارة بالفريق والاعتماد على أسلوب الإبداع وحل المشكلات .
  - التركيز على التعلم الذاتى المستمر والموجه .
  - تصميم خطط العمل .
  - تكوين شبكات للتدريب والإشراف وتبادل المعلومات .
  - استخدام أقراص الفيديو كأسلوب تدريبى مع الاستفادة من الإنترنت
  - منح فريق العمل كافة الصلاحيات التى تمكنه من اتخاذ القرارات الرشيدة .

6-3 الأسس اللازمة لنجاح الإدارة المدرسية

هناك مجموعة من الأسس التى يجب أن تسعى الإدارة المدرسية إلى تحقيقها على اعتبار أنها معايير للأداء الناجح للإدرة المدرسية وهى [2] :

6-3-1 قيادة العمل المدرسى نحوتحقيق الأهداف التربوية من خلال تنفيذ البرامج التعليمية بالمدرسة بدرجة عالية من الاتساق والفعالية، يجب على الإدارة المدرسية الإلمام بأهداف النظام التربوى بشكل عام وأهداف المدرسة والمرحلة التى تعمل بها حتى تستطيع تنمية الروح القيادية للهيئة

---

[1] عبد الله عبد الرحمن الفاز : "الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية" ، جامعة الإمام محمد بن سعود ، ط 2 ، 1993 .
– خميس شامبى : "إعادة هندسة العمليات الإدارية" ، ترجمة مؤسسة الآفاق ، الرياض ، 1995 .

[2] ابراهيم محمد شعيب : "مقومات الإدارة المدرسية الفعالة فى المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الإرتقاء بها" ، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية ، كلية التربية ، غزة ، 2008 ، ص ص 28-30 .

الإدارية والتعليمية، وأن تعمل بشكل تعاونى تشاركى من أجل تنفيذ ومتابعة البرامج التعليمية فى المدرسة، كما يجب تذليل الصعاب التى تعترض المعلمين وتهيئة المناخ الملائم لعمليتى التعليم والتعلم مما يغرس فى نفوسهم الإحساس بالمسئولية وتحقيق ذواتهم مما يدفعهم إلى العمل بإخلاص ويدفعهم إلى الإبتكار والإبداع فى عملهم كل هذا يزيد من قدرة الإدارة المدرسية على أداء عملها ويحقق فاعليتها.

6-3-2 إيجاد جو من العلاقات الإنسانية الحسنة والعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين فى المدرسة، للإدارة المدرسية دور كبير فى إيجاد الظروف المُرضية والمحفزة على العمل فى المجتمع المدرسى من خلال احترام شخصية المعلمين وتقبل أفكارهم والاهتمام بمشكلاتهم والتشجيع على إقامة علاقات الزمالة بين المدير ومعلميه وبين المعلمين أنفسهم وكسب الثقة فيما بينهم، وأن يكون المدير قدوة صالحة فى أفعاله وأقواله للمعلمين والطلاب، وأن توفر هذا المناخ يساعد على التفانى والإخلاص فى العمل، وتؤدى إلى نجاح المدرسة فى تحقيق أهدافها والتحمس لأداء العمل فى جويسوده الرضا والدافعية والإنتماء إلى المدرسة.

6-3-3 تنظيم العمل وإيجاد روح العمل الجماعى : إن تنظيم الجهود البشرية وتنسقيها بشكل متضافر ومتكامل يعود على المدرسة بالنجاح، فتوجيه عمل الجماعة تنمى فيها العمل التعاونى كما ويزيد من خبراتهم، فيجب على مدير المدرسة أن يكون قادراً على توجيه سلوك الجماعة نحوتحقيق أهداف المدرسة من خلال توزيع العمل توزيعاً عادلاً يراعى فيه قدرات ومهارات وإمكانيات العاملين والاستفادة من جهود المهتمين بعمل المدرسة من آباء ومعلمين ومجتمع محلى ومؤسسات فى تنمية أداء المدرسة وتحسين خدماتها لطلابها وللمجتمع المحلى.

6-3-4 توفير الظروف الملائمة لأداء العمل : الإدارة المدرسية الناجحة هى التى تعمل على تهيئة الظروف المناسبة والمساعدة على قيام المدرسة بمهامها، وتتمثل هذه الظروف فى النقاط التالية :

أ- توفير روح الود والإنتماء إلى المدرسة وذلك من خلال إشراك الفرد فى العمل المدرسى وإحساسه بالإنتماء إلى المجتمع المدرسى ومعاملتهم بالعدل والإنصاف.

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

6-3-5 استخدام الاستراتيجيات المناسبة عند إتخاذ القرار : إن عملية اتخاذ القرار من المهمات الرئيسة لمدير المدرسة، حيث أن عملية الإدارة المدرسية تخرج عن كونها عملية إتخاذ القرار، والإدارى الناجح هوالقادر على الاختيار السديد والصائب من بين عدة إستراتيجيات للقرار الذى

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

6-3-6 مواكبة التغير والقدرة على استخدام التكنولوجيا الإدارية : إن نجاح المؤسسة أى مؤسسة وتطويرها يقاس بمدى تقدمها الإدارى وقدرة إدارتها على التغيير والتجديد المستمر، والمدرسة بصفتها مؤسسة تربوية اجتماعية تعليمية تتأثر بما يدور حولها فى المجتمع من تغيرات فى جوانب الحياة المختلفة، فإن نجاح المدرسة يكمن فى قدرة إدارتها على مواكبة التطور والأخذ بأسبابه وأساليبه بما يدعم التوازن بين ما تقوم به المدرسة وما يسود فى المجتمع من تطورات.

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

6-3-7 القدرة على القيام بعملية التقويم : يتحدد نجاح الإدارة المدرسية فى أداء مهاممما ومهارة مدير المدرسة فى عملية التقويم الذى يحتاج إليها فى معظم مهامه وذلك من خلال تقويم الخطط ومراجعتها وضع المعايير التى يمكن من خلالها القيام بعملية قياس الأداء وتقويمه فى ضوء الأهداف، كما يحتاج مدير المدرسة عملية التقويم فى تقويم الآراء والمقترحات التى يتقدم بها الطاقم العامل معه.

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

6-4 المهارات الإدارية والقيادية لمدير المدرسة الفعال

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

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

6-4-1 القدرة على قيادة العمل المدرسى من أجل تحقيق الأهداف التربوية التى رسمتها الإدارة التربوية، وتنفيذ السياسات والبرامج التعليمية التى وضعتها الإدارة التعليمية بدرجة عالية من الإتساق والفاعلية.

6-4-2 القدرة على التحليل وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وهذه القدرة تتضمن الكفاءة الشخصية وجودة التنظيم، والقدرة على حسن إدارة الوقت وتحديد الأولويات، والقدرة على البت والحزم والتحكم، وتوفر الإحساس المتزن والعمل على تطوير العاملين.

6-4-3 أن يكون المدير قادراً على خلق مناخ مدرسى ملائم للمعلمين، يحفز ويثير نشاطهم وذلك من خلال تعزيز إتجاهات المعلمين الإيجابية وتغيير اتجاهاتهم السلبية نحوالتلاميذ، وبناء علاقة زمالة مهنية وشخصية حسنة مع المعلمين وإنتهاج سياسة تشاركية معهم، وخلق روح الولاء للعمل.

6-4-4 أن يتمتع المدير بمهارة الاتصال الجيد مع كل الجهت المعنية بالعملية التعليمية من إداريين ومعلمين وفنيين وتلاميذ.

6-4-5 مهارة التفاعل الإدارى أى القدرة على دفع العاملين وحثهم على العمل معاً، واستخدام مهارات العمل الجماعى، وتقديم التسهيلات التى تيسر العمل بروح الفريق، وضمان استمرارية هذا النمط من العمل الجماعى وصلاً لتحقيق الأهداف الخاصة بالعاملين وأهداف المدرسة ككل.

6-4-6 القدرة على التأثير والإقناع، وهى مهارة صعبة تحتاج من المدير المدرسى الكثير من الحساسية فى التعامل مع العاملين معه، والمقصود هنا قدرته على التأثير على المستفيدين كافة داخل المدرسة وخارجها، والإرتقاء بهم عبر تنويع وسائل الحوار معهم ومناقشتهم والإسترشاد بأفكار جديدة – دائماً – ضماناً لاستمرارية العمل على تحسين الحياة المدرسية فى المستقبل وجودة التعليم[1].

[1] رمضان عيد أحمد : "الكفايات والأدوار المستقبلية للقائد المدرسى" ، مجلة الإدارة التربوية ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، المجلد الثانى ، العدد الرابع ، 2015 ، ص 289 .

6-4-7 تمكين العاملين، ويعنى ذلك أن مدير المدرسة يقوم بمنح ثقته فى من يفوضه أويكلفه بعمل ما، وهومرتبط أيضا بإكتساب الفرد لسلطة إتخاذ القرار فى العمل المفوض إليه بما يسمح بأن يدرك أنه أصبح شريكاً فعلياً فى إدارة المدرسة [1] .

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

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

6-5 المشكلات التى تتعرض لها الإدارة المدرسية

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

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

6-5-1 مشكلات إدارية، وتتمثل فى :

- عدم وضوح السياسات والأهداف المراد تحقيقها، وفى هذه الحالة نجد مدير المدرسة يتخبط فى قراراته مما يربك العاملين معه ويهدر الوقت والمال.
- عدم الحصول على المعلومات اللازمة لإتخاذ القرارات الإدارية.
- ميل بعض القيادات الإدارية إلى تركيز السلطات والنفور فى عمليات التعويض الإدارى.
- الإكثار من الإجراءات الروتينية المعقدة للمحافظة على الشكل الإدارى والتنظيمى للمؤسسة.
- مقاومة التغيير سواء كان من الإدارة أومن العاملين، وكذلك تحوت بعض العاملين فى المدرسة من تحمل المسئولية والإلتزام بمعايير حديثة بالنسبة لهم [2].
- عدم مناسبة كثير من المبانى المدرسية وعدم كفاءتها.
- عدم توفر الإمكانيات المالية اللازمة لأعمال الصيانة فى المدارس والمرافق.
- ضعف روح الإبداع والإبتكار الإدارى.

---

[1] المرجع السابق ، ص 290 .

[2] مرزوق بن معز الفهمى : "الطريق إلى الجودة فى التعليم" ، مكتبة جزيرة الورد، الطبعة الأولى، 2016، ص 113.

- عدم إستقرار الجدول المدرسى نتيجة تنقلات هيئة التدريس والعجز فى بعض التخصصات.

2-5-6 مشكلات ذات صلة مباشرة بالعملية التعليمية، وتتمثل فى [1] :

- النقص فى بعض هيئات التدريس.
- إنخفاض مستوى أداء بعض المعلمين لأسباب مهنية ونفسية.
- تنوع سلوكيات المعلمين.
- الضعف العام فى مستوى الطلبة فى جميع المراحل.
- ضعف التفاعل بين المعلمين والطلبة فى المدارس.
- زيادة أعداد الطلبة فى الصف الواحد.
- عدم وضوح فلسفة النشاطات التربوية وقلة توفير الكوادر الفنية المتخصصة.
- النقص فى تجهيزات المرافق التعليمية من مكتبات ومختبرات وملاعب وغيرها.
- زيادة العبء التدريسى للمعلم، والمهام الأخرى الملقاة على عاتقه.
- تفشى ظاهرة الدروس الخصوصية وأثرها على العملية التعليمية.

وفى سبيل الحد من هذه المشكلات تقترح الباحثة مجموعة من المهارات المستحدثة للإدارة المدرسية حتى تستطيع التصدى لأصعب المواقف والمشكلات التى تواجهها.

6-6 المهارات المقترحة لإدارة مدرسة المستقبل

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

1-6-6 مهارة الرؤية الاستراتيجية

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

[1] جودت عزت العطوى ، مرجع سبق ذكره ، ص 63 .

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

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

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

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

2-6-6 مهارة القدرة على إدارة التغيير

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

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

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

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

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

والقدرات الإبتكارية والإبداعية، أوكان التغيير فى التنظيم الإدارى وأسلوب العمل، أوالتغيير فى النظام الإدارى القائم ليكون أكثر إسهاماً فى تعزيز الكفاءة والفاعلية.

6-6-3 التفكير الإبتكارى

إن من أهم أدوار مدير المدرسة فى مواجهة تحديات العولمة التطوير والإبداع فى العمل المدرسى، ذلك لأن طبيعة العمل الإدارى هوالتطوير والتغيير فى الإستراتيجيات والسياسات والأنظمة والإجراءات والأدوات وغيرها، فإذا أراد مدير المدرسة لمدرسته أن تواكب التطور الحاصل فى الفكر وانفتاحه وتهذيبه وتكامل الأساليب أوالتغير الحاصل فى العلاقات الإنسانية ومنهجية العمل المدرسى أن يأخذ بالإبداع الخلاّق والتفكير الإبتكارى، فإن التطور والتنمية يتوقف على الإبداع بدرجة كبيرة، إذ أن مسيرة التقدم المؤسسى تتحقق بالتدبير الإبداعى والتفكير الإبتكارى، لذا ينبغى منه أن يأخذ بالإبداع من حيث كونه مبدعاً ومبتكراً فى فكره وأساليبه فى التعامل مع عمله الإدارى وفى تعامله مع العاملين فى المجتمع المدرسى وفى تعامله مع قضايا العولمة والتغيير والتطوير، وأن تكون لديه السماحة الإدارية والتحفيزية للعاملين معه بعملية الإبداع والإبتكار، والسعى المتواصل لجذب العناصر المبدعة وتعبئة المؤسسة التربوية لها.

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

ولاشك فإن تحقيق المناخ الإبداعى فى المدرسة وبالتالى تنمية الإبداع وتفجير الطاقات الإبداعية، لا يتم عفوياً، بل لابد من إجراء تحسين فائق فى الإستراتيجيات والسياسات والإجراءات أوأدوات وتقنيات وأساليب العمل، فإنه يتطلب من مدير المدرسة مساعدة المعلمين على ممارسة التدريس الإبداعى وتوفير متطلبات ممارسته فى البيئة المدرسية، سواء فيما يتعلق بالمنهج أوالمعلم أوالطالب، أوفى الأسلوب الإدارى لقيادة العمل المدرسى أوفى الصفوف، وعليه أن يشعر معلميه وطلابه بأنه يقدّر الإبداع ويشجع عليه، ويستعد لقبول الأفكار، وقبول مبدأ الرأى والرأى الآخر وإعطاء الفرصة لحرية الفكر والطرح والمناقشة فى الموضوعات التى تخدم العملية التعليمية، وقبل ذلك كله تعويد النفس على الإبداع والعمل على تنميته باستمرار، وتوفير الظروف الملائمة له والبيئة التى يمكن أن ينموويزدهر فيها، وذلك لضمان الجودة الشاملة فى الأداء وتحقيق الأهداف بهدف التكيف مع متغيرات العصر ومعطياته.

4-6-6 مهارة تكوين فريق العمل والعمل التشاركى

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

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

فمدير **مدراس المستقبل** ينبغى أن يعمل بأسلوب الإدارة بالرؤية المشتركة، بحيث يهتم جميع العاملين من إداريين ومنفذين وطلاب بنجاح مدرستهم وأساليب تطوير الأداء بها بما يحقق التكامل والترابط فى النسيج المدرسى، وليس من شك فى أن وجود رؤية مشتركة للجهازين الفنى والإدارى بالمدرسة ينمّى لديهم أسلوب المسائلة الذاتية، وهنا تكمن أهمية الإدارة بالرؤية المشتركة حيث تساعد على صياغة المناخ المناسب للابتكار والإبداع وتحقق الولاء والانتماء للمدرسة من خلال تحفيز العاملين فى تأدية وظائفهم ورغبتهم الصادقة فى الوصول بالمدرسة إلى التفوق والنجاح.

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

الباب الثانى
التعليم الأساسى واتجاهات وتجارب تطويره عالمياً

الفصل السابع : مستقبل التعليم الأساسي : رؤية مغايرة المجتمع ينهض

الفصل الثامن : استشراف مستقبلي لمنظمومة تربويه وتعلم لبناتها الأولي التعليم الأساسي : (الرقمنة – الاتمته – السيبرة سبيلا)

الفصل التاسع : الاتجاهات التربوية الحديثة فى تطوير التعليم الأساسى

الفصل العاشر : تصور استراتيجى مقترح لتطوير التعليم الأساسي في مصر

الفصل السابع

مستقبل التعليم الأساسي: رؤيه مغايرة لمجتمع ينهض

7-1 تمهيد

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

7-2 في مستقبل التعليم الأساس

نظرة نقدية من الجذور

- **الأساس في "حضارة إقرأ "**

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

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

إن اعتناق هذه المنطقة للإسلام الحنيف كان انقلابا شاملاً في المفاهيم، وتبدلا عميقًا في القيم والغايات. لقد كان **الإسلام الحنيف** حدثا عالميا ضخما ترتبت عليه نتائج هائله تجاوزت الحدود الجغرافية للبلد الذى ظهر فيه إلى ما وراءه، وظلت تفاعلاتها الفكريه والروحية والقيميه تنتقل من بلد إلى بلد ومن مجتمع لآخر، ومن عصر إلى عصر، حتى فرضت نفسها على تطور الفكر البشرى والحضارة الإنسانية، وأصبحت إحدى الظواهر الكبر والأساسية لحركة التاريخ وتطور المجتمع.

لقد كان **الإنسان العربي قبل الإسلام الحنيف** يعانى من فراغ كبير في حياته. إذ كان عمله محصورًا في الغزوورعى الإبل وممارسة قليل من الزراعة في بعض الواحات وتعاطى نوع بسيط من التجارة – إذا به بعد الإسلام يصبح مفسًرا للقرآن الكريم، أوجامعًا للحديث النبوي الشريف، أوطالبًا للعلم، أوموظفًا في الديوان، أومجاهدًا في سبيل الله، أوباحثا أوفقيهٍا، أومترجمًا أومؤرخًا أوأدًيبا، أوطبيبًا أوكيميائيا.

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

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

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

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

هذا ولقد **تميز الإسلام الحنيف** دون سائر الأديان بميزتين كانت سببًا فى إتساع آفاق العلم والمعرفه وانتشار الحضاره العربيه الإسلامية بسرعة فائقه.

وتتمثل **<u>الميزه الأولى</u>**

فى حض الإسلام الحنيف على العلم والتعلم على نحولا مثيل له فى الديانات الأخرى،، حيث كان نموذجا للجمع بين الدين والدنيا في تناسق وتوازن لا يجور فيها جانب على آخر.

أما **الميزه الثانيه**

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

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

- **التعليم الأساسي في العصر الحديث**

يمكن القول بأن **مرحلة التكوين للتعليم الأساسي** جاءت فى عصر محمد على والذى جعل منه ركيزة فى بناء الدولة الحديثة فإلى جانب إهتمامه بالبعثات العلمية، فلقد تم إنشاء عددًا من المدارس العالية مثل المهندسخانه بالقلعه 1816، ثم الطب 1827، ثم الطب البيطري ثم الألسن. ولإمداد هذه المدارس العالية بجيل من الطلاب فلقد تم إنشاء المدارس التجهيزية وتلى ذلك إنشاء المدارس الإبتدائية. وإذا كانت مرحلة التكوين أخذت مسارًا عكسيا من المراحل العليا إلى المراحل الابتدائية، فلقد كان الدافع هوالرغبة فى تلبية مطالب الدولة وفى مقدمتها الجيش والمشروعات العمرانية الضخمة [*].

ويمكن القول بأن التعليم كان النافذة التي أطلت منها مصر الحديثة على العالم إلى جانب دوره فى تكوين وبناء الدولة. وإذا كان قد حدث تراجع في دور ومكانة التعليم العام فى عهد عباس حلمى ومحمد سعيد إلا أن مجيء الخديوي إسماعيل شهد يقظة جديدة في التعليم حيث أنشأ ما كان يعرف بديوان المدارس في عام 1863 وعهد برئاسته إلى شريف باشا أحد كبار رجال الإصلاح فى ذلك الحين.

وتلى ذلك تكوين لجنة خاصة برئاسة على مبارك تطورت إلى نظارة المعارف – فيما بعد – والتي كانت تمثل أول رؤية قويه لإصلاح وتحديث نظام التعليم. حيث تم فصل المدارس العسكرية عن المدارس المدنية مع التوسع الكبير فى النظامين العسكري والمدني

ويمكن القول أنه قد جرت فى مياه التعليم الأساسي مياهًا كثيره منذ بدايات القرن العشرين المنصرف، حيث شهد المجتمع يقظة كبيرة نجحت فى أن تفرض الكثير من متطلباتها ومنها حق

[*] أحمد عزت عبد الكريم، " تاريخ التعليم فى عصر محمد على" .

المجتمع بمختلف شرائحه فى التعليم العام وتطورت المجانيه لتصل إلى التعليم الثانوي في ظل وزارة طه حسين فى آخر وزارة وفدية قبل ثورة يوليو1952.

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

ووصولاً إلى نظام يوليو1952 إلى منتصف القرن العشرين المنصرف، فلقد أعلن نظام يوليوالجديد إنحياز الدولة للشرائح الدنيا في البناء الإجتماعى، وتقرير الدوله لمجانية التعليم بالكامل، وزادت المدارس وأعداد الطلاب، وتمت محاصرة التعليم الأجنبى والخاص، وشهد التعليم قفزة كبيرة إنعكس أثرها على مختلف المجالات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والسياسية فى المجتمع. لكن بعيد هزيمة يونيو، وصولاً إلى منتصف عقد السبعينات وبداية عصر الإنفتاح، فلقد إبتدأت معاناة التعليم من مظاهر الإهمال والتدهور.

والآن ما هي الإشكالية ؟؟

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

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

وتتعقد **الإشكالية**، فَتَحْتَ ضغط الأعداد الكبيرة، والطلب الاجتماعي، والموارد الهزيلة، فلقد تم إختصار الهدف من العمليات التعليمية فى الحصول على الشهادة بأي وسيلة، ومن أي طريق، وهوالأمر الذى أضفى مشروعية على ظواهر الغش وتسريب الإمتحانات، وهى أمور لا تمُت بصلة إلى التعليم وتكوين الإنسان السوى، وتعظيم قدراته على الفهم والتفاعل الخلاق مع المجتمع ومشكلاته وتحدياته.

7-3 في الرؤية المغايرة

أمّا عن الرؤية المغايرة فالمقصود منها تطوير منظومة التعليم الأساسي إلى رؤية مستقبلية لتنمية مجتمع الغد، وهى المنظومة التي تُعدْ وتؤهل الطلاب والطالبات فيه إلى سياق آفاق عالمية تضطرب فيها متغيرات سياسية واقتصادية ومعرفية وقيمية، ولن ينهض بأعباء مجتمع الغد سوى جيل من مواطني الغد من خلال تعليم المستقبل بكل تحدياته ومتطلباته وفُرصه

ولن يتيسّرْ إقامة هذه المنظومة إلا إذا تم الوعى بواقعها ومواقع مشكلاتها. على أن يكون ذلك مقترناً ببذل الجهد في إيجاد التوجهات والحلول لمسيرتها على المدى الزمنى القريب والوسيط والبعيد، وتستعين تلك الرؤية بالإفادة والتلامم مع المفاهيم والرؤى والوسائط الجديدة والمتجددة فى السياسات والنظم والعمليات التعليمية.

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

هذا وتعتمد الرؤية المغايرة على عدد من العناصر نذكر منها أهمها فيما يلى :

7-3-1 تكوين وتنمية الوعى النقدي لدى المعلم والمتعلم

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

7-3-2 احترام الهوية الثقافية

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

إن إهمال السمة الاجتماعية للمدرسة فيه خسارة كبيرة لما فيها من فرص متعددة، إما لحسن تشكيل شخصية المتعلم ومن ثم نجاح العملية التعليمية، أوفشلها ومن ثم تعثرها.

إشكالية أخرى وهى الحالة التي عليها المباني المدرسية والفصول وتأثيرها على نوعية التدريس، إيجاباً وسلباً على المعلم والطالب. فالهام في العملية التعليمية هوروح التكامل وذلك من خلال الفهم الشامل لقيمة العواطف،والإنفعالات والشعور بالرضا والأمان.

7-3-3 الإحترام المتبادل بين المعلم والمتعلم

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

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

7-4 في المجتمع الذى ينهض

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5-7 <u>ولكن ما العمل</u> ؟

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

يطرح الباحث تساؤلاً يجتهد في الإجابة عليه وهوهل توجد عقبات أومعوقات أمام المجتمع في النهوض والتقّدم ؟ إذ المُلاحظ أن شرائح كبيرة من الطبقة الدنيا، والوسطى تُعانى من صعوبات

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

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

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

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

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

إن عنصر الإستمراريه فى التعليم والتربيه، يفتح الباب واسعًا لنموالمعرفه بل وإستمرارية التنميه. وفى هذا الصدد علينا دراسة التجربة اليابانيه فى التعليم والتربيه المستمرين، فلقد حرصت على تعميم التعليم الأساسي بين جميع اليابانيين وفى نفس الوقت حرصت على تعلم اللغات الأجنبية للإطلاع والإستفاده من علوم الغرب ومكتشفاته التكنولوجيه، وفى نفس الوقت كان حرص المجتمع على إعادة تصنيع الأدوات والآلات وبتكلفة رخيصه مع إستمرار التحسين والتطوير المستمر.

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

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

7-6 عناصر الرؤية المغايرة

- **العنصر الأول**

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

- **العنصر الثانى**

أن الفئة التى يهتم بها التعليم الأساسى هى فئة التلاميذ من (4-15) والذى ينتظمون فى العملية التعليمية من رياض الأطفال حتى المرحلة الإعدادية ، ومن ثم فهم الرصيد البشرى الذى يتعهده المجتمع فى الحاضر ويرشحه للمستقبل .

- **العنصر الثالث**

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

- **العنصر الرابع**

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

- **العنصر الخامس**

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

- **العنصر السادس**

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

وختاًما فإن الحرص من الدولة والمجتمع على أن يكون تطوير التعليم الأساسي وتجديده قضية محوريه فى خطط التنميه في كافة الوزارات والهيئات، وأن يتعاون العلماء والفنيون في أن لا يكونوا منتجين وفقط، بل يعلمون غيرهم. وأن يكون الهدف أن يعلم الناس بعضهم بعضا ويتعلمون من بعضهم لبعض، حتى يكون ذلك مدْخًلا لنهوض المجتمع وتقدمه.

الفصل الثامن

إستشراف مستقبلى لمنظومة تربى وتعلم ذاتى لبناتها الأولى مرحلة التعليم الأساسى (الرقمنة والأتمنة والسيبرة سبيلا)

8-1 تمهيد

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

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

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

8-2 مثالب الممارسة التخطيطية والإدارة العامة البيروقراطية لإصلاح المنظومة التعليمية بعامة والمرحلة الأساسية بخاصة

8-2-1 المنظومة التعليمية بعامة ومرحلة التعليم الأساسى بخاصة كانت محلا لموجات من التغيير بالرتق بمسمى التطوير:

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

كما جئ ذكرا للمنظومة التعليمية المصرية (سواء بمراحلها كافة أوبمرحلة خاصة منها) فى مختلف الإصدارات الدولية سواء الصادرة على مستوى المنظمات الدولية أوحتى الصادرة على مستوى المنظمات المحلية والإقليمية حيث كانت المؤشرات التعليمية ضمن المؤشرات الأساسية الكلية أوالجزئية لتحديد مستوى السياق التنموى الترتيبى للدولة مقارنة بالدول الأخرى على نحوما جاء على سبيل المثال من أخذ المؤشرات التعليمية المختلفة ضمن بنود محددات مستوى التنافسية للدولة، بل وأيضا تم أخذ المؤشرات التعليمية ضمن بنود قياس مستويات الحوكمة بالدول أوضمن تحديد مستويات الفساد تفشيا أومكافحة، بل ووصل الأمر بتضمين المؤشرات التعليمية ضمن أدلة قياس مستوى صداقة بيئة الأعمال فى الدول لجذب الاستثمارات المباشرة أوغير المباشرة.

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

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

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

8-2-2 تعاقب المسئولين عن منظومة التعليم ولكل منهم إجراء الإصلاحى الجزئى لعنصر ما من عناصرها:

وفى أعقاب ثورة 25 يناير 2011 تعاقب على وزارة التربية والتعليم سبع وزراء حاول كل منهم حل جزء من المشكلات التعليمية المتراكمة فهناك من حاول تطبيق استراتيجية التعليم الفنى وتم إدخال "التابلت" لأول مرة وتم توزيعه على طلاب من مدارس البحر الأحمر، فى حين جاء وزير آخر محاولا حل مشكلة المعلمين بتطبيق الكادر الخاص بالمعلمين وتحسين أوضاعهم وحل مشكلاتهم، وثالث جاء فأصدر لائحة الإنضباط الطلابى التى تنظم العلاقة بين الطالب والمعلم معها ولائحة أخرى للمعلمين، ورابع حاول تحقيق تكافؤ الفرص بين الطلاب، ليجئ آخرهم لتنفيذ مشروعه لتطوير التعليم من جذوره وبناء نظام جديد للتعليم الأساسى.

8-2-3 المنظومة التعليمية تنظيما إدارة كانت محل إضافة وطرح مؤسس:

كذلك كانت **المنظومة التعليمية** محل إضافة وطرح ئوسس لها أيضا فى ظل رؤية إصلاحية ظنت أنه بهذه الإضافة المؤسسية أوالطرح المؤسسى قد جئ بالمداوى الشافى للأسقام التعليمية والتربوية التى تعانى منها الحالة التعليمية والتربوية التى حتى مناداتها إسما خضع هوالآخر للتغيير فمرة تسمى بالمنظومة التعليمية وأخرى تسمى بقطاع التعليم سواء العام منه أوالفنى.... الخ وذلك على حسب المنادى إن كانت البيروقراطية التخطيطية فيكون لفظ القطاع هوالأقرب إلى الأذن سمعاً وإلى السجلات والوثائق التخطيطية تدبيجاً.

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

الشقاه من الباحثين إيحاءًا بإدخال الحديث من المصطلحات والتعبيرات ذات النكهة الإدارية الحديثة الظنون بإيحاءات التطوير المستخدمة للفظة التطوير أداة للإيحاء بأن هناك جهود إصلاحية تبذل.

8-3 الزعم بالانتقال من الاستيفاء الكمى لعناصر المنظومة التعليمية إلى الإصلاح الكيفى لها:

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

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

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

8-4 الدستور وإستراتيجية التنمية المستدامة للمنظومة التعليمية حظا فيهما:

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

وجاءت استراتيجية التنمية المستدامة 2030 لتستكمل مسيرة التبشير بمستقبل تنموى واعد وصاعد ومنها بطبيعة الحال مسيرة تنمية المنظومة التعليمية.

5-8 تعرض المنظومة التعليمية لزخم التناول البحثى المختتم بباقة من الينبغيات فآل المآل إلى ما هوعليه الحال:

بل وتعاقبت المؤتمرات وورش العمل الواحدة تلوالأخرى فى تجمعات قيل أنها علمية بحشود وبزخم من الباحثين والمهتمين بالأمر أومن هواة المستمعين لما يدور فى أتونها من مناقشات تتجمع وتتفرق وصولا إلى توصيات باللغة العربية نصا وبلغوالينبغيات تدبيجا لنصوص بعد عرض لما يعتبر أبحاثا وما هى بأبحاث لخلووفاضها من أبجديات المنهج البحثى الذى مبتدئه فروض فى أعقاب استهلال الأهمية والأولوية وعرض لما سبق ما تم فى الأمر بحثاً مبتدءًا والانتهاء بالخلاصات والاستنتاجات خبرا ختاما للجهد البحثى المحدد للجوانب وأبعادها وللعناصر وتعريفاتها والعوامل وفعالياتها والعلاقات وتشابكاتها والمعادلات وتركيباتها وتوازناتها إستناداً فى ذلك كله إلى ما يتم توفيره من معلومات أولية وثانوية وما قد يحدوها من إجراء مسوح ميدانية تستخدم فيها الصحف الاستبيانية المصممة سؤلا وتساؤلا بفنية استدراجية معلومية تقود إلى المآلات المعرفية بعد تعرضها للتناول التفسيرى وصولا إلى رفض أوقبول ما صيغ مبتدءًا من فروض استنادا إلى معارف لها وثاقتها وصرامتها وجديتها وغزارتها وموضوعيتها ومتانتها وصلاحيتها نابذة رافضة لما قد يصيب البيانات والمعلومات والمعارف من أسقام التحيز بوأدها ودحضها بمضادات التعشية تحصينا ضد كل ما هوتحيز بمحاربته حتى عند تصميم الاستبيان صحيفة أوحتى عند تطبيقها على المبحوث كمفردة معلومية إستقصاءًا.

إلا أن المؤتمرات وورش العمل وما تلى فيها من خواتيم البحوث (توصيات كانت أواستنتاجات) لم تتجاوز القيل والقال من زيادة هنا أونقص هناك دون سبر لأغوار حال ما هوهنا وما هوهناك فى سرد للتغيرات فى المتغيرات بعد إستنطاقها إلى المؤشرات التقليدية المعبرة عن كثافة المتمدرسين بقاعات التمدرس، أوكثافة المتمدرسين لكل قائم بأعمال التمدرس تدريسا وتوجيها أوإشرافا أوإدارة مدرسية أوحسابا لعدد سنوات التمدرس أوالتسرب ومعدلاته أوالأمية الأبجدية ومعدلاتها، وكلها مؤشرات لا تغنى ولا تثمن من حاجة معرفية للوقوف لا على حقيقة كفاءة تشغيل منظومة التمدرس ولا على حقيقة المآلات التنموية للمنظومة التعليمية مدارسا وتدريسا ومتمدرسين وقائمين على أمور التمدرس ووسائط التمدرس ولوجستياته.

وخلال السنوات التسع من عام 2002 إلى نهاية عام 2010 فإن المنظومة التعليمية بكافة مراحلها سواء الأساسية منها أوقبل الجامعية بعامة أوحتى الجامعية كانت موضوعا للدراسات والبحوث وقبلهما بتكثيف وبتركز حشد من أجله قامات التربية وقامات التعليم من قادة المنظومة (من وزراء ومن رؤساء جامعات ومن عمداء كليات ومراكز بحوث)، ومن داخل المنظومة نفسها من القائمين على إدارتها (من قيادات مختلف قطاعات وزارتى التربية والتعليم والتعليم العالى)، علاوة على ما إنضم إليهم من المفكرين والمثقفين والمهتمين وكانت بناء مؤسسة هيئة الاعتماد وتوكيد الجودة أحد منتجات هذا التجمع (فى إطار لجنة التعليم والبحث العلمى بالحزب الوطنى آنذاك) وكانت الشعارات المرفوعة والمسموعة كإيقاع سياسى هوالإنتقال بالمنظومة التعليمية من مرحلة الكم إلى مرحلة الكيف فى حين أنه لا الكم استكمل فصولا ومدارسا ولا الكيف تحلت به عناصر المنظومة التعليمية التى انتقلت فى حقيقة أمرها من التجويد حقيقة إلى الجودة شعاراتا فى الأوراق حيث نشرت معاييرها فى مجموعة من الإصدارات فخيمة الطباعة على ورق مصقول اتسم هوالآخر بالفخامة وجيشت ورش العمل لتطبيق معايير الجودة من خلال ضبط الملفات والسجلات والنماذج التنفيذية إلا أن الواقع هوالواقع واستمر على ما هوعليه ولم يتغير منه شيئاً اللهم إلا الملصقات على الحوائط أوالدهان على جدران أسوار المدارس تذكر بما قبل شعرا أونثرا بأهمية التعليم ورسالة القائمين عليه ومن ثم بقى الكيف هوالكيف فى أعقاب إفتقاد التجويد لايقاعاته وإحلال الجودة شعارات مدونة على الملصقات والحوائط دون أن يقر منها شئ فى واقع الأداء الفعلى.

8-5-1 تمدرس متعدد الجنسيات للغات حاقن لإبلاء النسيج المجتمعى تغريباً

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

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

(بل ومنها ما ينافسها توقيتا فى الصباح)، فأصبحت هذه السناتر ظلا ظليلا وتكرارا متكررا لنفس ما تعانى منها المدارس نفسها من كثافة عددية لها ما لها من تأثيرات سلبية على الأداء المجود والتمدرس السليم.

وقد نجم عن تعدد وتنوع مؤسسة التمدرس العديد من المثالب كان على السطح طافيا للناظرين من ولاة الأمور وليس فقط أولياء الأمور ومنها آفة التغريب التى تصيب الجميع سواء المتمدرسين بالتعليم الدولى أوالمتمدرسين بالتعليم الخاص أوالتمدرسين بالتعليم الحكومى لتفرز مؤسسات التمدرس بمختلف منوعاتها أجيال الأخرى وقد أصابها ما أصابها من التغريب بغربة الآخر من الآخر وغربة الآخر عن الآخر عقما لأى حوار للآخر مع الآخر.

8-5-2 <u>الكتاب المفتوح: إنتقال فجائى من التقليديات</u> نقلا فى الامتحانات إلى إعمال العقل تدبيجا للإجابات (الرأى المعارض والرأى الآخر):

وها هى السنة الأولى الثانوية تخضع هذا العام الدراسى 2019/2018 لتجربة التطوير بتطبيق نظام الكتاب المفتوح فى الامتحانات وقد بلغ عدد المتمدرسين (هذا العام الدراسى 2019/2018) حوالى 711 ألف طالب وإذا بالعويل من التجربة قد علت صيحاته فى المهد بداية بالشكوى من: عدم مباشرة الأسئلة وخروجها عن المنهج وصعوبتها لعدم تعود المتمدرسين عليها ولخضوعهم لها بعد سنوات من التمدرس التقليدى، فى حين يرى بعض المعلمين أن هذه الطريقة فى الامتحانات تعتبر ضربة قاضية للدراسات الأدبية مثل اللغة العربية (على نحوما جاء بالتحقيق الذى أجراه وجيه الصقار المنشور بجريدة الأهرام اليومية فى 2019/1/15) وجد التلاميذ أن الكتب المفتوحة التى بين أيديهم لا يوجد فيها شئ من الامتحان، (على نحوما وعلت به أصواتهم أثناء أدائهم الامتحان)، مما أفقد الامتحان هدوئه وحال بين المتمدرسين وبين التركيز فى الامتحان حيث وجدوا أن الامتحانات معقدة وأنه قد طلب منهم أن يحلوا الامتحان بطريقة ولم يتعودوا عليها بل لم يسمعوا عنها قبلا حتى فى نماذج الامتحانات نظرا لعدم مباشرة نصوص الأسئلة وحاجة الإجابة عليها إلى تفكير عميق لفهم المطلوب بدقة لوجود جزئيات صعبة بالأسئلة، إذ وعلى نحوما عبروا عنه لا الامتحانات جاءت فى سياق المنهج ولا تدربوعليها .

علاوة على عدم تناسب غزارة الأسئلة مع الوقت المحدد للإجابة عليها (فالأسئلة كانت موزعة على 18 صفحة) فمثلا كانت أسئلة إمتحان اللغة العربية (على نحوما رأى بعض المتمدرسون) غير موجودة بالمنهج بالكامل وأنها من نوعية اختيار متعدد وأن بعض الأسئلة هى

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

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

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

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

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

إن **التجريب التطبيقى** على متمدرس السنة الأولى الثانوية لنظام الكتاب المفتوح مازالت فلسفته غامضة (على نحوما ذهب محمد أمين المفتى عميد تربية عين شمس السابق بجريدة الأهرام فى 2019/1/15)لأن وعلى نحوما رأى المفتى أن اختبار الكتاب المفتوح لا يعنى المعنى الحرفى له (أى الكتاب المدرسى) دون إدراك أن المقصود بالكتاب هنا كل ما يرمز إلى مصادر المعرفة المختلفة سواء الورقية أوالإلكترونية ومن ثم (وعلى نحوما ذهب أيضا محمد أمين المفتى) فعدم فهم المفهوم الحقيقى لإمتحان الكتاب المفتوح يجعله من غير فائدة بل يصبح وسيلة للنقل الحرفى منه

دون وعى أوفهم للإجابة الصحيحة على الأسئلة، ذلك أن امتحان الكتاب المفتوح (وعلى نحوما ذهب أيضا محمد أمين المفتى) لا يصلح مع نوعية مناهجنا التى يطلق عليها المتخصصون المناهج القائمة على المعرفة، وإنما يصلح لنوعية أخرى من المناهج التى يطلق عليها المناهج القائمة على المشكلات أوالقائمة على المفاهيم الكبرى لأن هاتين النوعيتين تساعد المتمدرس على فهم المعرفة فى صورة تكاملية والقدرة على التحليل والاستنتاج واتخاذ القرار وحل المشكلات لأن نوعية أسئلة امتحان الكتاب المفتوح تقيس مستوى القدرات لدى المتمدرس فى إبداء الرأى فى قضية اجتماعية أوعلمية أوحل مشكلة ما أوإتخاذ قرار تجاه موقف معين أوالمقارنة أوالتعليل المسبب بأسانيد علمية أوالذهاب إلى ما وراء المعلومات المتاحة عن طريق الاستنتاج والاستدلال بعد التأويل فى أعقاب التفسير.

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

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

الامتحانين الأعلى فى كل فصل "تيرم" وقسمتها على (2) ثم يتم حساب المجموع المؤهل للقبول بالجامعات والمعاهد بجميع درجات السنوات الثلاث ثم قسمتها على ثلاثة.

8-6 الانتقال إلى منظومة تعلم وتربى ذاتى برؤية استشرافية للمستقبل بديلا عن البيروقراطية التخطيطية بإستخدام الرقمنة والأتمنة والسيبرة سبيلا

8-6-1 إنتاج منتجى الإبداع والابتكار من رؤوس الأموال الذهنية

أنه من المهم صيرورة المنظومة التعليمية ليكون مآلها إنتاج أجيال قادرة على الإبداع والإبتكار بعقلية منشئة تحديثية وتطويرية لما فى أذهانها من أفكار ولما بين يديها من أشياء ولما تتعامل معه من أحداث وأحاديث وأشخاص وذلك بمنهج عقلى قادر على صناعة المستقبل Future Making بمستقبلية Futurology من خلال الربط بين التراث والدراسات المستقبلية مع ترسيخ الاهتمام بعلوم المستقبليات وما يستلزمه من انتاج ونقل للمعرفة بل وسبر أغورا الاهتمام بالمستقبليات فى النصوص الدينية لمختلف الأديان إقتباسا من نموذج استشراف الأمن الغذائى الوارد "بالقرآن الكريم" وذلك من خلال تصويب المنظومة التعليمية الحالية وتحويلها إستشرافا مستقبليا إلى منظومة تعليمية لأننا سنعيش هناك فى المستقبل بما يحتاجه العيش هناك إلى التنبؤ له بالتنبؤ المشروط بمقتضيات المستقبليات وليس سكنى كهوف التاريخ فحسب بالماضوى من التغيرات والخطب والنقاشات كضرورة للتحول من كان فعل ماض إلى يكون فعل حاضر ثم سيكون مستقبلا بالإشاحة بالوجه عن المعرفة الساكنة فحسب بالفهم لمختلف الأبعاد والإحداثيات المعرفية وحسن الاستيعاب للمعرفة المستقبلية ثم إنتاجها ثم نقلها ثم استخدامها وذلك بتكوين عقلية استشرافية من خلال منظومة تعلمية Learning وليس تعليمية Education بالإقتناع بأهمية استشراف المستقبل وذلك بعد معاناة العقل إجهادا بموضوعات مدرسية وبحثية مرهونة بالماضى منقطعة عن الحاضر ومغيبة عن المستقبل وذلك نتيجة تعرض المنطقة العربية ومنها مصر لموجات استعمارية متتالية لم تسمح بالاستقلال الفكرى فتم التركيز على ثقافة الاهتمام بدراسة الماضى والحاضر كموضوع بحث دون إدراك أن الإستشراف هوصناعة فى الحاضر لمنظومة حياتية مستقبلية لأن المستقبل يصبح يوما ما حاضرا والحاضر فى المستقبل سيصبح ماضيا بعد ماض من سالف العصور إذ ليس فى الزمن من المنظور الإستشرافى شئ إسمه ماضى وحاضر لأن الماضى والحاضر كانا مستقبلان فى وقتهما أى يكون المستقبل دائماً أبداً بوصلة منظور الحاضر.

8-6-2 تحويل المعرفة إلى منتجات وخدمات تنموية:

ومن ثم فنحن فى حاجة إلى الانتقال من المنظومة التعليمية Education system بوضعها الراهن إلى منظومة تعلمية Learning System يعد المتمدرس ليكون باحثا مستقبليا يقوم بإجراء البحوث والدراسات المستقبلية القائمة على النمذجة Modeling بعد جمع وتخزين واستيعاب المعلومات وتحويلها إلى منتجات تنموية بمخططات من نتاج رأس مال ذهنى، وبالإنتقال بالحالة البحثية من الباحث المقلد إلى الباحث المجتهد (المبتعد عن التقليد الأعمى نتيجة البقاء أسيراً لتراث منهجى تربوى بالإنتقال إلى مهج ذهنى يتناول الأمور بعمق وبترابط وبتكامل وبإتساق بالبعد ذهنيا عن الإتباع إلى التجديد وذلك بالفكاك من كوابح حصار التعليمية Education كمفهوم بما يحدوه من مشاكل تكيست عبر الزمن والانتقال إلى التعلمية الذاتية Auto-Learning بالخروج بالعقل من سبات الإقتصار فقط على الأخذ الماضوية أوبالحاضر أوكلاهما معًا إلى العقلية المفكرة المستشرفة فكاكا من العقلية المخططة بمثالبها البيروقراطية (التى جل اهتمامها التركيز فحسب على التعاطى تخطيطيا بمفاهيم الجديد والتجديد والإحلال) إلى البحث الاستشرافى المستقبلى المتعدد الأبعاد والمفتوح على الاتجاهات الأصلية والفرعية / الأرضية والفضائية أى الحاجة إلى تأسيس العقل على النزوع إلى معرفة المستقبل وإستشرافة بالأخذ بالمستقبلية Futurology باستخدام الذكاء الاصطناعى باصطياد المعلومات المستقبلية عن طريق المؤشرات وإستشرافها بإنتاجها من المتغيرات واستقراء تطوراتها، لاسيما أن رؤية المعلومات المستقبلية لا تقاس بالميجابايت ولا بالجيجا بايت ولا حتى بالتيرا وذلك بجعل الاستشراف المستقبلى (وليس التخطيط البيروقراطى فحسب) أداة للتنمية وليس التنمية نفسها، وها هى أوربا يوجد بها ثلاثة آلاف مركز استشرافى استراتيجى يدرس مستقبليات كل دولة فى العالم.

8-6-3 إنتاج علم المستقبل بالتعلم والتربى الذاتى

إن إنتاج علم المستقبل سيكولوجيا وسيسيولوجيا وإنثروبولوجيا وطبوغرافيا وجغرافيا وديموجرافيا يتطلب مأسسة جديدة للمنظومة التعليمية لتكون منظومة تعلمية أى التحول بها من التعليم أنشطة صفية ولا صفية Educational Activities إلى التعلم الذاتى Auto-Learning لإعداد دولة قوية من خلال عمليات تنوير متعمقة الإستنارة ببناء الشخصية العقلية ثاقبة البصر معرفيا التى تستشعر الخطر القادم فتستشرفة مواجهة له بالإبداع والإبتكار بدلا من الإرتكان إلى تراث شعبى وثقافة شعبية ولدت بذورا غير استشرافية.

ويتطلب الإنتاج المعرفى الاستشرافى ثلاث عمليات **أولها:** إصطياد الإشارات المستقبلية **وثانيها** : تحليل المعطيات **وثالثها:** صنع السياسات بالاعتماد على الإحصاء كعملية لإنتاج الرقم الذى هومخزون المعرفة بالتحول من النصوص إلى منظومة متكاملة من التحولات الكامنة التى يمكن وضعها فى مصفوفات وإجراء التحليل ونقل من المخططات إلى نماذج النموبالمعرفة الديناميكية بدلا عن المعرفة التاريخية الساكنة، وهوما يدعوإلى الحاجة إلى تبينى نموذج تنموى للتمدرس فى مصر من خلال إعادة هيكلة بيئة التمدرس إستنادا إلى إعادة صياغة فى منظومة التمدرس من التمدرس بالتعليم Educational Schooling إلى بناء المعرفة بالتعلم الذاتى Auto-Learning وذلك لمواجهة الاختلالات التى أفرزتها عمليات الرتق المستمرة تحت عنوان الإصلاح والتطوير فى غضون العديد من الحقب السابقة للمنظومة التعليمية (على نحوما أسلفنا آنفا) وما رسخته عمليات الرتق هذه من إنتقائية أحيانا ومن عشوائية أخرى ومن التبعيض الإصلاحى لعناصر دون أخرى فى عنعنة فكرية لماض تجاوزه زمن الحاضر فما البال بالقادم من الأزمنة انعكست كلها لتنتج تشوه فى النموذج التعليمى ومقوماته مما ترك أثره على هوية وثقافة المجتمع ومنظومته القيمية ومهاراته الأدائية وهوما يتطلب صياغة جديدة لمفهوم التمدرس يستند تطويرة إلى بنية أساسية للتمدرس مقرونة ببناء قناعة مجتمعية ليس لمتلقى التعليم كما كان الأمر أول مرة ولكن أيضا لولى أمر القائم بالتعلم الذاتى وذلك من خلال توحيد مفاهيم نموذج التعلم الذاتى تجنبا لتباين الثقافات وذلك من خلال عمليات تنويرية للرؤى التطويرية وسياساتها القائمة على التمدرس بالتعلم الذاتى بديلا عن التعلم بالإرسال التلقينى وذلك من خلال بناء قناعة مجتمعية لمنهج تربية الأبناء على إنما معارفهم بالتمدرس من خلال إنماء إرادة عملية التعلم الذاتى.

8-6-4 تفاعل أطر ومؤسسية الدولة ضرورى لتفعيل نموذج التعلم والتربى الذاتى:

كما أن صياغة وإستخدام نموذج التمدرس بالتعلم الذاتى يستلزم تفاعل أطر مؤسسية وتنظيمية رسمية وغير رسمية / حكومية وأهلية / عام وخاص تكون قادرة على دعم تفعيل نموذج التعلم الذاتى لدى المجتمع من ناحية وقادرة على استيعاب القوى الاجتماعية المقاومة عادة للتغيير والتطوير بما لديها من عادات وتقاليد وثقافة كابحة للتقدم لاسيما ما اعترى منظومة القيم من اختلال نتيجة ترسخ بعض الظواهر الاجتماعية السلبية.

كما يستلزم نموذج التمدرس بالتعلم الذاتى إعادة هندسة للخصوصية المجتمعية من حيث هوية المجتمع وثقافته ورؤاه لتبنى نموذج التعلم الذاتى المقترح مع الاستفادة بثراء التنوع والتعدد الثقافى والاجتماعى القائم لدعم القدرة الاجتماعية على تحمل التغيير ونتائجه.

8-7 الرقمنة والأتمنة والسيبرة التعلمية أداة التمدرس والتربى الذاتى

فإستخدام تقنيات التحول الرقمى والذكاء الصناعى فى التمدرس الذاتى / التعلم الذاتى سيكون له ما له من مكتسبات إنسانية فى مختلف الآجال ولمختلف الأجيال يحتاج الأمر إلى دعمها وتفعيلها لمعظمة عوائدها وفى المقابل سيكون له ماله من مثالب لسيطرة الرقمنة سواء فى مجال التمدرس والتعلم الذاتى أوفى أى مجالات أخرى من مجالات الحياة كالجريمة الإلكترونية بأنواعها والقوة السيبرية فى إنتهاك الخصوصية ونشر الأمراض المجتمعية الكامنة بفعل ما هوموجود من أواصر متباعدة ومقطعة.

8-8 تنمية الوعى لتسويق الرقمنة والأتمنة والسيبرة التعلمية:

فكما سمحت تكنولوجيا الرقمنة للنساء بالولوج لسوق العمل بسهولة أكبر من خلال "التجارة الإلكترونية" إتصالا لا إنفعالا وفى الأعمال المعتمدة على "الإنترنت" وسيلة للتواصل الاستثمارى، وكما أصبح بمقدور مليون معاق أن تكون لهم حياتهم الإنتاجية بمساعدة وسائل الاتصال النصية والصوتية وعبر الفيديو، علاوة ما أتاحته أنظمة تحديد الهوية من حصول قرابة مليارين ونصف شخص على خدماتها فإنه يمكن تجاوز الفقر الرقمى نتيجة الإفتقار إلى "الإنترنت" وذلك بدعم التقنيات الرقمية وتوفيرها لتكون فى متناول الجميع واعتبارها سلعة أساسية / ضرورية / لازمة من لوازم الحياة الأولى وذلك بالتوسع فى الاستثمار فى بنيتها التحتية وأدواتها وقبل ذلك وبعد ذلك وأثناء ذلك نشر ثقافة وإستخدام الرقمنة عبر كافة وسائطها بمختلف أجيالها وذلك بترسيخ الموائمة بين حتمية الرقمنة مستقبليا فى التمدرس الذاتى وتلبية متطلبات التأهيل اجتماعيا للتأهل استخداما له والتكيف التداولى والتناولى والتعاملى معه مع تحديد دقيق للمسئوليات والأدوار للتحرك نحوالتخلص من منظومة تمدرس تقليدية بليت أنسجتها الوظيفية من كثرة ما تعرضت له من عمليات رتق يئن له الأنين.

8-9 من مجانية التعليم شكلا إلى ديمقراطية التعلم الذاتى سبيلا:

إن هناك من يعتبر أن منظومة التعليم معتلة بسبب مجانية التعليم التى تمثل مجانية إلتحاق وليست مجانية تعلم (وذلك على نحوما جاء من رأى لمحمود عبد الرحمن العبد بصفحة بريد الأهرام اليومية فى 2019/1/29) الذى اعتبر أن ذلك النوع من التعليم هوتعلم جاف أردى بالمواطن إلى مغبة البحث عن البديل للحصول على أى شهادة تعليم تحقق له شكلا ذاتيا مجتمعيا، بل وذهب محمود عبد الرحمن العبد إلى أن ما أصاب جسم التعليم الحكومى المجانى من هشاشة مزمنة أصابت اقتصاداته ومنشآته التعليمية وتسببت فى حدوث مضاعفات فقر تربوى تسلل قسرا إلى داخل

عقول نسبة غير قليلة من المعلمين فوهن معه وجدانهم فتعسّر تطبيب أعراض مصاعب آليات تعلم التلاميذ وصار المعلم غير قادر على تسيير عملية إكساب التلميذ العقل الناقد النشط للحصول على المعارف برغبة حقيقية.

بل وعلى نحوما أردف أيضا محمود عبد الرحمن العبد فى قوله بأن التعليم الجاف أوالشكلى يكسب الإنسان معارف جدباء وقيما صفراء ومهارات عرجاء ساهمت فيما وقع فيه المجتمع فى مغبة السلبيات المجتمعية التى شارك الجفاف التعليمى فى حدوثها نتيجة تسطيح العقل وتسقيم الوجدان، بل ونادى محمد عبد الرحمن العبد (فى مقاله سالف الذكر) بأخذ فكر إسماعيل القبانى وزير المعارف فى خمسينيات القرن الماضى بقصر التعليم الثانوى المجانى على المتفوقين مع الاهتمام بالمعلم كنواة لقواعد عام لبدء حوار مجتمعى يتخذ آليات متعددة لتحقيق تعلم مقبول له عوائد ثقافية ومعرفية ومهنية واقتصادية وأمنية.

8-10 رقمنة وأتمنة وسيبرة مرحلتى رياض الأطفال والتعليم الأساسى من أولى لبنات الإستشراف القوة المستقبلية الجديدة:

ومن ثم فإن الخروج من منظومة التعليم الأساسى إلى منظومة التعلم فى ثوبها المأمول الجديد من خلال البدء بتحديثها اعتباراً من مرحلة رياض الأطفال والسنة الأولى الابتدائية وإن كان يمثل طفرة تخطيطية إستراتيجية فإن تلك الرؤية التخطيطية الإستراتيجية الجديدة تحتاج إلى تطويرها تحديثيا لتصبح رؤية استشرافية مستقبلية تنطلق مما حاق القوى التنموية الحديثة الآتية من ثورة صناعية رابعة لها أبعادها الثلاثة وخصائصها المتعددة ومكتساباتها المتعددة المتوقعة بما تمثله الثورة الصناعية الرابعة من جيل رابع للعولمة حيث تمثلت الثورة الصناعية الأولى فى التحول إلى الميكانيكية بالانتقال من الفحم كمصدر طاقة غير صديق للبيئة إلى المحرك البخارى لتوليد البخار لتشغيل الآلات، وتمثلت الثورة الصناعية الثانية فى التحول إلى الكهرباء كمصدر للطاقة وتمثلت الثورة الصناعية الثالثة فى التحول إلى تكنولوجيا الحاسبات كأدوات ووسائط تقنية مستحدثة، وها هى الثورة الصناعية الرابعة التى تمثل قوة حالية يتم تطويرها يوما بعد يوم إن لم يكن بين اللحظة والأخرى لتكون القوة المستقبلية الجديدة التى أساسها التحول الرقمى بإستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعى المستند إلى عملية الدمج بين العلوم الفيزيائية بالأنظمة الرقمية والبيولوجية فى العمليات الحياتية عبر آلات يتم التحكم فيها إليكترونيا وبآلات ذكية متصلة "بالإنترنت" مثل "إنترنت" الأشياء والطباعة ثلاثية الأبعاد والذكاء الإصطناعى والروبوتات فى شكل تطبيقات تقوم جميعها على الرقمنة كعملية تغيير من الشكل التماثلى إلى الرقمى وذلك بأخذ معلومات تناظرية وترميزها إلى أصفار

بحيث يمكن لأجهزة الحاسبات تخزين واسترجاع ومعالجة ونقل المعلومات وتحليلها واستخدامها بما يعنيه ذلك من إعادة هيكلة لمجالات الحياة الاجتماعية حول البنية التحتية للإتصالات والاتصالات الرقمية بما يحتاجه ذلك من ضرورة اكتساب المهارات الرقمية كأساس للعمل فى مختلف مناحى الحياة والنجاح فيها بالتحول من الميكنة Mechanization إلى الأتمنة Automation أى الانتقال من استخدام العضلات إلى استخدام الحواسيب الرقمنة المعلومات ورقمنة العمليات والأدوار والوظائف الأساسية للحياة وللإدارة على مختلف المستويات التنظيمية فى المنظمات المعاصرة بإدارة اللاملموس باستخدام الرقمنة وتقنيات الرقمنة وفضاءات الرقمنة وأحاسيس الرقمنة التى لها ما لها من أبعاد وخصائص وما تؤول إليه من مكاسب.

8-11 التعلم والتربى ذاتيا بالرقمنة والأتمنة والسيبرة أساس التنمية المستدامة جزئيا وقطاعيا وكلياً:

إذ من حيث الأبعاد فلها أبعادها الثلاثة من سرعة ومستوى تعقيد ومن تأثير محدد وشامل لجميع نواحى الحياة بالتداخل بين ما هوداخلى وما هوخارجى وما هوخاص بالدولة وما هوخاص بالسكان والفاعلين أفراداً وأسراً ومجتمعات محلية ودولا وتعزيز قدرة الشركات وإتساع أعمالها وهيمنتها تنافسا مع السيادة التقليدية للدولة وتغيير فى العلاقات بين مكونات الانساق المجتمعية مع تعددية النظم وتعددية التعبير توظيفا للخصائص من حيث تغيير النظم المعمول بها ككل للإتيان بخدمات جديدة بما يؤدى إلى إحداث طفرات أسية وهائلة للنموليس بصورة خطية أوموجة طفرية وتنتهى إلى حال سبيلها بل محاولة الإستفادة من كل المنجزات الحضارية بما سينجم عنها من تغيير لما بداخلنا بما سينجم عنه أيضا من تصاعد دور الإبداع والابتكار فى عملية الإنتاج والتنمية أكثر مما يلعبه رأس المال المادى من دور فى النموالتنمية لتحقيق مكاسب الثورة الصناعية الرابعة التى فيها تحقيق معدلات نموعالية اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وثقافيا لتحقيق إيرادات جديدة نتيجة التحول الرقمى بما يؤدى إلى استحداث فى المنتجات والخدمات وإيجاد نماذج أعمال جديدة ونموتنامى خدمات تقويم وتحليل البيانات وتقديم منتجات مصممة حسب الطلب وفهم أكبر للعملاء عن طريق تحليل البيانات بما يؤدى إلى كسب أسواق جديدة منخفضة التكلفة من خلال الاستفادة المثلى بالوقت أثناء مراقبة الجودة وتصميم برامج إنتاج مرنة للعملاء والتنبؤ لتحسين الأداء بالتكامل الرأسى من خلال الاستشعار Sensoring فى نظام التنفيذ وتخطيط الإنتاج والتكامل الأفقى بتتبع المنتجات وباستخدام الحوسبة السحابية Cloud Computer والهائل من البيانات الكبيرة Big Data.

8-12 الإنتقال من بيروقراطية التخطيط منهجا إلى الاستشراف المستقبلى منظورا من ضرورات العصرنة والحداثة التنموية:

إن الإنتقال من الممارسة التخطيطية البيروقراطية لمنظومة التعليم بعامة والتعليم الأساسى بخاصة إلى الممارسة الاستشرافية المستقبلية يستلزم إستشراف مستقبلى لتداعيات الثورة الصناعية الرابعة وبآلاتها التحديثية أبعاداً وخصائص ومكاسب وذلك باستشراف تلك المآلات أولا، ثم استشراف كيفية توظيف تلك المآلات المتجددة رأسيا وأفقيا بمعدل أسى فى تنامى تطوراتها فى تفعيل وتشغيل المنظومة التعليمية بعد تطويرها من منظومة تعليم وإدارة Education System وإدارة بلوجيستيات مدارس وفصول ومدرسين ومتمدرسين وكتب وغيرها من ضرورات لوجيستيات التعليم بمنظورة المؤسس المادى الملموس إلى أتمنة كاملة Full Automization لمنظومة تعلم Learning System ولاسيما وأن الجوال / المحمول من الهواتف المرقمنة سيكون هووسيط التعلم والتربى المستقبلى والذى بدأت بعض إرهاصاته.

8-13 إستشراف مستقبل معالم الذكاء الإصطناعى ضرورة لإستشراف مستقبل التعلم والتربى المرقمن والمؤتمن والمسيير:

وإذا كانت الثورة الصناعية الرابعة بإرهاصاتها التحديثية كل لحظة يمكن بعمليات استشرافية مستقبلية توقع ما تؤول إليه ومن ثم إمكانية توظيفها إبداعا وإبتكاراً فى مؤسسية مرقمنة مؤتْمنَة للتربى والتعلم عن بعد بالمنازل أوبالساحات العامة من أندية شعبية وقصور ثقافية، ومن ثم يمكن تحديد أبعادها التى إن كانت ثلاثة ظهر اليوم فقد تكون أربعة بعد العصر من ذات اليوم وذلك بخصائص تمكن من تصميم وتشغيل منظومة تمدرس تربى وتعلم ذاتى مؤتمنة مرقمنة من على بعد تُغْنى تماما عن عمليات التواصل التربوى التعليمى بالإنتقال إلى التواصل التربيوى / التعلمى بالإتصال. ومن ثم فإن ما تم حالياً من بدايات تطبيقية تنفيذية بتطوير للمراحل الأولى من التعليم الأساسى كخطوات إصلاحية فى حاجة إلى إستكمالها بخطوات إستراتيجية يتم تصميمها برؤية استشرافية مستقبلية تطرح جانبا وتشيح بالوجه عن التمسك ببيروقراطية التخطيط عملياتا المعمول بها حاليا كأسلوب إصلاحى تطويرى إلى توظيف مستقبلى للسائد حالياً وإستشراف ما سيسود مستقبلا من إمتداد للتحول الرقمى Digitization والتحول الرقمنى Digitalization بعملية تغيير من الشكل التماثلى إلى الشكل الرقمى من خلال التحول من الأساليب التقليدية القائمة للتمدرس تعليما بالأخذ بإعادة هيكلة لمكونات التمدرس .

الفصل التاسع

الاتجاهات التربوية الحديثة فى تطوير التعليم الأساسى

9-1 تمهيد

لقد حظيت **منظومة التعليم في مصر** بزخم معرفي في تشخيص المشكلات والتحديات الخاصة بالمنظومة بكل عناصرها بداية من المعلم والمدرسة والمناهج والادارة.. الخ ولقد اجريت دراسات لا حصر لها بهذا الشأن دون ان تحظي المنظومة بالتقدم المنشود لها ولم يحتل التعليم المصري مراتب دولية معقولة وفي نفس الوقت لم يرض المجتمع عن النتائج المرجوة من هذا التعليم.

وهذا الفصل يتناول أهم الإتجاهات التربوية الحديثة التى تسهم فى تطوير التعليم الأساسى وحتى يمكن الإفادة بها فى عمليات تطوير التعليم المصرى.

ومن نافلة القول أن التعليم قد يساهم فى تحقيق أهداف التنمية المستدامة التى يحتاج إليها مجتمعنا ، ولن تتحقق أهدافها إذا لم يواكبها تنمية إنسانية ، تتركز فى الأساس على بناء القدرات البشرية ، ففقر الموارد مرده الأساسى فقر القدرات ولا نملك بناء القدرات إلا من خلال تعليم عصرى متطور يحقق تغيراً جوهرياً فى نظام التعليم [1] .

9-2 الإتجاهات التربوية الحديثة في مجال تطوير التعليم الأساسي

هذه الاتجاهات تتمثل فى :

- الاتجاه الأول : الأخذ بفكر التخطيط الاستراتيجى وتطبيقاته .
- الاتجاه الثانى : الأخذ بفكر الجودة التعليمية فى ضوء حركة المعايير .
- الاتجاه الثالث :الاعتماد المدرسى كوسيلة من وسائل ضمان الجودة .
- الاتجاه الرابع : التقويم التربوى الشامل .
- الاتجاه الخامس :المشاركة المجتمعية .
- الاتجاه السادس: قيادة التعليم الأساسى .
- الاتجاه السابع :إعداد وتدريب المعلمين .
- الاتجاه الثامن :تطوير المناهج والتقويم .

[1] ناهد رمزى : "دور التعليم ما قبل الجامعى فى تنمية بعض قدرات الطالب العلمية" ، المجلد (5) ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة ، 2014 ، ص 290 .

الاتجاه الأول : الأخذ بفكر التخطيط الاستراتيجي وتطبيقاته [1]

والتخطيط الاستراتيجي يتعامل مع جوانب التعقيد فى البيئة، وكنتيجة لمزيد من التحسينات والتطورات أصبح التخطيط الاستراتيجي عمليه تتضمن جهداً منظما تتعامل المؤسسات من خلاله مع حتمية التغير ومحاولة استلهام المستقبل، ومن ثم تتحسن الخدمات التي تقدم، ويتم استثمار الموارد البشرية والمادية المتاحة بصورة أفضل.

هذا ويعتمد **التخطيط الاستراتيجي** على الاستجابة بشكل فعال للظروف الجديدة فى المجال التربوي والتعليمي على عدة أسس منها :

- التحديد الواضح للأهداف التي تبنى الخطة على أساسها
- ترتيب الأولويات
- التنبؤ باحتمالات المستقبل والظروف المختلفة
- الشمول، وذلك بتعدد الامكانات المادية والبشرية والظروف المجتمعية
- المرونة، من خلال توافر قدر يسمح بالحركة فى مواجهة الظروف غير المتوقعة
- الواقعية، وذلك بمراعاة تقديرات وحسابات الخطة ظروف الواقع الفعلي
- المتابعة والتقويم

الاتجاه الثانى : الاخذ بفكر الجودة التعليمية فى ضوء حركة المعايير [2]

يتسم القرن الحالي بسمات لعل من أبرزها الانفتاح، والاتقان، والتميز، والجودة وتعد هذه السمات تحديات تؤثر بشكل مباشر على نظم التعليم من حيث :

أ – البنية	ب – البيئة
ج – الأهداف	د – الفلسفة
هـ – السياسة	و– الاستراتيجية والخطط

– من هنا تتعاظم أصداء الاهتمام بجدوى تطوير مؤسسات التعليم فى البلدان المتقدمة أما فى الدول ذات النظم التربوية المتواضعة أصبح من غير المقبول قبولها، إلا من خلال تقدم ملموس فى نظم

[1] محمد الصيرفى : "التخطيط الاستراتيجى" ، ط (1) ، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع ، الاسكندرية ، 2008.

[2] عصرية السعدى : "متطلبات تطبيق التخطيط الاستراتيجى فى مرحلة التعلم العام بسلطنة عمان" ، ماجستير ، معهد البحوث والدراسات العربية ، القاهرة ، 2010 .

التعليم عن طريق إحداث نقلة موضوعية وتطبيق التقويم الذاتي، والمعتمد على الشفافية والمشاركة والاستمرارية والتغيير والتجديد.

– وتتمثل ضمانات تطبيق الجودة فى التعليم الأساسي فيما يلى [1]:

- ضبط وتطوير النظام الإداري.
- التنمية المتكاملة والمتوازنة للطلاب (جسمياً، عقلياً، اجتماعيا، نفسياً..)
- تدارك تأثير الفاعلين فى السياق التعليمي (آباء – أبناء – معلمين)
- الإرتقاء بمستوي الكفاءة التعليمية (الداخلية – الخارجية)
- العمل بروح الفريق الواحد.
- وتتمثل متطلبات تطبيق الجودة فى التعليم الأساسي فى :
  - خلق بيئة عمل مناسبة
  - تشكيل فريق عمل متعاون
  - المكافأة والتحفيز
  - توفير قاعدة معلومات وبيانات
  - الإعتماد على البحوث والدراسات
  - تقييم التجارب الناجحة والإستفادة منها
  - تصميم أدلة للعمل
  - من المهم الإعتراف بوجود مشكلات (صعوبات، عوائق...) تتطلب إحداث تغيير وتطوير وإشراك (هيئات التدريس + التوجيه التربوي + الإدارة) فى عملية التحسين والتطوير، وفوق ذلك كله اللجوء إلى الجودة كمنهج إداري يسعى لإيجاد بيئة عمل مواتية، وآليات ومعايير مناسبة لتحقيق التميز.

<u>أما الخطوات المطلوبة لتطبيق نظام الجودة فهى</u> [2]:

- اقتناع الإدارة العليا بأهمية وجدوى تطبيق الجودة
- نشر مفهوم وثقافة الجودة، والتوعية لدى الفاعلين فى السياق التعليمي.
- دراسة اتجاهات رجال التعليم نحوتطبيق الجودة.

---

[1] ميادة محمد فوزى الباسل : "متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة 9000 رياض الأطفال ومدارس التعليم فى مصر" ، دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع (47) ، ج (2) ، ديسمبر 2011 .

[2] المرجع السابق مباشرة .

- دراسة للواقع الراهن.
- الإعداد والتهيئة للطلاب داخل المؤسسة التعليمية.
- بناء فريق عمل وتحديد منهجية العمل.
- تخطيط وتوثيق شامل لنظام الجودة.
- التطبيق (من منظور التخطيط الاستراتيجي).
- التدقيق (المراجعة، والمتابعة) الداخلية.
- المراجعة من قبل القيادة التربوية العليا.
- الحصول على الاعتماد.

وفيما يتعلق، **بأبعاد تطوير الأداء نحوتطبيق الجودة فى التعليم** فهي : –

- الطالب
- المعلم
- المنهج الدراسي
- الخدمات المساندة
- الإدارة
- المكتبة

وتتمثل أهم **مؤشرات تعزيز جودة التعليم** فى :

- تخفيف العبء التدريسي
- تهيئة غرف (مكاتب) لهيئة التدريس
- تحقيق الكادر التعليمي المناسب
- تسهيل مهمة المعلم الكفء
- المشاركة في صنع واتخاذ القرار

وعن **مزايا تطبيق الجودة فى التعليم** فهي كالتالي :

- إحداث تغيير مهم فى رفع الكفاءة التعليمية.
- توفير هيكل متكامل ومتناسق يوحد جميع الجهود نحوهدف واحد
- قياس وتقييم الأداء

أما **المبادئ التي تستند اليها عملية تطبيق الجودة** فهى [1]:

- العمل من خلال معايير متفق عليها
- التركيز على الطالب
- الاعتماد على التقويم والقياس

<u>الاتجاه الثالث</u> : الاعتماد المدرسي كوسيلة من وسائل ضمان الجودة

يعتبر الاعتماد وسيلة من وسائل ضمان الجودة باعتباره عملية تقييم يتخطى تحقيق الجودة إلى كونه يمثل نوعًا من التقييم المؤسسي الشامل والموجه. ويمكن أن ينظر إلى الاعتماد على أنه نوع من المراجعة الشاملة والتقييم المستمر للمدرسة (الإعتماد المؤسسي) أوالبرامج (اعتماد البرامج). وفى كلتا الحالتين يؤدى الاعتماد إلى الاجابة (بنعم) أو(لا) حول مدى الأحقية فى عملية الترخيص.

والاعتماد هوأكثر أشكال توكيد الجودة شهرة واحترامًا بين الآباء والحكومات وغيرهم. فتطوير المعايير والدراسة الذاتية والتقويم الخارجي. بمقومين خارجيين والمراجعة لوثائق الاعتماد بواسطة المختصين كلها أدوات توكيد جودة. وهوخليط من توكيد الجودة والتقويم. فهوأداة تقويم هدفها توكيد وتحسين الجودة وهوباعتباره مؤشرا للجودة أصبح تحت النقد لأن هيئات الاعتماد لا تعرف جودة التعليم ولكن تقيمها حسب رسالة المؤسسة وتعريفها. وفى السنوات الماضية ظهرت عدة أسباب للاعتماد وهى توكيد الجودة وتحسين المؤسسة، والمساءلة وحماية المستهلك.

وعملية الاعتماد تتطلب كذلك التطوير المنتظم لخطط تطوير منتظمة ومراقبة ومحدثة سنويًا وتساعد على تجديد المدرسة، وهوعملية مستمرة من التقييم والتخطيط والتطبيق والمراقبة والتقييم، والعملية تقاد وتقيم بواسطة الدراسة الذاتية والزيارة والمتابعة، وعلى المدرسة أن تلخص سنويا درجة تحقيق كل الطلاب للمخرجات العامة ومعايير الأداء. ومن المتوقع مراجعة التقدم بناء على الخطط المالية والأكاديمية في علاقتها بتحصيل الطلاب وعمل مراجعات على الخطط الجديدة والخطط الاستراتيجية كل ثلاث سنوات. وكل ست سنوات تعمل دراسة ذاتية عميقة لاختبار التقدم الكلى مقارنة بالدراسة الذاتية السابقة وفعالية البرنامج الحالي بناء على محكات هيئة الاعتماد من حيث علاقته بتحصيل الطالب. تكتب النتائج مدعومة بالأدلة والتطور على الخطة الاستراتيجية للثلاثة سنوات القادمة. ويرسل تقرير الدراسة الذاتية لفريق الزيارات بالاعتماد ليدرس في أربعة إلى خمسة أسابيع على الأقل. وفريق الزيارة يقوم بإعداد تقرير بناء على تحليله للدراسة الذاتية والزيارة. ويناقش

[1] رنيم اليوسفى : "تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسى ، فى ضوء الإبداع الإدارى" ، مرجع سابق .

التقرير جوانب القوة والضعف، وتستخدم المدرسة نتائج الزيارة لتعديل وتطبيق خطط المدرسة الاستراتيجية والخطط القادمة وتستمر دائرة التطوير [1].

منهجية الاعتماد المدرسي وإجراءاته [2]

تتكون منهجية الاعتماد والجودة من خمس خطوات رئيسية

1- وضع الأسس والمعايير وتعديلها وتطويرها.

2- إجراء التقييم الذاتي.

3- إجراء التقييم الخارجي.

4- اتخاذ القرار وتعميم النتائج.

5- إعادة التقييم.

مراحل الاعتماد المدرسي

1/ التحضير لعملية الاعتماد

وتنقسم هذه المرحلة إلى قسمين هما :

1.أ – **الدراسة الذاتية** : ويقصد بها الدراسة الذاتية التي تقوم بها المنشأة التعليمية بهدف الاعتماد التربوي. وتتضمن معلومات وصفية وإحصائية عن المنشأة التعليمية كنوع المبنى وعدد الطلاب وعدد الفصول وعدد المعلمين الإداريين والمعامل والتجهيزات وغير ذلك بحيث تظهر الوضع الحقيقي والفعلي للمنشأة التعليمية، وتشكل لجنة لهذا الغرض تسمى " لجنة الدراسة الذاتية" (أولجنة التقييم الذاتي). ويقوم فريق الاعتماد المدرسي بإمداد لجنة الدراسة الذاتية بالاستمارات والاستبانات المطلوب تعبئتها والضوابط والمعايير المنظمة لذلك. وكذا الاجتماع بلجنة الدراسة الذاتية وإعطاؤها الشرح الكافي عن أهداف الاعتماد المدرسي وفوائده ومبرراته تعبئة الاستمارات والاستبانات المطلوبة.

2. ب – **مراجعة الدراسة الذاتية** : يشكل فريق متخصص لهذا الغرض يسمى" فريق مراجعة الدراسة الذاتية" يقوم هذا الفريق بدراسة تقرير الدراسة الذاتية والتأكد من صحة المعلومات والبيانات الواردة فيه ثم يسلمه إلى فريق الاعتماد المدرسي.

---

[1] الهيئة القومية لضمان وجودة التعليم والاعتماد ، جمهورية مصر العربية ، "دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعى" ، مرجع سابق ، ص 6 .

[2] الهيئة القومية لضمان وجودة التعليم والاعتماد ، الاصدار الثالث ، مرجع سابق ، 2011 .

2 / عملية الاعتماد المدرسي :

يقوم فريق الاعتماد المدرسي المكون من خبراء فى مجال التربية والتعليم بالآتي :

- الاطلاع على الدراسة الذاتية وقراءتها متأنية.
- زيارة المنشأة التعليمية والوقوف على إمكاناتها وتجهيزاتها.
- الاجتماع بأولياء أمور الطلاب لأخذ آرائهم حول المنشأة التعليمية والتعرف على انطباعاتهم ومستوى الرضا لديهم.
- الاجتماع بالطلاب للتعرف على انطباعاتهم وآرائهم عن المنشأة التعليمية.
- الاجتماع بإدارة المنشأة التعليمية ومعلميها.
- يجتمع فريق الاعتماد المدرسي لمناقشة التقرير الختامي عن المنشأة التعليمية ثم إصداره.

3 / ما بعد عملية الاعتماد المدرسي

تقوم الهيئة بتجميع تقارير الاعتماد للمنشآت التعليمية ثم تعمل على تصنيفها وفقًا للمعايير المحددة فى نظام الاعتماد المدرسي.

إجراءات حصول المدرسة على الاعتماد المدرسي [1]

- تتقدم المدرسة بطلب للاعتماد مفترضة أن شروط الاعتماد متوافرة فيها.
- تتولى هيئة الاعتماد تزويد المدرسة بالمواد والمتطلبات المتعلقة بتهيئة المدرسة للتقييم من قبل لجنة التقييم الخارجي.
- تقوم المدرسة بإعداد دراسة تقييمية ذاتية تشترك فيها الهيئتان الإدارية والتدريسية بالإضافة إلى مشاركة الطلبة.
- تقترح هيئة الاعتماد أسماء لجنة التقييم الخارجي ويحق للمدرسة طالبة الاعتماد مناقشة أسماء هذه اللجنة ووضع مبررات تغيير أى اسم فيها.
- تقدم المدرسة تقريرًا مكتوبًا عن دراستها الذاتية وأي مواد أخرى ذات الصلة بوصف وتفسير برامجها ومحتوياتها.
- يرسل التقرير إلى أعضاء لجنة التقييم الخارجي.
- يقوم رئيس لجنة التقييم الخارجي بزيارة أولية للمدرسة طالبة الاعتماد لجمع أية معلومات إضافية أوللتحقق من معلومات لديه أوللاستفسار عن أية نقطة.

[1] الهيئة القومية لضمان وجودة التعليم والاعتماد ، الاصدار الثانى ، مرجع سابق ، 2012 ، ص 16 .

- تقضى لجنة التقييم الخارجي عددًا من الأيام فى المدرسة لدراسة البرامج والتسهيلات المتوفرة بهدف تعميق فهمهم للتقرير المقدم من خلال إجراء الاتصالات المباشرة مع من يشعرون أنهم بحاجة إلى مقابلة على أن يكون المنطلق فى ذلك كله المجالات والمعايير المحددة مسبقًا.
- يتقدم رئيس لجنة التقييم الخارجي بتقريره الشامل إلى هيئة الاعتماد التي تقوم بدورها بدراسته والتعمق فى توصياته ومن ثم اتخاذ القرار بشأن إجراء الاعتماد تمهيدًا لرفعه لمجلس الاعتماد.
- يتولى مجلس الاعتماد دراسة توصية لجنة التقييم فى ضوء التقارير الممنوحة ومن ثم اتخاذ الاجراء النهائي بشأن الاعتماد بالمدرسة.
- لكل مدرسة الحق فى الاعتراض على القرار الصادر بحقها خلال شهرين من صدوره ويتم تشكيل لجنة للنظر فى ذلك.

الاتجاه الرابع : التقويم التربوي الشامل

بدأت الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي فى التسعينات وذلك لتقويم تعلم الطلاب وعلى أن يتجه ذلك إلى قياس الأداء فى مواقف حياتيه حقيقية واطلق على هذا النوع من التقويم اسم التقويم الاصيل و/أو التقويم البديل وقد استخدمه البعض بمصطلح تقويم الأداء.

ويعتبر التقويم الاصيل و/أو البديل من الاتجاهات الحديثة في التقويم , فهو مقياس تطبيقات المعرفة والمهارات والقدرة على حل المشكلات من خلال تقييم الاعمال والمهام التي ينفذها الطلبه والتي تتطلب اداء مرتفعا ونشاطا فى مجال البحث والتجريب التربوى . هذا , ويشتمل هذا التقويم على ملاحظة نواتج تعلم الطلبة واستخدام أدوات متنوعة لكل حقائب التقويم وصحائف التعلم ومقاييس التقدير.

ويستند هذا النوع من التقويم الحديث على مجموعة من الاسس والمبادئ , لعل من أهمها:-

1. أن يكون التقويم مستمرا , على أن يستخدم أكثر من مره فى السنة
2. أن يتمتع بالشفافية والمصداقه والوثاقه وبحيث يقيس ما يفترض أن يعيشه
3. أن يكون شاملا بمعنى أن تقيس المهارات والاتجاهات والمفاهيم التى تهدف عملية التعليم نقلها للطلاب
4. أن يراعى الفروق الفردية بين الطلبة لذا يجب أن يستخدم التقويم طرفا مختلفا

5. أن يكون التقويم اصيلا يعتمد على عمل حقيقى وعلى تقويم الاداء الامر الذى يتطلب تحديد معايير الاداء التى تعطى جميع جوانب التعلم
6. استخدام ملف تعلم التلميذ Port Folio , الذى يتمكن من خلاله جمع عينات من عمل التلميذ وأنشطته وتسجيل مدى ما حققه من تقدمومن هنا يجب تطوير مقررات التعليم التربوى وفق التوجهات التربوية الحديثة واعتماد نتائج التقويم وعملياته كأساس لأى برنامج تطوير فى عملية التعليم .

الاتجاه الخامس : المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم الأساسى [1]

منذ بدايات القرن الحادي والعشرين يعانى العديد التعليم من الصعوبات، كتزايد النموالسكاني وإزدياد الطلب على التعليم، غياب التعليم الجيد النوعية، غموض الأهداف ونقص التخطيط للسياسة التعليمية، ارتفاع معدلات البطالة وعدم مواءمة مخرجات التعليم لاحتياجات سوق العمل .

وأدى تنامى الحاجات وتزايد الضرورات والتعقيدات إلى تعالى الأصوات التى تطلب بضرورة إعادة هيكلة التعليم على نحوبضمن الجودة. وقد أثبتت تجارب الشعوب المتطورة أن النهوض بالتعليم لا يتحقق إلا بالمشاركة الكاملة من الجميع، فالتعليم عملية مشتركة بين الدولة والمجتمع وبالتالى ينبغي ألا يقتصر تمويله على الجهات الحكومية، بل يتوجب أن يسهم جميع أفراد المجتمع المؤهلين والقادرين فى عملية التنمية بشكل أوبآخر.

مما سبق يتضح أن التعليم الأساسى في حاجة ماسة وضرورية للمساهمة الفعالة فى الجهود الرامية إلى تحسينه وتطويره. فتوفير تعليم جيد النوعية يدعوإلى التوسع فى إشراك المجتمع المحلى (منظمات أهلية – مؤسسات غير ربحية – أفراد) فى تمويل العلمية التعليمية [2]. ونحن إذا نظرنا إلى دور المجتمع في الارتقاء بالمؤسسات الحكومية نجد أن هذا الدور شبه غائب، وذلك لعدة أسباب منها :

- اهتمام المواطن بالشئون الخاصة أكثر من العامة،
- قلة وعى المواطن بضرورة المساهمة فى تنمية التعليم،

[1] على السيد الشخيبى : "المشاركة المجتمعية فى التعليم ، الطموح والتحديات" ، ورقة قدمت إلى المؤتمر العلمى السنوى بكلية التربية جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية ، القاهرة ، آفاق الإصلاح التربوى فى مصر ، 2–3 أكتوبر 2004 .

[2] المرجع السابق مباشرة .

- ارتباط مفهوم العمل الخيرى والتطوعي بمساعدة الفقراء والمحتاجين،
- مركزية النظام التعليم.

وحتى نستطيع إحداث شراكة حقيقية بين القطاع الحكومي والخاص من أجل النهوض بالتعليم ينبغي التحول من فكرة كون التعليم مسئولية حكومية إلى فكرة أن التعليم قضية قومية تحتاج إلى دعم ومساندة كافة قطاعات المجتمع، تعزيز مفهوم المواطنة وتعميق روح الإنتماء والحب للوطن، والذى يقوم على الإدراك الواعي والمتوازن بين الحقوق والواجبات . مساهمة المؤسسات الإعلامية بأهمية المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم، التأكيد على أن العمل الخيرى لا يقتصر على مساعدة الفقراء بل يتعدى ذلك إلى المساهمة في التنمية، والتحول إلى اللامركزية فى إدارة النظام التعليمي.

والمشاركة المجتمعية وإن كانت مطلوبة من كافة الفئات والقطاعات والهيئات والمؤسسات والشرائح الاجتماعية، إلا أنها مطلوبة بالدرجة الأولى من أولياء الأمور، فهم أصحاب المصلحة الحقيقية فى التعليم والمرتبطون به ارتباطاً مباشراً، وبالتالي فإن دورهم هوالأكبر حجماً والأشد تأثيراً، وأفضل مشاركة لأولياء الأمور تكون عن طريق تفعيل مجالس الآباء التى يجب أن يكون لها دور مباشر فى إدارة العملية التعليمية وفى اتخاذ القرارات التربوية التى من شأنها النهوض بالتعليم وتحسين جودة البرامج المقدمة، ويمكن لأوليات الأمور تقديم مساعدات ومساهمات عينية وغير عينية، فيما يلى :

- دراسة المشكلات التعليمية والمساهمة فى وضع الحلول المناسبة لها.
- إلقاء المحاضرات التوعوية.
- مساعدة الطلبة الضعفاء في التحصيل.
- إنتاج الوسائل وتصميم البرامج التعليمية.
- دعم المكتبات المدرسية وتزويدها بكل ما هوجديد.
- تجهيز المختبرات والمعامل كمعامل الحاسب الآلي واللغات.
- التوعية الصحية ودعم برامج الصحة المدرسية.
- إقامة برامج تدريبية للمعلمين.
- تمويل التجهيزات الخاصة بالإنارة، التهوية، المواصلات، المرافق.
- دعم النشاط اللاصفى وبرامج الإرشاد التربوي.
- تقديم برامج تعليمية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

- تقديم أنشطة خاصة بالخدمات البيئية.
- رعاية الطلاب الموهوبين والمتميزين.
- تشجيع البحث العلمي وتقديم مكافآت للبحوث المتميزة،
- تقديم الخدمة التعليمية إلى القرى والهجر باعتبارها الأكثر احتياجاً.

الاتجاه السادس : الارتقاء بمستوى قيادات التعليم[1]

يقتضى تحسين أداء قيادات التعليم الأساسي اعطاء المدارس المزيد من الدور والريادة والاستقلالية للقيام بالدور التربوي المطلوب فى مجال تطوير عملية التعليم والتعلم وذلك من خلال تبنى الاتجاهات الحديثة فى التطوير المدرسي منها .

المدرسة الذاتية فى التعلم من أجل تحسين أداء جميع القيادات التعليمية وهنا يتطلب الأمر ضرورة توافر قيادات فاعلة وقادرة على تحمل المسئوليات وأيضا توفر كادر تعليمي من ذوى الكفايات والقدرات العالية فى التعليم والتعلم يتم اعدادهم وتأهيلهم وفق خطط علمية مدروسة , وكذلك تطوير الخدمات والأنشطة المقدمة لعملية التعليم والتعلم مع الاستفادة من دعم المجتمع المدني من خلال التنسيق والتعاون المؤسسي.

وثمة أمور تهتم بتوجيه سلوك القيادي التعليم من أجل تحسين مستوى الأداء وهى :

الأمر الأول :استخدام أساليب جديدة لبناء الحاجات المهنية والإدارية والتي تؤهل الحصول على تعلم ذو جدوى ومعنى كل ذلك مرهون بالاهتمام بعملية النمو المهني للمعلمين والاداريين.

الأمر الثاني : تبنى تقنيات جديدة فى التعلم من خلال رسم سياسة تعليمية واضحة المعالم توفر بيئة تعليمية مناسب للأداء الوظيفي مع تقديم الحوافز الماديه والمعنويه تشجيعا للانتماء ولمزيد من العطاء.

الأمر الثالث : اكساب القيادات التعليمية العديد من المهارات التى تساعد فى التفاعل مع مختلف المكونات والأوضاع المادية والمعنوية وبما يسهم فى تحقيق الأهداف المنشودة وذلك من خلال برامج تدريبية أثناء الخدمة و/او فى مواقع العمل.

إن **مدراء المدارس** بحاجة إلى مزيد العناية والرعاية حتى يمكنهم تدعيم المواقف الايجابية وتعزيزها وحتى نتمكن من القيام بالأدوار التالية :

[1] فؤاد أحمد حلمى : " تحسين القدرة التنافسية للتعليم قبل الجامعى فى مصر فى ضوء أفضل الممارسات" ، المركزى القومى للبحوث التربوية والتنمية ، 2017 ، ص 10 .

- القيادة التربوية القادرة على استخدام الواقعية وتفهم الاستعداد والتأهب فى التعلم, والتخطيط لمختلف مواقف التعلم.
- القيادة الاجتماعية, والتي تهتم بتوفير بيئة تعليمية إيجابية
- القيادة التنموية, والتي تمثل وساطة فعالة بين البيئة المحلية التى تمول التعليم والأسر الفاعلة فى سياق التعلم

إن توفير عنصر الأمن والأمان والروح المعنوية العالية لدى جميع قيادات التعليم يعد مطلبا قويا وملحا فى تحسين الأداء فى جميع مجالات التخطيط والقيادة والنمو المهني والتعليم والتعلم.

الاتجاه السابع : إعداد وتدريب المعلم [1]

يعتبر المعلم الركيزة الأساسية فى بناء التعليم وتطوره, فهو يعمل على تنمية الخبرات والمهارات لدى تلاميذه, ويترجم أهداف المنهج إلى مواقف تعليمية , ويؤثر فى تفكير وسلوك.

من هنا يجب الاهتمام بحسن اختيار المعلم, وتحديد عناصر كفاءته وتعيين مستوياته, وسيظل المعلم هو القادر على ترجمة القصورات والفلسفة إلى مواقف موضوعية وخصائص سلوكية.

لذا كان الاهتمام بتطوير التعليم وغثرائه والتركيز على اثر الكفايات الازمة للمعلم. ان مهمة المعلم اصبحت أكبر من ذى قبل فلم يعد المعلم ناقلا للمعلومات بل عليه أن يكون موجها لنشاط طلابه , ومهيئا لأفضل الظروف والطرق للتعلم , وقائدا ومشرفا ومعدلا للسلوك.

استنادا لما تقدم يتوجب على منهج اعداد المعلم تزويده بالأساليب اللازمة لمساعدة طلابه على تحقيق الاهداف. ان اعداد المعلم الكفؤ يمثل المرحلة الاولى لاحترام مهنة التدريس ولإحداث التطوير فيها ولمهنية التعليم هو المدخل الأساسي لإصلاح المعلم أدبيا وماديا.

ومهنة التعليم تفرض وضع مواصفات ومعايير لاعداد المعلم وتأهيله من جهة وبناء معايير وادوات لاختيار المعلم عند توظيفه وترخيص مزاولته للمهنة من جهه أخرى. أيضا يجب أن تتسم عمليات اعداد المعلم وتأهيله بالنظرة الشمولية تتضمن كافة مراحل الاعداد وانتهاء بمرحلة ممارسة المهنة ومروراً بتأهيله وتزويده بالكفايات المهنية والثقافية والتخصصية.

ويعد ضبط عملية اختيار طلاب كليات التربية من خلال الاعتبارات الشخصية والعلمية والمقننة لتحديد القدرات والامكانات والاستعدادات فى ضوء خصائص مهنة التعليم وفى ضوء معايير الجودة بعد كل ذلك نقطة البدء الصحيحة على طريق إعداد معلم المستقبل.

---

[1] معهد التخطيط القومى ، "التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين فى مصر (معلم التعليم الأساسى نموذجاً)" ، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم (254) ، معهد التخطيط القومى ، القاهرة ، ديسمبر 2014 .

ولما كانت استراتيجية التربية السليمة تتسق من السياسة العامة للمجتمع والتي تعتمد فى الاساس على فلسفة المجتمع التربوية والمستندة الى الى الفلسفة الأخرى الثانية لدى المجتمع الا أن الواقع يشير الى افتقاد الثبات فى فلسفة المجتمع الاجتماعية.

فعلى سبيل المثال نجد فى المدرسة الوافدة من ينطلق من اسلامية, والثاني ينطلق من مرجعيه , والثالث من سلوك مادى... كل ذلك يصيب في عقل ووحدات الطالب أى فى ثقافته.. كل ذلك مراعاة إلى ضعف القدرة على التخطيط الاستراتيجي للمستقبل.

ومن أهم **الاتجاهات الحديثة** فى مجال اعداد المعلم ما يلى :-

- أن يكون الاعداد الاكاديمى المهني للطالب (المعلم) جنبا إلى جنب طيلة الدراسة بكليات التربية , والاعداد الاكاديمى فى السنتين الاوليتين , وفى السنتين الاخيرتين يكون فى مادة التخصص مع التربية العملية والتدريب.
- رفع سنوات اعداد المعلم إلى خمس سنوات بدلا من أربع , حيث يكون الاعداد الاكاديمى لمدة أربع سنوات ثم سنه تربويه مهنيه[1]
- استخدام وسائل للتدريب على المهارات والمواقف التعليمية أثناء التدريب العملي , والتأكيد على أهمية المدرسة التجريبية فى اعداد المعلم قبل الخدمة [2].

<u>الاتجاه الثامن</u> : تطوير المناهج والتقويم[1]

أكدت دراسات اليونسكو ، واليونيسيف ضرورة التطوير التربوي سيما فى الدول النامية , وبخاصة فيما يتعلق بتطوير المناهج وتدريب المعلمين. وجاءت دراسة اليونسكو عن التربية فى القرن الواحد والعشرين بعنوان " التعليم ذلك الكنز المكنون " لتؤكد دور التربية والتعليم القيادي في تقدم المجتمعات ورقيها فى كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية . وعلى الاستمرار فى تعزيز الابداع البشرى وانتاج المعرفة واكتسابها ونقلها وتشاركها .

بجانب ما تقدم فهناك العديد من الدراسات والتجارب الدولية الحديثة فى تطوير المناهج :

- التجربة الاسترالية
- التجربة اليابانية

---

[1] الاستفادة من التجربة اليابانية

[2] الاستفادة من التجربة الامريكية

[1] اليونسكو ، التربية فى القرن الواحد والعشرين (التعليم) ذلك الكنز المكون ، 1999 .

هذه الدراسات والتجارب تشكل حفزا للتطوير وللتغيير ، وعن الحاجة إلى تطوير المناهج فى اطار التقدم السريع والتطور الذى حدث مما يستوجب النظر إعادة النظر فى المناهج لتواكب هذا التقدم , حيث تم التطوير إلى :

- الترابط والتكامل الأفقى بين المواد الدراسية والأنشطة المصاحبه
- تدقيق تحديد الأهداف التعليمية بمختلف مستوياتها مع ضرورة انساقها
- مراعاة التغيير فى حاجات واحتياجات المتعلمين غير مراحل النمو المختلفة
- الربط بين الموقع والمرجع , وبين العلم والحياة العملية
- تنمية مهارات البحث والتربوى والتعليم

ان احداث نقله نوعيه وموضوعيه فى تطوير المنهج يتطلب اجراء تطوير نوعى وشامل فى المناهج كى تتواكب مع الوتيرة السريعة للتطورات على المستوى المحلى العالمي ، وهذا بدوره يتطلب ما يلى :-

- تضمين المنهج القيم الايجابية والمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للتعليم والمواطنة السوية والعمل المنتج والمشاركة الفعالة .
- تضمين المنهج مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات ومهارات التعليم الذاتي والتعليم الثقافي ، والتواصل الجيد مع مصادر المعرفة.
- اكساب تلميذ التعليم الأساسي المهارات اللازمة له فى حياته الاجتماعية والدراسية والعملية وتنمية مهاراته الأدائية.
- تحقيق التكامل بين المواد الدراسية بين المراحل التعليمية المختلفة مع اتاحة فرصة اختيار الأنشطة المصاحبة للمنهج.
- التركيز على الأمثلة العملية المستمدة من الواقع.
- استناد عملية تطوير المنهج على المرجعيات التالية:
  - حاجات المجتمع المحلى والتنمية
  - حاجات التلاميذ (عقليا/نفسيا/جسديا)
  - الاتجاهات والنماذج الحديثة فى تطوير المناهج
  - نتائج البحث والتمرين التربوي والتقويم الشامل
- أن بناء وتصميم المنهج يتطلب القيام بخطوات متتالية :
  - الخطوة الأولى : التحضير لعملية التصميم والبناء المهني

- الخطوة الثانية : تحديد كفايات المعلمين واحتياجات المتعلمين
- الخطوة الثالثة : اعداد وثائق المنهج وبدء خطة الاعداد
- الخطوة الرابعة : توصيف واعداد الانشطة والمواد المصاحبة
- الخطوة الخامسة : التجريب الأولى للمنهج ثم تعميمه
- الخطوة السادسة : تنفيذ المنهج
- الخطوة السابعة : تقويم المنهج وتطويره

الفصل العاشر

تصور استراتيجى مقترح لتطوير التعليم الأساسي في مصر

10-1 تمهيد

أن **مهمة تطوير التعليم الأساسي** من المهام المعقدة، ذلك أن التحديات التي تواجه عملية التطوير كثيرة ومتشابكة ، بل هي تحديات متراكمة ساهمت في تخلف هذا النوع من التعليم .

أن **خطة تطوير التعليم الحالية 2018** تستند في أهدافها الاستراتيجية ومنطلقات مشروعاتها وبرامجها إلي معايير عالمية تتفق مع تطلعات الدولة إلي الوصول بالنظام التعليمي الي افضل المستويات، هذا ما تم الإعلان من عنه

أن **استراتيجية تطوير التعليم** التي تتبناها الوزارة تسعي الي الاستفادة من التجارب الرائدة علي المستوي الدولي والاقليمي، وفي سعي الوزارة الي ذلك اعتمدت علي الدعم الخارجي " البنك الدولي – اليونسيف – اليونسكو– التجربة اليابانية " بالإضافة الي جزء الدعم المتقدم من الولايات المتحدة.هذا يحدث في ظل عدم قدرة الدولة علي تمويل عمليات تطوير التعليم.

أن محاولات وتجارب تطوير التعليم في مصر، قد تعرضت للعديد من العوامل السياسية، والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتي كانت تعمل في اتجاهات في غير صالح التطوير. وشكلت أهم معوقات تطوير التعليم حتي الآن .

أن **التعليم في مصر** يعاني سلبيات نتيجة تراكمات تاريخية، وظروف سياسية واجتصادية socio economics، وثقافية عاشها، مما أدي الي اهتزاز بنيته واضطراب سياساته، وضعف استقرار محتواه وتنظيميه، ونتيجة لذلك فقد عاشت عملية تطوير التعليم كرد فعل وما زالت.

هذا وقد تم بناء كيان هذا الفصل من خلال ورش العصف الذهنى لكل متغيرات الدراسة بدءاً من تشخيص واقع التعليم الأساسى ، وانتهاء باستعراض ومناقشة أهم الاتجاهات التربوية الحديثة فى مجال تطوير التعليم الأساسى عالمياً ، ومروراً بمناقشة مداخل تطوير التعليم الأساسى ممثلة فى تطبيق معايير الجودة والاعتماد ، والتوزان بين المركزية واللامركزية ، والتوجه نحو إدارة مدرسة المستقبل .

وكذلك من خلال طرح رؤية مغايرة لمستقبل التعليم الأساسى لمجتمع ينهض واستشراف مستقبلى لمنظومة تربى وتعليم لبناتها الأولى مرحلة التعليم الأساسى : الرقمنة – الأتمتة – السيبرة سبيلا .

كل ذلك ساهم بشكل مؤثر فى طرح المقترح الاستراتيجى لتطوير التعليم الأساسى فى مصر. إن البناء الاستراتيجى للاستراتيجية المقترحة قد تبلور من تفاعل العناصر المكونة لهذا البناء ، وعليه فإن مكونات المقترح الاستراتيجى تتمثل فى :

1. المنطلقات والأهمية (على الصعيدين المحلى والعالمى) .
2. السمات والأبعاد .
3. رؤية ومهمة التطوير المنشود .
4. الأهداف العامة وسياسات تحقيقها .
5. أسس الاستراتيجة .
6. مجالات التطوير .
7. ضمانات نجاح تنفيذ الاستراتيجية المقترحة .

ويتحدد مسار هذا الفصل على النحو التالى :

10-2 حصاد ما أسفر عنه كل فصل من فصول الدراسة .

10-3 التصور الاستراتيجى المقترح .

10-2 ما اسفرت عنه عمليات التناول والمعالجة لمتغيرات الدراسة

تميز التعليم الأساسى ببعض المميزات والتى تمثل **نقاط قوة** وهى :

- تزايد أعداد نسب المعلمين تربوياً ، وكذا الاخصائيين الاجتماعيين والنفسيين .
- وجود أكاديمية مهنية لتدريب المعلمين ، ومنحهم رخص مزاولة المهنة .
- اعتماد برامج تدريبية للمعلمين ضمن الخطة القومية المتوسطة 2019/18 – 2022/21.
- تزايد المشاركة فى تقديم الخدمة التعليمية من قبل القطاع الخاص .
- تبنى وزارة التربية والتعليم ربط العمل بالأداء مع تطبيق موازنة البرامج والأداء .

هذا من حيث نقاط القوة ، أما فيما يتعلق **بنقاط الضعف** هى :

- أن مرحلة رياض الأطفال ما زالت قائمة بذاتها .
- وجود بعض المعلمين غير تربويين .
- وجود قصور فى عملية التمويل والانفاق على التعليم الأساسى .
- تعمل بعض المدارس لفترتين ، وهذا دليل على أن كثافة الفصل مرتفعة .

ومن **حيث الفرص** فإنها تتجلى فى :

- زيادة مشاركة المجتمع المدنى – الجمعيات الأهلية فى دعم عملية التعليم .

- تبنى ربط أهداف التنمية المستدامة بسياسات التعليم .
- إمكانية تقديم أشكال جديدة من الخدمة التعليمية .

ومن حيث **المخاطر والتهديدات** ، فهى تتمثل فى :

- زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم .
- زيادة معدلات الأمية والفقر .
- التغير السريع فى التكنولوجيا : الاتصالات – المعلومات – المجتمع المعرفى .
- الإنطلاق من المعايير القومية للتعليم كمرجعية أساسية للتطوير .
- ترشيح فكر العمل الفريقى ، وثقافة ديموقراطية صنع واتخاذ القرار فى المدارس .

ومن خلال تقويم أداء التعليم الأساسى فى ضوء بعض التقارير الدولية ، يمكن تدارك الأمور التالية :

- أن هذا التعليم يعانى أزمة من مظاهرها ما أصاب التعليم من ازدواجية يتناقض مع ديمقراطية التعليم ، وتؤثر سلباً على مفاهيم تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية وبالتالى تعمق التمايز الطبقى لصالح الأقلية التى تمتلك كل شىء فى مقابل الأغلبية التى تعانى الفقر ، وبذلك تضاءل دور التعليم بوصفه قناة للحراك الاجتماعى .
- ومن أسباب أزمة التعليم الأساسى فى مصر :
  - الافتقار إلى فلسفة تربوية واضحة .
  - تناقص مجانية التعليم مع الواقع .
  - الفقر كمعوق أساسى فى التحاق بعض الأطفال بالتعليم .
  - دخول الحكومة مع القطاع الخاص فى منافسة بإنشاء المدارس التجريبية للغات بمصروفات .
  - تفاقم سلبيات الاعتماد على القروض والمساعدات المشروطة .
  - تحويل التعليم إلى سلعة لها مقابل .
  - زيادة المناطق المحرومة من التعليم .
  - انخفاض معدلات الالتحاق نسبياً .
  - قصور فى الإمكانات .
  - التمويل الحكومى للتعليم .

- ضعف قدرة الدولة على توفير المعلمين بالكم والكيف المناسبين .
- تدنى الوضع الاجتماعى والاقتصادى للمعلم وصورية تدريبية وتنميته مهنياً .
- بروز ظاهرة التسرب فى القرى والأحياء الشعبية .
- تعدد أسباب ضعف التحصيل والرسوب والمناهج الدراسية .

ولمواجهة ما تقدم من أسباب للأزمة التى يعانى منها التعليم الأساسى ، فإنه يجب القيام بإصلاح وتطوير التعليم ، من خلال :

- وجود مشروع تنموى حضارى قومى .
- النظرة المتكاملة لعملية التطوير .
- انطلاق عملية التطوير من داخل المجتمع .
- أهمية إجراء دراسات استشرافية لمستقبل التعليم الأساسى على أن يكون السمة الرئيسة والدافع لحركة استقراء المستقبل المجتمعى ، وذلك من خلال :
  - التدقيق فى اختيار المعلم .
  - تطوير المناهج والأنشطة .
  - تطوير الإدارة التعليمية/المدرسية .
  - اتخاذ إجراءات تنفيذية لبناء مدارس جديدة ، وتطبيق عقلى وجاد لمجانية التعليم وعدالة توزيع الخدمات التعليمية ، وتحديث بنية التعليم ، وتلبية احتياجات مرحلة التعليم الأساسى ، وتطوير برامج التغذية المدرسية ، وتعزيز المشاركة الاجتماعية ، وتفعيل قانون الإلزام .

وبشأن **تحسين أداء التعليم الأساسى فى مصر** على ضوء معايير الجودة والاعتماد ، فإنه يمكن القول بأن تطبيق الاعتماد المدرسى يمثل دعم لضمان جودة التعليم ، وحتى يمكن للتعليم أن يتعايش أمناً مع تحديات حضارة المجتمع المعرفى وبما يعزز عملية تمكين أفراد المجتمع المدرسى من المعارف والمهارات التى تدعم قيمة ومفاهيم التوجه الذاتى نحو التنمية المستدامة ، ومن ثم التطوير المستمر .

إن تحسين أداء التعليم الأساسى فى ضوء حركة معايير الجودة ، يستند إلى :

- الإصلاح المتمركز حول المدرسة .
- تطوير الكوادر البشرية .
- التهيئة ونشر ثقافة التحسين .

- نشر فكر التشبيك .
- مرجعية المعايير والتطوير .
- العمل الجماعى .
- تحسين فرص العمل .

ومن أجل إحداث نوع من **التوازن بين المركزية واللا مركزية** كمدخل لتطوير التعليم الأساسى ، فإن ذلك يستلزم :

- دعم وفهم وتعزيز مفهوم الإتزان بين المركزية واللا مركزية لدى العاملين فى سياق التعليم الأساسى ، وكذا أصحاب المصالح والطموحات .
- إصلاح الجانب التشريعى والتنظيمى المعنى بتوفير التمويل المناسب .
- تعزيز المساءلة والمحاسبة استناداً إلى نواتج التعليم ومعايير جودة الأداء ، مع نقل الصلاحيات الإدارية إلى المستوى المحلى .
- عدالة توزيع الخدمات التعليمية بين المدارس (ريف – ريف) ، (حضر – حضر) ، (حضر –ريف) .
- وضع بنية تنظيمية قوية لدعم وتمكين عمليات التطوير المطلوبة .

أما فيما يتعلق **بالمهارات المقترحة لإدارة مدرسة المستقبل** ، فتتمثل فى :

- مهام القيادة على إدارة التغيير مع أهمية تطوير رؤية التطوير لدى مدير المدرسة .
- تكوين فريق عمل وعمل تشاركى .
- توفير الحوافز المالية والمعنوية للمدير الفعال .
- تنمية ثقافة التنظيم التى تشجع على الابتكار .

وفيما **يتعلق بالروية المغايرة لمستقبل تطوير التعليم الأساسى لمجتمع ينهض** فيمكن القول بأنها رؤية تخطيطية تنموية يواجه بها المتعلم ما يمكن أن يحدث فى المستقبل مع تبنى مسألة التربية والتعليم المستمرين ، وحتى يمكن فتح الباب لنمو المعرفة واستمرار التنمية ، وترتكز هذه الرؤية المغايرة على مجموعة من العناصر هى :

1- المثابرة والتركيز على المستقبل .

2- التلاميذ باعتبارهم الرصيد البشرى الذى يتعهده المجتمع فى الحاضر ويرشحه للمستقبل.

3- شريحة الظل وهم المتسربون من عملية التعليم ، ويمثلون جزء أكبر من اشكالية الأمية فى الحاضر ومن رصيد الفقر والتخلف للمستقبل .

4- ضرورة المواجهة الحادة – بكل أمانة وشجاعة – فى محاولة لتقدير الحجم والفهم لأسباب حتى يمكن التقدم لسبل العلاج ، والإصلاح والتطوير .

5- فهم إشكالية التطوير ، حيث أن الفهم هو الطريق إلى التفسير .

6- صياغة المسئولية المجتمعية وصياغة المدرسة ، ومن ثم صياغة هوية الأجزاء : الامتحان – المواظبة – الاحترام ....

وحول الاستشراف المستقبلى لمنظومة تربى وتعلم : الرقمنة والأتمتة والسيبرة فى مرحلة التعليم الأساسى ، فإن هذا الاستشراف يتطلب إجراء عصف ذهنى لتصميم مناهج الانتقال من التخطيط والإدارة البيروقراطية لتحديث منظومة التعليم والتربية إلى الاستشراف المستقبلى برقمنها وأتمتها وسيبرتها إلى منظومة تعلم وتربية ذاتية قادرة على إنتاج رؤوس أموال ذهنية يكون لها من المستحدثات والخدمات التنافسية الملموسة باستخدام المتمدرس فى عالم مادته التعولم مالا وأعمالاً واضحى نانو قرية ، كل هذا يتطلب :

- إنتاج الإبداع والابتكار من رؤوس الأموال الذهنية .
- تحويل المعرفة إلى منتجات وخدمات تنموية .
- إنتاج علم المستقبل بالتعلم والتربى الذاتى .
- تفاعل أطر مؤسسية الدول ضرورة لتفعيل نموذج التعلم والتربى الذاتى .
- الرقمنة – الأتمتة – والسيبرة التعليمية إداة التمدرس والتربى الذاتى .
- تنمية الوعى لتسويق الرقمنة والأتمتة والسيبرة التعليمية .
- من مجانية التعليم شكلاً إلى ديمقراطية التعليم الذاتى سبيلا .
- رقمنة وأتمتة وسيبرة مرحلتى رياض الأطفال والتعليم الأساسى من أولى لبناء الاستشراف المستقبلى .
- استشراف تفعيل معالجة الذكاء الاصطناعى ضرورة لا ستشراف مستقبل التعلم .
- الانتقال من مفهوم الإدارة العامة إلى إدارة الأعمال عن بعد ضرورة لنقل المعارف للمتمدرسين اتصالاً بديلاً عن انتقالهم للتعليم ركاباً .

ومن حيث الإفادة من **الاتجاهات التربوية الحديثة فى مجال تطوير التعليم الأساسى** ، فإن هذه الاتجاهات تتمثل فى :

- الأخذ بفكر التخطيط الاستراتيجى وتطبيقاته ,
- الأخذ بفكر الجودة التعليمية فى ضوء حركة المعايير .
- الاعتماد المدرسى كوسيلة من وسائل ضمان الجودة .
- التقويم التربوى الشامل .
- المشاركة المجتمعية .
- قيادة التعليم الأساسى .
- إعداد وتدريب المعلمين .
- تطوير المناهج والتعويم .

10-3 الاستراتيجية المقترحة / المنطلقات، والاهمية :

- **علي الصعيد العالمي**

- العصر الذي نعيشه سريع ومتسارع، وسبل التغيير و/ أوالتطوير فيه مختلفة، فرضتها العولمة، وخاصة تأثيرها علي نظم التعليم .
- التحول الي مجتمع المعرفة، والاقتصاد والمعرفي القائم علي المعرفة .
- ثورة التكنولوجيا، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- تعاظم المنافسات العالمية.

- **علي الصعيد الوطني**

- ثمه تطورات ملموسة في كافة المجالات، بشأن مكانة مصر علي كافة المستويات، عالميا، إقليما، عربيا .
- جهود وطنية لتعزيز مسيرة التنمية، وهذا يتطلب تطوير التعليم .
- وضع خطة تطوير التعليم وبرامجه تستند في اهدافها الاستراتيجية ومنطلقات مشروعاتها وبرامجها الي منهجية علمية ومعايير عالمية (استراتيجية مصر 2030) .
- ومن اجل احداث نقلة نوعية في عمليات تطوير التعليم الأساسي علي وجهة الخصوص ولمواجهته التحديات المعاصرة، والاستفادة من الفرص المواتية كان ضرورياً تأسيس استراتيجية مقترحة لتطوير التعليم الأساسي، ولكي يكون متاحا في المستقبل بجودة عالية ونوعية ملاءمة لاحتياجات كل الملزمين من سن 6 – 15 سنه واحتياجات المجتمعات

المحلية التي تعول التعليم وتراقبه عن قرب، وتمكين الملزم من بناء شخصيته بشكل متكامل ومتوازيين، أن يكون مواطنا منتم لوطنه، وعنصرا فعالا في تنمية مجمعية.

10-3-1 المسلمات والأبعاد

10-3-1-1 المسلمات :

- تطوير التعليم الأساسي عملية تنطلق من الواقع وتتجه الي المستقبل.
- تطوير التعليم الأساسي عملية تأخذ في اعتبارها كافة عناصر منظومة التعليم.
- تطوير التعليم الأساسي يمثل حاجة مجتمعية وحدودية.
- تطوير التعليم الأساسي عملية مستمرة تستند إلي رؤية واضحة ومميزة وتتسم بالمرونة.
- تطور التعليم الأساسي عملية متكاملة تستند الي المنهجية العلمية.
- تطور التعليم الأساسي عملية تشاركية بين الفاعليين في سياق التعليم (رجال التعليم – أولياء أمور وطلبة وأصحاب الطموحات والمصالح (مجتمع مدني – أهلي – قطاع خاص).

10-3-2 الأبعاد :

تحديد وانتقاء الخيار الاستراتيجي المناسب لعملية تطوير التعليم الأساسي وفقا للشروط :

- أن يرتبط الخيار بواقع وامكانيات ومتطلبات التطوير
- أن يعتمد الخيار علي منهج النظم كمدخل لعمليات التطوير
- الأخذ بمنهجية التفكير المتعدد الذي يؤكد علي شمولية التطوير

10-3-3 وضع رؤية لتطوير التعليم الأساس :

وذلك من خلال : –

- رسم استراتيجية التطوير
- إدخال التجديدات والأليات وفق تصورات واضحة
- مشاركة المتخصصين وغيرهم
- ترجمة الرؤية إلي خطوات عملية
- تحديد الأهداف والافكار والاتجاهات والقيم المصاحبة لتطوير التعليم
- دراسة وتحليل البيئة الداخلية والخارجية
- وضع أهداف التطوير لكل مجال ووضع معايير للأداء :

* توفير الموارد : (البشرية. المالية. التنظيمية. الفنية...الخ).

* وضع خطة زمنية للتنفيذ (برنامج زمني).

10-3-4 الرؤية الاستراتيجية، والمهمة

10-3-4-1 الرؤية الاستراتيجية المقترحة

هي رؤية النجاح مستقبل التعليم والأساسي بحلول 2030 :

- طالب يتمتع بأعلي الامكانيات
- مواطن منتم لوطنه
- ذوشخصية متكاملة ومتوازنة
- عنصر فعال في تنمية مجتمعة

وذلك من خلال قطاع تعليمي أساس فعال الجودة والنوعية والملاءمة للاحتياجات الملزمين من سن (4 – 15 سنه) واحتياجات مجتمعاتهم المحلية ومن خلال الشراكة والتعاون بين الفاعلين في سياق التعليم، واصحاب المصالح والطموحات وأشخاص أخريين .

10-3-4-2 المهمة :

تعبر عن من الالتزام المؤسسي (الوزارات –مديريات وادارات التعليم –المدارس + الاجهزة المحلية والاهلية والقطاع الخاص) بتوفير : تعليم لكل طفل (6 – 15 سنه) بفرض متساوية وجودة عالية، ونوعية ملاءمة لكل بيئة محلية، بحيث يتلاءم ذلك مع احتياجات الطفل واحتياجات المجتمع، وذلك بحلول 2030.

10-3-4-3 الاهداف العامة وسياسات تحقيقها

10-3-4-3-1 الاهداف

- تحسين الحوكمة والقيادة والسياسة التعليمية
- تمكين المدارس وإدارات ومديرية التعليم من إدارة عملية التطوير ودعمهما
- تهيئة بيئة تعليمية متلاءمة مع متطلبات التطوير
- تعزيز مجالات التعاون والمشاركة فى دعم ثقافة التعليم الأساسى
- إتاحة فرص التعليم المتساوية ونظم الدعم لجميع التلاميذ
- زيادة فعالية التكنولوجيا فى رفع مستويات الأداء
- تحسين المناهج وطرق تدريسها وعمليات تقويمها

10-3-4-3-2 سياسات تحقيق الأهداف العامة :-

- تحسين الحوكمة والقيادة والسياسة التعليمية

ويتم تحقيق ذلك من خلال السياسات التالية :

- تطوير استراتيجية لإدارة التغيير وتنفيذها
- دعم نموذج التطوير بإطار للحوكمة جديد
- تعزيز القدرات الإدارية القيادية
- تعزيز ودعم ثقافة صناعة القرار

- تمكين المدارس وإدارات ومديريات التعليم من إدارة عملية التطوير وتدعيمها :

ويتم تحقيق ذلك من خلال السياسات التاليه :-

- ضمان نجاح نموذج التطوير لتقويمه قبل تعميمه
- تنفيذ أنظمة ضمان الجودة
- الأخذ بمبدأ الثواب والعقاب تشجيعا لعملية التطوير
- دعم قدرات التخطيط لعملية التطوير التعليمي

- تهيئة بيئة تعليمية متلاءمة مع متطلبات التطوير التعليمي

ويتم تحقيق ذلك من خلال :

- استخدام التقنيات المتلاءمة فى المدارس وصيانتها
- إنتاج تقنيات التعلم والتعليم بشكل ابداعى
- تمكين التلاميذ من الوصول إلى مصادر المعرفة
- تلبية النمو الكمى فى المبنى المدرسى من خلال التخطيط للمستقبل

- تعزيز مجالات التعاون والمشاركة ودعم ثقافة التعليم الأساسى :

ويتم تحقيق ذلك من خلال :-

- بناء قنوات اتصال فعالة مع الأسر وغيرهم
- تأسيس شراكة مع الفاعلين فى سياق التعليم وأصحاب المصالح والمجتمع المدني
- تشجيع القطاع الخاص على الاستثمار والمشاركة فى عملية تطوير التعليم
- تعزيز الإعلام بصوره المختلفة فى دعم عملية التطوير ومساندتها.

- إتاحة فرص التعليم المتساوية والمتكاملة، ونظم الدعم لجميع التلاميذ :

ويتحقق ذلك من خلال :-

- توفير فرص بديله للتعلم مدى الحياة

- دمج الطلاب الذين يعانون تحديات عقلية / جسديه
- إتاحة فرص التعليم الخاص للموهوبين والمبدعين
- تطوير الأدوات التي تحدد التلاميذ من ذوى الاحتياجات الخاصة

- زيادة فعالية التكنولوجيا فى رفع مستوى الأداء

ويتحقق ذلك من خلال :-

- إنشاء محتوى رقمي بالمناهج
- توفير فرص تعليم ذات جودة عاليه للجميع
- التخطيط لتطوير منظومة التطوير المهني للمتعلم
- بناء قدرات المعلم لدمج التقنية بالمنهج.

- تحسين المناهج وعمليات التقويم

ويتحقق ذلك من خلال :-

- تحسين مهارات التلاميذ فى الرياضيات والعلوم والإجتماعيات واللغات
- التربية والتعليم من أجل المواطنة
- تحسين المواءمة بين المنهج الحديث ونظام تقويم الجودة
- تحسين استعدادات التلاميذ لمواصلة التعليم أوالتهيئة لحياة العمل.

10-3-5 <u>الأسس الاستراتيجيه</u>

- أن يصبح المتعلم مواطنا عارفا لحقوقه، ملتزما بواجباته وأن يكون ذا شخصيه متكامله ومتوازنه، ولديه اتجاهات إيجابيه نحومجتمعه الذى يعول التعليم ويراقبه عن قرب.
- أن تكون منظومة التعليم الأساسي، مؤسسة تعليمية تربويه قادرة على التطوير، وتتمتع بقدر كبير من الاستقلاليه.
- أن يشارك المجتمع المحلى (أصحاب المصالح، والطموحات، المجتمع الأهلى والقطاع الخاص) فى عملية التطوير وذلك من خلال آليات محدده.
- تمكين مديريات وإدارات التعليم ومدارس التعليم الأساسى من توفير فرص تعلم للتلاميذ وفق المعايير العالمية ومحددات التحفيز والمحاسبية
- استغلال مدارس التعليم الأساسي استقلالا إداريا، وتربويا وماليا.

- قيام وزارة التربية والتعليم – أساسا – بتطوير السياسات والتخطيط وتطبيق الجوده وفقا لحركة المعايير، فى المناهج، وبيئات التعلم، والتوزيع العادل للخدمات التعليمية، مع دعم المنافسه والتميز.
- امتلاك تلاميذ التعليم الأساسى مهارات التعليم التعاونى. والتعلم الذاتى والتعلم البنائى. والتعليم المستمر.

10-3-6 مجالات التطوير

10-3-6-1 القيادة التربوية / التعليمية والإدارة المدرسية :-

- تحسين ودعم البناء الإداري لنظام التعليم الأساسي .
- تهيئة البنية القانونية والتشريعية والتنظيمية والإدارية بما يواكب ظروف كل محافظة .
- تحسين ودعم الوضع المعيشي والوظيفي للعاملين.
- القدرة على إدارة عمليات تطوير التعليم الأساسي .
- تبنى رؤية واضحة المعالم فيما يخص عمليات تطوير التعليم وحشد الأنساق المجتمعية حول الرؤية.
- تهيئة مناخ داعم لعملية تطوير التعليم الأساسي .
- نشر واتاحتي ثقافة صنع واتخاذ القرار التعليمي بالمشاركة.
- إتاحة التنمية المهنية المستمرة لكافة العاملين بالتعليم الأساسي (هيئة تدريسيه – إداريه – عاملين).
- تحسين الأداء وتطوير الممارسة
- رفع كفاءة ومستوى معلم التعليم الأساسي
- تعزيز نظام التوجيه والإشراف والتقويم التربوي

10-3-6-2 المعلم والمتعلم وجودة التعليم الأساسي :-

- الإدراك الواعي بأهمية وجدوى التعليم الأساسي لدى العاملين فى سياقه وأصحاب المصالح والطموحات .
- توحيد مصادر اعداد المعلم.
- إحداث نوع من التعاون والتنسيق الأفقي والرأسي بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات اعداد معلم التعليم الأساسي.
- الارتقاء بمستوى أداء الإداره التعليمية والمدرسية .

- الامتحانات وسيلة تقويمية مع الاهتمام بأجهزة الامتحانات والتقويم التربوى.
- إتاحة بيئة مدرسية تدعم التطور وتحفز النموالمتوازن لجميع المتعلمين.
- الارتقاء بالكفاءة الخارجية للتعليم الأساسي، وبما يتوافق مع التعليم اللائق وتوفير مهارات حياتيه مناسبه .
- تعظيم انتاجية نظام التعليم الأساسي وكفاية تكلفته.
- توفير فرص التعليم بروح الفريق .
- انجاز الأعمال بشكل جماعي .

10-3-6-3 استجابة التعليم الأساسي لاحتياجات المجتمع

- دراسة العوامل المؤثرة فى مسيرة التعليم الأساسي، تطورا أم تخلفا (السكان الاجتماع. الاقتصاد. الثقافة. السياسة. العلم. التكنولوجيا. العلاقات الدولية).
- انبثاق عملية تطوير التعليم من فلسفة تربوية لها أهدافها البعيدة والقريبة.
- الإدراك الواعي للظروف المحيطة بالسياق التعليمي.
- الاهتداء بالمعايير الدولية وبحيث تكفل عملية التطوير مزيدا من الابتكار والابداع.
- الإفادة من التجارب والنماذج العالمية والإقليمية في مجال تطوير التعليم الأساسي مع مراعاة أنه لكل تجربه أونموذج بيئته وتاريخه وظروفه.
- دعم الثقة بين مؤسسات التعليم الأساسي والمجتمع الذى يعولها ويراقبها عن قرب وذلك من خلال إتاحة قدر كبير من الانفتاح والشفافية والمساءلة.
- دور أعلامي مكثف لتعزيز الثقة بين التعليم والمجتمع.

10-3-6-4 كفالة مزيد من المشاركة المجتمعية

- توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية فى التخطيط والتوجيه لأنشطة التعليم الأساسي.
- رفع مستوى الوعى بأهمية التعاون والمشاركة لدى الفاعلين فى سياق التعليم وأصحاب المصالح والطموحات.
- بداء قنوات اتصال مع الأسر والأطراف ذات العلاقة المباشرة بعملية التعليم الأساسي.
- تفعيل وظائف الهياكل المدرسية فى اشراك المجتمع فى الأنشطة المدرسية.
- تأسيس شراكات متينه واتصالات فعاله لدى جميع الأطراف المباشرة.
- تشجيع القطاع الخاص والأهلي على الاستثمار فى دعم التعليم الأساسي.

10-3-6-5 المناهج والتقويم :

- تطوير أهداف ومحتوى المناهج الدراسية وفق أسس علمية وتربوية تتوافق مع التوجهات التربوية الحديثة فى التربية وعلوم النفس.
- تحقيق التكامل بين المناهج لمرحلة التعليم الأساسي .
- تحقيق المواءمة بين المناهج الحديثة ونظام تقويم جودة تعلم الطالب .
- تحسين ودعم عملية التقويم المدرسي فى ضوء التوجهات التربوية الحديثة.
- التخطيط لأوجه النشاط التعليمية الخاصة بحيث يسهم كل نشاط في اكساب التلاميذ المزيد من الخبرات.
- وضع برنامج متكامل للتقويم على أن يساير التقويم كل خطوة من خطوات المنهج الدراسي.
- تطوير الخطة الدراسية بما يتوافق مع مفهوم وفلسفة التعليم الأساسي.
- تطوير وتفعيل التكامل بين النظرية والتطبيق والأنشطة المدرسية.
- تطوير القدرات الفنية والتخطيطية فى مجال رسم السياسات والاهداف والمتابعة والتقويم والمتعلقة بالمناهج الدراسية.
- أن ترتبط عمليات المنهج بالتقويم الذى يهدف إلى تحسين الأداء باستمرار.

10-3-6-6 ضمانات نجاح عملية تنفيذ الاستراتيجية المقترحة :-

- التعاون والتنسيق المؤسسي بين مؤسسات التعليم والتربية كأنساق فرعيه وبين أنساق المجتمع المختلفة.
- الاستقرار والأمن السياسي والإدارة السياسية ودعمها لتحقيق الرؤية الاستراتيجية لتطوير التعليم الأساسي.
- استثاره دافعية الدعم الشعبي والمشاركة المجتمعية لإنجاح عملية تطوير التعليم الأساسي.
- توفير التمويل الكافي لعمليات تطوير التعليم الأساسي في مجالاته المختلفة مع ضرورة تجاوب الجهات المانحة (قطاع مدنى وأهلي وقطاع خاص) في دعم عملية تنفيذ الاستراتيجية.
- توفير القدرات الفنية والبشرية والتنظيمية والمؤسسية لعملية التنفيذ وربط التنفيذ بالتخطيط.
- إحداث نوع من المرونة بين الأطراف المشاركة فى عمليات التنفيذ سواء من الفاعلين فى سياق التعليم أم من أصحاب المصالح والطموحات.

- تأسس شراكات فنيه واتصالات فعاله لدى جميع الأطراف المعنية بأمر تطوير التعليم الأساسي.
- الالتزام بالمنهجية العلمية فى تقدير الاحتياجات ومطالب التخطيط والتنفيذ وتحقيق الجودة مع اتباع منهجية المشاركة المؤسسية فى التنفيذ.
- الاعتقاد الراسخ لدى جميع الأطراف المعنية بتطوير التعليم الأساسي بأن عملية التطوير مستمرة، مع الاعتراف بوجود قوى مناهضه لعملية التطوير(مقاومه للتغيير) في كافة المستويات والعمل على مواجهتها وإدارتها.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

https://www.albankaldawli.org/ar/news/press26\2/09/2017

1. ابراهيم محمد شعيب ، "مقومات الإدارة المدرسية الفعالة فى المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الإرتقاء بها"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، 2008.
2. أبوالوفا، جمال محمد، وحسين، سلامة عبد العظيم :ا"لادارة المدرسية والصفية"، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية ، 2008 .
3. أحمد ابراهيم ،"الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة"، مكتبة المعارف الحديثة، الاسكندرية.
4. أحمد إسماعيل حجي، "التعليم في مصر ماضيه، حاضره، ومستقبله"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1996.
5. أحمد الخطيب، "إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية"، ط 2، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن2009.
6. أحمد بدح محمد؛ وشاهين، حسان رافع : "اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن نحوتطبيق معايير ضمان الجودة في مدارسهم" ، مجلة البحوث والدراسات، سلسلة العلوم الأساسية والاجتماعية، 29 (2)، (2014).
7. اركاروجانيس، "إصلاح التعليم، الجودة الشاملة فى حجرة الدراسة"، ترجمة سهير بسيونى، دار الاجودى للنشر، القاهرة، 2000.
8. أشرف السيد العربي عبد الفتاح، "التنمية البشرية فى مصر دراسة لأسباب وانعكاسات الوضع الحالي وإمكانية تطويره مع التركيز على التعليم"، الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية، العدد (13)، 1998.
9. أمل الأنصاري، "دراسة المشاركة المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية مكملة لجهود وزارة التربية"، وكالة الأنباء الكونية، 2007.
10. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقارير التنمية البشرية للأعوام 2010 و2011 و2013 و2014 و2015 و2016.

11. برنامج تطوير التعليم ERP،"دليل وحدات التدريب والتقويم والتجمعات المدرسية"، برنامج تطوير التعليم، القاهرة ، 2009.

12. برهامي عبد الحميد زغلول، الاحتياجات التدريبية للمدربين بوحدات تدريب وتقويم معلمي العلوم التجارية" ، مجلة كلية التربية، ع 33، جامعة طنطا،2014م.

13. البنك الدولي يحذر من "أزمة في التعلُّم" بقطاع التعليم على مستوى العالم، البنك الدولي"، بيان صحفي :

14. جاد الله ابوالمكارم جاد الله : "الدروس الخصوصية قضية نظام ورؤى مجتمع"، الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة،2013 .

15. جمهورية مصر العربية، وزارة التخطيط، 9 سبتمبر 2018 .

16. جمهورية مصر العربية،وزارة التخطيط،استراتيجية التنمية المستدامة،رؤية مصر2030 (الأهداف والمؤشرات)، مؤتمر دعم وتنمية الاقتصاد المصري،13–15 مارس2015.

17. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الأمية في مصر (آليات وأساليب التصدي لها)، القاهرة، ديسمبر 2004 .

18. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والاحصاء، التعداد العام للسكان والاسكان والمنشات، 2017 .

19. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، جمهورية مصر العربية، مصر فى أرقام لعام 2018 .

20. جودت عزت العطوى، "الادارة المدرسية الحديثة"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، تونس 2014 .

21. حسين سالم مرجين، "أهم مرتكزات تحسين وتطوير التعليم الأساسي والثانوي في ليبيا – في ضوء معايير ضمان الجودة" ، الحوار المتمدن ، العدد: 5069 ، 2016 .

22. رجب عليوة على،"أسباب رسوب الطلاب بكلية التربية"، مجلة التربية بالزقازيق، العدد (37)، يناير 2001.

23. رضا فرحات، "الإصلاح المؤسسي في مصر:السهل الممتنع، كأحد لآليات الرئيسية للإصلاح المؤسسى فى المحليات"، المركز المصرى للدراسات الاقتصادية ، ورقة عمل رقم 188 ، 2017 .

24. رمضان عيد أحمد، "الكفايات والأدوار المستقبلية للقائد المدرسي، مجلة الإدارة التربوية"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد الثاني، العدد الرابع، 2015.

25. رنيم اليوسفي، "تصور مقترح لتطوير ادارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء الابداع الاداري " ، ماجستير، تربية جامعة عين دمشق.

26. زينات طبالة،"المواطنة من منظور حقى العمل والتعليم" ، فى بحث "إشكالية المواطنة فى مصر (الحقوق والواجبات) ، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم (273) ، معهد التخطيط القومى ، 2016 .

27. السنبل، عبد العزيز، "التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين" ، دمشق، منشورات وزارة الثقافة ، 2004 .

28. سيد، أسامة، "الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية" ، دار العلم والإيمان ، القاهرة ، 2008.

29. صالحة عبدالله عيسان، وفائزة بنت أحمد الشيدين، "درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين الأوائل في سلطنة عمان" ، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج 12، ع2 ،2018.

30. صفاء محمود عبد العزيز، "نحو رؤية لتطوير التعليم الابتدائي للدخول إلى مجتمع المعرفة في مصر"، المؤتمر العلمي الثاني "التعليم والتنمية المستدامة"، قسم أصول التربية – كلية التربية –جامعة. الزقازيق ،10–20 مارس ٢٠٠٤ .

31. صلاح غراب، " فصول دراسية «مكدسة».. فكيف يكون التعليم؟" ،2016 .

32. ضياء الدين زاهر، "الإصلاح الاقتصادي ومأزق التعليم المصرى.. دراسة تحليلية" ، منتدى العالم الثالث، مكتب الشرق الأوسط ومنظمة الأمم المتحدة للأطفال (اليونيسيف)، القاهرة، ديسمبر 1993.

33. طلعت حسيني إسماعيل، "الفقر والتعليم.. دراسة تحليلية لمؤشرات العلاقة المتبادلة"، دراسات تربويه ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، العدد (85)، أكتوبر 2014

34. عاصم أحمد ابوعيطة، " تطبيق اللامركزية في ادارة التعليم قبل الجامعي"، القاهرة، دار العلم للملاين، 2008 .

35. عبد الخالق فاروق، "تحليل ونقد خطة البنك الدولي لإصلاح التعليم في مصر" (2018 – 2023).

36. عبدالله العزازي، " أخبار التعليم في مصر" ،25 مارس ، 2016.

37. عزة مصطفي جلال، "التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء ادوارهم المستقبلية ".

38. فتحي سيد فرج : "لماذا لم يكتمل تشكيل الدولة القومية الحديثة في مصر؟" في مجلة تحديات ثقافية، العدد 39، شتاء 2010.

39. فتحي سيد فرج، "مجالس الأمناء النموذج الأمثل لتطبيق اللامركزية في مصر" ، 2010.

40. فؤاد أحمد حلمى،"تحسين القدرة التنافسية للتعليم ما قبل الجامعى فى مصر فى ضوء أفضل الممارسات" ، المركزى القومى للبحوث التربوية والتنمية ، 2017 .

41. مجلة التربية، "التسرب والتنمية بين الأسباب والدوافع، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم" .

42. مجلس الوزراء المصري، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، تقرير دوري، السنة السابعة،ع(68) ،القاهرة ، مارس،2016 .

43. مجلس الوزراء، جمهورية مصر العربية، القرار الوزاري(2840) ، بشأن اللائحة التنفيذية لقانون كادر المعلمين ، عام 2017 .

44. محمد إبراهيم المنوفي،"العلاقة بين أزمة التعليم المصري والبناء الاجتماعي "دراسة نقدية"، المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية: أنظمة التعليم في الدول العربية..التجاوزات والأمل، المجلد (1)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 5 – 6 مايو 2009 .

45. محمد أحمد حلاق، "المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي العام في الجمهورية العربية السورية" ، دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق، كلية التربية، جامعة دمشق، 2012 .

46. محمد احمد داني،"اللامركزية والتنمية في الألفية الثالثة الميلادية" ، مجلة التنوير، السودان ، 2008.

47. محمد شمس الدين،"تأثير الفقر على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.. دراسة تحليلية ميدانية"، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (15)، العدد (1)، 2001 .

48. محمد صادق اسماعيل، "تطوير التعليم الأساسي كمدخل لإصلاح التعليم العربي"، مكتبة العربي للنشر والتوزيع ،2011.

49. محمد صبرى الحوت، " تكنيك الخريطة المدرسية.. المفهوم والأهداف والإجراءات"، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (8)، السنة (4)، يناير 1989 .

50. محمد عبد الرزاق إبراهيم، "دراسة تقويمية لوحدات التدريب والتقويم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي"، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. ع12، 2014 .

51. محمد مروان ، "جودة التعليم" ،اغسطس 2016

52. مديحة محمد، فخري، "مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة"، عمّان: الرضوان للنشر والتوزيع. 2014 .

53. المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، "تحقيق التنافسية فى التعليم" ، القاهرة ، 2018.

54. مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار: "تقييم سياسة مجانية التعليم قبل الجامعى وأثرها على جودة مخرجات العملية التعليمية" ، مجلس الوزراء، القاهرة، أبريل 2014.

55. مريم الشرقاوي : "إدارة المدارس بالجودة الشاملة" ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، 2002 .

56. مصطفى علي أبوالسعود، "ظاهرة التسرب في مرحلة التعليم الأساسي"، معهد التخطيط القومي، القاهرة، 1989 .

57. معهد اليونسكو للإحصاء، الموجز التعليمي العالمي، "مقارنة احصائيات التعليم عبر العالم"، اليونسكو، مونتريال، 2007.

58. معهد اليونسكو للإحصاء، مؤشرات التربية: "توجيهات فنية/ تقنية"، اليونسكو، باريس، 2009م.

59. منار بغدادى، إيمان شوقى، "تحسين القدرة التنافسية للتعليم قبل الجامعى فى مصر فى ضوء أفضل الممارسات" ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، 2017/2016.

60. منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو): "التعليم من أجل الناس والكوكب"، بناء مستقبل مستدام للجميع، التقرير العالمي لرصد التعليم، 2016.

61. منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم(اليونسكو)،التعليم والتعلم، "تحقيق الجودة للجميع"، التقرير العالمي لرصد التعليم،2014.

62. منير شفيق، "في نظريات التغيير"، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2005.

63.مها سعد عبدالرحمن، متطلبات تفعيل لامركزية الإدارة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، 2008.

64. مي شهاب، "الرسوب والتسرب والإحجام بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة القاهرة"، دراسة حالة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2004.

65. ناهد رمزى، "دور التعليم ما قبل الجامعى فى تنمية بعض قدرات الطالب العلمية" ، المجدل (15) ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة ، 2014 ، ص 290.

66. نهلة عبد القادر هاشم ، "دراسة مقارنة للعلاقات بين التشريعات التعليمية والسياسية التربوية فى مصر وانجلترا" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، 1992.

67. هموم اللامركزية ، "جريدة الغد الاردنية"، تم نشره في الثلاثاء22 مايو2018 .

68. هناء شحات السيد حجازى، "مؤشرات الأداء المؤسسى وإصلاح التعليم" ، سلسلة التربية والمستقبل العربى (6) ، مكتبة الأنجلوا المصرية ، القاهرة ، 2015.

69. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية، وثيقة المستويات المعيارية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي(مرحلة التعليم الأساسي)، الاصدار الثالث فبراير 2012.

70. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية، أداة المتابع لتقييم مؤسسات التعليم قبل الجامعي (مرحلة التعليم الأساسي)، 2012.

71. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية، دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، الجزء الأول: إجراءات الاعتماد – التقييم الذاتي، 2008م.

72. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية، ملف التقدم لاعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي(مرحلة التعليم الأساسي)،الاصدار الثالث،2011.

73. وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى، الخطة المتوسطة المدى 2019/2018-2022/2021 .

74. وزارة التربية والتعليم ج.م.ع القرار الوزاري رقم 137 لعام 2012م بشأن اختصاصات وحدة التدريب والجودة .

75. وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي، 2014-2030م.

76. وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، الدليل الاجرائي للإصلاح المتمركز حول المدرسة،2010 .

77. وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية،معايير المدرسة الفعالة المتكاملة، ٢٠٠٧.

78. وزارة التربية والتعليم، وحدة اللامركزية ، دليل اللامركزية المالية فى التعليم، الباب الثانى والباب السادس، للعام المالي (2012 – 2013).

79. وزارة المالية، التقرير المالي الشهري، مجلد (13)، عدد (7)، مايو2018.

80. وزارة المالية، تحليل بيانات الموازنة العامة للسنة المالية 2017 / 2018 .

81. ياسمين محمد، "بعد تأخر مصر في قائمة جودة التعليم العالمية...الحكومة تبحث عن مخرج" ، أكتوبر، 2017 .

82. اليونسكو، "التربية فى القرن الواحد والعشرين ، التعليم ذلك الكنز المكنون" ، اليونسكو ، 1999.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Al Ejandro, Tiana Ferre; :"Summit of the Americans- Line 2 Educational Assessment, National Institute for Educational Studies and Research – INEP", Ministry of Education, Madrid, 2000.
2. Berger، Russell W. : "Labour Market Outcomes as Indicators of Education Performance, in Tomes J. Alexander, Making Education Account: Developing and Using International Indicators", Centre for Educational Research and Innovation, OECD،,Paris, 1992.
3. Beynon، Joh: "Physical for Education What Planners Need to Know Fundamental Planning، International Institute Educational Planning", UNESCO, Paris, 2005.
4. Budgol، Marker، "The Implementation of the TQM in Poland", The TQM Magazine, VOL.17, No.2, 2005.
5. Carpenter, Jone : "Educational Research and School Leadership", journal of education, 21,Kuwait, 1997 .
6. Christle And Others: "Youth Aggression and Violence Risk, Resilience، And prevention", ERIC, 2000, at:
7. Hagger، H.، & Mcintyre، D):" Mentoring: Perspectives on school - based teacher education", Third Edition, London, Routledge, 2013.
8. Hamdy Amr : "Education in Egypt Survey for ICT and Education in Africa", Egypt Country, Report, 2007.
9. Hernandez، J. Total Quality Management in Education: "The Application of TQM", Texas School District DAI. 62 (11),(2002.
10. Hixson J. and Lovelace: "Total quality Management Challenge to Urban School", 1992.
    https://files.eric.ed.gov/fulltwxt/ED44632.pdf
    https://hdr.undp.org/en/humandev
11. Irvine، David J.; "Performance Indicators in Education", Paper Presented at the Commissioner's Conference on State and National Assessment, New York, December, 1968.
12. John M. Bryson: "Strategic Planning For public Service and non- profit Organization", New York, Pergamon press, 1993 .
13. Jose Luis : "Primary Education on The Threshold of The Twenty-First Century International ear Book of Education", UNESCO,2009.
14. Meredith. H & Lydid: "R. Autonomy and School Improvement: What Do we know and Where Do we go from here Ed", Policy Journal, 2012.
15. The World Development : "Report 2018", (WDR 2018)—LEARNING to Realize Education’s Promise.
16. UNDP; Human Development Reports At :

17. UNESCO: "Educational Statistics and Indicators", UNESCO, Paris,June 1985.
18. Villanueva، Charles C;: "Education Management Information System (MEIS) and the Formulation of Education for All (EFA) Plan of Action": 2002-2015، UNESCO Almaty Cluster office and the Ministry of Education, Tajikistan, 2003.
19. Watkins، K.، et. Al; : "Education Charges: A Tax on Human Development" , Oxfam International, Nairobi, 2001 .
20. World Economic Forum Annual Meeting, Davos-Clusters, Switzerland, 17—20 January 2017 .
21. World Economic Forum, Geneva, 2010 - 2017.
22. World Economic Forum; :"The Global Competitiveness", Report 2008–2009, World Economic Forum, Geneva, 2009.
23. World Economic Forum;: "The Global Competitiveness", Report 2010–-2018,
24. www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2017...4/8/2018 .

الفهرس

م	العنوان	التاريخ	اسم المؤلف
1	دراسة الهيكل الاقليمى للعمالة فى القطاع العام فى جمهورية مصر العربية	ديسمبر 1977	د. محمد حسن فج النور
2			
3	الدراسات التفصيلية لمقومات التنمية الإقليمية بمنطقة جنوب مصر	أبريل 1978	
4	دراسة تحليلية لمقومات التنمية الإقليمية بمنطقة جنوب مصر	يوليو 1978	
5	دراسة اقتصادية فنية لأفاق صناعة الأسمدة والتنمية الزراعية فى جمهورية مصر العربية حتى عام 1985	أبريل 1978	
6	التغذية والتنمية الزراعية فى البلاد العربية	أكتوبر 1978	
7	تطوير التجارة وميزان المدفوعات ومشكلة تفاقم العجز الخارجى وسلبيات مواجهته (1970/69 – 1975)	أكتوبر 1978	
8	Improving the position of third world countries in the international cotton Economy,	June 1979	
9	دراسة تحليلية لتفسير التضخم فى مصر (1970 1976)	أغسطس 1979	د. كمال الجنزورى
10	حوار حول مصر فى مواجهة القرن الحادى والعشرون	فبراير 1980	د. كمال الجنزورى
11	تطوير أساليب وضع الخطط الخمسية باستخدام نماذج البرمجة الرياضية فى جمهورية مصر العربية	مارس 1980	د. محرم الحداد
12	دراسة تحليلية للنظام الضريبى فى مصر (1970/71–1978)	مارس 1980	د. كمال الجنزورى
13	تقييم سياسات التجارة الخارجية والنقد الاجنبى وسبل ترشيدها	يوليو 1980	د. كمال الجنزورى
14	التنمية الزراعية فى مصر ماضيها وحاضرها (ثلاثة أجزاء)	يوليو 1980	د. كمال الجنزورى
15	A study on Development of Egyptian National fleet/	June 1985	د. كمال الجنزورى
16	الأنفاق العام والاستقرار الاقتصادى فى مصر 1970 – 1979	ابريل 1981	د. كمال الجنزورى
17	الأبعاد الرئيسية لتطوير وتنمية القرى المصرية	يونيو 1981	د. كمال الجنزورى
18	الصناعات الصغيرة والتنمية الصناعية (التطبيق على صناعة الغزل والنسيج فى مصر	يوليو 1981	د. كمال الجنزورى
19	ترشيد الإدارة الاقتصادية للتجارة الخارجية والنقدية الأجنبية	ديسمبر 1981	د. كمال الجنزورى
20	الصناعات التحويلية فى المصرى. (ثلاثة أجزاء)	أبريل 1982	د. كمال الجنزورى
21	التنمية الزراعية فى مصر (جزئين)	سبتمبر 1982	د. محمد عبد الفتاح منجى
22	مشاكل إنتاج اللحوم والسياسات المقترحة للتغلب عليها	أكتوبر 1983	د. محمد عبد الفتاح منجى
23	دور القطاع الخاص فى التنمية	نوفمبر 1983	د. محمد عبد الفتاح منجى
24	تطوير معدلات الاستهلاك من السلع الغذائية وأثارها على السياسات الزراعية فى مصر	مارس 1985	د. سعد طه علام
25	البحيرات الشمالية بين الاستغلال النباتى والاستغلال السمكى	أكتوبر 1985	د. احمد عبد الوهاب برانيه
26	تقييم الاتفاقية التوسع التجارى والتعاون الاقتصادى بين مصر والهند ويوغوسلافيا	أكتوبر 1985	د. رجاء عبد الرسول حسن
27	سياسات وإمكانيات تخطيط الصادرات من السلع الزراعية	نوفمبر 1985	د. سعد طه علام
28	الأنفاق المستقبلية فى صناعة الغزل والنسيج فى مصر	نوفمبر 1985	د. فوزى رياض فهمى
29	دراسة تمهيدية لاستكشاف أفاق الاستثمار الصناعى فى إطار التكامل بين مصر والسودان	نوفمبر 1985	د. فتحى الحسيني خليل
30	دراسة تحليلية عن تطوير الاستثمار فى ج.م.ع مع الإشارة للطاقة الاستيعابية	ديسمبر 1985	د. السيد عبد العزيز دحيه

	للاقتصاد القومى		
31	دور المؤسسات الوطنية فى تنمية الأساليب الفنية للإنتاج فى مصر (جزئين)	ديسمبر 1985	د. الفونس عزيز قديس
32	حدود وإمكانات مساهمة ضريبية على الدخل الزراعى فى مواجهة مشكلة العجز فى الموازنة العامة للدولة واصلاح هيكل توزيع الدخل القومى	يوليو 1986	د. رجاء عبد الرسول حسن
33	التفاوتات الإقليمية للنمو الاقتصادى والاجتماعى وطرق قياسها فى جمهورية مصر العربية	يوليو 1986	د.علا سليمان الحكيم
34	مدى إمكانية تحقيق اكتفاء ذاتى من القمح	يوليو 1986	د. رجاء عبد الرسول حسن
35	Integrated Methodology for Energy planning in Egypt.	Sep, 1986	د.عماد الشرقاوى امين
36	الملامح الرئيسية للطلب على تملك الاراضى الزراعية الجديدة والسياسات المتصلة باستصلاحها واستزراعها	نوفمبر 1986	معهد التخطيط القومي
37	دراسة بعنوان مشكلات صناعة الألبان فى مصر	مارس 1988	د.هدى محمد صالح
38	دراسة بعنوان آفاق الاستثمارات العربية ودورها فى خطط التنمية المصرية	مارس 1988	د.مصطفى أحمد مصطفى
39	تقدير الإيجار الاقتصادى للأراضى الزراعية لزراعة المحاصيل الزراعية الحقلية على المستوى الاقليمى لجمهورية مصر العربية عامى 1985/80	مارس 1988	د.احمد حسن ابراهيم
40	السياسات التسويقية لبعض السلع الزراعية وآثارها الاقتصادية	يونيو 1988	د. سعد طه علام
41	بحث الاستزراع السمكى فى مصر ومحددات تنميته	أكتوبر 1988	د.على ابراهيم عرابي
42	نظم توزيع الغذاء فى مصر بين الترشيد والإلغاء	أكتوبر 1988	د.محمد سمير مصطفى
43	دور الصناعات الصغيرة فى التنمية دراسة استطلاعية لدورها الاستيعاب العمالى	أكتوبر 1988	د. محمد عبد المجيد الخلوى
44	دراسة تحليلية لبعض المؤشرات المالية للقطاع العام الصناعى التابع لوزارة الصناعة	أكتوبر 1988	د. ثروت محمد على
45	الجوانب التكاملية وتحليل القطاع الزراعى فى خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية	فبراير 1989	د.سيد حسين احمد
46	إمكانيات تطوير الضرائب العقارية لزيادة مساهمتها فى الإيرادات العامة للدول فى مصر	فبراير 1989	د.احمد حسن ابراهيم
47	مدى إمكانية تحقيق ذاتى من السكر	سبتمبر 1989	د. سعد طه علام
48	دراسة تحليلية لاثار السياسات الاقتصادية والمالية والنقدية على تطوير وتنمية القطاع الزراعى	فبراير 1990	د.سيد حسين احمد
49	الإنتاجية والأجور والأسعار الوضع الراهن للمعرفة النظرية والتطبيقية مع إشارة خاصة للدراسات السابقة عن مصر	مارس 1990	د.ابراهيم حسن العيسوى
50	المسح الاقتصادى والاجتماعى والعمرانى لمحافظة البحر الأحمر وفرص الاستثمار المتاحة للتنمية	مارس 1990	د.احمد برانيه
51	سياسات إصلاح ميزان المدفوعات المصرية للمرحلة الآولى	مايو 1990	د.السيد عبد المعبود ناصف
52	بحث صناعة السكر وإمكانية تصنيع المعدات الرأسمالية فى مصر	سبتمبر 1990	د.محمد عبد الفتاح منجى
53	بحث الاعتماد على الذات فى مجال الطاقة من منظور تنموى وتكنولوجى	سبتمبر 1990	د.عماد الشرقاوى امين
54	التخطيط الاجتماعى والإنتاجية	أكتوبر 1990	د.وفاء احمد عبد الله
55	مستقبل استصلاح الاراضى فى مصر فى ظل محددات الأراضى والمياه والطاقة	أكتوبر 1990	د.محمد سمير مصطفى
56	دراسات تطبيقية لبعض قضايا الإنتاجية فى الاقتصاد المصرى	نوفمبر 1990	د.عثمان محمد عثمان
57	بنوك التنمية الصناعية فى بعض دول مجلس التعاون العربى	نوفمبر 1990	د.رأفت شفيق بسادة
58	بعض آفاق التنسيق الصناعى بين دول مجلس التعاون العربى	نوفمبر 1990	د.فتحى الحسيني خليل

59	سياسات إصلاح ميزان المدفوعات المصرى(مرحلة ثانية)	نوفمبر 1990	د.السيد عبد المعبود ناصف
60	بحث اثر تغيرات سعر الصرف على القطاع الزراعى وانعكاساتها الاقتصادية	ديسمبر 1990	د.محمد سمير مصطفى
61	الإمكانيات والأفاق المستقبلية للتكامل الاقتصادى بين دول مجلس التعاون العربى فى ضوء هياكل الإنتاج والتوزيع	يناير 1991	د.مجدي محمد خليفه
62	إمكانية التكامل الزراعى بين مجلس التعاون العربى	يناير 1991	د. سعد طه علام
63	دور الصناديق العربية فى تمويل القطاع الزراعى	أبريل 1991	د.سيد حسين احمد
64	بعض القطاعات الإنتاجية والخدميه بمحافظة مطروح(جزئين) الجزء الأول: القطاعات الإنتاجية	أكتوبر 1991	د.صالح حسين مغيب
65	مستقبل إنتاج الزيوت فى مصر	أكتوبر 1991	د. سعد طه علام
66	الإنتاجية فى الاقتصاد القومى المصرى وسبل تحسينها مع التركيز على قطاع الصناعة (الجزء الأول) الأسس والدراسات النظرية	أكتوبر 1991	د.محرم الحداد
66	الإنتاجية فى الاقتصاد القومى المصرى وسبل تحسينها مع التركيز على قطاع الصناعة (الجزء الثانى) الدراسات التطبيقية	أكتوبر 1991	د.محرم الحداد
67	خلفية ومضمون النظريات الاقتصادية الحالية والمتوقعة بشرق أوروبا. ومحددات انعكاساتها الشاملة على مستقبل التنمية فى مصر والعالم العربى	ديسمبر 1991	د.سعد حافظ
68	ميكنة الأنشطة والخدمات فى مركز التوثيق والنشر	ديسمبر 1991	د.اماني عمر
69	إدارة الطاقة فى مصر فى ضوء أزمة الخليج وانعكاساتها جوليا وإقليميا ومحليا	يناير 1992	د.راجيه عابدين خير الله
70	واقع آفاق التنمية فى محافظات الوادى الجديد	يناير 1992	د. عزه عبد العزيز سليمان
71	انعكاسات أزمة الخليج(1991/90) على الاقتصاد المصرى	يناير 1992	د.مصطفى أحمد مصطفى
72	الوضع الراهن والمستقبلى لاقتصاديات القطن المصرى	مايو 1992	د.عبد القادر دياب
73	خبرات التنمية فى الدول الأسيوية حديثة التصنيع وامكانية الاستفادة منها فى مصر	يوليو 1992	د.ابراهيم حسن العيسوي
74	بعض قضايا تنمية الصادرات الصناعية المصرية	سبتمبر 1992	د.فتحى الحسيني خليل
75	تطوير مناهج التخطيط وادارة التنمية فى الاقتصاد المصرى فى ضوء المتغيرات الدولية المعاصرة	سبتمبر 1992	د.عثمان محمد عثمان
76	السياسات النقدية فى مصر خلال الثمانينات " المرحلة الاولى" ميكانيكية وفاعلية السياسة النقدية فى الجانب المالى والاقتصادى المصرى	سبتمبر 1992	د.السيد عبد المعبود ناصف
77	التحرير الاقتصادى وقطاع الزراعة	يناير 1993	د.سيد حسين احمد
78	احتياجات المرحلة المقبلة للاقتصاد المصرى ونماذج التخطيط واقتراح بناء نموذج اقتصادى قومى للتخطيط التأشيرى المرحلة الاولى	يناير 1993	د.محرم الحداد
79	بعض قضايا التصنيع فى مصر منظور تنموى تكنولوجى	مايو 1993	د.محمد عبد الفتاح منجى
80	تقويم التعليم الاساسى فى مصر	مايو 1993	د.محمد عبد العزيز عيد
81	الآثار المتوقعة لتحرير سوق النقد الاجنبى على بعض مكونات ميزان المدفوعات المصرى	مايو 1993	د. الفونس عزيز قديس
82	He Current development in the methodology and applications of operations research obstacles and prospects in developing countries	Nov 1993	د.اماني عمر
83	الآثار البيئية الزراعية	نوفمبر 1993	د. سعد طه علام
84	تقييم البرامج للنهوض بالإنتاجية الزراعية	ديسمبر 1993	د.محمد سمير مصطفى
85	اثر قيام السوق الأوربية المشتركة على مصر والمنطقة	يناير 1994	د.محمود عبد الحى صلاح

86	مشروع إنشاء قاعدة بيانات الأنشطة البحثية بمعهد التخطيط القومى " المرحلة الاولى"	يونيو 1994	د.محرم الحداد
87	الكوارث الطبيعية وتخطيط الخدمات فى ج.م.ع (دراسة ميدانية عن زلزال أكتوبر 1992 فى مدينة السلام)	سبتمبر 1994	د.وفاء احمد عبد الله
88	تحرير القطاع الصناعى العام فى مصر فى ظل المتغيرات المحلية والعالمية	سبتمبر 1994	د.محمد ماجد صلاح الدين خشبة
89	استشراف بعض الآثار المتوقعة لسياسة الإصلاح الاقتصادى بمصر (مجلدان)	سبتمبر 1994	د. رمزي زكي
90	واقع التعليم الاعدادى وكيفية تطويره	نوفمبر 1994	د.محمد عبد العزيز عيد
91	تجربة تشغيل الخريجين بالمشروعات الزراعية وافق تطويرها	ديسمبر 1994	د.عبد القادر دياب
92	دور الدولة فى القطاع الزراعى فى مرحلة التحرير الاقتصادى	ديسمبر 1994	د.سعد طه علام
93	الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لتحرير القطاع الصناعى المصرى فى ظل الإصلاح الأقتصادى	يناير 1995	د.راجيه عابدين خير الله
94	مشروع انشاء قاعدة بيانات الانشطة البحثية بمعهد التخطيط القومى (المرحلة الثانية)	فبراير 1995	د.محرم الحداد
95	السياسات القطاعية فى ظل التكيف الهيكلى	أبريل 1995	د.محمود عبد الحى صلاح
96	الموازنة العامة للدولة فى ضوء سياسة الإصلاح الاقتصادى	يونية 1995	د.ثروت محمد على
97	المستجدات العالمية (الجات وأوروبا الموحدة) وتأثيراتها على تدفقات رؤوس الأموال والعمالة والتجارة السلعية والخدمية (دراسة حالة مصر)	أغسطس 1995	د.إجلال راتب
98	تقييم البدائل الإجرائية لتوسع قاعدة الملكية فى قطاع الأعمال العام	يناير 1996	د.صالح حسن مغيب
99	أثر التكتلات الأقتصادية الدولية على قطاع الزراعى	يناير 1996	د.سعد طه علام
100	مشروع إنشاء قاعدة بيانات الأنشطة البحثية بمعهد التخطيط القومى (المرحلة الثالثة)	مايو 1996	د.محرم الحداد
101	دراسة تحليلية مقارنة لواقع القطاعات الإنتاجية والخدمية بمحافظات الحدود	مايو 1996	
102	التعليم الثانوى فى مصر: واقعة ومشاكله واتجاهات تطويره	مايو 1996	د.محمد عبد العزيز عيد
103	التنمية الريفية ومستقبل القرية المصرية: المتطلبات والسياسات	سبتمبر 1996	د.سعد طه علام
104	دور المناطق الحرة فى تنمية الصادرات	أكتوبر 1996	د.اجلال راتب
105	تطوير أساليب وقواعد المعلومات فى إدارة الأزمات المهددة لأطراد التنمية (المرحلة الأولى)	نوفمبر 1996	د.محرم الحداد
106	المنظمات غير الحكومية والتنمية فى مصر (دراسة حالات)	ديسمبر 1996	د.نادرة وهدان
107	الابعاد البيئية المستدامة فى مصر	ديسمبر 1996	د.راجية عابدين خير الله
108	التغيرات الهيكلية فى مؤسسات التمويل الزراعى: مصادر ومستقبل التمويل الزراعى فى مصر	مارس 1997	د.محمد عبد العزيز عيد
109	التغيرات الهيكلية فى مؤسسات التمويل الزراعى ومصادر ومستقبل التمويل الزراعى فى مصر	أغسطس 1997	د.ثروت محمد على
110	ملامح الصناعة المصرية فى ظل العوامل الرئيسية المؤثرة فى مطلع القرن الحادى والعشرين	ديسمبر 1997	د.ممدوح فهمي الشرقاوى
111	آفاق التصنيع وتدعيم الأنشطة غير المزرعية من اجل تنمية ريفية مستدامة فى مصر	فبراير 1998	د.راجية عابدين خير الله
112	الزراعة المصرية والسياسية الزراعية فى اطار نظام السوق الحرة	فبراير 1998	د.عبد القادر دياب
113	الزراعة المصرية فى مواجهة القرن الواحد والعشرين	فبراير 1998	د.سعد طه علام

114	التعاون بين الشرق الأوسط وشمال أفريقيا	مايو 1998	د.اجلال راتب
115	تطوير أساليب وقواعد المعلومات فى إدارة الأزمات المهددة بطرد التنمية (المرحلة الثالثة)	يونيو 1998	د.محرم الحداد
116	حول أهم التحديات الاجتماعية فى مواجهة القرن21	يونية 1998	د.وفاء احمد عبد الله
117	محددات الطاقة الادخارية فى مصر دراسة نظرية وتطبيقية	يونية 1998	د.ابراهيم العيسوى
118	تصور حول تطوير نظام المعلومات الزراعية	يوليو 1998	د.عبد القادر دياب
119	التوقعات المستقبلية لإمكانيات الاستصلاح والاستزراع بجنوب الوادى	سبتمبر 1998	د.سعد طه علام
120	استراتيجية استغلال البعد الحيزى فى مصر فى ظل الاصلاح الاقتصادى	ديسمبر 1998	د.سيد محمد عبد المقصود
121	حولت الى مذكرة خارجية رقم (1601)	ديسمبر 1998	د.ايمان احمد الشربيني
122	Artificial Neural Networks Usage For Underground Water storage & River Nile in Toshoku Area	ديسمبر 1998	د.عبد الله الداعوشى
123	بناء وتطبيق نموذج متعدد القطاعات للتخطيط التأشيرى فى مصر	ديسمبر 1998	د.ماجدة ابراهيم
124	اقتصاديات القطاع السياحى فى مصر وانعكاساتها على الاقتصاد القومى	ديسمبر1998	د.اجلال راتب
125	تحديات التنمية الراهنة فى بعض محافظات جنوب مصر	فبراير 1999	د.سيد محمد عبد المقصود
126	الآفاق والإمكانيات التكنولوجية فى الزراعة المصرية	سبتمبر 1999	د.سعد طه علام
127	ادارة التجارة الخارجية فى ظل سياسات التحرير الاقتصادى	سبتمبر 1999	د.اجلال راتب
128	قواعد ونظم معلومات التفاوض فى المجالات المختلفة	سبتمبر 1999	د.محرم الحداد
129	جاهات تطوير نموذج لاختيار السياسات الاقتصادية للاقتصاد المصرى	يناير 2000	د.ماجدة ابراهيم
130	دراسة الفجوة النوعية لقوة العمل فى محافظات مصر وتطورها خلال الفترة 1986– 1996	يناير 2000	د.عزه عبد العزيز سليمان
131	التعليم الفنى وتحديات القرن الحادى والعشرون	يناير 2000	د.محمد عبد العزيز عيد
132	أنماط الاستيطان فى منطقة جنوب الوادى " توشكى "	يونيو 2000	د.سيد محمد عبد المقصود
133	فرص ومجالات التعاون بين مصر ومجموعات دول الكوميسا	يونيو 2000	د.محمد محمود رزق
134	الإعاقة والتنمية فى مصر	يونيو 2000	د.نادرة وهدان
135	تقويم رياض الأطفال فى القاهرة الكبرى	يناير 2001	د.محمد عبد العزيز عيد
136	الجمعيات الأهلية وآوليات التنمية بمحافظات جمهورية مصر العربية	يناير 2001	د.عزه عبد العزيز سليمان
137	آفاق ومستقبل التعاون الزراعى فى المرحلة القادمة	يناير 2001	د.احمد عبد الوهاب برانيه
138	تقويم التعليم الصحى الفنى فى مصر	يناير 2001	د.نادرة وهدان
139	منهجية جديدة للإستخدام الأمثل للمياه فى مصر مع التركيز على مياه الرى الزراعى مرحلة أولى	يناير 2001	د.محمد محمد الكفراوي
140	التعاون الإقتصادى المصرى الدولى _ دراسة بعض حالات الشراكه	يناير 2001	د.اجلال راتب
141	تصنيف وترتيب المدن المصرية(حسب بيانات تعداد 1996)	يناير 2001	د.السيد محمد كيلاني
142	الميزة النسبية ومعدلات الحماية للبعض من السلع الزراعية والصناعية	يناير 2001	د.عبد القادر دياب
143	سبل تنمية الصادرات من الخضر	ديسمبر 2001	د.هدى صالح النمر
144	تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمى المرحلة الثانوية	ديسمبر 2001	د.محمد عبد العزيز عيد
145	التخطيط بالمشاركة بين المخططين والجمعيات الأهلية على المستويين المركزى والمحافظات	فبراير 2002	د.عزه عبد العزيز سليمان
146	اثر البعد المؤسسى والمعوقات الإدارية والتسويق على تنمية الصادرات الصناعية	مارس 2002	د.ممدوح فهمي الشرقاوى

	المصرية		
147	قياس استجابة مجتمع المنتجين الزراعيين للسياسات الزراعية	مارس 2002	د.عبد القادر دياب
148	تطوير منهجية جديدة لحساب الاستخدام الأمثل للمياه فى مصر (مرحلة ثانية)	مارس 2002	د.محمد محمد الكفراوي
149	رؤية مستقبلية لعلاقات ودوائر التعاون الإقتصادى المصرى الخارجى" الجزء الأول" حلفية أساسية "	مارس 2002	د.محمود محمد عبد الحى
150	المشاركة الشعبية ودورها فى تعاظم أهداف خطط التنمية المعاصرة المحلية الريفية والحضرية	ابريل 2002	د.وفاء احمد عبد الله
151	تقدير مصفوفة حسابات اجتماعية للإقتصاد المصرى عام 1998 – 1999	أبريل 2002	د. سهير ابو العينين
152	الأشكال التنظيمية وصيغ وأليات تفعيل المشاركة فى عمليات التخطيط على مستوى القطاع الزراعى	يوليو 2002	د.هدى صالح النمر
153	نحو استراتيجية للاستفادة من التجارة الإلكترونية فى مصر	يوليو 2002	د.محرم الحداد
154	صناعة الأغذية والمنتجات الجلدية فى مصر (الواقع والمستقبل)	يوليو 2002	د.ممدوح فهمي الشرقاوى
155	تقدير الاحتياجات التمويلية لتطوير التعليم ما قبل الجامعى وفقا لاستراتيجية متعددة الأبعاد	يوليو 2002	د.محمد عبد العزيز عيد
156	الاحتياجات العملية والاستراتيجية للمرأة المرية وأولوياتها على مستوى المحافظات	يوليو 2002	د.عزه عبد العزيز سليمان
157	موقف مصر فى التجمعات الإقليمية	يوليو 2002	د.سلوى مرسي محمد فهمي
158	إدارة الدين العام المحلى وتمويل الاستثمارات العامة فى مصر	يوليو 2002	د.السيد عبد العزيز دحيه
159	التأمين الصحى فى واقع النظام الصحى المعاصر	يوليو 2002	د.عزه عمر الفندري
160	تطبيق الشبكات العصبية فى قطاع الزراعة	يوليو 2002	د.محمد محمد الكفراوي
161	الإنتاج والصادرات المصرية من مجمدات وعصائر الخضر والفاكهة ومقترحات زيادة القدرة التنافسية لها بالأسواق المحلية والعالمية	يوليو 2002	د.سمير عريقات
162	تقسيم مصر إلى أقاليم تخطيطية	يناير 2003	د.سيد محمد عبد المقصود
163	تقييم وتحسين أداء بعض المرافق " مياه الشرب والصرف الصحى"	يوليو 2003	د.محرم الحداد
164	تصورات حول خصخصة بعض مرافق الخدمات العامة	يوليو 2003	د.عبد القادر دياب
165	تحديد الاحتياجات التمويلية للتعليم العالى " دراسة نظرية تحليلية ميدانية "	يوليو 2003	د.محمد عبد العزيز عيد
166	دراسة أهمية الآثار البيئية للأنشطة السياحة فى محافظة البحر الأحمر " بالتركيز على مدينة الغردقة"	يوليو 2003	د.سلوى مرسي محمد فهمي
167	العوامل المحددة للنمو الاقتصادى فى الفكر النظرى وواقع الاقتصاد المصرى	يوليو 2003	د. سهير ابو العينين
168	العدالة فى توزيع ثمار التنمية فى بعض المجالات الاقتصادية والاجتماعية فى محافظات مصر " دراسة تحليلية"	يوليو 2003	د.عزه عبد العزيز سليمان
169	تقييم وتحسين جودة أداء بعض الخدمات العامة لقطاعى التعليم والصحة باستخدام شبكات الأعمال	يوليو 2003	د.عبد القادر حمزه
170	دراسة الأسواق الخارجية وسبل النفاذ اليها	يوليو 2003	د.فادية عبد السلام
171	أولويات الاستثمار فى قطاع الزراعة	يوليو 2003	د.هدي صالح النمر
172	دراسة ميدانية للمشاكل والمعوقات التى تواجه صناعة الأحذية الجديدة فى مصر " التطبيق على محافظة القاهرة ومدينة العاشر من رمضان"	يوليو 2003	د.ممدوح فهمي الشرقاوى
173	قضية التشغيل والبطالة على المستوى العالمى والقومى والمحلى	يوليو 2003	د.عزيزة على عبد الرازق

174	بناء وتنمية القدرات البشرية المصرية " القضايا والمعوقات الحاكمة"	يوليو 2003	د.مصطفى احمد مصطفى
175	بناء قواعد التقدم التكنولوجى فى الصناعة المصرية من منظور مداخل التنافسية والتشغيل والتركيب القطاعى	يوليو 2004	د.محرم الحداد
176	استراتيجية قومية مقترحة للإدارة المتكاملة للمخلفات الخطرة فى مصر	يوليو 2004	د.نفيسه ابو السعود
177	تحسين الجودة الشاملة لبعض مجالات اقطاع الصحى	يوليو 2004	د.عبد القادر حمزه
178	مخاطر الأسواق الدولية للسلع الغذائية للسلع الغذائية الاستراتيجية وإمكانيات وسياسات وأدوات مواجهتها	يوليو 2004	د.عبد القادر دياب
179	إمكانيات وأثار قيام منطقة حره بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية والمناطق الصناعية المؤهلة (ودروس مستفادة للاقتصاد المصرى)	يوليو 2004	د.فادية عبد السلام
180	نحو هواء نظيف لمدينة عملاقة	يوليو 2004	د.محمد سمير مصطفى
181	تحديد الاحتياجات بقاعات الصرف – التعليم ما قبل الجامعى – التعليم العالى (عدد خاص)	يوليو 2004	د.زينات محمد طباله
182	تحديد الاحتياجات بقطاعى الصرف الصحى والطرق والكبارى لمواجهة العشوائيات (عدد خاص)	يوليو 2004	د.محرم الحداد
183	خصائص ومتغيرات السوق المصرى _ دراسة تحليلية لبعض الأسواق المصرية الجزء الأول " الإطار النظرى والتحليلى "	يناير 2005	د.محرم الحداد
184	خصائص ومتغيرات السوق المصرى (دراسة تحليلية لبعض الأسواق المصرية) الجزء الثانى: الإطار التطبيقى " سوق الخدمات التعليمية – سوق الخدمات السياحة – سوق البرمجيات"	يناير 2005	د.محرم الحداد
185	خصائص ومتغيرات السوق المصرى (دراسة تحليلية لبعض الأسواق المصرية الجزء الثالث: الإطار التطبيقى " يوق الأدوية – سوق السلع الغذائية والزراعية – سوق حديد التسليح والأسمنت"	يناير 2005	د.محرم الحداد
186	الملكية الفكرية والتنمية فى مصر	أغسطس2005	د. لطف الله امام صالح
187	تقدير الطلب على العمالة – قوة العمل – البطالة فى ظل سيناريوهات بديلة	يونية 2006	د.عبد الحميد سامى القصاص
188	الحاسبات الإقليمية كمدخل للامركزية المالية	يونية 2006	د.علا سليمان الحكيم
189	المعاشات والتأمينات فى جمهورية مصر العربية (الواقع وإمكانيات التطوير)	يونيه 2006	د.محمود عبد الحى
190	بعض القضايا المتصلة بالصادرات(دراسة حالة الصناعات الكيماوية)	يونيه 2006	د.فاديه محمد عبد السلام
191	مشروع تنمية جنوب الوادى " توشكى " بين الأهداف والإنجازات	يونية 2006	د.هدى صالح النمر
192	اللامركزية كمدخل لمواجهة بعض القضايا البيئية فى مصر (التوزيع الاقليمى للاستثمارات الحكومية وارتباطها ببعض قضايا البيئة)	يونية 2006	د.نفيسه ابو السعود
193	نحو تطبيق نظام الإدارة البيئية (الأيزو 14000) " على معهد التخطيط القومى" كنموذج لمؤسسة بحثية حكومية	يونية 2006	د.نفيسه ابو السعود
194	تكاليف تحقيق أهداف الألفية الثالثة بمصر	يونية 2006	د.محرم الحداد
195	السوق المصرية للغزل	يونية 2006	د.عبد القادر دياب
196	المعايير البيئية والقدرة التنافسية للصادرات المصرية	أغسطس 2007	د.سلوى مرسي محمد فهمي
197	استخدام أسلوب البرمجة الخطية والنقل فى البرمجة الرياضية لحل مشاكل الإنتاج	أغسطس 2007	د.محمد محمد الكفراوي

	والمخزون		
198	تقييم موقف مصر فى بعض الاتفاقيات الثنائية	أغسطس 2007	د.اجلال راتب
199	التضخم فى مصر بحث فى أسباب التضخم ، وتقييم مؤشراته، وجدوى استهدافه مع أسلوب مقترح باتجاهاته	أغسطس2007	د.
200	سبل تنمية مصادر الإنتاج الحيوانى فى ضوء الآثار الناجمة عن مرض أنفلونزا الطيور فى مصر	أغسطس 2007	د. صادق رياض ابو العطا
201	مستقبل التنمية فى محافظات الحدود (مع التطبيق على سيناء)	أغسطس2007	د.فريد احمد عبد العال
202	سياسات إدارة الطاقة فى مصر فى ظل المتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية	أغسطس2007	د.راجيه عابدين خير الله
203	جدوى إعادة هيكلة قطاع التأمين دراسة تحليلية ميدانية	أكتوبر 2007	د. محرم الحداد
204	حول تقدير الاحتياجات لأهم خدمات رعاية المسنين (بالتركيز على محافظة القاهرة)	أكتوبر 2007	د.عزه عمر الفندري
205	خدمات ما بعد البيع فى السوق المصرى (دراسة حالة للسلع الهندسية والكهربائية) (بالتطبيق على صناعة الأجهزة المنزلية وصناعة السيارات)	أكتوبر 2007	د. محمد عبد الشفيع عيسى
206	العناقيد الصناعية والتحالفات الإستراتيجية لتدعيم القدرة التنافسية للمشروعات الصغيرة والمتوسطة فى جمهورية مصر العربية	فبراير 2008	د.ايمان احمد الشربيني
207	تقييم فاعلية الخطة الاستراتيجية القومية للسكان فى مصر	سبتمبر 2008	د. محمود ابراهيم فرج
208	الإسقاطات القومية للسكان فى مصر خلال الفترة (2006 – 2031)	سبتمبر 2008	د.فريال عبد القادر احمد
209	إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها فى تقييم أداء بعض قطاعات المرافق العامة فى مصر	سبتمبر 2008	د. محرم الحداد
210	الخصائص السكانية وانعكاساتها على القيم الاجتماعية	نوفمبر 2008	د.نادرة وهدان
211	التجارب التنموية فى كوريا الجنوبية، ماليزيا والصين: الاستراتيجيات والسياسات ـ الدروس المستفاده	نوفمبر 2008	د.فاديه عبد السلام
212	مستوى المعيشة المفهوم والمؤشرات والمعلومات والتحليل دليل قياس وتحليل معيشة المصريين	نوفمبر 2008	د.ابراهيم العيسوي
213	أولويات زراعة المحاصيل المستهلكة للمياه وسياسات وأدوات تنفيذها	فبراير 2009	د. عبد القادر دياب
214	السياسات الزراعية المستقبلية لمصر فى ضوء المتغيرات المحلية والإقليمية	أغسطس 2009	د. نجوان سعد الدين عبد الوهاب
215	اتجاهات ومحددات الطلب على الإنجاب فى مصر (1988 – 2005)	أغسطس 2009	د. محمود ابراهيم فرج
216	آليات تحقيق اللامركزية فى تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم البرنامج السكانى فى	أغسطس 2009	د. عبد الغنى محمد عبد الغنى

	مصر		
217	نظم الإنذار المبكر والإستعداد والوقاية لمواجهة بعض الأزمات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة	أكتوبر 2009	د. محرم الحداد
218	الشراكة بين الدولة والفاعلين الرئيسيين لتحفيز النمو والعدالة فى مصر	فبراير 2010	د.ايمان احمد الشربيني
219	التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية فى خريطة المحافظات وآثارها على التنمية	فبراير 2010	د. سيد محمد عبد المقصود
220	بعض الاختلالات الهيكلية فى الاقتصاد المصرى " من الجوانب القطاعية والنوعية والدولية"	مارس 2010	د. محمد عبد الشفيع عيسى
221	الإسقاطات السكانية وأهم المعالم الديموجرافية على مستوى المحافظات فى مصر 2012 – 2032	يولية 2010	د.مجدي عبد القادر
222	المواءمة المهنية لخريجى التعليم الفنى الصناعى فى مصر " دراسة ميدانية "	يوليه 2010	د.دسوقى عبد الجليل
223	المشروعات القومية للتنمية الزراعية فى الأراضى الصحراوية	يوليه 2010	د. عبد القادر محمد دياب
224	نحو إصلاح نظم الحماية الاجتماعية فى مصر	سبتمبر2010	د.خضر عبد العظيم ابو قوره
225	متطلبات مواجهة الأخطار المحتملة على مصر نتيجة للتغير المناخى العالمى	أكتوبر 2010	د. محرم الحداد
226	آفاق النمو الاقتصادي فى مصر بعد الأزمة المالية والاقتصادية العالمية	يناير 2011	د.ابراهيم العيسوي
227	نحو مزيج أمثل للطاقة فى مصر"	يناير 2011	د. نفين كمال
228	مجتمع المعرفة وإدارة قطاع المعلومات والاتصالات فى مصر	أغسطس 2011	د. محرم الحداد
229	المدن الجديدة فى إعادة التوزيع الجغرافى للسكان فى مصر	أغسطس 2011	د.مجدي عبد القادر
230	تحقيق التنمية المستدامة فى ظل اقتصاديات السوق من خلال إدارة الصادرات والواردات فى الفترة من عام 2000 حتى عام 2011/2010	أكتوبر 2011	د.اجلال راتب
231	تجديد علم الاقتصاد نظرة نقدية إلى الفكر الاقتصادى السائد وعرض لبعض مقاربات تطوير	يونيه 2012	د.ابراهيم العيسوي
232	مقتضيات واتجاهات تطوير استراتيجية التنمية فى مصر فى ضوء الدروس المستفاده من الفكر الاقتصادى ومن تجارب الدول فى مواجهة الأزمة الاقتصادية	يونيه 2012	د.ابراهيم العيسوي

	العالمية		
233	تطوير جودة البيانات فى مصر	مارس 2012	د.اماني حلمى الريس
234	ملامح التغيرات الاجتماعية المعاصرة ومردوداتها على التنمية البشرية	يونيه 2012	د.وفاء احمد عبد الله
235	السوق المحلية للقمح ومنتجاته	يونيه 2012	د. عبد القادر محمد دياب
236	أثر تطبيق اللامركزية على تنمية المحافظات المصرية (بالتطبيق على قطاع التنمية المحلية)	يونيه 2012	د.فريد احمد عبد العال
237	إدارة الموارد الطبيعية فى ضوء استدامة البيئة والأهداف الإنمائية للألفية	يونيه 2012	د.نفيسه سيد ابو السعود
238	رؤية مستقبلية للأدوار المتوقعة للجهات الممولة للمشروعات متناهية الصغر والصغيرة والمتوسطة فى مصر فى ظل التغيرات الراهنة	يونيه 2012	د. ايمان أحمد الشربينى
239	تطوير النظام القومى لإدارة الدولة بالمعلومات وتكنولوجياتها كركيزة أساسية لتنمية مصر	سبتمبر 2012	د. محرم الحداد
240	(الرؤية المستقبلية للعلاقات الاقتصادية الخارجية ودوائر التعاون الاقتصادى المصرى فى ضوء المستجدات العالمية والإقليمية والمحلية)	سبتمبر 2012	د.اجلال راتب
241	المجتمع المدنى ومستقبل التنمية فى مصر	سبتمبر 2012	د.وفاء احمد عبد الله
242	التغيرات الهيكلية للقوة العمل على مستوى المحافظات فى مصر وآفاق المستقبل	سبتمبر 2012	د.مجدي عبد القادر
243	تطوير إستراتيجية التنمية الصناعية بمصر مع التركيز على قطاع الغزل	نوفمبر 2013	د. محرم الحداد
244	أثر المناطق الصناعية على تنمية المحافظات المصرية(بالتطبيق على محافظات إقليم قناة السويس)	نوفمبر 2013	د.فريد احمد عبد العال
245	نموذج رياضى احصائى للتنبؤ بالأحمال الكهربائية باستخدام الشبكات العصبية	نوفمبر 2013	د.محمد محمد ابو الفتوح الكفراوي
246	دور الجمعيات الأهلية فى دعم التعليم الأساسى " دراسة ميدانية"	نوفمبر 2013	د.دسوقى عبد الجليل
247	" دور السياسات المالية فى تحقيق النمو والعدالة فى مصر" مع التركيز على الضرائب والاستثمار العام	نوفمبر 2013	د.سهير ابو العينين
248	"بناء قواعد تصديرية صناعية للاقتصاد المصرى"	نوفمبر 2013	د.اجلال راتب
249	الصناعات التحويلية والتنمية المستدامة فى مصر	ديسمبر 2013	د. ممدوح فهمي الشرقاوى

250	الصناديق والحسابات الخاصة"فلسفة الإنشاء – الأسباب – جدواها ومستقبلها"	ديسمبر 2013	د.ايمان احمد الشربيني
251	الاقتصاد الأخضر ودورة فى التنمية المستدامة	فبراير 2014	د. حسام الدين نجاتى
252	إدارة الزراعة المصرية فى اطار التعيرات المحلية والدولية	فبراير 2014	د. عبد القادر محمد دياب
253	تفعيل العلاقات الاقتصادية المصرية مع دول مجموعة البريكس	ديسمبر 2014	د.اجلال راتب
254	التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين فى مصر" معلم التعليم الأساسى نموذجا"	ديسمبر 2014	د.دسوقى عبد الجليل
255	استكشاف فرص النمو من خلال الخدمات اللوجستية بالتطبيق على الموانئ المصرية	ديسمبر 2014	د.منى عبد العال دسوقى
256	التغيرات الاقتصادية والاجتماعية في الريف المصري بعد ثورة يناير 2011	يناير 2015	د.حنان رجائي عبد اللطيف
257	التدهور البيئى فى مصر منهج دليلى لتقدير تكاليف الضرر	ابريل 2015	د.محمد سمير مصطفى
258	بطاقة الأداء المتوازن كأداة لإعادة هندسة القطاع الحكومى فى مصر "دراسة حالة" " معهد التخطيط القومى"	مايو 2015	د.ايمان احمد الشربيني
259	تقييم الأهداف الإنمائية لما بعد 2015 فى سياق توجهات التنمية فى مصر	يوليو 2015	د. هدى صالح النمر
260	العلاقات الاقتصادية المصرية التركية بالتركيز على تقييم اتفاقية التجارة الحرة	أغسطس 2015	د. أجلال راتب
261	إطار لرؤية مستقبلية لاستخدام مصادر الطاقة الجديدة والمتجددة فى مصر	أكتوبر 2015	د. نفين كمال
262	السوق المحلية للسلع الغذائية" جوانب القصور، والتطوير "	سبتمبر2014	د. عبد القادر محمد دياب
263	المرصد الحضرى لمدينة الأقصر محافظة الأقصر	ابريل 2016	د. سيد عبد المقصود
264	الطاقة المتجددة بين نتائج وإبتكارات البحث العلمى والتطبيق الميدانى فى الريف المصرى	إبريل 2016	د. عبد القادر محمد دياب
265	نحو تحسين أوضاع الأمن الغذائى والزراعة المستدامة والحد من الجوع والفقر فى مصر – سبل وآليات تحقيق الثانى من أهداف التنمية المستدامة– (2016 – 2030)	يوليو 2016	أ.د. هدى صالح النمر
266	التغيرات فى أسعار النفط وأثارها على الاقتصاد (العالمى والعربى والمصرى)	يوليو 2016	أ.د. حسن صالح
267	مستقبل التنمية فى المنطقة الجنوبية لمحافظة البحر الاحمر (الشلاتين وحلايب)	يوليو 2016	أ.د. منى دسوقى
268	نحو إطار متكامل لقياس ودراسة أثر أهداف التنمية المستدامة لما بعد 2015 على أوضاع التنمية المستدامة فى مصر خلال الفترة 2015/ 2030	يوليو 2016	أ.د. ماجد خشبة
269	متطلبات تطوير الحاسبات القومية فى مصر	يوليو 2016	أ.د. سهير أبو العينين
270	آليات التنمية الاقليمية المتوازنة	أغسطس2016	أ.د. فريد عبد العال
271	تفاعلات المياه والمناخ والانسان فى مصر (اعادة التشكيل من أجل اقتصاد متواصل)	أغسطس2016	أ.د سمير مصطفى
272	تفعيل استراتيجية الذكاء الاقتصادى على المستوى المؤسسى والقومى فى مصر	أغسطس2016	ا.د محرم الحداد
273	اشكالية المواطنة فى مصر – الحقوق والوجبات	أغسطس2016	د.دسوقى عبد الجليل
274	كفاءة الاستثمار العام فى مصر (المحددات والفرص وامكانيات التحسين)	سبتمبر2016	أ.د.أمل زكريا
275	الاجراءات الداعمة لاندماج المشروعات الصغيرة والمتناهية الصغر غير الرسمية فى القطاع الرسمى فى مصر	أكتوبر2016	ا.د.إيمان الشربينى
276	الادارة المتكاملة للمخلفات الصلبة ودورها فى دعم الاقتصاد القومى	يوليو2017	ا.د. نفيسة أبو السعود

277	متطلبات التحول لاقتصاد قائم على المعرفة فى مصر	يوليو2017	ا.د.علاء زهران
278	آليات وسبل اصلاح قطاع الأعمال العام فى جمهورية مصر العربية	يوليو2017	د. أحمد عاشور
279	سبل وآليات تحقيق أنماط الاستهلاك المستدام فى مصر	أغسطس2017	د.هدى صالح النمر
280	الخيارات الاستراتيجية لاصلاح منظومة التعليم ما قبل الجامعى فى مصر	أغسطس2017	ا.د. دسوقى عبد الجليل
281	المسئولية المجتمعية للشركات ودورها فى تحقيق التنمية المحلية فى مصر	سبتمبر2017	د.حنان رجائى عبد اللطيف
282	تنمية وترشيد استخدامات المياه فى مصر	سبتمبر2017	ا.د عبد القادر دياب
283	اتفاقية منطقة التجارة الحرة الإفريقية وآثارها على الاقتصادات الافريقية عموما والاقتصاد المصرى خصوصا	سبتمبر 2017	أ.د محمد عبد الشفيع
284	دراسة مدى تطبيق الحوكمة على الإنتاج والإستهلاك المستدام للموارد الطبيعية فى مصر	أكتوبر2017	ا.د حسام نجاتى
285	ص ناعة الرخام فى مصر "الواقع والمأمول" بالتطبيق على المنطقة الصناعية بشق الثعبان	ديسمبر2017	ا. د إيمان أحمد الشوَبينى
286	تطوير منظومة التعليم العالى فى مصر	ديسمبر 2017	د.محرم صالح الحداد
287	الطاقة المحتملة للصحارى المصرية بين تخمة الوادى وقحالة البيئة	ديسمبر2017	د.محمد سمير مصطفى
288	نحو تحسين أنماط الانتاج المستدام بقطاع الزراعة فى مصر	يونيو2018	ا.د هدى صالح النمر
289	مبادرة الحزام والطريق وانعكساتها المستقبلية الاقتصادية والسياسية على مصر	يونيو2018	ا.د محمد ماجد خشبة
290	دراسة تحليلية لموقع مصر فى التجارة البينية بين الدول العربية باستخدام تحليل الشبكات	يونيو2018	ا.د أمانى حلمى الريس
291	سعر الصرف وعلاقته بالاستثمارات الأجنبية فى مصر	يوليو2018	ا.د فادية عبد السلام
292	التغير الهيكلى لقطاع المعلومات فى مصر (بالتركيز على العمالة)	يوليو 2018	ا.د محرم الحداد
293	التأمين وادارة المخاطر فى الزراعة المصرية	يوليو 2018	ا.د سمير عريقات
294	اهمية المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الشباب المصرى 18-35 سنة ـ دراسة تطبيقية على محافظة القاهرة	أغسطس2018	د. دسوقى عبد الجليل
295	التعاون المصرى الافريقى فى مجال استئجار الأراضى والتصنيع الغذائى	سبتمبر2018	د. سمير مصطفى
296	لا مركزية الادارة البيئية فى مصر وسبل دعمها	سبتمبر2018	د.نفيسة أبو السعود
297	تقييم السياسات النقدية المصرية منذ عام 2003مع اهتمام خاص بدورها فى مساندة أهداف خطط التنمية	سبتمبر2018	د.حجازى عبد الحميد الجزار
298	الممارسات الاحتكارية فى أسواق السلع الغذائية الأساسية فى مصر	أكتوبر 2018	د. عبد القادر دياب
299	سياسات تنمية الصادرات فى مصر فى ضوء المستجدات الاقليمية والعالمية	أكتوبر 2018	د. نجلاء علام
300	تفعيل منظومة جودة التصدير فى المشروعات الصغيرة والمتوسطة فى مصر بالتطبيق على قطاع المنسوجات	ديسمبر 2018	د. إيمان الشربينى
301	دور العناقيد الصناعية فى تنمية القدرة التنافسية لصناعة الأثاث فى مصر – بالتطبيق على محافظة دمياط	فبراير2019	د. محمد حسن توفيق
302	سياحة التراث الثقافى المستدامة مع التطبيق على القاهرة التاريخية	يونيو 2019	د. سلوى محمد مرسى
303	تطور منهجية جداول المدخلات والمخرجات ومقتضيات تفعيل استخدامها فى مصر	يوليو 2019	د. حجازى عبد الحميد الجزار
304	مستقبل القطن المصرى فى سياق استراتيجية التنمية الزراعية فى مصر	يوليو 2019	د. سعد طه علام
305	التغير الهيكلى لقطاع المعلومات فى مصر بالتركيز على الصادرات	أغسطس2019	د. محرم الحداد

306	منافع وأعباء التمويل الخارجى فى مصر	أغسطس2019	د. فلدية عبد السلام
307	نحو منهجيه لقياس المؤشرات وتصور متكامل لنمذجة السيناريوهات البديلة لتحقيق أهداف اأمم المتحدة للتنمية المستدامة 2030 – حالة مصر	أغسطس2019	أ.د عبد الحميد القصاص
308	تطوير التعليم الأساسى فى مصر فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة	سبتمبر 2019	د. دسوقى عبد الجليل

Abstract

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

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

Key words:-
Basic Education – Development – Modern Educational Trends

Arab Republic of Egypt
Institute of National Planning

A Series of Planning and Development Issues

Development of Basic Education in Egypt in the light of Modern Educational Trends

No: (308) – September 2019