

مقدمة

تحدد السياسة التعليمية إطار التعليم، وفلسفته، وأهدافه، ومراحله، وأنواعه، فلا يمكن لأية أمة أن تنهض فكرياً وحضارياً ما لم تكن لديها سياسة تعليمية واضحة، وواقعية، ومرنة، مستمدة من فلسفة المجتمع، ومنسجمة مع مبادئه وقيمه، وقائمة على أسس علمية. فالسياسة التعليمية المبنية على أسس علمية تساعد في وضع الخطط، وبناء البرامج التي تكفل بناء شخصية الفرد وفق معتقدات المجتمع، وفي تحديد آلية لقياس الأداء في النظام التعليمي، وفي تحديد الأطر والمبادئ والقيم التي تسير في ضوئها العملية التربوية، وفي توجيه واتخاذ القرارات الصائبة لتحقيق الأهداف الموضوعية، وفي تحديد الجهات الإدارية المسؤولة عن تنفيذ تلك السياسات، وفي حل كثير من المشكلات التربوية، وفي تغيير الأوضاع التربوية القائمة غير المرغوب فيها. فإذا لم تكن هناك سياسة تعليمية ناجحة أدى ذلك إلى ضياع أموال وجهود بشرية كبيرة تبذل في بناء مؤسسات تعليمية تتطلب تكاليف باهظة دون أن تحقق الهدف المرجو منها.

وتشير وضعية التعليم العربي الحالي وإشكالياته إلى أنه "مواجه بكارثة" تخلفه، لعجزه عن تحقيق أهدافه الحقيقية، فهو لم يؤدِّ إلى تعظيم العائد الاجتماعي، وفشل في الاستجابة الفاعلة لاحتياجات التنمية، كما أنه عجز عن التوفيق بين منظور المجتمع للعائد منه ومنظور الفرد له، فهو تعليم يعظم التمايزات، وينمي البطالة، وترتفع تكلفته قياساً لمردوده، ويزدحم بالتفاصيل، ويتهافت محتواه، وتحكمه أساليب تدريسية تلقينية إملائية تقتل الإبداع وتحاصر العقلانية". (ضياء الدين زاهر، ١٩٩٠: ٢٧)

وتوجد مجموعة من العوامل الحاكمة للسياسة التعليمية في مصر التي توجه حركته، وتحد من كفاءته الداخلية والخارجية، ألا وهي الزيادة السكانية المستمرة والمنتامية، ومجانبة التعليم والزاميته، وربط التعليم بالشهادة، وارتباط الأجر بالشهادة، ووجود فجوة واضحة بين متطلبات الشهادة ومعدلات الأداء، والنظام الهرمي للأجور، ونظام التوظيف

عن طريق "القوى العاملة"، الأمر الذي أدى إلى حدوث عدم توازن في حجم العمالة في القطاعات المختلفة، وهجرة العمالة، بالإضافة إلى القيم المجتمعية التي تقلل من شأن العمل اليدوي. (محمد عزت عبد الموجود، ١٩٨٨: ٩٥)

وقد أفرزت هذه العوامل الضاغطة مجموعة من المشكلات، منها ضعف الطاقة الاستيعابية للنظام، ووجود فوارق جوهرية بين الريف والحضر، وبين الذكور والإناث، وارتفاع نسبة الأمية بسبب عدم الاستيعاب الكامل، والتسرب، والرسوب، وضعف الكفاءة الداخلية للنظام، وعدم مناسبة الخريج لاحتياجات سوق العمل، وضعف كفاية التمويل، وعدم موازنة التعليم، وطريقة توزيع الموارد المتاحة لهذا القطاع

(محمد عزت عبد الموجود، ١٩٨٨: ٩٩).

بالإضافة إلى الكثافة العالية داخل الفصول، وتدني المستوى المهني للمعلمين، وأساليب التقويم التي تركز على الحفظ والاستظهار وتهمل قياس جوانب النمو المختلفة، وانتشار الأمية بأنواعها التعليمية والثقافية، كل هذه المشكلات تفرض حزمة من السياسات تستهدف تأكيد ديمقراطية البنية المعرفية والتنظيمية للعملية التعليمية (فضل، يوسف، ٢٠٠٦: ٦٣).

وبالرغم من الجهود التي بذلتها وزارة التربية والتعليم في التوسع الكمي متمثلاً في بناء المدارس الجديدة، وتزويدها بالتكنولوجيا، وتدريب المعلمين، إلا أنه من استقراء الأدبيات السابقة في مجال صنع وتحليل السياسات التعليمية فإن تلك الدراسات أثبتت عدم تحقيق السياسة التعليمية لأهدافها، مثل تعميم التعليم الابتدائي، ولم تف بمخرجات التعليم الفني من الأعداد المطلوبة، وعدم تحقيق تكافؤ الفرص، والاهتمام بالجوانب الكمية في التعليم على حساب الجودة النوعية. (آمال كامل أندراوس، ٢٠٠٠: ٧٠)

ومحدودية دور مراكز البحوث التربوية في عملية صنع السياسة التعليمية.

(أسماء عبد السلام عبد القادر، ٢٠١٠: ٣٠)

هذا، بالإضافة إلى عدم وجود سياسة تعليمية متكاملة لإصلاح التعليم خلال الفترات سالفة الذكر بسبب غياب النظرة الشاملة، وغياب المعايير والتوجهات المستقبلية لصنع السياسة التعليمية، والرؤية مستقبلية لمعايير السياسة التعليمية، ومن ثم توجد حاجة ماسة إلى تشكيل السياسات التعليمية من خلال السياسات المالية، وكيفية مواجهة مصر للتضخم.

(قدري أحمد العربي، ٢٠٠٠: ٢٣)

كما أن هناك حاجة إلى "مأسسة" السياسة التعليمية، حيث إن مجالات التعليم يتولاها غير المتخصصين في أمور التعليم (جيهان جمعة، ٢٠٠٩: ١٣٠).

بالإضافة إلى افتقار السياسة التعليمية في مصر إلى فلسفة مجتمعية واضحة محددة الملامح، والنظرة الجزئية لنظام التعليم (رمضان عيد، ١٩٩٢: ٣٠).

وقصور المشاركة الشعبية في رسم السياسة التعليمية (أماني نصر، ٢٠٠١: ٥٠).

وعدم استقرار السياسات التعليمية في مصر، وارتباطها بتغير وزير التعليم، فصار التغير الحادث في السياسة التعليمية مرتبطاً بشخص بلا بمؤسسة.

(منار بغدادي، ٢٠٠٥: ١١).

وعدم الربط بين التشريع والسياسة العامة للدولة، وقصور السياسات التربوية في تنفيذ التشريعات التعليمية

(نهلة عبد القادر هاشم، ١٩٩٢: ٣٠).

والحاجة إلى وضع إطار لصنع سياسة تعليمية ثابتة ومستقرة، ونظام ثابت قوي يعبر عن احتياجات البلاد

(نهى عبد الكريم، ١٩٩٦: ٤٠).

وبالرغم من أهمية تقييم السياسات التعليمية كجزء لا يتجزأ من صياغة السياسات العامة، إلا أن صنع السياسة التعليمية القائم على التقييم لم تتم ممارسته بشكل كافٍ، وأصبحت الاستفادة من نتائج التقييم تمثل تحدياً كبيراً (Kitamura: 2009,p) وقد أظهرت البحوث والدراسات أنه لم تتوافر سياسة تعليمية بالمعنى المتعارف عليه في كثير من الأنظمة التعليمية، بل إن بعضها لم تكن لديه سياسة تعليمية على الإطلاق، ويرجع هذا إلى مجموعة من الاعتبارات أهمها غياب النظرة الشاملة إلى التعليم، إذ أن التخطيط

للتعليم وتطويره يتم بطريقة جزئية لا يتوافر من خلالها النظر إلى التعليم بصورة شاملة ومتكاملة ومستقبلية، وعدم وجود معايير للسياسة التعليمية تمثل إطاراً مرجعياً يمكن على أساسها تقويم فاعليتها للمتعلمين وتحديد جوانبها المتعددة (مجدي قاسم، وآخرون، ٢٠١١: ٢٩٥).

مشكلة الدراسة

بناءً على ما سبق، تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

كيف يتم تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر؟

وتنبثق من السؤال الرئيس السابق التساؤلات الفرعية الآتية:

- ١- ما التحديات التي تواجه سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر؟
- ٢- ما أسس تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر؟
- ٣- ما مجالات تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر؟
- ٤- ما معايير تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر؟
- ٥- ما نتائج تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر؟ وما التصور المقترح لتقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر؟

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم السياسات التعليمية في مصر، ويهدف تقويم السياسات التعليمية إلى تقديم نوع من الإنذار المبكر عن جوانب الضعف والخلل في النظام التعليمي، والتعرف على العناصر المشتركة في السياسات والمنهجيات التي صيغت بها، وأسباب نجاحها وفشلها، وكيفية تحديد الأولويات، وتساعد منهجية تقويم السياسات سواء على المستوى القومي أو على المستوى الدولي في الوصول إلى استنتاجات تسهم في تحسين القرار وترشيده، والبحث عن بدائل أفضل لتطوير السياسات التعليمية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أن موضوع تقويم السياسات التعليمية من المواضيع التي يكتنفها كثير من الصعوبات التي ترجع إلى عدم توافر البيانات والإحصائيات الدقيقة والصحيحة بشكل كافٍ، وقلة الأجهزة المتخصصة في المعلومات، وتوثيقها في الحقل التربوي، وأن بحوث تقويم التعليم تهتم بقياس التغيرات الحادثة في سلوكيات الأفراد واتجاهاتهم، بالإضافة إلى ندرة الدراسات في هذا المجال، وغياب جهود تقويم السياسة التعليمية من المنظور الشامل عن الساحة التربوية، كما أن غالبية الجهود التي بذلت تتصرف عن شمولية السياسة التعليمية إلى جزئياتها وفروعها، مما يفقد التقويم الجانب الأكبر من مصداقيته.

منهج الدراسة

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي كونه أنسب المناهج لدراسة كيفية تقويم سياسة التعليم قبل الجامعي في مصر، والذي يهدف إلى وصف ظاهرات، أو أحداث، أو أشياء معينة، وجمع الحقائق، والمعلومات، والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها، وتقدير حالتها كما توجد عليه في الواقع، ويهتم أيضاً بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء والظاهرات التي تتناولها الدراسة، وذلك في ضوء قيم أو معايير معينة، واقتراح الخطوات أو الأساليب التي يمكن أن تتبع للوصول بها إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليها.

مصطلحات الدراسة

السياسة التعليمية (Educational Policy):

يرى (محمد عزت عبد الموجود، ١٩٨٩: ٣) أن السياسة عبارة عن "مجموعة المبادئ والأسس والمعايير التي تحكم نشاطاً معيناً (كنشاط التعليم مثلاً)، وتوجه حركته من خلال التحكم في عملية اتخاذ القرار، وفي ضوء هذه السياسة يتم رسم الإستراتيجيات،

ووضع الخطط والبرامج والمشاريع المحققة لأهداف النشاط، وكذلك صياغة القوانين واللوائح، وتحديد الهياكل المؤسسية التي توفر البيئة التنظيمية والإدارية للنشاط، مما يسهل إجراءات العمل، ويزيد من فعالية استخدام الموارد والمدخلات".

وقد أورد (كمال المنوفي، ١٩٨٨: ٢٧ - ٣٨) مجموعة تعريفات لمصطلح "السياسة"، منها - على سبيل المثال:

عرف "دافيد إيستون David Easton" السياسة بمعنى التخصيص السلطوي للقيم على مستوى المجتمع كله.

أما "توماس داي Thomas Day" فقد عرفت السياسة بأنها "ما تفعله الحكومة وما لا تفعله".

وترى (نادية جمال الدين، ١٩٨٨: ١٤٢) أن السياسة التعليمية عبارة عن مجموعة من المبادئ والقرارات تستمد من نظام محدد للقيم بمستوياتها المختلفة، ومن استشراف النتائج والآثار المختلفة للقرارات، وتعنى بتحقيق رغبات وحاجات المجتمع، كما أنها تعكس حاجات الجماهير، وآمالهم، وأحلامهم، وطموحاتهم، وتصوراتهم لما ينبغي أن يكون؛ لذلك فإنها تعبر عن جهودهم وطموحاتهم في تحقيق أغراض ثقافية واجتماعية عن طريق التعليم.

بينما يرى (كمال حسني بيومي، ٢٠١١: ٢٩) أن السياسة مسار محدد أو منهج عمل، يتم اختيارها بواسطة الحكومة أو المؤسسة أو مجموعة من الأشخاص من بين عديد من البدائل وفي ضوء مجموعة من الظروف لترشيد وتحديد القرارات الحالية والمستقبلية، والسياسة قرار محدد أو مجموعة من القرارات يتم اتخاذها لتنفيذ مسارات العمل، والسياسة لها بعد نظري يتمثل في عملية بنائها، وآخر تطبيقي يتمثل في اتخاذ القرار وتنفيذه.

في حين يعرف (مجدي قاسم، ٢٠١١: ٢٩٩) السياسة بأنها تفكير منظم يوجه الأنشطة والمشاريع في ميدان التربية والتعليم، والتي يرى واضعو السياسة التعليمية أنها كفيلة بتحقيق الطموحات التي يتطلع المجتمع إلى تحقيقها في ضوء الظروف والإمكانات

المتاحة، وذلك في مرحلة معينة، بمعنى أن السياسة التعليمية يقصد بها مجموعة المبادئ والأسس والمعايير التي تحكم نشاط قطاع تعليم - مثل الجامعي - وتوجيه حركته داخل إطار من العلاقات المتفاعلة مع مؤسسات المجتمع الأخرى.

التعريف الإجرائي للسياسة التعليمية

يُلاحظ أن جميع التعريفات والمفاهيم السابقة تركز على أن السياسة التعليمية تسعى في مجملها إلى تحقيق أهداف وطموحات المجتمع طبقاً لفلسفته ونظمه وأهدافه. وفي ضوء ما سبق، يمكن أن تتحدد السياسة التعليمية بأنها "تفكير منظم يوجه الأنشطة والمشاريع في ميدان التربية والتعليم، والتي يرى واضعو السياسة التعليمية أنها كفيلة بتحقيق الطموحات التي يتطلع المجتمع والأفراد إلى تحقيقها في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة".

تقويم السياسة التعليمية: Educational policy evaluation:

يرى (فؤاد أبو حطب، آمال صادق: ١٩٨٠، ص ٣٠) أن التقويم هو عملية إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ودراسة الآثار التي تحدثها بعض الظروف في تيسير الوصول إلى هذه الأهداف أو بعضها. وهو مرآة النظام التعليمي كله بفلسفته وقيمه وأسس وأصوله وممارسته ونواتجه (فؤاد أبو حطب وآخرون: ١٩٩٧، ص ٥٧) . لذلك يعتبر التقويم التربوي واحداً من أهم المكونات الأساسية في المنظومة التعليمية، فهو نقطة البدء في تحسين وتطوير جميع جوانب تلك المنظومة، من أهداف ومقررات وطرائق تدريس. وتعد عملية التقويم مدخلاً أساسياً لتطوير التعليم وإصلاح جوانبه وشعار العمل والحركة للمرحلة الراهنة التي تتناول بالتغيير كافة الجوانب التعليمية إذ أن في تطوير العملية التعليمية وعمليات التقويم علاج لكثير من المشكلات التي إرتبطت بنظم التقويم التقليدية (محمود عبد الحليم منسي وآخرون: ١٩٩٤، ص ١١) بينما يعرف (صلاح علام ٢٠٠٣، ١١) التقويم بأنه عملية الحكم على الأداء الفعلي للأفراد

والمؤسسات مقارنة بالأهداف والنواتج الموجودة، والتي يمكن قياسها، أي أنه عملية قياس النواتج المرغوبة وغير المرغوبة لأفعال وأنشطة معينة تهدف إلى إحداث تغييرات في الأفراد والمؤسسات.

وتشير دراسة (Kahen & Consulting : 2008,p11) إلى تعدد مفاهيم التقويم، إلا أن معظم اتجاهات التقويم تركز على النتائج، والأهداف، والمخرجات، وهي سلسلة من الأفعال ومجموعة من الأنشطة البحثية والأساليب التي تستخدم لمراجعة العمليات والاستراتيجيات؛ بهدف تحسين الظروف الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية.

بينما تقويم السياسة Policy Evaluation عبارة عن مرحلة الحكم على تحقيق السياسة التعليمية لأهدافها ومقاصدها، ويتم ذلك وفق قياسات معينة، وفي ضوء معايير محددة. (مجدي قاسم، ٢٠١١: ٣٠٤)

وتوجد أنماط مختلفة من التقويم مثل التقويم البنائي في مقابل التقويم الختامي، ويوجد التقويم الشامل في مقابل التقويم التحليلي، والتقويم الرسمي في مقابل التقويم غير الرسمي، والتقويم الكمي في مقابل التقويم الكيفي، والتقويم بالأهداف في مقابل التقويم غير المقيد بالأهداف، وتقييم الأثر Assessment Impact.

Available at: www.worldbank.org/educationstrategy2020.

ويرى (كمال حسني بيومي، ٢٠١١: ٣٥) أن المواطنين - عادة - هم من يقومون بتقويم السياسات العامة Public Policy Evaluation إذا ما كانوا يفضلون سياسة ما أو نشاطاً ما، فإذا اعترضوا على سياسة ما فيمكنهم استخدام الأسلوب الديمقراطي غير المباشر للتعبير عن آرائهم.

دراسات سابقة

دراسات ركزت على تحليل السياسات التعليمية في فترات زمنية محددة وانعكاساتها على العملية التعليمية، كما يلي

(١) دراسة (محمد عزت عبد الموجود، ١٩٩٢). هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تحليل لسياسات التعليم الابتدائي في الدول النامية باستخدام مجموعة من المؤشرات التي استقرت في أدبيات العلوم الاجتماعية كمقاييس تبين درجة التقدم والتخلف، مثل معدل الاستيعاب في التعليم الابتدائي، ومعدلات تدفق التلاميذ والكفاءة الداخلية، ومعدلات الأمية، ومعدلات المساواة وتكافؤ الفرص. وانتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات محددة في ثلاث عناصر رئيسة يجب أن تتضمنها أية سياسة لتطوير التعليم الابتدائي، وهي: الجودة النوعية، والكفاءة في استخدام الموارد، والمساواة وتكافؤ الفرص عند التوزيع.

(٢) دراسة (آمال كامل أندراوس، ٢٠٠٠). هدفت هذه الدراسة إلى تحليل السياسات التعليمية في مصر منذ صدور دستور ١٩٢٣ في ضوء السياق السياسي والاجتماعي المصري خلال فترة الدراسة لتحديد أبرز الفجوات بين النظرية والتطبيق في الفترات المختلفة، وتوصلت الدراسة إلى أن السياسة التعليمية لم تحقق أهدافها في تلك الفترة مثل تعميم التعليم الابتدائي، ولم تعنَ بمخرجات التعليم الفني، وعدم تحقيق تكافؤ الفرص.

(٣) دراسة (قدري أحمد العربي، ٢٠٠٠). بعنوان: إعادة تصميم السياسات التعليمية في مصر من منظور تشخيصي تنظيمي، وهدفت هذه الدراسة إلى إعادة تشغيل السياسات التعليمية ومبادئ الإدارة التعليمية في مصر من خلال إعادة الهندسة للوظائف التعليمية لكي تصبح فعالة في ضوء اللامركزية، وانتهت الدراسة إلى تصور مقترح لإعادة الإطار التنظيمي للإدارة في المدرسة الابتدائية.

(٤) دراسة (أماني محمد حسن نصر، ٢٠٠١). هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية في كل من مصر وإنجلترا، كما هدفت إلى التوصل إلى ضوابط تفعل دور جماعات المصالح في مصر بما يحقق أغراض البنية المجتمعية، والبدنية، والتعليمية، وأغراض السياسة التعليمية.

(٥) دراسة (جيهان عمر محمد جمعة، ٢٠٠٩). هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم السياسة التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي في مصر منذ عام ١٩٨١م، كما هدفت إلى التعرف على أهداف وسياسات وفلسفة التعليم الأساسي. وكانت من أبرز نتائج هذه الدراسة أن سياسة التعليم الأساسي في مصر متقلبة وليست مستقرة، وأن السياسة التعليمية ومجالات التعليم يتولاها غير المتخصصين في أمور التعليم.

(٦) دراسة (فاتن عدلي، وآخرون، ٢٠١٠). استهدفت هذه الدراسة تحليل السياسة التعليمية في مصر، والتحديات التي تواجه المجتمع المصري في التوجه نحو متطلبات اقتصاد المعرفة، ومدى ملاءمة التعليم لاقتصاد المعرفة. وانتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات بعضها يتعلق بالنظام التعليمي وحرية التعبير عن الرأي والمناهج، وأخرى خاصة ببحوث السياسات التعليمية.

(٧) دراسة (محمد عبد الفتاح السعيد: ٢٠١٢). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية وضع إطار لسياسة تعليمية تلبي مطالب المجتمع، وتحقق إصلاحاً تعليمياً في مصر، والتعرف على الإطار المفاهيمي التربوي الحاكم لأدبيات السياسة التعليمية، والكشف عن توصيات السياسة التعليمية في مصر منذ عام ١٩٥٢ حتى عام ٢٠١٠م، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن السياسة التعليمية في مصر لا تعبر عن رغبات الشعب المصري بقدر ما تعبر عن التوجه السياسي للقيادة الحاكمة.

(٨) دراسة (عبد الفتاح عبد الحميد شعلان، ٢٠١٠). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تحقيق السياسة التعليمية في إدارة المدرسة الثانوية العامة المصرية للجودة الشاملة، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، من أهمها الحث على التشريع

الصحيح، واستخدام المؤشرات المستقبلية والتنبؤية للتعليم، واعتبار إصلاحات التعليم الثانوي أولوية سياسية.

(٩) دراسة (نجلاء أحمد محمد على شاهين، ٢٠١٢). هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على الدور الذي تؤثر به المعونات الأجنبية على السياسات والقرارات التعليمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي من خلال دراسة المشاريع والبرامج التي تقوم بتمويلها الجهات المانحة، وتوفير الدعم الفني لها، وتحليل الاتفاقات الخاصة بهذه المشاريع، ورصد تداعياتها الإيجابية والسلبية، وتقييم أثر بعض البرامج والمشاريع الممولة أجنبياً، لتحسين واقع التعليم المصري الجامعي، وسياساته، وقراراته.

(١٠) دراسة (علاء أحمد جاد الكريم، ٢٠١٣). هدفت هذه الدراسة إلى تحليل اتجاهات السياسة التعليمية لمرحلة التعليم الثانوي في مصر في الفترة من (١٩٩٠ - ٢٠١٠م)، وانتهت الدراسة إلى ضرورة إصلاح التعليم الثانوي.

المحور الثاني

دراسات ركزت على عملية صنع السياسة التعليمية، كما يلي

(١١) دراسة (عزة عفيفي محمد، ٢٠٠١). هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الدور الذي تقوم به المجالس النيابية في صنع السياسة التعليمية؛ للوقوف على نقاط الضعف وعلاجها، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن. وانتهت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير دور المجالس النيابية في صنع السياسة التعليمية في جمهورية مصر العربية.

(١٢) دراسة (منار محمد بغدادى، ٢٠٠٥). هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة كيفية صنع السياسة التعليمية في كل من مصر، وإنجلترا، والصين من حيث آليات صنع السياسة التعليمية، وكذلك الأجهزة المسؤولة عن عملية الصنع. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن السياسة التعليمية لم تحقق أهدافها في تلك الفترة، وأن الأحزاب السياسية وجماعات المصالح والنقابات وأجهزة التشريع تلعب دوراً أساسياً في صنع السياسة التعليمية في الدول الديمقراطية.

(١٣) دراسة (Kitamura Yuto :2009). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استخدام المؤشرات التعليمية في تقويم عملية صنع السياسة في قطاع التعليم في الدول النامية. ويمكن أن يكون التقييم على أساس أهداف السياسة التعليمية، والكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم استناداً إلى تحليل المدخلات والمخرجات، بالإضافة إلى التخصيص الأمثل للموارد، ونسبة الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي والإجمالي، ويتم تصنيف مؤشرات التعليم حسب مجالات الإصلاحات التعليمية.

(١٤) دراسة (أسماء عبد السلام عبد القادر، ٢٠١٠). استهدفت هذه الدراسة بحث العلاقة بين مؤسسات البحث التربوي ودورها في صنع السياسة التعليمية بمصر. وانتهى البحث بوضع رؤية مستقبلية لتفعيل دور المراكز التربوية البحثية في صنع السياسة التعليمية.

(١٥) دراسة (نشوى السيد حسن شلبي، ٢٠١٣). استهدفت هذه الدراسة التعرف على التداعيات التي تفرضها العولمة على صنع السياسة التعليمية بشكل خاص، وفي سبيل ذلك تناولت الدراسة العولمة والتحديات التي تفرضها على التعليم، وتوضيح تداعيات العولمة على عمليتي صنع السياسة والقرارات التعليمية في التعليم العام، كما تناولت صنع القرارات التعليمية، والذي يعتبر ترجمة للسياسة الداخلية، والوقوف على أهم انعكاسات العولمة على التعليم.

(١٦) تقرير لمنظمة التنمية والتعاون الدولي (OECD, 2013). ناقش هذا التقرير كيف يمكن لتقويم السياسات أن يعمل على تحسين نتائج تعليم الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية، واستخدام الدول لمجموعة من التقنيات لتقييم الطلبة، وتقييم المعلمين، وتقييم المدرسة، وتقييم قادة المدارس، وتقييم النظام التعليمي ككل استناداً إلى تقييم وأطر عمل لتحسين النتائج المدرسية، وتحليل نقاط القوة والضعف في المناهج المختلفة.

(١٧) تقرير منظمة التنمية والتعاون الدولي (٢٠٠٩). استهدف هذا التقرير وضع إطار عمل تقويم وتقييم من أجل تحسين مخرجات المدرسة ونتائج الطلاب في المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية، وما تستخدمه الدول من تقنيات متعددة لتقويم وتقييم الطلاب والمعلمين والمدارس ونظم التقويم، مثل التقييمات الدولية "PIZZA" وما توفره من معلومات إضافية للمقارنات الخارجية.

خطوات الدراسة

تسير الدراسة وفق المحاور التالية:

- المحور الأول: التحديات التي تواجه سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر.
 - المحور الثاني: أسس ومجالات تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر.
 - المحور الثالث: معايير ومحكات تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر.
 - المحور الرابع: مؤشرات تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر.
 - المحور الخامس: نتائج الدراسة والتصور المقترح.
 - المحور الأول: التحديات التي تواجه سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر
- تواجه السياسة التعليمية في مصر مجموعة من التحديات التي تعوق تحقيق أهدافها، ومنها على سبيل المثال:
- أولاً: المعلوماتية والثورة التكنولوجية

أحدثت التطورات المعلوماتية تغييراً عميقاً في مفاهيم الإنسان، وأساليب حياته، وطموحاته في الأجيال الأخيرة، وقد ترتب على هذه الثورة المعلوماتية تضاعف كثافة العلم كل خمس سنوات، مما يترتب عليه تراكم المعارف والمعلومات، كما أن هذه الزيادة الهائلة في المعلومات جعلت من المستحيل توصيلها للأفراد، وأصبح من الأكثر أهمية تعليم الطلاب كيف يستغلون المعلومات استغلالاً مفيداً، والاستجابة الفنية والمبدعة لها.

(ضياء الدين زاهر، ١٩٩٨: ٣٨)

وقد توصلت دراسة للمركز القومي للبحوث التربوية إلى أن السياسة التعليمية في مصر لم تستجب لتحديات الثورة التكنولوجية، حيث إن النظام التعليمي في مصر يفقد القدرة على التواصل مع أبجديات مجتمع المعرفة وهو القطب التكنولوجي، كما أنه عاجز عن استثمار مهارات الطلاب وتوظيفها للتوظيف التعليمي المرغوب.

(رضا عبد الستار، وفاتن عدلى، ٢٠١٠: ١٩)

ثانياً: التحديات الاقتصادية

يؤثر التعليم تأثيراً مباشراً في التقدم الاقتصادي للأمم، حيث تتأثر إنتاجية الفرد بنوع وكَم التعليم الذي حصل عليه، وقد شهد العالم ثورة للتكتلات الاقتصادية سجلت تشكيلات متنوعة من التكتلات والتجمعات الإقليمية الكبرى (ضياء الدين زاهر، ١٩٩٨: ٣٨). وفي الوقت نفسه تتحول حركة الاقتصاد العالمي من اقتصاد كثيف الاستخدام لرأس المال البشري إلى اقتصاد قائم على المعرفة، الأمر الذي يحتم أن يكون نظام التعليم المصري مصدراً للمستويات المرتفعة من المهارات اللازمة للقوى العاملة، إلا أن دليل التنمية البشرية لعام ٢٠١٤م الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي قد أظهر أن مصر تحتل المرتبة (١١٠) عالمياً من بين (١٣٦) دولة، كما أشار الدليل إلى أن معدل البطالة في مصر بين الشباب خلال عام ٢٠١٤م قد وصل إلى (٢٤,٨%) في الفئة العمرية (١٥ - ٢٤ سنة).

ثالثاً: التحديات السياسية

في ظل أزمة الديمقراطية من أجل المطالبة بمزيد من الحريات الأساسية، والمساواة، والمشاركة، وانتقال عدوى الإصلاح الديمقراطي إلى دول العالم الثالث يصبح من الضروري أن تهتم السياسة التعليمية بتنمية الوعي السياسي والمشاركة السياسية لدى المواطنين، وتعزيز قيم الديمقراطية، والحرية، والمواطنة، والتسامح، وقبول الآخر من أجل تحقيق التحول الديمقراطي على أسس سليمة (ضياء الدين زاهر، ١٩٩٠: ٣٩). وقد شهد المجتمع المصري حالة من عدم الاستقرار السياسي منذ بدء ثورة الخامس والعشرين من يناير عام ٢٠١١م من أجل تحقيق مطالب أنتجت الثورة، وهي: العدالة الاجتماعية، والحرية السياسية، والأمن الاجتماعي والاقتصادي، وإذا كان هناك اتفاق واضح الأهمية حول التطور الديمقراطي في مصر، فإن جوهر الديمقراطية المساواة،

وإتاحة الفرصة المتكافئة أمام المواطنين لتحقيق ذواتهم وتنمية قدراتهم (علي الدين هلال، ٢٠١٠: ٣٢٢).

وأمام تحديات التحول الديمقراطي التي تصاعدت أصبح من الضروري الاستجابة الرشيدة لتلك التحديات وما يرتبط بها (نادية محمود مصطفى، ٢٠١١: ٤٥).

رابعاً: التحديات الاجتماعية

يشمل السياق المجتمعي في مصر مجموعة من المشكلات تتمثل في الآتي

• الزيادة السكانية

تمثل الزيادة السكانية في مصر تحدياً كبيراً إذ لم يتم استغلالها كثروة لرأس المال البشري، فقد بلغ عدد سكان مصر (٩١) مليون نسمة عام ٢٠١٢م، وتشكل الفئة العمرية حتى (١٤) عاماً (٣١%) من السكان. ورغم نجاح السياسات التعليمية نسبياً في تحقيق نسبة مرتفعة من الاستيعاب إلا أنه يوجد ضعف في قدرة النظام التعليمي على الاحتفاظ بالتلاميذ حتى إنهائهم مراحل التعليم الثالث، ويظهر ذلك بوضوح في ارتفاع إجمالي عدد الطلاب المتسربين من التعليم، وتحتاج ظاهرة التسرب إلى مجموعة من التدخلات التي تعتمد على الاستهداف الجغرافي، وتحويلات نقدية مشروطة لتقديم الدعم المالي للأسر، وغيرها من التدخلات للتقليل والحد من هذه الظاهرة.

• الأمية

وصلت نسبة الأمية في مصر عام ٢٠١٢م إلى (٢٨%) في الشريحة العمرية (١٧) سنة بإجمالي (١٧) مليون أمي، وإلى (٤٠%) في الشريحة العمرية (١٥) سنة فأكثر بإجمالي (٣٤) مليون أمي، بينما نسبة الأميين إلى أعداد السكان في الفئة العمرية (+١٥) سنة حتى ١/٧/٢٠١٤م فقد كانت (٢٣,٨%)، وترجع هذه المشكلة إلى أسباب تتعلق بالقيم الثقافية والدينية المتعارف عليها، فنسبة الذكور الأميين في الفئة العمرية (+١٥) سنة كانت (١٦,٥%)، ونسبة الإناث (٣١,٣%). ويلاحظ وجود تفاوت في

نسب الأمية في بعض المحافظات، فتأتي أعلى نسبة أمية في الفئة العمرية (+15) سنة في محافظة أسيوط (23,5%)، تليها الفيوم بنسبة (31,6%)، ثم سوهاج بنسبة (30,4%)، ثم البحيرة بنسبة (30,1%)، بينما سجلت جنوب سيناء أقل معدل أمية في الفئة العمرية (+15) سنة (3,1%). وتحتاج مصر إلى مواجهة قضية الأمية من حيث تجفيف منابعها خاصة منبع التسرب، وتطوير برامج تعليم الكبار ليكون تعليمًا وظيفيًا، وربط برامج محو الأمية بالتدريب المهني والتشغيل.

(الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، الإحصاءات الدورية، 2014)

• ارتفاع معدلات الفقر

ترتبط أوضاع الفقر وأحوال الفقراء في مصر الآن ارتباطاً وثيقاً بالتحويلات الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية التي حدثت في الفترة التي بدأت مع منتصف السبعينيات من القرن العشرين، وهي بداية التحول من اقتصاد الدولة في مجال الإنتاج، وتوجيه الخدمات إلى اقتصاد رأسمالي تقلص فيه دور الدولة، وبدأت عمليات التكيف الهيكلي، مما أدى إلى زيادة حجم الفقر في المجتمع، وتصل نسبة الفقر الناتج عن الدخل للبالغين (15 – 19) سنة (28%)، ويتركز الفقر إقليمياً في المناطق الريفية وأعالي الصعيد، حيث تصل نسبة الفقر الناتج عن الدخل للأسر المعيلة ذات الأطفال إلى (30%) في المناطق الريفية، مقابل (12,6%) في المناطق الحضرية، وقد أثبتت دراسة لمنظمة الأمم المتحدة اليونسيف عام 2010 أن (23%) من الأطفال دون سن الخامسة عشر يعيشون في فقر ناتج عن الأمية.

المحور الثاني

أسس ومجالات تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر

تقويم السياسة Policy Evaluation عبارة عن مرحلة الحكم على مدى تحقيق السياسة التعليمية لأهدافها ومقاصدها وفق قياسات معينة، وفي ضوء معايير محددة، ويشمل تقويم السياسات خمسة محاور أو مجالات: أثر السياسة على الموقف أو الجماعة المستهدفة التي صنعت من أجلها السياسة، وأثر السياسة على مواقف أو جماعات غير تلك المستهدفة، وأثر السياسة على الأوضاع الحالية والمستقبلية، والتكاليف المباشرة للسياسة معبراً عنها بالموارد المخصصة للبرنامج الموضوع، والتكاليف غير المباشرة التي تدخل فيها تكلفة الفرص البديلة.

منهجية تقويم السياسات

هناك مزيد من نماذج التقويم، والتي يحتاج كل منها إلى أن يكون الشخص القائم على عملية التقويم ذو مهارات خاصة كي يتمكن من تنفيذها، كما تركز كل من هذه النماذج على مواضيع مختلفة نسبياً فيما يتعلق بإدارة عملية التقويم، ويحتوي كل نموذج من هذه النماذج على نقاط ضعف ومواطن قوة، كما أن كلاً منها قد يثبت كفاءة في تنفيذه في بعض المواقع أكثر من غيره، ويعمل القائم على عملية التقويم على اختيار واحد أو أكثر من نماذج التقويم الموجودة، ويقوم بالتعامل مع المشكلات التي يقابلها بالمهارات التي يجب أن تتوافر فيه، كما أنه يقوم بإدارة عملية الدراسة في ظل التقيد بمجموعة من الحدود.

١- أولاً: النموذج التقليدي (منهج تايلور Tyler)

يمكن أن يكون هذا نموذج التقويم الأول فيما يسمى (العصر الحديث) لخطط التقويم، ويؤكد هذا النموذج على ضرورة الاتساق بين الأهداف والخبرات من جهة، والنتائج من الجهة الأخرى، ويستهدف نموذج (Tyler) الربط بين الأهداف وخطة العمل من خلال

جعلها أهدافاً قياسية، ويستهدف نموذج (Tyler) بشكل أساسي تحقيق الأهداف، مع التركيز الدقيق على النتائج السلوكية لمجموعة كبيرة من المشاركين (Ralph, W. Taylor: 1949, 120).

ثانياً: نموذج ستافلبييم (Stufflebeam)

يستهدف نموذج (Stufflebeam) التأكيد على فائدة جمع المعلومات من مصادر مختلفة لتكوين قاعدة لاتخاذ قرارات أفضل، وفي الوقت ذاته يسفر عن اتخاذ قرارات. وينقسم هذا النموذج إلى أربعة مراحل عند القيام بالتقويم، هي: النص، والمداخلات، والمعالجة، والمنتج.

أ- مرحلة تقويم النص، وفيها يتم التركيز على ما تحتاجه مجموعة محددة من الأفراد، كما يتم وضع منهج من المرامي، والأهداف، وكذلك التخطيط من أجل تنفيذ برنامج، أو نشاط، أو منهج.

ب- أما مرحلة تقويم المدخلات، فدورها أن تقوم بتوفير المعلومات الخاصة بكيفية حشد الموارد في سبيل تنظيم الأعمال، والاستفادة من الخبرات لزيادة إمكانية تحقيق الأهداف المرجوة.

ج- أما المرحلة الثالثة فهي مراقبة البرامج، ومراجعة نسبة تنفيذ الأعمال والبرامج المخطط لها، وتعتبر هذه المرحلة أكثر مراحل هذا النموذج تشابهاً مع نموذج (Tyler).

د- أما المرحلة الأخيرة المعروفة بمرحلة تقويم المنتج، فإنها تركز على النتائج والقرارات، وما إذا كان النموذج قد نجح في تحقيق أهدافه أم أنه قد أخفق فيها. (Stufflebeam : 2001, 8).

ثالثاً: نموذج سكريفين (Scriven)

النموذج الموحد أو ذو الأهداف المتعددة، ويقوم هذا النموذج على تحديد جميع التأثيرات والنتائج، سواء الناتجة عن عمد، أو من قبيل المصادفة، وتقرير ما إذا كانت هذه التأثيرات هدف خط التقويم أم لا، وهذا ما نص عليه النموذج الذي وضعه. وتوجد منهجيات عديدة تُتبع في عملية تحليل وتقويم السياسات، من أكثرها استخداماً ما يلي:

١- أسلوب الموازنة والخطط المبرمجة:

ويتم ذلك من خلال وضع أهداف محددة للبرنامج، والتي تتضمنها السياسة وحساب تكلفة البرنامج كل على حدة، وعلى هذا يمكن لصانع القرار معرفة ما إذا كان تنفيذ البرنامج قد حقق أهدافه وأتى بالعائد المطلوب منه في حدود الكلفة المقدرة (محمد عزت عبد الموجود، ١٨١، ١٩٩٢).

٢- أسلوب المؤشرات:

بدأت فكرة الأخذ بنظام المؤشرات الاجتماعية لدراسة آثار السياسات في عشرينيات القرن الحالي في الولايات المتحدة الأمريكية، ويعتبر نظام المؤشرات مبدأً في التخطيط التربوي؛ لأنه يساعد المخطط على تفسير البيانات، وعقد المقارنات، وفهم القضايا التربوية في تفاعلاتها الاجتماعية، وسوف تتبع هذه الدراسة أسلوب المؤشرات في تقويم السياسات التعليمية في مصر، ويتم التقويم في ضوء السياسة العامة للدولة والإطار التشريعي. والحقيقة أن متغيرات التقويم يصعب ملاحظتها مباشرة ولكنها تتطلب مؤشرات إجرائية operationalized indicators لقياسها (صلاح الدين علام : ٢٠٢، 2003) وسوف تتبع هذه الدراسة أسلوب المؤشرات في تقويم السياسات التعليمية في مصر .

الإطار التشريعي للسياسة التعليمية:

حدد دستور ٢٠١٤ الإطار التشريعي للسياسة التعليمية في مصر في المواد التالية:

أضاف دستور ٢٠١٤ إلى بند التعليم ست مواد تبدأ من المادة رقم (١٩) حتى المادة رقم (٢٥)، بالإضافة إلى المواد ذات الصلة بالطفل - المادة رقم (٨٠) وقد نصت المادة رقم (١٩) من دستور ٢٠١٤ على أن "التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية الصحية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأسيس المنهج العلمي في التفكير، وتنمية المواهب، وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الروحية الحضارية، وإرساء مفاهيم التعليم ومسائله، وتوفيره وفقاً لمعايير الجودة العالمية"، كما نص الدستور في هذه المادة على تمديد مرحلة التعليم الإلزامي إلى (١٢) عاماً، حيث نصت على أن "التعليم إلزامي حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، وتكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة في مؤسسات الدولة التعليمية وفقاً للقانون"، وتلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي للتعليم لا تقل عن (٤%) من الناتج القومي الإجمالي له، تتصاعد تدريجياً حتى تتفق مع المعدلات العالمية" - كما تضمنت المادة - "وتشرف الدولة عليه لضمان التزام جميع المدارس والمعاهد العامة والخاصة بالسياسات التعليمية لها".

وقد اختصت المادة رقم (٢٠) بشأن التعليم الفني، وهو أمر يجب الاهتمام به لحاجة هذا النوع من التعليم إلى التطوير الجذري، ونصت المادة على أن "تلتزم الدولة بتشجيع التعليم الفني، والتقني، والتدريب المهني، وتطويره، والتوسع في أنواعه كافة وفقاً لمعايير الجودة العالمية، وبما يتناسب مع احتياجات سوق العمل".

وتؤكد المادة رقم (٢٣) على أن المعلمين وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم هم الركيزة الأساسية للتعليم، وتكفل الدولة تنمية كفاءتهم العلمية، ومهاراتهم المهنية، ورعاية حقوقهم المادية والأدبية بما يضمن جودة التعليم، وتحقيق أهدافه.

وتنص المادة رقم (٢٤) على أن "اللغة العربية، والتربية الدينية، والتاريخ الوطني بكل مراحلها مواد أساسية في التعليم قبل الجامعي والحكومي والخاص، وتعمل الجامعات على تدريس حقوق الإنسان، والقيم، والأخلاق المهنية للتخصصات العلمية المختلفة". وجاء في المادة رقم (٢٥) "تلتزم الدولة بوضع خطة شاملة للقضاء على الأمية الهجائية والرقمية بين المواطنين في جميع الأعمار، وتلتزم بوضع آليات تنفيذها بمشاركة مؤسسات المجتمع المدني، وذلك وفق خطط زمنية محددة".

أما المادة رقم (٨٠) فقد جاء فيها "لكل طفل الحق في التعليم المبكر في مركز للطفولة حتى السادسة من عمره، ويحظر تشغيل الأطفال قبل تجاوز سن إتمام التعليم الأساسي، كما يحظر تشغيلهم في الأعمال التي تعرضهم للخطر".

وفي المادة رقم (٨١) "تلتزم الدولة بضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والأقزام صحياً، واجتماعياً، وثقافياً، وترفيهياً، رياضياً، وتعليمياً، وتوفير فرص العمل لهم، مع تخصيص نسبة منها لهم، وتهيئة المرافق العامة لهم، ودمجهم مع غيرهم من المواطنين إعمالاً لمبادئ المساواة، والعدالة، وتكافؤ الفرص".

وفي المادة رقم (٨٢) "تكفل الدولة رعاية الشباب والنشء، وتعمل على اكتشاف مواهبهم، وتنمية قدراتهم الثقافية، والعلمية، والنفسية، والبدنية، والإبداعية، وتشجيعهم على العمل الجماعي والتطوعي، وتمكينهم من المشاركة في الحياة العامة".

مجالات تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر

حددت وثيقة المستويات المعيارية للسياسات التعليمية الصادرة عن هيئة

ضمان الجودة والاعتماد عام ٢٠١٠م تسعة مجالات رئيسة للسياسة التعليمية، هي:

(مجدي قاسم، ٢٠١١: ٣٠٨ - ٣١٠)

المجال الأول: رؤية السياسة التعليمية "Education policy vision" التي نتحقق في

وضع رؤية ورسالة السياسة التعليمية على مدى الزمن.

المجال الثاني: الإطار التشريعي للسياسة التعليمية، وهذا المجال يتضمن المعايير المستمدة

من مواد الدستور، والقوانين، والوثائق الفكرية المعنية بالتعليم في المجتمع المصري.

المجال الثالث: مأسسة صنع السياسة التعليمية *policy making Institutionalization*، ويقصد

بهذا المجال عمليات بناء السياسة التعليمية في إطار مؤسسي وتشريعي يتفق مع دستور

الدولة، والتشريعات، والقوانين، واللوائح الحكومية للدولة.

المجال الرابع: المشاركة المجتمعية في السياسة التعليمية، ويقصد بمجال المشاركة المجتمعية

في السياسة التعليمية المعايير التي تحدد طبيعة ونوعية المشاركات التعليمية في مراحل صنع،

وتنفيذ، وتقويم السياسة التعليمية.

المجال الخامس: تطبيق وتنفيذ السياسة التعليمية *education policy Implementation*

، ويقصد بمجال تنفيذ السياسة التعليمية تلك السياسة التي تتم بمقتضاها ترجمة قرارات السياسة

التعليمية إلى واقع ملموس في شكل برامج محدودة.

المجال السادس: تحقيق فاعلية السياسة التعليمية، ويقصد بمجال تحقيق فاعلية السياسة

التعليمية مدى توافر الإمكانيات التكنولوجية، والمعلومات، وآليات العمل الملائمة، والموارد

البشرية المؤهلة القادرة على وضع سياسة تعليمية تسهم بفاعلية في رفع مستوى نظام التعليم

المصري.

المجال السابع: تقويم السياسة التعليمية *Education policy Evaluation* ، ويقصد

بمجال تقويم السياسة التعليمية المعايير التي يتم في ضوءها الحكم على مدى نجاح السياسة

التعليمية في تطوير وتحديث المؤسسات التعليمية، وذلك انطلاقاً من أهدافها الاستراتيجية.

المجال الثامن: ضمان جودة السياسة التعليمية، ويقصد بمجال ضمان جودة السياسة التعليمية

الالتزام بالمعايير القياسية الوطنية للجودة في كلفة مراحل صنع، وتنفيذ، وتقويم السياسة

التعليمية للتعليم قبل الجامعي.

المجال التاسع: عائدات السياسة التعليمية *Education policy outcomes* ويقصد

بمجال عائدات السياسة التعليمية ما يتوافر لدى الفرد والمجتمع من مكتسبات تعليمية وآثار

إيجابية في الجوانب التنموية، والتي تنسب إلى نجاح السياسة التعليمية.

بينما حدد (Kitamura, 2009,p7) مجالات لتقويم السياسة التعليمية ومؤشراتها فيما يلي:

- ١- مجال الالتحاق Access والارتقاء بمعدلات القيد والاستيعاب المؤشرات التعليمية التي تقيس مدى تحقق هذه السياسة: معدل القبول، ومعدل الالتحاق بالمدارس، ونسبة الحضور والغياب.
- ٢- مجال تكافؤ الفرص: المؤشرات: معدل القبول، ومعدل الالتحاق، ومعدل الانتقال، والرسوب، والتسرب، ومعدل الإعادة، ودرجات اختبارات الطلاب.
- ٣- مجال الجودة النوعية: المؤشرات: درجات الطلاب، وتكلفة التلميذ الواحد، ومؤهلات المعلمين، ونسبة المعلم للطلاب، ونسبة الطلاب للفصول، ونوعية التدريس (جودة التدريس)، وعملية التعلم.
- ٤- مجال المناهج: المؤشرات: معدل العمالة، والبطالة، وخريجي الدراسات العليا من التعليم التقني أو العالي، والقبول في الجامعات، وسوق العمل (تغذية راجعة عن عرض التوظيف للخريجين).
- ٥- مجال الكفاءة الداخلية: المؤشرات: معدل الإعادة، ومعدل الترقى، ومعدل النجاح، ومعدل التخرج، ونسبة الطلاب إلى المعلمين.
- ٦- مجال الكفاءة الخارجية: المؤشرات: معدل العائد على التعليم.
- ٧- مجال الكلفة والعائد: المؤشرات: تكلفة التلميذ الواحد، وتكلفة مدخلات التعليم، والإنفاق على التعليم (%) كنسبة من الناتج القومي لميزانية الحكومة، والتكاليف الخاصة، والتكاليف العامة.

المحور الثالث

معايير ومحكات تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر

توجد مجموعة من الأسس والمبادئ التي يستند إليها وضع السياسات التعليمية، وهذه الأسس والمبادئ بمثابة معايير للحكم على مدى سلامة هذه السياسة وقدرتها، ومنها على سبيل المثال:

١- الدينامية الاجتماعية:

تعد المرجعية المجتمعية للنظام التعليمي جزءاً من المنظومة المجتمعية، فالتعليم يؤثر ويتأثر بالمجتمع وبظروفه وتطلعاته (عبد الجواد سيد بكر: 2002، ص 20) والمرجعية المجتمعية: "الرؤيا العامة التي تشكل الإطار الفكري للمجتمع وأيديولوجيته، والتي يعبر عنها بالهوية التي تشير إلى الأسس العقائدية التي تحكم البنية الكلية للمجتمع، ولا بد أن تكون لسياسة التعليم فلسفة واضحة أو مجموعة من الأهداف التعليمية الخاصة والمتعلقة بالناحية الروحية، والفلسفية، والثقافية، وأن تستمد مؤسساته شرعيتها من النظام العام في المجتمع بقواه المتعددة (سعيد إسماعيل على، 1991: 13 - 19).

إذ لا بد من أن تتبع السياسة من نظام اجتماعي له خصائصه وظروفه، وهذه العلاقة الدينامية بين التربية والمجتمع يجب أن تنعكس بوضوح في السياسة التعليمية، فلا بد أن تعمل السياسة التعليمية على المواءمة بين متطلبات المجتمع - وبخاصة سوق العمل - والتوافق بين مخرجات النظام التعليمي، وما يحتاجه المجتمع من كوادر مؤهلة متخصصة.

(نادية جمال الدين، 1988، ص 30)

وبالرغم من أن السياسة التعليمية جزء من السياسة المجتمعية العامة يعكس حاجات الجماهير، وآمالهم، وطموحاتهم في تحقيق أغراض ثقافية واجتماعية عن طريق التعليم إلا أن الدراسات أثبتت أن السياسة التعليمية في مصر في عهد الحقب الثلاث (1952

– ٢٠١٠م) لم تعبر عن رغبات الشعب المصري بقدر ما عبرت عن التوجه السياسي للقيادة الحاكمة.

(محمد عبد الفتاح السعيد على، ٢٠١٠ ص ٤٠)

ولم تحقق السياسة التعليمية في مصر الاستخدام الأمثل للموارد البشرية، ويتضح ذلك من ارتفاع نسبة البطالة (منار بغدادى، ٢٠٠٩: ٢٢٧).

٢- التكامل مع السياسات الأخرى:

تحدد السياسة التعليمية العلاقة الحتمية بين التنمية الشاملة للدولة والتربية والتعليم والتخطيط للتعليم، والتخطيط لكل من التنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية أمران مترابطان يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، وقد أصبح التعليم متغيراً رئيساً من متغيرات النظام العالمي الجديد، ومعياراً من معايير القوة والتفرد والمنافسة، ومن ثم ينبغي أن تسير السياسات التعليمية في ضوء السياسة التنموية للدولة، وأن تتخذ الإطار الزمني نفسه، وأن تتكامل الخطط التربوية مع خطة التنمية الشاملة للدولة لضمان اضطلاع قطاع التعليم بدوره المستقبلي في سبيل تحقيق الأهداف التنموية للدولة، وتركز السياسات التعليمية المعاصرة على أهمية الربط بين التعليم العام واحتياجات سوق العمل، فلا بد أن تكون هناك معلومات كافية وتحديد واضح لاحتياجات سوق العمل حتى تتمكن مؤسسات التعليم من التخطيط لها، والعمل على تلبيتها، إلى جانب ذلك تؤكد هذه السياسات على تعلم معلومات تركز على الجانب العملي، والتقني، والتطبيقي، واليدوي، بالإضافة إلى الجانب النظري لإمكانية توظيفها في سوق العمل (البنك الدولي، ١٩٩٩ ص ١٠٦)، فالسياسة التعليمية يجب أن تكون شاملة لجميع أشكال التعليم، ومراحله، ومستوياته، بحيث تحيط بالعمل التعليمي من مختلف جوانبه، ولا تركز على جانب واحد فقط، أو مرحلة معينة، أو نوع معين من التعليم.

وجدير بالذكر أن نسبة المتعطلين ممن أنهوا التعليم دون المتوسط تبلغ (٦,٥%) من إجمالي غير العاطلين، بينما تبلغ هذه النسبة لمن أتموا التعليم المتوسط (٢٨,٣%)،

وتعكس هذه البيانات عدم ملاءمة مخرجات النظام التعليمي لمتطلبات سوق العمل، وضعف الكفاءة الخارجية للنظام.

٣- ديمقراطية السياسة التعليمية:

قضية الديمقراطية تتبع أصلاً من المجتمع، وتنعكس على التعليم، وثمة أزمة للديمقراطية في مصر لها انعكاس مباشر على تربية الإنسان، وتأتي السياسات التعليمية رافعة شعار الديمقراطية، والحفاظ على حقوق الإنسان، وتكافؤ الفرص بين المواطنين، وهي شعارات منافية تماماً للواقع التربوي الذي يفرق بين الفقراء والأغنياء (مصطفى عبد القادر زيادة، ٢٠١٢، ٢٠).

وتشير الخبرات إلى أهمية المنظور الديمقراطي في صنع السياسة التعليمية كأسلوب، ومنهج، ومشاركة كافة أعضاء المجتمع، ورقابة ونقد مجتمعي، وأن تراعي السياسة التعليمية الفروق الحادة بين التعليم في الريف والتعليم في الحضر، وأن تراعي السياسة التعليمية مفهوم استحقاق الحصول على فرص تعليم، وأن تكون مخرجات النظام التعليمي محققة لمطالب الديمقراطية بالمجتمع، وتراعي معايير المواطنة الصحيحة عند وضع المناهج والخطط التعليمية.

إلا أن هناك دراسات تربوية عديدة أجريت على المعلم، وعلى المناهج، وفي الواقع المدرسي كشفت عن غياب التطبيق الديمقراطي الصحيح، يضاف إلى ذلك سيادة المنهج الخفي الذي يركز السلطوية، والرأي الواحد، والانطباع الكامل للكبار دون أعمال العقل النقدي، ومن ناحية أخرى ما تزال الفجوة كبيرة بين مستوى المدرسة في الريف المصري والمدرسة في المدن والحضر، علماً بأن الريف يشكل قرابة (٦٠%) من مجمل السكان، وهذه الفجوة تتناقض المبدأ الديمقراطي الصحيح، كذلك ما تزال هناك فجوة أخرى بين الذكور والإناث، والحق أن التوازن لا يفرق بين الذكور والإناث ولكن الظروف المجتمعية التي تحيط بالإناث وإن كانت تتحسن تدريجياً إلا إنها غير كافية لتحقيق المساواة لدى كل من الجنسين.

٤ - تكافؤ الفرص التعليمية:

تعتبر المساواة وتكافؤ الفرص من أهم مؤشرات السياسة التعليمية التي يعتمد عليها محلل السياسات في تقييم الأداء التعليمي، وترتبط بالحق الإنساني في التعليم، فكل إنسان مهما كان جنسه، أو لونه، أو عقيدته، أو مستواه الاقتصادي والاجتماعي، أو مكان إقامته له الحق في التعليم، والحصول على فرص تعليمية، وهذا هو مبدأ عدالة توزيع الخدمات، ومن هنا يشاع أيضاً في السياسة التعليمية تعبير "ديمقراطية التعليم". (محمد عزت عبد الموجود، ١٩٩٢: ٢٠١)

ويعد تحقيق العدالة الاجتماعية جوهر تحقيق تكافؤ الفرص تحقيقاً فعلياً، وبالرغم من أن حق الالتحاق بالتعليم يقره الدستور المصري الحالي، ونص عليه قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١، وبالرغم من أن التعليم مجاني في جميع المراحل، وإلزامي في مرحلة التعليم الأساسي، إلا أن هذا لا يعني بالضرورة حصول الأفراد عليه نظراً إلى وجود بعض المعوقات التي ترجع إلى الأفراد أنفسهم، وظروفهم الاقتصادية أو الاجتماعية، إضافة إلى وجود بعض القيود التشريعية التي يضعها المشرع كشرط للحصول على هذا الحق مثل شرط السن، أو مجموع معين للالتحاق بالمرحلة اللاحقة (نسليم وآخرون، ١٩٩١، ص ٤٠).

وقد توصلت دراسة (إيهاب إمام، ١٩٩٤، ص ٣١) إلى أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لم يتحقق في التسعينيات؛ لأن قوة الضغط تلعب دوراً رئيساً، ويظهر ذلك في عدم تحقيق المساواة في مستوى القبول، أو مستوى الاستقرار، أو مستوى مخرجات التعليم، وانتشار مدارس اللغات ذات المصروفات العالية، وبالرغم من تأكيد تقرير الجمعية العامة للأمم المتحدة (٢٠١١) أن التعليم حق معترف به دولياً وليس كونه حقاً من حقوق الإنسان قائماً بذاته دائماً، وبالرغم من أن المجتمع الدولي ملتزم بإعمال الحق في التعليم الأساسي للجميع، إلا أن الفجوة لا تزال كبيرة بين الالتزام والواقع (تقرير الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢٠١١، ص ١١).

ويشير تقرير التنمية البشرية في مصر عام ٢٠١٠ إلى أن (١٦%) من الإناث أعمارهن ما بين الثامنة عشر والتاسعة عشر لم يلتحقن بالمدارس قط، وهن أساساً فتيات في مناطق ريفية، وهو ما يتعارض مع مبدأ تكافؤ الفرص، وأيضاً وجود ازدواجية في التعليم، فاتجه القادرون من أبناء الأغنياء إلى التعليم الأجنبي والخاص، بينما اتجهت الطبقات الفقيرة إلى التعليم الرسمي والعام، كما لوحظ انحياز التعليم ضد الإناث لصالح الذكور، وضد الريف لصالح الحضر، وضد الطبقات الدنيا لصالح الطبقات العليا، وكذلك التفاوت الكبير في الإنفاق الحكومي على المدارس بين المحافظات المختلفة، بالإضافة إلى الفجوة بين نوعية التعليم المقدم في المدارس الحكومية والتعليم المقدم في المدارس الخاصة، وبين الخدمات المقدمة لتلاميذ القاهرة والتلاميذ في بقية المحافظات، وهذا إخلال بمبدأ تكافؤ الفرص بصورة مختلفة. (رجاء عبد المجيد سالم، ٢٠٠٤: ٢٥)

٥- مجانية التعليم:

رغم ما ينص عليه دستور الدولة والقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ - الذي ينظم التعليم حتى الآن - على مجانية التعليم في مراحلها المختلفة، وفي مؤسسات الدولة كذلك ما تم إعلانه بصورة متكررة في الخطاب السياسي عن مجانية التعليم في مناسبات عديدة، وأن مجانية التعليم مسألة غير قابلة للنقاش، إلا أنه ما زالت تفرض مصروفات دراسية في مراحل وأنواع التعليم المختلفة، هذا بالإضافة إلى المجموعات الدراسية التي تفرضها الوزارة، وتحديد نوع مميز منها يرتفع ثمنه عن المجموعات العادية، بالإضافة إلى ارتفاع نفقات الكتب الخارجية، وكذلك تكلفة الدروس الخصوصية (رجاء عبد المجيد سالم، ٢٠٠٤: ٢٢٠).

٦- إلزامية التعليم الأساسي:

يعتبر هذا المبدأ من المبادئ المهمة التي تنص عليها سياسات التعليم في الدول المختلفة؛ فسياسة التعليم الناجحة هي التي تمكن من استيعاب جميع الأفراد في سن

التعليم الابتدائي أو من فاتهم دخول المدرسة في تلك السن، وتعمل على نشر التعليم بطرق مختلفة، وتطبق مبدأ إلزامية التعليم.

وقد أكدت دراسة (رجاء عبد المجيد سالم، ٢٠٠٤: ٢١٧) أنه لم يتم تحقيق تعميم التعليم الإلزامي، ويؤكد ذلك وجود نسبة من الطلاب في مراحل التعليم المختلفة - بالنسبة إلى مجموع الشريحة العمرية للأفراد في سن التعليم - خارج نظام التعليم. إن نسبة الأمية إلى أعداد السكان في الفئة العمرية (١٥+) سنة حتى ٢٠١٤/٧/١م في الفئة العمرية (١٥+) (٢٣,٨%)، ومعدل القراءة والكتابة وصل إلى (٧٣,٩%)، بالإضافة إلى ارتفاع نسبة الرسوب والتسرب، وهي ظاهرة لا تؤثر فقط على مستوى الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي بل لها أبعاد تتصل بمستوى الكفاءة الخارجية، حيث تنخفض درجة مواهبة التلميذ المتسرب من الناحية الكيفية مع متطلبات خطط التنمية، وإذا لم تتمكن مصر من مواصلة التوسع في توفير التعليم الأساسي أو الابتدائي خلال السنوات القادمة فمن المتوقع أن تزيد أعداد الأميين.

٧- جودة التعليم:

يعتبر هذا المبدأ من المبادئ الراسخة في كثير من السياسات التعليمية بدرجات متفاوتة، حيث يسيطر المنطق الاقتصادي على سياسات الإصلاح التعليمي في بعض الدول، وتم التركيز على الأداء وعلى الطلاب، وطالبت كثير من السياسات بأهمية وجود معايير تربوية تتمحور حولها سياسات تحسين جودة التعليم، وأصبح تحسين وتعزيز نظم الجودة في التعليم والتدريب هدفاً أساسياً في أسس السياسة التعليمية (European Commission, 2015, P7).

٨- العقلانية:

يقصد بها مراجعة بعض جوانب السياسات التعليمية وفق الدراسات والبحوث والتقويم المستمر للسياسة التعليمية في ضوء حاجات المجتمع، فمن الضروري إجراء تقويم ومراجعة مستمرة للسياسة التعليمية من فترة لأخرى؛ لتعديل السياسات عند ظهور مشكلة

في أنظمتها التعليمية، أو عند الحاجة إلى تغيير ما لمقابلة احتياجات ومتطلبات المجتمع والتغيرات المحلية والعالمية، حيث تستند السياسة التعليمية إلى دراسة الواقع، وإخفاقاته، وأسبابها، والخيارات الإستراتيجية التي تعمل على تخطي مشكلات الحاضر، والتخطيط لبناء المستقبل في إطار متوازن من الواقعية والطموح.

٩- معيارية السياسة التعليمية:

تقصد بها القيم، والتوجهات، والمعوقات، والمبادئ التي تشترك فيها كافة السياسات التعليمية في أي مجتمع باعتبار أن الهدف المشترك لها تربية الإنسان وقدراته، إلا أن منطلقات وسبل تنفيذ هذه المبادئ تختلف بالضرورة من مجتمع لآخر. وفي المقابل، هناك سياسات تعليمية ثابتة أو خاصة بالتوجهات والمبادئ المرتبطة بالتعليم نفسه، وواقعها الثقافي، وبتراثه التاريخي، وتصورات مجتمعه، وهي جزء من سياسة الدولة مثل السياسات والأهداف التعليمية المتعلقة بالدين والمعتقدات والقيم، والتي يجب على أية سياسة تعليمية المحافظة عليها وعدم تغييرها مهما حدث، وقد يطلق على هذه المعايير أو المبادئ "أعمدة سياسة التعليم"، وتعني الأسس التي ينبغي أن نقيم في ضوءها السياسة التعليمية (سعيد إسماعيل، ١٩٩١: ١٣ - ١٩).

وقد أصبح الأخذ بمفهوم "المستويات المعيارية" في عملية صنع السياسة التعليمية ضرورة، وتبنى الإصلاح القائم على المعايير Standard Bared Reform الذي يتم على أساسها بناء المؤشرات Indicators التي تمكن من وضع قواعد لقياس وتقدير الأداء Performance، بحيث تكون هذه العملية من نصيب لجنة أو جماعة أو فئة تكلف بها بعيداً عن المنهج العلمي الموضوعي، ووفق "معايير" محدودة نابعة من السياقات المجتمعية والتعليمية، وكذا مطالب مجتمع المعرفة والمعلومات (مجدي قاسم، ٢٠١١: ٣٠٢).

المستويات المعيارية Standards للسياسة عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعتبر هذا الحد الأدنى أقل الكفاءات الواجب توفرها

لدى الفرد والمؤسسة/ المجال لكي يؤدي وظيفته بما يقوم على تحسين الرضا الحالي، وهذا ما ينبغي أن يعرفه جميع الطلاب، ويكونوا قادرين على أدائه وعمله، ويمكن القول إن المستويات المعيارية هي التي تحدد مخرجات التعليم (Learning Outcomes) (مجدي قاسم، ٢٠١١: ٣٠٤).

١٠- المؤسسية:

يقصد بها مأسسة عملية صنع السياسة التعليمية "Policy Making Institutionalization"، أي تخصيص كيان مؤسسي يضطلع بعملية صنع السياسة التعليمية، وهو كيان يتشكل بقرار سيادي، وله شخصيته الاعتبارية، واستقلاله بعيداً عن سلطات وزارة التعليم، والتي تتحدد مهمتها الأساسية في تطبيق السياسة التعليمية - "لجنة عليا لسياسة التعليم قبل الجامعي" - "مجلس تنفيذي لسياسة التعليم قبل الجامعي". وتعني أن يتم صنع السياسة التعليمية وفقاً لأسس علمية ودراسات مكثفة وهو ما أطلق عليه "المؤسسية"، إذ لا يجوز حكر العملية على المختصين فقط، وإنما يشترك في وضعها، ومراجعتها، وتقويمها كل من له صلة بالعملية التربوية".

(مجدي قاسم، ٢٠١١: ٣٠٤)

١١- التفاعل مع المتغيرات العالمية بما يتفق وحاجات المجتمع:

اتفقت المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية على وجوب التفاعل مع المستجدات العالمية - مثل: ثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، والعولمة، والثورة الاجتماعية، والثورة الاقتصادية - تفاعلاً مثمراً يحافظ على هوية الفرد، الأمر الذي يستدعي التهيؤ والاستعداد للتعامل مع هذه المؤثرات العالمية والتفاعل معها، ويستلزم أن تكون السياسة التعليمية ثابتة غير قابلة للتغيير فيما يتعلق بالمعتقدات الدينية، واتجاهات المجتمع التي يجب التسلح بها لمواجهة تلك التغيرات، وأن تكون هناك سياسات مرنة تتغير بتغير الحاجات والرغبات، والتحولت المحلية والعالمية (عبد الجواد بكر: مرجع سابق، ٤٠).

١٢- الأساس المعلوماتي:

يجب أن تستند السياسة التعليمية إلى أساس معلوماتي عميق، ومتعدد الأبعاد. فهناك المعلومات السكانية والخصائص الديموجرافية والمالية والاقتصادية، والتراث الاجتماعي والاقتصادي ولا بد من توافر قواعد المعلومات والبيانات بالإضافة إلى المعلومات الوطنية والاهتمام بمقارنة البيانات والمعلومات الدولية التي تتم في مجال تقويم السياسات التعليمية

المحور الرابع

مؤشرات تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر

يوجد ستة وثلاثون مؤشراً لتقويم السياسات التعليمية في مصر موزعة على ستة

مجالات رئيسة كالتالي:

أولاً: مؤشرات المخرجات

ثانياً: مؤشرات تحصيل الطلاب

ثالثاً: مؤشرات مشاركة الطلاب في التعليم

رابعاً: مؤشرات خصائص المعلمين وأساليب وإستراتيجيات التدريس

خامساً: مؤشرات البيئة المدرسية

سادساً: مؤشرات الإنفاق على التعليم

(وزارة التربية والتعليم، الدليل الفني للمؤشرات القومية للتعليم، ٢٠٠٩)

أولاً: مؤشرات المخرجات التعليمية

١- مؤشر معدل الإلمام بالقراءة والكتابة:

بلغ معدل الإلمام بالقراءة والكتابة للبالغين (٧٣,٩%) (النسبة المئوية في الفئة العمرية ١٥ سنة فيما بين عامي ٢٠٠٥ - ٢٠١٢م) ((تقرير التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي عام ٢٠١٤، ص 191). بينما وصل معدل الإلمام بالقراءة والكتابة للشباب إلى (٨٩,٣%) في الفئة العمرية (١٥ - ٢٤ سنة) فيما بين عامي ٢٠٠٥ - ٢٠١٢م حسب تقرير التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي عام ٢٠١٤م. ومن هنا لم تحقق السياسة التعليمية هدفها، والمرتبط بـ"تمكين أطفال مصر من المهارات الأساسية في القراءة والكتابة".

٢- مؤشرات نتائج اختبار (TIMSS) للرياضيات والعلوم:

أشار تقرير حالة التعليم في مصر (٢٠١٠) إلى انخفاض نتائج أداء كل طلاب الصف الثاني الإعدادي في اختبارات (TIMSS) في مادتي العلوم والرياضيات، حيث احتلت مصر الترتيب (٤٢) عام ٢٠٠٧م، والترتيب (٣٨) في مادة الرياضيات، والترتيب (٤١) في مادة العلوم، وبالتالي لم تحقق السياسة التعليمية هدفها ألا وهو تمكين أطفال مصر من المهارات الأساسية في الرياضيات والعلوم، وتنمية قدراتهم المعرفية والإبداعية، ويقع أداء التلاميذ داخل مصر وفقاً للمعايير ومستويات الأداء الدولية عند مستوى أقل من المتوسط الدولي، كما يوجد تباين واضح في نتائج اختبار TIMSS لتدريس الرياضيات والعلوم في المناطق الحضرية والريفية في مصر، وتكشف تلك الفجوة الواسعة عن انخفاض جودة التعليم في المدارس الريفية في مصر، ويلاحظ وجود فجوات واسعة في اختبار TIMSS بين البنين والبنات، وتلاميذ المناطق الحضرية والريفية، والمدارس الحكومية والخاصة. (وزارة التربية والتعليم، تقرير عن حالة التعليم في مصر، ٢٠١٠، ص ٥٥)

٣- مؤشر نتائج الإختبارات التحصيلية المقننة على المستوى القومي (NST) 2010
 لوحظ انخفاض متوسط درجات الاختبارات التحصيلية على المستوى القومي (NST)، حيث طبقت الوزارة أول اختبار قومي معين على عينة عشوائية مختارة من مدارس الجمهورية في العام الدراسي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠ للصفين الرابع الابتدائي والثاني الإعدادي باستخدام طريقة العينة العشوائية، وكانت مستويات أداء التلاميذ عينة الدراسة في الاختبارات القومية المقننة بوجه عام منخفضة في كلا الصفين الرابع الابتدائي والثاني الإعدادي، حيث أشارت النتائج إلى عدم كفاية الإعداد الأكاديمي، وانخفاض جودة التعليم في السنوات السابقة على الصف الرابع الابتدائي والثاني الإعدادي، الأمر الذي يكشف ضعف الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي. ومن هنا، ينبغي على السياسة التعليمية تخصيص دعم إضافي لضمان اكتساب التلاميذ المهارات الأساسية اللازمة للتحصيل الجيد (وزارة التربية والتعليم، تقرير حالة التعليم في مصر، ٢٠١٠ ص ٥٣).

ثانياً: مؤشرات مشاركة الطلاب في التعليم

١- معدل الاستيعاب:

بلغ معدل الاستيعاب الصافي والإجمالي حوالي (٨٥,١%)، ووصل معدل الاستيعاب الصافي في مرحلة التعليم الابتدائي إلى (٩٦,٩%) للعام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣. بينما بلغت نسبة جملة الاستيعاب الإجمالي (١٠٠,٣%)، وجملة الاستيعاب الصافي (٨٨,٥٠%) للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥.

(وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائي السنوي، ٢٠١٠ / ٢٠١٣)

جدول رقم (١)

نسبة الاستيعاب الصافي في محافظات الجمهورية ٢٠١٤ / ٢٠١٥

إجمالي	أعداد الطلاب
إجمالي المقيد في الصف الأول	١٨٧٠٥٦٠
الأطفال في عمر ٦ سنوات	١٨٦٤٨٢
المقيدون في الصف السادس الابتدائي	١٥٦٠٣٧٦
نسبة الاستيعاب الإجمالي	%١٠٠,٣

المصدر: وزارة التربية والتعليم: الكتاب الإحصائي السنوي ٢٠١٤ / ٢٠١٥.

يتضح من الجدول السابق مؤشر معدل الاستيعاب الإجمالي - المستوى العام - لالتحاق الأطفال الذين بلغوا سن المدرسة بالصف الأول الابتدائي، حيث بلغت جملة المستجدين بالصف الأول حكومي (١٨٧٠٥٦٠) وبلغ إجمالي نسبة الاستيعاب (١٠٠,٣%) للعام ٢٠١٤ / ٢٠١٥. بينما وصلت نسبة الاستيعاب الصافي إلى (٨٨,٥%). (وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائي القومي، ٢٠١٤ / ٢٠١٥: ٥٦)

وعدد الأطفال المقيدون في الصف السادس الابتدائي (١٥٦٠٣٧٦)، وقد بلغت النسبة المئوية لإجمالي الاستيعاب بنين (٩٨,٦%)، والاستيعاب الصافي بنين (٨٧,٢%)، والنسبة المئوية لإجمالي الاستيعاب بنات (١٠٢,٢%)، والاستيعاب الصافي بنات (٩٠%).

(وزارة التربية والتعليم، الكتاب السنوي للإحصاء، ٢٠١٣ / ٢٠١٤، ص ٥٦)

ويلاحظ أن المدارس الحكومية تستوعب معظم الأطفال من السن الرسمي للالتحاق بالمدرسة بواقع (٨٥%) كمعدل استيعاب إجمالي، وبذلك اقتربت معدلات الإتاحة للسكان في سن التعليم الأساسي من الاستيعاب الكامل، وتوجد حاجة إلى حلول بديلة لاستيعاب ما تبقى من هذه الشريحة العمرية.

جدول رقم (٢)

نسبة الاستيعاب الصافي في بعض محافظات الجمهورية للعام الدراسي (٢٠١٤ / ٢٠١٥)

السويس	جنوب سيناء	قنا	سوهاج	المنيا	شرقية	دقهلية	قليوبية	كفر الشيخ	الغربية	البحيرة	الإسكندرية	القاهرة
%٩٤,٢	%٥٥,٧	%٨٨,٢	%٩١,٧	%٨٠,٣	%٩٢,٨	%٨٦,٢	%٧٨,٢	%٧٨,١	%٨٥,٢	%٩٥,٠	%٧٣,٢	%٧٢,٦

جدول رقم (٣)

نسب الاستيعاب الصافي الإجمالي بنين وبنات للعام الدراسي (٢٠١٤ / ٢٠١٥)

استيعاب صافي بنات	إجمالي الاستيعاب بنات	مقيد صف أول	سكان بنات	معيد صف أول بتاريخ	استيعاب صافي بنين	استيعاب إجمالي بنين	مقيد بنين صف أول ٦ سنوات	الأطفال بنين	المقيد بنين صف أول بنين
%٩٠	%١٠٢,٢	٨٠٦٧٣٧	٨٩٦٥٥٢	٩١٦٦٦٩٩	%٨٧,٢	%٩٨,٦	٨٤٣٦٣٩	٩٦٧٨٣٠	٩٥٣٨٦١

يتضح من الجدولين السابقين أن نسبة الاستيعاب الإجمالي بنين وصلت إلى (٩٨,٦%) للعام ٢٠١٤ / ٢٠١٥ - نسبة الاستيعاب الصافي بنين (٨٧,٢%)، بينما

نسبة الاستيعاب إجمالي بنات (١٠٢%) - نسبة الاستيعاب صافي بنات (٩٠%)،
الجملة (١٠٣%)، الصافي (٨٨,٥%)، ويظل التحدي الأكبر الذي يواجه السياسة
التعليمية هو الوصول إلى معدل الاستيعاب الصافي (١٠٠%).

٢- معدل القيد الإجمالي

بلغ معدل القيد الإجمالي في مرحلة رياض الأطفال (٣١,٣%)، وهو مازال
معدلاً بعيداً عما تم استهدافه في الخطة الإستراتيجية (٢٠٠٧ / ٢٠١٢)، حيث وصل
معدل القيد الصافي إلى (٢٧,٧%)، ومعدل القيد الإجمالي (٣١,٣%) في مرحلة ما قبل
الابتدائي.

جدول رقم (٤)

القيد الإجمالي للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥

اسم المرحلة	تلاميذ المرحلة	تلاميذ السن الرسمي	السكان	القيد الصافي	القيد الإجمالي
ما قبل ابتدائي	١٧٦٧٦٤	١٠٣٩٧٤٤	٣٧٥٥٧١٨	%٥٧,٧	%٣١,٣

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد نقص كبير في قاعات رياض الأطفال وما تستلزمه
من كوادر مدربة، وهو ما يتطلب دعماً مجتمعياً لتدبير الموارد اللازمة، وكذلك تنشيط
الطلب من خلال التوعية بأهمية مرحلة رياض الأطفال، وخاصة في المناطق الريفية.

(ناجى شنودة، ٢٠١٢: ١٤٤) جدول رقم (٥)

نسبة القيد الصافي والإجمالي جملة العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥

اسم المرحلة	تلاميذ المرحلة	تلاميذ السن الرسمي	السكان	القيد الصافي	القيد الإجمالي
ما قبل ابتدائي	١٧٦٧٦٤	١٠٣٩٧٤٤	٣٧٥٥٧١٨	%٥٧,٧	%٣١,٣
ابتدائي	١٠٢٥٥٢٩٧	٩٨٤٤٢٦١	١٠٨١١٢٤٢	%٩١,١	%٩٤,٩
إعدادي	٤٥٢٣١٠٢	٣٩٩٩٢٥٣	٤٧٧٠٥١٠	%٨٣,٣	%٩٤,٨

يتضح من الجدول السابق أن نسبة القيد الصافي وصلت إلى (٩١,١%)، ونسبة القيد الإجمالي إلى (٩٤,٩%) في مرحلة التعليم الابتدائي، وكانت نسبة القيد الصافي (٨٣,٨%)، ونسبة القيد الإجمالي (٩٤,٨%) في مرحلة التعليم الإعدادي، بينما وصلت نسبة القيد الصافي إلى (٣٠,١%)، ونسبة القيد الإجمالي إلى (٣٢,٩%) في مرحلة التعليم الثانوي العام.

ونلاحظ وجود نسبة (٥%) من الأطفال تقريباً في سن ست سنوات لم يلتحقوا بالصف الأول الابتدائي للعام ٢٠١٢ / ٢٠١٣، ويرجع ذلك إلى عدم قدرة النظام على الوصول إلى جميع الأطفال في سن ٦ سنوات، وعدم امتلاكه عوامل الجذب اللازمة، بالإضافة إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة، مثل عدم قدرة الأسرة على تحمل نفقات التعليم، أو عمل الأطفال لمساعدة الأسرة مالياً، أو عدم توافر عنصر الأمن، مما يحول دون إرسال بعض الأسر بناتها للتعليم، وبالتالي لم تحقق السياسة التعليمية هدف تعميم التعليم الأساسي، والذي يتطلب تحقيق القيد الكامل لجميع الأطفال في الشريحة العمرية (٦ - ١٤) سنة في التعليم الأساسي، وضمان حصولهم على فرص تعليمية متساوية. (وزارة التربية والتعليم، الخطة الإستراتيجية ٢٠١٤ - ٢٠٣٠، ص ٤٥)

جدول رقم (٦)

نسبة القيد الصافي والإجمالي جملة للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥

اسم المرحلة	تلاميذ المرحلة	تلاميذ السن الرسمي	السكان	القيد الصافي	القيد الإجمالي
ثانوي عام	١٥٣٥٠٦٤	١٤٠٤٨٤٧	٦٤٤٢٢٣٨	٣٠,١%	٣٢,٩%

يتضح من الجدول السابق أن معدل القيد الصافي (٣٠,١%) في مرحلة التعليم الثانوي العام، بينما معدل القيد الإجمالي (٣٢,٩%). في حين ورد في الخطة الإستراتيجية

(٢٠١٤ - ٢٠٣٠) أن معدل القيد الإجمالي بالمرحلة الثانوية (عام، وفني) قد تخطى نسبة (٦٦%)، في حين يقترب معدل القيد الصافي للشريحة العمرية (١٥ - ١٧) سنة من (٦٠%)، يحظى التعليم الفني منها بأكثر من النصف بقليل (٥٥%)، وهذا الفارق بين معدلات القيد الصافي والإجمالي يشير إلى أن ما يقرب من (٦%) من الطلاب ممن لا ينتمون إلى هذه الشريحة العمرية بهذه المرحلة، كما أن الزيادة في حجم الفصول وما بها من طلاب مازالت بعيدة عن الحجم المستهدف من السكان الملتحقين بالتعليم الثانوي (الخطة الإستراتيجية ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ : ٤٣).

ويلاحظ انخفاض معدل القيد الإجمالي في التعليم الثانوي عن المستهدف تحقيقه، وضعف كفاية تحقيق التوازن بين نوعي التعليم الثانوي العام والفني، فضلاً عن ضعف كفاية تحقيق جودة الحياة المدرسية، وكذلك الخدمات المقدمة للطلاب (فوزي رزق شحاتة، ٢٠١١ : ١٥٠).

ومن ثم، فإن هناك حاجة للتوسع في إتاحة التعليم الثانوي بشقيه وخاصة في المناطق الريفية، مع الأخذ في الاعتبار أن التعليم الثانوي قد أصبح إلزامياً وفقاً للدستور الجديد (٢٠١٤).

٣- معدل التسرب:

يعتبر الغياب والرسوب والتسرب من المشكلات الخطيرة التي تهدد كفاءة نظام التعليم، ففي عام ٢٠١٠ / ٢٠١١ بلغت جملة المتسربين من التعليم والمرحلة الابتدائية (٢٨,٤٨١) ألف طالب وطالبة، وفي المرحلة الإعدادية وصل إجمالي عدد المتسربين في العام نفسه (١٣٠,٥٦٤) بنسبة (٥,١%) للعامين الدراسيين ٢٠٠٩ و ٢٠١٠، بينما وصلت الزيادة في نسبة التسرب في المرحلة الابتدائية إلى (٤,٠%)، في مقابل (٢,٠%) عام ٢٠٠٩ / ٢٠١٠. أما فيما بين عامي ٢٠١٢ / ٢٠١٣ و ٢٠١٣ / ٢٠١٤ فقد وصلت جملة نسبة المتسربين للمرحلة الابتدائية إلى (٥,٥٦%)، ونسبة البنين (٥,٦٧%)، والبنات (٤,٤٥%). وقد وصلت أعداد المتسربين من البنين في المرحلة ذاتها (٣٢٥٢٧)

طالباً، والبنات (٢٠٧١١) طالبة، والجملة (٥٣٢٣٨) طالباً وطالبة. وترتفع جملة نسبة التسرب في المرحلة الإعدادية في أعوام ٢٠١٢ - ٢٠١٣ - ٢٠١٤ لتصل إلى (١٧٤٩٦٧)، والبنين (٨٥٧٢٦)، والبنات (٨٩٢٤١)، والنسبة المئوية للبنين (٤,٣٦%)، والبنات (٤,٥٨%)، والنسبة المئوية للجملة (٤,٤٧%). وقد أظهر تقرير التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لعام ٢٠١٤ أن معدل التسرب من التعليم الابتدائي بالنسبة المئوية من فوج الملتحقين (١,١%). (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقرير التنمية البشرية: ٢٠١٤، ١٩٠)

وبالرغم مما تضمنته الخطة الإستراتيجية (٢٠١٢ - ٢٠١٧) من آليات لإنقاص معدل التسرب، مثل تحسين نظم الامتحانات، والتقديم، وتطوير المناهج، وإتاحة برامج علاجية للتلاميذ ذوي التحصيل الضعيف، إلا أنه يلاحظ ارتفاع معدل التسرب في المرحلة الابتدائية من (٢٨٤٨١) طالب وطالبة عام ٢٠١٠ / ٢٠١١ إلى (٥٣٢٣٨) طالب وطالبة عام ٢٠١٣ / ٢٠١٤، وارتفاع عدد الطلاب المتسربين في المرحلة الإعدادية من (١٣٠٥٦٤) طالب وطالبة عام ٢٠٠٩ / ٢٠١٠ إلى (١٧٤٩٦٧) طالب وطالبة عام ٢٠١٣ / ٢٠١٤. كما يلاحظ ارتفاع معدل التسرب في المرحلة الإعدادية عنه في المرحلة الابتدائية، حيث وصلت نسبة التسرب في المرحلة الإعدادية عام ٢٠١٢ / ٢٠١٣، و٢٠١٣ / ٢٠١٤ في البنين إلى (٠,٦٧%)، وفي البنات إلى (٠,٤٥%)، وفي جملة الطلبة والطالبات إلى (٠,٥٦%). كما يلاحظ ارتفاع نسبة التسرب في المرحلة الإعدادية في البنات عنها في البنين حيث وصلت في البنات إلى (٤,٥٨%)، وفي البنين إلى (٤,٣٦%)، وفي الجملة إلى (٤,٤٧%). وجدير بالذكر أنه يوجد تفاوت في نسب التسرب بين المحافظات طبقاً لتقرير التنمية البشرية ٢٠١٠.

جدول رقم (٧)

نسب التسرب بين المحافظات طبقاً لتقرير التنمية البشرية ٢٠١٠

المحافظة	مطروح	جنوب سيناء	بني سويف	أسيوط	سوهاج	البحر الأحمر	منوفية	بحيرة	الفيوم	قنا	دمياط	الغربية	الأقصر	القليوبية
النسبة	%٨,١٣	٣,٦٢ %	٥,١١ %	%٨,٩	%٧,٠	%٧,٩	%٣,٨	١,٨ %	١,٨ %	٣,٧ %	٢,٧ %	%٨,٦	%٧,٦	%٦,٦

يتضح من الجدول السابق أن مطروح وجنوب سيناء وبني سويف من المحافظات التي تحظى بنسب تسرب مرتفعة، بينما تحظى الغربية والأقصر والقليوبية بمعدلات تسرب أقل. كما أن الهدر التعليمي يستحوذ على أكثر من (٢٠%) من إجمالي ما ينفق على التعليم، والهدر التعليمي يكون نتيجة ضعف نتائج العملية التربوية، وعجز النظام التعليمي عن الاحتفاظ بالملتحقين به بسبب التسرب، مما يدل على ضعف الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي، وضرورة إعداد برنامج قومي للحد من ظاهرة تسرب التلاميذ، ودمج البيانات مع قاعدة بيانات عمالة الأطفال بالمجلس القومي للأمومة والطفولة، ومراجعة عملية تسجيل الطلاب بالمدارس، والتحويل من مدرسة لأخرى.

٤- مؤشر معدل النجاح:

يعد هذا المؤشر واحداً من المؤشرات العديدة التي يمكن استخدامها لقياس الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي، ويكشف عن قدرة النظام التعليمي على تزويد تلاميذه على نحو فعال بعدد معين من المحتوى التعليمي والمهارات في مدة تعليمية معينة.

- نسبة النجاح للشهادات العامة في مراحل التعليم العام لعام (٢٠١٣ / ٢٠١٤) ابتدائي بنين (٩١,٦%)، وبنات (٩٤,٨%)، والجملة (٩٣,١%).

- نسبة النجاح في المرحلة الإعدادية بنين (٩٤,٥%)، وبنات (٩٤,١%)، والجملة (٩٤,٣%).

- نسبة النجاح في المرحلة الثانوية عام بنين (٨٦,٢%)، وبنات (٩٠,٠%)، والجملة (٨٨,٣%). (المصدر: وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائي السنوي

٢٠١٣/٢٠١٤، ص١٤٧)

- يلاحظ في نتائج الشهادة العامة الابتدائية لعام ٢٠١٣ / ٢٠١٤ وجود فجوة من حيث النوع (بنين - بنات) لصالح الفتيات على مستوى المحافظات (القاهرة: بنين (٩٤,٠%)، وبنات (٩٦%). ويلاحظ وجود فجوة من حيث النوع (بنين - بنات) لصالح الفتيات، وذلك على جميع المستويات باستثناء مرحلة التعليم الإعدادي، حيث تنعدم هذه الفجوة في مرحلة التعليم الإعدادي.

- ويلاحظ في معدلات النجاح في امتحانات الثانوية العامة ٢٠١٣ / ٢٠١٤ وجود تفاوت في معدلات النجاح بين البنين والبنات لصالح الفتيات، ويلاحظ اتساع الفجوة في معدلات النجاح والشهادة الثانوية في الحضر عنها في الريف؛ ففي الإسكندرية معدل النجاح (٥٦,٦%)، والبحيرة (٨٤,٠%)، ومطروح (٤٢,٣%)، وقنا (٧٤,١%)، وجنوب سيناء (٥٥,٥%)، والبحر الأحمر (٤٥,٢%). ويلاحظ وجود تفاوت في معدلات النجاح في مرحلة التعليم الثانوي على مستوى المحافظات (الجيزة (٨٢,٦%)، والسويس (٨٧,٨%)، والفيوم (٨٣,٢%)، والمنيا (١٣,٢%)، وسوهاج (٨٢,٦%)،

وقنا (٧٤,١%)، في حين توجد معدلات مرتفعة في الدقهلية (٨٦,٩%)، وبورسعيد (٩٥%).

٥- مؤشر معدل الانتقال:

توجد فجوة كبيرة في معدل انتقال الطلاب إلى المرحلة الإعدادية (٩٥,١%)، ثم معدل الانتقال للمرحلة الثانوية (٣٩,٤٥%)، كما يوجد تفاوت كبير في معدل الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية بين الريف والحضر، حيث يبلغ إجمالي معدل الانتقال للمرحلة الإعدادية في الحضر (٩٨,٦٥%)، وفي الريف (٩٥,١٠%)، بينما ينخفض معدل الانتقال للمرحلة الثانوية انخفاضاً ملحوظاً في الريف عنه في الحضر، حيث وصل في الريف إلى (٣٩,٤٥%)، بينما وصل في الحضر إلى (٥٩,٠%)، ويوجد تفاوت أيضاً بين معدل انتقال المرحلة الثانوية بنين في الريف عنه في الحضر، حيث وصل في الريف إلى (١٠,٦%)، ووصل في الحضر إلى (٥٣,٤٠%)، بينما معدل الانتقال للمرحلة الثانوية بنات في الريف كان (١٢,٤٠%)، وفي الحضر كان (٦٤,٨٨%) (تقرير حالة التعليم في مصر، ٢٠١٠ ص ١٢٧).

٦- مؤشر معدل إتمام المرحلة:

أحد مقاييس الكفاءة الداخلية للمنظومة التعليمية، ويشير انخفاض معدل إتمام المرحلة إلى ضعف في كفاءة المنظومة التعليمية، ومن الواضح أن بعض التلاميذ لا يستكملون تعليمهم في السن الرسمي للمراحل التعليمية، ومع انخفاض معدل انتقال التلاميذ من مرحلة لأخرى ينخفض معدل إتمام المرحلة، الأمر الذي يدل على أن هناك تسرباً من التعليم، وأن معدل الإعادة في الصف نفسه آخذ في الارتفاع، مما يعني أن هناك تحدياً أكبر لتحسين كفاءة وجود منظومة التعليم، وينبغي أن يكون رفع كفاءة المنظومة وتحسين جودتها ضمن الأولويات، وقد أظهرت مؤشرات إتمام المرحلة في مصر فيما بين الأعوام الدراسية (٢٠٠١ / ٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩) اتجاهين؛ الأول: تأخذ معدلات إتمام

المرحلة في التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي اتجاهاً منخفضاً على نحو منتظم. والثاني: تتسع الفجوة في المعدلات بين المراحل التعليمية. ويلاحظ أن المرحلة الابتدائية تحقق فيها أعلى معدل إتمام في تلك الفترة، ولكنها أخذت اتجاهاً هابطاً على نحو مضطرب (٨٦%) عام ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ إلى (٨١%) عام ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩. أما المرحلة الإعدادية فقد انخفض المؤشر فيها من (٨٢%) عام ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ إلى (٦٢%) عام ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩. وبدأت المرحلة الثانوية بمعدل صاعد (٦٠%) عام ٢٠٠١ / ٢٠٠٢، انخفض إلى (٤١,٥%) عام ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩، وهو ما يشير إلى انخفاض كفاءة المنظومة التعليمية؛ لأنه ينطوي على زيادة أعداد أقرانهم في العام التالي، أو المتسربين من منظومة التعليم (تقرير حالة التعليم في مصر، ٢٠١٠: ١٣٣).

ثالثاً: مؤشرات جودة التعليم

تعد الجودة، والإصلاح، والتحسين المستمر للعملية التعليمية وفق معايير الجودة القومية الهدف الثاني للسياسة التعليمية في مصر، وقد ظهر مفهوم الجودة مع بداية برنامج التحسين الأساسي الممول من الاتحاد الأوروبي والبنك الدولي، وازداد تأكيده من خلال إعلان المعايير القومية عام ٢٠٠٣م، وتبعها إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بموجب القانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦، ثم إنشاء إدارة الجودة بديوان عام الوزارة، تبعثها إدارات مماثلة على مستوى المديرية والإدارات التعليمية، وتتناول الجودة التحليل الكيفي للمدخلات والعمليات كضمان للجودة، وكذلك تحليل الجانب النوعي للخدمات والفوائد لبحث مدى جودتها في ضوء المؤشرات الشائعة محلياً وعالمياً من خلال المحاور التالية:

١ - مؤشرات كثافة الفصول:

يوجد ارتفاع في كثافة الفصول، فإذا كان المتوسط العام لكثافة الفصل في حدود (٤٣) تلميذاً/ فصل، إلا أن هناك (٢٧%) من الفصول تزيد كثافتها عن (٤٧) تلميذاً/ فصل، وما يقرب من (٢%) من الفصول تزيد الكثافة فيها عن (٧٠) تلميذاً/ فصل.

جدول رقم (٨)

متوسط كثافة الفصل لجميع مراحل التعليم للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥

فندقي	تجاري	زراعي	ثانوي صناعي	ثانوي عام	الإعدادي	التعليم المجتمع ي	ابتدائي ي	ما قبل ابتدائي ي	جمل ة
٣٥٦, ٣	٣٨,٥ ٥	٣٦, ٧	٣٣,٦ ٥	٣٩,٣ ٤	٤١,٩٤	٢١,٢٨	٤٤,٢ ٤	٣٥,٦ ٣	

* المصدر: وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائي السنوي (٢٠١٤ / ٢٠١٥)

ومن ناحية أخرى، تزداد كثافة الفصول على مستوى المديرية كالكليوية، حيث يزيد متوسط كثافتها عن (٥٠) تلميذاً/ فصل، في مقابل مديريةية جنوب سيناء حيث يقل متوسط الكثافة فيها عن (٢٠) تلميذاً/ فصل. ومن جانب آخر، يوضح تحليل الكثافات على مستوى مراحل وأنواع التعليم أن هناك تباينات واضحة بين المراحل تأتي في مقدمتها مرحلة التعليم الأساسي، فالثانوي التجاري، ثم الثانوي العام.

جدول رقم (٩)

متوسط كثافة الفصل لجميع مراحل التعليم للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ جملة حكومي

فندقي	تجاري	زراعي	ثانوي صناعي	ثانوي عام	الإعدادي	التعليم المجتمع ي	ابتدائي ي	ما قبل ابتدائي ي	جمل ة
١١, ٩	١٥,١ ٩	١٢,٢ ٩	٨,٤٠	١٣,٥ ٤	١٧,٩٠	١٢,٦٠	٢٤,٧ ٩	٣٠,٥ ٠	

٢- مؤشرات تعدد الفترات الدراسية

مظهر آخر للعجز في الأبنية التعليمية هو تعدد الفترات الدراسية، فقد وصل عدد المدارس التي تعمل بنظام اليوم الكامل إلى (٧٠٤٤٩٤٧ مدرسة)، في حين تزايد عدد المدارس التي تعمل بنظام الفترتين كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم (١٠)

إجمالي عدد المدارس التي تعمل فترتين (ممتدة حكومي جملة)

٢٠١٥ / ٢٠١٤	٢٠١٤ / ٢٠١٣	٢٠١٣ / ٢٠١٢	٢٠١٢ / ٢٠١١	٢٠١١ / ٢٠١٠
٢٠٥٤	٢٠٧٧	٢٠٩٤	٢٠٥٣	١٩٥٧

* المصدر: وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائي السنوي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ : ٢٥
وقد أدى تزايد عدد المدارس التي تعمل بنظام الثلاث فترات إلى اختفاء قاعات الأنشطة، والملاعب، والصالات متعددة الاستخدامات من كثير من المدارس؛ للتوسع في الممرات الدراسية، وما نتج عنه من آثار سلبية لتعدد الفترات على ممارسة الأنشطة اللاصفية، بل إنه قضى عليها تماماً، وما تُوثره بالسلب على زمن التعلم الفعال. (وزارة التربية والتعليم، الخطة الإستراتيجية ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ ، ص ٢٥)

٣- مؤشرات خصائص المعلمين:

يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية ومحورها، ويلاحظ وفرة المعلمين من حيث العدد، إلا أن نسبة المعلمين غير المؤهلين تربوياً وصلت إلى (٣٠%) (الخطة الإستراتيجية ٢٠١٤ - ٢٠٣٠)، حيث تصل أعداد المعلمين المؤهلين تربوياً إلى (٧٩٠٤٩٨) معلماً في مقابل (١٨٦٥٦٧) معلماً غير مؤهلين تربوياً من جملة معلمين (٩٧٧٠٦٥) معلماً. (الكتاب الإحصائي السنوي، ٢٠١٤/٢٠١٥، ص ٣٣٢)

ويؤثر ذلك سلباً على جودة العملية التعليمية، وتشير مؤشرات العجز والزيادة في مختلف مستويات التعليم إلى عدم اتساق المؤهلات والتخصصات مع الاحتياجات التدريسية الفعلية، بالإضافة إلى سوء التوزيع الجغرافي، فهناك عجز في أعداد المعلمين في بعض المحافظات

في مقابل زيادة في محافظات أخرى على مستوى كل تخصص. (وزارة التربية والتعليم، الخطة الإستراتيجية للتعليم ٢٠١٤ - ٢٠٣٠)

وبالرغم من إنشاء وتطبيق كادر المعلمين وهو ما يعد ذا أثر إيجابي على التنمية المهنية، إلا أنه يلاحظ أن الغالبية العظمى من المعلمين تقع في درجة معلم أول، ومعلم أول (أ)، وتتركز في المرحلة الابتدائية، في حين تزيد الدرجات العليا في الكادر في المرحلة الثانوية.

(وزارة التربية والتعليم، الخطة الإستراتيجية للتعليم، ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ ص ٥٩)

٤- معدل التلاميذ إلى المعلمين:

جدول رقم (١١)

معدل التلاميذ إلى المعلمين جملة حكومي في جميع المراحل للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥

ما قبل ابتدائي	ابتدائي	تعليم مجتمعي	إعدادي	ثانوي عام	ثانوي صناعي	ثانوي زراعي	ثانوي تجاري	ثانوي فندقي
٣٠,٥٠	٢٤,٧٩	١٢,٦٠	١٧,٦٠	١٣,٥٤	٨,٤٠	١٢,٢٩	١٥,١٩	١١,١٩
%	%	%	%	%	%	%	%	%

٥- نسبة أعضاء هيئة التدريس الممارسين إلى غير الممارسين:

جدول رقم (١٢)

نسبة الممارسين التربويين إلى إجمالي هيئات التدريس في جميع مراحل التعليم للعام الدراسي

٢٠١٤ / ٢٠١٥

ما قبل ابتدائي	ابتدائي	تعليم مجتمعي	إعدادي	ثانوي عام	ثانوي صناعي	ثانوي زراعي	ثانوي تجاري	ثانوي فندقي
٧٣,٥٤	٨٢,١٩	٦٠,٨	٧٥,٦٨	٧٣,٢٣	٧٩,٢٥	٥٠,٨٢	٥٨,٣٣	٤٨,٢
%	%	%	%	%	%	%	%	%

٦- المنهج الدراسي وطرق وأساليب التعليم والتعلم:

تقع المناهج الدراسية في مصر في بؤرة الاهتمام التربوي للمجتمع، وعلى المستوى المؤسسي والأكاديمي، إلا أن المناهج التعليمية في مصر تعاني عديداً من المشكلات؛ منها جمود المناهج الدراسية، وعدم مسابقتها للاتجاهات الحديثة، وعدم ارتباطها بمجتمع المعرفة، كما أنها لا تتيح فرصاً كافية للإبداع والابتكار والتفكير الناقد، واستناد طرق التدريس إلى المفهوم التقليدي للتدريس بشكل يظهر فيه المعلم كمصدر وحيد للمعرفة، كما أن أساليب التدريس تركز على الحفظ والتلقين، وتكرس قيم الإذعان والطاعة السلبية، وظاهرة هيمنة ثقافة الصمت في المجتمع، وغياب الرؤية الشاملة في تجديد المناهج، والارتكاز إلى تجزئة المناهج، وخطها بالمناهج الدراسية (محمد عزت عبد الموجود، ٢٠٠٠، ٢٠٠٠).

٧- مصادر التعلم:

إن من أهم القضايا المتعلقة بمصادر التعلم التركيز على الكتب المدرسية فقط، واعتبارها المصدر الوحيد للمعلومات، وما صاحبه من زيادة الطلب على الكتب الخارجية، إلى جانب انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، وذلك بالرغم من تطبيق وزارة التربية والتعليم "أساليب التعلم النشط" في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية بدءاً من عام ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥، وما صاحب هذا التوجه من تطبيق تقنيات العمل الجماعي (أو عمل الأقران)، والتعلم التعاوني، كما أنه يتطلب تنمية قدرة المعلمين على دمج تكنولوجيا التعليم في عمليات التعليم والتعلم.

٨- نظم التقويم:

بذلت الوزارة محاولات عديدة في الآونة الأخيرة لتحديث نظم التقويم التي تركز على المعايير القومية، وهي "التقويم الشامل" حيث يعتمد التقدير النهائي في الصفوف الابتدائية (١ - ٣) على درجة الامتحان، بالإضافة إلى أداء التلميذ في الأنشطة الدراسية، وملف إنجازات التلميذ، ومن المؤكد أن هناك حاجة إلى دمج عملية التقويم

ضمن عمليات التعليم والتعلم، وتحديث نظم الامتحانات، وبناء نظم حديثة للتقويم على نحو يدعم تنمية التلاميذ.

٩- تكنولوجيا التعليم:

أوضحت نتائج دراسة (آمال سيد مسعود، ٢٠١٠، ص ٩٠) وجود قصور في مدى توافر عناصر التطوير التكنولوجي بمدارس التعليم العام، ووجود قصور في البنية التحتية للتكنولوجيا بالمدارس، حيث تصل نسبة المدارس الابتدائية غير المجهزة بالتكنولوجيا إلى نحو (١٤٠٠٠٠٠ مدرسة) بنسبة (٨٥%) من عدد المدارس التعليمية، كما أن (٢٧,٤%) فقط من مدارس التعليم الإعدادي مزودة بمعامل حاسب آلي (الخطئة الإستراتيجية ٢٠١٤ - ٢٠٣٠: ٧٦٢).

وجدير بالذكر أن مجرد توفير المعامل لا يفي بتحقيق جودة التعليم ما لم توظف تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالشكل الأمثل، وبما يدعم عمليتي التعليم والتعلم وجود فجوة رقمية في منظومة التعليم بمصر ترجع أسبابها إلى عدم الوعي بمفهوم الفجوة الرقمية، وقصور في البنية المعلوماتية (رعوف عزمي، ٢٠١٠: ٢٠).

وتواجه سياسة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم قبل الجامعي عديد من التحديات، منها على سبيل المثال افتقاد النظام الشامل لتوفير واستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، حيث يشير الوضع الحالي إلى أن هناك عديداً من أجهزة الكمبيوتر لا تستخدم بفاعلية في المدارس. وبالرغم من جهود الوزارة فيما يخص تزويد المدارس بأجهزة الكمبيوتر والمعامل إلا أن توزيع هذه الأجهزة والمعامل غير متساوٍ، حيث تعاني مرحلة الطفولة المبكرة والمرحلة الابتدائية عجزاً شديداً جداً في عدد أجهزة الكمبيوتر. ويوجد بالإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي بديوان الوزارة نظام لإدارة المعلومات التربوية، ولكن هناك حاجة إلى العمالة المؤهلة لاستخدام هذا النظام بكفاءة، بالإضافة إلى أن المعلمين غير متمكنين من مهارات الكمبيوتر الأساسية اللازمة لتطبيق

استراتيجيات جديدة للتعلم النشط، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات، والتقييم الشامل (وزارة التربية والتعليم، الخطة الإستراتيجية للتعليم ٢٠٠٧ - ٢٠١٢ ، ص ١٩٠).
 وغياب التخطيط الشبكي أو الإستراتيجي لدمج تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية. وبالرغم من تأكيد الخطة الإستراتيجية للتعليم (٢٠٠٧ - ٢٠١٢) على ضرورة تطبيق سياسة دمج ICT في العملية التعليمية؛ لأنها ستعمل على تحقيق الاستفادة القصوى للمجتمع والفرد، إلا أن هذا يتم في ظل غياب سياسة واضحة تستهدف تحقيق الاقتصاد القائم على المعرفة (محمد خيرى محمود، ٢٠١٢: ٢٥).

١٠ - كفاءة المنظومة الإدارية:

حددت السياسة التعليمية الهدف الثالث في زيادة فعالية النظم والتأصيل المؤسسي للامركزية، وفي هذا الإطار تبنت وزارة التربية والتعليم إطاراً عاماً للسياسات، وفتح آفاق جديدة للتطبيق الشامل لمفهوم كفاءة النظم والإدارة في ظل التأصيل المؤسسي للامركزية، وعلى ضوء ذلك سعت وزارة التربية والتعليم إلى الاتجاه نحو اللامركزية، وذلك من خلال توسيع قاعدة المشاركة في اتخاذ القرار بتقسيم الوزارة إلى وحدات شبه مستقلة تتمثل في المديريات التعليمية، والإدارات التعليمية، كما سعت الوزارة إلى تخفيض المستويات التنظيمية بتصميم هياكل تنظيمية مرنة تتكيف مع الظروف المتغيرة، وتوسيع نطاق الإشراف والرقابة، ثم المحاسبة والمساءلة على أساس النتائج. وسعت الوزارة إلى تطبيق ما يسمى "اللامركزية المالية" و"لامركزية اتخاذ القرارات" بإنشاء وحدة اللامركزية بديوان عام وزارة التربية والتعليم، وبالمديريات والإدارات التعليمية التابعة لها، إلا أن وزارة التربية والتعليم مازالت تنتم بالمركزية في اتخاذ بعض القرارات والمتعلقة برسم السياسات. (علاء عبد التواب، ٢٠١٣: ٢٤٥)

ويتضح ذلك في اتسام الهياكل التنظيمية لوزارة التربية والتعليم بالطابع الهرمي، والبناء الهرمي، وضعف الترابط بين الوحدات التنظيمية سواء على مستوى الوزارة، أو المديريات، أو الإدارات التعليمية، وبعضها البعض، مما يؤدي إلى تضارب القرارات،

وضعت الميزانية المخصصة لوزارة التربية والتعليم، وعدم الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، مما يؤدي بدوره إلى إهدار الموارد المالية أو الطاقات البشرية، وتكدس بعض الوحدات التنظيمية بالعاملين (زيادة حجم العاملين بديوان عام الوزارة) عن العدد الأمثل الذي يقوم بأداء المهام عن الموجود في المديريات والإدارات، وقلة أعداد القيادات التعليمية ذات المهارة المتعددة والخبرة. (علاء عبد التواب، ٢٠١٣: ٢٤٣)

وزيادة حجم الهيكل الإداري المصري، ووصوله إلى مستويات غير مسبوقه عالمياً وتضارب المسؤوليات والاختصاصات في جميع الوظائف وعلى المستويات كافة، وعدم وجود وصف وظيفي لجميع الوظائف والمهام بالقطاع، وعدم وجود هيكل يحدد الواجبات والمسئوليات. (وزارة التربية والتعليم، الخطة الإستراتيجية للتعليم لعام ٢٠١٤ - ٢٠٣٠، ص ٦٧)

رابعاً: مؤشرات الإنفاق على التعليم

من المنهجيات التي أصلها علم اقتصاديات التعليم منهجية تحليل الكلفة والعائد (CBA) "Cost Benefit Analysis"، أي قياس تكاليف التعليم، ومدى الفوائد والعائدات المرودة منه، وتعتبر هذه المنهجية من الأدوات العلمية التي تستخدم في تقويم أداء النظم التعليمية، والحكم على مدى كفاءة مدخلاتها، وكفاية مخرجاتها، وفعالية إستراتيجيتها وأساليبها، فهي تقدم معلومات وبيانات لصانع السياسة عن تكافؤ الفرص التعليمية، والقدرة الاستيعابية للنظام التعليمي، ودلائل الجودة النوعية، ومدى تأثير مخرجات التعليم في أنشطة التنمية، وفي معدلات النمو الاقتصادي، كما يستخدم هذا الأسلوب للكشف عن مظاهر ضعف الكفاءة الداخلية للمؤسسة، والبدائل المتاحة لإصلاح الخلل (محمد عزت عبد الموجود، ١٩٩١: ٣٢٤).

ويعد تحليل الكلفة والعائد أداة ضرورية لاختيار الجدوى الاقتصادية لخطط وبرامج التعليم، والمشاريع، والابتكارات التي يقترحها صناع السياسات التعليمية، وتساعد

واضعي السياسات على معرفة حجم الفرص المهمة، وتحليل الكلفة والعائد (CBA). (Coombs & Halak, 1987: 2).

ويرتبط مفهوم تحليل الكلفة والعائد بمفهوم تحليل فعالية التكاليف، ولكنه يختلف في تحليل التأثير الاقتصادي، والتأثير المالي، وتحليل العائد الاجتماعي على الاستثمار، ويشمل العائد الاجتماعي للتعليم المنافع الاجتماعية والآثار غير النقدية الناتجة عن التعليم. (Emmanuel & Anthony, 2008: 8).

وتوجد ضوابط لتحديد تكلفة التعليم؛ منها النفقات الجارية، وتشمل مرتبات المعلمين، والمصروفات العامة، ومصروفات النشاط المدرسي، والنفقات الرأسمالية، وتشمل ثمن شراء الأراضي والمباني، وحساب تكلفة العوامل Factors Cost قبل حساب النفقات، وتوزيع التكلفة عبر مراحل وأنواع قبل الجامعي في مقابل التعلم العالي أمر ضروري.

(المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٢: ١٠٧)

(أ) الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي. بالرغم من تزايد الإنفاق الإجمالي على التعليم قبل الجامعي عاماً بعد عام، إلا أن التمويل المخصص للتعليم كنسبة من الإنفاق الحكومي الإجمالي أخذ اتجاهًا متناقصاً في الفترة من (٢٠٠١ / ٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٩ / ٢٠١٠) في إشارة إلى أن زيادة الإنفاق الكلي لا تعكس التزاماً حالياً مستمراً إزاء التعليم قبل الجامعي، والملاحظ أن الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم قبل الجامعي كنسبة من الناتج المحلي أخذ اتجاهًا هابطاً في الفترة من ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٩ / ٢٠١٠، ويعزي ذلك إلى الارتفاع السريع في الناتج المحلي الإجمالي لمصر، وجدير بالذكر أن إجمالي الناتج المحلي الإجمالي ٢٠١١ / ٢٠١٢ - كما ورد في تقرير التنمية البشرية للأمم المتحدة في مصر وصل إلى (٨٦٢,٥)، في حين أن نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي (١٠,٦٨٥). وقد بلغت نسبة الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي في مصر (٣,٨%)، في حين تتفوق الدول المتقدمة نسبياً أعلى كما يوضح الجدول التالي.

تقرير التنمية البشرية، برنامج الأمم المتحدة ٢٠١٤ ، ص (١٩٢)

جدول رقم (١٣)

نسبة إنفاق بعض الدول على التعليم من الناتج المحلي

الدولة	إسرائيل	فرنسا	السعودية	كوريا	فنلندا	المملكة المتحدة	السويد	أيسلندا	كندا
نسبة الإنفاق من الناتج المحلي	٦,٠	٥,٩	٥,٦	٥,٠	٦,٨	٥,٦	٧,٠	٧,٨	٥,٥

ومن ثم لا بد من وضع مجموعة من المعايير الواضحة لتوزيع الإنفاق الحكومي كإستراتيجية تمويل أساسية، وعلاوة على ذلك فإن المعايير القائمة على تشكيل تمويل للتعليم في مقابل الإنفاق العام الإجمالي تكون بمثابة معيار للناتج المحلي (الناتج المحلي، ونصيب الفرد من الناتج المحلي والإجمالي).

(ب) معدل الإنفاق الجاري على التلميذ.

يتضمن الإنفاق الجاري مرتبات المعلمين، والكتب الدراسية، ونفقات، وتشغيل المدارس، ومن الممكن أن يوفر تحليل معدل الإنفاق الجاري على التلميذ مدى التزام الدول بالاستثمار في تنمية رأس المال البشري (وزارة التربية والتعليم، تقرير عن حالة التعليم في مصر، ٢٠١٠، ٢٠٣).

وفي مصر يمثل الإنفاق الجاري النسبة الأكبر من الإنفاق على التعليم، ووفقاً للخطة الإستراتيجية القومية فإنه لوحظ وجود زيادة في الإنفاق الجاري بنسبة (٤٩%) من عام ٢٠٠١ إلى عام ٢٠٠٩ على مدار تسع سنوات، حيث إن معدل الإنفاق الجاري لكل تلميذ قد ازداد زيادة مضطردة من (٨٤٤) جنيهاً للتلميذ عام ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ إلى (١٩٧٧) جنيهاً للتلميذ عام ٢٠٠٩ / ٢٠١٠، وبمعدل سنوي بلغ (١١,٢%)، وجاءت هذه الزيادة المضطردة نتيجة لتطبيق نظام كادر المعلمين الذي ارتفعت معه مرتبات

المعلمين التي تأخذ من ميزانية الإنفاق الجاري الإجمالي على التعليم (٨٥%) (وزارة التربية والتعليم، تقرير حالة التعليم في مصر ٢٠١٠: ٢٠٦).

(ج) المرتبات كنسبة من الإنفاق الجاري وكنسبة من إجمالي الإنفاق على التعليم.

وقد وصلت المرتبات كنسبة من الإنفاق الجاري إلى أعلى معدلاتها لتصل إلى (٨٩,١%) عام ٢٠٠٩ / ٢٠١٠، ويرجع ذلك إلى تطبيق نظام الكادر الخاص بالمعلمين. (تقرير عن حالة التعليم في مصر، ٢٠١٠: ٢١٦)

وجدير بالذكر أن لتفعيل نظام كادر المعلمين عام ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧ أثره على الزيادة المضطردة في الإنفاق على مرتبات المعلمين كجزء من إجمالي المرتبات، بينما ظل الإنفاق الرأسمالي ثابتاً أو اتجه للانخفاض، وقد انخفض الإنفاق الجاري أيضاً على بنود أخرى غير بند المرتبات كجزء من الإنفاق الجاري (تقرير عن حالة التعليم في مصر، ٢٠١٠: ٢١٥).

وجدير بالذكر أنه لا يزال يتم تحديد المرتبات داخل نظام وزارة التربية والتعليم بناءً على الدرجة المالية، حيث يبدأ خريجو الجامعات بالدرجة الثالثة، ثم الثانية، ثم الأولى.

وقد أوضحت دراسة (أشرف العربي، ٢٠١٠: ٢٦) وجود درجة عالية من عدم الكفاءة في الإنفاق العام على التعليم في مصر، حيث إن النسبة العظمى من هذا الإنفاق توجه إلى الإنفاق الجاري وليس الاستثماري، وتستحوذ الأجور والتعويضات للعاملين على النصيب الأوفر من هذا الإنفاق خاصة في مرحلة التعليم قبل الجامعي (حوالي ٨٨%)، بينما جزء كبير يتم توجيهه للإداريين وغير الأكاديميين، ويمكن الاستدلال على عدم كفاءة الإنفاق العام على التعليم بصورة غير مباشرة من خلال مؤشرات مثل ارتفاع معدلات الأمية والبطالة بين المتعلمين، وانخفاض معدلات العائد على التعليم، وتراجع نوعية التعليم بصفة عامة. وبالرغم من حرص وزارة التربية والتعليم على اتباع سياسة التوزيع العادل للموارد المالية، إلا أن هناك عدم مساواة في تخصيص الموارد المالية، كما أن هناك توزيعاً غير عادل للإنفاق الجاري بين المحافظات. (وزارة التربية والتعليم، تقرير حالة التعليم في مصر، ٢٠١٠: ٢٠٩)

(د) الكلفة الخاصة Private Cost.

وهي تلك التي يتحملها المستفيد من الخدمة كالتالي وأسرته، وتدخل فيها رسوم ومصروفات الدراسة، وقيمة الكتب، والأدوات، ومصاريف الانتقال، وقد بلغ جملة متوسط الإنفاق السنوي للأسرة (بالجنيه) على التعليم على مستوى الجمهورية عام (٢٠١٠/٢٠١١) (٨٧٣,٦) مقارنة (٥٩٢,١) عام ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩، و (٢٥٨,٩) عام ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥

جدول رقم (١٤)

البيان	٢٠٠٥-٢٠٠٤	٢٠٠٨-٢٠٠٩	٢٠١٠-٢٠١١
التعليم	٢٥٨,٩	٥٩٢,١	٨٧٣,٦
إجمالي الإنفاق	١٦٢٣٤,٧	١٧٥٨٥,٢	٢٢٥٤,٧

* المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: ٢٠١٢.

جدول رقم (١٥)

متوسط الإنفاق السنوي على التعليم بالجنيه للأسر التي لديها أفراد ملتحقون بالتعليم وفقاً لبنود الإنفاق ومحل الإقامة (ريف - حضر لعام ٢٠١٠)

بنود الإنفاق	حضر	ريف	جملة
مصروفات رسوم دراسية	٢٦١٩,٧	٤٨٤,٦	١٤٣٨,٨
دروس خصوصية	٩١٣,٤	٩١٣,٤	١٥٥٧,٥
ملابس وشنط مدرسية	١٤٥,١	١٤٥,١	١٦٣,٩
كتب مدرسية وأدوات كتابية	١٩١,٢	١٩١,٢	٢٥٤,١
مصاريف انتقالات	١٧٢,٩	١٧٢,٩	٢٥٦,٨
مصاريف تعليم أخرى	٢٥,٥	٢٥,٥	٣٥٠,٠
الإجمالي	١٩٣٢,٧	١٩٣٢,٧	٣٧٠٦,١ القيمة بالجنيه المصري

- المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، نفس المرجع السابق ، نسبة الإنفاق السنوي للأسرة على التعليم: ص ٢١٨

(هـ) انخفاض العائد الاقتصادي الشخصي على التعلم.

ارتبط ارتفاع نسبة المتعلمين إلى جملة المتعلمين بظاهرة أخرى سلبية تعكس عدم الكفاءة الخارجية للنظام التعليمي ألا وهي انخفاض العائد الاقتصادي الشخصي على التعليم، فقد توصلت معظم الدراسات السابقة إلى انخفاض معدل العائد على التعليم في مصر مقارنة بالمعدل السائد في الدول الأخرى التي تتشابه معها في الظروف الاقتصادية نفسها، حيث قدرت دراسة حديثة هذا المعدل في مصر بحوالي (٤,٥%) بالنسبة للذكور و(٦,٧%) بالنسبة للإناث، في حين يصل هذا المعدل إلى نحو (١٠,٩%) و(١٩,٧%) في المتوسط في مجموعتي الدول المنخفضة ومتوسطة الدخل على الترتيب (أشرف العربي، ٢٠٠٨، ص ٨).

(و) انخفاض العائد الاجتماعي على التعليم.

احتلت مصر الترتيب (١٢٨) من إجمالي (١٣٤) دولة فيما يتعلق بمدى تلبية نظام التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل التنافسي.

جدول رقم (١٦)

بعض مؤشرات جودة التعليم المستقاة من تقرير التنافس العالمي

البيان	جودة مؤسسات التعليم الحكومي	تلبية التعليم في احتياجات الاقتصاد والتنافس
المتوسط العالمي	٣,٧	٤,١
قيمة المؤشر في مصر	٢,٤	٢,٦
ترتيب مصر من ١٣٤	١٢٦	١٢٨

* المصدر: المنتدى الاقتصادي العالمي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩، تقرير التنافسية العالمي: ص ٤٢٦ - ٤٣٢.

ووفقا للمسح الذي أجراه المنتدى الاقتصادي العالمي بدافوس، والذي تم نشر نتائجه في تقرير التنافسية العالمي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ فإن قيمة المؤشر في مصر بلغت (٢,٤) مقارنة

بـ(٣,٧) للمتوسط عالمي، واحتلت مصر الترتيب (١٢٦) من إجمالي (١٣٤) دولة على مستوى العالم. وقد احتلت مصر الترتيب (١١٢) في تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠١٣ على مستوى العالم، وهي من الدول التي حققت معدل تنمية بشرية متوسطة، كما ذكر تقرير التنمية البشرية لبرنامج الأمم المتحدة الأعلى الصادر عام ٢٠١٣، في حين جاء ترتيب مصر في تقرير التنمية البشرية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP لعام ٢٠١٤ الترتيب رقم (١١٠) من إجمالي (١٣٦) دولة. (تقرير التنمية البشرية، UNDP، ٢٠١٤، ص ١٥٧)

كما أشار تقرير التنافسية العالمي الصادر عام ٢٠١٢ / ٢٠١٣ إلى أن قوة العمل غير متعلمة التعليم الملائم تشكل ثالث أخطر مشكلة فيما يتعلق بالعمل في مصر، واعتبر التقرير التعليم، والتدريب، وقلة جودة النظم التعليمية، وضعف مستوى تعليم الرياضيات والعلوم وضعف المخصصات المالية لقطاع التعليم عوائق تنافسية، الأمر الذي أدى إلى ظهور مشكلات حيوية مثل البطالة التي ارتفعت معدلاتها في مصر حتى وصلت إلى (١٢,٩%) طبقاً لإحصاءات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، حيث وصل معدل البطالة بين الذكور إلى (٩,٢%)، وبين الإناث إلى (٢٤,٨%).

(الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، الكتاب الإحصائي السنوي، ٢٠١٤)
المحور الخامس: نتائج الدراسة والتصور المقترح بالنسبة لتقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أولاً: فيما يتعلق بنتائج معايير ومحكات السياسة التعليمية

- ١- إن السياسة التعليمية في مصر في عهد الحقب الثلاث (١٩٥٢ - ٢٠١٠) لم تعبر عن رغبات الشعب المصري بقدر ما عبرت عن التوجه السياسي للقيادة الحاكمة.
- ٢- لم تحقق السياسة التعليمية في مصر الاستخدام الأمثل للموارد البشرية، ويتضح ذلك من ارتفاع نسبة البطالة.

٣- لم تتكامل السياسة التعليمية مع السياسات التنموية الأخرى وسياسة التنمية الشاملة في الدولة، حيث لم تستطع الربط بين التعليم العام واحتياجات سوق العمل.

٤- لم تحقق السياسة التعليمية مبدأ تكافؤ الفرص، إذ يلاحظ وجود فجوة كبيرة بين مستوى المدرسة في الريف المصري والمدرسة في المدن والحضر، علماً بأن الريف يشكل قرابة (٦٠%) من إجمالي السكان، كما أنه ما تزال هناك فجوة أخرى بين الذكور والإناث، وأن الظروف المجتمعية التي تحيط بالإناث - وإن كانت تتحسن تدريجياً إلا أنها - غير كافية لتحقيق المساواة بين الجنسين، وبالنسبة لمبدأ تكافؤ الفرص لا تزال الفجوة كبيرة بين الالتزام والواقع، حيث يشير تقرير التنمية البشرية إلى أن (١٠ - ١٦%) من الإناث في أعمار تتراوح ما بين (١٨ - ١٩ سنة) لم يلتحقن بالتعليم، ووجود فجوة نوعية بين المدارس في الريف والحضر، وكذلك وجود ازدواجية في التعليم، حيث اتجه القادرون من أبناء الأغنياء إلى التعليم الأجنبي والخاص، بينما اتجهت الطبقات الفقيرة إلى التعليم الرسمي الحكومي.

٥- بالنسبة لمبدأ إلزامية التعليم، تؤكد الدراسات أنه لم يتحقق تعميم التعليم الإلزامي بسبب وجود نسبة من الطلاب خارج مراحل التعليم تساوي (٥%) من مجموع الشريحة العمرية للأفراد في سن التعليم.

٦- بالنسبة لمجانية التعليم، مازالت تفرض مصروفات دراسية في مراحل التعليم المختلفة، بالإضافة إلى مصروفات المجموعات الدراسية، وارتفاع تكلفة الكتب الخارجية، وتكلفة الدروس الخصوصية، الأمر الذي أدى إلى تفرغ المجانية من مضمونها ومحتواها.

ثانياً: فيما يتعلق بمؤشرات تقويم السياسة التعليمية

أ- انخفاض مؤشرات مخرجات التعليم. ويتضح ذلك فيما يأتي:

(١) ضعف معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين الطلاب في الفئة العمرية من ١٥ سنة فأكثر.

٢) انخفاض معدلات أداء الطلاب في اختبارات العلوم والرياضيات TIMMES، ووجود فجوات واسعة في نتائج أداء اختبارات TIMMES بين تلاميذ المناطق الحضرية والريفية، وبين البنين والبنات، وبين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، وربما يرجع ذلك إلى أن المعلمين في المدارس الريفية أقل تأهيلاً من معلمي المدارس في الحضر.

٣) انخفاض نتائج مستويات أداء التلاميذ في الاختبارات القومية التحصيلية، مما يشير إلى انخفاض جودة التعليم في السنوات السابقة في الصفوف الرابع الابتدائي والثاني الإعدادي، وضعف مخرجات المنظومة التعليمية.

ب- بالنسبة لمؤشرات مشاركة الطلاب.

يلاحظ انخفاض معدل الاستيعاب الصافي في بعض المحافظات، ويظل معدل الاستيعاب الصافي التحدي الأكثر في السياسة التعليمية للوصول بمعدل الاستيعاب الصافي إلى (١٠٠%) وكذلك النسبة المئوية بين الأطفال المتبقين من هذه الفئة العمرية غير المقيد، والذين يفترض استيعابهم هم المجموعات الأقل خطأً، والأبعد موقعاً، والأكثر تهميشاً.

ج- بالنسبة لمؤشر الاستيعاب الإجمالي

يوضح المؤشر مدى تحقق فرص الإتاحة، ونجاحها في ظل زيادة رغبة الآباء والأطفال أنفسهم في الالتحاق بالتعليم، ويلاحظ ازدياد معدل الاستيعاب الإجمالي على المستوى القومي، الأمر الذي يعد علامة إيجابية لقدرة النظام التعليمي على استيعاب مزيد من التلاميذ، خاصة عند الأخذ في الاعتبار حدوث زيادة مقابلة في الشرائح السكانية المعنية.

د- انخفاض معدل القيد الإجمالي في مرحلة رياض الأطفال.

ثالثاً: بالنسبة لمؤشرات جودة التعليم

١- يلاحظ أن اهتمام السياسة التعليمية في هذه الفترة جاء منصباً على التوسع الكمي على حساب الكيف، ويتضح ذلك من مؤشرات أعداد المدارس التي تعمل على فترتين ممتدتين، وارتفاع كثافة الفصول خاصة في المحافظات، وفي مرحلة التعليم الأساسي، ومؤشرات تعدد الفترات الدراسية، وعجز الأبنية التعليمية عن استيعاب الأعداد بشكل أدى إلى اختفاء قاعات الأنشطة والملاعب، الأمر الذي أثر سلباً على جودة العملية التعليمية، وكذلك وجود نسبة

(٣٠%) تقريباً من المعلمين غير المؤهلين، وعدم اتساق المؤهلات والتخصصات مع الاحتياجات التدريسية، بالإضافة إلى وجود عجز في بعض التخصصات في بعض المحافظات.

٢- نصيب المعلم إلى التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي (٢٤) تلميذاً، وفي مرحلة التعليم الإعدادي (١٧) تلميذاً، وفي مرحلة التعليم الثانوي العام (١٣) طالباً، ووجود نسبة ليست بالضيئلة مع أعضاء هيئة التدريس غير الممارسين بالنسبة للمناهج الدراسية.

٣- جمود المناهج الدراسية، وعدم مسابرتها للاتجاهات الحديثة، وتكريس الحفظ والتلقين، وزيادة الطلب على الكتب الخارجية.

رابعاً: بالنسبة لمؤشرات الإنفاق على التعليم.

١- بالرغم من زيادة نسبة الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي في مصر، إلا أنه لا تزال النسبة أقل من معدلاتها بالنسبة إلى بقية دول العالم، وهو ما يعكس موقع التعليم من أولويات الحكومة.

٢- توجد درجة من عدم الكفاءة في الإنفاق على التعليم في مصر، حيث إن النسبة العظمى من هذا الإنفاق توجه إلى الإنفاق الجارى وليس الاستثمارى، وتظهر مؤشرات عدم كفاءة الإنفاق على التعليم في مصر من خلال مؤشرات بعينها، مثل ارتفاع نسبة الأمية، والبطالة بين المتعلمين، وانخفاض معدلات العائد على التعليم.

٣- يوجد توزيع غير عادل للإنفاق الجارى بين المحافظات.

٤- ارتفاع الكلفة الخاصة التي يتحملها المستفيد من الخدمة (الطالب وأسرته).

٥- انخفاض العائد الشخصى الاقتصادى على التعليم، وانخفاض العائد الاجتماعى على التعليم فيما يتعلق بتلبية نظام التعليم لاحتياجات سوق العمل التنافسى، وقد جاء ترتيب مصر في تقرير التنمية البشرية (١١٠) من إجمالى (١٣٦) دولة، وقوة العمل غير ملائمة لسوق العمل، وارتفاع معدلات البطالة إلى (١٣,٦%).

التصور المقترح لتقويم السياسات التعليمية

أولاً: فلسفة التصور:

إن السياسة التعليمية جزء من السياسة العامة للدولة ينبغي أن تتكامل معها السياسات الاقتصادية والاجتماعية والتنمية، وأن تتم مراجعة وتقويم السياسات على المستوى الوطني وبشكل دوري ومستمر في ضوء منهجيات علمية ومعايير ومؤشرات التعليم.

ثانياً: منطلقات التصور:

١- ينبع هذا التصور من منطلق أساسي مفاده أهمية تقويم السياسات التعليمية من أجل التعرف على جوانب الخلل في النظام التعليمي، وتحديد الأولويات، والوصول إلى استنتاجات تسهم في صناعة القرار وترشيده، والبحث عن أفضل البدائل لتطوير السياسات التعليمية.

٢- انخفاض مؤشرات السياسة التعليمية بالنسبة إلى كل مجالاتها.

ثالثاً: أهداف التصور:

- ١- وضع تصور مقترح لكيفية تقويم السياسات التعليمية في مصر.
- ٢- تقييم الأداء الفعلي للسياسة التعليمية مقارنة بالأهداف والنواتج الموجودة، والتي يمكن قياسها في ضوء معايير ومؤشرات التعليم.
- ٣- تحديد نقاط القوة والضعف والخلل في السياسة التعليمية.

رابعاً: عناصر التصور:

- ١- التحديات التي تواجه السياسة التعليمية.
- ٢- مجالات السياسة التعليمية.
- ٣- معايير السياسة التعليمية.
- ٤- مؤشرات السياسة التعليمية.

خامساً: آليات تحقيق التصور:

- أ- بالنسبة للتحديات التي تواجه السياسة التعليمية.
- ١- أن تستجيب السياسة التعليمية للتحديات التكنولوجية من خلال تنمية مهارات الطلاب في الحصول على المعرفة، والتعامل مع أبعدياتها.
 - ٢- الاستجابة للتحديات الاقتصادية من خلال التحول إلى الاقتصاد كثيف الاستخدام لرأس المال البشرى القائم على المعرفة، وأن تصاغ أهداف وسياسة واضحة تستهدف تحقيق الاقتصاد القائم على المعرفة.
 - ٣- الاستجابة للتحديات السياسية من خلال تنمية الوعي السياسي، والمشاركة السياسية لدى المواطنين، وتعزيز قيم الحرية، والمواطنة، والتسامح، وقبول الآخر.
 - ٤- الاستجابة للزيادة السكانية من خلال تعزيز قدرة النظام التعليمي على الاحتفاظ بالطلاب، ووضع حزمة من السياسات التي تستهدف وتعتمد على الاستهداف الجغرافي لمواجهة ظاهرة التسرب من التعليم.
- ب- آليات تحقيق معايير السياسة التعليمية.
- ١- تتحقق الدينامية بأن تكون للسياسة التعليمية فلسفة واضحة، وأن تعمل على المواءمة بين متطلبات المجتمع وسوق العمل، ومخرجات النظام التعليمي.
 - ٢- أن تتكامل السياسة التعليمية مع السياسة التنموية للدولة، وأن تتخذ لها الإطار الزمني نفسه.
 - ٣- أن تكون مخرجات النظام التعليمي محققة لمطالب الديمقراطية بالمجتمع، وأن تراعي معايير المواطنة الصحيحة عند وضع المناهج والخطط، والقضاء على الفجوة بين الريف والحضر؛ لأنها تناقض الديمقراطية.
 - ٤- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال الاتجاه نحو إلغاء الازدواجية.

- ٥- بذل مزيد من الجهد نحو تحقيق مجانية التعليم من خلال تخفيض المصروفات الدراسية، والقضاء على ظاهرة الدروس الخصوصية والكتب الخارجية.
- ٦- وجود معايير لجودة السياسات التعليمية.
- ٧- إجراء تقويم ومراجعة مستمرة للسياسة التعليمية من فترة لأخرى.
- ٨- إنشاء كيان مؤسسي (هيئة قومية - مجلس أعلى) يعطى صلاحيات ومسئوليات متابعة وتقويم مدى تطبيق وتنفيذ السياسة التعليمية.
- ٩- الأخذ بالمستويات المعيارية في عملية صنع السياسة التعليمية، والذي يتم بناءً على الإصلاح القائم على المعايير Standard based on Reform.
- ١٠- صياغة وثيقة رسمية للسياسة التعليمية مكتوبة ومنشورة، وتتم صياغة وثيقة السياسة التعليمية بواسطة نخبة عليا لها شخصيتها الاعتبارية وصلاحيات محددة.
- ١١- التزام المسؤولين والمعنيين بالأمر بالتعليم قبل الجامعي بتنفيذ السياسة التعليمية وتطبيقها خلال الفترة الزمنية المحددة لها باعتبارها سياسة قومية ليست مرتبطة بمسئول معين، وأن يرتبط تنفيذها بالمحاسبية في النظام التعليمي وفق نواتج التعلم.
- ١٢- زيادة الاستثمار في التعليم، ووضع مجموعة من المعايير الواضحة لتوزيع الإنفاق الحكومي كاستراتيجية تمويل أساسية، بالإضافة إلى المعايير القائمة على تخصيص تمويل للتعليم في مقابل الناتج الإجمالي.
- ج- آليات تحسين المؤشرات التعليمية**
- ١- إعداد وتنفيذ سياسات لتضييق الفجوة بين مدارس الحضر والريف، والمدارس الحكومية والمدارس الخاصة، وضخ مزيد من الموارد المالية لتحسين الجودة في المدارس الأكثر حرماناً بالمناطق الريفية.
- ٢- مراجعة وتخصيص دعم إضافي لضمان اكتساب التلاميذ للمهارات التي تمكنهم من الحصول على المهارات الأساسية اللازمة للتحصيل الجيد.

٣- من خلال استهداف السياسة التعليمية للمحافظات ذات المعدلات المنخفضة للاستيعاب الصافي، وإعداد برنامج للسياسات المستقبلية للأطفال الموجودين خارج منظومة المدارس.

٤- تطوير برنامج لتسجيل كافة المواليد، حيث يتم تحديد الأطفال في كل المجتمعات المحلية عند ولادتهم؛ لضمان فرص متزايدة لدخولهم في مرحلة التعليم الابتدائي، وإيجاد حاجة لحلول بديلة لاستيعاب ما تبقى من هذه الشريحة.

٥- ضرورة مواصلة الاستثمار في مرحلة الطفولة المبكرة، واستهداف المحافظات ذات معدل القيد الصافي المنخفض، وينبغي تفهم أسباب اختلاف معدلات القيد بمدد السن.

٦- سعي الوزارة إلى إيقاف تردي اتجاه مؤشر معدل التسرب عن طريق تحسين جودة المدارس، ونشر الوعي بين أولياء الأمور، وتعزيز وعي الناس حول القيمة المضافة، وإعطاء أولوية لدعم برامج منع التسرب في المحافظات التي سجلت معدلات تسرب أعلى من المتوسط القومي في كل المستويات التعليمية.

٧- التوسع في إتاحة التعليم الثانوي بشقيه العام والفني، وخاصة في المناطق الريفية، مع الأخذ في الاعتبار أن التعليم الثانوي قد أصبح إلزامياً وفقاً للدستور الجديد.

٨- توجد حاجة ملحة إلى مراجعة دقيقة للعوامل الداخلية والخارجية المرتبطة بالأداء المنخفض للذكور في المرحلتين الابتدائية والثانوية، وبما أن التلاميذ الذكور قد بدأت مستوياتهم الدراسية في التخلف عن أقرانهم الفتيات فإنه ينصح بشدة انتهاز سياسات متوازنة بين الجنسين.

٩- تحسين جودة التعليم، وإيجاد نظام داعم لتحسين جودة المدرسة، ومساعدة الطلاب الذين يحتمل أن يفشلوا في الصعود للمرحلة العليا، وصياغة سياسة جديدة لاستيعاب التلاميذ الذين يرسبون مرتين في الامتحان في الصف السادس الابتدائي.

١٠- رفع كفاءة المنظومة التعليمية، وتحسين جودتها ضمن الأولويات، وذلك من خلال رفع مؤشر معدل إتمام المرحلة (متابعة وتقييم المؤشرات ذات الصلة عن كُتب، وعلى نحو دوري).

١١- توجد حاجة ماسة لدمج عملية التقويم ضمن عمليات التعليم والتعلم، وتحديث نظم الامتحانات.

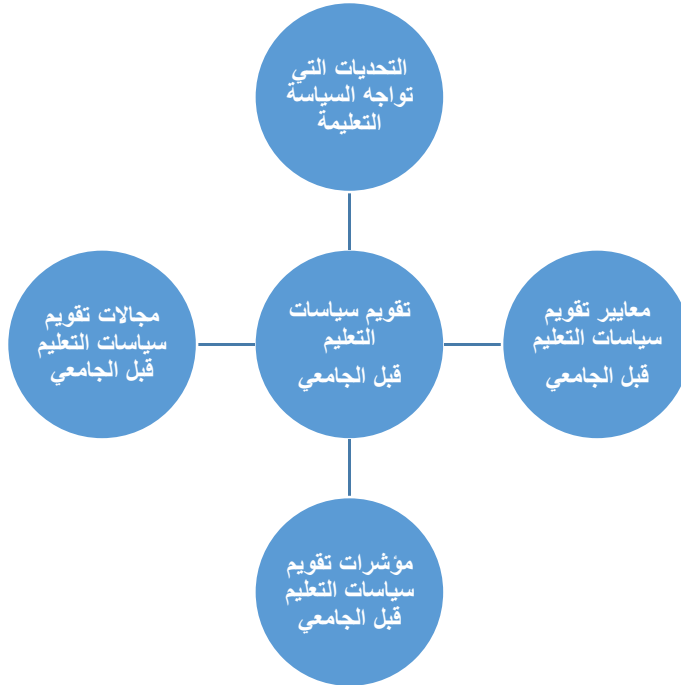
١٢- ضرورة تنمية قدرة المعلمين على دمج التكنولوجيا في عمليات التعلم النشط.

١٣- ينبغي أن تهتم السياسة التعليمية بالقضاء على الفجوة الرقمية، والقصور في البنية التعليمية، والنظر في كيفية التوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

١٤- تمكين المعلمين من مهارات الكمبيوتر الأساسية اللازمة لتطبيق التعلم النشط.

١٥- التخطيط الشبكي أو الاستراتيجي لدمج تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية.

الشكل رقم (١) يوضح التصور المقترح لتقويم السياسات التعليم قبل الجامعي



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

(١) أماني محمد حسن نصر: جماعات المصالح والسياسة التعليمية فى جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة، دراسة مقارنة" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، 2001.

(٢) أسماء عبد السلام عبد القادر (٢٠١٠): دور مؤسسات البحث التربوي فى صنع السياسة التعليمية بمصر (دراسة مستقبلية). رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس

(٣) أشرف العربي (٢٠١٠): تقييم سياسات الإنفاق العام على التعليم فى مصر فى ضوء معايير الكفاية والعدالة والكفاءة. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الخاص بتحليل أولويات الإنفاق العام بالموازانات العامة فى مصر والدول العربية .

(٤) أمال كامل أندراوس (٢٠٠٠): السياسات التعليمية فى مصر بين النظرية والتطبيق . رسالة دكتوراة منشورة، قسم أصول التربية ، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية،

(٥) إيهاب السيد إمام (١٩٩٤): " دراسة تحليلية لسياسة التعليم فى مصر خلال

الثمانينيات " رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٩٤

(٧) البنك الدولي (١٩٩٩): " المعرفة طريق إلى التنمية ، تقرير عن التنمية فى العالم " . القاهرة ، مؤسسة الأهرام

(٨) تقرير التنمية البشرية (٢٠١٤) : "المضى فى التقدم بناء المنعة لدرء المخاطر"، برنامج الامم المتحدة الإنمائى .

(٩) تقرير الجمعية العامة للأمم المتحدة (٢٠١١) : الحق في التعليم وتعزيز تكافؤ الفرص، الدورة السابعة عشر ، مجلس حقوق الإنسان .متاحا على الإنترنت www.refworld.org/cgi-bin/tehis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?...y

(١٠) جمهورية مصر العربية : الدستور المصري ٢٠١٤

(١١) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٤): الكتاب السنوي الإحصائي، إحصاءات السكانية والتعدادات. معدل البطالة وفقا للنوع .

(١٢) جيهان عمر محمد جمعة (٢٠٠٩) : " دراسة نقويمية للسياسة التعليمية لمرحلة التعليم الأساسي منذ عام ١٩٨١. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان .

(١٣) رجاء عبد المجيد سالم (٢٠٠٤) : السياسة التعليمية لمرحلة التعليم الأساسي في مصر للفترة من (١٩٨٠ - ٢٠٠٠) دراسة تحليلية . رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات الإنسانية ، جامعة الأزهر .

(١٤) رضا عبد الستار، فاتن عدلى (٢٠١٠) : دراسة تحليلية لسياسات التعليم قبل الجامعي منذ تسعينات القرن العشرين وحتى الآن في ضوء متطلبات إقتصاد المعرفة . القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

(١٥) رمضان عيد (١٩٩٢) " السياسة التعليمية واتخاذ القرار دراسة مقارنة في الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي وانجلترا وفرنسا مع التطبيق على جمهورية مصر العربية " كلية التربية ، جامعة عين شمس .

(١٦) رؤوف عزمي توفيق (٢٠١٠): " الفجوة الرقمية في المنظومة التعليمية المصرية في إطار مجتمع المعرفة" القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

(١٧) سعيد إسماعيل (1991): " أعمدة عشر السياسة التعليم " القاهرة، رابطة التربية الحديثة، مجلة الدراسات التربوية مج 6، ع 33،

- (١٨) سعيد إسماعيل على (1999): رؤية سياسية للتعليم ، القاهرة ، عالم الكتب، ١٩٩٩.
- (١٩) سليمان نسيم وآخرون (١٩٩١): تكافؤ الفرص في السياسة التعليمية في مصر، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
- (٢٠) صلاح علام (٢٠٠٣) : " التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس ". القاهرة ، دار الفكر العربي .
- (٢١) ضياء الدين زاهر (١٩٩٠) : " كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل ". عمان ، منتدى الفكر العربي، مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي.
- (٢٢) عبد الجواد سيد بكر (2002): " السياسات التعليمية وصنع القرار ". الإسكندرية ، درا الوفاء لنديا الطباعة والنشر .
- (٢٣) عبد الفتاح عبد الحميد شعلان (٢٠١٠) : " السياسة التعليمية في مصر وانعكاساتها على تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الثانوية العامة ". رسالة دكتوراه قسم التربية المقارنة، كلية التربية جامعة المنصورة
- (٢٤) عزة محمد عفيفي (٢٠٠١): دور المجالس النيابية في صنع السياسة التعليمية "دراسة مقارنة بين مصر والمملكة المتحدة" رسالة دكتوراه غير منشورة" جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- (٢٥) علاء أحمد جاد الكريم (٢٠١٣): " اتجاهات السياسة التعليمية لمرحلة التعليم الثانوي بمصر في الفترة من ١٩٩٠ - ٢٠١٠ ، دراسة تحليلية، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس.
- (٢٦) علاء محمود عبد التواب محمد (٢٠١٣) : " إعادة هيكلة التنظيم الإداري لوزارة التربية والتعليم ، في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة " رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة بني سويف ، قسم أصول التربية.

(٢٧) على الدين هلال (١٩٨٨): "تحليل السياسات العامة قضايا نظرية ومنهجية" . القاهرة ، مكتبة النهضة .

(٢٨) على الدين هلال (٢٠١٠): "النظام السياسي بين إرث الماضي وآفاق المستقبل" (١٩٨١ - ٢٠١٠)، الدار المصرية اللبنانية .

(٢٩) فاتن محمد عدلي وآخرون (٢٠١٠): "دراسة تحليلية لسياسات التعليم قبل الجامعي منذ تسعينات القرن العشرين وحتى الآن في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة" . القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

(٣٠) **فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٨٠): "علم النفس التربوي" ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية**

(٣١) **فؤاد أبو حطب وسيد عثمان ، وآمال صادق (١٩٩٧): "التقويم النفسي" ط ٤ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .**

(٣٢) فوزى رزق شحاته (٢٠١١) : "تحليل برنامج تحديث التعليم الثانوى فى مصر (فى) ناجى شنودة : تقويم مرحلى لبعض برامجى الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى" : القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

(٣٣) **كمال المنوفى (١٩٨٨) : "السياسات العامة وأداء النظام السياسي" فى على الدين هلال (محرر): تحليل السياسات العامة قضية نظرية ومنهجية، مركز البحوث والدراسات بالسياسة ، القاهرة، جامعة القاهرة**

(٣٤) كمال حسني بيومي (٢٠٠٩) : تحليل السياسات التربوية وتخطيط التعليم المفاهيم والمدخل والتطبيقات " القاهرة، دار الفكر .

(٣٥) مجدي قاسم وآخرون (٢٠١١): "المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي فى الألفية الثالثة" القاهرة، دار الفكر العربي .

(٣٦) محمد خيرى محمود (٢٠١٢): تصور مقترح لتكنولوجيا المعلومات فى مراحل التعليم العام (دراسة تقويمية). القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

(٣٧) محمد عبد الحليم منسى وآخرون (١٩٩٣) : تحليل نتائج إمتحانات الثانوية العامة فى جمهورية مصر العربية فى الفترة من ١٩٩١-١٩٩٣ . القاهرة ، المركز القومى للإمتحانات والتقويم التربوى .

(٣٨) محمد عبد الفتاح السعيد (٢٠١٢) : " تطور السياسات التعليمية فى مصر خلال الفترة من ١٩٥٢ إلى ٢٠١٠ ، وانعكاسها على الإصلاح التعليمي " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة

(٣٩) محمد عزت عبد الموجود (١٩٩١): " بعض منهجيات اقتصاديات التعليم العالى " بحث مقدم إلى مؤتمراقتصاديات التعليم العالى فى الوطن العربى ومكانها فى خطة التنمية، وقائع المؤتمر العلمى المصاحب للدورة الرابعة والعشرين لمجلس اتحاد الجامعات العربية المنعقد فى الدوحة - قطر - ١٩٩١

(٤٠) محمد عزت عبد الموجود (١٩٩٢): حدود القدرة والإحباط فى سياسات التعليم الابتدائي فى الدول النامية والمتقدمة، بحث مقدم إلى ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية فى دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية الدوحة ٢٥ - ٢٧ إبريل ١٩٩٢ المجلد الأول، دراسات وأوراق عمل المحاول الأساسية للندوة

(٤١) محمد عزت عبد الموجود(١٩٨٩) : منهجية تقويم السياسات التعليمية " ضمن بحوث تقويم السياسات الاجتماعية، فى مصر، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة .

(٤٢) محمد عزت عبد الموجود(٢٠٠٠) : " التعليم والمستقبل " . الكويت ، المؤتمر التاسع والعشرون لجمعية المعلمين الكويتية .

(٤٣) المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج(٢٠١٢) إقتصاديات التعليم الكويتي، مكتبة الكويت الوطنية قيد النشر.

(٤٤) مصطفى عبد القادر زيادة (٢٠١١) : "تحو رؤية مستقبلية لصنع السياسة التعليمية في مصر ، مستخلص لدراسة مرجعية" . القاهرة ، هيئة ضمان الجودة والإعتماد التربوي .

(٤٥) منار محمد بغدادي (٢٠٠٥) : "صنع السياسة التعليمية، دراسة مقارنة بين مصر وانجلترا والصين" رسالة دكتوراة منشورة معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

(٤٧) المؤتمر الثاني للإصلاح العربي: "التجارب الناجحة" تقديم إسماعيل سراج الدين، إعداد وتحرير صلاح فضل ومحسن يوسف، مكتبة الإسكندرية، ٢٠٠٦ .

(٤٨) ناجى شنودة (رئيس فريق البحث) (٢٠١١) : تقويم مرحلي لبعض برامج الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

(٥٠) نادية جمال الدين " منهجية تقويم السياسات التعليمية في مصر في هدى مجاهد وأمانى قنديل (محرران) أعمال الندوة الأولى ، لبرنامج منهجية تقويم السياسات الإجتماعية في مصر ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث الإجتماعية والجنائية ١٩٨٨ .

(٥١) نادية محمد مصطفى (٢٠١١): " الثورة المصرية نموذجا حضاريا"، القاهرة، دار البشري.

(٥٢) نجلاء أحمد محمد على شاهين(٢٠١٢) : تداعيات المعونات الأجنبية على السياسات والقرارات التعليمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي.رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة بنها

(٥٣) نشوى السيد حسن شلبي(٢٠١٣) : تداعيات العولمة على صنع السياسة والقرارات التعليمية في مرحلة التعليم العام" . رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

(٥٤) نهى حامد عبد الكريم (١٩٩٦): عملية صنع السياسة التعليمية فى الولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية مصر العربية، دراسة مقارنة "رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة معهد الدراسات والبحوث التربوية.

(٥٥) الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار : الإحصاءات الدورية، ٢٠١٤

(٥٦) وزارة التربية والتعليم : " تقرير عن حالة التعليم فى مصر ٢٠١٠"

(٧٥) وزارة التربية والتعليم : المؤشرات القومية للتعليم الدليل الفنى ٢٠٠٩

(٥٨) وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى

فى مصر ٢٠٠٧/٢٠٠٨ - ٢٠١١/٢٠١٢

(٥٩) وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى معا نستطيع)

(٢٠١٤-٢٠٣٠)

ثانيا:المراجع الأجنبية

(٦٠) European Communion (2015) : " Assuring Quality in Education Policies And Approaches to school evaluation in "Eurydice Report. Luxembourg, Publications office of the uropen union, available at <http://www.eacea.ec.europa.eu/EDUCATION/EURYDICE/documents/.../178EN.pdf>

(٦١) Coombs Philip & Halak Jacques (1987) :"cost Analysis in education, a tool for policy and planning". u.s.a, the international bank for reconstruction and development, library congress cataloging .

- (٦٢) El Araby Kadry Ahmed (٢٠٠٠) : "Reinventing Education Police en Egypt An organizational Diagnoses Prospective ,"PhD in Public Administration, Cairo university
- (٦٣) Emmanuel .J & Anthony. H (2008): "can Coast benefit Analysis Guide education Policy in developing Countries" , worldbank human development Network education team , available at <https://openknowledge.worldbank.org/.../wps4568.pdf?>.
ir.nul.nagoya-u.ac.jp/jspui/bitstream/2237/.../1/170.pdf
- (٦٤) Kahan . B & Consulting . K (2008) : "Experts from Review of evaluation Frame works" Saskatchewan Ministry of education, available at dmbestpractices.ca/.../evaluation-frameworks-review.pdf...
- (٦٥) Kitamura Yuto (٢٠٠٩) :"Education Indications to examine the policy - Making Process in the education sector of developing countries" Discussion paper No. 170, April, Graduate school of international Development NAGOYA University , Japan. Available at
- (٦٦) National Board education (1999) :A frame work for Evaluating Educational Outcomes in Finland Available at www.oph.fi/115508_aframeworkforevaluating_e
- (67) OECD (2013) :Review on Evaluation and Assessment Framework, for improving school Outcomes synthesis Report: What have we learned synergies for better learning

- An International perspective on Evaluation and Assessment.
Available at [ww.oecd.org](http://www.oecd.org) › ... › Early childhood and schools
(86) **OECD (2009) :** Evaluation And Assesment frameworks for Improving School Outcomes Common Policy Challenges “ available at www.oecd.org/education/school/46927511.pdf
- (69) Schutz .G , ursprung. H & wossman . H (2005) : education policy and Equality of opportunity ". Forschung instilule zui zukunfider institute for study of labor, available at [http www.ftp.iza.org/dp1906.pdf](http://www.ftp.iza.org/dp1906.pdf)
- (70) Scriven Michael (1967) " :The methodology of evaluation ,social science education consortium “ available at [http ://www.comp.dit.ie/.../TheMethodology](http://www.comp.dit.ie/.../TheMethodology) Of Evaluation .pdf
- (٧1) Striethalt Rolf , Bos Wilfried , Gustafsson Jan & Rosen Monica (2014) : “Education Policy evaluation through (international comparative Assessment”,waxmann verlaag Gomb ,H , available at [www amazon.com](http://www.amazon.com) › ... › Research
- (72) Stufflebeam . D (٢٠٠١) :” Evaluation models “ . **united states**, @ jossy Bass inc, No 89 spring , available at.[http//www.wmich.edu/evalphd/wp.../Evaluation_Models.pdf](http://www.wmich.edu/evalphd/wp.../Evaluation_Models.pdf)
- (73) **Tayler Ralph.w :(1949) :** Basic principles of curriculum and instruction “ .**U.S.A** University of Chicago press