مقدمة:

ارتبطت السياسة التعليمية فى مصر بالنظام السياسى للدولة منذ عهد محمد على ١٨٠٥ واعتمدت السياسة التعليمية على المركزية للوفاء بمتطلبات الجيش والأسطول، والجهاز الإدارى للدولة، وظل الوضع قائماً بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢، وإتاحة فرص التعليم للجميع دون تفرقة أو تمييز، مع ارتباطه بالنظام السياسى والتوجه الاشتراكى الذى كان سائداً بعد الثورة.

وبعد صدور قوانين يوليو الاشتراكية عام ١٩٦١، انعكس ذلك على التعليم وسياساته التى تمثلت فى مجانية التعليم، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، والعمل على تنوع التعليم الثانوى تلبية لاستعدادات التلاميذ وقدراتهم(١).

وتعد السياسة التعليمية الإطار العام الذى يتضمن الأهداف والاتجاهات، والمبادئ، والقرارات التى تركز على مجموعة من المتطلبات الروحية، والفلسفية والاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية فى شمول وتكامل، بحيث يمكن من خلالها– وما تتضمنه من إجراءات ووسائل– أن تحقق أهدافها، كما أنها مجموعة الأهداف الموجهة للنظام التعليمى، واختيار الطرائق والوسائل التى تحقق هذه الأهداف(٢).

ومن هنا تحظى السياسة التعليمية بأهمية كبيرة، فهى عملية لها أبعادها الاجتماعية والعلمية والتربوية، وهى اجتماعية باعتبار التعليم نظام اجتماعى يؤثر فى المجتمع ويتأثر به، وبمتغيراته وظروفه المختلفة، وتربوية لأنها تتم فى مجال التربية، وتستهدف العديد من المخرجات العلمية والتربوية.

ولذلك كانت عملية تطوير سياسات التعليم العام فى مصر عملية هامة وضرورية، للوفاء بالمتطلبات المعرفية، والقيمية، والمهارية الضرورية للفرد فى القرن الحادى والعشرين، ومنها: مهارات الحياة، ومهارات العمل، ومهارات التعلم الذاتى والمستقل، ومسئوليات شئون الأسرة، وتنميتها، ومسئوليات المواطنة والمسئوليات الحياتية(٣).

وأدت التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية المعاصرة فى خطط، وبرامج التنمية الوطنية الشاملة في مصر، إلى مزيد من المشاركة الشعبية، والديمقراطية، وكثير من النقاشات حول بعض القضايا، ومنها قضية إصلاح السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية، وضمان المساءلة، والمحاسبية، وتحقيق المشاركة فى صنع واتخاذ القرارات، والمراقبة المجتمعية، فاللامركزية تعنى أساساً نقل السلطات والصلاحيات من المستويات المركزية إلى المستويات المحلية الأدنى(٤).

وتشير الوثائق التى أصدرتها وزارة التربية والتعليم فى مصر إلى مزيد من اللامركزية، وذلك عن طريق التقليل من مركزية الإدارة التعليمية، وإتاحة الفرص للمحليات للمشاركة فى تيسير وتنظيم وإدارة مؤسساتها التعليمية من خلال العديد من الخطط والاستراتيجيات والبرامج التى أعدتها الوزارة، وتسعى إلى تنفيذها لتحسين وتطوير التعليم العام.

وتركز السياسات التعليمية فى فنلندا على توفير تكافؤ الفرص لجميع المواطنين، وتحقيق تعليم عالى الجودة، والكفاءة، والإنصاف، وعالمية المعارف والمعلومات، وينص الدستور الفنلندى على أن للطفل حقاً أساسياً فى التعليم والثقافة، وتعتمد السياسة التعليمية على مبادئ التعلم المستمر مدى الحياة (٥)من خلال التعليم المجانى الذى توفره الدولة باعتباره الوسيلة التى تحقق القدرة التنافسية، ورفاهية المجتمع.

واتجهت السياسات التعليمية فى فنلندا إلى تطبيق اللامركزية فى نظام التعليم، وتولت كل مقاطعة، ومدرسة إدارة التعليم على المستوى المحلى بشكل كامل، ووفر ذلك أمام المسئولين عن التعليم الفرص الكافية، والقدرة على اتخاذ القرارات بدرجة كبيرة من الحرية فى ضوء متطلبات المقاطعات، والمناطق والمدارس، وتوفير مستلزمات التعليم بهذه المقاطعات والمدارس، مع ضمان توفير الكوادر الإدارية بهذه المقاطعات والمدارس من، حيث التخصص الإدارى والمهنى للقائمين على التعليم، واتخاذ القرار (٦).

وحققت السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى فنلندا نجاحاً كبيراً، جعلت نظام التعليم الفنلندى من أفضل النظم التعليمية العالمية، فقد كشفت اختبارات(PISA) العالمية التى تطبقها منظمة التعاون الدولى والتنمية(OECD)، على حوالى ٥١٠,٠٠٠ طالب فى حوالى (٦٥) دولة، وتتم كل (٣) سنوات، وتستهدف تقييم نظم التعليم فى أنحاء العالم، من خلال قياس قدرات الطلاب الذين تتراوح أعمارهم (١٥) سنة فى مهارات القراءة، والرياضيات، والعلوم،

وقد أظهرت النتائج تفوق نظام التعليم الفنلندى على المستوى العالمى، وجاءت فنلندا فى المركز الأول عام ٢٠٠٠، وتصدرت فنلندا نتائج الدراسة كذلك عامى ٢٠٠٣، و٢٠٠٦، وكانت ضمن أول ثلاث دول فى نتائج المسابقة عام ٢٠٠٩[٧]، ومن هنا كان لابد من دراسة السياسات التعليمية بها وكيفية التحول إلى اللامركزية، ومحاولة الاستفادة منها فى مصر.

مشكلة البحث:

أدت السياسات التعليمية المتعاقبة فى مصر إلى إشكاليات عديدة منها: ازدياد الفجوة بين التعليم ومخرجاته وبين متطلبات المجتمع، وقصور التعليم فى النهوض بخطط التنمية، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين فئات وقطاعات المجتمع، وبين المناطق الجغرافية المختلفة فى الريف والحضر، خاصة فى التعليم الابتدائى الذى يتسم بانخفاض مستواه، وتدنى جودة نواتجه، حتى أن المدرسة الابتدائية، وهى أحد أهم المراحل التعليمية لم تؤد وظيفتها كاملة، حتى وصلت إلى حد القول بأن بعض خريجى المدرسة الابتدائية لا يتقنون القراءة والكتابة[٨].

وعلى الرغم من محاولات التوسع فى اللامركزية إلا أن نمط الإدارة السائد مازال يعتمد على المركزية، وسيطرة وزارة التربية والتعليم على عمليات وضع السياسات وصنع القرارات، وتنفيذ المسئوليات الإدارية والمالية، مما أدى إلى اتخاذ القرارات دون

الاستناد إلى نظام معلومات يشمل جميع المستويات الإقليمية والمحلية والمدرسية، وجعل القرارات بعيدة عن الواقع، وغير معبرة عن المحليات واحتياجاتها الفعلية، ووجود العديد من التحديات التى تواجه السياسة التعليمية منها: زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم، والحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع، ومواكبة التقدم العلمى والاستجابة للتوجهات المستقبلية [٩] .

وتشير الدراسات إلى أن محاولات تطبيق اللامركزية فى بعض المحافظات كشف عن وجود قصور فى محاولات تطبيق اللامركزية فى محافظتى الإسكندرية وقنا، ووجود عوائق كثيرة لتحقيق ماجاء فى اللوائح والقرارات المتعلقة باللامركزية، حيث أن أغلبها تضمن صلاحيات صورية [١٠].

كل هذا يكشف عن قصور السياسات التعليمية، وفشل محاولات تطبيق اللامركزية، مما زاد حجم المشكلات التى تكمن داخل النظام التعليمى، وتعوق مسيرته، لذلك اتفقت أراء الطلاب والمعلمين على أن النظام التعليمى لا يعمل على تخريج الطلاب القادرين على تحمل المسئولية، والاعتماد على النفس، والمشاركة فى قضايا المجتمع[١١]، وكذلك عدم الرضا المجتمعى عن التعليم العام وسياساته، وإدارته فى مصر، حيث بلغت نسبة الرضا المجتمعى عن التعليم فى مصر ٤٢,٦%[١٢].

ويمكن تحديد المشكلة فى التساؤلات التالية:

١- ما الأسس النظرية للسياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية؟

٢- ما واقع العلاقة بين السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر ؟

٣- ما واقع العلاقة بين السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى فنلندا؟

٤- ما أوجه الشبه والاختلاف فى واقع العلاقة بين السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر وفنلندا؟

٥- ما الإجراءات المقترحة لتفعيل العلاقة بين السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر فى ضوء خبرة فنلندا؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

١- إلقاء الضوء على الأسس النظرية للسياسة التعليمية، والتحول إلى اللامركزية.

٢- التعرف على واقع العلاقة بين السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر وفنلندا.

٣- التعرف على أوجه الشبه والاختلاف فى واقع العلاقة بين السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر وفنلندا؟

٤- الخروج بمجموعة من الإجراءات المقترحة لتفعيل العلاقة بين السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر فى ضوء خبرة فنلندا.

أهمية البحث :

تمثلت أهمية البحث فيما يلى :

١- مساعدة المسئولين والقائمين على التعليم فى مصر من المخططين وواضعى السياسات لتفعيل العلاقة بين السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية.

٢- استفادة الباحثين، والدارسين، والمهتمين بقضايا التعليم العام فى مصر وسياساته، من خلال الجهود الأكاديمية والعلمية التى تناولها البحث .

٣- تسهم الدراسة من خلال ما تضمنته من أفكار ونتائج وتوصيات فى إثراء مجال التربية المقارنة.

٤- تفتح هذه الدراسة مجالات جديدة للبحث من جانب الباحثين الجدد.

حدود البحث :

تتحدد حدود البحث فيما يلى:

١- **الحد الموضوعي** : اقتصر البحث الحالى علي دراسة السياسات التعليمية، والتحول إلى اللامركزية فى مصر، وفنلندا.

الحد الجغرافي : يقتصر البحث على مصر، وفنلندا، وقد تم اختيار فنلندا للأسباب التالية:

١- يعد النظام التعليمى بها من أفضل النظم التعليمية فى العالم، حيث تصدرت فنلندا نتائج الدول المشاركة فى المسابقة الدولية التى تجريها منظمة التعاون الدولى والتنمية(OCED) [١٣].

٢- نجاح سياساتها التعليمية التى اعتمد على التحول إلى اللامركزية فى إدارة التعليم، وخفض نسب التسرب فى المراحل التعليمية.

٣- تحقيق مبدأى الإنصاف والمساواة، وحصول جميع الأفراد على حقوقهم المتساوية فى التعليم.

٤- اعتماد النظام التعليمى منذ عام ١٩٧٩على رؤيتين هما: التعلم مدى الحياة ، والاهتمام بالمعلم وإعداده لمدة خمس سنوات، والحصول على الدراسات العليا(الماجستير)، وتثقيف المعلمين ليكونوا مسئولين عن تصميم المناهج المحلية وتقييم الطلاب[١٤] .

الحد الزمني : أجرى البحث خلال عام ٢٠١٤ .

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج المقارن المتبع فى الدراسات التربوية المقارنة، ويتضمن الوصف والتفسير فى ذات الوقت، بمعنى وصف الظاهرة التربوية موضوع الدراسة والبحث وتحليل للعوامل الثقافية المسئولة عن وجودها بهذا الوضع، وكذلك

تفسير لأوجه التشابه وأوجه الاختلاف التى يمكن ملاحظتها من دراسة النظم التعليمية[١٥].

مصطلحات البحث:

تتحدد مصطلحات البحث كالتالى:

١- السياسة التعليمية Educational Policy:

يرتبط مفهوم السياسة التعليمية Educational Policy بالمفهوم العام لكلمة سياسة، لكنها تتعلق بأحد أنشطة ومجالات المجتمع، وهو مجال التربية والتعليم، ولذلك اتصف مفهوم السياسة بذلك المجال، والمؤسسات التى يستهدفها، وهى المؤسسات التعليمية، ولذلك يطلق على السياسة الموجهة لهذه المؤسسات مفهوم: السياسة التعليمية.

وتعرف السياسة التعليمية بأنها جملة الموجهات التى تقود النظام التعليمى، وتحدد مراحله، ونظمه وأهدافه، ووسائل تحقيق تلك الأهداف، لتصير إطاراً مرجعياً، يسترشد به عند تناول قضايا التعليم ومشكلاته [١٦]، وهى مجموعة أو سلسلة من القرارات المتعلقة بنشاط أو مجال معين[١٧] .

ولذلك تعد السياسة التعليمية فى أى نظام تعليمى عملية هامة وضرورية، لأنها تكون بمثابة موجهات لهذا النظام من حيث أهدافه التى يسعى إلى تحقيقها، والخطط والأنشطة والبرامج التى يقدمها من خلال مراحله التعليمية المختلفة، والعمل على تنفيذها وتقييمها، وما يتعلق بها من قرارات لتطويرها.

كما تعرف السياسة التعليمية بأنها مجموعة من الأهداف الموجهة للنظام التعليمى، واختيار الطرائق والوسائل التى تحقق هذه الأهداف[١٨]، وبناءً عليه كثيراً ما تعبر

السياسات التعليمية عن وجهة نظر النخبة الحاكمة التى تستهدف النظام التعليمى، وتوجيهه لتحقيق مكاسب سياسية أو مادية أو معنوية أو أدبية .

والسياسة التعليمية تعنى الأهداف والاتجاهات، والمبادئ المنسجمة والمتسقة، والتى ينبغى أن تركز على مجموعة من المتطلبات الروحية، والفلسفية والاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية فى شمول وتكامل، بحيث يمكن من خلالها- وما تتضمنه من إجراءات ووسائل- أن تحقق أهدافها(١٩).

ولذلك تعد السياسات التعليمية عملية أكثر شمولية ، فهى تتضمن الموجهات التى تشمل الأهداف والاتجاهات والمبادئ، وما تتطلبه هذه الموجهات من المتطلبات المختلفة الروحية، والفلسفية والاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية، وكذلك الإجراءات التى تستخدم فى عمليات التنفيذ داخل المؤسسات التعليمية.

وفى ضوء ماسبق يمكن تعريف السياسة التعليمية بأنها إطار عام يعبر عن توجهات الدولة والمجتمع، ويتضمن الأهداف والخطط والبرامج التعليمية والتربوية، والإجراءات التى يجب القيام بها لضمان التنفيذ والتطبيق الناجح لها.

٢- اللامركزية Decentralization

عند تحديد مفهوم اللامركزية **Decentralization** لابد من الإشارة إلى أن المركزية تعني نظاماً تتخذ فيه القرارات التعليمية في مركز التنظيم الإداري أو قمته، واللامركزية نظام يتم بموجبه اتخاذ القرارات الإدارية في الفروع التنفيذية أو الإقليمية أو المحلية التابعة لمركز التنظيم، وتدل اللامركزية على تفويض المسئولية من السلطة المركزية إلى الهيئات المحلية(٢٠) .

واللامركزية التعليمية تعنى نظام يعتمد على فلسفة إعادة توزيع القرارات واتخاذه في الفروع التنفيذية الإقليمية والمحلية (٢١)، وكلاهما مرتبط بنواح سياسية، وإدارية،

وتربوية، فالمركزية التعليمية تعني احتفاظ السلطة أو المؤسسات المركزية في عواصم الدول أو الأقاليم بالصلاحيات المهمة كافة، وترك الأمور الجزئية للفروع أو المحليات، والمناطق التعليمية.

والتحول إلى اللامركزية يعنى إعطاء بعض السلطات والمسئوليات الإدارية إلى المستويات الأدنى فى الوزارات أو الأجهزة الحكومية المركزية أو بمعنى أخر هو تخلى الأجهزة التعليمية الإدارية عن بعض سلطاتها إلى الأجهزة الإدارية المحلية فى المناطق، وتحت إشراف السلطات المركزية[٢٢].

ويرى الباحث أن التحول إلى اللامركزية التعليمية يعنى تخويل الإدارات التعليمية على المستوى المحلى سلطات صنع واتخاذ القرارات دون الرجوع إلى المستويات الإدارية العليا مع تحمل المسئولية الإدارية والقانونية أمام الجهات الأعلى فى التنظيم الإدارى.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التى تناولت السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى إدارة التعليم العام، وقد صنف الباحث هذه الدراسات إلى:

أولاً: الدراسات العربية: ومنها:

١- دراسة نخلة: فعالية السياسة التعليمية وإجراءات تنفيذها،٢٠٠٣[٢٣] وهدفت الدراسة إلى استجلاء ملامح واتجاهات السياسة التعليمية، وعناصرها من خلال الوثائق الرسمية خلال الفترة من ١٩٩٢-٢٠٠٢، وأهداف هذه السياسات ووظائفها، ومقوماتها، ومراحل تشكيل السياسة التعليمية والتحديات التى تواجهها، والتعرف على آراء الخبراء والمتخصصين التنفيذيين فى فعالية السياسة التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وكانت أهم نتائجها: اتساق القرارات التى تصدرها المستويات الإدارية المختلفة فيما يتعلق بمكونات المنظومة التعليمية والمشكلات المتشابهة، ووجود تأثير

للمؤتمرات الدولية فى تشكيل السياسة التعليمية، مثل مؤتمر جومتين ١٩٩٠ حول" التعليم للجميع"، ووجود ثلاث مراحل تشكل السياسة التعليمية، ووجود مجموعة من التحديات التى تواجه السياسة التعليمية فى مصر منها: زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم، والحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع، ومواكبة التقدم العلمى، والاستجابة للتوجهات المستقبلية، وأوصت بضرورة توثيق السياسة التعليمية فى وثائق ثابته.

٢- دراسة راشد: المركزية واللامركزية فى الإدارة التربوية فى فلسطين من وجهة نظر مديرى ومديرات المدارس الحكومية فى محافظات شمال الضفة الفلسطينية، ٢٠٠٤[٢٤]، وهدفت إلى التعرف على وجهة نظر مديري المدارس الحكومية فى محافظات شمال الضفة الغربية الفلسطينية حول نمطي المركزية واللامركزية فى الإدارة التربوية فى فلسطين، وذلك من خلال معرفة المستويات المرغوب فيها لديهم لاتخاذ القرارات المتعلقة ببعض المهام التربوية، كما هدفت إلى تحديد أثر بعض المتغيرات المستقلة على المستويات المرغوب فيها لاتخاذ القرارات، وهذه المتغيرات هى: المؤهل العلمى، والتأهيل التربوى، وسنوات الخبرة الإدارية، والجنس، ومستوى المدرسة، والمديرية، وقد تم صياغتها على شكل فرضيات صفرية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفى، وطبق استبانه مكونة من (٦١) فقرة، تمثل فعاليات إدارية وتربوية فى إطار ستة مجالات إدارية وتربوية: المناهج الدراسية، وطرائق التدريس، وشئون الموظفين، والشئون الطلابية، والمرافق المدرسية، والشئون المالية، وكانت العينة (٣٠٠) مدير ومديرة من مدارس حكومية تابعة لمديريات الضفة الغربية.

وكانت أهم نتائج الدراسة: أن توجه مديرى ومديرات المدارس الحكومية هو توجه لامركزى بنسبة ٤٤,٤% لصالح مستوى المدرسة، و ٣٤,٢ لصالح مستوى المديرية، وهما يمثلان ميدان الإدارة التربوية، واختار مديرو ومديرات المدارس الحكومية مستوى المدرسة لاتخاذ القرارات المتعلقة بأربعة مجالات إدارية وتربوية هى: الشئون المالية،

المرافق المدرسية، طرائق وأساليب التدريس، والشئون الطلابية، كما اختاروا مستوى المديرية لمجال شئون الموظفين.

٣- دراسة أبو غريب وأخرون: بين المركزية واللامركزية فى مناهج التعليم الثانوى(دراسة ميدانية) المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة،٢٠٠٥[٢٥] ، وهدفت إلى تحديد معايير اللامركزية الواجب توافرها فى مناهج التعليم الثانوى فى مصر، والتعرف على مدى تطبيق معايير اللامركزية المقترحة فى مناهج التعليم الثانوى الحالية، ووضع إطار عام للمناهج الدراسية فى التعليم الثانوى فى ضوء اللامركزية والمشاركة المجتمعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وكانت أهم نتائج الدراسة هى طرح تصور عام للمناهج الدراسية فى التعليم الثانوى فى مصر، بالإضافة إلى عدد من التوصيات من أهمها: ضرورة تدريب المعلمين والقيادات الفنية والإدارية على معايير اللامركزية بوجه عام، واللامركزية فى المناهج بوجه خاص، وكيفية عملية التطبيق، والتدقيق فى اختيار القيادات المدرسية، والاستفادة من تجارب الدول الأخرى فى هذا المجال.

٤- دراسة حسين : الإدارة المتمركزة فى موقع المدرسة فى ضوء لامركزية التعليم:دراسة ميدانية لاتجاهات مديرى المدارس،٢٠٠٦[٢٦] وهدفت إلى التعرف على اتجاهات مديرى المدارس نحو اللامركزية، والتوصل إلى مجموعة من التوصيات التى يمكن من خلالها تحسين جودة العمل المدرسى، ورفع كفاءته فى موقع المدرسة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى، وكانت أهم نتائجها: سيطرة وزارة التربية والتعليم على عمليات وضع السياسات وصنع القرارات وتنفيذ المسئوليات الإدارية والمالية، وعدم كفاءة البرامج والخطط الموضوعة للاستفادة من الموارد المتاحة، وعدم إعداد المديرين وتجهيزهم للقيام بالأدوار والمسئوليات الجديدة، وقدمت الدراسة بعض التوصيات منها : بناء قدرة المجتمع على إدارة العملية التعليمية، وإقامة شبكة علاقات بين المدرسة والمجتمع والإدارات التعليمية، وتوفير نظام جيد لتوزيع الموارد بالمدارس.

٥- دراسة علي : استراتيجية مقترحة للامركزية الإدارة التعليمية فى مصر على ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة،٢٠٠٧[٢٧] ، وهدفت إلى التعرف على بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تطبيق اللامركزية فى إدارة التعليم، ومحاولة الاستفادة منها فى وضع استراتيجية مقترحة للامركزية الإدارة التعليمية فى مصر، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى والمنهج المقارن، وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: قصور فى محاولات تطبيق لامركزية الإدارة التعليمية فى محافظتى الإسكندرية وقنا، ووجود عوائق كثيرة لتحقيق ماجاء فى اللوائح والقرارات التى تخص اللامركزية، حيث أن أغلبها تتضمن صلاحيات صورية، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق الفكر الإدارى التربوى فى مجال لامركزية الإدارة التعليمية، وضرورة إصلاح التعليم وفقاً لظروف المجتمع.

٦- دراسة الطويل وأخرون: تفعيل برنامج إصلاح التعليم الأساسى فى ضوء الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر،٢٠٠٩[٢٨]، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأهداف المهارية، وتفعيلها فى إصلاح التعليم الأساسى، وأهمية أدوار ومهام الإدارة المدرسية فى تفعيل إصلاح التعليم الأساسى، وكذلك التعرف على أهمية تحسين كفايات المعلمين المهنية، وأهمية تنمية الإبداع للتلاميذ، ورعاية الموهوبين منهم، ودور مؤسسات المجتمع المدنى فى دعم وتفعيل التعليم الأساسى، واستخدم الباحث المنهج الوصفى، وكانت أهم النتائج والتوصيات: هى اتباع حزمة من الإجراءات التسويقية للتسويق الاجتماعى الناجح لبرنامج الإصلاح، والتأكيد على قناعة الموجهين وقيادات وزارة التربية والتعليم والمديريات بعمليات الإصلاح قبل تكليفهم بعمليات الإصلاح، والاهتمام بعمليات تنفيذ الإصلاح، وتطوير امتحانات كادر المعلمين وبرامج التدريب.

٧- دراسة فرغلى: توجهات سياسات الإصلاح التربوى فى التعليم قبل الجامعى فى مصر منذ تسعينيات القرن العشرين، ٢٠٠٩[٢٩]، وهدفت الدراسة إلى معرفة ما يمثله

خطاب الإصـــلاح عموماً، وخطاب الإصـــلاح التعليمى خاصـــة من اهتمام محلى وعالمى فى الســنوات الأخيرة، والتحليل الفلســفى لمفهوم الإصــلاح التربوى والمفاهيم الأخرى كالتجديد والتغيير، والتنمية، وتحليل بعض مدارس الإصـلاح التربوى(المدرسـة الوظيفية– المدرســـة النقدية– المدرســـة النقدية العربية) وصـــولا إلى أهم مؤشـــرات الإصـــلاح فيه، وتحليل القوى والعوامل المؤثرة على حركة الإصـــلاح التربوي في المجتمع المصـري والمسـئولة عن توجه السـياسـة التعليمية فيه، وحركة التعليم ما قبل الجامعي من الناحيتين الكمية والكيفية، واسـتخدمت الدراسـة المنهج الوصـفي لعرض وتحليل الوثائق، واللوائح، والتشـــريعات الرســـمية، وتحليل الخطاب التربوي المطروح على المستوى الرسمي، وخطاب المفكرين التربويين، والاستعانة بالبيانات الإحصائية، والمؤشرات الكمية، والتقارير الرسمية، للوقوف على أبعاد الواقع التعليمي قبل الجامعي في مصـر، ونصـيب الإصـلاح التربوي منه، وتحليل ونقد للخطة الإسـتراتيجية القومية لتطوير التعليم قبل الجامعي (٢٠٠٧/٢٠١٢)، وتحديد تصـور مقترح للمسـاهمة في وضـع اسـتراتيجية لإصـلاح التعليم ما قبل الجامعي وسـياسـاته في مصـر في ضـوء التطورات المجتمعية.

٨- **دراســـة أبو خليل: ســـياســـة تطبيق المركزية فى التعليم قبل الجامعى لتحقيق مجتمع المعرفة"رؤية نقدية استشرافية" ٢٠١٠**(٣٠)، وهدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم مجتمع المعرفة، وأبعاده وخصائصه، ومتغيراته التى تحتم التأصيل الرسمى للامركزية، وتحليل ظاهرة الفجوة بين النظرية والتطبيق فى مجال اللامركزية فى التعليم، وأثر ذلك على التعلم داخل الفصل الدراسى، ودور الطلاب فى تفعيل التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصـــفى، وكانت أهم نتائجها وتوصـــياتها : العمل على تحقيق الجودة فى التعليم، وضرورة استخدام تكنولوجيا المعلومات، وتقدير سلطة المدرس داخل الفصل، والتوســـع فى أســـاليب التعلم الذاتى، وتشـــجيع تعامل الطلاب مع عالم الفضـــاء والمعلومات من خلال الوسـيط الإكترونى وشـاشـات العرض، ووسـائل الاتصـال،

وتشـــجيع المعلمين على مواصـــلة التعلم، وتشـــجيع الطلاب على الترجمة من خلال المجلات والجرائد، وإعطاء الفرص للطالب للمناقشة وإبداء الرأي بحرية.

٩- دراســة عدلى: دراســة تحليلية لســياســات التعليم قبل الجامعى منذ تســعينيات القرن العشرين، وحتى الآن فى ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، ٢٠١٠[٣١]، وهدفت الدراسـة إلى تحليل السـياسـة التعليمية فى مصـر للتعليم قبل الجامعى منذ تسـعينيات القرن العشرين، وحتى الآن فى ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، والتعرف على مجتمع المعرفة، وانعكاساته على السياسة التعليمية، والتحديات الداخلية التى تواجه التعليم فى مصـر، وواقع تدريب المعلمين فى ضـوء اقتصـاد المعرفة، واسـتخدمت الباحثة المنهج الوصـــفى، وأجرت الباحثة دراســـة ميدانية للتعرف على أراء طلاب ومعلمى التعليم الثانوى (العام – التجريبى لغات) لواقع النظام التعليمى فى ضـــوء اقتصـــاد المعرفة، وكانت أهم نتائج الدراســـة: اتفاق الطلاب والمعلمين على أن النظام التعليمى لا يعمل على تخريج الطلاب القادرين على تحمل المسـئولية والاعتماد على النفس، والمشـاركة فى قضايا المجتمع.

١٠- دراســـة حلاق: المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية فى مدارس التعليم الأســاســى والثانوى العام فى الجمهورية العربية الســورية، ٢٠١٢ [٣٢]، وهدفت إلى التعرف على أهمية المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية فى الإدارة التربوية فى مدارس التعليم الأساسى والثانوى فى الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر مديرى المدارس، والتعرف على مدى تحقق تلك المتطلبات على أرض الواقع، واســـتخدم الباحث المنهج الوصـفى التحليلى، واسـتخدم اسـتبانة مكونة من خمسـين بنداً، وكانت أهم نتـائجهـا: أن أهم المتطلبـات اللازمـة للتحول إلى اللامركزيـة هى المتطلبـات المعرفية، والتنظيمية، والمادية، والبشـــرية، وكانت جميعها بدرجة كبيرة، ودرجة تحققها متوسـطة من وجهة نظر مديرى المدارس، ولم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصـائية فى أهمية المتطلبات تعزى إلى متغيرات الدراسة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصـــائية لمدى تحقق المتطلبات التنظيمية والمادية تعزى لمتغيرات الدراســـة، بينما كانت الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح المديرين من حملة دبلوم التأهيل التربوى فما فوق فيما يتعلق بمدى تحقق المتطلبات المعرفية والبشرية فقط.

١١- دراسة شحاته: تصور مقترح للارتقاء بالاتاحة فى التعليم الثانوى فى ضوء متطلبات التنمية البشـرية، ٢٠١٣[٣٣]، وهدفت إلى التعرف على كيفية ترقية الإتاحة الكمية والكيفية بالتعليم الثانوى فى مصـــر، وتحديد مفاهيم التنمية البشـــرية، والإتاحة بـالتعليم الثـانوى فى مصـــر، والعوامـل المؤثرة فيـه، وتقويم الطلـب على التعليم الثانوى(القيد)، ورؤية الفئات المعنية فى المجتمع بالتعليم الثانوى المصـرى، والمعوقات التى تحول دون تحقيق الإتاحة الكاملة، والقيد الكامل للسكان فى سن التعليم الثانوى، واسـتخدم الباحث المنهج الوصـفى لتحليل واقع الإتاحة بالتعليم الثانوى العام، والخروج بتصـــور مقترح لترقية الإتاحة بالتعليم الثانوى فى ضـــوء متطلبات التنمية البشـــرية، والإجراءات والبرامج اللازمة لتطبيق التصور المقترح.

ثانياً: الدراسات الأجنبية: ومنها:

١- **دراســـة بينا، أولى Peña, & Ollé : تقييم أثار اللامركزية على المخرجات التربوية لنظام التعليم فى أســـبانيا، ٢٠٠٦**[٣٤] ، وهدفت إلى تقييم أثار اللامركزية على المخرجات التربوية لنظام التعليم فى أسبانيا، من خلال معرفة معدل بقاء التلاميذ الذين يلتحقون بالصف الأول الابتدائى، وحتى نهاية التعليم الإلزامى، وتناولت الدراسة الفترة ١٩٧٨ - ١٩٩٠ ، وهى الفترة التى تم فيها تطبيق اللامركزية على التعليم فى أســـبانيا، وكانت النتائج هى: أن تطبيق اللامركزية لم يؤد إلى تطوير كفاءة الخدمات التربوية، لكن لا يمكن تعميم ذلك على جميع المناطق التعليمية فى أســـبانيا، ولذلك اقترحت الدراسة ضرورة القيام بمزيد من التحليل للوصول إلى نتائج حقيقية، والعمل على تعميم الدراسة على نطاق واسع للتأكد من عملية اللامركزية فى أسبانيا.

٢- **دراســـة ديرول Der Wal : اللامركزية فى التربية والتعليم فى شـــيلى، ٢٠٠٧**[٣٥] وهدفت إلى تسليط الضوء على قضية واحدة على وجه الخصوص ، وهى تأثير اللامركزية فى قطاع التعليم فى شـيلى على الطبقات الاجتماعية، ومدى إتاحة

الفرص للفئات ذات الدخل المنخفض والمتوسط فى شيلى ، وكانت أهم النتائج هى: أن السياسات التى تم اتخاذها على مدى العقدين الماضيين فى شيلى قد عززت الفجوة الاجتماعية فى المجتمع، كما أنها أوضحت تأثير سياسات التعليم فى شيلى، ورد الفعل من قبل رجال النقابات، وقدمت وصفاً دقيقاً لنظام التعليم فى شيلى، وإزالة الغموض عن نجاح إصلاح قطاع التعليم فيها .

٣- دراسة ناجوك Ngok, : سياسة التعليم الصينية في سياق اللامركزية واقتصاد السوق: التطور والنتائج، ٢٠٠٧[٣٦] ، وهدفت إلى التعرف على تطور السياسة التعليمية فى الصين فى إطار اللامركزية واقتصاد السوق منذ بداية الاصلاحات الاقتصادية فيها، وإلقاء الضوء على سياسات التعليم قبل وبعد الاصلاحات الاقتصادية، وتحليل سياسات اللامركزية والآثار الاقتصادية لاقتصاد السوق فى مجال التعليم، وتقييمها، وكانت أهم نتائجها: ضعف دور الدولة فى توفير التعليم، وعلاج التفاوت بين المناطق الريفية والحضرية، كما أن التفاوت الطبقى كان من القضايا الرئيسة التى تواجه سياسات التعليم فى الصين فى أعقاب الاصلاحات الاقتصادية فى الصين، وانتهاج سياسة الباب المفتوح، وتقترح تحقيق التنمية المتساوية والمتوازنة فى مجال التعليم فى الصين .

٤- دراسة أكاى وأخرون Akai, & Others : اللامركزية المالية والأداء التربوى على مستوى الولاية بالولايات المتحدة الأمريكية،٢٠٠٧[٣٧] ، وهدفت الدراسة إلى اختبار التأثير الحقيقى لتطبيق اللامركزية على مستوى المدرسة، من خلال نقل السلطة والمسئولية فى المدارس من السلطة المركزية إلى المستويات المحلية، وممارسة اللامركزية فى الإدارة المدرسية وممارسة وظائفها، وما تؤديه من اصلاحات فى هيكل الحوافز للمدارس الفعالة، التى تستهدف تحقيق مستوى عال من الأداء التعليمى، والعمل على زيادة التمويل المحلى للمدارس من خلال اللامركزية المالية، وتحليل تأثير اللامركزية المالية على المستويات المختلفة للتعليم الابتدائى والثانوى، وكانت أهم

النتائج هى: زيادة الحافز من التمويل المحلى للمدارس الفعالة، كما أن التمويل المحلى يزيد الموارد العامة للمدارس الذى يعتبر ضرورى للمدارس فى مرحلة التعليم الأساسى، كما أن تأثير اللامركزية غير واضـــح فى المرحلة الابتدائية، لكنها فعالة فى المرحلة الثانوية.

٥- **دراســـة دابا ,Daba : المشـــاركة المجتمعية فى لامركزية التعليم فى أثيوبيا، ٢٠١٠**[٣٨] ، وهدفت إلى التعرف على المشـــاركة المجتمعية فى لامركزية التعليم فى المناطق الريفية فى التعليم الابتدائى فى ثلاث مقاطعات فى أثيوبيا، وأوضحت الدراسة كيفية مشاركة المجتمعات المحلية فى المدارس، وتحليل النجاحات والتحديات فى عملية التنفيذ، وأجريت الدراســة فى شــهرى يوليو وأغســطس ٢٠٠٩، واســتخدمت المقابلات، وتحليل الوثائق فى الدراســة الميدانية كأدوات لجمع البيانات، وشملت العينة المدراء للمدارس، ومجالس التدريب، والآباء والمعلمين وأعضاء المجتمع من خلال المشاركة المجتمعية فى لامركزية التعليم فى أثيوبيا، وأوضحت الدراسة أن الافتقار إلى الموارد اللازمة والقوى العاملة المدربة على المســـتوى المحلى من أهم التحديات التى تواجه تحقيق اللامركزية فى التعليم، ودعم قوى المشـــاركة، وبالتالى تعزيز التنمية التعليمية المحلية.

٦- **دراســة ماســيكو Masuku : خبرة مديرى المدارس وســياســة اللامركزية فى زيمبابوى، ٢٠١٠**[٣٩]، وهدفت إلى التعرف على الاتجاه نحو اللامركزية فى التعليم كسياسة تهدف إلى تحسين نوعية التعليم، ودور خبرة مدير المدارس فى ذلك، والمنهج التفســـيرى، وإجراء مقابلات، واتفقت نتائج الدراســـة مع نتائج دراســـات أخرى حول اللامركزية، وكانت نتائجها: أن إعادة توزيع الســلطة فى التعليم يظهر بشــكل مختلف وفى مجالات مختلفة فى البلد الواحد مثل زيمبابوى، حيث الموارد المحدودة، وإعادة الهيكلة الإدارية التى يجب أن تسير مع عملية التحول إلى اللامركزية بحيث تؤدى إلى تحسين نوعية التعليم مع تحديد المسئولية، وينظر إلى الصراع على السلطة لتحقيق

اللامركزية فى نهاية المطاف، وزيادة أعباء العمل على مديري المدارس بسبب إسناد الوظائف الإدارية والإشرافية إلى مستوى المدرسة، وفقدان المعلمين والموظفين المتخصصين الآخرين يؤدي إلى انخفاض في مستويات التعليم، وتحديا للآباء والأمهات ، للمساهمة بشكل متزايد لتمكين التعليم لأطفالهم، وأن هذه النتائج تدل على أن أهداف الدراسات حول اللامركزية في بلدان أخرى لا تتعدى سوى سياسة فقط، ولا تعدو أكثر من خطاب سياسي لتحقيق اللامركزية ..

٧- **دراسة خان ، ميرزا Khan & Mirza : تنفيذ اللامركزية فى التعليم فى باكستان، الواقع والمأمول، ٢٠١١**[٤٠]، وهدفت إلى استكشاف الروح الحقيقية التى أعقبت نقل السلطة من المديريات إلى الحكومات المحلية، واكتشاف المشاكل والعقبات التى واجهت عملية التنفيذ، واعتمدت على تحليل البيانات من خلال الوثائق والعوامل بعد نقل السلطة التعليمية من المحافظات إلى الحكومات المحلية، وأوضحت الدراسة أن معظم القرارات الأكاديمية والإدارية والمالية مازالت مركزية، وتتخذ فى أعلى الهرم الإدارى، لكن نقل الصلاحيات من المحافظات إلى الحكومات المحلية خطوة كبيرة نحو اللامركزية، لكنها تحتاج إلى مزيد من التوسع فى اللامركزية فى إدارة المدارس.

٨- **دراسة سيدك، وأخرون Siddiq & Others : تحليل آلية تنفيذ سياسات التربية الوطنية على مستوى المقاطعات وفيما يتعلق بالتعليم الابتدائي في باكستان، ٢٠١١**[٤١] ، وهدفت إلى تحليل آلية تنفيذ السياسات خلال الفترة من ١٩٩٢-٢٠٠٢، وكذلك الفترة من ١٩٩٨ - ٢٠١٠، واستكشاف كفاءة وفعالية آلية تنفيذ السياسات من الأفراد فى المؤسسات والإدارات المعنية، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، مكونة من ٣١ سؤلاً تتعلق بالأهداف والاستراتيجيات التى تتعلق بسياسات التربية الوطنية فى المقاطعات، وتم تصنيفها فى (٥) نقاط باعتبارها مؤشرات لآلية تنفيذ فعالة، وتكونت عينة الدراسة من منفذى ومديرى السياسات على مستوى الإدارة العليا فى مناطق البنجاب، وتم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء

الوصفى مثل النسب المئوية والمتوسطات، وكانت أهم النتائج هى: أن غالبية أفراد العينة غير راضين عن آلية تنفيذ سياسات التربية الوطنية على مستوى المقاطعات، وكذلك بشأن التخطيط والمناهج والكتب ونظام الامتحانات، والعلاقة مع المؤسسات المجتمعية، والخريطة الزمنية، كما أوضحت الدراسة نقاط الضعف فى نظام الرقابة على تنفيذ السياسات، وعدم الرضا عن نمط الإدارة، والمشرفين، ومتابعة أداء المعلمين وفعالية برامج التدريب، لكنهم كانوا راضين عن الاستخدام الأمثل للميزانية، وتصميم المناهج الدراسية.

٩- دراسة سكايل<u>Sikayile</u> : اللامركزية التربوية في زامبيا: تحليل السياسات والممارسات، ٢٠١٢[٤٢]، وهدف المشروع البحثى إلى الكشف عن العوامل مثل الامكانات والقدرات المؤسسية والمساءلة والحكم الذاتى المحلى، وتأثيرها على تنفيذ سياسات اللامركزية فى قطاع التعليم فى زامبيا على وجه الخصوص، وتم استخدام المقابلات والمناقشات الجماعية المركزة، والاعتماد على وثائق السياسات الرسمية والتقارير كمصادر للبيانات الثانوية الهامة، واعتمدت على أربع مجموعات نقاشية، تضم المعلمين وأولياء الأمور على مستوى المدرسة بهدف التعرف على وجهات نظرهم حول تنفيذ السياسة التعليمية من وجهة نظر المستفيدين.

وكانت أهم نتائجها: هى أن إنشاء مجالس للتعليم أدى إلى تخفيف أعباء العمل عن السلطة المركزية، لكن ذلك لم يكن ذى مغزى لسلطات المناطق والمقاطعات، وظلت السلطة المركزية فى تعيين المعلمين والنواحى المالية، كما أن المجالس التعليمية لم تكن قادرة على تنفيذ القرارات التى تدعم التنفيذ الفعال لسياسة اللامركزية، والاتفاق على أن القدرات المؤسسية والمساءلة والحكم الذاتي المحلي هي عوامل النجاح الحاسمة، فهي مجرد وسيلة لتحقيق غاية، وعدم نجاح اللامركزية التعليمية فى الممارسة العملية .

١٠- دراسة أحمد وأخرون Ahmad & Others : الفجوات فى السياسات التعليمية فى باكستان: تحليل نقدى للمشكلات، ٢٠١٢(٤٣) ، وهدفت إلى التعرف على الأسباب الرئيسية لضعف السياسات التعليمية فى باكستان، ومنهاعدم تطوير السياسات الحكومية المتعاقبة، وكذلك الفساد، وعدم كفاية المخصصات المالية، ونقص التدريب، وعدم وجود القيادة الحكيمة، وانعدام الإرادة السياسية للحكومات المتعاقبة، وسوء نظام المراجعة والتقييم لسياسات تعليم الفقراء، وعدم الاستقرار السياسي وتدهور القدرات المؤسسية هي الأسباب الرئيسية لعملية تنفيذ السياسة التعليمية في باكستان.

وكانت أهم النتائج أنه بالرغم من أن الأهداف المعلنة لهذه السياسات بشكل منتظم في التعليم الباكستاني سامية ومثالية، لكن الأسباب السابق ذكرها إلى جانب الهياكل المؤسسية الضعيفة، والتدخلات السياسية المتكررة، أدت إلى عدم تحقيق السياسات للنتائج المرجوة منها، وتوصي الدراسة ببعض الحلول العملية لتنفيذ السياسات المتعلقة بالفقراء في البلاد، وهناك حاجة إلى أن واضعي السياسات ومنفذي السياسات الواجب اتخاذها يكونوا على دراية بتعلم الفقراء قبل وأثناء وبعد مراحل صياغة السياسات وتنفيذ وتقييم السياسات، وتحسين الاعتمادات المخصصة في الميزانية للمشاريع التعليمية، والاعتماد على الكفاءة المهنية والالتزام من خلال إظهار عدم التسامح مع الفساد بجميع أشكاله.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات العربية السياسات التعليمية، واللامركزية فى التعليم العام (قبل الجامعى)، ودراسة فعالية السياسة التعليمية من خلال استجلاء ملامح واتجاهات السياسة التعليمية وعناصرها من الوثائق الرسمية فى الفترة من ١٩٩٢-٢٠٠٢، وتحديد أهدافها، ووظائفها، وآراء الخبراء والمتخصصين فى فعالية السياسة التعليمية

فى تلك الفترة(نخله،٢٠٠٣)، والمركزية واللامركزية فى الإدارة التربوية فى مديريات شمال الضفة الغربية الفلسطينية من وجهة نظر مديرى ومديرات المدارس (راشد،٢٠٠٤)، والمركزية واللامركزية فى مناهج التعليم الثانوى، ووضع إطار عام للمناهج الدراسية(أبو غريب وأخرون،٢٠٠٥) .

كما تناولت الدراسات سياسات وبرامج إصلاح التعليم الأساسى فى مصر من خلال الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى، وأهمية أدوار ومهام الإدارة المدرسية فى تفعيل عمليات الإصلاح للتعليم الأساسى(الطويل وأخرون،٢٠٠٩)، وتوجهات سياسات الإصلاح التربوى فى التعليم قبل الجامعى منذ تسعينيات القرن العشرين، وتحليل مفهوم الإصلاح، وعلاقته بالمفاهيم الأخرى، مثل التجديد– التغيير، وتحليل القوى والعوامل الكامنة وراء عملية الإصلاح، وسياسات تطبيق المركزية فى التعليم فى ضوء مجتمع المعرفة، وأبعاده وخصائصه(فرغلى،٢٠٠٩، أبو خليل،٢٠١٠)، وتحديد المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية فى مدارس التعليم الأساسى والثانوى العام فى الجمهورية العربية السورية، ومدى تحقيقها (حلاق،٢٠١٢)، ودراسة فرص الإتاحة فى التعليم الثانوى فى ضوء متطلبات التنمية البشرية، وطرح تصور مقترح لترقية الإتاحة الكمية والكيفية بالتعليم الثانوى بمصر(شحاته،٢٠١٣).

أما الدراسات الأجنبية فقد تناولت تقييم آثار اللامركزية على المخرجات التربوية لنظام التعليم فى أسبانيا(Peña, & Ollé ,٢٠٠٦)، وتأثير اللامركزية فى قطاع التعليم على الطبقات الاجتماعية، ومدى إتاحة الفرص للفئات ذات الدخل المنخفض والمتوسط فى شيلى(Der Wal, ٢٠٠٧)، وسياسة التعليم الصينية في سياق اللامركزية واقتصاد السوق: التطور والنتائج (Ngok,٢٠٠٧)، واللامركزية المالية والأداء التربوى على مستوى الولاية بالولايات المتحدة الأمريكية (Akai, ,٢٠٠٧ & Others)، والمشاركة المجتمعية فى لامركزية التعليم فى أثيوبيا(Daba, ٢٠١٠)

، وخبرة مديرى المدارس العامة وسياسة اللامركزية فى زيمبابوى (Masuku ,٢٠١٠) ، وتنفيذ اللامركزية فى التعليم فى باكستان، الواقع والمأمول، وتحليل آلية تنفيذ سياسات التربية الوطنية على مستوى المقاطعات بالتعليم الابتدائي في باكستان، والفجوات فى السياسات التعليمية فى باكستان: تحليل نقدى للمشكلات (Ahmad & ,٢٠١٢ ، Siddiq & Others ,٢٠١١, Khan &Mirza,٢٠١١ Others)، واللامركزية التربوية في زامبيا: تحليل السياسات والممارسات (٢٠١٢, Sikayile) .

وتتفق الدراسات السابقة مع البحث الحالى فى تناوله لواقع السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية، لكن البحث الحالى يختلف عنها فى حده الموضوعى، حيث يتناول السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر وفنلندا.

الإطار النظرى للبحث: يتضمن الإطار النظرى مايلى:

أولاً : إطار مفاهيمى :

١-أ- مفهوم السياسة التعليمية.

تتعدد التعريفات حول كلمة سياسة "Policy" شأنها شأن المصطلحات فى العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكلمة سياسة: تأتى من الفعل ساس، يسوس، وساس الأمر يعنى دبره، وقام بإصلاحه، وساس الشئ يعنى القيام عليه وإصلاحه، [٤٤] ، وكلمة (Policy) : اسم ، بالإنجليزية تعنى: سياسة أو حكمة أو دهاء سياسى، أما كلمة (Politics) فهى تعنى : علم السياسة، وقد تعنى(أ) السياسة .(ب) الأساليب أو المناورات السياسية ، والسياسة التعليمية تعنى بالإنجليزية (Educational Policy) [٤٥] .

وتختلف كلمة السياسة (Politics) عن كلمة سياسة ((Policy) ، والأخيرة تقترب فى معناها من العمل العام، أو السياسة العامة للدولة أو الحكومة (Public

Policy)، ولذلك تعتبر السياسة التعليمية أحد مجالات السياسة العامة للدولة كالسياسة الاقتصادية، والسياسة الاجتماعية.

ويرتبط مفهوم السياسة التعليمية Educational Policy بالمفهوم العام لكلمة سياسة، لكنها تتعلق بأحد أنشطة ومجالات المجتمع، وهو مجال التربية والتعليم، ولذلك اتصف مفهوم السياسة بذلك المجال، والمؤسسات التى يستهدفها، وهى المؤسسات التعليمية، ولذلك يطلق على السياسة الموجهة لهذه المؤسسات مفهوم: السياسة التعليمية.

ولذلك تعد السياسة التعليمية جزءاً من السياسة الاجتماعية للدولة، لأنها تتم فى إطار اجتماعى ولذلك يمكن اعتبارها مجموعة من التوجهات العامة والمبادئ التى توجه العمل التعليمى، واتخاذ القرارات فيه، وما تستهدف تحقيقه من أهداف فى إطار السياسة العامة للدولة.

ويمكن تعريف السياسة التعليمية بأنها" مجموعة من الأهداف والمبادئ الشاملة والمتكاملة التى ينبغى أن تكون محوراً لحركة الفعل فى مجال التعليم– باعتبارها سياسة وزارة– على مدى زمنى معين يتيح إمكانية تحقيق تلك الأهداف فى حدود ما تضمنه من مبادئ، وفى ضوء ما حددته من معايير للتقويم والحكم، مع اتسامها بالمرونة لتتيح إمكانية التعديل– فى حالة الضرورة"(٤٦) .

كما تعرف السياسة التعليمية Education Policy بأنها "مجموعة من الأهداف الموجهة للنظام التعليمى، واختيار الطرائق والوسائل التى تحقق هذه الأهداف"(٤٧). ولذلك تعد إطاراً موجهاً للنظام التعليمى، وما به من أهداف، ومحتوى علمى، واستراتيجيات تعليمية تسعى إلى تحقيق هذه الأهداف، والعمل على قياسها.

وكذلك يمكن تعريفها بأنها" الخطة التربوية السليمة والقابلة للتنفيذ التى يقوم فيها التكامل بين صانعى السياسة التربوية والفنيين من واضعى الخطة، والذين يتبعونها، وهى توجه عام يحدد التوجهات عند اتخاذ القرارات(٤٨) .

فضلا عن تعريف أخر يقول بأن السياسة التعليمية تعنى" الأهداف والاتجاهات، والمبادئ المنسجمة والمتسقة، والتى ينبغى أن تركز على مجموعة من المتطلبات الروحية، والفلسفية والاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية فى شمول وتكامل، بحيث يمكن من خلالها- وما تتضمنه من إجراءات ووسائل- أن تحقق أهدافها"(٤٩).

وتتصف السياسات التعليمية بأنها عملية ديناميكية، وتتسم بالمرونة والقابلية للتطبيق، ولها وظيفتها التفسيرية والتوجيهية، وتتضمن أهدافاً واضحة ومتفقاً عليها، وخطط وإجراءات تطبيقها(٥٠).

وعلى ذلك فإن السياسة التعليمية عملية ديناميكية تتسم بالترابط بين مدخلاتها التى تعبر عن المطالب والاحتياجات التعليمية والتربوية، وبين مخرجاتها التى تعبر عن القوانين والقرارات واللوائح التى تتعلق بالسياسة التعليمية، وإجراءات تنفيذها مستقبلاً، لتحقيق مصالح الدولة والمجتمع.

كما أن السياسة التعليمية تعد" جملة الموجهات التى تقود النظام التعليمى، وتحدد مراحله، ونظمه وأهدافه ووسائل تحقيق تلك الأهداف، لتصير إطاراً مرجعياً، يسترشد به عند تناول قضايا التعليم ومشكلاته"(٥١) .

وفى ضوء ماسبق يمكن تعريف السياسة التعليمية بأنها إطار عام يعبر عن توجهات الدولة والمجتمع فى مجال التعليم، ويتضمن الأهداف والخطط والبرامج التعليمية والتربوية، والإجراءات، ويجب القيام بها لضمان التنفيذ والتطبيق الناجح لها، والتقويم فى ضوء معايير واضحة ومحددة.

والسياسة التعليمية عملية تتفاعل من خلالها مجموعة من العوامل والقوى المؤثرة سواء كانت أفرادا أو جماعات أو مؤسسات داخلية، أو خارجية، لكن كل منهما يختلف فى تأثيره بقدر ما يمتلكه من قوة أو سلطة ونفوذ، وهذه العملية تمر بثلاث مراحل[٥٢]:

ب- مراحل تشكيل السياسة التعليمية وعملياتها:

يمكن تحديد مراحل تشكيل السياسة التعليمية، والعمليات المتفاعلة لكل مرحلة من هذه المراحل كالتالى:

المرحلة الأولى: صناعة وصياغة السياسة التعليمية.

لما كانت السياسة التعليمية ترتبط بالنظام السياسى للدولة، وأن صناعة وتشكيل السياسة التعليمية يأتى نتيجة لاختيار سياسى، كان من الطبيعى أن تأتى السياسة التعليمية معبرة عن المناخ العام والظروف التى تمر بها الدولة فى فترة زمنية معينة، وفكر واتجاهات النخبة الحاكمة، كما تعكس بدورها القيم والاتجاهات الإيدولوجية الخاصة بالسلطة الحاكمة، وتحدد الأهداف العامة، واتجاهاتها الرئيسية من خلال المستويات القومية العليا لصنع القرار.

ولذلك كان من الضرورى تحديد بعض المعايير التى تحكم صنع وصياغة السياسة التعليمية، منها: [٥٣]

أ- تحديد واستخلاص الأهداف العامة التربوية من التوجهات والاختيارات السياسية للبلاد.

ب- تكامل الأهداف التربوية للسياسة التعليمية مع الغايات العامة للمجتمع .

ج- ضرورة تكامل الأهداف التربوية مع الأهداف الأخرى لقطاعات ومؤسسات المجتمع التى تقوم بدور هام فى بناء المجتمع.

د- وضوح الخطط والبرامج والإجراءات المتضمنة بها، وكيفية تحقيقها.

هـ- تكون إجرائية وقابلة للتنفيذ .

وتتم هذه المرحلة من خلال مجموعة من العمليات التى تقودها المستويات العليا لصناعة السياسة التعليمية، والتى تتضمن الجماعات المعبرة عن المصلحة العامة للمجتمع من خلال السلطة المختصة(الوزير المختص) وبعض القيادات التعليمية المتخصصة من ذوى الخبرة فى هذا المجال، فضلا عن بعض الخبرات الاستشارية من خلال المجالس الاستشارية، ولجان فنية، وبعض الخبراء فى مجال التربية والتعليم، ويكون ناتج هذه المرحلة تحديد الغايات والأهداف العامة للسياسة التعليمية، ومبادئها، وأولوياتها، وتشريعاتها، واعتمادها من الجهات السياسية والتشريعية فى المجتمع .

المرحلة الثانية: إعلان وتبنى السياسة التعليمية:

يتم من خلال هذه المرحلة مجموعة من العمليات التى تشارك فيها مجموعة من القيادات على المستويات السياسية والفنية والإدارية ذات الصلة بالعملية التعليمية، وتتولى دراسة ماتم إعداده وتحليله، ووضع استراتيجيات العمل، وخططه وبرامجه والإجراءات التنفيذية التى يتم الاتفاق عليها[٥٤]، وتحديد المهام والمسئوليات لكل قطاع من القطاعات التعليمية المختلفة، وأساليب المتابعة والرقابة.

ولذلك تعد هذه المرحلة مرحلة الانتقال من المبادئ السياسية والأهداف والتوجهات العامة إلى الجوانب العملية والتفصيلية الواضحة والمحددة، فضلا عن العمليات والممارسات الأخرى التى تستهدف كيفية تحقيق الأهداف وتقويمها، ويتولى هذه المسئولية القيادات الوسطى الفنية والإدارية، ولذلك تعتبر حلقة وسطى بين الجهات العليا لصنع السياسة التعليمية، والجهات التنفيذية على أرض الواقع، وتقوم هذه القيادات الوسطى بالممارسات التالية: [٥٥]

أ- شرح وتفسير أهداف السياسة التعليمية.

ب- تحديد المواقف وآليات العمل لتحقيق الأهداف المرجوة.

ج- تحديد الأولويات لتنفيذ الأهداف المختلفة وعناصرها، وتحقيق أهداف السياسة التعليمية يعتمد إلى حد كبير على القدرات المؤسسية القائمة.

المرحلة الثالثة: تنفيذ السياسة التعليمية:

ويتم من خلال هذه المرحلة ترجمة التصورات الذهنية، والأفكار النظرية، والقررات والمشروعات المتضمنة بالخطط التعليمية إلى إجراءات وأداءات تنفيذية يمكن ممارستها فى الميدان التربوى، وبالتالى يمكن الحكم على متابعتها، ومدى جودتها، وتقويمها.

ويشارك فى هذه المرحلة القيادات التعليمية والعاملون معهم على مستوى المديريات والأقسام والمدارس، وذلك بتوجيه ومعاونة القيادات المسئولة عن القطاعات الفنية والإدارية والخدمية على مستوى ديوان وزارة التربية والتعليم .

وفى هذه المرحلة يتم ترجمة الخطط والبرامج إلى إجراءات تنفيذية فعلية، وأداءات لكل فرد من العاملين فى مجال التعليم، حتى يمكن ملاحظة أدائه ومتابعته وتقويمه فى ضوء أهداف السياسة التعليمية.

كما يجب ألا يقتصر تحليل السياسات وترجمتها على ماتعلنه الجهة المسئولة عن السياسة التعليمية من أهداف وغايات، بل لا بد أن يتضمن فجوتين تؤثران على عمليات تنفيذ السياسة التعليمية هما: (٥٦)

أ- الفجوة بين الأهداف المعلنة وبين نتائج التطبيق، فقد تكون الأهداف مبالغ فيها، وتؤدى العمليات المصاحبة للتنفيذ إلى تغيير وتعديل.

ب- الفجوة بين الأهداف المعلنة وبين الأهداف الضمنية أو المنهج المستتر Hidden Curriculum ، وهو ما يتعلق بالقيم والاتجاهات والسلوكيات التى يكتسبها المتعلم من خلال النظام الاجتماعى بالمدرسة.

٢- مفهوم التحول إلى اللامركزية:

تعد المركزية واللامركزية Centralization and Decentralization مصطلحان أساسيان في علم الإدارة بصفة عامة، وهما وصفان لمدى تركيز السلطة أو القرار في يد القائد أو المسئول في المستويات الأدنى في الهرم الإداري .

واستخدامهما في مجال الإدارة المحلية والتعليمية أعطاهما بعداً أكبر بسبب العامل الجغرافي أو المكاني، حيث الأخذ بدرجة أكبر في أي من الاتجاهين أو بهما معا على أسس نسبية، وفقاً لطبيعة موضوع القرار أو درجته في الارتباط المباشر بدرجة الاستقلالية، والفعالية عند توفر الظروف الأخرى اللازمة لها بالنسبة للحكم المحلي أو الإدارة المحلية .

وعند تحديد مفهوم اللامركزية لابد من الإشارة إلى أن المركزية تعني نظام تتخذ فيه القرارات التعليمية في مركز التنظيم الإداري أو قمته، واللامركزية نظام يتم بموجبه اتخاذ القرارات الإدارية في الفروع التنفيذية أو الإقليمية أو المحلية التابعة لمركز التنظيم، وتدل اللامركزية على تفويض اتخاذ القرارات الإدارية، والمسئولية من السلطة المركزية إلى الهيئات المحلية[٥٧] .

واللامركزية نظام يعتمد على فلسفة إعادة توزيع القرار واتخاذه في الفروع التنفيذية الإقليمية والمحلية [٥٨]، وكلاهما مرتبط بعوامل تاريخية، وسياسية، واقتصادية، وإدارية وتربوية.

وتعد اللامركزية هى عملية أكثر ديمقراطية فى صنع واتخاذ القرار التربوى عن طريق المشاركة من أعضاء المجتمع المحلى والمسئولين عن التعليم فيه، والطلاب وأولياء الأمور، وغيرهم باعتبارهم جميعاً شركاء وأساسيين فى العملية التعليمية لمجتمعاتهم المحلية، وكلما غابت أو قلت لا مركزية صناعة واتخاذ القرار التربوى،

وزادت مركزية اتخاذه، أصبح نظام السلطة التعليمية أكثر جموداً، حيث يؤدى إلى وأد روح الابتكار والتجديد بين السلطات التعليمية المحلية كالمديريات والإدارات التعليمية [٥٩].

ولذلك تعد اللامركزية تعبيراً عن أهداف ديمقراطية سياسية، وإدارية، وتربوية تقوم على توزيع المسئوليات، والنشاطات الإدارية على أسس محلية مع خضوعها للرقابة المركزية لمنع حدوث تفاوت بين الوحدات بسبب تفاوت في درجة المركزية واللامركزية في الحكم ،والإدارة التعليمية المحلية، والسياسات التعليمية.

واللامركزية تعد أحد أهم النظم التى يمكن من خلالها تمكين المواطنين فى المجتمع المحلى من المشاركة الفعالة والحقيقة فى إدارة الشئون العامة المحلية للمجتمعات التى يعيشون فيها، وبدون تطبيق سليم للامركزية لا يمكن القول بإمكانية تحقيق التنمية المحلية المستدامة فى ظل عجز الإدارة المركزية عن الوفاء بمتطلبات المجتمع خاصة مع تنامى عدد السكان من ناحية وندرة أو سوء توزيع الموارد الطبيعية والبشرية من ناحية أخرى[٦٠] .

والتحول إلى اللامركزية يعنى إعطاء بعض السلطات والمسئوليات الإدارية إلى المستويات الأدنى فى الوزارات أو الأجهزة الحكومية المركزية أو بمعنى أخر هو تخلى الأجهزة التعليمية الإدارية عن بعض سلطاتها إلى الأجهزة الإدارية المحلية فى المناطق، وتحت إشراف السلطات المركزية[٦١].

ويرى الباحث أن التحول إلى اللامركزية التعليمية تعنى تخويل الإدارات التعليمية على المستوى المحلى سلطات صنع واتخاذ القرارات دون الرجوع إلى المستويات الإدارية العليا مع تحمل المسئولية الإدارية والقانونية أمام الجهات الأعلى فى التنظيم الإدارى.

ثالثاً: مؤشرات فاعلية العلاقة بين السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية:

يوجد العديد من المؤشرات التى تدل على فعالية السياسة التعليمية ، ويستعرض الباحث بعض هذه المؤشرات فيمايلى:

١- بناء هيكل تنظيمى مرن:

يعد بناء الهيكل التنظيمى عملية هامة وضرورية فى الفكر الإدارى والتنظيمى، لأنه وسيلة هامة لمساعدة المؤسسات فى القيام بأعمالها الإدارية، وتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية، وقد تركز اهتمام الباحثين والدارسين على تحديد أبعاد الهيكل التنظيمى، وعلاقته بأداء المؤسسة، وكفاءتها وفاعليتها، ومدى مرونة الهيكل التنظيمى فى تحقيق أهداف المؤسسة.

ويعد التنظيم مجموعة من المراكز والوحدات الإدارية ذات السلطات والمسئوليات المحددة، ويتسم بوضوح خطوط الاتصال، واتجاهات العلاقات بين الأفراد شاغلى تلك المراكز[٦٢] ، وهو عبارة نصف من خلالها إطار التنظيم، ودرجة تعقده، ورسميته، ومركزيته[٦٣] .

ولذلك يصاحب التحول إلى اللامركزية هيكل تنظيمي يشجع على مستويات عليا من المشاركة للمستويات الدنيا فى التنظيم، ويتيح الفرص أمام الأفراد والجماعات للنقاش والحوار، واتخاذ القرار، والمساهمة فى صنع القرارات، ووضع الأهداف، وأن يسهل مساهمة الأفراد فى المستويات التنظيمية المختلفة، ويحقق الربط والتنسيق بين الإدارات والأقسام والوحدات الإدارية والقضاء على التكرار والازدواجية، ومساعدة الوحدات التنظيمية على العمل بفاعلية كبيرة وبشكل مستمر، نتيجة ترابط الأجزاء فيما بينها، فكل جزء يتمم عمل الآخر أو يعتمد عليه.

و يوفر الهيكل التنظيمى قدراً كبيراً من المرونة، ويقبل التعديلات التنظيمية المستمرة، حيث تتصف بيئة التنظيم بالتغير الدائم مما يفرض على التنظيم قبول التغيرات التى تحدث، ويستوعبها، ويكون قادراً على التكيف مع ظروف المؤسسة، والتحولات التى تطرأ عليها مستقبلاً.

ومن أبرز التصنيفات المتعارف عليها للهيكل التنظيمى هى تلك التى تصنف الهياكل التنظيمية إلى نوعين أساسيين هما: الهياكل التنظيمية الميكانيكية وهى عبارة عن هياكل بيروقراطية تتسم بقواعد صارمة وغير مرنة، وسلطة لامركزية، مع اتصالات متدفقة عمودياً وفقاً للقنوات الهرمية فقط، أما الهياكل العضوية فهى تتسم بهياكل تنظيمية مرنة، وتتمتع بدرجة عالية من الاستقلالية واللامركزية، وتكون الخطوط الرسمية للسلطة أقل وضوحاً، مع وجود قنوات اتصال مفتوحة ومرنة.

٢- المحاسبية:

تمثل المحاسبية أحد المؤشرات التى تؤكد على مخرجات العملية التعليمية، وقياسها وذلك لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف التعليمية، والمحاسبية تعنى التزام المرؤوس بالصلاحيات الممنوحة له لكى يؤدى ما عليه من واجبات مسندة إليه، وتقديم الأدلة على حسن إدارته والقيام بأعباء وظيفته، وهى تعنى المسئولية المكلف بها الشخص، والمحاسبية عن أدائه .

والمحاسبية عملية إصدار أحكام وفقاً لمعايير محددة تركز على متابعة الأفراد والإحاطة بسلوكياتهم، وبالصلاحيات المفوضة لهم، بغية الارتقاء بالعملية التعليمية بمكوناتها الثلاثة المدخلات والعمليات والمخرجات [٦٤].

ويتيح التحول إلى اللامركزية فرصاً أكبر لإشراف المجتمع المحلى، وزيادة المساءلة والمحاسبية والشفافية على المستويات المحلية، وبالتالى تقل فرص الانحراف والفساد

الإدارى والمالى، مع توافر التشـريعات الإدارية والقانونية التى توفر أسـس المسـاءلة والمحاسبية بموضوعية.

كما أن التحول إلى اللامركزية ووضع أساس للمحاسبية ينطلق فى إطار المسئولية فى العمل لا مجرد الحسـاب فى إطار الوظيفية الإدارية[٦٥]، وكذلك المشـاركة فى عمليات صـنع واتخاذ القرارات التى توفر مناخاً للإبداع والابتكار لتحسـين العملية الإدارية والتعليمية على مستوى المحليات.

٣- معدل الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

ويقصد به عدد الطلاب المقبولين بالفرقة الأولى من مرحلة تعليمية أعلى فى سنة معينة والتعبير عنه فى صـورة نسـبة مئوية من عدد التلاميذ المقيدين بالفرقة الأخيرة من المرحلة التعليمية الأدنى فى السنة السابقة [٦٦] .

ويحمل هذا المؤشـر معلومات عن مدى الانتقال من الفرقة الأخيرة فى مرحلة تعليمية معينة إلى المرحلة الأعلى، كنتيجة للسـعة الاسـتيعابية، ومدى إتاحة الفرص التعليمية للمرحلة الأعلى(المستقبلة للطلاب) ورغبة التلاميذ فى مواصلة التعليم، وتوفر الموارد الضرورية، ووفاء المرحلة المستقبلة للطلاب بمتطلبات قبول الطلاب الجدد فى هذه المرحلة.

٤- متوسـط درجات نتائج الاختبارات التحصـيلية المقننة على المسـتوى القومى للصفين الرابع الابتدائى والثانى الإعدادى.

ويقصـد بهذا المؤشـر متوسـط الدرجة التى حصـل عليها التلاميذ الذين أدوا الاختبارات التحصـيلية المقننة على المسـتوى القومى للصـفين الرابع الابتدائى والثانى الإعدادى(TIMSS)، ويقيس هذا المؤشـر أداء التلاميذ فى الاختبارات التحصـيلية المقننة على المسـتوى القومى، ومقارنة نتائج الاختبارارات المقننة دولياً فى الرياضـيات

والعلوم. كما يقيس مخرجات التعليم الابتدائى(الصف الرابع) ومخرجات التعليم الإعدادى(الصف الثانى)[٦٧].

ويمكن استخدامه لقياس جودة عناصر ومخرجات العملية التعليمية فى هذين الصفين التعليميين المختلفين، مثل قياس أداء المعلمين، والمنهج الدراسى، وأساليب الإدارة، ويمكن استخدامه فى المقارنات على المستوى القومى لقياس أداء المدارس والإدارات التعليمية، ومديريات التربية والتعليم، والكشف عن مدى استيفاء التلاميذ للمعايير الدراسية، وقياس مدى تغير الأداء من سنة إلى أخرى، ومن هذه الاختبارات التى تتم على المستوى القومى والدولى مثل اختبارات (PISA,TIMSS) ، وهذه الاحتبارات تتم لقياس الوضع النسبى لدولة ما مقارنة بالدول الاخرى.

٥- معدل الاستيعاب الإجمالى :

ويقصد به العدد الإجمالى للتلاميذ الجدد بالصف الأول من التعليم الابتدائى الموجودين بالمدارس الحكومية والخاصة، والتعبير عنه فى صورة نسبة مئوية من السكان الذين بلغوا السن الرسمى للالتحاق بالصف الأول من المرحلة الابتدائية وهى الفئة العمرية من ٦- إلى أقل من ٧سنوات[٦٨].

ومعدل الاستيعاب الإجمالى هو مقياس يستخدم بغض النظر عن السن للكشف عن المستوى العام لالتحاق الأطفال الذين بلغوا سن المدرسة بالصف الأول من التعليم الابتدائى، كنتيجة للقدرة الاستيعابية للمدارس، وقدرة النظام التعليمى على استيعاب الأطفال فى السن الرسمى للالتحاق بالتعليم النظامى، وكذلك الذين فاتهم السن الرسمى للالتحاق ودعم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

٦- معدل التسرب :

ويقصد به عدد التلاميذ الذين كانوا مقيدين فى فرقة دراسية معينة أو صف دراسى معين فى أى وقت خلال السنة الدراسية، ولكنهم أصبحوا خارج المدرسة بعد انقطاعهم عن الدراسة انقطاعا متواصلا، وبالتالى غير مقيدين فى العام الدراسى[٦٩] .

ويتضمن هذا المؤشر معلومات تتعلق بقياس الكفاءة الداخلية للنظام التعليمى فى الاحتفاظ بتلاميذه، وهو مؤشر تستخدمه الهيئات القومية والدولية كثيراً فيما يتعلق بالسياسات والتمويل، وقياس مدى نجاح النظام التعليمى فى الاحتفاظ بتلاميذه وضمان عدم تسربهم.

القسم الثانى: السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر فى الوقت الحالى.

يعد الاهتمام بالسياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية عملية هامة وضرورية للارتقاء بمستوى العملية التعليمية وزيادة عائدها، بما يحقق لخريجيها مجالا للمنافسة العالمية والإقليمية، وأصبح ذلك مطلباً ملحاً فرضته الظروف والمتغيرات المحلية والعالمية، وتضخم الأزمة التعليمية بكل جوانبها.

١- عمليات السياسة التعليمية:

تتضمن عمليات السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر مايلى: (٧٠)

تتم عملية التخطيط الاستراتيجى على مستويين: المستوى المركزى(وزارة التربية والتعليم)، والمستوى اللامركزى(المحافظات لتطوير التعليم على مستوى كل محافظة، وتتعدد مراحل التخطيط فى كل محافظة فى إطار السياسة التعليمية على المستوى القومى، والتنسيق بين مجموعات العمل، وبين وزارة التربية، والوزارات المعنية.

وتشير غايات وأهداف السياسة التعليمية للتعليم قبل الجامعى إلى مايلى:(٧١)

أ- الإتاحة وتحقيق فرص تعليمية متكافئة من خلال بناء المدارس، والاهتمام بالطفولة، والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، والفتيات، ومحو الأمية، وتبنى أساليب غير تقليدية لتفعيل المشاركة المجتمعية.

ب- الجودة الشـــاملة من خلال منهج الإصـــلاح المتمركز على المدرســـة، وتأهيل المدارس للاعتماد، وتنمية القدرات البشرية، وتحسين أحوال المعلم، وإحداث نقلة نوعية فى حجرة الدراســـة من خلال تكامل عناصـــر الجودة (الامتحانات والمناهج وطرائق التدريس والتكنولوجيا).

ج- كفاءة النظم المؤســـســـية من خلال النظم الداعمة للامركزية، وتحديد الأدوار والمسئوليات، ووضع الاستراتيجيات التى تهدف إلى زيادة كفاءة وفعالية النظم التعليمية، والتأصيل المؤسسى للممارسات الناجحة، وتطوير نظم المتابعة والمعلومات والتقويم.

وبناءً على ذلك قدمت الوزارة اســـتراتيجيتها ٢٠٠٢-٢٠٠٧ لإصـــلاح التعليم فى مصر، وإحداث نقلة نوعية فى المشروع القومى للتعليم" تطبيق مبادئ الجودة الشاملة"، والعمل على تحقيق الهدف الأكبر للتعليم وهو :التعليم للتميز والتميز للجميع، وأشـــارت الاستراتيجية على ضرورة مواصلة جهود البنية الأساسية للتعليم، وإحداث نقلة نوعية للتعليم، واقتحام عصـــر التكنولوجيا، على أن تركز الرؤية المســـتقبلية على: تحقيق مجتمع التعلم ، والمناهج الدراسية، والمدرسة المنتجة، وتعدد مصادر المعرفة، وتحديث الإدارة المدرســـية، والجودة الشـــاملة، والاســـتثمار الأمثل لمرحلة الطفولة المبكرة، ومكونات المســـتقبل، وثورة فى المفاهيم وطرائق التعليم، والتعامل مع النظم المعقدة، والتربية الوالدية، وإعادة هيكلة النظام التعليمى، وتطوير منظومة التقويم التربوى، وأخيراً توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية(٧٢).

ثم أصـدرت الوزارة إسـتراتيجية أخرى لتطوير التعليم ٢٠٠٧-٢٠١٢، وتتضـمنت الإســتراتيجية مجموعة من القيم هى: المســاواة والتميز/ التحســن المســتمر، والتنمية البشــرية، والمواطنة، والمشــاركة، والشــراكة بين القطاعين العام والخاص، والتســامح وقبول الأخر، والديمقراطية والمحاسبية والشفافية .

وتركزت الأهداف العامة للخطة على تحقيق نقلة نوعية فى التعليم، ونواتج التعلم، وضمان أداء عالى الجودة بالقطاعات التعليمية، وتحسين مستويات الكفاءة فى النظم، والإدارة، والمشاركة المجتمعية الفعالة، والتأصيل المؤسسى للامركزية، وإتاحة الفرص المتكافئة فى الجودة لجميع الأطفال والشباب فى سن التعليم قبل الجامعى.

وتضـمنت الخطة إعداد (١٢) برنامجاً للخطة الإسـتراتيجية ١٢ برنامجاً تتكامل وتتقاطع فى إطار الخطة الإستراتيجية بما يحقق الأهداف السياسية العامة للتعليم قبل الجامعى ، وتقسيمها إلى ثلاث مجموعات هى: (٧٣)

المجموعة الأولى: وهى التى تقدم الدعم الرئيسـى لجودة العملية التعليمية للوصـول إلى مسـتوى الأداء المتوقع من المتعلم، وتتمثل هذه المجموعة فى برنامج الإصـلاح الشـامل للمناهج وتكنولوجيا التعليم، وبرنامج الإصـلاح المتمركز على المدرسـة، وبرنامج الموارد البشرية والتنمية المهنية.

المجموعة الثانية: وهي البرامج المرتبطة بنظم وإدارة الإصـلاح: برنامج التأصـيل المؤسسى للامركزية، وبرنامج التطوير التكنولوجى، ونظم المعلومات، وبرنامج التقويم والمتابعة، وبرنامج المبانى المدرسـية، وهى المجموعة الداعمة لكل من المجموعة الأولى والمجموعة الثالثة.

المجموعة الثالثة: وهى المجموعة المتعلقة بالمراحل التعليمية، ومنها: برنامج تطوير مرحلة رياض الأطفال، وبرنامج إصـلاح المكون التعليمى للتعليم الأسـاسـى، وبرنامج تطوير مرحلة التعليم الثانوى، وبرنامج تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصـة، وبرنامج التعليم المجتمعى للفتيات والأطفال خارج نظام التعليم، وهى المجموعة التى يقع عليها فعل التطوير مباشرة فالهدف الأساسى هو الارتقاء بأداء المتعلم

وصدر القرار الوزارى رقم(٩٧) لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء وحدة السياسات والتخطيط الاستراتيجى بالوزارة ، وتضم كوادر مؤهلة بدعم من خبرات دولية، وتتولى اقتراح السياسات المستقبلية والخطط الاستراتيجية، والبرامج المنفذة لها.

كما صدر القانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦الخاص بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، و صدور قرار رئيس الجمهورية فى ٥ يوليه ٢٠٠٦، وتلى ذلك إصدار اللائحة التنفيذية للقانون بقرار رئيس الجمهورية رقم (٢٥) لسنة ٢٠٠٧ الصادر فى ٢٤ يناير ٢٠٠٧ وتشكيل مجلس إدارة الهيئة بقرار رئيس الجمهورية رقم (٢٦٣) لسنة ٢٠٠٧، والذى صدر فى ٨ نوفمبر ٢٠٠٧، وبذلك أصبح الإصلاح المتمركز على المدرسة هو الطريق للحصول على الاعتماد التربوى، ثم صدر القرار (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧ الذى تضمن فى مادته (٧٥) إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين، وتعتبر هذه الأكاديمية إحدى الهيئات المعاونة في تنفيذ الخطة الاستراتيجية القومية للتعليم ٢٠٠٧– ٢٠١٢ لإصلاح التعليم قبل الجامعى في مصر.

وأصدرت الوزارة العديد من الإجراءات للتوسع فى اللامركزية منها:

١– إعطاء المديريات والمدارس مزيداً من الصلاحيات فى التخطيط والتقويم وصنع القرارات اليومية.

٢– تفعيل دور مجالس الأباء والمعلمين فى الإدارة المدرسية.

٣– تنشيط دور مجالس الاتحادات الطلابية فى الإدارة المدرسية، وتحقيق فعالية هذه المجالس على مختلف الأصعدة، لتعميق الفكر الديمقراطى، وتأصيل الممارسة، وتدريب الأجيال القادمة على المشاركة، وإبداء الرأى وحق الحوار.

٣– مؤشرات فاعلية السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر.

توجد عدة مؤشرات يمكن من خلالها التعرف على واقع السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر، وهى:

١- وجود هيكل تنظيمى مرن:

يعد الهيكل التنظيمى من مقومات نجاح السياسات التعليمية، وقد أدى الهيكل التنظيمى للتعليم فى مصر إلى العديد من الاشكاليات منها: ضعف مشاركة العاملين بالمدرسة(معلمين وإداريين) فى عملية صنع القرار داخل المدرسة، و ضعف قنوات الاتصال الفعالة والمتبادلة بين المدرسة والبيئة المحيطة، وتضخم عدد الإداريين وتداخل المسئوليات بين المستويات الإدارية.

وتشير الدراسات إلى أن سيطرة وزارة التربية والتعليم على عمليات وضع السياسات وصنع القرارات والقيام المسئوليات الإدارية والمالية، قد أدى إلى ضعف نظم الرقابة والمتابعة [٧٤]، وتفشى ظاهرة البيروقراطية، مما يعوق سير العمل، وعدم مواكبة التغيرات في العمل الإداري والتربوي للاتجاهات التربوية الحديثة والمعاصرة .

٢- المحاسبية:

يعد تطبيق المحاسبية الإدارية من المؤشرات الدالة على فعالية السياسة التعليمية، لكن نظام التعليم الحكومى فى مصر يعانى من إهمال مبدأ المسألة والمحاسبية عند تقيم الأداء الوظيفي في ظل غياب المعايير العلمية التي تحقق الموضوعية، والشفافية عند الحكم علي الأداء الإداري ، والفني وتطويره .

ولذلك فإن عدم تطبيق المحاسبية تعوق سياسات التطوير والتحسين المركزية عن بلوغ أهدافها، ويرى بعض الخبراء أن مسار المحاسبية فى نظم التعليم فى الدول النامية طويل وضعيف[٧٥] .

٣- معدل الاستيعاب الإجمالى .

تشير إحصائيات وزارة التربة والتعليم إلى ارتفاع نسب الاستيعاب بالمرحلة الابتدائية خلال الفترة من ٢٠٠٢ إلى ٢٠١٥، ففى العام الدراسى ٢٠٠٢/٢٠٠٣

كانت نسبة الاستيعاب حوالى ٩١,٩%، وكانت نسبة الذكور ٩٣,٠٣%، بينما كانت نسبة الإناث حوالى ٩٠% ، وفى العام الدراسى ٢٠٠٤/٢٠٠٥ كانت النسبة ٩٢,٥%، وارتفعت نسبة الإناث إلى ٩٤,٣% عن نسبة الذكورالتى بلغت ٩٠,٩%، وفى العام الدراسى ٢٠٠٨/٢٠٠٩ بلغت نسبة الاستيعاب ٩٥,١%، واستمرت نسبة الإناث فى الارتفاع، وبلغت ٩٧,١% أعلى من نسبة الذكور ٩٤,٦%، وفى عام ٢٠١٤/٢٠١٥ بلغت نسبة الاستيعاب حوالى ١٠٠,٢%[٧٦]، ويشير هذا إلى التحسن الكبير الذى حققته وزارة التربية والتعليم فى هذا المجال، وتوفير الفرص التعليمية(الإتاحة)، والعمل على استيعاب من هم فى سن الإلزام، وجدول (١) التالى يوضح ذلك:

جدول(١)

يوضح نسبة الاستيعاب الإجمالى بالتعليم الابتدائى خلال الفترة من ٢٠٠٢-٢٠١٥.

العام	٢٠٠٣/٢٠٠٢			٢٠٠٤ /٢٠٠٥			٢٠٠٩/٢٠٠٨			٢٠/٢٠١٤ ١٥
	%	ذكور	إناث	%	ذكور	إناث	%	ذكور	إناث	%
مصر	٩١,٩ %	%٩٣,٠٣	٩٠,٨٠ %	٩٢,٥ %	%٩٠,٩	٩٤,٣ %	٩٥,١ %	٩٤,٦ %	٩٧,١ %	%١٠٠,٢

المصدر: ج.م.ع، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الألى،٢٠٠٢-٢٠١٥

يتضح من جدول(١) السابق ارتفاع نسب الاستيعاب للأطفال ممن هم فى سن الإلزام، وكانت النسبة العامة فى عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ حوالى ٩١,٩%، وفى عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ ارتفعت إلى ٩٢,٥%، ووصلت فى عام ٢٠١٤/٢٠١٥ إلى حوالى ١٠٠,٢%، ويرجع الارتفاع فى نسب الاستيعاب إلى الجهود التى تبذلها الدولة فى هذا المجال، والتوسع فى مدارس المجتمع والفصل الواحد.

٤- معدل الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

تشير نسب الانتقال من التعليم الابتدائى إلى التعليم الإعدادى خلال العام الدراسى ٢٠١٠/٢٠٠٩ حوالى ٩٠% ،وكانت نسبة الانتقال للذكور حوالى ٩٠%، والإناث حوالى ٩٣%، ونسبة الانتقال من المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الثانوية حوالى ٨٩,٢% ، ونسبة الذكور حوالى ٩٠%، ونفس النسبة للإناث[٧٧]، وجدول (٢) التالى يوضح ذلك:

جدول(٢)

يوضح نسب الانتقال بالتعليم العام فى مصر خلال العام ٢٠١٠/٢٠٠٩.

٢٠١٠/٢٠٠٩	نسبةالانتقال من الابتدائى إلى الإعدادى			من المرحلة الثانوية الأولى إلى الثانوية الثانية(الثانوى العام)		
	%	ذكور	إناث	%	ذكور	إناث
مصر	%٩٠	%٩٠	%٩٣	%٨٩,٢	%٩٠	%٩٠

المصـــدر: ج.م.ع، وزارة التربيـة والتعليم، الإدارة العامـة للإحصـــاء والحاســـب الألى،٢٠١٠/٢٠٠٩

وفيما يتعلق بالانتقال إلى التعليم العالى تشير نسب القبول بالفرقة الأولى بالكليات والمعاهد العليا إلى أن نسبة المقبولين خلال العام الدراسى٢٠١٠/٢٠٠٩ كانت حوالى ٥٤%، من إجمالى عدد الطلاب المقيدين بالفرقة الأخيرة من المرحلة الثانوية، وارتفعت فى العام الدراســـى ٢٠١١/٢٠١٠ إلى ٥٥%، لكنها تراجعت خلال العام ٢٠١٣/٢٠١٢ إلى حوالى ٥٤%[٧٨]، ويرجع ذلك إلى ســـياســـة الدولة التى تتدخل لتحديد الأعداد المقبولة بالجامعات والمعاهد العليا كل عام. وجدول(٣) التالى يوضــح ذلك:

وجدول(٣)

يوضح نسب المقبولين بالفرقة الأولى بالجامعات والمعاهد العليا فى مصر خلال الفترة من ٢٠٠٩/٢٠١٣

السنة	٢٠١٠/٢٠٠٩	٢٠١١/٢٠١٠	٢٠١٣/٢٠١٢
نسبة المقبولين	%٥٤	%٥٥	%٥٤

المصـــــدر: ج.م.ع: المجلس الأعلى للجـامعـات، احصـــــائيـات التعليم العـالى، www.scu.eun.eg/.

يتضح من جدول(٣) أن نسب المقبولين بالفرقة الأولى بالجامعات والمعاهد العليا تختلف من سنة إلى أخرى، وتراوحت بين ٥٤% فى عام ٢٠٠٩/٢٠١٠، وبين ٥٥% فى العام الذى يليه، ثم انخفضـــت إلى ٥٤%، وترتبط نســـب القبول بالأعداد التى يحددها المجلس الأعلى للجامعات كل عام للقبول بها.

٥- متوسط درجات نتائج الاحتبارات المقننة على المستوى القومى والدولى للصفين الرابع الابتدائى، والثانى الإعدادى(TIMSS) فى الرياضيات والعلوم.

تشـــير نتائج الاختبارات المقننة (TIMSS،٢٠٠٣) لتقييم تحصـــيل الطلاب من (الصـــف الرابع) فى التعليم الابتدائى، والطلاب من (الصـــف الثانى) فى التعليم الإعدادى فى العلوم والرياضيات، وشاركت مصر فى المسابقة فى عام ٢٠٠٣، وهذه الدراسة تشرف عليها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوى(The International Association for The Evaluation of Education Achievement) فـى الرياضـــيات والعلوم، ومقرها أمســـتردام، هولندا، وتنفذها كلية بوســـطن(Boston

College) ، وشـــارك فيها (٤٦) دولة، من بينها(٩) دول عربية منها مصـــر، وحصلت مصر على الترتيب(٣٥) فى العلوم، والترتيب (٣٦) فى الرياضيات [٧٩].

وفى عام ٢٠٠٧ أجريت المسابقة بمشاركة (٦٩) دولة ، وحصلت مصر على الترتيب (٣٤) فى العلوم[٨٠]، والترتيب(٣١) فى الرياضـــيات .ثم توقفت مصـــر عن المشاركة بعد ذلك، وتشارك هذا العام ٢٠١٥.

٦- معدل التسرب.

تعد مشكلة التسرب من أكثر المشكلات التى تواجه التعليم المصرى، فقد بلغ عدد المتسـربين فى مرحلة التعليم الأسـاسـى خلال العام ١٩٩٨/٩٧ حوالى ٤,٩%، وفى عام٢٠٠١/٢٠٠٠ كانت نسـبة التسـرب حوالى ٤%، وفى العام الدراسـى ٢٠٠٦/٢٠٠٥ بلغت حوالى ٥,٥% ، وفى العام الدراسى ٢٠١٢/٢٠١١ كانت نفس النسـبة السـابقة ٥,٥%، ويرى الباحث أن ارتفاع النسـبة يرجع إلى تراكم المشـكلات التعليمية، وعدم وجود حلول غير تقليدية لها، كذلك ارتفاع معدلات الفقر والبطالة فى المجتمع، مما زاد من نسـب التسـرب، وترك الأطفال للمدرسـة. وجدول (٤) التالى يوضح ذلك.

جدول (٤)

يوضح نسب التسرب بالتعليم الأساسى خلال الفترة من ١٩٩٨/٢٠١٢

السنة	١٩٩٨/١٩٩٧	٢٠٠١/٢٠٠٠	٢٠٠٦/٢٠٠٥	٢٠١٢/٢٠١١
التعليم الأساسى	٤,٩	٤	٥,٥	٥,٥

المصدر: ج. م. ع : وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للإحصاء ، ٢٠١٢- ٢٠١٣.

- ـــــــــــ،ـــــــــــ:وثيقة مبارك والتعليم، قطاع الكتب،٢٠٠٢.

يتبين من جدول(٤) السابق أن نسب التسرب فى مصر ترتفع من عام لآخر، وتدل الإحصـــائيات على أن نســـبة التســـرب فى عام١٩٩٨/١٩٩٧ كانت ٤,٩%،

وانخفضـــت فى عام ٢٠٠٠/٢٠٠١ إلى ٤%، لكنها ارتفعت فى فى الأعوام التالية ، ووصـلت إلى ٥,٥% فى عام ٢٠١١/٢٠١٢، مما يدل على عجز الدولة فى مواجهة هذه المشكلة خاصة بعد أحداث يناير ٢٠١١.

٤- القوى والعوامل الثقافية المســئولة عن الســياســات التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر:

هناك العديد من القوى والعوامل المسـئولة عن السـياسـات التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى التعليم فى مصر منها:

١- العوامل التاريخية والجغرافية:

أثرت العوامل التاريخية على السـياسـات التعليمية فى مصـر على السـياسـات التعليمية والتحول إلى اللامركزية، على الرغم من السياسات المركزية خاصـة فى فترة الاحتلال الإنجليزى لمصـــر الذى زاد تطرفاً فى المركزية[٨١]، وبعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ بدأت الحكومة فى الاتجاه نحو تحقيق المزيد من اللامركزية فى إدارة التعليم وتنفيذ سـياسـاته، وتمثلت فى وزارة التربية والتعليم، وأجهزة محلية تمثلت فى المديريات التعليمية والإدارات، لتخفيف العبء عن السلطة المركزية[٨٢].

ونظراً لتاريخ المركزية الطويل أصـبحت سـمة أسـاسـية للثقافة المصـرية، والثقافة الإدارية على وجه الخصـوص، ولذلك كان التحول إلى اللامركزية مرتبطاً بالتوجه نحو الديمقراطية بكافة أشكالها ومستوياتها، والإدارة المحلية سواء للتعليم أو غيره من النظم والقطاعات ليســت أكثر من أعمال للديمقراطية التى تعتمد على توزيع المســئوليات والمهام والسـلطات، وعدم تركيز السـلطة والإدارة فى يد شـخصـية معينة، والديمقراطية تعتمد على المشاركة العامة سبيلا وحيداً لتحقيق الصالح العام[٨٣].

كما أن العوامل الجغرافية وتنوع البيئات فى مصـــر بين الحضـــر والريف، وتدنى الخدمات فى الريف دفع الأفراد للهجرة من الريف إلى المناطق الحضـــرية، وحدوث ضـــغوط كبيرة على مرافقها خاصـــة فى التعليم، مما دفع الحكومات إلى التفكير فى

التنمية الريفية، والتحول إلى اللامركزية التى تعنى تمكين المواطنين المحليين من إدارة شئونهم، وبالتالى تحقيق التنمية المتوازنة بين كافة أقاليم الدولة(٨٤).

وقد ظهر فى السنوات الأخيرة اتجاه متزايد نحو اللامركزية فى التعليم والمشاركة المجتمعية فى صنع واتخاذ القرار التربوي بعيداً(جغرافيا) عن ديوان وزارة التربية والتعليم بالعاصمة، وبذلك كان التحول إلى اللامركزية كنظام إداري أو صيغة إدارية تقوم على توزيع السلطة الإدارية فى الدولة بين الحكومة المركزية بالعاصمة– وزارة التربية والتعليم– وبين الإدارات المحلية بالمحافظات.

٢– العوامل السياسية:

كان اعتماد التعليم فى إدارته على المركزية الشديدة ليس بدافع ضمان التطوير، وتحقيق العدالة بين الأقاليم والمناطق، لكن ذلك يرجع لعوامل تاريخية وسياسية، وإن كانت النخب الحاكمة لها دوافعها الشخصية لضمان الحكم والسيطرة الكاملة على أحد أهم العوامل المؤثرة فى تشكيل الوعى الفردى والجماعى للأفراد والجماعات، وضمان التوجيه لتحقيق أهداف هذه النخب وفكرها الأيدولوجى، كما حدث بعد قيام ثورة ١٩٥٢ والاتجاه نحو المعسكر الاشتراكى، وبالتحديد بعد صدور قوانين يوليو الاشتراكية ١٩٦١(٨٥).

ولما كانت السياسات التعليمية، ونمط الإدارة التعليمية يرتبط بالنظام السياسي للدولة، كان الاعتماد على السلطة المركزية التى تحتكر التعليم لتحقيق أهدافها، حتى تتمكن من صنع السياسات التعليمية والإشراف على تنفيذها بفاعلية، ومتابعة تحقيقها، وفرض سيطرتها الكاملة على مرافقه، أما الدول الديمقراطية تميل إلى اللامركزية (٨٦)، ومشاركة السلطات والتنظيمات المحلية، لكن ذلك يتوقف على الاستقرار السياسى فى الدولة الناتج عن المشاركة الفردية والجماعية المحلية فى صنع القرارات السياسية التى يعتمد عليها نظام الحكم فى الدولة.

لكن التحولات السياسية والديمقراطية فى مصر، أثرت على السياسات التعليمية وأدت إلى التحول إلى اللامركزية فى التعليم وإدارته، لأنه يساعد المجالس والهيئات المحلية على تطوير أعمالها، والرقابة الشعبية عليها، حيث تشجع الديمقراطية الأفراد على المشاركة، وتحفزهم على تقديم المبادرات الفردية والجماعية لتطوير النظم التعليمية، وقياس درجة التميز بين الوحدات المحلية، وإثارة روح التنافس بين المناطق والمحليات فى تحسين الخدمة التعليمية، وتشجيع التبرعات المادية والعينية، أو التعاون بين المحليات بغرض تحقيق فعالية أكبر لها في مجال الخدمات التعليمية.

ولم يقتصر ذلك على عوامل السياسة الداخلية، وتأثيرها على السياسة التعليمية، والتحول إلى اللامركزية، بل أن عوامل السياسة الخارجية والتغيرات السياسية فى المنطقة العربية، ومصر أدت إلى المطالبة بالتوسع فى المشاركة السياسية، والتحول إلى اللامركزية، لجعل السياسات أكثر ارتباطاً باحتياجات المواطنين، ويوفر آليات المشاركة فى الحوارات المتعلقة بالخدمات العامة، ومنها الخدمات والفرص التعليمية، وبالتالى الحد من مخاطر عدم الاستقرار السياسي، باعتبار أن التهميش والإقصاء كان من العوامل المهمة التى ذكرت باعتبارها سبباً لتفجر الانتفاضات العربية، وقيام أبناء المنطقة الإقليمية أو المحلية بإدارة وممارسة شئونهم التعليمية بأنفسهم ضمن خاصية ظروفهم من خلال المشاركة الرسمية أو الشخصية .

وفى هذا السياق شهدت عمليات صنع السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية مرحلة من عدم الاستقرار والتردد لارتباطهما بالسياسة العام للدولة، وتوجهاتها السياسية، ما بين تطبيق النظام الاشتراكى وسياساته، والاتجاه نحو النظام الرأسمالى وعملياته، فلم يكن هناك سياسة واضحة المعالم[٨٧] .

٣- العوامل الاقتصادية:

أدت التطورات الاقتصـــادية الحديثة وظهور خطط وبرامج التنمية الوطنية الشـــاملة في مصـــر، وثورة الاتصـــالات والتقنيات الحديثة، والتحولات الاقتصـــادية والسياسية نحو المشاركة الشعبية، والديمقراطية، وضرورة التوسع فى اللامركزية في مجال الإدارة المحلية والتعليمية، إذ أن تحقيق أهداف الدولة في تنمية المجتمع، وتوفير الخدمات التعليمية للمواطنين فى بيئاتهم المحلية، يقتضـــي الأخذ باللامركزية لضـــمان الشفافية والمحاسبية، وتحقيق التنمية بالمشاركة، والمراقبة المجتمعية .

كما أن التوجهات الرأسمالية للاقتصاد المصرى أدت إلى الاستفادة من مقومات وعناصـــر العمل من مصـــادر مالية، وبشـــرية، وتنظيمية محلية، وأدت إلى مزيد من التحول إلى اللامركزية، لتحقيق تكافؤ الفرص والعدالة في الخدمات التعليمية الجيدة لجميع المناطق والأقاليم، وتحقيق كفاءة أكبر في استغلال الإمكانات المادية والبشرية على المســـتويات المحلية، كل ذلك أدى إلى الضـــغط على الحكومة المركزية لجعل المؤســـســـات الحكومية العامة تدار لامركزياً، وخاصـــة فى التعليم، حيث ارتبطت اللامركزية بمفهوم الاستقلالية والحرية[٨٨].

٤- عوامل اجتماعية:

أدت التحولات الاجتماعية الناتجة عن النمو الســـكانى الكبير وتداعياته(٧٦) مليون نســـمة، منهم نســـبة ٥٥% من ســـكان الريف[٨٩]، والتزايد الهائل فى أعداد التلاميذ، وتزايد الطلب على التعليم، وخاصة فى سن التعليم الأساسى الذى يعد بداية مرحلة الإلزام، والتطلع إلى تحقيق العدالة في توزيع الفرص التعليمية بين المناطق المختلفة اجتماعياً، واقتصـــادياً إلى التحول إلى اللامركزية فى إدارة التعليم الذى يعد ضرورة هامة لأي إصلاحات تعليمية تستهدف السياسة التعليمية، كما أن الجهاز الإدارى يعد الأداة الرئيسية لتنفيذ السياسة التعليمية، وتحقيق أهدافها[٩٠].

كما أن مواجهة الاختلافات والتفاوت الاجتماعي بين المواطنين في المجتمع من مختلف الطبقات كان وراء التحول إلى اللامركزية من خلال الفرص التعليمية التى توفرها الأجهزة المحلية، ودون تمييز يخل بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ويقتضي التوازن بين المناطق الحضرية والريفية، وبين تعليم البنين وتعليم البنات، والتغلب علي المعوقات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي تحول دون استفادة الطلاب منه .

ولذلك كان التحول إلى اللامركزية يهدف إلى تقليل الفجوة بين الذكور والإناث، وبين المحافظات الحضرية، والأخري التي يغلب عليها الطابع الريفي، كما أن الفقر يعد أحد العوامل الاجتماعية المؤثرة على التنمية بأشكالها المختلفة، والتحول إلى اللامركزية الفعالة يهدف إلى تحقيق المزيد من برامج التنمية والتغلب عليه، والقضاء على السلبية التى يتميز بها سكان الدول النامية، ومنها مصر نحو سياسة الدولة المركزية، وخططها التنموية، وعدم الرغبة فى العمل والاتكالية، والاعتماد على الدولة فى كل شئ [٩١]، واللامركزية توفر لهم المشاركة الإيجابية فى المشروعات والبرامج المحلية، والعمل على تحقيق أهدافها، وتجعل سلطة اتخاذ القرار فى موقع أقرب ما تكون إلى حيث تنفذ الأعمال والبرامج .

القسم الثالث: السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى فنلندا:

تقع فنلندا فى شمال أوربا، وقد استقلت عن روسيا فى عام ١٩١٧، وانضمت إلى الأمم المتحدة ١٩٩٥، ومساحتها ٣٠٤,٠٨٦ كم، وتنتمي إلى دول الشمال المتقدمة، ويبلغ عدد سكانها حوالى ٥,٣ مليون نسمة، ويتكلم معظم السكان اللغة الفنلندية ٩١,٥%، والسويدية ٥,٥%، كما أن ٨٢,٥% يعتنقون مذهب لوثر، و ١% كاثوليك، ويمثل المهاجرون ٢,٣% من سكانها[٩٢].

١- عمليات السياسة التعليمية فى فنلندا:

تركز عمليات السياسة التعليمية فى فنلندا على توفير تكافؤ الفرص لجميع المواطنين، وتحقيق تعليم عالى الجودة، والكفاءة، والإنصاف، وعالمية المعارف

والمعلومات، والتعليم مدى الحياة، وينص الدستور الفنلندى على أن للطفل حقاً أساسياً فى التعليم والثقافة [٩٣].

وتتحدد عمليات السياسة التعليمية فى فنلندا بمايلى:

تنطلق عملية التخطيط للتعليم فى فنلندا من أن التعليم حق من الحقوق الأساسية لجميع المواطنين، ويتمثل الهدف الرئيسي لسياسة التعليم الفنلندية هو أن تقديم فرص متساوية في تلقي التعليم لجميع المواطنين ، بغض النظر عن العمر أو الموطن أو الوضع المالي أو الجنس أو اللغة الأم، وتعتمد السياسة التعليمية على الأسس التالية: [٩٤]

أولاً: الأحكام المتعلقة بالحقوق التعليمية الأساسية التى تضمن التعليم للجميع.

ثانياً، التزام السلطات العامة بتوفير فرص متساوية من التعليم ، والحصول على فرص التعليم الأخرى إلى جانب التعليم الأساسي وفقا لقدراتهم واحتياجاتهم الخاصة وتطوير أنفسهم.

وتعتمد عملية التخطيط للسياسات التعليمية فى فنلندا على الشراكة الثلاثية بين الحكومة، والنقابات، ومنظمات أصحاب العمل التى تعد من الركائز الأساسية لسياسات التعليم الفنلندي، وجزءاً لا يتجزأ من عملية وضع وتصميم السياسات التعليمية، حيث المشاركة والتشاور مع مختلف الجهات المعنية التى تقوم بدور رئيس فى سياسات إصلاح التعليم إلى جانب المدرسين، ونقابات عمال التربية والتعليم، وهما من المشاركين الرئيسيين فى تخطيط السياسات التعليمية، وتطوير التعليم فى المراحل المختلفة، ووضع السياسات التعليمية على المستوى المركزي.

وتتحدد المبادئ الرئيسية للسياسة التعليمية فى فنلندا فيما يلى: [٩٥]

١- الأهداف العامة للخطط الاستراتيجية والمناهج:

أ- مساعدة الطلاب على مواصلة التعليم فى المراحل التالية.

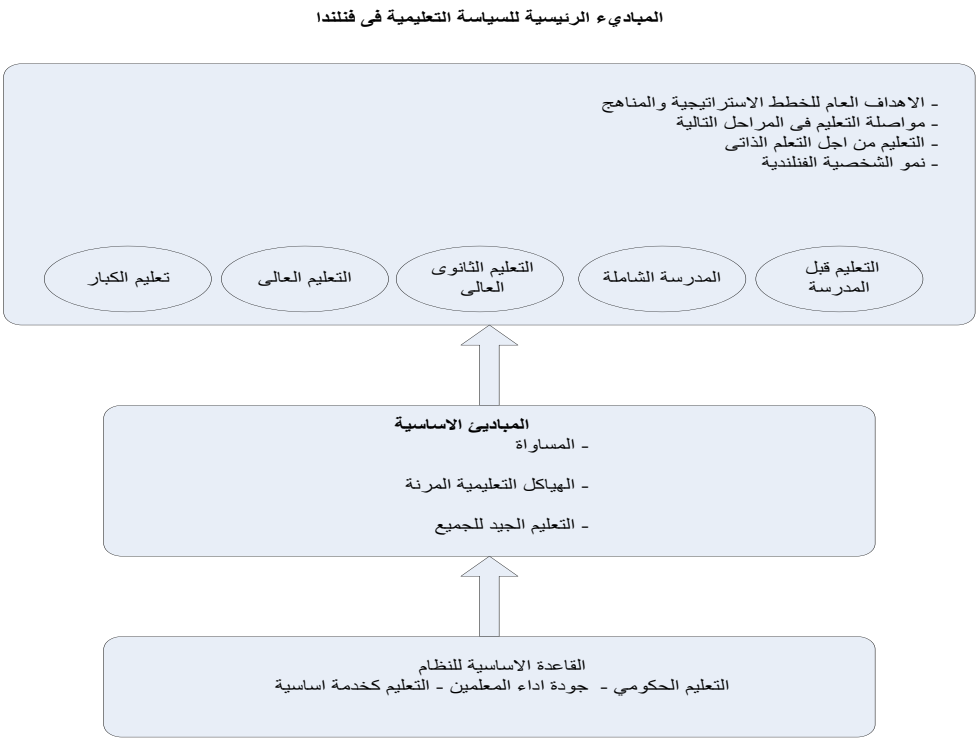
ب- التعلم لتنمية مهارات التعلم الذاتى.

ج- تحقيق النمو الشخصى.

٢- المبادئ الأساسية: وهى المساوة ، والهياكل التعليمية المرنة، والتعليم الجيد للجميع .

٣- القاعدة الأساسية للنظام: التمويل الحكومى، وجودة أداء المعلمين، والتعليم كخدمة أساسية.

والشكل التالى يوضح ذلك:



Soucer: Niemi, H. and Isopahkala,B.: Lifelong Learning in Finnish Society - Empowering Different Age Groups Through Learning, International Journal of Continuing, Education and Lifelong Learning,٢٠١٢, Vol ٥ ,No١,p٣٣

ويقوم المجلس الوطنى الفنلندى للتعليم بتحديد الأهداف العامة، وتحديد المناهج الدراسية للتعليم الأساسى متضمنة الأهداف والمحتوى الدراسى للمواد المختلفة بالإضافة إلى مبادئ تقييم التلميذ، والتعليم الخاص بذوى الاحتياجات الخاصة، ورعاية التلميذ والتوجيه التعليمى، والمبادئ الخاصة ببيئة التعلم الجيدة، ومناهج العمل

بالإضافة إلى مفاهيم التعلم فى المنهج الدراسى الأساسى، إذا كان التخطيط للسياسات التعليمية فى فنلندا يتم على المستوى المركزى، فإن تنفيذ هذه السياسات يقع على مسئولية السلطات المحلية(٩٦).

وتتم عملية تنفيذ السياسات التعليمية على مستويين: الأول وزارة التعليم والثقافة التى تعد مسئولة عن سياسات التعليم فى فنلندا من خلال المجلس الوطنى الفنلندى للتعليم، ويعمل بالتعاون مع الوزارة لوضع الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتعلم للمراحل التعليمية المختلفة، وتشمل مرحلة ماقبل المدرسة، والتعليم الأساسى والثانوى، وتعليم الكبار، والمستوى الثانى: السلطات المحلية أو سلطات البلديات، وهى مسئولة عن اتخاذ القرارات المتعلقة بالتمويل، وتنفيذ المناهج المحلية، وتوظيف العاملين، وتتمتع البلديات بالاستقلالية لتفويض السلطات للمدارس، ويتم مناقشة تشريعات السياسة التعليمية من قبل البرلمان، وبناءً على مقترحات الحكومة ، ووزارة التربية والتعليم والثقافة التى تعد مسئولة عن إعداد وتنفيذ السياسات التعليمية.

وتنفذ السياسات التعليمية وفقاً لقانون التعليم الأساسى رقم ٦٢٣ لسنة ١٩٩٨ الذى ينص على أن لكل طفل الحق فى الالتحاق بالتعليم قبل المدرسى(رياض الأطفال)، لمدة عام واحد قبل بدء التعليم الإلزامي(٩٧)، وتقوم السلطات المحلية بمشاركة أولياء الأمور بالتخطيط له وتنظيمه، وتقوم وزارة الشئون الاجتماعية بالإشراف على مراكز الرعاية النهارية التى تقدم فرصاً للتعليم قبل المدرسى، و تعتمد على الجهود التطوعية، وتشرف عليها مراكز الرعاية النهارية.

مؤشرات فاعلية العلاقة بين السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى فنلندا.

هناك العديد من المؤشرات لفاعلية السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى فنلندا منها:

١- وجودهيكل تنظيمى مرن.

بدأ الفنلنديون العمل على إيجاد هياكل تنظيمية تيسر عمليات اتخاذ القرار، وتنفيذ السياسات التعليمية، وكان ذلك مرتبطاً بالتغيرات الاقتصادية، وتحقيق العدالة الاجتماعية، ولضمان تحقيق ذلك سعت الحكومة إلى تحسين وتطوير الإدارات المحلية، وتزويد البلديات بالموارد المالية لتنفيذ سياساتها، وتحمل المدراء المحليين الإعداد والإشراف والتنفيذ للسياسات التعليمية، وتحقيق العدالة الاجتماعية[٩٨] .

وأتاحت هذه التنظيمات الإدارية لكل مقاطعة، ومدرسة إدارة التعليم على المستوى المحلى بشكل كامل، ووفر ذلك أمام المسئولين عن التعليم الفرص الكافية، والقدرة على اتخاذ القرارات بدرجة كبيرة من الحرية فى ضوء متطلبات المقاطعات، والمناطق والمدارس، وتوفير مستلزمات التعليم بهذه المقاطعات والمدارس، مع ضمان توفير الكوادر الإدارية بهذه المقاطعات والمدارس من حيث التخصص الإدارى والمهنى للقائمين على التعليم، واتخاذ القرار، والاعتماد على المشاركات التعاونية، وزاد التركيز على المناهج المحلية للبلديات، وفى عام ١٩٩٤ تم تفويض السلطات التعليمية للبلديات والمدارس فى الإشراف والمتابعة، وتحقيق العدالة الاجتماعية فى التعليم[٩٩].

وتم تطوير الحكم الذاتى خلال ١٩٨٠-٢٠١١ من خلال تطوير الهياكل الإدارية المحلية، استجابة للقيم الديمقراطية التى سادت أوربا، ولاستمرار الحفاظ على العدالة الاجتماعية، ولذلك قامت الحكومة ببعض التعديلات التشريعية لتحقيق مزيد من التحول إلى اللامركزية[١٠٠] .

٢- المحاسبية:

تحظى عملية المحاسبية والمساءلة بأهمية كبرى فى منظومة التعليم الفنلندى، ولكن لا يستخدم مصطلح "المساءلة الفردية "داخل المدارس والمؤسسات التعليمية فى فنلندا، بل هناك المسئولية الجماعية لمديرى المدارس والمدرسين فى نجاح المدرسة، وتحقيق إنجازات عالية للطلاب، ومسئولية المدرس عن تحقيق التلاميذ للنجاح بأنفسهم، وقد

أدى ذلك إلى توفير مسئولية مشتركة، وكذلك تقوية الثقة المتبادلة داخل النظام التعليمى الفنلندى، والالتزام الشخصى والمهنى من جانب المعلمين لمساعدة التلاميذ على النجاح، ويتم متابعتهم من خلال التقييم المستمر، وقد صدرت فى عام ١٩٩٩التشريعات الخاصة بالتقييم الذاتى والمراجعة الخارجية(١٠١).

وهناك بعض المعلمين بالمدارس فى فنلندا لهم أدوار خاصة بهم، وتتمثل أدوارهم فى العمل مع المعلمين على تحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية خاصة، والعمل مع هؤلاء التلاميذ بشكل فردى أو فى مجموعات صغيرة لتوفير الدعم لهم لمواكبة مستويات زملائهم علمياً وتربوياً فى ضوء معايير للمحاسبية التعليمية.

٣- معدل الاستيعاب الاجمالى .

تشير الإحصائيات إلى أن نسبة الاستيعاب للأطفال بالتعليم الابتدائى فى فنلندا فى عام ٢٠٠٢ بلغت ١٠٠%، ونسبة استيعاب للبنين أيضاً ١٠٠%، فى حين كانت نسبة الاستيعاب للإناث ٩٩%، وفى عام ٢٠٠٤ انخفضت نسبة الاستيعاب إلى ٩٩%، ونسبة استيعاب البنين١٠٠%، والإناث ٩٨%. واستمرت نفس النسبة للاستيعاب فى عام ٢٠٠٨، وكذلك نسبة الاستيعاب للذكور والإناث(١٠٢)، وجدول (٥) التالى يوضح ذلك:

جدول(٥)

يوضح نسبة الاستيعاب بالتعليم الابتدائى خلال الفترة من ٢٠٠٢- ٢٠٠٨.

العام	٢٠٠٢			٢٠٠٤			٢٠٠٨		
	%	ذكور	إناث	%	ذكور	إناث	%	ذكور	إناث
%	١٠٠ %	١٠٠ %	٩٩ %	٩٩ %	١٠٠ %	٩٨ %	٩٩ %	١٠٠ %	٩٨ %

المصدر: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة: الموجز التعليمى العالمى، مقارنة احصائيات التعليم عبر العالم، معهد اليونسكو للإحصاء، مونتريال ، كندا،٢٠٠٥/٢٠١٠.

يتضح من جدول(٥) السابق أن نسبة الاستيعاب للأطفال فى التعليم الابتدائى فى فنلندا فى عام ٢٠٠٢ كانت حوالى ١٠٠% مما يشير إلى استيعاب جميع الأطفال ممن هم فى سن الإلزام، لكنها انخفضت إلى ٩٩% فى عامى ٢٠٠٤، و٢٠٠٨، وهذا يشير إلى تراجع فى نسب الاستيعاب بالتعليم الابتدائى فى فنلندا.

٤- معدل الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

يعتبر معدل انتقال الطلاب من مرحلة تعليمية إلى أخرى من المؤشرات الهام لنجاح السياسات التعليمية، وتشير الإحصائيات إلى أن نسبة انتقال الطلاب خلال العام الدراسى ٢٠٠٩/٢٠١٠ من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية بلغت ١٠٠%، وتساوى الذكور والإناث فى ذلك بنسبة واحدة ١٠٠%، لكن نسبة التخرج من المرحلة الثانوية الأولى بلغت ٨٨%، وأن تفوق الإناث وكانت النسبة ١١٦% على الذكور وكانت النسبة ٦١%، ونسبة الانتقال من الثانوية العليا إلى التعليم العالى بلغت ٦٩% ، ونسبة الذكور ٦٠%، والإناث ٧٠%[١٠٣]، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

يوضح نسب انتقال الطلاب فى فنلندا من مرحلة إلى أخرى خلال العام الدراسى ٢٠٠٩/٢٠١٠

٢٠٠٩/٢٠١٠	نسبةالانتقال من الابتدائى إلى الإعدادى			من المرحلة الثانوية الأولى إلى الثانوية الثانية			من الثانوية الثانية إلى التعليم العالى		
	%	ذكور	إناث	%	ذكور	إناث	%	ذكور	إناث
	١٠٠ %	١٠٠ %	١٠٠ %	١٣٤ %	١٢٠ %	١٤٩ %	٦٩ %	٦٠ %	٧٠ %

المصدر: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة: الموجز التعليمى العالمى، مقارنة احصائيات التعليم عبر العالم، معهد اليونسكو للإحصاء، مونتريال ، كندا، ٢٠١٠، ص ص ١٤٥-١٥٩ .

يتضح من جدول(٦) السابق أن نسبة انتقال الطلاب من التعليم الابتدائى إلى المرحلة الثانوية الأولى(الإعدادى) كانت ١٠٠%، وارتفعت نسبة الانتقال إلى المرحلة الثانوية العليا إلى أكثر من ١٠٠%، وبلغت نسبة القبول بالمرحلة الجامعية ٦٩%، ويرجع ذلك إلى اهتمام الدولة بالتعليم العالى والتوسع فى نسب القبول به.

٥- متوسط درجات التلاميذ فى الاختبارات المقننة على المستوى القومى والدولى للصفين الرابع الابتدائى والثانى الإعدادى.

كشفت اختبارات PISA Test العالمية التى تقيس قدرات الطلاب فى مهارات القراءة، والرياضيات، والعلوم، وتعقد كل ثلاث سنوات، وعقدت لأول مرة عام ٢٠٠٠ بهدف دراسة ومقارنة كفاءة أنظمة التعليم فى دول العالم، وقياس مدى نجاحها، وأفضل الطرائق لتطويرها، وأظهرت النتائج تفوق نظام التعليم الفنلندى على المستوى العالمى، وجاءت فنلندا فى المركز الأول عام ٢٠٠٠، وتصدرت فنلندا نتائج الدراسة كذلك عامى ٢٠٠٣، و٢٠٠٦، وكانت ضمن أول ثلاث دول فى نتائج المسابقة عام ٢٠٠٩[١٠٤].

٦- معدل التسرب فى التعليم.

يعد معدل التسرب من المؤشرات الهامة على فعالية السياسة التعليمية فى فنلندا، وتشير الإحصائيات إلى أن نسبة التسرب للطلاب من المدرسة الشاملة خلال العام الدرسى ٢٠٠٠/٢٠٠١ كانت حوالى ٠,٣٣% ، وفى العام الدراسى ٢٠٠٣/٢٠٠٤ كانت حوالى ٠,٢٨% وفى العام الدراسى ٢٠٠٥/٢٠٠٦ كانت حوالى ٠,٢٧% ، لكنها ارتفعت خلال العام الدراسى ٢٠١١/٢٠١٢ إلى حوالى ٠,٣٤% .[١٠٥]، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

يوضح معدلات ونسب التسرب للطلاب بالمدرسة الشاملة خلال الفترة من عام٢٠٠٠-٢٠١٢.

العام	٢/٢٠٠٠ ٠٠١	%	٢٠٠٣ ٢٠٠/ ٤	%	٢٠٠٥ ٢٠٠/ ٦	%	٢٠١١ ٢٠١/ ٢	%
أعدادالمتسربين ونسب التسرب	٢١٠	٠,٣٣ %	١٧٨	%٠,٢٨	١٧٨	٠,٢٧ %	٢١٢	٠,٣٤

Source: Finland," Discontinuation of Education ٢٠١٢", Statistics Finland ,٢٠١٤, www.tilastokeskus.fi/.../kkesk_٢٠١٢_٢٠١٤-٠٣-٢٠_en.pd

يتضح من جدول(٧) السابق أن نسب التسرب فى المرحلة الأساسية(المدرسة الشاملة) فى عام٢٠٠٠/٢٠٠١ كانت ٢١٠ طالباً بنسبة ٠,٣٣%، وانخفضت فى الفترة من ٢٠٠٤إلى ٢٠٠٦ حتى وصلت إلى ٠,٢٧%، لكنها ارتفعت فى عام ٢٠١٢/٢٠١١ إلى حوالى ٢١٢طالباً، بنسبة ٠,٣٤%، مما يشير إلى تراجع الجهود لمواجهة هذه المشكلة.

٤- القوى والعوامل الثقافية المسئولة عن السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى فنلندا:

١- العوامل التاريخية والجغرافية:

سعت فنلندا بعد الحرب العالمية الثانية ١٩٣٩-١٩٤٥ إلى الرغبة فى تحقيق التقدم، بعد أن كانت خاضعة للاحتلال الروسى، وحاولت اللحاق بركب الدول الأوربية، ومحاولة تحقيق ما فاتها، وذلك عن طريق انتهاج سياسات تعليمية تعتمد على التحول إلى اللامركزية فى نشر التعليم، وزيادة استثمارته، وتحقيق العدالة الاجتماعية، ولذلك يعد نشر التعليم ونجاح فنلندا فى حد ذاته ظاهرة تاريخية، غيرت به أوضاع التخلف الاقتصادى والاجتماعى على أرضها باختصارها الزمن والوقت، ولذلك استطاعت تحقيق نهضة تعليمية فى خلال ثلاثة عقود[١٠٦]، حيث أصبح التعليم

الفنلندى الأفضل عالمياً، متفوقة على دول متقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية واليابان وغيرهما، بفضل السياسات الإدارية للمحليات، وشخصية المواطن الفنلندى، وثقافته، ووعيه بتاريخه، وطموحه، ومشاركته فى نهضة بلاده.

كما أن العوامل الجغرافية لعبت دروا كبيرا فى التحول إلى اللامركزية حيث تقع فنلندا فى الشمال الأوربى، ويحيط بها مجموعة من الدول التى تتميز بالتقدم والنضج السياسى والإدارى والفكر الديمقراطى الذى يعتمد على تحقيق تكافؤ الفرص لجميع المواطنين، بناء دولة حديثة ديمقراطية(١٠٧).

٢- العوامل الاقتصادية :

وتعد العوامل الاقتصادية من أهم العوامل والقوى الثقافية الكامنة وراء السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى إدارة التعليم فى فنلندا نتيجة للسياسات التى اعتمدت عليه الحكومة من خلال الاستثمارات الاقتصادية فى المناطق والمحليات، وتوفير الموارد، ولذلك يعتمد التعليم على المجانية، وتوفير الدعم الكافى له من التمويل الحكومة، ولذلك يتسم نظامها التعليمي بعدة مزايا جعلته أفضل الأنظمة التعليمية في العالم.

وقد بدأت سياسات إصلاح التعليم الفنلندى والتحول إلى اللامركزية منذ عام ١٩٧٠ ، وكانت غاية الإصلاح، النظر إلى التعليم كأهم العوامل المحفزة للاقتصاد الفنلندى، وإحداث انتعاش اقتصادى فى البلاد، والتركيز على القراءة والكتابة كمدخل لتحسين أداء التلاميذ، والاهتمام بالعلوم والرياضيات كمواد أساسية ضمن المناهج الدراسية مع تحديثها باستمرار، ولتحقيق هذه الأهداف كان من الضرورى مشاركة السياسين، والعاملين فى قطاع التعليم، والمدرسين، والمجتمع لإنجاز الأهداف المنشودة من عملية الإصلاح(١٠٨).

٣- عوامل اجتماعية:

وكانت فنلندا حتى عام ١٩٧٠ ينتشر فيها الفقر رغم تحولها فى الوقت الحالي إلى دولة للرفاهية ضمن دول الشمال الأروبى، ولذلك سعت للتخفيف من حدة الفقر عن

طريق الاهتمام بالسياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية، لمحاربة أثره فى وقت مبكر من حياة الأطفال، وقبل الالتحاق بالمدارس فى سن السابعة عن طريق توفير الرعاية الصحية والاجتماعية المنتظمة للأمهات، والتصدى لأثر الفقر قبل بدء المدرسة، مع العلم أن معدل الفقر بين الأطفال فى فنلندا٤% [١٠٩].

ولذلك تستند السياسات التعليمية فى فنلندا إلى القيم الأساسية للمجتمع، ووفق التشريعات والمواثيق الدولية التى تسعى إلى تعزيز حقوق الإنسان، ونصوص الدستور الفنلندى التى تمنع التميز دون عذر مقبول بين الأفراد، ولا يعامل أى فرد عن غيره من الأفراد معاملة متميزة على أساس الجنس أو السن أو الأصل أو اللغة أو المعتقد أو الرأى أو الصحة أو الإعاقة أو لأى سبباً أخر، والتزمت فنلندا بالاتفاقيات والبرامج الدولية التى تتطلب توفير التعليم المشترك من أجل تحقيق النمو لجميع الأطفال، وأفضل الفرص التعليمية[١١٠] .

كما أن التحول إلى اللامركزية الإدارية كان لضمان التوزيع العادل للفرص التعليمية، وتكافؤ الفرص، كذلك تعزيز القيم الأساسية للمجتمع، وفق التشريعات والمواثيق الدولية التى تسعى إلى تعزيز حقوق الإنسان، وتنفيذاً لتعهدات فنلندا بالاتفاقيات والبرامج الدولية التى تتطلب توفير التعليم المشترك من أجل تحقيق النمو لجميع الأطفال، وأفضل الفرص التعليمية والتربوية[١١١].

القسم الرابع: تحليل مقارن للسياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية بين مصر وفنلندا:

تتشابهة مصر وفنلندا فى العديد من جوانب السياسة التعليمية ، لكنهما يختلفان فى جوانب أخرى، يمكن توضيح ذلك فيمايلى:

١- عمليات السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر وفنلندا:

تتم عمليات السياسة التعليمية فى كل من مصر وفنلندا من خلال مايلى:

فى مصر تتم عملية التخطيط الاستراتيجى ووضع الخطط والبرامج التعليمية على مستويين:المستوى المركزى(وزارة التربية والتعليم)، والمستوى اللامركزى(المحافظات لتطوير التعليم على مستوى كل محافظة، وتتعدد مراحل التخطيط فى كل محافظة فى إطار السياسة التعليمية على المستوى القومى، والتنسيق بين مجموعات العمل، وبين وزارة التربية، والوزارات المعنية.

كما تتم عمليات بناء النظم الداعمة للسياسات التعليمية فى من خلال: اتخاذ القرارات الداعمة لتطبيق اللامركزية فى ضوء التخطيط الاستراتيجى، وتحويل الاستراتيجيات إلى خطط عمل، وبرامج تنفيذية، وبناء نظم داعمة لدور المحافظات فى اتخاذ القرارات، استمرار التشاور معها بما يسمح بالمراجعة والتنسيق فى ضوء الأهداف القومية.

كما أن عملية التنفيذ للسياسة التعليمية فى مصر تتم على محورين متوازيين هما: التطبيق المرحلى لاكتساب الخبرات والسماح للمؤسسة التربوية والأفراد بالتكيف مع المتغيرات، والتنسيق الشامل بين وزارة التربية والتعليم، ووزارة المالية، والدولة للتنمية الإدارية، والتخطيط والتنمية المحلية كشركاء فى تطوير التعليم، والتدريب المستمر وبناء القدرات لتفعيل الموارد البشرية، والقيام بالأدوار والمسئوليات بكفاءة، ويتم تقويم عمليات التحول إلى اللامركزية، والتوسع فى تطبيق اللامركزية على مستوى المحافظات والمدارس مع ضمان وجود الكوادر الإدارية لتحقيق ذلك.

وفى فنلندا تعتمد عملية التخطيط للسياسة التعليمية على الشراكة الثلاثية بين الحكومة، والنقابات، ومنظمات أصحاب العمل التى تعد من الركائز الأساسية لسياسات التعليم الفنلندي، وجزءاً لا يتجزأ من عملية وضع وتصميم السياسات التعليمية، حيث المشاركة والتشاور مع مختلف الجهات المعنية التى تقوم بدور رئيسي فى سياسات إصلاح التعليم إلى جانب المدرسين، ونقابات عمال التربية والتعليم، وهما

من المشاركين الرئيسين فى تخطيط السياسات التعليمية، وتطوير التعليم فى المراحل المختلفة، ووضع السياسات التعليمية على المستوى المركزي.

ويقوم المجلس الوطنى الفنلندى للتعليم بتحديد الأهداف العامة، وتحديد المناهج الدراسية للتعليم الأساسى متضمنة الأهداف والمحتوى الدراسى للمواد المختلفة بالإضافة إلى مبادئ تقييم التلميذ، والتعليم الخاص بذوى الاحتياجات الخاصة، ورعاية التلميذ والتوجيه التعليمى، والمبادئ الخاصة ببيئة التعلم الجيدة، ومناهج العمل بالإضافة إلى مفاهيم التعلم فى المنهج الدراسى الأساسى، إذا كان التخطيط للسياسات التعليمية فى فنلندا يتم على المستوى المركزى، فإن تنفيذ هذه السياسات يقع على مسئولية السلطات المحلية.

وتتم عملية تنفيذ السياسات التعليمية على مستويين: **الأول** وزارة التعليم والثقافة التى تعد مسئولة عن سياسات التعليم فى فنلندا من خلال المجلس الوطنى الفنلندى للتعليم، ويعمل بالتعاون مع الوزارة لوضع الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتعلم للمراحل التعليمية المختلفة، وتشمل مرحلة ماقبل المدرسة، والتعليم الأساسى والثانوى، وتعليم الكبار، **والمستوى الثانى:** السلطات المحلية أو سلطات البلديات، وهى مسئولة عن اتخاذ القرارات المتعلقة بالتمويل، وتنفيذ المناهج المحلية، وتوظيف العاملين، وتتمتع البلديات بالاستقلالية لتفويض السلطات للمدارس، ويتم مناقشة تشريعات السياسة التعليمية من قبل البرلمان، وبناءً على مقترحات الحكومة ، ووزارة التربية والتعليم والثقافة التى تعد مسئولة عن إعداد وتنفيذ السياسات التعليمية.

٢ – مؤشرات فاعلية العلاقة بين السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر وفنلندا:

توجد عدة مؤشرات يمكن من خلالها التعرف على فاعلية العلاقة بين السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر فنلندا، منها:

١- وجود هيكل تنظيمى مرن:

فى مصـــر أدى الهيكل التنظيمى للتعليم إلى ســيطرت وزارة التربية والتعليم على عمليات وضع السياسات وصنع القرارات وتنفيذ المسئوليات الإدارية والمالية، وضعف نظم الرقابة والمتابعة، وضعف مشاركة العاملين بالمدرسة(معلمين وإداريين) فى عملية صـنع القرار داخل المدرسـة، وتضـخم عدد الإداريين مع التمسـك بالمركزية وتداخل المسـئوليات بين المسـتويات الإدارية، مما يشـكل عبئا على الهيكل التنظيمى لإدارة التعليم، وتفشى ظاهرة البيروقراطية، مما يعوق سير العمل، وعدم مواكبة التغيرات في العمل الإداري والتربوي للاتجاهات التربوية الحديثة والمعاصرة .

أما فنلندا فقد عملت على إيجاد هياكل تنظيمية تيسر عمليات اتخاذ القرار، وتنفيذ الســياســـات التعليمية، وكان ذلك مرتبطاً بالتغيرات الاقتصـــادية، وتحقيق العدالة الاجتماعية، ولضـــمان تحقيق ذلك ســـعت الحكومة إلى تحســـين وتطوير الإدارات المحلية، وتزويد البلديات بالموارد المالية لتنفيذ سياساتها، وتحمل المدراء على المستوى المحلى الإعداد والإشراف والتنفيذ للسياسات التعليمية، وتحقيق العدالة الاجتماعية .

وأتاحت هذه التنظيمات الإدارية لكل مقاطعة، ومدرســـة إدارة التعليم على المسـتوى المحلى بشـكل كامل، ووفر ذلك أمام المسـئولين عن التعليم الفرص الكافية، والقدرة على اتخاذ القرارات بدرجة كبيرة من الحرية فى ضـــوء متطلبات المقاطعات، والمناطق والمدارس، ولذلك سـاعد وجود هياكل تنظيمية مرنة على نجاح السـياسـات التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى فنلندا.

٢- المحاسبية:

يعد تطبيق المحاسبية الإدارية من المؤشرات الدالة على فعالية السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية، لكن نظام التعليم الحكومى فى مصـــر يعانى من إهمال مبدأ المســـألة والمحاســـبية عند تقييم الأداء الوظيفي في ظل غياب المعايير العلمية التي

تحقق الموضـوعية، والشـفافية عند الحكم علي الأداء الإداري، والفني وتطويره، ولذلك فإن عدم تطبيق المحاسـبية يعوق سـياسـات التطوير والتحسـين المركزية عن بلوغ أهدافها، ويرى بعض الخبراء أن مسـار المحاسـبية فى نظم التعليم فى الدول النامية طويل وضعيف .

وفى فنلندا تحظى عملية المحاسـبية والمسـاءلة بأهمية كبرى فى منظومة التعليم الفنلندى، ولكن لا يستخدم مصـطلح "المسـاءلة الفردية "داخل المدارس والمؤسـسـات التعليمية فى فنلندا، بل هناك المسـئولية الجماعية لمديرى المدارس والمدرسـين فى نجاح المدرسة، وتحقيق إنجازات عالية للطلاب، ومسئولية المدرس عن تحقيق التلاميذ للنجاح بأنفسهم، وقد أدى ذلك إلى توفير مسئولية مشتركة، وكذلك تقوية الثقة المتبادلة داخل النظام التعليمى الفنلندى، والالتزام الشـخصـى والمهنى من جانب المعلمين لمساعدة التلاميذ على النجاح، ويتم متابعتهم من خلال التقييم المستمر، وقد صدرت فى عام ١٩٩٩ التشريعات الخاصة بالتقييم الذاتى والمراجعة الخارجية.

٣- معدل الاستيعاب الإجمالى .

فى مصـر تشـير إحصـائيات وزارة التربة والتعليم ارتفاع نسـب الاسـتيعاب بالمرحلة الابتدائية خلال الفترة من ٢٠٠٢ إلى ٢٠١٥، ففى العام الدراسـى ٢٠٠٣/٢٠٠٢ كانت نسـبة الاسـتيعاب حوالى ٩١,٩%، وكانت نسـبة الذكور ٩٣,٠٣%، بينما كانت نسـبة الإناث حوالى ٩٠% ، وفى العام الدراسـى ٢٠٠٥/٢٠٠٤ كانت النسـبة ٩٢,٥%، وارتفعت نسـبة الإناث ٩٤,٣% عن نسـبة الذكورالتى بلغت ٩٠,٩%، وفى العام الدراسـى ٢٠٠٩/٢٠٠٨ بلغت ٩٥,١%، واسـتمرت نسـبة الإناث ٩٧,١% أعلى من نسبة الذكور ٩٤,٦%.

وفى فنلندا تشـير الإحصـائيات إلى أن نسـبة الاسـتيعاب للأطفال بالتعليم الابتدائى فى عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢ بلغت ١٠٠%، ونسـبة اسـتيعاب للذكور أيضـاً ١٠٠%، فى

حين كانت نسبة الاستيعاب للإناث ٩٩%، وفى عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ انخفضت نسبة الاستيعاب إلى ٩٩%، واستمرت نفس النسبة فى عام ٢٠٠٨ ، وكذلك نسبة الاستيعاب للذكور والإناث، ويشير هذا إلى التحسن الكبير الذي حققته الدولتان فى هذا المجال عامة، والاهتمام بتعليم الإناث وتوفير الفرص التعليمية لهن كما هو الحال فى مصر، وجدول (٨) التالى يوضح ذلك:

جدول(٨)

يوضح نسبة الاستيعاب الإجمالى بالتعليم الابتدائى فى مصر وفنلندا خلال الفترة من ٢٠٠٢- ٢٠٠٩.

العام	٢٠٠٣/٢٠٠٢			٢٠٠٥/ ٢٠٠٤			٢٠٠٩/٢٠٠٨		
	%	ذكور	إناث	%	ذكور	إناث	%	ذكور	إناث
مصر	٩١,٩ %	٩٣,٠٣ %	٩٠,٨٠ %	٩٢,٥ %	٩٠,٩ %	٩٤,٣ %	٩٥,١ %	٩٤,٦ %	٩٧,١ %
فنلندا	%١٠٠	%١٠٠	%٩٩	%٩٩	١٠٠ %	%٩٨	%٩٩	١٠٠ %	%٩٨

يتضح من جدول(٨) السابق ارتفاع نسب الاستيعاب للأطفال فى فنلندا عنه فى مصر، فقد بلغت النسبة فى مصر فى عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ حوالى ٩١,٩%، بينما كانت فى فنلندا حوالى ١٠٠%، ورغم ارتفاع نسب الاستيعاب فى الدولتين عموماً، إلا أن نسبة الاستيعاب فى فنلندا ظلت مرتفعة عنه فى مصر، ففى عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ كانت نسبة الاستيعاب فى مصر ٩٥,١%، بينما كانت فى فنلندا حوالى ٩٩%، مما يشير إلى تباين فى جهود الدولتين فى هذا المجال، مع الأخذ فى الاعتبار حجم المجتمع التعليمى الكبير فى مصر مقارنة بفنلندا، وتقدم فنلندا واقتصادها، مما وفر الموارد للتعليم.

٤- معدل الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

فى مصر تشير نسب الانتقال من التعليم الابتدائى إلى التعليم الإعدادى حوالى ٩٠% ، ونسبة الانتقال إلى المرحلة الثانوية حوالى ٨٩,٢% ، كما أن نسبة الانتقال والقبول بالفرقة الأولى بالكليات والمعاهد العليا والمقبولين خلال العام الدراسى٢٠٠٩/٢٠١٠ حوالى ٥٤%، من إجمالى عدد الطلاب المقيدين بالفرقة الأخيرة من المرحلة الثانوية، وارتفعت فى العام الدراسى ٢٠١٠/٢٠١١ إلى ٥٥% ، لكنها تراجعت خلال العام ٢٠١٢/٢٠١٣ إلى حوالى ٥٤%.

وفى فنلندا تشير الإحصائيات إلى أن نسبة انتقال الطلاب من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية الأولى(الإعدادى) بلغت خلال العام ٢٠٠٩/٢٠١٠ حوالى ١٠٠%، وتساوى الذكور والإناث فى ذلك بنسبة واحدة ١٠٠%، لكن نسبة التخرج من المرحلة الثانوية الأولى بلغت ٨٨%، وأن تفوق الإناث وكانت النسبة ١١٦% على الذكور وكانت النسبة ٦١%، ونسبة الانتقال من الثانوية العليا إلى التعليم العالى بلغت ٦٩% ، ونسبة الذكور ٦٠%، والإناث ٧٠%.وجدول(٩) التالى يوضح ذلك:

جدول(٩)

يوضح نسب الانتقال بالتعليم العام، والقبول بالفرقة الأولى بالجامعات والمعاهد العليا فى مصر وفنلندا خلال الفترة من ٢٠٠٩/٢٠١٠.

٢٠١٠/٢٠٠٩	نسبةالانتقال من الابتدائى إلى الإعدادى			من المرحلة الثانوية الأولى إلى الثانوية الثانية(الثانوى العام)			من الثانوية الثانية إلى التعليم العالى		
	%	ذكور	إناث	%	ذكور	إناث	%	ذكور	إناث
مصر	٩٠%	٩٠%	٩٣%	٨٩,٢%	٩٠%	٩٠%	٥٤%	–	–
فنلندا	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٣٤%	١٢٠%	١٤٩%	٦٩%	٦٠%	٧٠%

يتضح من جدول (٩) تباين نسب الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخر فى مصر وفنلندا، فقد كانت نسبة الانتقال من التعليم الابتدائى إلى الإعدادى فى مصر عام ٢٠١٠/٢٠٠٩ حوالى ٩٠%، بينما كانت فى فنلندا حوالى ١٠٠% ، وكانت نسبة الانتقال من الإعداد إلى الثانوى فى مصر حوالى٨٩,٢%، فى حين كانت نسبة الانتقال فى فنلندا أكثر من ١٠٠%، وفى التعليم العالى كانت نسبة المقبولين حوالى٥٤%، بينما كانت فى فنلندا حوالى ٦٩%، مما يشير إلى اهتمام فنلندا بالتعليم العالى ونسب القبول به أكثر منه فى مصر.

٥- متوسط درجات نتائج الاحتبارات المقننة على المستوى القومى والدولى للصفين الرابع الابتدائى، والثانى الإعدادى(TIMSS) فى الرياضيات والعلوم.

فى مصر تشير نتائج الاختبارات المقننة (TIMSS،٢٠٠٣) لتقييم تحصيل الطلاب من (الصف الرابع) من التعليم الابتدائى، والطلاب من (الصف الثانى) من التعليم الإعدادى فى العلوم والرياضيات، وشاركت مصر فى المسابقة فى ٢٠٠٣، وشارك فيها (٤٦) دولة، من بينها (٩) دول عربية منها مصر، وحصلت مصر على الترتيب(٣٥) فى العلوم، والترتيب (٣٦) فى الرياضيات.

وفى عام ٢٠٠٧ أجريت المسابقة بمشاركة (٦٩) دولة، وحصلت مصر على الترتيب (٣٤) فى العلوم، والترتيب(٣١) فى الرياضيات .ثم توقفت مصر عن المشاركة بعد ذلك، وسوف تشارك هذا العام ٢٠١٥.

وفى فنلندا كشفت اختبارات PISA Test العالمية التى تقيس قدرات الطلاب فى مهارات القراءة، والرياضيات، والعلوم، وتعقد كل ثلاث سنوات، وعقدت لأول مرة عام ٢٠٠٠ بهدف دراسة ومقارنة كفاءة أنظمة التعليم فى دول العالم، وقياس مدى نجاحها، وأفضل الطرائق لتطويرها، وأظهرت النتائج تفوق نظام التعليم الفنلندى على المستوى العالمى، وجاءت فنلندا فى المركز الأول عام ٢٠٠٠، وتصدرت فنلندا نتائج

الدراســـة كذلك عامى ٢٠٠٣، و٢٠٠٦، وكانت ضـــمن أول ثلاث دول فى نتائج المسابقة عام ٢٠٠٩ .

٦- معدل التسرب.

تشير الاحصائيات إلى أن عدد المتسربين فى مرحلة التعليم الأساسى فى مصر خلال العام ١٩٩٨/٩٧ بلغت حوالى ٤,٩%، وفى عام٢٠٠١/٢٠٠٠ كانت نســـبة التســرب حوالى ٤%، وفى العام الدراســى ٢٠٠٦/٢٠٠٥ بلغت حوالى ٥,٥% ، وفى العام الدراسى ٢٠١٢/٢٠١١ كانت نفس النسبة السابقة٥,٥%.

وفى فنلندا تشـــير الإحصـــائيات إلى أن نســـبة التســـرب للطلاب فى المدرســـة الشاملة(التعليم الأساسى) خلال العام الدراسى ٢٠٠١/٢٠٠٠ كانت حوالى ٠,٣٣% ، وفى العام الدراســـى ٢٠٠٦/٢٠٠٥ انخفضـــت إلى ٠,٢٧%، لكنها ارتفعت فى العام الدراســـى ٢٠١٢/٢٠١١ إلى حوالى ٠,٣٤% ، ويرجع ذلك إلى نجاح الســـياســـات التعليمية فى فنلندا وفعالية التحول إلى اللامركزية التى أدت إلى انخفاض نســـبة التسرب بها، بينما ترتفع النسبة فى مصر لقصور السياسات التعليمية عن مواجهة مشكلة التسرب. وجدول (١٠) التالى يوضح ذلك:

جدول (١٠)

يوضح نسب التسرب بالتعليم الأساسى فى مصر وفنلندا خلال الفترة من ٢٠١٢/١٩٩٨

السنة	١٩٩٨/١٩٩٧	٢٠٠١/٢٠٠٠	٢٠٠٦/٢٠٠٥	٢٠١٢/٢٠١١
مصر	%٤,٩	%٤	%٥,٥	%٥,٥
فنلندا	–	%٠,٣٣	%٠,٢٧	%٠,٣٤

يتضـــح من جدول(١٠) الســـابق أن هناك تبايناً كبيراً فى نســـب التســـرب بين الدولتين، فقد كانت نســـبة التســـرب فى مصـــر عام ٢٠٠١/٢٠٠٠ حوالى٤%، بينما

كانت فى فنلندا حوالى٠,٣٣%، وفى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ كانت نسبة التسرب فى مصر حوالى ٥,٥%، بينما كانت فى فنلندا حوالى ٠,٢٧%، واستمرت نسبة التسرب فى مصر حتى عام ٢٠١١/٢٠١٢ عند مستوى ٥,٥%، بينما كانت فى فنلندا حوالى ٠,٣٤%، وهذا يشير إلى نجاح فنلندا فى مواجهة المشكلة والحد منها من خلال تحسين الأداء المدرسى، وتوفير برامج الرعاية الصحية والتربوية للأطفال، وأسرهم.

٤- القوى والعوامل المسئولة عن السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر وفنلندا:

توجد مجموعة من القوى والعوامل المسئولة عن التحول إلى اللامركزية فى مصر وفنلندا، منها:

١- العوامل التاريخية والجغرافية:

تتشابه الظروف التاريخية فى كل من مصر وفنلندا ، فقد كانت مصر من الناحية التاريخية خاضعة للاستعمار، وفرضت المركزية على التعليم، وبعد قيام ثورة ١٩٥٢، بدأ التوسع فى التحول إلى اللامركزية، وإنشاء بعض المديريات لتخفيف العبء عن كاهل السلطة المركزية.

وصدر قانون الحكم المحلى رقم (١٢٤) لسنة ١٩٦٠ وأعيد تنظيم مديريات التربية والتعليم، وفى ١٩٧٢ تم تقسيم بعض المديريات إلى إدارات تعليمية لتخفيف العبء، وتسهيل العمل، ثم صدر قانون الحكم المحلى ١٩٧٩ الذى أعطى للمحافظ سلطات رئيس الجمهورية فى نطاق محافظته، وإدارة شئون الخدمات، ومنها التعليم ومؤسساته، والتوسع فى التحول إلى اللامركزية استمر فى السبعنيات والثمنينيات، ومحاولة تفعيل التوجه الديمقراطى فى المؤسسات التعليمية، وتفعيل مجالس الأمناء، وزيادة المشاركة المجتمعية .

وكانت فنلندا خاضعة للاستعمار الروسى، واستقلت بعد ذلك، وبعد الحرب العالمية الثانية بدأت فنلندا فى التحول إلى اللامركزية، وتعويض ما فاتها من فرص التقدم

والتنمية، للتغلب على العوامل التاريخية التى كرســت التخلف فى المجالات المختلفة، ومحاولة تحقيق الرفاهية للشــعب الفنلندى، ولذلك يعد تحولها إلى اللامركزية، وتقدمها تعليمياً ظاهرة تاريخية.

وكانت ســياســة فنلندا فى التحول إلى اللامركزية الإدارية فى التعليم تهدف لتوفير تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الفنلنديين، وتحقيق التوازن فى الخدمات التعليمية الجيدة فى المناطق والبلديات.

لكن هناك اختلافاً بين مصـر وفنلندا، حيث اتجهت مصـر للتحول إلى اللامركزية، والتوسـع فيها لمواجهة النمو السـكانى الكبير، وتزايد الطلب على التعليم، والتوسـع فى المدارس، وبالتالى تخفيف العبء عن السلطات المركزية، ومشاركة المحليات، وتفعيل الجهود الذاتية لحل مشكلات التعليم، بينما كان التحول إلى اللامركزية فى فنلندا توجهاً سياسياً وإدارياً إلى البلديات والمحليات لإيجاد الفرص المتوازنة بين المناطق والمحليات فى الحصول على الخدمة التعليمية الجيدة.

كما أن العوامل الجغرافية قد لعبت دوراً فى التحول إلى اللامركزية فى الدولتين، حيث تقع مصـر على سـاحل البحر المتوسـط، وتواجه جنوب أوربا، وتتأثر بالخبرات فى الجانب الأوربى، كما أن فنلندا تقع وســط دول الشــمال الأوربى المتقدمة، ولذلك ســعت كل منهما إلى التحول إلى اللامركزية لتحقيق التوازن بين المناطق الجغرافية، والتغلب على الصعوبات والمشكلات الناتجة عن إدارة التعليم مركزياً.

ويرى الباحث أن تعثر محاولات التحول إلى اللامركزية فى مصـر يرجع لأسـباب تاريخية، حيث المركزية أكثر رسـوخاً فى مصـر، وهى سـمة أسـاسـية فى الثقافة السـياسـية والإدارية، كما أن محيطها الجغرافى العربى تسـيطر عليه أنظمة مركزية بحكم ارتباطها بأنظمتها السـياسـية، ورغبة النخب السـياسـية فى التمسـك بالمركزية لتحقيق أهدافها السياسية.

٢- العوامل السياسية:

أدت العوامل السياسية دوراً مهماً فى السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر، حيث ارتبطت إدارة التعليم دائماً بالنظام السياسى للدولة، وبعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢بدأ التوسع فى اللامركزية لتحقيق الديمقراطية أحد مبادئ الثورة المصرية، والاتجاه إلى تطبيق اللامركزية فى إدارة التعليم، وإنشاء المديريات التعليمية، وتقسيمها إلى إدارات تعليمية لتخفيف العبء عن السلطة المركزية، خيث تشجع الديمقراطية الأفراد على المشاركة، وتحفيزهم على المبادرات الفردية والجماعية للاسهام فى حل مشكلات التعليم، وإفساح المجال أمام المشاركة المجتمعية، ولكن المركزية ظلت السمة التى تميز إدارة النظام التعليمى فى مصر، لتوجهات السلطة السياسية، واحتكارها للتعليم لتحقيق أهدافها فى الحكم والسيطرة.

ولذلك وجدنا تعثراً فى سياسات التحول إلى اللامركزية فى إدارة التعليم بمصر، بسبب عدم الاستقرار والتردد فى تفعيل اللامركزية لارتباطها بالسياسة العام للدولة، ورغبة السلطة المركزية فى الاحتفاظ بسيطرتها على التعليم.

٣- العوامل الاقتصادية:

كان للعوامل الاقتصادية أثر واضح فى سياسات التعليم والتحول إلى اللامركزية، ففى مصر كانت للتغيرات الاقتصادية، والتحولات الاقتصادية نحو الرأسمالية دور فى التحول إلى اللامركزية لتحقيق تكافؤ الفرص والعدالة فى الخدمات فى جميع المناطق والأقاليم، واستغلال الإمكانات المادية والبشرية المحلية، حيث ارتبطت اللامركزية بمفهوم الاستقلالية والحرية الاقتصادية، والمشاركة الشعبية والديمقراطية، وضرورة التوسع فى اللامركزية فى مجال الإدارة المحلية والتعليمية لتحقيق أهداف الدولة فى تنمية المجتمع، وتوفير الخدمات للمواطنين فى بيئتهم المحلية.

وفى فنلندا كانت العوامل الاقتصادية من أهم العوامل التى ساهمت فى التحول إلى اللامركزية نتيجة لرغبة الدولة فى تنمية الاستثمارات الاقتصادية فى المناطق

والمحليات، وتحقيق التنمية بها، وتوفير الموارد لإدارة التعليم والإنفاق عليه، وتحقيق التوازن بين البلديات فى الفرص التعليمية المتكافئة، والتحول إلى اللامركزية فى إدارة التعليم، والعمل على نجاح السياسات التعليمية لتحقيق انتعاش اقتصادى فى البلاد، وتحقيق نهضة تعليمية كأحد المحفزات الاقتصادية، والتركيز على القراءة والكتابة كأداة لتحسين أداء التلاميذ، ولذلك تتشابه الدولتان فى تأثير العوامل الاقتصادية على السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية فيهما.

٤- العوامل الاجتماعية:

كان للعوامل الاجتماعية أثر فى التحول إلى اللامركزية فى الدولتين، وبدأ تطبيق اللامركزية والتوسع فيها لعلاج بعض المشكلات الاجتماعية مثل مشكلة التخلف والفقر التى انسحبت على الأوضاع فى الدولتين، ووجود فوارق بين طبقات المجتمع، ووجدت الدولتان فى التحول إلى اللامركزية سبيلا لتحقيق تكافؤ الفرص فى التعليم والخدمات الأخرى بين المناطق والأقاليم الإدارية المختلفة، وعلاج المشكلات الاجتماعية فى المناطق والمحليات.

لكن مصر تختلف عن فنلندا فى نوعية المشكلات، وحجمها، فمصر لديها مشكلات أخرى مثل النمو السكانى الكبير، وزيادة الطلب الاجتماعى على التعليم، والهجرة الداخلية من الريف إلى المدن، والضغط على المرافق والخدمات، ولذلك كان التوجه إلى اللامركزية للتغلب على هذه المشكلات بتفعيل المشاركة المجتمعية، والجهود الذاتية، بينما فنلندا تتميز بأنها مجتمع سكانى صغير الحجم، ولذلك كان التحول إلى اللامركزية لتوفير الفرص المتوازنة بين المناطق والبلديات المحلية كهدف أسمى للسياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية.

القسم الخامس: الإجراءات المقترحة لتفعيل العلاقة بين السياسة التعليمية والتحول إلى اللامركزية فى مصر فى ضوء خبرة فنلندا:

أولاً- بناء هيكل تنظيمى مرن:

يتم بناء هيكل تنظيمى مرن من خلال الإجراءات التالية:

١- تصميم هيكل تنظيمى يوفر مستويات عليا من المشاركة للمستويات الدنيا فى التنظيم، ويتيح الفرص أمام الأفراد والجماعات للنقاش والحوار، واتخاذ القرار، والمساهمة فى صنع القرارات، ووضع الأهداف، ويسهل مساهمة الأفراد فى المستويات التنظيمية المختلفة، وتحقيق اللامركزية إدارياً، ومالياً، وفنياً.

٢- إعادة بناء التنظيمات الإدارية والتنظيمية، والوظيفية للمؤسسة التعليمية، واستحداث وظائف جديدة فى الهيكل، تستوعب متطلبات التطوير ، ودعم اللامركزية من خلال تحسين الأداء للكوادر الإدارية، والوظيفية الموجودة بالمدرسة، ووضع معايير، ومؤشرات لتقويم الأداء، والحكم بموضوعية علي هذا الأداء.

٣- تطوير اللوائح والقوانين لدعم التوجه اللامركزى وتنفيذ السياسات التعليمية، والوفاء بمتطلبات التنسيق، والتعاون في المجال التعليمي والمجتمعي، وتطبيق صيغة المدرسة الشاملة كمرحلة أساسية .

٤- إعادة النظر فى التنظيمات المدرسية، ودور المدرسة كمؤسسة تعليمية، والعمل علي توفير كافة احتياجات المدرسة للقيام بدورها التربوى حتى تصبح مؤسسة جاذبة.

ثانياً: المحاسبية:

ويمكن تفعيل المحاسبية من خلال الإجراءات التالية:

١- توافر جهاز إدارى فعال يحقق الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية، ويلبى رغبات واحتياجات العاملين فى المؤسسات التعليمية، ويمارس الوظائف الإدارية بفعالية ومن أهمها المحاسبية أو الرقابة لتحقيق أهدافها بدقة وكفاءة.

٢- توفير كوادر بشرية مدربة وقادرة على تحديد أهداف وخطط وإجراءات لتحقيق الأهداف التربوية.

٣- إيجاد قاعدة للمعلومات والبيانات ووضع آلية للتعامل معها، ووضوح الحدود، والأدوار والمسئوليات للمديرين والمدرسين بالمدارس، مما يدعم المحاسبية والشفافية، وتحمل المسئولية الجماعية لتحقيق أهداف السياسات التعليمية.

ثالثاً- معدل الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

يمكن تحسين معدل الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى من خلال الإجراءات التالية:

١- تحسين القدرة الاستيعابية للمراحل التعليمية، وتوفير الفرص التعليمية المتكافئة.

٢- توافر متطلبات القبول بكل مرحلة تعليمية.

٣- تحسين المرافق والتجهيزات المادية بالمدارس الأعلى.

٤- تحسين مستوى تحصيل المتعلمين من خلال تطوير عمليات التدريس وبيئة الفصل الدراسى.

٥- تحسين قدرة النظام التعليمى لإعداد خريجين على مستوى عال من الجودة.

رابعاً- متوسط درجات نتائج الاختبارات المقننة للتحصيل الدراسى :

من الإجراءات المتعلقة بتحسين مستوى التحصيل الدراسى:

أ- تطوير المناهج الدراسية، وربطها باحتياجات الطلاب والبيئة والمجتمع.

ب- استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة والمتطور التى تتمركز حول المتعلم وقدراته واستعداداته.

ج- توظيف التقنيات الحديثة فى عمليات التعليم والتعلم، وكل ما يساعد الطلاب على استثمار قدراتهم وإمكاناتهم لزيادة التحصيل الدراسى.

د- استخدام التدريس والتقويم التشخيصى والعلاجى للتغلب على مشكلات التحصيل الدراسى لدى الطلاب.

هـ- توافر برامج التنمية المهنية للمعلمين، ومتابعتها، وقياس أثرها داخل الفصل الدراسى.

خامساً- معدل الاستيعاب الإجمالى.

الإجراءات المتعلقة بتحسين معدل الاستيعاب:

أ- توافر الفرص التعليمية المتكافئة للطلاب، وتحقيق العدالة الاجتماعية فى التعليم.

ب- تحقيق الاستيعاب الكامل لجميع الأطفال الذين هم فى سن الإلزام.

ج- توافر متطلبات الاستيعاب الكامل من المبانى والمرافق والخدمات بالمدارس.

د- التوسع فى مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع والمدارس صديقة الفتيات لتوفير الفرص التعليمية لمن تعدى سن الإلزام.

هـ- تيسير متطلبات القبول بالتعليم الأساسى، وتفعيل مجانية التعليم لتشجيع الأسر الفقيرة على إرسال أبنائهم للمدارس.

سادساً- معدل التسرب.

يمكن تحسين معدل التسرب فى التعليم من خلال الإجراءات التالية:

١- الإجراءات الخاصة بالمدرسة:

أ- توافر الخدمة الإرشادية بالمدرسة من خلال المرشد التربوى لمساعدة الطلاب فى حل مشكلاتهم التربوية وغير التربوية.

ب- توافر فرص التدخل المبكر لمساعدة التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة علمياً وتربوياً.

ج- الحد من ظاهرة استخدام العقاب البدنى والنفسى داخل المدارس.

د- توافر الأنشطة العلمية والتربوية والتطبيقات العملية والمهنية بالمدرسة.

هـ- تفعيل قانون إلزامية التعليم فى المرحلة الأساسية .

و- توافر الرعاية الصحية والاجتماعية داخل المدارس.

ز- توافر التغذية المدرسية للطلاب خاصة فى البيئات الفقيرة والمحرومة.

٢- الإجراءات الأسرية :

أ- تقديم المساعدات المادية للأسر الفقيرة، وتوفير المتطلبات التعليمية لأبنائهم.

ب- نشر الوعى لدى الأسر بأهمية التعليم لأبنائهم.

ج- تشجيع الأسر على مساعدة أبنائهم فى حل مشاكلهم الدراسية، وصعوبات التعلم لديهم.

د- تفعيل التواصل بين الأسرة والمدرسة لمتابعة مستوى تقدم أبنائهم علمياً وتربوياً.

هـ- مشاركة الأسر فى الأنشطة اللاصفية التى تنظمها المدرسة.

و- توعية الأسر بمخاطر الزواج المبكر للبنات، وتفعيل القوانين التى تمنع ذلك.

هوامش البحث

١- شاكر محمد فتحى، وأخرون(١٩٩٩): التربية المقارنة- الأصول المنهجية والتعليم فى أوربا وشرق آسيا والخليج العربى ومصر، بيت الحكمة للإعلام والنشر ،القاهرة،ص ٣٠٢.

٢- ناجى شنودة نخلة(٢٠٠٣): فعالية السياسة التعليمية وإجراءات تنفيذها"دراسة ميدانية" مجلة البحث التربوى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، المجلد ٢، ع٢، يوليو، ص٨١.

٣-أحمد اسـماعيل حجى(٢٠٠٣): التربية المسـتمرة والتعليم مدى الحياة، دار الفكر العربى، القاهرة، ص ٤٤.

٤- أسامة محمد سيد على(٢٠٠٩): الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة، ص ص ٧٤-٧٥.

٥-Niemi, Hannele(٢٠١٣):The Finnish Teacher Education. Teacher for Equity and Professional Autonomy, Revista Española de Education Comparada,pp ١١٧-١٣٨

٦-Risku, M(٢٠١٤) : A Historical Insight on Finnish Education Policy from ١٩٤٤ to ٢٠١١. Italian Journal of Sociology of Education ,Vol,٦,pp٣٦-٦٨. http://www.ijse.eu/wp-content/uploads/٢٠١٤/٠٦/٢٠١٤_٢_٣.pdf

٧- Finland, Ministry of Education and Culture ; Finland and PISA: PISA ٢٠٠٠ ,٢٠٠٣,٢٠٠٦,٢٠٠٩,٢٠١٢, www.oecd.org/pisa/

٨- محمد أحمد درويش(٢٠١٣): حالة التعليم فى مصـــر من ١٥١٧ إلى ٢٠١٣ ، عالم الكتب، القاهرة،ص ٢٥٦.

٩- ناجى شـنودة نخلة: فعالية السـياسـة التعليمية وإجراءات تنفيذها"دراسـة ميدانية" مرجع سابق، ص٦٧.

١٠- أسامة محمد سيد على(٢٠٠٧): استراتيجية مقترحة للامركزية الإدارة التعليمية فى مصر على ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية ، القاهرة،ص ١٥٥.

– عادل سعد خليل واخرون(٢٠١١): تقويم تجربة اللامركزية بالإدارة المدرسية فى ضوء متطلبات اللامركزية"دراسة ميدلنية" المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، القاهرة،ص ص ٩٣–١٠٣.

١١– فاتن محمد عدلى(٢٠١٠): دراسة تحليلية لسياسات التعليم قبل الجامعى منذ تسعينيات القرن العشرين وحتى الآن فى ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة،ص ص ١٢١–١٢٤

١٢– محمد أحمد درويش: حالة التعليم فى مصر من ١٥١٧ إلى ٢٠١٣ ، مرجع سابق، ص٢٥٦.

١٣- OECD, Better Policies for Better Lives, www.oecd.org/pisa/aboutpisa/

١٤- Niemi, Hannele,:The Finnish teacher Education. Teacher for Equity and Professional Autonomy, Revista Española de Educación Comparada, ٢٠١٣,p ١١٧.

١٥– شاكر محمد فتحى، وأخرون، التربية المقارنة– الأصول المنهجية والتعليم فى أوربا وشرق آسيا والخليج العربى ومصر، مرجع سابق، ص٤٣ .

١٦– عبد المحسن عايض القحطانى، السيدة محمود إبراهيم(٢٠١٢): السياسات العامة والسياسات التعليمية، مدخل تكاملى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية،ص ٢٣.

١٧- عبد اللطيف محمود محمد(٢٠١٠): تحليل أداء السياسة التعليمية"رؤية نظرية وإطار تطبيقى" المكتبة العصرية، القاهرة، ص١.

١٨- ناجى شنودة نخلة: فعالية السياسة التعليمية واجراءات تنفيذها"دراسة ميدانية" ،مرجع سابق، ص٨١.

١٩- أحمد إبراهيم أحمد(٢٠١٢): التربية الدولية، ط١، دار الفكر العربى، القاهرة،ص٢٢.

٢٠- أسامة محمد سيد على: الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية، مرجع سابق، ص ٧٦

٢١- RadóPéter(٢٠١٠): Governing Decentralized "Education Systems, Systemic Change in South Eastern Europe "Local Government and Public Service Reform Initiative, Open Society Foundations–Budapest, Hungary ,p,٧.

٢٢- Florestal, Ketleen& Cooper, Robb(١٩٩٧): Decentralization of Education: The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank, Washington, p٣٤٤.

٢٣- ناجى شنودة نخلة، فعالية السياسة التعليمية وإجراءات تنفيذها، مرجع سابق، ص٨٢.

٢٤- رشيد خالد راشد(٢٠٠٤): المركزية واللامركزية فى الإدارة التربوية فى فلسطين من وجهة نظر مديرى ومديرات المدارس الحكومية فى محافظات شمال الضفة الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

٢٥- عايدة أبو غريب واخرون(٢٠٠٥): بين المركزية واللامركزية فى مناهج التعليم الثانوى(دراسة ميدانية) ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

٢٦- سلامة عبد العظيم حسين(٢٠١٠): الإدارة المتمركزة فى موقع المدرسة فى ضوء لامركزية التعليم:دراسة ميدانية لاتجاهات مديرى المدارس، مجلة التربية والتنمية،السنة،المجلد ١٤، العدد ٣٧، ص ص٧٨-١٣٤

٢٧- أسامة محمد سيد على: استراتيجية مقترحة للامركزية الإدارة التعليمية فى مصر على ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، مرجع سابق.

٢٨- عبد العزيز عبد الهادى الطويل وأخرون(٢٠٠٩): تفعيل برنامج إصلاح التعليم الأساسى فى ضوء الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

٢٩- سامية أحمد فرغلى(٢٠٠٩): توجهات سياسات الإصلاح التربوى فى التعليم قبل الجامعى فى مصر منذ تسعينيات القرن العشرين، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس،القاهرة.

٣٠- محمد إبراهيم أبو خليل(٢٠١٠): سياسة تطبيق المركزية فى التعليم قبل الجامعى لتحقيق مجتمع المعرفة"رؤية نقدية استشرافية" المؤتمر الدولى الخامس،المركز العربى للتعليم والتنمية-مستقبل إصلاح التعليم العربى لمجتمع المعرفة،٢٣-٢٥ يوليو ،القاهرة، ص١١٣.

٣١- فاتن محمد عدلى: دراسة تحليلية لسياسات التعليم قبل الجامعى منذ تسعينيات القرن العشرين وحتى الآن فى ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، مرجع سابق، ص٤٣.

٣٢- محمد أحمد حلاق(٢٠١٢): المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية فى مدارس التعليم الأساسى والثانوى العام فى الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية، المجلد ٢٨، العدد،٢، ص ص ١٥٥-١٩٧.

٣٣- فوزى رزق شحاته(٢٠١٣): تصور مقترح للارتقاء بالإتاحة فى التعليم الثانوى فى ضوء متطلبات التنمية البشرية، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية،القاهرة .

٣٤-Peña, Paula Salinas & Ollé, Albert Solé(٢٠٠٦): Evaluation The Effects of Decentralization on Educational Outcomes in Spain, www.ieb.ub. edu/aplicacio/ fitxers.

٣٥-Der Wal , Aleida : Decentralization of Education in Chile, Ingrid van(٢٠٠٧)
A case of institutionalized class segregation, Department of Public Administration and Public Affairs, Leiden University,p٣٩٧.

٣٦- Ngok , Kinglun(٢٠٠٧) :Chinese Education Policy in The Context of Decentralization and Marketization: Evolution and Implications, Asia Pacific Education, Vol. ٨, No. ١, ١٤٢-١٥٧.

Akai,Nobuo & Oghers(٢٠٠٧): Financial Decentralization and -level Panel ٣٧-:Evidence from State Educational Performance Data for the United States, Institute of Business and Economic Research , urbanpolicy.berkeley.edu

Daba, Obsaa Tolesa(٢٠١٠): Decentralization and Community ٣٨-in Ethiopia: A Case of Three Participation in Education Woredas in Horro Gudrun Collage Zone of Oromia National Regional State, htt//www.dua.uio.no/.

٣٩-Masuku, Elisa(٢٠١٠): School Principals' Experience of The Decentralization Policy in Zimbabwe, Stellenbosch University, http://scholar.sun.ac.za

٤٠-Khan, Ayaz Muhammad & Mirza, Munawar, S(٢٠١١): Implementation of Decentralization in Education in Pakistan :Framework, Status and the Way forward, Journal of Research and Reflections in Education, Vol.٥, No.٢, pp ١٤٦-١٦٩,http://www.ue. edu.pk/jrre

٤١- Siddiq, Muhammad Islam & Others(٢٠١١): Analysis of Implementation Mechanism of National Education Policies at Provincial Level Regarding Elementary Education in Pakistan ,International Journal of Humanities and Social Science, Vol. ١ No. ١٦,pp١٢٢-١٦٦.

٤٢-Sikayile, Amos(٢٠١٢): Educational Decentralization in Zambia: An Analysis of Policy and Practice : A Study of Chongwe and Solwezi District Education Boards, http://urn.nb.no/Urn:Nbn:no-٣٤١٢١

٤٣-Ahmad, Iqbal & Others(٢٠١٢) : Implementation Gaps in Educational Policies of Pakistan: Critical Analysis of Problems and Way Forward, International Journal of Humanities and Social Science, Vol.٢, No. ٢١,p٢٣٣

٤٤ – مجد الدين الفيروز آبادي(١٠٨٧) : القاموس المحيط، ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ص ٧١٠.

٤٥– منير البعلبكى(١٩٩٤): المورد، قاموس إنجليزى– عربى، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ص٧٠٤.

٤٦– شـــاكر محمد فتحى، همام بدراوى زيدان: التربية المقارنة، المنهج. الأســـاليب .التطبيقات، مرجع سابق، ص ٢٢٤.

٤٧– كمال المنوفى:السياسة العامة وأداء النظام السياسى، مكتبة النهضة العربية، القاهرة،١٩٨٨،ص ص ٢٠–٢١.

٤٨– أحمد فتحى سرور(١٩٨٩): تطوير التعليم فى مصر، سياسته، واستراتيجيته، وخطة تنفيذه، وزارة التربية والتعليم، القاهرة،ص ص٦٠–٦٣.

٤٩– أحمد إبراهيم أحمد(٢٠١٢): التربية الدولية، ط١، دار الفكر العربى، القاهرة،ص٢٢.

٥٠– عبد الجواد بكر(٢٠٠٢): السياسات التعليمية وصنع القرار، الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية،القاهرة،ص٢.

٥١– عبد المحسن عايض القحطانى، السيدة محمود إبراهيم: السياسات العامة والسيايات التعليمية–مدخل تكاملى– مرجع سابق، ص ٢٣.

٥٢- شـــاكر محمد فتحى، همام بدراوى زيدان: التربية المقارنة، المنهج. الأســـاليب التطبيقات، مرجع سابق ، ص٢٢٦.

- ناجى شـنودة نخلة، فعالية السـياسـة التعليمية وإجراءات تنفيذها، مرجع سـابق، ص ص٨٢-٩٨.

٥٣- Okoroma, N. S(٢٠٠٦): Educational Policies and Problems of Implementation
in Nigeria, Australian Journal of Adult Learning ,Vol ٤٦, N ٢,pp ٢٣٤-٢٤٧

٥٤- Valle López, Javier M(٢٠١٣): Supranational Education: A New Field of Knowledge to Address Educational Policies in A Global World, Jounal of Supranational Polices of Education, No١, pp. ١٠-١١, http://www.uned.es/reec/espanol.html

٥٥-Sack, Richard(٢٠١١): Policy, Planning and Management in Educational Systems: Essential Elements in The Achievement of Education for Sustain Ability, Encyclopedia of Life Support Systems,www.eolss.net/sample-chapters/c١١/e٦-٦١-٠١-٠٥.

٥٦- شاكر محمد فتحى، همام بدراوى زيدان: التربية المقارنة، المنهج. الأساليب التطبيقات، مرجع سابق ، ص٢٢٨.

٥٧- ســامية أحمد فرغلى: توجهات ســياســات الإصــلاح التربوى فى التعليم قبل الجامعى فى مصر منذ تسعينيات القرن العشرين، مرجع سابق، ص ص ٣٤-٤٤.

٥٨- RadóPéter,: Governing Decentralized "Education Systems, Systemic Change in South Eastern Europe "Local Government and Public Service Reform Initiative, op,cit,p,٧.

٥٩- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية(٢٠٠٧): المركزية واللامركزية، رؤية شعبة بحوث الأنشطة التربوية ورعاية الموهوبين، النشرة الدورية، المركز القومى للبحوث والتنمية، القاهرة، العدد ٤،ص٧.

٦٠- سامى الطوخى(٢٠١١): اللامركزية المجتمعية، مدخل التمكين والتنمية المحلية المستدامة ،ص٢١

www.pidegypt.org/.../Local

٦١- فاتن محمد عدلى: دراسة تحليلية لسياسات التعليم قبل الجامعى منذ تسعينيات القرن العشرين وحتى الآن فى ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، مرجع سابق، ص٤٣.

٦٢- صديق عفيفى(٢٠٠٣): إدارة الأعمال فى المنظمات المعاصرة، مكتبة عين شمس، القاهرة،ص٢٦٧.

٦٣- عبد المحسن نعسانى(٢٠٠٧): اختبار أثر الهيكل التنظيمى كمتغير وسيط فى علاقة العدالة التنظيمية بعوائد الأداء التنظيمى، دراسة ميدانية، مجلة بحوث جامعة حلب، جامعة حلب، سوريا،عدد٤٧، ص ص ١-٢٥.

٦٤- عبد الخالق فؤاد محمد(٢٠١٢): آليات مقترحة لتفعيل مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمصر فى ضوء توجهات الإدارة التربوية الفعالة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٣١، ص١٣٧

٦٥- عبد اللطيف محمود محمد: تحليل أداء السياسة التعليمية"رؤية نظرية وإطار تطبيقى" مرجع سابق، ٢٤٣.

٦٦- ج.م.ع ، وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٩): المؤشرات القومية للتعليم فى مصر ،القاهرة، ص ٤٥.

٦٧- المرجع السابق، ص٢٤

٦٨- المرجع السابق، ص٢٩.

٦٩- المرجع السابق،ص٣٧.

٧٠- ج.م.ع، وزارة التربةوالتعليم(٢٠٠٦): مبارك والتعليم"السياسة المستقبلية، قطاع الكتب،ص ص ١٦٤-١٦٩.

٧١- ـ، ـ(٢٠٠٦): السياسة المستقبلية، قطاع الكتب،ص٢٢.

٧٢- ـ، ـ: وثائق الخطة الاستراتيجية٢٠٠٧-٢٠١٢، ص ص ١-١٥

٧٣- المرجع السابق، ص١٥

٧٤- سلامة عبد العظيم حسين: الإدارة المتمركزة فى موقع المدرسة فى ضوء لامركزية التعليم:دراسة ميدانية لاتجاهات مديرى المدارس، مرجع سابق، ص ١٣٤

٧٥- عبدالله بيومى، مصطفى عبد السميع(٢٠٠٩): متطلبات تحقيق الاستقلال الذاتي للمدرسة الثانوية فى ضوء لامركزية التعليم(دراسة ميدانية)، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة،ص ص ٩٨-٩٩.

٧٦- ج.م.ع، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الألى،٢٠٠٠-٢٠١٢ .

٧٧- ـ، ـ: الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الألى،٢٠٠٩/٢٠١٠.

٧٨- ـــــــــــــــــــ، المجلس الأعلى للجامعات،: إحصائيات التعليم العالى، www.scu.eun.eg/.

٧٩- المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى(٢٠٠٥): نتائج TIMSS ٢٠٠٣، المجلة المصرية للتقويم التربوى(عدد خاص)، المجلد الحادى عشر، العدد الأول،يناير ،ص ص ٤٩-١٩٠.

٨٠-Martin, M.O,& Others(٢٠٠٨): TIMSS & PIRLS, International Study Center, Boston College ,pp٤٤٥-٤٦٠.
-Mullis, I.V.S.& Others(٢٠٠٨): TIMSS & PIRLS, International Study Center, Boston College,p٤٤٦.

٨١- شـاكر محمد فتحى، وآخرون، التربية المقارنة- الأصـول المنهجية والتعليم فى أوربا وشرق آسيا والخليج العربى ومصر، مرجع سابق ،ص٣٠٢.

٨٢- عبد الغنى عبود(١٩٧٨): الأيدولوجيا والتربية، مدخل لدراسـة التربية المقارنة، دار الفكر العربى، القاهرة،ص ٤٦٢.

- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، المركزية واللامركزية فى تطوير التعليم، مرجع سابق، ص١٧.

٨٣- سـامى الطوخى: اللامركزية المجتمعية، مدخل التمكين والتنمية المحلية المستدامة، مرجع سابق،ص٣٠.

٨٤- المرجع السابق، ص٣١

٨٥- شـاكر محمد فتحى، وآخرون، التربية المقارنة- الأصـول المنهجية والتعليم فى أوربا وشرق آسيا والخليج العربى ومصر، مرجع سابق، ص٣٠٢.

٨٦- أسـامة محمد سـيد على: الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية، مرجع سابق، ص ص ٧٤-٧٥.

٨٧- منار محمد بغدادى:السياسة التعليمية فى الدول النامية والمتقدمة، مرجع سابق، ص٩٤.

٨٨- أسـامة محمد سـيد على: الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية، مرجع سابق، ص ٧٨.

٨٩- ج.م.ع (٢٠٠٩): الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء.

٩٠- عبد اللطيف محمود محمد: تحليل أداء السـياسـة التعليمية"رؤية نظرية وإطار تطبيقى" مرجع سابق، ص١٦.

٩١- عبد السلام مصطفى عبد السلام(٢٠٠٦): تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية، ومواجهة تحديات العولمة، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، كلية التربية النوعية، المنصورة،ص ص ٢٧٠-٣١٠.

٩٢- Sahlberg ,Pasi(٢٠٠٧)." Education Policies for Raising Student Learning", The Finnish Approach ,Journal of Education Policy,Vel ٢٢,N٠ ٢, ,p١٤٧

٩٣-Niemi, Hannele(٢٠١٣):The Finnish teacher Education. Teacher for Equity and Professional Autonomy, Revista Española de Educación Comparada,pp ١١٧-١٣٨

٩٤-Finnish Ministry of Education and Culture(٢٠١٣): Education Policy, Finnish National Board of Education , Finland ,p١٢.

٩٥-Niemi, Hannele,:The Finnish Teacher Education.Teacher for Equity and Professiona Autonomy, op,cit,pp ١١٧-١٣٨.

٩٦- Lankinen, Timo and Kauppinen, Jorma(٢٠١١):" National Core Curriculum for Pre-primary Education ٢٠١٠, Finnish National Board of Education, Finland,p٤٣.

٩٧ Finland ,Finnish National Board of Education, Immigrant Education In Finland, www. oph.fi/.../ education/ overview .

٩٨-Risku, M. : A Historical Insight on Finnish Education Policy from ١٩٤٤ to ٢٠١١,Op,Cit , pp٤٣-٥٥.

٩٩-Ibed, op,cit.p١

١٠٠-Ibed, op,cit.p٥٥.

١٠١- Kyrö,Matti(٢٠٠٧): Education in Finland ,Finnish National Board of Education, Finland,p١١

١٠٢- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة(٢٠١٠): الموجز التعليمى العالمى، مقارنة إحصائيات التعليم عبر العالم، معهد اليونسكو للإحصاء، مونتريال ، كندا،٢٠٠٥/٢٠١٠،ص١٣٠.

١٠٣- المرجع السابق، ص١٤٣.

١٠٤-Finland, Ministry of Education and Culture ; Finland and PISA: PISA ٢٠٠٠ ,٢٠٠٣,٢٠٠٦,٢٠٠٩,٢٠١٢, Op,Cit,p١

١٠٥- Finland,(٢٠١٤):" Discontinuation of Education ٢٠١٢", Statistics Finland, www. tilastokeskus.fi/.../kkesk_٢٠١٢_٢٠١٤-٠٣-٢٠_en.pd

١٠٦- Kyrö, Matti: Education in Finland ,Op,Cit,p٣٣.

١٠٧- Finland, Finnish National Board of Education," Immigrant Education In Finland" Op,Cit,p٢

١٠٨-Knight,Janine and Raplry."Education Reform in Jamaica: Recommendations from Ireland", Finland and Singapore,op,cit,P,٨.

١٠٩- Kyrö ,Matti: Education in Finland, op,cit,p١١.

110-Lankinen, Timo. and Kauppinen, Jorma: National Core Curriculum for Pre-primary Education **2010**, Op,cit.p,**10**.

١١١-Ibed, op,cit,p,١٠.