الاتجاهات الحديثة في سياسات التعليم قبل الجامعي وإمكانية الإفادة منها في مصر

◙ إعداد:
أ.م.د/ مصطفى أحمد شحاتة أحمد..
أستاذ السياسات التربوية وتخطيطها المساعد.. قسم أصول التربية.. كلية التربية.. جامعة المنيا..

◙ المستخلص باللغة العربية

استهدفت هذه الورقة البحثية تحليل أهم الاتجاهات الحديثة في سياسات التعليم قبل الجامعي، وتقديم رؤية لإمكانية الإفادة من هذه الاتجاهات الحديثة في رفع كفاءة سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر.

وتحقيقًا لهذه الأهداف، تناول الباحث مفهوم السياسات التعليمية ومراحل عمليات صنعها، فضلاً عن الوقوف على أهم الاتجاهات الحديثة في مجالات: صنع السياسات التعليمية، ومضامين السياسات التعليمية، وتنفيذ السياسات التعليمية، وتحليل السياسات التعليمية وتقويمها.

الكلمات المفتاحية: السياسات التعليمية – صنع السياسات التعليمية – تنفيذ السياسات التعليمية – تحليل السياسات التعليمية.

New trends in Pre-university Educational Policy

Abstract

This paper aimed at analyzing the important recent trends in pre-university Education Policy, and This paper proposed some recommendations related to the raising Efficiency of the educational policy in Egypt.

In order to achieve this aims the researcher analyzing the notion of Educational Policy, and the Processes of educational Making, as well as identifying the important recent fields: Educational policy Making, policy implementation, Analyzing Education Policy and Evaluation,

Key Words: Education Policy, Educational Policy Making, Policy Implementation.

◙ المقدمة والمنطلقات الفكرية

يمثل مجال السياسات العامة مجالاً حديثًا في العلوم الإنسانية والاجتماعية، فهو أداة مهمة لتقويم أداء النظام السياسي وفعاليته، إذ أنه لا يكتفي بدراسة مضمونها فقط، وإنما يتطرق إلى كيفية صنعها وتكلفتها وبدائلها وكيفية تنفيذها والمطابقة بين أهدافها المعلنة والنتائج العملية للتطبيق ويدخل في ذلك تحليل الآثار المتوقعة من تنفيذ سياسة ما.

وتعد السياسات التعليمية من أهم السياسات العامة التي تحظي باهتمام أفراد المجتمعات وتأتي على رأس جدول أعمال الحكومات في جميع أنحاء العالم، حيث أدت الضغوطات المجتمعية والدولية إلى تركيز الاهتمام حول نتائج السياسات التربوية وعوائدها المتعلقة بالرفاه والرخاء الاقتصادي والمواطنة الاجتماعية وتحقيق قدر معقول من العدالة والمساواة؛ ولذا تسعى معظم الدول إلى صياغة سياسات تعليمية أكثر رشادة، وتحظى بقدر كبير من الرضا لدى أفراد المجتمع.

وتجدر الإشارة إلى عدة اعتبارات ومنطلقات تنطلق منها هذه الورقة البحثية، ولعل من أهمها أن السياسات التعليمية لا ترتبط فقط بالجانب التعليمي ولكنها ترتبط بالجوانب المجتمعية الأوسع. وفي هذا السياق يؤكد (الهلالي، ٢٠٢١، ٥) أن السياسة التعليمية عملية ديناميكية تتفاعل فيها مجموعة من العوامل المؤثرة من داخل النظام التعليمي ومن خارجه، مع اختلاف كل منها في درجة تأثيره بقدر ما يمتلكه من قوة أو سلطة ونفوذ، وتتمثل أهمية السياسة التعليمية في أمور كثيرة من بينها تحديد السبل التي يجب اتباعها لتحقيق الأهداف التربوية، وتحويل هذه الأهداف إلى إنجازات ملموسة، والمساعدة على استقرار عمل النظام التعليمي مع تغير المسئولين؛ حيث إنها تمثل دستور عمل يساعد على الفهم السليم لمتطلبات العمل التربوي، ومن ثمَّ التجانس في الأعمال والقرارات وعدم الانحراف عن الخط المحدد سلفا.

وقد دلّت التجارب التربوية في جميع دول العالم على أنّ نجاح تطوير التعليم وإصلاحه يقوم على فعالية السياسة التعليمية ووضوحها، لأنّها من سيقود العمل والتخطيط التربوي بنجاح وفعالية كبيرة، بل من الممكن الجزم بأنّ تعثرّ الإصلاح يعود في غالبه إلى الخلل في بناء السياسة التعليمية وتنفيذها (الحربي، ٢٠١٩، ٥). كما تشير البحوث إلى أن التفاوتات في مستويات التعلم تتوقف على تصميم السياسات التعليمية وفعاليتها أكثر مما تتوقف على مستويات الدخل (Hanushek, Woessmann, 2008, 67-68).

كما يدعم الباحث بقوةٍ فكرة أن التعليم ممارسة سياسية وغير محايدة، وأن السياسة عملية تربوية؛ وذلك انطلاقا من فكرة أن المجتمع ليس متجانسًا، بل يتكون من قوى في حالة دائمة من الصراع، ولذا فإن العلاقات التي تربط هذه القوى المتصارعة يطلق عليها علاقات السلطة أو القوة.

فالسياسات التعليمية تترجم خريطة القوى الاجتماعية، وتعبر عن مصالح القوى المهيمنة اجتماعيًا. حيث إنها تعبر بأمانة عن الأوزان النسبية للقوى في المجتمع. ومجرد القول بإنه في مجتمع ما سياسة تعليمية، فإن هذا يعني ضمنيًا أن ثمَّة صراعات بين مصالح جماعات من الناس، فهي لا تعبر عن المجتمع كله أو الثقافة كلها. فما يحدث هو التعبير عن القوى الاجتماعية، التي تمتلك مفاتيح الأمور، ومن ثمَّ، فالسياسة التعليمية مجرد آلية في يد الأقوى في أي مجتمع، أو هي مجرد انحياز إلى جانب من في يده صنع القرار (موسى، ١٩٩٢، ١٤٩).

ولعل من أهم المنطلقات تلك المتغيرات العالمية التي تشهدها الألفية الثالثة والتي تلقي بظلالها على السياسات التعليمية في العالم أجمع، بغض النظر عن الخصوصية البيئية والثقافية للمجتمع أو التعليم، ولعل من أبرز هذه المتغيرات (أحمد، ٢٠١٥، ١١):

- التسارع المعلوماتي والتكنولوجي، ومن ثمَّ التعامل مع مفهومي الزمان والمكان بطريقة غير تقليدية؛ مما أفضى إلى تجاوز الحدود بين الدول.
- بلورة اتجاه المجتمعات الموجهة معرفيًا، الهادفة إلى توظيف مفهومي التنافسية والإنتاجية في جميع مناشطها.
- عولمة الاقتصاد وزيادة درجة تنافسيته، وما يترتب على ذلك من زيادة عدد الكيانات الاقتصادية عبر القومية.

جدير بالذكر أن هذه المتغيرات وجدت صداها في السياسات التعليمية بالمجتمعات المعاصرة، نتيجة للضغوط المتزايدة والتحديات المحيطة بها، فهي لا تتأثر فقط بالضغوطات الدولية (من أعلي) من خلال القضايا والخطابات والسياسات الدولية، بل تتأثر أيضًا (من أسفل) عن طريق الحكومات المحلية، وأجهزة الإعلام والرأي العام، وأصحاب المصالح (Levinson and Sutton, 2001, 1–22).

وانطلاقًا من ذلك بدأ الاهتمام بقضايا جديدة تعكس المتغيرات العالمية المتلاحقة التي يشهدها العالم والمجتمعات المعاصرة والتي نتج عنها ظهور توجهات أيديولوجية جديدة، والتي أفضت إلى تشكيل ملامح جديدة للسياسة التعليمية في الألفية الثالثة، فقد أصبحت هناك قضايا ذات صبغة عالمية تحتل أجندة السياسات التعليمية للدول المختلفة مثل: تبني مفهوم التعليم المستمر، والتنافسية والإنتاجية، والمواطنة العالمية، وقضايا حقوق الإنسان، حتى أضحى ما يسمى بالسياسات العامة العالمية Golable Puplic Policy (Rizvi & Lingrad, 2010, xi). وبالإضافة إلى ظهور الموضوعات ذات الصبغة العالمية لوحظ ازدياد التركيز على دراسة موضوعات لم تكن تلقى الاهتمام الكافي من قبل مثل: الموضوعات المتعلقة بتقييم السياسات العامة Policy Evaluation أو المتعلقة بإخفاق السياسات العامة أو ما يعرف Policy Fiascoes فضلا عن دراسات تنفيذ السياسات Policy Implementation (جمعة، ٢٠٠٤، ٣٥).

وانطلاقًا مما سبق فإن التغييرات العالمية والمجتمعية المعاصرة تفرض ضرورة المراجعة المستمرة للسياسات التعليمية، وتتطلب تكامل السياسات المختلفة لقطاعات المجتمع، وتعرف علاقات التأثير والتأثر المتبادلة بين هذه السياسات، والعلاقات التشابكية بين السياسة التعليمية من جهة، ومن جهة أخرى سياسات القطاعات المجتمعية، وأيضًا الظروف والعوامل التي تزيد من فعالية السياسة التعليمية، بشكل يؤدي الى زيادة فرص نجاحها وتحقيق المنافع والعوائد المتوقعة عند تنفيذها، وتقليل احتمالات فشلها إلى أقل نسبة ممكنة.

كما تشير الشواهد والدلائل إلى وجود حالة من عدم الرضا عن النتائج التي أسفر عنها تطبيق السياسات التعليمية في مصر منذ فترة طويلة. ولعل ما يدعم ذلك نتائج التقارير المحلية والدولية، فقد أشار البنك الدولي إلى إن جهود الإصلاح التي نفذتها (١٤) بلدًا من بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا ومنها مصر لم تحقق النواتج التعليمية المرغوبة، وأن ثمة فجوات بين ما حققته الدول في أنظمتها التعليمية وبين ما تحتاجه المنطقة لتحقيق أهدافها الإنمائية الحالية والمستقبلية، وأن معظم محاولات الإصلاح لا تستند إلى أطر منهجية سليمة (البنك الدولي، ٢٠٠٧، ١). كما أشارت نتائج تقارير التنافسية العالمية التي يصدرها منتدى الاقتصاد العالمي إلى تراجع مستوى التعليم قبل الجامعي بمصر، فقد جاءت مصر وفق تقرير عام ٢٠١٦/ ٢٠١٧ في المرتبة (١٣٤) من بين (١٣٨)دولة في مؤشر جودة التعليم

الابتدائي، وجاءت في المركز (٢٨) من بين (١٣٨) دولة في نسب الالتحاق بالتعليم الابتدائي، وجاءت في المركز (١٣٥) من بين (١٣٨) دولة في نسب الالتحاق بالتعليم الثانوي (WEF, 2018, 18).

والمستقرئ للدراسات التربوية التي اهتمت بإصلاح التعليم وتجويده في مصر، يتبين أن أغلبها ركز على المشكلات التي تواجه العملية التعليمية وعناصرها المختلفة سواء أكانت مشكلات تتعلق بالمعلم أم المنهج أم المخرج النهائي وهو الطالب، وغيرها. ومما تجدر ملاحظته أن هذا التناول يعد منقوصًا ومبتورًا لأنه ينظر إلى هذه المشكلات على المستوى الداخلي والمحدود (Micro) للنظام التعليمي وهذا ينتج عنه- في الغالب - فشل إو إخفاق السياسات التعليمية، مما يتطلب ضرورة تناول قضايا التعليم على مستوى أشمل (Macro)، ولذا تحاول هذه الورقة البحثية سد هذه الثغرة عن طريق تناولها للسياسات التعليمية من منظور كلي في جميع مراحل عمليات صنعها.

وفضلاً عن ذلك فإن عملية وضع السياسات في الدول النامية تتسم بالغموض والمركزية المفرطة والمشاركة المحدودة حتى للمعنين المباشرين بتنفيذ السياسات، حيث تتولى الحكومات في الدول النامية صياغة وتنفيذ عدد كبير من السياسات الاجتماعية والمالية والاقتصادية، إلا أن كثيراً من الغموض يشوب عمليات إعداد تلك السياسات، وتتعرض إلى تشوهات عند تنفيذها، نتيجة طبيعة الأجهزة البيروقراطية بشقيها المركزي والمحلي، ونادراً ما تخضع لأي تقييم دقيق وموضوعي لتكلفتها المالية وآثارها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية (نوير، وإسماعيل، ٢٠١٤، ١٤٥).

واستنادًا إلى الاعتبارات والمنطلقات السابق ذكرها، فضلاً عن أوجه القصور الملحوظة في عملية إعداد السياسات التعليمية وصياغتها في جميع مراحلها، سواء أكانت على مستوى الصنع أم التنفيذ أم التقييم والتقويم، أم محتوى هذه السياسات ومضامينها؛ ولذا تحاول هذه الورقة سد هذه الثغرة البحثية من خلال البحث عن مقاربات جديدة لصياغة سياسات تعليمية جيدة، ويستلزم ذلك مراجعة الأدبيات المتعلقة بالمعايير والتوجهات العامة للسياسات التعليمية, وما كتب عن مبادئ السياسات التعليمية المقارنة أي الاتجاهات والمبادئ التي تضمنتها السياسات التعليمية لبعض دول العالم، وكذلك المبادئ التي أوصت بها تقارير المنظمات والمؤسسات الدولية في مجال التربية عامة ونظم التعليم خاصة.

ولذلك يتناول الباحث الاتجاهات الحديثة في سياسات التعليم قبل الجامعي من خلال العناصر التالية:

- مفهوم السياسات التعليمية ومراحل عمليات صنعها.
- الاتجاهات الحديثة في مجال صنع السياسات التعليمية.
- الاتجاهات الحديثة في مجال مضمون السياسات التعليمية ومحتواها.
- الاتجاهات الحديثة في مجال تنفيذ السياسات التعليمية.
- الاتجاهات الحديثة في مجال تقويم السياسات التعليمية وتحليلها.
- أوجه الاستفادة من الاتجاهات الحديثة في رفع كفاءة سياسات التعليم قبل الجامعي بمصر.

◙ أولاً- مفهوم السياسات التعليمية ومراحل عمليات صنعها

جدير بالذكر الإشارة إلى وجود اختلاف بين السياسة بمعنى Policy، والسياسة بمعنى Politics، فيستخدم مصطلح politics للدلالة على كل ما يتعلق بأمور الحكم والسلطة في الدولة، بينما يدل مصطلح السياسة Policy على الخطط، والبرامج، والمبادئ، وتعد الثانية السياسات العامة نتاجًا عن الأولي السياسة. وللتمييز بينهما يستخدم بعض المتخصصين السياسة مفردًا لتدل على politics ، ويستخدمها البعض جمعًا (سياسات) لتدل على policy.

تتعدد تعريفات مصطلح السياسة العامة public policy، ولقد وجد الباحثون في هذا المجال صعوبة في تحديد هذا المصطلح تحديدًا دقيقا؛ لذا قاموا بتصنيف هذه التعريفات إلى اتجاهين رئيسين، هما الاتجاه السياسي، والاتجاه الفني، يركز الاتجاه السياسي على عمليات صنع السياسات العامة، والمؤثرات والتفاعلات المختلفة بين الجهات الرسمية وغير الرسمية المهتمة بسياسة عامة معينة، فضلا عن أنه يضفي الجانب التشريعي على السياسة العامة، فيصفها بأنها (قرار أو مجموعة قرارات سياسية). بينما يركز التيار الفني على الجانب التطبيقي والتنفيذي، وتهتم بالجانب المهني الفني الضيق الذي يستخدم مصطلح السياسات العامة بصورة تبادلية مع بعض المصطلحات مثل: الخطة (Plan)، والبرنامج (Program)، والنشاط (Activity). وعلى الرغم مما يبدو من اختلاف ظاهر في ألفاظ التعريفات، فإنها تؤدي كلها مدلولا واحدًا هو تركيزها على الجانب التنفيذي (الحسين، ٢٠٠٢، ٨).

فالسياسات العامة أحد مخرجات النظام السياسي، والتي تختص بما تقوم به الحكومة من أجل تطوير المجتمع وتقدمه وحلّ مشكلاته. ومن ثمّ، فإن السياسات التعليمية العامة هي كلّ ما تقوم به الحكومة – أو من هو في مقامها– من أنشطة وعمليات حول قضايا تعليمية محددة. وتشير السياسة الاجتماعية إلى ذلك الجزء من السياسة العامة الذي يُعنى بالقضايا الاجتماعية.

ويُعرف (علي، ١٩٩٦، ٨٨) السياسة التعليمية بأنها: "جملة الموجهات العامة التي تحكم حركة المجتمع في قطاع التعليم. ويعرّفها (بن عبد الحميد، ٢٠١٢، ١٦٩) بأنها: الإطار المحدد والموجه للنظام التعليمي"، ومن ثمّ فإنها تعبر عن الاختيارات السياسية للمجتمع وعن قيمه وعاداته وثرواته المادية والبشرية، وعن تصوراته المستقبلية. وعلى المنوال ذاته يعرفها (زيادة، ٢٠١٢، ٩٤) بأنها: "تفكير منظم يوجه الأنشطة والمشروعات في ميدان التربية والتعليم، والتي يراها واضعو السياسة التعليمية كفيلة بتحقيق الطموحات، التي يتطلع المجتمع والأفراد إلى تحقيقها في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة".

كما يعرفها (مطر، وفرج، ٢٠٠٩، ٢١) بأنها: "مجموعة من المبادئ وأساليب العمل التي يلتزم بها العاملون في ممارساتهم، وهي الإطار الذي يرسم الأفعال ويحددها، وهي مرشد عام ودليل يضع حدودًا لاتجاهات العمل، ويوحد التصرفات، ويخلق نوعًا من الاستقرار داخل المؤسسات التعليمية".

كما يعرفها (فلية، والزكي، ٢٠٠٤، ١٧١) بأنها تصريح عام تضعه السلطة التعليمية العليا أو هو الطريق الذي يجب اتباعه لقيادة وإرشاد التفكير وضبط العمل بالأجهزة التعليمية في المستويات المختلفة، وذلك عند اتخاذ قراراتها وتحدد السياسات المجال الذي يتخذ القرار داخله وتضمن اتفاقه مع الأهداف وإسهامها في تحقيقه.

ومن ثمَّ، تعد السياسات التعليمية موجهات للأفعال والقرارات، وكذلك تعد موجهات لتنفيذ وتحقيق عمل معين، وكذلك توضح كيفية الوصول إلى أهداف محددة.

وقد ربط جونز (Jones, 2013, 3-16) تطور تعريفات السياسة التعليمية في البحوث التربوية بتطور النظرية السياسية، وقد لخص هذه التعريفات في أربعة محاور:

- السياسة كنص Policy as Text : هي مجموعة القوانين أو التعليمات المتضمنة في نص حكومي.
- السياسة باعتبارها قيمًا موجهةً للأفعال Policy As Values -laden Actions: يتجاوز هذا النوع من التعريفات نص السياسة إلى القيم التي أدت إلى تشكيل هذا النص، ومن ثمَّ فمحور التركيز لم ينصب على السياسة في حد ذاتها، ولكنه تعدى ذلك إلى تحديد السياق الاجتماعي، والسياسي، والقيمي، والاقتصادي التي تتشكل فيه. فهي بمثابة التصريحات التنفيذية للقيم أو التخصيص الرسمي للقيم.
- السياسة التعليمية كعملية "Policy as a Process" حيث تعدُّ متغيرًا تابعًا ومستقلًا في الوقت نفسه. ومن ثمَّ، يلاحظ أن هذا المفهوم يضفي سمة التعقيد والتداخل على المراحل المختلفة للسياسة التعليمية. ووفقا لهذا المنظور، فإن السياسة التعليمية تعد بمثابة سلسلة أو دورة من القرارات. فهي عملية في حد ذاتها، حيث تمر بدورة مستمرة منذ صنعها حتى المراجعة والمتابعة، ويتم إعادة صنعها أثناء التنفيذ ويتم تعديلها وتنقيحها باستمرار. ولذا فهي عملية تتأثر بالبيئة المحيطة بها، وتكون بالتالي نتيجة لتفاعل عديدٍ من العوامل الداخلية والخارجية، إلي جانب كونها متغير مستقل يؤثر في البيئة المحيطة من خلال نظام ما يعرف بالنتائج "Outcomes"، ونظام التغذية العكسية "The Feedback System" التي تؤثر بدورها في البيئة المحيطة بأبعادها وجوانبها المختلفة.
- السياسة التعليمية كخطاب Policy as Discursive: يتم النظر إلى السياسة التعليمية كخطابات تعبوية من خلال النصوص والعمليات، فالخطاب لا يعبر فقط عن النصوص والكلام، وإنما يعبر عن سياق من العلاقات الاجتماعية التي ترتبط بأفعال وأقوال في موقف معين. ومن ثمَّ تنظر التعريفات في هذا النوع إلى السياسة باعتبارها نصًا اجتماعيًّا، حيث تم استخدام اللغة بطريقة إيديولوجية، حيث تعكس السياسة التعليمية الواقع الاجتماعي.

ويشير ريزي ولينجرد(Rizvi & Lingrad, 2010, 5) إلى أن السياسة هي كل من النص والفعل، الكلمات والأعمال، فهي المشرَّع، والمقصود أو المستهدف. وهذه المعاني تتضمن أن أهداف السياسة وغاياتها قد لا تتحقق على أرض الواقع دائمًا، وذلك لأن تطبيق السياسات يواجه ترتيبات تنظيمية معقدة، وممارسات حالية تقليدية. فالسياسة ليست العامل الأوحد الذي يحدد الممارسات، وهو ما يعرف بالفجوة بين السياسة والتنفيذ. وغالبًا ما تصدر السياسة التعليمية في شكل وثيقة رسمية، ولكن ليس دائمًا، فهناك أنواع من النصوص المكتوبة، مثل: الخطابات والبيانات الصحفية لوزير التعليم، وأوراق السياسة التي يصدرها صانعو السياسة التعليمية الرسميون، والتي تمثل مقاصد السياسة التعليمية، ويكون لها نفس التأثير.

وهكذا يتبين من مراجعة تلك التعريفات أن ثمة من يعدُّ السياسة التعليمية على أنها منتج product أي أنها مجرد بيانات أو تصريحات أو تعليمات أو شعارات أعدت لكي تكون موجهات للعمل التربوي، وبذلك تُخرج من نطاقها الأبعاد الأخرى للسياسة التعليمية مثل: الأهداف والإستراتيجيات المعلنة وآليات تنفيذ هذه المبادئ. ولكن ثمة من يؤيد النظر إلى

السياسة التعليمية من كلا الجانبين منتج Product وعملية process، حيث لا ينظر فقط إلى السياسة باعتبارها منتجًا يتمثل في التصريحات الإستراتيجية أو القيم التشغيلية والتنظيمية، ولكن ينظر إليها أيضًا باعتبارها عملية أي القدرة على تشغيل القيم.

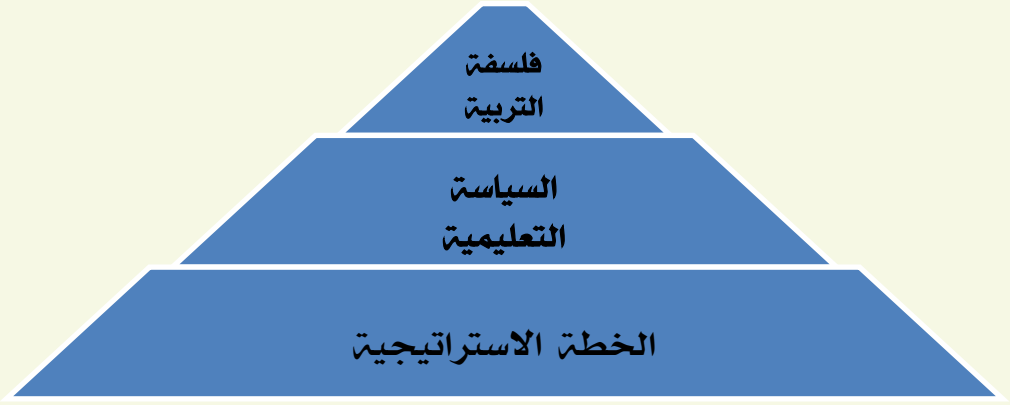
ومن ثمَّ، فإن السياسة التعليمية العامة ليست فقط نص أو وثيقة رسمية لمجال ما، بل هي كلا من العملية والمنتج، فهي تتضمن إنتاج النص أو الوثيقة، والوثيقة نفسها، والتعديلات المستمرة عليها، وعمليات التطبيق والممارسات.

◙ مراحل إعداد وعمليات صنع السياسات التعليمية:

إن السياسة التعليمية لا تأتي من فراغ بل هي حلقة من سلسلة متصلة، حيث تمثل الفلسفة التعليمية قمة الهرم، ثمَّ تأتي السياسة التعليمية في مرحلة وسط بينها وبين الإستراتيجية التعليمية؛ حيث تعبر الإستراتيجية التعليمية عن تصور شامل للخطوات الإجرائية اللازمة لنقل أهداف السياسة التعليمية من حيز التصور إلى حيز التنفيذ (مطر، وفرج، ٢٠٠٩، ٢٥-٢٧). ومن ثمَّ، فكل سياسة عامة تمارس على مستوى المؤسسات يكمن خلفها فلسفة ما. وإذا كانت الفلسفة واضحة في ذهن وفكر صانعي السياسات وتحققوا من اتساق الفكرة وجدواها؛ كانت السياسة -في الغالب- صائبة، أما السياسة المتخبطة فيكمن أيضًا وراءها فلسفة ما ولكنها فلسفة مشوشة.

وبعد تحديد أبعاد السياسات وأهدافها، تأتي مرحلة التطبيق / التنفيذ. وينبغي أن يسبق هذا التطبيق دون شك مرحلة نظرية جديدة تُكلف الإدارة خلالها بدراسة الشروط التفصيلية للتنفيذ: هذا هو دور التخطيط. كما ينبغي أن يضبط هذا التنفيذ نفسه بواسطة تقييمات متتالية لظروف تحقيق الخطة، ومن الممكن أن تؤدي هذه التقييمات إلى تغييرات في التخطيط الأساسي أو حتى تغيير في السياسة. وهكذا يقع التخطيط على مستويين: المستوى الأول وهو التخطيط المؤقت، قبل تطبيق السياسات، أما المستوى الثاني فهو التخطيط المرافق والضابط خلال التنفيذ (لوغران، ١٩٩٠، ٥٣).

وبناءً على ما تقدم فإنه يشتق من الفلسفة العامة للمجتمع فلسفة التربية، والتي يتم من خلالها تحديد الأهداف العامة، ثم يتم ترجمة هذه الأهداف إلى سياسات تربوية، ثم إلى خطط إستراتيجية. وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



شكل (١)
العلاقة بين السياسة التعليمية وغيرها من المصطلحات الأخرى
(من إعداد الباحث)

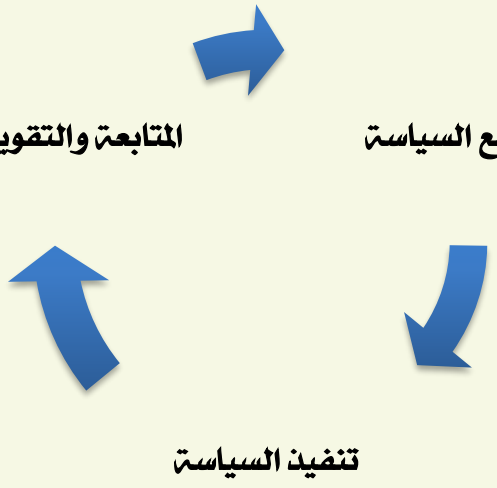
ولما كانت السياسات التربوية تضرب بجذورها داخل الأيديولوجية، لذا تتباين اتجاهات السياسات التعليمية بتباين الأيديولوجيات السياسية في الدول المختلفة، ويبرز هذا التباين بين الدول الليبرالية ذات التعدد الحزبي والدول الشمولية ذات الحزب الواحد، ومن أوضح الأمثلة على ذلك الألمانيتين الاتحادية (الرأسمالية الغربية) والديمقراطية (الشمولية الشرقية) سابقا(النجار، ٢٠٠٩، ٤١) . ومن ثمَّ، فإن الأيديولوجية، سواء أكانت واضحة ومعلنة أم لا، هي أساس السياسات التربوية وهي التي تحدد توجهاتها، فالنقطة الأولى لأية سياسة تربوية هو تحديد أهدافها، والذي يتم على ضوء هذه الأيديولوجيات.

وتجدر الإشارة إلى أن السياسة التعليمية عملية منظمة، تقوم على خطوات عدة ومتتالية وتتم وفق أسلوب علمي رصين أو هكذا يفترض أن تكون، حيث تمهد كل مرحلة لما يليها منطلقة من سابقتها؛ لأن هذا التسلسل المنطقي من أهم مقوماتها وضمان نجاحها من الناحية النظرية على أقل تقدير (الحربي، ٢٠٠٧، ٦٤). وبصورة عامة تمر عملية صنع السياسة التعليمية بالمراحل الآتية (Rizvi & Lingrad, 2010, 9-10):

المرحلة الأولى: صنع السياسة Policy Making، وفي هذه المرحلة يتم بناء وصياغة السياسة من خلال تحديد المشكلة والأجندة الحكومية Agenda Setting، وتحديد القيم والأهداف، واستكشاف البدائل الممكنة التي تحقق الأهداف وتتماشى مع القيم، وتقييم البدائل وتحديد الأولويات، وتحديد البديل الأفضل.

المرحلة الثانية: تنفيذ السياسة Policy Implementation: يتم فيها تحديد الأهداف، وتخصيص الموارد المختلفة، وتحديد الأدوار في المستويات الإدارية المختلفة، تطوير استراتيجية التنفيذ.

المرحلة الثالثة: تقويم السياسة Policy Evaluation: يتم فيها تحديد درجة فاعلية الممارسة، والرقابة، تقييم النتائج، وتتضمن هذه المرحلة المقارنة والاختيار بين البدائل لاتخاذ القرار بالتعديل والتحسين.



شكل (٢)
مراحل أو دورة صنع السياسات التعليمية
(من إعداد الباحث)

وبناء على ما تقدم، فإن بناء السياسات التعليمية وإعدادها تأخذ مسار تفاعلي دائري مستمر وليس مسار أحادي خطي، وهذا ما يطلق عليه دورة السياسة Policy Cycle، وهذا يشير إلى التداخل والتشابك بين مراحل وخطوات السياسة التعليمية ، وهذا ما يوضحه شكل (٣).

شكل (٣)
خطوات صياغة السياسات التعليمية
(من إعداد الباحث)

ومن ثمَّ، يجب التفريق بين (صنع السياسة) كعملية واسعة متعددة المراحل مرتبطة بالمحللين ذوي الخبرة والمهارة، وبين (اتخاذ السياسة) كمرحلة محددة مرتبطة بالمقررين ذوي السلطة الذين يستندون أساسًا في قراراتهم إلى عملية الصنع المساعدة في هذا الخصوص.

وتحاول هذه الورقة البحثية تناول أهم الاتجاهات الحديثة في سياسات التعليم قبل الجامعي في جميع مراحل السياسة التعليمية باعتبارها كلا متكاملا، حيث إذا حدث نجاح في أحد مراحلها وأخفقت في المراحل الأخرى لم تأت هذه السياسة بالنتائج المرجوة منها.

◙ ثانيًا- الاتجاهات الحديثة في مجال صنع السياسة التعليمية:

تعد عملية صنع السياسات العامة ومنها السياسة التعليمية عملية ديناميكية، فهي محصلة للتفاعلات الرسمية وغير الرسمية بين عدد من الفاعلين على المستويين المحلي والمركزي، ولذا فإن السياسة التعليمية ما هي إلا نتاج أو تعبير عن إرادة هؤلاء الفاعلين الذين عادة ما يكونون أعضاء في شبكة منظمة أو ما يعرف بشبكة السياسة Policy Network. ومن

ثمَّ تنطوي عملية صنع السياسة التعليمية على أكثر من جماعة فاعلة (جمعة، ٢٠٠٤، ٣١). ومن ثمَّ، يمكن القول بإن السياسة العامة هي نتاج تفاعل ديناميكي معقد تشترك فيه عناصر رسمية وغير رسمية، وأهم هذه العناصر: السلطة التشريعية، والسلطة التنفيذية، والسلطة القضائية، والأحزاب السياسية، وجماعات المصالح، والصحافة والرأي العام.

ويتضح مما سبق إن عملية صنع السياسات التعليمية عملية ديناميكية حيث تتضمن في مراحلها المختلفة تفاعلات متعددة تبدأ من مرحلة تحديد المشكلات الرئيسية في التعليم بالتحليل الشامل، وتحديد الخيارات والبدائل المختلفة لمواجهة هذه المشكلات وتقييمها، ثم تقديمها جميعًا أمام صانعي السياسات لاتخاذ القرارات، ثم ترجمة كل ذلك إلى خطة والتي تتحول بمجرد الموافقة عليها إلى برامج ومشروعات تنفيذية متعددة.

وتختلف طريقة صنع السياسة التعليمية باختلاف النظم السياسية، حيث إن صنع السياسة التعليمية وتشكيلها يأتي نتيجة لاختيار سياسي، كما تعكس السياسة التعليمية القيم والاتجاهات الأيديولوجية الخاصة بالسلطة الحاكمة، فضلا عن أنها تعتمد على النظام الاقتصادي وأسسه، وعلى النظام الاجتماعي، وأعرافه وتقاليده ونظمه وقضاياه. وتتسم عملية صنع السياسة التعليمية بالتعقد والتشابك، حيث يشارك في صياغتها أطراف وجهات متعددة داخلية وخارجية؛ لكل منها قيم ومبادئ ومصالح لا تنسجم مع الأخرى (Bell, &, Stevenson, 2006, 37).

ويؤكد رجال الفكر الإداري التربوي على أن النمط الإداري يحدد كيفية صنع السياسة التعليمية وصنع القرارات التربوية واتخاذها في المستويات الإدارية المختلفة. ففي النمط المركزي تتم عملية صنع السياسة التعليمية على المستوى الإداري الأعلى. أما في النمط اللامركزي فإن المستويات الإدارية المختلفة تشترك في عملية صنع السياسة التعليمية.

وفي إطار خطاب الليبرالية الجديدة حول التعليم، حدثت تغييرات لم يسبق لها مثيل شملت التغير في دور الدولة وفي البيئة السياسية المحيطة بعملية صنع السياسة التعليمية، بينما كان يتم صنع القرار الديمقراطي في عصر الرفاهية الاجتماعية من خلال انتخاب صانعي القرار على المستوى المحلي وعلى مستوى الدولة، يتم صنع القرار في عصر الليبرالية الجديدة من خلال فكرة الديمقراطية الإجمالية Aggregative Democracy، حيث يتم الأخذ في الحسبان الاختيارات الفردية، حيث يقرر الجمهور والرأي العام شكل المؤسسات العامة والبدائل السياسية، ولا يتم ذلك من خلال النقاش العام ولكن من خلال الصفقات الفردية في السوق التربوي العام، والاختيار المدرسي، وهنا يتفوق الاختيار الفردي على الصالح العام، حيث يعمل الأفراد معًا من أجل سياسات أفضل (Piazza, 2015, 44).

ويشير بيل وستيفنسن (Bell, &, Stevenson, 2006, 18-23) إلى أن السياسة التعليمية عملية غير محايدة، حيث يؤكدان على ارتباطها بالنظام السياسي من خلال تحديد أهداف السياسة التعليمية، وممارسات السلطة لتحويل القيم التشغيلية والتنظيمية إلى واقع ملموس، ومن ثمَّ فإنها تخضع للتفاوض، والمساومة، والتسوية، والتعاون، والصراع. ولذا يمكن تعريفها بأنها: القوة التي تحدد ما يمكن فعله، وما لا يمكن فعله.

ومن ثمَّ، تنشأ صعوبات عملية صنع السياسة التعليمية من الصراعات بين القوى الفاعلة في عملية صنع السياسة التعليمية؛ مما يتطلب مشاركة جميع الأطراف غير الرسمية في

عملية صنع السياسة، وضرورة التفاوض حتى يتم التوصل إلى اتفاق نهائي، وقد يقدر لهذا الحوار أن ينجح على أرجح الاحتمالات إذا كان قائمًا على رؤية مشتركة عن المستقبل، تسهل عملية الاتفاق والتفاوض.

وفي هذا السياق، فثمة توجه لدى كثير من الدول إلى أن تكون عملية صنع السياسة التعليمية أكثر ديمقراطية وشمولا. واستنادًا إلى فكرة المواطنة المسؤولة، يجب إتاحة فرص النقاش والحوار لأفراد المجتمع لمناقشة القضايا التعليمية من جميع جوانبها والأخذ في الاعتبار بالحجج والآراء المختلفة، والتي يمكن من خلالها تغيير أو تعديل التفضيلات السياسية في ضوء هذا النقاش (Olssen et al., 2004, 1).

والناظر إلى المتغيرات المعاصرة يؤيد بصورة كبيرة ضرورة دمقرطة ومأسسة عملية صنع السياسة التعليمية، وربما يرجع ذلك إلى المبررات التالية (عارف، ٢٠٠٦، ٣١-٣٣):

- حدوث تحولات كبرى خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين نحو تبني النموذج الديمقراطي في الحكم، فيما أطلق عليه عملية الدمقرطة، أو التحول الديمقراطي.
- أدت ثورة المعلومات والتكنولوجيا المعاصرة إلى إعادة النظر في كل ما له علاقة بالجماهير والاتصال السياسي، وفي هذا الإطار بدأت مراجعات عديدة تدور في حقل السياسات العامة، وهنا بدأت تبرز من جديد قضية الديمقراطية المباشرة؛ لأن الحجج التي كانت تطرح حول صعوبة جمع المواطنين جميعًا وإعطائهم الفرصة لمناقشة قضاياهم قد سقطت، فأصبح من الممكن للمواطنين بأية دولة مناقشة وتبادل الآراء والتصويت على سياسات بلدهم من خلال وسائل الاتصال الحديثة. وفضلا عن ذلك فإن الديمقراطية التمثيلية من خلال البرلمانات ومجالس الحكم المحلي لم تعد كما كانت في سابق عهدها، إذ أصبحت قياسات الرأي العام أكثر أهمية من البرلمانات نفسها من حيث قدرتها على التعبير عن آراء المجتمع.
- التحول من محورية الدولة إلى مركزية مؤسسات أخرى فوق الدولة أو تحتها، مثل: الشركات عابرة القارات والاتحاد والتجمعات الدولية، والتكتلات الاقتصادية، أو مؤسسات المجتمع المدني والحركات الاجتماعية.

ومن ثمَّ، فإن عملية دمقرطة صنع السياسة التعليمة تستبعد أي طريق لاستبداد جماعات المصالح وانفرادهم بعملية صنع السياسة التعليمية، وبالطبع هناك أساليب متعددة لدمقرطة عملية صنع السياسة التعليمية، ولذا تتناول هذه الورقة بعض هذه الأساليب التي يمكن أن تفيد الفاعلين الرسميين وغير الرسميين في تشكيل وصياغة السياسة التعليمية العامة باستخدام الصوت العام.

وباستقراء الدراسات والاتجاهات العالمية المعاصرة، أمكن للباحث التوصل إلى مجموعة من المبادئ والآليات التي تسهم في مأسسة ودمقرطة عملية صنع سياسات تعليمية رشيدة في مراحلها المختلفة، ولعل من أهمها:

◙ تمكين المعلمين من المشاركة في عملية صنع السياسة التعليمية:

تحرص معظم النظم التعليمية في الدول الديمقراطية على تمكين المعلمين Teacher Empowerment باعتبارهم العمود الفقري لنجاح أي إصلاح تعليمي، فقد أصبح إعادة صياغة دور المعلم هي الشغل الشاغل في أي مشروع إصلاحي، وذلك من خلال زيادة فرص المشاركة في التخطيط ورسم السياسات وصياغتها.

إذا كانت الأساليب الديمقراطية في عملية صنع السياسة تقوم على مشاركة الناس العاديين في السياسات العامة والتأثير على صانعي هذه السياسات، فإن المطالبة بتمكين المعلمين أصبحت توجهًا عامًا في معظم الدول، وذلك لكونهم المتأثرين بها. فبدلا من تجريد المعلمين من سلطاتهم وقصر دورهم على المهام الأداتية التنفيذية والنظر إليهم على أنهم موظفون أو فنيون متخصصون ينفذون أوامر الآخرين داخل البيروقراطية التعليمية، وهو المفهوم السائد اليوم عن دور المعلم بحكم سيطرة الأجندة الليبرالية الجديدة (عمرو ، ٢٠٠٧، ٢٨٠).

وفي هذا الشأن يجب أن تصنع السياسات التعليمية من أسفل إلى أعلى Bottom-UP، وذلك من خلال مشاركة المستهلكين والمنفذين والممارسين، في حين تفشل السياسة وتزداد الفجوة بينها وبين التنفيذ إذا صُنعت من أعلى إلى أسفل Up-Bottom، أي ينفرد بصنعها قمة الجهاز الرسمي للدولة.

وتجدر الإشارة إلى أن أكبر خطأ وقعت فيه العقلانية التقنية هو الفصل بين القوة المنفذة والقوة المفكرة، وذلك في ضوء المبدأ الإداري تقسيم العمل. ووفق هذا الفصل فالمعلم يصنف ضمن القوة المنفذة، واعتباره موضوعًا من موضوعات الإصلاح، وليس أحد الفاعلين فيه (العطاري، ٢٠١٤، ١٠٩). ومن ثمّ، يتضمن تمكين المعلمين حرية المعلمين، فالمعلم ينبغي أن يكونِ حرًا من المؤثرات التي قد تمنعه من تقرير الحقيقة كما يراها، وينبغي أن يكون مؤهلا تأهيلا جيدًا في مجال تخصصه حتى يتمكن من استقصاء الحقيقة، فضلا عن مشاركة المعلمين في صنع القرارات التربوية؛ مما يعطي قسطا من المسؤولية في تقرير السياسات التعليمية.

وتشير الدلائل إلى أن التخطيط التنظيمي الهرمي للسياسة التعليمية أصبح غير عملي ومصدرًا للخطر في ظل التغييرات الاجتماعية المعاصرة، وربما يرجع ذلك إلى أن السلطة الرسمية تتصف في الأساس بالطابع الوقتي وخاصة في الدول الديمقراطية التي تقوم على لعبة التناوب؛ مما يحتم ضرورة توزيع السلطات بشكل واسع. بيد أن السلطة الرسمية تبدو من بعيد غير كافية لبلورة مشروع ما خاصة في الحقل التربوي، ووضعه موضع التنفيذ. ففي الدول المركزية مثل فرنسا، أحدث التنظيم الهرمي خللا في النظام التربوي، وكانت تكال التهم للمعلمين بأنهم السبب في إخفاق السياسات. وكان تثقيف المعلمين والإداريين لدى كل إصلاح يبدو كحتمية متفق عليها من قِبل جميع الأطراف. ومن جهة أخرى، يثار دائمًا عزو الفشل وما ينجم عنه إلى عدم الكفاية في التثقيف. بيد أنه لا يكفي الاتفاق على هذه الحتمية السهلة. بل من الأجدر أن يشارك المعلمون في صنع السياسة التعليمية وإقرارها من البداية، قبل أن يستحيل تأليف جماعة المعلمين خلال فترة زمنية قصيرة مما يجعله يمتد لعدة سنوات. لكن أهمية هذا التأليف تتضاءل مع الوقت، كما أن فعالية الإصلاح تتلاشى ويضعف الحماس الذي كان موجودًا من الأساس (لوغران، ١٩٩٠، ٦١).

ولعل ما يؤيد ذلك ما حدث مع الإصلاح الجاري في التعليم قبل الجامعي بمصر، وهو التحول الرقمي للتعليم، حيث يُطلب من المعلمين استيعاب التغييرات وفهمها وتطبيقها دون أن تكون لديهم قناعة بها، ولذا ينبغي لأية سياسة تعليمية تبتغي الاستمرارية أن تسعى إلى تغيير المواقف والمعتقدات أكثر من سعيها لخلق المعرفة الجديدة. ولعل السبيل الأوحد إلى ذلك هو تمكين المعلمين وأصحاب المصلحة من إقرار السياسة التعليمية بصورة ديمقراطية؛ مما يساعدهم على الالتزام بها والعمل على إنجاحها.

وتشير الدراسات إلى أن تمكين المعلمين له آثاره الإيجابية المتعددة على المعلم وعلى المجتمع المدرسي: ولعل من أبرزها زيادة مستوى الالتزام التنظيمي والمهني لدى المعلمين المكنين، وارتفاع مستوى الفعالية المدرسية (عشيبة، ٢٠٠٦، ٢٧١).

ومما تقدم، يتبين ضرورة الربط بين صانعي السياسات والمنفذين لها على أرض الواقع، حتى لا توجد فجوة كبيرة بين السياسة والتنفيذ؛ ولذا لابد من إجراء مشاورات بين مديري المدارس والمعلمين في عملية صنع السياسات التعليمية.

◙ تفعيل مراكز الفكر ضرورة لصنع السياسة التعليمية:

تزايد الاهتمام بمراكز الفكر عالميًا بشكل واضح وملحوظ في العقود الأخيرة من القرن العشرين، فقد أصبحت تمثل أحد الدلائل المهمة على تطور الدولة ونضج مؤسسات الحكم والإدارة فيها واهتمامها بالبحث العلمي، واستشرافها آفاق المستقبل، وأصبحت تشغل مكانة مهمة في العالم المتقدم وخاصة في مجال صنع القرار السياسي، وذلك يرجع لكونها مصدرًا مهمًا للتوجيه وبلورة الرأي العام، فهي تلعب دورًا مهمًا في تطوير الفكر السياسي، وذلك من خلال ما تقدمه من تحليلات ودراسات تُمد بها صانع القرار في الدولة من أجل الإسهام في ترشيد القرارات والسياسات.

ولم تعد عملية صنع السياسات العامة حكرًا على الدولة ومؤسساتها الرسمية، فهناك قوى جديدة بازغة لها إسهامها ودورها، بل تقوم بوظائف جديدة تعجز الدولة عن الاضطلاع بها؛ هذه القوى هي مراكز الفكر Think Tanks، وذلك من خلال دعمها لعملية صنع السياسات العامة عبر ما تقدمه من توصيات Recommendations وبدائل سياسات Policy Briefs ومقترح تشريعات Bills، ومن ثمَّ لم يعد وجود تلك القوى من قبيل الترف أو الوجاهة وإنما أصبح ضرورة ملحة للاستمرار في ظل ما يواجهها من تحديات كائنة ومتوقعة أو محتملة على المدى القريب أو البعيد (جمال الدين، ٢٠١٦، ١٠).

وإجمالاً لذلك، يتمثل الدور الأساس لمراكز البحوث في صنع السياسات العامة في تحويلها من عملية سلطوية ارتجالية غير مدروسة إلى عملية منهجية منظمة تقوم على جمع الأدلة وإعمال مبادئ المنهج العلمي في البحث والتفكير (قاسم، ونوار، ٢٠٢٠، ١١٧). ونظرًا للعلاقة الوثيقة بين البحث العلمي وصنع السياسة، ظهرت منذ التسعينيات ما يسمى السياسات القائمة على الأدلة Evidence based Policy، وحركة الممارسات القائمة على الدليل. وأخذت الدول تدمج البحث ومراكزه في عملية صنع السياسات، وعلى الرغم من العلاقة المتوترة بين البحث والديمقراطية، حيث تعتمد بحوث السياسات على "قوة الحقيقة" أو "الحقائق هي التي تتحدث"، بينما الديمقراطية تعتمد على "قوة الناس" أو آراء الناس"؛ اعتمدت الحكومات على توظيف المعرفة في صنع القرارات (Simons, M., & Olssen, M., and Peters, 2009, 50).

ويعرف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مراكز الفكر بأنها: منظمات ملتزمة وبصورة دورية بإجراء الأبحاث والدفاع عن أي موضوع يتعلق بالسياسات العامة، تشكل هذه المنظمات جسر يربط بين المعرفة والسلطة في الديمقراطيات الحديثة.

ومن ثمَّ، فإن مراكز الفكر هي مؤسسات بحثية هدفها إنتاج الأبحاث والدراسات في مجالات متعددة، تخدم السياسات العامة للدولة، وتقدم رؤى مستقبلية تهم الفرد والمجتمع وصانعي السياسات.

وتنبع أهمية مراكز التفكير من أهمية الدور الذي تؤديه في التأثير على عملية اتخاذ القرار أو على صانعي القرار، وكذلك في رسم السياسات العامة، ومنها (كيميرر، ووندام، ٢٠٠٣، ٦٢ ؛ نعيرات، وعليوي، ٢٠١٩، ١٥٠):

- توليد أفكار وبدائل مبتكرة، حيث تسعى مراكز التفكير إلى توليد أفكار جديدة يكون شأنها تقديم أدلة لصنع السياسة العامة، والتأثير في ترتيب الأولويات.
- إعداد مجموعة من الاختصاصيين ذوي الخبرة والكفاءة، وتكمن أهمية هذه النقطة في تقديم الخدمات الاستشارية التي تقدمها مراكز الدراسات.
- تسهم في تقييم قضايا حساسة أو موضوعات جدلية ومحل نقاش، ومن ثمَّ تعمل على تجسير الفجوة بين المعرفة والتطبيق، وتساعد على إعداد الأجندات السياسية (Policy Agenda).
- تثقيف المواطنين، حيث تساعد مؤسسات الفكر بالتعاون مع النخب العلمية في إثراء الثقافة للجمهور عن طريق تعريف المواطن بطبيعة العالم الذي يعيش فيه.
- متابعة أحدث الدراسات والأبحاث، وترجمة منشورات ومؤلفات تصدر عن المؤسسات والمراكز البحثية في الدول الأخرى.

ومما تقدم، يتبين أهمية مراكز الفكر في التأثير على عملية صنع السياسة التعليمية، حيث إنها تدعم صانعي السياسات، وتعمل على تجسير الفجوة بين البحوث وصنع السياسات، وذلك من خلال تقديمها ورقة السياسات Policy paper والتي تعتمد على حجج وبيانات ومعلومات واقعية، كما أنها تعد أداة اتصال بين صانعي القرار والشعب حيث تستخدم للتعبير عن مواقف استباقية تتخذها بعض الأطراف من قضايا جدلية، فضلا عن أنها تسهم في اختيار البدائل السياسية المناسبة القائمة على البحث العلمي، وتقييمها مع تحليل قدرة الإدارة الحالية على تنفيذها، بالإضافة إلى انعكاس ذلك على الكيفية التي يمكن بها إدراك القرارات من قبل الفاعلين على اختلافهم وحسب ردود أفعالهم المحتملة.

على الرغم من وجود بعض مراكز الفكر التربوية في مصر، ومنها: مركز البحوث التربوية والتنمية، والمركز القومي للتقويم والامتحانات، ومركز تطوير المناهج؛ فإنها لا زالت تعاني من تحديات جمة تحول بينها وبين النجاح الحقيقي في عملها ودورها في عملية صنع القرار التربوي، ولذلك لابد من الأخذ بالسبل والآليات اللازمة للنهوض بها مثل: الاستقلالية وتوفير مصادر التمويل لها فضلا عن الاقتناع بها عند صنع السياسات التعليمية.

◙ استقراء الرأي العام دعامة أساسية في صنع السياسية التعليمة:

تجدر الإشارة إلى أن نجاح السياسات التعليمية يحتاج إلى وعي جماهيري بها، يؤيدها ويدافع عنها، فالجماهير هم أول من يستفيد من السياسات التعليمية العامة وما يتبعها من سياسات.

أصبح استقراء الرأي العام توجهًا مهمًا في صنع السياسة التعليمية، فقد تزايد في الآونة الأخيرة الاهتمام بدراسة الرأي العام في جميع الدول، وخاصة في الدول الديمقراطية، وذلك باعتباره قوة ضغط حقيقية لدى أغلب النظم السياسية في المجتمعات المعاصرة. فالرأي العام أصبح وراء أغلب القرارات المصيرية لأي نظام سياسي، وأضحى هذا الأخير يتحدد بمدى احترامه للرأي العام (فياض، ٢٠٠١، ١٤). ومن ثمَّ، يسهم الرأي العام في تشكيل الأجندة

السياسية وتحديد السياسات المقبولة وغير المقبولة، كما أنه وسيلة لإسباغ التأييد والدعم لسياسات معينة.

وفي هذا السياق، يؤكد (لوغران، ١٩٩٠، ٥٦) أن أي إصلاح تربوي لا يكون له أمل في أن يُقبل، ما لم تكن حججه ومبرراته معروفة فضلا عن إعطاء فكرة عن أهدافه المرتقبة؛ مما يستلزم هذا الأمر مرحلة من الإعلام والمناقشات عن طريق مختلف الأقنية الإعلامية الوسيطة من صحف وإذاعات وتلفزيون، ولتكون هذه المعلومات فعالة، ينبغي أن تحدد على جميع مستويات النظام التربوي الوطني والإقليمي والمحلي.

ويشير مفهوم الرأي العام إلى مواقف أو اتجاهات أو معتقدات أفراد المجتمع فيما يتعلق بقضية ما داخلية كانت أو إقليمية أو دولية.

يُعدُّ الرأي العام أحد العوامل المؤثرة في صنع السياسة التعليمية، حيث إن العلاقة بين الرأي العام، والسياسة العامة علاقة دائرية ديناميكية، فالرأي العام يؤثر في السياسة العامة، ويتأثر بها، ولكن هذه العلاقة تختلف في درجتها وفقا لمجموعة من المتغيرات منها: طبيعة النظام السياسي، ودرجة تماسك موقف وآراء الجماهير، ووجود مؤسسات دستورية تتيح تدفق الرأي العام وتأثيره في السياسات العامة (بدر، ١٩٩٨، ٣٠١).

بيدَّ أن اعتماد آلية استطلاعات الرأي باعتبارها مدخلاً فعالاً للمشاركة في صنع السياسات يتوقف على ثلاثة عوامل أو ضوابط: الأول اقتناع صانع السياسة فعلا بأهمية معرفة آراء الجمهور أو قطاعات منه إزاء قضايا معينة من المقرر صياغة سياسات عامة بشأنها أو إصدار قوانين معينة لتنظيمها، وإيمانه بأن شرعية النظام السياسي ككل تتوقف على مدى استجابة صانع السياسة للرأي العام. والثاني الضوابط المنهجية التي تحكم إجراء مثل هذه الاستطلاعات. أما العامل الآخر، فهو الالتزام بالمواثيق الأخلاقية، والتي تضمن عدم التلاعب بالرأي العام، أو تزييف وعي الجمهور (عدلي، ١٩٩٦، ٦٩- ٩٧).

وفيما يتعلق بإجراء استطلاع الرأي العام، فهي عملية سلسلة تبدأ باستطلاع تقليدي يطبق على عينة عشوائية من الجمهور، ثم يتم تحديد عينة عشوائية من هؤلاء المشاركين ليكونوا جزءًا من استطلاع تداولي، وقبل تطبيقه يتم تقديم خلفية معلوماتية حول موضوع الاستطلاع. ثمَّ بعد ذلك، يعمل المشاركون مع رؤساء الجلسات المتدربين لطرح أسئلة على لجنة من الخبراء وصانعي السياسة. ولكي يتم الأخذ في الاعتبار تغير بعض الآراء الفردية، يعاد توزيع الاستطلاع الأولي على المشاركين وجمعه مرة أخرى. ويتم تسليم النتائج الرئيسية لوسائل الإعلام ولصانعي السياسة (Center for Deliberative Democracy, 2015).

أما عن مدى تأثير الرأي العام في صنع السياسات، ثمة اتجاهين في تقدير مدى تأثير الرأي العام على صنع السياسة العامة، فالاتجاه الأول يرى عدم وجود تأثير للرأي العام على صنع السياسة العامة، وأن دور المواطن منحسر فحسب في اختياره لصانعي السياسة، وأن النخب، والمؤسسات السياسية لها التأثير الأكبر في عملية تشكيل السياسة العامة. أما الاتجاه الآخر يرى أن تأثير الرأي العام على صنع السياسة قائم، بل إن ذلك التأثير يتعدى الأولويات إلى التفاصيل، وطرق التنفيذ عن طريق دفع صانعيها نحو الاهتمام بقضية معينة، والتأثير في مدى إدراكهم لأهمية هذه القضية، لأن هناك عديداً من القضايا التي يجهلها صانعو

السياسة، ومن ثم فإن الرأي العام يحدد الأجندة السياسية Agenda setting (محمود، وشيحة، ٢٠٠٧، ٢٣).

ولما كان صنع السياسة التعليمية عملية سياسية بقدر كونها عملية فنية، حيث إن القرارات الصائبة لا تكون بالضرورة هي القرارات الأفضل من الناحية الفنية، ولكن القرارات الصائبة هي القرارات الأكثر قابلية للقبول والتنفيذ من قبل الغالبية العظمى من المشاركين في صنع السياسة التعليمية والمنفذين لها. ومن ثمّ، فإن استطلاعات الرأي العام أحد الآليات العلمية التي تعبر بصورة أكثر شفافية ووضوحًا، وتؤدي دورًا مهمًا في كشف توجهات أغلبية أفراد المجتمع، وذلك بدلاً من حالة الضبابية السائدة لدى المثقف وصانع القرار التربوي تجاه ما يشعر به المواطنين تجاه القضايا التعليمية.

◙ ضرورة تقليص دور المنظمات الدولية في صنع سياسات التعليم:

هناك عديد من المنظمات الدولية حول العالم تمارس تأثيرًا متناميًا على السياسات التعليمية. فمنذ الحرب العالمية الثانية، كان لكل من منظمة اليونسكو، واليونيسيف، والبنك الدولي تأثير قوي على السياسات التعليمية في دول الجنوب، وأصبح لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD باعًا طويلا في توجيه الإصلاحات العالمية في دول الشمال (عكارى، ولوفرييه، ٢٠١٥، ٢١٨).

وتمثل المنظمات الدولية من أهم الفاعلين الدوليين في التأثير على عملية صنع السياسات التعليمية، وتؤدي دورًا كبيرًا في نشر أفكار وصيغ السياسة التعليمية الدولية، حيث تعمل المنظمات الدولية على ربط دول العالم الثالث بمراكز الرأسمالية الدولية، فقد أصبح "توافق واشنطن" أو هيمنة الليبرالية الجديدة الداعية لخصخصة الشركات الحكومية ولتقليص منافع دولة الرفاه سياسة للبنك وصندوق النقد الدوليين بدعوتيهما لإدارة اقتصاديات الدول النامية ضمن حدود دنيا من التدخل الحكومي.

ويرجع تأثير هذه المنظمات الدولية على صنع السياسات إلى تقديم المساعدات والدعم المالي والفني، ويشير (McGinn, 2004, 7) إلى ضرورة الأخذ في الاعتبار أن سياسة المساعدة يجب ألا تقتصر على المساعدات المالية، حيث إنه يفرق بين المساعدات المالية المادية، وبين المساعدات الفنية في مجال التعليم، ويوصي بأن يتغير هدف المساعدات الفنية من الإمداد بأفضل الممارسات الدولية إلى تمكين الباحثين وصانعي السياسات التعليمية من توليد وإنتاج بدائل سياسية أكثر توافقا وملاءمة لمجتمعاتهم.

فقد تم تقديم المساعدات المالية الخارجية من طرف الدول الغنية (المانِحة) لمجموعة الدول الأقل تقدمًا والفقيرة، وذلك اعتقادًا بأن المساعدات الرسمية تمثل حلا لعدم كفاية رؤوس الأموال لتمويل التنمية في هذه الدول. وقد أدى هذا الوضع إلى تبني الأمم المتحدة لأهداف الألفية للتنمية في عام ١٩٩٠، وكذلك تضافرت جهود المانحين من خلال تفاهم مونتري في عام ٢٠٠٠، واجتماع روما لعام ٢٠٠٣، واجتماع باريس عام ٢٠٠٥، لجعل المساعدات أكثر فعالية لتتناغم مع تحقيق أهداف الألفية للتنمية (العباس ، ٢٠٠٨، ٢).

وتعد القروض والمساعدات من أهم وأخطر الأساليب التي ابتكرتها الرأسمالية العالمية لاستعادة سيطرتها الاقتصادية والسياسية والثقافية على دول العالم الثالث بعد أن افتقدتها بانتهاء الفترة الاستعمارية، فعلى الرغم من المزاعم التي تتردد عن دور المساعدات الاقتصادية

في تحقيق التقدم لدول العالم الثالث، إلا أنها على العكس من ذلك تُسهم في تكريس تخلفها ثم زيادة حدة أزمتها البنائية (راتب، ١٩٩٨، ٢٢١).

وهذا ما يؤيده (السنبل، ٢٠٠٤، ٦٦- ٦٧) حيث يرى إن سياسات التثبيت الاقتصادي وإعادة الهيكلة التي وضعها كل من البنك والصندوق الدوليين لها آثار اجتماعية سالبة إذ إنها تركز على أهمية تخفيض عجز الموازنات عن طريق زيادة الإيرادات بشتى الطرائق من بينها الضرائب، ورفع رسوم الخدمات ومنها التعليم، والحد من الأجور، وتخفيض الدعم الحكومي للخدمات والتحكم في نمو الأجور والمرتبات، والتراجع عن آلية التزام الدولة بتوظيف الخريجين، وهذا ما دعا بعض المفكرين إلى المناداة بإقرار إعلان عالمي لأخلاقيات العولمة والتنمية والاقتصاد على غرار الإعلان الدولي لحقوق الإنسان، يكون المحور الأساسي فيه حماية الجانب الإنساني في جميع الأنشطة المرتبطة بهم.

ويرى (كيميرر، ووندام، ٢٠٠٣، ٤١) أنه على الرغم من تزايد أهمية الهيئات الإقليمية والدولية والمشاركين في عملية التمويل الذين لا غنى عنهم في عمليات تمويل تطوير التعليم؛ فإن نتائج هذا الاتجاه على عملية صياغة السياسات أصبحت مدمرة. فبعض الهيئات تفرض جداول أعمالها عن طريق جعل دعمها المالي مشروطا ببعض الشروط دون الانخراط في أي حوار مع الحكومة والجهات المختلفة القائمة على التعليم في الدول الممنوحة.

وفيما يتعلق بمصر، فعلى الرغم من أن التقارير المصرية تؤكد أن التمويل الخارجي للتعليم لا يتعدى الثلث، فإنه أكثر تأثيرا وفاعلية؛ مما ترتب عليه عديدًا من الإشكاليات التي حالت بين التعليم ودخول عصر تحديات العولمة وبناء مجتمع المعرفة، وقد أجمل (غراب، ٢٠٠٣، ٧٣- ١٣٤) هذه الإشكاليات في النقاط التالية:

- الضغط والهيمنة الأجنبية من خلال البنك الدولي ومؤسساته من أجل التحكم في مسارات وأهداف ومحتوى التعليم بمصر، وربط مسيرته وأهدافه بالسياسة الخارجية الضاغطة؛ مما أفقد صناع القرار إمكانية ربط التعليم بالتنمية وسوق العمل على حساب ربطه بالتوجهات الدولية، وأفقدهم حرية الحركة والأداء من خلال التضارب بين الجهات الممولة والحكومة المصرية في أولويات التمويل وتوفير طاقم العمل من الكوادر المتخصصة.
- اتجاه الدولة إلى الخصخصة، والتحول المفاجئ نحو التعليم الخاص، وهذا مؤشر قوي على فقد التمويل والدعم المصري لاتجاهاته الصحيحة وتدني أنظمة الخدمات.
- افتقاد التمويل التعليمي إلى مقومات العدالة والحقوق في بنود الإنفاق بين الريف والحضر والإناث والذكور والمناطق النائية والمتحضرة.

ويخلص الباحث مما سبق، إلى ضعف فعالية المساعدات الخارجية في مجال التعليم، حيث إن أغلب المعونات التي تتلقاها معظم دول العالم الثالث من الدول الأجنبية لا تهدف إلى التنمية البشرية في هذه البلاد بقدر ما تهدف إليه من سحق إرادة هذه الشعوب في التطلع إلى التقدم والنمو؛ لذا ينبغي على الدول النامية عدم الولوج في شَرك التبعية الرأسمالية المتمثلة في المعونات أو المساعدات المالية المشروطة وذلك لما تنضوي عليه هذه المعونات من عناصر السيطرة والاستغلال وتوجيه السياسات التعليمية، خاصة في ظل مشروطية هذه المساعدات من قبل الدول والمنظمات الدولية المانحة.

وقد خلصت دراسة (إبراهيم، ٢٠١٠، ٧٦٥) إلى أن الثقافة والتعليم الغربي الحديث شكلت سياسات التعليم وتطبيقاته في مصر، فالتعليم المصري هو نتاج نقل الخبرة التعليمية التي يتم

تبينها بشكل غير ملائم جنبًا إلى جنبًا مع الاهتمام الوطني بنشر التعليم دون الالتفات كثيراً إلى جودته. فقد تأثرت مصر بصيغ السياسات التعليمية الدولية، ولذا فقد صادفت إصلاحاتها التعليمية القليل من النجاح، حيث تم تقديمها في إطار نظام له خصائص جامدة تقاوم التغيير وترفضه على مدار التاريخ، وفي سياق مختلف عليه بين جماعات ذات اهتمامات متباينة، وفي مناخ من عدم الثقة. وتؤكد دراسةٍ (إبراهيم، ٢٠١٠، ٧٧٢) أن الدعم الخارجي قد أحرز نجاحًا محدودًا أو أنه لم يحقق شيئًا مطلقا في إصلاح النظام التعليمي بمصر، ويرجع ذلك إلى أن الدول المانحة بصفة عامة ووزارة التعليم لم يعملا بشكل فعال، أو يخططا أي إصلاحات تعليمية مترابطة، حيث كان كل منهما يعمل بمنطق مختلف فيما يتعلق بالإصلاح. وفضلا عن ذلك، لم تتمكن مبادرات مجتمع المانحين، ووزارة التعليم من مواجهة الفراغ المعياري. بل إن الإصلاحات كانت تلقى مقاومة من المشاركين الذين عملوا جاهدين كي يحافظوا على الوضع الراهن، وواجهوا مجموعة من القيم الاجتماعية والأيديولوجيات السياسية ضاربة الجذور في المجتمع المصري.

وبناءً على ذلك فإن توجهات الإصلاح التي توصي بها المؤسسات الدولية والدول المانحة في مجال سياسات التعليم لكي تكيف الأنظمة التعليمية مع التحول الاقتصادي والاجتماعي العام نحو اقتصاديات السوق والاندماج في الاقتصاد الرأسمالي العالمي، يكون لها آثارها السالبة على التعليم؛ لذا لابد من عدم الاستجابة لها بصورة كلية أو التعامل معها بحذر.

◙ ثالثا- الاتجاهات الحديثة في مضمون سياسات التعليم ومحتواها:

تجدر الإشارة إلى أن السياسات العامة تشتمل على عدة أبعاد هي: البعد السياسي، والذي يتمثل في كون السياسات العامة نتاج قرار إرادة سياسية سواء أكان صادراً عن فرد أم مجموعة من الفاعلين، والبعد الاجتماعي، حيث تهدف السياسات العامة إلى توزيع الموارد المعبأة في المجتمع؛ فالثروة والسلع والخدمات وكل الموارد المادية تشكل نقطة التقاء المصالح بين مجموعة من الفاعلين والفئات الاجتماعية كالنقابات أو منظمات أرباب العمل، والبعد الاقتصادي والمالي، حيث يتوقف التنفيذ المادي لكل سياسة عامة على ما يرصد من موارد مالية تهدف إلى إنجاح وتنفيذ هذه السياسة.

ومضمون السياسة التعليمية بصورة عامة هو ترجمة للأهداف العامة وللسياسة، وتحديد لأسلوب تحقيق أهداف السياسة بأقصى درجة من الكفاية، ومن ثمَّ، فإن مضمون السياسة قد يؤثر على الجماعات التي يتكون منها المجتمع، أو على جماعة معينة. ويرتبط مضمون السياسات التعليمية بالنظريات الاقتصادية والاجتماعية العامة، أي أنها تتأثر بالمفاهيم والأفكار النظرية والأيديولوجية والعوامل الخارجية المحيطة بالنظام التعليمي وعملياته، ولعلّ من أهم هذه التغييرات التحول من السياسات الموجهة عن طريق العدالة Equity-oriented Policies في عصر الرفاهية الاجتماعية، إلى السياسات الموجهة عن طريق المعايير والمحاسبية القائمة على الاختبار standards and test-based accountability في عصر الليبرالية الجديدة (Piazza, 2015, 30).

ومن ثمَّ، تتعدد مضامين السياسات التعليمية، فالمضمون الاجتماعي، يشمل تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم والعدل التربوي، والتنمية الثقافية، والمضمون الاقتصادي مثل: تنمية رأس المال البشري، والتوازن بين التعليم والعمل، وهناك المضمون العالمي مثل: المواطنة العالمية،

وتدويل التعليم والتنافسية. ومن ثمَّ، فمضمون السياسات التعليمية ومحتواها له علاقة بنتائج ومخرجات النظام التعليمي، وفيما يلي تفصيل لهذه الاتجاهات:

١- إستحداث السياسات المرتبطة بتعليم المواطنة العالمية:

في ظل الاتجاه المتزايد للعولمة والتقدم التكنولوجي الذي يشهده العالم، ظهرت قضية التربية على المواطنة العالمية Education For Global Citizenship كأحد أهم القضايا التي تستحوذ على اهتمام كل من الباحثين وصانعي القرار التربوي، والتأكيد على ضرورة إسهام السياسات التعليمية في تنمية مفاهيم التضامن والتسامح.

تتجه سياسات تطوير التعليم في دول العالم نحو تبني مفهوم التعلم مدى الحياة للجميع وتحقيق متطلبات المواطنة القومية، وهو أمر درجت عليه سياسات التعليم في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، ولكنها أصبحت مطالبة في الوقت نفسه بالانفتاح عالميًا استجابة لمتغيرات عصر ما بعد الحداثة – معرفيًا وتكنولوجيًا واقتصاديًا – وذلك من خلال مفهوم المواطنة العالمية، ومن ثمَّ، فالأمر يتطلب تطوير سياسات للتعليم تجمع بين الانتماء القومي والانفتاح العالمي لمخرجات التعليم (محمد، ٢٠١٠، ٢٣٠).

وتشير المواطنة الكوكبية أو العالمية إلى حقوق وواجبات الأفراد باعتبارهم أعضاء في الكيان العالمي، ولا ترتبط بوجودهم داخل كيان دولة معينة أو مكان معين، والفكرة باختصار هي أن هوية الفرد تتجاوز الحدود السياسية والجغرافية وأن الحقوق والواجبات والمسؤوليات تُستمد من العضوية في فئة أوسع (الإنسانية)؛ ومن ثمَّ يمكن للفرد أن يتنازل عن جنسيته أو هويته المحلية أو يعدها المركز الثاني بعد العضوية في المجتمع العالمي (أبو عليوة، ٢٠١٧، ١١٠).

لقد أصبح الحديث عن عولمة التعليم أمرًا حتميًا في العقود الأخيرة، وذلك لما حدث من تحولات إصلاحية في أنظمة التعليم تتوافق مع الطبيعة المتغيرة للمجتمعات المعاصرة. فإذا كانت المدارس أوكل إليها سابقا مسؤولية غرس القيم الوطنية وتنميتها، فإن معظم المدارس في الوقت الراهن تتبنى التوجه نحو العالمية، وتعليم المواطنة العالمية Global Citizenship Education بوجه خاص. ولذا بدأت اهتمامات أخرى بقضايا وأهداف جديدة للتربية على المواطنة العالمية، مثل: معرفة الثقافات الأخرى، وتقبل التنوع الثقافي المختلف، والتعايش السلمي، وتعليم حقوق الإنسان، والوعي البيئي، والتعليم من أجل التنمية المستدامة، والتربية من أجل التفاهم الدولي (Reilly & Niens,2014, 53-76).

وتعد التربية على المواطنة العالمية من أولويات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) في القرن الحادي والعشرين، وقد صدر في عام ٢٠١٥ دليل التربية على المواطنة العالمية بناء على التوجيهات التربوية الخاصة بهذا الشأن، وذلك بعد إطلاق الأمين العام للأمم المتحدة المبادرة العالمية بشأن التعليم أولا Global Education first Intinative (GEFI) في العام ٢٠١٢، والذي جعل من تدعيم المواطنة العالمية واحدة من أولوياتها التعليمية(منظمة الأمم المتحدة، ٢٠١٥ ، ١١٨).

ويعد تعليم حقوق الإنسان أحد مظاهر نموذج التعليم العالمي، فكان أحد الأهداف الرئيسية لعقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان (١٩٩٥– ٢٠٠٤) هو بناء برامج وتعظيم القدرات لتعليم حقوق الإنسان على المستويين العالمي والمحلي. ويمكن تلخيص توجهات

السياسة العامة لخطط العمل القومية لتعليم حقوق الإنسان في الأهداف التالية (Lapayese, 2005, 167):

- تقوية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.
- التنمية الشاملة للشخصية الإنسانية وإحساسه بالكرامة.
- تنمية الفهم، والتسامح، والمساواة بين الجنسين، والصداقة بين كل الأمم، والقضاء على التمييز العرقي، والديني واللغوي.
- تمكين كل الأفراد من المشاركة بفعالية في المجتمع الديمقراطي الحر.
- تعزيز أنشطة الأمم المتحدة للحفاظ على السلام.

ويعدّ التعليم من أجل المواطنة العالمية مجالاً استراتيجيًا لبرنامج اليونسكو لقطاع التربية، ويسترشد عمل اليونسكو في هذا المجال بإطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام ٢٠٣٠ ولاسيما المقصدين الرابع والسابع من أهداف التنمية المستدامة بشأن التعليم، التي تدعو البلدان إلى" ضمان أن يكتسب جميع المتعلّمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بجملة من السُبُل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتِّباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام ونبذ العنف والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة." (https://ar.unesco.org/themes/gced/definition).

ويتضح مما تقدم، أن مفهوم التربية على المواطنة العالمة يعكس مفاهيم التربية الهادفة إلى التعاون والتفاهم والسلام بين الأمم على الصعيد الدولي، ويتضمن أيضًا اقتران التعليم بالأهداف والمبادئ التي ينص عليها ميثاق الأمم المتحدة، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان وحرياته.

وتمثل سياسات التربية على المواطنة العالمية معضلة لصانعي السياسات والتربويين، فإذا كانتِ وظيفة المدرسة -على مدار تاريخها- تعمل كميسر لتكوين المواطنة والولاء للوطن، فضلا عن التربية الوطنية، ونقل القصص الوطنية من جيل إلى آخر، فإن وظائفها الحضارية والأكاديمية والاجتماعية المعاصرة تحملها مسؤولية تكوين قدرات جديدة لدى طلابها مثل إنتاج خريجين عالميين .(Robson, 2011, 619-630).

ولعل اتخاذ قرار بتضمين قضايا البعد العالمي في سياسات التعليم قبل الجامعي، تضع صانعي السياسات التعليمية بين ثنائية تكوين رؤية عالمية للتعليم من أجل المواطنة العالمية وبين المواطنة المحلية وصون الهوية الثقافية؛ مما يتطلب المزيد من الدراسات والبحث في هذا المجال.

٢- التوجه نحو سياسات التنافسية في التعليم :

تعد التنافسية العامل المحدد للرابحين والخاسرين في البيئة الدولية المعاصرة باعتبارها الإطار الجامع لمختلف الشروط اللازمة لقطف ثمار سياسات التحرير الاقتصادي وفتح الأسواق والاندماج بالاقتصاد العالمي. وقد تعززت أهميتها نتيجة التغيرات في نظريات النمو والتجارة؛ إذ لم تعد التنافسية مرتبطة بامتلاك الموارد الطبيعية أو ضآلة تكاليف الأيدي العاملة، بقدر ارتباطها بالمحتوى المعرفي والتكنولوجي والجودة وبالسياسات الفاعلة من قبل الحكومات والشركات. ولعل ذلك ما يفسر تحول التنافسية إلى أحد المحاور الرئيسة

لاهتمامات الأجهزة التنفيذية والتشريعية وقادة الدول أيضًا، حتى أصبح تراجع مؤشراتها يمثل تهديدًا للأمن القومي في بعض الدول الصناعية (تقرير التنافسية العربية، ٢٠٠٣، ١).

يقصد بسياسات التنافسية مجمل الإجراءات والتدابير التي يتخذها راسم السياسة لكي يؤثر في سوق ما أو مجال معين. وتهدف سياسة التنافسية بصفة عامة إلى تشجيع المنافسة وخلق البيئة المناسبة للتنافسية في الأسواق المحلية والعالمية، وذلك من خلال تعزيز مستوى المنافسة السوقية وتحقيق الفاعلية في توظيف الموارد وعدالة الدخول إلى الأسواق والخروج منها.

وقد أصبحت سياسات إصلاح التعليم القائمة على التنافسية شائعة في الدول الفقيرة والغنية منذ الثمانينيات، منذ العقد التالي على إصدار تقرير أمة في خطر A Nation at Risk حيث قصدت الحكومات الدفاع عن المنافسة العالمية من خلال تعزيز معدل إنتاج قوة العمل المحلية. وقد تضمن هذا التوجه مبادرات إصلاحية كثيرة منها: الإصلاح القائم على المعايير، تجارب الاختيار المدرسي، والخصخصة (Mehta, 2013, 288).

اتجهت سياسات التعليم في كثير من دول العالم إلى زيادة التنافسية بين المدارس في جميع المراحل، حيث تضمنت إصلاحات التعليم ترسيخ قيم السوق مثل الإنتاجية والمحاسبية والتنافسية.

أ- التوجه نحو تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM:

ولعل من أبرز صيغ تعزيز التنافسية في التعليم قبل الجامعي الاهتمام بتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM ، حيث يمثل التقدم في العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا مقياسًا ومؤشرًا على الإنجازات الحضارية التي تعكس القوة الاقتصادية، فهي المحرك الأساسي لمستقبل الاقتصاد والتجديد في الوظائف يعتمد بصورة كبيرة عليها، وتشكل الأسس الرئيسة لأسلوب حياة الناس كمواطنين ومستهلكين وعمال وآباء في مجتمع معين.

ولعل ما يؤكد اهتمام الدول بتعليم هذه المجالات حرصها على المشاركة في إجراء اختبارات دولية للمقارنة بين الدول مثل: اختبار TIMSS والذي يهدف إلى معرفة الاتجاهات العالمية في مجال العلوم والرياضيات وهي اختصار Trends of The International Mathematics and SCIENCE Studies، واختبار PIZA وهو برنامج التقييم الدولي للطلاب في مجالات القراءة والعلوم والرياضيات وحل المشكلات Program For International Students Assessment.

ولقد حرصت كثير من الدول المتقدمة على إنشاء مدارس تهتم بتدريس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات يطلق عليها مدارس STEM، وهي اختصار للكلمات: science, Technology, Engineering, Math ، ويسعى تعليم STEM إلى تقديم برامج تعليمية تقوم على التكامل بين هذه المجالات الأربعة، يعتمد هذا النظام على البحث والاستقصاء وتستخدم المدرسة نظام التعلم بالمشاريع (عبد الفتاح، ٢٠١٦، ١).

ويعد توجه STEM من أهم الاتجاهات والمداخل العالمية الذي ثبت فعاليته في الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة وأستراليا، وبعض الدول الأخرى، وتقوم فلسفته على التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وعلى مبدأ وحدة المعرفة العلمية،

ويعتمد على التعلم من خلال تطبيق الأنشطة العلمية، وأنشطة التكنولوجيا الرقمية والكمبيوترية، وأنشطة متمركزة حول الخبرة عن طريق الاكتشاف والتحري، وأنشطة الخبرة اليدوية، وأنشطة التفكير وتغيير أدوار المعلم التدريسية بحيث يشجع على الاستقصاء والاكتشاف، ويحث التلاميذ على ممارسة التفكير الإبداعي والناقد (عبد الرؤوف، ٢٠١٧، ١٥٤).

ولقد تزايد الاهتمام بتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في الولايات المتحدة في أوائل عقد الثمانينيات من القرن العشرين مع ظهور المخاوف الجديدة بشأن الهيمنة الاقتصادية لألمانيا الغربية واليابان، فظهر تقرير أمة في خطر عام ١٩٨٣ مركزًا على أن واقع التقدم التكنولوجي عامل مقلق للتنمية الاقتصادية الأمريكية، ومنذ ذلك الحين صار جدل واسع حول فلسفة تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وتدريب القوى العاملة في هذه المجالات، وفي عقد التسعينيات من القرن العشرين صاغت المؤسسة القومية للعلوم بالولايات المتحدة مصطلح STEM للترويج لأهمية المصطلحات الأربعة (توفيق، وعبد المطلب، ٢٠١٩، ١٦).

وقد ربطت كثير من التقارير بالولايات المتحدة الأمريكية تعليم STEM بنموها الاقتصادي وهيمنتها على العالم، كان الدافع لإصلاح التعليم هو تخوفها من شبح فقدانها مكانتها المهيمنة عالميًا في مقابل الدول الأجنبية التي تدفعها محركاتها الاقتصادية إلى النجاح مثل: اليابان وكوريا الجنوبية وألمانيا، واعتبرت أن أزمة أمريكا الاقتصادية هي في المقام الأول عَرَض لفشل التعليم العام. وردًا على إطلاق الروس للقمر الصناعي سبوتنيك (١٩٥٧) شرعت الولايات المتحدة التي كانت حينذاك في سباق لكي تكون الدولة الأولى على المستوى العالمي في صب أموال هائلة لتحسين منهج المدارس الثانوية، مع التركيز بدرجة أكبر على الرياضيات والعلوم، إضافة إلى تدريس اللغات الأجنبية. وقد كانت نفس هذه الدعوة لأن تظل الولايات المتحدة الأمريكية الدولة العظمى هو القوة الدافعة لتقرير "أمة في خطر" (١٩٨٣) الذي كلف به وزير التعليم "بيل" في عهد إدارة الرئيس رونالد ريجان، وكذلك خطة "لن نترك طفل يتخلف" No Child left behind (٢٠٠١) في عهد الرئيس جورج دبليو بوش (جاكسون ، ٢٠١٠، ٤٨٣).

وفي هذا السياق، ثمة أسباب أخرى لاهتمام الدولة الأمريكية بتعليم STEM فقد توصلت الأبحاث إلى وجود كثير من الطلاب غير معدين لاحتياجات الاقتصاد في الوقت الراهن وفي المستقبل. فوفقا لتقرير التقويم القومي للتقدم التربوي National Assessment of Educational Progress أن ما يقرب من ٧٥٪ من طلاب المستوى الثامن غير بارعين وماهرين في الرياضيات (Schmidt, 2011). فضلا عما أوصت به الأبحاث بضرورة البحث عن طرق وأساليب لجذب الطلاب لتعليم العلوم والرياضيات وذلك بعد ما أكدت الإحصاءات عزوف الطلاب عن دراسة تلك التخصصات، ففي عام ٢٠٠٣ كان ٤٪ فقط من الطلاب الجامعيين قد تخصصوا في العلوم الهندسية، ومن هنا كان البحث عن بديل لنظام التعليم التقليدي وهو نظام STEM(الزيادي، ٢٠١٧، ٤١٩).

ولذلك تعكس الأهداف العامة لتعليم STEM في أمريكا رأس المال الثقافي اللازم للنمو والتقدم في مجالات العلوم والتكنولوجيا من أجل قيادة العالم، وهي: التوسع في عدد المتعلمين الطامحين في الحصول على درجات علمية متقدمة وإعدادهم للوظائف في مجالات STEM،

بناء وتكوين قوى عاملة ذات كفاءة عالية في مجالات STEM، تنمية الثقافة العلمية والتكنولوجية لدى جميع المواطنين الأمريكيين (National Resarch Council, 2011, 4).

وتتعدد أنماط ومسميات المدارس التي تتبنى صيغة STEM بالولايات المتحدة الأمريكية، وتصنف إلى أربعة أنماط رئيسة، وهي: مدارس النخبة أو المدارس الانتقائية القائمة على تعليم STEM، والمدارس الشاملة للجميع المتمركزة حول تعليم STEM، ومدارس التعليم التقني والمهني المتمركز حول تعليم STEM، ومدارس التعليم الثانوي الشامل التي لا تركز على تعليم STEM (رضوان ، ٢٠١٩، ١١).

ويعد تعليم STEM مفتاح بناء قدرات تنافسية عالمية لمصر، لأن تغيرات القرن الحادي والعشرين تتطلب مهارات وقدرات جديدة للقوى العاملة لبناء وظائف جديدة، وإن لم تستطع مصر تلبية متطلبات هذه التغيرات ستكون خارج المنافسة، وأصبح تعليم Stem الشاغل الأكبر عالميًا عند رسم السياسات والخطط التعليمية والاقتصادية لتوفير قوى عاملة ماهرة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (مهن STEM) لضمان الرخاء الاقتصادي المستقبلي في اقتصاد عالمي تنافسي، حيث إن (٧٥ ٪) من المهن الأسرع نموًا تتطلب مهارات STEM (توفيق، وعبد المطلب، ٢٠١٩، ١٦).

وقد ظهرت مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا بمصر عام ٢٠١١ بدعم من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) كصورة من صور الاهتمام بالمتفوقين، وقد بلغ عدد هذه المدارس بمصر (١٦) مدرسة مع وجود توجه من وزارة التربية والتعليم الفني في مصر نحو التوسع في إنشائها بكل محافظات مصر. ولقد أصبح التوسع فيها لجميع الطلاب العاديين والمتفوقين ضرورة تربوية واقتصادية، حيث يوجد عزوف عن الشعب العلمية بالمدارس المصرية، فضلا عن أهميتها في وضع مصر في مكانة متميزة على مؤشر التنافسية العالمي.

ب- التوجه نحو سياسات تدويل التعليم:

أصبح تدويل التعليم توجهًا عالميًا في جميع مراحل التعليم ومن أبرز أولويات صانعي السياسة التعليمية للمواءمة مع متغيرات العصر، وتتعدد أساليب وآليات تدويل التعليم ببعض الدول، ولعل منها: زيادة الاهتمام ببرامج الدراسة بالخارج، وزيادة معدلات تبادل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وزيادة الاهتمام بإضفاء الطابع الدولي على محتوى المناهج والمقررات الدراسية.

فقد أدت التغييرات المرتبطة بالعولمة إلى بناء سياسات تعليمية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين بين الطلاب، فقد ظهرت سياسات من أجل التنافس العالمي، فقد بدأ يتردد على مستوى الخطاب العالمي المقارنات الدولية التي أصبحت محل نقاش على المستويات الوطنية المحلية مثل: تقييم الطالب الدولي (PISA)، ومعايير أداء المدارس وتصنيفها التي تنشره منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، والذي يشبه تصنيفات الجامعات (THES)، وتصنيفات الجامعات العالمية (ARWU) وغيرها. فأنظمة التعليم لابد أن تعمل على تهيئة طلابها لكي يكونوا قادرين على التنافس في سوق العمل العالمي، حيث إن أنظمة التعليم في مختلف دول العالم النامية والمتقدمة، وفي مختلف المراحل التعليمية من رياض الأطفال حتى الجامعات تواجه عمليات وسياسات الليبرالية الجديدة مثل: الخصخصة، والتسويق والتسليع، والتنوع، والتنافسية (Yemini, 2017, 2).

وجدير بالذكر أن الليبرالية الجديدة تشمل السياسات التي انطلقت من توافق واشنطن والتي تدور حول ثلاثة أمور أساسية: (العيسوي، ٢٠١١، ٨):

(١) إحداث زيادة ملموسة في مدى الاعتماد على الأسواق الحرة، سواء فيما يتعلق بالمعاملات الداخلية أم بالمعاملات بين الداخل والخارج، شاملا تحرير التجارة وفتح الأبواب أمام تدفقات الاستثمار الأجنبي.

(٢) إطلاق مجالات العمل أمام القطاع الخاص، بشقيه المحلي والأجنبي، واعتباره ركيزة التنمية، وتشجيعه بشتى السبل، بما في ذلك الخصخصة واشتراكه في تقديم الخدمات التي كانت مقصورة فيما سبق على الحكومة أو القطاع العام مثل خدمات المرافق العامة.

(٣) إحداث خفض ملموس في دور الحكومة وحجمها وتدخلاتها في الشئون الاقتصادية والاجتماعية، ومن ثم انكماش دور التخطيط في توجيه الاقتصاد والتنمية. وتحديداً، يتوقع من الحكومة الانسحاب من مجال الإنتاج والاستثمار الإنتاجي، وأن يقتصر عملها على تهيئة المناخ المناسب لتراكم رأس المال المحلي والأجنبي، فضلا عن تزويد المجتمع بالحد الأدنى من شبكات الأمان الاجتماعي.

ومن ثمَّ، فقد أصبح تدويل التعليم هدفًا محوريًا للمدارس - وخاصة في ظل تزايد المدارس والبرامج الدولية- وموضوعًا ملحًا على رأس جدول أعمال صانعي السياسات التعليمية وذلك استجابة للتغييرات العالمية السريعة، وتمكين الاقتصاديات من البقاء والازدهار، فضلا عن هيمنة نموذج سياسات الليبرالية الجديدة.

لقد تزامن مع التحول الديمقراطي حدوث تصاعد فيما يُعرف بالمجتمع المدني العالمي وهو يشمل المنظمات الدولية غير الحكومية المعنية بقضايا عالمية: مثل السلام، والبيئة وحقوق الإنسان، وغيرها. حيث توجد منظمات دولية تضافرت الدول على إنشائها تحقيقا للتعاون الدولي في مجال التنمية بأنواعها المختلفة. ولعلَّ من أهمها مؤسسات التعاون التربوي الدولي كمجال من مجالات التعاون الدولي يهدف إلى تطوير التربية بأشكالها المختلفة النظامي وغير النظامي لتدعيم احترام الآخرين، وتخطي المشاعر العرقية، وتعميق التفاهم الدولي المتبادل، وذلك من خلال تبني أطر شاملة كاتجاه نحو تكامل الأهداف التربوية تشمل التوجهات الدولية وذلك من خلال المشروعات والبرامج التالية:

- التربية من أجل الكونية والتعددية الثقافية.
- التربية من أجل الديمقراطية.
- التعليم من منظور كوكبي أو التعلم بلا حدود.
- التعليم للجميع كآلية لتطبيق ميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، ومحاربة الفقر في العالم.
- التربية من أجل المسئولية العالمية والتماسك والتضامن.
- التربية من أجل مجتمعات مستدامة النمو، والمسئولية الكونية.
- التربية من أجل التنمية المستدامة
- تدويل التعليم العالي، وتوأمة الجامعات.

وقد تأثرت سياسات التعليم بمصر بهذه المشروعات والبرامج ذات الطابع الدولي، فقد أنشأت اليونسكو شبكتها الخاصة بالمدارس المنتسبة التي تدور برامجها حول تنفيذ توصيات

اليونسكو بشأن التربية الدولية، وأندية اليونسكو التي تعكس في نشاطها مُثُل اليونسكو وتسهم في نشرها على المستوى المحلي ويوجد (٣٨٠٠) ناد ومركز ورابطة لليونسكو موزعة فيما يقرب من(١٠٠) مائة بلد، وإضفاء الطابع الدولي على المناهج والمقررات الدراسية من خلال تضمينها العديد من مفاهيم التربية من أجل السلام والديمقراطية، والكونية والعالمية وحقوق الإنسان والتسامح، وتشجيع الحوار بين الثقافات، ونبذ العنف (اليونسكو، ٢٠١٠، ٣١).

وقد شكل التعاون الدولي في جميع المجالات موضوعًا مثيرًا للجدل ولا يستثنى عن هذه القاعدة التعاون في مجال التعليم، حث توجد بعض الآثار السلبية لنمو التعليم الأجنبي والمدارس الدولية في مصر التي تتبع سياسات قولبة النظم والمؤسسات الاجتماعية في نمط ثقافي واحد من خلال تبني ونشر نسق قيمي ذات صبغة عالمية يُعلي من قيم السلام، والمساواة والديمقراطية والحرية الفردية، واحترام حقوق الإنسان. وهي قيم في حد ذاتها لها أهميتها ونبل مقاصدها وغاياتها إلا إنه عند وضع هذه القيم في سياقها الاقتصادي والاجتماعي والطرف المستفيد منها يتبين مخاطرها السياسية والاجتماعية على مصر مما يؤثر سلبًا على قيم الولاء والانتماء للمجتمع والهوية الثقافية لخريجي هذه المدارس، وذلك لأنها تهدف إلى (رمضان، ٢٠٠٧، ١٥٩- ١٦٤):

- حماية أمن إسرائيل وبقائها.
- إحكام سيطرة الولايات المتحدة الأمريكية على المنطقة، وتسهيل تدخلها في شئون البلاد الداخلية تحت دعوى الديمقراطية والحرية للشعوب المقهورة.
- تدعيم القيم والثقافات الاستهلاكية، وإرهاق الأداء الاقتصادي من خلال كثرة الديون.

ونظرًا للاهتمام العالمي بتدويل التعليم فقد بات من الضروري دراسته عن كثب وتحديد مضامينه بالنسبة لصانعي القرار التربوي والسياسة التعليمية.

٣- التوجه نحو مواءمة سياسات التعليم باحتياجات سوق العمل:

لقد كان من أكبر آثار العولمة الاقتصادية محاولة كثير من الدول تعظيم المنافع الاقتصادية من الأنظمة التعليمية من خلال التخطيط لتلبية خصوصياتها الاقتصادية واحتياجات سوق العمل بها.

تجدر الإشارة إلى أن الإعداد لعالم العمل يبدأ في مستوى التعليم الأساسي ويستمر حتى التعليم الثانوي حيث يكتسب الدارسون المهارات الأساسية الشخصية والنوعية المطلوبة في سوق العمل. وفي عالم يسير التطور فيه بثبات وتتقادم فيه المعرفة بسرعة، لا يمكن أن يقتصر التعليم فيه على فترة الشباب، بل يجب أن يستمر طوال العمر، ويجب أن يستمر خريجو المدارس والكبار في التعلم لتحديث معارفهم وتنشيطها أو لتغيير مجالات نشاطهم. وعلى الرغم من أن للتعليم مدى الحياة أهدافا أوسع من مجرد الأهداف المهنية، فإنه أفضل ضمان ضد البطالة المستديمة (كيمير، ووندام، ٢٠٠٣، ٥٣).

ولذا فقد أصبح التخطيط للقوى العاملة من أهم التوجهات الحديثة، ويقوم أسلوب التخطيط للقوى العاملة على عدة افتراضات، هي (كيمير، ووندام، ٢٠٠٣، ٢٩):

- أن النظام التعليمي يجب أن يمد الخريجين بالمهارات والمعارف التي تناسب احتياجات أصحاب العمل من القوى العاملة المطلوبة.

- توجد معدلات منخفضة للإعداد المهني بين أشكال التعليم المختلفة، وإكساب المهارات الخاصة، حتى إن الحدود الفاصلة بين التربية بالإعداد المهني توجد في فئة خاصة جداً من الخريجين الذين يناسبون جميع أشكال العمل في مختلف المجالات الأخرى.
- إن تزايد العرض على المهن المختلفة وبالتالي أنواع معينة من الخريجين يمكن التنبؤ به اعتماداً على المخرجات الاقتصادية الإجمالية أو الجزئية.

ونتيجة للتغيرات المتسارعة في العلم والتقانة وانعكاساتها على طبيعة احتياجات سوق العمل من المهارات ووسائل الإنتاج مما استلزم إعداد قوة عمل عالية المهارة تتسم بالمرونة والقابلية للتكيف، ومؤهلة لاستخدام المهارات الفكرية لحل المشكلات واتخاذ القرارت؛ أدى ذلك إلى أن معظم دول العالم اعتمدت سياسات لإصلاح التعليم وإدخال صيغ جديدة من التعليم استهدفت فتح قنوات لتجسير وربط التعليم بسوق العمل، ومعظم الأنماط الجديدة تعمل على تيسير الجمع بين العمل والدراسة، وإتاحة مجالات تطوير كفاءة الأداء ومواكبة العصر الرقمي والتطورات التكنولوجية في سوق العمل. وقد تضمنت سياسات إصلاح التعليم والتدريب في معظم الدول المتقدمة جانبين أساسيين هما:

- تكامل التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني.
- ربط التعليم الثانوي باحتياجات سوق العمل المرحلية والمستقبلية.

وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أ- توجهات التكامل بين التعليم الثانوي العام والتعليم الفني

يعد تكامل مسارات التعليم الثانوي وتجسيرها بمرحلة التعليم الجامعي من العوامل الحيوية للارتقاء بمستوى التعليم الثانوي بشكل عام والتعليم الثانوي الفني بشكل خاص. فقد سعت معظم الدول إلى تحقيق التكامل من خلال اعتماد أساليب وقنوات استهدفت تقليص حجم الانفصام بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني، وإزالة الفجوة بين التدريب والتعليم باعتبارهما عملية متكاملة واحدة ومن مقومات مبدأ "التعليم مدى الحياة".

وبصفة عامة فإن هناك اتجاهات عديدة أخرى كتجديدات تربوية في مجال التعليم الفني، وفيما يأتي بعض الصيغ والمقترحات التي يمكن الاسترشاد بها أو تحويرها أو انتقاء المناسب منها وفقا لظروف المجتمع المصري، ولعل من أهمها (محمد، والعاني، وغرايبة، ١٩٩٩، ٦٦- ٦٧؛ خضر، ٢٠٠٨، ١٢١- ١٢٢):

- المدرسة الشاملة أو المتنوعة: التي تقع ضمن مفهوم تنويع التعليم الثانوي، تتكامل فيها الجوانب الأكاديمية والمهنية. وتتضمن هذه المدرسة تخصصات عامة (علمية وأدبية). وقد تتشعب الفروع العلمية إلى شعب متعددة مثل: الرياضيات والعلوم الطبيعية وعلوم الحياة. وفي هذا النمط من المدارس تخصص السنة الأولى للمواد الدراسية الإلزامية المشتركة لجميع الطلاب. ويبدأ التخصص في السنة الثانية. وقد تُضاف بعض المواد الدراسية المهنية إلى قائمة المواد الإلزامية المشتركة لإتاحة المجال أمام الطلاب لاكتشاف ميولهم وقدراتهم واختيار تخصصاتهم بشكل أفضل.
- الاتجاه المرتبط بعملية تمهين التعليم العام لتكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل واحترامه، وإعادة التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية للعلم.
- اتجاه بعض الدول للأخذ بالتعليم المتناوب والتعليم بعض الوقت والتدريب مع العمل، وهي أنظمة تسمح بمزج التعليم بالعمل وزيادة الاختيارات التعليمية المتاحة.

ب- سياسات وتوجهات ربط التعليم الثانوي باحتياجات سوق العمل:

تتضمن هذه السياسات البرامج التي تعزز الارتباط بين التعليم وسوق العمل مجموعتين رئيستين: المجموعة الأولى هي البرامج التي تُبنى في المدرسة من خلال اشتمالها على المهارات او الجدارات المتعلقة بالمهنة والعمل ضمن المناهج الدراسية، والمجموعة الأخرى تأخذ الطلاب خارج المدرسة (إلى مواقع العمل) والتي يطلق عليها بشكل عام برامج خبرة العمل Work Experience Programmes أو التعلم المستند إلى العمل Work-Based Learning، ومن بين هذه الأنماط ما يأتي:

أ- مدخل التعليم القائم على الجدارات Competencies

يعد مدخل التعليم القائم على الجدارات Competencies -Based Education أحد الاتجاهات الحديثة في تطوير التعليم بجميع مستوياته: قبل الجامعي والفني والعالي، وقد لاقى قبولا على مستوى العالم، والذي يهدف إلى تنمية مهارات وقدرات الطالب اللازمة للتوافق والتكيف مع متطلبات سوق العمل، فضلا عن تنمية رأس المال البشري وربطه بالتنمية والتوظيف وزيادة الإنتاجية للأفراد، وذلك من خلال التركيز على الكفايات والجدارات الحديثة والمرتبطة بالعمل.

وتعرَّف الجدارة على أنها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي ترتبط بمكتسبات قابلة للملاحظة والقياس؛ للوصول لأعلى درجة من التمكن في المجال المرتبط بالجدارة. وتتميز برامج التعليم المبنية وفقا لمنهجية الجدارات بارتباطها باحتياجات سوق العمل، وتدريس المحتوى بشكل متكامل؛ بحيث يشمل المعارف والمهارات السلوكية المهنية، وإلغاء الموضوعات غير المرتبطة بالمهنة وإتاحة الفرصة الأكبر لتنفيذ المهارات، وارتباط منظومة التقييم بشكل أكبر بمهارات الطالب، واعتمادها على الأدلة، ووجود منظومة تحقق داخلي وخارجي لدعم عملية التقييم (المزين ، ٢٠٢٠، ١٦).

ومن ثمَّ، يركز مدخل الجدارات على المتعلم أكثر من تركيزه على المحتوى، من خلال جوانب التعلم الثلاثة: المعرفي والمهاري والوجداني.

فقد أشار عبد القوي (٢٠١٨، ١٦٢- ١٦٣) إلى أن مدخل الجدارات في التعليم يحقق ما يأتي:

- يوطد العلاقة بين التعليم والعمل، ويوفر متطلبات سوق العمل لدى الطلاب، ومن ثمَّ يزيد من فرص توظيفهم، ويقلل معدلات البطالة بينهم.
- يزيد من دافعية الطلاب ويشجعهم على المشاركة الفعالة في عملية التعلم.
- يحدد أسس تقييم الطلاب منذ بداية إعداده حيث يستخدم الجدارات كأسس واقعية لتقييم الطلاب.
- يؤهل الطلاب لمجال العمل والحياة بشكل عام، لأنه يُبنى على نوعين من الجدارات هي الجدارات العامة أو العابرة للتخصصات Key Competencies والجدارات المهنية (الفنية) Technical Competencies.
- يربط بين المعارف والمهارات والجوانب الوجدانية في كل واحد، ومن ثمَّ يحقق التكامل بين الجوانب النظرية والجوانب العملية التطبيقية.
- يحقق التعلم ذو المعنى والتعلم للإتقان
- يساعد الطلاب والمعلمين وأصحاب الأعمال ومتخذي القرار على معرفة المهارات والمعارف والسلوكيات التي ينبغي توافرها لدى الطلاب في تخصصات التعليم الفني المختلفة بعد الانتهاء من دراسة المنهج.

وتُقسم الجدارات والكفايات في التعليم إلى نوعين أساسيين، هما (محمود ، ٢٠١٨، ٤٨):

- الجدارات والكفايات الأساسية المطلوبة في الإعداد المهني بغض النظر عن نوع التخصص المهني وتتمثل في الكفايات والجدارات المرتبطة بإتقان الرياضيات والعلوم واللغات وتطبيقات برامج الحاسب الآلي.
- الجدارات والكفايات التخصصية المرتبطة بنوع التخصص ومتطلباته.

ب- برامج الريادة الفكرية Entrepreneurship

يعد التعلم الريادي (Entrepreneurial Education) أحد الاتجاهات الحديثة التي تعزز النمو الاقتصادي بالدول المتقدمة والنامية على حد سواء، ويعرف بأنه عملية منظمة تقوم بتطوير المهارات الإدارية ومهارات العمل الحر وتعزيز ثقافة الإبداع والابتكار تحت إشراف مؤسسات تعليمية لتلبية احتياجات التشغيل للأعمال التجارية بجدارات معرفية ومهارية وسلوكية كفؤة. يقوم كذلك بتدريب الطالب وتأهليه لإكسابه مختلف المهارات اللازمة من جميع الجوانب المهارية والمعرفية والسلوكية ومهارات مختصة بسوق العمل (المطيري، ٢٠١٩، ٥).

وقد اعتمدت منذ سنوات برامج الريادة الفكرية في الولايات المتحدة الأمريكية والسويد وغيرها من الدول المتقدمة، تهدف إلى إكساب الطلاب الذين لديهم أفكار عمل خاصة المهارات اللازمة لمساعدتهم في إنشاء أعمالهم الخاصة. وبهذا فهي موجهة بشكل أساس لرجال الأعمال الصغيرة. إن مقررات هذا النمط من البرامج لا توفر مهارات مهنية معينة، لكنها توفر مهارات ضرورية للقيام بأعمال صغيرة من خلال إدخال موضوعات أو مقررات دراسية إلى المناهج الدراسية خلال سنوات الدراسة في المدرسة الثانوية المهنية أو ما بعدها. فمثلا الطلاب الذين يتخصصون في صناعة ما، مثل: ميكانيكا السيارات أو علم التجميل او التصميم، فإن تعلمهم مبادئ المحاسبة وإدارة الأفراد والمهارات ذات العلاقة بالصناعة المنتقاة ستوفر لهم المقومات الأساسية لمباشرة العمال الصغيرة(محمد، والعاني، وغرايبة، ١٩٩٩، ٧١).

وبناءً على ما سبق، فإن تضمين برامج الفكر الريادي بنظام التعليم في مصر يعد ضرورة ملحة، لأن التعلم الريادي يعد بمثابة أحد المحركات الأساسية للتنمية المستدامة، حيث إنه يعمل على بناء مجتمع المعرفة، ويقوم على فكرة امتلاك عناصر الإنتاج والثروة، ويعمل ردم الفجوة بين مؤسسات التعليم واحتياجات سوق العمل.

ج- برامج المشاريع الإنتاجية المدرسية School-based Enterprises

وتدخل هذه البرامج ضمن مفهوم التعليم المنتج أو المدرسة المنتجة المعتمد في عديد من الدول المتقدمة وبعض الأقطار العربية، ففيها يقوم الطلاب بإنتاج بضائع أو قطع غيار أو تقديم خدمات لقطاعات المجتمع وسوق العمل من خلال استحداث مشاريع إنتاجية وورش لتصليح السيارات أو الأجهزة او المطاعم أو مراكز رعاية الأطفال أو مخازن للبيع وغيرها من المشاريع المرتبطة بتخصصات المدرسة(محمد، والعاني، وغرايبة، ١٩٩٩، ٦٦- ٧٣).

وتختلف هذه البرامج عن برامج التعليم التعاوني والتلمذة الصناعية للشباب من خلال تدريب الطلاب وإكسابه مهارات مهنية في المدرسة وليس في موقع العمل، وتهدف إلى وضع معلوماتهم المدرسية موضع التطبيق والقيام بأشغال فعلية، وتزداد اهمية هذه البرامج في

المدارس الواقعة في المجتمعات التي فيها عدد قليل من مواقع العمل ويتعذر توفير فرص تدريبية مناسبة أو أشغال كافية في قطاعات سوق العمل المتواجدة فيها.

د- النظام الثنائي [المزدوج] Dual System

يعد هذا النمط من التعليم والتدريب من بين أهم أنماط البرامج وأكثرها فاعلية في تحقيق الارتباط العضوي ما بين المؤسسة التعليمية وقطاعات سوق العمل وهو نظام نشأ في ألمانيا وانتشر في عديد من دول العالم مثل: المملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية، وفرنسا والنمسا وسويسرا ولبنان وكوريا وغيرها. يتضمن هذا النمط تدريبًا ميدانيًا في موقع العمل وتعليم نظري وتقاني في المدرسة. ويختلف أسلوب تطبيق هذا النظام من دولة لأخرى فبعضها تتبع الأسلوب المعتمد في ألمانيا المتمثل بتدريب الطلاب في ورش ومصانع سوق العمل لمدة (٣- ٤) أيام في الأسبوع، ودوام جزئي لمدة يوم واحد أو يومين في المدرسة للتعليم العام والنظري في المدرسة، مع تدريب أساسي للمواد المهنية وتقوم مؤسسة سوق العمل بتدريب عملي لإكساب مهارات وخبرات العمل الإنتاجي في موقع العمل لمدة سنة واحدة، لذلك عليه نظام (٢+١). ويتميز النظام الثنائي بما يأتي(محمد، والعاني، وغرايبة، ١٩٩٩، ٧٠):

- توثيق الروابط بين المؤسسة التعليمية وسوق العمل، وتخفيض الأعباء المالية والمادية (التجهيزات والمعدات).
- توفير أجواء عمل حقيقية للطالب باستخدامه التجهيزات والمعدات الصناعية المتوافرة في المصانع والمؤسسات الإنتاجية.
- تعويد الطلاب على قواعد السلوك والعمل في المؤسسات الإنتاجية والخدمية لتصبح بالممارسة تقليدًا عنده.
- إنه محاولة جادة لتطوير التعليم المهني والفني يفرضها تطور احتياجات سوق العمل.

وفيما يتعلق بمصر، فإن البطالة تشكل تحديًا كبيرًا للاقتصاد المصري وتتركز أساسًا في أوساط شباب المتعلمين الباحثين عن عمل لأول مرة. ويؤكد حسن وساسانبور (٢٠٠٨ ، ٧٩) أن المشكلة تكمن في عدم التطابق بين المهارات المعروضة والمهارات المطلوبة في سوق العمل، إضافة إلى ارتفاع الأجر الاحتياطي للعمال التاركين للمدرسة حديثًا، وكذلك محدودية تحرك العمالة. وفضلا عن ذلك، فقد أوجدت التطورات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وظائف تتطلب تغييرات جذرية في المهارات التي يجب أن يكتسبها الطلاب.

ومن ثمَّ، لابد من الإفادة من صيغ وأنماط وآليات تكامل التعليم الثانوي العام والفني وربطه باحتياجات سوق العمل، والاسترشاد بها في اختيار ما يتوافق منها مع الظروف المحلية أو تحويرها وتكييفها بما يتناسب وإمكانات وظروف المجتمع المصري.

ثالثًا- الاتجاهات الحديثة في تنفيذ السياسة التعليمية:

يقصد بعملية تنفيذ السياسة Policy Implementation: ترجمة السياسات العامة بما تنطوي عليه من أهداف وقواعد ومبادئ إلى خطط وبرامج عمل محددة ينتظر أن يترتب على تطبيقها تحقق الأهداف. وذلك من خلال القيام بسلسلة معقدة من الخطوات من بينها:

- تكوين جهاز إداري.
- توظيف القوى البشرية.
- استخدام الموارد المالية.

تعد مرحلة تنفيذ السياسات نقطة التقاء بين علم الإدارة وعلم تحليل السياسات العامة، ذلك لأنه مهما كانت السياسات أو البرامج جذابة ومفيدة، فإنه لا طائل من ورائها إذا لم تكن من الناحية الإدارية قابلة للتطبيق ومرغوب في تحقيقها إداريًا، فهناك كثير من السياسات الجيدة من الناحية النظرية ولكن عادة ما تفشل عند تطبيقها وتتحطم من خلال أسلوب تطبيقها. لقد ركزت الدراسات المتعلقة بتنفيذ السياسات العامة في الماضي على دراسة أسباب فشل مرحلة التنفيذ في تحقيق أهداف السياسة العامة المخطط لها، وهي عادة ما كانت تنظر إلى المنفذ باعتباره يقوم فقط بتنفيذ ما خطط له السياسي (جمعة، ٢٠٠٤، ٣٧).

كما تقسم الدراسات المتعلقة بتنفيذ السياسات إلى مدخلين، مدخل من أعلى إلى أسفل Top-down، والذي ينظر إلى عملية التنفيذ على أنها تطبيق مقاصدِ صانعي السياسات. ووفقا للتركيب البيروقراطي أو الهرمي فإن عملية صنع السياسة طبقا لهذا المدخل تخول إلى السلطة الرسمية أي أنها تعطي الأولوية لمصممي السياسة في تقرير أهدافها ولا تعطي أي صوت أو رأي للمنفذين في عملية صنع السياسة مما يجعلهم يأخذون وجهة نظر بديلة ومقاومة لهذه السياسة. بينما في المدخل الآخر من أسفل إلى أعلى Bottom-up يشارك المنفذون في صنع السياسة من أجل تطبيقها وتنفيذها، فهي تؤكد على أهمية البيئة المحلية(المؤسسات) وتعطي مرونة عالية في تشكيل السياسة في ضوء بيئتهم الخاصة. ونظرًا لتعرض هذين المنظورين لأوجه نقد، هناك المدخل الاجتماعي الثقافي sociocultural approach لتبني أو تنفيذ السياسة، والذي يركز على القيم والعلاقات على المستوى الميكرو والماكرو، وهو يمثل وجهة نظر توافقية حيث تضع في الاعتبار مركزية القرار مع مشاركة المنفذين في صنعه؛ مما يجعلهم يفهمون مقاصد السياسة ونتائجها وهذا يساعدهم على تكييفها مع ثقافة المدرسة (Harris, 2007, 3-4).

وقد اهتم التخطيط التربوي في الماضي كثيرًا بإعداد السياسات التعليمية، ولم يكن مهتمًا بإعداد القائمين عليها. والآن يوجد وعي متزايد بحقيقة مؤداها أن التغيرات التي يتم التخطيط لها عند المستوى الذي يكون فيه القائمون على التخطيط أكثر قربًا من العملية التربوية على المستوى الإقليمي ومستوى المؤسسة هو أفضل أنواع التخطيط (كيميرر، ووندام، ٢٠٠٣، ٦).

وجدير بالذكر أن الاتجاهات الحديثة في السياسات التعليمية تؤكد أن مرحلة التنفيذ هي جزء أصيل من مراحل إعداد وصنع السياسات العامة، ولابد من مواءمة السياسات لتتماشى مع السياق المجتمعي، ولابد من توفير بنية تحتية فعالة. وتأكيدًا لذلك فإن الخطط التربوية لن تنجح ما لم تجذب اهتمام الأفراد وتستحث دافعيتهم حتى يكونوا فاعلين نشطين.

واستنادًا إلى ما تقدم، فإن تنفيذ السياسات التعليمية بنجاح يتطلب استخدام الأساليب والمبادئ الإدارية الحديثة التي يمكن أن تستجيب لمتطلبات المرحلة الراهنة والمستقبلية وتسعى للارتقاء بمؤسسات التعليم وتزيد من قدرتها على التنافس مع مثيلاتها في العالم، ولعل من أهمها:

١- الاتجاه نحو تطبيق الإدارة الذاتية للمدارس

قد شهد القرن العشرون في عقوده الأخيرة تغييرات في النظم السياسية والاجتماعية في دول كثيرة وغالبًا ما تقع تحت الديمقراطية واللامركزية والمشاركة. وفي إطار هذه

المجتمعات يكون من الضروري صنع القرار السياسي من خلال المناقشة والتشاور وإجماع الآراء، حيث إن التخطيط المركزي الذي يدار من أعلى إلى أسفل يعد غير كاف في تحقيق الأهداف المرجوة.

إن تزايد الاتجاه إلى اللامركزية في المسؤوليات لدى المستويات الحكومية الدنيا يحدث في كل قطاعات الأنشطة المختلفة كمحاولة لتحسين فعالية حكم الدولة وإعادة توزيع السلطة بين العناصر المختلفة القائمة على تنفيذ سياسات الدولة. ووفقا لمبدأ التبعية Principle of subsidiary لا يجب أن تدير الحكومات المركزية الشؤون التي يمكن أن تدار على نحو أفضل إذا كان يمكن إدارتها في مستويات إدارية أدنى بشكل فعال (كيميرر، ووندام، ٢٠٠٣، ٤٢).

وفي هذا السياق، قد ظهرت التوجهات الإيديولوجية في حقل السياسات العامة عمادها تكثيف مشاركة أجهزة الإدارة المحلية للحكومات في صنع السياسات العامة وتنفيذها، لذا فإن دور أجهزة الإدارة المحلية في صنع السياسات العامة وتنفيذها دور حيوي ومهم لا يستطيع أي نظام سياسي حديث الاستغناء عنه (فرغلي، ٢٠١٩، ٣).

وتعد الإدارة الذاتية "شكل من لامركزية الإدارة يقوم على نقل سلطة صنع القرار من الإدارة العليا إلى المدرسة بمفردها، وذلك من خلال تشكيل مجالس تتكون من الفريق الإداري بالمدرسة والطلاب والمعلمين والمعنيين بالتربية في المجتمع وممثلين من المحليات ورجال الأعمال، وترتبط هذه القرارات بنواحي متعددة منها الميزانية، والتوظيف، واختيار الكتب المدرسية، والنمو والتدريب المهني للمعلمين، ووضع المناهج" (عامر، ٢٠٠٥، ٢٧).

واتجاه الإدارة الذاتية للمدرسة تختلف مسمياته من دولة لأخرى حيث يعرف في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وهونج كونج بالمصطلح School Based Management بالإدارة القائمة على المدرسة، وفي انجلترا Local Management Of school بالإدارة المحلية للمدرسة، وفي استراليا Self –Managing School and Devolution الإدارة الذاتية للمدرسة، وفي اسرائيل The autonomous of School بالمدرسة المستقلة (عبد العليم، والشريف، ٢٠١٠، ١٨٣).

وجدير بالذكر أن لامركزية الإدارة لها معان كثيرة في دول مختلفة، ويعتمد الاختلاف في المفهوم على كم السلطة الذي يتم تحويله، وعلى نوعية الجهة المحول إليها هذه السلطة. وتمثل الإدارة الذاتية درجة عالية من درجات اللامركزية، حيث يوجد نوعان من اللامركزية هما اللامركزية الإقليمية "Territorial Decentralization"، واللامركزية الوظيفية"Functional Decentralization "، ويقصد باللامركزية الإقليمية نقل سلطة الحكم من المستوي الحكومي الأعلى إلى المستويات الحكومية الدنيا. أمّا اللامركزية الوظيفية فهي تعني تغيير في توزيع السلطات بين رؤساء مختلفين يعملون بشكل متواز، وهناك ثلاثة مستويات من اللامركزية الوظيفية: Deconcentration، Delegation، Devolution (Rivas.R, 2008, 21)، ومن ثمّ فإن درجة المركزية واللامركزية يمكن تمثيلها بمتصل على إحدى طرفيه المركزية وعلى الآخر اللامركزية وتحدد على أساس التفويض والاستقلال المعطى للمستوى الإداري الأدنى(المحلي) وممثليه.

وقد حدد وهيلستر وآخرون Wohlstetter, et All (1996, 5-7) بعض الإستراتيجيات اللازمة لنجاح تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس على النحو التالي:

- تكوين فرق عمل متعددة المهام تقود عملية صنع القرار: في المدارس المدارة ذاتيًا يجب تكوين فرق عمل تقود عملية صنع القرار بشرط أن تقطع المدرسة بشكل رأسي وأفقي لتضمين عدد كبير من الأعضاء على المستوى المدرسي، لتسهيل عملية التفاعل في المجتمع المدرسي، ويكون لكل فريق وظيفة أو مهمة كفريق المناهج، وفريق التنمية المهنية، فريق التقويم، وهكذا.
- تركيز بؤرة الاهتمام على التدريب المستمر لجميع أعضاء المدرسة على المهارات الوظيفية والعملية، والمهارات المرتبطة بالمناهج والتعلم: إن التنمية المهنية لأعضاء المدرسة المدارة ذاتيًا من أهم الأولويات المطلوبة لنجاحها، وتكون برامج مخطط لها إستراتيجيًا وتأتي حسب احتياجات الأعضاء وفرق العمل، وتهدف إلى تكوين المجتمع المهني، وتنمية ثقافة المشاركة، ويتم الحصول على مصادر تمويل هذه البرامج من رجال الأعمال والجامعات والقطاعات التعليمية(المحافظات) وتشارك أيضًا في تنظيم وإدارة الاجتماعات، والمشاركة في صنع القرارات، والمسئوليات القيادية.
- تكوين نظام متطور لإدارة المعلومات: تتطلب المدارس المدارة ذاتيًا وسائل اتصال متطورة لنشر المعلومات المدرسية، ولا تتدفق هذه المعلومات إلى المكتب المركزي فقط، ولكن داخل المدرسة وخارجها للمجتمع، وتستعمل المدارس المدارة ذاتيًا بنجاح هذه المعلومات للإعداد العام الدراسي الجديد ومعالجة أوجه القصور التي واجهتها في الأعوام السابقة.
- استخدام وسائل لتعزيز وتحفيز أعضاء المجتمع المدرسي المتميزين: من أهم مميزات المدارس المدارة ذاتيًا تعزيزها لأعضاء المجتمع المدرسي ذوي المجهودات العظيمة التي تساعد على تحسين الأداء المدرسي، واعتراف المديرين بالفضل لأصحاب العمل الفردي المتميز، ومن الوسائل المستخدمة في التعزيز الإعلان عن هؤلاء المتميزين، ويستخدم البعض ذاكرة للعظماء في المدارس، ومسابقات المعلم المثالي، وأحيانًا تكون تعزيزات مالية ومادية؛ مما يساعد على زيادة حماس ودافعية المعلمين للإنجاز وتحقيق الذات ويقلل من شعورهم بالتعب ويشعرهم بالرضا الوظيفي والمهني.
- اختيار المديرين والرؤساء الذين يمتلكون القدرة على تسهيل وإدارة التغيير: يجب أن تمتاز المدارس ذاتية الإدارة بالمديرين الأكفاء، لأنهم يؤدون دورًا أساسيًا في توزيع السلطة وتفويضها، والترويج للانضباط والالتزام والمعرفة وتنمية المهارات لدى المجتمع المدرسي لإنجاز العمل على أكمل وجه. ويكون دور مدير هذه المدارس كمسهل، ومدير للتغيير، ومدعم للهيئة العاملة معه.
- استخدام تعليمات الولاية أو التعليمات الرسمية للدولة لتنفيذ جهود الإصلاح وتحقيق التغيير المستهدف في جميع الجوانب التعليمية: حيث يتاح للمدارس المدارة ذاتيًا قدرًا من الحرية في تنفيذ القرارات المركزية التي تكون بمثابة موجهات تحدد اتجاهات التغيير، وهي بمثابة المعايير التي تحدد المنهج "WHAT" أو طريقة السير، ولكن كيفية التنفيذ والتحقيق"HOW" يترك للمدرسة التي تضع رؤية داخلية لها أو خطة للتحسين.

وبالرغم من اختلاف أنماط الاستقلال الذاتي للمدارس في الدول المختلفة إلا أنها تتضمن الأهداف الآتية (World Bank, 2007, 3):

- تعزيز المشاركة المجتمعية والوالدية في تحسين المدارس.
- تمكين المعلمين والمديرين.
- تعزيز المسئولية والرقابة المحلية.

- توفير آليات المسئولية والمحاسبية لمثلي الموقع، وتحسين شفافية العمليات الإدارية من خلال تفويض السلطة.
- تجويد وتحسين الفعالية المدرسية، وكذلك رفع مستوى تحصيل الطالب.

كما يهدف تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة إلى تعزيز دور الآباء في مجلس إدارة المدرسة على حساب سلطة التعليم، وتحسين المحاسبة والمساءلة التعليمية، واستخدام التمويل والموارد، كما تعمل الإدارة الذاتية للمدرسة على زيادة فعالية الإدارة، مما يؤدى إلى منع الفقد والإهدار المالي، وذلك لتمكين المعلمين والآباء والمواطنين وأصحاب الأعمال من المشاركة في صنع القرار بالمدرسة، مما يؤدى إلى المنافسة من أجل الامتياز والتفوق (محمد، ٢٠٠٠، ٢٧١).

وكما يرى (كيميرر، ووندام، ٢٠٠٣، ٢١) أن السلطات الحكومية المحلية قد تكون لها بعض الميزات على السلطات المركزية في معرفة الأولى بالاحتياجات المحلية والإمكانات المتاحة، وكذا قدرتها على التكيف مع هذه القدرات ومواءمة تلك الاحتياجات ولكن من عيوبها اتخاذ القرارات بصورة فردية. والسلطات الإقليمية، على عكس ذلك، تتفوق على صانعي القراراتٍ في السلطات المحلية في أن لديها القدرة على فرض مجموعة من المعايير العامة تتعلق مثلا بالمناهج والتحصيل الدراسي والتقويم؛ بيد أنها تصبح وسيلة أقل فعالية عند إدارة الإنجاز الفعلي لهذه الأهداف من السلطات الحكومية المركزية. والقاعدة الأساسية أن "التقنين" Standardization يتطلب مركزية السلطة، وأن "المواءمة" Adaptation تتطلب محلية أو تفريد السلطة ولا مركزيتها.

وفيما يتعلق بمصر، فقد حددت المادة (١١) من قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ دور كل من السلطة المركزية والمحليات في تحديد الأولويات الخاصة بالتعليم، حيث نصّت على ما يلي: "مع مراعاة أحكام القانون الخاص بنظام الحكم المحلى –تتولى الأجهزة المركزية للتعليم قبل الجامعي رسم السياسات العامة للتعليم ومهام التخطيط والتقييم والمتابعة العامة، وتتولى المحافظة العملية التنفيذية التعليمية والمتابعة المحلية، وكذلك إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الداخلة في اختصاصها، وذلك وفق مقتضيات الخطة القومية للتعليم وفى حدود الموازنة المقررة".

كما نصّت المادة الخامسة من اللائحة التنفيذية لقانون نظام الإدارة المحلية رقم٤٣ لسنة ١٩٧٩ الصادرة بقرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٧٠٧ لسنة ١٩٧٩ على أن" تتولى الوحدات المحلية كل في دائرتها وفق خطة وزارة التعليم إنشاء وتجهيز وادارة المدارس عدا المدارس التجريبية ومراكز التدريب المركزية."

ويبدو جليًّا من النصوص السابقة أن تحديد الاستراتيجيات والخطط والبرامج وأولويات الإنفاق العام على التعليم قبل الجامعي هو في الأساس من اختصاص السلطة المركزية التي هي في هذه الحالة وزارة التربية والتعليم، في حين يقتصر دور الوحدات المحلية على العملية التنفيذية" في حدود الموازنة المقررة.

وجدير بالذكر أن الدولة المصرية حاولت نشر وتضمين بعض صيغ اللامركزية في التعليم، و ومن أبرزها: الارتقاء بمشاركة المجتمع المدني، حيث بدأت صيغة الخطاب المعنية باللامركزية ومشاركة المجتمع في تلمس طريقها في دوائر السياسة المصرية عبر العقود الأخيرة، وقد اتضح ذلك من خلال رؤية الحزب الوطني الديمقراطي لإصلاح التعليم، كما

أقامت الوزارة مجالس الأمناء بالمدارس محل مجالس الآباء والمعلمين، ويعد الإصلاح المتمركز حول المدرسة إحدى الاستراتيجيات الأساسية التي تتبناها الوزارة لتفعيل لا مركزية التعليم.

وعلى الرغم من الضغوط الداخلية والدولية والحوافز المالية لتنفيذ اللامركزية وزيادة مشاركة المجتمع المدني في التعليم، ظلت الحكومة المصرية متشككة من هذه المبادرات ويرجع ذلك إلى صراع الحكومة مع الجماعات الإسلامية الأصولية، ووجود معوقات قانونية وإدارية لمنظمات المجتمع المدني، ومقاومة المسئولين في الدولة لعملية تدعيم اللامركزية المتزايد (إبراهيم، ٢٠١٠ ، ٧٧٩).

٢- تطبيق سياسة الحوكمة الرشيدة:

تعد الحوكمة الرشيدة من أبرز الأساليب الإدارية الحديثة، فهي بمثابة نموذج حديث ومتطور للإدارة الرشيدة، تهتم بالتحكم في العلاقات بين الأطراف الأساسية التي تؤثر على الأداء داخل المؤسسة التعليمية، وكيفية ممارسة عمليتي صنع واتخاذ القرار بطريقة من شأنها إتاحة الفرصة أمام جميع المستفيدين للمشاركة الكاملة في صنع القرار، على أساس من مبادئ المشاركة والاستقلالية والمساءلة والشفافية (عبد القوي، وإمام، ٢٠١٩، ٢٢).

ويمكن القول باختصار إن الحوكمة عبارة عن مجموعة من القواعد والقوانين والمعايير والإجراءات التي تجرى بموجبها إدارة المنظمات، والرقابة الفاعلة عليها، ويقع على عاتقها مسؤولية تنظيم العلاقة بين الأطراف الفاعلة في المؤسسة، وأصحاب المصالح، وتساعد القائمين على تحديد توجه وأداء المنظمة.

ولقد بزغ مفهوم الحِكمانية Governmentality في بعض الكتابات الغربية نتيجة تغير دور الدولة في ظل الفكر الليبرالي الجديد، وتعد الحوكمة Governance شكلا من أشكالها يعكس كيفية تفاعل الحكومة مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وكيف ترتبط تلك الأطراف بالمواطنين، وكيف يتم اتخاذ القرار في هذا العالم الذي يزداد تعقيداً يوماً بعد يوم. (محمد، ٢٠١١، ٧١).

وتتضح أهمية الحوكمة من خلال (المهدي، ٢٠١٧، ٢٤٨):

- تزايد المطالبة بالشفافية Transparency والمحاسبية Accountability والمشاركة Participation في صنع القرار التعليمي وهذا يستدعي مزيداً من المرونة قد لا تتوفر في ظل النظام التعليمي المركزي.
- الرغبة في تحقيق رضا المستفيد الداخلي (الطالب – المعلم – الإدارة المدرسية) والخارجية (أولياء الأمور وهيئات المجتمع المحلي)، وتؤدي هذه الخطوة إلى توسيع نطاق المشاركة المجتمعية في إدارة المؤسسات التعليمية.

وهناك عدة أهداف تعمل الحوكمة على تحقيقها من أهمها (المليجي، ٢٠١١، ٣٤٨):

- السعي إلى تحسين وتطوير المؤسسات التعليمية.
- تحسين الممارسات التربوية والإدارية في المؤسسات التعليمية.
- المراجعة المستمرة والتعديل والتطوير للقوانين الحاكمة لأداء المؤسسات التعليمية.
- توفير الإرشادات حول كيفية تحقي الالتزام الأفضل وفق المعايير والممارسات القياسية للمؤسسات التعليمية.

ومن ثمَّ، ضرورة تطبيق مدخل الحوكمة الرشيدة ضرورة لتنفيذ السياسات التعليمية بفعالية على أساس من مبادئ الشفافية والنزاهة والمحاسبية والالتزام بالقانون.

٣- التوجه نحو بناء مجتمعات التعلم المهنية:

يتوقف نجاح تنفيذ السياسات التعليمية على الموارد البشرية، فالعنصر البشري هو الذي يترجم الخطط والبرامج إلى عمل، ولذلك لابد من شغل الوظائف التي يتكون منها الهيكل التنظيمي أو الوظيفي بأشخاص مؤهلين يتمتعون بالمعارف والخبرات والمهارات اللازمة لإنجاز الأعمال المحددة لتحقيق أهداف السياسات التعليمية.

ويتوقف نجاح السياسة التعليمية على ممارسات المديرين داخل المدرسة، فضلاً عن قدرة المعلمين على فهم هذه السياسات وتفسيرها، وترجمتها إلى ممارسات عملية. وتعد هذه الترجمة العملية أساس لفهم كيفية قيام السياسات بإنتاج وتشكيل التغيير التربوي المنشود (Bell, &, Stevenson, 2006, 2). ولعل تنفيذ هذه السياسات التعليمية يتطلب تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا، فالمعلم في نهاية المطاف هو الذي يقف أمام المتعلمين وهو الذي يسهم في تحسين الأداء المدرسي. فإنماء المعلمين مهنيًا يعطيهم القدرة على فهم مشكلات المتعلمين وحلها، ويسمح لهم بتجريب أساليب وطرق تدريس متنوعة ويشجعهم على مواءمة المحتوى التعليمي للوفاء باحتياجات المتعلمين (كيمير، ووندام، ٢٠٠٣، ٥٠).

لقد حملت التسعينيات ضمن ما حملت من بوادر التغيير اتجاهًا جديدًا نحو جعل المدرسة مركزًا تربويًا وتعليميًا مستقلا بعد أن ظلت عقودًا مجرد وحدة طرفية من وحدات النظام التعليمي، كما حملت اتجاهًا نحو ما يمكن تسميته "توطين المعلمين" داخل مدارسهم، بحيث يجدون داخلها الجانب الأكبر من احتياجاتهم للتنمية المهنية، وبحيث يصبح الاندماج الفعال بين نموهم المهني كأفراد ممارسين، وبين التحسين المضطرد للأداء المؤسسي للمدرسة، والتفعيل المستمر لأدوارها التعليمية والمجتمعية، يصبح قوة دفع حاسمة في صالح الإنجاز التعليمي للطلاب والعملية التربوية بوجه عام (مدبولي، ٢٠٠٨، ٨١).

ولقد حظيت مجتمعات التعلم المهنية Professional Learning Communities كأحد مداخل الإصلاح المدرسي بترحيب كبير في معظم دول العالم، لعل ما يعزز التوجه نحو جعل المدارس مجتمعات تعلم مهنية، أن غالبية المدارس في معظم دول العالم تعاني من هيمنة نموذج إداري بها يُنعت بالنموذج المصنعي Factory Model والذي يكرس الفردية والانعزالية في العمل التربوي والتعليمي بالمدرسة نتيجة لتقسيم العمل والمواد الدراسية على أسس التخصص، ومن ثمَّ فقد أضحى دور المعلمين مشابهًا لدور عمال داخل المصنع من حيث التقارب في القيام بمهام وواجبات محددة، كما أضحى دور مدير المدرسة مماثلا لدور مدير المصنع الذي يشرف على العمال في مصنعه، كما أصبح الطلاب يمثلون المادة الخام ولكن المدرسة المأمولة في القرن الحادي والعشرين يلزم أن تعمل كمجتمع مهني للتعلم تسود فيها شراكة بين مجموعة بشر تُسم بالمهنيين في العملية التعليمية من أجل إحداث تعلم فعال لتنشئة مجتمعية راقية (محروس، ٢٠١٥، ٥٦٩).

ولعل تحول المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية أصبح أمرًا ضروريًا في ظل التحول إلى مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة، وهذا يتطلب مزيد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال.

وتشغل التنمية المهنية في هذا العصر موقعًا محوريًا في عملية تنفيذ السياسة التعليمية، حيث إن وضع أي تجديد موضع التنفيذ يتطلب إعدادًا جيدًا للقائمين على التنفيذ، كما أن تقبلهم للمعلومات لا يتم بصورة آنية بل يتطلب وقتًا طويلا.

وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم التنمية Development أوسع وأعمق من التدريب Training، فالتدريب محدود بفترة زمنية وبموضوعات معينة وبجوانب محددة من الأداء، بينما يتسع مفهوم التنمية المهنية ليشمل كل محاولة تسهم في تأدية الأفراد لأدوارهم بصورة أفضل منذ التحاقهم بالمهنة حتى تقاعدهم، وتتسع لتشمل المجال التخصصي والمهني والمعرفي والأخلاقي وغيره، وبدرجات متساوية من الاهتمام وبشكل مستمر (البلاوي، وآخرون، ٢٠٠٦، ١١٩- ١٢٠).

وتنبثق قيمة مجتمعات التعلم المهنية من التركيز على المعلم قدر تركيزها على الطالب، فتعد مجتمعات التعلم المهنية وسيلة لتنمية المعلمين مهنيًا. فثمة بعض الإستراتيجيات الحديثة لدعم المعلمين مهنيًا من خلال تكوين مجتمعات التعلم المهنية، ولعل منها:

◙ البحوث الإجرائية [Action Research]:

وفي هذا الشأن إذا كان عرض منتج جديد خاضع للاختبار، ثم للبيع؛ فإن "بيع" ابتكار جديد أو وسيلة جديدة للتعليم لا يتم من تلقاء نفسه. إذ يجب على المستهلك المحتمل أن يفهم هذا المحتوى ويستسيغه، كما ينبغي عليه أن يغير طريقة عمله التي هي في أغلب الأحيان أسلوبه في العيش. لهذا السبب كان السعي إلى تطوير نمط آخر من البحث يضفي المسؤولية على المعلمين الذين كانوا لا يقومون حتى تلك اللحظة سوى بتطبيق ما ابتكره الآخرون، هذا هو حقل البحث الإجرائي الذي يشكل في الوقت نفسه نموذجًا للتكوين المستمر (لوغران، ١٩٩٠، ٤٨).

بيد أن بحوث الفعل التي يعتمدها أصحاب اتجاه تحسين المدرسة مدخلاً للتطوير من جانب، ووسيلة للتنمية المهنية من جانب آخر، تختلف عن البحوث الأكاديمية التي يجريها الباحثون من خارج المدرسة، وإن خضعت طبعًا للأسس المنهجية المعروفة للبحث العلمي؛ فهي بحوث موجهة بالممارسة وليس بالتنظير، تنطلق من وجود مشكلات أدائية تعتري العمل المدرسي، سواء أكان بيداجوجيًا أم إداريًّا، وتنتهي بتعميمات يمكن ترجمتها إلى إصلاحات وتغييرات في أساليب الأداء، وفي العوامل المؤثرة عليها، ويمكن الارتكاز عليها فيما بعد بوصفها موجهات إجرائية أو قواعد حاكمة، أو بالأحرى معرفة مهنية (مدبولي، 2008، ١٠٢). ولا شك أن ممارسة المعلمين للبحث الإجرائي تؤدي إلى دعم نموهم المهني وربط معارفهم النظرية بالتطبيق والممارسة، وبالتالي تحسين المدرسة وزيادة فعاليتها، فالمعلمون أقدر من غيرهم على اقتراح موضوعات البحوث لكونهم يقضون وقتًا أطول داخل الفصول، ويعرفون الاحتياجات المعرفية أكثر من الباحثين الأكاديميين.

وإلى جانب بحوث الفعل يتضمن مفهوم التنمية المهنية المستمرة للمعلمين داخل مدارسهم عديد من الأنشطة والإستراتيجيات، ومن تلك الأنشطة (مدبولي، 2008، ١٠٣- ١٠٥):

- البرامج قصيرة الأجل: وهي بمثابة جرعات سريعة تقدمها -غالبًا- جهات راعية خارجية مثل مديريات التعليم المحلية أو بعض المؤسسات الخاصة، تستهدف تجويد أداء المعلمين وصقل معارفهم ومهاراتهم.

- البرامج طويل الأجل: وهي أيضًا من الأنشطة المعالة مركزيًا وإن كانت الإصلاحات التعليمية في إنجلترا -مثلا- عامي ٨٧/ ١٩٨٨ قد قلصت منها بشكل كبير واستبدلتها بالخطط الممولة ذاتيًا من المدارس.
- أيام التنمية المهنية: وهي أكثر من مجرد تلبية لاحتياجات تدريبية، لأنها تعزز جوانب معنوية مهمة في التنمية المهنية للمعلمين فهي ترسخ لديهم الشعور بالانتماء، وتسهم في تخفيف الضغوط التي تزخر بها الحياة المدرسية، كما تكرس النسق القيمي المشترك.
- الأنشطة الجماعية: وفيها يمارس فريق من المعلمين نشاطًا معينًا يتصل بإحدى المشكلات المدرسية خارج أوقات العمل، وفي عطلة نهاية الأسبوع مثلا وفي مكان مريح ومحبب أو على مائدة الطعام "حفلات عمل"، ثم تعرض نتائج أعمالهم على باقي العاملين بالمدرسة بعد ذلك.
- الصداقة الناقدة Critical Friendship: وهي نوع من الاستشارة الحافزة Catalyst Consultancy يقوم بها بعض الخبراء من داخل المدرسة أو من خارجها ، حيث يتابعون الأداءات المختلفة كل فيما هو فيما هو متخصص فيه، ويقدمون ملاحظتهم النقدية إلى المستفيدين منها من أعضاء هيئة التدريس بانتظام، ويسهمون في تكوين لغة مهنية مشتركة تكون نواة لثقافة التطوير بالمدرسة.
- برامج التعليم عن بُعد: وفيها يتم استخدام وسائط التعليم عن بُعد في نشر المعرفة المهنية المستقاة من بحوث الفعل التي تجريها بعض المدارس المشاركة في المشروع بين المدارس الأخرى من أجل تبادل الخبرات، وقد تستخدم أيضًا عن طريق دوائر الاتصال التلفزيونية لمناقشة بعض الموضوعات الخاصة بالنمو المهني وتطوير المدارس.
- الملاحظة بالمشاركة Mutual Observation: وفيها يتبادل المعلمون ملاحظة الأداء التدريسي داخل قاعات الدراسة لبعضهم البعض، أو يقوم المعلمون القدامى بملاحظة زملائهم الجدد، ثم تجرى لقاءات جماعية للمناقشة.
- الممارسات الافتراضية: وهي مفيدة للمرشحين من القيادات المدرسية الوسطى لشغل مواقع قيادية أعلى، حيث يتدربون على الممارسة غير الواقعية لبعض المهام الحقيقية المنوط بها القيادات الأعلى. ويضيف هذا النشاط بعدًا إبداعيًا للمعرفة المهنية المستخلصة منه؛ لأن ما يتوصل إليه المتدربون من مداخل وحلول إنما يصدر متحررًا مما قد يخضع له الممارسون الحقيقيون من ضغوط توجه مداخلهم وتحد من الإبداع فيها.

٤- التوجه نحو ترشيد تمويل التعليم العام وتنويع مصادره:

-يمثل التمويل من أهم أدوات تنفيذ السياسات التعليمية وضرورة لازمة لضمان نجاحها، فبدون توفير الموارد المالية اللازمة لا تتحول هذه السياسات إلى حقيقة واقعية وعمل فعلي، وتحقيق الأهداف المحددة لها.

ومن ثمَّ، ينبغي على مخططي السياسة التعليمية الأخذ في الاعتبار عددًا معينًا من المتغيرات السوسيولوجية، والديمغرافية والاقتصادية. فكل تدخل في النظام التربوي يستتبعه انعكاسات مالية، وذلك لأن الإصلاح الحقيقي مكلف. فلا يكفي صياغة ونشر نصوص التشريعات الجديدة، دون اعتماد كلفة تنفيذها في الموازنة العامة للدولة، وفضلا عن ذلك مراعاة التكلفة غير المباشرة ، فيجب الأخذ في الاعتبار سلوك المستهلكين، وهم التلاميذ وأولياء أمورهم والجمهور بشكل عام (لوغران، ١٩٩٠، ٥٣- ٥٦).

يعتمد التعليم في الدول النامية أساسًا على التمويل الحكومي، وذلك على عكس الحال في البلدان المتقدمة حيث يلعب التمويل الخاص دورًا مؤثرًا ، ومن العوامل التي ساعدت على ذلك: ارتفاع مستوى المعيشة مما مكن كثير من أولياء الأمور من تغطية تكاليف تعليم أبنائهم، وازدياد دور المؤسسات الصناعية والمالية وغيرها في تمويل التعليم بفضل ما تحققه من أرباح وما تحصل عليه من حوافز وإعفاءات بسبب مشاركتها في تقديم الخدمات الاجتماعية، كما ساهم في تقليل الأهمية النسبية للتمويل العام بطء معدل النمو السكاني مما قلل الضغط على المؤسسات التعليمية من الحضانة إلى الجامعة.

ومع تزايد الطلب على الخدمات التعليمية، وارتفاع نفقات التشغيل برزت الحاجة إلى تصميم سياسات فعالة لإدارة إصلاح التمويل وإعادة التوازن بين النفقات والاحتياجات التعليمية، وبين الموارد المتاحة في سبيل تحقيق أعلى قدر من الرشادة الاقتصادية والفوائد الاجتماعية؛ لذا أصبح من المهم التصدي لتوفير مثل هذه السياسات التي تستهدف الارتقاء بكفاءة الإنفاق في النظام التعليمي من ناحية، ومن استجلاب موارد إضافية وجديدة وتوظيفها من أجل خدمة المجتمع التعليمي.

وباستقراء الدراسات في مجال اقتصاديات التعليم، والتي اقترحت مجموعة من السياسات الرامية إلى زيادة وتنويع الموارد من جانب، ومن جانب آخر تحسين كفاءة إدارة المتاح، وذلك على النحو التالي(غنيمة، ٢٠٠١، ٢٥٢- ٢٥٦؛ الحزب الوطني الديمقراطي، ٢٠٠٣، ٩- ١٦):

أ- سياسات لتحسين كفاءة الإنفاق على التعليم

تنطلق هذه السياسات من قناعة أن الإدارة المالية الرشيدة يمكنها أن تعوض النقص في الموارد، بل تكون قادرة على تعظيم هذه الموارد، هذا ما تؤكده الدروس المستفادة من تجارب دول جنوب شرق أسيا، وتأسيسًا على ذلك يمكن اقتراح مجموعة من الآليات منها:

- تقليل الهدر المتزايد في النفقات الحكومية من خلال إتباع أساليب حديثة فى بناء المدارس - يجب الإشادة بتجربة الهيئة العامة للمباني التعليمية وجهودها فى أنشاء آلاف المدارس بنظم وتصميمات جديدة وتوظيفها لخبرات عالية في التصميم والتنفيذ وتجهيز المدارس، وقدرتها على الوصول للمناطق النائية، وحل عديد من المشاكل المتعلقة بحيازة الأراضي المخصصة للمباني المدرسية.
- استخدام تكنولوجيا المعلومات المتقدمة في التدريس بما يعمل على تخفيض الكلفة التدريسية، مع الاهتمام برفع القدرات المهنية والعلمية للقيادات التعليمية وهيئات التدريس، والحد من التضخم الوظيفي والعمالة الزائدة في الوظائف الإدارية.
- التفكير جديًا في البحث عن مؤسسات خاصة تقوم بطباعة الكتب التعليمية تتنافس فيما بينها لتقليل تكاليف الطباعة وتحسين جودة المنتج.
- العمل على تحسين توزيع الموارد المالية بما يعيد التوازن، بين النفقات الجارية والنفقات الاستثمارية، وبين المراحل التعليمية وفقا لأدوارها التنموية، وبين الريف والحضر بما يحقق تكافؤ الفرص بين الجميع.
- إيلاء أهمية خاصة للدراسات الاقتصادية والتخطيطية والفنية من خلال إنشاء وحدات اقتصادية تتولى مسئولية القيام بدراسات وبحوث ميدانية وتحليلية واستراتيجية وتقديمها لمتخذي القرار وصولا لقرارات سليمة اقتصاديا، وتحقق الأهداف بشكل علمي.

ب- السياسات اللازمة لتدبير موارد إضافية:

وتنطلق هذه السياسات من كون التعليم هو "المشروع القومي لمصر" الذي ينبغي أن تتضافر كل جهود المصريين حوله، وفي هذه الحدود يصبح من المهم النظر في الإجراءات الآتية:

- إعادة النظر في تحديد الخيارات، وتنمية الوعي بتشجيع الأفكار الجديدة لتطوير التعليم من خلال المبادرات الشعبية للمشاركة.
- إزالة العوائق أمام إسهامات رجال الأعمال في مجال إنشاء مؤسسات تعليمية تتنافس فيما بينها على تقديم خدمة متميزة، لتخريج قدرات عالية تخدم التنمية المحلية، وتكون قادرة على المنافسة العالمية.
- السعي لتحويل المدارس المصرية إلى نموذج المدارس المنتجة، من خلال تحويل وحداتها الأكاديمية الى وحدات بحوث إنتاجية في مجالات العمل والخدمات المختلفة، وتقديم المشورة الفنية والخبرة العلمية الى كافة قطاعات المجتمع بما يوفر موارد إضافية.
- تعظيم الاستفادة من المنح والقروض الدولية لاسيما المقدمة من المنظمات الدولية، على أن يتم ذلك وفقا لضوابط محكمة تتيح الاستفادة منها، وبما لا يقود إلى الوقوع في شرك أغراض تتعارض مع أهداف المجتمع.
- النظر في الاعتماد على صيغ جديدة، مثل: التعليم عن بعد، والتعليم المفتوح، والجامعات الافتراضية.

رابعًا- الاتجاهات الحديثة في مجال تحليل السياسات التعليمية وتقويمها:

يبدأ نجاح أية سياسة عامة في أية دولة من الارتكاز على عملية تقويم علمية تتسم بالاستمرارية في كل مراحل صنع السياسات العامة، إذ تمارس سلطات الدولة بأجهزتها الرسمية وغير الرسمية هذه العملية للوصول إلى سياسة عامة رشيدة وعقلانية تعالج المشكلات العامة وتصنع الحلول المناسبة لها مستندة إلى أجهزة ونظم من المعلومات الدقيقة داخلية وخارجية ووسائل إعلام واتصالات متطورة تواكب التطور العالمي (حسانين، ٢٠٢١ ، ٣٧).

وتعد عملية تقويم السياسات من أهم المراحل التي تمر بها صياغة أية سياسة عامة، وهي عملية ملازمة لها في كل مستويات صنعها، فهي لا تتوقف على معرفة النتائج أو تحديد مدى نجاح أو إخفاق تلك السياسات، ولكنها تشمل أيضًا عملية إعادة صياغة السياسة العامة، وطرح البدائل، لكي تتحقق الأهداف المرجوة (نوير، وإسماعيل، ٢٠١٤ ، ١٤٦).

فقد أصبح تحليل وتقييم السياسات العامة يعتمد على الأسلوب الوقائي Proactive وليس فقط الأسلوب العلاجي Reactive حيث عادة ما يتم التفكير في المشكلات وأساليب علاجها قبل أن تتفاقم (جمعة، ٢٠٠٤، ٣٧).

ومن ثمَّ، فإن عملية تحليل السياسات وتقويمها هي الجهد المنظم للبحث والدراسة لبدائل السياسات العامة بهدف توافر وتكامل المعلومات التي تحدد مواطن القوة وجوانب الضعف في كل بديل، وقد تتم بطريقة قبلية للتنبؤ بالآثار المتوقعة، أو بطريقة بعدية أي بعد تنفيذ السياسات لتعرف آثارها وعوائدها.

وقد ميز بيل وستيفنسن (Bell, &, Stevenson, 2006, 11-13) بين نوعين من الدراسات المعنية بتحليل السياسة، هما:

- تحليل للسياسة Analysis for Policy: ويطلق عليه تحليل السياسات الاستباقي، وهو هذا النوع من التحليل الذي يقدم المعلومات اللازمة لصنع السياسة، ويأخذ شكلين مختلفين هما معلومات للسياسة Information for Policy، وهي التي تستهدف توفير المعلومات والبيانات للمساعدة في صياغة، أو إعادة النظر في تلك السياسات لتعظيم كفاءة البدائل المتاحة. والنوع الآخر هو الدراسات المتعلقة بتعضيد بعض السياسات والدفاع عنها أو ما يعرف بتأييد السياسة Policy Advocacy، والتي تشمل تلك البحوث التي تؤثر على الأجندة السياسية، وتقديم توصيات محددة لصنع سياسة ما.
- تحليل السياسة Analysis of policy : ويطلق عليه تحليل السياسات الرجعي، ويتضمن تقييم نقدي للسياسات السابقة والراهنة بعد تنفيذها، وذلك يعني بالمعلومات عن السياسات وصنعها. ويصنف هذا النوع إلى شكلين أحدهما: يعني بالدراسات التي تتعلق بكيفية تحسين عملية صنع السياسات، وهذا النوع يركز على كيفية صنع السياسة التعليمية، ولماذا؟، ومتى؟، ولمن؟ بالإضافة إلى آثار تطبيق هذه السياسات على المجموعات، وعلى حل المشكلات، وعلى اهتمامات الرأي العام. والنوع الآخر: دراسات تعني بتحليل محتوى السياسة من خلال الوقوف على القيم والإيديولوجيات التي تحدد محتوى السياسة.

ويشير (الدقن، ٢٠١٨، ٤٠) إلى أن هناك عدة معايير للتقويم لها مؤشراتها، ومن أبرزها:

- تقويم الفعالية Effectivness: ويتطلب ذلك مقارنة حجم النتائج المتحققة في مقابل حجم النتائج المستهدفة.
- تقويم الكفاءة Efficiency: ويتطلب ذلك مقارنة حجم التكلفة مقابل حجم العائد من تنفيذ السياسات.
- تقويم الملاءمة Appropriateness: ويتطلب ذلك تحديد مدى مناسبة السياسات لظروف المجتمع.
- تقويم الاستجابة Responsiveness: ويتطلب ذلك تعرف حجم رضا المستفيدين.

وقد تبنت عديد من الدول وعديد من الباحثين أساليب متعددة لصناعة القرارات التربوية، بعضها اقتصادي مثل: تحليل الكلفة – المنفعة، والكلفة–الفعالية، يركز عادة على تحديد الجدوى الاقتصادية لبرامج الإصلاح. وبعضها إنساني يأخذ المنظور الشامل للتربية والتعليم مثل: الأبعاد غير المادية من قيم واتجاهات ومشاعر قد لا ترتبط بشكل مباشر بالمادة، وربما لا ترتبط بها على الإطلاق، وبعضها يمزج بين هذا وذاك، وبدرجات متفاوتة (عابدين، ٢٠٠٠، ١٧٢).

ولذا اهتمت دراسات تحليل السياسات باستخدام أدوات التحليل التي تسمح بتحديد المشكلة من جانب، وتعظيم كفاءة البدائل المتاحة أمام صانع السياسات لحل هذه المشكلة. ولقد تطورت أساليب تحليل السياسات، فأصبحت تجمع بين التحليل الكمي والكيفي وتأخذ بالأسلوب المقارن، ولعل من أهمها:

١- تحليل الكلفة والمنفعة [العائد] Cost-Benefit Analysis

لقد اتجهت كثير من الدراسات إلى قياس كفاءة نظام التعليم من خلال استخدام نماذج رياضية تحلل العائد الاقتصادي لهذا النظام والنفقات التي يستلزمها.

يهدف أسلوب تحليل التكلفة والمنفعة إلى المقارنة بين تكاليف سياسة عامة أو مشروع معين من جانب، وعلى الجانب الآخر العائد أو المنفعة أو القيمة التي ستنتج من هذه السياسات العامة أو هذا المشروع عند تنفيذه. ولا يقتصر هذا الأسلوب على تحليل العائدات والتكاليف التي يمكن قياسها بالأساليب الكمية، بل يشمل في ذات الوقت حجم ونوعية المجموعات السياسية المطلوب دعمها لتحقيق نجاح سياسات معينة، وتحديد أصحاب الأدوار السياسية المختلفة وقدراتهم، فجميع هذه المدخلات تمثل عناصر حرجة في مرحلة اختيار أحد البدائل أو عند تنفيذ السياسة العامة التي تم إقرارها، ويتكون الإطار العام لتحليل التكلفة والعائد من المراحل التالية (الطيب ، ١٩٩٤، ٤٢):

- تحديد وتعريف بدائل السياسة العامة (المراد تنفيذها).
- تحديد جميع الآثار المفضلة وغير المفضلة، الآنية والمستقبلية لكل بديل على المجتمع.
- تخصيص القيم المالية للآثار على أن تحسب التأثيرات المرغوبة كالعائدات والتأثيرات غير المرغوبة كالتكاليف.
- يحسب العائد الصافي لكل بديل (العائد الكلي - التكلفة الإجمالية).
- اختيار البديل الأفضل، وهو البديل الذي ينتج أكبر عائد صافي، وليس بالضرورة أن يكون ذلك في كل الحالات، حيث إن بعض الاعتبارات السياسية قد تستوجب اختيار بديل آخر.

ووفقاً لهذا الإطار فإن تحليل التكلفة والعائد يمثل أحد الأساليب المفيدة في الاختيار بين بدائل سياسات عامة، حيث إن تحليل العائدات والتكاليف لكل بديل يساعد على اختيار البديل الأفضل.

٢- تحليل الكلفة-الفعالية Cost-effectiveness

تشير الدلائل إلى أن تزايد استخدام أسلوب تحليل الكلفة والفعالية للاختيار بين بدائل السياسات التربوية. وذلك لأنه يعوض نقائص تحليل الكلفة والمنفعة؛ فعندما يصعب التعبير عن المنفعة التربوية بدلالات نقدية، يلجأ الباحث عادة إلى استخدامه للاختيار بين البدائل. ومن هنا فإن تحليل الكلفة-الفعالية غالبًا ما يتعامل مع أهداف غير اقتصادية، في حين أنه تقنية اقتصادية. فهو يهدف إجمالا إلى إعداد بيان دقيق بالتكلفات أو التضحيات Sacrifices، وكذا الفوائد المتضمنة في كل القرارات البديلة؛ من أجل اختيار البديل الذي يقدم أكبر فائدة صافية(عابدين، ٢٠٠٠، ١٧٢- ١٧٤).

ويرتبط تحليل الكلفة والفعالية بالمخرجات التعليمية، ويهدف إلى قياس درجة النجاح في تحقيق الأهداف المرجوة، ويشير إلى درجة الهدر في الموارد، أو ضياعها دون تحقيق الإنجاز المطلوب منها. ومن ثمَّ، فهو يهدف إلى تصميم نظام تعليمي في ضوء أفضل فعالية وأقل كلفة.

ويعد النظام التعليمي بمصر بحاجة إلى تحليلات الكلفة التعليمية، نظرًا لأنها تعد أساسًا لتقويم فعالية السياسات التعليمية في ظل قصور الموارد المالية.

٣- نموذج العدالة والإنصاف والمساواة:

تعد العدالة غاية في حد ذاتها، فرضتها الشرائع السماوية، وبلورتها الفلسفات السياسية الحديثة، فضلا عن أنها وسيلة لتحفيز الناس وضمان الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي

والسياسي. ويتوقف مدى الالتزام بمبادئ الكفاءة والعدالة على هوية النظام الاقتصادي، وجوهر المسألة هنا هو الموازنة بين دور الدولة ودور السوق.

وهناك ثلاثة أبعاد للعدالة الاجتماعية لا تتحقق إلا من خلالها مجتمعةً، البعد الأول هو الأفقي، أي العدالة بين الفئات أو الطبقات التي تعيش في المجتمع في نفس الفترة. البعد الثاني هو الرأسي: أي العدالة بين الأجيال، بين الجيل الحالي والأجيال القادمة. البعد الثالث، البعد المكاني: أي العدالة بين الجهات المختلفة مثل: الحضر والريف، أو الصعيد وبحري أو محافظات الحدود وباقي المحافظات (عبد الخالق، ٢٠١٣ ، ٤٨).

بعد الإطلاع على الدراسات التي تناولت العدالة في التعليم، أمكن للباحث التوصل إلى عدد من المعايير التي يمكن على ضوئها الحكم على مدى فعالية السياسة التعليمية في تحقيق العدالة الاجتماعية، والتي لخصها (جمال الدهشان: ٢٠١٥، ١٠٨- ١١١)ذلك على النحو الآتي:

- مؤشر العدالة في الإتاحة والقبول: ويقصد بها العدالة في توزيع الخدمات التعليمية بين الفئات الاجتماعية المختلفة، والأقاليم الجغرافية. فالتفاوت في مدخلات العملية التعليمية، أو ظروف التعليم الداخلية مثل: مدى حداثة، أو قدم المبنى المدرسي، مستوى التجهيزات المدرسية، كثافة الفصل، مستوى إعداد المعلم وغيرها، لها أثر على التفاوت في الإنجاز الدراسي وهو ما يجعل الاقتصار على التكافؤ في القبول غير كاف لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- ويعدُّ مؤشر التمثيل النسبي للفئات الاجتماعية داخل مراحل التعليم معياراً مهماً للحكم على مدى تحقق مبدأ تكافؤ الفرص. ويقصد بالتمثيل النسبي معرفة أعداد المتعلمين من أبناء فئة اجتماعية بعينها من مراحل التعليم، ومقارنة ذلك بالوزن النسبي للفئات المعنية في الهرم السكاني. ويكون التمثيل النسبي لأبناء الفئات الاجتماعية في التعليم دالا على تحقيق المساواة في الفرص التعليمية حينما يكون هذا التمثيل مساوياً لتمثيل الفئات في الهرم السكاني (ترك، ٢٠١٣، ١٥٧).
- مؤشر التكافؤ الاجتماعي: ويقصد به التكافؤ أو العدالة في الظروف الاجتماعية والاقتصادية بالحد الذي لا يسمح بضياع فرص التعليم على أحد أو تحديدها أو التأثير فيها. فعدم التكافؤ الاجتماعي يمكن أن يقف عقبة في طريق تكافؤ الفرص التعليمية، فالظروف العائلية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يعيش فيها الطالب لها آثارها على درجة تقبله للتعليم، وعلى إنجازه الأكاديمي.
- مؤشر العدالة في المعاملة: ويقصد بها المساواة في المعاملة، والاحترام في المواقف المختلفة داخل مجتمع المدرسة دون تمييز في العلاقات في تعامل المدرسين مع الطلاب، أو في تعامل الإدارة المدرسية معهم.
- مؤشر القدرة على مواصلة التعليم: يقصد به القدرة على الاستمرار في التعليم في مختلف مراحله إلى أقصى ما تسمح به القدرات العلمية في التحصيل.
- مؤشر العدالة أو التكافؤ في فرص العمل بعد التخرج: نظراً للارتباط الوثيق بين التعليم وسوق العمل، فإن تكافؤ الفرص التعليمية يتطلب – في أحد مستوياته – العدالة في حصول كل فرد على فرصة متكافئة مع غيره في شغل الوظيفة التي تتفق مع الشهادة الدراسية أو الدرجة العلمية الحاصل عليها، وعدم التمييز في شغل الوظائف على أساس اعتبارات خارج قدرات الخريج وإمكاناته العلمية ومواهبه ومهاراته المختلفة والملائمة لنوع العمل.

٤- نموذج المؤشرات الاجتماعية/ التعليمية:

تمثل المؤشرات الاجتماعية جانبًا مهمًا في الدراسات المتعلقة بالسياسات، والتي تهدف إلى رصد وتقييم السياسات الاجتماعية. والمؤشرات -بصفة عامة- هي أداة للقياس في مجال معين لتوصيف الحالة الإنسانية في المجتمع. وهي أدوات تفيد في الحصول على بيانات ومعلومات عن الأوضاع الاجتماعية، ومدى التقدم باتجاه الأهداف الاجتماعية المحددة من قبل المجتمع، لفترة زمنية محددة، وبذلك يتضح ما إذا كانت الأوضاع تتحسن أم أنها ثابتة أم تتراجع.

وتعد المؤشرات وسيلة ناجحة لتوضيح السياسات التعليمية وتطويرها ومراقبة النظم التعليمية، حيث إن للمؤشرات ميزة اختصار وتحليل كميات من المعلومات والمتغيرات للحصول على تعليق أو حكم عام على النظم التعليمية المدروسة (زاهر، ١٩٩٦، ١٤٢).

وقد برزت حركة المؤشرات في التسعينيات في ظل انتشار مفهوم نوعية الحياة وقياس الرضا، ثم مؤشرات التنمية في الألفية الثالثة والتي بدأت بالقضاء على الفقر والجوع وانتهت بضمان الحفاظ على استدامة الموارد البيئية وتطوير شراكة عالمية للتنمية (الشاذلي، وآخرون، ٢٠٠٥، ١٦٩).

ومع الدخول في القرن الحادي والعشرين، عقدت الأمم المتحدة مجموعة من المؤتمرات على مدى السنوات العشر الماضية للتصدي للمشاكل الحرجة التي تواجه الجنس البشري. وتُوجت هذه المؤتمرات بتشخيص المجتمع الدولي للمشكلات التي تعترض سبيل التنمية الاجتماعية والاقتصادية في إطار إعلان الألفية الذي تم اعتماده خلال شهر سبتمبر من عام ٢٠٠٠ من قبل ١٤٧ رئيس دولة وحكومة. وينطوي الإعلان الذي تبنته ١٨٩ دولة على أهداف سميت "أهداف الألفية" وتضم الأهداف الدولية للتنمية التي تم تبنيها خلال المؤتمراتِ والقمم العالمية التي انعقدت في بحر تسعينيات القرن الماضي وقد قبلت هذه الأهداف إجمالا – البالغ تعدادها ثمانية- كمرجعية لقياس التقدم في التنمية. وهي بذلك مرفقة بأرقام ينبغي تحقيقها في أجل أقصاه ٢٥ عام، أي خلال الفترة الممتدة بين ١٩٩٠ – ٢٠١٥، ومؤشرات ملائمة لقياس مدى التقدم المحرز في كل مجال من المجالات (بن جليلي، ٢٠٠٧، ٣). ونظرًا لانتهاء هذه الفترة في عام ٢٠١٥، ولم يتم التوصل إلى تحقيق هذه الأهداف بالصورة المثلى، فقد تم تبني أهداف التنمية المستدامة لاستكمال ما لم يتم إنجازه خلال الخمسة عشر عامًا السابقة للألفية.

وتعد العلاقة بين المؤشرات التعليمية والمؤشرات الاجتماعية هي كعلاقة الجزء بالكل، اعتبار أن نظام التعليم أحد عناصر المنظومة الاجتماعية التي تتعدد مكوناتها وتتشابك تفاعلاتها وتأثيراتها محكومة بالإطار العام للسياسة الاجتماعية، وبنظام المؤشرات الذي يفيد في صياغة هذه السياسة وتقويم أداء أنظمتها الفرعية.

ولذا تساعد المؤشرات التعليمية صانعي السياسة التعليمية على صياغة أهداف التعليم، وترجمة هذه الأهداف إلى إجراءات عمل. وتمتلك المؤشرات، باعتبارها أداة مهمة للسياسة التعليمية، الوظائف التالية:

- وظيفة إشارية، حيث تعد أضواء تحذير في لوحة تحكم.
- وظيفة تقويمية، حيث تظهر إلى أي مدى تم إنجاز أهداف معينة.

- وظيفة حوارية، حيث تساعد على ترتيب الاتصال بين صانعي سياسة التعليم وجماعات الضغط ذات الاهتمام بمسألة التعليم على أسس أكثر جدية.
- وظيفة تخطيطية، حيث إن تأثير إجراءات السياسة التعليمية يمكن أن يضبط فعليًا عن طريق استخدام المؤشرات.

ويمكن التمييز بين أنواع مؤشرات التعليم التالية (شاذلي، ٢٠٠٥، ٤٢):

- مؤشرات المدخلات: وهي تتعلق بالموارد البشرية والمالية والمادية الداخلة لنظام التعليم، والتي بتفاعلها مع بعضها من خلال عمليات داخلية متشابكة ومركبة تتحقق أهداف التعليم في شكل المخرجات النهائية (النواتج النهائية) لنظام التعليم أو أي مستوياته المختلفة.
- مؤشر الناتج إلنهائي: وهي ترتبط بجودة المخرجات النهائية لنظام التعليم في ضوء الأهداف المحددة مسبقا، وما يرتبط بذلك من احتياجات كمية ونوعية لسوق العمل.
- مؤشرات العمليات: وهي ترتبط بالعلاقات والتفاعلات بين مكونات المدخلات للحصول على الناتج النهائي المرغوب. وتتيح هذه المؤشرات إمكانية المراجعات المستمرة لأداء نظام التعليم، ومن ثمَّ اكتشاف أسباب الإنجاز الأقل مما هو متوقع تحسينًا للأداء ووصولاً للنواتج النهائية المرغوبة.

ويتضح مما سبق، أهمية أساليب تقويم السياسات التعليمية وتحليلها في اتخاذ قرارات بشأن التأكد من تطبيق العدالة التعليمية، وأهميتها في أغراض التخطيط للتعليم، والمقارنة بين عدة بدائل تعليمية حسب التكلفة وعوائدها ونواتجها الاجتماعية وتقليل الهدر ووضع خطة تمويل مقترحة لتوزيع الميزانية بشكل ملائم على المراحل التعليمية والمناطق الجغرافية.

سادسًا- أوجه الإفادة من الاتجاهات الحديثة في رفع كفاءة سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر:

من خلال تحليل الاتجاهات الحديثة لسياسات التعليم قبل الجامعي، أمكن للباحث التوصل إلى بعض التوصيات التي يمكن الإفادة منها في رفع كفاءة سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر، ولعل من أهمها ما يأتي:

◙ توصيات تتعلق بعملية صنع السياسة التعليمية:

- مأسسة عملية صنع السياسة التعليمية وعدم اختزالها في شخص أو مجموعة محدودة من الأشخاص.
- ضرورة مشاركة المؤسسات التعليمية في صياغة السياسات التعليمية، وذلك على اعتبار أن دورها لا يتوقف عند حدود تطبيق السياسات العامة بل يتفاعل في صنعها مع أجهزة الدولة التنفيذية في ظل اتجاهات الجمهورية الجديدة نحو مزيد من ديمقراطية صنع القرار.
- ضرورة تخفيف القواعد والمعايير والالتزامات الدولية المفروضة من الخارج وإفساح المجال أمام الدول النامية لتغليب المصلحة الوطنية عند وضع سياسات تعليمية.
- ضرورة دعم مراكز الفكر والبحث التربوية والتوسع فيها والاستفادة من نتائجها في تحديد الممارسات القائمة على الأدلة وتنفيذها بما يضمن فعالية السياسة التعليمية.
- ضرورة دعم آلية استقراء الرأي العام في عملية صنع السياسة التعليمية.

- ضرورة توظيف نتائج البحوث في صنع السياسات التعليمية وإتاحة نتائجها لدى صانعي القرار التربوي.

◙ توصيات تتعلق بعملية تنفيذ السياسة التعليمية:

- التحول إلى مدخل الإدارة الذاتية للمدارس، واعتبار المدرسة وحدة التغيير والإصلاح وصنع القرار التربوي وإعطائها مزيد من الاستقلالية تحت المراقبة المركزية.
- ضرورة الأخذ بالتقويم المستمر للسياسات التعليمية وتطبيق مبدأ المحاسبية في ضوء نتائج التقويم.
- العمل على تبني معايير الحوكمة وإرساء قواعدها في المؤسسات التعليمية من أجل زيادة قدرتها على التميز والتنافسية.
- وجود دعم للسياسات سواء أكان دعم شعبي أم دعم من الأطراف المعنية بالتنفيذ.
- التنمية المهنية المستمرة للقائمين بعملية تنفيذ السياسات التعليمية.
- توفير الموارد المالية اللازمة للإنفاق على عملية تنفيذ السياسات التعليمية.
- العمل على ضرورة توافق واتساق أفكار القائمين بالتنفيذ وأهداف السياسات.
- الاستفادة من أساليب ترشيد الإنفاق على التعليم وتنويع مصادره.

◙ توصيات تتعلق بمحتوى سياسات التعليم ومضمونها:

- ضرورة تشجيع إجراء دراسات وبحوث حول تحليل السياسات والمفاهيم المرتبطة بتعليم المواطنة العالمية.
- العمل على التوسع في إنشاء مدارس تتبنى تعليم STEM في جميع مراحل التعليم العام لإعداد خريجين لديهم مؤهلات كافية تفي باحتياجات سوق العمل.
- إعداد برامج تدريبية للمعلمين واستحداث برامج جديدة في كليات التربية لإعداد معلم STEM.
- إعداد خطط سنوية لإيفاد المعلمين وتبادلهم مع الدول المختلفة تفعيلاً لعملية تدويل التعليم.
- اعتماد سياسات وطنية للتعليم تستند إلى معلومات ومؤشرات دقيقة حول احتياجات سوق العمل ومتغيراته.
- الأخذ بنظام الجدارات المهنية مدخلاً لتطوير التعليم بجميع مراحله.
- إدخال الفكر الريادي في مناهج ومقررات التعليم قبل الجامعي.
- الاستفادة من صيغ ربط التعليم بسوق العمل مثل: برامج النظام الثنائي، برامج المشاريع الإنتاجية المدرسية.

◙ توصيات تتعلق بعملية تقويم السياسات:

- الحرص على تطبيق آليات المساءلة عن استخدام الموارد.
- ضرورة إجراء عملية تقويم علمية باستمرارية في كل مراحل صنع السياسات التعليمية.
- إجراء تقييم سنوي لمقارنة أداء المدارس على مستوى الإدارات التعليمية باستخدام نموذج المؤشرات التعليمية.
- استحداث وحدة إدارية جديدة بوزارة التربية والتعليم والإدارات والمديريات التعليمية تختص بعملية تقويم السياسات التعليمية.

- تشجيع البحوث والدراسات في مجال تقويم السياسات والأخذ بنتائجها في تقديم تغذية مرتدة عند إعادة النظر في هذه السياسات.
- الاهتمام بتحليلات الكلفة التعليمية لتعرف مواطن الهدر في التعليم ووضع سياسة تمويلية مناسبة.

قائمة المراجع

[أ] المراجع العربية:

- إبراهيم، علي س.(٢٠١٠): سياسات نقل الخبرة التعليمية وصنع السياسة في مصر، ترجمة عماد الدين إبراهيم عبد الرازق، **مجلة مستقبليات**، يصدرها مركز مطبوعات اليونسكو، مجلد (٤٠)، عدد (٤)، ديسمبر، ٧٦٥- ٧٩١.
- أبو عليوة، نهلة سيد (٢٠١٧): أفكار حول المواطنة العالمية (الكوكبية)، **مجلة الطفولة والتنمية**، يصدرها المجلس العربي للطفولة والتنمية، مجلد (٨)، عدد (٢٩)، ١٠٧- ١٢١.
- أحمد، شاكر محمد فتحي (٢٠١٥): السياسة التعليمية قضية محورية، **مجلة الإدارة التربوية**، تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة (٢)، عدد (٦)، سبتمبر، ١١- ١٢.
- أورفيلد، جاري (١٩٩٩): السياسة والإنصاف ثلثي قرن من الإصلاحات التعليمية في الولايات المتحدة، ترجمة محمد كمال لطفي، **مجلة مستقبليات**، يصدرها مركز مطبوعات اليونسكو، مجلد (٢٩)، عدد (٤)، ديسمبر، ٦٥٣- ٦٧٢.
- البلاوي، حسن حسين وآخرون (٢٠٠٦): **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بدر، أحمد (١٩٩٨): **الرأي العام: طبيعته وتكوينه وقياسه ودوره في السياسة العامة**، القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع.
- بن جليلي، رياض (٢٠٠٧): حساب فجوة الأهداف الإنمائية للألفية، **جسر التنمية، سلسلة دورية تعني بقضايا التنمية في الدول العربية**، يصدرها المعهد العربي للتخطيط بالكويت، السنة السادسة، العدد الخامس والستون، يوليو
- بن عبد الحميد، عبد الحميد(٢٠١٢): **نظام التعليم وسياسته**، القاهرة، مكتبة إيتراك.
- البنك الدولي (٢٠٠٧): الطريق غير المسلوك: إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا- ملخص تنفيذي، **تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا**، واشنطن، البنك الدولي، متاح على: www.worldbank.org.
- ترك، عبد الفتاح إبراهيم (٢٠١٣): تكافؤ الفرص التعليمية، في(**الديمقراطية والتعليم في مصر، تحرير نخبة من العلماء**)، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.
- توفيق، صلاح الدين محمد، وعبد المطلب، أحمد عابد إبراهيم (٢٠١٩): مستقبل مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM من منظور منهجية ستة سيجما وأسلوب السيناريو، **مجلة كلية التربية**، تصدرها كلية التربية بجامعة بنها، مجلد (٣٠)، عدد (١١٨)، أبريل، ١- ٨٨
- جاكسون، ساندرا (٢٠١٠): **تعليق على خطاب الإصلاح- عشرون عامًا من الإصلاح، في: سولتمان**، كينيث، وغابارد، ديفيد(محرران): الفرص في التربية الليبرالية الجديدة، ترجمة وتقديم مصطفى قاسم، القاهرة، المركز القومي للترجمة.

- جمال الدين، هبة (٢٠١٦): البدائل المتاحة لإعادة بناء العلاقة بين مراكز الفكر ودوائر صنع السياسات في جمهورية مصر العربية، **مجلة البحوث والدراسات العربية**، تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، عدد (٦٤)، يونيو، ٩- ٨٢.

- جمعة، سلوى شعراوي (٢٠٠٤): **تحليل السياسات العامة في القرن الحادي والعشرين**، في: (سلوى شعراوي جمعة (محررًا): تحليل السياسات العامة في الوطن العربي)، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة.

- الحربي، سعود هلال (٢٠١٩): **السياسة التعليمية ودورها في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، التعليم ٢٠٣٠، رؤية تحليلية**، البحرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- الحزب الوطني الديمقراطي (٢٠٠٣): **نحو مجتمع المعرفة اقتصاديات تمويل التعليم الجامعي في مصر**، ورقة سياسات، بلجنة التعليم، أمانة السياسة بالحزب الوطني، سبتمبر.

- حسانين، حازم (٢٠٢١): فعالية السياسات العامة ودورها في ضوء رؤية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠ (سياسات إعادة التوزيع نموذجًا)، **مجلة التنمية والسياسات الاقتصادية**، يصدرها المعهد العربي للتخطيط بالكويت، المجلد الثالث والعشرون، العدد الثاني، ٧- ٤٤.

- حسن، محمد، وساسانبور، سايرس(٢٠٠٨): ضغوط سوق العمل في مصر: تفسير استمرار ارتفاع معدل البطالة، **مجلة التنمية والسياسات الاقتصادية**، يصدرها المعهد العربي للتخطيط بالكويت، المجلد العاشر، العدد الثاني، يوليو.

- الحسين، أحمد مصطفى (٢٠٠٢): **مدخل إلى السياسات العامة**، عمان، المركز العلمي للدراسات السياسية.

- خضر، محسن (٢٠٠٨): **مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- الدقن، أحمد السيد محمد (٢٠١٨): تقويم سياسات الإنفاق على التعليم قبل الجامعي في مصر بالمقارنة مع سنغافورة وماليزيا خلال الفترة من ٢٠١١- ٢٠١٦، **المجلة المصرية للتنمية والتخطيط القومي**، يصدرها معهد التخطيط القومي، مجلد (٢٦)، عدد(١)، يونيو، ٣٣- ٦١.

- الدهشان، جمال علي (٢٠١٥): رؤية مقترحة لتطوير نظم القبول بالجامعات المصرية الحكومية لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم، **مجلة نقد وتنوير**، عدد(٢)، سبتمبر/ أكتوبر/ نوفمبر.

- راتب، نجلاء عبد الحميد (١٩٩٨): **أزمة التعليم في مصر. دراسة سوسيولوجية في إدارة الأزمات الاجتماعية**، القاهرة، مركز المحروسة للبحوث والتدريب والنشر.

- رضوان، عمر نصير مهران (٢٠١٩): مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في الولايات المتحدة الأمريكية ومصر: دراسة مقارنة، **مجلة التربية المقارنة والدولية**، تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة (٥)، عدد (١٢)، ديسمبر، ١١- ٤٠.

- رمضان، بثينة عبد الرؤوف (٢٠٠٧): **مخاطر التعليم الأجنبي على هويتنا الثقافية وقيم المواطنة والانتماء**، القاهرة، دار الفكر العربي.

- زاهر، ضياء الدين (١٩٩٦): المؤشرات التعليمية، **مجلة مستقبل التربية العربية**، يصدرها المركز العربي للتعليم والتنمية، مجلد (٢)، عدد (٧)، يوليو.

- زيادة، مصطفى عبد القادر (٢٠١٢): نحو رؤية مستقبلية لعملية صنع السياسة التعليمية في مصر، **مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم**، تصدرها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ع(١)، ص٩٤.

- الزيادي، داليا عادل رمضان (٢٠١٧): أثر تطوير التعليم باتباع نظام STEM على اقتصاد المعرفة، **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**، تصدرها كلية التجارة، جامعة عين شمس، عدد (٢)، أبريل، ٣٩٩- ٤٦٦.

- السنبل، عبد العزيز بن عبد الله (٢٠٠٤): **التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، المملكة العربية السعودية، الرياض، دار المريخ.

- الشاذلي، خلاف خلف، وبدران، محمود عبد الرشيد، وعبد الجواد، مصطفى خلف، وكمال، محمود مصطفى (٢٠٠٥): **اتجاهات حديثة في علم الاجتماع**، المنيا، دار التيسير للطباعة والنشر.

- شاذلي، ناهد عدلي (٢٠٠٥): المؤشرات التعليمية: المفهوم والأدوار في إطار المؤشرات الاجتماعية، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، تصدرها كلية التربية، جامعة الزقازيق، عدد (٤٩)، يناير، ٢٣- ٥٧.

- الطيب، حسن أبشر (١٩٩٤): تحليل السياسات العامة، **مجلة الإداري**، يصدرها معهد الإدارة العامة، السنة (١٦)، عدد (٥٦)، مارس، ٢١- ٥٥.

- عابدين، محمود عباس(٢٠٠٠): **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- عارف، نصر محمد (٢٠٠٦): الاتجاهات المعاصرة في السياسة المقارنة: التحول من الدولة إلى المجتمع ومن الثقافة إلى السوق، عمان، المركز العلمي للدراسات السياسية.

- عامر، ناصر محمد (٢٠٠٥): الإدارة من الموقع: إستراتيجية حديثة لإعادة هيكلة المدارس توجهات مصر ودروس من نيوزيلندا، **مجلة التربية**، ع(١٥)، السنة الثامنة عشر، مايو، ص٢٧.

- العباس، بلقاسم (٢٠٠٨): المساعدات الخارجية من أجل التنمية، **جسر التنمية، سلسلة دورية تعني بقضايا التنمية في الدول العربية**، يصدرها المعهد العربي للتخطيط بالكويت، عدد الثامن والسبعون، ديسمبر، السنة السابعة.

- عبد الخالق، جودة (٢٠١٣): انطلاق الفراشة من الشرنقة .. رؤية جديدة للسياسات الاقتصادية والاجتماعية لمصر الثورة، **مؤتمر المستقبل الاقتصادي -الاجتماعي لمصر**،"إنقاذ الاقتصاد المصري: نحو برنامج اقتصادي بديل، القاهرة، الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية.

- عبد الرؤف، مصطفى محمد الشيخ (٢٠١٧): تصور مقترح لتطوير الأداء التدريس لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير توجه STEM، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلد (٢٠)، عدد(٧)، يوليو، ١٣٧- ١٩٠

- عبد العليم، أسامة محمد شاكر، والشريف، عمر أحمد أبو هاشم (٢٠١٠): **المداخل الإدارية الحديثة في التعليم**، المملكة الأردنية الهاشمية، دار المناهج للنشر والتوزيع.

- عبد الفتاح، محمد عبد الرازق (٢٠١٦): برنامج STEM مقترح في العلوم للمرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التصميم التكنولوجي والميول العلمية، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلد (١٩)، عدد (٦)، نوفمبر، ١- ٢٨.

- عبد القوي، أشرف بهجات (٢٠١٨): المنهج القائم على الجدارة كمدخل لتطوير التعليم الفني والتدريب المهني في مصر، **مجلة العلوم التربوية**، عدد خاص للمؤتمر الدولي الأول لقسم المناهج وطرق التدريس "المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم، ٥- ٦ ديسمبر، ١٥٧- ١٦٧.

- عبد القوي، حنان عبد العزيز، وإمام، ناهد عزت (٢٠١٩): الحوكمة الرشيدة للجامعات المصرية مدخلاً لتعزيز تنافسيتها، **ملخص أوراق عمل وبحوث ودراسات المؤتمر العلمي السنوي السادس والعشرين**، "تطوير التعليم العالي بالوطن العربي في عصر التكنولوجيا الفائقة والتنافسية"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢٦- ٢٧ يناير.

- عدلي، هويدا (١٩٩٦): في أبعاد العلاقة بين الرأي العام وصنع السياسة، **المجلة الاجتماعية القومية**، يصدرها المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، مجلد(٣٣)، العددان الأول والثاني، يناير/مايو، ٦٩-٩٧.

- عشيبة، فتحي درويش محمد (٢٠٠٦)، تمكين معلمي التعليم العام في مصر على ضوء خبرات بعض الدول، **مجلة عالم التربية**، يصدرها المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، السنة (٧)، عدد (١٩)، ٢٤٥- ٣٢٩.

- العطاري، عارف(٢٠١٤): **التربية النقدية: التربية من أجل التحرر**، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.

- عكاري، عبد الجليل، ولوفرييه، ثيبوت (٢٠١٥): السياسات التعليمية للمنظمات الدولية: نقاط الاختلاف والالتقاء، **مجلة مستقبليات**، مركز مطبوعات اليونسكو، مجلد (٤٥)، ع (١)، مارس.

- علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٦): **سياسة التعليم في مصر**، القاهرة، عالم الكتب.

- عمرو، سعيد إسماعيل (٢٠٠٧): **في التربية والتحول الديمقراطي -دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- العيسوي، إبراهيم (٢٠١١): نموذج التنمية المستقلة البديل لتوافق واشنطن وإمكانية تطبيقه في زمن العولمة، **مجلة التنمية والسياسات الاقتصادية**، يصدرها المعهد العربي للتخطيط بالكويت، المجلد الثالث عشر، العدد الأول.

- غراب، يوسف خليفة (٢٠٠٣): إشكاليات الدعم التمويلي للتعليم المصري في ضوء الاتجاهات الدولية الحديثة، **مجلة العلوم التربوية**، يصدرها معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ع(٤)، أكتوبر، ٧٣. ١٣٤.

- غنيمة، محمد متولي (٢٠٠١): **تمويل التعليم والبحث العلمي العربي المعاصر أساليب جديدة**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- فرغلي، أحمد زهران (٢٠١٩): فعالية دور الإدارة المحلية في السياسات العامة: دراسة مقارنة، **مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية**، تصدرها كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، مجلد (٢٠)، عدد (٢)، إبريل، ١- ٣٢.

- فلية، فاروق عبده ، والزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤): **معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا**، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- فياض، عامر حسن (٢٠١١): **مقدمة منهجية في الرأي العام وحقوق الإنسان**، بغداد، موسوعة القوانين العراقية.

- قاسم، مصطفى محمد عبد الله، ونوار، أحمد زينهم (٢٠٢٠): تحديات مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسة التعليمية في مصر وآليات التغلب عليها من وجهة نظر باحثي المركز، **مجلة البحث العلمي في التربية**، تصدرها كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، عدد (٢١)، مجلد (٨)، أغسطس، ١٠٦- ١٥٥.

- كيمبرر، فرانسيس ن.، ووندام، دوجلاس م.(٢٠٠٣): **التخطيط التربوي تحليل الحوافز واتخاذ القرارات الفردية في مجال الإدارة التربوية**، ترجمة محمد أمين وعاطف أبو زينة، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

- لوغران، لويس (١٩٩٠): **السياسات التربوية**، ترجمة تمام الساحلي، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

- محروس، محمد الأصمعي (٢٠١٥): المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود، **المجلة التربوية**، تصدرها كلية التربية بجامعة سوهاج، مجلد (٤٠)، أبريل، ٥٦٧- ٥٨٨.

- محمد، أمل عبد الفتاح (٢٠١٠): صنع سياسات التعليم المقارنة باستخدام مدخل السياسة القائمة على الأدلة والإفادة منه في تطوير سياسات التعليم المصري، **مجلة التربية**، مجلد (١٣)، عدد (٣٠)، نوفمبر، ٢١٥- ٢٨٠.

- محمد، شرف الدين، والعاني، محمد، وغرايبة، عبد الكريم (١٩٩٩): **تحديث برامج التعليم الثانوي العام والثانوي المهني والفني وتكاملهما وربطهما باحتياجات التنمية في الأقطار العربية**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- محمد، محمد عبد الحميد (٢٠٠٠) : اتجاهات التجديدات التربوية، **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد(٣)، عدد (١).

- محمود، خالد صلاح حنفي (٢٠١٨): تطوير التعليم الثانوي الفني المصري في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، **المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية**، مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعلم التطبيقي، عدد (١٣)، ديسمبر، ٣٤- ٩٢.

- محمود، صدفة محمد، وشيحة، نجوان فاروق (٢٠٠٧): دور استطلاعات الرأي العام في صنع السياسات العامة، **المؤتمر الدولي لاستطلاعات الرأي العام واتخاذ القرار: النظرية والتطبيق**، فبراير

- مدبولي، محمد عبد الخالق (٢٠٠٨): **التربية تجدد نفسها "تفكيك البنية"**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- المزين، وفاء عبد النبي محمد حسين (٢٠٢٠): نحو تعليم فني جديد: منظومة التعليم المبني على الجدارات المهنية، **مجلة إبداعات تربوية**، تصدرها رابطة التربويين العرب، عدد (١٢)، يناير، ١٢- ٢٤.

- مطر، سيف الإسلام علي، و فرج، هانئ عبد الستار (٢٠٠٩): خطايا السياسة التعليمية في مصر "رؤية تحليلية نقدية"، **المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية جامعة الزقازيق**، أنظمة التعليم في الدول العربية: التجاوزات والأمل، ٦.٥ مايو، مجلد(١)، ٢٥: ٢٧.

- المطيري، صفاء (٢٠١٩): التعلم الريادي، **جسر التنمية، سلسلة دورية تعني بقضايا التنمية في الدول العربية**، يصدرها المعهد العربي للتخطيط، العدد المائة والتاسع والأربعون.

- المعهد العربي للتخطيط (٢٠٠٣): **تقرير التنافسية العربية**، الكويت، حقوق الطبع والنشر محفوظة للمعهد العربي للتخطيط.

- المليجي، رضا إبراهيم (٢٠١١): **نحو تعليم متميز للقرن الحادي والعشرين، رؤى إستراتيجية ومداخل إصلاحية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (٢٠١٥): **التربية على المواطنة العالمية(مواضيع وأهداف تعليمية)**، بيروت، مطبوعات اليونسكو.

- المهدي، سوزان محمد (٢٠١٧): الحوكمة الرشيدة وتطبيقاتها بمؤسسات التعليم لتحقيق جودة الأداء والتميز، **المؤتمر العلمي السنوي الرابع والعشرين** "قيادة التعليم وإداراته في الوطن العربي- الواقع والرؤى المستقبلية"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، يناير.

- موسى، نادية جمال الدين (١٩٩٢): في السياسة التعليمية، **مجلة التربية والتنمية**، يصدرها مركز التنمية البشرية والمعلومات، السنة الأولى، عدد(١).

- النبوي، أمين (٢٠٠١): التعاون التربوي الدولي في القرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية، **مجلة التربية**، تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مجلد (٤)،ع(٥)، مارس، ص ١٣٤.

- النجار، عبد الهادي مبروك (٢٠٠٩): **صنع السياسة التعليمية مدخل تحليلي مقارن**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- نعيرات، راند محمد حسن، وعليوي، معاذ (٢٠١٩): دور مؤسسات التفكير في صنع السياسات العامة: فلسطين نموذجًا، **مجلة الناقد للدراسات السياسية**، تصدرها كلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة محمد خيضر بسكرة، مجلد (٣)، عدد (٢)، أكتوبر، ١٤٤- ١٦٢.

- نوير، عبد السلام، وإسماعيل، محمد عمر (٢٠١٤): إشكالية تقويم السياسات العامة في الدول النامية "سياسة الإسكان في مصر نموذجًا"، **المجلة العلمية**، تصدرها كلية التجارة بجامعة أسيوط، العدد السابع والخمسون، ديسمبر، ١٤١- ١٥٦.

- الهلالي، الهلالي الشربيني(٢٠٢١): مستقبل السياسة التعليمية بعد جائحة كورونا، **مجلة بحوث التربية النوعية**، تصدرها كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، عدد (٦٢)، أبريل.

- اليونسكو(٢٠١٠): **٦٥ ميدانًا تنشط فيها اليونسكو لصالح بلدان العالم أجمع**، باريس، قطاع العلاقات الخارجية وإعلام الجمهور التابع لليونسكو، ديسمبر.

[ب] المراجع الأجنبية:

- Bell, l., &, Stevenson, H.(2006**): Education Policy Process, Themes and Impact**, London, Routledge.
- Center for Deliberative Democracy. (2015). **Deliberative polling: Executive Summary**. Stanford University: Center for Deliberative Democracy. Retrieved from http://cdd.stanford.edu/polls/docs/summary/
- Hanushek, E. A., and Woessmann, L.(2008): The Role of Cognitive skills in Economic Development**, Journal of Economic, Literature,** Vol. 46, NO. 33.
- Harris, M. S. (2007). **From policy design to campus: Implementation of a tuition decentralization policy**. Education Policy Analysis Archives, 15(16). Retrieved [date] from http://epaa.asu.edu/epaa/v15n16/.
- Jones, T. (2013**):Understanding Education Policy**, The 'Four Education Orientations' Framework, Springer Dordrecht Heidelberg, New York London.
- Lapayese, y. v.(2005): National Initiatives within the UN Decade for Human Rights Education: The Implementation of Human Rights Education Policy Reforms in Schools, **Educational Research for Policy and Practice** (3): 167–182 Springer**,** DOI 10.1007/s10671-004-3934-9
- Levinson, B.A.U., & Sutton, M. (2001). **Introduction: Policy as/in practice—A sociocultural approach to the study of educational policy**. In M. Sutton & B.A.U. Levinson (Eds), *Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*. Westport, Connecticut & London: Ablex Publishing.

- McGinn, N. F. (2004). An argument for dialogue in defi nition of national policies for education**. Journal of International Cooperation in Education,** 7 (1), 15–25.
- Mehta, J. (2013). How paradigms create politics: The transformation of American educational policy, 1980-2001**. American Educational Research Journal,** 50(2), 285–324. doi:10.3102/0002831212471417
- National Research Council (2011): **Successful K-12 STEM Education Identifying Effective Approaches in Science, Technology, Engineering, and Mathematic**, Washington, D.C. ,The National Academies Press www.nap.edu.
- Olssen, M., Codd, J. A., & O'Neill, A. M. (2004). **Education policy: Globalization, citizenship and democracy.** Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piazza, p.(2015): Neo-Democracy In Educational Policy Making: Teachers' Unions, Education Reform Advocacy Organizations And Threats To Public Engagement In The New Policy Arena, **Doctorate Dissertation**, Published by ProQuest.
- Reilly, J., & Niens, U. (2014). Global citizenship as education for peacebuilding in a divided society: Structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools. *Compare***: A Journal of Comparative and International Educati***on, 44*(1), 53–76.
- Rivas.R .(2008): Institutional Change The Mexican Way: Educational Decentralization In Colima And Coahuila De Zaragoza, **Doctorate Dissertation**, Columbia University, P21.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). **Globalizing education policy**. London, UK: Routledge
- Robson, S. (2011). Internationalization: A transformative agenda for higher education?, **Teachers and Teaching**, 17 (6), 619–630.
- Schmidt, W.H. (2011). STEM reform: Which way to go? **Paper presented at the National Research Council Workshop on Successful STEM Education in K-12 Schools**. Available at: http://www7.nationalacademies.org/bose/STEM_Schools_Workshop_Paper_Schmidt. pdf .
- Simons, M., & Olssen, M., and Peters, M. A. (Eds.)(2009): **Re-Reading Education Policies A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century,** The Netherlands, Sense Publishers, Rotterda.
- Wohlstetter .P., Mohrman S. A.(1996): Assessment Of School Based Management, **Studies Of Education Reform**, U.S Department Of Education.
- World Bank(2007): **Impact Evaluation for school based management reform**, December, p3.
- World Economic Forum (2018): **the Global Competiveness Report**, Geneva.
- Yemini, M. (2017):**Internationalization and Global Citizenship Policy and Practice in Education**, Palgrave Macmillan, Springer.