

**المحاسبية التعليمية مدخل لضمان جودة عمليات إدارة الموارد البشرية في
المدارس الثانوية العامة بمصر.**

اعداد

د/مها سعد عبد الرحمن

دكتوراه الإدارة التعليمية والتربية المقارنة

الإطار العام للدراسة

مقدمة:

يعد التعليم الجيد المرآة العاكسة لمدى تطور الأمم والشعوب، والنقلة الحضارية للفرد وللمجتمع معاً، كما أنه المصدر الرئيس لتنمية الثروة البشرية، فلا تنمية بشرية حقيقية إلا من خلال تعليم ذي جودة عالية، فرأس المال البشري لا يمكن توفيره كرسيد قومي إلا من خلال تعليم أكثر جودة، إذ يعد الاهتمام بجودة التعليم أحد أهم معايير تقدم الأمم، ولتلبية متطلبات التنمية من القوة البشرية المتعلمة تعليماً جيداً^(١)، والقادرة على المنافسة محلياً وعالمياً وهذا لا يكون إلا من خلال جودة التعليم والارتقاء بمستواه^(٢).

وحيث أننا نعيش في عصر الألفية الثالثة عصر تكنولوجيا المعلومات، فإن الحاجة ضرورية وملحة لمواكبة كل ما هو جديد والبحث عن أساليب ومناهج علمية أكثر فاعلية تساعد على تحقيق جودة التعليم، وتعد المحاسبية التعليمية أحد أهم المداخل التي يمكن أن تساعد على تحقيق جودة العملية التعليمية، لما لها من دور رقابي حيث تعتمد المحاسبية التعليمية على الشفافية التي تتطلب المعرفة وتوافر المعلومات بشكل فوري، مما يوفر ممارسة المحاسبية من أكثر من جهة، وهو ما يوفر في أغلب الأحيان درجة عالية من الأداء تنعكس على مخرجات التعليم من حيث إعدادها وجودتها وملائمتها لسوق العمل.

مشكلة الدراسة:

لقد أصبحت قضية تحقيق الجودة في التعليم الثانوي قضية ملحة، وشاغلاً يومياً وهماً مجتمعياً قبل أن تصبح تشريعاً قانونياً، أو قراراً حكومياً، فهي قضية كل فرد وكل أسرة، والمجتمع بفئاته المختلفة ومؤسساته الحكومية وغير الحكومية ومن ثم أصبحت قضية مجتمعية، كما أن هناك توجهاً سياسياً نحو الاهتمام بجودة التعليم الثانوي^(٣). لذا تتركز مشكلة الدراسة الحالية حول كيفية تطبيق المحاسبية التعليمية لضمان جودة عمليات إدارة الموارد البشرية بالمدارس الثانوية العامة، ومما يؤكد مشكلة الدراسة ويوضح منطلقاتها ما يلي:

١- وجود العديد من أوجه الخلل في عملية التنمية المهنية للمعلمين بالمدرسة الثانوية العامة تتمثل في غياب ثقافة التنمية المهنية للمعلمين واقتصارها على عملية التدريب، وغياب التغذية الراجعة وقلة الاستفادة من نتائج برامج التدريب، وتقليدية الأساليب التدريبية المستخدمة^(٤)، وهو ما يبعدها عن وجود معلم كفاء يستطيع العمل مع طلابه في أي بيئة تعليمية، حيث يفشل المعلم الرديء أن يعمل حتى مع وجود تكنولوجيا متقدمة، وطلاب أذكياء، فيقدر ما يكون المعلم يكون التعليم، والمحاسبية التعليمية تحفز المعلم على بذل الجهد الكافي وتزيد من فاعليته وتحمله مسؤولية تعليم طلابه، ومسؤولية النتائج التعليمية وهذا مما يحسن من أدائه ومن ثم جودة العملية التعليمية^(٥).

٢- أكدت الدراسة التي أجراها البنك الدولي بعنوان "الإصلاح في التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا" عام ٢٠٠٧م على ضرورة تبني نموذج متكامل لتطوير التعليم يتكون من ثلاثة أبعاد: **البعد الأول:** يركز على تطوير وتأكيد الجودة (إجراءات الهندسة)، و**البعد الثاني:** يؤكد على وجود نظم حوافز، و**البعد الثالث:** يؤكد على المحاسبية، وأكدت الدراسة أن هذه الدول قد اهتمت بالبعد الأول فقط، بينما أغفلت البعدين الآخرين، ونتج عن ذلك فشل نظم هذه الدول في تحقيق أهدافها، بل تحقيق جودة التعليم ذاتها، وأوصت الدراسة بضرورة اتباع النموذج المتكامل في

(١) محمود عطية: ركائز الجودة في التعليم الثانوي، المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي، الجزء الأول، القاهرة، مايو ٢٠٠٨، ص ٦٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٦٧ - ٦٨.

(٣) هالة عبد المنعم: إدارة التغيير التربوي وإعادة هندسة المدرسة الثانوية العامة، القاهرة، دار النهضة المصرية، ٢٠٠٧، ص ٢٣٢.

(٤) جورجيت دميان جورج: تطبيق المحاسبية التعليمية مدخل لتحقيق الجودة في التعليم قبل الجامعي، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد ٧٥، ج ٣، يناير ٢٠١١، ص ٣٠٧.

تطوير وإصلاح نظم التعليم وهو النموذج الذي يقوم على الأبعاد الثلاثة السابقة مجتمعة^(٥)، وذكرت الخطة القومية الاستراتيجية لتطوير التعليم في مصر بأنها تهدف إلى أن تكون متواكبة مع هذا النموذج المتكامل^(٦).

٣- أوضحت وحدة التخطيط والمتابعة بأهمية برنامج تدريبي موجه لمديري المدارس الثانوية العامة، والمرشحين لهذه الوظيفة حول الاتجاهات الإدارية الحديثة وأهميتها في إدارة المدارس الثانوية العامة للخروج بها من كثير من المشكلات التي تعاني منها، وكان من بين هذه الاتجاهات المحاسبية التعليمية والتقييم الذاتي^(٧).

٤- تزايد المدد الكلية والبيئية للمعلم في المسار الوظيفي بالمدارس الثانوية العامة دون أن يحرز أي ترقية أو تقدم في سلم الوظائف (ويطلق عليها ظاهرة الرسوب الوظيفي)، وتلحق هذه الظاهرة الضررين المادية والمعنوي بالمعلم، مما يؤثر على معنوياته ويعمل على زيادة عوامل عدم الرضا عن المهنة ويخفض من سلوكيات الانتماء للنظام التعليمي^(٨).

٥- تأكيد تقرير التنمية البشرية (٢٠٠٥م) أن نظام الترقيات الحالي يرغب المعلمين المهرة على هجرة التدريس بالفصول لتقلد المناصب الإدارية كشرط للتدرج في سلم الترقية والحصول على مراتب أعلى، ومن ثم تبدد القدرات المهنية المتاحة^(٩).

٦- إن نظام الأجور والحوافز المادية والمزايا العينية الحالي لا يتناسب مع حاجات ودوافع العاملين بالمدارس الثانوية العامة وهو ما يضعف من رغبتهم ودافعيتهم لبذل مزيد من الجهد^(١٠).

كل ما سبق يؤكد أن المحاسبية التعليمية يمكن أن يكون لها دور فعال في ضمان جودة عمليات إدارة الموارد البشرية في المدارس الثانوية العامة والعملية التعليمية بأكملها، لذا تتركز مشكلة الدراسة حول كيفية تطبيق المحاسبية التعليمية على عمليات إدارة الموارد البشرية في المدارس الثانوية العامة، والبحث عن آليات تطبيقها، والمعوقات التي يمكن أن تعوق التطبيق.

من هنا تهدف الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ١- ما مفهوم المحاسبية التعليمية، وما نظرياتها، وأهم أهدافها؟
- ٢- ما النتائج المترتبة على تطبيق مدخل المحاسبية التعليمية في المدارس الثانوية العامة؟
- ٣- ما واقع عمليات إدارة الموارد البشرية في المدارس الثانوية العامة بمصر؟
- ٤- ما الآليات المقترحة لتطبيق المحاسبية التعليمية لضمان جودة عمليات إدارة الموارد البشرية في المدارس الثانوية العامة بمصر وأهم معوقات تطبيقها؟

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في الموضوع الذي تتناوله، فالمحاسبية التعليمية تعد أحد المقومات الأساسية لضمان تحقيق جودة العملية التعليمية، لذا فمن المتوقع أن تفيد الدراسة الجهات التالية:
- وزارة التربية والتعليم خاصة مع التوجه الحالي نحو الاهتمام بجودة التعليم.
 - المدارس الثانوية العامة والقائمين على إدارتها من خلال دراسة أحد الاتجاهات الإدارية المعاصرة الهادفة إلى تجويد العملية التعليمية.

(٥) World Bank: The Road Not traveled: Education reform in Middle East and North Africa, Washington, World Bank, D. C, 2007, Available at: www.worldbank.org, accessed at: 2/1/2013.

(٦) وزارة التربية والتعليم: الخطة القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠٠٧/٢٠٠٨ - ٢٠١٢/٢٠١١، القاهرة، مكتبة وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ١٩.

(٧) وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع البنك الدولي: برنامج تدريبي في الاتجاهات المعاصرة في إدارة المدرسة الثانوية، وحدة التخطيط والمتابعة مشروع تحسين التعليم الثانوي ٢٠٠٩، Available at: www.mans.edu.eg/faceud/Arabic Accessed at: 3/2/2013

(٨) فوزي رزق شحاتة: تطوير نظم الرعاية الاقتصادية للمعلمين لتنمية فعالية أدائهم، رؤى مستقبلية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠١، ص ٦١.

(٩) مصر تقرير التنمية البشرية، اختيار مستقبلنا نحو عقد اجتماعي جديد، القاهرة، معهد التخطيط القومي، مطابع الأهرام، ٢٠٠٥، ص ٦٢.

(١٠) إيمان أحمد عزب: تطوير تقييم الأداء الوظيفي بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس، ٢٠٠٥، ص ١٧٤.

- العاملون بالمدارس الثانوية العامة، والفوائد التي تعود عليهم من خلال تطبيق مدخل المحاسبية التعليمية، ومن خلال النتائج الإيجابية التي تعود على عمليات إدارة الموارد البشرية، مثال ذلك، تحسين أحوالهم المالية.
- الطلاب، حيث أن تطبيق المحاسبية التعليمية يحفز المعلم على العطاء وعلى الاهتمام برسائلته، ومن ثم تتحسن العملية التعليمية أداءً وتجويداً.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على دراسة بعض عمليات إدارة الموارد البشرية، وهي عمليات (التنمية المهنية للعاملين أثناء الخدمة – تخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين – نظم تعويض العاملين) وقد اختيرت تلك العمليات لإمكانية تطبيق المحاسبية عليها من قبل القائمين على إدارة المدارس الثانوية العامة، الأمر الذي يسهم بدوره في ضمان جودة تلك العمليات.

منهج الدراسة:

تسير الدراسة على المنهج الوصفي لتوصيف واقع بعض عمليات إدارة الموارد البشرية في المدارس الثانوية العامة بمصر، ومحاولة الخروج ببعض الآليات لضمان جودتها.

مصطلحات الدراسة:

تعتمد الدراسة على المصطلحات التالية:

المحاسبية التعليمية Educational Accountability:

يعرفها جو أندرسون (Jo Anderson) بأنها الممارسة من أنظمة تعليمية مسؤولة عن جودة ونوعية مخرجاتها (الطلاب – المعرفة – السلوك - المهارات)^(١١).

ويقدم يسلدايكي وزملاؤه (Ysseldyke, J. et al) تعريفاً شاملاً بقوله أنها طريقة منظمة وهادفة لطمأننة ذوي العلاقة بالنظام التربوي بأن المدارس تحقق النتائج المرغوبة، وهي تشتمل على عناصر عامة كالأهداف والمؤشرات على التقدم نحو تحقيق الأهداف والمقاييس وطرق تحليل المعلومات وتقديمها، والعواقب المترتبة عليها^(١٢).

وتعرف الدراسة المحاسبية التعليمية على مستوى المدرسة الثانوية العامة إجرائياً بأنها: نظام لقياس وتقييم الأداء التعليمي بالمدارس الثانوية العامة يؤدي بدوره إلى حدوث عملية التقويم، والوقوف على نقاط القوة والضعف ومن ثم التحسين المستمر الذي يؤدي بدوره إلى تحقيق الجودة في العملية التعليمية ويزيد من كفاءتها وفعاليتها.

إدارة الموارد البشرية Human Resource Management:

يعرفها جلويك Glueck, w بأنها تلك الوظيفة في التنظيم التي تختص بإمداده بالموارد البشرية اللازمة، ويشمل ذلك تخطيط الاحتياجات من القوى العاملة والبحث عنها ثم تشغيلها وتدريبها وتعويضها وأخيراً الاستغناء عنها^(١٣). ويرى سميث وجرانت Smith & Grant بأنها توصيف لما يقوم به العاملون المتخصصين في إدارة الأفراد^(١٤). ويعرفها فليبو Flippo, E أيضاً بأنها تخطيط

(11) Anderson, Anne, Jo: Accountability in Education Policy Series, International Academy of Education, International Institute for Educational Planning, UNESCO, P. 2, [HTTP://www.iaoed.pdf](http://www.iaoed.pdf). Accessed at: 3/2/2013.

(12)Ysseldyke, J. Et al: "NCEO Framework for Educational Accountability". National Center on Educational Outcomes, 1998, p. 4. http://education_umn.edu/NCEO/online.pubs/Framework.html accessed at 3/2/2013.

(13) Glueck, w; *Personal A Diagnostic Approach*, Business Publication, Inc., Dallas, Texas, 1975, p. 3.

(14) Smith, G. 7 Grant, J.: *Person Administration and Industrial Relation*, Second Ed, Longman, London, 1999, p. 2.

وتنظيم وتوجيه ومراقبة النواحي المتعلقة بالحصول على الأفراد وتنميتهم وتعويضهم والمحافظة عليهم بغرض تحقيق أهداف المؤسسة^(١٥).

ويمكن للدراسة أن تعرف إدارة الموارد البشرية على مستوى المدرسة الثانوية العامة إجرائياً بأنها: نظام يحدد طرق معاملة الكوادر البشرية العاملة بالهيكل التنظيمي للمدرسة الثانوية العامة من (مديرين - وكلاء - معلمين) من حيث تنميتهم مهنياً، وتخطيط مساراتهم الوظيفية، ووضع نظام للأجور والحوافز والمكافآت والرعاية الصحية والاجتماعية، مما يمكنها من تقويم أدائهم ومحاسبتهم وذلك لتحقيق الأهداف المحددة للمدرسة الثانوية العامة.

الدراسات السابقة:

تتناول الدراسة في هذا الجزء أهم الدراسات السابقة قريبة الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وسيتم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، والدراسات العربية ثم الأجنبية:

أولاً: الدراسات العربية:

١- دراسة مجدي صلاح المهدي (٢٠٠٤م)^(١٦):

استهدفت الدراسة توضيح المقصود بالمساءلة في العملية التعليمية وأهم المبادئ الحاكمة لاستخدامها في التعليم المصري، وأهم أهداف استخدامها في العملية التعليمية، وأهم التوجهات التربوية التي تأخذ بها الدول في تطبيق المساءلة في نظمها التعليمية وأهم الآليات التي يمكن الاعتماد عليها في تحقيق مساءلة تعليمية جيدة مع إعداد ملامح تصور مقترح لتفعيل دور المساءلة في مجالات التعليم العام المصري، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصل إلى خاتمة توصي بضرورة صياغة قرارات منظمة لعمليات المساءلة التعليمية تكون بديلاً عما هو متبع حالياً في إدارات الشئون القانونية بالمديريات والإدارات التعليمية المختلفة لما يشوبها من قصور.

٢- دراسة نهى حامد عبد الكريم (٢٠٠٦م)^(١٧):

هدفت إلى دراسة انعكاسات المساءلة التربوية على تقويم أداء عضو هيئة التدريس، وتجويدته، والكشف عن الممارسات التي تستوجب مساءلة أو محاسبة عضو هيئة التدريس بالجامعة والأسباب التي أدت إلى ظهور هذه الممارسات وخصائص المساءلة الفعالة والعلاقة بين مساءلة عضو هيئة التدريس وتقويم أدائه، وذلك من خلال استبانة طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس في خمس كليات ومعاهد في جامعة القاهرة، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق نظام المساءلة يؤدي إلى زيادة جودة العملية التعليمية في مجملها سواء من جانب أعضاء هيئة التدريس أو الإدارة الجامعية، حيث أنه بمجرد تفعيلها لنظام المساءلة ينعكس إيجابياً على الأداء والسلوك داخل الجامعة مع الأخذ في الاعتبار استخدام الأساليب الودية قبل تطبيق المساءلة الرسمية، ثم طرحت الدراسة مجموعة من التوصيات.

٣- دراسة جورجيت دميان جورج (٢٠١٢م)^(١٨):

هدفت الدراسة إلى إعداد نموذج مقترح لتطبيق المحاسبية التعليمية يساعد على تحقيق الجودة في التعليم قبل الجامعي، مع تقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تساعد على تطبيق النموذج المقترح

(15) Flippo, E: Principles of Personal Management, 3th ed., N. Y., rnc – Grow Hill Book, 1971, p. 5.

(16) مجدي صلاح المهدي: المساءلة التعليمية في مصر بين إشكاليات التنظير وممارسة التطبيق في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد (٥٥)، الجزء الأول، مايو ٢٠٠٤، ص ص ٣٠٧ – ٤٠٣.

(17) نهى حامد عبد الكريم: المساءلة التربوية كمدخل لتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة، المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر (العربي

الخامس) لمركز تطوير التعليم الجامعي جامعة عين شمس (الجمعيات العربية في القرن الحادي والعشرين الواقع والرؤى)، الجزء الثاني

٢٦ – ٢٧ نوفمبر ٢٠٠٦، ص ص ٤٤٣، ٥١٢.

(18) جورجيت دميان جورج: تطبيق المحاسبية التعليمية مدخل لتحقيق الجودة في التعليم قبل الجامعي، مرجع سبق ذكره.

للمحاسبية التعليمية، والتغلب على معوقات التطبيق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي إضافة إلى استخدام أسلوب تحليل النظم لتحقيق ذلك، وقدمت الدراسة في النهاية نموذج مقترح لتطبيق المحاسبية التعليمية في التعليم قبل الجامعي على مرحلتين، أولهما في توزيع مكافأة الامتحانات التي تصرف سنويا مع نهاية كل عام دراسي والأخرى في تطبيق المحاسبية التعليمية على النظام التعليمي بصفة عامة.

٤- دراسة عبد الخالق فؤاد محمد (٢٠١٢م) (١٩):

استهدفت الدراسة التعرف على الأسس النظرية لأهم توجهات الإدارة التربوية الفعالة، الوقوف على الممارسات الفعلية لمدخل المحاسبية التعليمية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر، ومن ثم تقديم مقترحات لتفعيل مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر في ضوء توجهات الإدارة التربوية الفعالة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي مستخدمة أداة الاستبانة المقننة، وأسفرت الدراسة على نتائج عديدة منها: عدم قدرة إدارة مدارس الحلقة الأولى على إحداث التغييرات النابعة من داخلها، وقدمت الدراسة إطار عمل مستقبلي لتفعيل مدخل المحاسبية الشاملة من خلال آليات مقترحة لتطبيق هذا المدخل في ضوء توجهات الإدارة التربوية الفعالة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

٥- دراسة جوديث كاي Kay – Judith – Mathers (٢٠٠٠م) (٢٠):

هدفت الدراسة إلى تحديد ووصف إدراك المعلمين لنظام المحاسبية التعليمية واتجاهاتهم نحو عناصر ومؤثرات نظام المحاسبية التعليمية في ولاية كولورادو، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن المعلمون يكونون أكثر محاسبية عن الموضوعات التي تكون تحت حكمهم المباشر أكثر من الموضوعات التي لا تخضع لحكمهم المباشر، ويدرك المعلمون أنهم محاسبون على أعمالهم داخل الفصل أكثر من أعمالهم داخل المدرسة بصفة عامة، ولذلك يدرك المعلمون أنهم محاسبون أولاً أمام أنفسهم ثم أمام التلاميذ ثم الإدارة المدرسية ثم الجهات الإدارية الأعلى، ويرى المعلمون أن المكافآت التي تمنح لهم يجب زيادتها لكي تزداد فاعلية نظام المحاسبية التعليمية.

٦- دراسة لاي دامكو Liegh – Kale – D'Amico (٢٠٠٧) (٢١):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق المحاسبية التعليمية على عملية التدريس وأداء معلمي المدارس الابتدائية في جنوب ولاية كارولينا، وعلى الجودة بهذه المدارس، واستخدمت الدراسة اختبارات تحصيلية مقننة لقياس مستوى أداء التلاميذ ومدى تقدمهم في السنوات الدراسية، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق المحاسبية التعليمية يؤثر بدرجة كبيرة على الجودة التعليمية وتحسنها وبصفة خاصة في مستوى أداء التلميذ ومستواه التحصيلي، كما تحقق المحاسبية التعليمية نوعاً من العدالة بين المعلمين، مع مراعاة ضرورة تطبيق معايير وأساليب للتقييم مقننة وموضوعية وبعيدا عن الذاتية.

٧- دراسة جاكلين ديلسي Delisi, Jacqueline Rayna (٢٠٠٨) (٢٢):

ركزت الدراسة على التعرف على أثر تطبيق المحاسبية التعليمية على المناخ التنظيمي لمدرستين متوسطتين وذلك من خلال دراسة مقارنة بينهما، بعد أن أدخلت إحدى هاتين المدرستين تحسينات وتطوير على تطبيق نظام المحاسبية التعليمية بحيث يفعل نظام المحاسبية التعليمية بطريقة

(١٩) عبد الخالق فؤاد محمد: آليات مقترحة لتفعيل مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر في ضوء توجهات الإدارة التربوية الفعالة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، الإمارات العربية المتحدة، العدد (٣١)، ٢٠١٢، ص ١٨١.

(٢٠) Mathers – Judith – Kay: Education Accountability: perceptions of Teachers in Selected Colorado School Districts, EdD, University of Northern Colorado, 2000.

(٢١) Liegh – Kale – D'Amico: The Impact of Educational Accountability on Reported Teaching Practices Among Teachers in Primary and Elementary Schools, PhD, University of South Carolina, 2007.

(٢٢) Delisi, Jacqueline Rayna: School Climate and Students Achievements A Comparison of Tow Urban Middle Schools Responses to Educational Accountability, PhD, 2008.

أفضل، في حين أن المدرسة الأخرى لم تجر مثل تلك التحسينات على نظام المحاسبية، ومن خلال دراسة مسحية للتعرف على المناخ التنظيمي بكل منهما، توصلت الدراسة إلى أن المدرسة التي قامت بتفعيل نظام المحاسبية التعليمية أدى ذلك إلى تفعيل قدرتها على اتخاذ القرارات وتوفير البيانات المطلوبة، وتجويد التعليم بها بالإضافة إلى تجويد سلوك التلاميذ وزيادة وعي المعلمين بأهمية جهدهم ودورهم في تحسين المستوى التعليمي للتلاميذ، وهو ما لم يحدث على الإطلاق في المدرسة الأخرى، كما أبرزت الدراسة دور المحاسبية التعليمية في دفع المديرين والمسؤولين عن المدرسة إلى اتخاذ القرارات السليمة الخاصة بكيفية استثمار وقت الدراسة وتوفير مصادر التمويل اللازمة والمتطلبات الأساسية لتطبيق المحاسبية التعليمية.

٨- دراسة ماري تود Rothchild, Mary Todd (٢٠١١) (٢٣):

هدفت الدراسة إلى تحديد وقياس آليات المساءلة المستخدمة في العلاقات بين قيادات التعليم العالي بالدولة وقادة المؤسسات، ومن خلال دراسة كمية ونوعية توصلت الدراسة إلى أهمية بناء الالتزام المشترك من خلال الاتصالات بين الجامعات والنظام، بالإضافة إلى ذلك يتعين على قادة النظام أن تولي اهتمامات لسياسات الحكم والممارسات التي تشمل جوانب الحرم الجامعي، وتقديم حوافز فعالة للاستجابة لأولويات التنظيمية للنظام.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

لقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، خاصة ما يتعلق بالإطار النظري، واتفقت مع الدراسات السابقة جميعها في تأكيدها على أهمية المحاسبية التعليمية لتحقيق جودة العملية التعليمية في جميع المؤسسات بمستوياتها المختلفة، لكنها اختلفت مع الدراسات السابقة في الهدف من الدراسة، عدا دراسة كل من جورجيت دميان و عبد الخالق فؤاد (٢٠١٢م) والتي سعينا إلى تحقيق نفس الهدف في مراحل التعليم قبل الجامعي ومدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على الترتيب ومن خلال عمليات مختلفة، ولكن تركز الدراسة الحالية على وضع بعض المقترحات لضمان جودة عمليات إدارة الموارد البشرية في المدارس الثانوية العامة، وهو ما لم تتعرض له أي من الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة:

وفقاً للأسئلة تسير الدراسة وفقاً للإجراءات التالية:

- ١- المحاسبية التعليمية من حيث المفهوم والنظريات والأنواع والأهداف.
- ٢- المحاسبية التعليمية وجودة التعليم.
- ٣- واقع عمليات إدارة الموارد البشرية في المدارس الثانوية العامة بمصر.
- ٤- الآليات المقترحة لتطبيق المحاسبية التعليمية لضمان جودة عمليات إدارة الموارد البشرية في المدارس الثانوية العامة بمصر.

الإطار النظري للدراسة

أولاً: المحاسبية التعليمية من حيث المفهوم والنظريات والأنواع والأهداف:

١- مفهوم المحاسبية التعليمية:

يشار للمحاسبية التعليمية بأنها "إجراء يتخذ لتحديد مسئولية القائمين على التعليم لمعرفة مدى تحقيقهم الأهداف التربوية المحددة لهم"^(٢٤). ويقدم يسلايكي وزملاؤه (Ysseldyke, J. et al) تعريفاً شاملاً بقوله أنها طريقة منظمة وهادفة لطمأننة ذوي العلاقة بالنظام التربوي بأن المدارس تحقق النتائج المرغوبة، وهي تشتمل على عناصر عامة كالأهداف والمؤشرات على التقدم نحو تحقيق الأهداف والمقاييس وطرق تحليل المعلومات وتقديمها، والعواقب المترتبة عليها^(٢٥). وبذلك فالمحاسبية التعليمية نظام كامل له مدخلات كالأهداف والمؤشرات وغيرها، إضافة إلى العمليات ثم المخرجات وهي الأساس الذي تعمل عليه المحاسبية لتقييم الأداء ومن ثم الوصول إلى النتائج المرجوة.

٢- **المحاسبية التعليمية نظرياتها وأنواعها:** ترى ماكفرسون (Macpherson) أن نظم المحاسبية في التربية تبنى على ثلاث نظريات أساسية وهي: المنظور الفني (Technical)، والمنظور المبني على أصحاب المصلحة (Client) والمنظور المهني (Professional)^(٢٦):

يرى **المنظور الأول (الفني)** أن المدرسة لا تتطور إلا إذا كانت ممارسات التعليم والتعلم والقيادة فيها مبنية على معرفة علمية صادقة، وإصلاح وتطوير هذه الممارسات يتطلب تدفق ثابت ومستمر للمعرفة والمعلومات، وآليات تنفيذ فاعلة وتعديلات هيكلية ومنظمة في الأدوار والعلاقات والنفوذ، لذا تتحقق المحاسبية عندما تكون الأهداف واضحة ومؤشرات الأداء محددة، تجمع بعدها المعلومات الموضوعية عن الأداء وتعطى الاهتمام لتكون منطلقاً للإصلاح. ويتفق هذا المنظور مع ما طرحه النظم المركزية للسيطرة على نوعية التعليم تحت مسميات المحاسبية البيروقراطية والمبنية على النتائج والمعايير والمحاسبية الخارجية.

ويرى **المنظور الثاني (المبني على أصحاب المصلحة)** بأن المدارس تتحسن عندما تكون المحاسبية بيد أصحاب المصلحة من أفراد المجتمع المحلي (طلبة وآباء ومؤسسات وغيرهم)، فالمدرسة مسئولة مباشرة أمامهم عن تلبية حاجاتهم وحاجات أبنائهم، ويمكنهم المشاركة في التقييم والتعديل والتطوير والضغط على المدرسة لتطوير نفسها حسب حاجاتهم، حيث سيكون الاختيار للمدرسة من قبل أصحاب المصلحة في ضوء حكمهم على قدرتها التنافسية ونوعية التعليم المقدم لهم، وتتحقق المحاسبية في هذه الحالة من خلال آليات إدارية وسياسية، وعرض وطلب، وتنافس وتوجيه أصحاب المصلحة لسياسة المدرسة، ولجان تقييم خارجية لإدارتها، وحسن إدارة وتنمية لمواردها البشرية والمادية والفنية.

أما **المنظور الثالث (المهني)** فيرى أن تحسن أداء المدرسة مرهون بمعلميها والقادة التربويين فيها، فهم أدرى من غيرهم بطبيعة العملية التعليمية، وهم يعيشون هذه العملية بتفصيلاتها ودقائقها وأقدر من غيرهم على وضع المعايير وجمع المعلومات عن أداء طلبتهم وتشخيص أسباب القصور، ووضع الخطط اللازمة للعلاج، لذا لا بد من إتاحة الفرصة لهم لتكون لهم السيطرة على عملهم دون تدخل من الآخرين، وليتولوا الحكم على أدائهم وأداء طلبتهم وليشرفوا على تنمية أنفسهم كمهنيين، فهذا المنظور يشكك في جدوى المحاسبية الخارجية المرتكزة على آراء وحكم السياسيين والإداريين (غير المهنيين)، ويدعو إلى قيام المعلمين والتربويين بتحديد المعايير والمؤشرات للأداء داخلياً، وأن يعاد النظر في هيكل العمل جذرياً في المدرسة عن طريق التعاون المشترك والتعليم والتعلم التعاوني.

(٢٤) حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ٢٠٠٣، ص ٢٥٨.

(٢٥) Ysseldyke, J. Et al. "NCEO Framework for Educational Accountability", Op_cit.

(٢٦) Mcpherson, R, J, S: Educative Accountability Policy Research: Methodology and Epistemology, Educational Management Quarterly, Vol, 32, No 1, 1996, p. 200.

من خلال النظريات الثلاث السابقة للمحاسبية التعليمية، نجد المنظور الأول يتفق مع النظم المركزية في التعليم، والتي ترى أن تكون المحاسبية من قبل جهات خارجية حيث تحاسب المدارس والعاملين بها عن التمسك بالقواعد والقوانين، وهنا تسمى المحاسبية التعليمية بالبيروقراطية أو الخارجية أو المحاسبية التعليمية على الالتزام بالتعليمات. أما المنظور الثاني فيتفق مع ما تطرحه أشكال الإدارة الشعبية التي توسعت في التسعينات مثل إدارة الجودة الشاملة والتي تؤكد على الاستجابة لمطالب الجماعات الخارجية والتركيز على رضا المواطنين، كما تؤكد على تحقيق الرقابة المجتمعية والتي أساسها تنفيذ القانون، وهنا تسمى المحاسبية التعليمية بالسياسية أو المحاسبية التعليمية القائمة على الاختيار أو السوقية، أما المنظور الثالث فيتفق مع النظم اللامركزية في التعليم والتي ترى أن تكون المحاسبية من قبل المؤسسات المهنية المتخصصة، وهنا تسمى المحاسبية التعليمية بالمهنية^(٢٧).

وبهذا يظل الصراع، أي من أنواع المحاسبية أصلح للعملية التعليمية، فهل هي المحاسبية التعليمية الخارجية أو السياسية أم المهنية، وهل عندما تكون مرتبطة أم منفردة؟. وعلى أية حال ولأنه في الوقت الحاضر يتم التركيز على النتائج أكثر من التركيز على الالتزام، يعد نموذج (لا يترك أي طفل للاخفاق) (No Child Left Behind (NCLB في الولايات المتحدة الأمريكية النموذج الذي يحمل كثير من المميزات في محاول الدمج بين أنواع المحاسبية التعليمية، فعلى سبيل المثال بنود اختيار المدرسة تجسد نظرة المحاسبية التعليمية السوقية، والبرامج المعتمدة والمعلمين ذو المؤهلات العالية يستلزم شكل من أشكال المحاسبية المهنية، أما البنود هذه فهي المبادئ الأربعة التي اعتمدها عليها (لا يترك أي طفل للاخفاق) وهي^(٢٨):

١. مساءلة شديدة عن نتائج المدرسة.
 ٢. مرونة أكثر وسيطرة محلية أكبر على التعليم.
 ٣. خيارات أكثر لأولياء الأمور لاختيار المدارس لأبنائهم.
 ٤. التركيز على طرق وأساليب التدريس التي تثبت فعاليتها.
- لذا يعد النموذج السابق أشمل أنواع المحاسبية التعليمية، حيث ركز على كثير من العناصر والتي تهم العملية التعليمية والمحاسبية التعليمية ذاتها، كالمهنية وحرية اختيار المدرسة وغيرها، والتي تؤدي إلى نظام محاسبية صارم وجيد.

٣- أهداف المحاسبية التعليمية:

إن نظام المحاسبية عبارة عن مجموعة من الالتزامات، السياسات والمعلومات التي تم تصميمها من أجل:

- زيادة استخدام الممارسات التعليمية الجيدة، وتقليل استخدام الممارسات الخاطئة.
 - ابتكار آليات داخلية للتميز.
 - تحديد طرق العمل التي تؤدي للتعليم.
- وتتجز الممارسات فقط إذ كانت سياسات المدارس وممارسات العمل تقدمان التعليم الجيد، وتقوم بحل المشكلات الواقعية، كما أن مؤشرات الأداء والعمليات التشخيصية المستمرة مطلوبة للتقييم من أجل تلبية هذه الشروط، ويجب أن تتضمن هذه التعليمات طرقاً لتغيير ممارسات المدرسة إذا لم تعمل من أجل مصلحة الطلبة^(٢٩).

٤- شروط المحاسبية التعليمية الفاعلة:

(27) Green, Jane: Education, Professional and the Quest for Accountability, Routledge, 2013, Available at: routledge.com Accessed at: 5/3/2013.

(28) U.S: Commission on Civil Rights; Education Accountability and High – Stakes Testing in the Carolinas, 2003, <http://A:/Educatin%20Accountability%20and%20High> accessed at: 12/12/2012.

(29) Darling, Hammond, Linda, Archer, Carole; Accountability Mechanisms in Big City, ERIC, Document Reproduction Service School System, ERIC/CUE Digest, No 71, 1991 p. 321.

تعتبر المحاسبية التعليمية إحدى الضمانات اللازم تطبيقها بالمدارس، لضمان تحقيق أهداف العملية التعليمية من إنتاج مخرجات تتميز بالجودة، وبالتالي رضا أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وهذا يستلزم ضرورة توافر شروط معينة تساعد على تطبيق مدخل المحاسبية التعليمية على عوامل كثيرة مرتبطة بالآليات والمعايير والمقاييس ومستويات التطبيق لها، وبطبيعة المعلومات التي تقدمها وملائمتها للتطوير والتحسين في العمل التربوي. فنذكر مارتن روبن خمسة شروط أساسية لبنا نظام محاسبية فاعل هي^(٣٠):

- الحفاظ على منظور منظومي للمحاسبية (Systemic Perspective).
- الموازنة بين الإشراف على المدرسة ودرجة التحسن في أداءها.
- تحديد المستوى المناسب للمحاسبية.
- الموازنة في المقارنة بين مخرجات الولاية بشكل عام والمقاطعات المحلية للمدارس والمدارس بشكل فردي.
- تضمين طرق واستراتيجيات تقييم جديدة وغير تقليدية للأداء كمصادر للمعلومات.
- وتضيف جنيفر أودي (Jennifer, O'Day) في حديثها عن فاعلية المحاسبية في تحسين وتطوير المدارس شروطاً أخرى هي^(٣١):
- الحصول على المعلومات المناسبة للتعليم والتعلم والتركيز عليها وعلى ما يطرأ عليها من تغير وتبدل، واستخدامها كغذية راجعة للنظام، وبشكل خاص لنماذج التفاعل القائمة فيه، لأنها تشكل المصدر الأساسي للحصول على المعلومات وتغذيتها.
- تحفيز التربويين وغيرهم في المدرسة للتعامل مع هذه المعلومات، وبذل الجهود اللازمة لتعديل أو تغيير السلوك والاستراتيجيات القائمة في المدرسة.
- تطوير المعارف والمهارات لدى المعنيين لضمان تفسير صادق للمعلومات وربط سليم للنتائج بالأسباب على مستوى الأفراد والنظام.
- تخصيص المصادر المادية والفنية للمدارس الأكثر حاجة لتمكين من القيام بالتصحيح والتطوير.

ثانياً: المحاسبية التعليمية لضمان جودة التعليم:

حظي مفهوم الجودة باهتمام كبير من قبل العديد من المؤسسات في السنوات الأخيرة، وينبع هذا الاهتمام من رغبة تلك المؤسسات في تحسين أدائها والحفاظ على الميزة التنافسية، وقد نشأ هذا المفهوم في مجالات الصناعة والتجارة، وسرعات ما انتقل إلى مجال التعليم، وهنا وجدت العديد من المؤسسات التعليمية ضالتها، ويرجع هذا إلى تردي الأوضاع داخل الكثير من المؤسسات التعليمية، فضلاً عن تعامل تلك المؤسسات مع أفراد يمتد أثرها إلى كافة أنواع المؤسسات الأخرى، لذا فهي أولى المؤسسات بتطبيق الجودة.

من هنا أصبح التوجه نحو جودة التعليم ضرورة حتمية، وتعد المحاسبية التعليمية أحد أهم المداخل التي يمكنها تحقيق جودة العملية التعليمية، وهذا ما أكدت عليه وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي الصادرة عام ٢٠٠٨، والتي أشارت إلى أنه لضمان جودة التعليم والاعتماد لا بد من وضع مجالات ومعايير ومؤشرات ومقاييس التقدير، ويعتمد بناء كل هذا

(30) Martin, Robin, Accountability in Education: What can be learned from History, Paths of learning <http://www.pathsofLearning?Org/library/accountability.cfm>. Accessed at: 23/12/2012.

(31) O'Day, Jennifer Complexity, Accountability, and School Improvement, "Harvard Educational Review", Vol. 72. No. 3. 2000, pp. 293 – 329.

على عدة مرتكزات أساسية منها: أن المستويات المعيارية لمنظومة التعليم قبل الجامعي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمحاسبية والمساءلة من خلال تحديد نواتج التعليم والتعلم ومؤشرات الأداء بالمدارس^(٣٢).

بهذا فإن تطبيق المحاسبية التعليمية يمكن أن يساعد على مواجهة كثير من المشكلات التي تؤثر بدورها على جودة العملية التعليمية، ويمكن أن نرى ذلك في النقاط التالية:

- يساعد تطبيق المحاسبية التعليمية على أن تدار العملية التعليمية في المدارس بطريقة أفضل وهو ما يعمل على تحريك الأداء المدرسي وزيادة فاعلية النظام التعليمي.
- تساعد في مواجهة قضية التمويل، وذلك بمقارنة العائد التعليمي بالتكاليف ومقدار النفقات المصروفة لفترة محددة، كم تساعد على إعلام دافعي الضرائب والآباء والوكالات الحكومية بالعائد التعليمي بالمدارس، وخاصة أن ذلك يعد حقا من حقوقهم^(٣٣).
- تعالج قضية انخفاض الوضع المالي للمعلم، فطبقاً لسياسة المحاسبية التعليمية، في حالة الأداء الجيد للمعلم والمتمثل في ارتفاع نسب نجاح الطلاب وأدائهم التحصيلي، فإنه يحصل على دخل أكبر، وهو ما يحسن الوضع المالي للمعلم، ويحسن ظروف معيشتة.
- تساعد على الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية، والنتائج أيضاً عن تحسين الوضع المالي للمعلم، فالمعلوم لدى الجميع أن التعليم أصبح منزلياً وليس مدرسياً، ولكن في ظل المحاسبية التعليمية وبتحسين الأحوال المالية للمعلمين، يتم تجاوز الفجوة بين الاحتياجات المعيشية ومستوى دخولهم، وهذا يدفع المعلم لبذل جهد أكبر في المدارس، والاهتمام بالطلاب وتحسين نتائجهم للحصول على أعلى المكافآت، الأمر الذي بدوره يحسن العملية التعليمية بالمدارس، ومن ثم تتحسن الجودة^(٣٤).
- تساعد على توفير الضمان الكافي بأن السلطة الممنوحة لأفراد المجتمع المدرسي، ولاستخدامهم الموارد المدرسية، يتم بطرق مشروعة متفق عليها مسبقاً.
- تساعد المحاسبية التعليمية على خلق مناخ يساعد على توفير درجة من الثقة لأفراد المجتمع المدرسي للتصرف بحرية، مما يؤدي إلى تطوير الأهداف المدرسية.
- توفر وسيلة للتحسين المستمر على أساس أن المحاسبية التعليمية جزء من إعادة صياغة السلوك الإداري في المؤسسات التعليمية، كضرورة لإحداث الابتكار والإبداع^(٣٥).
- ضمان استمرارية وثبات جودة الخدمات التعليمية وبالتالي إرضاء أولياء الأمور والطلاب.
- رفع مستوى الوعي لدى أولياء الأمور والطلاب والمجتمع تجاه المؤسسة التعليمية.
- تأكيد السمعة الجيدة للمؤسسة التعليمية محلياً وإقليمياً وعالمياً^(٣٦).

(٣٢) الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد: وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، دليل ١، إصدار جديد، القاهرة، ٢٠٠٨، ص ص ١٠، ١٦.

(٣٣) Wagner, R. B. *Accountability in Education Philosophical Inquiry*, Rutledge Press, 1989, pp. 12.

(٣٤) جورجيت دميان جورج: تطبيق المحاسبية التعليمية مدخل لتحقيق الجودة في التعليم قبل الجامعي، مرجع سبق ذكره، ص ص ٣٦٣ - ٣٦٤.

(٣٥) Barrert Angeline, M *Teacher Accountability in Context. Tanzanian primary School Teachers, perceptions of Local Community and School Administration, Compare, Vol (35) No (1), 2005, pp. 43 - 44.*

(٣٦) رشدي أحمد طعمية: التخطيط الاستراتيجي والجودة الشاملة في التعليم الإسلامي، المؤتمر العلمي السنوي كلية التربية النوعية جامعة المنصورة، معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي، المجلد الأول، ١١ - ١٢ أبريل ٢٠٠٧، ص ص ٣٢ -

ثالثاً: واقع عمليات إدارة الموارد البشرية فى المدارس الثانوية العامة بمصر:

تتعرض الدراسة فى هذا الجزء لواقع بعض عمليات إدارة الموارد البشرية فى المدارس الثانوية العامة بمصر، وقد وقع اختيار الباحثة على عمليات التنمية المهنية للعاملين أثناء الخدمة، تخطيط وتنمية المسار الوظيفي، ونظم تعويض العاملين، وسيتم توضيح هذه العناصر فيما يلي:

١- التنمية المهنية للعاملين:

تعرف التنمية المهنية للعاملين بأنها تطوير المهارات وإتاحة الفرص لتنمية القدرة على القيام بمهام حديثة، والقدرة على أداء العمل وهى كاملة ومتممة لعملية الإعداد^(٣٧). وعلى هذا تكون التنمية المهنية للعاملين قبل الخدمة (عملية الإعداد)، وأثناء الخدمة.

وتتم التنمية المهنية للعاملين بالمدارس الثانوية العامة فى مصر أثناء الخدمة من خلال الأكاديمية المهنية للمعلمين، شبكة الفيديو كونفرانس V. C أو مراكز التدريب عن بعد، البعثات الداخلية والخارجية، التنمية المهنية داخل الموقع، والتنمية المهنية الذاتية.

الأكاديمية المهنية للمعلمين: نظراً للأهمية الكبيرة لعملية التنمية المهنية للعاملين بالتعليم فى مصر، طالبت وثيقة المعايير القومية أن تنشئ وزارة التربية والتعليم الأكاديمية المهنية للمعلمين، وتحقيقاً لذلك تم إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين بالمادة (٧٥) من القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ والمعروف بقانون الكادر، تنص على:^(٣٨) تنشأ أكاديمية تسمى "الأكاديمية المهنية للمعلمين" تتمتع بالشخصية الاعتبارية العامة وتتبع وزير التربية والتعليم ويصدر بتنظيمها وتحديد اختصاصاتها قرار من رئيس الجمهورية على أن يكون مقرها مدينة القاهرة وتكون لها فروع فى مختلف أنحاء الجمهورية وتعمل بالتعاون مع كليات التربية على أن تتولى هذه الأكاديمية منح شهادة الصلاحية المنصوص عليها فى المادة (٧٤) من هذا القانون".

وتهدف تلك الأكاديمية طبقاً للمادة (١) من القرار رقم (١٢٩) لسنة ٢٠٠٨ إلى: "التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم الخاضعين لأحكام قانون التعليم، والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة بما يؤدي إلى رفع مستوى العملية التعليمية"^(٣٩). ولتحقيق تلك الأهداف فقد أعطى القرار الجمهوري للأكاديمية القيام بما يلزم من أعمال، واتخاذ ما تراه من قرارات، وتباشر الأكاديمية المهنية للمعلمين الاختصاصات الآتية^(٤٠):

- منح شهادات الصلاحية المنصوص عليها فى قانون التعليم وقانون إعادة تنظيم الأزهر الشريف والهيئات التي يشملها المشار إليهما.
- اعتماد مقدمي برامج التنمية المهنية وكافة خدمات التدريب وإجراء الاختبارات اللازمة فى هذا الشأن، وذلك بالمقابل الذي يحدده مجلس إدارة الأكاديمية.
- توفير نظم وقواعد معلومات عن أعضاء هيئة التعليم، تتضمن بيان مؤهلاتهم ومهاراتهم وخبراتهم وبرامج التدريب التي حصلوا عليها والدورات التدريبية التي يتعين عليهم اجتيازها، وموافاة المديرينات والإدارات التعليمية والمدارس وإدارة المعاهد الأزهرية والمناطق كل فيما يخصه بهذه البيانات المساعدة فى اتخاذ القرار.
- إبداء الرأي بشأن أسس إعداد بطاقات وصف وظائف هيئة التعليم وإعادة تقييمها وترتيبها.
- اقتراح اشتراطات التأهيل التربوي لكل وظيفة من وظائف هيئة التعليم، ووضع الاختبارات المطلوبة لشغلها.

(37) Proctor T. H & Thornien, W. Training American, New York, Management Association, 1961, p. 3.

(38) جمهورية مصر العربية: القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧ الصادر بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨٩ ولائحته التنفيذية، مادة (٧٥)، القاهرة، مجلس الشعب، ٢٠٠٨، ص ٤.

(39) جمهورية مصر العربية: قرار رقم (١٢٩) بإنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها، مادة (١)، القاهرة، الوقائع المصرية، ٢٠٠٨، ص ٦.

(40) جمهورية مصر العربية: قرار رقم (١٢٩) بإنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها، مادة (٦)، ص ٣.

- تحديد أنواع التدريب اللازم لرفع مستوى أعضاء هيئة التعليم الذين يحصلون على تقارير تقويم أداء بمرتبة دون المتوسط أو ضعيف.
- تقديم المشورة والدعم الفني للمؤسسات والشركات والجمعيات المحلية والعربية والأجنبية، وذلك بالمقابل الذي يحدده مجلس إدارة الأكاديمية.

وتأكيداً على دور الأكاديمية المهنية للمعلمين والحاجة الماسة إليها في جميع المحافظات، جاء القرار الوزاري رقم (١٦٠) لسنة ٢٠٠٨م بإنشاء فروع للأكاديمية في مختلف أنحاء الجمهورية، حيث صدر القرار باعتبار فرع مركز التدريب التابع للإدارة المركزية للتدريب بكل محافظة مقراً لفرع الأكاديمية المهنية للمعلمين بالمحافظة، على أن يكلف مدير فرع مركز تدريب المحافظة بعمل رئيس فرع الأكاديمية ويكلف العاملون بفرع المركز بالعمل بفرع الأكاديمية بالمحافظات^(٤١).

وعلى الرغم من الاهتمام الذي توليه وزارة التربية والتعليم لعملية التنمية المهنية للعاملين بالتعليم وخاصة المدارس الثانوية العامة، وإنشائها للأكاديمية المهنية للمعلمين وصدر قانون الكادر الخاص بالمعلمين، للارتقاء بالعاملين بالمدارس الثانوية العامة ورفع العبء عن كاهلهم للاهتمام بالعملية التعليمية، إلا أن دراسة حديثة للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية تبين عدم رضا الجميع عن ما قامت وزارة التربية والتعليم متمثلة في الأكاديمية المهنية للمعلمين من اختبارات لتقييم المعلم وتسكين وظائف التعليم وجاءت نتائج الدراسة كالتالي^(٤٢):

- إحجام بعض أعضاء هيئة التعليم عن دخول اختبار الكادر وذلك لعدم وجود برامج تدريب تسبق هذا الاختبار، والنظرة إليه على أنه امتحان لكرامة المعلم.
- كان من الضروري قبل امتحان الكادر عقد تدريب لمعرفة هدف الاختبار وطريقة الإجابة عن أسئلته ومواصفاته، وعقد برامج تدريب في المجالات التي سيمتحن فيها أعضاء هيئة التعليم وهو ما لم يحدث.

- اختبار كادر المعلم نظام غير موضوعي للترقي والتسكين في وظائف التعليم.
- لم يشجع قانون الكادر العاملين على التدريب والتأهيل المستمر، والحصول على مزيد من المؤهلات العليا أثناء الخدمة، والإسهام في تطوير معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم.
- هناك أسساً أهم ينبغي مراعاتها عند تقييم وتصنيف أعضاء هيئة التعليم وفقاً لكادر المعلم تتمثل في اجتياز دورات تدريبية وتأهيله في التخصص ونتائج لاختبارات الأداء والأقدمية وسنوات الخبرة، والمشاركة في حضور الندوات والمؤتمرات الخاصة بالتعليم وهو ما لم يعتد به.

من خلال تلك النتائج، يتبين أنه على الرغم من إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين بغرض الارتقاء بالعاملين بالتعليم وترقيتهم أثناء الخدمة، إلا أن نتائج الامتحانات التي وضعتها جاءت مخيبة للأمال من حيث عدم رضا العاملين عن طريقة تلك الامتحانات، وهو ما يوضح القصور الشديد في دور الأكاديمية والتي وضعت من أجله، حيث ظل وضع العاملين بالتعليم علي ما هو عليه.

وباستقراء إجراءات تطبيق كادر المعلمين من خلال الأكاديمية المهنية للمعلمين، نجد ثلاث زوايا تتطلب النظر إليها، الأولى تتعلق بمقاومة عدد لا يستهان به لاختبارات كادر المعلم، والثانية تتعلق بمدى صلاحية الاختبارات في تسكين المعلمين في وظائف التعليم التي استحدثها قانون الكادر، والثالثة تتعلق بنتائج هذه الاختبارات وأثرها في التنمية المهنية للمعلمين وتحسين ممارستهم في التدريس^(٤٣). وهو ما لم يحدث، وهذا ما أكدت نتائج دراسة (ناجي شنودة ٢٠٠٩م)، وما نشرته المصري اليوم في

^(٤١) وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (١٦٠) بتاريخ ٢٠٠٨/٦/٧ باعتبار فرع التدريب التابع للإدارة العامة للتدريب بكل محافظة مقراً لفرع الأكاديمية المهنية للمعلمين، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠٠٨، ص ٢.

^(٤٢) ناجي شنودة نخلة: كادر أعضاء هيئة التعليم ودوره في التنمية المهنية دراسة ميدانية، مرجع سابق، ص ١٤٣.

^(٤٣) عماد صموئيل وهبه: تطوير أدوار الأكاديمية المهنية للمعلمين في مجال التنمية المهنية للمعلم في مصر في ضوء الاتجاهات في هذا المجال، مجلة كلية التربية بسوهاج، العدد ٣٣، يناير ٢٠١٣، ص ص ٤١٥ - ٤٩٢.

صدر صفحتها الأولى "وقفة احتجاجية للمعلمين أمام مجلس الوزراء تهتف بسقوط امتحانات الكادر"^(٤٤).

وأمام اهتمام المجتمع بتطوير منظومة التعليم، وتأكيداً على أهمية التنمية المهنية للعاملين وعلى الدور الذى يجب أن تقوم به الأكاديمية المهنية للمعلمين، وضعت دراسة المركز القومي للبحوث تصوراً لتفعيل دور الأكاديمية يقوم على^(٤٥):

- **تحديد الاحتياجات فى التنمية المهنية:** يجب أن يوجه اهتمام خاص لتحديد الاحتياجات الفعلية للتنمية المهنية الحالية والمستقبلية بالنسبة لكل من المؤسسة التعليمية والعاملين عند بناء برامج التنمية المهنية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من البرامج المقدمة . ويعتمد تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين على عدة مصادر منها:
- البيانات الخاصة بتحليل الخطط والتنبؤات من التقارير السنوية للمعلمين التي يكتبها مديرو المدارس، والتحليل السنوي للتقارير الفنية التي تشمل تقارير خاصة عن مستوى الطلاب، وأساليب التدريس التي يتبعها المعلمون .
- توصيف الوظائف والأعمال والمهام ومقارنتها بمؤهلات وخبرات شاغليها بحيث يمثل النقص الناتج عن هذه المقارنة احتياج التنمية المهنية .
- المقابلات مع المعلمين ومناقشتهم من خلال سلسلة من الاجتماعات معهم للتعرف على وجهات نظرهم تجاه مشكلات العمل فضلاً عن تحديد المجالات التي يرى المعلمون أنهم فى حاجة إلى تنمية أنفسهم فيها .
- الوقوف على احتياجات المعلمين من خلال استبيانات توزع عليهم .
- متابعة المعلمين للتعرف على نواحي الضعف فى الأداء، ودراسة مشكلات العمل وعلاقاته عن طريق استخدام أسلوب دراسة الحالة .
- مساهمة نقابة المعلمين والروابط التربوية ومعاهد وكليات التربية فى تحديد احتياجات التنمية المهنية للعاملين من خلال الدراسات والبحوث التي تصدرها والمؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية التي تعقدتها.
- **مدخل الكفايات فى التنمية المهنية:** أكدت كثير من الدراسات على أهمية مدخل الكفايات فى تمكين المعلمين من أداء أدوارهم الجديدة والمتغيرة التي تحدث بفعل التطور المعرفي بناء على برامج التنمية المهنية للمعلمين سواء كانت تخصصية أو تربوية أو ثقافية أو كفايات تتعلق بالبيئة، ويتطلب هذا تحديد الكفايات الأساسية والفرعية فى كل مجال فى ضوء أدوار المعلم ومهامه ومسئولياته التي زادت. ويجب على الأكاديمية عند إعداد برامج التنمية المهنية للمعلمين باستخدام أسلوب تحديد الاحتياجات ومدخل الكفايات أن تراعى:
- ينبغي أن تلاءم برامج التنمية المهنية مستويات المعلمين وتتفق مع احتياجاتهم حتى يمكن أن تعمل على تحسين قدراتهم .
- التنمية المهنية ليست طرفاً أو تكليفاً إضافياً وإنما هي الاختيار المناسب الذى لا يجب تأجيله .
- تخصيص الموازنة المالية الكافية لتنفيذ برامج التنمية المهنية التي يجب أن تناسب كل فئة من فئات المعلمين المطلوب تنميتهم مهنيًا .
- التعاون مع المدارس والهيئات والمؤسسات التعليمية والتربوية ومراكز البحوث ونقابة المهن التعليمية .

ج - بعض أساليب التنمية المهنية التي ينبغي أن تتبعها الأكاديمية: مع تغير التدريب إلى تنمية مهنية وإنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين التي يدخل ضمن أهدافها تنمية المعلمين مهنيًا فإن أساليب التنمية

(٤٤) جريدة المصري اليوم: وقفة احتجاجية للمعلمين أمام مجلس الوزراء تهتف بسقوط امتحانات الكادر، السنة الخامسة، العدد(١٥٤٠)،

القاهرة، مؤسسة المصري اليوم للصحافة والطبع والنشر والإعلانات والتوزيع، ٣ أغسطس ٢٠٠٨، ص ١.

(٤٥) ناجى شنودة نخلة: كادر أعضاء هيئة التعليم ودوره فى التنمية المهنية دراسة ميدانية، مرجع سبق ذكره، ص ص ٦٠ - ٦٩ .

- التي يجب أن تتبعها لابد وأن تكون متطورة لتساير النظم الحديثة فى التعليم والتعلم ومن هذه الأساليب: الإبقاء على أسلوب المحاضرة مع تطويره - استخدام أسلوب التعلم النشط - أسلوب العصف الذهني - أسلوب الحوار والمناقشة - أسلوب دراسة الحالة - ورش العمل - المشروعات البحثية والأعمال التطبيقية . وتقوم الأسس التي يجب وضعها فى الاعتبار عند اختيار أسلوب التنمية المهنية على:
- أن جميع أساليب التنمية المهنية للمعلمين المتاحة تتكامل مع بعضها البعض ولذلك ينبغي التنوع فى الطرق والأساليب المستخدمة مع الوضع فى الاعتبار أن برنامج التنمية المهنية المثالي هو الذى يجمع بين عدة أساليب من أجل زيادة فاعلية التنمية المهنية .
 - ضرورة أن تكون الأساليب المستخدمة فى التنمية المهنية مناسبة للمعلمين ومتفقة مع الاحتياجات التدريبية لكل مجموعة وأن تكون قابلة للتقييم .
 - أن يوضع فى الاعتبار عند اختيار الأسلوب إمكانات الوحدة التدريبية ومستوى ثقافة المتدربين ووضعهم المهني ومضمون برنامج التنمية المهنية .
 - أن يتم اختيار الأسلوب الذى يناسب أكثر المتدربين ويتفق مع المواد التدريبية المتاحة .

جدير بالذكر هنا، ما جاء به القرار رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢م بتعديل المادة (٧٤) من القانون (١٥٥) سنة ٢٠٠٧م، أنه أصبح شرط التعيين في وظائف التعليم أو الترقية للوظائف الأعلى، هو استيفاء برامج التنمية المهنية التي تحددها الأكاديمية المهنية للمعلمين، وهو ما يحل مشكلة ما سمي بامتحان الكادر، والذي أشعر جميع العاملين بالتعليم بالمهانة، ويذكر الجميع بأهمية التنمية المهنية المستمرة قبل أو أثناء الخدمة.

مراكز التدريب عن بعد: بخلاف الأكاديمية المهنية للمعلمين، ومن خلال جهود أخرى عديدة قامت بها وزارة التربية والتعليم لتحقيق التنمية المهنية أثناء الخدمة للعاملين بالمدارس الثانوية العامة، بإنشاء مراكز التدريب عن بعد والمنشأة بالقرار رقم (١٠٨) لسنة ١٩٩٧م، حيث جاء في مادته (١) أن تنشأ بكل مديرية من مديريات التربية والتعليم بالمحافظات، ومدينة الأقصر مراكز للتدريب عن بعد (عن طريق الفيديو كونفرانس V.C) يتبع مركز التطوير التكنولوجي ودعم اتخاذ القرار بديوان عام الوزارة^(٤٦). وقد تم إنشاء مراكز التدريب عن بعد اهتماماً بالدور المؤثر الذي تلعبه التكنولوجيا في حل مشكلات حقيقية لتنمية عدد كبير من العاملين بالتعليم يتعذر تجمعهم في مكان واحد، من أجل ذلك تم إنشاء شبكة الألياف الضوئية بحيث توفر تدريباً تفاعلياً وتشاركياً رغم بعد المسافات، وتجمع هذه الشبكات المتدربين على اختلاف مواقعهم (٣٧ مركزاً) وبطاقة استيعاب تدريبية لعدد (٥٠٠٠) متدرب وذلك في عام ٢٠٠٣م من معلمين وموجهين ومديري مدارس وسائر الفئات المستهدفة، زيدت إلى (٦٢) مركزاً عام ٢٠٠٦م، وذلك في مراكز التجمع القريبة من أماكن إقامتهم، وتتيح شبكة الفيديو كونفرانس التفاعل بين جميع المشاركين وتبادل المواد التعليمية سواء على صورة برامج كمبيوتر أو فيديو أو شفافيات أو مادة مكتوبة، ويظهر ذلك لجميع المتدربين في جميع المراكز في وقت واحد. هذا وقد تم تدريب المعلمين ومديري المدارس بواسطة الشبكة القومية للتدريب عن بعد ليصبح اجمالي المتدربين على هذه الشبكة منذ إنشائها ١٣٩،٧٠٩ متدرباً من خلال ٦٥٦ دورة منهجية، وعدد ٧٢ برنامجاً خاصاً بالسلوكيات والتقويم، منهم (٤١٥، ٤٠٢) معلم ومعلمة في جميع مراحل التعليم بنسبة ٧٥% من مجموع المتدربين، هذا وقد وصل عدد المتدربين إلى ٢،٣١١،٤٨٤ من خلال ٢٠٦٣ برنامجاً تدريبياً مختلفاً عام ٢٠٠٦م^(٤٧).

(٤٦) وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (١٠٨) لسنة ١٩٩٧ بشأن مراكز التدريب، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٧، ص ١ .

(٤٧) - يمكن النظر في:
- فيليب اسكاروس: تقويم تجربة تدريب المعلمين بالخارج، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٣، ص ٣٢ ٣٣ .
- عوض توفيق عوض: التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٣، ص ٢٣٨ - ٢٣٩ .

وبهذا تبذل وزارة التربية والتعليم جهود حثيثة لتطوير عملية التنمية المهنية للعاملين، وذلك من خلال توفير طرق وأساليب جديدة وحديثة تستخدم من خلالها تكنولوجيا المعلومات لمواكبة التقدم العلمي والمهني والأساليب الحديثة في مجال التنمية المهنية للعاملين.

ويرغم تلك المحاولة الحثيثة للقيام بعملية التنمية المهنية للعاملين بمدارس التعليم الثانوي وتطويرها باستخدام تكنولوجيا المعلومات، تشير الدراسات السابقة في مجال تنمية العاملين بالمدارس الثانوية العامة من خلال شبكة الفيديو كونفرانس إلى أوجه قصور منها^(٤٨):

- أن هذا النظام ينقصه وجود برامج عملية وتطبيقية وورش عمل ولقاءات مباشرة تكمله حتى يحقق الهدف منه.
- لا يقوم على معرفة حقيقية باحتياجات المعلمين التدريبية، ومدته قصيرة لا تأخذ صفة الاستمرارية والتكامل فيما تقدم من برامج تدريب لمعلمي التعليم الثانوي العام.
- هناك صعوبة في تحقيق أهداف مراكز التدريب الرئيسية وخاصة فيما يتعلق بمعاونة المديرية التعليمية في نطاق عمل هذه المراكز وقياس أثر التدريب في أداء المتدربين وذلك بسبب قلة عدد العاملين واقتصار وجودها في نحو ٤٤,٤% من محافظات الجمهورية.
- أن هذه البرامج وفقاً لرأي معلم التعليم الثانوي العام كان لها أثر واضح في مجال عملهم فيما يتعلق بحصول هؤلاء المعلمين على معلومات أكثر، وإتاحة الفرصة لتبادل الخبرات مع زملائهم حول موضوعات التدريب، غير أن هذه البرامج لم تحدث- بدرجة كافية- تأثيرها المطلوب في زيادة كفاءة المعلمين في التدريس والتعرف على حلول المشكلات التي تواجههم في مجال العمل.
- هناك قصور في تحقيق عدد من الأهداف المرجوة لإلحاق معلمي التعليم الثانوي العام ببرامج التدريب عن بعد، وهي تعديل الاتجاهات السلبية لديهم نحو المهنة، علاج نواحي القصور في عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة ومناقشة المشكلات التعليمية التي تواجه المعلم وإيجاد الحلول العملية لها، ويؤدي قصور تحقيق هذه الأهداف إلى ضعف فعالية التدريب في عملية التنمية المهنية.

البعثات الداخلية والخارجية: في سياق التنمية المهنية للعاملين بالمدارس الثانوية العامة، تعد البعثات الداخلية والخارجية من قبل الوزارة خطوة مهمة لتطوير وتنمية العاملين بالتعليم أثناء الخدمة. وبالنسبة للمعلمين تتم البعثات الداخلية من خلال: إما برنامج لإعداد معلم التربية الخاصة يتم تنفيذه خلال عام دراسي كامل يتفرغ فيه الدارس للدراسة، ويتم قبوله وفقاً للشروط والمواصفات التي يضعها المسؤولون بالتربية الخاصة بالوزارة، أو من خلال الحصول على الدبلومات التربوية، أو الشهادات الدولية في الكمبيوتر والبرمجيات^(٤٩). أما مديري المدارس الثانوية العامة فيتم إيفاد بعضهم للحصول على الدبلومات التربوية وخاصة الإدارة المدرسية والتي أعدتها كليات التربية منذ عام ١٩٨٧/١٩٨٨ والتي تساعده على الإطلاع على كل ما هو جديد في مجال الإدارة المدرسية، وتؤهله لتولي مهام منصبه الجديد، وتعمل على تحديث مهاراته وكذلك "دبلومه" القيادات التربوية التي أعدتها كليات التربية^(٥٠).

أما البعثات الخارجية، فقد بدأت في سبتمبر عام ١٩٩٣ من قبل وزارة التربية والتعليم، للمعلمين والتوجيه الفني والإدارة المدرسية إلى إنجلترا وأمريكا وفرنسا وأيرلندا، حيث ترسل الأفواج ثلاث

(٤٨) رشيدة السيد الطاهر: تدريب المعلمين بالخارج دراسة في تخطيط للتنمية المهنية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، ٢٠٠٦، ص ٢٠٣.

(٤٩) وزارة التربية والتعليم: مصر في مجتمع المعرفة، القاهرة، قطاع الكتب، مطابع الأهرام التجارية، ٢٠٠٣، ص ١١٠.

(٥٠) عبد العزيز عبد الهادي الطويل: إصلاح التعليم الثانوي العام مدخل لإعادة الهيكلة، القاهرة، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨، ص ٤١.

مرات سنويًا في (يناير، إبريل، سبتمبر) وتستمر المهمة التدريبية ١٢ أسبوعًا متصلًا، وتهدف هذه البعثات إلى تنمية المهارات واكتساب مزيد من الخبرات النظرية الكافية، وتنمية القدرات لتشجيع التطوير الذاتي، ومشاركتهم في برامج التعلم المستمر، وتنمية المعارف للأداء المتميز في كل من طرق التدريس الحديثة، وطرق اكتشاف الموهوبين، ودور الأنشطة المدرسية، ويتم برنامج تدريبي داخلي قبلها للبعثة^(٥١).

وبالنسبة للقيادات المدرسية، فتقوم البعثات بدور حيوي في إعداد وتنمية الكوادر اللازمة لخطة التنمية البشرية في مصر، عن طريق البعثات الداخلية والخارجية، من مدارس التعليم الثانوي العام للتعرف على أحدث ما وصل إليه العلم في مجال الإدارة المدرسية، وتتم البعثات الخارجية عن طريق إيفاد مديري المدارس إلى جامعة "إيست أنجليا" بإنجلترا، حيث تلتزم هذه الجامعة بتدريب مديري المدارس المصريين لمدة ١٢ أسبوعًا مقسمة على: سبعة أسابيع محاضرات نظرية، وخمسة أسابيع للبرنامج العملي التطبيقي، وهو زيارة المدارس، حيث يتاح لمديري المدارس الفرصة للمناقشة مع مديري المدارس الإنجليز عن طبيعة عملهم، وكذلك تتاح لهم الفرصة لكي يحلوا المجال الواسع للإدارة التعليمية^(٥٢).

وفي هذا الشأن أشارت إحدى الدراسات إلى أن إيفاد العاملين في بعثات قصيرة للدول الأجنبية بهدف إطلاعهم على الجديد والحديث في مجال التربية يعتبر خطوة جديدة وجيدة في تطوير العملية التعليمية، حيث تحقق تلك البعثات التنمية المهنية لهم في جوانب متعددة سواء تربويًا أو ثقافيًا أو اجتماعيًا أو إداريًا أو حتى على المستوى الشخصي^(٥٣). وعلى الرغم من ذلك يتسم النظام الحالي للبعثات الخارجية بالآتي^(٥٤):

- التناقضات في جميع مراحلها من حيث اختيار المرشحين للسفر ومدى تطابق الشروط عليهم، وطريقة التهيئة للسفر واختلاف البرامج المقدمة لهم أثناء السفر، مما يشير إلى سوء تخطيط هذا النظام وتنفيذه.
- إضافة إلى ضعف المبعوثين ثقافيًا ومهنيًا، وأن المعيار الأساسي للمفاضلة بينهم وترشيحهم للسفر هو التوزيع الجغرافي.
- غموض الهدف من البعثة لدى المبعوثين مما يزيد من سلبياتها.

التنمية المهنية داخل الموقع (المدرسة): تعتبر التنمية المهنية داخل الموقع من الاتجاهات الحديثة في مجال التنمية المهنية للعاملين أثناء الخدمة، ويعتمد على التدريب داخل الموقع أو المدرسة بالدرجة الأولى. وانطلاقًا من هنا صدر القرار الوزاري رقم (٩٠) بتاريخ ١٨/٤/٢٠٠١م والذي حدد في مادته الأولى أن تنشأ بكل مدرسة (ابتدائي- إعدادي- ثانوي عام وفني) وحدة تدريب يصدر بتشكيلها قرار من إدارة المدرسة^(٥٥). وتختص كما حددت المادة الثانية من القرار رقم (٩٠) بتخطيط وإعداد البرامج التدريبية للعاملين بالمدرسة وتنفيذها، وتبادل وتنمية المهارات الفنية بين العاملين بالمدرسة ووحدة التدريب، والاستفادة من تغيرات ومشاركة المبعوثين العائدين من الخارج ونقل إبداعاتهم وأفكارهم وما

(٥١) فيليب أسكاروس، تقويم تجربة تدريب المعلمين بالخارج، مرجع سبق ذكره، ص ٣٤-٣٦.

(٥٢) عبد العزيز عبد الهادي الطويل، إصلاح التعليم الثانوي العام مدخل لإعادة الهيكلة، مرجع سبق ذكره، ص ٤١.

(٥٣) رشيدة السيد الطاهر، تدريب المعلمين بالخارج دراسة في تخطيط التنمية المهنية، مرجع سبق ذكره، ص ٢٠٣.

(٥٤) المرجع السابق، ص ١٦٧-٢٠٧.

(٥٥) وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٩٠) لسنة ٢٠٠١ بشأن إنشاء وحدات التدريب داخل المدارس، مادة (١)، القاهرة، مطبعة وزارة التربية

تعلموه إلى زملائهم بالمدرسة بما يعود على الطالب بالفائدة، إضافة إلى المتابعة الفنية لما تم تنفيذه بوحدة التدريب بالمدرسة^(٥٦).

وبتلك الاختصاصات تؤكد وزارة التربية والتعليم على أهمية التنمية المهنية للعاملين داخل المدرسة، إيماناً منها بأنها تجعل من العاملين تجمعات متعلمة على كافة مستوياتها، عن طريق التدريب والتنمية لكل أعضائها، فالتعليم هنا يكون لجميع أعضاء المدرسة من طلاب ومعلمين ومديرين وإداريين، فالجميع ينمي نفسه مهنيًا وفقًا لاحتياجاته المهنية واحتياجات مدرسته في ذات الوقت^(٥٧)، مما يسمح بالتنمية المهنية المتعاونة والقائمة على المشاركة بين الزملاء، فالعمل الجماعي له دور كبير في تحقيق التنمية المهنية للعاملين داخل المدرسة من خلال تبادل وجهات النظر أثناء المناقشات والزيارات مما يسهل مهارات الجميع وينميتها^(٥٨).

وللدور الحيوي لوحدات التدريب داخل المدارس الثانوية العامة إضافة إلى أهميتها في التنمية المهنية للعاملين، تم بموجب القرار الوزاري رقم (٤٨) الصادر بتاريخ ٢٠٠٢/٢/١٦ إضافة التقييم إلى التدريب ليصبح اسمها وحدات التدريب والتقييم، وأضاف القرار إلى اختصاصاتها الواردة بالقرار السابق رقم (٩٠) الاختصاصات الآتية: تقويم التدريب بجميع أشكاله وأنواعه- تقويم جميع نواحي العملية التعليمية لتشمل تقويم الطلاب- تقويم البرامج التعليمية- تقييم أداء المؤسسة التعليمية (المدرسة)^(٥٩). ذلك إن دل على شيء يدل على أهمية تلك الوحدات حتى تمنح مسئولية التقييم.

وعلى الرغم من ذلك وكما أشارت إحدى الدراسات إلى أن هذا القرار لم يحدد شروط اختيار المشرف على الوحدة أو مصادر تمويلها، ولم يشير إلى أساليب تقويمها كما تبين أنه قاصر على معلمي المدرسة، فلا توجد جهات أخرى- مثل المراكز البحثية أو المتخصصين من أساتذة الجامعات والنقابات المهنية، مشاركة من خارج المدرسة مما يقلل من الخبرات المكتسبة ويشعر المعلمين بضعف جدوى البرامج المقدمة، حيث يتم تخطيطها وتنفيذها بواسطة أقرانهم المعلمين. وعلى الرغم من أن هدف التنمية المهنية داخل المدرسة هو تحقيق التفاعل بين المتدربين والبيئة المحيطة بالمدرسة^(٦٠)، إلا أن تلك الوحدات تعاني من^(٦١):

- ندرة وجود مقرًا دائم للوحدة التدريبيية داخل المدرسة.
 - غياب مخصصات مالية لوحدات التدريب والتقييم بالمدارس، مما أدى إلى نقص التجهيزات اللازمة لتحقيق النشاط التدريبي.
 - غموض الهدف من إنشاء الوحدة لدى بعض المدربين والمتدربين وعدم اقتناعهم بأهمية عمل الوحدة إلى جانب غياب الحوافز المقدمة لهم.
- وأيضًا^(٦٢):

^(٥٦) المرجع السابق، مادة (٢)، ص ١-٢.

^(٥٧) James, David & Ashcroft, Kate: The Professional Teacher, London, Flamer press, 1996, p. 132.

^(٥٨) Radford, L, David. Transferring theory into practice: A model for research development for science education reform, journal of research in science teaching, vol.35, No. 1, 1998, p. 80.

^(٥٩) وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٤٨) لسنة ٢٠٠٣ بشأن وحدات التدريب داخل المدارس، القاهرة، مطابع الوزارة، ٢٠٠٢، ص ١.

^(٦٠) رشيدة السيد الطاهر: التخطيط المتكامل بين الوحدات المستخدمة بالمدارس في ضوء المشاركة المجتمعية "تصور مقترح"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، ٢٠٠٧، ص ١٥٩.

^(٦١) محمد حسن الحبشي: الدور التربوي للمدرسة كوحدة تدريبيية وتقييمية في ضوء الأهداف الموضوعية وخبرات بعض الدول الأجنبية المتقدمة، دراسة تقييمية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٣، ص ١٧٣-١٧٥.

^(٦٢) سيد أبو المعاطي، تطوير مفهوم المدرسة كوحدة تدريبيية، القاهرة، مجلة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ص ٢٠.

- إعراض بعض العائدين من البعثات عن تعاونهم مع الزملاء، وعن المشاركة في البرامج التدريبية بالوحدة نتيجة قلة الإمكانيات اللازمة لتطبيق أفكارهم، إلى جانب اختلاف بيئة المدرسة عن البيئة التي تم تدريبهم فيها.
 - غياب التخطيط الجيد للتدريب نتيجة افتقار بعض مسؤولي وحدات التدريب إلى الخبرات الخاصة بذلك.
 - افتقار مسئول التدريب بالوحدة إلى سلطة كافية لمعاقبة المقصرين من المتدربين.
 - الاعتماد على أسلوب المحاضرة والنقاش في تنفيذ التدريب.
 - غياب تقويم المتدربين على مستوى المدرسة أو الإدارة أو المديرية التعليمية.
- ومن خلال تلك السلبيات التي تعاني منها وحدات التنمية بالمدارس وللأهمية الكبيرة لتلك الوحدات بالمدارس الثانوية العامة، لابد لهذه الوحدات أن تنال حظاً أوفر واهتماماً أكبر من قبل وزارة التربية والتعليم، بحيث تعمل من خلال مبدأ اللامركزية حتى تتحقق لتلك الوحدات أهدافها والنتائج المتوقعة منها.

التنمية المهنية الذاتية: تعتمد التنمية المهنية الذاتية للعاملين على الدور الذي يقوم به المعلم أو فريق الإدارة المدرسية لتنمية نفسه مهنيًا، فيقوم بتطوير وتجديد أساليب عمله، في ضوء المتغيرات العالمية، من اتجاهات تربوية وإدارية، وتقوم التنمية المهنية الذاتية على عدة أساليب من بينها: القراءة الحرة، الاشتراك في المؤتمرات والندوات التربوية والعلمية، متابعة وسائل النشر والإعلان، الالتحاق ببرامج الدراسات العليا، والاستفادة من شبكة المعلومات الدولية^(٦٣). غير أن جميع تلك الأساليب تحتاج إلى التشجيع من قبل الآخرين، سواء كان الفرد معلمًا أو مديرًا، فضلاً عن المبادرة أولاً من قبل المعلم أو المدير، فإذا كان معلمًا فالمعلم يمثل المحور الأساسي في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها أي نظام تعليمي، وتقع عليه مسؤولية الارتقاء بنوعية التعليم، ودوره حيوي بالنسبة لعمليات التنمية المجتمعية، ولا يمكن أن يوجد تعليم جيد إلا إذا توفر معلم كفاء معد إعدادًا عاليًا قادر على تنمية نفسه ذاتيًا لمواكبة التطورات المعاصرة المتسارعة^(٦٤).

أما عن القراءة الحرة، تقوم وزارة التربية والتعليم بنشر سلسلة الكتب التربوية والعملية التي ترجمها الباحثون بالمركز القومي للبحوث التربوية وأودعتها في المكتبات المدرسية، وتعمل على تزويد المكتبات المدرسية بالأعداد التي تصدر من مجلة التربية والتعليم، هذا إلى جانب تزويد المكتبات بالجديد من الكتب والمراجع التربوية والعلمية والثقافية التي تفيد العاملين في عملهم وتساعد في تنميتهم مهنيًا. ولكن على وزارة التربية والتعليم تعميمها على جميع المدارس والمديريات والإدارات التعليمية، والاهتمام بتوفير المكان المناسب، والأخصائي المؤهل لها مع الاهتمام بتحديث مقتنياتها وإتاحتها بسهولة ويسر لجميع العاملين. ويجب أن تهتم الوزارة مع مكتبة الأسرة بإعادة نشر الكتب التربوية والعلمية والثقافية التي يعدها الأساتذة والخبراء وإتاحتها بأسعار رمزية^(٦٥).

تعد المؤتمرات والندوات التي تعقدها الهيئات العلمية ومراكز البحوث ومعاهد وكليات التربية أسلوبًا جديدًا لتنمية العاملين مهنيًا، لما يدور داخل هذه المؤتمرات والندوات من مناقشات وتبادل للآراء والتعرف على ما هو جديد في المجال التربوي، كما أنها تدفع العاملين على المتابعة والقراءة والإطلاع، غير أنه لا بد من أن تكون هناك حوافز مادية أو معنوية تحفز العاملين المشاركين في تلك المؤتمرات والندوات، إضافة إلى أنه لا بد أن تكون لنقابة المعلمين دور في تسهيل حضور تلك المؤتمرات، وطباعة ما نتج عنها من أوراق وتوصيات بأسعار مناسبة للعاملين بالتعليم^(٦٦).

(٦٣) ناجي شنودة نخلة: كادر أعضاء هيئة التعليم ودوره في التنمية المهنية دراسة ميدانية، مرجع سبق ذكره، ص ٧٨.

(٦٤) حسين بشير محمود: التنمية المهنية والتدريب والتحديات والطموح، آفاق الإصلاح التربوي في مصر، مرجع سبق ذكره، ص ٢٦٤.

(٦٥) عوض توفيق عوض: المكتبات المدرسية، الأهداف والمقتنيات، القاهرة، مجلة التربية والتعليم، العدد (٥٠)، ٢٠٠٨، ص ١٥.

(٦٦) ناجي شنودة نخلة، كادر أعضاء هيئة التعليم ودوره في التنمية المهنية دراسة ميدانية، مرجع سبق ذكره، ص ٨٨.

الإعلام واحدًا من أكثر الوسائل تأثيرًا وأسهلها، لهذا يجب أن يكون له دورًا في التنمية المهنية للعاملين بالتعليم، وتأكيدًا لذلك فقد بينت نتائج إحدى الدراسات التي أجريت على عينة من المعلمين تضم ٨٠ معلمًا ومعلمة روعي في اختيارهم أن يمثلوا تخصصات تدريسية مختلفة، وجود علاقة ارتباطية بين متابعة عينة من المعلمين للبرامج العلمية والمواد التعليمية في الإذاعة والتلفزيون واستفادتهم منها في العملية التعليمية، لذلك أوصت الدراسة بتخصيص برامج موجهة للمعلمين للمساعدة في تنميتهم مهنيًا وتعريفهم بأفضل أساليب التدريس، وأوصت بإجراء تقييم للبرامج كل عدة شهور لإدخال تعديلات على المواد والطرق المستخدمة بناء على ما يسفر عنه التقييم^(٦٧). أم الصحف والمجلات المختلفة فتحتى تقوم بدورها في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والإبداعي وتنمية المعلمين مهنيًا، يجب أن تجعل ضمن أولوياتها مواد وأبواب تتصل بثقافة الإبداع الفكري والعلمي والتربوي وتكنولوجيا التعليم مع الاستعانة بخبراء التربية في تحديث العمل الصحفي لتحقيق هذا الهدف^(٦٨).

أما التنمية المهنية أثناء الخدمة من خلال الالتحاق ببرامج الدراسات العليا فهي تمثل طريقة خاصة جدًا للتنمية المهنية الذاتية لأنها لا بد وأن تكون بدافع شخصي من قبل العاملين خاصة وأنها تتطلب مجهود كبير، إضافة إلى بذل المزيد من الجهد لتوفير الوقت اللازم لجمع المعلومات والبيانات، وتوافر القدرة المادية، وقبل كل شيء توافر الصفات الشخصية المميزة لأنه لا يقبل على الالتحاق بتلك البرامج من ماجستير ودكتوراه سوى المتميزين من المعلمين والمدراء. وفي النهاية لكل مجتهد نصيب من التقدير والتميز أيضًا، غير أن وزارة التربية والتعليم لم تلقي بالاً إلى هذا الموضوع إلا في عام ٢٠١٢ مع صدور القانون رقم ٩٣ وجاء التقدير هزيلًا عن طريق تخفيض المدة البيئية عامًا للحاصلين على الماجستير وعاميين للحاصلين على الدكتوراه، وذلك عند الترقى، وكان من الأفضل للحاصلين على تلك الدرجات البقاء عام واحد أو عامين بالتدريس حتى يستطيع الترقى بدلاً من البقاء عدة سنوات للحصول على إحدى الدرجتين، فالقاعدة أن الجزاء على قدر العمل. أما الجزاء المادي فقد كان ١٠٠ جنيه (مائة جنيه) للحاصل على درجة الماجستير، غير أنها لا تضاف إلى المرتب مباشرة فور الحصول على الدرجة، ولكن طلب يقدم كل عام من قبل الشخص الحاصل على الدرجة للحصول على مستحقاته المالية، وهنا يفقد الحافز قدرته على الدفع إلى الأمام، وذلك عند التأخير والمعاناة في الحصول عليه.

هناك أيضًا شبكة ضخمة لا حدود لها يستطيع العاملون بالتعليم تنمية أنفسهم ذاتيًا من خلالها، ألا وهي شبكة الإنترنت، خاصة مع تنوع أنشطتها ما بين القراءة المباشرة، والبريد الإلكتروني والذي يتم من خلاله تبادل المواد العلمية مع الزملاء من نعرفهم ومن لا نعرفهم، إضافة إلى المواقع الإلكترونية الكثيرة والتي أصبحت متوفرة ومتخصصة في جميع المجالات، فيستطيع التواصل والاشتراك معهم للتواصل عبر البريد الإلكتروني، أو مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة (Face book & Twitter) أو من خلال الاتصال المباشر عن طريق chatting وغير ذلك الكثير من وسائل التنمية الإلكترونية والتي تتميز بسهولة الوصول إليها وتوافرها في جميع المجالات فضلاً عن رخصتها، وتعتقد الباحثة أن شبكة الإنترنت سيكون لها عظيم الأثر في المستقبل على التنمية المهنية للعاملين بالتعليم عامة خاصة إذا توافرت لدى المستخدم الكفايات والمهارات اللازمة لاستخدامها.

الدراسات العليا بكليات التربية:

تلعب كليات التربية دورًا مهمًا في عملية التنمية المهنية للعاملين أثناء الخدمة، حيث يوجد بتلك الكليات أقسام للحصول على الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد ونظام العاميين على غرار النظام

(٦٧) سعد خليل: التلفزيون وتشجيع الإبداع القاهرة، مجلة الفن الإذاعي، عدد (١٩٢)، أكتوبر، ٢٠٠٨، ص ١٤.

(٦٨) سهير صالح: دور وسائل الإعلام الإلكترونية في تطوير منظومة التعليم قبل الجامعي، القاهرة، مجلة الفن الإذاعي، عدد (١٨٨)، أكتوبر

المتبع فى معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة^(٦٩)، وأنواع متعددة من الدبلومات التربوية والأكاديمية إلى جانب الدرجات العلمية العليا (ماجستير ودكتوراه) مما يساهم فى تنمية العاملين بالمدارس الثانوية وتجديد معلوماتهم المهنية والأكاديمية^(٧٠).

وبالرغم من الدور الحيوي لتلك الكليات فى الربط بين العاملين بالمدارس الثانوية العامة وبين ما هو حديث وجديد فى مجال التنمية المهنية للعاملين، فهى تواجه الكثير من المشكلات التى تبدو بسيطة تتطلب مجرد الجدية من هذه الكليات، ومنها^(٧١):

- مشكلات شخصية: تنحصر فى صعوبة التوفيق بين مواعيد العمل والدراسة والتضحية بمورد رزق وارتفاع رسوم الدراسة.
- مشكلات خاصة بالعمل: منها قلة ترحيب إدارة المدرسة وقلة تشجيع بعض الموجهين التحاق المعلمين بالدراسات العليا.
- مشكلات خاصة بالوسائل المعينة منها: قلة توفر الأجهزة التى تعيين على الدراسة وسوء حال المعامل وقلة توفر المراجع والدوريات بمكتبات كليات التربية.
- مشكلات خاصة بنظم التقويم: تتمثل فى سيطرة الأسئلة المقالية، وشكلية نظم التقويم وندرة وجود معايير لتقويم أداء طلاب الدراسات العليا.

وفى النهاية، تحتل التنمية المهنية للعاملين أثناء الخدمة مكانة مهمة فى عملية التنمية المهنية للعاملين باعتبارها أكثر وسائل تحقيقها شيوغاً، حيث تهتم المؤسسات السابقة بإعداد برامج ودراسات موقوتة- طويلة وقصيرة- تنتهى بمنح شهادات أو ما شابه ذلك. إلا أن كثير من الانتقادات توجه لفشل كبير من برامجها فى تزويد العاملين بالمدارس الثانوية العامة بما يحتاجونه من مهارات متجددة، ويرجع ذلك إلى سوء الإعداد للبرامج نفسها وقلة المؤسسات التى تقوم بتقدير الاحتياجات التدريبية للأفراد المراد تدريبهم بشكل منظم^(٧٢). وترى الدراسة أهمية الشراكة والتعاون بين مؤسسات الإعداد السابقة وهى حكومية فى الغالب، ومؤسسات تمثل القطاع الخاص العاملة فى قطاع التعليم والغير عاملة التى تمتلك من الخبرات والممارسات ما يفيد جميع العاملين بالتعليم.

٢. تخطيط وتنمية المسار الوظيفى للعاملين:

طبقاً للقرار الوزاري رقم (٢٢٣) بتاريخ ١٩٨٧/٧/١م^(٧٣) بشأن قواعد النقل والتعيين فى وظائف العاملين بمديرىات التربية والتعليم، يتم التدرج الوظيفى للعاملين بالمدارس الثانوية العامة فى مصر، حيث تحدد مادة(١٣) أن الترقية للوظائف الأعلى تتم بالأقدمية والاختيار طبقاً للنسب المحددة قانوناً والموضحة بالقرار على أن يبدأ بالجزء المخصص للترقية بالأقدمية، ويشترط فىمى يرقى إلى وظيفة أعلى بالاختيار ما يلى: الحصول على مرتبة ممتاز فى تقرير الكفاية فى السنتين الأخيرتين- اجتياز برامج التدريب بنجاح- اجتياز البرامج التدريبية المقررة- تتم الترقية عبر المراحل الدراسية وإلى أن تصل إلى درجة مدير مرحلة على الدرجة الأولى، ومن الأهمية بذكر أن الخريجين يتم تعيينهم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى على الدرجة الثالثة ب ويشغل هذه الوظيفة لمدة ثلاث سنوات بعدها يكون له حق الترقية إلى المرحلة الثانوية العامة على الدرجة الثالثة أ، ثم يبدأ التدرج الوظيفى داخل المدرسة الثانوية العامة طبقاً لما جاء بالجدول السابق، كما أن العاملين جميعهم يبدأون بالعمل

^(٦٩) سهير صالح: دور وسائل الإعلام الإلكترونية فى تطوير منظومة التعليم قبل الجامعي، مرجع سبق ذكره، ص ٨٣.

^(٧٠) عوض توفيق عوض، التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام، مرجع سبق ذكره، ص ٢٣٨.

^(٧١) عوض توفيق عوض، التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام، مرجع سبق ذكره ص ص ٢٣٧-٢٣٨.

^(٧٢) رشدي طعيمة: المعلم وكفاياته، إعداده وتدريبه، مرجع سبق ذكره، ص ١٣.

^(٧٣) وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٢٢٣) بتاريخ ١٩٨٧/١١/١ بشأن قواعد النقل والتعيين فى وظائف العاملين بمديرىات التربية والتعليم،

كمعلمين، وبمرور السنين، وتراكم سنوات الخبرة، يحدث الحراك إلى أعلى فى السلم الوظيفي، هذا ويبين الجدول التالي رقم (١) التسلسل الوظيفي والترقي لمعلم المرحلة الثانوية العامة^(٧٤):

جدول رقم (١) التسلسل الوظيفي والترقي لمعلم المرحلة الثانوية العامة

الفئة	الدرجة الوظيفية	المدة المقررة لشغل الوظيفة
مدرس ثانوي	الدرجة الثالثة أ	أربع سنوات
مدرس أول ثانوي	الدرجة الثانية ب	ثلاث سنوات
وكيل مدرسة ثانوي	الدرجة الثانية أ	ثلاث سنوات
ناظر مدرسة ثانوية	الدرجة الأولى ج	سنة
مدير مدرسة ثانوية	الدرجة الأولى ب	سنة
مدير مدرسة ثانوية	الدرجة الأولى أ	سنة

من خلال الجدول السابق، يتبين أن المعلم بالمرحلة الثانوية العامة يكون له حق الترقية للتقسيم الوظيفي الأعلى بعد قضاء أربع سنوات بالإضافة إلى اجتيازه البرامج التدريبية اللازمة للوظيفة الجديدة كمدرس ثانوي أول على الدرجة الثانية ب، ويستمر في هذا التسلسل على اختلاف الدرجات والمسمى إلى أن يصل إلى منصب مدير عام المدرسة الثانوية العامة على الدرجة الأولى أ. يفهم من ذلك أن وظيفة مدرس أول بالمرحلة الثانوية تمثل نقطة الانطلاق إما للعمل بالإدارة المدرسية كوكيل أو مدير للمدرسة، أو للعمل بالإشراف الفني كموجه، حيث يرقى المدرس الأول بعد ممارسة الوظيفة إلى إحدى هاتين الوظيفتين^(٧٥). يوضح ما سبق أيضًا أن المعلم في مصر عامة، وبالتعليم الثانوي العام خاصة، لديه بديلين للمسار الوظيفي، الأول وهو المسار الوظيفي الفني (البديل التدريسي) والذي يصل به إلى وظيفة موجه عام في مادة تخصصه، بينما البديل الثاني يمثل المسار الوظيفي الإداري (البديل القيادي)، والذي يندرج فيه حتى يصل إلى وظيفة مدير عام مدرسة ثانوية، وفقًا للمتطلبات اللازمة لشغل كل وظيفة منصوص عليها في القرارات الصادرة بهذا الشأن، مثل تحديد مدة البقاء في الوظيفة السابقة واجتياز برامج تدريبية معينة^(٧٦). مع العلم أن معلم التعليم الثانوي العام قد يختار البديل التدريسي أو القيادي وذلك وفقًا لعدة عوامل منها طبيعة المؤهل الدراسي المطلوب، والعرض والطلب للفرص الوظيفية، بالإضافة إلى رغبة المعلم في ذلك، وقد يلجأ المعلم إلى بديل ثالث وهو التدوير الوظيفي أسفل الهيكل التنظيمي أو خطة المعاش المنخفض، ويلتزم المعلمون في جميع المسارات الوظيفية بالحصول على إجازة التنمية المهنية المستمرة، كشرط للاحتفاظ بالوظيفة^(٧٧).

وبالنسبة للوكيل أو المعلم الأول فيمكنهم التقدم للترقية إلى وظيفة مدير مدرسة ثانوية بعد فترة خبرة معينة (ثلاث سنوات ليصبح وكيلًا، وستنان بعد الوكالة ليصبح مديرًا طبقًا للجدول السابق) واجتياز برامج معينة للتنمية المهنية، وذلك في إطار الإعلان عن وظائف الترقية وفي ضوء الموارد المتاحة،

^(٧٤) وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٢٢٣) بتاريخ ١٩٨٧/١١/١ بشأن قواعد النقل والتعيين في وظائف العاملين بمديريات التربية والتعليم، مرجع سبق ذكره، مادة (١٣)، ص ٩.

^(٧٥) ميرفت صالح ناصف، التخطيط لتنمية المسار الوظيفي والالتزام التنظيمي للمعلمين بالمدرسة الثانوية العامة في مصر، مرجع سبق ذكره، ص ٢٤.

^(٧٦) إيمان زغول راجب، بنية مقترحة لإدارة الموارد البشرية، مرجع سبق ذكره، ص ٣٧٧.

^(٧٧) المرجع السابق، ص ٣٤٠.

أما مدير المدرسة الثانوية العامة فيمكن نقله إلى مسار التوجيه أو التفيتش بالوزارة، وقد يرقى إلى وظائف إدارية بعد فترة خبرة معينة^(٧٨).

مما سبق وطبقاً للقرار رقم (٢١٣) تتم عملية التدرج الوظيفي للعاملين بالمدرسة الثانوية العامة، ومع اختلاف عدد السنوات والبرامج التدريبية المطلوبة من وظيفة إلى أخرى، حتى الوصول إلى منصب مدير عام لتلك المدرسة، وبهذا تمثل عملية التعيين على الدرجة الثالثة بدرجة معلم بالمرحلة الإعدادية المصدر الرئيس للمعلمين بالمدارس الثانوية العامة ومدرائها، حيث الترقى في السلم الوظيفي إلى منصب المدير.

وبرغم التخطيط لترقية العاملين بالمدارس الثانوية العامة وتنمية مساراتهم الوظيفية على النحو السابق، يشير الواقع إلى:

- تسرب المعلمين الأكفاء من المدارس الثانوية العامة نتيجة انتقالهم العشوائي إلى الوظائف الإدارية دون وجود سياسة مدروسة وواقعية لذلك، ونظام يضمن جودة وبقاء المعلمين في مهنة التدريس، مما أدى إلى تضخم كبير في أعداد الإداريين بالمدارس رغم وجود عجز في المعلمين^(٧٩).

- ترقية المعلم تتم على درجات مالية، وأحد نواتج الترقية إلى درجة مالية هو ترقية المعلم إلى درجة مالية لخلوها، ولكنها لا تمثل استمراراً متصاعداً في خبرات المعلم بل وتتعارض مع خبراته السابقة، وهو ما يؤدي إلى زيادة عوامل عدم الرضا.

- انتهاء المسار الوظيفي للمعلمين عند مسمى وظيفي، وهو يعني أن المسار الوظيفي لمهنة المعلم لا يستمر حتى نهاية الحياة الوظيفية حتى ولو ظل المعلم على علاقة بمهنة التدريس، وهو ما يؤكد على ضرورة إعادة النظر في المسار الوظيفي لمهنة المعلم حتى يظل في المهنة حتى نهاية حياته الوظيفية طالما وافق ذلك رغبته ووفق قدرته ويؤدي إلى حصوله على مكانة مهنية رفيعة.

- ينظر الأفراد إلى مستويات وظيفية أعلى باعتبارها خطوة لتحقيق مكانة اجتماعية اقتصادية أفضل، وتفقد الترقية بالأقدمية هذه الفاعلية لاعتمادها على معيار الزمن دون أن يقترن ذلك بكفاءة وفاعلية المعلم^(٨٠).

كل ما سبق يؤكد ضعف كفاية نظم ترقية المعلمين لاعتماد الترقية على معيار الأقدمية، وتفقد الترقية تأثيرها الحافز على الأداء وبقاء احتمالات الرسوب الوظيفي قائمة وانتهاء المسار الوظيفي عند فترة زمنية معينة، وهو ما يبرز أهمية التخطيط لتنمية المسار الوظيفي للمعلمين بالمدارس الثانوية العامة لتلافي هذه السلبيات، والربط بين الترقية في السلم الوظيفي والتنمية المهنية للعاملين، والحوافز المادية والمعنوية.

وفي سياق متصل حيث أن نظام الترقية يعتمد على معيار الأقدمية في التعيين والتخرج والسن والوظيفة السابقة كمعيار أساسي، ويتم ترتيب المرشحين للترقية وفقاً لذلك بحيث يرقى الأقدم ثم الذي يليه، وثمة معايير ثانوية أخرى كالمؤهل الدراسي وتقارير الكفاية، واجتياز برامج التدريب، ولا يلتفت للتأهيل أثناء الخدمة لأنه غالباً ما يعني رد أقدمية الموظف إلى بداية درجة مالية أو وظيفة قد يكون قد تخطاها ومن ثم يضره ذلك مالياً وأدبياً^(٨١). نجد بالضرورة أن صلاحية الفرد المعلم لشغل منصب مدير مدرسة ثانوية يعتمد على معيار الأقدمية والنقل المتدرج داخل السلم الوظيفي، وهو ما أكدت عليه النتيجة التي توصلت إليها إحدى الدراسات والتي تشير إلى أن منصب مدير المدرسة الثانوية العامة

^(٧٨) المرجع السابق، ص ٣٤١.

^(٧٩) وزارة التربية والتعليم الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي، مرجع سبق ذكره، ص ١٤٧.

^(٨٠) فوزي رزق شحاته، تطوير نظم الرعاية الاقتصادية للمعلمين لتنمية فعالية أدائهم، رؤى مستقبلية، مرجع سبق ذكره، ص ٦١.

^(٨١) المرجع السابق، ص ٦٠.

باعتباره منصبًا إداريًا لا يرتبط بصلاحيه الفرد لشغل هذه الوظيفة وقدراته وإمكاناته ومهاراته الإدارية لتولي هذا المنصب والقيام بالمهام والمسئوليات الإدارية، بل يعتبر نقلاً آلياً يتدرج خلاله الفرد بعد قضاء عدد من السنوات في الوظيفة السابقة، لذا فإن نظام الترقيه بالأقدمية يعوق تقدم الكفاءات الممتازة في السلم الوظيفي الإداري^(٨٢).

ونتيجة ما سبق، واقع سيء بالمدارس الثانوية العامة يعيش في مشكلات عديدة، أوضحتها الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم، من بينها^(٨٣):

- افتقاد بعض الإدارات المدرسية لروح القيادة والحزم والمثابرة وتحدي الصعاب، وحاجة مثل هذه القيادات إلى تأهيل فني وتدريب عالي المستوى للقيام بدور القيادة المتميزة في التعليم الثانوي العام.
- تعدد أفراد القيادة في المدرسة الثانوية العامة، مما يؤدي إلى عدم وضوح المسئولية والأدوار لديهم، وكثرة عدد الوكلاء دون تحديد مهام وظيفية.
- عدم كفاءة نظم الإدارة المدرسية متمثلة في هيكل تنظيمي ملائم لحجم المدرسة ووظائفها، ونظام عمل يحدد الأدوار والمسئوليات عبر المستويات الإدارية على مستوى المدرسة الثانوية العامة.
- نقص القيادات التربوية والإدارية المؤهلة على مستوى المدرسة الثانوية العامة نتيجة لعدم وجود نظام جيد لإدارة الموارد البشرية مما يؤدي إلى عجز شديد في القيادات المؤهلة والقادرة على إدارة العملية التعليمية بالكفاءة المنشودة.

وفي سبيل إصلاح هذا الواقع المتردي، جاءت المادة (٧١) من القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧م الصادر بتعديل بعض أحكام قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ولائحته التنفيذية، لتحديد جدول وظائف المعلمين (معلم مساعد- معلم- معلم أول- معلم أ- معلم خبير- كبير معلمين) وشروط ترقيةهم إلى تلك الوظائف وهي كالتالي^(٨٤):

١. استيفاء شروط شغل الوظيفة المرقى إليها على النحو المبين ببطاقة الوصف الخاصة بها.
٢. قضاء خمس سنوات على الأقل في ممارسة العمل الفعلي في الوظيفة الأدنى مباشرة أو ما في مستواها وفقاً للقواعد التي يصدر بها قرار من وزير التربية والتعليم.
٣. الحصول على شهادة الصلاحية لمزاولة الوظيفة المرقى إليها.
٤. الحصول على تقرير تقويم أداء بمرتبة فوق متوسط على الأقل في السنتين السابقتين مباشرة على النظر في الترقيه.

هذا وتحدد اللائحة التنفيذية إجراءات الترقيه، كما حددت مادة (٧٤) من ذات القانون شرطاً آخر للترقيه وهو توافر شروط شغل تلك الوظائف المنصوص عليها في المادة (٧١) والحصول على شهادة الصلاحية لشغل الوظيفة واجتياز التدريب والاختبارات التي تعقد لهذا الغرض^(٨٥). وحددت مادة (٨٩)

^(٨٢) ميرفت صالح ناصف: التخطيط لتنمية المسار الوظيفي والالتزام التنظيمي للمعلمين بالمدرسة الثانوية العامة في مصر، مرجع سبق ذكره، ص ص ٢٦-٢٧.

^(٨٣) وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي، مرجع سبق ذكره، ص ص ١٤٧-٢٦٨.

^(٨٤) جمهورية مصر العربية: القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧، الصادر بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٢٦) لسنة ١٩٨١ ولائحته التنفيذية، مرجع سبق ذكره، مادة (٧١)، ص ١.

^(٨٥) جمهورية مصر العربية: القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧، الصادر بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٢٦) لسنة ١٩٨١ ولائحته التنفيذية، مرجع سبق ذكره، ص ٤.

من القانون ذاته أن تتم الترقية للدرجة المالية الأعلى لجميع العاملين بوظائف التعليم المنصوص عليها في المادة (٧١) من نفس القانون وفقاً للأحكام المنصوص عليها بقانون العاملين المدنيين بالدولة^(٨٦).

من خلال المواد السابقة والتي استحدثت بالقانون ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ لتحسين واقع عملية تنمية وتخطيط المسار الوظيفي للعاملين بالتعليم، نجد:

- تم استحداث ستة مستويات للمعلمين للتدرج والترقي بالسلم الوظيفي طبقاً لشروط الترقى المنصوص عليها، ولكن لا نجد اختلاف يذكر بين القرار (٢٢٣) السابق ذكره، وهذا القانون في مادة (٧١) سوى استحداث المسميات الوظيفية الجديدة، التي يشترط الترقى إليها الحصول على شهادة صلاحية الأكاديمية المهنية للمعلمين وهو ما قد يحدث دون ضمان للكفاءة في الترقية.

- هذا ولم يذكر القانون في إحدى موادها أن يتم العمل بالإدارة المدرسية عن الدرجة الثانية ب (معلم أول)، وهو ما يعني استمرار العمل بالقانون (٢٢٣) في هذا الشأن، ويؤكد شرط الأقدمية للترقى للعمل بالإدارة المدرسية، وعدم الأخذ بعين الاعتبار ما يحصل عليه الفرد من دراسات عليا أو درجات علمية مثل الماجستير والدكتوراه، تعطيه الحق في الترقية دون الأقدمية وهو ما تتبعه الدول المتقدمة في هذا المجال.

وبالرغم من هذا، يعد شرط اجتياز الاختبارات اللازمة للترقية أمراً جيداً، يسهم في وضع الشخص المناسب في المكان المناسب وذلك وفقاً للحصيلة المعلوماتية للفرد كمعيار للتفريق بين شخص وآخر، خاصة إذا لم يتم النظر إلى المدة البيئية، لكن المادة (٨٩) من القانون ١٥٥ نصت على أن يكون ترتيب الأقدمية بين المنقولين إلى وظيفة واحدة بحسب أوضاعهم السابقة في حالة إستيفائهم الشروط والمتطلبات من ذات التاريخ^(١).

والواقع يشير إلى أن تلك الإختبارات لا تستطيع وحدها قياس قدرة الفرد حتى يتم ترقية، فقد جاءت تلك الإختبارات والمعروفة بإمتحان الكادر قاصرة على قياس كمية المعلومات لدى العاملين بالتعليم، فضلاً عن رفض تلك الإختبارات من جانب العاملين لأهانتها كرامتهم وهذا ما أكدت عليه دراسة المركز القومي للبحوث التربوية والتي سبق ذكرها. ليأتي القانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢م لعلاج سلبات قانون الكادر ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧م، فيلغي ضرورة إجتيان الإمتحانات المقررة من قبل الإكاديمية المهنية للمعلمين، لتصبح برامج تنمية مهنية مقررة لشغل الوظائف التعليمية أو الترقى، وهو ما يعالج تلك المشكلة. كما يضيف جديداً في شروط الترقى في السلم الوظيفي وهو تخفيض المدة البيئية للترقية عام واحد للحصول على الماجستير وعامين للحصول على الدكتوراه (وقد سبق التعقيب على هذه الإضافة الجديدة).

وفي هذا الشأن ترى الباحثة، ضرورة تحديد درجة وظيفية بعينها يستطيع عندها العاملين إختيار نوع المسار الوظيفي الذي سيظلون عليه حتى نهاية الحياة الوظيفية. بمعنى آخر لا بد أن يتفرع المسار الوظيفي عن درجة محددة، فأحدهم يختار المسار التدريسي والآخر الإداري من عند هذه الدرجة، على ألا يحدث تفريق في المعاملات المالية بين أصحاب المسارين، فيصل الجميع إلى نهاية المسار الوظيفي على نفس الدرجة ونفس الراتب والمميزات الوظيفية. من هنا نستطيع الإحتفاظ بالكفاءات التدريسية والإدارية في مكانها الصحيح، لأن الواقع بمصر يشير إلى إتجاه بعض المعلمين الأكفاء لتترك التدريس والتوجه إلى المسار الإداري وذلك للحصول مميزات مادية أعلى مثل أصحاب المسار

(٨٦) المرجع السابق، مادة (٨١)، ص ١.

(١) جمهورية مصر العربية: القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧ الصادر بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة

١٩٨١ ولائحته التنفيذية، مرجع سبق ذكره، مادة (٧١)، ص ١.

الإداري، وذلك في ظل إنخفاض رواتب المعلمين وحوافزهم. وهو ما يعود بالفائدة على جميع الأطراف المعنية، العاملين، البيئة المدرسية، والعملية التعليمية برمتها.

٣- نظم تعويض العاملين:

لابد أن يذكر في البداية، أن منح الحوافز للعاملين بالتعليم عامة وبالمدراس الثانوية العامة خاصة جاء بناءً على واقع سيء يعيش فيه كل من يعمل بمهنة التعليم، ومن صور هذا الواقع، صعوبة الأوضاع الاقتصادية التي يعيش فيها المجتمع، فالأسعار تواصل الارتفاع ومن ثم تزداد المعاناة الاقتصادية وخاصة للمعلم، والنتيجة شعور المعلم بعدم الرضا نحو عمله، مما أدى إلى تدهور أوضاع التعليم بشكل عام^(٨٧). وقد ساءت هذه الأوضاع الاقتصادية نتيجة الظروف التي مرت بها الدولة في السبعينات، فتم ضغط الإنفاق على التعليم، الأمر الذي أساء للعملية التعليمية عامة والعاملين خاصة، فقد تمت الإساءة إلى المعلم لأن الدولة عندما واجهتها الكلفة الباهظة لميزانية التعليم عجزت على أن تقدم للمعلم أجراً مجزياً، فحرمته من حقه في عائد العمل، ولم تستطع تجهيز المدارس بما تحتاجه من معدات، فتضرر المعلم مادياً ومعنوياً وتسرب ذلك الضرر إلى أداؤه، والطالب تضرر من الأداء المحدود للمعلم، ومن عدم توافر مستلزمات التعليم، وكان نتيجة ذلك أن بحث المعلم والطالب عن الدروس الخصوصية، هذا لتعويض فارق الدخل، وذلك لتعويض الأداء المحدود^(٨٨)، إلى غير ذلك من الأوضاع السيئة التي يعاني منها التعليم والعاملين به، الأمر الذي لفت نظر القائمين على السياسة التعليمية في مصر للإهتمام بسياسة منح الحوافز. هذا وتمنح الحوافز للعاملين بالمدراس الثانوية العامة طبقاً للقانون (٤٧) لسنة ١٩٧٨م، كما جاء بالمادة (٥٠) أن تضع السلطة المختصة نظاماً للحوافز المادية والمعنوية للعاملين بالوحدة بما يكفل تحقيق الأهداف وترشيد الأداء، على أن يتضمن هذا النظام فئات الحوافز المادية وشروط منحها، وبمراعاة ألا يكون صرف تلك الحوافز بفئات وبصورة جماعية كلما سمحت طبيعة العمل بذلك، وأن يرتبط صرفها بمستوى أداء العامل والتقارير الدورية المقدمة عنه^(٨٩). وبنص المادة (٥٠) لا تمنح الحوافز بفئات موحدة وبصورة جماعية أي تمنح مقابل الأداء الجيد، لكن الواقع يبين أن الحافز أصبح جزءاً لا يتجزأ من المرتب لا يقابله - غالباً - أي جهد إضافي، بل وأصبح وسيلة لتعويض العاملين بالمدرسة الثانوية العامة عن ضعف رواتبهم، وبالتالي تحول الهدف من منح الحوافز كونها دافعاً للإنجاز لتصبح حقاً مكتسباً^(٩٠).

وضرباً بالقانون السابق عرض الحائط، جاء القرار رقم (١٣٢) بتاريخ ٢٩/١٠/١٩٨٥ م بشأن الحوافز ومكافآت الأنشطة التربوية أو الريادة العلمية^(٩١) ليؤكد على أن جميع العاملين بمرحلة التعليم الثانوي متساويين في الحافز فالمعلم المجتهد مثل المعلم الروتيني، لا إعتبار للأداء وجودته، كذلك لا فرق بين مدير المدرسة والمعلمين عند منح الحافز، أي المستوى الوظيفي لا يؤخذ بعين الإعتبار.

وبصدور القرار رقم (٤٢٤٩) لسنة ١٩٨٨م، والذي منح العاملين المدنيين بالدولة حوافز شهرية تعادل الفرق بنسبة ٢٥% من الأجر الأساسي الشهري، وبين ما يتقاضونه فعلاً من حوافز أقل، وتحتسب قيمة هذا الحافز بالنسبة لكل عامل على النحو التالي^(٩٢):

- يتم حساب المكافأة المقررة بقرار رئيس مجلس الوزراء المشار إليه كحافز إثابة بنسبة ٢٥% من الأجر الأساسي الشهري للعامل، وتحدد قيمته بالجنيه.

٨٧) أحمد إبراهيم أحمد: بعض مظاهر القصور الإداري في المدارس الثانوية العامة، دراسة من بحوث المؤتمر العلمي السادس نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متعددة المنعقد بجامعة حلوان، القاهرة، كلية التربية جامعة حلوان، مايو ١٩٩٨، ص ٧٢.
٨٨) أماني قنديل وآخرون: تقويم السياسات العامة، القاهرة مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩٠، ص ٤٦.

٨٩) جمهورية مصر العربية: قانون رقم (٤٧) لسنة ١٩٧٨ بشأن نظام العاملين المدنيين بالدولة، مرجع سبق ذكره، مادة (٥٠)، ص ٤١.

٩٠) إلهام إبراهيم حسن: دراسة تقييمية لسياسة حوافز المعلمين في جمهورية مصر العربية، مرجع سبق ذكره، ص ٩٨.

٩١) وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (١٣٢) بشأن الحوافز والمكافآت والأنشطة أو الريادة العلمية، القاهرة، مطبعة الوزارة، ١٩٨٥، ص ٢.

٩٢) رئاسة مجلس الوزراء: قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٤٩) لسنة ١٩٨٨، القاهرة، رئاسة مجلس الوزراء، ١٩٨٨، ص ١.

- يتم حساب ما يتقاضاه العامل من حوافز شهرية طبقاً لنظم الإثابة السارية، ويتم الخصم بها على موازنة، وتحدد قيمتها بالجنيه.
- يتم تحديد قيمة حافز الإثابة المحددة بقرار مجلس الوزراء بالفرق بين القيمة المحددة وفقاً للفقرة (ب) وفي جميع الأحوال يستحق العامل قيمة هذا الفرق، وحتى لو تم حرمانه من الحافز المقرر وفقاً للفقرة (ب).

وبالنظر إلى هذا القرار نجده يحمل في طياته بالرغم من زيادة قيمة الحافز الشهري للمعلم، خفض في عدد مرات حصول العامل على الحافز، حيث كان العامل سابقاً يحصل على الحافز كل ثلاثة شهور، بصفة دائمة طوال العام، إلا أن هذا القرار جعل الحافز شهرياً، ولكن اقتصر المنح على أشهر العام الدراسي فقط (تسعة أشهر)، دون الأجازة الصيفية، علماً بأن العاملين يكونوا في أعمال إمتحانات الدورين الأول والثاني والشهادات المختلفة، يضاف إلى ذلك يتأخر صرف الحوافز في معظم المدارس أكثر من ثلاثة أشهر كاملة، مما ينفي عن هذا الحافز صفة الفورية (التي حاول القرار علاجها)، والتي قد تساعد على تحقيق الربط بين الأداء الجيد للعامل وبين الحصول على الحافز^(٩٣).

وفي شأن مكافآت إمتحانات النقل صدر القرار رقم (٦٢) بتاريخ ١٩٩٠/٢/١٨م الذي تحدد فيه ثلاثون يوماً مكافأة لجميع العاملين بمدارس مرحلة التعليم الثانوي بأنواعها المختلفة^(٩٤). ثم ما لبث أن زادت قيمة الحافز المادي المتعلق بمكافأة إمتحانات النقل بموجب القرار رقم (١٠٥) بتاريخ ١٩٩٢/٥/١١م والذي قرر فيه منح العاملون بالمدارس الرسمية بالمراحل المختلفة وبالمديريات والإدارات التعليمية وبديوان عام الوزارة عن جميع أعمال إمتحانات النقل المختلفة وغيرها من أعمال طوال العام مكافأة قدرها ستون يوماً^(٩٥).

وللأداء المتميز بالفعل صدر القرار رقم (٧٣) لسنة ١٩٩٢^(٩٦)، ثم القرار رقم (٧٥) لنفس العام^(٩٧)، وقدم في مادة (٢) شروط الحصول على الحافز المتميز، إلا أن هذا القرار يشوبه الكثير من السلبيات حيث يتم صرف هذا الحافز بعد عام ونصف على الأقل على الأداء والسلوك المراد إثباته، وهو ما ينفي فائدة هذا الحافز وينفي عنه صفة الفورية^(٩٨).

وتتعدد القرارات الخاصة بمنح الحوافز، وهو ما يبين عدم وجود سياسة محددة لدى القائمين على صنع تلك القوانين والقرارات في هذا الشأن، صدر القرار رقم (١٨١) لسنة ١٩٩٣م بشأن تقرير حوافز إضافية لجميع المعلمين^(٩٩)، والذي نص في مادته الثانية على صرف الحافز الإضافي لجميع المعلمين عدا من وقع عليه أية جزاءات خلال العام المنصرف عنه الحافز، على أن يصرف هذا الحافز دفعة واحدة، ولمرة واحدة في العام ويكون ذلك خلال شهر يوليو وبالفئات التالية كما في جدول (٢):

جدول (٢) صرف الحافز الإضافي

الدرجة	أولى وما يعلوها	ثانية	ثالثة	رابعة
الحافز	٧٥	٧٠	٦٥	٦٠

ويشترط القرار رقم (١٨١) لسنة ١٩٩٣م لأصرف الحوافز الإضافية ما يلي:

- ^(٩٣) إلهام إبراهيم حسن: دراسة تقييمية لسياسة حوافز المعلمين في جمهورية مصر العربية. مرجع سبق ذكره، ص ١٠٤.
- ^(٩٤) وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٦٢) لسنة ١٩٩٠ بشأن مكافأة إمتحانات النقل، القاهرة، مكتب الوزير، ١٩٩٠. ص ١.
- ^(٩٥) وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (١٠٥) لسنة ١٩٩٢ بشأن مكافأة إمتحانات النقل، القاهرة، مكتب الوزير، ١٩٩٢. ص ٢.
- ^(٩٦) وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٧٣) لسنة ١٩٩٢ بشأن تقرير حوافز متميزة للمعلمين، القاهرة، مكتب الوزير، ١٩٩٢. ص ٢٠.
- ^(٩٧) وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٧٥) لسنة ١٩٩٢ بشأن صرف الحوافز المتميزة للمعلمين، القاهرة، مكتب الوزير، ١٩٩٢. ص ١.
- ^(٩٨) إلهام إبراهيم حسن: دراسة تقييمية لسياسة حوافز المعلمين في جمهورية مصر العربية، مرجع سبق ذكره، ص ١٠٦.
- ^(٩٩) وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (١٨١) لسنة ١٩٩٣ بشأن الحوافز الإضافية لجميع المعلمين، القاهرة، مكتب الوزير، ١٩٩٣.

- أن يكون الفرد شاغلاً للوظيفة بصفة أساسية ومقيداً على درجة بموازانات الوزارة.
- أن يكون قد عمل بأحد الوظائف المشار إليها بالمادة الأولى (وظائف هيئة التدريس - وظائف الإدارة المدرسية) لمدة عام دراسي على الأقل.
- المشاركة والتعاون في أعمال الأنشطة والحياة المدرسية وألا يكون قد وقع عليه أية جزاءات تأديبية خلال العام الدراسي (سبتمبر / مايو).
- الحضور ٢٢ يوم عملاً فعلياً على الأقل كل شهر من شهور العام الدراسي، وفي حالة عدم إستيفاء هذا الشرط يصرف الحافز بنسبة عدد الشهور المستوفاة بشرط ٢٢ يوماً منسوباً إلى عدد شهور العام. وقد أكد هذا القرار على تقرير الكفاية بمرتبة ممتاز كشرط للحصول على الحافز، وكأنه تأكيداً على منح الحوافز للجميع، وكأنها إعانة يحصل عليها العاملين بالمدارس الثانوية العامة.
- وقد تم رفع قيمة الحافز إلى مكافأة قدرها ١٧٠ يوماً بنص القرار رقم (١١٣) بتاريخ ١٩٩٦/٥/٩م^(١٠٠)، وبصدور القرار رقم (١٥٠) بتاريخ ٢٠٠٥/٥/٣٠م تم الآت^(١٠١):
- زيادة مكافأة مديري المدارس ونظارها بالمراحل التعليمية المختلفة إلى ١٠٠% من الأجر الأساسي.
 - زيادة مكافأة الإمتحانات إلى ٢٠٠ يوم بنسبة ٥% من الراتب الأساسي بحد أدنى تسعة جنيهاً لليوم، وذلك لجميع العاملين بالمدارس الرسمية بمراحلها المختلفة ويشترط لصرف هذه المكافآت ما يلي:
 - أن يكون العامل مقيداً على درجة مالية بموازنة ديوان عام الوزارة أو مديريات التربية والتعليم.
 - المشاركة الإيجابية في العمل طوال العام الدراسي.
 - ألا تقل مدة عمله عن ستة أشهر خلال فترة من ٩/١ حتى ٦/٣٠ ولو لم تكن متصلة.
- وتصرف هذه المكافآت لمن يستحقها عقب الإنتهاء من إمتحانات الدور الأول الذي يعقد في نهاية العام الدراسي.
- ومن خلال القرارات الخاصة بمكافأة الإمتحانات يتضح أنها تمنح لجميع العاملين بالمدارس الثانوية العامة، سواء أصحاب الأداء المتميز أو أصحاب الأداء الضعيف من ناحية، أو العاملين في ديوان عام الوزارة والإدارات التعليمية من ناحية أخرى، وهو تأكيد على سياسة الحوافز في مصر في عدم التمييز بين المجتهد وغير المجتهد، ومن خلال تلك القرارات أيضاً زادت مكافأة الإمتحانات من ثلاثين يوماً إلى مائتي يوم، وهو أمر جيد يؤدي إلى الحرص على المشاركة في أعمال الإمتحانات.
- وحيث أن القرارات المتعددة والخاصة بالمكافآت والحوافز صادرة عن سياسة غير واضحة، فالأمر لدى مدير المدرسة أكثر صعوبة، فهو ليس بمقدوره إثابة معلم مجد لأن الحوافز تساوي بين الجميع، وغير قادر أيضاً على عقاب المقصر لأن الراتب أو الحافز معاً لا يتحملان أي خصم منهما، مما أدى إلى أن أصبح المعلم لا يخاف على وظيفته لأنها لا تعطي له الدخل المناسب، فأصبح لا يقدم ولا يؤخر أن يعطيه الموجه تقديراً جيداً أو رديئاً^(١٠٢). ذلك يفيد بأن سياسة واضعي الحوافز الغير منظمة والغير واضحة والتي تتوالى صدور القرارات عنها عبثاً، أساء إلى جميع من بالعملية التعليمية بالمدارس الثانوية العامة، وبالتالي ما نعيش فيه من سخط الجميع على حال التعليم في مصر.
- ومع تلك السياسات كان من الطبيعي أن تعيش المدارس الثانوية العامة والعاملين بها أوضاع متردية بها العديد من السلبيات منها:

^(١٠٠) وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (١١٣) لسنة ١٩٩٦ بشأن مكافأة إمتحانات النقل، القاهرة، مكتب الوزير، ١٩٩٦، ص ٢.

^(١٠١) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (١٥٠) لسنة ٢٠٠٥ بشأن منح مكافأة إمتحانات النقل وإمتحانات شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي وتحديد قواعد وأحكام وشروط صرفها، المواد ١، ٢، ٣، ٤، القاهرة، مكتب الوزير، ٢٠٠٥، ص ص ١-٥.

^(١٠٢) أحمد إبراهيم أحمد: بعض مظاهر القصور الإداري في المدارس الثانوية العامة، مرجع سبق ذكره، ص ٧٢.

- أن نظم الأجور والحوافز لا تتناسب مع حاجات ودوافع القيادات المدرسية بالمدارس الثانوية العامة، الأمر الذي يضعف من رغبتهم ودافعيتهم لبذل مزيد من الجهد^(١٠٣).
 - وأيضاً^(١٠٤):
 - إنتشار ظاهرة الدروس الخصوصية نتيجة الإنخفاض فى المستوى المادي.
 - عدم النظر إلى مستوى الأداء وأن أصبح شرط منح الحافز هو عدد أيام الحضور.
 - إنخفاض مستوى الأداء الناتج عن عدم وجود حافز.
- ويحمل القانون ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧م الأمل في تحسن الأوضاع الراهنة والخاصة بالتعليم والعاملين به، وطبقاً للمادة (٨٤) تحدد أجور وظائف أعضاء هيئة التعليم وفقاً للجدول التالي رقم (٣) والمرفق في نهاية القانون^(١٠٥).

جدول رقم (٣) معادلة وظائف التعليم

الوظيفة التعليمية	المعادلة الدرجة المالية	المدد البيئية	بدل الإعتماد %
كبير معلمين	العالية	-	%١٥٠
معلم خبير	مدير عام	٥ سنوات	%١٢٥
معلم أول (أ)	الأولى	٥ سنوات	%١٠٠
معلم أول	الثانية	٥ سنوات	%٧٥
معلم	الثالثة (أقدميه سنتين)	٥ سنوات	%٥٠
معلم مساعد	الثالثة	٣ سنوات	-

^(١٠٣) إيمان أحمد عزب: تطوير نظام الأداء الوظيفي بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، مرجع سبق ذكره، ص ١٧١.

^(١٠٤) إلهام إبراهيم حسن: دراسة تقييمية لسياسة حوافز المعلمين في جمهورية مصر العربية، مرجع سبق ذكره، ص ٢٢٧-٢٢٨.

^(١٠٥) جمهورية مصر العربية: القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧ الصادر بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ ولائحته التنفيذية، مرجع سبق ذكره، مادة (٨١)، ص ٨.

كما تنص المادة (٨٥) من ذات القانون على^(١٠٦): يصدر رئيس مجلس الوزراء بناء على عرض وزير التربية والتعليم قراراً بنظام حوافز الأداء وحوافز الإدارة وحوافز التميز العلمي للحاصلين على شهادات دبلومات الدراسات العليا أو درجتي الماجستير أو الدكتوراة في مجالات العمل التعليمي أو التربوي. أما المادة (٨٦) فتتص على^(١٠٧): يمنح شاغلوا وظائف التعليم المنصوص عليها في هذا الباب حافزاً للأداء المتميز يصدر به قرار من مجلس الوزراء بناء على عرض وزير التربية والتعليم ويحدد القرار نسبة الحافز وشروط وضوابط منحه. ولا يجوز أن يزيد عدد من يمنحون هذا الحافز كل عام على ١٠% من شاغلي الوظائف المشار إليها في كل إدارة تعليمية. أما مادة (٨٩) تنص على أن^(١٠٨) يمنح شاغلوا وظائف التعليم المشار إليها في المادة (٧٠) من هذا القانون الموجودون بالخدمة في تاريخ العمل بهذا الباب أو الذين سيعينون مستقبلاً بدل معلم وقدره ٥٠% من أساسي الأجر، وتسري عليهم العلاوة السنوية المقررة، وكل زيادة في الأجر تمنح للعاملين بالجهاز الإداري بالدولة، وتتم ترقيتهم للدرجة المالية الأعلى وفقاً للأحكام المنصوص عليها بقانون نظام العاملين المدنيين بالدولة، وتطبق عليهم الأحكام الأخرى الواردة بهذا الباب.

ويمنح شاغلوا وظائف المعلمين المشار إليها في المادة (٧٠) من هذا القانون وبقرار وزير التربية والتعليم طبقاً للفقرة السابقة بدل اعتماد بنسبة تتراوح ما بين ٥٠% إلى ١٥٠% من الأجر الأساسي، على النحو المبين بالجدول السابق رقم (٣) وذلك عند نقلهم من الوظائف المشار إليها في الفقرة الأولى من هذه المادة لشغل وظائف المعلمين بعد إستيفائهم متطلبات الشغل والاعتماد المقررة لها، مع احتفاظهم بصفة شخصية بالأجر التي يتقاضونها ولو تجاوزت نهاية الأجر المقررة للوظائف المنقولين إليها.

أما مادة (٨٧) تنص على أن^(١٠٩): لوزير التربية والتعليم أو المحافظ المختص أن يأمر بإجراء التحقيق مع أي من شاغلي الوظائف المنصوص عليها بهذا القانون إذا ما نسب إليه ارتكاب أية مخالفة تأديبية وفي هذه الحالة يكون التصرف في التحقيق سواء بالحفظ أو بتوقيع الجزاء المناسب أو بالإحالة إلى المحاكمة التأديبية بقرار من الوزير أو المحافظ بحسب الأحوال. وتمثل هذه المادة نوعاً من الحوافز السلبية.

باستقراء المواد السابقة، يتضح أن هناك مزيداً من الإهتمام بتحسين الأحوال الإجتماعية والإقتصادية للعاملين بوظائف التعليم على مستوى المدرسة الثانوية العامة، وذلك بتعديل الدرجات المالية المعادلة للوظائف التعليمية (من وظيفة كبير معلمين إلى وظيفة معلم مساعد) بالإضافة إلى تنوع وإستحداث أو تعديل عدد من الحوافز والبدلات التي سيحصلون عليها خلال مساراتهم الوظيفية، ومنها حوافز الأداء والإدارة، وبدل معلم، وبدل اعتماد، كما اهتم هذا القانون بتقدير العاملين الحاصلين على درجات علمية أعلى من الدرجة العلمية الأولى، وذلك بمنحهم حوافز للتميز العلمي. إلا أنه لم تصدر حتى الآن أي قرارات تحدد الإجراءات التفصيلية المتبعة لتقدير تلك المزايا المالية وشروط وضوابط إستحقاقها للعاملين في وظائف التعليم على مستوى المدرسة الثانوية العامة^(١١٠). أي أن هذا القانون عمل على التمييز بين العامل المجتهد وغير المجتهد في منحه حوافز التميز العلمي، واعتبر أن الحوافز التي تمنح لجميع العاملين جزء من الأجر الأساسي لحتهم على الأداء الجيد.

وحيث أن المزايا الوظيفية هي الأنشطة والخدمات المختلفة التي تقدمها المؤسسة للعاملين بها بغض النظر عن مستوى أدائهم مثل مدفوعات الأجازات والتأمين بأنواعه المختلفة، وبدلات التنقلات وغيرها. توفر نقابة المعلمين بعض الخدمات والتي من بينها توفير معاش للمعلمين بعد بلوغهم سن التقاعد، هذا بالإضافة إلى المعاش المقرر من الدولة. وقد تم رفع قيمة معاش النقابة من عشرين جنيهاً شهرياً في بداية التسعينات إلى مائة جنيهاً شهرياً، ويعد هذا المبلغ قليلاً خاصة إذا ما تم مقارنته بمعاشات ومزايا النقابات الأخرى، وكذلك قياساً على مستوى الأسعار

١٠٦) جمهورية مصر العربية: القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧ الصادر بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ ولائحته التنفيذية، مرجع سبق ذكره، مادة (٨٥)، ص ٨ .

١٠٧) المرجع السابق، مادة (٨٦)، ص ٨ .

١٠٨) المرجع السابق، مادة (٨٩)، ص ٩ .

١٠٩) المرجع السابق، مادة (٨٩)، ص ٩ .

١١٠) إيمان زغلول راغب: بنية مقترحة لإدارة الموارد البشرية، مرجع سبق ذكره، ص ٣١٦ .

السائد حالياً. كما أنشأت النقابة صندوقاً للزمالة للمعلمين، منذ ما يقرب من تسع سنوات ويؤدى هذا الصندوق للمعلم الذي يبلغ سن التقاعد ما يعادل ٣٢ جنيه شهرياً حسب آخر مرتب له^(١١١).

هذا وقد تم زيادة معاشات المهن التعليمية إلى ١٢٠ جنيهاً شهرياً ودعم مكافأة نهاية الخدمة التي يقدمها صندوق الزمالة للعاملين^(١١٢).

غير أن تلك الخدمات المقدمة من قبل وزارة التربية والتعليم ونقابة المعلمين هزيلة، وهو ما تؤكد عليها جميع الدراسات السابقة كالتالي^(١١٣):

- تنخفض نسبة ما يخصص للمزايا العينية (الوظيفية) لمستوى الإدارة المدرسية والمعلمين، إذ يصل المتوسط العام لكل فرد سنوياً إلى ٢٢٠ ملجم مما يعني أن رعاية المعلمين المتصلة بالمزايا الوظيفية اللازمة لمواجهة متطلبات الوظيفة، وبخاصة في أنواع التعليم الذي تلح فيه الحاجة إلى مثل هذه المزايا بل وتصبح ضرورة لا يمكن إتمام العمل بدونها، وإنعدام الرعاية مثل وسائل النقل إلى مكان العمل في المحافظات النائية وفي القرى والنجوع التي تبعد عن مكان إقامة المعلم.
- يخصص للمزايا الوظيفية ما يوازي ١٦% من جملة الأجور، ولا يوجد نظام للرعاية التأمينية خاص بالمعلمين خاصة العاملين بالمحافظات النائية والحدودية أو العاملين بنظام اليوم الدراسي الكامل.
- لا يوجد مخصص لحالات البطالة بين المعلمين لأي سبب من الأسباب.

هذا وقد جاء بالمادة (٨٣)^(١١٤) من القانون ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ أنه في جميع الأحوال يجب أن يحصل المعلم على ثلثي اجازته الإعتيادية سنوياً على الأقل كما يجب تصفية رصيد الأجازات المتبقي قبل مرور ثلاث سنوات فإذا لم يحصل عليها حاجة العمل التي تقدرها السلطة المختصة استحق المقابل النقدي عنها. أما المادة (٨٥)^(١١٥) يصدر رئيس مجلس الوزراء بناء على عرض وزير التربية والتعليم قراراً بنظام منح مقابل أعباء الوظيفة ومقابل ساعات العمل الإضافية ومقابل التشجيع على العمل بوظائف أو مناطق معينة وأداء النفقات التي يتحملها شاغلوا الوظائف التعليمية في سبيل تأدية أعمال هذه الوظائف.

وحيث يمثل بدل الإجازات الإعتيادية ومقابل أعباء الوظيفة ومقابل ساعات العمل الإضافية، ومقابل التشجيع على العمل بوظائف أو مناطق معينة وغيرها، صوراً من صور المزايا الوظيفية، فقد جاء هذا القانون ليؤكد على أحقية للعاملين بوظائف التعليم الثانوي العام في هذه المزايا الوظيفية.

أما عن الخدمات الإجتماعية التي تقدم للعاملين بالمدارس الثانوية العامة، فتسهم نقابة المعلمين في إعداد المصايف للمعلمين في العديد من المحافظات، إلا أنه يلاحظ تحكم أعضاء النقابة فيها وإقتصارها على المقربين منهم، بحيث لا يستفيد منها المعلم العادي في غالب الأحيان. وتوفر النقابة أيضاً النوادي في غالبية المحافظات، إلا أنها لا ترقى إلى المستويات المطلوبة، وذلك برغم توافر الميزانيات الضخمة لهذه النقابة نتيجة كثرة المنتمين إليها^(١١٦). كما تسهم النقابة في الرعاية الصحية للعاملين بالمدارس الثانوية العامة، حيث يوجد مستشفى المعلمين الرئيسي بالقاهرة إلى جانب بعض الفروع في المحافظات الأخرى.

تلك جهود لكنها قليلة، خاصة إذا ما قورنت بما تقدمه نقابات المهن الأخرى لأعضائها، وهو ما تم رصده من خلال الدراسات السابقة^(١١٧):

(١١١) إلهام إبراهيم حسن: دراسة تقويمية لسياسة حوافز المعلمين في جمهورية مصر العربية، مرجع سبق ذكره، ص ١٣٣-١٣٤.

(١١٢) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (١٥٠) لسنة ٢٠٠٥ بشأن منح مكافأة إمتحانات النقل، مرجع سبق ذكره، ص ٣-٥.

(١١٣) فوزي رزق شحاتة: تطوير نظم الرعاية الإقتصادية للمعلمين لتنمية فعالية أدائهم: رؤى مستقبلية، مرجع سبق ذكره، ص ٤٩-٥٠.

(١١٤) جمهورية مصر العربية: القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧ الصادر بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ ولائحته التنفيذية، مرجع سبق ذكره، ص ٧.

(١١٥) المرجع السابق، ص ٨.

(١١٦) إلهام إبراهيم حسن: دراسة تقويمية لسياسة حوافز المعلمين في جمهورية مصر العربية، مرجع سبق ذكره، ص ١٣٤.

(١١٧) فوزي رزق شحاتة: تطوير نظم الرعاية الإقتصادية للمعلمين لتنمية فعالية أدائهم: رؤى مستقبلية، مرجع سبق ذكره، ص ١٨٧-١٨٨.

- يشير ضعف مخصصات الخدمات الإجتماعية إلى ضعف ما يخصص للعلاج على الرغم من أن العاملين بالمدارس الثانوية العامة يساهمون في نظام العلاج الجماعي الذي يطبق عليهم بما يتم خصمه من مرتباتهم شهرياً، ومن المفترض أن هذا النظام (التأمين الصحي) يقدم كل من الخدمات الصحية والوقائية والعلاجية، ولكن الجانب الأول يكاد يكون منعدم تماماً، والثاني قد إتخذت إدارة التأمين الصحي مجموعة من الإجراءات تهدف في المقام الأول إلى ترشيد التكاليف مما أثر على مستوى الخدمة الصحية المقدمة للعاملين.

- الرعاية الناتجة عن تخصيص أموال كافية للنشاط الرياضي منعدمة ويتم خصم مبلغ ١,٥ جنيه شهرياً من مرتب العامل في مقابل ما يسمى إشتراك نادي ولا توجد هذه الأندية التي يتم الخصم لحسابها.

وفي سبيل تطوير الرعاية الصحية للعاملين بالمدارس الثانوية العامة، بدأ عام ٢٠٠٣م مشروع الرعاية الصحية، ويهدف إلى توفير رعاية صحية متميزة للعاملين وأسرهم، بالإضافة إلى القيام بفحص طبي دروي في كبرى المؤسسات العلاجية بمصر، وينظم هذا المشروع القرار الوزاري رقم (٢١٤) لسنة ٢٠٠٣م بنظام الرعاية الصحية والإجتماعية للعاملين بالتربية والتعليم، وتم تعديل بعض أحكامه بالقرار رقم (٢٧٧) لنفس العام^(١١٨).

وحيث أن الحوافز السلبية بأنواعها المختلفة تعمل على منع تكرار الخطأ الواقع من العاملين، فقد حدد قانون (٤٧) لسنة ١٩٧٨م بشأن نظام العاملين المدنيين بالدولة، في مادته (٨٠) تدرج العقوبة كالآتي: الإنذار، تأجيل موعد إستحقاق العلاوة لمدة لا تتجاوز ثلاثة أشهر، الخصم من الأجر لمدة لا تتجاوز شهرين في السنة، الحرمان من نصف العلاوة الدورية، الوقف عن العمل لمدة لا تتجاوز ستة أشهر مع صرف نصف الأجر، تأجيل الترقية عند إستحقاقها لمدة لا يزيد عن سنتين، خفض الأجر إلى وظيفة في الدرجة الأدنى مباشرة مع خفض الأجر إلى القدر الذي كان عليه قبل الترقية، الإحالة إلى المعاش، الفصل من الخدمة^(١١٩).

الملاحظ أن تلك العقوبات جاءت متدرجة تبعاً للفعل الواقع من قبل العامل، أي العمل بمبدأ كلما غلظ الفعل غلظت العقوبة. وعلى الرغم من أن القانون حدد العقوبات إلا أنه لم يحدد العقوبة التي يجب تطبيقها عيناً على العامل المخالف لردعه، بل ترك للسلطة التأديبية أن تختار وفقاً لتقديرها العقوبة التأديبية المناسبة للمخالفة^(١٢٠). ولا زال العمل بتلك المادة سارياً حتى اليوم، بل وأكدت مادة (٨٧) من قانون ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ على أن: لوزير التربية والتعليم أو المحافظ المختص أن يأمر بإجراء التحقيق مع أي من شاغلي الوظائف المنصوص عليها بهذا القانون إذا ما نسب إليه ارتكاب أية مخالفة تأديبية وفي هذه الحالة يكون التصرف في التحقيق سواء بالحفظ أو بتوقيع الجزاء المناسب أو بالإحالة إلى المحاكمة التأديبية بقرار من الوزير أو المحافظ بحسب الأحوال. على الرغم من بعض الآراء التي تذهب إلى أن الواقع المصري يهتم إهتماماً كبيراً بالحوافز الإيجابية التي يجب أن تقوم على أسس علمية وموضوعية، في مقابل ضعف إهتمامه بالحوافز السلبية، فليس هناك تطبيق حازم لمبدأ الثواب والعقاب^(١٢١)، قد يكون ذلك نتيجة شعور الإدارة بأن الأجر والحوافز والمكافآت لا تتحمل الخصم أو الحرمان من أحدهم، وبالتالي لا تلجأ الإدارة إلى الخصم، إلا في الحالات التي تكون فيها المخالفة صارخة^(١٢٢).

في النهاية وبالنظر إلى سياسة نظم تعويض العاملين نجدها يشوبها العديد من السلبيات التي تحتاج إلى إعادة النظر، وقد يكون ذلك ناتجاً عن عدم الترسخ لسياسة المكافأة أو الحافز مقابل الأداء الجيد، فالعمل والسلوك الجيدين تكون نتائجهما إيجابية تعود على صاحبها بالفائدة، من هنا لابد من ربط الأداء الجيد بالأجر أو المكافأة.

(١١٨) وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٢٧٧) لسنة ٢٠٠٣ بشأن نظم الرعاية الصحية والإجتماعية للعاملين بالتربية والتعليم، القاهرة، مكتب الوزير، ٢٠٠٣، ص ١.

(١١٩) جمهورية مصر العربية: قانون رقم (٤٧) لسنة ١٩٧٨ بشأن نظام العاملين المدنيين بالدولة، مرجع سبق ذكره، مادة (٨٠)، ص ٦٢.

(١٢٠) جمهورية مصر العربية: قانون رقم (٤٧) لسنة ١٩٧٨ بشأن نظام العاملين المدنيين بالدولة، مرجع سبق ذكره، مادة (٨٢)، ص ٦٣ - ٦٤.

(١٢١) مجلس الشورى: الإدارة والتنمية، سلسلة تقارير مجلس الشورى، التقرير الحادي عشر، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٤٢.

(١٢٢) إلهام إبراهيم حسن: دراسة تقييمية لسياسة حوافز المعلمين في جمهورية مصر العربية، مرجع سبق ذكره، ص ١٣٧.

ومع صدور القرار رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢م، نصت المادة (٨٣) على أن^(١٢٣): يمنح شاغلو وظائف التعليم المشار إليها في المادة (٧٠) من هذا القانون بدل معلم ومقداره (٥٠%) من الأجر الأساسي مع إستحقاقهم العلاوة السنوية المقررة، وكل زيادة في الأجور تمنح للعاملين بالجهاز الإداري بالدولة.

ويمنح شاغلو وظائف المعلمين المشار إليها في المادة (٧٠) من هذا القانون بدل إعتقاد وفقاً للنسبة المبينة بالجدول المرافق لهذا القرار بقانون وفي التاريخ المحدد به من الأجر الأساسي وذلك عند نقلهم لشغل وظائف المعلمين بعد إستيفائهم متطلبات الشغل والإعتقاد المقررة لها، مع إحتفاظهم بصفة شخصية بالأجور التي كانوا يتقاضونها ولو تجاوزت نهاية الأجر المقررة للوظائف المنقولين إليها. ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول رقم (٤) معادلة وظائف التعليم

الوظيفة التعليمية	الدرجة المالية المعادلة	المدد البيئية	بدل تدريس للمعلم المساعد	بدل كادر المعلمين بالجنيه
كبير معلمين	العالية	-	-	٣٠٠٠
معلم خبير	مدير عام	٥ سنوات	-	٢٥٠٠
معلم أول أ	الأولى	٥ سنوات	-	٢٠٠٠
معلم أول	الثانية	٥ سنوات	-	١٥٠٠
معلم	الثالثة (أقدمية سنتين)	٥ سنوات	-	١٢٠٠
معلم مساعد	الثالثة	سنتين	٥٠٠	-

مع العلم أن قانون الكادر هذا تقدم به مجلس نقابة المعلمين، ويقوم على فكرة أساسية هي فصل وظائف المعلمين عن وظائف العاملين المدنيين بالدولة الخاضعين لأحكام القانون رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٨م، من حيث شروط التعيين والترقية والتنمية المهنية والأجور. واستحدثت بدل كادر المعلمين أسوة بأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، مع إلغاء بدل المعلم وبدل الإعتقاد وحوافر الأداء وذلك توحيداً للمعاملة بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وأعضاء هيئة التعليم بالتربية والتعليم^(١٢٤)، غير أن هذه المعاملات المالية لم تطبق حتى الآن، ربما للظروف الإقتصادية التي تمر بها البلاد، وعلى الرغم من الإضرابات التي شاهدها بداية العام الدراسي هذا العام ٢٠١٢/٢٠١٣م، غير أن شيء لم يتغير سوى الوعود مع تحسن الأحوال الإقتصادية في البلاد.

جاء بهذا القانون أيضاً وفي الفقرة الثانية من مادة (٨٣) أن^(١٢٥): يكون الترخيص لشاغلي الوظائف المنصوص عليها في هذا الباب من العاملين بالمدارس بإجازات إعتيادية أثناء العطلة الصيفية على النحو الآتي:-

- المعلم المساعد والمعلم الأول ثلاثون يوماً.
- المعلم الأول (أ) خمسة وثلاثون يوماً.
- المعلم الخبير أربعون يوماً.
- كبير المعلمين خمسة وأربعون يوماً، وإستثناء من ذلك يجوز الترخيص بالحصول على الإجازات الإعتيادية اثناء العام الدراسي، وذلك بما لا يتعارض مع مصلحة العمل. وفي جميع الأحوال يجب أن يحصل المعلم على ثلثي إجازاته الإعتيادية سنوياً على الأقل، فإذا لم يحصل عليها لحاجة العمل التي

^(١٢٣) رئاسة الجمهورية: قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢ بتعديل بعض أحكام القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ الصادر بتعديل القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بشأن التعليم، القاهرة، الجريدة الرسمية، العدد ٤٤ مكرر، ٦ نوفمبر ٢٠١٢، ص ١١.

١٢٤) ساره علام: اليوم السابع ننشر قانون كادر المعلمين المقدر لرئيس الجمهورية قبل أيام من إقراره، ١٨ أغسطس ٢٠١٢، Available at:

www.Youm7.com News. aps

١٢٥) رئاسة الجمهورية: قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢، مرجع سبق ذكره، مادة (٨٣)، ص ١٠.

تقدرها السلطة المختصة استحق المقابل النقدي عنها. ولا تخضع هذه المبالغ لأية ضرائب أو رسوم، ولمعالجة قصور تشريعي في القانون ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧م بإضافة إجازات للمعلم المساعد مثل المعلم^(١).

أما عن سن التقاعد وهو أحد نظم تعويض العاملين، جاء في المادة (٨٨)^(٢): تنتهي خدمة شاغل الوظيفة بأحد الأسباب المبينة بقانون نظام العاملين المدنيين بالدولة بمراعاة أحكام قانون التأمين الإجتماعي. ويسري هذا الحكم بأثره القانوني الفوري من تاريخ نفاذه على كل من بلغ سن الستين بعد أول أكتوبر ٢٠١٢. والغرض من تلك المادة حذف الإستبقاء في الخدمة في حالة بلوغ سن الستين في الفترة من أول أكتوبر إلى آخر أغسطس^(٣).

رابعاً: الآليات المقترحة للإستفادة من المحاسبية التعليمية لضمان جودة عمليات إدارة الموارد البشرية في المدارس الثانوية في مصر:

يمكن الإستفادة من المحاسبية التعليمية في وضع آليات لضمان جودة عمليات التنمية المهنية للعاملين أثناء الخدمة، تخطيط وتنمية المسار الوظيفي، ونظم تعويض العاملين، غير أنه لا بد من إنشاء وحدة محاسبية تعليمية في كل إدارة تعليمية، يتبعها وحدة محاسبية تعليمية في كل مدرسة ثانوية عامة، تكون تلك الوحدات مسئولة عن متابعة وتنفيذ وتحقيق تلك الآليات، فضلاً عن ضرورة زيادة الموارد المالية المخصصة للمدارس من قبل الوزارة، إلى جانب المساعدات المالية التي تأتي إلى مجالس إدارات المدارس من قبل أولياء الأمور والمجتمع، مع إعطاء مجلس إدارة المدرسة حق التصرف في إدارة تلك الأموال.

١ - التنمية المهنية للعاملين أثناء الخدمة:

يمكن ضمان جودة عملية التنمية المهنية للعاملين أثناء الخدمة في المدارس الثانوية العامة في مصر بإستخدام وحدة المحاسبية التعليمية المقترحة من خلال الآليات التالية:

- منح مكافأة مالية مجزية وفورية للمعلم أو أي من فريق الإدارة المدرسية، إذا تلقى أي من برامج التنمية المهنية خارج مصر، على أن يكون معيار المفاضلة بين الجميع في السفر هو إمتحان في اللغة الأجنبية المطلوبة للدولة المحدد السفر إليها، الأمر الذي يدفع الجميع إلى التنمية المهنية في اللغات الأجنبية، والأمر الذي يساعده على تنمية ذاته في مجال تخصصه.

- ربط الترقية إلى الدرجة الوظيفية الأعلى بعدد الدورات التدريبية التي يحصل عليها الفرد في أي مدة زمنية، على أن يعقب كل دورة إمتحان للفرد من قبل الأكاديمية المهنية للمعلمين، أو المكان الذي حصل منه الفرد على الدورة التدريبية، مع مراعاة الإعتراف بالدورات من المؤسسات الخاصة والمراكز التي بإمكانها منح الفرد شهادة معتمدة في تلك الدورات التدريبية.

- حضور خمس مؤتمرات أو حلقات نقاشية في العام تمنح صاحبها نصف مكافأة الإمتحانات الكاملة.

- مكافأة مالية فورية للمعلم أو أي من فريق الإدارة المدرسية، والذي استطاع الترقى إلى الدرجة الوظيفية الأعلى من خلال برامج التنمية المهنية في المدة المحددة لذلك.

- الحرمان من الأجازات الإعتيادية ومقابلها المادي في العام القادم لكل فرد يتعدى المدة البيئية المحددة للترقي للدرجة الوظيفية الأعلى ولم يحصل على دورات التنمية المهنية المحددة لتلك الدرجة.

- تمنح مكافأة مالية للمعلم أو أي من فريق الإدارة المدرسية والذين حصلوا على دورات تنمية مهنية في مجال التخصص أو الإدارة أو تكنولوجيا المعلومات والحاسب الآلي، تزيد عن عدد الدورات المقررة هذا العام.

٢ - تخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين:

(١) ساره علام: اليوم السابع ننشر قانون كادر المعلمين المقدر لرئيس الجمهورية قبل أيام من إقراره، مرجع سبق ذكره.

(٢) رئاسة الجمهورية: قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢، مرجع سبق ذكره، مادة (٨٨)، ص ١٠.

(٣) ساره علام: اليوم السابع ننشر قانون كادر المعلمين المقدر لرئيس الجمهورية قبل أيام من إقراره، مرجع سبق ذكره.

يمكن ضمان جودة عملية تخطيط وتنمية المسار الوظيفي للعاملين في المدارس الثانوية العامة باستخدام وحدة المحاسبية التعليمية المقترحة من خلال الآليات التالية:

- يتمتع المعلم الذي يحصل على درجة الماجستير في الإدارة بحق الدخول إلى إمتحان للترقي لشغل منصب وكيل مدرسة.
- يتمتع المعلم الذي يحصل على درجة الدكتوراه في الإدارة بحق الدخول إلى إمتحان للترقي لشغل منصب مدير مدرسة، فضلاً عن ثلاث سنوات من الخبرة كمعلم.
- لا يستطيع المعلم أو أي من فريق الإدارة المدرسية الترقى إلى الدرجة الوظيفية الأعلى ما لم يحقق الحد الأقصى من الدورات التدريبية المحددة لتلك الدرجة.
- ربط تنمية المسار الوظيفي بعدد الدورات التدريبية التي يحصل عليها المعلم أو عضو فريق الإدارة المدرسية وليس بعدد سنوات الخبرة، على أن يرقى إلى الدرجة الوظيفية الأعلى إذا بلغ عدد محدد من الدورات التدريبية في أي مدة زمنية، الأمر الذي من شأنه أن يشجع الجميع على التخطيط لتنمية مساراتهم الوظيفية، ويعزز من الكفايات والمهارات المهنية للعاملين.
- يقدم كل من المعلم وأعضاء فريق الإدارة المدرسة تقرير تقييم أداء ذاتي، يبين فيه ما إستطاع إنجازه هذا العام وما لم يستطع، والأسباب التي أدت إلى ذلك، على أن يعرض هذا التقرير على وحدة المحاسبية التعليمية بالمدرسة، والتي تستطيع تقييم أداء كل فرد على حدة من خلال هذا التقرير، على أن تستخدم نتائج هذا التقرير ولمدة عامين متتالين في الترقى إلى الدرجة الوظيفية الأعلى، فضلاً عن تحقيق الحد الأدنى من الدورات التدريبية المحددة لتلك الدرجة، على أن تطبق معايير وأساليب تقييم موضوعية وبعيدة عن الذاتية.
- من خلال تقييم أداء سري لدى وحدة المحاسبية التعليمية بالمدرسة يستطيع كل معلم تقييم زميله وفريق الإدارة المدرسية، على أن تستخدم نتائج هذه التقارير لمن يحصل على المركز الأول بإجماع الجميع، في تقليل عدد (١) دورة تدريبية من الدورات المقررة للترقي للدرجة الوظيفية الأعلى في العام القادم.
- المدرسة التي تحصل على المركز الأول من بين خمس مدارس في التقرير السنوي المقدم إلى وحدة المحاسبية التعليمية، يرقى مديرها إلى منصب إداري أعلى بالوزارة.
- تقليل عدد السنوات البيئية إلى النصف، للمعلم عند ترقية إلى درجة معلم أول، وذلك عند حصوله على دبلوم التربية أو الإدارة.
- يرقى المعلم المساعد إلى درجة معلم مباشرة عند حصوله على درجة الدبلوم في التربية أو الإدارة، وبعد اجتياز دورات التنمية المهنية المؤهلة لذلك.

٣- نظم تعويض العاملين:

يمكن ضمان جودة نظم تعويض للعاملين في المدارس الثانوية باستخدام وحدة المحاسبية التعليمية من خلال الآليات التالية:

- تمنح مكافأة الإمتحانات كاملة لمدير المدرسة في حال أن تكون النسبة المئوية لنجاح طلاب المدرسة ٨٠% فأكثر، على أن يمنح نسبة ٧٥% من المكافأة إذا قلت النسبة المئوية لنجاح الطلاب عن ٨٠%.
- تمنح مكافأة الإمتحانات كاملة للمعلم إذا كان عدد الطلاب الحاصلين على الدرجات النهائية في مادته عشر طلاب في العام، على أن يمنح المكافأة بنسبة ٧٥% إذا قل عدد الطلاب عن عشر.
- حيث يتقاضى الجميع مرتبات محددة من قبل الوزارة كل على درجته الوظيفية، فضلاً عن حافز شهري يمنح للجميع وذلك للاحتفاظ بالعاملين، فإن حافزاً شهرياً يدفع للمعلم طبقاً لنتائج طلابه وذلك من خلال نتائج الإمتحانات الشهرية، والتي تقاس طبقاً لمعايير محددة لقياس مستوى الأداء، أما المدير فيمنح هذا الحوافز تبعاً لنتائج مسابقة شهرية تعقد بين المدارس في نفس الإدارة التعليمية.
- تحجب مكافأة الإمتحانات عن الجميع عندما تقل نسبة نجاح الطلاب في العام عن ٧٠%.
- يتمتع بعضوية مجانية لمدة خمس سنوات لنادي المعلمين من ينشر له بحث في مجال تخصصه.

- يكرم تكريماً معنوياً من خلال شهادات التقدير أو حفلات التكريم المعلم الذي يحصل على المركز الأول من خلال تقرير تقييم الأداء له من خلال طلابه، والموجود بوحدة المحاسبية التعليمية بالمدرسة، حيث يوضح فيه أن معلمهم إستطاع تزويدهم بالمعلومات والمهارات والقيم في مادته أو في الحياة.
- من خلال التقرير السنوي الذي يقدمه مدير المدرسة عن مدرسته إلى وحدة المحاسبية التعليمية بالإدارة التعليمية، تمنح المدارس التي تفوز بالمراكز الخمس الأولى مكافأة مالية تدعم بها أنشطتهم التعليمية.
- يكافئ بمكافأة مالية تعادل مكافأة نهاية الخدمة كل معلم متميز حصل طوال سنوات الخدمة على تقرير تقييم أداء بمرتبة كفاء وظل يعمل معلماً حتى سن التقاعد، الأمر الذي يحتفظ بالمعلمين الأكفاء دون الانتقال إلى العمل الإداري أو التوجيه سعياً وراء زيادة الراتب.
- مكافأة مالية فورية للعائد من البعثات الخارجية، والذي يقدم دورة تنمية مهنية لزملائه لمدة أسبوع بالمدرسة، ينقل لهم من خلالها ما تعلمه.
- يمنح عن كل حصة أجراً مجزياً المعلم الذي يوافق أن يتحمل نصف نصيبه الأسبوعي من الحصص.
- يقدم تقرير تقييم أداء إلى وحدة المحاسبية التعليمية عن جميع العاملين بالمدرسة من قبل المدير، على أن يتمتع الشخص الذي يحصل على المركز الأول في تقرير تقييم الأداء المقدم من قبل المدير هذا العام على أجازة مدفوعة الأجر لمدة شهر وذلك في فصل الصيف.
- يكافئ بمكافأة مالية تعادل مكافأة الإمتحانات الكاملة لكل معلم يتخلى عن إعطاء الدروس الخصوصية ولمدة خمس سنوات من بدء تطبيق آليات المحاسبية التعليمية بالمدرسة الثانوية العامة، حيث من المنتظر تحسن أحوالهم الإقتصادية فترة ما بعد التطبيق، على أن يتابع من قبل وحدة المحاسبية التعليمية بالمدرسة مدى إجتهد هذا المعلم مع طلابه.
- وفي النهاية إنه لمن الجدير بالذكر أن نظام المحاسبية التعليمية يجد العديد من المعوقات عند تطبيقه، لذا فهناك العديد من العوامل التي تساعد على تطبيق المحاسبية التعليمية بنجاح ومنها:
- أن يفهم كل فرد في المؤسسة التعليمية أهداف المحاسبية التعليمية والأساليب المتبعة في تطبيقها.
- أن يسبق عملية تطبيق المحاسبية التعليمية فترة إعداد وتخطيط للنشاطات والممارسات التربوية ولمصادر التمويل وكيفية توزيعها توزيعاً عادلاً.
- أن يضع النظام التعليمي عند تطبيق المحاسبية أحكاماً وضوابط وقرارات يمكن تطبيقها وتنفيذها بسهولة.
- أن تكون المحاسبية التعليمية محددة وواضحة وواقعية، وأن يدرك كل فرد وظيفته ودوره ومسئوليته، وأن يحاسب الأفراد طبقاً لمعايير واحدة حتى تتحقق العدالة والمساواة بينهم.
- أن تكون المحاسبية التعليمية مرنة قابلة للتعديل والتغيير طبقاً لتغير ظروف النظام التعليمي^(١٢٦).
- إعطاء المعلم قدراً من الحرية والمرونة والإستقلالية في أداء دوره.
- أن تتوفر مقاييس لقياس مستوى أداء الطلاب أو مجموعة من الطلاب من الناحية الكمية أو الكيفية وتعطى بيانات ومعلومات واضحة يمكن من خلالها التعرف على إيجابيات وسلبيات العملية التعليمية، ولذا تعد هذه المقاييس معايير يتم في ضوئها مكافأة أو معاقبة المعلمين^(١٢٧).

المراجع

126) Wayne L.E: Accountability and Autonomy, Standards for the Administration, London, Flamer Press, 1991, p36 .
127) Donald, B.M: Accountability, Standards and the Process of Schooling, Great British, The Infer Nelson Publishing Company, 1982, p 144 .

أولاً المراجع العربية:

- ١- أحمد إبراهيم أحمد: بعض مظاهر القصور الإداري في المدارس الثانوية العامة، دراسة من بحوث المؤتمر العلمى السادس نحو تعليم عربى متميز لمواجهة تحديات متعددة، المنعقد بجامعة حلوان، القاهرة، كلية التربية جامعة حلوان، مايو ١٩٩٨ .
- ٢- الهيئة القومية لضمان الجودة والإعتماد: وثيقة معايير ضمان الجودة والإعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعى، دليل إصدار جديد، القاهرة، ٢٠٠٨ .
- ٣- إلهام إبراهيم حسن: دراسة تقويمية لسياسة حوافز المعلمين في جمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس، ٢٠٠٠ .
- ٤- أماني قنديل وآخرون: تقويم السياسات العامة، القاهرة، مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩٠ .
- ٥- إيمان أحمد عزب: تطوير نظام الأداء الوظيفي بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس، ٢٠٠٥ .
- ٦- إيمان زغلول راغب: بنية مقترحة لإدارة الموارد البشرية بمدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد (٣٢)، ٢٠٠٨ .
- ٧- جريدة المصري اليوم: وقفة إحتجاجية للمعلمين أمام مجلس الوزراء تهتف بسقوط إمتحانات الكادر، السنة الخامسة، العدد (١٥٤٠)، القاهرة، مؤسسة المصري اليوم للطباعة والنشر والإعلانات والتوزيع، ٣ أغسطس، ٢٠٠٨ .
- ٨- جمهورية مصر العربية: القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧ الصادر بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ ولائحته التنفيذية، القاهرة، مجلس الشعب، ٢٠٠٧ .
- ٩- جمهورية مصر العربية: قانون رقم (٤٧) لسنة ١٩٧٨ بشأن نظام العاملين المدنيين بالدولة، طبقاً لأحدث القوانين المعدلة له. ط ١٨، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ٢٠٠٠ .
- ١٠- جمهورية مصر العربية: قرار رقم (١٢٩) بإنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد إختصاصاتها، القاهرة، الوقائع المصرية، ٢٠٠٨ .
- ١١- جورجيت دميان جورج: تطبيق المحاسبية التعليمية مدخل لتحقيق الجودة في التعليم قبل الجامعى. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد ٧٥، ج ٣، يناير ٢٠١١ .
- ١٢- جيهان كمال محمد: برنامج تدريبي في التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي الفني في ضوء الإتجاهات العالمية المعاصرة، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠١٢ .
- ١٣- حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣ .
- ١٤- حسين بشير محمود: التنمية المهنية والتدريب التحديات والطموح، آفاق الإصلاح التربوي في مصر، المؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، كلية التربية جامعة المنصورة ومركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤ .
- ١٥- راندا سماحة الشربيني: الأكاديمية المهنية للمعلمين ودورها في تحقيق متطلبات كادر المعلمين، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة المنصورة، ٢٠١٠ .
- ١٦- رئاسة الجمهورية: قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢ بتعديل بعض أحكام القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ الصادر بتعديل القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بشأن التعليم، القاهرة، الجريدة الرسمية، العدد ٤٤ مكرر، ٦ نوفمبر ٢٠١٢ .
- ١٧- رئاسة مجلس الوزراء: قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٤٩) لسنة ١٩٨٨، القاهرة، رئاسة مجلس الوزراء، ١٩٨٨ .
- ١٨- رشدي أحمد طعمية: التخطيط الإستراتيجي، والجودة الشاملة في التعليم الإسلامى، المؤتمر السنوى لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة، معايير ضمان الجودة والإعتماد فى التعليم النوعى بمصر والوطن العربى، المجلد الأول، ١١-١٢ أبريل ٢٠٠٧ .
- ١٩- رشيدة السيد الطاهر: التخطيط للتكامل بين الوحدات المستخدمة بالمدارس في ضوء المشاركة المجتمعية "تصور مقترح"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، ٢٠٠٧ .
- ٢٠- رشيدة السيد الطاهر: تدريب المعلمين بالخارج دراسة في تخطيط التنمية المهنية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، ٢٠٠٣ .

٢١- ساره علام: اليوم السابع ننشر قانون كادر المعلمين المقدر لرئيس الجمهورية قبل أيام من إقراره، ١٨ أغسطس ٢٠١٢،

Available at: www.Youm7.com/News.asp

٢٢- سعد خليل: التليفزيون وتشجيع الإبداع، القاهرة، مجلة الفن الإذاعي، عدد (١٩٢)، أكتوبر ٢٠٠٨.

٢٣- سهير صالح: دور وسائل الإعلام الإلكترونية في تطوير منظومة التعليم قبل الجامعي، القاهرة، مجلة الفن الإذاعي، عدد (١٨٨)، أكتوبر ٢٠٠٧.

٢٤- فوزي رزق شحاتة: تطوير نظم الرعاية الاقتصادية للمعلمين لتنمية فعالية أدائهم: رؤى مستقبلية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠١.

٢٥- فيليب إسكاروس: تقويم تجربة تدريب المعلمين بالخارج، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٣.

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

٢٧- عبد العزيز عبد الهادي الطويل: إصلاح التعليم الثانوى العام مدخل لإعادة الهيكلة، القاهرة، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨.

٢٨- عوض توفيق عوض: المكتبات المدرسية، الأهداف والمقننات، القاهرة، مجلة التربية والتعليم، عدد (٥٠)، ٢٠٠٨.

٢٩- عوض توفيق عوض: التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوى العام، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٣.

٣٠- عيد أبو المعاطي: تطوير مفهوم المدرسة كوحدة تدريبية، القاهرة، مجلة التربية والتعليم، ٢٠٠٦.

٣١- مجدي صلاح المهدي: المساءلة التعليمية في مصر بين إشكاليات التنظير وممارسة التطبيق في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد (٥٥)، الجزء الأول، مايو ٢٠٠٤.

٣٢- مجلس الشورى: الإدارة والتنمية، سلسلة تقارير مجلس الشورى، التقرير الحادي عشر، القاهرة، ١٩٩٠.

٣٣- محمد إسماعيل حجي: تطوير نظام إعداد المعلم في مصر رؤية مغادرة، آفاق الإصلاح التربوي في مصر، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، المنصورة في الفترة من ٢-٣ أكتوبر، ٢٠٠٤.

٣٤- محمد حسن الحبشي: الدور التربوي للمدرسة كوحدة تدريبية وتقويمية في ضوء الأهداف الموضوعية وخبرات بعض الدول الأجنبية المتقدمة، دراسة تقويمية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٣.

٣٥- محمود عطية: ركائز الجودة في التعليم الثانوي، المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي، الجزء الأول، القاهرة، مايو ٢٠٠٨.

٣٦- مصر تقرير التنمية البشرية: إختيار مستقبلنا نحو عقد إجتماعي جديد، القاهرة، المعهد القومي للتخطيط، مطابع الأهرام، ٢٠٠٥.

٣٧- ميرفت صالح ناصف: التخطيط لتنمية المسار الوظيفي والالتزام التنظيمي للمعلمين بالمدرسة الثانوية العامة في مصر، بحث مقدم إلى مؤتمر التنمية المهنية للعاملين في حقل التعليم قبل الجامعي رؤية مستقبلية، المنعقد في المركز الرئيسي لإتحاد طلاب المدارس في الفترة من ١٨-٢٠ مايو، القاهرة، ٢٠٠٣.

٣٨- ناجي شنودة نخلة: كادر أعضاء هيئة التعليم ودوره في التنمية المهنية دراسة مبدئية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٩.

٣٩- نهى حامد عبد الكريم: المساءلة التربوية لمدخل لتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة، المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر (العربي الخامس) لمركز تطوير التعليم الجامعي جامعة عين شمس (الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين الواقع والرؤى)، الجزء الثاني، ٢٦-٢٧ نوفمبر ٢٠٠٦.

٤٠- هالة عبد المنعم: إدارة التغيير التربوي وإعادة هندسة المدرسة الثانوية العامة، القاهرة، دار النهضة المصرية، ٢٠٠٧.

٤١- وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع البنك الدولي: برنامج تدريبي في الإتجاهات المعاصرة في إدارة المدرسة

الثانوية، وحدة التخطيط والمتابعة مشروع تحسين التعليم الثانوى ٢٠٠٩، Available

at: www1.mans.edu.eg/faceded/Arabic

- ٤٢- وزارة التربية والتعليم: الخطة القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠٠٧/٢٠٠٨ - ٢٠١١/٢٠١٢، القاهرة، مكتبة وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧.
- ٤٣- وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٢٧٤) لسنة ٢٠٠٦ بشأن تشكيل اللجنة العليا للتدريب والتنمية المهنية، مادة (٢)، القاهرة، مكتب الوزير، ٢٠٠٦.
- ٤٤- وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (١٥٠) لسنة ٢٠٠٥ بشأن منح مكافأة إمتحانات النقل وإمتحانات شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى وتحديد قواعد وأحكام وشروط صرفها، المواد ١، ٢، ٣، ٤، القاهرة، مكتب الوزير، ٢٠٠٥.
- ٤٥- وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٢٧٧) لسنة ٢٠٠٣ بشأن نظم الرعاية الصحية والاجتماعية للعاملين بالتربية والتعليم، القاهرة، مكتب الوزير، ٢٠٠٣.
- ٤٦- وزارة التربية والتعليم: مصر فى مجتمع المعرفة، القاهرة، قطاع الكتب، مطابع الأهرام التجارية، ٢٠٠٣.
- ٤٧- وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٤٨) لسنة ٢٠٠٢ بشأن وحدات التدريب داخل المدارس، القاهرة، مطابع الوزارة، ٢٠٠٢.
- ٤٨- وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٩٠) لسنة ٢٠٠١ بشأن إنشاء وحدات التدريب داخل المدارس، مواد (١)، (٢)، القاهرة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١.
- ٤٩- وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (١٠٨) لسنة ١٩٩٧ بشأن مراكز التدريب، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٧.
- ٥٠- وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (١١٣) لسنة ١٩٩٦ بشأن مكافأة إمتحانات النقل، القاهرة، مكتب الوزير، ١٩٩٦.
- ٥١- وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (١٨١) لسنة ١٩٩٣ بشأن الحوافز الإضافية لجميع المعلمين، القاهرة، مكتب الوزير ١٩٩٣.
- ٥٢- وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٧٣) لسنة ١٩٩٢ بشأن تقرير حوافز متميزة للمعلمين، القاهرة، مكتب الوزير، ١٩٩٢.
- ٥٣- وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٧٥) لسنة ١٩٩٢ بشأن صرف الحوافز المتميزة للمعلمين، القاهرة، مكتب الوزير، ١٩٩٢.
- ٥٤- وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (١٠٥) لسنة ١٩٩٢ بشأن مكافأة إمتحانات النقل، القاهرة، مكتب الوزير، ١٩٩٢.
- ٥٥- وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٦٢) لسنة ١٩٩٠ بشأن مكافأة إمتحانات النقل، القاهرة، مكتب الوزير، ١٩٩٠.
- ٥٦- وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٢٢٣) بتاريخ ١٩٨٧/١١/١ بشأن قواعد النقل والتعيين فى وظائف العاملين بمديريات التربية والتعليم، القاهرة، مطبعة الوزارة، ١٩٨٧.
- ٥٧- وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (١٣٢) بشأن الحوافز والمكافآت والأنشطة أو الريادة العلمية، القاهرة، مطبعة الوزارة، ١٩٨٥.

المراجع الأجنبية:

- 1- Anderson, Anne, Jo: **Accountability in Education**, Education policy Series, International Academy of Education, International Institute for Education planning, UNESCO, [HTTP://www.iaaed.pdf](http://www.iaaed.pdf).
- 2- Barrett, Angeline, M: **Teacher Accountability in context: Tanzanian primary School Teachers, perceptions of local community and school Administration**, Compare, Vol. (35). No. (1). 2005.
- 3- Darling, Hammond, Linda, Archer, Carole: **Accountability Mechanisms in Big City**, ERIC, Document Reproduction Service School System, ERIC/CUE Digest, No, 71, 1991.
- 4- Delisi, Jacqueline Rayna: **School climate and Students Achievements: A Comparison of Tow Urban Middle Schools Responses to Educational Accountability**, PhD, 2008.
- 5- Flippo, E.: principles of personal Management, 3th ed., N. Y., mc- Grow Hill BOOK, 1971.
- 6- Green, Jane: **Education professional and the Quest for Accountability**, Routledge, 2013, Available at: routledge.com.
- 7- Glueck, w: personal A Diagnostic Approach, Business publication, Inc, Dallas, Texas, 1975.
- 8- James, David & Ashcroft, kate: the professional Teacher, London, flamer, press, 1996.
- 9- Leigh-Kale- D'Amico: **The Impact of Educational Accountability on Reported Teaching Practices Among Teachers in primary and Elementary Schools**, PhD, University of South Carolina, 2007.
- 10- Martin, Robin: **Accountability in Education: What can be learned from History**, Paths of learning <http://www.paths of Learning? Org/ library/ accountability.cfm>.
- 11- McPherson, R. J. S.: **Educative Accountability policy Research: Methodology and Epistemology**, Educational Administration Quarterly, Vol. 32, No. 1, 1996.
- 12- Mathers - Judith- Kay: **Education Accountability: perceptions of Teachers in Selected Colorado School Districts**, EdD, University of Northern Colorado, 2000.
- 13- O' Day, Jennifer: **Complexity, Accountability, and school Improvement**, "Harvard Educational Review, Vol. 72, No. 3, 2000.
- 14- Proctor, T.H. & Thornton W.: Training American, New York, Management Association, 1961.
- 15- Rothchild, Mary Todd: **Accountability Mechanisms in public Multi- Camps System of Higher Education**, PhD, University of Minnesota, 2011.
- 16- Radford, L, David: **Transferring Theory into Practice: A model for Research Development for Science Education Reform**, Journal of Research in science Teaching, Vol. 35, No. 1, 1998.
- 17- Smith, G. 7 Grant, J.: **Person Administration and Industrial Relation**, Second Ed., Longman, London, 1999.
- 18- U.S. Commission in Civil Rights: **Education Accountability and High-Stakes Testing in the Carolinas**, 2003, <http:// A: / Education % 20 Accountability % 20 and % High>.
- 19- Wagner, R. B: Accountability in Education Philosophical Inquiry, Routledge Press, 1989.
- 20- World Bank: **The Road Not Traveled: Education Reform in Middle East and North Africa**, Washington, World Bank, D. C., 2007, <http://www.worldbank.org>.
- 21- Ysseldyke, J. Et al.: **"NCEO Framework for Educational Accountability"**, National Center on Educational Outcomes, 1998. <http://education.umn.edu/NCEO/Online pubs/Framework.html>.