

الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي

إعداد

د/ فاروق جعفر عبد الحكيم مرزوق

مدرس بقسم أصول التربية

معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة

الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي

د/ فاروق جعفر عبد الحكيم مرزوق

المقدمة:

يأتي التعليم في مقدمة الأولويات المجتمعية؛ لفاعليته في إحداث التقدم بالمجتمع؛ ولكونه الخيار الأول - وربما الوحيد - لذلك، بالإضافة إلى أنه يشغل اهتمام أفراد المجتمع كافة، حيث يتشاركوا جميعاً في إبداء الرأي وفي المناقشات حوله؛ رغبة في تعديل النظام التعليمي أو استحداث بعض الأفكار المتعلقة بأي عنصر من عناصر المنظومة التعليمية. فكل طوائف المجتمع؛ نظراً لاحتكاكها المباشر أو غير المباشر بعناصر المنظومة التعليمية سواء أكانوا أولياء أمور أو متعلمين سابقين أو متفاعلين مع قضاياها لديها حاجة ملحة للانتقال بالواقع التعليمي لما هو منشود.

لذا تشكل مسألة الإصلاح التربوي في النظم التعليمية واحدة من القضايا الرئيسية في مجال الحياة السياسية والاجتماعية للعالم المعاصر، حيث وجدت المجتمعات الإنسانية في الإصلاح التربوي منطلقاً لإصلاح أحوالها والنهوض بطاقتها البشرية تجاه المستقبل، والانتقال نحو عالم أفضل للجميع. وقد يأتي الإصلاح التربوي في شكل تجديدات وتعديلات جزئية، وقد يتم في صورة تغييرات جذرية تتناول جميع العوامل التي تتعلق بالوضعية التربوية القائمة، بما تتطوي عليه من سياسات وأهداف وعناصر مختلفة.

فالإصلاح يكون جوهرياً وجذرياً عندما يتم في سياق تحولات اجتماعية شاملة، ويكون جزئياً عندما يتم في إطار البني والسياسات الاجتماعية القائمة في إطار المجتمع. وعلى هذا يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الإصلاح التربوي، وهي: الأول، يركز على أهمية تحقيق التوازن النسبي، والثاني، يأخذ طابع التغيير التدريجي، وأخيراً الإصلاح الذي يأخذ اتجاه التغيير الجذري. وتتحدد الصيغة المطلوبة للإصلاح في ضوء المشكلات التي يواجهها المجتمع أو النظام التربوي في نسق الحياة الاجتماعية. فعملية الإصلاح التربوي عملية معقدة للغاية، فهي ليست عملية تقنية صرفة كما يتصورها البعض، بل هي عملية ينشأ فيها ما هو سياسي بالثقافي والاقتصادي بالاجتماعي، وتتدخل فيها عوامل وعوائق تحد من تقدمها مثل: التصورات الثقافية

الراكدة، وهيمنة ممارسات تربوية ارتبطت بتأثيرات ثقافية أجنبية (أحمد غنيمي، ٢٠١٣، ص ١٦٣).

فعلى الرغم من الإيمان التام بأن الإصلاح التربوي أداة الشعوب لتغيير نظمها التربوية نحو الأفضل. فإن المشكلة القديمة الجديدة التي تبرز في هذا المجال هي أن إصلاح العملية التربوية ليست من العمليات السهلة كما قد يعتقد البعض، خاصة وأن هذا الإصلاح لا يتحقق أهدافه إلا من خلال تغيير قيم وعادات واتجاهات وأخلاقيات وسلوكيات غرست لدى العاملين في مدارس التعليم، خاصة بعد أن اعتادوا عليها، وقاموا بمهامهم الوظيفية وفقاً لمذلولاتها وتوجهاتها لفترة غير قصيرة من الوقت. ومما لاشك فيه أن سلوك واتجاهات واعتقادات وقيم الأفراد لها جذور في الجماعات التي ينتموا إليها، فهي تحدد درجة العدوان أو درجة التعاون عندهم وتطلعاتهم وثقتهم بأنفسهم ودرجة إنتاجهم في العمل وما يحبوا وما يكرهوا.

لذا لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول المحاور والمجالات الجوهرية للإصلاح التعليمي الناجح، فالبعض يؤكد على محورية دور المعلم، ويؤكد آخرون على دور الدعم المالي والسياسي لجهود الإصلاح، بينما يري آخرون أن التكنولوجيا الحديثة كفيلة بتحسين أداء المعلم والمتعلم، ويرى فريق رابع ضرورة تطوير المناهج لتواكب المتغيرات المحلية والعالمية، ورغم جودة هذه الأفكار كنواة للإصلاح، إلا أن تحقيق الإصلاح التعليمي في ضوء رؤية منظومية شاملة هو الهدف الذي تسعى إليه المجتمعات كافة.

وفي ضوء ما سبق وجد الباحث نفسه أمام بحث أبسط ما يطلق عليه السهل الممتنع، فما بين سهولة المعالجة والتناول وصعوبة التطبيق والاختيار تكمن المشكلة، ومن ثم حاول الباحث في معالجته للموضوع البحثي أن يقدم من وجهة نظره رؤية شاملة متكاملة متوازنة تجمع بين الإطار التنظيري المفاهيمي الذي يزيل اللبس القائم بين المصطلحات ويقدم عرض نظري يتيح فرصة للبناء التطبيقي فيما بعد وذلك من خلال تبيان أهم الاتجاهات السائدة في مجال الإصلاح التربوي مع توضيح بعض الخبرات والتجارب العالمية في ذات السياق. ثم سعي الباحث لبيان واقع الإصلاح التربوي في مصر وصولاً لخاتمة واستنتاجات عامة يمكن من خلالها الحكم على مسار الإصلاح التربوي في مصر وما ينبغي عمله من أجل تصحيح مساره.

وعلى هذا جاءت بنية البحث الراهن كما يلي:

أولاً- مدخل تنظيري ويشمل: مفهوم الإصلاح التربوي وما يتداخل معه من مصطلحات، وأهداف الإصلاح التربوي، وسماته وخصائصه، ومبرراته، ومستوياته ومجالاته، وتقييم حركات الإصلاح التربوي، ومتطلبات نجاح الإصلاح التربوي.

ثانياً- أهم الاتجاهات العالمية في الإصلاح التربوي مع التطبيق على إصلاح المناهج والإدارة.

ثالثاً- أهم الخبرات والتجارب العالمية في الإصلاح التربوي مع التطبيق على أمريكا وألمانيا وروسيا.

رابعاً- الإصلاح التربوي في مصر... ملامحه وأهم اتجاهاته.

خامساً- الإصلاح التربوي... خاتمة واستنتاجات عامة - رؤية نقدية.

أولاً- مدخل تنظيري للبحث:

يتناول هنا الباحث مفهوم الإصلاح التربوي وما يتداخل معه من مفاهيم مثل: التجديد والتغيير والتطوير والتحسين، ثم أهداف الإصلاح التربوي، وسماته وخصائصه، ومبرراته، ومستويات الإصلاح التربوي ومجالاته، وتقييم حركات الإصلاح التربوي، ومتطلبات نجاح الإصلاح التربوي.

❖ مفهوم الإصلاح التربوي وفضاءاته:

الإصلاح لغة يعني إزالة فساد الشيء، وجعله نافعاً ومناسباً. نقول (أصلح) في عمله أو أمره أتى بما هو صالح نافع، وأصلح بالشيء أزال فساده وأصلح بينهما أو ما بينهما، أزال ما بينهما من عداوة وشقاق، والصلاح الاستقامة. وهو في معناه الاجتماعي عملية تغيير اجتماعي، إنه تغير عمدي مقصود للوظيفة دون البنية من أجل تحسينها، أي أنه عملية تحسين في اتجاه تحقيق التقدم الشامل، التقدم الاجتماعي والاقتصادي والسياسي. والإصلاح بالتالي تغيير في فضاءات الفكر والممارسة، والنظرية والتطبيق. إنه تغيير في ثقافة المجتمع بشقيها المعنوي والمادي.

ويتفق معظم الباحثين على أن مفهوم الإصلاح التربوي Educational Reform: عبارة عن مجموعة من الإجراءات والخطوات التي تتم في ميدان التربية والتعليم؛ بهدف معالجة أي قصور يواجهه النظام بما يحقق له الاستمرارية والتوازن في أداء وظيفته بصورة منتظمة تتفق مع وضع المجتمع الراهن والمتغيرات المحلية

والعالمية، بهدف التغيير والمراجعة والتحسين، وقد يأخذ هذا الإصلاح طابع التغيير التدريجي أو الجزئي أو التغيير الجذري (سهير محمد، ٢٠١٣، ص ٦-٧).

وهنا قد يتداخل مفهوم الإصلاح مع مفاهيم أخرى، مثل:

- التجديد Innovation.

- والتحديث Modernization.

- والتطوير Developing.

- والتغيير Change.

والفرق بينها هو فرق في الدرجة وليس في النوع، فقد يكون التطوير جذرياً شاملاً يشمل جميع مدخلات النظام التعليمي، فيرقي بهذا التطوير إلى مستوى الإصلاح الشامل، وقد يكون التطوير جزئياً، ويشمل جانباً من النظام مما يجعله تجديدياً. أما التغيير فهو ليس غاية، وقد يكون للأحسن أو عكس ذلك، لذلك فإنه يعني أن يصبح الشيء غير ما كان عليه، أي تحول النظام من حالة إلى حالة، ومن وضع إلى آخر بدافع خارجي يجربه الإنسان على النظام.

ويرتبط التجديد التربوي بالتغيير التربوي، حيث إن التجديد محاولة لتغيير أو تحسين بعض جوانب النظام التعليمي الداخلي، وغالباً يتضمن تغييراً في الواقع التعليمي وتحسينه، كما أن التجديد يخطط له على المستوى المحلي أو الوزارة، ولا يتطلب جهوداً على المستوى القومي بالقياس إلى الإصلاح.

أما التحديث كمفهوم فهو عملية مركبة هدفها إحداث تغييرات في جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، بحيث يمكن تقرير التغيير في أحد الجوانب، وذلك غالباً لا يكون بمعزل عن الجوانب الأخرى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية... إلخ.

بينما يشير مفهوم التطوير التربوي إلى التغيير الكمي والكيفي في أحد أو بعض أو جميع مكونات النظام التعليمي، بما يؤدي إلى رفع كفاءة النظام التعليمي في تحقيق غاياته من أجل التنمية الشاملة في الحاضر والمستقبل، فالتطوير هو تغيير إيجابي بهدف التحسين والإصلاح عن طريق التخطيط المنظم.

أي أن اتجاه التغيير في عملية التطوير هو الاتجاه الإيجابي الذي يهدف إلى التحسين، فهو يستهدف الارتقاء بالمنظمات على اختلاف أشكالها، كما يأخذ التغيير هنا في اعتباره العوامل المحيطة بالمنظمات، والتي قد تؤثر في القيام بعمليات التطوير، كما أن التطوير يقوم على التخطيط السليم وبراغي متطلبات المجتمع، وما

يدور حوله من أحداث ومتغيرات، لذا يتشابه هنا الإصلاح مع التطوير في الأخذ بالاعتبار الأبعاد المجتمعية، وفي أهمية التخطيط والإعداد لهما. لذلك فإن الإصلاح التربوي يتضمن التغيير في مكونات النظام التعليمي كافة، وذلك أن التربية نظام فرعي من نظام كلى شامل، بينها وبينه علاقة تأثير وتأثر متبادلة، ولذلك فإن الإصلاح قد يصل إلى مستوى التجديد، أو التحديث، أو التطوير، حسب درجة التغيير التي تمت.

أي أن مفهوم الإصلاح التربوي قد يستخدم مرادفًا لمفهوم التجديد التربوي أو التطوير التربوي.. إلخ، لكنه أصبح أكثر انتشارًا وشيوعًا من هذا وذلك في الأوساط التربوية؛ لأنه يدل على التغيير، والتحديث، والتجديد والتطوير في المجالات التربوية، كما يعني اختيار الأساليب المناسبة، وتبني الأفكار التي قد تؤدي إلى تحسين العمليات التربوية، ورفع أداء الأفراد، وتحسين الناتج التعليمي، والنظم التربوية، فهو يسعى إلى إحداث ما هو جديد في التربية أو مكوناتها، أو الإتيان بتغييرات وتحسينات.

كما أنه يعني بعض المستحدثات التربوية في مجال التربية بفروعها المختلفة، فهو يشمل جميع الأفكار والحقائق والمفاهيم والنظريات التي تهدف إلى تجويد ما تنتجه المؤسسات التربوية وتحسين معطياتها. كما أنه يعني ابتكار واكتشاف بدائل جديدة للنظام التربوي أو لبعض عناصره بحيث تكون أكثر فاعلية في حل المشكلات وتلبية حاجات المجتمع وتسهم في تطويره، لذا ينظر إلى الإصلاح التربوي على أنه مجموعة من الخيارات التي يتطلب الوضع القائم استخدامها في سبيل الإصلاح، ف هو بمثابة الحلول المبتكرة للمشكلات التربوية القائمة.

❖ أهداف الإصلاح التربوي:

- تهدف عملية الإصلاح التربوي إلى عدة مقاصد، منها:
- تعزيز الهوية الثقافية وتطويرها وتنميتها.
- العدل التربوي حتى يحصل كل مواطن على حقه في التعليم.
- تكافؤ الفرص التعليمية.
- كفاءة وجودة التعليم من واقع بيئتنا وثقافتنا واحتياجاتنا.
- تكوين نظام تعليمي على مستوى عالمي (كوثر إبراهيم، ٢٠١١، ص ١٥٩).
- تحسين نوعية التعليم.

- ربط التعليم بالإنتاج.
- إعداد المواطن الصالح والمعلمين المؤهلين ذوي الخبرة.
- إيجاد حلول للمشكلات التربوية المترابطة في المؤسسات التربوية.
- تحقيق تنمية بشرية مستدامة.
- وضع نموذج تطبيقي مقترح للسياسات والأساليب التخطيطية (عبداللطيف محمود، ٢٠١١، ص ١٣٨).

❖ سمات وخصائص الإصلاح التربوي:

- تختلف الإصلاحات التربوية في مدي انتشارها وذيوعها، فبعضها ينتشر بسرعة وفي فترة وجيزة، وأخرى تحتاج لوقت طويل، وهذا يتوقف على سمات الإصلاحات التربوية وخصائصها. فمن أهم سمات وخصائص الإصلاح التربوي ما يلي (أميرة محمد، ٢٠١٣، ص ص ٤٧٦-٤٧٧):
- **النسبية:** يعتبر الإصلاح التربوي مسألة نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان، كما أنه يتفاوت في درجته، فمن الإصلاح ما يكون طفيفاً أو شكلياً، ومنه ما يكون رئيساً أو جوهرياً.
 - **المواءمة:** أي ضرورة التوافق والمواءمة مع الأوضاع والقيم المجتمعية السائدة، فالإصلاح الذي لا يتوافق مع المعايير السائدة والنظام الاجتماعي قد يرفض أو يتأجل الأخذ به.
 - **الوضوح:** حيث إن بعض الإصلاحات تكون واضحة ويسهل فهمها، وبعضها الآخر يكون صعباً أو لا يمكن فهمه. وتتوقف درجة تقبل الإصلاح على مدى وضوحه وسهولة فهمه، حيث إن أهداف الإصلاح غير المحددة والواضحة، ومن ثم التطبيق غير المحدد يمثل مشكلة تعوق عملية الإصلاح في مسارها الصحيح.
 - **التواصلية:** ويقصد بها درجة توصيل نتيجة الإصلاح إلى الآخرين، فبعض الإصلاحات تكون أكثر سهولة من غيرها في إيصالها أو نقلها للآخرين، وهذا بالطبع يحدد مدى تقبل الإصلاح على نطاق واسع.
 - **القصود:** الإصلاح التربوي نشاط هادف مقصود، يتم التخطيط له مسبقاً، وعليه فالإصلاح ليس نشاطاً عارضاً، وإنما يهدف إلى حل مشكلات قائمة أو منع حدوث مشكلات مستقبلية.
 - **الاجتماعية:** الإصلاح عملية اجتماعية حيث ينتج عن الإصلاح فوائد خاصة بالنظام الاجتماعي ككل، أو بعض مؤسساته أو أفرادها. وتتطلب هذه الفوائد في

- حالة النظام التعليمي خاصة مقاييس موضوعية لتحديدها؛ نظرًا لأن هذه الفوائد عادة ما يتأخر ظهورها في حالة الإصلاحات التربوية.
- **التعاونية:** الإصلاح عملية تعاونية ومستمرة ومرنة تحدث في أطر اجتماعية أو مؤسسية أو فردية، ويتطلب أفرادًا مجددين لهم عقول متميزة وقدرة فائقة على عرض أفكارهم بشكل واقعي ومقنع.
 - **التجريب:** يتطلب الإصلاح تجريبيًا متأنياً مصحوبًا بتقويم موضوعي، ثم تدرجًا في التعميم، مع استمرار التقويم.
 - **الإصلاح شأن داخلي:** فالإصلاح يأتي من الداخل، ولا مانع من الاستفادة من تجارب الدول الأخرى، بشرط مراعاة تباين الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بين الدول المختلفة.
- ❖ **مبررات الإصلاح التربوي:**
- تظهر الحاجة إلى إصلاح النظام التربوي عند حدوث خلل في التوازن بين مكونات النظام والعلاقات التي تحكم واقع مؤسساته، ومصالح أفرادها وفئاته وفعالية وظائفه وإجراءاته، وهنا تصبح الحاجة إلى الإصلاح ملحة بصورة مستمرة، والذي يعني استمرارية تجدد الأوضاع التي تستدعي الطلب على التعديل والتغيير في هذا التوازن.
 - وقد يتحرك الطلب من داخل المنظومة التعليمية نتيجة شعور المسؤولين بأنها لا تؤدي وظيفتها بالدرجة المطلوبة من الكفاءة والفعالية والإنتاجية، وما يتطلبه ذلك من تغيير في مدخلاتها ومخرجاتها وعملياتها الداخلية تحقيقًا للجودة المنشودة والنواتج المطلوبة.
 - كما أن متطلبات الإصلاح قد تأتي من خارج المنظومة التعليمية، أي من السياق المجتمعي العام، وما يضطرب فيه من تحولات وتحديات سياسية واقتصادية واجتماعية، سواء من داخله أو من خارجه، بحيث تفرض عليه السعي إلى إيجاد توازنات جديدة، توظف لمعالجتها مختلف منظومات المجتمع، ومن أهمها منظومة التعليم.

❖ **مستويات الإصلاح التربوي:**

- توجد ثلاثة مستويات ينبغي أخذها في الاعتبار عند وضع برامج الإصلاح التربوي، وهي (John, F., 2012, pp186- 205):

❖ الفصل المدرسي:

فالمهمة الكبرى له هي إمكانية التغيير في العلاقة بين المعلم والمتعلم، مما يسمح بنمو علاقة تأخذ في اعتبارها كيفية تفسير المتعلم لأفعال الكبار، فالإصلاح التربوي كما أنه يربك ويقلل من مهارة المعلمين، فإنه في نفس الوقت يربك المتعلم ويقلل من مهاراته، لذا فمن الضروري مساعدة المتعلمين على فهم الإصلاح تمامًا مثل مساعدة المعلمين على فهمه. إن الفصل يربط المعلم والمتعلم بسلسلة من العلاقات والتوقعات المتبادلة، يجب المحافظة عليها، والنظر إليها كعلاقة مشاركة، فالمعلم الجيد هو الذي يستثمر أوقاته الحرة في الاختلاط بمتعلميه.

فالفصل المدرسي ينظر إليه على أنه ساحة للصراع الثقافي الذي قد يتسبب سوء الفهم المتبادل بين المعلم والمتعلم في الحصول على منتج لصعوبات التعلم. وعلى ذلك فإن الفصل المدرسي يعد مسرحًا لسلسلة من الإصلاحات التربوية المهمة، وتنمي بيئة الفصل الديمقراطية بعض الاتجاهات السياسية الموجبة، فندرة المناقشات المفتوحة في الفصل للقيم والأفكار تخلق بيئة بيروقراطية تسلطية.

والفصل المدرسي في إطار المدرسة له بنيته الاجتماعية التي تمثل شبكات من العلاقات بين أفرادها، ومن ثم تتوافر فيه مقومات الجماعة وديناميتها، وفي الفصل يتفاعل المتعلم مع غيره من المتعلمين والمعلمين، ونتيجة لذلك تظهر جماعات الفصل التي يحرص المتعلم على أن يتبع سلوكها، ويتصرف في ضوء معاييرها السلوكية، ويتصرف بحيث ينشد رضاها.

والمدرسة والفصل هما ميدان عملية الإصلاح، فهما يجمعان أحد أهم الأطراف في عملية الإصلاح، أي المستهدفين من عملية الإصلاح، والقائمين عليه، وقد ترتب على ذلك وجود اعتقاد راسخ بين المعلمين بأنه لا يمكن لأحد أن يفهم ديناميات الفصل المدرسي ما لم يكن هو نفسه في الخطوط الأمامية معهم.

❖ المدرسة:

يمثل الفصل المدرسي وحدة صغيرة في المدرسة، وتكون حرية المعلم للابتكار والتجديد محدودة بمتطلبات المدرسة، وضغوط من الزملاء والآباء، وعلى ذلك فإن إصلاح العلاقات داخل الفصل المدرسي قد لا تكون كافية، ومن ثم تأتي أهمية

المدرسة كمستوى من مستويات الإصلاح، ومن الملامح التي تساعد على نجاح عملية الإصلاح على مستوى المدرسة:

- عدد قليل من المتعلمين، مع عدد أكبر من المعلمين.
- التدرج الهرمي للسلطة.
- اجتماعات دورية أسبوعية بين الآباء والمتعلمين والمعلمين، وأخرى بين كبار العاملين في الحقل التربوي.
- إتاحة الفرصة أمام المتعلمين ليتصلوا بالمعلمين أثناء وخارج أوقات الحصص الدراسية.
- دعم محلي واهتمام من منظمات ونقابات المعلمين المهنية ومعاهد وكليات إعداد المعلمين والمعلمات.

ولم تكن الدراسات التربوية سابقاً تنظر إلى المدرسة على أنها كيان مستقل، بل كان ينظر إليها في إطار علاقتها مع البيئة الاجتماعية التي هي فيها، وفي منتصف القرن العشرين ظهر الاهتمام بدراسة المدرسة كمؤسسة اجتماعية تنمي تقاليدها بنفسها، وأصبحت المدرسة وثقافتها في بؤرة اهتمام الكثير من البحوث. حيث إن المدرسة ينبغي لها أن تكون قادرة على مواجهة التحديات المعاصرة في المجتمع، إضافة إلى الحاجة لتحديد أي أجزاء من ثقافة المدرسة قد تعوق الإصلاحات التربوية. إن المدارس ذات المخرجات الممتازة، ترسي مناخاً ملائماً يأخذ التعلم فيه مجراه، وهذا المناخ يكون الانضباط مسانداً للتعلم، ذلك أن بيئة التعلم المنضبطة ضرورية لمدرسة ناجحة، وتدور المدرسة حول القواعد التي لم يكن للمتعلمين دوراً في صياغتها، والتي تقدم الكثير من السلوكيات التي تعزز التبعية والاعتمادية، وتشجع بشكل ضعيف المسؤولية الفردية.

والمدرسة كمؤسسة اجتماعية تركز على الضبط والانضباط، سواء في داخل الفصل أو خارجه، ويعد الضبط واحداً من الملامح الأساسية للتعليم، حيث إنه هو الأمر الذي يزيد من قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها من خلال بناءات هرمية منضبطة.

والمدرسة كمؤسسة اجتماعية في حاجة للإصلاح للأسباب التالية:

- أن المدرسة في أغلب الأحوال معزولة بالبيروقراطية، واليوم المدرسي الطويل.

- أن المدرسة محبطة للصغار؛ لأنها لم تنجح في ضمان عمل جيد لهم عند تخرجهم منها.
- غموض وتشوش العلاقة بين المدرسة، وكل من الأسرة، ووسائل الاتصال، والمؤسسات التربوية الأخرى في المجتمع.
- أصبحت المدرسة وبصورة متسارعة خارج سياق التغيرات الحادة التي لحقت بعالم العمل.
- تتسم المدرسة بغياب المرح عنها، والتنظيم الصارم، وإعاقة حرية التعبير، الأمر الذي جعلها بحاجة إلى المزيد من اللمسات الإنسانية.

❖ **التمدرس:**

وهو يمثل المستوى الثالث من مستويات الإصلاح، حيث تتركز مهامه في تنسيق مجهودات المدرسة على أنها مشاركة في بناء المجتمع، وتحت هذا المستوى من الإصلاح تقع مجموعات متداخلة، وهي: الإصلاح التنظيمي، وإصلاح المنهج، والتمهين، ونمو كل من جماعات الدعم وجماعات الضغط.

فالإصلاح التنظيمي يعود إلى تغييرات في أساليب اتخاذ القرارات وتنفيذها، وطريقة تشكيل الجماعات وتصنيفها وإدارتها، وحيث إن أكثر المدارس هرمية السلطة، فإن نجاح عملية الإصلاح التربوي تتطلب تغيير التوازن في القرار والرقابة بين مستويات القمة والقاع في السلطة الهرمية، والتي تتسم بتوزيع السلطة وزيادة فرص أعضاء المدرسة في الإحاطة والمشاركة في صنع القرارات التي ستؤثر على حياتهم، وهذا في حد ذاته يمثل إصلاحًا، فهي حركة في اتجاه المسؤولية من أجل حياة جيدة للفرد.

وبالنسبة لإصلاح المنهج، فهناك مجموعة من الباحثين لديهم بعض التحفظ على المنهج، ليس بسبب أن المناهج صممت من قبل السلطة، ولكن بسبب أن عناصر المنهج يقوم المعلم بنقلها للمتعلم، وبذلك يصبح المتعلم معتمدًا على السلطة التي صممت وقدمت المنهج له، ووفق هذه النظرة، فإن إصلاح المنهج يجب أن يتضمن تغييرًا، بحيث يصبح المعلم مشاركًا في المنهج، وأن يتحول المتعلم من معتمد على المعلم إلى مستقل عن المعلم.

❖ **مجالات الإصلاح التربوي:**

عند محاولة تحديد المجالات التي يجب أن تتضمن في برامج الإصلاح التربوي نجد تصنيفات ومحاولات متعددة ومتفاوتة في تعيين تلك المجالات، وهو ما يمكن بيانه فيما يلي (رياب عبد الرحمن، ٢٠٠٨، ص ص ٣٦٤ - ٣٦٧):

فهناك من يختزل أنماط الإصلاح التربوي في نمطين، إصلاح يتعلق بتوفير التعليم للجميع للجمع Access Reform (Rolf & Daniel, 2015, pp1-12)، وإصلاح يتعلق بجودة التعليم Quality Reform.

وهناك من ينظر إلى الإصلاح في مجال التربية كما هو الحال في المجالات الأخرى على أنه عمليات اجتماعية هادفة تتوسطها الرموز، وتسعى إلى إحداث تغيير في بيئة نظام اجتماعي معين ووظيفته. وفي ضوء ما سبق يمكن وصف الإصلاح التربوي في ضوء النتائج المتوقعة من الأنظمة التربوية للتفاعلات الاجتماعية المرتقبة. وتسعى الإصلاحات التربوية في أغلب الدول المتقدمة والنامية إلى تغيير الأبعاد والمجالات التالية في أنظمة التعليم:

- إعداد المتعلمين والمعلمين والمديرين والأبنية التعليمية.
- الغايات والأهداف.
- السياسات التعليمية والأنظمة الإدارية والأجهزة التنفيذية.
- التمويل والموازنة.
- أنظمة الانتقال بين المؤسسات التعليمية وما يرتبط بها من طبيعة المراكز والمستويات والروابط والأعمار.
- المنهج وتنظيم مضمون التعليم.
- طرائق التدريس والعلاقات الاجتماعية.
- معايير انتقاء المتعلمين وتقييمهم ونقلهم من صف إلى آخر.
- معايير انتقاء رجال التعليم (المعلمين والمديرين.. إلخ) وتقييمهم وترقيتهم (Erwin R. 2015).

وفي هذا الإطار فإن الإصلاحات الحقيقية لأي نظام تعليمي يجب أن تشمل المجالات التالية: شكل ومحتوى الأنشطة التربوية التي تتم داخل النظام التعليمي، وتشمل أيضاً نمط العلاقات البنوية - الثقافية والاجتماعية - التي تتم بها العملية التربوية.

الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي

ورغم أن العديد من المربين يتفقون على أن الإصلاح التربوي ينبغي أن يشمل كل جوانب العملية التربوية، أهدافها، ومحتواها، وطرائقها، والقائمين عليها إلا أنهم يختلفون حول تصنيف هذه المجالات.

ف نجد أن هناك من يؤكد أن الإصلاح التربوي ينبغي أن يصنف من منظور أهدافه، وعلى أنه عملية تركز على التغيير الذي يشمل كافة جوانب نظام التعليم، وأهمها:

- حجم وعدد المتعلمين والمعلمين والإداريين والمباني.
- الأغراض والأهداف. - صناعة القرار والنظام الإداري.
- التمويل والميزانية.
- نظام المؤسسة، الأنماط، والمكانة، والمستويات والروابط بين المعاهد التعليمية.
- التقويم وإجراءاته ومعاييره للمتعلمين والمعلمين.
- المناهج ومحتوياتها وطرائق التدريس.
- العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وبين المدرسة والمجتمع.
- اختيار العاملين وترقيتهم.

وهناك من يصنف مجالات الإصلاح والممارسات التربوية، إلى:

- إصلاحات تتعلق بالفصول الدراسية.
- إصلاحات تتعلق باليوم الدراسي.
- إصلاحات تتعلق بالسنة الدراسية.
- إصلاحات تتعلق بالتعليم اللامدرسي.
- وهناك من يرى أن الإصلاح التربوي يجب أن يشمل:**
- البنى التربوية وتطويرها. - محتوى التربية ومضمونها.
- إعداد المعلم. - الإدارة التربوية والتعليمية.
- نشر التعليم وتحقيق المزيد من الديمقراطية.
- التعليم الجامعي.

ويشير البعض إلى مجموعة من خيارات الإصلاح داخل المنظومة التعليمية يمكن أن تشكل مفاتيح تساعد على تفعيل المنظومة التعليمية بكاملها وتحسين أدائها وهي:

- إصلاح المناهج. - الامتحانات.
- تدريب المعلمين. - تدريب المشرفين.

- إصلاح الوسائل والأدوات، التكنولوجيا كمدخل للإصلاح.
- تمهين التعليم.

مما سبق يتضح أن كل التصنيفات السابق ذكرها تركز على المستوى الكبير Macro level وتحاول حصد كل جوانب الإصلاح، وكلها مهمة بالطبع، ولكن البحوث والدراسات والتقارير والخبرة العالمية تؤكد أن الإصلاح الذي يدوم ويؤتي ثماره هو ذلك الإصلاح الذي ينطلق من المستوى الأصغر Micro Level حيث الوحدات الصغيرة "المدرسة" و"الجامعة"، والمدرسة كمنظومة تابعة داخل نظام التعليم هي هدف الإصلاح الذي نسعى إليه، وهي كذلك أدواته في آن واحد، لذا ينبغي أن تتحول كل جهود الإصلاح وتركز على هذه النواة لتصبح هي المنطلق لا المصعب (Antoni Verger , 2014 , pp14-29).

إن الإصلاح التربوي ينمو ويتصاعد إذا تبنته المؤسسة التربوية - على المستوى القاعدي للإدارة، ويضمّر ويذبل إن أتى بقرار من السلطة المركزية؛ لأن أي قرار للإصلاح يتخذ على المستوى المركزي يفقد جانباً من قوته كلما هبط درجة على السلم الإداري، إلى أن يصل إلى المدرسة فيكون قد فقد كل قواه، وتحول إلى حبر على ورق في يد مدير المدرسة الذي يمكنه أن يعيد إليه الحياة، وفي العادة، فإنه يكتفي بعرض ذلك على زملائه من المعلمين بفتور، ويستقبله المعلمون كذلك بنفس الفتور؛ لأنهم لم يشاركوا في صنعه.

ومهما كان المدخل إلى الإصلاح كلياً Macro، أم على المستوى القاعدي Micro فإن الإصلاح التربوي من العمليات المجتمعية بطيئة الانتشار؛ لكونها تحتاج إلى وقت حتى يعتاد الناس عليها وتتقبلها المجتمعات. والتعليم هو أحد العناصر التي يسعى الإصلاح التربوي إلى تطويرها وإحداث تغييرات مرغوبة فيها، ذلك أن التعليم يعد من الأنظمة الحيوية التي تؤثر بفاعلية وكفاءة في مؤسسات المجتمع الأخرى، كما أنه يتأثر بهذه المؤسسات أيضاً.

ولأن التربية ظاهرة اجتماعية، فهي تحاط بالعديد من المتغيرات، بحيث يحتاج الأمر إلى العديد من التعديلات والتطوير في استراتيجيات التربية لتتعايش مع هذه المتغيرات ولا تصطدم بها، وذلك من خلال علاقات تكاملية بين مؤسسات التربية والمؤسسات المختلفة في المجتمع، بحيث يتم تقديم تربية للمتعلّم تتصف بأنها شاملة ومتكاملة ومتوازنة، وتتفق مع ثوابت المجتمع وآماله، وأن تقدم مؤسسات المجتمع

المختلفة الدعم المادي والفكري والمعنوي للمؤسسات التربوية، من أجل مصلحة الوطن.

❖ تقييم حركات الإصلاح التربوي:

انطلقت حركات الإصلاح التربوي بداية من معطيات الدراسات الأكاديمية، وفي ضوء اهتمامات المتعلمين، ومن ثم جاءت عملية الإصلاح على هيئة جهود أكاديمية فنية صرفة تستهدف زيادة فاعلية النظام التربوي. وقد استُخدم منهج تحليل النظم لتحديد متغيرات الإصلاح التربوي ومؤثراته وأولوياته. وذلك تبعاً للأبعاد الرئيسة الثلاثة لهذا المنحى، وهي: المدخلات، العمليات، المخرجات. غير أن أبرز جوانب النقد لهذه الحركة تتمثل في أنها غرقت في عمليات إحصائية، واختزلت النظام التعليمي إلى متغيرات جزئية كمية، وبالتالي غيبت خصوصية النظام التعليمي وأبعاده المجتمعية، وأصبح الإصلاح وفقاً لذلك أقرب لعملية التجديد منها إلى عملية الإصلاح الجذري.

وعبرت الجهود السابقة عن الحركات التقليدية في الإصلاح التربوي، وتلتها الحركات الراديكالية القائمة على الاعتقاد بوجود علاقة وثيقة بين جهود الإصلاح التربوي وطبيعة الإصلاح المجتمعي الشامل. وبالتالي تنطلق عملية الإصلاح من تحليل هذه العلاقة البنوية. ذلك أن الإصلاح التربوي الحقيقي هو الإصلاح الذي يتناول العلاقات البنوية للنظام التربوي بما يؤدي إلى تغيير بنية علاقات التبعية والتفاوت الطبقي في المجتمع.

وهناك أربعة مؤشرات تحدد نسق أولويات الإصلاح هنا، وهي: مؤشرات البنية المعرفية، مؤشرات البنية الاجتماعية، مؤشرات بنية التفاعلات السلوكية، ومؤشرات مكانة التربية في المجتمع. وهي مؤشرات تشمل الأبعاد الكمية والكيفية لعملية الإصلاح التربوي.

أما عن أهم ملامح حركات الإصلاح التربوي التي واكبت المتغيرات الرئيسة التي فرضت نفسها على الساحة العالمية منذ العولمة وما بعد الحداثة فقد سارت في المسارات التالية: (Priya G. & Christopher A., 2015, pp1-29)

- **المسار العولمي**، الذي يتزعمه مروجو العولمة الذين يعتقدون أن هذه الظاهرة بأبعادها المختلفة قد أحدثت تغييرات إيجابية ضخمة في النظم التربوية كافة؛ لتجعلها أكثر تقارباً وتجانساً. إذ بدأت القضايا العالمية في برامج الإصلاح التربوي تحظى بمزيد من الأولوية تتجاوز في كثير منها الأولويات المكرسة للقضايا

القطرية والقومية. ويعزز ذلك ما تبذله المنظمات الدولية من جهود إصلاحية عظيمة في سبيل التقريب بين النظم التربوية في مختلف دول العالم لتقضي في الأخير إلى بلوغ أنموذج تربوي عالمي أكثر تطوراً وتماثلاً وتجانساً. علاوة على ذلك يطرح أنصار هذا التوجه الأنموذج التربوي الغربي لاسيما الأمريكي بمفرداته وآلياته باعتباره الحل الأمثل لمشكلات التعليم المزمنة في دول العالم وخاصة البلدان العربية مستثمراً تفوقه الاقتصادي للترويج لهذا المسار.

- **المسار الرافض للعولمة**، والذي يري أنصاره أن عولمة النظم التربوية تعد نوعاً من التغيب لخصوصيات المجتمعات وطمساً لهويتها الثقافية بما يجعلها مسخاً مشوهاً لأنموذج التربية الغربية والأمريكية على وجه التحديد. فالإصلاح التربوي يعد قضية وطنية في الأساس تحكمها أولويات دينية ووطنية وثقافية لتأتي بعد ذلك إلى الاهتمامات العالمية ويقدر أهميتها وأولوياتها. فعلى الرغم من تعالي الصيحات بضرورة تعایش النظم التربوية وتقارب تجارب الإصلاح التربوي في ظل العولمة، غير أننا نشهد تعدداً وتنوعاً بل وتبايناً في نظم التربية وبرامجها الإصلاحية، حتى في تلك الدول التي تصدر هذه الظاهرة للدول الأخرى. فالأنموذج التربوي الغربي يتنوع ويختلف باختلاف الزمان والمكان بل إنه قد يختلف في المجتمع الواحد. وإذا كانت المنظمات العالمية قد أسهمت في إحراز نوع من التقارب والتعاون بين النظم التربوية العالمية وتجارب الإصلاح فيها، غير أن من أبرز أهداف هذه المنظمات العمل على تكييف برامجها الإصلاحية بما يتفق وأولويات الدول النامية، بل إن تبني هذه الدول لبرامج الإصلاح ينبغي أن يتم عن طواعية واختيار، لا أن يأتي قسراً وعلى شكل ضغوطات وتهديدات خارجية، بالإضافة إلى أن هذه المنظمات العالمية هي نفسها خاضعة لسيطرة الدول الكبرى الراجعة للعولمة.

- **المسار العلمي والموضوعي**، الذي يتبنى النظرة المحايدة لواقع النظم التربوية في هذا العصر بما تستدعيه متطلبات التقدم العلمي من ضرورة متابعة مستجدات العلم ومستحدثات تقنياته. فالتقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده عصر العولمة والمعلوماتية يمثل أبرز التحديات لمختلف النظم التربوية ولاسيما النظم التربوية في البلدان العربية. فالعالم اليوم يشهد ثورة تكنولوجية تقوم على المعرفة العلمية المتقدمة وعلى استخدام تقنيات المعلومات. لذلك يري أصحاب هذا المسار أن

النظم التربوية العربية بحاجة ماسة لعملية الإصلاح التربوي بما يجعلها قادرة على مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يفرضه عصر العولمة. ومسايرة لهذا التوجه بدأ الكثير من الدول لاسيما المتقدمة إدخال تغييرات جوهرية في نظمها التربوية عبر إنشاء مراكز بحثية تربوية متخصصة في البحث والتطوير التربوي (أحمد غالب، ٢٠١١، ص ٤٩٣ - ٤٩٦).

وبصفة أكثر تحديداً يمكن إبراز أهم معالم تقييم حركات ومحاولات الإصلاح في الدول النامية خاصة، في (لبنى عبد الرحيم، ٢٠١٥، ص ١٩٢ - ١٩٤):

- **غياب الفلسفة التعليمية الواضحة:** إن الملاحظة الدقيقة لتطور حركة التعليم في مصر مثلاً تبين مدى افتقادها في كثير من الأوقات لفلسفة واضحة وعقيدة متبلورة، وقد أدى غياب هذه الفلسفة إلى انقطاع الخيط الذي يربط بين حبات العقد، ولعل أهم ميزة لوجود فلسفة للتعليم في المجتمع هي توفير النظرة الشاملة اللازمة للتبصر بالمشكلات وحلولها.

- **غياب الحد الأدنى من التخطيط التربوي عن جهود الإصلاح،** فمن يبحث في مضامين الجهود الإصلاحية في الدول المتقدمة يجدها تقوم على أساس من التخطيط المتكامل، حيث يضمن التخطيط للنظام التعليمي القدرة على تحقيق التكامل والتوازن في مسار تطور النظام التعليمي. ففي غياب التخطيط التعليمي في الدول النامية فإن الحديث عن تطوير التعليم يصبح غير ذات معنى.

- **غياب الرؤية التكاملية لجهود الإصلاح في مجال العمل التربوي والاقتصار على الإصلاح الجزئي لبعض جوانب النظام التعليمي.**

- **وعدم وضوح أهداف الإصلاح.**

- **وعدم توافر متطلبات الإصلاح المالية والفنية والبشرية.**

- **وعدم وجود آليات لتقويم ومتابعة الإصلاحات التعليمية وتطويرها بما تتطلبها المتابعة من تعديل أو تصحيح.**

- **وأيضاً غياب استراتيجيات التطبيق الموضوعي وحاجة المجتمع إلى ثقافة التغيير.**

- **وغياب التخطيط الاستراتيجي المنظم، والسياسات الواضحة والمترابطة التي تُرشد اتخاذ القرار، والتي ينتج عنها أن أي محاولة للإصلاح تصبح منفصلة، غير منتظمة، غير منطقية.**

- **وغموض الأهداف على كلا المستويين المستوي السياسي والإجرائي والذي يؤدي إلى عدم القدرة على إجراء تقييم دقيق (منار محمد، ٢٠١٤، ص ٦ - ٧).**

❖ متطلبات نجاح جهود الإصلاح التربوي:

- بناءً على الملاحظات التي تمت بشأن جهود الإصلاح التربوي، توجد أربعة متطلبات جوهرية إذا ما أريد لجهود الإصلاح أن تنجح، وهي متطلبات أشبه بالسياسات التعليمية، وهي (Roger-François, 2013, pp429-439):
- يعتبر أي إصلاح في حقل التعليم جزءاً من نظام ما، ولا بد في التحليل النهائي أن يؤدي إلى مزيد من الترابط والاتساق. ففي الوقت الراهن يتزايد وضوح الفكرة القائلة بأن جودة السياسات التعليمية تعتمد على وجود رؤية للإصلاح يجب أن تكون ذات طابع كلي شامل، انطلاقاً من وجهة نظر المتعلم، كما يجب أن تكون مستمرة من وجهة نظر المؤسسة التعليمية التي أقامها المجتمع. إذ لم يعد بالإمكان تكوين نظام تعليمي بتجميعه من أجزاء مختلفة.
 - تقاس قيمة أي إصلاح تعليمي معاصر بقدرته على الربط المتسق بين ما هو عام، وما هو محلي، وما هو نوعي، وما هو عالمي. وعلى امتداد العالم تعد قضية التعليم قضية محورية في الجدل القائم بين مختلف المستويات الجغرافية والنماذج السياسية. إلا أن هذا الأمر يثير التساؤل عما إذا كان من المقرر طرح نموذج تعليمي موحد عالمياً أم طرح نموذج تعليمي له جذوره في السياق المحلي. كما أنه من الضروري وجود استجابة واضحة وليس مراوغة سياسية لتجنب اتخاذ قرار؛ وذلك لأن هذا التساؤل يصل إلى جوهر التعليم ذاته، وما الذي يجب أن يزود المتعلم به في سائر الدول. إذ يجب أن يكون للنظم التعليمية جذورها التاريخية والتي تساعد المتعلم على فهم بيئته المباشرة، بجانب الرؤية الأوسع نطاقاً. وتعبير آخر يجب أن يكون ممكناً لأشكال الاستجابة لخطط الإصلاح التعليمي - إصلاح المناهج الدراسية - أن تتجاوز نطاق العشيرة أو القرية أو الدولة بحيث تستوعب المعارف والقضايا التي تعد أكثر عمومية، بل وحتى المعارف والقضايا التي من بعض الجوانب ذات طابع عالمي.
 - يصبح أي إصلاح تعليمي معاصر إصلاحاً قيماً حين يستطيع أن يضع المعلمين في وسط تعليمي عن طريق بناء طرق لتقاسم إبداعاتهم التي حققوها على مستوى التعليم. إن أي إصلاح يقتضي بذل جهود كبيرة من جانب المعلمين؛ حيث إنهم من سيبرهنون على مدى نجاحه. وهذا هو السبب الذي يجعل سائر جوانب العمل المتصل بالمعلمين مهمة، لذا لا بد للإصلاح أن:

- يوفر للمعلمين فرصًا لرفع مستوى وعيهم، وفرصًا لمبادلات مهنية (بالتنقل بين المدارس عن طريق تبادل المعلمين)؛ بهدف التأكد من تفهم الصعوبات التي يعانون منها.
- يدخل في اعتباره الطرق الحالية التي يستخدمها المعلمون ويضع لها نظرية.
- يوفر تدريباً أولياً ومستمرًا ليس بعد البدء بالإصلاح بل قبل البدء به.
- يميز ويحلل وينشر أفضل الممارسات ويوجد الظروف التي تدعم التعاون المحلي حتى توفر على المعلمين مضاعفة جهودهم.
- يميز الأفراد المحليين الذين يستطيعون العمل بصورة مضطربة باعتبارهم دعاة صالحين لأهداف الإصلاح.

- لا بد أن يتطلب أي نظام تعليمي وجود خبرة كافية ومعرفة بالمدارس. إن الآمال المخيبة للآمال والتي ترتبت على الإصلاحات التي سبق تخطيطها قد تشير إلى ضرورة تغيير توجهات الخبراء القائمين على هذه الإصلاحات. أي أن رؤية المانحين قد تكون سطحية إلى حد ما، وكما أن الدول تسعى للحصول على المساعدة فإنه يتعين على المانحين أن يتحققوا من مدى أهمية هذه المساعدات ومن وضوح غاياتها وأن يكونوا واعين بأن تلك الإصلاحات ذات طابع منظومي. كما يتعين عليهم أن يدخلوا في حساباتهم مقدرة كل دولة على تنفيذ الإصلاح على مختلف المستويات، وعلى استخدام الموارد بشكل فعال، خاصة فيما يتعلق بالتمييز بين الحاجة إلى التمويل الدائم والتمويل الموجه لأغراض معينة. ومن ثم فإن أي محاولات للإصلاح التربوي يشترط لنجاحها ما يلي: (بوكبشة جمعية، ٢٠١٣، ص ٢٥):

- التشخيص الدقيق للأزمة التربوية.
- اليقظة والتروي في الاقتباس.
- رسم الخطة الإصلاحية.
- ألا يكون مندرجًا في إطار سياسات تربوية أو اجتماعية واقتصادية مستوردة تابعة مشروطة ومملاة من الخارج، بل نابعة من اختيارات وأهداف وحاجات وطنية بالأساس.
- أن يتكامل إضافة إلى إجراءاته ودقه أهدافه مع أنماط ومستويات التخطيط الأخرى، أي ينخرط في إطار رؤية تخطيطية وطنية عامة ومتكاملة

العناصر، ضمن استراتيجية تشاركية وتحويرية جماعية محكمة التقنين والتنظيم للأدوار والعلاقات.

- الوعي بشروط الإصلاح والقدرة على صياغة إشكالياته وحلوله من خلال الوعي بخصوصية النظام التربوي وخصائص المجتمع، والوعي بغايات التربية التي تنبثق عن فلسفة المجتمع وتطلعاته في سياق التواصل الحضاري (محمد عبودة، ٢٠١٣، ص ١٩٥).

ثانياً- أهم الاتجاهات العالمية في الإصلاح التربوي (المناهج والإدارة أنموذجاً):

لقد ترتب على تعدد وتنوع مجالات الإصلاح التربوي تعدد اتجاهاته العالمية، وحرصاً من البحث الراهن على تقديم صورة مكثفة ومتعمقة لأهم الاتجاهات العالمية في الإصلاح التربوي تم التركيز على عنصرى المناهج والإدارة بحكم كونهما من العناصر الفاعلة والفارقة في المنظومة التربوية.

حيث تمثلت أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة بمجال إصلاح المناهج، في: ربط المناهج بنشر الثقافة العلمية، والتطور العلمى للجميع كاتجاه لإصلاح المناهج الحالية، وتوجيه المعلمين بتطبيق المناهج في ضوء الاتجاه البنائى للتعلم للجميع، وتنمية اتجاههم نحو التدريس، وتطبيق الاتجاه البنائى، وتحقيق أهداف إصلاح المناهج. وتدريس موضوعات علمية ذات صلة بقضايا المجتمع، وطبيعة العلم (Ryder & Banner, 2013, pp490-514). وفعالية التكامل بين العلوم، والثقافة العلمية فى تدريس مناهج الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية فى تنمية المفاهيم العلمية، ومهارات، وعمليات العلم. وأهمية تطبيق أنشطة خارج المدرسة لتدعيم تدريس العلوم، وتنمية الثقافة العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

(Cervetti, etal, 2012, pp631-658).

وكذلك أهمية تطبيق المعايير القومية للمناهج، وتحقيق التكامل بين المواد الدراسية وتحديد المدى والتتابع، والتوجيه فى ضوء المنهج المعتمد على البحث والاستقصاء. وأهمية تحقيق التكامل بين مناهج العلوم، والتكنولوجيا، والرياضيات، وغيرها، من خلال تحديد ثلاثين عملية تعلم عامة، ومشاركة بين هذه المواد، والمناهج، والمرتكزة بصورة أساسية على المعايير القومية لتقديمها للتلاميذ منذ المرحلة الابتدائية. وأهمية تحديد المعلم للمدى والتتابع، والتنظيم لمهارات التفكير، وحل المشكلات فى مناهج العلوم عند تدريس علوم الأرض فى المدرسة المتوسطة فى ضوء

المنهج المعتمد على البحث والاستقصاء بهدف زيادة فعالية التعلم، والدافعية لدى التلاميذ (Bosse & Fogarty, 2011, pp34-54).

وكذلك تمثلت اتجاهات الإصلاح في الاتجاه نحو تطبيق أنماط فعالة من المناهج، مثل: تطبيق المنهج المتمركز حول المشروع في مجال إصلاح مناهج العلوم، والرياضيات عن طريق التوجيه، وإتاحة الفرصة للمعلمين بتصميم المشروعات وفقاً لطبيعة مفهومهم عن طبيعة التلاميذ، واحتياجاتهم التعليمية، وتطبيق المنهج المتمركز حول البحث والاستقصاء على المعلمين أثناء برامج الإعداد للتمكن من تكنيكات إعداد مواد المنهج وفقاً لهذا الاتجاه.

وكذلك أهمية تدريب المعلمين على إصلاحات المنهج في المرحلة الابتدائية، وكيفية تطبيقه، وتحديد احتياجات المعلمين لتنفيذ جميع جوانب المناهج المطورة، وتدعيم اتجاهات إيجابية نحو الإصلاح (Park & Sung, 2013, pp15-33).

كما اهتمت العديد من الدراسات باستخدام الكمبيوتر وتطبيقاته في تدريس العلوم (Kulo & Bodzin, 2013, pp25-36)، وفعالية استخدام تطبيقات الإنترنت، وتكنولوجيا الفراغية في تدريس مفاهيم العلوم عن طريق الاستقصاء في المرحلة المتوسطة. ومعرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين في تجديد تدريس العلوم في المدرسة الابتدائية باستخدام تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات وتكامل أنشطة المنهج في ضوء هذا الاتجاه (Konstantinos, et al, 2013, pp200-209).

وتمثلت أهم الاتجاهات المعاصرة في الإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي، في (عدنان محمد، ٢٠١٤، ص ١٥-٢٠):

- **إعادة صياغة الفلسفة والتوجهات:** لقد أصبح إصلاح المؤسسات التعليمية في مقدمة أولويات السياسة العامة في الجزء الأخير من القرن العشرين. وظهرت تقارير كثيرة تستهدف إصلاح التعليم من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية على وجه الخصوص، وذلك لعجز هذه المراحل التعليمية في إعداد الطلاب لكي يعملوا بكفاءة، وليفكروا تفكيراً ناقداً، أو يتمكنوا من تعلم المهارات الأساسية وتوظيفها. ولقد دعم الاجتماع الثالث لوزراء التعليم في آسيا ومنطقة المحيط الهادي أولوية الإصلاح المنهجي للتعليم، وكان أحد أهم الأبعاد هو تحقيق الشفافية، والمحاسبية تجاه الخدمة التعليمية المقدمة، بما يعني أن صانعي السياسات والإدارات التنفيذية تحتاج معلومات للإجابة عن الأسئلة الخاصة بفاعلية وملاءمة وكفاءة وتأثير وفائدة أو العائد من تكلفة المشروعات والبرامج التعليمية

التي يتم تنفيذها لتطوير التعليم، وبالتالي يأتي هنا دور تقويم أداء المؤسسات التعليمية، وتقويم أثر المشروعات والبرامج التعليمية.

ويمكن الاستفادة من منظور هرم الإصلاح والتغيير التربوي، والذي يطلق عليه The Three Rs، حيث يشتمل على ثلاثة مستويات للتطوير تبدأ بحرف (R)، وهي: التجديد (Renewal)، والإصلاح (Reform)، وإعادة الهيكلة (Restructuring) فأنشطة التجديد تساعد على دعم الوظائف القائمة بالتنظيم، أما أنشطة الإصلاح تكون أعمق؛ لأنها تؤدي إلى تطوير الإجراءات والقواعد القائمة من أجل التكيف مع الظروف المتغيرة، ولكن أنشطة إعادة الهيكلة تتضمن تغييراً أساسياً في الافتراضات والممارسات والعلاقات داخل التنظيم مع إحداث نتائج عميقة وتغييرات جذرية.

وإعادة الهندسة هي إعادة تفكير جوهري وإعادة تصميم للعمليات لتحقيق التحسينات المفاجئة في الإجراءات والأداء، كالكلفة، والجودة، والخدمة، والسرعة. وتركز إعادة الهندسة على العمليات لا على الوظائف، بينما تهدف إعادة الهيكلة إلى التفاعل وتقليل المستوى التمييزي للمنظمة من خلال تقليل الأقسام أو المستويات الإدارية في الهيكل التنظيمي، أو من خلال تقليص الحجم عن طريق تخفيض عدد الأفراد العاملين لتخفيض تكاليف التشغيل.

وفي سياق إعادة الهيكلة، هناك حاجة ملحة لإصلاح وتطوير السلم التعليمي، حيث نتج معظم النظم التعليمية من تكافؤ فرص التمدرس إلى تكافؤ فرص النجاح والامتياز لتعزيز الحق في التعليم حيث لا تمييز على أساس الجنس أو الأصل الاجتماعي لضمان مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص لجميع الأطفال دون استثناء.

وهناك رؤية جديدة مضمونها أن مفهوم السلم التعليمي - بدرجاته وشروطه وحدوده- أمسى غير مستوعب لآفاق الثورة الجديدة في مجال التعليم واستبداله بمفهوم " الشجرة التعليمية " الذي يلتقى مع التصور الجديد لطبيعة التعليم وآفاق تطوره مع تطور أهداف التنمية البشرية. ويعبر مصطلح السلم التعليمي عن تنظيم سنوات الدراسة، والتي يتم تقسيمها لمراحل تعليمية، وليس هناك صيغة موحدة للسلم التعليمي بل نجده يختلف من بلد لآخر، وفقاً للفلسفة التربوية المنتهجة في كل بلد. فبعض الدول قد اعتمدت سلماً تعليمياً يتمثل في (٤ - ٤ - ٤)، وأخرى تعتمد نظام (٦ - ٣ - ٣) وهو الأكثر اعتماداً في البلدان العربية.

كما يعتمد تطوير التعليم على وضع استراتيجية تعليمية تتسق فيها الهيكلية العامة مع المنهجية الفنية، حيث تبدأ مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي من سن السادسة وتمتد إلى سن الثامنة عشرة (علي مذكور، ٢٠١١، ص ٦٥).

وتتجه العديد من الدول إلى رفع أو زيادة عمر الانتهاء من التعليم المدرسي، ففي معظم الدول يعكس سن الطالب عند انتهائه من التعليم الإلزامي مرحلة البلوغ أو النضج الكافي في مجتمعه ولكن ليس بالضرورة مرحلة الرشد، وهناك العديد من الأسباب التي تدفع الدول لزيادة السن لانتهاء من التعليم الإلزامي مثل ضعف مهارات العمل والكفايات المهنية اللازمة لتنمية وتطور المجتمع والوفاء بمتطلبات التنافسية المعاصرة مع المجتمعات الأخرى والسعي للتكيف مع المتطلبات الجديدة لسوق العمل وخفض معدل البطالة.

من خلال ما سبق يتضح أن هناك العديد من الإصلاحات التعليمية التي تعتمد على إعادة الهيكلة كمدخل لتطوير السياسات والتوجهات والإجراءات والهياكل التنظيمية، بما يحقق التناغم والانسجام لعناصر المنظومة التعليمية ككل.

● **التخطيط الاستراتيجي للأداء المتوازن:** نتيجة لارتكاز التوجهات الاستراتيجية على مراعاة ظروف وطبيعة البيئة ومتغيراتها، والأهداف بعيدة المدى المستهدف تحقيقها، تزايد الاهتمام ببعد التعلم في نطاق التغيير التنظيمي. كما أن التغيير من المنظور الاستراتيجي يركز على بعدين، هما: المحتوى أو ما يجب تغييره، العمليات أو الطريقة التي يتم بها هذا التغيير، إلى أهمية عنصر المبادرة تجاه أبعاد التغيير، والمرونة للاستفادة من التغيير لتحقيق نتائج إيجابية أو تطوير الأداء نحو الوضع المرغوب. وتعتمد إدارة التغيير الاستراتيجي على بعدين، هما: البعد الهيكلي، والبعد الثقافي، وذلك بهدف تحقيق النتائج المرغوبة من وراء التغيير، ولكن مع تعقد المشكلات التي تواجهها النظم التعليمية، فإن طريقة إدارة التغيير ذاتها تحتاج إلى تغيير يركز على تعميق المشاركة الفعلية لجميع الأطراف بهدف الاقتناع بالتغيير المطلوب وتقليل جوانب المقاومة.

ولقيام بتخطيط استراتيجي يتسم بالكفاءة، لابد من دراسة البيئة المحيطة جيداً، لتحديد الأهداف، وأفضل السبل لتحقيقها، ثم تقويم النتائج من خلال معايير تم تحديدها مع الاهتمام ببناء القدرات لفهم أبعاد التوجه الاستراتيجي وآلياته، كما أن تحديد المستوى الاستراتيجي يتطلب رصد احتمالات المستقبل وتحديد الوسائل والإمكانات،

ويلزم لإعداد الخطط الاستراتيجية أن تتضح القواعد الأساسية مثل التوجهات المجتمعية الحالية والمستقبلية والسياسة الإدارية والإمكانات المتاحة. والتخطيط الاستراتيجي وفق الأداء المتوازن هو أحد أهم المداخل المعاصرة المرتكزة على البعد المنظومي والشمولي بما لا يغفل مصالح جميع الأطراف والشركاء المؤثرين على الخدمة التعليمية والمتأثرين بها، وترتكز هذه المنهجية على تقييم الوضع الراهن للنظام التعليمي لتحديد أهداف عملية لتكون أساساً لنظام الأداء المتوازن والتي تغطي المحاور الاستراتيجية الرئيسة، وبما يشمل:

- المساهمة في تحقيق الأهداف الوطنية.
 - العلاقة بالمستفيدين والشركاء.
 - كفاءة وفعالية العمليات الداخلية، بما فيها العمليات المالية.
 - البيئة التنظيمية الملائمة وعناصر والنمو. (John & Claire, 2012, pp111-124)
- ويتطلب بناء نموذج الأداء المتوازن تحديداً دقيقاً للأهداف والمقاييس والغايات والمبادرات الخاصة بكل منظور، وتتمثل أهم مراحل تلك المنهجية في (Al Bento, et.al, 2013, p49):
- تقييم الوضع وإجراء تحليل بيئي للوقوف على أهم عناصر القوة ونواحي الضعف والفرص والتحديات.
 - تحديد الأهداف الاستراتيجية والإجرائية وفق المحاور الاستراتيجية الأربعة: العلاقة بالمستفيدين والشركاء، كفاءة وفعالية العمليات الداخلية، فعالية توظيف الموارد المالية، البيئة التنظيمية الملائمة وعناصر التعلم والإبداع والابتكار.
 - بناء نموذج منطقي يربط الأهداف المختلفة بعضها ببعض من خلال علاقات سببية، بحيث يتدرج هذا النموذج في سياق منطقي من النشاطات المختلفة، التي تقوم بها مختلف عناصر النظام التعليمي، ويتم من ذلك من خلال صياغة مخطط الخريطة الإستراتيجية للجامعة.
- في ضوء ما سبق، يمكن القول بأن التخطيط الاستراتيجي وفق منهجية الأداء المتوازن يمثل توجهاً إصلاحياً يهدف إلى البعد الشمولي الذي يركز على الرؤية المنظومية للنظام التعليمي بجميع أطرافه المؤثرة عليه والمتأثرة به في سياق بيئة محيطة لها مطالبها ومستفيدون لهم طموحات مشروعة.

• **الحوكمة المؤسسية للنظام التعليمي وفق قيم النزاهة والشفافية والمحاسبية:** تمثل الحوكمة المؤسسية أحد أهم مداخل الإصلاح الإداري المعاصرة للنظم التعليمية، حيث لا تشير الحوكمة كثيرًا إلى ما تفعله المؤسسات، وإنما إلى كيفية أدائها له، أي الأساليب والوسائل التي تحدد المؤسسة من خلالها توجهاتها وتنظم نفسها لتحقيق الغرض من وجودها.

إن الحوكمة الجيدة تيسر اتخاذ قرارات تتسم بالعقلانية والاستتارة والشفافية، وتؤدي إلى تحقيق الكفاءة والفعالية على المستوى التنظيمي. وتشكل حوكمة الجامعات دافعًا مهمًا لإحداث التغيير ومواجهة التحديات، إذ أن كيفية إدارة المؤسسات هي من بين العوامل الأكثر حسماً في تحقيق أهدافها. وتمثل حوكمة المؤسسات عنصراً حيوياً من شأنها أن تسمح للقائمين على تلك المؤسسات بتصميم وتنفيذ ورصد وتقييم كفاءة وفاعلية الأداء.

كما تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة من جانب الباحثين في العلوم الاجتماعية بموضوع الحوكمة والتي تركز على عدة قواعد منها قاعدة المساءلة، وهي تمكين المواطنين وذوي العلاقة من الأفراد والمنظمات من مراقبة العمل، وقاعدة المشاركة، أي إتاحة الفرصة للمشاركة في صنع السياسات ووضع قواعد للعمل. ويمكن أن تفهم الحوكمة بوجه عام، على أنها تطوي على توزيع السلطة والمهام بين الوحدات داخل كيان أكبر، وأساليب التواصل والرقابة فيما بينها، وسير العلاقات بين الكيان والبيئة المحيطة.

ويقصد بالحوكمة المؤسسية للنظام التعليمي الطريقة التي يتم من خلالها توجيه أنشطة النظام التعليمي، وإدارة موارده، ومتابعة تنفيذ توجهاته العامة، وتطوير لوائحه، من خلال الارتكاز على القوانين، والمعايير والقواعد المنضبطة التي تحدد العلاقة بين جميع الأطراف ذوي العلاقة في إطار نظام أخلاقي وعلمي وإداري رشيد. ولقد تزايد التوجه نحو الحوكمة نتيجة للتوسع الكبير في حجم المجتمعات والتنوع الكبير لاحتياجات الأفراد والمنظمات، بما أدى إلى عجز الحكومات عن أداء الدور بمفردها، لذلك كان لابد من إشراك الجهات غير الحكومية والأهلية كإطار لتعزيز الشراكة في رسم سياسات الدولة وإدارة شؤونها على المستوى المحلي بشكل أساسي، كما أنه لابد من التأكيد على أن الحوكمة تهتم بالطريقة التي تساعد على زيادة فعالية وكفاءة العمل الحكومي، وتقليل الفساد، وزيادة الإنتاجية.

وللحوكمة المؤسسية للنظم التعليمية وقيمها التي تركز عليها كالشفافية والنزاهة دوراً محورياً في الحد من الفساد، والذي يمكن تصنيفه إلى فساد الحاجة، وفساد الجشع. ويأخذ الفساد أشكالاً عديدة ومتنوعة مثل الرشوة، والمحسوبية، والابتزاز، والإكراه، والاختلاس، والتواطؤ، علاوة على المحاباة أو التمييز وما يتضمنه ذلك من تهاون في تطبيق معايير الكفاءة.

ومما لا شك فيه، أن منع الفساد ومكافحته يمثل مصلحة حيوية وملحة للمجتمع الدولي بأسره، فضلاً عما تطرحه تلك الظاهرة من مشاكل ومخاطر على استقرار الدولة الوطنية وأمنها، حيث يقوّض الفساد مؤسسات الدولة والقيم الأخلاقية والعدالة في المجتمع، ويعرّض التنمية المستدامة وسيادة القانون للخطر.

ويتطلب ذلك جهوداً كبيرة على صعيد تغيير وتعديل بعض السلوكيات الاجتماعية، مع تعزيز السلوكيات الحميدة في مجتمعاتنا لما تمثله من تراكم تراثي وخصوصية نحتاج إلى حمايتها، مثل هذا التوجه يؤدي إلى خلق مجتمعاً سليماً وقوياً قادراً على لعب دوره كجزء من المنظومة الدولية الساعية إلى ترسيخ مفاهيم الحوكمة والمسؤولية الاجتماعية لتحقيق التماسك الاجتماعي والسلام الأهلي والتنمية الاقتصادية المستدامة.

ومن منظور التنمية المجتمعية، يعد الفساد في التعليم هو الأخطر على الإطلاق مقارنة بممارسات وصنوف الفساد في قطاعات أخرى مثل الجمارك والضرائب والشرطة أو غيرها. ومرد ذلك إلى أن معظم الفساد في مجال التعليم يقع ضمن فئة سوء السلوك المهني، وهو سلوك ينطوي على كسر وخرق للمعايير المهنية، وهو ما يشكل اهتزازاً كبيراً للمنظومة المهنية والأخلاقية الحاكمة لمؤسسات المجتمع الأخرى كافة، على اعتبار أن المؤسسات التعليمية تغذي هذه المؤسسات بالخريجين ممن أصابهم تلك العدوى من الذين يعملون كقادة وموظفين وغيره.

كما تطورت المنهجيات التي تساعد في الحد من الفساد في قطاع التعليم، ومن أهم تلك المنهجيات تقييم نزاهة نظم التعليم وهو مشروع خاص بمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وهو مشروع بحثي إداري متعدد الجوانب يهدف إلى تقييم النزاهة في نظام التعليم على مستوى الدولة. يركز المشروع على أسباب الفساد في قطاع التعليم، بدلاً من التركيز على الأعراض والمردود، وعلى الآليات المطبقة للكشف عن

الفساد ومنعه. كما أنه يهدف لتعرف أوجه الخلل ما بين توقعات أصحاب الشأن، والنتائج الفعلية في أربعة مجالات: قدرة الوصول، الجودة، الإدارة، منع الفساد.

وطبقاً لمنهجية المشروع البحثية، فإن تعزيز نزاهة نظام التعليم تعني التعرف ثم استهداف حالات التباين بين توقعات أصحاب الشأن ومخرجات نظام التعليم، بما يمكن أن يوفر رؤى جديدة قوية تمثل إطلالة على كيفية عمل قطاع التعليم من منظور النزاهة، ويمكن أن يساعد على ضمان أن تكون نتائج التقييم ذات صلة بسياق الدولة وقطاع التعليم. وتسمح تلك المنهجية بتعرف الدوافع وراء الطلب على الفساد في التعليم، وتوفر للبلدان إطاراً جديداً لتقييم النزاهة في نظمها التعليمية.

كما أن هناك أسلوباً آخر في تعزيز الحوكمة والشفافية، ويطلق عليه استطلاع تعقب النفقات العامة، وهو أداة تم إعدادها من أجل تدعيم علاقات المساءلة في إعداد الميزانيات وتقديم الخدمات، من خلال تحسين جودة المعلومات المتوفرة عن النفقات العامة وأداء موفري الخدمة.

وتتكون المنهجية البحثية من تعرف آليات تخصيص الموارد وعلى قياس تدفقات الموارد الواردة والصادرة بين مختلف المستويات الهيراركية من الحكومة المركزية إلى المستفيدين مثل المدارس، مروراً بالحكومات أو المجالس المحلية ومن خلال تعرف الاختلافات بين المخصصات الرسمية والفعلية على مختلف المستويات الإدارية، يمكن لمشروعات (استطلاع تعقب النفقات العامة) أن تساعد في تعرف مثال بنظم تقديم الخدمات من خلال والمراقبة والرصد، وتشتمل البرامج على: دراسة تشخيصية على خط مرجعي أولي من أجل وضع معايير مرجعية لأداء تقديم الخدمات ولبناء مؤشرات المساواة والكفاءة، وتنفيذ الإصلاحات في السياسات من أجل التصدي للمعوقات والمخاطر من أجل تقييم مردود الإصلاح.

• **تعزيز اللامركزية والشراكة المجتمعية:** إن تطبيق اللامركزية في مجال التعليم تمثل آلية لدعم المرونة والاستجابة للتغيرات والتطورات المحيطة، والحساسية تجاه احتياجات الأطراف المعنية وأصحاب المصالح، ومن ثم يمثل ذلك دافعاً كبيراً لإجراء مبادرات ابتكارية يمكن من خلالها توفير خدمات جديدة تفي باحتياجات البيئة المحيطة بالمدارس. كما أن مدخل اللامركزية يساعد على تمكين العاملين من خلال تفويض السلطة وفق ثلاث مستويات تتضمن ما يلي:

- عدم تركيز السلطة: الذي يمثل نقل المهام والمسئوليات إلى المستويات الإدارية الأدنى وعدم تركيزها في المستويات العليا فقط.

- تفويض السلطة: وذلك فيما يتعلق بصنع القرارات ولكنه تفويض جزئي يرتبط بالنواحي الإدارية والفنية دون النواحي المالية.
- نقل السلطة: ويمثل نقل دائم للسلطة لوحدات مستقلة دون الرجوع إلى السلطة المركزية.

على جانب آخر يساعد تنظيم وتنفيذ برامج الشراكة بالمدارس الثانوية على تحقيق التميز في جميع مستويات العملية التعليمية بالمدرسة ومساعدتها على الوفاء باحتياجات الطلاب المتنوعة، ودعم الترابط بين جميع الأطراف المعنية بالتعليم مثل أولياء الأمور، والجامعات، ومؤسسات المجتمع المحلي، ورجال الأعمال، ويحتاج تفعيل برامج الشراكة دعمًا على مستوى واسع ووجود لجنة أو فريق يكون مسئولاً عن عمليات التخطيط والتنفيذ، بالإضافة إلى وجود تمويل وموارد كافية.

أما في الولايات المتحدة، تنظم كثير من المدارس برامج الشراكة بينها وبين الجامعات للمشاركة في إصلاح التعليم الثانوي وتطوير ممارساته، وتوفير برامج للتنمية المهنية قائمة على البحث ودعم جوانب التعلم، ومن أجل تحقيق التخطيط والتنفيذ الجيد لهذه البرامج يتم تشكيل مجلس إدارة يمثل كل الأطراف المعنية بالتعليم لتأكيد المشاركة في صنع القرار ودعم الأدوار القيادية لكل أعضاء المدرسة، وفي اسكتلندا هناك مبادرات كثيرة على مستوى المناطق التعليمية للوفاء بالاحتياجات والأولويات على المستوى المحلي، وتستجيب المؤسسات التعليمية لمبادرات الشراكة بشكل فعال من خلال تنظيم برامج وأنشطة تلائم احتياجاتها، وتدعم مشاركة جميع الأطراف المعنية بالتعليم، وتعمل على رفع الوعي بأهمية الشراكة مع الهيئات المعنية بالتعليم والتي تعمل وتهتم بتطويره.

ثالثاً - أهم الخبرات والتجارب العالمية في الإصلاح التربوي:

تتعدد التجارب والخبرات العالمية في الإصلاح التربوي وهذا ما تشهده النظم التربوية كافة على مستوى العالم، وفيما يلي عرض لأهم التجارب التربوية الرائدة والناجحة في بعض النظم التعليمية على المستوى الدولي (بيومي ضحاوي و محمد خاطر، ٢٠١٥، ص ص ٢٣٧ - ٢٥٠):

❖ تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:

العمل والتعلم قيمتان أساسيتان في المنظومة القيمية المجتمعية الأمريكية، وتزايد الاهتمام بهذه المسألة خلال العقود الماضية خاصة بعد صدور تقرير "أمة في خطر"،

الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي

والذي وضع الملف التربوي في قمة أولويات الرؤساء الأمريكيين. وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من رواد التجديد التربوي في العالم ومنها كان إشعاع الفكر التربوي الحديث وتطبيقاته بما في ذلك البرامج والمناهج الجديدة وطرق التدريس الحديثة والتربوية التقدمية وغيرها من التجديدات. وقد اعتمدت الاستراتيجية التي اتبعتها الولايات المتحدة الأمريكية في تطوير مؤسساتها بما فيها المؤسسة التربوية على تغيير اتجاهات الأفراد ومهاراتهم وقيمهم وعلاقاتهم الإنسانية لإيمان الأمريكيين بأن تغيير النظام الاجتماعي يمكن أن يحدث بزيادة وعي الأفراد الذين يقوم عليهم هذا النظام وتطويره، ومع أن مسؤولية التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية كانت في الأصل بين الولايات إلا أن الجزء الأكبر من هذه المسؤولية قد أنيط بالمناطق التعليمية المحلية التي أصبحت بمثابة هيئات ذات استقلال ذاتي فهي تقرر وتنفذ سياساتها بنفسها وهي مسؤولة بصورة رئيسة عن تطوير التعليم.

ويمكن تلخيص أهم التوصيات الواردة في تقرير "أمة في خطر"، في:

- على المدارس التشديد على العلوم والرياضيات بصورة تدريجية.
 - تحسين نوعية المعلمين وأجورهم واستقلاليتهم ولا بد من تقوية إعدادهم وطرح وسائل لاجتذاب صفوة المعلمين.
 - ينبغي أن تكون المناهج الدراسية أكثر ارتباطاً بسوق العمالة وبحاجات الصناعة.
 - يجب أن يمضي التلاميذ مزيداً من الوقت في المدرسة وهذا الوقت يجب استعماله على نحو أكثر فعالية لتثقيفهم.
- وبقي الاهتمام الأمريكي بشئون التعليم مستمراً حتى يومنا هذا حيث عقدت القمة التربوية ١٩٨٩ وفي ضوء توجهات القمة صدرت وثيقة رسمية تمثل السياسات المقبلة للتعليم في أمريكا، وتنص الوثيقة على الأهداف الآتية:
- جميع الأطفال في أمريكا سيبدءون حياتهم المدرسية وهم مستعدون للتعليم.
 - زيادة نسبة خريجي المدرسة الثانوية إلى ما لا يقل عن ٩٠%.
 - يغادر الطلبة الأمريكيون الصفوف الرابع والثامن والثاني عشر بعد أن يكونوا قد أثبتوا بالفعل كفايتهم في دروس التحدي بما فيها الإنجليزية والرياضيات والعلوم والجغرافيا والتاريخ، وليصبحوا مواطنين مسؤولين ومتعلمين دائمين وأعضاء منتجين في الاقتصاد العصري.
 - أن يكون الطلبة الأمريكيون الأوائل في تحصيل العلوم والرياضيات في العالم.

- يكون كل أمريكي راشد متحرراً من الأمية، ويمتلك المعرفة والمهارات اللازمة للتنافس في إطار الاقتصاد الكلي ولممارسة حقوق المواطنة ومسئولياتها.
- تتحرر كل مدرسة أمريكية من العنف والمخدرات، وتقدم لطلبتها محيطاً منضبطاً يقود إلى التعليم.

ومع الانتقادات التي وجهت لهذه الأهداف صدرت وثيقة جديدة بعنوان "أمريكا عام ٢٠٠٠"، وهي خطة رباعية لتحقيق الأهداف السابقة، وتؤكد الخطة الجديدة على توفير مدارس أفضل للتعليم وأكثر خضوعاً للمحاسبية من خلال المستويات العالمية الجديدة. وبشكل عام يمكن القول إن الاستراتيجية الأمريكية للتعليم في القرن الحادي والعشرين تقوم على أربعة مسارات أساسية، هي: التطوير الجذري للمدارس لتكون أكثر التزاماً ومسئولية تجاه جيل الغد، وتطوير جيل جديد من المدارس المبدعة، وتطوير برامج التعليم المستمر وتعليم الكبار، وتطوير المجتمعات التي تتوافر بها فرص للتعلم مدى الحياة.

وعلى أساس هذه الاعتبارات تمت صياغة الأهداف القومية الكبرى والمناهج التي تهدف إلى تحقيق التعليم، وتمكين الدارسين من اكتساب المهارات والمعارف المحددة ومن مواصلة تعلمهم الذاتي مدى الحياة.

ويمكن للمتتبع لحركة الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة أن يرصد عدداً من المشروعات الهادفة إلى استحداث تغييرات نوعية في بني التعليم وطرائقه من بينها المدارس غير المتدرجة وهي مدرسة على مستوى التعليم الابتدائي لا تعرف التدرج المعروف في المدرسة التقليدية، وبرنامج وضعته إحدى الشركات الأمريكية ليتعلم الموظفون كيفية التعامل مع المعلمين وتهيئة البيئة الصالحة في البيت للتعلم والزامية التعليم المستمر للمعلمين بحيث يرتبط الترخيص لمزاولة المهنة بالزام المعلم بدراسة عدد محدد من الساعات المكتسبة التي تحددتها نقابات المعلمين وتلتزم المعلمين بالإيفاء بها لتجديد تصاريحهم كما هو الحال لدى الأطباء والمحامين، وبرنامج الدراسة والعمل لمساعدة الطلبة على توفير نفقات دراستهم، وبرنامج زيادة الابتكارية من خلال إنشاء شبكات البحوث والتطوير، وبرنامج بارك واي حيث يجتمع التلاميذ في المدرسة في مجموعات صغيرة فقط ولمدة ساعات قليلة أسبوعياً أما بقية وقتهم فيقضونه خارج المدرسة في مؤسسات اختيرت بمحض اختيارهم وتتناسب مع المنهج التعليمي

المناسب لهم، ومن هذه المؤسسات المكتبات والمتاحف ودور الصحافة والإذاعة والتلفزيون والسينما.

ولقد برزت عدة صيغ تجديدية للتعليم الأمريكي من بينها: مدارس كسر قالب ومدارس الميثاق. فقد تأسست شركة أمريكية كبرى لتطوير المدارس تمول من قبل القطاع الخاص وتشرف على إنشاء مدارس جديدة كلياً بحيث تكون صالحة للتشغيل في القرن الحالي في أجواء تنافسية تجارية متحررة من سلطة الحكومة.

أما مدارس الميثاق فهي مؤسسة تعليمية اختيارية مستقلة تشتغل على أساس ميثاق أي اتفاقية تعطيها امتيازات على غيرها من المدارس وهذا الميثاق يعقد بعد التفاوض بين الفرد والجماعة التي تؤسس المدرسة وراعيها الذي يكون إما مجلس التربية المحلي أو مجلس المنطقة أو مجلس الولاية ويكون المؤسسون من المعلمين أو من الأهل أو من غيرهم. وبعد أن تحصل المدرسة على ميثاقها تبدأ في الحصول على التمويل الرسمي كما لو كانت مدرسة عامة رسمية.

ومن الصيغ والاتجاهات التي شهدتها الساحة الأمريكية أيضا المدارس البديلة، والتعلم التعاوني، وبرامج التلمذة الصناعية، وكلليات المجتمع، واكتساب الخبرة العملية عند التقدم للدراسات الجامعية، والتقويم التكويني، والتعلم الإثقاني، والتقويم الأدائي، والتعلم عن بعد، والتعليم غير النظامي وغيرها من الصيغ الحديثة في التربية.

ولعل أهم ما شد الانتباه في التجربة الأمريكية هو عنايتها بتقويم أداء المؤسسات التعليمية واعتماد مؤسسات مخصصة تتولى مسئولية اعتماد المؤسسات التعليمية وتتمتع هذه المؤسسات باستقلالية تامة. وللنتائج التي تتوصل إليها وتنتشرها علانية وأهمية قصوى وتأثير بالغ على المؤسسات التعليمية، خاصة فيما يتعلق بالدعم المالي الذي تحصل عليه هذه المؤسسات من الحكومات المحلية والفيدرالية.

ولتحقيق التكامل والربط بين التعليم الثانوي العام والتعليم المهني والفني اعتمدت أساليب متنوعة في مختلف الولايات لتحقيق هذا التكامل يمكن إيجازها، في:

- إدخال مواد دراسية مشتركة في المناهج الدراسية لكلا التعليمين العام والمهني كالرياضيات والعلوم والاجتماعيات والحاسوب واللغتين الإنجليزية والأجنبية ومبادئ التقنية والاتصالات التطبيقية.

- زيادة المحتويات الأكاديمية في المقررات والبرامج المهنية.

- جعل المقررات الدراسية الأكاديمية أكثر مهنية من خلال شمول محتويات مهنية في المقررات المعتمدة أو إضافة مقررات جديدة مثل العلوم التطبيقية.

ومن أهم جوانب الإصلاح التربوي بالنموذج الأمريكي الاهتمام بمدارس المستقبل ذلك الاهتمام المتعلق بتطوير أساليب وآليات التقويم والامتحانات والمساءلة لمختلف جوانب العملية التعليمية ومؤسساتها وذلك من أجل جعل التعليم والتعلم والأداء بمؤسسات التعليم على مستوى عالٍ من الكفاءة. ويركز النموذج الأمريكي لتعليم المستقبل على تطوير الإدارة التعليمية والمدرسية فالتوجه البارز في هذا النموذج هو نموذج دعم مفهوم الشراكة في الإدارة التعليمية والمدرسية بين الجهات الحكومية في كافة مؤسسات الولايات والمناطق المحلية وفي مؤسسات وهيئات القطاع الخاص والمجتمع المدني والأفراد. وعلى مستوى الإدارة المدرسية يسعى النموذج الأمريكي إلى منح المدارس مزيداً من الحرية لتدعم مبدأ الإدارة والمبادرة الذاتية.

والتوجه العام للنموذج الأمريكي في مجال التمويل يقوم على أساس فتح المجال للقطاع الخاص لتمويل، والذي يعني مزيداً من الخصخصة للنظام التعليمي مع ضرورة استمرار الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات والسلطات المحلية في توفير التمويل والمنح.

❖ تجربة ألمانيا:

تعد تجربة الإصلاح التربوي في ألمانيا تجربة مثيرة ومتعددة الأبعاد، فبدأ الطفل في ألمانيا مرحلته الدراسية بمرحلة رياض الأطفال حيث لا توجد مناهج محددة ولا مقررات كما في المدارس، بل يركز النشاط على تنمية الجوانب الجسدية والذهنية والوجدانية والاجتماعية. وفي مرحلة التعليم الثانوي الإلزامي يتلقى الطالب تعليمًا أساسيًا عامًا مع عنصر من التخصص الفردي بما يتفق مع تقدمه واهتمامه علماً بأن تعلم اللغات والتعليم الفني والمهني المتعدد المناحي والاختصاصات يعد أساساً في مراحل التعليم وضرورياً للتطبيع الاجتماعي وتمول المدارس حكومياً بالتعاون مع القطاع الخاص.

وفي ألمانيا يبدأ توجيه التلاميذ لاختيار مساراتهم التعليمية المستقبلية في مرحلة مبكرة من حياتهم الدراسية فبعد المرحلة الابتدائية (٤ سنوات) يباشر بتوجيه التلاميذ وتعريفهم بمختلف أنواع التعليم خلال السنتين الدراسيتين الخامسة والسادسة (في المدارس الأساسية ذات الخمس سنوات أو المتوسطة ذات الست سنوات) تمهيداً لاختيار المسار الدراسي ابتداءً من السنة الدراسية السابعة. علماً بأن نظام التعليم الألماني يؤمن التكامل ما بين التعليم العام والمهني والفني، وأن قنوات التعليم بينهما

مفتوحة وفرص إكمال الدراسة العالية (ما بعد الثانوية) متاحة أمام مخرجات التعليم الثانوي المهني والفني.

ويعد مشروع المدارس الشبكية من المشروعات الرائدة الذي تقوم به الوزارة الاتحادية للتربية والعلوم والبحث والتكنولوجيا مع المؤسسة الألمانية للاتصال عن بعد، والهدف منه هو تطويع عملية التعليم والتعلم في المدارس لمتطلبات مجتمع المعلوماتية، وذلك بتوفير استخدام شبكات الاتصال عن بعد. وينظم هذا العمل اتحاد المدارس الشبكية حيث يقدم المشروع خدمات تعليمية للمدارس. إضافة إلى ذلك يركز المشروع اهتمامه بإعداد المعلمين وتدريبهم.

وفي خطاب لرئيس الجمهورية الألمانية أكد أن النظام التربوي في المستقبل سيقوم على ست ركائز أساسية ترتبط: بالقيم والممارسة والواقع والتوجهات الدولية والتنوع والمنافسة والعقلانية مع عنصر الوقت.

وتتنوع مؤسسات التعليم العالي في ألمانيا ويبلغ عددها حوالي ٢٤١ مؤسسة تعتبر مؤسسات حكومية، وتأخذ أنماطاً مختلفة كالجامعات والجامعات التقنية ومدارس المعلمين العليا وكليات الفنون والموسيقي ومعاهد فنية عليا وكليات البولي تكنيك والجامعات الشاملة. ومن أجل أن تحقق مؤسسات التعليم العالي التزاماتها في مجالات التدريس والبحث ومناقشة الموضوعات ذات الاهتمام المشترك تتعاون الجامعات فيما بينها عن طريق مجلس مديري الجامعات الألمانية. ويتولى هذا المجلس مسئولية إعلام الرأي العام وتعريفه بمسئوليات الجامعات الألمانية، وهناك مجالس خاصة للجامعات والكليات ذات الطبيعة الخاصة كالمعاهد الفنية العليا وكليات الموسيقي والفنون.

وهناك اتفاق في الرأي بين الأحزاب السياسية الألمانية وبين القطاع الاقتصادي والنقابات على ضرورة فتح المجال أمام أصحاب المواهب والمتفوقين للانتساب إلى الجامعات الألمانية دون أن يحصلوا بالضرورة على شهادة الدراسة الثانوية، إلى جانب ضرورة تحسين الفرص المتاحة لتقدمهم وارتقائهم في الميادين والفروع الاقتصادية والخدمات العامة.

❖ تجربة روسيا الاتحادية:

يعد الجانب المهني والإعداد المهني وفهم قيمة العمل المنتج واكتساب مهارات الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية مكوناً أساسياً من مكونات النظام التعليمي الروسي إذ أن المدارس بشقيها المهني والبولي تكنيكي تشجع المهارات المهنية العامة والعلمية

العامّة، ونقدّم تدريبيّاً قبل العمل بوجه التلاميذ نحو مؤهلات معيّنة وإلى مهنة محدّدة إذا أراد أن يبرز فيها وأحياناً إذا لم يرد ذلك. ويوجد تناسق وتكامل بين مراحل التعليم المختلفة، ومرونة واسعة في التنقل بين الأنظمة التعليمية.

كما اهتمت روسيا بفتح مدارس وصفوف ذات تعليم متقدم في مواد معيّنة: الرياضيات الفيزياء الكيمياء، كما فتحت مدارس للأطفال الموهوبين داخل الجامعات الكبرى في الدولة (جامعة موسكو، جامعة نوفو سيبيريك، جامعة تبليس...) وقد أدي نظام المدارس المتخصصة للأطفال الموهوبين إلى تراكم الخبرات المتميزة في التدريس لهذا النوع من الأطفال خاصة من حيث التعليم وفتيات التدريس والعمل الجماعي.

وفي إطار الاهتمام المتزايد الذي أولته مؤسسات التعليم العالي في روسيا للكبار فقد تم وضع نظام مصغر كامل لتعليم العمال يضم كافة مستويات التعليم بداية من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي بل ويمتد إلى ما وراء ذلك إلى التدريب في أثناء الخدمة ومدى الحياة. كما جرى في روسيا سابقاً تطوير كل من الدراسات المنتظمة والدراسات الخاصة لمن يشغلون عملاً منتظماً بصورة مستمرة. وذلك من خلال الدراسات بالمدارس المسائية ومدارس التعليم بالمراسلة ومنح الدارسين والمتعلمين حوافز اجتماعية ومادية لمواصلة دراستهم كالاقرار العام بشهاداتهم ومنحهم إجازات مدفوعة الأجر للتشاور والامتحانات وتحسين فرص الترقى المهني وغيرها.

وفي إطار تهيئة النشء للحياة والنشاط الاقتصادي على نحو أفضل تحتم إعادة تنظيم النشاط التعليمي والتربوي في المدرسة الروسية واتخذت إصلاحات طويلة المدى تفضي إلى بلوغ الغايات المرسومة. واعتمد هذا الإصلاح على ركيزتين أساسيتين هما البحث العلمي المتعمق في جوانب العملية التعليمية والتقويم ذي الوجهة الإصلاحية.

وتعددت الأبعاد التي استهدفها الإصلاح الروسي، منها: اعتماد جذع مشترك بين التعليم العام والتعليم المهني وتحقيق مرونة التكامل بينهما، وربط التربية قبل المدرسية ربطاً أوثق بالتربية المدرسية، وربط هذه الأخيرة بالتربية المهنية التقنية، وتحسين سير الدروس المسائية المتناوبة مع العمل والدروس بالمراسلة للشباب العاملين، وترسيخ عادة القراءة عند التلاميذ وتعميق البحث في الأساليب والشروط الكفيلة بتحسين عملية التعليم والتربية، والبحث عن أفضل توازن ممكن بين ما هو ثابت وما هو متغير في المناهج الدراسية وتطوير صيغ للتعليم على أساس مجموعات من المواد (علوم طبيعية، فيزياء، رياضيات، مواد تقنية، تربية بدنية، آداب، وعلوم

اجتماعية وسياسية)، وتهيئة الدارسين للعمل المنتج وإدخال المعلوماتية إلى المدرسة، وتعزيز مبدأ الإعداد البوليتكنيكي وتعريف الآباء بالمبادئ الأولية للعلم التربوي ورفع المرتبات بنسبة الثلث للمدرسين.

كما قامت أكاديمية العلوم التربوية بموسكو بوضع برامج شاملة لحل المشكلات المرتبطة بتنفيذ هذا الإصلاح، وهي: مضامين التعليم المدرسي وطرائقه، وتكوين شخصية التلميذ متناسقاً ومتكاملاً، ومعلم المدرسة السوفيتية، والحاسبة الإلكترونية في المدرسة، والتعليم المندمج مع العمل المنتج في المدرسة، و المدرسة والصحة، والإعداد المهني التقني للنشء. أملاً في أن تسمح هذه البرامج بدراسة أهم المشكلات المطروحة منظوراً إليها ككل متكامل ويتوحيد الجهود الواسعة الشاملة لممثلي شتي فروع العلم والثقافة والفن ومختلف المهن ومن ثم تحسين وتجويد نظام التعليم والتربية في البلاد.

رابعاً - ملامح الإصلاح التربوي في مصر:

عند إمعان النظر في النظام التربوي القائم في مصر، ومع إتباع منهج تحليل النظم لتشخيص المشكلات والمعوقات المرتبطة به وجد أنه يعاني، من (محمد خيرى و محمد محمود، ٢٠١٤، ص ص ١٧-١٨):

- غياب فلسفة واضحة وإطار قومي.
- الافتقار إلى التكيف مع احتياجات المجتمع والسوق.
- ضعف ملائمة المناهج وانخفاض مستوى إعداد المعلم.
- قصور الوفاء بالحقوق الدستورية لجميع الأطفال التي تكفل توفير التعليم الأساسي للصفوف من الأول إلى التاسع، من حيث:
 - النقص في المباني المدرسية.
 - عدم ملائمة الكثير من المبنى الحالية وضعف تجهيزاتها.
 - ازدياد إعداد الأميين نتيجة للتسرب وانخفاض مستوى الأداء في التعليم الأساسي.
 - عدم الاستمرارية أو الأخذ بنتائج التجريب لتعميم النتائج.
 - عدم توفر موارد مالية كافية لإجراء البحوث التربوية بالجامعات.
 - عدم وجود استراتيجية ثابتة.
 - عدم تعميق الارتباط بين التعليم الجامعي والبحث العلمي.

- عدم توفر الحاسبات وعلوم تدريسها بالقدر الذى يتناسب ومتطلبات العصر من تقدم علمى وتقنى.
 - عدم الرعاية الثقافية للمعلم سواء الثقافة العامة أو الثقافة المتخصصة.
 - عدم وجود نقله نوعية فى التعليم من خلال إجراء تعديل نوعى وجذري في المناهج لمواكبة الوتيرة السريعة للتطورات المحلية والعالمية خدمة للفرد والمجتمع.
 - عدم وجود تفاعل واسع مع التطورات التقنية المعاصرة وخاصة التفجر المعرفي والثورة المعلوماتية.
 - عدم تضمين المناهج للتوجهات الإيجابية الحديثة في بنائها، مثل: مهارات التفكير، مهارات حل المشكلات، التفكير الناقد، عمليات العلم، التعليم الذاتي، الفروق الفردية.
 - عدم ربط المعلومات بالحياة العلمية والتقنيات المعاصرة.
- ما يواجهه المجتمع المصري من تحديات على الصعيد الداخلي، يتمثل أهمها، في:
- = الطموح إلى المجتمع المأمول بعد ثورة ٢٥ يناير الذي يتطلب تلبية حاجة كافة مؤسسات المجتمع إلى الإصلاح، خاصة مؤسسات التعليم باعتبارها أول السبيل للنهوض بالمجتمع.
 - = تفعيل الطاقات المصرية الكامنة الموجودة بالفعل وتحويلها إلى طاقات حركة في مقابل الطاقات المهذرة.
 - = تحقيق التماسك والتضامن الاجتماعي.
 - = تعميق الإيمان بالدور الحاسم للتعليم وضرورة إصلاحه.
 - = التحول نحو الديمقراطية والمشاركة كنمط من أنماط الحياة.
 - = تدهور الاقتصاد المصري بعد ثورة ٢٥ يناير.
 - = ارتفاع معدلات البطالة بين خريجي التعليم الجامعي.
 - = تزايد معدلات الفقر وانخفاض مستوى المعيشة.
- ما يواجهه المجتمع المصري من تحديات على الصعيد الخارجي، يتمثل أهمها، في:
- = الثورة المعرفية والمعلوماتية. = التقدم العلمي والتكنولوجي.

= العولمة ومجتمع المعرفة (صلاح الدين توفيق ونادية حسن، ٢٠١٢، ص ص ٨٩-٩٤). وفي ضوء كل ما سبق وانطلاقاً من طموح المجتمع المصري بعد ثورة ٢٥ يناير باتت الحاجة ماسة إلى عملية إصلاح تربوي شامل تتمثل معالمها، في (سمير القطب، ٢٠١٢، ص ٤):

- مراجعة نظم ومؤسسات التعليم؛ حتى تعيد صياغة أهدافها ونحسن توظيف مواردها، وأن نبدع الآليات الكفيلة بتحقيق برامج تعليمية قادرة وفاعلة تغرس مبادئ الديمقراطية وتوصل للمعلوماتية وتتسم بالواقعية والوظيفية والكفاءة الإنتاجية والجودة.
 - تبني أنماط جديدة في مجال التعليم تفي بالطلب المتزايد عليه بتكلفة أقل وإنتاجية أعلى ومرونة أكثر وتجاوب أفضل مع التغيرات المحلية والإقليمية والعالمية وتحقق المزيد من التفوق والتميز وما يرتبط بذلك من حتمية بناء الإنسان المتعلم الذي يمتلك مقومات التغيير.
 - ابتداء صيغ جديدة للتوسع في التعليم كمًّا وكيفًا؛ لمواجهة التطورات العلمية والتحويلات المجتمعية والتحديات المفروضة إقليمياً وعالمياً.
- وفي إطار سعي مصر إلى تحسين وإصلاح أوضاع التعليم قبل الجامعي وتطويره وإعادة النظر في شئونه وسياسته وإستراتيجيته نتيجة للتقدم العلمي التكنولوجي؛ حتى يكون مواكباً لتطور المجتمع وموافقاً لحاجاته في التقدم، متمشياً مع خطط التنمية الشاملة للمجتمع المصري، قامت مصر بالعديد من الجهود والمحاولات للإصلاح التربوي، ويمكن عرض أهم ملامح تلك الجهود الإصلاحية التربوية في مصر من خلال النقاط التالية (محمد توفيق، ٢٠١٤، ص ص ١٨-٢٨):

- **بنية التعليم قبل الجامعي وفلسفته:** تمثلت أهم سلبيات النظام التعليمي في: النمطية السائدة والطابع النظري الغالب، والمناهج التقليدية التي ظهر فيها الانفصال بين العلم والعمل، ووجود مدرسة نظرية أو أكاديمية ومدرسة أخرى عملية أو فنية، وبعد التعليم عن تلبية حاجات المجتمع ومتطلباته في التنمية. وكان من الضروري أمام تلك السلبيات القيام بإصلاحات وتطوير التعليم تمثلت في الجهود التي بذلت لتحديث التعليم في مصر، وجعله مواكباً للعصر إذ أدخل فلسفة جديدة للتعليم الإلزامي في مصر هي التعليم الأساسي، والذي يمثل فكراً تربوياً جديداً في مجال إعداد الأطفال للمواطنة المنتجة خلال مراحل التعليم الأولي. وأن السياسة التعليمية الجديدة لا تعنى مجرد مد الإلزام ليشمل المرحلة الإعدادية، بل

تشمل تغييراً جذرياً في فلسفة وطبيعة هذه المرحلة التي تمتد لتسع سنوات دراسية، والتي سميت بمرحلة التعليم الأساسي، تلك الفلسفة التي تجمع بين التعليم والعمل المنتج، والارتباط بالبيئة في صورة تعليم وظيفي يرتبط بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم الزراعية أو الصحراوية أو الحضرية، بحيث تكون البيئة الخارجية ومواقع الثروة والإنتاج فيها من المصادر الرئيسة للمعرفة والدرس والعمل والنشاط في معظم مواد الدراسة. وتتمثل صيغة التعليم الأساسي في طبع المواد الثقافية بالطابع العملي والتطبيقي، وإدخال الأنشطة والتدريبات العملية في منهج الدراسة ومحتواها في صورة المجالات الزراعية والصناعية والتجارية والتدبير والاقتصاد المنزلي، وذلك بدءاً من الصف الخامس الابتدائي حتى نهاية مرحلة التعليم الأساسي، كما تمثل المدرسة الإعدادية الحلقة الإعدادية أو الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

ويقوم التعليم الأساسي كصيغة جديدة للتعليم الإلزامي في مصر على عدة

مبادئ من أهمها: أنه تعليم موحد لجميع الأطفال في كل من الريف والحضر على السواء، تعليم مرن يتنوع بتنوع البيئات، تعليم مفتوح القنوات يؤدي إلى المراحل التالية من التعليم، مرحلة منتهية بالنسبة لبعض الأبناء والبنات طبقاً لاستعداداتهم وقدراتهم، تعليم يرتبط بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم بشكل يوثق الصلة بين ما يدرسه التلاميذ بالمدرسة وبين بيئاتهم، وتكون البيئة الخارجية ومصادر الإنتاج والثروة فيها مصدر المعرفة ومجال البحث والدراسة والنشاط، تعليم يؤكد على تحقيق الذات وانتماء المتعلم لمجتمعه، تعليم يحقق ديمقراطية التعليم إذ يسعى لتقريب الفوارق بين الطبقات ويدعو إلى احترام العمل اليدوي.

• **أهداف التعليم:** لم يقف تطوير التعليم قبل الجامعي عند مد مرحلة الإلزامي إلى تسع سنوات في صيغة التعليم الأساسي، بل يعد تطويراً أيضاً ربط التعليم الأساسي بالتعليم الثانوي من حيث الإعداد للحياة جنباً إلى جنب مع الإعداد للتعليم العالي والجامعي أو المشاركة في الحياة العامة. ومن ثم يتضح أن الهدف من مرحلة التعليم الثانوي العام يسير في خطين متوازيين لا تفضيل لأحدهما على الآخر أو السبق بينهما، وهما الإعداد للحياة مع الإعداد للتعليم العالي والجامعي حيث يكمن الهدف من تطوير التعليم الثانوي في الارتقاء بكفاءة التعليم الثانوي العام مع تطوير برامج ومناهجه وأساليب التقويم فيه وإدخال بعض المجالات، وذلك عن طريق المدرسة الثانوية الشاملة التي تعد من التجارب التربوية في

مصر، ويكون التعليم الثانوى بهذه الصيغة التعليمية الجديدة امتدادًا لفلسفة التعليم الأساسي، بما يحقق التكامل والاستمرارية في أهداف التعليم قبل الجامعي في مصر وبناء الإنسان المصرى بغية الوصول إلى المواطنة الفعالة ذات الشخصية المتكاملة.

● **إدارة التعليم:** يتوقف تطوير التعليم على تطوير إدارته، ويعد من معالم تطوير الإدارة التعليمية للتعليم قبل الجامعي الاتجاه نحو تدعيم الأخذ بأسلوب إنشاء المجالس التعليمية على كافة مستويات الإدارة التعليمية، حيث تم إنشاء المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي على المستوى القومى أو المركزى، وتتبنى منه مجالس نوعيه يختص كل مجلس نوعى منها بمرحلة تعليمية معينة، أو نوعية من نوعيات التعليم قبل الجامعي، وكذلك تم إنشاء المجالس المحلية للتعليم على المستوى المحلي، وتتبنى منه لجان نوعيه.

والاتجاه نحو تدعيم الحكم المحلي واللامركزية التعليمية. حيث ترتب على هذا الاتجاه تمكين الأجهزة المحلية من مباشرة كافة السلطات التنفيذية التعليمية وتتولى الأجهزة المركزية التعليمية عمليات التخطيط والمتابعة التعليمية المركزية، ويؤدى ذلك إلى نقل مسئولية التنفيذ كاملة إلى الأجهزة المحلية، مع اشتراكها فى رسم السياسات التعليمية، مع إعطائها قدرًا من الحرية والمرونة بما يساعدها على ربط التعليم بالبيئة المحلية؛ لأن المحليات أفدر من غيرها على تفهم بيئتها ومجتمعاتها.

● **تمويل التعليم:** تعد مسألة تمويل التعليم بمصر فى ظل التشريعات التعليمية المتعاقبة من مسئولية الدولة، وميزانية التعليم جزءًا من الموازنة العامة للدولة، ومن الملاحظ أنه لا توجد مساهمة شعبية فى التعليم، إذ لا توجد ضرائب محلية لصالح التعليم، وإزاء أهمية مسألة تمويل التعليم فى تحسين أوضاع التعليم قبل الجامعي، وتدارك ما يوجد من قصور تم إنشاء صندوق محلي لتمويل التعليم بالجهود الذاتية؛ للاستفادة بالجهود الذاتية والمساهمات الشعبية للمواطنين فى تشجيع المبادرات الشعبية والمحلية لمساندة الدولة فى تمويل التعليم على المستوى المحلي إحساسًا من المحليات بمطالبها التعليمية.

● **ضمان جودة التعليم والاعتماد:** تحقيقًا لمبدأ كفالة الدولة للحق فى التعليم لأبناء الوطن بمؤسسات الدولة التعليمية كحق دستورى نص عليه المشرع الدستورى فى الدساتير المصرية المتعاقبة كافة، لم يكتف المشرع التعليمى فى كفالاته لهذا الحق عند حد الإتاحة بل انتقل من مفهوم الإتاحة إلى مفهوم الجودة، ومن ثم تضمنت

كفالة الحق في التعليم مفهوم الإتاحة والجودة معاً. ويعنى مفهوم الجودة الإصلاح والتطوير والتحسين المستمر للعملية التعليمية وفق معايير الجودة العالمية التي تكون بمثابة المرجعية الأولى عند تطبيق معايير الجودة في التعليم المصري، فضلاً عن أن هذه المعايير هي بمثابة أهداف بعيدة وطموحات تسعى الدولة إلى الوصول إليها، كما تعد منارات وموجهات لإصلاح التعليم وتجويده من أجل المستقبل.

وبصفة عامة يمكن إبراز أهم الاتجاهات التي تبنتها الدولة في الإصلاح التربوي في (أحمد حشيش، ٢٠١٤، ص ١٠-١):

- **مدخل اللامركزية:** أدت عيوب المركزية في التعليم المصري إلى التحول للامركزية ومسايرة الاتجاهات العالمية ويعتبر تحقيق اللامركزية في التعليم بعداً مهماً من أبعاد الإصلاح التعليمي، وقد ظهرت الدعوة إلى لامركزية التعليم في أواخر الخمسينيات في إطار تطبيق نظام إنمائي عالمي. وتعني اللامركزية في التعليم إعطاء قدرًا أكبرًا من الاستقلالية للمؤسسات التعليمية سواء أكانت مدارس أو جهات بحثية في إحداث التغيير التعليمي الذي يتطلب أن تحدد المؤسسات التعليمية أولوياتها في العمل والتغيير. وإعطاء الاستقلال للمؤسسات المحلية لتقرر أي الوسائل تستطيع أن تحقق النتائج المطلوبة، مع توفير آليات للتقويم، وأخيرًا تتخذ الحكومة من الإجراءات ما يساعد في إعادة التوازن وتعويض الفروق في الإمكانيات الاقتصادية والاجتماعية المحلية.
- **مدخل المعايير القومية:** يعتبر مدخل إصلاح التعليم القائم على المعايير القومية أحد مداخل الإصلاح التعليمي ولتحقيق صورة جيدة وإيجابية عن المدرسة اعتمادًا على مجموعة من المعايير للجودة. ويقوم هذا المدخل على إتاحة الفرصة للمدارس لتطوير نفسها وإصلاحها ذاتيًا انطلاقًا من تحديد بعض المعايير التي يتم من خلالها تحديد مستوى جودة الأداء بها، ومن هذا المنطلق تؤكد أهداف السياسة التعليمية في مصر الانتقال من الإتاحة التي تعني توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع المتعلمين إلى الجودة التي تعني الإصلاح والتحسين المستمر للعملية التعليمية وفق معايير الجودة القومية.
- **مدخل المشاركة المجتمعية:** تقوم فلسفة هذا المدخل على أساس أن تطوير التعليم وإصلاحه لم يعد مسؤولية الدولة فقط بل صار قضية مجتمعية وعملاً قومياً مما

يقتضي بالضرورة دعم المجتمع كافة للمؤسسة التعليمية في صورة مشاركة مجتمعية من كافة الهيئات والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية والمجتمع المدني بتنظيماته وجمعياته الأهلية وأصحاب الأموال ورجال الأعمال والأحزاب وأولياء الأمور القادرين وغيرهم لذلك أصبحت المشاركة المجتمعية ركيزة رئيسة ومحورية في بيئة مجتمع المعرفة لدعم إصلاح وتطوير التعليم لبناء المعرفة في مصر. ونتيجة لانتشار ثقافة المشاركة وتزايد الوعي بها وبأهميتها لم تعد المشاركة المجتمعية مجرد مفهوم يتردد أو جهد تطوعي لتطوير التعليم وإنما صارت المشاركة ضرورة حتمية لزيادة كفاءة النظام التعليمي وتحقيق جودته.

- **مدخل الإصلاح المتمركز على المدرسة:** يعتبر نقلة نوعية في إدارة التعليم للوصول إلى المدرسة لتنميتها وتحسينها باعتبارها الوحدة الرئيسة التي يتم فيها فعل التغيير والتطوير ويتم من خلال أحد المبادئ التنظيمية وهو مبدأ الإدارة المتمركزة على المدرسة. حيث تتمكن المدرسة من إدارة عمليات التغيير والتطوير الخاصة بها لتحسين أدائها والوصول إلى نواتج عالية الجودة لدى تلاميذها في المهارات والمعارف والقيم والاتجاهات. ويركز هذا المدخل على ضرورة أن تمتلك المدرسة الرؤية والرسالة والأهداف والآليات الواضحة التي تمكنها من التطوير والتحسين المستمر لكافة العمليات المدرسية ضمن منظومة قومية تحدد الأهداف والمعايير والسياسات والأنظمة ونظم المحاسبة من أجل تحقيق الجودة مما هيئ الفرصة لتحقيق التحول إلى نموذج تربوي يقوم على احتياجات المتعلم ونشاطه وتعامله مع مصادر المعرفة. وهذا المدخل بمثابة التحول الطبيعي من النمو الكمي للمدخلات التعليمية إلى إحداث تغيير كفي في فكر الإصلاح، بمعنى الانتقال من الكم إلى الكيف، ومن الإتاحة إلى الجودة، ومن التركيز على المدخلات إلى التركيز على جودة المنتج التعليمي، ثم يتجاوز هذا المدخل تحسين النظام التعليمي إلى جعل المدرسة لها القدرة الذاتية والأكاديمية والمهنية على تحمل المسؤولية كاملة للمساءلة والمحاسبية وكذلك تحويلها إلى مدرسة جاذبة للمتعلمين تتحول من مجرد مبني ولافتة إلى معني ودلالة وإشعاع ثقافي. ويؤسس هذا المدخل على خصائص وصفات ومكونات المدرسة وجوانبها من إدارة مدرسية ومعلمين ومتعلمين ومناهج ومقررات دراسية ومبني وتجهيزات وأدوات وغيرها. وهذا المدخل يحقق مبدأ التعليم المتميز حيث يكون كل متعلم قوة مضافة إلى الرصيد القومي المصري في عصر المنافسة العالمية.

- وهناك بعض المتطلبات التنظيمية والإدارية والمالية للإدارة المتمركزة على المدرسة، وتتمثل في العناصر التالية:
- تحديد الأدوار والمسؤوليات الجديدة للقيادات المدرسية وعلاقتها بالمستويات الإدارية العليا في إطار فلسفة الاعتماد.
 - ربط الموازنات الخاصة بكل مدرسة بخطة التحسين.
 - تنظيم دور المدرسة في المكون المالي فيما يخص: حصة المصروفات المدرسية وحصة التمويل الذاتي والتبرعات.
 - تنظيم حصة المدرسة من الموازنة على مستوى الإدارة التعليمية.
 - تنظيم دور المدرسة في النقل والترقيات وتحديد الأعباء التدريسية للمعلمين.
 - تنظيم دور المدرسة في التعيين تحديد الاحتياجات من المعلمين والاختيار)
 - تنظيم دور المدرسة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمدرسة في ضوء خطة التحسين.
 - تحديد صلاحيات المدرسة في أوجه الصرف المختلفة مثل (الصيانة/التجهيزات...)
 - حرصت الوزارة على تفعيل عمليات النظم في المدارس عن طريق تحقيق اللامركزية في الإدارة التربوية بالمدرسة وتفعيل عمليات المشاركة المجتمعية، وذلك في ضوء القرار الوزاري رقم ٣٣٤ بتاريخ ١٤/٩/٢٠٠٦ بشأن مجلس الأمناء والآباء والمعلمين.
 - إعادة هيكلة الإدارة المدرسية وتحديد معدلات ومستويات وظائفها بالمراحل التعليمية المختلفة بالمديريات والإدارات التعليمية، وقد وعي فيها تحقيق نقلة نوعية كبيرة في وظائف الإدارة المدرسية باعتبارها المحور الأساسي في نجاح العملية التعليمية.
 - دعم ميزانية المدرسة من خلال صدور القرار الوزاري رقم ٢٢٦ لسنة ٢٠٠٥ بشأن زيادة حصة المدرسة في حصيلة اشتراكات ومقابل الخدمات الإضافية التي تحصل من التلاميذ بمختلف مراحل التعليم.
- خامساً - الإصلاح التربوي... خاتمة واستنتاجات عامة - رؤية نقدية:**

في ضوء ما سبق تناوله واستعراضه في الإطار النظري والجزء الخاص بالخبرات والتجارب العالمية وواقع عملية الإصلاح التربوي في مصر يمكن الخروج بالاستنتاجات العامة الآتية:

❖ أن دول العالم بشقيها المتقدمة والنامية تواجه تحولات اقتصادية وتكنولوجية وثقافية فرضت عليها تحديات جسام على رأسها قدرة نظامها التربوي على التعاطي الإيجابي الفعال مع تلك التحولات. ومن ثمَّ سعت وتسعي الدول كافة النامية قبل المتقدمة إلى إيجاد أنظمة تربوية مرنة وجذابة لتشمل جميع أبعاد عناصر المنظومة التربوية.

❖ أن التجارب الناجحة في الإصلاح التربوية حملت معالم واضحة ومحددة من قبيل: التخطيط، والشمول، والتنظيم، والدراسة، والشفافية، والمشاركة المجتمعية، والتبني السياسي الواضح والداعم لجهود الإصلاح التربوي.

❖ اتسمت معالم الإصلاح التربوي في التجارب والاتجاهات العالمية الرائدة بالدول المتقدمة بأنها: تؤكد التوجه المستقبلي بعيد المدى في مضمون الإصلاح التربوي، والتخطيط الشامل الرابط بين التربية وخطّة التنمية الاجتماعية الشاملة المستدامة، بناء العقل وإكساب المهارات العقلية العليا والمهارات الحياتية، المرونة والقابلية للتعديل والتغيير وفقاً لمستجدات الواقع، الربط الواضح والدائم والأكيد بين التعليم العام والتعليم المهني التقني الفني، المشاركة المجتمعية الشاملة لجميع الأطراف الفاعلة واللاعبة في مجال الإصلاح التربوي.

❖ في حين جاءت معالم الإصلاح التربوي في التجارب والاتجاهات السائدة بالدول النامية ومنها مصر بأنها: تنجح إلى خبرات الماضي ودعمها في مضمون الإصلاح التربوي، ضعف ومحدودية التخطيط الاستراتيجي والفصل بين التربية والسياق الاجتماعي الشامل، دعم مهارات الحفظ والتلقين التعليم والتعلم النظري، مجيء الخطط والأهداف والمسارات وكل ما يتعلق بالمنظومة التعليمية من المستوى الأعلى وصولاً للمستوى الأدنى القائم على التنفيذ دون أن تتاح له فرصة المشاركة في أي شيء، الفصل بين التعليم العام والتعليم التقني الفني فصلاً طبقياً تعسفاً أضر بكل خطط التنمية المجتمعية.

❖ ومن ثمَّ فإن الرغبة الجادة لنجاح أي محاولة للإصلاح التربوي عامة - وفي مصر خاصة - تتوقف فاعليتها على ما يلي:

- التبنى السياسي للعملية الإصلاحية للنظام التربوي وفق سياسة تعليمية تستمد مرجعيتها من فلسفة المجتمع في مجال التربية على أن يتجسد ذلك في مشروع متكامل للإصلاح يتحد الجميع لتنفيذه كل في موقع المسؤولية المناط به أدائها.
- شمولية برامج الإصلاح التربوي ومرونتها التي يجب أن تكون صفة سائدة في مراحل الإصلاح التربوي لضمان نجاح عملية الإصلاح وفق خطة تطوير وإصلاح تربوي شامل انطلاقاً من المبادئ التالية:
 - شمولية الإصلاح التربوي المنشود بحيث يتناول جميع عناصر النظام التعليمي الرئيسة ويجري عليها ما يتطلبه من تغيير كلي أو جزئي.
 - مرونة إجراءات الإصلاح بحيث يتيح بدائل متعددة لاختيار ما يتناسب مع طبيعة النظام التعليمي القائم وظروفه وأولوياته.
 - واقعية الإصلاح بحيث ينطلق من أرض الواقع ويتدرج في خطوات التغيير والتطوير بما يتلاءم ودرجة استيعاب أهداف الإصلاح والتمكن من تطبيقه من قبل المدارس والتربويين العاملين فيها.
- السعي نحو التعليم النوعي بكل ما تحمله الكلمة من معاني الجودة ومواكبة التغيير المتسارع في الكم المعرفي والتدريب والمهارات الحياتية.
- إعداد مناهج تربوية مبنية على آخر ما جاءت به النظريات التربوية في مجال البحث التربوي للرفع من مستوى التعليم دون ان نهمل واقع المجتمع وفلسفته.
- التفاعل الإيجابي مع الآخر والتفتح على ثقافة الآخرين مع المحافظة على الخصوصية والهوية المحلية لتدريب النشء على التفاعل الإيجابي مع الثقافات المختلفة وفرز وتحليل مناطق التواصل وتعزيز الثقة بالنفس في فتح نافذة للحوار مع الآخر.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- أحمد إمام حشيش: تجربة جمهورية مصر العربية في إصلاح التعليم وإرساء مبادئ ضمان جودة التعليم والاعتماد في التعليم قبل الجامعي، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة " تفعيل اللامركزية ودعم القيادة المدرسية ومشروع تطوير إطار مرجعي عربي للمعايير المهنية للقيادة المدرسية، عمان، ٢٦ - ٢٧ مارس ٢٠١٤.
- أحمد غالب الهبوب: اتجاهات الإصلاح التربوي وألوياته في البلدان العربية في زمن العولمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات اليمنية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع ٥٨، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، ديسمبر ٢٠١١.
- أحمد غنيمي مهناوي: دراسة تحليلية لأهم الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي المدرسة المتعلمة نموذجًا، مجلة كلية التربية بينها، ع ٩٦، ج ٢، كلية التربية، جامعة بينها، أكتوبر ٢٠١٣.
- أميرة محمد الشرقاوي: إصلاح التعليم الجامعي لمواجهة تحديات مجتمع ما بعد ثورة ٢٥ يناير رؤية مقترحة، دراسات تربوية ونفسية، ع ٧٩، كلية التربية، جامعة الزقازيق، أبريل ٢٠١٣.
- بو كبشة جمعية: تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ع ١٠، جامعة حسبية بن بوعلوي بالشلف، قسم العلوم الاجتماعية، يونيو ٢٠١٣.
- بيومي محمد ضحاوي و محمد إبراهيم خاطر: نظم التعليم والاتجاهات العالمية المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠١٥.
- رياب عبد الرحمن المطلق: الإصلاح التربوي، مجلة العلوم التربوية، ع ٤٤، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، أكتوبر ٢٠٠٨.
- سمير عبد الحميد القطب: مستقبل إصلاح التعليم في مصر بعد ثورة يناير استراتيجية مقترحة، الندوة العلمية الرابعة عشرة " مستقبل التغيير التربوي بعد ثورة يناير أسسه أولوياته متطلباته"، قسم أصول التربية ن كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٤ مارس ٢٠١٢.
- سهير محمد حوالة: رؤى المعلمين والمجتمع حول أولويات إصلاح التعليم بعد ثورة ٢٥ يناير تحليل لآراء عينة من المجتمع، مؤتمر " التعليم والثورة في مصر: رؤى

وسياسات بديلة"، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١١-١٣ نوفمبر ٢٠١٣.

صلاح الدين محمد توفيق ونادية حسن السيد: نحو آفاق جديدة لتغيير منظومة التربية العربية في مسار ثورات الربيع العربي رؤية استشرافية، الندوة العلمية الرابعة عشرة "مستقبل التغيير التربوي بعد ثورة يناير أسسه أولوياته متطلباته"، قسم أصول التربية ن كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٤ مارس ٢٠١٢. عبد اللطيف محمود محمد: الإصلاح التربوي مداخله وبرامجه وكلفته المالية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ٢٠١١.

عدنان محمد قطيط: مداخل الإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي في مصر: منظور استراتيجي، مؤتمر "إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في الوطن العربي رؤى وتوجهات"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٣-٤ يونيو ٢٠١٤.

علي أحمد مذكور: خريطة الطريق للنظام التعليمي المصري، المؤتمر الثامن "ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر"، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٣-١٤ يوليو ٢٠١١.

كوثر إبراهيم رزق: التنمية البشرية في كليات التربية بين الإصلاح والبطالة إلى أين، المؤتمر العلمي الثامن "كليات التربية والتنمية البشرية المستدامة"، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٣-١٤ أبريل ٢٠١١.

لبنى عبد الرحيم إمبابي: سياسات التعليم قبل الجامعي بمصر ودورها في تعزيز المواطنة بالفترة من ١٩٥٢ إلى ٢٠٠٧، أبريل ٢٠١٥.

محمد توفيق سلام: المشرع التعليمي ومسألة الإصلاح التربوي وتطوير التعليم قبل الجامعي، مؤتمر "إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في الوطن العربي رؤى وتوجهات"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٣-٤ يونيو ٢٠١٤.

محمد خير محمد محمود وعلي: تأملات في مناهج وادوار المعلم في تحقيقه لإصلاح منظومة التعليم، مؤتمر "إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في الوطن العربي رؤى وتوجهات"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٣-٤ يونيو ٢٠١٤.

محمد عبودة: الإصلاح التربوي وشروطه في ضوء الطرح النسقي والبعد التاريخي، عالم التربية، س ١٤، ع ٤٢، ج ٢، أبريل ٢٠١٣.

منار محمد بغدادي: توظيف التخطيط الاستراتيجي في إصلاح التعليم تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة، مؤتمر "إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في الوطن العربي رؤى وتوجهات"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٣ - ٤ يونيو ٢٠١٤.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

- Al Bento, et.al,: Validating cause-and- Effect Relationships in the Balanced Scorecard, Academy of Accounting and Financial Studies Journal, Vol.17, No. 3, 2013.
- Antoni Verger: Why do Policy-makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform, Current Issues in Comparative Education, vol.16,no.2, 2014.
- Bosse, Michael J.& Fogarty, Elizabeth A.: Unifying K-12 Learning Processes: Integrating Curricula through Learning, Current Issues in Education, Vol.14, No.2 , 2011.
- Cervetti, Gina N., et al: The Impact of an Integrated Approach to Science and Literacy in Elementary School Classrooms, Journal of Research in Science Teaching, Vol.49, No.5, May 2012.
- Erwin R. Tiongson: Education Policy Reforms , Analyzing the Distributional Impact of Reforms, worldbank.org/INTPSIA/.../Education.pdf, 6/5/2015.
- John Taylor & Claire Baines: Performance management in UK universities; implementing the Balanced Scorecard, Journal of Higher Education Policy and Management Vol. 34, No. 2, April 2012.
- John, F. Schostake: Maladjusted Schooling, Deviance Social Control and Individuality in Secondary Schooling, Routledge Library Editions; Education, New York.USA, 2012.
- Konstantinos, Tziafetas etal: Views of ICT Teachers about the Introduction of ICT in Primary Education in Greece, Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET, Vol.12, No.1, Jan. 2013.

- Kulo, Violet & Bodzin, Alec: The Impact of a Geospatial Technology-Supported Energy Curriculum on Middle School Students' Science Achievement, *Journal of Science Education and Technology*, Vol.22, No.1 , Feb. 2013.
- Park, Minjeong & Sung, Youl-Kwan: Teachers' Perceptions of the Recent Curriculum Reforms and Their Implementation: What Can We Learn from the Case of Korean Elementary Teachers?, *Asia Pacific Journal of Education*, Vol.33, No.1, 2013.
- Priya G. La Londe & Christopher A. Lubienski: Teach For America and Teach For All: Creating an Intermediary Organization Network for Global Education Reform, *epaa aape*, A peer reviewed, independent, open access, multilingual journal, Vol. 23, No. 47, Arizona State University, 20 April 2015.
- Ryder, Jim & Banner, Indira: School Teachers' Experiences of Science Curriculum Reform, *International Journal of Science Education*, Vol.35, No.3, 2013.
- Roger-François Gauthier: The competency-based approach to curriculum reform in five African countries: What can we learn from the 2008–2009 evaluation?, *Prospects*, UNESCO's journal of comparative education , vol. 43, no. 4 , Dec. 2013.
- Rolf Straubhaar & Daniel Friedrich: Theorizing and Documenting the Spread of Teach For All and its Impact on Global Education Reform, *epaa aape*, A peer reviewed, independent, open access, multilingual journal, Vol. 23, No. 44, Arizona State University, 20 April 2015.