"دراسة تحليلية مقارنة للتعليم الإلزامي في كل من هولندا وإسبانيا ومصر"

إعداد

د/ هانم أحمد حسن أبو النيل

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية – جامعة بنها

المستخلص

هدف البحث الحالي التعرف على التعليم الإلزامى من حيث نشأته وفلسفته وأهدافه وبنيته وتمويله وتدريب المعلمين ومناهجه ونظام تقويمه، وأيضاً التعرف على واقع التعليم الإلزامي في كل من هولندا وإسبانيا ومصر، وإجراء التحليل المقارن لها لبيان أوجه التشابه والإختلاف، وأخيراً التوصل إلى إجراءات مقترحة لتطوير التعليم الإلزامى بمصر، على ضوء خبرتى هولندا وإسبانيا بما يتوافق مع طبيعة المجتمع المصري، واعتمد على منهج التحليل المقارن، وتوصل إلى عدة نتائج منها: غياب المبادئ التي تقوم عليها فلسفة التعليم الإلزامي المصري، وغياب تخصيص التمويل الحكومي لكل مدرسة ولكل تلميذ، والتمويل الإضافي لمواجهة الكثافة الطلابية والتسرب التعليمي، ومعايير الكفاءة المهنية والتربوية لإختيار المعلمين.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلزامي – التعليم الإلزامى في هولندا– إسبانيا –مصر.

A comparative analytical study of compulsory education in the Netherlands, Spain and Egypt.

Abstract

the current research aimed to identify compulsory education in terms of its origin, philosophy, objectives, structure, financing, teacher training and evaluation system, as well as identifying the reality of compulsory education in the Netherlands, Spain and Egypt, and conducting a comparative analysis of it to show similarities and differences, and finally reaching proposed measures for the development of compulsory education in Egypt in light of the

experiences of the Netherlands and Spain, in accordance with the nature of Egyptian society, and It relied on the comparative analysis approach, It reached several results, including: the absence of the principles on which the Egyptian philosophy of compulsory education is based, the absence of allocating government funding for each school and for each student, additional funding to address student density and educational dropout, standards of professional and educational competence for the selection of teachers.
Keywords: Compulsory Education- Compulsory Education in Netherlands - Spain - Egypt.

المحور الأول: الإطار العام للبحث:

مقـدمــة:

يعد التعليم حقاً أساسياً من حقوق الإنسان وأحد الوسائل الرئيسة لإعداد القوى البشرية المؤهلة والمدربة والقادرة على المنافسة إقليمياً وعالمياً، كما يعد ركيزة أساسية للتنمية المستدامة، الأمر الذي يستدعي تطويره وجعله إلزامياً ومجانياً في كافة مراحله، من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص وحصول الجميع عليه بشكل عالى الجودة، من أجل المساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

كما يعد حقاً لكل مواطن بهدف بناء شخصيته والحفاظ على هويته الوطنية من خلال ترسيخ استعادة منظومة القيم الأخلاقية والوطنية، وتأصيل المنهج العلمي في التفكير، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار؛ لحماية المجتمع والحفاظ على استقراره، لذا ينبغي اتاحته للجميع أطول فترة ممكنة بشكل عالي الجودة في ظل عقد اجتماعي جديد قائم على الديمقراطية والحرية والعدالة الاجتماعية؛ لدوره الهام في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والاحصاء، ٢٠١٥: ١).

ويعد التعليم الإلزامي أساساً لبناء الوحدة الوطنية والقومية وتنمية القدرات والميول الذاتية وتوجيه الطلاب في ضوئه لمرحلة التعليم العالي، كما يهدف الى إعدادهم في مختلف جوانب الشخصية، ويعد أيضاً جزءً لايتجزأ من أى نظام تعليمي معاصر غير

منفصلاً أوقائماً بذاته، أو مستقلاً عما قبله وبعده، بل تسير جميع مراحله في وحدة متماسكة لها فلسفة وأغراض واحدة، وتنفذ بمناهج وطرق وأساليب مختلفة تبعاً لمستويات وخصائص المتعلمين النمائية، بما يحقق التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع (البكور،٢٠١٦: ٢٤، ٢٦).

ففي هولندا تم دعم التعليم بشكل عام والإلزامي بشكل خاص من خلال إنشاء بنية تحتية وطنية وإقليمية وقطاعية للتعلم والعمل بتمويل من الحكومة المركزية، حيث تعمل المؤسسات التعليمية والحكومة ومجتمع الأعمال معًا لتحقيق أهداف التعلم مدى الحياة، للإستجابة لكافة التغيرات المجتمعية وعالم العمل، كما قدمت الحكومة حوافز ضريبية لزيادة جاذبية التعلم مدى الحياة، وذلك على أساس أهداف محددة لعدد البرامج التي تجمع بين العمل والدراسة، وأتاحت أيضاً منحاً لتقييم التعلم السابق والاعتراف به، وأنشأت مكاتب مساعدة للتدريب والتوظيف؛ للتحقق من التعلم الرسمي وغير الرسمي والحصول على شهادة تحدد كفاءة الأفراد بناءً على الخبرات والمعارف السابقة(Eurydice, 2022:2).

وبذلك يتضح تأكيد هولندا على مبدأ المشاركة المجتمعية في إدارة تعليمها من أجل ربطه بالتغيرات الاجتماعية وسوق العمل، فضلاً عن اعترافها بالتعليم الرسمي وغير الرسمي وتحديد كفاءة الأفراد في كل منهما، وإصدار شهادات بذلك لدعم إلزامية التعليم وتقليل معدلات البطالة.

وفي إسبانيا بجانب تأكيد قانون التعليم المعدل لعام ٢٠٢٠ على الإعمال الفعال لحقوق الطفل على النحو المنصوص عليه في اتفاقية حقوق الطفل، التي صدقت عليها الأمم المتحدة نوفمبر ١٩٩٠، وبروتوكولاتها، التي تعترف بالمصالح الفضلى للقُصَّر، وحقهم في التعليم، وقلة تعرضهم للتمييز ومشاركتهم في القرارات التي تؤثر عليهم، والتزام الدولة بضمان حقوقهم، نص القانون علي جعل التعليم الأساسي الزامياً ومجانياً للجميع، ويتشكل من التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الإلزامي ودورات التدريب للصف الأساسي،

كما نص على التعليم غير الرسمي، والذي شمل في إطار ثقافة التعلم طوال الحياة جميع الأنشطة والوسائل ومجالات التعليم التي تم تطويرها خارج التعليم الرسمي والتي تستهدف الأفراد في أي عمر، وتم تنظيمها لتحقيق الأهداف التعليمية في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية (Gobierno de España,2020:1,4,5) .

وبذلك يتضح أيضاً اعتراف إسبانيا بالتعليم الرسمى وغير الرسمي ارساءً لمبدأ التعلم مدى الحياة، فضلاً عن مد فترة الإلزام لتشمل التعليم الثانوي الإلزامي، وعام للتدريب المهني الأساسي في حالة استكمال الطالب الدراسة بالتعليم الثانوي الإلزامي وعدم حصوله على شهادة التعليم الإلزامي؛ لمنحه فرصة الوصول إلى التعليم المهني الثانوي العالي أو الخروج لسوق العمل.

واستند إصلاح التعليم الإلزامي بإسبانيا وفقاً لقانون ٢٠١٣ بشأن تحسين جودة التعليم على عدة أهداف، تمثلت في: تقليل معدل ترك المدرسة مبكراً، وتحسين النتائج التعليمية وفقاً للمعايير الدولية، سواء المتعلقة بمعدل الطلاب المتفوقين، أو الخريجين في المرحلة الثانوية الإلزامية، أو التعليم لتحسين فرص العمل، كما استند على عدة مبادئ هي، زيادة استقلالية المراكز التعليمية "المدارس"، وتعزيز القدرة الإدارية لإدارتها، والتقييمات النهائية في نهاية المرحلة (Gobierno de España,2013:6) .

ويتضح في ضوء ماتم عرضه تركيز السمات الرئيسة للتعليم الإسباني على تشجيع المدارس على التحسين المستمر من خلال التقييمات الوطنية والدولية، والاعتراف بأهمية التعليم من أجل التنمية المستدامة.

وتأكيداً على أهمية تطوير التعليم الإلزامي في مصر يوجد العديد من الجهود المبذولة خلال السنوات الماضية من صياغة رؤية مصر ٢٠٣٠، وإستراتيجية التنمية المستدامة– مصر ٢٠٣٠، والتي تضمنت ثلاثة أهداف أساسية هي: تحسين جودة نظام التعليم الإلزامى بمختلف مراحله (الإبتدائي والإعدادى والثانوي) بما يتوافق مع الدستور

المصري والنظم العالمية، وإتاحة التعليم للجميع دون تمييز، وتحسين تنافسية نظم ومخرجات التعليم (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري،٢٠١٤ :١٣٩-١٤٠).

واستهدف التعليم الإلزامي في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ تعليم وتدريب عالي الجودة للجميع دون تمييز في إطار نظام مؤسسي كفء وعادل ومستدام، وقائم على متعلم ومتدرب قادر على التفكير ومتمكن فنياً وتكنولوجياً، كما يساهم في بناء الشخصية المتكاملة المسئولة والمبدعة التي تقبل التعددية وتحترم الآخر وتفخر بتاريخ بلادها، وقادرة على المنافسة مع الكيانات الإقليمية والعالمية (الإدارة المركزية للتخطيط والجودة، ٢٠٢٢: ٢).

وفي إطارمشروع البنك الدولي "مساندة اصلاح التعليم في مصر" يسير التعليم الإلزامى حالياً وفق نهجين متوازيين هما، نهج "EDU ١.٠" ويستمر في خدمة الطلاب في إطار منظومة التعليم القائمة من خلال مبادرات تعمل علىاضافة تحسينات موجهة إليه، ونهج "EDU ٢.٠" والذي تم إطلاقه في سبتمبر ٢٠١٨، وتضمن أجندة إصلاح جوهري للتلاميذ الذين التحقوا بالصف الأول أو الثاني في رياض الأطفال أو الصف الدراسي الأول الإبتدائي هذا العام، كما تضمن تدخلات جزئية لتحديث منظومة التعليم، ودفع نواتج التعلم نحو تحقيق أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠، وتعمل كلا الأجندتين بالتوازي نحو هدف مشترك يتمثل في العودة بعملية التعلم إلى الفصل المدرسي، ومن الخصائص الرئيسية لبرنامج الاصلاح ضمن هذا المشروع الإستفادة من منصة رقمية للتعلم والتدريس وتقييم الأداء(البنك الدولي، ٢٠١٧: ١٠).

ويستند برنامج الإصلاح في التعليم الإلزامي إلى ثلاث ركائز أساسية، منها ركيزة في التعليم الأساسي، وتتمثل في إعطاء وزارة التربية والتعليم أولوية "للخمسة الكبار Five Big" الصفين الأول والثاني في رياض الأطفال، والصفوف الأول إلى الثالث في النهج الثاني من برنامج إصلاح التعليم الجديد، وذلك بهدف إحداث تحول جوهري في العناصر الرئيسية في هذه الصفوف، ومنها منهج جديد يركز على مهارات القرن،

وأيضاً برنامج جديد لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ويتم تعميمه تدريجياً، وركيزة أُخرى تركز على تقييم الطالب، لذا تم استخدم نظاماً جديداً للتقييم يقوم على تحويل التركيز إلى التعلم بدلاً من تسجيل درجات التقييم؛ لتقليص الدروس الخصوصية (البنك الدولي، ٢٠١٧: ١٠-١١).

ويلاحظ بالرغم من اشتمال مشروع دعم إصلاح التعليم في مصر على تطوير مرحلة رياض الأطفال إلا أنها لم تدرج ضمن الدستور المصري كمرحلة تعليم إلزامي، فضلاً عن نص الدستور على مد فترة الإلزام لتشمل التعليم الثانوي بنوعياته المختلفة، في حين لم تشتمل بعض التعديلات التي أجريت على قانون التعليم على هذا التغيير.

ولذا جاء هذا البحث لدراسة التعليم الإلزامي في كل من هولندا وإسبانيا ومصر، من أجل تطويره والارتقاء بتنافسيته وتحسين مكانته بين نظم التعليم، والوفاء بجودته وعدالته تماشياً مع نصوص الدستور المصري وأهداف التنمية المستدامة المحلية والعالمية، وكافة الجهود الدولية والمحلية المبذولة.

مشكلة البحث:

بالرغم من الجهود المبذولة لتطوير التعليم الإلزامى للإرتقاء بتنافسيته وتحسين مكانته بين نظم التعليم، والوفاء بجودته وعدالته تماشياً مع نصوص الدستور المصري وأهداف التنمية المستدامة العالمية والمحلية، إلا أن العديد من الدراسات والتقارير تشير إلى أوجه قصور يستوجب معالجتها لتحقيق الأهداف المنشودة في الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠، ورؤية مصر ٢٠٣٠، ومن أوجه القصور مايلي:

أشارت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ إلى تعدد مشكلات التعليم الإلزامى والمتمثلة في القضايا الآتية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ٥٢-٥٣):

- **قضايا الإتاحة، وتتمثل في:** ضعف الإتاحة والإعداد المبكر للتعليم – مرحلة رياض الأطفال ومحدودية انتشارها، فضلاً عن نقص الإتاحة والإستيعاب في

مرحلة التعليم الأساسي، ومشكلات التسرب والرسوب والغياب والغش في مرحلة التعليم الأساسي، ونقص الإتاحة والاستيعاب وإنهاء مرحلة التعليم الثانوي، ومشكلات الأبنية التعليمية وانعكاسهاعلى الأداء التعليمي وكثافة الفصول والفترات الدراسية.

- **قضايا الجودة، وتتمثل في:** تدنى جودة نوعية التعليم في المرحلة الابتدائية وغياب المكون التكنولوجي، وضعف المهارات الأساسية في الصفوف الثلاثة الأولى الإبتدائية – القراءة والكتابة والحساب والاتصال والتمكن، وغياب الإهتمام بالتحسين الكيفي للمناهج، وخاصة في مجال العلوم الرياضيات واللغات، وغياب الأنشطة المدرسية وكيفية تفعيلها، كجزء هام وضروري لإستكمال عمليات التعليم والتعلم، ونظم التقويم والإمتحانات ومشكلاتها، والرؤية المستقبلية لتطوير منظومة التقويم التربوي، وعلى قمتها نظام الثانوية العامة الجديد، والذي يعد من أهم أولويات التعليم في المرحلة المقبلة، وتفشى مشكلة الدروس الخصوصية، وانفصال مخرجات التعليم العام عن حاجات المجتمع.
- **قضايا البنية التنظيمية التعليمية، وتتمثل في:** ضعف كفاءة البنى التنظيمية لأجهزة التعليم، وغياب إعادة الهيكلة، وضعف تطبيق سياسات المركزية واللامركزية، للتوصل إلى صيغة مناسبة نحو المركزية واللامركزية، وضعف نظم الاتصال والمعلومات واتخاذ القرار، والسلم التعليمي ومدى كفاءته ومرونته، وتعدد أنظمة التعليم الخاص والأجنبي وتعليم اللغات في التعليم العام.

وأشارت دراسة (فرنسيس، ٢٠١٦: ٧٠) إلى وجود مشكلات تتعلق بالتسرب التعليمي في بعض مراحل التعليم الإلزامي، وكذلك ضعف الإنفاق الحكومي عليه بسبب قلة المخصصات والموارد المالية المخصصة له، وأيضاً وجود مشكلات تتعلق بضعف الإمكانات المادية والبشرية من قلة المباني المدرسية وسوء حالة بعضها، وكثافة الفصول المرتفعة، والعمل بنظام تتعدد الفترات في بعض المدارس، وضعف تفعيل الأنشطة

المدرسية، وقصور تقديم المناهج المطورة، وكذلك إعداد المعلم وغيابه كماً وكيفاً، وتفشي ظاهرة الدروس الخصوصية، وقصور الإدارة المدرسية عن عملها.

كما أشار تقرير (البنك الدولي، ٢٠١٨: ٤-٦) إلى محدودية إتاحة دور رياض الأطفال الجديدة، وخاصة في المناطق الأكثر احتياجاً كأساس لمرحلة التعليم الإلزامي، مما يؤدي إلى ضعف الإستعداد للمدرسة، فضلاً عن سوء جودة التدريس في المراحل الإلزامية(التعليم الأساسي والثانوي)، وخضوع المنظومة التعليمية لنظام الإمتحانات المصيرية لإتمام المرحلة الإلزامية، مما يساعد على تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية، كما أن النظام الحالي لا يحقق مخرجات التعلُّم والمهارات والقدرات اللازمة لمواصلة التعليم والإنتقال لسوق العمل، وغياب الإتساق بين آليات المساءلة والإشراف التربوي والحوافز، والمفاضلة في الأجور والمزايا على أساس الأداء.

وأشار تقرير (اليونسكو، ٢٠١٩: ٢١٤-٢١٦) إلى أن التعليم الإلزامي يعاني من مشكلات التكدس وانخفاض الجودة، فضلاً عن ازدواجية النظام التعليمي وتعدد الأطر الثقافية التي تحركه، ويمكن رصد هذه الإزدواجية في تعدد الأنظمة المدرسية (مدارس الفترة الصباحية، ومدارس الفترتين، ومدارس اليوم الكامل، والمدارس المتكاملة، والمدارس الذكية، والمدارس المنتجة)، وتعدد أنواع المدارس (الحكومية والدولية والقومية ومدارس النيل والمدارس النموذجية والتجريبية والإسلامية والمسيحية والمعاهد الازهرية وغيرها)، وهذا بدوره يؤدي تعدد الرؤى والأطر الثقافية الحاكمة للتكوين البشري.

وأشارت دراسة (قطيط، ٢٠٢٠: ٦٢-٦٣) إلى قلة مستوى الرضا المجتمعي بتدني جودة الخدمات المقدمة في التعليم الإلزامى وغياب استقرار السياسات التعليمية، وضعف الأداء التنافسي له نتيجة للعديد من العوامل أهمها، عشوائية المشروعات الإصلاحية، وارتفاع كثافة الفصول، وتقليدية تقديم المناهج وتدني الأنشطة التعليمية، وقصور برامج التنمية المهنية للمعلمين، ووجود تراجعاً ملحوظا في المرتبة التنافسية له،

بالرغم من إنشاء العديد من الهيئات التي تدعم تحسين جودته كالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والأكاديمية المهنية للمعلمين، مما يدل على وجود فجوة بين السياسات والممارسات التطبيقية وتنفيذ الاستراتيجيات، وغياب تلبية التوقعات بالرغم من ارتفاع مستويات الإنفاق خلال السنوات الماضية، بما يفرض البحث عن أفكار ابتكارية لتعزيز الشراكة المجتمعية وتعاون القطاع الخاص، وتنويع موارد تمويله.

وأشارت دراسة (حسب النبي، ٢٠٢١: ٣٣٠-٣٣٢) إلى انخفاض الإنفاق الحكومي على التعليم الإلزامي في مصر كنسبة للناتج المحلى الإجمال وكنسبة لإجمالي ميزانية الحكومة مقارنة بالدول الأخري عربية "تونس والمغرب" وأوربية "فنلندا وهولندا"، فضلاً عن قلة نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي على التعليم، وغلبة الإنفاق الجاري على الإنفاق الاستثماري، وقلة الاستثمارات المالية للقضاء على مشكلة كثافة الفصول وتعدد الفترات ووجود قرى ونجوع لايوجد بها مدارس على الاطلاق.

وفي ضوء ماسبق تتبلور مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

"كيف يمكن تطوير التعليم الإلزامي في مصر على ضوء خبرتي هولندا وإسبانيا؟"، ويتفرع منه التساؤلات الآتية:

- ما الأسس النظرية للتعليم الإلزامي من منظور معاصر؟
- ما الوضع الراهن للتعليم الإلزامى في كل من هولندا وإسبانيا ومصر؟
- ما التحليل المقارن للتعليم الإلزامى في كل من هولندا وإسبانيا ومصر؟
- ما الإجراءات المقترحة لتطوير التعليم الإلزامى بمصر، على ضوء الإفادة من نتائج التحليل المقارن لخبرتى هولندا وإسبانيا بما يتوافق مع طبيعة المجتمع المصري؟

أهـداف البحـث

هدف البحث الحالي التعرف على التعليم الإلزامى من حيث نشأته وفلسفته وأهدافه وبنيته وتمويله وتدريب المعلمين ونظام تقويمه، وأيضاً التعرف على واقع

التعليم الإلزامي في كل من هولندا وإسبانيا ومصر، وإجراء التحليل المقارن لها لبيان أوجه التشابه والإختلاف، وأخيراً التوصل إلى إجراءات مقترحة لتطوير التعليم الإلزامى بمصر، على ضوء خبرتى هولندا وإسبانيا بما يتوافق مع طبيعة المجتمع المصري.

أهميـــة البحـــث:

- تناول هذا البحث موضوعاً من الموضوعات الهامة، وهو التعليم الإلزامى، والذي شمل مراحل التعليم الإبتدائي والإعدادي والثانوي وفقاً لدستور مصر ٢٠١٤، ويؤكد على التعليم والتعلم مدى الحياة وإتاحته للجميع دون تمييز بغرض تحقيق أهداف التنمية المستدامة.
- قدم هذا البحث إجراءات مقترحة لتطوير التعليم الإلزامى في ضوء التحليل المقارن لهولندا وإسبانيا.
- قد يساعد جميع المسئولين عن التعليم الإلزامي على كافة المستويات الإدارية في تطوير التعليم الإلزامي بمصر على ضوء الإستفادة من هولندا وإسبانيا.

حـــدود البحـــث: اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١- الحدود الموضوعية، يتناول البحث الحالي التعليم الإلزامى من حيث:

- **نشأة وتطور التعليم الإلزامى**
- **فلسفة التعليم الإلزامى وأهدافه.**
- **بنية التعليم الإلزامى.**
- **إدارة التعليم الإلزامى وتمويله.**
- **إختيار وتدريب معلمي التعليم الإلزامى.**
- **المناهج ونظام التقويم بالتعليم الإلزامي.**

٢- الحد الجغرافي:

اقتصر البحث الحالي على دراسة دولتي هولندا وإسبانيا، وأُختيرت الدولتين للمبررات الآتية: كلاهما أعضاء في الأمم المتحدة، وحققتا تقدماً ملحوظاً نحو أهداف التنمية المستدامة لها، وخاصة الهدف الرابع، الذي ينص على ضمان تعليم جيد شامل ومنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع من خلال تعليم إلزامي ومجاني وعالي الجودة، فضلاً عن تقدمهما في تصنيف Us News لجودة التعليم لعام ٢٠٢١ فجاءت

هولندا في المرتبة العاشرة وإسبانيا في المرتبة السابعة عشر، وكذلك ارتفاع نسبة التمويل الحكومي على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي حيث تصل نسبته عام ٢٠٢٠ في هولندا إلى ٥.٤٪ للمدارس العامة والخاصة وفي إسبانيا إلى ٤.٢ %، كما أن فترة التعليم الإلزامي في هولندا تصل إلى ١٤ عاماً منهم ١٢ عاماً الزاماً كاملاً وعامين الزاماً جزئياً للحصول على مؤهل أساسي (دبلوم) للالتحاق بسوق العمل ومواصلة التعليم العالي أو الوصول إلى ١٨ عاماً، وفي إسبانيا تكون ١٠ سنوات من الدراسة ما بين ٦-١٦ عاماً، ومع ذلك يحق للطلاب البقاء في النظام العادي لدراسة التعليم الأساسي حتى بلوغهم ١٨ عاماً.

كما تبنت هولندا برنامج التعلم مدى الحياة؛ لتعزيز تبادل المعرفة والتعاون والتنقل بين أنظمة التعليم والتدريب، والذي أصبح جزءً من برنامج Erasmus+ عام ٢٠١٤، وفي إسبانيا أيضاً أكد قانون التعليم المعدل ٢٠٢٠ على ثقافة التعلم مدى الحياة من خلال تعزيز وتكامل التعليم النظامي وغير النظامي.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على منهج التحليل المقارن نظرًا لطبيعة مشكلة البحث، والتي تركز على تطوير بعض جوانب التعليم الإلزامي في ضوء خبرتي هولندا وإسبانيا، حيث يزاوج بين المنهج التاريخي والوصفي والمقارن، ويسير وفق الجوانب التالية(الأفندي، ٢٠٢٠: ٥٨)، (مصطفى، ٢٠٢٠: ٢٧٢):

- **جانب تاريخي:** وذلك لمعرفة نشأة وتطور التعليم الإلزامي في مصر ودول المقارنة.
- **جانب وصفي تحليلي:** وذلك لمعرفة واقع التعليم الإلزامي في مصر ودول المقارنة وتفسيره في ضوء القوى والعوامل الثقافية.
- **جانب مقارن:** لمعرفة أوجه التشابه والإختلاف بين مصر ودول المقارنة لتطوير التعليم الإلزامي المصري في ضوئها، وبما يتماشى وظروف المجتمع المصري.

مصطلحـــات البحـــث: ارتكز البحث الحالي على المصطلحات التالية:

١ – التعليم الإلزامى Compulsory Education:

ويعرف بالحد الأدنى من التعليم الذى توفره الدولة لأبنائها لإشباع حاجاتهم الأساسية، والقدرة على التكيف الاجتماعي كمواطنين مستنيرين، وذلك من خلال ربط التعليم بالعمل والبيئة والمجتمع، وخلق القدرة على التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة (إسماعيل، ٢٠١١: ٣٠).

كما يشير التعليم الإلزامي أو الإجباري إلى فترة الحضور التعليمي والتدريبي بدوام كامل المطلوبة من جميع التلاميذ، وينظم القانون هذه الفترة وسن الالتحاق بها ومدتها، ويتم توفيره غالباً في المدارس العامة، وفي بعض أنظمة التعليم يمكن لبعض برامج التعليم الإلزامي أن تجمع بين الدورات المدرسية ودورات العمل بدوام جزئي، ويمكن توفير التعليم الإلزامي في المنزل في ظل ظروف معينة(Eurydice,2017:3).

والتعليم الإلزامي هو الضمان الأساسي للحق في تعليم الأطفال في سن مناسب، وهو الأساس؛ لتحسين جودة الأفراد وتنمية مشروع مؤسسة المواهب عبر القرن(Cai, 2017:1402).

ويعرف إجرائياً بالقدر الكاف من التعليم المجاني الذي توفره الدولة لجميع الأطفال دون تمييز وبجودة عالية حتى بلوغ سن العمل ١٨ عاماً، وتجبر مواطنيها على إرسال أبنائهم لتلقيه بما يتفق مع دستورها وميثاق التنمية المستدامة العالمية، تحقيقاً للعدالة الاجتماعية وارساءً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية المعاصرة اتضح أن هناك مجموعة من الدراسات العلمية ذات الصلة بموضوع البحث تمثلت في الآتي:

١- دراسة (Mbalaka, 2021: 535-561):

هدفت الدراسة إلى تقييم دور البنية التحتية للمدارس في تنفيذ سياسة الإنتقال بنسبة ١٠٠ في المائة ومعدلات الإكمال في المدارس الثانوية العامة في مقاطعة كيتوي – كينيا، واعتمدت على المنهج الوصفى، واستخدمت استبانة طبقت على ١٦٤ مديرًا لمدارس ثانوية عامة و ١٧ رئيساً لجمعية الآباء ومدير التعليم في مقاطعة كيتوى، وتوصلت إلى أنه بالرغم من جهود الحكومة في تنفيذ سياسة التعليم المجاني والإلزامي، لا تزال معدلات الإنتقال من المدرسة الإبتدائية ومعدلات إتمام التعليم الثانوي في كينيا أقل من ١٠٠ في المائة، وأن الإفتقار إلى البنية التحتية للمدارس أو عدم كفايتها يؤدي إلى خفض معدلات الإنتقال والإكمال وبالتالي إعاقة تنفيذ سياسة التعليم المجاني والإلزامي، وأن تمويل الحكومة للمدارس ينبغي أن يكون على أساس الحاجة وليس التسجيل لضمان تطوير موحد للبنية التحتية في جميع المدارس، كما ينبغي على مديري المدارس الثانوية العامة الإستفادة من المباني الأخرى في المدارس مثل قاعات الطعام والترفيه والمسرح والعبادة للتخفيف من تحديات البنية التحتية المتمثلة في عدم ملاءمة الفصول الدراسية.

2-دراسة (Serrano, 2020: 1-21):

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير إطالة مدة التعليم الإلزامي على تقدم الأطفال من التعليم الإبتدائي إلى التعليم الثانوي، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلى، واستخدمت بيانات اللوحة Panel Data كدليل من البلدان منخفضة الدخل والبلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى والتي تغطي الفترة ١٩٩٦-٢٠١٧، وتوصلت إلى أن الطريقة المباشرة لإبقاء الأطفال في المدرسة هي زيادة مدة التعليم الإلزامي، كما توصلت أنه في البلدان التي يتم فيها تنفيذ هذه السياسة، هناك زيادة كبيرة في نسبة الأطفال الذين يتقدمون من التعليم الإبتدائي إلى التعليم الثانوي ولكن فقط في

تلك البلدان التي أصبحت فيها مدة التعليم الإلزامي بعد الإصلاح أطول من مدة التعليم الابتدائي.

3-دراسة (Bi, 2018:98-119):

هدفت الدراسة إلى إستخدام نتائج تقييم برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA) 2006 و ٢٠٠٩ و ٢٠١٢ لقياس أداء التعليم الإلزامي الدولي لـ ٦٥ دولة واقتصاد في (الرياضيات والقراءة والعلوم) مع التركيز على خطوتين، هما: تحديد المعايير وتحديد فجوات الأداء، كما هدفت إلى توفير رؤى جديدة للبلدان لتحديد أولويات جهود التحسين لزيادة متوسط الأداء، ومتابعة التميز، ومعالجة الأداء المنخفض، واعتمدت على المنهج المقارن لتحديد فجوات الأداء بالمقارنة مع المعايير، وتوصلت إلى وجود فجوات عديدة في الأداء في عشرة مقاييس أداء للبلدان والاقتصادات الفردية مقارنة بـ٦ بلدان واقتصادات ذات أداء أعلى تم تحديدها كمعايير للأداء، وشملت مقاييس الأداء هذه النسبة المئوية للطلاب المتفوقين، ونسبة الطلاب الأقل أداءً، وفرق درجة الجنس في كل من المواد الثلاثة، كما توصلت إلى ضرورة تحديد علاقات السبب والنتيجة بين السياسات التعليمية والممارسات ونتائج الطلاب من أجل تحديث التعليم الإلزامي وفق الرؤى والمعايير الدولية.

4-دراسة (Cai, 2017:1402-1405):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم التنمية المتوازنة، وأهميتها للتعليم الإلزامي الريفي في الصين من خلال أربعة جوانب، هي: عدالة التعليم، والبناء الريفي الجديد، وتنفيذ القوانين واللوائح، والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، فضلاً عن تحليل الوضع الحالي ومشاكل عدم التوازن في التعليم الريفي الإلزامي، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت لعدة نتائج منها، زيادة الإستثمار المالي في التعليم الإلزامي، وتطبيق قنوات متنوعة لزيادة الإستثمار في صناديقه، ووضع آلية لحماية الإستثمار في تمويله لحل مشكلة التمويل التعليمي غير الكافي وتحقيق التعليم

العادل، وإنشاء آلية تقاسم الموارد التعليمية، وتحسين نظام التعاون والتبادل بين المدارس الحضرية والريفية، من خلال التدريس المفتوح، وتبادل المعلمين لإعادة تشكيل المناطق الريفية وتعزيز التنمية المتوازنة، وتعزيز الإنسجام الاجتماعي.

5-دراسة (Edo, and et.al, 2017: 1-26):

هدفت الدراسة إلى التعرف على قوانين التعليم الإلزامي وأهمية برامج التحويلات النقدية المشروطة على النتائج التعليمية، وشرح أسباب إرتفاع معدل الحضور في المدارس الثانوية في الأرجنتين، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن الأرجنتين تميزت من حيث النتائج التعليمية بين نظائرها في أمريكا اللاتينية، إلا أنه مازال تعليم الأطفال الأكبر سناً يحتاج للتحسين خاصة بين الأسر الفقيرة والأقل مستوى تعليمي، كما توصلت إلى زيادة معدلات حضور الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ١٧ عامًا، بفضل قانون التعليم الوطني لعام ٢٠٠٦، الذي جعل التعليم الثانوي العالي إلزاميًا، وكذلك علاوة الطفل الشاملة كبرنامج تحويل نقدي ضخم مشروط تم تنفيذه عام ٢٠٠٩، وتوصلت أيضاً أنه بتطوير قوانين التعليم وتحسين تصميم برامج التحويل النقدي المشروطة ستتحسن النتائج التعليمية الأخرى كمعدلات التسرب ومعدلات إتمام المرحلة الثانوية وخاصة بين الفئات الفقيرة.

6-دراسة (Oreopoulos, 2006: 22-52):

هدفت الدراسة إلى بيان آثر التطورات التاريخية في القانون الكندي وخاصةً التعليم الإلزامي على معدلات التسرب من المدرسة مبكرًا، واعتمدت على المنهج التاريخي، وتوصلت إلى أن إدخال قيود إقليمية أكثر صرامة على ترك المدرسة بين عامي ١٩٢٠ و١٩٩٠، أدى إلى رفع متوسط التحصيل الدراسي وتقليل معدل التسرب، كما توصلت إلى أن التعليم الإلزامي يرتبط بفوائد كبيرة من حيث مقاييس النتائج الاجتماعية والاقتصادية الأخرى كارتفاع معدل التوظيف وتقليل حالة الفقر،

وأن إرتفاع تكلفة الدراسة سبب في زيادة معدل التسرب، وأن تكلفة الفرص البديلة للتسرب من المدرسة الثانوية ستكون مرتفعة للغاية.

7-دراسة (خليل، وعبد العال، ٢٠٠٢: ٧٩-١٣٧):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم مشكلات التعليم الأساسي الإلزامى في ج.م.ع، وكيفية التغلب عليها في ضوء تجارب وخبرات كل من فرنسا وفنلندا والسويد تماشياً مع ظروف وإمكانات المجتمع المصري، واعتمدت على المنهج المقارن، واستخدمت فيه أكثر من منهج لمعالجة مشكلة البحث، وتوصلت إلى ضرورة تحقيق مضامين مفهوم التعليم الأساسي الإلزامى في مصر بطريقة عملية، فضلاً عن ربط أهدافه بالقطاعات الإنتاجية والتنموية، ومراعاة طبيعة البيئة الجغرافية المختلفة، والعدالة في توزيع ميزانية التعليم والخدمات التعليمية توزيعاً ديمقراطياً على الريف والحضر بما يحقق تنمية شاملة في كافة أنحاء المجتمع المصري.

تعقيب على الدراسات السابقة: ويتضح من العرض السابق للدراسات السابقة مايلى: يتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية تطوير التعليم الإلزامي، بما يتماشى مع المعايير العالمية، حيث ركزت دراسة (خليل، وعبد العال، ٢٠٠٢) على مشكلات التعليم الإلزامي بمصر وكيفية التغلب عليها في ضوء خبرات بعض الدول، وركزت دراسة (Cai, 2017:) على تحليل الوضع الحالي ومشاكل عدم التوازن في التعليم الريفي الإلزامي بالصين، وركزت دراسة (Oreopoulos, 2006) على توضيح آثر التطورات التاريخية في القانون الكندي وخاصةً التعليم الإلزامي على معدلات التسرب بكندا.

واختلف عنها في الهدف الرئيسى من البحث، حيث أن هدفه يتمثل في التعرف على بعض جوانب تطوير التعليم الإلزامى في هولندا وإسبانيا والإستفادة منهما في مصر، وإجراء التحليل المقارن لها لبيان أوجه التشابه والإختلاف، وأيضاً

في تركيز البحث الحالي على منهج التحليل المقارن، للتوصل إلى إجراءات مقترحة لتطوير التعليم الإلزامى بمصر، بما يتوافق وطبيعة المجتمع المصري.

واستفاد البحث الحالي من عرض الدراسات السابقة في بلورة مشكلة البحث وتحديد محاور تطوير التعليم الإلزامي، وانتقاء المراجع ذات الصلة بموضوع البحث، وصياغة مشكلته الأساسية بحيث يأتى في إطار تكاملى مع هذه الدراسات.

خطوات السير في البحث، وتمثلت خطوات البحث في المحاور التالية:

- **الخطوة الأولى:** الإطار العام للبحث.
- **الخطوة الثانية:** الأسس النظرية للتعليم الإلزامي من منظور معاصر.
- **الخطوة الثالثة:** التعليم الإلزامى بهولندا "دراسة وصفية تحليلية"
- **الخطوة الرابعة:** التعليم الإلزامى بإسبانيا "دراسة وصفية تحليلية"
- **الخطوة الخامسة:** التعليم الإلزامى بمصر "دراسة وصفية تحليلية".
- **الخطوة السادسة:** دراسة تحليلية مقارنة للتعليم الإلزامى في كل من هولندا وإسبانيا ومصر.
- **الخطوة السابعة:** إجراءات مقترحة لتطوير التعليم الإلزامى بمصر على ضوء نتائج الدراسة التحليلية المقارنة.

وفيما يلي عرض لخطوات البحث في صورة المحاور التالية:

المحور الثاني: الأسس النظرية للتعليم الإلزامي من منظور معاصر

وتناول هذا المحور نشأة التعليم الإلزامي وفلسفته وأهدافه وبنيته وإدارته وتمويله واختيار وتدريب معلميه ومناهجه ونظام تقويمه، وفيما يلي عرض لهذه العناصر:

أولاً: نشأة وتطور التعليم الإلزامي

ترتبط نشأة وتطور التعليم الإلزامي بمختلف دول العالم بتمديد طول فترته وفقاً للتعديلات الدستورية وقوانين التعليم ومتطلبات التنمية المستدامة، ومن أمثلة ذلك:

شهدت الأردن اهتماماً واضحاً بالتعليم منذ نشأة المملكة، وبدأت إلزامية التعليم منذ أن صدر قانون المعارف رقم ٢٠ لسنة ١٩٥٥، وأصبح التعليم بموجبه إلزامياً حتى نهاية الصف السادس الإبتدائي، وفي عام ١٩٦٤ صدر قانون التربية والتعليم رقم ١٦، وأصبح التعليم بموجبه إلزامياً لمدة ٩ سنوات، وقد شكل هذان القانونان قاعدة مهمة في توفير التعليم لجميع الأطفال، ومع بداية عقد الثمانينات ربطت الخطط التربوية وبرامجها المختلفة بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبدأ تطبيق نظام جديد للتعليم بصدور قانون التربية والتعليم المؤقت رقم ٢٧ لسنة ١٩٨٨، حيث تم تعديل التعليم الأساسي ليصبح ١٠ سنوات بدلاً من ٩ سنوات(عساف، ٢٠١٧: ٤٧)، وهنا يلاحظ أن التعليم الإلزامي في الأردن يمتد ليشمل مرحلة التعليم الأساسي ومدتها ١٠ سنوات .

كما تُظهر تجربة التنمية في الصين أن تمديد فترة التعليم الإلزامي بموجب قانون التعليم الصيني عام ١٩٨٦، الذي فرض على جميع المواطنين الذهاب إلى المدرسة لمدة تسع سنوات على الأقل له تأثير واضح على تنمية رأس المال البشري، حيث أن التمديد يعد الطريقة الأكثر فاعلية لتحسين جودة التعليم بزيادة عدد سنوات الدراسة وطول وقتها، وكذلك تحديد الأولويات وفق حجم معدل العائد الإجتماعي(فانغ، ٢٠٢٣: ٢٣٤)، وهنا يلاحظ أن التعليم الإلزامي في الصين يمتد ليشمل المرحلة الإبتدائية ومدتها ٦ سنوات والمرحلة المتوسطة (الثانوية الدنيا) ومدتها ٣ سنوات.

وفي اليابان تم فرض إلزامية التعليم عام ١٩٠٠ لمدة ٦ سنوات لكافة الفئات الإجتماعية، وبعد الحرب العالمية الثانية طبقاً لقانون التعليم الأساسي تم توسيع التعليم الإلزامي المجاني عام ١٩٤٧ ليصبح ٩ سنوات بدلاً من ٦ سنوات(زيد، ٢٠١١: ١٩١)، وهنا يلاحظ أن مرحلة التعليم الأساسي(إبتدائي وإعدادي) مرحلة تعليم إلزامي.

وفي بريطانيا كانت مدة التعليم الإلزامي ٩ سنوات بعد سن الخامسة ثم إمتدت إلى ١١ عاماً عام ١٩٧٢، أي أن الطالب لايمكنه مغادرة المدرسة قبل أن يبلغ ١٦

عاماً(عامر، ٢٠١٨ :٢٨٤)، ولكن يلاحظ حالياً أنه يمتد إلى ١٨ عاماً من سن ٥-١٨ أى من التعليم الإبتدائي إلى التعليم الإضافي (مابعد الثانوي).

ويلاحظ من العرض السابق أن بداية فرض الإلزامية وتمديدها تختلف من دولة إلى أخرى، كما أن أقل مدة إلزام عُرضت هي تسع سنوات وأقصاها في بريطانيا ١٣ عاماً أى عند سن ١٨ عاماً، وهو سن العمل تماشياً مع المعايير الدولية.

ثانياً: فلسفة وأهداف التعليم الإلزامي

تنطلق فلسفة التعليم الإلزامي من دوره الهام في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، حيث طُرحت خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠، وأقرها جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة سبتمبر ٢٠١٥ باعتماد وثيقتها، والتي من المقرر تحقيق أهدافها السبعة عشر بحلول عام ٢٠٣٠، ونصت في هدفها الرابع، على ضمان تعليم جيد شامل ومنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، والذى تضمن عدة مؤشرات منها: ضمان أن جميع التلاميذ يكملون تعليماً إبتدائيًا وثانويًا مجانيًا ومنصفًا وعالي الجودة، وحصولهم على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة رياض الأطفال؛ للإستعداد للتعليم الإبتدائي، والمساواة في حصولهم على تعليم تقني ومهني عالي الجودة وبرسوم معقولة، والحصول على المعارف والمهارات اللازمة لتعزيز التنمية المستدامة، فضلاً عن بناء وتحديث المرافق التعليمية، وأخيراً توفير المعلمين المؤهلين لتحقيق ذلك(United Nations, 2015:17) .

وكذلك اعتماد المنتدى العالمي للتربية لعام ٢٠١٥ اعلان إنشيون بشأن التعليم بحلول عام ٢٠٣٠م وإطار العمل نحو التعليم الجيد المنصف والشامل والتعلم مدى الحياة للجميع، والذي وضع رؤية جديدة للتعليم بحلول ٢٠٣٠، تمثلت في أن التعليم صالح عام، وحق أساسي من حقوق الإنسان، وأساس يستند إليه لضمان إنفاذ الحقوق الأخرى، وهو ضروري للتسامح والسلام والازدهار البشري والتنمية المستدامة، ويتم تحقيق ذلك عن طريق تغيير حياة الأفراد بالتعليم، كما وضع أساساً لنظام تعليمي جديد

شاملاً وطموحاً وواعداً لايترك أحد بدون تعليم، ويقوم على تعزيز امكانية الانتفاع بفرص التعليم، من خلال توفير ١٢ عاماً من التعليم الإبتدائي والثانوي الجيد المُنصف المجاني بتمويل حكومي، ومنها ٩ أعوام على الأقل من التعليم الإلزامي، كما شجع على توفير عام واحد على الأقل من التعليم قبل الإبتدائي الجيد المجاني والإلزامي (اليونسكو، وأخرون، ٢٠١٥: ٧).

كما تنطلق فلسفة التعليم الإلزامي من اعتماد المجتمع الدولي في إبريل عام ٢٠٠٠ إطار عمل دكار للتعليم للجميع، وحدد ستة أهداف يجب إنجزها بحلول عام ٢٠١٥، ومنها: توسيع وتحسين الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، توفير التعليم الإبتدائي الإلزامي المجاني للجميع، تعزيز التعلم والمهارات اللازمة للصغار والراشدين، وتحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم(UNESCO, 2000: 15-17).

وكذلك تنطلق من نص المعايير الدولية على ألا يكون الحد الأدنى لسن نهاية التعليم الإلزامي أقل من الحد الأدنى لسن القبول في العمل، وبالتالي لا يقل عن ١٤ أو ١٥ عاماً كإستثناء مؤقت للبلدان التي لم يتطور اقتصادها ومرافقها التعليمية بشكل كافٍ، بغرض اكتساب الطلاب الحد الأدنى من المعارف والمهارات والنضج للمساهمة الاقتصادية في المجتمع والعمل كمواطنين مسؤولين، وبالتالي ينبغي على الدول دعم الظروف لزيادة فرص حصولهم على التعليم الثانوي(UNICEF,2014:1).

أما بالنسبة لأهداف التعليم الإلزامي فهو يهدف إلى: إعداد المتعلم للتعلم مدى الحياة أو لعالم العمل، بالتركيز على أربع دعائم أساسية هى(طويل، كوجورو،٢٠١٣: ٣):

- **التعلم للمعرفة:** من خلال تعليم التلميذ كيف يتعلم، بالتأكيد على مهارات التعلم الفعالة المتأصلة في التعليم الأساسي، والتى تتيح له الاستفادة من الفرص التعليمية التي تسنح له طوال حياته.

- **التعلم للعمل:** ويؤكد على اكتساب المهارات المهنية اللازمة لاكتساب مهنة معينة، ويشجع على إقامة الشراكات بين التعليم ومؤسسات الأعمال والصناعة.
- **تعلم لتكون :** ويؤكد على تنمية إمكانات التلاميذ إلى أقصى حد.
- **التعلم للعيش مع الآخرين:** ويشير إلى بناء عقلية جديدة للتلاميذ تدفعهم للتكافل المتزايد بينهم وبين الآخر، بتنمية معرفتهم بالآخرين وتاريخهم وتقاليدهم.

وأشار التقرير العالمي لرصد التعليم ٢٠٢٠م إلى أنه يهدف إلى التعليم الشامل للجميع بلا استثناء، فضلاً عن تطوير الممارسات المتبعة في مجال الحوكمة والتمويل، والمناهج الدراسية والتقييمات، وتدريب المعلمين، والبنية التحتية للمدرسة، والمشاركة المجتمعية لفتح آفاق أمام التعليم الشامل (اليونسكو، ٢٠٢٠: ٣٦).

ويتضح مما سبق أن التعليم الإلزامي يركز على توفير تعليم جيد شامل ومنصف للجميع بلا استثناء، من أجل إعداد المتعلمين للتعلم مدى الحياة أو لعالم العمل، وذلك لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

ثالثاً: بنية التعليم الإلزامي

تختلف بنية التعليم الإلزامي من دولة لأخرى على حسب مدة الإلزام، ومن ثم تختلف مراحل التعليم التي تقع في نطاق هذه المدة، وفيما يلي أمثلة لذلك:

تتبع الصين نظام التعليم الإلزامي ذو التسع سنوات، ويشمل التعليم الإبتدائي والمرحلة الثانوية الدنيا، حيث تتراوح مدة المرحلة الإبتدائية من ٥-٦ سنوات، ويكون سن الإلتحاق بها ٦ أو ٧ سنوات، وفي الوقت الحاضر يوجد نظام (٦+٣)، وهو الأكثر إنتشاراً، ونظام آخر متكامل من (١-٩) سنوات جنباً إلى جنب مع النظام السابق(إسماعيل، ٢٠١٢: ٢٢٦)، وبذلك يتضح أن التعليم الإلزامي ينتهي عند ١٥ أو ١٦ عاماً.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية تختلف مراحل التعليم وطول فترة التعليم الإلزامي من ولاية لأخرى حسب ظروفها الخاصة، ويبدأ عادة في سن ٦ أو ٧ سنوات، كما يوجد

حوالى ٣٣ ولاية يكون متوسط سن الإلزام بها ٩ سنوات، في حين أن المقرر ببعض الولايات أن تصل بتعليمها الإلزامي إلى ١٢ عاماً، أى من عمر (٦–١٨) سنة، ويختلف السلم التعليمى فنجده في بعض الولايات (٣+٣+٦) سنوات، وأخرى (٦+٦)، وأخرى (٤+٨) سنوات، بين مراحل تعليم إبتدائي أو ثانوي(العامري، ٢٠١٧: ٢٨٤)، وبذلك يتضح أن التعليم الإلزامي ينتهي عند سن العمل ١٨ عاماً في حوالى ٢٩ ولاية.

رابعاً: إدارة التعليم الإلزامي وتمويله

تختلف إدارة التعليم الإلزامي من دولة لأخري على حسب نمط الإدارة السائد في الدولة (مركزي– لا مركزي– يجمع بين المركزية واللامركزية)، فإدارة التعليم في النمط المركزي، هى التي تتركز في أيدي السلطة العامة للدولة أو المستوى القومي ممثلاً بوزارة التربية والتعليم والأجهزة المركزية بالدولة، بغرض ضمان السيطرة الكاملة، وحسن توزيع الموارد، وتحقيق تكافؤ الفرص، وضمان حد معين من جودة الأداء في جميع أنحاء الدولة، وتقوم برسم سياسة التعليم والتخطيط، ويقتصر دور السلطات المحلية على عملية التنفيذ، أما إدارة التعليم في النمط اللامركزي، فهي التي تترك المجال أمام السلطات المحلية والهيئات المشاركة في التعليم، وتعطيهم حرية التصرف في شئون التعليم تخطيطاً، وتنفيذاً، وبالنسبة لإدارة التعليم التي تجمع بين نمط المركزية واللامركزية، فتتميز بالشراكة الفعالة بين كافة المستويات الإدارية القومية والإقليمية والمحلية، والمؤسسية(أبو العلا، ٢٠١٣: ٥٣–٥٦).

وبالنسبة للتمويل، فإن نمط التمويل الذي تتبعه أي دولة له تأثير كبير على خطتها التعليمية، حيث يوجد علاقة تأثير متبادل بين نمط التمويل المتبع والنظام التعليمي بالدولة وخطته الإستراتيجية؛ لأنه يعكس نظام التعليم القائم في الدولة من جهة، ومن جهة أخرى ينعكس على بيئة التعليم ويؤثر فيها؛ لذا لا بد من تنويع مصادر التعليم الإلزامي بين ميزانية عامة للدولة، وجهود ذاتية ومساهمة قطاع الأعمال، ومساهمة

المؤسسات الإقليمية والدولية في تمويل بعض المشروعات التعليمية، من أجل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للجميع (عيد، ٢٠١٣: ٣٠١-٣٠٢).

وفي هذا الشأن أشار تقرير (اليونسكو، ٢٠٢٠: ٩٩)، أن هناك سياسات أخرى لتمويل الإنصاف والشمول في التعليم الإلزامي، وهي:

- إنتهاج الحكومات سياسة عامة لتمويل السلطات المحلية أو المدارس لضمان حصولهم على الموارد المطلوبة لكل طالب لتحقيق المساواة، وكذلك اتباع سياسات تراعى خصائص المدارس أو مجموعات الطلاب لتحقيق الإنصاف، وتختلف هذه السياسات حسب نوع المدرسة ومدخلاتها المادية والبشرية.
- إتباع سياسات تستهدف تمويل الطلاب وأسرهم بدلاً من السلطات المحلية والمدارس بتقديم منح دراسية أو إعفاءات من الرسوم الدراسية.
- إتباع سياسات وبرامج تستهدف تمويل الطلاب وأسرهم ولها أثر على الإنصاف والشمول في التعليم الإلزامي، وهي برامج الحماية الإجتماعية، على غرار التحويلات النقدية المشروطة أو المنح المقدمة للأطفال وتنطوي على عنصر تعليمي، والتي تهدف للتصدي للفقر، وفي سياق هذه السياسة أكدت إحدى الدراسات السابقة، كدراسة (Edo, and et.al, 2017)، على أهمية برامج التحويلات النقدية المشروطة على النتائج التعليمية في الأرجنتين وخاصةً بين الفئات الفقيرة.

ومن العرض السابق يتضح أن نمط الإدارة المتبع ينعكس على سياسة التمويل المتبعة، ففي النمط المركزي يكون النصيب الأكبر للتمويل الحكومي ومساهمة محدودة من السلطات المحلية، بينما في النمط اللامركزي يكون النصيب الأكبر للتمويل من السلطات المحلية، بينما في النمط الذي يجمع بين المركزية واللامركزية، فهو يوازن بين التمويل الحكومي والتمويل من السلطات المحلية؛ وللمساواة والإنصاف في التعليم الإلزامي لابد من إتباع سياسات تمويلية جديدة.

خامساً: إختيار وتدريب معلمي التعليم الإلزامي

نظراً لتزايد الطلب على المعلمين بشكل مطرد؛ لموائمة النمو السكاني وتنامي أعداد المتعلمين بالتعليم الإلزامي، سعت معظم الدول إلى وضع شروط لإختيار الأفضل جودة وتأهيلاً من بين المعلمين المتقدمين للإلتحاق بمهنة التعليم سواء المتخصصون تربوياً أو غير التربويين، ومن هذه الشروط (قحوان، ٢٠١٢: ١٦٢):

- المقابلات الشخصية، وإختيار المعلمين ممن تتوافر فيهم المقومات الشخصية والمؤهلات المطلوبة.
- إختبار القدرات الذهنية والعصبية.
- إختبار المعلومات والمهارات السلوكية.

وتتفاوت شروط ومعايير إنتقاء المعلمين المؤهلين للدخول لمهنة التدريس من دولة لأخرى وفق اتجاهات السياسة العالمية بشأن المعلم إلى دول لاتشرط وجود المؤهل الأساسي ودول تشترط حصول المعلمين المرشحين للوظيفة إكمال درجة الماجستير في التربية، ومن أمثلة ذلك (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠٢٣: ٥٢-٥٣):

- **أوروبا:** تم رفع مستوى التأهيل من درجة البكالوريوس إلى الماجستير، وزيادة متوسط مدته من ٤-٥ سنوات، ووضع إجراءات محددة للإختيار، والتركيز على محتوى برامج التأهيل قبل الخدمة وتعزيز الممارسة العملية.
- **شرق آسيا:** يوجد فيها تبايناً واضحاً في العديد من خصائص تدريب المعلمين وتأهيلهم، فلا تزال بعض الدول تكتفي بحصول المرشح للتدريس على شهادة التعليم الإبتدائي فقط، بينما تشترط دول أخرى الحصول على درجة البكالوريوس، وتتراوح برامج التأهيل قبل الخدمة من ٢-٥ سنوات.

- **إفريقيا:** يتلقى المعلمون في عديد من الدول تدريباً للحصول على التأهيل، وتصدر السلطة المحلية رخصة تدريس للمعلمين، ويتم تسجيها عادة في وزارة التربية والتعليم.
- **دول الكومنولث:** تم وضع إطار دقيق لتصنيف نوع المؤهلات اللازمة للتدريس في كل دولة، ويستخدم هذا الإطار متغيرات مثل الموجودة في برامج التأهيل الأولى للتدريس في التعليم الإبتدائي والثانوي، بما فيها مدة التدريب، ومتطلبات الإلتحاق ببرامج التأهيل، والمؤهل الحاصل عليه، على النحو المستخدم في التصنيف الدولي الموحد للتعليم، إلا أنه مازال هناك تباين كبير في هذه المؤشرات بين الدول، وتباين كبير في الحد الأدنى من متطلبات التدريس، وإهمال عدد من الدول تأهيل الراغبين في العمل في مهنة التدريس أو تدريبهم.

وفي ضوء العرض السابق يتضح ضرورة تحديد المعايير والمؤهلات المطلوبة عند اختيار المعلمين، من أجل تحسين جودة التعليم الإلزامي، وبلوغ أهداف خطط التعليم الوطنية.

حيث أشارت اليونسكو إلى ضرورة المواءمة بين السياسات المعنية بالمعلم والسياسات المعنية بالتعليم وخططه لما لها بالغ الأثر في نجاحها، ومن أهم السياسات المعنية بالمعلم: الإعداد الأولي للمعلم وإصدار تراخيص مزاولة المهنة، وبرامج التطوير المهني المستمرة، ومستويات التأهيل والإستثناءات المسموح بها، ومعايير وإجراءات الترخيص، وملفات التعريف الشخصية والمعارف والمؤهلات (اليونسكو، ٢٠٢٠: ١٧، ٢٠).

وبالنسبة لتدريب المعلمين بالتعليم الإلزامي أثناء الخدمة، أصبح أكثر أهمية من ذي قبل، نظراً لإدخال تغيرات أساسية على نظام التعليم بالمدارس، من تطبيق منهج دراسي جديد أو إدخال تغيير جذري على تقويم تحصيل الطلبة، أو دمج الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة في فصول مدارس التعليم العام؛ لذا أصبحت برامج

التدريب ذات الطبيعة المركزية غير كافية لتمكين المعلمين من تطبيق التجديد المستهدف بالمستوى المطلوب، وذلك للأسباب التالية (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٩: ١٠٢):

- غلبة الطابع النظري عليها أكثر من التركيز على الأساليب العملية لتطبيقه بصورة تتلاءم مع ظروف المدرسة وإمكاناتها.
- برامج عامة لا تشبع احتياجات المعلمين، والتغلب على مشاكلهم.
- الوقت المخصص لا يكفي لنشاطات التدريب العملي وتبادل الخبرات.

ومن العرض السابق يتضح مدى أهمية التدريب الأولى للمعلمين الجدد لمواجهة تحديات النظام التعليمي، ومواكبة المستحدثات العصرية، فضلاً عن أهمية التدريب بمكان العمل؛ لمراعاة احتياجات المعلمين ووقت عملهم، وكذلك أهمية الحصول على ترخيص مزاولة المهنة بعد العمل بعامين على الأقل.

سادساً: المناهج ونظام التقويم بالتعليم الإلزامي

" إن السمة المميزة لجهود الإصلاح التربوي منذ أواخر القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، على المستوى العالمي، هى التوجه نحو مزيد من السيطرة الحكومية المركزية على عملية تحديد خبرات التعلم من خلال المناهج الوطنية التي تقرر مايجب على الطلبة تعلمه، وهذه السيطرة الحكومية تتم من خلال ثلاثة إجراءات مترابطة: أولاً، تحديد مايطلق عليه المواد الأساسية core Subjects، ثانياً، وضع معايير للمناهج المركزية، ثالثاً، استخدام الإختبارات عالية المخاطر High-Stakes Testing، من أجل ترسيخ معايير المواد الأساسية"(المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٦: ١٨).

ونجد أن هذه السيطرة تنطبق على كل من الأنظمة التعليمية التقليدية القائمة على المركزية، والأنظمة التعليمية اللامركزية، ففي النظام الأول، تتولى الوزارة المختصة بالتربية والتعليم تحديد وفرض مايجب على الطلبة تعلمه من خلال المنهج

الوطنى ونظام التقويم، كما هو كائن في الصين وسنغافورة وكوريا، أما النظام الثاني، فتترك الحكومة المركزية كثير من القرارات الخاصة بالمنهج الدراسي إلى السلطات التعليمية المحلية على مستوى الولاية أو المقاطعة، كما هو في كندا وأستراليا(المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٦: ١٩-٢٠).

وعلى مستوى كافة الأنظمة التعليمية، تساعد التقييمات التشخيصية والنهائية على جمع الأدلة عن تعلم الطلاب، وتوفير تغذية راجعة حول التقدم المحرز، مما يساعد على تصميم برامج التعلم بشكل يستجيب لإحتياجات الطلاب ويضمن المساواة، وخاصةً بين فئات الفقراء(اليونسكو، وآخرون، ٢٠٢٢: ٦١).

وبالنسبة لإختبارات التقويم الدولية مثل دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات (TIMMSS)، والبرنامج الدولي لتقويم الطلبة(PISA)، بوصفها مؤشرات موضوعية على جودة التعليم الوطني أو "المعايير الذهبية للتعليم"، تؤدي إلى دفع الحكومات الوطنية إلى فرض المزيد من السيطرة على المناهج الموحدة والإختبارات المقننة، للإعتقاد بأنها توفر عدة مزايا، منها(المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٦: ٢٠-٢١):

- المساواة بتوفير فرصاً تعليمية متكافئة أمام جميع الطلاب.
- توحيد خبرات التعلم على المستوى الدولي.
- تحسين جودة التعليم، وتحسين الأداء في الإختبارات الدولية.
- تحقيق الكفاءة والملاءمة الإدارية؛ لسهولة إجراء المقارنات اللازمة لنتائج الإختبارات بين المدارس والمناطق التعليمية المختلفة، وإخضاع المدارس والمعلمين للمحاسبة على ضوء هذه النتائج.
- رفع القدرة التنافسية المستقبلية للدول، مما أدى إلى تبني معظم الدول مايسمى بالمعايير الدولية، الأمر الذى أحدث نوع من التجانس العالمى في المناهج من حيث المحتوى الخاص ببعض المواد الدراسية.

ومن العرض السابق يتضح مدى أهمية وجود برنامج تعليمي عام وموحد؛ لضمان تكافؤ الفرص التعليمية، وذلك بوجود مناهج موحدة، وخاصةً في المجال اللغوي والرياضيات والعلوم، من أجل المشاركة في الإختبارات الدولية بالكفاءات الأساسية المطلوبة، كما يتضح أهمية التقييمات التشخيصية على المستوى المدرسي والإقليمي، والتقييمات النهائية على المستوى الوطني؛ للتأكد من مستوى الكفاءات.

المحور الثالث: نظام التعليم الإلزامى بهولندا (دراسة وصفية تحليلية)

هولندا دولة ديمقراطية برلمانية، يرأسها ملك، ورئيس الوزراء هو رئيس الحكومة، ويتألف البرلمان الهولندي من مجلسين، هما مجلس الشيوخ (Eerste Kamer) ويضم ٧٥ عضواً، ومجلس النواب (Tweede Kamer) ويضم ١٥٠ عضواً، وهي مقسمة إلى (١٢) مقاطعة، ويحدد الدستور مسؤوليات الحكومة والمقاطعات(Nuffic, 2015:5).

وتقع هولندا في أوروبا الغربية، المطلة على بحر الشمال، بين بلجيكا وألمانيا، كما تقع عند مصبات ثلاثة أنهار أوروبية رئيسية (الراين، ماس أو ميوز، وشيلدي)؛ وتبلغ مساحتها 41.543 كم٢، ويقع حوالي ربع مساحتها تحت مستوى سطح البحر وحوالي نصف مساحتها فقط يتجاوز مستوى سطح البحر مترًا واحدًا، ويصل عدد سكانها 17,151,228مليون نسمة، والمنطقة المعروفة باسمRandstad، والتي ترتكز على مدن أمستردام وروتردام ولاهاي وأوتريخت، هي الأكثر كثافة سكانية؛ وتقل الكثافة في الشمال، وتحتل المرتبة ١٣٥ على مستوى العالم من حيث المساحة، وتقريباً المستوى ٦٦ من حيث السكان، وتتنوع الجماعات العرقية بين هولندي ٧٦.٩٪ ، الاتحاد الأوروبي ٦.٤٪ ، تركي ٢.٤٪ ، مغربي ٢.٣٪ ، إندونيسي ٢.١٪ ، ألماني ٢.١٪ ، سورينام ٢٪ ، بولندي ١٪ ، ٤.٨٪ أخر، وكذلك الديانات بين الروم الكاثوليك ٢٣.٦٪ ، البروتستانت ١٤.٩٪ (بما في ذلك الهولندي الإصلاحي ٦.٤٪ ، الكنيسة البروتستانتية في هولندا ٥.٦٪، الكالفيني

٢.٩٪) ، المسلمين ٥.١٪ ، ٥.٦٪ أخرى (الهندوس ، البوذيين ، اليهود)، لا شيء ٥٠.٧٪، واللغة الهولندية هي اللغة الرسمية للبلديات الثلاث الخاصة في منطقة البحر الكاريبي بهولندا؛ والإنجليزية هي لغة إقليمية معترف بها في Sint Eustatius و Saba ؛ والبابيامينتو هي لغة إقليمية معترف بها في بونير، والفريزية هي لغة رسمية في مقاطعة فريسلان، وتتمتع الفريزية، والسكسونية المنخفضة، والليمبورغية، والرومانية، واليديشية بوضع الحماية بموجب الميثاق الأوروبي للغات الإقليمية أو لغات الأقليات.(Central Intelligence Agency, 2019:1)

ويتضح من هذا العرض انعكاس هذا التنوع الثقافي والدينى على شكل التعليم حيث يوجد تعليم في المدارس العامة يضم كل هذا التنوع دون تفرقة ويدار ويمول من الحكومة، كما يوجد تعليم بالمدارس الخاصة والتى تستند إلى دين أو فلسفة تعليمية معينة لمراعاة هذا التنوع، ويكون تمويلها أيضا من الحكومة، فضلاً عن إن انخفاضها عن مستوى سطح البحر يجعل مناخها معتدلاً طول العام وينعكس ذلك على زيادة عدد أيام الدراسة وساعتها كما هو موضح لاحقاً.

ويهدف هذا المحور تسليط الضوء على المحاور التالية:

أولاً: النشأة والتطور التاريخي للتعليم الإلزامى بهولندا

لقد تم تنفيذ أول قانون خاص بالتعليم الإلزامي في هولندا عام ١٩٠٠، والذي نص على أن التعليم الإبتدائي من ٦ صفوف إلزامية لجميع التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و ١٢ عامًا، وتم إجراء تعديلات على هذا القانون مرارًا وتكرارًا، ولكن عام ١٩٦٩ تم استبداله بالكامل وفقًا للقانون الجديد، الذي يُلزم جميع التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و ١٦ عاماً بالحضور الكامل للدروس النهارية، وفي عام ١٩٨٥م تم تعديل الحد الأدنى لدخول المدرسة لسن ٥ سنوات، ومنذ ذلك الحين، أصبح التعليم بدوام كامل إلزاميًا لمدة ١٢ عامًا دراسيًا، أما بالنسبة للطلاب الذين بلغوا سن ١٦ عاماً ليسوا ملزمين بالإلتحاق بالتعليم بدوام كامل، ولكنهم مجبرون على

حضور تعليم بدوام جزئي (أي يوم أو يومين على الأقل في الأسبوع) لمدة عامين، ويُعرف هذا باسم قانون التعليم الإلزامي الجزئي (partiële leerplichtwet)، (Luijkx, and Heus, 2008: 47).

ويتضح من هذا العرض مد فترة الإلزم أكثر من مرة فبدلاً من ٦ سنوات أصبحت ١١ سنة ثم ١٢ سنة بدوام كامل وعامين بدوام جزئي، لمحاولة التغلب على التسرب التعليمى وتقليل نسبة الأمية بالمجتمع الهولندي ومسايرة للتنمية العالمية.

وبالرغم من أن التعليم الإلزامي في هولندا يبدأ من خمس سنوات إلا أنه في الواقع يذهب جميع الأطفال تقريباً إلى المدرسة الابتدائية من سن الرابعة، ويلزم قانون التعليم الإلزامي التلاميذ الذهاب إلى المدرسة من سن ٥ إلى ١٦ عامًا ومتابعة التعليم حتى يحصلوا على مؤهل أساسي أو يبلغوا ١٨ عامًا وفقاً للتعليم الإلزامي الجزئي (Eurydice, 2022, 1).

ويتضح في ضوء ماتم عرضه أن التعليم الإلزامي في هولندا يبدأ من ٥ سنوات إلى ١٨ عاماً منها ١٢ سنة إلزامية بدوام كامل، وبعدها يُكمل عامين بدوام جزئي؛ للحصول على مؤهل أساسي أو الوصول إلى ١٨ عاماً، وتحقيقاً لطموح هولندا بأن تصبح من أقوى خمس اقتصاديات معرفة على مستوى العالم، ومسايرة لأهداف التنمية المستدامة تقبل المدارس على أرض الواقع الأطفال من سن ٤ سنوات رغم أن التعليم الإلزامي يبدأ من سن ٥ سنوات، ولتقليل نسبة التسرب التعليمي يُجبر القانون التلاميذ الحصول على مؤهل أساسي بعد سن الإلزام للإنطلاق لسوق العمل.

ثانياً: فلسفة التعليم الإلزامى وأهدافه بهولندا

تنطلق فلسفة التعليم الإلزامي الهولندي من تأكيد دستور مملكة هولندا الصادر في أغسطس ١٨١٥ وتعديلاته حتى عام ٢٠٢٢ في المادة ٢٣ على التعليم كموضوع اهتمام دائم للحكومة، وهو مجاني، ويخضع لإشراف الحكومة، وأشكاله يحددها القانون، كما يؤكد على فحص كفاءة وأخلاق المعلمين، وأيضاً احترام دين ومعتقد كل فرد، وكذلك توفير التعليم الثانوي العام من قبل الحكومة في عدد كاف

من المدارس العامة والخاصة، وتمويله كليًا أو جزئيًا من المال العام وفقاً لإستيفاء المدارس المعايير الخاصة به وشروط السلامة التي يحددها القانون الخاص به، مع مراعاة حرية التوجيه والإشراف، وحرية اختيار المواد التعليمية وتعيين المعلمين، فضلاً عن الزام الحكومة بتقديم تقارير سنوية إلى البرلمان حول حالة التعليم(Koningin der Nederlanden, 2022:23).

ويتضح من العرض السابق تأكيد الدستور الهولندي على إتاحة التعليم الثانوي بتوفير عدد كاف من المدارس بإعتبارها المرحلة المتممة للتعليم الإلزامي والمؤهلة لسوق العمل، فضلاً عن توفير التمويل الكامل للمدارس وفقاً لمعايير الأداء المنصوص عليها من أجل تحقيق جودة العملية التعليمية، وكذلك إعطائها حرية التوجيه والإشراف، واختيار المواد التعليمية، مما يضفي الإستقلالية الكاملة على المدارس ولكن ضمن ما تسمح به القوانين، وعلاوة على ذلك التأكيد على وجود تقارير سنوية حول حالة التعليم للتأكد من مدى مسايرته للأهداف والخطط الموضوعة على مستوى الدولة، ومدى تنافسيته على مستوى العالم.

كما تنطلق فلسفة التعليم الإلزامي من تأكيد وزارة التعليم والثقافة والعلوم الهولندية على الأهداف التالية: خلق بيئة تعليمية ذكية وإبداعية لضمان وجود بلد واسع المعرفة، وضمان حصول كل تلميذ على تعليم جيد، واستعداده لتحمل المسؤولية الشخصية واستقلاليته، فضلاً عن تهيئة الظروف المناسبة للمعلمين للقيام بعملهم(Ministry of Education, Culture and Science, 2022:1)

ويتضح من ذلك إنعكاس هذه الفلسفة على تقدم هولندا في عملية توظيف التكنولوجيا في التعليم الهولندي، وتقدمها في اختبار "PIRLS" Progress in Literacy Study International Reading الدراسة الدولية لقياس تقدم القراءة على مستوى العالم تحت إشراف الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي بهولندا؛ للمقارنة بين الدول المشاركة في تقييم قدرة طلاب الصف الرابع في مهارات القراءة

بلغتهم الأم كل ٥ سنوات، وكذلك إختبار دراسات التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات Mathematics and Science Trends of the International Studies "TIMSS" للوقوف على سياسات التعليم الوطنية وفعالية النظم التعليمية، وفعالية المناهج المطبقة وطرق تدريسها في الدول المختلفة، من خلال قياس معارف ومهارات طلاب الصفين الرابع والثامن في الرياضيات والعلوم كل أربع سنوات، واختبار "PISA" Programme for International Student Assessment، وهو برنامج التقييم الدولي للطلاب تحت إشراف منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية كل ٣ أعوام؛ لقياس أداء الأنظمة التعليمية، بالتركيز على المهارات المعرفية في العلوم والرياضيات والقراءة للطلاب في عمر ١٥ عاماً؛ للتعرف على المعرفة والمهارة الأساسية المتطلبة لسوق العمل من خلال مهام تحاكي مواقف الحياة الفعلية ومدى الاستعداد للتعلم مدى الحياة.

كما تنطلق فلسفة التعليم من خلال تأكيد قانون مراكز الخبرة على مساهمة التعليم الخاص في تنمية الطلاب من خلال الاهتمام بالقيم الدينية والفلسفية والاجتماعية كما هي موجودة في المجتمع الهولندي ومن خلال الاعتراف بأهمية تنوعها، كما أن المدارس العامة مفتوحة لجميع التلاميذ دون تمييز في الدين أو المعتقد، ويتم توفير التعليم العام مع احترام دين كل فرد أو معتقده (Koningin der Nederlanden, 1982: 49).

ويتضح من هذا القانون وضع أحكام قانونية للتعليم الخاص والتربية الخاصة، من أجل تعزيز التطور المستمر للأطفال ذوي الاعاقات أو من لديهم مشاكل تقويم العظام، لكافة المراحل التعليمية، ولكن في النهاية تخضع هذه المدارس لتمويل الدولة بشكل كامل أو جزئي كما هو موضح بالقانون وإدارة وإشراف المجالس البلدية، ويسعى التعليم العام والخاص لتحقيق الأهداف التعليمية المنصوص عليها في قانون التعليم الابتدائي أو الثانوي، والاختلاف بينهم قد يكون أحياناً في وجود توجه ديني أوفلسفي للتعليم الخاص.

ووفقاً لقانون التعليم الإبتدائي الهولندي، يهدف التعليم الإبتدائي إلى التطور العاطفي والفكري للتلاميذ، وتنمية الإبداع واكتساب المعرفة اللازمة والمهارات الاجتماعية والثقافية والبدنية، وتعزيز المواطنة والتماسك الاجتماعي بطريقة هادفة ومتكاملة، مع التركيز على الامور التالية (Koningin der Nederlanden, 1981:8):

- غرس الإحترام والمعرفة بالقيم الأساسية للدولة الدستورية الديمقراطية، على النحو المنصوص عليه في الدستور، وحقوق الإنسان والحريات الأساسية المطبقة عالميًا، والتصرف وفقًا لها في المدرسة.
- تطوير الكفاءات الاجتماعية والمجتمعية التي تمكن التلاميذ من أن يكونوا جزءً من المجتمع الهولندي الديمقراطي المتنوع والمساهمة فيه.
- صقل المعرفة واحترام الاختلافات في الدين أو المعتقد أو الرأي السياسي أو الأصل أو الجنس أو الإعاقة وغيرهم.

وطبقاً لقانون التعليم الثانوي لعام ٢٠٢٠م يهدف التعليم الثانوي إلى وضع الأسس لمتابعة التعليم المهني أو العالي، وإعداد الطلاب لشغل وظائف في سوق العمل والمشاركة في المجتمع، ومتابعة عملية التطوير دون انقطاع، من أجل تقدمهم.(Koningin der Nederlanden,2020: 1.4)

ويتضح من العرض السابق تأكيد قوانين التعليم في المراحل الأولية على قيم المواطنة والتماسك الاجتماعي بين مختلف فئات الشعب الهولندي، واحترام الإختلافات بينهم، واتخاذ المدارس كافة التدابير اللازمة لتنفيذ ذلك، فضلاً عن إعداد الطلاب لسوق العمل أو مواصلة التعليم العالي من أجل تحقيق الريادة للمجتمع الهولندي، وزيادة التنافسية على مستوى العالم.

ثالثاً: بنية التعليم الإلزامى بهولندا

بشكل عام يتكون نظام التعليم الهولندي من ٨ سنوات من التعليم الإبتدائي و ٤ أو ٥ أو ٦ سنوات من التعليم الثانوي حسب نوعه ومن ٢ إلى ٦ سنوات من

التعليم العالي (حسب نوع التعليم والتخصص)، توجد كل من المؤسسات العامة والخاصة على جميع مستويات نظام التعليم، وتعتمد المؤسسات الخاصة في معظم الحالات على مبادئ دينية أو أيديولوجية، ولغة التعليم هي الهولندية، ولكن تحت تأثير عملية بولونيا يتم تقديم المزيد من البرامج الدراسية باللغة الإنجليزية، والتعليم إلزامي في هولندا لمن تتراوح أعمارهم بين ٥ و ١٦ عامًا، والعام الدراسي يمتد من أغسطس إلى يوليو، ويختلف أحياناً حسب المنطقة (Nuffic, 2015:5).

وطبقاً لقانون "Mammoth Act " الخاص بالتعليم الثانوي الهولندي عام ١٩٦٨م يخضع الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٦ و ١٨ عامًا لمتطلبات التأهيل الأساسية، أي يجب عليهم الذهاب إلى المدرسة حتى يحصلوا على دبلوم (مؤهل أساسي) أو بلوغهم سن ١٨ عاماً (Nuffic, 2019:7).

وبالنسبة للتعليم الإبتدائي يضم التلاميذ في الفئة العمرية من ٤ إلى ١٢ وهو إلزامي للأطفال من سن ٥سنوات ويستمر لمدة ٨ سنوات ويتم توفيره من قبل مدارس التعليم الإبتدائي (BasisOnderwijs)، وينتقل التلاميذ إلى التعليم الثانوي (Voortgezet Onderwijs) اعتمادًا على نتائجهم، حيث أنه في السنة الأخيرة من التعليم الإبتدائي، يختار التلاميذ نوعًا من التعليم الثانوي على أساس توصية من مدارسهم، وتفضيلاتهم الخاصة، وفي كثير من الحالات اعتماداً على إختبار وطني يُعرف باسم Citotoets، وبذلك يصبح لديهم خياران للإختيار: التعليم الثانوي العام General Secondary Education وبالهولندية Algemeen Voortgezet Onderwijs (HAVO أو VWO) أو التعليم الثانوي قبل المهني Pre-Vocational Secondary Education وبالهولندية (Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs, VMBO) (Nuffic, 2019:7).

ويتضح من العرض السابق أن المرحلة الإبتدائية إلزامية ومجانية، وفي نهايتها يختار التلميذ وولي أمره نوعية التعليم الثانوي بناءً على توصية المدرسة لهم، وفي أغلب الأحيان بناءً على إختبار وطني يسمى "CITO" والذي يعد محدداً هاماً

في إختيار المدرسة الثانوية، ويعقد في أكثر من ٩٠٪ من المدارس؛ لتوفير معلومات حول مهارات التعلم الفردية للتلاميذ، ويضم أسئلة لإختبار المهارات اللغوية وفهم القراءة والمهارات الرياضية، وبذلك يتضح أن الإختيار يكون وفق الرغبات والميول والمستوى التعليمي للالتحاق بإحدى الثلاث مسارات للتعليم الثانوي.

ويضم التعليم الثانوي العام نوعان من التعليم: **التعليم قبل الجامعي-pre university education** (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs، VWO)، وتكون مدة الدراسة به ٦ سنوات، ويتم تقديمه في صالة للألعاب الرياضية أو أثينيومatheneum أو مدرسة ثانوية (مزيج من صالة للألعاب الرياضية وأثينيوم)، **والتعليم الثانوي العام العالي senior general secondary education** (HAVO ،Hoger algemeen voortgezet onderwijs) ومدة الدراسة به ٥ سنوات، ويختتم برنامج الدراسة في التعليم الثانوي العام بامتحان وطني في ٧ مواد (VWO) أو ٦ مواد (HAVO)، وعند اجتيازه يتم منح دبلوم VWO أو HAVO، ويلاحظ أن كافة أنواع التعليم الثانوي (العام والمهني) يبدأ بالمرحلة الإعدادية أو الأساسية (onderbouw)، والتي تستمر لمدة 2 أو ٣ سنوات دراسية، حسب نوع التعليم الثانوي، وتقدم مجموعة واسعة من المواد، وفي نهاية السنة الثانية بالنسبة للثانوي قبل المهني، ونهاية السنة الثالثة بالنسبة للثانوي العام يتلقى التلاميذ في معظم أنواع المدارس المشورة بشأن نوع التعليم الأفضل لهم (Nuffic, 2015:6).

وبالنسبة للتعليم الثانوي قبل المهني (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs، VMBO)، الذي حل محل التعليم المهني التحضيري (voorbereidend beroepsonderwijs، VBO)، أصبح موجهاً مهنيًا ويستمر لمدة ٤ سنوات، وفي نهاية السنة الثانية يختار التلاميذ مسارًا تعليميًا (leerweg) وقطاعًا، حيث يحتوي VMBO على ٤ قطاعات: التكنولوجيا، والصحة والرعاية الشخصية والرفاهية، والاقتصاد، والزراعة، وداخل كل قطاع يمكن للطلاب الإختيار من بين أربعة مسارات تعليمية: المسار المهني الأساسي، والمتقدم، والمدمج والمسار

النظري، ويوفر المسار النظري القبول في HAVO وأيضاً التدريب المهني والإداري في التعليم المهني الثانوي العالي senior secondary vocational education (MBO ،Middelbaar beroepsonderwijs)، في حين أن المسارات الأخرى لا توفر القبول في HAVO، ولكنها تعد بمثابة إعداد جيد للتعليم المهني الثانوي (MBO)، واعتمادًا على المسار المتبع يمكن القبول في برامج دراسة MBO على مستويات مختلفة، وتختتم برامج الدراسة في VMBO بامتحان وطني، إذا تم اجتيازه يتم منح دبلوم VMBO.(Nuffic, 2015:7)

وقد لوحظ في التعليم الثانوي قبل المهني أن قطاعاته المتمثلة في التكنولوجيا والصحة والرعاية والرفاهية والاقتصاد والزراعة، منها مايفسر تقدم هولندا في المجال التكنولوجي أو الصحى، ومنها مايرجع إلى الطبيعة الجغرافية لهولندا كثاني أكبر مصدر زراعي علي مستوي العالم بعد الولايات المتحدة الأمريكية، وتركيزها على قطاع الرفاهية، لأنها دولة رفاهية تتيح استحقاقات البطالة، والتأمين ضد العجز، والرعاية الاجتماعية، ومعاشات الشيخوخة.

كما يتضح من العرض السابق مدي أهمية التعليم في تحقيق التنمية المستدامة بهولندا، مما دفعها للإهتمام بالأطفال في سن مبكر حيث يتم قبولهم بالمدارس في سن ٤ سنوات رغم أن التعليم الزامي بشكل كامل من سن ٥ أعوام إلى ١٦عاماً، فضلاً عن سعيها لتقليل التسرب التعليمي من خلال قانون الإلزام الجزئي من سن ١٦ عاماً إلى ١٨ عاماً، وذلك للحصول على دبلوم للإنطلاق لسوق العمل، فضلاً عن مرونة النظام التعليمي الذي يسمح للتلاميذ بإختيار تعليمهم بعد المرحلة الإبتدائية ليس بالإعتماد على نتائج الإختبار الوطني فقط في نهاية المرحلة، ولكن بناءً على توصية المدرسة الإبتدائية للتلميذ والتي تؤكد على ميوله واستعداداته، وكذلك وجود ثلاث مسارات للتعليم الثانوي جميعها تؤدي للتعليم العالي، فضلاً عن حرية التنقل من التعليم قبل المهني للتعليم الثانوي العام، حيث يوفر المسار النظري

كأحد مسارت التعليم قبل المهني القبول في HAVO أحد مستويات التعليم الثانوي العام العالي.

رابعاً: إدارة التعليم الإلزامى وتمويله بهولندا.

ويوضح هذا المحور الهيكل التنظيمي أو الجهات المسئولة عن التعليم الإلزامي بهولندا على كافة المستويات الإدارية وتمويله، فالبنسبة لإداراته تكون على النحو التالي:

على المستوى المركزي تعد وزارة التعليم والثقافة والعلوم (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen - OCW) مسؤولة إلى حد كبير عن تمويل نظام التعليم، وتحديد سياسته العامة وشروط القبول وهيكل وأهداف نظام التعليم على أسس عامة، وتشاركها وزارة الصحة والرعاية والرياضة ووزارة الشؤون الاقتصادية في محتوى التعليم على جميع المستويات (الإبتدائي والثانوي والعالي)، كما يوجد اتجاه عام نحو تقليل عدد القواعد واللوائح، حتى تتمكن المؤسسات من تحمل المسؤولية بنفسها عن تنفيذ سياسة الحكومة(Nuffic, 2019:5-6).

ويتضح من العرض السابق تأكيد هولندا على مبدأ المسئولية المشتركة لكافة الوزارات من أجل التنمية الشاملة، وتحقيق أهداف التعليم المنصوص عليها في الدستور وقوانين التعليم، والتي تنطلق منها وزارة التعليم والثقافة والعلوم.

ووفقاً لقانون الإشراف على التعليم يوجد على المستوى المركزي أيضاً هيئة تفتيش تابعة لوزير التعليم والثقافة والعلوم، وتؤدي مهامها مع مراعاة واجبة لحرية التعليم، حيث لا تثقل كاهل المدارس بأكثر مما هو ضروري للإشراف الدقيق، بل تعتمد شدة أداء واجباتها على جودة التعليم، والطريقة التي يتم بها الحفاظ على الكفاءة المهنية للجميع، ودرجة الامتثال للوائح القانونية، والوضع المالي للمدرسة بقدر ما يتم تمويل ذلك من الميزانية الوطنية، وأخيراً تقديم تقريراً سنوياً عن حالة التعليم

على النحو المشار إليه في المادة ٢٣ من الدستور الهولندي وتطويره وتحسين جودته ورفعه للجهات المختصة والبرلمان(Koningin der Nederlanden, 2002: 2-3).

وفي ضوء العرض السابق يتضح مدى الحفاظ على جودة التعليم الهولندي، ومدي مسايرته للأهداف الموضوعة، وذلك بوجود هيئة تفتيش على مستوى مركزي ليس لتصيد الأخطاء، ولكن لدعم جودة التعليم بمتابعة الأداء المالي، ومتابعة تنفيذ اللوائح والقوانين على المستوى التنفيذي، وتقديم تقرير سنوى عن حالة التعليم للوقوف على جوانب القوة والضعف؛ للتمكن من مواجهتها على المستوى المركزي.

وعلى مستوى الأقاليم والبلديات تفصل قوانين التعليم بين وظائف مجلس الإدارة والإشراف فصلاً وظيفياً أو عضوياً، كما حددت وجود مجلسي إدارة وإشراف على المدرسة، يتم تعيينهم وإعادة تعيينهم وإيقافهم عن العمل وعزلهم، من خلال المجالس التنفيذية الإقليمية والبلدية، كما يتم تعيين ثلث أعضاء كلا المجلسين على الأقل، بناءً على ترشيح ملزم من أولياء أمور التلاميذ المسجلين في المدرسة، ومدة هذه المجالس ككيانات قانونية عامة لاتقل عن ٥ سنوات، **وتختص مجالس الإدارة** بتقديم تقارير سنوية إلى المجالس البلدية عن أنشطتها، مع التركيز على الخصائص الأساسية للتعليم العام، وضمان جودة التعليم بالمدارس، **وتختص مجالس الاشراف** بمتابعة أداء المهام وممارسة الصلاحيات المخولة لمجلس الإدارة، وتقديم المشورة، والإشراف على التزام مجلس الإدارة باللوائح القانونية، وقانون الحوكمة الرشيدة، كما تتحمل مسئولية الموافقة على الميزانية والتقرير السنوي، والخطة الإستراتيجية للمدرسة (Koningin der Nederlanden, 1982: 50-51).

ونظرا للامركزية التى يتمتع بها التعليم الهولندي كما جاء في الدستور من حرية التوجيه والإشراف، وحرية اختيار المواد التعليمية وتعيين المعلمين يوجد على مستوى الأقاليم والبلديات مجالس للإدارة والإشراف لكل منهما وظائفه التي يحددها القانون لضمان جودة التعليم وتنفيذ السياسة التعليمية على أرض الواقع.

وفي هذا الصدد نص قانون التعليم الإلزامي لعام ١٩٦٩ في مادة ٢٥ بشأن التقرير البلدي السنوي وتوفير البيانات الإحصائية، أن تقدم السلطة التنفيذية للبلدية تقارير سنوية إلى المجلس حول السياسة المتبعة في البلدية في آخر سنة أو دورة دراسية مكتملة فيما يتعلق بتنفيذ التعليم الإلزامي والمؤهلات الإجبارية ونتائجها، وفي كل عام يرفع مجلس العمدة وأعضاء مجلس البلدية بيانًا إلى الوزارة حول التغيب المدرسي وعلاجه .(Koningin der Nederlanden, 1969: 25)

وعلى مستوى المدارس تم استبدال قانون المشاركة في التعليم لعام ١٩٩٢ بقانون جديد "قانون المشاركة في المدارس لعام ٢٠٠٦"، لحسن سير المدرسة كما هو مشار إليه في قوانين التعليم، وتحسين التشاور وتمثيل الموظفين وأولياء الأمور والطلاب جزئيًا في ضوء زيادة استقلالية هذه المجالس، ومنها على مستوى المدرسة:

- **مجلس المشاركة** Medezeggenschapsraad ، ويتكون من ٤ أعضاء على الأقل وخدمة مركزية– وهى مكتب مركزي لأداء أنشطة للمدارس التابعة لهيئات السلطة المختصة– وشراكة من عضوين على الأقل، وأعضاء منتخبون من الموظفين والآباء، ويضاف إليهم الطلاب بعد المرحلة الإبتدائية، ويتم انتخاب الرئيس ونائبه من بين الأعضاء والآباء، ويتطلب موافقة السلطة المختصة فيما يتعلق: بتغيير الأهداف التربوية للمدرسة؛ تعديل خطة المدرسة أو المناهج الدراسية أو لوائح التعليم والإمتحانات؛ أو لائحة المدرسة؛ ووضع أو تغيير السياسة فيما يتعلق بأداء أنشطة الدعم من قبل الوالدين للمدرسة؛ واعتماد أو تعديل القواعد في مجال سياسة السلامة والصحة والرفاهية للموظفين، قبول المساهمات المادية أو النقدية، اعتماد أو تعديل إجراءات الشكاوى المطبقة على المدرسة، نقل المدرسة أو جزء منها، أو دمجها مع مدرسة أخرى، وضع القواعد أو تعديلها فيما يتعلق بالتدريب الإضافي للموظفين، وتعديل السياسة المتعلقة بتخصيص الرواتب والبدلات والمكافآت لهم؛ أو تقييمهم وترقيتهم وفصلهم،

وتعديل السياسة فيما يتعلق بتحويل التمويل؛ **كما أن رأيه استشاري بالنسبة للأمور التالية**، تحديد أو تغيير الجدول الزمني في التعليم الثانوي، توسيع أنشطة المدرسة، المشاركة في مشروع تعليمي أو شراكة تعليمية مع مؤسسة أخرى أو إنهائها، تعديل السياسة المتعلقة بتنظيم المدرسة، تعيين أو فصل إدارة المدرسة، تعيين أو عزل أعضاء مجلس الإدارة؛ اعتماد أو تعديل السياسات المتعلقة بقبول الطلاب، ترتيب العطلة، إنشاء خدمة مركزية، بناء جديد أو تجديد كبير للمدرسة؛ أو تعديل السياسة المتعلقة بصيانة المدرسة، تحديد ملامح كفاءة المشرفين والهيئة الإشرافية، وكذلك أعضاء مجلس الإدارة، وسنوياً يقدم تقريرًا مكتوبًا عن أنشطته لجميع المشاركين في المدرسة، ومنحهم فرصة لمناقشته. (Koningin der Nederlanden, 2006: 3,10-12)

- **مجلس المشاركة المشترك**، وفيه يتم تمثيل كل مجلس مشاركة للمدارس المعنية في مجلس مشاركة مشترك، كما يتم انتخاب أعضاء مجلس المشاركة المشترك من قبل أعضاء مجالس المشاركة المنفصلة ذات الصلة، ويختص باعتماد أو تعديل الخطوط الرئيسية للسياسة المالية طويلة الأجل للمدارس المعنية، بما في ذلك الموارد المخصصة للسلطة المختصة من الخزانة العامة أو الممنوحة من الآخرين لكل مدرسة، وأيضاً تعديل المعايير المطبقة في توزيع هذه الموارد بين المدارس، وتعيين أو فصل الموظفين المكلفين بمهام إدارية لأكثر من مدرسة (Koningin der Nederlanden, 2006: 4,16)
- **مجلس خطة الدعم**:Ondersteuningsplanraad والمؤسس من قبل الشراكة، ويتم تفويض أعضائه من قبل أعضاء مجالس الشراكة المنفصلة للمدارس، بحيث يكون عدد الأعضاء، المختارين من الموظفين أو الآباء أو التلاميذ على التوالي، هو نصف عدد أعضاء مجلس الشراكة.:(Koningin der Nederlanden, 2006: 4a)

وتشمل الشراكة كما نص عليها قانون التعليم الإبتدائي والثانوي جميع فروع المدارس الواقعة داخل منطقة محددة، بإستثناء المدارس التي ترتبط بها السلطة المختصة بشراكة وطنية، وتهدف الشراكة إلى توفير مجموعة متماسكة من مرافق الدعم داخل المدارس وبينها، **ومن مهامها**، وضع خطة دعم؛ توزيع وتخصيص موارد الدعم والتسهيلات المساندة للمدارس، تقديم المشورة بشأن احتياجات الدعم للتلميذ بناءً على طلب السلطة المختصة في المدرسة، وتضع الشراكة خطة دعم مرة واحدة على الأقل كل ٤ سنوات، **وتتضمن خطة الدعم**، الطريقة التي يتم بها الامتثال لمرافق الدعم الأساسية الموجودة في جميع مواقع المدارس في الشراكة، بجانب التي تستطيع الشراكة توفيرها؛ وإجراءات ومعايير التوزيع والإنفاق وتخصيص موارد الدعم وتسهيلات الدعم للمدارس وفقاً للميزانية طويلة الأجل، إنشاء مركز أو أكثر من مراكز التعليم التعويضي، النتائج النوعية والكمية المقصودة والمحققة لتعليم التلاميذ الذين يحتاجون إلى دعم إضافي والتمويل المرتبط به؛ الطريقة التي يتم بها توفير المعلومات للآباء حول مرافق الدعم، وأخيراً اعتمادها من السلطة التنفيذية للبلدية أو البلديات المعنية ثم ارسالها إلى هيئة التفتيش (Koningin der Nederlanden,2020: 2.47).

وتحقيقاً لمبدأ المشاركة المجتمعية يوجد على مستوى المدرسة ٣ مجالس للمشاركة والمشاركة المشتركة والدعم، ويضموا أعضاء من داخل المدرسة وخارجها برئيس ونائب رئيس واحد للثلاث مجالس، لتوفير كافة الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ العملية التعليمية في ضوء الصلاحيات المخولة لهم.

أما بالنسبة لإدارة المدرسة يوجد على مستوى كل مدرسة مدير أو مديران مسؤولان عن الإدارة التعليمية والتنظيمية تحت مسؤولية السلطة المختصة، ويمكن لمدير مدرسة إدارة مدرسة أخرى في حالة اندماج المدارس، كما يمكن تعيين مدرس أو أكثر نائبًا له أو تكليفه دون تعيين، كما يجوز للسلطة المختصة أيضًا تعيين أو تكليف موظفين أو أعضاء من مجلس إدارة تلك المدارس يؤدون أنشطة للمدارس دون

تعيين، كما يجوز لمجلس الإدارة نقل المهام والصلاحيات الموكلة إليه بموجب القانون إلى مدير المدرسة، كما يمكن لمدير المدرسة نقل المهام والصلاحيات إلى نائب المدير بموجب القانون أو تفوضه السلطة المختصة، وعليه تنص قوانين التعليم على النظام الأساسي للادارة "ميثاق الإدارة"، والذي يشمل اللائحة المتعلقة بصلاحيات المدير، والمبادئ التوجيهية لممارسة المهام والسلطات الأساسية والمفوضة لكافة أفراد الإدارة والسلطات المختصة (Koningin der Nederlanden, 1981:29-31).

ويشترط لتعيين المدير أو نائبه مؤهل جامعي وشهادة حسن سير وسلوك، واستيفاء متطلبات الكفاءة للأنشطة ذات الطبيعة الإدارية، والتي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمناخ التربوي التعليمي في المدرسة أو القيادة التربوية، ويتم تجديدها كل ٦ سنوات، كما يشترط العمل في عملية التدريس والتعلم، والتمثيل المهني العام والعمل داخل مؤسسة تعليمية(Koningin der Nederlanden, 1981:32) ، ولإستكمال متطلبات الكفاءة تصدر سنوياً من وزارة التعليم للسلطة المختصة في المدرسة لائحة بمخطط تمويل خاص للإحتراف والتوجيه للمبتدئين وقادة المدارس من أجل الإشراف على المعلمين الجدد وتأهيل قادة المدارس (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023: 2).

وبالنسبة لتمويل التعليم الإلزامي تنص قوانين التعليم على أن معظم نفقات التعليم تكون من الحكومة المركزية دون التمييز بين التعليم العام والخاص بهدف تغطية التكاليف وتشغيل المدارس، وتشمل التكاليف: رواتب وبدلات ومزايا الموظفين، الإشتراكات في المعاش التقاعدي للموظفين والأقارب الباقين على قيد الحياة، الاستشارة المدرسية، الاستحقاقات بسبب المرض والعجز عن العمل، صيانة المباني، استهلاك الطاقة والمياه، الإدارة والتنظيم، التوجيه والإرشاد المهني، وسنوياً يتم تحديد تمويل المدرسة من مبلغ لكل مدرسة ومبلغ لكل تلميذ، يعتمد الأول على حجم المدارس أو التجمعات المدرسية وعدد الطلاب ككل والمحتاجين منهم لدعم، أما الثاني "مبلغ لكل تلميذ" يتوقف على نوع المدرسة أو سنة الدراسة أو مسار التعلم،

وفضلاً عن هذه التمويلات الأساسية يتم تخصيص تمويل إضافي: للمدارس الصغيرة؛ والمدارس التي تضم قسماً للتعليم الموجه دوليًا؛ أو لزيادة عدد التلاميذ خلال العام الدراسي، أو لمكافحة الحرمان التعليمي، أو لدعم التدريب العملي، والتعليم الديني والتربية الفلسفية، وتطورات الأجور والأسعار، أما بالنسبة لتمويل السلطة التنفيذية الإقليمية أو البلدية فيكون بنسبة ضئيلة جداً وخاص للأنشطة الرياضية والبدنية(Koningin der Nederlanden, 1981: 114-126).

ويتضح من العرض السابق أن تمويل التعليم العام والخاص بهولندا يكون من الحكومة المركزية بشكل كامل أو جزئى، وينقسم إلى شقين تمويل أساسي، وتمويل إضافى، ويشمل النوع الأول مبلغ لكل مدرسة ومبلغ لكل تلميذ بناءً على اعتبارات محددة، بينما يخصص النوع الثاني "التمويل الإضافي" للتعليم الدولى أو لتطوير التعليم ومواجهة مشكلاته، أو التوجه الديني والفسفي أو إرتفاع الأسعار والأجور، بينما يوجه تمويل الأقاليم والبلديات للأنشطة الرياضية والبدنية، ويكون بنسبة ضئيلة جداً.

خامساً: إختيار وتدريب معلمي التعليم الإلزامى بهولندا

وفقاً لقانون التعليم الإبتدائي أو الثانوي بهولندا الشخص المخول بتقديم التعليم في أي مادة هو المعلم الذي في حوزته، شهادة صادرة بموجب قانون التعليم العالي والبحث العلمي، تبين أنه يفي بمتطلبات الكفاءة للتعليم الذي سيقدمه؛ وشهادة الاعتراف بالمؤهلات المهنية على النحو المشار إليه في المادة ٥ من قانون الاعتراف العام بالمؤهلات المهنية في الاتحاد الأوروبي، وتُمنح للتعليم الذي سيوفره المعلم؛ أو شهادة الكفاءة التي تم الحصول عليها خارج المنطقة الاقتصادية الأوروبية أو سويسرا والتي على أساسها يقدم المعلم التعليم في المرحلة المناسبة تحت قيود وشروط محددة من الوزارة، كما حدد القانون متطلبات التأهيل للمعلمين والمتمثلة في

كفايتهم المعرفية والمهارية والوجدانية للعمل في عملية التعليم والتعلم، وأيضاً كفاءتهم المهنية(Koningin der Nederlanden,2020: 7.10-7.11).

وبذلك يتضح أن أدنى متطلبات الإلتحاق بالمهنة شهادة حسن سير وسلوك، والحصول على مؤهل جامعي بكالوريوس مثلاً لتحقق شرط الكفاءة العلمية، وقد يرقى لدرجة الماجستير، أما بالنسبة لتحقق شرط الكفاءة المهنية فإنه يخضع لتقييم شهادته وخبراته وفق قانون المهن التعليمية.

كما حدد المرسوم الخاص بمتطلبات الكفاءة للمعلمين معايير الكفاءة المهنية والتدريسية لمعلمي كل مرحلة وكذلك معايير الكفاءة التربوية والمتمثلة في: تحقيق مناخ تعليمي آمن وداعم ومحفز للطلاب من خلال أسلوب عمل احترافي وموجه نحو التنمية بالتعاون مع زملائه، تطور الطلاب في تعلمهم وسلوكهم وضبط أفعالهم وفقًا لذلك، المساهمة في التنمية الاجتماعية والعاطفية والأخلاقية للطلاب، القدرة على تنسيق الأعمال التربوية مع الزملاء وكافة المسئولين عن تنمية التلاميذ، المساهمة في التربية المدنية وتطوير التلميذ لشخص بالغ مستقل ومسؤول، فضلاً عن القدرة على التكيف مع مستحدثات العصر، الإلمام بالنظريات التنموية والعلوم السلوكية وانعكاسها على أفعاله التربوية، والإلمام بالنظريات والمنهجيات التعليمية والتربوية ذات الصلة بممارسته التربوية، ومشاكل النمو الشائعة والاضطرابات السلوكية، والدراسة النظرية والعملية لأصول التدريس الخاصة بنوع التعليم وجزء المنهج الذي يعمل فيه(Koningin der Nederlanden,2011: 2.14-2.16).

وطبقاً للقانون المؤقت للدخول الجانبي لمعلمي التعليم الإبتدائي والثانوي الصادر في يوليه ٢٠٠٠ وتعديلاته والمتضمن لوائح قبول المعلمين في التعليم الإبتدائي والثانوي الهولندي، يكون التعيين أو العمل بدون تعيين لمدة لا تتجاوز عامين دراسيين متتاليين، ويجوز لمفتشية التعليم تمديد فترة التعيين بما لا يزيد عن النصف إذا كان هناك مبرر ضروري لذلك من السلطة المختصة، وعليه يلتزم

المجلس المؤسسي عند التعيين أو العمل دون تعيين بالأحكام الخاصة بمهنة التدريس والتوظيف للمعلمين المنصوص عليها في قانوني التعليم الإبتدائي والثانوي، بجانب حيازة المعلم شهادة حسن السير والسلوك صادرة وفقاً لقانون السجلات القضائية والجنائية، وبيان الملاءمة، كما أنه لا يستثنى من التدريس بحكم قضائي.(Koningin der Nederlanden,2000: 2)

وعليه يتم إجراء تقييم الملاءمة بناءً على طلب السلطة المختصة عند تعيين المعلم، أو بناءً على طلب المعلم نفسه، تحت مسؤولية مجلس مؤسسي لتقييم الملاءمة، وبمشاركة السلطة المختصة التي تنوي تعيينه، ويشمل فحص الملاءمة: تقييم ما إذا كان التدريب المتبع والخبرة الاجتماعية أو الكفاءة المهنية للشخص المعني، كافية للأنشطة التي يقصدها في المدرسة، وتقييم قدرته على التدريس في الفصل الفعلي، وتقييم التدريب الذي يعد ضروريًا له من أجل المشاركة بنجاح في اختبار القدرات(Koningin der Nederlanden,2000: 4)

كما ينص بشأن تدريب المعلمين الراغبين في الدخول الجانبي للمهنة على ابرام اتفاقية التدريب والإشراف بين كلية تدريب المعلمين، والسلطة المختصة بالتعيين، والمعلم، تتضمن حقوقهما والتزاماتهما المتبادلة فيما يتعلق بتنفيذ التدريب والإشراف الذي يعتبر ضروريًا لإختبار الكفاءة، قبل نهاية مدة التعيين، وتُعادل المشاركة الناجحة في اختبار القدرات مع الانتهاء بنجاح من الإختبار النهائي شهادة لمزاولة المهنة والالتحاق بها، وفي حالة الإخفاق يتم استشارة كلية تدريب المعلمين والمدرسة المعنية حول الخيارات الأخرى للحصول على شهادة تدريس بطريقة أخرى كالحصول على دورة تدريب المعلمين بدوام جزئي (Koningin der Nederlanden, 2000: 5-6).

وأيضاً أشار المرسوم الخاص بالإلتحاق الأفقي للمعلمين في التعليم الإبتدائي والثانوي الصادر عام ٢٠٠٨ إلى كيفية تقييم الملاءمة، والتدريب والخبرة الاجتماعية والمهنية، وكذلك ضمان الجودة للتقييم والتدريب والإشراف، وإختبار القدرات، كما

أشار إلى أن التقييم يعتمد على المهام التي توضح السلوك في مواقف تعليمية حقيقية، وحدد عدة معايير للتقييم منها: التصرف بشكل احترافي في عملية التعليم والتعلم بما يلائم المرحلة، القدرة على توجيه الطلاب في عملية التعلم الخاصة بهم، القدرة على تقديم المعلومات، والقدرة على التعامل مع المجموعات وإداراتها، القدرة على التفكير والمبادرة، الخبرة المهنية بقدر ما يتعلق بتوفير التعليم الإبتدائي أو الثانوي، القدرة الكافية للتعاون مع الآخرين في فريق. (Directie Wetgeving en Juridische Zaken, 2008:1-11)

ويتضح في ضوء ماتم عرضه وجود إجراءات صارمة بداية من اختيار المعلمين وتعيينهم ثم تأهيلهم، حيث يتطلب عند تعيينهم شهادتين احداهما خاصة بالكفاية العلمية والأخرى بالكفاءة المهنية، وكذلك بالنسبة للراغبين في "دخول جانبي إلى المهنة" –الذي يريد أن يصبح معلماً من مهنة أخرى أو كان معلماً مؤهلاً بالفعل، ولكن يرغب في تدريس مادة أخرى أو الإنتقال من مرحلة تعليمية لأخرى، أثناء الإختيار يتم التحقق أيضاً من هاتيين الشهادتين عملياً ومدى تطبيقهم للكفايات العلمية والمهنية في المواقف التعليمية، وبداية من تعيينهم يخضعوا قبل نهاية أول عامين لتدريب بكلية تدريب المعلمين ثم لإختبار قدرات للحصول على شهادة مزاولة المهنة، فضلاً عن مشاركة المجالس المدرسية ووزارة التعليم والثقافة وكلية تدريب المعلمين في الحفاظ على كفاءتهم طيلة حياتهم من خلال التدريب والإختبارات.

ولدعم تطوير المعلمين على المستوى المركزي صدرت لائحة مخطط الدعم لمنح المعلمين مارس ٢٠١٧ بمبالغ طائلة وصلت إلى ١٠٦ مليون يورو في عام ٢٠١٨/٢٠١٧، وذلك استكمالاً لمخطط المنح عام ٢٠١٧/٢٠٠٩، وتتضمن قواعد منح الإعانات للمعلمين ذوي المؤهلات التدريسية لتعزيز التدريب الأساسي، والدعم المتاح لكل سنة من سنوات المخطط بداية من ٢٠٢٣/٢٠١٧ وطرق توزيعها على معلمي كافة المراحل وعدد مرات الحصول عليها والسنوات الفاصلة بينهم.

كما يتضح أيضاً من مخطط المنح دعم المعلمين بتقديم منح الاعانة لاستكمال برنامج البكالوريوس أو الماجستير أو نقص الكفاءة، وذلك من خلال ٣ برامج، حيث يشمل الأول برنامج منحة واحدة مع عبء دراسة من ٣٠-٦٠ ساعة معتمدة، والثاني منحتين لبرنامج مع عب دراسة ٦٠ ساعة معتمدة بين المنحتين ٣سنوات، وبرنامج ٣ منح يزيد عبء الدراسة فيه عن ٦٠ ساعة معتمدة وبينهم ٥ سنوات، وذلك من أجل الحفاظ على معايير الكفاءة العلمية والمهنية وفقا لقانون الدخول الجانبي لمهنة المعلمين والمرسوم الخاص بمعايير كفاءة المعلمين.
(Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017: 1-6)

وتعقيباً على استكمال المنح الخاصة ببرامج البكالوريوس والماجستير يتم التميز بين مؤهلات التعليم الجامعي ومؤهلات التعليم المهني العالي، حيث يمنح الأول درجة البكالوريوس تليها درجة الماجستير، بينما الثاني يمنح درجة الزمالة يليها البكالوريوس ثم الماجستير، وبالتالي فإن استكمال درجة البكالوريوس يكون لمعلمي التعليم المهني.

سادساً: المناهج ونظام التقويم بالتعليم الإلزامى بهولندا

يسير نظام الدراسة والتقويم بالتعليم الابتدائي الهولندي وفق قانون التعليم الإبتدائي حيث يشمل التعليم في هذه المرحلة مايلي: (التمارين الحسية والجسدية، اللغة الهولندية، الحساب والرياضيات، اللغة الإنجليزية؛ أنشطة التعبير، تعزيز السلوك الصحي، تعزيز الاكتفاء الذاتي الاجتماعي بما في ذلك السلوك في حركة المرور، بعض مجالات المعرفة، وتشمل "الجغرافية، التاريخ، الطبيعة بما في ذلك علم الأحياء، العلاقات الاجتماعية بما في ذلك الحكومة، التيارات الروحية"، بالاضافة إلى الأنشطة التعليمية، واللغة الألمانية أو اللغة الفرنسية، كما توفر مدارس مقاطعة فريسلين التعليم باللغة الفريزية، أما بالنسبة لنظام التقويم فيتم في نهاية المرحلة في السنة الدراسية الثامنة، حيث يخضع التلميذ لإختبارًا نهائيًا مركزيًا لمدة أسبوع كامل؛ لقياس معارفهم ومهاراتهم في مجال اللغة الهولندية والرياضيات، مع مراعاة

المستويات المرجعية المشار إليها في قانون المستويات المرجعية للغة الهولندية والرياضيات، وعند تخلف التلميذ عن أداء الاختبار النهائي المركزي، يتم إجرائه في وقت لاحق، ويستثنى منه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو المعاقين (Koningin der Nederlanden, 1981:9, 9b).

ويتضح في ضوء ماتم عرضة مسايرة نظام الدراسة بالتعليم الإبتدائي لأهداف المرحلة، ووضع أسس عريضة لنواتج التعلم المستهدفة، فضلاً عن تنوع موضوعات الدراسة ومرونتها بعض الشئ حسب كل ولاية، وأيضاً التركيز على اللغة القومية، وفي نهاية المرحلة يتم تقييم نتائج التعلم للمدرسة سنويًا على أساس نتائج الإختبارات النهائية المركزية التي يتم إجراؤها في مجال اللغة الهولندية والرياضيات لضمان جودة التعليم، كما هو منصوص عليها في قانون المستويات المرجعية، كما يساعدها ذلك على اجتياز الإختبارات الدولية.

وتحقيقاً للكفاءات الأساسية بالتعليم الإبتدائي يتلقى التلاميذ ما لا يقل عن ٧٥٢٠ ساعة من التعليم في ٨ سنوات دراسية، منهم ما لا يقل عن ٣٥٢٠ ساعة من التعليم في السنوات الدراسية الأربع الأولى، وما لا يقل عن ٣٧٦٠ ساعة من التعليم في آخر ٤ سنوات دراسية، ويتألف تعليم التلاميذ دون سن الرابعة من ٨٨٠ ساعة على الأقل في العام الدراسي(Koningin der Nederlanden, 1982:12).

ويسير نظام الدراسة والتقويم بالتعليم الثانوي وفق قانون التعليم الثانوي، حيث يتم تقديم التعليم الثانوي باللغة الهولندية، كما يمكن استخدام لغة أخرى إذا كان ذلك ضروريًا بسبب طبيعة التعليم أو هيكله أو جودته المحددة؛ أو أصل الطلاب، وتضع السلطة المختصة مدونة سلوك للمدرسة لإستخدام هذه اللغة، وينص القانون على وجود برنامج تعليمي للعامين الأولين لكافة أنواع التعليم الثانوي مع الحفاظ على حرية اختيار الطلاب، ويهدف هذا البرنامج تحقيق كفاية الطلاب في الجوانب التالية: اللغة الهولندية، واللغة الإنجليزية؛ التاريخ والدستور، جغرافية؛ اقتصاد؛ الرياضيات، الفيزياء والكيمياء، الأحياء؛ الرعاية؛ علم المعلومات؛ تقنيات؛ التعليم الجسدي؛ والفنون المرئية

والموسيقى والدراما والرقص، كما يجوز للسلطة المختصة تقليص المناهج الدراسية المقررة في حالة الطلاب المؤهلين أو الأقل تحصيلاً بوضع "برنامج التعليم البديل" بما يحقق كفاية الطلاب.(Koningin der Nederlanden, 2020:2.11-2.14)

وبالنسبة لمسار التعليم الثانوي العام تضع السلطة المختصة برنامجًا تعليميًا متكاملاً للسنة الثالثة في مدارس VWO ومدارس HAVO تحت مسؤوليتها، وتنظم برنامج التعليم بطريقة تحفظ حرية اختيار الطلاب، وترقيتهم وتقدمهم في الملفات الشخصية للإلتحاق بالسنة الرابعة "فترة التعليم العالي التحضيري"، وتنظم السلطة المختصة هذه الفترة حسب ملامح كل مسار، ويعد الملف الشخصي برنامجاً تعليمياً متكاملاً يتم توفيره تحت مسؤولية السلطة المختصة مع عبء دراسة يبلغ ١٦٠٠ ساعة على مدار السنة، ويشمل الإعداد الاجتماعي العام والتدريب الشخصي؛ إعداد عام للتعليم العالي؛ وإعداد خاص لمجموعات البرامج في التعليم العالي التي ترتبط من حيث المحتوى بالملف الشخصي، كما تقدم السلطة المختصة لمدرسة VWO أو HAVO لجميع الملفات الشخصية مايلي: الطبيعة والتكنولوجيا؛ الطبيعة والصحة، الاقتصاد والمجتمع؛ الثقافة والمجتمع-(Koningin der Nederlanden, 2020:2.19 2.20).

وبالنسبة لمسار التعليم قبل المهني VMBO يبدأ في السنة الثالثة ويتخذ ٤ مسارات هم، مسار التعلم النظري، والمسار المهني الأساسي، والمسار المهني المتوسط، ومسار التعلم المختلط، ويتم توفير التعليم في مسار التعلم النظري في المدارس الثانوية، والتعليم في المسار المهني الأساسي وفي المسار المهني المتوسط في مدارسVBO وتقدم السلطة المختصة في مدرسة VBO كلا المسارين التعلميين، أما بالنسبة للمسار الأخير التعلم المختلط لا يمكن توفير التعليم فيه إلا في مدرسة لـ MAVO أو لـ VBO داخل مجتمع مدرسي يكون كلا النوعين من المدارس جزءًا منه.(Koningin der Nederlanden, 2020:2.22)

أما عن ملامح الأربع مسارات يكون التشابه في إعداد ملف تعريف يشمل الإعداد الاجتماعي العام والتدريب الشخصي؛ ودورات في التعليم المهني اللاحق ذات الصلة بالملف الشخصي من حيث المحتوى؛ أما الاختلاف يكون في الآتي: **بالنسبة للمسار النظري** الإستعداد للمدرسة الثانوية، حيث تقدم السلطة المختصة لمدرسة ثانوية جميع الملفات الشخصية في مسار التعلم النظري، وتشمل: تقنية؛ الرعاية؛ اقتصاد؛ لون أخضر، **وبالنسبة لمسارين التعليم المهني** تقدم السلطة المختصة في مدرسة VBO ملفًا شخصيًا واحدًا أو أكثر في المسار المهني الأساسي والمسار المهني المتوسط، ويشمل: البناء والمعيشة والداخلية؛ الإنتاج والتركيب والطاقة؛ التنقل والنقل؛ وسائل الإعلام والتصميم وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ البحرية والهندسية؛ الرعاية، الاقتصاد والأعمال، المطاعم والمخابز والاستجمام، لون أخضر؛ الخدمات والمنتجات، فضلاً عن شمول المسارين فترة تدريب يتم وضع قواعدها من قبل المجلس التنفيذي الإقليمي، **وبالنسبة لمسار التعليم المختلط** تقدم السلطة المختصة لمدرسة ذات مسار تعليمي مختلط ملفًا شخصيًا واحدًا أو أكثر في مسار التعلم المختلط، ويشمل نفس المجالات لمسارين التعليم المهني وكذلك فترة التدريب. (Koningin der Nederlanden, 2020:2.25-2.28)

وعلاوة على ذلك أشار القانون إلى وجود نوعية خاصة من التعليم وهو "**التعليم العملي**" مخصص للطلاب ذوي الاعاقات، بهدف ضمان وصولهم إلى المستويات المرجعية للغة الهولندية والحساب قدر الإمكان والتي تم وضعها للتعليم العملي، وتضع السلطة المختصة في مدرسة التدريب المهني برنامجًا تعليميًا متكاملاً لهذا التعليم تحت مسؤوليتها، ويتم توفيره على أساس أهداف التحصيل، ويشمل التعليم النظري المكيف، وتنمية الشخصية وتعليم المهارات الاجتماعية؛ والتحضير لأداء الوظائف في سوق العمل الإقليمي، ونص أيضاً على **التعليم المستمر للطلاب المرضى**، حيث تنظم السلطة المختصة التعليم الثانوي بطريقة تمكن الطلاب الذين يبقون في المنزل بسبب المرض من تلقي التعليم المناسب بطريقة مناسبة، كما أشار

الى **التدريب الاجتماعي** حيث يشمل منهج المدرسة فترة تدريب مجتمعية بهدف اكتساب مهارات للعمل في المجتمع، ويتكون التدريب من أنشطة تطوعية غير مدفوعة الأجر وليست تدريبًا داخلياً، كما أشار إلى وجود **التعليم الثانوي في التربية البدنية**، ويتكون من أنشطة الحركة العملية؛ موزعة على جميع سنوات التعليم الثانوي، ويتم توزيعها على مدار الأسابيع الدراسية ؛ ولها فترة من وقت التدريس تضمن أن هذا التعليم يلبي متطلبات الجودة وتنوع الأنشطة البدنية المنصوص عليها في الأهداف الأساسية وفي برامج الإختبار، كما نص أن **التربية الدينية أو الفلسفية** تكون اختيارية وفقاً لرغبات الطلاب وأولياء أمورهم (Koningin der Nederlanden, 2020:2.29-2.35, 2.45).

وتحقيقاً للكفاءات الأساسية بالتعليم الثانوي ينص القانون على توفير التعليم في ١٨٩ يومًا على الأقل في كل عام دراسي، ويمكن تحديد فترات العطلات من خلال اللوائح الوزارية، حيث يمكن أن تختلف البداية والنهاية لمجموعات المدارس، كما حدد وقت التدريس حيث تضم VWO ما لا يقل عن ٥٧٠٠ ساعة على مدار العام، وتستغرق مدرسة HAVO ما لا يقل عن ٤٧٠٠ ساعة على مدار الساعة، وتضم HAVO في أقسام المدارس لـ MAVO ما لا يقل عن ١٧٠٠، وتضم MAVOما لا يقل عن ٣٧٠٠ ساعة، وتضم VBO ٣٧٠٠ ساعة على الأقل، وفي العامين الأولين معًا، يتم توفير ما لا يقل عن ١٤٢٥ ساعة تعليمية، لتحقيق الأهداف الأساسية، ويتم تنظيم التعليم العملي بحيث يتلقى الطلاب ما لا يقل عن ١٠٠٠ ساعة من **التعليم العملي** في كل عام دراسي بحد أقصى ٥.٥ ساعة من التعليم العملي يوميًا، للتعليم النظري المكيف، وتنمية الشخصية وتعلم المهارات الاجتماعية، كما يشتمل الجزء العملي اللامنهجي من مسار التعلم والعمل على ما لا يقل عن ٦٤٠ ساعة، يتم تدريسها في ٨٠ يومًا، و ١٢٨٠ ساعة على الأكثر، يتم تدريسها في ١٦٠ يومًا، من وقت التدريس المشترك للصفين الثالث والرابع، وبالنسبة للأنشطة يتم توفيرها تحت مسؤولية السلطة المختصة من خلال برنامج تعليمي

متكامل موزع على سنوات الدراسة المختلفة أو سنوات البرنامج الدراسي (Koningin der Nederlanden, 2020:2.38-2.39).

وأشار قانون التعليم الثانوي بشأن نظام التقويم أن السلطة المختصة تمنح الطالب فرصة إختيار الموضوعات التي سيتقدم فيها للإختبار النهائي، وفق القواعد المتعلقة بالموضوعات التي قد يتضمنها الإختبار النهائي أو القواعد المتعلقة بالإعفاء من بعض الموضوعات فيه، ويتكون الاختبار النهائي من امتحان مدرسي أو امتحان وطني، أو كليهما، لكل مادة، وتشتمل الإختبارات المدرسية VWO و HAVO و VMBOلمسار التعلم النظري ومسار التعلم المختلط على ورقة الملف الشخصي عبارة عن وثائق، إضافة إلى عرض تقديمي، تتم فيه مناقشة المعرفة والمهارات والاتجاهات بطريقة متكاملة، كما يجوز لها وضع قواعد حول إمكانية خضوع الطالب في نوع المدرسة HAVO أو MAVO أو VBO للإمتحانات النهائية في مواد بديلة بمستوى أعلى من نوع المدرسة أو مسار التعلم لتسجيله، وكذلك قواعد للمواد الإضافية، وأيضاً وضع قواعد حول تأجيل الإمتحان النهائي للطلاب في العام الأخير من الدراسة بسبب المرض أو ظروف خارجة عن الارادة، كما يمكن للسلطة المختصة أن تمنح المتعلمين غير المسجلين كطلاب في المدرسة فرصة الحصول على دبلوم من خلال قبولهم في الإمتحان النهائي كطلاب خارجيين(Koningin der Nederlanden, 2020:2.51-2.53).

كما ينص القانون بشأن الإختبار الوطني/ المركزي أن له ثلاث فترات إدارية، ويشار إليها بالعهود الأولى والثانية والثالثة، وتقع الفترتان الأولى والثانية في العام الأخير من الدراسة، والفترة الثالثة تلي السنة الأخيرة من الدراسة، وتكون إدارة الإمتحان المركزي من قبل مجلس للإختبارات والإمتحانات في الفترتين الثانية والثالثة، وتقدم الفترتان الثانية والثالثة للطالب المرشح للإختبار الفرصة، لإكمال الإمتحان المركزي أو إعادته، وفقًا للقواعد التي يتم وضعها بأمر من المجلس، وبناءً على النتيجة النهائية للإختبار النهائي يمنح الطالب الذي أكمله بنجاح دبلوم VWO

أو HAVO أو VMBO وشهادة VMBO للطالب الذي أكمل بنجاح جزءً من الإختبار النهائي في المسار المهني الأساسي "مسار التعلم والعمل" أو أكمل بنجاح موضوعًا واحدًا أو أكثر من الإختبار النهائي وغادر المدرسة، ودبلوم اثينيوم بدلا من دبلوم الصالة الرياضي، كما يمكن لمدير المدرسة أن يمنح شهادة مدرسية للتربية العملية للطالب الذي يترك المدرسة للتربية العملية، ويرى المدير أنه مؤهل للحصول على الدبلوم المدرسي وفقاً للوائح التي تضعها السلطة المختصة، كما تصدر السلطة المختصة إفادة للطالب الذي أكمل جزءً من البرنامج، والذي ترك مدرسة تدريب مهني ولم يتم منحه شهادة مدرسية أو دبلوم مدرسي (Koningin der Nederlanden, 2020:2.56-2.59).

سابعاً: القوى والعوامل الثقافية المؤثرة على التعليم الإلزامي بهولندا

جغرافياً تقع ربع مساحة هولندا تحت مستوى سطح البحر، ولذا قامت ببناء السدود لكى تحول بين مياه البحر والأراضي، وإشتغلت بالزراعة وتربية الماشية والملاحة أيضاً، مما أدى إلى تقدمها في صناعة بناء السفن (محجوب، ٢٠٢٠: ١٦)، وتنعكس هذه الطبيعة على المجالات المحدد للدراسة على المستوى المركزي.

سياسياً أعلنت المقاطعات الهولندية المتحدة استقلالها عن إسبانيا عام ١٥٧٩، وخلال القرن السابع عشر أصبحوا قوة بحرية وتجارية رائدة مع المستوطنات والمستعمرات في جميع أنحاء العالم، وبعد احتلال فرنسي دام ٢٠ عامًا تشكلت مملكة هولندا عام ١٨١٥، وظلت هولندا محايدة في الحرب العالمية الأولى، لكنها عانت من الغزو والاحتلال الألماني في الحرب العالمية الثانية، وبإعتبارها دولة صناعية حديثة تعد مصدرًا كبيرًا للمنتجات الزراعية، كما تعد عضوًا مؤسساً في الناتو والجماعة الاقتصادية الأوروبية (الاتحاد الأوروبي الآن)، وشاركت في تقديم اليورو عام ١٩٩٩، وفي أكتوبر ٢٠١٠ تم حل جزر الأنتيل الهولندية السابقة وأصغر ثلاث جزر "بونير، وسينت يوستاتيوس، وسابا" أصبحت بلديتان خاصتان في الهيكل الإداري لهولندا، وانضمت جزر سينت مارتن وكوراكاو الأكبر حجما إلى

هولندا وأروبا كدولتين مكونتين لتشكيل مملكة هولندا (Central Intelligence Agency, 2019:1).

وتتكون هولندا من ١٢ مقاطعة يدير كل منها مجلس إقليمي وسلطة تنفيذية إقليمية، كما تضم 441 بلدية يدير كل منها مجلس بلدي ومجلس تنفيذي للبلدية يترأس العمدة كلاهما، والسلطة التنفيذية هي المسؤولة عن إدارة البلدية وتنفيذ القرارات التي تتخذها الحكومة المركزية وسلطات المقاطعات، وتقع المسؤولية العامة عن نظام التعليم على عاتق الدولة، وتحديداً وزير التعليم والثقافة والعلوم ووزير التعليم الإبتدائي والثانوي، وتضع الوزارة المتطلبات القانونية للتعليم في كافة مراحله، ولكن تقع على عاتق السلطة المختصة في كل مؤسسة مسؤولية التوسع في الإطار الحكومي في لوائح التدريس والإمتحانات، ويقتصر دور سلطات المقاطعة في التعليم على المهام الرقابية والقانونية، ويتم تنظيم وإدارة المدارس الإبتدائية والثانوية والتعليم المهني محلياً (Eurydice, 2022:1).

ويتضح من هذا العرض أن التعليم الهولندي يجمع بين المركزية واللامركزية في إداراته، حيث تضع الحكومة المركزية التشريعات، وتقوم السلطات الإقليمية بمهامها الإشرافية والقانونية وفق هذه التشريعات، وتتمتع السلطات البلدية بإعتبارها السلطة المحلية لجميع المدارس في المقاطعة بالمهام الإدارية والتقويمية.

كما لعبت السلطات البلدية منذ عام ١٩٩٥ دورًا رئيسيًا في النظام الذي تم إنشاؤه لمعالجة التسرب على المستوى الإقليمي، فهى المسئولة عن تسجيل من تركوا المدرسة في وقت مبكر دون سن ٢٣ عاماً وتنسيق السياسة الإقليمية في هذا الشأن، وفي عام ٢٠٠٢ تم تنفيذ قانون التسجيل والتنسيق الإقليمي (المتخلفون عن المدرسة مبكراً)؛ لمنع ومعالجة ترك المدرسة الثانوية مبكراً، وفوضت للسلطات البلدية مسؤولية ضمان نهج متكامل لقضية ترك المدرسة في وقت مبكر (Eurydice, 2022:2).

كما تقع مسؤولية جودة التعليم على عاتق المدارس نفسها بموجب **قانون التفتيش على التعليم**، وعلاوة على ذلك تمتثل للتشريعات التي تحدد الحد الأدنى من

معايير الجودة لجميع أنواع التعليم الهولندى، وتكون هيئة التفتيش مسؤولة عن التأكد من معايير الجودة لجميع المدارس، وتشجيعها على متابعة طموحاتها الخاصة بالمستوى التدريسى والتحسينات المطلوبة (Eurydice, 2022:1) .

واقتصادياً لعبت هولندا سادس أكبر اقتصاد في الاتحاد الأوروبي، دورًا مهماً كمركز نقل أوروبي مع فائض تجاري مرتفع ومستمر، وعلاقات صناعية مستقرة، ومعدلات بطالة منخفضة، وتركز الصناعة على معالجة الأغذية والمواد الكيميائية وتكرير البترول والآلات الكهربائية، ويوظف قطاع زراعي آلي للغاية ٢٪ فقط من القوى العاملة ولكنه يوفر فوائض كبيرة لتجهيز الأغذية ويدعم مكانة البلاد كثاني أكبر مصدر زراعي في العالم، وهي جزء من منطقة اليورو، وسياستها النقدية تخضع لسيطرة البنك المركزي الأوروبي، ويتسم القطاع المالي الهولندي بالتركيز الشديد، حيث تمتلك أربعة بنوك تجارية أكثر من ٨٠٪ من الأصول المصرفية، وهو أربعة أضعاف حجم الناتج المحلي الإجمالي الهولندي (Central Intelligence Agency, 2019:2)، وهذا يؤكد على نجاح النظام التعليمي وخاصة المهنى ومدى ارتباطه بسوق العمل والتنمية المستدامة.

وفي عام ٢٠٠٨ خلال الأزمة المالية، بلغ عجز الموازنة الحكومية ٥.٣٪ من الناتج المحلي الإجمالي بعد فترة الركود الممتدة من ٢٠٠٩ إلى ٢٠١٣، وتضاعفت خلالها البطالة إلى ٧.٤٪ وانكمش استهلاك الأسرة لمدة أربع سنوات متتالية، وبدأ النمو الاقتصادي في التقدم تدريجيًا عام ٢٠١٤، حيث نفذت حكومة رئيس الوزراء مارك روتي منذ عام ٢٠١٠ تدابير تقشفية كبيرة لتحسين الأوضاع المالية العامة، وأدخلت إصلاحات هيكلية واسعة في مجالات السياسة الرئيسية، بما في ذلك سوق العمل وقطاع الإسكان وسوق الطاقة ونظام المعاشات التقاعدية، وفي عام ٢٠١٧ عادت الميزانية الحكومية إلى فائض قدره ٠.٧٪ من الناتج المحلي الإجمالي مع نمو اقتصادي بنسبة ٣.٢٪ ، وتجاوز نصيب الفرد من الناتج المحلي

الإجمالي أخيرًا مستويات ما قبل الأزمة، وإنخفض معدل البطالة الذي بلغ ٤.٨٪ عام ٢٠١٧ (Central Intelligence Agency, 2019:2)، وهذا يؤكد على جودة المخرجات التعليمية القادرة على تخطي الأزمات.

ولدعم التعليم الإلزامي خصصت الحكومة الهولندية ١٧٠ مليون يورو للتوسع الهيكلي للتعليم قبل المدرسي "مرحلة الطفولة المبكرة"، وتقديمها في مراكز رعاية الأطفال والمدارس الإبتدائية من خلال برامج تعليمية خاصة، لتقليل أو منع الحرمان التعليمي بما يزيد من فرص الأطفال وفوائد للمجتمع، حيث يمكن الإلتحاق بها منذ لحظة ميلاد الطفل وحتى لحظة مغادرته المدرسة الإبتدائية، وتوجد أشكال مختلفة من مرافق رعاية الأطفال، منها حضانة للأطفال من ٠ – ٤ سنوات، ورعاية خارج المدرسة للأطفال من سن ٤ إلى ١٢ عامًا، حيث يتمتع الأطفال في هولندا بالحق في التعليم بدءً من سن ٤ سنوات رغم أن التعليم إلزامي لجميع الأطفال من سن ٥ سنوات(Eurydice, 2020:1).

وهذا يؤكد على أهمية مرحلة رياض الأطفال كمرحلة تأسيسية تسبق التعليم الإلزامي وتؤثر على مخرجاته التعليمية، مما يستدعى جعلها إلزامية لضمان حصول جميع الأطفال على الأساسيات اللازمة لمواصلة التعليم الإلزامي، وهذا ما أكدته دراسة (Serrano, 2020)، والتي أكدت على تأثير إطالة مدة التعليم الإلزامي على تقدم الأطفال من التعليم الإبتدائي إلى التعليم الثانوي.

واجتماعياً لدعم جودة التعليم الهولندي واستراتيجية التعليم الوطنية الشاملة وأهدافها الرئيسية، عملت الحكومة على **زيادة تكافؤ الفرص** من خلال بداية جيدة لكل طفل في رعاية الأطفال، وزيادة علاوة رعاية الأطفال إلى ٩٥٪ للآباء العاملين حتى سن ١٢عاماً ، ومنع التأخر عن **التعليم** بتشجيع مشاركة الأطفال الذين يعانون من نقص اللغة أو صعوبات في تعليم الطفولة المبكرة، وتحسين **الإنتقال من التعليم الإبتدائي إلى التعليم الثانوي**، واستمرار **الخدمة الاجتماعية** بتقديم المشاريع

الاجتماعية في مجال الرعاية والرفاهية والأمن والدفاع والرياضة والطبيعة والمناخ حتى يتمكن الشباب من التواصل مع عوالم جديدة، وإتباع **نهج التحسين للتعليم المناسب**؛ لتحقيق التعليم الشامل الذي يدمج الاطفال العاديين مع ذوى الإرادة، وتستثمر في **المعلمين وقادة المدارس بتعزيز جودة تدريب المعلمين** مع التركيز على منهجية التدريس الفعالة، والتخصص في الأطفال الصغار أو الأكبر سنًا، والمهارات الرقمية والتعليم المناسب، وتدعم المعلمين المبتدئين وتحسن التدريب للدخول الجانبي للمهنة، وتشجع على تمديد العقود لمعالجة **نقص المعلمين، وتحسين ظروف العمل للجميع، وسد فجوة الأجور بين كافة الفئات وعلى مستوى كافة المراحل التعليمية**، وتسهل استخدام الأدوات الرقمية لتقليل عبء عمل المعلم وتحسين جودة التعليم (Eurydice, 2023:2-3) .

كما تلتزم وزارة التعليم والثقافة والعلوم الهولندية بتعزيز التدويل في التعليم، من خلال عقد اتفاقيات متعددة الأطراف بشأن الاعتراف المهني، وضمان الجودة والاعتماد، وأيضًا إنشاء أطر على المستوى الحكومي بشكل ثنائي مع العديد من البلدان، فضلاً عن المشاركة في منظمات متعددة الأطراف مثل الاتحاد الأوروبي، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ومجلس أوروبا واليونسكو لتوظيف المعرفة الدولية في السياسة الوطنية، وتهتم بالبعد الدولي في مناهج التعليم الإبتدائي والثانوي بالتركيز على اللغات الأجنبية، ويلعب مركز المعرفة والخبرة في مجال التدويل Nuffic دوراً مركزياً في سياسة التدويل للوزارة حيث يحفز المدارس على القيام بأنشطة التدويل ويضمن تبادل المعرفة والتعاون حول التدويل بين المدارس والقطاعات في برنامج+ Erasmus (Eurydice, 2022:1) .

وتكنولوجياً يعد مشروع التوأمة الإلكترونية eTwinning بمثابة منصة أو مجتمع افتراضي للمدارس الهولندية، تُمَّكن المعلمين وجميع العاملين بالمدارس من التعاون والمشاركة والتعلم معا، وتنظيم وتنفيذ الأنشطة عبر الإنترنت مع طلابهم

وزملائهم من البلدان الأخرى بدعم من بيئة TwinSpace، ولدعم التعلم مدى الحياة تقدم eTwinning ندوات ودورات عبر الإنترنت ومؤتمرات وفرص تطوير مهني أخرى، كما تقدم فرص تواصل جيدة للطلاب والمعلمين مع أقرانهم في البلدان الأخرى للتعرف على لغة وثقافة بعضهم البعض لدعم التعاون على الصعيد الدولي عبر الإنترنت مع مدارس أوروبية أخرى.(Eurydice, 2023:3,12)

وبذلك ينعكس التقدم التكنولوجي على تطوير العملية التعليمية؛ من خلال التعاون الداخلى والخارجى لكافة أعضاء المجتمع المدرسي لتبادل الخبرات ودعم التعلم مدى الحياة.

المحور الرابع: التعليم الإلزامى بإسبانيا (دراسة وصفية تحليلية)

تأسست إسبانيا كدولة قانون اجتماعية وديمقراطية، وهي ملكية برلمانية، والعاصمة مدريد، ويتم تنظيمها إقليمياً في البلديات والمقاطعات ومناطق الحكم الذاتي، وتتمتع كل هذه الكيانات بالاستقلالية في إدارة مصالحها الخاصة، والقشتالية هي اللغة الإسبانية الرسمية للدولة، واللغات الإسبانية الأخرى الكتالونية والفلانسيانية والغاليسية والباسكية والآرانية رسمية أيضًا في مناطق الحكم الذاتي المعنية وفقًا لنظامها الأساسي، ويمثل الكورتيس العام Las Cortes Generales "المحاكم العامة" برلمان إسبانيا، ويتكون من مجلسي النواب(الكونجرس) والشيوخ(Gobierno de España, 1978:1,3,5,66,137).

تقع إسبانيا جنوب غرب أوروبا، على حدود البحر الأبيض المتوسط وشمال المحيط الأطلسي وخليج بسكاي وجبال البرانس، وجنوب غرب فرنسا وتضم ٥٠ مقاطعة و١٧ منطقة حكم ذاتي (autónomas comunidades) بما في ذلك جزر الكناري وجزر البليار، ومدينتان مستقلتان هما سبتة ومليلية في شمال إفريقيا وثلاث جزر إسبانية صغيرة قبالة ساحل المغرب تعرف مجتمعة بإسم أماكن السيادة لأنها تدار مباشرة من الحكومة المركزية، وتبلغ مساحتها 505.370 كم^{٢}، ويصل

عدد سكانها 50،015،792 مليون نسمة، وتوجد أكبر التجمعات الحضرية على طول سواحل البحر الأبيض المتوسط والأطلسي، وتحتل المرتبة ٥٣ على مستوى العالم من حيث المساحة والمرتبة ٢٩ من حيث عدد السكان، وهي بلد متنوع الديانات واللغات والجماعات العرقية، حيث يغلب عليها الجماعة العرقية الإسبانية ٨٦.٤٪، واللغة الإسبانية (القشتالية) هي الرسمية على الصعيد الوطني، والديانة الروم الكاثوليك ٦٨.٩٪.(Central Intelligence Agency, 2020:1)

ويهدف هذا المحور تسليط الضوء على الجوانب التالية:

أولاً: النشأة والتطور التاريخي للتعليم الإلزامى بإسبانيا

على الرغم من تطبيق التعليم الإلزامي عام ١٨٥٧ وفي عام ١٩٦٤ تم تمديده من ٦ إلى ١٤ عامًا، إلا أن التطبيق الفعلي جاء مع القانون العام رقم ١٤/١٩٧٠، "للتعليم وتمويل إصلاحه"، والذي نص في مادة (٢) يحق لجميع الإسبان، وفقاً لأحكام الإعلان التاسع لقانون مبادئ الحركة الوطنية، والمادة الخامسة من "فويرو دي لوس إسبانيول del Fuero de los Españoles" تَلَقِّي التعليم العام، ومن واجب الدولة توفيره والتدريب المهني الذي يمكنهم من أداء مهمة مفيدة للمجتمع ولأنفسهم، وبذلك يكون التعليم العام الأساسي إلزاميًا ومجانيًا لجميع الإسبان والأجانب ومدته ٨ سنوات من الدراسة ما بين سن (٦-١٣ عاماً)، والذين لا يكملون دراستهم في مستويات التعليم العالي سيحصلون أيضًا على تدريب مهني للصف الأول إلزامياً ومجانياً، وبعدها تقدم الحكومة التعليم المجاني إلى البكالوريا، ومن أجل تمكين الإسبان من ممارسة حقهم في التعليم على مستويات ما بعد المستوى الإلزامي تعمل الدولة على مبدأ تكافؤ الفرص، على أساس القدرة الفكرية والكفاءة والإستخدام الشخصي، من خلال منح المساعدات والإعانات اللازمة أو قروض للطلاب الذين يفتقرون إلى الوسائل الاقتصادية الأساسية، كما يتم معاقبة من يخالف الوفاء بواجب التعليم الإلزامي(Gobierno de España, 1970:2,15).

وبذلك يتضح أن مدة التعليم الالزامي ٩ سنوات منهم ٨ سنوات في التعليم العام الأساسي، وعاماً واحداً من التعليم بعد العام "البكالوريا" ومدتها ٣ سنوات، وينطلق منها الطالب إلى التعليم العالي، أو لسوق العمل.

أعقبه القانون الأساسي رقم ١٩٨٠/٥ والذي ينظم قانون المدارس بإسبانيا، والذي نص في مادة (٣) على حق جميع الإسبان في تلقي تعليم أساسي ومهني يسمح بتنمية شخصيتهم وأداء نشاط مفيد للمجتمع، ويكون إلزاميًا ومجانيًا على المستويات التي يحددها القانون دون إلزام الأطفال دون ٦ سنوات، وتمديد التعليم المجاني إلى مرحلة ما قبل المدرسة، وفقاً لما تسمح به الميزانية، كما اعترف بحق جميع الإسبان في الحصول على تعليم أعلى من المستوى الإلزامي، ولكن اشترط في ممارسة هذا الحق الإختيار المهني والقدرات المحددة والإستخدام الشخصي، بطريقة تتفق مع إمكانيات واحتياجات المجتمع(Gobierno de España, 1980:3).

ثم جاء القانون الأساسي رقم ١٩٨٥/٨ بشأن الحق في التعليم، ونص في مادة (١) لكل الإسبان الحق في التعليم الأساسي الذي يسمح لهم بالتنمية الشخصيه والقيام بنشاط مفيد للمجتمع، ويكون التعليم إلزاميًا ومجانيًا على مستوى التعليم العام الأساسي، وعند الاقتضاء في التدريب المهني بالصف الأول، وكذلك في المستويات الأخرى التي ينص عليها القانون، وأيضاً لكل فرد الحق في الوصول إلى مستويات أعلى من التعليم، حسب قدراته ومهنته، دون تعرضه للتمييز بسبب المقدرة المادية أو المستوى الاجتماعي أو مكان الإقامة(Gobierno de España, 1985:1).

ثم أعقبه القانون الأساسي ١٩٩٠/١ بشأن اللائحة العامة لنظام التعليم، والذي نص في مادة (٥) على أن يكون التعليم الأساسي إلزامياً ومجانياً، ويشكّل التعليم الإبتدائي والثانوي الإلزامي تعليماً أساسياً، ويتألف من ١٠ سنوات من الدراسة، تبدأ في سن ٦ سنوات وتمتد إلى ١٦ عاماً، وفي المادة (٦) يحق للطلاب البقاء في المراكز العادية؛ لدراسة التعليم الأساسي حتى سن ١٨ عاماً. (Gobierno de España, 1990:5-6)

ويتضح من الإصلاحات المختلفة في نظام التعليم ظهور أسماء جديدة لمختلف مستويات التعليم الثانوي منها التعليم الثانوي الإلزامي والتعليم الثانوي بعد الإلزامي، ويبدأ التعليم الثانوي الإلزامي من سن ١٢ حتى ١٦عاماً، وهو مجاني.

وبعده جاء القانون الأساسي ٢٠٠٦/٢ بشأن التعليم، ونص في مادة ٣ على أنه تم تنظيم النظام التعليمي إلى مراحل ودورات ودرجات ومستويات تدريسية بما يضمن الإنتقال بينها، وعند الاقتضاء داخل كل منها، ويشكل التعليم الإبتدائي والتعليم الثانوي الإلزامي ودورات التدريب على الصف الأساسي تعليماً أساسياً، وتكون دورات التدريب المهني الأساسي إلزامية ومجانية (Gobierno de España,2006:3).

ثم أعقبه القانون الأساسي ٢٠٢٠/٣، الذي يعدل قانون ٢٠٠٦/٢، بشأن التعليم، ونص في مادة ٤ على التعليم الأساسي وأنه إلزامي ومجاني للجميع، ويتألف من ١٠ سنوات من الدراسة ما بين ٦ و ١٦ عاماً، ومع ذلك يحق للطلاب البقاء في النظام العادي لدراسة التعليم الأساسي حتى بلوغهم ١٨ عاماً، ومن أجل الإستمرارية والتنسيق والتلاحم بين مرحلتي التعليم الأساسي، تتبنى الإدارات التربوية التدابير التنظيمية والمنهجية المناسبة، وتشجع الطلاب دون السن القانوني، الذين تجاوزوا سن ١٦ عامًا على تلقي نوع من التدريب الأكاديمي أو المهني يكون متوافقًا مع نشاط عملهم ويسمح لهم بمواصلة تدريبهم، وكما تشجع الذين وصلوا إلى الحد الأدنى للسن على الالتحاق بالتعليم الإلزامي دون الحصول على الدرجة لمواصلة تدريبهم من خلال عروض التدريب المختلفة(Gobierno de España,2020:4) .

ثانياً: فلسفة التعليم الإلزامى وأهدافه بإسبانيا

تنطلق فلسفة التعليم الإلزامي من تأكيد دستور إسبانيا في مادة ٢٧ على أن لكل فرد الحق في التعليم، كما اعترف بحرية التدريس، وأقر أهداف التعليم في التنمية المتكاملة للشخصية، مع احترام المبادئ الديمقراطية للتعايش والحقوق والحريات الأساسية، وضمان حق الوالدين في حصول أبنائهم على التنشئة الدينية والأخلاقية

التي تتفق مع معتقداتهم الخاصة، وأقر أيضاً بإلزامية ومجانية التعليم الأساسي، وأوجب على السلطات العامة ضمان حق الجميع في التعليم، من خلال برنامج تعليمي عام وموحد، بمشاركة فعالة لجميع القطاعات، وإنشاء مراكز تعليمية، كما سمح للمعلمين وأولياء الأمور، وعند الاقتضاء الطلاب في مراقبة وإدارة جميع المراكز (المدارس) المدعومة بالأموال العامة، وفقًا للشروط التي يحددها القانون (Gobierno de España, 1978:27).

وبذلك يتضح أن فلسفة التعليم الإسباني المنصوص عليها في الدستور جاءت شاملة لأهدافه ومبادئه، وأدوار القائمين عليه والمشاركين في إدارته والإشراف عليه، فضلاً عن تحديد مراحله الإلزامية، وإتاحته للجميع وحرية المدارس في تقديمه.

كما أكد قانون التعليم لعام ٢٠٠٦ على عدة مبادئ إضافية تنطلق منها فلسفة التعليم، ومنها: توفير تعليم جيد لجميع المواطنين في جميع مستويات النظام التعليمي، وتعاون جميع أفراد المجتمع التربوي لتحقيق هذا الهدف الطموح، والإلتزام بالأهداف التعليمية التي وضعها الاتحاد الأوروبي للسنوات القادمة، حتى يصبح الاقتصاد القائم على المعرفة الأكثر تنافسية وديناميكية في العقد القادم، وكذلك النظر للتعليم على أنه تعلم دائم يتطور طوال الحياة، وأيضاً التعاون بين الدولة ومناطق الحكم الذاتي والشراكات المحلية والمراكز التعليمية"المدارس" في تخطيط وتنفيذ وتقييم السياسات التعليمية (Gobierno de España,2006:1).

كما تنطلق فلسفة التعليم الإلزامي من تأكيد قانون التعليم المعدل ٢٠٢٠على عدة مبادئ منها: جودة التعليم لجميع الطلاب دون أي تمييز، والمساواة التي تضمن تكافؤ الفرص من أجل التنمية المتكاملة للشخصية، والتثقيف من أجل التعايش والاحترام، والتعليم من أجل التحول البيئي مع معايير العدالة الاجتماعية كمساهمة في الإستدامة البيئية والاجتماعية والاقتصادية، والتدريب على ممارسة الأنشطة المهنية والرعاية والتعاون الاجتماعي، وممارسة المواطنة، والمشاركة الفعالة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية(Gobierno de España, 2020:1).

ويهدف التعليم الأساسي بوجه عام إلى التدريب الشخصي والتنشئة الاجتماعية، وتزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات الأساسية لتطورهم الشخصي ومواجهة المواقف وحل المشاكل في مجالات الحياة المختلفة، وخلق فرص جديدة للتحسين وتطوير تنشئتهم الاجتماعية، وتحقيق الإستمرارية في مسار تدريبهم والمشاركة الفعالة في المجتمع الذي سيعيشون فيه والاهتمام بالبيئة الطبيعية وكوكب الأرض(Gobierno de España,2020:4).

كما يهدف الحد الأدني من التعليم الأساسي وفق مرسوم ٢٠٢٢/١٥٧ إلى تطوير الكفاءات الرئيسية ومخرجات الطلاب والمتمثلة في: الكفاءة في الاتصال اللغوي، الكفاءة متعددة اللغات، الكفاءة الرياضية والكفاءة في العلوم والتكنولوجيا والهندسة، الكفاءة الرقمية، الكفاءة الشخصية والاجتماعية، أهلية المواطن، الكفاءة الريادية، الكفاءة في الوعي والتعبير الثقافي (Ministerio de Educación y Formación Profesional,2022:9)

ووفقاً لآخر تحديث بشأن قانون التعليم الإسباني هدف التعليم الإبتدائي إلى تزويد الأطفال بتعلم التعبير الشفهي والفهم والقراءة والكتابة والحساب واكتساب المفاهيم الأساسية للثقافة وعادات التعايش والدراسة والعمل والحس الفني والإبداع والعاطفة، بما يضمن تدريبًا شاملاً يساهم في التنمية المتكاملة لشخصية التلاميذ وتهيئتهم للإستفادة من التعليم الثانوي الإلزامي(Gobierno de España,2020:16).

ويهدف التعليم الثانوي الإلزامي إلى نقل العناصر الأساسية للثقافة لجميع الطلاب، وتدريبهم على أداء واجباتهم وممارسة حقوقهم، وإعدادهم للاندماج في عالم العمل أو للوصول إلى تدريب مهني محدد متوسط المستوى أو البكالوريا (Gobierno de España,1990:18).

ولكن يلاحظ حالياً وفقاً لتعديلات قانون التعليم الإسباني انتقال الطلاب بعد التعليم الثانوي الإلزامي إلى التعليم بعد الإلزامي أو التعليم المهني بدوراته المختلفة، وتعتبر دورة الصف الأساسي من التعليم المهني مرحلة إلزامية يمكن انطلاق الطالب

بعدها لسوق العمل، كما يلاحظ غياب الفصل بين مسارات التعليم الثانوي والمهني، حيث يمكن الانتقال بعد الثانوي الإلزامي إلى الثانوي غير الإلزامى "البكالوريا" والتعليم العالي، أو الإنتقال إلى التعليم المهني وسوق العمل.

ويهدف التدريب المهني بشكل عام، والذي يشمل دورة تدريبية أساسية ومتوسطة ومتقدمة وكذلك دورة تخصصية، إلى إعداد الطلاب للنشاط في مجال مهني معين وتسهيل تكيفهم مع التغيرات التي قد تحدث طوال حياتهم، مما يساهم في تنميتهم الشخصية وممارستهم للمواطنة الديمقراطية، والسماح لهم بالتقدم في النظام التعليمي في إطار التعلم مدى الحياة، بينما تهدف دورة التدريب على الصف الأساسي كجزء من مرحلة التعليم الإلزامي إلى تطوير مهارات الابتكار وريادة الأعمال التي تساعد على توظيف الطلاب وتطورهم المهني، وإعدادهم للرقمنة في القطاع الإنتاجي، واكتسابهم مهارات التعليم الثانوي الإلزامي. (Gobierno de España,2020: 39-40).

وفي ضوء العرض السابق يلاحظ تأكيد فلسفة التعليم الإسباني على التعلم مدى الحياة، والتعليم من أجل التحول البيئى للمساهمة في الإستدامة البيئية والاجتماعية والاقتصادية، ووضع أهداف للحد الأدنى من التعليم الأساسي(الإبتدائي والثانوي الإلزامي)؛ لتحقيق مجموعة كفاءات محددة، فضلاً عن تحديد أهداف دورة التدريب على الصف الأساسي كجزء من مرحلة التعليم الإلزامي، والتي يمكن الإنطلاق بعدها لسوق العمل.

ثالثاً: بنية التعليم الإلزامى بإسبانيا

يسير التعليم الإلزامي بإسبانيا وفق المراحل التالية(Nuffic,2015:7-8):

- التعليم الإبتدائي (educationación primaria) مخصص للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و ١٢ عامًا، وهذا النوع من التعليم إلزامي ومجاني.
- والتعليم الثانوي الإلزامي(Educación Secundaria Obligatoria (ESO مخصص للفئة العمرية من ١٢ إلى ١٦ عامًا، ومدته ٤ سنوات، وتقدم السنة

الرابعة إرشادات للطلاب في كل من الدراسات ما بعد الإلزامية والإندماج في سوق العمل، وفي نهاية السنة الرابعة يتم منح شهادة Título de Graduado de Educación Secundaria أو كما يطلق عليها الآن Título de Graduado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

- التدريب المهني الأساسي، حالياً يتوفر مسار تعليمي آخر للطلاب الذين يكملون ESO بدون شهادة: - Programas de Cualificación Profesional Inicial PCPI (البرامج الأولية الموجهة مهنيًا)، ويؤدي إكمال هذه البرامج إلى منح Cualificación Profesional، والتي تمنح حامليها الوصول إلى التعليم المهني الثانوي العالي بعد امتحان القبول الذي يقيم مستوى التعليم العام للطالب، وشهادة ESO عند الانتهاء بنجاح من دورة PCPI بأكملها.

ولكن القانون الحالى يسمى القانون الأساسي ٢٠٢٠/٣، الذي يعدل قانون ٢٠٠٦/٢، بشأن التعليم، ونص في مادة ٤ على التعليم الأساسي وأنه إلزامي ومجاني للجميع، ويتألف من ١٠ سنوات من الدراسة ما بين ٦ و ١٦ عاماً، ومع ذلك يحق للطلاب البقاء في النظام العادي لدراسة التعليم الأساسي حتى بلوغهم ١٨ عاماً (Gobierno de España,2020:4) .

وبالتالي يلاحظ أن المراحل السابقة للتعليم الإلزمي تقع وفقاً لقانون ٢٠٢٠ تحت مظلة واحدة تسمي التعليم الأساسي وتمتد من ٦-١٨ عاماً، وهو سن العمل، منهم٦ أعوام تعليم إبتدائي، ٤ أعوام ثانوي إلزامي، وعام واحد للتدريب على الصف الأساسي قد يمتد لعام آخر في حالة عدم الحصول على شهادة ESO، وينطلق بعدها لسوق العمل أو الثانوى الإلزامي أو التعليم المهني العالي.

ونظراً للتطورات الجارية على التعليم الثانوي تميز إسبانيا بين مدارس التعليم الثانوي الإلزامي وغير الإلزامي، وتوفر التعليم بها في ثلاثة أنواع مختلفة من مراكز التعليم (Nuffic,2015:7):

- publicos Centros، أي المدارس التي تديرها السلطة الإقليمية، وهي مجانية.
- Centros Concertados، أي المدارس الخاصة التي تمولها الإدارات الحكومية الإقليمية.
- Centros privados، أي المدارس التي يدفع الآباء مقابل تعليم أطفالهم.

وبذلك تتنوع المدارس الإسبانية نظراً لوجود التعليم الإلزامي وغير الإلزامي وكذلك وجود المدارس الدولية والمدارس الخاصة التى تدرس بلغات مختلفة عن اللغة الإسبانية.

رابعاً: إدارة التعليم الإلزامى وتمويله بإسبانيا.

ويوضح هذا المحور الجهات المسئولة عن التعليم الإلزامي بإسبانياعلى كافة المستويات الإدارية وتمويله، فالبنسبة لإداراته تكون على النحو التالي:

تتسم إدارة التعليم الإسباني بمجموعة من الخصائص، هي: (Eurydice, 2023:1)

- اللامركزية: بتقاسم السياسة التعليمية بين الإدارة العامة للدولة (وزارة التعليم والتدريب المهني) وسلطات المجتمعات المستقلة (الإدارات التعليمية).
- تنفيذ الإدارة المركزية للتعليم المبادئ التوجيهية العامة للحكومة بشأن سياسة التعليم وتنظم الجوانب الأساسية له.
- وضع سلطات التعليم الإقليمية اللوائح، والتمتع بالاختصاصات التنفيذية والإدارية لإدارة نظام التعليم في مراكزها التعليمية.
- تمتع المدارس بإستقلالية تربوية وتنظيمية وإدارية لمواردها.
- مشاركة مجتمع التعليم في تنظيم المدارس وحوكمتها وتشغيلها وتقييمها.

ويتضح من ذلك العرض اللامركزية التي تتمتع بها إسبانيا في إدارة نظام تعليمها، حيث يتم توزيع ممارسة السلطة التعليمية بين جميع المستويات الإدارية (المركزية– الإقليمية– المحلية– التنفيذية).

ووفقاً لمرسوم ٢٠٢٠/٤٩٨، والذي يطور الهيكل الأساسي لوزارة التربية والتعليم والتدريب المهني، تعد الوزارة هي الإدارة العامة للدولة المسؤولة عن اقتراح وتنفيذ سياسة الحكومة بشأن التعليم والتدريب المهني لنظام التعليم والتوظيف، ومسؤولة عن تعزيز إجراءات التعاون والعلاقات الدولية في مسائل التعليم قبل الجامعي والتدريب المهني، وتقوم بتطوير الوظائف التي تتوافق معها قانونياً من خلال الهيئات العليا والإدارية التالية (Ministerio de Política Territorial y Función Pública,2020:2):

- وزير الدولة لشؤون التربية والتعليم، ويندرج تحته (المديرية العامة للتقييم والتعاون الإقليمي– المديرية العامة للتخطيط والإدارة التربوية).
- الأمانة العامة للتدريب المهني.
- وكيل وزارة التربية والتعليم والتدريب المهني.

كما يتبع وزارة التربية والتعليم **المجلس الأعلى للتربية الفنية** كهيئة استشارية وتشاركية حكومية في مجال التربية الفنية، **واللجنة القطاعية للتعليم (مؤتمر التعليم)**، وهو هيئة اجتماعات ومداولات بهدف تحقيق أقصى قدر من الترابط والتكامل في تطبيق القرارات التي تصدرها إدارة الدولة والمجتمعات المستقلة في مجال السياسة التعليمية، **ومرصد الدولة للتعايش المدرسي**، وهو هيئة جماعية للإدارة العامة للدولة؛ لجمع المعلومات، وتحليل المواقف، وإجراء التشخيصات واقتراح التدابير اللازمة لتبني المدرسة التعايش لتحسين مناخها (Eurydice, 2023: 3)

ويتم توزيع الصلاحيات بين جهات صنع القرار في مجال التعليم قبل الجامعي في إسبانيا كالتالي: الحكومة الإسبانية، من خلال وزارة التربية والتعليم والتدريب المهني Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP)، مسؤولة عن: التخطيط والتنظيم العام لنظام التعليم الإسباني، إنشاء الجوانب الأساسية للمناهج الدراسية، تنظيم شروط الحصول على المؤهلات الأكاديمية والمهنية وإصدارها والاعتراف بها، والقواعد الأساسية لتطوير

الحق في التعليم، وتقييم وابتكار الدراسات التي تدمج نظام التعليم الإسباني؛ وتنظيم المنح الدراسية والشروط الاقتصادية والأكاديمية التي يجب استيفاؤها، وضمان المساواة في الحصول عليها، وإنشاء أو سحب التخصصات التدريسية ولوائحها الأساسية وإعداد أسس النظام القانوني للخدمة المدنية للمعلمين؛ والجوانب الأساسية التي يجب أن تخضع لها الاتفاقات التعليمية مع المؤسسات الخاصة (Eurydice, 2022:1-2).

أما بالنسبة لإدارات التعليم في المجتمعات المستقلة تكون مسؤولة عن: تطوير التشريعات وتنظيم الجوانب غير الأساسية لنظام التعليم؛ والإختصاصات التنفيذية والإدارية لإدارة نظام التعليم في مناطقهم ؛ وتحديد المناهج الدراسية لمجال اختصاصهم الإقليمي على ضوء الجوانب الأساسية للمناهج الدراسية الموضوعة لإسبانيا؛ وتنظيم هيكل وعمل الهيئات التي ينشئونها لأداء التفتيش التربوي في مناطقهم الإقليمية؛ عمل اللوائح اللازمة لتطوير منظومة الاتفاقيات التربوية مع المؤسسات الخاصة.

وبالنسبة للسلطات المحلية تكون مسؤولة عن: صيانة المباني؛ والتعاون مع سلطات التعليم المقابلة في الحصول على الموقع المناسب لبناء المدارس العامة الجديدة؛ وإدارة بعض الخدمات التعليمية؛ لتعزيز مزيد من الكفاءة والتنسيق والرقابة الاجتماعية في استخدام الموارد، من خلال تفويض إدارات التعليم لها.

وأخيرًا ، تتمتع المدارس ضمن الإطار الذي وضعته لوائح الدولة ومجتمعات الحكم الذاتي بالاستقلالية في صياغة واعتماد وتنفيذ مشروعهم التعليمي، وخطة الإدارة والقواعد التنظيمية والتشغيلية الخاصة بها.

وعلى مستوى المدرسة يوجد مجلسين، مجلس المدرسةConsejo Escolar، ومجلس الشيوخ El Claustro de profesores es el، ويتألف الأول من: مدير المدرسة رئيساً له، رئيس قسم الدراسات، مستشار أو ممثل عن مجلس المدينة التي تقع المدرسة فيها، عدد من المعلمين لا يقل عن ثلث مجموع عدد المجلس يختارهم

مجلس الشيوخ ويمثلونه، وعدد من أولياء الأمور والطلاب يتم اختيارهم من بينهم لا يقل عددهم عن ثلث إجمالي عدد أعضاء المجلس، ممثل عن مركز الإدارة والخدمات، سكرتير، ويجوز انتخاب الطلاب لعضوية مجلس المدرسة من السنة الأولى من التعليم الثانوي الإلزامي، بينما يتألف الثاني: مجلس الشيوخ من جميع المعلمين العاملين في المدرسة، وهو مسؤول عن التخطيط والتنسيق والإعلام، واتخاذ قرارات بشأن جميع الجوانب التعليمية بالمدرسة، ويرأسه المدير، ولكلا المجلسين اختصاصاته التي يحددها القانون(Gobierno de España,2006:126,128).

ويتم اختيار مديري المدارس في مسابقة الجدارة، ويشترط أن يكون لديه أقدمية لا تقل عن خمس سنوات في وظيفة التدريس العام، وممارس لوظائف التدريس لمدة خمس سنوات على الأقل في أي من التعاليم التي يقدمها المركز الذي يختارونه، واجتياز "**برنامج تدريبي حول تطوير وظيفة الإدارة**" تقدمه وزارة التعليم والتدريب المهني أو الإدارات التعليمية لمجتمعات الحكم الذاتي، فضلاً عن تقديم مشروع يتضمن الأهداف وخطط العمل وتقييمه، ومن اختصاصاته توجيه وتنسيق كافة أنشطة المدرسة بما لا يتعارض مع الصلاحيات المنوطة لمجلس المدرسة والشيوخ. (Gobierno de España,2006:134-135).

وبالنسبة لتمويل التعليم يتم تسوية النظام العام لتحويل التمويل إلى كل منطقة حكم ذاتي عن طريق اتفاقية متعددة الأطراف بين الحكومات الإقليمية والدولة، والتي تضمن من خلال سلسلة من الآليات التضامن بين المناطق ومستوى معين من الإنفاق لتوفير الخدمة العامة الأساسية للتعليم في جميع أنحاء البلاد، حيث تضمن الاتفاقيات التعليمية التنفيذ الفعال للحق في التعليم وحق الوالدين في ممارسة حريتهم في الإختيار، سواء لصالح مدرسة عامة أو خاصة، ونجد أن معظم الاستثمار في التعليم عام ويمثل ٨٦٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم قبل الجامعي عام ٢٠١٩، ويمثل الإنفاق الخاص بشكل أساسي ١٣٪ شاملاً إنفاق الأسرة فقط لتكاليف المواد المدرسية والكتب المدرسية والخدمات التكميلية، مثل الوجبات أو النقل، والأنشطة

اللامنهجية ومع ذلك يوجد منح لمساعدتهم على دفع هذه النفقات، و ١٪ نفقات أخرى.(Eurydice, 2022:1)

وبذلك يكون تمويل التعليم في إسبانيا من الأموال العامة والمساهمات من المؤسسات الخاصة والمواطنين، وعليه يُعرَّف إجمالي الإنفاق على التعليم بأنه مجموعة الأموال المخصصة للتعليم (العام والخاص) من المصادر العامة والخاصة، كما يتماشى تنظيم نظام التمويل العام للتعليم مع اللامركزية واستقلالية نظام التعليم في إسبانيا، ويتم توفير الأموال العامة بشكل أساسي من قبل وزارة التعليم والتدريب وسلطات التعليم الإقليمية، كما تقدم الوزارات الأخرى وكذلك السلطات الإقليمية والمحلية الأخرى الدعم الاقتصادي بشكل أقل، وتحدد الدولة سنوياً المبالغ المخصصة للتعليم وتوزيعها على مراحل التعليم المختلفة في ميزانية الدولة، حيث توفر السلطات التعليمية كل عام دراسي الموارد المادية والبشرية لكل مؤسسة عامة على أساس: المرحلة التعليمية، عدد الوحدات وحجمها؛ وساعات العمل؛ والخدمات الإضافية التي تقدمها، بالإضافة إلى ذلك، قد يتلقون تمويلًا إضافيًا من:الإدارة المحلية أو مؤسسات الاتحاد الأوروبي أو الهيئات الدولية الأخرى، التبرعات، الاتفاقات الموقعة مع الأفراد، الدخل من استخدام المرافق المدرسية من قبل الحكومات البلدية والهيئات الأخرى، أو من قبل الأفراد.(Eurydice, 2022:2)

وتدير **الدولة** الأموال العامة في مدينتي سبتة ومليلية، والمؤسسات التعليمية خارج إسبانيا، **أما مجتمعات الحكم الذاتي** تدير الأموال العامة داخل مناطقها وتقرر المبالغ المخصصة للتعليم وتوزيعها على أنواع مختلفة من الخدمات والبرامج، والتي يتم تحديدها سنويًا في ميزانيتها، وتجلب من: الضرائب التي يجمعونها والإيرادات الأخرى وتحويلات الولاية: يتم تحديد المبالغ المحددة لكل منطقة حكم ذاتي من خلال معايير مختلفة، لا سيما المعايير السكانية، **أما الحكومات المحلية:** على الرغم من أنها لا تتمتع بوضع سلطة التعليم، إلا أنها تتعاون مع السلطات المركزية والإقليمية

في تطوير سياسات التعليم، وبشكل أكثر تحديدًا في إنشاء وبناء وصيانة مرافق مؤسسات التعليم العام، وتحصل على أموالها من تحصيل الضرائب والإيرادات الأخرى، وكذلك من التحويلات من الدولة ومجتمع الحكم الذاتي ذي الصلة، وتتحمل **المراكز التعليمية(المدارس)العامة** مسؤولية إدارة مواردها من خلال تقرير يوضح المبالغ المستلمة والمصروفات المتكبدة والدين الناتج، والنتائج الأكاديمية المتحققة .(Eurydice, 2022:4)

خامساً: إختيار وتدريب معلمي التعليم الإلزامى بإسبانيا

يشترط في مهنة التدريس بالتعليم الإبتدائي أن يكون حاصلاً على لقب مدرس التعليم الإبتدائي أو لقب الدرجة المعادلة، ويتمتع معلمي هذه المرحلة بالكفاءة في جميع مجالاتها (Gobierno de España,2006:93).

ويشترط في مهنة التدريس بالتعليم الثانوي الإلزامي أن يكون حاصلاً على درجة جامعية أو ما يعادلها، بالإضافة إلى مستوى الدراسات العليا التربوية والتعليمية، وكذلك بالنسبة لأساتذة التكوين المهني، ويجوز للإدارات التعليمية تعيين متخصصين "فني تدريب مهني أو فني تدريب مهني تقني" كمعلمين في مجال التدريب المهني، وأيضاً محترفين من القطاع الإنتاجي مرتبطين بالعنوان أو الدورة التدريبية المطلوبة، وتنظم الحكومة شروط الوصول إلى وظائف التدريس وأدائها للمعلمين المتخصصين الذين سيقدمون خدماتهم بموجب نظام عقد العمل، وتحدد وزارة التربية والتعليم والتدريب المهني المتطلبات والشروط المحددة لأداء الأنشطة التدريسية للمعلمين المتخصصين (Gobierno de España,2020:94-95).

وبوجه عام يتلقى المعلمون نوعين من التدريب، هما: **التدريب الأولي:** ويتضمن محتواها التدريب الكافي لمواجهة تحديات النظام التعليمي والتكيف مع المستحدثات الجديدة، وتقدمه الوزارة المسؤولة عن التعليم الجامعي بالتعاون مع الإدارات التعليمية، تأكيداً على أن النظام التعليمي لديه عدد كافٍ من المهنيين في

جميع المجالات، وكذلك حق جميع المواطنين في الوصول إلى الوظائف العامة وفقًا للمبادئ الدستورية للجدارة والأهلية، **والتدريب الدائم** من قبل الإدارات التعليمية، للتحقق من مدى كفاية المعرفة والأساليب لتطور العلوم، فضلاً عن قيامها بجميع جوانب التنسيق والتوجيه والتعليم الشامل الذي يهدف إلى تحسين جودة التدريس وعمل المراكز التعليمية، وقيامها بتعزيز استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتدريب على الرقمنة واللغات الأجنبية لجميع المعلمين، بغض النظر عن تخصصهم، وإنشاء برامج تدريبية لذلك، فضلاً عن دورها في تعزيز الاتفاقيات مع الجمعيات المهنية أو المؤسسات الأخرى التي تساهم في تحسين جودة التدريب الدائم للمعلمين، وأيضاً تسهيل وصول المعلمين للمؤهلات التي تسمح بالتنقل بين مختلف المراحل التعليمية بما في ذلك الجامعات، من خلال الاتفاقيات المناسبة معها (Gobierno de España,2020:100-103).

كما تم تعديل شروط الالتحاق بمهنة معلمي التدريب المهني بالقانون الأساسي ٢٠٢٢/٣ بشأن تنظيم ودمج التدريب المهني، بأن يكون حاصلاً على دبلوم أو مهندس تقني أو بكالوريوس أو مهندس معماري أو غيرها من الألقاب الخاصة بالتعليم المهني بالإضافة إلى التدريب التربوي والتعليمي، فضلاً عن تحمل الإدارات والمراكز التعليمية مسئولية برامج التدريب الدائم، والتي تؤكد على مدى كفاية معارفهم وقدراتهم وتدريب العاملين للتغيرات التكنولوجية والإستدامة في كل قطاع إنتاجي، وللتحولات في تنظيم العمل، وكذلك اعطائها اهتماماً خاصاً للتدريب في مجال الابتكار والبحث التطبيقي وريادة الأعمال والرقمنة واللغات الأجنبية، وتعزيز فترات التدريب في الشركات أو المنظمات المماثلة، وغيرها لتسهيل نقل المعرفة، وكذلك المشاركة في مشاريع الابتكار ومشاريع التنقل الأوروبية، وتعزيز العمل التعاوني والشبكات المهنية والتدريب المهني.(Gobierno de España,2022: 95, 87)

سادساً: المناهج ونظام التقويم بالتعليم الإلزامى بإسبانيا

تتكون مرحلة التعليم الإبتدائي من ثلاث دورات مدة كل دورة سنتان دراسيتان، ويتم تنظيمها في ضوء توجهات عالمية، وتكون موجهة لتنمية مهارات التلاميذ، وتشمل المجالات التالية: (Gobierno de España,2020:18).

- معرفة البيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية، والتي يمكن تقسيمها إلى العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية.
- التربية الفنية، ويمكن تقسيمها إلى التربية التشكيلية والبصرية من جهة، والموسيقى والرقص من جهة أخرى.
- التربية البدنية + لغة أجنبية.
- اللغة الإسبانية وآدابها، إن وجدت لغتها الخاصة وآدابها.

وإضافة لذلك حدد قانون التعليم مجال "التربية في القيم المدنية والأخلاقية" في واحدة من دورات الدورة الثالثة، ويتضمن المحتوى الدستور الإسباني، والمعرفة واحترام حقوق الإنسان والطفل، والتعليم من أجل التنمية المستدامة والمواطنة العالمية، والمساواة، وقيمة احترام التنوع والقيمة الاجتماعية للضرائب، وتعزيز ثقافة السلام واللاعنف، كما سمح للإدارات التعليمية إضافة لغة أجنبية ثانية أو لغة رسمية مشتركة أخرى، والزم طوال المرحلة مصاحبة العمل الإرشادي والتعليمي العملية التعليمية الفردية والجماعية للتلاميذ (Gobierno de España,2020:18).

كما أكد القانون في مادة ٢٠ على **مبدأ الفروق الفردية** لضمان الإدماج التعليمي؛ من خلال الاهتمام الشخصي بالطلاب واحتياجاتهم التعليمية ومشاركتهم وتعايشهم؛ وإجراء التشخيص المبكر للوقاية من صعوبات التعلم وذلك بإستخدام **البدائل المنهجية**، ووضع آليات الدعم والتعزيز لتجنب ترك المدرسة وخاصةً في البيئات المحرومة اجتماعياً(Gobierno de España,2020:20) .

ولتحقيق الكفاءات الأساسية للتعليم الإبتدائي، حدد مرسوم ٢٠٢٢/١٥٧، الذي يحدد تنظيم التعليم الإبتدائي والحد الأدنى منه الساعات الدراسية لكل دورة دراسية بالمرحلة الإبتدائية حيث تكون الدورة الأولى ١٠٣٠ ساعة، والثانية ١٠٣٥، والثالثة ١٠٨٥، بإجمالي ٣١٥٠ ساعة للمرحلة الإبتدائية (Ministerio de Educación y Formación Profesional,2022:108)

بينما تتكون مرحلة التعليم الثانوي الإلزامي من ٤ سنوات، ويتم تنظيمها على جزئين الدورات من الأولى إلى الثالثة، وتشمل في كل دورة المواد الإجبارية التالية، علم الأحياء والجيولوجيا، التربية البدنية، الفيزياء والكيمياء، الجغرافيا والتاريخ، اللغة الإسبانية وآدابها أو اللغة والأدب الرسمي المشترك، لغة أجنبية، الرياضيات، بجانب موضوعًا واحدًا على الأقل من المجال الفني(موسيقى– مسرح وغيرهم)، أما المواد الإختيارية تنظمها الإدارات التعليمية ويمكن تكوينها كعمل فردي أو مشروع متعدد التخصصات أو تعاوني مع خدمة المجتمع، وتشمل الثقافة الكلاسيكية، ولغة أجنبية ثانية وموضوعًا لتطوير الكفاءة الرقمية، وبالنسبة للسنة الرابعة من التعليم الثانوي الالزامي فيدرس فيها جميع الطلاب التربية البدنية، الجغرافيا والتاريخ، اللغة الإسبانية وآدابها أو اللغة الرسمية وآدابها، لغة أجنبية، الرياضيات، بالإضافة لثلاثة مواد من المجموعة التي ستحددها الحكومة بعد استشارة مجتمعات الحكم الذاتي، ومادة اختيارية واحدة أو أكثر وفقاً للإطار الذي تضعه الإدارات التربوية، وتكون الدورة الرابعة ذات طبيعة إرشادية، سواء للدراسات ما بعد الإلزامية أو للدمج في الحياة العملية، وفي بعض دورات المرحلة يدرس جميع الطلاب موضوع التربية في القيم المدنية والأخلاقية .(Gobierno de España,2020:24-25)، ويلاحظ هنا تطبيق موضوع التربية في القيم المدنية والأخلاقية على كافة مراحل التعليم الإلزامي فى أحد الدورات الدراسية لكل مرحلة من أجل تنمية المواطنة لدى الطلاب.

وحدد مرسوم ٢٠٢٢/٢١٧، الذي يحدد تنظيم التعليم الثانوي الإلزامي والحد الأدنى منه الساعات الدراسية للدورات الثلاث الأولى بـ ١٨٧٥ ساعة بما يعادل

٦٢٥ ساعة لكل دورة، وبالنسبة لساعات الدورة الرابعة تقدر بـ ٦٤٥ ساعة (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022: 179)

وفي نهاية الدورة الرابعة يحصل على **لقب خريج التعليم الثانوي الإلزامي** الطلاب الذين اكتسبوا الكفاءات المحددة وحققوا أهداف المرحلة من خلال شهادة رسمية توضح عدد السنوات المكتملة ومستوى اكتساب كفاءات المرحلة لإستمرار التعلم طوال الحياة، ويتم اتخاذه بطريقة جماعية من قبل مجلس الشيوخ، ويسمح هذا اللقب بالحصول على البكالوريا، والتدريب المهني المتوسط والمتقدم المستوى، وبجانب هذا اللقب يحصل خريج دورة التدريب للصف الأساسي على لقب "**فني أساسي في التخصص المقابل**"(Gobierno de España,2020:31)

أما عن دورة التدريب للصف الأساسي كجزء من التعليم الإلزامي، يشترط للقبول الطلاب البالغين من العمر ١٥ عامًا، أو أكملوا السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإلزامي أو بشكل استثنائي السنة الثانية، واقتراح فريق التدريس من خلال مجلس التوجيه على أولياء الأمور أو الأوصياء أو الطلاب ادمجهم في هذه الدورة، لإكتساب مهارات التعليم الثانوي الإلزامي من خلال التدريس المنظم في المجالات التالية(Gobierno de España,2020:30) :

- مجال الاتصال والعلوم الاجتماعية ويشمل: اللغة الإسبانية الأولى، اللغة الأجنبية الثانية لبدء المهنية، العلوم الاجتماعية، اللغة الرسمية المشتركة.
- مجال العلوم التطبيقية ويشمل: الرياضيات التطبيقية، والعلوم التطبيقية.
- المجال المهني، ويتضمن على الأقل التدريب اللازم للحصول على مؤهل المستوى ١ من الإطار الوطني للمؤهلات المهنية.

وحدد مرسوم ٢٠٢٢/٢١٧، الكفاءات الرئيسية ومخرجات الطلاب في نهاية التعليم الأساسي، والمتمثلة في الكفاءة في الاتصال اللغوي، الكفاءة متعددة اللغات، الكفاءة الرياضية والكفاءة في العلوم والتكنولوجيا والهندسة، الكفاءة الرقمية،

والشخصية والاجتماعية، أهلية المواطن، الكفاءة الريادية، الكفاءة في الوعي والتعبير الثقافي(Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022: 11)

وبالنسبة للتقويم فيكون مستمرًا وتكوينياً وشاملاً، ويأخذ في الاعتبار تقدم التلاميذ في جميع عمليات التعلم، وفي نهاية كل دورة تعليمية يصدر المعلم أو فريق التدريس تقريرًا عن درجة اكتساب كفاءات كل تلميذ، موضحًا تدابير التعزيز التي يجب مراعاتها في الدورة أو المرحلة التالية، وتقوم الإدارات التربوية بتطوير مبادئ توجيهية تمكن المراكز التعليمية من وضع خططاً للتعزيز أو إثراء المناهج التي تسمح بتحسين مستوى كفاءة التلاميذ المنشودة؛ لمعالجة فجوة المناهج الدراسية أو صعوبات التعلم لديهم، كما يمكنها اتخاذ قراراً استثنائياً بشأن هؤلاء التلاميذ مرة واحدة خلال المرحلة لمدة عام إضافي في نفس الدورة التدريبية أو مرتين خلال فترة التعليم الإلزامي كاملةً، وتنظيم خطة محددة لذلك؛ للوصول إلى درجة اكتساب الكفاءات المقابلة، كما تضع الإدارات التربوية الآليات المناسبة للتنسيق بين مراكز التعليم الإبتدائي والتعليم الثانوي الإلزامي، لضمان تفعيل تقارير كفاءة التلاميذ، وأيضاً وضع نظام تقييم خاص بالطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية لترقيتهم من مرحلة لأخرى .(Gobierno de España,2020:20)

كما أكد القانون في أكثر من مادة على التقييمات التشخيصية حيث تجري جميع المراكز في السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي، والسنة الثانية من التعليم الثانوي الإلزامي تقييمًا تشخيصيًا للكفاءات المكتسبة من قبل طلابها، ويكون هذا التقييم من مسؤولية الإدارات التعليمية إعلاميًا وتكوينياً وتوجيهياً للمراكز وأعضاء هيئة التدريس والطلاب وأسرهم والمجتمع التعليمي ككل، ويتعاون المعهد الوطني للتقويم التربوي والهيئات المناظرة للإدارات التربوية في تحقيق إطار تقييم مشترك يكون بمثابة مرجع للتقييمات التشخيصية، ويتحقق على الأقل من درجة إتقان الكفاءة في التواصل اللغوي والكفاءة الرياضية، وتأخذ المراكز التعليمية في الإعتبار نتائج هذه التقييمات في تصميم خطط تحسينها(Gobierno de España,2020:21,29,144).

وبالنسبة للتقويم العام للنظام التعليمي، يقوم المعهد الوطني للتقويم التربوي بالتعاون مع الإدارات التعليمية وهيئات التقويم التربوي لمجتمعات الحكم الذاتي بوضع المعايير الأساسية المنهجية والعلمية التي تضمن جودة التقييمات وصحتها، وكذلك إجراء التقييمات التي تسمح بالحصول على بيانات تمثيلية للطلاب ومدارس مناطق الحكم الذاتي، وكذلك مستوى الولاية بأكملها، في السنة الأخيرة من التعليم الإبتدائي والثانوي الإلزامي وفقاً للكفاءات المحددة في المناهج لتطويرها في التعليم الإبتدائي والثانوي، ويضمن **مؤتمر قطاع التعليم** إجراء هذه التقييمات بمعايير متجانسة، كما يقوم **المعهد الوطني** بتنسيق المشاركة الإسبانية في التقييمات الدولية، وإعداد نظام الدولة لمؤشرات التعليم الأساسي لتشخيص نقاط الضعف وإتخاذ التدابير اللازمة؛ لتحسين جودة نظام التعليم الإسباني، فضلاً عن تمكين وزارة التعليم والتدريب المهني بتحليل أفضل للعوامل التي تؤثر على المسارات والأداء التعليمي والمقارنة على أساس القيمة المضافة.(Gobierno de España,2020:143)

سابعاً: القوى والعوامل الثقافية المؤثرة على التعليم الإلزامي بإسبانيا

جغرافياً تنقسم إسبانيا إلى عدة أقاليم، وأهمها سياحياً إقليم الأندلس الواقع في جنوبها، كما تنقسم إلى عدة مناطق ومدن مثل قرطبة وغرناطة وأشبيلية وطليطلة ومالكا وماربلا وبرشلونة ومدريد، كما تعتبر من أهم الدول السياحية المعروفة عالمياً، وتشكل السياحة صناعة حقيقية تدر عليها دخلاً هائلاً من العملات الأجنبية، ومشكِّلةً مصدراً رئيسياً في موازنتها العامة يعلو دخلها من الأنشطة الاقتصادية الأخرى كالزراعة والصناعة والتجارة، إضافةً إلى تفوقها في هذه المجالات على كثير من دول الاتحاد الأوروبي، وخاصة مجال إنتاج الخضر والفاكهة وتصديرها (العمراني، ٢٠١٧: ١٨٣)، وتنعكس هذه الطبيعة على المناهج الدراسية وخاصةً بالتدريب المهني بعد الثانوي الإلزامي، حيث تتكون وحداته المهنية من مجالات

المعرفة النظرية والعملية اعتماداً على المهارات المهنية والإجتماعية والشخصية المنشودة، والتي ترتبط بوحدات الكفاءة في الكتالوج الوطني للمؤهلات المهنية.

سياسياً تخلت الإمبراطورية الإسبانية القوية في القرنين السادس عشر والسابع عشر عن قيادة البحار لإنجلترا، وأدى الفشل اللاحق في احتضان الثورات التجارية والصناعية إلى تخلفها عن بريطانيا وفرنسا وألمانيا في القوة الاقتصادية والسياسية، وظلت محايدة في الحربين العالميتين الأولى والثانية، لكنها عانت من حرب أهلية مدمرة (1936–1939)، وأدى الإنتقال السلمي إلى الديمقراطية بعد وفاة الديكتاتور فرانسيسكو فرانكو عام ١٩٧٥، والتحديث الاقتصادي السريع بإنضمامها إلى الاتحاد الأوروبي عام ١٩٨٦ إلى منحها اقتصادًا ديناميكيًا وسريع النمو، وجعلها نصيرًا عالميًا للحرية وحقوق الإنسان، وخرجت في الآونة الأخيرة من ركود اقتصادي حاد بدأ في منتصف عام ٢٠٠٨، حيث سجلت أربع سنوات متتالية من نمو الناتج المحلي الإجمالي فوق متوسط الاتحاد الأوروبي، وانخفض معدل البطالة، وحالياً هي رابع أكبر اقتصاد في منطقة اليورو(Central Intelligence Agency, 2020:1)

واتسم التنظيم الإقليمي لإسبانيا باللامركزية، والتي تعني الحق في الحكم الذاتي، والذي اعترف به دستور مجتمعات الحكم الذاتي والمقاطعات والبلديات، وأدت اللامركزية في الدولة إلى تحول كبير في تنظيمها الإقليمي، وشمل في مجال التعليم، توزيع الصلاحيات التعليمية بين الإدارة العامة للدولة "وزارة التعليم والتدريب المهني"، ومناطق الحكم الذاتي"إدارات التعليم" (Eurydice, 2021:1).

كما أكدت إسبانيا على ضرورة تعاون جميع مكونات المجتمع التعليمي والمجتمع ككل لضمان جودة التعليم لجميع المواطنين، والتزمت بالأهداف التعليمية التي حددها الاتحاد الأوروبي واليونسكو، وقامت بتعديلات تشريعية عديدة في مجال التعليم لتحسين جودة وفعالية أنظمة التعليم والتدريب، وتحسين تدريب المعلمين، وتعزيز مجتمع المعرفة، وضمان الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

للجميع، وزيادة الالتحاق بالدراسات العلمية والتقنية والفنية، والاستفادة القصوى من الموارد المتاحة وزيادة الاستثمار في الموارد البشرية، وأخيرًا تعزيز التعلم طوال الحياة (Gobierno de España,2020:1)

ومن أهم التعديلات التشريعية في التعليم مشروع القانون الأساسي الذي عدل قانون التعليم الساري منذ عام ٢٠٠٦ والمعدل في ٢٠١٣، والذي هدف إلى معالجة التحديات التالية في نظام التعليم الإسباني: تحسين مستوى كفاءة الجسم الطلابي بأكمله والتعويض عن العيوب الأولية، عودة المساواة المفقودة خلال سنوات الأزمة، الحد من التسرب المبكر من المدرسة وتسهيل إعادة الاندماج، وتحديث مهنة التدريس لقيادة الابتكار في المناهج وأساليب التعليم، ومرونة مسارات التعليم الثانوي، والإهتمام بالإنجاز التعليمي الفردي.(Eurydice, 2022:5)

كما أطلقت وزارة التعليم والتدريب المهني **الخطة الاستراتيجية للإعانات ٢٠٢١-٢٠٢٣**، لغرض المساعدة في تخطيط وتنفيذ ومراقبة الإعانات التي تديرها الوزارة، ومن أهم أهدافها ما يلي: تعزيز التدريب الدائم وتنقل المعلمين مع إعانات للدورات وتدريب المعلمين، تحسين جودة توفير التعليم في التعليم الثانوي والتدريب المهني مع إعانات لإنشاء مراكز التميز، وحوافز للمراكز للمشاركة في برامج التدويل، ضمان الإدماج التعليمي والتعليم الجيد من خلال دعم المؤسسات الخاصة، والتي تستهدف الطلاب الذين يحتاجون إلى دعم تعليمي خاص، والتعويض عن عدم المساواة في التعليم، وضمان تكافؤ الفرص في ممارسة الحق في التعليم (Eurydice, 2022:4)

واقتصادياً حطمت الأزمة المالية لعام ٢٠٠٨، حوالي١٦ عامًا متتاليًا من النمو الاقتصادي لإسبانيا؛ مما أدى إلى انكماش اقتصادي استمر حتى أواخر عام ٢٠١٣، وبعدها نجحت الحكومة في دعم قطاعها المصرفي المتعثر بمساعدة برنامج إعادة الهيكلة وإعادة الرسملة الممول من الاتحاد الأوروبي، كما ساعد نمو صادراتها القوي في تحقيق فائض في حسابها الجاري عام ٢٠١٣ للمرة الأولى منذ عام ١٩٨٦

والحفاظ على نموها الاقتصادي، وأدت زيادة إنتاجية العمالة والتخفيض الداخلي لقيمة العملة الناتج عن اعتدال تكاليف العمالة وانخفاض التضخم إلى تحسين قدرتها التنافسية التصديرية، واستعادة تدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر، واحتفلت بالعام الرابع للنمو الاقتصادي الإيجابي عام ٢٠١٧، بعد الركود الطويل الذي بدأ عام ٢٠٠٨ في أعقاب الأزمة المالية العالمية، مع تجاوز النشاط الاقتصادي ذروة ما قبل الأزمة.(Central Intelligence Agency, 2020:2)

ولدعم الاقتصاد الإسباني اقتراحت الحكومة مرحلة ثانية من الخطة الإستراتيجية للتدريب المهني (٢٠١٨-٢٠٢٢)، تتضمن خطة **للتدريب المهني، والنمو الاقتصادي والاجتماعي، وقابلية التوظيف**، بما يتماشى مع أجندة ٢٠٣٠ وأهداف التنمية المستدامة الخاصة بها، والتي تهدف إلى إنشاء نظام بيئي لإعادة الانطلاق الاقتصادي من الالتزام برأس المال البشري والمواهب، وضمان التدريب والتأهيل المهني لجميع طلاب دراسات التدريب المهني والعاملون، ولتنفيذ هذا الهدف حددت وزارة التعليم والتدريب المهني الإجراءات التالية، تقويم واعتماد المهارات الأساسية والمهنية، التدريب على الرقمنة المطبقة على القطاعات الإنتاجية لمعلمي التعليم والتدريب المهني، إنشاء فصول لريادة الأعمال في التدريب المهني، تحويل الفصول الدراسية إلى مساحات تكنولوجية تطبيقية، كما خصصت مبلغ ٢٦٢.١٥١. ٦٢.٦٤٨ يورو لتنفيذها.(Eurydice, 2022:5)

واجتماعياً أشارت المفوضية الأوروبية إلى تطور مفهوم التعلم مدى الحياة بإسبانيا حيث ركز في السبعينيات على تقديم بدائل تدريبية للمواطنين البالغين، وفي التسعينيات تجاوز من نهج تعليم الكبار إلى إعداد الطلاب للتعلم بأنفسهم والتكيف مع المتطلبات المتغيرة لمجتمع المعرفة؛ وتعزيز التعليم عن بعد من خلال إنشاء مركز الابتكار وتطوير التعليم عن بعد عام ١٩٩٢، من أجل تسهيل وصول التعليم للبالغين

والتلاميذ في سن المدرسة الذين لم يتمكنوا من الوصول للمدرسة لأسباب شخصية أو اجتماعية أو جغرافية وغيرها.(Eurydice, 2023:1)

كما أشارت إلى إنشاء الإطار الوطني للمؤهلات المهنية عام ٢٠٠٢، والذي ينظم المؤهلات المهنية التي يتم اكتسابها من خلال التدريب الرسمي وغير الرسمي ومن خلال الخبرة العملية، وإنشاء النظام الفرعي للتدريب المهني للتوظيف عام ٢٠٠٧، والذي اشتمل على مبادرات مختلفة لتدريب المواطنين العاملين والعاطلين استجابةً لاحتياجات الاقتصاد القائم على المعرفة.

وأشارت أيضاً إلى تقديم أول خطة إستراتيجية للتدريب المهني(VT) في نظام التعليم الإسباني (٢٠١٨-٢٠٢٢)، وفي بداية عام ٢٠٢٠ تولت وزارة التعليم والتدريب المهني المسؤوليات المتعلقة بالتدريب المهني للتوظيف من خلال الأمانة العامة للتدريب المهني، بغرض تعزيز التدريب المهني وإنشاء نظام يجمع بين كل من التدريب المهني في نظام التعليم والتدريب المهني للتوظيف.

ولدعم المشاركة بالتعليم الإلزامي قامت وزارة التعليم والتدريب المهني بالتعاون مع المجتمعات المستقلة، بإنشاء وإدارة العديد من برامج التعاون الإقليمي من أجل الوصول إلى الأهداف التعليمية العامة، وتعزيز كفاءات الطلاب، وميولهم المعرفية وتقديرهم للثراء الثقافي في المجتمعات المستقلة المختلفة، والمساهمة في التضامن والتوازن الإقليمي فيما يتعلق بتعويض عدم المساواة، ومن هذه البرامج :(Eurydice, 2022:3)

- **برنامج التوجيه التربوي والتطوير والإثراء**، من أجل تقديم الدعم والتوجيه للطلاب ذو الضعف التعليمي ولتقليل معدلات التسرب من المدرسة والترك المبكر لها.
- **برنامج التوجيه والتعزيز للتقدم والدعم التعليمي**؛ بهدف منع التسرب المدرسي وترك المدرسة في وقت مبكر من خلال دعم المدارس في البيئات الاجتماعية والاقتصادية الفقيرة.

- **برنامج مساعدات لشراء الكتب المدرسية والمواد التعليمية**، بهدف إنشاء آليات التعاون اللازمة بين الوزارة ومجتمعات الحكم الذاتي، من أجل التعاون مع الأسر في تمويل اقتناء الكتب المدرسية والمواد التعليمية لأبنائهم تحقيقاً لمبادئ الإنصاف والمساواة في الحقوق والفرص وخاصة في حالة الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية غير المواتية.

وتكنولوجياً ركزت السياسة السابعة من بين السياسات العشر الرئيسية للإصلاح الهيكلي من أجل النمو المستدام لإسبانيا، على التعليم والمعرفة والتدريب المستمر وتنمية المهارات، وتجسدت هذه السياسة في العديد من الخطط الإستراتيجية، ومن بينها **الخطة الوطنية للمهارات الرقمية**، والتي هدفت لتحسين المهارات الرقمية لجميع المواطنين، من رقمنة المدرسة إلى الجامعة، من خلال إعادة تحسين المهارات وإعادة تشكيلها في العمل.(Eurydice, 2022:3) .

كما تم تحديث School Code Plan 4.0.1 كبرنامج تعاون إقليمي بين وزارة التعليم والتدريب المهني والإدارات التعليمية للمجتمعات المستقلة، بغرض المساعدة في تطوير المهارات الرقمية للطلاب في مراحل التعليم الإلزامي مع التركيز بشكل خاص على التفكير الحسابي والبرمجة والروبوتات، وتم التخطيط لاستثمار ٣٥٦ مليون يورو لدمج مساعدي البرمجة في الفصول الدراسية لمساعدة المعلمين على تطبيق الروبوتات والبرمجة والتفكير الحسابي في دروسهم على مدى العامين المقبلين، وتوفير المعدات والموارد التعليمية المحددة والأدلة التي سيتم إعدادها من قبل المعهد الوطني لتقنيات التعليم وتدريب المعلمين(Eurydice, 2022:2).

ولدعم الكفاءة الرقمية للمعلمين اعتمد **مؤتمر قطاع التعليم**، برئاسة وزير التعليم والتدريب المهني، والذي يشارك فيه مستشارون ذوو اختصاصات في شؤون التعليم قبل الجامعي لحكومات مناطق الحكم الذاتي في ١٤ مايو ٢٠٢٠ "**اتفاقية الإطار المرجعي لكفاءة التدريس الرقمي**" استجابةً لتوصية المجلس الأوروبي

الصادرة في مايو ٢٠١٨ بشأن الكفاءات الرئيسية للتعلم مدى الحياة والمتضمنة الكفاءة الرقمية، إلى جانب معرفة القراءة والكتابة والحساب، وكذلك استجابةً لمبادرة المفوضية الأوروبية للتشجيع على إنشاء أطر كفاءة محددة (Ministerio de Educación y Formación Profesional,2020:1)

المحور الخامس: التعليم الإلزامى بمصر (دراسة وصفية تحليلية)

تقع مصر عند ملتقى قارات العالم القديم أسيا وأفريقيا وأوروبا، وتطل على بحرين هما، البحر الأحمر والبحر الأبيض المتوسط، وتشرف على خليجين هما، خليج السويس وخليج العقبة، وتجري على أرضها قناة السويس أحد الممرات المائية الدولية الهامة، وهي دولة عابرة للقارات، تقع في شمال شرق قارة إفريقيا، ولها امتداد آسيوي، مُتمثل في شبه جزيرة سيناء، يتدفق منها نهر النيل شريان الحياه، ونظراً لموقعها الجغرافي المتميز كانت بمثابة البرزخ الذي مرت عبره الديانات السماوية الثلاثة، كما كانت الملتقى للتفاعل الحضاري بين الشرق والغرب، وبين الشمال والجنوب، وعاصمتها مدينة القاهرة، واللغة العربية هي اللغة الرسمية، وتبلغ مساحتها حوالي ١.٠٠٢.٠٠٠ كم^{٢} (بوابة معلومات مصر، ٢٠٢٠: ١).

كما وجد زيادة مستمرة في عدد سكانها البالغ في يناير ٢٠٢٣م حوالى ١٠٤.٤ مليون نسمة، بينما انخفض المعدل العام للبطالة من ٧.٥٪ في الربع الثالث عام ٢٠٢١م إلى ٧.٤٪ عام ٢٠٢٢م، وأيضاً انخفض معدل المساهمة في سوق العمل من ٤٣.٧٪ إلى ٤٢.٧٪ في نفس العامين بالرغم من ارتفاع قوة العمل لنفس العامين من ٢٩.٤ مليون إلى ٣٠.٣ مليون فرد (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٣: ٢٩-٣١).

ويتضح من العرض السابق انعكاس الزيادة السكانية المستمرة على تكدس الطلاب في المدارس وارتفاع الكثافة الطلابية في الفصول، مما يخل بتحقيق أهداف التعليم الإلزامي، وبالرغم من ارتفاع قوة العمل وانخفاض البطالة إلا أنه يلاحظ

انخفاض معدل المساهمة في سوق العمل، مما يشير إلى انخفاض كفاءة المخرج التعليمي، الأمر الذي يستدعي الإهتمام بجودة العملية التعليمية.

ويهدف هذا المحور تسليط الضوء على الجوانب التالية:

أولاً: النشأة والتطور التاريخي للتعليم الإلزامى بمصر

التعليم في مصر قديم قدم الحضارة الإنسانية، أما شكله الرسمى ظهر في العصر الحديث وازدهر مع بداية العصر الإسلامى عام ٦٤٠م، حيث أنشأت الكتاتيب لتعليم الأطفال القران الكريم، أعقبها مدارس المساجد لتعليمهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب، ولقد دعم التعليم في مصر أكثر في هذا العصر إنشاء الجامع الأزهر، وظل في تطور وازدهار حتى جاء الفتح العثمانى لمصر فتبدلت أحواله وتذبذبت أموره بين التدهور والتقدم، فتدهورت أحواله في مرحلة الفتح العثمانى، وعاد إلى ازدهاره في مرحلة الإحتلال الفرنسي والتي بدأت عام ١٧٩٨م واستمرت لعدة سنوات، ورغم مراراة أى احتلال انفتح خلالها بعض علماء الأزهر على ألوان الثقافة الغربية وعلومها، وأصبحت هذه الفترة نقطة بداية انفتاح المجتمع المصري على الحضارة الغربية الحديثة، وأعقبها ازدهار أيضاً للتعليم في عصر محمد على، الذى بدأ عام ١٨٠٥م وبدأ معه إنشاء السلم التعليمي من أعلى (المدارس العالية) عام ١٨١٦م إلى أسفل المدارس التجهيزية عام ١٨٢٥م ثم المدارس الإبتدائية عام ١٩٣٢م، كما أنشأ المدارس الخصوصية في الطب والهندسة والإدارة واللغات، وأرسل البعثات إلى أوروبا، وأنشأ مدرسة المعلمين (دار العلوم) عام ١٨٨٠م لتزويد المدارس بصفوة من معلمى اللغة العربية(الشريف، ٢٠١٥: ٧٣-٧٤).

وجاءت بعد ذلك فترة الإحتلال الإنجليزى بداية من عام ١٨٨٢ إلى ١٩٢٢م، والتى كان من مظاهرها على التعليم إلغاء مجانية التعليم استناداً في ذلك على أن التعليم المجانى وضع في الأصل ليستفيد منه الفقير، فلم يستفيد منه إلا أهل اليسار ومحاسبيهم، فأصبح بذلك فرض الرسوم على التعليم شيئاً طبيعياً، كما تم

تضيق الخناق في نشر التعليم بتقليص عدد المدارس الثانوية والتوسع البطئ جدا في المدارس الأولية الحكومية، وكذلك التضيق في ارسال البعثات وتقليص ميزانية التعليم حيث بلغت ميزانية التعليم في الخمس وعشرون سنة الأولى من الإحتلال ١٪ من ميزانية الحكومة، ونتج عن ذلك التقتير ارتفاع نسبة الأمية عام ١٩١٧م إلى ٩١.٢٪، أما فيما يتعلق بالمناهج والإشراف المدرسي رُسمت برامج الدراسة على أساس فرض اللغة الإنجليزية في جميع برامج الدراسة، وذلك لضياع اللغة العربية، وشُغلت مناصب النظارة والتدريس بعدد كبير جداً من النظار والمعلمين الإنجليز، وفيما يتعلق بالغرض من التعليم، صار هدفه نحو تلقين النشئ دروس بسيطة في الحساب واللغة العربية لشغل الوظائف الحكومية البسيطة كالأعمال الكتابية والحساب، وبذلك تم التمكن من إضعاف الحركة العلمية والثقافية والروح الثورية التى زرعها جمال الدين الفغانى ومحمد عبده في الحياة الفكرية المصرية فتم إبعاد المثقفين عن تيار الحركات الوطنية، وكذلك القضاء على البرامج التعليمية التى وضع أسسها رفاعة الطهطاوى من خلال إحلال البرامج التعليمية الإنجليزية التى تفصل بين المثقفين وماضيهم، وتعليمهم بشكل سطحى لايسمح إلا بتخريج موظفين يعملون تحت رئاستهم (زغلول، ٢٠٢٢: ٥٢-٥٥)، ويتضح من ذلك غياب الفسفة والأهداف التي ينطلق منها التعليم المصري بوجه عام والإلزامي بوجه خاص، بل خضع في تحقيق الهدف المنشود منه بما يتماشى مع أهداف الحكم السائد، مما انعكس بالسلب على متطلبات التنمية.

وعادت الحركة الوطنية من جديد مع بداية إعلان الإستقلال، وبدأ الإهتمام من جديد بالتعليم مع إعلان دستور ١٩٢٣م، والذى نص على أن تنظيم أمور التعليم العام يكون بالقانون، والتعليم الأولى إلزامي للمصريين من بنين وبنات، ومجانى في المكاتب العامة (المملكة المصرية، ١٩٢٣: مادة ١٨-١٩).

وجاءت ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ بانجازاتها في مختلف المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، حيث نصت إحدى مبادئها الستة على الديمقراطية كهدف سياسي، والعدالة الإجتماعية كهدف اجتماعى؛ ولتحقيق ذلك قامت الثورة بتعميم مجانية التعليم في كافة المراحل التعليمية (الضبع، ٢٠٢٢: ٣٩٣،٤٠٠)، وهذا مانص عليه دستور ١٩٥٦م أن التعليم حق للمصرين جميعاً، تكفله الدولة بإنشاء مختلف أنواع المدارس والجامعات والمؤسسات الثقافية والتربوية والتوسع فيها، وتهتم بنمو الشباب العقلى والبدنى والخلقي، وتشرف على التعليم العام، وهو في مراحله المختلفة بمدارس الدولة بالمجان في الحدود التى ينظمها القانون، وهو في مرحلته الأولى اجبارى وبالمجان في مدارس الدولة(جمهورية مصر، ١٩٥٦: مادة ٤٩-٥١).

ويتضح من ذلك العرض أن الدساتير وضعت لحماية الحقوق الاجتماعية للمواطنين ومنها التعليم ومجانيته، فضلاً عن الزامها للدولة بتكفله والإشراف عليه، بما يحقق الإتاحة للجميع دون تميز، فضلاً عن جودته وكفاءة بنيته التنظيمية، بما يحقق أهداف التنمية المستدامة، وهذا ما أكدته دراسة(سليم، ٢٠١٩: ١-٩) مجانية التعليم في الداساتير والمواثيق والقوانيين المصرية بين الإقدام والإحجام.

وجاء بعد ذلك دستور ١٩٧١م الذي نص على التعليم حق تكفله الدولة، وهو إلزامى في المرحلة الإبتدائية، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى، وتشرف على التعليم كله، والتعليم في مؤسساتها مجانى في مراحله المختلفة، ومحو الأمية واجب وطنى تجند كل طاقات الشعب من أجل تحقيقه، والتربية الدينية مادة أساسية في مناهج التعليم العام.(جمهورية مصر العربية، ١٩٧١: مادة ١٨-٢١).

ثم جاء دستور ٢٠١٢م، والذى نص على أن لكل مواطن الحق في تعليم عالى الجودة، وهو مجانى بمراحله المختلفة في كل مؤسسات الدولة التعليمية، وإلزامى في مرحلة التعليم الأساسي، وتتخذ الدولة كافة التدابير لمد الإلزام إلى مراحل أخرى، وتلتزم جميع المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها بخطة الدولة التعليمية

وأهدافها، بما يحقق الربط بين التعليم وحاجات المجتمع والإنتاج(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٢: مادة ٥٨).

وبعد ثورة ٣٠ يونيو ٢٠١٣م أجريت تعديلات دستورية وتم الإستفتاء عليها، وبعدها صدر دستور ٢٠١٤م، والذى نص على التعليم حق لكل مواطن، وإلزامى حتى نهاية المرحلة الثانوية أو مايعادلها، وتكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة في مؤسساتها وفقاً للقانون، وتلتزم بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي للتعليم لا تقل عن ٤٪ من الناتج القومي الإجمالى، تتصاعد تدريجياً حتى تتفق مع المعدلات العالمية، وتشرف عليه لضمان إلتزام جميع المدارس بمختلف أنواعها بالسياسات التعليمية لها (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤: مادة ١٩).

ويتضح من ذلك العرض أنه وفقاً لآخر تعديلات دستورية أن التعليم الإلزامي المطور بمصر أصبحت مدته ١٢ عاماً في مراحل التعليم العام (الاساسي والثانوي) ويمتد من ١٢ إلى ١٤ عاماً في التعليم الثانوي الفني، مما يتطلب تعديل قانون التعليم لسنة ١٩٨١ في هذا الشأن بما يتماشي مع الدستور المصري لعام ٢٠١٤، فضلاً عن التأكيد على مجانية التعليم تشريعياً وتنظيمياً بما لايخل بجودته وكفاءة بنيته التنظيمية في كافة مؤسساته الحكومية والخاصة، وهذا ماأكدته دراسة (بدران، ١٩٩١: ٢٣) بضرورة إتاحة الفرص التعليمية لكافة أبناء الوطن دون قيود مادية وغيرها وإيصاله إلى كافة المحرومين وغير القادرين على دفع نفقاته في التعليم العام لغات أو التعليم الخاص.

ثانياً: فلسفة التعليم الإلزامى وأهدافه بمصر

إن الفلسفة التى يسير عليها التعليم المصرى بوجه عام منذ عهد محمد على حتى الآن هى تخريج الكتبة والموظفون في المقام الأول، والعلماء والمفكرون والمبدعون في المقام الثاني، أما الفلسفة التى ينشدها نظام التعليم الجديد هى قلب للأولويات، وذلك بتخريج العلماء والمفكرين والمبدعون، والعمال المهرة القادرون على

حمل لواء نهضة الدولة في مختلف المجالات، والذين يمكنهم المنافسة في مجال العلم والعمل الدوليين، ويكون ذلك من خلال جعل المتعلم يتعلم كيف يتعلم، واكسابه القدرة على التعلم الذاتي، ولن يتأتى ذلك إلا بتغيير دور المعلم من ملقن ومزود للمعارف والمعلومات إلى قائد، ومحرك إدراكى قادر على التفاعل الإيجابى مع المتعلمين وإرشادهم وتوجيهم وتقييمهم (النشار، ٢٠١٨:٦٤).

وفي اطار الجهود الدولية لضمان الحق في التعليم تنطلق فلسفة التعليم الإلزامي المطور من تصويت مصر لصالح الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، إلى جانب ٤٨ دولة أخرى، والذى اعتمدته الجمعية العامة للأمم المتحدة في ديسمبر ١٩٤٨، ونص فى مادة ٢٦ على أن لكل شخص حق في التعليم، ويجب أن يوفر مجاناًعلى الأقل في مرحلته الأساسية، ويكون التعليم الإبتدائي الزامياً، والتعليم الفني والمهني متاحًا للعموم، ويجب أن يستهدف التعليم التنمية المتكاملة للشخصية وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وللآباء حق اختيار نوع التعليم المناسب لأطفالهم (مكتب المفوض السامي، ١٩٤٨: مادة ٢٦).

وأيضاً صدور العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في منتصف الستينيات من القرن الماضي بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم ٢٢٠٠ ألف (د-٢١) بتاريخ ١٦ ديسمبر ١٩٦٦ والذى شرع في تنفيذه ٣ يناير ١٩٧٦، وقد أقرت الدول الموقعة عليه، ومنها مصر الأهداف المنشودة للتربية والتعليم، وحددتها المادة ١٣، في وجوب توجيه التربية والتعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والحس بكرامتها وإلى توطيد احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، من أجل تمكين كل فرد من الإسهام بدور نافع في مجتمع حر، كما أقرت الدول الموقعة على هذا العهد بالتزامها بتطبيق ما يلي (مكتب المفوض السامي،١٩٦٦: ١٣):

- جعل التعليم الابتدائي إلزامياً وإتاحته مجاناً للجميع.

- تعميم التعليم الثانوي بمختلف أنواعه (العام والمهني)، وإتاحته للجميع بكافة الوسائل المناسبة ولا سيما بالأخذ تدريجياً بمجانية التعليم.
- تشجيع التربية الأساسية، من أجل الأفراد الذين لم يستكملوا الدراسة الابتدائية.
- العمل بنشاط على إنماء شبكة مدرسية على جميع المستويات، وإنشاء نظام منح واف بالغرض، ومواصلة تحسين الأوضاع المادية للمعلمين.
- فضلاً عن احترام حرية الأباء أو الأوصياء، في اختيار مدارس لأولادهم غير المدارس الحكومية.

واستكمالاً للجهود الدولية لضمان الحق في التعليم، طرحت اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة الموقعة في ديسمبر ١٩٧٩ ونصت المادة (١٠) منها على ضرورة اتخاذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة للقضاء على التمييز ضد المرأة لكي تكفل لها حقوقاً مساوية لحقوق الرجل في ميدان التعليم، ومنها (مكتب المفوض السامي، ١٩٧٩: ١٠):

- وضع شروط متساوية بين الجنسين للالتحاق بالتعليم والحصول على الدرجات العلمية في المؤسسات التعليمية على اختلاف فئاتها، وفي المناطق الريفية والحضرية على السواء، وتكون هذه المساواة مكفولة في مرحلة الحضانة وفى التعليم العام والمهني والتقني العالي.
- ضمان المساواة في المناهج الدراسية، والإمتحانات، ومستويات مؤهلات المعلمين، والمساواة في فرص الحصول على المنح والإعانات الدراسية الأخرى.
- المساواة في فرص الإفادة من برامج مواصلة التعليم، بما في ذلك برامج تعليم الكبار ومحو الأمية.
- خفض معدلات تسرب الطالبات من المدارس، والمساواة في فرص المشاركة النشطة في الألعاب الرياضية والتربية البدنية.

وارساءً لكافة الجهود الدولية لضمان الحق في التعليم على أرض الواقع نص دستور ٢٠١٤م في مادة (١٩) على إلزامية التعليم حتى مرحلة التعليم الثانوى بمختلف أنواعها، ومن أجل التنمية المتكاملة نص في مادة(٨٢) على أن الدولة تكفل رعاية النشء والشباب، وتعمل على اكتشاف مواهبهم، وتنمية قدراتهم الثقافية والعلمية والنفسية والبدنية والإبداعية، وتشجيعهم على العمل الجماعى والتطوعى، وتمكينهم من المشاركة في الحياة العامة (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤: ١٩، ٨٢)، وعلى المستوى التنظيمي يتم توضيح إلزامية التعليم حتى مرحلة التعليم الثانوي من خلال بيان معدلات الانتقال في كافة المراحل، وهذا مايوضحه الجدول التالي:

جدول(١)

يوضح معدل الإنتقال من المرحلة الإبتدائية إلى الثانوية

معدل الانتقال	٢٠١٩/٢٠١٧	٢٠٢٠/٢٠١٨	٢٠٢١/٢٠١٩
من المرحلة الإبتدائية للإعدادية	٩٩٪	٩٩.٨٪	٩٩.٩٪
من المرحلة الإعدادية للثانوي العام	٣٩.٤٪	٣٩.٢٪	٤٢.٨٪
من المرحلة الإعدادية للثانوي الفني	٣٩.٥٪	٤١.١٪	٤٠.٤٪

***الجدول من إعداد الباحثة بالاعتماد على:** الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: النشرة السنوية للتعليم قبل الجامعي للعام الدراسي٢٠١٨/٢٠١٩ و ٢٠١٩/٢٠٢٠ و ٢٠٢٠/٢٠٢١، الجهاز المركزي، القاهرة، ص ص ١١٥-١١٨.

ويتضح من الجدول السابق أن الإلزامية عالية في مرحلة التعليم الاساسي، حيث أن نسبة الإنتقال من المرحلة الإبتدائية للإعدادية عالية ومتزايدة حيث كانت عام ٢٠١٨ بنسبة ٩٩٪، وأصبحت عام ٢٠٢١ بنسبة ٩٩.٩٪ ، أما بالنسبة لباقي المراحل فيشوبها قصور وخلل بالزيادة والنقصان كما هو موضح بالجدول، رغم كافة الجهود المبذولة والتحديثات التي أجريت في مجالات مختلفة في هذه المراحل.

وأيضاً تنطلق فلسفة التعليم الإلزامي من اعتراف مصر في اتفاقية حقوق الطفل مادة (٢٨) بحق الطفل في التعليم، وتحقيقاً للإعمال الكامل لهذا الحق تدريجياً وعلى أساس تكافؤ الفرص، تقوم بوجه خاص بما يلي: جعل التعليم الإبتدائي إلزامياً ومتاحاً مجاناً للجميع، وتشجيع تطوير شتي أشكال التعليم الثانوي سواء العام أو المهني، وتوفيره وإتاحته للجميع واتخاذ التدابير المناسبة مثل إدخال مجانية التعليم وتقديم المساعدة المالية، واتخاذ تدابير لتشجيع الحضور المنتظم في المدارس والتقليل من معدلات التسرب، فضلاً عن قيام الدول الأعضاء في هذه الإتفاقية بتعزيز وتشجيع التعاون الدولي في الأمور المتعلقة بالتعليم، وبخاصة بهدف الإسهام في القضاء على الجهل والأمية في جميع أنحاء العالم (رئاسة الجمهورية، ١٩٩٠: ٢٨).

وعليه نصَ قانون التعليم في مادة (٣) على أن التعليم قبل الجامعى حق لجميع المواطنين في مدارس الدولة بالمجان، ولا يجوز مطالبة التلاميذ برسوم مقابل مايقدم لهم من خدمات تعليمية وتربوية، ويجوز تحصيل مقابل خدمات إضافية تؤدى للتلاميذ عن استعمال الأجهزة والأدوات أو مقابل تنظيم تعليم يسبق التعليم الأساسي الإلزامى، ويحدد هذا المقابل بقرار من وزير التربية والتعليم(جمهورية مصر العربية، ١٩٨١: ٣).

ويتضح بناءً على هذا العرض أن الإخلال بمبدأ المجانية في التعليم الإلزامي ومدته ٩ سنوات بقانون التعليم، ويشمل مرحلة التعليم الأساسي، فضلا عن ضعف الخدمات التعليمية والتربوية المقدمة فيه أدى إلى قصور في تحقيق أهدافه، بالرغم من إتاحته والجهود المبذولة فى كافة مراحله، وفيما يلي جدول يوضح أعداد المتسربين ونسبتهم في مختلف مراحل التعليم الالزامي:

جدول(٢)

يوضح أعداد المتسربين ونسبتهم في مراحل التعليم الإلزامي المختلفة

عـــدد المتســـربين والنسبة طبقاً للمرحلة	٢٠١٨/٢٠١٦	٢٠١٩/٢٠١٧	٢٠٢٠/٢٠١٨
المرحلة الإبتدائية	٤٣١٨٧ نسبة ٠.٤	27893 نسبة ٠.٣	٢٩٧٢٤ نسبة ٠.٢
المرحلة الإعدادية	١٣٦٧١٥ نسبة ٣.١	١٢١٠٩١ نسبة ٢.٧	٨٢٤٥٦ نسبة ١.٧
مرحلة الثانوى العام	–	–	٥٧٠ نسبة ٠.٠٣
الثانوي الفني	–	–	٨٩٩٢ نسبة ٠.٥

***الجدول من إعداد الباحثة بالاعتماد على:** الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: النشرة السنوية للتعليم قبل الجامعي للعام الدراسي٢٠١٨/٢٠١٩ و ٢٠١٩/٢٠٢٠ و ٢٠٢٠/٢٠٢١، الجهاز المركزي، القاهرة، ص ص ١٢٤-١٢٧.

ويتضح من بيانات هذا الجدول أن نسبة التسرب في المرحلة الابتدائية قلت إلى النصف تقريباً من عام ٢٠١٨ إلى عام ٢٠٢٠، ولكن مازالت الأعداد عالية حيث بلغت عام ٢٠٢١م ٢٩.٧٢٤ تلميذاً، بينما في المرحلة الاعدادية مازالت النسبة أعلى من المرحلة الإبتدائية بكثير، رغم إلزامية المرحلة التالية لها وهي المرحلة الثانوية طبقاً للدستور المصري، وهذا يتسبب في ارتفاع نسبة الأمية في المجتمع، أما في مرحلة التعليم الثانوي العام والفني لم ترصد لهم نسب التسرب في الأعوام السابقة رغم إلزاميتهم، كما يتضح أن نسبة التسرب في التعليم الثانوي الفني أعلى بكثير من التعليم الثانوي العام عامي ٢٠١٨/٢٠٢٠ رغم كافة الجهود المبذولة فيه، وقد يرجع ذلك إلى سوء النظرة المجتمعية لهذا النوع من التعليم، والتي يتطلب تغيرها.

وفي هذا الشأن أشارت دراسة (الكنيسي، وداود، ٢٠١٢: ٤٨٩-٤٩٢)، أن من أسباب التسرب من التعليم قلة الدخل مع ضعف المستوى الاقتصادي دفع الاسر لخروج أبنائها لسوق العمل، فضلاً عن فقد الأسر لقيمة التعليم بإنخفاض فرص العمل المتوفرة للمتعلمين، وقلة احتياج سوق العمل لهم، وأيضاً زيادة عدد الأطفال في سن الالزام عن طاقة المدارس على الرغم من إنشاء عدد كبير منها، وكذلك

صعوبة المناهج، وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية لغياب دور المدرسة، وضعف قدرة الأسر على تحملها، وعلاوة على ذلك غياب تفعيل قوانين إلزامية التعليم، وإن وجد بعضها يكون بغرامات مالية بسيطة، كما أن المدرسة أصبحت بيئة طاردة وليست جاذبة لبعض التلاميذ، فضلاً عن انخفاض أداء معلمي التعليم الأساسي وضعف تدريبهم، والذي ينعكس بدوره على التلاميذ.

وتماشياً مع الإتفاقيات الدولية من أجل القضاء على الأمية والجهل أكد الدستور المصري في مادة (٢٤) على اللغة العربية والتربية الدينية والتاريخ الوطني بكل مراحله مواد أساسية في التعليم قبل الجامعي الحكومى والخاص، وفي مادة (٢٥) أكد على التزام الدولة بوضع خطة شاملة للقضاء على الأمية الهجائية والرقمية بين المواطنين في جميع الأعمار، وتلتزم بوضع آليات تنفيذها بمشاركة مؤسسات المجتمع المدنى (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤: ٢٤-٢٥)، وبالرغم من نص الدستور على التربية الدينية كمادة أساسية إلا أنها لاتضاف للمجموع وفقاً للقرارات التي تنظم الدراسة بمختلف المراحل التعليمية، إلا بالصفين الرابع والخامس الإبتدائي.

وفي ضوء تأكيده على وجود خطة للقضاء على الأمية قامت الهيئة العامة لتعليم الكبار بوضع خطة استراتيجية ٢٠١٤/٢٠٣٠ تقوم على مجموعة من المبادئ والقيم، وتشمل ٣ برامج وهم: سد منابع الأمية، التحرر من الأمية، مابعد محو الأمية (الهيئة العامة لتعليم الكبار، ٢٠١٤: ٣)، واحصائياً وصلت نسبة الأمية ٢٢.١٪ للفئة العمرية ١٠ سنوات فأكثر حتى يوليو ٢٠٢٢ بإضافة التسرب، أي جملة ١٧.١١٣.٣٤٣ أمياً من إجمالى عدد سكان تقديري٧٧.٤٤٤.٠٣٢ فرداً (الإدارة العامة لنظم المعلومات والتحول الرقمى، ٢٠٢٢: ١)، ويلاحظ أن هذه النسبة مازالت عالية، حيث تبلغ نسبة الأمية وفقاً لتقديرات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء للربع الثالث لعام ٢٠٢٢ حوالي ٧.٤٪، ومتاح على الرابط التالي: https://www.capmas.gov.eg/، وهذا يؤكد على ضرورة إلزامية التعليم التي

أقراها الدستور المصري، ووضع الخطط الوطنية للقضاء على ظاهرة التسرب التعليمي بمشاركة كل الأطراف المجتمعية.

وأخيراً استندت فلسفة التعليم الإلزامي إلى التوجيهات والتوصيات المستمدة من استراتيجية ورؤية مصر ٢٠٣٠ للتنمية المستدامة، واستراتيجية وزارة التربية والتعليم التى استهدفت تطوير التعليم قبل الجامعى ٢٠١٤/٢٠٣٠ كمطلب قومى، وتقرير البنك الدولى ٢٠١٧ حول مشروع مساندة إصلاح التعليم في مصر، ووثيقته لتمويل نظام التعليم الجديد، واطار المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ٢٠١٨ كإطار وطنى للمناهج المصرية، وكذلك تقرير وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية ٢٠٢١ بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائى حول " التنمية حق للجميع : مصر المسيرة والمسار "(عبد الرؤف، ٢٠٢٢: ٤٤٥).

وتمثلت أهداف التعليم المصري بوجه عام والتعليم الإلزامى بوجه خاص وفقاً لدستور ٢٠١٤م في بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأصيل المنهج العلمي في التفكير، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الحضارية والروحية، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التميز، والزام الدولة بمراعاة أهدافه في المناهج والوسائل التعليمية المستخدمة، واتاحته وفقاً لمعايير الجودة العالمية (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤: ١٩).

ووفقاً لقانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١م تمثلت أهداف التعليم قبل الجامعى باعتباره الزامياً في كافة مراحله طبقاً لدستور ٢٠١٤م في تكوين الدارس تكويناً ثقافياً وعلمياً وقومياً على مستويات متتالية في كافة النواحى بغرض إعداده وتزويده بالقدر المناسب من القيم والدراسات النظرية والتطبيقية والمقومات التي تحقق انسانيته وتحقيق ذاته، وتسهم بكفاءة في عمليات الإنتاج والخدمات، أو لمواصلة التعليم العالي، من أجل تنمية المجتمع وتقدمه (جمهورية مصر العربية، ١٩٨١: ١).

وتمثلت أهدافه في مرحلة التعليم الأساسي في تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ واشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة، حتى يتمكن التلميذ في نهاية المرحلة من مواصلة تعليمه في مرحلة أعلى أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مكثف، من أجل إعداده ليكون مواطناً منتجا في بيئته ومجتمعه(جمهورية مصر العربية، ١٩٨١: ١٦)، ويتضح من ذلك إخلال قانون التعليم بالزامية التعليم كما نص عليها دستور مصر ٢٠١٤ ، والتي تشمل مرحلة التعليم الثانوي بمختلف أنواعه، حيث يهدف في مرحلة التعليم الأساسي لإعداد التلاميذ لسوق العمل.

وتمثلت أهدافه في مرحلة التعليم الثانوى العام في إعداد الطلاب للحياة جنباً إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالى والجامعي، أو المشاركة في الحياة العامة، والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية، أما في مرحلة التعليم الثانوي الفني تمثلت في إعداد فئة "الفني" في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والإدارة والخدمات، وتنمية الملكات الفنية لدى الدارسين، ويتم القبول به من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة بالتعليم الأساسي(جمهورية مصر العربية، ١٩٨١: ٢٢، ٣٠).

وفي التعليم الثانوي الفني نظام الخمس سنوات، تمثلت أهدافه في إعداد فئتي الفني الأول والمدرب في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة، والإدارة والخدمات، وتتحدد مناهجه ونظم التقويم والإمتحانات به وفقاً لمتطلبات خطط التنمية على مستوى الدولة بقرار من الوزير(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٢: ٣٨-٣٩)

وتمثلت أهدافه وفقاً لمشروع "دعم اصلاح التعليم في مصر" في تطوير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة كأساس لمرحلة التعليم الإلزامي من خلال منح كل طفل أفضل بداية ممكنة، وتطوير مهارتهم وسلوكياتهم وشخصيتهم، وزيادة عدد ذوي مستويات التحصيل العليا، فضلاً عن الارتقاء بفاعلية المعلمين والمديرين التربويين، وإصلاح نظام التقييم الشامل؛ لتحسين التحصيل العلمي للطلاب، وتعزيز مستويات

تقديم الخدمات من خلال أنظمة التعليم القائمة على الربط الشبكي(البنك الدولي، ٢٠١٨: ٩، ١٣).

ويتضح في ضوء ماتم عرضه ضرورة مسايرة أهداف التعليم الإلزامي المنصوص عليها في قانون التعليم ١٩٨١ والفلسفة التي ينطلق منها للاتفاقيات الدولية والدستور المصري ورؤية مصر ٢٠٣٠ من إتاحة تعليم وتدريب عالي الجودة للجميع دون تميز في إطار نظام مؤسسي كفء وعادل ومستدام، وبناء الشخصية المتكاملة المسئولة والمبدعة التي تقبل التعددية وتحترم الآخر والقادرة على التنافس محلياً وإقليمياً ودولياً، وذلك في ظل فلسفة التعلم مدى الحياة والتي تقوم على دعائم أساسية تعلم للمعرفة، للعمل، لتكون، للعيش مع الآخرين، وهذا ما أكدت عليه دراسة (نصر، ٢٠١٣: ٣٦٦) كمتطلبات لبناء الشراكات الدولية في التعليم.

ثالثاً: بنية التعليم الإلزامى بمصر

وفقاً لدستور مصر المعدل ٢٠١٤م بمد مرحلة الإلزام لتشمل التعليم الثانوي، فعليه ينقسم التعليم الإلزامي المطور إلى مرحلة تعليم أساسي ومرحلة تعليم ثانوي، ويستغرق التعليم الأساسي٩ أعوام، وينقسم إلى حلقتين، الابتدائية ومدتها ٦ سنوات وهي تقابل المستوى الأول (إسكد– ١) وفقًا للتصنيف الدولي لنظم التعليم، وهي تناظر المرحلة العمرية من ٦ إلى ١١ سنة، ويلتحق التلميذ بحلقة التعليم الابتدائى في سن ٦ إلى ٨ سنوات، حيث أن عمر ٦ سنوات يشكل العمر الرسمي للالتحاق بالتعليم، أما الحلقة الثانية من التعليم الأساسي فهي الحلقة الإعدادية ومدتها ٣ سنوات، وهي تناظر المرحلة العمرية من ١٢ – ١٤ سنة، وهي تقابل المستوى الثاني من التصنيف الدولي (إسكد– ٢)، وتعمل الحلقة الإعدادية على تأهيل الطفل للإلتحاق بالمرحلة الثانوية، والتي تمثل المستوى الثالث (إسكد– ٣) ويعرف المسار الأول من هذا المستوى بالثانوي العام ومدته ٣ سنوات يعد الطالب للإلتحاق بالتعليم الجامعي أو "معاهد إعداد الفنيين"، أما المسار الثاني فهو الثانوي الفني ومدته من ٣

إلى ٥ سنوات ويعد الطالب للإلتحاق بسوق العمل، ويتحدد قبول الطلاب بأي من المسارين على أساس الأداء في إختبار نهاية الحلقة الإعدادية وعلى رغبة الطالب والأماكن المتاحة بكل من المسارين، ويناظر التعليم الثانوي المرحلة العمرية من ١٥ – ١٧ سنة(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ١٦–١٧)، **وفي ضوء ماتم عرضه** لبنية التعليم الإلزامي على كافة المراحل وسنواتها الدراسية ومراحلها العمرية وفقاً للتصنيف الدولي لنظم التعليم، وسن القبول بها، يشير الواقع إلى وجود خلل في هذه البنية حيث أن سن القبول يختلف من التعليم العام إلى الخاص ويتراوح بين ٦–٨ سنوات، وكذلك داخل التعليم العام بين المدارس الحكومية (عربي) والرسمية للغات، مما يخل بالمرحلة العمرية في كافة مراحله وفقاً للتصنيف الدولى.

كما يتضح من العرض السابق مسايرةً للدستور بمد التعليم الإلزامي ليشمل مرحلة التعليم الثانوي العام وما يعادلها، قيام الدولة المصرية بالعديد من الجهود على المستوى التنظيمي لزيادة أعداد المدارس والمعلمين بكافة المراحل الإلزامية لمواكبة الزيادة في أعداد التلاميذ سنوياً بما يحقق الإتاحة للجميع وبجودة عالية تحقيقاً لأهداف التعليم الإلزامي الجديد، وهذا مايوضحه الجدول التالي:

جدول (٣)

يوضح التطور في أعداد المدارس والمعلمين والتلاميذ بمراحل التعليم الالزامي

م	المرحلة (حكومي وخاص)	المؤشر	٢٠١٩/٢٠١٨	٢٠٢٠/٢٠١٩	٢٠٢١/٢٠٢٠
١	الابتدائية	أعداد المدارس	١٨٧٦٢	١٩٠٥٤	١٩٣٣٢
		أعداد التلاميذ	١٢٢٠٠٠٩٩	١٢٨٢٠٩٤	١٣٣٧٠٣٤٠
		أعداد المعلمين	٤٤٥٧٩٧	٤٤٠٥٦٦	٤٤٢٣٠٣
٢	الاعدادية	أعداد المدارس	١٢٢٧٥	١٢٦١١	١٢٩٦٤
		أعداد التلاميذ	٥٠١٢٣٠٤	٥٢٣٨٩٠٨	٥٥٤٤٥٦٨
		أعداد المعلمين	٢٦١٠٠٩	٢٥٤٨٢٠	٢٥٢٣٣٨
٣	الثانوي العام	أعداد المدارس	٣٦٥٨	٣٨٦١	٤٠٧٦
		أعداد التلاميذ	١٧٥٣٩١٢	١٨١٩٤٩٧	١٩١٥٧٨٥
		أعداد المعلمين	١٠٦٥٧٤	٩٢٥٩٢	١٠٢٨٧٠

٤	الثانوي الفني	أعداد المدارس	٢٣٨٨	٢٤٧٢	٢٦٥٢
		أعداد التلاميذ	١٩٢٤٢٥٨	٢٠٥٣٥٠٥	٢١٣٢٥٩٧
		أعداد المعلمين	١٤٨٨٧٤	١٤٦٦٩٧	١٤٠٧٣٥

***الجدول من إعداد الباحثة بالاعتماد على:** الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: النشرة السنوية للتعليم قبل الجامعي للعام الدراسي٢٠١٨/٢٠١٩ و ٢٠١٩/٢٠٢٠ و ٢٠٢٠/٢٠٢١، الجهاز المركزي، القاهرة، ص ص ٧-٨.

ويتضح من هذا الجدول زيادة أعداد المدارس الإبتدائية بمقدار ٥٧٠ مدرسة خلال عامين فقط، وكذلك زيادة أعداد المدارس الإعدادية بزيادة قدرها ٦٨٩ مدرسة خلال نفس العامين ٢٠١٩/٢٠٢٠، ٢٠٢٠/٢٠٢١، وكذلك بالنسبة لمدارس الثانوي العام التي زادت بمقدار ٤١٨ مدرسة، وأيضاً بالنسبة لمدارس الثانوي الفني التي زادت بمقدار ٢٦٤، وذلك لاستيعاب ١.١٧٠.٢٤١ تلميذاً بالمرحلة الإبتدائية خلال نفس العامين، و٥٣٢.٢٦٤ تلميذاً بالمرحلة الإعدادية، و ١٦١.٨٧٣ طالباً بالمرحلة الثانوية العامة، و٢٠٨.٣٣٩ طالباً بمرحلة الثانوي الفني، وبالتالي فإن الزيادة في عدد المدارس بكافة مراحل التعليم الإلزامي لا تحقق الجودة المطلوبة لإستيعاب الزيادة في أعداد التلاميذ نظراً لإرتفاع الكثافة بكافة المراحل، أما بالنسبة لأعداد المعلمين فيلاحظ عجز في عددهم بمرحلة التعليم الإبتدائي بمقدار ٥.٢٣١ معلماً عام ٢٠١٩/٢٠٢٠ عن العام السابق، ثم زيادة بمقدار ١.٧٣٧ عام ٢٠٢٠/٢٠٢١، وهذا يعد خللاً للوفاء بأهداف هذه المرحلة رغم كل التطورات التي حدثت بها، وكذلك بالنسبة لباقي مراحل التعليم الإلزامي كما هو موضح بالجدول، وهذا ما أكدت عليه الدراسات المعروضة بمشكلة البحث.

رابعاً: إدارة التعليم الإلزامى وتمويله بمصر.

ويوضح هذا المحور الجهات المسئولة عن التعليم الإلزامي بمصر على كافة المستويات الإدارية وتمويله، فالبنسبة لإداراته تكون على النحو التالي:

لقد حدد قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ إدارة التعليم طبقاً لمبدأي المركزية واللامركزية، حيث تتولى الأجهزة المركزية التعليم قبل الجامعي ورسم

سياساته العامة، ومهام التخطيط والتقييم والمتابعة، وتتولى المحافظات تنفيذ العملية التعليمية والمتابعة المحلية، وكذلك إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الكائنة في اختصاصها، وذلك وفقاً لمقتضيات الخطة القومية للتعليم وفى حدود الموازنة المقررة، كما يجوز لها الإفادة من الجهود الذاتية للمواطنين في تنفيذ خطة التعليم المحلية وفقاً لنظام يصدر به قراراً من المحافظ المختص بعد موافقة وزير التعليم، ويجوز أن يتضمن إنشاء صندوق محلى لتمويل التعليم بالجهود الذاتية (جمهورية مصر العربية، ١٩٨١: ١١).

كما دعم القانون مبدأ المشاركة المجتمعية من خلال نص المادة (٢) على إنشاء مجلس أعلى للتعليم قبل الجامعي يتولى تخطيط التعليم ورسم خططه وبرامجه، ويضم ممثلين لقطاعات التعليم والجامعات والأزهر والثقافة والتخطيط والمالية والإنتاج والخدمات والقوى العاملة وغيرهم من المهتمين بشون التعليم، ويشكل وزير التعليم بعد موافقة المجلس الأعلى للتعليم مجالس نوعية منبثقة عنه تختص بمرحلة أو نوعية من نوعيات التعليم قبل الجامعي.

وبذلك يتضح من العرض السابق أن التعليم الإلزامي وفقاً للقوانين يقوم على مركزية التخطط ورسم السياسات العامة للتعليم والتقييم والمتابعة على المستوى القومي والمتمثل في وزارة التربية والتعليم، فضلاً عن لامركزية التنفيذ على مستوى المحليات والتي تتولى تنفيذ العملية التعليمية والمتابعة المحلية، وتشجيع الجهود الذاتية لتنفيذ خطط التعليم المحلية.

إلا أن دراسة (خليل، وخلاف، ٢٠٠٨: ٥٩، ٦٤) تشير إلى أن أجهزة صنع القرار التعليمي على المستوى الإقليمي والمحلي مقيدة بمركزية شديدة نظراً لإعتمادها على التمويل المركزي، وبذلك تنفرد أجهزة الإدارة العليا بصنع القرار ورسم السياسة التعليمية، والإدارات الإقليمية والمحلية لاتمتلك سوى التنفيذ.

وفي إطار مركزية التعليم حدد قرار رئيس الجمهورية رقم ٢٧١ لسنة ١٩٩٧ أهداف وزارة التربية والتعليم في الآتي: نشر التعليم الإلزامي بجميع أنواعه ومراحله، والارتقاء بمستوى المعلمين، وبحث واقتراح السياسة التعليمية والتربوية في هذا المجال، ووضع خطط وبرامج تنفيذ هذه السياسة وفقاً لما يقرره مجلس الوزراء، وتطوير الأبنية التعليمية، وكذلك محو الأمية وتعليم الكبار، وذلك في ضوء احتياجات الدولة، بما يحقق الأهداف القومية والعلمية في ضوء خطة التنمية المستدامة (رئاسة الجمهورية، ١٩٩٧: ١).

كما حدد القرار اختصاصات الوزارة، ومنها تقرير المناهج والكتب ومراجعتها مع مراعاة الربط والتكامل بينها في مختلف المراحل، وتحديد مستويات المعلمين في كل مرحلة ووضع الخطط لبلوغ هذه المستويات والنهوض بها، ورسم سياسة الأبنية المدرسية بما يكفل حسن أداء الخدمة التعليمية وكفاية مرافقها وإمكاناتها وتشجيع المواطنين على بنائها بالجهود الذاتية، وتقدير التمويل اللازم لتنفيذ المشروعات التعليمية، ومتابعة تنفيذ خطط ومشروعات الوزارة، سواء في أجهزتها أو في وحدات الإدارة المحلية، والتقويم الإحصائي والاقتصادي لجميع الجوانب التعليمية والتربوية، واصدار التقارير عن نتائج عملية التقويم، وحدد أيضاً الجهات التي تتبع وزير التربية والتعليم، وهي(رئاسة الجمهورية، ١٩٩٧: ٢-٣):

- المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي.
- المركز القومي للبحوث التربوية.
- الهيئة العامة للأبنية التعليمية.
- الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار.
- المركز الاقليمي لتعليم الكبار.
- المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

وبالرغم من أهمية هذه الجهات في تقرير السياسة التعليمية وتحسين جودة التعليم المصري إلا أن دراسة (قاسم، ونوار، ٢٠٢٠: ١٠٧) تشير إلى تحديات تحد من مشاركتها، وبصفة خاصة مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية في صنع السياسة التعليمية، ويتضح ذلك من الترتيب المتدني لمصر في تصنيفات التعليم قبل الجامعي وتدني مخرجاته، وبالتالي ضعف جودة العملية التعليمية، وما يكمن خلف ذلك من سياسات، فضلا عن تخبط هذه السياسات، والذي يكشف عن ضعف استنادها للأدلة والبحوث.

وفي إطار لامركزية التعليم حدد قانون الإدارة المحلية ٤٣ لسنة ١٩٧٩ أن وحدات الادارة المحلية هي المحافظات والمراكز والمدن والأحياء، ولكل منها الشخصيه الاعتبارية (رئاسة الجمهورية، ١٩٧٩: ١)، وحددت لائحته التنفيذية تولي الوحدات المحلية كل في دائرتها وفق خطة وزارة التعليم إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس عدا المدارس التجريبية، ومراكز التدريب المركزية، ومن أهم اختصاصاتها الترخيص بانشاء مدارس وفصول خاصة وتحديد مسئوليتها في ضوء السياسة العامة للتعليم، وتحديد مصروفاتها الدراسية، والإشراف على تطبيق المناهج المقررة وتقديم الاقتراحات بتعديلها وفقاً لمتطلبات البيئة المحلية، والإشراف على الامتحانات حتى الشهادة الإعدادية فقط، وتدبير وتنظيم وسائل التغذية للتلاميذ(مجلس الوزراء، ١٩٧٩: ٥)

وتنفيذياً لدعم اللامركزية على أرض الواقع، تشير الخطة الإستراتيجية للتعليم أنه تم بذل العديد من الجهود، حيث قدمت وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٥ مشروع تفعيل اللامركزية في ضوء نصوص القوانين باعتبار أن اللامركزية حق لجميع المحافظات في حدود القانون، وفي عام ٢٠٠٦ تبنت إطاراً عاماً للسياسات وفتح آفاق جديدة للتطبيق الشامل لمفهوم كفاءة النظم والإدارة في ظل التأصيل المؤسسي للامركزية، إلا أنه مازالت هناك مركزية قوية في اتخاذ القرار، والتطبيق الفعلي

للامركزية لا يزال محدوداً، حيث لاتشارك المحافظات في وضع السياسات العامة للتعليم ولا المناهج، ولا عملية التدريب وتصميم برامجها وغيرهم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ٤٦).

كما تم تعديل القرار الوزاري رقم ٨٨ لسنة ١٩٨٨ بشأن تحديد معدلات وظائف المجموعات النوعية المختلفة لأجهزة مديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية بالمحافظات بقرار ٣٦١ لسنة ٢٠١٣، وأصبحت مستويات مديرية التربية والتعليم بالمحافظات على النحو التالي، **مديريات من المستوى الأول المتميز**، وهى التي تضم إدارات تعليمية كلها من المستوى الأول، **ومديريات من المستوى الأول**، وهي التي تضم إدارة تعليمية من المستوى الأول على الأقل وإدارات من المستوى الثاني، كما شمل التعديل إنشاء إدارات تعليمية في دوائر الوحدات المحلية، ويتحدد مستواها على النحو التالي(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣: ٢-٣):

- **إدارات من المستوى الأول**، بدوائر مجالس المدن عواصم المحافظات ودوائر مجالس المراكز إذا بلغ عدد الفصول بها ٢٠٠٠ فصل فأكثر.
- **إدارات من المستوى الثاني**، بدوائر مجالس المدن عواصم المحافظات ودوائر مجالس المراكز إذا بلغ عدد الفصول بها من ٢٥٠فصل إلى أقل من ٢٠٠٠ فصل.
- **في دوائر المجالس التي يقل عدد الفصول بها عن ٢٥٠ فصلاً**، تتولى مديرية التربية والتعليم بالمحافظة الاشراف على المدارس التي تقع بدائرة هذه المجالس، مع ندب أحد مديري المدارس لتمثيلها في مجالس وحدات الإدارة المحلية.

واتضح من العرض السابق أن الحكم على مستوى المديريات والإدارات التعليمية وتميزها يرجع إلى الكم وليس الكيف أى بعدد الفصول التي تشملها الإدارة التعليمية، وليس بجودة مخرجاتها، كما اتضح أيضاً أن تحديد مستوى المديريات

يكون من خلال الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، أما الإدارات فيكون بقرار من المحافظ المختص بعد موافقة وزير التربية والتعليم، كما أن المديريات تكون على المستوى الاقليمي(المحافظات) بمثابة مديرية لكل محافظة، والإدارات التعليمية تكون على المستوى المحلى (المدن والمراكز).

وأشارت دراسة (خليل، وخلاف، ٢٠٠٨: ٦٥) في هذا الصدد إلى ازدواجية مصدر السلطة والتعليمات لعمل الإدارات التعليمية فتارة من المديرية، وتارة من المجالس الشعبية المحلية، مما يؤدى إلى وجود خلل في القيام بمهامها واختصاصتها والوفاء بواجباتها نحو المدارس الواقعة في نطاقها

أما على المستوى التنفيذي فيوجد عدة تنظيمات إدارية منها، **مجلس إدارة المدرسة** ويتم تشكيله وفقا للقرار رقم (٦١) لسنة ١٩٧٨، ويكون على النحو التالى، مدير المدرسة رئيساً، وكلاء المدرسة أعضاء، الإخصائى الاجتماعى الأول / أقدم الإخصائيين أمين المجلس، أقدم المدرسون الأوائل لكل مادة أعضاء، أقدم الإداريون بالمدرسة أعضاء، ويعقد المجلس اجتماعاً دورياً كل شهر على الأقل، ويختص بالآتي: الاعتماد والتصديق على الخطة والبرنامج الزمنى للمجالس المدرسية، رسم السياسة العامة للمدرسة فى ضوء الإمكانيات المادية والبشرية، إعداد المشروعات والبرامج التى تخدم المجتمع المدرسى، والتصدى للمشكلات التى تواجه المجتمع المدرسى ووضع خطة لمواجهتها، النظر فى أمر الطلاب متكررى الغياب والرسوب، الإشراف العام على الأنشطة المدرسية ومتابعة التنفيذ، متابعة تنفيذ توجيهات السادة الموجهين الفنيين والإداريين للارتفاع بمستوى الآداء وحسن تنظيم الأعمال التعليمية والتربوية والمالية والإدارية بالمدرسة، عرض ميزانيات (الأمناء – الاتحاد – النشاط الاجتماعى – الرياضى – الثقافى – الفنى) واعتماد توزيعها على بنود الصرف ومتابعة ذلك مع المسئولين بما يحقق أهدافها فى تحقيق الرعاية المتكاملة للطلاب(العلاقات العامة بمديرية التربية والتعليم بالوادي الجديد، ٢٠٢٢: ١).

وهنا نود الإشارة إلى أنه بفحص بعض التشكيلات المعلنة للمجالس المدرسية واختصاصتها على الصفحات الرسمية لهذه اللمدارس تبين أن التشكيل يتم وفق قرار رقم ٦١ لسنة ١٩٧٨ في حين أن تحديد الاختصاصات يتم وفق قرار ٢٨ لسنة ٢٠٠٤ الخاص بالوصف الوظيفي: اختصاصات ومسئوليات الوظائف الإشرافية في الإدارات التعليمية والمدارس بالرغم من اشتمال قرار ٦١ على اختصاصات لها، في حين أن التحديثات الحاصلة بشأن الوظائف الإشرفية ومجالسها الصادرة ٢٠٠٤ لم تتناول تحديث لتشكيلات هذه المجالس، فضلاً عن تعدد الإختصاصات.

ونظراً لأن مدير المدرسة هو القائد التنفيذي لهذه المرحلة، فيكون اختيار شاغلي وظيفة مدير مدرسة طبقاً لآخر تحديثات قرار رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٣ من بين شاغلي وظيفة معلم أول "أ" على الأقل، ووظيفة وكيل مدرسة من بين شاغلي وظيفة معلم أول، ويكون الاختيار لمدة سنتين قابلة للتجديد، بشرط الحصول على مؤهل عال تربوي مناسب أو مؤهل عال مناسب بالإضافة إلى شهادة أو إجازة التأهيل التربوي، كذلك اجتياز برامج التنمية المهنية في مجال الإدارة المدرسية المقررة من الأكاديمية المهنية للمعلمين، وتتحدد المعايير الملزمة للأداء التعليمي لوظائف الإدارة المدرسية (المدير ووالوكلاء)، ووفقاً لأربع مجالات، هي: مجال الثقافة المؤسسية ومجال المشاركة ومجال المهنية ومجال إدارة التغيير (مجلس الوزراء، ٢٠١٣: ١١، ١٧):

وفي إطار الجهود المبذولة نص قانون رقم ١٦ لسنة ٢٠١٩ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم على نفس الشروط المنصوص عليها لإختيار وظائف الإدارة المدرسية، ولكن التعديل شمل وظيفة معلم أول "أ" أو مايعادلها على الأقل بالنسبة للمدير، وكذلك وظيفة معلم أول أو مايعادلها للوكيل، وذلك في مسابقة عامة في نطاق كل محافظة، كما حدد أن يجوز تعيين الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات في وظيفتي "مدير ووكيل مدرسة" بمدارس التعليم الأساسي، وذلك وفقاً

للقواعد والشروط التي يصدر بها قرار من وزير التربية والتعليم(رئاسة الجمهورية، ٢٠١٩: ٧٩).

وتعقيباً على ماسبق يتضح كثرة القرارات المتعلقة بالقيادة المدرسية واختصاصاتها، مما يعيق عملها، وكذلك وضوح القوانين في شأن لامركزية التعليم، إلا أنه يوجد خلل في تطبيقها، وعلى المستوى الميداني جاءات دراسة (عامر، ٢٠٠٦: ١١٢-١١٣) موضحة أن السلطات الممنوحة لمديري المدارس غير كافية للأداء الفعال، نظراً لكثرة المسئوليات الإدارية والفنية والمجتمعية مقارنة بالسلطة الممنوحة، كما أوضحت أن القوانين الحالية توفر إطاراً ملائماً للامركزية التعليم، ولكن تحتاج لتفعيل واقتناع الإدارة العليا، وقيادات قادرة على إداراتها على كافة المستويات.

ولدعم القيادات وتنميتهم على المستوى المركزي صدر قرار وزاري رقم١١٩ لسنة٢٠١٤ بإنشاء وحدة تسمى "مركز إعداد القادة" تتبع وزير التربية والتعليم لإعداد جيل من القيادات المبدعة والقادرة على تحمل المسئولية الوطنية، وتختص بالآتي: تخطيط برامج التنمية المهنية للقادة أكاديمياً وتربوياً وتكنولوجياً والإشراف على تنفيذها ومتابعتها (ورش عمل، محاضرات، سمينارات، بعثات)، وإعداد البرامج التدريبية اللازمة لتنميتهم وفق الخطط والسياسات ومتطلبات التنمية المهنية، ودراسة وبحث المشكلات الإدارية والوصول لحلول فعالة، وكذلك إدارة برامج تدريبية متقدمة للقادة من خلال شراكة فاعلة مع الجامعات والمراكز البحثية والتدريبية، وهيئات التنمية المهنية والجمعيات الأهلية ذات الصلة في إطار الخطة الإستراتيجية للوزارة(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ١-٢).

وفي إطار الجهود المبذولة لتحقيق اللامركزية في الإدارة والتقويم والمتابعة وصنع واتخاذ القرار نص قرار ٣٧٨ لسنة ٢٠١٧ بشأن إعادة تنظيم مجلس الأمناء والآباء والمعلمين، على إنشاء مجلس للأمناء والآباء والمعلمين في كل مدرسة،

ويضم ممثلين للآباء والمعلمين، وأعضاء من بين أفراد المجتمع المدني المهتمين بالعملية التعليمية بعد أن كان الإنشاء مقتصراً على مدرسة متكاملة الصفوف حتى نهاية مرحلة تعليمية، كما حدد القرار التشكيلات الجديدة للمجلس على مستوى المدرسة والادارة التعليمية والمديرية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧: ١، ٥، ٢٧، ٢٩).

ومن أهم اختصاصات مجالس الأمناء على مستوى المدرسة مايلي: المساهمة الفعالة مع إدارة المدرسة في وضع خطة متكاملة لتحقيق أهداف تطوير المدرسة ومتابعة تنفيذها وتذليل الصعوبات التي قد تواجهها، والعمل على دعم العملية التعليمية وتطويرها وتحديثها بمصادر تمويل غير تقليدية عن طريق تشجيع الجهود الذاتية، فضلاً عن توفير الرعاية والبرامج والأنشطة التربوية اللازمة للفئات الخاصة، والرعاية الاقتصادية والاجتماعية لغير القادرين، وتعزيز دور المدرسة في خدمة البيئة المحيطة والتعامل مع مشكلاتها من خلال أنشطة مختلفة كفصول محو الأمية والتوعية والنوادي الصيفية، وتقرير صرف أي من الأموال المخصصة له لتحقيق الخطة التي يقررها المجلس وفي حدود الموازنة، وفي النهاية يقوم باعداد التقرير السنوي الذي يعطي صورة مفصلة عن نشاطه وأعماله (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ١٠).

وبذلك يتضح وجود أكثر من تنظيم إدارى على مستوى المدرسة متمثل في مجلس إدارة المدرسة ومجالس الأمناء والآباء والمعلمين ويضاف إلى ذلك اتحادات الطلاب، فضلاً عن تحديد تشكيلها واختصاصاتها بقرارات من أجل دعم اللامركزية على المستوى المدرسي بتفويضها بعض الصلاحيات الإدارية والمالية.

وبالرغم من كل هذه الجهود المبذولة نحو تفعيل اللامركزية في إدارة التعليم المصري إلا أن دراسة (خليل، وخلاف، ٢٠٠٨: ٧١) تشير إلى تقليص اختصاصات هذه المجالس بحجة أن واضعي السياسات التعليمية لايمتلكون سياسات وفلسفات

واضحة بتلك المجالس تعبر عن احتياجات المجتمع المصري وظروفه السياسية والاقتصادية والثقافية.

وفي هذا الصدد أشارت دراسة (محمد، ٢٠١٣: ١٦٨-١٦٩) إلى وجود بعض جوانب الضعف في المجالس المدرسية وخاصة مجالس الأمناء والمعلمين، ومنها افتقار هذه المجالس إلى تشكيل لجان خاصة تتابع العملية التعليمية مثل لجنة الموارد، والتجهيزات، والمناهج، والأبنية، وجمع التبرعات، والتحسين والتطوير المدرسي، ولجنة الدستور والقوانين المحلية والنظام، وافتقارها أيضاً إلى التركيز على التخطيط الاستراتيجي أو إعطائها صلاحيات لتعيين ماتحتاجه من موارد بشرية لسد العجز في الهيئات التعليمية والإدارية التي تحتاجها المدرسة أو قيامها بإعداد ميزانية المدرسة واقتصارها فقط على متابعة تنفيذها.

أما بالنسبة لتمويل التعليم المصري بشكل عام والتعليم الإلزامي بشكل خاص فإنه يعتمد على الاعتمادات التى تدرج ضمن ميزانية الخدمات بالدولة، بجانب اعتمادات أخرى تدرج ضمن موازنة بعض الوزارات الأخرى كالصحة والصناعة لمواجهة بعض العمليات التعليمية والتدريبية، وكذلك ما تحصل عليه الدولة من معونات دولية أو هبات وتبرعات وجهود دولية (حنا، ٢٠١٤: ٢٧٩).

ويتضح من العرض السابق غياب مشاركة المجالس المحلية في تمويل التعليم المصري، مما ينعكس على تحقيق أهداف التعليم خاصةً عند حدوث أى خلل في الموازنة العامة للدولة ونقص الاعتمادات المقررة لوزارة التربية والتعليم، وهذا ما أكدت عليه دراسة(عبد الرحمن، ٢٠١٠: ٤٨) من سيطرة الحكومة المركزية على جوانب التمويل من خلال هيمنتها على كافة أشكال الإنفاق العام، علاوة على ضآلة موارد المحليات وضعف كفايتها لتغطية جوانب الإنفاق المتعددة، ومنها التعليم؛ حيث تصل الإعانة المقدمة من الحكومة المركزية إلى مايزيد عن ٨٠٪ من إجمالى موارد

المحليات، فضلاً عن عجز المحليات عن رفع الرسوم المحصلة إلا بقرار من مجلس الوزراء، كل هذا يؤدى إلى ضعف استقلالية القرار المحلى وتبعيته للحكومة المركزية.

وبشأن الإنفاق العام على التعليم في موازنة العام المالي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م فيبلغ ١٩٢.٧ مليار جنيه، وهو يعادل ٢.١٪ من الناتج المحلى الإجمالي، وهى نسبة لاتتوافق مع النسبة التي أقرها دستور ٢٠١٤ والتي لاتقل عن ٤٪ كحد أدنى للانفاق العام على التعليم، ويعد هذا المعدل من أدنى معدلات الانفاق العام على التعليم، حيث بلغ نحو ٨٤.١٪ مليار جنيه بما يعادل ٤٪ من الناتج المحلي الإجمالي في العام المالي ٢٠١٣/٢٠١٤م، وبلغ أيضاً ٩٢.٣ مليار جنيه في العام المالي ٢٠١٤/٢٠١٥م، وهو مايعادل نحو ٣.٨٪ من الناتج المحلي الإجمالي لنفس العام، ويعكس هذا التراجع بالانفاق العام على التعليم تراجع قيمة التعليم لدى الحكومة بصورة تدفع مصر للخلف (النجار، ٢٠٢٢: ٦٢)، كما أن هذا التراجع بالانفاق العام يخل بتحقيق أهداف التعليم الالزامي.

خامساً: إختيار وتدريب معلمي التعليم الإلزامى بمصر

انطلاقًا من أهمية الأدوار التي يقوم بها المعلم في التعليم الإلزامى بكافة مراحله وتأثيره في فعالية مستوى جودة مخرجاته، أصبح الإهتمام بالمعلمين وتطوير أدائهم على مستوى التشريعات الدستورية؛ حيث نصت المادة ٢٢ من دستور ٢٠١٤م على أن المعلمين يمثلون الركيزة الأساسية للتعليم، وتكفل الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية، ومهاراتهم المهنية، ورعاية حقوقهم المادية والأدبية، بما يضمن جودة التعليم وتحقيق أهدافه (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤: مادة ٢٢).

وتشريعياً تم تعديل بعض أحكام قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١م فيما يخص وظائف المعلمين، وأصبح المسار المهني لوظائف المعلمين (معلم مساعد– معلم –معلم أول– معلم أول أ– معلم خبير– كبير معلمين)، ويشترط لشغلها أن يكون حاصلاً على مؤهل عال تربوي (خريج كلية التربية) أو مؤهل عال مناسب بالاضافة

إلى شهادة تأهيل تربوي بإستثناء المعلم المساعد، فضلاً عن اجتياز الإختبار المقرر لكل وظيفة، ويكون تقويم الأداء بمرتبة (كفء- فوق المتوسط- متوسط- دون المتوسط- ضعيف)، ويعتد في وضع تقرير الأداء بنظم المتابعة والتقويم المستندة على معايير الأداء، ونتائج تقويم أداء الطلاب، ودرجة مشاركته في تحسين مستوى أداء العمل بالمدرسة، والشهادات والدرجات العلمية التي يحصل عليها والدورات التدريبية التي يجتازها، والمؤتمرات التي يحضرها، بما يؤدي إلى رفع وتحسين مستوى أدائه، كما تحدد اللائحة التنفيذية الإجراءات اللازمة لرفع كفاءة من يحصل على تقرير تقويم أداء بمرتبة دون المتوسط أوضعيف، وإنهاء خدمة من يحصل تقريري تقويم أداء متتاليين بمرتبة ضعيف بقوة القانون (رئاسة الجمهورية، ٢٠٠٧: ٧١، ٧٢، ٨٠).

ولكن سرعان مازال هذا الاستثناء بالنسبة للمعلم المساعد بالتعديلات التي أجريت على قانون التعليم في ٢٠١٩، والتي يجب فيها على شاغلي وظيفة "معلم مساعد" خلال مدة تعاقده المقررة سنتين قابلة للتجديد لمدة سنة واحدة بقرار من وزير التربية والتعليم بعد أخذ رأي المحافظ المختص، الحصول على شهادة الصلاحية من الأكاديمية المهنية للمعلم لمزاولة مهنة التعليم بالمرحلة التعليمية التي يعمل بها، وفي حالة عدم حصوله عليها ينتهي عقده تلقائياً (رئاسة الجمهورية، ٢٠١٩: ٧٣).

ويتضح من هذه التعديلات اشتراط التأهيل التربوي بالنسبة لكافة فئات المعلمين، سواء من كليات التربية أو إجازة التأهيل من الاكاديمية المهنية، ولكن لم يتضح معايير أو متطلبات هذه الإجازة إذا تم الحصول عليها من الأكاديمية، أما بالنسبة لتأهيل المعلمين فيكون طبقاً للوائح المعمول بها في كليات التربية.

ونصت اللائحة التنفيذية لبعض الأحكام المعدلة بقانون التعليم رقم ١٥٥ على تحديد التأهيل التربوي للحاصلين على مؤهلات عليا غير تربوية بالدبلوم العام في التربية من كليات التربية، أو إجازة تأهيل تربوي وفقاً لما تقررة الأكاديمية المهنية

للمعلمين، كما تنص على أن التعيين أو التعاقد لشغل وظائف المعلمين يتم من خلال الإعلان في صحيفتين يوميتن واسعتي الإنتشار، ويجب أن يتضمن البيانات المتعلقة بالوظيفة وشروط شغلها، مع مراعاة التدابير اللازمة وموافقة كل الوزارات المختصة، وإخطار الأكاديمية المهنية للمعلمين، كما نصت على أن يكون تقدير مدى ثبوت صلاحية المعلم المساعد للتعيين في وظيفة معلم وفقاً للمعايير التالية: أداء العمل بإتقان وإخلاص من حيث الكم والكيف، حسن المظهر والأخلاق الحسنة، والسمات الشخصية، والقدرة على التواصل مع التلاميذ وأولياء الأمور والمجتمع الخارجي، اجتياز دورات التنمية المهنية وحصوله على شهادة الصلاحية التي تصدرها الأكاديمية المهنية للمعلمين، واحترامه لزملائه ورؤسائه وقدرته على التعاون والعمل الجماعي (مجلس الوزراء، ٢٠١٣: ٢-٤).

وفي إطار الجهود المبذولة لزيادة تأهيل المعلمين على المستوى التنظيمي، تم زيادة نسبة المعلمين التربويين على مدار السنوات الماضية بمختلف مراحل التعليم الإلزامي المطور كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٤)

نسبة المعلمين التربويين لإجمالى أعداد المعلمين بمراحل التعليم الالزامي

العام	٢٠١٨/٢٠١٩	٢٠١٩/٢٠٢٠	٢٠٢٠/٢٠٢١
نسبة المعلمين التربوين بالمرحلة الابتدائية	٨٨.٣	٨١.١	٨٧.٥
نسبة المعلمين التربوين بالمرحلة الاعدادية	٨٤.٧	٧٧	٨٤.٦
نسبة المعلمين التربوين بمرحلة الثانوي العام	٨٠.٤	٧٢.٩	٨١.١
نسبة المعلمين التربوين بمرحلة الثانوي الفني	٧١.٤	٦٥.٧	٧٢.٤

*الجدول **من إعداد الباحثة بالاعتماد على:** الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: النشرة السنوية للتعليم قبل الجامعي للعام الدراسي٢٠١٨/٢٠١٩ و ٢٠١٩/٢٠٢٠ و ٢٠٢٠/٢٠٢١، الجهاز المركزي، القاهرة، ص ص ١١٧، ١١٩.

ويتضح من الجدول السابق نقص نسبة المعلمين التربوين عام ٢٠١٩/٢٠٢٠ عن العامين السابق والتالي، وقد يرجع ذلك إلى المسابقة التي أقرها

مجلس الوزراء لتعيين ١٢٠ ألف معلماً من خلال بوابة الوظائف الإلكترونية بكافة مراحل التعليم الحكومي والخاص لسد العجز في المدارس بنظام العقود المؤقتة لمدة عام قابلة للتجديد لمدة ثلاثة أعوام، ولكن سرعان ما إرتفعت نسب المعلمين التربوين تقريباً عام ٢٠٢١/٢٠٢٠ إلى ما كانت عليه سابقاً عام ٢٠١٨/ ٢٠١٩ نظراً لقيامهم بالتأهيل التربوي، الذي أقره قانون التعليم المعدل.

ومن الجهود المبذولة لدعم المعلمين وتأهيلهم بشكل مستمر أثناء الخدمة للإرتقاء بقدراتهم ومهاراتهم لرفع مستوى العملية التعليمية، صدور قرار ١٢٩ لسنة ٢٠٠٨م بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اخصاصاتها، والتي من بينها مايلي: وضع الخطط الخاصة بالبرامج التدريبية وتنفيذها لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، اقتراح سياسات ونظم تقويم الأداء المهني للمعلمين وتطويرها، المشاركة في وضع المعايير اللازمة لجودة أداء المعلمين وتطويرها، متابعة التقدم العلمي والمهني والتربوي على المستوى الدولي في مجال التنمية المهنية للمعلمين للاستفادة منه، دعم وحدات التدريب والتقويم في المدارس للارتقاء بالأداء المهني للمعلمين، إدارة برامج تدريبية متقدمة من خلال شراكة فعالة مع الجامعات والمراكز البحثية والتدريبية وهيئات التنمية المهنية والجمعيات الأهلية ذات الصلة، فضلاً عن مباشرة منح شهادات الصلاحية المنصوص عليها في قانون التعليم، وأيضاً تحديد أنواع التدريب اللازم لرفع مستوى أداء المعلمين الذين يحصلون على تقارير تقويم أداء بمرتبة دون المتوسط أو ضعيف وكذلك اقتراح شروط التأهيل التربوي لكل وظيفة من وظائف المعلمين ووضع الإختبارات المتطلبة لشغلها (رئاسة الجمهورية، ٢٠٠٨، مادة ١-٢).

وفي إطار تطوير منظومة التدريب بالأكاديمية المهنية للمعلمين على المستوى التنظيمي تم إنشاء منصة الكترونية للتدريب عن بعد تابعة للأكاديمية تيسيراً على المعلمين، وتعد بمثابة أول منصة حكومية مصرية متكاملة لدعم التنمية المهنية

للمعلمين، ومن خلالها تم تدريب واختبار أكثر من ٣١٠٠٠٠ معلم مرشح للترقي عام ٢٠١٩/٢٠٢٠، وأكثر من ٥٠٠٠٠ معلم مرشح ببرامج القيادات التربوية، وأكثر من ٥٠٠٠ معلم ببرامج تغيير المسمى الوظيفي، وأكثر من ٢٥٠٠ معلم ببرامج اتصالات ٢٠٢٠(الأكاديمية المهنية للمعلمين، ٢٠٢١: ١).

وبالرغم من الجهود المبذولة من قبل الأكاديمية المهنية للمعلمين؛ إلا أن دراسة (وهبة، ٢٠١٣: ٤٢٢-٤٢٣، ٤٤٠-٤٤٢) تشير إلى ضعف دور الأكاديمية في دعم وحدات التدريب والجودة والتنمية المهنية للمعلمين داخل المدارس، وغياب الخطط المستقبلية للعمل، وضعف برامج التنمية المهنية بها في التركيز على مشكلات المعلمين واحتياجاتهم المهنية والتطورات في مجال التدريس والتعليم، وتباعد الفترات الزمنية بين برامج التنمية المهنية التي يلتحق بها المعلمين التي قد تصل لعدة سنوات؛ مما يضعف ترسيخ مفهوم التنمية المستدامة لديهم، ضعف التعاون بين الاكاديمية وكليات التربية في كل خططها وأنشطتها وبرامجها وسبل تنفيذها بالرغم من نص قانون ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ على ذلك.

ومواصلةً للجهود المبذولة لتنمية المعلم حددت اللائحة التنفيذية لبعض الاحكام المعدلة بقانون التعليم رقم ١٥٥ المعايير الملزمة للأداء التعليمي لوظائف المعلمين في كل مجال من المجالات التالية (رئيس مجلس الوزراء، ٢٠١٣: ١٥):

- مجال التخطيط، ويشمل تحديد الإحتياجات التعليمية للطلاب، وتصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.
- مجال خطة وأساليب التعلم وإدارة الفصل، وذلك باستخدام خطط وأساليب تعليمية استجابة لحاجات الطلاب.
- مجال المادة العلمية، ويتضمن تمكن المعلم من بنية ومضمون المادة العلمية وفهم طبيعتها، وتكامل مادته مع المواد الأخرى.
- مجال التقويم، ويشمل التقويم الذاتي، تقويم الطلاب، والتغذية الراجعة.

- مجال مهنية المعلم، ويشمل أخلاقيات المهنة، والتنمية المهنية.

وفي إطار الجهود المصرية المبذولة أيضاً لتنمية المعلمين أثناء الخدمة صدور القرار الوزاري رقم ١٣٧ لسنة ٢٠١٢ والذي ينص على إنشاء وحدة للتدريب والجودة بكل مدرسة ابتدائية أو إعدادية أو ثانوية (عام أو فني) تتبع الوكيل المختص بالجودة، ويصدر بتشكيلها قرار من مجلس إدارة المدرسة، ومن بين اختصاصتها تحديد الإحتياجات التدريبية وإعداد وتنفيذ برامج التنمية المهنية على مستوى المدرسة، والاستفادة من خبرات المبعوثين العائدين من الخارج ونقلها إلى باقي العاملين بالمدرسة، والتحقق من أثر برامج التنمية المهنية في رفع مستوى إنجاز الطلاب وتأهيل المدرسة للاعتماد التربوي، والعمل على ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة داخل المجتمع المدرسي، والإشراف على التنمية المهنية المتعددة والمبتكرة(المجتمعات المهنية–تبادل الزيارات–البحوث الإجرائية–ورش تنشطية)، فضلاً عن التنسيق مع الموجهين ومشاركتهم في تقويم متابعة اداء المعلمين وتحديد احتياجاتهم المهنية(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢: ١–٢).

وفي هذا الشأن تشير دراسة(حسن، ٢٠١٩: ٦٥) إلى إختفاء المعايير التي يتم بها تشكيل أعضاء وحدة التدريب والجودة وغياب التفرغ الكامل لمشرف الوحدة ونقص تأهيله مما يحد من فاعليتها، وتنفيذ برامجها التدريبية يتم بشكل عشوائي رغم وجود خطة مسبقة، كما أن تحديد الإحتياجات التدريبية للمعلمين يغفل درجاتهم العلمية وكفاءاتهم الوظيفية، وأيضاً قلة المخصصات المالية للوحدة وضعف إمكاناتها المادية والتكنولوجية، كما أن تقويم أعضاء المجتمع المدرسي لمردود أثر برامج التدريب يتم بشكل صوري، فضلاً عن ضعف الحافز المقدم للمعلمين؛ مما يؤثر على درجة إقبالهم وفعاليتهم في التدريب.

سادساً: المناهج ونظام التقويم بالتعليم الإلزامى بمصر

تبين من خلال فحص البيئة التشريعية لنظام الدراسة والتقويم بمرحلة التعليم الأساسي بحلقتيها (الإبتدائية والإعدادية) أنها كانت تسير وفق القرار الوزاري رقم ٣١٣ لسنة ٢٠١١ الخاص بإعادة تنظيم التقويم التربوي الشامل والذي أُجري تعديل على بعض مواده بالقرار الوزاري رقم ٣٧٧ لسنة ٢٠١٧ إلى أن تم تطبيق نظام التعليم الجديد في ٢٠١٨، فأصبحت البيئة التشرعية ثرية بالقرارات وخاصة المتعلقة بنظام الدراسة والتقويم حيث صدر قرار رقم ٣٤٣ لسنة ٢٠١٨ بشأن نظام التعليم والمقررات الدراسية بالصف الأول الإبتدائي، وتم أيضاً صدور قرار رقم ٣٦٠ لسنة ٢٠١٨ بشأن إعادة تنظيم التقويم التربوي الشامل المطبق على الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (على الصفوف من الثاني الإبتدائي حتى السادس الإبتدائي)، وعندما شمل النظام الجديد الصف الثاني الإبتدائي صدر قرار رقم ١٩٠ لسنة ٢٠١٩ بشأن نظام التعليم والمقررات الدراسية بالصفين الأول والثاني الإبتدائي، وحالياً شمل نظام التعليم الجديد الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من الصف الأول إلى الخامس الإبتدائي، وعليه أصبحت الصفوف الأولى تسير وفق نظام دراسة وتقويم محدد، والصفين الرابع والخامس الإبتدائي يسيران وفق نظام دراسة وتقويم محدد، أما بالنسبة للصف السادس فإنه يسير وفق نظام التقويم الشامل المعدل بالقرار رقم ٣٦٠ لسنة ٢٠١٨، أما بالنسبة لنظام الدراسة بالمرحلة الإعدادية من التعليم الإلزامي فإنها تسير وفق قرار ٣١٣ لسنة ٢٠١١ بشأن إعادة تنظيم التقويم التربوي الشامل، أما عن المرحلة الثانوية العامة والفنية فإن نظام الدراسة والتقويم بها يسير وفق عدة قرارات نظراً للتحديثات التي أجريت على هذه المرحلة في الآونة الأخيرة، لذا اقتصر المحور الحالى على عرض وتحليل نظام الدراسة والتقييم بمراحل التعليم العام من التعليم الإلزامي الجديد.

ووفقاً لآخر تحديثات بنظام الدراسة والتقويم بنظام التعليم الإلزامي بداية من المرحلة الإبتدائية إلى المرحلة الثانوية العامة فإنه يسير كالتالي:

بالنسبة لنظام الدراسة بالصفوف الأولى (الأول إلى الثالث) من التعليم الإبتدائي يسير وفق القرار رقم ١٩٤ لسنة ٢٠٢٠، والذي ينص على تطبيق المناهج الدراسية المنصوص عليها بنفس القرار على تلاميذ الصفوف الأولى من الحلقة الإبتدائية (الأول- الثاني- الثالث) بكافة مدارس التعليم العام (الرسمية -الرسمية للغات- الرسمية المتميزة للغات- الخاصة بنوعيها العربي واللغات)، وتشمل مناهج الصف الأول والثاني الإبتدائي (منهج متعدد التخصصات- اللغة العربية-اللغة الإنجليزية- منهج التربية الدينية- منهج التربية البدنية والصحية)، أما بالنسبة لمناهج الصف الثالث تشمل (متعدد التخصصات- اللغة العربية- الرياضيات- اللغة الإنجليزية- التربية الدينية- التربية البدنية والصحية- القيم واحترام الآخر)، وبجانب هذه المناهج تطبق أنشطة التوكاتسو على الصفوف الثلاثة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠: ١-٣)، ولكن تنظيمياً لا يوجد فترات محددة لتنفيذ أنشطة التوكاتسو.

أما بالنسبة لنظام التقويم للصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الإبتدائية فإنه يقوم على الأداء والسلوك الفردي والجماعي للتلميذ، من خلال المهام الفردية والجماعية بنوعيتها (الشفهية - التحريرية- المهارية) باستخدام الأداء المتدرج على النحو التالي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠: ٨):

- يفوق التوقعات دائماً: ويرمز له باللون الأزرق.
- يلبي التوقعات: ويرمز له باللون الأخضر.
- يلبي التوقعات أحياناً: ويرمز له باللون الأصفر.
- أقل من المتوقع: ويرمز له باللون الأحمر، وفي نهاية كل فصل دراسي يتسلم ولي الأمر تقريراً يعبر عن أداء التلميذ طوال تلك الفترة وتحفظ صورة منه في ملف التلميذ.

ولكن بمعايشة الواقع يمكن استخراج بيان نجاح بالألوان في حالة التحويل من مدرسة لأخرى أو طلب ذلك، ولا يوجد تقرير بالكفاءات المحققة لكل طالب، وبفحص القرار تبين غياب توضيح عدد الساعات التدريسية للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الإبتدائي.

أما بالنسبة لنظام الدراسة والتقويم لتلاميذ الصفين الرابع والخامس الإبتدائي فيسيران وفق القرار الوزاري رقم ١٦٧ لسنة ٢٠٢٢، والذي ينص على تطبيق المناهج الدراسية المنصوص عليها بنفس القرار على تلاميذ نفس الصفين بكافة المدارس، ويوضحها الجدول التالي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٢: ١):

جدول(٥)

يوضح المناهج الدراسية المقرر تطبيقها على الصفين (الرابع، والخامس) الإبتدائي

م	المواد الدراسية	مدة الفترة	م	المواد الدراسية	مدة الفترة
١	اللغة العربية	٥ فترات	٢	التربية الدينية(الاسلامية والمسيحية)	فترة واحدة
٣	الرياضيات	٣فترات	٤	العلوم	فترتان
٥	اللغة الإنجليزية connect	فترتان	٦	الدراسات الإجتماعية	فترة ونصف
٧	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	فترة واحدة	٨	المهارات المهنية	فترة واحدة
٩	القيم واحترام الأخر	نصف فترة	١٠	التربية الفنية	فترة واحدة
١١	التربية البدنية والصحية	فترة واحدة	١٢	التربية الموسيقية	نصف فترة
١٣	أنشطة التوكاتسو	نصف فترة	١٤	اللغة الانجليزية (Connect plus) خاص بالمدارس الرسمية للغات والخاصة لغات	فترتان
ويراعى مجمل الفترات لليوم الدراسي ٤ فترات، ومجمل الفترات أسبوعياً ٢٠ فترة، ومدة الفترة حصتان بمقدار ٩٠ دقيقة.					

وبفحص الخريطة الزمنية للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ التى وافق عليها المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي ٢٠٢٢/٨/١٥، تبين أن أيام الدراسة الفعلية للعام الدراسي ١٩٤ يوماً بما يعادل ٣٥ أسبوعاً، والتي في ضوئها تم حساب عدد الساعات الدراسية للصف الرابع الإبتدائي، وهي: ٢٠×٩٠= ١٨٠٠÷٦٠= ٣٠

ساعة/أسبوع، وفي العام الدراسي كاملاً ٣٠×٣٥=١٠٥٠ ساعة دراسية، وبالمثل ١٠٥٠ساعة دراسية للصف الخامس الإبتدائي، بإجمالي ٢١٠٠ساعة، مع العلم أنه بحساب عدد الفترات الموزعة بالجدول وصلت ٢٢ فترة وليس ٢٠ فترة كما هو موضح أدناه، للتعليم الرسمى والخاص لغات.

وبالنسبة لنظام التقييم يشير نفس القرار السابق إلى أن نظام التقييم يعتمد على قياس مخرجات التعلم للمواد الدراسية المطورة، ويدرس الطلاب في الصفين (الرابع والخامس) الابتدائي ١٢ مقرراً بالإضافة إلى أنشطة التوكاتسو ويتم تقييمها وفق أدوات التقييم التالية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٢: ٧):

- **الإختبارات**، وتنقسم إلى ٣ اختبارات في الفصل الدراسي الواحد، الإختبار الأول لقياس نواتج التعلم المستهدفة لمقرر الشهر الاول، والإختبار الثاني لقياس نواتج التعلم المستهدفة لمقرر الشهر الثاني، والإختبار النهائي لقياس نواتج التعلم المستهدفة في الفصل الدراسي كاملا ويحصل الطالب في نهاية الفصل الدراسي على مجموع الدرجات الثلاث.
- **المهام الأدائية**، لقياس مدى اكتساب المهارات، وتمثل مهام قصيرة يمكن للمتعلم الإنتهاء منها في زمن قدره فترة زمنية، حيث يوزع المعلم على التلاميذ عدداً من المهام المتعلقة بالمقرر الدراسي، ويختار الطالب واحدة منها، بحيث ينتهى منها خلال الفترة المحددة، مع مراعاة المعلم تقديم الدعم اللازم لتلاميذه في اختيار المهام المناسبة لميولهم، ويخصص للمهام الأدائية ٣٥ درجة لكل مادة منها ٥ درجات للتخطيط الجيد، ٥ درجات لجدية العمل، ٢٥ درجة للمنتج النهائي.
- **المواظبة على الحضور**، وتخصص ٥ درجات لكل مادة لانتظام حضور التلاميذ إلى المدرسة.

وتستخدم أدوات التقييم الثلاثة فى مقررات (اللغة العربية– التربية الدينية– الرياضيات– العلوم– اللغة الانجليزية– الدراسات الاجتماعية– تكنولوجيا المعلومات والاتصالات– المهارات المهنية)، أما بالنسبة لمقرر القيم واحترام الأخر فيكون من خلال إجراء تقويم تكويني، يقييم فيه المعلم سلوك تلاميذه وفقاً لمعدلات أدائهم في ضوء نواتج التعلم الخاصة بالقيم التي يتضمنها المنهج المقرر، وذلك بإستخدام مقياس الأداء، أما بالنسبة لمقررات (التربية الفنية، والبدنية والصحية، والموسيقية، وأنشطة التوكاتسو) يقييم المعلم أداء تلاميذه وفقاً لنواتج التعلم الخاصة بكل مادة ويشار إليها ب (اجتاز – لم يجتاز).

كما تم التعبير عن نتيجة تقييم التلاميذ في صورة ٤ ألوان، تعبر عن مدى اكتساب التلاميذ للمعارف والمهارات، ويتم من خلالها التعرف على مدى تطور أدائه، ويشير اللون الأزرق إلى أن التلميذ فاق التوقعات في اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة من(٨٥–١٠٠)، واللون الأخضر يشير إلى امتلاك التلميذ للمعارف والمهارات المطلوبة من (٦٥ لأقل من ٨٥)، واللون الأصفر يشير إلى أن التلميذ في حاجة لبعض الدعم من(٥٠ لأقل من ٦٥)، واللون الأحمر يشير إلى أن التلميذ لم يتقن المعارف والمهارات المطلوبة، وما زال في حاجة إلى الكثير من الدعم من (١ لأقل من ٥٠)، والإنتقال للصف الدراسي التالي يكون للتلاميذ الذين اجتازوا المقررات الدراسية من اللون الأزرق إلى الأصفر، أما في حالة حصول التلميذ على اللون الأحمر في أحد المقررات الدراسية، يعقد له اختبار الدور الثاني، فإذا استمر حصوله على اللون الأحمر يعد راسباً وعليه إعادة السنة الدراسية مرة أخرى(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٢: ٨– ٩).

وتبين من خلال تنفيذ أول تقييم وطنى للمركز القومي للإمتحانات أن متوسطات درجات التلاميذ في إختبارات خط الأساس مقارنة بالمستويات المعيارية للأداء أظهرت النتائج التالية: تركزت النسبة الأكبر من التلاميذ المشاركين من التعليم

العام والأزهري في المستوى مبتدئ ٤٧.٣٠٪ في اللغة العربية، ٤٨.٩٠٪ في الرياضيات، أي أنهم لم يستوفوا المعرفة والمهارة التي تؤهلهم للنجاح في الصف الرابع الإبتدائي والإنتقال للصف الخامس، ومع ذلك تم نقلهم(المركز القومي للإمتحانات، ٢٠٢١:٣)

وبشأن نظام التقويم والمناهج المطورة بالصفوف الأولى ومدى تكاملها وارتباطها بالبيئة المحلية توصلت دراسة (الحبشي، ٢٠٢١: ٣٤٩٩) إلى عدة مشكلات، منها: التطرق إلى كم كبير من الموضوعات التي تربك المتعلم، وقلة عدد أيام الدراسة مع كم المعلومات والمهارات والأنشطة المقررة، وضعف ملائمة بعض الموضوعات والمهام للمستويات النمائية للمتعلم، وغياب ارتباطها بالتنمية المحلية، وضعف المستوى الثقافي للمعلم وانغلاقه على تخصصه، وأيضاً ضعف إعداده وتأهيله، وغياب المتابعة من قبل إدارة المدرسة والمشرفين للوقوف على سلبيات المنظومة الجديدة ومحاولة التغلب عليها، وقلة اهتمام المتعلم بالدراسة نظراً لإعتماد نظام التقديرات، وقلة الإهتمام ببعض المقررات لأنها تدرس كمناهج معرفية وليست امتحانية، وضعف الإمكانات المادية والتكنولوجية وفرص التشارك المعرفي بين المعلمين من حوار ومناقشات واجتماعات لتحقيق التكامل المعرفي بين كافة المناهج والهدف المنشود منها، فضلاً عن ضعف قدرة بعض أولياء الأمور على متابعة أبنائهم في ظل غياب دليل إرشادى لهم.

وفي ضوء العرض السابق يتضح غياب الإختبارات التشخيصية على كافة المستويات الإدارية؛ رغم أهميتها لتشخيص نقاط القوة والضعف في الكفاءات المطلوبة لهذه المرحلة وغيرها، من أجل إحراز تقدماً في الإختبارات الوطنية والدولية.

أما بالنسبة لنظام الدراسة بالصف السادس الإبتدائي والذي ينتهي بنهاية عام ٢٠٢٢/٢٠٢٣، وأيضاً نظام الدراسة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي من الصف (الأول إلى الثالث الإعدادي) فإنهما يسيران وفق نظام التعليم ١.٠ وفق القرار

الوزاري رقم ٣١٣ لسنة ٢٠١١ بشأن إعادة تنظيم التقويم التربوي الشامل المطبق على مرحلتي التعليم الأساسي بحلقتيها (الإبتدائية والإعدادية).

وعليه يسير نظام الدراسة بالصف السادس الإبتدائي كما هو موضح بالجدول التالي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١: ٢٩-٣٠):

جدول(٦)

يوضح المناهج الدراسية المقررة على الصف السادس من الحلقة الإبتدائية

م	المواد الدراسية	مدة الفترة	م	المواد الدراسية	مدة الفترة
	مواد نجاح ورسوب تضاف للمجموع الكلي				
١	اللغة العربية الخط والإملاء	٥ ١	٢	الرياضيات	٤
٣	الدراسات الإجتماعية	١,٥	٤	العلوم	١,٥
٥	اللغة الإنجليزية	١,٥			
	مواد نجاح ورسوب ولا تضاف للمجموع الكلي				
٦	التربية الدينية	فترة ونصف			
٧	المستوى الرفيع	فترتان		لمدارس اللغات تجريبي وخاص	
	الأنشطة اللاصفية نجاح ورسوب وتضاف للمجموع				
٨	النشاط الفني	فترة واحدة			
٩	النشاط الرياضي	فترة واحدة			
	أنشطة اختيارية (يختار كل تلميذ نشاطين فقط) نجاح ورسوب وتضاف للمجموع				
١٠	الحاسب الآلي- المكتبة والمطالعة- النشاط الموسيقي- النشاط العلمي- التمثيل والمسرح- الصحافة والإذاعة- خدمة المجتمع- الكشافة والمرشدات- النشاط العملي (زراعي-صناعي- اقتصاد منزلي) فترة واحدة لكل نشاط، مع تخصيص ساعة واحدة تقويم عملي لكل مادة مختارة قبل انتهاء الفصل الدراسي.				

وبالنسبة للساعات الدراسية بالنسبة للصف السادس تقريباً مثل الصف الرابع والخامس ١٨ فترة بإجمالى٩٤٥ ساعة + ٣٥ساعة للنشاط الإختياري=٩٨٠ ساعة، وهي أقل من الصف الخامس والرابع الإبتدائي.

وبالنسبة لنظام التقويم بالصف السادس الإبتدائي يتم احتساب درجات كل مادة من المواد الأساسية والأنشطة التربوية من اجمالي ١٠٠درجة لكل فصل دراسي، ويتم توزيعها على النحو التالي(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١: ٢٦-٢٨):

- **المواد الأساسية**، وتشمل ٤٠ درجة للأنشطة الصفية موزعة كالتالي (١٠ درجات للتقويمات الشفهية، ٢٠درجة للأنشطة التعاونية المصاحبة للمادة،

١٠ درجات للحضور والسلوك)، و٦٠ درجة للاختبارات التحريرية موزعة كالتالي (٢٠ درجة اختبار نصف الفصل الدراسي (على مستوى المدرسة)، ٤٠ درجة اختبار نهاية الفصل الدراسي)، كما يراعى في التقييم النهائي لمادة اللغة العربية تخصيص (٢٠) دقيقة من زمن الإجابة للإملاء.

- **الأنشطة التربوية**، وتشمل ٣٠ درجة أنشطة تعاونية، ٢٠ درجة حضور وسلوك، ٥٠ درجة تقييم عملى لمخرجات النشاط قبل نهاية الفصل الدراسي.

كما يسمح للتلاميذ في الصف السادس الإبتدائي الذين لم يحققوا المستوى المطلوب في الدور الثاني بإعادة الدراسة في الصف نفسه، مع الإستمرار في تقديم البرامج العلاجية المناسبة لهم التي يعدها مستشاروا المواد الدراسية، على أن يعقد لهم امتحان من دوريين في العام التالي ، وفي حالة رسوبهم بعد الإعادة يحولون إلى التعليم المهنى، أو التقدم من الخارج على نظام المنازل بشرط ألا يقل سن التلميذ في أول اكتوبر السابق للامتحان عن ١١ عاماً، وإعفائه من الأنشطة الصفية والتربوية والإختبار العملي لمادة العلوم، والذي يمثل خُمس الدرجة المحددة لإختبار الفصل الدراسي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١: ٤٦).

وأيضاً يسير نظام الدراسة بالصف الثالث الإعدادي كما هو موضح بالجدول التالي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١: ٤٤-٤٥):

جدول(٧)

يوضح المناهج الدراسية المقررة على الصف الثالث الإعدادي

م	المواد الدراسية	مدة الفترة	م	المواد الدراسية	مدة الفترة
١	مواد نجاح ورسوب تضاف للمجموع الكلي				
	اللغة العربية الخط والإملاء	٤ ٠,٥	٢	الرياضيات	٣
٣	اللغة الأجنبية	٣	٤	العلوم	٢
٥	الدراسات الإجتماعية	٢	٦	الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات	١
مواد نجاح ورسوب ولا تضاف للمجموع الكلي					
١	التربية الدينية	فترة واحدة			
٢	التربية الفنية	فترة واحدة			

٣	اللغة الفرنسية على سبيل التجريب	فترة ونصف	للمدارس الرسمية والخاصة عربي
٤	المستوى الرفيع	فترتان	لمدارس اللغات تجريبي وخاص
٥	اللغة الأجنبية الثانية	فترة واحدة	لمدارس اللغات تجربي وخاص
٦	التربية الرياضية	٤ فترات	للمدارس الرياضية فقط
أنشطة اختيارية (يختار الطالب نشاطين والنجاح فيهما شرط دخول امتحان الفصل الدراسي الثاني)			
المكتبة والمطالعة- النشاط الرياضي- النشاط الموسيقي- النشاط العملي (المجالات)- النشاط العلمي- التمثيل والمسرح- الصحافة والإذاعة- خدمة المجتمع- الكشافة والمرشدات- فترة واحدة لكل نشاط، وتقويمها عملياً قبل نهاية الفصل الدراسي بأسبوعين.			

كما تبين من فحص نظام الدراسة بصفوف النقل (الصف الأول والثاني الإعدادي أنها بنفس توزيع الصف الثالث الإعدادي بإختلاف وحيد هو أن التربية الفنية ضمن مواد المجموعة الأولى نجاح ورسوب وتضاف للمجموع، وبحساب ساعات الدراسة لكل صف بالتعليم الإعدادي الحكومى تبين أنه ١٩.٥ فترة بما يعادل ١.٠٢٣ ساعة دراسية، وهى أقل من الصف الرابع والخامس الإبتدائي.

أما نظام تقييم الصف الثالث الإعدادي يتم احتساب درجة الطالب على أساس إختبار نهاية الفصل الأول الدراسي (٥٠٪ من الدرجة الأصلية) +إختبار نهاية الفصل الدراسي الثاني (٥٠٪ من الدرجة الأصلية)، وتكون التقييمات خلال الفصل الدراسي موزعة كالتالي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١: ٣٨):

- **المواد الاساسية**، وتشمل ٣٠ درجة أنشطة صفية، منها ١٠ درجات نشاط تعاوني مصاحب للمادة (نهاية كل وحدة)، ١٠ درجات تقويمات شفهية أو عملية (نهاية كل وحدة)، ١٠درجات حضور وسلوك، بالإضافة إلى ٢٠ درجة اختبار منتصف الفصل الدراسي (على مستوى المدرسة)، ٥٠ درجة اختبارنهاية الفصل الدراسي.
- **الأنشطة التربوية**، وتشمل ٦ درجات أنشطة تعاونية+ ٤ درجات حضور وسلوك.

ويتم تقويم الطالب خلال الفصل الدراسي في الصف الثالث الإعدادي بمنهجية الصفين الأول والثاني الإعدادي، على أن يكون نجاحه في تقويمات الفصلين الدراسين (الأنشطة الصفية والإختبارات التحريرية النصفية) شرطاً لدخوله

إختبار نهاية العام في المواد الأساسية، ويسمح للطلاب الناجحين في إمتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي الإلتحاق بالتعليم الثانوي العام أو الثانوي الفني وفق تنسيق تجربة المديريات التعليمية حسب المجموع الكلى، أما الطلاب الذين لم يحققوا المستوى المطلوب في الدور الثاني فيسمح لهم بإعادة الدراسة في الصف نفسه، مع الإستمرار في تقديم البرامج العلاجية المناسبة، على أن يعقد لهم في العام التالي امتحان من دورين، وفي حالة رسوبهم بعد الإعادة يحولون إلى "الصف الثاني الإعدادي بالمدارس الإعدادية المهنية" بشرط ألا يزيد سنهم على ١٧ سنة في أول أكتوبر من العام الذي يتم فيه التقدم للامتحان، وإذ لم تكن لديهم هذه الميول يجوز لهم التقدم للامتحان من الخارج (منازل) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١: ٤١).

وبشأن نظام التقويم الشامل أشارت دراسة(أبو السعود، وإبراهيم، ٢٠١٥: ٣٥٧، ٣٦٦) إلى أنه واجه انتقادات حادة من التربويين منذ تطبيقه، حيث اعتبروه مسئولاً عن زيادة الفشل وحالة التردي في المدارس، وأرجع البعض فشله إلى عمليات التطبيق الخاطئة إلى أن تمت مراجعته عام ٢٠١١، ومن أبرز التعديلات التي أجريت عليه إلغاء ملف الإنجاز الورقي الذي أرهق الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور بسبب اقتصاره على التقويمات التحريرية القائمة على الحفظ، وغياب احتوائه على الأنشطة الحقيقية التي تغطي جميع مجالات الميول والإهتمامات لدى المتعلمين وبناءً على هذا القرار يعقد قبل نهاية الفصل الدراسي ب ١٥ يوماً علي الأقل تقييم عملي للأنشطة التربوية اللاصفية يتم من خلاله تقديم منتج تعاوني (مسرحية – معرض فني– مسابقة رياضية)، الذي قامت به كل مجموعة من الطلاب طوال الفصل الدراسي عن طريق لجان ثلاثية مشكلة من المعلم والمعلم الأول والموجه.

ومن الملاحظ هنا أيضاً بالرغم من تخصيص درجات للحضور بمرحلة التعليم الأساسي، إلا أن معايشة الواقع الفعلى من خلال الإشراف على التربية العملية بهذه المرحلة تبين تغيب التلاميذ عن المدرسة فترات طويلة من الأيام المقررة للدراسة

وفقاً للخريطة الزمنية للعام الدراسي، مما يعد خلل في تحقيق أهداف المرحلة والكفاءات المطلوب تحقيقها.

أما بالنسبة للمرحلة الثانوية فيلاحظ كثرة التغييرات التي طرأت عليها حيث صدر قرار رقم ٢٧٣ لسنة ٢٠١٢ بشأن نظام الدراسة للصف الأول الثانوي العام لتعديل قرار ٣٠٣ لسنة ٢٠٠٦، والذي قسم مواد الدراسة إلى مواد مستمرة طوال العام وتقسم موضوعاتها على الفصلين ومنها مايضاف للمجموع (اللغة العربية، اللغة الأجنبية الأولى واالثانية، والرياضيات)، ومنها مالا يضاف للمجموع (التربية الدينية والوطنية والحاسب الالي)، وأيضاً مواد تنتهي دراستها بنهاية الفصل الدراسي على مجموعتين، هما (الأحياء والكيمياء والتاريخ) و (الفيزياء والفلسفة والجغرافيا) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢: ١)، كما صدر قرار ٢٧٤ لسنة ٢٠١٢ بشأن نظام الدراسة لطلاب الصف الثاني الثانوي العام، والذي قسم السنة الدراسية إلى فصلين وكذلك المواد الدراسية على فصلين، كما أصبحت المواد التي لا تضاف للمجموع تشمل (التربية الدينية والمواطنة وحقوق الإنسان، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات)، وكذلك نص على إختيار الطالب من بداية العام الدراسي إحدى الشعبتين (العلمية أو الأدبية)، وتشمل الشعبة العلمية مواد تخصصية تنتهي بإنتهاء الفصل الدراسي وتضاف للمجموع وتقسم لمجموعتين (الكيمياء والأحياء) و (الفيزياء والميكانيكا)، وكذلك تقسم الشعبة الأدبية لمجموعتين (التاريخ وعلم النفس والاجتماع) و (الجغرافيا والفلسفة والمنطق)، كما أضاف مواد التربية المهنية (تكنولوجيا الصناعة- تكنولوجيا الزراعة- تكنولوجيا إدارة العمال والمشروعات) وهى مواد نجاح ورسوب ولا تضاف للمجموع ويختار الطالب منها واحدة فقط (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢: ١،٢، ٧).

كما صدر قرار ٣٢٤ لسنة ٢٠١٣ بتعديل القرار الوزاري رقم ٢٧٤ لسنة ٢٠١٢ لتعديل نصوص بعض المواد التي تسمح للطالب الذي اختار إحدى الشعبتين التحويل إلى الأخرى قبل بداية امتحانات الفصل الدراسي الأول، وفي حالة رسوبه في

نهاية العام يحق له التحويل إلى إحدى الشعبتين، كما حدد وظيفة المرشد التعليمي بكل مدرسة من القيام بعقد لقاءات مع الطلاب أثناء الفصل الدراسي الثاني لتعريفهم بالتخصصات العلمية، والتي تنقسم لمجموعتين (علمي علوم، وعلمي رياضيات)، وكذلك التخصص الأدبي ومساعدتهم على الإختيار، مع توزيع استمارة إختيار التخصص وجمعها قبل نهاية الفصل الدراسي الثاني) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣: ٢ -٣).

أما بالنسبة للصف الثالث من المرحلة الثانوية فقد صدر قرار رقم ٨٨ لسنة ٢٠١٣ بشان نظام الدراسة والإمتحان ثم أعقبه قرار ٣٢٣ لسنة ٢٠١٣ لتعديل نظام الدراسة، وأصبحت كالتالي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣: ٢):

جدول(٨)

يوضح المناهج الدراسية المقررة على الصف الثالث الثانوي العام

م	المواد الدراسية	مدة الفترة أسبوعياً	م	المواد الدراسية	مدة الفترة
١	مواد عامة يدرسها الطالب في جميع الشعب العلمية والأدبية وهى مواد نجاح ورسوب وتضاف للمجموع الكلي				
	اللغة العربية	٣	٢	اللغة الأجنبية الأولى	٢,٥
٣	اللغة الأجنبية الثانية	١,٥			
مواد عامة نجاح ورسوب ولا تضاف للمجموع الكلي					
١	التربية الدينية	فترة واحدة			
٢	التربية الوطنية	نصف فترة			
٣	الإقتصاد والإحصاء	فترة ونصف			
مواد تخصصية نجاح ورسوب وتضاف للمجموع					
١	الشعبة العلمية علوم وشملت (الأحياء -الكيمياء- الفيزياء- الجيولوجيا والعلوم البيئية) بواقع فترة ونصف لكل مادة على حدة				
٢	الشعبة العلمية رياضيات وشملت (الفيزياء- الكيمياء- الرياضيات البحتة- الرياضيات التطبيقية) بواقع فترة ونصف لكل مادة على حدة.				
٣	الشعبة الأدبية وشملت (التاريخ- الجغرافيا- الفلسفة والمنطق- علم النفس والإجتماع) بواقع فترة ونصف لكل مادة على حدة.				
الانشطة المدرسية ويعقد لها امتحاناً عملياً كل فصل دراسي					
- النشاط الرياضي، بواقع حصة واحدة اسبوعياً. -النشاط التربوي، ويختار الطالب نشاطاً واحداً من الآتي: المكتبة والمطالعة- النشاط الرياضي- النشاط الموسيقي- النشاط العملي (المجالات)- النشاط العلمي- التمثيل والمسرح- الصحافة والإذاعة- خدمة المجتمع- الكشافة والمرشدات) بواقع حصتين أسبوعياً لأي نشاط.					

التربية التكنولوجية، وتدرس بنظام الفصلين ويمتحن فيها الطالب عملياً
ويختار الطالب مادة واحدة من (تكنولوجيا الصناعة- تكنولوجيا الزراعة- تكنولوجيا إدارة العمال والمشروعات) بواقع حصة واحدة أسبوعياً لأي منهم.

وبحساب عدد ساعات الدرسة للصف الثالث الثانوى تبين أن لأى قسم من أقسامه الثلاثة (علمي علوم أو رياضيات – القسم الأدبي) ١٨ فترة بإجمالي ٩٤٥ ساعة دراسية وهي أقل بكثير من ساعات الصف الرابع والخامس الإبتدائي.

كما أشارت دراسة (صقر، وجوهر، ٢٠١٥: ٤٠٦- ٤٠٧)، بالرغم من تطوير نظام الدراسة بمرحلة التعليم الثانوي إلا أنه تم اغفال التنوع في البيئات المختلفة لـ ج.م.ع بوجود مجموعة مقررات دراسية موحدة، وأغفل أيضاً دور المدرسة في توجيه الطلاب مهنياً للإلتحاق بالوظيفة الملائمة أو بالجامعة التي تلائم قدرتهم وميولهم، وكذلك دور قطاع الصناعة والأعمال في تحديد محتويات المقررات الدراسية التي تتفق والمتطلبات والكفاءات التي يتطلبها، فضلاً عن محدودية فرص الإختيار المتاحة للطلاب وانحصارها في التخصص العلمي والأدبي، غياب الأنشطة العملية المرتبطة بالمواد التخصصية وخاصة العلمية المطلوبة للإلتحاق بكلية الطب أو الهندسة، غياب تخصيص أي درجات لحضور الطلاب كوسيلة للحد من ظاهرة تغيبهم المستمر عن المدرسة.

أما عن تقويم هذه المرحلة صدر أخيراً قرار رقم ٣١٤ لسنة ٢٠١٦ بشأن إنهاء النظام القديم لإمتحان شهادة إتمام الثانوية العامة "نظام المرحلتين"، ونصت المادة (١) ينتهي العمل بالنظام القديم للثانوية العامة، ويكون الطلاب المتقدمون لأداء إمتحان شهادة إتمام الثانوية العامة "نظام المرحلتين" في العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ هو العام الأخير لهم على هذا النظام (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦: ١).

كما سبقه قرار رقم ٨٨ لسنة ٢٠١٣، والذي نص على أن يكون التقويم بعقد إمتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة الثانوية العامة خلال شهر يونيو من كل عام،

ويمنح الطالب الناجح في جميع المواد "شهادة إتمام الدراسة بالثانوية العامة"، ويسمح بدخول امتحان الدور الثاني في المواد العامة والتخصصية لمن رسب في امتحان الدور الأول في مادة أو مادتين على الأكثر، وفي حالة نجاحه فيهما بالدور الثاني لا يحسب له أكثر من ٥٠٪ من النهاية الكبرى لدرجة المادة، أما بالنسبة للطالب الراسب فيتم إعادة التقدم للامتحان لمرة واحدة فقط في المواد التي رسب فيها يتم بعدها التقدم للامتحان من الخارج برسم قدره ٢٠٠ جنيهاً ولمدة عامين فقط (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣: ١٩-٢٠)، ويلاحظ هنا اقتصار القرار في حالة الرسوب على التقدم للإمتحان ثلاثة مرات فقط مرة إعادة ومرتين من الخارج، مما يعد اخلالاً بإلزامية التعليم الثانوي التي أقرها دستور ٢٠١٤، والتي تُلزم بحصوله على شهادة الثانوية العامة، أو تأهيله لسوق العمل.

كما أشار نفس القرار في مادة ١٥ بشأن التقويم المرحلي، قيام مستشاروا المواد الدراسية بإعداد نماذج لإختبارات نهاية العام في الأجزاء التي تم شرحها وترسل للمديريات التعليمية لتطبيقها على الطلاب كل شهر على مستوى المدرسة وإخطار ولي الأمر بنتائج هذه الإختبارات لمتابعة مستواهم العلمي، ويتضح من ذلك محاولة مساعدة المعلم وإدارة المدرسة والأسرة الوقوف على جوانب القوة والضعف لدي الطلاب ووضع خطط لها.

وبشأن ذلك أكدت دراسة (السعودي، ٢٠١٤: ٢٥٥) على عدة إجراءات لدعم التقويم في نظام التعليم الإلزامي، منها: إعطاء المعلم الفرصة للتقويم الشامل للطلاب؛ لتحسين أدائهم، واكتشاف مهاراتهم وميولهم، وبث الروح الإيجابية للعمل في بيئة مدرسية تربوية محفزة على التعليم والتعلم، واستخدام نتائج عملية التقويم في وضع خطة التدريس؛ لمراجعة الأهداف المرسومة وتعديلها، وتدريب الطلاب على مهارات التقويم الذاتي التي تقوم على المتابعة المستمرة من جانب المعلمين وإدارة المدرسة، وتدعم الإبداع والتعاون والعمل الجماعي، فضلاً عن تزويد أولياء الأمور

بمعلومات حول مستوى أبنائهم تحصيلياً وسلوكياً لتحديد جوانب القوة والضعف لديهم من أجل وضع الخطط الإثرائية والعلاجية لهم.

وفي إطار سعي وزارة التربية والتعليم لتطوير نظم التقويم وإختبارات الثانوية العامة، مع الاستفادة بالتكنولوجيا الحديثة في هذا الشأن، وتوفير البنية التكنولوجية، والفصول الافتراضية اللازمة لدعم الممارسات التربوية وتطبيق المناهج وطرق التعليم والتعلم وتوفير جهاز تابلت لجميع طلاب التعليم الثانوي(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ٧٦)، وصدر قرار رقم ٢٠١٦ لسنة ٢٠١٦ بتشكيل لجنة لتطوير إمتحانات الثانوية العامة ومواجهة ظاهرة الغش الإلكتروني (مجلس الوزراء، ٢٠١٦: ١)، إلا أنه لم يصدر عن هذه اللجنة خطة معلنة لتطوير إمتحانات الثانوية العامة سواء الورقية أو الإلكترونية، ومتطلبات مواجهة ظاهرة الغش العادي والإلكتروني، وكذلك دليل واضح ومعلن للطلاب بنظام التقويم والإمتحانات بالمرحلة الثانوية، وأيضاً لائحة بنظام الدراسة والتقويم بمرحلة الثانوية العامة.

وفي إطار اصلاح نظام التقييم الشامل من أجل تحسين التحصيل العلمي للطلاب بتمويل ١٢٠ مليون دولار، لوضع نظام جديد للإمتحانات وتقييم الطلاب يتسم بالعدالة والسلامة والموثوقية، ويكون بالتركيز على عدة مكونات منها: اصلاح نظام الإمتحانات في مرحلة التعليم الثانوي، وذلك بتصميم وإعداد مجموعة من الإختبارات الجديدة المستندة للحاسوب تجرى مرتين في السنة لجميع صفوف المرحلة، وبعدها يتم تجميع النتائج في نظام حساب المتوسط التراكمي لدرجات الطلاب GPA Grade Point Average، الذي يحدد تخرج الطالب من المرحلة الثانوية، ويقوم المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بدعم من إحدي الشركات الدولية، بوضع إجراءات للتقييم في المدرسة، مع تنسيق خارجي لتسهيل وضع الدرجات أو تسجيلها (البنك الدولي، ٢٠١٨: ٩)، ولكن الواقع مازال يشير إلى تقليدية الإمتحانات بالورقة والقلم، أو ماتم استحداثه من نموذج البابل شيت، وكذلك

الرصد العادي للدرجات من خلال المركز القومي للإمتحانات، وقد يرجع ذلك إلى ضعف البنية التكنولوجية بمدارس المرحلة الثانوية العامة، وكذلك قلة كفاءة التابلت الذي تم تسليمه لطلاب المرحلة الثانوية ومزود الخدمة له، وعوامل أخرى.

سابعاً: القوى والعوامل الثقافية المؤثرة على التعليم الإلزامي بمصر

جغرافياً تعد دلتا النيل إحدى الأقاليم الطبيعية الجغرافية الرئيسية في مصر، ويتركز فيها معظم سكانها وبنيتها التحتية ومواقع تراثها الثقافي وأنشطتها الاقتصادية والزراعية (اليونسكو، ٢٠٢١: ١٠٣)، كما ساعد موقعها الجغرافي الذي أشرنا إليه سابقاً بإعتبارها حلقة وصل بين آسيا وإفريقيا وأوروبا، وإطلالها على البحر الأبيض المتوسط والبحر الأحمر على العمل بالتجارة، وهذا ينعكس على بنية التعليم الإلزامي بوجود التعليم الفني الزراعي والتجاري في هيكلها.

سياسياً جمهورية مصر العربية دولة ذات سيادة، موحدة لا تقبل التجزئة، نظامها جمهوري ديمقراطي، يقوم على أساس المواطنة وسيادة القانون(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤: ١)، كما أن نظام الحكم الدستوري في مصر يقوم بشكل أساسي على النظام النيابى، والذي من تطبيقاته الأخذ بصفة أصلية بالنظام البرلماني، مع بعض خصائص ومظاهر النظام الرئاسي، وبالإضافة إلى هذا النظام يوجد النظام السياسي، وهو الهيئات التي يعبر فيها الشعب عن رأيه كالأحزاب السياسية ومؤسسات المجتمع المدني(الموسوي، ٢٠١٨: ٥٦).

ويتضح من ذلك ضرورة انعكاس هذه الأنظمة على التعليم الإلزامى بقيامه على عدة مبادئ منها، اللامركزية والإستقلالية، والمشاركة المجتمعية.

ولدعم تطوير التعليم الإلزامي بمصر من أجل تحقيق أهداف خطة التنمية المستدامة والخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي صدور قرار رئيس ج.م.ع رقم ٢٩٣ لسنة ٢٠١٨ بالموافقة على اتفاق قرض"مشروع دعم اصلاح التعليم في مصر" بين الحكومة المصرية والبنك الدولي لإعادة الإعمار والتنمية بمبلغ ٥٠٠ مليون

دولار أمريكي، بهدف تحسين ظروف التعليم والتعلم في المدارس العامة، ودعم التوسع في الحصول على تعليم جيد في مرحلة الطفولة المبكرة، ودعم تحسين جودة برامج التطوير المهني المستمر للمعلمين وقادة التعليم، والإصلاح الشامل للتقييم من أجل تحقيق التعلم المطور للطلاب، وتعزيز أداء خدمات التعليم من خلال أنظمة متصلة شبكياً(رئاسة الجمهورية، ٢٠١٩:١٠-١٢).

ولدعم مشروعات تطوير التعليم بوجه عام صدور قرار رئيس ج.م.ع رقم ٢٩٠ لسنة ٢٠٠٤، "بإنشاء صندوق تطوير التعليم" يتبع رئيس مجلس الوزراء، ومقره القاهرة، ويهدف إلى تقديم المساندة والدعم المالي للمشروعات التي تساهم في برنامج تطوير التعليم في مستوياته المختلفة، من أجل توفير متطلبات السوق من الكوادر البشرية المعدة والمؤهلة تأهيلاً علمياً متميزاً، ورفع كفاءة المعلمين والمدربين لمراحل التعليم المختلفة، والمساهمة في توطين وتطوير التكنولوجيا المتقدمة، والمساهمة في ايفاد البعثات الدراسية والتدريبية بالداخل والخارج، والمساهمة في إنشاء المدارس التعاونية والخاصة المتميزة والتي لاتستهدف الربح(رئاسة الجمهورية، ٢٠٠٤: ١-٤).

واقتصادياً يعد الاقتصاد المصري اقتصاداً متنوعا تشارك في رسم ملامحه قطاعات الزراعة والصناعة والتجارة والسياحة والخدمات، فضلاً عن امتلاك مصر معادن كثيرة تتنوع من حيث النوع والكم، كما تتمتع بثروة متنوعة من خامات الطاقة والمعادن النفيسة، إلا أن النشاط الزراعي بها الأكثر تميزاً حيث تتسع الرقعة الزراعية لتبلغ أكثر من ٨٩٤٢٢١٨ فداناً مما يرفع من معدلات الأمية (جمال، ٢٠١٨: ٢١٢)، الأمر الذي يستدعي تطوير التعليم الإلزامي بكافة مراحله (الأساسي والثانوي بمختلف نوعياته) بتقديم مناهج دراسية تلبي احتياجات كافة القطاعات من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة المحلية والعالمية.

كما يعتمد على السياحة والبترول والصناعات والبتروكيمياويات وعائدات قناة السويس، ونظراً لتحقيقه نمواً سنوياً في الناتج القومي، وعضوية مصر في مجموعة

الدول التي تطبق برامج النمو الإقتصادي(G15)، فهو يحرز مكانة عالية بين الدول العربية وعلى مستوى إفريقيا والشرق الأوسط، إلا أنه يواجه مشكلات عديدة منها، إرتفاع معدلات البطالة، ومشكلة الفقر، والدخول المنخفضة، والعجز في الميزان التجاري بسبب الزيادة الكبيرة للواردات عن الصادرات(الجحيشي، ٢٠١٥: ١٩٦)، وهذا يعكس ضعف جودة النظام التعليمي ومخرجاته، وخاصةً التعليم الفني.

واجتماعياً عانى المجتمع المصري منذ عام ٢٠٠٥ وحتى قيام ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ تدنياً في مستويات الأمن الاجتماعي الاقتصادي، وعلى الرغم من الأهداف التي طالبت بها الثورة، إلا أن تداعيتها تشير إلى سوء الأمن الاجتماعي-الاقتصادي، والذي أدى إلى تدني التعليم في المجتمع المصري مع إرتفاع معدلات التسرب والأمية والإفتقار لجودة التعليم، واتساع الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل؛ مما أدى إلى رفع معدلات البطالة، والتي انعكست بالسلب على الاقتصاد المصري بالرغم من كافة الجهود المبذولة في كافة المجالات وخاصة مجال التعليم(البلتاجي، ٢٠١٦: ٢٢٥-٢٢٦).

وتحقيقاً لأهداف التعليم الإلزامي على أرض الواقع تم تطبيق نظام التعليم المصري الجديد "٢.٠" الذي يعتمد على تحويل الطالب من التعليم للتعلم وممارسة النشاط والفهم، وكذلك بناء بنوك أسئلة للمرحلة الثانوية بالتعاون مع المركز القومي للامتحانات، وإعداد حقيبة تدريبية لتعزيز الحريات الدينية، ونشر ثقافة التسامح الديني، ونبذ التعصب في المجتمع المدرسي، وتوفير الخدمة التعليمية وخفض الكثافات بالقرى الأشد احتياجاً والقرى المدرجة ببرنامج حياة كريمة، حيث تم تنفيذ ١٤٣١ مشروعاً بإجمالي ١٩٢٧١ فصلاً، وإنشاء عدد ٥٤ مركزاً للموهوبين والتعلم الذكي على مستوى محافظات الجمهورية، وتنفيذ عدد ١٣ مشروع تعاقد وشراء وتجهيز مستلزمات تنفيذ برنامج تطوير التعليم الجديد مع المخابرات الحربية، وهيئة التسليح بالقوات المسلحة، ووزارة الإنتاج الحربي، والشركة المصرية نيل سات، وإتاحة

ثلاث قنوات فضائية تعليمية عبر أجهزة التليفزيون وموقع الوزارة على الإنترنت؛ لكافة مراحل التعليم الإلزامي، وعلاوة على ذلك تنظيم دورات تدريبية مكثفة لمعلمي التعليم الإلزامي بمراحله المختلفة، ولقيادات ومديري المدارس والمديريات؛ للتدريب على كيفية إدارة المدارس وفقاً للمنظومة الجديدة باجمالي ٢.٣٠١.٠٤٠ معلماً بمراحل التعليم المختلفة، وكذلك التنمية المهنية لمعلمي التعليم الاساسي من خلال بناء مجتمعات التعلم، والتدريب على رأس العمل، والاصلاح المتمركز على المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠: ١-٧).

وفي إطار الجهود المبذولة تم اطلاق مبادرة المعلمون أولاً لدعم التعليم الإلزامي الجديد باعتبارها برنامج للتدريب والتطوير المهني للمعلمين يركز على تحسين سلوكياتهم، شملت المعلمين والقيادات التربوية والموجهين؛ بهدف تعديل محتوى برامج التدريب لتتضمن برامج تدريب للتوعية بالمناخ والبعد الخاص بالنوع الاجتماعي في مصر، فضلاً على التركيز على إعداد وتنفيذ خطط لتعلم الأفراد، ومتابعة ذلك من خلال نقاط مدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ونظام تتبع من خلال التقييم الذاتي ومراجعة الأقران وموجهين معتمدين، ووضع وتنفيذ برنامج للقادة التربويين والموجهين على ضوء الدروس المستفادة من برنامج السلوكيات المهنية للمعلمين(البنك الدولي، ٢٠١٨: ٨).

ودعماً لأحد جوانب التعليم الإلزامي وهو المعلم تم تحسين الأحوال المالية والاجتماعية للمعلمين عن طريق اقرار مجلس النواب حزمة من المزايا المالية الخاصة بهم، ولأجل الحفاظ على كرامتهم تم تقديم مشروع قانون بإضافة مادة جديدة برقم ٢٤١ مكرر إلى مواد القانون رقم ٥٨ لسنة ١٩٣٧ بإصدار قانون العقوبات، وذلك لتشديد العقوبات على كل من تعدى بالإيذاء على المعلم اثناء تأدية عمله (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠: ٧).

وتكنولوجياً لدعم نظام التعليم الإلزامي تم اطلاق المنصة التعليمية الجديدة (Edmodo) لمواجهة تعليق الدراسة في المدارس خلال فترة جائحة كورونا، واتاحة مكتبة إلكترونية بجانب بنك المعرفة المصري للاستذكار تضم مختلف المناهج الدراسية الكاملة لجميع الصفوف باللغتين العربية والانجليزية من خلال الرابط: https://study.ekb.eg، وتوريد عدد٢٦ ألف شاشة تفاعلية بنهاية ديسمبر ٢٠١٨ للصف الأول الثانوي، والإنتهاء من توصيل ٢٥٣٠ مدرسة بشبكات الفايبر، وكذلك التوصيلات الداخلية للصف الأول الثانوي، وربط منظومة المناهج ببنك المعرفة، وتطبيق منظومة الإمتحانات الإلكترونية بنظام الكتاب المفتوح open book، والغاء نظام البوكليت، والإستخدام الإكتروني للتصحيح والإختبار، وإعداد وتنفيذ التدريبات التكنولوجية من خلال منصة البث المباشر للحصص التفاعلية، وإعداد ونشر تطبيق إلكتروني جديد للتقدم بالقبول بمرحل التعليم المختلفة، وإنشاء منظومة شاملة يتم من خلالها تقديم خدمات إلكترونية مثل "تحصيل المصروفات الدراسية، عمل ميكنة الشهادات العامة، وإنشاء بوابة لأولياء الأمور والطلاب لتقديم الشكاوى(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠: ٣-٤).

وبناءً على العرض السابق للتعليم الإلزامي بمصر تم رصد بعض نقاط الضعف التي تعوق التعليم الإلزامي عن تلبية متطلبات التنمية المستدامة الاقتصادية والاجتماعية، وتستدعي تطويره، ومنها:

- زيادة عدد الأطفال في سن الإلزام عن طاقة المدارس على الرغم من إنشاء عدد كبير منها، وكذلك صعوبة المناهج المطورة.
- عجز عدد المعلمين بكافة مراحل التعليم الإلزامي، وهذا يعد خللاً للوفاء بأهدافها رغم كل التطورات الجارية.
- قصور برامج التنمية المهنية للمعلمين والمديرين، وتدني مخرجات التعليم الإلزامي والمهارات اللازمة لمواصلة التعليم العالي والإنتقال لسوق العمل.

- ضعف نظم المتابعة والتقويم على الرغم من وجود العديد من الإدارات والجهات المختصة، وكذلك افتقار المجالس المدرسية إلى تشكيل لجان خاصة تتابع العملية التعليمية وتقديم تقارير سنوية عن حالة التعليم في المدارس.
- ضعف الربط بين التعليم وحاجات المجتمع والإنتاج المتنوعة باختلاف البيئات رغم تطوير المناهج التعليمية.
- إرتفاع نسبة التسرب التعليمي في المرحلة الإعدادية عن المرحلة الإبتدائية بكثير، رغم إلزامية المرحلة الثانوية طبقاً للدستور المصري، مما يتسبب في إرتفاع نسبة الأمية.
- بالرغم من نص الدستور على التربية الدينية كمادة أساسية إلا أنها لاتضاف للمجموع وفقاً للقرارات التي تنظم الدراسة بمختلف المراحل التعليمية.
- إخلال قانون التعليم بإلزامية التعليم المنصوص عليها بدستور مصر ٢٠١٤، والتي تشمل التعليم الثانوي بنوعياته، حيث هدف في مرحلة التعليم الأساسي لإعداد التلاميذ لسوق العمل.
- الإخلال بمجانية التعليم في المدارس العامة وفقاً لقانون التعليم١٩٨١م، وذلك بمطالبة التلاميذ برسوم مقابل بعض الخدمات التعليمية.
- قلة عدد أيام الدراسة مع كم المعلومات والمهارات والأنشطة المقررة في مراحل التعليم الالزامى وخاصة المرحلة الإبتدائية، فضلاً عن إرتفاع نسب الغياب على كافة المراحل مدة طويلة من الأيام المقررة، مما يخل بالكفاءات المطلوبة.
- إلغاء نظام التقويم الشامل بالمرحلة الإعدادية واستبداله بتقييم عملي للأنشطة التربوية اللاصفية من خلال تقديم منتج تعاوني عن طريق لجنة ثلاثية للتقييم.
- اقتصار الإنتقال من مرحلة تعليمية لأخرى على الدرجات فقط دون الأخذ في الإعتبار الميول والرغبات أو توصية المدرسة بناءً على نظام التقويم الشامل.

- تحويل طلاب الصف السادس الإبتدائي إلى التعليم المهنى، أو التقدم من الخارج على نظام المنازل في حالة رسوبهم بعد الإعادة مالم يبلغوا ١١ عاماً، وتحويل طلاب الصف الثالث الإعدادي في حالة رسوبهم بعد الإعادة إلى "الصف الثاني الإعدادي بالمدارس الإعدادية المهنية" بشرط ألا يزيد عمرهم على ١٧ سنة، كما يسمح لطالب الثانوية العامة التقدم للإمتحان ثلاثة مرات فقط مرة إعادة ومرتين من الخارج، مما يعد اخلالاً بالزامية التعليم التي أقرها دستور ٢٠١٤.
- ارتفاع نسبة الأمية،التي تبلغ ٧.٤٪ بالرغم من تأكيد الدستور في مادة (٢٥) على التزام الدولة بوضع خطة شاملة للقضاء على الأمية الهجائية والرقمية.
- خروج مصر من التصنيف العالمي لجودة التعليم عام ٢٠١٥ حيث حصلت على المرتبة ١٤١ من أصل ١٤٠ دولة مشاركة، وفي العام التالي حصلت على المرتبة ١٣٩، مما يدل على ضعف تنافسيتها على مستوى العالم.
- احتلت مصر مرتبة متأخرة حسب مؤشرات المنتدى الاقتصادي العالمي لعام ٢٠١٧ فيما يتعلق بجودة التعليم الأساسي، أرجعها البعض إلى عدم وضع الحكومات المصرية المتتالية التعليم على سلم أولوياتها لعقود من الزمن.
- ضعف المشاركة المنتظمة لمصر في الإختبارات الدولية الخاصة بالعلوم والرياضيات والقراءة، رغم وجود المركز القومي للامتحانات على المستوى الوطني.
- أشارت دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلومTIMSS لعام ٢٠١٥ والإختبار الدوليPIRLS لعام ٢٠١٦، أن أكثر من نصف الطلاب في مصر لا يستوفون حتى المستوى المنخفض في تقييمات التعلم الدولية، فجاءت بترتيب ٤٩ من أصل ٥٠ في القراءة بمقارنة طلاب الصف الرابع، وترتيب ٣٤ من أصل ٣٩ بمقارنة طلاب الصف الثامن في الرياضيات، و٣٨ من بين ٣٩ بمقارنة طلاب الصف الثامن في العلوم.

- وجود فجوة بين التعديلات الدستورية وقانون التعليم فيما يخص تعديل مدة الإلزام لتشمل التعليم الثانوي بمختلف نوعياته، والتي تقلل من التسرب التعليمي والإنطلاق لسوق العمل أو مواصلة التعليم العالي.
- غياب مشاركة المجالس المحلية في تمويل التعليم الإلزامي المصري، مما ينعكس على تحقيق أهدافه خاصة عند حدوث أى خلل في الموازنة العامة للدولة ونقص الاعتمادات المقررة لوزارة التربية والتعليم.
- غياب التعاون بين الأكاديمية المهنية للمعلمين؛ ووحدات التدريب والجودة والتنمية المهنية للمعلمين داخل المدارس في وضع الخطط الخاصة بالبرامج التدريبية وتنفيذها
- ضعف الإنفاق الحكومي على التعليم بسبب قلة المخصصات والموارد المالية المخصصة له، فضلاً عن قلة نصيب التلميذ من الانفاق الحكومي على التعليم.
- فرض الدولة رسوم مقابل مايقدم للطلاب من خدمات تعليمية وتربوية في المدارس العامة، فضلاً عن ترك التعليم الخاص لسياسة العرض والطلب.

المحور السادس: دراسة تحليلية مقارنة للتعليم الإلزامي في هولندا وإسبانيا ومصر

وفي ضوء ماتم عرضه عن التعليم الإلزامي بهولندا وإسبانيا ومصر، يتناول هذا المحور أوجه التشابه والإختلاف بينهم في المحاور المحددة في حدود البحث، وهي على النحو التالي:

أولاَ: النشأة والتطور التاريخي للتعليم الإلزامي

تتشابه دول المقارنة في تمديد التعليم الإلزامي أكثر من مرة وتغيير بنيته ومسمياتها، كما تتشابه هولندا وإسبانيا في وجود مسمى التعليم الإلزامي ببنيتها الأساسية، وكذلك مسمى التعليم الأساسي بمصر وإسبانيا مع اختلاف بنيته.

بينما تختلف دول المقارنة في بداية تطبيق التعليم الإلزامي، حيث بدأ في هولندا عام ١٩٠٠م، وكان مدته ٦ سنوات وهي مدة التعليم الإبتدائي، ثم تم مده عام

١٩٦٩م ليصبح ١٠ سنوات من سن ٦-١٦ عاماً، وفي ١٩٨٥م تم تعديل سن القبول بالتعليم الإبتدائى من ٦ سنوات إلى ٥، وتعديل مدة الإلزام لتصبح ١٢ عاماً بدوام كامل عند سن ١٦ عاماً، وبعدها يطبق قانون التعليم الإلزامي الجزئي لمدة عامين حتى بلوغ ١٨ عاماً، وقد يفسر هذا إمكانية التغلب على التسرب التعليمي وتقليل نسبة الأمية بالمجتمع الهولندي، والتي وصلت إلى ٣.١ % للأعمار من ٢٥- ٦٤ عاماً عام ٢٠٢١م.

بينما في إسبانيا تم تطبيقه عام ١٨٥٧م، وفي عام ١٩٦٤ تم تمديده من ٦-١٤ عاماً أى ٨ أعوام في التعليم الأساسي، وبعدها الإلتحاق بالبكالوريا، وهي مرحلة مجانية ولكنها ليست إلزامية، وفي عام ١٩٧٠م تم تمديد فترة الإلزام عاماً واحداً ليشمل التدريب المهني من الصف الأول من البكالوريا وعامين منها غير إلزاميين، كما أنها لا تلزم الأطفال دون سن ٦ سنوات بالرغم من تمديد التعليم المجاني إلى مرحلة ماقبل المدرسة، وفي عام ١٩٩٠ تم مده مرة أخرى ليصبح ١٠ سنوات مع تغيير في بنيته التنظيمية، فأصبح التعليم الإبتدائي والثانوي الإلزامي تعليماً أساسياً إلزامياً يليه التعليم الثانوي مابعد الإلزامي (البكالوريا أو التعليم المهني).

وفي مصر بالرغم من وجود التعليم منذ قدم الحضارة الإنسانية، وازدهاره مع بداية العصر الإسلامي بإنشاء الجامع الأزهر، إلا أن فترات الإحتلال الطويلة إنعكست عليه بالسلب، حيث غابت الفلسفة والأهداف التي ينطلق منها، وتأثر بأهداف الحكم السائد، إلى أن قامت الحركات الوطنية من جديد وإعلان الإستقلال، وبدأ الإهتمام بالتعليم مع إعلان دستور ١٩٢٣م، والذي نص على أن التعليم الأولى إلزامي للجميع، ثم في دستور ١٩٧١م أجاز للدولة مد فترة الإلزام لمراحل أخرى، وغير مسمي التعليم الأولى إلى الإبتدائي وجعله إلزامياً، والذي كان تارة ٥ سنوات وتارة أخرى ٦ سنوات، وفي دستور ٢٠١٢ أصبح التعليم في مرحلة التعليم الأساسي (الإبتدائي والإعدادي) لمدة ٩ سنوات، كما أجاز للدولة اتخاذ كافة التدابير لمد فترة

الإلزام لمرحلة أخرى، وفي دستور ٢٠١٤م تم مد فترة الإلزام لتشمل التعليم الثانوي بمختلف أنواعه، وبالتالي يصبح الإلزام في التعليم العام ١٢ عاماً، وفي التعليم الفني مابين ١٢-١٤ عاماً، وذلك من أجل مواصلة التعليم العالي أو الإنطلاق لسوق العمل، ويتضح من ذلك وجود فجوة بين التشريعات الدستورية والقانونية، حيث وضع أول قانون للتعليم عام ١٩٨١ بالرغم من نص دستور ١٩٧١ على إلزامية التعليم، وكذلك لم يتم تعديل مدة التعليم الإلزامي وفقا لدستور ٢٠١٤ بقانون التعليم.

ويمكن تفسير هذه التغييرات في مدد التعليم الإلزامي بدول المقارنة في ضوء القوى والعوامل، من أجل مسايرة أهداف التنمية المستدامة العالمية، والمعايير الدولية، التي تستوجب ألا يكون الحد الأدنى لسن نهاية التعليم الإلزامي أقل من الحد الأدنى لسن القبول في العمل، تماشياً مع دراسة**(Serrano, 2020)**، والتي تؤكد على إطالة مدة التعليم الإلزامي وتأثيرها على سهولة الإنتقال من مرحلة لأخرى.

ثانياً: فلسفة التعليم الإلزامي وأهدافه:

تتشابه هولندا وإسبانيا في وجود فلسفة وأهداف محددة لجميع مراحل التعليم الإلزامي بقوانين التعليم تتناغم مع نصوص الدستور.

وتختلف دول المقارنة في الفلسفة والأهداف التي تنطلق منها في إدارة التعليم الإلزامي على كافة المستويات، ففي هولندا تنطلق الحكومة من تأكيد دستورها على أن التعليم موضوع اهتمام دائم للحكومة ويخضع لإشرافها، ويتم إتاحته وتمويله من خلالها سواء في المدارس العامة والخاصة، وفقاً لإستيفائها معايير وشروط السلامة التي يحددها القانون، وتأكيداً على اللامركزية في إدارة التعليم تراعي حرية التوجيه والإشراف واختيار المواد التعليمية وتعيين المعلمين على المستويات الإقليمية والبلدية والمدارس، وتأكيداً على جودة التعليم تقدم الحكومة تقارير سنوية للبرلمان عن حالته؛ للتأكد من مدى مسايرته للأهداف والخطط الموضوعة على مستوى الدولة، ومدى تنافسيته على مستوى العالم، أما عن أشكاله وبنيته التنظيمية فيحددها القانون.

وتناغماً مع الفلسفة المنصوص عليها في الدستور تنطلق الفلسفة أيضاً على المستوى المركزي من تأكيد وزارة التعليم على خلق بيئة تعليمية ذكية وإبداعية تأكيداً على الحرية والإستقلالية التي تسمح بها للمدارس في حدود القانون، وضمان حصول كل تلميذ على تعليم جيد، وذلك تأكيداً على الإتاحة والجوة التي تلتزم بها الحكومة دستورياً.

أما الفلسفة على المستويات الإقليمية والبلدية والتنفيذية فتنطلق من قوانين التعليم التي تحكم التعليم العام والخاص، حيث تنطلق في قانون مراكز الخبرة للتعليم الخاص أو التربية الخاصة لذوي الإعاقات من الإهتمام بالقيم الدينية والفلسفية والإجتماعية والتطوير المستمر لذوي الإعاقات تأكيداً على مبدأ الحرية في التعليم، وضمان حصول كل متعلم على تعليم جيد، أما أهداف مراحله هي نفس الأهداف المنصوص عليها في قانون التعليم الإبتدائي والثانوي.

ففي قانون التعليم الإبتدائي تركز الفلسفة على الأهداف التالية: تعزيز المواطنة والتماسك الاجتماعي واحترام الإختلافات في المعتقد أو الأصل أو الجنس أو الإعاقة، ومعرفة القيم الأساسية للدولة الدستورية الديمقراطية من خلال الدستور والتعرف على حقوق الإنسان من منظور عالمي، أما في قانون التعليم الثانوي تركز على وضع الأسس لمتابعة التعليم المهني أو العالي، وإعداد الطلاب لوظائف سوق العمل، ومتابعة التعلم مدى الحياة.

أما في إسبانيا فتنطلق فلسفة التعليم الإلزامي من تأكيد دستورها ١٩٧٨ على حق كل طفل في التعليم، وحرية التدريس في المدارس، وإقراره أهداف التعليم في التنمية المتكاملة للشخصية، واحترام المبادئ الديمقراطية للتعايش والحقوق والحريات، وإقراره أيضاً إلزامية ومجانية التعليم الأساسي، وإلزام السلطات العامة بضمانه للجميع من خلال برنامج تعليمي عام وموحد بمشاركة جميع القطاعات، من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة، ومشاركة الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين في إدارة

ومراقبة التعليم من خلال تمثيلهم بمجالس التعليم على كافة المستويات، وفقاً للشروط التي يحددها القانون.

ثم جاء بعد ذلك قانون التعليم العام ٢٠٠٦، بالتأكيد على عدة مبادئ إضافية، منها التعليم مدى الحياة، والتعاون بين الدولة ومناطق الحكم الذاتي والمدارس في تخطيط وتنفيذ وتقييم السياسات التعليمية تأكيداً على اللامركزية في التعليم، وأضاف أيضاً قانون التعليم المعدل ٢٠٢٠م مبدأ التعليم من أجل التحول البيئي، كمساهمة في الإستدامة البيئية والاجتماعية والاقتصادية، كما حدد أهداف التعليم الأساسي بشكل عام بإعتبارها مرحلة إلزامية تضم التعليم الإبتدائي والثانوي الإلزامي والصف الأساسي، وأكد في أهداف التعليم الإبتدائي على التنمية المتكاملة لشخصية التلاميذ وتهيئتهم للإستفادة من التعليم الثانوي الإلزامي، حيث يمكن بعده الإنتقال للتعليم المهني في دورة التدريب على الصف الأساسي وينطلق بعدها لسوق العمل، وبناءً على ذلك وضعت وزارة التعليم الحد الأدنى من التعليم الأساسي؛ لتحقيق مجموعة من الكفاءات المحددة، بينما حدد قانون التعليم ٢٠٢٠ أهداف دورة التدريب على الصف الأساسي كجزء من التعليم الإلزامي، في تطوير مهارات الإبتكار وريادة الأعمال، والإعداد للرقمنة في القطاع الإنتاجي، واكتساب مهارات التعليم الثانوي الإلزامي، وهنا يلاحظ غياب الفصل بين مسارات التعليم وأهدافها، بل التأكيد على بعضها البعض من أجل اكتساب المهارات والكفاءات اللازمة لها، والإنطلاق إلى سوق العمل، أو التقدم للبكالوريا والتعليم العالى أو المهني المتوسط والمتقدم والمتخصص.

وفي مصر تنطلق فلسفة التعليم الإلزامي من عدة منطلقات دولية، منها تصويت مصر لصالح الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ١٩٤٨، والذى أكد على إلزاميته في المرحلة الإبتدائية، وإتاحته للجميع في باقي المراحل، وكذلك إقرار مصر على العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الصادر

١٩٦٦، وذلك بجعل التعليم الإبتدائي إلزامياً وإتاحته للجميع، وكذلك تعميم التعليم الثانوي بمختلف أنواعه وإتاحته للجميع، فضلاً عن جهود عديدة إلى أن جاء دستور ٢٠١٤ ونص على إلزامية التعليم حتى المرحلة الثانوية بمختلف أنواعها، في حين ينص قانون التعليم على إلزامية التعليم الأساسي، ومجانية التعليم قبل الجامعي بعدم فرض رسوم مقابل الخدمات المقدمة، حيث أشارت دراسة**(Oreopoulos, 2006)** أن إرتفاع تكلفة الدراسة سبب في زيادة معدل التسرب، فضلاً عن إرتفاع تكلفة الفرص البديلة لمواجهة التسرب من المدرسة الثانوية .

وأخيراً استندت فلسفة التعليم الإلزامي إلى التوصيات المستمدة من رؤية مصر ٢٠٣٠، واستراتيجية وزارة التربية والتعليم، التي إستهدفت تطوير التعليم قبل الجامعي كمطلب قومي، وتقرير البنك الدولي٢٠١٧ حول مشروع مساندة إصلاح التعليم في مصر وتمويل التعليم الجديد.

وتمثلت أهدافة وفقاً للدستور في بناء الشخصية المصرية، وتأصيل المنهج العلمي في التفكير، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح، وإلزام الدولة بمراعاة أهدافه وإتاحته وفقاً لمعايير الجودة العالمية.

في حين تمثلت أهدافه **بوجه عام** وفقاً لقانون التعليم ١٩٨١ في تكوين الدارس تكويناً ثقافياً وعلمياً وقومياً على مستويات متتالية في كافة النواحي، بغرض إعداده للمساهمة بكفاءة في عمليات الإنتاج والخدمات أو لمواصلة التعليم العالي، **وبوجه خاص** تمثلت أهداف التعليم الأساسي الإلزامي في تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ للتمكن من مواصلة التعليم في مرحلة أخرى أو الخروج لسوق العمل بعد تدريب مهني مكثف، وذلك يعد إخلالاً بإلزامية التعليم الذي يمتد حتى مرحلة التعليم الثانوي، في حين تمثلت أهدافه في التعليم الثانوي العام إلى إعداد الطالب للتعليم العالي، أما في الثانوي الفني فيهدف إلى إعداد الفني في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والخدمات، وتمثلت أهدافه وفقاً لمشروع "دعم إصلاح التعليم في مصر"، في

تطوير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة كأساس لمرحلة التعليم الإلزامي من خلال منح كل طفل أفضل بداية ممكنة، وذلك رغم عدم إلزامية هذه المرحلة، مما يستدعي النظر بشأنها كأساس مهم لمرحلة التعليم الإلزامي.

ويمكن تفسير اختلاف دول المقارنة في فلسفة وأهداف التعليم بكل منها في ضوء القوى والعوامل إلى مدى الإستجابة للمنطلقات الدولية وكذلك التغييرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية العالمية والمحلية والإستفادة منها، وكذلك تأكيد الدساتير على فلسفة التعليم الإلزامي بإعتباره موضوع اهتمام دائم للحكومة، وصياغة فلسفة واضحة وأهداف ومبادئ محددة للتعليم الإلزامي في ضوء التوجهات العالمية.

ثالثاً: بنية التعليم الإلزامي

تتشابه إسبانيا مع مصر في سن دخول المدرسة وهو ٦ سنوات، ومدة التعليم الإبتدائي، وتتشابه مع هولندا في أن سن الإلزام يمتد إلى ١٨ عاماً.

تختلف دول المقارنة في بنية التعليم الإلزامي حيث تتشكل في هولندا من التعليم الإبتدائي لمدة ٨ سنوات، والتعليم الثانوي الذي يتراوح بين ٤، ٥، ٦ سنوات حسب نوعه، حيث تكون فترة الإلزام من ٥– ١٦ سنة بدوام كامل، ومن ١٦– ١٨ بدوام جزئي، وبالتالي تتراوح من ١٢–١٤ عاماً.

ولوحظ أيضاً بعد المرحلة الإبتدائية يحق للتلميذ وولى الأمر اختيار المدرسة الثانوية التي يرغب الإلتحاق بها، كما يمكن الأخذ بتوصية المدرسة في توجيه التلميذ للمدرسة الثانوية المناسبة وفق ميوله ورغباته ومستواه العلمي، كما يتم عقد امتحان وطني في نهاية المرحلة الإبتدائية على المهارات اللغوية، والرياضيات لتوجيهه للمدرسة الثانوية المناسبة، كما لوحظ وجود ٣ مسارات للتعليم الثانوي وهم، التعليم الثانوي قبل الجامعي VWO، ومدته ٦ سنوات، والتعليم الثانوي العام العالي HAVO ومدته ٥ سنوات، والتعليم الثانوي قبل المهنيVMBO ومدته ٤ سنوات يضم ٤ قطاعات تعكس تقدم هولندا والطبيعة الجغرافية لها، فضلاً عن وجود ٤ مسارات

داخل كل قطاع منهم المسار النظري الذي يمكن الطالب من الإنتقال إلى HAVO، وهو إحدى مسارات التعليم الثانوي العام الذي يؤدي إلى التعليم العالي، كما لوحظ أيضاً أن مسارات التعليم الثانوي تنتهي بامتحان وطني من أجل منح دبلومVWO أو HAVOأو VMBO.

أما في إسبانيا يمثل التعليم الإلزامي مرحلة التعليم الأساسي، والتي تضم التعليم الإبتدائي من ٦-١٢ سنة، والتعليم الثانوي الإلزامي ومدته ٤ سنوات من ١٢-١٦سنة وعاماً من التدريب المهني الأساسي قد يمتد لعام آخر في حالة عدم الحصول على شهادة ESO، ينطلق بعدها لسوق العمل أو الثانوي غير الإلزامي.

أما في مصر ينقسم التعليم الإلزامي إلى مرحلة تعليم أساسي ومرحلة تعليم ثانوي بمعدل ١٢ عاماً إلزامياً للتعليم العام، ١٢-١٤ عاماً إلزامياً للتعليم الفني نظام ٣ و٥ سنوات على التوالي، ووفقاً للتصنيف الدولي لنظم التعليم تقابل المرحلة الإبتدائية "إسكد١" من عمر ٦-١١، والمرحلة الإعدادية "إسكد٢" من عمر ١٢-١٤، والمرحلة الثانوية "إسكد٣" من عمر ١٥-١٧، ومن الملاحظ هنا أن الثانوي الفنى نظام ٥ سنوات لم يدرج في التصنيف الدولي، في حين تم إدراج مرحلة رياض الأطفال للمرحلة العمرية ٤- ٥ "إسكد – ٠"، بالرغم من أنها مرحلة غير إلزامية.

ويمكن تفسير اختلاف دول المقارنة في بنية التعليم الإلزامي في ضوء القوى والعوامل إلى مدى استجابتها للتغييرات العالمية والتصنيف الدولي لنظم التعليم، ففي هولندا تبدأ من ٥ سنوات للمرحلة الإبتدائية، وفي إسبانيا ومصر من ٦ سنوات.

رابعاً: إدارة التعليم الإلزامي وتمويله

تتشابه دول المقارنة في أن معظم تمويل التعليم الإلزامي يكون من الحكومة المركزية، كما تتشابه هولندا وإسبانيا في تخصيص مبلغ لكل مدرسة على أساس معايير معينة، وخصائص السكان.

وتختلف دول المقارنة في إدارة التعليم وتمويله على حسب تطبيق اللامركزية والمسئولية المشتركة من أجل التنمية المستدامة، ففي هولندا تتم إدارة التعليم الإلزامي على عدة مستويات هي، المستوى المركزي، والأقاليم والبلديات، والمدارس، حيث يمثل المستوى المركزي وزارة التعليم والثقافة والعلوم، والمسئولة عن تمويل التعليم بشكل كبير، وتحديد السياسة العامة وشروط القبول، وهيكل وأهداف نظام التعليم على أسس عامة، فضلاً عن وجود هيئة تفتيش تابعة لوزير التعليم تدعم جودة التعليم بمتابعة الأداء المالي وتنفيذ اللوائح والقوانين على المستوى التنفيذي، وتقديم تقريراً سنوياً عن حالة التعليم للوقوف على نواحي القوة والضعف والتصدي لها على المستوى المركزي.

أما على مستوى الأقاليم والبلديات يوجد مجلسي إدارة وإشراف على المدرسة يتم تعيينهم عن طريق المجالس التنفيذية الإقليمية والبلدية بمشاركة أولياء الأمور لمدة ٥ سنوات، وتختص مجالس الإدارة بتقديم تقارير سنوية إلى المجالس التنفيذية عن أنشطتها مع التركيز على الخصائص الأساسية للتعليم العام، وضمان جودة التعليم بالمدارس، أما مجالس الإشراف تقوم بتقديم المشورة والإشراف على التزام مجلس الإدارة باللوائح وقانون الحوكمة الرشيدة، والموافقة على الميزانية والتقرير السنوي والخطة الإستراتيجية للمدرسة، وبذلك يتضح اللامركزية المطبقة في إدارة التعليم الإلزامي على كافة المستويات بتقاسم السلطة والمسئولية المشتركة، وتمتد المسئولية إلى تقديم المجالس التنفيذية تقريراً للوزارة حول السياسة المتبعة فيما يتعلق بالتعليم الإلزامي والمؤهلات الإجبارية ونتائجها والتغيب المدرسي وعلاجه، وهذا يؤكد حرية التوجيه والإشراف المنصوص عليها دستورياً.

أما على مستوى المدرسة إرساءً لمبدأ المشاركة المجتمعية وفقاً لقانون المشاركة في المدارس المعدل ٢٠٠٦، يوجد ٣ مجالس هم مجلس المشاركة، والمشاركة المشتركة، والدعم، يضموا أعضاء من داخل المدرسة وخارجها برئيس

ونائب رئيس واحد للثلاث مجالس، لتوفير كافة الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ العملية التعليمية في ضوء الصلاحيات المخولة لهم.

كما يتم تعيين مديراً أو اثنان على مستوى المدرسة ونائباً أو أكثر له من المعلمين، وكذلك أعضاء من مجلس إدارة المشاركة في أداء الأنشطة المدرسية، فضلاً عن إرساء مبدأ التفويض بنقل المهام والصلاحيات من مجلس الإدارة إلى المدير ومن المدير للمعلمين بموجب القانون، لذا يتم تعيين المدير والنواب وفق شروط محددة أهمها متطلبات الكفاءة للأنشطة ذات الطبيعة الإدارية المرتبطة "بالمناخ المدرسي والقيادة التربوية"، ويتم تحديثها كل ٦ سنوات ولإستكمال هذه المتطلبات تصدر سنوياً من وزارة التعليم لمجلس إدارة المدرسة لائحة بمخطط تمويل خاص للإحتراف وتأهيل المعلمين الجدد وقادة المدارس.

أما بالنسبة لتمويل التعليم الإلزامي في هولندا تنص القوانين على أن معظم نفقات التعليم تكون من الحكومة المركزية دون التمييز بين التعليم العام والخاص، وسنوياً يتم تحديد مبلغ لكل مدرسة ومبلغ لكل تلميذ وفقاً لشروط معينة، كما يتم تخصيص تمويل إضافي للمدارس الصغيرة، وأقسام التعليم الموجه دولياً، والكثافة الطلابية والتسرب التعليمي، ودعم التدريب العملي أو الديني، وإرتفاع الأجور والأسعار، وبالنسبة لتمويل السلطة التنفيذية الإقليمية والبلدية فيكون بنسبة ضئيلة جداً للأنشطة الرياضية والبدنية.

أما في إسبانيا فتنطلق إدارة التعليم الإلزامي من مجموعة من الخصائص متمثلة في اللامزكزية في إدارة التعليم، واستقلالية المدارس، والمشاركة المجتمعية، فعلى المستوى المركزي تعد وزارة التربية والتعليم والتدريب المهني بمثابة الإدارة العامة للدولة والمسئولة عن اقتراح وتنفيذ سياسة الحكومة بشأن التعليم والتدريب المهني، وإجراء التعاون والعلاقات الدولية في مسائل التعليم، وتطوير هيكل الوظائف، كما يتبعها عدة هيئات بغرض تقديم الإستشارة، ودراسة وتكامل القرارات الصادة من الوزارة

ومجتمعات الحكم الذاتي في مجال السياسة التعليمية، وجمع المعلومات لتحسين المناخ المدرسي، وتتمثل هذه الهيئات في المجلس الأعلى للتربية الفنية، واللجنة القطاعية للتعليم(مؤتمر التعليم) ومرصد الدولة للتعايش المدرسي.

أما بالنسبة لإدارات التعليم في مناطق الحكم الذاتي والأقاليم، تكون مسئولة عن تطوير التشريعات، وتحديد المناهج الدراسية حسب بيئة الإقليم على ضوء المناهج الدراسية لإسبانيا، وإنشاء هيئات للتفتيش التربوي وإداراتها، وعمل الإتفاقات التربوية مع المؤسسات الخاصة، وبالنسبة للسلطات المحلية تكون مسئولة عن صيانة المباني وتحديد مواقع بناء المدارس الجديدة وإدارة بعض الخدمات التعليمية.

أما على مستوى المدرسة يوجد مجلسين هما، مجلس المدرسة ومجلس الشيوخ، ويتكون الأول من أعضاء من داخل المدرسة وخارجها، بينما الثاني من جميع المعلمين بالمدرسة، وهو مسئول عن التخطيط والتنسيق واتخاذ القرارات بشأن جميع الجوانب التعليمية بالمدرسة، وبالنسبة لمدير المدرسة يتم اختياره في مسابقة الجدارة بأقدمية ١٠ سنوات، بالإضافة لإجتياز برنامج تدريبي حول تطوير وظيفة الإدارة تقدمه الوزارة أو الإدارة التعليمية، وأيضاً تقديم مشروع يتضمن الأهداف وخطط العمل وتقييمه.

أما بالنسبة لتمويل التعليم في إسبانيا فيكون من الأموال العامة والمساهمات من المؤسسات الخاصة والمواطنيين حيث تصل نسبة الإنفاق العام ٨٦٪، والإنفاق الخاص ١٣٪، ١٪نفقات أخرى، ويتم تحويل التمويل العام من الوزارة إلى الحكومات الإقليمية عن طريق اتفاقية، وسنوياً يتم تحديد الموارد المادية والبشرية لكل مدرسة على أساس المرحلة، وعدد المدارس وحجمها، والخدمات الإضافية، وخصائص السكان.

أما في مصر فإن إدارة التعليم الإلزامي وفقاً للقوانين تقوم على مركزية التخطط ورسم السياسات العامة للتعليم والتقييم والمتابعة على المستوى القومي

والمتمثل في وزارة التربية والتعليم، فضلاً عن لامركزية التنفيذ على مستوى المحليات والتي تتولى تنفيذ العملية التعليمية والمتابعة المحلية، وتشجيع الجهود الذاتية لتنفيذ خطط التعليم المحلية، فضلاً عن إنشاء صناديق محلية لتمويل التعليم بالجهود الذاتية، إلا أن دراسة (خليل، وخلاف، ٢٠٠٨) تشير إلى أن أجهزة صنع القرار التعليمي على المستوى الإقليمي والمحلي مقيدة بمركزية شديدة نظراً لإعتمادها على التمويل المركزي، وعلى مستوى المدرسة اتضح وجود أكثر من تنظيم إدارى متمثل في مجلس إدارة المدرسة ومجالس الأمناء والآباء والمعلمين، واتحادات الطلاب، فضلاً عن تحديد تشكيلها واختصاصاتها بقرارات من أجل دعم اللامركزية على المستوى المدرسي بتفويضها بعض الصلاحيات الإدارية والمالية، إلا أن دراسة (محمد، ٢٠١٣) أشارت إلى افتقار هذه المجالس إلى تشكيل لجان خاصة تتابع العملية التعليمية، وبالنسبة لتمويل التعليم الإلزامي فيتم من خلال الحكومة المركزية، ولوحظ غياب مشاركة المجالس المحلية في تمويله، مما ينعكس على تحقيق أهدافه خاصة عند حدوث أى خلل في الموازنة العامة للدولة ونقص الاعتمادات المقررة لوزارة التربية والتعليم.

ويمكن تفسير اختلاف دول المقارنة في إدارة التعليم الإلزامي في ضوء القوى والعوامل إلى مدى الإلتزام بتطبيق القوانين الخاصة باللامركزية وسلطات واختصاصات مجالس إدارة التعليم الإلزامي بكافة المستويات على أرض الواقع، فضلاً عن الالتزام بتمويل التعليم أياً كانت مصادره، وزيادته وفقاً لكل مدرسة وكل تلميذ، وكذلك تقديم التمويل الإضافي بالشروط المحددة بالقانون، وهذا ما أكدت عليه دراسة(Mbalaka, 2021) أن تمويل الحكومة للمدارس ينبغي أن يكون على أساس الحاجة وليس التسجيل لضمان تطوير موحد للبنية التحتية في جميع المدارس.

خامساً: إختيار وتدريب معلمي التعليم الإلزامي

تتشابه دول المقارنة في حصول المعلمين على مؤهل جامعي لتحقق شرط الكفاءة العلمية، وفي إسبانيا يشترط الحصول على الدراسات العليا التربوية للتعليم الثانوي الإلزامي، وفي هولندا درجة الماجستير، كما يسمحان بتسهيل وصول الأساتذة للمؤهلات التي تسمح بالتنقل بين مختلف المراحل التعليمية، وفي إسبانيا يمكن الإنتقال للجامعات.

وتختلف دول المقارنة في نظم إختيار وتأهيل المعمين، حيث أنه في هولندا أدنى متطلبات الالتحاق بالمهنة شهادة حسن سير وسلوك، ويشترط عند الإختيار تحقق الكفاءة المهنية بخضوع المعلم لتقييم شهادته وخبراته وفق قانون المهن التعليمية، كما يطبق القانون المؤقت للدخول الجانبي لمعلمي التعليم الابتدائي والثانوي منذ يوليه ٢٠٠٠ وتعديلاته والمتضمن لوائح قبول المعلمين في التعليم الابتدائي والثانوي الهولندي، ويكون التعيين أو العمل بدون تعيين لمدة لا تتجاوز عاميين دراسيين، وكذلك بيان فحص الملاءمة؛ لتقييم ما إذا كان التدريب المتبع والخبرة الاجتماعية أو الكفاءة المهنية للمرشح، كافية للأنشطة التي يقصدها في المدرسة، وتقييم قدرته على التدريس في الفصل الفعلي، وتقييم التدريب الذي يساعده على اجتياز إختبار القدرات، وبداية من تعيينهم يخضعوا قبل نهاية أول عامين لتدريب بكلية تدريب المعلمين ثم لإختبار قدرات للحصول على شهادة مزاولة المهنة، فضلاً عن مشاركة المجالس المدرسية ووزارة التعليم والثقافة والعلوم وكلية تدريب المعلمين في الحفاظ على كفاءتهم طيلة حياتهم من خلال التدريب والإختبارات، وعلى المستوى المركزي يتم وضع مخطط منح دعم المعلمين، وذلك من أجل الحفاظ على معايير الكفاءة العلمية والمهنية.

أما في إسبانيا يشترط في مهنة التدريس بالتعليم الابتدائي أن يكون حاصلاً على لقب مدرس التعليم الابتدائي أو لقب الدرجة المعادلة "بكالوريوس"، ويتمتع

معلمي هذه المرحلة بالكفاءة في جميع مجالاتها، نظراً لأهمية هذه المرحلة كأولى بدايات التعليم الإلزامي، كما تم تعديل شروط الالتحاق بمهنة معلمي التدريب المهني بالقانون الأساسي ٢٠٢٢/٣ بشأن تنظيم ودمج التدريب المهني، بأن يكون حاصلاً على دبلوم أو مهندس تقني أو بكالوريوس أو مهندس معماري أو غيرها من الألقاب الخاصة بالتعليم المهني بالإضافة إلى التدريب التربوي والتعليمي.

وتنظم الحكومة شروط الوصول إلى وظائف التدريس وأدائها للمعلمين المتخصصين، بينما تحدد وزارة التربية والتعليم والتدريب المهني المتطلبات والشروط اللازمة لأداء الأنشطة التدريسية للمعلمين المتخصصين.

كما يتلقى المعلمون نوعين من التدريب هما، **التدريب الأولي:** لمواجهة تحديات النظام التعليمي وتكييف التدريس مع الاحتياجات التعليمية الجديدة، وتضمنه الوزارة المسؤولة عن التعليم الجامعي مع الإدارات التعليمية، أما **التدريب الدائم** من قبل الإدارات التعليمية، للتحقق من مدى كفاية المعرفة والأساليب لتطور العلوم، وأيضاً قيامها بتعزيز استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتدريب على الرقمنة واللغات الأجنبية لجميع المعلمين، بغض النظر عن تخصصهم، وإنشاء برامج تدريبية لذلك، فضلاً عن دورها في تعزيز الاتفاقيات مع الجمعيات المهنية أو المؤسسات الأخرى التي تساهم في تحسين جودة التدريب الدائم للمعلمين.

أما في مصر بالرغم من كثرة القوانين والقرارات التى تنظم عملية الإختيار ومعاييرها والتأهيل على المستوى المركزي والمدرسي إلا ان الواقع يشير إلى ضعف دور الأكاديمية في دعم وحدات التدريب والجودة والتنمية المهنية للمعلمين داخل المدارس، وغياب الخطط المستقبلية للعمل، وضعف برامج التنمية المهنية بها في التركيز على مشكلات المعلمين واحتياجاتهم المهنية والتطورات في مجال التدريس والتعليم، وتباعد الفترات الزمنية بين برامج التنمية المهنية التي يلتحق بها المعلمين التي قد تصل لعدة سنوات؛ مما يضعف ترسيخ مفهوم التنمية المستدامة لديهم،

وضعف التعاون بين الاكاديمية وكليات التربية في كل خططها وأنشطها وبرامجها وسبل تنفيذها بالرغم من نص قانون ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ على ذلك، **وهذا ما أكدت عليه دراسة (وهبة، ٢٠١٣).**

ويمكن تفسير اختلاف دول المقارنة في اختيار وتدريب المعلمين في ضوء القوى والعوامل إلى مدي إيمان كافة المستويات الإدارية بدور المعلم في نجاح العملية التعليمية، وجودة مخرجاتها، وبالتالي المشاركة في الحفاظ على كفاءتهم طيلة حياتهم من خلال التدريب والإختبارات على كافة المستويات، ووضع شرط الحصول على دراسات عليا أو درجة الماجستير عند الإختيار، وأيضا وضع شرط تحقق الكفاءة المهنية وعمل بيان فحص الملائمة بكليات التربية، وعقد اختبار قدرات بعد الإختيار بعاميين من أجل الحصول على شهادة مزاولة المهنة، وكذلك وجود مخطط منح دعم المعلمين على مستوى الوزارة لضمان كفاءتهم المهنية والعلمية مدى الحياة.

سادساً: المناهج ونظام التقويم بالتعليم الإلزامى

تتشابه إسبانيا مع مصر إلى حد كبير في مناهج الدراسة بالمرحلة الثانوية العامة، وكذلك في وجود مركز وطني للتقويم، وهو المعهد الوطني للتقويم التربوي، وتتشابه هولندا وإسبانيا في أنه يتم تحديد مجالات الدراسة بالتعليم الإلزامي على المستوى المركزي، وتنفيذها بشكل لامركزي وفقاً لهذه المجالات حسب طبيعة الأقاليم، وكذلك وجود امتحان وطني بنهاية كل مرحلة من مراحل التعليم الإلزامي، وكذلك وجود برامج التعليم البديل للمؤهلين وذوي الأداء المنخفض، وتتشابه دول المقارنة في وضع نظم تقييم خاصة لذوي الإحتياجات لترقيتهم من مرحلة لأخرى.

وتختلف دول المقارنة في نظام الدراسة والتقويم، حيث أنه في هولندا يتم وضع خطوط عريضة للمناهج ومجالاتها على المستوى المركزي وفق قانون التعليم الخاص بالمرحلة، وعلى مستوى الأقاليم والبلديات يتم مراعاة تنفيذ هذه المجالات وفق طبيعتها، من أجل التنمية المستدامة، كما أن التقييم للإنتقال من صف دراسي لآخر

بالتعليم الإبتدائي يقع على عاتق المدرسة، وفي نهاية المرحلة الإبتدائية يخضع التلاميذ لإمتحان وطني لقياس معارفهم ومهاراتهم في مجال اللغة اللهولندية والرياضيات، ويُعاد تحقيقاً لإلزامية التعليم من أجل الإنتقال للمرحلة الأخرى بالمعارف والمهارات المطلوبة.

وفي التعليم الثانوي يتم تقسيم المرحلة لبرنامجين، برنامج خاص بأول عامين، وبرنامج خاص بالعامين أو الثلاث أو الأربع أعوام الأخرى على حسب نوع التعليم الثانوي وفق عدة مجالات محددة بالقانون، والتي يجوز للسلطة المختصة تنفيذها بشكل كامل أو جزئي في حالة الطلاب المؤهلين أو ذو التحصيل المنخفض، وذلك بوضع "برنامج التعليم البديل، فضلاً عن وضع برنامجاً متكاملاً لعموم الطلاب تحت مسئوليتها يسمح بحرية الإختيار للطلاب، أما عن مسار التعليم المهني VMBO، يبدأ في السنة الثالثة ويتخذ أربع مسارات محددة، تكون مجالات الدراسة في المسار الأول (النظري) مختلفة عن باقي المسارات؛ لأنه يتمكن من خلاله الإنتقال للتعليم الثانوي قبل الجامعي، وتتشابه المسارات الأخرى المهني الأساسي والمتوسط والمختلط في مجالات الدراسة، وبالإضافة لذلك يتوافر "التعليم العملي"، وهو برنامج مخصص للطلاب ذوي الإعاقات يتم توفيره على حسب أهداف التحصيل للمرحلة التعليمية، ومحدد له مجالات وساعات الدراسة أيضاً.

وبالنسبة لأيام الدراسة محددة بالقانون بما لايقل عن ١٨٩ يوماً دراسياً في العام، ومحدد أيضاً عدد ساعات الدراسة بأنواع التعليم الثانوي المختلفة على حسب سنوات الدراسة وبما يحقق الأهداف التعليمية، وبالنسبة للتقييم بالثانوي الإلزامي يتم من خلال المدرسة، وكذلك على المستوى الوطني، ويعقد الأخير ٣ مرات منهم مرتين في أثناء العام الأخير للدراسة، ومرة واحدة بعد الإنتهاء منه، وعند الإجتياز يمنح الطالب دبلوم بمسمى نوع التعليم الثانوي الإلزامي، وفي حالة عدم تحقيق المهارات المحددة يعاد ولم يحدد عدد مرات الإعادة نظراً لإلزامية المرحلة.

أما في إسبانيا يتم تقسيم **الدراسة بالمرحلة الإبتدائية** إلى ٣ دورات مدة كل دورة عامين، ومحدد لها مجالات الدراسة وفقاً للقانون، والذي أكد أيضاً على مبدأ الفروق الفردية بإستخدام البدائل المنهجية، ووضع الآليات لتجنب ترك المدرسة وخاصة البيئات المحرومة اجتماعياً، **ويتكون الثانوي الإلزامي** من ٤ سنوات، ويتم تنظيمها على برنامجين: برنامج يشمل الدورة الأولى إلى الثالثة، وبرنامج يشمل الدورة الرابعة "برنامج التدريب للصف الأساسي"، ومحدد فى كلاهما المواد الإجبارية والإختيارية، ويضاف لبرنامج الدورة الرابعة ٣ مجالات من الوزارة، ومجال واحد أو أكثر من قبل الإدارات التعليمية، وذلك بالتنسيق بين الوزارة والإدارات التعليمية بمناطق الحكم الذاتي، ويطبق في هذا البرنامج أيضاً الإرشاد سواء للدراسات بعد الإلزامية أو للدمج في الحياة العملية، وفي نهاية المرحلة يحصل الخريج على لقبين: لقب خريج التعليم الثانوي الإلزامي، ولقب فني أساسي في التخصص.

وبالنسبة للتقويم فهو متنوع، حيث يكون مستمراً بعد كل دورة دراسية بتقديم المعلم أو فريق التدريس تقريراً عن درجة اكتساب كل تلميذ الكفاءات المطلوبة موضحاً أساليب التعزيز المنشودة في الدورة أو المرحلة التعليمية، وتضع الإدارات التعليمية آليات مناسبة للتنسيق بين كافة المدارس لكافة المراحل لتفعيل تقارير الكفاءة، فضلاً عن عقد التقويم التشخيصي والعام بالتنسيق بين الإدارات التعليمية والمعهد الوطني للتقويم التربوي، **ويكون التقويم التشخيصي** بعد السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي، والسنة الثانية من التعليم الثانوي الإلزامي، **أما التقويم العام** فيكون في السنة الأخيرة من التعليم الإبتدائي والثانوي الإلزامي وفقاً للكفاءات المحددة في المناهج، ويضع معايير هذه التقييمات مؤتمر قطاع التعليم، كما ينسق المعهد الوطني المشاركة الإسبانية في التقييمات الدولية، وإعداد نظام الدولة لمؤشرات التعليم الأساسي (الإبتدائي– الثانوي الإلزامي)؛ لتحديد القوة والضعف وسبل العلاج.

وبالنسبة لمصر نجد تنوع شديد فى نظام التقويم على مختلف المراحل، فضلاً أن نظام الدراسة يسير وفق نظام الفترات بكافة مراحل التعليم الإلزامي، ولم تحدد الساعات الدراسية لكل مادة وفقاً لوزنها النسبي لتحقيق مخرجات تعليمية معينة، ولا الساعات الدراسية لكل سنة وفقاً للحد الأدنى من التعليم في المرحلة وتحقيق كفاءات محددة، كما لوحظ أن نظام الدراسة والتقويم يتم تحديده بشكل مركزي، ومن خلال مواد محددة وليس مجالات للدراسة يتم في ضوئها تحديد المناهج وفقاً لطبيعة كل محافظة، كما لوحظ تحديد عدد مرات الرسوب بعد المرحلة الأساسية والثانوية وتحول الطالب بعدها للمسار المهني رغم إلزامية التعليم قبل الجامعي دستورياً.

والتقويم في المرحلة الإبتدائية يبدأ فعلياً من الصف الرابع الإبتدائي وفق النظام الجديد ٢.٠ ويكون بالألوان لقياس مخرجات التعلم، وبذلك يصعب تحديدها، في حين لم يتم تحديد الكفاءات الأساسية لهذه المخرجات بقرار من الوزارة وعمل **الروبرك(rubric)**، كما هو موجود بإسبانيا، ووفقاً للواقع يتم التقييم للصف الرابع والخامس الإبتدائي على مستوى المدرسة مرتين، ومن خلال الإدارات مرة لكل ترم، كما تم عمل تقييم وطني من خلال المركز القومي للإمتحانات في اللغة العربية والرياضيات ٢٠٢١، وبالرغم من عدم استيفاء المعارف والمهارات تم نقل الطلاب للصف الخامس الإبتدائي رغم وجود دور ثان، وفي الصف السادس الإبتدائي يسير وفق نظام التقويم الشامل، ومواد الدراسة به ١١ مادة منهم ٥ أساسيين في حين أن مواد الصف الرابع والخامس ١٣ مادة منهم ٨ أساسيين، وبالنسبة للمرحلة الإعدادية تكون مواد الدراسة بها ١٤ مادة منهم ٦ أساسيين، وتسير أيضاً وفق التقويم التربوي الشامل، ويكون التقويم من خلال الأنشطة الصفية والإختبارات التحريرية شرطاً للإمتحان النهائي في المواد الأساسية، ولكن حالياً يتم تقييم عملى للأنشطة من خلال تقديم منتج تعاوني بالعرض على لجان ثلاثية، كما لوحظ أن التربية الدينية أساسية فقط في الصف الرابع والخامس الإبتدائي رغم نص الدستور بأنها أساسية في كافة

المراحل، ولوحظ أيضاً أن التقويم يتم بنظام الفصلين لكافة الصفوف الدراسية ماعدا الثانوية العامة مرة واحدة في العام، فضلاً عن محدودية المقررات التي تؤهل لسوق العمل بها، رغم صلاحية شهادتها لمدة ٥ سنوات، كما لوحظ أن أنظمة التقويم والإنتقال من مرحلة لأخري معتمد بشكل أساسي على الدرجات، ولا يؤخذ في الإعتبار الميول والرغبات والملف الشخصي للطالب.

ويمكن تفسير اختلاف دول المقارنة في المناهج ونظام التقويم في ضوء القوى والعوامل إلى مدي الإيمان بالتعلم مدى الحياة وأهميته في التنمية الشخصية والمجتمعية، واتباع نظم التقييمات التشخيصية والنهائية؛ لتشخيص نقاط القوة والضعف في الكفاءات المطلوبة للتلاميذ، ووضع نظم تعلم بديلة مناسبة للموهوبين وذوي الهمم، فضلاً عن تنوع المناهج حسب طبيعة الإقليم.

المحور السابع: نتائج البحث والإجراءات المقترحة، ويشمل مايلي:

أولاً: نتائج البحث: وفي ضوء التحليل المقارن، توصل البحث الحالي إلى النتائج التالية:

- وجود فجوة كبيرة بين تطبيق الإلزامية التي نص عليها أول دستور مصري ١٩٢٣، وأول قانون للتعليم الإلزامي المصري ١٩٨١، وكذلك الدستور الحالي لعام ٢٠١٤ الذي نص بمد الإلزامية للتعليم الثانوي، وقانون ٨١ الذي اقتصر على إلزامية التعليم الأساسي.
- تعدد الفلسفات التي ينطلق منها التعليم الإلزامي المصري، وبالتالي في ليست واضحة ومحددة.
- غياب المبادئ التي تقوم عليها فلسفة التعليم الإلزامي المصري.
- غياب تحديث أهداف التعليم الإلزامي بقانون ١٩٨١ مسايرة لأهداف التنمية المستدامة العالمية والمحلية.

- غياب إنتقال مسار الدراسة من التعليم الفني إلى التعليم الثانوي العام، وبالتالي سوء النظرة المجتمعية له.
- قصور في تفعيل قوانين ومشاريع اللامركزية بكافة المستويات الإدارية على أرض الواقع.
- غياب إختيار مديري المدارس على أساس متطلبات الكفاءة الإدارية والجدارة بجانب الأقدمية وتقديم مشروع لتطوير وظيفة الإدارة.
- غياب التقارير السنوية عن حالة التعليم الإلزامي على كافة المستويات لرصد جوانب القوة والضعف وكيفية المواجهة على المستوى المركزي.
- غياب وجود مرصد للدولة للتعايش المدرسي، بغرض جمع المعلومات لتحسين المناخ المدرسي.
- غياب دور اللجان القطاعية للتعليم على المستوى المركزي في دراسة القرارات الصادرة من الوزارة وتكاملها منعا للتكرار وتضارب الإختصاصات أو تعددها.
- غياب تخصيص التمويل الحكومي للمدارس على حسب المرحلة والحجم وعدد الطلاب والخدمات الإضافية، وذلك لكل تلميذ حسب نوع المدرسة وسنة ومسار الدراسة.
- غياب التمويل الإضافي للمدارس الصغيرة، وإنشاء أقسام للتعليم الموجه دولياً، والكثافة الطلابية والتسرب التعليمي، وإرتفاع الأجور والأسعار.
- غياب دور القطاع الخاص في تمويل التعليم وخاصة التعليم الفني.
- غياب معايير الكفاءة المهنية والتربوية لإختيار المعلمين.
- غياب دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة.
- غياب مخططات منح دعم المعلمين على المستوى المركزي؛ لإستكمال الدراسات العليا(دبلومات –ماجستير)، وكذلك معالجة نقص كفاءة المعلمين.

- غياب حرية تحديد المناهج الدراسية حسب مجال طبيعة المحافظة على مستوى المديريات التعليمية، نظراً لوضعها على المستوى المركزي.
- غياب وجود "برنامج التعلم البديل" أو "البدائل المنهجية" للطلاب المتفوقين أو المتعثرين دراسياً، تأكيداً على مبدأ الفروق الفردية.
- غياب وجود "برنامجاً عملياً" لذوى الهمم لمساعدتهم على الإنطلاق لسوق العمل.
- غياب الآليات على المسستوى المركزي؛ للحد من ترك المدرسة وخاصة البيئات المحرومة اجتماعياً.

ثانياً: الإجراءات المقترحة للبحث: وفي ضوء ماتم تناوله في المحاور السابقة للبحث، سيتم وضع مجموعة من الإجراءات المقترحة على ضوء التحليل المقارن، وأوجه التشابه والإختلاف بين هولندا وإسبانيا ومصر، لتحسين بعد جوانب التعليم الإلزامي تماشياً مع الدستور المصري ونظم التعليم والتوجهات العالمية وخطط التنمية المستدامة العالمية والمحلية، وذلك على النحو التالي:

١-إجراءات تتعلق بنشأة وتطور التعليم الإلزامى، وتشمل:

- تعديل مسمى قانون التعليم بقانون "التعليم الإلزامي"، وتضمينه أهداف التعليم الإلزامي، ومبادئه، وبنيته، وإدارته وتمويله، ومناهجه ونظام تقويمه، وتمديد مدة التعليم الإلزامي فيه إلى ١٨ عاماً، وهو سن العمل تماشياً مع المعايير الدولية.
- تضمين قانون التعليم المصري مادة بتوحيد سن دخول التعليم الإبتدائي بجميع نوعياته من عام وخاص ورسمى لغات، من أجل تحقيق العدالة الإجتماعية، وكذلك النزول بسن القبول بالمدرسة الإبتدائية إلى ٤ سنوات بدلاً من ٦، وخاصةً أن التطوير بالنظام الجديد٢.٠ شملها بوضع مناهج دراسية تبنى عليها مناهج المرحلة الإبتدائية، وكذلك دخولها في التصنيف الدولى "إسكد٠" من ٤-٥.

- وضع الدولة أحكام قانونية للتعليم الخاص والإنفاق عليه، وإتاحته للجميع من خلال إتباع سياسات تستهدف تمويل الطلاب وأسرهم، أو تطبيق برامج تمويل الحماية الاجتماعية، فضلاً عن التوجه به دولياً.
- تفعيل نصوص قانون رقم ١٠ لسنة ٢٠١٨ وتعديلاته حتى ديسمبر ٢٠٢١ لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وخاصةً المتعلقة بالحق في التعليم، والحق في الإعداد المهني والتدريب، والحق في العمل، على جميع ذوي الهمم؛ لتعزيز تطويرهم المستمر بكافة المراحل التعليمية، وخاصةً بعد دمجهم بالتعليم العام.

٢-إجراءات تتعلق بفلسفة التعليم الإلزامى وأهدافه، وتشمل:

- تضمين الدستور المصري مادة تنص على فلسفة التعليم الإلزامي بإعتباره موضوع اهتمام دائم للحكومة، ويخضع لإشرافها ويتم إتاحته وتمويله من خلالها سواء في المدارس العامة والخاصة، وفقاً لمعايير الأداء التي يحددها القانون، فضلاً عن تأكيده على اللامركزية في إدارته، وجودته بتقديم الحكومة تقارير سنوية للبرلمان عن حالته؛ للتأكد من مدى مسايرته للأهداف والخطط الموضوعة على مستوى الدولة، ومدى تنافسيته على مستوى العالم.
- تضمين الدستور نص بفلسفة التعليم الإلزامي التالية: أن لكل طفل حق في التعليم الجيد، وحرية المدارس في التدريس، وإقرار أهداف التعليم في التنمية المتكاملة للشخصية، واحترام المبادئ الديمقراطية، وإلزام الحكومة بضمانه للجميع، وكذلك إلزاميته ومجانيته، حتى بلوغ سن العمل ١٨ عاماً.
- تضمين قانون التعليم المصري صياغة لفلسفة التعليم الإلزامى بالتركيز على المبادئ التالية:
  - ✓ الحرية والإستقلالية في التعليم في حدود القانون.
  - ✓ الإتاحة والجودة التي تلتزم بها الحكومة دستورياً.

- ✓ التأكيد على التعلم مدى الحياة، والتعليم من أجل التحول البيئي كمساهمة في الإستفادة البيئية والاجتماعية والاقتصادية.
- ✓ اللامركزية والمحاسبية على كافة المستويات الإدارية.
- ✓ المشاركة المجتمعية في التعليم من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

- وكذلك تضمين القانون مادة بصياغة أهداف التعليم الإلزامي متمثلة في:

- ✓ التنمية المتكاملة لشخصية التلاميذ وتأهيلهم لباقى مراحل التعليم الإلزمي.
- ✓ تعزيز المواطنة والتماسك الاجتماعي واحترام اختلافات المعتقد أو الإعاقة.
- ✓ معرفة القيم الأساسية للدولة الدستورية الديمقراطية من خلال الدستور.
- ✓ التعرف على حقوق الإنسان من منظور عالمي.
- ✓ اكتساب مهارات التعليم الإلزامي، وتهيئة الطلاب للإنتقال لسوق العمل.
- ✓ تطوير مهارات الإبتكار وريادة الأعمال والإعداد للرقمنة في القطاع الانتاجي والخدمي.
- ✓ الإعداد للتعليم الجامعي أو العالي المهني، ومتابعة التعلم مدى الحياة.

٣-إجراءات تتعلق ببنية التعليم الإلزامى، وتشمل:

- تضمين الدستور مادة بوضع برنامج تعليمي عام وموحد بمشاركة جميع القطاعات، من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة، ومشاركة الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين في إدارته ومراقبته من خلال تمثيلهم بمجالس التعليم على كافة المستويات، وفقاً للشروط التي يحددها القانون.
- تضمين قانون التعليم مادة ببنية نظام التعليم الإلزامي بمصر وفقاً لنظام التصنيف الدولى كما ورد بالخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي من ٤-٥ رياض أطفال، والإبتدائية من ٦-١١، والإعدادية من ١٢-١٤، كما هى، ومد المرحلة الثانوية عاماً آخر لتصبح من ١٥-١٨، وهو سن القبول بالعمل استجابة للتغييرات العالمية وتوافقاً مع دول المقارنة، بالنسبة للثانوي العام أو الفني، ويكون

هذا العام بالنسبة للثانوي العام بغرض التدريب المهني الأساسي؛ لتقديم إرشادات في الدراسات ما بعد الإلزامية، والإندماج في سوق العمل، وخاصةً أن صلاحية شهادة الثانوية العامة ٥ سنوات، أما بالنسبة للثانوي الفني فتصبح المرحلة ٤ سنوات بدلاً من نظام ٣ أو ٥ سنوات، ويمكن الإنطلاق منه إلى التعليم المهني العالي أو الجامعي مباشرةً، وخاصةً بعد إنشاء الكليات التكنولوجية.

- وكذلك تقسيم الثانوي المهني إلى أربع مسارات المسار المهني، والمتقدم، والمدمج، والمسار النظري، حيث يوفر الأخير الإنتقال إلى الثانوي العام، وبالتالي القضاء على سوء النظرة المجتمعية له.
- اعتماد نظام الدورات الدراسية بكافة المراحل على أن تكون كل دورة عاميين بالمرحلة الإبتدائية، وبالمرحلة الإعدادية أول عامين دورة والعام الأخير دورة، والمرحلة الثانوية أول ثلاثة أعوام دورة والعام الأخير دورة ويعقب جميع الدورات امتحان تشخيصي على مستوى المدرسة؛ لتشخيص نقاط القوة والضعف.
- تعديل مسمى التعليم الفني "بالتعليم المهني والتدريب"، واستحداث قطاعات جديدة به مثل، الاقتصاد، والرفاهية، والصحة والرعاية وخاصةً لوجود مدارس التمريض، بجانب القطاعات الموجودة حالياً.

٤-إجراءات تتعلق بإدارة التعليم الإلزامى وتمويله، وتشمل:

- اتخاذ التدابير اللازمة لتفعيل قوانين اللامركزية على أرض الواقع، ووجود فصل وظيفي بين مجالس الإدارة والإشراف على المدارس على مستوى المحافظات والمجالس المحلية، وتقديم التقارير عن حالة التعليم بالمدارس وجودته والتغيب والتسرب التعليمي وعلاجه ورفعها للوزارة.
- يمكن إصدار قانون المشاركة في التعليم، ويتضمن كافة المجالس المسئولة عن التعليم على كافة المستويات الإدارية، وتشكيلاتها، وأدوارها واختصاصاتها.

- يمكن إستحداث مجلس الشيوخ على مستوى المدرسة وإصدار قرار بتشكيله واختصاصاته، يتكون من جميع المعلمين بالمدرسة مسئول عن التخطيط والتنسيق والتقويم واتخاذ القرارات بشأن جميع الجوانب التعليمية بالمدرسة.
- يمكن إعادة تسمية مجلس الأمناء والآباء على مستوى الإدارات التعليمية **بمجلس المشاركة المجتمعية**، وإصدار قرار بتشكيله ويتكون من أعضاء من مجالس إدارة المدرسة، ومجالس الأمناء والآباء والمعلمين على مستوى المدرسة؛ لتوفير كافة الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ العملية التعليمية.
- إعطاء المجالس المدرسية صلاحية تغيير الأهداف التربوية للمدرسة وتعديل خطة المدرسة، ومناهج الدراسة، ولوائح التعليم والإمتحانات، وقبول المساهمات المادية والنقدية، وإعتمادها من مجلس المشاركة المجتمعية.
- تفعيل مؤتمر التعليم الوطني على مستوى المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي لمناقشة التقارير السنوية عن حالة التعليم، والتي ترفع من المجالس المدرسية إلى المحلية ثم الإقليمية ثم لوزارة التربية والتعليم، واتخاذ التدابير المناسبة في ضوئها بشأن السياسة التعليمية وتطوير التعليم الإلزامي بمصر.
- إنشاء مرصد الدولة للتعايش المدرسي يتبع الوزارة؛ لتحسين المناخ المدرسي.
- وضع معايير لإختيار مدير المدرسة على أساس الجدارة بأقدمية ١٠ سنوات على الأقل في مهنة التدريس والقيادة، وإجتياز برنامج تدريبي حول "تطوير وظيفة الإدارة"، يتم تقديمه من خلال مركز إعداد القادة بالوزارة، فضلاً عن تقديم مشروع للتطوير يتضمن الأهداف وخطط العمل والتقييم.
- اعتماد لائحة بمخطط تمويل خاص بتأهيل المديرين الجدد والقيادات التعليمية على مستوى الوزارة، ووضع مركز إعداد القادة على مستوى الوزارة خطة تدريبية لذلك، على ضوء متطلبات الكفاءة والجدارة المطلوبة وتحديثها كل ٥ سنوات.

- وضع آليات مناسبة لمشاركة القطاع الخاص في تمويل التعليم، وتخصيص التمويل الحكومي على أساس مبلغ لكل مدرسة ومبلغ لكل تلميذ وفقاً للشروط التي يحددها القانون.
- تخصيص وزارة التربية والتعليم تمويلاً إضافياً للمدارس الصغيرة أو الخاصة للتوجه بها دولياً، أو لمواجهة التسرب التعليمي، وإرتفاع الأسعار والأجور.

٥-إجراءات تتعلق بإختيار وتدريب معلمي التعليم الإلزامى، وتشمل:

- تضمين قانون ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ معايير الكفاءة العلمية والمهنية والتربوية لمعلمي كل مرحلة، وتضمينه باب عن "الدخول الجانبي للمهنة" للراغبين في العمل بمهنة التدريس من مهن أخرى، أو المعلمين الذين يرغبون في تغيير مادة تخصصهم، ويحدد لذلك معايير الكفاءة المطلوبة وإختبارها عملياً.
- وضع شرط الحصول على دراسات عليا أو درجة الماجستير عند إختيار المعلمين على المستوى المركزي، كما يتم وضع شرط تحقق الكفاءة المهنية وعمل بيان فحص الملائمة بكليات التربية؛ لتقييم ما إذا كان التدريب المتبع والخبرة أو الكفاءة المهنية للمعلم، كافية للأنشطة التي يقصدها في المدرسة، وتقديم التدريب الذي يساعده على اجتياز إختبار القدرات.
- عقد إختبار قدرات بعد الإختيار بعاميين من أجل الحصول على شهادة مزاولة المهنة من كليات التربية بالتعاون مع الأكاديمية المهنية للمعلم.
- تقديم الأكاديمية المهنية للمعلم بالتعاون مع كلية التربية برنامج "التدريب الأولي" للمعلمين الجدد، ويتضمن محتواه التدريب الكاف لمواجهة تحديات النظام التعليمي، وتكييف التدريس مع المستحدثات الجديدة.
- تفعيل دور وحدات التدريب والجودة بالمدارس؛ لتقديم "التدريب الدائم" في مكان العمل؛ لمراعاة احتياجات المعلمين ووقت عملهم.

- وضع مخطط منح دعم المعلمين على مستوى الوزارة لضمان الكفاءة المهنية والعلمية للمعلمين مدى الحياة، وذلك بمشاركة المجالس المدرسية ووحدات التدريب والجودة على كافة المستويات، والأكاديمية المهنية للمعلم، ووزارة التربية وكليات التربية؛ للحفاظ على كفاءتهم مدى الحياة من خلال التدريب والإختبارات.

٦-إجراءات تتعلق بالمناهج ونظام التقويم بالتعليم الإلزامي، وتشمل:

- وضع الهيئة القومية للإعتماد وضمان جودة التعليم بمصر إطار وطني للكفاءات الأساسية لكل دورة دراسية وكل مرحلة تعليمية، يتم في ضوئه تقييم الطلاب على المستوى المدرسي من قبل مجلس الشوخ المقترح، والمستوى المحلي من قبل المديريات التعليمية، والمستوى الوطني والدولي من قبل المركز القومي للإمتحانات والتقويم التربوي للتمكن من أهداف المرحلة، وبلوغ الكفاءات المطلوبة، أى الحد الأدنى من المعارف والمهارات والإتجاهات.
- تضمين قانون التعليم مادة بالحد الأدنى من التعليم الإلزامي؛ بغرض تطوير الكفاءات الرئيسية ومخرجات الطلاب، والمتمثلة في الكفاءة اللغوية، والكفاءة في الرياضيات والعلوم، من أجل إحراز تقدماً في الإختبارات الدولية.
- وضع الهيئة القومية للإعتماد وضمان جودة التعليم بمصر إطار وطني للمؤهلات المهنية؛ لتنظيم المؤهلات المهنية التي يتم اكتسابها من خلال التدريب الرسمي وغير الرسمي والخبرة العملية، والإعتراف بها؛ لسوق العمل.
- تضمين المرحلة الإبتدائية المواد التالية: التمارين الحسية والجسدية، أنشطة التعبير، وتعزيز الإكتفاء الذاتي الاجتماعي، وتعزيز السلوك الصحي، وتضمين المرحلة الثانوية: الكفاءة الرقمية، الدستور المصري، والقيم المدنية والأخلاقية، وجعل التربية الدينية والوطنية مادة أساسية بكافة المراحل طبقاً للدستور.
- تضمين قانون التعليم المواد الأساسية بكافة مراحل التعليم الإلزامي، ومجموعة شاملة ١٠ مواد أو أكثر للمواد الإختيارية، وترك الحرية للسلطات المحلية في

إختيار عدد(٢ أو ٣) من المواد الإختيارية التي تتناسب مع طبيعتها الجغرافية، وإعطائها صلاحية تقليص المناهج الدراسية المقررة في حالة الطلاب المؤهلين أو الأقل تحصيلاً بوضع "برنامج التعلم البديل".

- تضمين قانون التعليم مرفق بإجمالي عدد ساعات الدراسة للمرحلة، وعدد ساعات الدراسة لكل سنة دراسية، وعدد ساعات الدراسة لكل مادة أساسية، وإجمالي عدد ساعات المواد الإختيارية.
- تطبيق نظام التقييمات التشخيصية والنهائية، حيث يكون الأول مسئولية المديريات التعليمية، وينفذ في جميع المدارس للسنة الرابعة من التعليم الإبتدائي، والسنة الثانية من التعليم الإعدادي، والثانوي بنوعياته؛ للتحقق من الكفاءات المكتسبة، وخاصةً اللغوية والرياضية، بينما التقييمات النهائية مسئولية المركز القومي للإمتحانات، وتكون على مستوى الدولة بأكملها في السنة الأخيرة لكافة المراحل، وفقاً للكفاءات المحددة.
- إنشاء مرصد الدولة لمؤشرات التعليم الإلزامي؛ لتشخيص نقاط القوة والضعف، وإتخاذ التدابير المناسبة؛ لتحسين جودة نظام التعليم المصري؛ للتقدم في تصنيفات جودة التعليم، والإختبارات الدولية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١- أبوالسعود، رضا سميح، إبراهيم، محمود مصطفى:" معوقات تطبيق نظام التقويم الشامل بمرحلة التعليم الأساسي ب ج.م.ع: دراسة ميدانية"، **مجلة التربية**، ج٥، ع١٦٥، كلية التربية–جامعة الأزهر، أكتوبر، ٢٠١٥.

٢- أبو العلا، ليلي محمد حسني: **مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٣.

٣- الإدارة العامة لنظم المعلومات والتحول الرقمى: **المؤشرات التقديرية لأعداد السكان والأميين ونسبهم موزعة محافظات للشريحة العمرية ١٠ سنوات فأكثر حتى ١ /٧/ ٢٠٢٢ باضافة التسرب**، الهيئة العامة لتعليم الكبار، القاهرة، ٢٠٢٢.

٤- الإدارة المركزية للتخطيط والجودة: **الخطة التنفيذية لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى ٢٠٢٢/٢٠٢٦**، قطاع الجودة وتكنولوجيا المعلومات، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠٢٢.

٥- إسماعيل، محمد صادق: **تطوير التعليم الأساسي كمدخل لإصلاح التعليم العربي**، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١١.

٦- إسماعيل، منار محمد: **تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ٢٠١٢.

٧- الأكاديمية المهنية للمعلمين: **البرامج الرقمية**، الإدارة العامة للمعلومات بالأكاديمية، القاهرة، ٢٠٢١.

٨- بدران، شبل: "ديمقراطية التعليم والثقافة المجانية وتكافؤ الفرص أهم معالم ديمقراطية التعليم والثقافة"، **رابطة التربية الحديثة**، ع ١٩، س٨، ديسمبر، ١٩٩١.

٩- البكور، رانيا مطلق سالم: **تقنيات الرياضيات (واقع – تحصيل- اتجاهات)**، الاكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٦.

١٠- البلتاجي، سارة: **الأمن الاجتماعي الاقتصادي والمواطنة النشطة في المجتمع المصري**، المركز العربي للابحاث ودراسة السياسات، بيروت- لبنان، ٢٠١٦.

١١- العامري، محمد عمر: **مدخل إلى التربية المقارنة**، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٧.

١٢- البنك الدولي: **مشروع مساندة اصلاح التعليم في مصر(P157809): وثيقة معلومات المشروع- صحيفة بيانات الاجراءات الوقائية المتكاملة**، البنك الدولي، واشنطن، اكتوبر، ٢٠١٧.

١٣- ــــــــــــ: **مشروع مساندة اصلاح التعليم في مصر(P157809): وثيقة معلومات المشروع- صحيفة بيانات الاجراءات الوقائية المتكاملة**، البنك الدولي، واشنطن، فبراير، ٢٠١٨.

١٤- بوابة معلومات مصر: **عن مصر**، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء، القاهرة، ٢٠٢٠.

١٥- الجحيشي، فراس محمد أحمد: **التوازنات الإستراتيجية الجديدة في ضوء بيئة أمنية متغيرة**، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠١٥.

١٦- جمال، نهلة: **الجامعة وتعليم الكبار**، دار النخبة للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٨.

١٧- جمهورية مصر العربية: **دستور جمهورية مصر العربية المعدل**، الجريدة الرسمية، العدد ٣ مكرر (أ)، يناير، ٢٠١٤.

١٨- ــــــــــــ: **دستور جمهورية مصر العربية**، الجريدة الرسمية، العدد ٥١ مكرر (ب)، ديسمبر، ٢٠١٢.

١٩- ــــــــــــ: **دستور الجمهورية المصرية**، الوقائع المصرية، العدد ٥ مكرر، القاهرة، يناير ١٩٥٦.

٢٠- ــــــــــــ: **وثيقة إعلان الدستور**، الجريدة الرسمية، العدد ٣٦ مكرر (أ)، القاهرة، سبتمبر، ١٩٧١.

٢١- ــــــــــــ: قانون التعليم رقم١٣٩ لسنة ١٩٨١، الجريدة الرسمية، العدد ٣٤، القاهرة، أغسطس، ١٩٨١.

٢٢- ـــــــــــــــــ: قانون التعليم رقم١٣٩ وتعديلاته حتى ٢٠١٢، ج.م.ع، ٢٠١٢.

٢٣- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: **تطوير التعليم الأساسي في مصر**، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، القاهرة، مايو، ٢٠١٥.

٢٤- ـــــــــــــــــ: **المعلوماتية: نشرة إحصائية شهرية**، ع١٣١، الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، القاهرة، يناير، ٢٠٢٣.

٢٥- الحبشي، شيماء جبر عبد الله:"معوقات تطبيق التكامل المعرفي كإحدى المقاربات التربوية الحديثة بالصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية بمحافظة الإسكندرية"، المجلة التربوية، ج٩١، كلية التربية- جامعة سوهاج، نوفمبر، ٢٠٢١.

٢٦- حسب النبي، أحمد محمد: "دراسة مقارنة لتمويل التعليم الثانوي العام في فنلندا وهولندا وإمكانية الإفادة منه في مصر"، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، مج ١٥، ع ١٢، سبتمبر، ٢٠٢١.

٢٧- حسن، نجاح رحومة أحمد: "رؤية مقترحة لتحسين أداء وحدات التدريب والجودة بالمدرسة المصرية في ضوء الاتجاهات الحديثة"، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ج١٤، ع ٢٠، كلية البنات-جامعة عين شمس، ٢٠١٩.

٢٨- حنا، نبيل عبدالله عوض: "سياسات إصلاح التعليم ما قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية في إطار اللامركزية و نظام الجودة في الفترة من ٢٠٠٦ – ٢٠١٠)"، **المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية**، مج ٢٨ ، ع ٣ ، كلية التجارة وإدارة الاعمال، جامعة حلوان، ٢٠١٤ .

٢٩- خليل، نبيل سعد و عبد العال، عنتر محمد: " دراسة تحليلية مقارنة لنظام التعليم الالزامي في كل من فرنسا وفنلندا والسويد وجمهورية مصر العربية"،

الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مج ٥، ع٧، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٢.

٣٠- خليل، نبيل سعد، وخلاف، أحمد عبد النبي: "صنع القرار التعليمي في مصر وأستراليا-دراسة مقارنة"، **مجلة كلية التربية-جامعة بني سويف**، مج٥، ع١٤، سبتمبر، ٢٠٠٨.

٣١- رئاسة الجمهورية: **قانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١**، الجريدة الرسمية، العدد ٢٥ تابع "م"، يونيه، ٢٠٠٧.

٣٢- ــــــــــــ: **قانون رقم ١٦ لسنة ٢٠١٩ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١**، الجريدة الرسمية، العدد ١٤ مكرر، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، إبريل، ٢٠١٩.

٣٣- ــــــــــــ: **قرار رقم ١٢٩ لسنة ٢٠٠٨ بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها**، الجريدة الرسمية العدد ١٩ تابع، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، مايو،٢٠٠٨.

٣٤- ــــــــــــ: **قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ باصدار نظام الحكم المحلي**، الجريدة الرسمية، العدد ٢٥ تابع، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، يونيه، ١٩٧٩.

٣٥- ــــــــــــ: **قرار رئيس الجمهورية رقم ٢٧١ لسنة ١٩٩٧ بشأن تنظيم وزارة التربية والتعليم**، الجريدة الرسمية، العدد ٣٢ تابع، اغسطس، ١٩٩٧.

٣٦- ــــــــــــ: **قرار رئيس ج.م.ع رقم ٢٩٠ لسنة ٢٠٠٤ بانشاء صندوق تطوير التعليم**، الجريدة الرسمية، العدد ٣٧، سبتمبر، ٢٠٠٤.

٣٧- ـــــــــــــــــ: **قرار رئيس جمهورية مصر العربية رقم (٢٦٠) لسنة ١٩٩٠: بشأن الموافقة على اتفاقية حقوق الطفل التي وافقت عليها الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ ١٩٨٩/١/٢٠**، رئاسة الجمهورية، القاهرة،مايو، ١٩٩٠.

٣٨- ـــــــــــــــــ: **قرار رئيس جمهورية مصر العربية رقم ٢٩٣ لسنة ٢٠١٨**، الجريدة الرسمية العدد ٣، يناير، ٢٠١٩.

٣٩- زغلول، آمال سعد: **المثقفون المصريون ودورهم في ثورة ١٩١٩**، مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات، القاهرة، ٢٠٢٢.

٤٠- زيد، كاظم عبد نور: **مقدمة في التفكير والإبداع**، ط٣، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن، ٢٠١١.

٤١- السعودي، رمضان محمد: "تطوير إدارة الحجرة الدراسية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى ضوء مدخل تكنولوجيا المعلومات : دراسة تطبيقية على محافظة كفر الشيخ"، **مجلة الإدارة التربوية**، ع ٢، س١، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠١٤.

٤٢- سليم، محمد الأصمعي: "مجانية التعليم في الدساتير والمواثيق والقوانين بين الإقدام والإحجام"، **المجلة التربوية**، ج٦٥، كلية التربية- جامعة سوهاج، ٢٠١٩.

٤٣- الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد: **التوجيه التربوى والقياس العقلى الطريق الى اصلاح التعليم**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠١٥.

٤٤- صقر، ولاء و جوهر، دعاء: "دراسة مقارنة للتعليم الثانوي بكل من الصين والسويد وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية"، **مجلة التربية المقارنة والدولية**، ع٣، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، كلية التربية –عين شمس، أكتوبر، ٢٠١٥.

٤٥- الضبع، محمود: **المنارة في التاريخ: عن تاريخ مصر والعرب الحديث والمعاصر**، ببلومانيا للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٢٢.

٤٦- طويل، صبحى وكوجورو، ماري: **إعادة النظر في التعليم: ذلك الكنز المكنون: تقييم تأثير تقرير ديلور لعام ١٩٩٦**، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، فرنسا، يناير، ٢٠١٣.

٤٧- عامر، ناصر محمد محمود: "تفعيل اللامركزية بالمدارس المصرية في ضوء خبرات بعض الدول"، **مجلة التربية المقارنة**، مج٩، ع٢٠، كلية التربية-عين شمس أغسطس، ٢٠٠٦.

٤٨- عيد، سعاد محمد: **تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة**، سلسلة التربية والمستقبل العربي٤، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠١٣.

٤٩- عبد الرحمن، عادل محمد محمد: "معوقات صنع القرار في الإدارة المحلية: دراسة تطبيقية على محافظة سوهاج"، **مجلة البحوث الإدارية**، مج٢٨، ع١، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، القاهرة، يناير، ٢٠١٠.

٥٠- عبدالرؤف، مصطفى محمد الشيخ: "تحليل الدليل الدراسي الرقمي TM Techbook Science لمنهج العلوم المطور للصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير نظام التعليم المصري الجديد Education٢.٠"، **مجلة كلية التربية- جامعة بني سويف**، مج ١٩، ع١١٢، يناير، ٢٠٢٢.

٥١- عساف، نظام: **دراسات في حقوق الإنسان**، تحرير، فارس، عبيدة، دار الخليج، الأردن، ٢٠١٧.

٥٢- عامر، فرج المبروك عمر: **التعليم في ليبيا وبعض الدول الأخرى دراسة مقارنة**، دار حميثرا للنشر، القاهرة، ٢٠١٨.

٥٣- العلاقات العامة بمديرية التربية والتعليم بالوادي الجديد: **تشكيل مجلس إدارة المدرسة وفقاً للقرار رقم (٦١) لسنة ١٩٧٨**، الصفحة الرسمية للعلاقات

العامـــة، ١٧ ســـبتمبر، ٢٠٢٢، علـــى الـــرابط التـــالي:
https://www.facebook.com/wady.edu2030/?locale=ar_AR

٥٤- العمراني، عبد الوهاب محمد: **مشاهدات وانطباعات من الشرق والغرب: رؤية يمنية في أدب الرحلات**، دار الخليج للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠١٧.

٥٥- فرنسيس، نبيل إسحق. "التحليل المكاني لمدارس التعليم الأساسي في محافظة أسيوط: رؤية جغرافية"، **المجلة العلمية لكلية الآداب**، ع ٦٠، كلية الآداب، جامعة أسيوط، ٢٠١٦.

٥٦- فانغ، تساي: **الاقتصاد الصيني في القرن الجديد-بين الاستكشافات العملية والتفسيرات النظرية**، ترجمة محمود، مروة السيد، دار صفصافة للنشر، القاهرة، ٢٠٢٣.

٥٧- قاسم، مصطفى محمد، ونوار، أحمد زينهم: "تحديات مشاركة المركز القومي للبحوث والتنمية في صنع السياسة التعليمية في مصر وآليات التغلب عليها من وجهة نظر باحثي المركز"، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ج٨، ع٢١، كلية البنات للاداب والعلوم والتربية-جامعة عين شمس، اغسطس، ٢٠٢٠.

٥٨- قطيط، عدنان محمد: "الارتقاء بمؤشرات التنافسية للتعليم قبل الجامعي في مصر: سيناريوهات استهدافية"، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، مج ٢٦، ج٣، كلية التربية، جامعة حلوان، يونيو، ٢٠٢٠.

٥٩- قحوان، محمد قاسم على: **التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة**، دار غيداء للنشر، عمان، ٢٠١٢.

٦٠- الكنيسي، ناجي القطب و داود، رضا محمود: "اتجاهات الأميين نحو التسرب في التعليم: دراسة نظرية وميدانية بإحدى قرى محافظة المنوفية"، **المؤتمر السنوي العاشر: تعليم الكبار والتنمية المستدامة في الوطن العربي**، مركز

تعليم الكبار والهيئة العامة لتعليم الكبار والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠١٢.

٦١- مجلس الوزراء: **قرار رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٣ باصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم** الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ المعدل بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢، الوقائع المصرية، العدد ٩٧ تابع، ابريل، ٢٠١٣.

٦٢- ــــــــــــ: **قرار رقم ٧٠٧ لسنة ١٩٧٩ باصدار اللائحة التنفيذية بقانون الحكم المحلى**، الجريدة الرسمية، العدد ٢٩ مكرر، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، يوليه، ١٩٧٩.

٦٣- ــــــــــــ: **قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٢٠١٦ لسنة ٢٠١٦**، الجريدة الرسمية، العدد ٢٩ مكرر "ب"، يوليه، ٢٠١٦.

٦٤- محجوب، فاطمة محمد: **دائرة معارف الناشئين**، مراجعة بركات، محمد خليفة، دار القلم، بيروت، لبنان، أغسطس، ٢٠٢٠.

٦٥- محمد، حسام الدين السيد: دراسة تفعيل مجالس الامناء في مدارس التعليم قبل الجامعي ب ج.م.ع في ضوء خبرات بعض الدول، **مجلة التربية**، مج١٦، ع٤٥، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، كلية التربية- عين شمس، نوفمبر، ٢٠١٣.

٦٦- مصطفى، محمد كمال: **من دروس الإدارة**، مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك"، القاهرة، ٢٠٢٠.

٦٧- المركز القومي للإمتحانات: **التقييم الوطني للصف الرابع الابتدائي(G4NAMA):التنفيذي لتقييم خط الأساس**، المركز القومي للإمتحانات، القاهرة، ديسمبر، ٢٠٢١ .

٦٨- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج: "مهنة التعليم"، **مجلة مستقبليات تربوية**، مج ٦، ع ١، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، ٢٠٢٣.

٦٩- ـــــــــــــ: "المدرسة حاضنة للتنمية المهنية للمعلمين"، **مجلة مستقبليات تربوية**، مج ٤، ع ٢، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، ٢٠١٩.

٧٠- ـــــــــــــ: "إدارة التغيير التربوي"، **مجلة مستقبليات تربوية**، مج ٢، ع ٧، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، ٢٠١٦.

٧١- مكتب المفوض السامي: **اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة**، الجمعية العامة للأمم المتحدة، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية، ديسمبر ١٩٧٩.

٧٢- مكتب المفوض السامي: **الإعلان العالمي لحقوق الإنسان**، المعتمد بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٢١٧ المؤرخ في ١٠ كانون الأول ديسمبر ١٩٤٨، الأمم المتحدة، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية، ١٩٤٨.

٧٣- ـــــــــــــ: **العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية**، المعتمد بموجب قرار الجمعية العامة 2200 ألف (د-٢١) المؤرخ في ١٦ كانون الأول/ديسمبر ١٩٦٦، الأمم المتحدة، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية، ١٩٦٦.

٧٤- المملكة المصرية: **أمر ملكي رقم ٤٢ لسنة ١٩٢٣ بوضع نظام دستور للدولة المصرية**، الوقائع المصرية، العدد ٤٢، القاهرة، ابريل، ١٩٢٣.

٧٥- الموسوى، شامل حافظ: **تعديل الدستور وأثره على نظام الحكم في الدولة**، المركز العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٨.

٧٦- النجار، أحمد السيد: **الاقتصاد المصري ملامح الأزمة وآليات المعالجة على قاعدتي الكفاءة والعدالة**، د.ن، ٢٠٢٢.

٧٧- النشار، مصطفى: **مصر وإعادة البناء الحضارى**، دار روابط للنشر وتقنية المعلومات، القاهرة، ٢٠١٨.

٧٨- نصر، سعاد محمد عيد: "التعليم لمجتمع مابعد ٢٥يناير: أدوار مطلوبة ومتطلبات ملحة"، **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، ع٨١، كلية التربية جامعة الزقازيق، ٢٠١٣.

٧٩- الهيئة العامة لتعليم الكبار: **الخطة الاستراتيجية ٢٠١٤/٢٠٣٠**، الهيئة العامة لتعليم الكبار، القاهرة، ٢٠١٤.

٨٠- وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري: **استراتيجية التنمية المستدامة- مصر ٢٠٣٠**، وزارة التخطيط، القاهرة ٢٠١٤.

٨١- وزارة التربية والتعليم: **الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠١٤.

٨٢- ــــــــــــ: **أهم انجازات الوزارة خلال السنوات الخمس الماضية**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠٢٠.

٨٣- ــــــــــــ: **قرار رقم ٣٦١ بشأن تحديد معدلات مستوى مديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية بالمحافظات**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠١٣.

٨٤- وزارة التربية والتعليم: **قرار وزاري رقم ١١٩ بتاريخ ٢٠١٤/٢/١٥**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠١٤.

٨٥- ــــــــــــ: **قرار وزاري رقم ١٦٧ لسنة ٢٠٢٢ بشأن نظام الدراسة والتقييم لطلاب الصفين (الرابع والخامس) من الحلقة الإبتدائية**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، سبتمبر، ٢٠٢٢.

٨٦- ـــــــــــــ: **قرار وزاري رقم ١٩٤ لسنة ٢٠٢٠ بشأن نظام التعليم والمقررات الدراسية بالصفوف الأولى من الحلقة الإبتدائية**، الوقائع المصرية، العدد ٢٤٤، اكتوبر، ٢٠٢٠.

٨٧- ـــــــــــــ: **قرار وزاري رقم ٢٧٣ لسنة ٢٠١٢ بشأن نظام الدراسة لطلاب الصف الأول الثانوي العام**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠١٢.

٨٨- ـــــــــــــ: **قرار وزاري رقم ٢٧٤ لسنة ٢٠١٢ بشأن نظام الدراسة لطلاب الصف الثاني الثانوي العام**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠١٢.

٨٩- ـــــــــــــ: **قرار وزاري رقم ٣٠٦ لسنة ٢٠١٤ بشأن اعادة تنظيم مجلس الأمناء والآباء والمعلمين**، الوقائع المصرية، العدد ٢٩٢ تابع، ديسمبر، ٢٠١٤.

٩٠- ـــــــــــــ: **قرار وزاري رقم ٣١٣ لسنة ٢٠١١ بشأن إعادة تنظيم التقويم التربوي الشامل المطبق على مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيها (الإبتدائية والإعدادية)**، الوقائع المصرية، العدد ٢٢١ تابع "أ"، سبتمبر، ٢٠١١.

٩١- ـــــــــــــ: **قرار وزاري رقم ٣١٤ لسنة ٢٠١٦ بشأن إنها النظام القديم لامتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة (نظام المرحلتين)**، الوقائع المصرية، العدد ٢٤٦، نوفمبر، ٢٠١٦.

٩٢- ـــــــــــــ: **قرار وزاري رقم ٣٢٣ لسنة ٢٠١٣ بتعديل القرار الوزاري رقم ٨٨ لسنة ٢٠١٣ بشأن نظام الدراسة والإمتحان لطلاب الصف الثالث الثانوي**، الوقائع المصرية، العدد ٢٣٠، أكتوبر، ٢٠١٣.

٩٣- ـــــــــــــ: **قرار وزاري رقم ٣٢٤ لسنة ٢٠١٣ بتعديل القرار الوزاري رقم ٢٧٤ لسنة ٢٠١٣ بشأن الدراسة والامتحان لطلاب الصف الثاني الثانوي العام**، الوقائع المصرية، العدد ٢٥٢، نوفمبر، ٢٠١٣.

٩٤- وزارة التربية والتعليم: **قرار وزاري رقم ٣٨٧ لسنة ٢٠١٧، بتعديل بعض أحكام القرار الوزاري رقم ٣٠٦ لسنة ٢٠١٤ بشأن إعادة تنظيم مجلس الأمناء والآباء والمعلمين**، الوقائع المصرية، العدد ٢٦٢، نوفمبر، ٢٠١٧.

٩٥- ــــــــــــ: **قرار وزاري رقم ٨٨ لسنة ٢٠١٣ بشأن نظام الدراسة والامتحان لطلاب الصف الثالث الثانوي العام**، الوقائع المصرية، العدد ٨٢ "تابع"، أبريل، ٢٠١٣.

٩٦- ــــــــــــ: **قرارر وزاري رقم ١٣٧ بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠١٢.

٩٧- وهبة، عماد صموئيل: "تطوير أدوار الأكاديمية المهنية للمعلمين في مجال التنمية المهنية للمعلم في مصر في ضوء الاتجاهات الحديثة في هذا المجال: دراسة ميدانية"، **المجلة التربوية**، ج٣٣، كلية التربية، جامعة سوهاج، يناير، ٢٠١٣.

٩٨- اليونسكو: **أطلس المخاطر الطبيعية في المنطقة العربية: أداة لتعزيز قدرة النظم الاجتماعية الإيكولوجية على الصمود والتكيّف**، اليونسكو، باريس، ٢٠٢١.

٩٩- ــــــــــــ: **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع**، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، باريس، فرنسا، ٢٠١٤.

١٠٠- ــــــــــــ: **بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربية**، منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، بالتعاون مع مكتب اليونسكو الاقليمي للعلوم في الدول العربية، باريس، فرنسا، ٢٠١٩.

١٠١- ـــــــــــ: **ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم: التعليم الشامل للجميع – الجميع بلا استثناء**، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، باريس، فرنسا، ٢٠٢٠.

١٠٢- ـــــــــــ: **ملخص دليل إعداد السياسات الخاصة بالمعلمين**، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، باريس، فرنسا، ٢٠٢٠.

١٠٣- اليونسكو، وآخرون: **التعليم بحلول عام ٢٠٣٠ إعلان إنشيون وإطار العمل نحو التعليم الجيد المنصف والشامل والتعلم مدى الحياة للجميع التعليم بحلول عام ٢٠٣٠**، اليونسكو، إنشيون، جمهورية كوريا، مايو، ٢٠١٥.

١٠٤- اليونسكو وآخرون: **فاقد التعلم بسبب كوفيد-١٩: إعادة بناء التعلم الجديد للجميع في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا**، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، فرنسا، ٢٠٢٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

105- Bi, Henry H., "Benchmarking the international compulsory education performance of 65 countries and economies Findings from PISA 2006, 2009, and 2012", **Benchmarking: an International Journal,** Vol. 25 No. 1, 2018.

106- Cai, An, "Study on Balanced Development of Compulsory Education and the Construction of Rural Teaching", **Journal of Advances in Computer Science Research (ACSR),** vol. 61, 2017.

107- Central Intelligence Agency, **The World Fact Book: Europe-Netherlands,** Office of Public Affairs, Washington, DC, September, 2019.

108- ——————, **The World Fact Book: Europe-Spain, Office** of Public Affairs, Washington, DC August, 2020.

109- Directie Wetgeving en Juridische Zaken, **Besluit zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs**, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Nederlanden, Besluit van 5 juli, 2008.

110- Edo, María and et.al, "Compulsory education laws or incentives from conditional cash transfer programs? Explaining the rise in secondary school attendance rate in Argentina", **Journal of Education Policy Analysis Archives**, Vol.25, No.76, July, 2017.
111- Eurydice, **Compulsory Education in Europe – 2017/18**, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission, 2017.
112- ————, **Education In Spain: Organisation And Governance**, Eurydice, European Commission, 2022.
113- ————, **Key features of the Dutch Education System**, Eurydice, European Commission, Nov., 2022.
114- ————, **National Reforms in Early Childhood Education and Care**, Eurydice, European Commission, March, 2020.
115- ————, **Netherlands: Administration and governance at central and regional level**, Eurydice, European Commission, June, 2022
116- ————, **Netherlands: Mobility and internationalisation**, Eurydice, European Commission, November, 202٢.
117- ————, **Netherlands: Political, social and economic background and trends, Eurydice, European Commission,** December, 2022
118- ———, **Netherlands: Quality assurance**, Eurydice, European Commission, June, 2022.
119- ————, **Netherlands:Ongoing reforms and policy developments**, Eurydice, European Commission, January, 2023.
120- ————, **Organisation and governance: Lifelong learning strategy Spain**, Eurydice, European Commission, 202٣.
121- Eurydice, **Organization and governance: Lifelong learning strategy**, Eurydice, European Commission, June, 2022.
122- ———, **Spain : National reforms in school education**, Eurydice, European Commission, September, 2022.
123- ———, **Spain : National reforms related to transversal skills and employability**, Eurydice, European Commission, September, 2022.

124- ———, **Spain :Political, Social and Economic Background and Trends**, Eurydice, European Commission, 2021.
125- ————, **Spain Funding in education**, Eurydice, European Commission, June, 2022.
126- ————, **Spain Overview: Main Characteristics of The** Administration **of The Education System**, Eurydice, European Commission, January 2023.
127- ————, **Spain: Organisation And Governance: Administration and governance at central and regional level**, Eurydice, European Commission, January, 2023.
128- Gobierno de España, **Constitución Española**, de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España,١٩٧٨.
129- ————, **Ley 14/1970,General de Educación y** Financiamiento **de la Reforma Educativa**, de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, de 4 de agosto, 1970.
130- ————, **Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General** del **Sistema Educativo**, de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, de 3 de octubre, 1990.
131- ————, **Ley Orgánica 2/2006 de Educación**, de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, de 3 de mayo,2006.
132- ————, **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, 2020.
133- ————, **Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional**, de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, 2022.
134- ————, **Ley Orgánica 5/1980, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares**, de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, de 19 de junio, 1980.
135- ————, **Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación**, de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, de 3 de julio, 1985.
136- ————, **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa**, de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, ٢٠١٣.

137- Koningin der Nederlanden, **Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel BES**, overheid.nl, Nederlanden, Wet van 3 februari, 2011.
138- ————, **Grondwet Voor het Koningin der Nederlanden van 24 Augustus 1815**, overheid.nl, Nederlanden, en versie van 30-08-2022.
139- ————, **Interimwet zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs**, overheid.nl, Nederlanden, 2006.
140- ————, **Interimwet zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs**, overheid.nl, Nederlanden, Wet van 6 juli 2000.
141- ———, **Leerplichtwet 1969**, overheid.nl, Nederlanden, 1969.
142- Koningin der Nederlanden, **Wet medezeggenschap op scholen**, overheid.nl, Nederlanden, Wet van 30 november, 2006
143- ————, **Wet op de Expertisecentra**, overheid.nl, Nederlanden, Wet van 15 december ,1982.
144- ————, **Wet op het onderwijstoezicht**, overheid.nl, Nederlanden, 2002.
145- ————, **Wet op het primair onderwijs**, overheid.nl, Nederlanden, juli, 1981.
146- ————, **Wet voortgezet onderwijs,** overheid.nl, Nederlanden, 2020.
147- Luijkx, Ruud and Heus, Manon de, **The educational system of the Netherlands**, ResearchGate, January, 2008.
148- Mbalaka, Peter Mutia, "Implementing Free and Compulsory Education Policy; Assessing the Role Of School Infrastructure In Public Day Secocndary Schools In Kitui County-Kenya", **International Journal of Innovative Science, Engineering & Technology,** Vol. 8 ,No 8, August 2021.
149- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, **Regeling bijzondere bekostiging professionalisering en begeleiding starters en schoolleiders**, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Nederlanden, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Nederlanden, 2023.

150- ————, **Subsidieregeling lerarenbeurs**, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Nederlanden, van 4 maart 2017.
151- Ministerio de Educación y Formación Profesional**, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente**, de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, de 2 de julio de 2020
152- Ministerio de Educación y Formación Profesional, **Real Decreto 157/2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria**, de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, de 1 de marzo, 2022.
153- ————, **Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primariade,** la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, 2022.
154- ————, **Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria**, de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, 2022.
155- Ministerio de Política Territorial y Función Pública, **Real Decreto 498/2020, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional**, de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, de 28 de abril,2020.
156- Ministry of Education, Culture and Science, **about us**, MECS, Netherland, 2022.
157- Nuffic, **e twinning Nederland** , Nuffic, Netherland, ٢٠٢٣.
158- ————, **Education system The Netherlands** , Version 4, Nuffic, Netherland, January, 2015.
159- ————, **The education system of the Netherlands**, Version 6, Nuffic, Netherland, July, 2019.

160- ———, **The Spanish education system described and compared with the Dutch System**,Version ٢, Nuffic, Netherland, January, 2015.
161- Oreopoulos, Philip, "The Compelling Effects of Compulsory Schooling: Evidence from Canada", **The Canadian Journal of Economics**, Vol. 39, No. 1, Feb., 2006.
162- Serrano, Luis Diaz, "The Duration of Compulsory Education and the Transition to Secondary Education: Panel Data Evidence from Low-Income Countries", IZADP No. 13918, Institute of Labor Economics, Germany,Dec.,2020.
163- UNESCO, "The Dakar Framework for Action", **the World Education Forum Dakar**, Senegal, 26-28 April, UNESCO, France, 2000.
164- UNICEF, **Legal minimum ages and the realization of adolescents' rights**, UNICEF, 2014.
165- United Nations, **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**, United Nations, USA, 2015.