تصور مقترح لتحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر فى ضوء أفضل الممارسات العالمية

إعداد

أ.م.د/ سلوى حلمى على يوسف

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية– جامعة بنى سويف

مستخلص: استهدفت الدراسة وضع تصور مقترح لتحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر فى ضوء أفضل الممارسات العالمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى، والدراسات السببية المقارنة، وتم تحليل بعض الوثائق المحلية والدولية ونتائج مصر فى الاختبارات الدولية للوقوف على واقع أبعاد الإنصاف (الشمول والعدالة والحرية) فى التعليم قبل الجامعى بمصر، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تقدما ملحوظا فى بعد الشمول مثل: زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائى والإعدادى والثانوى، وانخفاض نسب التسرب بالتعليم الابتدائى والإعدادى، ولكن مازالت نسب الالتحاق بالتعليم الثانوى قليلة، كما أن كفاءة الطلاب فى المواد الأساسية مازالت ضعيفة، وبالنسبة لبعد العدالة، فقد تقلصت فجوة الأداء بين الذكور والإناث، ولكن مازالت هناك فجوة فى أداء الطلاب وفقا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى، وتراجع فى الإنفاق على التعليم قبل الجامعى، وبالنسبة لبعد الحرية، فقد جاءت الدروس الخصوصية من أبرز العوامل التى تؤدى إلى زيادة التفاوت فى أداء الطلاب، وتم اختيار هونج كونج وماكاو واليابان وفيتنام كأفضل الممارسات العالمية، فقد جعلت هذه الدول الإنصاف فى مركز السياسة التعليمية، ومن ثم عملت على التطوير الشامل للمناهج، وتمديد

التعليم المجانى، والاهتمام بتعليم الطفولة المبكرة، والاهتمام بالفئات المهمشة من الطلاب، ورفع وجودة الإنفاق على التعليم، والعمل على مواكبة متطلبات الاختبارات الدولية، وفى ضوء الدراسة النظرية والتحليلية وأفضل الممارسات العالمية تم بناء تصور مقترح لتحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر شمل الأهداف، والفلسفة، والمنطلقات، والأبعاد، والمتطلبات، والمعوقات.

الكلمات المفتاحية: الإنصاف فى التعليم– العدالة – الشمول – أفضل الممارسات

A Proposed Perspective for Achieving Equity in Pre-University Education in Egypt in the Light of Best International Practices

Prepared by

Dr. Salwa Helmy Aly Youssef

Assistant Professor of Foundations of Education

Faculty of Education- Beni Suef University

Abstract: The study aimed to develop a proposed perspective for achieving equity in pre-university education in Egypt in light of best International practices. The study used descriptive approach and comparative causal studies. Local and international documents were analyzed to assess the reality of equity dimensions (inclusion, justice, and freedom) in pre-university education in Egypt. The study concluded that there has been progress in the dimension of inclusion, such as increased enrollment rates in primary, middle, and secondary education, and decreased dropout rates in primary and middle education. However, enrollment rates in secondary education remain low, and student proficiency in core subjects remains weak. Regarding the equity dimension, the performance gap between males and females has narrowed, but there remains a gap in student performance according to economic and social status, and a decline in spending on pre-university education. Regarding the dimension of Freedom, Private tutoring is one of the most prominent factors leading to increased disparity in student performance. Hong Kong, Macau, Japan, and Vietnam were selected as best International practices. These countries have placed equity at the center of educational policy, and have therefore worked on comprehensive curriculum development, expanding free education, focusing on early childhood education, caring for marginalized groups of students, increasing the quality of education spending, and working to keep pace with international testing requirements. In the light of the theoretical and analytical study and best International practices, a proposed perspective for achieving equity in pre-university education was developed, encompassing objectives, philosophy, dimensions, requirements, and obstacles.

Keywords: Equity in Education - Justice - Inclusion - Best Practices

مقدمة

يعد التعليم من أهم حقوق الإنسان، فهو حق تمكيني عند احترامه، يسمح بإعمال حقوق الإنسان الأخرى، ومن ثم يؤثر على الرفاهية العامة والإنتاجية ورأس المال الاجتماعي والمواطنة المسؤولة، ويساعد التعليم المنصف في بناء مجتمعات تتميز بالحراك الاجتماعى، مما يعنى تحقيق التقدم والتطور للجميع بغض النظر عن ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وغيرها، لذا تم وضع الإنصاف في قلب جدول أعمال التنمية الدولية لأول مرة عندما تمت صياغة الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة حول ضمان تحقيق التعليم الجيد الشامل والمنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.

وبذلك تجاوز الهدف الرابع للتنمية المستدامة التركيز الضيق على التكافؤ بين الجنسين، والذى كان هدفا بارزا في الأهداف الإنمائية للألفية التي تم اعتمادها في عام ٢٠٠٠، حيث يتجلى ذلك الهدف بجلاء في تركيزه على المساواة والقضاء على الفوارق بين الجنسين في التعليم, وضمان المساواة في الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في أوضاع متردية، ويُلزم ذلك الهدف جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة بمعالجة جميع أشكال اللامساواة في الوصول، والمشاركة، ونتائج التعلم من الطفولة المبكرة إلى الشيخوخة (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، ٢٠١٥، ٢٣).

ونظرا لأن تحقيق الانصاف فى التعليم مشكلة تواجه المجتمعات الفقيرة والغنية على حد سواء (Aniscow et al., 2013, 33)، فقد زاد الاهتمام بها في العقود الأخيرة فى ظل الظروف المتغيرة، فلم تعد الفصول الدراسية متجانسة بسبب التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية التى تشهدها المجتمعات، والتى تسببت في زيادة الفجوات بين

الدول وبين فئات المجتمع الواحد، بالإضافة إلى الأزمات والنزاعات والكوارث الطبيعية غير المتوقعة والتى تؤثر سلبا على الأطفال الأكثر ضعفا، فمثلا أشارت (اليونسكو، اليونيسيف& البنك الدولى، ٢٠٢٢) أن جائحة كورنا قد أثرت على تعلم الأطفال المحرومين والمهمشين في كل أنحاء العالم.

وتزداد قضية الإنصاف تعقيدا نتيجة لتنوع العوامل المؤثرة على الإنصاف مثل النوع والخصائص الديموغرافية، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى، والعرق وغير ذلك، فضلا عن أن التفاعل بينهم ينتج ما يسمى بالعوامل المتقاطعة (Intersectionality)، والتى تشير إلى تفاعل تلك الأبعاد معا مما يزيد ويفاقم من المشكلة، فالكل دائما أكبر من مجموع أجزائه(Omoeva, 2017, 6) .

ورغم السعى الحثيث لتحقيق التعليم المنصف على مستوى العالم، والذى أسفر عن تقدم ملحوظ في أعداد الطلاب المسجلين بأنظمة التعليم، إلا أن هناك فروقا فى نسب الالتحاق ومواصلة التعليم والإنجاز التعليمى بين الأغنياء والفقراء، وتزيد تلك الفروق بين أولئك الذين يعيشون في المناطق الريفية والحضرية (شميلكس، ٢٠٢٠)، فهناك عدة قوانين تحكم اللامساواة في التعليم، لعل أبرزها قانون الاصطفاء، الذى يشير إلى أنه كلما صعدنا في السلم الدراسي ينخفض عدد الملتحقين بالتعليم، وقانون الاستبعاد (Exclusion or Elimination)الذي يتجسد في خروج شرائح من التلاميذ من المدرسة تباعا، أو التحاقهم بفروع وتخصصات غير مرموقة في التعليم المهني أو الجامعة (الأمين، ٢٠١٩، ٢١)، ويرجع ذلك إلى الافتقار إلى السياسات التي لا تعتبر التعليم المنصف وسيلة رئيسية لتحقيق مجتمعات أكثر عدلاً (شميلكس، ٢٠٢٠).

لذا يجب أن يأتى الإنصاف في أولوية الجهود المبذولة لتعميق الوصول إلى التعليم وتحسين جودته، بحيث يوضع الأطفال الأكثر ضعفا فى صميم قرارات السياسات، بالإضافة إلى العمل حول الأبعاد الأكثر تأثيرا للعدالة (النوع الاجتماعى– الموقع– الفقر)

(اليونسكو، ٢٠٢٣أ، ٤)، حيث تعمل جهود تحسين المساواة والإنصاف في التعليم على تقليل التكلفة فى ظل الأزمات الاقتصادية التى تشهدها المجتمعات، والحد من العديد من التأثيرات طويلة المدى التى تؤثر على التحصيل الدراسي، والاستبقاء، والتوظيف، والأرباح، والتكيف الاجتماعي، والوقاية من الجريمة، والعلاقات الأسرية، والصحة (Wößmann , 2008, 208).

ونظرا لأهمية تحقيق الإنصاف فى التعليم على مستوى الفرد والمجتمع، وباعتبار مصر من أعضاء الأمم المتحدة، فهى ملزمة بالسعى نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، والذى يدور حول توفير التعليم الجيد والمنصف، وقد تم صياغة رؤية مصر (٢٠٣٠) فى ضوء أهداف التنمية المستدامة التى أعلنتها الأمم المتحدة، ووضعت الإستراتيجية هدفا استراتيجيا هو" إتاحة التعليم للجميع دون تمييز" (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى، ٢٠١٦،١٤٠)، غير أن مؤشرات التعليم في مصر تشير إلى ارتفاع معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائى والإعدادى، وانخفاض الالتحاق بالتعليم الثانوى حيث بلغ معدل القيد الصافى بالتعليم الثانوى (٦١٪) (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية، ٢٠٢٤)، وبلغ معدل اتمام المرحلة الثانوية (٧٦٪) (UNESCO, 2024a)، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Egyptian Center for Economic Studies (ECES), 2021) أن التعليم الإعدادى والثانوى فى مصر يشهد لامساواة كبيرة، وأن هناك تراكماً تدريجياً للتفاوتات على مدار المراحل التعليمية.

كما وضعت الخطة الاستراتيجية رؤية مصر (٢٠٣٠) هدفين استراتيجين هما تحقيق جودة التعليم بما يتوافق مع النظم التعليمية العالمية، وتحسين تنافسية نظم ومخرجات التعليم (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى، ٢٠١٦، ١٣٩)، إلا أن أداء الطلاب متدنياً، وهو ما أكده تقرير البنك الدولى حول " فقر التعلم" إلى أن أكثر من

نصف الطلاب بمصر فى أواخر سن التعليم الابتدائي لا يجيدون القراءة لتدنى جودة التعليم، (World Bank& UNESCO Institution for Statistics (UIS), 2024)، وعلى مستوى الاختبارات الدولية فمازال ترتيب مصر فى الاختبارات الدولية متأخرا جدا، فقد جاء ترتيب مصر فى اختبار الدراسة الدولية للتقدم فى القراءة Progress in International Reading Literacy Study(PIRLS)) لعام (٢٠٢١) (٤٩/٤٨)، ومتوسط نقاط الطلاب (٣٨٧) نقطة أى أنه أقل من المستوى المنخفض (٤٠٠) نقطة، وأقل من المتوسط العالمى بكثير (٥٠٠) نقطة، وقد تقدمت عدة دول عربية على مصر فى هذا الاختبار (Mullis et al., 2023, 71)، كما جاءت مصر فى اختبار الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) لعام ٢٠١٩ فى الترتيب (٣٩/٣٤) فى الرياضيات وفى الترتيب (٣٩/٣٧) فى العلوم، وكان متوسط الدرجات فى الرياضيات (٤١٣) أى المستوى المنخفض، ومتوسط الدرجات فى العلوم (٣٨٩) أى أقل من المستوى المنخفض (Mullis et al., 2021, 177, 178, 243, 244)، الأمر الذى يشير إلى افتقار الطلاب إلى المستوى الأدنى للكفاءة فى العلوم والرياضيات.

ليس ذلك فحسب فقد أشار (Mullis et al., 2020) فى تقرير اختبار (TIMSS) إلى أن هناك تفاوتاً فى أداء المدارس وفقا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Jackson& Buckner, 2016)بأن المساواة فى التعليم بمصر هى مساواة شكلية ضيقة، وأن هذا التفاوت مميز، فرغم الالتزامات المؤسسية بتكافؤ الفرص الموجودة في مصر، إلا أن الأسر المتميزة (اقتصاديا واجتماعيا،،،) لديها مجموعة من الخيارات (مثل الدروس الخصوصية– التعليم الخاص) لتقويض الأهداف الإيجابية للأحكام القانونية، كما كشف تقرير (Abu-Ismail et al., 2023) عن أن هناك تطورا مستمرا فى انخفاض

التفاوت في النتائج في معظم مؤشرات التعليم بمصر مثل نسب الالتحاق أو نسب التسرب، غير أن التفاوت في الفرص التعليمية مازال مرتفعا، ومدفوعًا بشكل أساسي بالثروة ومستوى تعليم الأباء، وتوصلت دراسة الزنفلى (٢٠١٧) إلى افتقاد الإنفاق على التعليم المصرى للعدالة في توزيع المخصصات بين المناطق نظرا لوجود تحيز وتمييز واضحين في الإنفاق لصالح عدد من مديريات التربية والتعليم.

أولا مشكلة الدراسة.

يتضح مما سبق أن تحقيق التعليم المنصف هدف تسعى إليه جميع المجتمعات من أجل تحقيق مجتمعات أكثر عدلا وتقدما واستقرارا، وقد أكدت عليه الأمم المتحدة فى الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، غير أن التعليم قبل الجامعى بمصر يشهد تقدما فى بعض الجوانب الكمية مثل زيادة نسب الالتحاق بالتعليم الابتدائى والإعدادى، وانخفاض نسب التسرب، وارتفاع معدلات اتمام المرحلة الابتدائية والإعدادية، ومن زاوية الجودة، هناك تدنى فى جودة التعليم، أسفرت عن ضعف تحقق الكفاءة الأدنى لأكثر من نصف الطلاب فى المواد الأساسية (القراءة– الرياضيات – العلوم)، ورغم وجود القوانين التى تقر تكافؤ الفرص التعليمية، إلا أن هناك عوامل خارجة عن سيطرة الطلاب مثل المستوى الاقتصادى والاجتماعى تؤثر على إنجازهم التعليمى، مما يعنى أن المساواة فى الفرص مازالت ضعيفة، مما يزيد التفاوت بين الطلاب، واتساع الفجوة بين طبقات المجتمع، لذا فهناك حاجة إلى تضييق الفجوة بين الطلاب وتوفير تعليم جيد للجميع، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيس التالى كيف يمكن تحقيق الإنصاف في التعليم قبل الجامعى بمصر في ضوء أفضل الممارسات؟، ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١– ما الأسس النظرية والفلسفية للإنصاف في التعليم (الفلسفة– المفهوم– الأسباب– الأبعاد)؟

٢– ما واقع الإنصاف في التعليم قبل الجامعى بمصر؟

٣- ما أفضل الممارسات العالمية في تحقيق الإنصاف في التعليم قبل الجامعى؟

٤- ما التصور المقترح لتحقيق الإنصاف في التعليم قبل الجامعى بمصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية؟

ثانيا أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تعرف الأسس النظرية والفلسفية للإنصاف في التعليم قبل الجامعى.

٢- الكشف عن واقع أبعاد الإنصاف في التعليم قبل الجامعى بمصر.

٣- تعرف أفضل الممارسات العالمية حول الإنصاف في التعليم قبل الجامعى.

٤- تقديم تصور مقترح لتحقيق الإنصاف في التعليم قبل الجامعى بمصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية.

ثالثا أهمية الدراسة.

تنقسم أهمية الدراسة إلى أهمية نظرية وأهمية تطبيقية كما يلى:

١- الأهمية النظرية: تتمثل فيما يلى:

- قد تسد الدراسة الحالية الفجوة البحثية فى الدراسات العربية حول قضية الإنصاف في التعليم قبل الجامعى.
- قد تسهم في التأطير النظرى لمفهوم الإنصاف نظرا لتداخله مع مفاهيم أخرى كالمساواة، والعدالة، وتكافؤ الفرص.
- مواكبة الاتجاهات الدولية – تحقيق التعليم المنصف– وهو الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، والذى تحرص عليه الأمم المتحدة ومكاتبها المختلفة.

٢- الأهمية التطبيقية: تتمثل فيما يلى:

- توجيه اهتمام المسئولين ومتخذى القرار وصناع السياسات التعليمية لجعل الإنصاف في مركز السياسات التعليمية.
- مساعدة فئات عديدة طالما عانت من التهميش في التعليم مثل الفقراء، والإناث.
- تعريف القائمين على العملية التعليمية ببعض المبادرات العالمية في تحقيق الإنصاف المدرسى.
- المساهمة في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠.
- تحسين وضع مصر في مؤشرات التعليم العالمية فيما يخص جودة التعليم والإنصاف في التعليم.

رابعا منهج الدراسة.

اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفى لعرض مفهوم الإنصاف، وفلسفته، وأسبابه، وأبعاده، وكذلك تحديد واقع أبعاد الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر، وذلك عن طريق تحليل معدلات الالتحاق بالتعليم، ومعدلات التسرب، ومعدلات إتمام المراحل التعليمية، ومعدلات الكفاءة فى المواد الأساسية خلال الفترة (٢٠١٥/ ٢٠١٦ – ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤) لتحديد التقدم المحرز فى بعد الشمول، وذلك بالاعتماد على كتاب الإحصاء السنوى لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، وكذلك بعض التقارير الصادرة عن مؤسسات دولية مثل البنك الدولى ومعهد اليونسكو للإحصاء، وللكشف عن واقع تحقيق بعد العدالة، فقد تم تحليل نتائج الطلاب فى الاختبارات الدولية التى شاركت فيها مصر، وهى (TIMSS) و(PIRLS) وفقا للنوع وللمستوى الاقتصادى والاجتماعى فى الفترة من (٢٠١٥-٢٠٢١)، كما تم تحليل كفاءة الموارد المادية والبشرية، من حيث حجم الإنفاق على التعليم فى الفترة من (٢٠١٢/٢٠١٣- ٢٠٢٣/٢٠٢٤)، لتحديد مدى كفاية الإنفاق على التعليم، وانعكاس ذلك على كفاءة الموارد البشرية مثل نسب المعلمين المؤهلين

تربويا، ونسبة الطلاب للمعلمين، وتم الاعتماد على تقارير الموازنة العامة للدولة، وتقارير الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، وكتاب الإحصاء السنوى لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى. كما اعتمدت الدراسة على أسلوب الدراسات السببية المقارنة، كأحد أساليب المنهج الوصفي، التى تتناول العوامل المرتبطة بالظاهرة موضوع الدراسة (الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى) لتحديد الأسباب المحتملة لتحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بكل من هونج كونج وماكاو واليابان وفيتنام، وإمكانية الإفادة منها فى تحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر.

خامسا حدود الدراسة.

اقتصرت حدود الدراسة على ما يلى:

- **حدود الموضوع:** تناولت الدراسة الحالية موضوع الإنصاف، وتم تحليل أبعاد الإنصاف فى عدة دراسات، وحددتها الدراسة فى ثلاثة أبعاد رئيسية هى الشمول، والعدالة، والحرية، ويندرج تحت كل منهم عدة أبعاد فرعية.
- **الحدود المكانية:** وتمثلت في عرض واقع أبعاد الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر، ونظرا لأن بعد العدالة هو أقل الأبعاد تحققا فى مصر، فتمت دراسة أفضل الممارسات العالمية فى هذا البعد، واعتمدت الدراسة على تقرير الاختبار الدولى " نتائج التقييم الدولي للطلاب" "Program for International Student Assessment (PISA)" ، والذى تقوم به منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (Organization of Economic Cooperation and Development(OECD)) منذ عام (٢٠٠٠)، ولا يتعلق البرنامج بالتميز التعليمي فحسب، بل يتعلق أيضًا بالإنصاف في التعليم (OECD, 2023a, 44) ، ووفقا لأحدث تقرير (OECD, 2023a) فقد جاءت نظم تعليم كلا من هونج كونج (الصين) وماكاو (الصين) من أفضل الممارسات

العالمية فى تحقيق الإنصاف فى التعليم وفقا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى، حيث جاء متوسط الفرق بين درجات الطلاب وفقا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى (٥٪) و(٦٪) فى كلا من ماكاو وهونج كونج على الترتيب، وبالنسبة لعدالة الموارد فقد تم اختيار اليابان، فقد جاءت نتائج اليابان فى اختبار (PISA) فى الترتيب الخامس، بعد كلا سنغافورة وماكاو وتابية وهونج كونج، وتنفق اليابان حوالى (١٠٠.٠٠٠) دولارا أمريكيا على تعليم الطالب، وهذا قليل جدا مقارنة بماكاو التى تنفق قرابة (٢٠٠.٠٠٠) دولارا أمريكيا على تعليم الطالب، وسنغافورة التى تنفق حوالى (١٦٠.٠٠٠) دولارا أمريكيا على تعليم الطالب، كما تم اختيار دولة فيتنام، فقد حققت نتائج جيدة فى اختبار (PISA) ، رغم أنها دولة نامية، وتنفق أقل من (٢٠٠٠) دولارا أمريكيا على الطالب، وتفوقت على دول متقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية التى تنفق حوالى (١٤٠.٠٠٠) دولارا أمريكيا .

- **الحدود الزمنية:** اعتمدت الدراسة على أحدث تقرير لاختبار (PISA) وهو الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية فى عام (٢٠٢٣)، وكذلك حاولت الدراسة رصد الاحصائيات الخاصة بأبعاد الإنصاف فى مصر خلال أخر عشر سنوات، أى خلال الفترة من (٢٠١٢/٢٠١٣) حتى (٢٠٢٣/٢٠٢٤) كلما أمكن ذلك، حيث يعد ضعف توفر البيانات، وأحيانا اختلاف البيانات الصادرة عن الهيئات المحلية مع البيانات الصادرة عن الهيئات الدولية من معوقات الدراسة الحالية.

سادسا مصطلحات الدراسة.

تتمثل مصطلحات الدراسة فى المصطلحات التالية:

١- **الإنصاف فى التعليم: Equity In Education**

يشير الإنصاف فى التعليم إلى إعادة توزيع الموارد (البشرية والمؤسسية والمالية) في التعليم بهدف التقليل أو القضاء على اللامساواة المنهجية في المخرجات التعليمية (Education Equity Research Initiative, 2016, 3).

وتعرف الدراسة الحالية الإنصاف فى التعليم إجرائيا بأنه: نهج استراتيجى لتوزيع الموارد والفرص بين الطلاب وفقا لاحتياجاتهم والظروف المحيطة بهم، بغض النظر عن مستواهم الاقتصادى والاجتماعى والنوع الاجتماعى، والعمل على توفير بيئة تعليمية أمنة ومعززة لتعلم الطلاب، بهدف القضاء على اللامساواة المنهجية فى المخرجات التعليمية أو تقليلها، من خلال إكسابهم الحد الأدنى من المعرفة والمهارات وتوفير الفرص لحياة لائقة.

٢- أفضل الممارسات العالمية (International Best Practices)

تعرف الدراسة الحالية أفضل الممارسات العالمية إجرائيا بأنها مجموعة من الأنشطة والسياسات والأساليب، التى استطاعت تحقيق تغييرات إيجابية في أداء الطلاب فى بيئة تعليمية معينة، وفقا لتقييم دقيق هو برنامج التقييم الدولي للطلاب (Programme for International Student Assessment.(PISA)).

سابعا الدراسات السابقة.

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات اهتمت بدراسة الإنصاف نظريا لتوضيح المفهوم وعلاقته بالمفاهيم الأخرى، وكذلك التطور التاريخى للموضوع، ودراسات اهتمت بتحديد أبعاد الإنصاف وقياسه فى بعض الدول، ودراسات اهتمت بقضايا ذات صلة بالإنصاف فى التعليم المصرى، وفيما يلى عرض لبعض تلك الدراسات.

هناك عدة دراسات تناولت قضية الإنصاف فى التعليم بهدف التأصيل النظرى لها مثل دراسة (Castelli et al., 2012)، والتى وجدت أن موضوع الإنصاف فى التعليم قد حاز على اهتمام دولى واسع النطاق، وهذا ما ذكرته أيضا دراسة (Levinson et al., 2022)، وقد اتفقتا كلتا الدراستين على أن قضية الإنصاف فى التعليم تم تناولها من خلال عدة مفاهيم ذات صلة مثل الشمول، والمساواة فى الموارد والنتائج والتجارب، وذكرت الدراستان أن هذه المفاهيم السابقة هدفًا مهمًا ومعيارًا مرغوبًا فيه للإنصاف، غير أنه لا يمكن الاعتماد عليها كعناصر مستقلة لتحقيق الإنصاف، لأنه سيكون نهجا غير مكتمل، أو ربما يكون مضللاً، وعلى مستوى الدراسات العربية توصلت دراسة الأمين (٢٠١٩) إلى أن الدراسات العربية بعيدة عن الإشكاليات العالمية التى تبحث فى الإنصاف من منظور اللاتكافؤ الاجتماعى.

وهناك عدة دراسات حاولت قياس الإنصاف فى التعليم، وذلك لتقييم الدول والأنظمة التعليمية، والوقوف على جوانب القوة والضعف، وتم قياس الإنصاف على عدة مستويات، فعلى مستوى السياسة التعليمية بحثت دراسة (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020) أثر السياسات التعليمية على مستويات تحقيق الإنصاف في (٤٢) نظاما تعليميا فى (٣٧) دولة أوربية، واعتمدت على نتائج الطلاب فى بعض الاختبارات الدولية (PISA وPIRLS وTIMSS)، وكانت أبرز نتائجها أنه تم تناول قضية الإنصاف فى المستويات العليا للسياسة التعليمية، إلا أن مستويات الإنصاف تتفاوت عبر أنظمة التعليم المختلفة، حيث وُجد أن أقل من ثلث أنظمة التعليم تعتبر منصفة نسبيًا في كل من بعدى الشمول والعدالة، وتناولت دراسة (Eurydice, 2023) خمسة عشر مؤشرا للإنصاف حول السياسات التعليمية الرئيسية والهياكل، وصُنفت إلى مؤشرات دعم مالى، ومؤشرات دعم غير مالى، ووجدت الدراسة أن ما يقرب من نصف أنظمة

التعليم لا تقدم أي حوافز غير مالية للمعلمين للعمل في المدارس التي تضم طلاباً محرومين، وهناك دولتان فقط توفران بعض المزايا للمعلمين الذين يعملون فى مدارس تضم طلابا محرومين، وتطبق أغلب البلدان بعض التدابير المالية لمعالجة عدم المساواة في التعليم المدرسي، ومع ذلك، فإن تسعة أنظمة تعليمية فقط تقدم دعماً مالياً تلقائياً إضافياً لجميع المدارس التي تضم طلاباً محرومين، وأيضا تدعم المعلمين الذين يعملون هناك مالياً، ويتشابه ذلك مع ما توصلت إليه دراسة (Ozmusul, 2013)، والتى حددت أربعة أبعاد للإنصاف، ووجدت أن ممارسات بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية المختارة غير كافية لتحقيق المساواة في التعلم، والمساواة في موارد المدرسة، والمساواة الرقمية، وعلى مستوى الوطن العربى أجريت دراسة (Hashemi& Intini, 2015)، واعتمدت على نتائج اختبار (TIMSS) و(PISA) لمقارنة اللامساواة في فرص الإنجاز في الرياضيات والعلوم والقراءة في إحدى عشرة دولة عربية (البحرين والأردن ولبنان والمغرب وعمان وفلسطين وقطر والمملكة العربية السعودية وسوريا وتونس والإمارات العربية المتحدة) بين عامي ١٩٩٩ و٢٠١٢، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك لامساواة مرتفعة في الفرص التعليمية في معظم الدول العربية، وأنها لا تزال تمثل مشكلة صعبة بالنسبة للعديد من الدول.

وعلى مستوى المدارس، تناولت دراسة مشروع ايرازمس (Erasmus + project of European Union, 2017) أربعة مجالات (السياق والموارد والمخرجات والنتائج) للإنصاف، وأشارت الدراسة إلى أنه على الرغم من أن تدخل المدارس فى مجالى السياق والموارد محدود، إلا أن للمدارس استراتيجيات مختلفة لمواجهة نفس تلك التحديات، وغالبًا ما تحقق بعض استراتيجيات وإجراءات المدارس نتائج مختلفة جدًا، وقد ربطت دراسة (Qiu& Leung, 2022) بين المتغيرات المختلفة على مستوى الطالب والأسرة والمدرسة وإنجاز الطلاب في

الرياضيات فى هونج كونج، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك المدرسة المواد التقليدية (مثل المكاتب والكتب) له تأثيرات إيجابية ومهمة على إنجاز الطلاب في الرياضيات، وبالنسبة للوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المرتبط بامتلاك الأجهزة الرقمية المنزلية والاتصال بالإنترنت، فله أيضا تأثيرات إيجابية، ولكنها أقل أهمية.

وهناك دراسات تناولت قضايا ذات صلة بالإنصاف فى التعليم بمصر، وقد رصدت دراسة (Lire et al., 2014)، ودراسة (Jackson& Buckner, 2016) أنه على الرغم من وجود الحماية الدستورية والقانونية الراسخة لتكافؤ الفرص التعليمية بمصر، إلا أن هذه القوانين لم تسفر إلا عن مساواة شكلية ضيقة، فهناك لامساواة في الوصول إلى التعليم، ولامساواة فى نتائج التعلم على مستوى التعليم الأساسي والثانوي، وترجع اللامساواة في نتائج التعلم بنسبة (٢٥٪) إلى ظروف خارجة عن سيطرة الطالب، مثل الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، والقدرة على الإنفاق على الدروس الخصوصية، ومكان الميلاد.

وعلى الرغم من جهود تحسين التعليم فى مصر إلا أنه مازال هناك لامساواة فى الفرص التعليمية، فقد رصدت دراسة (Abu-Ismail et al., 2023) اللامساواة بمصر فى عدة مجالات، ومنها التعليم، ووجدت الدراسة أن هناك تحسينات ملحوظة على مدى العقد الماضي فى التعليم، لكن التفاوت في الفرص التعليمية مازال مرتفعا، ومدفوعًا بشكل أساسي بالثروة ومستوى تعليم الأباء، وكذلك أشارت دراسة المركز المصرى للدراسات الاقتصادية (the Egyptian center for economic studies, 2021) إلى أن نظام التعليم المصرى يعتمد على الاختيار وفقا للجدارة سواء فى المرحلة الإعدادية أو الثانوية، لذا فإن الفرص التعليمية في المراحل المبكرة يمكن أن تحدد إلى حد كبير مسارات التعليم اللاحقة، وتلعب النفقات الخاصة على الدروس الخصوصية دوراً مهماً في

أداء الطلاب في الامتحانات الوطنية سواء فى المرحلة الإعدادية أو الثانوية، لذا تلتحق الأغلبية بالمدارس الثانوية الفنية، بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة الزنفلى (٢٠١٧) إلى أن هناك انخفاض كبير فى الإنفاق على التعليم قبل الجامعى كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي، وكنسبة مئوية من إجمالى الإنفاق الحكومي، وافتقاد الإنفاق للعدالة في توزيع المخصصات بين المناطق نظرا لوجود تحيز وتمييز واضحين في الإنفاق لصالح عدد من مديريات التربية والتعليم.

تعقيب على الدراسات السابقة: يتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلى:

- أشارت عدة دراسات إلى أن موضوع الإنصاف قد حاز على اهتمام دولى واسع النطاق (Castelli, Rgazzi& Crescentini, 2012) و(Levinson et al., 2022)، فى حين أشارت دراسة (الأمين، ٢٠١٩) إلى أن الدراسات العربية مازالت بعيدة عن قضية الإنصاف، أى أن هناك حاجة لإثراء الدراسات العربية فى مجال الإنصاف فى التعليم.
- تم تناول مفهوم الإنصاف من خلال عدة مفاهيم أخرى مثل الشمول والجدارة (Castelli, Rgazzi& Crescentini, 2012)، مما جعل المفهوم غير محدد بشكل جيد (Levinson et al., 2022)، الأمر الذى يتطلب مزيداً من الدراسة حول مفهوم الإنصاف، وعلاقته بالمفاهيم الأخرى.
- هناك تباين فى تحديد أبعاد الإنصاف مثل المساواة في التعلم، والمساواة في موارد المدرسة، والمشاركة في التعليم، والمساواة الرقمية (Ozmusul, 2013)، السياق والموارد والمخرجات والنتائج (Erasmus + project of European Union, 2017)، فجوات الإنجاز المتعلقة بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي داخل فصول المدارس الثانوية (Nachbauer & Kyriakides, 2020)، مما يشير إلى الحاجة إلى مزيد من الدراسات لتحديد أبعاد الإنصاف.

- مازال العالم غير قادر على تحقيق الإنصاف (بأبعاده المختلفة) فى التعليم، فهناك لامساواة مرتفعة في الفرص التعليمية في معظم الدول العربية (Hashemi& Intini, 2015)، وهناك أقل من ثلث أنظمة التعليم فى أوربا تعتبر منصفة نسبيًا في كل من بعدى الشمول والعدالة (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020).
- وفى مصر، على الرغم من ديمقراطية التعليم الأساسي والحماية الدستورية والقانونية لتكافؤ الفرص، إلا أن هناك عدم مساواة في الوصول إلى التعليم وتحقيق الإنجازات التعليمية على مستوى التعليم الأساسي والثانوي (Jackson, Buckner, 2016);Lire Ersado, Jeremie Gignoux, 2014)، وأن التفاوت في الفرص التعليمية مازال مرتفعا (Economic and Social Commission for Western Asia(ESCWA), 2023)، وأرجعت الدراسات ذلك إلى ظروف خارجة عن سيطرة الطالب، مثل ثروة الأباء ومستوى تعليمهم ومكان الميلاد (the Egyptian center for economic studies, 2021)، وأيضا لضعف وجود عدالة فى توزيع المخصصات بين المناطق نظرا لوجود تحيز وتمييز واضحين في الإنفاق لصالح عدد من مديريات التربية والتعليم (الزنفلى، ٢٠١٧).

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول الإنصاف فى التعليم، تلك القضية التى تحظى باهتمام دولى واسع النطاق، والتى لا تقتصر على المساواة الكمية فى نسب الالتحاق فقط، بل تسعى لتحقيق العدالة، وتوفير التعليم الجيد للجميع بغض النظر عن الظروف الاجتماعية أو الاقتصادية أو غيرها، وتضع الفئات المهمشة فى بؤرة الاهتمام، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لقضية الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر ببعدي الشمول والعدالة، بالإضافة إلى بعد الحرية، ففى حدود علم الباحثة، لم تتطرق إليه أى دراسة سابقة.

ثامنا خطوات السير فى الدراسة سارت الدراسة وفق المحاور الأتية:

المحور الأول الإطار النظرى للدراسة: الأسس النظرية والفلسفية للإنصاف فى التعليم قبل الجامعى وتناول فلسفة الإنصاف– ماهية الإنصاف فى التعليم– أسباب ضعف تحقق الإنصاف فى التعليم– أبعاد الإنصاف فى التعليم.

المحور الثانى: واقع الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر.

المحور الثالث: أفضل الممارسات العالمية فى تحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى.

المحور الرابع: تصور مقترح لتحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر فى ضوء أفضل الممارسات العالمية.

المحور الأول الإطار النظرى للدراسة

الأسس النظرية والفلسفية للإنصاف فى التعليم

يتناول هذا المحور الإنصاف فى التعليم من حيث المفهوم ، والفلسفة، والأسباب، والأبعاد.

أولا التطور التاريخى لمفهوم الإنصاف فى التعليم والمفاهيم ذات الصلة.

ظهر مفهوم الإنصاف كتطور لعدة مفاهيم حاولت إرساء العدل والعدالة فى المجتمعات المختلفة عبر العصور، مثل مفهوم المساواة ومفهوم تكافؤ الفرص، حيث ترجع فكرة المساواة فى العصر الحديث إلى عصر الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩، وفي القرن التاسع عشر أضافت مُثُل الديمقراطية والاشتراكية دفعة جديدة لفكرة المساواة، حيث دعت الاشتراكية إلى توفير وتوزيع الفرص الكافية للجميع للنمو والتنمية وفقا لقدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم، واستمرت هذه الفكرة في الازدهار حتى وقت قريب،

وتم تسليط الضوء عليها في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام ١٩٤٨، عندما تم الدفاع بقوة عن مبادئ "عدم التمييز" و"الحق في التعليم"، وقد أدى هذان المبدأن إلى ظهور مفهوم "تكافؤ الفرص التعليمية (Mondal, n.d., 3).

وفى أواخر التسعينات وبداية الألفية الثالثة ظهر مفهوم الإنصاف كتطور لمفهوم المساواة ومفاهيم أخرى، ولا يعنى ذلك التخلي عن مفهوم المساواة، بل بالأحرى عمل الإنصاف على إثارة الإشكالية وإضفاء النسبية على مفهوم المساواة، والتي تم التعبير عنها في الماضي بطريقة غير إشكالية، فبدأت تطرح عدة تساؤلات حول المساواة مثل مساواة ماذا؟ وكيف تتم المساواة؟. Benadusi, 2006, 22 as (cited in Castelli, 2012, 2245).

ونظرا لتداخل مفهوم الإنصاف مع مفهومى المساواة وتكافؤ الفرص، ذلك التشابه الذى جعل الكثير من الباحثين يستخدمونهم بالتبادل، لذا فمن الأهمية بمكان منافشة تلك المفاهيم وتوضيح نقاط التشابه ونقاط الاختلاف بينهم.

١- المساواة التعليمية (Educational Equality).

تركز المساواة على الجانب الكمى، ويعرفها (Jacob& Holsinger, 2009, 4) بأنها حالة مساواة من حيث الكمية أو القيمة أو الدرجة، وتعرفها (Nedha, 2011) بأنها معاملة كل فرد بنفس الطريقة بغض النظر عن احتياجاته ومتطلباته، ويذكر (Mondal, n.d., 2)، أن المساواة هى الوضع الذي يُمنح فيه كل الأفراد نفس الحقوق والتسهيلات، بغض النظر عن اختلافاتهم الفردية، ولذلك، فإن المساواة لا تنجح إلا إذا كان لكل فرد نفس نقطة البداية، ويتفق ذلك مع ما ذكرته مبادرة البحث فى الإنصاف المدرسى بأن المساواة فى المخرجات التعليمية غاية مرغوبة للعديد من السياسات التعليمية، بينما المساواة في المدخلات التى تقوم على

تخصيص الموارد بالتساوي قد لا تكون مرغوبة دائمًا، نظرًا لعدم المساواة في ظروف البداية والفرص.(Education Equity Research Initiative, 2016, 3).

وبذلك يمكن اعتبار المساواة توزيعا كميا متساويا للموارد، ومعاملة متساوية للأفراد، بهدف تحقيق مخرجات متساوية، بغض النظر عن احتياجات الأفراد ومتطلباتهم الفردية، الأمر الذى قد يترتب عليه تحقيق مخرجات غير متساوية نتيجة اختلاف ظروف البداية والفرص المتاحة أمام الأفراد.

وفى مجال التعليم نتيجة اختلاف ظروف البداية لكل طالب بسبب اختلاف السياق الذى يعيش فيه، فإن المساواة فى توزيع المدخلات والمساواة فى المعاملة سوف ينتج عنها لامساواة فى المخرجات التعليمية مثل نسبة الوصول والاستبقاء ومخرجات التعلم، وبذلك تظل قضية اللامساواة قائمة، بل ويمكن أن تتفاقم فى المجتمع، لذا ظهر مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية للقضاء على اللامساواة فى المخرجات التعليمية.

٢- تكافؤ الفرص التعليمية (Equal of Educational Opportunities)

على عكس مفهوم المساواة الذى يفترض أن جميع الأفراد متساوون في الأساس، يأتى تكافؤ الفرص لضمان حق الفرد في الالتحاق بالتعليم، والعمل على توفير الإمكانات التي تيسر الاستفادة الكاملة من الفرص التعليمية بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداته واحتياجاته، وفى هذا الصدد ذكر(Taneja, 2003) أن الهدف من تكافؤ الفرص هو حصول كل فرد على الفرص التعليمية بحسب قدراته الفطرية، ولا ينبغي منع أحد من صعود " السلم التعليمى" إلا إذا كان هو نفسه يفتقر إلى القدرة على الصعود، وهو بذلك يؤكد على ربط تكافؤ الفرص بقدرة الفرد.

ويعرف تكافؤ الفرص التعليمية بأنه حصول كل فرد على الفرص التعليمية المناسبة لميوله واتجاهاته، وأن يتعلم إلى أقصى حد تؤهله له استعداداته وقدراته،

بغض النظر عن وضعه الاجتماعي والاقتصادي أو الثقافي، أو كونه ذكرا أو انثي، حتى يتسنى له الاستفادة الحقيقية من برامج التعليم التي تقدمها الدولة (حسان& العجمى، ٢٠٠٨، ٧).

غير أن تكافؤ الفرص لا يعنى فقط حصول الفرد على فرصة تعليمية مناسبة لقدراته واحتياجاته، ولكنه يجب العمل على دعم الفرد لاستثمار تلك الفرصة وتحقيق النجاح، وذلك ما أشار إليه تقرير (UNESCO, 2018, 17) إلى أن تكافؤ الفرص يعنى حصول الجميع على نفس الفرصة للنجاح، بغض النظر عن الظروف المختلفة التي ولدوا فيها.

وبذلك يهدف تكافؤ الفرص إلى القضاء على اللامساواة فى المخرجات عن طريق إعادة توزيع المدخلات وفقا لاحتياجات الفرد، أى أنه يركز على معالجة اللامساواة فى المخرجات، وفى هذا الصدد يذكر فيليبز أن التركيز فقط على اللامساواة في النتائج يُنظر إليه أحيانًا على أنه إنكار لأهمية المسؤولية الفردية (Phillips, 2004, 18)، ففى مجال التعليم، قد يكون من غير الواقعي أن يحقق جميع الأطفال نتائج تعليمية متساوية بحلول نهاية المرحلة الابتدائية، بغض النظر عن مدى اهتمام نظام التعليم بالاحتياجات المختلفة للمتعلمين، فمن المرجح أن تنشأ اختلافات بسبب خبراتهم وقدراتهم وشخصياتهم في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد تكون هناك أيضًا تكلفة اجتماعية مرتبطة بجعل الجميع متساوين، وقد يعني ذلك اقتصادًا أقل كفاءة، أو نظامًا تعليميًا أقل قدرة على تركيز الموارد على الطلاب الأكثر قدرة، أى أن تكافؤ الفرص الذى يركز على مساواة المخرجات قد تترتب عليه نتائج غير مقبولة اجتماعيا واقتصاديا(UIS,2018, 18).

يتضح مما سبق أن تكافؤ الفرص التعليمية ينطلق من حق الإنسان فى التعليم، ويرتكز على المساواة فى اتاحة الفرص التعليمية، والالتحاق بالتعليم، ومواصلة التعليم بما يتناسب مع قدرات واستعدادات الفرد دون تمييز، أى أنه يربط

الحق فى التعليم بقدرات الفرد، فنجاح الفرد فى التعليم سيظل معتمدا على مقدار الجهد الذي يبذله، فهو مسئول عن جهده ويتحكم فيه، وبالتالي فإن نسبة التفاوت في النتائج التي تنشأ من الاختلافات في الجهد تكون عادلة، في حين أن ما ينشأ من الاختلافات في النوع أو ثروة الوالدين ليس عادلاً، ومن هذا المنطلق يتم عزو إخفاق الطلاب فى التعليم إلى فشل الطلاب بسبب جوانب القصور الشخصية.

وفى هذا الصدد، ذكر(الأمين، ٢٠١٩، ٢٢) أن البعض يعزو التفاوت فى الفرص الدراسية إلى فرق الكفاءة بين التلاميذ، وهذه الكفاءة هى حاصل عدة عوامل اجتماعية وتربوية نفسية وعقلية، والحجة فى ذلك أن الحق فى التعليم متاح للجميع، وأن الصعود فى السلم الدراسى يقوم على قاعدة موضوعية لا انحياز فيها تسمى الامتحانات، وبالتالى فإن الصاعدين فى النظام التربوى يصعدون بسبب استحقاقهم، أما الذين تعثروا أو تركوا السلم فى أوله أو وسطه فذلك بسبب فشلهم فى الوفاء بمتطلبات النجاح فى هذه الامتحانات.

غير أنه مؤخرا ظهرت فكرة الفشل المدرسى (School Failure) والتى حلت محل فكرة فشل الطلاب بسبب جوانب قصورهم الشخصية (الأكاديمية أو غير ذلك)، والتى تعتبر فشل الطلاب نتيجة لنقص أو عدم كفاية توفير التعليم من قبل المدارس(Field et al., 2007, 11)، أى أن فشل المدارس في توفير التعليم المناسب للاحتياجات المختلفة هو الذي يؤدي إلى فشل الطلاب، وتوجد ثلاثة مستويات للفشل المدرسى هى (Field et al., 2007, 51):

- مستوى النظام التعليمى: يحدث الفشل المدرسي عندما يفشل نظام التعليم في توفير خدمات تعليمية عادلة وشاملة تؤدي إلى إثراء تعلم الطلاب.
- مستوى المدرسة، يشير إلى عدم قدرة المدرسة على توفير **تعليم عادل وشامل وبيئة تعليمية** مناسبة للطلاب لتحقيق نتائج تتوافق مع جهدهم وقدراتهم.

- مستوى الطالب فهى تمثل فشل الطالب في الحصول على الحد الأدنى من المعرفة والمهارات، الأمر الذي يمكن أن يؤدي في أقصى الحدود إلى التسرب من المدرسة.

ويحدث الفشل المدرسى رغم وجود المساواة وتكافؤ الفرص، الأمر الذى يعنى أن هناك حاجة إلى مزيد من تقديم خدمات تعليمية شاملة وعادلة، وتوفير بيئة تعليمية أمنة ومعززة لتعلم الطلاب وإكسابهم الحد الأدنى من المعرفة والمهارات التى تمكنهم من الانخراط فى المجتمع، وتوفر لهم الفرصة لحياة لائقة، لذا ظهر مفهوم الإنصاف فى التعليم.

٣- الإنصاف فى التعليم (Equity of Education).

يعرف الإنصاف فى اللغة كما كما جاء في لسان العرب بأنه إعطاء الحقّ، وقد انتصف منه وأنصف الرجل صاحبه إنصافا أن يعطيه من نفسه النصف، أي يعطيه من الحقّ كالذي يستحقّ لنفسه، وأن تنصف إنسانا أن تعطيه حقّه، أي أن يكون له من الحقّ ما عند غيره من هذا الحقّ(ابن منظور، ١٩٩٩، ١٦٦)، كما يعرف (الحميرى، ١٩٩٩، ٦٦٢٦) الإنصاف كما يلى نصف الإنصاف: يقال: أنصفه من نفسه، وأنصفه من ظالمه: أي أخذ له بحقه.

وبذلك يتضح أن الإنصاف لغة يشير إلى إعطاء الحق لصاحبه، وكذلك يشير إلى العدل، تلك العملية المزدوجة والتى تعنى أخذ الفرد حقه وإعطائه الحق لصاحبه، كما أنها تشمل حصول الفرد على حقه بنفسه، أو بمساعدة الآخرين.

ويشير الإنصاف إلى جودة معاملة الأفراد بشكل عادل بناءً على احتياجاتهم ومتطلباتهم وهذا يعني ضرورة توزيع الأشياء على أساس الاحتياجات والمتطلبات (Nedha, 2011)، وبذلك يختلف عن المساواة التى تركز على معاملة الأفراد بالمثل، ولا تأخذ فى الاعتبار اختلاف احتياجاتهم.

ويُعرف الإنصاف بأنه نهج استراتيجي لضمان توزيع الموارد أو الفرص، من أجل تعويض التوزيع غير المتكافئ للفرص والموارد بين المجموعات والأفراد المختلفين في سياق معين(Jacob& Holsinger, 2009, 4)، فالإنصاف لا يعنى توفير ظروف متساوية لجميع الطلاب، بل يعني استهداف الموارد بناءً على احتياجات الطلاب الفردية وظروفهم لإزالة الحواجز، وتوفير الفرص لجميع الطلاب (Hanover Research, 2021, 1).

وينطلق الإنصاف من كون العلاقة بين المنشأ الاجتماعى والمصير المدرسى ليست علاقة حتمية، أو أن اللامساواة الاجتماعية ليست آلية، بل هناك عوامل فى العملية التربوية تساعد على زيادة الحظوظ التربوية لغير المحظوظين اجتماعيا، هذه العوامل يجب البحث عنها والكشف عن أدوارها، واعتمادها فى السياسات التربوية من أجل تأمين العدالة أو الانصاف فى التعليم (الأمين، ٢٠١٩، ٢٢).

وقد ظهر مفهوم الإنصاف لمواجهة اللامساواة المنهجية والظلم البنيوى الموجود فى المجتمع – وذلك ما سيتم تناوله فى محور أسباب عدم الإنصاف فى التعليم –، لذا يعرف الإنصاف فى التعليم بأنه إعادة توزيع الموارد (البشرية والمؤسسية والمالية) في التعليم بهدف تقليل أو القضاء على اللامساواة المنهجية في المخرجات التعليمية (Education Equity Research Initiative, 2016, 3). ، وبالتالي يُفهم الإنصاف على أنه مسار لتحقيق المساواة، أو أنه وسيلة لتحقيق غاية المساواة، ويوضح (بن صالح، ٢٠٢٠) أن الإنصاف يهتم بتنظيم المجتمع وفق مبادئ تأخذ في الاعتبار أشكال اللامساواة بين أعضائه، وذلك للحدّ من أشكال التفاوت الاجتماعيّ أو إصلاحها.

وبذلك يمكن تعريف الإنصاف فى التعليم بأنه إعادة توزيع الموارد (البشرية– المؤسسية– المالية) وفقا لاحتياجات الطلاب الفردية وظروفهم، لمواجهة اللامساواة

المنهجية فى المخرجات التعليمية، وذلك عن طريق إزالة الحواجز، وتوفير الفرص الملائمة لجميع الطلاب للحد من أشكال التفاوت الاجتماعى الموجودة بالمجتمع.

وثمة قضية هامة عند تحديد مفهوم الإنصاف فى التعليم، فعلى عكس مفهوم المساواة الذى يقوم على أساس موضوعى، يقوم الإنصاف على أساس ذاتى، فالإنصاف في الأساس مسألة حكم أخلاقي لتحديد من هم أقل حظا وأكثر احتياجا(Bronfenbrenner, 1973) ، ويتشابه ذلك مع ما أكد عليه (Waterford, 2021) بأن المساواة عامة(Generic) فلا يختلف عليها إثنان، بينما الانصاف قابلا للتكيف (Adaptable) وفقا لظروف واحتياجات المجموعات المختلفة وليس الأفراد، فإذا كانت المساواة تركز على الفرد، فإن الإنصاف يركز على المجموعات مثل الأقليات أو الفئات المهمشة فى المجتمع التى طالما عانت من التمتع الفعلى بحقوقهم بسبب الحواجز والقيود والظلم البنيوى فى المجتمع، وهو بذلك يتخطى القوانين التى تقوم عليها المساواة.

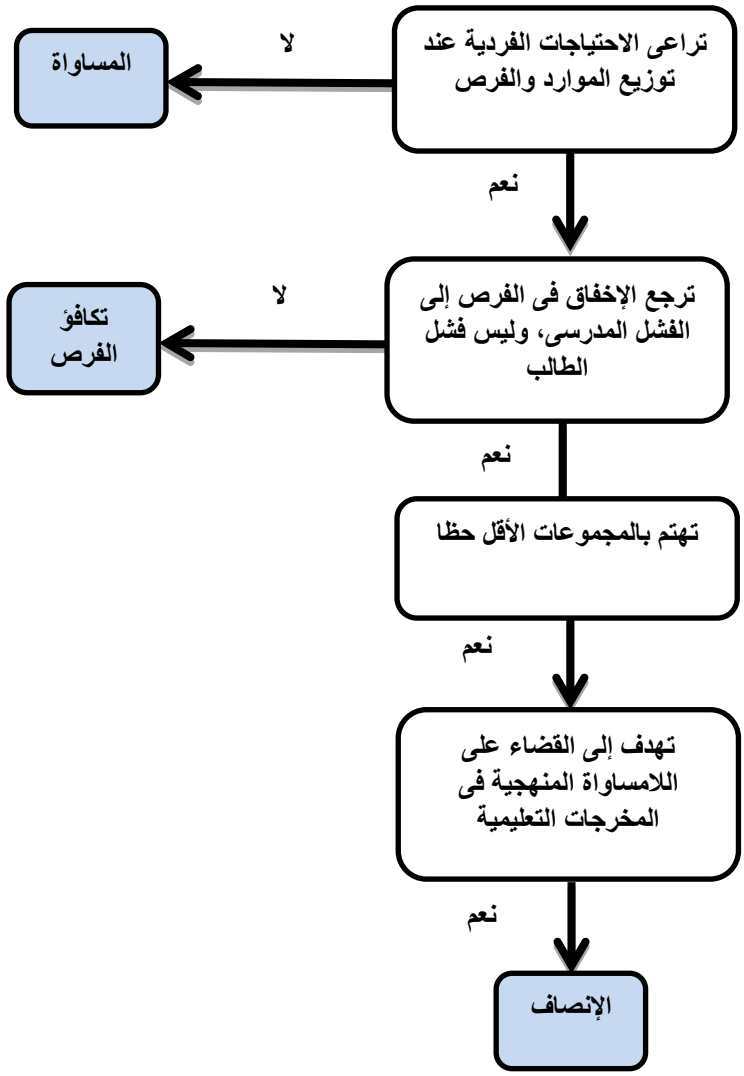
وعلى نفس المنوال يوضح (بن صالح، ٢٠٢٠) أنه إذا كانت المساواة تمثل القانون، فإن الإنصاف يمثل العدالة، حيث تحتاج المجتمعات إلى القوانين لتنظيم العلاقات بين الأفراد منعا لاختلال نظام الحياة، ومع ذلك، يظل القانون إجراء عامّا وناقصا وغير شامل، وبحاجة مستمرة إلى تدابير تكميلية لتصحيحه، فلا يمكن تنظيم كل شئ بالقانون، بحكم اختلاف الأوضاع البشرية، وتنوع الثقافات، وبحكم التغيرات التي تطرأ، ولم يكن القانون يتوقعها، لذا فهناك حاجة إلى الإنصاف، فالإنصاف ضربا من العدالة أرقى من المساواة القانونية، بل هو ضروري ليكون القانون عادلا بحق.

ويذكر (رولز، ٢٠٠٩، ٢٦، ٤٧, ٩٣) أن الإنصاف يجب أن يُفهم في ضوء ثلاثة مبادئ مرتبطة ببعضها ووثيقة الارتباط هي:

- ضمان الحرّيات الأساسية للجميع الأمر الذي يقتضي أن يكون لكلّ فرد نفس الحقوق ونفس الواجبات الأساسية.
- تكافؤ الفرص يعني أنَّ الاستحقاقية وحدها هي التي ينبغي أن تُعتمد لتمييز الأفراد بعضهم عن البعض بحسب إمكانيّاتهم في التمتع بالفرص التي يتيحها المجتمع.
- أشكال اللّامساواة التي ينبغي الأخذ بها وحدها، هي تلك التي تسند الأقلّ حظّا في المجتمع.

ويعتمد المبدأ الأول على مفهوم المساواة الشكلية، في حين ربط المبدأ الثانى الاستحقاق بالقدرات، حيث ينطوى تكافؤ الفرص على مبدأ التنافس والتسابق لتفوق فرد على الآخر، بينما يشير المبدأ الثالث إلى تحسين مصير الأشخاص الذين يحتاجون أكثر من غيرهم، فهو يتضمن التنازل للآخر عن بعض الحق من أجل المساواة، باختصار مبدأ تكافؤ الفرص هو مرادف للاستئثار بينما الإنصاف هو مرادف الإيثار (بن صالح، ٢٠٢٠)، وبذلك يتجاوز الإنصاف مفهومى المساواة وتكافؤ الفرص، فالإنصاف أن تعطي أكثر لمن له أقل، أي أنه يبحث عن السمة العادلة في بعض مظاهر اللامساواة، وبهذا المعنى يعترف الإنصاف المدرسي بالاختلافات وبالفوارق، وبالتالي يتم بذل الجهود لمعاملة الجميع بشكل مختلف، على العكس من ذلك، فالمساواة تعترف بالتشابه ولذلك فهي تهدف إلى معاملة الجميع على قدم المساواة.

ومما سبق يمكن توضيح الاختلافات بين كل من المساواة وتكافؤ الفرص والإنصاف من خلال شجرة القرارات التالية.


تراعى الاحتياجات الفردية عند توزيع الموارد والفرص
لا
المساواة
نعم
ترجع الإخفاق فى الفرص إلى الفشل المدرسى، وليس فشل الطالب
لا
تكافؤ الفرص
نعم
تهتم بالمجموعات الأقل حظا
نعم
تهدف إلى القضاء على اللامساواة المنهجية فى المخرجات التعليمية
نعم
الإنصاف

شكل (١) الإنصاف وتكافؤ الفرص والمساواة

الشكل من إعداد الباحثة

وإجمالا لما سبق يمكن تعريف الإنصاف فى التعليم بأنه نهج استراتيجى لتوزيع الموارد والفرص بين الطلاب وفقا لاحتياجاتهم والظروف المحيطة بهم، والعمل على توفير بيئة تعليمية أمنة ومعززة لتعلم الطلاب، بهدف القضاء على أو تقليل اللامساواة المنهجية فى المخرجات التعليمية، وذلك من خلال إكسابهم الحد الأدنى من المعرفة والمهارات وفرص حياة لائقة.

ثانيا فلسفة الإنصاف فى التعليم.

ترتبط قضية الإنصاف بالعديد من القضايا الفلسفية التى تناولها الفلاسفة منذ أرسطو حتى الآن، مثل المساواة والتفاوت والعدالة، ونظرا للتداخل بين تلك القضايا، ونظرا لحداثة تناول قضية الإنصاف، فسيتم مناقشة فلسفة الإنصاف فى ضوء هذه القضايا.

لقد نالت قضية العدالة اهتماما كبيرا من قبل الفلاسفة منذ أرسطو، فقد عملت قضية عدم المساواة على تحريك فكر الفلاسفة عبر العصور، حيث تقع العدالة بين طرفين الأول هو المساواة فى الحقوق والواجبات، والثانى هو اللامساواة أو التفاوت (محسن، ٢٠١٦).

وقد انقسمت الآراء حول العدالة ما بين عدالة قائمة على المساواة، وعدالة قائمة على مواجهة التفاوت، وعدالة تجمع بين كلا من المساواة ومواجهة التفاوت، وتنطلق العدالة القائمة على المساواة من كون التساوى قائم بين أناس أحرار ومتساويين ومشتركين فى دولة واحدة وتتجلى فى القوانين العادلة التى يضعها المشرع، ولكن ذلك غير متحقق، فالتفاوت بين طبقات المجتمع موجود ولا يمكن إنكاره، لذا تنطلق العدالة القائمة على مواجهة التفاوت من كون تحقيق المساواة

المطلقة ضربا من الخيال، وترى أنه من الضرورى التقليل من التفاوت عن طريق مساعدة من هم أقل حظا ودخلا فى المجتمع (سعدون والعلة، ٢٠٢٤، ١٣- ١٤).

ومن أبرز من تناولوا قضية العدالة وطرح فكرته عن العدالة من خلال اقتران كلا من المساواة ومواجهة التفاوت كمبادئ للعدالة، هو جون رولز (John Rawls- 1921- 2002)، الذي يعد من أكثر الفلاسفة السياسين تاثيرا فى القرن العشرين، فقد قدم نظريته عن العدالة فى كتاب عام ١٩٧١ بعنوان " نظرية العدالة"، والتى أحدثت دويا هائلا فى الأوساط العلمية، ولكنه لم يقف عند نظريته التى صدرت عام ١٩٧١، بل واصل أبحاثه فى مجال العدالة فى ضوء ما وجه إليه من نقد بناء من كبار الفلاسفة طيلة ثلاثة عقود، وتبلورت نظريته فى صورتها النهائية فى كتابه الأشهر بعنوان (العدالة كإنصاف) الصادر فى عام ٢٠٠١ قبيل وفاته بعام (الكشو، ٢٠٢١، ٥٠; بليغ كمال، ٢٠٢٠،،، ١٠٧٨) ، وقد أعطت تلك النظرية زخما كبيرا لقضية الإنصاف فى التعليم (الأمين، ٢٠١٩، ٢٥)، وفيما يلى مبادئ العدالة كإنصاف التى تناولها رولز (رولز، ٢٠٠٩، ١٤٨-١٥١).

- **مبدأ المساواة:** لكل شخص الحق ذاته والذى لا يمكن إلغاؤه، فى إطار من الحريات الأساسية المتساوية الكافية، وهذا الإطار متسق مع نظام الحريات للجميع، ويرتكز هذا المبدأ على حق إتاحة الفرص المتساوية للجميع.
- **مبدأ (الفرق):** يجب أن تحقق ظواهر اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية شرطين هما:
  - يجب أن تتوفر شروط مساواة منصفة ومدعمة بالفرص عند وجود لامساواة فى الوظائف والمراكز المفتوحة للجميع.
  - يجب أن تحقق ظواهر اللامساواة أكبر مصلحة لأعضاء المجتمع الأقل مركزا.

وتشمل اللامساواة عند رولز مجالات أوسع نتيجة التعددية التى يعيشها الإنسان فى العصر الحالى (سعدون والمعلة، ٢٠٢٤، ١٤)، ومن ثم تتنوع الفئات الأقل حظا، لذا يركز المبدأ الثانى "مبدأ الفرق" على من هم أقل حظا فى المجتمع، وذلك يختلف عن المذهب النفعى الذى يؤكد على أن التمييز بين الفعل الخير والسيء، يتحدد بحسب معيار الرفاهية أو المنفعة المترتبة عليه، وهو في الغالب الأعم، لا يهتم لا بالتوزيع ولا بالعدالة إلاّ إذا كان ذلك في صالح أكبر عدد ممكن من الأفراد من داخل المجتمع الإنساني، وبهذا، فهي تضحي بحقوق الأقليات، من أجل تحقيق ما يسمى بالرفاه العام (البجدانى، ٢٠١٧).

وجدير بالذكر أن مبدأى العدالة الذين تناولهما رولز يمثلان بناء هرميا مؤسسيا على تكريس الحريات الأساسية، ثم الحرص على تكافؤ الفرص، أما مبدأ الفرق، فإنه يعطي الأولوية للدفاع عن مصالح الفئات الأقل حظا في المجتمع، مؤكداً أنه يكفي أن تتحسن وضعية الفئات الأسوأ حالا، ومن ثم فالوضعية النهائية أكثر عدالة من الوضعية الأولى (ديانى، ٢٠١٤، ٩٥-٩٨).

وبالنسبة لقواعد الأولوية فقد قدمها رولز على النحو التالى(الكشو، ٢٠٢١، ٥٥):

- القاعدة الأولى (أولوية الحرية): تخضع مبادئ العدالة لنظام معجمى لا يمكن وفقه أن تُحد الحرية إلا بمقتضى الحرية ذاتها.
- القاعدة الثانية: (أولوية العدالة على الفاعلية والرفاهية التى أكد عليه المذهب النفعى):أى أن مبدأ الفرق ذو أولوية على مبدأ الرفاهية والفاعلية، وعلى مبدأ تعظيم الامتيازات، وللمساواة المنصفة الأولوية على مبدأ الفرق.

ويذكر رولز أن المبدأ الأول سابق للمبدأ الثانى، وكذلك تسبق المساواة المنصفة بالفرص فى المبدأ الثانى مبدأ الفرق، وتأتى المساواة المنصفة لتصحيح نواقص المساواة الصورية فى نظام الحرية الطبيعية، ولتحقيق هذه الغاية، يجب أن يكون للجميع فرصة عادلة للحصول عليها، ولتوضيح فكرة الفرصة العادلة يفترض حالة توزيع المعطيات الطبيعية، فإن من لهم نفس المستوى من القدرة والرغبة ذاتها لاستخدام هذه المواهب يجب أن يكون لهم فرص النجاح ذاتها بغض النظر عن أصل طبقتهم الاجتماعية التى ولدوا وتربوا فيها، فيجب أن تتوافر فرص الثقافة والإنجاز لجميع المتشابهين بالحوافز والمواهب (رولز، ٢٠٠٩، ١٥٠).

وقد حدد رولز المبادئ التى يجب أن تحكم طريقة توزيع فوائد العيش المشترك وأعباءه فى المؤسسات الكبرى بالمجتمعات الحديثة، أى العدالة وفق مبدأ توزيع المنافع والأعباء، ولتوضيح مفهوم العدالة التوزيعية يمكن الرجوع إلى أرسطو، حيث تتم المقارنة بحسب رأى أرسطو بين من هم أكفأ ومن هم أقل كفاءة، ومن ثم كيفية توزيع المنافع بينهم وعليه تكون الحصة المنصفة التى يحصل عليها الأفراد ليست بالضرورة أن تكون حصة متساوية مع الآخرين، فالتناسب بين الحصص يجب أن يخضع للتناسب بين الأفراد، فغاية العدالة عند أرسطو ليست مجرد الخضوع للقانون بقدر ما هو مراعاة الفعل الإنسانى، وعليه فإن العدالة التوزيعية عنده تسير وفق ما يلى (Edward,2005, 486):

- توزيع الأشياء المتساوية على أشخاص غير متساويين= ظلم وجور
- توزيع الأشياء غير المتساوية على أشخاص متساويين= ظلم وجور

إذن الحل يكمن فى الآتى:

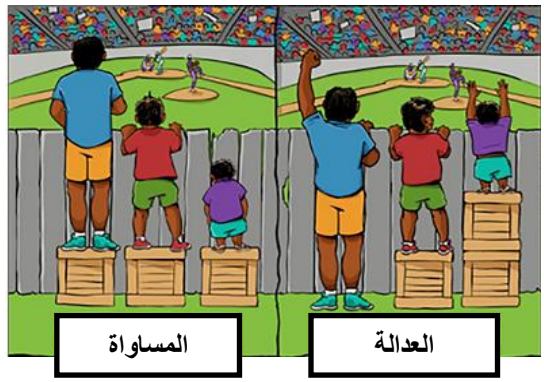
- توزيع أشياء متساوية على أشخاص متساويين أصلا= عدل
- توزيع أشياء غير متساوية على أشخاص غير متساويين= عدل

ورغم أن العدالة التوزيعية عند رولز تستمد جذورها من أرسطو، إلا إنها غير متصلة بالمفهوم الكلاسيكى عند أرسطو، لأنها تفترض المساواة بين الأفراد ووجود نظام اجتماعى قائم على التعاون وتوزيع المهام (مافيتونيه، ٢٠١٣، ٢٣)، وبذلك تتعدى مهمة الدولة عند رولز حفظ النظام الاجتماعى لتشمل تحقيق العدالة التوزيعية على نحو يراعى مصلحة الشرائح الأكثر احتياجا فى المجتمع، فهو مدرك تماما أن هناك فروقا فردية لا يمكن تجاهلها طالما أن الطبيعة لا تمنح كل إنسان نفس المزايا الجسدية والعقلية (علوش، ٢٠١٣، ١٤٩)، أى أنه أكد على الإنصاف فى المعاملة، والتى يتم من خلالها تحقيق العدالة بناء على المساواة من جهة واللامساواة من جهة أخرى، مع الاخذ فى الاعتبار معالجة الفروقات الفردية ليتم على أساسها التأكيد على تحقيق الصالح لأكبر عدد من الأفراد، مع التأكيد على من هم أقل حظا فى المجتمع، وذلك من خلال عملية إعادة التوزيع للثروات والفرص (سعدون والعلة، ٢٠٢٤، ١٦).

إن إعمال العدالة وتحقيق الإنصاف فى المجتمع يرتبط ارتباطا وثيقا بالحرية، إن امتلاك الحقوق لا يعنى ممارستها، كما أكد (Cohen, 1983, 18) على أن التركيز على امتلاك الحقوق ليس كافيًا، فمن الأهمية بمكان توفر الفرصة للفرد لممارسة الحقوق التى يتملكها، لذا فهناك فرق بين الافتقار إلى الحرية (Lack of Freedom) وعدم الحرية (Unfreedom)، فعلى سبيل المثال يمكن النظر إلى الحق في التعليم، الذي يضمنه الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمواثيق الإقليمية والوطنية لكل طفل من منطلق العدالة كأداة لتعزيز فرص الحياة للفرد، ولكن هناك فرق حاسم بين الحصول على الحق الرسمي في التعليم، والمعاملة المتساوية، والقدرة الفعلية على الاستفادة من هذا الحق، فعلى سبيل المثال: في ظل ظروف الفقر المدقع، فإن امتلاك الطفل لدراجة يمكن أن يكون عاملا حاسما في الحصول على التعليم، لأن امتلاك الطفل دراجة يمكنه من الذهاب إلى المدرسة حتى لو كانت المدرسة بعيدة.

وتشير (Nussbaum, 2003, 37) الفيلسوفة القانونية على نحو مماثل إلى أن ضمان الحقوق لا يكفي لحياة مستقلة ومكتملة، فالأهم من ذلك هو تطوير القدرات التي تمكن الفرد من ممارسة حقوقه، وتقع على عاتق الحكومة في المقام الأول مسؤولية ضمان الظروف التي يمكن لجميع المواطنين في ظلها تطوير قدراتهم الخاصة، وإذا لم تكن هذه الظروف موجودة بشكل صحيح أو لم يتم الوفاء بها إلا جزئيًا، فلن يتمكن المواطنون من تطوير جميع قدراتهم وبالتالي سيتم منعهم من عيش حياة سعيدة ومستقلة .(Buchholtz et al, 2020, 17)

وقد تطرقت دراسة (Levinson et al., 2022) إلى أهمية الحرية لتحقيق الإنصاف من خلال تحليل الرسم الكارتونى لـ (Maguire, 2016) الذى كثيرا ما يستخدم لعرض مفهوم المساواة والعدالة، ويوضحه الشكل التالى.

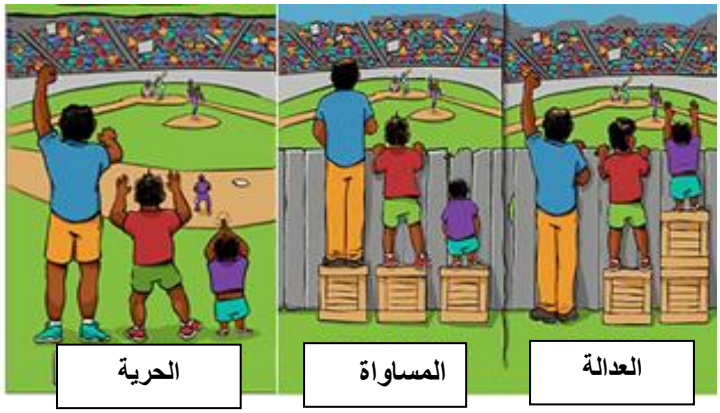


شكل (٢) المساواة والعدالة

Source: (Maguire, 2016)

وقد تسألت الدراسة عن جدوى إعادة توزيع المصادر(الصناديق)، مادام الهدف الحقيقي هو هدم السور (عند هذه النقطة ستكون الصناديق عديمة الفائدة)، والأكثر من ذلك، أن وضع صندوقين يمكن أن يمثل خطرا للطفل الصغير، من وجهة النظر هذه، فإن أي جهد موجه نحو الإنصاف لتحقيق نتائج متساوية في ظل

السياق السائد يشكل تشتيتًا عن غاية أكبر هى الحرية، ومنع القيود التى تحد من ممارسة الأفراد لحقوقهم، وذلك يوضحه الشكل التالى.



شكل (٣) المساواة والحرية والعدالة

Source: (Levinson et al., 2022, 9)

يتضح من شكل (٣) أهمية الحرية لتحقيق الإنصاف، وأنه مع توفر الفرص أمام الأفراد الأكثر احتياجا، فلابد من توفير الظروف التى تمكنهم من التمتع بتلك الفرص.

وفى ضوء ما سبق يمكن استخلاص بعض النقاط التالية حول فلسفة الإنصاف:

- العدالة لا تعنى المساواة.
- المساواة تقع فى مركز الإنصاف.
- العدالة كإنصاف تهتم بالتصور العام للعدالة وهو المساواة فى توزيع الثروات والفرص، وكذلك التصور الخاص للعدالة الذى يركز على الأفراد الأقل دخلا أو حظا فى المجتمع.

- العدالة كإنصاف تركز على الفئات الأقل حظا والأكثر احتياجا، وهى بذلك عكس المذهب النفعى الذى يؤكد على مبدأ الرفاهية والفاعلية لأكبر قطاع ممكن، مع إمكانية التضحية بالأقليات.
- العدالة هى مسئولية الدول ومؤسساتها من أجل تحقيق الصالح العام لأكبر عدد من الأفراد، مع التأكيد على من هم أقل حظا فى المجتمع.
- لا يتوقف دور الدولة على ضمان الحقوق للأفراد من أجل تحقيق الإنصاف، ولكن يجب العمل على ضمان حرية الأفراد فى ممارسة حقوقهم.

من خلال ما سبق يمكن اعتبار أن المساواة والحرية والعدالة قضايا مترابطة ومتداخلة، ولا يمكن مناقشة فلسفة الإنصاف بدونها، فهى أعمدة أساسية تقوم عليها فلسفة الإنصاف كما فى الشكل التالى.

شكل (٤) أبعاد فلسفة الإنصاف

الشكل من إعداد الباحثة

يتضح من شكل (٤) صعوبة وجود إنصاف بدون مساواة وبدون حرية، فإذا كانت المساواة مطلوبة فهناك دائما سؤال هام هو مساواة ماذا؟، ولمن؟ وكيف؟، وهذا

ما يشير إليه الإنصاف، ولن يتحقق الإنصاف بدون إزالة القيود التى تحد من ممارسة الأفراد لحقوقهم وتمتعهم بتلك الحقوق، أى ضمان الحرية والتحرر من القيود.

ثالثا: أسباب ضعف تحقق الإنصاف فى التعليم.

نظرا لارتباط الإنصاف بمختلف جوانب حياة المجتمع، والعديد من القضايا مثل الفصل الاجتماعي أو العنصرية أو التمييز القائم على الجنس، المركز، والثروة، وكل أشكال التمييز المحتملة، فإن أسباب ضعف تحقق الإنصاف فى التعليم تتعدد ويمكن تقسيمها إلى أسباب مجتمعية وأسباب تعليمية، وسوف يتم تناولها على النحو التالى:

١– أسباب مجتمعية: الظلم البنيوى.

هناك الكثير من العوامل المجتمعية المرتبطة بالإنصاف، ولعل أكثرها وضوحا هى الظروف الاجتماعية والاقتصادية للأفراد، وذلك ما يطلق عليه المستوى الاجتماعى والاقتصادى أو الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للفرد (socio– economic status (SES))، وهناك أيضا المستوى الثقافى.

ويشير المستوى الاجتماعى– الاقتصادى للفرد إلى موقف الفرد داخل الهيكل الاجتماعي، ويمكن أن يكون هذا الموقف إما مفيدًا ومرتبطًا بالمزايا والفرص أو غير ملائم ومرتبطًا بالعقبات والتمييز، والافتراض هنا هو أن كل موقف داخل الهيكل الاجتماعي يمنح كل شخص إمكانيات وقيودًا محددة، غير أن الطريقة التي يتم بها بناء الهيكل الاجتماعي لها عواقب عميقة للغاية على الفرص والحريات لكل عضو في المجتمع (Young, 2006, 112)، حيث تحيط هذه الهياكل بالفرد، وتؤثر على حريته في العمل وقدراته على اتخاذ القرار، كما تعمل هذه الهياكل على تنسيق

وتشكيل العمل الجماعي، وتتأكد من خلال الالتزام الفعلي بالمعايير الاجتماعية، والتي تستند إليها هذه الهياكل الاجتماعية (Buchholtz et al, 2020, 17).

ويجب أن تحكم العدالة العلاقات الاجتماعية داخل الهياكل الاجتماعية، حيث تتحقق العدالة في العلاقات الاجتماعية عند تخصيص المكافآت والعقوبات والموارد بما يتناسب مع مدخلات الفرد أو مساهماته، وتشير"المدخلات" إلى ما يساهم به الفرد في نجاحه مثل الطموح أو المواهب أو الاجتهاد (Espinoza, 2007, 348-349)، ولكن عندما يجد الفرد نفسه في ظروف غير مواتية ومتضررا بسبب موقعه في البناء الاجتماعى، فإنه يعانى من ظلم بنيوى.

ويرى (Young, 2011, 45) أن الظلم البنيوى يختلف عن الضرر الناتج من خلال التفاعل الفردى، أو الضرر الذى يُعزى إلى الإجراءات والسياسات المحددة للدول أو المؤسسات القوية الأخرى، ويذكر (Buchholtz et al, 2020, 17) أنه في حالة الظلم البنيوي، فإن القيود أو الأضرار التي يعاني منها الشخص لا تنجم عن أفعاله وقراراته ولا عن قرارات أو قوانين حكومية من شأنها أن تحد من الحريات الشخصية، بل إن الظلم البنيوي يتأثر بالوضع النسبي الذي يحتله الشخص داخل البنية الاجتماعية الهرمية، ويحدد هذا الوضع الوصول إلى الثروة والهيبة والسلطة أو السيطرة عليها، وكذلك الإمكانيات والقيود الناتجة عن هذا الوضع، وبذلك تعتمد فرص الفرد في الحياة على هذا الوضع داخل البنية الاجتماعية.

وبذلك يحدد المستوى الاجتماعى والاقتصادى للفرد قدرته على الاستفادة من فرص الحياة، أو التمتع بحقوقه بما فى ذلك التعليم (Harerimana, 2019, 218)، ويشير (الأمين، ٢٠١٩، ٢١) إلى أن اختلاف المستوى الاجتماعى والاقتصادى يمثل حالة من اللامساواة الاجتماعية، أو اللاتكافؤ الاجتماعى، والذى يعد القاعدة الخفية للاصطفاء، والحجة فى ذلك أن البعض يترك المدرسة باكرا رغم كفاءته بسبب ضغوط اجتماعية واقتصادية تمارسها البيئات الفقيرة، فكلما صعدنا فى

السلم الدراسى تقل نسبة الطلبة المنحدرين من فئات اجتماعية دنيا، وتزيد حصة أبناء الطبقات الاجتماعية الوسطى والعليا، كما أن الطلاب الملتحقين بالتعليم المهنى والتقنى (المستبعدين من السلم الدراسى العام) هم فى أغلبيتهم الساحقة من الفئات الاجتماعية الدنيا.

ويؤكد بورديو من خلال كتابه معاودة الانتاج على ثلاثة عناصر رئيسة فى نظريته عن النظام التربوى: رأس المال الثقافى (Cultural Capital) فالتلميذ يذهب إلى المدرسة حاملا معه رأسمالا ثقافيا معينا هو حصيلة وضعه الاجتماعى، هذا الفرق الثقافى المسبق هو الذى يؤهل المحظوظين للاصطفاء والمحرومين للاستبعاد، والمفهوم الثانى هو مفهوم الطبع (Habitus)، أى أن أبناء كل طبقة اجتماعية يكتسبون مجموعة معارف وتصورات وعادات فكرية وانفعالية خاصة بطبقتهم الاجتماعية، تشارك فى بنائه المدرسة وغيرها من وكالات التنشئة الاجتماعية، واخيرا مفهوم معاودة الانتاج (Reproduction) أى أن المدرسة تعمل على إعادة التلاميذ من حيث أتو اجتماعيا، أبناء الطبقة الاجتماعية الدنيا يخرجون باكرا من المدرسة ليمارسوا المهن التى تقع فى الطبقات الدنيا، وأبناء الطبقات الوسطى والعليا ينجحون فى المدرسة ويلتحقون بمهن تقع فى الطبقات الوسطى والعليا، وأضاف برنشتاين(Bernstein, 1975) مفهوم رأس المال اللغوى (Linguistic Capital) حيث يرى برنشتاين أن أنماط التعبير تختلف بين الطبقات الاجتماعية، وينعكس ذلك على التواصل بين الطلاب والمعلمين، ويحدث التسرب المدرسى المبكر بسبب انقطاع التواصل بين طلاب الطبقات الاجتماعية الدنيا والمعلم الذى يستخدم لغة المدرسة، التى هى نفسها النمط اللغوى للطبقات الوسطى والعليا، وثمة مفهوم آخر هو رأس المال الاجتماعى الذى طرحه كولمان (Coleman, 1966) والذى ذكر أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية أكثر أهمية من العوامل التربوية فى تفسير الاصطفاء والاستبعاد، وأن التركيب الاجتماعى للمدرسة وملامح الجماعة التى

ينتمى إليها (العائلة والجماعة المحلية) أو ما أطلق عليه رأس المال الاجتماعى (Social Capital) يؤثر فى الفرص الدراسية والدراسات اللاحقة للطالب (الأمين، ٢٠١٩، ٢٣- ٢٤).

يتضح مما سبق أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على الفرص والنتائج غير المتكافئة في التعليم في جميع أنحاء العالم، بما في ذلك النوع، والدخل، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والعرق، والأصل، والثقافة، والدين، واللغة، والموقع الجغرافي، والصراع والحرب، وسوء التغذية، بالإضافة إلى الظروف البدنية (Harerimana, 2019, 218).

يتضح مما سبق أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية يمكن أن تكون عائقا أمام تحقيق الإنصاف فى التعليم.

٢-الأسباب التعليمية.

يتطلب تحقيق التعليم المنصف توفير مزيد من الخدمات التعليمية، وتوفير بيئة تعليمية أمنة ومعززة لتعلم الطلاب، وهناك العديد من الأسباب التعليمية التى قد تكون سببا مباشرا أو غير مباشرا في ضعف تحقيق الإنصاف ومنها ما يلى:

أ- **التوزيع غير العادل للموارد التعليمية:** توزع الحكومات الموارد التعليمية وفقًا للضغوط السياسية التي تتعرض لها في مجال توفير التعليم، وغالبا تأتي هذه الضغوط من العائلات التي التحق الوالدان فيها بالمدرسة، والتي تسكن في المناطق الحضرية، وتنتمي إلى الأغلبية الثقافية، ولديها تقدير واضح لفوائد التعليم، وعلى الجانب الأخر، يأتي ضغط أقل بكثير من سكان المناطق الريفية أو المناطق الحضرية الفقيرة، لذا يتم تخصيص موارد أقل بما في ذلك البنية التحتية والمعدات والمعلمين والإشراف والتمويل لطلاب المحرومين والفقراء والأقليات الثقافية (شميلكس، ٢٠٢٠).

ب–**ضعف توفر المعلمين المهنين:** يشكل المعلمون عوامل رئيسة للتعلّم، ويعد تدريبهم أمراً بالغ الأهمية، فعندما يتم إعطاء أولوية غير كافية لتدريب المعلمين المبتدئين أو منْ هم في الخدمة، أو لكليهما، يمكن توقع تقصيراً في التعلّم، ويميل المعلمون في المناطق الفقيرة إلى الحصول على تدريب أقل وتلقي دعم أقل أثناء الخدمة(شميلكس، ٢٠٢٠).

ج–**ضعف توفر بيئة تعليمية آمنة ومعززة لتعلم الطلاب** (OECD, 2012, 19- 20) تؤثر الطريقة التي يتم بها تقديم التعلم والأنشطة اللاصفية والانضباط والعلاقات مع الأقران والمعلمين وبعض الممارسات التربوية على تعلم الطلاب وتحفيزهم وشعورهم بالإنتماء للمدرسة، حيث يتقدم الطلاب ويتفاعلون عندما توفر بيئات التعلم الخاصة بهم الشروط التالية:

- تحقيق السلامة الجسدية والنفسية، فضلاً عن بيئة من الاحترام الاجتماعي والثقافي؛
- علاقات داعمة مع معلميهم وغيرهم من البالغين في المدرسة والتي تعزز التعلم والتنمية؛
- توفير فرص لسماع أصواتهم في تشكيل بيئتهم المدرسية.

د– **ضعف جودة التدريس والتعلم في الفصول الدراسية:** يعد الإنصاف في الفصول الدراسية من بين العوامل المهمة التي تعمل على تحسين جودة التدريس والتعلم في الفصول الدراسية، فالإنصاف جزء لا يتجزأ من جودة التعليم وعامل رئيس في تحقيقها، فتكافؤ الفرص وإمكانية وصول جميع الأطفال إلى المعلمين والمدارس والمواد والمرافق التعليمية الجيدة يعزز نتائج تعلم الأطفال وتنميتهم الاجتماعية ويعزز جودة تجربة التعليم (Wood et al., 2011, 6).

يعد الإنصاف في الفصول الدراسية أمرًا مهمًا للغاية لزيادة نجاح التعلم بتمكن المتعلمين من الوصول إلى الدعم المطلوب، مما يقلل التمييز الاجتماعي والعرقي والجنس والعمر والدين والجنس والإعاقة، ويعزز التماسك الاجتماعي والثقة في بيئة الفصل الدراسي، كما يساعد المعلمين على مكافحة عدم المساواة الاجتماعية واللغوية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والأسرية والتعليمية (Harerimana, 2019, 218).

يتضح مما سبق أن البيئة التعليمية قد تكون عائقا أمام تحقيق الإنصاف، فإذا لم يتم توزيع الموارد التعليمية سواء المالية والمادية والبشرية بين المعلمين المؤهلين فلن يكون هناك إنصافا، وإذا لم تتوفر البيئة التعليمية المحفزة التى تشعر الطلاب بالإنتماء وتشجعهم على الإنجاز، وتوفر لهم السلامة الجسدية والنفسية، فلن يتحقق الإنصاف، هذا فضلا عن تردى جودة التعليم، التى لن تمكن الطلاب من المهارات الأساسية التى تمكنهم من مواصلة التعليم.

رابعا أبعاد الإنصاف فى التعليم.

أتاح توسع الالتحاق بالتعليم خلال القرن العشرين فرصًا تعليمية غير مسبوقة لمجموعات اجتماعية كثيرة طالما تم استبعادها من التعليم الرسمي،ومع ذلك، لا تزال التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية في التحصيل التعليمي ونتائج التعلم مستمرة حتى يومنا هذا ، وفي القرن الحادي والعشرين، ومع تزايد الالتحاق بالتعليم العالي والتعليم ما قبل الابتدائي بشكل كبير، أصبحت الفوارق التعليمية المرتبطة بالنوع، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى، والموقع الجغرافي، والإعاقات، وغيرها من خصائص الخلفية الطلابية، أكثر وضوحًا كمصدر لعدم المساواة في الالتحاق بالتعليم والاستمرار فيه ونتائج التعلم (OECD, 2023a, 110).

لذا تهتم العديد من المنظمات والهيئات الدولية والإقليمية بدراسة تأثير تلك المتغيرات على التعليم، وكيفية مواجهتها لتحقيق تعليم أكثر عدلا وإنصافا، ومن ثم مساعدة الطلاب على التقدم، وأن يصبحوا أفضل، فلا يمكن أن يحقق جميع الطلاب نفس النتائج، بل إن التباين في نتائج الطلاب أمر متوقع في أي نظام تعليمي، حتى فى الأنظمة التعليمية التى تتمتع بمستويات عالية من الإنصاف (OECD, 2023a, 110).

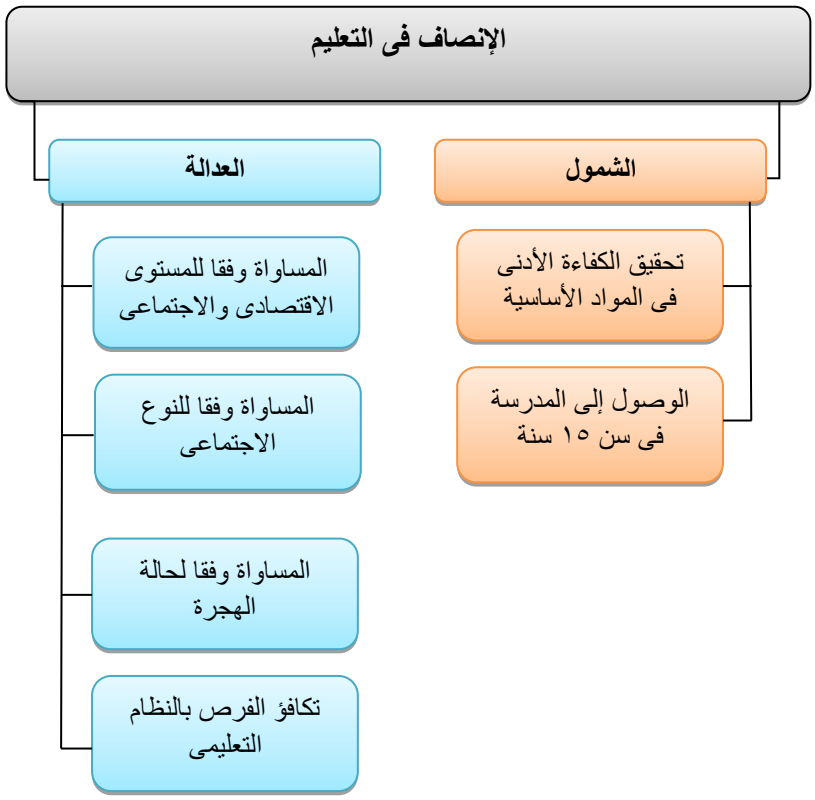
ومن المنظمات المهتمة بقضية الإنصاف منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية وتقوم بدراسة المساواة والإنصاف فى التعليم، وترصده بشكل دورى منذ عام ٢٠٠٠ من خلال تقرير الاختبار الدولى " نتائج التقييم الدولي للطلاب" "Program for International Student Assessment (PISA)"[1]، والبرنامج لا يتعلق بالتميز التعليمي فحسب، بل يتعلق أيضًا بالإنصاف في التعليم، أي منح جميع الطلاب، بغض النظر عن خلفيتهم، فرصة عادلة لتحقيق إمكاناتهم الكاملة (OECD, 2023a, 44).

وتتناول تقارير " نتائج التقييم الدولى للطلاب PISA " الإنصاف من خلال بُعدين للإنصاف في التعليم: العدالة والشمول، فأنظمة التعليم التي تجمع بين مستويات عالية من العدالة والشمول أنظمة منصفة (OECD, 2023a, 48)، ويمكن توضيح هذين البعدين على النحو التالى:

- **الشمول:** هو هدف لجميع الطلاب الذين لديهم إمكانية الوصول إلى تعليم جيد وتحقيق مستوى أساسي من المهارات في الرياضيات والقراءة والعلوم.

[1] على مدى العقدين الماضيين، أصبح برنامج التقييم الدولي للطلاب المعيار الأول في العالم لمقارنة الجودة والإنصاف والكفاءة في نتائج التعلم عبر البلدان، وقوة مؤثرة في إصلاح التعليم. وقد ساعد صناع السياسات على خفض تكلفة العمل السياسي من خلال دعم القرارات الصعبة بالأدلة – كما أنه رفع أيضًا التكلفة السياسية للتقاعس عن العمل من خلال الكشف عن المجالات التي كانت فيها السياسة والممارسة غير مرضية.(OECD, 2023, 6)

- **العدالة:** تهدف إلى منح جميع الطلاب الفرصة لتحقيق إمكاناتهم التعليمية الكاملة، بغض النظر عن خلفيتهم: ويتم فحص التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية في أداء الطلاب داخل البلدان؛ والتفاوتات بين الجنسين في أداء الطلاب؛ وتكافؤ الفرص حسب نظام التعليم، والشكل التالى يوضح ذلك.



شكل (٥) أبعاد الإنصاف

(OECD, 2023a, 48)

يتضح من شكل (٥) أن تحقق الإنصاف فى التعليم يتطلب تحقيق **الشمول** من خلال : تحقيق المستوى الأساسى من الكفاءة فى المواد الأساسية، والتى غالبا ما تكون الرياضيات والعلوم والقراءة، وتحقيق العدالة من خلال: تكافؤ الفرص بين الطلاب وفقا لكل من المستوى الاقتصادى والاجتماعى، والنوع، والهجرة، وتكافؤ

الفرص فى النظام التعليمى وما يتعلق بالإنفاق على التعليم، وبذلك يتوافق تحقيق الإنصاف مع التوجهات الفلسفية القائمة على رؤية الإنصاف من زاوية عامة هى المساواة، وزاوية خاصة هى الاهتمام بمن هم أقل حظا فى المجتمع.

كما حددت دراسة (Ozmusul, 2013, 172– 173) أربعة أبعاد للإنصاف فى التعليم، وقامت بدراستها وتحليلها فى بعض دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية كما يلى:

- **الإنصاف فى التعلم Learning Equity:** لا يقتصر الإنصاف فى التعلم على التحصيل الدراسى للطلبة بل يشير إلى المساواة فى النتائج والمهارات والقدرات التى يكتسبها الطلاب فى النظام التعليمى، ونظرا لارتباط التحصيل الأكاديمى للطلبة بخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية، فيجب ألا يكون الاختلاف فى المخرجات التعليمية ناتجا عن اختلاف الدخل أو الثروة أو المكانة الاجتماعية للطلبة، ويجب أن تكون المدرسة بمثابة "المنصف الأكبر"، وذلك من خلال العمل على توفير بيئات تعليمية قائمة على معيار الإنصاف في النتائج التعليمية للجميع، كما يقع على عاتق الدول وضع السياسات العامة التي تضمن توفير فرص تعليمية متساوية لجميع الأطفال.
- **الإنصاف فى الموارد المدرسية School resource equity:** يشمل ذلك الموارد المرتبطة بالمدخلات، ويمكن تصنيفها إلى موارد مادية وبشرية، أو موارد كمية ونوعية التدريس مثل ساعات التدريس، وحجم الفصل ونسبة الطلاب للمعلمين، والمعلمين من حيث المؤهلات والتدريب والخبرة والأجور، والتكنولوجيا، وينبغي على الحكومات توفير الموارد الكافية والمنصفة لتوفير تعليم عالي الجودة

لجميع الأطفال، وذلك من خلال تصميم سياسات لتخصيص موارد المدارس لتعزيز تكافؤ الفرص، ومواجهة آثار الاختلافات في الخلفية الأسرية للأطفال.

- **المشاركة فى التعليم:** تم التأكيد على ذلك البعد من خلال أحد الأهداف الإنمائية للألفية التي أعلنتها الأمم المتحدة وهو تحقيق التعليم الابتدائي الشامل، وذلك من خلال القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي.
- **الإنصاف الرقمى:** يمكن تعريف الإنصاف الرقمى بأنه المساواة في فرصة الوصول إلى الأدوات والموارد والخدمات الرقمية لزيادة المعرفة والوعي والمهارات الرقمية لتحقيق أغراض تعليمية.

وهناك من درس الإنصاف من زاوية النوع مثل دراسة (كرومر& هولز فريش، ٢٠٢٢، ٥٧- ٥٨)، والتي ذكرت أن مبادئ التعليم المتوافق مع النوع الاجتماعى- أى الذى يحقق الإنصاف وفقا للنوع- تعتمد على توفر أربع خصائص أساسية في كل نظام تعليمي، وهى التوفر، وإمكانية الوصول، القبولية، والقدرة على التكيف، ويمكن توضيحها كالتالى:

- يجب أن يكون التعليم متوفرا: يجب على الدول توفير عدد كاف من المؤسسات التعليمية على كامل أراضيها لضمان إتاحة جميع مستويات التعليم.
- يجب ضمان (إمكانية الوصول) إلى التعليم: يقوم نظام التعليم على مبدأ عدم التمييز، وهذا يعني تمتع جميع الأطفال بإمكانية وصول شخصي آمن إلى المدرسة دون معوقات اقتصادية وإدارية، فقد لا تتمتع المجموعات التي قد تختلف باختلاف المناطق بإمكانية الوصول إلى المدرسة، وتتعرض بالتالي للتمييز بسبب عدم توفر مدارس، أو بعد مسافتها، أو الظروف الاقتصادية،

أو القوانين أو العادات التي تمنعها من الذهاب إلى المدرسة، وهذا ينطبق في المقام الأول على الفتيات، وأيضا على الأطفال في المناطق الريفية، والأشخاص ذوي الإعاقة، فالتمييز قد يكون متعدد الجوانب.

- يجب أن يكون التعليم مقبولا: تشير هذه الخاصية إلى مفهوم التعليم الجيد شكلا ومضمونا، وتتعلق بالمناهج وطرق التعليم والتدريس والمواد التعليمية.
- يجب أن يكون التعليم قادرا على التكيف: هذا يعني قدرة التعليم على تلبية احتياجات كل الطلاب، بما في ذلك احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة، وأفراد مجتمعات الأقليات.

يتضح مما سبق أن الإنصاف له بعدان رئيسيان هما الشمول والعدالة، ولكل بعد عدة أبعاد فرعية، بعض هذه الأبعاد يعبر عن مدخلات وبعض منها يعبر عن مخرجات، وهذه الأبعاد متكاملة ويؤثر بعضها على بعض، ومما سبق يمكن تحديد أبعاد الإنصاف كعوامل تؤثر على تحقيق الإنصاف كالتالى:

١. **الشمول:** أن يكون جميع الطلاب قادرين على الذهاب إلى المدرسة، وتحقيق أقصى استفادة منها، ومن ثم لا تكون فجوات الإنجاز بين مختلف شرائح الطلاب واسعة بشكل غير مبرر، ويمكن التعبير عن ذلك من خلال الأبعاد الفرعية التالية:

- معدلات الالتحاق بالمدرسة – رياض الاطفال– ابتدائى – اعدادى– ثانوى.
- معدلات التسرب من التعليم.
- معدلات إتمام المراحل الدراسية.
- معدلات الكفاءة الأساسية.

٢. **العدالة:** لا ينبغى أن تكون الظروف الشخصية والاجتماعية، مثل النوع، أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي، أو الأصل العرقي عقبة أمام النجاح

التعليمى للطلاب، وأن يتمتعوا بنفس الفرصة للازدهار، ويمكن التعبير عن العدالة من خلال بعض الأبعاد الفرعية التى تشمل مدخلات ومخرجات كالتالى:

- نتائج الطلاب فى المواد الأساسية العلوم والرياضيات والقراءة وفقا المستوى الاقتصادى الاجتماعى.
- نتائج الطلاب فى المواد الأساسية كالعلوم والرياضيات والقراءة وفقا لمتغير النوع.
- تكافؤ الفرص فى الموارد المادية والبشرية ويشمل ما يلى:
  - تمويل التعليم.
  - الإنصاف الرقمى.
  - نسبة الطلاب للمعلمين.
  - نسبة المعلمين المؤهلين.

وفيما يلى مناقشة لتلك الأبعاد كل على حدة:

١. **الشمول:**ويشمل عدة أبعاد فرعية ومنها ما يلى:

- **معدلات الالتحاق بالمدارس: – رياض الاطفال– ابتدائى – اعدادى– ثانوى**

يتم حساب معدلات الالتحاق بالمدارس من خلال معدل **الالتحاق الإجمال** (Gross Enrolment Ratio (GER)): وهي نسبة الالتحاق الإجمالي، بغض النظر عن العمر، إلى عدد سكان الفئة العمرية التي تتوافق رسميًا مع مستوى التعليم الموضح، وتشير نسب الالتحاق الإجمالية إلى سعة كل مستوى من مستويات النظام التعليمي، وقد تتجاوز النسبة (١٠٠٪) نتيجة لوجود العدد الكبير من الأطفال والذين تجاوزوا السن القانونية والمسجلين في كل صف بسبب الرسوب أو الالتحاق المتأخر وليس لنجاح النظام التعليمي(UIS, 2022, 59) .

وثمة معدل أخر هو معدل الالتحاق الصافي (Net Enrolment Ratio): وهو نسبة الأطفال في سن الدراسة الرسمي المسجلين في المدرسة إلى عدد السكان في سن الدراسة الرسمي المقابل، ويتم استبعاد الطلاب الذين تجاوزوا السن القانونية أو الأقل سنا، وترجع الاختلافات بين معدل الالتحاق الإجمالى ومعدل الالتحاق الصافي الى عدد الطلاب الذين تجاوزوا السن القانونية أو صغار السن(UIS, 2022, 159).

وجدير بالذكر أن الالتحاق بالتعليم فى الطفولة المبكرة من أبعاد الإنصاف، حيث يؤثر الالتحاق برياض الأطفال على التحصيل الأكاديمى فى المراحل التالية.

- **معدل التسرب من التعليم:**

يعد معدل التسرب من التعليم من أهم المعدلات التي تعكس جودة التعليم فى التعليم الأساسي والثانوي، فالتسرب من النظام التعليمي مشكلة فردية وأسرية وتعليمية واجتماعية خطيرة، وهي عملية معقدة تتأثر بعدد كبير من العوامل، فالاحتياجات الأسرية والاجتماعية والاقتصادية السبب الرئيس لتسرب الأطفال من المدرسة، والطلاب المنتمون إلى فئات الدخل المنخفض هم أكثر عرضة للتسرب من المدرسة، حيث قد يضطرون إلى العمل لإعالة أسرهم.

- **معدلات إتمام المراحل الدراسية.**

يشير معدل الإكمال إلى عدد الأشخاص في فئة عمرية معينة، والذين أكملوا المستوى التعليمي المعني، ويقيس المؤشر عدد الأطفال والمراهقين الذين يلتحقون بالمدرسة في الوقت المحدد تقريبًا ويتقدمون عبر النظام التعليمي دون تأخير مفرط (UIS, 2024a).

- **معدلات الكفاءة الأساسية.**

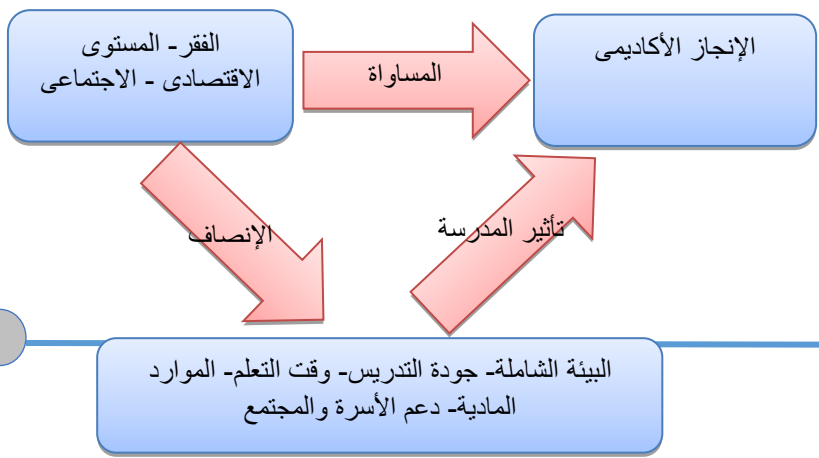
النسبة المئوية للأطفال والشباب الذين حققوا على الأقل مستوى الكفاءة الأدنى (minimum proficiency level (MPL)) في (i) القراءة و (ii) الرياضيات أثناء التعليم الابتدائي (الصف الثاني والصف الثالث)، وفي نهاية التعليم الابتدائي، وفي نهاية التعليم الثانوي الإعدادي (UIS, 2024b, 1).

٢. العدالة

يشمل بعد العدالة عدة أبعاد فرعية تتمثل فى أثر المستوى الاقتصادى والاجتماعى على أداء الطلاب، وتكافؤ الفرص من حيث النوع الاجتماعى، كذلك أثر النوع الاجتماعى على أداء الطلاب، وكذلك تكافؤ الفرص فى الموارد المادية والبشرية.

- **المستوى الاقتصادى والاجتماعى وعلاقته بأداء الطلاب.**

يشير المستوى الاقتصادي والاجتماعي عادة إلى موقف الفرد أو الأسرة في هيكل اجتماعي هرمي يعتمد على سيطرتهم و/أو قدرتهم على الوصول إلى موارد مثل الثروة والسلطة ورأس المال الاجتماعي والثقافي، وتعتبر مقاييس المستوى الاجتماعي والاقتصادي مفيدة لتقييم المساواة في النتائج والإنصاف في توفير الخدمات، ومن زاوية المستوى الاقتصادى والاجتماعى تشير المساواة إلى الاختلافات في الإنجاز الأكاديمي للطلاب بسبب المستوى الاجتماعي والاقتصادي، في حين يشير الإنصاف إلى الاختلافات في وصول الطلاب إلى التدابير الرئيسية للحصول على التعليم الجيد (Willms& Tramonte, 2019, 289, 298)، والشكل التالى يوضح ذلك



إن تأثيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي على إنجاز الطلاب معروفة جيدًا، وتمت دراسته على نطاق واسع (Eriksson et al., 2021)، حيث يستفيد الطلاب الذين يتمتع آباؤهم بمستويات أعلى من التعليم، ووظائف أعلى مكانة اجتماعية، وأفضل أجراً من مجموعة أوسع من الموارد المالية (مثل الدروس الخصوصية وأجهزة الكمبيوتر والكتب)، والموارد الثقافية (مثل المفردات الثرية ومهارات إدارة الوقت)، والموارد الاجتماعية (مثل النماذج والشبكات)، وهذا يجعل من السهل عليهم النجاح في المدرسة مقارنة بالطلاب من الأسر ذات المستويات التعليمية المنخفضة، أو المتأثرة بالبطالة المزمنة، أو الوظائف ذات الأجر المنخفض أو الفقر، ويؤدي الحرمان الاقتصادي أثناء الطفولة المبكرة إلى تقويض التطور المعرفي.

كما يؤثر المستوى الاقتصادي والاجتماعى للأسرة على التحصيل الدراسى للأبناء من خلال التأثير على الاتجاهات الوالدية وأساليب الرعاية والتنشئة الوالدية والأسرية والوظيفة النفسية للأسرة، وعلى سمات شخصية الأبناء وعلى اتجاهاتهم المختلفة، وعلى صفاتهم النفسية والاجتماعية، وعلى توافقهم الشخصى والنفسى والاجتماعى، ومستوى الذكاء (عبد الكريم& موسى، ٢٠١٨، ١).

غير أن هناك طلابا يتغلبون على الظروف الاقتصادية والاجتماعية، ويُعرَّفون بالطلاب المرنين أكاديميًا، وهم الطلاب الذين يقعون في الربع السفلي من مؤشر برنامج التقييم الدولي للطلاب للوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (ESCS) في بلدهم، ولكنهم حصلوا على درجات في الربع الأعلى في ذلك البلد، ويتمتع هؤلاء الطلاب بالمرونة الأكاديمية، فرغم من وضعهم الاجتماعي والاقتصادي غير المستقر، حققوا التميز التعليمي بالمقارنة بالطلاب في بلدهم(OECD, 2023a, 119).

- **تكافؤ الفرص من حيث النوع الاجتماعى.**

قد يترتب على تفاوت الأداء الأكاديمى بين الجنسين عواقب طويلة المدى على المستقبل الشخصي والمهني للذكور والإناث، فقد يواجه الأولاد المتخلفون عن الركب والذين يفتقرون إلى الكفاءة الأساسية في القراءة صعوبات في الوصول إلى التعليم العالى والمناصب المرغوبة في سوق العمل والتنمية الشخصية الكاملة، وبالمثل فإن التمثيل الضعيف للفتيات بين المتفوقين في العلوم والرياضيات يمكن أن يفسر جزئيًا الفجوة المستمرة بين الجنسين في المهن في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) التي غالبًا ما تكون من بين أعلى المهن أجراً، ولا يتم إرجاع هذه الاختلافات بين الجنسين إلى القدرة الفطرية، بل يمكن تفسيرها فى إطار السياقات الاجتماعية والثقافية والسلوكيات والصور النمطية التي ترتبط بدورها باختلافات الأداء بين الجنسين(OECD, 2023a,123, 124).

وفي خطة الأمم المتحدة للتنمية المستدامةّ ٢٠٣٠ ، تعهد العالم بعدم ترك أحد يتخلف عن الركب، وكجزء من خطة ٢٠٣٠ ،التزم المجتمع الدولي بتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وهو "ضمان التعليم الجيد الشامل والمنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع"، وعلاوةّ على ذلك، تتعهد

الغاية الخامسة من الهدف الرابع للتنمية المستدامة (٥.٤) بالقضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم" (**كرومر& هولز فريش**، ٢٠٢٢، ٦٨).

ورغم الالتزامات السياسية، لا تزال العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية تلقي بثقلها على تعليم الفتيات، حيث يعمل السياق الاجتماعى والثقافى على تعزيز المواقف والصور النمطية التي ترتبط بدورها بالاختلافات بين الجنسين في أداء الطلاب، فرغم التقدم المحرز فى الالتحاق بالمدرسة والتعلم، حيث ارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين ((Gender Parity Index(GPI) في مجال التعليم الابتدائي والثانوي، فقد كان نحو ٩٠ فتاة مسجلة في المدرسة لكل مائة فتى في عام (١٩٩٥)، ووصل إلى عدد متساوٍ بين الجنسين في عام ٢٠١٨، وبالإضافة إلى ذلك، تمكنت الفتيات من اللحاق بالفتيان أو حتى تجاوزهم فى تعلم القراءة والرياضيات، ومع ذلك لا تزال الفتيات يعانين من تفاوتات كبيرة ، لا سيما في الدول المنخفضة الدخل، حيث لا تزال التصورات المتحيزة جنسيا تطغى على المعرفة والتخصصات، وتؤثر في متابعة الدراسات وتحد من الخيارات المتاحة أمام الفتيات، خاصة الفتيات اللاتى تعانين من أوجه حرمان متقاطعة من حيث الفقر أو الإعاقة، لا يزلن يواجهن أسوأ أشكال الإقصاء في البلدان الأشد فقرا في العالم (اليونسكو، ٢٠٢٠، ١٥).

كذلك قد يؤدي عدد المدارس غير الكافي أو المدارس البعيدة جدا أو التي لا تصلها وسائل النقل العامة، أو الباهظة التكلفة، أو غير المجهزة إلى عدم الالتحاق بها أو تركها، وقد تخشى الأسر في المقام الأول على سلامة الفتيات في طريقهن إلى المدرسة أو في المدرسة، إذ غالبا ما يشار إلى خطر العنف، وقد يدفع غياب دورات المياه أو المرافق الصحية غير الملائمة، أو غياب مياه الشرب، أو غياب الحماية الصحية بالمراهقات إلى ترك المدرسة أو على الأقل التغيب عنها، وأخيرا، قد يؤدي تراجع جودة التعليم أو الدروس غير الملائمة

خاصة للفتيات إلى رفض الأسر تعليم الفتيات. (**كرومر& هولز فريش**، ٢٠٢٢، ٥٨).

- **تكافؤ الفرص فى الموارد المادية والبشرية.**

يمكن أن تؤثر الظروف الاقتصادية والاجتماعية للدولة والتي غالبًا ما تكون خارج سيطرة صناع السياسات التعليمية والمعلمين على أداء الطلاب، على سبيل المثال، يسمح الرخاء النسبي لبعض البلدان بإنفاق المزيد على التعليم بينما توجد بلدان أخرى مقيدة بانخفاض الدخل الوطني، لذلك من المهم وضع الدخل القومى للبلد في الاعتبار عند تفسير أداء أنظمة التعليم عبر البلدان (OECD, 2023a, 136).

وهناك عدة مؤشرات لقياس ذلك البعد من أبعاد الإنصاف.

- **الإنفاق على التعليم:** ويشمل الإنفاق كنسبة من الإنفاق العام، والذى يعبر عنه كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي العام على جميع القطاعات (الصحة والتعليم والخدمات الاجتماعية، إلخ)، وتشير النسبة المئوية العالية للإنفاق الحكومي على التعليم إلى إعطاء الحكومة أولوية كبيرة للتعليم مقارنة بالاستثمارات العامة الأخرى (UIS, 2024c)، وكذلك الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلى الإجمالى، وتشير القيم المرتفعة للمؤشر إلى أن هناك أولوية كبيرة لسياسة الحكومة فيما يتعلق بالتعليم، وقد أقر إطار عمل التعليم ٢٠٣٠ لليونسكو معيارا لذلك المؤشر يتراوح بين (٤٪ إلى ٦٪) على الأقل (UIS, 2024d)
- **الإنصاف الرقمى:** تؤثر المساواة فى الوصول إلى الموارد والخدمات الرقمية على زيادة المعرفة والوعي والمهارات لدى الطلاب، وقد ظهر ذلك بوضوح أثناء جائحة كورونا.

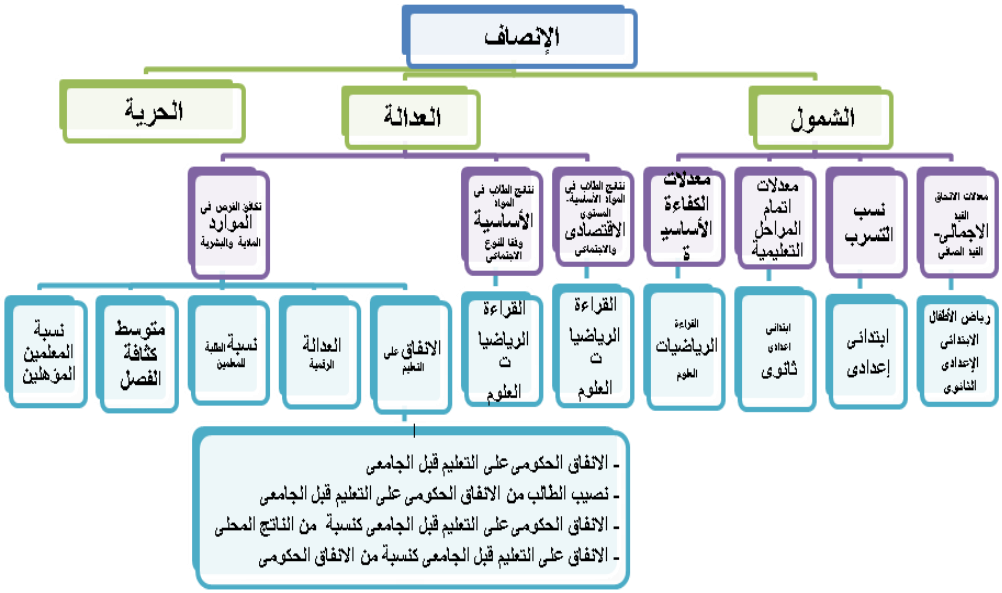
- **نسبة الطلاب للمعلمين:** وتشير إلى متوسط عدد الطلاب لكل معلم فى كل مرحلة تعليمية (ما قبل المدرسة– الابتدائى– الإعدادى– الثانوى) فى عام دراسى معين(UIS, 2022, 141).
- **متوسط كثافة الفصل:** ويشير إلى متوسط عدد الطلاب المسجلين على مستوى مرحلة تعليمية (ما قبل المدرسة– الابتدائى– الإعدادى– الثانوى) مقسوما على عدد الفصول فى هذه المرحلة فى عام دراسى معين(قاسم، ٢٠٠٩، ٢٧٧).
- **نسبة المعلمين المؤهلين:** ويشير إلى المعلم الذى لديه على الأقل الحد الأدنى من المؤهلات الأكاديمية المطلوبة لتدريس مواده على المستوى ذي الصلة في بلد معين في عام دراسي معين (UIS, 2022, 141).

تناول المحور الأول من الدراسة الإطار النظرى للإنصاف فى التعليم، وذلك من حيث الفلسفة، وقد خلص ذلك الجزء إلى ضرورة مراعاة ثلاث قضايا رئيسة فى فلسفة الإنصاف وهى المساواة والعدالة والحرية، كما تمت مناقشة مفهوم الإنصاف وعلاقته بكلا من المساواة وتكافؤ الفرص، ووجد أن المساواة تقع فى قلب الإنصاف، وأن الإنصاف يختلف عن تكافؤ الفرص فى انطلاقه من ضرورة تحسين دور المؤسسات التعليمية للقيام بدور فعال فى مساعدة الطلاب على الاستفادة من الفرص التعليمية المتاحة لهم، فهو ينطلق من الفشل المدرسى وليس فشل الطلاب، وتناول المحور أيضا بعض الأسباب التى تحول دون تحقيق الإنصاف فى التعليم، وتم تصنيفها إلى أسباب مجتمعية وأسباب تعليمية، حيث يقف الظلم البنيوى القائم على الطبقية حائلا دون استفادة الطلاب من الفرص التعليمية التى ربما تكون مكفولة بالقانون والدستور، وأخيرا بحث هذا المحور أبعاد الإنصاف كما تناولتها الأدبيات، وخلص إلى بعدين

أساسين هما الشمول والعدالة، وذلك حتى يتسنى دراسة الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر وكذلك أفضل الممارسات.

المحور الثانى الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر: دراسة وثقائقية تحليلية.

يتناول هذا المحور دراسة الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر وفقا لأبعاد الإنصاف التى تم تناولها فى المحور الأول، ويعتمد على تحليل الوثائق المحلية والإقليمية والدولية، ويتناول أولا بعد **الشمول من حيث** معدلات الالتحاق بالتعليم، ونسب التسرب من التعليم، ومعدلات إتمام المراحل الدراسية، معدلات الكفاءة الأساسية، وثانيا، بعد **العدالة من حيث** نتائج الطلاب فى المواد الأساسية (القراءة، العلوم، الرياضيات) وفقا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى، ونتائج الطلاب فى المواد الأساسية (القراءة، العلوم، الرياضيات) وفقا لمتغير النوع، تكافؤ الفرص فى الموارد المادية والبشرية، وأخيرا، بعد الحرية، والشكل التالى يوضح الأبعاد التى ستتناولها الدراسة بالرصد والتحليل.



شكل (٧) أبعاد الإنصاف التى تتناولها الدراسة فى التعليم قبل الجامعى بمصر

وللتوصل إلى الإحصائيات الخاصة بتلك المؤشرات سواء فى مصر أو فى الممارسات العالمية، فقد اعتمدت الدراسة على التصنيف الدولي الموحد للتعليم (The International Standard Classification of Education (ISCED 2011))، وهو إطارًا شاملاً لتنظيم برامج التعليم والمؤهلات من خلال تطبيق تعريفات موحدة ومتفق عليها دوليًا لتسهيل مقارنات أنظمة التعليم عبر البلدان، وهو بذلك تصنيفًا مرجعيًا عالميًا واسع الاستخدام لأنظمة التعليم، والذي يتم مراجعته بشكل دوري من قبل معهد اليونسكو للإحصاء بالتشاور مع الدول الأعضاء والمنظمات الدولية والإقليمية الأخرى (UIS, 2024e).

أولا الشمول: ويشير إلى إمكانية الوصول إلى تعليم جيد، وتحقيق مستوى الكفاءة الأساسية في الرياضيات والقراءة والعلوم.

١- معدلات الالتحاق بالمدرسة:

تم رصد معدلات الالتحاق من خلال معدل القيد الصافى والإجمالى بجميع مراحل التعليم قبل الجامعى بمصر.

أ- معدلات الالتحاق برياض الاطفال.

يعد الالتحاق بالتعليم فى الطفولة المبكرة من مؤشرات الشمول، حيث يؤثر الالتحاق برياض الأطفال على التحصيل الأكاديمى للطلاب فى المراحل التالية، ونظرا لأهمية تلك المرحلة فقد نصت المادة (٨٠) من دستور مصر (٢٠١٤) على حق الطفل فى التعليم المبكر" لكل طفل الحق في التعليم المبكر في مركز للطفولة حتي السادسة من عمره" (دستور جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤)، والجدول التالى يوضح نسب القيد الإجمالى والصافى برياض الأطفال بمصر.

جدول (١) نسبة القيد الصافى والإجمالى برياض الأطفال فى مصر

المؤشر	٢٠١٥/ ٢٠١٦	٢٠١٩/ ٢٠٢٠	٢٠٢٠/ ٢٠٢١	٢٠٢١/ ٢٠٢٢	٢٠٢٢/ ٢٠٢٣	٢٠٢٣/ ٢٠٢٤
القيد الإجمالى	٣١,٧	٢٨,٥	٢٤,٢	٢٢,٤	٢٣,١	٢٣,٣
القيد الصافى	٢٨,٠	٢٥,٠	٢٠,٦	١٨,٧	١٩,٣	١٩,٨

المصدر (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية، ٢٠٢٠، ٢٠٢١، ٢٠٢٢، ٢٠٢٣، ٢٠٢٤)

يتضح من جدول (١) أن معدلات القيد فى مرحلة رياض الأطفال مازالت بعيدة عن المتوسط العالمى والذى بلغ (٦٠.٨٠٪)[٢] فى عام ٢٠١٩(UISa, 2020) ، ويتضح أيضا أنها أخذة فى التراجع، فقد اقترتبت النسبة من (٣٢٪) فى عام ٢٠١٥ ، ونظرا لأهمية تلك المرحلة، فقد تضمنت رؤية مصر للتنمية المستدامة (٢٠٣٠) مؤشرا

[2]UNESCO Institute for Statistics (http://uis.unesco.org/). Data as of February 2020.

لتحسين جودة التعليم هو "رفع معدلات القيد فى رياض الأطفال ليصل إلى (٤٧٪) فى عام ٢٠٢٠، و(٨٠٪) فى عام ٢٠٣٠ " (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى، ٢٠١٦، ١٤٢)، كما وضعت وزارة التربية والتعليم الفنى إتاحة رياض الأطفال هدفا من أهداف مشروع إصلاح التعليم (البنك الدولى، ٢٠١٨، ٩)، إلا أنها اسقطته فى عام ٢٠٢٢ أثناء إحدى المراجعات الدورية التى يقوم بها البنك الدولى للمشروع (سلامة وآخرون، ٢٠٢٢، ١٨) نتيجة لضعف التقدم المحرز بسبب جائحة كورونا، وقد أرجع (البنك الدولى، ٢٠٢٢، ٣٢) انخفاض معدلات القيد فى مرحلة رياض الأطفال إلى ضعف خدمات التعليم الحكومى للأطفال فى سن الالتحاق بالدراسة، وارتفاع تكلفة تعليم رياض الأطفال على الأسر ذات المستوى الاقتصادى والاجتماعى الضعيف، وضعف وعى الأسر بأهمية التعليم فى مرحلة رياض الأطفال.

وبذلك يتضح أن هناك فجوة بين الواقع والمنشود، لذا يجب العمل على مواجهتها لتحقيق نسبة استيعاب مرتفعة فى مرحلة رياض الأطفال.

ب- معدل الالتحاق بالتعليم الابتدائى

جدول (٢) نسبة القيد الصافى والإجمالى فى التعليم الابتدائى فى مصر

المؤشر	٢٠١٥/ ٢٠١٦	٢٠١٩/ ٢٠٢٠	٢٠٢٠/ ٢٠٢١	٢٠٢١/ ٢٠٢٢	٢٠٢٢/ ٢٠٢٣	٢٠٢٣/ ٢٠٢٤
القيد الإجمالى	٩٦.١	١٠٢.٧	١٠٥.٣	١٠٧.٣	١٠٤.٦	١٠٢.٧
القيد الصافى	٩٢.٤	١٠٠.١	١٠٣.١	١٠٤.٩	١٠٢.٢	١٠٠.٥

المصدر (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية، ٢٠٢٠، ٢٠٢١، ٢٠٢٢، ٢٠٢٣، ٢٠٢٤)

يتضح من جدول (٢) أن أعلى معدل قيد إجمالى بلغ (١٠٧.٣٪) فى عام ٢٠٢٠– ٢٠٢١، ثم انخفض إلى (١٠٢.٧٪) فى عام ٢٠٢٣– ٢٠٢٤، وجدير بالذكر أن النسبة كلما زادت عن (٩٠٪) فإن ذلك يعنى تحقيق نسبة استيعاب

مرتفعة ولكنها لا تعبر عن الاستيعاب الشامل، خاصة وأن هذا المعدل يشمل الطلاب الأكبر سنا والأقل سنا والطلاب الباقيين للإعادة، وقد يرجع ذلك إلى جهود إصلاح التعليم التى نفذتها الدولة منذ عدة عقود، والتى ركزت معظمها على تحسين فرص الوصول للتعليم خاصة فى المناطق النائية، والعمل على تقليل الفجوة بين الجنسين (Moustafa et al., 2022, 55)، وذلك من خلال التوسع فى التعليم المجتمعى، والجدول التالى يوضح نسبة الطلاب فى التعليم المجتمعى.

جدول (٣) نسبة القيد الصافى والإجمالى فى التعليم المجتمعى فى مصر

المؤشر	٢٠١٩-٢٠٢٠	٢٠٢٠-٢٠٢١	٢٠٢١-٢٠٢٢	٢٠٢٢-٢٠٢٣	٢٠٢٣-٢٠٢٤
القيد الإجمالى	١.١	١.١	١.١	١.١	١.١
القيد الصافى	٠.٩	٠.٩	٠.٩	٠.٩	٠.٩

المصدر (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية، ٢٠٢٠، ٢٠٢١، ٢٠٢٢، ٢٠٢٣، ٢٠٢٤)

ويشرف على التعليم المجتمعى الإدارة العامة للتعليم المجتمعي، ويتبعها المدارس التالية: مدارس الفصل الواحد، المدارس الصديقة للفتيات، مدارس المجتمع، المدارس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة، وما يستجد من صيغ ونماذج جديدة، وتهدف إلى توفير فرص التعليم للأطفال بمصر في المناطق الأقل حظا والمحرومة من الخدمات التعليمية الذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالمؤسسات التعليمية، أو الذين التحقوا وتسربوا منها في الشريحة العمرية (٦-١٤) سنة اعتماد مشاركة المجتمع (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد& اليونيسيف، ٢٠١٤، ١٣)، ويقبل الطلاب عليها نظرا لما تتميز به من مرونة وتقديم حوافز مادية مشروطة لتشجيع الأسرة على إرسال أبنائهم للمدرسة.

ج- معدل الالتحاق بالتعليم الإعدادى

جدول (٤) نسبة القيد الصافى والإجمالى فى التعليم الإعدادى فى مصر

المؤشر	٢٠١٩-٢٠٢٠	٢٠٢٠-٢٠٢١	٢٠٢١-٢٠٢٢	٢٠٢٢-٢٠٢٣	٢٠٢٣-٢٠٢٤
القيد الإجمالى	٩٥.٥	٩٩.٤	١٠٤.١	١٠٤.٦	١٠٥.٢
القيد الصافى	٨٥.٢	٩٠.٧	٩٤.٩	٩٦.٤	٩٧.٣

المصدر (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية، ٢٠٢٠، ٢٠٢١، ٢٠٢٢، ٢٠٢٣، ٢٠٢٤)

يتضح من جدول (٤) أن هناك تطورا فى معدل القيد الإجمالى فى التعليم الإعدادى، وكذلك فى القيد الصافى، وقد جاء القيد الإجمالى أعلى من القيد الصافى، وربما يرجع ذلك إلى وجود نسبة من الطلاب كبار السن، أو الطلاب الباقيين للإعادة، وقد زادت المعدلات بشكل ملحوظ فى عام ٢٠٢٠- ٢٠٢١، وقد يرجع ذلك إلى تيسير الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى الإعدادية، حيث تم اعتبار الصف السادس الابتدائي سنة نقل عادية وليست شهادة لختام مرحلة دراسية، وذلك اعتبارا من العام الدراسى ٢٠١٨- ٢٠١٩، بالإضافة إلى اعتماد التقييم فى عام ٢٠١٩- ٢٠٢٠ على الأبحاث وليست الاختبارات بسبب جائحة كورونا.

د- معدل الالتحاق بالتعليم الثانوى

جدول (٥) نسبة القيد الصافى والإجمالى فى التعليم الثانوى فى مصر

الثانوى		٢٠١٩-٢٠٢٠	٢٠٢٠-٢٠٢١	٢٠٢١-٢٠٢٢	٢٠٢٢-٢٠٢٣	٢٠٢٣-٢٠٢٤
العام	القيد الإجمالى	٣١.٥	٣٢.٦	٣٤.٠	٣٥.١	٣٦.٤
	القيد الصافى	٢٨.٣	٢٩.٦	٣١.١	٣٠.٤	٣١.٤
الصناعى	القيد الإجمالى	١٦.٣	١٧.٠	١٧.٣	١٧.٤	١٦.٦
	القيد الصافى	١٣.٧	١٤.٤	١٤.٨	١٤.٢	١٣.٧
الزراعى	القيد الإجمالى	٤.٢	٤.٢	٤.٤	٤.٤	٤.٠
	القيد الصافى	٣.٣	٣.٤	٣.٥	٣.٥	٣.٢
التجارى	القيد الإجمالى	١٣.٨	١٣.٩	١٤.١	١٤.١	١٤.٠
	القيد الصافى	١١.٦	١١.٧	١٢.١	١١.٧	١١.٨
الفندقى	القيد الإجمالى	١.٢	١.٢	١.٢	١.٢	١.٢
	القيد الصافى	١.٠	٠.٩	٠.٩	٠.٩	٠.٩
الإجمالى	القيد الإجمالى	٦٧	٦٨,٩	٧١	٧٢,٢	٧٢,٢
	القيد الصافى	٥٧,٩	٦٠	٦٢,٤	٦٠,٧	٦١

المصدر (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية، ٢٠٢٠، ٢٠٢١، ٢٠٢٢، ٢٠٢٣، ٢٠٢٤)

يتضح من جدول (٥) أن هناك تطورا فى كل من معدل القيد الإجمالى والقيد الصافى، وبمقارنة معدلات القيد فى التعليم الابتدائى والإعدادى والتعليم الثانوى، يتضح أن هناك انخفاض فى معدل القيد بالتعليم الثانوى، ويرجع ذلك إلى انخفاض معدلات اتمام المرحلة الإعدادية، والتى سيتم تناولها لاحقا.

كما يتضح من الجدول أيضا أن حوالى (٥٠٪) من الطلاب يلتحقون بالتعليم الثانوى الفنى، وقد أشارت دراسة (Jackson& Buckner, 2016) بأن مصر من بين

البلدان الأكثر تفاوتاً فيما يتصل بالانتقال من التعليم الإعدادى إلى الثانوى الأكاديمى (العام) والثانوى المهنى (الفنى)، وأرجعت الدراسة هذا التفاوت التعليمى إلى التفاوتات الكبيرة المرتبطة بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، وكذلك دراسة دراسة المركز المصرى للدراسات الاقتصادية (the Egyptian center for economic studies, 2021): والتى أشارت إلى أن النفقات الخاصة على الدروس الخصوصية تلعب دوراً مهماً في أداء الطلاب في الامتحانات الوطنية سواء فى المرحلة الإعدادية أو الثانوية، لذا تلتحق نسبة كبيرة من الطلاب بالمدارس الثانوية الفنية.

٢- نسب التسرب من التعليم.

يعد التسرب من التعليم من أهم المؤشرات التي تعكس جودة التعليم، وهو أحد أشكال الفقر التربوى، والجدول التالى يوضح نسب التسرب من التعليم الابتدائى والإعدادى، ولم تتوفر بيانات عن نسب التسرب فى التعليم الثانوى.

جدول (٦) نسب التسرب من التعليم

	٢٠١٨-٢٠١٩	٢٠١٩-٢٠٢٠	٢٠٢٠-٢٠٢١	٢٠٢١-٢٠٢٢	٢٠٢٢-٢٠٢٣
التعليم الابتدائى	٠.٢٥	٠.٢٥	٠.٢٠	٠.٢٣	٠.٢٩
التعليم الإعدادى	٢.٠	١.٧٣	٠.٨٧	١.٧٣	٠.٦٦
التعليم الثانوى : البيانات غير متوفرة					

المصدر (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية، ٢٠٢٠، ٢٠٢١، ٢٠٢٢، ٢٠٢٣، ٢٠٢٤)

يتضح من جدول (٦) إن نسبة التسرب في مدارس التعليم الأساسي محدودة، ورغم أن هذه النسبة تبدو ضئيلة، إلا أنها لا تزال ذات دلالة كبيرة نظراً لأن التعليم الابتدائى والإعدادى إلزامي فى مصر، ويتضح أيضا أن النسبة بلغت (١.٧٣٪) فى عام (٢٠٢١/ ٢٠٢٢) بعد انخفاضها فى عام (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)، وقد يرجع ذلك إلى

بعض القرارات الوزارية لعام ٢٠٢١ والتى ربطت تحصيل المصروفات الدراسية باستلام الكتب المدرسية (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، ٢٠٢١، كتاب دورى رقم (٣٣) بتاريخ ١٧/ ١٠/ ٢٠٢١، بشأن تحصيل رسوم مصروفات المدرسية لطلاب المدارس بمختلف مراحل التعليم (العام والفنى).

وقد تناولت الكثير من الدراسات أسباب التسرب من التعليم فى مصر، ويأتى الفقر على رأس تلك الأسباب، حيث تدفع الاحتياجات الأسرية والاجتماعية والاقتصادية الطلاب المنتمين إلى مجموعات الدخل المنخفض إلى العمل لمساعدة الأسرة (Egyptian center for economic studies, 2021)، وثمة أسباب أخرى للتسرب رصدتها دراسة (Selim& Rezk, 2023)منها: الأمراض المزمنة التي يعاني منها الطلاب، والتعليم المختلط، وأمية الوالدين، وضعف الأداء التعليمي للطلاب، بالإضافة إلى ضعف رعاية المعلمين.

٣- معدلات إتمام المراحل الدراسية.

تشير معدلات إتمام المراحل الدراسية إلى النسبة المئوية لمجموعة من الأطفال أو الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ و٥ سنوات فوق السن المقصود للصف الأخير من كل مستوى تعليمي والذين أكملوا ذلك الصف(UIS, 2022, 11)، والجدول التالى يوضح معدلات إتمام المراحل الدراسية فى مصر.

جدول(٧) معدلات اتمام المراحل الدراسية فى مصر

	٢٠٠٩	٢٠١٤	٢٠١٥	٢٠١٧	٢٠٢٢
التعليم الابتدائى	٨٦	٩١	٩١	٩٤	٩٦
التعليم الإعدادى	٧٣	٨٠	٨٢	٨٤	٨٨
التعليم الثانوى	٣٢	٤٢	٧٢	٧٦	٧٦

Source: (UNESCO, 2024a).

يتضح من جدول (٧) أن معدلات اتمام المرحلة الابتدائية تأتى فى الترتيب الأول بنسبة (٩٦٪)، وقد يرجع ذلك إلى اعتبار الصف السادس الابتدائي سنة نقل عادية وليست شهادة لختام مرحلة دراسية، وهناك حوالى (٤٪) لم يستكملوا التعليم الابتدائى، وعلى الرغم من أن هذه النسبة تبدو صغيرة، إلا أنها يمكن أن تكون مؤثرة للغاية، فغالبا ما يترك الأطفال المدرسة الابتدائية بسبب ضعف مستواهم التعليمى، وضعف قدرتهم على القراءة والكتابة مما يزيد من نسبة الأمية فى المجتمع.

جاء معدل اتمام المرحلة الاعدادية فى الترتيب الثانى بنسبة (٨٨٪)، ثم المرحلة الثانوية بنسبة (٧٦٪)، وربما يرجع ذلك إلى الإلتحاق المتاخر في التعليم الإعدادى أو الثانوى، أو ارتفاع معدل التسرب، أو ارتفاع معدل إعادة الصفوف، أو صعوبة المناهج، أو لأسباب اقتصادية واجتماعية مثل ترك المدرسة من أجل العمل ومساعدة الأسرة، أو عدم القدرة على توفير الموارد المالية اللازمة للتعليم.

كما يتضح من الجدول أن هناك طفرة كبيرة حدثت فى معدل اتمام التعليم الثانوى فقد زادت من (٤٢٪) فى عام ٢٠١٤ إلى (٧٢٪) فى عام ٢٠١٥، وقد يرجع ذلك إلى تمديد السن الإلزامى ليشمل المرحلة الثانوية ويصبح (١٢) سنة بدلا من (٩) سنوات، فطبقاً للمادة ١٩ من دستور (٢٠١٤) امتدت مرحلة التعليم الإلزامي من ٩ سنوات إلى ١٢ سنة اعتباراً من سن ٦ سنوات إلى ١٨ سنة لتضم حلقة التعليم الثانوي (دستور جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤).

وتجدر الإشارة إلى إن الفشل في إكمال التعليم خاصة التعليم الأساسي لا يحد من الفرص المستقبلية للأطفال للمشاركة في الأنشطة الاقتصادية والمجتمعية لبقية حياتهم فحسب، بل يمثل أيضًا استنزافًا كبيرًا للموارد المحدودة التي تمتلكها البلدان لتوفير التعليم الأساسي، لذا هناك حاجة للعمل على زيادة معدلات اتمام المراحل الدراسية المختلفة.

٤- معدلات الكفاءة الأدنى.

مستوى الكفاءة الأدنى ((Minimum proficiency level(MPL) هو معيار المعرفة الأساسية في مجال (الرياضيات، العلوم، القراءة)، ويتم قياسه من خلال تقييمات التعلم (UIS, 2022, 78)، مثل الاختبارات الدولية التى تجرى فى القراءة والعلوم والرياضيات.

أ- **معدل الكفاءة الأدنى فى القراءة.**

ويمكن قياس معدل الكفاءة الأدنى فى القراءة من خلال مؤشرين هما نتائج مصر فى اختبار الدراسة الدولية للتقدم فى القراءة - Progress in International Reading Literacy Study(PIRLS)" ، وتقارير فقر التعلم التى يصدرها البنك الدولى.

- **نتائج مصر فى اختبار الدراسة الدولية للتقدم فى القراءة** (Progress in International Reading Literacy Study(PIRLS))

الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS) هى مشروع تقييم وبحث دولي مصمم لقياس إنجاز القراءة على مستوى الصف الرابع، فضلاً عن ممارسات المدرسة والمعلم المتعلقة بالتدريس، وقد بدأ إجراء التقييم منذ عام ٢٠٠١، ويجرى الاختبار كل خمس سنوات، وترعاه الجمعية الدولية لتقييم الإنجاز التعليمي (IEA)(Mullis et al., 2017, 3)، والجدول التالى يوضح نتائج مصر فى الاختبار فى أخر دورتين.

جدول (٨) نتائج مصر فى اختبار (PIRLS)

دورة الاختبار	عام ٢٠١٦	عام ٢٠٢١
ترتيب مصر	٤٩ /٥٠	٤٨/ ٤٩
متوسط أداء الطلاب	٣٣٠ نقطة	٣٧٨ نقطة
المتوسط العالمى	٥٠٠ نقطة	٥٠٠ نقطة
نسبة من حصلوا على مستوى أقل من المنخفض (أقل من ٤٠٠)	٥٥٪	٣٠٪
نسبة من حصلوا على المستوى المنخفض (٤٠٠)	٣١٪	٤٥٪
نسبة من حصلوا على المستوى المتوسط (٤٧٥)	١١٪	١٩٪
نسبة من حصلوا على المستوى العالى (٥٥٠)	٣٪	٥٪
نسبة من حصلوا على المستوى المتقدم (٦٢٥)	٠.٠٪	١٪

SOURCE (Mullis et al., 2017, 55; Mullis et al., 2023, 71)

جاء اختبار (PIRLS 2021) أثناء جائحة كورونا، وبعد إغلاق المدارس، وقد انعكس ذلك سلبا، غير أن، أداء الطلاب المصريين شهد تحسنا ملحوظا فى عام ٢٠٢١ ، فقط ارتفع الأداء بـ (٤٨) نقطة، وهو تغير ذو دلالة إحصائية، وقد حاولت دراسة (Patrinos et al., 2025, 6) الكشف عن أسباب هذا التقدم، ومدى علاقتها بنظام التعليم الجديد (2.0)، واعتمدت على البيانات التى يقدمها مديرو المدارس لتحديد العوامل المحتملة وراء هذا التقدم، وأفاد المديرون بزيادة التعاون التعليمي ومشاركة أولياء الأمور خلال فترة الإصلاح التعليمى.

كما يتضح من جدول (٨) التأخر الشديد لمرتبة مصر فى الاختبار، فقد احتلت مصر المرتبة (٤٩/٥٠) و(٤٨/٥٠) فى عامى ٢٠١٦ و٢٠٢١ فى اختبار (PIRLS)، ورغم التقدم الذى حدث فى عام ٢٠٢١، إلا أن المستوى مازال ضعيفا، فهناك (٣٠٪) من الطلاب لم يصلوا إلى المستوى المنخفض (٤٠٠) نقطة، وهناك (٤٥٪) فى المستوى المنخفض، وجدير بالذكر أن الطلاب فى المستوى المنخفض

يستطيعون عند قراءة النصوص الأدبية السهلة تحديد واسترجاع وإعادة إنتاج المعلومات أو الأفكار المعلنة صراحةً، وعند قراءة نصوص معلوماتية سهلة يستطيعون تحديد واسترجاع وإعادة إنتاج المعلومات المعلنة صراحةً، والتوصل إلى استنتاجات بسيطة ومباشرة لتحديد سبب لنتيجة ما (Mullis et al., 2023, 70)

ووصلت نسبة قليلة (٥٪) إلى المستوى العالى (٥٥٠) نقطة، حيث يستطيع الطلاب فى هذا المستوى عند قراءة نص أدبى متوسط الصعوبة تحديد التفاصيل المهمة المضمنة في النص، واستنباط العلاقات بين النوايا والأفعال والأحداث والمشاعر، والتعرف على اللغة المجازية (الاستعارة، والصور)، وعند قراءة نص معلوماتى متوسط الصعوبة يستطيعون تحديد المعلومات فى المخططات والرسوم التوضيحية، استنباط المقارنات والتنبؤات، تقييم المحتوى لاتخاذ موقف وتبريره (Mullis et al., 2023, 69)، وقد يرجع ذلك إلى غلبة ثقافة الحفظ والتلقين فى التعليم ، بالإضافة إلى بعض التحديات الأخرى التى تحول دون تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب مثل: الكثافة العالية للفصول، وكذلك ضعف تدريب المعلمين على أساليب التعليم القائمة على التفكير والإبداع.

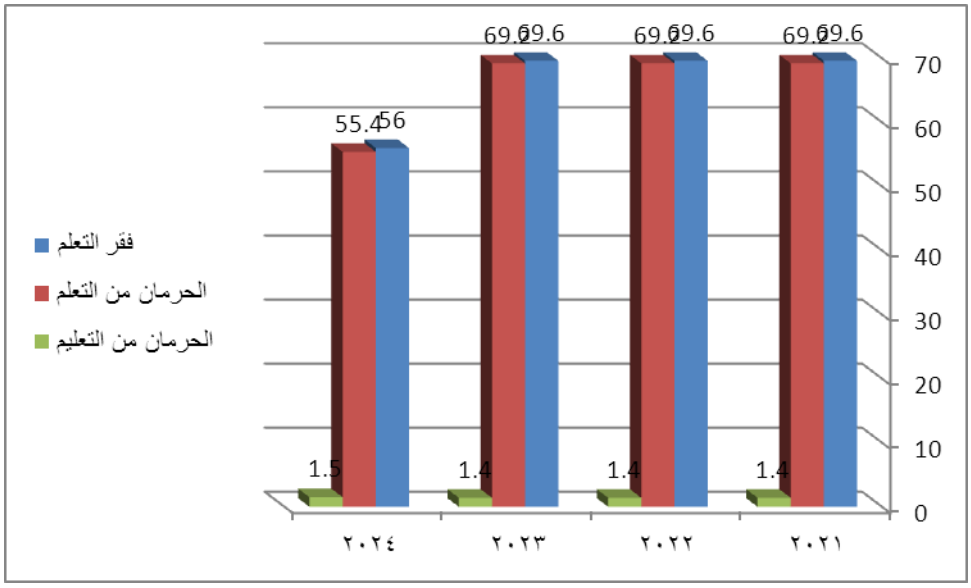
يتضح مما سبق أن هناك تحديا كبيرا أمام نظام التعليم المصرى لتنمية الكفايات اللازمة للمستوى الأدنى من القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية فهناك (٣٠٪) من الطلاب لم يصلوا إلى المستوى المنخفض فضلا عن أن متوسط النقاط التى حصلت عليها مصر فى عام ٢٠٢١ كانت (٣٧٨) نقطة أى أنها أقل من المستوى المنخفض (٤٠٠) نقطة، وأقل بكثير من المتوسط العالمى (٥٠٠) نقطة.

- **فقر التعلم فى مصر.**

يشير فقر التعلم إلى عدم القدرة على قراءة وفهم نص قصير مناسب للعمر بحلول سن العاشرة، ويتم التركيز على القراءة لأنها عامل أساسى لتعلم المواد الأخرى، تماما مثلما يعتبر غياب التقزم لدى الأطفال مؤشرًا على النمو الصحي في مرحلة الطفولة المبكرة (World Bank& UIS, 2024, 1).

إن الأطفال الذين يعانون من فقر التعلم غير قادرين على الوصول إلى الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة، إما بسبب ضعف جودة التعليم أو لأنهم لا يستطيعون الوصول إلى التعليم على الإطلاق، وبالتالي فإن فقر التعلم هو مقياس موجز لنتائج كل من جودة أنظمة التعليم (يطلق عليها الحرمان من التعلم)، وكذلك إمكانية الوصول إليها (يطلق عليها الحرمان من التعليم)، وتشير المعدلات الأعلى من فقر التعلم سواء الحرمان من التعلم أو الحرمان من التعليم إلى أن أداء الدولة أسوأ من مجموعات المقارنة (World Bank& UIS, 2024, 1).

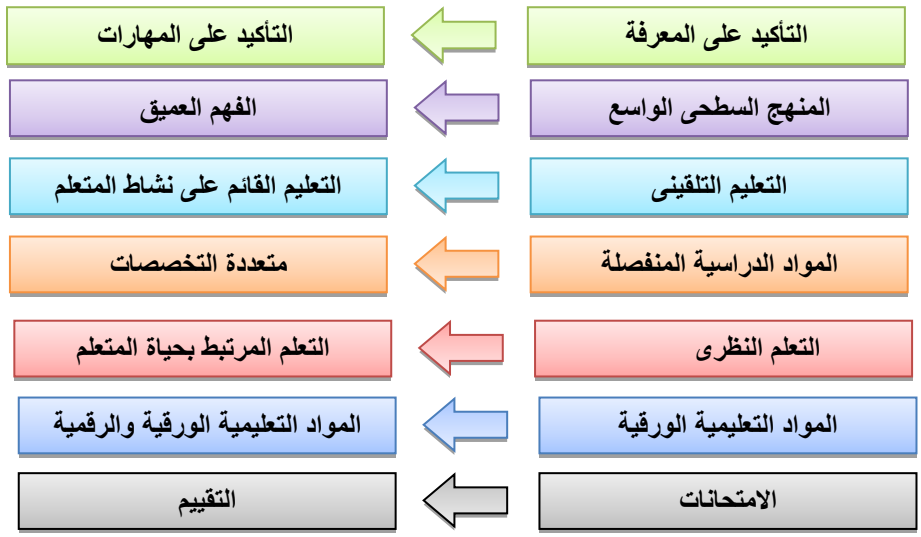
ويعتمد تقرير البنك الدولى ومعهد اليونسكو للإحصاء فى حساب فقر التعلم على اختبار " الدراسة الدولية للتقدم فى القراءة – Progress in International Reading Literacy Study(PIRLS)"



شكل (٨) فقر التعلم فى مصر

الشكل من إعداد الباحثة بالاعتماد على (World Bank& UIS, 2021, 2022, 2023, 2024)

يتضح من شكل (٨) أن نسبة فقر التعلم تقلصت من (٦٩.٦٪) فى عام ٢٠٢١إلى (٥٦٪) فى عام ٢٠٢٤، مما يشير إلى تحسن أداء الطلاب فى اختبار " الدراسة الدولية للتقدم فى القراءة (PIRLS)، وقد يرجع ذلك إلى تطوير المناهج الدراسية وتطبيق نظام التعليم الجديد (٢.٠) الذى طبقته مصر فى العام الدراسى (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)، والذى عكس تحولات كبرى فى إصلاح المناهج فى ضوء الرؤية الإصلاحية للتعليم (٢.٠)، والشكل التالى يوضح هذه التحولات.



شكل (٩) التحولات الكبرى فى إصلاح المناهج فى ضوء الرؤية الإصلاحية للتعليم (٢٠٣٠)

المصدر: (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى– مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، ٢٠١٨أ)

وجدير بالذكر أن هذه النسبة لا تزال مرتفعة، فهناك أكثر من نصف الطلاب بمصر فى أواخر سن التعليم الابتدائي لا يجيدون القراءة، ووفقا للجدول فإن السبب الرئيس فى ذلك هو ضعف جودة التعليم، حيث بلغت نسبة الحرمان من التعلم كسبب لفقر التعلم (٥٤.٤٪)، الأمر الذى انعكس سلبا على سنوات الدراسة المعدلة حسب التعلم، فعلى الرغم من أن التعليم الإلزامى فى مصر (١٢) سنة، أى أن سنوات الدراسة (١٢) سنة أيضا، فإن سنوات الدراسة المعدلة حسب التعلم بلغت (٦.٥) سنة.

لذا فهناك حاجة إلى بذل المزيد من الجهد لتحسين الكفايات الأساسية فى القراءة لدى الطلاب، وقد تضمنت رؤية مصر للتنمية المستدامة (٢٠٣٠) مؤشرا كميا وهو تحسين ترتيب فى مصر فى نتائج اختبار (PIRLS) (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى، ٢٠١٦، ١٤١).

ب–**معدل الكفاءة الأدنى فى الرياضيات.**

يمكن قياس الكفاءة الأدنى فى الرياضيات فى التعليم قبل الجامعى بمصر من خلال نتائج مصر فى اختبار الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)، وهي دراسة تُجرى على المستوى الدولي كل أربع سنوات منذ عام ١٩٩٥، وتقوم بها المؤسسة الدولية للتقييم (International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IAE)) ، وتُعنى بدراسة معارف ومهارات وقدرات الطلاب في الرياضيات والعلوم، فى الكثير من النظم التعليمية من مختلف أنحاء العالم، وقدُ صممت الدراسة لتقيس الفروق بين النظم التعليمية الوطنية، وتفسير هذه الفروق، وذلك للمساعدة في تطوير وتحسين تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم في جميع أنحاء العالم، بالإضافة إلى تقييمات الرياضيات والعلوم، تجمع استبيانات المدارس والمعلمين والطلاب والأسر التابعة لـ TIMSS معلومات واسعة النطاق حول العوامل السياقية في المدرسة والمنزل والتي ترتبط بالتعلم وإنجاز الطلاب (International Association for the Evaluation of Educational Achievement(IAE), 2024).

وتعترف اليونسكو ببيانات TIMSS باعتبارها قاعدة أدلة قوية للباحثين والمعلمين وصناع السياسات المهتمين لرصد التقدم نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، على سبيل المثال، يتم الاعتراف بالمعايير الدولية المتوسطة التي وضعها TIMSS وPIRLS باعتبارها المقاييس الأكثر ملاءمة لـ "مستوى الكفاءة الأدنى لأهداف التنمية المستدامة" للعلوم والرياضيات والقراءة والكتابة(IAE, 2024)

وقد شاركت مصر فى اختبار (TIMSS) فى دورة ٢٠٠٣ وجاء متوسط أداء الطلاب (٤٠٦) نقطة، وفى عام ٢٠٠٧ وحصلت على (٣٩١) نقطة، ولم تشارك مصر فى عام ٢٠١١، وشاركت فى عام ٢٠١٥ وحصلت على (٣٩٢) نقطة، وشاركت فى عام ٢٠١٩ وحصلت على (٤١٣) نقطة، ولم تشارك فى عام ٢٠٢٣ (Mullis et al.,, 2020, 155).

جدول (٩) نتائج مصر فى الرياضيات فى اختبار (TIMSS)

دورة الاختبار	عام ٢٠١٥	عام ٢٠١٩
الصف الدراسى الذى شارك فى الاختبار	الصف التاسع	
ترتيب مصر	٣٤/ ٣٩	٣٤/ ٣٩
متوسط أداء الطلاب	٣٩٢ نقطة	٤١٣ نقطة
المتوسط العالمى	٥٠٠ نقطة	٥٠٠ نقطة
نسبة من حصلوا على مستوى أقل من المنخفض (أقل من ٤٠٠)	٢٧٪	١٠٪
نسبة من حصلوا على المستوى المنخفض (٤٠٠)	٤٧٪	٥٥٪
نسبة من حصلوا على المستوى المتوسط (٤٧٥)	٢١٪	٢٧٪
نسبة من حصلوا على المستوى العالى (٥٥٠)	٥٪	٧٪
نسبة من حصلوا على المستوى المتقدم (٦٢٥)	٠٪	١٪

Source: (Mullis et al., 2020, 177- 178)

يتضح من جدول (٩) ما يلى:

- هناك تحسنا فى أداء الطلاب فى اختبار (TIMSS) عام ٢٠١٩، فقد جاء أداء الطلاب فى عام ٢٠١٩ أفضل أداء فى جميع الدورات التى شاركت فيها مصر، وقد تحسن متوسط الأداء وجاء فى المستوى المنخفض، بعد أن كان متوسط الأداء أقل من المستوى المنخفض فى عام ٢٠١٦.
- هناك أكثر من نصف الطلاب (٥٥٪) جاءوا فى المستوى المنخفض، أى أنهم لديهم معرفة بالأعداد الصحيحة والرسوم البيانية الأساسية، وجاء (٢٧٪) فى المستوى المتوسط (وتعتبره اليونسكو المستوى الأدنى للكفاءة)، حيث يستطيع الطلاب فى هذا المستوى تطبيق المعرفة الرياضية الأساسية في بعض المواقف المتنوعة، بينما جاءت نسبة قليلة

جدا (٧٪) فى المستوى العالى، حيث يستطيع الطلاب فى هذا المستوى تطبيق فهمهم ومعرفتهم في مجموعة متنوعة من المواقف المعقدة نسبيًا(Mullis et al., 2021, 171).

يتضح مما سبق أن هناك نسبة كبيرة (٦٥٪) من الطلاب لم يتمكنوا من تحقيق المستوى الأدنى للكفاءة فى الرياضيات، وقد يرجع ذلك إلى غلبة سياسة الكم على الكيف، والتركيز على الحفظ والتلقين أكثر من تنمية مهارات التفكير العليا، وضعف استخدام استراتيجيات تدريس قائمة على التفكير نتيجة اكتظاظ الفصول وتكدس المناهج، وقد حللت دراسة (Elghanam, 2020, 369) مناهج الرياضيات للصف الرابع الابتدائى فى ضوء معايير اختبار (TIMSS)، ووجدت أن محتوى منهج الرياضيات المصري حقق بعض المجالات المعرفية، لكنه لم يحقق مجال التطبيق والاستدلال ومهارات التفكير العليا، وكان هناك ضعفا فى ربط المحتوى بمواقف الحياة اليومية.

لذا، هناك حاجة ماسة إلى مزيد من الجهد لتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، تلك المهارات التى يحتاجها القرن الحادى والعشرين.

ج- معدل الكفاءة الأدنى فى العلوم.

يمكن قياس الكفاءة الأدنى فى العلوم فى التعليم قبل الجامعى بمصر من خلال نتائج مصر فى اختبار الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS).

جدول (١٠) نتائج مصر فى العلوم فى اختبار (TIMSS)

دورة الاختبار	عام ٢٠١٥	عام ٢٠١٩
الصف الدراسى الذى شارك فى الاختبار	الصف التاسع	
ترتيب مصر	٣٨/ ٣٩	٣٧/ ٣٩
متوسط أداء الطلاب	٣٧١ نقطة	٣٨٩ نقطة
المتوسط العالمى	٥٠٠ نقطة	٥٠٠ نقطة
نسبة من حصلوا على مستوى أقل من المنخفض (أقل من ٤٠٠)	٣٣٪	١٤٪
نسبة من حصلوا على المستوى المنخفض (٤٠٠)	٤٢٪	٤٩٪
نسبة من حصلوا على المستوى المتوسط (٤٧٥)	٢٠٪	٢٤٪
نسبة من حصلوا على المستوى العالى (٥٥٠)	٥٪	٦٪
نسبة من حصلوا على المستوى المتقدم (٦٢٥)	٠٪	١٪

Source: (Mullis et al., 2019, 243-244)

يتضح من جدول (١٠) أن هناك تحسنا طفيفا فى متوسط أداء الطلاب فى عام ٢٠١٩، إلا أنه مازال الأداء أقل من المستوى المنخفض(٤٠٠) نقطة، كما أن هناك تحسنا فى جميع المستويات، فقد انخفضت نسبة الطلاب الذين حصلوا على مستوى أقل من المنخفض من (٣٣٪) إلى (١٤٪)، وهناك (٤٩٪) من الطلاب جاءوا فى المستوى المنخفض، ويظهر أولئك الطلاب فهمًا محدودًا للمبادئ والمفاهيم العلمية، ومعرفة محدودة بالحقائق العلمية، وزادت نسبة الطلاب الذين حصلوا على مستوى متوسط (وهو ما تعتبره اليونسكو المستوى الأدنى للكفاءة) إلى (٢٤٪)، حيث يستطيع الطلاب تطبيق بعض المعرفة في علم الأحياء والعلوم الفيزيائية، ويُظهرون بعض المعرفة بخصائص الحيوانات ويطبقون معرفتهم بالنظم البيئية، ويُظهرون بعض المعرفة بخصائص المادة والتغيرات الكيميائية وبعض مفاهيم الفيزياء(Mullis et al., 2020, 239).

وبذلك هناك نسبة كبيرة تبلغ (٦٣٪) ما دون المستوى الأدنى للكفاءة فى العلوم، وقد يرجع ذلك إلى ضعف اهتمام المناهج بالمستويات المعيارية العليا، فقد

أشارت نتائج دراسة (الغريب، ٢٠١٢) إلى اهتمام مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية، وكذلك أسئلة الامتحانات بمستوي المعرفة Knowing علي حساب المستويات المعيارية الأخرى التى يقيسها اختبار "TIMSS" كالاستدلال، والاستقصاء العلمي، حيث تم إهمال هذان المستويان بشكل واضح علي مستوي جميع أسئلة كتب العلوم وامتحاناتها بالمرحلة الابتدائية، وهنا تجدر الإشارة إلى جهود وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى فى تطوير مناهج العلوم بالتعليم الابتدائى، والاهتمام بتنمية مهارات التفكير والبحث العلمى لدى الطلاب ضمن نظام التعليم الجديد (2.0)، إلا أنه كان هناك شكوى من الكم الكبير من الموضوعات، لذا هناك حاجة إلى المزيد من الجهد والإصلاح لتنمية مهارات القرن الحادى والعشرين لدى الطلاب، وتحسين ترتيب مصر فى نتائج اختبار (TIMSS).

ثانيا العدالة.

تشير العدالة كبعد من أبعاد الإنصاف فى التعليم إلى تمتع الطلاب بنفس فرص التقدم والازدهار، وألا تكون الظروف الشخصية والاجتماعية، مثل النوع، أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي، أو الأصل العرقي عقبة أمام نجاحهم التعليمى، ويناقش هذا البعد نتائج الطلاب فى المواد الأساسية وفقا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى، ووفقا للنوع.

(١) كفاءة الطلاب فى المواد الأساسية وفقا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى.

يتم قياس كفاءة الطلاب وفقا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى فى المواد الأساسية القراءة والرياضيات والعلوم وفقا للاختبارات الدولية.

أ- كفاءة الطلاب فى القراءة وفقا للمستوى الاقتصادى الاجتماعى.

يتم قياس كفاءة الطلاب فى القراءة وفقا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى فى اختبار (PIRLS) من خلال مؤشر تكوين المدرسة حسب الخلفية الاجتماعية

والاقتصادية للطلاب، ويتم ذلك بناءً على تقارير المديرين، حيث يتم تقسيم المدارس إلى (Mullis et al., 2023, 314):

- المدارس الأكثر ثراءً: المدارس التي يأتي منها أكثر من ٢٥٪ من طلابها من أسر ميسورة الحال، ولا يزيد نسبة الطلاب المحرومين اقتصاديا عن ٢٥٪ .
- المدارس الأكثر حرمانًا: المدارس التي يأتي منها أكثر من ٢٥٪ من طلابها من أسر محرومة اقتصاديًا، ولا تزيد نسبة الطلاب الميسورين عن ٢٥٪ .
- مدارس ليست أكثر (ثراءً ولا حرمانًا): تشمل الفئات الأخرى.

جدول (١١) كفاءة الطلاب فى القراءة وفقا للمستوى الاقتصادى الاجتماعى

المستوى الاقتصادى والاجتماعى	٢٠١٦		٢٠٢١	
	متوسط الأداء	نسبة المشاركة	متوسط الأداء	نسبة المشاركة
المدارس الأكثر ثراءً	٣٧٥	٢٥٪	٤١٠	٢٧٪
مدارس ليست أكثر ثراءً ولا أكثر حرمانًا	٣٤٤	١٦٪	٣٨٩	٢٥٪
المدارس الأكثر حرمانًا	٣٠٦	٥٩٪	٣٥٩	٤٨٪

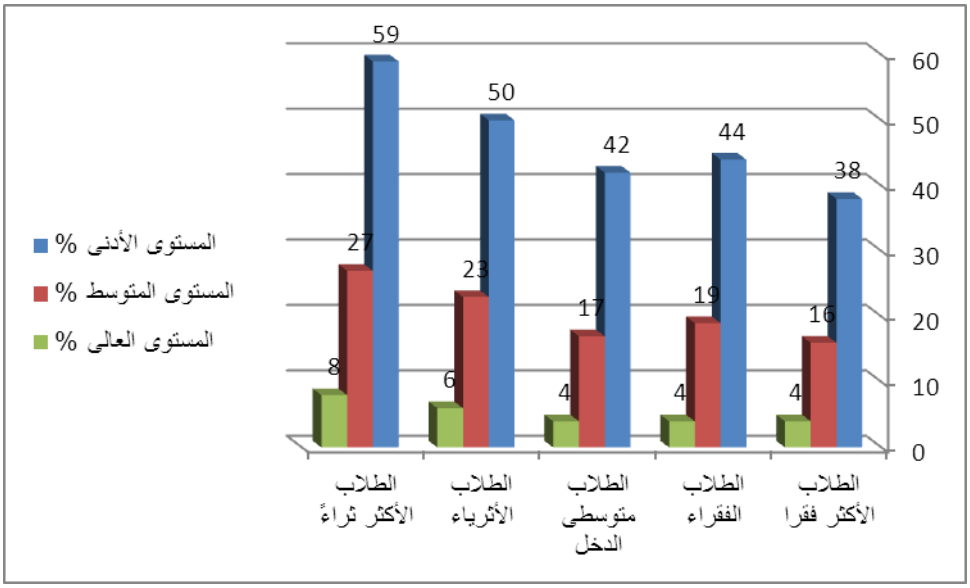
Source: (Mullis et al., 2017, 2023)

يتضح من جدول (١١) ما يلى:

- أن هناك تحسنا فى متوسط نقاط كل المدارس، وقد زاد متوسط المدارس الأكثر حرمان بـ (٥٣) نقطة، فى حين زاد متوسط المدارس (الوسط) بـ (٤٥) نقطة، بينما زاد متوسط المدارس الأكثر ثراءً بـ (٣٥) نقطة، وقد يرجع ذلك إلى تطبيق المناهج الجديدة الخاصة بنظام التعليم الجديد (٢٠٠).

- هناك فرق كبير بين متوسط نقاط الطلاب بالمدارس الأكثر حرمانا والمدارس الأكثر ثراءا، ويصل هذا الفرق إلى (٥١) نقطة، وقد يرجع ذلك الفرق إلى الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للطلاب.

وبالاعتماد على نتائج (PIRLS) وضحت قاعدة بيانات معهد اليونسكو كفاءة الطلاب بمصر فى القراءة وفقا لمتغير الثروة، والشكل التالى يوضح ذلك.



شكل (٩) كفاءة الطلاب فى القراءة فى اختبار (PIRLS 2021) وفقا لمتغير الثروة

الشكل من إعداد الباحثة بالاعتماد على.(UNESCO, 2024b)

يتضح من شكل (٩) أن الطلاب الأكثر فقرا حققوا أقل نسب فى اختبار (PIRLS) فى كافة المستويات، بينما حقق الطلاب الأثرياء والأكثر ثراء أعلى نسب فى الاختبار فى جميع المستويات، وربما يرجع ذلك إلى الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لهذه الفئة والتى تمكنهم من الالتحاق بمدارس التعليم قبل الابتدائى، والقدرة المالية على الإنفاق على الدروس الخصوصية، وذلك ما أشارت إليه دراسة (Jackson& Buckner, 2016) بأن التفاوت التعليمى

يرجع إلى التفاوتات الكبيرة المرتبطة بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، وكذلك دراسة المركز المصرى للدراسات الاقتصادية (the Egyptian center for economic studies, 2021): والتى أشارت إلى أن النفقات الخاصة على الدروس الخصوصية تلعب دوراً مهماً في أداء الطلاب، هذا فضلا عن ارتفاع تكاليف التعليم والدروس الخصوصية التى قد تدفع الطلاب إلى التغيب من المدرسة، وأحيانا ترك المدرسة لفترات طويلة للعمل.

ومن اللافت للنظر أن الطلاب متوسطى الدخل حققوا نسب أقل من الطلاب الفقراء، وقد يرجع ذلك إلى أن هذه الفئة من الطلاب قد لا تحظى باهتمام ورعاية من قبل الدولة أو المعلمين مثل الطلاب الفقراء، مما ينعكس سلبا على ادائهم الأكاديمى، الأمر الذى يتطلب الاهتمام بهذه الفئة.

(ب) كفاءة الطلاب فى الرياضيات وفقا للمستوى الاقتصادى الاجتماعى.

يتم قياس كفاءة الطلاب فى الرياضيات وفقا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى فى اختبار (TIMSS) من خلال مؤشر تكوين المدرسة حسب الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، حيث يتم تقسيم المدارس إلى مدارس أكثر ثراء، ومدارس أكثر حرمانا، ومدارس ليست أكثر ثراءً ولا أكثر حرمانا، والجدول التالى يوضع متوسط أداء الطلاب وفقا لنوعية المدرسة.

جدول (١٢) كفاءة الطلاب فى الرياضيات وفقا للمستوى الاقتصادى الاجتماعى

المستوى الاقتصادى والاجتماعى	٢٠١٥		٢٠١٩	
	متوسط الأداء	نسبة المشاركة	متوسط الأداء	نسبة المشاركة
المدارس الأكثر ثراءً	٤٠٩	١٨٪	٤٣٢	١١٪

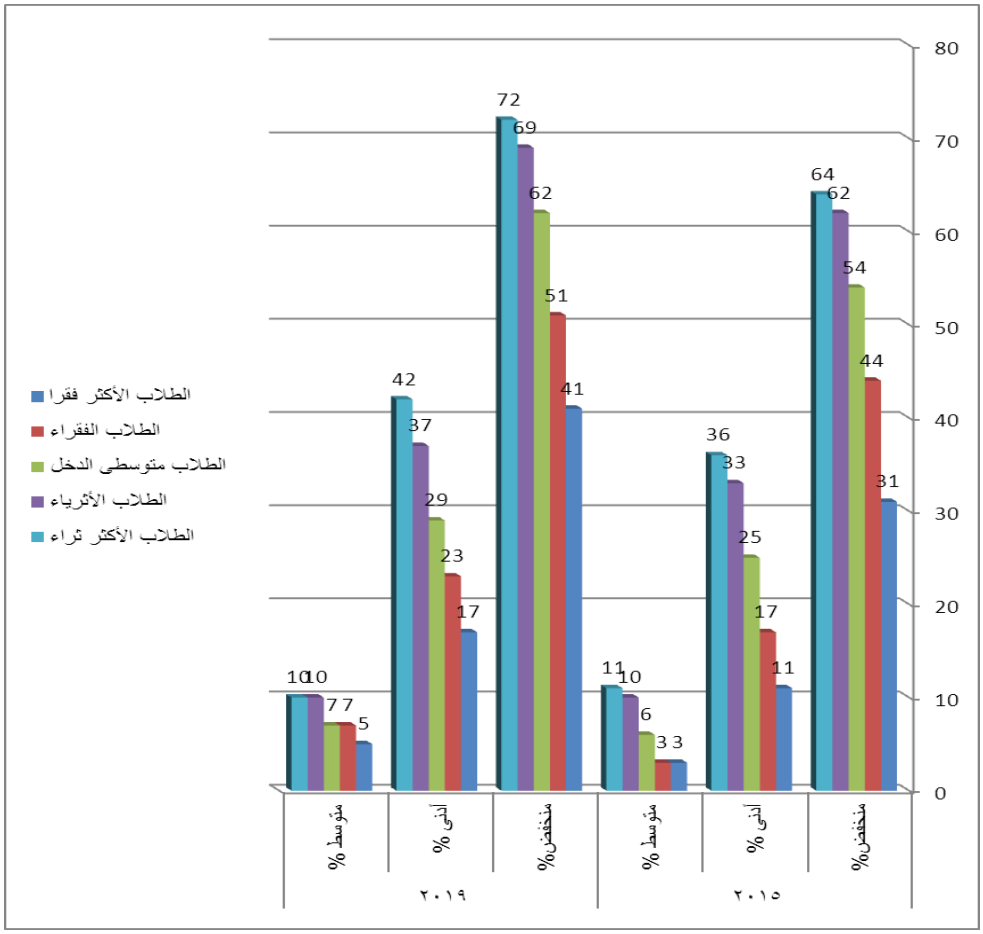
مدارس ليست أكثر ثراءً ولا أكثر حرمانًا	٤٠٠	٣٢٪	٤١٨	١٩٪
المدارس الأكثر حرمانًا	٣٧٩	٤٩٪	٤٠٣	٦٩٪

Source: (Mullis et al., 2016, 2019)

يتضح من جدول (١٢) ما يلى:

- زاد متوسط نقاط الطلاب فى كل فئات المدارس فى عام ٢٠١٩ مقارنة بعام ٢٠١٥، إلا أنه مازال أداء الطلاب ضعيفا.
- جاء أداء الطلاب فى كل أنواع المدارس فى عام ٢٠١٩ فى المستوى الضعيف، بعد أن كان أداء طلاب المدارس الأكثر حرمانا أقل من المستوى الضعيف.
- زاد متوسط نقاط طلاب المدارس الأكثر حرمانا بحوالى (٢٤) نقطة، فى حين زاد وقد متوسط نقاط طلاب المدارس (ليست التى أكثر ثراءً ولا أكثر حرمانًا) بـ (١٨) نقطة، فى حين ارتفع أداء طلاب المدارس الأكثر ثراءً بـ (٢٣) نقطة، ويشير ذلك إلى أن الزيادة فى النقاط متقاربة، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام المسئولين بتحسين ترتيب مصر فى نتائج (TIMSS) وفقا لرؤية مصر ٢٠٣٠، إلا أن الاداء مازال ضعيفا وبعيد عن ما تهدف إليه رؤية مصر ٢٠٣٠.

وبالاعتماد على نتائج (TIMSS) وضحت قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء كفاءة الطلاب بمصر فى الرياضيات وفقا لمتغير الثروة، والشكل التالى يوضح ذلك.



شكل (١٠) كفاءة الطلاب فى الرياضيات فى اختبار (TIMSS) وفقا لمتغير الثروة

الشكل من إعداد الباحثة بالاعتماد على .(UNESCO, 2024c)

يتضح من شكل (١٠) ما يلى:

- كلما تقدم المستوى الاقتصادى للطلاب، كلما حصل الطلاب على نسبة أعلى فى مستوى الكفاءة، فقد حصل الطلاب الأكثر ثراءً على أعلى مستوى كفاءة فى كل مستويات الكفاءة (المنخفض والأدنى والمتوسط
- تحسن أداء الطلاب من كل المستويات الاقتصادية فى عام ٢٠١٩ مقارنة بعام ٢٠١٥، فقد تحسن أداء الطلاب الأكثر فقرا فى المستوى

المنخفض بنسبة بلغت (١٠٪)، وتحسن أداء الطلاب الأكثر ثراءً فى نفس المستوى بنسبة (٨٪), وفى المستوى الأدنى تحسن أداء الطلاب الأكثر فقراً والطلاب الأكثر ثراءً بنسبة (٦٪)، وفى المستوى المتوسط تحسن أداء الطلاب الأكثر فقرا بنسبة (٢٪)، والطلاب الفقراء بنسبة (٤٪)، بينما انخفض أداء الطلاب الأكثر ثراء بنسبة (١٪)، وقد يرجع ذلك إلى تطبيق المناهج الجديد ضمن نظام التعليم الجديد (٢٠٠)، والذى يركز على حل المشكلات، والمناهج البينية، التى تربط الرياضيات بالمواد الأخرى.

ويشير ذلك إلى أن هناك اهتماما بتعليم الرياضيات لجميع الطلاب بغض النظر عن مستوياتهم الاقتصادية، غير أن هذا الاهتمام لم يعمل على تقليل الفجوة بين الطلاب الفقراء والطلاب الأثرياء، فمازالت الفجوة قائمة، ومازال الطلاب الأكثر ثراءً يحصلون على درجات أفضل فى الرياضيات، فلديهم القدرة على الوصول إلى مصادر تعلم أكثر من الطلاب الفقراء، لذا هناك حاجة ماسة لمزيد من الاهتمام بالطلاب ذوى الخلفية الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة.

(ج)كفاءة الطلاب فى العلوم وفقا للمستوى الاقتصادى الاجتماعى.

يتم قياس أداء الطلاب فى العلوم وفقا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى فى اختبار (TIMSS) من خلال مؤشر تكوين المدرسة حسب الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب.

جدول (١٣) نتائج الطلاب فى العلوم وفقا للمستوى الاقتصادى الاجتماعى

المستوى الاقتصادى والاجتماعى	٢٠١٥		٢٠١٩	
	متوسط الأداء	نسبة المشاركة	متوسط الأداء	نسبة المشاركة

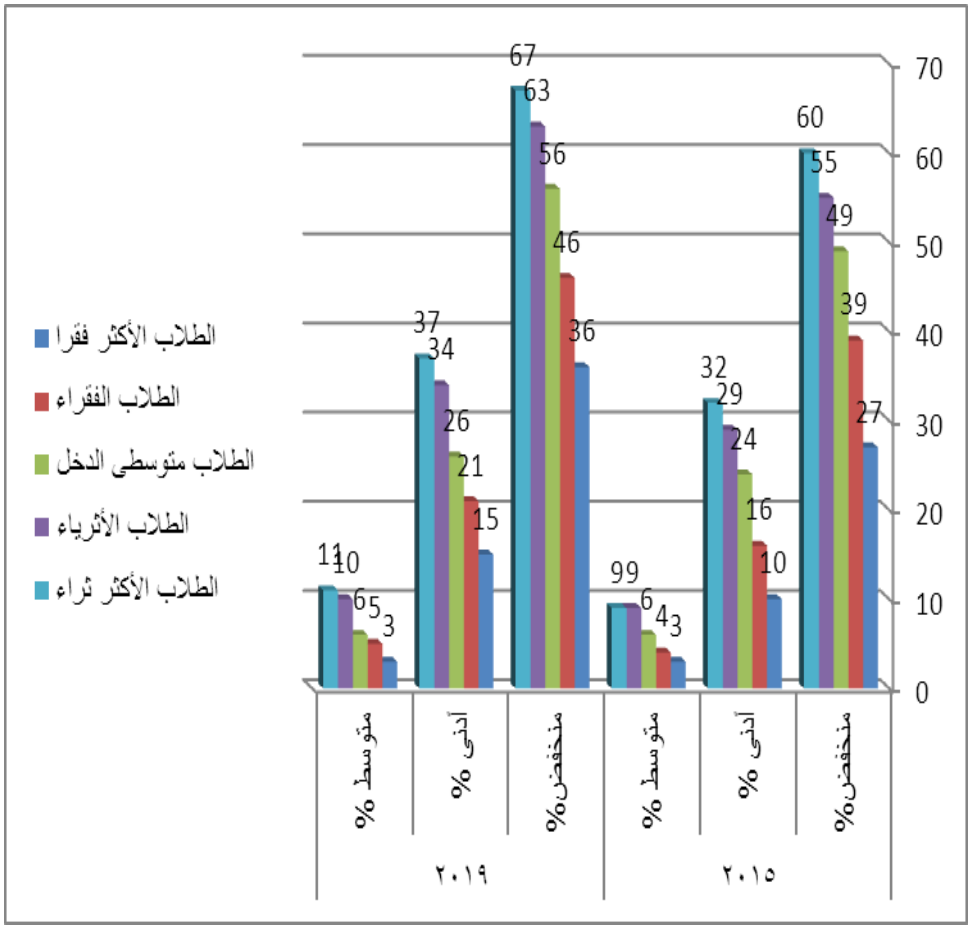
المدارس الأكثر ثراءً	٣٩١	٪١٨	٤٠٤	٪١١
مدارس ليست أكثر ثراءً ولا أكثر حرمانًا	٣٧٩	٪٣٢	٣٩٦	٪١٩
المدارس الأكثر حرمانًا	٣٥٧	٪٤٩	٣٨٠	٪٦٩

Source: (Mullis et al., 2016, 2020)

يتضح من جدول (١٣) ما يلى:

- زاد متوسط أداء الطلاب فى كل فئات المدارس فى عام ٢٠١٩ مقارنة بعام ٢٠١٥، إلا أنه مازال أداء الطلاب أقل من المنخفض (٤٠٠) نقطة باستثناء المدارس الأكثر ثراءً التى جاءت فى المستوى المنخفض.
- زاد متوسط أداء طلاب المدارس الأكثر حرمانا بحوالى (٢٣) نقطة، فى حين زاد متوسط أداء طلاب المدارس (ليست التى **أكثر ثراءً ولا أكثر حرمانًا) بـ (١٧) نقطة، فى حين ارتفع أداء طلاب المدارس الأكثر ثراءً** بـ (١٣) نقطة، ويشير ذلك إلى أن الزيادة فى النقاط متباينة لصالح المدارس الأكثر حرمانا، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام المسئولين بتحسين ترتيب مصر فى نتائج (TIMSS) وفقا لرؤية مصر ٢٠٣٠، إلا أن الاداء مازال ضعيفا وبعيد عن ما تهدف إليه رؤية مصر ٢٠٣٠.

وبالاعتماد على نتائج (TIMSS) وضحت قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء كفاءة الطلاب بمصر فى العلوم وفقا لمتغير الثروة، والشكل التالى يوضح ذلك.



شكل (١١) مستوى كفاءة الطلاب فى العلوم فى اختبار (TIMSS) وفقا لمتغير الثروة

الشكل من إعداد الباحثة بالاعتماد على.(UNESCO, 2024d)

يتضح من شكل (١١) ما يلى:

- كلما تقدم المستوى الاقتصادى للطلاب، كلما حصل الطلاب على نسبة أعلى فى مستوى الكفاءة، فقد حصل الطلاب الأكثر ثراءً على أعلى مستوى كفاءة فى كل مستويات الكفاءة (المنخفض والأدنى والمتوسط).
- تحسن أداء الطلاب من كل المستويات الاقتصادية فى عام ٢٠١٩ مقارنة بعام ٢٠١٥، فقد تحسن أداء الطلاب الأكثر فقرا فى المستوى المنخفض بنسبة بلغت

(٩٪)، وتحسن أداء الطلاب الأكثر ثراءً فى نفس المستوى بنسبة (٧٪), وفى المستوى الأدنى تحسن أداء الطلاب الأكثر فقرا والطلاب الأكثر ثراءً بنسبة (٥٪)، وفى المستوى المتوسط ظل أداء الطلاب الأكثر فقرا ثابتا، بينما تحسن أداء الطلاب الأكثر ثراء بنسبة (٢٪)، ويشير ذلك إلى أن هناك اهتماما بتعليم العلوم لجميع الطلاب بغض النظر عن مستوياتهم الاقتصادية، غير أن هذا الاهتمام لم يعمل على تقليل الفجوة بين الطلاب الفقراء والطلاب الأثرياء، فمازالت الفجوة قائمة، ومازال الطلاب الأكثر ثراءً يحصلون على درجات أفضل فى العلوم، حيث تؤثر الخلفية الاجتماعية والثقافية للطفل على إنجازه فى العلوم، فقد وجدت دراسة (Addido et al., 2025, 103– 104) أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى تعليم الأباء، والقدرة على الوصول إلى المصادر التعليمية، وتوفر الكتب فى البيت على إنجاز الطلاب المصريين فى مادة العلوم فى اختبار (TIMSS, 2019).

لذا هناك حاجة ضرورية لمزيد من الاهتمام بالطلاب ذوى الخلفية الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة، وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك عدة استراتيجيات لتقليل الفجوة بين الطلاب الفقراء والأثرياء، فهناك دول تهتم بجميع الطلاب لذا سوف يتقدم كل من الطلاب الفقراء والأثرياء وتبقى هناك فجوة فى الأداء، وهناك دول تهتم بالطلاب الفقراء فقط، وذلك ربما يقلل من الفجوة.

٢– كفاءة الطلاب فى المواد الأساسية وفقا لمتغير النوع.

تم الاعتماد على الاختبارت الدولية (PIRLS) و(TIMSS) لقياس كفاءة الطلاب وفقا لمتغير النوع فى المواد الأساسية القراءة والرياضيات والعلوم .

أ– كفاءة الطلاب فى القراءة وفقا لمتغير النوع.

يتم قياس كفاءة الطلاب فى القراءة وفقا لمتغير النوع وفقا لاختبار (PIRLS)، والجدول التالى يوضح متوسط نقاط كلا من الذكور والإناث فى الاختبار.

جدول (١٤) كفاءة الطلاب فى اختبار (PIRLS) وفقا لمتغير النوع

النوع	٢٠١٦	٢٠٢١
الإناث	٣٤٩	٣٨٦
الذكور	٣١٧	٣٧٠

(Mullis et al., **2017, 36; 2023, 30**)

يتضح من جدول (١٩) ما يلى:

- كلا من متوسط نقاط الذكور والإناث قد زاد فى عام ٢٠٢١ مقارنة بعام ٢٠١٦، فقد زاد متوسط نقاط الإناث (٢٧) نقطة، وزاد متوسط نقاط الذكور (٥٣) نقطة.
- على الرغم من زيادة متوسط النقاط لكلا من الذكور والإناث، إلا أنهما فى مستوى أقل من المنخفض، وربما يرجع ذلك ضعف جودة التعليم فى المدارس المصرية، والتى تمت الإشارة إليها سابقا فى الجزء الخاص بفقر التعلم، الأمر الذى يتطلب مزيدا من الاهتمام بتعليم القراءة لكل الطلاب.
- تفوق الإناث على الذكور فى القراءة، وهذا يتفق مع الاتجاهات العالمية، حيث تتفوق الإناث على الذكور فى القراءة فى معظم الدول، وربما يرجع ذلك الاهتمام الدولى بتعليم الفتيات، ومحاولات تضييق الفجوة التعليمية بين الذكور والإناث التى بدأت فى مطلع الألفية الثالثة.

وبالاعتماد على نتائج (PIRLS) حددت قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء كفاءة الطلاب بمصر فى القراءة وفقا لمتغير النوع كما يلى.

جدول (١٥) **مستوى كفاءة الطلاب فى القراءة وفقا** لمتغير النوع

النوع	مستوى كفاءة الطلاب فى القراءة وفقا لاختبار (PIRLS 2021)		
	المستوى الأدنى %	المستوى المتوسط %	المستوى العالى %
الإناث	٤٧	٢١	٥
الذكور	٤٢	١٨	٥

Source: (UNESCO, 2024e).

يتضح من جدول (١٥) تفوق الإناث على الذكور فى كل من المستوى الأدنى والمتوسط بفارق قليل بلغ (٥)% و(٣٪) على الترتيب، بينما حصل كلا منهما على نسبة (٥)% من المستوى العالى.

ب–كفاءة الطلاب فى الرياضيات وفقا لمتغير النوع.

يتم قياس كفاءة الطلاب فى الرياضيات وفقا لمتغير النوع وفقا لاختبار (TIMSS)، والجدول التالى يوضح متوسط نقاط كلا من الذكور والإناث فى الاختبار.

جدول (١٦) كفاءة الطلاب فى الرياضيات اختبار (TIMSS) وفقا لمتغير النوع

النوع	٢٠١٥	٢٠١٩
الإناث	٣٩٧	٤٢٠
الذكور	٣٨٧	٤٠٤

(Mullis et al., 2016, Mullis et al., 2020,165)

يتضح من جدول (١٦) ما يلى:

- كلا من متوسط نقاط الذكور والإناث قد زاد فى عام ٢٠٢١ مقارنة بعام ٢٠١٦، فقد زاد متوسط نقاط الإناث (٢٣) نقطة، وزاد متوسط نقاط الذكور (١٧) نقطة.

- تحسن متوسط نقاط كلا من الذكور والإناث، والانتقال من المستوى الأقل من المنخفض إلى المستوى المنخفض، أى أن هناك حاجة إلى الاهتمام بتعليم الرياضيات لكل من الذكور والإناث.
- تفوق الإناث على الذكور فى الرياضيات، فقد تفوقت الإناث على الذكور بفارق (١٠) نقاط و(١٦) نقطة فى عامى ٢٠١٥ و٢٠١٩ على الترتيب، غير أن هذا الفارق كان غير دال إحصائيا وفقا لتقارير (TIMSS) لعامى ٢٠١٥، ٢٠١٩، وربما يرجع ذلك إلى تشابه الظروف التعليمية فى معظم مدارس الجمهورية، نظرا لمركزية نظام التعليم فى مصر.

وبالاعتماد على نتائج (TIMSS) حددت قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء كفاءة الطلاب بمصر فى الرياضيات وفقا لمتغير النوع كما يلى.

جدول (١٦) **مستوى كفاءة الطلاب فى الرياضيات وفقا** لمتغير النوع

النوع	مستوى كفاءة الطلاب فى الرياضيات وفقا لاختبار (TIMSS 2015, 2019)							
	٢٠١٥				٢٠١٩			
	منخفض %	أدنى %	متوسط %	عالى%	منخفض %	أدنى %	متوسط %	عالى%
الإناث	٤٩	٢٣	٥	٠	٥٩	٢٩	٧	٠
الذكور	٤٥	٢٠	٥	٠	٥١	٢٥	٧	١

Source: (UNESCO, 2024f)

يتضح من جدول (١٦) تفوق الإناث على الذكور فى كل من المستوى المنخفض والأدنى فى عامى ٢٠١٥ و ٢٠١٩، وقد تفوقت الإناث على الذكور فى المستوى المنخفض والأدنى بفارق قليل بلغ (٤)% و(٣٪) على الترتيب فى عام ٢٠١٥، بينما زاد هذا الفارق قليلا لصالح الإناث فى عام ٢٠١٩ وبلغ (٨) و (٤) على الترتيب، وبينما حصل كلا من الذكور والإناث على نفس النسبة فى المستوى المتوسط فى كل

من عام ٢٠١٥ و ٢٠١٩، وتفوق الذكور على الإناث بنسبة (١٪) فى المستوى العالى عام ٢٠١٩.

ج–كفاءة الطلاب فى العلوم وفقا لمتغير النوع

يتم قياس كفاءة الطلاب فى العلوم وفقا لمتغير النوع فى اختبار (TIMSS)، والجدول التالى يوضح متوسط نقاط كلا من الذكور والإناث فى الاختبار.

جدول (١٧) كفاءة الطلاب فى العلوم اختبار (TIMSS) وفقا لمتغير النوع

النوع	٢٠١٥	٢٠١٩
الإناث	٣٧٧	٤٠٢
الذكور	٣٦٤	٣٧٤

(Mullis et al., 2016, Mullis et al., 2020,231)

يتضح من جدول (١٧) ما يلى:

- كلا من متوسط نقاط الذكور والإناث قد زاد فى عام ٢٠٢١ مقارنة بعام ٢٠١٦، فقد زاد متوسط نقاط الإناث (٢٥) نقطة، وزاد متوسط نقاط الذكور (١٠) نقطة.
- تحسن متوسط نقاط كل من الذكور والإناث، وانتقال الإناث من المستوى الأقل من المنخفض إلى المستوى المنخفض، ومع ذلك هناك حاجة إلى الاهتمام بتعليم العلوم لكلا من الذكور والإناث.
- تفوق الإناث على الذكور فى العلوم، فقد تفوقت الإناث على الذكور بفارق (١٣) نقطة و(٢٨) نقطة فى عامى ٢٠١٥ و٢٠١٩ على الترتيب، وجاء الفارق فى عام ٢٠١٩ دال إحصائيا (Mullis et al., 2020, 231)، وجدير بالذكر أن دراسة (Bader, 2010) (TIMSS 2007) استخدمت بيانات مصر فى اختبار لدراسة اللامساواة بين الجنسين في تحصيل الرياضيات والعلوم، وكشف نتائج الدراسة عن وجود تأثيرات تفاضلية لأنواع المدارس، فقد حققت المدارس أحادية

الجنس العربية أو اللغات تحصيل أعلى من المدارس المختلطة، وخاصة للفتيات، وربما يرجع ذلك إلى أن المدارس الأحادية الجنس توفر بيئة تعليمية أمنة تشجع الطلاب على التحصيل، خاصة الفتيات.

وبالاعتماد على نتائج (TIMSS) حددت قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء كفاءة الطلاب بمصر فى العلوم وفقا لمتغير النوع كما يلى.

جدول (١٨) **مستوى كفاءة الطلاب فى العلوم وفقا** لمتغير النوع

النوع	مستوى كفاءة الطلاب فى العلوم وفقا لاختبار (TIMSS 2015, 2019)							
	٢٠١٥				٢٠١٩			
	منخفض %	أدنى %	متوسط %	عالى %	منخفض %	أدنى %	متوسط %	عالى %
الإناث	٤٤	٢١	٥	٠	٥٤	٢٧	٦	٠
الذكور	٤٠	١٨	٥	٠	٤٣	٢١	٦	٠

Source: (UNESCO, 2024g).

يتضح من جدول (١٨) تفوق الإناث على الذكور فى كل من المستوى المنخفض والأدنى فى عامى ٢٠١٥ و ٢٠١٩، وقد تفوقت الإناث على الذكور فى المستوى المنخفض والأدنى بفارق قليل بلغ (٤)% و(٣٪) على الترتيب فى عام ٢٠١٥، بينما زاد هذا الفارق قليلا لصالح الإناث فى عام ٢٠١٩ وبلغ (١١) و (٦) على الترتيب، وبينما حصل كل من الذكور والإناث على نفس النسبة فى المستوى المتوسط فى كلا من عام ٢٠١٥ و ٢٠١٩.

٣- تكافؤ الفرص فى الموارد المادية والبشرية.

يتضمن هذا الجزء بعض المؤشرات والتى تخص الموارد المادية والبشرية التى تؤثر على تحقيق العدالة فى التعليم.

أ- الإنفاق على التعليم قبل الجامعى.

يشمل الإنفاق على التعليم قبل الجامعى الإنفاق الحكومى، ونصيب الطالب من الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى، والإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلى الإجمالى، وكنسبة من الإنفاق الحكومى الكلى.

- **حجم الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى**

جدول (١٩) الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى فى مصر بالمليار جنيه فى الفترة (٢٠١٢/ ٢٠١٣- ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤)

السنة المالية	الإنفاق على التعليم	الإنفاق على التعليم قبل الجامعى	النسبة من إجمالى الإنفاق على التعليم	معدل النمو السنوى (%)
٢٠١٢ /٢٠١٣	٦٤	٤٢.٦	٦٦.٥٦	-
٢٠١٣/٢٠١٤	٨٠	٥٥.٠	٦٨.٧٥	٢٩.١١
٢٠١٤ /٢٠١٥	٩٢	٦٧.٨	٧٣.٧٠	٢٣.٢٧
٢٠١٥/٢٠١٦	٩٧	٦٩.٣	٧١.٤٤	٢.٢١
٢٠١٦ /٢٠١٧	١٠٣	٧٢.٤	٧٠.٢٩	٤.٤٧
٢٠١٧ /٢٠١٨	١٠٧	٧٠.٥	٦٥.٨٩	-٢.٦٢
٢٠١٨/٢٠١٩	١١٥	٧٤.٩	٦٥.١٣	٦.٢٤
٢٠١٩/٢٠٢٠	١٣٢	٨١.٤	٦١.٦٧	٨.٦٨
٢٠٢٠ /٢٠٢١	١٥٧	٨٧.١	٥٥.٤٨	٧.٠٠
٢٠٢١ /٢٠٢٢	١٧٢	٩٥.٣	٥٥.٤١	٩.٤١
٢٠٢٢ /٢٠٢٣	١٩٢	١٠٣.٦	٥٣.٩٦	٨.٧١
٢٠٢٣ /٢٠٢٤	٢٢٩	١٣٠.٤	٥٦.٩٤	٢٥.٨

المصدر: الجدول من إعداد الباحثة بالاعتماد على (الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للأعوال المالية

من٢٠١٣ /٢٠١٤ إلى ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، و (وزارة المالية، الموازنة العامة للدولة للعام ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، ٢٢٦)

يتضح من جدول (١٩) ما يلى:

- هناك نمو فى حجم الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعى خلال الفترة من ٢٠١٢/ ٢٠١٣ حتى ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، حيث ارتفع الإنفاق من (٤٢.٦) إلى (١٣٠.٤) مليار جنيه، بمعدل نمو قدره (٢٠٦٪).
- استمرار انخفاض نسبة الإنفاق على التعليم قبل الجامعى كنسبة من الإنفاق على التعليم فى الفترة من ٢٠١٢/ ٢٠١٣ حتى ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، حيث انخفضت النسبة من (٦٦.٥٦٪) فى عام ٢٠١٢/٢٠١٣ إلى (٤٥.٠٦٪) فى العام المالى ٢٠٢٢- ٢٠٢٣، ثم ارتفعت مرة أخرى إلى (٥٦.٩٤٪) فى عام ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤.
- تذبذب معدل النمو السنوى للإنفاق على التعليم قبل الجامعى، حيث بلغت أعلى نسبة (٢٩.١١٪) فى عام ٢٠١٢/٢٠١٣ ، واستمرت فى الانخفاض وكانت أقل نسبة (-٢.٦٢٪) فى عام ٢٠١٧/ ٢٠١٨، ثم أخذ فى الارتفاع إلى أن وصل (٩.٤١٪) عام ٢٠٢١/ ٢٠٢٢، وانخفض مرة أخرى فى عام ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، ويشير ذلك إلى افتقار الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى إلى تراكمية النمو بسبب ذلك التذبذب.

فرغم زيادة حجم الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى فى الفترة من ٢٠١٢/ ٢٠١٣ إلى ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، فإن هذه الزيادة لا تمثل زيادة حقيقية، نظرا لارتفاع معدلات التضخم وارتفاع الأسعار، فقد ارتفع معدل التضخم من حوالى (٩.٨٪) فى يونيو ٢٠١٣ إلى حوالى (٢٧.٥٪) فى يونيو ٢٠٢٤، (البنك المركزى المصرى، بيان صحفى التضخم يونيو ٢٠٢٤، ١٠ يوليو ٢٠٢٤ اون لاين، التقرير السنوى ٢٠١٢/ ٢٠١٣ ص ٧٠) بمعدل نمو حوالى (١٨٠٪)، وبذلك جاء المعدل السنوى

لنمو التضخم أقل قليلا من معدل النمو السنوى فى الإنفاق على التعليم قبل الجامعى والذى بلغ (٢٠٦٪)، وحيث أن متوسط معدل النمو السنوى فى حجم الإنفاق فى الفترة من ٢٠١٢/ ٢٠١٣ إلى ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤ بلغ (١٧.٢٪)، وبلغ متوسط معدل النمو السنوى لمعدل التضخم خلال نفس الفترة حوالى (١٥.٠٪)، وبالتالى يكون معدل النمو الحقيقى فى حجم الإنفاق على التعليم يقدر بحوالى (٢.٢٪)، أى أن زيادة الإنفاق على التعليم زيادة ظاهرية وليست حقيقية.

وبالإضافة إلى زيادة معدلات التضخم، فإن القوة الشرائية للجنية قد انخفضت كثيرا خلال الفترة من ٢٠١٢/ ٢٠١٣ حتى ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، فقد اقترب سعر الدولار الأمريكى فى ديسمبر ٢٠٢٤ إلى (٥٠) جنيها، بينما كان سعر الدولار (٧.٠٤) جنيها فى ٢٠١٣(البنك المركزى المصرى، تقرير ٢٠١٢/ ٢٠١٣، ص ١٣٨)، ومن ثم فعلى الرغم من زيادة حجم الإنفاق على التعليم قبل الجامعى بالأرقام المطلقة، إلا أن الانخفاض الشديد فى القوة الشرائية للجنيه المصري تشير إلى أن حجم الإنفاق فى انخفاض وليس زيادة، بمعنى آخر هى زيادة اسمية أكثر منها زيادة حقيقية.

الأمر الذى أدى إلى ضعف توفر الموارد المادية والمالية، خاصة فى ظل ارتفاع عدد الطلاب ،الأمر الذى انعكس سلبا على كفاءة وجودة التعليم قبل الجامعى، والذى طالما أشارت إليه وثائق الوزارة وكذلك الدراسات والتقارير الإقليمية والمحلية.

- **نصيب الطالب من الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى**

يعرض الجدول التالى نصيب الطالب من الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى في الفترة من ٢٠١٢-٢٠١٣ حتى ٢٠٢٣- ٢٠٢٤.

جدول (٢٠) نصيب التلميذ من الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى
فى الفترة من (٢٠١٤/٢٠١٥- ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣)

السنة المالية	الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى بالمليار جنيه	إجمالى عدد الطلاب بالتعليم قبل الجامعى (حكومى)	نصيب الطالب من الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى	معدل النمو السنوى فى نصيب الطالب
٢٠١٢-٢٠١٣	٤٢.٧	١٦٦٢٤٧٥٨	٢٥٦٨,٥	ــــــــ
٢٠١٣/٢٠١٤	٥٥.٠	١٦٨١٧٤٤٨	٣٢٧٠,٤	٢٧,٣٣
٢٠١٤/ ٢٠١٥	٦٧.٨	١٧٤٥١٠٦٩	٣٨٨٥,١	١٨,٨٠
٢٠١٥/٢٠١٦	٦٩.٣	١٧٩٩٠٨٣٦	٣٨٥٢,٠	٠,٨٥-
٢٠١٦/ ٢٠١٧	٧٢.٤	١٨٦٠٨٧٣٠	٣٨٩٠,٦	١,٠٠
٢٠١٧/ ٢٠١٨	٧٠.٥	١٩٢٨٣٠٣٤	٣٦٥٦,١	٦,٠٣-
٢٠١٨/٢٠١٩	٧٤.٩	٢٠١٢١٣٢٩	٣٧٢٢,٤	١,٨١
٢٠١٩/٢٠٢٠	٨١.٤	٢١٠٥٣٤٩٦	٣٨٦٦,٣	٣,٨٧
٢٠٢٠/ ٢٠٢١	٨٧.١	٢١٨٧٥٢٧٠	٣٩٨١,٧	٢,٩٨
٢٠٢١/ ٢٠٢٢	٩٥.٣	٢٢٥٠٤٥٨٢	٤٢٣٤,٧	٦,٣٥
٢٠٢٢/ ٢٠٢٣	١٠٣.٦	٢٢٦٩١٢٣٢	٤٥٦٥,٦	٧,٨٢
٢٠٢٣/ ٢٠٢٤	١٣٠.٤	٢٢٥٩١٠١٣	٥٧٧٢,٢	٢٦,٤٢

المصدر: الجدول من إعداد الباحثة بالاعتماد على (الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للأعوال المالية من٢٠١٣ /٢٠١٤ إلى ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، و (وزارة المالية، الموازنة العامة للدولة للعام ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، ٢٢٦)، و(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى- الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية ، كتاب الإحصاء السنوى من ٢٠١٢/ ٢٠١٣ إلى ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤)

يتضح من جدول (٢٠) ما يلى:

- هناك نمو فى نصيب الطالب من الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى خلال الفترة من (٢٠١٢/ ٢٠١٣) إلى (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤)، فقد ارتفع نصيب الطالب من (٢٥٦٨.٥) جنيها فى ٢٠١٢/ ٢٠١٣

إلى (٥٧٧٢.٢) جنيها فى ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، وذلك بمعدل نمو قدره (١٢٤.٧٪).

- هناك تذبذب فى معدل النمو السنوى لنصيب الطالب من الإنفاق، حيث بلغ أعلى معدل (٢٧.٣٪) فى السنة المالية ٢٠١٣/ ٢٠١٤، ثم انخفض ليسجل أقل قيمة (-٦.٠٣٪) فى ٢٠١٧/ ٢٠١٨، ثم أخذ فى الارتفاع الطفيف مرة أخرى ليصل إلى (٧.٨٢٪) فى السنة المالية ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، ثم حدثت زيادة كبيرة فى ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤ ووصل معدل النمو (٢٦.٤٢٪), أى أن معد النمو السنوى يفتقد تراكمية النمو على المدى الزمنى الطويل.

وعلى الرغم من هذه الزيادة فى نصيب الطالب من الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى خلال الفترة من ٢٠١٢/ ٢٠١٣ إلى ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، إلا أنها لا تمثل زيادة حقيقية، بل هى زيادة مضللة، وفى تراجع كبير نظرا لزيادة معدلات التضخم كما أوضحت الدراسة سابقا، فإذا كان نصيب الطالب من الإنفاق قد ارتفع بمعدل نمو بلغ (١٢٤.٧٪) خلال تلك الفترة، فقد ارتفع التضخم بمعدل قدره (١٨٠.٠٪) فى نفس الفترة، الأمر الذى يشير إلى أن نصيب الطالب من الإنفاق فى تراجع مستمر خلال الفترة من (٢٠١٢/ ٢٠١٣– ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤)، وذلك عكس ما تظهره القيم المطلقة، الأمر الذى ينعكس سلبا على جودة التعليم وكفاءته.

وثمة عامل أخر يشير إلى تراجع نصيب الطالب من الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى فى الفترة من (٢٠١٢/ ٢٠١٣) حتى (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤)، وهو تراجع القوة الشرائية للجنية، فإذا كان نصيب الطالب من الإنفاق الحكومى (٢٥٦٨.٥) جنيها فى السنة المالية ٢٠١٢/ ٢٠١٣ أى ما يعادل (٣٦٤.٨) دولارا أمريكيا، فكما ذكر سابقا أن سعر الدولار فى عام ٢٠١٢/ ٢٠١٣ كان (٧.٠٤) جنيها، فقد أصبح نصيب الطالب من الإنفاق

فى عام ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤ حوالى (١١٧.٨) دولار أمريكيا، وذلك يؤكد أن الزيادة فى الإنفاق الحكومى زيادة ظاهرية وليست حقيقية، وأن نصيب الطالب من الإنفاق الحكومى على التعليم فى هذه الفترة فى تراجع مستمر وكبير، فقد وصل معدل النمو فى نصيب الطالب من الإنفاق على التعليم بالدولار فى هذه الفترة (-٦٧.٧٪).

- **الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى كنسبة من الناتج المحلى الإجمالى.**

يعرض الجدول التالى الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى في الفترة من ٢٠١٢-٢٠١٣ حتى ٢٠٢٣- ٢٠٢٤ كنسبة من الناتج المحلى الإجمالى، وقد تم الاعتماد على الناتج المحلى الإجمالى بتكلفة عوامل الإنتاج وفقا للانشطة الاقتصادية بالأسعار الثابتة لسنة ٢٠١٦/ ٢٠١٧.

جدول (٢١) الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى كنسبة من الناتج المحلى الإجمالى فى الفترة من (٢٠١٢/٢٠١٣) إلى (٢٠٢٣/٢٠٢٤)

السنة المالية	الناتج المحلى الإجمالى بالمليار جنية	الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى	نسبة الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى كنسبة من الناتج المحلى الإجمالى
٢٠١٢-٢٠١٣	١٨٦٠	٤٢.٧	٢,٣٠
٢٠١٣/٢٠١٤	٢١٣٠	٥٥.٠	٢,٥٨
٢٠١٤/ ٢٠١٥	٢٤٤٤	٦٧.٨	٢,٧٧
٢٠١٥/٢٠١٦	٢٧٠٩	٦٩.٣	٢,٥٦
٢٠١٦/ ٢٠١٧	٣٦٥٥	٧٢.٤	١,٩٨
٢٠١٧/ ٢٠١٨	٤٦٦٦	٧٠.٥	١,٥١
٢٠١٨/٢٠١٩	٥٥٩٦	٧٤.٩	١,٣٤
٢٠١٩/٢٠٢٠	٦١٥٣	٨١.٤	١,٣٢
٢٠٢٠/ ٢٠٢١	٦٦٦٣	٨٧.١	١,٣١
٢٠٢١/ ٢٠٢٢	٧٨٤٢	٩٥.٣	١,٢٢
٢٠٢٢/ ٢٠٢٣	١٠١٥٥	١٠٣.٦	١,٠٢
٢٠٢٣/ ٢٠٢٤	١٣٩٠٢	١٣٠.٤	٠,٩٤

المصدر: الجدول من إعداد الباحثة بالاعتماد على (الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للأعوال المالية من٢٠١٣ /٢٠١٤ إلى ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، و(وزارة المالية، الموازنة العامة للدولة للعام ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، ٢٢٦)، قاعدة بيانات وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية الخاصة بالناتج المحلى الاجمالى متاح على https://mped.gov.eg/GrossDomestic

يتضح من جدول (٢١) ما يلى:

- تراجع نسبة الإنفاق على التعليم قبل الجامعى من الناتج المحلى الإجمالى خلال الفترة من (٢٠١٢/ ٢٠١٣) إلى (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤)، حيث انخفضت من (٢.٣٠٪) فى السنة المالية ٢٠١٢/ ٢٠١٣ إلى أقل من واحد فى المائة لتسجل نسبة متواضعة للغاية وهى (٠.٩٤٪) فى السنة المالية ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤.
- انحصار النسبة بين (٢.٧٧٪) إلى (٠.٩٤٪) خلال تلك الفترة ، ولم تصل إلى (٤٪) كما نص الدستور، وقد شهدت هذه النسبة انخفاضا مستمرا، بدلا من أن تكون أخذة فى الزيادة وفقا لدستور (٢٠١٤) فى المادة (١٩) والتى تنص على ما يلى:

"تلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومى للتعليم لا تقل عن ٤٪ من الناتج القومى الإجمالى، تتصاعد تدريجيا حتى تتفق مع المعدلات العالمية. وتشرف الدولة عليه لضمان التزام جميع المدارس والمعاهد العامة والخاصة بالسياسات التعليمية لها".

وجدير بالذكر أن اليونسكو فى عام ٢٠١٥ ومن خلال" إعلان إنشيون وإطار العمل لتحقيق الهدف الرابع – التعليم بحلول عام ٢٠٣٠ " قد طالبت الحكومات بتخصيص نسبة تتراوح من (٤٪) إلى (٦٪) من الناتج المحلى الإجمالى للتعليم، (اليونسكو، ٢٠١٥، ٦٧) (إعلان أنشيون)، ووفقا لجدول (٢٧) يمكن القول بأن مصر مازالت بعيدة كثيرا

عن تحقيق المعايير الدولية التى حددتها اليونسكو، بل إن الهوة تتسع بينهما ولا تقل.

- **حجم الإنفاق على التعليم قبل الجامعى كنسبة من الإنفاق الحكومى الكلى.**

يعرض الجدول التالى حجم الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعي كنسبة من الإنفاق الحكومى الكلى في الفترة من ٢٠١٢/٢٠١٣ حتى ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤.

جدول (٢٢) حجم الإنفاق على التعليم قبل الجامعى كنسبة من الإنفاق الحكومى الكلى

السنة المالية	إجمالى الإنفاق الحكومى	الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعى	النسبة من إجمالى الإنفاق الحكومى
٢٠١٢-٢٠١٣	٥٣٣.٨	٤٢.٧	٨,٠٠
٢٠١٣/٢٠١٤	٦٨٩.٣	٥٥.٠	٧,٩٨
٢٠١٤/ ٢٠١٥	٧٨٩.٤	٦٧.٨	٨,٥٩
٢٠١٥/٢٠١٦	٨٦٤.٦	٦٩.٣	٨,٠٢
٢٠١٦/ ٢٠١٧	٩٧٤.٨	٧٢.٤	٧,٤٣
٢٠١٧/ ٢٠١٨	١٢٠٧.١	٧٠.٥	٥,٨٤
٢٠١٨/٢٠١٩	١٤٢٤.٠	٧٤.٩	٥,٢٦
٢٠١٩/٢٠٢٠	١٥٧٤.٦	٨١.٤	٥,١٧
٢٠٢٠/ ٢٠٢١	١٧١٣.٢	٨٧.١	٥,٠٨
٢٠٢١/ ٢٠٢٢	١٨٣٧.٧	٩٥.٣	٥,١٩
٢٠٢٢/ ٢٠٢٣	٢٢٣٥.٨	١٠٣.٦	٤,٦٣
٢٠٢٣/ ٢٠٢٤	٢٩٩٠.٩	١٣٠.٤	٤,٣٦

المصدر: الجدول من إعداد الباحثة بالاعتماد على (الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للأعوال المالية من٢٠١٢ /٢٠١٣ إلى ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، و(وزارة المالية، الموازنة العامة للدولة للعام ٢٠٢٣/ ١٥٧، ٢٠٢٤، ٢٦٦)،

يتضح من جدول (٢٢) ما يلى:

- تراجع نسبة الإنفاق الحكومى على التعليم قبل الجامعي كنسبة من إجمالى الإنفاق الحكومى الكلى فى الفترة من (٢٠١٢/ ٢٠١٣) حتى (٢٠٢٣/٢٠٢٤)، حيث انخفضت النسبة من (٨.٠٠٪) إلى (٤.٣٦٪)، وبذلك انخفضت النسبة بنسبة كبيرة بلغت حوالى (٤٦٪).
- هناك تذبذب فى الإنفاق الحكومي على التعليم الجامعي كنسبة من الإنفاق الحكومى الكلي، فقد بلغت النسبة (٨.٠٪) فى السنة المالية (٢٠١٢/ ٢٠١٣) ثم انخفضت فى (٢٠١٣/ ٢٠١٤) ، ثم عاودت الارتفاع لتصل إلى أعلى نسبة (٨.٥٩٪) فى السنة المالية ٢٠١٤/ ٢٠١٥، ثم أخذت فى الانخفاض لتسجل (٥.٠٨٪) فى السنة المالية (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)، ثم ارتفعت قليلا فى (٢٠٢١/ ٢٠٢٢) ووصلت إلى (٥.١٩٪)، ثم أخذت فى الإنخفاض وبلغت أقل نسبة (٤.٣٦٪) خلال تلك الفترة فى السنة المالية (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤)، ويشير ذلك إلى أن هناك تراجع مستمر.

وتجدر الإشارة إلى أن اليونسكو فى عام ٢٠١٥ ومن خلال" إعلان إنشيون وإطار العمل لتحقيق الهدف الرابع – التعليم بحلول عام ٢٠٣٠ " قد طالبت الحكومات بتخصيص نسبة تتراوح من (١٥٪) إلى (٢٠٪) للإنفاق على التعليم من إجمالى الإنفاق الحكومي (اليونسكو، ٢٠١٥)، ووفقا لجدول (٢٨) يمكن القول بأن مصر بعيدة كثيرا عن تحقيق الأهداف التى حددتها اليونسكو، والأكثر من ذلك أنها تبتعد عنها ولا تقترب، نظرا لتراجع الإنفاق على التعليم بدلا من زيادته وفقا لما نص عليه الدستور.

(ب)-العدالة الرقمية.

نظرا للدور الحيوى الذى تقوم به تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى العملية التعليمية، فقد أصبح التعليم المعزز بالتكنولوجيا أحد أعمدة جودة التعليم، وأحد دعائم تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وهو تحقيق التعليم الجيد والمنصف، وهناك تزايد فى التوجه نحو اعتبار الحق فى التعليم بمثابة مرادف للحق فى القدرة على الاتصال الالكترونى المجدى (اليونسكو، ٢٠٢٣ب، ٧)، وقد نالت قضية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى التعليم اهتماما كبيرا أثناء جائحة كورونا نتيجة لإغلاق المدارس، وتوجه حوالى ثلثا دول العالم إلى الاعتماد على صيغ مختلفة من التعليم عن بعد (United Nation (UN), 2020, 2)، تلك الصيغ التى تحتاج إلى توفير بنية تحتية رقمية وأدوات تقنية، واتاحة فرصة لكل طالب للوصول إلى تلك الموارد واستخدامها بفعالية، ومن ثم حظى مصطلح العدالة الرقمية فى التعليم باهتمام كبير.

وتشير العدالة الرقمية إلى ضمان حصول كل طالب، بغض النظر عن المستوى الاجتماعي والاقتصادي، أو اللغة، أو العرق، أو الجغرافيا، أو القيود الجسدية، أو الخلفية الثقافية، أو الجنس، أو أي سمة أخرى مرتبطة تاريخيًا بعدم المساواة، على الوصول العادل إلى التقنيات المتقدمة، وموارد الاتصالات والمعلومات، وتجارب التعلم التي توفرها تلك التقنيات (Solomon et al., 2003, xiii)، وبذلك تتضمن العدالة الرقمية بعدين رئيسين هما الوصول والاستخدام العادل لموارد الاتصالات والمعلومات فى المؤسسات التعليمية.

وعلى الرغم من أن التكنولوجيا تعتبر شريانا تربويا لملايين الأشخاص، إلا أنها تستبعد الكثيرين، فالوصول إلى المصادر الرقمية غير متساو، فعلى الصعيد العالمى، تعتبر ٤٠٪ فقط من مدارس المرحلة الابتدائية و٥٠٪ من مدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوى و٦٥ % من مدارس المرحلة العليا من التعليم الثانوى متصلة بالانترنت (اليونسكو، ٢٠٢٣ب، ٧)، فهناك فجوة رقمية بين المجتمعات المختلفة،

وبين فئات المجتمع الواحد، حيث يعانى طلاب الريف، والطلاب من الأسر ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض من ضعف توفر الإنترنت عالي السرعة في المنزل، الأمر الذى ينعكس سلبا على قدرتهم تحقيق النجاح الأكاديمي (Cheshmehzangi et al., 2023, 434; Kuhfeld et al., 2020, 549) .

وتعمل مصر منذ قرابة عقدين على تطبيق التكنولوجيا فى التعليم منذ عام ٢٠٠٧ ، ووفقا لقرار رئيس مجلس الوزراء رقم 2840 لسنة 2007 بإصدار اللائحة التنفيذية للفصل السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم 139 لسنة 1981 المضاف بالقانون رقم 155 لسنة 2007 ، نص في المادة 13 على أن استخدام وتطبيق التكنولوجيا في المدارس أمر بالغ الأهمية لتحسين التعليم وتهيئة البيئة المطلوبة للطلاب للتواصل وزيادة إنتاجيتهم (مجلس الوزراء، ٢٠٠٧).

وعملت مصر على تنفيذ خطة تحول شاملة وهى التحول نحو (التعليم 2.0) وتهدف هذه الخطة إلى تحسين جودة التعليم من خلال العديد من الإصلاحات، لا سيما من خلال تطوير البنية التحتية الرقمية للمدارس لاستخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية، ولتحويل التعليم إلى تعليم قائم على الرقمية.

وتستهدف الخطة التنفيذية لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى (٢٠٢٢– ٢٠٢٦) فيما يخص المكون التكنولوجى توفير الانترنت والاجهزة الالكترونية لحوالى (٢٥.٠٠٠) مدرسة بحلول عام (٢٠٢٥/ ٢٠٢٦) (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، د.ت، ١٣).

وتذكر (UNICEF Egypt & The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab Middle East and North Africa (J-PAL MENA) at The American University in Cairo (AUC). (2024). أنه قد تم تجهيز حوالى ٩٠٠٠ مدرسة بالمرافق الرقمية وتطوير موارد المحتوى الرقمي، ومع ذلك، لا تزال البنية التحتية الرقمية مفقودة في غالبية المدارس المصرية التي

يبلغ عددها حوالي ٦٠.٠٠٠ مدرسة، وهناك حاجة إلى مزيد من الوقت والموارد لتحسين المعرفة الرقمية لدى المعلمين.

ومن زاوية استخدام التكنولوجيا فى التعليم، تعتمد الاختبارات الدولية مثل اختبار (TIMSS) عدة مؤشرات لقياس استخدام التكنولوجيا فى التعليم، مثل الوصول للكمبيوتر فى دروس الرياضيات والعلوم والقراءة، واستخدام التكنولوجيا لتنفيذ أنشطة لدعم تعلم الطلاب، وكذلك إجراء اختبارات على الكمبيوتر أو التابلت (Mullis et al., 2020, XVII). والجدول التالى يوضح ذلك بالنسبة لمصر.

جدول (٢٣) استخدام التكنولوجيا فى التعليم بمصر وفقا لاختبار (TIMSS 2019)

		الرياضيات		العلوم	
		%	متوسط الانجاز	%	متوسط الانجاز
الوصول إلى التكنولوجيا فى الدروس	نعم	٣٩	٤٢٤	٥٨	٣٩٩
	لا	٦٩	٤٠٧	٤٢	٣٧٩
	حاسب لكل طالب	٢	----	٣	----
	حاسب لكل فصل	١١	----	١٤	----
	حاسب لكل مدرسة	٣٨	----	٥٦	----
استخدام التكنولوجيا لدعم أنشطة التعلم	يوميا	٢	----	٣	٣٦٣
	اسبوعيا	١٩	٤٣٣	٢٠	٤٠٩
	شهريا	١٦	٤١٦	٣٠	٣٩٧
	لا يتم أبدا	٦٣	٤٣٣	٤٧	٣٨٠
اجراء الاختبارات بوسائل تكنولوجية	شهريا	٢٤	٤٣٨	٢٣	٤٠٢
	مرتين بالسنة	٧	٤٠٤	٥	٤٣٧
	لا يتم أبدا	٦٩	٤٠٦	٧٢	٣٨٤

(Mullis et al., 2020, 500– 506)

يتضح من جدول (٢٣) ما يلى:

- النسبة الأكبر من الطلاب لا تتوفر لهم القدرة على الوصول إلى حاسب آلى فى دروس الرياضيات والتى بلغت (٦٩٪)، ويتوفر لكل طالب حاسب آلى

بنسبة قليلة جدا بلغت (٢٪) و(٣٪) فى الرياضيات والعلوم على الترتيب، وجاءت نسبة توفر حاسب آلى لكل مدرسة هى النسبة الأكبر، حيث بلغت (٣٨٪) و(٥٦٪) فى كل من الرياضيات والعلوم على الترتيب، الأمر الذى انعكس على استخدام التكنولوجيا فى دعم أنشطة التعلم، حيث جاءت (لا يتم أبدا) بنسبة كبيرة بلغت (٦٣٪) و(٤٧٪) فى كل من الرياضيات والعلوم على الترتيب، وأخيرا جاء استخدام الكمبيوتر فى إجراء الاختبارات بنسبة كبيرة بلغت (٧٩٪) فى الرياضيات و(٧٢٪) فى العلوم.

وقد يرجع ذلك إلى وجود بعض المعوقات المرتبطة بتوفر بنية تحتية رقمية ملائمة لذلك، والاتصال غير الكافي، إن عدم المساواة في الوصول إلى التكنولوجيا وقضايا الاتصال تقيد التبني العادل لتكنولوجيا التعليم، خاصة وأن قيود الميزانية تحد من الاستثمارات اللازمة لتوسيع نطاق الوصول إلى التكنولوجيا فى المدارس المصرية (UNICEF Egypt & The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab Middle East and North Africa (J-PAL MENA) ,2024).

وكذلك هناك معوقات مرتبطة بالموارد البشرية، حيث أشارت دراسة (Badran et al., 2021,1) رغم وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو المزايا النسبية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى التعليم، إلا أنهم لديهم وجهات نظر سلبية حول ملاءمة التكنولوجيا لاحتياجات وأولويات نظام التعليم المصرى، وكذلك دراسة (Al Mousa, 2024) والتى خلصت إلى بعض معوقات تنفيذ نظام التعليم الجديد (2.0)، فهناك فجوة بين الطلاب والمعلمين فيما يتعلق بالرغبة فى استخدام التكنولوجيا فى التعليم، كما أشارت دراسة (بغدادى& نبوى، ٢٠١٨) إلى ضعف الجاهزية الرقمية بأبعادها (المادية، البشرية– الطلاب– المعلمين– الإداريين) فى المدارس المصرية، ووجدت دراسة (Eisa, 2023) أن التحول إلى التعليم الرقمى فى الريف المصرى يحتاج إلى سنوات عديدة وجهد كبير ومنظم لتحقيق أهدافه.

يتضح مما سبق أن مصر أدركت أهمية التكنولوجيا لتحسين جودة العملية التعليمية منذ قرابة عقدين، غير أنه حتى الآن لم تتحقق العدالة الرقمية، فهناك نسبة كبيرة من الطلاب لا تتوفر لهم فرصة الوصول إلى كمبيوتر فى دروس الرياضيات والعلوم، ومازالت الجاهزية التكنولوجية بالمدارس ضعيفة، وتحتاج إلى جهد كبير وسنوات عديدة لتحقيق الجاهزية التكنولوجية فى جميع مدارس التكنولوجية.

ج- نصيب المعلم من الطلاب.

يعرض الجدول التالى نصيب المعلم من الطلاب فى مراحل التعليم قبل الجامعى بالمدارس الحكومية فى الفترة من (٢٠١٨/٢٠١٩) إلى (٢٠٢٣/٢٠٢٤).

جدول (٢٤) نصيب المعلم من الطلاب فى الفترة من (٢٠١٨/٢٠١٩) إلى (٢٠٢٣/٢٠٢٤)

	٢٠١٨-٢٠١٩	٢٠١٩-٢٠٢٠	٢٠٢٠-٢٠٢١	٢٠٢١-٢٠٢٢	٢٠٢٢-٢٠٢٣	٢٠٢٣-٢٠٢٤
التعليم الابتدائى	٢٧.٦١	٢٩.٥١	٣١.٦٩	٣٣.٤١	٣٤.٦٨	٣٤.٤٢
التعليم الإعدادى	١٨.٩٤	٢٠.٣٣	٢٢.٣٢	٢٤.٢٢	٢٥.٩٦	٣٠.٣١
الثانوى العام	١٥.٣٨	١٥.٨٧	١٧.٢٢	١٨.٥١	٢٠.١٢	٢٤.٥٣
الثانوى الصناعى	٩.٦٢	١٠.١٦	١١.٠٤	١١.٠٧	١٠.٩٠	١٠.١٨
الثانوى الزراعى	١٦.٩٨	١٨.٥٩	٢٠.٢٣	٢٢.٣٤	٢٣.٠٣	٢٠.٠٦
الثانوى التجارى	١٥.٩٨	١٧.٠٢	١٨.٢٦	١٩.٥٥	٢٠.٧٦	١٩.٩٣
الثانوى الفندقى	١١.٨٦	١٣.١٢	١٤.٥٥	١٤.٣٨	١٣.٤٩	١٤.٥٤

(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، ٢٠١٩، ٢٠٢٠، ٢٠٢١، ٢٠٢٢، ٢٠٢٣، ٢٠٢٤)

يتضح من جدول (٢٤) ما يلى:

- ارتفاع نصيب المعلم من التلاميذ فى التعليم الابتدائى مقارنة بالمراحل التعليمية التالية، وقد يرجع ذلك إلى ارتفاع معدلات القيد بالتعليم الابتدائى.

- نصيب المعلم من الطلاب أخذ فى الارتفاع خلال الفترة من (٢٠١٩/٢٠١٨) إلى (٢٠٢٤/٢٠٢٣)، فقد ارتفع فى التعليم الابتدائى بنسبة تقترب من (٢٥٪) ، وفى التعليم الإعدادى بنسبة تقترب من (٦٦٪)، وفى التعليم الثانوى العام اقتربت النسبة (٦٠٪)، وكذلك شهد التعليم الثانوى الفنى ارتفاعا فى نصيب المعلم من التلاميذ، وقد يرجع ذلك إلى وقف تعيين المعلمين بالمدارس الحكومية مع ارتفاع أعداد الطلاب، وهنا تجدر الإشارة إلى أن ذلك قد ينعكس سلبا على جودة العملية التعليمية.

د–متوسط كثافة الفصل.

تؤثر الكثافة الطلابية المرتفعة سلبا على جودة العملية التعليمية، ففى ظل الكثافة الطلابية العالية يصعب على الطلاب التمكن من تحقيق المعدل الأدنى للكفاءة فى المواد الأساسية، خاصة القراءة، الأمر الذى يترتب عليه التسرب من التعليم، وصعوبة اتمام المراحل التعليمية التالية، ويعرض الجدول التالى متوسط كثافة الفصل فى مراحل التعليم قبل الجامعى بالمدارس الحكومية فى الفترة من (٢٠١٩/٢٠١٨) إلى (٢٠٢٤/٢٠٢٣).

جدول (٢٥) متوسط كثافة الفصل فى الفترة من (٢٠١٩/٢٠١٨) إلى (٢٠٢٤/٢٠٢٣)

	٢٠١٨–٢٠١٩	٢٠١٩–٢٠٢٠	٢٠٢٠–٢٠٢١	٢٠٢١–٢٠٢٢	٢٠٢٢–٢٠٢٣
التعليم الابتدائى	٥١.٤٣	٥٣.٣٥	٥٥.٠٨	٥٤.٩٨	٥٣.٩٧
التعليم الإعدادى	٤٦.٨٩	٤٨.٥٧	٥٠.٢٧	٤٩.٩٤	٥٠.٧٠

الثانوى العام	٤٢.٥٩	٤٣.١٤	٤٣.٧٢	٤٢.٩٨	٤٣.٨٠
الثانوى الصناعى	٣٥.٩٦	٣٦.٨٥	٣٨.٣٧	٣٦.٩٧	٣٦.٢٨
الثانوى الزراعى	٤٤.٨٤	٤٨.٤٠	٤٩.٢٧	٤٧.١٢	٤٨.٢٢
الثانوى التجارى	٤٣.١٩	٤٥.٧٤	٤٧.٢٠	٤٦.٦٣	٤٧.٤٨
الثانوى الفندقى	٢٨.٣٤	٢٩.٩٠	٢٩.٨٧	٣٠.٢٣	٢٩.٩٧

المصدر: (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، ٢٠١٩، ٢٠٢٠، ٢٠٢١، ٢٠٢٢، ٢٠٢٣)

يتضح من جدول (٢٥) ما يلى:

- ارتفاع متوسط كثافة الفصول فى التعليم الابتدائى مقارنة بالمراحل التعليمية التالية، وقد يرجع ذلك إلى ارتفاع معدلات القيد بالتعليم الابتدائى.
- تزايد متوسط كثافة الفصول فى جميع المراحل التعليمية، خاصة فى التعليم الإعدادى، حيث بلغ معدل الزيادة حوالى (٨٪) خلال الفترة من (٢٠١٩/٢٠١٨) إلى (٢٠٢٤/٢٠٢٣)، وقد يرجع ذلك إلى تراجع وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى عن التوسع فى إنشاء الفصول الدراسية والمدارس، وذلك نتيجة تراجع الإنفاق على التعليم، خاصة الإنفاق الرأسمالى، وتخصيص أكبر جزء من الإنفاق على التعليم لرواتب المعلمين.

هـ- نسبة المعلمين المؤهلين تربويا.

يعرض الجدول التالى نسبة المعلمين المؤهلين تربويا فى مراحل التعليم قبل الجامعى بالمدارس الحكومية فى الفترة من (٢٠١٩/٢٠١٨) إلى (٢٠٢٤/٢٠٢٣).

جدول (٢٧) نسبة المعلمين المؤهلين تربويا فى الفترة من (٢٠١٩/٢٠١٨) إلى (٢٠٢٤/٢٠٢٣)

	٢٠١٨-٢٠١٩	٢٠١٩-٢٠٢٠	٢٠٢٠-٢٠٢١	٢٠٢١-٢٠٢٢	٢٠٢٢-٢٠٢٣	٢٠٢٣-٢٠٢٤
التعليم الابتدائى	٩٣.٤١٪	٨٥.٤٢٪	٩٣.٦٨٪	٩٣.٨٦٪	٩٤.٠٣٪	٨٣.٧٧٪
التعليم الإعدادى	٨٧.٣٠٪	٧٩.١٣٪	٨٨.٠٦٪	٨٨.٤٦٪	٨٨.٩١٪	٧٩.٨٧٪
الثانوى العام	٨٣.٩٩٪	٧٦.٠٨٪	٨٥.٥٥٪	٨٦.٠٤٪	٨٦.٥١٪	٧٨.٤٢٪
الثانوى الصناعى	٨٥.١٢٪	٧٨.٩٣٪	٨٥.٣٦٪	٨٥.٩١٪	٨٦.٤٠٪	٨٤.٤٣٪
الثانوى الزراعى	٦٣.٦١٪	٥٩.٥٢٪	٦٦.٥٧٪	٦٨.٢٩٪	٦٩.٩٣٪	٦٤.٩٧٪
الثانوى التجارى	٧٣.٤٧٪	٦٧.٦١٪	٧٦.٣٦٪	٧٧.٣٢٪	٧٨.٦٤٪	٦٥.٨٩٪
الثانوى الفندقى	٧٥.٦١٪	٦٨.٣٢٪	٧٦.٨٦٪	٧٧.٧٢٪	٧٨.٣٦٪	٦٦.٦١٪

(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، ٢٠١٩، ٢٠٢٠، ٢٠٢١، ٢٠٢٢، ٢٠٢٣، ٢٠٢٤)

يتضح من جدول (٢٧) ما يلى:

- تقل نسب المعلمين المؤهلين كلما تقدمت المراحل التعليمية، خاصة فى التعليم الفنى، وقد يرجع ذلك إلى ضعف وجود شعب بكليات التربية لإعداد معلمى التعليم الثانوى الفنى.
- هناك تذبذب فى نسب المعلمين المؤهلين تربويا فى كل مراحل التعليم قبل الجامعى، وقد جاءت أقل نسب فى العام الدراسى (٢٠٢٣/٢٠٢٤)، جاءت أقل نسبة فى التعليم الابتدائى (٨٣.٧٧٪)، وفى التعليم الإعدادى (٧٩.٨٧٪)، وفى الثانوى العام (٧٨.٤٣٪)، وقد يرجع ذلك إلى وقف تعيين المعلمين، بالإضافة إلى أن بيانات المعلمين الذين يعملون بعقود مؤقتة غير متوفرة.

ثالثا الحرية: مواجهة الدروس الخصوصية.

تتميز مصر بحماية دستورية راسخة لتكافؤ الفرص في التعليم، فهناك ضمانات دستورية وقانونية للمساواة في الفرص التعليمية تتضح فى ربط الانتقال من مرحلة

تعليمية إلى مرحلة أخرى بدرجات الاختبارات، وتوفير التعليم العام المجاني على جميع المستويات.

وعلى الرغم من الالتزامات المؤسسية بتكافؤ الفرص الموجودة في مصر، فإن الأسر المتميزة (اقتصاديا واجتماعيا،،،) لديها مجموعة من الخيارات لتقويض أهداف الأحكام القانونية الإيجابية، مثل الدروس الخصوصية والتعليم الخاص والغش(Jackson& buckner, 2016, 736) ، وبذلك يصبح التفاوت التعليمي في مصر مميزا مقارنة بالدول التي لا تتمتع بحماية قانونية مماثلة.

وتتنوع الدروس الخصوصية أو ما يطلق عليه تعليم الظل (Shadow Education) ما بين دروس خصوصية اختيارية ودروس خصوصية إجبارية، فالأولى تمثل خياراً يتخذه الطلاب أو الآباء، أما الثانية فتنشأ عن استغلال المعلم لمنصبه، فقد يستخدم المعلم وسائل العقاب من أجل إجبار الطلاب على المشاركة في دروسهم الخاصة، أو يستغل أوجه القصور في النظام التعليمي مثل ضعف جودة التدريس، والمناهج الدراسية الكثيفة، والفصول الدراسية المزدحمة ، وينتشر ذلك النمط فى مصر (Ille& Peacey, 2019, 105, 115).

وكثيرا ما ينظر إلى الدروس الخصوصية باعتبارها مكملا للتعليم المدرسى، غير أن دراسة (Abdel-Moneim, 2021, 1) خلصت إلى أن الدروس الخصوصية فى مصر حلت محل التعليم الرسمى، ولم تعد مكملا له، وأصبح الطلاب يعتمدون على الدروس الخصوصية، مما أدى إلى تغيبهم عن المدرسة.

ورغم المحاولات التي تبذلها الدولة لمواجهة تلك الظاهرة، إلا أنها لم تستطع القضاء عليها، فالدروس الخصوصية بمصر أصبحت سوق أعمال غير رسمى كبير واسع الانتشار، غير أن هذا السوق فاسد، ولا يصنف الطلاب على أساس أدائهم ولكن على أساس قدرتهم على الدفع، الأمر الذي دفع المجتمع للاعتقاد بأن الدروس الخصوصية هى الطريقة الوحيدة لاجتياز الاختبارات، حتى لو كانت جودة الدروس الخصوصية منخفضة في كثير من الأحيان، إن الدروس الخصوصية عالية الجودة

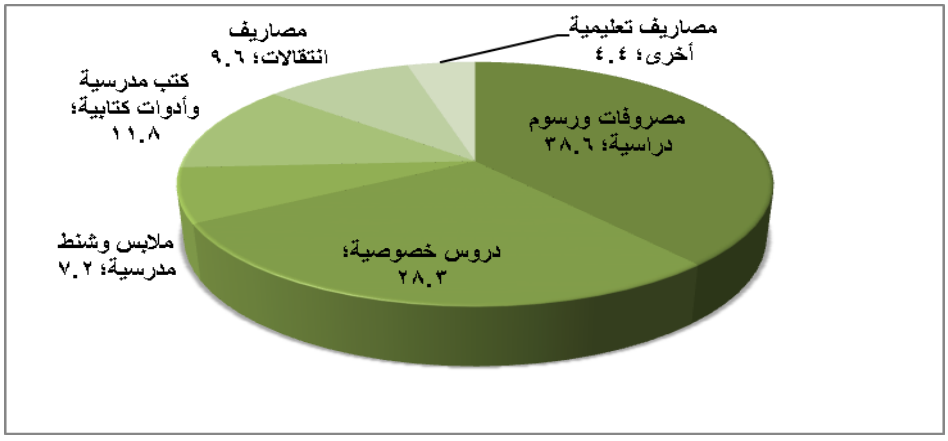
هي امتياز لا يستطيع تحمله سوى الأثرياء، وتعمل الدروس الخصوصية على عرقلة مبدأ المساواة الجوهرية في الفرص (Jackson& buckner, 2016, 736)، وهنا تلعب الدروس الخصوصية دورا كبيرا فى اللامساواة التعليمية والاجتماعية.

ويذكر (Jackson& buckner, 2016, 736) أن دور الدروس الخصوصية فى اللامساواة فى الانجاز التعليمى قد تم توثيقه فى بلدان عديدة، إلا أن تعليم الظل فى مصر يكتسب أهمية خاصة لأن **درجات الاختبار** أصبحت وسيلة النجاح وتحديد المستوى، وأصبحت ثقافة عامة لدى المجتمع أن من يستطيع استثمار موارده فى التدريب المكثف على الاختبارات، يتوقع أن يؤتي هذا الاستثمار ثماره، وبذلك أصبح فى مصر من الممكن فعلياً شراء درجات الاختبارات من خلال الدروس الخصوصية، أى أنه من الممكن وبشكل بدائي للغاية تقويض الأحكام الدستورية والقانونية الخاصة بتكافؤ الفرص التعليمية.

إن درجات الاختبار هى عملية طبيعية لتكافؤ الفرص، ولكن المفهوم قد يتم تنفيذه بشكل خاطئ، إن تكافؤ الفرص لا تعني بالضرورة المساواة في الفرص، بل إنها تعني أيضاً حلاً شاملاً يتوافق مع أحلام كل فرد (Jencks, 1988, 533)، ففي فنلندا على سبيل المثال، يمنح أحد الأحكام الدستورية الطلاب "فرصة متساوية لتلقي الخدمات التعليمية وفقاً لقدراتهم واحتياجاتهم الخاصة فضلاً عن فرصة تطوير أنفسهم دون أن تمنعهم الصعوبات الاقتصادية، وقد تم تنفيذ هذا في إطار نظام تعليمي خالٍ من الطرق المسدودة، حيث يمكن الوصول إلى التعليم العالي من أي مسار، وحيث يكون التعليم الخاص نادراً ويقتصر على المدارس المتخصصة أو الدينية (Kilpi, 2010, 300)، وبالتالي فإن تكافؤ الفرص في فنلندا لا يوفر فرصة سهلة للآباء لتقويض أهداف القانون، وبذلك عملت فنلندا بشكل مباشر على تعطيل أشكال التقويض، لذا فإن مستوى التفاوت التعليمي في فنلندا ليس استثنائياً بأي حال من الأحوال مقارنة بالدول الأخرى.

وعلى الرغم من مجانية التعليم قبل الجامعى، إلا أن ارتفاع تكاليف التعليم والدروس الخصوصية جاءت من الأسباب الرئيسية للتسرب (راشد، ٢٠٢١) ، فهناك عدد من النفقات الأخرى التي يجب وضعها في الاعتبار عند حساب التكلفة الإجمالية للمدارس، مثل تكلفة النقل والملابس والنفقات الشخصية، والرسوم المتنوعة، والدروس الخصوصية وغيرها من النفقات، لأن كل هذا يمكن أن يشكل عبئا على الأسر الفقيرة.

وقد رصد (الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢١، بحث الدخل والإنفاق) من خلال بحث الدخل الإنفاق والاستهلاك عام ٢٠١٩/ ٢٠٢٠ عدة بنود لإنفاق الأسرة المصرية على التعليم



شكل (١٢) بنود إنفاق الأسرة المصرية على التعليم

الشكل من إعداد الباحثة بالاعتماد على بيانات

(الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢١ب)

إن الفشل في إكمال التعليم الأساسي لا يحد من الفرص المستقبلية للأطفال التى تضعف من مشاركتهم في الأنشطة الاقتصادية والمجتمعية لبقية حياتهم فحسب، بل يمثل أيضًا استنزافًا كبيرًا للموارد المحدودة التي تمتلكها البلدان لتوفير التعليم

الأساسي، مما يتطلب من الحكومة العمل على الحد من معدلات التسرب من خلال تخفيف الأعباء الاقتصادية التي تعاني منها أفقر شريحة من المجتمع.

رابعا جهود إصلاح التعليم قبل الجامعى بمصر.

تسعى الدولة جاهدة إلى إصلاح التعليم منذ عدة عقود، وقد رصدت دراسة (Moustafa et al., 2022, 55) جهود إصلاح التعليم فى مصر عبر الثلاثة عقود الماضية، وأشارت إلى أن هناك العديد من استراتيجيات الإصلاح، والتغييرات في السياسات والبرامج الوطنية، والشركات مع الكثير من الشركاء الدوليين التى سعت إلى تحسين نظام التعليم في مصر، مثل برنامج مدرسة المجتمع (١٩٩١– ٢٠٠٤)، وبرنامج المدرسة الجديدة (٢٠٠٠– ٢٠٠٧)، ومشروع إصلاح التعليم (٢٠٠٤– ٢٠٠٩)، وباستثناء برنامج مدارس المجتمع، ركزت معظم هذه الإصلاحات على تحسين فرص الوصول، وتغيير أساليب التدريس، وإعادة هيكلة التطوير المهني للمعلمين، ولم يكن هناك تركيز يُذكر على تطوير كفاءات الطلاب، أو تحسين تطوير المناهج، أو تطوير نظام التقييم، بل إن معظم هذه الإصلاحات عملت بمعزل عن غيرها، فلم يكن هناك رؤية شاملة للعناصر التعليمية الأساسية، أو الربط مع الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية الأوسع للبلاد، كما افتقرت السياسات إلى التماسك ضمن خطة إصلاح شاملة كجزء من الأهداف الاستراتيجية للبلاد.

ومن النتائج الإيجابية للإصلاحات السابقة ارتفاع نسب الالتحاق الصافى والإجمالى بالمرحلة الابتدائية، وتوسيع نطاق الوصول إلى التعليم الأساسي، وتحقيق تحسينات في تكافؤ الفجوة بين الجنسين، والتي ظلت كبيرة حتى أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، إلا أنه على الجانب الآخر، سجل الطلاب درجات منخفضة في الاختبارات الدولية (TIMMS) و(PIRLS) مقارنةً بأقرانهم في الدول الأخرى، مما يعكس مشكلة فى جودة النظام التعليمى.

لذا بدأت وزارة التربية والتعليم فى تطبيق نظام تعليم جديد، ويطلق عليه نظام التعليم الجديد (2.0)، وتركز الأهداف الرئيسية للنظام على تحويل نظام التعليم من الحفظ والتلقين إلى نظام تعليمي يعزز التفكير النقدي، والاستقصاء القائم على المعرفة، والتعلم مدى الحياة (Saavedra, 2019)، ويهدف إلى إعادة هيكلة التعليم من الروضة إلى الصف الثاني عشر بشكل جذري، وتتماشى أهدافه مع رؤية مصر (٢٠٣٠) للتنمية المستدامة، ويتم تطبيقه تدريجيًا على مراحل التعليم، حتى يتم دمجه بالكامل في النظام التعليمي بحلول عام (٢٠٣٠) (البنك الدولى، ٢٠١٨)، وقد طبقت وزارة التربية والتعليم النظام الجديد فى العام الدراسى (٢٠١٨- ٢٠١٩) فى مرحلتى رياض الأطفال، والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، كما بدأ فى نفس العام الدراسى تطبيق نظام تقييم جديد للمرحلة الثانوية.

١-أهداف نظام التعليم الجديد (2.0)

يركز نظام التعليم الجديد (2.0) على أربعة أهداف استراتيجية، وهى (البنك الدولى، ٢٠١٨):

- زيادة فرص الحصول على التعليم ما قبل الابتدائي وتحسين البنية التحتية.
- تحسين جودة التعلم من خلال استخدام التقنيات الرقمية.
- وضع أطر للتطوير المهني المستمر للمعلمين وقادة المدارس.
- تطوير أنظمة تقييم وامتحانات جديدة قائمة على الحاسوب (البنك الدولي، ٢٠١٨).

وتتوافق هذه الأهداف مع الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم والتعليم الفني ضمن رؤية مصر للتنمية المستدامة (٢٠٣٠) وهى: التعليم للجميع دون تمييز، وتحسين جودة التعليم بما يتماشى مع المعايير الدولية، وتعزيز تصنيف مصر محليًا وإقليميًا ودوليًا (وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، ٢٠٢٠).

وتسعى الأهداف الاستراتيجية السابقة إلى تحقيق بعض الأبعاد الفرعية للإنصاف، فهى تسعى إلى تحقيق الشمول من خلال توفير التعليم للجميع بدءاً من مرحلة رياض الأطفال، وبالنسبة لبعد العدالة، فهناك تأكيد على تحسين جودة التعليم بما يتماشى مع المعايير العالمية، وتعزيز التصنيف العالمى لنظام التعليم المصر، الأمر الذى يشير إلى السعى نحو رفع كفاءة الطلاب فى المواد الأساسية، وكذلك التأكيد على التأهيل التربوى للمعلمين، وفيما يلى عرض لأهم مكونات نظام التعليم الجديد (2.0)، وأهم التحديات التى تواجه تنفيذه.

٢- مكونات نظام التعليم الجديد (2.0).

يتكون نظام التعليم الجديد (2.0) من عدة مكونات، وفيما يلى عرض لها.

أ-المنهج متعدد التخصصات.

تم تطوير منهج دراسى جديد كجزء من المراحل الأولى لتطبيق نظام التعليم الجديد (2.0) من رياض الأطفال إلى الصف الثاني الابتدائي، ثم توالى تطوير المنهج الدراسى للصفوف الدراسية التالية خلال السنوات الدراسية التالية، وتم ذلك تحت قيادة مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية التابع للوزارة وبالشراكة مع منظمات متعددة الأطراف مثل اليونيسف واليونسكو، وشركات خاصة عابرة للحدود مثل ديسكفري إديوكيشن (Discovery Education (DE))، ويستند الإطار العام للمنهج الجديد على إطار عمل اليونيسف لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة (اليونيسيف، ٢٠١٧) فهناك أربعة عشرة مهارة، ينبغي أن يكتسبها كل طفل في مرحلة ما قبل التعليم العالي، ويشمل ذلك اثنتي عشرة مهارة من إطار عمل اليونيسف لتعليم المهارات الحياتية والاجتماعية، ومهارتين (المساءلة والإنتاجية) اقترحتهما وزارة التعليم والتعليم الفني لتتناسب مع السياق المصري (El- Zayat, 2020)، ويتضمن المنهج الدراسي معايير وأنشطة لكل مستوى دراسي، وكتبًا مدرسية

مطبوعة ورقمية جديدة، وأدلة للمعلمين، ومحتوى تعليمي رقمي مفتوح لكل فصل دراسي، ولكل صف دراسي، ولكل مادة، ونظام إدارة تعلم على بنك المعرفة المصري، وتطبيقًا إلكترونيًا(Discovery Education, 2019) .

ب- دمج التكنولوجيا فى التعليم.

يُعد دمج التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ من نظام التعليم الجديد (2.0)، وقد تم تطوير البنية التحتية الرقمية، ومصادر التعلم الرقمى لدعم نظام التعليم الجديد، إلا أنه مازال هناك الحاجة إلى المزيد لتحقيق هذا المكون.

ج- **التطوير المهني المستمر للمعلمين وإدارة المدرسة.**

تم وضع إطار عمل وطني لتدريب المعلمين لمرحلة ما قبل الابتدائي وحتى الصف الثاني الابتدائى، وتلقى المعلمون تدريبًا على محتوى مبادرات التطوير المهني المستمر للمنهج الجديد، واعتمدت على النموذج المتتالى فى التدريب، حيث حصل (٥٠٠٠) معلما على شهادة معلم رئيسي، ثم واصلوا تدريب المعلمين الآخرين في مدنهم (Discovery Education, 2019).

د- تطوير التقييم.

أُلغيت التقييمات التجميعية لمرحلة ما قبل الابتدائي وحتى الصف الثالث الابتدائي، واستُبدلت بتقييمات تكوينية تهدف إلى تعلم قائم على الكفاءة بشكل أكبر (مركز معلومات وزارة التربية والتعليم المصرية، ٢٠١٩)، وكان هناك حرص على المواءمة بين تدريب المعلمين واستراتيجيات التقييم الجديدة التي تدعم منهجًا قائمًا على الكفاءة، بدلا من الامتحانات عالية المخاطر، وذكر (El zayat, 2020, 4) أن من التحديات التى تواجه نظام التعليم الجديد (2.0) ضعف معالجة تصورات أولياء الأمور وعقلياتهم تجاه التقييمات، فقد اعتاد أولياء الأمور لعقود طويلة على الامتحانات والدرجات كدليل وحيد على تعلم أطفالهم.

٣-تحديات نظام التعليم الجديد (2.0).

حاولت عدة دراسات بحث المعوقات والتحديات التى تحول دون تنفيذ نظام التعليم الجديد (2.0)، ويمكن تصنيفها إلى عدة تحديات كالتالى:

أ–معوقات متعلقة بالمعلمين.

اعتمدت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى على تدريب المدربين الرئيسيين، وكانت مهمة المدربين الرئيسيين كسب تأييد المعلمين للنظام الجديد، إلى جانب إعدادهم لتطبيق مناهج التعليم (٢.٠) وأساليبه التربوية، لكن أشارت دراسة (Zahran, 2023) إلى أن المدربين الرئيسيين فشلوا في كسب تأييد المعلمين لنظام التعليم الجديد، وأرجعت الدراسة ذلك إلى ضعف مستويات معرفة المدربين الرئيسيين بالنظام الجديد، وترتب على ذلك وجود العديد من التحديات أمام المعلمين فى تنفيذ نظام التعليم الجديد، فقد اشتكى المعلمون من بعض أجزاء المنهج التي لم تكن واضحة لهم، ولم يتمكن المدربون الرئيسيون من مساعدتهم في فهمها، كما واجه معلمو المدارس الحكومية صعوبة في التعامل مع المنهج متعدد التخصصات، بالإضافة إلى ذلك، عانوا من نقص الموارد أثناء تحضير الدروس، واضطروا لشرائها من أموالهم الخاصة، وذكر المعلمون أن تطبيق استراتيجيات نظام التعليم (٢.٠) داخل الفصول المكتظة كان صعبًا للغاية، فرغم حصول المعلمين على أدلة تعليمية متنوعة تتضمن أدوات مرنة لدعمهم أثناء التطبيق، إلا أنهم قد أفادوا بأن هذه الأدلة لم تكن فعالة.

ضعف التخطيط لبرامج التدريب التخصصى والدعم التربوى أثناء الخدمة لمعلمى رياض الأطفال على هيكلة عملية التعلم وصياغة أنشطة تستند إلى اللعب، وتحفز نمو المهارات الاجتماعية والوجدانية للطفل، ونتيجة لصعوبة المناهج، وتقويض دور المعلم داخل الفصول بسبب اختلاف أنماط التدريس، وتحول المعلم من ملقن إلى مرشد وميسر للحصول على المعلومة، زادت مقاومة المعلمين للنظام الجديد(سلامة وأخرون، ٢٠٢٢، ٣١– ٣٤).

يتضح مما سبق أن من معوقات نظام التعليم الجديد (2.0) ضعف تدريب المعلمين على المناهج الجديدة، وضعف إدراك المعلم فلسفة نظام التعليم الجديد (2.0) القائمة على المنهج متعدد التخصصات، وتغير دور المعلم من ملقن إلى ميسر ومرشد لتعلم الطلاب، وضعف فعالية أدلة المعلم.

ب-معوقات متعلقة بالبيئة التحتية والتكنولوجية.

ذكرت دراسة (Zahran, 2023) أن تطبيق استراتيجيات نظام التعليم (٢.٠) داخل الفصول المكتظة كان صعبًا للغاية بالنسبة للمعلمين، الأمر الذى يتطلب تقليل كثافة الفصول، ومن ثم التوسع فى إنشاء المدارس، ومن زاوية أخرى، ذكرت دراسة (سلامة وأخرون، ٢٠٢٢، ٣١- ٣٤) أن هناك نقاط ضعف تكنولوجية تحول دون تحقيق أهداف نظام التعليم الجديد (2.0)، وتتمثل هذه النقاط فى ضعف شبكات الانترنت، وكذلك انتشار الغش الإلكترونى، ونظرا لاعتماد النظام الجديد على التكنولوجيا، وضعف قدرة الكثير من الطلاب على الوصول إلى مصادر التعلم الرقمية المتنوعة، وضعف قدرة وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى على معالجة هذه الفجوة الرقمية، فقد زادت الفجوة وعدم المساواة بين الطلاب.

تُعزى هذه الفجوة في المقام الأول إلى حقيقة أن معظم المدارس التي يسهل الوصول إليها تتركز في المناطق الأكثر ثراءً، وأن الوصول لا يزال محدودًا بالمجتمعات الأقل حظًا اجتماعيًا اقتصاديً (PWC, 2018) .

ج-معوقات متعلقة بالمجتمع.

تُمثل إصلاحات التعليم(2.0) تحولاً جذرياً في ثقافة التعليم المصري، حيث تم استبدال الأساليب التقليدية للحفظ والتلقين والامتحانات عالية المخاطر بنهج متعدد التخصصات في تدريس وتعلم مهارات القرن الحادي والعشرين، ودمج التكنولوجيا فى التعليم، ويُعدّ إجراء تغييرات جوهرية في نظام تعليمي معقد مثل النظام المصري

تحدياً ثقافيا يتطلب تغيير في عقلية المواطنين، لتحقيق تحول ثقافي ناجح حول أهداف التعليم وقيمته، من الضروري فتح قنوات اتصال وتحديد أهداف الإصلاحات بوضوح، بحيث يتمكن جميع المواطنين من المشاركة في تنفيذ التغيير واستدامته(Mustafa et al., 2022, 76)، غير أن دراسة (Zahran, 2023) وجدت أن مشاركة أصحاب المصلحة مثل أولياء الأمور والمعلمين فى التخطيط للنظام الجديد كانت ضعيفة للغاية، وقد اكتفت الوزارة بمنشورات وزير التربية والتعليم والتعليم الفنى على وسائل التواصل الاجتماعي، ومن ثم، عانى أولياء الأمور في العثور على معلومات حول النظام الجديد (٢٠)، مما أتاح المجال لتتبع شائعات وسائل التواصل الاجتماعي، لذا لم تستطع الوزارة كسب إجماع أولياء الأمور، كما أن أولياء الأمور لم يكونوا راضين عن نتائج الإصلاح، واشتكوا من شعورهم بأن أطفالهم لا يتلقون تعليمًا مناسبًا، وعزوا ذلك إلى سوء شرح المعلمين، ولم يتمكنوا من فهم مناهج التعليم الجديدة أو التفاعل معها.

كما واجه المشروع مقاومة من أولياء الأمور نظرا لصعوبة المناهج خاصة الرياضيات والعلوم فى الصف الرابع، وكذلك بسبب التردد باتخاذ القرارات المتعلقة بآلية التقييم فى التعليم الثانوى، ما بين اختبارات ورقية وإلكترونية، وكذلك صدمة أولياء الأمور فى تدنى مستوى الدرجات التى يحققها الطلاب فى اختبارات الثانوية العامة، حيث انخفضت نسبة النجاح إلى (٧٤٪) فى العام الدراسى (٢٠٢٠/٢٠٢١)، وما قابله من انخفاض فى نسب تنسيق القبول بالجامعات(سلامة وأخرون، ٢٠٢٢، ٣١– ٣٤).

بالإضافة إلى ما سبق، تذكر دراسة (Mustafa et al., 2022, 76) أن الشراكات المختلفة لم تأخذ فى الاعتبار السياق الخاص بمصر، مما أوجد فجوة في تحقيق الرؤية المعلنة.

يتضح مما سبق أن مصر قد حققت تقدما ملحوظا فى بعض الأبعاد الفرعية لبعد الشمول مثل معدلات الالتحاق ببعض المراحل التعليمية، غير أن معدلات الكفاءة الأدنى فى المواد الأساسية جاءت ضعيفة جدا نتيجة تدنى جودة التعليم، وبالنسبة لبعد العدالة فقد جاء بعدى (المستوى الاقتصادى والاجتماعى، تكافؤ الفرص فى الموارد المادية والبشرية) ضعيفا، وبالنسبة لبعد النوع، فقد تفوقت الإناث على الذكور فى المواد الأساسية، إلا أن كفاءة الاداء مازالت منخفضة، ويمكن ملاحظة التأثير المتبادل بين البعدين، حيث عمل خفض الإنفاق على ضعف جودة التعليم، وما صاحبها من ضعف معدلات الكفاءة الأدنى فى المواد الأساسية، الأمر الذى يتطلب البحث عن سبل تحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى، ونظرا لضعف تحقق الأبعاد الفرعية لبعد العدالة، ونظرا لتأثيرها على بعض الأبعاد الفرعية للشمول، فسوف يتناول المحور التالى أفضل الممارسات العالمية فى الأبعاد الفرعية لبعد العدالة، كما تم تناول الدروس الخصوصية، والتى تؤثر بدورها فى تعزيز التفاوتات بين الطلاب، والتى بدورها تحد من تمتع الطلاب بتكافؤ الفرص التعليمية التى كفلها الدستور، وتطرق المحور إلى جهود إصلاح التعليم قبل الجامعى بمصر، خاصة نظام التعليم الجديد (2.0)، وهو نظام تعليم شامل، وتم رصد أهدافه، ومكوناته، والتحديات التى تحد من تنفيذه بفعالية.

المحور الثالث: أفضل الممارسات العالمية فى الإنصاف التعليمى (بعد العدالة).

تناول المحور الثانى من الدراسة واقع أبعاد الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر، وخلص المحور إلى أن هناك تقدما كميا ملحوظا فى بعد الشمول، ولكن تحقيق بعد العدالة مازال ضعيفا، ويحتاج إلى المزيد من الجهد والإصلاح، ويواجه العديد من التحديات، لذا يقتصر هذا المحور على أفضل الممارسات فى بعد العدالة حسب المستوى الاقتصادى والاجتماعى، وكذلك حسب

تكافؤ الموارد المادية والبشرية، ويعرض كذلك الدروس المستفادة من فضل الممارسات العالمية.

أولا مبررات اختيار أفضل الممارسات العالمية.

يعد مصطلح أفضل الممارسات من المفاهيم التى اكتسبت شهرة واسعة، واستخدمت على نطاق واسع فى العديد من مجالات العمل (Caruso et al., 2011, 1)، ويختلف استخدامه باختلاف المهن والتخصصات، ويعتمد على السياق الذى يستخدم فيه، حيث تحتاج مبادؤه إلى تعديل بناء على السياق المحدد الذي ستُستخدم فيه، لذا يمكن اعتبار أفضل الممارسات هى الممارسة الجيدة في سياق محدد (Common wealth of Learning, 2004).

وقد صنف (Farkas& Anthony, 2006, 87-88) أفضل الممارسات إلى أفضل الممارسات القائمة على الأدلة Evidence-based ، وأفضل الممارسات القائمة على القيمة Value-based ، فأفضل الممارسات القائمة على الدليل، هى ممارسات قائمة على التجربة، حيث تم التأثير على متغيرات نتائج التعافى، وخضعت للاختبار في بيئات جغرافية متنوعة مع تنوع سكاني، وبالنسبة للممارسات القائمة على القيمة، فهى تتضمن قيما للتعافي، وينبغي أن تكون هذه القيم قابلة للوصف والقياس.

وتعرف أفضل الممارسات فى المجال التعليمى بأنها مجموعة واسعة من الأنشطة الفردية والسياسات والأساليب لتحقيق تغييرات إيجابية في مواقف الطلاب أو سلوكياتهم الأكاديمية(Arendale, 2010, 1)، وبذلك يمكن تعريف أفضل الممارسات بأنها مجموعة واسعة من الأنشطة والسياسات والأساليب، استطاعت تحقيق تغييرات إيجابية في أداء الطلاب فى بيئة تعليمية معينة، وذلك وفقا لتقييم دقيق.

بناء على ما سبق، فقد تم تحديد أفضل الممارسات العالمية فى تحقيق الإنصاف فى التعليم بالاعتماد على تقرير الاختبار الدولى " نتائج التقييم الدولي للطلاب" "Program for International Student Assessment (PISA)" ، والذى تقوم به منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (Organization of Economic Cooperation and Development(OECD)) منذ عام ٢٠٠٠، ولا يتعلق الاختبار بالتميز التعليمي فحسب، بل يتعلق أيضًا بالإنصاف في التعليم، ويصدر مجلدا كاملا بعنوان الإنصاف فى التعليم لمقارنة الإنصاف فى التعليم فى الدول/الاقتصادات المشاركة فى الاختبار (OECD, 2023a, 44).

وقد أشار تقرير (OECD, 2023a,15) إلى أن نظم التعليم فى كلا من هونج كونج (الصين) وماكاو (الصين) من النظم التعليمية المنصفة للغاية، فهما يجمعان بين مستويات عالية للغاية من أداء الطلاب، ومستويات عالية للغاية من الإنصاف حسب المستوى الاجتماعي والاقتصادي، والشكل التالى يوضح ذلك.

شكل (١٣) متوسط أداء الدول فى الرياضيات وفقا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى (OECD, 2023a, 15)

يتضح من شكل (١٣) أن كلا من هونج كونج وماكاو تحققان مستويات أداء عالية للغاية في اختبار PISA، بالإضافة إلى ذلك، جاء متوسط الفرق بين أداء الطلاب حسب المستوى الاقتصادى والاجتماعى (٥٪) في ماكاو و(٦٪) في هونج كونج، وهو أقل بكثير من متوسط الفرق لدول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية والذى بلغ (١٥٪)، لذا سوف يتم تناولهما كأفضل ممارسات عالمية من حيث أداء الطلاب وفقا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى.

ويشمل بعد العدالة أيضا تكافؤ الموارد المادية والبشرية، حيث تختلف الظروف الاقتصادية والاجتماعية في مختلف البلدان/الاقتصادات، والتي غالباً ما تكون خارج سيطرة صناع السياسات التعليمية(OECD, 2023a, 135)، والشكل التالى يوضح علاقة الإنفاق على التعليم بأداء الطلاب فى اختبار PISA.

شكل (١٤) متوسط أداء الدول فى الرياضيات وعلاقته بالإنفاق على الطالب.
(OECD, 2023a)

يتضح من شكل (١٤) أن اليابان جاءت فى الترتيب الخامس فى اختبار (PISA)، وبفارق قليل بعد كل من سنغافورة وماكاو وتابية وهونج كونج، وتنفق اليابان حوالى (١٠٠.٠٠٠) دولارا أمريكيا على تعليم الطالب، وهذا قليل جدا مقارنة بماكاو التى تنفق قرابة (٢٠٠.٠٠٠) دولارا أمريكيا على تعليم الطالب، وسنغافورة التى تنفق حوالى (١٦٠.٠٠٠) دولارا أمريكيا على تعليم الطالب، وبالنسبة لدولة فيتنام، فقد حققت نتائج جيدة فى اختبار (PISA) ، رغم أنها دولة نامية، وتنفق أقل من (٢٠٠٠) دولارا أمريكيا على الطالب، وتفوقت على دول متقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية التى تنفق حوالى (١٤٠.٠٠٠) دولارا أمريكيا، لذا تم اختيار اليابان وفيتنام كأفضل ممارسات عالمية في بعد العدالة حسب تكافؤ الموارد المادية والبشرية.

ثانيا أفضل الممارسات العالمية فى الإنصاف حسب المستوى الاقتصادى والاجتماعى.

وفقا لنتائج اختبار(PISA 2022) فقد تم اختيار هونج كونج وماكاو كأفضل ممارسات عالمية حققت الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى حسب المستوى الاقتصادى والاجتماعى.

١- التعليم المنصف فى هونج كونج

يتناول هذا الجزء التعليم فى هونج كونج باعتبارها من أفضل الممارسات العالمية، فوفقا لنتائج اختبار (PISA) يعد نظام التعليم فى هونج كونج نظام عالي الأداء، حيث جاء متوسط أداء جميع طلاب هونج كونج البالغين من العمر ١٥ عامًا من بين أعلى المعدلات عالميًا، وكذلك كانت هناك صلة ضعيفة جدًا بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي ونتائج التعلم في هونج كونج مقارنةً بالاقتصادات المشاركة الأخرى، ويتناول السياق الثقافى، ونتائج الطلاب فى اختبار (PISA)، وأداء الطلاب فى الاختبار وفقا للوضع الاقتصادى والاجتماعى، كما يتطرق إلى أهم العوامل التى ساعدت على تحقيق ذلك.

أ- نظام التعليم فى هونج كونج: السياق والجودة والتميز

تقع هونج كونج، في الطرف الجنوبي الشرقي للصين أي في قلب شرق آسيا سريع التطور، وهذا يمنحها أهمية اقتصادية واستراتيجية، وهي مركز مالي وتجاري عالمي، ولكن لا يوجد بها الكثير من الموارد الطبيعية، وبلغ عدد السكان (٧.٥٤) مليون نسمة في منتصف عام ٢٠٢٣، وقد أصبحت هونغ كونغ منطقة إدارية خاصة لجمهورية الصين الشعبية في عام ١٩٩٧ بعد قرن ونصف من الحكم البريطاني، وتتمتع هونغ كونغ بدرجة عالية من الاستقلالية فيما عدا الشؤون الدفاعية والخارجية، وتعد اللغة الصينية والانجليزية هما اللغتان الرسميتان؛ حيث تستخدم اللغة الانجليزية في القطاعات القانونية والمهنية والتجارية على نطاق واسع داخل الحكومة (Hong Kong Government, 2024a).

ويتكون نظام التعليم في هونج كونج من ٦ سنوات بالمدرسة الابتدائية، و٣ سنوات بالمدرسة الإعدادية، و٣ سنوات بالمدرسة الثانوية العليا، و٤ سنوات من الجامعة، وتنفق الحكومة أكثر من ٤٪ من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم، والتعليم الابتدائي والثانوي مجاني(UNESCO, 2024h).

ويتميز قطاع التعليم بالتنوع والجودة، في العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤، كان هناك ٨٤٧ مدرسة تابعة للقطاع العام، تضم ٦٥ مدرسة حكومية تديرها الحكومة مباشرة، بالإضافة إلى ٧٨٠ مدرسة مدعومة، ومدرستين رئيسيتين مدعومتين بالكامل من قبل الحكومة وتديرها في الغالب منظمات دينية أو خيرية أو عشائرية، ولتوفير المزيد من التنوع، يوجد ٨٠ مدرسة خاصة تتلقى دعم من الحكومة (Direct Subsidy Scheme (DSS))، فهى تتمتع بمرونة أكبر في فرض الرسوم المدرسية، بينما تتلقى إعانات حكومية تعتمد بشكل أساسي على الالتحاق، هناك أيضًا (١٠٠) مدرسة ابتدائية وثانوية خاصة تقدم مناهج محلية وغير محلية، ويوجد في هونج كونج (٥٤) مدرسة دولية، والتي تلبي بشكل أساسي طلب الأسر غير

المحلية التي تعيش في هونج كونج من أجل العمل والاستثمار، وتعمل هذه المدارس عمومًا على أساس التمويل الذاتي، وتقدم مناهج دراسية غير محلية مختلفة، بما في ذلك مناهج أستراليا وكندا وفرنسا وألمانيا واليابان وكوريا وسنغافورة والمملكة المتحدة والولايات المتحدة، بالإضافة إلى برنامج البكالوريا الدولية (Hong Kong Government, 2024b, 171).

ويعتبر نظام التعليم فى هونج كونج من أفضل نظم التعليم فى العالم، فقد حققت هونج كونج نتائج عالية فى اختبار (PISA) ، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٢٨) أداء طلاب هونج كونج في اختبار PISA

	٢٠١٢	٢٠١٥	٢٠١٨	٢٠٢٢
القراءة	٥٤٥	٥٢٧	٥٢٤	٥٠٠
متوسط OECD	٥٠١	٤٩٣	٤٨٧	٤٧٦
الترتيب	٢	٢	٤	٦
العلوم	٥٥٥	٥٢٣	٥١٧	٥٢٠
متوسط OECD	٤٩٦	٤٩٣	٤٨٩	٤٨٥
الترتيب	٢	٩	٤	٦
الرياضيات	٥٦١	٥٤٨	٥٥١	٥٤٠
متوسط OECD	٤٩٤	٤٩٠	٤٨٩	٤٧٢
الترتيب	٣	٢	٤	٣

(OECD, 2023a, 28; OECD, 2019a, 18; OECD, 2016a, 43, 148, 177 ; OECD, 2014, 48, 177, 217)

يتضح من جدول (٢٨) أن أداء الطلاب فى كل دورات برنامج التقييم الدولى للطلاب جاءت أعلى من متوسط أداء دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، ورغم أن هناك تراجعا فى الأداء فى بعض الدورات خاصة فى عام ٢٠٢٢، إلا أن ذلك صاحبه انخفاض فى متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، وقد يرجع ذلك إلى جائحة كورونا وما نتج عنها من فاقد تعليمى بسبب إغلاق المدارس والاعتماد على التعليم عن بعد.

ب–أداء طلاب هونج كونج فى اختبار (PISA, 2022) وفقا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى

تعد هونج كونج من أكثر دول العالم تفاوتا بين الأغنياء والفقراء، فقد بلغ مؤشر (GINI)[٣] (٥١.٨) فى هونج كونج فى عام (٢٠١٩) (world economics, online; International Monetary Fund (IMF), 2019)، ويشير ذلك إلى وجود تفاوت كبير بين الأغنياء والفقراء فى هونج كونج.

ورغم التفاوت الكبير فى توزيع الدخل إلا أن هذا التفاوت لا يؤثر بدرجة كبيرة على أداء الطلاب، فوفقا لنتائج برنامج التقييم الدولى للطلاب (PISA) فقد جاءت علاقة المستوى الاقتصادى والاجتماعى بأداء الطلاب فى الرياضيات أو العلوم أو القراءة علاقة ضعيفة، وكذلك جاءت نسبة الطلاب المرنين أكاديميا كبيرة مقارنة بمتوسط النسبة فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٢٩) أثر المستوى الاقتصادى والاجتماعى على أداء طلاب هونج كونج (PISA)

المؤشر	٢٠١٢	٢٠١٥	٢٠١٨	٢٠٢٢
قوة علاقة المستوى الاقتصادى والاجتماعى وأداء الطلاب	٧.٧	٥.٠٠	٥.١	٥.٨

[٣] يقيس مؤشر جينى الانحراف في توزيع الدخل بين الأفراد أو الأسر المعيشية داخل البلد انطلاقاً من توزيع متساوٍ. ويمثّل الصفر المساواة المطلقة فيما تمثّل المئة انعدام المساواة المطلق.متاح على https://www.unescwa.org/ar/sd-glossary/%D9%85%D8%A4%D8%B4%D8%B1-%D8%AC%D9%8A%D9%86%D9%8A

متوسط OECD	١٤.٨	١٣	١٢	١٥.٥
نسبة الطلاب المرنين أكاديميا [٤] (%)	١٨.١	٦٢	١٦.٨	١٦.٧
متوسط OECD	٦.٤	٢٩	١١	١٠.٢

(OECD, 2023a; OECD, 2019a; OECD, 2016a; OECD, 2014)

يتضح من جدول (٢٩) أن العلاقة بين المستوى الاقتصادى والاجتماعى وأداء الطلاب فى هونج كونج تقل عبر دورات البرنامج، إلا أنها ارتفعت قليلا فى عام (٢٠٢٢)، وقد يرجع ذلك إلى جائحة كورونا، وبالنسبة للطلاب المرنين أكاديميا فقد جاءت نسبتهم أعلى كثيرا من نسبة متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، وقد يرجع ذلك إلى بعض العوامل الثقافية والتعليمية التالية.

ج- العوامل الداعمة لتحقيق الإنصاف فى التعليم بهونج كونج.

هناك عدة عوامل تراكمية ساهمت فى تحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بهونج كونج، وفيما يلى عرض لذلك.

- **السياسة التعليمية:** يتمثل الهدف النهائى للسياسة التعليمية فى هونج كونج منذ ستينيات القرن العشرين فى توفير التعليم الجيد للجميع (Hong kong Government, 1981, 11)، ومع تغيير سيادة هونغ كونغ إلى الحكومة الصينية في عام ١٩٩٧، تم تقديم إصلاحات تعليمية منهجية، تهدف صراحة إلى تحقيق الإنصاف التعليمى، ومن بينها تمديد التعليم العام المجاني حتى المرحلة الثانوية العليا، أو ما مجموعه ١٢

[٤] الطلاب المرنين أكاديميا: الطلاب المرنون هم الطلاب المحرومون الذين يقعون في الربع السفلي من مؤشر PISA للوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (ESCS) في بلدهم / اقتصادهم ولكنهم يحصلون على درجات في الربع الأعلى من الأداء في ذلك البلد / الاقتصاد. هؤلاء الطلاب مرنون أكاديميًا لأنهم، على الرغم من حرمانهم الاجتماعي والاقتصادي، يحققون التميز التعليمي وفقًا للمعايير الوطنية[٤].

عامًا، في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ (Hong kong Government, 2024c).

- **قوانين التعليم:** يسمح القانون الأساسي لمنطقة هونغ كونغ الإدارية الخاصة التابعة لجمهورية الصين الشعبية الصادر عام ١٩٩٠ لمنطقة هونغ كونغ الإدارية الخاصة بصياغة وتطوير سياسات تعليمية وإدارة نظام التعليم، وقد تم تنظيم أحكام مكافحة التمييز في قوانين مكافحة التمييز، بما في ذلك قانون التمييز على أساس الجنس، وقانون التمييز على أساس الإعاقة، وقانون التمييز على أساس الحالة الأسرية، وقانون التمييز العنصري، كما تم تيسير الوصول المتساوي إلى التعليم من خلال تمديد التعليم المجاني من تسع سنوات إلى اثنى عشرة سنة(UNESCO, 2024i).
- **جهود الإصلاح:** أولى تقرير لجنة التعليم بهونج كونج اهتماما كبيرا بقضية التنوع والتفاوت فى النظام التعليمى، وأوصى التقرير بما يلى: (Education Commision- HONG KONG, 2000 as cited in : Poon& Wang, 2008, 47–65)
  - إلغاء اختبار القدرات الأكاديمية (Academic Aptitude Test (AAT)) لتجنيب الطلاب أي تدريب غير ضروري.
  - يجب أن تأخذ جهود الإصلاح العوامل التالية فى الاعتبار:
    - احترام تفضيلات الآباء والطلاب في اختيار المدارس.
    - التفاوت في المعايير بين الطلاب والمدارس.

- قدرات المعلمين على تلبية احتياجات الطلاب ذوي القدرات المتنوعة.
- يجب تحفيز المدارس والطلاب على السعي لتحقيق التميز.
- العدالة وجدوى النظام.

- على الأمد البعيد، يجب التخلص تدريجيًا من نظام التصنيف من أجل تقليل تأثير التصنيف على الطلاب، ومن ثم تمكين الطلاب من التركيز على الأنشطة التعليمية المواتية للتنمية الشاملة.

ونتيجة لذلك، تم إلغاء امتحان اختبار القدرات الأكاديمية (AAT)المدرسة الابتدائية، وتم تقليص المدارس من خمس مجموعات إلى ثلاث مجموعات (وبالتالي تم تقليص الاختلافات بين المدارس بشكل كبير)، بالإضافة إلى ذلك، تم اعتماد نظام قبول جديد في المرحلة الابتدائية، حيث تم تقليل نسبة الطلاب الذين يختارهم مدير المدرسة من (٦٥٪) إلى (٢٠٪)، وزيادة نسبة الطلاب المخصصين مركزياً من (٣٥٪) إلى (٥٠٪)، في حين يتم قبول (٣٠٪) المتبقية بشكل تلقائي لأشقاء الطلاب الحاليين وأبناء الموظفين، وهى بذلك تهدف إلى تغيير علاقات القوة بين المشاركين فى المجال الاجتماعى، وإعادة تعريف أشكال رأس المال اللازمة للنجاح (أي دور رأس المال الاجتماعي وسلطة المدير في الاختيار) والحد من المواقف الهرمية للسلطة(Poon& Wang, 2008).

- **الإنفاق على التعليم:** بلغ الإنفاق الحكومي على التعليم لعام (٢٠٢٠) حوالى (١٢.٨٪) من إجمالي الإنفاق الحكومي و(٤.٤٪) من الناتج المحلي الإجمالي في نفس العام (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2023a, 2023b) ، وهناك سياسات وبرامج مالية لدعم الطلاب المحرومين اقتصاديا، سياسات الفئات الضعيفة: وفقًا لخطط المساعدة المالية للطلاب فى المرحلة الابتدائية والثانوية، توجد أشكال مختلفة من المساعدة المالية المقدمة للطلاب والأسر المحتاجة، بما في ذلك برنامج دعم الكتب المدرسية (للمدارس المدعومة ومدارس DSS)، وبرنامج إعانة سفر الطلاب (لجميع المؤسسات التعليمية الرسمية)، وبرنامج الإعانة لرسوم الوصول إلى الإنترنت (الممنوحة على أساس الأسرة)، بالإضافة إلى ذلك، يُطلب من مدارس (DSS) تحديد ما لا يقل عن ١٠٪ من إجمالي دخل الرسوم الدراسية لتوفير الإعفاءات من الرسوم والمنح الدراسية للطلاب من ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي الأدنى (UNESCO, 2024, ONLINE).
- **توفير الموارد:** يتم ذلك من خلال بعض الإجراءات مثل:
  - اتاحة موارد عامة كثيرة أمام الطلاب: تسمح المدارس للطلاب بالبقاء حتى وقت متأخر للدراسة الشخصية، كما يدرس العديد منهم في المكتبات العامة المجهزة جيدًا أو غرف الدراسة التي تقدمها المجمعات السكنية الخاصة بهم (Lee& Manzon, 2014, 6).
  - توفير برامج وأنشطة ومنح ما بعد المدرسة لدعم ومساعدة الطلاب على تحسين فعالية التعلم لديهم وتوسيع تجارب التعلم خارج الفصل الدراسي ورفع مستوى فهمهم للمجتمع والشعور

بالانتماء، وفي عام ٢٠٢٢-٢٠٢٣، تلقت ٩٠٨ مدرسة و١٣٩ منظمة غير حكومية الإعانات، مما أفاد حوالي ١٧٠.٠٠٠ طالب، وتساعد منحة دعم الأنشطة الطلابية الطلاب ذوي الاحتياجات المالية على المشاركة في الأنشطة التي تنظمها المدارس أو تعترف بها، وقد استفاد منها حوالي ١٥٢.٠٠٠ طالب من ٩٢٩ مدرسة في عام ٢٠٢٢-٢٠٢٣ (Hong Kong Government, 2024b, 176).

- **تطوير المناهج:** من بين الجهود الرئيسية الأخرى لمعالجة التنوع والتفاوت تسليط الضوء على أهمية وتوفير إرشادات بشأن تلبية الفروق الفردية بين الطلاب، والتي أُطلق عليها لاحقًا اسم (تنوع التعلم)، فقد تم عمل دليل مناهج التعليم الأساسي (Hong Kong- Curriculum Development Council, 2002)، وقد أُجريت خمسة مشاريع بحثية وتطويرية حول الأساليب المختلفة لتلبية الفروق الفردية لابتكار ممارسات جيدة يتم التدريب عليها أثناء الخدمة لكل من المعلمين وفرق الدعم بالمدارس، كما تم تطوير مناهج قائمة على المدرسة وأخرى قائمة على المعلم لحل قضايا التنوع في التعلم، وقد أدت هذه الدراسات تدريجيًا إلى إطار مفاهيمي لاستراتيجيات تلبية الفروق الفردية، والتى أصبحت متجذرة في هونج كونج، ومطورة على أساس احتياجات مدارس هونج كونج جنبًا إلى جنب مع مصادر مختلفة للمدخلات المهنية للمعلمين(Lee& Manzon, 2014, 9).
- **العوامل الثقافية:** على الرغم من اختلاف ظروف التعلم وأساليب التدريس والتعلم فى الصين عن ظروف التعلم فى دول الغرب، إلا أن المتعلمين الصينيين مازالوا قادرين على التفوق والعمل بشكل أفضل من

الطلاب الغربيين فى الاختبارات الدولية التى تنظمها دول الغرب، وقد بحثت عدة دراسات أثر السياق الثقافى على أداء المتعلمين الآسيويين ووجدت ما يلى:

- بالنسبة للطلاب: يمتلك الطلاب فى هونج كونج عادات مميزة مثل (أخلاقيات العمل القوية)، والتى تساعدهم على التفوق رغم ظروف التعلم غير الملائمة، كما يتمتع الطلاب بعادة أخرى مهمة وهى المرونة، فعلى الرغم من ظروفهم الشخصية، سواء كانت اجتماعية اقتصادية أو مستوى موهبتهم (ما قد يسميه بورديو أشكال رأس المال)، فإنهم أكثر مرونة مقارنة بنظرائهم من غير الآسيويين(Lee- Manzon, 2014)، وقد أكدت دراسة (Kuang et al., 2023) أن معظم الفضائل الصينية لدى طلاب هونج كونج مرتبطة بشكل إيجابي بالمرونة، وذكرت دراسة (Wang et al., 2022) أن هناك عدة عوامل شخصية واجتماعية تدعم المرونة لدى طلاب هونج كونج الذين أدوا اختبار (PISA) مثل الاستراتيجيات المعرفية، ومتعة القراءة، والتعليم الموجه من قبل المعلم، وإدراك صعوبة اختبار PISA، والشعور بالانتماء إلى المدرسة، والكفاءة الذاتية، واهتمام المعلم.
- بالنسبة للأباء: يمتلك الآباء في هونج كونج، بما في ذلك أولئك الذين ينتمون إلى وضع اقتصادي واجتماعي وثقافي أدنى بعض العادات مثل التوقعات العالية بتفوق أطفالهم، والشغف بتعلم أطفالهم، ومثل هذه العادات تمثل مؤشراً قوياً للممارسة الاجتماعية العادلة أكثر من رأس المال، فهى تمثل

شكلاً من أشكال رأس المال الاجتماعي الذي يمكنه تحفيز الأطفال على الأداء الجيد في المدارس بغض النظر عن وضعهم الاجتماعي والاقتصادي(Lee- Manzon, 2014).

- **سيكولوجية المتعلم الصينى**(Lee& Manzon, 2014, 6): أو ما يشير إليه بورديو بالمجال، وعلى الرغم من انتشار التعلم عن ظهر قلب فى مجتمعات شرق أسيا، إلا أنه لا يقتصر على الحفظ الآلى، بل يعتمد على الفهم، حيث ينظر العديد من المعلمين والمتعلمين الآسيويين إلى التعلم عن ظهر قلب كوسيلة للتعلم من أجل الفهم وتعزيز الفهم، وثمة مظهر آخر فى علم نفس المتعلم الصينى، حيث يميل معلمو آسيا إلى مطالبة طلابهم بمعالجة مستوى أعلى من مسائل الرياضيات، مما يجعل الطلاب يشعرون بأنهم أقل كفاءة (مما يؤدي إلى انخفاض فعالية الذات أيضًا)، وقد تم تحليل سلوك طلب المساعدة لدى الطلاب في الفصول الدراسية في هونج كونج، وكانت النتيجة هي أن الطلاب يميلون إلى الهدوء والسلبية في الفصل ولا يطلبون المساعدة أثناء وقت الفصل، وذلك بسبب الاعتبارات الاجتماعية – وليس لأنهم أقل نشاطًا، ولا أقل انخراطًا في التعلم–، حيث يشعر الطلاب بأنهم أنانيون، إذا سمحوا لمعلميهم بالتركيز على أسئلتهم الخاصة وأخذوا وقت زملائهم في الفصل، وبدلاً من ذلك، يسعوا بنشاط إلى الحصول على المساعدة بعد الفصل، حيث يكون المعلمون وزملاؤهم الطلاب على استعداد لمساعدتهم، أى أن الطلاب ليسوا سلبيين، ومع ذلك، فإن التعلم التفاعلي والدروس الخصوصية بين الأقران يحدثان خارج الفصل الدراسي.

يتضح مما سبق أن هونج كونج تعمل جديا على تقليل الفروق بين أداء الطلاب ذوى الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة والمتباينة، فقد انخفضت العلاقة بين المستوى الاقتصادى والاجتماعى وأداء الطلاب عبر دورات اختبار (PISA)، كما جاءت نسبة الطلاب المرنين أكاديميا أعلى كثيرا من نسبة متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، وقد يرجع ذلك إلى إدراك صناع القرار أهمية تحقيق التعليم المنصف، فقد وضعت الإنصاف هدفا فى صميم السياسة التعليمية، وتخصص نسبة كبيرة من الدخل القومى للإنفاق على التعليم تبلغ (٤.٤٪)، وتنفذ بعض السياسات والبرامج المالية لدعم الطلاب المحرومين اقتصاديا، وعملت على تطوير المناهج وتنمية المعلمين مهنيا لمواكبة هذا التطوير، هذا فضلا عن السياق الثقافى المتمثل فى القيم والفضائل الصينية التى تحث الطلاب على العمل بجدية، واهتمام الأسرة بتعليم أبنائها، والتواصل مع المدرسة للمشاركة فى تعليم أبنائهم، وبذلك يعتمدون على رأس المال الاجتماعى عوضا عن رأس المال الاقتصادى.

٢–التعليم المنصف فى ماكاو (Macau).

يتناول هذا الجزء التعليم فى ماكاو باعتبارها من أفضل الممارسات العالمية، فوفقا لنتائج اختبار (PISA) يعتبر نظام التعليم فى ماكاو نظام عالي الأداء، حيث جاء متوسط أداء جميع طلاب ماكاو البالغين من العمر خمسة عشر عامًا من بين أعلى المعدلات عالميًا، وكذلك كانت هناك صلة ضعيفة جدًا بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي ونتائج التعلم في ماكاو مقارنةً بالاقتصادات المشاركة الأخرى، وسيتم تناول السياق الثقافى، ونتائج الطلاب فى اختبار (PISA)، وأداء الطلاب فى الاختبار وفقا للوضع الاقتصادى والاجتماعى، كما يتطرق إلى أهم العوامل التى ساعدت على تحقيق ذلك.

أ– نظام التعليم فى ماكاو: السياق والجودة والتميز

تقع ماكاو على الساحل الجنوبي للصين، على بعد ٦٠ كم غرب هونج كونج، ويبلغ عدد سكانها حوالي ٦٨٣.٤٠٠ نسمة (Government Information Bureau of the Macao Special Administrative Region (MSAR), 2024, 8)، وقد أصبحت ماكاو منطقة إدارية خاصة لجمهورية الصين الشعبية في عام ١٩٩٩ بعد عدة قرون من الاحتلال البرتغالى، وتتمتع ماكاو بدرجة عالية من الاستقلالية، فهى تحافظ على أنظمة حكم منفصلة عن تلك الموجودة في الصين بموجب مبدأ "دولة واحدة ونظامان، وتعد اللغة الصينية والبرتغالية هما اللغتان الرسميتان (Britannica, n.d.).

وقد تم تمديد التعليم المجاني منذ العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ لتصل فترة التعليم الإلزامي إلى ١٥ عامًا، وتشمل ثلاث سنوات من رياض الأطفال، وست سنوات من المرحلة الابتدائية، وثلاث سنوات من المرحلة الإعدادية وثلاث سنوات من المرحلة الثانوية العليا، وجديرا بالذكر أن ماكاو هى أول منطقة في الصين الكبرى تقدم ١٥ عامًا من التعليم المجاني. (Government Information Bureau of (MSAR), 2024a, 320)، ويتكون نظام المدارس في ماكاو من شبكة تعليم مجاني تضم المدارس العامة والمدارس الخاصة المدعومة، إلى جانب المدارس الخاصة، ويمكن تصنيف المدارس الخاصة في ماكاو إلى نوعين: تلك التي تتبع نظام التعليم المحلي وتلك التي تتبع نظام التعليم غير المحلي، ويمكن للمدارس الخاصة غير الربحية التي تتبع نظام التعليم المحلي التقدم بطلب للدخول إلى شبكة التعليم المجاني، تشجع الحكومة المدارس على تطوير خصائصها وأسلوبها الخاص من حيث المهمة وتطوير المناهج وطريقة التدريس، لرعاية المزيد من المواهب للمجتمع (Government Information Bureau of (MSAR), 2024a, 319).

ويعتبر نظام التعليم فى ماكاو من أفضل نظم التعليم فى العالم، فقد حققت ماكاو نتائج عالية فى اختبار (برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، ويذكر (Cheung et

al., 2023, 156) أن من أسباب تقدم ماكاو فى هذا الاختبار أن الحكومة تستخدم برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) لتقييم مسئولية المدارس نحو تحقيق المعايير الأكاديمية، وكذلك للتوجيه المستقبلي للتعليم الأساسي الذي تقدمه لطلابها، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٣٠)أداء طلاب ماكاو في اختبار PISA

	٢٠١٢	٢٠١٥	٢٠١٨	٢٠٢٢
القراءة	٥٠٩	٥٠٩	٥٢٥	٥١٠
متوسط OECD	٥٠١	٤٩٣	٤٨٧	٤٧٦
الترتيب	١٢	٩	٤	٥
العلوم	٥٢١	٥٢٩	٥٤٤	٥٤٣
متوسط OECD	٤٩٦	٤٩٣	٤٨٩	٤٨٥
الترتيب	١٤	٦	٣	٣
الرياضيات	٥٣٨	٥٤٤	٥٥٨	٥٥٢
متوسط OECD	٤٩٤	٤٩٠	٤٨٩	٤٧٢
الترتيب	٦	٣	٣	٢

(OECD, 2023a, 28; OECD, 2019a, 18; OECD, 2016a, 43, 148, 177 ; OECD, 2014, 48, 177, 217)

يتضح من جدول (٣٠) أن أداء الطلاب فى فى كل دورات برنامج التقييم الدولى للطلاب جاءت أعلى من متوسط أداء دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، ورغم أن هناك تراجعاً قليلاً فى الأداء فى عام (٢٠٢٢)، إلا أن ذلك صاحبه انخفاضاً فى متوسط دول المنظمة، وقد يرجع ذلك إلى جائحة كورونا، وما نتج عنها من فاقد تعليمى بسبب إغلاق المدارس والاعتماد على التعليم عن بعد.

ب–أداء طلاب ماكاو فى اختبار (PISA, 2022) وفقا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى.

تشهد ماكاو تفاوتا متوسطا بين الأغنياء والفقراء، فقد بلغ مؤشر (جينى) (GINI) (٠.٣٢٤) وقد ارتفعت بنسبة بسيطة بلغت (٠.٠٩) عن عام (٢٠١٨) (Government Information Bureau of (MSAR), 2024b, 319)، ويشير ذلك إلى وجود تفاوت متوسط بين الأغنياء والفقراء فى ماكاو، ورغم ذلك التفاوت فى توزيع الدخل، إلا أنه لا يؤثر بدرجة كبيرة على أداء الطلاب، فوفقا لنتائج برنامج التقييم الدولى للطلاب (PISA) فقد جاءت علاقة المستوى الاقتصادى والاجتماعى بأداء الطلاب فى الرياضيات أو العلوم أو القراءة علاقة ضعيفة، وكذلك جاءت نسبة الطلاب المرنين أكاديميا كبيرة مقارنة بمتوسط النسبة فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٣١) أثر المستوى الاقتصادى والاجتماعى على أداء طلاب ماكاو (PISA)

المؤشر	٢٠١٢	٢٠١٥	٢٠١٨	٢٠٢٢
قوة علاقة المستوى الاقتصادى والاجتماعى وأداء الطلاب	٢.٦	٢	١.٧	٥.٠٠
متوسط OECD	١٤.٨	١٣	١٢	١٥.٥
نسبة الطلاب المرنين أكاديميا	١٦.٩	١٦.٥	١٩.٨	١٦.٨
متوسط OECD	٦.٤٪	٢٩٪	١١٪	١٠.٢٪

(OECD, 2023a; OECD, 2019a; OECD, 2016a; OECD, 2014)

يتضح من جدول (٣١) أن العلاقة بين المستوى الاقتصادى والاجتماعى وأداء الطلاب فى ماكاو كانت قليلة جدا، فقد احتلت ماكاو المرتبة الأولى منذ (٢٠١٢) حتى (٢٠١٨)، وكانت أخذة فى النقصان، إلا أنها ارتفعت فى عام (٢٠٢٢) بشكل ملحوظ، واحتلت ماكاو الترتيب السادس بعد عدة دول مثل الفلبين وكمبوديا وكازخستان، غير أن أداء هذه الدول أقل من متوسط أداء دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية فى كل من الرياضيات والعلوم والقراءة ، وقد يرجع ذلك إلى جائحة كورونا وما ترتب عليها من مشكلات اقتصادية خاصة بين الطلاب ذوى

الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية الضعيفة، وبالنسبة للطلاب المرنين أكاديميا فقد جاءت نسبتهم أعلى كثيرا من نسبة متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية.

ج–العوامل الداعمة لتحقيق الإنصاف فى التعليم فى ماكاو.

منذ تأسيس ماكاو كمنطقة إدارية خاصة في الصين، سعت ماكاو جاهدةً إلى تحسين قطاع التعليم، فخلال الفترة من (٢٠٠٠) إلى (٢٠٢٠) أصبح تطوير التعليم استراتيجية أساسية لتطوير ماكاو، وعلى الرغم من تغيير الحكومات، ظلت المبادئ التوجيهية والسياسات العامة للتعليم دائمًا على رأس أجندة السياسات على مدى العقدين الماضيين، أى أن تطوير التعليم في ماكاو حظى بدعم كبير من القيادات السياسية المتعاقبة (Government Information Bureau of (MSAR), Lam, 2022, 6؛ Zhou& 2024a, 317)، وقد تم اتخاذ العديد من الإجراءات، ومنها ما يلى:

- **السياسات التعليمية:** يعد تطوير التعليم فى ماكاو استراتيجية لتطوير المجتمع، ففى فترة ما بعد عام ١٩٩٩، سعت الحكومة جاهدة إلى تحقيق الإصلاح التعليمي الشامل، لذا اتخذت حكومة ماكاو زمام مبادرة مراجعة العديد من القوانين، بما في ذلك أول قانون للتعليم، والذى صدر عام (١٩٩١)، وبناءً على ذلك، تم تمديد التعليم المجاني إلى خمسة عشر عامًا من التعليم المجانى، وتوسيع نطاق التعليم المجاني ليشمل رياض الأطفال، وبذلك أصبحت ماكاو أول منطقة في الصين الكبرى توفر (١٥) عامًا من التعليم المجاني لسكانها، كما تمت مراجعة المناهج الدراسية، وكذلك الأطر المهنية للمعلمين (Vong& Vong, 2017, 172- 173)، كما صاغت وزارة التعليم والتنمية الاجتماعية وثائق سياسية مهمة بشأن تطوير التعليم، مثل خطة التنمية العشرية للتعليم قبل الجامعى (٢٠١١–٢٠٢٠) ، والتى نصت صراحة على جعل الإنصاف سياسة أساسية فى التعليم قبل الجامعى، وذلك

من خلال تأمين الحق فى التعليم وفقا للقانون، خاصة توفير الظروف والفرص اللازمة لاستكمال التعليم الإلزامى، وتعزيز دعم الطلاب ذوى الأسر ذات الصعوبات الاقتصادية، وقد أكدت أيضا من خلال خطة التعليم قبل الجامعى المتوسطة إقبل الجامعلى الطويلة الأجل (٢٠٢١-٢٠٣٠) على إعطاء الأولوية لتطوير التعليم، وتطوير نظام تعليمي منصف وعالي الجودة، وتعزيز إصلاحات المناهج الدراسية والتدريس والتقييم، وتأسيس رؤى جديدة واتجاهات جديدة مثل تعزيز الشعور بالهوية الوطنية، وتنمية المهارات الشخصية للطلاب، وتعزيز الشعور بالسعادة، وتعزيز التعليم في الإبداع والتكنولوجيا (Government Information Bureau of (MSAR), 2024a, 319).

- **التوجه نحو زيادة الاستثمار فى التعليم:** عمل الاستثمار فى التعليم على تحقيق تحسينات ملحوظة فى التعليم من خلال انخفاض الكثافة الطلابية فى الفصول الدراسية، وتحسين الأطر المهنية للمعلمين، وهى كالتالى:
  - تقلص متوسط الكثافة الطلابية فى مرحلة الطفولة المبكرة من (٤٢) إلى (٢٨) طفلا لكل فصل، وفي المرحلة الابتدائية من (٤٧) إلى (٣٠) طالب لكل فصل، وفي المرحلة الإعدادية من (٤٥) إلى (٢٨) طالب لكل فصل، وفي المرحلة الثانوية العليا من (٣٦) إلى (٢٥) طالب لكل فصل، ويرجع ذلك الانخفاض لسببين: الأول هو انخفاض معدل المواليد في ماكاو بشكل حاد في أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، والسبب الثانى هو توجه الحكومة نحو تشجيع المدارس على تقليل حجم الفصول الدراسية، حيث تقدم الحكومة حوافز مالية

بصورة فردية للفصول الدراسية التى تستوفى متطلبات الحجم من (٣٥) إلى (٢٥) طالبًا لكل فصل، فيمكن للمدرسة الحصول على حوافز مادية لذلك الفصل، وقد زادت الحوافز لكل فصل بمرور الوقت، وبذلك تبنت المدارس بسرعة سياسة حجم الفصول الدراسية الصغير، ومع وجود فصل دراسي أصغر حجمًا، يمكن للمعلمين تكريس المزيد من الاهتمام لاحتياجات كل طالب، ويمكن للطلاب الحصول على المزيد من الفرص للمشاركة في فصولهم الدراسية (Zhou&Lam, 2022, 7).

- أصبح تطوير المعلمين محورًا أساسيًا في مساعي ماكاو لتحسين جودة التعليم، ويتضمن هذا الجهد تحسين مرتبات المعلمين لجذب الكفاءات وتحقيق الاستقرار في سوق العمل، بالإضافة إلى تشجيع المعلمين على السعي وراء فرص التطوير المهني، وجدير بالذكر أن بداية الاهتمام بإعداد المعلمين فى ماكاو جاءت متأخرة، فقد تأسست أول مؤسسة لإعداد المعلمين بالتعليم العالى في عام (١٩٨٩)، وهى كلية التربية بجامعة ماكا، وقبل ذلك، كانت هناك مدرسة ثانوية واحدة فقط تقدم دورات تدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي، وقد حصل المعلمون على مؤهلاتهم من المناطق المجاورة مثل الصين أو تايوان أو هونغ كونغ، ومع ذلك لم يتلق الكثيرون أي تدريب مهني، ففي عام (١٩٨٥)، تلقى (٢٢.٤٪) فقط من ممارسي التعليم تدريبًا مهنيًا، ولتعزيز احترافية المعلمين، دعمت الحكومة تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتُقام معظم

برامج إعداد المعلمين حاليًا داخل مؤسسات التعليم العالي، وقد ساهمت هذه السياسات في رفع مستويات تأهيل معلمي ماكاو بشكل مطرد، ووفقًا لإحصاءات مكتب التعليم وتنمية الشباب الجديد (بالبرتغالية: Direcção dos Serviços de Educação e de da Juventude (DSEJ)) ارتفعت نسبة المعلمين الحاصلين على مؤهلات تدريس من (٩٢.١٪) و(٨٥.٨٪) و(٧٢.١٪) في العام الدراسي (٢٠١٠/٢٠١١) إلى (٩٩.٧٪) و(٩٩.٣٪) و(٩٣.٥٪) في العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩) لمرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي على الترتيب (Zhou&Lam, 2022, 7) .

- **الاهتمام برياض الأطفال:** لعل أهم تطور في نظام التعليم بماكاو هو تمديد فترة التعليم المجاني الشامل من (١٠) أعوام إلى (١٥) عامًا، وبناءً عليه، فقد أصبحت مرحلة تعليم الطفولة المبكرة (٣سنوات)، وأصبح تعليم الطفولة المبكرة مكونا أساسيا من مكونات التعليم الأساسى، وتم تطوير مناهج دراسية رسمية لتلك المرحلة، وتم دعم وتشجيع التجارب المبتكرة والممارسات التربوية للمعلمين، وتعزيز مهاراتهم، وتوفير الحوافز المالية والمبادئ التوجيهية لهم لاختبار أفكارهم التعليمية (Vong& Vong, 2017, 173, 179).
- **تزايد الإنفاق على التعليم:** تذكر دراسة (Zhou&Lam, 2022, 4- 5) أنه بمرور الوقت، تم تخصيص مبلغ كبير من الأموال العامة بشكل مستمر لقطاع التعليم قبل الجامعى، ففي العقد الأول من عام (١٩٩٩) إلى عام (٢٠٠٩)، تضاعف الإنفاق العام على التعليم قبل الجامعى ثلاث مرات تقريبًا، وفي نهاية العقد الثاني (٢٠٠٩-٢٠١٩)، تضاعف

الإنفاق سبع مرات مقارنة برقم عام (١٩٩٩)، كما زادت نسبة الإنفاق على التعليم قبل العالي إلى إجمالي إنفاق الحكومة من (٦٪) في عام (١٩٩٩) إلى (٩.٦٪) في عام (٢٠١٩)، ويشير ذلك إلى أن الحكومة قد وضعت تطوير التعليم أولوية واضحة، وقد وفر الإنفاق العام أساسًا لتوفير التعليم المجاني في ماكاو، ففي السابق ووفقا لتقرير الحكومة (Government Information Bureau of (MSAR), 2024a, 320)، كان التعليم المجاني مقصورًا على المدارس العامة، ومنذ العام الدراسي (١٩٩٥/١٩٩٦) انتشر توفير الرسوم الدراسية المجانية إلى المدارس الخاصة أيضًا، وانضمت معظم المدارس الخاصة إلى "شبكة مدارس التعليم المجاني"، ويمكن للمدارس الخاصة ضمن هذه الشبكة الحصول على إعانات من الحكومة وتوفير تعليم مجاني.

- **التمويل القائم على الاحتياجات:** يعمل مكتب التعليم وتنمية الشباب مع صندوق رعاية الطلاب وصندوق تطوير التعليم على تقديم المساعدة للطلاب ذوى الخلفية الاقتصادية الضعيفة (Zhou& Lam, 2022, 4)، فمنذ عام (٢٠٠٧) يدعم صندوق تطوير التعليم مشاريع في التعليم قبل الجامعي، حيث تمنح الحكومة للطلاب الذين تعاني أسرهم من صعوبات مالية إعانة للرسوم الدراسية، وللوجبات، وللمستلزمات المدرسية (UNESCO, 2024j).
- **تطوير المناهج الدراسية:** تم تطوير المناهج الدراسية بما يتماشى مع متطلبات الكفاءات الأساسية، فقد صدرت اللائحة الإدارية رقم (٢٠١٥/١٠) والتي صاغت الكفاءات الرئيسية التي يتوقع من الطلاب اكتسابها، وتشمل هذه الكفاءات المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين مثل حل المشكلات، والتفكير الإبداعي، وقيم التربية العالمية،

وأيضًا الشعور بالواجب المدني وتقدير الفنون (Zhou& Lam, 2022, 9)، فعلى سبيل المثال فى مناهج الرياضيات صدرت ثلاث وثائق رئيسة حول الرياضيات فى المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، وقد شملت تلك الوثائق الكفاءة الأساسية في المعرفة والمهارات والقدرات والمواقف والقيم المستهدفة من تعليم الرياضيات في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، وهى توضح المعايير الدنيا في المراحل المختلفة بدلاً من "السقوف" التي تسمح للمدارس بتطوير مناهجها الخاصة بناءً على رؤاها التعليمية، ورسالتها، وقدرات طلابها، وقد تم تنفيذ الوثائق الثلاثة في الرياضيات منذ (٢٠١٦/ ٢٠١٨) بعد تجربتها في العديد من المدارس، وجدير بالذكر أن معظم المدارس التي تدرس باللغة الصينية تعتمد على الكتب المدرسية التى تدرس فى الصين، بينما تستخدم معظم المدارس التي تدرس باللغة الإنجليزية الكتب المدرسية التى تدرس فى هونغ كونغ، ويؤدي تطبيق مناهج الرياضيات المختلفة إلى اختلاف ممارسات التدريس في المدارس، ومع ذلك، يميل العديد من معلمي ماكاو إلى تدريس الرياضيات بطريقة تقليدية، مع التركيز على التمارين المتنوعة والأنشطة الصفية، مع تشجيع الطلاب أيضًا على المشاركة في عملية التعلم، ولتوفير جو من البحث في مجال التدريس بين معلمي المدارس، أطلق مكتب التعليم وتنمية الشباب (DSEJ) برنامج جوائز تصميم التعليم لتشجيع المعلمين أثناء الخدمة على تطوير خطط الدروس كوحدة تعليمية أو دورة/برنامج يمتد على فصل دراسي أو عام دراسي، وإجراء بحوث عملية في فصولهم الدراسية الخاصة، وإدارة فصول مفتوحة ليتمكن أقرانهم من الملاحظة وليتمكن المراجعون من تقييمها، ويتم تحميل التصاميم الفائزة على موقع

المكتب ليتمكن المعلمون الآخرون من استخدامها (Cheung et al., 2023, 143- 144).

- **الاهتمام بالأنشطة اللامنهجية:** لإثراء تجربة تعلم الطلاب، تتوفر مجموعة متنوعة من الأنشطة اللامنهجية المجانية أو المدعومة لطلاب المرحلة الابتدائية والثانوية، وتشمل الأنشطة اللامنهجية اللغة الأجنبية والموسيقى والفن والرياضة والأنشطة القائمة على العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية، يوجد مستشارون مهنيون يقدمون التوجيه الفردي والاستشارات حول التخطيط المهني، وهناك اهتمام بالطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، حيث تقوم المدارس بتقديم المساعدة اللازمة للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم ودعم التعلم للطلاب الموهوبين لتحقيق إمكاناتهم، وبهذه الطريقة، يمكن للطلاب ذوي الأداء المنخفض والعالي الاستفادة من الأنشطة المدرسية، والجدير بالذكر أنه حتى خلال العطلة الصيفية، حيث يمكن للطلاب الوصول إلى مجموعة واسعة من الأنشطة الرياضية والثقافية، والتي تهدف إلى إثراء تجربتهم الترفيهية والاجتماعية (Zhou& Lam, 2022, 9).
- **تطوير سياسة القبول بالجامعات:** لا يوجد امتحان موحد عالي المخاطر في ماكاو(مثل اختبار الثانوية العامة بمصر)، ويمكن للكليات والجامعات تحديد استراتيجيات القبول الخاصة بها وفقًا لمجال الدراسة، فدرجات الامتحانات ليست بأي حال من الأحوال المعيار الوحيد للقبول بالتعليم الجامعى، فالطلاب المتفوقون في المجالات غير الأكاديمية مثل الفنون والرياضة وخدمة المجتمع يجدون أيضًا قبولا في الكليات والجامعات، وقد أظهرت نتائج المسوحات السنوية حول مسار

الدراسة أن نسبة خريجي المدارس الثانوية المسجلين في مؤسسات التعليم العالي قد ارتفعت من ٧٥.٨٪ في عام ٢٠٠٠/٢٠٠١، إلى ٨٥.٩٪ في عام ٢٠١٠/٢٠١١، ووصلت ٩٣٪ في العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، مما يشير إلى اتجاه نحو الوصول الشامل إلى التعليم العالى (Zhou& Lam, 2022, 8).

يتضح مما سبق أن ماكاو تعمل جديا على تحقيق التعليم الجيد لكل الطلاب، فقد قدمت نموذجا شاملا لإصلاح وتطوير التعليم، وانطلقت من كون التعليم استراتيجية لتطوير ماكاو، لذا اهتمت بوضع سياسة تعليمية طويلة الأجل تقوم على الإنصاف التعليمى، واهتمت بمجانية التعليم، وتقديم الدعم المالى للمدارس الخاصة، وتمديد التعليم المجانى، والاهتمام برياض الأطفال، وتطوير المناهج، مع الاهتمام بالطلاب ذوى الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة والمتباينة، فقد انخفضت العلاقة بين المستوى الاقتصادى والاجتماعى وأداء الطلاب عبر دورات اختبار (PISA)، كما جاءت نسبة الطلاب المرنين أكاديميا أعلى كثيرا من نسبة متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية.

ثالثا أفضل الممارسات العالمية فى الإنصاف حسب تكافؤ الفرص فى الموارد.

تم اختيار اليابان وفيتنام كأفضل ممارسات عالمية فى تحقيق الإنصاف حسب تكافؤ الموارد المادية والبشرية، وفيما يلى عرض لذلك.

١- التعليم المنصف فى اليابان

يتناول هذا الجزء التعليم فى اليابان باعتبارها من أفضل الممارسات العالمية فى تكافؤ الفرص فى الموارد المادية والبشرية، ويتناول السياق الثقافى، ونتائج الطلاب فى اختبار (PISA)، وتكافؤ الفرص المادية والبشرية، والعوامل الداعمة لذلك.

(أ) نظام التعليم فى اليابان: السياق والجودة والتميز

تقع اليابان في المحيط الهادئ، جنوب شرق قارة آسيا، ويبلغ عدد سكانها (١٢٥.٥) مليون نسمة، وهى واحدة من أكثر الدول كثافة سكانية في العالم، (Statistics Bureau- Ministry of Internal Affairs And Communications, 2022)، ويتميز المجتمع الياباني بالتجانس والتماسك نتيجة لوحدة الشعب واللغة والثقافة (Weiner, 2009).

ويوفر قانون التعليم باليابان للطلاب فرصًا متساوية للحصول على تعليم مجاني وإلزامي لمدة تسعة أعوام، ويتكون نظام التعليم الياباني من ست سنوات من التعليم الابتدائي، وثلاث سنوات من التعليم الإعدادي، وثلاث سنوات من التعليم الثانوي العالي (Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology MEXT, 2019).

ويعتبر نظام التعليم فى اليابان من أفضل نظم التعليم فى العالم، فقد حققت اليابان نتائج عالية فى اختبار (برنامج التقييم الدولي للطلاب (Programme for International Student Assessment.(PISA))، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٣٢) نقاط اليابان في PISA

	٢٠١٢	٢٠١٥	٢٠١٨	٢٠٢٢
القراءة	٥٣٨	٥١٦	٥٠٤	٥١٦
متوسط OECD	٥٠١	٤٩٣	٤٨٧	٤٧٦
الترتيب	٤	٧	١٥	٢
العلوم	٥٤٧	٥٣٨	٥٢٩	٥٤٧
متوسط OECD	٤٩٦	٤٩٣	٤٨٩	٤٨٥
الترتيب	٤	٢	٥	٢
الرياضيات	٥٣٦	٥٣٢	٥٢٧	٥٣٦
متوسط OECD	٤٩٤	٤٩٠	٤٨٩	٤٧٢

الترتيب	٧	٥	٦	٥

(OECD, 2023a, 28; OECD, 2019a, 18; OECD, 2016a, 43, 148, 177 ; OECD, 2014, 48, 177, 217)

يتضح من جدول (٣٢) أن درجات الطلاب فى اختبار (PISA 2022) ارتفعت فى كل المواد، على الرغم من أن نتائج هذا العام جاءت غير مسبوقة بسبب جائحة كورونا، ولم تتغير النتائج فى كل من العلوم والرياضيات عن نتائج (PISA 2012).

(ب) تكافؤ الفرص فى الموارد المادية والبشرية فى نظام التعليم فى اليابان.

يتناول هذا الجزء الإنفاق على التعليم قبل الجامعى باليابان، وذلك كنسبة من الإنفاق الحكومى الكلى، وكنسبة من الناتج المحلى الإجمالى، ونسبة الطلاب للمعلمين، ونسبة المعلمين المؤهلين.

- **الإنفاق على التعليم قبل الجامعى كنسبة من الإنفاق الحكومى الكلى.**

جدول (٣٣) الإنفاق على التعليم قبل الجامعى باليابان كنسبة من مجموع الإنفاق الحكومي

٢٠١٣	٢٠١٤	٢٠١٥	٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨	٢٠١٩	٢٠٢٠
٦,٧	٦,٥	٦،٣	٦,٢	٦,٢	٦،١	٦,٢	٥,٦

(OECD, 2023b, 327; 2022, 290; 2021, 278; 2020, 318; 2019b, 311; 2018, 288; 2017,209; 2016b, 230; 2015, 259)

يتضح من جدول (٣٣) انخفاض نسبة الإنفاق على التعليم قبل الجامعى من مجموع الإنفاق الحكومى من (٦.٧٪) عام (٢٠١٣) إلى (٥.٦٪) عام (٢٠٢٠)، وقد جاءت أقل نسبة فى عام (٢٠٢٠) أثناء جائحة كورونا، وقد يرجع ذلك إلى تخصيص نسبة أكبر للضمان الاجتماعى والأعمال العامة وخدمات الدين الوطني والتى تمثل ما يقرب من ثلاثة أرباع إجمالي الإنفاق (Ministry of Finance- Japan, 2020)، نتيجة لزيادة أعداد كبار السن.

- **الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعى كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي (GDP).**

جدول (٣٤) الإنفاق الحكومي على التعليم باليابان كنيبة من الناتج المحلي الإجمالي

٢٠١٣	٢٠١٤	٢٠١٥	٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨	٢٠١٩	٢٠٢٠
٢,٩	٢,٩	٢,٧	٢,٧	٢,٦	٢,٦	٢,٦	٢,٧

(OECD, 2023b,292; 2022, 263; 2021, 252; 2020, 292; 2019b, 286; 2018, 266; 2017, 188; 2016b, 230; 2015, 259)

يتضح من جدول (٣٤) أن هناك انخفاضا بسيطا فى نسبة الإنفاق على التعليم قبل الجامعى من الناتج المحلى الإجمالى فقد بلغت (٢.٩٪) فى عام (٢٠١٣) ، ثم انخفضت إلى (٢.٦٪) فى عام (٢٠١٩)، وزادت مرة أخرى عام (٢٠٢٠) أثناء جائحة كورونا وبلغت (٢.٧٪) ، وقد أشار تقرير منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية إلى أن اليابان كانت من الدول التى حافظت على استمرار الإنفاق على التعليم بمعدل متماشى مع الاتجاه السائد في السنوات السابقة، حتى مع انخفاض الناتج المحلي الإجمالي بقوة، بين عامي ٢٠١٩ و٢٠٢٠ (OECD, 2023a, 286– 287)، فقد ارتفع إجمالي الإنفاق على التعليم قبل الجامعى بنسبة ضئيلة بلغت (٠,١٪).

- **نسبة المعلمين المؤهلين.**

فى إطار خطة تطوير التعليم التى بدأت منذ (٢٠٠٦) باليابان، أدخلت اليابان نظام تجديد تراخيص المعلمين في عام (٢٠٠٩)، وبموجب هذا النظام، يجب على المعلمين تجديد تراخيص التدريس الخاصة بهم من خلال المشاركة في ما لا يقل عن (٣٠) ساعة من برامج التطوير المهني كل عشر سنوات لتحسين معارفهم وممارساتهم، وابتداءً من عام ٢٠١٥، يعمل المركز الوطني لتطوير المعلمين على تطوير برامج جديدة لتدريب المعلمين للمساعدة في تعزيز حل المشكلات والعمل التعاوني بين المعلمين(OECD, 2015, 10).

- **نسبة الطلاب للمعلمين**

حدد قانون التعليم الإلزامى الحد الأقصى لعدد الطلاب بالفصل (٤٠) طالبا فى عام ١٩٩٨(Ohtake& Sano, 2010)، وقد يرجع ذلك إلى ارتفاع الكثافة السكانية باليابان، وقد شهدت نسبة الطلاب إلى المعلمين انخفاضا مستمرا فى كلا من التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٣٥) نسبة الطلاب إلى المعلمين فى اليابان

	٢٠١٤	٢٠١٥	٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨	٢٠١٩	٢٠٢٠
ابتدائى	١٧	١٧	١٧	١٦	١٦	١٦	١٦
ثانوى	١٣	١٣	١٣	١٢	١٢	١٢	١٢

(**OECD**, **2024**, **2015**, **2014**, **2013**)

ويعتمد النظام التعليمي والسياسات اليابانية على المساواة الرسمية في توزيع الفرص والمنافع، ومن الأمثلة النموذجية على ذلك طريقة تعيين المعلمين، إذ يُحدَّد عدد المعلمين المُعيَّنين بناءً على عدد الفصول المحسوبة وبناءً على عدد الطلاب؛ وتُقسَّم رواتبهم بين الحكومة الوطنية وحكومات المحافظات، مع عمليات نقل منتظمة للموظفين داخل كل محافظة لضمان تكافؤ جودة المعلمين في جميع المناطق والمدارس، ففي الواقع، صرّحت وزارة التعليم بأن "مهمة التعليم العام هي ضمان مستوى معين من التعليم في جميع أنحاء البلاد، وضمان فرص حصول الأطفال والطلاب على نفس المستوى من التعليم في أي مكان في البلاد (Omomo, 2020, 17 as cited in Goto, 2024, 21).

كما أن هناك سياسة تعليمية باليابان تندرج تحت مبدأ تخصيص معلمين إضافيين، تهدف هذه السياسة إلى تعيين معلمين إضافيين للمدارس التي تضم عددًا أكبر من "الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة" مقارنةً بالمدارس الأخرى، ولا يقتصر هذا على الطلاب ذوي الإعاقة، بل يشمل أيضًا المدارس التي تضم عددًا كبيرًا من الأطفال الأجانب، والمدارس التي يكثر فيها التنمر، والغياب عن المدرسة (Goto, 2024, 22).

ج–العوامل الداعمة لتحقيق الإنصاف فى التعليم باليابان.

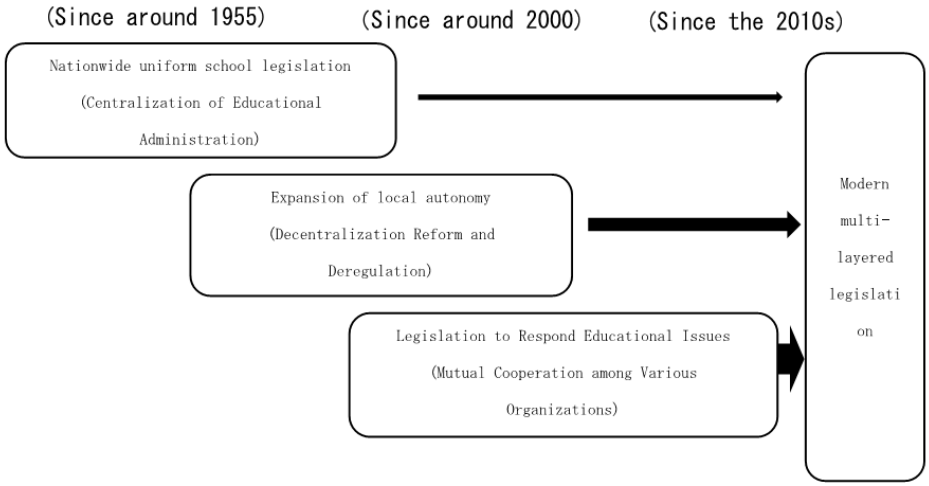
هناك عدة عوامل تراكمية ساهمت فى تحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى باليابان، وفيما يلى عرض لذلك.

- **السياسة التعليمية.**

رصدت دراسة (Sasaki, 2024, 160– 162) التطور التاريخى للأنظمة القانونية التى تشكلت عبر عقود لضمان الحق فى التعليم فى اليابان، وهى ثلاثة أنظمة كالتالى:

i. تشريعات تضمن الحق في التعلم، وقد صدرت بعد الحرب العالمية الثانية منذ عام ١٩٥٥، وذلك لتمكين الحكومة الوطنية من ضمان حق التعليم للشعب في جميع أنحاء البلاد، وتم وضع التشريعات الأساسية للنظام المدرسي بموجب قانون التعليم المدرسي، وما إلى ذلك، ووضعت التشريعات التي ستكون بمثابة أساس لتخصيص المعلمين والتدابير المالية لنفقات التعليم الإلزامي.
ii. تشريعات لتعزيز اللامركزية: تم اتّخاذ خطواتٍ نحو اللامركزية فى عام (١٩٩٩)، وتعد تلك نقطةَ تحوّلٍ رئيسيةٍ، حيث تم مراجعة القانون، ومن ثم تغيّرت العلاقة بين الحكومة الوطنية والحكومات المحلية من علاقاتٍ هرميةٍ إلى شراكةٍ متساوية، وقد وضعت تدابير لمراعاة الخصائص الإقليمية لكل منطقة.
iii. تشريعات لمعالجة قضايا التعليم الفردية: فقد جرى العمل على وضع قوانين ولوائح لمعالجة قضايا التعليم الفردية، كالفقر والتنمر والتغيب المدرسي، وتحديدًا، قانون ضمان

فرص التعليم المكافئ للتعليم العام في مرحلة التعليم الإلزامي، وذلك لمعالجة مشكلة التغيب المدرسي لدى الطلاب، وقانون تعزيز تدابير منع التنمر للتصدي بفعالية لمشاكل التنمر، وقانون تعزيز تدابير مكافحة فقر الأطفال لحل مشكلة الفقر، وقانون القضاء على التمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة الذي يتطلب "تسهيلات معقولة" لهم، وغيرها، بما يتوافق مع قضاياهم التعليمية وظروفهم الفردية، ويجري حاليًا وضع تشريعات لضمان الحق في التعلم بشكل جوهري، ولا تقتصر القوانين التي تُعالج هذه القضايا التعليمية على المدارس، بل تستند إلى فرضية وجود روابط مع مجموعة واسعة من المجالات، مثل الرعاية الاجتماعية، والشرطة، والرعاية الطبية، والمنظمات غير الربحية، وتختلف عن التشريعات التقليدية في أنها تفترض وجود روابط متبادلة بين المجالات القانونية والتطوير الشامل للأنظمة القانونية، والشكل التالى يوضح ذلك



شكل (١٥) مراحل تطور ضمان الحق فى التعليم فى اليابان
(Sasaki, 2024, 160- 162)

وفى هذا الصدد ذكرت دراسة (Goto, 2024, 24) أن النظام التعليمي والسياسات اليابانية ركزت بشكل كبير على المساواة الرسمية في توزيع الخدمات التعليمية، كما استجابت لجوانب القصور الاقتصادية والإقليمية التي يواجهها بعض الأطفال من خلال توفير مخصصات إضافية لا يمكن تغطيتها بالمساواة الرسمية، وقد تم توزيع الخدمات رسميًا بما يتماشى مع معايير المدخلات، وتم تقديم توزيعات إضافية عندما لم يكن ذلك كافياً، غير أن السنوات الأخيرة شهدت طلبًا قويًا على تحسين جودة المخرجات، أي مقارنة الأداء الذى يتم تحقيقه فى ضوء المدخلات التى يتم توزيعها.

-**جودة الإنفاق على التعليم:** يشير تقرير (OECD, 2012) إلى أن اليابان لديها القدرة على توجيه الأموال والموارد إلى حيث يمكن أن يحدث فارقاً كبيراً، فهى تنفق أكثر على المعلمين وأقل على المباني والمرافق المدرسية، والموظفين من غير المعلمين، والمتخصصين والإداريين في المكاتب المركزية، والكتب المدرسية الملونة الكاملة، وما إلى ذلك، ويتم بناء المدارس اليابانية وفقاً لتصميمات الوزارة لتكون

عملية تماماً ولكنها بسيطة جداً، وتقتصر إدارة المدرسة عادةً على مدير المدرسة ومساعد المدير وبواب واحد ومعلم تمريض وموظف كتابي، وفي كثير من الأحيان لا توجد كافتيريا، ويقدم الطلاب وجبات الطعام من المطبخ المركزي إلى معلميهم وزملائهم في الفصل الدراسي، والطلاب مسؤولون أيضاً عن تنظيف فصولهم الدراسية.

- **تطوير المناهج.**

تجدر الإشارة هنا إلى اهتمام صناع القرار بنتائج اختبار (PISA)، فقد أحدثت نتائج الطلاب فى برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) عام ٢٠٠٤ صدمة لصناع القرار، حيث انخفضت الدرجات بين عامي ٢٠٠٠ و٢٠٠٣ من (٥٢٢) إلى (٤٩٨) نقطة في القراءة، ومن (٥٧٧) إلى (٥٢٤) نقطة في الرياضيات، وكان أحد تفسيرات هذا التراجع هو زيادة أسئلة حل المشكلات في اختبار القراءة في برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) عام ٢٠٠٣، وقد تأكدت المخاوف لاحقًا في عام ٢٠٠٦ عندما أظهرت درجات برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) انخفاضًا في تحصيل الطلاب في العلوم، لذا كان هناك دعوة إلى تحسين كفاءة الطلاب فى المواد الأساسية (الرياضيات والعلوم والقراءة والكتابة)، بالإضافة إلى تعزيز مسار (حب الحياة) (Zest for Life) والذى بدأ منذ تسعينات القرن العشرين والعقد الأول من القرن الحادى والعشرين (Okada, 2022, 16).

لذا أصدرت وزارة التربية والتعليم فى عام (٢٠٠٦) الخطة الأساسية للتعليم، والتى صاغت عدة أهداف للتعليم، ومنها ما يلى(MEXT, 2006):

- إكساب الطلاب معارف وثقافة واسعة، وتعزيز قيمة البحث عن الحقيقة، وتنمية الحس الأخلاقي والروحي لديهم، وبناء صحة الجسم.

- تنمية قدرات الأفراد، وتنمية الإبداع لديهم، وتنمية روح الاستقلالية من خلال احترام قيمة الفرد، والتأكيد على العلاقة بين العمل والحياة اليومية، وتعزيز قيمة احترام العمل الجاد.

وبناءً على ذلك، تم العمل على تقليص القاعدة المعرفية الكبيرة، والعمل على تطوير التفكير الإبداعي والتفكير النقدي، وتم تعديل المعايير الأساسية للمناهج الدراسية من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية العليا في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ بهدف تعزيز حب الحياة (zest for life) لدى الطلاب، وتنمية المعارف والمهارات الأساسية، والقدرة على التفكير واتخاذ القرارات، والتعبير عن أنفسهم، وحل المشكلات باستخدام هذه المعارف والمهارات، وتنمية روح التعلم الاستباقي، كما تم إدخال مهام حل المشكلات التى يركز عليها اختبار (PISA) في التقييمات الوطنية اليابانية لتشجيع هذه المهارات المعترف بها حديثًا، وتم تمديد أوقات الدروس فى عام ٢٠١١ بمقدار ساعة إلى ساعتين أسبوعيًا في المدارس الابتدائية والإعدادية، لقد بذل صانعو السياسات جهودًا حثيثة لدمج هذه الأهداف في كلٍّ متماسك ، وبعد زلزال عام ٢٠١١، تم إنشاء مشروع مدرسة توهوكو التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لدعم الابتكار المحلي وتعزيز المرونة والإبداع ومهارات القرن الحادي والعشرين (OECD, 2015, 4, 10; Okada, 2022, 4).

ثم أعلنت وزارة التربية وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا (MEXT) عن الخطة الأساسية الثانية للنهوض بالتعليم (٢٠١٣–٢٠١٧)، المُعتمدة بقرار من مجلس الوزراء، وهي خطة تعليمية شاملة وضعتها الحكومة الوطنية بناءً على القانون الأساسي للتعليم، وتحدد الخطة أربعة توجهات رئيسية للسياسة التعليمية (OECD, 2015, 6)، وهى كما يلى:

- تنمية الكفاءات الاجتماعية اللازمة للبقاء: وتهدف إلى بناء قدرات فعّالة للاستقلال والتعاون في مجتمع متنوع وسريع التغير.
- تنمية الموارد البشرية لمستقبل أكثر إشراقًا.

- بناء شبكات أمان للتعلم: مجموعة واسعة من فرص التعلم متاحة للجميع.
- بناء الروابط وبناء مجتمعات نابضة بالحياة: وتقوم على مبدأ " يرعى المجتمع الناس ويبني الناس المجتمع".

- **تطوير نظام التقييم:**

طورت اليابان نظام التقييم، فقد أشار أومومو إلى أن تطوير نظام تقييم المدارس، أصبح يتطلب من كل مدرسة العمل على تحسين التحصيل الدراسي من خلال دورة PDCA[٥]، والذى يعمل كنظام مساءلة (Omomo, 2020, 29- 30 as cited in Goto, 2024, 23)، بمعنى آخر، يتعين على جميع الطلاب اكتساب المهارات الأكاديمية فوق مستوى معين، بالإضافة إلى القدرة على استخدام وجهات نظرهم وأفكارهم في تفاعلاتهم مع الآخرين، وتطبيقها في حياتهم اليومية، فالمدارس موجهة بقوة نحو تحقيق هذا الأداء المتقدم (Goto, 2024, 23).

- **دعم الطلاب الفقراء.**

يوفر نظام التعليم في اليابان دعمًا لنفقات التعليم للأطفال من الأسر الفقيرة (مثل قانون المساعدة الحكومية لتشجيع التحاق الأطفال والطلاب ذوي الصعوبات بالمدارس لعام ١٩٥٦)، ودعمًا لتعويض المعوقات والصعوبات التي يواجهها المعلمون والطلاب في المدارس النائية (مثل قانون تعزيز التعليم في المناطق النائية لعام ١٩٥٤)، ومن التشريعات الحديثة الأخرى صندوق **دعم الالتحاق بالمدارس الثانوية** (٢٠١٠)، ويمكن اعتبار هذه التشريعات قائمة على مبدأ التوزيع التفاضلي للأطفال الذين لا يستطيعون التمتع الكامل بالفرص التعليمية مع توزيع الخدمات على أساس مبدأ المساواة الرسمية، ولكن يُترك لهم بعد ذلك اختيار الأداء الذي يريدون تحقيقه(Goto, 2024, 21- 22).

---

[٥] PDCA Cycle هي منهجية إدارة تعتمد على أربع خطوات متتالية: التخطيط (Plan) ، التنفيذ (Do)، التحقق (Check) ، والتصرف (Act) .

- **الاهتمام بتعليم رياض الأطفال.**

هدفت الخطة الأساسية الثانية للنهوض بالتعليم (٢٠١٣-٢٠١٧) إلى تخفيف عبء تكاليف التعليم على الأسر في مرحلة الطفولة المبكرة، ونصت على توفير تعليم ورعاية مجانيين وشاملين في مرحلة الطفولة المبكرة لجميع الأطفال، وحددت الحكومة والأحزاب الحاكمة، في مؤتمرٍ لمناقشة تنفيذ السياسة الجديدة، الأهداف الرئيسية للسياسة كالتالى (OECD, 2015, 6- 7) :.

- إلغاء الرسوم الدراسية ليتمكن كل طفل من الحصول على تعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة.
- البدء بتوفير تعليم مجاني في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال بعمر خمس سنوات تدريجيًا اعتبارًا من عام ٢٠١٤.
- توفير تعليم مجاني في مرحلة الطفولة المبكرة في رياض الأطفال للأطفال الذين يحصل آباؤهم على إعانات اجتماعية، وتخفيف الالتزامات المالية على الأسر الكبيرة بدءًا من عام ٢٠١٤.
- زيادة الدعم المالي للأطفال الذين يحصل آباؤهم على إعفاء من ضرائب البلدية بدءًا من عام ٢٠١٥.

وفي أكتوبر/تشرين الأول ٢٠١٩، بدأت الحكومة في تقديم تعليم ورعاية مجانية في مرحلة الطفولة المبكرة لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ و٥ سنوات(Okada, 2022, 16).

يتضح مما سبق أن اليابان طورت من سياساتها التعليمية، واهتمت بنتائج اختبار (PISA)، وحاولت تطوير نظام التعليم من حيث الأهداف، والمناهج، وساعات الدراسة، ونظام التقييم، وذلك لمواكبة توجهات الاختبارات الدولية، وفى نفس الوقت حاولت التأكيد على الإصلاحات التى بدأت منذ تسعينات القرن الماضى، وذلك لبناء

الشخصية المتكاملة للمواطن اليابانى القادر على المنافسة العالمية، كما اهتمت بتعليم رياض الأطفال.

(٢) التعليم المنصف فى فيتنام.

تعد فيتنام قصة نجاح تعليمي استثنائية، وقد بدأ العالم يُولي اهتمامًا بنظامها التعليمى عندما نشرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) لعام (٢٠١٢)، فقد حقق الطلاب الفيتناميون نتائج جيدة في جميع المواد الدراسية، وكان أداؤهم متميزًا بشكل خاص في العلوم، حيث احتلوا المرتبة الثامنة عالميًا من بين خمس وستين دولة مشاركة، على الرغم من أن فيتنام كانت، من الناحية الاقتصادية، الأفقر بين جميع الدول المشاركة، وكررت فيتنام هذا الإنجاز المذهل في عام (٢٠١٥) (McAleavy et al., 2018, 1)، ويتناول هذا الجزء الإنفاق على التعليم قبل الجامعى بفيتنام، وذلك كنسبة من الإنفاق الحكومى الكلى، وكنسبة من الناتج المحلى الإجمالى، بالإضافة إلى نسبة الطلاب للمعلمين، ونسبة المعلمين المؤهلين.

(أ) نظام التعليم فى فيتنام: السياق والجودة والتميز

تقع جمهورية فيتنام الاشتراكية فى جنوب شرقى أسيا على خليج تونكين وبحر الصين، فى أقصى شرق شبه جزيرة الهند الصينية، ويبلغ عدد سكانها (١٠٠.٣) مليون نسمة حتى عام ٢٠٢٣، وتعد اللغة الفيتنامية هى اللغة الرسمية (Vietnam– General Statistics Office, 2023, 29).

وينص دستور جمهورية فيتنام الاشتراكية (١٩٩٢) على أن التعليم ليس حقًا فحسب، بل إنه أيضًا "التزام على المواطنين"، يتمتع كل مواطن بحقوق متساوية في الوصول إلى فرص التعلم، كما أن الصفوف الخمسة من التعليم الابتدائي مجانية وإلزامية لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و١٤ عامًا وفقا لقانون التعليم الابتدائي الشامل لعام (١٩٩١)، وقد أصبح التعليم الإعدادي شاملاً وفقا للمادة ١١ من قانون

التعليم لعام (٢٠٠٥)، ويؤكد دستور عام (٢٠١٣) على تعميم التعليم قبل المدرسى للأطفال الذين تبلغ أعمارهم خمس سنوات (UNESCO& Ministry of Education and Training in Vietnam, 2016, 14)، وجدير بالذكر أن التعليم الثانوى العالى ليس شاملا، ويتعين على الطلاب اجتياز اختبار القبول في المدرسة الثانوية بعد إكمال التعليم الإلزامي، ومع ذلك، لا يمكن لنظام المدارس الثانوية العليا قبول سوى ما بين ٧٠٪ إلى ٨٠٪ من خريجى المدارس الإعدادية، ويتعين على العديد من الطلاب الذين لا يستطيعون اجتياز الاختبار الالتحاق بالمدارس الخاصة، والتي عادة ما تكون مكلفة وبعيدة عن متناول العديد من الطلاب من ذوي الدخل المنخفض(Nguyen& Lefebvre, 2023, 147).

وتنقسم المدارس فى فيتنام إلى المدرسة العامة، وهى المدارس التي أنشأتها الدولة، وتوفر لها التمويل الجارى مع الاستثمار فى المرافق المادية بها، وهناك أيضا المدارس غير العامة وتشير إلى المدارس الخاصة والمستقلة، وقد أنشأ المجتمع المدارس المستقلة، ويتحمل مسئولية توفير المرافق المادية وميزانية تشغيلها، وبالنسبة للمدارس الخاصة، فقد أنشأتها المنظمات الاجتماعية، أو المنظمات الاجتماعية المهنية، أو المنظمات الاقتصادية، أو الأفراد ، وتتحمل تلك الجهات مسئولية توفير المرافق المادية وميزانية تشغيلها، ويستثمر فى تلك المدارس الخاصة مستثمرون محليون أو أجانب (Vietnam– General Statistics Office–, 2023, 889– 890).

وجدير بالذكر أن فيتنام شاركت في برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) للمرة الأولى في عام (٢٠١٢)، وكان أداؤها أعلى بكثير من أداء البلدان النامية الأخرى التي شاركت فى هذه الدورة، فهناك سبع دول أخرى هى ألبانيا وكولومبيا وإندونيسيا والأردن وبيرو وتايلاند وتونس، ويبلغ نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي بهذه الدول أقل من (١٠٠٠٠) دولارا أمريكيا، بينما كان نصيب الفرد من الناتج المحلى

فى فيتنام هو الأقل (٤٠٩٨ دولارًا أمريكيًا) بين هذه الدول (Parandekar& Sedmik, 2016)، والأكثر من ذلك أن فيتنام تخطت متوسط دول منطمة التعاون الاقتصادى والتنمية، وتفوقت على دول متقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، والجدول التالى يوضح أداء فيتنام فى عدة دورات.

جدول (٣٦) أداء طلاب فيتنام فى اختبار PISA

	٢٠١٢	٢٠١٥	٢٠١٨	٢٠٢٢
القراءة	٥٠٨	٤٨٧	لم تشارك	٤٦٢
متوسط OECD	٥٠١	٤٩٣	٤٨٧	٤٧٦
الترتيب	١٩	٢٣	----------	٢٥
العلوم	٥٢٨	٥٢٥	لم تشارك	٤٧٢
متوسط OECD	٤٩٦	٤٩٣	٤٨٩	٤٨٥
الترتيب	٨	٨	----------	٢٨
الرياضيات	٥١١	٤٩٥	لم تشارك	٤٦٩
متوسط OECD	٤٩٤	٤٩٠	٤٨٩	٤٧٢
الترتيب	١٧	١٩	----------	٢١

(OECD, 2023a, 28; OECD, 2019a, 18; OECD, 2016a, 43, 148, 177 ; OECD, 2014, 48, 177, 217)

يتضح من جدول (٣٦) أن أداء الطلاب فى كل المواد فى عام (٢٠١٢) كان أكبر من متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، وقد انخفض الأداء فى عام (٢٠١٥) قليلا، ولكنه ظل أعلى من متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية فى كل من العلوم والرياضيات، وقد انخفض قليلا جدا عن المتوسط فى عام ٢٠٢٢، وقد يرجع ذلك إلى إغلاق المدارس أثناء جائحة كورونا، وما ترتب عليها من فاقد تعليمى.

ب- تكافؤ الفرص فى الموارد المادية والبشرية فى نظام التعليم فى فيتنام

يتناول هذا الجزء الإنفاق على التعليم قبل الجامعى فى فيتنام، وذلك كنسبة من الإنفاق الحكومى الكلى، وكنسبة من الناتج المحلى الإجمالى، وأيضا نصيب المعلم من الطلاب، ونسبة المعلمين المؤهلين.

- **الإنفاق على التعليم قبل الجامعى كنسبة من الإنفاق الحكومى الكلى فى فيتنام.**

لقد أولت حكومة فيتنام التعليم أولوية قصوى من خلال تحديد هدف تخصيص (٢٠٪) من إجمالي ميزانية الحكومة على التعليم (Hanh& Vinh, 2021, 10)، وتعتبر وزارة التعليم والتدريب بفيتنام هي الوكالة الرئيسية المسؤولة بشكل عام عن الإنفاق على التعليم، غير أن الموارد المالية لا مركزية على المستوى المحلي، وتشارك الأسر في سد فجوة تمويل التعليم من خلال رسوم الطلاب والمساهمات الأخرى، وفي عام (٢٠٠٦)، أصدرت الحكومة مرسومًا لتشجيع المدارس على توسيع مصادر دخلها حيث يجوز للمدارس غير الحكومية فرض رسوم وفقًا للقواعد الرسمية (UNESCO, 2024k).

جدول (٣٧) الإنفاق على التعليم بفيتنام كنيبة من مجموع الإنفاق الحكومي

٢٠١٣	٢٠١٤	٢٠١٥	٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨	٢٠١٩	٢٠٢٠	٢٠٢١	٢٠٢٢
١٨,٥٢	١٦,٨١	١٥,٠٢	١٥,٦٠	١٥,٤٧	١٦,٠٩	١٥,٥٧	١٤,٤٧	١٤,٨٢	١٥,٤٥

Source: (UIS, 2023a)

يتضح من جدول (٤٣) أن نسبة الإنفاق على التعليم كنسبة من مجموع الإنفاق على التعليم اقتربت من النسبة التى حددها الدستور فى عام (٢٠١٣)، حيث بلغت (١٨.٥٢٪)، إلا أنها أخذت فى التراجع، وبلغت أدنى قيمة لها (١٤.٤٧٪) فى عام ٢٠٢٠، وقد يكون ذلك بسبب جائحة كورونا، والتى أثرت على معظم دول العالم، وقد ارتفعت النسبة مرة أخرى فى عام (٢٠٢٢) وبلغت (١٥.٤٥٪)، وهذه النسبة تتماشى مع ما تدعو إليه اليونسكو، وهى أن تتراوح نسبة الإنفاق على التعليم ما بين (١٥٪– ٢٠٪) من إجمالى الإنفاق الحكومى.

- **نسبة الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي (GDP)**

جدول (٣٨) الإنفاق على التعليم بفيتنام كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي (GDP)

٢٠١٣	٢٠١٤	٢٠١٥	٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨	٢٠١٩	٢٠٢٠	٢٠٢١	٢٠٢٢
٤,٥٣	٣,٥٤	٣,٤٢	٣,٤٧	٣,٤٢	٣,٣٠	٣,٠٨	٣,٢٢	٢,٩٥	٢,٩٠

Source: (UIS, 2023b)

يتضح من جدول (٣٨) أن نسبة الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلى الإجمالى وصلت إلى النسبة التى طالبت بها اليونسكو (٤٪- ٦٪) فى عام ٢٠١٣ حيث بلغت (٤.٥٣٪)، إلا أنها أخذت فى التراجع تدريجيا، حتى بلغت أدنى قيمة (٢.٩٠٪) فى عام ٢٠٢٢.

- **نسبة الطلاب للمعلمين**

جدول (٣٩) نسبة الطلاب للمعلمين فى فيتنام

	٢٠١٥	٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨	٢٠١٩	٢٠٢٠	٢٠٢١	٢٠٢٢	٢٠٢٣	٢٠٢٤
ابتدائى	١٩,٢	١٩,٦	١٩,٧	٢٠,٣	٢١,٨	٢٣,١	٢٣,١	٢٤,١	٢٤,٢	٢٣,٣
إعدادى	١٦,٣	١٦,٤	١٦,٨	١٧,٦						

Source (UIS, 2020b; Trading Economy, 2024; Statisa, 2024)

يتضح من جدول (٣٩) أن نسبة الطلاب للمعلمين فى التعليم الابتدائى قد زادت تدريجيا من (١٩.٢) إلى (٢٣.٣) طالبا لكل معلم خلال الفترة من (٢٠١٥-٢٠٢٤)، وهذه النسبة هى قريبة جدا من المتوسط العالمى الذى يبلغ حوالى (٢٣) طالبا لكل معلم(UIS, 2020)، وربما يكون ذلك أحد أسباب الأداء الجيد للطلاب، فعندما يقل نسبة الطلاب للمعلمين، سوف يصبح اهتمام المعلم بالطلاب أكبر.

- **نسبة المعلمين المؤهلين.**

جدول (٤٠) نسبة المعلمين المؤهلين في التعليم الابتدائى في فيتنام

٢٠١٤	٢٠١٥	٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨	٢٠١٩	٢٠٢٠
١٠٠,٠٠	٩٩,٤٨	٩٩,٧٧	٩٩,٧٢	٩٩,٨٧	٩٩,٥٢	٩٩,٦٨

Source: (UIS, 2023c)

يتضح من جدول (٤٠) أن نسبة المعلمين المؤهلين فى التعليم الابتدائى مرتفعة جدا، وقد بلغت (١٠٠٪) فى عام ٢٠١٤، وانخفضت قليلا جدا، وبلغت (٩٩.٦٨٪) فى عام ٢٠٢٠، وقد يكون ذلك أحد أسباب الأداء المرتفع للطلاب فى فيتنام.

ج- العوامل الداعمة لتحقيق الإنصاف فى التعليم فى فيتنام.

هناك عدة عوامل تراكمية ساهمت فى تحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بفيتنام، وفيما يلى عرض لذلك.

- **السياسة التعليمية:**

أكدت حكومة فيتنام على مدى سنوات عديدة على أن التعليم المدرسي أولوية وطنية، فالحكومة تدرك بأن توسيع نطاق وجودة نظام التعليم سيحددان النجاح الاقتصادي لفيتنام (McAleavy et al., 2018, 6) ، وقد عملت فيتنام على تعزيز جودة التعليم من خلال إصلاح شامل تضمن ما يلى (Asian Development Bank(ADB), :2020, xiv)

- تبسيط وتحديث المناهج الدراسية لتلبية متطلبات سوق العمل بشكل أفضل.
- الاعتماد على أساليب تدريس وتعلم تشجع على استقلالية المتعلمين، وتعزيز إبداعهم، وتطبيقهم للمعرفة.
- إجراء امتحانات وتقييمات صفية تقيس الكفاءات المطلوبة للطلاب.
- تغيير أهداف ومحتوى وأساليب تدريب المعلمين.
- مشاركة وكالات إدارة التعليم المحلية في القرارات المتعلقة بتمويل وإدارة التعليم.
- تقييم جودة المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء البلاد .

يتضح مما سبق أن حكومة فيتنام تدرك جيدا دور التعليم فى تحقيق التنمية، لذا عملت على تطوير نظام التعليم تطويرا شاملا، شمل المناهج، وأساليب التدريس،

والتقييم، وتدريب المعلمين، وتقييم جودة المدارس، وهذا يشير إلى التوجه نحو الاستثمار فى التعليم من أجل التوسع الكمى وكذلك تحقيق الجودة.

- **تمويل التعليم.**

لقد أولت حكومة فيتنام أولوية قصوى للتعليم من خلال الإعلان عن هدف تخصيص (٢٠٪) من إجمالي ميزانية الحكومة للإنفاق على التعليم، وجدير بالذكر أن الإنفاق على التعليم فى فيتنام يستكمل بمساهمات نقدية وعينية من أولياء الأمور والشركات وأفراد المجتمع، وذلك في إطار سياسة يطلق عليها (التنشئة الاجتماعية) (socialization)، حيث تضمنت هذه السياسة دعوةً مستفيدي الخدمات وأفراد المجتمع المحلي والشركات لتقديم مساهمات مالية أو عينية لتغطية تكلفة تشغيل الخدمات، وعلى مستوى المدرسة، يُتوقع من أولياء الأمور تقديم مساهمات، مع العلم أن هذه المساهمة طوعية وليست إلزامية على الأسر المحرومة، وتُمثل هذه المساهمة وسيلةً لتأمين موارد إضافية، ويشير البعض إلى أن هناك تحسينا فى مرافق المدارس بشكل ملحوظ نتيجةً لهذه المساهمات(McAleavy et al., 2018, 4- 6).

وتهدف الحكومة إلى زيادة لامركزية تمويل التعليم من خلال تعزيز القدرة التمويلية للحكومات الإقليمية، وزيادة استقلالية صنع القرار القائم على الموقع، وبالتالي تحسين فعالية استخدام الموارد، ونظام التعليم في فيتنام لامركزي للغاية، حيث يأتي (٨٨٪) من تمويل التعليم من الحكومات الإقليمية والمحلية، في حين أن الحكومة الوطنية مسؤولة عن تحديد السياسات والبرامج الوطنية، لذا يعد الاستقلال المحلي للقرارات الإدارية كان سمة راسخة في فيتنام منذ فترة طويلة (Asian Development Bank(ADB), 2020, xiiii).

وتعتمد فيتنام على نظام الصيغة فى الإنفاق على التعليم (Formula- based Expenditure)، وتستند صيغة تخصيص الميزانية الحالية على كل من عدد السكان في سن الدراسة بكل مقاطعة، والفقر، والموقع الجغرافى، ووجود السكان

المحرومين، ويتم الحساب على أساس الفرد ومستوى الأولوية بين المناطق ذات الظروف الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، فالمقاطعات الأكثر فقراً لديها متوسط إنفاق أعلى لكل طالب في المرحلة الابتدائية والإعدادية مقارنة بالمناطق الأخرى بسبب ارتفاع تكاليف الدعم الإقليمي، على سبيل المثال، يتلقى الأطفال من المناطق الجبلية (١.٧) ضعف المخصصات التي يتلقاها الطفل الذي يعيش في المناطق الحضرية (UNESCO, 2024k).

- **تطوير التقييم.**

تعتمد فيتنام على عدة وسائل لتحقيق وتقييم التغييرات المطلوبة فى المنظومة التعليمية، فقد طورت فيتنام مراقبة الانجازات الوطنية (National Achievement Monitoring (NAM))، وهى امتحانات وتقييمات تقيس الكفاءات المطلوبة للطلاب، وقد أطلقتها وزارة التعليم والتدريب فى فيتنام في العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩) على عينة من طلاب الصف التاسع على المستوى الوطنى، وهدفت إلى تقييم المعارف والمهارات وفقا للمعايير الوطنية، وتم إعادة الاختبار فى العام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣) لتقييم مستوى كفاءة الطلاب فى القراءة والكتابة، وفي العام الدراسي (٢٠١١/٢٠١٢)، أدخلت وزارة التعليم والتدريب اختبار (NAM) للصف الحادي عشر، وأعيد تطبيق اختبارًا منقحًا في العام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥) لمقارنة أداء الطلاب بين الاختبارين، وتعتزم وزارة التعليم والتدريب مواصلة وتوسيع نطاق اختبار (NAM) للصفين التاسع والحادي عشر، كما تعتمد فيتنام على تقييم اختبار (PISA) لتحقيق التغييرات المخطط لها في امتحان التخرج من المرحلة الثانوية العليا، ونظرًا لأن (PISA) هو تقييم قائم على الكفاءة، فإن العدد الكبير من المعلمين المدربين عليه سيكون مفيدًا لتطبيق المنهج الدراسي الجديد القائم على الكفاءة (Asian Development Bank(ADB), 2020, 47- 48).

- **الاهتمام برياض الأطفال.**

يعزز تعميم التعليم في مرحلة رياض الأطفال تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، إذ يُسهم الالتحاق بالتعليم ما قبل المدرسي في تحسين التحصيل الدراسي والأداء في المراحل التعليمية اللاحقة، ونتيجةً لذلك، أصدرت حكومة فيتنام قرارا فى عام (٢٠١٠) بالموافقة على تعميم مشروع رياض الأطفال ضمن مشروع (٢٠١٠/٢٠١٥)، المنصوص عليه فى قانون التعليم لعام (٢٠٠٩)، وبعد مرور ست سنوات على بدء المشروع، توسعت شبكة المدارس، وارتفعت معدلات الالتحاق بالأطفال في سن خمس سنوات بنسبة (١٣٪) لتصل إلى (٩٩.٩٦٪) (Hanh& Vinh, 2021, 8).

- **التطوير الشامل للمناهج.**

أنشأت وزارة التعليم والتدريب لجنة لإعداد مقترح شامل لتطوير المناهج والكتب المدرسية الجديدة في التعليم الابتدائي والإعدادي والتعليم الثانوي، وتم إصدار عدة قرارات لتحديد السمات الرئيسية للمنهج الجديد، وكذلك التغييرات الجذرية في التعليم والتدريب لتلبية متطلبات التصنيع والاقتصاد الحديث، وكذلك العمل على ملاءمة المناهج الدراسية لاحتياجات مختلف الفئات السكانية في مختلف مناطق البلاد، وإعداد الكتب المدرسية وفقا لمبادئ التعليم القائم على الكفاءة، ودمج أنشطة تعليمية مبتكرة لتزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات اللازمة للعمل بفعالية في مجتمعاتهم وفي المجتمع ككل(Asian Development Bank(ADB), 2020, 47- 48) ، وقد تم اعتماد المنهج القائم على الكفاءة فى العام الدراسى (٢٠١٨/٢٠١٩) (Hanh& Vinh, 2021, 7).

- **الاهتمام بالتنمية والتقييم المستمر للمعلمين.**

يتم تقييم المعلمين فى فيتنام (ممتازون– جيدون – متوسطون – غير مؤهلين) وفقًا لستة معايير مقسمة إلى ٢٥ معيارًا فرعيا (Asian Development Bank(ADB), 2020, 48)، وتعتمد على آلية لتوفير التنمية المهنية للمعلم وهى **(مجموعة المواد الدراسية)**، وهى آلية مهمة لتوفير التعلم المهني غير الرسمي داخل المدرسة، حيث

يقوم المعلمون بتصميم وتنفيذ خطط سنوية للتطوير المهني للعام الدراسى، بناءً على التغذية الراجعة من نظام إدارة الأداء، ويتم تحفيز المعلمين نحو اعتماد أساليب تدريسية تركز على الطالب، وقد مُنح المعلمون حرية التصرف، إذ يسمح النظام الفيتنامي للمعلمين باتخاذ معظم القرارات اليومية المتعلقة بأسلوب التدريس، ويحظى المعلمون بتقدير كبير، رغم تدنى مرتباتهم (McAleavy et al., 2018, 6).

- **الاهتمام بالفئات المهمشة (الأقليات العرقية).**

تعانى الأقليات من ظروف متردية فى فيتنام، مما ينعكس سلبا على وصول طلاب الأقليات إلى التعليم الثانوى وكذلك تحصيلهم التعليمى، حيث ترتبط الحواجز الاجتماعية والاقتصادية، بما في ذلك انخفاض دخل الأسرة، وحاجة الأطفال إلى العمل، والهجرة بحثًا عن عمل، بالتأخر في الالتحاق بالمدرسة أو عدم الالتحاق بها، وكذلك الحضور غير المنتظم والتسرب الدراسي بين هذه الفئة من الطلاب، فبينما توجد عادةً مدرسة ابتدائية واحدة لكل قرية في المناطق النائية، تقع المدارس الإعدادية في مراكز البلديات، والمدارس الثانوية العليا في مراكز المقاطعات، وفي المناطق الجبلية، قد يعني هذا رحلات طويلة وصعبة بين المنزل والمدرسة، خاصة فى ظل الطرق الرديئة والظروف الجوية السيئة، كما يؤدي انخفاض مستويات تعليم الوالدين، وانخفاض القيمة المتصورة للتعليم الثانوي (خاصة للفتيات) بين بعض الأقليات العرقية إلى انخفاض الالتحاق بالتعليم الثانوى، وبعد إصلاحات الاقتصادية، بدأت حكومة فيتنام بالاستثمار في برامج واسعة النطاق لدعم تنمية الأقليات العرقية (Iyer et al., 2021) .

وتستثمر الحكومة بكثافة في تحسين البنية التحتية وفرص الحصول على التعليم في المناطق النائية، وتستهدف السياسات الفئات المهمشة والمحرومة، تحديدًا من خلال توفير المدارس الداخلية، وبدلات الوجبات الغذائية، وغيرها من أشكال الدعم المالي للأسر (McAleavy et al., 2018, 4) ، فهناك عدة برامج مثل: (التوثيق)

- إعانة الغذاء للأطفال المحرومين: تستهدف الأطفال المحرومين اجتماعيًا واقتصاديًا الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ و ٥ سنوات للتعليم ما قبل المدرسي، توفر الحكومة الغداء بمبلغ ٥ دولارات أمريكية (١٢٠.٠٠٠ دونج فيتنامي) .
- الدعم النقدي: يتلقى الأطفال المنتمون إلى أقليات عرقية، والذين ينتمون إلى أسر فقيرة دعمًا نقديًا يعادل ٣٠- ١٠٠٪ من الحد الأدنى للأجور (حسب المرحلة التعليمية).
- بدلات الطعام والسكن للطلاب شبه الداخليين: تستهدف الطلاب شبه الداخليين، الذين يدرسون في مدرسة شبه داخلية للأقليات العرقية، وطلاب المدارس الابتدائية والإعدادية العامة الأخرى في المناطق ذات الظروف الاجتماعية والاقتصادية الصعبة.
- الإعفاء من الرسوم الدراسية، ودعم نفقات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة والإعدادية: وتستهدف الطلاب المحرومين مثل ذوي الإعاقة، والذين يعانون من صعوبات اقتصادية، والذين ينتمون إلى أقليات عرقية، وكذلك الأيتام.

ونظرا لعدم مركزية نظام التعليم فى فيتنام، فإن كل مقاطعة لها سياساتها المختلفة، ففى مقاطعة لاو كاى (Lao Cai) على سبيل المثال، تُصدر وزارة التعليم والتدريب في لاو كاي معايير القبول في المرحلة الثانوية العليا سنويًا، ويهدف بعضها إلى زيادة الإقبال على التعليم بين الأقليات العرقية، حيث يُمنح بعض طلاب المرحلة الإعدادية "وصولاً مباشرًا" إلى المدارس الثانوية العليا (أي أنهم غير مطالبين بخوض امتحان القبول للصف العاشر)، فى حين يُطلب من جميع الطلاب الآخرين خوض امتحان القبول للصف العاشر، وجدير بالذكر أنه من أوائل المبادرات لدعم مشاركة الأقليات العرقية فى التعليم الثانوى، هى إنشاء مدارس داخلية للأقليات العرقية، وذلك

لتوفير تعليم عالي الجودة لطلاب الأقليات العرقية الموهوبين، ولتكوين كادر من المسؤولين الحكوميين في مناطق الأقليات العرقية، وتوجد مدرسة داخلية ثانوية عليا واحدة في كل منطقة، ومدرسة داخلية على مستوى المقاطعة في مدينة لاو كاي، وتوفر المدارس الداخلية العديد من المزايا: فهي تسهل الالتحاق للطلاب الذين يعيشون في المناطق النائية، ولا توجد رسوم دراسية، ويتلقى الطلاب الأدوات المكتبية، والكتب المدرسية، ومكافأة طعام شهرية قدرها (٤٣ دولارًا أمريكيًا) من المدرسة، ولتوسيع نطاق الوصول إلى هذه المزايا، تم إدخال المدارس "شبه الداخلية" في لاو كاي عام ٢٠١٣، وهي متاحة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية العليا لطلاب الأقليات العرقية من سكان المناطق الجبلية النائية، وتوفر المدارس شبه الداخلية مرافق سكنية للطلاب خلال الفصل الدراسي؛ وكما هو الحال في المدارس الداخلية الكاملة، يُعفى الطلاب من الرسوم الدراسية، ويتلقون مكافأة طعام شهرية قدرها (٢١.٥٠ دولارًا أمريكيًا) (Iyer et al., 2021).

- **الاهتمام بتعليم الرياضيات والعلوم.**

بدأ تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في فيتنام عام ٢٠١٥، وتطور منذ ذلك الحين بشكل ملحوظ، وقد أدمجت هذه السياسات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في المناهج الوطنية والأولويات التعليمية، بينما عززت الأنشطة اللامنهجية، مثل التجارب العملية والمسابقات والمشاريع اهتمام الطلاب وكفاءتهم، وقد لعبت الشراكات بين القطاعين العام والخاص دورًا أساسيًا في تطوير تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وقد أدى هذا التعاون إلى تحديث البنية التحتية للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وتطوير مناهج دراسية ذات صلة، وتوفير فرص الإرشاد والتدريب، وقد ركزت جهود الإصلاح التعليمي في فيتنام على دمج مبادئ العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)في جميع مستويات التعليم، ففي المرحلة الابتدائية، يُستخدم التعلم العملي

والمناهج متعددة التخصصات لتنمية التفكير النقدي والإبداع، أما التعليم الثانوي، فيركز على التعلم القائم على المشاريع والتجريب والتعاون لتعميق الاستكشاف العلمي، وفي التعليم الابتدائي، ينصب التركيز على تعريف الطلاب الصغار بمفاهيم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) من خلال أنشطة تفاعلية وجذابة تُحفز الفضول والفهم الأساسي، وقد صُممت هذه الأنشطة لتطوير مهارات حل المشكلات، وتشجيع حب تعلم العلوم والتكنولوجيا، أما في التعليم الثانوي، فينتقل التركيز إلى تعلم أكثر تنظيمًا قائمًا على المشاريع، حيث ينخرط الطلاب في تجارب ومشاريع تعاونية تتطلب تطبيق الأساليب العلمية ومبادئ الهندسة، لا يُعمق هذا النهج فهمهم لمواضيع العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات فحسب، بل يُصقل أيضًا مهارات العمل الجماعي والتواصل لديهم (Nguyen, 2024, 177-178).

- **الاهتمام بالحوار المجتمعى.**

تستخدم فيتنام "طبقة وسطى" تعمل كوسيط بين صانعي السياسات والممارسين، حيث تعمل مكاتب المقاطعات والأقاليم كطبقة وسطى، وتقوم بتبليغ السياسات مباشرةً إلى مديري المدارس، ووفقًا للوائح، على المدارس تقديم تغذية راجعة داعمة لصانعي السياسات حول فعالية تلك السياسات، كما أن هناك نقاش مهني وعام حيوي حول التعليم، وهو من السمات الرئيسية لصنع السياسات في فيتنام، فالمعلمون وأولياء الأمور لا يخشون التحدث صراحة عن مخاوفهم والمشاكل التي يواجهونها في تنفيذ السياسات، كما يستجيب نظام التعليم للنقاش العام النشط حول سياسات التعليم، والذي تُغطيه وسائل الإعلام على نطاق واسع(McAleavy et al., 2018, 4-5).

- **الجانب الثقافى.**

تنتمي فيتنام إلى مجموعة ثقافة التراث الكونفوشيوسي، حيث تتعايش الممارسات الثقافية الصينية جنبًا إلى جنب مع الثقافة الفيتنامية التقليدية، وتسهم المعتقدات والقيم الثقافية التي يغرسها الآباء فى الأطفال بشكل كبير في مستويات التحصيل الأكاديمي

العالية، خاصة أخلاقيات العمل الجاد، والاعتقاد بأن أي شخص يمكن أن ينجح بالجهد والتطلعات العالية للمستقبل، وهذا لا يُسهم مباشرةً في التحصيل الأكاديمي للطالب فحسب، بل يُمكن لهذه الميزة الثقافية أن تؤثر إيجابيا على أداء المعلمين، حيث تتأثر إنجازات الطلاب بجودة الممارسات التدريسية وجودة بيئة التعلم في المدرسة، والتي تُحدد أيضًا برأس المال الثقافي، الذي غالبًا ما يكون خارج سيطرة سلطات المدرسة، وبذلك يُمكن للعوامل الثقافية أن تحسن من إنتاجية الاستثمار العام في التعليم، وعندما تسود هذه الميزة على مستوى الدولة، يُمكن أن تُحدث انحرافًا إيجابيًا في الأداء التعليمي على المستوى الدولي (Asadallah et al., 2020, 30) .

يتضح مما سبق أن فيتنام رغم أنها من الدول متوسطة الدخل، إلا أنها أولت التعليم اهتماما كبيرا، وجعلته أولوية لتحقيق التنمية الاقتصادية، فقد هدفت إلى تخصيص نسبة تصل (٢٠٪) للإنفاق على لتعليم من إجمالى الإنفاق الحكومى، وتسعى جاهدة إلى تحقيق ذلك، وهناك عدة عوامل ساعدت فيتنام لتصبح من أفضل الممارسات فى تحقيق بعض أبعاد الإنصاف، خاصة فيما يخص توزيع الموارد المادية والبشرية، ومن هذه العوامل: الاعتماد على اسلوب الصيغة فى تمويل التعليم، والتطوير الشامل للمناهج وفقا للكفاءة، والاهتمام بتعليم الرياضيات والعلوم، والاهتمام بالنمو لمهنى للمعلم، وتعميم رياض الأطفال، انخفاض نسبة الطلاب للمعلمين، الاهتمام بالفئات المهمشة، والاعتماد على الحوار المجتمعى لتعديل وتطوير السياسات التعليمية، وأخيرا انتشار قيم الثقافة الصينية بين الطلال والمعلمين، والتى تؤكد على العمل الجاد، التطلع الى المستقبل.

وبعد عرض أفضل الممارسات فى بعد العدالة فى كل من هونج كونج، وماكاو، واليابان، وفيتنام، لذا من الأهمية بمكان استخلاص بعض الدروس المستفادة منها، والتى يمكن أن تسهم فى تحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر.

رابعا الدروس المستفادة من أفضل الممارسات العالمية.

جاء الإنصاف أو التعليم الجيد للجميع هدفا صريحا أو ضمنيا فى جميع الممارسات التى تم عرضها، مما أدى إلى تشابه كبير بين هذه الممارسات فيما قدمته من إجراءات وبرامج لتحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى، مع وجود بعض الاختلافات التى ترجع إلى السياق الثقافى أو عوامل أخرى، وفيما يلي توضيح لأوجه التشابه والاختلاف بين تلك الممارسات، مع استخلاص للدروس المستفادة:

١- **الإنصاف مركز السياسات التعليمية:** أدركت معظم الممارسات التى تم استعراضها أهمية تحقيق التعليم المنصف، وعملت على تحقيقه منذ عقود، فقد هدفت هونج كونج منذ ستينيات القرن العشرين إلى توفير التعليم الجيد للجميع، إلا أن تحقيق الإنصاف فى التعليم أصبح هدفا صريحا، وفى مركز الإصلاحات التعليمية المنهجية مع تغيير سيادة هونغ كونغ إلى الحكومة الصينية في عام (١٩٩٧)، وفى ماكاو نصت خطة التنمية العشرية للتعليم قبل الجامعى (٢٠١١-٢٠٢٠) صراحة على جعل الإنصاف سياسة أساسية فى التعليم قبل الجامعى، وفى اليابان على الرغم من التركيز بشكل كبير على المساواة الرسمية في توزيع الخدمات التعليمية، إلا أنه ظهر مؤخرا توجه نحو توفير مخصصات إضافية للخدمات التعليمية التى لا يمكن تغطيتها بالمساواة الرسمية، وفى فيتنام، أصبح التعليم أولوية قصوى للحكومة، وتسعى إلى توسيع نطاق الوصول إلى التعليم، وكذلك تحسين جودته.

٢- **تمديد التعليم المجانى لتحقيق الوصول الشامل للتعليم:** تم تطوير قوانين التعليم فى ماكاو لتمديد التعليم المجاني منذ العام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٨) لتصل فترة التعليم الإلزامي إلى خمسة عشر سنة، وفى هونج كونج تمديد التعليم المجاني من تسع سنوات إلى اثنى عشرة سنة.

٣- **تزايد الإنفاق على التعليم:** تولى جميع الممارسات التى تم استعراضها أهمية قصوى للتعليم، وتنفق عليه بنسب مختلفة، ففى هونج كونج بلغ الإنفاق الحكومي على التعليم لعام (٢٠٢٠) حوالى (١٢.٨٪) من إجمالي الإنفاق الحكومي، وفى ماكاو ارتفعت نسبة الإنفاق على التعليم قبل الجامعى من إجمالي إنفاق الحكومة من (٦٪) في عام (١٩٩٩) إلى (٩.٦٪) في عام (٢٠١٩)، وفى فيتنام بلغ الإنفاق على التعليم حوالى (١٤.٤٧٪) فى عام (٢٠٢٠) من إجمالى الإنفاق الحكومى، وجاء أقل انفاق فى اليابان، حيث أنفقت اليابان على التعليم قبل الجامعى (٥.٦٪) فى عام (٢٠٢٠).

٤- **جودة الإنفاق على التعليم:** تعمل الممارسات التى تم استعراضها على الاستثمار فى التعليم لتحقيق جودة التعليم، ففى ماكاو هدف الاستثمار فى التعليم إلى خفض الكثافة الطلابية فى الفصول الدراسية، وتحسين الأطر المهنية للمعلمين، وفى اليابان يتم العمل على توجيه الأموال والموارد إلى حيث يمكن أن يحدث فارقاً كبيراً، فهى تنفق أكثر على المعلمين وأقل على المباني والمرافق المدرسية، وفى فيتنام يعتمد الإنفاق على التعليم على مدخل الإنفاق القائم على الصيغة، الذى يأخذ فى الاعتبار عدة متغيرات مثل مستويات الفقر، والموقع الجغرافى.

٥- **الاهتمام بالفئات المهمشة:** تهتم كل الممارسات التى تم استعراضها بتوفير برامج وسياسات لمساعدة الفئات المهمشة، ففى هونج كونج توجد أشكال مختلفة من المساعدة المالية المقدمة للطلاب والأسر المحتاجة، بما في ذلك برنامج دعم الكتب المدرسية وبرنامج إعانة سفر الطلاب، وفى ماكاو يتم تقديم المساعدة للطلاب ذوى الخلفية الاقتصادية الضعيفة من خلال توفير إعانات للرسوم الدراسية وللوجبات وللمستلزمات المدرسية، وفى اليابان يشمل نظام التعليم في اليابان دعمًا لنفقات التعليم للأطفال من الأسر الفقيرة،

والمدارس النائية، كما يوجد صندوق دعم الالتحاق بالمدارس الثانوية، وفى فيتنام يتم تقديم إعانة الغذاء للأطفال المحرومين، ودعم نقدي للأطفال المنتمون إلى أقليات عرقية أو إلى أسر فقيرة.

٦- **الاهتمام بتعميم التعليم بمرحلة رياض الأطفال:** فى ماكاو، أصبحت مرحلة تعليم الطفولة المبكرة (٣سنوات)، وأصبح تعليم الطفولة المبكرة مكونا أساسيا من مكونات التعليم الأساسى، وتم تطوير مناهج دراسية رسمية لتلك المرحلة، وفى اليابان، بدأت الحكومة في تقديم تعليم ورعاية مجانية في مرحلة الطفولة المبكرة لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ و٥ سنوات منذ عام (٢٠١٩)، وفى فيتنام أصدرت الحكومة قرارا فى عام (٢٠١٠) بالموافقة على تعميم مشروع رياض الأطفال ضمن مشروع (٢٠١٠/٢٠١٥)، وارتفعت معدلات الالتحاق بالأطفال في سن خمس سنوات ووصلت إلى (٩٩.٩٦٪)

.

٧- **التطوير الشامل للمناهج:** فى هونج كونج، تم توفير إرشادات بشأن تلبية الفروق الفردية بين الطلاب، أُطلق عليها اسم (تنوع التعلم)، وذلك لتطوير مناهج قائمة على المدرسة، وأخرى قائمة على المعلم لحل قضايا التنوع في التعلم، وتلبية الفروق الفردية بين الطلاب، وفى ماكاو تم تطوير المناهج الدراسية بما يتماشى مع متطلبات الكفاءات الأساسية مثل حل المشكلات، والتفكير الإبداعى، وفى اليابان، تم تعديل المعايير الأساسية للمناهج الدراسية من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية العليا في العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩) بهدف تطوير التفكير الإبداعي، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، وكذلك بهدف تعزيز حب الحياة (zest for life) لدى الطلاب، فى فيتنام تم تطوير المناهج وإعداد الكتب المدرسية وفقا لمبادئ التعليم القائم على الكفاءة.

٨- **تطوير التقييم:** فى هونج كونج، تم إلغاء اختبار القدرات الأكاديمة بالمدرسة الابتدائية، وذلك لتجنيب الطلاب أى تدريب غير ضرورى، والذى من شأنه التأثير السلبى على تحصيل الطلاب، والاستمرار فى التعليم، وفى ماكاو لا يوجد امتحان موحد عالى المخاطر (او اختبار مصيرى مثل امتحان الثانوية العامة بمصر)، وقد عمل ذلك على ارتفاع نسب اتمام المرحلة الثانوية، والتى بلغت (٩٣٪) فى عام (٢٠١٩)، ومن جانب آخر تم تطوير سياسات القبول بالتعليم الجامعى.

٩- **الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين:** فى هونج كونج، تم تدريب المعلمين وفرق الدعم بالمدارس على الأساليب المختلفة لتلبية الفروق الفردية والمناهج الجديدة، وابتكار ممارسات جيدة، وفى ماكاو تعد سياسة المعلمين محورًا أساسيًا في مساعي ماكاو لتحسين جودة التعليم، ويتضمن هذا الجهد تحسين مرتبات المعلمين لجذب الكفاءات وتحقيق الاستقرار في سوق العمل، بالإضافة إلى تشجيع المعلمين على التطوير المهني، وفى اليابان تم إدخال نظام تجديد تراخيص المعلمين في عام (٢٠٠٩)، ومنذ عام ٢٠١٥ تم تطوير برامج تدريب المعلمين لتعزيز مهارات حل المشكلات، والعمل التعاوني بينهم، وفى فيتنام تم الاعتماد على **(مجموعة المواد الدراسية)**، لتوفير التعلم المهني غير الرسمي داخل المدرسة، حيث يقوم المعلمون بتصميم وتنفيذ خطط سنوية للتطوير المهني للعام الدراسى.

١٠- **العامل الثقافى:** تشترك معظم الممارسات التى تم استعراضها فى قيم التراث الثقافى الكونفوسيوشى، حيث يتمتع الطلاب بأخلاقيات العمل القوية، والتى تساعدهم على التفوق رغم ظروف التعلم غير الملائمة، وكذلك المرونة، التى تمكنهم من التغلب على ظروفهم الشخصية، سواء كانت

اجتماعية اقتصادية أو مستوى موهبتهم، وبالنسبة للأباء للأباء أيضا فلديهم بعض العادات مثل التوقعات العالية بتفوق أطفالهم، والشغف بتعلمهم.

١١- **الاعتماد على نتائج وتقييمات الاختبارات الدولية:** اهتمت معظم الممارسات التى تم استعراضها بنتائج طلابها فى الاختبارات الدولية، خاصة اختبار (PISA)، وتم تطوير المناهج وفقا للمهارات التى تقيسها تلك الاختبارات، مثل مهارة حل المشكلات، والتفكير الابداعى، والتفكير النقدى، وقد ظهرذلك جليا فى اليابان وفيتنام.

فى ضوء ما تم استعراضه فى الدراسة التحليلية لواقع أبعاد الإنصاف فى مصر، وكذلك الجهود التى بذلتها مصر لتحسين التعليم، وكذلك التحديات التى تواجه تلك الجهود، وفى ضوء أفضل الممارسات، والدروس المستفادة منها، سوف يتم بناء تصور مقترح لتحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر.

المحور الرابع تصور مقترح لتحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر فى ضوء أفضل الممارسات العالمية

يتناول هذا الجزء من الدراسة التصور المقترح وعناصره المختلفة (الأهداف- المنطلقات- الفلسفة- الأبعاد- المتطلبات- عوامل النجاح- معوقات التنفيذ وسبل التغلب عليها).

أولا أهداف التصور المقترح.

خلص الإطار النظرى للدراسة إلى أن الشمول والعدالة والحرية أبعاد أساسية يقوم عليها الإنصاف، وهذه الأبعاد مترابطة ومتداخلة، لذا تم صياغة الهدف الرئيس للتصور المقترح كالتالى: تحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر، ويتفرع منه الأهداف الفرعية التالية:

١– تحقيق الشمول فى التعليم قبل الجامعى بمصر.

٢– تحقيق العدالة فى التعليم قبل الجامعى من حيث:

أ– تحسين كفاءة الطلاب فى المواد الأساسية وفقا لمتغير المستوى الاقتصادى والاجتماعى.

ب– تكافؤ الفرص فى الموارد المادية والبشرية.

٣– توفير الحرية للازمة لتحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى بمصر.

ثانيا منطلقات التصور المقترح.

ينطلق التصور المقترح من أهمية الدور الذى يقوم به التعليم المنصف فى بناء مجتمعات أكثر عدلا، واستقرارا، وتقدما، وحراكا اجتماعيا، فهو يسمح للجميع بالتقدم والتطور بغض النظر عن خلفيتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعرقية وغيرها.

كما ينطلق التصور المقترح من الاهتمام الدولى بتحقيق الإنصاف فى التعليم، والذى تبلور فى الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وهو ضمان تحقيق التعليم الجيد الشامل والمنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، مما ألزم الدول الأعضاء فى الأمم المتحدة بالسعى نحو توفير التعليم المنصف للجميع، وجدير بالذكر أن هناك نظما تعليمية منصفة، تلك النظم جعلت الإنصاف هدفا صريحا فى سياستها التعليمية، ومحورا رئيسيا فى مبادرات الإصلاح التعليمية.

وتأتى رؤية مصر للتنمية المستدامة (٢٠٣٠) فى القلب من منطلقات التصور المقترح، والتى وضعت أهداف مثل "إتاحة التعليم للجميع دون تمييز"، و"تحقيق جودة التعليم"، و"تحسين تنافسية نظم ومخرجات التعليم"، وتحسين وضع مصر فى الاختبارات الدولية، تلك الاختبارات التى تقيس أداء الطلاب، وتقيم إنصاف النظم التعليمية، بالإضافة إلى كون مصر عضو فى الأمم المتحدة، وملزمة بالسعى نحو

تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، خاصة وأن نتائج الدراسة أظهرت قصورا فى بعض أبعاد الإنصاف بالتعليم قبل الجامعى بمصر.

ثالثا فلسفة التصور المقترح.

تنطلق فلسفة التصور المقترح من فلسفة جون رولز للإنصاف، بالإضافة إلى التأكيد على الحرية اللازمة لتحقيق الإنصاف فى التعليم، وفقا لرولز، فإن الإنصاف بناء هرمى، تأتى فى القاعدة الحريات الأساسية للجميع، ثم تأتى تكافؤ الفرص أو المساواة المنصفة المدعمة بالفرص فى الوسط، وأخير، تأتى الفئات الأقل حظا (المحرومين) فى قمة الهرم.

ويتطلب إعمال الإنصاف وجود الحرية التى تسمح للفرد بممارسة حقوقه، فقد تكون الحقوق موجودة ومكفولة دستوريا وقانونيا، إلا أن السياق العام يضع قيودا أمام ممارستها، لذا تقوم فلسفة التصور المقترح أيضا على الحرية، والتأكيد على السياق المجتمعى الداعم لتمتع الأفراد بحقهم فى التعليم، والاستفادة من الفرص التى تتاح لهم، والشكل التالى يوضح فلسفة التصور المقترح.

شكل (١٦) فلسفة التصور المقترح

الشكل من إعداد الباحثة

يوضح شكل (١٦) فلسفة التصور المقترح، والتى تؤكد على أن الإنصاف يشمل المساواة وتكافؤ الفرص وكذلك التركيز على الفئات الأقل حظا، أو ما يطلق ليه أحيانا بالتمييز الإيجابى، وتتطرق أيضا إلى السياق المجتمعى، وما يفرضه من حرية تضمن تمتع الأفراد بحقهم فى التعليم.

رابعا أبعاد التصور المقترح.

تم تقسيم أبعاد التصور المقترح إلى ثلاثة أبعاد تمثل أبعاد الإنصاف: الشمول، والعدالة، والحرية.

١– تحقيق الشمول فى التعليم قبل الجامعى.

أظهرت الدراسة أن هناك تحسنا فى بعض عناصر الشمول، وهناك عناصر بحاجة إلى التحسين، وفيما يلى عرض للعناصر التى بحاجة إلى التحسين من حيث واقع تحققها فى مصر، ومقترحات تحسينها فى ضوء الدراسة النظرية وأفضل الممارسات.

أ– رفع معدلات الالتحاق برياض الأطفال.

يعد الالتحاق بالتعليم فى الطفولة المبكرة من مؤشرات الإنصاف، حيث يؤثر الالتحاق برياض الأطفال على التحصيل الأكاديمى للطلاب فى المراحل التالية، فهى تجعل الطفل أكثر استعدادا للتعليم الابتدائى، ومن ثم الاستمرار ومواصلة المراحل التعليمية التالية، ذلك فضلا عن كون الأطفال فى هذه المرحلة أكثر قدرة ورغبة فى استكشاف العالم حولهم، فمعدل النمو المعرفى يكون كبيرا جدا مقارنة بالمراحل التالية.

وقد كشفت الدراسة عن تراجع معدلات القيد الإجمالى والصافى برياض الأطفال، فقد تراجعت من (٣٢٪) فى عام ٢٠١٥ إلى (١٩.٨٪) فى عام ٢٠٢٣، والأكثر من ذلك، أن وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى قد اسقطت الهدف المتعلق

بالإتاحة فى رياض الأطفال من مشروع إصلاح التعليم فى عام ٢٠٢٢، وأرجعت بعض الدراسات انخفاض معدلات القيد فى مرحلة رياض الأطفال إلى ضعف خدمات التعليم الحكومى للأطفال فى سن الالتحاق بالدراسة، وارتفاع تكلفة تعليم رياض الأطفال فى التعليم الخاص على الأطفال من الأسر ذات المستوى الاقتصادى والاجتماعى الضعيف، وضعف وعى الأسر بأهمية التعليم فى مرحلة رياض الأطفال.

ويتطلب رفع معدلات الالتحاق برياض الأطفال القيام ببعض الأنشطة أو التدخلات، ومن هذه التدخلات ما يلى:

- الاستفادة من خبرة قيتنام: تعميم رياض الأطفال، وجعل هناك سنة إلزامية قبل التعليم الابتدائى من سن ٥ سنوات.
- زيادة الوعى بفوائد التعليم المبكر، خاصة بين الفئات الأكثر تهميشا من حيث المستوى الاجتماعى والاقتصادى، الذين تقل معدلات التحاقهم برياض الأطفال، وتزيد احتمالات تسربهم من التعليم.
- التأكيد على تحقيق جودة التعليم فى رياض الأطفال، خاصة وأن هناك نظام ضمان الجودة للتعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة أنشأته وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى بمصر، والذى من شأنه تحسين الخدمات التعليمية فى مرحلة الطفولة المبكرة فى كلا من القطاع العام والخاص.
- استحداث طرق للشراكة بين القطاع العام والقطاع الخاص فى توفير خدمات رياض الأطفال، لا سيما فى المناطق الأكثر حرمانا، التى قد لا تكون مركز جذب للقطاع الخاص.

ب-تحسين معدلات الكفاءة الأدنى فى القراءة والرياضيات والعلوم

حصلت مصر فى اختبار (PIRLS 2021) على (٣٧٨) نقطة، أى أنها أقل من المتوسط العالمى (٥٠٠) نقطة، ووفقا للبنك الدولى (٢٠٢٤) فإن أكثر من

نصف الطلاب بمصر فى أواخر سن التعليم الابتدائي لا يجيدون القراءة، حيث بلغ فقر التعلم فى مصر (٥٤.٤٪)، وقد أشار البنك الدولى إلى أن سبب فقر التعلم فى مصر يرجع إلى ضعف جودة التعليم، وليس الحرمان من التعليم أو تقليص فرص الالتحاق بالتعليم، وعلى الرغم من أن تطبيق نظام التعليم الجديد (2.0)، إلا أن هناك بعض المعوقات التى تحول دون تحقيق أهدافه.

ويتطلب تحسين معدت الكفاءة الأدنى فى القراءة والرياضيات والعلوم وفقا للمؤشرات العالمية بعض التدخلات كما يلى:

- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- الاهتمام بتنمية المعلمين مهنيا، وتدريبهم على نظام التعليم الجديد (2.0).
- الاهتمام بالطلاب المهمشين، والعمل على توفير أنشطة إضافية لهم، لتحسين تعلمهم.
- العمل على إشراك أولياء الأمور فى العملية التعليمية، وتحسين تعلم أبنائهم.
- التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين، لمساعدة أولياء الأمور على فهم نظام التعليم الجديد (2.0)، خاصة فى الرياضيات.

ج- رفع معدلات إتمام المرحلة الإعدادية.

جاءت معدلات اتمام المرحلة الإعدادية (٨٨٪) فى عام (٢٠٢٢)، ويرجع ذلك إلى التفاوتات التدريجية المتراكمة على مدار المراحل التعليمية بسبب الخلفية الأقتصادية والاجتماعية للطلاب، وقد يرجع أيضا إلى تحديات موجودة فى التعليم الابتدائى ولعل أهمها ضعف الكفاءة الأدنى فى المواد الأساسية، وانتشار فقر التعلم.

ويتطلب رفع معدلات إتمام المرحلة الإعدادية القيام ببعض الأنشطة أو التدخلات، ومن هذه التدخلات ما يلى:

- الاهتمام بالطلاب الذين يعانون من فقر التعلم، أى الذين لا يجيدون القراءة والكتابة والفهم القرائى.
- توفير مساعدات مالية للطلاب وأسرهم من الفئات ذوى المستوى الاقتصادى والاجتماعى الضعيف.
- يمكن الاستفادة من خبرة هونج كونج من خلال إعادة النظر فى المناهج الدراسية، ومحاولة تجنيب الطلاب أي تدريب غير ضروري، والذى يمكن أن يدفع الطلاب للتسرب، أو ضعف القدرة على اتمام مراحل التعليم المختلفة.
- العمل على تقليل كثافة الفصول.

د- رفع معدلات إتمام المرحلة الثانوية.

يتجلى بوضوح قانون الاستبعاد فى التعليم قبل الجامعى بمصر، الذي يتجسد في خروج شرائح من التلاميذ من المدرسة تباعا، أو التحاقهم بفروع وتخصصات غير مرموقة في التعليم المهني أو الجامعة، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معدلات اتمام المراحل الدراسية تنخفض بتقدم المراحل التعليمية، ففى عام (٢٠٢٢) جاءت معدلات اتمام المراحل الدراسية كالتالى: التعليم الابتدائى (٩٦٪)، والتعليم الإعدادى (٨٨٪)، والتعليم الثانوى (٧٦٪)، مما يشير إلى أن هناك نسبة كبيرة لم تستطع مواصلة التعليم واتمام المرحلة الثانوية، وقد يرجع ذلك إلى تأثير المستوى الاقتصادى والاجتماعى على أداء الطلاب، فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن التعليم فى مصر يشهد تراكم تدريجي للتفاوتات على مدار المراحل التعليمية، خاصة فى ظل ارتفاع تكاليف الدروس الخصوصية مع تقدم المراحل التعليمية.

ومن زاوية أخرى أشارت نتائج الدراسة التحليلة إلى ضعف نتائج الطلاب فى الاختبار الدولى (TIMSS)، والذى طبق على طلاب الصف الأول الثانوى، أى أن هناك ضعفا فى كفاءة الطلاب فى العلوم والرياضيات، وقد يكون ذلك سببا أيضا فى خروج نسبة كبيرة من التعليم الثانوى قبل استكماله.

ويمكن رفع معدلات إتمام المرحلة الثانوية من خلال ما يلى:

- من خلال عرض أفضل الممارسات فى كل من هونج كونج وماكاو وفيتنام واليابان، وجد أن هناك سياسات وبرامج مالية للطلاب ذوى المستوى الاقتصادى والاجتماعى الضعيف، لذا يجب توفير مساعدات مالية للطلاب وأسرهم من الفئات ذوى المستوى الاقتصادى والاجتماعى الضعيف بمصر فى مرحلة التعليم الثانوى بمصر.
- تحسين تدريس العلوم والرياضيات فى التعليم الثانوى.
- السعى نحو تحقيق تعليم عالى الجودة بمدارس التعليم الثانوى.
- توفير بيانات عن التعليم الثانوى، خاصة نسب التسرب.
- يمكن الاستفادة من خبرة هونج كونج من خلال إعادة النظر فى المناهج الدراسية، ومحاولة تجنيب الطلاب أي تدريب غير ضروري، والذى يمكن أن يدفع الطلاب للتسرب، أو ضعف القدرة على اتمام مراحل التعليم المختلفة، خاصة المرحلة الثانوية.
- إعادة النظر فى سياسات القبول بالتعليم الجامعى، وعدم اقتصارها على نتائج اختبارات الثانوية العامة، ففى ماكاو، لا يوجد امتحان موحد ومصيرى (مثل امتحان الثانوية العامة بمصر)، وهناك اعتبارات أخرى لقبول الطلاب بالتعليم الجامعى، وقد عمل ذلك على ارتفاع نسب اتمام المرحلة الثانوية.

هـ – رفع معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوى.

تحسنت معدلات القيد فى التعليم الثانوى كثيرا، نتيجة تمديد السن الإلزامى للتعليم ليشمل المرحلة الثانوية ويصبح (١٢) سنة بدلا من (٩) سنوات، وذلك وفقا لدستور جمهورية مصر العربية لعام (٢٠١٤)، ومع ذلك مازالت معدلات القيد فى التعليم الثانوى قليلة حيث بلغ القيد الإجمالى (٧٢.٢٪)، والقيد الصافى (٦١٪) فى عام (٢٠٢٤/٢٠٢٣)، وجدير بالذكر أن هناك نسبة كبيرة من الطلاب تلتحق بالتعليم الثانوى الفنى، وبذلك يظهر قانون الاستبعاد مرة أخرى، وقد يرجع ذلك إلى انخفاض معدلات اتمام المرحلة الإعدادية، والتفاوتات الكبيرة المرتبطة بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، وارتفاع النفقات الخاصة على الدروس الخصوصية، والتى تؤثر على أداء الطلاب في امتحانات المرحلة الإعدادية، لذا تلتحق نسبة كبيرة من الطلاب بالمدارس الثانوية الفنية.

ويتطلب رفع معدلات الالتحاق بالمرحلة الثانوية القيام ببعض الأنشطة أو التدخلات، ومن هذه التدخلات ما يلى:

- التوعية بأهمية التعليم الثانوى.
- زيادة معدلات اتمام المرحلة الإعدادية.
- مواجهة الدروس الخصوصية، والتى تعزز التفاوتات بين الطلاب، وتدفع بنسبة كبيرة نحو التعليم الثانوى الفنى.
- الاستفادة من تجربة هونج كونج، والتى قدمت توصية بالتخلص تدريجيًا من نظام التصنيف، أى تعليم ثانوى عام وتعليم ثانوى فنى، وذلك لتمكين الطلاب من التركيز على الأنشطة التعليمية المواتية للتنمية الشاملة.

٢-تحقيق بعد العدالة فى التعليم قبل الجامعى.

أظهرت الدراسة أنه لا توجد فجوة بين أداء الذكور والإناث فى المواد الأساسية القراءة والعلوم والرياضيات، لكن هناك فجوة بين أداء الطلاب فى المواد الأساسية حسب المستوى الاقتصادى والاجتماعى، وكذلك هناك تحديات فى تحقيق تكافؤ الموارد المادية والبشرية، وفيما يلى عرض للعناصر التى بحاجة إلى التحسين من حيث واقع تحققها فى مصر، ومقترحات تحسينها فى ضوء الدراسة النظرية وأفضل الممارسات.

أ- تحسين أداء الطلاب فى العلوم والرياضيات وفقا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى.

أظهر تحليل نتائج طلاب مصر فى اختبار (TIMSS 2019) حسب المستوى الاقتصادى والاجتماعى أنه كلما تقدم المستوى الاقتصادى والاجتماعى للطلاب، كلما حصلوا على أعلى درجات فى الرياضيات والعلوم فى كل مستويات الكفاءة بالاختبار، ويرجع ذلك إلى تباين المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى للطلاب، فقد أرجعت بعض الدراسات التفاوت التعليمى إلى التفاوتات الكبيرة المرتبطة بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، حيث ينعكس ذلك على قدرة الطلاب على توفير تكاليف التعليم والدروس الخصوصية, ونظرا لارتفاع تكاليف الدروس الخصوصية، فقد يضطر الطلاب إلى التغيب من المدرسة، وأحيانا ترك المدرسة لفترات طويلة للعمل ومساعدة الأسرة.

ويتطلب تحقيق تقليل الفجوة بين أداء الطلاب الأغنياء والفقراء فى العلوم والرياضيات القيام ببعض الأنشطة أو التدخلات، ومن هذه التدخلات ما يلى:

- الاستفادة من أفضل الممارسات التى تم استعراضها، حيث تشابهت هذه الممارسات فى العامل الثقافى، والتى تقوم على القيم الصينية مثل العمل الجاد، والمثابرة، وقيمة العلم، لذا هناك حاجة إلى تدعيم مثل تلك القيم، مع

العلم بأن هذه القيم ليست غريبة على المجتمع المصرى، فقد أكدت عليها التربية الإسلامية منذ عقود، وقد تساعد تلك القيم الطلاب على التفوق رغم ظروف التعلم غير المواتية.

- تعزيز دور رأس المال الاجتماعى لدى أولياء الأمور مثل التوقعات العالية بتفوق أطفالهم، والشغف بتعلم أطفالهم، والتواصل مع المدرسة كما فى تجربة هونج كونج وفيتنام.
- اعتماد سياسات وبرامج مالية لدعم الطلاب المحرومين اقتصاديا، مثل برنامج دعم الكتب المدرسية، وبرنامج الإعانة لرسوم الوصول إلى الإنترنت.
- توفير برامج وأنشطة ما بعد المدرسة لدعم ومساعدة الطلاب على تحسين التعلم لديهم، وتوسيع تجارب التعلم خارج الفصل الدراسي لرفع مستوى فهمهم للمجتمع والشعور بالانتماء.
- تطوير المناهج لمعالجة التنوع والتفاوت، وتلبية الفروق الفردية بين الطلاب، وتشجيع المعلمين على ابتكار استراتيجيات لتلبية الفروق الفردية بين الطلاب.

ب-تحقيق تكافؤ الفرص فى الموارد البشرية فى التعليم قبل الجامعى.

يشمل تحقيق تكافؤ الفرص فى الموارد البشرية تقليل نصيب المعلم من التلاميذ، وتقليل متوسط كثافة الفصول، وزيادة نسبة المعلمين المؤهلين تربويا.

- **تقليل نصيب المعلم من الطلاب خاصة فى المدارس الابتدائية.**

وفقا لنتائج الدراسة التحليلية، فإن نصيب المعلم من الطلاب أخذ فى الارتفاع خلال الفترة من (٢٠١٩/٢٠١٨) إلى (٢٠٢٤/٢٠٢٣) بنسب كبيرة فى كل المراحل التعليمية، حيث بلغت النسبة فى التعليم الابتدائى (٢٥٪) ، وفى التعليم الإعدادى

(٦٦٪)، وفى التعليم الثانوى العام (٦٠٪)، وقد يرجع ذلك إلى وقف تعيين المعلمين.

ويتطلب تقليل نصيب المعلم من الطلاب فى جميع المراحل التعليمية القيام ببعض الأنشطة أو التدخلات، ومن هذه التدخلات ما يلى:

- إلغاء وقف تعيين المعلمين، والتوجه نحو تعيين معلمين لسد العجز فى أعداد المعلمين بكل المراحل التعليمية.
- تعيين المزيد من المعلمين بعقود مؤقتة، مع إعطاء الأولوية لهم عند تعيين المعلمين بعقود دائمة، وذلك لحثهم على الاندماج والعمل بكفاءة فى العملية التعليمية.

- **تقليل متوسط كثافة الفصول.**

أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع متوسط كثافة الفصول فى التعليم الابتدائى مقارنة بالمراحل التعليمية التالية، وتزايد متوسط كثافة الفصول فى جميع المراحل التعليمية، خاصة فى التعليم الإعدادى.

ويتطلب تقليل متوسط كثافة الفصول القيام ببعض الأنشطة أو التدخلات، ومن هذه التدخلات ما يلى:

- بناء المزيد من الفصول الدراسية والمدارس لتقليل كثافة الفصول.
- رفع نسب الإنفاق الرأسمالى على التعليم، والذى من شأنه الاهتمام ببناء المدارس والفصول الدراسية.

- **زيادة نسبة المعلمين المؤهلين بالمدارس الابتدائية.**

وفقا لنتائج الدراسة، فهناك تذبذب فى نسب المعلمين المؤهلين تربويا فى كل مراحل التعليم قبل الجامعى، وقد جاءت أقل نسب فى العام الدراسى (٢٠٢٣/٢٠٢٤)، وجاءت أكبر نسبة فى التعليم الابتدائى (٨٣.٧٧٪)، وفى التعليم الإعدادى

(٧٩.٨٧٪)، وفى الثانوى العام (٧٨.٤٣٪)، وقد يرجع ذلك إلى وقف تعيين المعلمين.

ويتطلب رفع نسبة المعلمين المؤهلين تربويا بجميع المراحل التعليمية القيام ببعض الأنشطة أو التدخلات، ومن هذه التدخلات ما يلى:

- تعيين المزيد من المعلمين المؤهلين تربويا.
- العمل على إتاحة فرص التنمية المهنية للمعلمين، لتحسين أدائهم التربوى، خاصة وأن نظام التعليم الجديد (٢٠٠) يتطلب معلمين مؤهلين تربويا.

ج- تحقيق تكافؤ الفرص فى الموارد المادية فى التعليم قبل الجامعى.

يشمل تحقيق تكافؤ الفرص فى الموارد المادية تحقيق العدالة الرقمية فى التعليم قبل الجامعى، ورفع الإنفاق على التعليم وفقا لما حدده الدستور، والعمل على تحقيق جودة الإنفاق على التعليم قبل الجامعى.

أ- تحقيق العدالة الرقمية فى التعليم قبل الجامعى.

وفقا لنتائج اختبار (TIMSS 2019) فهناك نسبة كبيرة من الطلاب (٦٩٪) لا تتوفر لهم فرص الوصول إلى حاسب آلى فى دروس الرياضيات و(٤٢٪) فى العلوم، وعلى الرغم من وجود حوالى (٦٠.٠٠٠) مدرسة بالدولة، فقد تم تجهيز قرابة تسعة ألاف مدرسة بالمرافق الرقمية، فمازال هناك الكثير من المدارس تفتقر إلى المرافق الرقمية، ويرجع ذلك إلى خفض الإنفاق على التعليم خاصة الإنفاق الرأسمالى، حيث لا تزال البنية التحتية الرقمية مفقودة في غالبية المدارس المصرية، وهناك حاجة إلى مزيد من الوقت والموارد لتحسين المعرفة الرقمية لدى المعلمين.

ويتطلب تجهيز المدارس بالمرافق الرقمية القيام ببعض الأنشطة أو التدخلات، ومن هذه التدخلات ما يلى:

- تحسين البنية التحتية الرقمية للمدارس.
- تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا فى التعليم.
- الاستفادة من خبرة هونج كونج: اعتماد سياسات وبرامج مالية لدعم الطلاب المحرومين اقتصاديا، برنامج الإعانة لرسوم الوصول إلى الإنترنت (الممنوحة على أساس الأسرة).

ب–العمل على جودة الإنفاق على التعليم.

هناك انخفاض تدريجى فى الإنفاق على التعليم قبل الجامعى كنسبة من الإنفاق على التعليم حيث بلغت (٤٥.٠٦٪) فى(٢٠٢٢/٢٠٢٣)، وكذلك كنسبة من الناتج المحلى الناتج المحلى الإجمالى، والتى بلغت (٠.٩٤٪) فى (٢٠٢٣/٢٠٢٤)، بالإضافة إلى تراجع الإنفاق على التعليم قبل الجامعى كنسبة من إجمالى الإنفاق الحكومى الكلى والتى انخفضت من (٨٪) فى (٢٠١٢/٢٠١٣) إلى (٤.٣٦٪) فى (٢٠٢٣/٢٠٢٤)، ومن ناحية أخرى زاد نصيب الطالب من الإنفاق الحكومى على التعليم، إلا أن هذه الزيادة لا تمثل زيادة حقيقية، بل هى زيادة مضللة، وفى تراجع كبير نظرا لزيادة معدلات التضخم.

وجدير بالذكر أن تراجع الإنفاق على التعليم إلى نسبة (٠.٩٤٪) كنسبة من الناتج المحلى الإجمالى، هى نسبة بعيدة جدا عن النسبة التى حددها الدستور المصرى لسنة ٢٠١٤ وهى (٤٪)، وهذا لا يتوافق مع ما أوصت به اليونسكو وهو (٤٪–٦٪)، وكذلك تراجع الإنفاق على التعليم كنسبة من الإنفاق الحكومى الكلى إلى (٤.٣٦٪)، وقد يرجع ذلك الانخفاض فى الإنفاق على التعليم قبل الجامعى إلى زيادة خدمة الدين بالموازنة العامة للدولة، وزيادة معدلات التضخم.

ويتطلب تحقيق جودة الإنفاق على التعليم قبل الجامعى القيام ببعض الأنشطة أو التدخلات، ومن هذه **التدخلات** ما يلى:

- **تحقيق جودة الإنفاق على التعليم: الاستفادة من خبرة اليابان:** تنفق اليابان نسبة حوالى (٢.٨٪) من الدخل القومى على التعليم، وقد حافظت اليابان على هذه النسبة، ورغم أن هذه النسبة أقل بكثير من النسبة التى أوصت بها اليونسكو (٤٪)، إلا أن اليابان تتميز بجودة الإنفاق على التعليم، فهى تنفق أكثر على المعلمين، ويتم بناء المدارس اليابانية لتكون عملية تماماً ولكنها بسيطة جداً، وتقتصر إدارة المدرسة عادةً على مدير المدرسة ومساعد المدير وبواب وممرض وموظف كتابي، والطلاب مسئولون عن إعداد وجبات الطعام بمطبخ المدرسة، كما أنهم مسؤولون أيضاً عن تنظيف فصولهم الدراسية.
- التحول إلى نظام التمويل القائم على الصيغة **مثل دولة فيتنام:** أى اعتماد تخصيص صيغة الميزانية للتعليم على عدد السكان في سن الدراسة بكل منطقة، وعلى الفقر، والموقع الجغرافى، ووجود السكان المحرومين، فالمناطق الأكثر فقراً يجب أن يكون لديها متوسط إنفاق أعلى لكل طالب في المرحلة الابتدائية والإعدادية مقارنة بالمناطق الأخرى.

٣- ضمان الحرية لتحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى.

تعمل الدروس الخصوصية على تعميق التفاوت بين أداء الطلاب، وغياب الحرية يعد عائقا أمام تحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى، ومن ثم يجب الحد من انتشارها، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال ما يلى:

- سن قوانين للحد من انتشار الدروس الخصوصية.

- التعاون مع المؤسسات المجتمعية المختلفة مثل المكتبات العامة لتوفير مصادر تعلم للطلاب المهمشين.
- توفير مزيد من الدعم المالى للطلاب، ولأسرهم.
- توفير الدعم غير المادى للطلاب المهمشين.
- بتشجيع نماذج الطلاب المرنين، الذين يحققون نتائج جيدة رغم ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية الصعبة.
- نشر الوعى بين أفراد المجتمع بأهمية التعليم.

خامسا متطلبات تنفيذ التصور المقترح.

هناك مجموعة من العوامل التى تساعد على تحقيق الإنصاف فى التعليم قبل الجامعى، وقد تم مناقشتها فى أفضل الممارسات العالمية، لذا يتناول هذا الجزء من التصور المقترح إمكانية الإفادة منها فى مصر.

١– أن يصبح الإنصاف فى مركز السياسة التعليمية.

جاء الإنصاف فى جميع الممارسات العالمية التى تم استعراضها هدفا صريحا، لتحقيق الوصول الشامل للتعليم عالى الجودة، لذا يجب توجيه المسئولين إلى قضية الإنصاف، وأن تنطلق السياسات التعليمية من الإنصاف.

٢– الاعتماد على نتائج وتقييمات الاختبارات الدولية.

طورت معظم الممارسات التى تم استعراضها من نظمها التعليمية وفقا لنتائج طلابها فى الاختبارات الدولية، خاصة اختبار (PISA)، لذا يجب إجراء مزيد من الدراسات حول نتائج مصر فى الاختبارات الدولية مثل (TIMSS) و(PIRLS)، حيث أظهر الطلاب كفاءة فى مستوى المعرفة،

وضعف فى مهارات التفكير العليا، ومن ثم يجب تطوير المناهج، ونظم التقييم، ونظم إعداد وتدريب المعلمين لتنمية مهارات التفكير العليا.

٣- **الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين.**

جاء التعلم والتطوير المهنى للمعلمين محورا أساسيا فى كل الممارسات التى تم استعراضها، خاصة عند تطبيق المناهج الجديدة، وعندما طبقت مصر نظام التعليم الجديد(٢.٠)، وطورت المناهج لتنمية مهارات التفكير بدلا من الحفظ والتلقين، جاء ضعف تدريب المعلمين على المناهج الجديدة من أهم التحديات التى واجهت النظام الجديد، لذا يجب الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين، وفى هذا الصدد يمكن الاعتماد على أسلوب **(مجموعة المواد الدراسية)**، التى اعتمدت عليها فيتنام لتوفير التعلم المهني غير الرسمي داخل المدرسة، حيث يقوم المعلمون بتصميم وتنفيذ خطط سنوية للتطوير المهني للعام الدراسى.

٤- **الاهتمام بالفئات المهمشة.**

اهتمت كل الممارسات التى تم استعراضها بتوفير برامج وسياسات لمساعدة الفئات المهمشة، وفى مصر، ونظرا لتأثر أداء الطلاب بالمستوى الاقتصادى والاجتماعى، لذا يجب الاهتمام بتلك الفئات، عن طريق تقديم دعم مالى لهم ولأسرهم، أو دعم تعليمى من خلال توفير أنشطة لا صفية، وفصول صيفية، أو التعاون مع المؤسسات المجتمعية الأخرى مثل المكتبات العامة، ومراكز الشباب والرياضة، وتقديم حوافز للمعلمين الذين يعملون فى مدارس بها طلاب محرومين.

٥- **الحاجة إلى التغيير الثقافى.**

اشتركت معظم الممارسات التى تم استعراضها فى قيم التراث الثقافى الكونفوسيوشى، حيث يتمتع الطلاب بأخلاقيات العمل القوية، واحترام

المعلم وتقديره، وتقدير قيمة العلم، لذا يجب التأكيد على هذه القيم فى المجتمع المصرى، والعودة إلى القيم الدينية التى تؤكد على طلب العلم، وتقدير العلم والعلماء.

٦– الاهتمام بالحوار المجتمعى.

تولى الممارسات العالمية التى تم استعراضها أهمية كبيرة للحوار المجتمعى، من أجل تحسين التعليم، وتحقيق رضا المجتمع عن النظام التعليمى، ففى فيتنام ووفقًا للوائح، على المدارس تقديم تغذية راجعة داعمة لصانعي السياسات حول فعالية تلك السياسات، ويستطيع المعلمون وأولياء الأمور التحدث صراحة عن مخاوفهم والمشاكل التي يواجهونها في تنفيذ السياسات، وعندما طبقت مصر نظام التعليم الجديد، ورغم أنه يمثل تحولاً جذرياً في ثقافة التعليم المصري، ويتطلب تغيير في عقلية المواطنين، غير أن قنوات التواصل كانت ضعيفة للغاية، لذا لم يكن أولياء الأمور راضين عن نتائج الإصلاح، واشتكوا من شعورهم بأن أطفالهم لا يتلقون تعليمًا مناسبًا، وفى ضوء أفضل الممارسات العالمية، يجب الاهتمام بالحوار المجتمعى، وإتاحة الفرصة للمعلمين وأولياء الأمور وكل المستفيدين لعرض التحديات التى تواجههم فى نظام التعليم الجديد (٢٠٠).

سادسا معوقات تنفيذ التصور المقترح وسبل التغلب عليها.

١– تراجع الإنفاق على التعليم قبل الجامعى، يعد تراجع الإنفاق على التعليم من أكبر معوقات تنفيذ التصور المقترح، لأن ذلك سوف يؤدى إلى مزيد من عدم الإنصاف، ويمكن التغلب على ذلك من خلال

الاعتماد على التمويل القائم على الصيغة، وذلك من شأنه أن يحقق جودة الإنفاق على التعليم، ومزيد من الاهتمام بالطلاب المهمشين.

٢- غلبة ثقافة الحفظ والتلقين، تقف ثقافة الحفظ والتلقين عائقا أمام تنمية مهارات التفكير والبحث والاستقصاء أمام تحقيق، ومن ثم تحقيق الكفاءة فى المواد الأساسية: القراءة والعلوم والرياضيات، وكذلك ضعف تقدم مصر فى نتائج الاختبارات الدولية التى تقيس مهارات التفكير العليا، ويمكن التغلب على ذلك من خلال تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس القائمة على التفكير، وكذلك العمل على تقليل كثافة الفصول الدراسية، ونشر الوعى بين أولياء الأمور بأهمية تنمية مهارات التفكير أكثر من الحفظ والتلقين.

٣- انتشار الدروس الخصوصية، تعمل الدروس الخصوصية على تعميق التفاوت بين أداء الطلاب، حيث يستطيع الطلاب ذوى المستوى الاقتصادى والاجتماعى الأعلى توفير نفقات الدروس الخصوصية، ومن ثم يحصلون على تعليم أفضل، وفرصة أكبر لمواصلة التعليم، وفرصة عمل أفضل، ومن ثم يتم إعادة إنتاج الأوضاع الاجتماعية، ويمكن التغلب على ذلك من خلال بعض السبل مثل التعاون مع المؤسسات المجتمعية المختلفة مثل المكتبات العامة لتوفير مصادر تعلم للطلاب المهمشين، وتوفير مزيد من الدعم المالى وغير المادى لهؤلاء الطلاب، وتشجيع نماذج الطلاب المرنين، الذين يحققون نتائج جيدة رغم ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية الصعبة.

٤- ضعف توفر بنية تحتية مادية ورقمية, تعد العدالة الرقمية أحد الأبعاد الفرعية للإنصاف، والتى ظهرت واضحة جلية أثناء جائحة كورونا، حيث عمل ضعف توفر البنية الرقمية على زيادة الفجوة بين الطلاب،

ويمكن التغلب على ذلك من خلال التعاون مع الهيئات المسئولة عن الخدمات الرقمية، وتنمية المهارات الرقمية لدى المعلمين.

خاتمة

لقد جاءت قضية الإنصاف فى التعليم بعد جهود حثيثة لتوفير الحق فى التعليم، بدءً من المساواة فى التعليم، وصولا إلى تكافؤ الفرص التعليمية، وأخيرا الإنصاف فى التعليم، والذى يشمل ثلاثة أبعاد هى الشمول والعدالة والحرية، ونظرا لأهمية قضية الإنصاف فى التعليم، فقد أصبحت الأنظمة التعليمية اليوم تُقيم وفقا للأداء الأكاديمى للطلبة، ووفقا لقدرتها على تحقيق الإنصاف، أى توفير تعليم جيد للجميع دون تمييز، وحتى الآن، لا توجد دولة حققت الإنصاف الشامل فى التعليم، ولكن هناك إنصافا جزئيا فى بعض الدول، ولعل أكثر الأبعاد تحققا فى معظم الدول هو بعد الشمول، نظرا لاعتماده على الكثير من المؤشرات الكمية، فى حين مازال هناك تفاوتات كبيرة بين الدول فى بعد العدالة، ورغم ما أنجزته مصر من تقدم ملحوظ فى بعض مؤشرات بعد الشمول، إلا أن تحقيق بعد العدالة يواجه الكثير من التحديات المتداخلة، أى أن هناك فجوة بين المخرجات الكمية والكيفية لنظام التعليم بمصر، لذا هناك حاجة ماسة لمواجهة تلك التحديات تجنبا للكثير من المشكلات المجتمعية، وسعيا لمواكبة نظم التعليم العالمية.

المراجع

ابن منظور. (١٩٩٩). *لسان العرب، الجزء الرابع عشر*، ط. ٣. دار إحياء التراث العربى، بيروت، لبنان. متاح على https://aljawadain.org/uploads/library/books/book-808/book-808.pdf

الأمين، عدنان. (٢٠١٩). الاتجاهات البحثية فى المقالات العربية فى موضوع الإنصاف فى التعليم، *إضافات* الجمعية العربية لعلم الاجتماع، العدد ٤٥، ٢١– ٤٦.

البجدانى، ياسين. (٢٠١٧). نظرية العدالة عند جون رولز: المنطلقات الفلسفية والمرتكزات الأساسية. متاح https://hekmah.org/%D9%86%D8%B8%D8%B1%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%AF%D8%A7%D9%84%D8%A9-%D9%83%D8%A5%D9%86%D8%B5%D8%A7%D9%81-%D8%B9%D9%86%D8%AF-%D8%AC%D9%88%D9%86-%D8%B1%D9%88%D9%84%D8%B2-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86/

بغدادى، منار محمد; نبوى، أحمد محمد. (٢٠١٨). *الجاهزية التكنولوجية فى المدارس الثانوية " تصور مقترح"*، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

بليغ، كمال. (٢٠٢٠). نحو بنيان حداثى لدولة القانون " جون رولز نموذجا"، سلسلة أبحاث المؤتمر السنوي الدولي" كيف نقرأ الفلسفة", ٥(٢), ١٠٦٧-١٠٩٢. doi: 10.21608/philos.2020.152084

بن صالح، ابراهيم. (٢٠٢٠). فى الإنصاف المدرسى.. نحو صياغة جديدة لمفهوم العدالة التربوية. متاح على https://altanweeri.net/4084/%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%86%D8%B5%D8%A7%D9%81-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D9%8A-%D9%86%D8%AD%D9%88-%D8%B5%D9%8A%D8%A7%D8%BA%D8%A9-%D8%AC%D8%AF%D9%8A%D8%AF%D8%A9-%D9%84%D9%85%D9%81/

البنك الدولى. (٢٠١٨). *مشروع دعم إصلاح التعليم فى مصر*، تقرير رقم PIDISDSA23601

البنك الدولى. (٢٠٢٢). *جمهورية مصر العربية: مراجعة الإنفاق العام على قطاعات التنمية البشرية، المجلد الثانى: التعليم، التعليم العالى والصحة*، واشنطن، الولايات المتحدة الأمريكية.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠١٤). النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للعام المالى ٢٠١٣ /٢٠١٤.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠١٥). النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للعام المالى ٢٠١٤ /٢٠١٥.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠١٦). النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للعام المالى ٢٠١٥ /٢٠١٦.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠١٧). النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للعام المالى ٢٠١٦ /٢٠١٧.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠١٨). النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للعام المالى ٢٠١٧ /٢٠١٨.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠١٩). النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للعام المالى ٢٠١٨ /٢٠١٩.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٠). النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للعام المالى ٢٠١٩ /٢٠٢٠.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢١). *بحث الدخل الإنفاق والاستهلاك عام ٢٠١٩/ ٢٠٢٠*، المجلد الثالث: أنماط الإنفاق الكلى طبقا للخصائص الاجتماعية والاقتصادية للأسر المعيشية.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢١). *بحث الدخل الإنفاق والاستهلاك عام ٢٠١٩/ ٢٠٢٠، المجلد الثالث: أنماط الإنفاق الكلى طبقا للخصائص الاجتماعية والاقتصادية للأسر المعيشية.*

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢١أ). النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للعام المالى ٢٠٢٠ /٢٠٢١.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢١ب). *بحث الدخل الإنفاق والاستهلاك عام ٢٠١٩/ ٢٠٢٠*، المجلد الثالث: أنماط الإنفاق الكلى طبقا للخصائص الاجتماعية والاقتصادية للأسر المعيشية.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٢). النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للعام المالى ٢٠٢١ /٢٠٢٢.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٣). النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للعام المالى ٢٠٢٢ /٢٠٢٣.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للأعوال المالية من٢٠١٣ /٢٠١٤ إلى ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، و (وزارة المالية، الموازنة العامة للدولة للعام ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، ٢٢٦)، و(وزارة التربية والتعليم، كتاب الإحصاء السنوى فى الفترة من ٢٠١٢/ ٢٠١٣ إلى ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤)

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للأعوال المالية من٢٠١٣ /٢٠١٤ إلى ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، و (وزارة المالية، الموازنة العامة للدولة للعام ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، ٢٢٦)

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، النشرة السنوية للموازنة العامة للدولة طبقا للتصنيف الوظيفى للحكومة للأعوال المالية من٢٠١٢ /٢٠١٣ إلى ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، و(وزارة المالية، الموازنة العامة للدولة للعام ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤،١٥٧، ٢٦٦).

الحميرى، نشوان بن سعيد. (١٩٩٩). شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم , الجزء العاشر. دار الفكر، دمشق، سوريا. متاح على https://www.noor-book.com/book/internal_download/bfdd4a5f2a3ddb64ad2abd141aa8f199e1ba15b8/3/42edc4df80ce7d137a5ae9cadea06e64

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد& اليونيسيف. (٢٠١٤). وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد

اليونسكو. (٢٠٢٠). التقرير العالمي لرصد التعليم – التقرير عن المسائل الجنسانية: جيل جديد: ٢٥ عاما الرامية إلى تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم. باريس/ اليونسكو.

اليونسكو. (٢٠٢٣أ). *التعليم في أفريقيا: إدماج الإنصاف في صميم السياسات التعليمية; ملخص تنفيذي*

اليونسكو. (٢٠٢٣ب). التقرير العالمى لرصد التعليم (٢٠٢٣).

اليونسكو، اليونيسف& البنك الدولى. (٢٠٢٢). *فاقد التعلّم بسبب كوفيد 19: -إعادة بناء التعلّم الجيد للجميع في منطقة الشرق ألاوسط وشمال إفريقيا*. متاح على https://www.unicef.org/mena/media/17651/file/%D9%81%D8%A7%D9%82%D8%AF%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%91%D9%85%20%D8%A8%D8%B3%D8%A8%D8%A8%20%D9%83%D9%88%D9%81%D9%8A%D8%AF-%2019.pdf

اليونيسيف. (٢٠١٧). *مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة فى الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، إعادة النظر فى تعليم المهارات الحياتية والمواطنة فى الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، مقاربة الأنظمة والأبعاد نحو تحقيق مهارات القرن الحادى والعشرين.* متاح على https://www.unicef.org/mena/media/6161/file/LSCE%20CPF%20Executive%20Summary_AR.pdf%20.pdf

جون رولز .(٢٠٠٩). *العدالة كإنصاف*، ترجمة حيدر حجاج إسماعيل، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ص ١٤٨– ١٥١.

حسان ، محمد حسان، العجمى، محمد حسنين (٢٠٠٨). *التعليم الجامعي وتكافؤ الفرص التعليمية* . الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة. ٢٠٠٨م.ص ٧

دستور جمهورية مصر العربية المعدل (٢٠١٤). إصدار دستور جمهورية مصر العربية المعدل، الجريدة الرسمية، العدد ٣ مكرر (أ)، ١٨ يناير ٢٠١٤.

دياني، مراد. (٢٠١٤). *حرية– مساواة– اندماج اجتماعي: نظرية العدالة في النموذج الليبرالي المستدام*، الطبعة الأولى، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت.

راشد، منار محمود. (٢٠٢١). الفقر وعلاقته بالتسرب من التعليم، *مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية*، الجمعية العربية للتنمية البشرية والبيئية، ، مج.٦، ع.١، ٧٩ _ ٩٦.

الزنفلي، أحمد محمود. (٢٠١٧). الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي: الكفاية والكفاءة والعدالة دراسة تحليلية .*دراسات تربوية ونفسية*، ع٩٦ ، 121 - 170. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/833747

سعدون، جنان عبد المحسن& المعلة، جميل حليل نعمة. (٢٠٢٤). جدلية العدالة بين أرسطو وجون رولز (المساواة والإنصاف، جامعة الكوفة، *مجلة أداب الكوفة*، ع ٥٩، ٩–١٩.

سلامة، محمود; داود، أحمد سيد; على، إسراء& صلاح، أمنية. (٢٠٢٢). *مشروع إصلاح التعليم هل يتحقق الهدف؟ قراءة في برنامج دعم إصلاح التعليم المصرى مع البنك الدولى (٢٠١٨ - ٢٠٢٥)*. متاح على https://www.researchgate.net/publication/364331203_mshrw_aslah_altlym_hl_ythqq_alhdf_qrat_fy_brnamj_aslah_altlym_almsry_m_al bnk_aldwly_2018-2025

شميلكس، سيلفيا. (٢٠٢٠). التعرف على أوجه عدم الإنصاف في التعليم والتغلب عليها، وقائع الأمم المتحدة، تم الدخول بتاريخ ٢٩ مارس ٢٠٢٤، متاح على https://www.un.org/ar/151154

عبدالكريم، عادل محمد علي، و موسى، نبيل عيسى جبريل. (٢٠١٨). انعكاسات المستوي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة على التحصيل الدراسي للأبناء: دراسة تحليلية على عينة من الدراسات السابقة ذات العلاقة .*مجلة العلوم والدراسات الإنسانية*، جامعة بنغازي – كلية الآداب والعلوم بالمرج ع٥٥ ، 20 - 1.

علوش، نور الدين. (٢٠١٣). *أعلام الفلسفة السياسية المعاصرة، ابن النديم للنشر والتوزيع*، دار الروافد الثقافية ، بيروت، لبنان.

قاسم، مصطفى محمد عبدالله. (٢٠٠٩). كثافة الفصول في المدرسة الابتدائية المصرية بين الخبرات الدولية والقيود المحلية: دراسة تحليلية .*عالم التربية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية س ١٠, ع ٢٩ ، – 270 .324.

كرومر، سيلفى& هولز – فؤينش، ليليان. (٢٠٢٢). *الدليل إلى التعليم المتوافق مع النوع الاجتماعى (الجندر)*، المبادرة النسوية الأورومتوسطية.

الكشو، منير، (٢٠٢١). نظرية جون رولز فى العدالة التوزيعية ونقادها، تبين، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات– قطر، العدد ٣٦.الناشر ، Issue 9، ٤٩– ٧٢.

مافيتونيه، سيباستيانو. (٢٠١٣). *العدالة العالمية ما بين أسطورة الدولة والمدينة الكونية*، ترجمة ، جهاد توفيق، مركز الدراسات الاستراتيجية، الجامعة الأردنية.

مجلس الوزراء. (٢٠٠٧). قرار رئيس مجلس الوزراء رقم 2840 لسنة 2007 بإصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم 139 لسنة 1981 المضاف بمقتضى القانون رقم 155 لسنة 2007. *الوقائع المصرية*، العدد ٢٩١ (تابع) فى ٢٥ ديسمبر سنة ٢٠٠٧.

محسن، حاتم حميد. (٢٠١٦). *فلسفة أرسطو في المساواة والسلام والديمقراطية*، شبكة نبأ المعلوماتية. متاح على ٩١٠٧٢٢/١, – https://www.almothaqaf.com/a/b12

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو). (٢٠١٥). *"إعلان وإطار عمل إنشيون لتنفيذ الهدف ٤ من أهداف التنمية المستدامة" (٢٠١٥)*، ص ٢٣. متاح على الرابط التالي: https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-decisions-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/.

مؤسسات التعليم المجتمعى. متاح على https://admin.naqaae.eg/api/v1/archive/download/4960

وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى (٢٠١٦): *إستراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠*.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى– مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية. (٢٠١٨أ). *إطار مناهج الصف الأول الابتدائى: التعلم القائم على المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة (٢٠١٨– ٢٠١٩)* م.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى. (د.ت). الخطة التنفيذية لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى ٢٠٢٢/ ٢٠٢٦.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية. (٢٠٢٤). كتاب الإحصاء السنوى.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية. (٢٠٢٣). كتاب الإحصاء السنوى.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية. (٢٠٢٢). كتاب الإحصاء السنوى.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية. (٢٠٢١). كتاب الإحصاء السنوى.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية. (٢٠٢٠). كتاب الإحصاء السنوى.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية. (٢٠١٩). كتاب الإحصاء السنوى.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية. (٢٠١٨ب). كتاب الإحصاء السنوى.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية. (٢٠١٧). كتاب الإحصاء السنوى.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية. (٢٠١٦). كتاب الإحصاء السنوى.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية. (٢٠١٥). كتاب الإحصاء السنوى.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية. (٢٠١٤). كتاب الإحصاء السنوى.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية. (٢٠١٣). كتاب الإحصاء السنوى.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية. (٢٠١٢). كتاب الإحصاء السنوى.

وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية، ٢٠٢٠، ٢٠٢١، ٢٠٢٢، ٢٠٢٣، ٢٠٢٤)

وزارة المالية(٢٠٢٣). الموازنة العامة للدولة للعام ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤.

Abdel-Moneim, M. A. (2021). In search of a school façade: Explaining the centrality of private tutoring among high-performing students in Egypt. *International Journal of Educational Development,* 83, 1- 14.

Addido, J., Katende, S., Namakula, E.K., & Ogundapo, T.J. (2025). The role of students' home educational resources and parents' level of education in science achievement: Using TIMSS data for Egypt, Morocco, and South Africa. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 11(1), 91-109. https://doi.org/10.46328/ijres.3582

Ainscow, M., Alan Dyson, A., Sue Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoting equity in education. *Revista de Investigación Educacional, 11*(3), 32–43.

Al Mousa, M. (2024). *Digital Intelligence in Egypt's K-12 Public Schools: Educators' Perspectives* [Master' s Thesis, the

American University in Cairo]. AUC Knowledge Fountain. https:/ /fount.aucegypt.edu/etds/2327

Arendale, D. R. (2010). *What is a best education practice*? Unpublished manuscript. Department of Curriculum and Instruction, University of Minnesota, Minneapolis, MN. Available from https://www.arendale.org/best-education-practices

Asian development Bank. (2020). *VIETNAM Secondary education Sector Assessment, Strategy, and road map*. Available at,,,,

Bader, M. (2010). *School Effects on Educational Attainment in Egypt*, Centre for Research in Economic Development and International Trade, University of Nottingham.https://www.econstor.eu/obitstream/10419/65450/1/725572728.pdf

Badran, A., Eid, L., Abozaied, H.& Nagy, N. (2021). Egypt's ICT Reform: Adoption Decisions and Perspectives of Secondary School Teachers During COVID-19, *AERA Open*, Vol. 7, No. 1, pp. 1 –25, DOI: https://doi.org/ 10.1177/23328584211042866

Bronfenbrenner, M. (1973). Equality and Equity. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 409 (1):pp. 9 – 23.

Buchholtz, N.; Stuart, A.& Frønes, T.S.(2020). Equity, Equality and Diversity Putting Educational Justice in the Nordic Model to a Test. In T. S. Frønes et al. (eds*.), Equity, Equality and Diversity in the Nordic Model of Education* (pp 12- 41),

Caruso, G. (2011). The Concept of "Best Practice": A brief overview of its meanings, scope, uses, and shortcomings, *International Journal of Disability Development and Education*, September. DOI: 10.1080/1034912X.2011.598387

Caruso, G.; Osburn, J.& Wolfensberger, W. (2011). A Brief Overview of Its Meanings, Scope, Usage, and Shortcomings. *International Journal of Disability Development and*

Education · September 2011. https://www.researchgate.net/publication/241722583

Castelli, L., Ragazzi, S.& Crescentini, A. (2012). Equity in education: a general overview, International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012), published in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol.69, Pages 2243-2250.

Center for Theory of Change. (2025).*What is Theory of Change?*. Available at https://www.theoryofchange.org/about-us/theory-of-change-advisory-board/

Cheshmehzangi, A., Zou, T., Su, Z. & Tang, T. (2023) The growing digital divide in education among primary and secondary children during the COVID-19 pandemic: An overview of social exclusion and education equality issues, *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 33(3), 434-449, DOI: 10.1080/10911359.2022.2062515

Cohen, G. A. (1983). The structure of proletarian unfreedom. *Philosophy & Public Affairs,* 12(1), 3–33.

Commonwealth of Learning. (2004). *Best practice*. Available at. http://www.col.org/progServ/panComm/virtualConferences/Pages/2004bestPractice.aspx

Discovery Education. (2019). Egypt progress report, February 2019. Unpublished report.

Education Equity Research Initiative (2016). *Measuring Equity in Education Review of the Global and Programmatic Data Landscape.* Available at: https://static1.squarespace.com/static/57aa9cce6b8f5b8163fdc9a3/t/582bdaebe3df28e79513dc46/14٧٩٢٦٩١٠٠٧٥١/Equity+Initiative+Measurement+and+Metrics+Landscape+Review+2016.pdf

Edward, C. (2005). *Encyclopedia of Philosophy*, Routlege.

Egyptian Center for Economic Studies (ECES). (2021). *Inequality Of Education Opportunities In Egypt: Impact Evaluation*, Working Paper No. 216.

Eisa, A., S. (2023). Need and Readiness for Transition to Digital Education in the Egyptian Countryside. T*he Journal of Distance Learning and Open Learning*, 11 (20): 1 - 29.

El Zayat, N. (2020), Egypt: K-12 Egyptian Knowledge Bank Study Portal and New form of Assessment), Education continuity stories series, OECD Publishing, Paris. Available at https://documents1.worldbank.org/curated/en/191341599145436193/pdf/Egypt-K-12-Egyptian-Knowledge-Bank-Study-Portal-and-New-Form-of-Assessment.pdf

Elghanam, S. (2020). A comparative Analysis Study of the Content of Mathematics Curriculum of Basic Fourth Grade in Egypt and The United Arab Emirates in Light of TIMSS 2019 Standards. *Journal of Scientific Research in Education*, *21*(Issue 6), 396-463. doi: 10.21608/jsre.2020.107644

Erasmus + project of European Union. (2017). *Dashboard of School Equity Indicators Supporting Opportunity in Schools: Promoting Educational Equity* 2017-1-ES01-KA201-037990

Eriksson, K. et al. (2021). Socioeconomic Status as a Multidimensional Predictor of Student Achievement in 77 Societies, *Frontiers in Education*, Vol. 6, https://doi.org/10.3389/feduc.2021.731634.

Espinoza, O. (2007). Solving the equity – Equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49(4), 343–363

European Commission/ EACEA/ Eurydice. (2023). *Structural indicators formonitoring education and training systems in Europe– 2023: Equity in school and higher education*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance. Eurydice report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Farkas, M., & Anthony. W. (2006). System transformation through best practices. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 30(2), 87-88.

Field, S., M. Kuczera &Pont , B.(2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education,* Education and Training Policy, OECD, Paris.

General Statistics Office- Vietnam. (2023). *Statistical Yearbook of Vietnam.* Available at https://www.gso.gov.vn/wp-content/uploads/2024/06/NIEN-GIAM-THONG-KE-2023_Ban-quyen.pdf

Government Information Bureau of the Macao Special Administrative Region (MSAR). (2024a). *Macau Yearbook 2024.* Available At https://yearbook.gcs.gov.mo/uploads/yearbook_pdf/2024/myb2024e.pdf

Government Information Bureau of the Macao Special Administrative Region (MSAR). (2024b). Results of household income and expenditure survey 2023/2024. Available at https://www.gcs.gov.mo/news/detail/en/N24IT9foYZ?category=Economy_and_Finance

Hanh, H., P.& Vinh, L. A. (2021). Vietnam Education: reform policies, "winning formula", and the status quo. *Vietnam Journal Of Educational Sciences*, Volume 17, Issue 2/2021, 1-17.

Hanover Rerearch. (2021). A PRIMER ON EDUCATIONAL EQUITY

Harerimana, J. P. (2019). Equity Vs Equality: Facilitating Equity in the Classroom. *International Journal of Research and Scientific* Innovation *(IJRSI)* , Vol.VI, Issue XI, 216-219.

Harry Anthony Patrinos, H. A, Jakubowski, M.& Gajderowicz, T. (2024). Evaluation of achievement change in Egypt using PIRLS data, *International Journal of Educational Development,* 117, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103371.

Hashemi, A. & Intini, V. (2015*). Inequality Of Opportunity In Education In The Arab Region,* Economic And Social Commission For Western Asia (ESCWA), E/ESCWA/OES/2015/WP.3. Available at https://www.unescwa.org/sites/default/files/pubs/pdf/inequality_of_opportunity_in_education.pdf

Hong Kong- Curriculum Development Council. (2002). *Basic education curriculum guide: Building on strengths.* Hong Kong: Curriculum Development Council.

Hong Kong Government .(1981). *The Hong Kong education system*. Available at http://www.edb.gov.hk/attachment/en/about-edb/publications-stat/major-reports/edsys_e.pdf.

Hong Kong Government. (2024a). *Hong Kong – the Facts.* Available at https://www.gov.hk/en/about/abouthk/facts.htm

Hong Kong Government. (2024b). *Hong Kong 2023 yearbook*. Available at https://www.yearbook.gov.hk/2022/en/pdf/E12.pdf

Hong Kong Government. (2024c). *Primary and secondary education.* Available at http://www.edb.gov.hk/en/about-edb/policy/primary-secondary/index.html

Ille, S.& Peacey, M. W. (2019). Forced private tutoring in Egypt: Moving away from a corrupt social norm. *International Journal of Educational Development*, 66, 105–118.

International Association for the evaluation of Educational Achievement (IAE). (2024a). *TIMSS and SDG4*. available at: https://www.iea.nl/studies/iea/timss#section-74)

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IAE). (2024b). *Overview of TIMSS*. Available at https://www.iea.nl/studies/iea/timss#section-22

Iyer, P.; Rolleston, C.& Huong, V. T. T. (2021). Equitable, Quality Education For Ethnic Minority Students? A Case Of "Positive

Deviance" In Vietnam. *Comparative Education Review*, Vol. 65, No. 3, Pp????????

Jackson, M.& Buckner, E. (2016). Opportunity without Equity: Educational Inequality and Constitutional Protections in Egypt, *Sociological Science*, 3, 730-756.

Jacob, W. J. & Holsinger, D. B. (2009). Inequality in Education: A Critical Analysis, in Holsinger, D.B. & Jacob, W.J. (eds.), *Inequality in Education: Comparative and International Perspective,* pp 1- 34, Hong Kong: Springer and the Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.

James, C. (2011). *Theory of Change Review.* A Report Commissioned by Comic Relief, Comic Relief. Retrieved from Monitoring and Evaluation Website: http://mande.co.uk/2012/uncategorized/comic-relief-theory-ofchange-review/

Jannemiek, E. (n.d.). *How To Work With A Theory Of Change, Choice For Youth And Sexuality*. Available at https://www.choiceforyouth.org/assets/Toolkits/Organizational/ToC-Guidelines-1.pdf

Jencks, C. (1988). Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to be Equal?. *Ethics*, 98, 518-533. http://dx.doi.org/10.1086/292969

Khalid Abu-Ismail, Rihab Baltaji & Vladimir Hlasny. (2023): *Inequality in Egypt: facets and challenges*, United Nations, Economic and Social Commission for Western Asia(ESCWA), E/ESCWA/CL2.GPID/2023/TP.9

Kilpi, E.(2010). *The Education of Children of Immigrants in Finland*. D.Phil. thesis, University of Oxford.

Kuang, X., Lee, J. C.-K., & Chen, J. (2023). Chinese virtues and resilience among students in Hong Kong. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4). Retrieved from https://doi.org/10.3390/ijerph20043769

Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., Lewis, K.(2020). *Learning During COVID-19: Initial Findings on Students' Reading and Math Achievement and Growth.* NWEA. https://www.nwea.org/research/publication/learning-during-covid-19-initial-findings-on-students-reading-and-math-achievement-and-growth/

Lee, W. & Manzon, M. (2014). The Issue of Equity and Quality of Education in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 23. 10.1007/s40299-014-0214-1

Levinson, M., Geron, T.& Brighouse, H. (2022). Conceptions of Educational Equity, *AERA Open*, 8(1), 1 –12. DOI:https://doi.org/ 10.1177/23328584221121344

Lire, E.& Gignoux, J. (2014). *Inequality of Educational Opportunities in Egypt*. PSE Working Papers n2014-28. 2014. <halshs-01064510>

Macau. (n.d.) In Encyclopedia Britannica. Retrieved April 1, 2025, from https://www.britannica.com/place/Macau-administrative-region-China

Maguire, A. (2016). *Equality vs. equity*. https://interactioninstitute.org/illustrating-equality-vs-equity/madewithangus.com

McAleavy, T., Thai Ha, T.& Fitzpatrick, R. (2018). *Promising practice: government schools in Vietnam*. Available at https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588856.pdf

Mondal, A. (n.d.). *Equity and Equality in Education*. Available at

Moustafa, N., Elghamrawy, E., King, K., Hao, Y. (2022). Education 2.0: A Vision for Educational Transformation in Egypt. In: Reimers, F.M., Amaechi, U., Banerji, A., Wang, M. (eds) Education to Build Back Better. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93951-9_3

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics and Science.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website:

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading.* Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342

Nachbauer, M. & Kyriakides, L. (2020). A review and evaluation of approaches to measure equity in educational outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 306–331. https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1672757

Nedha. (2011). *Difference Between Equity and Equality: Key Difference – Equity vs Equality*. http://www.differencebetween.com/difference-between-equity-and-vs-equality/

Nguyen, P. L. (2024). Vietnam's STEM Education Landscape: Evolution, Challenges, and Policy Interventions. *Vietnam Journal Of Education*, Volume 8, Issue 2, 177-189. https://doi.org/10.52296/vje.2024.389

Nguyen, T. H.& Lefebvre, P. (2023). Assessing developing countries students' achievements in international educational testing by socio-economic status across regions, areas, and gender: a case of Vietnam Participating in PISA 2012 and 2015*, Int. J. Education Economics and Development*, Vol. 14, No. 2, 143- 172, DOI: 10.1504/IJEED.2023.10048670

Nussbaum, M. C. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2–3), 33–59.

OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en

OECD. (2012). Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en

OECD. (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2015-en

OECD. (2016a), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris.http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en

OECD. (2016b), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2016-en

OECD. (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2017-en

OECD. (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2018-en

OECD. (2019a), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5f07c754-en.

OECD. (2019b), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

OECD. (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/69096873-en

OECD. (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en

OECD. (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3197152b-en

OECD. (2023a), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/53f23881-en

OECD. (2023b), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/e13bef63-en.

OECD. (2024), Students per teaching staff (indicator). doi: 10.1787/3df7c0a6-en

Omoeva, C. (2017). *Mainstreaming Equity in Education.* Paper Commissioned by the International Education Funders Group. Education Policy and Data Center / Education Equity Research Initiative.

Ozmusul, M. (2013). Equity index in the School systems of selected OECD Countries, *Educational Research and Reviews*, Vol. 8(18), pp. 1722-1741, DOI: 10.5897/ERR2013.1551

Parandekar, S. D.& Sedmik, E. (2016). *Unraveling a secret : Vietnam's outstanding performance on the PISA test (English).* Policy Research working paper,no. WPS 7630 Washington, D.C. : World Bank Group. http://documents.worldbank.org/curated/en/258431468196137980/Unraveling-a-secret-Vietnams-outstanding-performance-on-the-PISA-test

Phillips, A. (2004). "Defending equality of outcome". *Journal of Political Philosophy*. 12(1), 1-19.

Poon, A.Y.P. & Wong, Y.C. (2008). Policy changes and impact of the education reform in Hong Kong, *Taiwan Normal University Periodical: Education*, 53(3), 47–65.

PWC. (2018). Education sector in Egypt: Understanding Middle East education. Available via PWC. https://www.pwc.com/m1/en/industries/education/education-country-profile-egypt.html.

Qiu, X.L.& Leung. F. K. S. (2022). *Equity in mathematics education in Hong Kong: evidence from TIMSS 2011 to 2019, Large-scale Assessments in Education,* doi.org/10.1186/s40536-022-00121-z

Ren, K. & Conor Mc Guckin, C., M. (2022). *Using Theory of Change as Both Theory and Method in Educational Research*,

SAGE Publications, Ltd. DOI: https://dx.doi.org/10.4135/9781529601596

Ren, K.e. & Guckin, M.c. (2022). *Using Theory of Change as Both Theory and Method in Educational Research*. SAGE Publications, Ltd. DOI: https://dx.doi.org/10.4135/9781529601596

Resch, A., Berk, J., & Akers, L. (2014). *Recognizing and conducting opportunistic experiments in education: A guide for policymakers and researchers (REL 2014–037).* Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Analytic Technical Assistance and Development. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/edlabs

Saavedra, J. (2019). Shaking upEgypt's public education system. Available at https://blogs.worldbank.org/education/shaking-egypts-public-education-system

Selim& Rezk. (2023). On predicting school dropouts in Egypt: A machine learning approach. *Education and Information Technologies*. 28. 10.1007/s10639-022-11571-x.

Sibanda, L. (2023). Strategies-for-Achieving-Equity-Based-Education -Towards-an-Equitable-Education-System, IN C.,Jonathan& P., Zachary (Editor), *Social Justice and Culturally-Affirming Education in K-12 Settings*, PP (133- 152), IGI Global, DOI 0.4018/978-1-6684-6386-4.

Solomon, G., Allen, N.J., & Resta, P. (Eds.). (2003). *Toward digital equity: Bridging the divide in education*. Boston: Allyn and Bacon.

Statisa. (2024). *Pupil to teacher ratio in primary education in Vietnam from 2016 to 2024.* Available at https://www.statista.com/statistics/695725/pupil-teacher-ratio-primary-education-vietnam/

Taneja, V.R. (2003). *Socio – Philosophical Approach to Education*. New Delhi: Atlantic Publishers & Distributors (P) Ltd.

Thi Hong Thu Nguyen& Pierre Lefebvre. (2023). Assessing developing countries students' achievements in international educational testing by socio-economic status across regions, areas, and gender: a case of Vietnam Participating in PISA 2012 and 2015, *Int. J. Education Economics and Development*, 14(2), 143-172, DOI: 10.1504/IJEED.2023.10048670

Trading economy. (2024). *Vietnam - Pupil-teacher Ratio, Lower Secondary.* Available at https://tradingeconomics.com/vietnam/pupil-teacher-ratio-lower-secondary-wb-data.html

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2018). *Handbook on Measuring Equity in Education.*

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2020a). School enrollment, preprimary (% gross). (http://uis.unesco.org/).

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2020b). *Primary school pupil-teacher ratio is the average number of pupils per teacher in primary school.* (http://uis.unesco.org/).

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2022). *UIS Glossary: Education. Available at* https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uis_glossary_education_20200921.pdf

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2023a). Government expenditure on education, total (% of government expenditure).). (http://uis.unesco.org/).

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2023b). Government expenditure on education, total (% of GDP). (http://uis.unesco.org/).

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2023c). Trained teachers in primary education (% of total teachers). (http://uis.unesco.org/).

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2024a). *Completion Rate.* Available at https://uis.unesco.org/en/glossary-term/completion-rate-primary-education-lower-secondary-education-upper-secondary-education)

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2024b). *SDG 4 Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all METADATA*. Available at https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/09/Metadata-4.1.1.pdf

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2024c). expenditure-education-total-government-expenditure-all-sectors. Available at. https://uis.unesco.org/en/glossary-term/expenditure-education-total-government-expenditure-all-sectors)

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2024d). Government expenditure on education as % of GDP . Available at. https://uis.unesco.org/node/3079574

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2024e). the International Standard Classification of Education (ISCED). Available at https://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced

UNESCO& Ministry of Education&Training in Vietnam.(2016). *Education Financing in Viet Nam.*

UNESCO. (2024a). *Access and Completion Rate: Egypt*. Available at https://www.education-inequalities.org/countries/egypt#dimension=%7B%22id%22%3A%22sex%22%2C%22filters%22%3A%5B%22Female%22%2C%22Male%22%5D%7D&year=%22latest%22

UNESCO. (2024b). *Wealth Disparities in Learning Achievement in Reading (Early Grades): Egypt*. Available at https://www.education-inequalities.org/countries/egypt/rlevel_prim#ageGroups=%5B%22rlevel2_prim%22%2C%22rlevel3_prim%22%2C%22rlevel4_prim%22%5D&years=%5B%222021%22%5D&dimension=%7B%22id%22%3A%22wealth_quintile%22%2C%22filters%22%3A%5B%22Quintile+5%22%2C%22Qui

ntile+4%22%2C%22Quintile+3%22%2C%22Quintile+2%22%5D%7D

UNESCO. (2024c). *Wealth Disparities in Learning Achievement in Mathematics (End of lower secondary) in Egypt*. Available at https://www.education-inequalities.org/countries/egypt/mlevel_upsec/wealth_quintiles#ageGroup=%22mlevel1_upsec%22&year=%222019%22&dimension1=%7B%22id%22%3A%22wealth_quintile%22%2C%22filters%22%3A%5B%22Quintile+1%22%2C%22Quintile+5%22%5D%7D

UNESCO. (2024d). *Wealth Disparities in Learning Achievement in Science (End of lower secondary) in Egypt.* Available at https://www.education-inequalities.org/countries/egypt/mlevel_upsec/wealth_quintiles#ageGroup=%22mlevel1_upsec%22&year=%222019%22&dimension1=%7B%22id%22%3A%22wealth_quintile%22%2C%22filters%22%3A%5B%22Quintile+1%22%2C%22Quintile+5%22%5D%7D

UNESCO. (2024e). *Gender Disparities in Learning Achievement in Reading (Early Grades): Egypt.* Available at https://www.education-inequalities.org/countries/egypt/rlevel_prim/sexes#ageGroup=%22rlevel2_prim%22&year=%222021%22&dimension1=%7B%22id%22%3A%22sex%22%2C%22filters%22%3A%5B%22Male%22%2C%22Female%22%5D%7D

UNESCO. (2024f*). Gender Disparities in Learning Achievement in Mathematics (Early Grades):* Egypt. Available at https://www.education-inequalities.org/countries/egypt/mlevel_upsec/sexes#ageGroup=%22mlevel4_upsec%22&year=%222015%22&dimension1=%7B%22id%22%3A%22sex%22%2C%22filters%22%3A%5B%22Male%22%2C%22Female%22%5D%7D

UNESCO. (2024g). *Gender Disparities in Learning Achievement in science (Early Grades):* Egypt. Available at https://www.education-inequalities.org/countries/egypt/slevel_upsec/sexes#ageGro

up=%22slevel4_upsec%22&year=%222019%22&dimension1=%7B%22id%22%3A%22sex%22%2C%22filters%22%3A%5B%22Male%22%2C%22Female%22%5D%7D

UNESCO. (2024h). *HONG KONG, CHINA, Overview*. Available at https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/hong-kong-china/~hong-kong-china

UNESCO. (2024i). *HONG KONG: China, Inclusion*. Available at https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/hong-kong-china/~inclusion

UNESCO. (2024j). *Education Proflle: Macao.* Available at. https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/macao-china/~inclusion)

UNESCO. (2024k). *Vietnam.* Available at https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/viet-nam/~viet-nam

UNICEF Egypt & The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab Middle East and North Africa (J-PAL MENA) at The American University in Cairo (AUC). (2024). SEMINAR BRIEF | DIGITAL LE ARNING: INSIGHTS ON INTEGR ATING EDUCATIONAL TECHNOLOGY INTO TE ACHING. Available at

UNICEF MENA. (2017). Reimagining life skills and citizenship education in the Middle East and North Africa. Available via United Nations Children's Fund.https://www.unicef.org/mena/reports/reimagining-life-skills-and-citizenship-education-middle-east-and-north-africa.

United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.* United Nations General Assembly resolution A/RES/70/1 (25 September). http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1

UNITED Nations Development Group. (n.d.). *Theory of Change*.

United Nations. .(2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. URL https://reliefweb.int/attachments/e25d0da8-04a8-33a1-b7b2-78d209e89bde/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

Vietnam- General Statistics Office. (2023). *Statistical Yearbook of Vietnam.* Available at https://www.gso.gov.vn/wp-content/uploads/2024/06/NIEN-GIAM-THONG-KE-2023_Ban-quyen.pdf

Vijfeijken, M., Denessen, E., Van Schilt-Mol, T., & Scholte, R. H. J. (2021). Equity, Equality, and Need: A Qualitative Study into Teachers' Profes-sional Trade-Offs in Justifying Their Differentiation Practice. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 236-257. https://doi.org/10.4236/jss.2021.98017

Wang, F., King, R.B. & Leung, S.O. Beating the odds: Identifying the top predictors of resilience among Hong Kong students. *ChildInd Res*, 15, 1921–1944 (2022). https://doi.org/10.1007/s12187-022-09939-z

Waterford.Org. (2021). *Why Understanding Equity vs Equality in Schools Can Help You Create an Inclusive Classroom.* Available at https://www.waterford.org/education/equity-vs-equality-in-education/

Willms, J. D., & Tramonte, L. (2019). The Measurement and Use of Socioeconomic Status in Educational Research," in L. E. Suter, B. Denman, and E. Smith (Editors). *The SAGE Handbook of Comparative Studies in Education*. Pp (289- 304). London: SAGE Publications Ltd.

Wood, E., Levinson, M., Postlethwaite, K. & Black, A. (2011) . *Equity Matters. Education International: University of Exete*r . Retrieved from file:///D:/DESK3/CONCORDIA/ASSIGNMENTS/COURSE3-EDGR595-Community%20of%20Learners/week1/Equity%20Matters%20(1).pdf

World Bank, UIS. (2021). *Egypt, Arab Republic - Learning Poverty Brief - 2021 (English).* Learning Poverty Brief Washington, D.C. : World Bank Group. http://documents.worldbank.org/curated/en/44

1551624871338412/Egypt-Arab-Republic-Learning-Poverty-Brief-2021

World Bank; UIS. (2023). *Egypt, Arab Rep - Learning Poverty Brief 2024 (English)*. Learning Poverty Brief Washington, D.C. : World Bank Group.2023: https://thedocs.worldbank.org/en/doc/34035a49acb5700ce8b118aeda81a5cb-0510022023/original/TheStateOfLearningPoverty-Feb2023Update-03-08-23.pdf

World Bank; UIS. (2024). *Egypt, Arab Rep - Learning Poverty Brief 2024 (English)*. Learning Poverty Brief Washington, D.C. : World Bank Group. http://documents.worldbank.org/curated/en/099060124163512192/P179209121a32e0ce1896b15814ec8dae6c

World Bank; UIS. (2024). *Egypt, Arab Rep - Learning Poverty Brief 2024 (English)*. Learning Poverty Brief Washington, D.C. : World Bank Group. http://documents.worldbank.org/curated/en/099060124163512192/P179209121a32e0ce1896b15814ec8dae6c

World Economics, Online; International Monetary Fund (IMF). (2019). Income Inequality In Hong Kong SAR,Https://Www.Elibrary.Imf.Org/View/Journals/002/2019/021/Article-A001-En.Xml

Wößmann, L. (2008). Efficiency and equity of European education and training policies. Int. *Tax Public Financ*. 15(2):199-230.

Young, I. (2006). Responsibility and global justice. *Social Philosophy and Policy,* 23(1), 102–130.

Young, I. (2011). *Responsibility for justice. New York:* Oxford University Press.

Zahran, N. (2023).*Assessing The Implementation of Egypt's Education 2.0 Reform: The Case of Sohag* [Master' s Thesis, the American University in Cairo]. AUC Knowledge Fountain. https:/ /fount.aucegypt.edu/etds/2116