تطوير إدارة المدارس المجتمعية بجمهورية مصر العربية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية بهندوراس

إعـــداد:

د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم

دكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- مصر

تطوير إدارة المدارس المجتمعية بجمهورية مصر العربية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية بهندوراس

د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم
دكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- مصر

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير إدارة المدارس المجتمعية بجمهورية مصر العربية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية بهندوراس ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود عدد من المشكلات تواجه إدارة المدارس المجتمعية بمصر تتمثل في عدم وجود هيكل إداري خاص بالمدارس، وقلة الدعم المادي لهذه المدارس، وقلة توافر لأجهزة والمعدات والآلات الحديثة، وعدم تناسب المباني المدرسية مع البرامج والأنشطة والمشروعات المدرسية، وضعف الشراكة المجتمعية في تقديم الخدمات لهذه المدارس .

الكلمات المفتاحية: الإدارة الذاتية – المدارس المجتمعية – جمهورية مصر العربية.

Developing the Management of Community Schools in the Arab Republic of Egypt in the Light of Self-Management Approach of Community Schools in Honduras

Dr. Hossam El Din Elsaid Mohammed Ibrahim

Abstract

The present study aimed to develop the management of community schools in the Arab Republic of Egypt in the light of the self -management approach of community schools in Honduras. The study used the descriptive method, and the analysis of documents was used in collecting data and information, The study found that there are a number of problems facing the community schools administration in Egypt, namely the lack of an administrative structure for schools, the lack of financial support for these schools, the lack of availability of modern equipment and machinery, the lack of suitability of school buildings with school programs, activities and projects, and the weak community partnership in providing services For these schools.

Keywords: self -management - community schools - Arab Republic of Egypt- Honduras .

• المقدمة:

تسعى النظم التعليمية في دول العالم إلى توفير تعليم متميز ذي جودة عالية لجميع أطفال المجتمع، ولكن قد توجد ظروف معينة تحول دون التحاق الأطفال بالمدارس أو استكمال الدراسة بها تتمثل في الطبيعة الجغرافية لبعض المناطق الريفية أو الصحراوية أو الجبلية أو الساحلية، أو

الظروف المُناخية والطبيعية التي يترتب عليها أعاصير أو رياح أو زلازل أو براكين، أو الظروف الاقتصادية الصعبة التي يعاني منها بعض السكان من حرمان وفقر وتدن في المستوى المعيشي، أو ظروف سياسية غير مستقرة نتيجة الصراعات أو الحروب، ولذلك تبحث النظم التعليمية عن صيغ بديلة لتوفير التعليم للأطفال أصحاب هذه الظروف الخاصة فيما عُرف بالمدارس المجتمعية.

وتعد دولة هندوراس وهي إحدى دول أمريكا الوسطى التي اهتمت بإنشاء المدارس المجتمعية وتطويرها من خلال مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة، ففي عام ١٩٩٩م تم تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة من خلال برنامج التعليم المجتمعي بهندوراس **Honduran Community Education Program** والذي عرف باسم بيروهيكو(**PROHECO**) **Programa Hondureño de Educación Comunitaria (Azaola,2012,85)** ، وتم الاعتماد على مشاركة المجتمع في إدارة المدارس من خلال الجمعيات التعليمية المجتمعية(مجالس الأمناء) **Asociación Educativa Comunitaria** حيث تشكل في كل مدرسة مجلس أمناء يتكون من ستة أعضاء، وأصبح هذا المجلس مسئولا عن اختيار وتعيين المعلمين وتجديد تعاقدهم أو إنهاء عملهم، وإدارة تمويل المدرسة من خلال حساب بنكي باسم المجلس يتم وضع فيه الأموال من الدعم الحكومي وغير الحكومي، ومتابعة حضور الطلبة، ومدى تطور إنجازهم العلمي **(Di Gropello& Marshall 2011,163-164)**، فضلا عن الإشراف على الأنشطة المدرسية ، والمشاركة في عمليات التحسين والتطوير، وتوفير برامج تنمية مهنية للمعلمين، والإشراف عليهم وتقويم أدائهم الوظيفي، وكذا توفير ما تحتاجه المدارس من أبنية وتجهيزات من خلال التعاون الفعال مع المجتمع المحلي.(**Gavin,2017,7**)

وارتكز هذا البرنامج على مُشاركة مؤسسات ومُنظمات وهيئات المجتمع المحلية والدولية مثل وزارة التربية والتعليم ، والبنك الدولي، واتحاد المعلمين في دعم أنشطته وفعالياته، والاهتمام بالرقابة كمدخل لتحقيق جودة التعليم، وهدف البرنامج إلى زيادة نسبة تسجيل التلاميذ، والإرتقاء بمستويات أداء وإنجاز الطلبة، والقضاء على مشكلة تغيب التلاميذ والمعلمين، وكذلك الاهتمام بالمعلمين وتحفيزهم.(**Fontdevila&et.al.,2017,234**)

وحقق برنامج الإدارة الذاتية للمدارس نتائج إيجابية تمثلت في زيادة مشاركة المجتمع في العملية التعليمية والإشراف عليها، وانخفاض معدل غياب المعلمين، وارتفاع نتائج إنجاز الطلبة، ورضا المعلمين عن نظام دفع الأجور ، ووجود دور إيجابي لاتحادات المعلمين في دعم العملية التعليمية، والاهتمام بتعليم اللغات، والاهتمام بتدريب المعلمين وتشجيعهم على استخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية جديدة، فضلا عن الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وتلبية احتياجاتهم المتنوعة . (**Schneider,2017,8-9**)

وفي جمهورية مصر العربية كان هناك اهتمام ملحوظ بإنشاء المدارس المجتمعية حيث يوجد عدة أنواع لهذه المدارس، الأول المدارس المجتمعية، والثاني مدارس الفصل الواحد، والثالث المدارس الصديقة للفتيات، والرابع المدارس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة، والخامس المدارس الصغيرة، ويتمثل الهدف الأساسي للمدارس المجتمعية في تهيئة منظمات المجتمع المدني للمساهمة في أنشطة التعليم ، واستثمار قدراته في دفع العمليات التعليمية ، وزيادة فعالية الأداء التعليمي حيث إنها مؤسسات توفر تعليمًا نوعيًا للأطفال بعامة ، والبنات بخاصة في سن التعليم الابتدائي ، والذين تم إقصاؤهم عن التعليم النظامي لأسباب تعود إلى الفقر، أوالجهل، أو الإجحاف، أو الزواج المبكر ، أو لأي سبب آخر. وتُبنى هذه المدارس في القرى، والنجوع في مواقع قريبة قدر الإمكان من أماكن سكن البنات والأطفال، وتقوم على مبدأ تعبئة المجتمع المحلى؛ لتوفير التعليم للبنات، وتوفر التعليم مجانًا دون أية رسوم مدرسية، ويقوم بالتدريس مُيسرات (معلمات) من المكان نفسه، أو مكان قريب، ويتم توفير وجبات غذائية، وحصص تموينية للدارسين، وتُعطى هذه المؤسسات أولوية لممارسة إستراتيجيات التعلم النشط، والممتع. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر ، ٢٠١٤، ١٧-١٩؛ بيومي، ٢٠٠٩، ١٦٥).

كما اهتمت الخطط الاستراتيجية للتعليم بمصر بمدارس المجتمع، ففي الخطة الاستراتيجية ٢٠٠٧-٢٠٠٨م/٢٠١١-٢٠١٢م كان هناك برنامج دعم التعلم المجتمعي للفتيات والأطفال غير الملتحقين بالتعليم، والذي هدف إلى توفير تعليم مجتمعي لكل الأطفال في سن ٦-١٤ سنة ، والذين لم يلتحقوا بالتعليم الأساسي، أو الذين تسربوا منه وخاصة الفتيات والأطفال في المناطق الحضرية والريفية الفقيرة. (وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية ، ٢٠٠٧، ٣١٧)

وفي الخطة الاستراتيجية ٢٠١٤-٢٠٣٠م تم تخصيص برنامج إصلاح للتعليم المجتمعي يهدف إلى توفير خدمة تعليمية تتسم بالجودة لإلحاق جميع الأطفال من سن ٦- ١٤ سنة ، والذين تعدوا السن الرسمي للالتحاق والمتسربين من التعليم، وتوفير صيغ من التعليم المجتمعي تتناسب مع البيئات المجتمعية والجغرافية، والتوسع في إنشاء وتشغيل مدارس التعليم المجتمعي التي تعتمد على مفهوم المدرسة صديقة الطفل وتتناسب مع البيئة والظروف المحلية لتغطي جميع الاحتياجات والبدء من المناطق المحرومة، وتوعية مؤسسات المجتمع المدني ورجال الأعمال بأهمية التعليم المجتمعي والمشاركة في تنميته، وتوعية أولياء الأمور والمجتمع المحيط بدور مدارس التعليم المجتمعي وكيفية الالتحاق بها. (وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية ، ٢٠١٤، ٨٢)

• الدراسات السابقة:

اهتمت كثير من الدراسات السابقة ببرنامج الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في هندوراس حيث أشارت نتائج دراسة فولس (False,2000) إلى

وجود دعم من الأمم المتحدة بمبلغ مليون دولار في المناطق الريفية وتركز في بناء المدارس للارتقاء بجودة التعليم، وأن هذه المدارس تقع تحت إشراف المجتمع وبعيدة عن سلطة وزارة التربية والتعليم، وأن جمعيات التعليم المدرسية تولت مسئولية دفع رواتب المعلمين، والإشراف على سير العملية التعليمية وتسيير شئونها.

وبينت نتائج دراسة مارتيني (Martinic,2003) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في هندوراس زاد من كفاءة النظام التعليمي ونسبة الإتاحة للتلاميذ، ومكن المجتمع من المشاركة الفعالة من إدارة العملية التعليمية بالمدارس، كما شجع مؤسساتٍ وهيئات ومُنظمات المجتمع المحلي من تقديم الدعم المادي والفني للمدارس المشاركة في البرنامج.

وتوصلت نتائج دراسة دي جروبيلوا (Di Gropello,2004) إلى أن برنامج الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في هندوراس زاد من استقلالية المدارس ومشاركة المجتمع في إدارتها ، وانفتاح المدرسة على المجتمع ومتابعته وإشرافه على العملية التعليمية ، وأن البرنامج راعى الفروق الفردية للمتعلمين واحتياجاتهم الشخصية، واهتم بالواجبات المنزلية لتحسين مستويات إنجازهم.

وكشفت نتائج دراسة جروبيلوا ومارشال (Di Gropello & Marshall, 2005) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في هندوراس أتاح زيادة نشاط المعلم من خلال استخدام مكثف للواجبات المنزلية، وعقد اجتماعات دورية مستمرة مع أولياء الأمور والطلبة، واستخدام أساليب تدريسية تعتمد على نشاط الطلبة وتواءم مع شخصياتهم، و أصبح أكثر استجابة لحاجات أولياء أمور الطلبة.

وأكدت نتائج دراسة فيرير (Fęrrer,2006) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في هندوراس أوجد إطارا للمناهج الدراسية القومية، ووضع مؤشرات الأداء لمختلف مجالات التخصصات والمواد الدراسية، وارتفاع ملحوظ في المستوى المهني للمعلمين، وارتفاع مستوى إنجاز الطلبة في الرياضيات والعلوم واللغات.

وخلصت نتائج دراسة كورواليس (Corrales,2006) أن مشاركة الآباء والمجتمع كانت جوهر عمليات التطوير والتحسين التربوي في المدارس والتي ارتكزت على لا مركزية التعليم والإدارة الذاتية واستقلالية المدرسة في دول وسط أمريكا وهي السلفادور وجواتيمالا وهندوراس ونيكاراجوا، وأن الآباء شاركوا في إدارة المدارس التي مولتها الحكومة والمجتمع، وتم منحهم سلطات وصلاحيات إدارة الميزانية وتوظيف المعلمين .

وأظهرت نتائج دراسة فيجاس (Vegas,2007) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في هندوراس مكن المجتمع إدارة المدارس، وقلل من

ظاهرة غياب المعلمين، وزادت فرص وأساليب تنميتهم مهنياً، وزيادة عدد ساعات عملهم، وقلة كثافة الفصول الدراسية، والاهتمام بالواجبات المنزلية، وارتفاع معدلات إنجاز الطلبة بشكل ملحوظ في اللغة الإسبانية والرياضيات والعلوم.

وأبرزت نتائج دراسة أومانسكي وفيغاس (Umansky & Vegas,2007) أن برامج إصلاح التعليم في ثلاث دول بوسط أمريكا هي هندوراس والسلفادور ونيكاراجوا والمرتكز على اللامركزية في التعليم والإدارة الذاتية للمدرسة قد زاد من تواصل ومشاركة الآباء والمجتمع في صنع واتخاذ القرارات المدرسية، وتفويض الصلاحيات والسلطات لهم من قبل إدارة المدرسة، وتحسين نظم المسائلة والمحاسبة للمعلمين وزادت أجورهم وحوافزهم مما أثر إيجابا على أدائهم المهني.

وبينت نتائج دراسة يتزاك (Yitzack,2008) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في هندوراس كان من أهم العوامل التي ساهمت في نهضة التعليم وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية تحقق العدالة والمساواة في تعليم الطلبة ، واستهداف المجتمعات الأكثر فقرا، وسهولة ويسر في تعيين المعلمين ، وزيادة نطاق ومساحة التعليم للفقراء، وتحسين نظم المسائلة والمحاسبة للمعلمين، وزيادة معدلات التحاق الطلبة بالمدارس، وتعزيز المشاركة المجتمعية ، والاستجابة لاحتياجات وآمال وتطلعات المجتمع، وزيادة رواتب المعلمين.

وأوضحت نتائج دراسة رودريجوز (Rodriguez,2010) أن المناهج الدراسية برنامج الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في هندوراس تنطلق من الثقافات المحلية و تواكب الثقافات العالمية، وتعرض فهم أعمق للتجارب الإيديولوجية والثقافية والتعليمية لبناء مجتمع متميز.

وأشارت نتائج دراسة براون (Brown,2011) إلى أن برنامج الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في هندوراس أوجد تحسنا ملحوظا في مستوى إنجاز الطلبة، وزيادة الاهتمام بالمهمشين في المجتمع وتقديم لهم تعليم متميز، وزيادة دور المجتمع في إدارة المدارس من خلال مشاركته في اللجان المدرسية والأنشطة المدرسية.

وتوصلت نتائج دراسة جروبيلوا ومارشال (Di Gropello & Marshall, 2011) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في هندوراس ساهم في تعظيم دور المعلم في العملية التعليمية، ومشاركة فعالة من أولياء الأمور في المدرسة، وتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع ، ومن أهم التحديات التي واجهت البرنامج تدريب الآباء وأعضاء المجتمع على المشاركة والاندماج في الحياة المدرسية، وكذلك نوعية المعلمين الذين يتم تعيينهم من خلال مجالس الأمناء.

وكشفت نتائج دراسة ألتسكيلر (Altschuler,2013) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في هندوراس زاد من مُحاسبة ومسائلة المعلمين من قبل الآباء والمجتمع، ومنح المجتمع سلطة اختيار المعلمين لهذه المدارس وتجديد عقودهم أو إنهاء عملهم، وهذا ساعد في القضاء على المحسوبية وبيروقراطية التعليم، وربط أجور المعلمين بمعدلات حضورهم وإنجازهم في العمل، ووجود مستوى رضى عالٍ من الآباء والمجتمع عن البرنامج.

وأظهرت نتائج سمو وآخرين (Simã et.al., 2015) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في هندوراس حسن كفاءة العلملية التعليمية وزارد من جودتها، حيث ارتفع معدلات التحاق الأطفال بالمدارس، كما ارتفعت معدلات إنجازهم، وزاد من الشراكة بين المجتمع والمدرسة، حيث تولى المجتمع مسئولية الإشراف والمتابعة لسير العملية التعليمية بالمدارس، وتولي مسئولية الإدارة المالية للمدرسة، كما توافر في المدارس أبنية وتجهيزات تشجع على التعليم والتعلم الفعال، وتم القضاء على البيروقراطية الإدارية في تعيين المعلمين وتجديد تعاقدهم أو إنهاءه ودفع رواتبهم.

وأبرزت نتائج دراسة شنايدر (Schneider,2017) وجود مشاركة فعالة في دعم برنامج الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في هندوراس من قبل مؤسسات ومنظمات محلية ودولية، والتركيز على المناطق الفقيرة والبعيدة والمحرومة وأصحاب الدخل المنخفض، وأن معلمي المدارس المشاركة في البرنامج يتم دفع الرواتب لهم بصورة أفضل من المدارس التقليدية، فضلا على حصولهم على برامج تنمية مهنية مُتميزة عن المدارس الأخرى غير المشاركة في البرنامج.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة أن المدارس المجتمعية في هندوراس تركز في عملها على أسلوب الإدارة الذاتية من قبل هيئات مسئولة تعرف بمجالس الأمناء، وتتولى هذه المجالس مسئولية الإشراف على سير العملية التعليمية وتسيير شئونها، وتشجع مؤسسات وهيئات ومُنظمات المجتمع المحلي في تقديم الدعم المادي والفني للمدارس، ومراعاة الفروق الفردية للمتعلمين وتلبية احتياجاتهم الشخصية، كما أشارت تلك الدراسات إلى أن الإدارة الذاية للمدارس المجتمعية بهندوراس قادت إلى ارتفاع ملحوظ في مستوى الأداء المهني للمعلمين، وارتفاع مستوى إنجاز الطلبة في الرياضيات والعلوم واللغات.

• مشكلة الدراسة:

أشارت نتائج كثير من الدراسات السابقة إلى وجود كثير السلبيات وجوانب القصور والضعف في إدارة المدارس المجتمعية بجمهورية مصر العربية ، حيث أشارت نتائج دراسة عمارة (٢٠٠٠، ١١٦–١٢٠) إلى أن معظم المدارس المجتمعية تتبع المدارس الابتدائية وتحمل مُشكلاتها الإدارية، وضعف برامج التدريب المقدمة لمعلمات المدارس ، وعدم توافر بعض الكوادر الإدارية مثل

الزائرة الصحية والزائرة الاجتماعية والسكرتيرة، والمركزية الشديدة في اتخاذ القرارات والتمسك بحرفية القوانين في تسيير الأمور، ونقص التوصيلات الكهربائية والمياه في المباني المدرسية، وصغر حجم الأبنية المدرسية، وقلة وجودأجهزة الحاسب الآلي وغيرها من المعدات والأدوات الداعمة للعملية التعليمية، وعدم وجود عمال لازمين للعهدة أو الحراسة الليلية.

وتوصلت نتائج دراسة لاشين (٢٠٠٠، ٢٣٦) إلى العجز الكمي في عدد المُعلمات، والقصور في توافر الأجهزة والمعدات التربوية، والمباني قديمة أومؤقتة ، وعدم وجود أسوار لها، أو عدم توافر الكهرباء أو دورات المياه، وعدم وجود عمال حراسة للعهدة المدرسية. وكشفت نتائج دراسة أبو النصر (٢٠٠١، ١٢٠-١٢١) افتقار المدارس المجتمعية إلى إدارية متخصصة بالنواحي المالية والإدارية، وقلة توافر الأجهزة والوسائل التعليمية الحديثة كما لا تتوافر ميزانية خاصة بالنشاط الاجتماعي. وبينت نتائج دراسة هندي (٢٠٠٢، ١٧٨) قصور في المباني والتجهيزات المدرسية، حيث المباني قديمة وعبارة عن حجرة واحدة وبعيدة عن سكن الدارسات في كثير من الأحيان، وتفتقر إلى الأجهزة والمعدات الحديثة، ولا تتوافر المواد الخام اللازمة لتنفيذ الأنشطة والمشرعات التعليمية.

وأبرزت نتائج دراسة مهناوي(٢٠٠٤، ٦٢-٦٣) ضعف دور الأجهزة المحلية والهيئات والمؤسسات المنظمات الداعمة للمدارس المجتعية مثل: الشئون الاجتماعية، والوحدات الصحية، والإرشاد الزراعي، والأزهر في دعم هذه المدارس والإشراف عليها بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، والقصور في إجراء الصيانة الدورية ، ووجود نقص واضح في الأدوات والوسائل التعليمية ، ووجود معلم أو إثنين فقط بالمدارس، وضعف المباني والتجهيزات المدرسية، وقلة الحوافز المخصصة للمعلمات ، وعدم وجود هيكل وظيفي يتيح للمعلمات الترقي للوظائف الأعلى، والمستوى المادي المتدن للمجتمعات المحلية ونقص شديد في المدربين المؤهلين وأصحاب الخبرة لهذا النمط من المدارس. وأظهرت نتائج دراسة سليمان(٢٠٠٥، ٤٩٣- ٤٩٤) شيوع النمط البيروقراطي في الإدارة والتوجيه بالمدارس المجتمعية، وغلبة التنظيم الروتيني للأعمال حيث يتم التركيز على الدفاتر والوثائق والخطط، وقلة وندرة برامج التدريب الموجهة إلى المعلمات.

وخلصت نتائج دراسة يوسف (٢٠٠٦) إلى قلة الإلمام بالنواحي الإدارية والمالية من قبل المعلمات أو الميسرات في المدارس المجتمعية ، وقلة الاهتمام بتدريبهن على المهام والواجبات الوظيفية المحددة لهن. وبينت نتائج دراسة الطاهر وآخرين (٢٠٠٩، ٥٤٦-٥٤٨) وجود عجز في المخصصات المالية للإنفاق على هذه المدارس، ونقص عوامل جذب الدارسات مثل الحوافز والوجبات الغذائية، وقلة الوسائل والتجهيزات التعليمية، ونقص وعي أولياء الأمور بأهمية تعليم

أبنائهن، وضعف مُشاركة ودعم العنصر النسائي أثناء حملات التوعية، وغياب التنسيق والتعاون بين المدارس المجتمعية، وضعف التواصل بين المعلمات والمديرين والموجهين الفنيين، وتعدد جهات الإشراف والمتابعة على مدارس التعليم المجتمعي. وأوضحت نتائج دراسة عبد الرازق (٢٠١١) انخفاض الحالة التعليمية لآباء وأمهات الدراسات في المدارس المجتمعية مما ينعكس سلبا على جودة تعليمهن. وأكدت نتائج دراسة عبد اللطيف (٢٠١٣) قصور الإدارة عن تبنى المستحدثات التكنولوجية في التعليم، وتدخل بعض مديري المدارس الابتدائية في إدارة الفصل الواحد الملحقة بهذه المدارس الابتدائية، وقلة الكوادر المدربة على فن وأساليب الإدارة الحديثة، وعجز الإدارة عن توفير ما تحتاجه المدرسة من إمكانيات، وعدم انفتاحها على المجتمع المحلي.

وأبرزت نتائج دراسة المجلس العربي للطفولة والتنمية(٢٠١٣) أن مؤسسات المجتمع المدني الداعمة للمدارس المجتمعية تواجه كثير من المشكلات تؤثر سلبا على هذه المدارس تتمثل في انخفاض في مستوى أداء المؤسسة، فيما يتعلق بالأداء التشريعي والسياسي والاقتصادي، وتحقيقال أهداف العامة للتعليم، واتفاقيات حقوق الطفل وغيرها، ووجود قصور واضح في الإمكانات على كافة أنواعها (المادية ، والبشرية، والتنظيمية ، والتخطيطية)، ولا توجد أهداف ولا رؤية ولا رسالة واضحة لمعظم المنظمات خاصة الواقعة في المناطق الريفية، وإن وجدت فلا يدركها العاملو ن بها، كما أن فلسفة التخطيط الاستراتيجي ووضع الخطط الاستراتيجية لتلك المنظمات غير واضحة.

وكشفت نتائج دراسة عوده(٢٠١٤، ٥١٧١) قصور الشراكة المُجتمعية في تقديم الدعم للمدارس المجتمعية لتفعيل أنشطتها التربوية وخدماتها التعليمية، وضعف ثقافة العمل التطوعي في المجتمع المحلي، وأظهرت نتائج دراسة جمال الدين وآخرين(٢٠١٥، ٦٥٩) العجز الكمي في المعلمات، وغياب التنسيق والتكامل في الأجهزة بين المدارس فبعض المدارس مكدس فيها الأجهزة والآخر يفتقر إليها، وبعض المدارس لا يوجد بها مياه وكهرباء، وبعضها قديمة أو مؤقتة، ولا يوجد هيكل إداري للمدارس المجتمعية، فضلا عن عدم توافر عمال أو حراسة لهذه المدارس.

وتأسيساً على ما سبق تتحدد مُشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما خبرة هندوراس في الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية ؟
- ما واقع المدارس المجتمعية في جمهورية مصر العربية؟
- ما أوجه الإفادة من خبرة هندوراس في تطوير إدارة المدارس المُجتمعية في جمهورية مصر العربية ؟
- ما أهم التوصيات التي يمكن من خلالها تطوير إدارة المدارس المُجتمعية في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرة هندوراس ؟

• أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على خبرة هندوراس في الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية.
- دراسة واقع المدارس المجتمعية في جمهورية مصر العربية.
- تحديد أوجه الإفادة أوجه الإفادة من خبرة هندوراس في تطوير إدارة المدارس المجتمعية في جمهورية مصر العربية.
- وضع مجموعة من التوصيات يمكن من خلالها تطوير إدارة المدارس المجتمعية في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرة هندوراس.

• أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في كونها يمكن أن تفيد كافة المُساهممين والمشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية في المدارس المجتمعية بمصر والداعمين الخارجيين لها من مؤسسات ومنظمات وهيئات ووكالات وجمعيات في التعرف على خبرة هندوراس في الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية، ومن ثم الإفادة منها في تطوير أداء إدارة المدارس المجتمعية بمصر وتوفير لها كافة الإمكانات المادية والبشرية والفنية.

• منهج الدراسة:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه " عملية البحث والتقصي حول الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر، ووصفها وصفا دقيقا، وتشخيصها، وتحليلها، وتفسيرها، بهدف اكتشاف العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر التعليمية والنفسية الأخرى، والتوصل من خلال ذلك إلى تعليمات ذات معنى بالنسبة لها ". (جابر وكاظم، ٢٠١١، ٦٤-٦٥)

• حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية: وتقتصر على الإدارة الذاتية للمدرسة في المدارس المجتمعية.
- الحدود المكانية: وتقتصر على هندوراس ومصر، وتم اختيار هندوراس لأنها من الدول النامية والطامحة نحو تحقيق التقدم في التعليم من خلال استخدام مدخل الإدارة الذاتية لتطوير الإدارة المدرسية، والتي تنعكس على كافة جوانب العملية التعليمية.

• مصطلحات الدراسة:

١- الإدارة الذاتية للمدرسة:

تُعرف الإدارة الذاتية للمدرسة بأنها "هو مدخل إداري يمنح المدرسة حرية تامة في أمورها الإدارية والفنية والمالية، ومن ثم وضعها تحت نظام فعال من المحاسبة في حالة إخفاقها في تحقيق الأهداف المنشودة ".(خليل، ودياب، ٢٠١٣، ٢٥)

كما تُعرف بأنها "مدخل إداري مُعاصر يقوم على اعتبار المدرسة وحدة إدارية مستقلة بذاتها، ولها حرية التصرف التام في إدارة شئونها من خلال التوجيه نحو مزيد من اللامركزية في مختلف مجالات العمل بها، مع خضوع المدرسة لنظام فعال من من المسائلة عن طريق الحكم على جودة المخرجات التعليمية بها. " (ممدوح، ٢٠١٤، ٧١٣)

وبالإضافة إلى ما سبق تُعرف بأنها" مجموعة من العمليات والمُمارسات التي يقوم بها فريق الإدارة المدرسية، من خلال منحه مجموعة من الصلاحيات المتمثلة في التمكين الإداري، والمشاركة في صُنع القرار، والمحاسبية، والتنمية المهنية، وتفعيل مُشاركة المجتمع المحلي، وتقوم على اعتبار المدرسة وحدة مُستقلة بذاتها، ولها حرية التصرف في إدارة شئونها من خلال التوجيه نحو مزيد من لامركزية الإدارة المدرسية في مختلف مجالات العمل بها، مع خضوع المدرسة لنظام فعال من من المحاسبية عن طريق الحكم على جودة المخرجات التعليمية بها. (السبعى، ٢٠١٥، ٢٠٦)

وتأسيساً على ما سبق تُعرف الإدارة الذاتية للمدرسة إجرائياً بأنها: مدخل إداري يرتكز على أن المدارس المجتمعية بجمهورية مصر العربية وحدات إدارية مُستقلة وقائمة بذاتها في صُنع واتخاذ قراراتها، واتخاذ كافة الإجراءات والتدابير اللازمة لتسيير شئونها في ضوء صلاحيات وسلطات توفرها السلطات التعليمية العُليا مع وجود نظام دقيق للمُحاسبة والمسائلة في إطار القوانين واللوائح والتشريعات والمعايير والسياسات الوطنية، مع التركيز على جودة مخرجاتها التعليمية.

٢- المدارس المجتمعية:

هي "تلك الأنماط أو الصيغ التعليمية التي تهدف إلى توفير فرص التعليم للأطفال في المناطق الأقل حظا والمحرومة من الخدمات التعليمية في مصر الذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالمؤسسات التعليمية، أو الذين التحقوا وتسربوا منها في الشريحة العمرية من ٦-١٤ سنة اعتماداً على مشاركة المجتمع".(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر ، ٢٠١٤، ١٣).

• الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة مبحثين، الأول الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في هندوراس، والثاني واقع المدارس المجتمعية في جمهورية مصر العربية ، وذلك على النحو الآتي:

• المبحث الأول: الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في هندوراس:

وسوف يتم تناول الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في هندوراس من خلال المحاور الآتية :

[١] السياقات المجتمعية:

وتضمنت السياقات المجتمعية الآتي:

أ- السياق الجغرافي والسكاني:

تقع هندوراس في جنوب شرق أمريكا اللاتينية، وتبلغ مساحتها الجغرافية ١١٢٠٩٠ كم مربع (حوالي حجم ولاية لويزيانا الأمريكية)، وعاصمتها تيغوسيغالباTegucigalpa وعدد سكانها أكثر من ثمانية ملايين نسمة وفق إحصاء عام ٢٠١٣م ، ومعدل نمو السكان ٢.٢٤، و٤٦٪ من السكان يعيشون في المناطق الريفية البعيدة، ويوجد عدة لغات في البلد الإسبانية، الغاريفونا، وعدة لهجات للهنود الحمر، ولكن اللغة الرسمية هي اللغة الإسبانية، وتتعدد المجموعات العرقية وأكبر فصيل عرقي هو ميستيزو Mestizo ويبلغ عددهم ٩٠٪ وهم خليط هندي أمريكي أوروبي، و٧٪ من الهنود الحمر، و٢٪ سود، و١٪ من البيض. التعليم الإلزامي من ١-٩، المتوسطة من ٧-٩، والثانوية من ١٠-١٢، محو الأمية ٨١.٥٪. (Organisation for Economic Co-operation and Development,2016,9)(United States Agency for International Development,2004,4)

ب- السياق الاقتصادي:

تعد هندوراس من أفقر دول أمريكا اللاتينية إذ يبلغ متوسط نصيب الفرد حوالي ٢٤٩٦ دولار أمريكي في العام، ونحو ثلث سكانها يعيش في الفقر، وتعاني البلد من ارتفاع معدلات البطالة ونقص العمالة الراهنة، وأنها تبرز تاريخيا باعتبارها واحدة من الدول الأبطأ نموا والأكثر فقرا في أمريكا اللاتينية، ٦٠.٢٪ تحت خط الفقر، و٣٥.٩٪ في فقر مُدقع، وعلى الرغم من ذلك فيه أكثر دول أمريكا اللاتينية إنفاقا على التعليم، ويعتمد الاقتصاد على الزراعة بشكل أساسي وأهم الزراعات هي الموز والبن ويتم تصديرهما. أما الصناعة فلا تواكب التطورات التكنولوجية المعاصرة ، كما تصدر هندوراس اللحوم ومنتجات الألبان، وتواجه هندوراس تحديات التنمية الشاملة ، ولكن تتبنى الحكومة استراتيجية تهدف إلى زيادة الدخل وخفض البطالة و وتوفير العمالة الماهرة، وتقليل الاعتماد على الصادرات الزراعية والمنتجات التصديرية، وتسريع وتيرة النمو الاقتصادي المستدام والعادل، والحد من الفقر في الريف والمناطق الحضرية، وتعزيز الحماية الاجتماعية للفئات الضعيفة، وتعزيز الاستثمار في رأس المال البشري، وضمان استدامة التطوير والتحسين. (United Nations Development Programme,2006,8; Yitzack,2008,193-194)

ج- السياق السياسي:

منذ عام ١٩٣٢م حتى عام ١٩٨٢م عاشت هندوراس في ظروف سياسية غير مستقرة، وبعد عام ١٩٨٢م بدأت تخطو نحو الديمقراطية حتى استطاعت منتصف التسعينات التحول الفعلي إلى مجتمع أكثر ديمقراطية ، والحكومة دستورية ديمقراطية يتم انتخابها كل أربع سنوات منذ عام ٢٠٠٢م، وتم إنشاء جميع المؤسسات اللازمة للحكم الرشيد، وبدأ التوجه لتحصين المؤسسات الديمقراطية والوصول بفعالية إلى السياسات التي تعالج التنمية

البشرية، والقضاء على الفساد لضمان استخدام الموارد العامة بشكل صحيح لتحقيق هذه الغاية، وتوفير الأطر القانونية والمؤسسية والسياسات لتعزيز المساواة بين ,دور المرأة في المجتمع. (United Nations Development Programme,2006,8; United States Agency for International Development, 2004,4)

[٢] نشأة وتطور برنامج الإدارة الذاتية في مدارس التعليم المجتمعي:

مر برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور بالمراحل الآتية:

- في عام ١٩٩٧م قامت وزارة التربية والتعليم بدراسة مسحية للنظام التعليمي للتعرف على ما به من جوانب قوة وجوانب ضعف، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود حوالي ١٤٪ من الأطفال لايلتحقون بالمدارس، وأن ٨٥٪ من الأطفال الملتحقين بالمدارس في المناطق الريفية الزراعية والنائية والمحرومة وينتشر فيها الفقر والظروف الاقتصادية الصعبة، . (Yitzack,2008,200)
- في مارس عام ١٩٩٩م تم تطبيق برنامج التعليم المجتمعي بهندوراس والذي عرف باسم بيروهيكو(PROHECO) Programa Hondureño de Educación Comunitaria، وذلك بتمويل من البنك الدولي وهذا البرنامج يعتمد على مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة، وتم إنشاء كثير من المدارس ولا سيما المناطق النائية في مرحلتي التعليم ما قبل المدرسة والابتدائي وذلك في حوالي ٥٠٠ مدرسة تقع في المناطق الريفية، وفي عام٢٠٠٥م وصل عدد المدارس المشاركة في المشروع حوالي ٢١٣٦مدرسة تقدم خدمات تعليمية لنحو ١٠٣ آلاف من التلاميذ . (Yitzack,2008,200; Santibáñez, 2007,6)
- وصل عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس المجتمعية في مرحلة التعليم قبل المدرسي في عام ٢٠١٣م إلى ١٧٧.٦٧٦ طفلا، وفي مرحلة التعليم الأساسي ١٠٥.١٢١ تلميذا. (Sima O & et.al. 2015 .29-33)

[٣] أهداف برنامج الإدارة الذاتية في مدارس التعليم المجتمعي:

أشار كل من كاردينس (**Cárdenas,2008,13**)، وجريتلر وآخرين (**Gertler & et.al.,2007,20**)، ويامنسكي وفيجاس **(Umansky & Vegas, 2007, 202)**

أن أهداف برنامج الإدارة الذاتية في مدارس التعليم المجتمعي بهندوراس تضمنت الآتي:

- تحسين فرص التحاق الأطفال بالمدارس وزيادة مُعدلات تسجيلهم، والقضاء على مشكلات رسوبهم وتسربهم.
- تعزيز حصول الأطفال على تعليم متميز يواكب التطورات العالمية المتسارعة والمتلاحقة وخصوصا في مرحلتي التعليم قبل المدرسي والتعليم الابتدائي.

- تشجيع المشاركة المجتمعية في المناطق الريفية المعزولة والفقيرة والمحرومة ولا سيما التي تضررت من الكوارث الطبيعية، وذلك من خلال المشاركة في صنع واتخاذ القرارات التعليمية المدرسية، والاهتمام بتعيين وتوظيف المعلمين، ومراقبة أدائهم ، وأداء وحضور الطلبة، وإدارة الميزانية المدرسية ، وأنشطة تحسين المدرسة وتطويرها.
- زيادة اهتمام أولياء الأمور بالعملية التعليمية، وزيادة دافعيتهم لزيارة المدارس والتعاون مع المعلمين في تحسين تعليم وتعلم أبنائهم.
- تحسين ظروف العملية التعليمية من حيث توفير المباني والتجهيزات الملائمة وكذا المعلمين المدربين.
- تطبيق الامركزية في التعليم، والاعتماد على مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة، وذلك من خلال ونقل سلطة إدارة العملية التعليمية من الحكومة المركزية الممثلة في وزارة التربية والتعليم إلى السلطات التعليمية المحلية التي يديرها المجتمع.
- تحقيق جودة التعليم من خلال الاستجابة لاحتياجات وآمال وتطلعات المجتمع.

[٤] العوامل والأسباب التي أدت إلى تطبيق برنامج الإدارة الذاتية في مدارس التعليم المجتمعي:

حدد كل من يتزاك (Yitzack,2008,202)، ودي جريبللو ومارشال (Di Gropello & Marshall,2011,161) ، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (United Nations Development Programme,2006,8) مجموعة من العوامل والأسباب التي أدت إلى تطبيق برنامج الإدارة الذاتية في مدارس التعليم المجتمعي تمثلت في الآتي:

- انخفاض مُعدلات التحاق التلاميذ بالمدارس وارتفاع مُعدلات غيابهم وتسربهم ورسوبهم.
- وجود نظام تعليمي مركزي شديد التعقيد، تتحكم الحكومة ووزارة التربية والتعليم في كل شيء، ونتج عن هذا عدم قدرة قطاع التعليم على الاستجابة بكفاءة وعلى نحو كاف للاحتياجات المحلية، وضعف نظم المسائلة والمحاسبة، وغياب المعلمين وضعف قدرتهم على تقديم خدمة تعليمية متميز للطلبة في المدارس.
- البيروقراطية الإدارية التي أهدرت الوقت والجهد، وجعلت المُعلمِين يتغيبون عن المدارس لحل مشكلاتهم الإدارية والتنظيمية والمالية بدلاً من التركيز على تحسين وتطوير عمليات تعليم وتعلم الطلبة .
- وجود فساد إداري وقلة شعور المواطنين بالعدالة والمساواة والاهتمام بتعليم أبنائهم في المدارس.
- الأزمات الاقتصادية التي عاشتها هندوراس والتي نتج عنها قلة التنمية الشاملة، وقلة الدخل، وزيادة نسبة البطالة، وقلة العمالة الماهرة، وقلة مواكبة الصناعة التطورات التكنولوجية المعاصرة.

- الكوارث الطبيعية والتي تسببت في فيضانات كبيرة وتأكل التربة وتدمير المحاصيل الزراعية وحرمان الكثير من المواطنين من مصدر رزقهم الذي يعتمد على الزراعة.
- قلة الاهتمام بدور المرأة في المجتمع ولا سيما المُشاركة الفعالة في العملية التعليمية بالمدارس.
- وجود بنية تحتية غير مناسبة للتعليم الفعال من حيث قلة المياه الصالحة للشرب وانقطاع الكهرباء، والافتقار إلى المباني المناسبة وكثير من الأجهزة والأدوات والمعدات الضرورية للتعليم.

[٥] المُشاركون في برنامج الإدارة الذاتية في مدارس التعليم المجتمعي:

أشار كل من فولس (False,2000,34) ، ودي جريبللو (Di Gropello, 2006, 24)، ودي جريبللو ومرشال (Di Gropello& Marshall,2011, 163)، إلى اعتماد برنامج الإدارة الذاتية في مدارس التعليم المجتمعي بهندوراس على مُشاركة بعض المؤسسات والهيئات المحلية والدولية مثل :

- وزارة التربية والتعليم بهندوراس Ministry of Education، والوحدات التابعة لها.
- البنك الدولي.
- الأمم المتحدة.
- الصندوق الاجتماعي بهندوراس Honduran Social Fund.
- رجال الأعمال والمانحين بهندوراس Social Promotores.
- جمعيات التنمية المحلية Local Development Associations.
- اتحادالمعلمين في هندوراس Teachers' union

[٦] الإجراءات التنظيمية برنامج الإدارة الذاتية في مدارس التعليم المجتمعي:

أشار كل من ودي جريبللو (Di Gropello,2006,10-19)، وجريتلر وآخرين (Gertler&et.al.,2007,20)، ويتزاك (Yitzack,2008,200)، ودي جريبللو ومرشال (Di Gropello& Marshall,2011, 163)، وكارديناس (Cárdenas,2008,13)، وباريرا وآخرين (Barrera &et.al.,2009,48) ، والبنك الدولي (The World Bank,2007,15)، وسيماو وآخرين (Simão & et.al. 2015, 13) أن الإجراءات التنظيمية لبرنامج الإدارة الذاتية في مدارس التعليم المجتمعي بهندوراس تضمنت الآتي:

- تم إنشاء وحدة تنسيق Coordinating Unit مركزية في وزارة التربية والتعليم وتكون مسئولة عن وضع الاستراتيجيات والسياسات العامة التشغيلية بما في ذلك تصميم المناهج الدراسية وتنسيق الأنشطة الفنية والمالية للبرنامج مثل: بناء القدرات، والمشاركة المجتمعية، وجمع البيانات الإحصائية، والرقابة والمتابعة والتقويم .
- مشاركة ست وحدات إدارية بوزارة التربية والتعليم في تقديم الدعم المادي والفني للبرنامج تضمنت وحدة التقويم والتخطيط، ووحدة التعليم

الفني، ووحدة التدخل المبكر، ووحدة الموارد البشرية، ووحدة الشئون القانونية، ووحدة الإحصاء.

- تولي مكاتب وزارة التربية والتعليم وموظفيها مسئولية رفع مستوى الوعي حول برنامج مدارس المجتمع، والإشراف على تنظيم وتشجيع جمعيات التعليم المدرسية ، والإشراف على عمل الميسرين والمانحين والمروجين الاجتماعيين والتنسيق بينهم
- تولي مكاتب وزارة التربية والتعليم في المقاطعات مسئولية دعم المدارس المشاركة في البرنامج في تطبيق المناهج الوطنية وجمع المعلومات عن المدارس مثل : معدلات الالتحاق بالمدارس والتسرب وتحديد المجتمعات التي ستنشأ فيها المدارس الجديدة التابعة للبرنامج.
- مشاركة اتحاد المعلمين teachers' union في دعم البرنامج من خلال سد العجز في الوظائف الخالية من المعلمين ، ويضم الاتحاد في عضويته ٤٧١٣٩ معلما ، واستطاع أن يرتقي بأجور المعلمين.
- قيام المروجين الاجتماعيين Social Promoters بالتواصل الفعال بالمجتمعات المحلية والمجالس المدرسية، والمشاركة في تحديد المجتمعات التي ستنشأ فيها المدارس، وتوفير التدريب اللازم لأعضاء جمعيات التعليم المدرسية حتى يتمكنوا من أداء مهامهم ومسئولياتهم على أكمل وجه، وتقديم المشورة بشأن موضوعات وقضايا المشاركة المجتمعية والرقابة والميزانية.
- تحديد شروط المدارس المُنفذة للبرنامج حيثُ يجب أن تقع في مناطق ريفية، لا يقل عدد الطلاب بها عن ٢٥ طالبا في مرحلتي قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية، وأقرب مدرسة لا تقل عن ٣ كيلومترات، ويقع في قرية بالمنطقة التي تأثر بها إعصار ميتش.
- تشكيل جمعيات التعليم المدرسية (مجالس الأمناء) Asociación Educativa Comunitaria في كل مدرسة، وهي تنظيمات قانونية وسلطات وسيطة بين المقاطعات والمدارس، ويتشكل المجلس من ستة أعضاء جميعهم من أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي من خلال الانتخابات، وللمجلس وضع قانوني يمكنه من فتح حساب مصرفي، وتلقي التبرعات والدعم المادي ، ويتولى المجلس مسئولية اختيار وتعيين توظيف المعلمين وتجديد تعاقدهم أو إنهاء عملهم، ودفع الرواتب والأجور للمعلمين، ومتابعة حضور ودوام المعلمين والطلبة في المدارس، وتقويم الداء الوظيفي للمعلمين، ومتابعة أداء وإنجاز الطلبة، وبناء المدارس والحفاظ عليها وصيانتها باستمرار، والإدارة المالية للمدرسة وتوفير ما تحتاجه من أدوات وأجهزة ومعدات، وإدارة أنشطة تحسين وتطوير المدرسة، ومتابعة الحضور والانصراف وانضباط المعلمين واستقبل وفحص الشكاوي من قبل الطلبة أو الآباء، واتخاذ ما الإجراءات لتحسين المناخ المدرسي ، والاحتفاظ بسجلات لأيام وساعات عمل الأسبوع.

- قيام وزارة التربية والتعليم بتحويل الأموال لجمعيات التعليم المدرسية في حسابات بنكية خاصة بهذه الجمعيات، وهكذا تكون هناك سهولة ويسر في توفير ما تحتاجه المدارس من تجهيزات، وفي دفع رواتب المعلمين بدلا من الذهاب للمدن والمعانة في الحصول على الراتب وتأخره في كثير من الأحيان.
- تحديد أجور ورواتب معلمي المدارس الابتدائية حيث يحصلون على ٢١٥ دولار شهريا، بينما في مرحلة التعليم قبل المدرسي يحصلون على ١٧٢ دولار شهريا، ويتم تخصيص نسبة ١١٪ من الراتب للضمان الاجتماعي، ويتلقى المعلمون الحوافز والمكافآت مرتين في العام شهري يونيه وديسمبر، ويحظون بالضمان الاجتماعي، ويجدد التعاقد سنويا للحفاظ على كفاءة وفعالية المعلمين.

[٧] الجوانب الإيجابية لبرنامج الإدارة الذاتية في مدارس التعليم المجتمعي:

بين كل من يتزاك (Yitzack,2008,201-203)، ويامنسكي وفيجاس (Umansky & Vegas,2007,205-2011) ، ودي جريبللو ومرشال (Di Gropello& Marshall,2011, 161)، ودي جريبللو (Di Gropello,2006, 24)، وجريتلر وآخرين (Gertler&et.al.,2007,20)، أن تطبيق برنامج الإدارة الذاتية في مدارس التعليم المجتمعي بهندوراس حقق مجموعة من الجوانب الإيجابية تمثلت في الآتي:

- تحسين النظام التعليمي ككل، حيث تم توفير بيئة تعليمية تحقق العدالة والمساواة في تعليم التلاميذ ، والاهتمام بالمجتمعات الريفية والأماكن البعيدة، ووجود سهولة ويسر في تعيين المعلمين ، وزيادة نطاق ومساحة التعليم للفقراء، تحسين اختبارات الطلبة، وأصبحت الفصول الدراسية أكثر حيوية وديناميكية.
- انعكس تطبيق اللامركزية على الأداء التعليمي من حيث الكفاءة والفعالية في تقديم الخدمات لكونها نابعة من الاحتياجات الفعلية للمجتمع، وتحسين نظم المسائلة والمحاسبة لمقدمي الخدمة.
- تفوق تلاميذ المدارس في مستويات التحصيل والإنجاز في الرياضيات والعلوم واللغة الإسبانية واهتمام ملحوظ بالواجبات المنزلية.
- زيادة نسبة التحاق التلاميذ بالمدارس حيث تضاعف بعد خمس سنوات من تطبيق البرنامج، بالإضافة إلى انخفاض نسب الرسوب والتسرب بشكل ملحوظ.
- زيادة معدلات حضور التلاميذ للمدارس لأنها كانت جاذبة لهم، فضلاً عن مشاركتهم الفعالة في الأنشطة المدرسية داخل وخارج المدرسة.
- وجود دور متميز لاتحاد المعلمين في توفير برامج تنمية مهنية مستمرة للمعلمين للارتقاء بكفاءتهم وخبراتهم حتى يتمكنوا من تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية، كما كان له دور ملحوظ في زيادة أجور المعلمين.

- زيادة دافعية المعلمين نحو الاجتهاد في العمل، وشعورهم بالرضا الوظيفي، وانخفاض معدلات حضورهم مما جعلهم يعملون ساعات أكثر في العمل امتد إلى بعد المواعيد الرسمية ، ويستخدمون أساليب واستراتيجيات تدرسيسة جديدة تعتمد على التعلم النشط وتراعي الفروق الفردية بينهم وتحقق تنمية شخصيتهم تنمية شاملة مُتكاملة ، واهتمامهم بعقد اجتماعات دورية مع أولياء أمور التلاميذ لتمكينهم من مساعدة أبنائهم على التعلم الفعال وأداء الواجبات المنزلية.
- اهتمام السلطات التعليمية المحلية بتوفير برامج تنمية مهنية مستمرة لهم تستهدف تطوير أدائهم، وتقليل المهام الإدارية لهم حتى يتفرغوا لتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة.
- زيادة مُشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في دعم العملية التعليمية من خلال الجمعية التعليمية المدرسية (مجلس الأمناء) الذي تولى مسئولية مراقبة ومتابعة أداء المعلم والمشاركة في العمليات الإدارية اليومية، ومتابعة الحضور والانصراف وانضباط المعلمين واستقبل وفحص الشكاوي من قبل الطلبة أو الآباء، واتخاذ ما يرونه من إجراءات لتحسين المناخ المدرسي بشكل عام، والاحتفاظ بسجلات لأيام وساعات عمل الأسبوع. ، والاستجابة لحاجات أولياء الأمور الطلبة، والتعاون مع رجال العمال لدعم العملية التعليمية في المدارس، ودفع الرواتب للمعلمين على المستوى المحلي، وتولي مسئولية التعيين والتوظيف وإبرام عقود العمل أو إنهائها أو تجديدها، وتحديد الرواتب،، وتحديد المناهج الدراسية محليا في ضوء سياسات وزارة التربية والتعليم .
- الاعتماد على توظيف المعلمين محلياً مما حقق العديد من الفوائد مثل:الكفاءة في تقديم الخدمة التعليمية، المزيد من المسائلة والمحاسبة، والتعاقد لفترة محدودة للوقوف على مدى جدية وكفاءة المعلم، أكثر استجابة للظروف والخصائص المحلية، أكثر تلبية لاحتياجات المستفيدين(الآباء والطلبة)، لأن المجتمع هو المسئول عن التوظيف أو إنهاء الخدمة، والاستخدام الأفضل للقدرة المؤسسية، وجهد أعلى للمعلم لأنه موضع مسائلة من المجتمع.
- تحسين ظروف التعليم في البيئة المدرسية من حيث توافر مباني مدرسية مزودة بكافة الأجهزة والمعدات والأدوات، والمياه النقية الصالحة للشرب، والكهرباء طوال الوقت مما ساعد على تنظيم بعض الأنشطة والفعاليات في المساء، وانخفاض نسبة كثافة التلاميذ في الفصول الدراسية .
- القضاء على البيروقراطية الإدارية ولا سيما في دفع أجور المعلمين، فبدلاً من ذهاب المعلمين للمدن للحصول على رواتبهم يحصلون عليها من المدرسة وفي هذا توفيرا للوقت والجهد.
- امتلاك بيئة التعليم والتعلم في المدارس بنية تحتية أفضل من المدارس غير المشاركة بالبرنامج من حيث المباني والتجهيزات والأدوات والوسائل التي تساعد على التعليم والتعلم.

- اهتمام وزارة التربية والتعليم ومكاتبها الإقليمية والمحلية تدريب الآباء وأعضاء المجتمع أعضاء جمعيات التعليم المدرسية (مجالس الأمناء) على القيام بمهامهم ومسئولياتهم، والمشاركة والاندماج في الحياة المدرسية.

- **المبحث الثاني: واقع المدارس المجتمعية في جمهورية مصر العربية:**

وسوف يتم تناول واقع المدارس المجتمعية في جمهورية مصر العربية من خلال المحاور الآتية:

[١] السياقات المجتمعية:

وتضمنت السياقات المجتمعية الآتي:

أ- السياق الجغرافي والسكاني:

تقع مصر في شرق أفريقيا بين البحر المتوسط في الشمال والبحر الأحمر من جهة الشرق. يحدها قطاع غزة وفلسطين المحتلة من الشمال الشرقي والسودان من الجنوب وليبيا من الغرب، وتبلغ مساحته الكلية ١.٠١ مليون كيلومتر مربع ، منها ٤٥٠ ٩٩٥ كيلومتر مربع ، وهي ٣٪ فقط من الأراضي الصالحة للزراعة، ومعالمها الرئيسة هي نهر النيل والصحراء، ويقدر عدد السكان في تعداد عام ٢٠١٢م حوالي ٨٠ مليون نسمة، ويعيش أكثر من ٩٧٪ من السكان في الشريط الضيق لوادي ودلتا النيل ، التي لا تمثل سوى ٥٪ من إجمالي مساحة البلاد، وكانت مصر نقطة العبور للطرق - غربا على طول ساحل شمال أفريقيا ، وشمال غرب أوروبا ، وشمال شرق بلاد الشام ، وجنوبا على طول النيل إلى أفريقيا ، وجنوب شرق المحيط الهندي وآسيا، ومصر لها دور كبير في الجغرافيا السياسية في الشرق الأوسط من حجمها وموقعها، وسيطرتها على قناة السويس ، وسيطرتها على شبه جزيرة سيناء الذي يُعد الجسر البري الوحيد بين أفريقيا وبقية العالم في نصف الكرة الشرقي (Organisation for Economic Co-operation and Development, . 2015, 16)

وتمثل الزيادة السكانية في مصر تحديًا كبيرًا ما لم تستغل كمصدر قوة لقد بلغ عدد سكان مصر بالداخل و الخارج ٩١ مليون نسمة منهم ٨٣ مليون نسمة بالداخل، و ٨ ملايين نسمة بالخارج. ويشكل سكان الحضر ٤٣ ٪ من جملة السكان مقابل ٥٧٪ كسكان الريف فى ٢٢٠١٢ . وقد بلغت نسبة الذكور ٥١.١ ٪ ، والإناث ٤٨.٩ ٪ في تعداد عام ٢٠١٣ . ونوه الإحصاء السكاني إلى أن المجتمع المصري يعتبر مجتمعًا فتيًا، حيث تشكل الفئة العمرية حتى ١٤ عامًا ثلث السكان تقريبًا بنسبة ٣١ ٪، وقد بلغ معدل الإعالة العمرية الإجمالي ٥٥.١ ٪ في بداية عام ٢٠١٣ . وتزيد المسافة بين شمال وجنوب البلاد على ١٠٠٠ كيلومتر، وبين شرق البلاد وغربها على ١٢٤٠ كيلومتر، ، فعلى الرغم من هذه المساحة الكبيرة، فإن غالبية المجتمع السكاني يعيش على ٧٪ تقريبًا من هذه المساحة، ويتركز في شريط ضيق على جانبي مجرى النيل بطول البلاد. (وزارة التربية والتعليم بمصر ، ٢٠١٤، ١٨)

ب- السياق الاقتصادي:

لقد اتسم الأداء الاقتصادي في العقد الأخير من القرن الماضي بتبني الدولة لسياسات اقتصادية ترتب عليها زيادة معدل التضخم، وتضخم حجم الدين الداخلي والخارجي، مما تسبب في ضعف المخصصات المالية لقطاع التعليم كنتيجة لموارد الدولة المحدودة. وقد انعكس ذلك في ضعف رأس المال البشرى على الإنتاج نتيجة انسحاب الدولة من مجالات التعليم والصحة وغيرها، في ضوء أشكال التنظيم الاجتماعي غير الفعال وظهور مشكلات حيوية على رأسها مشكلة البطالة، التي ارتفعت معدلاتها في مصر خلال الربع الثالث من عام ٢٠١٣ لتصل إلى ١٣.٦ ٪ من قوة العمل، مقابل ١٢.٤٪ خلال الربع الأخير من عام ٢٠١٢ . وتشكل البطالة تهديداً مباشراً للاستقرار الاجتماعي والسياسي للدولة، تمامًا كما يلعب عامل نقص العمالة الماهرة المؤهلة على مستوى التعليم قبل الجامعي من جهة ، والنقص الحاد في مهارات وكفايات خريجيه من جهة أخرى دوراً أساسيًا في بطء معدلات النمو الاقتصادي. (وزارة التربية والتعليم بمصر ، ٢٠١٤، ١٦-١٧)

ج- السياق السياسي:

يتبع النظام السياسي المصري النظام الجمهوري في الحكم، وطبقًا للمادة (١٣٩ (من الدستور المصري لعام ٢٠١٤ ، رئيس الجمهورية هو رئيس الدولة، ورئيس السلطة التنفيذية، يرعى مصالح الشعب ويحافظ على استقلال الوطن ووحدة أراضيه وسلامتها، ويلتزم بأحكام الدستور ويُباشر اختصاصاته على النحو المبين به. وتشير المادة (١٠١ (أن يتولى مجلس النواب سلطة التشريع، وإقرار السياسة العامة للدولة، والخطة العامة للتنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والموازنة العامة للدولة، ويمارس الرقابة على أعمال السلطة التنفيذية، وذلك كله على النحو المبين في الدستور. ويشهد النظام السياسي المصري حاليًا حالة من عدم الاستقرار منذ بدء ثورة الخامس والعشرين من يناير ٢٠١١ م. وينظر إلى تلك المرحلة بأنها انتقالية من أجل التغيير، والاستقرار لمواجهة التحديات والمطالب التي أنتجتها الثورة، وهى (العدالة الاجتماعية، والحرية السياسية، والأمن الاجتماعي والاقتصادي للناس(. تلك هي عناصر التنمية الرئيسة، فهي تدعو لتحرير العقل من مصيدة الذاكرة، وجعله عقلا يفكر، ويتأمل، وينقد، ويكتشف، ويتخيل، و يتكيف مع التغيير، ويقهر الفكر التسلطي، ويبدع، ويبتكر. وتطبق مصر نظام التعدد الحزبي، وتعكس الأوضاع السياسية الحالية اتجاهًا إيجابيًا نحو اشتراك الأحزاب المتعددة في الحياة السياسية المصرية، ومن ثم فلابد أن تسهم فلسفة التعليم في تنمية الوعي السياسي والمشاركة السياسية لدى المواطنين، وتعزيز قيم الديمقراطية، والحرية، والمواطنة، والتسامح، و قبول الآخر من أجل تحقيق التحول الديمقراطي على أسس سليمة. (وزارة التربية والتعليم بمصر ، ٢٠١٤، ٢٨-٣٠)

[٢] نشأة وتطور المدارس المجتمعية:

- بدأت فكرة المدارس المجتمعية في مصر عام ١٩٢٥م من خلال المدرسة الريفية بقرية المنايل والمدرسة العاملة، وذلك لمكافحة منابع الأمية وتوفير تعليم للمناطق البعيدة والمحرومة والتي تعاني من ظروف صعبة.(لاشين، ٢٠٠٠، ٢٢٨).
- برزت المدارس المجتمعية من خلال المدرسة ذات الفصل الواحد في العام الدراسي ١٩٧٥/١٩٧٦م باعتبارها صيغة ملائمة لتلبية الاحتياجات التعليمية للأطفال في المناطق النائية ذات التجمعات السكانية الصغيرة والمحرومة من الخدمات التعليمية نتيجة لبعدها عن المناطق السكنية وعن المدارس النظامية، حيث يكون عدد الأطفال قليلا إلى درجة تحول دون فتح مدرسة نظامية ذات ستة صفوف، وقد جاءت فكرة هذه المدرسة كأسلوب يمكن من خلاله توفير الحد الأدنى من التعليم اللازم للمواطنة، وأيضا كأداة لإكمال دور المدرسة الابتدائية النظامية في سد منابع الأمية. (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٨٠، ١)
- تم إنشاء مدارس المجتمع من قبل وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع اليونيسيف عام ١٩٩٢م وذلك بهدف توفير التعليم للجميع. (عبد اللطيف، ٢٠١٧، ١٣٦-١٣٧)
- تم إنشاء مدارس الفصل الواحد من قبل وزارة التربية والتعليم بصورة نظامية بالتعاون مع الوكالة الكندية للتنمية الدولية(سيدا) وذلك وفق القرار الوزاري رقم (١٥٥) لعام ١٩٩٣م والخاص بإنشاء ٣٠٠٠مدرسة من مدارس الفصل الواحد للفتيات في المناطق التي لا تصل إليها الخدمات التعليمية مثل الكفور والنجوع والعزب في الشريحة العُمرية ٨-١٤سنة، وفي عام ١٩٩٧م صدر القرار الوزاري رقم(٦٢) لعام ١٩٩٧م ونص على تخصيص فصل أو أكثر بإحدى المدارس الإعدادية القريبة من تجمعات مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات ومدارس المجتمع لقبول خريجيها، ورفع الحد الأقصى للقبول بالصف الأول الإعدادي ١٨عاما. (عبد الشافي، ٢٠٠٨، ٢٤٤؛ عوض، ٢٠٠٢، ١٢٩)
- في عام ١٩٩٧ م تم إنشاء المدارس الصغيرة في محافظتي: الفيوم وسوهاج، بإشراف كل من هيئة كير الدولية، وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ومؤسسات المجتمع المدني. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر ، ٢٠١٤، ١٩)
- في عام ٢٠٠٣م تم إنشاء المدارس الصديقة للفتيات في عزب ونجوع سبع محافظات: (الفيوم- بني سويف- المنيا- أسيوط – سوهاج- البحيرة- الجيزة). (سولتانا، ٢٠٠٨، ٣٠-٣٥).
- في العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤م بدأ إنشاء المدارس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة بدعم من اليونسكو وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ومؤسسات المجتمع المدني. (عبد اللطيف، ٢٠١٧، ١٣٩)

- في فبراير ٢٠٠٨ م بناء على بروتوكول التعاون المشترك للتعليم المجتمعي بين وزارة التربية والتعليم والمجلس القومي للطفولة والأمومة صدر القرار الوزاري رقم(٣٩٦) لسنة ٢٠٠٨ م بشأن تعديل مسمي الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد إلى الإدارة العامة للتعليم المجتمعي ومستوياتها الوظيفية، تتبعها المدارس التالية: مدارس الفصل الواحد، المدارس الصديقة للفتيات، مدارس المجتمع، المدارس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة، وما يستجد من صيغ ونماذج جديدة. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر ، ٢٠١٤، ١٣).
- وصل عدد المدارس المجتمعية عام ٢٠١٧م ٤٨٩٩ مدرسة ، وهيئة العاملين بها إلى ٨٢١٤ فردا، والتلاميذ إلى ١٢٨٩٦٤ تلميذا .(وزارة التربية والتعليم بمصر ، ٢٠١٧)

[٣] فلسفة المدارس المجتمعية:

تتمثل فلسفة المدارس المجتمعية كما تناولتها كل من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (، ٢٠١٤، ١٤)، وحجازي (٢٠١٥، ٧٣٦)، وإبراهيم (٢٠١٧، ٢٤) في الجوانب الآتية:

- الاتجاه نحو مبدأ التشاركية بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلى.
- ربط المناهج بحياة المتعلمين اليومية والمجتمع والقضايا القومية والعالمية.
- الاعتماد على طرائق التدريس الحديثة التي تنمية مهارات التفكير الناقد، والسلوك الديمقراطي ومهارات حل المشكلات.
- استخدام البيئة ومواردها لخدمة العملية التعليمية.
- تبنى الاتجاه نحو اللامركزية في العملية التعليمية.
- عدم التمييز بين الذكور والإناث في تكافؤ الفرص التعليمية.
- الحد من تسرب المتعلمين.
- مشاركة قيادات المجتمع المحلى في لجان التعليم، وحل بعض المشكلات، التي تواجه هذه المؤسسات.
- التأكيد على وصول الخدمة التعليمية إلى المناطق المحرومة.
- السماح بوجود مستويات تعليمية داخل الفصل الواحد، والتعامل معهم من خلال المزاوجة بين العناية الفردية والجماعية.
- الملائمة الشديدة للظروف الخاصة للمتعلمين ومجتمعاتهم.
- المرونة الكبيرة في الوقت والمنهج وطرائق التدريس والإسراع التعليمي.
- تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في المجتمع.
- الارتباط الوثيق بتلبية الاحتياجات المحلية.
- تحقيق الجودة وزيادة تحصيل الدراسات.
- تحقيق اللامركزية في مجال التعليم المجتمعي.
- ترسيخ الحوكمة المحاسبة في التعليم المجتمعي.

[٤] أهداف المدارس المجتمعية:

أشارت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (، ٢٠١٤، ١٤-١٥)، وحجازي (٢٠١٥، ٧٣٦) ، وإبراهيم (٢٠١٧، ١٩) أن أهداف المدارس المجتمعية تتمثل في الآتي:

- دعم القدرات القومية على توفير تعليم أساسي في نوعية متميزة للجميع.
- الاستمرار في توفير الفرص التعليمية المناسبة للأطفال الذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالتعليم
- النظامي وبخاصة الفتيات.
- تنمية القدرات الإدارية والفنية للعاملين في المشروع.
- العمل على استمرارية نموذج التعليم الأساسي المناسب للفتيات القائم على مشاركة جهود المجتمع المحلى.
- نشر التنمية البشرية من خلال تأمين فرص للتعلم مدى الحياة لكافة الأفراد في المجتمع المحلي.
- تطوير شبكات تعليمية يدخل بها أفراد ومؤسسات حكومية وغير حكومية.
- تمكين المجتمعات الفقيرة من الاعتماد على نفسها.
- تنفيذ نشاطات ثقافية ترفيهية وتربوية ومصادر للمعلومات.
- توفير خدمة تعليمية تتسم بالجودة لإلحاق جميع الأطفال من سن ٦-١٤.
- توفير صيغ من التعليم تتناسب مع البيئات المجتمعية والجغرافية المختلفة.
- تقليص الفجوة النوعية في التعليم الأساسي وعلاج مشكلاته مثل التسرب.
- الترغيب في التعليم من خلال من خلال برامج تتناسب مع قدرات التلاميذ وظروفهم.

[٥] مرتكزات المدارس المجتمعية:

أشارت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (٢٠١٤، ١٥) أن المدارس المجتمعية ترتكز على الآتي.

- تحول من المسئولية الحكومية للتعليم إلى المسئولية المجتمعية؛ بما يؤكد دعم قطاعات المجتمع كافة.
- إكساب المتعلمين المهارات الحياتية.
- التعلم المتمركز حول المتعلم؛ بغية تحسين المعارف، والمها ا رت، والاتجاهات، والقيم.
- ارتباط التعليم المقدم بالمجتمع، واحتياجاته.
- مد الخدمة التعليمية إلى المناطق الأكثر احتياجًا، وبخاصة القرى، والنجوع.
- الترغيب في التعليم من خلال إعداد برامج تتناسب مع قدرات الدارسات وظروفهن.
- إعطاء فرص للمتسربين، والمُتسربات من التعليم.

[٦] أسس المدارس المجتمعية:

تناولت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (٢٠١٤، ١٥) أسس المدارس المجتمعية كما يأتي:

- تطبيق مناهج وزارة التربية والتعليم باستحداث طرائق، وأساليب جديدة، ومتميزة.
- العمل من خلال الشراكة بين وزارة التربية والتعليم، وبعض الهيئات الدولية، مثل: اليونيسف.
- التركيز علي التعليم المتمركز حول المتعلمين أنفسهم ، بما يجعلهم قادرين على تحمل المسئولية ، والعمل باستقلال، والسير في المنهج، وفقا لسرعتهم الخاصة.
- الدمج بين المستويات التعليمية ، ومرونة النقل من خلال الإسراع التعليمي لبعض المتعلمات.
- دعم مشاركة جهود المجتمع المحلى والجمعيات في إدارة المشروع، وتسييره في المحافظات ، التي يطبق فيها المشروع.
- اعتبار هذه المؤسسات مراكز تجريب ونماذج للتجديد التربوي يستفاد من نتائجها في دعم مؤسسات الفصل الواحد، وتطوير التعليم الأساسي.

[٧] إدارة المدارس المجتمعية:

في فبراير ٢٠٠٨ م بناء على بروتوكول التعاون المشترك للتعليم المجتمعي بين وزارة التربية والتعليم والمجلس القومي للطفولة والأمومة صدر القرار الوزاري رقم(٣٩٦) لسنة ٢٠٠٨ م بشأن تعديل مسمي الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد إلى الإدارة العامة للتعليم المجتمعي ومستوياتها الوظيفية، تتبعها المدارس التالية: مدارس الفصل الواحد، المدارس الصديقة للفتيات، مدارس المجتمع، المدارس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة، وما يستجد من صيغ ونماذج جديدة. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر ، ٢٠١٤، ١٣).

وتتبع مدارس الفصل الواحد إدارياً المدرسة الابتدائية التي تقام بها أو المجاورة لها، حيث يقوم مدير المدرسة الابتدائية أو ناظر المدرسة بالإشراف ومتابعة سير العملية التعليمية بها.(عمارة، ٢٠٠٠، ١١٨)

[٨] أنواع المدارس المجتمعية:

توجد عدة أنماط للمدارس المجتمعية تتمثل فيما يأتي:

- **أولاً: مدارس الفصل الواحد :**

تم إنشاء هذه المدارس من قبل وزارة التربية والتعليم بصورة نظامية بالتعاون مع الوكالة الكندية للتنمية الدولية(سيدا) وذلك وفق القرار الوزاري رقم (١٥٥) لعام ١٩٩٣م وذلك بهدف تخفيض نسبة الأمية بين الإناث، والقضاء على ظاهرة التسرب من التعليم الابتدائي، وتحقيق مبدأ تكافؤ

الفرص التعليمية في المناطق المحرومة وذات الكثافة السكانية العالية، وهدفت الخطة إلى إنشاء ثلاثة آلاف مدرسة في هذه المناطق تستوعب الفئة العمرية من ٨-١٤ عاما، وتم تحديد مُدة الدراسة بأربعة وثلاثين أسبوعا، والإجازة أيام الأسواق والجمع والأعياد، وتكون مدة الدراسة ست ساعات يوميا، وتقسم المواد إلى مواد ثقافية هي: تربية دينية ولغة عربية وحساب، وتكوين مهني، ويقوم بالتدريس الإناث حيث تعمل بكل مدرسة مُعلمتان إحداهما للمواد الثقافية ، والأخرى للتكوين المهني والمشروعات، وتتكون المدرسة من خمسة صفوف دراسية من الأول للخامس، ويجوز حسب المستوى العقلي للدراسات اختصار الصفوف الدراسية من خمسة إلى ثلاثة وذلك من خلال اختبار تحديد المستوى، وتتيح الدراسة تدريب مهني وثقافي يقضي على التسرب ، وتوفير فرص عمل لهن بعد التخرج . (عبد الشافي، ٢٠٠٨، ٢٤٤)

وتخضع هذه المدارس لإشراف وزارة التربية والتعليم بالمحافظة التابعة لها، ويتم تدبير عدد من الموجهين المتخصصين ويفضل من هم في القرية أو العزبة، ويتم صرف حوافز مادية للعاملين في هذه المدارس والمعلمات اللائي يدرسن بها بأجر، كما توفر المديرية التعليمية التمويل الكافي وشراء الخامات الخاصة بالتدريبات المهنية والعمل على تسويق منتجاتها. (لاشين، ٢٠٠٠، ٢٣٦)

والمبنى المدرسي لمدارس الفصل الواحد يتكون من حجرة واحدة ومرفق بها دورة مياه ومطبخ، وبها ٣٥مقعدا، كل سبعة دارسات يُشكلن دائرة، وتوجد دواليب لحفظ الأدوات والحاجات، وعدد ٢كرسي و٢ منضدة للمعلمتين اللتين تقومان بالتدريس، بالإضافة إلى بعض الأجهزة مثل: ماكينات الخياطة والتليفزيون والفيديو وبعض المدارس فيها ماكينات تريكو، أما عن تمويل هذه المدارس فيتم من خلال الهيئة الكندية ومنظمة اليونسيف من خلال توفير الأدوات والأجهزة والمعدات، وتتولى وزارة التربية والتعليم مسئولية توفير الكتب والمناهج والمعلمات.(هندي، ٢٠٠٢، ١٦٩)

- **ثانياً: مدارس المجتمع:**

تم إنشاء هذه المدارس من قبل وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع اليونيسيف عام ١٩٩٢م وذلك بهدف توفير التعليم للجميع من خلال أساس تعليمي يركز على البنات من خلال برنامج دراسي مرادف لبرنامج التعليم الابتدائي، ويقبل الفئة العمرية من ٦-١٢ سنة، وتكون الأولوية للسن الأكبر، ويكون التركيز على الكفور والنجوع المحرومة من الخدمة التعليمية، وتولت اليونيسف مسئولية التصميم والإنشاء والتنسيق، وتولت وزارة التربية والتعليم دفع رواتب المعلمين وتوفير الكتب . (عبد الشافي، ٢٠٠٨، ٢٤٣) أما المجتمع المحلي فيوفر مكان مثل غرفة ملحقة بالمسجد أو حجرة أحد المدارس أو قد يُبنى غرفة صفية لإقامة مدرسة مجتمع لتلاميذ من أعمار مختلفة في صفوف مُتعددة، ووصل عدد مدارس المجتمع حتى العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م ٤٩٢مدرسة ضمت ٩٨٧٤دارسة. (عبد اللطيف، ٢٠١٧، ١٣٦-١٣٧)

- **ثالثاً: المدارس الصديقة للفتيات:**

يمكن تتبّع تاريخ الميلاد الرسمي لمبادرة تعليم البنات في مصر، فهو يعود إلى يوم ٢٤ أكتوبر/ تشرين الأول ٢٠٠٠ ، حينما إجتمع فريق الأمم المتحدة القطري في مصر، خلال ورشة عمل رئيسة أقيمت في القاهرة استجابة لمبادرة الأمين العام للأمم المتحدة لتعليم البنات، التي كانت قد أطلقت قبل بضعة أشهر من ذلك التاريخ، وتم تأسيس ثلاث هياكل أساسية لإدارة المتابعة الأولية للمبادرة، وهي تحديدا: فريق العمل الوطني لمبادرة تعليم البنات، وفريق العمل التابع للأمم المتحدة، وسكرتارية مبادرة تعليم البنات. وكانت تلك الهياكل مطالبة بأداء دور أكبر في بداية المشروع، في حين أصبحت سكرتارية المبادرة القلب المشغِّل النابض لمبادرة تعليم البنات حالما أرست المبادرة جذورها وأخذت في النمو، وحالما رفع كوادر سكرتارية المبادرة مستوى قدرتهم الفنية على التعامل مع التحديات التي برزت. وبدأ إنشاء هذه المدارس منذ ظهور مبادرة تعليم البنات عام ٢٠٠٣ في عزب ونجوع سبع محافظات: (الفيوم- بني سويف- المنيا- أسيوط – سوهاج- البحيرة- الجيزة) والتي تتضح فيها الفجوة النوعية في التعليم بين الذكور والإناث، بهدف تحقيق الالتحاق للجميع والارتقاء بجودة التعليم. (سولتانا، ٢٠٠٨، ٣٠-٣٥؛ سليم، ٢٠٠٨، ٥).

وشارك فيها المجلس القومي للأمومة والطفولة، ومنظمة الأمم المُتحدة للطفولة اليونيسيف، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة(اليونسكو)، وصندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة، ومنظمة العمل الدولية، وصندوق الأمم المتحدة للسكان، والبنك الدولي، وفريق العمل الوطني الذي شارك فيه ١٨ وزارة وعدد من مؤسسات المجتمع المدني، وتضم المدارس الفتيات من سن ٦-١٤عام غير ملتحقات بالتعليم أو مُتسربات منه في المناطق النائية والمحرومة من الخدمات التعليمية، وهذه المدارس تتبع وزارة التربية والتعليم في التوجيه والامتحان، ويتم فتحها داخل مواقع موجودة بالفعل، ومتبرع بها من الأهالي أو جهات حكومية، وتتكون من حجرة دراسية واحدة متعددة الصفوف الدراسية. (عبد اللطيف، ٢٠١٧، ١٣٧)

- **رابعاً: المدارس الصغيرة:**

بدأ العمل في إنشائها منذ ١٩٩٧ م في محافظتي: الفيوم وسوهاج، بإشراف كل من هيئة كير الدولية التي تولت مسئولية اختيار المكان واختيار وتأهيل الميسرات وتشكيل مجالس الأمهات، وتنظيم حملات لتوعية الأهالي، وتوفير الأثاث، وتولت وزارة التربية والتعليم توفير الكتب ودفع أجور الميسرات وتوفير التغذية والتأمين الصحي، وتولت جمعيات تنمية المجتمع تجميع شهادات ميلاد الأطفال وتوفير مبني للمدارس والخامات اللازمة للتدريس، وتقبل المدارس الأطفال من ٨.٥ إلى ١٢ سنة من الفتيات المتسربات من التعليم الأساسي أو ممن لم يلتحقن به لبعد المدارس الابتدائية أو لظروف أخرى. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر ، ٢٠١٤، ١٩).

وهناك مدارس صغيرة تم إنشاؤها منذ عام ٢٠٠٤م برعاية اليونيسيف وتولت مسئولية التوجيه والتمويل والتدريب، وجمعيات تنمية المجتمع المحلي وتولت مسئولية افتتاح المدارس والإشراف عليها والإسهام في التمويل، ولجان تعليم مجتمعية تتولى مسئولية المشاركة في اتخاذ القرار بشأن أماكن إنشاء المدارس وتوفير المكان والإشراف. (الطاهر وآخرون، ٢٠٠٩، ٥٤١-٥٤٢)

- **خامساً: المدارس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة:**

بدأ إنشاء هذه المدارس في العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤م بدعم من اليونسكو وتهدف إلى إعادة الأطفال الذين تسربوا من التعليم إلى سوق العمل ، أو الذين فقدوا المأوى العائلي ويعيشون في ظروف صعبة، وذلك من أجل إتاحة الفرص للمتعلمين لاستكمال تعليمهم في مراحل التعليم الأخرى في المدارس العادية مثل باقي أقرانهم، وتولت اليونسكو مسئولية التصميم والإشراف على المشروع فنيا والدعم المادي والفني لإعداد المنهج الدراسي المناسب، وإعداد وتجهيز الفصول الدراسية من مقاعد وأثاث وأدوات مدرسية، بالإضافة إلى تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها وتأهيل أسر المتعلمين، وتولت وزارة التربية والتعليم تكوين لجان استشارية وأخرى مُستديمة لتنفيذ المشروع واختيار مواقع المدارس وتسجيل الطلاب واختيار المعلمات والميسرات ، والمشاركة في إعداد المنهج الدراسي وتدريب المعلمين، ودفع رواتبهم وتعيينهم، أما الجمعيات الأهلية فتولت مسئولية توفير الأماكن اللازمة لإنشاء المدارس، وتشجيع مُشاركة الأهالي والمجتمع المحلي للمُشاركة في المشروع . (عبد اللطيف، ٢٠١٧، ١٣٩)

وتقوم فلسفة ومبادئ العمل في المدارس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة على الشراكة الفعالة بين جميع المؤسسات والهيئات المشاركة محليا وإقليميا وعالميا، والمرونة في المناهج الدراسية، وحرية الجمهيات الأهلية المشاركة في التصرف وفقا لطبيعة البيئة المحلية وظروفها، وتصميم الفصول الدراسية بشكل غير تقليدي، واختيار المعلمين وفق أسس وقواعد محددة تعتمد على التخصص والكفاءة، والالتزام بمبدأ التعليم للجميع، وتشجيع المبادرات الخلاقة من الشركاء، والشفافية من خلال معايير وقواعد مُعلنة وواضحة لتقويم الأداء. (التيتون، ٢٠٠٩، ٣٩٩-٤٠١)

- **سادساً: فصول المنازل:**

تعمل عليها الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، وذلك من أجل نشر فصول محو الأمية للإناث وخاصة في المجتمعات الريفية. (عبد الشافي، ٢٠٠٨، ٢٤٤)

- **أوجه الإفادة من خبرة هندوراس في إستخدام مدخل الإدارة الذاتية لتطوير إدارة المدارس المجتمعية بجمهورية مصر العربية :**

في ضوء ما تم تناوله عن خبرة هندوراس في الإدارة الذاتية بالمدارس المجتمعية ، واستكشاف واقع المدارس المجتمعية في جمهورية مصر العربية، يمكن تحديد أوجه الإفادة من خبرة هندوراس في الجوانب الآتية:

- تطبيق وزارة التربية والتعليم بهندوراس للإدارة الذاتية في المدارس المجتمعية في المناطق الريفية والفقيرة والبعيدة والمحرومة في جميع المناطق والأقاليم والوحدات المحلية بالدولة.
- تدعيم وزارة التربية والتعليم برنامج الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية من خلال وحدة تنسيق مركزية في وزارة التربية والتعليم، وست وحدات دعم إدارية آخرى.
- وجود دعم مالي وفني لبرنامج الإدارة الذاتية في المدارس المجتمعية من هيئات ومؤسسات ومنظمات محلية ودولية مما أتاح الاستفادة من خبرات متعددة ومتنوعة وتوظيفها في تطوير البرنامج.
- تولي مكاتب وزارة التربية والتعليم مسئولية رفع مستوى الوعي حول برنامج الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية في المجتمع وزيادة فهم الداعمين والمانحين والمروجين له .
- وجود أهداف محددة لبرنامج الإدارة الذاتية للمدارس المجتمعية ركزت على تحسين فرص التحاق الأطفال بالمدارس وزيادة مُعدلات تسجيلهم، والقضاء على مشكلات رسوب التلاميذ وتسربهم.
- تشكيل جمعيات التعليم المدرسية (مجالس الأمناء) في كل مدرسة من أعضاء جميعهم من أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي من خلال انتخابات حرة مباشرة.
- تولي جمعيات التعليم المدرسية (مجالس الأمناء) مسئولية اختيار وتعيين توظيف المعلمين وتجديد تعاقدهم أو إنهاء عملهم، ودفع الرواتب والأجور للمعلمين، ومتابعة حضور ودوام المعلمين والطلبة في المدارس، وتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، ومتابعة أداء وإنجاز الطلبة، وبناء المدارس والحفاظ عليها وصيانتها باستمرار، والإدارة المالية للمدرسة وتوفير ما تحتاجه من أدوات وأجهزة ومعدات، وغيرها من الوظائف والمسئوليات.
- تحسين ظروف التعليم في البيئة المدرسية من حيث توافر المباني والتجهيزات المدرسية المناسبة.
- اهتمام وزارة التربية والتعليم ومكاتبها الإقليمية والمحلية بتدريب الآباء والمجتمع أعضاء جمعيات التعليم المدرسية (مجالس الأمناء) على القيام بمهامهم ومسئولياتهم، والمشاركة والاندماج في الحياة المدرسية.
- اهتمام السلطات التعليمية المحلية بتوفير برامج تنمية مهنية مستمرة للمعلمين تستهدف تطوير أدائهم، وتقليل مهامهم الإدارية حتى يتفرغوا لتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة.
- القضاء على البيروقراطية الإدارية في وزارة التربية والتعليم، وتسهيل القيام ببرامج التحسين والتطوير المدرسي.

• توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم تناوله عن خبرة هندوراس في الإدارة الذاتية بالمدارس المجتمعية ، واستكشاف واقع المدارس المجتمعية في جمهورية مصر العربية، وتحديد أوجه الإفادة من خبرة هندوراس، توصي الدراسة بالآتي:

- تدعيم التوجه نحو اللامركزية في إدارة العملية التعليمية بوزارة التربية والتعليم بصفة عامة، والاعتماد على مدخل الإدارة الذاتية في المدارس المجتمعية بصفة خاصة من خلال منح المدارس الصلاحيات والسلطات لإدارة شئونها، وتسيير أعمالها، واتخاذ قراراتها، دون الرجوع إلى السلطات التعليمية العُليا مع وجود نظام دقيق للمُحاسبة والمسائلة.
- تشكيل وحدات دعم إداري وفني ومالي على مستويات وزارة التربية والتعليم، والمديريات والإدارات التعليمية، والوحدات المحلية، وعلى اتصال فعال بالمدارس المجتمعية لمساعدتها في تنفيذ برامجها وحل مشكلاتها.
- تشكيل مجالس أمناء لجميع المدارس المجتمعية، وتتكون من أعضاء جميعهم من أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ويتم انتخابهم بطريقة حرة مُباشرة ، ويتولى المجلس المسئولية الإدارية والمالية الكاملة لهذه المدارس مثل: اختيار وتعيين توظيف المعلمين وتجديد تعاقدهم أو إنهاء عملهم، ودفع الرواتب والأجور للمعلمين من خلال حساب مصرفي، وتلقي التبرعات والدعم المادي ، ومتابعة حضور ودوام المعلمين والطلبة في المدارس، وتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، ومتابعة أداء وإنجاز الطلبة، وبناء المدارس والحفاظ عليها وصيانتها باستمرار، وتوفير ما تحتاجه المدارس من أدوات وأجهزة ومعدات، وإدارة أنشطة تحسين وتطوير المدرسة، ومتابعة الحضور والانصراف وانضباط المعلمين، واستقبال وفحص الشكاوي من قبل الطلبة أو الآباء، واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين المناخ المدرسي .
- قيام وزارة التربية والتعليم مُمثلة في الأكاديمية المهنية للمعلمين، ووحدات التدريب على مستوى المديريات والإدارات والمدارس بتدريب أعضاء مجالس الأمناء على القيام بمهامهم ومسئولياتهم، والمشاركة والاندماج في الحياة المدرسية، وكذلك تدريب المعلمين لرفع قدراتهم المهنية.
- متابعة وتقويم أداء المدارس المجتمعية بصورة مستمرة للوقوف على جوانب القوة وتدعيمها، وجوانب الضعف وعلاجها.
- الترويج للمدارس المجتمعية في المجتمع من خلال حملات توعية تشجع المؤسسات والمنظمات والهيئات والوكالات المجتمعية على تقديم الدعم لهذه المدارس، وكذا أسر المتعلمين والمتعلمات حتى لا يضرون إلى إلحاق أبنائهم بالعمل وترك التعليم بالمدارس.

• مراجع الدراسة:

• أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، محمد على على.(٢٠١٧). جهود طريقة تنظيم المجتمع فى تفعيل مدارس التعليم المجتمعى لمواجهة التسرب الدراسى ، ***مجلة الخدمة الأجتماعية - (الجمعية المصرية للأخصائيين الأجتماعيين) – مصر***، ١٠(٥٨)، ١٧- ٣٧.
- أبو النصر، سميحة محمد محمود.(٢٠٠١). ***مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات بمحافظة الإسكندرية : "دراسة ميدانية"***، المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بطنطا (التربية والتنمية البشرية) ، كلية التربية بجامعة طنطا - مصر ، ١٠(٥٨)، ٩٨- ١٤٤.
- بيومي، عبدالله.(٢٠٠٩). ***حوكمة التعليم المجتمعي في ضوء أهداف داكار ٢٠٠***، المؤتمر السنوي السابع لمركز تعليم الكبار : إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي، مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والروتاري الدولي – مصر، ١٦٠-١٧٣.
- التيتون، أمينة.(٢٠٠٩). قصة نجاح المدارس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة مكتب اليونسكو الإقليمي- بيروت ، ***مستقبل التربية العربية - مصر***، ١٦(٥٩)، ٣٩٧- ٤٠٢.
- جابر، عبد الحميد جابر؛ كاظم، أحمد خيري. (٢٠١١). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، الكويت: دار الزهراء.
- جمال الدين، نادية يوسف؛ أحمد، فاطمة محمد بهجت؛ عبدالشافي، دينا حسن محمد .(٢٠١٥). المشاركة المجتمعية لتطوير مدارس الفصل الواحد، **العلوم التربوية - مصر**، ٢٣(٣)، ٦٣٧-٦٦٦.
- حجازي، رضا السيد محمود.(٢٠١٥). ***مدارس التعليم المجتمعي وتمكين المجتمعات المحلية***، المؤتمر السنوي الثالث عشر لمركز تعليم الكبار : العقد العربي لمحو الأمية ٢٠١٥ - ٢٠٢٤ : توجهات وخطط وبرامج - مركز تعليم الكبار - جامعة عين شمس – مصر، ٧٣٣-٧٥١.
- خليل، نبيل سعد؛ دياب، عبدالباسط محمد .(٢٠١٣). ***الإدارة الذاتية للمدرسة في كل من المانيا و فرنسا و استراليا و إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصرالعربية***، المؤتمر العلمي السنوي الحادي والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان : التعليم والتحديث في دول الاتحاد الأوربي – مصر، ٢٥-٣٠.
- السبعى، سعيد فايز محمد.(٢٠١٥). تفعيل مدخل الإدارة الذاتية في تطوير الاداء الإداري لمدير مدرسة، **مجلة التربية ، كلية التربية، جامعة الأزهر - مصر**، ٣(١٦٣) ١٩٩-٢٥٦.
- سليم، محمد عبده محمد.(٢٠٠٨). ***تصور مقترح لتفعيل دور المدارس الصديقة للفتيات بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول***، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- مصر.
- سليمان، نجدة إبراهيم علي.(٢٠٠٥). ***التنمية المهنية لمعلمة الفصل الواحد في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة***، المؤتمر السنوى الثالث - معلم الكبار فى القرن الحادى والعشرون، مركز تعليم الكبار - جامعة عين شمس والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - مصر، ١٢(٣٦)، ٤١٧- ٥١٥.
- سولتانا، رونالد جي.(٢٠٠٨). ***مبادرة تعليم البنات في مصر***، القاهرة: منظمة الأمم المتحدة للطفولة.
- الطاهر، رشيدة السيد أحمد؛ فرج، سماح محمد الدسوقي؛ حسان، عبير حسن مصطفى .(٢٠٠٩). ***متطلبات اعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي بمصر في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد***، المؤتمر الدولي السابع (التعليم في مطلع الألفية الثالثة الجودة - الإتاحة - التعلم مدى الحياة) ،جامعة القاهرة . معهد الدراسات التربوية- مصر، ٤٨٨-٥٨٩.
- عبد الرازق ، فاطمة محمد بهجت أحمد.(٢٠١١). ***الخلفية الإجتماعية لدراسات مدارس الفصل الواحد : بحث في قرية مصرية***، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة- مصر.

- عبد الشافي، دينا حسن.(٢٠٠٨). ***إطار تعليم الكبار: رؤية مستقبلية*** ، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- عبد اللطيف، مشيرة إبراهيم صابر.(٢٠١٣). ***مشكلات مدارس الفصل الواحد في مصر ومواجهتها في ضوء خبرات بعض الدول***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها- مصر.
- عبد اللطيف، مشيرة إبراهيم صابر.(٢٠١٧). صيغ تعليم الفتيات في المناطق المحرومة من التعليم في مصر لعلاج مشكلة التسرب، ***المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية- مصر***، (٦)، ١٢٤-١٤٦.
- عمارة، سامي فتحي.(٢٠٠٠). بعض التجارب التربوية المعاصرة في مجال مدارس الفصل الواحد للفتيات وإمكانية الاستفادة منها في تطوير التجربة المصرية، **التربية المعاصرة – مصر**، ٣(١)، ١٠١- ١٤٩.
- عوده، عبدالله علي عبدالله.(٢٠١٤). تقييم برنامج دعم التعليم المرتكزعلى المجتمع في ضوء معيار المشاركة المجتمعية : دراسة مطبقة على المدارس المجتمعية بمؤسسة مصر الخير والجمعيات الأهلية الشريكة، ***مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية- مصر***، ١٢(٣٦)، ٥٠٩٥- ٥١٨٤.
- عوض، عوض توفيق.(٢٠٠٢). مدارس الفصل الواحد لتعليم ورعاية الفتيات في المناطق المحرومة من الخدمات التعليمية ، مجلة الطفولة والتنمية- مصر، ٢(٧)، ١٢٧- ١٤١.
- الكسباني، محمد السيد علي. (٢٠١٢). ***البحث التربوي بين النظرية والتطبيق*** ، القاهرة: دار الفكر العربي.
- المجلس العربي للطفولة والتنمية.(٢٠١٣). ***دعم المشاركة المجتمعية في التعليم في مصر من خلال دراسة واقع وإمكانات منظمات المجتمع المدني*** ، القاهرة.
- محمد، محمد عبدالحميد.(٢٠٠٠). تطوير مدارس الفصل الواحد بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول الأخرى : دراسة مقارنة، **التربية – مصر**، ٣(١)، ١٩٧- ٢٥٦.
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.(١٩٨٠). ***تقويم مدرسة الفصل الواحد في مصر :بحث ميداني*** ، القاهرة.
- ممدوح، أيمن عايد محمد.(٢٠١٤). آلية مقترحة لتفعيل مبدأ مشاركة الجهود المجتمعية كمدخل لتحسين الإدارة الذاتية للمدرسة المصرية،***مجلة مجمع - جامعة المدينة العالمية– ماليزيا***، (١٠) ٦٩٣-٧٦٧.
- مهناوي، أحمد غنيمي.(٢٠٠٤). دراسة تحليلة لاهم الاتجاهات الحديثة في صيغ التعليم الموازي مدرسة المجتمع ومدرسة الفصل الواحد، ***العلوم التربوية- مصر***، ١٢(٢)، ٣٩- ٧٨.
- هندي، عبدالمعين سعد الدين.(٢٠٠٠). بعض معوقات مدارس الفصل الواحد للفتيات بمحافظة سوهاج : دراسة ميدانية، ***المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج– مصر***، (١٧)، ١٥٧- ١٩٣.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر .(٢٠١٤). ***وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي*** ، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم بمصر.(٢٠٠٧). ***الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر٢٠٠٧-٢٠٠٨م/٢٠١١-٢٠١٢م: نحو نقلة نوعية في التعليم*** ، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم بمصر.(٢٠١٤). ***الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠: التعليم المشروع القومي لمصر*** ، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم بمصر.(٢٠١٧). ***كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م***، القاهرة: الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.
- يوسف، سلوى حلمي علي.(٢٠٠٦). ***التنمية المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد في ضوء المتغيرات المجتمعية***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة بني سويف - مصر.

• ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Altschuler, D.(2013). How Patronage Politics Undermines Parental Participation and Accountability: Community-Managed Schools in Honduras and Guatemala, ***Comparative Education Review*** ,57(1), 117-144.

- Azaola, M. (2012). Revisiting Bourdieu: alternative educational systems in the light of the theory of social and cultural reproduction, ***International Studies in Sociology of Education***, 22(2), 81-95.
- Barrera,F.; Fasih,T.;Anthony .,Harry; S. L .(2009). ***Decentralized Decision-Making in Schools The Theory and Evidence on School-Based Management***, Washington: The World Bank.
- Brown,G. K.(2011).The influence of education on violent conflict and peace: Inequality, opportunity and the management of diversity ,***Prospects*** ,(41),191-204.
- Cárdenas,S.(2008). ***School-based Management in Latin America***, UNESCO, Washington.
- Corrales,J.(2006). Does Parental Participation in Schools Empower or Strain Civil Society? The Case of Community-managed Schools in Central America, ***Social Policy & Administration***, 40(4),450–470.
- Di Gropello,E. ; Marshall,J. H.(2011). Decentralization and educational performance: evidence from the PROHECO Community School Program in rural Honduras ,***Education Economics***,19(2),161-180.
- Di Gropello,E.(2004).***Education Decentralization and Accountability Relationships in Latin America***, Washington :World Bank.
- Di Gropello,E..(2006). ***A Comparative Analysis of School-based Management in Central America***, Washington:The World Bank.
- Di Gropello,E.; Marshall,J. H. (2005).***Teacher Effort and Schooling Outcomes in Rural Honduras***,in Vegas,Emiliana , Editor Incentives to Improve Teaching :Lessons from Latin America, Washington: The World Bank, ,pp.307-357.
- Di Gropelloa,E. ; Marshall,J. H.(2011). Decentralization and educational performance: evidence from the PROHECO Community School Program in rural Honduras ,***Education Economics***,19(2),161-180.
- False, C.(2000).In Honduras, Public Education is Going Private, ***Alberta Teachers' Association Magazine***,80(4), 34-67.
- Ferrer,G.(2006). ***Educational Assessment Systems in Latin America: Current Practice and Future Challenges***, Santiago, Chile :Corporation for Development Research.
- Fontdevila,C. ; Verger,A. ; Zancajo, A.(2017). ***Taking Advantage of Catastrophes: Education Privatization Reforms in Contexts of Emergency***, in Private Schools and School Choice in Compulsory Education, Koinzer, Thomas;Nikolai, Rita;Waldow, Florian(eds), Wiesbaden, Germany : Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Chapter 14, pages 233-244
- Gavin,M.R.(2017).***Accountability: Education in Honduras, The United Nations Educational***, Paris:Scientific and Cultural Organization(UNESCO).
- Gertler ,P.; Patrinos, A.,Harry; Rubio-Codina, M .(2007) . ***Methodological Issues in the Evaluation of School-Based Management Reforms***, Washington : The World Bank.

- Martinic, S.(2003). ***Educational progress and problems in Guatemala, Honduras and Mexico***, Paris:UNESCO.
- Organisation for Economic Co-operation and Development.(2015). ***PISA for Development Capacity Building Plan: Hondurast***, Paris: Centre Français D'exploitation du droit de copie.
- Organisation for Economic Co-operation and Development.(2015). ***Schools for Skills – A New Learning Agenda for Egypt***, Paris: Directorate for Education and Skills.
- Rodriguez,E. M.(2011***).Perceptions of Curriculum in A Grassroots Community School in Honduras***, Un polished Doctoral Dissertation , Faculty of Purdue University, Purdue University West Lafayette, Indiana- USA.
- Santibáñez, L.(2007*).* ***School-Based Management Effects on educational outcomes: A Literature Review and Assessment of the evidence Base***, Mexico, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Schneider,C.(2017).Teachers' Perceptions of Disability on the Island of Roatán, Honduras, ***Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal***, 28(2), 5-22.
- Simão, M.;Pinkasz, D.; Sourrouille,F.(2015). ***School Grants and the Right to Education: The case of the Honduran Community-Based Education Programme***, Paris:Institute of Educational Planning .
- The World Bank. (2007). ***What Do We Know About School-Based Management?***, Washington: Education Human Development Network.
- Umansky ,I. ;Vegas,E.(2007). Inside Decentralization: How Three Central American School-based Management Reforms Affect Student Learning Through Teacher Incentives,***The World Bank Research Observer***, 22(2),197–215.
- United Nations Development Programme.(2006).***Country Evaluation: Assessment of Development Results :Honduras***, New York: Evaluation Office,p.8.
- United States Agency for International Development. (2004). ***Improving the Quality, Efficiency, and Equity of Basic Education in Honduras: Latin American and Caribbean Education Profiles 1999–2004***,Washington.
- Vegas, E.(2007). Teacher Labor Markets in Developing Countries, ***The Future of Children***,17(1),pp.219-232.
- Yitzack, F. (2008).Improving Educational Quality in Honduras: Building a Demand-Driven Education Market, ***Journal of Public & International Affairs***,(19), 193-2013.