

## نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم

د. إيناس أحمد فتحي محمود

مدرس بكلية التربية – قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية – جامعة حلوان.

### مُستخلص الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في "تعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم". ويتفرع من الهدف الرئيس عدد من الأهداف الفرعية، تتمثل فيما يلي: التعرف على الإطار النظري للحكومة الإستراتيجية للتعليم، وأبعادها على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم، ودراسة عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي على ضوء مدخل الحكومة الاستراتيجية للتعليم، وإلقاء الضوء على واقع عملية صنع وإتخاذ القرار التعليمي في مصر على ضوء المجالات الستة التي يتكون منها الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم من خلال تطبيق استبانة على عدد (١٩) من القيادات التعليمية بديوان وزارة التربية والتعليم، وهي: عدد (١) نائب وزير، عدد (٣) رؤساء قطاع، وعدد (٦) رؤساء إدارات مركزية، و(٩) مديري عموم، وأخيرًا اقتراح نموذج لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم.

استعانت الدراسة بالمنهج الوصفي من خلال أسلوب التحليل لملاءمته للطبيعة الوصفية للدراسة، ولمناسبتها لأهدافها. كما استعانت الدراسة باستبيان تم تطبيقه على عدد من القيادات التعليمية العليا بديوان عام وزارة التربية والتعليم، وذلك للتعرف على واقع

نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة  
الإستراتيجية للتعليم

---

عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة  
التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم.  
الكلمات المفتاحية: صنع القرار التعليمي الإستراتيجي - الحكومة الإستراتيجية للتعليم -  
الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية  
للتعليم.

---

**A Proposed Model to Promote the Educational Strategic Decision-making Process in Egypt in the light of the Organizational Framework of Education Strategic Governance Abstract:**

The main objective of the study is to “promote the strategic educational decision-making process in Egypt in the light of the OECD's framework of Strategic Education Governance (SEG)”. A number of sub-objectives are derived from the main objective, as follows: to identify the theoretical framework of the strategic governance of education, and its dimensions in the light of the OECD's framework of Strategic Education Governance (SEG), and to study the process of strategic educational decision-making in the light of the approach of the strategic education governance, shed light on the reality of the process of making and taking the educational decision in Egypt in the light of the six dimensions that make up the OECD's framework of Strategic Education Governance (SEG) through the application of a questionnaire to a number of educational leaders (19) in the Ministry of Education: (1) deputy minister, 3 sector heads , (6) heads of central departments, and (9) general managers), and finally setting the objectives, components and procedures of the proposed model.

The study used the descriptive method for its relevance to the descriptive nature of the study, and its relevance to its objectives. The study also used a questionnaire that was applied to a number of senior educational leaders in the Ministry of Education, in order to identify the reality of the educational decision-making and decision-making process in Egypt in the light of the organizational framework of the Organization for Economic Cooperation and Development for the strategic governance of education.

**Keywords:** Strategic educational decision-making - Strategic education governance - The OECD's framework of Strategic Education Governance (SEG).

## نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم د. إيناس أحمد فتحي محمود

مدرس بكلية التربية – قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية – جامعة حلوان.  
مقدمة

تعد عملية صنع واتخاذ القرار جوهر عمل القيادة الإدارية، وتعتبر من أكثر مهام الإدارة العليا صعوبة، وهي أساس جميع النشاطات التي تتم داخل المنظمة فيما يتعلق بالتعامل مع الكفاءات والموارد (المالية والمادية والبشرية)، بل وفي علاقاتها وتفاعلها مع بيئتها الخارجية. فالحكومة الناجحة تتلخص في صنع واتخاذ قرارات رشيدة ذات جودة.

في ظل التطورات الحادثة، انتقلت أنظمة التعليم من العلاقات الهرمية إلى العلاقات الأفقية القائمة على تقسيم العمل والنشاط المشترك والتنظيم الذاتي، وتعزيز دور الجهات المعنية المستفيدة، والمساءلة الأفقية، ومساءلة السلطات المحلية والمدارس من خلال مؤشرات الأداء، وهو ما أدى إلى تغيير طبيعة العلاقة بين المستويين الوطني ودون الوطني (المقاطعات والمناطق، والحكومات الوسيطة والبلديات). في الوقت نفسه، انضم الآباء والجهات المعنية المستفيدة الأخرى إلى السلطات الحكومية في اتخاذ القرارات التعليمية. فقد أصبحت العلاقات بين أصحاب المصلحة والجهات المعنية المستفيدة وصناع القرار علاقات ديناميكية بشكل متزايد ومفتوحة للتفاوض. فقد أصبح لدى الجهات الفاعلة المختلفة، مثل صانعي السياسات على مختلف المستويات، والآباء والمعلمين، وجهات نظر مختلفة حول المشكلات المختلفة التي تعترض العملية التعليمية. (OECD, 2021).

فمنذ مطلع الألفية الثانية أصبح لزامًا على القادة الحكوميين - سواء بالدول النامية أو المتقدمة - العمل على التكيف مع المتطلبات المتغيرة للبيئة المحيطة بفعالية

عبر كل المستويات المجتمعية، وبناء شراكات مستمرة مع مختلف المنظمات المجتمعية سواء على المستوى القومي أو المحلي، بما يدعم من الحوكمة التشاركية بالمجتمع، سعياً لتحقيق أهداف المجتمع ممثلاً في كافة الأطراف المعنية. وعليه بدأت معظم الأجهزة الحكومية لدول العالم - بالأخص المتقدم والآخذ بالنمو - منذ بدايات العقد الأول من القرن الواحد والعشرين في التحول من مجرد التركيز على إدارة وقيادة المنظمات العامة بطريقة ميكانيكية (قيادة تنظيمية تقليدية) إلى الإدارة والقيادة عبر المنظمات المجتمعية المختلفة بدديناميكية. ومن ثم، تحويل هياكلها التنظيمية الهرمية إلى هياكل عضوية مرنة وسريعة الاستجابة للتغيرات المجتمعية والبيئية المحيطة بها (العواجي، ٢٠٢١، ص ٣).

ومن ثم، تبرز أهمية عملية صناعة القرارات من خلال ارتباطها الوثيق بكل من: الأفراد، والجماعات، والمؤسسات المعنية، نظراً لتأثر كافة الأطراف المعنية بها. كما أن فاعلية القرارات ترتبط بمدى توسيع قاعدة المشاركة فيها على مختلف المستويات.

فقد أدت الحاجة إلى التعامل مع التعقيد المتزايد لعمليات صنع السياسة وإتخاذ القرار إلى ظهور مفهوم الحوكمة متعددة المستويات **Multi-Level Governance**، التي تعكس فكرة وجود هياكل سلطة متفاعلة كثيرة في العمل في الاقتصاد السياسي العالمي الناشئ. ومن ثم نقل المسؤوليات والمهام من الحكومات المركزية إلى المستويات الحكومية الأدنى المحلية، وهو ما يستدعي نهجاً جديداً للحوكمة يمكن تلك المستويات من المشاركة بفعالية في عملية صنع واتخاذ القرار (Potůček, 2009, P. 2).

من ثم، يعتبر فهم التعقيد نقطة مهمة لصنع وإتخاذ القرار والحوكمة بشكل عام، حيث لا يمكن إدارة الأنظمة المعقدة بنجاح أو توجيهها بآليات خطية بسيطة. إذ يجب تطوير استراتيجيات تأخذ في الاعتبار ديناميكيات النظام وترابطه من خلال الاهتمام بالاتصالات والتفاعل بين كافة الأطراف، وتوفير مساحة لتسهيل تلك التفاعلات لتوجيه الأنظمة المعقدة من خلال القنوات الرسمية وغير الرسمية (Blanchenay, 2016, P. 162).

إذن تتطلب إدارة أنظمة التعليم بشكل فعال في هذا السياق المعقد نماذج حوكمة توازن بين الاستجابة للتنوع المحلي والقدرة على ضمان تحقيق الأهداف الوطنية. نتيجة لذلك، ارتفعت قضايا الحوكمة في جداول الأعمال السياسية والمتعلقة بالسياسات، وتبحث البلدان بشكل متزايد عن نماذج يمكنها تكييفها مع احتياجاتها الخاصة. إذ لم تعد عملية صنع واتخاذ القرار التقليدية، التي تميل إلى تأطير خيارات التخطيط والسياسة بطريقة خطية واختزالية، كافية، بل يجب أن تكون حوكمة التعليم الحديثة قادرة على أن تكون مرنة وقابلة للتكيف نحو تحقيق الأهداف المحددة، ويجب أن تفعل ذلك بأكثر قدر ممكن من الكفاءة، وبموارد مالية محدودة في إطار الضغوط والتحديات المختلفة (Cerna and Burns, 2016, P. 227 -228).

وهو ما دفع منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD إلى وضع إطار تنظيمي يتكون من ستة مجالات مترابطة للحكومة الإستراتيجية للتعليم لتمكين السلطات الحكومية من إدارة ديناميكية وتعقيد أنظمة التعليم اليوم مع توجيه مسار واضح نحو الأهداف المحددة. تتربط هذه المجالات الستة مع بعضها البعض، وهي: المساءلة، وبناء القدرات، وحوكمة المعرفة، ومشاركة أصحاب المصلحة، والتفكير الاستراتيجي، ومنظور شامل للنظام (OECD, 2019, P.4).

في هذا السياق، من الجدير بالذكر أن صنع القرار التعليمي في مصر يرتبط ارتباطاً وثيقاً بنمط إدارة التعليم (النمط المركزي)، حيث تمثل وزارة التربية والتعليم قمة السلطة التنفيذية المسؤولة عن اقتراح السياسة التعليمية وصنع واتخاذ القرار في جميع ما يتعلق بمرحلة التعليم قبل الجامعي. كما تجدر الإشارة إلى أن السياسة التعليمية بمصر اتسمت بعدم الاستقرار، نتيجة للتغيرات الوزارية المتعاقبة وارتباطها بشخص وزير التعليم، بالإضافة إلى عدم تبنى نظرية تربوية واضحة المعالم يقوم عليها النظام التعليمي. كما لا توجد للتعليم في مصر رؤية إستراتيجية طويلة الأجل ترتبط بفكر

استشرافى يتبلور في تخطيط استراتيجي على المدى البعيد (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص٦).

وهو ما يتعارض مع التعقيد المتزايد الذي تتعرض له عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي على المستوى القومي الذي يؤكد على أهمية نقل المسؤوليات والمهام من الحكومات المركزية إلى المستويات الحكومية الأدنى المحلية، هذا إلى جانب تطوير استراتيجيات تأخذ في الاعتبار ديناميكيات النظام وترابطه من خلال الاهتمام بالاتصالات والتفاعل بين كافة الأطراف.

وهو يستدعي إعادة النظر في عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي على المستوى القومي بما يمكن تلك المستويات من المشاركة بفعالية في تلك العملية من خلال نموذج مقترح على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم.

#### مشكلة الدراسة:

تواجه عملية صنع القرارات التعليمية في مصر العديد من المشكلات التي تعوق نجاحها وتنفيذها على أرض الواقع، فيما يلي عرض المشكلات ذات الصلة بكل بعد من الأبعاد الستة للإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم.

#### (١) مشكلات ذات صلة بالمساءلة:

توصلت نتائج دراسة (طلايع، مارس ٢٠٢٥، تحت النشر، ص٤٦)، في هذا الصدد، إلى عدة نتائج منها: غياب المعايير الموضوعية في اختيار القيادات التعليمية الإدارية والإشرافية، وغياب المساءلة واقتصار المحاسبية على تغيير القائمين على الوظائف القيادية والإشرافية، وضعف سيادة القانون وغياب الفصل بين العام والخاص، وتغليب المصالح الشخصية على الصالح العام، وتعطيل بعض الإجراءات القانونية نتيجة كثرة الأجهزة الرقابية والازدواجية في الصلاحيات وغياب التنسيق فيما بينها، وضعف

نظم الإفصاح ونقص الشفافية اللازمة لتمكين الجهات المعنية والأطراف الفاعلة من المشاركة في القيادات التعليمية.

يرمي ما سبق بظلاله على عملية صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية من حيث ضعف مشاركة المواطنين والجهات الفاعلة المختلفة في مساءلة المسؤولين الحكوميين، نتيجة عدم توفير الوسائل والآليات، والمعلومات الهامة واللازمة التي تمكنها من المساءلة، ومن ثم الاستماع إلى احتياجاتها وتلبيتها؛ بما يتوافق مع المصالح العامة والفعلية للمواطنين وكافة الجهات المعنية.

## (٢) مشكلات ذات صلة ببناء القدرات:

أوضحت الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠ بعض السلبيات ذات الصلة ببناء قدرات القيادات التعليمية مثل: عدم وجود قدر كافٍ من ثقافة مهنية إيجابية تعتمد على الالتزام بالنظام الرسمي والإنجاز والمعاملة العادلة لجميع العاملين، وتوفير قدر كبير من الشفافية وكفاءة الاتصال في جميع الاتجاهات، وعدم كفاية الموارد البشرية والمالية والفنية المتاحة في الإدارات التعليمية والتي تعينها على دعم العملية التعليمية على مستوى المدارس، ونقص القيادات التربوية والإدارية المؤهلة على مستوى المدرسة نتيجة لعدم وجود نظام جيد لإدارة الموارد البشرية مما أدى إلى عجز شديد في القيادات المؤهلة والقادرة على إدارة العملية التعليمية بالكفاءة المنشودة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص ص ١٤٦-١٤٧).

في هذا السياق، أشار العواجي (٢٠٢١، ص ٢٠) إلى أن هناك معوقات اقتصادية ومالية بمصر تؤثر على بعد بناء القدرات بشكل عام. فالظروف الاقتصادية السيئة أدت إلى تباطؤ وتيرة برامج الإصلاح والتطوير الإداري -خاصة فيما يخص التحول نحو تطبيق الحوكمة التشاركية -لعدم قدرة الحكومة على تحمل التكلفة المالية لإنشاء مؤسسات تدريب وتنمية بشرية متخصصة ومتطورة؛ تستطيع أن تتبنى وتنفذ



استراتيجية شاملة لإعداد وتنمية القيادات التشاركية بالجهاز الحكومي بالدولة، ولتأهيل كافة الأطراف المعنية لتلك المشاركة.

فعلى الرغم من تعدد الاستراتيجيات والخطط والبرامج الوطنية التي تبنتها الحكومة المصرية لإعداد وتنمية القيادات الحكومية – بكافة القطاعات ومنها التعليم - إلا أنها لم تهتم بوضع إطار استراتيجي يوضح مقومات إعداد وتنمية قيادات حكومية تشاركية؛ قادرة على بناء تشبيكات تنظيمية ناجحة وإدارة العمل التشاركي بين الأجهزة الحكومية وكافة الأطراف المجتمعية، بما يساهم في إقرار الحوكمة التشاركية بالمجتمع المصري ومن ثم فعالية صنع واتخاذ القرار. حيث يعترض سبيل إنجاز تلك الغاية على الوجه الأكمل الكثير من التحديات التشريعية والمؤسسية والإدارية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية(العواجي، ٢٠٢١، ص ٤).

وهو ما أكدت عليه نتائج دراسة (طلابع، مارس ٢٠٢٥، تحت النشر، ص٤٦)، التي أوضحت انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي والإداري والمهني للقيادات التعليمية المنوطة بعملية الحوكمة نتيجة ضعف التنمية المهنية المستدامة بإدارات التدريب، وخفض التمويل من قبل الإدارات المركزية للتدريب، ونقص وعي أصحاب المصالح بمفهوم وأطر وأبعاد عملية الحوكمة، وكيفية المشاركة فيها. وبالتالي يحد ما سبق من قدرة القيادات التعليمية والأطراف المعنية بالتعليم على المشاركة بفعالية في عملية صنع واتخاذ القرار الفعال الذي يخدم الصالح العام ويلبي احتياجاته.

### (٣) مشكلات ذات صلة بحوكمة المعرفة:

أشارت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ - ٢٠١٦) إلى ضعف أجهزة المعلومات التي تستند إليها أجهزة صنع القرارات التعليمية في مصر، مما يؤثر بالسلب على مدى فاعلية القرارات التعليمية، وغياب البيانات والمعلومات الدقيقة والمفصلة اللازمة لصنع القرار

(وزارة التربية والتعليم، ص ٧٣). وتمت الإشارة إلى الحاجة إلى تدريب القيادات بالوزارة على صنع القرارات المبنية على المعلومات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص ٤٧).

وفي هذا الصدد، أوصت دراسة (عبد الرحمن، ٢٠٢٠، ص ٦١٦) بضرورة فتح قنوات للتواصل وتبادل المعلومات مع العديد من الجهات المحلية والعالمية للتمكين من صنع قرارات استراتيجية على درجة كبيرة من الفعالية. كما أوصت دراسة (الهلاي، ٢٠٢١، ص ٢٣) بضرورة بناء السياسات التعليمية وصنع القرارات استنادًا إلى معلومات حقيقية، وانطلاقها من أهداف واقعية يمكن تحقيقها، ومراعاة الصالح العام وليس صالح فئة بعينها، والتركيز على كل المستويات الإدارية وعلى المشاركة الحقيقية، والاعتماد على نتائج البحوث العلمية، والمحافظة على الهوية والثابت الوطنية، مع الحرص على أن تكون مستقلة ولها مرجعية وتتضمن المحاسبية وكيفية وكيفية التقويم وتصحيح المسار.

#### (٤) مشكلات ذات صلة بمشاركة أصحاب المصلحة والمستفيدين:

في هذا الصدد أشارت دراسة (يوسف، ٢٠١٩، ص ٤١٠: ص ٤١٣) إلى تهميش دور مؤسسات وفئات المجتمع المختلفة في صنع السياسة والقرارات التعليمية. فالبرغم من بعض المحاولات لمشاركة فئات المجتمع في صنع السياسة التعليمية، إلا أنه ظل اقتصر صنع القرار التعليمي على القوى الرسمية التي تعبر عن مصلحة النظام السياسي واغفال مشاركة القوى غير الرسمية، وهو ما ظهر في تهميش دور المؤسسات البحثية، وتهميش دور منظمات المجتمع المدني، ومحدودية دور المجالس الرسمية والأحزاب والمحليات، وضعف دور الجهات المستفيدة Stakeholders في صياغة البدائل التي تطرحها السياسات التعليمية والإصلاحية.

كما أشار تقرير المركزية وسوء التنسيق أزمات تطوير التعليم قبل الجامعي في مصر (منصة العدالة الاجتماعية، مارس ٢٠١٩، ص ٨) إلى السيطرة الكاملة من قبل

الحكومة المركزية على رسم السياسة التعليمية، وهو ينعكس على الإدارة المحلية والتي أصبح مهمتها منحصرة في تنفيذ سياسات وأهداف الحكومة المركزية ووزارة التربية والتعليم دون المشاركة في وضع تلك السياسات الأمر الذي يعكس الهرمية لصنع وتنفيذ السياسة التعليمية في مصر، واعتبار وزير التعليم هو صانع للسياسة التعليمية فقط. واستنتج التقرير أن ما تقوم به الدولة حاليًا من تطوير هو شكلي وسطحي وغير جاد بما يكفي ليحقق تحسناً جذرياً للتعليم في مصر. ومع استمرارية المركزية في اتخاذ القرارات، وسوء التنسيق بين الحكومة المركزية وبين الإدارات المحلية والهيئات التعليمية الأخرى، وعدم فتح المساحات للكيانات الأخرى للمشاركة في وضع السياسات التي تتعلق مباشرة بهم، يبقى الوضع على ما هو عليه (منصة العدالة الاجتماعية، مارس ٢٠١٩، ص ٣٦).

وهو ما أكدت عليه دراسة عثمان (٢٠٢٠) التي خلصت إلى عدة نتائج ذات صلة بمشاركة المستفيدين في صناعة القرار التعليمي في مصر، وهي: المركزية الإدارية في صنع القرارات، وصنع القرارات بشكل فردي وهو ما ظهر في ضعف تفعيل لامركزية صناعة القرار التعليمي بتفعيل دور الإدارات التعليمية والمدرسية والمحلية، وضعف تفعيل مشاركة المؤسسات غير الرسمية (مراكز البحوث، الأحزاب السياسية، إلخ) في صناعة القرارات، هذا إلى جانب ضعف التزام قطاعات الوزارة بألية واضحة لصناعة القرارات.

ومن ثم أوصت دراسة (عبد الرحمن، ٢٠٢٠، ص ص ٦١٦ – ٦١٧) بأهمية تحديد الشركاء المهتمين بتطوير التعليم قبل الجامعي وتحديد مسؤولياتهم ومدى مساهمة كل طرف من الأطراف في الارتقاء بتعليم تلك الفئة، وعقد شراكات بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي تتضمن أشكال الدعم اللازم، وتفعيل الشراكات مع أولياء الأمور لدعم وتحسين العملية التعليمية وإشراكهم في صنع القرارات التربوية وحل المشكلات التي تواجه الطلاب.

### (٥) مشكلات ذات صلة بالتفكير الاستراتيجي:

تمت الإشارة في الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ - ٢٠١٦) أن السياسة التعليمية في مصر تتسم بعدم الاستقرار؛ نتيجة للتغيرات الوزارية المتعاقبة وارتباطها بشخص وزير التعليم، بالإضافة إلى عدم تبني نظرية تربوية واضحة المعالم يقوم عليها النظام التعليمي. كما لا توجد للتعليم في مصر رؤية استراتيجية واضحة طويلة الأجل، ومن ثم غياب فكر استشرافي يتبلور في تخطيط استراتيجي على المدى البعيد (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص ١٦).

يرجع ترددي التعليم قبل الجامعي، وتعدد مشكلاته إلى التخبط المستمر في سياسات التعليم وخططه الاستراتيجية والتنفيذية، حيث شهدت الفترة الأخيرة من نهايات القرن العشرين، وبدايات القرن الحادي والعشرين، الكثير من التغييرات والتعديلات في السياسات والإستراتيجيات التي طالت المبادئ والأهداف العامة والأمور التفصيلية المتعلقة به. وقد ارتبطت تلك التغيرات بشخص المسئول الأول عن التعليم (وزير، حكومة)، ليأتي من بعده برجاله ومستشاريه وخبرائه ليعيدوا الكرة بزعم التطوير والإصلاح والتحسين (اسماعيل، ٢٠١٧، ص ٧).

فقد أكدت مؤشرات الواقع وممارساته على تذبذب هذه الجهود وتلك المحاولات السابغة للتطوير، بين الصعود تارة والهبوط تارة أخرى، بسبب ارتباطها بتواجد أشخاص معينين في مواقع القرار المختلفة، والذي يعني غيبة الفكر المؤسسي عن جهود إصلاح وتطوير نظام التعليم قبل الجامعي، حيث يبدأ كل من يتصدى لتلك الجهود من نقطة بداية خاصة به، وكأن لم يسبقه أحد في هذا المجال (اسماعيل، ٢٠١٧، ص ٨).

وقد اهتمت استراتيجية مصر ٢٠٣٠ بتطوير منظومة التعليم ضمن الهدف الاستراتيجي الرابع لتنمية المعرفة والابتكار والبحث العلمي كركائز أساسية داعمة في تحقيق التنمية الاحتوائية المستدامة. وحددت الاستراتيجية ثلاثة أهداف فرعية لتطوير التعليم، وهي: الاستثمار في بناء البشر وقدراتهم الإبداعية، والتحفيز على الابتكار ونشر

ثقافته، ودعم البحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة. وعلى الرغم من ذلك لا توجد وثيقة رسمية محددة ومعلنة، بل مجرد تصريحات رسمية معلنة، وبرامج مستحدثة يجري العمل بها، ومن الواضح أن وزارة التربية والتعليم بصدد تنفيذ خطة يجري تعديلها باستمرار، ويتم إخفاؤها؛ لتفادي الخلاف حولها، ولتفادي الضغوط الاجتماعية والسياسية وضغوط شبكات المصالح المناوئة لإصلاح التعليم(المصري، ٢٠٢١، ص ٤) يتضح في ضوء ما سبق غياب تصور تخطيطي استراتيجي متكامل على الأفق القريب أو البعيد، وغياب بُعد التفكير الاستراتيجي في حوكمة التعليم، وهو ما يترتب عليه قصور في عملية صنع واتخاذ القرار.

#### (٦) مشكلات ذات صلة بمنظور شامل للنظام:

في ذلك السياق أشار العواحي (٢٠٢١، ص ١٩) إلى أن الدولة المصرية لا تتبع استراتيجية واضحة للتشبيك التنظيمي والتمكين المجتمعي والحوكمة التشاركية، حيث لا يوجد قانون صريح - رغم صدور قانون الخدمة المدنية رقم 81 لسنة 2016 وتضمنين لائحته الداخلية عدد من النصوص الداعمة لتحقيق الحوكمة التشاركية.

وأشارت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ - ٢٠١٦) إلى عدد من المشكلات ذات الصلة بقضايا البنية التنظيمية التعليمية من عدة نواحي، منها: عدم كفاءة البنى التنظيمية لأجهزة التعليم، وغياب إعادة الهيكلة، وضعف التركيز على الأعمال الأساسية للتعليم من كافة النواحي ومن منظور شامل، وعدم التركيز على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية بأنواعها في الوزارة والمحليات (وزارة التربية والتعليم، ص ٧٣).

ومن ثم أكدت دراسة الهلالي على ضرورة التركيز على الشمولية في التنفيذ على أساس أن السياسة مترابطة وشاملة وليست مجزأة، مع تحديد الأولويات والتسلسل الأمثل لنقاط السياسة، واتخاذ الإجراءات الأكثر أهمية وإلحاحًا أولاً، ومن ثم تحقيق الأهداف المرجوة (الهلالي، ٢٠٢١، ص ٢٢).

على ضوء ما تقدم، يتضح أن عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر تواجه عدد من المعوقات ذات الصلة بكل بعد من أبعاد الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحوكمة الإستراتيجية للتعليم. وهو ما يتطلب اقتراح نموذج لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء أبعاد ذلك الإطار التنظيمي.

#### أسئلة الدراسة:

يتمثل السؤال الرئيس للدراسة في: كيف يمكن تعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحوكمة الإستراتيجية للتعليم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية، تتمثل فيما يلي:

- ١- ما الإطار النظري للحوكمة الإستراتيجية للتعليم، وأبعادها على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحوكمة الإستراتيجية للتعليم؟
- ٢- ما الإطار النظري لعملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي على ضوء مدخل الحوكمة الإستراتيجية للتعليم؟
- ٣- ما واقع عملية صنع واتخاذ القرار التعليمي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحوكمة الإستراتيجية للتعليم؟
- ٤- ما النموذج المقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحوكمة الإستراتيجية للتعليم؟

## أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في: "تعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم".

ويفرع من الهدف الرئيس عدد من الأهداف الفرعية، تتمثل فيما يلي:

١- التعرف على الإطار النظري للحكومة الإستراتيجية للتعليم، وأبعادها على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم.

٢- دراسة عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي على ضوء مدخل الحكومة الاستراتيجي للتعليم.

٣- إلقاء الضوء على واقع عملية صنع وإتخاذ القرار التعليمي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم.

٥- اقتراح نموذج لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم.

## أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في اقتراح ممارسات وإجراءات وظيفية لدعم صانعي ومتخذي القرار التعليمي الإستراتيجي في تحديد أفضل الطرق لتحقيق الأهداف الوطنية لنظام التعليم في سياق هيكل الحكومة متعددة المستويات والسياق المجتمعي المعقد. ومن ثم، مساعدة صانعي القرار التعليمي على ضمان عمليات الحكومة الفعالة، كجزء من تصميم وصنع السياسات والقرارات وتنفيذها.

## حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** تم تناول الحوكمة الإستراتيجية للتعليم من حيث ستة أبعاد، هي: المساءلة، وبناء القدرات، وحوكمة المعرفة، ومشاركة أصحاب المصلحة، والتفكير الاستراتيجي، ومنظور شامل للنظام.
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث في جانبه الميداني في تطبيق استبانته على بعض القيادات التعليمية العليا على المستوى القومي (مرحلة التعليم قبل الجامعي) بديوان وزارة التربية والتعليم (نائب وزير - رؤساء قطاع - مديري إدارات مركزية - مديري عموم).
- **الحد الزمني:** تم تطبيق الاستبانة للتعرف على واقع عملية صنع وإتخاذ القرار التعليمي في مصر على ضوء الأبعاد الستة للإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم في الفترة من ١٠ مارس ٢٠٢٢ وحتى الفترة ٣٠ إبريل ٢٠٢٢.

## مصطلحات الدراسة:

### (١) صنع القرار Decision-Making:

يتم تعريف عملية "صنع القرار" بحسب قاموس ماكواري Macquarie Dictionary العملية التي من خلالها يصل الشخص إلى قرار عند مزج المعرفة والخبرة والحدس. (Macquarie Dictionary, 2022) وأشار قاموس كامبريدج إلى "صنع القرار" على أنه عملية الاختيار، خاصة الاختيارات المهمة بناءً على بعض المعايير من بديلين محتملين أو أكثر بغرض تحقيق النتيجة المرجوة" (Cambridge Dictionary, 2022) .



وتشير موسوعة Britannica إلى أن صنع القرار هو "العملية والمنطق الذي من خلاله يصل الأفراد إلى القرار، وأن نماذج مختلفة لصنع القرار تؤدي إلى تحليلات وتوقعات مختلفة بشكل كبير. وتتراوح نظريات صنع القرار من اتخاذ القرار العقلاني الموضوعي، الذي يفترض أن الأفراد سوف يتخذون نفس القرارات مع إعطاء نفس المعلومات والتفضيلات، إلى منطق الملاءمة الأكثر ذاتية، والذي يفترض أن السياقات المؤسسية والتنظيمية المحددة مهمة في القرارات التي يتخذها الأفراد (Britannica Encyclopedia, 2022).

وأشار البنا (٢٠١٧) في موسوعة SAGE السلوك السياسي إلى أن صنع القرار هو "عملية ديناميكية وتفاعلية تتضمن سلسلة من الأحداث، وفي لحظة ما يدرك فيه صانعو القرار الحاجة إلى حل مشكلة ما حتى الوقت الذي يأذنون فيه بمسار عمل لحلها". (Elbanna, 2017, P. 163).

## (٢) صنع القرار التعليمي الإستراتيجي: Strategic Education Decision- Making

تعرف القرارات الاستراتيجية بأنها "القرارات التي لها تأثير طويل المدى على المؤسسة، مثل القرارات المتعلقة بالاستراتيجيات التي يجب اتباعها. وهي قرارات منوط بها الأشخاص الذين يشغلون مناصب عليا في المؤسسة في اتخاذ مثل هذه القرارات الحاسمة". (Chabra, 2016, P. 14).

يُعرف "القرار التعليمي" بأنه اختيار مدرك لبدل واحد من بين عدة بدائل من البدائل المطروحة التي يمكن عن طريقها حل مشكلة أو قضية تعليمية، وهو نتاج عملية منظمة يتم فيها اختياره وفق أساليب وفنيات تناسب عملية صنعه والتي تتوافر في مجال الإدارة التعليمية" (الحريري، ٢٠٠٨، ص ٢٢٣).

وتعرف الباحثة "القرار التعليمي الإستراتيجي" إجرائياً بأنه "ذلك القرار الذي يرتبط بمستوى الإدارة العليا (ديوان وزارة التربية والتعليم المصرية)، ويتعلق بوضع السياسات والأهداف العامة التعليمية، ويأتي حصيلة الجهود الجماعية المشتركة التي

تتعاون فيها كافة الأطراف والجهات المعنية وفي ضوء المعلومات والبيانات اللازمة، بما يغير مسار العملية التعليمية على النحو الذي يلبي احتياجات ومتطلبات كافة الأطراف المعنية".

### (٣) الحوكمة Governance:

تم تعريف الحوكمة بواسطة قاموس Merriam-Webster بأنها "الطريقة التي يتم من خلالها الحكم أو الإشراف أو التوجيه لشيء ما (مثل بلد أو منظمة)". (Merriam-Webster Dictionary, 2022).

ويعرف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) الحوكمة على أنها "استخدام السلطة السياسية والرقابة المجتمعية من أجل إدارة الموارد باتجاه تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية" (UNDP, 2007, P.3)

وتعرف منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) الحوكمة على أنها "ممارسة السلطة السياسية والاقتصادية والإدارية في إدارة شؤون الدولة على جميع المستويات". (OECD, 2007)

### " الحوكمة الإستراتيجية Strategic Governance:

أشار قاموس IGI Global أن "الحوكمة الإستراتيجية" هي "نموذج الحوكمة الذي يوفر رؤية إستراتيجية تقوم على عمل جماعي مشترك وتعاوني" (IG Global, 2022). وبحسب رانسو (٢٠٠٨) تشكل الحوكمة الإستراتيجية "نظامًا للحكم والسلطة فيما يتعلق بالمصالح الاجتماعية المتنوعة والمتنافسة داخل المجتمع، وتتمثل السمة المميزة للحوكمة الإستراتيجية في ممارسات توزيع السلطة، والعمل بشكل جماعي فقط" (Ranso, 2008, P. 208).

### (٤) الحوكمة الإستراتيجية للتعليم Education Strategic Governance:

تعد منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي هي الجهة الوحيدة التي قامت بتبني مصطلح "الحوكمة الإستراتيجية للتعليم" وتعريفه على أنه "نموذج حوكمة

مرن وقابل للتكيف من أجل إصلاح أكثر فاعلية واستمرارية في أنظمة التعليم المعقدة اليوم، الهدف منه مساعدة البلدان على تطوير ترتيبات حوكمة أكثر ذكاءً ومراعية للسياق وقادرة على تحقيق التحسين من خلال البناء على أنظمة المعرفة القوية وإشراك أصحاب المصلحة وتحقيق المساءلة الهادفة" (OECD, Strategic Education Governance – Background, 2022).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه "نمط حوكمة في قطاع التعليم متمركز حول "التشاركية" في كافة الأبعاد التي تنطوي عليها عملية الحوكمة، تلك التشاركية التي تقوم على التعاون والتنسيق المستمر بين القيادات التعليمية العليا (باعتبارها أحد الأطراف الفاعلة)، وكافة الأطراف المجتمعية المعنية لصنع قرارات تعليمية استراتيجية تلبي احتياجات ومتطلبات تلك الأطراف".

#### منهج الدراسة، وأداتها:

استعانت الدراسة **بالمنهج الوصفي** باستخدام أسلوب التحليل لملاءمته للطبيعة الوصفية للدراسة، ولمناسبته لأهدافها. إذ ساعد المنهج في الإجابة عن الأسئلة التي طرحتها الدراسة؛ أي وصف وتحليل الإطار النظري للحوكمة الإستراتيجية للتعليم، وتأثيرها على عملية صنع وإتخاذ القرار، وأبعاد الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحوكمة الإستراتيجية للتعليم، وواقع عملية صنع وإتخاذ القرار التعليمي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحوكمة الإستراتيجية للتعليم.

كما تم تطبيق استبيان على عدد من القيادات التعليمية العليا بديوان عام وزارة التربية والتعليم، وذلك للتعرف على واقع عملية صنع واتخاذ القرار التعليمي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحوكمة الإستراتيجية للتعليم.

## الدراسات السابقة:

تم عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت صنع القرار التعليمي من خلال التركيز على هدف الدراسة، والمنهج، وما توصلت إليه. وتم اعتماد التسلسل التاريخي في عرضها (من الأقدم للأحدث).

### أولاً: الدراسات العربية:

استهدفت دراسة خليل، نبيل سعد وعبد العال، أحمد عبد النبي (٢٠٠٨) بعنوان "صنع القرار التعليمي في مصر وأستراليا: دراسة مقارنة"، التعرف على مراحل دورة القرار التعليمي، والتعرف على واقع عملية صنع القرار التعليمي في مصر وأستراليا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة، ثم التعرف على أوجه الشبه والاختلاف في عملية صنع القرار التعليمي بدولتي المقارنة. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج المقارن. وتوصلت الدراسة إلى بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير عملية صنع القرار التعليمي في جمهورية مصر العربية.

تناولت دراسة سعد، لبنى عبد العزيز (٢٠١٤) بعنوان "تطوير عمليتي صنع واتخاذ القرار بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء بعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة" تطوير عمليتي صنع واتخاذ القرار بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء بعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة، وذلك من خلال تناول الإطار الفكري والفلسفي لعمليتي صنع واتخاذ القرار، وأهم الاتجاهات الإدارية المعاصرة في صنع واتخاذ القرار، ثم تناول واقع عمليتي صنع واتخاذ القرار بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالإسماعيلية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير عمليتي صنع واتخاذ القرار في ضوء بعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة.

هدفت دراسة مغاوري، هالة أمين (٢٠١٧) بعنوان "تطوير صنع واتخاذ القرار بالمؤسسات التعليمية في مصر على ضوء القيادة الريادية" إلى تطوير صنع

واتخاذ القرار بالمؤسسات التعليمية في مصر على ضوء القيادة الريادية وذلك من خلال تناول الإطار المفاهيمي للقيادة الريادية بالمؤسسات التعليمية من خلال التطرق إلى مفهوم القيادة الريادية وأبعادها، وخصائص القائد الريادي في المؤسسات التعليمية، وتناول صنع واتخاذ القرار التعليمي بما فيه من مفهومه وخطواته، وممارسات القيادة الريادية المطلوبة لتطوير صنع واتخاذ القرار بالمؤسسات التعليمية. وتم استخدام المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى التوصيات والآليات الإجرائية المقترحة لتطوير صنع واتخاذ القرار بالمؤسسات التعليمية على ضوء القيادة الريادية ومن أهمها، دعم استقلالية العمل للقيادات الإدارية في المؤسسات التعليمية، ومن آلياتها المقترحة دعم اللامركزية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، بحيث تتخذ القيادات الإدارية القرارات المناسبة لحل المشكلات القائمة بحرية، وتتابع تنفيذها بشتى الطرق والأساليب التي تراها مناسبة.

واهتمت دراسة علي، حنان أحمد عبد الله (٢٠١٩) بعنوان "معوقات صنع القرار وإتخاذه لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية: دراسة ميدانية" بتناول الإطار النظري لصنع القرار وإتخاذه لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية، والتعرف على معوقات صنع القرار وإتخاذه لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى تقديم مقترحات للتغلب على معوقات صنع القرار وإتخاذه لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية، يتصل بعضها بتنمية مديري مدارس التعليم الأساسي والإدارة المدرسية، والبعض الآخر يتعلق بالمشاركة في صنع القرار واتخاذه، وأخرى تتعلق بالتشبيك بين المدارس، وغيرها يتعلق باللامركزية في صنع القرارات وإتخاذها، وأخيرًا مقترحات تتعلق باتباع خطوات المنهج العلمي في صنع واتخاذ القرار.

وهدف دراسة جيتو، عبد الحق خالد (٢٠١٩) بعنوان "المشاركة في صناعة القرار التربوي وآليات تفعيلها في المؤسسات التعليمية" إلى التعرف على مستويات

المشاركة في صناعة القرار التربوي في مدارس الهيئة الملكية ببنبع، ومعرفة ما أن كان هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ حول مستويات المشاركة في صناعة القرار بمدينة ينبع الصناعية تبعاً لاختلاف طبيعة العمل، ووضع تصور مقترح لآليات تفعيل المشاركة في عملية صناعة القرار التربوي في المؤسسات التعليمية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع البيانات والتي تضمنت مستويات المشاركة في صناعة القرار التربوي، وتكونت عينة الدراسة من ٣٢ فرداً منهم ١٤ مشرفاً تربوياً و١٨ قائد مدرسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن القادة التربويين يمارسون مبدأ المشاركة في صنع القرار بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المشرفين التربويين وقادة المدارس حول ممارسة مبدأ المشاركة في صناعة القرار التربوي تبعاً لطبيعة العمل. وتأسيساً على ذلك توصلت الدراسة لآليات تفعيل مبدأ المشاركة في صناعة القرار التربوي بالاستناد إلى ثلاث محاور هي الاستعداد والجدوى والكلفة.

وتناولت دراسة الرفايعة، عمر علي (٢٠١٩) بعنوان "العوامل المؤثرة في صناعة القرار واتخاذها لدى مديري المدارس في الرّيف الأردني" العوامل المؤثرة في صناعة القرار واتخاذها لدى مديري المدارس في الرّيف الأردني، ودرجة تأثر استجابات المستجيبين بمتغيرات كل من الجنس والوظيفة والخبرة العملية، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكوّنة من ٢٦ فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وزّعت على عيّنة مكوّنة من ١٨٥ فرداً من المعلمين والمديرين التابعين لمجتمع الدراسة للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ارتفاع درجة تأثير كل من العوامل الشخصية، والإنسانية، والتنظيمية والإدارية في صناعة القرار واتخاذها لدى مديري المدارس في الرّيف الأردني، وتوسط درجة تأثير العوامل البيئية والاجتماعية، كما أظهرت أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لمتغير الوظيفة.

وهدفت دراسة المطيري، عادل مجبل (٢٠١٩) بعنوان "الذكاء الاصطناعي مدخلاً لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت" التعرف على نواحي القصور والضعف في تطبيق الذكاء الاصطناعي كمدخل لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت، وتمثلت عينة الدراسة في (٥٦) من القيادات التعليمية في وزارة التربية بدولة الكويت. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي كما استخدمت الدراسة أحد أساليب الدراسات المستقبلية وهو أسلوب دلفاي، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: غياب تدريب القيادات في صنع القرار التعليمي على الذكاء الاصطناعي، وندرة التكنولوجيا الذكية المستخدمة في صنع القرارات التعليمي، وضعف معايير اختيار العاملين اعتماداً على المهارات والأساليب التقليدية، وقلة توفير قواعد البيانات الذكية لاستخدامها في صناعة القرار التعليمي، وقلة الاعتماد على المدخلات البشرية لتغذية الأجهزة الذكية بالبيانات اللازمة لصناعة القرار التعليمي، وضعف الاعتماد على الذكاء الاصطناعي حل المشكلات المتعلقة بتحليل العلاقات البسيطة والمعقدة حول القرار.

وهدفت دراسة منجد، حنين محمود (٢٠٢٠) بعنوان "فاعلية إتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين" إلى التعرف إلى درجة فاعلية القرارات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطوير أداة لجمع البيانات وهي استبانة مكونة من (٦٠) فقرة وتم التأكد من صدقها وثباتها. ووزعت أداة على عينة من كافة المعلمين والمشرفين ومساعدى المديرين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان والبالغ عددهم (٤٥٧) مشرف تربوي ومعلم ومساعد مدير، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة. توصلت الدراسة إلى أن درجة فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية جاءت

مرتفعة وبمتوسط حسابي(3.81)، وكما جاءت درجة ممارسة ادارة الازمات بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي(3.75) ، وأن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمسمى الوظيفي، وأوصت الدراسة بجملة من التوصيات كان أهمها ضرورة العمل على تعميق وزيادة الوعي بأهمية القرارات الإدارية، وتعزيز مفهوم إدارة الازمات داخل البيئة المدرسية.

واستهدفت دراسة الغيث، العنود محمد (٢٠٢٠) بعنوان "تصورات مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض لدورهم في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات ودرجة إشراكهم للمعلمين وأولياء الأمور في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية" التعرف على تصورات مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض لدورهم في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات ودرجة إشراكهم للمعلمين وأولياء الأمور في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد ثلاث استبانات؛ الأولى موجهة لمديري المدارس الثانوية مكونة من (١٨) فقرة، والثانية موجهة لمعلمي المدارس الثانوية وتكونت من (٤٣) فقرة، أما الاستبانة الثالثة فموجهة لأولياء الأمور وتكونت من (٢٩) فقرة. وبلغت عينة الدراسة (٥٧٥) فردا موزعين كالتالي (١٨٤) مدير مدرسة ثانوية، و(١٨٠) معلما، و(٢١١) ولي أمر. وأظهرت نتائج الدراسة أن تصورات مديري المدارس الثانوية لدورهم في ضوء رؤية ٢٠٣٠ في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات كانت عالية. كما بينت النتائج أن درجة إشراك مديري المدارس الثانوية للمعلمين في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، في حين كانت تقديرات أولياء الأمور لدرجة إشراكهم في اتخاذ القرارات متوسطة. ولم تظهر النتائج أية فروق دالة احصائياً في تصورات مديري المدارس الثانوية لدورهم في ضوء رؤية ٢٠٣٠ في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة. وأوصت الدراسة بضرورة العمل بنصوص



رؤية ٢٠٣٠ وروحها في مجال تفعيل مشاركة المعلمين وأولياء الامور في اتخاذ القرارات في الفقرات التي أظهرت مستوى متوسطاً.

استهدفت دراسة عثمان، محمود عبد الله (٢٠٢٠) بعنوان "تصور مقترح لعملية صنع القرار بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرات بعض الدول" تطوير عملية صنع القرار بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرات بعض الدول، ولتحقيق هذا الهدف تم تناول الأسس الفكرية لعملية صنع القرار بالمؤسسات التعليمية، ودراسة خبرات بعض الدول في عملية صنع القرار بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، والتعرف على واقع عملية صنع القرار بمؤسسات التعليم قبل الجامعي المصري من خلال اللوائح والقوانين المنظمة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة على مديري ومعلمي مدارس مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي العام بالتعليم قبل الجامعي لتعرف واقع عملية صنع القرار وسبل علاجه. وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لعملية صنع القرار بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرات بعض الدول.

واستهدفت دراسة العمار، ناصر أحمد ناصر (٢٠٢١) بعنوان "واقع عمليات إتخاذ القرارات بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت "معوقاته ومتطلبات تطويره"، تناول واقع عمليات اتخاذ القرارات بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت ومعوقاته ومتطلبات تطويره، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، والاعتماد على استبانة مكونة من ثلاثة محاور أحدها للكشف عن الواقع، والثاني للكشف عن المعوقات، والثالث لعرض المتطلبات المقترحة للتطوير، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (٢٨٦) مديراً ومديرة بمراحل التعليم قبل الجامعي موزعين وفق متغيرات (النوع/ المرحلة التعليمية/ المنطقة/ سنوات الخبرة)، وأشارت النتائج إلى أن واقع مراعاة عملية اتخاذ القرار بمؤسسات التعليم قبل الجامعي لمتطلباته من وجهة نظر مديري المدارس جاء بدرجة متوسطة، وأن معوقات عمليات اتخاذ القرارات بمؤسسات

التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت جاءت بدرجة متوسطة، بينما جاءت الموافقة على المتطلبات المقترحة للتطوير بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لجميع متغيراتها عدا متغير سنوات الخبرة حيث جاءت فيه الفروق دالة إحصائياً وكانت لصالح ذوي الخبرة الأعلى

### ثانياً: الدراسات الأجنبية:

تناولت دراسة تشي كيونج، تشينج (٢٠٠٨) بعنوان "تأثير اتخاذ القرار المشترك على تحسين تطوير عمل المعلمين" مشاركة المعلم في صنع القرار باعتبارها إحدى توصيات الإدارة على أساس المدرسة وأحد الخصائص الرئيسية لمدرسة فعالة. من ثم، استهدفت الدراسة الفحص النظري للعلاقة السببية بين مشاركة المعلم في صنع القرار ونتائجها العاطفية لتطوير نموذج قرار تشاركي، وتحديد مجالات القرار التي من شأنها مساعدة مديري المدارس على إشراك المعلمين بشكل فعال في صنع القرار في ظل الإدارة القائمة على المدرسة سياسات. ولتحقيق هذا الهدف تم إرسال استبيانات إلى ٢٠ مدرسة ثانوية في هونغ كونغ. تم جمع ما مجموعه ٣٣٥ استبانة مكتملة من قبل المعلمين من جميع المدارس المستهدفة. ومن حيث المنهج والأدوات، تم بناء النموذج النظري والاستبيانات من خلال تجميع النظريات من الأدبيات، واستخدام تحليل عامل المحور الرئيسي واختبار الموثوقية للتحقق من صحة وموثوقية الاستبيانات. تم تطبيق نمذجة المعادلة الهيكلية للتحقق من صحة النموذج التشاركي وتقدير الارتباط بين المتغيرات. وأظهرت النتائج أنه تم تحديد القرار متعدد الأبعاد من خلال نمذجة المعادلة الهيكلية، كما تم استكشاف العلاقة بين متغيرات النموذج. يشتمل نموذج القرار ثلاثي الأبعاد على مجالات تعليمية ومنهجية وإدارية ؛ وتشمل متغيرات النتيجة العاطفية الرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي وتصور عبء العمل. فقد كانت جميع النتائج المؤثرة مرتبطة بشكل ومدى مشاركة المعلمين في صنع القرار. وأوصت الدراسة بأنه يجب على مديري

المدارس تشجيع مشاركة المعلم في مجالات المناهج والقرارات الإدارية، وذلك من أجل زيادة الرضا الوظيفي وتعزيز الالتزام الأكبر بسياسات المدرسة.

**واستهدفت دراسة سايتي، أنا وإليوفوتو مينون، ماريا (٢٠٠٩) بعنوان "صنع القرار التربوي في نظام مركزي: حالة اليونان" فحص عملية صنع القرار في نظام التعليم اليوناني، كمؤشر لتصميم وتنفيذ السياسة التعليمية، وذلك في محاولة لاستكشاف قيود نظام التعليم المركزي فيما يتعلق باتخاذ القرار وصياغة السياسة التعليمية، ومن ثم، تبني نهجاً نقدياً لتقديم الممارسات في محاولة لتحسين صنع القرار التعليمي في اليونان. تم استخدام مدخل دراسة الحالة لتحديد القيود في صنع القرار التعليمي في اليونان. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن مقترحات السياسة الخاصة بإصلاح التعليم في اليونان تخضع لسيطرة مجموعة صغيرة من البيروقراطيين، وهو ما ينتج عنه أن عملية صنع القرار لا تأخذ في الاعتبار مصالح مختلف أصحاب المصلحة والاحتياجات المجتمعية الأوسع.**

**استهدفت دراسة أندرونيكيانوا، أرمينيا وريستيا، بيانكا (٢٠١٤) بعنوان "عملية صنع القرار في نظام التعليم الثانوي اللامركزي" دراسة خصائص عملية صنع القرار في نظام التعليم اللامركزي بالتركيز على مرحلة التعليم الثانوي. يعتمد التحليل على نتائج بحث تم إجراؤه على المستوى الإقليمي على عينة تمثيلية من أصحاب المصلحة والموظفين ومديري المدارس الثانوية. تم استخدام استبيان يتضمن ٢٠ فقرة طلب من المستجيبين لتقييم تصوراتهم فيما يتعلق بخصائص عملية صنع القرار في المؤسسة التي يعملون فيها أو التي ينسقونها. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: لا تزال عملية صنع القرار مركزية للغاية في القمة ولا يمكن لمديري المدارس اتخاذ وتنفيذ قرارات محددة لمدارسهم، ويتم اتخاذ جميع القرارات في المدرسة من خلال اجتماعات ولكن من الضروري تحسين مشاركة أصحاب المصلحة الخارجيين. وأشار البحث إلى أن عملية صنع القرار في النظام التعليمي اللامركزي تتطلب التنسيق والتحسين في العديد من**

المجالات مثل تصميم المناهج، وإعادة تأهيل المدارس، والتمويل التربوي، والروابط بين الآباء والمعلمين والمجتمع المحلي، ودوافع المعلمين والدفع، وأن المديرين ومجلس المدرسة لديهم سلطة محدودة في العديد من المجالات الهامة. وأوصت الدراسة أنه من المستحسن أن تستمر عملية اللامركزية من خلال زيادة مسؤوليات المجتمع المحلي تجاه متطلبات تطوير المدرسة، والسماح لمديري المدارس بتصميم المناهج وفقاً لخلفية الطالب وخصوصيات المجتمع المحلي، وتقليل تدخلات إدارة التفتيش في إدارة الموارد البشرية والتقييم المستمر لتأثير أصحاب المصلحة في المدرسة عملية اتخاذ القرار.

وتناولت دراسة أولكوما، دينسر وتيتريكب، عثمان (٢٠١٥). بعنوان "تأثير أساليب اتخاذ القرار لمديري المدارس على الرضا الوظيفي للمعلم" العلاقة بين أساليب صنع القرار لمديري المدارس ومستويات الرضا الوظيفي للمعلمين. في هذا الإطار، تم مسح ٤٨٣ معلماً و ١٦٧ إدارياً من المدارس الابتدائية في مقاطعة ساكاريا بتركيا. تم استخدام النموذج المختصر لاستبيان الرضا عن ولاية مينيسوتا واستبيان أساليب اتخاذ القرار. أظهرت النتائج أن مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين والإداريين المشاركين في الاستطلاع كانت عالية. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار أن مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين تم التنبؤ بها بشكل كبير من خلال أساليب اتخاذ القرار التي يتبعها المسؤولون.

واستهدفت دراسة ميلول، جفري، وآخرون (٢٠٢٠) بعنوان "آثار صنع القرار لدى المدير والالتزام التنظيمي والمناخ المدرسي على أداء المعلم في المدرسة الثانوية المهنية بناءً على تصورات المعلم" تحليل آثار صنع القرار لدى المدير والالتزام التنظيمي والمناخ المدرسي على أداء المعلم في المدرسة الثانوية المهنية. وبلغت عينة البحث ١٦٠ معلماً في مدرسة مهنية في شمال ميناء ريجنسي باستخدام طريقة أخذ العينات العشوائية. تم إجراء تحليل البيانات باستخدام الانحدار الخطي البسيط والانحدار الخطي المتعدد. وأظهرت النتائج أن اتخاذ المدير للقرار والالتزام التنظيمي والمناخ المدرسي كان له أثر إيجابي وهام على أداء معلمي المدارس المهنية، جزئياً وفي نفس

الوقت. يمكن أن تكون نتائج هذا البحث مرجعاً مهماً للمسؤولين التربويين على مستوى المدرسة الثانوية المهنية لتصميم استراتيجيات وسياسات المدرسة التي يمكن أن تشجع أداء المعلم لتحقيق إنتاجية مدرسية أفضل.

استهدفت دراسة أماليا، كانياتي وآخرون (٢٠٢٠) بعنوان " القيادة في التعليم: صنع القرار في التعليم" إيجاد معلومات أكثر تفصيلاً حول دور قادة المدارس في اتخاذ القرارات، لا سيما في مجال التعليم. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتم استخدام تقنيات الملاحظة والمقابلة والتوثيق. وضمت الفئة المستهدفة جميع أنحاء مدرسة المنطقة الابتدائية مع مصادر البيانات في هذا المجال بما في ذلك المديرين والمعلمين وموظفي التعليم. تضمنت البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة الأدوار القيادية وعمليات صنع القرار والعوامل التي تدعم الدور القيادي للمدير في صنع القرار. وتوصلت الدراسة إلى أن صنع القرار هو جوهر القيادة التي هي جزء من المنظمة والإدارة، وأن عملية صنع القرار نفسها متنوعة للغاية.

وأشارت دراسة الضاعن، إسرا (٢٠٢٠) بعنوان "دور إدارة المعرفة في صنع القرار الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي: نموذج مقترح" أن مؤسسات التعليم العالي تواجه في جميع أنحاء العالم تحديات خطيرة في تخطيط وتنفيذ خططها الإستراتيجية، وأن دراسات سابقة أجريت لتقييم عملية اتخاذ القرار الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي والعوامل التي تؤثر على التخطيط الاستراتيجي، وأنه قد تم تحديد أن العقلانية والحدس يلعبان دوراً حيوياً نحو التخطيط الفعال. من ثم هدفت الدراسة إلى توضيح الأنواع المختلفة من المعرفة وعلاقتها بالعقلانية والحدس، مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات فعالة في مؤسسات التعليم العالي. وتوصلت الدراسة إلى اقتراح نموذج لتقييم مدى المعرفة المطلوبة لدعم العقلانية والحدس الذي يؤدي إلى قرارات استراتيجية في مؤسسات التعليم العالي لمساعدة الباحثين ومؤسسات التعليم العالي،

وكذلك صانعي السياسات، لتطوير أو مراجعة الممارسات الحالية للتخطيط الاستراتيجي وتبادل المعرفة.

وهدفت دراسة تورلاك، ن. ج وآخرون (٢٠٢١) بعنوان "روابط صنع القرار والقيادة والأداء في معاهد التعليم الخاص" إلى التحقيق في العلاقات بين اتخاذ القرار التشاركي والقيادة الأخلاقية والأداء القيادي، والتي قد تجعل قادة المدارس يتخلون عن السلوك الاستبدادي ويعزز أدائهم في مدارس الصف الثاني عشر الخاصة في العراق. في هذا الإطار، جمع الباحثون البيانات من خلال استبيان باستخدام منهجية أخذ العينات الطبقيّة من ٢٠٧ معلم من ١٠ مؤسسات. تضمنت منهجية البحث التحليل الديموغرافي، وتحليل العوامل، ونمذجة المعادلات الهيكلية، وتحليل الوساطة. وتوصلت الدراسة إلى أثر اتخاذ القرار التشاركي على الأخلاق والمعرفة والمواقف التي ساهمت في تعزيز الأداء القيادي.

#### التعليق على الدراسات السابقة العربية والأجنبية:

تم التركيز على أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية من حيث: الهدف ومحور الاهتمام، والمنهجية المستخدمة، وما توصلت إليه هذه الدراسات، كما يلي:

#### (١) الهدف من الدراسة ومحور الاهتمام:

تشابهت الدراسات الحالية مع الدراسات السابقة في محور الإهتمام، وهو تفعيل وتعزيز عملية صنع القرار التعليمي بشكل عام، على الرغم من اختلاف المستوى الذي يُصنع عنده القرار في معظم الدراسات. إذ ينصب إهتمام الدراسة الحالية على مستوى القيادات العليا (صنع القرار الإستراتيجي)، وهو المستوى الذي تشابه فقط مع (دراسة خليل، وعبد العال).

ولكن اختلفت الدراسة الحالية مع ما استهدفته جميع الدراسات السابقة، إذ أن الهدف الرئيس من الدراسة الحالية "تعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي

للكوكمة الإستراتيجية للتعليم" بينما تمثلت أهداف الدراسات السابقة في: التعرف على واقع عملية صنع القرار التعليمي في مصر وأستراليا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة (دراسة خليل وعبد العال)، وتطوير عمليتي صنع واتخاذ القرار بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء بعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة (دراسة سعد، لبنى عبد العزيز)، وتطوير صنع واتخاذ القرار بالمؤسسات التعليمية في مصر على ضوء القيادة الريادية (دراسة مغاوري، هالة أمين)، ودراسة صنع القرار وإتخاذه لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية، والتعرف على معوقاته (دراسة علي، حنان أحمد عبد الله)، والتعرف على مستويات المشاركة في صناعة القرار التربوي في مدارس الهيئة الملكية ينبع (دراسة جيتو، عبد الحق خالد)، ودراسة العوامل المؤثرة في صناعة القرار واتخاذه لدى مديري المدارس في الرّيف الأردني (دراسة الرفايعة، عمر علي).

وإلى جانب ما سبق، استهدف البعض الأخر من الدراسات التعرف على نواحي القصور والضعف في تطبيق الذكاء الاصطناعي كمدخل لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت (دراسة المطيري، عادل مجبل)، والتعرف على درجة فاعلية القرارات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بإدارة الازمات من وجهة نظر العاملين (دراسة منجد، حنين محمود)، والتعرف على تصورات مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض لدورهم في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات ودرجة إشراكهم للمعلمين وأولياء الأمور في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية (دراسة الغيث، العنود محمد)، وتطوير عملية صنع القرار بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرات بعض الدول (دراسة عثمان، محمود عبد الله)، ودراسة واقع عمليات اتخاذ القرارات بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت ومعوقاته ومتطلبات تطويره (دراسة العمار، ناصر أحمد ناصر)

هذا إلى جانب استهداف فحص النظري للعلاقة السببية بين مشاركة المعلم في صنع القرار ونتائجها العاطفية لتطوير نموذج قرار تشاركي (دراسة تشي كيونج، تشينج)، وفحص عملية صنع القرار في نظام التعليم اليوناني في محاولة لاستكشاف قيود نظام التعليم المركزي فيما يتعلق باتخاذ القرار وصياغة السياسة التعليمية (دراسة سايتي، أنا وإيوفوتو مينون، ماريا)، ودراسة خصائص عملية صنع القرار في نظام التعليم اللامركزي عملية اتخاذ القرار في نظام التعليم الثانوي اللامركزي (دراسة أندرونيكيانوا، أرمينيا وريستيا، بيانكا)، ودراسة العلاقة بين أساليب صنع القرار لمديري المدارس ومستويات الرضا الوظيفي للمعلمين (دراسة أولكوما، دينسر وتيتريكب، عثمان)، ودراسة تحليل آثار صنع القرار لدى المدير والالتزام التنظيمي والمناخ المدرسي على أداء المعلم في المدرسة الثانوية المهنية (دراسة ميلول، جفري، وآخرون)، وإيجاد معلومات أكثر تفصيلاً حول دور قادة المدارس في اتخاذ القرارات، لا سيما في مجال التعليم (دراسة أماليا، كانياتي وآخرون)، وتقييم عملية اتخاذ القرار الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي والعوامل التي تؤثر على التخطيط الاستراتيجي (دراسة الضاعن، إسرا)، والتحقق في العلاقات بين اتخاذ القرار التشاركي والقيادة الأخلاقية والأداء القيادي (دراسة تورلاك، ن. ج وآخرون).

## (٢) المنهجية المستخدمة:

تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، واختلفت مع (دراسة خليل، وعبد العال) التي استخدمت المنهج المقارن. كما تشابهت هذه الدراسة مع بعض الدراسات في استخدام استبيان كأداة لتحقيق أحد أهداف الدراسة وخطواتها.

## (٣) ما توصلت إليه هذه الدراسات:

اختلفت الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه جميع الدراسات العربية السابقة، إذ توصلت الدراسة الحالية إلى "نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي



الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحوكمة الإستراتيجية للتعليم"، بينما توصل بعض الدراسات الأخرى إلى عدد من التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير عملية صنع القرار التعليمي في جمهورية مصر العربية (دراسة خليل وعبد العال)، ووضع تصور مقترح لتطوير عمليتي صنع واتخاذ القرار في ضوء بعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة (دراسة سعد، لبنى عبد العزيز)، وعدد من التوصيات والآليات الإجرائية المقترحة لتطوير صنع واتخاذ القرار بالمؤسسات التعليمية على ضوء القيادة الريادية (دراسة مغاوري، هالة أمين)، ومقترحات للتغلب على معوقات صنع القرار وإتخاذها لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية (دراسة علي، حنان أحمد عبد الله)، وآليات لتفعيل مبدأ المشاركة في صناعة القرار التربوي بالاستناد الى ثلاث محاور هي الاستعداد والجدوى والكلفة (دراسة جيتو، عبد الحق خالد)، وجملة من التوصيات لتعزيز مفهوم إدارة الازمات داخل البيئة المدرسية (دراسة منجد، حنين محمود)، وضع تصور مقترح لعملية صنع القرار بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرات بعض الدول (دراسة عثمان، محمود عبد الله).

واهتمت بعض الدراسات العربية الأخرى بالخروج بعدد من النتائج ذات الصلة بالتطبيق الميداني، مثل (دراسة الرفايعة، عمر علي)، و(دراسة المطيري، عادل مجبل)، و(دراسة العمار، ناصر أحمد ناصر)، و(دراسة الغيث، العنود محمد).

كما **اختلفت** الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه جميع الدراسات الأجنبية السابقة، فقد اهتم بعض تلك الدراسات بالخروج بجملة من التوصيات والمقترحات مثل: ضرورة العمل على تعميق وزيادة الوعي بأهمية القرارات الإدارية (دراسة تشي كيونج، تشينج)، واستمرار عملية اللامركزية من خلال زيادة مسؤوليات المجتمع المحلي تجاه متطلبات تطوير المدرسة، والتقييم المستمر لتأثير أصحاب المصلحة في المدرسة عملية اتخاذ القرار (دراسة أندرونيكيانوا، أرمينيا وريستيا، بيانكا). كما توصلت إحدى

الدراسات إلى اقتراح نموذج لتقييم مدى المعرفة المطلوبة لدعم العقلانية والحدس الذي يؤدي إلى قرارات استراتيجية في مؤسسات التعليم (دراسة الضاعن، إسرا).  
وركز البعض الأخر من الدراسات على الخروج بعدد من النتائج ذات الصلة  
بالتطبيق الميداني، والمقابلات مثل (دراسة سايتي، أنا وإليوفوتو مينون، ماريا)،  
(دراسة أولكوما، دينسر وتيتريكب، عثمان)، و(دراسة ميلول، جفري، وآخرون)،  
و(دراسة أماليا، كانياتي وآخرون)، و(دراسة تورلاك، ن. ج وآخرون).

### خطوات الدراسة:

- وتسير خطوات الدراسة في ضوء المنهج الوصفي التحليلي على النحو التالي:
- **الخطوة الأولى:** تحديد الإطار العام للدراسة، ويشمل المقدمة، والمشكلة، والأسئلة، والأهداف، والحدود (الموضوعية - البشرية - الزمنية)، والمصطلحات، والدراسات السابقة.
  - **الخطوة الثانية:** تناول الإطار المفاهيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم، وأبعادها على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم.
  - **الخطوة الثالثة:** : تناول صنع القرار التعليمي الاستراتيجي على ضوء مدخل الحكومة الاستراتيجي للتعليم.
  - **الخطوة الرابعة:** رصد واقع عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم نظريًا، ومن خلال استبيان تم تطبيقه على عدد من القيادات التعليمية بديوان عام وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

- **الخطوة الخامسة:** وضع نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع وإتخاذ القرار التعليمي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحوكمة الإستراتيجية للتعليم.

**المحور الأول: الإطار المفاهيمي للحوكمة الإستراتيجية للتعليم، وأبعادها على**

**ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي**

تم تناول هذا المحور من خلال ستة عناصر، هي: مفهوم الحوكمة الإستراتيجية للتعليم، دواعي ومبررات تبني مدخل الحوكمة الإستراتيجية للتعليم، وخصائص الحوكمة الإستراتيجية للتعليم، العناصر الفعالة للحوكمة الإستراتيجية للتعليم، وأخيرًا أبعادها على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحوكمة الإستراتيجية للتعليم.

**أولاً: مفهوم الحوكمة الإستراتيجية للتعليم:**

وفقاً لمركز الحوكمة الرشيدة لشبكة المساءلة الاجتماعية المنتسبة - مشروع مشترك بين البنك الدولي ومجلس أبحاث العلوم الإنسانية - "تشير الحوكمة على نطاق واسع إلى كيفية ممارسة السلطة من خلال المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لبلد ما لاستخدام موارد البلد من أجل التنمية الاجتماعية والاقتصادية. وتشمل عملية الحوكمة الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية للحياة، والتي لها تأثير على كل فرد أو أسرة أو قرية أو منطقة أو أمة. يشمل الحكم (١) الدولة، المسؤولة عن خلق بيئة سياسية وقانونية واقتصادية تفضي إلى بناء القدرات الفردية وتشجيع المبادرات الخاصة؛ (٢) المجتمع المدني، الذي يسهل تعبئة الرأي العام ومشاركة الناس في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، و (٣) السوق الذي يُتوقع أن يخلق فرصاً للناس. وبالتالي، فإن الحوكمة تشمل مجموع الإجراءات والكيانات المتاحة للمواطنين (من أجل تمكينهم من إجراء العديد من العمليات، مثل الإبلاغ عن مخاوفهم، وتطبيق حقوقهم، والوفاء بواجباتهم، والتحكيم في نزاعاتهم" (Risteska, 2010,P.7).

كما تُعرف الحوكمة بشكل عام بأنها "نظام من القيم والسياسات والمؤسسات يدير المجتمع وشؤونه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية من خلال التفاعلات داخل الدولة وبينها وبين المجتمع المدني والقطاع الخاص، فهي تعمل على كل مستوى من مستويات المؤسسة البشرية". (Potůček, 2009, P.1).

وفي مجال التعليم فإن لا تقتصر الحوكمة على نظام الإدارة والتنظيم الإداري للتعليم فحسب، بل تشمل في معناها الأوسع العمليات الرسمية وغير الرسمية التي تتم بواسطتها صياغة السياسات التعليمية وتحديد الأولويات، وتخصيص الموارد، وتطبيق الإصلاحات ومتابعة تنفيذها، وتتعلق بالمجتمع بكل مستوياته، بدءاً من الحكومة ممثلة في وزارة التربية والتعليم، وحتى التربويين والمجتمع المحلي، وتحدد من المسؤول عن اتخاذ القرار في مجال السياسة التعليمية، وكيفية توزيع الموارد، وكيفية تطبيق المساءلة، وتهدف إلى إتاحة الفرصة للمواطنين للتعبير عن آرائهم في اتخاذ القرارات، والمشاركة في صنع السياسة التعليمية (بيومي، ٢٠٠٩، ص ١٦٤- ١٦٥).

وتعرف الحوكمة الإستراتيجية على أنها "عملية ديناميكية للإدارة ولصنع وتنفيذ السياسات، والتي يتم تنشيطها من خلال مسعى المجتمع الاجتماعي المتنوع، والمجموعات الاقتصادية ذات الاهتمامات المختلفة، وتتوازن هذه المصالح بطريقة تتوافق مع المصالح طويلة الأجل للمجتمع بأسره - بما في ذلك مستقبل الأجيال القادمة" (Potůček, 2009, P.1).

تشكل الحوكمة الإستراتيجية نظاماً للحكم والسلطة فيما يتعلق بالمصالح الاجتماعية المتنوعة والمتنافسة داخل المجتمع. وتتسم الحوكمة الإستراتيجية بالترابط المشترك بين القطاعات، وتبادل الموارد والأغراض، وتتمثل السمة المميزة للحوكمة الإستراتيجية في ممارسات توزيع السلطة على الأطراف المعنية والعمل معاً بشكل جماعي فقط (Ranso, 2008, P.208).

وفي هذا السياق تمت الإشارة إلى أن الحوكمة الاستراتيجية تتكون من جهدين مستمرين منفصلين ولكنهما مرتبطان: الأول يتعلق بإشراك المواطنين والمسؤولين في تقنين ما هو مهم لمجتمعهم، وفي تصور المستقبل المنشود الذي يتم فيه الالتزام بهذه القيم وتحقيق النتائج والحفاظ عليها. ويتضمن النشاط الثاني إدارة الجهود لجعل هذه الرؤية حقيقة واقعة، وهو ما يستلزم تأطير وإدارة المبادرات اليومية والإستراتيجية لضمان الإنجاز الفعال مقابل الإنفاق الصحيح.

وتم التأكيد أن بدون كلا الأمرين، ستفشل المؤسسة في خدمة مواطنيها بشكل كامل. فإذا تصور المجتمع بنجاح المستقبل المنشود ولكنه فشل في اتخاذ الخطوات ذات الصلة لجعله حقيقة واقعة، فلن يحدث ذلك. على العكس من ذلك، إذا عمل المسؤولون بدون إطار عمل واضح لما يحاولون تحقيقه، فهناك احتمال ضئيل لتلبية توقعات المواطنين بنجاح (Akilian, 2021).

وبالتالي يتمثل جوهر هذا المفهوم في القدرة على تحديد الأهداف الجماعية والقدرة على توجيه المجتمع للوصول إلى هذه الأهداف بالاشتراك مع الأفراد والمنظمات المختلفة في القطاع الخاص.

ونظرًا لتنامي الاهتمام بهذا المنظور الواسع لمفهوم الحوكمة، فقد أصبح مصطلح التشاركية Collaboration وثيق الصلة بالحوكمة الإستراتيجية، حيث أصبح جوهر عملية الحوكمة والمحرك الرئيس لها. وتتضمن التشاركية كافة الأساليب والطرائق التي تتبعها المنظمات العامة للعمل عبر كافة الحدود والحواجز للنفاد لجميع القطاعات والشرائح المجتمعية (العواجي، ٢٠٢١، ص٦).

وفي هذا السياق، ترتبط الحوكمة الإستراتيجية بالقيادة الإستراتيجية التي تُعرّف بأنها "قدرة القائد على التوقع والتصور والحفاظ على المرونة وتمكين الآخرين من إحداث تغيير إستراتيجي حسب الضرورة". وتتطلب القيادة الإستراتيجية القدرة على استيعاب

ودمج كل من بيئة الأعمال الداخلية والخارجية للمؤسسة، وإدارة المعلومات المعقدة والمتضاربة في بعض الأحيان والمشاركة فيها (Vagadia, 2014, P. 137).

وفيما يتعلق "بالحوكمة الإستراتيجية للتعليم"، يدور المفهوم حول الحاجة إلى تطوير عمليات حوكمة مفتوحة ومرنة وقابلة للتكيف تعمل على تحسين فعالية واستدامة الإصلاح في أنظمة التعليم المتعددة المستويات والمعقدة. وتهدف إلى مساعدة البلدان على تطوير ترتيبات حوكمة أكثر ذكاءً ومراعية للسياق وقادرة على تحقيق التحسين من خلال أنظمة معرفة قوية، وتعاون أصحاب المصلحة، والمساءلة البناءة لضمان عمليات الحوكمة الفعالة، كجزء من تصميم وصنع السياسات وتنفيذها، وتعزيز انتباه صانعي السياسات إلى "كيفية" صنع واتخاذ القرار، كعنصر حاسم لنجاح السياسات (Centre for Educational Research and Innovation OECD, 2019, P.3).

**وتختلف** "الحوكمة الإستراتيجية" للتعليم عن "الحوكمة التقليدية" في أنها قائمة على بيانات ذات مغزى، وتعزز التفكير الاستراتيجي، وليس فقط التخطيط الاستراتيجي، وترسخ ثقافة وقيم المؤسسة، وتمكن جميع المشاركين من بذل قصارى جهدهم، وترتبط ما هو إستراتيجي مع ما هو تشغيلي وقابل للقياس (Centre for Educational Research and Innovation (OECD), 2019, P. 3).

ومن ثم، تصبح عملية صنع القرارات التعليمية الإستراتيجية في ضوء الحوكمة الإستراتيجية للتعليم مبنية على أساس المعلومات المتاحة لها، من مصادر خارجية وداخلية متعددة الأبعاد، وترتبط برؤية استشرافية عن المستقبل، وتشمل كافة الإجراءات والقواعد والأساليب التي يستعملها المشاركون في هيكل اتخاذ وصنع القرار لتفضيل خيار أو خيارات معينة لحل مشكلة معينة.

يتضح مما تقدم أن الحوكمة الإستراتيجية للتعليم تُشير إلى عملية تستهدف توفير أنظمة لإدارة العلاقات بين الأطراف الفاعلة الأساسية التي تؤثر في النظام التعليمي، كما

تشمل تحديد مسؤوليات تلك الأطراف الفاعلة لتحقيق الأهداف المرجوة من النظام التعليمي بكفاءة وفاعلية. والتأكيد على العمل التعاوني والمتسق بين جميع مستويات الحكومة (الوطنية ودون الوطنية وفوق الوطنية)، ومشاركة الجمهور، وأصحاب المصلحة الرئيسيين في صياغة الاستراتيجيات والإصلاحات اللازمة لدعم صنع واتخاذ القرار التعليمي.

### ثانياً: دواعي ومبررات تبني الحوكمة الإستراتيجية للتعليم:

في العقود الثلاثة الماضية، انتقلت السلطة من الحكومات المركزية في اتجاهات مختلفة: إلى الأعلى، نحو المنظمات الدولية، وإلى الجانب إلى المؤسسات الخاصة والمنظمات غير الحكومية، وإلى أسفل إلى الحكومات المحلية والمؤسسات العامة مثل المدارس والمستشفيات. وهو ما ترتب عليه ظهور نظام الحوكمة، والذي يمكن تعريفه على أنه عمليات تحديد الأولويات، وصياغة السياسات وتنفيذها، والمساءلة أمام عدة جهات (Theisens, 2016, P.56).

فقد أصبحت الجهات الفاعلة في مجال الحوكمة ذات طبيعة مختلفة في الوقت الراهن، ابتداءً من الجهات الفاعلة الحكومية وصولاً إلى الجهات الفاعلة من القطاع الخاص - أو الجهات المختلطة، التي تشمل مؤسسات مختلفة على مستويات مختلفة - ابتداءً من نواب المجالس البلدية وصولاً إلى الوزراء على الصعيد الوطني والمسؤولين في المنظمات الدولية. وباختصار، لم تعد لوزراء التعليم والدول القومية سلطة حصرية على التعليم في البلد (سولسين، ٢٠٢٠، ص ٤).

فيما يلي أبرز العوامل التي أدت إلى تلك التغييرات (Theisens, 2016, P.57: P.62):

- في هذا السياق المجتمعي الجديد، لم تعد الحكومة المركزية القوية تعمل بشكل فعال كما كانت في السابق. فقد أصبحت المجتمعات أكثر عالمية، وأكثر سيولة وأكثر ترابطاً، وهو ما يؤثر على فعالية الحكومة المركزية بطرق مختلفة.

- ساعدت العولمة على تعميق وتوسيع وتسريع الترابط العالمي. فقد تم تقليص نفوذ سلطة الحكومات الوطنية، وتسهيل الاتصال العالمي عن طريق الإنترنت، وهو ما ساهم في توفير قدرة هائلة على تبادل البيانات العالمية بتكاليف منخفضة للغاية. هذا إلى جانب القدرة على الاستثمار في جميع أنحاء العالم تقريباً دون عقبات. ومن ثم، تعد الأجندة السياسية للحكومات الوطنية مقيدة بقوى العولمة.
- تناقص تأثير المؤسسات والقواعد والممارسات التقليدية التي تحكم حياة الإنسان وزيادة الضغط على الأفراد لتشكيل حياتهم. ففي العقود الثلاثة الماضية، فقدت المؤسسات الوطنية القوية - الحكومات والأحزاب السياسية والنقابات والكنائس - الكثير من سلطتها وفقدت قادتها الكثير من سلطتهم الواضحة. فقد تغير نسيج المجتمع بشكل كبير، وأصبح أكثر تعقيداً. في محاولة للتعامل مع هذا التعقيد، أصبحت الحكومات تتمتع بسلطة لا مركزية تجاه الحكومات المحلية والمؤسسات الخدمية المختلفة (كالمستشفيات والمدارس).
- ظهور مصطلح "الشبكة Network" منذ أوائل التسعينيات الذي يقوم على فكرة أن الحكومات يجب أن تتبنى حقيقة أن هناك العديد من الجهات الفاعلة المختلفة المشاركة في عملية الحوكمة. وتعمل الشبكات على أساس الروابط بين مختلف الجهات الفاعلة، وعلى أساس الثقة، والتعاون والتضحية بمكاسب قصيرة الأجل لصالح تعاون طويل الأجل. في هذه الشبكات، يتعاون الأفراد ويتشاركون المعلومات. ويتم تسهيل عمل هذه الشبكات بشكل كبير من خلال تقنيات المعلومات والاتصالات، ومنصات التعاون عبر الإنترنت.
- هذه التغييرات هي نتيجة مباشرة لقرارات السياسة خلال الثمانينيات والتسعينيات، وهي قرارات كانت جزءاً من تفكير جديد حول دور الحكومة: "الإدارة العامة الجديدة" New Public Management ، التي يدور جوهرها حول أن



الحكومات ليست مجرد حل لجميع أنواع المشاكل الاجتماعية، والتحول من المركزية إلى اللامركزية، والجودة والتميز (Theisens, 2016, P.56)، هذا إلى جانب تخطي الحدود والحوجز التنظيمية والقانونية والقطاعية والتي كانت جزءاً أصيلاً من سمات الإدارة العامة الجديدة والحوكمة الجيدة، ولكنها زادت في الآونة الأخيرة - مع مطلع القرن الواحد والعشرين - وتنامي فكرة حتمية التشاركية في الإدارة العامة، وذلك لضمان استدامة التشبيك التنظيمي والشراكة بين كافة الأطراف والتنظيمات المجتمعية الفاعلة (العواجي، ٢٠٢١، ص٦).

ومن ثم، يتعرض النموذج الحكومي، حيث يتم اتخاذ القرارات على مستوى مركزي، الآن للضغط لأسباب مختلفة نتيجة التعقيد المتزايد في المجتمع: إذ لم تعد نماذج الحوكمة التقليدية ملائمة لأدوار الحكومة الجديدة، وعلاقتها بالمؤسسات المحيطة (الوطنية ودون الوطنية) (The European Network of Education Councils, 2016, P.4).

وتستند وجهة النظر هذه إلى افتراض اتسام الحوكمة الحديثة إلى حد ما بالتشتت ونقل مواقع السلطة، وتقاسم جهات فاعلة مختلفة السلطة على التعليم على مستويات مختلفة. وتشير هذه الطروحات إلى أن السلطة لا "تنتقل" إلى مستويات أعلى فحسب، بل تنتقل إلى مستويات أدنى أيضاً. فقد نقلت السياسات اللامركزية في مجال التعليم، على سبيل المثال، موقع السلطة إلى الأطراف. ومن ثم تؤكد وجهة النظر هذه الطابع الدينامي والمتغير لمشهد الحوكمة الجديد، فضلاً عن المستويات غير المسبوقة من الترابط بين مختلف الجهات الفاعلة (سولسين، ٢٠٢٠، ص٥).

وبالتالي أصبح هناك تغيير في طبيعة العلاقة بين المستويات المركزية والإقليمية والمحلية، والابتعاد عن العلاقة الهرمية، والتوجه نحو التوفيق بين كافة الأطراف بأكبر قدر ممكن من الكفاءة بما يضمن المشاركة الفعالة لتلك الأطراف.

انعكس ما سبق على "أنظمة التعليم"، إذ أصبحت أنظمة التعليم الآن تتميز بحوكمة متعددة المستويات حيث تكون الروابط بين الجهات الفاعلة المتعددة العاملة على مستويات مختلفة أكثر مرونة وانفتاحًا على بعضها البعض، وبالتالي تتطلب الإدارة الفعالة لأنظمة التعليم متعددة المستويات نماذج حوكمة توازن بين الاستجابة للتنوع المحلي والقدرة على ضمان تحقيق الأهداف الوطنية (Koster and Burns, 2016, P.18).

ففي ظل تعقيد البيئة التعليمية، أصبحت البيئة التعليمية تتكون من عدد من العناصر ذات الصلة: الوكلاء والهيكل - المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وقادة المجتمع والدولة وإدارتها التعليمية ومنظمات الأعمال والمنظمات غير الحكومية والوكالات وما إلى ذلك. من ثم، يتطلب تغيير أنظمة التعليم تدخلات واسعة النطاق على جميع مستويات النظام، والتي يجب أن يضاف إليها تدخلات جوهرية على العديد من مستويات المجتمع. وهكذا تشير نظرية التعقيد، إلى أن ما قد يتطلبه الأمر هو تدخل هائل ومستدام على كل مستوى ممكن، حتى يظهر التغيير المطلوب من هذه المجموعة الجديدة من التفاعلات بين هذه العوامل الجديدة وتحافظ على نفسها بشكل تلقائي - تحفيزي (Mason, 2016, P. 51).

وبناءً عليه، من منظور نظرية "التعقيد" التي تهتم بالبيئات أو المنظمات أو الأنظمة المعقدة المكونة من عدد كبير جدًا من العناصر أو العوامل المرتبطة ببعضها البعض، وتتفاعل مع بعضها البعض بعدة طرق مختلفة، بمجرد أن يصل النظام إلى مستوى حرج معين من التعقيد، والمعروف باسم الكتلة الحرجة، يجب أن يحدث انتقال طوري، مما يجعل من الممكن ظهور خصائص وسلوكيات جديدة تلائم التطور الحادث (Mason, 2016, P. 43). وبالتالي تتطلب الإدارة الفعالة لأنظمة التعليم متعددة العناصر والمستويات نماذج حوكمة توازن بين الاستجابة للتنوع المحلي والقدرة على ضمان تحقيق الأهداف الوطنية (Koster and Burns, 2016, P.18).

يتضح مما سبق تعدد الجهات الفاعلة التي نتج عنها تحول تدريجي لموقع السلطة من الدولة القومية على المستوى المركزي إلى كافة الجهات المعنية عالمياً ومحلياً، وهو ما أفرز سياقاً تعليمياً معقداً تتعدد فيه الفئات المستفيدة، ومن ثم، منح سلطات لتلك الفئات في عملية صنع القرارات التعليمية، والعمل على تحقيق التوازن بين احتياجاتها واحتياجات الدول القومية تحقيقاً للصالح العام. وبناءً عليه هناك حاجة إلى نمط حوكمة حديث يراعي تلك التغييرات وذلك التعقيد على نحو يؤدي إلى صنع واتخاذ قرارات فعالة تلبي احتياجات تلك الفئات كافة.

### ثالثاً: خصائص الحوكمة الإستراتيجية للتعليم:

تتسم حوكمة التعليم في الأوقات الراهنة على نحو متزايد بتوسع وتنوع الجهات الفاعلة من القطاعين العام والخاص. تؤكد المراجعات الإقليمية أن الدور التقليدي لسلطات التعليم المركزية / الحكومية في عمليات وضع السياسات وحوار السياسات يواجه تحديات من قبل أصحاب المصلحة الناشئين في مجال التعليم، بدءاً من مقدمي الخدمات من القطاع الخاص إلى الجهات المانحة ووكالات التعاون. وهو ما نتج عنه تحول في خصائص الحوكمة التقليدية المتعارف عليها والتي تتمحور حول "الحكومة المركزية" للدولة (UNESCO, 2018, P. 34).

بحسب كوستر وبرنز (٢٠١٦)، هناك خمس خصائص أساسية للحوكمة الاستراتيجية للتعليم: (Koster and Burns, 2016, P. 30)

- نظام حوكمة يتكون من عدد المستويات، ويتمتع كل مستوى بنفوذ قوي في العمليات التي ينطوي عليها التطوير والإصلاح في قطاع التعليم.
- تعتمد على منظور شامل للنظام يعمل على محاذاة الأدوار والمسؤوليات عبر النظام، وتحسين الكفاءة بالإضافة إلى تقليل التداخل أو التعارض المحتمل بين تلك الأدوار.

- بناء القدرات والحوار المفتوح وإشراك أصحاب المصلحة في ضوء رؤية استراتيجية متفق عليها، ومجموعة من العمليات لتسخير أفكارهم ومدخلاتهم على نحو يحقق المخرجات التعليمية بفعالية.
  - تطوير قاعدة من المبادئ الأساسية لحكومة النظام التعليمي تعمل على محاذاة الجهات الفاعلة والمستويات المختلفة، وترتكز إلى نظام مفتوح وشامل ومستنير بالأدلة.
  - يوفر المستوى المركزي في أغلب الأحيان الرؤية اللازمة لتمكين التنفيذ الفعال للإصلاح التعليمي، كما أنه يعد أداة مفيدة في تطوير مبادئ توجيهية وأهداف واضحة، وتقديم التغذية الراجعة بشأن التقدم المحرز في تلك الأهداف، وهي اللبنة الأساسية لأي عملية إصلاح وإدارة ناجحة.
- يتضح مما تقدم أن خصائص الحوكمة الإستراتيجية للتعليم تتمحور حول تعدد المستويات المنوطة بصنع القرار التعليمي، والمشاركة الواسعة فيه، فضلاً عن بناء قدرات الأطراف المعنية على المشاركة البناءة، وتشكيل الاتجاهات المستقبلية لضمان أن عملية صنع القرار التعليمي تخدم الأولويات والاحتياجات المختلفة لكل منهم.
- رابعاً: العناصر الفعالة للحكومة الاستراتيجية للتعليم:**
- تتطلب إدارة أنظمة التعليم متعددة المستويات بشكل فعال نماذج حوكمة توازن بين الاستجابة للتنوع المحلي والقدرة على ضمان تحقيق الأهداف الوطنية. يوضح الشكل رقم (١) العناصر الفعالة للحكومة الاستراتيجية للتعليم، (Cerna and Burns, 2016, P.222)



الشكل رقم (١): العناصر الفعالة للحكومة الاستراتيجية للتعليم

Source: Cerna and Burns, 2016, P.222.

فيما يلي تناول العناصر الفعالة للحكومة الاستراتيجية للتعليم بشئ من التفصيل (Cerna and Burns, (Bruns, 2016, P. 44: P. 46) :2016, P.227: P. 229)

١. تركز الحكومة الفعالة على العمليات وليس على الهياكل: فبدلاً من التركيز على الهياكل (التي يتم وضعها بشكل كبير في سياقها)، من المفيد التركيز على العمليات (التي من المحتمل أن تكون أكثر أهمية).
٢. تتسم الحكومة الفعالة بالمرونة ويمكنها التكيف مع الأحداث المتغيرة وغير المتوقعة: تتميز أنظمة التعليم الآن بحكومة متعددة المستويات حيث تكون الروابط بين الجهات الفاعلة المتعددة التي تعمل على مستويات مختلفة مرنة إلى حد ما ومفتوحة للتفاوض. من ثم، هناك حاجة إلى المرونة للتعامل مع هذا التعقيد. تلعب مجالس التعليم دوراً مهماً في جمع الجهات الفاعلة معاً ومحاولة العمل نحو فهم مشترك لقضايا الحكومة المعقدة.

### ٣. تعمل الحوكمة الفعالة من خلال بناء القدرات والحوار المفتوح ومشاركة

أصحاب المصلحة: لا ينبغي أن تتم حوكمة التعليم بطريقة من أعلى إلى أسفل أو بطريقة منعزلة، ولكن بالأحرى بالشراكة مع مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة، وهو ما يتطلب توفير التقنيات والآليات اللازمة للوصول إلى مجموعة أوسع من الجهات الفاعلة، وأخذ وجهات نظرهم واهتماماتهم في الاعتبار. كما أن هناك حاجة لتصميم طرق لتعزيز آليات الحوكمة التشاركية، ويتطلب هذا أيضًا العمل مع أصحاب المصلحة الأقل نشاطًا أو الأقل ثقة لبناء القدرات لتمكينهم من المشاركة الفعالة في عملية الحوكمة.

### ٤. تتطلب الحوكمة الفعالة منظورًا شاملاً للنظام، ومواءمة الأدوار وموازنة

التوترات: ففي الأنظمة المعقدة، لا يمكن فعل أي شيء بمعزل عن الآخرين.

### ٥. تستخدم الحوكمة الفعالة الأدلة والبحوث لتوجيه السياسات والإصلاحات: إن

تزويد صانعي القرار والممارسين المركزيين واللامركزيين بالمعرفة ذات الصلة عالية الجودة أمر ضروري لتحسين جودة صنع القرار والممارسات.

يتطلب ما سبق قيادات تعليمية فعالة تعمل في شبكات أفقية، ومستعدة للتواصل بشكل مفتوح وقادر على تقديم الأفكار والتعبير عن الذات لتحسين جودة القرارات التعليمية، وتضمن أثناء تفاعلات الشبكة وجود إطار شامل يعمل على تنسيق مساهمات الجهات الفاعلة المختلفة بمهارة (Theisens, 2016, P. P. 64 – 65).

في ضوء العناصر السابقة، يمكن استخلاص الآتي:

- تعددت مستويات الحوكمة داخل البلد الواحد نتيجة تغيير في طبيعة العلاقة بين المستويات المركزية والمحلية، والابتعاد عن العلاقة الهرمية الرأسية، والتوجه إلى تقسيم العمل بين الجهات الفاعلة المتعددة العاملة على مستويات مختلفة، وهو ما تطلب نظام حوكمة يوازن بين الاستجابة لمتطلبات كافة الجهات الفاعلة وضمن تحقيق الأهداف الوطنية.

- يشير مصطلح "الحكومة" إلى نمط محدد للغاية من التنظيم الاجتماعي والسياسي المتمحور حول الدولة (متمثلاً في حكومتها المركزية)، بينما تتمحور الحوكمة الإستراتيجية للتعليم حول تحقيق التوازن بين المصالح المختلفة للحكومة (على المستوى القومي)، والأطراف المعنية المختلفة تأكيداً على الترابط المشترك بين تلك الأطراف، وإيماناً بأهمية تبادل الموارد المختلفة لتحقيق المصالح الاجتماعية المتنوعة والمتنافسة داخل المجتمع.
- تتعلق الحوكمة الإستراتيجية في المقام الأول بإشراك المواطنين والمسؤولين في تصور المستقبل المنشود للنظام التعليمي، وفي تحقيق الأهداف الموضوعية لتلبية توقعات المواطنين بنجاح.
- الأهداف الجماعية هي الأساس في الحوكمة الإستراتيجية للتعليم، ومن ثم حشد جهود المجتمع لتحقيق هذه الأهداف بالاشتراك مع كافة الأطراف المعنية.
- تنطوي الحوكمة الإستراتيجية للتعليم على المساءلة البناءة لضمان عمليات الحوكمة الفعالة، كجزء من تصميم وصنع السياسات والقرارات وتنفيذها.
- في ظل تعقيد البيئة التعليمية المكونة من عدد من المستويات والعناصر ذات الصلة، يعتبر فهم التعقيد نقطة مهمة لصنع السياسات والقرارات التعليمية والحوكمة بشكل عام، حيث لا يمكن إدارة الأنظمة المعقدة بنجاح أو توجيهها بأليات خطية بسيطة، وهو ما يتطلب تطوير استراتيجيات تأخذ في الاعتبار ديناميكيات النظام وترابطه، حيث يتعاون العديد من الجهات الفاعلة من خلال القنوات الرسمية وغير الرسمية.
- تعددت الدواعي التي تستوجب تبني مدخل الحوكمة الإستراتيجية للتعليم منها: الدواعي التي جعلت عمليات صنع القرار تتم على مستويات متعددة أفقية

وتفاعلية وتعاونية، وتغيير في أدوار القيادات المركزية والتنفيذية، والاهتمام  
بوضع الضوابط التي تضمن التوازن بين مصالح جميع الجهات الفاعلة.

- تتلخص السمات التي تميز "الحكومة الاستراتيجية" عن الحكومة التقليدية في:  
تمتع كل مستوى بنفوذ قوي في عملية صنع واتخاذ لقرار، والإعتماد على  
مدخل شامل يعمل على محاذاة الأدوار والمسؤوليات لتقليل التداخل أو  
التعارض المحتمل بين تلك الأدوار عبر المستويات المختلفة، والتأكيد على  
الحوار المفتوح وإشراك أصحاب المصلحة على نحو يحقق المخرجات التعليمية  
بفعالية، وقاعدة معلومات قوية تركز إلى نظام مفتوح وشامل ومستنير بالأدلة.  
كل ذلك في ضوء ما يوفره المستوى المركزي من رؤية ومبادئ توجيهية  
وأهداف واضحة، وتغذية راجعة.

- تعددت الخصائص التي تحدد فعالية الحكومة الاستراتيجية الفعالة للتعليم، منها:  
التركيز على العمليات وليس على الهياكل، هذا إلى جنب المرونة والتكيف مع  
الأحداث المتغيرة وغير المتوقعة، والتأكيد على بناء القدرات والحوار المفتوح  
ومشاركة أصحاب المصلحة، وتبني مدخلاً شاملاً للنظام يهتم بمواءمة الأدوار  
وموازنة التوترات، والارتكاز إلى الأدلة لتوجيه السياسات والإصلاحات.

**سابعاً: الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة  
الإستراتيجية للتعليم:**

تعد منظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي من المنظمات الدولية الرائدة في  
مجال التعليم، إذ تعمل على تحديد وتطوير المعرفة والمهارات التي تؤدي إلى وظائف  
أفضل وحياة أفضل وتحقيق الرخاء وتعزيز الاندماج الاجتماعي، وذلك من خلال العمل  
على عدة محاور، هي: قياس المخرجات، والتعليم والتعلم، وتنمية المهارات واستخدامها،  
وتطوير السياسات وتنفيذها، والابتكار ومستقبل التعليم (OECD, 2022).



اهتمت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بوضع إطار تنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم استناداً على مجموعة من الأعمال التي قام بها مركز البحوث التربوية والابتكار (Center of Education Research and Innovation) التابع لها والتي تضمنت أبحاثاً ودراسات حالة لتوثيق تعقيد أنظمة التعليم الحديثة الناتج عن كثرة أصحاب المصلحة المختلفين وتفاعلاتهم المختلفة، ومن ثم تقديم رؤى للأدلة حول عمليات الحوكمة الفعالة، وذلك رغبةً في تمكين حكومات الدول من الاستجابة للمطالب المحلية المتنوعة، وتمكينها من ترتيبات الحوكمة متعددة المستويات، ومن التفاعلات والأنشطة التي تتم عبر طبقات تنظيمية مختلفة (Claire and Florian, 2021, P.14)، هذا إلى جانب تطوير أدوات السياسة اللازمة لدعم البلدان في تحديد أفضل الطرق لتحقيق الأهداف الوطنية لأنظمة التعليم في سياق هياكل الحوكمة متعددة المستويات والبيئات المعقدة (Centre for Educational Research and Innovation(OECD), 2019, P.3).

يعتمد الإطار التنظيمي على العمل المفاهيمي والتجريبي الذي تم تنفيذه بين عامي ٢٠١١ و ٢٠١٦ في مشروع أنظمة التعليم المعقدة الحاكمة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. سلط المشروع الضوء على الطبيعة المعقدة بشكل متزايد للأنظمة التعليمية، واستكشاف طرق جديدة للحكومة الفعالة في الأنظمة المعقدة (Centre for Educational Research and Innovation(OECD), 2019, P.3).

في هذا السياق، حدد بحث منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ستة أبعاد مترابطة للحكومة الإستراتيجية للتعليم لمساعدة السلطات الحكومية وصانعي القرار على التمكن من القيام بإدارة ديناميكية تتماشى مع تعقيد أنظمة التعليم اليوم، مع توجيه مسار واضح نحو الأهداف المحددة. تتكامل هذه المجالات الستة مع بعضها البعض، وهي: المساءلة، وبناء القدرات، وحوكمة المعرفة، ومشاركة أصحاب المصلحة، والتفكير الاستراتيجي، ومنظور النظام بأكمله (الشكل رقم ٢) والتي يمكن تعريف كل

١. **المساءلة (Accountability):** يتعلق المجال بتنظيم من يقدم حسابًا لمن ولأي حساب يتم تقديمه، ويرتبط بالحوافز والمثبطات للسلوك، مع التأكيد على تمكين السلطة المحلية مع الحد من التجزئة وتعزيز ثقافة التعلم والتحسين.
٢. **بناء القدرات (Building Capacity):** يتعلق المجال بضمان حصول صانعي القرار والمنظمات والأنظمة على الموارد والكفاءات الكافية لأداء أدوارهم ومهامهم، وبالتالي ضمان القدرة على صنع السياسات وتنفيذها، مع التأكيد على تحفيز بناء القدرات الأفقية.
٣. **حوكمة المعرفة (Knowledge Governance):** تتعلق حوكمة المعرفة بتحفيز إنتاج المعرفة ذات الصلة وتعزيز استخدامها في صنع القرار من خلال تعزيز إنتاج أدلة كافية وشاملة، وتحفيز ثقافة استخدام الأدلة، ورعاية القدرات المتعلقة بالأدلة.
٤. **إشراك أصحاب المصلحة (Stakeholders Engagement):** يتعلق المجال بالمساعدة في إشراك أصحاب المصلحة في جميع مراحل صنع وإتخاذ القرار، وممارسة الحوكمة، وبالتالي تمكين ودعم أصحاب المصلحة.
٥. **التفكير الاستراتيجي (Strategic Thinking):** تتعلق المجالات الرئيسية للمجال بإنشاء ومشاركة وتعزيز رؤية للنظام التعليمي، والتكيف مع السياقات المتغيرة والمعرفة الجديدة، وتحقيق التوازن بين الأولويات قصيرة الأجل مع رؤية النظام طويلة الأجل.
٦. **منظور شامل للنظام (The Whole System Approach):** يتعلق المجال بتبني وجهات نظر تتجاوز مجالات المسؤولية الفردية للتنسيق عبر صناعات القرار، ومستويات الحوكمة والسياسات.



الشكل رقم (٢): مجالات الحوكمة الإستراتيجية للتعليم بحسب الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي

Source: Centre for Educational Research and Innovation (OECD), 2019, P.4

فيما يلي تناول كل مجال من المجالات الستة بشئ من التفصيل:

أولاً: المساءلة **Accountability**:

المساءلة هي أحد المبادئ الأساسية للحوكمة الفعالة للتعليم في سياق التحديات والسياقات المحلية المتنوعة للاستجابة لاحتياجات الطلاب وأصحاب المصلحة الآخرين المتنوعة (OECD، 2021).

وتُعرّف المساءلة ببساطة بأنها التزام من في يدهم السلطة بتحمل تبعات أفعالهم، فهي تصف الحقوق والمسؤوليات الموجودة بين الأفراد، والمؤسسات (وتشمل الحكومات،

والمجتمع المدني، والأطراف الفاعلة في السوق) التي لها أثر على حياتهم، وذلك لضمان  
تمسك صانعي القرار بالمعايير والقواعد والأهداف المتفق عليها علناً (Bruns, 2016, P. 15).

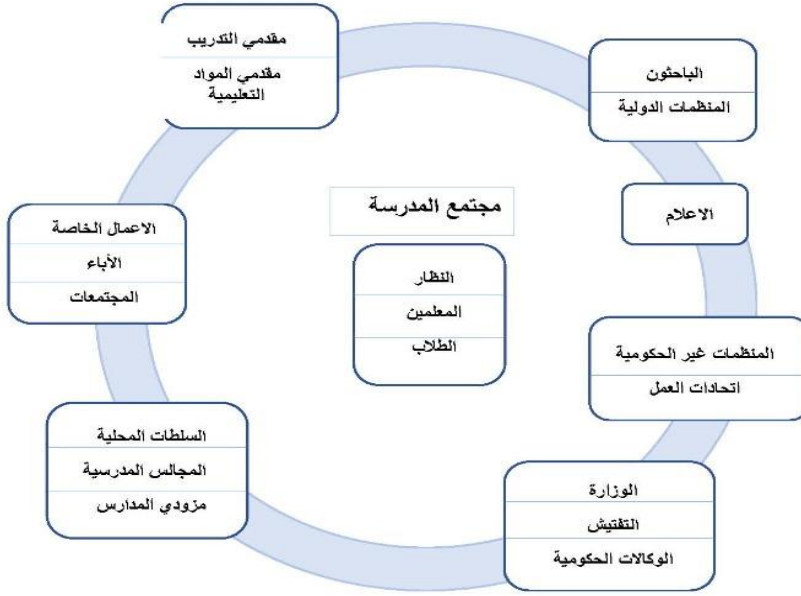
P. 15)

للمساءلة ثلاثة أبعاد: فهي تشير إلى التزام القائمين على السلطة بتحمل المسؤولية  
عن أفعالهم، وتبريرها للأشخاص الذين تؤثر فيهم، وخضوعهم لشكل من أشكال  
العقوبات إذا تبين أن سلوكهم غير مرضي، وهو ما يتطلب وضع توقعات واضحة،  
وضمان خطوط واضحة للمسؤولية، ووضع أنظمة لمتابعة القائمين على السلطة بشكل  
مناسب، وضمان التقييم، واتخاذ الإجراءات اللازمة استجابة لذلك  
التقييم (Department for Education (UK), 2017, P.2017).

يتضح مما تقدم، أن للمساءلة غرضاً سياسياً يتمثل في التحقق من مدى فعالية  
استخدام الصلاحيات التنفيذية السياسية، وغرضاً تشغيلياً يتمثل في ضمان فعالية الأداء،  
وهو ما يتطلب الالتزام بتقديم تفسير، والحق في المتابعة والتقييم من قبل كافة الأطراف  
المجتمعية المعنية، وضمان اتخاذ إجراء مناسب في ضوء ذلك التقييم.

في الإطار التنظيمي لهيكل الحوكمة الإستراتيجية للتعليم، تم التحول من  
المساءلة الرأسية **Vertical Accountability** التقليدية (هرمية من أعلى إلى  
أسفل التي تتم من خلال السلطة التشريعية، ومكتب المدقق العام، والسلطة القضائية، إلى  
جانب لجان الحسابات العامة، والمحاكم الإدارية للخدمة المدنية، وغيرها من الهيئات  
المستقلة المتخصصة) إلى **المساءلة الأفقية Horizontal Accountability**، تلك  
المساءلة التي تُمارس من خلال شبكة من المؤسسات (كما هو موضح بالشكل رقم ٣)،  
بما في ذلك الرقابة المتبادلة التقليدية بين مختلف فروع السلطة والمؤسسات المستقلة  
(المؤسسات العليا للرقابة المالية، والمحققين العاميين والمدعين العاميين، والمراقبين).  
يدعم ذلك النوع من المساءلة العلاقة بين مقدمي الخدمة والمستفيدين منها. ولكي تعمل  
هذه الأشكال من المساءلة بفعالية، يجب أن تعتمد على التناسق والتوازن في العلاقة بين

جميع الجهات الفاعلة المعنية، أي إشراك التلاميذ وأولياء الأمور ومؤسسات التعليم/الرعاية/ الرفاهية الأخرى والمجتمع وسوق العمل (Bruns, 2016, P.15).



الشكل رقم (٣): أصحاب المصلحة المحتملين في التعليم

Source: Bruns, 2016, P.15.

في هذا السياق سيعتمد التكوين الدقيق لنظام المساءلة في نظام التعليم على السياق المجتمعي، وكيف يختار صانعو القرار (والمجتمعات) موازنة هذه العمليات المختلفة، كما سيعتمد على مستوى ومدى مشاركة ونشاط أصحاب المصلحة في عملية الحوكمة، وهو ما يتطلب الآتي (Florian and Tracey, 2016, P.24: P.26):

- تحديد أصحاب المصلحة الرئيسيين.
- تزويد أصحاب المصلحة بالأدوات اللازمة لتفسير وتحليل البيانات وعمليات التقييم الأخرى لمنحهم الخبرة التي يحتاجون إليها للمشاركة في عملية المساءلة.

- قيام قادة المدارس بتمكين العاملين من المشاركة والانفتاح على أولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلي.

من ثم، يتمثل الهدف الرئيسي للمساءلة في بناء ثقة الجمهور في أداء نظام التعليم، وإضفاء الشرعية، من حيث الامتثال للقوانين واللوائح الحالية من ناحية، والمحاسبة على جودة وكفاءة الخدمات المقدمة من ناحية أخرى، كما يمكن أن تكون المساءلة مصدرًا مهمًا للمعلومات اللازمة للتغذية الراجعة من خلال زيادة توافر المعلومات ذات الصلة والدقيقة لتوجيه تحسين الأداء. كما يمكن للمساءلة أن تدعم وتحفز الجهات الفاعلة على التعلم من خلال التفكير في ممارساتهم الماضية والحاضرة بهدف التحقق من موضوعية تلك الممارسات وتحسينها إذا لزم الأمر (Shewbridge and Köster, 2021, P.55).

ويمكن تعزيز عملية المساءلة من خلال ما يلي (Shewbridge and Köster, 2021, P.66):

- ضمان "ملاءمة" أدوات المساءلة مع ثقافات وتقاليد صنع القرار على المستوى الوطني.
- تركيز علاقات المساءلة على ما هو متوقع بشكل جوهري من أولئك الذين يقومون بالعمل.
- الإتفاق بين القيادات الحكومية ومختلف أصحاب المصلحة على التوقعات المطلوبة من كلا الطرفين.
- وضع مقاييس للأداء لمراقبة الأداء، بما في ذلك الحد الأدنى من المعايير التي تضمن السلوكيات الفعالة.
- استخدام البيانات والمعلومات ذات الصلة لتقديم ردود شفوية وخطية للتدقيق الخارجي.

- تجنب المسؤليات غير الواضحة والمتداخلة التي يمكن أن تؤدي إلى ترتيبات حوكمة غير فعالة. وهو ما يتطلب تحديد واضح لدور ومسؤوليات القيادات المركزية ووظائفها الأساسية.

يتضح مما تقدم ارتباط بعد "المساءلة" ارتباطاً وثيقاً بالمشاركة، لا سيما مشاركة المواطنين والمجتمع المدني، وأن المساءلة المطلوبة في ذلك الإطار هي المساءلة الأفقية المتعددة المستويات حيث تكون كافة الأطراف الفاعلة المعنية طرفاً في عمليات الرقابة على الأداء، وذلك بهدف تمكين تلك الأطراف من أن يكون لهم رأي في القضايا التي تهمهم وفرصة للتأثير على صنع القرار ومساءلة من يتخذون القرارات، وهو ما يتطلب امتلاك الوسائل والموارد والفرص والآليات اللازمة للتأثير على صنع القرار واتخاذ، وتوسيع فرص المشاركة في صنع واتخاذ وتقييم القرارات التعليمية الاستراتيجية المختلفة.

### ثانياً: بناء القدرات **Building Capacity**:

تشير القدرة Capacity إلى المهارات والموارد وعوامل التمكين الأخرى لتنفيذ المهام والمسؤوليات (Shewbridge and Köster, 2021, P.41). إذن يتعلق مجال بناء القدرات بضمان حصول صانعي القرار عبر مستويات الحوكمة والسياقات المحلية المتنوعة على الموارد (المالية والبشرية والمادية) والقدرات الكافية لأداء أدوارهم ومهامهم بفعالية. في هذا الصدد، تعد المداخل الأفقية والتعاونية لبناء القدرات هي الأساس في الإطار التنظيمي لهيكل الحوكمة الإستراتيجية (OECD, 2021).

في هذا السياق، يجب أن تستجيب أنظمة التعليم بشكل متزايد للاحتياجات المجتمعية والاقتصادية والفردية الجديدة والمتطورة، وضمان أن أصحاب المصلحة المحليين لديهم القدرة الكافية لمواجهة التحديات من خلال معرفة كافية بأهداف ونتائج السياسة التعليمية، وأدوات تنفيذ الإصلاح كما هو مخطط له. إذن يمكن وصف بناء القدرات للحوكمة بأنه عملية مساعدة جميع الجهات الفاعلة (على المستوى القومي

والمحلي) في الحصول على المعلومات (المعرفة) ذات الصلة بالتنفيذ الناجح للسياسات والقرارات التعليمية (Koster and Burns, 2016, P. P. 26- 27).  
من ثم، يسعى البعد الخاص ببناء القدرات إلى تزويد الجهات الفاعلة المختلفة دون المركزية بطرق فعالة للوصول إلى المعرفة واستخدامها من أجل تحقيق النتائج المرجوة. يتضمن بناء القدرات الأفقية Horizontal Capacity Building تبادل الخبرات والمعرفة بالطرق الفعالة لتطبيق السياسات وتحويلها إلى الممارسة وكذلك تبادل نتائج التنفيذ، وتمثل العناصر الرئيسية في بناء قدرات الفرد والمؤسسة في (Koster and Burns, 2016, P. 27):

- الوصول إلى المعلومات اللازمة، والاستعداد لاستخدام تلك المعلومات.
  - القدرة والأدوات المطلوبة لإجراء التغيير بكفاءة وعلى النحو المنشود.
  - تبني ردود أفعال وأنماط عمل جديدة.
- إن تعدد قدرة ومهارات الجهات الفاعلة المعنية (على جميع المستويات الفردي، والمؤسسي)، وما لديها من موارد لتولي أدوارهم ومسؤولياتهم ذات أهمية مركزية. وهو ما يتطلب تبني مداخل جديدة تدعم ذلك الفكر.
- تناقش الفقرات التالية احتياجات بناء القدرات على المستوى الفردي بين مختلف الجهات الفاعلة المحلية مثل صانعي السياسات وقادة المدارس والمعلمين وأولياء الأمور، بالإضافة إلى الموضوعات الرئيسية لكل من هؤلاء الفاعلين.

#### (١) واضعو السياسات والمعرفة القائمة على الخبرة والسياسة القائمة على الأدلة:

غالبًا ما يحتاج صانعو السياسات المحليون إلى العمل كوسطاء بين الجهات الفاعلة الأخرى على المستوى المحلي وكذلك على المستويين الإقليمي والمركزي. تتمثل إحدى مهامهم الرئيسية في تزويد المستويات العليا من الحكومة بمعرفة ما يحدث بالفعل على المستوى المحلي، وما هي الاحتياجات والتحديات اليومية. من أجل القيام بذلك،



يستخدمون مصادر مختلفة للمعرفة، بما في ذلك تجارب الجهات الفاعلة المحلية في تحديد وحل المشكلات في المدارس والفصول الدراسية. لذا من المهم تسهيل وتقوية الطرق التي يجمع بها صانعو السياسات التعليمية المحليون هذه الملاحظات والمعرفة لنقلها إلى المستويات الحكومية الأخرى. فبدون جمع قوي للمعرفة ونقلها من جانب صانعي السياسات المحليين، سنفتقر السياسات والقرارات التي سيتم صنعها إلى عنصر أساسي من التغذية الراجعة. وهو ما يتطلب من صانعي السياسات المحليين أن يكون لديهم الروابط المطلوبة مع أصحاب المصلحة المعنيين، والمنتديات والقدرات والآليات اللازمة لجمع هذه المعلومات. وبالتالي، فإن بناء القدرات في هذا المجال يشمل المنتديات التي تجمع الباحثين وصانعي السياسات المحليين لمشاركة البحوث ذات الصلة، ومناقشة قابلية التطبيق لاحتياجات السياسة، وتدريب صانعي السياسات على تفسير البحوث، وتوفير الهياكل التي تساعد على تعزيز الروابط بين صنع السياسات والقرارات والبحث (OECD, 2012, P. 3).

## (٢) قادة المدارس والتمكين والمساءلة:

يتمثل التحدي الرئيسي لبناء قدرات قادة المدارس في إيجاد طرق فعالة للإجابة على الأسئلة الثلاثة التالية: (١) ما هي مسؤوليات قادة المدارس؟ (٢) أمام من يجب أن يكونوا مسؤولين؟ (٣) ما هي الموارد المتاحة لديهم؟

فقادة المدرسة مسؤولون عن تحصيل الطلاب، وعمل المعلمين، وعن كفاءة البيئة التعليمية بالمدرسة. يتفوق قادة المدارس الأقوياء من خلال مهارات القيادة الشخصية الجيدة والجودة الإدارية والاستراتيجية والرؤية لمواجهة التحديات والتطورات الجديدة في مدرستهم. يمكن تطوير مهارات القيادة من خلال التدريب الرسمي المستمر، ومن خلال المعرفة القائمة على البحث وأيضًا من خلال تبادل الخبرات مع الآخرين في المناصب المماثلة (OECD, 2012, P. 4).

### (٣) إعادة تحديد دور المعلمين كمحترفين في مجال التعليم:

يواجه المعلمون تطورات جديدة تتطلب منهم مراجعة دورهم كمحترفين في مجال التعليم. يتمثل العنصر الأساسي في ذلك في أن الآباء وجمعيات أولياء الأمور تشارك بشكل متزايد في المدارس. يرتبط بناء القدرات بين المعلمين بدورهم المتزايد تجاه أولياء الأمور وأصحاب المصلحة الآخرين (بما في ذلك وسائل الإعلام). ويتم بناء قدرات المعلمين من خلال تدريب أثناء الخدمة حتى يكونوا أكثر قدرة على مواجهة التحديات المختلفة في الفصل، هذا إلى جانب إعطاء المعلمين أدوات البحث اللازمة للبحث العملي والتفكير الذاتي(OECD, 2012, P. P. 4 -5).

### (٤) استخدام الآباء للإمكانيات التعليمية:

من أجل التوصل إلى أفضل نتيجة ممكنة لتعليم أطفالهم، أصبح الآباء أكثر مهارة في استخدام مصادر متعددة للمعلومات. تتضمن هذه المعلومات بيانات عن التحصيل المدرسي، وتصنيفات المدرسة، ومعلومات تأهيل المعلم، بالإضافة إلى أي معلومات حول سمعة المدارس ومعلومات حول التكوين الاجتماعي والعرق لمجموعة الأقران في المدرسة والفصول الدراسية. فيما يتعلق ببناء القدرات، من المهم محاولة إشراك وإبلاغ الآباء بالخيارات والإمكانيات التي يحق لهم الحصول عليها. تتضمن المشاركة وبناء القدرات توفير روابط لشبكات الآباء، وكذلك مناقشة الوصول إلى بيانات إنجاز أطفالهم واستخدامها على النحو الذي يعزز قدرات أطفاله. (OECD, 2012, P. 6).

في ضوء ما تقدم، يهتم بعد بناء القدرات في هذا الإطار بالمهارات الفردية والتنظيمية على حد سواء، باعتبار الحوكمة الاستراتيجية للتعليم مدخل منهجي ومتكامل لعملية تضم الروابط بين مختلف الجهات الفاعلة، والتكامل بين القطاعات والتأكيد على الشعور بالملكية لدعم وتعزيز عملية صنع وإتخاذ القرار.

### ثالثًا: حوكمة المعرفة Knowledge Governance:

تواجه الحكومات حالة من التحدي نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية في جميع الميادين، إذن لا بد من اعتماد الرؤيا العلمية والمعرفية الواضحة في اتخاذ القرار. سيما وأن الإرتجال أو مجرد الاعتماد على المعارف المتراكمة وعلى التجربة والخطأ، لم تعد تتوافق مع التطور والتعقيد الذي تعيشه الدول المختلفة، وذلك لتحقيق إنجاز مادي ومعنوي للمنظمة بجهد أدنى وكلفة أقل(نذير، ٢٠١٧، ص ١٦٥).

ومن ثم، يتطلب تعقيد أنظمة التعليم اهتمامًا خاصًا بعمليات المعرفة، والإهتمام بجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بصنع القرار في أوقات ومن أماكن مختلفة. كما أن للجهات الفاعلة مسؤوليات وأدوار متنوعة فيما يتعلق بإنتاج بعض المعلومات اللازمة في عمليات صنع القرار. (Köster et. al., 2020, P. 18)

إذن تتعلق حوكمة المعرفة بتحفيز إنتاج المعرفة ذات الصلة وتعزيز استخدامها في صنع القرار. تلعب حوكمة المعرفة دورًا مهمًا في تمكين الجهات الفاعلة من الاستجابة للتطورات، ومواءمة أنشطتها، والتعلم وتحسين الممارسة، وتحديد ومعالجة فجوات القدرات الفردية والتنظيمية والنظامية. يتعلق هذا بإنتاج أدلة كافية وشاملة، وحشد الأدلة للاستخدام المريح، وتحفيز ثقافة استخدام الأدلة، ورعاية القدرات المرتبطة بالأدلة(OECD, 2021).

في هذا السياق أشار كوستر وبيرنز (٢٠١٦) أنه من المكونات الهامة لأنظمة الحوكمة الحديثة قدرتها على التعلم وتبادل المعرفة. إذ يعد تبادل المعرفة بين أجزاء مختلفة من النظام أمرًا ضروريًا، وذلك لخلق توافق في الآراء مع جهات فاعلة متعددة. في هذا السياق، تصبح المعرفة أداة لتوجيه النظام من خلال تزويد صانعي القرار والممارسين اللامركزيين بمعرفة ذات صلة وعالية الجودة لتحسين جودة صنع القرار والممارسات (Koster and Burns, 2016, P. 20).

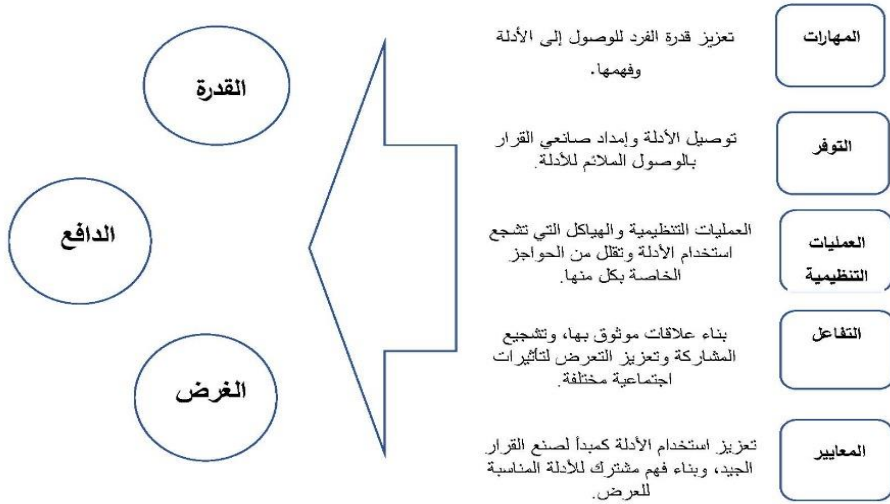
وفي هذا الصدد، أوضح شيويريدج وكوستر (٢٠٢١) أن إتاحة المعرفة ذات الصلة وتعزيز استخدامها يتم من خلال نظام معلومات يجمع البيانات عن البيئة الداخلية والبيئة الخارجية المحيطة وتحويلها إلى معلومات تصلح لاتخاذ القرارات، ويمكن الاستفادة منها في تحسين جودة التعليم (Shewbridge and Köster, 2021, P. 41).

يتضح مما تقدم أن كلما نمت وتطورت البيئة وتعقدت عملياتها كلما تزايدت الحاجة للمعلومات المرتبطة بالقرارات، وأن عملية صنع القرار تحتاج إلى المعلومات اللازمة ذات الصلة لتحسين جودة صنع القرار والممارسات الناتجة عنه، وعليه فإن نوعية القرارات المتخذة يمكن أن تتحسن بدرجة كبيرة عندما تتوفر المعلومات الدقيقة والملائمة.

من ثم، تستخدم منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إطارًا قائمًا على البحث لتعزيز استخدام الأدلة من قبل صانعي القرار التربويين (الشكل رقم ٤). يعتمد هذا الإطار على عمل لانجر وتريبيني وجوف (٢٠١٦)، حيث تتعلق الأدلة بأي "عملية تحقيق منهجية تستخدم لزيادة أو مراجعة المعرفة الحالية". وهذا يشمل الأبحاث الرسمية، على سبيل المثال التي تجريها مؤسسات البحث أو الوكالات الحكومية أو مراكز الفكر؛ المعلومات التي تم جمعها بشكل منهجي من ممارسات التعليم، وممارسة صنع السياسات والقرارات وتنفيذها وتقييمها، بالإضافة إلى بيانات واقعية إدارية، هذا إلى جانب نتائج الاختبارات المعيارية (Shewbridge and Köster, 2021, P. 46).

في هذا الإطار، تعالج حوكمة المعرفة الفعالة ثلاثة عوامل تعزز استخدام الأدلة في صنع القرار: الفرصة، والقدرة، والدافع (كما هو موضح بالشكل رقم ٤). تستند هذه إلى نظرية التغيير السلوكي التي تحدد الفرصة باعتبارها تلك العوامل الخارجية للفرد والتي قد تؤدي إلى تغيير في السلوك، بما في ذلك توافر الأدلة، على سبيل المثال في أشكال الوصول إلى مستودع البيانات أو نتائج الاختبارات المعيارية. يتعلق الجانبان الآخران بالفرد المعني، بمعنى: تتضمن القدرة امتلاك المعرفة والمهارات اللازمة

للانخراط في النشاط، والدافع يشمل العادات وكذلك القرارات الفعالة لاستخدام الأدلة. يكمن جوهر هذا في الاعتراف بأنه في حين أن إتاحة أشكال مختلفة من الأدلة يعد مطلباً أساسياً، إلا أن هذا لا يكفي بأي حال من الأحوال. فمن الأهمية بمكان مراعاة قدرات ودوافع المشاركين في العمل اليومي لتعلم الطلاب والعمليات التنظيمية والداعمة التي تحيط بهم (Shewbridge and Köster, 2021, P. 47).



الشكل (٤): تعزيز الاستخدام المنهجي للأدلة من قبل صانعي القرار

Source: Shewbridge and Köster, 2021, P. 46.

في هذا السياق، تهتم حوكمة المعرفة بتعزيز قدرة صانعي القرار ودوافعهم وفرصهم للنظر في الأدلة بشكل منهجي عند اتخاذ القرارات، وهو ما يعني قيام صانعي السياسات ومنتخذي القرار باستخدام أدلة تجريبية وعلمية تمكنه من اتخاذ قرارات مستنيرة، وليس اعتماداً على الرأي. ومن ثم، لن يستخدم صانعو القرار الأدلة إذا لم يكن لديهم الدافع للقيام بذلك، ولن يفعلوا ذلك إذا كانوا لا يعرفون كيف، ولن يأخذوا في الاعتبار الأدلة في قراراتهم عندما لا تتاح لهم الفرصة للقيام بذلك. فالمكونات الثلاثة تتكامل وتعزز بعضها البعض.

في هذا الإطار، يحدد إطار الحوكمة الاستراتيجية للتعليم لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية **خمس مجالات** لتعزيز القدرة والدافع والفرصة لاستخدام الأدلة في صنع القرار (كما يتضح من الشكل السابق رقم ٤)، تتعلق هذه المجالات بما يلي (Köster et. al., 2020, P. 19: P.21):

(١) **مهارات الوصول إلى الأدلة وفهمها:** كلما كان صناع القرار أكثر كفاءة في استخدام الأدلة، زاد احتمال استخدامها بشكل منهجي، وبشكل أفضل في الممارسة. تتضمن مهارات استخدام الأدلة مهارات تحديد موقع الأدلة وتقييمها وتوليفها لدمجها مع المعلومات الأخرى. وتتعلق مهارة تقييم الأدلة بفحص الدليل بشكل منهجي ونقدي، بهدف الحكم على مصداقيته وقيمه وأهميته في سياقات معينة. ويتم تعزيز هذه المهارات من خلال التدريب المهني المخصص وأشكال التعليم المستمر الأخرى، ومن خلال جهود التوجيه والتدريب والتبادل المنظم بين الزملاء ومنصات التعلم .

(٢) **إتاحة الأدلة الكافية بشكل ملائم،** تتعلق إتاحة الأدلة بتزويد صانعي القرار بوصول ملائم إلى الأدلة. إن إتاحة الأدلة بشكل فعال يزيد من فائدة الأدلة ويزيد من احتمالية استخدامها في صنع القرار. يمكن إتاحة الأدلة بشكل مباشر، على سبيل المثال من خلال النشرات الإخبارية أو المنشورات أو النشرات أو ملخصات البحث. يشمل توفير الأدلة أيضاً توفير الوصول إلى الأدلة، على سبيل المثال من خلال قواعد البيانات أو مستودعات الأدلة. قد تحتوي قواعد البيانات على معلومات مختلفة مثل البيانات الإدارية أو بيانات الأداء داخل أو عبر المنظمات المختلفة .

(٣) **العمليات التنظيمية التي تشجع على استخدام الأدلة:** هذا يشمل دمج استخدام الأدلة في العمليات والهياكل القائمة، وجعل عمليات صنع القرار شفافة ومفهومة، ودعوة وجهات نظر متنوعة إلى اتخاذ القرار، وإنشاء أنظمة حوكمة المعرفة. من ثم، يجب دمج الجهود المبذولة لتعزيز استخدام الأدلة في عمليات صنع القرار الحالية لتعزيز فرص استخدام الأدلة مباشرة عند الحاجة وتحفيز صانعي القرار على استخدام الأدلة المتاحة.

(٤) **التفاعل مع منتجي الأدلة والتبادل الجماعي**، يمكن أن يوفر التبادل بين صانعي القرار ومقدمي الأدلة فيما بينهم دوافع مهمة لتعزيز الاستخدام المنهجي للأدلة. يمكن للتفاعل بين مقدمي الأدلة وصناع القرار تسهيل الوصول إلى فهم مشترك للأدلة ومساعدة مقدمي الأدلة على جمع المعلومات حول التوقعات الموضوعية على الأدلة من قبل صانعي القرار.

(٥) **الفهم المشترك للأدلة الملائمة للغرض وكيفية استخدام الأدلة**: يستلزم هذا المجال تعزيز استخدام الأدلة كمبدأ لصنع القرار الجيد، وتطوير فهم مشترك لما يشكل دليلاً مناسباً للغرض وكيف ينبغي استخدام الأدلة لتحديات صنع القرار المحددة، وذلك بهدف تحفيز السلوك وتأسيس موقف إيجابي تجاه استخدام الأدلة في الممارسة اليومية. وهو ما يستلزم رفع مستوى وعي وثقافة صانعي القرار حول أهمية وفوائد استخدام الأدلة، وذلك بغرض زيادة كفاءة استخدام الأدلة ودعم التبادلات الفعالة بين مقدمي الأدلة وصناع القرار.

في ضوء ما تقدم، تعمل حوكمة المعرفة على تحديد المعرفة الموجودة وتخزينها وربطها، وإنشاء معرفة جديدة حتى يتمكن صانعو القرار من استخدام المعرفة بطريقة موجهة نحو الهدف. ومن ثم تعتبر حوكمة المعرفة مهمة لدعم عملية صنع القرار التعليمي من خلال توفير الروابط بين الأدلة والمعارف الأخرى الموجودة.

#### رابعاً: مشاركة أصحاب المصلحة Stakeholders Engagement:

تتعلق مشاركة أصحاب المصلحة بإشراك وجهات نظر ومطالب أصحاب المصلحة بفعالية وكفاءة في عملية الحوكمة. تعد "المشاركة" في سياق التنمية عملية يشارك فيها جميع الأفراد في المجتمع ويؤثرون على القرارات المتعلقة بأنشطة التنمية التي تؤثر على حياتهم. (Oxfam, 2014, P.15)

يضم أصحاب المصلحة الفئات التالية: (١) المستفيد المباشر من خدمات التعليم (الطلاب) وغير المباشر (أولياء الأمور)، (٢) الهيئات الإدارية في قطاع التعليم

والتدريب (من وزارة التربية والتعليم الفني وما بعده)، (٣) الهيئات الإدارية للدولة:  
اللجان الشعبية والهيئات الإدارية (القطاعات غير التعليمية) بما في ذلك التخطيط  
والاستثمار، والمالية، والعمل، والمعاقين والشؤون الاجتماعية؛ الهيئات المنتخبة  
(المجالس الشعبية على جميع المستويات)، (٤) المنظمات الاجتماعية والسياسية -  
منظمات المجتمع المدني (مثل الاتحاد النسائي، واتحاد الشباب، وروابط تعزيز  
التعليم). (Oxfam, 2014, P.16)

يعني هذا البعد أنه لا يمكن اختزال الحوكمة في المستوى القومي، وبالتالي يجب  
أن يأخذ في الاعتبار كلاً من المستويات فوق الوطنية (خارج الحدود القومية للدولة)،  
والمستويات دون الوطنية (المحلية والمدرسية). وبالتالي، يجب أن تؤخذ الجهات  
التنظيمية والجهات الفاعلة الأخرى في الاعتبار، وتحديدًا السوق والقطاع المدني ووسائل  
الإعلام، وذلك من منطلق أن الحكومات لا تستطيع أداء مهامها بمفردها، دون مشاركة  
المنظمين الآخرين في الحياة العامة. من ثم، لا ينبغي للحكومة المعاصرة أن تعتمد على  
التسلسلات الهرمية فحسب، بل يجب أن تعتمد على الروابط الأفقية وكذلك على الشبكات  
غير الرسمية عند صنع واتخاذ القرار. وتتخذ المشاركة أشكالاً مختلفة في مراحل مختلفة  
ويمكن أن تشمل مشاركة المعلومات أو التشاور أو الحوار أو التداول بشأن القرارات  
(Potůček, 2006, P.2).

وتتمثل الفوائد الرئيسية لمشاركة أصحاب المصلحة، في إطار الحوكمة  
الإستراتيجية للتعليم، في عملية صنع واتخاذ القرار فيما يلي:

- نتائج أفضل للسياسات والقرارات: بسبب ضمان توافق السياسات مع احتياجات  
ومصالح أصحاب المصلحة، مع تضمين معارفهم وخبراتهم، بما يجعل السياسة  
أكثر ملاءمة للغرض.
- التنفيذ الأفضل: نتيجة شعور أصحاب المصلحة بالملكية، ومن ثم زيادة شرعية  
السياسات والقرارات التي يتم صنعها.



– **ثقة أكبر:** فتوفير اتصال مباشر وحوارات بين صانعي السياسات وأصحاب المصلحة يمكن أن يولد المصداقية والثقة بين جميع الأطراف (Shewbridge and Köster, 2021, P.20).

في هذا السياق، تمت الإشارة إلى أربعة عناصر تدعم المشاركة الفعالة لأصحاب المصلحة:

١. **الشفافية والتواصل الواضح والنشط:** إذ يجب أن يكون واضحًا لدى أصحاب المصلحة أين يحدث صنع القرار وكيف، وتستلزم الشفافية جمع البيانات وتزويد أصحاب المصلحة بالمعلومات حول المدخلات والعمليات والمخرجات والنتائج لتمكينهم من المشاركة الفعالة.

٢. **الاختيار الدقيق:** لأصحاب المصلحة للمشاركة في مراحل مختلفة من عملية صنع القرار. هذا إلى جانب البحث عن ساحة مشاركة واسعة وشاملة.

٣. **بناء القدرات:** يحتاج أصحاب المصلحة المختلفون إلى القدرة على تولي الأدوار والوفاء بالمسؤوليات. يشمل بناء القدرات أيضًا تطوير الكفاءات للمشاركة في عمليات إشراك أصحاب المصلحة.

٤. **القيادة التيسيرية:** تساهم القيادة التيسيرية في تمكين أصحاب المصلحة وحشدهم، وخلق الثقة، وتعزيز الإجماع، ودفع التعاون إلى الأمام. (Shewbridge and Köster, 2021, P.20)

وفي سياق التأكيد على أهمية مشاركة أصحاب المصلحة، أجرت أوكسفام

Oxfam وشركة ( IRC Development Research and Consulting Limited) بين سبتمبر وديسمبر ٢٠١٣ بحثًا بعنوان "مشاركة أصحاب المصلحة في عملية صنع التعليم". كانت **فرضية البحث** هي "إعمال حق أصحاب المصلحة في المشاركة في القرارات التعليمية، يمكن أن يؤدي إلى إدارة موارد أكثر فاعلية، وجودة تعليمية أفضل، وتقليل عدم المساواة في الوصول إلى خدمات تعليمية جيدة، لا سيما للفئات المحرومة (بما في ذلك الأقليات العرقية والفقراء والطلبات)". توصل البحث إلى

وجود علاقة إيجابية بين المشاركة الشعبية وجودة الخدمات العامة والحكومة (Oxfam  
in Vietnam, 2014, P.5).

وبناءً على الأبحاث السابقة حول العلاقة بين فعالية الحوكمة العامة ومشاركة المواطنين، بالإضافة إلى نتائج هذا البحث، تم اقتراح عدة توصيات لتعزيز ممارسات صنع القرار التشاركية من قبل السلطات الحكومية على جميع المستويات مع الأحكام التي (١) تشمل توفير المعلومات/ التغذية الراجعة والتشاور والتفاوض؛ (٢) ينبغي ضمان التفاعل/ المشاركة بين كافة الأطراف المعنية طوال عملية صنع القرار؛ (٣) تؤدي المشاركة المفتوحة إلى قرارات جيدة؛ (٤) يقاس النجاح بالاتفاق على الإجراءات التي يتعين اتخاذها (Oxfam in Vietnam, 2014, P.13).

يتضح مما تقدم أن لأصحاب المصلحة اهتمامات واحتياجات مختلفة، وهو ما يتطلب وضعها في الاعتبار عند صنع واتخاذ القرار. وفي هذا الإطار، تم التأكيد على أهمية تحديد أصحاب المصلحة الذين يجب إشراكهم، أي المؤسسات والمجموعات والأفراد المتأثرين بقطاع التعليم، هذا إلى جانب المؤسسات والمجموعات والأفراد الذين من المحتمل أن يؤثروا على أداء قطاع التعليم. كما تم التأكيد أيضاً على دعم بناء قدرات تلك الأطراف المعنية لتمكينها من المشاركة الفعالة في صنع واتخاذ القرار.

### خامساً: التفكير الإستراتيجي Strategic Thinking:

يتعلق التفكير الاستراتيجي بموازنة الأولويات قصيرة المدى مع المنظورات طويلة المدى، وتكييف الاستراتيجيات مع المعرفة الجديدة. تواجه حوكمة التعليم سياقات متغيرة، وتظهر معرفة جديدة من مجموعة واسعة من المصادر، وتتغير المتطلبات والفضيلات. ونتيجة لذلك، تتطور السياسات والاستراتيجيات الفعالة. يتضمن التفكير الاستراتيجي بناء رؤية مشتركة لنظام التعليم تتضمن وجهات نظر مختلفة لأصحاب المصلحة عبر النظام، ويتضمن ممارسات لتكييف الاستراتيجيات والأهداف مع تغير السياقات وظهور معارف جديدة (OECD, 2021).

وترجع أهمية التفكير الاستراتيجي على جميع المستويات إلى أن الأنظمة المعقدة تحتاج إلى التفكير المستقبلي الذي يتطلب رؤية شاملة ومرنة للتعامل مع التغيير (Bruns and Tracey, 2016, P.17). كما تعتمد الحوكمة الحديثة بشكل متزايد على التفكير الاستراتيجي لتحقيق التوازن بين الاحتياجات العاجلة والملحة مع التخطيط على المدى الطويل اللازم لتوجيه النظام. (Koster and Burns, 2016, P.29). في هذا الإطار، يلعب المستوى المركزي دورًا حاسمًا في دعم التفكير الاستراتيجي على المستوى المحلي، يتمثل في: بناء القدرات، وتوفير المعلومات، وتقديم الأطر، وتعزيز الثقة بين مختلف الجهات الفاعلة (Koster and Burns, 2016, P.29). ومن ثم، يتطلب التفكير الاستراتيجي نهجًا لتطوير السياسات يركز على القدرة التكيفية والتعاون بين أصحاب المصلحة بهدف إنشاء أهداف مشتركة وتنسيق العمل. كما تحتاج حوكمة التعليم إلى التوفيق بين هذه الديناميكية والتعقيد في نفس الوقت الذي يتم فيه توجيه مسار واضح نحو الأهداف المشتركة (Shewbridge and Köster, 2021, P.27).

في حوكمة التعليم، يختلف التفكير الاستراتيجي عن التخطيط الاستراتيجي بطريقتين رئيسيتين:

- أولاً، يؤكد التفكير الإستراتيجي على المرونة والقدرة على التكيف، لمعالجة القضايا المعقدة التي تتطلب القدرة على الاستجابة للظروف والاحتياجات المحلية المتنوعة، بالإضافة إلى الوعي والاستعداد للتأثيرات المتباينة وغير المتوقعة للتدخلات السياسية.
- ثانيًا، يعد التفكير الإستراتيجي عملية تعاونية تهدف إلى تعزيز القدرة على التفكير الاستراتيجي على جميع مستويات صنع القرار في النظام، بدلاً من أن تكون حكرًا على المستوى المركزي أو على صانعي القرار بمفردهم. لذلك

تحتاج الحوكمة الفعالة إلى التأكيد على الديناميكيات التعاونية بين مختلف أجزاء

النظام. (Shewbridge and Köster, 2021, P.28).

وتتمثل عمليات التفكير الإستراتيجي في الإطار التنظيمي للحوكمة الإستراتيجية

للتعليم في ثلاث عمليات رئيسية تؤثر على بعضها البعض، هي (Shewbridge

and Köster, 2021, P.28)

١. تطوير أهداف مشتركة: تتضمن وجهات نظر مختلفة لأصحاب المصلحة الرئيسيين عبر النظام.

٢. التكيف مع السياقات المتغيرة: يحتاج صانعو القرار إلى تكيف الاستراتيجيات مع السياقات المتغيرة، والمعارف الجديدة النابعة من مجموعة واسعة من المصادر.

٣. تنسيق العمل: يحتاج صانعو القرار إلى تنسيق العمل من خلال تعزيز التعاون بين أصحاب المصلحة والجهات الفاعلة في مجال التعليم، الذين قد يكون لديهم أولويات قصيرة المدى وواقع عمل مختلف.

### سادساً: منظور شامل للنظام A Whole System Approach:

يسعى المنظور الشامل للنظام إلى توفير رؤية مميزة وشاملة للحوكمة، وإلى مواءمة السياسات مع أدوار ومسؤوليات أصحاب المصلحة عبر مستويات النظام التعليمي بالدولة. إذ يعمل مدخل النظام بالكامل مع المجتمعات وأصحاب المصلحة لفهم المشكلة ودعم تحديد الحلول واختبارها، وذلك من خلال خطوات تدريجية وبالتعاون مع العديد من الشركاء. يتضمن تطبيق ذلك المدخل تطبيق التفكير المنظومي، والأساليب، والممارسات لفهم التحديات التي يواجهها التعليم بشكل أفضل، وتحديد الإجراءات اللازمة لمواجهة تلك التحديات بشكل جماعي. وهو ما يتطلب شراكات بين مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة لتوفير خدمات تعليمية أفضل للجمهور. إذ يلعب جميع

أصحاب المصلحة دورًا مهمًا في التنفيذ الناجح لأولويات التعليم باستخدام مدخل النظام بأكمله (OECD, 2021).

فقد أكدت النظريات السلوكية أن "القرار الإستراتيجي" هو عبارة عن حيلة معقدة تتطافر فيها العديد من الاعتبارات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والسلوكية والسياسية والقانونية والفنية، لذلك ينبغي أن ينظر إليه نظرة شمولية وليس جزئية، وأوضح آخرون أنه قائم على معطيات التحليل البيئي والصناعي وذلك باستخدام أسلوب لتحقيق تفاعل متبادل بين المنظمة وبيئتها (نذير، ٢٠١٧، ص ١٦٢).

كما أن "أنظمة التعليم" تمثل هياكل معقدة ذات علاقات ديناميكية بين أصحاب المصلحة وصناع القرار على مختلف المستويات، من ثم، يجب تبني مدخل يضمن التماسك الداخلي من خلال فهم مشترك حول موضوع معين.

وينطوي مدخل المنظور الشامل للنظام على عدد من العناصر تم تجميعها في أربع نقاط رئيسية، هي: إشراك المجتمعات، وتعزيز القدرات والإمكانيات، وتوسيع نطاق الممارسة، والحفاظ على النتائج، وفيما يلي تناولها بشئ من التفصيل (Stansfield J. et al, 2020, P. P. 6-7):

(١) **إشراك المجتمعات المختلفة:** لتضمين البيانات النوعية اللازمة للمتكمين من فهم ثري لحياة الأفراد واحتياجاتهم، وأولويات التعليم، وهو ما يتطلب رؤية عامة، ومجتمعات نشطة، وبنى تحتية وهياكل تتيح المشاركة.

(٢) **تعزيز القدرات والإمكانيات:** وهو ما يتطلب بناء معارف ومهارات العاملين لإنشاء مجتمعات متصلة، وتمكينها من خلال طرق عمل تتمحور حول المجتمع المحلي، وتضمين مداخل تتمحور حول المجتمع المحلي في جميع مجالات التعليم.

(٣) **توسيع نطاق الممارسة:** المتمحورة حول المجتمع أي التي تركز على المجتمع المحلي.

#### (٤) الحفاظ على النتائج: وهو ما يتطلب وجود طموح إستراتيجي وطويل الأجل

لتقوية المجتمعات المعنية. ويشمل ذلك تكوين علاقات جديدة بين القطاع العام والجمهور.

يتطلب تحقيق ما سبق عدة مبادئ لتحقيق مدخل النظام بأكمله المتمحور حول

المجتمع، وهي (Stansfield J. et al, 2020, P. 7):

- قيادة استراتيجية جريئة قادرة على التحول من الأساليب التقليدية إلى الأساليب الراديكالية من أجل تقليل التفاوتات، وقادرة على إحداث تغييرًا تحويليًا.

- تغيير العقليات وإعادة تصميم النظام بما يتماشى مع بناء مجتمعات صحية ومرنة ونشطة وشاملة.

- مداخل شراكة قوية عبر المستويات الحكومية، ومع الإدارات والمجتمعات، والمنظمات ذات الصلة، والعمل على بناء علاقات الثقة مع تلك المجتمعات.

- إنتاج مشترك للحلول وطرق مختلفة للعمل مع المجتمعات، على سبيل المثال، الحركات الاجتماعية.

يتضح مما تقدم أن مدخل "المنظور الشامل" هو مدخل يستجيب للتعقيدات المتزايدة التي تواجهها الأنظمة التعليمية من خلال "طريقة عمل ديناميكية" قائمة على جمع أصحاب المصلحة والأطراف المعنية، وتقييم طبيعة الروابط والعلاقات بين كل منها لفهم كيفية وآليات العمل بشكل أفضل.

#### في ختام العنصر السابق، يمكن الخروج بالنتائج التالية:

- تعد "التشاركية" مفهومًا مركزيًا في الأبعاد الستة المكونة لإطار التنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم الصادر عن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي، وهي تغطي مجموعة واسعة من الأساليب والأنشطة لدعم صنع واتخاذ القرار التعليمي الاستراتيجي، منها: (١) دعم وبناء قدرات الأطراف

المختلفة، (٢) تعزيز سبل التعاون والشراكات مع كافة الأطراف المعنية و(٣) الاستفادة القصوى من موارد المجتمع في صنع واتخاذ القرار.

- في هذا الإطار التنظيمي للحوكمة الإستراتيجية تم التأكيد على العلاقات والروابط والهويات والمصالح المشتركة بين المستوى القومي (ممثّل في وزارات التعليم)، والمجتمعات ذات الصلة.

- تختلف "الحوكمة" عن "الحوكمة الاستراتيجية للتعليم" - من منظور هذا الإطار التنظيمي - في أن المشاركة النشطة لكافة الأطراف المعنية في كل بعد من الأبعاد الستة المكونة للإطار التنظيمي هي مدخل رئيسي في التمكين من صنع قرارات فعالة، وتصميم خدمات تعليمية أكثر فعالية، ومدخل لتمكين المجتمع وضمان شعوره بالملكية، ومن ثم كان هناك تأكيد في كل بعد على استخدام الأساليب والآليات التشاركية لتسهيل المشاركة النشطة لكافة الأطراف المعنية في حوكمة التعليم. هذا إلى جانب التركيز على "المساءلة وبناء القدرات والاستبصار والتخطيط طويل المدى" للتعامل مع الأمور المختلفة.

### المحور الثاني: صنع القرار التعليمي الاستراتيجي على ضوء مدخل الحوكمة

#### الاستراتيجية للتعليم

تم تناول هذا المحور من خلال عدد من العناصر، هي: مفهوم القرار التعليمي، ومستوياته،

مفهوم القرارات التعليمية الاستراتيجية، ومدخل صنع القرار التعليمي الاستراتيجي، وسمات وخصائص عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي، وأهمية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في ضوء الحوكمة الاستراتيجية، ومهام صانعي القرارات التعليمية الإستراتيجية، والتحديات التي تواجه صناع القرار التعليمي الاستراتيجي، عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي على ضوء الأبعاد الستة للإطار التنظيمي للحوكمة الاستراتيجية للتعليم.

### أولاً: مفهوم القرار التعليمي، ومستوياته:

ترتبط عملية صنع القرار بالتنبؤ بما سيحدث في المستقبل، من خلال خطوات رئيسية تتمثل في: تحديد المشكلات، وتحديد معايير القرار، وتخصيص أوزان المعايير، ووضع البدائل، وتحليلها، واختيار أفضلها، وتنفيذها، وأخيراً تقييم فعالية القرارات. كما يمكن اعتبار صنع القرار كواحد من نتائج أو مخرجات العمليات العقلية أو المعرفية التي تؤدي إلى اختيار المسار من بين العديد من البدائل المتاحة. كل عملية صنع قرار تنتج دائماً خياراً نهائياً واحداً. بينما يعد "اتخاذ القرار" عملية تحديد واختيار مسارات عمل بديلة". يؤكد هذا أن اتخاذ القرار هو عملية اختيار الإجراءات الصحيحة من بين البدائل المتاحة. (Amalia, et all., 2020, P. 134)

يتخلل صنع القرار التعليمي المستويات الثلاثة التالية: أ) المستوى المؤسسي (الأعلى) للتخطيط الاستراتيجي. يتعلق هذا بالأهداف التنظيمية العامة والمشاكل العامة لوضع (أو إعادة تنظيم) المنظمة داخل بيئتها. ب) المستوى الإداري (المتوسط) لجمع وتنسيق وتخصيص الموارد للمنظمة. هذا له علاقة بتخطيط الميزانيات، وصياغة ممارسات الموظفين، واتخاذ قرار بشأن المشاريع الرأسمالية الروتينية. ج) المستوى التقني (الدنيا) الذي يتضمن اكتساب واستخدام المعرفة التقنية لضوابط التشغيل مثل جدولة الإنتاج ومراقبة المخزون وقياس كفاءة العاملين. (Hartzell, 2017, P.

يتم صنع القرارات التعليمية في سياق الممارسات الرئيسية المرتبطة بالتخطيط والتنظيم والرقابة والتوجيه. في مرحلة التخطيط، يتم صنع قرارات لها علاقة بالتخطيط للأهداف والأجهزة والاستراتيجيات والعمل على تحقيقها، بينما في مرحلة التنظيم، يتم صنع قرارات لها علاقة بتعيين الموارد اللازمة لتنفيذ الاستراتيجيات المخططة. وفي مرحلة الرقابة، يتم صنع قرارات ذات صلة بتقييم أداء ما تم تنفيذه من خطط واستراتيجيات، بينما في مرحلة التوجيه، يتم صنع قرارات مرتبطة بقيادة وإلهام التميز



في المرؤوسين أو أعضاء الفريق من أجل تحقيق الأهداف التي تمت صياغتها (Babalola and Adedeji, 2019, P. 5).

### ثانيًا: مفهوم القرارات التعليمية الاستراتيجية:

تعرف "القرارات التعليمية الإستراتيجية" بأنها القرارات التي ترتبط بالمهام الأساسية للإدارة التعليمية وترتبط بالمشكلات التربوية بشكل عام والمشكلات التعليمية بشكل خاص، وعادة ما تكون هذه القرارات ذات صبغة تتصل بالأهداف والسياسات التعليمية والتخطيط، وقد ترمي هذه القرارات إلى استحداث صيغ تعليمية جديدة في التعليم، وتتطلب هذه القرارات بحثًا عميقًا ودراسة متنوعة التخصصات تتناول التصورات والفروض والاحتمالات، وتشارك فيها المجالس الاستشارية المركزية، ويشترك فيها ممثلي الهيئات والوزارات والمصالح المختلفة" (الحريري، ٢٠٠٨، ص ٢٢٥).

وتصنف القرارات التعليمية الإستراتيجية بأنها قرارات تتعلق بتحديد السياسة التعليمية العامة، وقرارات تحديد الخطط التعليمية العامة، وقرارات تمويل التعليم، وقرارات تنظيم عمل القيادات التربوية، وقرارات تنظيم أدوار ومسؤوليات قطاعات التعليم، وقرارات خاصة بتطوير التعليم ونظم التقويم. ويصدر القرار الإستراتيجي لتحقيق هدف من أهداف التعليم ويهتم بالمستقبلات ويعمل على تغيير مسار العملية التعليمية ليُلبي تغييرًا مطلوبًا في السياسة التعليمية الحالية ويعتمد في صدوره على لجان مختلفة، كما أنه يحتاج إلى قدر كبير من المعلومات والبيانات الدقيقة، وبالتالي تختلف تلك القرارات عن القرارات التكتيكية، التي تؤثر على التنفيذ اليومي للخطوات المطلوبة للوصول إلى الأهداف (المرجع السابق، ص ٢٢٥).

ينضح مما تقدم مدى أهمية القرارات المرتبطة بهذا المستوى لأنها تعكس قرارات شديدة الخطورة والأهمية نظرًا لأنها مرتبطة دائما بالتغيير والتطوير وموجهة وتلبية طموحات واحتياجات المجتمع المحيط بأطرافه المختلفة.

### ثالثاً: مداخل صنع القرار التعليمي الاستراتيجي:

تعكس مداخل صنع القرار عن كثب وجهات متعددة، فيما يلي تناول تلك الأساليب والمداخل بشئ من التفصيل (Babalola and Adedeji, 2019, :P.9: P. 14)

#### ١. مدخل صنع القرار العقلاني Rational Decision Making Approach:

يقصد بالمدخل العقلاني الإجراءات النظامية التي تفترض الموضوعية والرشد وتوفر المعلومات الكاملة لدى صانع القرار. وتمت الإشارة إلى أن أدبيات صناعة القرار الإستراتيجي سيطر عليها تاريخياً المدخل الشمولي/العقلاني/الكلّي/الرشد. فالقرارات المتخذة بهذه الطريقة تأخذ في الاعتبار كل البدائل وكل النتائج لكل اختيار ممكن، وأن صانع القرار ليس هو الشخص المنفرد أو الوحيد في هذه العملية.

يستخدم صانع القرار العقلاني أدوات وتقنيات صنع القرار لصنع خيارات منطقية ومتسقة من شأنها تعظيم قيمة القرار ضمن قيود محددة، وذلك لتحقيق أقصى استفادة من جميع الحلول البديلة لمشكلة معينة. النهج العقلاني لحل المشكلات هو عملية قائمة على الأدلة تشمل: (١) جمع جميع المعلومات ذات الصلة؛ (٢) تحليل رسمي لجميع التكاليف والفوائد والنتائج المحتملة لكل خيار؛ اختيار خيار واحد على أساس تحليل التكلفة والعائد والمعايير الموضوعية؛ و (٤) مناقشة القرار بناءً على دقة وجودة المعلومات التي تم جمعها وكذلك التحليل الذي أعقب ذلك.

تتمثل أهمية هذا المدخل في البعد عن التحيزات والمعتقدات التي يمكن أن تشوه التصور الحقيقي للواقع والشعور بالحكم، كما أنه وسيلة للتغلب على الاعتماد على الافتراضات الذاتية بدلاً من البيانات الموضوعية، والتفكير المنطقي والاختيار التحليلي لتحديد كيفية حل مشكلة أو تحقيق هدف بطريقة غير عاطفية.

وتتمثل خطوات صنع القرار في ضوء هذا المدخل في سبع نقاط، هي: (١) تحديد المشكلة، (٢) وضع حلول بديلة، (٣) تحديد وزن معايير القرار، (٤) تحليل

النتائج المحتملة لكل حل، (٥) اختيار أفضل حل، (٦) اختبار تجريبي للحل المختار من أجل الاتساق، (٧) تنفيذ الحل في حالة الاتساق.

## ٢. مدخل صنع القرار العقلاني المقيد **The Bounded Rationality**

### **Decision Making Approach:**

إن صنع القرار العقلاني المقيد هو عملية يتم فيها تقييد عقلانية صانعي القرار بالمعلومات المتاحة لديهم أو التي يمكنهم معالجتها، والقيود المعرفية الممكنة (المهارات والمعرفة والتدريب)، والمقدار الثابت من الوقت المتاح لهم لصنع القرار. وتتمثل خطوات صنع القرار في ضوء هذا المدخل في أربع نقاط، هي: ١. تحديد الأهداف ٢. تحديد المعايير المرضية ٣. تحديد البدائل ٤. اختيار بديل مرضي.

### ٣. المدخل الإرشادي أو الحدسي **The heuristic or intuitive approach** :

إن اتخاذ القرار الإستراتيجي وفق هذا المدخل يعتمد على الخبرة والإحساس، ومتخذ القرار بهذه الطريقة يأخذ في الاعتبار عدة بدائل واختيارات، وينتقل في وقت واحد من خطوة إلى أخرى أثناء البحث والتحليل. وترتكز عملية صنع القرار الإرشادي أو الحدسي على عملية تجريبية قائمة على الحدس تتميز بأربعة عناصر رئيسية ؛ وهي (١) صنع القرارات على أساس الآراء الشخصية والخبرة والمشاعر والأحكام المتراكمة ؛ (٢) هي في الأساس عملية مبنية على الحدس (أو اتخاذ القرار على أساس الغرائز والحدس دون أي دليل علمي) ؛ (٣) إرتكاز المناقشة والتحليل على المعلومات التي كانت متاحة بسهولة و (٤) تتسم عملية صنع القرار بأنها عاطفية للغاية.

### ٤. المدخل الاجتماعي (مراعاة مجموعات المصالح) **The Social Approach** :

يعد المدخل الاجتماعي لصنع القرار عملية مشتركة تنطوي على أربع سمات رئيسية، وهي: (١) مواعمة القرار النهائي مع ثقافة ومعايير المؤسسة؛ (٢) التأكد من أن القرار النهائي يعطي الانطباع بأن صانعي القرار يفعلون الأشياء الصحيحة بدلاً من فعل الأشياء بشكل صحيح؛ (٣) التأكد من أن نتيجة القرار النهائي تجعل الأفراد أو الجماعات

المعنية في حالة من الرضا عن القرارات التي تم صنعها؛ و (٤) التأكد من أن القرار النهائي يدعم سمعة صانعي القرار.

يعتمد المدخل الاجتماعي على نظرية "البنائية الاجتماعية" التي تشرح طبيعة التأثيرات الاجتماعية على صنع القرار. إن نجاح صناع القرار يعتمد على فهم صانعي القرار للمؤسسات الاجتماعية داخل وخارج مؤسساتهم. ومن هنا تأتي أهمية إرساء الشرعية على المؤسسات الاجتماعية ذات الصلة. وبالتالي، سعياً وراء الشرعية، غالباً ما يفكر صانعو القرار في جذب مجموعات المصالح الاستراتيجية، والاهتمام بكيفية تأثير قراراتهم على كافة الأطراف المعنية.

ينضح مما تقدم تعدد مداخل صنع القرار التعليمي الاستراتيجي، فمنها ما يركز على الأساليب المنطقية أو القائمة على الأدلة مقابل الاستدلال أو الأساليب القائمة على الحدس. ومنها ما يركز على الأساليب الاجتماعية أو الجماعية مقابل الأساليب الفردية.

#### رابعاً: سمات وخصائص عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي:

تتسم عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في إطار الحوكمة الاستراتيجية للتعليم بعدد من السمات والخصائص، وهي أن عمليات صنع القرار تتم على مستويات متعددة؛ أفقية وتفاعلية وتعاونية. فهي عملية متعددة الاتجاهات والأبعاد تعتمد بشكل كبير على التبادلات بين مجموعة من الجهات الفاعلة على مستويات مختلفة. فتكون عملية صنع القرار "نتاج التفاعل بين سياسات وأشخاص وأماكن معينة (Viennet and Pont, 2017, P. 25)".

كما أنها عملية معقدة تتطلب تفكيراً منطقيًا وعقلانيًا وواقعيًا، غير موجهاً نحو المصالح الشخصية، بل يجب أن يكون أكثر اهتماماً بالمصالح المشتركة أو الجماعية (Amalia, et all., 2020, P. 136).

هذا إلى جانب التشبيك في ضوء العلاقات المتشابكة، وتعدد جهات النظر، وإعادة تحديد أدوار القيادات المركزية والتنفيذية، والاهتمام بالقرارات والعمليات التي تحدد العلاقات داخل المؤسسات الخاصة والعامة وفيما بينها، وتهتم بوضع الضوابط التي تضمن التوازن بين مصالح جميع الجهات الفاعلة (The European Network of Education Councils, 2016, P.5).

يتضح مما تقدم أن القرارات التعليمية الاستراتيجية من منظور الحوكمة الاستراتيجية، هي قرارات ذات أبعاد متعددة وعلي جانب كبير من العمق والتعقيد، وهو ما يتطلب التفكير والمناقشة وتبادل الرأي علي نطاق واسع مع كافة الأطراف المعنية.

**سادساً: أهمية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في ضوء الحوكمة الاستراتيجية:**

تتمثل أهمية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في ضوء مفهوم الحوكمة الاستراتيجية للتعليم في: ضمان تحقيق قرارات تعليمية ناجحة لكافة الأطراف المعنية، والربط بين تصميمات القرارات ونتائجها، وبين مصالح الحكومات والمواطنين، وبين مختلف أصحاب المصلحة، والتنسيق والتوفيق الضروريين بين السياسات والقرارات المتداخلة على النحو المطلوب. (Hughes, 2021, P.9)

يمكن أن تساعد عملية صنع القرار بمشاركة أصحاب المصلحة في توليد أفكار أكثر تنوعاً، كما أن إشراك الأطراف المعنية يؤدي إلى تقييم أفضل للأفكار، وقبول القرارات التي تم اتخاذها، هذا إلى جانب تحسين جودة القرار، ودقته (Babalola, and Adedeji, 2019, P. 20).

إذن سيكون من الأفضل أن يتم صنع القرارات الاستراتيجية بمشاركة القيادات العليا وكافة الأطراف المعنية، وذلك لتحقيق الاستفادة القصوى من خبرات ومعارف كافة الأطراف المعنية، ما يعني أن القرار النهائي سيكون مثمراً ومفيداً ومقبولاً لدى الجميع.

### سادساً: مهام صانعي القرارات التعليمية الإستراتيجية:

إن القرارات الاستراتيجية هي مسؤولية الإدارة العليا، وتعكس التفاعل بين المنظمة وبيئتها، وتوضح كيف تدير المنظمة هذه العلاقة. قد تكون رسمية أو غير رسمية ويمكن أن تكون مقصودة وناشئة. يتم تضمينها في كل من السياق الداخلي (مثل العوامل النفسية والهيكلية والثقافية والسياسية) والسياق الخارجي للمؤسسة (مثل العوامل التنافسية) (Elbanna, 2006, P. 3).

في ضوء الحوكمة الاستراتيجية للتعليم، أصبح لزاماً على صانعي القرار التعليمي الإستراتيجي: تحديد الخيارات القابلة للتطبيق وتلك التي يرجح أن تحقق أهداف المنظمة وأهداف المستفيدين منها، ووضع المصالح الشخصية جانباً لاتخاذ القرارات التي تصب في مصلحة جميع الأطراف المعنية، والتصرف بأمانة وصراحة وموضوعية في صنع القرارات وعلى أساس الجدارة باستخدام أفضل الأدلة وبدون تمييز أو تحيز، والأخذ في الاعتبار وجهات النظر وطرق التفكير المتنوعة، ورفض الافتراضات وعدم أخذ أي شيء كأمر مسلم به، والإلتزام بمبدأ اتخاذ القرار الجماعي حتى في حالة اختلاف وجهات النظر، وتشجيع الشفافية في صنع القرار، والعمل التعاوني مع أصحاب المصلحة والشركاء، إذ تتمتع المجالس الفعالة بمعلومات جيدة حول آراء واحتياجات أصحاب المصلحة الرئيسيين، والاستجابة لها مما يخلق إحساساً بالثقة والملكية المشتركة لدى كافة الأطراف (Department for Education (UK), 2017, P.10).

### سابعاً: التحديات التي تواجه صناع القرار التعليمي الإستراتيجي:

تتمثل أبرز التحديات التي تواجه صناع القرار على المستوى القومي في: تكاثر أصحاب المصلحة ومقدمي الخدمات، وتحدي الدور التوجيهي للسلطات المركزية، وإشراك اللاعبين الناشئين مثل السلطات المحلية والأحزاب السياسية والمجتمع المدني في حوكمة النظام التعليمي، وتعزيز المشاركة وصنع القرار على المستويات المحلية، وزيادة مشاركة المجتمع المدني في التعليم (UNESCO, 2018, P. 30).

كما أشار هيوز (٢٠٢١) إلى عدد من التحديات، منها: ظهور الاتجاهات العالمية الكبرى، والتغيير الجذري في القوى العاملة والاحتياجات التعليمية في الأجيال القادمة في جميع البلدان، ورقمنة العديد من جوانب الحياة والعمل، والحاجة لمهارات جديدة للنجاح الاجتماعي والاقتصادي، مما يزيد من الفرص والمنافسة (Hughes, 2021, P. 12). ترتب على ما سبق تغيير جوهري في طريقة التفكير في تشكيل العمليات السياسية وعمليات صنع القرار التعليمي في المجتمع. لم يعد دور الحكومة هو توجيه عمليات السياسة بشكل مباشر، بل أصبح تنسيق عمليات السياسة وتسهيلها. ومن ثم، تقوم عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي على الاعتماد المتبادل المتزايد بين الجهات الفاعلة العامة والخاصة، والعلاقات اللامركزية والأفقية بين الجهات الفاعلة على مختلف المستويات الإدارية، اعتمادًا على بعضها البعض لصنع وتنفيذ السياسات والقرارات الفعالة (The European Network of Education Councils, 2016, P.5).

وبالتالي أصبح الأفراد أكثر استقلالية مقابل المؤسسات التقليدية، وأكثر قدرة على اتخاذ مبادرة جماعية من خلال شبكات أفقية. وهذا يعني أن صانعي القرارات التعليمية الاستراتيجية والمهنيين على جميع مستويات نظام التعليم هم جزء من التسلسل الهرمي والشبكات الأفقية. وهذا يتطلب من صانعي السياسات والقرارات العمل ضمن المنطق الهرمي لمنظمتهم وداخل الشبكات الأفقية في نفس الوقت، وهو ما يتطلب من صانعي القرارات التعليمية الاستراتيجية: (١) تحقيق التوازن بين مطالب واهتمامات كافة الأطراف المعنية، (٢) وفهم عميق لكيفية عمل هذه الشبكات وكيف يمكن لصانعي القرارات المساهمة فيها بشكل فعال (Theisens, 2016, P. 62).

في ضوء ما سبق يتضح أن عند صنع القرار التعليمي الاستراتيجي يتم الاعتماد على تفعيل ممارسات المشاركة المجتمعية لدعم وتسهيل عملية صناعة القرار، بالإضافة إلى تعزيز قدرات المجتمع في الإسهام في مواجهة التحديات، وتمكينه من الاطلاع على

الظروف التي عادة ما تحيط بقرارات معينة قد لا يراها في حال كانت القرارات تتخذ بمعزل عنه. ومن ثم، تحسين عملية صنع القرار ككل نظرا لاطلاع عدد من الجهات الفاعلة على كافة المدخلات التي يمكن وضعها في الاعتبار قبل الوصول للصيغة النهائية للقرار، والتي تضمن وضع كافة الخيارات والآراء والنتائج المحتملة في الاعتبار من أجل تشكيل صورة كاملة للقرار وتبعاته قبل إقراره.

**ثامناً: عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي على ضوء الأبعاد الستة للإطار التنظيمي للحكومة الاستراتيجية للتعليم:**

فيما يلي توضيح المحددات الرئيسية التي تحكم عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في ضوء أبعاد الإطار التنظيمي للحكومة الاستراتيجية للتعليم، وهي (المساءلة، وبناء القدرات، وحوكمة المعرفة، ومشاركة أصحاب المصلحة، والتفكير الاستراتيجي، ومنظور شامل للنظام):

### (1) المساءلة:

تحتاج عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي إلى بعض الوضوح فيما يتعلق بمن يفترض أن ينفذ ماذا، ومن المسؤول في حالة حدوث خطأ في خطوة معينة من التنفيذ. وهو ما يتطلب تحديد توزيع المهام والمسؤوليات على القيادات العليا من خلال الهيكل المؤسسي المعمول به في نظام تعليمي معين (Viennet and Pont, 2017, P. 37).

يتم مراقبة نجاح القرارات الاستراتيجية التي تم صنعها من خلال تقييم قائم على الأدلة وقائم على النتائج وبمشاركة كافة الأطراف المعنية. فالقيادات التعليمية العليا ملزمة بتوفير المعلومات اللازمة حول القرارات الاستراتيجية التي تم صنعها، والأطراف والجهات المعنية بمستوياتها المختلفة تخضع المسؤولين للمساءلة بما يخلق المزيد من الفرص لمضاعفة التمكين لدى تلك الجهات والأطراف وهو ما يؤدي إلى تقديم الخدمات بصورة أفضل. وتتطلب عملية المساءلة في هذا السياق صياغة قرارات



تعليمية استراتيجية لها أهداف ومعايير أداء قابلة للقياس، وتحفيز وتوجيه الجهات الفاعلة (على جميع المستويات) للمشاركة في مساءلة القيادات التعليمية، وتقييم فعالية القرارات التي تم اتخاذها (UNESCO, 2018, P. 41).

وفي هذا السياق، أشارت دراسة (عارف، ٢٠١٤، ص ٢٢٤) إلى أهمية وضع ضوابط للمشاركة في تحقيق المساءلة، والتي تتمثل في: تماسك الكتلة المجتمعية، ووجود قنوات للتفاعل المستمر، إضافة إلى ضرورة توافر مدركات ومعتقدات موجبة من قبل المواطنين تجاه المشاركة.

يتضح مما تقدم أن هناك مسؤوليات تقع على عاتق الجهات والأطراف المعنية، وأخرى تقع على عاتق صانعي القرارات التعليمية الاستراتيجية. فالجهات والأطراف المعنية منوطة بمساءلة صانعي القرارات، والقيادات التعليمية مسؤولة عن تمكين تلك الجهات والأطراف من القيام بتلك العملية بما يضمن التزام صانعي القرارات بالمعايير والقواعد والأهداف المتفق عليها مع تلك الجهات.

## (٢) بناء القدرات:

إن أحد العناصر الرئيسية التي يجب الاهتمام بها القدرة على التأثير في صنع قرار معين من خلال موارد الجهات الفاعلة ومهاراتهم وإرادتهم لجعل هذه الموارد أداة للتأثير على عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي. وهو ما يستلزم بناء قدرات المجموعات المستهدفة على مستويات مختلفة ليكونوا أكثر أهلية عند المشاركة في عملية صنع القرار. قد يتطلب الأمر التدريب، وتقديم الحوافز المختلفة؛ وغيرها من الآليات والأدوات اللازمة. (Viennet and Pont, 2017, P. P. 33 - 38)

في هذا السياق، يمكن تقسيم المجموعات المستهدفة لبناء القدرات إلى أربعة مستويات ترتبط ببعضها البعض (Koster and Burns, 2016, P. 27):

١. **المستوى الفردي:** دعم الأفراد (الأباء والمعلمين والمدراء وصناع السياسة المحليين) لمواجهة متطلبات التطورات الجديدة في السياق المحلي من خلال إمدادهم بالمعرفة اللازمة.
٢. **المستوى المؤسسي:** دعم المؤسسات التعليمية والهياكل التنظيمية القائمة لتشكيل السياسات وصنع القرارات، والإدارة بشكل جيد.
٣. **مستوى النظام:** دعم الجهات الفاعلة على مستوى النظام (مثل صانعي السياسات ونقابات المعلمين) ليكونوا قادرين على أداء أدوارهم فيما يتعلق بتصميم وتنفيذ وتقييم السياسات التعليمية.
٤. **المستوى المجتمعي:** السعي نحو إدارة عامة أكثر تفاعلية، والعمل أيضاً على إقامة روابط بين القطاعات العامة لتحسين جودة وكفاءة تقديم الخدمات الحكومية.

يتضح مما سبق أن هناك حاجة لأنشطة تعزز المعرفة والقدرات والمهارات على المستوى الفردي، والهياكل والعمليات على المستوى المؤسسي بما يمكن القيادات التعليمية بمشاركة كافة الأطراف المعنية من صنع قرارات استراتيجية فعالة وعلى درج عالية من الكفاءة.

### (٣) حوكمة المعرفة:

ازدادت أهمية المعرفة ودورها في عملية صنع واتخاذ القرار بسبب تعقيدات المنظمات الحديثة، وتنوع أنشطة أعمالها، وازدياد وتوسع التطور التكنولوجي والتقني وتأثيره في المجتمع عامة، وفي التعليم خاصة، فضلا عما يصاحب البيئة التعليمية (على المستوى القومي والعالمي) من تغيرات كبيرة وكثيرة، وأن صلة المعلومات بعملية صناعة القرارات وخاصة الاستراتيجية تفوق العوامل الأخرى في درجة التأثير. إذ تشكل المعرفة أداة تنفيذ قيمة تساعد في صنع القرار وتحسن الحوار مع الجهات الفاعلة وتساهم في شفافية العمليات. هناك أنواع مختلفة من المعرفة التي يمكن أن تكون ذات

صلة بمستويات مختلفة من عملية صنع القرار. وهو ما يتطلب من المؤسسات المنوطة بإنتاج المعرفة جعل هذه المعرفة متاحة وقابلة للاستخدام من قبل صانعي السياسات والقرارات التعليمية (Viennet and Pont, 2017, P. 39).

يمكن أيضًا استخدام البيانات الصادرة عن الجهات المختلفة لمساعدة صانعي القرارات على صنع قرارات تعليمية أكثر عقلانية. لا يمكن استخدام البيانات التعليمية بشكل مباشر في صنع القرارات لأن البيانات لا توفر حكمًا أو تفسيرًا، ولا أساسًا مستدامًا للعمل. عادة ما يتم تحليل البيانات وتفسيرها من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب للتكيف مع صنع القرار. (Lei et al., 2017, P. 632)

إن الهدف الأساسي من المعرفة هو خدمة عملية صنع القرار الإستراتيجي في جميع مراحلها، ففي مرحلة (الاستخبار): تقوم نظم المعلومات بتخزين كميات هائلة من المعرفة الظاهرة التي يمكن أن تفيد صانع القرار الإستراتيجي. وفي المرحلة الثانية (مرحلة تصميم النموذج): يتلخص دور المعرفة في ضرورة التعرف على البدائل الممكنة لحل المشكلة، وعلى معيار المفاضلة بينها، وفي (مرحلة البحث والاختيار)، توفر المعرفة النماذج الرياضية والكمية التي تساهم في تحديد الحلول الممكنة وتقييمها وفقا لمعايير محددة مسبقًا، وفي المرحلة الرابعة (مرحلة التطبيق)، يستلزم تنفيذ القرار لإقناع الأطراف المشاركة وخاصة الأطراف التي ستقوم بتنفيذه، وتحتاج عملية الإقناع بالقرار إلى المعرفة بالنتائج لتسهيل الإقناع بها (نذير، ٢٠١٧، ص ١٦٧).

ومن ثم يجب صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية على أساس بيانات عالية الجودة يتم جمعها عبر المستويات المختلفة للنظام التعليمي ومن كافة الأطراف المعنية. كما يجب استخدام أنواع مختلفة من البيانات التي يتم جمعها في نقاط زمنية متعددة. ويجب إيلاء نفس القدر من الاهتمام بتحليل البيانات واتخاذ الإجراءات بناءً على البيانات وهنا تتشكل المعرفة من خلال الظروف التنظيمية والسياسية على جميع المستويات

(Marsh, et all., 2006, P. 10-3).  
P. 3- 10)

كما يجب مراعاة عدة أمور يمكن تلخيصها على النحو التالي (Köster et. al., 2020, P. 18):

- اعتماد عملية صنع القرار على مجموعة واسعة من المعرفة والاعتبارات المعقدة بحيث لا يمكن أن يكون الدليل هو العامل الوحيد الذي يقود صنع القرارات.
- يجب على صانعي القرار التكيف مع السياقات المحلية وتحديد مصادر الأدلة والبيانات وغيرها من المعلومات الضرورية للتمكين من صنع واتخاذ القرار المطروح
- ترتبط حوكمة المعرفة ارتباطاً وثيقاً بدوافع وقدرات أصحاب المصلحة الرئيسيين، ومن ثم العمل على أساسها.
- يتضح مما تقدم أهمية صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية بالاستناد على الحقائق المستمدة من الواقع ذي الصلة بكافة الأطراف المعنية، وتعتمد بدورها بشكل أساسي على المعلومات والبيانات والأرقام والاحصائيات ودلالاتها، بما يخدم عملية صناعة القرارات .

#### (٤) مشاركة الأطراف المعنية:

أصبحت أنظمة التعليم أنظمة اجتماعية معقدة متعددة الطبقات أو المستويات لأنها تتكون من عدة مستويات جغرافية مثل الوطنية والإقليمية والمحلية، وتضم مختلف الجهات الفاعلة التي يستلزم إشراكها في صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية (UNESCO, 2018, P. 42).

يعني إشراك الجهات الفاعلة جعلهم أكثر انخراطاً في عملية صنع القرارات التعليمية. وهو ما يتطلب استكشاف وجهات نظر ومصالح وقدرات تلك الجهات الفاعلة. إن إشراك أصحاب المصلحة في عملية صنع القرارات التعليمية يضمن بناء توافق في الآراء حول تلك القرارات (OECD, 2019).

تضم الأطراف المعنية في هذا السياق: (١) المستفيد المباشر من خدمات التعليم (الطلاب) وغير المباشر (أولياء الأمور)، (٢) والهيئات الإدارية في قطاع التعليم والتدريب (من وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني نزولاً)، (٣) والهيئات الإدارية الحكومية: اللجان الشعبية والهيئات الإدارية (القطاعات غير التعليمية) بما في ذلك التخطيط والاستثمار، والمالية، والعمل، والشؤون الاجتماعية؛ الشؤون العرقية، وما إلى ذلك، والهيئات المنتخبة (المجالس الشعبية على جميع المستويات)، (٤) والمنظمات الاجتماعية والسياسية - منظمات المجتمع المدني. (Oxfam, 2014, P. 16)

إن تحديد واستقصاء آراء ومصالح وقدرات الجهات الفاعلة أمر ضروري عند صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية. يتم تعريف مصالح الأطراف المعنية على أنها "شبكة معقدة من القيم ووجهات النظر والتوجهات والتفضيلات والمعتقدات التي تشكل تصوراتهم عن المشاكل العامة والحل السياسي الذي قد يرتبط بها" (٢٠٠٦، ص ٨٧ [٣٦]). ومن ثم يجب مراعاة ذلك تجنباً لخلق تضارب بين أصحاب المصلحة وبين قطاع التعليم أثناء تنفيذ القرارات (Viennet and Pont, 2017, P. 32).

وتتم عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي من خلال مشاركة مختلف أصحاب المصلحة العاملين في شبكات مترابطة. في هذا السياق، يتم توزيع الموارد اللازمة لصياغة السياسات بكفاءة عبر جهات فاعلة مختلفة متعددة المستويات، بدلاً من العمل كوحدات منعزلة. (UNESCO, 2018, P. 47)

كما أشارت مؤسسة Oxfam إلى أن تعبئة مشاركة كافة الأطراف المعنية تقوم على توفير المعلومات والمناقشة، وأن المشاركة ينبغي أن تركز على تعزيز الفهم

المشترك لمفاهيم "المشاركة" و "حقوق المشاركة". ويجب أن تصل المشاركة الكاملة إلى أعلى مستوى من "مشاركة الحق في صنع القرار"، وذلك من منطلق أن سلطة صنع القرار يتم تقاسمها من قبل الأشخاص المتأثرين بهذه القرارات. هذا إلى جانب إصدار اللوائح الخاصة بكيفية تحديد المشاركة الديمقراطية في صنع القرار لأنشطة المشاركة على جميع المستويات، كما يجب مراجعة وتعديل اللوائح الخاصة بمشاركة الأطراف المعنية فيما يتعلق بصنع القرار (Oxfam, 2014, P. P. 12- 13).

وتتمثل أهمية إشراك أصحاب المصلحة في عملية صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية في: التأكد من نقل الرسالة الرئيسية ومنطق القرار بشكل صحيح إلى الجهات الفاعلة، وبناء توافق في الآراء حول الأهداف والأدوات والوسائل الأخرى لتحقيق أهداف القرار. ومن ثم، يمكن لصناع القرار بناء الدعم للقرار الاستراتيجي، وبالتالي الحد من عدد الفاعلين الذين قد يعارضون القرار طوال عملية التنفيذ. كما أن إعمال حق أصحاب المصلحة (الأطراف المعنية) في المشاركة في صنع القرارات التعليمية يمكن أن يؤدي إلى إدارة أكثر فاعلية للموارد، وتحسين جودة التعليم (Oxfam, 2014, P. 3).

إذن تساعد مشاركة الأطراف المعنية في صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية في تحسين جودة القرارات التعليمية وحوكمة المؤسسات التعليمية على جميع المستويات. في هذا الإطار أوصت دراسة مؤسسة Oxfam بتشجيع ممارسات صنع القرار استنادًا إلى التشاركية من قبل السلطات الحكومية على جميع المستويات مع التوصية بالآتي: (١) تشمل توفير المعلومات/ التغذية الراجعة والتشاور والتفاوض ؛ (٢) ينبغي ضمان التفاعل/ المشاركة طوال عملية صنع القرار ولجميع أصحاب المصلحة ؛ (٣) تؤدي المشاركة المفتوحة إلى قرارات جيدة ؛ (٤) يركز على حشد الدعم، و(٥) يقاس النجاح بالاتفاق على الإجراءات التي يتعين اتخاذها. (Oxfam, 2014, P. 14).

بالتالي يساعد ما سبق في رفع وعي المجتمع واستعداده لمشاركة مسؤولية حوكمة التعليم مع الحكومة. كما أن على المدى الطويل، سيساعد تعزيز مشاركة كافة الأطراف المعنية في إنشاء آلية فعالة وعملية لمتابعة القرارات التعليمية التي يتم تنفيذها، هذا إلى جانب تعبئة الموارد الاجتماعية لتقاسم المسؤوليات مع مستويات الإدارة العليا.

### (٥) التفكير الاستراتيجي:

تشير مهارات التفكير الاستراتيجي إلى مجموع المهارات التحليلية الضرورية **Analytic Skills** لصانعي القرار لإنجاز الأعمال والأنشطة التشاركية. ويمكن تقسيم تلك المهارات التحليلية كما يلي (العواجي،، ٢٠٢١، ص ١١):

- القدرة على التحديد الدقيق للمشكلات بالطريقة التي تثير الانتباه وتحفز على سرعة التحرك، بالشكل الذي يوفر إطار للحوار والمناقشة حول الاستراتيجيات والخطط التنفيذية لمجابهة تلك المشكلات.
- القدرة على دعم جهود الأطراف الفاعلة المشاركة في حل مشكلة ما لتحديد نواتج المخرجات وفصلها عن أبعاد المشكلة ومدخلاتها. وكذا مساعدتهم على تحديد وفصل نواتج المخرجات النهائية عن تلك الوسيطة.
- تقييم اهتمامات أصحاب المصلحة سواء المتشابهة أو المتكاملة.
- توافر الأدوات والأساليب الفنية التي تتسق مع سمة التفكير المنهجي، والتي تساهم في دعم التواصل ورؤية العلاقات المتعددة والمتشابكة بين مختلف الأطراف الاستراتيجية الفاعلة.

وتتمثل أهمية التوجه الاستراتيجي بالنسبة لصنع القرار الإستراتيجي في أن التوجه الاستراتيجي يسهم في: تحديد الأهداف البعيدة وتحديد الإجراءات اللازمة لتحقيقها، وتوحيد وتنسيق جميع الجهود أو الإدارات نحو الأهداف والغايات المحددة، والتركيز الواضح على الأمور والمسائل الهامة استراتيجياً، والفهم الجيد للتغيرات البيئية السريعة وأثرها على الأداء، وضمان التعامل الفعال مع المتغيرات الداخلية والخارجية التي تؤثر

على الأداء، ومن ثم، تحسين قدرة صانعي ومتخذي القرار على التعامل مع المشكلات (Koster and Burns, 2016, P.29).

يتضح مما سبق أن عند اتباع أسلوب تفكير استراتيجي يمكن التوصل لمجموعة واضحة من الأهداف والخطط والأفكار الجديدة بمشاركة الجهات والأطراف المعنية التي يحتاجها صانعو القرارات التعليمية الاستراتيجية لمواجهة التغيرات البيئية المحيطة.

#### (٦) منظور شامل للنظام:

عند صنع قرارات تعليمية استراتيجية من منظور شامل، هناك عدد من العوامل التي يجب أن تُوضع في الاعتبار، وهي (Viennet and Pont, 2017, P. 42):

- **تبرير القرار الاستراتيجي المراد صنعه:** يجب على الجهات الفاعلة معالجة عدد من القضايا، كما أنها ملزمة بتحديد الأولويات، وفي هذه الحالة، قد يتم صنع القرارات المرتبطة بالقضايا التي تبدو أكثر إلحاحًا أو أوضحها. من الناحية المثالية، ينبغي أن يستند تحليل القضية والاختيار الناتج لخيارات السياسة إلى الأدلة والمعرفة الجيدة بقطاع التعليم والسياقات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والديموغرافية والسياسية وآليات التغيير في نظام السياسات.
- **المشاركة الشاملة للأطراف المعنية:** إن معرفة كيفية التعرف على أصحاب المصلحة الرئيسيين وإدماجهم في عملية صنع القرار أمر بالغ الأهمية لفعاليتها في تشكيل عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي.
- **سياق مؤسسي وسياسي ومجتمعي مناسب:** تشير المحددات السياقية إلى العناصر التي تشكل البيئة التي يتكشف فيها عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي، أي الأوضاع المؤسسية والسياسات القائمة والأحداث التي تحيط



بالقرار وترتبط به، مما يساعد في فهم القضايا ذات الصلة بالطبيعة متعددة المستويات ومتعددة التركيز والجهات الفاعلة المتعددة عند صنع القرار.

- **استراتيجية تنفيذ متماسكة:** تحدد الاستراتيجية تدابير ملموسة تجمع جميع المحددات، وتشارك فيها كافة الأطراف المعنية معًا بطريقة متماسكة لجعل القرار عملي وقابل للتطبيق.

إذن تتمثل السمات الرئيسية لعملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي من منظور شامل في تبرير القرار الاستراتيجي المراد صنعه استنادًا إلى الأدلة والمعرفة الجيدة بقطاع التعليم والسياقات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والديموغرافية والسياسية الأوسع (قوميًا وعالميًا)، والمشاركة الشاملة للأطراف المعنية، ومدى مناسبة الأوضاع المؤسسية والسياسات القائمة والأحداث التي تحيط بالقرار وترتبط به، وأخيرًا استراتيجية تشارك فيها كافة الأطراف المعنية بطريقة متماسكة لجعل القرار عملي وقابل للتطبيق.

**في ضوء ما سبق يمكن استخلاص الآتي:**

- لم تعد القيادات على المستوى القومي هي وحدها من تصنع وتتخذ القرار، بل يتم صنع واتخاذ القرار من خلال شبكات تتفاعل فيها العديد من الجهات الفاعلة.
- تستلزم عملية صنع القرار التعليمي إشراك كافة الأطراف الفاعلة المعنية التي لديها اهتمامات لا تعد ولا تحصى حتى تصبح تلك الأطراف جزءًا من عملية صنع القرار. على أن تكون المشاركة حقيقية، حيث يشعر كل فرد بالتمكين، ومن ثم المشاركة الفعالة في عملية صنع القرار.
- تم التأكيد على مشاركة كافة المجتمعات والأطراف المعنية في كل بعد من أبعاد الإطار التنظيمي للحكومة الاستراتيجية للتعليم، من منطلق أن لها صوت في القرارات ذات الصلة، ومن ثم تقديم الدعم اللازم لصنع قرارات فعالة، نظرًا

لتوفر المهارات والمعرفة والشبكات الاجتماعية والمنظمات المجتمعية الداعمة، وبالتالي تسهيل عملية صناعة واتخاذ القرار نظرا للفهم الواسع لدى تلك الأطراف نتيجة التوعية المصاحبة للمشاركة المجتمعية، وتمكينها من الاطلاع على الظروف والعوامل التي تحيط بقرارات معينة. وهو ما يتطلب تمكين الأفراد والمجتمعات من المشاركة بشكل أكبر في صنع القرارات التعليمية التي تؤثر عليهم.

### المحور الثالث: واقع عملية صنع القرار التعليمي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم

استهدف هذا المحور التعرف على واقع عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في مصر من خلال أربعة عناصر: أولاً: الجهات والأجهزة المنوطة بصنع القرار التعليمي الاستراتيجي على المستوى القومي، ثانياً: القيادات التعليمية العليا المنوطة بصنع القرار التعليمي الاستراتيجي على المستوى القومي، ثالثاً: سمات عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في مصر في ضوء أبعاد الإطار التنظيمي للحكومة الاستراتيجية للتعليم، وأخيراً، واقع عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في مصر على ضوء المجالات الستة التي يتكون منها الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم من خلال تطبيق استبيان على عينة من القيادات التعليمية العليا بوزارة التربية والتعليم.

أولاً: الجهات والأجهزة المنوطة بصنع القرار التعليمي الاستراتيجي على المستوى القومي:

تتعدد الجهات والأجهزة الرسمية بمصر - على المستوى القومي - المنوطة بصنع القرار التعليمي الاستراتيجي، من أبرزها: رئاسة الجمهورية، مجلس الوزراء، وزارة التربية والتعليم، المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي. فيما يلي إبراز دور هذه الأجهزة في صنع القرار التعليمي على النحو التالي:

## (١) رئيس الجمهورية:

رئيس الجمهورية هو رئيس الدولة، ورئيس السلطة التنفيذية، يرقى مصالح الشعب ويحافظ على استقلال الوطن ووحدة أراضيه وسالمتها، ويلتزم بأحكام الدستور ويباشر اختصاصاته على النحو المبين به (جمهورية مصر العربية، دستور ٢٠١٤، المادة ١٣٩).

يضع رئيس الجمهورية، بالاشتراك مع مجلس الوزراء، السياسة العامة للدولة، ويشرفان على تنفيذها، على النحو المبين في الدستور ولرئيس الجمهورية أن يلقى بياناً حول السياسة العامة للدولة أمام مجلس النواب عند افتتاح دور انعقاده العادي السنوي (جمهورية مصر العربية، دستور ٢٠١٤، المادة ١٥٠).

من ثم، يقوم رئيس الجمهورية برسم السياسة العامة للدولة والتي يتم في ضوءها رسم السياسة التعليمية من خلال إصداره للقرارات التعليمية التي تتعلق بتطوير وإصلاح التعليم المصري.

## (٢) مجلس النواب:

يعد مجلس النواب (وفق دستور مصر ٢٠١٤) السلطة التشريعية بجمهورية مصر العربية ويتولى اختصاصات مختلفة ورد النص عليها في الباب الخامس من الدستور، وفقاً للمادة ١٠١ 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.

ولرئيس الجمهورية، وللمجلس الوزراء، ولكل عضو في مجلس النواب اقتراح القوانين ويحال كل مشروع قانون مقدم من الحكومة أو من عشر أعضاء المجلس إلى اللجان النوعية المختصة بمجلس النواب، لفحصه وتقديم تقرير عنه إلى المجلس، ويجوز للجنة أن تستمع إلى ذوي الخبرة في الموضوع ولا يحال الاقتراح بقانون المقدم من أحد الأعضاء إلى اللجنة النوعية، إلا إذا أجازته اللجنة المختصة بالمقترحات، ووافق المجلس

على ذلك، فإذا رفضت اللجنة الاقتراح بقانون وجب أن يكون قرارها مسبقاً وكل مشروع قانون أو اقتراح بقانون رفضه المجلس، لا يجوز تقديمه ثانية في دور الانعقاد نفسه (جمهورية مصر العربية، دستور ٢٠١٤، المادة ١٢٢).

يباشر مجلس النواب بوصفه السلطة التشريعية اختصاصات مختلفة، ويظهر دوره في صنع القرار التعليمي من خلال ما خوله الدستور من حقوق لهذا المجلس في مواده التالية (دستور جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤، المواد ١٠١، ١٢٢، ١٢٤، ١٥٠):

- **سلطة التشريع:** تعد سلطة التشريع أحد أهم اختصاصات مجلس النواب المذكورة في المواد ١٠١ من الدستور. كما نصت المادة ١٢٢ من الدستور على أنه لكل عضو من أعضاء مجلس النواب اقتراح القوانين (ومن هنا القوانين التعليمية)، إلا أن تلك الاقتراحات لا تحال إلى اللجنة النوعية إلا بموافقة اللجنة المختصة بالمقترحات وموافقة المجلس. كما نصت تلك المادة أيضاً على إحالة مشروعات القوانين المقدمة من الحكومة أو من عشر أعضاء المجلس إلى اللجان النوعية مباشرة لإعداد تقرير وعرضه على المجلس.

- **إقرار الخطة العامة للتنمية الاقتصادية والموازنة العامة للدولة:** كما نصت المادة ١٠١ من الدستور على أن إقرار الخطة العامة للتنمية الاقتصادية والموازنة العامة للدولة تعد ضمن اختصاصات وصلاحيات مجلس النواب. ونصت المادة ١٢٤ من الدستور على أن يعرض مشروع الموازنة على مجلس النواب قبل تسعين يوماً على الأقل من بدء السنة المالية، ويتم التصويت عليه باب باب، ولا تكون نافذة إلا بموافقتة عليها. وبالتالي فإن الدعم المالي الموجه لقطاع التعليم يتم عرضه على المجلس من خلال مشروع الموازنة والموافقة عليها.

- **الدور الرقابي:** نصت المادة ١٠١ من الدستور المصري على أن الرقابة على أعمال السلطة التنفيذية (من بينها وزارة التربية والتعليم) أحد أهم اختصاصات وصلاحيات مجلس النواب. كما حدد الدستور أساليب الرقابة المقررة، ومنها الاستجواب وطلب مناقشة موضوع عام، وتقديم طلبات الإحاطة أو البيانات العاجلة، وتشكيل اللجان الخاصة أو تكليف إحدى لجان مجلس النواب بتقصي الحقائق في موضوع عام أو فحص نشاط إحدى الجهات الإدارية أو الهيئات العامة أو المشروعات العامة، لتقصي الحقائق في موضوع معين أو إجراء تحقيقات.

- **مناقشة برامج الرئيس والحكومة:** حددت المادة ١٥٠ من الدستور، أنه لرئيس الجمهورية أن يلقى بيانا حول السياسة العامة للدولة، أمام مجلس النواب عند افتتاح دور انعقاده العادي السنوي، كما يجوز له القاء بيانات أو توجيه رسائل أخرى إلى المجلس.

وتقوم لجنة التعليم والبحث العلمي بمجلس النواب بأدوار ملحوظة في صنع القرار التعليمي بمصر من خلال الاختصاصات المنوطة، والتي من بينها: التعليم بجميع أنواعه ومراحله، شئون البحث العلمي، تطوير التعليم الجامعي، وتشجيع التعليم الفني والتقني وتطويره، والسياسة التعليمية وجودة التعليم، والتشريعات الخاصة بالتعليم والبحث العلمي، وغير ذلك من المسائل الداخلة في اختصاص الوزارات التي تتولى شئون التعليم والجامعات والبحث العلمي (مجلس النواب المصري، ٢٠٢٢).

### (٣) الحكومة (مجلس الوزراء):

تعد الحكومة الهيئة التنفيذية والإدارية العليا للدولة، وتتكون من رئيس مجلس الوزراء، ونوابه، والوزراء، ونوابهم ويتولى رئيس مجلس الوزراء رئاسة الحكومة، ويشرف على أعمالها، ويوجهها في أداء اختصاصاتها (جمهورية مصر العربية، دستور ٢٠١٤، المادة ١٦٣).

تتعدد اختصاصات مجلس الوزراء بحسب الدستور، إذ تمارس الحكومة، بوجه خاص، منها الاختصاصات الآتية: الاشتراك مع رئيس الجمهورية في وضع السياسة العامة للدولة، والإشراف على تنفيذها، والمحافظة على أمن الوطن وحماية حقوق المواطنين ومصالح الدولة، وتوجيه أعمال الوزارات، والجهات، والهيئات العامة التابعة لها، والتنسيق بينها، ومتابعتها، وإعداد مشروعات القوانين، والقرارات، وإصدار القرارات الإدارية وفقاً للقانون، ومتابعة تنفيذها، وإعداد مشروع الخطة العامة للدولة، وإعداد مشروع الموازنة العامة للدولة، وتنفيذ القوانين (جمهورية مصر العربية، دستور ٢٠١٤، المادة ١٦٧).

#### (٤) وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني:

تمثل وزارة التربية والتعليم أعلى مستويات الإدارة التعليمية، وتمثل السلطة المباشرة للدولة للإشراف على التعليم فيها، وتختص الوزارة بعدة مسؤوليات تم تناول أهمها في ضوء قرار رئيس الجمهورية رقم (٢٧١) لسنة ١٩٩٧ (المادة ٢)، وذلك على النحو التالي:

- بحث واقتراح السياسة التعليمية والتربوية في جميع ميادين التعليم العام والفني قبل الجامعي.
- وضع الخطط والمشروعات والبرامج لتنفيذ هذه السياسة، واستصدار التشريعات اللازمة.
- تقرير المناهج والكتب ومراجعتها وتعريبها واقتراح الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق أهداف التربية والتعليم مع مراعاة الربط والتكامل بين هذه المناهج في مختلف المراحل.
- رسم سياسة الأبنية المدرسية بما يكفل حسن أداء الخدمة التعليمية وكفاية مرافقها وإمكانيتها وتشجيع المواطنين على بنائها بالجهود الذاتية.

- تقدير التمويل اللازم لتنفيذ المشروعات التعليمية، ورسم السياسة المالية الخاصة بذلك، واقتراح الميزانيات اللازمة.
  - متابعة تنفيذ خطط ومشروعات الوزارة، سواء في أجهزتها أو في وحدات الإدارة المحلية.
  - رسم سياسة محور الأمية وتعليم الكبار لرفع مستواهم الثقافي والاجتماعي والمهني بما يواجه المتغيرات والاحتياجات المتطورة، وإتاحة الفرصة أمامهم لمواصلة التعليم في مراحل مختلفة.
- وإلى جانب وزارة التربية والتعليم، تتولى الأجهزة المركزية للتعليم قبل الجامعي رسم السياسات العامة للتعليم ومهام التخطيط والتقييم والمتابعة العامة وتتولى المحافظات العملية التنفيذية التعليمية والمتابعة المحلية، وكذلك إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الداخلة في اختصاصها، وذلك وفق مقتضيات الخطة القومية للتعليم وفي حدود الموازنة المقررة (جمهورية مصر العربية، قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بشأن إصدار قانون التعليم وفقاً لآخر تعديل صادر في ٨ ابريل عام ٢٠١٩، المادة ١١).

#### (٥) المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي:

تم إنشاء المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي برئاسة وزير التربية والتعليم الفني، تتمثل مهمته في التخطيط لهذا التعليم ورسم خطته وبرامجه، ويضم ممثلين لقطاعات التعليم والجامعات والأزهر والثقافة والتخطيط والمالية والإنتاج والخدمات والقوى العاملة وغيرهم من المهتمين بشئون التعليم ويصدر بتشكيل هذا المجلس وتحديد اختصاصاته قرار من رئيس الجمهورية بناء على عرض من وزير التربية والتعليم والتعليم الفني.

ويشكل وزير التربية والتعليم والتعليم الفني بعد موافقة المجلس الأعلى للتعليم مجالس نوعية منبثقة عنه تختص بمرحلة أو نوعية من نوعيات التعليم قبل الجامعي، كما

تشكل مجالس محلية للتعليم ولجان نوعية منبثقة عنها ويصدر بتشكيل هذه المجالس المحلية واللجان النوعية المتفرعة عنها قرار من المحافظ المختص بعد موافقة وزير التربية والتعليم والتعليم الفني (قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بشأن إصدار قانون التعليم وفقاً لأخر تعديل صادر في ٨ ابريل عام ٢٠١٩، المادة ٢)

**ثانياً: القيادات التعليمية المنوطة بصنع القرار التعليمي الاستراتيجي بديوان عام الوزارة:**

تتعدد القيادات التعليمية المنوطة بصنع القرار التعليمي الاستراتيجي بديوان عام الوزارة، تم تناول أبرزها، وهي: وزير التربية والتعليم والتعليم الفني، ونائبا الوزير (نائب وزير التربية والتعليم والتعليم الفني لشئون التعليم، ولشئون المعلمين)، ووكيل الوزارة الدائم.

#### **(١) وزير التربية والتعليم والتعليم الفني:**

يتولى الوزير وضع سياسة وزارته بالتنسيق مع الجهات المعنية، ومتابعة تنفيذها، والتوجيه والرقابة، وذلك في إطار السياسة العامة للدولة. وتشمل مناصب الادارة العليا لكل وزارة وكيلاً دائماً، بما يكفل تحقيق الاستقرار المؤسسي ورفع مستوى الكفاءة في تنفيذ سياستها(جمهورية مصر العربية، دستور ٢٠١٤، المادة ١٦٨).

كما أنه رئيس عدد من المجالس المتخصصة والاستشارية بوزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والدولة للبحث العلمي. إذ يرأس وزير التربية والتعليم: المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي، ومجلس رؤساء القطاعات والإدارات المركزية، ومجلس مديري التربية والتعليم، كما يرأس مجلس إدارة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، والمركز القومي للتقويم والامتحانات (مطاوع، ٢٠٠٣، ص ٢٨).

وإلى جانب الاختصاصات السياسية والإدارية للوزير، يقوم باختصاصات تشريعية تتمثل في "إعداد مشروعات القوانين والقرارات" التي تتعلق بمسائل التعليم أو



تنظيمه. إذ بحسب دستور ٢٠١٤ " لرئيس الجمهورية، ولمجلس الوزراء، ولكل عضو في مجلس النواب اقتراح القوانين" (جمهورية مصر العربية، دستور ٢٠١٤، المادة ١٢٢). وعلى ضوء العرض السابق لاختصاصات وزير التعليم بجمهورية مصر العربية، يتضح أن الوزير لا يعمل بشكل فردي كمعاون ومستشار لرئيس الدولة، فعمله يتمثل من خلال حكومة موحدة تظهر كهيئة سياسية بجوار رئيس الدولة على قمة السلطة التنفيذية، فاختصاصاته لا تكون مجرد الاستشارة والتنفيذ، فهو يمارس اختصاصات سياسية وإدارية، هذا إلى جانب الاختصاصات التشريعية والمالية. ومن ثم، يتبين أن وزير التعليم هو المسئول الأول عن صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية واتخاذها.

**(٢) نائبا الوزير (نائب وزير التربية والتعليم والتعليم الفني لشئون التعليم، ولشئون المعلمين):**

يختص نائب وزير التربية والتعليم والتعليم الفني لشئون التعليم الفني، بمعاونة الوزير في أداء كافة المهام والاختصاصات المتعلقة بالتعليم الفني، ومعاونة الوزير في الإشراف على إعداد مشروعات القرارات الخاصة بالتعليم الفني وفقاً للقوانين السارية، والتنسيق في مجال نشاط التعليم الفني مع الوزارات والجهات والهيئات الأخرى، والإشراف على إعداد البرامج التفصيلية لتنفيذ مهام وأعمال الوزارة والجهات والهيئات التابعة لها في كافة المجالات المتعلقة بالتعليم الفني، ومتابعة تنفيذها، والتنسيق بين أعمال كافة الجهات التابعة للوزارة المضطلع بالتعليم الفني، وكذلك تقييم أعمال ونشاطات التعليم الفني بالتشاور مع وكلاء الوزارة ورؤساء الدوائر والإدارات العامة ورؤساء الهيئات التابعة للوزارة، وتقديم المقترحات بشأنها إلى الوزير، والإطلاع على التقارير والبحوث والدراسات المتخصصة والمتعلقة بشئون التعليم الفني وابداء الرأي بشأنها، ومتابعة تنفيذ الإجراءات النظامية الكفيلة بتحقيق الانضباط الوظيفي وتحسين علاقات العمل بين كافة قطاعات الوزارة والجهات القائمة على التعليم الفني، وتنفيذ المهام التي يكلفه بها وزير التربية والتعليم والتعليم الفني.

بينما يتولى نائب وزير التربية والتعليم والتعليم الفني لشئون المعلمين، معاون وزير في أداء كافة المهام والاختصاصات المتعلقة بشئون المعلمين، ومعاون الوزير في الإشراف على إعداد مشروعات القرارات الخاصة بالمعلمين وشئونهم وفقاً للقوانين السارية، والتنسيق مع الوزارات والجهات والهيئات الأخرى فيما يختص بالمعلمين وشئونهم، وكذا الاطلاع على التقارير والبحوث والدراسات المختصة بشئون المعلمين، وإبداء الرأي بشأنها، وتنفيذ المهام التي يكلفه بها وزير التربية والتعليم والتعليم الفني (جمهورية مصر العربية) (الهيئة العامة للاستعلامات)، (٢٠١٨).

يتضح مما تقدم محور وظائف نائب وزير التربية والتعليم والتعليم الفني حول الإشراف، والمتابعة، والتنسيق بين الجهات المختلفة كل حسب اختصاصاته وتقديم مقترحات للوزير، وتنفيذ المهام المكلفين بها من قبل وزير التربية والتعليم والتعليم الفني.

### (٣) وكيل الوزارة:

نص قانون الخدمة المدنية رقم ٨١ لسنة ٢٠١٦، ولائحته التنفيذية الصادرة في مايو ٢٠١٧، في مادتها رقم «٦٠»، على تعيين وكيل وزارة دائم، تكون وظيفته معاون الوزير في السلطة المختصة. ويتولى الوكيل الدائم معاون الوزير في مباشرة اختصاصاته وضمان الاستقرار التنظيمي والمؤسسي للوزارة والهيئات والأجهزة التابعة لها، ورفع مستوى كفاءة تنفيذ سياستها وضمان استمرارية البرامج والمشروعات والخطط، ومتابعتها تحت إشراف الوزير.

ومن أهم مهام وكيل الوزارة الدائم ما يلي:

١- الإشراف على وضع خطط وبرامج عمل الوزارة، ووضع خطط عمل تستهدف زيادة كفاءة العمل وترشيد الإنفاق.

٢- الإشراف على تطوير الخدمات التي تقدمها الوزارة وتحسين جودتها.

٣- الإشراف على التقسيمات التنظيمية التي يصدر بها قرار من الوزير.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن وزارة التربية والتعليم تمثل قمة السلطة التنفيذية المسؤولة عن اقتراح السياسة التعليمية في جميع ميادين التعليم قبل الجامعي وهي السلطة التي تنفرد باتخاذ القرارات التعليمية (القوانين، القرارات الوزارية)، كما يتبين أن وزير التعليم هو المسئول الأول عن صنع القرارات التعليمية واتخاذها، فهو الذي يقوم باقتراح مشروعات القوانين التعليمية، إما إصدارها فرهن بموافقة مجلس النواب، كما أن له سلطة إصدار القرارات الخاصة بتنفيذ السياسة التعليمية، والقرارات الخاصة بالمناهج وتقرير الكتب المدرسية، وتنظيم أعمال الامتحانات، وتقدير الرسوم المدرسية وغيرها.

ثالثاً: سمات عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في مصر في ضوء أبعاد الإطار التنظيمي للحكومة الاستراتيجية للتعليم:

فيما يلي تناول سمات عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في مصر في ضوء الأبعاد الستة للإطار التنظيمي للحكومة الاستراتيجية للتعليم، وهي: المساءلة، وبناء القدرات، وحوكمة المعرفة، ومشاركة أصحاب المصلحة، والتفكير الاستراتيجي، ومنظور شامل للنظام.

### (١) مساءلة القيادات المنوطة بصنع القرار التعليمي الاستراتيجي:

نصت المادة ١٠١ من الدستور المصري على أن الرقابة على أعمال السلطة التنفيذية أحد أهم اختصاصات وصلاحيات مجلس النواب (جمهورية مصر العربية، دستور ٢٠١٤، المادة ١٠١). كما حدد الدستور أساليب الرقابة المقررة، ومنها الاستجواب وطلب مناقشة موضوع عام، وتقديم طلبات الإحاطة أو البيانات العاجلة، وتشكيل اللجان الخاصة أو تكليف إحدى لجان مجلس النواب بتقصي الحقائق في موضوع عام أو فحص نشاط إحدى الجهات الإدارية أو الهيئات العامة أو المشروعات العامة، لتقصي الحقائق في موضوع معين أو إجراء تحقيقات.

وأوضحت المادة ١٣٠ أن لكل عضو في مجلس النواب توجيه استجواب لرئيس مجلس الوزراء، أو أحد نوابه، أو أحد الوزراء، أو نوابهم، لمحاسبهم عن الشئون التي

تدخل في اختصاصاتهم ويناقش المجلس الاستجواب بعد سبعة أيام على الأقل من تاريخ تقديمه، وبعد أقصى ستون يومًا، إلا في حالات الاستعجال التي يراها، وبعد موافقة الحكومة (جمهورية مصر العربية، دستور ٢٠١٤، المادة ١٣٠).

كما أن لمجلس النواب أن يقرر سحب الثقة من رئيس مجلس الوزراء، أو أحد نوابه، أو أحد الوزراء، أو نوابهم ولا يجوز عرض سحب الثقة إلا بعد استجواب، وبناء على اقتراح عشر أعضاء المجلس على الأقل، ويصدر المجلس قراره عقب مناقشة الاستجواب، ويكون سحب الثقة بأغلبية الأعضاء (جمهورية مصر العربية، دستور ٢٠١٤، المادة ١٣١).

وإلى جانب ما سبق، تقدم الهيئات المستقلة والأجهزة الرقابية، تقارير سنوية إلى كل من رئيس الجمهورية، ومجلس النواب، ورئيس مجلس الوزراء، فور صدورها وعلى مجلس النواب أن ينظرها، ويتخذ الإجراء المناسب حيالها في مدة لا تتجاوز أربعة أشهر من تاريخ ورودها إليه، وتنتشر هذه التقارير على الرأى العام وتبلغ الهيئات المستقلة والأجهزة الرقابية، سلطات التحقيق المختصة بما تكتشفه من دلائل على ارتكاب مخالفات، أو جرائم، وعليها أن تتخذ اللازم حيال تلك التقارير خلال مدة محددة، وذلك كله وفقا لأحكام القانون (جمهورية مصر العربية، دستور ٢٠١٤، المادة ٢١٧).

وتوضح المادة (٤١) باللائحة التنفيذية لقانون نظام الإدارة المحلية رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ وفقا لآخر التعديلات عبر أربع مواد دور المواطنين فى الرقابة والمساءلة الاجتماعية، أن للمجلس الشعبى المحلى بالاتفاق مع المحافظ أن يقرر تمثيل المنتفعين من المواطنين فى الإدارة والإشراف على المشروعات والأجهزة والوحدات والخدمات العامة، وذلك فى أثنى عشر مجال محلى، منها التعليم. كما حددت المادة (٤٢) شروط التمثيل لضمان الشفافية لمشاركة الفعالة من المواطنين فى الإدارة والرقابة الشعبىة المحليين، ومن أهم الشروط؛ النزاهة والخبرة على الصالح العام، مقيم بالوحدة المحلية، لا يكون عاملا فى تلك الجهة الإدارية أو من أعضاء مجلس النواب أو المجالس الشعبىة

المحلية. وأوضحت المادتين (٤٣) و(٤٤) دور ومهام لجان المنتفعين وبالتعاون مع الأجهزة المختصة بالمرفق العام في بحث السياسة العامة للمرفق ومتابعة وتقييم أوجه النشاط بما يؤدي إلى حسن أداء الخدمات (قرار رئيس جمهورية مصر العربية بالقانون رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ بإصدار قانون نظام الحكم المحلي).

كما عززت المادة (٤٠) من اللائحة التنفيذية لقانون نظام الإدارة المحلية قد دور المجالس الشعبية المحلية في سلطة الرقابة على مختلف المرافق والأعمال في نطاق المحافظة في إطار من التعاون بين المجلس المنتخب والجهاز المعين للإدارة المحلية، من خلال الطلب من المحافظ تقديم تقارير الأنشطة مدعمة بالبيانات الإحصائية ومعدلات الإنتاج والخدمات، وعرض تقارير دورية عن تنفيذ خطط التنمية المحلية ودراسة كيفية مواجهة المشكلات والمعوقات.

ولكن على الرغم مما سبق، أظهر تقرير هيئة الرقابة الإدارية لعام ٢٠١٤م وجود بعض المعوقات التي تحول دون تطبيق آليات المساءلة التشاركية في التعليم قبل الجامعي، وقيام تلك الجهات بالدور المنوط بها بفاعلية والتنسيق فيما بينها. وتتمثل أهم المعوقات الإدارية والتنفيذية فيما يلي (هيئة الرقابة الإدارية، ٢٠١٤، ص٨: ص١٤):

- فمن المعوقات الإدارية، تعاني الهياكل التنظيمية للجهاز الحكومي والإداري للدولة (ومنها الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني) من عدة مشاكل، من أهمها: عدم المراجعة والتحديث بصورة دورية، مما يجعلها لا تلبي طموحات المواطنين من الخدمات الحكومية، وعدم توافر وسائل كافية لتعريف المواطنين بإجراءات الحصول على الخدمات بصورة مسبقة، وعدم وجود قنوات اتصال واضحة وفعالة بين جمهور المتعاملين وكبار المسؤولين بالوحدات الخدمية، ووجود عدد من الصعوبات في مجال إتاحة المعلومات والسماح بحرية وتداولها بين المواطنين، ومحدودية آليات التنسيق بين الجهات الرقابية

والمواطنين وعدم الاستعانة بتطبيقات ونظم تكنولوجية حديثة تسهل من التشاور وتبادل المعلومات في شأن التحريات وإجراءات التحقيقات، وضعف ممارسات مؤسسات المجتمع المدني في مساءلة ومحاسبة المسؤولين بالوزارات المختلفة.

- ومن المعوقات التنفيذية: مشكلة كيفية قياس المساءلة وتقويمها، ومشكلة تحديد المسؤوليات وتحديد معايير الأداء، ومشكلة قياس وتعريف النواتج لدى المواطنين والجهات الفاعلة المختلفة، والضغط لإيجاد نظام للمساءلة يقيس مدى تلبية المؤسسات لاحتياجات التطوير والابتكار عبر القنوات المختلفة، وتغيرات القيم والسلوك.

يوضح ما سبق ضعف مشاركة المواطنين والجهات الفاعلة المختلفة في مساءلة المسؤولين الحكوميين، كما لا يتم توزيع مسؤولية الأداء على مكونات النظام ككل، إذ يتحمل مجلس النواب والهيئات الرقابية المسؤولية بشكل أساسي في هذا الصدد. ومن ثم ضعف بيئة المساءلة التي يعترف فيها جميع المشاركين بالتزاماتهم.

## (٢) بناء القدرات للتمكين من المشاركة الفعالة في عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي:

تتخصر مؤسسات بناء قدرات القيادات التعليمية في مصر في ثلاث مؤسسات: مركز إعداد القادة للقطاع الحكومي التابع للجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، ومركز إعداد القيادات التربوية بوزارة التربية والتعليم، والأكاديمية المهنية للمعلمين. ويمكن عرض نبذة عن هذه المؤسسات فيما يلي:

### ١- مركز إعداد القادة للقطاع الحكومي التابع للجهاز المركزي للتنظيم والإدارة:

أنشئ مركز إعداد القادة للقطاع الحكومي بموجب قرار رئيس الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة رقم (٢٤١) لسنة (١٩٩١)؛ وذلك من أجل رفع مستوى الكفاءات الإنتاجية للعاملين بالوحدات الإدارية بالدولة وتنمية مهاراتهم. وتم تزويد المركز بأحدث الإمكانيات والوسائل التدريبية اللازمة لأداء مهامه العلمية التدريبية بصورة مناسبة، تتوفر لها

الضمانات الكفيلة لتنمية قدرات وإعداد القادة الإداريين وإكسابهم المهارات القيادية تنمية امكاناتهم العلمية والعملية (الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، ٢٠١٦، ص ٢).

تتمثل مهمة المركز الرئيسة في تنفيذ برامج التدريب للمرشحين لشغل الوظائف القيادية في الجهاز الإداري للدولة حسب مستوى (ممتازة - عليا - متوسطة) كل منها بهدف تنمية مهارات وخبرات القيادة لدى المتدربين. وتتمثل أهداف المركز في: إعداد القيادات الإدارية لتولى الوظائف العليا بمستوياتها الثلاث (مدير عام - عالية ممتازة)، وتنمية قدرات القيادات الإدارية وتعريفها بالاتجاهات العلمية الحديثة في الإدارة، وتهيئة الفرص للقيادات الإدارية لإعادة تقييم دورهم القيادي في ضوء أحدث التطورات العلمية، وإتاحة الفرصة للقيادات للمشاركة في مناقشة السياسات الإدارية العامة لزيادة فاعلية الأجهزة الإدارية في تنفيذها، وتنمية مهارات العاملين في مختلف المجالات بما يلبي الاحتياجات التدريبية لهم في ظل المتغيرات المحلية والعالمية (الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، ٢٠١٦، ص ٢-٣).

ويستخدم المركز العديد من أساليب التدريب التطبيقية لتنفيذ هذه البرامج، ويتم اختيار هذه الأساليب بما يتلائم مع طبيعة كل برنامج، وتتركز هذه الأساليب في: المحاضرة، وحلقات المناقشة، والندوات، دراسة الحالة، وتمثيل الأدوار، والمشروعات التطبيقية (الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، ٢٠١٦، ص ٤). ويتمثل الهدف من البرامج القيادية في (الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، ٢٠١٦، ص ١١):

- تعميق المفاهيم الإدارية لدى القيادات وتزويدهم بأساليب الإدارة الحديثة وتكنولوجيا المعلومات ومجالات تطبيقها في الوحدات الإدارية المختلفة.
- إدراك القيادات الإدارية للمتغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية المحلية والعالمية وتأثيرها على الإدارة للعمل على التكيف معها ووضع الاستراتيجيات اللازمة لمواجهتها.

- تنمية المهارات والخبرات لدى القيادات الإدارية والتأكيد على الوعي الكامل بمسئوليتهم عن تطوير وتبسيط نظم العمل بالوحدات الإدارية وتقديم الخدمات للمواطنين في سهولة ويسر.

- المشاركة الفعالة والتفكير العلمي لحل المشكلات التي تعترض سير العمل بالوحدات الإدارية.

ويدور المحتوى العلمي لبرنامج الدرجة الممتازة-على سبيل المثال- حول:  
الإدارة الاستراتيجية - عرض التجارب الناجحة لبعض الدول في مجال الإصلاح الإداري - البرمجة اللغوية العصبية - إدارة المخاطر والتحديات - تقييم الأداء المؤسسي - التعامل مع وسائل الإعلام - مهارات القيادة الموقفية- تصميم وتنفيذ وتقييم السياسات العامة في الدولة - ندوة عامة في أحد الموضوعات - مناقشة ورقة عمل تتضمن رؤية استراتيجية لتطوير الهيئة أو القطاع المرشح لشغلها(الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، ٢٠١٦، ص ١٣).

يتضح مما تقدم اهتمام المركز بدعم الأنشطة الخاصة بتنمية وبناء قدرات الكوادر البشرية من القيادات من أجل الوصول لجهاز إداري كفء وفعال في كافة القطاعات ومنها قطاع التعليم، يحسن إدارة موارد الدولة، وذلك من خلال عدة محاور تستهدف تعميق المفاهيم الإدارية لدى القيادات الجدد وصقل مهاراتهم وخبراتهم بما يؤهلهم للقيام بأدوارهم.

ولكن على الجانب الآخر لا ينطوي المحتوى العلمي لبرنامج الدرجة الممتازة على محور يدعم مشاركة الأطراف المعنية، والتمكين المجتمعي والحوكمة التشاركية.

## ٢- مركز إعداد القيادات التربوية بوزارة التربية والتعليم:

تم إنشاء هذا المركز بقرار وزير التربية والتعليم رقم (١١٩) لسنة ٢٠١٤؛ لإعداد جيل من القيادات المبدعة والقادرة على تحمل المسؤولية الوطنية، ويختص المركز بالتالي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، المادة ١ - ٢):



- أ- تخطيط برامج التنمية المهنية للقادة (أكاديميا وتربوياً وتكنولوجياً) والإشراف على تنفيذها ومتابعتها (ورش عمل - محاضرات - سيمينارات - بعثات).
- ب- الارتقاء بالمهارات المختلفة للقادة في المؤسسات والمنظمات التعليمية على مختلف مستوياتها وتنمية قدراتهم.
- ج- إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق خطط التنمية المهنية لإعداد القادة وفق سياسات ومتطلبات التنمية المهنية.
- د- إدارة برامج تدريبية متقدمة للقادة من خلال شراكة فعّالة مع الجامعات والمراكز البحثية والتدريبية وهيئة التنمية المهنية والجمعيات الأهلية ذات الصلة في إطار الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم.
- هـ- دراسة وبحث المشكلات الإدارية والوصول إلى حلول مجدية وفعّالة.
- ومن هذه البرامج التي يتم تقديمها برنامج (الدعم المالي والإداري للقيادات الوسطى) والذي يأتي ضمن حزمة برامج القيادات الوسطى، ويهدف لتوضيح المفاهيم والاجراءات المالية والإدارية وشؤون العاملين في ظل قانون ٨١ ، وبرنامج (الدورة التمهيدية لاختبارات القيادات التربوية)، والذي يهدف إلى إعداد القيادات التربوية الوسطى لاجتياز اختبارات القيادات العليا المقررة بوزارة التخطيط والمنفذ على أربعة أجزاء ويبدأ الجزء الأول وموضوعه (الجداريات السلوكية)، وبرنامج (الإرشاد الأكاديمي والمهني) والذي يهدف إلى تزويد الموجه الفني بأدوات وأساليب الإرشاد الأكاديمي والمهني الحديثة التي تمكنه من ممارسة عمله بكفاءة وفعالية، هذا إلى جانب برنامج يقوم بتوظيف المهارات الأساسية للحاسب الآلي في الأعمال الإدارية، وذلك بالإدارة العامة لتنمية مادة الحاسب الآلي بديوان عام وزارة التربية والتعليم، ويهدف إلى نشر ثقافة الحوسبة السحابية تمهيدا لنقل العاملين بديوان عام وزارة التربية والتعليم إلى العاصمة الإدارية.

يتضح مما تقدم أن مهمة المركز الرئيسة تعزيز التنمية المهنية للقيادات التعليمية بالوزارة (القيادات الوسطى) لرفع مهاراتهم وقدراتهم لإكسابهم مجموعة من المعارف والمهارات القيادية والإدارية الحديثة التي تمكنهم من تطوير أدائهم الوظيفي والارتقاء بالعمل المؤسسي. ولكن على جانب آخر ليس هناك اهتمام بالتدريب على الحوكمة التي تدعم التشارك بين كافة الأطراف المعنية.

### ٣- الأكاديمية المهنية للمعلمين:

لقد تم إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين بموجب القانون رقم (١٥٥) لسنة (٢٠٠٧) بتعديل بعض أحكام قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١)، الذي نظم كادر المعلمين بالكامل، وتهدف الأكاديمية المهنية للمعلمين إلي التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم الخاضعين لأحكام قانون التعليم وقانون إعادة تنظيم الأزهر، والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة بما يؤدي إلى رفع مستوى العملية التعليمية، وللأكاديمية في سبيل تحقيق ذلك القيام بما يلزم من أعمال واتخاذ ما تراه من قرارات، وعلى الأخص (رئاسة الجمهورية، ٢٠٠٨، المادة ١):

- أ- وضع الخطط والسياسات ومعايير الجودة الخاصة بالبرامج التدريبية.
- ب- إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم.
- ت- اقتراح سياسات ونظم تقويم الأداء المهني لأعضاء هيئة التعليم وتطويرها.
- ث- توفير الاستشارات الفنية لوزارة التربية والتعليم والمديريات والإدارات التعليمية.
- ج- التعاون مع كليات التربية والمراكز البحثية والتدريبية وهيئات التنمية المهنية في كل ما يحقق أهداف الأكاديمية.

في هذا الإطار أشارت دراسة (علام، ٢٠١٤، ص١٤٥) أنه على الرغم من إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين لدعم مهنية المعلمين والقادة التربويين ومن ثم بناء قدراتهم، إلا أن هناك بعض نقاط الضعف التي تتمثل في: أن تأهيل القيادات لم يخرج

عن استصدار قرارات، سواء على المستوى المركزي (وزارة التربية والتعليم)، أو على المستوى اللامركزي (الإدارات التعليمية بالمحافظات)، أو على المستوى الإجرائي (مديري ونظار المدارس بأنواعها المختلفة)، وكذلك تشكيل لجان ومؤتمرات يغلب على دراستها أسلوب دراسات الرأي، كما أن تأهيل القيادات معياره الأساسي الأقدمية في العمل التعليمي والمدرسي، هذا بالإضافة إلى ندرة وجود تخطيط شامل ودقيق يحقق أهداف وأساليب تأهيل هذه القيادات وإجرائها، كما أن قدراً كبيراً من محاولات تأهيل القيادات التربوية لم تكن تصدر عن نظرة موضوعية وتحليل علمي لإنجازات هذا التأهيل، هذا إلى جانب افتقاد تأهيل القيادات إلى فلسفة واضحة توجه العمل والتنفيذ، واقتصار التأهيل على موضوعات تقليدية، تعد من أهم عوامل ضعف التأهيل للقيادات التربوية، بالإضافة إلى ضعف الموارد المساندة، كما أن البرامج التي تقدم بهدف تأهيل القيادات التربوية، في معظمها غير ملبية لاحتياجاتهم، إلى جانب افتقارها للحدثاء، وابتعاد وإهمال المتخصصين في المادة العلمية، وطرائق تدريسها، بالإضافة إلى البطء في استجابة برامج تأهيل القيادات التربوية لمطالب التغيير والتطوير، وأخيراً قصور عمليات التقويم للقادة التربويين، وتقويم البرامج التأهيلية، وما حققته من أهداف.

وفيما يتعلق ببناء القدرات على النحو الذي يدعم مشاركة القيادات لكافة الأطراف المعنية في صنع القرارات الاستراتيجية، لا تتبع الدولة المصرية استراتيجية واضحة للتشبيك التنظيمي والتمكين المجتمعي والحوكمة التشاركية، حيث لا يوجد قانون صريح - رغم صدور قانون الخدمة المدنية رقم 81 لسنة 2016 وتضمنين لائحته الداخلية عدد من النصوص الداعمة لتحقيق الحوكمة التشاركية. وكذا لا يوجد قانون نافذ لإتاحة المعلومات وتداولها وسهولة الحصول عليها بشفافية، مما يحرم مختلف الأطراف المجتمعية الفاعلة من المشاركة الفعالة في عملية صنع واتخاذ وتنفيذ القرار مع مختلف الأجهزة الحكومية في إطار من الحوكمة التشاركية المنشودة. بالإضافة إلى تجميد عمل

المجالس المحلية المنتخبة منذ ثورة يناير 2011 الأمر الذي يقوض من فرص بناء تشبيكات تنظيمية فاعلة بين الأجهزة الحكومية بعضها البعض من جهة، ومع باقي الأطراف المجتمعية الفاعلة من جهة أخرى، مما يؤثر بالسلب على فرص تحقق الحوكمة التشاركية الفعالة بالمجتمع (العواجي، ٢٠٢١، ص ١٩).

كما يعاني الموظفون بصفة عامة والقيادات الإدارية بصفة خاصة بالأجهزة الحكومية من تدنى مهاراتهم الإدارية بصفة عامة والتشاركية بصفة خاصة، وكذا قلة توافر المهارات والمعرفة في داخل الحكومة ذاتها، خاصة فيما يتعلق بمجال الإدارة التشاركية (العواجي، ٢٠٢١، ص ١٩).

فقد أرجعت الدراسة ذاتها (العواجي، ٢٠٢١، ص ٢٠) ما سبق إلى وجود معوقات اقتصادية ومالية بمصر تؤثر على بعد بناء القدرات. إذ هناك تراجع في معدلات النمو الاقتصادي- بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١- وفي حجم الاستثمارات الأجنبية المباشرة وزيادة في حجم التضخم، مما أدى إلى تباطؤ وتيرة برامج الإصلاح والتطوير الإداري لعدم قدرة الحكومة على تحمل التكلفة المالية لإنشاء مؤسسات تدريب وتنمية بشرية متخصصة ومتطورة؛ تستطيع أن تتبنى وتنفذ استراتيجيات شاملة لإعداد وتنمية القيادات التشاركية بالجهاز الحكومي بالدولة، ولتأهيل كافة الأطراف المعنية لتلك المشاركة.

وفيما يتعلق بالاستخدام الأمثل للموارد البشرية، أشارت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ - ٢٠١٦) إلى عدد من المشكلات ذات الصلة بقضايا البنية التنظيمية التعليمية من بينها: عدم التركيز على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية بأنواعها في الوزارة والمحليات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص ٧٣).

وبالتالي يحد ما سبق من قدرة القيادات التعليمية والأطراف المعنية بالتعليم على المشاركة بفعالية في عملية صنع واتخاذ القرار الفعال الذي يخدم الصالح العام ويلبي احتياجاته.

(٣) الاعتماد على المعرفة عند صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية:

بدأ اهتمام مصر بنظم المعلومات الإدارية منذ صدور القرار الجمهوري رقم ٦٢٧ (لسنة ١٩٨١) بشأن إنشاء مراكز للمعلومات والتوثيق في الأجهزة الإدارية للدولة ومنها الإدارات التعليمية، بهدف تجميع البيانات والمعلومات التي تخدم أهداف الجهة المنشأة بها وتسجيلها وتحليلها وتحديثها ليتمكن المعاونة في اتخاذ القرارات الرشيدة في الوقت المناسب. ثم أصدر الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة عدة كتب دورية متتابعة بشأن إنشاء وتنظيم مراكز المعلومات في الأجهزة الإدارية للدولة وكافة الوحدات الإدارية بهدف توفير البيانات والمعلومات الصحيحة والكافية التي تساعد علي اتخاذ القرار الرشيد (جمهورية مصر العربية): قرار رئيس الجمهورية رقم ٦٢٧ لسنة ١٩٨١، المادة الثالثة).

في هذا الإطار، يعد مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار هو مركز الفكر الحكومي الداعم لدولة رئيس مجلس الوزراء والذي يُنَاط به توفير معلومات دقيقة ومحدثة على المستويات القومية والتفصيلية التي تسهل عملية المتابعة والتقييم وكذلك بناء القرارات على الدلائل والمعلومات، كما يُنَاط بالمركز وهذا يؤهل المركز للاضطلاع بدور أكبر في صنع السياسة العامة، وتعزيز كفاءة وفعالية جهود التنمية، وترسيخ مجتمع المعرفة (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مايو ٢٠٢٢).

كما تم إنشاء مركز المعلومات بوزارة التربية والتعليم الذي يستهدف تطوير البنية الأساسية المعلوماتية، وترسيخ دعائم تكنولوجيا المعلومات وزيادة الوعي التكنولوجي والمساهمة في تقليل الفجوة الرقمية بمؤسسات وزارة التربية والتعليم بما يتماشى مع استراتيجية تطوير التعليم بجمهورية مصر العربية، وتحقيق انسيابية انتقال المعلومات بين مكونات الوزارة لدعم اتخاذ القرار، وتحسين جودة الخدمات المعلوماتية المقدمة لمكونات الوزارة والمجتمع الخارجي، وزيادة الوعي التكنولوجي للمساهمة في

تنمية المجتمع (وزارة التربية والتعليم، مايو ٢٠٢٢، مركز معلومات وزارة التربية والتعليم: عن المركز).

وتعتمد الخدمات التي تقدمها مراكز المعلومات بوزارة التربية والتعليم على منظومة من قواعد البيانات المتخصصة التي تم بناؤها ويتم تحديثها دورياً وهذه القواعد تتمثل في: قاعدة بيانات التلاميذ (استمارة التلميذ)، وقاعدة بيانات المعلمين والموظفين (نظام إدارة الموارد البشرية)، وقاعدة بيانات المدارس (بيانات المدرسة). كما يقدم المركز إحصاءات ومؤشرات لدعم عملية اتخاذ القرار، مثل: **كتاب الإحصاء السنوي**: يقدم كتاب الإحصاء السنوي العديد من الخدمات والمعلومات لمتخذي القرار من خلال خمسة أبواب ويشمل التطور لمدة خمس سنوات بالمرحل التعليمية المختلفة بالنسبة للمدارس والفصول والتلاميذ، والمدرسون والإداريون بالمدارس، والمؤشرات التربوية، و**ملخص إحصاء التعليم قبل الجامعي**: الذي يشمل إحصائية إجمالية للمدارس والفصول والمعلمون والإداريون بالمدارس لكل مرحلة من مراحل التعليم قبل الجامعي كما يشمل إحصائية للمدارس الرسمية ومدارس اللغات، والمستجدين في الصف الأول للمراحل التعليمية، كما يقدم إجمالي مدارس وفصول وتلاميذ ومدرسين لكل المحافظات ولكل أنواع التعليم، و**المؤشرات والإحصاءات التعليمية**: وهي تشمل كل مديرية تعليمية على حده وتشمل إحصائيات للمدارس والفصول والمدرسين على مستوى المرحلة التعليمية وتتوفر لخمس سنوات سابقة (وزارة التربية والتعليم، مايو ٢٠٢٢، مركز معلومات وزارة التربية والتعليم: إحصاءات ومؤشرات).

وفيما يتعلق بالإعتماد على البحوث عند صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية، أنشئ المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بقرار رئيس الجمهورية رقم (٨٨١) لسنة ١٩٧٢م باعتباره هيئة علمية مستقلة تمارس نشاطاً علمياً، وتتبع وزير التربية والتعليم، ثم صدر القرار الجمهوري رقم (٥٣) لسنة ١٩٨٩م بإضافة التنمية ليصبح المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

يهدف المركز إلى تزويد المسؤولين والمشتغلين بالسياسة التعليمية وخطط التعليم بالمعلومات العلمية والتربوية السليمة. ويقوم في سبيل تحقيق أغراضه: إجراء البحوث والدراسات اللازمة بشأن مقومات العملية التعليمية والتربوية في جميع جوانبها، والعمل على تطوير المناهج التعليمية ومضمون الكتب الدراسية (قرار رئيس الجمهورية رقم (٥٣) لسنة ١٩٨٩م- المادة ٢).

وعلى الرغم من ذلك أشارت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ - ٢٠١٦) إلى ضعف أجهزة المعلومات التي تستند إليها أجهزة صنع القرارات التعليمية في مصر، مما يؤثر بالسلب على مدى فاعلية القرارات التعليمية، وغياب البيانات والمعلومات الدقيقة والمفصلة اللازمة لصنع القرار. وتمت الإشارة إلى الحاجة إلى تدريب القيادات بالوزارة على صنع القرارات المبنية على المعلومات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص ص٤٧-٧٣).

وفي هذا الصدد، أوصت دراسة (عبد الرحمن، ٢٠٢٠، ص ٦١٦) بضرورة فتح قنوات للتواصل وتبادل المعلومات مع العديد من الجهات المحلية والعالمية للتمكين من صنع قرارات استراتيجية على درجة كبيرة من الفعالية. كما أوصت دراسة (الهلاي، ٢٠٢١، ص ٢٣) بضرورة بناء السياسات التعليمية وصنع القرارات استنادًا إلى معلومات حقيقية، وانطلاقها من أهداف واقعية يمكن تحقيقها، ومراعاة الصالح العام وليس صالح فئة بعينها، والتركيز على كل المستويات الإدارية وعلى المشاركة الحقيقية، والاعتماد على نتائج البحوث العلمية، والمحافظة على الهوية والثوابت الوطنية، مع الحرص على أن تكون مستقلة ولها مرجعية وتتضمن المحاسبية وكيفية وكيفية التقويم وتصحيح المسار.

#### (٤) مشاركة أصحاب المصلحة في عملية صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية:

يعاون الوزير في صنع القرارات التعليمية واتخاذها مجموعة من الوكلاء، كل في مجال اختصاصه، وعدة مجالس أو هيئات أو مراكز استشارية يرأسها الوزير بنفسه،

وله سلطات واسعة على وزارته، وأجهزتها. ويؤكد الدستور على ضرورة أن يؤخذ برأي المجالس القومية في مشروعات القوانين واللوائح، وفي قانون ١٣٩ لعام ١٩٨١ نصت (مادة ٢) أن ينشأ مجلس أعلى للتعليم قبل الجامعي برئاسة وزير التعليم يتولى التخطيط لهذا التعليم ورسم خطته وبرامجه، ويضم ممثلين لقطاعات في التعليم في الجامعات والتخطيط والقوى العاملة وغيرهم من المهتمين بشئون التعليم كما هو منصوص عليه في قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١.

كما أكدت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠١٧ على ضرورة دعم وتعزيز المشاركة المجتمعية في التعليم من خلال توسيع نطاق الشراكات مع جميع الأطراف المعنية، والجمعيات الأهلية، والوزارات والأحزاب السياسية والجهات المانحة وأعضاء المجتمع المحلي والأسر المساعدة على تكوين رأي عام داعم للإصلاح التعليمي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص ١٩).

كما أن هناك محاولات للتحويل إلى فكرة قومية التعليم، والتي تركز على التحول من فكرة كون التعليم مسئولية الحكومة فقط إلى فكرة قومية التعليم وضرورة مساهمة جميع القطاعات في عملية صنع السياسة التعليمية، والعمل على دعم مفهوم الشراكة بين القطاع الحكومي والخاص والمنظمات غير الحكومية وكافة قطاعات المجتمع (تقرير مركز هردو لدعم التعبير الرقمي، ٢٠١٨، ص ٢٠).

وعلى الرغم مما سبق، أشارت دراسة (يوسف، ٢٠١٩، ص ٤١٠: ص ٤١٣) إلى تهميش دور مؤسسات وفئات المجتمع المختلفة في صنع السياسة والقرارات التعليمية. فالبرغم من بعض المحاولات لمشاركة فئات المجتمع في صنع السياسة التعليمية، إلا أنه ظل اقتصر صنع القرار التعليمي على القوى الرسمية التي تعبر عن مصلحة النظام السياسي واغفال مشاركة القوى غير الرسمية، وهو ما ظهر في تهميش دور المؤسسات البحثية، وتهميش دور منظمات المجتمع المدني، ومحدودية دور



المجالس الرسمية والأحزاب والمحليات، وضعف دور الجهات المستفيدة Stakeholders في صياغة البدائل التي تطرحها السياسات التعليمية والإصلاحية. كما أشار تقرير المركزية وسوء التنسيق أزمات تطوير التعليم قبل الجامعي في مصر (منصة العدالة الاجتماعية، مارس ٢٠١٩، ص ٨) إلى السيطرة الكاملة من قبل الحكومة المركزية على رسم السياسة التعليمية، وهو ينعكس على الإدارة المحلية والتي أصبح مهمتها منحصرة في تنفيذ سياسات وأهداف الحكومة المركزية ووزارة التربية والتعليم دون المشاركة في وضع تلك السياسات الأمر الذي يعكس الهرمية لصنع وتنفيذ السياسة التعليمية في مصر، واعتبار وزير التعليم هو صانع السياسة التعليمية فقط. وهو ما يمكن رجوعه إلى أن البيروقراطية الحكومية بمصر تعاني من الترهل وكبر الحجم والمركزية الشديدة، وكذا من قيادات إدارية سلطوية مقاومة للتغيير، تنفق للرؤية الاستراتيجية الشاملة، مما يسبب الجمود الإداري ويحد من سرعة استجابة الأجهزة الحكومية للتغيير والتطوير. كما يحد من قدرتها على التكيف مع المستجدات البيئية المختلفة؛ وبناء شراكات وعلاقات تشاركية فعالة مع مختلف الأطراف المجتمعية الفاعلة (العواجي، ٢٠٢١، ص ١٩).

في هذا السياق، أكدت دراسة الهلالي على أهمية التعامل مع السياسة التعليمية على أساس أنها عمل مؤسسي كبير وعدم اختزالها في شخص واحد يحرك ويوجه كل شيء- أيا كان موقعه - ومن ثم الحرص على مشاركة الأطراف المعنية في صنع الخطوط العريضة للسياسة التعليمية ورسم ملامح التغيير المنشود (الهلالي، ٢٠٢١، ص ٢٢).

يتضح مما سبق أن هناك بعض المحاولات لتحقيق مشاركة فئات المجتمع المختلفة في صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية، إلا أن صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية متمركزة في القيادات التعليمية العليا، نتيجة مركزية النظام السياسي في مصر الذي يحجم من المشاركة في عملية صنع القرار. الأمر الذي يشير إلى محدودية

المشاركة المجتمعية وتهميش دور العديد من المؤسسات والجهات التي لا بد أن تُمثل عند صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية.

### (٥) الاعتماد على التفكير الاستراتيجي عند صنع القرارات التعليمية:

أشار (عمار، ٢٠١٠، ص ١٥٣ - ١٥٩) إلى أن موقف التعليم المصري من التحولات المجتمعية والعالمية في سياق الاقتصاد الحر والسوق الطليق يتبين في عدة مواقف، أبرزها ضعف التخطيط والاعتماد على أسلوب المشروعات الطارئة، ففي السنوات الأخيرة يمكن ملاحظة كثرة المشروعات المفاجئة في إصلاح التعليم ما قبل الجامعي، بدءًا من تطوير الثانوية العامة وكادر المعلمين واختباراتهم، وإنشاء المدارس الفعالة والذكية، والمسابقة في إعداد المناهج، وأكاديمية التدريب والتنمية المهنية، والتقويم التراكمي، والتركيز على أساليب الجودة والاعتماد. وقد بدأت كلها كمشروعات منفصلة، لم يتم تبين قيمتها في تطوير الجسم التعليمي للمدارس الحكومية.

يدل ما سبق على نوع التفكير في تطوير التعليم على أساس ما يمكن أن يواجه مشكلات طارئة وليست قائمة على تصور تخطيطي استراتيجي متكامل على الأفق القريب والأبعد، أي أن كل مشكلة منفصلة لها حل منفصل (عمار، ٢٠١٠، ص ١٦١).

كما تمت الإشارة في الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ - ٢٠١٦) أن السياسة التعليمية في مصر تتسم بعدم الاستقرار؛ نتيجة للتغيرات الوزارية المتعاقبة وارتباطها بشخص وزير التعليم، بالإضافة إلى عدم تبنى نظرية تربوية واضحة المعالم يقوم عليها النظام التعليمي. كما لا توجد للتعليم في مصر رؤية استراتيجية واضحة طويلة الأجل، ومن ثم غياب فكر استشرافي يتبلور في تخطيط استراتيجي على المدى البعيد (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص ١٦).

كما أرجعت دراسة (اسماعيل، ٢٠١٧، ص ٧) تردي التعليم قبل الجامعي، وتعدد مشكلاته إلى التخطيط المستمر في سياسات التعليم وخطته الاستراتيجية والتنفيذية، حيث شهدت الفترة الأخيرة من نهايات القرن العشرين، وبدايات القرن الحادي

والعشرين، الكثير من التغييرات والتعديلات في السياسات والإستراتيجيات التي طالت المبادئ والأهداف العامة والأمور التفصيلية المتعلقة به. وقد ارتبطت تلك التغييرات بشخص المسئول الأول عن التعليم (وزير، حكومة)، ليأتي من بعده برجاله ومستشاريه وخبرائه ليعيدوا الكرة بزعم التطوير والإصلاح والتحسين.

وعلى الرغم من اهتمام استراتيجية مصر ٢٠٣٠ بتطوير منظومة التعليم ضمن الهدف الاستراتيجي الرابع لتنمية المعرفة والابتكار والبحث العلمي كركائز أساسية داعمة في تحقيق التنمية الاحتوائية المستدامة، لا توجد وثيقة رسمية محددة ومعلنة، بل مجرد تصريحات رسمية معلنة، وبرامج مستحدثة يجري العمل بها، ومن الواضح أن وزارة التربية والتعليم بصدد تنفيذ خطة يجري تعديلها باستمرار، ويتم إخفاؤها؛ لتفادي الخلاف حولها، ولتفادي الضغوط الاجتماعية والسياسية وضغوط شبكات المصالح المناوئة لإصلاح التعليم(المصري، ٢٠٢١، ص ٤).

يتضح في ضوء ما سبق غياب الفكر الاستراتيجي في حوكمة التعليم، وهو ما يترتب عليه قصور في عملية صنع واتخاذ القرار.

#### (٦) الاعتماد على منظور شامل للنظام عند صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية:

أشارت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ - ٢٠١٦) إلى عدد من المشكلات ذات الصلة بقضايا البنية التنظيمية التعليمية من عدة نواحي، منها: عدم كفاءة البنى التنظيمية لأجهزة التعليم، وغياب إعادة الهيكلة، وضعف التركيز على الأعمال الأساسية للتعليم من كافة النواحي ومن منظور شامل (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص ٧٣).

من ثم، أكدت دراسة (الهالي، ٢٠٢١، ص ٢٢) على ضرورة التركيز على الشمولية عند صنع واتخاذ القرار على أساس أن السياسة مترابطة وشاملة وليست مجزأة، مع تحديد الأولويات والتسلسل الأمثل لنقاط السياسة، واتخاذ الإجراءات الأكثر أهمية وإلحاحًا أولاً، ومن ثم تحقيق الأهداف المرجوة.

في خلاصة ما سبق يمكن الخروج بالآتي:

- اتسمت عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي بمجموعة من الخصائص والسمات التي أثرت على قدرة النظام التعليمي في تلبية الاحتياجات التربوية للمجتمع منها مركزية صنع القرار، وعدم الاستقرار الذي يرجع إلى ارتباط الغير في السياسة التعليمية بشخص وزير التعليم لا بمؤسسة بما لا يتيح الفرص المتساوية لكافة الأطراف المعنية من المشاركة في عملية صنع القرارات التربوية، هذا بالإضافة إلى سمات أخرى كالافتقار إلى البعد الاستراتيجي، وعدم الشمولية. ومن ثم، ضعف المشاركة الشعبية والفنية والأكاديمية في عمليات صنع واتخاذ القرار، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات وسلبات أثناء التطبيق.

- غياب الكثير من المظاهر المرتبطة بالأبعاد الستة للإطار التنظيمي للحكومة الاستراتيجية للتعليم.

رابعاً: واقع عملية صنع القرار التعليمي في مصر على ضوء الأبعاد الستة للإطار التنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم "الدراسة الميدانية":

استهدف هذا العنصر التعرف على واقع عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في مصر على ضوء المجالات الستة التي يتكون منها الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم من خلال تطبيق استبيان على عينة من القيادات التعليمية بوزارة التربية والتعليم.

#### (١) الهدف من الاستبانة:

تم تطبيق هذه الاستبانة بهدف التعرف على واقع عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في مصر على ضوء المجالات الستة التي يتكون منها الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم.

## (٢) مصادر بناء الاستبانة:

تم بناء الاستبانة في ضوء الأدبيات ذات الصلة، والدراسات السابقة في هذا المجال، وفي ضوء المجالات الستة التي يتكون منها الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم.

## (٣) وصف الاستبانة:

تضمنت الاستبانة توضيح الهدف منها، ونبذة مختصرة عن موضوع الدراسة، والهدف منها، ومجالاتها وعددها ٦ مجالات. وتم تقسيمها إلى جزئين: الجزء الأول يتمثل في البيانات الأولية، والجزء الثاني يتمثل في محاور الاستبانة. وتم استخدام طريقة ليكرت ذات التدرج الرباعي بحيث تم منح الإجابة (أوافق بشدة) أربع درجات، بينما تم منح الإجابة (أوافق) ثلاث درجات، وتم منح الإجابة (محايد) درجتان، وأخيراً، تم منح الإجابة (لا أوافق) درجة واحدة.

## (٤) مجتمع البحث وعينته:

استهدف الاستبيان بعض من القيادات التعليمية الممتازة والعليا بديوان عام وزارة التربية والتعليم، وهي عدد (٢) نائب وزير، و(٦) رؤساء قطاع، و(١٢) رؤساء إدارات مركزية، و(٢٩) مديري عموم. وقد تم تحديد مجتمع البحث في ضوء القرار الوزاري رقم (٢٧٤) بتاريخ ٢٠١٤/٦/١٩ بشأن الهيكل التنظيمي والوظيفي المستحدث لديوان عام وزارة التربية والتعليم.

تمكنت الباحثة من من تطبيق (١٩) استبانة، موزعة كالتالي: عدد (١) نائب وزير، عدد (٣) رؤساء قطاع، وعدد (٦) رؤساء إدارات مركزية، و(٩) مديري عموم.

## (٥) صدق الاستبانة وثباتها:

١. حساب صدق الاستبانة : للتأكد من صدق الاستبانة استخدمت الباحثة أنواع الصدق

التالية:

أ. **الصدق الظاهري** : ويقصد بالصدق الظاهري مدى مناسبة الاستبانة ظاهريا للغرض التي وضعت من اجله، من خلال الفحص المبدئي لمحتوى الاستبانة (خطاب، ٢٠٠٧، ص ٣٠٤)، وقد راعت الباحثة ما يلي :

- وضوح تعليمات الاستبانة.
  - صلاحية العبارات التي تهدف الاستبانة لقياسها.
  - إمكانية طبع الاستبانة وتطبيقها وتصحيحها وتفسير نتائجها بسهولة ويسر.
- ب. **صدق المحكمين** : حيث عرضت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين<sup>(١)</sup> من أساتذة في تخصص التربية المقارنة والإدارة التعليمية، بهدف التأكد من صدقها، وقد أشار السادة المحكمين إلى بعض الملاحظات والتي قد تم تعديلها في ضوء آرائهم والتي كان من أهمها تعديل بعض الصياغات، هذا وقد اتفق المحكمون على أن عبارات الاستبانة مناسبة لتحقيق الهدف منها (التوصل إلى نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي (بالتعليم قبل الجامعي) في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم)، هذا وقد استنقت الباحثة على العبارات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة ٨٠,٠٠% فأكثر وفيما يلي جدول (١) يوضح نسب اتفاق المحكمين على مجالات الاستبانة وما تتضمنه من عبارات.

<sup>١</sup> - ملحق (٢) : قائمة المحكمين .

جدول (١)

نسب الاتفاق بين المحكمين على استبانة صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر  
على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم

م	مجالات الاستبانة	نسب الاتفاق
١	المجال الأول: المساءلة	٩١,٦٧%
٢	المجال الثاني: بناء القدرات	٩٠,٩١%
٣	المجال الثالث: حوكمة المعرفة	٩٢,٤٢%
٤	المجال الرابع: إشراك أصحاب المصلحة	٩٠,٠٠%
٥	المجال الخامس: التفكير الاستراتيجي	٩٠,٧٤%
٦	المجال السادس: منظور شامل للنظام	٩١,٦٧%
الاستبانة ككل		٩١,٢٣%

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون والتي تضمنت تعديل في صياغة بعد عبارات الاستبانة، فقد أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين مكونة من (٥٩) عبارة موزعة على ستة مجالات.

وتم استجابة المفحوصين على الاستبانة من خلال أربعة استجابات (أوافق بشدة – أوافق – محايد – لا أوافق) (١-٢-٣-٤) للعبارات.

ج. صدق الاتساق الداخلي للاستبانة : تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال التطبيق الذي تم للاستبانة على العينة الاستطلاعية التي قوامها (١٣) فرد من من القيادات التعليمية العليا بديوان عام وزارة التربية والتعليم، كما يلي:

(١) حساب معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال التابع لها :

## جدول (٢)

معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة ودرجات المجالات كل مجال على حدة

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث	
العبرة	معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للمجال	العبرة	معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للمجال	العبرة	معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للمجال
١	**٠,٥٠٦	١	**٠,٨٠٠	١	**٠,٧١٠
٢	**٠,٤٥٦	٢	**٠,٧١٣	٢	**٠,٨٠٢
٣	**٠,٦٠٢	٣	**٠,٦٢٥	٣	**٠,٧٠٦
٤	**٠,٦٦٩	٤	**٠,٧١٠	٤	**٠,٧٩٦
٥	**٠,٧٠٤	٥	*٠,٣٢٣	٥	**٠,٨٢٣
٦	**٠,٧٢٨	٦	**٠,٨٥٠	٦	**٠,٨٠٢
٧	**٠,٤٥٦	٧	**٠,٧٤٤	٧	**٠,٨٥٥
٨	**٠,٤٥٦	٨	**٠,٥٢٣	٨	**٠,٦٢٥
٩	**٠,٦٣٥	٩	**٠,٧١٠	٩	*٠,٣٢٤
١٠	**٠,٥٥٤	١٠	**٠,٦٢٥	١٠	**٠,٧١١
		١١	*٠,٣٢٣	١١	**٠,٦٥٥
المجال الرابع		المجال الخامس		المجال السادس	
العبرة	معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للمجال	العبرة	معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للمجال	العبرة	معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للمجال
١	**٠,٧١٠	١	**٠,٨٠٠	١	**٠,٨١٠
٢	**٠,٨٢٥	٢	**٠,٤٦٩	٢	**٠,٦٥١
٣	**٠,٨٥٥	٣	**٠,٧١٢	٣	**٠,٨١٥
٤	**٠,٤٣٩	٤	**٠,٨٢٩	٤	**٠,٧١٢
٥	*٠,٣٢٥	٥	**٠,٧١٥	٥	**٠,٨٠٣
٦	*٠,٣٢٣	٦	**٠,٨٢٦	٦	**٠,٧٧٧
٧	**٠,٧١٨	٧	**٠,٨٥٥	٧	**٠,٦٩٨
٨	**٠,٦٥٨	٨	**٠,٤٩٦	٨	**٠,٨٠٠



المجال الثالث		المجال الثاني		المجال الأول	
معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للمجال	العبرة	معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للمجال	العبرة	معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للمجال	العبرة
		**٠,٧١٣	٩	**٠,٧١٢	٩
				**٠,٧٧٧	١٠

\* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

\*\* دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق (رقم ٢) أن معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لكل مجال تراوحت ما بين (٠,٣٢٣)، و(٠,٨٥٥) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥).

(٢) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للاستبانة:

### جدول (٣)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط	أبعاد الاستبانة
**٠,٥٨٠	المجال الأول: المساواة
**٠,٨٢٢	المجال الثاني: بناء القدرات
**٠,٩٥٩	المجال الثالث: حوكمة المعرفة
**٠,٩٢٦	المجال الرابع: إشراك أصحاب المصلحة
**٠,٩٨٦	المجال الخامس: التفكير الاستراتيجي
**٠,٩٨٢	المجال السادس: منظور شامل للنظام

\*\* دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق (رقم ٣) أن معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة ككل تراوحت ما بين (٠,٥٨٠)، و(٠,٩٨٦) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدولين السابقين أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للاستبانة وكذلك بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للاستبانة كلها دالة إحصائية؛ وهذا يدل على ترابط وتماسك العبارات والمجالات والدرجة الكلية مما يدل على أن الاستبانة تتمتع باتساق داخلي.

٢. حساب ثبات الاستبانة : يعد الثبات من الشروط السيكومترية الهامة التي تعبر عن الدقة في قياس ما يدعى قياسه، وقد تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل الفا كرونباخ، وذلك كما يلي:

معامل الفا كرونباخ : استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات الاستبانة وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (١٣) فرد من نفس مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، ويوضح الجدول (٤) معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معامل الفا كرونباخ، كما يلي:

#### جدول (٤)

قيم معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة وللاستبانة ككل

المجالات	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
المجال الأول: المساءلة	١٠	٠,٨٠٢
المجال الثاني: بناء القدرات	١١	٠,٧٨٨
المجال الثالث: حوكمة المعرفة	١١	٠,٧٧٧
المجال الرابع: إشراك أصحاب المصلحة	١٠	٠,٨١٩
المجال الخامس: التفكير الاستراتيجي	٩	٠,٧٨٠
المجال السادس: منظور شامل للنظام	٨	٠,٨٠٠
الاستبانة ككل	٥٩	٠,٨٣٧

وتدل هذه القيم على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات للتوصل إلى نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي (بالتعليم قبل الجامعي) في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم، ومن ثم ثبات الاستبانة ككل، ويتضح من الجدول أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق.

#### (٦) المعالجة الإحصائية للبيانات :

تم استخدام مقياس ليكرت الرباعي، حيث أعطيت درجات (٤-٣-٢-١) للاستجابات (أوافق بشدة - أوافق - محايد - لا أوافق)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الدراسة للتحقق من فروضها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS Ver.22، وذلك على النحو التالي:

١. معادلة كوبر Cooper لإيجاد نسب الاتفاق بين المحكمين.
٢. معامل ارتباط سبيرمان Spearman وذلك لتقدير الاتساق الداخلي للاستبانة .
٣. أسلوب الفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة .
٤. التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقد صنفت تقديرات أفراد عينة الدراسة إلى أربعة مستويات بحيث يكون الوزن النسبي مرتفعا جدا ما بين (٣,٢٥ إلى ٤,٠٠)، ومن (٢,٥٠ إلى ٣,٢٤) يكون مرتفعا، وبين (١,٧٥ إلى ٢,٤٩) يكون متوسطا، وبين (١,٠٠ إلى ١,٧٤) يكون منخفضا.

#### سابعاً: عرض النتائج ومناقشتها:

فيما يلي عرض النتائج ذات الصلة بكل مجال من مجالات الحوكمة الاستراتيجية على النحو التالي:

• المجال الأول: المساءلة **Accountability**

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لآراء عينة الدراسة حول  
المجال الأول بالاستبانة

(ن = ١٩)

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابات				التكرار النسبة	مضمون العبارة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق		
كبيرة	٢	٠,٥١٣	٢,٥٣	٠	١٠	٩	٠	ت	يتم تحديد أدوار ومسؤوليات القيادات التعليمية العليا ووظائفها الأساسية بوضوح الأطراف المعنية لتمكينها من المساءلة.
				٠,٠	٥٢,٦	٤٧,٤	٠,٠	%	
متوسطة	٥	٠,٤٩٦	٢,٣٧	٠	٧	١٢	٠	ت	تهتم القيادات التعليمية العليا بتحديد أصحاب المصلحة الرئيسيين بقطاع التعليم للإمتثال أمامهم.
				٠,٠	٣٦,٨	٦٣,٢	٠,٠	%	
كبيرة جدا	١	٠,٤٧٨	٣,٣٢	٦	١٣	٠	٠	ت	يلتزم القائمون على السلطة بتحمل المسؤولية عن أفعالهم وتبريرها للأشخاص الذين تؤثر فيهم.
				٣١,٦	٦٨,٤	٠,٠	٠,٠	%	
متوسطة	٣	٠,٥٠٧	٢,٤٢	٠	٨	١١	٠	ت	يخضع القائمون على السلطة لشكل من أشكال الجزاءات القابلة للتنفيذ إذا تبين أن سلوكهم المهني غير مرضي.
				٠,٠	٤٢,١	٥٧,٩	٠,٠	%	
منخفضة				٠	٣	٦	١٠	ت	تتم مساءلة القيادات من قبل الحكومة بناء على مجموعة من المعايير.

د. إيناس أحمد فتحي محمود

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابات				التكرار	مضمون العبارة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	النسبة	
	٦	٠,٧٦١	١,٦٣	٠,٠	١٥,٨	٣١,٦	٥٢,٦	%	
منخفضة	٩	٠,٤٥٢	١,٢٦	٠	٠	٥	١٤	ت	تتم مساهمة القيادات من قبل المجتمع المدني، والأطراف الفاعلة المعنية.
				٠,٠	٠,٠	٢٦,٣	٧٣,٧	%	
منخفضة	١٠	٠,٤١٩	١,٢١	٠	٠	٤	١٥	ت	يتم تزويد أصحاب المصلحة الرئيسيين بقطاع التعليم بالأدوات اللازمة لتفسير وتحليل البيانات، ومن ثم مراقبة أداء القيادات.
				٠,٠	٠,٠	٢١,١	٧٨,٩	%	
منخفضة	٧	٠,٥٠٧	١,٤٢	٠	٠	٨	١١	ت	يتم تمكين أصحاب المصلحة الرئيسيين بقطاع التعليم من التقييم للمشاركة في عملية المساءلة بفاعلية.
				٠,٠	٠,٠	٤٢,١	٥٧,٩	%	
متوسطة	٤	٠,٥٠٧	٢,٤٢	٠	٨	١١	٠	ت	تقدم القيادات التعليمية العليا تقارير مفصلة ودقيقة عما تم إنجازه من أعمال واتخاذ من قرارات لجميع الجهات المعنية.
				٠,٠	٤٢,١	٥٧,٩	٠,٠	%	
منخفضة	٨	٠,٤٩٦	١,٣٧	٠	٠	٧	١٢	ت	تتوافر المعلومات الدقيقة ذات الصلة لأصحاب المصلحة الرئيسيين لتوجيه تحسين أداء القيادات.
				٠,٠	٠,٠	٣٦,٨	٦٣,٢	%	
	متوسطة	١,٧١٥	٢,٠٠	المتوسط المرجح للمجال الأول					

## يتضح من المؤشرات الإحصائية للمجال الاول : المساءلة **Accountability**

بالاستبانة أن:

المتوسط العام والذي يساوى (٢,٠٠) مع انحراف معياري (١,٧١٥) ؛ وهو يؤكد على وجود توافر للمجال ككل بصورة متوسطة لوقوعه ضمن فئة المقياس (١,٧٥) إلى (٢,٤٩) وهى تعتبر درجة توافر "متوسطة" من وجهة نظر عينة الدراسة؛ مما يشير إلى محايدة وجود تلك الممارسات لدى عينة الدراسة من القيادات التعليمية بديوان عام وزارة التربية والتعليم.

يمكن رجوع ما سبق إلى الدور الرقابي الذي يقوم به مجلس النواب على أعمال السلطة التنفيذية (من بينها وزارة التربية والتعليم) من خلال أساليب الرقابة المقررة، ومنها الاستجواب وطلب مناقشة موضوع عام، وتقديم طلبات الإحاطة أو البيانات العاجلة، وغير ذلك. كما توضح المادة (٤١) باللائحة التنفيذية لقانون نظام الإدارة المحلية رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ وفقا لآخر التعديلات عبر أربع مواد دور المواطنين فى الرقابة والمساءلة الاجتماعية، أن للمجلس الشعبى المحلى بالاتفاق مع المحافظ أن يقرر تمثيل المنتفعين من المواطنين فى الإدارة والإشراف على المشروعات والأجهزة والوحدات والخدمات العامة، وذلك فى اثنى عشر مجال محلى، منها التعليم. كما عززت المادة (٤٠) من اللائحة التنفيذية لقانون نظام الإدارة المحلية قد دور المجالس الشعبية المحلية فى سلطة الرقابة على مختلف المرافق والأعمال فى نطاق المحافظة فى إطار من التعاون بين المجلس المنتخب والجهاز المعين للإدارة المحلية.

ولكن فى المقابل، أظهر تقرير هيئة الرقابة الإدارية لعام ٢٠١٤م وجود بعض المعوقات التى تحول دون تطبيق آليات المساءلة التشاركية فى التعليم قبل الجامعي، وقيام تلك الجهات بالدور المنوط بها بفاعلية والتنسيق فيما بينها. وتتمثل أهمها فى: محدودية آليات التنسيق بين الجهات الرقابية والمواطنين وعدم الاستعانة بتطبيقات ونظم تكنولوجية حديثة تسهل من التشاور وتبادل المعلومات فى شأن التحريات وإجراءات

التحقيقات، وضعف ممارسات مؤسسات المجتمع المدني في مساءلة ومحاسبة المسؤولين بالوزارات المختلفة. هذا إلى جانب مشكلة كيفية قياس المساءلة وتقويمها، ومشكلة تحديد المسؤوليات وتحديد معايير الأداء.

ومن ثم لا يتم توزيع مسؤولية الأداء على مكونات النظام ككل، وبالتالي ضعف

بيئة المساءلة التي يعترف فيها جميع المشاركين بالتزاماتهم.

### المجال الثاني: بناء القدرات Building Capacity

جدول (٦)

التكرارات والنسب المنوية والمتوسط والانحراف المعياري لآراء عينة الدراسة حول المجال الثاني بالاستبانة

(ن = ١٩)

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابات				التكرار النسبة	مضمون العبارة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق		
متوسطة	٣	٠,٨٩٨	١,٨٤	٠	٦	٤	٩	ت	تمتلك القيادات التعليمية المهارات اللازمة للقيام بالمهام والمسؤوليات المختلفة ولتمكين الآخرين.
				٠,٠	٣١,٦	٢١,١	٤٧,٤	%	
منخفضة	٤	٠,٤٧٨	١,٦٨	٠	٠	١٣	٦	ت	يوفر صانعو القرار الموارد (المادية - البشرية - المالية) اللازمة والكافية لأداء أدوارهم ومهامهم بفعالية.
				٠,٠	٠,٠	٦٨,٤	٣١,٦	%	
منخفضة	٧	٠,٥٠٧	١,٤٢	٠	٠	٨	١١	ت	يتم تمكين القيادات المحلية من صنع السياسات والقرارات،
				٠,٠	٠,٠	٤٢,١	٥٧,٩٤	%	

نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة  
الإستراتيجية للتعليم

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابات				التكرار النسبة	مضمون العبارة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق		
									وتمكينهم من التنفيذ والتقييم.
منخفضة	٥	٠,٤٧٨	١,٦٨	٠	٠	١٣	٦	ت	يتم الإعتماد على مدخل أفقي وتعاوني لبناء قدرات القيادات المحلية والأطراف المعنية لتمكينها من صنع وإتخاذ القرار (مثل: جلسات لتبادل الخبرات - ورش تدريبية - عرض للممارسات الناجحة).
				٠,٠	٠,٠	٦٨,٤	٣١,٦	%	
كبيرة	١	٠,٥١٣	٢,٥٣	٠	١٠	٩	٠	ت	تستجيب القيادات التعليمية الأعلى للاحتياجات المجتمعية والسياق الثقافي عند صنع وإتخاذ القرار.
				٠,٠	٥٢,٦	٤٧,٤	٠,٠	%	
متوسطة	٢	٠,٤١٩	٢,٢١	٠	٤	١٥	٠	ت	يتم دعم الجهات الفاعلة على مستوى النظام (مثل صانعي السياسات ونقابات المعلمين) ليكونوا قادرين على أداء أدوارهم بكفاءة فيما يتعلق بصنع واتخاذ القرار.
				٠,٠	٢١,١	٧٨,٩	٠,٠	%	



د. إيناس أحمد فتحي محمود

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابات				التكرار	مضمون العبارات
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	النسبة	
منخفضة	٨	٠,٤٧٨	١,٣٢	٠	٠	٦	١٣	ت	تمكن القيادات التعليمية العليا جميع الأطراف المعنية من المعلومات ذات الصلة بالتنفيذ الناجح للقرار.
				٠,٠	٠,٠	٣١,٦	٦٨,٤	%	
منخفضة	٦	٠,٧٦١	١,٦٣	٠	٣	٦	١٠	ت	توجد طرق سهلة وفعالة تمكن الأطراف المعنية المختلفة من الوصول إلى المعرفة واستخدامها من أجل تحقيق النتائج المرجوة.
				٠,٠	١٥,٨	٣١,٦	٥٢,٦	%	
منخفضة	١٠	٠,٤١٩	١,٢١	٠	٠	٤	١٥	ت	يتوافر لدى الجهات الفاعلة والمؤسسات المعنية القدرة والأدوات المطلوبة للمشاركة بكفاءة في عملية صنع وإتخاذ القرار.
				٠,٠	٠,٠	٢١,١	٧٨,٩	%	
منخفضة	٩	٠,٤٧٨	١,٣٢	٠	٠	٦	١٣	ت	يمتلك أصحاب المصلحة الرئيسيين المعرفة الكافية بأهداف ونتائج القرارات التعليمية التي يتم إتخاذها.
				٠,٠	٠,٠	٣١,٦	٦٨,٤	%	

نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة  
الإستراتيجية للتعليم

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابات				التكرار النسبة	مضمون العبارة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق		
منخفضة	١١	٠,٤١٩	١,٢١	٠	٠	٤	١٥	ت	يتم دعم المؤسسات التعليمية القائمة بأشكال مختلفة لتمكينها من صنع وإتخاذ القرار، والإدارة بشكل جيد.
				٠,٠	٠,٠	٢١,١	٧٨,٩	%	
منخفضة		٢,١٧٢	١,٦٤	المتوسط المرجح للمجال الثاني					

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمجال الثاني: بناء القدرات Capacity

### Building بالاستبانة أن:

المتوسط العام : والذي يساوى (١,٦٤) مع انحراف معياري (٢,١٧٢) ؛ وهو يؤكد على توافر للمجال ككل بصورة منخفضة لوقوعه ضمن فئة المقياس (١,٠٠) إلى (١,٧٤) وهى تعتبر درجة توافر "منخفضة" من وجهة نظر عينة الدراسة؛ مما يشير إلى انخفاض وجود تلك الممارسات لدى عينة الدراسة.

يمكن رجوع ما سبق إلى أن على الرغم من وجود مؤسسات منوطة ببناء قدرات القيادات التعليمية في مصر من خلال تنفيذ برامج التدريب للمرشحين لشغل الوظائف القيادية في الجهاز الإداري للدولة حسب مستوى كل منها بهدف تنمية مهاراتهم وخبراتهم، وهى: مركز إعداد القادة للقطاع الحكومي التابع للجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، ومركز إعداد القيادات التربوية بوزارة التربية والتعليم، والأكاديمية المهنية للمعلمين، إلا أن ليس هناك ما يدعم مشاركة القيادات لكافة الأطراف المعنية في صنع القرارات الاستراتيجية، إذ لا تتبع الدولة المصرية استراتيجية واضحة للتشبيك التنظيمي والتمكين المجتمعي والحوكمة التشاركية، وكذا لا يوجد قانون نافذ لإتاحة المعلومات

د. إيناس أحمد فتحي محمود

وتداولها وسهولة الحصول عليها بشفافية، مما يحرم مختلف الأطراف المجتمعية الفاعلة من المشاركة الفعالة في عملية صنع واتخاذ وتنفيذ القرار مع مختلف الأجهزة الحكومية في إطار من الحوكمة التشاركية المنشودة.

هذا إلى جانب غياب تبني وتنفيذ استراتيجية شاملة لإعداد وتنمية القيادات

التشاركية بالجهاز الحكومي بالدولة، ولتأهيل كافة الأطراف المعنية لتلك المشاركة.

وبالتالي يحد ما سبق من قدرة القيادات التعليمية والأطراف المعنية بالتعليم على

المشاركة بفعالية في عملية صنع واتخاذ القرار الفعال الذي يخدم الصالح العام ويلبي احتياجاته.

● المجال الثالث: حوكمة المعرفة Knowledge Governance

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لآراء عينة الدراسة حول المجال الثالث بالاستبانة (ن = ١٩)

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابات				التكرار النسبة	مضمون العبارة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق		
منخفضة	١٠	٠,٤٧٨	١,٣٢	٠	٠	٦	١٣	ت	يتم الإرتجال أو الاعتماد على المعارف المتركمة وعلى التجربة والخطأ عند صنع واتخاذ القرار.
				٠,٠	٠,٠	٣١,٦	٦٨,٤	%	
كبيرة	١	٠,٤١٩	٣,٢١	٤	١٥	٠	٠	ت	يتم جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة قبل صنع واتخاذ القرار.
				٢١,١	٧٨,٩	٠,٠	٠,٠	%	
متوسطة	٥	١,٠٢٦	١,٩٥	٩	٠	٠	١٠	ت	تقوم الجهات الفاعلة بمسؤوليات

نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابات				التكرار النسبة	مضمون العبارة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق		
				٤٧,٤	٠,٠	٠,٠	٥٢,٦	%	وأدوار متنوعة فيما يتعلق بتوفير المعلومات اللازمة عند صنع وإتخاذ القرار.
متوسطة	٣	٠,٩٩١	٢,٢٦	٠	١٢	٠	٧	ت	تحفز القيادات التعليمية العليا إنتاج المعرفة ذات الصلة، وتعزيز استخدامهما في صنع القرار.
				٠,٠	٦٣,٢	٠,٠	٣٦,٨	%	
منخفضة	٨	٠,٥١٣	١,٥٣	٠	٠	١٠	٩	ت	تعتمد القيادات التعليمية العليا على أدلة كافية وشاملة (مثل: الأبحاث الرسمية، بيانات واقعية إدارية، نتائج الاختبارات القومية والدولية) عند صنع واتخاذ القرار.
				٠,٠	٠,٠	٥٢,٦	٤٧,٤	%	
منخفضة	١١	٠,٤٧٨	١,٣٢	٠	٠	٦	١٣	ت	تعتمد القيادات التعليمية العليا على دوافع وقدرات واحتياجات جميع الجهات المعنية عند صنع واتخاذ القرار.
				٠,٠	٠,٠	٣١,٦	٦٨,٤	%	

د. إيناس أحمد فتحي محمود

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابات				التكرار	مضمون العبارة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	النسبة	
متوسطة	٤	٠,٥٧٧	٢,٠٠	٠	٣	١٣	٣	ت	يتم المعرفة بين أجزاء مختلفة من النظام لتوجيه النظام التعليمي وتحسين جودة صنع القرار والممارسات.
				٠,٠	١٥,٨	٦٨,٤	١٥,٨	%	
منخفضة	٩	٠,٥٠٧	١,٤٢	٠	٠	٨	١١	ت	يتواجد نظام معلومات يجمع البيانات عن البيئة الداخلية الخارجية المحيطة وتحولها إلى حقائق وأدلة يُعتمد عليها عند صنع واتخاذ القرار.
				٠,٠	٠,٠	٤٢,١	٥٧,٩	%	
متوسطة	٢	٠,٤٧٨	٢,٣٢	٠	٦	١٣	٠	ت	يمتلك صناع القرار مهارات الوصول إلى الأدلة وفهمها، واستخدامها، ويتضمن ذلك مهارات تحديد موقع الأدلة وتقييمها وتوليفها لدمجها مع المعلومات الأخرى.
				٠,٠	٣١,٦	٦٨,٤	٠,٠	%	
منخفضة	٧	٠,٥٠٧	١,٥٨	٠	٠	١١	٨	ت	يمتلك صناع القرار مهارة تحديد المعرفة،

نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابات				التكرار النسبة	مضمون العبارة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق		
				٠,٠	٠,٠	٥٧,٩	٤٢,١	%	وتخزينها، وربطها، وإنشاء معرفة جديدة واستخدامها عند صنع واتخاذ القرار.
				٠	٠	١٣	٦	ت	تراعي القيادات التعليمية العليا دوافع وقدرات واحتياجات جميع الجهات المعنية عند صنع واتخاذ القرار.
منخفضة	٦	٠,٤٧٨	١,٦٨	٠,٠	٠,٠	٦٨,٤	٣١,٦	%	
متوسطة		٢,٩٨٧	١,٨٧	المتوسط المرجح للمجال الثالث					

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمجال الثالث: حوكمة المعرفة Knowledge

### Governance بالاستبانة أن:

المتوسط العام والذي يساوى (١,٨٧) مع انحراف معياري (٢,٩٨٧) ؛ وهو يؤكد على توافر للمجال ككل بصورة متوسطة لوقوعه ضمن فئة المقياس (١,٧٥ إلى ٢,٤٩) وهى تعتبر درجة توافر "متوسطة" من وجهة نظر عينة الدراسة؛ مما يشير إلى محايدة وجود تلك الممارسات لدى عينة الدراسة.

يمكن رجوع ما سبق إلى الاهتمام بنظم المعلومات الإدارية منذ صدور القرار الجمهوري رقم ٦٢٧ (لسنة ١٩٨١) بشأن إنشاء مراكز للمعلومات والتوثيق في الأجهزة الإدارية للدولة ومنها الإدارات التعليمية، بهدف تجميع البيانات والمعلومات التي تخدم أهداف الجهة المنشأة بها وتسجيلها وتحليلها وتحديثها ليتمكن المعاونة في اتخاذ القرارات الرشيدة في الوقت المناسب. هذا إلى جانب "مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار" والذي

يُنَاطُ به توفير معلومات دقيقة ومحدثة على المستويات القومية والتفصيلية التي تسهل عملية المتابعة والتقييم وكذلك بناء القرارات على الدلائل والمعلومات. كما تم إنشاء مركز المعلومات بوزارة التربية والتعليم الذي يستهدف تطوير البنية الأساسية المعلوماتية من خلال الخدمات المختلفة.

وفيما يتعلق بالبحوث التي يمكن اتخاذ قرارات في ضوءها، تم إنشاء المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بقرار رئيس الجمهورية رقم (٨٨١) لسنة ١٩٧٢م باعتباره هيئة علمية مستقلة تمارس نشاطاً علمياً، وتتبع وزير التربية والتعليم، يختص بدراسة وسائل تطوير التعليم ونظمه ومناهجه وإدارته، من خلال البحث العلمي.

ولكن على الرغم من ذلك أشارت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ - ٢٠١٦) إلى ضعف أجهزة المعلومات التي تستند إليها أجهزة صنع القرارات التعليمية في مصر، مما يؤثر بالسلب على مدى فاعلية القرارات التعليمية، وغياب البيانات والمعلومات الدقيقة والمفصلة اللازمة لصنع القرار. وتمت الإشارة إلى الحاجة إلى تدريب القيادات بالوزارة على صنع القرارات المبنية على المعلومات.

وهو ما يتطلب بحسب توصيات الدراسات المختلفة فتح قنوات للتواصل وتبادل المعلومات مع العديد من الجهات المحلية والعالمية للتمكين من صنع قرارات استراتيجية على درجة كبيرة من الفعالية، وبناء السياسات التعليمية وصنع القرارات استناداً إلى معلومات حقيقية، وانطلاقاً من أهداف واقعية يمكن تحقيقها، ومراعاة الصالح العام وليس صالح فئة بعينها، والتركيز على كل المستويات الإدارية وعلى المشاركة الحقيقية للوصول إلى قرارات تعليمية استراتيجية فعالة.

نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم

## المجال الرابع: إشراك أصحاب المصلحة Stakeholders Engagement :

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لأراء عينة الدراسة حول المجال الرابع بالاستبانة (ن = ١٩)

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابات			التكرار النسبة	مضمون العبارة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد		
متوسطة	٥	٠,٠٠٠	٢,٠٠	٠	٠	١٩	٠	يشترك جميع الجهات المعنية في عملية صنع واتخاذ القرار التعليمي.
				٠,٠	٠,٠	١٠٠,٠	٠,٠	%
منخفضة	١٠	٠,٤٩٦	١,٣٧	٠	٠	٧	١٢	تعتمد مشاركة أصحاب المصلحة في عملية صنع القرار على الشفافية والتواصل الواضح والنشط.
				٠,٠	٠,٠	٣٦,٨	٦٣,٢	%
متوسطة	٦	٠,٧٠٥	١,٩٥	٠	٤	١٠	٥	هناك فهم مشترك وروية استراتيجية بين القيادات التعليمية العليا وجميع الجهات المعنية.
				٠,٠	٢١,١	٥٢,٦	٢٦,٣	%
منخفضة	٩	٠,٥٠٧	١,٤٢	٠	٠	٨	١١	هناك اختيار دقيق لأصحاب المصلحة للمشاركة في مراحل مختلفة من عملية صنع وإتخاذ القرار.
				٠,٠	٠,٠	٤٢,١	٥٧,٩	%
متوسطة	٤	٠,٧٠٥	٢,٠٥	٠	٥	١٠	٤	يتم تحديد الأهداف المنشودة بشكل جماعي، والعمل على توجيه المجتمع للوصول إلى تحقيق هذه الأهداف.
				٠,٠	٢٦,٣	٥٢,٦	٢١,١	%
منخفضة	٧	٠,٤٥٢	١,٧٤	٠	٠	١٤	٥	يتوافر اتصال مباشر وحوارات



د. إيناس أحمد فتحي محمود

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابات				التكرار النسبة	مضمون العبارة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق		
				٠,٠	٠,٠	٧٣,٧	٢٦,٣	%	بين صانعي السياسات والجهات الفاعلة الرئيسية.
متوسطة	٢	٠,٤٧٨	٢,٣٢	٠	٦	١٣	٠	ت	هناك آليات تضمن توافق السياسات والقرارات مع احتياجات ومصالح أصحاب المصلحة.
				٠,٠	٣١,٦	٦٨,٤	٠,٠	%	
متوسطة	٣	٠,٤٥٢	٢,٢٦	٠	٥	١٤	٠	ت	هناك قيادات تيسيرية تعمل على تمكين أصحاب المصلحة وحشدهم، وخلق الثقة، ودفع التعاون إلى الأمام.
				٠,٠	٢٦,٣	٧٣,٧	٠,٠	%	
منخفضة	٨	٠,٥١٣	١,٤٧	٠	٠	٩	١٠	ت	تتوافر المعلومات والتغذية الراجعة اللازمين لعملية المشاركة من كافة الأطراف.
				٠,٠	٠,٠	٤٧,٤	٥٢,٦	%	
متوسطة	١	٠,٤٩٦	٢,٣٧	٠	٧	١٢	٠	ت	هناك آليات لضمان التفاعل/المشاركة طوال عملية صنع القرار بين كافة الأطراف المعنية.
				٠,٠	٣٦,٨	٦٣,٢	٠,٠	%	
متوسطة		٤,٢٠٩	١,٩٠	المتوسط المرجح للمجال الرابع					

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمجال الرابع: إشراك أصحاب المصلحة

### Stakeholders Engagement بالاستبانة أن:

المتوسط العام والذي يساوى (١,٩٠) مع انحراف معياري (٤,٢٠٩) ؛ وهو يؤكد

على توافر للمجال ككل بصورة متوسطة لوقوعه ضمن فئة المقياس (١,٧٥ إلى ٢,٤٩)

وهي تعتبر درجة توافر "متوسطة" من وجهة نظر عينة الدراسة.

ويمكن رجوع ما سبق إلى إن الوزير يعاونه بشكل رسمي في صنع القرارات التعليمية واتخاذها مجموعة من الوكلاء، كل في مجال اختصاصه، وعدة مجالس أو هيئات أو مراكز استشارية يرأسها الوزير بنفسه. كما يؤكد الدستور على ضرورة أن يؤخذ برأي المجالس القومية في مشروعات القوانين واللوائح. هذا إلى جانب وجود مجلس أعلى للتعليم قبل الجامعي برئاسة وزير التعليم يتولى التخطيط لهذا التعليم ورسم خطته وبرامجه، ويضم ممثلين لقطاعات في التعليم في الجامعات والتخطيط والقوى العاملة وغيرهم من المهتمين بشئون التعليم كما هو منصوص عليه في قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ .

بالإضافة إلى تأكيد الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠١٧ على ضرورة دعم وتعزيز المشاركة المجتمعية في التعليم من خلال توسيع نطاق الشراكات مع جميع الأطراف المعنية، إلى جانب محاولات للتحويل إلى فكرة قومية التعليم، والتي تركز على التحويل من فكرة كون التعليم مسئولية الحكومة فقط إلى فكرة قومية التعليم وضرورة مساهمة جميع القطاعات في عملية صنع السياسة التعليمية.

ولكن على الرغم مما سبق، إلا أن عملية صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية تتمركز في القيادات التعليمية العليا، نتيجة مركزية النظام السياسي في مصر، الأمر الذي يشير إلى محدودية المشاركة المجتمعية وتهميش دور العديد من المؤسسات والجهات التي لا بد أن تمثل عند صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية. إذ تقتصر عملية صنع القرار التعليمي على القوى الرسمية التي تعبر عن مصلحة النظام السياسي واغفال مشاركة القوى غير الرسمية، وهو ما ظهر في تهميش دور المؤسسات البحثية، وتهميش دور منظمات المجتمع المدني، ومحدودية دور المجالس الرسمية والأحزاب والمحليات، وضعف دور الجهات المستفيدة Stakeholders في صياغة البدائل التي تطرحها السياسات التعليمية والإصلاحية. وهو ما أكدته وأشار إليه تقرير المركزية وسوء التنسيق: أزمات تطوير التعليم قبل الجامعي في مصر الصادر عن منصة العدالة

الاجتماعية، وهو الأمر الذي يعكس الهرمية لصنع وتنفيذ السياسة التعليمية في مصر، واعتبار وزير التعليم هو صانع للسياسة التعليمية فقط.

وهو ما جعل كثير من الدراسات تؤكد على أهمية التعامل مع السياسة التعليمية على أساس أنها عمل مؤسسي كبير وعدم اختزالها في شخص واحد يحرك ويوجه كل شيء، ومن ثم الحرص على مشاركة الأطراف المعنية في صنع القرارات التعليمية الاستراتيجية ذات التأثير الكبير على تلك الأطراف.

### المجال الخامس: التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking.

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لآراء عينة الدراسة حول المجال الخامس بالاستبانة (ن = ١٩)

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابات				التكرار النسبة	مضمون العبارة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق		
متوسطة	٦	٠,٤٧٨	٢,٣٢	٠	٦	١٣	٠	ت	هناك رؤية مشتركة لنظام التعليم تتضمن وجهات نظر مختلفة لأصحاب المصلحة الرئيسيين عبر النظام.
				٠,٠	٣١,٦	٦٨,٤	٠,٠	%	
كبيرة	٢	٠,٥١٣	٢,٥٣	٠	١٠	٩	٠	ت	يعتمد صنع القرار التعليمي الاستراتيجي على رؤية شاملة ومرنة للتعامل مع التغيير.
				٠,٠	٥٢,٦	٤٧,٤	٠,٠	%	
متوسطة	٤	٠,٤٩٦	٢,٣٧	٠	٧	١٢	٠	ت	يعتمد صنع القرار التعليمي الاستراتيجي على تحقيق التوازن بين الاحتياجات المختلفة الأطراف المعنية.
				٠,٠	٣٦,٨	٦٣,٢	٠,٠	%	
منخفضة	٩	٠,٥١٣	١,٥٣	٠	٠	١٠	٩	ت	تعتمد عملية صنع القرار على عملية تعاونية تهدف إلى تعزيز القدرة على التفكير الاستراتيجي على جميع مستويات صنع القرار في
				٠,٠	٠,٠	٥٢,٦	٤٧,٤	%	

نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابات				التكرار	مضمون العبارة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	النسبة	
									النظام.
متوسطة	٥	٠,٤٩٦	٢,٣٧	٠	٧	١٢	٠	ت	تدعم القيادات على المستوى المركزي التفكير الاستراتيجي لدى القيادات على المستوى المحلي من خلال بناء القدرات، وتوفير المعلومات اللازمة.
				٠,٠	٣٦,٨	٦٣,٢	٠,٠	%	
متوسطة	٧	٠,٤٧٨	٢,٣٢	٠	٦	١٣	٠	ت	يتم تحديد الأهداف البعيدة المشتركة لكافة الأطراف المعنية عند صنع القرار، وتحديد الإجراءات اللازمة لتحقيقها بشكل تعاوني.
				٠,٠	٣١,٦	٦٨,٤	٠,٠	%	
كبيرة	١	٠,٥٠٧	٢,٥٨	٠	١١	٨	٠	ت	يتم تنسيق جميع الجهود بين كافة الأطراف نحو الأهداف والغايات طويلة المدى.
				٠,٠	٥٧,٩	٤٢,١	٠,٠	%	
متوسطة	٨	٠,٤٧٨	٢,٣٢	٠	٦	١٣	٠	ت	يتم التركيز على الفهم الجيد للتغيرات البيئية (الداخلية والخارجية) السريعة وأثرها على الأداء عند صنع وإتخاذ القرار.
				٠,٠	٣١,٦	٦٨,٤	٠,٠	%	
متوسطة	٣	٠,٥١٣	٢,٤٧	٠	٩	١٠	٠	ت	تنسم عملية صنع القرار على المستوى القومي بالمرونة والقدرة على التكيف مع التطورات الحادثة.
				٠,٠	٤٧,٤	٥٢,٦	٠,٠	%	
متوسطة		٣,٢٩٣	٢,٣١	المتوسط المرجح للمجال الخامس					

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمجال الخامس: التفكير الاستراتيجي

### Strategic Thinking بالاستبانة أن:

المتوسط العام والذي يساوى (٢,٣١) مع انحراف معياري (٣,٢٩٣) ؛ وهو يؤكد على توافر للمجال ككل بصورة متوسطة لوقوعه ضمن فئة المقياس (١,٧٥) إلى (٢,٤٩) وهى تعتبر درجة توافر "متوسطة" من وجهة نظر عينة الدراسة.

يمكن رجوع ما سبق إلى ما أشارت إليه الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ - ٢٠١٦) فيما يتعلق بأن السياسة التعليمية في مصر تتسم بعدم الاستقرار؛ نتيجة للتغيرات الوزارية المتعاقبة وارتباطها بشخص وزير التعليم، بالإضافة إلى عدم تبنى نظرية تربوية واضحة المعالم يقوم عليها النظام التعليمي. كما لا توجد للتعليم في مصر رؤية استراتيجية واضحة طويلة الأجل، ومن ثم غياب فكر استشرافي يتبلور في تخطيط استراتيجي على المدى البعيد. وهو ما أكدت عليه بعض الدراسات التي أشارت إلى التخطئ المستمر في سياسات التعليم وخطئه الاستراتيجية والتنفيذية.

يتضح في ضوء ما سبق غياب البعد الاستراتيجي في حوكمة التعليم، وهو ما يترتب عليه قصور في عملية صنع واتخاذ القرار.

### المجال السادس: منظور شامل للنظام :The Whole System Approach

جدول (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لآراء عينة الدراسة حول المجال السادس بالاستبانة

(ن = ١٩)

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	تكرارات الاستجابات				مضمون العبارة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	
متوسطة	٣	٠,٥٠٧	٢,٤٢	٠	٨	١١	٠	تتوافر البيانات النوعية للتمكين من فهم احتياجات وأولويات كافة الأطراف المعنية.
				٠,٠	٤٢,١	٥٧,٩	٠,٠	%

نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	تكرارات الاستجابات				التكرار	مضمون العبارة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	النسبة	
متوسطة	٤	٠,٤٩٦	٢,٣٧	٠	٧	١٢	٠	ت	هناك مجتمعات نشطة قادرة على المشاركة في صنع واتخاذ القرار.
				٠,٠	٣٦,٨	٦٣,٢	٠,٠	%	
منخفضة	٧	٠,٥٠٧	١,٥٨	٠	٠	١١	٨	ت	تتوافر الموارد والبنى التحتية والهيكل اللازمة التي تتيح المشاركة بين صانعي القرار والأطراف الفاعلة.
				٠,٠	٠,٠	٥٧,٩	٤٢,١	%	
متوسطة	٢	٠,٥١٣	٢,٤٧	٠	٩	١٠	٠	ت	يتم الإعتماد على مدخل شراكة قوي عبر المستويات الحكومية المحلية والإدارات، والمنظمات ذات الصلة في عملية الحوكمة.
				٠,٠	٤٧,٤	٥٢,٦	٠,٠	%	
متوسطة	٥	٠,٤٧٨	٢,٣٢	٠	٦	١٣	٠	ت	هناك آليات متعارف عليها للعمل مع الأطراف المعنية، والمجتمعات المختلفة.
				٠,٠	٣١,٦	٦٨,٤	٠,٠	%	
كبيرة	١	٠,٤٧٨	٢,٦٨	٠	١٣	٦	٠	ت	يرتكز القرار التعليمي الإستراتيجي على معطيات التحليل البيئي لتحقيق تفاعل متبادل بين المنظمة وبيئتها.
				٠,٠	٦٨,٤	٣١,٦	٠,٠	%	
منخفضة	٨	٠,٤٥٢	١,٢٦	٠	٠	٥	١٤	ت	تتوافر استراتيجيات مشتركة طويلة الأجل

د. إيناس أحمد فتحي محمود

درجة الممارسة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	تكرارات الاستجابات				التكرار النسبة	مضمون العبارة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق		
				٠,٠	٠,٠	٢٦,٣	٧٣,٧	%	لتقوية العلاقة بين صانعي القرار والمجتمعات المحيطة ذات الصلة.
متوسطة	٦	٠,٤٧٨	٢,٣٢	٠	٦	١٣	٠	ت	تهتم القيادات التعليمية العليا بتكوين علاقات جديدة ومستمرة بين قطاع التعليم والجمهور والأطراف الفاعلة.
				٠,٠	٣١,٦	٦٨,٤	٠,٠	%	
متوسطة		٢,٧٥٥	٢,١٨	المتوسط المرجح للمجال السادس					

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمجال السادس: منظور شامل للنظام **The Whole**

**System Approach** بالاستبانة أن:

المتوسط العام والذي يساوي (٢,١٨) مع انحراف معياري (٢,٧٥٥)؛ وهو يؤكد على توافر للمجال ككل بصورة متوسطة لوقوعه ضمن فئة المقياس (١,٧٥) إلى (٢,٤٩) وهي تعتبر درجة توافر "متوسطة" من وجهة نظر عينة الدراسة. يمكن رجوع ما سبق إلى اهتمام استراتيجية مصر ٢٠٣٠ بتطوير منظومة التعليم ضمن الهدف الاستراتيجي الرابع لتنمية المعرفة والابتكار والبحث العلمي من خلال ثلاثة أهداف فرعية لتطوير التعليم، وهي: الاستثمار في بناء البشر وقدراتهم الإبداعية، والتحفيز على الابتكار ونشر ثقافته، ودعم البحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة. ولكن على الرغم من ذلك أشارت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ - ٢٠١٦) إلى ضعف التركيز على الأعمال الأساسية للتعليم من كافة النواحي ومن منظور شامل. وهو ما دفع الكثير من الدراسات إلى التأكيد على التركيز على الشمولية عند صنع واتخاذ القرار على أساس أن السياسة مترابطة وشاملة وليست مجزأة.

**مجالات الاستبانة ككل :**

جدول (١١)  
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للآراء عينة الدراسة حول محاور الاستبانة ككل  
(ن = ١٩)

م	المجالات	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
١	المجال الأول: المساءلة	٢,٠٠	١,٧١٥	٣	متوسطة
٢	المجال الثاني: بناء القدرات	١,٦٤	٢,١٧٢	٦	منخفضة
٣	المجال الثالث: حوكمة المعرفة	١,٨٧	٢,٩٨٧	٥	متوسطة
٤	المجال الرابع: إشراك أصحاب المصلحة	١,٩٠	٤,٢٠٩	٤	متوسطة
٥	المجال الخامس: التفكير الاستراتيجي	٢,٣١	٣,٢٩٣	١	متوسطة
٦	المجال السادس: منظور شامل للنظام	٢,١٨	٢,٧٥٥	٢	متوسطة
	المتوسط المرجح للاستبانة ككل	١,٩٨	١٥,١٢١		متوسطة

يتضح من المؤشرات الإحصائية للاستبانة ككل أن :

الوزن النسبي للاستبانة ككل بلغ (٢,١٨) بانحراف معياري قدره (٢,٧٥٥)؛ وهو يؤكد على توافر مجالات الاستبانة وعباراتها ككل بصورة متوسطة لوقوعه ضمن فئة المقياس (١,٧٥ إلى ٢,٤٩) وهي تعتبر درجة توافر "متوسطة" من وجهة نظر عينة الدراسة؛ مما يعبر عن توافر مظاهر الحوكمة الاستراتيجية للتعليم على ضوء المجالات الستة التي يتكون منها الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي في أرض الواقع بصورة "متوسطة" وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة.

وهو ما يرجع إلى أن الممارسات المتعلقة بكل مجال يتوافر بعضها، ويتم ممارستها من قبل القيادات التعليمية المنوطة بصنع القرار التعليمي الاستراتيجي. وفيما يلي عرض ترتيب نتائج كل مجال:

- **المرتبة الأولى :** يأتي المجال الخامس "التفكير الاستراتيجي" في المرتبة الأولى على مستوى الاستبانة ككل؛ فقد جاء بمتوسط (٢,٣١)، وهو يعد من



مؤشرات الفئة الثانية للمتوسط (١,٧٥ إلى ٢,٤٩) والتي تؤكد على توافر عبارات ذلك المجال بدرجة متوسطة في أرض الواقع. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية التفكير الاستراتيجي في عمل القيادات التعليمية العليا. إذ يؤدي التفكير الاستراتيجي في نهاية المطاف إلى مجموعة واضحة من الأهداف والخطط والأفكار الجديدة المطلوبة للبقاء والازدهار في ظل التغيرات الحادثة. وهو ما تمت ترجمته في خطط واستراتيجيات صادرة عن وزارة التربية والتعليم (الخطة الاستراتيجية للتعليم ما قبل الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ - استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠ (محور التعليم والتدريب)، تم من خلالها تحديد فرص العمل ونقاط القوة والضعف، وطرق موازنة الأهداف مع الخطة الشاملة. كما أن عمل القيادات بوزارة التربية والتعليم يركز على الرؤية الاستراتيجية للتعليم حتى عام ٢٠٣٠.

■ **المرتبة الثانية:** يأتي المجال السادس "منظور شامل للنظام" في المرتبة الثانية على مستوى الاستبانة ككل؛ فقد جاء بمتوسط (٢,١٨)، وهو يعد من مؤشرات الفئة الثانية للمتوسط (١,٧٥ إلى ٢,٤٩) والتي تؤكد على توافر عبارات ذلك المجال بدرجة متوسطة في أرض الواقع.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام استراتيجية مصر ٢٠٣٠ بتطوير منظومة التعليم ككل من خلال ثلاثة أهداف فرعية لتطوير التعليم، وهي: الاستثمار في بناء البشر وقدراتهم الإبداعية، والتحفيز على الابتكار ونشر ثقافته، ودعم البحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة (المصري، ٢٠٢١، ص ٤).

■ **المرتبة الثالثة:** يأتي المجال الأول "المساءلة" في المرتبة الثالثة على مستوى الاستبانة ككل؛ فقد جاء بمتوسط (٢,٠٠)، وهو يعد من مؤشرات الفئة الثانية للمتوسط (١,٧٥ إلى ٢,٤٩) والتي تؤكد على التوافر لعبارات ذلك المجال بدرجة متوسطة في أرض الواقع.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن فعالية "المساءلة" من منظور الحوكمة الاستراتيجية تتطلب إشراك المواطنين وأصحاب المصلحة من جميع فئات وشرائح المجتمع في عملية صنع القرار بجميع مستوياتها، سواء منظمات المجتمع المدني، أو المجتمعات المحلية. هذا إلى جانب إفصاح وزارة التربية والتعليم مسبقاً عن المعلومات المتعلقة بخططها وقراراتها الاستراتيجية. وهو ما لم يتوفر بدرجة كبيرة في مصر.

■ **المرتبة الرابعة :** يأتي المجال الرابع "إشراك أصحاب المصلحة" في المرتبة الرابعة على مستوى الاستبانة ككل؛ فقد جاء بمتوسط (١,٩٠)، وهو يعد من مؤشرات الفئة الثانية للمتوسط (١,٧٥ إلى ٢,٤٩) والتي تؤكد على توافر عبارات ذلك المجال بدرجة متوسطة في أرض الواقع.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من أن المشاركة تعكس وجهات النظر المتنوعة للجهات المعنية، وتوفر نتائج أكثر ثراءً ومبنية على معلومات مستقاة من أرض الواقع ومتفق عليها، والأهم من ذلك أن المشاركة تضمن إحساساً أكبر بالشرعية والملكية للأفكار المنفذة، إلا أنه لا يوجد التشجيع الكافي لمشاركة أصحاب المصلحة وبناء شراكات بنّاءة معهم، وإنشاء قنوات للمشاركة كالحوارات المجتمعية، وتبسيط الإجراءات للسماح لأصحاب المصلحة بالمشاركة في مناقشة المشكلات والتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم .

■ **المرتبة الخامسة :** يأتي المجال الثالث "حوكمة المعرفة" في المرتبة الخامسة على مستوى الاستبانة ككل؛ فقد جاء بمتوسط (١,٨٧)، وهو يعد من مؤشرات الفئة الثانية للمتوسط (١,٧٥ إلى ٢,٤٩) والتي تؤكد على توافر عبارات ذلك المجال بدرجة متوسطة في أرض الواقع.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف استناد القرارات التعليمية الاستراتيجية إلى أدلة موضوعية لازمة لإدراك الموقف الذي يساعد في فهم الظروف المحيطة بالقرار محل الاهتمام، ومن ثم اتخاذ قرارات أكثر استنارة. هذا

بالإضافة إلى ضعف الوصول المنتظم إلى مجموعة متنوعة من المصادر والمعلومات والبيانات اللازمة. هذا إلى جانب ضعف دعم أنشطة تبادل المعرفة بشكل عام من خلال أنظمة إدارة المعرفة على مستوى وزارة التربية والتعليم بحسب استجابات أفراد العينة.

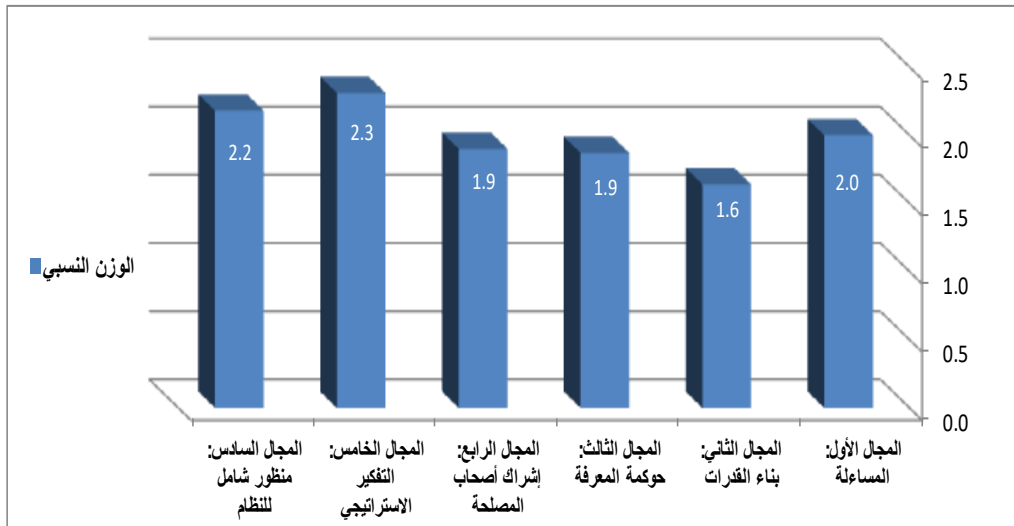
■ **المرتبة السادسة :** يأتي المجال الثاني "**بناء القدرات**" في المرتبة السادسة على مستوى الاستبانة ككل؛ فقد جاء بمتوسط (١,٦٤)، وهو يعد من مؤشرات الفئة الأولى للمتوسط (١,٠٠ إلى ١,٧٤) والتي تؤكد على توافر عبارات ذلك المجال بدرجة منخفضة في أرض الواقع.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من أهمية بناء قدرات القيادات التعليمية في الدولة لبناء قيادة تعليمية فعالة قادرة على تحمل المسؤوليات المتزايدة التي تفرضها عليهم البيئة التعليمية سريعة التغيير، وعلى الرغم من الجهود المبذولة في هذا الصدد، أشارت دراسة (شعبان، ٢٠١٩، ص ٣٦) أن نتائج العديد من الدراسات والبحوث، أكدت وجود قصور في بناء قدرات القيادات الإدارية على المستوى المحلي ومنها : تساؤل دور مراكز التدريب وقلة الكفاءات التربوية والإدارية الموجودة بها، وقصور في متابعة المتدربين بعد الإنتهاء من برامج التدريب، واقتصار أساليب التدريب على المحاضرات والبرامج التدريبية التقليدية، وضعف مراعاة الحاجات التدريبية الحقيقية للمدربين أثناء وضع برامج التدريب، وقلة تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها التدريب، وتكرار البرامج لنفس الفئات مع ضعف كفاءة المدربين القائمين على برامج التدريب، وضعف الميزانية المخصصة للتدريب.

**وهو ما أكدت عليه الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠** التي أوضحت بعض السلبيات ذات الصلة ببناء قدرات القيادات التعليمية مثل: عدم وجود قدر كافٍ من ثقافة مهنية إيجابية تعتمد على الالتزام بالنظام الرسمي والإنجاز والمعاملة العادلة لجميع العاملين، وتوفير قدر كبير من الشفافية وكفاءة

نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم

الاتصال في جميع الاتجاهات، وعدم كفاية الموارد البشرية والمالية والفنية المتاحة في الإدارات التعليمية والتي تعينها على دعم العملية التعليمية على مستوى المدارس، ونقص القيادات التربوية والإدارية المؤهلة على مستوى المدرسة نتيجة لعدم وجود نظام جيد لإدارة الموارد البشرية مما أدى إلى عجز شديد في القيادات المؤهلة والقادرة على إدارة العملية التعليمية بالكفاءة المنشودة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص ١٤٦-١٤٧). وهو ما يتضح من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (٥) رسم بياني للاوزان النسبية للمجالات ككل المتضمنة بالاستبانة

المحور الرابع: نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي

الإستراتيجي على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم

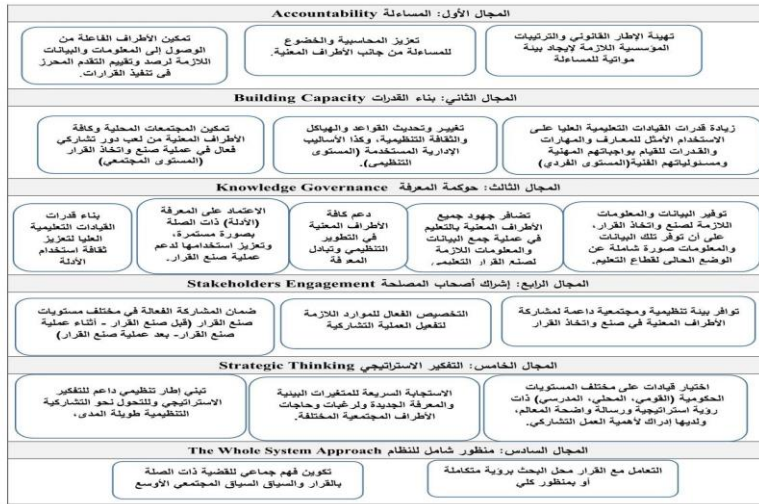
يتمثل الهدف الرئيس للنموذج المقترح في تحديد نقاط التفاعل والآليات التي تستخدمها القيادات التعليمية لترجمة عناصر إطار الحوكمة الإستراتيجية للتعليم إلى ممارسات وإجراءات ومسؤوليات وظيفية لدعم عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في سياق هياكل الحوكمة متعددة المستويات والسياق المجتمعي المعقد. ومن ثم، مساعدة

صانعي ومتخذي القرار التعليمي-المستوى الاستراتيجي - على ضمان عمليات الحوكمة الفعالة، كجزء من تصميم وصنع القرارات وتنفيذها. ويتفرع من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

- تعزيز الترابط مع كافة الأطراف المعنية (مواطنين – مؤسسات) .
- العمل على زيادة الاستفادة القصوى من الشراكات الاستراتيجية مع كافة الأطراف المعنية.
- بناء علاقات فعالة ذات قيمة مضافة مع كافة الأطراف المعنية تعزز من عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي.

#### مكونات النموذج المقترح:

يوضح الشكل التوضيحي رقم (٦) المجالات الرئيسية الستة (المساءلة، وبناء القدرات، وحوكمة المعرفة، ومشاركة أصحاب المصلحة، والتفكير الاستراتيجي، ومنظور شامل للنظام) لنموذج تشغيل إطار الحوكمة الإستراتيجية للتعليم الصادر عن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وينطوي كل مجال رئيسي على عدد من المكونات الفرعية التي يمكن من خلالها تحقيق المجال الرئيسي. وضمن هذه المكونات الفرعية، تدرج بعض الجوانب الرئيسية لتفعيل إطار الحوكمة الإستراتيجية للتعليم بشكل فعال.



#### شكل رقم (٦) مكونات النموذج المقترح

## المجال الأول: المساءلة:

أولاً: تهيئة الإطار القانوني والترتيبات المؤسسية اللازمة والتي تسمح للمواطنين من الوصول إلى المعلومات، والتعبير عن آرائهم وتطلعاتهم، وكذلك التفاوض مع أصحاب المصالح المختلفين من أجل تحقيق إحتياجاتهم من جهة أخرى. ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- إصدار قوانين وتشريعات تضمن تطبيق المساءلة المجتمعية في المستويات المختلفة من الهيكل الحكومي.
- ترسيخ مفاهيم وأدوات المساءلة المجتمعية لدى كافة الأطراف المعنية من خلال الندوات، واللقاءات، والجلسات المختلفة.
- تمكين الأطراف المعنية من الوصول الكافي إلى المعلومات المتعلقة بأداء القيادات التعليمية، وكيفية تقديمها للخدمات، ليكونوا قادرين على تقييم خطط وبرامج المؤسسات العامة وتصويب أوجه الاختلالات، ومن ثم التمكين من المساءلة.
- تمكين الإعلام بوسائله وأدواته المختلفة من رفع مستوى الوعي حول القضايا العامة وخلق منصة للنقاشات العامة لمناقشة القرارات الإستراتيجية محط الاهتمام، حتى يؤثر في الرأي العام ويحرك المجتمع باتجاه المطالبة بتحسين جودة الخدمات العامة أو في مواجهة أية أوجه قصور.
- الاتفاق الواضح مع الأطراف المعنية على أطر العمل التنظيمية والقواعد والنظم المعمول بها والتي يتم في ضوءها مسألة القيادات التعليمية.

### وهو ما يتطلب:

- توفير كافة المعلومات المتعلقة بالقرار الاستراتيجي قيد النظر وفي إطار من الشفافية العالية من قبل كافة الأطراف المعنية.

- قيام القيادات التعليمية بتوضيح أسباب وأهداف وآليات صنع القرار، والتأكيد على أن تكون اللوائح وأطر العمل مفهومة وواضحة وأن تفهم الأطراف المعنية بسهولة حقوقها والتزاماتها.
- توفير المعلومات اللازمة لمساعدة الأطراف المعنية على تفهم أداء القيادات.
- تعزيز مشاركة الأطراف المعنية في عملية المساءلة من خلال الأدوات المختلفة (مثل: المواقع الإلكترونية ووسائل التواصل الإجتماعي)، والعمل على إتاحة المشاركة بشكل تدريجي لكافة الأطراف المعنية.
- عقد اجتماعات دورية بين القيادات التعليمية والأطراف المعنية لتبادل المعلومات والخبرات حول القرار الاستراتيجي ومناقشة المشاكل والتحديات والقضايا المختلفة محل الإهتمام.
- يكون للقرارات التعليمية التي تم صنعها واتخاذها أهداف وأطر واضحة لكافة الأطراف المعنية.

ثانياً: تعزيز المحاسبية والخضوع للمساءلة من جانب الأطراف المعنية، وذلك من خلال بناء قدرات وإمكانيات الأطراف المعنية لتزويد الوعي لديهم بتلك العملية، وهو ما يتطلب:

- تمكين الأطراف المعنية من جمع المعلومات حول الشأن العام وتحليلها واستخدامها بشكل فعال في مساءلة القيادات التعليمية من خلال أدوات المساءلة المجتمعية المختلفة. وهو ما يتطلب: استجابة القيادات التعليمية لتوجهات ورغبات المجتمع للمشاركة في مراحل إدارة الشؤون العامة المختلفة، وفي عملية المساءلة، وتعزيز مستويات الديمقراطية حيث تصبح الأطراف الفاعلة أكثر قدرة على المشاركة في الشؤون العامة، وعلى التعبير عن آرائهم حيال القرارات الإستراتيجية التي يتم مناقشتها.

- بناء أنظمة وآليات لتطبيق أدوات المساءلة، وبناء شبكات وتحالفات للتفاوض مع الأطراف المعنية المختلفة.
  - توعية وإعلام الأطراف المعنية بأدوات وممارسات وآليات المساءلة، من خلال: تعزيز إمكانية النفاذ إلى المعلومات، أو تعزيز وسائل الإعلام المستقلة، ومن خلال إعداد دليل حول عملية المساءلة يتضمن كافة الحقوق والواجبات والمسئوليات لدى كافة الأطراف، ومن خلال توفير التدريب والتوجيه الكافي بشأن تقييم عمل القيادات واستراتيجيات تحسين الأداء.
  - رفع وعي وقدرات المواطنين لفهم القرارات الاستراتيجية المزمع صنعها مما يجعلهم أكثر قدرة على المساءلة من خلال الاجتماعات الفنية المتخصصة، واستطلاعات الرأي، وجلسات الإستماع، والجلسات التشاورية المفتوحة.
- ثالثاً: تمكين الأطراف الفاعلة من الوصول إلى المعلومات والبيانات اللازمة لرصد وتقييم التقدم المحرز في تنفيذ القرارات، وهو ما يتطلب:**
- جمع تلك المعلومات بطريقة منهجية من خلال الجهات المعنية وإتاحتها إلكترونياً لكافة الأطراف المعنية.
  - خلق فرص لمشاركة الأطراف المعنية من خلال تنظيم الاجتماعات والمناسبات العامة، لعرض تفاصيل ونتائج القرار الذي تم اتخاذه.
  - نشر تقارير دورية عن أداء القيادات وبرامج الإصلاح والقرارات المختلفة تتضمن معلومات صحيحة وموضوعية ودقيقة في الوقت المناسب عن نتائج أداء القيادات وقراراتها.
  - التتبع المستمر والتقييم للآثار المتوقعة من القرارات الاستراتيجية التي تم اتخاذها من قبل كافة الأطراف المعنية، وذلك باستخدام منهجيات وأدوات مختلفة، وتستخدم مخرجات هذه الأدوات في التأثير على السياسات والقرارات المستقبلية المختلفة.



المجال الثاني: بناء القدرات:

أولاً: زيادة قدرات القيادات التعليمية العليا على الاستخدام الأمثل للمعارف والمهارات والقدرات للقيام بواجباتهم المهنية ومسئولياتهم الفنية (المستوى الفردي) وهو ما يتطلب:

- تمكين القيادات التعليمية العليا من المهارات والمعارف وإكسابهم الخبرات الفنية والإدارية والتنفيذية التي تتطلبها عملية صنع القرار بشكل فعال من خلال التدريبات وورش العمل المهنية الموجهة قبل شغل المنصب القيادي.
- تمكين القيادات التعليمية العليا من فهم أنشطة الحوكمة التي تحدث على مستويات مختلفة داخل الوزارة، لدعم جهودها وتعزيز كفاءة عملية صنع القرار وفعاليتها.

ثانياً: تحديث القواعد والهياكل والثقافة التنظيمية، وكذا الأساليب الإدارية المستخدمة (المستوى التنظيمي). وهو ما يتطلب:

- تهيئة البيئة التنظيمية المحفزة على الاستخدام الكفاء والفعال للمهارات والقدرات، والمناسبة لصنع واتخاذ القرار، وكذا تقويم الأداء والنتائج المرتبطة بها، بما يضمن كفاءتها وفعاليتها.
- التحول من الحوكمة الهرمية التقليدية ذات الهيكل الميكانيكي الجامد إلى حوكمة شبكية مرنة، وذلك من خلال العمل على تحسين قنوات الاتصال الداخلي لضمان انسيابية وجماعية العمل بالمنظمة.
- توفير مصادر متنوعة (رسمية وغير رسمية) لتمويل البنية التحتية التكنولوجية والتنظيمية اللازمة لصنع قرار تعليمي استراتيجي فعال.

## ثالثًا: تمكين المجتمعات المحلية وكافة الأطراف المعنية من لعب دور تشاركي فعال في عملية صنع واتخاذ القرار.

- التنسيق بين مختلف الأطراف المعنية الفاعلة من خلال بناء شبكة من الشراكات مع مختلف الأطراف الفاعلة، حيث تمثل هذه الأطراف مصادر أساسية للمعلومات الدالة على احتياجات وخبرات الأطراف المجتمعية المتنوعة.
- بناء قنوات وشبكات اتصال بينية مستقرة تضمن تدفق المعلومات، وتحقيق الترابط والمشاركة بين جميع الأطراف المعنية الفاعلة في المجتمع الساعية لبناء قدراتها.
- خلق البيئة التشريعية المهيئة لدعم بناء القدرات المجتمعية المختلفة، وكذا بناء المؤسسات والهيكل والتنظيمات الداعمة لذلك.
- رفع وعي المجتمع واستعداده لمشاركة مسؤولية حوكمة التعليم مع الحكومة، من خلال وسائل الإعلام المختلفة.
- تقديم الدعم الفني اللازم لكافة الأطراف المعنية من خلال تبادل الرؤى والأفكار والمعارف والخبرات في إطار من التشاركية الفاعلة.
- فتح قنوات اتصال اعلامي تضمن الفهم العميق للعلاقة الوثيقة بين المجتمع والأطراف المعنية في إطار من المشاركة والشفافية.

### المجال الثالث: حوكمة المعرفة:

أولًا: توفير البيانات والمعلومات اللازمة لصنع واتخاذ القرار من قبل الجهات المنوطة بذلك، على أن توفر تلك البيانات والمعلومات صورة شاملة عن الوضع الحالي لقطاع التعليم.

- توفير البيانات التي تتنوع مصادرها بين قواعد البيانات التعليمية، وبيانات الاحصاءات العامة، التي يجب أن تتسم بالصدق والشمول والتوافق فيما بينها.

- معالجة البيانات، وتتطلب هذه العملية تنظيم البيانات، ومعالجتها، وعرضها في جداول منسقة بطرق مناسبة كالأشكال الهندسية والرسوم البيانية والتوزيعات التكرارية.

- تحليل ودراسة نتائج معالجة البيانات واستخلاص النتائج، وإعداد التقارير عنها بشكل واضح، حتى يتسنى لصانعي السياسات ومنتخذي القرار الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات الأكثر ملاءمة في ضوء نتائج تحليل الوضع الراهن لقطاع التعليم، وفي ضوء السياق المجتمعي (الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، والسياسي).

- توظيف نتائج التحليل في صنع واتخاذ القرارات التعليمية وتحديد الأولويات التي من شأنها زيادة كفاءة القرار التعليمي وتحسين جودة مخرجاته: وتعتمد هذه المرحلة بشكل رئيس على الاستنتاجات التي يتوصل إليها صانع القرار من تحليل البيانات.

**ثانيًا: تضافر جهود جميع الأطراف المعنية بالتعليم في عملية جمع البيانات والمعلومات اللازمة لصنع القرار التعليمي الاستراتيجي، وهو ما يتطلب:**

- رسم مخطط/خريطة أصحاب المصلحة لتحديد جميع الأطراف المعنية التي يمكنها الإسهام في عملية جمع البيانات والمعلومات اللازمة لصنع القرار التعليمي الاستراتيجي، والتي تضم وزارة التربية والتعليم إلى جانب الوزارات ذات الصلة بالتعليم (مثل: وزارة المالية/ ووزارة التخطيط، ووزارة القوى)، وقطاع التعليم العالي (أساتذة الجامعات، والباحثين، والإحصائيين، والمخططين التربويين)، والمعلمين، وقادة المدارس، والإداريين، ومسؤولي التعليم المحليين، ونقابات المعلمين، ومجالس الآباء والمعلمين، والطلاب، والأسر، وقادة المجتمع، وشركاء التنمية الدوليين والإقليميين والمحليين، والحكومة والشركاء

الداعمين (المانحين) للتعليم (رجال الأعمال، وممثلي المؤسسات الخاصة الربحية وغير الربحية).

- تحديد نوعية البيانات المتعلقة بكل طرف من الأطراف المعنية لدعم عملية صنع القرار. على سبيل المثال: يمكن الحصول على البيانات الكمية المتعلقة بميزانية الحكومة وميزانية التعليم من وزارة المالية؛ ويمكن الحصول على معدلات نمو الاقتصاد، والفقر، ومعدلات البطالة، ومؤشرات التنمية البشرية من وزارة التخطيط/وزارة القوى العاملة. وعلى الجانب الآخر يمكن الحصول على البيانات والمعلومات النوعية من المقالات العلمية، والدراسات والبحوث العلمية التي يتم إعدادها بالجامعات والمعاهد/المراكز البحثية والمنظمات غير الحكومية، والمسوحات والاستشارات.

- تحديد آلية عمل واضحة، وتوزيع الأدوار والمهام - فيما يتعلق بالبيانات والمعلومات اللازمة - على جميع الأطراف المعنية، والعمل على إيجاد قنوات اتصال واضحة وضمان التنسيق الشامل معهم، كل حسب مجالات اهتمامه وإسهامه.

ثالثاً: دعم كافة الأطراف المعنية فيما يتعلق بحوكمة المعرفة، من خلال: تبادل المعلومات، وجلسات التدريب المتبادلة، وتقديم اقتراحات التطوير، وتبادل الكتيبات والمنشورات والمطبوعات، والمشاركة في المؤتمرات والندوات المشتركة.

رابعاً: الاعتماد على المعرفة (الأدلة) ذات الصلة بصورة مستمرة، وتعزيز استخدامها لدعم عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي، وهو ما يتطلب:

- تخصيص جهة مهمتها نشر وبث أحدث البحوث والبرامج والسياسات والتطبيقات لصانعي ومتخذي القرار.

- سن التشريعات التي تتيح حرية تداول المعلومات والوثائق الإلكترونية، وذلك لضمان التدفق الحر السليم للمعلومات الضرورية اللازمة لصنع القرار بمنتهى الشفافية والدقة.
- إنشاء قواعد بيانات تسمح بتدفق المعلومات والوثائق بينها على نحو يتسم بالسرعة والدقة والأمان والشفافية، بما يساهم في دعم حوكمة المعرفة وتحقيق الحوكمة الاستراتيجية المنشودة.
- جعل البيانات متاحة ويمكن الوصول إليها واستخدامها في الوقت المناسب، من خلال أدوات، وبرامج تدريبية لمساعدة القيادات التعليمية العليا على توليد بيانات، والحصول على إحصاءات موثوقة، وتعزيز قدراتها على تحليلها، ودعم صنع واتخاذ القرار، وخطط العمل على أساس هذا الدليل.
- الاعتماد على الأدلة الملائمة من مصادر مختلفة عند صنع القرارات المختلفة، مثل: (دراسات تجريبية من المجالات الأكاديمية - بيانات البيئة الداخلية - الخبرة المهنية من الممارسين - قيم واهتمامات واحتياجات أصحاب المصلحة - المقابلات والاجتماعات- الدراسات الاستقصائية - الموائد المستديرة وورش العمل - اللجان الاستشارية - مجموعات العمل - وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة).

#### خامساً: بناء قدرات القيادات التعليمية لتعزيز ثقافة استخدام الأدلة:

- تمكين القيادات التعليمية من جمع الأدلة، وفهمها، وتفسيرها، وتطبيق ما تم تعلمه من خلال التدريب المهني المخصص، وكذلك من خلال جهود التوجيه والتدريب والتبادل المنظم بين الزملاء ومنصات التعلم.
- التفاعل مع الأقران لتبادل الخبرات والأساليب حول استخدام الأدلة لتعزيز استخدام الأدلة، يجب أن تتمحور عمليات التبادل حول مهارات جمع الأدلة

والوصول إليها وفهمها، ومدى مناسبة الدليل لغرض معين، وكيفية استخدام الأدلة في موقف معين.

#### المجال الرابع: مشاركة أصحاب المصلحة:

أولاً: توافر بيئة تنظيمية ومجتمعية داعمة لمشاركة الأطراف المعنية في صنع واتخاذ القرار:

- استحداث وحدات في الهياكل الرسمية تكون داعمة للبيئة التنظيمية التشاركية مهمتها جعل عملية المشاركة في عمليات صنع القرار مفهومة على نطاق واسع ومقبولة من جانب كافة الأطراف المعنية. وتشمل هذه الهياكل منسقين للتمكين من عملية المشاركة بوزارة التربية والتعليم، ومجالس مشتركة بين الوزارة والمجتمع المدني، والأطراف المعنية لدعم المشاركة. ولكي تكفل هذه الهياكل والآليات إتاحة فرصة حقيقية للمشاركة، ينبغي، أن يُراعى فيها ما يلي: (أ) أن يتم تصميمها بمشاركة الأطراف المعنية. (ب) أن تتوفر لها الموارد المالية والبشرية التي لديها الخبرة اللازمة للتمكين من عملية المشاركة. (ج) المرونة واللامركزية وبساطة الإجراءات وسرعة الاستجابة والتكيف مع المتغيرات البيئية المختلفة، مما يسهل من عملية إقرار الاتفاق بين جميع الأطراف الفاعلة بالعملية التشاركية.
- توفير آليات مختلفة وجديدة للمشاركة، بما في ذلك استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- وضع اللوائح الخاصة بكيفية وآليات المشاركة في صنع القرار لأنشطة المشاركة على جميع المستويات.
- التحديد الدقيق للأطراف المعنية على جميع المستويات (القومية – المحلية – المدرسية)، ووضع الأطر الرئيسية للعمل.

– الاجتماعات الدورية بالأطراف المعنية للتشاور والتفاوض حول الأولويات والمشكلات المشتركة لتوضيح المصالح المشتركة بين الأطراف المعنية والقيادات التعليمية العليا والنتائج المرغوبة.

**ثانيًا: التخصيص الفعال للموارد اللازمة لتفعيل العملية التشاركية، وهو ما يتطلب:**

- التحديد الدقيق للأطراف والجهات المعنية والموارد المطلوبة بما يتسق مع الاحتياجات الفعلية لكل جهة.
- تواصل وتفاعل القيادات المستمر مع منظمات مجتمعية متنوعة - سواء حكومية أو غير حكومية- من خلال اجتماعات ثابتة دورية في إطار من التشاركية وذلك سعيًا لتعبئة الموارد الهامة كالأموال والعمالة المدربة والمعلومات والمعرفة والخبرة الفنية.

**ثالثًا: ضمان المشاركة الفعالة في مختلف مستويات صنع القرار (قبل وأثناء وبعد عملية صنع القرار):**

**(١) المشاركة قبل صنع القرار:**

- أ- تخصيص إدارة في كل مديرية تعليمية يكون من مهامها: (١) تحديد الأطراف المعنية، و(٢) تحديد أهداف العملية التشاركية بكل دقة، (٣) تطوير استراتيجيات لدعم ومساندة كافة الأطراف المعنية التي تشمل السياسيين والمعلمين والآباء، وأفراد المجتمع، (٣) تحديد هياكل ومستويات ومراحل ومحددات صنع القرار التشاركي وتنفيذه بمنتهى الوضوح والشفافية، (٤) رفع الوعي القومي العام لدى الأطراف المعنية من خلال وسائل الإعلام المختلفة.
- ب- منح الأطراف المعنية الفرصة للمشاركة في صياغة جدول أعمال عمليات صنع القرار لضمان مراعاة أولوياتهم واحتياجاتهم فيما يتعلق بتحديد موضوع ومحتوى المناقشة. وذلك من خلال مشاورات على شبكة الإنترنت، وتنظيم

جلسات استماع عامة أو منتديات أو تشكيل فرق عمل أو لجان مؤلفة من ممثلين

عن تلك الأطراف. إنشاء قنوات للمشاركة كالحوارات المجتمعية.

ج- توفير المعلومات المتعلقة بعملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي، والتي تتضمن العناصر التالية:

- توضيح الموضوع، ومعلومات عن الأساس المنطقي للقرار، وأهدافه.
- تحديد نطاق الخيارات التي يتعين مناقشتها والبت فيها في كل مرحلة، بما في ذلك البدائل و/أو الحلول، والأثر المحتمل لنتائجها.
- الجداول الزمنية للمشاركة في كل مرحلة من مراحل عملية صنع واتخاذ القرار، وإتاحة فرصة كافية للأطراف المعنية للمساهمة في عملية صنع واتخاذ القرار.
- تحديد دور كل طرف من الأطراف المعنية والمهام المختلفة في كل مرحلة من مراحل عملية صنع القرار.

د- تبسيط الإجراءات للسماح لأصحاب المصلحة بالمشاركة في مناقشة المشكلات والتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم، وذلك من خلال تحديد الإجراءات اللازمة لتحقيق مشاركة الأطراف المعنية، بما في ذلك المعلومات المتعلقة بما يلي: (١) تاريخ بداية ونهاية الإجراء، (٢) زمان ومكان التنفيذ، (٣) طرق وقواعد تنفيذ العملية التشاركية، (٤) الجهة التي توجه إليها التعليقات أو الأسئلة، أو يمكن أن يطلب منهما معلومات إضافية عن القرار قيد النظر، والإجراء المتبع للاستجابة وإطاره الزمني.

هـ- تمكين الأطراف المعنية من الحصول على المعلومات الكافية والضرورية لتمكينهم من الاستعداد للمشاركة الفعالة، وينبغي أن يشمل ذلك ما يلي: (١) توفير معلومات مجانية يمكن استخدامها من خلال شبكة الإنترنت وخارجها. (٢) نشر المعلومات بطريقة واضحة وميسورة الاستخدام ويمكن الوصول إليها بسهولة. (٣) نشر المعلومات ذات الصلة على أوسع نطاق ممكن، التي قد تشمل قنوات النشر الأخرى وسائط الإعلام



المطبوعة المحلية، والملصقات، واللوحات الإعلانية، ووسائل الإعلام (التلفزيون أو الإذاعة) ومصادر أخرى على شبكة الإنترنت.

### (٢) المشاركة أثناء عملية صنع القرار:

أ- تمكين الأطراف المعنية من المشاركة في عملية صنع القرار منذ مراحلها المبكرة عندما تكون جميع الخيارات مفتوحة من خلال منتديات رفيعة المستوى كآلية للتغذية الراجعة، أو منصات محددة لتسهيل الاتصال وردود الفعل في أثناء عملية صنع القرار.

ب- نشر أي تحديث لمسودات الوثائق المتعلقة بالقرار (القرارات) فور توافرها.

ت- منح الأطراف المعنية الوقت الكافي للمساهمة خلال عمليات صنع القرار.

ث- إعطاء الأطراف المعنية الحق في تقديم أي معلومات أو تحليلات أو آراء ذات صلة مباشرة بالقرار، إلكترونياً أو خطياً، وذلك من خلال المنتديات التي تشارك فيها مختلف الأطراف الفاعلة، وتنظيم حلقات نقاش وجلسات عامة مفتوحة أو وجهاً لوجه.

أ- تطوير نظم ملائمة لجمع البيانات وإدارتها وتحليلها، من خلال مسؤولين لحذف وحفظ المعلومات الواردة عبر شبكة الإنترنت وخارجها تتسم بالشفافية وسهولة الاستخدام.

### (٣) المشاركة بعد عملية اتخاذ القرار:

أ- نشر نتائج عملية المشاركة في الوقت المناسب وبطريقة تتسم بالشفافية، عن طريق الوسائل الملائمة على شبكة الإنترنت وخارجها. في هذا الإطار، ينبغي توفير ما يلي: (١) معلومات عن أسس وأسباب اتخاذ القرارات. (٢) تعليقات توضح كيفية الأخذ بالمساهمات المقدمة من الأطراف المعنية أو استخدامها، وما أُدرج منها وما لم يدرج منها، ومبررات ذلك.

ب- منح الأشخاص المشاركين فرصة المشاركة في عملية التقييم، وذلك من أجل توثيق الدروس المستفادة واستخدامها في التحسينات مستقبلاً. وتحقيقاً لهذه الغاية، ينبغي أن تنظر القيادات التعليمية العليا في إجراء دراسات استقصائية أو مناقشات جماعية مركزة، من خلال إنشاء مواقع شبكية مختصة أو عن طريق الهاتف لجمع المعلومات المتعلقة بمختلف جوانب المشاركة في جميع مراحل عملية صنع القرار.

ت- قيام القيادات التعليمية العليا بتقييم مشاركة الأطراف المعنية في عملية صنع القرار، بما يشمل الآتي: (عدد وصيغ الرسائل المستخدمة لإخطار الأطراف المعنية - الموارد التي تم تخصيصها لعملية المشاركة - الأطراف التي شاركت في مختلف مراحل عملية صنع القرارات - وطرق المشاركة) من خلال المنتديات أو المنصات المحددة.

ث- التقييم والمراجعة المستمرة لنتائج عمليات المشاركة بين الطرفين لتقوية التزام الأطراف الفاعلة من أصحاب المصلحة في العملية التشاركية، هذا إلى جانب الوصول إلى أبعد مدى من الاستفادة المرجوة من الشريك، ومن أجل الوقوف على المخاطر وإيجاد فرص التحسين بهدف تطوير التعاون.

#### المجال الخامس: التفكير الإستراتيجي:

أولاً: اختيار قيادات على مختلف المستويات الحكومية (القومي، المحلي، المدرسي) ذات رؤية إستراتيجية: ولديها إدراك لكل من دور العمل التشاركي، والنتائج والغايات المراد الوصول إليها، والعمل على تدريبهم على تطوير وإدارة بيئة الأعمال التشاركية. ثانياً: الاستجابة السريعة للمتغيرات البيئية والمعرفة الجديدة ولرغبات وحاجات الأطراف المجتمعية المختلفة، وهو ما يتطلب:

- تبني منظور طويل الأمد والتكيف مع السياقات المتغيرة والمعرفة الجديدة عند صنع واتخاذ القرار.

- وضع رؤية مشتركة تجمع وجهات نظر القيادات التعليمية العليا وكافة الأطراف المعنية، الأمر الذي يدعم من عملية إقرار العمل التشاركي بين الأجهزة الحكومية بعضها البعض من جهة، وباقي الأطراف المجتمعية من جهة أخرى بفعالية، مما يساهم في تحقيق الحوكمة الاستراتيجية المنشودة بالمجتمع.

ثالثاً: تبني إطار تنظيمي داعم للتفكير الاستراتيجي وللتحول نحو التشاركية التنظيمية طويلة المدى، وذلك من خلال:

(١) جمع المعلومات عن المتغيرات الاستراتيجية: التي حدثت، أو تحدث حالياً، أو من المحتمل حدوثها في المستقبل في البيئة المحيطة وتؤثر عليه، من خلال الجهات المعنية.

(٢) تقييم وتحديد الموارد (المادية والمالية والبشرية) التي تمتلكها وزارة التربية والتعليم، ولها الحق في استخدامها لدعم القرار المزمع صنعه، وهو ما يتطلب: تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة للخدمات التعليمية المقدمة، وتحديد القيمة المقدمة إلى كافة الأطراف المعنية.

(٣) تقييم وتحديد الكفاءات التنظيمية (المهارات والمعلومات ومقاييس الأداء المناسبة والثقافة المؤسسية) اللازمة لصنع واتخاذ القرار، وذلك من خلال: تحليل الأنشطة والعمليات اللازمة لصنع القرار، وتحديد نقاط القوة والضعف في الأنشطة الأساسي ورسم خريطة لجميع الأنشطة المميزة المساهمة في زيادة فعالية القرار.

(٤) بناء الخيارات الاستراتيجية للتعامل مع أهم القضايا والتحديات التي تواجه التعليم: ويتم بناء الخيارات بناء على: التعرف على أفضل الممارسات، ومقترحات القيادات والمسؤولين وأصحاب الخبرات وكافة الأطراف المعنية. ويتم بناء الخيارات الاستراتيجية من خلال: تحديد وتحليل العقبات، وتحليل

طرق التغلب على العقبات، وإيجاد طرق مبتكرة وأفكار جديدة لبناء خيارات  
استراتيجية.

(٥) اتخاذ القرار بناء على نتيجة التحليل وحشد الجهود وإدارة أنشطة التنفيذ، من  
خلال: وضع خطة التواصل مع العاملين والأطراف المعنية، وخطط لمواجهة  
المقاومة للتغيير، وتحديد الأنشطة المطلوبة، والموارد المطلوبة، والجدول  
الزمنية للتنفيذ.

#### المجال السادس: منظور شامل للنظام:

أولاً: التعامل مع القرار محل البحث برؤية متكاملة من خلال إدراك طبيعة التفاعل  
والارتباطات بين مكونات وعناصر النظام وتأثيراتها على بعضها البعض، وهو ما  
يتطلب:

- جمع البيانات والمعلومات (الكمية والكيفية) اللازمة لتقييم الوضع الراهن من  
عدة زوايا، وتحليل نقدي للجوانب المتعلقة بالقرار التعليمي، لمراجعة كيفية  
عمل النظام (الديناميكيات الداخلية)، وفحص مختلف العوامل السياقية المحددة  
للبيئة التي يعد التعليم جزءاً منها، مثل الأوضاع والتطورات الاقتصادية  
والاجتماعية والديمغرافية.
- تسليط الضوء على التحديات الرئيسة ذات الصلة التي تفرضها المعطيات  
المختلفة على تطوير التعليم، والمشكلات القائمة، وتحليل كيفية وضعها  
وتنفيذها، وتقييمها في ضوء التحديات المعاصرة للإدارة الحديثة مثل العولمة،  
وإصلاح القطاع العام والخصخصة، والتنوع الثقافي، والتدويل، والأيدولوجيات  
السياسية الجديدة.
- تحليل الواقع على المستوى الكلي؛ من خلال التعرف على (أ) الوضع  
الاقتصادي: البيانات الاقتصادية وتوزيعها على القطاعات المختلفة، ومنها قطاع  
التعليم. (ب) الوضع الديمغرافي للسكان: البيانات السكانية ومعدلات النمو

والتعداد السكاني. (ج) الوضع الاجتماعي والثقافي: التجانس، اللغات، مستوى التعليم، الثقافات، الدين. (د) الوضع السياسي والمؤسسي: الاستقرار أو عدمه. (هـ) جوانب التعرض للمخاطر والأزمات: من خلال التأكد من وجود أو احتمال وجود المخاطر، كالصراعات، والكوارث، والأزمات الاقتصادية، وتأثيرها المحتمل على قطاع التعليم.

- تمكين القيادات من فهم المشكلات والعلاقات والقيود الرئيسة بين الأجزاء التي تؤثر في العملية التعليمية من خلال الخبراء كل في تخصصه، ومن خلال التدريبات وورش العمل المختلفة.

**ثانيًا: تكوين فهم جماعي للقضية ذات الصلة بالقرار والسياق السياقي المجتمعي الأوسع، وذلك من خلال:**

- تحليل السياق الاقتصادي (البيانات الاقتصادية العامة - الموارد العامة وآلية توزيعها على القطاعات المختلفة ومنها قطاع التعليم)، والسياق الديموغرافي، والسياقات الاجتماعية والثقافية، والسياق السياسي والمؤسسي، وتأثيرها المحتمل على قطاع التعليم.
- تحليل السياسات الحالية لاستكشاف الإنجازات التي تم تحقيقها ضمن السياسات الحالية وتحديد الممارسات الفعالة، وغير الفعالة.
- تحديد الجوانب التنظيمية على مستوى المديرية والإدارات والمدارس، وأدوار الإدارة ومسؤولياتها في كل مستوى، ومدى القدرة على تنفيذ القرار.
- التعرف على كفايات الموظفين ومؤهلاتهم في الإدارات الرئيسة التي تمكنهم من تنفيذ القرار.
- تحليل احتياجات ومتطلبات الفئات المستفيدة، وهو ما يتطلب تحديد جميع الجهات المستفيدة بقطاع التعليم والقطاع الخاص، والمجتمع المدني، والمنظمات غير الحكومية الوطنية والدولية، ووضع خطة للعمل بشكل تعاوني مع مجموعة واسعة من الأطراف المعنية/المستفيدة.

## قائمة المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

١. التكريتي، سعد غالب ياسين (٢٠٠٣). نظم مساندة القرار (ط١). عمان: دار المناهج.
٢. الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة (٢٠١٦). الخطة التدريبية لمركز إعداد القادة للقطاع الحكومي للعام التدريبي ٢٠١٦-٢٠١٧، القاهرة.
٣. الرفايعة، عمر علي (٢٠١٩). العوامل المؤثرة في صناعة القرار واتخاذها لدى مديري المدارس في الريف الأردني، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية- جامعة التربية، المقالة ١١، المجلد ٤٣، العدد ٤.
٤. العمار، ناصر أحمد ناصر (٢٠٢١)، واقع عمليات إتخاذ القرارات بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت "معوقاته ومتطلبات تطويره"، مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر، المجلد ٤٠، العدد ١٩٠.
٥. العواجي، وائل عمران علي (٢٠٢١). إعداد وتنمية القيادات الحكومية لدعم الحوكمة التشاركية، المجلة العربية للإدارة، مج ٤١، العدد ٤ .
٦. الغيث، العنود محمد (٢٠٢٠). تصورات مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض لدورهم في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات ودرجة إشراكهم للمعلمين وأولياء الأمور في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، المجلد ٣٤، العدد ١٣٥، الجزء ١.
٧. المصري، سعيد (٢٠٢١). التعليم وتحديات التنمية المستدامة، إصداره بقلم خبير، إصداره إلكترونية نصف شهرية، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، رئاسة مجلس الوزراء.
٨. الطويل، هاني عبد الرحمن. (٢٠٠١). الإدارة التربوية والسلوك المنظم. (ط ٣). عمان: دار وائل.
٩. المطيري، عادل مجبل (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي مدخلاً لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت المقالة ٢٥، المجلد ٢٠، الجزء الحادي عشر.

١٠. الهلالي، الشربيني الهلالي (إبريل ٢٠٢١). مستقبل السياسة التعليمية في مصر بعد جائحة

كورونا، مجلة بحوث التربية النوعية - جامعة المنصورة، عدد (٦٢)

١١. الهيئة العامة للاستعلامات (تم الدخول ١٠ مايو ٢٠٢٢)، مركز معلومات ودعم اتخاذ

القرار بمجلس الوزراء يطلق تطبيقاً على الهاتف المحمول، متاح على

<https://sis.gov.eg/Story/217535/%D9%85%D8%B1%D9%83%D>

[8%B2-](#)

[%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%88%D9%85%D8%A7%D8%](#)

[AA-](#)

١٢. إسماعيل، طلعت حسيني (٢٠١٧). الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ -

٢٠٣٠ : دراسة تحليلية نقدية، مجلة كلية التربية- جامعة الزقازيق، العدد (٩٦)، الجزء

(الأول).

١٣. بيومي، عبد الله (٢٠٠٩). حوكمة التعليم المجتمعي في ضوء أهداف داکار ٢٠٠٠

، المؤتمر السنوي السابع لإدارة تعليم الكبار في الوطن العربي، مصر، ٢٠٠٩.

١٤. جمهورية مصر العربية (٢٠١٤). دستور جمهورية مصر العربية.

١٥. جمهورية مصر العربية، قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بشأن إصدار قانون التعليم وفقاً

لآخر تعديل صادر في ٨ ابريل عام ٢٠١٩.

١٦. جمهورية مصر العربية: قرار رئيس الجمهورية رقم ٦٢٧ لسنة ١٩٨١.

١٧. جمهورية مصر العربية: قرار رئيس جمهورية مصر العربية رقم (٢٧١) لسنة ١٩٩٧م

بشأن تنظيم وزارة التربية والتعليم.

١٨. جيتو، عبد الحق خالد (٢٠١٩). المشاركة في صناعة القرار التربوي وآليات تفعيلها في

المؤسسات التعليمية، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، العدد ٥٨.

١٩. خطاب، على ماهر (٢٠٠٧). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ،

القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

٢٠. خليل، نبيل سعد وعبد العال، أحمد عبد النبي (٢٠٠٨). صنع القرار التعليمي في مصر وأستراليا دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، العدد الرابع عشر، الجزء الثاني.
٢١. رافدة، الحريري (٢٠٠٨). مهارات القيادة التربوية في إتخاذ القرارات التربوية، دار المناهج للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية.
٢٢. رئاسة الجمهورية (٢٠٠٨). قرار رئيس الجمهورية رقم ١٢٩ لسنة 2008 بشأن تنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصها". الجريدة الرسمية، ع ١٩.
٢٣. رئاسة الجمهورية (١٩٨٩). قرار رئيس الجمهورية رقم (٥٣) لسنة ١٩٨٩م بشأن إصدار اللائحة التنفيذية للمركز القومي للبحوث والتنمية، الجريدة الرسمية، العدد ٨ في ٢٣ فبراير ١٩٨٩.
٢٤. سعد، لبنى عبد العزيز محمد (٢٠١٤). تطوير عمليتي صنع واتخاذ القرار بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء بعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة، أطروحة ماجستير، كلية التربية- جامعة قناة السويس.
٢٥. سولسين، لوكا (٢٠٢٠). الحوكمة العالمية لجدول أعمال التعليم حتى عام ٢٠٣٠: التحديات في مشهد متغير، سلسلة أوراق العمل بشأن البحث والاستشراف في مجال التعليم، منظمة اليونسكو.
٢٦. شعبان، لطيفة عبد الوهاب (٢٠١٩)، واقع التنمية المهنية للقيادات الإدارية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الفيوم، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، العدد الثاني، الجزء الثالث.
٢٧. طلايع، محمد السعيد محمد (مارس ٢٠٢٥، تحت النشر). الحوكمة المؤسسية في التعليم قبل الجامعي (خبرات دولية: دروس مستفادة)، المجلة العربية للإدارة، مج ٤٥، ع ١ (تحت النشر).
٢٨. عارف، عالية عبد الحميد (٢٠١٤). دور المشاركة المجتمعية في ظل الحوكمة في صنع القرار والمسائلة دلالات من خبرات دولية، المجلة العربية للإدارة، مج ٣٤، ع ١ - يونيو (حزيران).



٢٩. عبد الرحمن، عزة سالم عبد العاطي، وآخرون (٢٠٢٠). البرامج التنفيذية للخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ : دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية- جامعة بنها، العدد (١٢٤)، الجزء (٣).
٣٠. عبدالمحسن، هبة (٢٠٠٩)، صنع القرار التعليمي في كل من جمهورية مصر العربية وكندا واستراليا، رسالة مقدمة للحصول علي درجة الماجستير في التربية، كلية التربية، جامعة سوهاج.
٣١. عثمان، محمود عبد الله أحمد (٢٠٢٠). تصور مقترح لعملية صنع القرار بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خيرات بعض الدول، أطروحة ماجستير، جامعة بني سويف، كلية التربية، قسم الإدارة التعليمية.
٣٢. علام، محمد ياسين صديق، مؤلفين آخرين: خضر، محسن محمود (م. مشارك)، حسن، طلعت عبدالحميد فايق (م. مشارك) (٢٠١٤)، واقع التنمية المهنية للقيادات الإشرافية في التعليم العام بإستخدام تحليل SWOT، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد/العدد: ع١٤٧ - يناير.
٣٣. علي، حنان أحمد عبد الله (٢٠١٩). معوقات صنع القرار وإتخاذه لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية: دراسة ميدانية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم - كلية التربية، العدد ١١ - الجزء ٥.
٣٤. عمار، حامد (٢٠١٠). عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل، ط ١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
٣٥. قرار رئيس جمهورية مصر العربية بالقانون رقم ٤٣ لسنة 1979 بإصدار قانون نظام الحكم المحلي.
٣٦. مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار (تم الدخول ١٣ مايو ٢٠٢٢)، عن المركز، متاح على:

<https://www.idsc.gov.eg/StaticContent/AboutIDSC>

٣٧. مركز هردو لدعم التعبير الرقمي (٢٠١٨). السياسات التعليمية في مصر ، القاهرة ، الإصدار ٣.

٣٨. مطاوع، إبراهيم عصمت (٢٠٠٣). الإدارة التعليمية في الوطن العربي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٣٩. مغاوري، هالة أمين (٢٠١٧). تطوير صنع واتخاذ القرار بالمؤسسات التعليمية في مصر على ضوء القيادة الريادية، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، المجلد/العدد: ع١٨ - ج٦.

٤٠. منجد، حنين محمود (٢٠٢٠) بعنوان "فاعلية إتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين"، رسالة ماجستير في التربية، تخصص الإدارة والقيادة التربوية، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، كانون ثاني ٢٠٢٠.

٤١. منصة العدالة الاجتماعية (مارس ٢٠١٩). التعليم 2.0: المركزية وسوء التنسيق أزمات تطوير التعليم قبل الجامعي في مصر.

٤٢. نذير، بو سهوة (٢٠١٧). أهمية إدارة المعرفة في صنع القرار الإستراتيجي، المجلة الجزائرية للإقتصاد والمالية، العدد ٧- إبريل.

٤٣. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ - ٢٠٢٠)، التعليم المشروع القومي لمصر، جمهورية مصر العربية.

٤٤. وزارة التربية والتعليم (ب)(تم الدخول ١٣ مايو ٢٠٢٢). مركز معلومات وزارة التربية والتعليم: إحصاءات ومؤشرات، متاح على:

[https://emis.gov.eg/annual\\_book.aspx?id=400](https://emis.gov.eg/annual_book.aspx?id=400)

[https://emis.gov.eg/matwaya\\_egov.aspx?id=401](https://emis.gov.eg/matwaya_egov.aspx?id=401)

<https://emis.gov.eg/statistics.aspx?id=402>

٤٥. وزارة التربية والتعليم (ج)(تم الدخول ١٣ مايو ٢٠٢٢). مركز معلومات وزارة التربية والتعليم: عن المركز، متاح على:

<https://emis.gov.eg>

٤٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). قرار وزاري رقم (١١٩) بشأن إنشاء وحدة تسمى (مركز إعداد القادة) ٢٠١٤/٣/١٥، القاهرة.

٤٧. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). قرار وزاري رقم (٢٧٤) بتاريخ ٢٠١٤/٦/١٩ بشأن

الهيكل التنظيمي والوظيفي المستحدث لديوان عام وزارة التربية والتعليم.

٤٨. يوسف، منال سيد (إبريل ٢٠١٩). إجراءات مقترحة لتطوير عملية اختيار صانعي

السياسة، مجلة الإدارة التربوية، العدد الثاني وعشرون.

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

49. AlDhaen, Esra (2020). The Role of Knowledge Management in Strategic Decision-Making in Higher Education Institutions (HEIs): A Proposed Model, *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. www.ijicc.net Volume 10, Issue 12.
50. Amalia, Kaniati & Komariah, Aan & Sumarto, Sumarto & Asri, Kholifatul. (2020). Leadership in Education: Decision-Making in Education, A Conference Paper Proceedings of the 3rd International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2019).
51. Androniceanua, Armenia and Ristea, Bianca (2014). Decision Making Process in the Decentralized Educational System, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 149.
52. Babalola, Joel Babatunde, Nsibande, Njabuliso and Awolola, Oluwatoyin Isaiah (2019). Decision Making In Education, In Babalola, J. B and Adedeji, S. O (in Print). *Basic Text in Educational Planning and Policy*. Ibadan, Awemark.
53. Blanchenay, Patrick (2016). Policy Experimentation in Complex Education Systems, in Burns, T. and F. Köster (eds.), *Governing Education in a Complex World*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-10-en>.
54. Britannica Encyclopedia, Decision- Making, Available at: <https://www.britannica.com/topic/decision-making>, 11 January 2022.
55. Cambridge Dictionary, Decision- Making, Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/decision-making>, 11 January 2022.
56. Centre for Educational Research and Innovation (OECD) (Feb. 2019). *Strategic Education Governance: Project Plan and Organisational Framework*.

57. Cerna, Lucie & Burns, Tracey. (2016). Enhancing effective education governance, In Burns, T. and F. Koster (eds) "Governing Education in a Complex World", OECD.
58. Chabra, Sonal, Singh, Shipra R., and Tiwari, Gyanendra Nath(2016). Administration and Management of Education, Vikas Publishing House.
59. Chi Keung, CHENG (2008). The effect of shared decision-making on the improvement in teachers' job development, New Horizons in Education, Vol.56, No.3.
60. Department for Education (UK) (2017). A Competency Framework for Governance: The knowledge, skills and behaviours needed for effective governance in maintained schools, academies and multi-academy trusts.
61. Elbanna, Said. (2017). Decision Making, In book: The SAGE Encyclopedia of Political Behavior (pp.163-166), Fathali M. Moghaddam (Editor), Edition: 1st ed, SAGE Publications Ltd.
62. Elbanna, S. (2006), "Strategic decision making: Process perspectives", International Journal of Management Reviews, Vol. 8 No.1.
63. Hughes, Emer (2021). Education Governance for Tomorrow: Strategic Outlook for Improved Outcomes, Straiegos.
64. IG Global, What is Strategic Governance, Available at: <https://www.igi-global.com/dictionary/managing-change-and-development-through-strategic-leadership-and-governance-in-south-african-social-movements/84753>, 11 January 2022.
65. Koster, Florian and Burns, Tracey (2016), "Modern Governance Challenges in Education", in Burns, T. and F. Köster (eds.), *Governing Education in a Complex World*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-10-en>.
66. Köster, Florian, Shewbridge, Claire and Krämer, (2020). Promoting Education Decision Makers' Use of Evidence in Austria, Centre for Educational Research and Innovation, OECD.
67. Lei, Xiao-Feng, Yang, Ming and Cai, Yi (2016). Educational data mining for decision-making: a framework based on student development theory, 2nd Annual International Conference on Electronics, Electrical Engineering and Information Science, Advances in Engineering Research (AER), volume 117.

68. Macquarie Dictionary, Decision- Making, Available at: <https://www.macquariedictionary.com.au/features/word/search/decision-making/>, 11 January 2022.
69. Mailool, Jefri, Badrun Kartowagiran, Tri Hartiti Retnowati, Sri Wening, Himawan Putranta (2020). The Effects of Principal's Decision-making, Organizational Commitment and School Climate on Teacher Performance in Vocational High School Based on Teacher Perceptions, European Journal of Educational Research, Volume 9 Issue 4 (October 2020), Pages: 1675-1687.
70. Mason, Mark (2016), "Complexity Theory and Systemic Change in education governance", in Burns, T. and F. Köster (eds.), Governing Education in a Complex World, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-10-en>
71. Merriam-Webster Dictionary (2022). Governance, Available at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/governance>, Access on 24<sup>th</sup> June, 2022.
72. OECD (2019). Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential, Available at: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/4581cb4d-en/index.html?itemId=/content/component/4581cb4d-en>
73. OECD (2012). Getting it Right: Capacity Building For Local Stakeholders in Education, Background paper for the OECD/Poland conference "Effective Governance on the Local Level", Warsaw, Poland, 16-17 April 2012.
74. OECD (2022). Strategic Education Governance – Background, Available at: <https://www.oecd.org/education/ceri/strategic-education-governance-background.htm>, 11 January 2022.
75. OECD: Strategic education governance, Available at: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/0c762666en/index.html?itemId=/content/component/0c762666-en#chapter-d1e314>, 24 December 2021.
76. OECD (2022). Available at: <https://www.oecd.org/education/>, Access on 24<sup>th</sup> June, 2022.
77. OECD (2007). Glossary of Statistical Terms: Governance, Available at: <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=7236>, Access on 24<sup>th</sup> June, 2022.

78. Olcuma, Dincer and Titrekb, Osman (2015). The Effect of School Administrators' Decision-Making Styles on Teacher Job Satisfaction, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 197.
79. Oxfam (2014). Promoting the participation of stakeholders in educational decision making processes, Vitnam.
80. Potůček, Martin (2009). Strategic Governance In Central and Eastern Europe: From Concepts To Reality, Centre for Social and Economic Strategies, Charles University in Prague, Czech Republic. <http://ceses.cuni.cz>; <http://martinpotucek.cz>.
81. Potůček, Martin (2006). Strategic governance in Central and Eastern Europe: concepts and reality, Annotation of a paper submitted to the 14th NISPAcee Annual Conference 2006.
82. Ranso, Stewart (2008). The Changing Governance of Education, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol 36(2) 201–219; 087773.
83. Risteska, Marija, Mickovska, Ana and Kraja, Mirjana (2010). Good Governance in Education: Case studies, Shqipe Gerguri – SEEU.
84. Saiti, Anna and Eliophotou Menon, Maria (2009). Educational decision making in a Centralized system: The case of Greece, *International Journal of Educational Management*, 23(6).
85. Shewbridge, Claire and Köster, Florian (2021). Promoting Education Decision Makers' Use of Evidence in Flanders, *Educational Research and Innovation*, OECD.
86. The European Network of Education Councils (2016). GOVERNANCE IN EDUCATION, Report of the seminar of the European Network of Education Councils, Amsterdam, 30-31 May 2016.
87. Theisens, Henno (2016), “Hierarchies, Networks and Improvisation in Education Governance”, in Burns, T. and F. Köster (eds.), *Governing Education in a Complex World*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-10-en>
88. Toprak, Mustafa (2019). An Investigation into Educational Decision-Making in a Centralized Education System: Governance Principles and the Case of National Education Councils (Şûras), *IJEPL Volume* 15(11).
89. Torlak, N.G., Demir, A. and Budur, T. (2021), "Decision-making, leadership and performance links in private education institutes",

Rajagiri Management Journal, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print.  
<https://doi.org/10.1108/RAMJ-10-2020-0061>

90. [United Nations Development Programme \(UNDP\) \(2007\). Governance Indicators: A Users' Guide.](#)
91. Vagadia, Bharat (2014). Enterprise Governance, Management for Professionals, Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
92. Zhong, Jian (2022). Educational management decision-making function model based on the perspective of technological change education. International Journal of New Developments in Education, Vol. 4, Issue 4: 33-37. <https://doi.org/10.25236/IJNDE.2022.040406>.

ملاحق البحث

ملحق رقم (١) الاستبانة في صورتها النهائية



تعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي  
للحكومة الإستراتيجية للتعليم

**Promoting The Educational Strategic Decision-making  
Process in Egypt in the light of the Organizational  
Framework of Education Strategic Governance**

الباحثة

د. إيناس أحمد فتحي محمود

مدرس التربية المقارنة والإدارة التربوية

مقدمة

تقوم الباحثة بعمل دراسة بعنوان "تعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم" بهدف التوصل إلى نموذج تشغيلي مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي (بالتعليم قبل الجامعي) في مصر على ضوء الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحكومة الإستراتيجية للتعليم. فقد وضعت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي OECD إطارًا تنظيميًا يتكون من ستة مجالات مترابطة للحكومة الإستراتيجية للتعليم لتمكين السلطات الحكومية المركزية من إدارة الأنظمة التعليمية في البيئات المعقدة بنجاح. تترابط هذه المجالات الستة مع بعضها



البعض، وهي: المساءلة، وبناء القدرات، وحوكمة المعرفة، ومشاركة أصحاب المصلحة، والتفكير الاستراتيجي، ومنظور النظام بأكمله (OECD, 2021). في هذا السياق، تم تبني مصطلح "الحوكمة الإستراتيجية للتعليم" من منظور منظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي على أنها "نموذج حوكمة مرن وقابل للتكيف من أجل إصلاح أكثر فاعلية واستمرارية في أنظمة التعليم المعقدة اليوم، الهدف منها مساعدة البلدان على تطوير ترتيبات حوكمة أكثر ذكاءً، ومراعية للسياق، وقادرة على تحقيق التحسين من خلال بناء أنظمة معرفة قوية، وإشراك أصحاب المصلحة، وتحقيق المساءلة الهادفة" – (OECD, Strategic Education Governance – Background, 2022).

ولأغراض هذا البحث تم إعداد تلك الإستبانة للتعرف على واقع عملية صنع القرار التعليمي الاستراتيجي في مصر على ضوء المجالات الستة التي يتكون منها الإطار التنظيمي لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي للحوكمة الإستراتيجية للتعليم.

وتتضمن عينة التطبيق الفئات التالية بديوان عام وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني:

- أولاً: بعض رؤساء القطاعات والإدارات المركزية التي تتبع الوزير مباشرة.
- ثانياً: بعض رؤساء الإدارات المركزية التابعة لرئيس قطاع التعليم العام والفني.
- ثالثاً: بعض من مديري العموم.

## الجزء الأول/ البيانات الأولية:

الأسم: .....

الوظيفة: .....

## الجزء الثاني/محاور الاستبانة:

م	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق
<b>المجال الأول: المساءلة Accountability</b>					
يتعلق مجال المساءلة بتنظيم عملية تقديم الحساب، وبتشكيل الحوافز والمثبطات للسلوك، ويتمكين السلطة التقديرية المحلية من المساءلة، وتعزيز ثقافة التعلم والتحسين.					
١	يتم تحديد أدوار ومسؤوليات القيادات التعليمية العليا ووظائفها الأساسية بوضوح لجميع الأطراف المعنية لتمكينها من المساءلة.				
٢	تهتم القيادات التعليمية العليا بتحديد أصحاب المصلحة الرئيسيين بقطاع التعليم للإمتثال أمامهم.				
٣	يلتزم القائمون على السلطة بتحمل المسؤولية عن أفعالهم وتبريرها للأشخاص الذين تؤثر فيهم.				
٤	يخضع القائمون على السلطة لشكل من أشكال الجزاءات القابلة للتنفيذ إذا تبيّن أن سلوكهم المهني غير مرضي.				
٥	تتم مساءلة القيادات من قبل الحكومة بناء على مجموعة من المعايير.				
٦	تتم مساءلة القيادات من قبل المجتمع المدني، والأطراف الفاعلة المعنية.				
٧	يتم تزويد أصحاب المصلحة الرئيسيين بقطاع التعليم بالأدوات اللازمة لتفسير وتحليل البيانات، ومن ثم مراقبة أداء القيادات.				
٨	يتم تمكين أصحاب المصلحة الرئيسيين بقطاع التعليم من التقييم للمشاركة في عملية المساءلة بفاعلية.				
٩	تقدم القيادات التعليمية العليا تقارير مفصلة ودقيقة عما تم إنجازه من أعمال واتخاذ من قرارات لجميع الجهات المعنية.				
١٠	تتوافر المعلومات الدقيقة ذات الصلة لأصحاب المصلحة الرئيسيين لتوجيه تحسين أداء القيادات.				

٢ المقصود بأصحاب المصلحة الرئيسيين/ الجهات الفاعلة المعنية/ الأطراف الفاعلة الفئات التالية: المستفيد المباشر من خدمات التعليم (الطلاب) وغير المباشر (أولياء الأمور)، الهيئات الإدارية في قطاع التعليم والتدريب، الهيئات الإدارية للدولة: اللجان الشعبية والهيئات الإدارية (القطاعات غير التعليمية)، والهيئات المنتخبة (المجالس الشعبية على جميع المستويات)، والمنظمات الاجتماعية والسياسية - منظمات المجتمع المدني.

د. إيناس أحمد فتحي محمود

المجال الثاني: بناء القدرات Building Capacity			
يتعلق المجال بضمن حصول صانعي القرار على الموارد (المالية والبشرية والمادية)، والكفاءات الكافية لأداء أدوارهم ومهامهم، ويتعلق بالقدرة على صنع القرارات والسياسات على المستويات دون المركزية والقدرة على التنفيذ والتقييم.			
١			تمتلك القيادات التعليمية المهارات اللازمة للقيام بالمهام والمسئوليات المختلفة ولتمكين الآخرين.
٢			يوفر صانعو القرار الموارد (المادية – البشرية – المالية) اللازمة والكافية لأداء أدوارهم ومهامهم بفعالية.
٣			يتم تمكين القيادات المحلية من صنع السياسات والقرارات، وتمكينهم من التنفيذ والتقييم.
٤			يتم الإعتماد على مدخل أفقي وتعاوني لبناء قدرات القيادات المحلية والأطراف المعنية لتمكينها من صنع وإتخاذ القرار (مثل: جلسات لتبادل الخبرات – ورش تدريبية – عرضلممارسات الناجحة).
٥			تستجيب القيادات التعليمية الأعلى للاحتياجات المجتمعية والسياق الثقافي عند صنع وإتخاذ القرار.
٦			يتم دعم الجهات الفاعلة على مستوى النظام (مثل صانعي السياسات ونقابات المعلمين) ليكونوا قادرين على أداء أدوارهم بكفاءة فيما يتعلق بصنع واتخاذ القرار.
٧			تمكن القيادات التعليمية العليا جميع الأطراف المعنية من المعلومات ذات الصلة بالتنفيذ الناجح للقرار.
٨			توجد طرق سهلة وفعالة تمكن الأطراف المعنية المختلفة من الوصول إلى المعرفة واستخدامها من أجل تحقيق النتائج المرجوة.
٩			يتوافر لدى الجهات الفاعلة والمؤسسات المعنية القدرة والأدوات المطلوبة للمشاركة بكفاءة في عملية صنع وإتخاذ القرار.
١٠			يمتلك أصحاب المصلحة الرئيسيين المعرفة الكافية بأهداف ونتائج القرارات التعليمية التي يتم إتخاذها.
١١			يتم دعم المؤسسات التعليمية القائمة بأشكال مختلفة لتمكينها من صنع وإتخاذ القرار، والإدارة بشكل جيد.
المجال الثالث: حوكمة المعرفة Knowledge Governance			
يتعلق المجال بتحفيز إنتاج المعرفة ذات الصلة، وتعزيز استخدامها في صنع القرار، كما يتعلق بإنتاج أدلة كافية وشاملة، واستخدامها، والإهتمام بالقدرات المرتبطة بالأدلة.			
١			يتم الإرتجال أو الإعتماد على المعارف المتراكمة وعلى التجربة والخطأ عند صنع واتخاذ القرار.
٢			يتم جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة قبل صنع وإتخاذ القرار.
٣			تقوم الجهات الفاعلة بمسؤوليات وأدوار متنوعة فيما يتعلق بتوفير المعلومات اللازمة عند صنع واتخاذ القرار.

نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم

٤				تحفز القيادات التعليمية العليا إنتاج المعرفة ذات الصلة، وتعزيز استخدامها في صنع القرار.
٥				تعتمد القيادات التعليمية العليا على أدلة كافية وشاملة (مثل: الأبحاث الرسمية، بيانات واقعية إدارية، نتائج الاختبارات القومية والدولية) عند صنع واتخاذ القرار.
٦				تعتمد القيادات التعليمية العليا على دوافع وقدرات واحتياجات جميع الجهات المعنية عند صنع واتخاذ القرار.
٧				يتم تبادل المعرفة بين أجزاء مختلفة من النظام لتوجيه النظام التعليمي ولتحسين جودة صنع القرار والممارسات.
٨				يتواجد نظام معلومات يجمع البيانات عن البيئة الداخلية الخارجية المحيطة وتحويلها إلى حقائق وأدلة يُعتمد عليها عند صنع واتخاذ القرار.
٩				يمتلك صناع القرار مهارات الوصول إلى الأدلة وفهمها، واستخدامها، ويتضمن ذلك مهارات تحديد موقع الأدلة وتقييمها وتوليفها لدمجها مع المعلومات الأخرى.
١٠				يمتلك صناع القرار مهارة تحديد المعرفة، وتخزينها، وربطها، وإنشاء معرفة جديدة واستخدامها عند صنع واتخاذ القرار.
١١				تراعى القيادات التعليمية العليا دوافع وقدرات واحتياجات جميع الجهات المعنية عند صنع واتخاذ القرار.
<b>المجال الرابع: إشراك أصحاب المصلحة Stakeholders Engagement</b>				
يتعلق المجال بإشراك وجهات نظر ومطالب أصحاب المصلحة بفعالية وكفاءة في عملية الحوكمة، مع التحكم الهرمي المباشر بشكل أقل، واتخاذ القرارات اللامركزية والمعرفة، والتأكيد على زيادة تأثير أصحاب المصلحة.				
١				يشارك جميع الجهات المعنية في عملية صنع واتخاذ القرار التعليمي.
٢				تعتمد مشاركة أصحاب المصلحة في عملية صنع القرار على الشفافية <sup>٢</sup> والتواصل الواضح والنشط.
٣				هناك فهم مشترك ورؤية إستراتيجية بين القيادات التعليمية العليا وجميع الجهات المعنية.
٤				هناك اختيار دقيق لأصحاب المصلحة للمشاركة في مراحل مختلفة من عملية صنع واتخاذ القرار.
٥				يتم تحديد الأهداف المنشودة بشكل جماعي، والعمل على توجيه المجتمع للوصول إلى تحقيق هذه الأهداف.

<sup>٢</sup> تستلزم الشفافية جمع البيانات وتزويد أصحاب المصلحة بالمعلومات حول المدخلات والعمليات والمخرجات والنتائج لتمكينهم من المشاركة الفعالة.

## د. إيناس أحمد فتحي محمود

٦	يتوافر اتصال مباشر وحوارات بين صانعي السياسات والجهات الفاعلة الرئيسية.			
٧	هناك آليات تضمن توافق السياسات والقرارات مع احتياجات ومصالح أصحاب المصلحة.			
٨	هناك قيادات تيسيرية تعمل على تمكين أصحاب المصلحة وحشدهم، وخلق الثقة، ودفع التعاون إلى الأمام.			
٩	تتوافر المعلومات والتغذية الراجعة اللازمين لعملية المشاركة من كافة الأطراف.			
١٠	هناك آليات لضمان التفاعل/المشاركة طوال عملية صنع القرار بين كافة الأطراف المعنية.			
<b>المجال الخامس: التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking</b>				
يتعلق المجال بموازنة الأولويات قصيرة المدى مع المنظورات طويلة المدى، وتكييف الاستراتيجيات مع المعرفة الجديدة، ويتضمن بناء رؤية مشتركة لنظام التعليم تتضمن وجهات نظر مختلفة لأصحاب المصلحة عبر النظام.				
١	هناك رؤية مشتركة لنظام التعليم تتضمن وجهات نظر مختلفة لأصحاب المصلحة الرئيسيين عبر النظام.			
٢	يعتمد صنع القرار التعليمي الاستراتيجي على رؤية شاملة ومرنة للتعامل مع التغيير.			
٣	يعتمد صنع القرار التعليمي الاستراتيجي على تحقيق التوازن بين الاحتياجات المختلفة لكافة الأطراف المعنية.			
٤	تعتمد عملية صنع القرار على عملية تعاونية تهدف إلى تعزيز القدرة على التفكير الاستراتيجي على جميع مستويات صنع القرار في النظام.			
٥	تدعم القيادات على المستوى المركزي التفكير الاستراتيجي لدى القيادات على المستوى المحلي من خلال بناء القدرات، وتوفير المعلومات اللازمة.			
٦	يتم تحديد الأهداف البعيدة المشتركة لكافة الأطراف المعنية عند صنع القرار، وتحديد الإجراءات اللازمة لتحقيقها بشكل تعاوني.			
٧	يتم تنسيق جميع الجهود بين كافة الأطراف نحو الأهداف والغايات طويلة المدى.			
٨	يتم التركيز على الفهم الجيد للتغيرات البيئية (الداخلية والخارجية) السريعة وأثرها على الأداء عند صنع واتخاذ القرار.			
٩	تتسم عملية صنع القرار على المستوى القومي بالمرونة والقدرة على التكيف مع التطورات الحادثة.			
<b>المجال السادس: منظور شامل للنظام The Whole System Approach</b>				
يتعلق المجال ببنية وجهات نظر تتجاوز مجالات المسؤولية الفردية للتنسيق عبر صناع القرار ومستويات الحوكمة والسياسات.				
١	تتوافر البيانات النوعية للتمكين من فهم احتياجات وأولويات كافة الأطراف المعنية.			

نموذج مقترح لتعزيز عملية صنع القرار التعليمي الإستراتيجي في مصر على ضوء الإطار التنظيمي للحكومة الإستراتيجية للتعليم

٢	هناك مجتمعات نشطة قادرة على المشاركة في صنع واتخاذ القرار.			
٣	تتوافر الموارد والبنى التحتية والهيكل اللازمة التي تتيح المشاركة بين صانعي القرار والأطراف الفاعلة.			
٤	يتم الإعتماد على مدخل شراكة قوي عبر المستويات الحكومية المحلية والإدارات، والمنظمات ذات الصلة في عملية الحوكمة.			
٥	هناك آليات متعارف عليها للعمل مع الأطراف المعنية، والمجتمعات المختلفة.			
٦	يرتكز القرار التعليمي الإستراتيجي على معطيات التحليل البيئي لتحقيق تفاعل متبادل بين المنظمة وبيئتها.			
٧	تتوافر استراتيجية مشتركة طويلة الأجل لتقوية العلاقة بين صانعي القرار والمجتمعات المحيطة ذات الصلة.			
٨	تهتم القيادات التعليمية العليا بتكوين علاقات جديدة ومستمرة بين قطاع التعليم والجمهور والأطراف الفاعلة.			

د. إيناس أحمد فتحي محمود

ملحق رقم (٢)  
أسماء السادة خبراء الإدارة التربوية محكمي قائمة الممارسات المقترحة  
(مرتبة ترتيباً هجائياً)

الإسم	الوظيفة
أ.د إبراهيم عباس الزهيري	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية – كلية التربية – جامعة حلوان.
أ.د السيدة محمود ابراهيم	أستاذ الإدارة التربوية وسياسات التعليم- كلية التربية- جامعة الإسكندرية
أ.م.د لبنى شهاب عبد الكريم	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد – كلية التربية – جامعة حلوان.
أ.د نهلة سيد حسن أبو عليوه	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية – كلية التربية – جامعة حلوان.
أ.د نهلة عبد القادر هاشم	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية – كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د هنداوي محمد حافظ	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية – كلية التربية – جامعة حلوان.