مؤشرات العدالة الاجتماعية في سياسات التعليم العام في مصر (دراسة نقدية)

Indicators of Social Justice in Public Education Policies in Egypt: A Critical Study

إعداد

أ / إيناس صلاح الدين فاروق عبد العزيز

أ.د/ يوسف سيد محمود
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية – جامعة الفيوم

د / فيفيان فتحي باسيلي
مدرس أصول التربية – جامعة الفيوم

الملخص :

التعليم حق من حقوق الإنسان، كفلته التشريعات والقوانين، وأُضيف إليه الحق في المجانية من منطلق نشر التعليم وإرساء أسس العدالة الاجتماعية ؛ لذا سعى البحث إلى تحديد درجة التفاوت، وأبعاد تحقيق العدالة الاجتماعية بمراحل التعليم العام في الفترة من (2017:2021)، مستخدمًا في ذلك المنهج النقدي، وتوصل إلى مجموعة من النتائج، أبرزها : وجود خلل في تحقيق العدالة في سياسة الإتاحة والقبول بالتعليم العام، أن الإنفاق الحكومي على التعليم العام على قدر كبير من انخفاض الكفاية والكفاءة والعدالة، وجود خلل في نظم التقويم والامتحانات، انتشار حالات الغش الجماعي والفردي بكل مراحل التعليم، كما أشارت مؤشرات الجودة إلى وجود خلل في تطبيق معايير الجودة، والتي أشارت إلى ارتفاع كثافة الفصول، نقص الأبنية التعليمية وتهالكها، تعدد الفترات الدراسية، انخفاض تأهيل المعلمين، ارتفاع نسب الطلاب للمعلمين، غياب الرؤية الشاملة في تجديد المناهج، واستخدام طرق التدريس التقليدية .

الكلمات المفتاحية : مؤشرات العدالة الاجتماعية، العدالة الاجتماعية، سياسات التعليم العام.

ABSTRACT:

The right to education is a human right, guaranteed by conventions and legislation. The right to free education in educational institutions was added to it in terms of spreading education and laying the foundations for social justice. Therefore, the research sought to find out the degree of disparities and the dimensions of achieving social justice in the stages of public education from 2017–2021, using the critical method. A number of important results were found out as it follows: there is a defect in achieving justice in the policy of availability and acceptance of public education. Moreover, the spending policy by the government on public education indicated the low adequacy, efficiency, and fairness. There is also a defect in the assessment and examination systems. There is a spread of collective and individual cheating in all stages of education. The quality indicators indicated to the deficit in the quality standards implementation, indicated the high density of classrooms, the lack and deterioration of educational buildings, the multiplicity of study periods, the low qualification of teachers, the high ratios of students to teachers, the absence of a comprehensive vision in the curricula renewal, the use of traditional teaching methods .

Keywords: Indicators of Social Justice; Social Justice; Public Education Policies

المقدمة :

العلاقة بين التعليم والعدالة الاجتماعية هي علاقة تأثير وتأثر متبادلة؛ فلا تتحقق العدالة الاجتماعية دون تحقيق العدالة في التعليم، ولا يمكن أن تتحقق العدالة في التعليم في ظل غياب سياسات العدالة الاجتماعية الشاملة للمجتمع كله، فالعدالة الاجتماعية استحقاق أساسي للإنسان نابع من مجموعة من الحقوق الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، تضمنها مواثيق العدالة الاجتماعية في إطار من المساواة العادلة والحريات المنضبطة (عبد الحي، 2016، ص599، 621) .

كما أن للعدالة الاجتماعية محتوى سياسيا جوهريا يهدف إلى المساواة والديمقراطية وتحقيق تكافؤ الفرص(Jackson ،2005،p360)، ويعد مفهوم العدالة التعليمية جزءًا

لا يتجزأ من مفهوم العدالة الاجتماعية، وهو يرتبط بمفهومي تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم، وقد سعت المدارس إلى تطبيق العدالة التعليمية منذ أوائل عام 1920م، وكان لهذا أثره الكبير على التغير الاجتماعي والاقتصادي بعد الحرب العالمية الثانية، وأثر هذا التغير الاجتماعي بدوره على تماسك المجتمع لزيادة قدراته التنافسية (بغدادي، 2019، ص90) .

وتعد المؤشرات التعليمية أداة تعبر عن حالة النظام التربوي، وتكمن الفائدة الحقيقية لتلك المؤشرات في ربطها بسياسات و أهداف التعليم؛ حيث تساعد مؤشرات الأداء في معرفة أي الإستراتيجيات تحقق الأهداف العامة والخاصة، وما مستوى التقدم نحو تلك الغايات، وأي البرامج والأنشطة تسير في تحقيق الأهداف(أحمد، 2014، ص193)، لذلك تعتبر المؤشرات هى الأساس الذي يقوم عليه أي نموذج لإدارة التعليم، وتعد أيضا ترجمة للمعلومات والبيانات الأولية التي يتم جمعها، وهى في رأي المتخصصين قياسات لحالة نظام تعليمي ما؛ فهى مقاييس لمتابعة ورصد أداء العناصر الأساسية لنظام تعليمي ما (أبو سليمان، 2020، ص478) .

وقد أثبتت دراسة(قطيط، 2017) أن المؤشرات التعليمية من أهم الوسائل العلمية المستخدمة في مجال تخطيط التعليم؛ لأنها تقوم برصد احتياجاته، وتحديد أهدافه، ورسم سياساته التعليمية، بالإضافة إلى أنها تقوم بعمل مقارنات محلية وإقليمية ودولية، فتسهم في وضع مقترحات لمساعدة صانعي القرار وواضعي الخطط والبرامج التعليمية في صنع السياسة التعليمية، إذ أنها بمثابة أداة ترصد التقدم نحو تحقيق الأهداف الإستراتيجية (قطيط، 2017، ص87) .

وفي هذا السياق شكلت قضية العدالة التعليمية والاجتماعية هدفًا تسعى البحوث والدراسات العربية والأجنبية للكشف عن الثغرات التي تهدد تحقيقها في نظام التعليم، ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى تعرف مؤشرات العدالة الاجتماعية و تكافؤ الفرص التعليمية في سياسة التعليم العام المصري.

الدراسات السابقة :

أشارت دراسة **أحمد، مصطفى أحمد شحاتة (2016): إلى** مجموعة من المتطلبات لتحقيق العدالة الاجتماعية بسياسة التعليم الثانوي، مستخدمة في ذلك المنهج النقدي، كما سعت دراسة **البدري، عبير محمد البرنس علي (2018) إلى** تقييم دور السياسات التعليمية في تحقيق تكافؤ الفرص كمدخل لتحسين التفاوتات الإقليمية في جمهورية مصر العربية خلال الفترة (1986 – 2012)، وأشارت إلى أن السياسة التعليمية في مصر لم تحقق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية، مستخدمة في ذلك المنهج التحليلي، وهدفت دراسة **بغدادي، منار محمد إسماعيل (2019) إلى** وضع إطار مفاهيمي للعدالة الاجتماعية ورصد وتحليل مؤشرات العدالة الاجتماعية لتعرف التفاوتات في توزيع الخدمات التعليمية بين المناطق الأكثر فقرًا وغيرها من المناطق، ومعرفة كيفية تحقيق العدالة الاجتماعية في الإفادة من فرص التعليم التي توفرها الدولة من خلال تحليل رؤية مصر 2030، مستخدمة المنهج التحليلي. وهدفت **دراسة الطويل، سوهير عبد العال عبد القادر (2017) إلى** تحديد مدى توافر العدالة الاجتماعية و تكافؤ الفرص بين أبناء الوطن الواحد في التعليم، وتعرُف أثر الصعوبات التي يواجهها الطلاب غير القادرين قي التعليم، مستخدمة المنهج التحليلي، وأشارت **دراسة جايل، عفاف محمد (2001) إلى** أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من أهم جوانب السياسة التعليمية في مصر، وأن هناك علاقة وثيقة بين كل من النظام التربوي والنظام الاقتصادي، مستخدمة المنهج التحليلي، كما سعت دراسة **عبد الحي، أسماء الهادي إبراهيم (2016) إلى** صياغة مفهوم علمي أكثر تحديدًا وشمولية وإجرائية للعدالة الاجتماعية بناء على مفاهيمها النظرية والفلسفية، واستخدمت في ذلك المنهج الوصفي .

كما أشارت دراسة (Lupton & Ruth ,2005) إلى ضرورة تحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم، وأن الاهتمام بالعدالة الاجتماعية يتطلب تحسين المدارس

وتطوير الإستراتيجيات التي تستند إلى جودة التعليم، وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي. وأشارت **دراسة (Griffiths & Morwenna ,1998)** إلى الإطار النظري للعدالة الاجتماعية في التعليم والمساواة وتكافؤ الفرص في الحصول على التعليم، وكان المنهج المستخدم هو التحليل التاريخي. وأشارت **دراسة (2006) Gewirtz & Sharon, إلى** ضرورة الاعتراف بالأبعاد المتعددة للعدالة، والانتباه إلى معاييرها، وإعادة النظر في الطريقة التي يتم بها تشكيل تناقضات العدالة، حيث اتبعت الدراسة المنهج التحليلي.

مشكلة البحث :

انطلاقا من استعراض الدراسات السابقة، يمكن استنتاج أن قضية البحث الحالي هي استقراء مدى توافر مؤشرات العدالة الاجتماعية في سياسات التعليم العام في مصر، وتتحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية :

1- ما مؤشرات العدالة في سياسة الإتاحة والقبول بالتعليم العام ؟

2 – ما مؤشر العدالة في سياسة الإنفاق ؟

3- ما مؤشر العدالة في نظم التقويم والامتحانات ؟

4- ما مؤشر العدالة في تطبيق معايير الجودة ؟

أهداف البحث :

يسعى البحث الحالي إلى تحديد مؤشرات العدالة الاجتماعية في التعليم كما تعكسها سياسته، وذلك لتقديم بعض المقترحات التي من شأنها تحقيق العدالة الاجتماعية، وخاصة لبعض الفئات التي تعاني من عدم توفر هذه المؤشرات (الإتاحة والقبول– الإنفاق– نظم التقويم والامتحانات) بالتعليم العام، ومؤشر العدالة في تطبيق معايير الجودة في سياسة التعليم العام في مصر .

أهمية البحث :

قد تفيد نتائج هذا البحث مُخططي السياسة التعليمية وصانعي القرار التربوي من خلال التحليل الكمي والكيفي لمؤشرات العدالة الاجتماعية في سياسات التعليم العام، وتبيُّن مدى تحققها .

منهج البحث :

اتبع البحث المنهج النقدي باعتباره أحد مناهج المنهج الوصفي.

حدود البحث :

تنحصر حدود الدراسة زمنيًا في تحليل سياسات التعليم العام في مصر في الفترة من عام 2017م حتى عام2021م.

وتتمثل الحدود الموضوعية في دراسة قضية العدالة الاجتماعية ومؤشراتها في سياسة التعليم العام في مصر.

خطوات السير في البحث :

يسير البحث الحالي وفقًا للخطوات التالية :

المحور الأول : مؤشرات العدالة في سياسة الإتاحة والقبول بالتعليم العام .

المحور الثاني : مؤشر العدالة في سياسة الإنفاق .

المحور الثالث : مؤشر العدالة في نظم التقويم والامتحانات .

المحور الرابع : مؤشر العدالة في تطبيق معايير الجودة .

المحور الأول : مؤشر العدالة في سياسة الإتاحة والقبول بالتعليم العام

يقصد بمؤشر الإتاحة مدى قدرة النظام التعليمي على توفير فرص متكافئة للسكان في سن التعليم للالتحاق به، دون اعتبار للنوع، أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي، أو أي اختلافات أخرى. وتستهدف النظم التربوية استيعاب جميع الأطفال في سن التعليم (الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014 –2030، ص34) .

ويشير مؤشر الإتاحة إلى العديد من المعدلات منها :

1– معدل الاستيعاب :

ويعرف معدل الاستيعاب بأنه " المدى الذي يتم قبوله من الأطفال بالمرحلة الابتدائية من تعداد الأطفال في الفئة العمرية المناظرة سواء في المدارس النظامية التي تنشئها الدولة، أو التي تعينها إعانة كاملة أو في المدارس الخاصة أو في المعاهد الأزهرية " فهو مقياس يستخدم بغض النظر عن السن للكشف عن المستوى العام لالتحاق الأطفال الذين بلغوا سن المدرسة بالصف الأول من التعليم الابتدائي كنتيجة للقدرة الاستيعابية للمدارس

طريقة الحساب :

معدل الاستيعاب

$$\text{الإجمالي} = \frac{\text{العدد الإجمالي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي + تلاميذ التعليم المجتمعي}}{\text{عدد أفراد الفئة السكانية التي بلغت السن الرسمي للقبول بالتعليم الابتدائي من سن 6 سنوات إلى أقل من 7 سنوات}} \times 100$$

معدل الاستيعاب الصافي

$$= \frac{\text{العدد الإجمالي للأطفال الذين بلغوا سن القبول والتحقوا بالصف الأول الابتدائي}}{\text{عدد أفراد الفئة السكانية التي بلغت السن الرسمي للقبول بالتعليم الابتدائي من سن 6 سنوات إلى أقل من 7 سنوات}} \times 100$$

(النشرة السنوية للتعليم قبل الجامعي، 2020، ص5)

جدول (1)

معدل الاستيعاب الإجمالي والصافي خلال الفترة (2017 / 2018 : 2021 / 2022)

السنة	المقيد بالصف الأول	للسكان6 سنوات	المقيد في صف 6 سنوات	الاستيعاب الإجمالي (%)	نسبة الاستيعاب الصافي (%)
2017 / 2018	2088168	2196871	1861173	95,1	84,7
2018 / 2019	2295530	2263696	2057878	101,4	90,9
2019 / 2020	2317529	2304637	2054823	100,6	89,2
2020 / 2021	2402769	2343473	2130251	102,5	90,9
2021 / 2022	2313645	2352704	2032856	98,3	86,4

(كتاب الإحصاء السنوي: 2018/2017، 2019/2018، 2020/2019، 2021/2020، 2022/2021، صفحات متفرقة)

وبناء على ذلك يتضح من الجدول السابق الذي يتناول معدل الاستيعاب الإجمالي والصافي خلال الفترة من (2017 / 2018 : 2021 / 2022) أن معدل الاستيعاب الإجمالي قد تزايد من 95,1% عام 2017 / 2018 ليصل إلى 101,4% عام 2018 / 2019، ثم تناقص إلى 100,6% عام 2019 / 2020، ثم عاود الزيادة إلى 102,5 عام 2020 / 2021، ثم تناقص ليصل إلى 98,3% عام 2021 / 2022 .

أما معدل الاستيعاب الصافي فقد تزايد إلى 90,9% عام 2018 / 2019، ثم تراجع إلى 89,2 عام 2019/ 2020، وعاود الزيادة مرة أخرى إلى 90,9 في عام 2020 /2021، ثم تراجع ليصل إلى86,4 عام 2021/ 2022.

وهذه المؤشرات الإحصائية تؤكد ضعف قدرة النظام التعليمي على تحقيق الاستيعاب الكامل لجميع الطلاب الملزمين، حيث لم تصل نسبة الاستيعاب الصافي في أي من السنوات المشار إليها إلى نسبة 100 % .

كما أن النسب السابقة تؤكد وجود فجوة في تحقيق العدالة بالتعليم الابتدائي؛ حيث تصل نسبة الاستيعاب فيه إلى 85% ، بهدر مقداره 15% ، تصل نسبة الهدر هذه إلى 20% بنهاية التعليم الابتدائي، وتزداد إلى 25% بنهاية التعليم الإعدادي، كما أن نسبة من يلتحق بالجامعة حوالي 20% فقط من النسبة الإجمالية85 % (جوهر، الباسل، 2015، ص13) .

جدول (2)

الصافي من معدلات استيعاب التلاميذ بالصف الأول الابتدائي

بالتعليم الأزهري لعام 2021 / 2022

طلاب الأزهر	عدد السكان 2021	معدل الاستيعاب الصافي
307801	2366907	%13

(إحصائيات التعليم الأزهري : 2021)

يتضح من الجدول السابق أن معدل الاستيعاب الصافي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي بالتعليم الأزهري لعام 2021 / 2022 (13%)، وبالمقارنة مع نسبة الاستيعاب الصافي لطلاب الصف الأول بالتعليم العام للعام 2021 / 2022 (86,4%) ؛ يُستنتج أن 6, % من تلاميذ الصف الأول خارج السلم التعليمي .

وتؤكد هذه المؤشرات أن معدل الاستيعاب في التعليم المصري يمر بأزمة في تحقيق العدالة الاجتماعية ؛ إذ يحرم الفقراء من فرص تعليمية كثيرة، ويستحوذ

الأغنياء بأموالهم على فرص تعليمية أكبر، وهذا ما أكدته دراسة (الطويل، 2017) من أن معدلات الاستيعاب لا تدل على وجود عدالة اجتماعية، وذلك لسوء التوزيع المدارس جغرافيا؛ فأعداد المدارس الفعلية لا تتناسب مع أعداد الطلاب أو الراغبين في الالتحاق، كما أكدت على أن التعليم المصري مازال منفصلًا عن التنمية الشاملة للبلاد، ولا توجد خطط شاملة من قبل الدولة لدمج التعليم واستثماره في خطط التنمية (الطويل، 2017، ص203) .

2- معدل القيد :

هو مقياس يستخدم على نطاق واسع للكشف عن المستوى العام للالتحاق بمرحلة تعليمية معينة نتيجة للطاقة الاستيعابية للمدارس، ورغبة الآباء والأبناء في الالتحاق بالتعليم وقدرة النظام التعليمي على دعم ذوي الاحتياجات الخاصة من التلاميذ.

طريقة الحساب:

$$\text{نسبة القيد الإجمالي} = \frac{\text{العدد الإجمالي للتلاميذ المقيدين في مرحلة معينة (بغض النظر عن السن)}}{\text{عدد أفراد الفئة السكانية التي بلغت السن المناظر}} \times 100$$

$$\text{نسبة القيدالصافي} = \frac{\text{أعداد التلاميذ المقيدين الذين ينتمون إلى الفئة العمرية الرسمية أو مرحلة معينة}}{\text{عدد أفراد الفئة السكانية التي بلغت السن المناظر}} \times 100$$

(النشرة السنوية للتعليم قبل الجامعي، 2020، ص1،2)

ويستخدم معدل القيد الإجمالي على نطاق واسع للكشف عن المستوى العام للالتحاق بمرحلة تعليمية معينة، بالإضافة إلى أنه يقيس القيد، والقدرة الاستيعابية الإجمالية للنظام التعليمي في كل صف دراسي، وبكل مرحلة تعليمية. ويستخدم معدل القيد الصافي – على نطاق واسع – للكشف عن المستوى العام للالتحاق بفرقة دراسية معينة أو مرحلة تعليمية معينة كنتيجة للطاقة الاستيعابية للمدارس (عمار، أحمد، 2012، ص317، 318) .

لذلك يعد معدل الالتحاق الصافي أفضل من معدل الاستيعاب الإجمالي؛ وذلك لأنه يعطي تقديرات أدق حسب السن (أبو سليمان، 2020، ص485) .

جدول (3)

معدل القيد الإجمالي والصافي خلال الفترة (2017 / 2018 : 2021 / 2022)

المرحلة التعليمية	السنوات	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020- 2021	2021- 2022
ماقبل الابتدائي (رياض الأطفال)	تلاميذ السن الرسمي	1153669	1224593	1280089	1074286	979621
	القيد الإجمالي	26,7	27,6	28,5	24,2	22,4
	القيد الصافي	23,6	24,3	25,0	20,6	18,7
المرحلة الابتدائية	تلاميذ السن الرسمي	11214725	11876501	12500242	13068245	13368652
	القيد الإجمالي	97,3	99,5	102,7	105,3	107,3

	القيد الصافي	94,3	96,9	100,1	103,0	104,9
المرحلة الإعدادية	تلاميذ السن الرسمي	4239343	4441205	4673501	5062825	5315254
	القيد الإجمالي	92,1	93,0	95,5	99,4	104,1
	القيد الصافي	81,1	82,4	85,2	90,7	94,9
المرحلة الثانوية	تلاميذ السن الرسمي					
	عام	1526695	1575171	1635789	1739210	1835975
	صناعي	754197	763645	793086	845951	875488
	زراعي	171201	180835	191671	199280	207320
	تجاري	580740	620037	673473	689388	711720
	فندقي	49715	51248	54978	55166	54587

القيد الإجمالي						
عام	31,0	30,9	31,5	32,6	34,0	
صناعي	16,3	15,9	16,3	17,0	17,3	
زراعي	3,9	4,4	4,2	4,2	4,4	
تجاري	12,5	12,8	13,8	13,9	14,1	
فندقي	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	
القيد الصافي						
عام	27,7	27,7	28,3	29,6	31,1	
صناعي	13,7	13,4	13,7	14,4	14,8	
زراعي	3,1	3,5	3,3	3,4	3,5	
تجاري	10,5	10,9	11,6	11,7	12,1	
فندقي	9,	0,9	1,0	0,9	0,9	

(كتاب الإحصاء السنوي: 2017-2018، 2018-2019، 2019-2020، 2020-2021، 2021-2022، صفحات متفرقة)

يتضح من الجدول السابق الذي يتناول معدل القيد الإجمالي والصافي خلال الفترة من(2017 – 2018 : 2021 – 2022) لمرحلة رياض الأطفال، أن معدل القيد الإجمالي قد تزايد من 26,7عام 2017-2018 ليصل إلى 28,5 عام2019-2020، ثم تناقص ليصل إلى 24,2 عام 2020-2021، واستمر في النقصان ليصل إلى 22,4 عام2021-2022 أما معدل القيد الصافي فقد تزايد من 23,6 عام 2017-2018 ليصل إلى 25,0 عام 2019-2020 ثم تراجع ليصل إلى 20,6 عام 2020-2021 واستمر في التراجع ليصل إلى 18,7 عام2021-2022 .

وقد يرجع تذبذب مؤشرات القيد بين الزيادة والنقصان إلى الصعوبات التي تواجه مؤسسات رياض الأطفال، ومنها: نقص الموارد والإمكانيات في رياض الأطفال التابعة للحكومة – زيادة المصروفات في رياض الأطفال الخاصة – نقص المعلمات والكوادر المدربة للعمل مع الأطفال، افتقار أولياء الأمور إلى الوعي يبدور مؤسسة رياض الأطفال، ومدى احتياجات أطفالهم المختلفة بالإضافة إلى أن هذه المؤسسات خارج إطار السلم التعليمي الرسمي في مصر؛ لذلك فهي لا تحظى بالاهتمام المناسب من قبل المسئولين، وغيرها من الصعوبات التي تواجه مؤسسة رياض الأطفال؛ مما يعوق تحقيق أهدافها المرجوة (بدران، 2003، ص34) .

ويلاحظ تراجع مؤشرات القيد في عامي(2021/2020)(2022/2021) بشكل ملحوظ، والذي قد يعود إلى جائحة كورونا، واتخاذ العديد من الإجراءات الاحترازية التي تتمحور حول تعليق الدراسة، وإغلاق المؤسسات التعليمية، والتوقف الكامل للمنظومة التعليمية، وتخبط موقف الطلاب، وتغيب الطلاب والمدرسين تمامًا عن الدراسة (المركز المصري للدراسات الاقتصادية، 2020، ص11) .

و يتضح من الجدول السابق الذي يتناول معدل القيد الإجمالي والصافي خلال الفترة من(2017 / 2018 : 2021 /2022) للمرحلة الابتدائية أن معدل القيد الإجمالي والصافي في تزايد مستمر؛ حيث تزايد القيد الإجمالي من 97,3 عام 2018/2017 إلى 99,5 عام 2019/2018، وتتابع التزايد ليصل 102,7 عام 2020/2019، ثم 105,3 عام 2021/2020، ليصل إلى 107,3 عام 2022/2021 أما معدل القيد الصافي فهو أيضًا في تزايد مستمر؛ حيث تزايد معدل القيد الصافي من 94,3 عام 2018/2017 إلى 96,9 عام 2019/2018، وتتابع التزايد ليصل 100,1 عام 2020/2019، ثم 103,0 عام 2021/2020، ليصل 104,9 عام 2022/2021 .

ويلاحظ في الجدول السابق أن نسبة القيد الإجمالية (التمدرس) للمرحلة الابتدائية تتجاوز 100%، وذلك نظرًا لشمولها التلاميذ فوق السن المقرر، ودون السن المقرر،

ومعيدي الصفوف؛ وفي هذه الحالة، يتطلب التفسير الدقيق لنسبة القيد الإجمالية مزيدًا من المعلومات عن إعادة الصفوف، وعن حالات الالتحاق المبكر أو المتأخر... إلخ، كما أن معدل القيد الصافي لا يمكن أن يتجاوز 100% إلا أنه وصل في بعض الأحيان إلى 105% ، وذلك نتيجة لوجود حالات تضارب بين بيانات القيد و/ البيانات السكانية، فقد تجاوز حساب القيد الصافي 100% في الحالات التالية:

1-عندما لا يتزامن التاريخ المرجعي لدخول المدارس الابتدائية مع تواريخ ميلاد جميع أفراد الفوج المؤهل للتسجيل في هذا المستوى من التعليم.

2- عندما تبدأ نسبة كبيرة من أطفال المدرسة الابتدائية في وقت أبكر من السن المقرر، وبالتالي تتمها في وقت أبكر .

3- عندما تطرأ زيادة على سن دخول المدرسة الابتدائية، ولا يطرأ تغيير على مدة التعليم الابتدائي (اليونسكو، 2009، ص10،9) .

تعرف المرحلة الإعدادية بالمرحلة الوسطى في السُلم التعليمي ؛ حيث يسبقه التعليم الابتدائي، و يتلوه التعليم الثانوي، ويلتحق به الطلاب من سن (12-14) عام. ويتضح من الجدول السابق الذي يتناول معدل القيد الإجمالي والصافي للمرحلة الإعدادية خلال الفترة من (2017 / 2018 : 2021 /2022) أن معدل القيد الإجمالي قد تزايد من 92,1 عام 2018/2017 إلى 93,0 عام 2019/2018، ثم وصل إلى 95,5 عام 2020/2019، ثم إلى 99,4 عام 2021/2020، وأخيرًا وصل إلى 104,1 عام 2021 /2022 . أما معدل الاستيعاب الصافي فقد تزايد إلى 82,4عام 2019/2018، ثم إلى 85,2عام 2020/2019، ثم إلى 90,7 2021/2020، و أخيرًا وصل إلى 94,9 عام 2022/2021 .

وتؤكد هذه المؤشرات الإحصائية ضعف قدرة النظام التعليمي على تحقيق القيد الكامل لجميع الطلاب الملزمين، حيث لم تصل نسبة القيد الصافي في أي من السنوات المشار إليها تصل إلى نسبة 100% .

أما بالنسبة للمرحلة الثانوية، فيلاحظ من الجدول السابق تشعيب مسارات التعليم الثانوي واختلاف أنماطه؛ فينقسم التعليم الثانوي إلى مسارين رئيسين هما: تعليم ثانوي عام، والذي ينقسم بدوره إلى شعبتين (العلمية، الأدبية)، وتعليم ثانوي فني، وينقسم إلى (صناعي- زراعي- تجاري- فندقي)، ويتضح غياب العدالة في فرص التعليم قبل الجامعي أو الثانوي في نهاية اختبارات الثانوية العامة المؤهلة للالتحاق بالتعليم العالي؛ فالمقيدون بمرحلة التعليم الثانوي العام يشكلون حوالي ثلث المقيدين بمرحلة التعليم الثانوي، في حين يشكل المقيدون بالتعليم الفني حوالي 55% من جملة المقيدين، وهؤلاء لا توجد لديهم فرصة استكمال تعليمهم العالي، كما أن حوالي 94% ممن يستكملون تعليمهم الثانوي العام يلتحقون بمؤسسات التعليم العالي (76% في الجامعات، و18% في المعاهد فوق المتوسطة والعليا)، أي أن(9%) فقط ممن يستكملون تعليمهم الثانوي الفني يستطيعون الالتحاق بإحدى مؤسسات التعليم العالي (أقل من ثلثهم يلتحقون بالجامعات)، مما يدل على تحيز واضح ضد الفقراء الذين يمثلون الغالبية العظمى من المقيدين بالتعليم الفني (العربي، 2012، ص144) .

ويعتبر تقسيم الطلاب و تشعيب المسارات التعليمية من أكبر العقبات أمام تحقيق التكافؤ في فرص الالتحاق بالتعليم العالي، ويؤدي هذا التقسيم للمسارات التعليمية إلى الحد من دور الجهد والقدرات الشخصية في تحديد فرص الالتحاق بالتعليم العالي، كما أن كل طالب يضمن التحاقه بالتعليم العالي بعد اجتيازه للثانوية العامة ؛ لذلك تلجأ النظم التعليمية إلى الحد من معدلات الالتحاق بالتعليم العالي ؛ وذلك بتوجيه الطلاب إلى الالتحاق بالتعليم الثانوي الفني، وتقليل التمييز بين التعليم الثانوي العام والفني ؛ من حيث المحتوى التعليمي، والسمعة، و إمكانية الالتحاق بالتعليم العالي، ولضمان تحقيق العدالة يجب الغاء تقسيم مسارات التعليم أو جعله اختياريًا(كرافت، أسعد،2012، ص195) .

كما أن تعدد مسارات التعليم الثانوي العام، وتقسيمها للشعبتين العلمية والأدبية أدى إلى ظهور ظاهرة عزوف الطلبة عن الالتحاق بشعبة العلمى ؛ حيث يلتحق بالشعبة العلمية حوالي 35%، و يلتحق بالشعبة الأدبية حوالي 65% من جملة الطلاب الملتحقين بمرحلة الثانوي العام (كرافت، أسعد، 2012، ص 106)، وسبب هذا العزوف صعوبة المواد العلمية، مما يطلب الحاجة إلى المزيد من الدروس الخصوصية التي تشكل عبئًا على كاهل الأسر الفقيرة، وانخفاض تنسيق الجامعات من الشعبة الأدبية مقارنة بالشعبة العلمية (أحمد،2016، ص62)، وهنا يتضح عدم التكافؤ في فرص الالتحاق بالكليات المختلفة فأبناء الأسر الغنية يحصلون على مجاميع أعلى بما يسمح لهم بالالتحاق بكليات أفضل أكثر من أبناء الأسر الفقيرة . ومن ثم تتأثر مسارات التعليم الثانوي بالخصائص الاجتماعية، فيحدث عدم التكافؤ في الحصول على فرص متكافئة للالتحاق بالكليات سواء بالمسار العلمي أو الأدبي (كرافت، أسعد، 2012، ص110) .

وبالرغم من أن التعليم الأزهري خارج حدود الدراسة، فإنه من المهم حساب نسبة القيد به حتى يكون حسابنا للقيد في التعليم العام حسابًا موضوعيًا، ولئلا يوجه له النقد لأنه لم يستوعب كامل من في سن التعليم و خاصة في المرحلة الابتدائية، كما يعد الأزهر إحدى المؤسسات التعليمية، والثقافية، والتربوية التي تُشارك التعليم العام في العملية التعليمية؛ لذا ينبغي تعرُف نسب القيد الأزهري .

جدول (4)

الصافي من معدلات قيد التلاميذ بالمراحل التعليمية لعام 2021 / 2022 بالتعليم الأزهري

المرحلة التعليمية	طلاب الأزهر	عدد السكان 2021	معدل الاستيعاب الصافي
المرحلة الابتدائية	1217044	12818198	%9
المرحلة الإعدادية	442234	5635505	%8
المرحلة الثانوية	381456	5940600	%6

(إحصائيات التعليم الأزهري : 2021 / 2022)

يتضح من الجدول السابق انخفاض معدلات القيد خلال المراحل التعليمية الأزهرية؛ حيث كان معدل الاستيعاب الصافي في المرحلة الابتدائية 9%، وفي المرحلة الإعدادية 8%، وفي المرحلة الثانوية 6% ؛ ويرجع ذلك الانخفاض إلى ما يمر به التعليم الأزهري من مشكلات فضلًا عن زيادة المواد الدراسية التي تصل إلى خمس عشرة مادة دراسية، وخاصة المرحلة الثانوية التي تُشكل عبئًا على كل من الطلاب وأولياء الأمور على حد سواء؛ مما أدى إلى عزوف الطلاب عن إتمام الدراسة في التعليم الأزهري، والسعي للتحويل إلى التعليم العام، بالإضافة إلى عزوف الطلاب عن مواصلة التعليم بصفة عامة إما بالغياب عن المعاهد الأزهرية أو الخروج نهائيًا من هذا النوع من التعليم بعد إتمام الشهادة الإعدادية وذلك لصعوبة المرحلة الثانوية(عبد الجواد،2020، ص112،113) بكافة أنماطها؛ حيث يصل القيد إلى 23%، مما يعني أن هناك فئة لا تزال ضمن المتسربين من التعليم، ولم يتم استيعابهم في التعليم العام أو الأزهري، ولذا أضفنا نسبة القيد في التعليم الأزهري لنسبة القيد في التعليم العام لتحديد نسبة القيد بهذه المرحلة.

مع الأخذ في الاعتبار أن الأزهر، ليس مسئولًا عن تحقيق العدالة في الاستيعاب للتعليم، ولكنه يعد نمطًا يسهم في ذلك .

3- نسبة التسرب

تتشكل فئة المتسربين من خليط غير متجانس من الأطفال الذين فاتهم الالتحاق بالتعليم الابتدائي الذي يتراوح سن الالتحاق به من (8:6) سنوات، والذين تسربوا من التعليم الابتدائي قبل اكتساب المهارات الأساسية، وصغار الشباب الذين انخرطوا في سلك العمل دون الحصول على أي فرصة للتعليم، أو الذين أكملوا الحلقة الابتدائية ولم يلتحقوا بالحلقة الإعدادية، وارتدوا إلى الأمية، وتعد هذه الفئة من أكثر النماذج التي تعكس انعدام العدالة (رستم، 2006، ص169) .

ونسبة التسرب هى النسبة المئوية للتلاميذ المنقطعين عن الدراسة لعامين متتاليين، لأسباب غير النقل أو الإعادة أو الوفاة من مجموعة التلاميذ المستجدين الذين التحقوا بالمرحلة قبل عامين .

طريقة الحساب :

$$\textbf{نسبة التسرب} = \frac{\text{عدد التلاميذ المنقطعين عن الدراسة لعامين متتاليين}}{\text{عدد التلاميذ المستجدين الذين التحقوا بالمرحلة قبل عامين}} \times \mathbf{100}$$

(النشرة السنوية للتعليم قبل الجامعي، 2020، ص6)

جدول (5)

معدل التسرب للمرحلتين الابتدائية والإعدادية خلال الفترة (2017 / 2018 : 2021 / 2022)

السنة	المرحلة الابتدائية		المرحلة الإعدادية	
	أعداد المتسربين	نسبة التسرب	أعداد المتسربين	نسبة التسرب
2018/2017	43187	% ,40	136715	% 3,10
2019/2018	27893	% ,25	121091	% 2,67
2020/2019	29724	% ,25	82456	% 1,73
2021/2020	25380	% ,20	43351	% ,87

(كتاب الإحصاء السنوي: 2018/2017، 2019/2018، 2020/2019، 2021/2020، صفحات متفرقة)

ويلاحظ من الجدول السابق تناقص نسبة تسرب المرحلة الابتدائية؛ حيث إنخفضت النسبة من %,40 عام 2018/2017 إلى %,25 عام 2019/2018، ولم تتغير النسبة في عام 2020/2019، ثم وصلت إلى %,20 عام 2021/2020 . أما بالنسبة للمرحلة الإعدادية، فتناقصت نسبة التسرب من %3,10 عام 2018/2017 إلى

2,67% عام 2019/2018، ثم وصلت إلى 1,73% عام 2020/2019، ثم 87,% عام 2021/2020 .

ويبلغ عدد التلاميذ فى مرحلة ما قبل الابتدائي 1.4 مليون تلميذ بنسبة 5.3% من إجمالي المراحل التعليمية منهم 1,3 مليون تلميذ بنسبة 5,2% من إجمالي مراحل التعليم العام، 132.7 ألف تلميذ بنسبة 7.0% من إجمالي مراحل التعليم الأزهري عام 2021/2020، كما بلغ عدد تلاميذ التعليم الابتدائي 14.4 مليون تلميذ بنسبة 54.7% من إجمالي المراحل التعليمية عام 2021/2020 (منهم 13.4 مليون تلميذ بنسبة 54.8% من إجمالي مراحل التعليم العام، 1.0 مليون تلميذ بنسبة 53.8% من إجمالي مراحل التعليم الأزهر، وقدر التسرب من التعليم فى المرحلة الابتدائية بنسبة 0,2% عام 2020/2019 مقابل 0,3نسبة % عام 2019/2018، مقابل99,9 % معدل الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية عام2021/2020 (ممدوح، 2022).

وفى مرحلة التعليم الإعدادي، بلغ عدد التلاميذ 5,9 مليون تلميذ بنسبة 22,6% من إجمالي المراحل التعليمية (منهم 5,5 مليون تلميذًا بنسبة 22,7% من إجمالي مراحل التعليم العام، 401,8 ألف تلميذ بنسبة 21,1% من إجمالي مراحل التعليم الأزهري) عام 2021/2020، وارتفعت نسبة التسرب فى المرحلة الإعدادية في عام 2020/2019 إلى 1.7% مقابل 2,7 % عام 2019/2018، مقابل 42,8 % معدل الانتقال من المرحلة الإعدادية إلى الثانوي العام عام 2021/2020، كما كان عدد تلاميذ المرحلة الثانوية، 2,3 مليون تلميذ بنسبة 8,6% من إجمالي المراحل التعليمية (منهم 1,9 مليون تلميذ بنسبة 7,9 % بالتربية والتعليم، 336.4 ألف تلميذ بنسبة 17,7 % من إجمالي مراحل التعليم الأزهري) عام 2021/2020 (ممدوح، 2022) .

ويعود ارتفاع نسب التسرب إلى انتشار فرص عمالة الأطفال في هذه الشريحة العمرية، وارتفاع مستوى أجورهم، وارتفاع تكلفة التعليم، وانخفاض مستوى دخل الكثير من الأسر وبخاصة في الريف، والمناطق المهمشة، وشيوع بعض الأفكار الخاطئة نحو التعليم، والتأثر بالموروثات الثقافية والاجتماعية السالبة، وعجز مكونات البيئة المدرسية عن تشجيع الالتحاق بالدراسة أو الاستمرار فيها (رستم، 2006، ص169) .

وعلى الرغم من تناقص نسب التسرب من عام 2019/2018 إلى عام 2021/2020 إلا أنها مازالت مرتفعة سواء في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية، وقد يرجع ذلك إلى انتشار فيروس كورونا المستجد .

المحور الثاني. مؤشر العدالة في سياسة الإنفاق.

تتمحور سياسة الإنفاق حول توزيع حصيلة الإيرادات الصافية بنسب متساوية بين أفراد المجتمع (على، 2014، ص18). وهو ما يسهم في تحقيق التنمية الاقتصادية من خلال تحريك عجلة الاستثمار، كما أنها لها دور في تحقيق العدالة الاجتماعية من خلال إعادة توزيع الدخل على الفئات المنخفضة، وهو ما يجعل لسياسة الإنفاق أدواتها وأهدافها الخاصة بها(بن عزة، 2015، ص10) ؛ لذلك يعد مؤشر الإنفاق على التعليم من الآليات الرئيسة لتحقيق العدالة الاجتماعية، كما يشير إلى مدى إتاحة الخدمة التعليمية بصورة مجانية أو شبه مجانية للفقراء ومحدودي الدخل . وقد شهد الإنفاق العام على التعليم في مصر بعد ثورة 25 يناير تغييرات محدودة أدت إلى تحسن محدود، ولكن لم تحدث أي إصلاحات جوهرية (الطويل، 2017، ص117).

1- حجم الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي

يقاس الإنفاق على التعليم بما يخصص له من إجمالي الإنفاق الحكومي للدولة في سنة معينة، وهو ما يعرف بالموازنة العامة للدولة، ويفيد ذلك في تعرُف معدل النمو أو الانخفاض في المخصصات بين سنة وأخرى أو بين فترة وأخرى. ولأن

الإنفاق العام أداة من أدوات السياسة المالية، فإن تخصيص الحكومات لموارد الموازنة تعد مؤشرا مهما في ترتيب اهتماماتها. ويمكن تقييم مدى التزام الحكومة بالتعليم بقياس الحصة المخصصة للتعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي (الزنقلي، 2017، ص139).

ويعرض الجدول الآتي نسب الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي من إجمالي الإنفاق الحكومي في الموازنة العامة للدولة في الفترة (2017\2018 : 2020\2021) :

جدول (6)

الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي خلال الفترة (2017 / 2018: 2021 / 2022)

(القيمة بالمليار جنيه)

السنة المالية	إجمالي الإنفاق الحكومي للدولة	الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي	نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم ما قبل الجامعي إلى إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم (%)
2018/ 2017	1207,13	70,512	5,84
2019/ 2018	1424,01	74,916	5,26
2020/ 2019	1574,55	81,399	5,16
2021/ 2020	1713,17	87,063	5,08

الجدول من تصميم وإعداد الباحثة بالاعتماد على المصادر الآتية : وزارة المالية، الموازنة العامة للدولة، موازنة الجهاز الإداري، المصروفات بالتقسيم الوظيفي، سنة 2017 /2018 ص165، 245، سنة2018 /2019 ص171، 253، سنة 2019 /2020 ص165، 247، سنة2020 /2021 ص135، 205 .

يتضح من الجدول السابق تراجع نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي من إجمالي الإنفاق الحكومي خلال الفترة (2017\2018 – 2020\2021) ؛ حيث إنخفضت من 5,84% في السنة المالية 2018/2017 إلى 5,26% للسنة المالية 2019/2018، تواصل الانخفاض إلى5,16% في السنة المالية 2019 /2020 حتى وصلت إلى 5,08% في السنة المالية2021/2020 . ويلاحظ أن الاتجاه العام لهذه النسب هو الانخفاض المستمر، فقد أظهرت النسب اتجاهًا تنازليًا بدلًا من تسجيل نسب مرتفعة بمرور الوقت.

ويعود استمرار انخفاض حجم الإنفاق الحكومي بمرور السنوات إلى ضعف كفاية التمويل الحكومي المخصص للتعليم كنسبة من إجمالي الإنفاق الحكومي للدولة، وسوء تخصيص الموارد المالية، وسوء توزيع الإنفاق الحكومي على المراحل التعليمية، وعدم التناسب بين ما ينفق على تلاميذ التعليم قبل الجامعي و طالب المرحلة الجامعية، واستحواذ الإنفاق الجاري على غالبية ميزانية التعليم قبل الجامعي (البحيري، 2019، ص76)، وهو ما أدى بدوره أدى إلى تراجع دور الحكومة في القيام بمسئولياتها الجوهرية تجاه التعليم، وعجزها عن توفير الموارد المالية اللازمة لتطويره وإتاحته لجميع أفراد المجتمع، وعدم كفاية الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي، وحدوث نقص وتدهور في مدخلات نظام التعليم ؛ لذلك ظهرت في الآونة الأخيرة بعض الآراء حول إلغاء وترشيد مجانية التعليم الحكومي للتخفيف من أعباء الموازنة العامة للدولة (الزنقلي، 2017، ص143) .

وأشار أحد التقارير الصادرة عام 2018 إلى أن ميزانية التعليم المصري تجاوزت120 مليار جنيه، منها 97 مليارا مخصصة للتعليم العام، ينفق منها حوالي 85% للرواتب والأجور أي ما يعادل 80 مليار جنيه، والباقي موزع بين صيانة ومكافآت ومصروفات امتحانات، ويبرز المؤشر الرقمي أن البنية التحتية لمؤسسات التعليم المصري تمثل عوامل طرد تجعل الطلاب يهجرون مؤسسات التعليم الرسمية

الممولة من قبل الدولة بحثًا عن أماكن الدروس الخصوصية، مما يمثل إهدارًا للمال العام، وخللا مفجعا في تحقيق مجانية التعليم، ومن ثم تحقيق العدالة (جوهر، الباسل، 2019، ص10) .

وأشار التقرير إلى اتساع فجوة العدالة بين أبناء المجتمع، حيث إن مصروفات المدارس التجريبية العادية تتراوح ما بين 2000 إلى 3000 جنيه، و أن المدارس اليابانية قد تصل إلى 10000 جنيه، وأن بعض المدارس الدولية قد تصل إلى 15000 جنيه، وهو ما لا يستطيعه عامة الشعب، الذين تمثل لهم المجانية حقا والتزاما، وليس رفاهية من الدولة (جوهر، باسل، 2019، ص10) .

2- تفاوت أجور العاملين :

قامت وزارة المالية بإعداد مشروع قانون لإعادة تبويب الموازنة العامة للدولة وفقًا للمعايير الدولية بهدف وضع قيود على الإنفاق العام، و ترشيده إلى أقصى حد ممكن، وتضييق نطاق تأشيرات الموازنة الاستثنائية، وقَسّم القانون الإنفاق العام في التبويب إلى ثمانية أبواب (أبو خليل،2010، ص105)، وتم توزيع الإنفاق الحكومي للتعليم قبل الجامعي على ستة أبواب، وهي: (وزارة المالية، موازنة الهيئات الخدمية، الاستخدامات "المصروفات – الحيازة – سداد القروض"، ص80 : 367) .

- الباب الأول. الأجور والتعويضات للعاملين، ويتضمن:

مجموعة (1) الأجور والبدلات النقدية والعينية، مجموعة (2) المزايا التأمينية، مجموعة (3) الأجور الإجمالية والاحتياطات العامة .

- الباب الثاني. شراء السلع والخدمات، ويتضمن :

مجموعة (1) السلع، مجموعة (2) الخدمات، مجموعة (3) شراء السلع والخدمات الإجمالية والاحتياطات العامة .

- الباب الثالث. الفوائد، ويتضمن :

مجموعة (1) فوائد خارجية، مجموعة (2) فوائد محلية.

- الباب الرابع. الدعم والمنح والمزايا الاجتماعية، ويتضمن :

مجموعة (1) الدعم، مجموعة (2) المنح، مجموعة (3) مزايا اجتماعية، مجموعة (4) الدعم والمنح والإجمالية والاحتياطات العامة .

- الباب الخامس. المصروفات الأخرى، ويتضمن :

مجموعة (1) مصروفات جارية { بند1- ضرائب و رسوم، بند2 اشتراكات، بند3 متنوعة } .

- الباب السادس : شراء الأصول غير المالية (الاستثمارات)، ويتضمن :

مجموعة (1) الأصول الثابتة { بند1- استثمار مباشر (شاملة الرسوم الجمركية)، بند2- نفقات إيرادية مؤجلة (تشغيل) }، مجموعة(2) الأصول غير المنتجة، مجموعة (3) أصول غير مالية أخرى .

جدول (7)

توزيع الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي على أبواب الإنفاق في الموازنة العامة للدولة خلال الفترة (2017\2018 : 2020\2021)

(القيمة بالجنيه)

السنة	المصروفات						
	الباب الأول	الباب الثاني	الباب الثالث	الباب الرابع	الباب الخامس	الباب السادس	
	الأجور والتعويضات للعاملين	شراء السلع والخدمات	الفوائد	الدعم والمنح والمزايا	مصروفات أخرى	شراء الأصول غير المالية (الاستثمارات)	إجمالي الإنفاق
2017/ 2018	65621533000	3121463000	0	57673000	86637000	1625005000	70512311000
2018/ 2019	69608164000	3397709000	0	57183000	168823000	1684700000	74916579000
2019/ 2020	75526464000	3707014000	0	60388000	205733000	1900000000	81399599000
2020/ 2021	79883337000	4894717000	0	66055000	219580000	2000000000	87063689000

الجدول من تصميم وإعداد الباحثة بالاعتماد على المصادر الآتية : وزارة المالية، الموازنة العامة للدولة، موازنة الجهاز الإداري، المصروفات بالتقسيم الوظيفي، سنة 2017 /2018 ص244، 245، سنة2018 /2019 ص252، 253، سنة 2019 /2020 ص246، 247، سنة2020 /2021 ص204، 205

وتعد هذه الأبواب الستة هى الأكثر صلة بالعملية التعليمية، وقد كانت أبواب الأجور والتعويضات للعاملين، وشراء السلع والخدمات، وشراء الأصول غير المالية (الاستثمارات) ذات النصيب الأكبر من إجمالي الإنفاق والأكثر تأثيرًا، في حين أن الأبواب الثلاثة الأخرى كان نصيبها أقل كثيرًا جدًا من إجمالي الإنفاق، كما أنها تحمل قدرًا من الغموض فيما يتعلق بتخصيص الإنفاق، وخاصة باب المصروفات الأخرى، حيث لم تتضح نوعيه هذه المصروفات الأخرى، وأين اتجاهها، وقد يعتبر ذلك هدرًا في الإنفاق على التعليم .

ويمكن الحكم على مدى عدالة الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي من خلال تحليل هيكل الإنفاق، وبيان مدى تطور نسب عناصر الإنفاق، وبالأخص تحديد نسبة الأجور والتعويضات للعاملين كنسبة إلى إجمالي الإنفاق الحكومي للدولة، والأجور والتعويضات للعاملين كنسبة إلى الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي.

جدول (8)

نسبة الأجور والتعويضات للعاملين إلى الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي، وإلى الإنفاق الحكومي للدولة خلال الفترة (2017\2018 : 2020\2021)

(القيمة بالمليار جنيه)

السنة المالية	إجمالي الإنفاق الحكومي	إجمالي الأجور والتعويضات للعاملين	نسبة الأجور إلى إجمالي الإنفاق (%)	الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي	الأجور والتعويضات للعاملين بالتعليم قبل الجامعي	نسبة الأجور إلى الإنفاق على التعليم قبل الجامعي
2018/ 2017	1207,13	239,95	19,8	70,512	65,62	93,0

92,9	69,60	74,916	18,9	270,08	1424,01	2019/ 2018
92,7	75,52	81,399	19,1	301,115	1574,55	2020/ 2019
91,7	79,88	87,063	19,5	3335,000	1713,17	2021/ 2020

الجدول من تصميم وإعداد الباحثة بالاعتماد على المصادر الآتية: وزارة المالية، الموازنة العامة للدولة، موازنة الجهاز الإداري، المصروفات بالتقسيم الوظيفي، سنة 2017 /2018 ص164، 165، سنة2018 /2019 ص170، 171، سنة 2019 /2020 ص164، 165، سنة2020 /2021 ص134، 135

يتضح من الجدول السابق أن الفارق بين النسبتين شاسع خلال الفترة (2017\2018 – 2020\2021) حيث يبلغ متوسط نسبة الأجور والتعويضات للعاملين إلى الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي في إجمالي السنوات من (2017\2018 – 2020\2021) حوالي 92%، ويبلغ متوسط نسبة الأجور والتعويضات للعاملين إلى إجمالي الإنفاق الحكومي للدولة في إجمالي السنوات من (2017\2018 – 2020\2021) حوالي 19,3% ؛ أي أن حصة إجمالي الأجور للعاملين تقل عن ربع إجمالي الإنفاق الحكومي للدولة، بينما تزيد حصة الأجور بالتعليم قبل الجامعي كثيرًا جدًا عن ثلاثة أرباع الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي. وبالتالي يتضح وجود خلل في الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي، يمكن عزوه إلى تكدس الموظفين في هذا القطاع .

حيث إن زيادة الأجور والتعويضات للعاملين عن (65%) من الإنفاق الجاري يعكس مدى التأثير السلبي على الموارد المالية المخصصة للأنشطة المدرسية، وجودة الكتاب المدرسي، والمواد الخام المطلوبة في معامل العلوم والرياضيات، وغير ذلك من متطلبات الجودة، لذلك يجب على المسئولين سرعة اتخاذ اللازم من دعم هذه الأنشطة اللازمة لجودة العملية التعليمية دون المساس بالأجور، على فرض أن

الحجم الحالي للقوة التدريسية والإدارية مناسب ولا يعاني تضخمًا (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2012، ص122)، وقد أشارت الصحيفة (Monitor Christian Science) إلى أن حوالي 85% من ميزانية التربية والتعليم، والبالغة 7,8 مليار دولار لتعليم 18 مليون طالب تقريبًا يذهب إلى المرتبات، مما يعني أن توفير احتياجات العملية التعليمية يأخذ جزءًا بسيطًا من تلك الميزانية، وبالتالي يعتبر نقص معدل الإنفاق على المنظومة التعليمية من أهم التحديات التي تواجه تطوير التعليم في مصر (مجاهد، 2019، ص123) .

وبالرغم من أن الأجور والتعويضات تشكل النسبة الأكبر من جملة الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي، إلا أن هذا لا يعد مؤشرًا لارتفاع دخل المعلمين؛ فقد تعددت شكاوى تدني أجور المعلمين التي تكاد تصل إلى حد الفقر في ظل ارتفاع الأسعار نتيجة تنامي التضخم مما يؤدي إلى انخفاض القيمة الحقيقية للأجور (الزنقلي، 2017، ص151) .

وتكمن المشكلة الرئيسة في ارتفاع نسبة الأجور إلى إجمالى الإنفاق في أنها لا تعكس ارتفاع أجور المعلمين بل تعكس ارتفاع نسبة الإداريين غير الأكاديميين والعمال لجملة العاملين في مجال التعليم قبل الجامعي، مما يعكس بدوره درجة عالية من الهدر وعدم كفاءة الإنفاق العام، فالأعداد الكبيرة من الإداريين غير الأكاديميين والعمال يشكل استنزافًا للموارد المالية المخصصة للإنفاق على التعليم قبل الجامعي(مجاهد،2017، ص291،277) كما يبين الجدول التالي:

جدول (9)

نسبة المعلمين إلى الإداريين في مجال التعليم قبل الجامعي خلال الفترة (2017\2018 : 2020\2021)

السنة	المعلمين	الإداريين	النسبة معلم \ إداري
2018/ 2017	1023833	495698	2,1
2019/ 2018	1026727	500516	2,1
2020/ 2019	1018773	494292	2,1
2021/ 2020	1010363	483546	2,1

الجدول من تصميم وإعداد الباحثة بالاعتماد على المصادر الآتية : كتاب الإحصاء السنوي،2020/2021، إجمالي عام المحافظات

ويلاحظ من الجدول السابق وجود 21 معلم لكل 10 إداريين في التعليم قبل الجامعي؛ أي أن نسبة الإداريين بلغت نصف العاملين بالتعليم قبل الجامعي، وقد أكدت وزارة التربية والتعليم على تضخم في أعداد الإداريين، انعكس في الزيادة الكبيرة لمعدل الإداريين إلى المعلمين مقارنة بالمعدلات العالمية، مما يعني إنفاق حصة جوهرية من الأجور في أغراض غير مرتبطة بالتدريس، كما تعاني عموم الوزارة، والمديريات، والإدارات التعليمية من الترهل الشديد في العمالة، وضعف الإنتاجية، وسوء جودة الخدمة التعليمية بشكل مثير للانتباه، وتشير المؤشرات إلى أن الزيادة في حجم الهيكل الإداري بقطاع التعليم قبل الجامعي المصري قد وصلت إلى مستويات غير مسبوقة عالميًا، بالإضافة إلى عدم وجود وصف وظيفي لجميع الوظائف والمهام بالقطاع ككل، مع عدم إلمام العاملين بمهامهم ومسئولياتهم وسلطاتهم (الخطة الإستراتيجية للتعليم ما قبل الجامعي2014-2030، ص66،67)، لذلك يعد طغيان الإنفاق على الجوانب الإدارية استنزافًا وهدرا وسوء توزيع للموارد المالية .

ونظرًا لتكدس حجم العاملين دون فائدة، صارت موازنة التعليم قبل الجامعي وكأنها موازنة لأجور العاملين فقط؛ مما يؤكد على انخفاض حجم مخصصات التعليم من الإنفاق الحكومي، هدر وسوء توزيع المخصصات المالية، وضبابية سياسة الحكومة (الزنقلي، 2017، ص152، 153) .

جدول (10)

التوزيع النسبي للإنفاق السنوي على التعليم (للأسر التي لديها أفراد ملتحقين بالتعليم حاليًا) طبقًا لبنود الإنفاق على التعليم وفقًا لمحل الإقامة (حضر/ ريف) 2018/2017

البيان	حضر	ريف	جملة
عدد الأسر	6769	9132	15901
عدد الأفراد	32682	47977	80658
مصروفات ورسوم دراسية	40,9	16,3	30,8
دروس خصوصية ومجموعات تقوية	32,2	45,6	37,7
ملابس وحقائب مدرسية	4,7	7,3	5,7
كتب مدرسية وأدوات كتابية	11,7	17,8	14,2
مصاريف انتقالات	8,7	10,6	9,4
مصاريف تعليمية أخرى	1,9	2,4	2,1

(الكتاب السنوي للإحصاء، مصر في أرقام، 2021، ص 133)

واتضح من بيانات هذا الجدول أن أعلى نسبة من إجمالي بنود الإنفاق على التعليم كانت من نصيب الدروس الخصوصية، ومجموعات التقوية، والمصروفات، والرسوم الدراسية، بالإضافة إلى ارتفاع نسبة الدروس الخصوصية، ومجموعات التقوية في المناطق الريفية عن المناطق الحضرية، ويرجع ذلك إلى زيادة عدد أفراد الريف عن عدد أفراد الحضر؛ حيث يبلغ عدد أفراد الريف 47977، وعدد أفراد الحضر 32682.

و تأتي نسبة الكتب المدرسية والأدوات المكتبية ومصاريف الانتقالات في المرتبة الثالثة والرابعة، ثم تأتي في المرتبة الأخيرة الملابس، والحقائب المدرسية، والمصروفات التعليمية الأخرى من إجمالي بنود الإنفاق على التعليم، وهذا يرجع إلى توقف الوزارة عن تقديم الكتب والزي بصورة مجانية كما كان الحال من قبل، مما انعكس على ارتفاع تكلفة الأدوات اللازمة للتعليم من كتب، وأدوات مكتبية، وملابس، ومواصلات، ومصروف جيب، وغيرها، والتي ازدادت بشدة بسبب ارتفاع معدل التضخم في الاقتصاد المصري (رستم، 2006، ص156) .

وتعد ظاهرة الدروس الخصوصية من أهم المشكلات التي تواجه التعليم في مصر، فلم تعد تقتصر على الطالب الضعيف فقط بل شملت جميع الطلاب على اختلاف مهاراتهم، فكل تلاميذ مصر تقريبًا يأخذون دروسًا خصوصية أو على الأقل مجموعات تقوية، وأصبحت الدروس الخصوصية بمثابة سلعة تفاخرية، و يرى البعض أنه من العيب عدم اقتنائها حتى لو كانت غير لازمة له، وهو ما يمثّل بدوره عبئًا ثقيلًا على كاهل جميع الأسر، ويشكل عقبة في سبيل تطوير نظام التعليم، وكذلك في تحقيق أهداف العملية التعليمية (رستم، 2006، ص158).

وصل الإنفاق العائلي على الدروس الخصوصية إلى نحو 15 مليار جنيه أي ما يوازي حوالي 25% من متوسط دخل الأسرة المصرية، بالإضافة إلى أن 60% من الأسر – التي لديها أبناء بمراحل التعليم قبل الجامعي – يعاني من مشكلة

الدروس الخصوصية، وأن 48% من هذه الأسر ينفق في المتوسط من 50 حتى أقل من 150 جنيهًا شهريًا على الدروس الخصوصية لكل ابن. يضاف إلى ذلك أن 83% من الطلاب بمرحلة التعليم الثانوي العام يحصلون على دروس خصوصية، وتصل النسبة إلى 55% من إجمالي طلاب المدارس الحكومية، أي ما يقرب من 8 مليون طالب وطالبة (حسين، 2019، ص166،167) .

ونظرًا لتفشي هذه الظاهرة في المجتمع وما صاحبها من زيادة تكلفة التعليم مما شكل عبئًا على الأسرة المصرية ؛ صدر القرار الوزاري رقم (592) لعام 1998م لحظر الدروس الخصوصية؛ فنصت المادة الأولى منه على أن " يحظر على أي من هيئات الإشراف والتدريس في جميع مدارس مراحل التعليم قبل الجامعي بما في ذلك مدارس التعليم الخاص أو العاملين بالمديريات والإدارات التعليمية وأجهزة الوزارة المختلفة عرض أو قبول أو القيام باعطاء درس خاص لأي طالب أو مجموعة من الطلاب في أية مادة من مواد الدراسة، وذلك فيما عدا مجموعات التقوية التي تتولى المدارس تنظيمها في إطار القواعد العامة المقررة في هذا الشأن " (وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم (592)، 1998) .

كما عملت الوزارة للتخفيف من ضغوط الدروس الخصوصية، فعملت على تقنين ما يسمى بالمجموعات المدرسية؛ وذلك بالقرار الوزاري رقم (48) لسنة 1994م، وتعديلاته بالقرار الوزاري رقم (109) لسنة 2001م حيث حددت هذه القرارات أنواع المجموعات (عاديةامتميزة)، ومعها نصيب المعلم، وباقي العاملين بإدارة المدرسة، وصولًا إلى الإدارة التعليمية والمديرية التعليمية (حسين، 2019، ص170) .

يتضح من العرض السابق أن الدروس الخصوصية عملت على تحويل التعليم من كونه حقًا مجانيًا يتاح لكل أبناء الوطن إلى أداة للتمييز الطبقي؛ حيث تستطيع الأسر الغنية أن توفر لأبنائها الدروس الخصوصية، ومن ثم الحصول على خدمة تعليمية أفضل تُعِينهم في الحصول على مجموع أعلى، كما أن اعتماد عدد كبير من

الطلاب على الدروس الخصوصية واعتبارها وسيلة للنجاح قد أسهم في هدم مبدأ تكافؤ الفرص وتحويل المجانية إلى أكذوبة.

3- عدالة التوزيع الجغرافي

تهتم عدالة الإنفاق في المقام الأول بالبحث عن مدى التكافؤ في توزيع المخصصات المالية بين مديريات التربية والتعليم؛ لذا سيتم فيما يلي تناول مدى عدالة توزيع الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي بالمديريات، وذلك من خلال: أولًا. تحديد نصيب كل مديرية من الإنفاق على التعليم قبل الجامعي، وتحديد نصيبها من عدد التلاميذ المقيدين بالتعليم قبل الجامعي، وبيان مدى التفاوت بين ما تحصل عليه كل مديرية من الإنفاق نسبة إلى عدد التلاميذ المقيدين بها بالتعليم قبل الجامعي، ثانيًا. تقدير نصيب التلميذ من الإنفاق على التعليم قبل الجامعي في كل مديرية، وبيان مدى التفاوت بين المديريات في مقدار نصيب التلميذ من الإنفاق .

ويعرض الجدول الآتي نصيب مديريات التربية والتعليم من الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي، ونصيبها من التلاميذ المقيدين بالتعليم قبل الجامعي، ونصيب التلميذ من الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي بمديريات التربية والتعليم لسنة 2020 /2021، حيث بلغ عدد التلاميذ المقيدين بالتعليم قبل الجامعي (الحكومي) لسنة 2020 /2021 (21875270) تلميذًا، كما بلغ إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي لسنة 2020 /2021 **(87063689000)** جنيه

جدول (11)

نصيب مديريات التربية والتعليم من الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي، ومن التلاميذ المقيدين، ونصيب التلميذ من الإنفاق لسنة 2020 /2021

مديرية التربية التعليم	الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي (بالمليار جنيه)	عدد التلاميذ المقيدين بالتعليم قبل الجامعي	نصيب المديرية من الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي (%)	نصيب المديرية من التلاميذ المقيدين بالتعليم قبل الجامعي (%)	نصيب التلميذ من الإنفاق (بالجنيه)
القاهرة	6,27	1661904	7,2	7,5	3772,8
الجيزة	4,18	1882843	4,8	8,6	2220,0
القليوبية	4,75	1340998	5,4	6,1	3542,1
الغربية	4,89	1127179	5,6	5,1	4338,2
المنوفية	4,50	1073922	5,1	4,9	4190,2
كفر الشيخ	3,38	829066	3,8	3,7	4076,8
الدقهلية	6,47	1473650	7,4	6,7	4390,4
دمياط	2,01	386187	2,3	1,7	5204,7
الإسكندرية	3,76	1040432	4,3	4,7	3613,8
مطروح	0,7	155944	0,8	0,7	4488,7
البحيرة	4,67	1546039	5,3	7,0	3020,6
بورسعيد	1,14	160268	1,3	0,7	7113,1

الإسماعيلية	1,51	338064	1,7	1,5	4466,6
السويس	0,8	168000	0,91	0,7	4761,9
البحر الأحمر	0,7	106919	0,8	0,4	6547,0
شمال سيناء	1,46	115289	1,6	0,5	12663,8
جنوب سيناء	0,3	39486	0,34	0,1	7597,6
الشرقية	7,87	1685032	9,03	7,7	4670,5
الفيوم	2,64	836918	3,03	3,8	3154,4
بني سويف	2,58	779995	2,9	3,5	3307,7
المنيا	4,87	1341764	5,5	6,1	3629,6
أسيوط	4,06	1098487	4,6	5,0	3695,9
الوادي الجديد	1,07	69970	1,2	0,3	15292,3
سوهاج	4,91	1168085	5,6	5,3	29211,4
قنا	3,64	794085	4,1	3,6	4583,9
أسوان	2,31	368736	2,6	1,6	6264,6
الأقصر	1,49	286008	1,7	1,3	5209,6

الجدول من تصميم وإعداد الباحثة بالاعتماد على المصادر الآتية : وزارة المالية، الموازنة العامة للدولة، موازنة الجهاز الإداري، المصروفات بالتقسيم الوظيفي، سنة2020 /2021 ص204، 206، كتاب الإحصاء السنوي 2020 /2021، إجمالي عام المحافظات (تلاميذ، حكومي، خاص، حضر، ريف) .

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

- انخفاض نصيب المديرية من الإنفاق في عدد (8) مديريات عن نصيبها من التلاميذ، وهذه المديريات هي: الجيزة، القليوبية، الإسكندرية، البحيرة، الفيوم، بني سويف، المنيا، أسيوط، ويوجد في بعض هذه المديريات تباين كبير واضح بين النصيب من الإنفاق والنصيب من التلاميذ مثل : مديرية الجيزة التي يصل فيها النصيبان بالترتيب إلى (4,8%)، (8,6%)، والبحيرة التي يصل فيها النصيبان بالترتيب إلى (5,3%)، (7,0%)، والقليوبية التي يصل فيها النصيبان بالترتيب إلى (5,4%)، (6,1%)، والفيوم التي يصل فيها النصيبان بالترتيب إلى (3,03%)، (3,8%).
- انخفاض نصيب التلميذ من الإنفاق بشكل كبير في عدد (5) مديريات عن نصيب التلميذ من الإنفاق على مستوى الجمهورية، وهذه المديريات هي: الجيزة، القليوبية، البحيرة، الفيوم، بني سويف .
- ارتفاع نصيب المديرية من الإنفاق في عدد(8) مديريات عن نصيبها من التلاميذ، وهذه المديريات هي: الدقهلية، دمياط، بورسعيد، البحر الأحمر، الشرقية، قنا، الغربية، الأقصر؛ ويوجد في بعض هذه المديريات تباين كبير واضح بين النصيب من الإنفاق والنصيب من التلاميذ مثل: الشرقية التي يصل فيها النصيبان بالترتيب إلى (9,03%)، (7,7%)، الدقهلية التي يصل فيها النصيبان بالترتيب إلى (7,4%)، (6,7%)، ودمياط التي يصل فيها النصيبان بالترتيب إلى (2,3%)، (1,7%)، وبورسعيد التي يصل فيها النصيبان بالترتيب إلى (1,3%)، (0,7%) .
- ارتفاع نصيب التلميذ من الإنفاق بشكل كبير في عدد (12) مديرية عن نصيب التلميذ من الإنفاق على مستوى الجمهورية، وهذه المديريات هي: الغربية، المنوفية، كفر الشيخ، الدقهلية، دمياط، مطروح، بورسعيد، الإسماعيلية، السويس، الشرقية، قنا، الأقصر .

- تقارب نصيب المديرية من الإنفاق في عدد (9) مديريات مع نصيبها من التلاميذ، وهذه المديريات هي: مديرية القاهرة، المنوفية، كفر الشيخ، مطروح، الإسماعيلية، السويس، جنوب سيناء، سوهاج، أسوان.
- تقارب نصيب التلميذ من الإنفاق في عدد (4) مديريات مع نصيب التلميذ من الإنفاق على مستوى الجمهورية، وهذه المديريات هي: القاهرة، الإسكندرية، المنيا، أسيوط .
- ارتفاع نصيب المديرية من الإنفاق في مديريتين عن نصيبهما من التلاميذ، وهما : مديرية شمال سيناء، الوادي الجديد، وتعد هاتان المديريتان من المحافظات الحدودية والنائية، ومن ثم ترتفع بها المكافآت والبدلات مما يرفع بها الإنفاق أكثر .
- ارتفاع نصيب التلميذ من الإنفاق كثيرًا جدًا في عدد (6) مديريات عن نصيب التلميذ من الإنفاق على مستوى الجمهورية، وهذه المديريات هي: البحر الأحمر، شمال سيناء، جنوب سيناء، الوادي الجديد، سوهاج، أسوان .

ويتضح من العرض السابق تفاوت توزيع المخصصات المالية بين المديريات من الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي نسبة إلى عدد التلاميذ المقيدين بها بالتعليم قبل الجامعي، مما يشير إلى ضعف العلاقة بين نسبة ما يخصص للمديرية من الموازنة المعتمدة للتعليم قبل الجامعي، ونسبة التلاميذ المقيدين بها من إجمالي عدد تلاميذ التعليم قبل الجامعي، ويدل ذلك على خلل في عدالة توزيع الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي بين مديريات التربية والتعليم .

كما يُلاحظ التباين الكبير بين بعض المديريات في نصيب التلميذ من الإنفاق حيث بلغ في مديريات الجيزة، والبحيرة، والفيوم بالترتيب حوالي (2220)، (3020)، (3154) جنيهًا، في حين بلغ في مديريات دمياط، وبورسعيد، والأقصر بالترتيب حوالي (5204)، (7113)، (5209) جنيهًا، كما بلغ نصيب

التلميذ في مديريات شمال سيناء، والوادي الجديد، وسوهاج بالترتيب حوالي (12663)، (15292)، (29211) جنيهًا . ويدل هذا التفاوت الكبير على أن الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي يفتقد العدالة في التوزيع بين مديريات التربية والتعليم؛ حيث يتضح وجود تحيز وتمييز في الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي لصالح عدد من المديريات على حساب الأخرى، وهذا يمثل مساسًا قويًا بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والعدالة التعليمية بين تلاميذ المناطق المختلفة .

المحور الثالث : مؤشر العدالة في نظم التقويم والامتحانات .

يقيس التقويم مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة، ومدى فاعلية العملية التربوية، ولا يُستغنى عن التقويم، بدءًا من تقويم الأهداف وقياس مدى فاعليتها للطلاب، مرورًا بالمحتوى ومدى ملاءمته للأهداف، ومدى بلوغ العملية التعليمية الأهداف المنوطة بها، وانتهاءً بعملية التقويم ذاتها (الشيطي، 2000، ص465) ؛ لذلك ينبغي إعداد مؤشرات أداء تقيس التحصيل الدراسي في كل مادة دراسية على حدة، تراعي طبيعة المادة ومحتواها، والأهداف التعليمية المتعلقة بها، وتراعي مستويات الطلاب المراد تقويمهم (تهامي، 2008، ص176) .

وتعد نظم التقويم والامتحانات وسيلة للتشخيص تساعد المعلم على تحديد نواحي الضعف والقوة لدى الطلبة، ووسيلة للعلاج بتكرار الأشياء الصعبة التي أظهر التقويم صعوبة فهم الطلاب لها ، ووسيلة للوقاية بالتأكد من فهم الطلبة للموضوع قبل الانتقال لموضوع آخر مرتبط به ومتعلق عليه، ووسيلة للتنبؤ فهى تساعد المعلم على معرفة مستوى الطلبة الحالي، وحصيلة معلوماتهم عن الموضوع الذي سيقوم بتعليمه فلا يُعلّمُهُم أشياء يعرفونها أو يترك أشياء صعبة تحتاج إلى توضيح، كما تساعد المعلم على نقد و تقويم أدائه، ومدى نجاحه في عمله (الشيطي، 2000، ص467) .

وقد بذُلت بعض المحاولات لتغيير نظام التقويم الشامل وخاصة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، والذي يرتكز لى المعايير القومية؛ حيث يعتمد التقدير النهائي في الصفوف الابتدائية (1–3) على درجة الامتحان، إضافة إلى أداء التلميذ في الأنشطة، وملف إنجازات التلميذ. وبذلك يصبح التقويم الشامل بمثابة نموذج لإصلاح أساليب التقويم في المستويات التعليمية المختلفة(الخطة الإستراتيجية للتعليم ما قبل الجامعي2014–2030، ص57).

ورغم الجهود التي بُذلت لتطوير نظم الامتحانات والتقويم إلا أنها تمثل مظهرًا من مظاهر انعدام العدالة في سياسة التعليم العام؛ حيث انتشرت حالات الغش الجماعي والفردي في كل مراحل التعليم سواء، وبعضها كان من خلال أساليب و تقنيات متقدمة (حسين،2019، ص170)، كتسريب أسئلة الامتحانات على وسائل التواصل الاجتماعي أكثر من مرة، وتنظيم جرائم الغش من قِبل بعض العاملين بالوزارة مقابل رشوة (أحمد،2016، ص78)، كما أن امتحانات المراحل التعليمية لا تراعي قدرات الطالب وميوله، ولا يلتفت إلى الطريقة التي يحصل بها بعض الطلاب على الدرجات المرتفعة، بالإضافة إلى أنه من غير المنصف الاعتماد على طريقة واحدة من طرائق التقويم؛ وهو ما يؤكد على انعدام العدالة(أحمد، 2016، ص78) فالاختبارات تشجع الاستظهار وتقتل عمليات عقلية أرقى كالتفكير والقدرة على الحكم، ولا تقيس الفهم والتفكير والتطبيق بقدر ما تقيس الحفظ والاستظهار(الشيطي،2000، ص485) .

المحور الرابع : مؤشر العدالة في تطبيق معايير الجودة.

الجودة هى ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من الخدمات التعليمية إلى مواصفات ومعايير محددة تكون أساسًا للتحسين والتطوير المستمر للنظام التعليمي بمدخلاته وعملياته ومخرجاته، بما يتلاءم مع احتياجات المجتمع وسوق العمل بما يشمله من متغيرات مستمرة (عبد الرزاق، 2013، ص260)، وتتطلب العدالة الاجتماعية في

التعليم أن يحصل جميع الطلاب على مستوى الجودة نفسه في العمليات التعليمية حتى وإن كانت نتائجهم غير متكافئة (Lupton, Ruth 2005، p589) .

1- مؤشر كثافة الفصول :

تعد كثافة الفصول من المشكلات التي تؤثر على جودة التعليم؛ نظرًا لكونها من أكبر العوائق التي تؤثر على كل من المعلم والتلاميذ، فكلما ارتفعت كثافة الفصل، أثر ذلك على اهتمام المعلم بجميع تلاميذه، ومراعاته للفروق الفردية بينهم، وضعف مهارات التواصل بينه وبينهم، واقتصرت مهمته على التلقين وتوصيل المعلومات للطلاب، وعجز عن ممارسة الوسائل التعليمية الحديثة مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطلاب (عبد الرحمن، 2018، ص51) .

وينقسم مؤشر كثافة الفصول إلى : (أ) مؤشر تطور كثافة الفصول (ب) مؤشرمتوسط كثافة الفصول

(أ) مؤشر تطور كثافة الفصول :

ويوضح الجدول الآتي تطور كثافة الفصل وفقًا للمراحل التعليمية المختلفة خلال الفترة من (2018/2017 : 2022/2021):

جدول (12)

تطور كثافة الفصل وفقًا للمراحل التعليمية المختلفة خلال الفترة من (2018/2017 : 2022/2021)

سنة المرحلة	ماقبل الابتدائي (رياض الأطفال)	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي				
					عام	صناعي	زراعي	تجاري	فندقي
2017 2018/	35,68	47,51	43,73	40,59	35,77	42,42	42,54	36,65
2018 2019/	36,14	48,97	45,14	40,47	35,92	44,84	44,45	35,55

2019 2020/	36,43	50,61	46,62	40,89	36,82	48,40	47,56	35,48
2020 2021/	32,02	51,92	48,01	41,43	38,19	49,11	48,24	35,35
2021 2022/	29,77	51,56	47,53	40,24	36,72	46,87	47,47	36,47

(كتاب الإحصاء السنوي: 2018/2017، 2019/2018، 2020/2019، 2021/2020، 2022/2021، صفحات متفرقة)

يتضح من الجدول السابق تزايد كثافة الفصول في المجمل؛ حيث وصلت النسبة عام 2019/2018 في مرحلة ما قبل الابتدائي (رياض الأطفال) إلى 36,14%، وفي المرحلة الابتدائية إلى 48,97%، وفي المرحلة الإعدادية 45,14%، والمرحلة الثانوية العامة 40,47%، صناعي 35,92%، زراعي 44,84%، تجاري 44,45%، فندقي 35,55%، وفي عام 2019 /2020 وصلت النسبة في مرحلة ماقبل الابتدائي (رياض الأطفال) إلى 36,43%، وفي المرحلة الابتدائية 50,61%، وفي المرحلة الإعدادية 46,62%، والمرحلة الثانوية العامة 40,89%، صناعي 36,82%، زراعي 48,40%، تجاري 47,56%، فندقي 35,48%، وفي عام 2021/2020 وصلت النسبة في مرحلة ما قبل الابتدائي (رياض الأطفال) إلى 32,02%، وفي المرحلة الابتدائية 51,92%، وفي المرحلة الإعدادية48,01%، وفي المرحلة الثانوية العامة 41,43%، صناعي 38,19%، زراعي49,11%، تجاري 48,24%، فندقي 35,35%، وفي عام 2022/2021 وصلت النسبة في مرحلة ما قبل الابتدائي إلى 29,77%، وفي المرحلة الابتدائية 51,56 %، وفي المرحلة الإعدادية 47,53 %، وفي المرحلة الثانوية العامة 40,24%، صناعي36,72%، زراعي46,87%، تجاري47,47%، فندقي36,47%.

يلاحظ من العرض السابق انخفاض مؤشر تطور كثافة الفصول في مرحلة ما قبل الابتدائي (رياض الأطفال) عام 2022/2021 عن الأعوام السابقة له؛ وقد يرجع ذلك إلى اتخاذ العديد من الإجراءات الاحترازية لمواجهة فيروس كورونا المستجد، والتي تتمثل في الحرص على التباعد الاجتماعي أثناء العملية التعليمية، وإعادة توزيع الطلاب لخفض الكثافة الطلابية في الفصول، وتوفير التهوية الجيدة، وذلك باستغلال الفراغات المكانية الموجودة بالمدرسة أو تقسيم الطلاب إلى فترتين بعد موافقة مدير المدرسة.

أما في مراحل التعليم الأخرى (الابتدائي – الإعدادي – الثانوي)، فيشير إلى وجود خلل في تحقيق العدالة الاجتماعية؛ حيث تزداد نسبة كثافة الفصول في كل عام عن العام السابق له، مما أدى إلى انخفاض مستوى التحصيل العلمي للطلاب داخل الفصل، وتزايد الاضطرابات الاجتماعية والنفسية على الطلبة التي أدت إلى انتشار ظاهرة العنف داخل الفصول، وانخفاض مستوى التدريس، و قلة استيعاب التلاميذ للمواد الدراسية، وتزايد معدلات التسرب من التعليم، ومما لا شك فيه، تأثير هذه الكثافة العددية على متابعة المعلم للتلاميذ أثناء العملية التعليمية، وابتعاده عن انتهاج طرق تدريسية متطورة ؛ حيث إنه لا يستطيع تفعيل مصادر التعلم، وبالتالي لا يحقق الأهداف التعليمية المنشودة .

(ب) مؤشر متوسط كثافة الفصول (حكومي – خاص) :

ويوضح الجدول الآتي متوسط الفصل (حكومي– خاص) وفقًا للمراحل التعليمية المختلفة خلال الفترة من (2018/2017: 2022/2021) :

جدول (13)

متوسط الفصل (حكومي– خاص) وفقًا للمراحل التعليمية المختلفة

خلال الفترة من (2018/2017 : 2022/2021)

المرحلة التعليمية	السنوات	2017 2018/	2018 2019/	2019 2020/	2020 2021/	2021 2022/
ماقبل الابتدائي (رياض الأطفال)	حكومي	37,99	38,68	38,98	33,50	31,19
	خاص	30.24	30,26	30,36	28,40	26,32
الابتدائي	حكومي	49,73	51,43	53,35	55,08	54,98
	خاص	33,54	34,03	34,42	33,40	31,32
الإعدادي	حكومي	45,24	46,89	48,57	50,27	49,94
	خاص	30,72	30,87	31,50	30,66	28,87
الثانوي						
عام	حكومي	42,56	42,59	43,14	43,72	42,98
	خاص	31,39	31,39	32,12	33,29	31,48
صناعي	حكومي	35,80	35,96	36,85	38,37	36,97
	خاص	27,48	25,62	28,35	28,88	33,66

زراعي	حكومي	42,42	44,84	48,40	49,27	47,12
	خاص	0,00	0,00	0,00	28,18	41,65
تجاري	حكومي	41,95	43,19	45,74	47,20	46,63
	خاص	47,62	53,43	57,32	53,32	51,60
فندقي	حكومي	28,45	28,34	29,90	29,87	30,23
	خاص	45,69	43,34	41,12	41,51	42,76

(كتاب الإحصاء السنوي: 2018/2017، 2019/2018، 2020/2019، 2021/2020، 2022/2021، صفحات متفرقة)

يتضح من جدول متوسط كثافة الفصل (حكومي – خاص) أن هناك فجوة متسعة بين المدارس الحكومية والخاصة، حيث إن متوسط الكثافة في المدارس الحكومية لمرحلة ما قبل الابتدائي عام 2018/2017 يصل إلى 37,99%، و في المدارس الخاصة للعام نفسه يصل إلى 30,24%، ثم أصبحت 31,19% في المدارس الحكومية عام 2022/2021، وفي المدارس الخاصة لنفس العام 26,32%، و بالرغم من أن انخفاض متوسط كثافة الفصل من عام 2018/2017 إلى عام 2021/، 2022 إلى أن متوسط الكثافة بالمدارس الحكومية لا يزال أعلى من متوسط الكثافة بالمدارس الخاصة مما يشكل فجوة في تحقيق العدالة الاجتماعية.

أما بالنسبة للمرحلة الابتدائية، فكان متوسط كثافة الفصل في المدارس الحكومية49,73%عام 2018/2017، ثم ازداد تدريجيًا ما بين عامي (2018 /2019 – 2020 /2021) حتى أصبحت 54,98% عام 2021 /2022، في حين كان متوسط كثافة الفصل بالمدارس الخاصة 33,54% عام 2017 /2018، ثم تباين تدريجيًا في ما بين

الزيادة والثبوت في أعوام ما بين (2018 /2019 – 2020 /2021) حتى أصبح 31,32% في عام 2021 /2022 .

أما بالنسبة للمرحلة الإعدادية فكانت متوسط كثافة الفصل في المدارس الحكومية45,24% عام 2018/2017، ثم ازداد تدريجيًا في ما بين عامي(2019/2018–2020/2021) حتى أصبحت النسبة 49,94 عام2022/2021، في حين كان متوسط كثافة الفصل بالمدارس الخاصة30,72% عام 2017 /2018، ثم تباين تدريجيًا ما بين الزيادة والثبوت في الأعوام ما بين(2019/2018–2020/2021) حتى أصبح 28,87% في عام 2021 /2022.

أما في مرحلة الثانوي (العام – الصناعي – الزراعي) فيُلاحظ تزايد تدريجي في متوسط كثافة الفصل؛ حيث كان متوسط كثافة الفصل بالمدارس الحكومية في مرحلة الثانوي العام 21,56عام 2018/2017، ثم ازدادت النسبة تدريجيًا ما بين عامي (2019/2018–2020/2021) حتى أصبحت 42,98% عام2022/2021 . وفي مرحلة الثانوي الصناعي كان متوسط كثافة الفصل35,80عام2018/2017 ثم ازدادت النسبة تدريجيًا ما بين عامي(2019/2018–2020/2021) حتى أصبحت 36,97% عام2022/2021 وفي مرحلة الثانوي الزراعي كان متوسط كثافة الفصل42,42عام2018/2017 ثم ازدادت النسبة تدريجيًا ما بين عامي (2019/2018–2020/2021) حتى أصبحت 47,12% عام2022/2021. في حين كان متوسط كثافة كثافة الفصل بالمدارس الخاصة في مرحلة الثانوي العام 31,39عام 2018/2017 ثم ازدادت النسبة تدريجيًا في ما بين عامي(2019/2018–2021/2020) حتى أصبحت 31,48% عام2022/2021. وفي مرحلة الثانوي الصناعي كان متوسط كثافة الفصل27,48عام2018/2017 ثم ازدادت النسبة تدريجيًا ما بين عامي (2019/2018–2020/2021) حتى أصبحت 33,66%

عام2022/2021. وفي مرحلة الثانوي الزراعي ازدادت النسبة تدريجيًا ما بين عامي(2021/2020-2018/2017) حتى أصبحت 41,65% عام2022/2021 .

ويلاحظ مما سبق أن متوسط الكثافة بالمدارس الحكومية أعلى من متوسط الكثافة بالمدارس الخاصة في المراحل (الابتدائية، والإعدادية، الثانوية العامة، الصناعي، الزراعي)، وهو ما يسهم في إخفاق العملية التعليمية بالمدارس الحكومية؛ حيث تعوق الكثافة الطلابية محاورة المعلم لكافة طلاب فصله مما يصعب عليه تحديد مستواهم ، كما يصعب على الطلاب استيعاب كل ما يقوله المعلم فيلجأون إلى الدروس الخصوصية، وترك الفصول الدراسية و خاصة الحصص العملية التي لا يستفيد منها الطالب، لعدم وجود معامل مجهزة وكافية لهذ العدد من الطلاب مما يهدد إستراتيجيات التعلم السليم، ويعوق تحقيق الأهداف المنشودة . في حين أن المدارس الخاصة تحرص على تقليل كثافة الطلاب داخل الفصل الواحد، مما يعمل على زيادة استيعاب الطلاب لما يقوله المعلم، وزيادة قدراتهم على التحصيل الدراسي كما يتيح للمعلم محاورة جميع الطلاب لتعرف مستوياتهم، فيراعي فروقهم الفردية، كما تعمل على توفير المعامل اللازمة والمجهزة بالأدوات المعملية المطلوبة مما يعمل على زيادة قدرات الطلاب الإبداعية وتنمية تفكيرهم العلمي، وهذا لا يحدث في المدارس الحكومية، وبناء على هذا يتبين وجود فجوة في تحقيق العدالة الاجتماعية بين المدارس الخاصة والمدارس الحكومية في هذا المؤشر .

أما في المرحلة الثانوية (التجارية والفندقية) فيُلاحظ تزايد تدريجي في متوسط كثافة الفصل؛ حيث كان متوسط كثافة الفصل في المدارس الحكومية في مرحلة الثانوي التجاري41,95عام 2018/2017 ثم ازدادت النسبة تدريجيًا ما بين عامي (2021/2020-2019/2018) حتى أصبحت 46,63% عام2022/2021. وفي مرحلة الثانوي الفندقي كان متوسط كثافة الفصل28,45عام2018/2017 ثم ازدادت النسبة تدريجيًا ما بين عامي(2021/2020-2019/2018) حتى أصبحت

30,23% عام2022/2021، في حين كان متوسط كثافة الفصل في المدارس الخاصة في مرحلة الثانوي التجاري 47,62عام 2018/2017 ثم ازدادت النسبة تدريجيًا ما بين عامي(2019/2018-2021/2020) حتى أصبحت 51,60% عام2022/2021. وفي مرحلة الثانوي الفندقي كان متوسط كثافة الفصل45,69عام2018/2017، ثم ازدادت النسبة تدريجيًا ما بين عامي(2019/2018-2021/2020) حتى أصبحت 42,76% عام2022/2021 .

ويتضح مما سبق أن متوسط الكثافة في المدارس الخاصة أعلى من متوسط الكثافة في المدارس الحكومية بالمراحل الثانوية (التجاري والفندقي)، وقد يرجع ذلك إلى تعدد البدائل للمدارس الثانوية العامة، وفق ما يحتاجه سوق العمل، وهو ما أصبح محل اهتمام كبير من جانب شريحة كبيرة من المواطنين الذين حصل أبناؤهم مؤخرا على نتيجة الشهادة الإعدادية، والتحقوا بالمجال التجاري والفندقي المؤهل لسوق العمل داخل مصر، كبدائل للتعليم الثانوي العام (الفقي، 2022) .

2- مؤشر الأبنية التعليمية :

تعتبر الأبنية التعليمية مؤشرًا نوعيًا لقياس مدى تحقق العدالة في معايير جودة المبنى المدرسي، والتي تُقاس من خلال التوزيع الجغرافي للمباني المدرسية، ومدى كفاية المبنى المدرسي في تحقيق الاستيعاب الكامل للملزمين، ومن ثم يمكن قياس مدى تحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية في الاستيعاب الكمي والكيفي (تهامي، 2008، ص161).

فقد بلغ عدد الحجرات الدراسية 518553 حجرة خلال العام الدراسي 2021/2020، مقابل 57749 مدرسة، وبلغ عدد التلاميذ 24403924 تلميذ (وذلك بجميع المراحل التعليمية المتعددة) (كتاب الإحصاء السنوي، 2021/2020) .

من ذلك يتضح أن هناك نقصًا واضحًا في المباني المدرسية، وأنها لا تلائم الاحتياجات التربوية، حيث تبين أن هناك عددًا من المدارس تعمل لأكثر من فترة

دراسية، وهو ما أدى إلى تكدس الفصول، وإهمال الأنشطة الرياضية والنشاط الفني، لعدم توافر أدوات وقاعات مخصصة لتعلم الموسيقى، وفنون الرسم، والتمثيل المسرحي، والنشاط الثقافي الذي ينمي القدرات الفنية، كل ذلك أدى بدوره إلى غياب دور المدرسة في الاكتشاف المبكر للقدرات الإبداعية وتنميتها، في حين أن غالبية المدارس الخاصة تعمل لفترة واحدة، وبها اهتمام بكافة الأنشطة الرياضية والثقافية والفنية، وتعمل على اكتشاف المواهب وتنميتها لدى التلاميذ ؛ فهى بمثابة أرض خصبة ومناسبة للعمل بهذا الدور، وهو ما لا يحدث في المدارس الحكومية (رمزي، 2020، ص35) .

وتأسيسًا على ما سبق يُلاحظ في مؤشر الأبنية التعليمية أن كثيرًا من المباني التعليمية لا تنطبق عليها المواصفات العالمية للجودة، ومعظم المباني التعليمية الحكومية تعاني من عدم وجود معامل مجهزة، وإهمال حجرات الأنشطة الفنية والرياضية، بالإضافة إلى سوء أحوال المرافق، وعدم كفاية حجرات المعلمين لأعدادهم ، وعدم الاعتناء بالمكتبات. في حين أن المدارس الخاصة تم تأسيسها بإمكانات ومواصفات عالية، وتم توفير كل سبل الراحة والرفاهية للمتعلمين من أنشطة فنية، وحمامات سباحة، ومكتبات، ومعامل مجهزة، وغيرها من الوسائل التعليمية والترفيهية التي تمثل سبل جذب للطالب؛ وقد ساعد هذا على وجود التمييز الطبقي في المجتمع والإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .

4- مؤشر تعدد الفترات الدراسية :

يمثل مؤشر تعدد الفترات الدراسية مظهرًا آخر للعجز في الأبنية التعليمية، فقد وصل عدد المدارس التي تعمل بنظام اليوم الكامل إلى 23664 مدرسة ؛ في حين تزايدت أعداد المدارس التي تعمل بنظام الفترتين، كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (14)

إجمالي عدد المدارس التي تعمل بفترة صباحية و مسائية (عام)

2018/2017	2019/2018	2020/2019	2021/2020	2022/2021
30299	31102	32366	32904	33620

(كتاب الإحصاء السنوي: 2018/2017، 2019/2018، 2020/2019، 2021/2020، 2022/2021، صفحات متفرقة)

يتضح من الجدول السابق تزايد عدد المدارس التي تعمل بنظام الفترتين، وفي بعض المدارس بنظام الفترات الثلاث؛ وهو ما أدى إلى اختفاء قاعات الأنشطة، والملاعب، والصالات متعددة الاستخدامات في كثير منها ؛ للتوسع في الحجرات الدراسية مما أثر بالسلب على تعدد فترات ممارسة الأنشطة اللاصفية وإلغائها في الكثير من الأحيان، وهو ما أدى بدوره إلى انتقاص الوظيفة التربوية للمدرسة، بل والقضاء على جاذبيتها لكثير من التلاميذ(الخطة الإستراتيجية للتعليم ما قبل الجامعي2014 -2030، ص57).

كما يرتبط تعدد الفترات بمفهوم القيمة المضافة Education Value-added الذي يعني " كل أنماط التعليم المضاف من مهارات، ومعارف، واتجاهات، وقيم ؛ وهى التي اكتسبها التلميذ نتيجة العملية التعليمية، ويشمل وقت التعليم طول السُلم التعليمي، باعتبار أن اليوم الدراسي كامل، يتاح فيه وقت للدرس ثم الراحة ثم مواصلة الأنشطة التربوية، والتعليمية، والترفيهية ؛ ومن ثم فهناك علاقة عكسية بين تعدد الفترات في المدرسة الواحدة، وبين مفهوم القيمة المضافة " فيدل تعدد الفترات الدراسية على انعدام المساواة بين الطلاب؛ لأسباب ترجع إلى انخفاض أداء المعلم، وعدم مشاركته في أنشطة التعلم بشكل عادل و فعال (عبد الله، 2019، ص86) .

4- مؤشر خصائص المعلمين (تأهيل المعلمين) :

يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية ومحورها ؛ لذلك يجب أن يُؤهل المعلم لأداء عمله التربوي، وأن يكتسب العديد من الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، فيرتقي المعلم مهنيًا باعتباره المستشرف للمستقبل والمتوقع لتحدياته، ولن ينجح المعلم في أداء رسالته الإ إذا كان راضيًا عنها، مقتنعا بأهميتها؛ فإيمان المعلم برسالته يعينه على تحمل أعبائها، وتعلم معارفها ومهاراتها؛ فلا يتعامل معها على أنها وسيلة عرضية للانتقال إلى مهنة أخرى (الشهيري، 2019، ص20) .

ورغم أهمية تأهيل المعلمين كمؤشر لتحقيق الجودة قبل التحاقهم بمهنة التدريس، نجد أن حوالي 85% فقط من المعلمين مؤهلون تربويًا، ونسبة ال 15% المتبقية غير مؤهلة تربويًا، وذلك في العام الدراسي 2022/2021؛ وهذا أيضًا يؤثر بالسلب على جودة العملية التعليمية، ومن العوامل التي تؤثر أيضًا على جودة العملية التعليمية عدم وجود توافق بين مؤهلات وتخصصات المعلمين والاحتياجات التدريسية فيوجد عجز في بعض المواد الدراسية وغيرها به زيادة، وبلغ عدد المعلمين1023833معلمًا في عام 2018/2017منهم 85% مؤهلين تربويًا، 15%غير مؤهلين تربويًا ؛ يتضح من ذلك ثبوت نسب تأهيل المعلمين تقريبًا؛ مما أثر على كفاءة المعلمين في جميع التخصصات وبجميع المراحل الدراسية، ولا تقتصر المشكلة على عدد المعلمين فقط، وإنما في توزيعهم جغرافيا، حيث إن بعض المحافظات تعاني من عجز في أعداد المعلمين، والأخرى بها فائض، وذلك في التخصصات المختلفة(كتاب الإحصاء السنوي، 2021/2020،2022/2021) .

ويتضح الفارق بين المعلم المؤهل تربويًا وغير المؤهل من حيث تحقيق تكافؤ الفرص وخاصة مع ظهور الفجوة بين الطالب المتخرج على يد معلم مؤهل تربويًا، وطالب متخرج على يد معلم غير مؤهل تربويًا ؛ حيث إن الطالب المتخرج على يد معلم مؤهل تربويًا يتمتع بالثقة بالنفس، لديه القدرة على التفكير والنقد والإبداع، وهو لا

يكتفي بتلقي المعلومة فحسب؛ بل يبحث أيضاعما هو جديد فيما يتعلق بالموضوع المطروح، وذلك على عكس الطالب المتخرج على يد معلم غير مؤهل تربويًا، المتلقي للمعلومات التي تدرس بطرق تقليدية مثيرة للملل؛ فهؤلاء المعلمون لا يعترفون بالمشاركة الفعالة، ولا الأنشطة المدرسية مما يكون له مردود شديد الأثر على ارتفاع نسب التسرب، وهو ما أكدته دراسة (Lupton, Ruth ،2005) من أن عدم تأهيل المعلم يؤثر سلبًا على جودة العملية التعليمية حيث يؤثر على مهام التدريس، والتطوير المهني، وأنشطة التعلم. فالمعلم المؤهل قادر على استدعاء مهارات التفكير العليا، ولديه القدرة على التعامل مع المواقف، واحتواء الطلاب، والتركيز على أساليب التدريس الحديثة، والتقليل من الاضطرابات من خلال استخدام أساليب التعزيز الإيجابي.

5- مؤشر نسب الطلاب للمعلمين :

تعد نسب الطلاب للمدرسين من أهم محددات جودة النظام التعليمي، التي تعكس مدى توافر الموارد البشرية في النظام التعليمي، حيث توضح العبء الواقع على المعلم في الفصل، وعندما تنخفض هذه النسبة يتمكن المعلم من الاهتمام بتلاميذه، ومتابعة كل منهم على حدة، ويراعي فروقهم الفردية، كما تتاح للتلاميذ فرصة التفاعل الجيد والفعال مع المعلم (عبد الرحمن، 2018، ص52) .

ويوضح الجدول الآتي تطور نسب الطلاب للمدرسين بمختلف المراحل التعليمية خلال الفترة من (2018/2017: 2022/2021)

جدول (15)

تطور نسب الطلاب للمدرسين في مختلف المراحل التعليمية

خلال الفترة من (2018/2017 : 2022/2021)

السنة	ماقبل الابتدائي (رياض الأطفال)	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي(عام- صناعي- زراعي-تجاري- فندقي)
2018/2017	26,10	26,56	18,30	81,21
2019/2018	23,82	27,37	19,20	84,32
2020/2019	24,76	29,10	20,56	90,67
2021/2020	21,18	30,23	21,97	96,86
2022/2021	19,67	31,55	23,65	104,41

(كتاب الإحصاء السنوي: 2018/2017، 2019/2018، 2020/2019، 2021/2020، 2022/2021، صفحات متفرقة)

ويوضح الجدول السابق انخفاضًا ملحوظًا في نسب الطلاب للمعلمين في مرحلة ما قبل الابتدائي (رياض الأطفال) ؛ حيث كانت النسبة 26,10 عام 2018/2017، وأصبحت 19,67 عام 2020/2019 ؛ ولكن هناك ارتفاع في نسب الطلاب للمعلمين في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، حيث كانت النسبة في المرحلة الابتدائية 26,56 عام 2018/2017، و أصبحت 31,55 عام 2022/2021، وفي المرحلة الإعدادية كانت النسبة 18,30 عام 2018/2017، وأصبحت 23,65 عام 2022/2021 أما في المرحلة الثانوية (العام- الصناعي- الزراعي- التجاري - الفندقي) فقد ارتفعت نسب الطلاب للمدرسين من 81,21 عام 2018/2017 إلى 104,41 عام 2022/2021 .

ويؤثر ارتفاع نسبة الطلاب إلى المعلمين على تحقيق العدالة التعليمية؛ حيث يحصل الطالب على نصيب أقل من الرعاية الفردية والجماعية التي ينبغي أن يوفرها المعلم لطلابه، فيعجز عن متابعة جميع طلاب فصله، ولا يستطيع مراعاة الفروق الفردية بينهم، أو اكتشاف ميولهم واتجاهاتهم لكي يُنميها، ولا يستطيع استخدام أساليب تدريسية متطورة، فيلجأ لاستخدام أساليب التعلم التقليدية لشرح المنهج.

6- المنهج الدراسي و طرق و أساليب التعليم والتعلم :

تقع المناهج الدراسية في مصر في بؤرة الاهتمام التربوي للمجتمع، سواء على المستوى المؤسسي أو الأكاديمي(مرزوق، 2020، ص132) فظهرت في الآونة الأخيرة عدة محاولات لتطوير المناهج الدراسية المختلفة، بهدف بناء شخصية متكاملة للمتعلم قادرة على توظيف ما تعلمته من معارف ومهارات في جوانب حياتها المختلفة، وخلق شخصية مبدعة متميزة علميًا وتقنيًا قادرة على مواجهة التحديات والمشكلات المحلية والدولية، ولديها روح التنافس على الصعيد المحلي والدولي والإقليمي (السيد، 2019، ص4) .

فمن حيث تطبيق المناهج، تطبق المدارس الحكومية هذه المناهج بطريقة تقضي بها على الإبداع والابتكار، والتفكير الناقد، حيث تتمحور طرق التدريس حول المفهوم التقليدي للتدريس بشكل يظهر فيه المعلم كمصدر وحيد للمعرفة، كما تتمركز أساليب التدريس حول الحفظ والتلقين، وتكريس قيم الإذعان، وتجلي ظاهرة هيمنة ثقافة الصمت في المجتمع، وغياب الرؤية الشاملة في تجديد المناهج، والارتكاز إلى تجزئة المناهج، وتأخرها عن مسايرة الاتجاهات الحديثة، وانفصالها عن مجتمع المعرفة (مرزوق،2020، ص132). أما المدارس الخاصة والأجنبية فتطبق هذه المناهج بطريقة تعمل على تنمية المهارات العقلية للمتعلمين، وتشجعهم على البحث وتطوير قدراتهم البحثية، وتشجعهم على السؤال والمناقشة بصورة منطقية، فهى تعد المتعلم

لتحمل المسئولية وفهم مجريات الأمور، وتغرس فيه قيم الاحترام، والأخلاق، والوطنية (الطويل،2017، ص192) .

ومن حيث اختلاف المناهج ؛ فقد صدر القرار الوزاري رقم (159) لسنة 2017 بشأن إنشاء المدارس المصرية اليابانية ؛ وقد نصت المادة (1) منه على أن " تنشأ مدارس رسمية نموذجية تسمى " المدارس المصرية اليابانية " تطبق المناهج المصرية بجانب الأنشطة اليابانية المعروفة (بالتوكاتسو بلس) بجميع مراحل التعليم (رياض أطفال – ابتدائي – إعدادي – ثانوي) (وزير التربية والتعليم، قرار (159)، 2017) ، كما صدر القرار الوزاري رقم (285) لسنة 2014 بشأن المدارس الرسمية للغات والمدارس الرسمية المتميزة للغات فقد نصت المادة (3) على تحديد أهداف المدارس الرسمية للغات والمدارس الرسمية المتميزة للغات ومنها: التوسع في دراسة اللغات الأجنبية بجانب المناهج الرسمية المقررة، التوسع في استخدام الأساليب والوسائل التكنولوجية الحديثة لتطوير العملية التعليمية، التوسع في ممارسة الأنشطة الرياضية والثقافية والفنية والعلمية وغيرها، واقتراح المشروعات التي تؤدي إلى تحقيق الترابط بين المدرسة والمنزل بذات المرحلة، ورعاية الموهوبين والمتفوقين في جميع المجالات، والاهتمام بترسيخ القيم (وزير التربية والتعليم، قرار (285)، 2014) .

لذلك يعد اختلاف المدارس وتعددها انعكاسا موضوعيا لأشكال اللامساواة الفئوية السائدة في المجتمع، وهو ما ينتج عنه تمايز طبقي بين أفراد المجتمع.

7- مصادر التعلم :

تعد الكتب المدرسية من أهم مصادر التعلم بل تعد المصدر الوحيد للمعلومات، وقد صاحب ذلك زيادة الطلب على الكتب الخارجية، إلى جانب انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية (بغدادي، 2015، ص375) فقد تحول الكتاب المدرسي الذي قررته وزارة التربية والتعليم إلى نسخة مماثلة من (الكتاب الخارجي) ؛ أي أنه أصبح يعبر عن مجموعة من النقاط الملخصة التي يجب على الطالب حفظها وإعادة كتابتها في الامتحان؛ فاتجهت وزارة التربية والتعليم منذ عام 2014م إلى تعديل الكتب

والمقررات حتى تكرس حالة الحفظ والاستظهار لدى الطالب مضحية بكل العمليات العقلية العليا (الصباغ، 2017، ص77) .

ونظرًا لتدني مستوى أساليب التدريس قامت وزارة التربية والتعليم بتطبيق " أساليب التعلم النشط " في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية بدءًا من عام 2005/2004م، وما صاحبه هذا التوجه من تطبيق تقنيات العمل الجماعي (أو عمل الأقران)، والتعلم التعاوني، و تنمية قدرة المعلمين على دمج تكنولوجيا التعليم في عمليات التعليم والتعلم (بغدادي، 2015، ص375)، حيث يعتمد النشاط التعليمي على كل فعل أو إجراء يقوم به المعلم أو المتعلم أو كلاهما معًا ؛ لتحقيق أهداف تربوية معينة، وتنمية جميع جوانب المتعلم تنمية شاملة متكاملة، وذلك عن طريق برامج تُنَفْذ بإشراف المدرسة وتوجيهها؛ لتنشأ علاقة ارتباط بين الأنشطة المدرسية والمواد الدراسية (الصباغ، 2017، ص62) .

وبالرغم من أهمية تعدد مصادر التعلم في العملية التعليمية، إلا أنه نادرًا ما تستخدم هذه المصادر والإستراتيجيات في المدارس الحكومية نظرًا لكثافة الفصول، وتعدد الفترات الدراسية التي أدت إلى قلة عدد ساعات اليوم الدراسي، وضعف تأهيل المعلم بالدرجة الكافية التي تسمح له بتطبيق تلك المصادر والإستراتيجيات، وتكدس المناهج الدراسية، واعتماد المعلم على إلقاء المعلومات أكثر من تشجيع الطلاب على البحث عنها. أما في المدارس الخاصة فيحدث العكس تمامًا؛ فكثافة الفصول أقل، وتعمل معظم المدارس الخاصة بنظام اليوم الدراسي الكامل؛ مما يوفر وقتا أطول لممارسة هذه الإستراتيجيات، ونظرًا لهذا الفارق حدث خلل في تحقيق العدالة ؛ فطالب المدارس الحكومية لا يجيد التفكير الناقد، ولا يبذل جهدًا في الحصول على المعلومات بل يتلقاها من المعلم مباشرة، ولا يجيد المعرفة، ولا يتمتع بمهارات التفكير العليا على عكس طالب المدارس الخاصة الذي تُمارس معه هذه الإستراتيجيات .

8- تكنولوجيا التعليم :

تعد تكنولوجيا التعليم مدخلًا منطقيًا للتربية يساعد المتعلمين على التفكير المنطقي والواعي والمنظم، ومواجهة متطلبات العصر، والتعامل مع التراكم المعرفي والمنجزات العلمية المتلاحقة؛ ومن ثم التغلب على المحددات الرئيسة للأساليب التقليدية التي تعوق إقامة بيئة تفاعلية محفزة لفكر وخيال المتعلم، وإضافة أساليب تقويم تركز على الملاحظة المستمرة، والاهتمام بطريقة التفكير القائمة على الإبداع والنقد أكثر من الحفظ، وجمع المعلومات والحقائق، وترتكز إلى توظيف تكنولوجيا التعليم (فلاك، 2020، ص236) .

ورغم أهمية تطبيق التكنولوجيا في مجال التعليم كمؤشر لتحقيق الجودة إلا أنه في الواقع هناك فجوة بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في تطبيق تكنولوجيا التعليم؛ حيث تعاني المدارس الحكومية من قصور في البنية التحتية للتكنولوجيا؛ فوصلت نسبة المدارس الابتدائية غير المجهزة بالتكنولوجيا إلى نحو 1400 مدرسة بنسبة حوالي 85% من عدد المدارس الحكومية، كما أن هناك 27,4% فقط من مدارس التعليم الإعدادي مزودة بمعامل للحاسب الآلي، فمن بين 9005 مدرسة تشغل 7900 مبنى مدرسيا، هناك 2163 معملًا للحاسب الآلي، مع الأخذ في الاعتبار أن مجرد توفير المعامل لا يفي بتحقيق جودة التعليم ما لم توظف تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالشكل الأمثل (الخطة الإستراتيجية للتعليم ما قبل الجامعي2014-2030، ص57)، فمعظم معامل الحاسب الآلي قديمة ومتهالكة لا تصلح للاستخدام، كما أن كثيرا من المدارس يفتقد معامل الحاسب والمكتبات المجهزة، وتحتوي حجرات مناهل المعرفة على أجهزة متهالكة غير صالحة لأي استخدام؛ فكثير من المناطق النائية والريفية لا يستخدم فيها المعلمون سوى السبورة والطباشير؛ وهى الوسائل الأساسية الصامدة مع تقلبات الدهر، وتفتقر لأي وسائل تكنولوجية حديثة معتمدين على طرق التدريس التقليدية (الطويل، 2017، ص193)

في حين تستخدم المدارس الخاصة مصادر التعلم التي تعمل على توفير الإمكانيات اللازمة للبحث العلمي وتنمية مهارات الطلاب في البحث والتفكير، مما يجعله قادرًا على التكيف والاستفادة من التطورات المتسارعة في نظم المعلومات، وإكسابه مهارة الحصول على المعلومات من مصادر التعلم المختلفة، كما تعمل على كسر جمود الجدول المدرسي التقليدي، وذلك بتغيير مكان التعلم، وأساليبه، ووسائله، وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتكشف عن الميول الحقيقية، والقدرات الفعالة لدى الطلاب، بالإضافة إلى أنها تتيح للطلاب فرصة التعلم الذاتي المستمر في الموضوعات التي يفضلها، ويرغب في الاستزادة منها دون التقيد بالحصة الصفية وما يقدم فيها (الشويعر، 2014، ص190) .

وعليه فإن هذا الفارق في استخدام التكنولوجيا بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة يؤدي إلى حدوث خلل في العدالة بين طلاب المدارس الحكومية وطلاب المدارس الخاصة والأجنبية .

9- المخرجات

تعد المخرجات أحد المؤشرات الرئيسة التي يتم الاعتماد عليها في تقييم جودة التعليم بمراحل التعليم قبل الجامعي، وتتمثل في مستوى أداء التلاميذ، وتقييم المجال المعرفي؛ حيث تقدر نسبة تلاميذ المرحلة الإعدادية الذين لا يجيدون القراءة والكتابة ب 35%. وهو ما يشير إلى ضعف مستوى الخدمة التعليمية من جانب، وناتج الحلقة التعليمية السابقة عليها من جانب آخر، بما يشملة من أدوات ومعايير السماح بانتقال التلاميذ من مرحلة إلى أخرى، وأنه لم يؤدِ إلى تحقيق الحد الأدنى من المهارات الأساسية المطلوبة بنهاية الحلقة (الخطة الإستراتيجية للتعليم ما قبل الجامعي2014 -2030، ص63)، وهذا يؤثر على العدالة في المخرجات، حيث ترتبط المخرجات بتوفير فرص العمل بعد التخرج لجميع الأفراد على أساس الجدارة والاستحقاق، وليس على أساس الوساطة والمحسوبية، الأمر الذي يمثل إهدارا للفرص وضياعًا لمبدأ التكافؤ والإخلال بعملية العدالة (عبد الله، 2019، ص31) .

إذا كان التقويم يهتم بقياس مدى قيام المؤسسة التعليمية بتحقيق أهدافها، فإن الإنجاز هو تقويم لأداء المؤسسة التعليمية؛ ولكن من قبل أطراف ترتبط بمخرجات هذه المؤسسة أو الأبناء الذين تخرجوا منها، ويأتي في مقدمة هذه الأطراف سوق العمل الذي يحتاج إلى ما توفره المؤسسة التعليمية من أفراد يستطيعون الوفاء بمتطلباته(الخطة الإستراتيجية للتعليم ما قبل الجامعي2014 –2030، ص64)، كما يؤثر انخفاض العائد الاقتصادي على الطلب على التعليم، وذلك بارتفاع معدلات البطالة بين المتعلمين مقارنة بمن هم أقل تعليمًا (عبد الرحمن، 2018، ص47) .

ويوضح الجدول التالي تطور معدلات البطالة وفقًا للحالة التعليمية خلال الفترة (2020/2019) :

جدول (16)

تطور معدلات البطالة وفقًا للحالة التعليمية خلال الفترة (2020/2019)

السنة أو الأعوام / الحالة التعليمية	معدلات البطالة	
	2019	2020
أمي	%5,0	%5,2
يقرأ و يكتب	%8,4	%4,4
أقل من المتوسط	%1,1	%12,0
متوسط		
ثانوي عام وأزهري	%2,1	%2,9
فني	%34,6	%30,0
فوق المتوسط	%4,9	%4,3
جامعي فأعلى	%43,8	%41,4

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، بحث العمالة بالعينة للسنوات 2020/2019

وبالنظر إلى معدلات البطالة وفقًا للحالة التعليمية عام 2019، يلاحظ أن أعلى معدل بطالة للحاصلين على مؤهل جامعي أو أعلى من الجامعي 43,8%، يليه الحاصلين على مؤهل متوسط فني 34,6%، يليه الحاصلون على القراءة والكتابة بمحو أمية 8,4%. وفي عام 2020 يلاحظ أن أعلى معدل بطالة للحاصلين على مؤهل جامعي أو أعلى من الجامعي 41,4%، يليه الحاصلون على مؤهل متوسط فني 30,0%، يليه الحاصلون على مؤهل أقل من المتوسط 12,0% .

ومن ذلك يتضح أن المستويات الأعلى من التعليم في مصر ترتبط بمعدلات أعلى من البطالة؛ حيث إن معدلات البطالة تظل مرتفعة بشكل كبير بالنسبة للحاصلين على مؤهلات جامعية، وتعليم فوق المتوسط مقارنة بمن هم دون التعليم المتوسط، وهو ما قد يشير إلى انفصال العملية التعليمية عن واقع سوق العمل والوعي بحاجاته بشكل كبير، ونقص المهارات الفنية التي تشكل عائقًا أمام تحقيق التنمية الاقتصادية وتحقيق التنافسية العالمية .

نتائج البحث :

تأسيسًا على ما سبق يمكن إبراز بعض مظاهر غياب العدالة الاجتماعية في سياسات التعليم العام في مصر ومسببات ذلك، وذلك على النحو التالي:

- النظام التعليمي في مصر يكرس أشكال التمييز فهو إفراز لأوضاع اقتصادية وسياسية نتج عنها تعدد أنماط التعليم ما بين (حكومي- خاص- لغات- دولي - ديني) فأصبح التعليم سببًا في اللامساواة، خاصة وأن التعليم المتميز يرتبط بالقدرة الاقتصادية، وفي هذه الحالة يعمق صورة اللامساواة الاجتماعية .

- غياب العدالة في معدل الاستيعاب، وهذا قد يرجع إلى سوء التوزيع الجغرافي للمدارس، وعدم كفاية المدارس لأعداد الملتحقين.

- ارتفاع معدلات تسرب الأطفال بسبب انتشار فرص عمالة الأطفال، وارتفاع تكلفة التعليم، وانخفاض دخل الكثير من الأسر، والتأثر بالموروثات الثقافية والاجتماعية

السلبية، بالإضافة إلى عجز مكونات البيئة المدرسية عن جذب التلاميذ وتحقيق استمرارهم في التعليم .

– اعتماد الامتحانات على الحفظ والتلقين وتخزين المعلومات وإعادة استظهارها أثناء الامتحان، وإهمالها لمهارات التفكير العليا (التحليل – النقد)، بالاضافة إلى انتشار حالات الغش سواء كان الجماعي أو الفردي، وتنوع أساليب الغش وتقنياته، وتسرب أسئلة الامتحانات؛ كل ذلك أدى إلى حدوث خلل في تحقيق تكافؤ الفرص بين الطلاب، مما ساعد على تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية التي تعد من أخطر الممارسات العملية التعليمية لكثرة ما ينجم عنها من آثار سلبية على كافة جوانب العملية التعليمية .

– معدلات الإنفاق على التعليم في مصر مازالت منخفضة، وتحتاج لمزيد من الوسائل غير التقليدية لتحسين التمويل، ومن ثم أصبحت مجانية التعليم مهدرة، مما أدى إلى حدوث هدر لا طائل من ورائه في ميزانية الإنفاق على التعليم، مما يؤثر على تحقيق العدالة .

– تقسيم الطلاب وتشعيب المسارات التعليمية من أكبر العقبات أمام تكافؤ فرص الالتحاق بالتعليم العالي سواء كان التقسيم في المرحلة الثانوية (عام – فني) أو تقسيم مرحلة الثانوي العام للشعبتين(الأدبية والعلمية) .

– سوء المخرج التعليمي وارتفاع معدلات البطالة للحاصلين على مؤهلات جامعية مقارنة بمن هم دون التعليم المتوسط، مما يشير إلى انفصال التعليم عن سوق العمل وخطط التنمية الشاملة .

– يعاني التعليم العام من قصور شديد في الإمكانيات المادية بالمدارس مما يؤثر سلبًا على جودة العملية التعليمية والمنتج التعليمي، ومن مظاهر هذه القصور: تدني أوضاع المباني المدرسية حيث إن الكثير من المباني غير ملائمة وتحتاج إلى إصلاحات، ومباني أخرى آيلة للسقوط، بالإضافة إلى القصور في توفير المعامل

اللازمة، والوسائل التعليمية المطلوبة، والمكتبات، وارتفاع متوسط الكثافة في المدارس الحكومية عن المدارس الخاصة مما أدى إلى تكدس الطلاب في مراحل التعليم العام، وارتفاع كثافة الفصول، وازدحام المرافق التعليمية إلى الدرجة التي تعوق تأدية الخدمة التعليمية على الوجه الأكمل والاتجاه إلى تعدد الفترات الدراسية، واختصار اليوم الدراسي، وزيادة نسبة المعلم من التلاميذ الأمر الذي تسبب في حرمان التلاميذ من ممارسة الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية، وعجز المعلم عن مراعاه الفروق الفردية بين تلاميذه مما أثر على مخرجات العملية التعليمية، وارتفاع نسبة المعلمين غير المؤهلين تربويًا إلى حوالي 30%، وهو ما يؤثر على جودة العملية التعليمية.

– اعتماد المدارس الحكومية على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعلومات، وإغفال مصادر التعلم الأخرى، وإستراتيجيات التعلم النشط على عكس المدارس الخاصة، مما تسبب في حدوث فجوة بين المدارس الخاصة والحكومية، وأصبح التعليم الحكومي يفتقر للمتعة والتشويق .

– معظم المؤسسات التعليمية تعاني من سوء المتابعة والتخطيط، وقلة الاستجابة لزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم والاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة، بالإضافة إلى ضعف خطط وبرامج التطوير، والتي يعتمد أغلبها على الفجائية وسرعة الصياغة والتنفيذ، والابتعاد عن معايير الجودة .

المراجع :

أولًا. المراجع العربية:

1- أبو خليل، محمد إبراهيم محمد (2010): فاعلية الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي في مصر وسبل ترشيده، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مج20، ع3، ص ص 69: 157 .

2- أبو سليمان، فرج رجب فرج(2020): مؤشرات تعميم التعليم الأساسي في مصر في ضوء الأهداف الدولية للتنمية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج31، ع212، ص ص 474: 496 .

3- أحمد، حنان إسماعيل محمد (2014): مؤشرات قياس الفعالية التعليمية : مدخل لاعتماد مؤسسات التعليم العالي، المؤتمر القومي السنوي الثامن عشر: تطوير منظومة الأداء في الجامعات العربية في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، جامعة عين شمس، ع26، ص ص 191: 246 .

4- أحمد، مصطفى أحمد شحاتة(2016): تحليل بعض جوانب سياسة التعليم الثانوي في مصر على ضوء مبدأ العدالة الاجتماعية (دراسة نقدية)، مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، مج4، ص ص 38،95 .

5- البحيري، خلف محمد(2019): تفعيل بعض مداخل ترشيد الإنفاق في تحسين الفاعلية التعليمية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ج95، ص ص71: 126 .

6- بدران، شبل(2003): نظم رياض الأطفال في الدول العربية والأجنبية، تقديم حامد عمار، ط1،القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

7- البدري، عبير محمد البرنس علي (2018): تقييم دور السياسات التعليمية في تحقيق تكافؤ الفرص كمدخل لتحسين التفاوتات الإقليمية في جمهورية مصر العربية

خلال الفترة (1986 – 2012)، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الاقتصاد، كلية الاقتصاد و العلوم السياسية، جامعة القاهرة .

8- بغدادي، منار محمد إسماعيل(2015): تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ع30، ص ص 325: 401 .

9- بن عزة، محمد(2015): دور سياسة الإنفاق العام في تحقيق أهداف السياسة الاقتصادية، دراسة العلاقة السببية بين الإنفاق العام وأهداف السياسة الاقتصادية في الجزائر، مجلة رؤى اقتصادية، جامعة الوادي، ع9، ص ص 7: 29 .

10- تهامي، جمعة سعيد(2008): دراسة تقويمية لمدى تحقيق العدالة الاجتماعية في منظومة التعليم الأساسي في ضوء بعض المتغيرات المجتمعية المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف .

11- جايل، عفاف محمد(2001): بعض معوقات تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في ضوء التغييرات الاقتصادية المعاصرة في مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج .

12- جمهورية مصر العربية، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، كتاب الإحصاء السنوي، مصر في أرقام (إصدار مارس2021)، متاح على file:///D:/index/egypt2021.pdf تاريخ الزيارة من 2022/4/28

13- جمهورية مصر العربية، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، كتاب الإحصاء السنوي، الإصدار الحادي عشر بعد المائة، 2020، متاح على file:///D:/index/yearbook.pdf تاريخ الزيارة من 2022/4/28

14- جمهورية مصر العربية، مركز المعلومات والتوثيق و دعم واتخاذ القرار، إحصائيات التعليم الأزهري. متاح على https://www.azhar.eg/idsc/index.htm تاريخ الزيارة من 2022/4/28

15- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم(2014): الخطة الإستراتيجية قبل الجامعي2014-2030.

16- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم(592) لعام 1998 .

17- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم(48) لعام 1994، وتعديلاته بالقرار الوزاري (109) لعام 2001 .

18- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم(159) لعام 2017 .

19- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم(285) لعام 2014 .

20- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، النشرة السنوية للتعليم قبل الجامعي، إصدار ديسمبر 2019\2020 .

21- جوهر، على صالح / الباسل، ميادة محمد فوزي (2015): متطلبات دعم مجانية التعليم للعدالة التعليمية بين المصريين، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي التاسع، بعنوان التعليم والعدالة الاجتماعية، كلية التربية، جامعة سوهاج، يومي 25 -26 أبريل .

22- جوهر، علي صالح جوهر/ الباسل، ميادة محمد فوزي(2019): المجانية في التعليم: رؤية واقعية وبدائل مقترحة، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ج61، ص ص 1: 26 .

23- حسين، أمل عباس(2019): التعليم في مصر المشكلة والحل، القاهرة، مطابع الهيئة العامة للكتاب .

24- رستم، أحمد محمد توفيق(2006): دراسة مدى عدالة توزيع الفرص التعليمية في التعليم العام قبل الجامعي في مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الاقتصاد، كلية الاقتصاد والعلوم السياسة، جامعة القاهرة .

25- رمزي، ناهد(2020): العدالة الاجتماعية و ديمقراطية التعليم، المجلة الاجتماعية القومية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، مج57، ع3، ص ص27 : 65 .

26- الزنقلي، أحمد محمود(2017): الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي الكفاية والكفاءة والعدالة (دراسة تحليلية)، دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق، ع96، ص ص 170، 121 .

27- السيد، عبد القادر محمد عبد القادر(د.ت): رؤية مستقبلية تكاملية لتطوير المناهج الدراسية في الوطن العربي، كلية التربية، جامعة بنها، متاح على:
https://www.researchgate.net/profile/Abdelkader-Elsayed-2/publication/337886611_rwyt_mstqblyt_tkamlyt_lttwyr_almnahj_aldrasyt_fy_alwtn_alrby/links/5df08b7b299bf10bc351c09a/rwyt-mstqblyt-tkamlyt-lttwyr-almnahj-aldrasyt-fy-alwtn-alrby.pdf
تاريخ الزيارة 2022/5/23

28- الشهيري، ظافر محمد بن فراج هزاع(2019): اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس، جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية، ع19، ص ص16: 76 .

29- الشويعر، خولة بنت محمد سعد(2014): أهمية استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم: دراسة للصعوبات والمعوقات التي تعيق تفعيل مراكز مصادر التعلم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات، جمعية المكتبات والمعلومات الأردنية، مج49، ع3، ص ص 173: 241 .

30- الشيطي، بسام خضر(2000): أهمية التقويم قبل المرحلة الجامعية، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين بالقاهرة، جامعة الأزهر، ع18، ج1، ص ص 464: 506 .

31- الصباغ، محمد(2017): مشكلات التعليم في مصر بين الواقع والمأمول، ط1، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

32- الطويل، سوهير عبد العال عبد القادر(2017): واقع التعليم المصري ومشكلاته ومدى توافر العدالة الاجتماعية "دراسة تحليلية"، مجلة كلية الآداب، جامعة سوهاج، ع43، ج1، ص ص 216: 167 .

33- عبد الحي، أسماء عبد الهادي إبراهيم (2016) : التشريعات الدستورية المصرية على ضوء معايير العدالة الاجتماعية في التعليم: دراسة تحليلية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، ع170، ج4، ص ص 598، 645 .

34- عبد الرحمن، غادة محمد عبد السلام عبد الرحمن(2018): مدى تحقق عدالة توزيع الفرص التعليمية في التعليم قبل الجامعي في مصر" دراسة تطبيقية"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الاقتصاد، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة .

35- عبد الرزاق، حواس(2013): جودة الخدمات التعليم العالي : المفهوم وآليات التحسين، مجلة الدراسات الاقتصادية والمالية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، مج6، ع1، ص ص 249 : 264 .

36- عبدالله، محمد علي عبادي(2019): واقع التعليم الأساسي بمحافظات جنوب الصعيد في ضوء متطلبات تحقيق العدالة الاجتماعية (دراسة تحليلية)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة السادات .

37- العربي، أشرف(2012): اقتصاديات التعليم العالي في مصر بين خياري العام والخاص واعتباري العدالة والكفاءة، مجلس السكان الدولي، مصر .

38- عبد الجواد، شعراوي عدلي عبد العزيز عبد الجواد وآخرون (2020) : رؤية مستقبلية للحد من عزوف الطلاب عن مواصلة الدراسة بالمعاهد الأزهرية، مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، جامعة الزقازيق، مج6، ع2، من ص ص 111: 149.

39- عمار، حامد/ أحمد، صفاء(2012): المرشد الأمين لتعليم البنات والبنين في القرن الحادي والعشرين، ط1، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

40- الفقي، حسام(2022): بدائل الثانوية العامة 2022.. الخبراء يوضحون أسباب اللجوء إلى التعليم الفني، متطلبات السوق وارتفاع تكاليف الدروس الخصوصية، متاح على https://www.elbalad.news/5305911 تاريخ الزيارة 2022/4/27

41- فلاك، فريدة(2020): تكنولوجيا التعليم وإسهاماتها في العملية التعليمية، المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة، مج2، ع2، ص ص 221: 249 .

42- قطيط، عدنان محمد(2017): تحسين مؤشرات التنافسية للتعليم قبل الجامعي في مصر: سيناريوهات بديلة، المؤتمر الدولي لمعهد التخطيط القومي " نحو تعليم داعم للتنمية المستدامة في مصر"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 6-8 مايو .

43- كرافت، كارولين/ أسعد، راجي(2012): الخاتمة والإصلاحات الموصى بها، مجلس السكان الدولي، مصر.

44- المركز المصري للدراسات الاقتصادية(2020): رأي في أزمة منظومة التعليم قبل الجامعي، العدد(5)، متاح على https://www.eces.org.eg تاريخ الزيارة 2022/4/25

45- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج – الكويت(2012): اقتصاديات التعليم، ط1، الكويت متاح على https://ia903207.us.archive.org/16/items/lis_td23/lis_td2311.pdf تاريخ الزيارة 2022/5/20

46- مجاهد، عبير محمود(2017): سياسات تمويل التعليم في مصر وتحقيق التنمية المستدامة الواقع والحلول، المؤتمر الدولي لمعهد التخطيط القومي نحو في مصر، 6-8 مايو .

47- مرزوق، فاروق جعفر عبد الحكيم(2020): استخدام أساليب التخطيط الإستراتيجي بالتعليم العام في مصر: رؤية مستقبلية، مجلة كلية الدراسات العليا بالتربية، جامعة القاهرة، مج28، ع4، ص ص 75: 154 .

48- مجاهد، فايزة أحمد الحسيني(2019): رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في مصر، جامعة عين شمس، مج2، ع4، ص ص 119: 139 .

49- ممدوح، أميرة (2022) : »الإحصاء» 3.8% زيادة فى أعداد التلاميذ بالتعليم قبل الجامعى متاح على موقع https://www.dostor.org/3684855 تاريخ الزيارة 2022/4/15

50- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات و دعم اتخاذ القرار، كتاب الإحصاء السنوي، إجمالي عام المحافظات .

51- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار، كتاب الإحصاء السنوي، 2018\2017 : 2021\2022، صفحات متفرقة .

52- وزارة المالية، الموازنة العامة للدولة، موازنة الجهاز الإداري، المصروفات بالتقسيم الوظيفي، 2018\2017 : 2021 \ 2022 .

53- وزارة المالية، الموازنة العامة للدولة (2021\2020): موازنة الهيئات الخدمية، الاستخدامات المصروفات، الحيازة، القروض .

54- اليونسكو، مؤشرات التربية: توجيهات فنية / تقنية، نوفمبر 2009، متاح على https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-indicators-technical-guidelines-ar.pdf. تاريخ الزيارة 2022/5/15

ثانيًا. المراجع الأجنبية :

1- Ben Jackson (2005) : The Conceptual History of Social Justice POLITICAL STUDIES REVIEW: 2005 VOL 3, 356–373 . On 24/5/2022 .

2- Gewirtz & Sharon (2006): Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. Educational Philosophy & Theory. Feb2006, Vol. 38 Issue 1, p69-81 on 26/5/2022.

3- Griffiths & morwenna(1998) : Towards a Theoretical Framework for Understanding Social Justice in Educational Practice., Jul98, Vol. 30 Issue 2, p175.18p) on 3/5/2022.

4_Lupyon&Ruth(2005): *BritishEducational Research Journal.* Oct2005, Vol. 31 Issue 5, p589-604. 16p. 2 Charts. DOI: 10.1080/01411920500240759 on 15/6/2022.