التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في كوريا الجنوبية وألمانيا وإمكانية الإفادة بجمهورية مصر العربية

إعداد

د.هدى معوض عبدالفتاح عبدالعال
مدرس التربية المقارنة
كلية التربية– جامعة الفيوم

د.إسلام حمدي عبد الباقي رحيم
مدرس التربية المقارنة
كلية التربية– جامعة الفيوم

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى الإفادة من خبرة كلٍ من كوريا الجنوبية وألمانيا في في مجال التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي لتطوير التعليم الموسع بجمهورية مصر العربية وبما يتفق مع السياق المجتمعي المصري.

وتم استخدم منهجية جورج بيريداي ***George Bereday***، حيث تم عرض الأسس النظرية للتعليم الموسع، وخبرات كُلٍ من كوريا الجنوبية وألمانيا في التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي على ضوء بعض القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة، وإبراز أهم أوجه التشابه والاختلاف بين الخبرتين من خلال المقابلة والمقارنة التفسيرية على ضوء بعض القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة، ثم عرض الجهود المصرية الراهنة في مجال التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي، وفي النهاية تم طرح أهم جوانب الإفادة من خبرة كل من كوريا الجنوبية وألمانيا، والتي تسهم في تطوير التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية وبما يتفق مع السياق المجتمعي المصري.

الكلمات المفتاحية: التعليم الموسع – التعليم قبل الجامعي– كوريا الجنوبية – ألمانيا.

Expanded Education In Pre-University Education in South Korea and Germany, and the Possibility of Benefiting in The Arab Republic of Egypt

Abstract:

The current research aims to benefit from the experience of both South Korea and Germany in the field of extended education in pre-university education to develop expanded education in the Arab Republic of Egypt and in accordance with the Egyptian societal context.

George Bereday's Methodology was used, where the theoretical foundations of extended education were presented, and the experiences of South Korea and Germany in extended education in pre-university education were presented in the light of some influencing societal forces and factors, highlighting the most important similarities and differences between the two experiences through interview and explanatory comparison in the light of Some influential societal forces and factors, then presenting the current Egyptian efforts in the field of expanded education in pre-university education, and in the end, the most important aspects of benefiting from the experience of South Korea and Germany, which contribute to the development of expanded education in pre-university education in the Arab Republic of Egypt and in accordance with the Egyptian societal context.

Key Words: Expanded Education- Pre-university education - South Korea - Germany.

الإطار العام للبحث

مقدمة البحث:

في ظل التحديات التي يواجهها التعليم المدرسي بجميع أنحاء العالم، اتجهت معظم الدول في الآونة الأخيرة إلى التركيز على توسيع دور المدرسة بحيث لا يقتصر على ما يتم تدريسه أثناء اليوم الدراسي بل التوجه نحو استثمار وقت ما بعد المدرسة في إثراء العملية التعليمية، فنُظم التعليم الحالية في حاجة إلى تطوير وتحديث لإعداد طلاب ومواطنين قادرين على مواجهة متغيرات ومتطلبات العصر التي تتطلب مهارات تعليمية مختلفة وموسعة قوامها التفكير والإبداع وحل المشكلات والعمل الجماعي غير الهرمي.

فقد أكدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) أنه يمكن لأنشطة ما بعد المدرسة أن تكون مفيدة للأداء الأكاديمي ودعم التعليم والتعلم بالصف الدراسي ووسيلة فعالة لتحسين صورة المدرسة، والقضاء على الطبقية المفرطة التي تُلقي بظلالها على الأنظمة التعليمية بسبب ظاهرة الدروس الخصوصية (تعليم الظل) التي خلفت تعليمًا موازيًا للتعليم العام الرسمي (Kim, 2021).

فمع تزايد الاحتياجات التعليمية للطلاب، والتي قد لا تتمكن الفصول العادية من الاستجابة لها بسرعة وفعالية؛ ازدهرت ما يسمى ببرامج التعليم الموسع Expanded Education بمختلف دول العالم؛ تحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والمساواة في تقديم الخدمات التعليمية لجميع الطلاب، ولاقت تلك البرامج رواجًا كبيرًا، وتم اعتبارها جزءًا لا يتجزأ من النظم التعليمية (Bae&Kanefuji,2018).

ويُعرف التعليم الموسع بأنه: مجموعة من البرامج المكملة لليوم الدراسي التقليدي تقدم بعد المدرسة، من خلال توفير بيئة تعليمية أكثر كفاءة؛ إذ تتيح مزيد

من الوقت والخبرات التكميلية للطلاب، فهو بيئة للاستكشاف والنمو والإثارة للتعلم واكتساب الشعور بالفعالية والانتماء مقدمة للطلاب من ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض؛ إذ توفر مسارًا بديلاً لتنمية مهاراتهم وقدراتهم (Heckman & Sanger, 2013)؛ فالتعليم الموسع، يوفر للمدرسة والنظام المدرسي بأكمله إمكانية تحقيق ثقافة تعليمية جديدة توفر الدعم الفردي للطلاب، خاصًة للطلاب المعرضين لخطر الرسوب أو التأخر الأكاديمي.

ويتيح التعليم الموسع إمكانية تحقيق ثقافة تعليمية جديدة توفر الدعم الفردي والمكثف خاصًة للطلاب المعرضين لخطر ضعف التحصيل الأكاديمي، كما يراعي التفاوتات والفجوات التعليمية والاجتماعية، ويزيد من تكافؤ الفرص التعليمية من خلال إحداث تأثيرات تعويضية للطلاب المحرومين اجتماعيًا، وأولئك الذين يواجهون صعوبات في التعلم، إضافة إلى كونه أداة مهمة للتقليل من انتشار تعليم الظل القائم على الربح، حيث تتوافر الأنشطة والخدمات للطلاب في التعليم الموسع بصورة شبه مجانية وتحت إشراف الجهات الرسمية المسئولة عن التعليم في كل دولة (Schüpbach & LIlla, 2020).

وقد لاقى التعليم الموسع اهتمامًا كبيرًا عالميًا، واتخذ أشكالًا ومسميات مختلفة، حيث ظهر في شكل مراكز للرعاية بعد المدرسة بالدنمارك، ومراكز أوقات الفراغ بالسويد، كما وفرت دول أوروبية مثل إنجلترا فرصًا تعليمية إضافية إلى جانب التعليم المدرسي، وتقدم اسكتلندا خدمات رعاية الأطفال في سن المدرسة وقتًا للدراسة واللعب في الصباح الباكر وبعد الظهر والأوقات التي لا تغطيها المدرسة، كجزء من التوسع في رعاية ما بعد المدرسة(Kielblock et al., 2020).

ففي كوريا الجنوبية، يظهر التعليم الموسع في شكل **برامج ما بعد المدرسة Afterschool Programs** والتي تعد ذات طابع مؤسسي، وتم اعتبارها المؤسسة التعليمية الثالثة التي تشكل نظام التعليم في البلاد بجانب التعليم العام الذي تدعمه

الدولة وتعليم الظل(الدروس الخصوصية)، إذ يقدم مجموعة واسعة من الأنشطة التعليمية التي تتلائم مع احتياجات الطلاب بالمدارس وبعض الأماكن والمراكز المجتمعية من قِبل مدربين معترف بهم وطنيًا، وهي تعد برامج عالية الجودة غير مُكلفة يمكن للطلاب من ذوي الدخل المنخفض تحمل تكلفتها (Bae, 2014).

ودعمًا لأنظمة التعليم الحكومي بألمانيا انتشرت برامج التعليم الموسع على نطاق كبير إذ أُطلق عليها "**مدارس طوال اليوم**"**All-Day Schools** ، وتم تطبيقها في معظم المدارس الألمانية، فقد كان اهتمام ألمانيا بالتعليم الموسع نابع من مبدأ المساواة في التفاوتات الاجتماعية في التعليم ومساعدة الآباء على التوفيق بين الحياة الأسرية والعملية(Steinmann & Strietholt, 2018).

وفي مصر، ظهر مفهوم التعليم الموسع من خلال محاولات وزارة التربية والتعليم لمواجهة المستوى التعليمي المنخفض للطلاب بما يُسمى **بمجموعات التقوية المدرسية**، حيث أكدت الوزارة في بيانات عدة لها أن مجموعات التقوية تهدف إلى تحسين مستوى الطالب بالمواد الدراسية الأساسية، وتخفيف العبء عن كاهل الأسر المصرية وإعادة القيمة المجتمعية للمدرسة، كبديل للدروس الخصوصية، ووفقًا للقرار الوزاري (28) الصادر بتاريخ 2023/2/1 في مادته الأولى والذي نص على أن يُعدل مسمى(**مجموعات التقوية المدرسية**) إلى(**مجموعات الدعم المدرسي**) ويُشار إليها فيما بعد باسم **مجموعات الدعم** (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، القرار (28) لعام 2023)، هذا بالإضافة إلى الأنشطة الطلابية اللاصفية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم من خلال الإدارة المركزية للأنشطة الطلابية بديوان عام الوزارة والتي تتمثل مهمتها في القيام بتنمية جميع جوانب الشخصية للطالب، ونشر وتنفيذ ومتابعة وتقييم الأنشطة المختلفة لكل مراحل التعليم قبل الجامعي، بمجالاتها (الثقافية، العلمية، الاجتماعية)، والتي تهدف إلى تهيئة الفرص لاكتشاف وتنمية القدرات الكامنة لدى الطلاب، ومساعدتهم على تفهم مناهجهم واستيعابها (وزارة

التربية والتعليم والتعليم الفني،الإدارة المركزية للأنشطة الطلابية، 2023)، وعلى الرغم من ذلك فإن واقع التعليم قبل الجامعي بمصر ومجموعات الدعم يُظهر عدة عثرات تحول دون تحقيق أهدافهما، وهذا ما سيتم تناوله بالتفصيل في مشكلة البحث.

مشكلة البحث:

حصلت مصر على المرتبة(132/95) بواقع (40.49) نقطة في مؤشر المعرفة العالمي(أي أقل من المتوسط العالمي مقارنة بـ132 دولة حول العالم)، وحصلت على المرتبة(132/72) بقيمة (69.56) في المؤشر الفرعي "رأس المال المعرفي"، والمرتبة(132/77) بقيمة (60.34) في المؤشر الفرعي"البيئة التمكينية التعليمية" بمدارس التعليم قبل الجامعي المصرية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2022)، وهذا يعد تراجعًا مثيرًا للقلق في ترتيب مصر في مؤشر المعرفة العالمي، فقد حصلت على المرتبة(138/86) عام2020، بعد أن كانت في المرتبة(136/84) عام 2019، وهذا يؤكد التراجع المستمر للتعليم قبل الجامعي المصري، كما حصلت على درجة متدنية في تقييم *PISA* لعام 2015، ولا تتوافر بيانات تقييمية حول أداء الطلاب الدولي في عمر (15 عامًا) في الرياضيات والعلوم والقراءة نظرًا لعدم مشاركاتها في الاختبارات الدولية *PISA* 2018 (PISA, 2019) مما قد يشير إلى قناعة المسئولين بضعف أهلية التعليم قبل الجامعي المصري للمنافسة مع أنظمة التعليم العالمية.

وقد يرجع هذا لوجود العديد من التحديات والعقبات التي تحول دون تحقيق التعليم قبل الجامعي المصري لأهدافه، وقد ظهر ذلك جليًا في تدني جودته وقلة كفاءته وقدرته التنافسية، وخروجه من العديد من التصنيفات العالمية للتعليم، حيث جاءت نتائجه دون المستوى المأمول، مما أدى إلى فقدان الثقة في قيمة التعليم المصري (عبد الرحمن، 2021)، وأصبحت تلك التحديات عوامل طرد تجعل الطلاب يهجرون مؤسسات التعليم الحكومي بحثًا عن بديل آخر مُكلف ماديًا وهي مراكز

الدروس الخصوصية التي أصبحت أهم مشكلات التعليم المصري وأداة لتحويل التعليم من كونه حقًا مجانيًا إلى كونه أداة للتمييز الطبقي وهدم مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، حيث أصبحت عرفًا سائدًا في كل سنوات التعليم المصري، أدى إلى تآكل كثير من الجهود المبذولة في سبيل تطوير التعليم ومواجهة مشكلاته الكمية والنوعية (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2021).

مما دفع وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني إلى البحث عن بدائل تعليمية أكثر فعالية وأقل تكلفةً وأكثر ملاءمة للمناطق الأشد فقرًا، وهي مجموعات الدعم (مجموعات التقوية المدرسية قديمًا)، والتي تتخذها الوزارة خطوة لزيادة جاذبية المدارس الحكومية، وأداة قد تكون فاعلة في مواجهة خطر الدروس الخصوصية(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني،الكتاب الدوري رقم (24) للعام الدراسي2022/2021).

وعلى الرغم من كون مجموعات الدعم التي تشرف على المدارس بتوجيهات من الوزارة قد تكون طوق نجاة للتعليم المصري لتحسين جودته دون الإضرار بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؛ إلا أنها تواجه عدة تحديات منها: افتقادها لآليات التنفيذ الناجحة، النظرة السلبية لكونها صورة مصغرة لما يجري بالفصل الدراسي لأن المعلمين المشتركون فيها هم أنفسهم من يدرسون للطلاب بالمدرسة، وقد تعد مُدخلا للدروس الخصوصية، ضعف التوعية الإعلامية في نشر ثقافة مجموعات التقوية المدرسية، ضعف التمويل اللازم لتحسينها، نقص المعلمين الأكفاء للتدريس بها، نظرة المجتمع لمجموعات التقوية على أنها للطلاب الفقراء فقط (الغضبان، 2020)، هذا بالإضافة إلى أن المادة رقم (4) من القرار (28) لعام 2023 جاءت مخيبة لآمال محدودي الدخل، إذ حددت قائمة بأسعار مجموعات الدعم للصفوف المختلفة، والتي جاءت قريبة نسبيًا من تكلفة الدروس الخصوصية على الرغم من كونها أقل منها جودةً(القرار (28) لعام 2023، المادة(4)).

وعليه؛ تأكيدًا للدور المتوقع من مجموعات الدعم المدرسي التي أطلقتها الوزارة في حل العديد من مشكلات التعليم قبل الجامعي المصري، ورفع جودتها لضمان تكافؤ الفرص التعليمية، والتقليل من إقبال الطلاب على مراكز الدروس الخصوصية جاء البحث الحالي في محاولة للاستفادة من خبرتي ألمانيا وكوريا الجنوبية في التعليم الموسع لتطوير التعليم قبل الجامعي المصري.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن الاستفادة من خبرة كل من كوريا الجنوبية وألمانيا في تطوير في التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

1- ما الأسس النظرية للتعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي بالأدبيات التربوية المعاصرة؟

2- ما خبرة كوريا الجنوبية في التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي على ضوء بعض القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة؟

3- ما خبرة ألمانيا في التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي على ضوء بعض القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة؟

4- ما أوجه التشابه والاختلاف بين كوريا الجنوبية وألمانيا في التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي؟

5- ما أهم الجهود المصرية الراهنة في مجال التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي على ضوء بعض القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة؟

6- ما أهم جوانب الإفادة من خبرة كل من كوريا الجنوبية وألمانيا والتي تسهم في تطوير التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية وبما يتفق مع سياق المجتمع المصري؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تعرف الأسس النظرية للتعليم الموسع في الأدبيات التربوية المعاصرة.
- تعرف خبرة كوريا الجنوبية في التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي على ضوء بعض القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة.
- تعرف خبرة ألمانيا في التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي على ضوء بعض القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة.
- الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين كل من كوريا الجنوبية وألمانيا في التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي.
- الكشف عن أهم الجهود المصرية الحالية في مجال التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي على ضوء بعض القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة.
- التوصل إلى أهم جوانب الإفادة من خبرة كل من كوريا الجنوبية وألمانيا والتي تسهم في تطوير التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية وبما يتفق مع سياق المجتمع المصري.

أهمية البحث :

القيمة النظرية:

تنبع من أهمية البحث العلمية مما يقدمه للمعرفة العلمية والباحثين في نفس المجال، حيث إثراء المعرفة النظرية والتراث العلمي بإطار نظري يتناول التعليم الموسع ودوره في استعادة الثقة في المدارس الحكومية خاصًة فيما يتعلق بتناول خبرتين لدولتين تتمتعان بسمعة عالمية في هذا المجال، مما أثر وبشكل فريد على تطبيق هذا النهج بمعظم مدارسهما.

القيمة التطبيقية:

تظهر القيمة التطبيقية والعملية لهذا البحث في طرحه لمجموعة من الإجراءات القابلة التنفيذ؛ لتفعيل دور التعليم الموسع بمدارس التعليم قبل الجامعي المصرية، وتحسين العلاقة بين المجتمع والمدارس والتقليل من خطر الدروس الخصوصية، حفاظًا على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وضمانًا لحق الأسر من ذوي الدخل المنخفض في التعليم عالى الجودة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية:

اقتصر البحث الحالي على تناول التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي الحكومي في الدول محل الدراسة؛ والتي تعددت أشكاله حيث**(برامج ما بعد المدرسة)** بكوريا الجنوبية، و**(مدارس طوال اليوم)** بألمانيا، **و (مجموعات الدعم المدرسي)** بجمهورية مصر العربية، وبما يغطي المحاور التالية:

- مفهوم التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي.
- نشأة ومبررات التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي.
- أهداف التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي.
- أنواع برامج التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي.
- إدارة وتمويل التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي.

الحدود الزمنية:

اقتصر البحث على دراسة التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي الحكومي في الوقت الراهن.

الحدود المكانية:

اقتصر البحث الحالي على كل من كوريا الجنوبية وألمانيا.

- **مبررات اختيار دولتي المقارنة:**

كوريا الجنوبية:

يرجع اختيار كوريا الجنوبية إلى أن تطبيق التعليم الموسع بها كان من أهم الاصلاحات الهيكلية للتعليم قبل الجامعي، والذي أخذ شكلاً مؤسسيًا لزيادة فعالية التعليم ورفع كفاءته، وداعمًا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، إذ تُظهر الإحصائيات أنه في عام 2020م تم اعتماد برامج ما بعد المدرسة بجميع المدارس تقريبًا، فحوالي 99.7٪ من جميع المدارس نفذت على الأقل برنامجًا واحدًا لما بعد المدرسة، و68.7٪ من جميع الطلاب الكوريين الذين يشاركون في برنامج واحد على الأقل من برامج بعد المدرسة، وتم تقديم إجمالي "156151" برنامجًا إما داخل المدارس أو خارجها (Kim, 2021).

وتم اعتبار كوريا الجنوبية واحدة من أفضل الدول أداءً في نتائج التقييمPISA 2018 الصادر في يونيو2019 حيث كانت من بين الدول العشر الأولى في تحصيل الرياضيات، العلوم، والقراءة (OECD, 2019)، وفي تقييم الاتّجاهات الدراسية العالمية للرياضيات والعلوم (TIMSS) احتل النظام التعليمي الكوري المرتبة الثالثة دوليًا في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات، وفي تحصيل طلبة الصفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في العلوم احتل المركز الثاني عالميًا (Ina et al., 2021)، وكانت أعلى من المتوسط العالمي لمؤشر المعرفة العالمي للتعليم ما قبل الجامعي لعام 2022، حيث حصلت على المرتبة "17" بواقع "62.19" نقطة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2022).

ألمانيا:

يرجع اختيار ألمانيا إلى كونها من أوائل الدول في تطبيق التعليم الموسع بمراحل التعليم قبل الجامعي، فقد بلغ إجمالي عدد المدارس التي تدعم التعليم الموسع "19224" مدرسة عام 2021 (KMK, 2023)، ويعد التعليم قبل الجامعي بها ذا

قيمة تنافسية على مستوى العالم، ففي برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) 2018م كان أداء الطلاب عند عمر 15 عامًا أعلى من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في مهارات القراءة والكتابة والحساب (OECD, 2021)، مقارنة بنتائجها عام 2001م، فقد كان أداء الطلاب الألمان ضعيفًا مقارنة بأقرانهم من معظم البلدان الأخرى (Wichmann et al, 2016)، كذلك حصلت على المرتبة "132/11" بواقع "63.58" نقطة في مؤشر المعرفة العالمي للتعليم قبل الجامعي لعام 2022،أي أعلى من المتوسط العالمي (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2022).

مصطلحات البحث:

التعليم الموسع *Expanded Education*

يرادف مفهوم التعليم الموسع "التعلم طوال اليوم Learning all Day"، "ما بعد المدرسة After School"، و"المدرسة طوال اليوم School all Day"، و"الأنشطة اللامنهجية Extracurricular Activities"، و"أنشطة التعلم خارج المدرسة Learning Activities Outside of School"، ويعد التعليم الموسع بمثابة برنامج تعليمي يراعي احتياجات الطلاب واهتماماتهم وخبراتهم، ويعتمد على استثمار أوقات فراغ الطلاب؛ لتحفيز نموهم وتعلمهم (Klerfelt & Ljusberg, 2018)، كما أنه يشمل جميع الأنشطة المنظمة المصممة عن قصد لرفع كفاءة التعليم والتعلم؛ لتعزيز الأداء المدرسي وإثراء رأس المال الثقافي والمعرفي، ومساعدة الطلاب على المشاركة في خبرات تعليمية مهمة قد لا تقدمها الفصول الدراسية العادية،(Kielblock et al., 2020)، على أن تقدم هذه الأنشطة قبل أو بعد المدرسة في المدارس أو في المراكز المجتمعية أو في النوادي الرياضية والمؤسسات الفنية، وتقوم المدارس بإدارته (Bae et al, 2019).

كما يمكن تقديم تعريف للتعليم الموسع آخذين في الاعتبار مفهومي التكامل والتعويض، حيث يستهدف مفهوم التكامل تحديد الكيفية التي تتعاون خلالها الأنشطة التعليمية والمدرسة بحيث تراعي الأنشطة احتياجات الطلاب واهتماماتهم ومبادراتهم، ويمكن أن يوفر التعليم الموسع تكميلًا يشير إلى الاعتراف بطريقة بديلة لعرض المعرفة، وكيفية حدوث عملية التعلم، بينما يتعلق مفهوم التعويض بالوصول المختلف وغير المتكافئ إلى الموارد، والاختلاف في الظروف المعيشية (Klerfelt & Ljusberg, 2018).

فالتعليم الموسع يقدم مجموعة واسعة من الأنشطة والبرامج التعليمية عالية الجودة وغير المكلفة نسبيًا بناءً على احتياجات الطلاب؛ بحيث يمكن للطلاب ذوي الدخل المنخفض تحمل تكاليفها؛ إذ توفر مسارًا بديلاً لتنمية مهاراتهم (Sanger, Heckman & 2013)، فالتعليم الموسع يساهم في تحسين المساواة في التعليم من خلال توفير فرص تعليمية إضافية للطلاب؛ حيث يمكن اعتباره بمثابة وسيلة لدعم مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، خاصَة للطلاب ذوي الدخل المنخفض الذين لا يستطيعون تحمل تكلفة البرامج باهظة الثمن(Bae, 2014).

<u>ويُعرف التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي إجرائيًا بكونه</u>"برامج تعليمية منظمة عالية الجودة مصممة؛ لتعزيز الأداء المدرسي ورفع كفاءة العملية التعليمية وإثراء رأس المال الثقافي والمعرفي للطلاب من خلال المشاركة في خبرات تعليمية قد لا تقدمها الفصول الدراسية العادية، تقدمها مدارس التعليم قبل الجامعي قبل أو بعد اليوم الدراسي بأجر رمزي، مع تدعيم مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية للطلاب ذوي الدخل المنخفض والذين لا يستطيعون تحمل تكلفة البرامج باهظة الثمن".

<u>منهج البحث:</u>

استخدم البحث منهجية جورج بيريداي ***George Bereday*** في الدراسات المقارنة، والذي يؤكد على أن التربية المقارنة عليها أن تبحث عن المشكلات التربوية

وتصف مظاهرها وتتعمق في أسبابها، ثم تبحث عن أسباب نشأة هذه المشكلات والصور والمسار الذي تبلورت فيه، ويرتبط عمل بيريداي بالدراسات المسحية ودراسات الحالة لمعرفة أوضاع التعليم في بلد معين وصورته الدينامية التي تبين أبعاد وأوضاع هذه النظم التعليمية وخلفياتها الثقافية(بكر،2003).

إذ تعتبر منهجية جورج بيريدي *George Bereday* من أبرز المعالجات المنهجية التي تأخذ بمنحى الحلول الكبرى، ويشير بيريدي *Bereday* إلى التربية المقارنة باعتبارها الجغرافية السياسية للمدارس، وأن الغرض من دراستها- بالاعتماد على مساعدة وأساليب الدراسة في العلوم الاجتماعية – هو البحث عن دروس يمكن استخلاصها من المتغيرات التي يمكن الحصول عليها من التطبيقات التربوية في المجتمعات المختلفة، أي أن الهدف النهائي للتربية المقارنة من وجهة نظر بيريدي *Bereday* هو الوصول إلى تعميمات تساعد على بناء نظرية في العلاقات بين النظم الاجتماعية وسياقاتها المجتمعية، وبالتالي المساهمة في صنع السياسة التعليمية، والتجديدات التربوية، وصنع القرار التربوي، وفيما يلي عرض للخطوات الأربعة لبيريدي *Bereday* في الدراسات التربوية المقارنة وهى (خليل، 2009):

الخطوة الأولى: الوصف:*Description*

تتضمن هذه الخطوة تجميع البيانات والمعلومات التربوية الوصفية والإحصائية من الكتب والنشرات والتشريعات واللوائح والكتب الإحصائية وغيرها من المطبوعات، والتي عن طريقها يمكن الحصول على بيان كامل عن النظام التعليمي في كل بلد، ويعنى هذا القيام بدراسات عن نظام التعليم في كل بلد على حده، وتتمثل هذه الخطوة في تناول الأسس النظرية للتعليم الموسع، كذلك التعليم الموسع بالتعليم ما قبل الجامعي في كل من كوريا الجنوبية وألمانيا، وجمهورية مصر العربية، كما تستند تلك الخطوة على وضع الفرض المبدئي للبحث.

الخطوة الثانية:التفسير والتحليل: *Interpretation*

ويقصد بهذه الخطوة تحليل وتقييم المعلومات التربوية للبلد أو للبلاد موضع الدراسة من خلال القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة: الجغرافية والتاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والفلسفية وغيرها. ويتطلب التفسير الاستعانة بالميادين الأخرى لتوضيح السبب في وجود النظام التعليمي بالصورة التي هو عليها وتفسير العلل والأسباب، أي يجب عن السؤال.. لماذا؟ وهو ما يؤدى إلى المقارنة مباشرة. وتشمل هذه الخطوة إظهار القوى والعوامل المجتمعية المسئولة عن تشكيل خبرة كوريا الجنوبية وألمانيا وجمهورية مصر العربية في مجال التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي.

المرحة الثالثة.المناظرة *Juxtaposition*

تتضمن هذه الخطوة مقابلة عناصر النظام أو المشكلة والقوى والعوامل المؤثرة فيها عن طريق وضع بعضها بجوار بعض وذلك بقصد تحديد نقاط التشابه والاختلاف فيهما استناداً إلى معايير أو مؤشرات معينة للمقارنة. وتعنى هذه المقابلة أو المناظرة الاستعراض النمطي للنظم المختلفة لتحديد الإطار العام الذي تتم داخله عملية المقارنة. ويمكن وصف هذه الخطوة بأنها خطوة المقارنة الأولية، وقد تكون عملية المقابلة أو المناظرة في أبسط صورها على هيئة جداول تبين أوجه التشابه والاختلاف بين عناصر ومكونات النظام، ويعمل الباحث على الوصول إلى فروض أو إجراءات تساعد في رسم سياسة لحل هذه المشكلات التعليمية.

وفي هذه الخطوة قامت الباحثتان بتحديد أوجه التشابه والاختلاف في البيانات التي تم جمعها مسبقًا، وعليه يتم تحديد ووصف دقيق لمعيار يتم في ضوئه عمليات المقارنة، ويتم فحص الأوجه المحددة للمقارنة عن طريق عمليات المناظرة بين كل من كوريا الجنوبية وألمانيا، وعليه يتم مناقشة صحة الفروض المحددة مسبقًا، حيث يتم وضع المادة العلمية في شكل مقابلة، مع إبراز القوى والعوامل المجتمعية

المؤثرة فيها، والتحقق من الفرض المبدئي والتوصل إلى الفرض الحقيقي للدراسة، استنادًا إلى عدة محاور هي:

- مفهوم التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي.
- نشأة ومبررات التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي.
- أهداف التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي.
- أنواع برامج التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي.
- إدارة وتمويل التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي.

المرحلة الرابعة:المقارنة *Comparison*

في ضوء الحقائق التي حصل عليها باحث التربية المقارنة وتفسيرات هذه الحقائق، تم ترتيب كل هذا بحيث تتقابل الحقائق في نظام ما بالحقائق في نظام آخر، ويقوم الباحث بإجراء عمليات المقارنة، وهذه تتطلب أولاً اختيار المشكلات ثم دراسة الفرضيات الخاصة بالإصلاح، وهي مجموعة السياسات والبرامج الإصلاحية ثم التنبؤ بنتائج هذه السياسات والبرامج.

وفقًا لأوجه المناظرة المحددة يمكن التوصل إلى نتائج محددة حول التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي، وتحديد بعض صفات التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي، وتحديد كيفية الإفادة من خصائص التعليم الموسع في حل مشكلات الموسع بالتعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية، وفي هذه الخطوة يتم التأكد من صحة الفرض الحقيقي، للتوصل إلى إجراءات مقترحة للإفادة من التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في دولتي المقارنة وتطوير التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية بما يتناسب مع سياق المجتمع المصري.

الفرض المبدئي للبحث:

"قد يكون للتعليم الموسع دور في تطوير التعليم قبل الجامعي بكل من كوريا الجنوبية وألمانيا، ويمكن الاستفادة منه في تطوير التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية بما يتناسب وخصوصية المجتمع المصري".

الدراسات والبحوث السابقة:

في الجزء التالي سيتم عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغير الدراسة، مرتبة ترتيبًا زمنيًا من الأقدم للأحدث.

أ/ الدراسات العربية:

1- دراسة الغضبان (2020) بعنوان "دراسة تقويمية لمجموعات التقوية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء تجارب بعض الدول"

هدفت الدراسة إلى تعرف جوانب القوة والضعف لمجموعات التقوية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء تجارب بعض الدول من خلال عرض الإطار الفكري والفلسفي لمجموعات التقوية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتعرف أهم المعوقات التي تواجه مجموعات التقوية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وكيفية التغلب عليها، وقد اعتمدت على الاستبانة الموجهة لعينة من المعلمين وأولياء الأمور بهدف تعرف نواحي القوة والضعف بمجموعات التقوية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وكيف يمكن التغلب عليها.

وتوصلت الدراسة إلى وجود العديد من المعوقات التي تحول دون تحسين مجوعات التقوية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي منها: ضغط الرأي العام والمستفيدين من الدروس الخصوصية على القيادات التعليمية، انتشار مراكز الدوس الخصوصية واستقطاب معظم المعلمين الاكفاء وتركهم للتدريس بمجموعات التقوية.

2- دراسة متولي (2021) بعنوان"نماذج التعليم البديل في الولايات المتحدة الأمريكية والهند وإمكان الإفادة منها في مصر"

هدفت الدراسة إلى الى التعرف على مفهوم التعليم البديل وأبرز ملامح نماذج التعليم البديل في كلًا من الولايات المتحدة والهند، واستخدمت المنهج المقارن، وتوصلت إلى: أن التعليم البديل يستهدف عدد كبير من الطلاب الأكاديميين الذين يسعون للحصول على التعليم المهني والتقني، كما يدعم الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، ومشاكل عاطفية وسلوكية واجتماعية، حيث يقوم التعليم البديل على الفردية والمرونة في تلبية احتياجات الطلاب.

ب/الدراسات الأجنبية:

1- دراسة Holm (2015) بعنوان" البحث عن التعليم المدرسي الموسع إثنوغرافيًا – مع المدارس الدنماركية التي تعمل طوال اليوم كأمثلة"

هدفت الدراسة إلى مناقشة وإثبات كيف يمكن للبحوث الإثنوغرافية أن تسهم في توسيع الاهتمام البحثي بالتعليم الموسع، قد يُنظر إلى التعليم الموسع على أنه استثمار مجتمعي في التعليم، يدعو هذا المنظور إلى أنواع مختلفة من أبحاث فعالية المدرسة التي تولد معرفة مفيدة وذات صلة حول كيفية وإلى أي درجة تؤثر الدراسة الممتدة على الإنجازات الأكاديمية التي تُرى من منظور مجتمعي عام، يسعى البحث التربوي الموجه نحو الإثنوغرافيا إلى دراسة كيفية تأثير تطبيق التعليم الموسع في منطقة محلية على الحياة اليومية للفاعلين ويولد خطابات وصراعات جديدة حول القيم والمفاهيم في التعليم، يتضح هذا من خلال تحليل الديناميكيات التي تم إنشاؤها من خلال تنفيذ التعليم طوال اليوم في منطقة سكنية محددة في الدنمارك.

2- دراسة Bae and Kanefuji (2018). بعنوان" مقارنة بين برامج ما بعد المدرسة في كوريا واليابان: من المنظور المؤسسي والبيئي"

هدفت الدراسة المقارنة بين كوريا واليابان من حيث نظام برنامج ما بعد المدرسة في كل دولة، حيث تم مقارنة الخلفيات التاريخية والاجتماعية التي أثرت في تطوير برامج ما بعد المدرسة في البلدين، وتم وصف الوضع الحالي لبرامج ما بعد المدرسة، وإجراء مقارنات بناءً على أنواع السياسات التي تم تطويرها وتنفيذها لتعزيز البرامج، كما تناولت الدراسة المشكلات والقضايا التي تواجه البلدين في هذا الصدد.

وتوصلت الدراسة إلى أوجه التشابه والاختلاف بين نظامي برنامج ما بعد المدرسة، وأن أنظمة ما بعد المدرسة في البلدين أصبحت متشابهة بسبب القرب الجغرافي والتفاعلات الاجتماعية والثقافية المستمرة، ومع ذلك إن الاختلافات في السياقات الاجتماعية للبلدين قد ساهمت في تطوير خصائص مميزة لكل من برامج ما بعد المدرسة.

3- دراسة Stecher (2018) بعنوان" التعليم الموسع – بعض الاعتبارات المتعلقة بمجال بحثي متنامٍ"

هدفت الدراسة إلى التعرف على التعليم الموسع، ووصفه بشيء من التفصيل السمات المشتركة لبرامج وأنشطة التعليم الموسع، مع التركيز من بين أشياء أخرى على أسئلة الأساليب والنتائج والمهنيين العاملين في هذا المجال، كما تناولت أيضًا مسألة ما إذا كان التعلم في مجال التعليم الموسع يقلل من عدم المساواة الاجتماعية، أو على العكس من ذلك يوسع الفجوة الاجتماعية، الاستنتاج الأكثر أهمية هو أن العديد من الأسئلة ذات الصلة المتعلقة بعدم المساواة الاجتماعية وفعالية التعليم الموسع لا تزال مفتوحة تجريبياً للبحث.

4- دراسة Klerfelt and Ljusberg (2018) بعنوان" استنباط المفاهيم في مجال التعليم الموسع – استفزاز سويدي"

هدفت الدراسة إلى فحص المفاهيم المختلفة التي يمكن أن تسهم في البحث وحماية الموقف التعليمي المحدد للتعليم الموسع كما يُنظر إليه من منظور سويدي، ومراجعة المفاهيم المستخدمة في كل من البحث الوطني والدولي، بالإضافة إلى تلك التي تمت صياغتها في وثائق السياسة السويدية والمستخدمة تقليديًا في نشاط التعليم المدرسي السويدي، إن تعريف التعليم الموسع كممارسة اجتماعية تهدف إلى صنع المعنى بناءً على الخبرات من الحياة اليومية سيكون نقطة انطلاق نظرية مهمة ترتبط بها المفاهيم التي تمت مناقشتها، تعتبر أهمية اتخاذ نقطة انطلاق في وجهات نظر الأطفال، وتوصلت إلى بعض المفاهيم التي تم إنشاؤها حديثًا باعتبارها مهمة لتطوير التعليم الموسع.

5- دراسة Noam, Habil and Triggs (2018) بعنوان" التعلم الموسع: تراث فكري حول المصطلحات والتصنيف والتحول"

هدفت الدراسة إلى التعرف على ما الذي يميز ما بعد المدرسة والذي يمنحها الكثير من الإمكانيات للتأثير بقوة على أفضل الممارسات التعليمية في جميع أنحاء العالم؟، وتعرف "ما بعد المدرسة" بما يتجاوز علم أصول التدريس المستند إلى الوقت والمكان للمصطلح، ودرست حالة استخدام "التعلم الموسع" أو "الفرص الموسعة" باعتبارها المصطلحات التي تصف هذا الوقت الحرج بشكل أوضح لتعلم الشباب وتنميتهم، واستكشاف الاختلافات الثقافية والبيروقراطية التي تمتلكها الدول والتي تؤثر على كيفية قضاء الشباب لوقتهم وماذا تقول هذه الاختلافات حول وجهات نظر الدولة حول تنمية الطفل وتطلعاته للشباب، إلى جانب استكشاف الاختلافات الثقافية، وتناولت الاتجاهات التي تؤثر على الجهود الدولية لتحويل وجهة

نظر برامج التعلم الموسعة إلى ما بعد مكان آمن لإبقاء الأطفال مشغولين أثناء عمل والديهم، نحو مساحة أساسية لتنمية الطفل والتعليم.

6- دراسة Lilla and Schüpbach (2019) بعنوان" كيف يرتبط الالتحاق بالمدارس التي تعمل طوال اليوم في ألمانيا بإنجاز طلاب الصف الثاني للغات الأجنبية في القراءة باللغة الألمانية في المدرسة الابتدائية "

هدفت الدراسة إلى التحقق بشكل تجريبي في كيفية ارتباط الحضور في المدارس التي تعمل طوال اليوم بإنجاز القراءة لطلاب الصف الثاني في اللغة الأجنبية باللغة الألمانية كمؤشر على التحصيل الأكاديمي، تم تحليل البيانات المأخوذة من عينة ألمانية تمثيلية (دراسة لوحة التعليم الوطنية) بما في ذلك 6199 طالبًا في المدرسة الابتدائية، على عكس الافتراض، يظهر التحليل أن الحضور في المدارس القديمة ليس له تأثير إيجابي على تحصيل طلاب الصف الثاني في اللغة الأجنبية في القراءة، وتوصلت إلى أنه ليس فقط الوقت الذي يقضيه في البيئة الناطقة باللغة الألمانية في المدرسة يحدث فرقًا، ولكن يجب أيضًا مراعاة جودة المدارس التي تعمل طوال اليوم عند توقع الآثار التعويضية.

7- دراسة Jeon (2020) بعنوان " تأثير برنامج ما بعد المدرسة على توسيع الفرص التعليمية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج ما بعد المدرسة على توسيع الفرص التعليمية بين طلاب المدرسة المتوسطة، وتم تقديم سياسة برنامج ما بعد المدرسة لتقليل الطلب الخارجي على تعليم الظل، وتركز الدراسة على تأثير برنامج ما بعد المدرسة على توسيع الفرص التعليمية كهدف أصلي لبرنامج ما بعد المدرسة، من خلال فحص العلاقة بين ما إذا كان الطالب قد شارك في الأنشطة التعليمية المنظمة بعد ساعات ما بعد المدرسة في العام الماضي وما نوعها، من الأنشطة

التعليمية التي شارك فيها في العام التالي، باستخدام طريقة مطابقة درجة الميل وتحليل الانحدار اللوجستي متعدد الحدود.

وتوصلت الدراسة إلى أن غير المشاركين في العام الماضي كانوا أكثر ميلًا لاختيار الانضمام إلى المجموعة غير المشاركة أو مجموعة المشاركين فقط في برنامج ما بعد المدرسة بدلاً من الدخول إلى مجموعة المشاركين فقط في تعليم الظل.

8- دراسة Ljusberg and Klerfelt (2021) بعنوان" فحص ومناقشة نقدية لأهمية التكامل والتعويض بالنظر إلى جوانب مختلفة من التعليم الموسع في مختلف البلدان"

هدفت الدراسة إلى فحص المفاهيم بشكل نقدي من منظور مختلف الجهات الفاعلة، حيث يمكن للأنشطة في السياقات التعليمية الممتدة أن تكمل البرامج التعليمية الإلزامية بطرق مختلفة في التعليم الإلزامي وفصول ما قبل المدرسة والعكس صحيح، يمكن أن يكون التعليم الموسع أداة لتزويد الأطفال بتجارب غير متوفرة في البيئات الأخرى التي يشاركون فيها بالفعل نظرًا لتنوع تجاربهم، فإنه يمثل تحديًا لمهنيي التعليم الممتد لتصميم وتنفيذ الأنشطة لتلبية احتياجات جميع الأطفال وبالتالي تحقيق هدف التعويض.

9- دراسة Kim (2021) بعنوان" تحسين برنامج ما بعد المدرسة الابتدائي لتنمية الطفل "

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين مشاركة طلاب المدارس الابتدائية في برامج ما بعد المدرسة ونمو الأطفال، وتوصلت إلى أنه لا يوجد أي ارتباط ثابت بين المشاركة في أنشطة ما بعد المدرسة وتطوير طلاب المدارس الابتدائية، أما بالنسبة لبرنامج ما بعد المدرسة فقد أدت أقل من ساعة من المشاركة إلى تقييمات أفضل للحالة الصحية، ولمدة (2-3) ساعات كان هناك تحسن في النشاط الأكاديمي ومؤشر كتلة الجسم (BMI) ولكن انخفض العدوانية والاكتئاب، وعلاقة الأقران.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

تتلاقى الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض النقاط وتبتعد في نقاط أخرى، وذلك على النحو التالي:

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها للتعليم الموسع، حيث تكاد معظم هذه الدراسات تجمع على:

- التعليم الموسع لـه دورًا كبيرًا فـي تطـوير أداء الطـلاب الدراسـي، وتحسـين مسـتواهم الأكـاديمي وتنميـة مهـاراتهم، كدراسـة (Lilla and Schüpbach,2019)، ، ودراسة (Kim,2021).
- التعليم الموسع بمثابة أداة لتزويد الطلاب بتجارب غير متوفرة في البيئات الأخرى التي يشاركون فيها، كدراسة (Klerfelt & Ljusberg, 2018)
- يسـاعد التعلـيم الموسـع فـي تقليـل الطلـب علـى تعلـيم الظل(الـدروس الخصوصـية)، ويزيـد مـن الفـرص التعليميـة المقدمـة للطـلاب، كدراسـة (Jeon,2020).
- يـوفر التعلـيم الموسـع الـدعم للطـلاب الـذين يعـانون مـن صـعوبات الـتعلم، ومشاكل عاطفية وسلوكية واجتماعية، كدراسة (متولي، 2021).

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها بُعدًا آخر يختلف عن أبعاد الدراسات السابقة وهو التعليم الموسع بالتعليم ما قبل الجامعي، بالإضافة إلى تناوله في ضوء خبرات بعض الدول.

ومن ثُم يمكن معرفة أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة والتي تتصل بالدراسة الحالية في بعض جوانبها منها:

- التأكيد على أهمية الدراسة ومواكبتها التطورات العالمية الحديثة.
- الإطلاع على الأطر النظرية المتصلة بالتعليم الموسع.

- الاستفادة من نتائج البحوث السابقة والبناء عليها حتى لا يكون هناك إهدار للطاقات البحثية.

خطوات السير في البحث:

على ضوء منهجية بيريداي، سار البحث وفق الخطوات التالية:

الخطوة الأولى:

عرض الأسس النظرية للتعليم الموسع في الأدبيات التربوية المعاصرة، من حيث المحاور التالية: مفهوم التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي، مفاهيم ذات الصلة بالتعليم الموسع (التعليم التقليدي وتعليم الظل)، نشأة التعليم الموسع ومبررات الاهتمام به بالتعليم قبل الجامعي، أهداف التعليم الموسع، أنواع التعليم الموسع، وهذا ما تضمنه القسم الأول من البحث.

الخطوة الثانية:

تناولت التعليم الموسع بمرحلة التعليم قبل الجامعي في كوريا الجنوبية على ضوء القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة، من حيث المحاور التالية: مفهوم التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي، نشأة ومبررات التعليم الموسع، أهداف التعليم الموسع، أنواع برامج التعليم الموسع، إدارة وتمويل التعليم الموسع، القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة، وهذا ما تضمنه القسم الثاني من البحث.

الخطوة الثالثة:

تناولت التعليم الموسع بمرحلة التعليم قبل الجامعي في ألمانيا على ضوء القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة، من حيث المحاور التالية: مفهوم التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي، نشأة ومبررات التعليم الموسع، أهداف التعليم الموسع، أنواع برامج التعليم الموسع، إدارة وتمويل التعليم الموسع، القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة، وهذا ما تضمنه القسم الثالث من البحث.

الخطوة الرابعة:

إجراء تحليل مقارن للتعليم الموسع بمرحلة التعليم قبل الجامعي في كل من كوريا الجنوبية وألمانيا من حيث المحاور التالية: مفهوم التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي، نشأة ومبررات التعليم الموسع، أهداف التعليم الموسع، أنواع برامج التعليم الموسع، إدارة وتمويل التعليم الموسع، وهذا ما يتضمنه القسم الرابع من البحث.

الخطوة الخامسة:

عرض الجهود المصرية الراهنة في مجال التعليم الموسع من خلال المحاور التالية: مفهوم التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية، نشأة ومبررات التعليم الموسع، أهداف التعليم الموسع، أنواع برامج التعليم الموسع، إدارة وتمويل التعليم الموسع، القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة، وهذا ما يتضمنه القسم الخامس من البحث.

الخطوة السادسة:

بهذه الخطوة تم طرح مجموعة من المقترحات لتفعيل دور التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية على ضوء خبرة كل من كوريا الجنوبية وألمانيا وبما يتمشى مع سياق المجتمع المصري، وهذا ما يتضمنه القسم السادس للبحث.

القسم الأول.

الإطار النظري للتعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في الأدبيات التربوية المعاصرة.

- **مفهوم التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي:**

تتعدد تعريفات التعليم الموسع لتعدد ميزاته ومظاهره عبر الدول، فكل دولة طورت تعليمها الموسع استجابة لاحتياجاتها الاجتماعية والسياسية والتعليمية، كما أن المصطلح المستخدم له يختلف باختلاف البلدان، فيسمى بالعديد من المصطلحات مثل برامج ما بعد المدرسة والمدرسة طوال اليوم والأنشطة اللامنهجية والتعلم خارج المدرسة والمدارس الممتدة وأنشطة أوقات الفراغ، ولكن يمكن التوصل إلى بعض

النقاط الأساسية التي تتفق عليها معظم التعريفات، وهي أنه جزء لا يتجزأ من الهيكل التعليمي التنظيمي، وتكون المشاركة في الغالب طوعية للطلاب.

ويشمل مفهوم التعليم الموسع Extended Education جميع الأنشطة المنظمة والمصممة عن قصد لتمكين التعليم والتعلم للطلاب؛ بهدف تعزيز الأداء المدرسي(Kielblock et al., 2020)، ولا يعد جزءًا من الفصول الدراسية العادية؛ بحيث يتم تقديمه قبل وبعد المدرسة وفي مواقع خارج المدرسة (Bae et al., 2019) ، كما يُعرف بأنه مجموعة برامج ما بعد المدرسة مكملة لليوم المدرسي التقليدي، من خلال توفير بيئة تعليمية أكثر كفاءة، ومساحات تعلم جديدة ومختلفة، واتاحة المزيد من الوقت والمواد والخبرات التكميلية، فهو بيئة غير رسمية للاستكشاف والنمو والإثارة للتعلم واكتساب الشعور بالفعالية والانتماء، خاصَة للطلاب من ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض، إذ توفر مسارًا بديلاً لتنمية مهاراتهم (Sanger, Heckman & 2013).

فالمدرسة الموسعه تلك التي تعمل طوال اليوم بشكل أساسي وتقدم برنامجًا ليوم كامل، وتتألف من الأنشطة اللامنهجية ونادي الواجبات المنزلية، والأنشطة الترفيهية (Schüpbach, 2010)، ويمكن تعريف التعليم الموسع من خلال تحديد المهام والمفاهيم العامة له، إذ يُقدم برامج وأنشطة للتعلم والتطوير منظمة عن قصد لدمج التدريس والتعلم والعمليات التنموية التي تحدث عادةً بين المهنيين البالغين والطلاب المشاركين، ويتم تنفيذها خارج الوقت المخصص للمدرسة، بما في ذلك قبل المدرسة وبعد المدرسة وأثناء العطلة (Bae& Kanefuji, 2018).

فهو بمثابة برنامج تعليمي يعتمد على احتياجات الطلاب واهتماماتهم وخبراتهم، بالإضافة إلى توفير أوقات فراغ هادفة للطلاب لتحفيز نموهم وتعلمهم، من خلال توجيههم لاكتشافات جديدة، إلى جانب تعريفهم بمجموعة متنوعة من طرق العمل والتعبير عن أنفسهم (Ljusberg & Klerfelt, 2018) كما يمكن تحديد

تعريف للتعليم الموسع من خلال مفهومي التكامل والتعويض، حيث يستهدف مفهوم التكامل إلى أنه كيف يمكن أن تتعاون الأنشطة التعليمية والمدرسة، بحيث تستند الأنشطة إلى احتياجات الطلاب واهتماماتهم ومبادراتهم، ويمكن أن يوفر التعليم الموسع تكميلًا يشير إلى الاعتراف بطريقة بديلة لعرض المعرفة وكيف من المفترض أن يحدث التعلم، بينما مفهوم التعويض يتعلق بالوصول المختلف وغير المتكافئ إلى الموارد، والاختلاف في الظروف المعيشية (Klerfelt & Ljusberg, 2018).

وبناء على ما تم عرضه من مفاهيم متعددة **يُعرف التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي إجرائيًا بكونه**" برامج تعليمية منظمة وعالية الجودة تقدمها مدارس التعليم قبل الجامعي قبل أو بعد اليوم الدراسي بأجر رمزي، ومصممة لتعزيز الأداء المدرسي ورفع كفاءة العملية التعليمية وإثراء رأس المال الثقافي والمعرفي للطلاب من خلال المشاركة في خبرات تعليمية قد لا تقدمها الفصول الدراسية العادية، وداعمة لمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية للطلاب ذوي الدخل المنخفض والذين لا يستطيعون تحمل تكلفة البرامج باهظة الثمن".

مفاهيم ذات الصلة بالتعليم الموسع(التعليم التقليدي وتعليم الظل):

تختلف برامج التعليم الموسع عن اليوم الدراسي التقليدي في نواحٍ أساسية، وأحد الاختلافات الجوهرية هو أن الحضور طوعي وليس إلزاميًا، كما يتم عقد برامج التعليم الموسع على مستوى أعلى حيث توفر أنشطة عالية الجودة قائمة على التعلم العملي والمشاريع، والتي تكون أكثر حرية مما هو معتاد في اليوم الدراسي التقليدي، وتستند تلك الأنشطة إلى اهتمامات الطلاب وتنمية مهاراتهم، حيث يكون محتواها واسع النطاق ويشمل الرياضة والفنون والموسيقى والدراما وفنون الطهي وخدمة المجتمع والأنشطة التطوعية، فالنقطة الأساسية هي أنه في برامج التعليم الموسع يتمتع الطلاب بقدر أكبر من الحرية لمتابعة اهتماماتهم وشغفهم (Lao & Vandell, 2016) ، كما يكمن الاختلاف كذلك من حيث السياقات الرسمية مثل الدروس التي

يفرضها المنهج الدراسي في المدرسة بطرق معينة، فلا يتم التدريس من قبل المعلمين فقط، ولا يوجد بشكل عام تقييم للأداء مع الدرجات فعادة ما يخضع الطلاب لمستوى منخفض من متطلبات المناهج الدراسية كما يتوفر لهم حرية اختيار أكبر من المدرسة (Stecher & Maschke, 2013).

كما يمكن المقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الموسع من حيث الوقت وكيفية تصميم التعلم، والمحتوى الذي يتم تدريسه والنتائج التي يهدف لها، ومن يقوم بالتدريس والتوجيه، حيث يظهر ذلك فيما يلي (Stecher, 2018):

- الوقت (الإطار الزمني الممتد):تؤدي المشاركة في التعليم الموسع إلى إطالة الوقت المتاح لعمليات التعلم، فكلما زاد الوقت الإضافي الذي يقضيه الطلاب في مهام التعلم، كانت النتيجة أفضل مع مراعاة الجودة التعليمية للنشاط.
- تصميم التعلم:التعليم الموسع لا يُجبر المعلمون على تقييم عملية التعلم للمشاركين بناءً على الدرجات، كما يتمتع المعلمون بمزيد من الحرية في طرق التدريس والأساليب المستندة إلى النهج التشاركي والفنون والتعليم الثقافي والإبداع والتعلم الجماعي والتعلم من الأقران.
- المحتوى / النتائج: يشير التعليم الموسع إلى محتويات التعلم التي لم يتم تغطيتها بالكامل من خلال التعلم القائم على المناهج المدرسية، وبالتوازي مع توسيع محتوى الفصل الدراسي تتحول النتائج من نتائج التحصيل الأكاديمي، إلى مجموعة متنوعة من النتائج الإضافية أو البديلة المرتبطة بالرغبات والاهتمامات الفردية للطلاب، وبالتالي تعزيز مشاركة الطلاب وتحفيزهم.
- من يقوم بالتدريس والتوجيه: يتم توفير الأنشطة اللامنهجية جزئيًا من قبل المعلمين، ومحترفين آخرين.

بينما يقدم تعليم الظل (الدروس الخصوصية) لأغراض الربح، فهو تعليم منظم بواسطة معلمين من القطاع الخاص، من أجل استكمال التعلم المدرسي العادي والاستفادة من الاختبارات التي يتنافسون فيها مع أقرانهم(Bae & Jeon, 2013) ، ويتسم بالتركيز الأكاديمي على الموضوع حيث أن الغرض الرئيسي منه هو مساعدة الطلاب المشاركين على رفع درجاتهم في الاختبارات في المواد الأكاديمية والتنافس للحصول على درجات أفضل والالتحاق بمؤسسات مرموقة، لذا يختلف تعليم الظل عن برامج التعليم الموسع التي تهدف إلى تعزيز نمو وتطور الطلاب والمساهمة في تشكيل القيم التربوية والاجتماعية، مثل المساواة في التعليم ودعم الأسرة وتنمية المجتمع والتماسك الاجتماعي (Bae, 2018)، ويختلف أيضًا من حيث وقت الدراسة الإضافي والتحصيل الدراسي، والأغراض المختلفة للطلاب للمشاركة، حيث يشارك الطلاب في تعليم الظل لأسباب علاجية بدلاً من الإثراء.

لذا يمكن تمييز التعليم الموسع عن التعليم العام وتعليم الظل في العديد من الجوانب، فالتعليم الموسع يقدم مجموعة واسعة من الأنشطة التعليمية تحت اشراف المدرسة بناءً على احتياجات الطلاب، ويقدم برامج عالية الجودة ولكنها غير مكلفة نسبيًا، والتي يمكن للطلاب ذوي الدخل المنخفض تحمل تكاليفها.

- **نشأة التعليم الموسع ومبررات الاهتمام به بالتعليم قبل الجامعي:**

على الرغم من أن مصطلح التعليم الموسع ظهر رسميًا عام 2010م، إلا أنه كانت هناك بعض التطبيقات الفعلية له في بعض الدول قبل ذلك الوقت، فقد أصبحت برامج التعليم الموسعة جزءًا من المدرسة الابتدائية في السويد منذ نهاية التسعينيات، وذلك لتوفير بيئة تعليمية متكاملة ليوم كامل للأطفال، وفي يومنا الحالي يُطلب من كل مدرسة في السويد تقديم برامج التعليم الموسعة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 12 سنة (Swedish National Agency for Education, 2018)، ودعمت الحكومة الألمانية التوسع في مدارس طوال اليوم، حيث تم

استثمار أربعة مليارات يورو بين عامي 2003م و 2009م لإنشاء وتوسيع المدارس اليومية في ألمانيا (Valentin et al., 2019)، وقامت انجلترا في عام 2005م بمبادرة الخدمات الموسعة، وهي عدد من مبادرات المدارس لتقديم الأنشطة اللامنهجية لزيادة قدرة المدرسة على الاستجابة لاحتياجات الطلاب الاجتماعية والعاطفية والصحية (Audain, 2016).

كما أصبح التعليم الموسع موضع اهتمام عام بسويسرا في السنوات الأخيرة، فمنذ فترة قصيرة كانت جداول رياض الأطفال والمدارس الابتدائية في نظام التعليم السويسري تحتوي على ساعات تدريب مدرسية قصيرة في الصباح وبعد الظهر، ولكن مع التغيير الاجتماعي والأسري ومطالب الاقتصاد للموظفين المؤهلين ومشاركة المرأة المتزايدة في التعليم والقوى العاملة، تعرضت المدرسة لضغوط متزايدة للتكيف مع التغيرات المجتمعية وخاصة مع تغيرات الأوضاع الأسرية، وازدادت الضغوط التي تؤكد على أهمية إعادة تنظيم التفاعل بين الأسرة والأفراد والمؤسسات التعليمية (Schüpbach, 2014).

وفي عام 2007م عُقدت الندوة الدولية حول دعم برامج ما بعد المدرسة في بوسان بكوريا الجنوبية، حيث تبادل العديد من العلماء والخبراء الدوليين الخبرات والمعارف حول التعليم الموسع، وكان موضوع اجتماع جيسن 2010 الممول من قبل وزارة التعليم والبحث الألمانية هو"التعليم الموسع: منظور دولي"، وكان المشاركون ثماني دول(ألمانيا وبريطانيا، اليابان، كوريا، هولندا، سويسرا، السويد، وأمريكا) حيث عرض الممارسات والنتائج الحالية للتعليم الموسع لديهم (Bae, 2014).

وفي هذا الاجتماع تم مناقشة مصطلح التعليم الموسع لأول مرة، كما انعقد المؤتمر الدولي الأول لشبكة التعليم اللامنهجي في جامعة Gießen الألمانية في عام 2010م، تحت مسمى "شبكة البحث التربوي خارج المناهج الدراسية وخارج المدرسة" (NEOER– Network on Extracurricular and Out–of–

School Time Educational Research)، وفي عام 2013م تأسست المجلة الدولية لأبحاث التعليم الموسع (International Journal for Research on IJREE–Extended Education) لتعزيز التعاون الدولي في هذا المجال البحثي (Kielblock et al., 2020)، وفي عام 2013م أيضًا عُقد الاجتماع الثاني لـNEO ER، حيث تناول المؤتمر التعليم الموسع وعدم المساواة الاجتماعية، واقترح العديد من المشاركين أدلة تشير إلى أن التعليم الموسع يساهم في تحسين المساواة في التعليم جزئياً من خلال توفير فرص تعليمية إضافية للأطفال والشباب المحرومين، كما أشار خبراء آخرون إلى أنه قد توجد إمكانية لتوسيع نطاق التعليم ليكون بمثابة وسيلة لدعم المساواة في التعليم، خاصَة للطلاب ذوي الدخل المنخفض الذين لا يستطيعون تحمل تكلفة البرامج باهظة الثمن (Bae, 2014).

كما عُقدت أول ورشة عمل دولية للعلماء الشباب في جامعة ماربورغ في عام 2016م، حيث يتم تأهيلهم في مجال التعليم الموسع، وفي عام 2017م تم إضفاء الطابع المؤسسي على NEO–ER كشبكة البحث الدولية "التعليم الموسع" داخل الرابطة العالمية لبحوث التعليم (WERA– World Education Research Association)، وفي عام 2019 تم نشر مختارات دولية تجمع لأول مرة النظريات والأساليب والأدلة في مجال التعليم الموسع في نظرة عامة أكبر (Kielblock et al., 2020).

هذا **وتعددت الأسباب والمبررات** التي دعت إلى التوجه نحو التعليم الموسع، فهناك اعتراف بأن المدارس وحدها لا تستطيع تلبية جميع احتياجات التعلم الأساسية للطلاب، وأنه يجب تعزيز أماكن التنشئة الاجتماعية الأخرى، في وقت تأخذ فيه الحياة المنزلية المزدحمة والتأثير المنخفض للأسرة تأثيرًا سلبيًا على نمو الطفل، كما ارتفع معدل مشاركة المرأة في القوى العاملة، كذلك الارتفاع في نسب الأسر ذات

الدخل المزدوج، فالوالدين يعملون بدوام كامل، مما أدى إلى ارتفاع عدد الأطفال الذين يحتاجون إلى إثراء إضافي أثناء عمل والديهم (Gil et al., 2018) .

لذا يسعى التعليم الموسع إلى ربط ساعات ما بعد المدرسة والمدارس والأسر والمجتمعات لدعم وتنمية الطلاب، وتقليل فجوات الإنجاز، وله آثار إيجابية على الأداء الأكاديمي والاجتماعي والسلوكي خاصًة بين أطفال الأقليات العرقية ذوي الدخل المنخفض (Durlak et al., 2011)، كما يُعد محاولة فعالة لإصلاح المشاكل التي يواجهها التعليم العام، والاستجابة للاحتياجات الاجتماعية المتنوعة، وهناك عوامل يتميز بها التعليم الموسع تتمثل في (Stecher & Maschke, 2013):

- الهيكل التنظيمي: بيئة تعليمية عالية التنظيم تتضمن دروسًا مدرسية وأنشطة ترفيهية مصممة خارج المدرسة.
- الدعم: بيئة تعليمية تتيح العلاقات الإيجابية مع الأقران والبالغين، ودعم الاستقلالية والكفاءة والدمج الاجتماعي.
- التنشيط المعرفي: بيئة تعليمية توفر مهام تتطلب الكثير من المعارف.

ويتضح مما سبق أن اهتمام العديد من الدول بالتعليم الموسع يرجع لما له من آثار إيجابية على الأداء الأكاديمي والاجتماعي للطلاب، فهو بمثابة محاولة فعالة لإصلاح المشاكل التي يواجهها التعليم العام، والاستجابة للاحتياجات الاجتماعية المتنوعة، فيراعي أطفال الأقليات العرقية ذوي الدخل المنخفض، إلى جانب أنه يعمل على ربط ساعات ما بعد المدرسة والمدارس والأسر والمجتمعات لتقليل فجوات الإنجاز ودعم وتنمية الطلاب.

- **أهداف التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي:**

تتمثل أهداف التعليم الموسع في تصميم وتنظيم وضع التعلم بناءً على مبادئ المشاركة، التحفيز والتمكين، لتعزيز الإنجاز الأكاديمي والنجاح في المدرسة خاصًة

للطلاب ذوي الأداء المنخفض، فالتعليم الموسع جزء من الكفاح ضد عدم المساواة الاجتماعية والتعليمية (Stecher, 2018)، إذ يهدف إلى تحقيق تكافؤ الفرص وتقليص التفاوتات التعليمية، والتعاون بين المدارس والجهات الفاعلة لتطوير اكتساب الكفاءات المتخصصة، وتحسين التوافق بين الأسرة والوظيفة، إلى جانب توفير الدعم الفردي للتلاميذ .(Stoetzel & Wagener, 2014)

فأهداف التعليم الموسع تختلف عبر الثقافات والدول، فهي مختلفة في الفلسفة والأولوية والنتائج المرجوة وتعكس أولويات كل مجتمع ونظامه التعليمي، فالهدف من التعليم الموسع في الصين هو التركيز بشكل أساسي على التحصيل الأكاديمي القابل للاختبار وتوفير فرص التعلم التجريبي، إلى جانب أنشطة أخرى قائمة على الترفيه، بينما في اليابان يهدف إلى دعم التنمية الاجتماعية والعاطفية، والمساهمة في تعاطف الطلاب واهتمامهم التعليمي وطموحهم، ولكن الدول الاسكندنافية تركز على الأقران واللعب في مراكز الترفيه، وتوفير وقتًا للواجبات المنزلية (Gil et al., 2018).

فلقد تطور التعليم الموسع مع السياق التاريخي والاجتماعي لكل مجتمع، فإن أصل التعليم الموسع يشكل السياسات والممارسات واتجاهات البحث لتطوير التعليم، ولقد صمم Sang Hoon Bae عدة نماذج توضح الأهداف العامة للتعليم الموسع، بحيث لا يستبعد أحدهما الآخر ولكنها مرتبطة جزئيًا ببعضهما البعض، وتتمثل بعض تلك النماذج فيما يلي (Bae, 2018):

- **نموذج مدرسي يحركه الإصلاح:** يُعد التعليم الموسع مبادرة لإصلاح التعليم، حيث تم تطويره لمعالجة مخاوف الجمهور بشأن مشاكل المدارس العامة مثل المناهج العادية الجامدة والمغلقة، فتم تطوير التعليم الموسع وتنفيذه بشكل عام من خلال مناهج من أعلى إلى أسفل مع قيادة حكومية قوية ودعم مالي، وأحد الأمثلة على ذلك النموذج هو برامج ما بعد المدرسة

بكوريا الجنوبية، والمدارس الموسعة في إنجلترا التي تم إطلاقها لتوسيع دور المدارس في دعم الأطفال والعائلات والمجتمع.

- **النموذج الموجه نحو تنمية الشباب:** يُفهم التعليم الموسع على أنه وسيلة لمساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم وقدراتهم ومواهبهم، مثل القيادة والتواصل وصنع القرار واحترام الذات والاعتمادية والتحكم الشخصي.
- **نموذج موجه بالاحتياجات الاجتماعية:** التعليم الموسع هو جزء من المجتمع، حيث يتعامل مع الاحتياجات الاجتماعية والعوامل البيئية الأخرى للمجتمع، من خلال تقديم برامج اللغة للطلاب المهاجرين والأقليات، وخدمات رعاية الأطفال للأسر ذات الدخل المزدوج، والمخيم الصيفي للطلاب الذين تخلفوا عن التعليم.

مما سبق نجد أن هناك اهتمام دولي بالتعليم الموسع، وبأهمية استغلال الوقت خارج الفصل الدراسي، وتتنوع طرق استثماره من خلال الاتجاه نحو التعلم المخصص مع التركيز بشكل أعمق على مشاركة الطلاب واختياراتهم وأهدافهم، ومساعدة الطلاب على المشاركة في خبرات تعليمية قد لا تقدمها الفصول الدراسية العادية، كما أن التعليم الموسع له فوائد اجتماعية مهمة لأنه يحافظ على سلامة الأطفال أثناء استمرار عمل والديهم، ويركز على المهارات الاجتماعية والعاطفية وأهميتها لنجاح الطلاب في حياتهم العلمية والعملية، حيث أن الطلاب يحتاجوا إلى تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية إلى جانب المهارات الأكاديمية.

كما ترجع أهمية التعليم الموسع إلى المحافظة على حافز التعلم، من خلال تقديم أنشطة غير رسمية تمنح المتعلم حرية الاختيار والمشاركة أكثر من المناهج الدراسية الرسمية (Mørch & Reymond, 2006)، فالتعلم طوال اليوم يغير التوازن بين المدارس من ناحية والأسرة ومجموعات الأقران من ناحية أخرى، مما يضعف الفروق بين نظام التعليم والأنظمة المجتمعية الأخرى، حيث لا يقتصر التعلم

في المدارس التي تعمل طوال اليوم على المناهج الأكاديمية فقط بل يشمل الكفاءات الاجتماعية والتحفيزية والمتعددة المناهج (Luhmann & Lenzen, 2002).

كما أن التعليم الموسع له آثار إيجابية على المسارات التنموية الفردية للطلاب، وذلك من خلال تلبية احتياجات الكفاءة والاستقلالية والارتباط الاجتماعي، بالإضافة إلى أن الأنشطة اللامنهجية تعزز التعلم الاجتماعي والتحفيز والالتزام المدرسي والتعلم الأكاديمي، لذا يسهم في دمج المهاجرين والأطفال والشباب ذوي الاحتياجات الخاصة المنخفضة (Fischer & Klieme, 2013)، فالمدارس التي تطبق التعليم الموسع تتميز بالتزامها بالحفاظ على تطلعات عالية لجميع الطلاب وتوفير تعليم وتطوير شخصي متميز لضمان قدرة الجميع على التقدم والوصول إلى مستويات عالية، بالإضافة إلى تمكين المدارس من لعب دور رئيس في تحديد الاحتياجات الإضافية والمساعدة في معالجتها، إلى جانب توفير أنشطة وفرص لإثراء حياة الطلاب والأسر والمجتمع لدعم التماسك المحلي والاستدامة والتجديد (Department for Children Schools and Families, 2008).

ويمتلك التعليم الموسع القدرة على تعزيز علاقات قوية مع الأقران، من خلال تركيز العديد من أنشطته حول العمل الجماعي والتعاون، مما يسمح للطلاب في مراحل مختلفة من التطور بالاستفادة من التعلم من بعضهم البعض، كما يسمح للطلاب باختيار الموضوعات التي يرغبون في متابعتها بناءًا على اهتماماتهم، ومشاركة آرائهم والتأثير على اتجاه خبراتهم التعليمية، مما ينتج عنه تنمية الابتكار لديهم ودفع فرص التعليم إلى الأمام (Gil et al., 2018) .

وعليه؛ يمكن استخلاص أن اتباع نهج التعليم الموسع يوفر للمدرسة والنظام التعليمي بأكمله إمكانية تحقيق ثقافة تعليمية جديدة توفر الدعم الفردي للطلاب، خاصَة للطلاب المعرضين لخطر الرسوب أو التأخر الأكاديمي.

- **أنواع التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي:**

للتعليم الموسع في كل دولة تراثه الخاص وتاريخه لذا تنوع نماذجه وأساليبه من دولة لآخرى، ومن تلك النماذج ما يلي:

- مدارس كرام: في اليابان وتايوان – معروفة باسم Juku في اليابان ، Buxiban في تايوان، وهي برامج تركز بشكل أساسي على التحصيل الأكاديمي كطريقة لتوسيع وتعزيز التعلم الذي يحدث خلال اليوم الدراسي، وهناك العديد من العوامل الثقافية التي تفسر سبب تقدير النهج الأكاديمي الصارم للتعلم الموسع بشكل كبير ومهم اجتماعيًا لهذه المجتمعات، حيث أن الدول التي تدعم مدارس التعليم المدرسي لديها العديد من العوامل الاجتماعية المتماثلة، مثل الآباء الذين لديهم جداول عمل مزدحمة ويبحثون عن أنشطة منظمة لأطفالهم خارج وقت المدرسة، والثقافة المدرسية التي تركز على الامتحانات كدليل على تعلم الطلاب (KWOK, 2004).
- مراكز أوقات الفراغ في السويد: تم تأسيسها في بداية الستينيات؛ حيث تم دمج مراكز أوقات الفراغ في نظام التعليم السويدي وترسيخها في المناهج الدراسية، وتتمثل مهمتها في معالجة المجالات التربوية اللامنهجية مثل الفنون والأنشطة الترفيهية، لدعم مهمة المدرسة من خلال المساعدة في أداء الواجبات المنزلية، فهي تركز على الطفل واللعب والتعلم غير الرسمي وتنمية المهارات الاجتماعية، وتنتشر على نطاق واسع بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين(6 –9) سنوات، حيث يحضر أربعة من كل خمسة طلاب مركز أوقات الفراغ (Kielblock et al., 2020).
- هياكل اليوم في سويسرا: بالإضافة إلى التعليم خارج المدرسة والتعليم اللامنهجي ورعاية الأطفال في سن المدرسة ورياض الأطفال هو "Tagesstrukturen" باللغة الألمانية أو "هياكل اليوم– Day

Structures" في اللغة الإنجليزية، ويوجد نوعين من مدارس هياكل اليوم في سويسرا وهما المدرسة التطوعية طوال اليوم والمدارس الإلزامية طوال اليوم، حيث تقدم المدرسة التطوعية التي تعمل طوال اليوم أنشطة لامنهجية على أساس تطوعي، مع حرية الآباء والأطفال في تقرير ما إذا كانوا سيشاركون أم لا، وتتنوع ترتيبات هياكل اليوم بين نماذج المدرسة الإلزامية والتطوعية طوال اليوم، فالمدرسة التطوعية تعمل طوال اليوم مع النموذج الإضافي، ويتم تقديم الأنشطة اللامنهجية خارج التعليم المدرسي الإلزامي في الصباح قبل المدرسة وخلال وقت الغداء وبعد المدرسة في فترة ما بعد الظهر، ويعد استخدام هذه الخيارات اختياريًا ونمطيًا – أي أنه يمكن حجزها كوحدات فردية خلال الأسبوع حسب الحاجة – وعادة ما يتم تحقيق الوحدات الفردية بناءً على الطلب.(Schüpbach, 2013)

- النهج الهجين The Hybrid Approach: تتبع الولايات المتحدة الأمريكية في برامج ما بعد المدرسة نهجًا هجينًا، بهدف إنشاء مكان آمن للطلاب، حيث تركز هذه البرامج بشكل إضافي على تعزيز الدعم الأكاديمي من خلال أنشطة مثل الواجبات المنزلية والدروس الخصوصية، كما تركز على الإثراء في مجالات مثل أنشطة العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) غير المرتبطة بالمدرسة، ويمكن أن تشمل أيضًا اللعب والرياضة والفنون، وفي الولايات المتحدة الأمريكية يُنظر إلى تعليم ما بعد المدرسة على أنه مكان آمن يحمي الأطفال من المخاطر والعنف والعصابات والمخدرات، وينظر لها أيضًا بأنها طريقة لمعالجة عدم المساواة في التعليم والمساهمات الأكاديمية عبر العرق والوضع الاجتماعي والاقتصادي، وذلك من خلال زيادة التمويل للوصول بشكل أفضل إلى الأقليات في المجتمع وخدمتهم (Gil et al., 2018) .

ومما سبق اتضح أن التعليم الموسع في كل دولة له تراثه وتاريخه الخاص إلى جانب الخلفيات المجتمعية والتعليمية المختلفة، لذا تتنوع نماذجه وأساليبه من دولة لآخرى، وبناء عليه سيتعرض الجزء التالي من البحث لأهم ملامح التعليم الموسع في كوريا الجنوبية وألمانيا.

القسم الثاني:

التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في كوريا الجنوبية على ضوء القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة.

تعرف كوريا الجنوبية رسميًا بـ"جمهورية كوريا"؛ إحدى دول شمال شرق آسيا عاصمتها سول Seoul، وتعد قصة التعليم الكوري قصة نمو وإنجاز ملحوظين؛ فخلال العقود القليلة الماضية حقق التعليم الكوري تقدمًا كبيرًا كمًا ونوعًا؛ فالنمو الاقتصادي السريع والتنمية الاجتماعية بها ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بالاستثمار في التعليم على المستويين الأسري والوطني، ويتمتع جميع الطلاب بفرص متساوية في الحصول على التعليم بناءً على قدراتهم بغض النظر عن وضعهم الاجتماعي والاقتصادي (OECD, 2019).

ويبدأ نظام التعليم الكوري بـ"تعليم الطفولة المبكرة" الذي يتم توفيره في مسارين؛ رياض الأطفال التي تقوم بتعليم الأطفال في سن الثالثة، ومراكز الرعاية النهارية التي تقدم الرعاية للرضع والأطفال الصغار من دون الثالثة (Yoon, 2014) بمعدلات التحاق تزيد عن 92% من الأطفال في هذه المرحلة العمرية والتي تتجاوز متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وبعد تلك المرحلة يستخدم التعليم الكوري نظام السلم الفردي (6-3-3-4) أي ست سنوات للمدرسة الابتدائية (بنسبة استيعاب 98.4%)، ثلاث سنوات في كل من المدرسة الإعدادية(بنسبة استيعاب 95.7%)، والثانوية(بنسبة استيعاب91.3%)، وأربع سنوات للجامعة(بنسبة استيعاب70%) حسب احصائيات عام2020م، والسنوات التسع من المدرسة

الابتدائية والمتوسطة إلزامية، ومن المدرسة الثانوية وما بعدها يختار الطلاب مسارًا تعليميًا يتماشى مع اختيارهم الوظيفي (Ministry of Education and Science and Technology [MEST], 2020).

ويثير نظام التعليم الكوري اهتمام العالم بسبب درجاته العالية في الاختبارات وتصنيفات التعليم العالمية، وقد ظهر ذلك جليًا في استمرار إظهار الطلاب الكوريين لإنجازات ملحوظة في التقييمات الدولية، ففي برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA) Programme for International Student Assessment تم اعتبار كوريا الجنوبية واحدة من أفضل الدول أداءً، فلديها أعلى نسبة من الشباب الذين أكملوا التعليم الثانوي والعالي، وفي نتائج التقييم Pisa 2018 الصادر في يونيو 2019 كانت من بين الدول العشر الأولى في تحصيل الرياضيات، العلوم، والقراءة(OECD, 2019).

وفي تقييم الاتّجاهات الدراسية العالمية للرّياضيات والعلوم (TIMSS) الصادر عن الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) بهولندا احتل نظام التعليم الكوري المرتبة الثالثة دوليًا في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات، وفي تحصيل طلبة الصفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في العلوم احتل المركز الثاني عالميًا (Ina et al., 2021).

وعليه، يعتبر التعليم الكوري نموذجًا مثاليًا يحتذى به من قِبل البلدان النامية والمتقدمة على حدٍ سواء، ودعمًا لأنظمة التعليم الحكومي بها انتشرت برامج التعليم الموسع على نطاق كبير، وتم اعتبارها مؤخرًا مؤسسية، فقد كان اهتمام كوريا بالتعليم الموسع نابع من مبدأ المساواة في التعليم ومعالجة مشكلاته المختلفة، إذ يعد التعليم الموسع بكوريا الجنوبية أحد الحالات النموذجية دوليًا، والذي يتم تناول أهم ملامحه في الجزء التالي:

- **مفهوم التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في كوريا الجنوبية:**

يُعرف التعليم الموسع في كوريا الجنوبية باسم "برامج ما بعد المدرسة" Afterschool Programs، ويُعبر عن "مجموعة من أنشطة التعليم والتعلم قائمة على المدرسة لكنها ليست جزءًا من المنهج الدراسي الوطني العام، والتي تركز على الطالب (MEST, 2012)، ويتم تنظيمها وتنفيذها بشكل هادف بناءًا على المنظورات التربوية والتنموية، ويتم تشغيلها من قِبل معلمي المدارس والمتخصصين التربويين المعنيين، ويتم تنفيذها في الغالب داخل مباني المدرسة بعد ساعات الدراسة العادية، وتتراوح أعمار المشاركين من6–17 عامًا لتشمل طلاب المدارس الابتدائية والثانوية (Bae & Kanefuji, 2018)، وتعد مصممة خصيصًا لتلبية احتياجات الطلاب وأولياء الأمور خاصًة من ذوي الدخل والمستوى الاجتماعي المنخفض، والتي تشمل المواد الدراسية، برامج المواهب، والكفاءات الخاصة (Kim, 2021).

وتعد "برامج ما بعد المدرسة" ذات الطابع المؤسسي بكوريا الجنوبية المؤسسة التعليمية الثالثة التي تشكل نظام التعليم في البلاد بجانب التعليم العام الذي تدعمه الدولة وتعليم الظل(الدروس الخصوصية)؛ إذ يقدم مجموعة واسعة من الأنشطة التعليمية بناءً على احتياجات الطلاب، ويتم تقديمها من قِبل مدربين معترف بهم وطنيًا بالمدارس وبعض الأماكن العامة والمراكز المجتمعية، وتعد برامج عالية الجودة غير مكلفة نسبيًا، والتي يمكن للطلاب من ذوي الدخل المنخفض والريفيين تحمل تكلفتها، وبهذا يختلف عن تعليم الظل (Bae, 2014).

- **نشأة ومبررات التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في كوريا الجنوبية.**

يرجع أصل الاهتمام بـ"برامج ما بعد المدرسة"في كوريا الجنوبية إلى "مبادرات إصلاح التعليم في 31 مايو1995" والتي تم اقتراحها من قِبل "اللجنة الرئاسية لإصلاح التعليم" والتي استندت إلى المناهج النيوليبرالية التي أدت إلى إطلاق إصلاحات التعليم الموجهة نحو العملاء أي المتمحورة حول الطالب، للقضاء على

فكرة هيمنة المناهج الدراسية العادية والفصول الأكاديمية الموجهة نحو المعرفة والتي يحركها المعلم، مع الوعي بمشاكل المناهج النظامية غير المرنة التي توفر مساحة محدودة لبرامج الإثراء المتنوعة والأنشطة التجريبية العملية، ونتيجة لذلك اتفقت اللجنة على فشل التعليم التقليدي في توفير تعليم شامل موجه للطلاب، وأنه بحاجة إلى الإصلاح حتى يمكن أن يعكس الاحتياجات التعليمية للطلاب (Seth, 2002).

وتم اقتراح "برامج ما بعد المدرسة" رسميًا كوسيلة لتعزيز التعليم الأكثر شمولية من خلال تقديم مجموعة متنوعة من برامج الإثراء والأنشطة الثقافية، حيث تم اعتبارها أداة لتعزيز التعليم الشامل ورعاية إبداع الطلاب الذي لا يكاد يُزرع في المناهج الدراسية الوطنية الموجهة، وتم اعتبار تنفيذ برامج ما بعد المدرسة وسيلة لتعزيز استقلالية المتعلمين (Bae & Kanefuji, 2018) ، وتم تسليط الضوء على حركة برنامج ما بعد المدرسة بشكل أكبر بالتزامن مع تقديم "الفصل الدراسي الخالي من الاختبارات"بالمدارس الإعدادية، والذي يحاول توفير المزيد من الوقت والفرص للطلاب لاكتشاف اهتماماتهم ومواهبهم واستكشاف وظائف مستقبلية مع التحرر من العبء الثقيل للامتحانات المدرسية (MEST, 2012).

ومنذ بداية 1998 وضعت الحكومات اليسارية أفضلية للتعليم والرفاهية والمساواة والكفاءة والتميز في التعليم، وتم النظر إلى "برامج ما بعد المدرسة" كأداة فاعلة لحل الفوارق الاجتماعية مثل تزايد فجوات التحصيل بين مختلف المناطق والطبقات الاجتماعية وزيادة عبء التدريس الخاص للعديد من الأسر، إذ يمكن تزويد الطلاب ذوي الدخل المنخفض أو الطلاب الريفيين–أولئك الذين لديهم وصول محدود إلى تعليم جيد– بمزيد من التنوع والفرص التعليمية، ومنذ تنفيذ هذه السياسة زادت معدلات مشاركة الطلاب بشكل مطرد سنويًا بجميع مراحل التعليم قبل الجامعي (Ryu, 2007).

وفي عام 2006 زاد الاستثمار الحكومي في "برامج ما بعد المدرسة"بشكل كبير لمساعدة المدارس على تطوير وتنفيذ برامج أكثر تنوعًا، وتشجيع الطلاب المحرومين، وتم تقديم البرامج الأكاديمية التي كانت محظورة سابقًا على نطاق واسع استجابةً لاحتياجات الطلاب، وأصبحت "برامج ما بعد المدرسة" مؤسسات تعليمية ناشئة بدعم حكومي قوي وشعبية أكبر بين الجمهور.(Lee et al., 2007)

هذا وقد كان من أهم مبررات الاهتمام بالتعليم الموسع بكوريا الجنوبية القيود وانعدام الثقة في التعليم العام فيما يسمى بـ "**حمى التعليم**" التي أدت إلى توتر العلاقة بين التعليم العام وتعليم الظل(الدروس الخصوصية)، فقد تطور النظامان إلى هيكل تنافسي فريد في التعليم الكوري، مما تسبب في العديد من القضايا الاجتماعية والسياسية الأكاديمية، مثل العبء المالي الثقيل لتعليم الظل، وتآكل المدارس العامة، والفجوات في الفرص التعليمية، وعليه سعت الحكومة الكورية جاهدةً لمنع أو تقليل العواقب الضارة الناجمة عن وباء الدروس الخصوصية خارج المدارس والتي أضعفت التعليم العام وساهمت في زيادة فجوة التعليم بين المناطق والفصول الدراسية وتطورت "برامج ما بعد المدرسة" بقوة داخل المدارس لتزويد الطلاب بخدمات تعليمية جيدة مثل تلك التي تقدمها المؤسسات الخاصة ولكن بتكلفة منخفضة (Seth, 2002).

وتم تطوير "برامج ما بعد المدرسة" في كوريا من أجل متابعة مجموعة واسعة من الأهداف التعليمية والاحتياجات الاجتماعية، وتوفير الإثراء والبرامج الثقافية والأنشطة للشباب، مع التركيز المتزايد على المُساءلة التعليمية للمدارس فيما يتعلق بنتائج تعلم الطلاب، كما توسع الغرض من "برامج ما بعد المدرسة"ليشمل تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، من منظور السياسة العامة، وتم إيلاء المزيد من الاهتمام للطلاب من المناطق المحلية وذات الدخل المنخفض(Bae & Kanefuji, 2018).

- **أهداف التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في كوريا الجنوبية.**

حددت وزارة التربية والتعليم الكورية أهداف "برامج ما بعد المدرسة"رسميًا في ما يلي (MEST, 2012):

- تقوية المدارس العامة من خلال توفير برامج إثراء(ثقافية وفنية) وأكاديمية متنوعة وخلاقة قد لا يتم تقديمها من خلال المناهج الدراسية العادية.
- تقليل نفقات الدروس الخصوصية من خلال تنفيذ برامج لرعاية الأطفال عالية الجودة على مدار اليوم استجابةً لاهتمامات الطلاب واحتياجاتهم.
- دعم رفاهية التعليم من خلال زيادة الدعم المالي للأطفال والشباب المحرومين للمشاركة في "برامج ما بعد المدرسة".
- بناء شراكة بين المدارس والمجتمع المحلي من خلال تنفيذ برامج للسكان المحليين وتوظيف الموارد المحلية لتعلم الطلاب.

هذا ويتم استخدام "برامج ما بعد المدرسة" كوسيلة لحل المشكلات الاجتماعية، مثل انخفاض معدلات المواليد ومشاركة الإناث في القوى العاملة، كما أصبحت برامج رعاية الأطفال أكثر أهمية لمعالجة مثل هذه المشاكل، وقد جذبت اهتمام صانعي السياسات في أن المناهج الدراسية العادية قد لا تكون فعالة في معالجة القضايا الاجتماعية المتزايدة في الوقت المناسب، وتم اعتبارها مؤخرًا ترتيبات تعليمية مشروعة لها قيمها الخاصة (Ryu, 2007).

وعليه أصبحت "برامج ما بعد المدرسة" مقبولة على نطاق واسع، ليست كمجرد "أنشطة خارج المنهج" ولكن باعتبارها "أنشطة مشتركة للمناهج الدراسية" لها تأثير كبير على نمو الطلاب، وتتمتع بمزايا تنافسية مقارنة بالتعليم النظامي، كما تم تشجيع المدارس مؤخرًا على تقديم برامج وأنشطة ما بعد المدرسة التي تعزز "المهارات الاجتماعية والعاطفية" و"مهارات حل المشكلات"، والتي تتجاهلها الفصول المنتظمة التي تركز على موضوع معين.(Bae & Kanefuji, 2018)

- **أنواع برامج التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في كوريا الجنوبية.**

بدأ الشكل الأخير لبرامج التعليم الموسع بكوريا منذ عام 2004 بعد تنصيب الرئيس روه مو هيون، فقد قسمت إدارته برامج ما بعد المدرسة إلى ثلاثة أنواع والتي تختلف أهدافها على حسب الصف والمدرسة، وتنقسم إلى (MEST, 2012):

- برامج رعاية الأطفال، وعادة ما تكون لطلاب الصف الأول إلى الصف الثالث في المدارس الابتدائية.
- البرامج الإثرائية والثقافية، أكثر شيوعًا بين طلاب المرحلة الابتدائية والتي تساعد الطلاب على تنمية الاهتمامات والمواهب في مجالات الفن والموسيقى والرياضة والرقص والعلوم، الفنون والحرف اليدوية والموسيقى والرياضة واللغة الإنجليزية لأغراض المحادثة والبرامج الثقافية.
- البرامج الأكاديمية، أكثر شيوعًا بين طلاب المدارس المتوسطة والثانوية، وتهدف إلى تحسين الأداء الأكاديمي لأنها تعتمد عادةً على الموضوع وإعدادهم لامتحانات القبول في الكليات.

بالإضافة إلى المواد الدراسية العادية مثل الكورية والرياضيات والعلوم، تغطي برامج ما بعد المدرسة كتابة المقالات وحساب العداد والروبوت وبناء مكعبات الليغو والكمبيوتر والطبخ والتاريخ وكرة السلة والآلات الموسيقية والكوميديا الموسيقية والرقص، والحرف اليدوية.... وغيرها (Kim, 2021).

- **إدارة وتمويل التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في كوريا الجنوبية.**

إحدى السمات الرئيسة لـ"برامج ما بعد المدرسة" في كوريا الجنوبية هو الدعم الكبير الذي تقدمه الحكومة، حيث تدعم وتنظم محتويات البرامج وتديرها، وتتمثل الطريقة النموذجية التي حددتها الحكومة في تحديد نجاح سياسات ما بعد المدرسة في تقييم المؤشرات الكمية المتعلقة بالمدخلات، مثل عدد البرامج وميزانية ما بعد المدرسة

ومعدلات المشاركة، وفي الآونة الأخيرة تغير تركيز السياسة تدريجيًا من النمو الكمي إلى تحسين جودة البرامج (MEST, 2012).

فقد أعلنت "خطة تنمية ما بعد المدرسة" التي اقترحتها وزارة التربية والتعليم في عام 2016 أن جدول أعمال السياسة الأساسي هو توفير برامج ما بعد المدرسة عالية الجودة مصممة خصيصًا لتلبية احتياجات الطلاب، وأوصت بمجموعة متنوعة من الأساليب لتحسين جودة برامج ما بعد المدرسة، ومن بين تلك الأساليب ما يلي:1) إجراء "مسح الطلب على التعليم" قبل وضع خطة تنفيذ ما بعد المدرسة السنوية لكل مدرسة، 2) تطوير البرامج بحيث يمكنها التعامل مع الاحتياجات والمصالح المتطورة للطلاب، 3) الدعم المالي أمر حتمي لمساعدة المدارس على توفير برامج فنون "صغيرة الحجم"، والتي قد لا يتمكن الطلاب من الوصول إليها بشكل كافٍ أثناء الفصول الدراسية العادية، 4) تقييم رضا الطلاب وأولياء الأمور عن جودة البرامج وإعلام الجمهور بها، 5) توفير المزيد من الفرص والدعم للتطوير المهني للمعلمين، وإقامة دورات التعلم عبر الإنترنت،6) تعزيز أدوار مجلس المدرسة من خلال اختيار واعتماد البرامج التي سيتم تنفيذها في كل مدرسة (Bae & Kanefuji, 2018).

ويتم تشغيل معظم البرامج في المدرسة، والقليل منها في مرافق تعليمية عامة مثل المتاحف وصالات الألعاب الرياضية ...وغيرها من الأماكن العامة (Bae & Jean) كما يتم توفير عدد متزايد من البرامج من قبل العديد من المؤسسات التعليمية والاجتماعية الأخرى مثل الكليات والجامعات والمؤسسات الفنية والمنظمات غير الحكومية (NGO) والبلديات المحلية (Jean, 2020)، ويتم دعم غالبية البرامج والإشراف عليها من قبل وزارة التربية والتعليم ومكتب التعليم الإقليمي، حيث تضع وزارة التربية والتعليم الدليل الإرشادي السنوي لبرنامج ما بعد المدرسة وتقدم المنح الحكومية، ومن خلال الإرشادات والمنح المقدمة من الوزارة ينظم مكتب التعليم

الإقليمي بشكل مباشر "برامج ما بعد المدرسة" التي تديرها المدارس المحلية (MEST, 2012).

وهذا يعني أن "برامج ما بعد المدرسة" تعتبر بشكل عام ترتيبات تعليمية مشروعة، كما أنه تم تقديم ودعم عدد متزايد من برامج وأنشطة ما بعد المدرسة من قِبل وكالات وزارية أخرى، على سبيل المثال، اعتبارًا من عام 2018 أدارت وزارة الصحة والرعاية (4113) مركزًا للأطفال بجميع أنحاء البلاد، والتي تقدم خدمات رعاية ما بعد المدرسة مثل الإشراف على الواجبات المنزلية والدروس الأكاديمية، وبهذا برز دور الوزارات والهيئات الحكومية الأخرى في تقديم "برامج ما بعد المدرسة"، مما يؤكد على أن برامج ما بعد المدرسة أصبحت واحدة من الأولويات القصوى بين السياسات العامة بكوريا، كما أن انتشار الدروس الخصوصية هو عامل آخر يعزز حاجة الحكومة لدعم برامج ما بعد المدرسة (Kim, 2021).

وبالوقت الحالي، تؤكد الوزارة على الاختيار والمنافسة في التعليم وتحسين جودة هذه البرامج، وبدأت العمل على زيادة مشاركة المجتمع والقطاع الخاص، وقامت الكليات والجامعات المحلية في لعب دور مهم في توفير "برامج ما بعد المدرسة" عالية الجودة وإرسال المتطوعين إلى المدارس المجاورة، لمساعدة المدارس على تقديم برامج غير مُكلفة وذات جودة عالية، حيث تؤكد الحكومة أن إشراك القطاع الخاص يخلق ميزة إضافية تتمثل في تقليل العبء المُلقى على عاتق المعلمين والموظفين بالمدارس، كما أن توظيف الموارد المحلية يساهم في إقامة شراكة حقيقية بين المدرسة والمجتمع. (Bae & Jeon, 2013)

هذا وتقدم "برامج ما بعد المدرسة" مجانًا للطلاب من الأسر ذات الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، إذ تقوم الحكومة بتمويل كامل لبرامج التعليم الموسع، والتي تقدر بحوالي600 دولار لكل طالب خلال كل فصل دراسي، في حين

يشارك الطلاب من الطبقات الاجتماعية والاقتصادية المتوسطة والمرتفعة بسعر منخفض نسبيًا مقارنة بالدروس الخصوصية (Woo, 2018).

فقد أحدثت "برامج ما بعد المدرسة"تغييرًا هيكليًا مبتكرًا في التعليم الكوري، ومع تزايد اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم والمنافسة الشديدة بين الطلاب زادت أهمية برامج ما بعد المدرسة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب، فالمشاركة في برامج ما بعد المدرسة لها تأثير إيجابي على مجموعة متنوعة من النتائج وتشمل التحصيل الأكاديمي، والتنمية المعرفية، والعاطفية، خاصَة للطلاب من ذوي الدخل المنخفض، والدليل الواضح على هذه الظاهرة هو اختيار عددا كبير من الطلاب وأولياء الأمور برامج ما بعد المدرسة كبديل للدروس الخصوصية (Bae et al., 2019).

- **القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة:**

كوريا الجنوبية واحدة من أسرع الاقتصادات نموًا في العالم، لديها تكنولوجيا من الدرجة الأولى وكأنها تعيش في المستقبل، فتاريخ كوريا وحاضرها متناقضان للغاية، حيث نمت من لا شيء إلى نقطة فاصلة للتكنولوجيا اليوم (Singha & Agrawalb, 2022) كما أن نظامها التعليمي هو أحد أفضل أنظمة التعليم بالعالم، وهذا يرجع لتضافر العديد من القوى والعوامل الثقافية المؤثرة والتي من أهمها ما يلي:

العامل التاريخي والسياسي:

كوريا شبه جزيرة صغيرة تقع في أقصى الجانب الشرقي من آسيا بين الصين واليابان، متصلة بالبر الرئيسي لآسيا في الشمال، أنشأ Tangun أول عاصمة للأمة الكورية عام 2333 قبل الميلاد وأطلق عليها اسم جوسون"أرض الصباح الهادئ"، وأصبحت دولة مستقلة في نهاية الحرب الصينية اليابانية عام1895م بمعاهدة شيمونوسيكي Shimonoseki (Wongi, 2021).

وفي عام 1910 ضمتها إمبراطورية اليابان وشرعت في قمع العديد من العادات الكورية التقليدية، وتم تنفيذ السياسات الاقتصادية في المقام الأول لصالح

اليابان، وبناء شبكات النقل والاتصالات على الطراز الأوروبي من أجل استخراج الموارد واستغلال العمالة، وتدمير جزء كبير من البنية التحتية، وبلغ معدل معرفة القراءة والكتابة في كوريا 22٪ في عام 1945، وتم تعديل المناهج الدراسية بشكل جذري لإلغاء تدريس اللغة والتاريخ الكوريين، مما اضطر الكوريون إلى تبني أسماء يابانية، ومنع الصحف من النشر باللغة الكورية، ودُمرت العديد من القطع الأثرية الثقافية الكورية أو نقلها إلى اليابان (Chinoy, 2020).

إلا أنه عندما غادر بعض الكوريين شبه الجزيرة الكورية نفيًا إلى الصين والولايات المتحدة وأماكن أخرى، شكلوا في منشوريا Manchuria – شمال شرق الصين– مجموعات مقاومة عرفت باسم Dongnipgun أي جيش التحرير الكوري في الأربعينيات من القرن الماضي وتم طرد اليابانيين (Singha & Agrawalb, 2022) وفي سبتمبر 1945 م وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية انقسمت كوريا إلى دولتين: كوريا الشمالية وكوريا الجنوبية، إلا أن كوريا الجنوبية كانت أكثر انفتاحًا على الغرب والمجتمع الدولي، وكونت علاقات مع الدول والمنظمات الدولية(المعتقي، 2022).

ومنذ ذلك الحين أصبحت كوريا الجنوبية أو جمهورية كوريا دولة ذات سيادة تقع في الجزء الجنوبي من شبه الجزيرة الكورية تجاورها غربًا الصين، شرقًا اليابان، شمالًا كوريا الشمالية، وجنوبًا مضيق كوريا، وهي ذات طبيعة جبلية تبلغ مساحتها الإجمالية 99.392 كم2، وعاصمتها وأكبر وأهم مدنها سول Seoul، عملتها الوون الكوري الجنوبي، وتلعب كوريا الجنوبية دورًا كبيرًا ومهمًا في اتخاذ القرارات في منطقة شرق آسيا (ويكيبديا، 2023).

ومع سياسة "بارك تشونغ هي" في 1961جعلت الحكومة من التعليم أولوية قصوى لإنشاء شعب متعلم قادر على المساهمة بشكل منتج في الاقتصاد، وعلى الرغم من عدم الاستقرار السياسي في بعض الأحيان، شهد الاقتصاد الكوري نموًا

هائلاً لما يقرب من أربعين عامًا في فترة عُرفت باسم معجزة "نهر هان"، فقد حولت المعجزة الاقتصادية كوريا الجنوبية إلى دولة متطورة في غضون جيل واحد بعد أن كانت واحدة من أفقر دول العالم بعد الحرب الكورية (Wongi, 2021).

العامل الاجتماعي:

يرجع أصل الكوريين إلى مجموعات ألتية Altea والتي ترجع أصولها إلى جنوب سيبيريا (Singha & Agrawalb, 2022)، والشعب الكوري من الشعوب القديمة والمتميزة ذات التاريخ والثقافة العريقة، يمتاز بالقيم والمبادئ المتأصلة والتي تتسم بالحزم والصرامة والجدية في العمل والإخلاص، مما ساهم في النجاح وإثبات الذات والحفاظ على الاستقلالية (المعتقي،2022)، فالآباء على استعداد لتقديم تضحيات كبيرة لضمان نجاح أطفالهم في التعليم والحياة، على مدى العقود الخمسة الماضية، تكثفت هذه الثقافة مع الاعتقاد العام القوي بأن التعليم هو أحد أكثر الاستثمارات فعالية "للحراك الصاعد" للفرد من مستوى اجتماعي إلى آخر، ويساهم في إعادة إنتاج الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (Singha & Agrawalb, 2022).

ويعود اهتمام كوريا الجنوبية بالتعليم إلى الاستعمار الياباني والذي فرض الأمية العامة على الشعب الكوري حيث بلغت نسبة الأمية في كوريا الجنوبية حين رحل عنها اليابانيون (٧٨ ٪) مما أدى إلى نقص الكوادر الوطنية وانخفاض المستوى الثقافي، لذا أعطت الأولوية للتعليم وإعداد الكوادر الوطنية (المعتقي، 2022).

إذ يمكن النظر إلى "برامج ما بعد المدرسة" على أنها سياسة تعليمية تعزز المساواة في التعليم، وأصبحت ترتيبًا تعليميًا بديلاً للطلاب من الأسر ذات الدخل المنخفض، فقد أشارت النتائج إلى أن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطالب مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بنمط مشاركته في أنماط التعليم الموسع، فالطلاب الذين لديهم

أولياء أمور ذوي مستويات تعليمية منخفضة لديهم معدلات أعلى من المشاركة في أنشطة ما بعد المدرسة بدلاً من تعليم الظل.(Bae et al., 2019)

العامل الاقتصادي.

كوريا الجنوبية إحدى دول النمور الآسيوية بجانب تايوان، سنغافورة، وهونغ كونغ، وقد سُميت بهذا الاسم لنموها الاقتصادي الكبير منذ ستينيات القرن العشرين، مما ساهم في تحولها لدولة متقدمة منذ بداية القرن الواحد والعشرين، والتي اعتمدت بشكل كبير على الأفراد في المقام الأول وجعل التعليم والتدريب محور العناية الفائقة لتحقيق الانطلاقة الاقتصادية التي لا ترجع إلى ثروات طبيعية .(Cho, 2014)

فمنذ بداية السبعينات من القرن الماضي بدأت سياسة اقتصادية جديدة من أجل تعزيز التنمية الاقتصادية، وتم تطبيق سياسة التصنيع الموجه للتصدير، وطور الرئيس بارك الاقتصاد الكوري الجنوبي من خلال سلسلة من الخطط الخمسية الناجحة، وقادت التنمية الاقتصادية في كوريا الجنوبية مجموعة شركات عائلية مثل Samsung و Hyundai و SK Group و LG Corporation وتم الاستفادة من العمالة الرخيصة لإنتاج منتجات قابلة للتصدير (Lee,2016).

وعليه أظهر اقتصاد جمهورية كوريا نموًا مذهلاً، فقد تجاوز متوسط معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي السنوي 7.1٪، مما رفع مستوى نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي في الأسعار الدولية 26 ضعفًا تقريبًا، وتسارع متوسط معدلات نمو الناتج المحلي الإجمالي إلى 8.6٪ في السبعينيات، و 9.3٪ في الثمانينيات (Barro & Martin, 2004)، وفي عام 1987 تحولت كوريا الجنوبية إلى دولة ديمقراطية موجهة نحو السوق بسبب الطلب الشعبي على الإصلاح السياسي، والانتقال من صادرات الصناعات الخفيفة الرخيصة ذات القيمة المنخفضة إلى صناعات أكثر كثافة في رأس المال وذات قيمة أعلى، مثل تكنولوجيا

المعلومات، بناء السفن، تصنيع السيارات، وتكرير البترول (Singha & Agrawalb, 2022).

لكن الأداء المذهل توقف بسبب الأزمة المالية الآسيوية 98/1997 فقد كان لهذه الأزمة المفاجئة تأثير مدمر على اقتصاد جمهورية كوريا، حيث انخفض الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي بنحو 7.0٪ في عام 1998م، بسبب الانعكاس الهائل والمفاجئ لتدفقات رأس المال قصيرة الأجل الناجمة عن ذعر المستثمرين الدوليين، كما أدت المشاكل الهيكلية الكامنة وراء الاقتصاد– بما في ذلك النظم المالية غير الخاضعة للإشراف وقطاع الشركات المفرط المديونية– إلى تراكم نقاط الضعف التي مهدت الطريق للأزمة وزادت من صدمتها على الاقتصاد، إلا أن جمهورية كوريا تمكنت من التعافي بسرعة عام 1999 (Cho, 2014).

وعلى مدى نصف القرن الماضي، نظرًا للأداء القوي لجمهورية كوريا، شهد اقتصادها اللحاق السريع بالاقتصادات المتقدمة فاليوم تعد كوريا الجنوبية اقتصادًا رائدًا وقوة تكنولوجية تنافس الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة والصين، ونتيجة لهذا التطور الاقتصادي بدأت الحكومة بوضع نظام تعليمي متميز، يتسم بتوفير بيئة تعليمية ملائمة لتلك التنمية الاقتصادية، وتوفير مناهج تعليمية متطورة وكوادر بشرية مؤهلة، وقد وظفت أموالًا طائلة للتعليم والتدريب وتعزيز الإبداع وتطوير بنية تحتية حديثة، مما جعل لها شهرة واسعة في مجال التعليم (المعتقي، 2022).

القسم الثالث

التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي بألمانيا

على ضوء بعض القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة.

ألمانيا تُعرف رسميًا بـ"جمهورية ألمانيا الاتحادية" تقع في وسط غرب أوروبا، تتكون من 16 ولاية وإقليمًا اتحاديًا يتمتع كل منها بسياسته وحكومته المحلية الخاصة، عاصمتها برلين وتعد أكبر مدن الاتحاد الأوروبي(ويكيبديا، 2023).

يبدأ نظام التعليم في ألمانيا بمرحلة الطفولة المبكرة في سن من 3–4 سنوات لبرامج التعليم المبكر (OECD, 2014)، وفي عام 2022م تم تسجيل 94٪ من جميع الأطفال في هذا العمر في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ويبدأ التعليم الإلزامي في سن 6 سنوات وينتهي في سن 18، ويتمتع 93٪ من خريجي برنامج الثانوية المهنية بإمكانية الوصول المباشر إلى التعليم العالي (OECD, 2022b).

ويُعد نظام التعليم بألمانيا من أفضل نظم التعليم بالعالم، قد حازت على مكانة مرموقة بين أنظمة التعليم في العالم لامتلاكها أحد أكثر أنظمة المدارس فاعلية وإنصافًا وكفاءة، وهذا ما أكدته نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) في عام 2018م، حيث كان أداء الطلاب البالغين من العمر 15 عامًا أعلى من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، كما أن عدد سكانها البالغين لديهم أعلى متوسط مهارات القراءة والكتابة والحساب (OECD, 2021)، وعليه، يُعد التعليم الألماني نموذجًا يحتذى به من قِبل العديد من الدول، ودعمًا لأنظمة التعليم الحكومي بها انتشرت برامج التعليم الموسع في ألمانيا على نطاق كبير، وأصبحت معظم المدارس في ألمانيا تطبق نهج التعليم الموسع، فقد كان اهتمام ألمانيا بالتعليم الموسع نابع من مبدأ المساواة في التفاوتات الاجتماعية في التعليم ومساعدة الآباء على التوفيق بين الحياة الأسرية والعمل، فالتعليم الموسع بألمانيا أحد الحالات النموذجية للتعليم الموسع دوليًا وهذا ما سيتم الإشارة إليه بالتفصيل في الجزء التالي.

- **مفهوم التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في ألمانيا:**

تُسمى المدارس التي تتبع نهج التعليم الموسع في ألمانيا بـ"**مدارس طوال اليوم**" All–Day Schools"، ويُعرِّفها المؤتمر الدائم لوزراء التعليم والشؤون الثقافية في ألمانيا بأنها مدارس إبتدائية وثانوية تقدم دروسًا في جداول زمنية وبرنامجًا طوال اليوم على الأقل سبع ساعات في اليوم وثلاثة أيام على الأقل في الأسبوع (Federal Republic of Germany, 2019) ، فالتعليم الموسع بمثابة مجموعة من

السياقات غير الرسمية التي تهدف إلى تعزيز التعلم، وهي منظمة من الناحية التربوية ولكنها أقل رسمية من الفصول الدراسية العادية (Steinmann & Strietholt, 2018) حيث يتعامل المعلمون وغيرهم من المتخصصين في التعليم مع متطلبات مختلفة، وتشتمل على الأنشطة اللامنهجية، وللأخصائيون الاجتماعيون دور مهم في التعليم الموسع وتقديم أنشطة متنوعة (Valentin et al., 2019).

- **نشأة ومبررات التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في ألمانيا:**

تم تطوير المدارس الألمانية التي تعمل طوال اليوم بدعم من وزارة التعليم والبحث الفيدرالية الألمانية (BMBF)، وكان أحد أهدافها هو رعاية الطلاب على من ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض والطلاب ذوي الخلفية الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة (Stecher, 2018)، ودعمت الحكومة الألمانية التوسع في "مدارس طوال اليوم" ، وذلك من خلال برنامج مستقبل التعليم والرعاية (Zukunft Bildung IZBB–und Betreuung [Future of Education and Child Care])، حيث استثمرت 4 مليارات يورو بين عامي 2003م و2009م لإنشاء وتوسيع المدارس اليومية، وفي البداية ركز البرنامج على بناء البنية التحتية في المدارس، التي هي عامل رئيس في توفير الرعاية والتعليم، وزيادة الجودة بالمدارس (Wichmann et al., 2016)، وتوفير أيامًا دراسية ممتدة وأنشطة خارج المنهج وبرامج إثراء مدرسية، ووفقًا للتقرير الخامس عشر حول الأطفال والشباب للوزارة الاتحادية لشؤون الأسرة وكبار السن والنساء والشباب، يعد البرنامج أحد أكثر المشاريع شمولاً في السياسة التعليمية بألمانيا (Valentin et al., 2019)، وقام برنامج IZBB بتمويل مشروعين آخرين StEG وIdeas، وذلك لدعم المدارس في تنفيذ خططها التنموية، وتتمثل أهم ملامحهما بالتفصيل فيما يلي:

- **تطوير المدارس طوال اليوم Development of All-Day Schools (StEG)**

تم إنشاءه عام 2005م بهدف دعم السياسة التعليمية والمدارس من خلال تطوير **مدارس طوال اليوم**، وتم تنفيذه من قِبل تحالف مكون من أربعة علماء بارزين من المؤسسات المشاركة هم:المعهد الألماني للبحوث التربوية الدولية (DIPF)، معهد الشباب الألماني [DJI]، معهد أبحاث التطوير المدرسي [IFS]، وجامعة جوستوس ليبيج في جيسن [JLU] (Kielblock, 2015).

- **أفكار للمزيد- التعلم طوال اليوم Ideas for more!Learning all day**

تم إنشاءه عام 2004م لتلبية احتياجات الطلاب ودعم **مدارس طوال اليوم**، ويُدار من قِبل المؤسسة الخيرية الألمانية للأطفال والشباب (Deutsche Kinder und Jugendstiftung- DKJS)، ويهدف إلى دعم وكالات الخدمة والفرق الإقليمية التي يمكن للمدارس الاتصال بها للحصول على الخبرة التربوية، كما يقدم المعرفة العملية في مجال تطوير جودة **مدارس طوال اليوم** ويساعد المدارس في الانتقال إلى نموذج يعمل طوال اليوم، ومنذ بداية المشروع تم إنشاء الكثير من شبكات المدارس طوال اليوم (Wichmann et al., 2016).

وكان من أهم **مبررات الاهتمام** بالتعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي بألمانيا ما كشفت عنه نتائج برنامج تقييم الطلاب الدوليين (Program for International Student Assessment- PISA) في عام 2001م، فأداء الطلاب الألمان كان ضعيفًا مقارنة بأقرانهم من البلدان الأخرى، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ملحوظة بشكل استثنائي بين الخلفية الاجتماعية والأداء في المدرسة (Wichmann et al., 2016) مما أدى إلى نقاش كبير بشأن جودة النظام المدرسي بألمانيا، لذا اتخذت الحكومة الألمانية خطوات مختلفة لمعالجة عدم المساواة الاجتماعية في

التعليم، والتي كان من أهم نتائجها تطبيق نهج التعليم الموسع، لدعم الطلاب بشكل أفضل وخاصة الفئات المعرضة للخطر من الطلاب، وتضييق فجوة الإنجاز (Fischer et al., 2014)، وتقليل الفجوات التعليمية المتعلقة بالأصل ودعم مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال إحداث تأثيرات تعويضية للطلاب المحرومين اجتماعيًا للذين يواجهون صعوبات في التعلم (Lilla & Schüpbach, 2021).

لذا أصبح إدخال "**مدارس طوال اليوم**" موضوعًا رئيسًا في المناقشات التعليمية الأخيرة في ألمانيا، حيث تعتمد على عدد من المبررات والتغييرات المجتمعية، وحدث ذلك وفقًا للتقرير الثاني عشر حول الأطفال والشباب بألمانيا.

فالمبررات المؤيدة لتوسيع نطاق توفير التعليم طوال اليوم في ألمانيا تنقسم إلى أربع فئات رئيسة تتمثل فيما يلي (Fischer & Klieme, 2013):

- التعليم فيما يتعلق بتنمية مهارات وقدرات جميع الطلاب.
- الشباب: حيث يستجيب للحاجة إلى التكامل الاجتماعي والتنمية النفسية للأطفال والشباب، فالبيئات المتغيرة للأطفال والمراهقين تؤدي إلى انخفاض الخبرات الاجتماعية والاتصالات، والتطور النفسي الاجتماعي للشباب.
- الأسرة: حيث تسهل على الآباء الموازنة بين العمل والحياة الأسرية، كذلك الدعم الاجتماعي للأسر، وتحسين كفاءة سوق العمل من خلال السماح للأمهات المؤهلات بالنزول للعمل.
- التوظيف: توفير رعاية مناسبة للأطفال للسماح للمرأة المتعلمة والأمهات أيضًا بتقديم مهاراتهن للقوى العاملة.

ومما سبق لوحظ أن نشأة التعليم الموسع وإدخال مدارس طوال اليوم المناقشات التعليمية في ألمانيا، كانت بسبب الصدمة التي سببتها نتائج برنامج تقييم الطلاب الدوليين PISA؛ فأداء الطلاب الألمان كان ضعيفًا، كما أكدت النتائج على وجود علاقة ملحوظة بشكل استثنائي بين الخلفية الاجتماعية والأداء في المدرسة.

- **أهداف التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في ألمانيا:**

تشمل أهداف التعليم الموسع في ألمانيا العديد من الجوانب، منها الأطفال والآباء والتوفيق بين الحياة الأسرية والعمل، وتحسين نتائج التلاميذ وتحقيق المساواة في التفاوتات الاجتماعية، وتعزيز إمكانات الإدماج والمشاركة والتعامل مع التنوع، كما لها تأثير تعويضي من خلال فتح فرص تعليمية وحياتية جديدة تجاه ظروف معيشية متباينة اجتماعيًا يعاني منها بعض الطلاب (BMFSFJ, 2017).

حيث أن المدارس التي تعمل طوال اليوم تحقق أربعة أهداف تعليمية: (Lilla & Schüpbach, 2021)

- تدعم البنية التحتية الاجتماعية والثقافية فيما يتعلق بالتوفيق بين الحياة الأسرية والعمل وتوفير فرص متكافئة للتعلم والترفيه.
- توفر مساحة موسعة للتنشئة الاجتماعية وتخلق بيئة تعليمية غنية، وتحقق التكامل الاجتماعي وفرص التعلم المتعددة لاكتساب الأكاديميين وغير الأكاديميين للكفاءات، وذلك نظرًا لتغير ظروف التنشئة الاجتماعية للأطفال والمراهقين خارج المدرسة.
- هي بمثابة رد فعل لمؤهلات رسمية أعلى ومتطلبات تعليمية متغيرة متعلقة بالمحتوى.
- المساعدة في توفير ثقافة تعلم جديدة وفرص تعلم موسعة.

ويرى التقرير الخامس عشر حول وضع حياة الشباب وخدمات رعاية الأطفال في ألمانيا ضرورة التركيز بشكل حازم على الفرد الشاب ووضعه الحياتي المطلوب، بالإضافة إلى جعل المدارس التي تعمل طوال اليوم أكثر قربًا من اهتماماتهم واحتياجاتهم، ويوصي التقرير بفحص الهياكل الأساسية والمفاهيم التربوية من حيث فعاليتها في الحد من الحرمان الاجتماعي، وتمكين الوصول بغض النظر عن الأصل الاجتماعي والخلفية العائلية، ومنع الاستبعاد والتمييز في

المدارس على جميع المستويات، لتعزيز الإنجازات والمناهج والمواهب الفردية، وتنمية المهارات الاجتماعية وزيادة الخبرات في الاكتفاء الذاتي، وانخفاض عدد الرسوب في الصفوف الدراسية وتحسن المناخ المدرسي (BMFSFJ, 2017).

- **أنواع برامج التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في ألمانيا:**

هناك ثلاثة أنواع لمدارس طول اليوم بألمانيا، هي"النموذج الملزم بالكامل"،"النموذج الجزئي"، و"النموذج المفتوح"، ويكمن الاختلاف في عدد الأنشطة وعدد الساعات والأيام المحددة للاشتراك (KMK*, 2019)، وتختلف المدارس التي تعمل **طوال اليوم عن مدارس نصف اليوم في:**(Fischer & Klieme, 2013)

- الإثراء الأكاديمي وغير الأكاديمي: من خلال الأنشطة اللامنهجية المتنوعة التي يتم توفيرها من قبل كل مدرسة تعمل طوال اليوم، وتم تطوير الأنشطة غير الأكاديمية التي يتم إجراؤها في فترة ما بعد الظهر لتكون لها علاقة مفاهيمية بالدروس الأكاديمية في الصباح، ويشارك معظم الطلاب في الأنشطة غير الأكاديمية خلال ساعات الدراسة الممتدة في المدارس الابتدائية والثانوية طوال اليوم.
- دمج الكادر التعليمي إلى جانب المعلمين: من المتطلبات الأساسية لربط الأنشطة اللامنهجية بالدروس الأكاديمية تعاون المعلمين والطاقم التربوي، فلا يمكن تحويل مدرسة نصف يوم إلى مدرسة طوال اليوم دون إجماع واسع على الأهداف التعليمية، فعمليات التخطيط والموافقة على تمديد ساعات العمل تزيد من ضرورة التنسيق والتعاون، حيث نجد في المدارس الابتدائية طوال اليوم بألمانيا أنه يتم الإشراف على أكثر من 60٪ من الأنشطة الإضافية المقدمة من قبل

* KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland(مجلس وزراء التعليم في الولايات الألمانية)

موظفين معينين خصيصًا لهذا الغرض، بينما في المدارس الثانوية طوال اليوم يتم توجيه معظم الأنشطة من قبل المعلمين.

- التعاون مع شركاء من خارج النظام المدرسي: يرتبط التحول إلى مدرسة تعمل طوال اليوم بفتح مرافق المدرسة للجمعيات المجتمعية، وغالبًا ما يرسل الشركاء المتعاونون موظفين إلى المدارس لإجراء الأنشطة.

كما أن مدارس طوال اليوم تختلف عن المدرسة التقليدية من حيث وقت التدريس، فالمدارس التقليدية تعمل من الساعة 8 صباحًا حتى 1 بعد الظهر، بينما تقدم المدارس التي تعمل طوال اليوم برنامجًا مدته سبع ساعات على الأقل يوميًا لمدة ثلاثة أيام على الأقل في الأسبوع (Valentin et al., 2019)، وتكمل الساعات العادية من التدريس المدرسي بمجموعة واسعة من الأنشطة، وتعوض عن الفجوات التعليمية المتعلقة بالخلفيات الاجتماعية، وتطبق مدارس طوال اليوم مفهوم التكامل من خلال تحسين إمكانيات الدعم الفردي، وتوفير ترتيبات تعليمية متعددة الاستخدامات تثري تنمية كفاءات الطلاب الأكاديمية وغير الأكاديمية في إطار زمني يمتد إلى ما بعد ساعات الدراسة، وتشمل عدة مجالات هي دعم التعلم، اللغويات، الموسيقى، الثقافة والتعلم الاجتماعي، التدريس العلاجي، الفصول العلاجية، العلوم الطبيعية، الدورات التقنية، والرياضيات (Lilla & Schüpbach, 2021) .

كما حدد المؤتمر الدائم لوزراء التعليم والشؤون الثقافية بعض المعايير الأساسية لبرامج التعليم الموسع وتتمثلت في أن أوقات العمل لمدة(7) ساعات على الأقل يوميًا لمدة لا تقل عن(3) أسابيع، تنظيم الأنشطة اللامنهجية تحت إشراف ومسؤولية مدير المدرسة، وتوطيد العلاقة بين الأنشطة اللامنهجية والدروس داخل الفصل. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2021)، هذا وتم

التوسع في **مدارس طوال اليوم** في ألمانيا بشكل كبير، وهذا ما أكدته إحصائيات مجلس وزراء التعليم في الولايات الألمانية KMK، حيث كانت تطبقه 15 % فقط من المدارس الألمانية عام 2001م، وتطور العدد ليصل إلى 19224 مدرسة بنسبة 48% عام 2021.(KMK, 2023)

- **إدارة وتمويل التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في ألمانيا.**

يعتمد تنظيم مدارس طوال اليوم على مبادئ توجيهية مختلفة للولايات الفيدرالية الستة عشر بألمانيا، وبالتالي تختلف اختلافًا كبيرًا فيما يتعلق بالتنظيم، وعلى الرغم من هذه الاختلافات فإنهم جميعًا يقدمون الدروس العادية بالإضافة إلى برامج إثراء أكاديمي مثل الدورات العلاجية ودعم الواجبات المنزلية، وكذلك الأنشطة اللامنهجية، لتوفير مزيدًا من الدعم الأكاديمي للطلاب، ويختلف تنظيم مدارس اليوم كله داخل وبين الولايات والمدارس الابتدائية والثانوية وأنواع المدارس والمسارات الأكاديمية، ولكنها تتفق في أنه تقع على عاتق مدير المدرسة مسؤولية الإشراف على تنظيم الأنشطة اللامنهجية في فترة ما بعد الظهر، كما يتعين على المدارس التي تعمل طوال اليوم تقديم الغداء في الأيام التي تقدم فيها الإشراف طوال اليوم .(Fischer et al., 2014)

لذا يُنظر إلى مدير المدرسة على أنه العمود الفقري، لدوره في دعم وتحفيز المعلمين في تنفيذ البرنامج والساعات الإضافية، كما يمكن التمييز بين ثلاث مهن تختلف اختلافًا كبيرًا من حيث الوضع القانوني وحالات العمل، في العديد من المدارس الألمانية التي تعمل طوال اليوم وهم (Wichmann et al., 2016):

- المعلمون المؤهلون جيدًا ويتقاضون رواتب جيدة ويتمتعون بأمن وظيفي شامل، ولهم واجبات ومسؤوليات مثل وضع العلامات والتوثيق والاستشارة والتخطيط.

- المعلمون المؤهلون (الذين يتم توظيفهم عادة من قبل سلطات المنطقة الإقليمية)هم أيضًا مؤهلون جيدًا ولديهم دخل منتظم وأمن وظيفي قياسي.
- الطاقم التعليمي الآخر هم عمال لديهم تدريب تعليمي ضئيل أو معدوم، وعادة ما يتم توظيفهم على أساس العمل الحر بدخل غير منتظم وأمن وظيفي ضئيل.

وتقوم المجموعات الثلاث بالتعاون والاجتماع بانتظام وتنسيق عملها، للانخراط في وقت اتصال مشترك خلال أوقات الدراسة ونوادي الواجبات المنزلية، وحضور اجتماعات ومقابلات الآباء والمعلمين معًا.

وعليه يؤدي المعلمون في ألمانيا مهام مختلفة غير تعليمية خلال ساعات العمل، مثل تخطيط الدروس وإعدادها وتصحيح عمل الطلاب، والتواصل أو التعاون مع أولياء الأمور أو الأوصياء، في المرحلة الثانوية يكون 66٪ من وقت عمل المعلمين مخصص رسميًا للأنشطة غير التعليمية في ألمانيا، مقارنة بمتوسط 56٪ عبر دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2022b)، بالإضافة إلى أصحاب المصلحة الآخرين مثل الطلاب والمعلمين والموظفين الآخرين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع الآخرين، أنهم حاسمون لتنفيذ التعليم الموسع، لذا يجب أن يفهموا جميعًا أهداف البرنامج، وأن يتشاركوا في رؤية مشتركة وأن يعملوا بشكل تعاوني لضمان نجاحه بفاعلية (Kielblock, 2015).

وتم منح أموال عامة ضخمة (خاصة برنامج IZBB ، 2003–2009) لتغيير مدارس نصف اليوم السابقة إلى مدارس طوال اليوم وبناء مدارس جديدة طوال اليوم، وكانت النتيجة زيادة في عدد المدارس التي تعمل على مدار اليوم، حيث تم تنظيم أكثر من نصف المدارس كمدارس تعمل طوال اليوم في ألمانيا (Kielblock, 2015) وازداد عدد المدارس التي تعمل طوال اليوم في ألمانيا.

- **القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة:**

هناك قوى وعوامل ثقافية متعددة أثرت في نظام التعليم الألماني، وشكلت ملامحه المميزة، وفي الجزء التالي سيتم الوقوف على أهم هذه القوى والعوامل:

العامل التاريخي والسياسي:

تشكل التعليم الألماني في نهاية القرن 19، وتعود بدايته إلى هزيمة بروسيا والولايات الألمانية على يد نابليون عام 1806، وقد تحطم البروسيون إلا أنهم عزموا على النهوض مرة أخرى لهزيمة نابليون وإعادة تأكيد مكانة بروسيا أوروبيًا، وشرع شتاين وهاردنبرغ في إعادة بناء جيش بروسيا، وتعليم جزء أكبر من النبلاء، وكانت لحظة حاسمة في التعليم الألماني، حيث تم جلب فون همبولت، الذي أكد على أن واجب المدرسة هو مساعدة الفرد على إدراك نفسه، وخلق دولة متحضرة توفر الحرية للجميع، وبُنيت هذه النظرة على أساس التنوير الألماني هدفها خلق الإنسان المثالي، وهي رؤية أخلاقية وجمالية تتجاوز الفكر، وبنهاية القرن(19) كان لدى ألمانيا تعليم ابتدائي منتظم وإلزامي لجميع الأطفال ما بين 6 –10 سنوات.(OECD, 2010)

ويستند نظام التعليم في ألمانيا على الديمقراطية والمرونة والمشاركة الفعالة في إدارته، وعلى الفلسفة الرأسمالية التي أدت إلي تزايد الاهتمام بمشاركة الرأي العام في التعليم وشؤونه وإدارته من خلال مجالس المحليات والآباء، والأحزاب والمنظمات الاجتماعية، إلي جانب الاهتمام بدور الطلاب في المشاركة (خليل، 2013).

حيث يخضع التعليم في ألمانيا بشكل مشترك للمقاطعات الـ 16 والحكومة الفيدرالية، ووزارات التعليم الخاصة بالولايات، التي تعد مسؤولة عن المدارس والتعليم العالي وتعليم الكبار، ويمكنهم التشريع إلا في الحالات التي يمنح فيها القانون الأساسي سلطات تشريعية للاتحاد، وتوجه الوزارة الفيدرالية للتعليم والبحث (BMBF) السياسة الوطنية للتعليم والتدريب المهني وجوانب التعليم العالي، وتشمل الهيئات الأخرى التي تشكل سياسة التعليم منها المؤتمر الدائم لوزراء التعليم والشؤون الثقافية

في الولايات، المعهد الفيدرالي للتعليم والتدريب المهني، معهد تطوير الجودة في التعليم، والمعهد الألماني لتعليم الكبار، وتتخذ معظم قرارات التعليم من قبل المقاطعات، التي لها سلطة على التنظيم والتخطيط والإدارة والإشراف على النظام المدرسي بأكمله، فضلاً عن تعيين المعلمين والأجور، وتشارك جهات فاعلة مختلفة في صنع القرار على مستوى المدرسة من خلال مؤتمر المعلمين والمدرسة، حيث ممثلين عن القيادة المدرسية والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي (OECD, 2020).

وفي ضوء ما سبق يتبين أن للعامل السياسي أثرًا واضحًا في إدارة التعليم في ألمانيا، حيث منح النظام الاتحادي الولايات الفيدرالية صفة الدول التي تتمتع بسلطات مستقلة، فلكل ولاية دستورها وقوانينها الخاصة التي لا تتعارض مع الدستور والقوانين الفيدرالية، ومن ثم فالولايات هي المسؤول الحقيقي عن إدارة شوون التعليم بها.

لذا يعتمد تنظيم مدارس طوال اليوم على مبادئ توجيهية مختلفة للولايات الفيدرالية الـ16، وبالتالي تختلف اختلافًا كبيرًا فيما يتعلق بالتنظيم والقاعدة المفاهيمية في جميع أنحاء البلاد، وعلى الرغم من هذه الاختلافات فإنهم جميعًا يقدمون الدروس العادية بالإضافة إلى برامج إثراء أكاديمي مثل الدورات العلاجية ودعم الواجبات المنزلية، وكذلك الأنشطة اللامنهجية مثل الرياضة والدراما لتوفير مزيدًا من الدعم الأكاديمي للطلاب (Fischer et al., 2014).

العامل الاجتماعي:

حدث تطور كبير في نظام المدارس بألمانيا في نهاية القرن الثامن عشر، كما تطور نمط الأسرة، ورافق هذا التطور جدل حول وظائف المدرسة والأسرة، فهناك توجه يؤكد على أن الوظيفة التعليمية للمدرسة كمؤسسة انتقالية تنقل المطالب المجتمعية للأطفال والمراهقين، وبالتالي ينظر إلى المدرسة على أنها "بؤرة" للمجتمع موجهة نحو الموضوع والإنجاز الذي يصل إلى مرحلة الطفولة في المنزل، بينما

هنالك توجه آخر اعتبر الحياة الأسرية والعاطفية في "غرفة المعيشة" كنموذج لأي شكل من أشكال التعليم المؤسسي وبالتالي كشرط مسبق أساسي للتربية، وأدى ذلك إلى أن العلاقة بين الأسرة والمدرسة محفوفة بالمخاطر، ويُعد إدخال نظام التعليم الموسع في ألمانيا هو أحد الحلول لمواجهة هذه المخاطر (Idel, 2012).

ويُعد التعليم الموسع استجابة مناسبة لاحتياجات المجتمع المتغيرة، فهو وسيلة لمعالجة الحاجة ليس فقط لزيادة معدلات توظيف الإناث ولكن أيضًا لمواجهة عدم المساواة الاجتماعية في التعليم، لذا ينظر صانعوا السياسة الألمان إلى مدارس طوال اليوم باعتبارها وسيلة رئيسة لدعم التوفيق بين الحياة الأسرية والمشاركة في سوق العمل، والاستجابة لأدوار الجنسين المتغيرة ونمو أنماط الحياة الأسرية المختلفة، وفي الوقت نفسه لمحاولة مواجهة تهميش الكثيرين، حيث يتم تعزيز التركيز على الأسرة كنظام دعم للمدرسة بشكل خاص في ألمانيا الغربية من خلال التقليد القوي لأفكار تربية الأطفال العائلية الخاصة التي تنظر إلى مؤسسات التعليم العام وتربية الأطفال على أنها قد تهدد الأسرة وتضعفها (Andresen et al., 2012).

وازدادت أهمية التعليم والتدريب الإضافي في ألمانيا خارج الصف نتيجة انخفاض العائد من شهادات التعليم النظامي خلال السنوات الخمسين الماضية، ونتيجة لظروف الإنتاج الاجتماعي المتغيرة، تواجه استراتيجيات الإنجاب الأبوي ضغوطًا تكيفية أيضًا (Stecher, 2018)، ويعمل التعليم الموسع على تحقيق الإصلاح المدرسي على مدار اليوم، وتوطيد العلاقة بين المهام المدرسية والعائلية، حيث تتولى مدارس طوال اليوم المهام التي كانت ضمن مسؤوليات الأسرة من الناحيتين الزمنية والتنظيمية، وتشمل هذه المهام تقديم وجبة منتصف النهار والإشراف على الواجبات المنزلية، وخلق فرص للقاء الأصدقاء خارج المدرسة (Helsper & Hummrich, 2008)

كما تقدم مدارس طوال اليوم الأنشطة اللامنهجية التي تعتمد بدرجة أقل على الخلفية الاجتماعية للأطفال مما تعتمد عليه المشاركة في أنشطة مماثلة خارج المدرسة، كما توفر للأطفال من الأسر ذات الاحتياجات الخاصة الصغيرة والمتوسطة فرصًا لتعزيز خبرات التعلم اللامنهجي، لذا يُعد التعليم الموسع في ألمانيا بمثابة فرص داعمة للوالدين في تعليم وتربية أطفالهم، من خلال توفير الدعم في الواجبات المنزلية ومساعدة الآباء على حل مشاكل التعليم، وتلبية احتياجات الآباء والأمهات ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص (Fischer et al., 2014).

العامل الاقتصادي:

تُعد ألمانيا من أقوى الدول اقتصاديًا، مما انعكس على التعليم، حيث تولي الحكومة الألمانية اهتمامًا كبيرًا بالتعليم مقارنة بمجالات الاستثمار الأخرى، ويشمل الإنفاق العام على التعليم الإنفاق المباشر على المؤسسات التعليمية وكذلك الإعانات العامة المتعلقة بالتعليم التي تُمنح للأسر وتديرها المؤسسات التعليمية، إلى جانب الإنفاق على المدارس والجامعات والمؤسسات العامة والخاصة الأخرى التي تقدم أو تدعم الخدمات التعليمية (OECD, 2022).

فقد زاد الإنفاق العام في ألمانيا على المؤسسات التعليمية في جميع مستويات التعليم فقد أكدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على أن الحكومة الألمانية جعلت التعليم من أولويات الإنفاق، حيث أن الإنفاق لكل طالب في ألمانيا أعلى من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في كل مستوى من مستويات التعليم، وجاءت غالبية تمويل المؤسسات التعليمية (الابتدائية إلى الجامعية) في ألمانيا بنسبة 86٪من مصادر عامة، وقدمت الحكومة الفيدرالية 7٪ من الأموال الأولية للتعليم الابتدائي إلى ما بعد الثانوي غير العالي، بينما قدمت الولايات والسلطات المحلية 75٪ و 18٪ على التوالي (OECD, 2020).

القسم الرابع:

تحليل مقارن للتعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي بكوريا الجنوبية وألمانيا على ضوء بعض القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة.

وفقًا لمدخل بيريداي في المنهج المقارن يتكون التحليل المقارن من شقين هما:

أولًا: المقابلة المبدئية

بناءًا على ما تم عرضه من وصف للتعليم الموسع بكوريا الجنوبية وألمانيا، يقوم البحث بإجراء الخطوة التالية وهي المقارنة المبدئية للتحقق من الفرض المبدئي للدراسة، عن طريق وضع المادة العلمية للتعليم الموسع بالدولتين في شكل جدول يسمح بالمقارنة.

جدول رقم(1)

المقارنة المبدئية للتعليم الموسع بكوريا الجنوبية وألمانيا.

وجه المقارنة	التعليم الموسع بكوريا الجنوبية	التعليم الموسع بألمانيا
مفهوم التعليم الموسع	يُعرف التعليم الموسع في كوريا باسم "برامج ما بعد المدرسة" Afterschool Programs	يُطلق على المدارس التي تتبع نهج التعليم الموسع في ألمانيا بـ"مدارس طوال اليوم" All-Day Schools وهي مدارس تقدم دروسًا على الأقل سبع ساعات في اليوم وثلاثة أيام على الأقل في الأسبوع.
نشأة ومبررات التعليم الموسع	منذ عام 1995م، وكانت نشأته للمبررات التالية: – القيود وانعدام الثقة في التعليم العام في ما يسمى بـ "حمى التعليم". – العبء المالي الثقيل لتعليم الظل. – تآكل المدارس العامة. – الفجوات في الفرص التعليمية.	منذ عام 2003م، وكانت نشأته للمبررات التالية: – معالجة عدم المساواة الاجتماعية بالتعليم. – تضييق فجوة الإنجاز . – رعاية الطلاب ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض والطلاب ذوي الخلفية الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة.
أهداف التعليم الموسع.	– تقوية المدارس العامة. – تقليل نفقات الدروس الخصوصية. – دعم رفاهية التعليم. – بناء شراكة بين المدارس والمجتمع المحلي. – وسيلة لحل المشكلات الاجتماعية، مثل	– تحسين نتائج التلاميذ وتحقيق المساواة وتعزيز إمكانات الإدماج والمشاركة مع التنوع. – تسهم في البنية التحتية الاجتماعية والثقافية. – تحقق التكامل الاجتماعي وفرص التعلم المتعددة لاكتساب الأكاديميين وغير الأكاديميين

	انخفاض معدلات المواليد ومشاركة الإناث في القوى العاملة.	للكفاءات. – استجابة لاحتياجات تطوير المدارس للطلاب المعرضين لخطر عدم المساواة في التعليم. – تحقيق "التعويض" المدرسة تعوض عن صعوبات الوالدين التعليمية.
أنواع برامج التعليم الموسع	يضم ثلاثة أنواع: – برامج رعاية الأطفال. – البرامج الإثرائية – برامج أكاديمية.	يضم ثلاثة أنواع: – النموذج الملزم بالكامل. – النموذج الجزئي. – النموذج المفتوح
إدارة وتمويل التعليم الموسع	يدار التعليم الموسع بكوريا الجنوبية من خلال وزارة التربية والتعليم الكوريةMEST، ومكتب التعليم الإقليمي، وتقدم برامج ما بعد المدرسة مجانًا للطلاب من ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، ويشارك الطلاب من الطبقات الاجتماعية والاقتصادية المتوسطة والمرتفعة بسعر منخفض نسبيًا.	يدار التعليم الموسع بألمانيا من خلال وزارة التعليم والبحث الفيدرالية الألمانية (BMBF)، كما يقدم بشكل مجاني للطلاب من ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض بالتعاون مع المؤسسة الخيرية الألمانية للأطفال والشباب.

وبناءًا على ما سبق، أظهرت المقابلة المبدئية أن تطبيق التعليم الموسع بكلتا الدولتين يدعم التعليم قبل الجامعي، وعليه يمكن صياغة الفرض الحقيقي للبحث كالتالي "**يؤدي التعليم الموسع إلى تطوير التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية استنادًا لخبرتي كوريا الجنوبية وألمانيا وبما يلائم وضع المجتمع المصري**".

ثانيًا:المقارنة التفسيرية:

في هذه الخطوة يتم إبراز أوجه التشابه والاختلاف في التعليم الموسع بكلتا الدولتين وفق محاور المقارنة المحددة سابقًا في ضوء بعض القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة، وفيها يتم التأكد من صحة الفرض الحقيقي للبحث.

أوجه التشابه والاختلاف.

- **مفهوم التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي.**

أوجه التشابه وتفسيرها:

يتشابه مفهوم التعليم الموسع في كل من كوريا الجنوبية وألمانيا في مضمونه على اعتبار كونه تعليم تعويضي ومكمل للتعليم الرسمي، ويرجع هذا التشابه إلى أن الهدف منه واحد وهو تعزيز التعلم وتحسينه، ورفع الأداء الأكاديمي والاجتماعي والسلوكي، فعندما يحضر الطلاب بانتظام برامج عالية الجودة لما بعد المدرسة، يتم ملاحظة المكاسب في كل من النتائج الأكاديمية والاجتماعية، وخاصَة بين أطفال الأقليات العرقية ذوي الدخل المنخفض (Durlak et al, 2011).

ففي كوريا الجنوبية تم استخدام التعليم الموسع لبناء الجسور بين المدارس العامة والمجتمعات المحلية، حيث تم توسيع القدرات التعليمية للمدارس لحل مشاكل المدن المحلية، حيث يساهم التعليم الموسع في تنمية المواهب المستقبلية التي ستلعب دورًا هامًا في مجالات معينة مثل الفنون والعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ليصبح التعليم الموسع منصة يتم من خلالها توظيف الموارد التعليمية للمجتمعات المحلية من أجل تعليم أفضل (Bae et al., 2019).

وفي ألمانيا يمكن اعتبار قرار المشاركة في أنشطة ما بعد المدرسة بمثابة تأثير ثانوي للخلفية الاجتماعية، حيث تساعد مدارس طوال اليوم في تربية الأطفال ليصبحوا ناجحين من خلال دعم العائلات ذات الاحتياجات الاجتماعية المنخفضة، والأطفال المعرضين للخطر والأطفال المهاجرين (Fischer et al., 2014).

أوجه الاختلاف وتفسيرها:

يختلف مفهوم التعليم الموسع بكل من ألمانيا وكوريا الجنوبية، ففي ألمانيا يطلق عليها بـ"مدارس طوال اليوم" All–Day Schools، في حين يطلق عليها في كوريا الجنوبية "برامج ما بعد المدرسة" Afterschool Programs ، ويرجع

الاختلاف في المفهوم إلى المدة التي يقضيها الطلاب في برامج التعليم الموسع، ففي ألمانيا يقضي الطالب مالا يقل عن سبع ساعات في اليوم وثلاثة أيام على الأقل في الأسبوع، وهذا قد يرجع إلى قصر اليوم الدراسي بالمدارس الألمانية، إذ يقضي مايقرب من 5 ساعات فقط (BMBF, 2019).

كما أنها تعبر عن منظمات متعددة مهنيًا حيث يتعامل المعلمون والأخصائيون الاجتماعيين وغيرهم من المتخصصين في التعليم، بينما في كوريا الجنوبية يقضي الطلاب ما بين 12–16 ساعة في اليوم الدراسي، إذ يعد من أطول الأيام الدراسية بالعالم (MEST, 2020)، كما أن برامج ما بعد المدرسة الكورية ذات صبغة مدرسية أكثر لكونها تعتمد وبشكل شبه كامل على الوزارة.

- **نشأة ومبررات التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي.**

أوجه التشابه وتفسيرها:

تتشابه كلتا الخبرتين في مبررات الاهتمام بالتعليم الموسع، حيث انعدام الثقة في التعليم الحكومي، العبء المالي الثقيل لتعليم الظل، معالجة عدم المساواة الاجتماعية بالتعليم، رعاية الطلاب ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض والطلاب ذوي الخلفية الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة، وهذا قد يرجع إلى تشابه كلتا الدولتين في الاهتمام بالتعليم لكل طوائف وفئات المجتمع، فالتعليم الألماني له فلسفته الخاصة التي تنطلق من عدة مبادئ أهمها تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؛ حيث الحق في اختيار نوع التعليم وإتاحة الفرصة لجميع الأفراد في جميع المراحل التعليمة، بالإضافة إلي إتاحة الفرصة لكل مواطن ألماني لتنمية مهاراته وقدراته للإرتقاء بحياة الفرد والمجتمع، وتطبق المساواة في التعليم من خلال الاهتمام بالفروق الفردية الخاصة لكل فرد، فهي ليست قائمة على معاملة جميع الطلاب بنفس الطريقة في التعليم، بل تعليم كل طالب بما يناسب قدراته لتنمية مواهبه (خليل، 2013).

كما أن الوضع أكثر تشابهًا لكوريا الجنوبية، حيث تكثفت ثقافة المجتمع الكوري مع الاعتقاد العام القوي بأن التعليم هو أحد أكثر الاستثمارات فعالية "للحراك الصاعد" للفرد من مستوى اجتماعي إلى آخر، ويساهم في إعادة إنتاج الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (Singha & Agrawalb, 2022).

أوجه الاختلاف وتفسيرها:

تعد كوريا أسبق من ألمانيا في الاهتمام بالتعليم الموسع، فبدأ الاهتمام به في كوريا عام1995م، في حين بدأت ألمانيا في الاهتمام به عام2003م، وهذا قد يرجع إلى الوضع التي كانت عليه كوريا الجنوبية بعد الحرب العالمية الثانية وانفصالها عن اليابان، حيث اعتمدت بشكل كبير على الأفراد في المقام الأول وجعل التعليم والتدريب محور العناية الفائقة لتحقيق الانطلاقة الاقتصادية التي لا ترجع إلى ثروات طبيعية (Cho, 2014)، مع الوعي بمشاكل المناهج النظامية غير المرنة التي توفر مساحة محدودة لبرامج الإثراء المتنوعة والأنشطة التجريبية العملية، ونتيجة لذلك اتفقت اللجنة على أن التعليم التقليدي فشل في توفير تعليم شامل موجه للطلاب، وأنه بحاجة إلى الإصلاح حتى يمكن أن يعكس بشكل فعال الاحتياجات التعليمية واهتمامات الطلاب (Seth, 2002).

وعلى الرغم من أن اهتمام ألمانيا بالتعليم الموسع حديث نسبيًا إلا أنها حققت به نجاحًا ملحوظًا في تحسين العملية التعليمية بالمدارس وهذا قد يرجع إلى الاعتقاد الشائع لديهم بأن فرصة الطالب في ألمانيا للنجاح في المدرسة تعتمد بشكل كبير على وضعه الاجتماعي والاقتصادي، فقد أكدت على أن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية مؤشر مهم للتنبؤ بالأداء المدرسي، لذا اتخذت الحكومة الألمانية خطوات جادة لمعالجة عدم المساواة الاجتماعية في نظام التعليم، وأهمها تطبيق نهج التعليم الموسع لتضييق فجوة الإنجاز (Fischer et al., 2014).

- **أهداف التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي.**

أوجه التشابه وتفسيرها:

يتشابه التعليم الموسع بكلتا الدولتين في أنه يهدف إلى تحسين نتائج التلاميذ وتحقيق المساواة في التفاوتات الاجتماعية ومنع الاستبعاد والتمييز في المدارس، وتعزيز الإنجازات الفردية ومواجهة صعوبات التعلم بأشكال التعلم الأخرى، وهذا قد يرجع إلى اهتمام كلتا الدوليتن بالمهمشين بالمجتمع والقضاء على الفوارق الطبيقة، ففي ألمانيا يعتبر الإصلاح التربوي الأكثر جوهرية في ألمانيا هو التحول المستمر من النظام المدرسي التقليدي نصف يوم إلى نظام مدرسي طوال اليوم، حيث هناك توقعات عالية بأن المدارس التي تعمل طوال اليوم ستعزز تحصيل الطلاب وتقلل من عدم المساواة في التحصيل الاجتماعي (Steinmann & Strietholt, 2018).

وفي كوريا، تواصل السياسة الكورية الحالية رعاية وتطوير برامج ما بعد المدرسة، وتؤكد على الاختيار والمنافسة في التعليم وتحسين جودة هذه البرامج، وبدأت العمل على زيادة مشاركة المجتمع والقطاع الخاص، وقامت الكليات والجامعات المحلية في لعب دور مهم في توفير برامج ما بعد المدرسة عالية الجودة وإرسال المتطوعين إلى المدارس المجاورة، إذ يساعد تدفق البرامج والمعلمين ذوي الجودة العالية المدارس على تقديم برامج غير مُكلفة وذات جودة عالية، حيث تؤكد الحكومة أن إشراك القطاع الخاص يخلق ميزة إضافية تتمثل في تقليل العبء المُلقى على عاتق المعلمين والموظفين بالمدارس، كما أن توظيف الموارد المحلية يساهم في إقامة شراكة حقيقية بين المدرسة والمجتمع (Bae & Jeon, 2013).

أوجه الاختلاف وتفسيرها:

تختلف أهداف التعليم الموسع في ألمانيا عنه في كوريا الجنوبية في أنها تركز وبشكل كبير على مساعدة الأطفال لمساعدة الآباء والتوفيق بين الحياة الأسرية والعمل، ودعم المبدأ التعويضي، حيث تعوض المدرسة عن صعوبات الوالدين

التعليمية، والتعويض عن نقص التحفيز المعرفي في المنزل من خلال توفير برنامج تعليمي بعد الظهر يعتمد على فرص التعلم غير الرسمية لوقت الفراغ، ويحول وقت الفراغ إلى تعليم في نفس الوقت، وهنا تصبح المدرسة "بديلًا عائليًا" تعويضيًا يدخل في مجالات التعلم اللامنهجي التي تقدمها العائلات عادةً والتي تسعى إلى تحسين رأس المال الثقافي للطلاب، وتمكن الأطفال من تعويض تحديات البيئة التعليمية مع القليل من التحفيز في المنزل، وثانيًا إضفاء الطابع العائلي على المدرسة، حيث تكون المدرسة شكلاً من أشكال المجتمع الشامل، وهذا الهدف يرى المدرسة على أنها عالم مضاد للرعاية والدعم، حيث يمكن للأطفال أيضًا الحصول على الاهتمام العاطفي الذي يُفترض أو يُحرم منهم بالفعل داخل الأسرة (Idel, 2012)، وهذا قد يرجع إلى الطابع الصناعي والثورة الصناعية والاهتمام بالعمل بالمجتمع الألماني.

كما تختلف أهداف التعليم الموسع في كوريا الجنوبية في أنها تدعم رفاهية التعليم، وتشجيع المدارس على تقديم برامج وأنشطة تعزز المهارات الاجتماعية والعاطفية وحل المشكلات، وهذا قد يرجع إلى أنه نتيجة للتطور الاقتصادي بدأت الحكومة بوضع نظام تعليمي متميز، يتسم بتوفير بيئة تعليمية ملائمة لتلك التنمية الاقتصادية، وتوفير مناهج تعليمية متطورة وكوادر بشرية مؤهلة، وقد وظفت أموالًا طائلة للتعليم والتدريب وتعزيز الإبداع وتطوير بنية تحتية حديثة، مما جعل لها شهرة واسعة في مجال التعليم (المعتقي،2022).

- **أنواع برامج التعليم الموسع بالتعليم ما قبل الجامعي.**

أوجه التشابه وتفسيرها:

يكمن التشابه في أنواع وبرامج التعليم الموسع بشكل عام بكل دول العالم نتيجة للاتفاق في أهدافها، فهناك اهتمام دولي بالتعليم الموسع، وبأهمية استغلال الوقت خارج الفصل الدراسي، وتتنوع طرق استثماره من خلال الاتجاه نحو التعلم المخصص مع التركيز بشكل أعمق على مشاركة الطلاب واختياراتهم وأهدافهم،

ويساعد الطلاب على المشاركة في خبرات تعليمية قد لا تقدمها الفصول الدراسية العادية، كما أن التعليم الموسع له فوائد اجتماعية هامة من حيث أنه يحافظ على سلامة الأطفال أثناء استمرار عمل والديهم، ويركز على المهارات الاجتماعية والعاطفية وأهميتها لنجاح الطلاب في حياتهم العلمية والعملية، حيث أن الطلاب يحتاجوا إلى تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية إلى جانب المهارات الأكاديمية.

وتظهر الاحصائيات أنه في عام 2020م تم اعتماد برامج ما بعد المدرسة في جميع المدارس الكورية تقريبًا، فحوالي 99.7٪ من جميع المدارس نفذت على الأقل برنامجًا واحدًا لما بعد المدرسة و 68.7٪ من جميع الطلاب الكوريين يشاركون في برنامج واحد على الأقل لما بعد المدرسة، وتم تقديم إجمالي 156151 برنامجًا إما داخل المدارس أو خارجها، ومن حيث أنواع البرامج ، 52.7٪ تتعلق بالدروس الأكاديمية، بينما 47.3٪ تخص البرامج الإثرائية والثقافية، في حين أن 73.4٪ من البرامج الابتدائية مخصصة لأنشطة إثراء الطلاب، فإن 87.1٪ من برامج المدارس الثانوية هي برامج أكاديمية ذات صلة بالموضوع (Kim, 2021).

أوجه الاختلاف وتفسيرها:

تختلف أنواع التعليم الموسع في ألمانيا فهناك ثلاثة أنواع لمدارس طوال اليوم في ألمانيا وتتمثل في النموذج الملزم بالكامل، النموذج الجزئي، والنموذج المفتوح، حيث تختلف المدارس التي تعمل طوال اليوم الإثراء الأكاديمي وغير الأكاديمي، دمج الكادر التعليمي إلى جانب أعضاء هيئة التدريس، والتعاون مع شركاء من خارج النظام المدرسي، وهذا لتحقيق التكامل من خلال تحسين إمكانيات الدعم الفردي للطلاب، وتوفير ترتيبات تعليمية متعددة الاستخدامات تثري تنمية كفاءات الطلاب الأكاديمية وغير الأكاديمية في إطار زمني ممتد لدعم التعلم واللغويات والعلوم الإنسانية وتغطية الجوانب الموسيقية الثقافية والعملية والموجهة نحو العمل، التمارين الرياضية والصحة والتعلم الاجتماعي، حيث أن غالبية المدارس الابتدائية تقدم الدعم

التعليمي بنسب 90 في المائة، فالإشراف على الواجبات المنزلية هو دعم التعلم الأكثر شيوعًا، يليه التدريس العلاجي والفصول العلاجية وتدابير الدعم المحددة، وتقدم دورات في العلوم الطبيعية ووسائل الإعلام الجديدة والدورات التقنية ودورات الرياضيات وغيرها (Lilla & Schüpbach, 2021).

كذلك تركز كوريا الجنوبية في التعليم الموسع على برامج رعاية الأطفال، والبرامج الإثرائية والثقافية والبرامج الأكاديمية، ومن الواضح أن التركيز في الأنواع الثلاثة على المحتوى المقدم، في حين التركيز في أنواع التعليم الموسع في ألمانيا على مدة البرنامج ونوع المشاركة في حد ذاته.

- **إدارة وتمويل التعليم الموسع بالتعليم ما قبل الجامعي.**

أوجه التشابه وتفسيرها:

تتشابه كل من كوريا الجنوبية وألمانيا في الدعم الحكومي شبه الكامل لبرامج التعليم الموسع في إدارته وتمويله، ففي ألمانيا فقد زاد إنفاق ألمانيا على التعليم في عام 2019 بنسبة 4.3٪ بين عامي 2008 و 2019، كما نما تمويل المؤسسات التعليمية من جميع المصادر بنسبة 19٪، وهو ما كان أعلى من نمو الناتج المحلي الإجمالي البالغ 15٪، ونتيجة لذلك ارتفع الإنفاق على المؤسسات التعليمية كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي بمقدار 0.1 نقطة مئوية خلال نفس الفترة الزمنية، حيث بلغ الإنفاق العام على التعليم الابتدائي والعالي 9.2٪ من إجمالي الإنفاق الحكومي، فأنفقت 14632 دولارًا أمريكيًا لكل طالب عام 2019، فبلغ إنفاقها التراكمي على تعليم الطالب من سن 6 – 15 عامًا هو 121062 دولارًا أمريكيًا، وهو أعلى من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية البالغ 105502 دولارًا أمريكيًا (OECD, 2022b).

وفي كوريا الجنوبية التعليم بالمدارس مجاني لجميع الاطفال من عمر (6–15) عامًا، وتخصص الدولة أكثر من 20% من ميزانية الدولة سنويًا للتعليم، إذ تعد

من أولى دول العالم إنفاقًا على التعليم، وتحرص باستمرار على استثمار الاقتصاد في التعليم، مما نتج عنه ظهور تعليم قوي مبني على أسس متينة (Lee, 2016).

أوجه الاختلاف وتفسيرها:

في كوريا الجنوبية تتعد المهام التي تقوم الوزارة المعنية بالتعليم من حيث تقييم المؤشرات الكمية المتعلقة بالمدخلات، التركيز في تطوير التعليم الموسع من النمو الكمي إلى تحسين جودة البرامج، كما تضع الوزارة الدليل الإرشادي السنوي لبرنامج ما بعد المدرسة وتقدم المنح الحكومية، ومن خلال الإرشادات والمنح المقدمة من وزارة التربية والتعليم ينظم مكتب التعليم الإقليمي بشكل مباشر برامج ما بعد المدرسة التي تديرها المدارس المحلية، فقد ساهم موقع كوريا الجغرافي في تكوين النسيج الحضاري والثقافي فقد كانت جسرًا ثقافيًا بين الصين واليابان وهذا دفعها لتستقبل المؤثرات الحضارية لهاتين الحضارتين (المعتقي، 2022).

وفي ألمانيا يؤدي المعلمون مهام مختلفة غير تعليمية خلال ساعات العمل، مثل تخطيط الدروس وإعدادها وتصحيح عمل الطلاب، والتواصل أو التعاون مع أولياء الأمور أو الأوصياء، في المرحلة الثانوية يكون 66٪ من وقت عمل المعلمين مخصص رسميًا للأنشطة غير التعليمية في ألمانيا، مقارنة بمتوسط 56٪ عبر دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2022b)، بالإضافة إلى أصحاب المصلحة الآخرين مثل الطلاب والمعلمين والموظفين الآخرين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع الآخرين، أنهم حاسمون لتنفيذ التعليم الموسع، لذا يجب أن يفهموا جميعًا أهداف البرنامج، وأن يتشاركوا في رؤية مشتركة وأن يعملوا بشكل تعاوني لضمان نجاحه بفاعلية (Kielblock, 2015).

وعليه، تم التأكد من صحة الفرض الحقيقي، والذي ينص على" يؤدي التعليم الموسع إلى تطوير التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية استنادًا لخبرتي كوريا الجنوبية وألمانيا بما يلائم وضع المجتمع المصري".

القسم الخامس

الجهود المصرية الراهنة في مجال التعليم الموسع على ضوء بعض القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة

تتشابه مجموعات الدعم المدرسي (مجموعات التقوية المدرسية قديمًا) بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر مع الهدف من التعليم الموسع الذي حدده البحث في كونها برامج تعليمية منخفضة التكاليف تقدمها المدارس عقب إنتهاء اليوم الدراسي للطلاب من ذوي المستوى التعليمي المنخفض، وعليه في هذا الجزء من البحث سيتم إلقاء الضوء على مجموعات الدعم التي تُقدم في التعليم قبل الجامعي بمصر.

- **مفهوم التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في مصر:**

كانت "مجموعات التقوية المدرسية" من أهم الجهود التي قامت بها وزراة التربية والتعليم في مواجهة انخفاض المستوى الأكاديمي للطلاب بالمواد الدراسية، والتي يمكن تعريفها على أنها "تعليم موازي للتعليم المدرسي يتم داخل المدرسة، ويقدمه معلم يعمل بالمدرسة أو معلم يختاره الطالب حسب رغبته وتحت إشراف إداري وتربوي من جهة وزارة التربية والتعليم، وهو اختياري وليس إجباري برغبة ولي الأمر أو الطالب وبأجر رمزي" (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني،القرار الوزاري (48) لسنة 1994 المادة (1).

إلا أنه وفقًا للقرار الوزاري رقم (28) بتاريخ 2023/2/1 بشأن مجموعات التقوية المدرسية نصت المادة (1) على أن يُعدل مُسمى (مجموعات التقوية المدرسية) إلى(مجموعات الدعم المدرسي)، ويُشار إليها فيما بعد باسم (مجموعات الدعم)، وتعبر عن دروس اختيارية مكثفة في المواد الدراسية وتُعقد بعد انتهاء اليوم الدراسي، ويجوز عقدها في الإجازات الرسمية بمقابل مادي مناسب بهدف تحسين المستوى الدراسي للطلاب لهم بتلك المواد، وتتكون كل مجموعة من عدد من الطلاب بما يتناسب مع مساحة القاعات المخصصة(بالمرحلة الثانوية لا يزيد عدد الطلاب

عن25طالب)، وتتكون مجموعة التقوية من ثمانية دروس شهريًا في المادة الواحدة بواقع حصتين أسبوعيًا، ومدة الحصة الواحد 90دقيقة، كما أنه تأكيدًا على أهمية اللغة العربية في تكوين شخصية الطالب وانتمائه بالمرحلتين الإبتدائية والإعدادية أكد القرار في المادة رقم (3) على أن تُنظم المدرسة التي بها ضَعف في مهارات القراءة والكتابة مجموعات تقوية في اللغة العربية تعتمد على طريقة القرائية والبرامج المنعقدة بمعرفة الوزارة مع التنسيق مع توجيه مادة اللغة العربية(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، القرار الوزاري (28) لعام 2023، المواد (1)، (3)).

هذا بالإضافة إلى الأنشطة الطلابية اللاصفية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم من خلال الإدارة المركزية للأنشطة الطلابية بديوان عام الوزارة والتي تتمثل مهمتها في القيام بتنمية جميع جوانب الشخصية للطالب، ونشر وتنفيذ ومتابعة وتقييم الأنشطة المختلفة لكل مراحل التعليم ما قبل الجامعي، والتي تنقسم إلى عدة مجالات(ثقافية، علمية، فنية، اجتماعية)، والتي تهدف إلى تهيئة الفرص لاكتشاف وتنمية القدرات الكامنة لدى الطلاب، ومساعدتهم على تفهم مناهجهم واستيعابها (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، الإدارة المركزية للأنشطة الطلابية، 2023).

- **نشأة ومبررات التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي بمصر:**

تعود نشأة مجموعات التقوية المدرسية إلى مارس1951 عندما أصدرت وزارة التربية والتعليم المصرية(وزارة المعارف آنذاك) نشرة عامة بشأن خدمات التقوية، والتي حددت من خلالها أنه يجوز لمدير المدرسة أن يُنظم دروسًا في بعض مواد الدراسة للمتعلمين الذين بحاجة إلى التقوية في مختلف المراحل الدراسية بشرط أن تُعطى في غير أوقات المدرسة وبأسعار رمزية؛ إذ تعد مجموعات التقوية خيارًا استراتيجيًا كأحد الحلول لمشكلات التعليم من تسرب ورسوب ودروس خصوصية، ثم توالت القرارت المنظمة لعمل مجموعات التقوية بالمدارس الحكومية، فصدر القرار الوزاري رقم (48) لسنة1991، ثم تلاه القرار رقم (525) لسنة 1998 إلى أن

صدر قرار رقم (109) لسنة 2001 وتعديله بالقرار الوزاري رقم (4) بتاريخ 2013/1/5 ، والقرار رقم (53) لعام2016، والقرار (193) لعام2020، والكتاب الدوري رقم (24) للعام الدراسي 2022/2021، وأخيرًا صدر القرار الوزاري رقم (28) لعام2023 بشأن تنظيم العمل بمجموعات التقوية المدرسية، وتغيير مسماها لتصبح"مجموعات الدعم"(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، القرارات– بشأن تنظيم مجموعات التقوية المدرسية).

وعلى جانب آخر؛ على الرغم من زيادة نسب القيد والاستيعاب بمراحل التعليم قبل التعليم بمصر بشكل عام؛ فحسب الإحصائيات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني للعام الدراسي2023/2022 بلغت نسبة القيد الصافي بمرحلة رياض الأطفال (19.3%) بمتوسط كثافة فصول31 طفل، وبلغت نسبة الاستيعاب الصافي بالصف الأول الابتدائي (90.9%) بمتوسط كثافة فصول 51 تلميذ، والمرحلة الإعدادية (96.4%) بمتوسط كثافة فصول 48 تلميذ، والتعليم الثانوي بأنواعه الخمس (10.4%) بمتوسط كثافة فصول 42 تلميذ (الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية، 2023)؛ إلا أنها لم تحقق الاستيعاب الكامل حتى الآن، كما أن التعليم قبل الجامعي المصري يعاني من عدة تحديات تستدعي الاهتمام بمجموعات الدعم المدرسي لرفع المستوى التحصيلي للطلاب تحت اشراف الوزارة، ويمكن إجمال أبرز تلك التحديات فيما يلي:

فيما يتعلق بالمناهج المدرسية(نظام التعليم المصري الجديد2.0):

في الفترة الأخيرة عمدت وزارة التربية والتعليم المصرية إلى تطوير المناهج بمرحلة التعليم قبل الجامعي، والبدء بتطبيق "**نظام التعليم المصري الجديد2.0**" بداية من العام الدراسي 2019/2018 على مرحلة رياض الأطفال والصف الأول الإبتدائي معًا (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار،2022)، والذي استهدف إدخال تعديلات على المناهج وثقافة التعليم المصري لتحويله من كونه نظامًا يؤهل الطالب

للدخول للإمتحان إلى أسلوب حياة، وتنمية الطاقات الإبداعية والتفكير الناقد لحصول الطلاب على أكبر قدر ممكن من العلم والمعرفة من خلال البحث وطرح الأسئلة والمشاركة، وكانت من أهم ملامحه (وزراة التربية والتعليم والتعليم الفني،قرار وزاري رقم (343) لعام 2018):

بالمرحلة الابتدائية ورياض الاطفال؛ بناء مناهج متعددة التخصصات (اكتشف) لتوفير طريقة تعلم تنمي لدى الطالب القدرة على الاستكشاف، اعتماد التقييم على تقديرات وليست درجات(ضعيف، جيد، جيد جدا، ممتاز)، وفتح مدارس يابانية تعتمد على تطبيق"توكاتسو"، **وبالمرحلة الإعدادية؛** اعتماد المناهج على الفهم ،دراسة الرياضيات والعلوم باللغة الإنجليزية، **وبالمرحلة الثانوية؛** استخدام التابلت للقضاء على الحفظ والتلقين ودعم الاعتماد على البحث والاستكشاف، والبحث عن مصادر المعرفة وقواعد البيانات(بنك المعرفة)، الاعتماد على التصحيح الإلكتروني مما يوفر فرص متساوية للطلاب للتعلم والبحث، وإلغاء نظام التشعيب (مركز المعلومات واتخاذ القرار،2022).

وعلى الرغم من تحديث المناهج التعليمية بمراحل التعليم قبل الجامعي،إلا أنه ثَم عدة تحديات تواجه "نظام التعليم المصري الجديد2.0" من أبرزها:

- يسيطر على النظام التعليمي في مصر(رغم حداثته) مبدأ قديم يقوم على فكرة ارتباط التعليم بالإفراط الشديد في مبدأ الإنضباط، فرغم تحديث المنهج لازالت الأساليب القديمة القائمة على الحفظ والتلقين هي المسيطرة وهذا ما يجعل التعليم لا يتم إلا بالإطار النظامي المرهون بمقررات دراسية والحضور في القاعات التدريسية على نحو صارم والميل نحو الحفظ والتلقين، وبذلك تحتل مصر الترتيب الأسوء والأخير من بين 10 دول عربية في التعليم القائم على الحفظ والتلقين، وتظل العلاقة بين المؤسسة التعليمية والطالب ذات بعد

واحد، مما يُفقد الطالب حب المعرفة والشعور وكأنه في حالة عنف معرفي (مركز المعلومات واتخاذ القرار، 2021).

- اهتمام الوزارة بإعداد منهج جديد لم يواكبه إعداد خطة مدروسة لإعداد المعلم وتدريبه للتعامل مع هذا المنهج، واعتمدت على الفجائية في إصدار القرارات، مما أدى إلى التخبط وسوء الفهم والعمل تحت ضغط الوقت وسرعة التنفيذ، فالمنظومة الجديدة تحتاج لمعلمين أكثر كفاءةً، وأسر أكثر تفهمًا لمساندتها، مما أدى إلى اضطراب وتخبط المعلمين وضعف فهمهم للعديد من الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في شرح الأنشطة وأساليب التقييم، بالإضافة إلى عجز العديد من أعضاء التوجيه الفني عن توضيح الاستفسارات الخاصة بالمناهج الجديدة، كذلك ضعف الخطط التدريبية المرتبطة بتنمية مهارات المعلمين الجديدة واعتماد إدارة التجديد والتحديث التربوي على الفجائية والسرعة في الصياغة والتنفيذ، وضعف خطط المتابعة الفنية والإدارية للمدارس بالإضافة لمركزية الامتحانات.
- تكدس المناهج بمعلومات متعمقة والتي لا تتناسب مع سن الطفل وقدراته، بالإضافة لوجود بعض الخبرات التي لا تنتمي للبيئة المصرية (محمد، 2019).
- لازال الاهتمام بالأنشطة ضعيف جدًا، التكدس المعلوماتي وضيق الوقت، بالإضافة إلى النقص في المباني والامكانات التكنولوجية، فعلى الرغم من أن المنهج الجديد يتطلب تغيير في البنية التحتية والتكنولوجية إلا أن الواقع يشير لغير ذلك.
- الجمود في إدارة النظام التعليمي الجديد واتباع أساليب إدارية تقليدية مما أثر سلبًا على جهود التطوير، وضعف القدرة على الاستثمار

الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة، والتخبط في القرارات التعليمية (مغاوري، 2022).

هذا بالإضافة إلى تدني النظرة المجتمعية للمعلم، ضعف القوانين الملزمة بالحصول على رخصة مزاولة المهنة لهم، الأمية الرقمية لغالبية المعلمين، ضعف الكفاءة المهنية للمعلمين، ونقص عدد المعلمين ذوي الكفاءة العالية على المستوى العلمي والتربوي (فتحي، 2022).

فيما يتعلق بظاهرة الدروس الخصوصية:

على الرغم مما دعى إليه **النظام الجديد2.0** من محاربة لظاهرة الدروس الخصوصية إلا أن الوضع جاء معكوسًا، فنتيجة للتغيير الجذري بالمناهج والغموض حولها، لجأ أولياء الأمور بتكثيف اللجوء للدروس الخصوصية لضمان تحصيل أكبر قدر من الدرجات (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2021)، وتجدر الإشارة إلى أن الدروس الخصوصية نشأت في البداية لتعبر عن لون من ألوان التربية الطبيقة، والتي وجدت قبل ظهور المدرسة الحديثة، وقد انفرد بها أبناء الحكام والأثرياء الذين ترفعوا عن إلحاق أبنائهم بأبناء العامة من الشعب، وفي الوقت الحالي نشأت نظرًا لقلة جاذبية المدارس الحكومية، وإنعدام الفائدة منها، وأصبحت تكملة مكلفة لنظام التعليم التقليدي، حيث تم اعتبارها كفالة لنجاح الطلاب الأكاديمي، وعلى الرغم من أنها كانت قديمًا من مواصفات الثراء، إلا أنها في الوقت الحالي أصبحت من الأمور المعتادة للأسر المصرية؛ التي أصبحت تجابه الصعاب لتحمل هذا العبء المادي الإضافي (زيدان وآخرون، 2013).

وقد اشتدت هذه الظاهرة رغم محاولات التجريم والملاحقة من جانب الوزارة، فقد تمت العديد من المحاولات لتقنين أوضاعها مؤسسيًا، وكانت أزمة كورونا فرصة لدى الوزارة لمنع فتح مراكز للدروس الخصوصية اعتبارًا من أكتوبر 2020، وبالفعل

نجحت الوزراة في غلق هذه المراكز أثناء الحظر لمنع انتشار العدوى (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2021).

إلا أن الوضع عاد لطبيعته بعد تخفيف إجراءات الحظر، وأصبحت الدروس الخصوصية ظاهرة تهدد النظام التعليمي والتربوي من جهة، والسلام الاجتماعي من جهة أخرى، ونتج عنها العديد من الآثار السلبية التي شملت الأسرة والمدرسة والطالب والمجتمع ككل، ومن تلك الآثار السلبية: تقلص دور المدرسة وخلق اتجاهات سلبية نحوها، خلق سوقًا موازية للتعليم، تعويد الطلاب على الإتكالية، تناقص مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتآكل كثير من الجهود المبذولة في تطوير التعليم ومواجهة مشكلاته الكمية والنوعية مما يُشكل إهدارًا للمال العام وخلل في تحقيق مجانية التعليم والعدالة الاجتماعية (جوهر والباسل، 2019).

كما دفع تفاوت وارتفاع تكلفة المدارس الخاصة – التي تقدم خدمات تعليمية متميزة– بأولياء الأمور إلى البحث عن بديل إلى حد ما مناسب وفي حدود إمكانياتهم، وتمثل هذا البديل في الدروس الخصوصية التي لم تعد تقتصر على الطالب الضعيف بل شملت جميع طلاب المراحل التعليمية باختلاف مهاراتهم وقدراتهم، وأصبحت سلعة تفاخرية تمثل عبئًا ثقيلًا على كاهل الأسر المصرية وحجر عثرة في سبيل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية (زيدان وآخرون، 2013)، فقد وصل حجم الإنفاق العائلي على الدروس الخصوصية ما يقرب من (15) مليار جنيه، أي ما يعادل 25% من متوسط دخل الأسرة المصرية.

فيما يتعلق بالأنشطة الطلابية:

تُعرف الأنشطة الطلابية بأنها"البرامج التي تنفذ بإشراف المدرسة وتوجيهها وتتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وتشمل مجالات مختلفة منها الاجتماعية، البيئية، السياسية، الرياضية، الموسيقية، والفنية"، ولكل منها أهداف تربوية تتاسب مع ميول التلاميذ وقدراتهم (سلامة، 2019)، وفي بداية كل عام دراسي تقوم الإدارة

المركزية للأنشطة الطلابية بديوان عام الوزارة بإرسال نشرة عامة إلى مديريات التربية والتعليم بمحافظات الجمهورية توضح بها الاتجاهات العامة للوزارة فيما يتعلق بأنواع الأنشطة، وعليه تقوم المدارس بوضع خطة للنشاط المدرسي وفقًا لظروف وإمكانات طلابها، وعلى المدرسة أن تقوم بتشكيل لجنة لإدارة النشاط والتخطيط له وتنفيذه ومتابعته وتقويمه، إلا أنه يوجد العديد من التحديات التي تحول دون تحقيق أهداف الأنشطة الطلابية بالتعليم ما قبل الجامعي ومنها (زكي وآخرون، 2020)، (محمد، 2021)، (عبدالهادي، 2019):

- ضعف تناسب عدد الأخصائيين الاجتماعيين مع أعداد الطلاب.
- ضعف توافر بيانات كافية عن احتياجات الطلاب.
- ضعف الحوافز المادية التي تشجع المعلمين على الإشراف على الأنشطة.
- الاعتقاد الشائع بأن المدرسة مكانًا للتعلم فقط، وأن الأنشطة مضيعة للوقت.
- قلة الإمكانات المادية والفنية والأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة اللامنهجية.
- لا يوجد تحديد كافٍ للأنشطة اللازمة لكل مقرر دراسي وطرق تقويمها.
- ضعف إدراك القائمين على الأنشطة بفلسفة الأنشطة اللاصفية.
- كثرة الأعباء الدراسية للمعلم، مع ضعف إعدادهم وتدريبهم على المهارات اللازمة لتنفيذ الأنشطة.
- ندرة وجود أماكن مناسبة ومُعدة لتنفيذ الأنشطة اللاصفية.
- ازدحام الجداول الدراسية مما يقلل من الوقت المتاح لتنفيذها.
- ضعف التنسيق بين المدارس والإدارات التعليمية في تخطيط وتنفيذ الأنشطة.

فيما يتعلق بالتمويل:

يعتمد التعليم قبل الجامعي بشكل شبه كامل على المخصصات الحكومية من الموازنة العامة للدولة، والتي لا تفي بمتطلبات تطوير التعليم، خاصةً في ظل ما نص عليه الدستور المصري من مجانية التعليم، وتخصيص 4% من الناتج القومي

لتمويله، إلا أن نسبة قيمة الأجور تقدر بحوالي 89% من إجمالي موازنة التعليم، ويتبقى فقط 11% للخدمات التعليمية (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، 2014)، فمجانية التعليم بمفهومها الحقيقي ومؤشراتها لم تتحقق تحققًا كاملًا، والفجوة مستمرة بين النصوص التي أقرت المجانية وبين واقع تطبيقها، ولازالت المجانية شعارًا ناقص المضمون، مما ساهم في تزايد متوسط إنفاق الأسر المصرية السنوي على التعليم(العزازي،2020)، هذا بالإضافة إلى التفاوت في الإنفاق الحكومي على التعليم ما قبل الجامعي مما يفقده العدالة في التوزيع بين المحافظات والمناطق المختلفة، فقلة الدعم المادي أدى إلى قلة التجهيزات التكنولوجية، وضعف البنية التحتية بالمدارس(قاعات، معامل، ملاعب) (عبدالعال، 2022).

كل هذه المشكلات ألقت بظلالها على التعليم ما قبل الجامعي مما جعل من مجموعات التقوية متنفس بديل لحلها دون الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

- **أهداف التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في مصر:**

يعد إصلاح التعليم وتطويره واجب والتزام دستوري من الدولة وتحقيقًا للصالح العام؛ فقد أشار الهدف الرابع من "رؤية مصر 2030" للتنمية المستدامة إلى ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل، وتمثلت الغاية الأولى والثانية في ضمان مجانية التعليم ما قبل الجامعي، والمساواة في الحصول على تعليم جيد في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي بحلول 2030 (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري ، 2015)، وعليه عمدت الدولة متمثلة في وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني إلى إطلاق القرارات المنظمة لعمل مجموعات الدعم المدرسي باعتبارها : (الغضبان، 2020)، (القرار الوزاري رقم (28) لعام 2023)

- أداة لرفع المستوى التعليمي للطلاب لما توفره من تفاعل إيجابي بين الطالب والمعلم وإعطاء وقتًا إضافيًا لتحسين مستوى الطلاب .
- تُزيد من ثقة الطالب في نفسه وتقلل من التفاوت الطبقي.

- تحقيق التقدم والاستقرار في العملية التعليمية.
- بديلًا للأسر عن مراكز الدروس الخصوصية مرتفعة التكاليف خاصَة بالنسبة للأسر من ذوي الدخل المنخفض، فتفوق الأولاد دراسيًا يظل البوابة السحرية التي يهربون منها بعيدًا عن البقاء في دوامة الفقر بالمناطق الأكثر فقرًا.
- تحسين دخل المعلم بطريقة قانونية ومشروعة.
- الارتقاء بجودة التعليم بالمدارس، طالما تتم في إطار قانوني وتراعي الالتزام بالمنهج الوزاري، وسد الفجوة بين الطلاب الضعفاء والطلاب المتميزين.

كما تهدف إلى التقليل من نسب التسرب، ففي العام الدراسي2021/2020 بلغ عدد المتسربين من التعليم قبل الجامعي حوالي 150 ألف طفل، وهو رقم كبير حال استمر بشكل تصاعدي أمام استمرار المغالاة في كلفة التعليم.

ومن أبرز المبادرات التي دعمتها المديريات التعليمية، ما قدمته مديرية التربية والتعليم بدمياط حيث أطلقت مبادرة "درس مميز بالمجان" موجهه للطلاب غير القادرين بالمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية في يومي الجمعة والسبت، في العام الدراسي 2021/2020 استفاد منها عشرة آلاف طالب مستفيد (حافظ،2021).

كما حاولت السياسة المصرية في الآونة الأخيرة التركيز على الأنشطة التربوية بأنواعها المختلفة لتصبح جزء لا يتجزأ من المنهج الدراسي للكشف عن مواهبهم وثقلها، فقد أصدرت التعليميات للمدارس بأن يُخصص للأنشطة التربوية بنوعيها(المنهجية واللامنهجية) ما لا يقل عن 30% من جملة الخطة الدراسية، كما أصدرت تعليماتها لهيئة الأبنية التعليمية بمراعاة توفير أماكن مناسبة لممارسة الأنشطة التربوية المختلفة عند بناء المباني الجديدة، كما أصدرت القرار الوزاري رقم (249) لعام 1992 بالاتفاق مع المجلس الأعلى للشباب والرياضة بإنشاء مدارس

للموهوبين رياضيًا، وسعت إلى إدخال العديد من البرامج التربوية والترويجية أثناء اليوم الدراسي الكامل منذ عام 1993(الإدارة المركزية للأنشطة الطلابية، 2023).

- **إدارة وتمويل التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي في مصر:**

حددت المادة (6) من القرار (28) لعام2023 ضوابط تنظيم مجموعات الدعم، والتي كانت كالتالي:

أولًا: بالسبة للشهادتين الإعدادية والثانوية، يقوم مدير عام الإدارة التعليمية باختيار عدد من المدارس (3–5) بالإدارة التعليمية وتشكل لجنة برئاسته لمتابعة كل ما يخص مجموعات الدعم(اختيار القاعات حسب الحجم والموقع الجغرافي لمراعاة الانتشار الجغرافي المناسب بكل إدارة تعليمية، والإعلان، التنظيم، الإشراف على النواحي المالية...وغيرها)على أن يكون اختيار المعلمين على مستوى المديرية متوافقًا مع رغبات الطلاب. كما نصت المادة (7) على أنه يجوز الاستعانة بغير العاملين بالوزارة لتقديم الدعم في بعض المواد، ويتم تقييمهم نحو استمراريتهم من عدمه بمعرفة الإدارة أو المديرية التابعين لها مع مراعاة ألا تزيد نسبة المعلمين المستعان بهم من خارج الوزارة عن40% من إجمالي عدد المعلمين المشاركين،

ثانيًا: صفوف النقل، يتولى مدير المدرسة والوكلاء كل ما يخص مجموعات التقوية (الإعلان، التنظيم، الإشراف، النواحي المالية...وغيرها)على أن يكون المعلمين من داخل المدرسة فقط، وللطالب حرية الاختيار من بينهم، مع التأكيد على أنه يحظر على أي معلم إعطاء دروس خصوصية داخل المدرسة أو خارجها وفقًا للمادة (87) من قانون التعليم(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، القرار(28) لعام2023، المواد (6)، (7))، وعلى الإدارة المالية والجهات الاستشارية الفنية متابعة العمل المالي لمجموعات التقوية المدرسية، على أن يبدأ العمل بهذه المجموعات اعتبارًا من شهر سبتمبر من كل عام دراسي، وتنتهي قبل بدء الامتحانات.

وبالنسبة للجانب التمويلي، فقد حدد قانون التعليم رقم (139) لسنة 1981 في المادة (3) على أن التعليم حق لجميع المواطنين في مدارس الدولة بالمجان, ولا يجوز مطالبة التلاميذ برسوم مقابل ما يقدم لهم من خدمات تعليمية أو تربوية(قانون التعليم رقم (139) لسنة 1981)، وعليه يقع على عاتق وزارة التربية والتعليم مسئولية الإنفاق الكلي على التعليم ما قبل الجامعي الحكومي، فقد أكد الدستور المصري أن الدولة تلتزم بتخصيص نسبة من الأنفاق الحكومي للتعليم مالايقل عن4% من الناتج القومي، وقد بلغ إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم ما قبل الجامعي (70.512) مليار جنيه بنسبة 5.08% من إجمالي إنفاق الحكومة على التعليم في العام الدراسي2021/2020، (وزارة المالية المصرية،الموازنة العامة للدولة، 2021).

فقد أنفقت الدولة ما يقرب من 500مليون دولار لدعم وتنفيذ الاستراتيجية الوطنية الشاملة لتطوير التعليم ما قبل الجامعي بمصر حتى نهاية 2021، وفيما يخص مجموعات الدعم، تقدمها الوزارة بأجر رمزي، فقد نصت المادة (4) في القرار رقم (28) لعام2023 على أن يُحدد مدير عام الإدارة التعليمية المختص– بالتنسيق مع مجلس الآباء والأمناء بالإدارة – قيمة مقابل الاشتراك بالمدارس الرسمية، والمدارس الرسمية لغات لجميع المراحل طبقًا لما يلي:

جدول(2)

قيمة الاشتراكات التي يدفعها الطلاب في مجموعات الدعم.

نوعية المدارس / الصفوف	المدارس الرسمية		المدارس الرسمية والرسمية المتميزة"لغات" والخاصة والمعاهد القومية		ملاحظات
	الحد الادنى	الحد الأقصى	الحد الأدنى	الحد الأقصى	
الشهادات	30 جنيهًا	80 جنيهًا	30 جنيهًا	100 جنيهًا	المبالغ المحصلة من الطالب للحصة الواحدة(زمن الحصة لا يقل عن 90 دقيقة)
صفوف النقل	20 جنيهًا	50 جنيهًا	30 جنيهًا	60 جنيهًا	

المصدر(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، القرار(28) لعام2023، المادة(4))

وعلى الرغم من أن الهدف من مجموعات الدعم والتقوية المدرسية هو الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية التي تثقل كاهل الأسر المصرية بمصروفات باهظة، إلا أنها جاءت هي أيضًا مكلفة ماديًا، فالأسعار التي تم تضمينها بالجدول السابق تتقارب لحد كبير مع أسعار الدروس الخصوصية، مما قد يثير القلق في كونها قد لا تحقق الهدف المرجو منها، حيث أنه قد ارتبط الاستثمار في التعليم عند الأسر بأن المصروفات كانت رمزية وكلفة الكتب زهيدة ومجموعات التقوية المدرسية مدعومة، ومع اتجاه الحكومة لتحصيل أكبر قدر ممكن من الأموال من أولياء الأمور أصبح التعليم عبئًا مضاعفًا على الأسر المصرية (حافظ، 2023).

صعوبات تعوق تحقيق مجموعات التقوية لأهدافها: (الغضبان، 2020).

- افتقادها لآليات التنفيذ الناجحة .
- هناك من ينظر لمجموعات التقوية المدرسية نظرة سلبية ويرى أنها صورة مصغرة لما يجري بالفصل الدراسي، لأن المعلمين المشتركون فيها هم أنفسهم يقومون بالتدريس للطلاب بالمدرسة، وتفيد فقط في النجاح وليس التفوق وتعود الطلاب على التواكل والكسل وقد تعد مُدخلا للدروس الخصوصية.
- ضعف التوعية الإعلامية في نشر ثقافة مجموعات التقوية المدرسية.
- ضعف التمويل اللازم لتحسين مجموعات التقوية.
- ترهيب المعلم لتلاميذه مما يضطرهم لأخذ درس خاص عنده.
- خلط أولياء الأمور بين الدروس الخصوصية ومجموعات التقوية.
- نقص المعلمين الأكفاء للتدريس بمجموعات التقوية.
- نظرة المجتمع لمجموعات التقوية على أنها للطلاب الفقراء فقط.
- ضعف الرقابة المالية والإدارية لمجموعات التقوية.
- ضعف تنسيق المواعيد المناسبة للطلاب والمعلمين.

- ازدحام المجموعات بأعداد التلاميذ.
- غياب التخطيط المركزي من الوزراة لعمل مجموعات التقوية.
- غياب الرؤية المتكاملة والخريطة الواضحة التي توجه عملها.
- جمود بعض القرارات المنظمة لمجموعات التقوية.
- ندرة تفعيل القوانين التي تجرم الدروس الخصوصية.
- غلبة الطابع الإداري على الجانب التربوي .
- لم يعد كافيًا للقضاء على الدروس الخصوصية واستبدالها بمجموعات التقوية مجرد وجود قوانين او تشريعات أو نشرات أو قرارات تصدرها وزارة التربية والتعليم ولكن ثم أمرين ضروريين هما:1) التطبيق العملي لتلك التشريعات لحماية المجتمع والتعليم من الدروس الخصوصية،2) نشر وتعميق المعرفة والوعي لدى الرأي العام بقيم ومفاهيم دور المدرسة.

- **القوى والعوامل المجتمعية المؤثرة:**

العامل السياسي والتاريخي:

النظام السياسي المصري نظام جمهوري ديموقراطي، تنقسم السلطة فيه لـ(تنفيذية، تشريعية، قضائية)، رئيس الجمهورية(رئيس السلطة التنفيذية)، وتعد الحكومة هي الهيئة التنفيذية والإدارية العليا للدولة، وتولى السلطة التشريعية مجلس النواب لإقرار السياسة العامة للدولة والخطط التنموية العامة، والرقابة على السلطة التنفيذية، وتتمثل السلطة القضائية في المحاكم (عبدالعال، 2022).

ومع بداية العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين شهدت الساحة السياسية جملة من التحولات، حيث ثورة 25 يناير 2011 و30 يونيو 2013، وما نشب بعدهما من أزمة اقتصادية تمثلت ملامحها في ارتفاع الدين الداخي والخارجي، ارتفاع العجز الكلي للموازنة، ارتفاع نسبة البطالة(البنك المركزي المصري،2013/2012، التقرير

السنوي)، ووقعت مصر قرض من البنك الدولي، ثم وقعت بعدها اتفاق التيسير الموسع والذي استهدف برنامج إصلاحي لضبط الأوضاع المالية للحد من التضخم، وتعزيز الاستثمارات العربية والأجنبية، وأجريت تعديلات دستورية متعددة كان آخرها عام2019، وكان من أهم تداعيات تلك التحولات الاقتصادية والسياسية على نظام التعليم قبل الجامعي قامت الحكومة المصرية بالتعاون مع فريق الدعم الفني للبنك الدولي عام 2018 ببلورة استراتيجية شاملة لإصلاح التعليم ما قبل الجامعي لتطبق في الفترة 2018–2030 والتي استهدفت تحسين أوضاع التعليم بالمدارس الحكومية (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، 2018)، وكان لزيادة الدين الداخلي والخارجي تأثير عكسي على الميزانية المخصصة للتعليم قبل الجامعي.

العامل الاجتماعي:

جغرافيًا تقع مصر في الجزء الشمالي الشرقي من قارة إفريقيا ولديها امتداد أسيوي من خلال شبه جزيرة سيناء، وتعد مصر قلب العالم مما جعلها مطمع للدول الاستعمارية الكبرى، تحتل المرتبة الأولى عربيًا والـ(13) عالميًا من حيث السكان (عبدالعال، 2022)، وتبلغ معدلات القيد بمراحل التعليم ما قبل الجامعي في محافظات الوجه القبلي أقل من مثيلاتها في الوجه البحري، وانخفاض معدلات القيد بشكل عام بمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي وقد يرجع ذلك إلى الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسر الفقيرة، وطبيعة الموروث الثقافي الذي يتعلق بعمالة الأطفال، وسوء توزيع الخدمات التعليمية وخاصًة في المناطق النائية، على الرغم من أن الغالبية العظمى من طلاب مرحلة التعليم ما قبل الجامعي (90%) منهم يلتحقون بالتعليم الحكومي، فإن معدلات الإنفاق لازالت منخفضة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2021).

وكان لانتشار ظاهرة الدورس الخصوصية، والإتجار بالتعليم، تأثير كبير على إتاحة الخدمة التعليمية بشكل أفضل فقط أمام الطلاب المنحدرين من أسر تملك

القدرة المالية، إذ بلغت نسبة الإنفاق السنوي على الدروس الخصوصية ما يقرب من (37.7%) من دخل الأسرة، حيث ما يقرب من (45%) من دخل أسر الريف، وما يقرب من 32% من دخل أسر الحضر، الأمر الذي يشير إلى تردي المستوى التعليمي في مدارس الريف عن الحضر وزيادة العبء المالي على اسر الريف (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، 2021) وبذلك صار التعليم أداة للتمايز الطبقي.

العامل الاقتصادي:

الاقتصاد المصري اقتصاد متنوع يضم قطاعات الصناعة والزراعة والسياحة والخدمات، إلا أن قطاع الزراعة يستحوذ على نسبة أكبر من بين القطاعات الاقتصادية بمصر (عبدالعال، 2022)، فمع نهاية الثمانينات من القرن العشرين، عانى الاقتصاد المصري من مشكلات هيكلية مزمنة في الجانبين المالي والهيكلي، وعليه سعت الحكومة إلى توقيع اتفاقية التكيف الهيكلي مع البنك الدولي عام 1991، تلاها توقيع اتفاقية (الجاتس) لتحرير الخدمات وتم دخول القطاع الخاص كشريك جديد في عملية التنمية والتي كان في مقدمتها التعليم، وكان ذلك متزامنًا مع الأصوات المطالبة بالديموقراطية مع بداية عام 2005، وتم إجراء العديد من التعديلات الدستورية والتشريعية للحياة السياسية في مصر (البنك المركزي المصري، 2013/2012، التقرير السنوي).

ارتفع مؤشر عدم المساواة في الدخل بمصر ليصل إلى 5.36% خلال الفترة (2010 – 2018) وانحسرت الطبقة المتوسطة، كما أكدت احصائيات البنك الدولي الصادرة عام 2019 أن أفقر (40%) من سكان مصر يحصلون على (9%) فقط من الدخل، بينما أغنى (10%) من سكان مصر يحصلون على ما يقرب من 8% من الدخل القومي، بينما تحتكر الطبقة الغنية والتي تمثل 1% من السكان ما يقرب من 20% من الدخل القومي (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2019، تقرير

التنمية البشرية)، وعليه يدفع الفقراء غير القادرين والطبقة المتوسطة ثمن توحش الأثرياء وأصحاب الأعمال مما أدى إلى ارتفاع نسب الحرمان الاجتماعي بين الطبقات الأشد فقرًا، وزادت نسبة التسرب من التعليم من ابناء تلك الطبقة، وتلك السياسات دعمت القلة الرأسمالية ذات النفوذ المادي، ودعم الملكية الخاصة في مقابل الملكية العامة (فتحي، 2022).

القسم السادس.

نتائج الدراسة والإجراءات المقترحة.

في ضوء ما تم تناوله من أسس نظرية للتعليم الموسع (مفهومه، أهدافه، مبرراته، أنواعه)، وما تم عرضه من خبرتي كوريا الجنوبية وألمانيا وواقع مصر في التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي، تأتي الخطوة الأخيرة لعرض ما أسفر عنه البحث من نتائج، ثم طرح مجموعة من المقترحات لتفعيل دور التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية.

أولًا. نتائج الدراسة:

أ/ أوجه تميز كوريا الجنوبية وألمانيا في التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي:

- الدعم والاستثمار الكبير في التوسع في برامج التعليم الموسع.
- الاهتمام بالتعليم الموسع نابع من مبدأ المساواة في التفاوتات الاجتماعية في التعليم ومساعدة الآباء على التوفيق بين الحياة الأسرية والعمل.
- فالتعليم الموسع بمثابة مجموعة من السياقات غير الرسمية تهدف إلى تعزيز التعلم، منظمة تربويًا وأقل رسمية من الفصول الدراسية العادية.
- يشترك فيها المعلمون والمتخصصين في التعليم والأخصائيون الاجتماعيون.
- تشمل الأنشطة اللامنهجية.

- الاستثمار الكبير والتركيز على بناء البنية التحتية والجودة بالمدارس.
- وجود علاقة ملحوظة بين الخلفية الاجتماعية والأداء في المدرسة.
- يقوم التعليم الموسع بتقليل الفجوات التعليمية ودعم مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال إحداث تأثيرات تعويضية للطلاب المحرومين اجتماعيًا للذين يواجهون صعوبات في التعلم.
- يعزز التعليم الموسع الإنجازات والمناهج والمواهب الفردية، وتنمية المهارات الاجتماعية وزيادة الخبرات في الاكتفاء الذاتي، وانخفاض عدد الرسوب في الصفوف الدراسية وتحسن المناخ المدرسي.
- يقضي لقضاء على فكرة هيمنة المناهج الدراسية العادية والفصول الأكاديمية الموجهة نحو المعرفة والتي يحركها المعلم.
- يعد التعليم الموسع أداة لتعزيز التعليم الشامل ورعاية إبداع الطلاب، وتم اعتباره وسيلة لتعزيز استقلالية المتعلمين.
- ويتم استخدام برامج ما بعد المدرسة كوسيلة لحل المشكلات الاجتماعية، مثل مشاركة الإناث في القوى العاملة.
- تم التركيز على برامج الإثراء والأنشطة الثقافية.
- يسهم في تقليل نفقات الدروس الخصوصية .
- يدعم رفاهية التعليم من خلال زيادة الدعم المالي للأطفال والشباب المحرومين للمشاركة في برامج ما بعد المدرسة.
- يساعد في بناء شراكة بين المدارس والمجتمع المحلي من خلال تنفيذ برامج للسكان المحليين وتوظيف الموارد المحلية لتعلم الطلاب.
- يسهم التعليم الموسع في دعم البنية التحتية الاجتماعية والثقافية فيما يتعلق بالتوفيق بين الحياة الأسرية والعمل وتوفير فرص متكافئة للتعلم والترفيه، تحقيق التكامل الاجتماعي وفرص التعلم المتعددة لاكتساب

الأكاديميين وغير الأكاديميين للكفاءات، وذلك نظرًا لتغير ظروف التنشئة الاجتماعية للأطفال والمراهقين خارج المدرسة، وتعزيز الإثراء الأكاديمي وغير الأكاديمي.

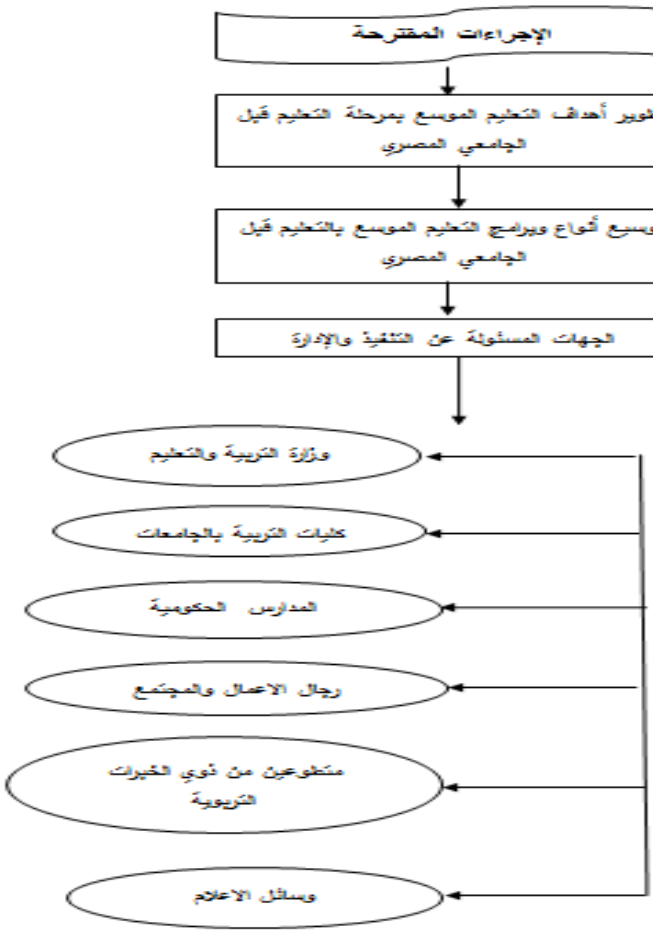
- يقوم التعليم الموسع على الدعم الحكومي ومن خلال التعاون مع شركاء من خارج النظام المدرسي.
- برامج التعليم الموسع تأخذ الشكل المؤسسي المكمل للتعليم المدرسي.

ب/ التحديات التي تواجه التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي المصري:

- قلة المخصصات المالية للتعليم قبل الجامعي، مما يؤثر في جودة مجموعات الدعم المدرسية.
- لازال الاهتمام بالأنشطة بمجموعات يكاد يكون معدوم ، في ظل التكدس المعلوماتي وضيق الوقت.
- الجمود في إدارة النظام التعليمي الجديد.
- ضعف القوانين الملزمة للمدارس بالقيام بمجموعات الدعم المدرسية.
- نقص عدد المعلمين ذوي الكفاءة المشاركين في مجموعات التقوية.
- قلة جودة مجموعات الدعم المدرسية في مقابل الدروس الخصوصية.
- النظرة المجتمعية المتدنية لمجموعات الدعم المدرسية.
- ارتفاع أسعار مجموعات الدعم نسبيًا، مما جعلها تقارب تكلفة الدروس الخصوصية، وتساهم في زيادة الفوارق الطبقية.
- ضعف مجهود الوزارة في تجريم وملاحقة الدروس الخصوصية.
- افتقاد مجموعات التقوية لآليات التنفيذ الناجحة.
- ضعف التوعية الإعلامية في نشر ثقافة مجموعات الدعم المدرسية.

ثانيًا: الإجراءات المقترحة

مع الاعتراف بأن المدارس وحدها لا تستطيع تلبية جميع احتياجات التعلم الأساسية للطلاب، وقلة الثقة بالمدارس الحكومية مع زيادة نسبة التسرب بالتعليم الحكومي قبل الجامعي المصري، وتضخم ظاهرة الدروس الخصوصية، سيقوم البحث في الجزء التالي بطرح مجموعة اجراءات لتفعيل دور التعليم الموسع في التعليم قبل الجامعي المصري وذلك بناء على عدة محاور **وهي ما يمكن توضيحها في المخطط التالي**(*)



وفيما يلي توضيح تفصيلي للرسم التخطيطي:

* الرسم التخطيطي من عمل الباحثتان.

أ/ تطوير أهداف التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي المصري، لتشمل:

- رفع المستوى الأكاديمي وغير الأكاديمي للطلاب.
- تقوية المدارس العامة من خلال توفير برامج إثراء (ثقافية وفنية) وأكاديمية متنوعة وخلاقة قد لا يتم تقديمها من خلال المناهج الدراسية العادية.
- دعم رفاهية التعليم من خلال زيادة الدعم المالي للطلاب المحرومين.
- التقليل من التسرب وزيادة جاذبية المدارس.
- ممارسة الأنشطة اللاصفية الداعمة للإبتكار والإبداع للطلاب.
- التقليل من العبء المُلقى على أولياء الأمور من خلال التقليل من خطر الدروس الخصوصية.
- القضاء على الفوارق الاجتماعية والاقتصادية بين الطلاب من خلال رعاية الطلاب من ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض والطلاب ذوي الخلفية الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة.
- بناء شراكة بين المدارس والمجتمع المحلي.
- توظيف الموارد المحلية لتعلم الطلاب.
- تحسين مستوى الطلاب للمنافسة في برنامج تقييم الطلاب الدوليين.

ب/توسيع أنواع وبرامج التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي المصري:

- العمل على طرح برامج متنوعة للتعليم الموسع على أن تقوم على الإيمان الكامل بضرورة أن ينمو الطفل في كافة الجوانب الشخصية (أكاديمية – صحية–ثقافية وغيرها).
- يتم إقامة برامج أكاديمية؛ تشمل المواد الدراسية وتهدف إلى رفع المستوى التحصيلي للطلاب ورفع كفاءة النظام التعليمي ككل.

- برامج إثرائية، تهدف إلى زيادة معارف الطلاب سواء في المواد الدراسية أو في المعرفة العامة والموضوعات المجتمعية بشكل عام.
- برامج المواهب والكفاءات الخاصة، لدعم كفاءات الطلاب وتنمية مواهبهم.
- برامج اجتماعية، برامج دينية وأخلاقية، وغيرها من البرامج التي تستهدف بناء الشخصية المتكاملة للطلاب.
- تقديم مجموعة واسعة من الأنشطة التعليمية اللاصفية بناءً على احتياجات الطلاب، والتي يجب تقديمها من قِبل مدربين معترف بهم وطنيًا بالمدارس وبعض الأماكن العامة والمراكز المجتمعية.

ج/ تفعيل دور الجهات المشاركة لإدارة وتمويل التعليم الموسع بالتعليم قبل الجامعي المصري:

ج/1 وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني:

ويتمثل دورها في:

دور تشريعي من خلال:

- تركيز السياسة تدريجيًا من الاهتمام بالنمو الكمي للبرامج إلى تحسين جودة البرامج.
- إجراء "مسح للطلب على التعليم الموسع" قبل وضع خطة تنفيذية لكل مدرسة.
- تطوير البرامج بحيث يمكنها التعامل مع الاحتياجات والمصالح الناشئة للطلاب.
- تقييم رضا الطلاب وأولياء الأمور عن جودة البرامج وإعلام الجمهور بها.
- توفير المزيد من الفرص والدعم للتطوير المهني للمعلمين، وإقامة دورات التعلم عبر الإنترنت.

- تعزيز أدوار مجلس المدرسة من خلال اختيار واعتماد البرامج التي سيتم تنفيذها في كل مدرسة.
- وضع دليل إرشادي سنوي للتعليم الموسع.
- إصدار قرار بإنشاء إدارة مركزية لمجموعات الدعم المدرسي، بحيث يكون الهدف منها أن تأخذ مجموعات الدعم الشكل المؤسسي.
- سن القوانين والقرارات المنظمة لعمل مجموعات الدعم المدرسي، على أن تشمل كل ما يتعلق بمجموعات الدعم، مع الالتزام بإصدار القرارات الملزمة للمدارس بإقامة مجموعات الدعم المدرسي في كل مدارس الجمهورية.
- إصدار تشريعات وقرارات محفزة للمدارس التي تقيم مجموعات الدعم، على أن يشمل دعم مادي ومعنوي.
- الحرص على إقامتها قبل بداية العام الدراسي حتى نهايته للتقليل من إقبال الطلاب على الدروس الخصوصية.
- مد فترة التعليم الموسع لتشمل على الأقل أربع ساعات يومية.
- ويتم تشغيل معظم البرامج في المدرسة، والقليل منها في مرافق تعليمية عامة مثل المتاحف وصالات الألعاب الرياضية ...وغيرها من الأماكن العامة.
- يتم توفير عدد متزايد من البرامج من قبل العديد من المؤسسات التعليمية والاجتماعية الأخرى مثل الكليات والجامعات والمؤسسات الفنية والمنظمات غير الحكومية (NGO) والمهنيين الفنيين والبلديات المحلية.

دور تمويلي من خلال:

- زيادة المخصصات المالية للمدارس ضمانًا لاستمرارية مجموعات الدعم وحرصًا على انتقاء أفضل المعلمين للتدريس بها.
- رفع البنية التحتية للمدارس للسماح بممارسة الأنشطة اللاصفية الداعمة للتعليم الموسع.
- تخصيص وجبات مدرسية أثناء فترة التعليم الموسع بعد اليوم الدراسي.

دور رقابي من خلال:

- تخصيص لجنة من الوزارة لمتابعة سير العمل بمجموعات الدعم المدرسي، على أن يتم تشكيل لجنة مصغرة في الإدارات التعليمية والمدارس.
- اجراء اختبارات مركزية وبشكل دوري لتقييم العمل ببرامج التعليم الموسع بالمدارس.
- اجراء حملات تفتيشية للمدارس في أقات التعليم الموسع لضمان سير العمل على النحو المطلوب لتحقيق الأهداف المحددة.

ج/2 كليات التربية بالجامعات المصرية:

ويتمثل دورها في:

المتابعة والإشراف:

يمكن لكليات التربية المساهمة في رفع جودة الخدمات التعليمية المقدمة بمجموعات الدعم المدرسي بمدارس المجتمع المحلي المحيط بها كنوع من دورها في خدمة المجتمع، حيث يمكن لأعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة متابعة البرامج

المقدمة ومدى جودتها وتحقيق أهدافها، كما يمكن المساهمة في تقديم حلول للمشكلات التي قد يواجهها المعلمون والطلاب على حدٍ سواء.

التدريب:

من خلال المتابعة المستمرة، تقوم كليات التربية بتقديم دورات تدريبية لبعض المعلمين لتنميتهم مهنيًا وأكاديميًا من خلال دورات تدريبية داخل المدرسة أو داخل الكليات أو في مراكز التدريب بمديريات التربية والتعليم التابعة لكل محافظة.

ج/3 المدارس الحكومية بالتعليم قبل الجامعي:

ويتمثل دورها في:

دور تنفيذي:

فمن خلال الأدلة الإرشادية التي أقرتها الوزارة تقوم إدارة المدرسة بالتعاون مع معلميها بتنفيذ برامج التعليم الموسع، مع مراعاة الآتي:

- انتقاء أفضل المعلمين حتى تستطيع المنافسة مع الدروس الخصوصية.
- على إدارة المدرسة رفع تقرير نصف شهري وشهري عن خط سير البرامج.
- إمداد الإدارة التعليمية بمعلومات حول المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسر في المجتمع المحيط بالمدرسة، حتى يتسنى تحديد أسعار برامج التعليم الموسع لتكون متناسبة مع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب.
- تحديد الأنشطة الصفية واللاصفية المناسبة والتخطيط لها لدعم البرامج والعملية التعليمية.

- رفع تقرير مفصل للإدارات التعليمية حول المشاكل التي تواجه برامج التعليم الموسع، ومدى انتظام الطلاب بها ومدى تقدم مستواهم، واحتياجاتهم المستقبلية.
- رفع تقرير مفصل عن احتياجات المعلمين التدريبية.

ج/4 رجال الأعمال ومؤسسات المجتمع المدني والأحزاب:

ويتمثل دورها في:

دور تمويلي: من خلال تقديم كافة أشكال الدعم المادي لـ:

- رفع كفاءة برامج التعليم الموسع.
- توفير الأنشطة اللازمة لعملية التعليم والتعلم.
- استقطاب أفضل المعلمين للعمل بها مع رفع المبالغ المخصصة للمعلمين مما قد يساهم في إقبال المعلمين عليها والتقليل من إقبالهم على الدروس الخصوصية.
- زيادة عدد الطلاب المستفيدين وجعلها مجانية وخاصة للطلاب من ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض.

ج/5 متطوعين من ذوي الخبرات التربوية بالمجتمع المحلي:

ويتمثل دورهم في:

- توفير التدريب أثناء الخدمة من خلال مؤتمرات التطوير المهني لتوسيع ذخيرة المعلمين والمشرفين من المهارات والأنشطة.
- تكوين وبناء العلاقات الإيجابية الداعمة مع الطلاب والحفاظ عليها.
- التنسيق والتعاون مع المعلمين، لوضع حلول مناسبة للمشكلات التعليمية المتعلقة بالطلاب .
- تخطيط الدروس والأنشطة اليومية التي يتعين على الطلاب تنفيذها.

- التخطيط لكيفية تلبية احتياجات الطلاب، وتحديد المناهج والأنشطة التي تعزز العلاج من خلال منح الطلاب طرقًا جديدة للتعلم.
- التعامل مع أوراق التسجيل والحضور، والتواصل بانتظام مع العائلات.
- توفير بيئة تعليمية أكثر حميمية للطلاب، ومساحات تعلم جديدة أو مختلفة.
- الإلمام بالطرق التي يجب أن تختلف بها برامج ما بعد المدرسة والتعليم الموسع عن اليوم الدراسي التقليدي.

ج/6 وسائل الإعلام:

ويتمثل في الدور التوعوي: من خلال وسائل الإعلام المسموعة والمرئية، ومواقع التواصل الاجتماعي المختلفة يمكن إقامة العديد من البرامج التوعوية الهادفة والداعمة للترويج لدور برامج التعليم الموسع في رفع المستوى الأكاديمي وغير الأكاديمي للطلاب، مما قد يسهم في زيادة إقبال الطلاب عليها من ذوي الدخل المنخفض والمرتفع مما يدعم الطلاب نفسيًا.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

1- إبراهيم، إيمان عبدالفتاح محمد، عبد الحميد أسماء عبدالفتاح نصر (يناير 2018): تصور مقترح لاستخدام نتائج اختبارات التقييم الدولية كمدخل لإصلاح التعليم في مصر في ضوء خبرة كل من البرازيل وألمانيا، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر،المجلد (37)، العدد (177)، ص ص 585-667.

2- البنك المركزي المصري (2013/2012): **التقرير السنوي**. جمهورية مصر العربية.

3- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (2021): **نشرة مصر في أرقام- التعليم العام 2020**، جمهورية مصر العربية.

4- الرشيدي، فايد منصور عايد (2019): أثر الأنشطة الصفية واللاصفية على المتعلم في المرحلة الإبتدائية، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية – جامعة أسيوط، المجلد (35)، العدد (9)، ص ص 396-423.

5- العزازي، محمد السيد محمد إسماعيل (2020): مجانية التعليم قبل الجامعي في التشريعات المصرية من1923-2019م بين النص والتطبيق:دراسة تحليلية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، كلية التربية – جامعة المنصورة، المجلد (109)، العدد (2)، يناير، ص ص 706-790.

6- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي- مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة، مؤشر المعرفة العالمي،2022، https://www.knowledge4all.com/ar/ranking

7- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.(2019)،(2020)،(2021): **تقرير التنمية البشرية**، متاح على الموقع https://www.knowledge4all.com/ar/ranking

8- بشاي، وفاء زكي بدروس (2021). "تداعيات جائحة كورونا على انتشار الدروس الخصوصية(تعليم الظل)"دراسة مقارنة"، **المجلة التربوية**، كلية التربية – جامعة سوهاج، المجلد (87)، العدد (87)، ص ص 1585-1678.

9- تره، مريم شوقي عبدالرحمن (2018): استراتيجية لدعم دور منظمات المجتمع المدني في تطوير ممارسة الأنشطة اللاصفية بمدارس

التعليم العام في مصر، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية – جامعة دمياط.

10- جمهورية مصر العربية (2015): **قانون التعليم رقم(139) لسنة 1981 وتعديلاته**. القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

11- جوهر، علي صالح، الباسل، ميادة محمد فوزي (2019): المجانية في التعليم"رؤية واقعية وبدائل مقترحة"، **المجلة التربوية**، كلية التربية – جامعة سوهاج، المجلد (61)، العدد (61)، ص ص 1-26.

12- حافظ، أحمد (2021): مبادرة «درس مميز بالمجان» بدمياط، الأحد، 12 ديسمبر .https://akhbarelyom.com/news/newdetails/

13- حافظ، أحمد (2023): أسعار محاضرات المدارس المضاعفة تعمّق أزمات الأسرة المصرية، https://alarab.news/ .

14- خليل، نبيل سعد (2009): التربية المقارنة الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

15- خليل، نبيل سعد، دياب، عبد الباسط محمد (2013): الإدارة الذاتية للمدرسة في كل من ألمانيا وفرنسا واستراليا وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، **مجلة التربية**، المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد (16)،الجزء الثاني، ص ص 9-189.

16- زكي، وائل سيد، صديق، جلال أبوبكر أحمد، عبدالظاهر، عزة نادي (ديسمبر 2020): المشاركة المجتمعية ودورها في دعم الأنشطة اللاصفية بمديريات وإدارات التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد (14)، العدد (14)، ص ص 390 - 424.

17- زيدان، السيد محمد سالم، جورج، جورجيت دميان، العباسي، فادي السيد طه (2013): تحسين التعليم الأساسي للمناطق النائية والمحرومة بجنوب محافظة بورسعيد، **مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد**، المجلد (13)، العدد (13)، يناير، ص ص 414-460.

18- سكران، محمد محمد (2014): الأنشطة المدرسية اللاصفية، **عالم التربية**،15(48)، ص ص 421-436

19- سلامة، ملاك أحمد (ديسمبر 2019): الدور التربوي للانشطة اللاصفية في تحقيق التنشئة السياسية للتلاميذ في ضوء الحراك المجتمعي، **المجلة التربوية**، كلية التربية – جامعة سوهاج، المجلد (68)، العدد (68). ص ص 3297 – 3370.

20- عبدالرحمن، حسنية حسين (2021): دراسة مقارنة لاختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسي في الصين والنرويج واليابان وإمكان الإفادة منها في مصر، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، كلية التربية – جامعة عين شمس، المجلد (45)، العدد (4).

21- عبد العال، هناء أحمد محمود (إبريل 2022): دراسة مقارنة لنظام التعليم الإبتدائي في كل من مصر والبرازيل، **مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد**،المجلد (38)، العدد (38)، ص ص 193-234.

22- عبدالهادي، هويدا أحمد محمد (2019): آليات مقترحة لمواجهة مشكلات الأنشطة اللاصفية بمرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الغربية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية – جامعة طنطا.

23- الغضبان، السيد السيد السيد.(2020): دراسة تقويمية لمجموعات التقوية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء تجارب بعض الدول، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية – جامعة المنصورة.

24- فتحي، هيام احمد (إبريل 2022): المواطنة في التعليم ما قبل الجامعي في مصر والأوضاع المجتمعية – دراسة تحليلية نقدية، **مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد**، المجلد (38)، العدد (38)، ص ص 41 – 92.

25- متولي، إسراء عبد اللطيف محمد (2021): نماذج التعليم البديل في الولايات المتحدة الأمريكية والهند وإمكان الإفادة منها في مصر، **المجلة التربوية**، كلية التربية – جامعة سوهاج، المجلد (92)، العدد (92)، ص ص 151-233.

26- محمد، أمل عبد الفتاح (2017). خبرة الصين في تعليم الظل وإمكانية الإفادة منها في مصر، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، كلية التربية – جامعة عين شمس، المجلد (41)، العدد (2)، ص ص 15-120.

27- محمد، جيهان لطفي (إبريل2019):" متطلبات تطبيق منهج(2.0) المطور لرياض الاطفال في ضوء أهدافه"، **بحوث عربية في مجالات التربية النوعية النوعية**، المجلد (14)، العدد (14)، ص ص 161-186.

28- محمد، رشا خلف عبدالحليم (2021): دور الأنشطة اللاصفية في تنمية الإبداع لتلاميذ التعليم الأساسي-دراسة حالة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية – جامعة عين شمس.

29- مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار (22يناير2022): **7 سنوات من الإنجازات – التنمية البشرية قطاع التعليم الأساسي ودعم اتخاذ القرار**، القاهرة: رئاسة مجلس الوزراء.

30- المصري، سعيد (أغسطس 2021): التعليم وتحديات التنمية المستدامة، **آفاق اجتماعية**، سلسلة دورية تصدر عن مجلس الوزراء – مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار يُشارك في إعدادها نخبة من المفكرين والباحثين، العدد الثاني، ص ص 1 – 14.

31- المعتقي، ميسم عبدالله (سبتمبر 2022): خصائص ومقومات النظام التعليمي الكوري، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (6)، العدد (42)، غزة – فلسطين: المركز القومي للبحوث، ص ص 43-61.

32- مغاوري، هالة أمين.(2022).تحسين نظام التعليم2.0 بالمدارس المصرية على ضوء إدارة الكفاءات المحورية(دراسة تحليلية)، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، كلية التربية – عين شمس، المجلد (46)، العدد (3)، ص ص 15 – 62.

33- وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري (2015): **رؤية مصر 2030- استراتيجية التنمية المستدامة"مصر2030"**، القاهرة: وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري.

34- وزارة التربية والتعليم (2014): الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014-2030" التعليم المشروع القومي لمصر. القاهرة: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

35- وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني – الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية (2023): **المؤشرات التعليمية** – الباب الخامس(2023/2022)، القاهرة: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

36- وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (2023): **قرار وزاري رقم ٢٨ الصادر بتاريخ 2023/2/1 بشأن تنظيم مجموعات الدعم المدرسية (التقوية)**، المادة(1)، المواد(1)، (3)، (6)، (7)، القاهرة: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

37- وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (2020): **قرار وزاري رقم ١٩٣ لسنة ٢٠٢٠ الصادر بتاريخ 2020/10/5 بشأن تنظيم مجموعات التقوية المدرسية**، القاهرة: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

38- وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (2023): **الإدارة المركزية للأنشطة الطلابية**، القاهرة: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

39- وزارة المالية المصرية، الموازنة العامة للدولة (مايو 2021): **البيان المالي التمهيدي ما قبل الموازنة للعام المالي 2022/2021**، الاصدار السادس، القاهرة: وزارة المالية.

40- وزراة التربية والتعليم والتعليم الفني (2018): **قرار وزاري(343) الصادر بتاريخ 2018/9/8 بشأن نظام التعليم والمقررات الدراسية بالصف الأول الابتدائي**، القاهرة: وزراة التربية والتعليم والتعليم الفني.

41- ويكيبيديا، **ألمانيا**، تاريخ الزيارة 2023/1/20 .https://ar.wikipedia.org/wiki

42- ويكيبيديا، **كوريا الجنوبية**، تاريخ الزيارة 2023/1/1 https://ar.wikipedia.org/wiki

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

43- Andresen, Sabine, Blomenkamp, Lena, Blomenkamp, Koch, Nicole, Richter, Martina, Wolf, Anne-Dorothee & Wrobel, Kathrin (2012): Ideas of Family and Concepts of Responsibility at All-Day Schools, ***The Politicization of Parenthood***, Martina Richter & Sabine Andresen (ed.),

Children's Well-Being: Indicators and Research Book Series, Vol. (5), London New York: Springer Dordrecht Heidelberg, pp. 229-311.

44- Audain, Irene (2016): Informal Extended Education in Scotland. An Overview of School Age Childcare, ***International Journal for Research on Extended Education***, Vol. (4), Issue (2), pp. 137 – 142.

45- Bae, Sang Hoon and Jeon, Sue Bin (2013): Research on Afterschool Programs in Korea Trends and Outcomes, ***International Journal for Research on Extended Education(IJREE)***, Vol. (1), Issue (1), pp. 53–69.

46- Bae, Sang Hoon (2018): Concepts Models and Research of Extended Education, ***International Journal for Research on Extended Education(IJREE)***, Vol. (6), Issue (2), pp. 153-164.

47- Bae, Sang Hoon & Kanefuji, Fuyuko (2018): A Comparison of the Afterschool Programs of Korea and Japan: From the Institutional and Ecological Perspectives, ***International Journal for Research on Extended Education (IJREE)***, Vol. (6), No. (1), pp. 27-48.

48- Bae, Sang Hoon (2014):Values and Prospects of Extended Education A Critical Review of the Third NEO ER Meeting, ***International Journal for Research on Extended Education (IJREE)***, Vol. (2), No. (2), pp. 135-141.

49- Bae, Sang Hoon, Cho, Eunwon & Byun, Bo-Kyung (2019): Stratification in Extended Education Participation and its Implications for Education Inequality, ***International Journal for Research on Extended Education(IJREE)***, Vol. (7), No. (2), pp. 160-177.

50- Bae, Sang Hoon, Park, Hyowon, Kwak, Eun Ju, Cho, Eunwon & Jung, Hyeonseok (2019): Global Pattern of Extended Education and Its Impact on Educational Outcomes The Case of Science Education, ***International Journal for Research on Extended Education (IJREE)***, Vol. (7), No. (1), pp. 86-105.

51- Bae, Sang Hoon & Jean, Sue Bin (2013): School-Based Afterschool Programs The key to Quality and Equality in Education –Korea's Experience, ***International Journal for Research on Extended Education(IJREE)***, Vol. (1), pp. 53 – 69.

52- Barro, Robert J. & Martin, Xavier Sala (2004): ***Economic Growth***, 2nd edition. London, England, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

53- Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): ***15 Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland***, Berlin, Germany: BMFSFJ, retrieved from https://www.bmfsfj.de/ /blob/pdf

54- Chinoy, Sujan R.(2020): Seoul Cannot Continue to Sit on the Fence for Long in the Ongoing US-China Tug-of-War, The Indian Express, August 19, available at: https://indianexpress.com

55- Cho, D.(2014): ***Economic Dynamism of Korea: With a Focus on the Comparison with Japan***, Seoul: Korea Development Institute in Korean

56- Corbella, Marta Ruiz & Gonzalez, Beatriz Álvarez (2014): Virtual Mobility As an Inclusion Strategy in Higher Education: Research on Distance Education Master degrees in Europe, Latin America and Asia, ***Research in Comparative and International Education***, Vol. (9), No. (2), pp. 165 -181.

57- Department for Children Schools and Families (2008): 21st Century Schools A World Class Education for Every Child, London: DCSF, retrieved from http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2.pdf

58- Durlak, Joseph A., Weissberg, Roger P., Dymnicki, Allison B., Taylor, Rebecca D. & Schellinger, Kriston B. (2011): The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-based Universal

Interventions, ***Child Development***, Society for Research in Child Development, Inc. Vol. (82), No. (1), pp. 405 – 432.

59- Fischer, Natalie & Klieme, Eckhard (2013): Quality and Effectiveness of German All-day Schools Results of the Study on The Development of All-day Schools in Germany, ***Extended Education – an International Perspective***, Proceedings of the International Conference on Extracurricular and Out-of-School Time Educational Research, Barbara Budrich Publishers, pp. 27 – 52.

60- Fischer, Natalie, Theis, Désirée & Züchner, Ivo (2014): Narrowing the Gap? The Role of All-Day Schools in Reducing Educational Inequality in Germany, ***International Journal for Research on Extended Education(IJREE)***, Vol. (2), No. (1), pp. 79–96.

61- Heckman, Paul. E. & Sanger, Carla (2013): How Quality Afterschool Programs Help Motivate and Engage more Young People in Learning Schooling and Life, In Terry K. Peterson (Ed.), ***Expanding Minds and Opportunities: The Power of Afterschool and Summer Learning for Student Success***, Washington, DC: Collaborative Communications Group, Retrieved from https://www.expandinglearning.org.pdf

62- Helsper, Werner & Hummrich, Merle (2008): Familien, Part of ***Grundbegriffe Ganztagsbildung***,VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 371–381 .

63- Idel, Till-Sebastian, Rabenstein, Kerstin & Reh, Sabine (2012): Symbolic Constructions, Pedagogical Practices, and the Legitimation of All-Day Schooling from a Professional Perspective Tendencies Towards Familialization, in All-Day Schools, Part of the ***Children's Well-Being: Indicators and Research Book Series***, CHIR, Vol. (5), pp. 213 – 220 .

64- Mullis, Ina V.S., Martin, Michael O., Fishbein, Bethany, Foy, Pierre and Moncaleano, Sebastian (2021): Findings from The TIMSS 2019 Problem Solving and Inquiry Tasks, TIMSS & PIRLS International Study Center,(IEA).

65- Jean, H. (June 2020): The Impact of Afterschool Program on Expansion of Educational Opportunities, ***Journal of Educational Studies***, Vol. (51), No.(2), pp. 47-68.

66- Kielblock, Stephan (2015): Program Implementation and Effectiveness of Extracurricular Activities: An Investigation of Different Student Perceptions in Two German All-Day Schools, ***International Journal for Research on Extended Education(IJREE)***, Vol. (3), No. (2), pp. 79–98.

67- Kielblock, Stephan, Maschke, S. & Stecher, L. (2020): Extended Education Eine Internationale Entwicklung, Springer Nature, Handbuch Ganztagsbildung, Retrieved from https://link.springer.com/content/?pdf=inline%20link

68- Kim, Inkyung (2021): Improving Elementary After-school Program for Child Development, KDI Policy Forum, No. 285, ***Korea Development Institute (KDI)***, Sejong, https://doi.org/10.22740/kdi.forum.e.2021.285

69- Klerfelt, Anna & Ljusberg, Anna-Lena (2018): Eliciting Concepts in the Field of Extended Education – A Swedish Provoke, ***International Journal for Research on Extended Education (IJREE)***, Vol. (6), No. (2), pp. 122-131.

70- Klerfelt, Anna & Ljusberg, Anna-Lena (2021). A Critical Scrutiny and Discussion of the Sgnificance of Complementation and Compensation Viewed from Different Aspects of Extended Education in Different Countries, ***International Journal for Research on Extended Education(IJREE)***, Vol. (9), No. (1), pp. 4 – 6.

71- KMK (2005). Allgemein Bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, Statistik 2002 – 2006, Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz, retrieved from https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichun02-06.pdf

72- KMK (2019). Allgemein Bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, Statistik 2013 – 2017, Bonn: Sekretariat der

Kultusministerkonferenz, retrieved from https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf_2017_.pdf

73- KMK (2021). Allgemein Bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, Statistik 2016 – 2020, Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz, retrieved from https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bericht.pdf

74- KMK (2023). Allgemein Bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, Statistik 2017 bis 2021, Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz,, retrieved from https://www.kmk.org/GTS_2021_Bericht.pdf

75- KWOK, L. Y. (2004). Emergence of Demand for Private Supplementary Tutoring in Hong Kong Argument, Indicators and Implications, ***Hong Kong Teachers' Centre Journal***, Vol, (3), No. (1), pp. 1-14.

76- Lee, J. W.(2016): The Republic of Korea's Economic Growth and Catch-Up: Implications for the People's Republic of China. ADBI Working Paper 571. Tokyo: Asian Development Bank Institute. Available: http://www.adb.org/publications/republic-korea-econ-prc/

77- Lee, S. M., Kim, D. Y., Hong, H. J. & Min, B. J. (2007): A Study on the Improvement of Afterschool Education's Operating System. ***Korean Journal of Curriculum***, Vol. (25), No. (3), pp. 289 – 314.

78- Lilla, Lilla & Schüpbach, Marianne (2021): Extended Education in Germany between Complementation and Compensation: An Analysis of Extracurricular Primary School Offerings With Regard to Content, Frequency, and Range, in Connection With the Composition of the Student Body, ***International Journal for Research on Extended Education (IJREE)***, Vol. (9), No. (1), pp. 22 – 44.

79- Luhmann, Niklas & Lenzen, Dieter (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, retrieved from

http://hsozkult.geschichte.huberlin.de/rezensionen/5517.pdf

80- Ministry of Education and Science and Technology [MEST] (2012): Annual Policy Directions on Afterschool Programs, Unpublished Policy Documents, Seoul: MEST.

81- Ministry of Education.(2020): 2020 Education in Korea, Republic of Korea, https://english.moe.go.kr

82- Mørch, Seven & Reymond, M. (2006): Learning in Times of Modernization, Special Issue The Modernization of Youth Transitions in Europe, New Directions for Child and Adolescent Development, San Francisco: Jossey-Bass, 13 retrieved from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/cd.16

83- Noam, Gil G. & Triggs, Bailey B. (2018): Expanded learning A Thought Piece About Terminology, Typology, and Transformation, ***International Journal for Research on Extended Education (IJREE)***, Vol. (6), No. (2), pp. 165-174.

84- OECD (2007): ***Education at a Glance 2007 OECD Indicators***, Paris: Organisation For Economic Co-Operation and Development, OECD Publishing.

85- OECD (2010): Germany: Once Weak International Standing Prompts Strong Nationwide Reforms for Rapid Improvement, in ***Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States***, pp. 201-220, retrevied from https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581323.pdf

86- OECD (2014): ***Germany – Country Note – Education at a Glance 2014***: OECD Indicators, retrevied from https://www.oecd.org/education/Germany-EAG2014.pdf

87- OECD (2017): ***Education at A Glance 2017 OECD Indicators***, Paris: OECD Publishing, Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-

88- OECD (2019): ***Germany – Country Note – Education at a Glance 2019***: OECD Indicators, retrevied from https://www.oecd.org/education/

89- OECD (2020): ***Education Policy Outlook: Germany***, retrevied from https://www.oecd.org/education/policy-outlook/

90- OECD (2021): ***Continuing Education and Training in Germany***, retrevied from https://www.oecd.org/els/continuing-education-and-training-in-germany-1f552468-en.htm

91- OECD (2022): ***Public Spending on Education***, retrevied from https://data.oecd.org/eduresource/public-spending-on-education.htm#indicator-chart

92- OECD.(2019): ***Korea - Country Note - PISA 2018 Results***, OECD 2019, Vol. I-II. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN.pdf

93- OECD.(2022), PISA, https://www.oecd.org/pisa

94- OECD (2022b): ***Germany – Country Note – Education at a Glance 2022***, retrevied from https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9e9d0c62-en.pdf?=id=guest&checksum=

95- Ryu, B. R. (2007): Can Afterschool Programs Reduce Education Gaps? In KEDI (Ed.), The Seminar for Theoretical and Philosophical Foundations of Afterschool Program, Seoul: KEDI. pp. 129-134.

96- Schüpbach, Marianne (2010): Ganztägige Bildung and Betreuung im Primarschulalter Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, retrieved from https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18736/pdf/EWR_20

97- Schüpbach, Marianne (2013): Development, Quality, and Effectiveness of Out-of-School Time Education in Switzerland, ***Extended Education – an International Perspective, Proceedings of the International Conference on Extracurricular and Out-of-School Time Educational Research***, Barbara Budrich Publishers, retrieved from http://www.dashnamehicsa/ /pdf

98- Schüpbach, Marianne (2014): Extended Education in Switzerland Values in Past Present and Future,

International Journal for Research on Extended Education(IJREE), Vol. (2), No. (2). pp. 104 -118.

99- Schüpbach, Marianne; Lilla, Nanine; Groh, Nicola (2020): Eine inklusive Ganztägige Bildung-multiprofessionelle Kooperation als wichtiges Element, In Braches-Chyrek, Rita & Karsten, Maria-Eleonora (Eds.), ***Sozialpädagogische Perspektiven auf die Ganztagsbildung***, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, pp. 104 –115.

100- Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Laender in the Federal Republic of Germany (2019): The Education System in the Federal Republic of Germany 2018/2019, A Description of the Responsibilities, Structures and Developments in Education Policy for the Exchange of Information in Europe, Berlin, retrieved from https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/

101- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021): Allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in der Bundesrepublik Deutschland, Statistik 2015 bis 2019

102- Seth, M. J. (2002): ***Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea***. Honolulu: University of Hawaii Press

103- Singha, Gurpreet & Agrawalb, Bably (2022): History of Korea and it's Culture, Conference Paper, Learning Korean & Literary Language, 15 October,https://cyberasasecurity.com/blog

104- Stecher, Ludwig & Maschke, Sabine (2013): Research on Extended Education in Germany A General Model with All-Day Schooling and Private Tutoring as Two Examples, ***International Journal for Research on Extended Education (IJREE)***, Vol, (1), No, (1), pp. 31–52.

105- Stecher, L. (2018): Extended Education Some Considerations on A Growing Research Field, ***International Journal for***

Research on Extended Education (IJREE), Vol. (6), No. (2), pp. 144-152.

106- Steinmann, Isa & Strietholt, Rolf (2018): Student Achievement and Educational Inequality in Half- and All-day Schools Evidence from Germany, ***International Journal for Research on Extended Education (IJREE)***, Vol. (6), No. (2), pp. 175-197.

107- Stoetzel, *Janina* & Wagener, Anna Lena (2014): Historische Entwicklungen und Zielsetzungen von Ganztagsschulen in Deutschland, p. 58, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, retrieved from https://download.e-bookshelf.de/download/0003/pdf

108- Swedish National Agency for Education (2018): ***Curriculum for the Compulsory School Preschool Class and School-Age Educare***, Stockholm, Skolverket, 2018 available at https://www.skolverket84

109- Underwood, Charles & Mahmood, Mara Welsh (2017): University-Community Links A Collaborative Strategy for Supporting Extended Education, ***International Journal for Research on Extended Education (IJREE)***, Vol. (5), No. (2), pp. 207 - 210.

110- Valentin, Johanna, Fischer, Natalia. & Kuhn, Hans Peter (2019): Professionalization for Multiprofessional Collaboration in All- Day Schools in Germany – MuTiG: A Study on Pre-Service Teachers and Students of Social Work, part of Marianne Schüpbach and Nanine Lilla (eds.), ***Extended Education from An International Comparative Point of View, WERA-IRN Extended Education Conference Volume***, Springer Nature, pp. 101–119.

111- Vandell, Deborah Lowe & Lao, Jenel (2016). Building and Retaining High Quality Professional Staff for Extended Education Programs, ***International Journal for Research on Extended Education (IJREE)***, Vol. (4), No. (1), pp. 52 – 64.

112- Wichmann, Maren, Pistor, Stefanie, Poloschek, Joana, Steinhäuser, Henry, & Wrobel, Jürgen (2016): Challenges in Supporting All-Day Schools in Germany, Part of Marianne Schüpbach and Nanine Lilla (eds.), ***Extended Education from an International Comparative Point of View, WERA-IRN Extended Education Conference Volume***, Springer Nature, pp. 193–211.

113- Wongi, Choe (January 2021): "New Southern Policy": Korea's Newfound Ambition in Search of Strategic Autonomy, ***Asie. Visions***, No. (118), ASEAN-Republic of Korea Commemorative Summit: Foreign Minister Kang Kyung - Center for Asian Studies.

114- Woo, Suk Woo (2018): Extended Education in Korea from the Perspective of the Economics of Education, **International Journal for Research on Extended Education *(IJREE)***, Vol. (6), No. (2), pp. 213-221.

115- Yoon, Kaeunghun (2014): The Change and Structure of Korean Education Policy in History. ***Italian Journal of Sociology of Education***, Vol. (6), No. (2), pp. 173-200.