سيناريوهات مقترحة لتطوير المدارس الحكومية الدولية المصرية فى ضوء الإفادة من تجربة أندونيسيا

د. نهى العاصى– استاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد – كلية التربية – جامعة قناة السويس

Orchid No. 0000-0003-1073-8263

الملخص

هدف البحث إلى الإفادة من محددات فشل تجربة أندونيسيا في المدارس الحكومية الدولية، وذلك لتطوير المدارس الحكومية الدولية بمصر، بصيغها المختلفة مثل مدارس النيل الدولية المصرية ومدارس STEM للمتفوقين، والمدارس المصرية الدولية، والمدارس الرسمية الدولية، وذلك من خلال اقتراح سيناريوهات بديلة لتطوير المدارس الحكومية الدولية المصرية. ولتحقيق تلك الأهداف استخدم البحث كل من المنهج المقارن وأسلوب السيناريوهات؛ وذلك للمقارنة بين المدارس الحكومية الدولية في كل من مصر وأندونيسيا، ومن ثم اقتراح سيناريوهات لتطويرها في مصر. واعتمد البحث في رصد واقع تلك المدارس في كلا الدولتين على استقراء الوثائق الحكومية والتشريعات الخاصة بالمدارس الحكومية الدولية، وتحليل نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة. وتم بناء السيناريوهات على أربعة مراحل، تمثلت وصف الوضع الابتدائى للمدارس الحكومية الدولية بمصر، وتحديد الاتجاهات العامة البازغة في تطوير تلك المدارس، وفهم ديناميكية النسق الخاصة بتطويرها، انتهاء باقتراح ثلاث سيناريوهات متوقعة، تمثلت فى السيناريو المرجعى، والإصلاحى والابتكارى. وفى كل سيناريو تم تحديد الافتراضات التي يقوم عليها، والتداعيات المتوقعة إذا ما تم تطبيقه، ومبررات تنفيذه، انتهاء بوصف أبرز المشاهد المتوقعة فى كل سيناريو.

الكلمات المفتاحية: المدارس الحكومية الدولية، المدارس الحكومية الدولية الاستطلاعية، المدارس الحكومية الدولية القياسية، مصر، أندونيسيا

Senarios Suggested for Developing Egyptian International Public Schools benefiting from Indonisia

Noha Elassy- Associate Professor of Comparative Education and Educational Administration – Suez Canal University- Faculty of Education,
Orchid No. 0000-0003-1073-8263

Abstract

The aim of this study is to benefit from the failure of Indonesian international public schools in order to develop the various types of Egyptian ones. Types of these schools in Egypt include Egyptian Nile International Schools, STEM Schools, Egyptian International Schools, and International Public Schools. Both comparative methodology and the scenarios approach were applied to then propose scenarios for international public school development in Egypt. In the process of determining the reality of these schools in both countries, the research relied on government documents and legislations and analyzed the results of previous studies related to those kinds of schools. The scenarios were built in four phases, which consisted of describing the current primary situation of Egypt's international public schools, identifying the trends behind these schools' development, and understanding the dynamics of their development as well, then ending by proposing three expected scenarios. The proposed senarios consist of a reference senario, a reform senario and an innovative scenario. In each scenario assumptions are suggested, probable repercussions are identified, justifications for its implementation are presented, and a description of expected extruded elements for each scenario are given.

Keywords: International Public Schools, Pilot International Standards Schools, International Standard Schools, Egypt, Indonesia.

سيناريوهات مقترحة لتطوير المدارس الحكومية الدولية المصرية فى ضوء الإفادة من تجربة أندونيسيا

د. نهى العاصى– استاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد – كلية التربية – جامعة قناة السويس

Orchid No. 0000-0003-1073-8263

المقدمة

تسعى العديد من دول العالم لرفع جودة التعليم المقدم بمدارسها الحكومية، وتحاول توفيره بالكم والجودة المناسبة لمواطنيها، هذا من جهة. ومن جهة أخرى، تنتشر المدارس الدولية، وتزاحم المدارس الحكومية، في معظم الدول، وتستهدف تلك المدارس في الأساس أبناء الأجانب العاملين بدولة ما، كما تستهدف تعليم أبناء الصفوة Elite من المواطنين المحليين، والذين قد يتخذونه سبيلاً للتعبير عن الوجاهة الاجتماعية أحياناً، أو كوسيلة يهربون بها من ضعف التعليم المقدم بالمدارس الحكومية في معظم الأحيان. وقد لوحظ وجود اتجاهاً تعليمياً انتشر في السنوات الأخيرة، وطبقته العديد من الدول (Bunnell, 2022)، يتمثل في استحداث مدارس حكومية دولية Public International Schools، كوسيلة لرفع جودة التعليم الحكومى من خلال تدريس مناهج دولية في مدارس حكومية، مع توفيره لأبناء الطبقات المتوسطة، مع منافسة تلك المدارس للمدارس الدولية الخاصة. ووصفت الدراسات الخاصة بذلك بأنها-Under reported phenomenon في إشارة لقلة الأبحاث الموجهة لدراسة تلك المدارس؛ مما يستلزم إجراء الدراسات عليها، لفهم ما أطلق عليه "النمو غير المفهوم" "-Crypto Growth" للمدارس الحكومية الدولية.

وباستقراء الإحصاءات في السنوات العشر الأخيرة، طبقاً لمركز استشارات المدارس الدولية البحثى International School Consultancy-ISC Research، وبمقارنة إحصاءات المدارس الدولية من يونية ٢٠١٢ إلى يونية ٢٠٢٢، يتبين الزيادة الكبيرة فى أعداد المدارس الدولية على مستوى العالم، فقد كانت ٨,٢٤٦

مدرسة في عام ٢٠١٢ وزادت إلى ١٣,١٨٠ في عام ٢٠٢٢؛ بنسبة زيادة مقدارها ٦٠%؛ أما عدد الطلبة الملتحقين بالمدارس الدولية، فقد زاد من ٣,٨٥ مليون طالب عام ٢٠١٢ إلى ٥,٨٩ مليون طالب عام ٢٠٢٢، بنسبة زيادة بلغت ٥٣%؛ وبالتبعية زاد عدد معلمى تلك المدارس من ٣٥٦,٤٨٣ معلم عام ٢٠١٢ إلى ٥٧١,٢٢٨ معلم عام ٢٠٢٢، بنسبة زيادة حوالى ٦٠% في أعداد المعلمين. ولأن جُلَّ المدارس الدولية تعتبر مدارساً خاصة، فقد زادت مصروفاتها خلال العشر سنوات الأخيرة بشكل ملحوظ، فزادت من ٢٨,٠ بليون دولاراً أمريكياً عام ٢٠١٢ إلى ٥٣,٨ بليون دولار عام ٢٠٢٢، بنسبة زيادة ضخمة وصلت إلى ٩٢% (ISC, 2022b). وتشير تلك الإحصاءات لأهمية دراسة هذا القطاع من التعليم بشكل علمى؛ خاصة عندما تظهر صيغ مستحدثة من المدارس الدولية تمولها الحكومات، كالمدارس الحكومية الدولية، محور اهتمام البحث الحالى.

ويمكن التأكيد على أهمية إجراء البحوث عن المدارس الدولية والصيغ المستحدثة منها، من خلال استقراء الدراسات الرائدة التي قام بها كل من مارى هايدن Mary Hayden وجيفيرى ثوماسونJeffrey Thompson، ولهما العديد من الدراسات فى هذا المجال، والتي بدأت من التسعينيات من القرن السابق، وحتى أحدث دراسة لهما فى ٢٠١٩. وتناولت تلك الدراسات جميع عناصر منظومة المدارس الدولية تقريباً، فمنها دراسات عن إعداد وتأهيل معلمى المدارس الدولية، والتحديات التى يواجهونها، ومعدلات بقائهم بتلك المدارس (Hayden & Thompson, 2010; Hayden & Thompson, 1998)، وأخرى عن تنوع الطلبة المنتمين للمدارس الدولية، وإمكانية انتقالهم بين النظم التعليمية (Hayden et al., 2003; Hayden et al., 2000)، وعن سبل تحسين جودة إدارة تلك المدارس، ونوعية التدريس فيها (Hayden & Thompson, 2013)، ودراسات أخرى تناولت موقع المدارس الدولية من مجال التربية الدولية (Hayden & Thompson, 1995, 2013; Thompson &

Hayden, 2012)، ودراسات استشرافية عن مستقبل المدارس الدولية على مستوى العالم (Hayden & Thompson, 2016, 2019; Hayden & Thompson, 2008; Thompson & Hayden, 2013).

والمستقرئ للاتجاهات البحثية الخاصة بمجال المدارس الدولية عموماً، يجدها اتجاهات متنوعة. فترى إحدى الدراسات (Schippling, 2018) أن العديد من الأبحاث فى مجال المدارس الدولية تتجه للمقارنة بين تجارب وخبرات الدول، وحددت بعض التحديات التى تواجه الباحثين اذا ما تم تناول المدارس الدولية من منظور مقارن، وخاصة إذا ما كانت الدراسات ميدانية. وأكدت نتائجها على أن أبرز المشكلات التى تتعلق بدراسة المدارس الدولية بحثياً، ما يتعلق بقلة التحليل المفصل لنظم المدارس الدولية، فى ظل وجود تفاعلات بين تلك النوعية من المدارس والمدارس القومية الموجودة بكل دولة. ويرى بعض الباحثين، مثل (Wahlström et al., 2018)، أن البحوث المقارنة مهمة عند دراسة تدويل السياسات التعليمية Internationalization of Education Policy. وتساءلت إحدى الدراسات الحديثة (Wu & Koh, 2022) عن كيفية تأثر المدارس الدولية الموجودة فى دولة ما تختلف في السياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي عن الدولة التى تم إنشاء تلك المدارس فيها؛ فمثلاً المدارس الدولية التى تطبق المناهج البريطانية الموجودة بمصر، تختلف بالتأكيد عن المدارس ببريطانيا، نتيجة اختلاف العوامل المجتمعية فى كل دولة . وبالتالى دعت تلك الدراسة للاهتمام ببحث المدارس الدولية في سياقها المجتمعى. ومن أبرز الدراسات التى بحثت فى التطور المنظومى للمدارس الدولية المعاصرة على ضوء نظرية تطور المؤسسات، تلك الدراسة (Machin, 2019) التى توصلت إلى أن معظم المدارس الدولية تقلد بعضها البعض، وتتشابه تنظيمياً بدرجة تكاد تصل للتطابق، كما تتعرض لذات الضغوطات والتحديات فى أغلب الأحيان؛ بالرغم من وجودها فى نظم تعليمية قومية متنوعة؛ وبالتالى عليها التعلم من أخطاء بعضها البعض، حرصاً على التطور

الآمن لمنظومة المدارس الدولية. ولعل ذلك يدعم فكرة البحث الحالى الذى يسعى للإفادة من إحدى التجارب الدولية، والتى حولت المدارس الحكومية التقليدية لمدارس دولية حكومية بأندونيسيا، ولكنها تعرضت لتحديات كثيرة عند تطبيقها؛ مما أدى لفشلها وإلغاءها (Sundusiyah, 2019; Fitriati, 2015; Sumintono et al., 2014 & 2012; Rohadi, 2012; Kustulasari, 2009)؛ مما يستدعى دراسة تلك التجربة، سواءً من حيث التشريعات الخاصة بإنشاءها، وفلسفتها وأهدافها، والمناهج وطرق التقويم بها، والمعلمين فيها، وتمويلها ورسومها الدراسية، وإدارتها وطرق الإشراف عليها. وذلك بهدف الإفادة من محددات فشلها تحسباً لحدوث التعثر للمدارس الحكومية الدولية التي استحدثت فى مصر.

المحور الأول: الإطار المنهجى للبحث

مشكلة البحث وأسئلته

حدد أحد التقارير الدولية (NCEE, 2021) المعايير الخاصة بالحكم على أفضل النظم التعليمية على مستوى العالم، والتى أنتجها المركز القومى الأمريكى للتعليم والاقتصادThe National Center on Education and the Economy عام ٢٠٢١، فى وثيقة أطلق عليها المخطط الذى يحدد أفضل النظم التعليمية أداءً على مستوى العالم. وتم التوصل لذلك المخطط من خلال دراسة أفضل النظم التعليمية العالمية، لتحديد محددات معينة يمكن من خلالها تطوير أداء المدارس ليتسم بالجودة. ووصف ذلك التقرير جودة الأداء التعليمى بأنه الأداء الذى يتسم بالتميز Excellence والعدالة Equity والكفاءة Efficiency. من خلال توافر أربع مكونات متسقة، تتمثل فى وجود معلمين ومديرين أكفاءEffective Teachers and Principals، ونظام تعلم متوافق مع بيئته وصارم فى ذات الوقت Rigorous and Adaptive Learning System، وتوافر مؤسسات داعمة للعملية التعليمية Equitable Foundation of Supports، ووجود حوكمة محددة ومتماسكة Coherent and

Aligned Governance. وباستقراء ذلك المخطط وبمقابلته بواقع المدارس الحكومية، يتضح بعد مدارسنا الحكومية بمصر عن تلك المعايير بمكوناتها بشكل كبير.

ويدلل على ما سبق، نتائج أحد التقارير الحديثة للبنك الدولى (البنك.الدولى, ٢٠٢٢)، والتى أشارت لواقع الإنفاق على التعليم الحكومى قبل الجامعى بمصر، وأبرز مشكلاته. فبالرغم من حقيقة أن مصر لديها أكبر نظام تعليمى في شمال أفريقيا والشرق الأوسط؛ إلا أن معدلات الإنفاق على التعليم ضعيفة في ظل تنامى أعداد طلابه. وقد وصل عدد الطلاب لأكثر من ٢٤ مليون طالب عام ٢٠٢١، ٩٠% منهم ملتحقون بالمدارس الحكومية. وأكد التقرير على أن التعليم بالمدارس الحكومية بمصر يواجه العديد من المشكلات، أبرزها ضعف نواتجه التعليمية؛ ومركزية الإدارة والتمويل؛ ووجود نقص شديد للمعلمين المؤهلين، حيث يتجاوز العجز ٣٢٠ ألف معلم؛ كما نعانى من اتساع الفجوة بين المدارس الحكومية والخاصة، والتي تظهر فى جودة الموارد وجودة البنية التحتية للمدارس؛ وبالتالي يوجد تفاوت بين مستوى المدارس الحكومية والخاصة بشكل واضح، ومن مظاهر ذلك التفاوت زيادة كثافة الفصول في المدارس الحكومية عن نظيراتها بالمدارس الخاصة، فمثلاً نسبة كثافة الفصول بالمدارس الابتدائية الحكومية أعلى ٤٤% من نسبتها بالمدارس الخاصة (البنك.الدولى, ٢٠٢٢). كل ما سبق، يشير لضعف قدرة التعليم العام المصرى على تقديم تعليم جيد. وبالرغم من أن المدارس الحكومية بمصر بمختلف أنواعها تتميز بانتشارها الواسع، وبكونها تقدم تعليمًا مجانيًا؛ إلا أنها تعانى من انخفاض جودة التعليم المقدم بها، وتعانى من ضعف فى الاهتمام بالأنشطة التربوية، والعائد التعليمى منها ضعيف، والمناهج الدراسية تعتمد على الحفظ والتلقين، وأساليب التقييم والتقويم تقليدية ولاتقيس بدقة مستويات الطلبة، وتعتمد على قياس التحصيل فى مقابل ضعف الاهتمام بقياس مستويات التفكير العليا. ولعل ذلك ما دفع لعمل تغيير جذرى للمناهج المقدمة بتلك النوعية من المدارس فيما يسمى "التعليم بصيغة ٢,٠"، والذى بدأ تطبيقة منذ عام ٢٠١٨، وبالتالى وصل أول فوج للصف

الخامس الابتدائى بالعام الدراسى ٢٠٢٣/٢٠٢٢. كما يتسم التعليم المدرسى فى مصر بالتنوع، فمثلاً يوجد مدارس حكومية، ومدارس حكومية تجريبية –سميت فيما بعد بالمدارس الرسمية، كما يوجد مدارس خاصة، ومدارس دولية.

وتحاول وزارة التربية والتعليم استحداث العديد من الصيغ لتحسين التعليم العام. ومن ذلك مثلاً المدارس الرسمية للغات، والتي تختلف عن المدارس الحكومية العادية فى أن بعض مناهجها أكثر تطورًا، ويوجد أهتمام بتدريس اللغات؛ حيث يتم تدريس الرياضيات والعلوم باللغة الإنجليزية، كما أن بها مقرراً متقدماً للغة الإنجليزية. كما تتميز بأن عدد الطلبة فى الفصل أقل لحد ما، عن نظيره بالمدارس الحكومية التقليدية، وقد يكون ذلك راجعاً لزيادة مصرروفاتها عن المدارس الحكومية التقليدية. وقد هدفت تلك المدارس لتحسين جودة التعليم المقدم بالمدارس الحكومية؛ إلا أنه يمكن القول بأن ذلك لم يتحقق. فقد توصلت إحدى الدراسات (دنيور, ٢٠١٦) إلى وجود قصور فى مناهج العلوم والرياضيات التى تدرس بالمرحلة الإعدادية في المدارس الرسمية للغات، وذلك عند مقارنتها بنظيراتها التى تدرس بالمدارس الدولية فى ذات المرحلة. كما يوجد في مصر تعليماً دولياً يتم معظمه في المدارس الخاصة، وأجرى العديد من الباحثين دراسات على المدارس الدولية الخاصة بمصر. ومن الملاحظ اختلاف آراء هؤلاء الباحثون ونتائج دراساتهم فيما يتعلق بنظام المدارس الدولية، فالبعض يرى أنها السبيل لحل مشكلات ضعف جودة التعليم الحكومى التقليدى (شعراوى 2021; سلامة, ٢٠٢١)؛ بينما يرى آخرون أن تلك الصيغة من المدارس تمثل صورة من صور الغزو الثقافى لهوية المجتمع وقيمه (عبدالرازق, ٢٠١٢)؛ وفى ظل هذا التطرف من الجانبين، نرى طرفاً ثالثاً يميل للتوسط، حيث يرى أن المدارس الدولية لها العديد من المميزات، لكنها تعانى أيضاً من الكثير من التبعات السلبية (الجويدي واللمعي, ٢٠١٨; رضوان, ٢٠١٩). وبالتالي أنشأت مصر مدارس حكومية دولية تتبع وزارة التربية والتعليم، تعتمد في تدريسها على المناهج الدولية. ولها العديد من الصيغ؛ أبرزها مدارس النيل المصرية

الدولية، ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا (ستيم للمتفوقين)، والمدارس المصرية الدولية، والمدارس الرسمية الدولية. وأثبتت العديد من الدراسات أنها تعانى من مشكلات تتعلق بالتشريعات الخاصة بها وبفلسفتها وأهدافها (الهلالى, ٢٠٢١)، وبمناهجها والأنشطة المصاحبة لها (سالمان ٢٠٢٢ ;2018 ;سليمان وآخران, ٢٠٢٠; إبراهيم, ٢٠١٩; حماد, ٢٠١٩; صقر, ٢٠١١)، وإعداد وتأهيل المعلمون العاملون فيها (المصرى, ٢٠٢٢; رمضان, ٢٠١٧; مصطفى وآخران, ٢٠١٧)، بالإضافة للمشكلات التى تتعلق بإدارتها والإشراف عليها (حجى وآخران, ٢٠٢٢; الهلالى, ٢٠٢١). وبالتالي يهتم البحث الحالى بالتركيز على تحليل تجربة المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا للإفادة من المشكلات التي واجهت تلك التجربة وأدت لإلغاءها، وذلك لتجنب محددات الفشل فى المدارس الحكومية الدولية المطبقة فى السياق المصرى.

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في **تقديم عدد من السيناريوهات المستقبلية الممكنة التى يمكن من خلالها تطوير المدارس الحكومية الدولية بمصر، فى ضوء فشل تجربة أندونيسيا بالمدارس الحكومية الدولية**. ومن ذلك يمكن تحديد أسئلة الدراسة في الآتى:

١- ما الإطار الفكرى للمدارس الدولية؟

٢- ماواقع المدارس الحكومية الدولية بمصر؟

٣- ماواقع تجربة المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا؟

٤- ما أوجه التشابه والاختلاف بين المدارس الحكومية الدولية بكل من مصر وأندونيسيا؟

٥- ما السيناريوهات البديلة المقترحة لتطوير المدارس الحكومية الدولية بمصر؟

أهداف البحث يحاول البحث تحقيق العديد من الأهداف، من أبرزها الآتى:

- تحديد طبيعة المدارس الدولية من خلال عرض الإطار الفكرى الخاص بها.
- الكشف عن واقع المدارس الحكومية الدولية بمصر.

- الوقوف على واقع تجربة المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا.
- التحليل المقارن لأوجه التشابه والاختلاف بين المدارس الحكومية الدولية بكل من مصر وأندونيسيا
- بناء سيناريوهات بديلة تسعى لتطوير المدارس الحكومية الدولية بمصر في ضوء الإفادة من تجربة أندونيسيا.

أهمية البحث

يكتسب البحث الحالى أهميته من قلة الدراسات عن المدارس الحكومية الدولية على العموم، وندرتها على مستوى مصر؛ بالرغم من وجود تلك النوعية من المدارس في مصر منذ بداية الألفية، وانتشارها في السنوات الخمس الأخيرة. كما تكتسب الدراسة أهميتها من كونها تتلمس الإفادة من محددات فشل تجربة المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا. وقد ترشد السيناريوهات المقترحة متخذى القرار بوزارة التربية والتعليم إلى ما يمكن عمله من تغييرات لتطوير المدارس الحكومية الدولية؛ وذلك لسد الفجوة بين الواقع الحالي لتلك المدارس، بما يحمله ذلك الواقع من مشكلات، وبين المستقبل المأمول الذى يستشرف كيفية التعامل الفعال مع تلك المشكلات.

منهج البحث

تبعاً لطبيعة البحث، تم اتباع منهجين بحثيين؛ المنهج المقارن وأسلوب السيناريوهات للدراسات المستقبلية. حيث أُستخدم المنهج المقارن في التعرف على محددات فشل التجربة الأندونيسية في المدارس الحكومية الدولية، مما أفاد البحث في اقتراح كيفية تجنب ذلك عند تحديد السيناريوهات المستقبلية لتطوير المدارس الحكومية المصرية. وفى المنهج المقارن تم اتباع أربع خطوات كالآتى:

- الخطوة الأولى: وصف الأسس النظرية التي توضح طبيعة المدارس الدولية في العالم المعاصر.

- الخطوة الثانية: وصف واقع المدارس الحكومية الدولية بمصر، اعتماداً على تحليل الوثائق واللوائح التنظيمية ونتائج الدراسات السابقة.
- الخطوة الثالثة: وصف واقع المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا، اعتماداً على تحليل الوثائق واللوائح التنظيمية ونتائج الدراسات السابقة.
- الخطوة الرابعة: إجراء المقارنة التفسيرية لواقع المدارس الحكومية الدولية بكل من مصر وأندونيسيا، للإفادة من محددات فشل التجربة الأندونيسية.

تلى ذلك توظيف أسلوب السيناريوهات لاستشراف المستقبل، باقتراح بدائل ممكنة الحدوث، تتضمن سيناريوهات لكيفية تطوير المدارس الحكومية الدولية بمصر بالإفادة من تجربة أندونيسيا، من خلال ثلاث سيناريوهات بديلة تتضمن السيناريو المرجعى، والسيناريو الإصلاحى، والسيناريو الابتكارى. وتضمن ذلك القيام بالخطوات التالية:

- الخطوة الأولى: وصف الوضع الابتدائى للمدارس الحكومية الدولية بمصر، متضمناً تحديداً لجوانب القوة والضعف بالوضع الحالي.
- الخطوة الثانية: تحديد الاتجاهات العامة البازغة في تطوير المدارس الحكومية الدولية.
- الخطوة الثالثة: تحديد ديناميكية النسق الخاصة بتطوير المدارس الحكومية الدولية.
- الخطوة الرابعة: اقتراح ثلاث سيناريوهات بديلة، مرجعى وإصلاحى وابتكارى؛ يتضمن كل منهم الافتراضات التي يقوم عليها السيناريو، والتداعيات المحتملة لحدوثه، ومبررات تنفيذه، ثم وصف مشاهد السيناريو، من خلال وصف لعناصره، من إطار تشريعى وفلسفة وأهداف ومناهج ومعلمين والتمويل والرسوم المتوقعة والإدارة والإشراف على المدارس الحكومية الدولية.

وقد استخدم البحث أداة استطلاع الرأي؛ لمعرفة آراء تسعة من المتخصصين (ملحق ١) بشأن السيناريوهات البديلة المقترحة لتطوير المدارس الحكومية الدولية، وقد تم تعديل تلك السيناريوهات التي عرضت بالبحث بناء على مقترحاتهم وتعديلاتهم.

حدود البحث تتحدد حدود البحث في الآتى:

- الاقتصار على دراسة المدارس الحكومية الدولية، مثل مدارس النيل المصرية، ومدارس ستيم للمتفوقين، والمدارس المصرية الدولية، والمدارس الرسمية الدولية. وذلك بسبب انتشار تلك المدارس بمصر في السنوات الأخيرة؛ مع من وجود العديد من المشكلات التي تواجهها، والتي قد تشير لفشلها بالمستقبل، مما يستأهل تناولها بالدراسة، والإفادة من أسباب فشل المدارس الحكومية الدولية في دولاً أخرى. وبالتالي سيتم تناول عناصرها الرئيسة بالدراسة، كالإطار التشريعى الخاص بها، وفلسفتها وأهدافها، ومناهجها وطرق التقويم فيها، ومعلميها، وتمويلها والرسوم الخاصة بكل منها، وأخيراً إدارتها والإشراف عليها. حيث أن تلك العناصر يمكن أن تعطى خلفية متكاملة عن منظومة المدارس الحكومية الدولية بصيغها المختلفة.
- تحليل تجربة أندونيسيا في المدارس الحكومية الدولية؛ وذلك بسبب تشابه فلسفة إنشاء تلك المدارس لحد كبير مع المدارس الحكومية الدولية بمصر، ولأنه تم إلغاء تلك المدارس بأندونيسيا نتيجة فشلها في تحقيق أهدافها؛ وبالتالي فإن تحليل محددات فشلها باندونيسيا قد يفيد في التنبؤ بمستقبل تلك المدارس بمصر. مع اقتراح سيناريوهات مستقبلية تتوخى أسباب فشل تلك النوعية من المدارس الآخذة في الزيادة العددية بمصر. وبالرغم من وجود المدارس الحكومية الدولية في العديد من الدول، مثل ماليزيا والصين؛ إلا أن البحث الحالي اهتم بتحليل التجربة الأندونيسية، بسبب أنها الأكثر وضوحاً. حيث أنها بدأت في بداية الألفية، بالإضافة إلى كونها تجربة تحمل الكثير من أوجه الإفادة، خصوصاً وأنها قد باءت بالفشل وأغلقت جميع المدارس الحكومية الدولية فيها منذ ٢٠١٣، وبالتالي نشرت العديد من الدراسات

التي تنتقد تلك التجربة؛ مما أعطى إثراء للبحث الحالي في فهم مسببات ومحددات الفشل، وبالتالى ساعد ذلك في اقتراح سيناريوهات مستقبلية لتطوير المدارس الحكومية الدولية بمصر.

مصطلحات البحث

يتناول البحث مصطلحين أساسيين، المدارس الحكومية الدولية، والسيناريوهات، وفيما يلى توضيح لهما.

١-المدارس الحكومية الدولية:

كى يتم تناول مفهوم المدارس الحكومية الدولية، ينبغي الإشارة للمقصود أولاً بالمدارس الدولية. وقد أشار كل من مارك براى ويوكا ماتو Bray& Mato (Bray & Yamato, 2003) أن ما يقصد بالمدارس الدولية يتباين من دولة لأخرى، فقد يقصد بها المدارس التى تطبق مناهج دولية، وقد تشير إلى المدارس خارج نطاق التعليم القومى فى دولة ما، وأحياناً يقصد بها المدارس التى تقبل طلاب أجانب، كما يقصد بها المدارس القومية التى تطبق نظم دراسة دول أخرى. وترجع الأدبيات (Hill, 2012) تحديد أول تعريف معروف للمدارس الدولية إلى عام ١٩٥٠، حيث اجتمع مجموعة من رجال التعليم من بلدان مختلفة، في برنامج جمع المهتمين بالتعليم الدولي في مدرسة جنيف الدولية، وفى نهاية فترة الأربعة أسابيع التي قضوها معا لبحث ما يتعلق بالمدارس الدولية، اتفق مديرى ومعلمى مايقارب خمسين مدرسة من ١٨ دولة، على أن المدارس الدولية هي التي يرتكز التعليم فيها على تزويد الطالب بفهم لماضيه كتراث مشترك بين البشر، والذي ساهم فيه الجميع بغض النظر عن الدولة التي ينتمى إليها الطالب، وبغض النظر عن أصله أو عقيدته، وتشير للمدارس التي يرتكز التعليم فيها على التراث الإنسانى الذي يجب أن يتقاسمه كل الناس.

وينبغى الإشارة إلى اختلاف تعريف كل من التربية الدولية والمدارس الدولية، فالأولى تشير إلى التربية العالمية التي تهدف لتحقيق التفاهم والتعاون والسلام بين

الشعوب، وتحقيق مبادئ حقوق الإنسان، وتقدير اختلاف الثقافات (خليل, ٢٠١٣). فيعنى التعليم الدولى تحقيق الحراك الحر للطلبة والمعلمين، وتدريس مناهج دولية، من خلال برامج دولية معترف بها (Madge et al., 2015). وبهذا يتضمن التعليم الدولي قيمًا وفرصًا عالمية لتطوير المواقف تجاه القضايا العالمية، ويعزز تفهم واحترام ثقافة الآخر، والانفتاح والمرونة في التفكير. وبالرغم من أن المدارس الدولية عادة ما تهدف ليون طلابها من ذوي العقلية الدولية، إلا أن ذلك ليس من ضمن الشروط المحددة لطبيعة المدارس الدولية. ويمكن القول أن السمة الأساسية التى تميز مفهوم المدارس الدولية، والتى اتفق عليها معظم الدراسات (Hayden & Thompson, 2008; Hill, 2012; Wu & Koh, 2022) أن تلك المدارس يتم فيها تدريس مناهج مختلفة عن تلك التى تدرس بالتعليم القومى فى دولة ما.

وعادة ما تكون المدارس الدولية تابعة للتعليم الخاص؛ إلا أنه في العديد من الدول تم إنشاء مدارس دولية حكومية (Bunnell, 2022)، ومن ذلك ماليزيا (Chiam, 2019)، والصين (Poole, 2020)، والأراضى المحتلة (Dvir et al., 2018)، وأندونيسيا (Sundusiyah, 2019)، ومصر. وبهذا تشير المدارس الحكومية الدولية للمدارس التي تتبع التعليم الحكومى وليس التعليم الخاص. ففى مصر، تدرس المناهج الدولية عادة ببعض المدارس الخاصة؛ والتي تسمى بالتالى مدارساً دولية خاصة. وتتمثل تلك المناهج الدولية عادة فى المناهج الأمريكية والبريطانية والألمانية والفرنسية والكندية ومناهج البكالوريا الدولية، وغير ذلك. إلا أنه تم إنشاء مدارس دولية حكومية، تتبع وزارة التربية والتعليم، تتعدد أنواعها تبعاً للمناهج الدولية التي تدرسها، والجهات التي تمولها. وتلك المدارس آخذه في الازدياد بمصر في السنوات الأخيرة. ويمكن القول بأن أكثر أربعة أنواع انتشاراً من المدارس الدولية الحكومية بمصر هى مدارس النيل المصرية الدولية، ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا (ستيم للمتفوقين)، والمدارس المصرية الدولية، والمدارس الرسمية الدولية، والتي سيتم الارتكاز عليها بالبحث الحالي.

وتجدر الإشارة إلى أنه بالرغم من أن المدارس المصرية اليابانية (Egyptian (EJS Japanese School تعتبر مدارس حكومية؛ إلا أنها لاتعتبر دولية وإنما هى مدارس رسمية، تطبق النموذج الياباني "توكاتسو" للأنشطة التعليمية، والذى يهتم بتنمية شخصية التلاميذ بشكل شامل، ومناهجها غير دولية؛ لذا تخرج هذه النوعية من المدارس عن نطاق البحث الحالي. مما سبق يمكن تحديد التعريف الإجرائى للمدارس الحكومية الدولية بمصر، في الآتى:

المدارس التي تتبع وزارة التربية والتعليم، وتعليمها حكومي ذو رسوم دراسية أعلى من المدارس الحكومية التقليدية؛ لكن أقل من مثيلتها بالمدارس الدولية الخاصة، ويُدرس بها مناهج دولية مثل المناهج البريطانية والأمريكية والبكالوريا الدولية، وغير ذلك. وتتضمن مدارس النيل المصرية، ومدارس ستيم للمتفوقين، والمدارس المصرية الدولية، والمدارس الرسمية الدولية.

٢-السيناريوهات:

تعد السيناريوهات Scenarios من الأساليب الاستشرافية، والتي حصرها البعض في أكثر من ١٦ تقنية استشرافية، مثل العصف الذهنى، وتحليل التدرج السببى، والتنبؤ المرجعى، ودلفى، ودولاب المستقبل، ومصفوفة التأثير المتبادل، والمنحنى الجامع، وشجرة العلاقات والتحليل المورفولوجى، والسلاسل الزمنية، والإسقاط والتنبؤ الاستقرائى، والمحاكاة، والتنبؤ التكنولوجى، وتحليل المحتوى، ورش الاستشراف الاستراتيجي، والتقنية البنيوية (مصباح, ٢٠١٦). وتعنى السيناريوهات "وصف لوضع مستقبلى ممكن أو محتمل أو مرغوب، مع توضيح المسارات التي يمكن أن تؤدى لذلك الوضع المستقبلي إنطلاقاً من الوضع الراهن أو من وضع إبتدائى مفترض" (السيد وهيبة, ٢٠١٨). وبهذا تعتمد السيناريوهات على الاستشراف Prospectivity. وهو عملية علمية منظمة لتنبؤات مشروطة، تتضمن المعالم الرئيسية لمجتمع معين بعيداً عن

التكهن، تخضع للأساليب التي تحلل الماضي وتفسر الحاضر، بناءً على تحليل البيانات والمعلومات بشأن الظاهرة موضع الدراسة (جندلي, ٢٠١٧). ومفهوم السيناريوهات يشير لعدم القدرة على ضبط الظاهرة موضع الدراسة بشكل دقيق، أو معرفة متى وكيف ستحدث الظاهرة في المستقبل؛ إلا أن هذا الأسلوب حاول ضبط السياقات العامة والمتغيرات المتحكمة في كل سياق على حدة. وبالتالى فإن السيناريوهات هي طريقة تحليلية احتمالية، تمكن من تتبع وتطور الأحداث والظواهر، انطلاقا من وضعها الراهن، وصولا لعدد من التوقعات المستقبلية للظاهرة (جندلي, ٢٠١٧). وبهذا تعتبر السيناريوهات من المناهج المعيارية Normative أو الإرشادية Prescriptive فى الدراسات المستقبلية (عبدالحي, ٢٠٠٧).

الدراسات السابقة

نظراً للكم الهائل من الأدبيات التى درست المدارس الدولية؛ فقد تم الاقتصار فى هذا المحور على عرض أبرز الدراسات التى تناولت المدارس الدولية بكل من مصر وأندونيسيا؛ إلا أن الدراسة الحالية قد وظفت نتائج العديد من الدراسات السابقة الأخرى فى باقى محاور الدراسة. وقد رتبت الدراسات السابقة تبعًا للسياق دون الترتيب الزمنى، مع دمج الدراسات العربية والأجنبية معاً في ذات المحور.

أولاً: دراسات سابقة تناولت المدارس الدولية بمصر

تناول المحور الفرعى الحالي عرضاً لأبرز ١٤ دراسة سابقة نشرت في العشر سنوات الأخيرة عن المدارس الدولية المصرية. ومنها دراسات اهتمت ببعض عناصر المدارس الدولية، كالمعلمين، والمناهج، والإدارة، وترخيص المدارس الدولية، واعتمادها. كما اهتمت بعضها بالجوانب الثقافية وأثر تلك النوعية من المدارس على هوية الطلاب. واهتمت دراسات أخرى بالتركيز على صيغة معينة للمدارس الدولية، كمدارس ستيم للمتفوقين. وفيما يلى تفصيل لذلك.

ارتكزت بعض الدراسات السابقة على معلمى المدارس الدولية، ومن ذلك دراسة (رمضان, ٢٠١٧)، والتي هدفت لتحديد الدور الذى يقوم به معلم المدارس الدولية لتنمية الهوية الوطنية والانتماء والمواطنة لطلابه، عن طريق ما يسمى بالمنهج الخفى. واستخدمت المنهج الوصفى التحليلى، لوصف ما يتعلق بالمناخ والثقافة داخل المدرسة، وتحديد أثر المناخ المدرسى على الهوية الثقافية لطلاب المدارس الدولية بمصر. وأكدت نتائج تلك الدراسة على أن المناخ المدرسى المتمثل فى المنهج الخفى، يؤثر على الهوية الوطنية للطلبة بالمدارس الدولية. وبالتالى انتهت بوضع إجراءات مقترحة تعزيزية، ينبغى أن تتخذ لتدعم دور معلمى المدارس الدولية فى تنمية الهوية الثقافية، وقيم الانتماء، والمواطنة لدى طلاب تلك النوعية من المدارس. وقامت دراسة أخرى (مصطفى وآخران, ٢٠١٧) بإلقاء الضوء على تدريب معلمي المدارس الدولية لتنمية الهوية لدي الطلاب، وهدفت للإفادة من آليات تدريب معلمى المدارس الدولية والفرنسية والأمريكية، في تطوير تدريب معلمى المدارس الدولية بمصر، لتنمية هوية الطلبة. واستخدمت المنهج المقارن، ووضعت مجموعة من المقترحات لتدريب المعلمين بالمدارس الدولية بمصر؛ ومن ذلك إنشاء مدارس دولية ثنائية اللغة، علي غرار الموجودة بالخبرة الأمريكية والفرنسية وبالتالى يكون للطلاب الفرصة للاهتمام باللغة الأم؛ لضمان تنمية الهوية. ومن أبرز توصياتها الوقوف على الاتجاهات العالمية الخاصة بخبرة المدارس الدولية، والاستفادة منها لتطوير المدارس الدولية المصرية. كما قامت دراسة أخرى (مهران والدغيدى, ٢٠١٦) بالوقوف على أهم الخبرات المتعلقة بإعداد المعلم الدولي فى الولايات المتحدة الأمريكية، للإفادة منها فى مصر، باستخدام المنهج المقارن. وتوصلت إلى أن المدارس الدولية منتشرة بصيغ مختلفة في الولايات المتحدة، نتيجة وجود الكثير من الأقليات والعرقيات فيها، وبالتالى كانت برامج إعداد المعلم بها لامركزية، فكل ولاية لها نظم مختلفة لإعداد المعلم الدولى. وفى ضوء الإفادة من خبرة الولايات المتحدة

توصلت الدراسة لمخطط مقترح لعمل برنامج لإعداد المعلم الدولي في مصر، تضمن عمل برنامج تربوي لتأهيل المعلم للعمل بمدرسة المستقبل، وإعداد المعلم متعدد الثقافات.

واهتمت بعض الدراسات بالتركيز على المناهج التي تدرس بالمدارس الدولية، فقارنت إحدى الدراسات (دنيور, ٢٠١٦) بين منهجى العلوم والرياضيات في كل من المدارس الرسمية للغات والمدارس الدولية بالمرحلة الإعدادية فى مصر. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استخدام استمارة تحليل كتب العلوم والرياضيات بالمدارس الرسمية لغات والمدارس الدولية، ثم المقارنة بينهما باستمارة أخرى. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج، منها وجود فروق في المناهج المقررة فى المدارس الرسمية لغات المدارس الدولية، فى كل من مستوى المحتوى العلمي، ومحتوى الأنشطة التعليمية، والأدوات التعليمية المساعدة، وكيفية تنظيم عناصر الخبرة الرياضية، وأساليب التقويم، وتوظيف الوسائل التكنولوجية والتدريبات. وبالتالى اقترحت الدراسة سبل تطوير مناهج العلوم والرياضيات بالمدارس الرسمية لغات.

واهتمت دراسات أخرى بإدارة المدارس الدولية، ومن ذلك دراسة عن تطوير إدارة المدارس الثانوية في مصر في ضوء خبرات المدارس الدولية بها (شعراوى, 2021)، وقامت بالمقارنة بين المدارس الدولية الأمريكية والبريطانية والبكالوريا الدولية بمصر، للإفادة من ذلك فى تطوير إدارة المدارس الثانوية الحكومية المصرية. واستخدمت المنهج الوصفى التحليلى باستخدام المقارنات المرجعية. وتوصلت للعديد من النتائج عن المدارس الدولية، منها التأكيد على أنها تعتبر نظم تعليم متقدمة ينبغى الاهتداء بها لتطوير أداء المدارس الحكومية وتحسين جودة التعليم بها، وبالتالى انتهت تلك الدراسة بوضع عدة آليات يمكن من خلالها تطوير إدارة المدارس الثانوية العامة بمصر. وفى ذات السياق، قامت دراسة أخرى باستهداف تطوير المدارس الابتدائية الحكومية بمصر لتحقق ميزة تنافسية على ضوء ما حققته المدارس الدولية (سلامة, ٢٠٢١). واستخدمت المنهج الوصفي، حيث تم تحليل مجالات الميزة التنافسية المتوافرة بالمدارس الدولية،

وبالتالى دراسة واقع التعليم الابتدائي فى مصر بشكل نظرى عن طريق تحليل لبعض التقارير الدولية، وتم عمل دراسة ميدانية لتحديد أوجه القصور بالمدارس الابتدائية التي تمنع امتلاكها لميزة تنافسية. وانتهت بوضع مقترحات إجرائية لتطوير المدارس الابتدائية الحكومية. ومن أبرز نتائجها أن المدارس الدولية تمتلك المقومات التي ساعدتها فى تقديم خدمات تعليمية جيدة، تحقق طموح أولياء الأمور وتضمن كفاءة خريجيها، مما يمكنها من تحقيق ميزة تنافسية.

وقد اهتمت دراسات أخرى بترخيص واعتماد المدارس الدولية في مصر، ومن ذلك قيام إحدى الدراسات (الجويدي واللمعي, ٢٠١٨) بوضع تصوراً مقترحًا لترخيص المدارس الدولية بمصر، استرشاداً بخبرة كل من فرنسا، وتايلند. وتم استخدام المنهج المقارن؛ والتحليل فى ضوء نظرية النظم العالمية World System Theory. وتوصلت تلك الدراسة لعدة نتائج، منها أهمية وجود معايير خاصة بترخيص المدارس الدولية، تتوافق مع المعايير العالمية ومع ظروف المجتمع، كما تفعل كل من فرنسا وتايلاند، وبالتالى كان التصور المقترح عن ترخيص المدارس الدولية المصرية مرتكزاً على معايير تحرص على الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع المصرى مع الإفادة من المقارنة بين خبرتى دولتى المقارنة. وقامت نفس الباحثتين (اللمعى والجويدى, ٢٠١٦) بدراسة أخرى عن اعتماد المدارس الدولية في كل من مصر وفرنسا وتايلاند، وتم استخدام المنهج المقارن لبيان ملامح وآليات وإجراءات الاعتماد في المدارس الدولية فى الدول الثلاث، وقامت بإجراء تحليلاً مقارنًا لاعتماد المدارس الدولية فى ضوء العوامل المؤثرة على كل دولة، وانتهت تلك الدراسة باقتراح عدة إجراءات لتطوير اعتماد المدارس الدولية فى مصر، فى ضوء خبرتى تايلاند وفرنسا.

ومن جانب آخر، اهتمت العديد من الدراسات السابقة بالجوانب الثقافية التي تؤثر بها المدارس الدولية على هوية الطلاب. فقامت إحدى الدراسات (Sakr, 2021) بالمقارنة بين المدارس الدولية في كل من مصر واليابان وفرنسا باستخدام مدخل الحلول الكبرى

لجورج بيريداى، للتحقق من صحة الفرض الخاص بأن التعليم بالمدارس الدولية يضعف من الثقافة القومية للطبة بالدولة المضيفة للمدرسة الدولية. كما تم وضع سيناريوهات مقترحة لتأصيل الثقافة القومية لدى طلبة المدارس الدولية بمصر في ضوء الإفادة من خبرتى اليابان وفرنسا؛ تمثلت فى سيناريو الوضع الحالى، والوضع المتفائل، والوضع المتشائم. وفى سياق مشابه، هدفت دراسة أخرى عبر ثقافية (نصر, ٢٠١٥) لتحليل طبيعة التنوع الثقافى بالمدارس الدولية فى عدة دول، منها مصر؛ من خلال عرض بعض التطبيقات عبر الثقافية، لتحديد العلاقة بين التنوع الثقافى والمدارس الدولية. وبالتالى تم عرض أمثلة لمدارس دولية متنوعة فى عدة دول؛ ومن ذلك مدارس الشويفات بلبنان، والمدرسة العالمية بالأردن، مدرسة ميف الدولية بتركيا، والمدرسة الدولية السعودية بجيبوتى، ومدرسة ادفانسيد بمصر. واعتمدت منهجية الدراسة على أسلوب الدراسة عبر الثقافية للدراسات المقارنة. ومن خلال تحديد التحولات العالمية، والاتجاه نحو التنوع فى مصر، والتوصل إلى آليات التفاعل الثقافى الاجتماعى بالمدارس الدولية، تم التوصل إلى إجراءات مقترحة لاستثمار التنوع الثقافى فى المدارس الدولية بمصر. وقامت دراسة أخرى (Khorshed, 2014) بعمل مقابلة بين المدارس القومية والمدارس الدولية، حيث هدفت للكشف عن العوامل التي تؤثر على اختيارات أولياء الأمور والطلبة لنوعية المدرسة التى يرغبون فى الالتحاق بها. واستخدمت المنهج المختلط، حيث جمعت البيانات من خلال المقابلات والاستبيانات مع عينة من أولياء الأمور والطلبة الذين يدرسون فى خمس مدارس بها أقسام للتعليم القومى والتعليم الدولى بمحافظة القاهرة. وكشفت نتائج الدراسة أن أهم العوامل التي تؤثر على اختيار المدرسة من وجهة نظر الطلبة كان وجود الأصدقاء بذات المدرسة، تلى ذلك طريقة التدريس، ثم جودة المرافق المدرسية؛ فى حين أن أبرز العوامل من وجهة نظر الآباء تعلقت بجودة الدراسة، وكم الرسوم الدراسية، وجودة المعلمين. كما أشارت النتائج أن الهدف الرئيسى من وجهة نظر أولياء الأمور لإلحاق أبنائهم بالمدارس الدولية يتعلق بضمان إلتحاقهم

بكلية مميزة بالجامعات الحكومية أو بجامعات خاصة أو دولية متميزة. وحاولت دراسة أخرى (عبدالرازق, ٢٠١٢) طرح تصورًا مقترحًا للتغلب على الانعكاسات السلبية لقيم وثقافة طلاب المدارس الدولية بمصر، والناتجة عن التعددية الثقافية الموجودة بتلك النوعية من المدارس. واستخدمت المنهج الوصفى، بتحليل الأدبيات ذات العلاقة بالتعددية الثقافية، وتفعيل الإطار المفاهيمي للتعددية الثقافية الحاكمة للتعليم بالمدارس الدولية، وتحليل التحديات التي تفرضها المدارس الدولية وينتج عنها تلك التعددية الثقافية، مع تفسير انعكاساتها السلبية على طلبة المدارس الدولية. وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج، من أبرزها وجود ضعف في اهتمام المدارس الدولية بغرس قيم الانتماء والولاء للوطن، وتأكد أن التعددية الثقافية تؤثر سلبًا على قيمة المواطنة لدى الطلبة وهويتهم الوطنية.

وفى سياق آخر، ارتكزت بعض الدراسات على الاهتمام بصيغة معينة من المدارس الدولية، أبرزها مدارس ستيم للمتفوقين. فقد هدفت إحدى الدراسات (رضوان, ٢٠١٩) إلى التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في كل من الولايات المتحدة الأمريكية ومصر. ومن ثم قامت تلك الدراسة بطرح رؤية لتطوير مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في مصر من خلال الإفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، وبما يتوافق مع الأسس الفكرية لنوعية التعليم المقدم بتلك المدارس، وبما يتسق مع المجتمع المصرى، والأوضاع الثقافية في هذا الإطار. ويتشابه ذلك مع ما قامت به دراسة سابقة أخرى (مسيل ومنصور, ٢٠١٦) والتي وضعت تصورًا مقترحًا لتطوير المدارس الثانوية للمتفوقين STEM بمصر فى ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية. وتم استخدام المنهج المقارن، وعرض خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، وواقع تلك المدارس فى مصر ثم المقارنة بينهما. وانتهت بتقديم تصوراً مقترحاً يتكون من عدة خطوات يمكن

من خلالها تطوير المدارس الثانوية للمتفوقين بمصر، فى ضوء الإفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية.

وبالرغم من الإفادة من نتائج الدراسات السابقة في البحث الحالي، خاصة ما يتعلق بتأكيدها على أهمية اللجوء لدراسة خبرات وتجارب دولاً أخرى للإفادة منها في تطوير المدارس الدولية بمصر؛ إلا أنه بتحليل تلك الدراسات السابقة يتضح وجود فجوة بحثية تستلزم إجراء البحث الحالي. تتمثل تلك الفجوة في أمرين، أولهما يختص بعدم الجمع - في الدراسات السابقة- بين جميع عناصر المدارس الحكومية الدولية؛ كالتشريعات، والفلسفة والأهداف، والمناهج وطرق التقويم، والمعلمين، والتمويل والرسوم الدراسية، والإدارة والإشراف، وهو ما يحاول البحث الحالي أن يحلله. وثانيهما، أن الدراسات السابقة، جاء معظمها مهتماً بالمدارس الدولية الخاصة، أو أحد صيغ المدارس الحكومية الدولية كمدارس ستيم للمتفوقين؛ إلا أن البحث الحالي يهتم بالصيغ الأربعة للمدارس الحكومية الدولية بمصر، والتي تتضمن بجانب مدارس ستيم للمتفوقين، مدارس النيل الدولية والمدارس المصرية الدولية والرسمية الدولية.

ثانياً: دراسات سابقة تناولت المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا

يتناول هذا المحور الفرعى إلقاء الضوء على أبرز الدراسات التي تناولت تجربة أندونيسيا في المدارس الحكومية الدولية أو ذات العلاقة بها، ووصل عددهم إلى سبع دراسات، أولهم دراسة عن المدارس الدولية بأندونيسيا عموماً، والبقية عن تجربة المدارس الحكومية الدولية على وجه الخصوص. وينبغى ملاحظة وجود بعض الدراسات السابقة التحليلية التي نشرت بعد إلغاء المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا في ٢٠١٣، حيث استهدفت تحليل التجربة بعد انتهاءها، والبعض جمع البيانات الميدانية أثناء وجود المدارس، لكن نشرت تلك الدراسات بعد إلغاءها. وجميع الدراسات السابقة في هذا المقام كانت باللغة الإنجليزية؛ حيث تجنبت الباحثة اللجوء لدراسات باللغة الأندونيسية لصعوبة فهمها بشكل متعمق، وفيما يلى توضيح لذلك.

قارنت إحدى الدراسات السابقة (Zakaria & Panggabean, 2019) بين العقلية الدوليةGlobal Mindset للطلاب المنتمين للمدارس الدولية بأندونيسيا ونظرائهم طلبة المدارس القومية. وانطلقت الدراسة من فرضية أن العقلية الدولية لمديرى المدارس تعتبر سمة قيادية مرغوبة تؤدى لتميز المدارس الدولية عن غيرها، ويمكن أن تؤثر على تنمية عقلية الطلبة منذ الصغر، ليكونوا أكثر انفتاحاً على الآخرين. وبالتالى هدفت الدراسة للمقارنة بين مستوى ودرجة توافر سمات العقلية الدولية بين طلبة المدارس الثانوية الدولية وطلبة المدارس الثانوية القومية (غير الدولية) بجاكرتا. وفى ذلك تم استخدام مقياس التفكير العالمى، والذى طبق على ١٣٢ طالباً، ٥٩ منهم ينتمون لمدارس ثانوية دولية و٧٣ من طلبة الثانوية القومية. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، من أبرزها أن مستوى العقلية الدولية وسمات التفكير العالمى كان أعلى فى جميع أبعاده لدى طلبة المدارس الدولية، مقارنة بطلبة المدارس القومية. وبالتالى تم وضع توصيات تتعلق بتطوير المناهج القومية والمناخ التنظيمى بالمدارس القومية بأندونيسيا، والاهتمام باختيار مديرى المدارس ليسمحوا بتنمية العقلية الدولية لدى الطلبة.

ومن الدراسات التي اهتمت بتحليل تجربة المدارس الحكومية الدولية بعد إلغاءها، تلك الدراسة (Sundusiyah, 2019) التي سعت لتحليل السياسات اللغوية لاعتماد اللغة الانجليزية كلغة وسيطة للتدريس فى المدارس الحكومية القياسية الدولية بأندونيسيا، وذلك لدراسة مدى الخلاف الأيديولوجي والسياسي فى التعليم الذى أحدثته تلك النوعية من المدارس. واتبعت الدراسة المنهج البنائى، حيث تم وصف وتحليل السياسة التعليمية، وخاصة مايتعلق بلغة التدريس المستخدمة في المدارس الحكومية الدولية بإندونيسيا، كما تم استخدام أسلوب دراسة الحالة لإحدى تلك المدارس؛ لتوضيح واقع الممارسات والتحديات على المستوى الإجرائى الجزئي. وتم استخدام تحليل المحتوى للوثائق المعبرة عن السياسات اللغوية، وتحليل الخطابات والتصريحات الوزارية ذات الصلة، كما تم استخدام المقابلات مع عينة من أصحاب المصلحة فى المدرسة دراسة الحالة -قبل غلقها.

واستنتجت الدراسة عدة نتائج، من أبرزها وجود اختلافات بين معاني السياسة - كما يقصدها صانعو السياسات الوطنية – وما تم تطبيقه فى المدارس الحكومية الدولية، وهو ما أدى لوجود مشكلات فيها. وفى سياق مشابه، اهتمت دراسة أخرى (Fitriati, 2015) بالتدريس ثنائى اللغة فى إحدى المدارس الحكومية الدولية الأندونيسية، وجمعت البيانات قبل إلغاء تلك المدرسة. حيث هدفت إلى دراسة التجربة الرائدة الخاصة بإنشاء مدارس حكومية دولية ذات معايير قياسية بأندونيسيا، وذلك من منظور لغوى لمعرفة أثر التدريس ثنائى اللغة (الباهاسا الأندونيسية والإنجليزية) على مدى نجاح تلك الصيغة من المدارس. وتم عمل دراسة حالة على مدرسة ثانوية عليا Senior High School، تقع فى الساحل الشمالى لمقاطعة جافا Java Province، والتى صنفت على أنها مدرسة حكومية دولية قياسية رائدة Pioneer International Standard School. وجمعت البيانات -قبل غلق المدرسة- من عينة من طلبة ومعلمى تلك المدرسة، ووصلت عينة الطلبة ١,٢٤٣، وبلغ عدد عينة المعلمين ٨١ معلماً، يدرسون المواد الأساسية مثل البيولوجى والكيمياء وتكنولوجيا المعلومات والاتصال والجغرافيا، و٩ من الإداريين و١٣ من العاملين المؤقتين وكان من أبرز نتائج الدراسة أن سياسات الحكومة بشأن المدارس الحكومية الدولية مهددة بالفشل، نتيجة أن المواد الدراسية الدولية التى يدرسها الطلبة فى تلك النوعية من المدارس يفترض أن تدرس باللغة الإنجليزية، لكن واقع الأمر يشير إلى أنها تدرس باللغتين الأندونيسية والإنجليزية، نتيجة ضعف المعلمين فى اللغة الإنجليزية. وبالتالى أوصت الدراسة صانعي السياسات التعليمية بفهم أيديولوجيات اللغة عند المعلمين الأندونيسين ومستواهم باللغة الإنجليزية عند تخطيطهم للمبادرات الهادفة لرفع جودة التعليم الإندونيسي. وفى ذات السياق، نشرت دراسة أخرى (Sumintono et al., 2014) بعد إلغاء المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا، والتي اعتمدت في تجميع بياناتها (قبل الإلغاء) على دراسة حالة لإحدى المدارس الحكومية الدولية القياسية بأندونيسيا لتحسين قدراتها البنائية. وهدفت الدراسة إلى البحث

عن واقع جهود أندونيسيا فى تحسين بناء القدرات المدرسية، من خلال تطبيق سياسات تعليمية خاصة بتجربة المدارس الحكومية القياسية الدولية (SBI). واستخدمت منهجية الدراسات الكيفية مع دراسة الحالة لإحدى المدارس الثانوية الحكومية القياسية الدولية. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج، أهمها أن التحول من مدرسة حكومية تقليدية إلى مدرسة حكومية دولية كان له بعض الآثار الإيجابية المتعلقة باعتماد واعتراف الحكومة بتطبيق المدرسة لمعايير الجودة. لكن رصدت الدراسة العديد من السلبيات التي ظهرت عند التطبيق، ومنها أن تلك المدارس كان يحق لها تجميع أموال إضافية من أولياء الأمور، تصل إلى حوالي عشرة أضعاف ما تتلقاه المدرسة نفسها من تمويل من وزارة التعليم الأندونيسية. كما أكدت نتائجها على أن الصعوبة الرئيسية التي واجهت تلك النوعية من المدارس تتمثل في تلبية ما يسمى"المتطلبات الدولية" International Requirements، وأهمها إتقان معلمى المدارس لمهارات اللغة الإنجليزية.

وقبل إلغاء المدارس الحكومية الدولية، أُجريت دراسة تطبيقية لبرنامج المدرسة الحكومية الدولية فى SMK نيجيرى-بوروكيرتو (Rohadi, 2012)، وهدفت لتقييم برنامج المدارس الحكومية الدولية الاستطلاعية RSBI بأندونيسيا، والتى تعتبر الصيغة الاستطلاعية Pilot للمدارس الحكومية القياسية الدولية SBI. والدراسة استخدمت المنهج الكمى الكيفى، كما استخدمت دراسة الحالة لمدرسة ثانوية عليا حكومية State Senior High School وهى مدرسة SMK نيجيرى-بوروكيرتو، وذلك لتحديد الصعوبات التى تواجها لتتحول إلى مدرسة حكومية دولية، في صيغتها الاستطلاعية، مع تقييم جودة خريجيها لمعرفة مدى إلتحاقهم بالجامعات المتميزة. وجمعت البيانات من طلبة ومعلمى وإدارى ومدير ونائب المدير وأولياء الأمور بمدرسة SMK. ومن أبرز النتائج أن تلك المدرسة التى تبنت المنهج الدولى الاسترالى فى التدريس، وبالرغم من أن المنهج يفترض أن يدرس باللغة الإنجليزية؛ إلا أنه دمج لغة الباهاسا بالإنجليزية فى التدريس. كما اتضح وجود عجز فى استخدام التكنولوجيا فى التدريس، بسبب ضعف

المهارات وضعف خطوط الانترنت؛ بالرغم من وجود تجهيزات بالمدرسة مثل الكمبيوترات الكافية، واتضح أن مساعدات الإدارة التعليمية المحلية والإدارة التعليمية على مستوى المقاطعة لم تكن كافية. وتبين وجود ضعف فى أعداد المعلمين بالنسبة لعدد الطلاب، وأيضاً ضعف فى كفاياتهم التدريسية، بالرغم من تلقيهم لتدريبات. كما تبين أن جودة خريجى تلك المدارس كانت أقل من المتوقع بدرجة واضحة، فقد التحق نسبة قليلة منهم بالجامعات المحلية سواء الحكومية أو الخاصة بأندونيسيا، وكانت نسبهم بالنسبة لإجمالى الخريجين فى ثلاث سنوات ١٣,٣%، ١٩,٤%، ١٩,٣%، أما بالنسبة للخريجين اللذين التحقوا بجامعات رائدة فلم تتعد نسبتهم ٠,٢٦% فقط، أما باقى الخريجين فلم يلتحقوا بأى تعليم عالى والتحقوا بسوق العمل؛ وبالطبع يخالف ذلك المتوقع من تلك النوعية من المدارس. كما أُجريت دراسة حالة أخرى (Sumintono et al., 2012)للمدرسة الحكومية القياسية الدولية في إندونيسيا في تحسين بناء قدراتها. وهدفت لتحليل القيود والصعوبات التي تواجه المدارس الحكومية الدولية، وكذلك تحديد واقع الفعالية التعليمية عند تنفيذ سياسات تحسين التعليم والخاصة بتجربة المدارس الحكومية القياسية الدولية (SBI) في إندونيسيا، والتي اعتبرت بمثابة جهد لتحسين بناء قدرات المدرسة الحكومية في التعليم الأندونيسى. واستخدامت الدراسة أسلوب دراسة الحالة من خلال الإطار الذي طوره King and Newman (٢٠٠١)، بأبعاده الخاصة ببناء القدرات المؤسسية فيما يتعلق بالمعرفة والمهارات والسلوكيات الخاصة بالعاملين فى المدرسة، وتحليل أداءهم ومجتمع التعلم المهني، وذلك في إحدى المدارس الثانوية الحكومية الدولية بمدينة جاوة الغربية بإندونيسيا. وتوصلت الدراسة إلى أن السياسة التعليمية الخاصة بإنشاء تلك المدارس لم تكن موضحة لكيفية تطوير التعليم فيها، ولم يكن هناك إشراف كاف أو توجيهات محددة للمدارس ليتحقق الهدف الأساسى من إنشائها. كما أكدت نتائج الدراسة على وجود صعوبات واجهها المعلمون لتحقيق "المتطلبات الدولية" مثل التدريس باللغة الإنجليزية، وبالرغم من تدريب المعلمين إلا أن

البرنامج التدريبى الخاص بتحسين إتقانهم للغة الإنجليزية لم يحقق المرجو منه. ولم يكن هناك تفعيل لآليات مجتمع التعلم المهني بين المعلمين بشكل ملحوظ. ومن أهم الدراسات التقييمية للمدارس الحكومية الدولية، تلك الدراسة (Kustulasari, 2009) التي ارتكزت حول مشروع المدرسة القياسية الدولية في إندونيسيا. وهدفت إلى تحليل السياسة التعليمية الخاصة بالمدارس الحكومية القياسية الدولية؛ عن طريق دراسة تحليلية لوثائق وزارة التعليم الأندونيسية. كما قيمت احتمالية أن يحقق مشروع المدارس الحكومية القياسية الدولية أهدافه لتحسين جودة التعليم العام في إندونيسيا. وقامت بجمع مجموعة من وثائق السياسات وتحليلها في مقابل الأدبيات المتعلقة بالمدارس الدولية. ومن أبرز نتائجها أن السياسة التعليمية كانت تفتقر إلى الوضوح فيما يتعلق بطبيعة تلك التجربة، والمعايير التى ينبغي على المدارس استيفائها، وتفعيل تحويل المدارس الحكومية التقليدية لحكومية دولية. وبالتالى تنبأت تلك الدراسة بضعف تحقيق مبادرة المدارس الحكومية القياسية الدولية لأهدافها.

محاور البحث يسير البحث وفقًا للمحاور التالية:

المحور الأول: الإطار المنهجى للبحث، ويتضمن عرض لمشكلة البحث وأسئلته، ومنهجية البحث وحدوده، وأهدافه، وأهميته، ومصطلحات البحث، والدراسات السابقة ذات العلاقة.

المحور الثانى: الإطار الفكرى عن المدارس الدولية، وهو ما يمكن اعتباره الإطار المعيارى للبحث.

المحور الثالث: واقع المدارس الحكومية الدولية في مصر، وفيها يتم تحليل عناصر صيغ المدارس الحكومية الدولية، وأبرز المشكلات التي تواجه تلك المدارس.

المحور الرابع: واقع تجربة المدارس الحكومية الدولية الأندونيسية، وتحليل مكونات تلك المدارس، وأبرز المشكلات ومحددات فشل استمرارها.

المحور الخامس: التحليل المقارن بين المدارس الحكومية الدولية المصرية والأندونيسية، وفيه يتم عقد المقارنة التفسيرية لأبرز أوجه التشابه والاختلاف بينهما، مع الاستعانة بالمفاهيم التربوية ذات العلاقة.

المحور السادس: السيناريوهات البديلة المقترحة لتطوير المدارس الحكومية الدولية المصرية فى ضوء الإفادة من التجربة الأندونيسية، مع اتباع أربعة مراحل لبناء السيناريوهات البديلة، انتهاء بعرض ثلاثة سيناريوهات تسعى لتطوير تلك المدارس.

المحور الثانى: الإطار الفكرى عن المدارس الدولية

عادة ما يتم التأريخ للمدارس الدولية بأول مدرسة دولية أُنشأت فى جينيف بسويسرا عام ١٩٢٤، وهى مدرسة "إكولينت الدولية" Ecolint International School (Schippling, 2018)، والتي استهدفت تعليم أبناء العاملين في هيئة الأمم المتحدة، ومازالت تلك المدرسة موجودة للآن فى ثلاث فروع فى جنيف. تلى ذلك افتتاح المدرسة الدولية التابعة للأمم المتحدة United Nations International Schools (UNIS) بنيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تأسست فى منتصف الأربعينيات من القرن السابق (دوجونجيك, ٢٠١٥). إلا أن البعض (Bray & Yamato, 2003) يرجع تاريخ أول مدرسة دولية لمنتصف القرن التاسع عشر، بافتتاح المدرسة الدولية بهونج كونج عام ١٨٥٥، والتى كانت فى ذلك الوقت مستعمرة بريطانية، وضمت ١٠٠ طفل من ١٠ جنسيات مختلفة لأولياء أمور كانوا يعملون مع المحتل البريطانى بهونج كونج. وبغض النظر عن حقيقة تاريخ أول مدرسة دولية بالعالم؛ فحقيقة انتشار تلك المدارس الدولية في معظم دول العالم هي الأكثر أهمية، لفهم فلسفة وأهداف تلك المدارس، وتحديد أسباب انتشارها، وخصائصها، وإلقاء الضوء على أكثر أنماطها انتشاراً، والأساليب المتبعة في إدارة تلك المدارس والإشراف عليها، وأبرز التحديات التي تواجهها، وهو ما سيعرض في المحور الحالى، كما يلى.

أولاً: فلسفة وأهداف إنشاء المدارس الدولية

ترتبط فلسفة إنشاء المدارس الدولية بالحاجة إليها، ففى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، ومع حركة العولمة Globalization، ومع زيادة عدد العاملين الذين ينتقلون للعمل فى دول غير دولهم، بدأ البحث عن نظام تعليم دولى، يضمن تعليم أبنائهم فى نظام معترف به فى معظم دول العالم، ويسمح بالحراك التعليمى بسهولة (Lev, 2020). وبالتالي ترجع أسباب نشأة المدارس الدولية لمطالبات أولياء الأمور الذين يعملون بمنظمات دولية، لتعليم أبنائهم بمدارس تقدم تعليمًا دولياً؛ نظراً لانتقالاتهم الدائمة، ولضمان أن يؤهل أبنائهم للتعليم الجامعى فى بلدهم الأم. إلا أن هناك آراء تناقض ذلك، حيث أطلق على الرأى السابق "أسطورة أصل المدارس الدولية"؛ فيرى البعض (دوجونجيك, ٢٠١٥) أن سبب إنشاء المدرسة الدولية للأمم المتحدة UNIS، كأول مدرسة ذات طبيعة دولية، يرجع لسبب حقوقى، أكد عليه سياسيون رفيعوا المستوى من العاملين بمنظمة الأمم المتحدة، وكان معظمهم من الأمريكيين الذين يعلمون أبنائهم فى مدارس حكومية أمريكية، حيث قدموا طلباً جماعياً تضمن العديد من المطالب القانونية والحقوقية، من أبرزها إنشاء مدرسة دولية تابعة للأمم المتحدة. وبهذا بدا أن فلسفة الإنشاء تعتمد على تحقيق مبادئ العدالة التعليمية، واستيفاء الحق في التعليم الجيد لمن اضطرتهم ظروفهم البعد عن بلدانهم.

ومن أهم برامج المدارس الدولية التي بدأت في الستينيات من القرن السابق برنامج شهادة البكالوريا الدولية International Baccalaureate (IB)، والذى يغطي السنتين الأخيرتين من التعليم الثانوي، وقد بدأ في مدرسة جنيف الدولية International School of Geneva في عام ١٩٦٢. كما تم إنشاء أول مدرسة دولية في ويلز ببريطانيا، وسميت مدرسة Atlantic College in South Wales، ودرس فيهما برنامج البكالوريا الدولية (Leach, 1969). واعتمدت فلسفة إنشاء ذلك البرنامج على ثلاثة أسباب رئيسية (Hill, 2012)، السبب الأول تربوي، ويتمثل في توفير تعليماً

مرتكزاً على مهارات التفكير النقدي؛ والسبب الثاني مثالي، ويتمثل في إيجاد تعليماً يعزز التفاهم والسلام العالمى بين الثقافات، وتزويد الطلبة بمنظور دولي Internationalism في مقابل الخروج من المنظور القومى ضيق الأفق Nationalism and Parochialism (Bunnell, 2022)؛ أما السبب الثالث فسبب عملي Pragmatic، يتمثل فى تقديم شهادة معترف بها، تسمح بدخول التعليم العالي في كل أنحاء العالم.

وبالرغم من أن فلسفة وجود المدارس الدولية بدأت مرتكزة على توفير تعليم لأبناء الأجانب، ليمكن الطلبة من الانتقال الحر من دولة لأخرى؛ إلا أن ذلك لم يعد المبرر الوحيد لإنشاء المدارس الدولية. فقد أشارت التقديرات التي قامت بها إحدى الدراسات المهتمة بتسويق المدارس الدولية (Gaskell, 2019) إلى أن نسبة وجود أبناء أسر المغتربين Expatriate Families في المدارس الدولية، مقارنة بأبناء الأسر المحلية Local Families، كانت فيما سبق ٨٠:٢٠%، لكن تحولت تلك النسبة لتصبح ٨٠:٢٠ عام ٢٠١٩؛ بمعنى أن أبناء الأسر المحلية يمثلون معظم من يلتحق بالمدارس الدولية؛ مما يشير لزيادة الاهتمام بين الأسر المحلية بتعليم أبنائهم تعليماً دولياً،لأسباب تتعلق عادة بالحراك الاجتماعى، والوجاهة الاجتماعية. حيث يرى البعض أن فلسفة المدارس الدولية تحولت من كونها وسيلة لتعليم أبناء الأجانب في دولة ما، إلى اعتبارها وسيلة للتمايز الاجتماعى، فأكدت إحدى الدراسات الحديثة (Cao, 2022) أن المدارس الدولية أصبحت استثماراً مادياً، يقدم سلعة Commodity ولم تعد خدمة مجتمعية، وبهذا يمكن أن تزيد تلك النوعية من المدارس من طبقية التعليم المقدم لأبناء المجتمع الواحد.

وتتعدد أهداف المدارس الدولية، فهى تعمل على خلق ثقافة عالمية تعتمد على مبادئ التنوع والاختلاف، وتقبل القيم العالمية، وفهم الآخر، والايمان بالسلام العالمى، ونشر ذلك بين الطلبة (Schippling, 2018). كما تهدف لإكساب الطلبة المهارات التي تمكنهم من الالتحاق بالتعليم الجامعى المميز الذى يضمن لهم وظائف بعد التخرج. وفى

تقرير أصدره المنتدى الاقتصادى العالمى World Economic Forum عن مستقبل الوظائف بعد عام ٢٠٢٠ (WEF, 2020a)، تأكيداً على أهمية إكساب المدارس مهارات لطلابها تختلف عما يتم فى التعليم التقليدى. وكان من المتوقع بعد عام ٢٠٢٠، استمرار وجود ارتفاع فى الفجوة بين المهارات الموجودة عند خريجي النظام التعليمى التقليدى وما يتطلبه سوق العمل من مهارات؛ نتيجة تغير المهارات المطلوبة فى الوظائف المستقبلية. وتتضمن تلك المهارات المستقبلية التفكير النقدي، والقدرة على التحليل، وحل المشكلات، ومهارات الإدارة الذاتية، مثل التعلم النشط والمرونة وتحمل الإجهاد. ويمكن القول أن إكساب تلك المهارات هى ما يستهدفه التعليم بالمدارس الدولية. كما أشار ذات التقرير إلى أن معدلات البطالة متوقع زيادتها بين الفئات الأقل تعليماً، وبين من تلقوا تعليمًا منخفض الجودة، وهو الأمر الذى يشير لوجود تحديات أمام التعليم الحكومى التقليدى، ويلقى الضوء على الاهتمام بالتعليم الدولى، والبحث عن سبل توفيره للعامة، كى لايقتصر على أبناء الصفوة.

ومن أبرز أهداف المدارس الدولية تيسير إلتحاق خريجيها بالجامعات الدولية. ومما يدلل على ذلك نتائج ما قامت به إحدى الدراسات (Wu & Koh, 2022) من خلال المقارنة بين ثلاث أنماط للمدارس الدولية بالصين، وهى المدارس الدولية ذات النمط الأمريكي وتسمى (meishi)، والنمط البريطانى (yingshi)، والنمط الكندى (zhongjia). واعتمدت الدراسة على المنظور التحليلى العابر للقوميات Transnational Analytic Perspective، حيث اعتبرت أن المدارس الدولية نماذج دولية مطبقة فى دولة معينة، لها سمات قومية مختلفة عن النموذج الأصلى للمدارس الدولية. وتوصلت الدراسة لمعرفة كيفية تأثير الانتماء للمدارس الدولية على اختيارات الطلاب الصينيين للجامعات التى يلتحقون بها فيما بعد. وأكدت النتائج على أن معظم خريجى المدارس الدولية يكملون دراساتهم الجامعية بالدول التى يرجع إليها النظام التعليمى الذى درسوا به؛ فمثلاً خريجوا المدارس الدولية ذات النمط الأمريكي، تُقدم لهم

تسهيلات بالجامعات الأمريكية ليدرسوا بها، وهكذا بالنسبة لخريجوا المدارس الدولية البريطانية والكندية. مما يشير لأحد أهم أهداف الالتحاق بالمدارس الدولية، والمتمثل في الالتحاق بجامعات دولية متميزة.

ومن الملاحظ تزايد أعداد المدارس الدولية في المرحلة الثانوية على وجه الخصوص، وذلك في معظم دول العالم، مقارنة بأعداد المدارس الدولية في مراحل التعليم الأولى أو الأساسى. وأحد التفسيرات لذلك تتضح من خلال ما أشار إليه مدير إحدى المدارس الدولية فى ألمانيا (Kexel, 2021) والذى أكد على أن مرجع ذلك يعود لاتساع المنافسة بالمرحلة الثانوية على الالتحاق بجامعات دولية. كما أكدت إحدى الدراسات (Young, 2018) أنه في العديد من الدول، مثل الصين، تعتبر المدارس الدولية هي الوسيلة الأيسر لتجنب التنافسية الشديدة الموجودة بالتعليم العام، لدخول الجامعات الدولية؛ ومن ثم الالتحاق بعمل مميز في المستقبل.

ثانياً: طبيعة وخصائص المدارس الدولية

توجد العديد من الخصائص التي تميز المدارس الدولية عن غيرها من المدارس، وهى شروط معينة تستوفيها المدارس بناءً على معايير محددة، ليطلق عليها لفظ "دولية". وقد حاولت إحدى الدراسات (Bunnell et al., 2016) الإجابة عن تساؤل مفاده "ما الذى يجعل من المدارس الدولية كونها دولية؟"، وفى سبيل ذلك قامت تلك الدراسة بتحليل طبيعة المدارس الدولية، من خلال تطبيق مبادىء النظرية المؤسسية على المدارس الدولية، للتفرقة بين تلك المدارس المتباينة فى طبيعتها، وبين المدارس التقليدية الهادفة للربح. وتوصلت الدراسة إلى وجود بعض المدارس التى تتصف ببعض سمات المدارس الدولية؛ لكنها لا تنتمى لهذه النوعية من المدارس، وتختلف فى تشريعاتها عن ما هو موجود بالمدارس الدولية، وتبين أن أبرز سمات المدارس الدولية تتمثل فى طبيعة المنهج الذى تُدرّسه، والذى يختلف عادة عن مناهج الدولة التي تنشأ بها المدرسة الدولية،

بالإضافة للاعتراف الدولى بالشهادات التي تمنحها المدارس الدولية، وبالتالى إمكانية استكمال الطلبة لدراستهم إذا ما انتقلوا من دولة لأخرى.

وللتعرف على أبرز الخصائص التي تميز المدارس الدولية، يمكن الإشارة بدايةً لسمات المدارس المستقبلية، والتي تتشابه في كثير من خصائصها مع المدارس الدولية. فقد جاء بتقرير أصدره المنتدى الاقتصادى العالمى (WEF, 2020c) بشأن مدارس المستقبل فى ظل الثورة الصناعية الرابعة (٤,٠) لتشكيل مجتمعات واقتصاديات المستقبل، أن المستقبل يتطلب إيجاد مدارس ابتدائية وثانوية تعد مواطناً عالمياً Global Citizens، وتقدم تعليماً مختلفاً، ينتج خريجًا يستطيع الاندماج فى عالم منتج ومتنوع وشامل. وقد حدد ذلك التقرير ثمان سمات للتعليم عالى الجودة، تتمثل فى أن تكون مدارس المستقبل محققة للخصائص التالية:

- إكساب الطلبة مهارات المواطنة العالمية Global Citizenship: فعلى المدارس بناء وعي الطلبة بالأحداث العالمية، وبالتالى تأهيلهم ليكونوا شركاء فى المجتمع العالمي.
- إكساب الطلبة مهارات الابتكار والإبداع Innovation and Creativity: فينبغى على المدارس أن تعزز مهارات حل المشكلات المعقدة، والتفكير التحليلي، والإبداع، والتحليل المنظومى.
- إكساب الطلبة المهارات التقنية Technology Skills: حيث يتوقع أن يتضمن المحتوى الدراسى لمدارس المستقبل ما يمكن أن يطور المهارات الرقمية للطلبة، كالبرمجة، وتعلم المسؤولية الرقمية، والاستخدام الفعال للتكنولوجيا.
- إكساب الطلبة مهارات التعامل مع الآخرين Interpersonal Skills: حيث ينبغي أن يركز التعليم بمدارس المستقبل على الذكاء العاطفي بين الأشخاص، بما في ذلك إكساب المتعلمين مهارات التعاطف، والتعاون والتفاوض، والقيادة، والوعي الاجتماعي.

- أن يكون التعلم متمحوراً حول طبيعة كل متعلم Personalized and Self-Paced Learning: حيث يتوقع أن تعمل المدارس على الانتقال من وجود نظام موحد للتعلم، إلى نظام تعليمى مرن يعتمد على الاحتياجات الفردية المتنوعة لكل متعلم.
- التعلم الشامل الذي يتسم بالإتاحة Accessible and Inclusive Learning: حيث يتوقع الانتقال من نظام يقتصر فيه التعلم على من لديهم إمكانية الوصول للمدارس، إلى نظام يقدم تعليمًا شاملاً ومتاحاً للجميع.
- أن يكون التعلم تعاونياً وقائماً على حل المشكلات Problem-Based and Collaborative learning: حيث يتوقع أن تكون مدارس المستقبل مرتكزة على الانتقال من تقديم المحتوى القائم على العمليات، إلى تقديم المحتوى القائم على المشروعات والمشكلات، مما يكسب الطلبة مهارات التعامل فى بيئة العمل بالمستقبل.
- إكساب مهارات التعلم مدى الحياة والمتمحور حول الطلاب Lifelong and Student-Driven Learnin: فيتوقع أن يتحول التعليم بالمدارس من نظام يقل فيه أثر التعلم على مدار عمر الفرد، إلى نظام تعلم مستمر، ليعمل كل متعلم باستمرار على تحسين مهاراته الحالية، واكتساب مهارات جديدة، بناءً على احتياجاته الشخصية.

ويتوافق مع تلك الخصائص الخاصة بمدارس المستقبل، ما توصلت إليه نتائج إحدى الدراسات (Fahey, 2019)، والتي حددت أهم عشرة شروط تميز المدارس الدولية ذات الآداء الجيد، من وجهة نظر أصحاب المصلحة، والمتمثلين فى أولياء الأمور، والطلبة، والمسئولين عن إدارة المدارس الدولية ومعلميها. وتمثلت تلك الخصائص العشرة بالترتيب فى الآتى:

- وجود بيئة مدرسية آمنة، تراعى اختلاف الطلبة وتنوع ثقافاتهم.
- توافر معلمين مدربين وملمين بالمستجدات التربوية، وقادرين على التدريس الجيد، وملهمين لطلابهم. ومن ذوى العقلية الدولية Internationally Minded المنفتحة على الثقافات المتعددة.
- وجود احترام متبادل بين جميع من ينتمون للمدرسة.
- حصول المدرسة على اعتماد دولى معترف به Internationally Accepted Accreditation.
- أن تكون الفصول الدراسية مجهزة بمصادر تعلم وأجهزة وتقنيات حديثة، تيسر من عملية التعليم والتعلم.
- أن ينمى البرنامج الدراسى المطبق بالمدرسة لمهارات الطلبة على الحياة، وعلى الدراسة الجامعية، والحياة المهنية فيما بعد.
- أن يكون المنهج معترف به عالمياً مثل المنهج البريطانى IGCSE، أو البكالوريا الدولية IB، أو غير ذلك.
- أن يكون المديرين والإداريين من الأكفاء، ويثقون فى قدرات معلميهم.
- أن يتوافر بالمدرسة امتيازات للعاملين فيها، تتيح لهم فرصًا متنوعة للتنمية المهنية.
- وجود طلبة منفتحين على العالم، متقبلين للثقافات الأخرى. وأن تتاح لهم فرصًا واسعة لاختيار المواد التى يرغبون بدراستها، واختيار للمعلمين الذين يدرسون تلك المواد.

كما حددت الرابطة الدولية للمكتبات المدرسية International Association of School Librarianship مجموعة من الخصائص التي تميز المدارس الدولية عن غيرها، وتتمثل في الآتى (IASL, 2022):

- أن تسمح المدرسة للطلاب بالتحويل Transferable across International Schools عبر المدارس الدولية.
- أن تيسر المدرسة عملية الحراك التعليمى للطلبة بمرونة أكثر من يحدث بالمدارس الحكومية التقليدية.
- أن تتسم المدارس بتنوع جنسيات طلابها، وتنوع لغاتهم القومية.
- أن يُدرس بالمدارس الدولية منهجًا دوليًا.

- أن تكون المدارس معتمدة دوليًا Internationally Accredited، من قبل الهيئات الدولية، مثل مجلس المدارس البريطانية الدولية Council of British International Schools (COBIS) أو مجلس المدارس الدولية Council of International Schools (CIS).
- أن تكون المدارس مفتوحة لجميع الطلبة، بمعنى أنها غير انتقائية Non-Selective.
- أن تعتمد المدارس على اللغة الإنجليزية كلغة رئيسة، أو تكون مدارس دولية ثنائية اللغة Bilingual.

وحددت الشبكة الخاصة بالمدارس الدولية على مستوى العالم International School Database (ISD) معايير وشروط معينة يبحث عنها أولياء الأمور عند اختيار المدرسة الدولية المناسبة لابنائهم (ISD, 2022). وتتمثل تلك المعايير، بالترتيب من الأهم للأقل أهمية، في وجود معلمين أصليين Native Teachers، حيث حدد ٩١% من الآباء، الذين يستخدمون ذلك الموقع، أنهم عند اختيار المدرسة المناسبة يهتمون بتوافر هذا الشرط. ثم توافر أنشطة منهجية إضافية Extra Curricular Activitie، تلى ذلك توافر شرط وجود لغات أكثر Extra Languages بالمدارس الدولية، حيث تبين أن ٣٩% من أولياء الأمور أكدوا على أهمية ذلك، ثم أن يكون حجم الفصل مناسباً، ومدى توافر وسيلة انتقال للمدرسة، والاهتمام بمساعدة الطلبة على تعلمهم للغات، ومناسبية كلفة التعليم لمستوى وخلفية أولياء الأمور، ومستوى جودة التعليم المقدم بالمدرسة، وأخيراً وجود دعم من المدرسة لذوى الاحتياجات الخاصة في حالة وجودهم بالمدرسة. كما قامت إحدى الدراسات (سلامة, ٢٠٢١) برصد أهم الخصائص المميزة للمدارس الدولية ومكنتها من زيادة التنافسية مع مدارس التعليم العام الذى توفره الحكومات لأبنائها، وتحددت في أربعة خصائص، أولها أن مناهجها تتميز عن مناهج المدارس المحلية في كونها تتسم بالابتكار والتكامل والتكيف. كما تتميز بأن معلميها متنوعين، وغالبيتهم من دول ناطقة

بالإنجليزية، والقليل منهم من المحليين، ويتم اختيار المعلمين بناءً على شروط محددة. كما أن مديروا المدارس الدولية يتم اختيارهم من المتميزين. وأخيراً، تتميز المدارس الدولية بأنها معترف بها على مستوى دولى، لضمان جودة أداءها.

مما سبق يمكن إجمال أبرز الخصائص المتفق عليها من الدراسات السابقة والمنظمات الدولية ذات العلاقة بالمدارس الدولية في أربعة خصائص، تتمثل فى الآتى:

١. كونها دولية:

ويعنى ذلك أن المدارس الدولية تسمح بالحراك التعليمى، حيث يشترط أن تمكن طلابها من التنقل من نوع تعليم لآخر، سواءً لمدارس متوافرة بنفس الدولة، أو تسمح لطلابها بالانتقال من دولة لأخرى، تتبع ذات النوع من التعليم. بالإضافة لتركيزها على القيم التي تهتم بالمواطنة العالمية، مع الاهتمام بالهوية القومية للدولة التي بها تلك المدارس.

٢. مناهجها دولية:

من أبرز خصائص المدارس الدولية أن تكون مناهجها دولية. ومن أشهر المناهج الدولية وأوسعها انتشاراً، مناهج البكالوريا الدولية IB، والمناهج البريطانية IG، والأمريكية Amirican Diploma، وغير ذلك. ولا يعنى ذلك أن التدريس يقتصر على المواد الأساسية في تلك المناهج، بل عادة ما يتم تدريس بعض المناهج التي تحافظ على الهوية القومية لكل دولة. وعادة ما تكون لغة الدراسة متناسبة مع طبيعة البرنامج الذى تدرسه المدرسة الدولية، فمثلاً المدارس الدولية التي تتبع برنامج IB، أو IG أو Amirican Diploma يكون التدريس بها باللغة الإنجليزية، أما المدارس الدولية الفرنسية، فلغتها الأساسية الفرنسية وهكذا.

٣. تتسم بالتنوع:

تتسم المدارس الدولية بالتنوع، بمعنى أن المدارس تقبل طلبة من خلفيات متنوعة، ويكون بها معلمين متنوعين منهم معلمين محليين من ذات الدولة الموجود بها تلك المدارس، بالإضافة لمعلمين أجانب لغتهم الأولى هي اللغة الإنجليزية، أو تبعاً لطبيعة البرنامج الذى تدرسه المدرسة الدولية. وبالتالي فالمدارس الدولية تهتم بالتنوع الثقافي للعاملين فيها.

٤. معترف بها دولياً:

ينبغي أن تكون المدارس الدولية معترفاً بها دولياً من خلال المجالس والهيئات الدولية المتخصصة، وأيضاً الهيئات المحلية. لأن ذلك هو ما يسمح بحدوث الحراك التعليمى لطلابها. ومن هنا لابد وأن يتم عمل تقييماً دورياً لنظم العمل بالمدارس الدولية، لتحديد مدى استيفائها لمعايير كل هيئة من هيئات الاعتماد.

ثالثاً: أنماط المدارس الدولية

صنفت بعض الدراسات الرائدة (Thompson & Hayden, 2013; Bunnell et al., 2016) المدارس الدولية إلى ثلاث أنماط، وتتمثل فيما يلى:

١. نمط (أ) من المدارس الدولية التقليدية Type-A Traditional International Schools:

وهى المدارس التى يكون طلابها ممن يعمل أولياء أمورهم فى بلدان مختلفة، ويُلحقون أبنائهم بتلك المدارس حتى يتسنى لهم الانتقال الميسر من دولة لأخرى. و يطلق عليها أحيانًا النمط المعيارى (العادى أو التقليدى)Standard Type أو النمط المثالى Ideal Type. وتمويل تلك المدارس يعتمد عادة على الرسوم الدراسية التى يدفعها أولياء الأمور، وتكون في معظم الأحيان مدارساً خاصة، بمصروفات عالية؛ وبالرغم من ذلك يطلق عليها عادة أنها مؤسسات غير هادفة للربح. وعادة ما تكون تلك المدارس معتمدة في تدريسها على اللغة الإنجليزية.

٢. نمط (ب) من المدارس الدولية ذات الأساس الفكرى Type-B Ideological International Schools:

وهى المدارس الدولية التى تعتمد على تطبيق بعض المبادئ والقيم الدولية، مثل السلام الدولى، والحرية العالمية، والتسامح بين الشعوب، وتقبل الآخر. وتلك النوعية من المدارس الدولية ليست واسعة الانتشار كالنوع الأول. وقد عرفها البعض بأنها مدارس دولية رائدة Pioneer Schools حيث أنها تعتمد على تطبيق مفاهيم العولمة

والدوليةInternational, Internationalism من خلال مناهجها التى ترتكز على مثل تلك المفاهيم والقيم.

٣. نمط (ج) من المدارس الدولية Type-C Non-traditional International Schools:

من أهم سمات تلك النوعية من المدارس الدولية أنها تكون خاصة، مملوكة لأشخاص باحثين عن الربح من رجال الاعمال For-profit الذين يستثمرون فى مجال التعليم. وقد زاد عدد تلك المدارس فى بداية الألفية، وتحولت معظم المدارس المنتمية إلى النمط الاول والثانى إلى هذا النمط، وانتشرت على وجه الخصوص في شرق آسيا (Cao, 2022) ودول الشرق الأوسط. ومعظم الملتحقين بتلك المدارس من أسر محلية Local/indigenous parents ممن لا يجيدون اللغة الإنجليزية، من الطبقة المتوسطة أو مرتفعة الدخل، ممن يسعون لتعليم الأبناء تعليمًا متميزاً مدفوع الأجر، وغير مدعم من الحكومة. بعض تلك المدارس الدولية تعتبر فروعاً لمدارس انجليزية خاصة، موجودة بدول غير ناطقة بالانجليزية، وقد أطلق على تلك الفروع بمدارس الساتاليت'Satellite Colleges'، ويأتى الاسم من كونها فروع لمدارس أسست فى أماكن بعيدة عن المدارس الأصل (الأم). ومن أمثلة ذلك المدرسة الدولية بدبى في الإمارات العربية المتحدة، وأسمها Repton School Dubai، وهى تعتبر مدرسة فرعية من مدرسة Repton School والتى نشأت ببريطانيا منذ القرن السادس عشر.

كما توجد أنواع متعددة من المدارس الدولية، منها مدارس البكالوريا الدولية، والمدارس البريطانية، وغيرهما، ويمكن توضيح ذلك من خلال الآتى:

١- مدارس البكالوريا الدولية IB - International Baccalaureate :

وهى من أكثر المدارس الدولية انتشاراً على مستوى العالم، وقد أنشأت في جنيف فى أوائل القرن السابق، حيث نوقشت فكرة إنشائها لأول مرة عام1925، عندما كتب أحد أعضاء مجلس إدارة المدرسة الدولية في جنيف، إلى سبعة عشر من القادة

الأوروبيين العاملين في إصلاح التعليم، لمعرفة رأيهم فى شهادة إنهاء الدراسة الثانوية في سويسرا Maturite International ، وبالتالي لفت النظر لنوع مختلف من التعليم الدولى (Wright & Lee, 2022). وبعد عقدين من الزمان، وتحديداً في عام 1946، طالب وزير التعليم بفرنسا -في ذلك الوقت- بضرورة إيجاد تعليماً ثانوياً دولياً تعترف به جميع دول العالم، ويقدم شهادة دولية تجيزها اليونسكو، ويكون لها وضع مساو للشهادات المماثلة في كل الدول. وأخيرا، في عام 1951 تم مناقشة إنشاء البكالوريا الدولية، أثناء مؤتمر المدارس ذات التوجهات الفكرية الدولية تحت رعاية اليونسكو، باجتماع رؤساء المدارس الدولية والمدارس المهتمة بشكل خاص بتنمية التفاهم الدولي (Dugonjic-Rodwin, 2021). وأثمر هذا الجهد في أوائل الستينيات من القرن الماضي، وبتشجيع اتحاد المدارس الدولية، إنشاء شهادة البكالوريا الدولية، والتي تقدم ثلاثة برامج من التعليم الدولي من سن 3 إلى19 .

٢- المدارس الدولية التي تتبع التعليم البريطاني: International General Certificate of Secondary Education-IGCSE

ويرجع تاريخ تلك النوعية من المدارس إلى وجود برنامج للتعليم المحلى ببريطانيا سمى(General Certificate of Secondary Education (GCSE، والذى تحول فى الثمانينيات من القرن السابق، إلى برنامجًا دولياً سمى International General Certificate of Secondary Education (IGCSE)، وتمحور التغيير حول تقليل السمات ذات العلاقة بالمجتمع البريطانى، حتى يتحول لبرنامج ثانوى دولى يمكن تطبيقه فى جميع الدول؛ بما فيها بريطانيا نفسها، والتى قبلت فى تعليمها الجامعى خريجى ذلك البرنامج. وتاريخياً، ومنذ أكثر من ١٦٠ عامًا، قامت جامعة كامبريدج البريطانية بإنشاء نقابة الامتحانات المحلية Local Examinations Syndicate، بهدف رفع مستوى التعليم المدرسى المحلى ببريطانيا، من خلال إدارة الإمتحانات بعيداً عن السلطات ذات العلاقة بالمدارس. وفى عام ١٨٥٨، أجرى ٣٧٠

طالبًا في سبع مدن بريطانية امتحانات قياسية وضعتها جامعة كامبريدج Cambridge University. ثم بدأت تلك النقابة بعمل الاختبارات على المستوى الدولى عام ١٨٦٤. وفي عام ٢٠٠٥ أصبح الإسم المعتمد لتلك النقابة هو تقييم كامبردج Cambridge Assessment، ومؤخراً فى عام ٢٠٢١ تم ضم مؤسسة Cambridge Assessment معCambridge University Press فى مؤسسة واحدة غير ربحية، تسمى مؤسسة جامعة كامبردج والتقييم Cambridge University Press & Evaluation، وتسمى احياناً بهيئة كمبريدج الدولية للتقييم *Cambridge* Assessment *International* Education، والتي توفر برنامجاً تعليمياً دولياً وتقييم طلابه؛ بناءً على الدراسات التى تقوم بها أقسام التدريس في جامعة كامبريدج (Cambridge.International, 2022).

رابعاً: إدارة المدارس الدولية والإشراف عليها

يعتمد هذا المحور على نتائج أحدث تقارير مركز بحوث المدارس الدولية العالمى ISC Research (ISC, 2022a)، والذى سلط الضوء على أبرز الاتجاهات الإدارية المطبقة في إدارة المدارس الدولية والإشراف عليها في السنوات الأربع الأخيرة، أى من ٢٠١٨ إلى ٢٠٢٢، وتشير نتائج ذلك التقرير إلى حدوث بعض التحولات في إدارة المدارس الدولية على مستوى العالم، والتي تمثلت في ثلاث اتجاهات؛ الاتجاه لتعيين مجالس إدارة المدارس بالانتخاب الذاتي، والاتجاه نحو تحديد مسئوليات معينة تقوم بها تلك المجالس، والاتجاه للتقييم الذاتي لأداء مجالس الإدارة، وفيما يلى تفصيل لذلك.

١- الاتجاه نحو تعيين مجالس إدارة للمدارس الدولية عن طريق الانتخابGoverning Body Appointments:

اتجهت معظم المدارس الدولية على مستوى العالم إلى اختيار مجالس إدارة للمدارس عن طريق الانتخاب الذاتي، وتقوم تلك المجالس بإدارة المدارس والإشراف على مختلف

عناصر العملية التعليمية بها، ويتم ذلك عادة لمدة خمس سنوات، ثم بعدها يتم انتخاب مجالس إدارة جديدة. ويبدو أن ذلك الاتجاه آخذ في الازدياد بشكل ملحوظ، فمن بين جميع المدارس الدولية التي شملها الاستطلاع الذى قامت به ISC Researc في ٢٠١٨، صرح حوالى ٦٠٪ من المدارس أن مجلس إدارتها يتم اختياره وتعيينه بالانتخاب الذاتي، وزادت تلك النسبة إلى حوالى ٦٩٪ عام ٢٠٢٢. ومن بين المدارس الدولية التي شملها الاستطلاع في عام ٢٠١٨ والتي كانت تهدف إلى الربح، صرح ٦٣٪ منها بأن مجالسها كانت ذاتية الاختيار، مقارنة بنسبة ٨٣٪ من المدارس الدولية الهادفة للربح في عام ٢٠٢٢. أما بالنسبة المدارس الدولية التي شملها الاستطلاع، والتي توصف بأنها غير هادفة للربح، فتبين أنه في عام ٢٠١٨ كانت ٥٤٪ أن مجالس إدارتها منتخبة ذاتياً، وزادت النسبة أيضا في عام ٢٠٢٢ لتصل إلى ٧٦٪.

٢- الاتجاه نحو تحديد مسئوليات محددة للحوكمة Governance Responsibility Trends:

في هذا الاتجاه الإدارى تحدد مسئوليات معينة لمجالس الإدارة التي يتم اختيارها، وتتمحور تلك المسئوليات عادة حول مراقبة السياسات، والخطط الإستراتيجية، والخطط التنفيذية للمدرسة. وتلك المسئوليات لم تختلف كثيراً في السنوات الأربع الأخيرة، بالرغم من وجود جائحة كوفيد-١٩. وللإدارة أدوار معينة، تتمثل عادة فى الموافقة على الميزانية السنوية للمدرسة، وضمان الاستقرار المالي للمدارس، وتعيين الرئيس أو المدير لكل مدرسة، والموافقة على أوجه الإنفاق. وبالرغم من أهمية ما سبق من مسئوليات وأدوار؛ إلا أن الإشراف على الأداء التدريسى لم يكن مطبقاً بدرجة واضحة، فقد تبين أن أقل من ١٠٪ فقط من مجالس الإدارة بالمدارس الدولية يرون أن من مسؤولياتهم الإشراف على العملية التعليمية، وتوفير إرشادات وتوجيهات بشأن ذلك.

٣- الاتجاه نحو تقييم أداء مجالس الإدارة Trends in the Evaluation of Governing Bodies:

ويعنى هذا الاتجاه بوجود آليات محددة لتقييم أداء إدارة المدارس الدولية، سواءً كان تقييماً ذاتياً داخلياً أوتقييماً خارجياً. فقد ظل الاتجاه نحو عمل التقييم الذاتي Self-Evaluation هو الوسيلة الأكثر انتشاراً لتقييم أداء مجالس إدارة المدارس الدولية، والتي يتم انتخابها ذاتياً، فقد كان في عام ٢٠١٨ منتشراً في حوالى ٦٣٪ من المدارس الدولية، وذلك فى مقابل ٥٢٪ من المدارس في عام ٢٠٢٢. وبالرغم من انخفاض انتشاره؛ إلا أنه لازال الاتجاه الأكثر استخداماً لتقييم الأداء الإدارى في المدارس الدولية. ومن المستغرب أن التقييم الخارجي External evaluation للمدارس الدولية، وما يطلق عليه في العديد من دول العالم بالاعتماد Accreditation، والذي تقوم به عادة مؤسسة Association أو منظمة مستقلة Independent Organisation، قد انخفض من ٤٣,٥٪ في عام ٢٠١٨ إلى نسبة ٢٩٪ في عام ٢٠٢٢؛ وقد يكون ذلك راجعاً لبعض الإعاقات التي تتعلق بجائحة كوفيد-١٩، وتأثيرها على حركة اعتماد المدارس الدولية.

وبالنسبة لطبيعة إدارة المدارس الدولية، فباستقراء الدراسات السابقة، تبين وجود نظامان لإدارة المدارس الدولية على مستوى العالم؛ النظام الأول يسمح فيه للمدارس الدولية بتحديد معاييرها الخاصة، والرسوم الدراسية بها طبقاً لسياسة العرض والطلب Laissez Faire (Hayden & Thompson, 2008)، وبهذا تعتبر المدارس الدولية أقرب للمدارس الخاصة الهادفة للربح. ومن الملاحظ أن وزارات التعليم بالدول التى تتبع ذلك النمط من الإدارة لا تضع قيوداً أو قواعد ملزمة للمدارس الدولية فيها. كما يوجد نمط آخر من إدارة المدارس الدولية وهو الذى يعتمد على وجود إدارة مركزية تشرف على المدارس الدولية تابعة لوزارة التعليم بكل دولة. وبالتالى في هذا النظام يوجد قيود ولوائح واجبة التنفيذ، خاصة ما له علاقة بالرسوم الدراسية، ومعدلات الزيادة

والقبول بها، وغيرها من معايير تنظم العمل بالمدارس الدولية. ويمكن القول بأن النمط الثانى هو الموجود بكل من مصر وأندونيسيا، دولتى المقارنة في هذا البحث.

ودولياً، توجد منظمات ومؤسسات دولية تختص بالإشراف على المدارس الدولية، وتقدم لها مساعدات لزيادة عددها وتحسين جودتها. ومن ذلك مؤسسة المدارس الدولية International Schools Association (ISA)، ومنظمة البكالوريا الدولية International Baccalaureate_(IB)، والمجلس الأوروبى للمدارس الدولية European Council of International Schools (ECIS). والهدف من وجود مثل تلك المؤسسات الدولية يتمثل في وضع معايير ومبادئ تميز المدارس الدولية عن غيرها من مؤسسات التعليم. وفى الدليل السنوى الخاص بالمدارس الدولية على مستوى العالم (Barnes, 2021) يتم عرض المناهج الدولية، ونظم الامتحانات، وعرض معلومات عن المنظمات الدولية ذات العلاقة بالمدارس الدولية. كما يوجد لكل منطقة ونطاق جغرافى، منظمة دولية تساعد في الإشراف الفنى على المدارس الدولية فى الدول المنتمية لها، ومساعدتها في تحسين جودة التعليم فيها. ومن ذلك منظمة المدارس الدولية الإفريقية Association of International Schools in Africa، وفى وسط وشرق أوروبا Central and Eastern European Schools Association، وفى منطقة شرق آسيا East Asia Regional Council of Overseas Schools، والمنظمة الأوروبية للمدارس الدوليةEuropean Council of International Schools، والمجلس الأوروبى للمدارس الدوليةEuropean Council of International Schools (ECIS).

خامساً: أبرز التحديات التي تواجه المدارس الدولية

من خلال استقراء العديد من الدراسات الخاصة بنظم التعليم بالمدارس الدولية، تبين وجود العديد من المشكلات والصعوبات التى تواجه المدارس الدولية، ومعظم التحديات

تتعلق بنوعية المعلم وإعداده، وكفاءه الإداريين، ومشكلات خاصة بهوية الطلبة الدارسين بتلك المدارس.

فقد أشارت بعض الدراسات، مثل (Bailey & Gibson, 2020; Lee et al., 2012; Wright & Lee, 2014) (مصطفى وآخران, ٢٠١٧)، إلى أن أبرز التحديات التى تواجهها المدارس الدولية ترجع لزيادة معدلات ترك العمل Turnover Rate. كما تجد تلك المدارس صعوبة فى إيجاد معلمين مؤهلين للتدريس الكفء (Hollett et al., 2020). فقد أكدت إحدى الدراسات (Johnson, 2019) انتشار ضعف كفايات ومهارات المعلمين بمعظم المدارس الدولية. وبالتالى اقتراحت الدراسة خطة للتحسين التنظيمي للمدارس الدولية، واقتراح وسائل للتطوير المهني للمعلمين. وقامت تلك الدراسة بالبحث فى السياق التنظيمي للمدارس الدولية ودورها فى سياقها الإقليمي، وتوصلت لعدة نتائج، منها ندرة التخطيط الفعال للتنمية المهنية للمعلمين.

ومن أبرز التحديات التتواجه المدارس الدولية وجود مشكلة فهم هوية الطلبة. حيث يصاحب انتشار المدارس الدولية فى معظم دول العالم، ظاهرة ما يسمى "الأطفال ذوى الثقافة الثالثة"Third Culture Kids (TCKs) (van Zalinge, 2020)، والتي تعتبر نتيجة لحدوث الحراك الدولى International Mobility، ويشير مصطلح "الأطفال ذوى الثقافة الثالثة" إلى الطلبة الذين تحتم ظروف عمل آبائهم أن ينتقلون إلى بلد تختلف عن بلدهم الأم، ويدرسون مع طبة آخرين من ذات البلد التى بها المدرسة الدولية، وبهذا فيوصفون بأنهم من ذوى الثقافة الثالثة التى تنتج عن بعدهم عن التعليم فى ظل ثقافتهم الأم؛ إلا أن آبائهم ينتمون لتلك الثقافة من جهة، وبالتالي فهم بعيدون عن ثقافة الدولة التى يدرسون بها؛ إلا أن زملائهم وأصدقائهم ينتمون لتلك الثقافة، من جهة أخرى. وعادة ما يكون هؤلاء الطلبة منتمون لأسر المغتربين Expatriate Families، وهى الأسر التى يكون أولياء الأمور فيها يعملون بمنظمات أو شركات دولية International Organizations and Companies لها فروع فى دول عديدة،

أو ممن يعملون فى السفارات Foreign Embassies، أو من أسر تعمل فى قوات حفظ السلامAarmed Forces. ًوفي محاولة لفهم الهوية والانتماء الخاص بطلاب المدارس الدولية؛ استدلت إحدى الدراسات (Lev, 2020) على ذلك من خلال ما أطلقت عليه الإحساس بالمكان Sense of Place أو ما يسمى بالتعليم القائم على المكانPlace-Based Education (PBE). وكانت عينة الدراسة من طلبة المدارس الدولية من أصحاب الثقافة الثالثة (TCKs). وجمعت البيانات على مدار عامين دراسيين، تم فيهما عمل ملاحظات ميدانية، ومقابلات مع الطلاب وموظفي ٢٢ من المدارس الدولية فى بوخارست، والتى تعتمد على نظام البكالوريا الدولية (IB). وتوصلت الدراسة لنتائج هامة عن شعور الطلاب بالانتماء إلى المكان الذى يدرسون به -وهو المدرسة الدولية- أكثر من الشعور بالانتماء للدولة التى يدرسون بها، أو الدولة التى تنحدر أصولهم منها. وبهذا كانت هوية المكان ذات تأثير قوى على الطلاب. وبالتالي تمثل الهوية أحد أبرز التحديات الموجودة بالمدارس الدولية.

المحور الثالث: واقع المدارس الحكومية الدولية فى مصر

يعتمد هذا المحور على تحليل نظام المدارس الحكومية الدولية المصرية، اعتمادًا على استقراء تحليل نتائج الدراسات السابقة، واستقراء التشريعات واللوائح ذات العلاقة بتلك النوعية من المدارس. ويتكون المحور من ثلاث محاور فرعية، أولها إعطاء لمحة عن المدارس الدولية بمصر، يليها عرض تحليلى لواقع المدارس الحكومية الدولية؛ يتضمن الإطار التشريعى، والفلسفة والأهداف، والمناهج وطرق التقويم، والمعلمون، والتمويل والرسوم الدراسية، والإدارة والإشراف، وأخيراً المحور الثالث، والذى يتعلق بأبرز المشكلات التي تعانى منها تلك المدارس.

أولاً: لمحة عن المدارس الدولية بمصر

تُرجع الأدبيات بداية المدارس الدولية بمصر، والذى سمى بالتعليم الأجنبي، إلى العوامل الدينية، والتي دعت إليها بعض الجماعات التبشيرية لاجتذاب أقباط مصر إلى

الكاثولوكية أو البروتوستانتية في القرن الثامن عشر، وظل التعليم الأجنبي دينياً حتى نهاية القرن التاسع عشر (محمود, ١٩٩٦)؛ ولكن تنوعت أثناء ذلك أهدافه، من تعليم أبناء الجاليات الأجنبية المقيمين بمصر إلى تعليم أبناء الطبقة الارستقراطية من المصريين. والمتتبع لتاريخ التعليم بمصر، يلاحظ التدخل الخارجي في التعليم، فكانت هناك مدارس تدرس بالإيطالية، يستدعى لها معلمون من إيطاليا. وعندما حدث الاحتلال الفرنسي، تم إحلال اللغة الفرنسية بالمدارس بديلاً عن الإيطالية. وبعد احتلال بريطانيا لمصر، وكان لهم مدرستين فقط فى ذلك الوقت، لكنهم زادوها إلى ٢٠ مدرسة إنجليزية. وقبل ذلك في عهد الخديوى توفيق كانت هناك مدارساً دولية تديرها القنصليات، سميت بالمدارس الأوربية، لا تدرس بها اللغة العربية (الفقى, ٢٠١٩). وكانت المدارس الدولية، تسمى مدارس التعليم الأجنبى والتعليم الحر، وبدأت مستقلة عن إشراف وزارة المعارف (على, ٢٠٢١). وكان ذلك التعليم الأجنبى يهدف لنشر ثقافة البلد التى ينتمى إليها؛ دون الاهتمام بخصوصية المجتمع المصرى. وبالتالى بذلت العديد من المحاولات التشريعية لتنظيم ذلك النوع من التعليم. ومن أبرز التشريعات التى تمت لإخضاع التعليم الأجنبى للرقابة الحكومية ما تم عام ١٨٧٢ من خلال ما سمى "لائحة الرياض"، والقانون الخاص "بالتعليم الحر"، والذى صدر لأول مرة عام ١٩٣٤ ثم تم تحديثه بقانون رقم (٣٨) عام ١٩٤٨؛ وذلك لتنظيم العمل فى المدارس الأجنبية والحد من نفوذها، ولإلزامها الاهتمام بالجوانب التى تحفظ الهوية المصرية. وقد كان عدد طلبة تلك المدارس، في بدايتها، يفوق عدد الطلبة فى المدارس الحكومية. ونتيجة سياسات الانفتاح في السبعينيات من القرن السابق، زاد عدد المدارس الدولية بمصر؛ لزيادة رغبة أبناء الأسر المتوسطة في الالتحاق بذلك النوع من التعليم. وبمرور الوقت، زاد الإقبال على المدارس الدولية نتيجة الضعف الواضح في مستوى المدارس الحكومية، وقلة جودة البنية التحتية لها (رمضان, ٢٠١١). ففى بداية الألفية، ظهرت المدارس الدولية الخاصة، حيث يؤرخ لأول مدرسة في ذلك الوقت بالمدرسة الدولية الكندية عام

٢٠٠٢(الفقى, ٢٠١٩)، ثم توالى إنشاء المدارس الدولية الألمانية والفرنسية والأمريكية والبريطانية، وغير ذلك.

وفى الوقت الحالي، تزايدت أعداد المدارس الدولية والطلبة والمعلمين المنتمين إليها بشكل واضح. وبالتواصل الرسمى مع وزارة التربية التعليم؛ للحصول على إحصاءات توضح تطور المدارس الدولية فى مصر لمدة خمس سنوات سابقة، كما تم الحصول على بيانات يمكن إجمالها في جدول (١) التالى.

جدول (١) تطور المدارس الدولية فى مصر لمدة خمس سنوات

العام الدراسى	عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد المعلمين
٢٠١٨/٢٠١٧	٨٧٤	١٣١٠٩٣	٣٦٤٧
٢٠١٩/٢٠١٨	٩٩٧	١٤٩١٣٥	٤٧٣٢
٢٠٢٠/٢٠١٩	١١١٨	١٧٥٥٣٨	٥٤٩٧
٢٠٢١/٢٠٢٠	١٢٥٠	١٩٥٨٨٣	٦٨٨٦
٢٠٢٢/٢٠٢١	١٣٨٦	٢٠٨٨٤٧	٧٤٤٣

المصدر :*الجدول من تصميم الباحثة بالاعتماد على بيانات الإدارة العامة للتعليم الخاص والدولي بوزارة التربية والتعليم (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠٢٢ a).*

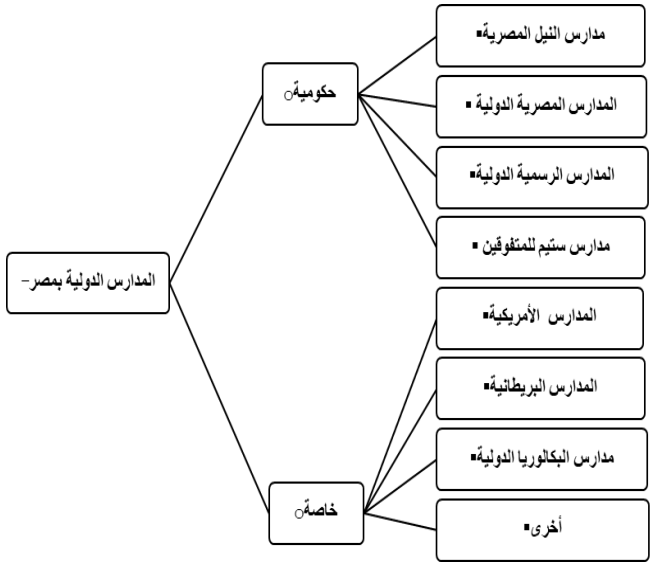
ويتضح من الجدول (١) السابق، أنه خلال الخمس سنوات الأخيرة (من ٢٠١٧ حتى ٢٠٢٢)، زاد عدد المدارس الدولية بمصر ٥١٢ مدرسة، بنسبة ٥٨,٦%. وزاد عدد المدارس ١٢٣ مدرسة من العام الدراسى ٢٠١٨/٢٠١٧ وحتى عام ٢٠١٩/٢٠١٨، وذلك بنسبة ١٤,٢%؛ وعددها من عام ٢٠١٩/٢٠١٨ إلى عام ٢٠٢٠/٢٠١٩ زاد ١٢١ مدرسة، وذلك بنسبة ١٢,١%؛ ثم أنشأت ١٣٢ مدرسة أخرى في العام الدراسى ٢٠٢١/٢٠٢٠، فكانت نسبة الزيادة ١١,٨%؛ وأخيراً زاد عدد المدارس عام ٢٠٢٢/٢٠٢١ بعدد ١٣٦ مدرسة، بنسبة ١٠,٩%. وبتحليل معدلات زيادة نسب إنشاء المدارس الدولية، في السنوات الخمس الأخيرة، يتضح أنها كانت ١٤,٢% ثم ١٢,١% ثم ١١,٨% ثم ١٠,٩%، على التوالي، ويلاحظ أنه بالرغم من وجود زيادة في عدد المدارس كل عام؛ لكن اتجاه معدلات الزيادة يقل؛ فهل يكون ذلك مؤشراً على استشعار

الوزارة بوجود بعض المشكلات التي تواجه التوسع في إنشاء المدارس الدولية؟ وهل هذا ما دعى لإنشاء صيغة جديدة من المدارس الدولية، لتكون هناك مدارساً حكومية دولية؟ وتحليل تلك الإحصاءات يتضمن أيضاً تأكيداً على استمرار انتشار المدارس الدولية، نتيجة زيادة الإقبال عليها؛ حيث زادت نسبة الطلبة الملتحقين بها في الخمس سنوات بأكثر من ٥٦%؛ وقد يكون السبب في ذلك راجعاً إلى حقيقة انخفاض جودة التعليم المقدم بالمدارس الحكومية بالتعليم العام، وتدني جودة مخرجاته.

ويمكن القول إن أبرز أسباب انتشار المدارس الدولية فى مصر، الهروب من النظام التنافسى للثانوية العامة، والبعد عن سباق المجاميع للتأهل للأنضمام لكليات "القمة". وقد يشير ذلك إلى خطأ الإدعاء بأن المدارس الدولية تهدف لخدمة أبناء الجاليات الأجنبية، حيث تنتقل الأسر من بلد لأخرى Mobile Families؛ بل لتوفير نظام تعليمى ذو جودة مرضية للأسر من طبقة الصفوة Elite Families والتى لاترضى عن التعليم الوطنى فى بلدها، وتستطيع دفع مصروفات دراسية عالية، وبالتالى تبحث عن تعليم دولى Global education system يؤهل أبنائهم للتعليم الجامعى الدولى، وللعمل فى أى مكان بالعالم؛ لاعتراف الدول بنظام التعليم بالمدارس الدولية (Hayden & Thompson, 2008). وقد تتشابه أسباب انتشار المدارس الدولية بمصر مع بعض الدول الأخرى، كالصين مثلاً، والتي تعتبر أكثر الدول التي ينتشر بها المدارس الدولية. فقد أكدت نتائج إحدى الدراسات (Young, 2018) أنه فى التعليم الصينى تقدم المدارس الدولية للنخبة، حيث تعتبر السبيل للخروج من الفشل التعليمى بالمدارس الحكومية، وتوفر ملاذًا للطلاب المحليين للبعد عن التنافسية التي تسيطر على النظام التعليمي الصيني.

وبالنسبة لأنواع المدارس الدولية بمصر، فهى عديدة، وتتباين في مسماها والمناهج الدولية التي تدرس لطلابها. واعتمادًا على بيانات الإدارة العامة للتعليم الخاص والدولي بوزارة التربية والتعليم (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠٢٢a)، تبين أن أكبر عدد من

المدارس الدولية يتمثل فى المدارس التي تدرس المناهج الأمريكية (الدبلومة الأمريكية)، ووصل عددها إلى ٦٥٨؛ أما المدارس التي تعتمد على المناهج البريطانية IG، فعددها ٥٧٢ مدرسة؛ يليى ذلك المدارس التي تعتمد على تدريس المناهج الألمانية، والتي يصل عددها إلى ٤٠ مدرسة؛ ثم المدارس التي تدرس المناهج الفرنسية، وعددها ٣٧ مدرسة؛ ثم المدارس الدولية التي تدرس مناهج البكالوريا الدولية IB، وعددها ٢٧ مدرسة، وأخيراً المدارس الكندية، وعددها ١٢ مدرسة. ولغرض الدراسة، يمكن تصنيف المدارس الدولية بمصر تبعاً لكونها مدارس دولية خاصة ومدارس دولية حكومية، كما يظهر في شكل (١).



شكل (١) أنواع المدارس الدولية بمصر

ويتضح من الشكل (١) السابق أن كل من المدارس الخاصة والحكومية الدولية، تندرج تحتها عدة أنواع من المدارس التي تتباين في مسماها، والمناهج الدولية التي تدرس لطلابها. وفيما يلى توضيح تفصيلى لذلك.

١-المدارس الخاصة الدولية:

تتعدد أنواع المدارس الخاصة الدولية بمصر، تبعاً للمناهج التي تدرس بها، فمنها المدارس الأمريكية والبريطانية ومدارس البكالوريا الدولية، وغير ذلك من مدارس تتبع مناهج دولية أخرى، وتكون إما مدارس دولية خاصة تدرس منهج دولى معين، أو أقسام تدرس مناهج دولية مختلفة فى مدارس خاصة. وتكون شهاداتها معترف بها، بحيث تمكن خريجيها من الالتحاق بالجامعات الدولية، أو بالجامعات المصرية بمختلف أنواعها، وتفصيل ذلك كما يلى.

أ- المدارس الأمريكية الدولية: وهى الأكثر انتشاراً بمصر، وفيها تُدرَس المناهج الأمريكية في كل المراحل من رياض الأطفال، وحتى نهاية الثانوى Gread 12. وتسمى المرحلة الثانوية بمدارس الدبلومة الأمريكية High School American Diploma، وشهادتها تناظر الثانوية العامة المصرية. ومعظم المدارس الأمريكية الدولية بمصر مدارساً معتمدة من هيئة الاعتماد الدولي وعبر الأقاليم Commission on International and Trans-Regional Accreditation (CITA). ويمتحن طلابها امتحان الكفاءة المدرسية أو اختبار التقييم المدرسي Scholastic Aptitude Test (SAT) or Scholastic Assessment Test (Exam-eg, 2022). وتُعتمد امتحانات طلاب تلك المدارس من مجلس الكليات الأمريكى College Board. وقد ألغى امتحان SAT من مصر في عام ٢٠٢١، لعدة أسباب يخرج البحث فيها عن حدود البحث الحالي، واستبدل بامتحان Egyptian Scholastic Test (EST) المؤهل للإلتحاق بالجامعات المصرية، أو امتحان ACT والمؤهل للجامعات الدولية (MOE, 2022a). ومعظم المدارس الأمريكية الدولية بمصر تشارك فى عضوية منظمات دولية متخصصة ذات علاقة بالتعليم الدولى، مثل جمعية دول البحر المتوسط للمدارس الدولية Mediterranean Association of International School (MAIS)

(MAIS, 2022) وهى مؤسسة دولية تهدف لمساعدة المدارس الدولية ذات العضوية، وتقدم تدريبات متخصصة للمعلمين والإداريين.

ب- المدارس البريطانية الدولية: وهى مدارس تتبع فى نظامها التعليمى المنهج البريطاني، بداية من رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية. والشهادة الممنوحة تسمى الشهادة الدولية العامة للتعليم الثانوي أو شهادة الثقافة العامة البريطانية International General Certificate of Secondary Education (IGCSE)، ويطلق عليها اختصارًا "IG". وقد بدأت تلك النوعية من المدارس الدولية فى مصر عام ١٩٩٤، من خلال اتفاقية تمت بين وزارة التربية والتعليم والمجلس الثقافي البريطاني بالقاهرة (المجلس.الثقافى.البريطانى, ٢٠٢١). ووفقاً لتلك الاتفاقية، تحدد دور المجلس فى تقديم التدريبات اللازمة للمعلمين لمساعدتهم في تحسين تدريسهم للمناهج البريطانية. كما يقوم المجلس الثقافي البريطاني بإدارة الإمتحانات، والتى تعدها كل من جامعة كامبردج الدولية Cambridge وبيرسون إدكسل Pearson-Edexcel، والتى يدرس الطلبة وفقاً للمناهج الموضوعة منهما (Pearson-Edexcel, 2022). وبهذا يقوم المجلس بالدور التنظيمى والإدارى للامتحانات؛ بهدف ضمان جودة تطبيق نظم الامتحانات، وفقًا لمعايير دولية محددة.

ج- مدارس البكالوريا الدولية: وهى مدارس خاصة تمنح شهادة International Baccalaureate (IB). ويرتكز التعليم فيها على تجاوز عيوب المناهج القومية التي تهتم بحفظ المحتوى في أغلب الأحيان؛ وذلك من خلال التحول من التركيز على المادة العلمية، إلى الاهتمام بالمفاهيم والقيم الإنسانية التي تجمع بين المجتمعات. والبكالوريا الدولية هى مؤسسة تعليمية غير ربحية، تأسست في أواخر الستينيات من القرن السابق، ومسجلة رسمياً كهيئة تعليمية في جنيف بسويسرا (IB, 2022)، ويحكمها مجلس منتخب يسمى Board of Governors، يقوم بوضع السياسة المنظمة لعملها، ويشرف على الإدارة المالية بها، ويضمن استقلاليتها ونزاهة امتحاناتها. وتعتمد

المصادر الرئيسية لتمويل مؤسسة البكالوريا الدولية على رسوم الامتحانات، والتبرعات، والرسوم الدراسية السنوية.

د- مدارس خاصة دولية أخرى: يوجد بمصر مدارس خاصة دولية كندية، وألمانية، وفرنسية، وغير ذلك من مدارس تدرس مناهجاً دولية. فمثلاً المدارس الدولية الكندية تقدم المنهج الكندى من رياض الأطفال وحتى التعليم الثانوى (دليل-المدارس-المصرية, ٢٠٢١b). وتدرس تلك المناهج باللغة الإنجليزية، وتمنح درجة دبلوم المدارس الثانوية بمقاطعة أونتاريو Ontario Secondary School Diploma، وشهادة التخرج بمقاطعة كولومبيا البريطانية British Columbia Certificate of Graduation، ودبلوم المدارس الثانوية بمقاطعة نوفا سكوتيا Nova Scotia High School Diploma، ودبلوم المدارس الثانوية بمقاطعة مانيتوبا Manitoba High School Diploma. وفى المرحلة الثانوية فى هذا النظام يدرس جميع طلبة الثانوى ذات المواد في أول سنتين، وبعدها يمكنهم اختيار مواد تحدد الكليات التى يمكنهم اختيارها، بناء على ميولهم، فيتم اختيار مواد التخصص من أربعة مجموعات، تتمثل فى المواد المؤهلة للكليات الطبية، والمواد الأدبية، والرياضيات، والمواد المؤهلة لكليات الاقتصاد والتجارة (دليل-المدارس-المصرية, ٢٠٢١b). كما يوجد بمصر مدارس دولية خاصة ألمانية، والتى تمنح الثانوية الألمانية، والمسماه شهادة الأبيتور الألمانية Abitur oder Zeugnis der Allgemeine Hochschulreife، ومدارس خاصة دولية فرنسية تمنح شهادة البكالوريا الفرنسية French Baccalaureate ، وهي مدارس معتمدة من هيئة التعليم الفرنسي في الخارج Agence pour l'enseignement français à l'étrange (AEFE). بالإضافة لذلك يوجد بمصر ما يسمى بمدارس السفارات والقنصليات، ويقتصر التعليم فيها على غير المصريين، من أبناء العاملين بالسلك الدبلوماسي والقنصلي الأجنبي، وغيرهم من الأجانب. وتلك المدارس الدولية يتم

إنشاءها من خلال هيئات أجنبية؛ لذا لا يسري عليها أحكام القرارات الوزارية بشأن المدارس الخاصة، ومنها المدرسة الروسية، والمدرسة اليابانية، والمدرسة الكورية.

٢-المدارس الحكومية الدولية:

وهى المدارس محور ارتكاز البحث الحالى، وتتعدد أنواعها بمصر، تبعاً للمناهج التي تدرس بها، وتبعاً للجهات القائمة على إدارتها وتمويلها. ومن أبرز تلك المدارس أربعة أنواع آخذة في الانتشار بمصر، وهى مدارس النيل المصرية الدولية Nile International Egyptian Schools (NIE)، ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM (ستيم للمتفوقين)، والمدارس المصرية الدولية The Egyptian International Schools (EIS)، والمدارس الرسمية الدولية International Public Schools (IPS). ويمكن إيجاز ما يتعلق بتلك الصيغ كما بالجدول (2) التالى.

جدول (2) صيغ المدارس الحكومية الدولية بمصر

	مدارس النيل المصرية NIE	**مدارس STEM للمتفوقين**	**المدارس المصرية الدولية EIS**	**المدارس الرسمية الدولية IPS**
النشأة	قرار الإنشاء ٢٠٠٤، وبداية العمل ٢٠١٠	قرار الإنشاء ٢٠١٠، وبداية العمل ٢٠١١	قرار الإنشاء ٢٠١٤، وبداية العمل ٢٠١٦	قرار الإنشاء وبداية العمل ٢٠١٨
المرحلة	جميع المراحل	المرحلة الثانوية	جميع المراحل	جميع المراحل
الرسوم الدراسية	تبدأ من ٣٥ ألف جنية برياض الأطفال	متباينة تبعاً للرسوم الدراسية بالمرحلة السابقة	تبدأ من ٦ آلاف جنية برياض الأطفال	تبدأ من ١٥ ألف جنية برياض الأطفال
المناهج ولغة الدراسة	مناهج مصرية تم تدويلها صممت بالتعاون مع هيئة كامبريدج البريطانية، والدراسة بالإنجليزية	مناهج دولية لمجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، والدراسة بالإنجليزية	مناهج البكالوريا الدولية IB، والدراسة بالعربية لنهاية الابتدائى، ثم بالانجليزية لباقى المراحل	مناهج IGCSC الدولية، والدراسة بالانجليزية
الشهادة الممنوحة	شهادة النيل الاعدادية CNIPE بعد الصف ٩، والنيل الثانوية الدولية CNISE بعد الصف ١٢	شهادة STEM الدولية	شهادة البكالوريا الدولية IB بعد الصف ١٢	الشهادة الدولية للثانوية البريطانية (IGCSE) بعد الصف ١٢
عددها	١٤	19	٣	20

وتفصيل جدول (2) السابق سيتم تناوله في المحور التالى الخاص بعرض واقع المدارس الحكومية الدولية المصرية؛ تمهيداً لمقارنة ذلك بالمدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا.

ثانياً: واقع المدارس الحكومية الدولية بمصر

يحلل المحور الحالي واقع المدارس الحكومية الدولية المصرية، والخاصة بالصيغ الأربع التي عرضت بايجاز بجدول (2) السابق، ويعتمد التحليل على استقراء ما نشرته وزارة التربية والتعليم عن تلك المدارس، والقرارات واللوائح الخاصة بإنشائها وتنظيم عملها، ونتائج الدراسات التى تناولت تلك المدارس. ويتم تفصيل واقع المدارس من خلال الإطار التشريعى لها، وفلسفتها وأهدافها، والمناهج وطرق التقويم المطبقة بها، ومعلميها، وتمويلها ورسومها الدراسية، وأخيراً إدارتها والإشراف عليها، وذلك كما يلى.

١. الإطار التشريعى للمدارس الحكومية الدولية بمصر

باستقراء وتحليل معظم القرارات الوزارية واللوائح التنظيمية الخاصة بالمدارس الحكومية الدولية، يمكن استنتاج أن جميع صيغ تلك المدارس قد أنشأت بناءً على قرارات وزارية منفصلة، بدأت من عام ٢٠٠٤. ويوجد لكل صيغة من المدارس شروط خاصة لقبول الطلبة تختلف عن غيرها، وفيما يلى توضيح لذلك.

تم إنشاء مدارس النيل المصرية الدولية بقرار رئيس الجمهورية رقم (٢٩٠) لسنة ٢٠٠٤، والذى حدد أن تلك المدارس تعتبر حكومية دولية، تتضمن جميع المراحل، وتبدأ برياض الأطفال KGI وKGII، ثم المرحلة الابتدائية من الصف الأول الى السادس، والمرحلة الإعدادية من الصف السابع إلى التاسع، ثم المرحلة الثانوية من الصف العاشر إلى الثاني عشر. وتم عمل شراكة بين وزارة التربية والتعليم وهيئة كمبريدج الدولية للتقييم(*Cambridge* Assessment *International* Education (CIE)، لتقوم الأخيرة بإعداد المناهج ووضع نظام محدد للتقييم (UK.NARIC, 2017). وبالرغم من أن قرار إنشائها تلك المدارس كان في عام ٢٠٠٤؛ إلا أنه بدأت الدراسة

فيها عام ٢٠١٠ (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠٢٢h)، والسبب في تأجيل الافتتاح الفعلى للمدارس غير واضح؛ لكن يرجح أن يكون تأخر بداية عملها لمدة ست سنوات، راجعاً لأسباب مالية خاصة بتوفير الميزانيات اللازمة لافتتاح المدارس. وقد تم افتتاح أول خمس مدارس عام ٢٠١٠ في فروع العبور وأكتوبر والمنيا وقنا وبورسعيد (Easyschool, 2022)، تلى ذلك إنشاء تسع مدارس أخرى، في فروع دمياط الجديدة، والسادات، والأقصر، وأسيوط الجديدة، وأسوان الجديدة، والشروق والياسمين والأندلس (بالتجمع)، وأخيراً فرع الشيخ زايد، وبهذا وصل عدد المدارس عام ٢٠٢٢ إلى ١٤ فرع لمدارس النيل المصرية (MOE, 2022b). وقد وصل أعداد الطلبة بها عام (٢٠٢١/٢٠٢٠) إلى ٧,٣٧٣ طالبًا (وزارة التربية والتعليم. ٢٠٢١). وتتمثل شروط القبول فيها في تحديد سن الطفل المتقدم لرياض الأطفال، بحيث لا يقل عن ٣ سنوات ونصف، ولا يتخطى خمس سنوات، وأن يكون الوالدين او أحدهما حاصلاً علي مؤهل جامعي، ويشترط إجراء مقابلات مع الآباء والطفل ليتم قبوله بناءً على نتيجة تلك المقابلات (وزارة التربية والتعليم. ٢٠٢١).

أما مدارس ستيم للمتفوقين فهى مدارس حكومية دولية تختص بالمرحلة الثانوية فقط، ويرتكز التعليم فيها على دراسة العلوم والرياضيات وتطبيقاتهما التكنولوجية. وجاء قرار إنشاءها عام ٢٠١٠، ثم بدأت في العمل عام ٢٠١١، ونُظم العمل فيها من خلال مواد القرار الوزارى رقم (٣٦٩) لعام ٢٠١١ (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١١)، وتلاه القرار الوزارى رقم (٣٨٢) لعام ٢٠١٢ (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١٢). ووصل عدد تلك المدارس حتى ٢٠٢٢ إلى ١٩ مدرسة، موزعة على محافظات الجمهورية (خريطة-مشروعات-مصر, ٢٠٢٢). وتعتمد شروط القبول بمدارس ستيم للمتفوقين على اختيار الطلبة المصريين فقط من خريجى الإعدادية المتفوقين، ولا يقل مجموعهم عن ٩٨% من المجموع الكلى، والحاصلين على الدرجة النهائية في مادة واحدة على الأقل من ثلاث مواد، هى اللغة الإنجليزية، أو الرياضيات، أو العلوم. أو أن يكون مجموع الطالب

٩٥% من المجموع الكلي، وفى هذه الحالة يشترط حصول الطالب على الدرجة النهائية في مادتين على الأقل من الثلاث مواد السابق الإشارة إليها (وزارة-التربية-والتعليم, c٢٠٢٢). ولا يقبل بمدارس ستيم للمتفوقين إلا من اجتاز المقابلة الشخصية، واختبار الذكاء، واختبار التفكير الإبداعي في العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا، كما يقبل خريجى الإعدادية من الحاصلين على براءة الاختراع المعتمدة من أكاديمية البحث العلمى (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١٢). ويشترط أن تكون الإقامة بالمدارس داخلية. ويظهر من خلال الشروط السابق الإشارة أن تلك المدارس"انتقائية" (الهلالى, ٢٠٢١)؛ حيث يتم انتقاء الطلبة من المتفوقين دراسياً من المرحلة الإعدادية، ليكتسبوا مهارات التفكير العلمى وحل المشكلات. كما يتم التقديم للالتحاق بالمدارس بشكل مركزى الكترونى، ويوزيع الطلبة على المدارس بناء على عدة معايير، منها مجموعهم بالمرحلة الإعدادية؛ وعادة ما يتم توزيعهم بمحافظات غير التي يسكنون بها.

وتعتبر المدارس المصرية الدولية مدارس حكومية تابعة لرئيس قطاع التعليم العام بوزارة التربية والتعليم. وأنشأت عام ٢٠١٤، وبدأ العمل فيها ٢٠١٦. حيث تم في عام ٢٠١٤ عقد بروتوكول ثلاثى بين كل من وزارة التربية والتعليم، ومنظمة البكالوريا الدولية، ومؤسسة المدارس الدولية بمصر، يقضى ذلك البروتوكول بإنشاء مدارس حكومية تدرس مناهج البكالوريا الدولية IB. تلى ذلك إصدار قراراً وزارياً رقم (٣٠١) عام ٢٠١٥ بشأن لائحة المدارس المصرية الدولية (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١٥)، والذى حُدث فى عام ٢٠١٦ بالقرار الوزارى رقم ٢٨٩ (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١٦)، ونص على أن تلك المدارس تعتبر من ضمن مشروعات الوزارة كمدارس دولية نموذجية تطبق مناهج ذات طبيعة خاصة. وأكدت المادة الثانية في ذلك القرار الوزارى على أن تلك المدارس تمنح خريجيها شهادة متعارف عليها دوليًا. وحتى الآن يوجد ثلاث مدارس مصرية دولية، تتمثل فى المدرسة المصرية الدولية بالشيخ زايد Egyptian International School Elsheikh Zayed – EIS Zayed

والمدرسة المصرية الدولية بالمعراج The Egyptian International School– EIS El-Maragوالمدرسة المصرية الدولية بالتجمع الخامس Egyptian International School Fifth Settlement – EIS. وبالنسبة لضوابط وشروط القبول فيها، فتتضمن ما يتعلق بعمر الطفل، حيث تحدد سن القبول من أربع سنوات حتي ست سنوات للتقديم لرياض الاطفال واحد (PYP2) في المدارس التى لا يتوافر فيهم مرحلة التمهيدي (PYP1). ويشترط أن لاتزيد كثافة الفصول في جميع المراحل الدراسية عن ٢٥ تلميذًا في الفصل، كما يشترط أن يقدم ولي الأمر إقرارًا بعلمه بكل ما يتعلق بنظام الدراسة فى البرنامج. وبالنسبة لشروط التحويل من وإلى المدارس المصرية الدولية، فنص القرار الوزارى رقم (٢٨٩) (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١٦) على حرية الطلبة فى التحويل منها إلى المدارس الخاصة والنموذجية والرسمية (عربى ولغات)، والعكس، بعد اجتياز الاختبارات اللازمة، وبعد مناظرة السن والصف.

أما المدارس الرسمية الدولية فتعتبر أحدث صيغ المدارس الحكومية الدولية بمصر، فبدأ التدريس فيها في العام الدراسى ٢٠١٩/٢٠١٨. وبالنسبة للإطار التشريعى الخاص بإنشائها، فتحدد من خلال بروتوكول إنشاء المدارس الرسمية الدولية (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠٢١e)، وهو بروتوكول تعاون بين وزارة التربية والتعليم، ومؤسسة المدارس الدولية بمصر Foundation of international schools in Egypt (FISE). حيث مثل الوزارة رئيس قطاع التعليم العام، ومثل جانب مؤسسة المدارس الدولية رئيس مجلس أمناء المؤسسة. وقد حدد ذلك البروتوكول عدداً من المحاور التى تنظم العمل فى تلك المدارس، وتمثل ذلك فى ستة بنود (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١٨)، أبرزها عمل الدعم الفنى للمدارس لمساعدتها فى بداية عملها، والمساعدة فى تأهيلها للاعتماد الدولى، وذلك فى أربع محافظات، هم محافظة القاهرة وبورسعيد والقليوبية والإسكندرية؛ والاتفاق على أن تطبق تلك المدارس المناهج الدولية البريطانية، بالإضافة للإلتزام بتدريس مواد الهوية القومية؛ والاتفاق على أن تبدأ الدراسة

ببروتوكول التعاون فى أكتوبر ٢٠١٨؛ وإعلان الوزارة من جانبها عن الوظائف اللازمة للمدارس بنظام المأمورية من العاملين بالوزارة، لشغل وظائف المعلمين والإداريين. وقد بدأ تشغيل تلك المدارس بمدرستين في المعادي والشيخ زايد عام ٢٠١٨، حتى ووصل عددها إلى ١٦ مدرسة عام ٢٠٢١/٢٠٢٢ (وزارة-التربية-والتعليم, f٢٠٢١)، ثم زادت أربعة مدارس ليصل عددها في ٢٠٢٢/٢٠٢٣ إلى ٢٠ مدرسة (وزارة-التربية-والتعليم, e٢٠٢٢)، موزعين على معظم المحافظات. ولأن تلك الصيغة من المدارس تعتبر جديدة، لذا فآليات التقديم والقبول لا تخضع -بعد- لنظام المربع السكنى، كما هو متبع فى المدارس الحكومية التقليدية. وتتمثل الإجراءات فى إعلان الإدارة التعليمية التى تقع المدرسة الرسمية الدولية فى نطاقها عن فتح باب القبول، ويتم استيفاء المستندات والاستمارات المطلوبة من أولياء الأمور (غانم, ٢٠١٩). وبالنسبة لشروط القبول فيها، فتتحدد بسن القبول في رياض الأطفال بالمستوى الأولFS1 من أربع حتي خمس سنوات، وفى السنة الثانية من رياض الأطفال FS2، فيقبل من سن خمس حتى ست سنوات (المدارس-الرسمية-الدولية, ٢٠٢٢)؛ لكن يمكن قبول من يزيد عمره عن خمس سنوات بالمستوى الثانى، دون اشتراط اجتيازه المستوى الأول. وفى الصف الأول الابتدائى Year1 يقبل الطفل من سن ست سنوات فأكثر. ومن ضمن الضوابط الموضوعة أن يكون العدد فى كل فصل من ٢٥-٣٠ تلميذاً. ومن شروط القبول اجتياز المقابلة مع كل من أولياء الأمور والتلاميذ، وذلك بعد اجتيار التلميذ اختبار قياس القدرات. فتقوم كل مدرسة بتشكيل لجنة، من مدير المدرسة وعدد من المعلمين لعقد المقابلات، والاختبارات، لاختيار الطفل المناسب، من حيث العمر والقدرة على التعليم الدولي (وزارة-التربية-والتعليم, f٢٠٢١). وتهدف مقابلات أولياء الأمور للتأكد من أن ولى الأمر لديه مستوى مقبول باللغة الإنجليزية؛ يمكنه من متابعة الأبناء.

وبالنسبة لاعتماد المدارس الحكومية الدولية لتصبح شهاداتها معترفاً بها دولياً؛ فيتباين موقف كل صيغة من صيغ تلك المدارس من الاعتماد. فمثلاً فى مدارس النيل،

تقوم وزارة التربية والتعليم باعتماد شهاداتها محلياً، وتتولى هيئة كمبريدج الدولية للتقييم اعتماد شهاداتها من الخارج. وشهادتها معترف بها في كل الجامعات المصرية والعديد من الجامعات العالمية. وتمنح المدارس شهادات تصدرها هيئة كامبريدج الدولية بالشراكة مع وحدة شهادة النيل الدولية Nile International Education System (NIES)وصندوق تطوير التعليم التابع لمجلس الوزراء، وباعتماد الوزارة (Easyschool, 2022). حيث تم اعتماد شهادات النيل والمناهج الخاصة بها بموجب القرار الوازري رقم (١٢١) لعام ٢٠١٦ (MOE, 2022b). وتمنح مدارس النيل شهادتين، أولهما شهادة النيل الإعدادية، وتمنح بعد اتمام مرحلة التعليم الأساسي (بالصف التاسعG9) Certificate of Nile International Preparatory Education (CNIPE)، وبالنسبة للتعليم الثانوى فتمنح شهادة النيل الثانوية الدولية (بالصف الثانى عشرG12) Certificate of Nile International Secondary Education (CNISE)، وهى تعادل الشهادة العامة الدولية للتعليم الثانوي International General Certificate of Secondary Education (IGCSE) المطبقة على مستوى العالم، كما تعادل شهادة الثانوية الإنجليزية (GCE) General Certificate of Education المطبقة ببريطانيا (UK.NARIC, 2017). أما مدارس ستيم للمتفوقين فشهادتها معترف بها دولياً، وتسمى شهادة "الثانوية المصرية في العلوم والتكنولوجيا". وبالنسبة للمدارس الرسمية الدولية فهى لم تعتمد بعد؛ نظراً لحداثتها، وتوجد جهود من وزارة التربية والتعليم لتأهيل تلك الصيغة من المدارس للحصول على الاعتماد. فعقدت الوزارة العديد من الاجتماعات مع ممثلى المجلس الثقافى البريطانى لبحث كيفية تأهيلها للاعتماد وإجراءات الاعتماد الخاصة بها (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠٢١d). ويتوقع أن يتيح الاعتماد -إذا ما تم- ثلاث أنواع من الشهادات البريطانية طبقاً للمناهج التي تدرس بتلك المدارس، وهى شهادات (Edexcel- Cambridge –Oxford) (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠٢١c). ويبدو الأمر مختلفاً

وأكثر استقراراً في المدارس المصرية الدولية، حيث حصلت مدرستين على الاعتماد من منظمة البكالوريا الدولية، وهما المدرسة المصرية الدولية بالشيخ زايد EIS Zayed والمدرسة المصرية الدولية بالمعراج EIS El-Marag (دليل-المدارس-المصرية, ٢٠٢١a). وبالتالي تكتفى الوزارة بحصول بعض صيغ المدارس الحكومية الدولية على الاعتماد الدولى، وتصادق عليه؛ دون إلزامها باستيفاء الاعتماد المحلى من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وهو الأمر الذى أكدت عليه بعض الدراسات التي اهتمت بدراسة اعتماد المدارس الدولية (عموماً) في مصر، ومنها (اللمعى والجويدى, ٢٠١٦).

مما سبق يمكن استنتاج التشابه في اللوائح التنظيمية للمدارس المصرية الدولية والرسمية الدولية، وتشابه شروط القبول فيهما، لكن يلاحظ تباين ذلك في كل من مدارس النيل المصرية ومدارس ستيم للمتفوقين. كما أن اعتماد تلك المدارس من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد -كهيئة اعتماد محلية- لايُنَص عليه في اللوائح أو التشريعات، بالإضافة لتباين جهات الاعتماد الدولى لكل صيغة من المدارس الحكومية الدولية؛ طبقاً للمناهج التي تدرس بها. وبالتالي يمكن القول بأنه لا يوجد اتساق أو توحيد في نظم العمل في صيغ المدارس الحكومية الدولية.

٢. فلسفة وأهداف المدارس الحكومية الدولية بمصر

بالرغم من عدم وجود وثائق تختص بتحديد فلسفة وأهداف كل صيغة من صيغ المدارس الحكومية الدولية الأربعة -على حد علم الباحثة؛ إلا أنه يمكن اشتقاق ذلك من بعض الوثائق التي تنشرها وزارة التربية والتعليم. فيمكن تحديد مبررات إنشاء المدارس الحكومية الدولية في تقديم تعليماً حكومياً متميزاً ومعتمداً على تدريس مناهجاً دولية متميزة، برسوم دراسية أقل مما تتطلبه المدارس الدولية الخاصة. واعتبرت الوزارة أن المدارس الحكومية الدولية مشروعًا تجريبيًا غير هادف للربح، يهدف لتطوير التعليم (دليل-المدارس-المصرية, ٢٠٢١a). وقد بررت الوزارة التوسع في المدارس الحكومية الدولية في تقديم تعليم يلبى متطلبات الطبقة المتوسطة من الأسر، وذلك بإحداث التوزان

بين التعليم الحكومي والخاص (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠٢١e). وبالرغم من ذلك؛ فإنه في حقيقة الأمر مازالت الرسوم الدراسية مرتفعة بالنسبة لمتوسط دخل العديد من الأسر؛ والتي عادة ما يكون لديها أكثر من طفل يريد الالتحاق بهذا النوع من التعليم الدولى.

وتهدف تلك المدارس لتوفير تعليم دولى يؤهل خريجيه للالتحاق بالجامعات الدولية، بجانب الجامعات المصرية بأنواعها (حكومية وخاصة وأهلية)، كما تهدف لزيادة التنافسية مع المدارس الخاصة الدولية، وتهدف للحصول على جودة التعليم الدولى، دون التأثير سلباً على الهوية الوطنية. وحددت مدارس النيل المصرية أهدافها انطلاقاً من فلسفة نظام النيل التعليمي، القائم على إكساب الطلبة مهارات البحث، لترسيخ ثقافة التعلم بدلاً من التعليم، وتغيير ثقافة التعليم النظري؛ بإعداد مناهج تتوافق مع الثقافة المصرية مراجعة من خبراء بهيئة كمبريدج الدولية للتقييم (Easyschool, 2022). ووضعت مدارس ستيم للمتفوقين أهدافاً محددة تسعى لتحقيقها، ومن ذلك تشجيع التوجه نحو التخصصات العلمية، وإكساب الطلبة مهارات مؤهلة لتعليم جامعى متميز (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠٢١b).

٣. المناهج وطرق التقويم بالمدارس الحكومية الدولية بمصر

تختلف نوعية المناهج ونظم الدراسة في المدارس الحكومية الدولية ما بين مناهج بريطانية أو البكالوريا الدولية أو غير ذلك من مناهج ذات طبيعة خاصة. فتكون المناهج بريطانية (IGCSE) International General Certificate of Secondary Education في المدارس الرسمية الدولية. وتدرس مناهج البكالوريا الدولية IB باللغة العربية حتى نهاية المرحلة الابتدائية فى المدارس المصرية الدولية، ثم تدرس باللغة الإنجليزية بباقى المراحل. أما في مدارس النيل المصرية الدولية فالمناهج مصرية، أعدت وروجعت دولياً من هيئة كمبريدج الدولية للتقييم ببريطانيا. وأخيراً المناهج التي تدرس فى مدارس ستيم للمتفوقين تعتبر مناهجاً دولية خاصة بمجالات العلوم

والتكنولوجيا على وجه الخصوص. وجميع تلك الصيغ من المدارس تعتمد في تدريسها على المناهج ثنائية اللغة Bilingual، بمعنى تدريس المواد الأساسية في المناهج الدولية باللغة الإنجليزية، أما مواد الهوية مثل اللغة العربية والتربية الوطنية والتربية الدينية والدراسات الاجتماعية أو التاريخ والجغرافيا، فتدرس باللغة العربية. ويتحدد نظام الدراسة بما يتوافق مع ما هو متبع فى المدارس الحكومية؛ حيث تبدأ الدراسة عادة بنفس الموعد بالمدارس الحكومية العامة، كما يتم اتباع نفس نظام الأجازات بها؛ إلا أن الامتحانات تتم خلال ثلاثة أو أربعة فصول دراسية تبعاً للمتبع في كل صيغة، على عكس المدارس الحكومية التى تكون بها الامتحانات على مدى فصلين دراسيين فقط.

ويعتمد نظام الدراسة في مدارس النيل المصرية الدولية على مناهج مصرية تتبع المعايير الدولية لتكون مناهجاً غير تقليدية، وقد تم تصميم تلك المناهج بالتعاون مع هيئة كامبريدج الدولية للتقييم CIN. وبهذا تعتبر مدارس النيل هي الوحيدة التى تقدم مناهجاً مصرية مصممة بمعايير دولية. وتؤكد على المفاهيم الدولية من التعايش السلمى بين الشعوب وقبول الآخر في ظل الثقافة المصرية (Easyschool, 2022). والدراسة فيها باللغة الإنجليزية، كما يتم تدريس الفرنسية كلغة ثانية. ويعتمد تصميم المناهج فيها على إحداث التوافق بين المعايير المصرية والدولية للحفاظ على الهوية، والربط الأفقى والرأسى بين جميع المواد، وإحداث التوازن بين المعارف والمهارات مع دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية (UK.NARIC, 2017). ويمر إعداد المناهج الخاصة بمدارس النيل المصرية بسته مراحل تتمثل في إعداد هيئة كامبريدج الدولية للتقييم للمناهج، ثم مراجعتها من خلال خبراء المناهج من المصريين، يلى ذلك عوده المناهج مرة أخرى لهيئة كامبريدج الدولية لتعديلها طبقاً لملاحظات الخبراء المصريين، ثم تراجع بعد ذلك من خبراء المناهج بمصر وخبراء دوليين آخرين بعد عمل التعديلات، يلى ذلك عمل إعتماد مبدئى للمناهج بواسطة الخبراء المصريين، انتهاء بإعتماد المناهج رسمياً من الوزارة (جويلى, ٢٠٢٢). وبالنسبة لنظم التقويم في مدارس النيل المصرية،

فيوجد تقييم مستمر تكوينى، يقوم به معلموا المدارس في جميع السنوات. كما يوجد تقييم آخر نهائي يتم بنهاية كل مرحلة؛ حيث تقوم المدارس بإعداد الامتحانات وتصحيحها في الصفوف G3, G4, G5, G7, G8؛ لكن تكون الامتحانات دولية في نهايات المراحل، فيتم إعداد وتصحيح الامتحانات عن طريق هيئة كامبريدج الدولية للتقييم في الصفوف G6, G9, G10, G11, G12.

وبالنسبة لمدارس ستيم للمتفوقين، فتتمحور مناهج الثانوى بها حول أربع مجالات أساسية، تتمثل في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات Science, Technology, Engineering and Math، من هنا جاء تسميتها بمدارس STEM اختصاراً لمجالات الدراسة. وتعتمد المناهج على تطبيق المعرفة العلمية؛ لتعزيز مهارات التحليل والتفسير للمجردات. والمناهج تعادل المناهج الثانوية العامة المصرية؛ لكن تختلف عنها في محتواها وطبيعتها، ويجوز لكل مدرسة إضافة بعض المواد الإثرائية التي تراها مناسبة (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١٢). ونظام التدريس في مدارس ستيم للمتفوقين يعتمد على طريقة المشروعات، والاستكشاف، والاستقصاء، والمدخل التكاملى، ولايعتبر التدريس فيها مجرد تجميعة لمجموعة مواد دراسية؛ بل يمكن اعتباره حركة لتطوير الاحتياجات العلمية والرياضية لإعداد خريجين لديهم مهارات التفكير والعمل ضمن فريق. ويعتمد نجاح الطالب من صف لآخر على اجتيازه لاختبارات نظرية، بالإضافة إلى اجتياز ما يسمى بالمشروعات Capstone (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١١)، ويشير ذلك إلى تكامل المواد في المشروعات التي يعدها الطلبة. ومن الجدير بالذكر أن تقويم الطلبة في تلك المدارس يتم بشكل مركزى، حيث يتم وضع الامتحانات الفصلية أو النهائية من خلال وزارة التربية والتعليم، وتصحح معظم المواد بشكل إلكترونى. وبالتالى فالامتحانات موحدة، ولادخل لمعلمى المدرسة بها، وخصوصاً في المواد الأساسية؛ حيث يقوم مستشارى المواد بالوزارة والعاملين بوحدة مدارس المتفوقين، بوضع كل ما يتعلق بالامتحانات وإدارتها. وتعقد الامتحانات

بالمدارس نفسها، وقد صدر قراراً وزارياً رقم (٣١٣) لعام ٢٠١٥ (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١٧b) بإنشاء لجان فرعية لدعم المدارس فى المحافظات (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١٧b). ولأن الامتحانات مركزية؛ فتتشابه الأمور التنظيمية للامتحانات بما يتم في امتحانات الثانوية العامة، حيث تنقل الامتحانات من مركز الامتحانات بالقاهرة، إلى مراكز توزيع الأسئلة، ثم لجان الامتحانات بالمدارس (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠٢٢g)، بما يشير لتقليدية التنظيم ومركزية التطبيق بمدارس ستيم للمتفوقين.

أما المناهج التي تدرس بالمدارس المصرية الدولية، فتطبق مناهج البكالوريا الدولية IB باللغة العربية، من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الابتدائية، ثم باللغة الإنجليزية حتى نهاية المرحلة الثانوية، كما أكدت المادة الثانية بالقرار الوزارى رقم ٢٨٩ (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١٦). ويدرس بها ثلاث برامج تعليمية؛ تتمثل فى برنامج المرحلة الابتدائية Primary Years Programme (PYP)، وبرنامج المرحلة المتوسطة(Middle Years Programme (MYP، وبرنامج مرحلة الدبلومة او الثانوية(The Diploma Programme (DP (دليل-المدارس-المصرية, ٢٠٢١a). ويمنح طالب البكالوريا الدولية خصم مواد من المقرر الدراسي للعام الأول بالجامعات المصنفة عالميا، وهي تلك المواد التي سبق وأن درسها بالفعل خلال الدبلومة في أخر عامين بالثانوية. وينقسم العام الدراسي بتلك المدارس إلى أربعة فصول، الأول منها يبدأ في بداية سبتمبر، وتنتهي الفصول في يونيو من كل عام، ويبلغ عدد أيام الدراسة فيها مابين ١٦٠ إلى ١٦٥ يوماً فعلياً، بخلاف الإجازات. ويتم تقييم الطالب بشكل دوري عقب كل وحدتي بحث، والتي تبلغ ست وحدات دراسية في كل مادة (دليل-المدارس-المصرية, ٢٠٢١a).

أما فى المدارس الرسمية الدولية، فيتم تدريس المنهج الدولى البريطانى (IGSCE) معتمدا من المعهد البريطانى وهيئة كمبريدج، وتخضع المدرسة لذات القوانين والقرارات الوزارية التى تطبق على المدارس التى تدرس مناهج ذات طبيعة خاصة ودولية. فمثلاً

طبيعة منهج رياض الأطفال المطبق بمدارس الرسمية الدولية يعتمد على الأنشطة واللعب والاستكشاف، ولايوجد واجبات منزلية، ولايوجد مقرر دراسى بالمعنى التقليدي؛ إلا مقرر اللغة العربية. ويدرس الطفل يومياً حصة للصوتيات باللغة الإنجليزية، وحصة لغة عربية وحساب، ثم مرحلة التعلم النشط والتى تضمن سبع مجالات تعلم مختلفة حسب محور التعلم اليومى (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠٢١c). وبالنسبة لنظام التقويم، فيوجد ثلاث تقييمات سنوياً، أولها بعد بداية الدراسة بثلاثة أسابيع، حيث يتم تقييم مستوى الطفل بناءً على بنود محددة للتقييم من خلال سبع مناطق تعلم، وهى المهارات الرياضية والحركية والتواصل باستخدام اللغة الإنجليزية والعربية والتربية الفنية وغير ذلك. ثم يتم تقييم في منتصف العام الدراسى، ثم في نهاية العام. ولايعتمد التقييم على درجات بل ألوان معينة تعبر عن مستوى الطفل، وكذلك الوضع في المراحل الأعلى الابتدائية والإعدادية والثانوية. والدراسة في جميع المدارس بجميع المراحل تكون باللغة الإنجليزية.

مما سبق يمكن القول أن مدارس النيل المصرية الدولية تعد أبرز الصيغ استقراراً ووضوحا ومراعاة للهوية المصرية؛ حيث أنها تتضمن مناهج مصرية صممت بالتعاون مع هيئة دولية. وقد تخرج من تلك الصيغة من المدارس الحكومية الدولية الدفعة الخامسة عام ٢٠٢١ (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠٢١g) ، مما يعنى أنه حتى الآن ٢٠٢٢ تخرج منها ست أفواج. والسؤل الملح، هل تم تسكين خريجوا تلك المدارس بالكليات المناسبة لتعليمهم السابق؟ وهل التميز -إن كان هناك تميزاً- الذى اكتسبوه من دراستهم بمدارس النيل المصرية أدى لالتحاقهم ببرامج جامعية متميزة؟ وتستدعى الإجابة العلمية عن ذلك القيام بدراسات تتبعية، ليس لخريجى مدارس النيل المصرية فقط؛ بل لخريجى باقى الصيغ التعليمية للمدارس الحكومية الدولية، وهو ما يخرج عن نطاق البحث الحالى.

٤. معلموا المدارس الحكومية الدولية بمصر

بالنسبة لاختيار المعلمين بالمدارس الحكومية الدولية، فيكون عادة من خلال استقدام معلمين من المدارس الحكومية بما يسمى "بنظام المأمورية المفتوحة"، ويتم عمل اختبار تضعه مؤسسة أصحاب المدارس الدولية، ومن يجتازه يمكنه العمل بتلك المدارس. وتسمح اللوائح التنظيمية بانضمام حوالى ١٠% من المعلمين من غير العاملين بالوزارة، خاصة المتخصصين في اللغة الإنجليزية؛ وذلك إذا ما اجتازوا الاختبارات الموضوعة. ويحصل المعلمون بالمدارس الحكومية الدولية على حافز مميز يضاف للراتب، على أن يصرف ذلك من إيرادات المدرسة، في مقابل عدم القيام بالدروس الخصوصية.

ففى مدارس النيل المصرية، يتقدم المعلمون الراغبون بالعمل فيها باستيفاء استمارة إلكترونية حددتها الوزارة لهذا الشأن، بالإضافة إلى الإجابة عن بعض الأسئلة التي حددتها الوزارة لقياس القدرة على التدريس وتهيئة البيئة التعليمية، والقيادة والتعلم، وعلى المتقدمين اجتياز امتحان لتحديد مستواهم بالغة الإنجليزية (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠٢١a). ويتم اختيار المعلمين من خلال اختبار مهارات، إذا ما تم اجتيازه، يحصلون على تدريبيات بالجامعة الأمريكية بالقاهرة، ثم يتلقون تدريبات أخرى ثلاث مرات سنوياً، من خلال جامعة كامبريدج البريطانية (Easyschool, 2022). وبالنسبة لمدارس ستيم للمتفوقين توجد لجان مختصة باختيار المعلمين، حيث يتم الإعلان كل عام عن حاجة المدارس من المعلمين، ليتم التعاقد للمعلمين المختارين لمدة عام قابل للتجديد (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١١)، كما يتم عمل تقييم للمعلمين كل شهرين من خلال مديرى المدارس والموجه العام لكل مادة. وبناءً على نتائج التقرير الخاص بالتقييم، يمكن إنهاء مأمورية المعلم ذو الأداء المنخفض، أو ممن يثير المشكلات بالمدرسة. ويتشابه ذلك مع آليات اختيار العاملين بالمدرسة المصرية الدولية، سواءً من المعلمين أو الجهاز الإدارى، فيكونوا من المعينين بالوزارة، ويتم اختيارهم من خلال لجان يتم تشكيلها بقرار من الوزير أو من يفوضه (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١٦). ويتعهد من يتم اختيارهم

كتابيًّا بالالتزام بالعمل في المدارس لمدة لا تقل عن خمس سنوات، وذلك حال حصولهم على منح أو تدريبات داخلية أو خارجية خلال فترة عملهم بالمدرسة، كبعثات الوزارة الخارجية أو غير ذلك؛ ولكن إذا رغب أي منهم ترك المدرسة، فيُلزم بسداد كل ما يتعلق بالنفقات ذات العلاقة بالتدريبات التي تلقاها. كما أكد القرارا الوزاري رقم (٢٨٩) (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١٦) على أن العاملين بالمدارس المصرية الدولية يخضعون لقانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ ولائحته التنفيذية، وتعديلاتها، وقانون نظام العاملين المدنيين بالدولة الصادر بالقانون رقم (٤٧) لسنة ١٩٧٨، كباقى العاملين بالمدارس التقليدية.

٥. التمويل والرسوم بالمدارس الحكومية الدولية بمصر

تتباين مصادر تمويل المدارس الحكومية الدولية ورسومها الدراسية تبعاً لطبيعة كل صيغة من المدارس. فمثلاً تمويل مدارس النيل المصرية عام ٢٠١٠ اعتمد في بدايته على مشروع صندوق تطوير التعليم بمجلس الوزراء؛ باعتبارها مدارساً دولية تساهم في تأسيسها صناديق تمويل حكومية. ثم بعد ذلك تم إنشاء شركة مصر للإدارة التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم، والتي تقوم بإدارة تلك المدارس (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠٢٢b). وبالنسبة للرسوم الدراسية فيها، فتبدأ من ٣٥,٠٠٠ جنيه في رياض الأطفال (دليل المدارس المصرية. ٢٠٢٠)، بالإضافة لوجود رسوم إضافية على الكتب واللوازم المدرسية، تصل إلى ٦,٠٠٠ جنيهاً. أما رسوم لامرحلة الابتدائية فحوالي ٤٢,٥٠٠ جنيه، بالإضافة لوجود مصروفات إضافية للكتب، وبالنسبة للمرحلة الإعدادية، فرسومها حوالى ٤٣,٠٠٠ جنيه في أول سنتين (G7, G8) ثم تزيد بعد ذلك، وفى المرحلة الثانوية تكون الرسوم للعام الدراسى حوالى ٢٠,٠٠٠ جنياً (دليل-المدارس-المصرية, ٢٠٢١c).

وبالنسبة لمدارس ستيم للمتفوقين، فيعتمد تمويلها على موارد صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية. وبالنسبة للرسوم الدراسية بها، فتتباين تبعاً لنوعية المدرسة

الإعدادية التي كان يدرس بها الطالب قبل التحاقه بمدرسة ستيم للمتفوقين (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١٧a)، ويعنى ذلك أن مصروفات المدارس العادية لايسمح بها إلا للطلبة الذين كانوا ملتحقين بالمدارس الحكومية (التعليم العام)، أما الطلبة الذين تلقوا تعليمهم بالمرحلة الإعدادية بمدارس خاصة، فيلزمون بمصاريف تضاهى ماكانوا يدفعونه بمدارسهم الخاصة في آخر سنة دراسية، وبالنسبة للطلبة الذين كانوا بمدارس دولية مسبقاً، فعليهم تحمل النفقات الفعلية للدراسة والتي تصل إلى ٣٠,٠٠٠ جنية لكل عام. وبهذا تتفاوت المصروفات الدراسية بين الطلبة؛ بالرغم من تلقيهم نفس المناهج، ونفس الخدمات التعليمية بمدارس ستيم للمتفوقين.

وبالنسبة للمدارس المصرية الدولية، فهى تتبع مالياً وزارة التربية والتعليم كباقى المدارس الحكومية الدولية؛ حيث تتحدد مصروفات الصيانة الدورية للمبانى بمعرفة الهيئة العامة للأبنية التعليمية، ويتم الصرف على الصيانة الدورية البسيطة من إيرادات كل مدرسة. وبالنسبة للعاملين بالمدرسة من المعلمين والإداريين، فتصرف مستحقاتهم المالية من الإيرادات الخاصة بالمدارس، بما يتناسب مع دور كل منهم (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١٦). أما الرسوم الدراسية فيها فهى محددة بالقرار الوزارى رقم (٢٨٩) لعام ٢٠١٦ف في برنامج رياض الأطفال (سنتان) والبرنامج الابتدائى (من أولى ابتدائى حتى الصف الخامس) يُحصل ٦,٠٠٠ جنية كمقابل للخدمات الإضافية، و٥٠٠ جنية كمقابل للخدمات الأخرى برياض الأطفال، و٦٠٠ جنية للإبتدائى، وذلك في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ كسنة أساس، ثم تزيد القيمة بنسبة ٧% سنويًّا. أما فى البرنامج الإعدادي للبكالوريا الدولية (وتتضمن السادس الابتدائى حتى الأول الثانوى)، فقيمة الرسوم ٨,٠٠٠ جنيه للخدمات الإضافية، و٧٠٠ جنيه مقابل الخدمات الأخرى، ثم تزيد القيمة بنسبة ٧% سنوياً، أما فى الرسوم الدراسية بمرحلة الدبلومة لبرنامج البكالوريا الدولية (وتتضمن الصفين الثاني والثالث الثانوي)، فقيمتها تتحدد سنوياً بكل مدرسة، على ألا تزيد القيمة عن ١٠,٠٠٠ جنيه.

وتصل الرسوم الدراسية بالمدارس الرسمية الدولية إلى ١٥,٠٠٠ جنيه، تزيد سنويا بنسبة ٧% (وزارة-التربية-والتعليم, f٢٠٢٢)، ولأن أكبر فوج تعليمى وصل إلى الصف الرابع الابتدائى في عام ٢٠٢٢، لا توجد معلومات تخص الرسوم الدراسية في الصفوف والمراحل الأعلى.

٦. الإدارة والإشراف بالمدارس الحكومية الدولية بمصر

تتنوع إدارة المدارس الحكومية الدولية طبقاً لتنوع أصول نشأتها. فمثلاً مدارس النيل المصرية كانت تتبع مسبقاً صندوق تطوير التعليم، والذى يتبع بدوره رئاسة مجلس الوزراء، أما مدارس النيل المصرية الحديثة فتتبع شركة مصر للإدارة التعليمية، وهى تابعة لوزارة التربية والتعليم. ويشرف على تلك المدارس وحدة شهادة النيل الدولية، بالشراكة مع هيئة كمبريدج الدولية للتقييم، وتقوم الأخيرة بتقديم الإرشاد المهني والدعم الفني للمدارس، وإعداد المناهج ووضع نظم للتقييم (Easyschool, 2022). وقد تم إنشاء وحدة شهادة النيل الدولية عام ٢٠١٥، بقرار رئيس مجلس الوزراء رقم 1335 لتكون تابعة لصندوق تطوير التعليم، ثم أعيد تنظيم الوحدة عام ٢٠١٦، وفي عام ٢٠٢٠ تم نقل تبعيتها إلى وزارة التربية والتعليم بالقرار الوزاري رقم (١٤٠٦) (الجريدة.الرسمية, ٢٠٢٠). وتوجد لجنة دائمة مشكلة من ممثلى وحدة شهادة النيل الدولية ومن مسئولين بالوزارة لمتابعة أداء تلك الوحدة، وتتحدد مهام لجنة الإشراف في متابعة عمل الوحدة والإشراف عليها، ومراجعة كل ما يتعلق بمدارس النيل إدارياً، ومراجعة لوائحها المالية والإدارية، ومتابعة مستوى أداء المعلمين بالمدارس، ومدى توافر المعايير اللازمة بكل مدرسة. كما تشرف اللجنة على جودة امتحانات النقل التي تتم بمدارس النيل، دون تدخل هيئة كمبريدج الدولية للتقييم. وتعد اللجنة تقريراً دورياً يقدم لكل من وزير التربية والتعليم ورئيس الوزراء كل ثلاثة شهور، يبين نتائج المتابعة والإشراف (الجريدة.الرسمية, ٢٠٢٠).

وبالنسبة لمدارس ستيم للمتفوقين فالإدارة بها مركزية أيضاَ، حيث تتبع في إدارتها الوحدة المركزية لمدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا، وهى وحدة إدارية تابعة للوزارة، وتدار لامركزياً من خلال اللجان الفرعية لتلك الوحدة بالمديريات التعليمية التابع لها كل مدرسة (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠١٤). كما يشرف على المدارس أكاديمياً الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID، والتى شاركت فى بناء أول مدرستين للمتفوقين بمصر عام ٢٠١١.

أما المدارس المصرية الدولية، فتقع تحت اشراف ثلاث جهات مختلفة، حيث يوجد إشراف مشترك بين وزارة التربية و التعليم ومنظمة البكالوريا الدولية والمدارس الراعية لتلك المدارس (MOE, 2022a)، مثل مدرسة جرين لاند بالشيخ زايد ومدرسة واحة المعادي الدولية، وتلك المدارس الراعية تساعد في الإشراف الفنى فقط. فوفقًا للبروتوكول الموقع بين الوزارة ومنظمة البكالوريا الدولية (اليوم-السابع, ٢٠١٨)؛ فالأخيرة مسئولة فنياً عن تنظيم الدراسة بالمدارس المصرية الدولية، وعمل الاستشارات التربوية اللازمة، ويتمثل دور الوزارة فى الإشراف على تدريس مواد الهوية القومية. كما يتولى إدارة المدارس مجلس إدارة برئاسة الوزير أو من يفوضه. فقد نص القرار الوزارى رقم ٢٨٩ (وزارة التربية والتعليم. ٢٠١٦) على اختصاصات ذلك المجلس، وتتمثل فى وضع نظام للعمل بالمدرسة، وتصريف الشئون المالية والفنية والتعليمية بها، وتحديد الهيكل التنظيمى وجدول الوظائف فيها، ووضع النظم الإدارية والمالية والخطط التنفيذية لذلك، وتحديد مصادر تمويل المدرسة والرسوم المدرسية، ووضع القواعد الخاصة بعقد اختبارات القبول للطلبة، وأعداد المقبولين في كل مرحلة. كما يتولى مجلس الإدارة تحديد نظام الإشراف الفنى والإدارى، بما يتفق مع معايير جودة الأداء. بالإضافة لذلك تقوم مؤسسة المدارس الدولية بمصر FISE بالمساعدة في الدعم الفني للمدارس المصرية الدولية.

وبالنسبة لإدارة المدارس الرسمية الدولية، فتقع أيضاً تحت اشراف وزارة التربية والتعليم. حيث أكد القرار الوزارى رقم ٢٨٩ (وزارة التربية والتعليم. ٢٠١٦) على أنها تتبع إدارياً رئيس قطاع التعليم العام بشكل مباشر. وطبقاً لبروتوكول التعاون بين كل من الوزارة ومؤسسة المدارس الدولية بمصرFISE، فإن دور المؤسسة يتمثل فى تقديم الدعم الفني للمدارس الرسمية الدولية (FISE, 2022)، ومن صور ذلك الدعم اختيار المناهج والكتب الدراسية، والحصول على التراخيص الخاصة بذلك طبقاً للاتفاقيات الدولية، وبما يتوافق مع الإشراف علي تطبيق المناهج، والمشاركة فى اختيار المعلمين، وعقد دورات تدريبية لهم، وتقديم الدعم الإدارى والتكنولوجى للمدارس، ومتابعة العملية التعليمية، من خلال مدير فنى تابع لمؤسسة المدارس الدولية. ومن الجدير بالذكر أن دور المؤسسة يعتبر دورًا مجتمعياً تطوعياً؛ دون مقابل (الوطن, ٢٠٢٠). وبالنسبة للعلاقة بين دور كل من الوزارة ومؤسسة المدارس الدولية المصرية، فقد تحددت فى قيام الوزارة وهيئة الأبنية التعليمية ببناء المدارس وتجهيزها، أما دور المؤسسة فيكون من خلال توفير الوسائل المساعدة؛ مثل السبورات الذكية وتنجيل الفناء وغير ذلك، ولا توجد علاقة للمؤسسة بالجوانب المالية؛ بل تقوم إدارة كل مدرسة بمتابعة وإدارة ذلك تبعاً للوائح التي تصدرها الوزارة (غانم, ٢٠١٩).

ثالثاً: أبرز المشكلات التى تواجه المدارس الحكومية الدولية بمصر

بالرغم من أن البحث الحالي لم يتضمن دراسة ميدانية؛ إلا أنه يمكن استنباط العديد من المشكلات الخاصة بالمدارس الحكومية الدولية بصيغها المختلفة، من خلال استقراء وتحليل بعض ما ينشره موقع دليل المدارس المصرية (دليل المدارس المصرية. ٢٠٢٠)، والذى يهدف لمساعدة أولياء الأمور فى اختيار نوعية المدرسة الدولية التي تتناسب مع ظروفهم واحتياجاتهم؛ وبالتالي ينشر التحديات التي قد يجدها أولياء الأمور إذا ما التحق أبنائهم بتلك المدارس. كما تم تتبع ما ينشر في الصحف المصرية (الورقية والإلكترونية) بخصوص المدارس الحكومية الدولية؛ لتبين ما يتعلق بها من صعوبات

وتحديات تواجهها. كما أن الباحثة قد انضمت -منذ أكثر من عام سابق على إجراء البحث الحالي- إلى العديد من المجموعات على موقع التواصل الاجتماعى Facebook، مثل (اتحاد.أولياء.أمور.المدارس.الرسمية.الدولية.IPS-Egypt, 2021; أولياء أمور المدرسة الدولية.زهراء.مدينة.نصر, ٢٠٢٢; دليل.المدارس.العالمية.في.مصر, ٢٠٢٠; دليل-المدارس-المصريةd, ٢٠٢١)، والتي تضم مجموعة من أولياء الأمور بكل صيغة من المدارس الحكومية الدولية، لتصفح المشكلات التي يجدونها بالمدارس وكيفية التعامل معها. وبالرغم من علم وقناعة الباحثة بأن اللجوء لبيانات ومعلومات مشتقة من مواقع إخبارية أو منصات التواصل الاجتماعى، يعد مصدراً غير موثوقاً للمعلومات، ويبتعد لحد ما عن العلمية فى الكتابة الأكاديمية؛ إلا أن الباحثة اضطرت لذلك؛ نتيجة القصور فى توثيق ما يتعلق بتلك المدارس على المواقع الرسمية الخاصة بوزارة التربية والتعليم؛ ونتيجة عدم توصل الباحثة لأى دراسات سابقة خاصة بالمدارس المصرية الحكومية، وعن المدارس الرسمية الدولية على وجه الخصوص. إلا أنه توجد بعض الدراسات المنشورة عن مدارس النيل المصرية (إبراهيم, ٢٠١٩; سالمان, ٢٠٢٢; سالمان, ٢٠١٨)، ومدارس ستيم للمتفوقين (داوود وأخران, ٢٠١٩; حجي وآخران 2022 ; المصري, ٢٠٢٢; الهلالى, ٢٠٢١; رضوان, ٢٠١٩; عتيق, ٢٠٢١; مسيل ومنصور, ٢٠١٦)، والتي تم استقراءها بدقة لتحديد أبرز مشكلات تلك المدارس. وبالرغم من ذلك القصور إلا أن الباحثة لم توثق أى معلومة، إلا بعد التأكد من مصداقيتها، بقدر المستطاع. وفيما يلى تحديد لأبرز المشكلات التي تواجه المدارس الحكومية الدولية.

١. تعدد وتباين اللوائح التنظيمية الخاصة بالمدارس الحكومية الدولية بمصر

نظراً لتعدد صيغ المدارس الحكومية الدولية، فيوجد تعدد، وأحياناً تداخل، في اللوائح المنظمة لعمل تلك المدارس. فمثلاً نجد بعض القرارات الوزارية المحددة للمصروفات الدراسية الخاصة بكل صيغة متفاوتة ومتباينة لدرجة كبيرة؛ بالرغم من كون الاختلاف الرئيسى بينها يرجع فقط لطبيعة المنهج الدراسى الذى يدرس بكل صيغة

من المدارس. ومن ذلك أيضاً تباين اللوائح التنظيمية الخاصة بشروط القبول للطلبة في كل صيغة من المدارس الحكومية الدولية، كما يوجد ضعف في اتساق نظم اعتماد المدارس الحكومية الدولية بشكل كبير؛ وقد يكون ذلك متوقعاً في ظل اختلاف المناهج الدولية التي تدرس بكل نوعية من المدارس، فتختلف معايير اعتماد المدارس التي تدرس مناهج البكالوريا الدولية -كالمدارس المصرية الدولية- عن معايير اعتماد المدارس التي تدرس مناهج IG – كالمدارس الرسمية الدولية. إلا أنه كان من المنطقى أن يتم رضوخ كل المدارس الحكومية الدولية للاعتماد المحلى أولاً من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمعايير قومية خاصة بالتعليم الدولى، بغض النظر عن المنهج الذى يدرس بكل مدرسة. وهو ما لم يتم بشكل واضح، فقط توصلت بعض الدراسات، مثل (اللمعى والجويدى, ٢٠١٦)، أن هناك ضعف فى اتساق نظام اعتماد المدارس الدولية عموماً، و لا يختلف الحال في حالة المدارس الحكومية الدولية. ويبدو أن عدم اعتماد المدارس الرسمية الدولية حتى الآن أمراً مؤرقاً لأولياء الأمور، ذلك أن عدم اعتماد المدارس يوحى بضعف مستوى أداء المدارس.

كما أن التشريعات واللوائح التنظيمية الخاصة بالمدارس لم تتضمن ما يتعلق بمصير خريجى تلك النوعية من المدارس؛ خاصة فى حالة المدارس الرسمية الدولية، مما يشير لضبابية مستقبل خريجى المدارس الحكومية الدولية بالتعليم الجامعى. وتم الاكتفاء فقط بالإشارة لدخول خريجى المدارس الحكومية الدولية في نسبة ٥% ممن يحق له دخول الجامعات الحكومية؛ دونما أي إشارة لأحقية خريجى تلك المدارس للإنضمام للبرامج المميزة بالجامعات مثلاً، دون دفع مصروفات إضافية كباقى خريجى الثانوية العامة اللذين تلقوا تعليماً تقليدياً.

٢. ضعف تحقيق فلسفة وأهداف المدارس الحكومية الدولية بمصر

إذا ما كانت فلسفة إنشاء المدارس الحكومية الدولية تتمحور حول توفير تعليم عالى الجودة لأبناء الطبقة الوسطى؛ فيبدو أن ذلك لم يتحقق. كما أنه لايوجد مبرر واضح لتعدد

صيغ المدارس الحكومية الدولية (النيل، وستيم للمتفوقين، والمصرية، والرسمية). ويبدو أن تلك المدارس لم تستهدف الطبقة الوسطى، فالمتصفح لمجموعات التواصل الاجتماعى الخاصة بأولياء الأمور، يجد شكاوى متزايدة بشأن صعوبة استيفاء الرسوم الدراسية، خاصة وأن ما يطلب بمعظم فروع المدارس من مصروفات إضافية يتفاوت من مدرسة لأخرى، وخاصة ما يتعلق بالزى المدرسى، ومصروفات نقل الطلبة، والأدوات المدرسية التي يجب أن يتكلفها كل طالب، وغير ذلك من كلفة مادية إضافية، لاتعبر عن الرسوم الدراسية الأساسية لتلك المدارس.

كما أن أهداف المدارس الحكومية الدولية لم يتضح تحققها؛ فبالرغم من كون المناهج دولية؛ إلا أن ذلك لم يضمن تقديم تعليماً جيداً، نتيجة ضعف أداء المعلم، وضعف البنية التحتية بالعديد من المدارس، وغيرها من عوامل أعاقت تحقيق الأهداف. كما أن الهدف من تقديم تعليم قبل جامعى متميز لم يستتبعه ضمان إلحاق خريجى المدارس الحكومية الدولية تعليماً جامعياً مميزاً. حيث يتعامل خريجوا المدارس الحكومية الدولية بمصر معاملة من يتخرج من المدارس الدولية الخاصة؛ ولها نسبة ٥% من مقاعد الجامعات الحكومية حتي الان (دليل-المدارس-المصرية, ٢٠٢١a)؛ وقد يكون ذلك من ضمن أبرز العيوب التي تهدد استمرار تلك النوعية من المدارس؛ فبالرغم من أنها حكومية؛ إلا أن خريجوها قد لايلتحقون بالجامعات الحكومية. وبالتالي يوجد ضبابية فى الرؤية حول مستقبل المدارس الحكومية الدولية بمصر، وربط ما سيتم لمخرجاتها وكيفية قبولهم بمؤسسات التعليم العالى، والتي زاد تنوعها بشكل كبير في السنوات الأخيرة (حكومية بها بعض البرامج المميزة بمصروفات – خاصة عالية المصاريف – دولية سواء فروع لجامعات أجنبية او بالشراكة مع جامعات رائدة – أهلية، والتي وصل عددها لأكثر من ١٦ جامعة).

إلا أنه يمكن القول بأن بعض صيغ المدارس الحكومية الدولية حققت بعضاً من أهدافها. فمثلاً، بالنسبة لمدارس ستيم للمتفوقين، كونها تهدف لتأهيل خريجيها لتعليم

جامعى له علاقة بالتخصصات العلمية؛ توجد منح مقدمة لخريجى تلك المدارس من خلال برنامج المنح الجامعية المقدم من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، والذي يهدف لدعم خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية بمصر، من خلال تركيز الدراسة الجامعية في مجالات ذات علاقة بالطاقة والمياه والتمريض والزراعة، وتقدم فرصاً تعليمية جامعية ترتكز على أسس المعرفة والبحث العلمي. فمثلاً في العام الأكاديمى ٢٠٢٢/٢٠٢٣ قدمت منحًا دراسية لعدد١٤٠ طالبًا للحصول على البكالوريوس من الجامعة الأمريكية بالقاهرة، ومدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا والابتكار، وجامعات عين شمس والقاهرة والإسكندرية وأسيوط والمنصورة، وجامعة بدر، وجامعة العلمين الدولية (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠٢٢d). وبالرغم من ذلك، نجد أن نظام الدراسة بمدارس ستيم للمتفوقين يعتمد على كونها مدارس داخلية أمراً غير مبرراً. فإن كانت فلسفة مدارس المتفوقين تعتمد على إعداد طالب باحث ومبتكر، فهل يعنى ذلك أن الباحثون ينبغي إنعزالهم عن المجتمع!

٣. صعوبة وضعف ملائمة المناهج المطبقة بالمدارس الحكومية الدولية بمصر

تعتبر المناهج الدولية المطبقة بالمدارس الحكومية الدولية مناهجاً صعبة، ولاتتناسب مع مستويات الطلبة المنتمين إليها؛ وقد يكون مرجع ذلك لضعف مستوى المعلم نفسه، وهو معلم غالباً ما يكون غير معد لتدريس المناهج الدولية، وليس لديه خبرات سابقة في التعليم الدولى. كما أن المدارس الحكومية الدولية تعانى من تأخر المستوى التعليمي بها؛ نتيجة قلة الاهتمام بمتابعة مستوى الأداء التدريسى، وضعف قياس جودة التعليم المقدم فيها. بالإضافة إلى ضعف الاهتمام بالجانب الترفيهي للطالب، حيث تعانى المدارس الحكومية الدولية باختلاف صيغها من ضعف القيام بالأنشطة في مقابل الاهتمام بالمناهج الأساسية. وقد توصلت بعض الدراسات بوجود ضعف فى ممارسة الأنشطة المدرسية بالمدارس الدولية (الخاصة)؛ والتي قد لاتختلف في هذا الأمر كثيراً عن المدارس الحكومية الدولية. ومن ذلك ضعف الاهتمام بالأنشطة الرياضية (سليمان وآخران

2020; حماد, ٢٠١٩)، والأنشطة الموسيقية (إلياس, ٢٠١٧). ومن أبرز المشكلات التي تعانى منها مدارس النيل المصرية ضعف الربط بين المناهج الدولية مع ظروف وتقاليد المجتمع المصرى، واتباع طرق تدريس تقليدية لمناهج غير تقليدية.

ومن أبرز السلبيات في المدارس الحكومية الدولية، والتي قد تتفق معها المدارس الدولية الخاصة (الروبى, ٢٠١٣; عبدالرازق, ٢٠١٢)، هو أن المناهج الخاصة بالهوية الوطنية تتسم بالملل والتقليدية ولاتتماشى مع طبيعة باقى المناهج الدولية. كما ثبت أن سياسات العمل بالمناهج التى تدرس بالمدارس الدولية (صقر, ٢٠١١; مصطفى وآخران, ٢٠١٧) لاتهتم بمواد الهوية القومية، وخاصة مادة اللغة العربية، ففي دراسة عن تأثير استخدام اللغة الإنجليزية بكثافة بتلك النوعية من المدارس الدولية على استخدام الطلاب للغة العربية (محمود, ٢٠٢١)، تبين ضعف تدريس اللغة العربية، وبالتالي نادت تلك الدراسة بأهمية الاهتمام بتدريس اللغة العربية في المدارس الدولية بطريقة تتناسب مع نوعية وطبيعة الطلبة. وإن كان ضعف تدريس اللغة العربية مثبتاً بالمدارس الدولية الخاصة؛ فهو ينطبق أيضاً على المدارس الحكومية الدولية. وقد توصلت دراسة أخرى (الروبى, ٢٠١٣) أن تدريس مواد الهوية بالمدارس الدولية قد لايكون مؤثراً بشكل مباشر على إحساس الطلبة بالانتماء، وفى ذلك إشارة لوجوب الاهتمام بالأنشطة المصاحبة لتدريس تلك المواد، أكثر من الاهتمام بالمعارف في المادة نفسها.

٤. بالنسبة لضعف مستوى معلمى المدارس الحكومية الدولية بمصر

من أبرز التحديات التي تواجه المدارس الحكومية الدولية بمختلف صيغها وجود ضعف بمستوى المعلمين وكفاءاتهم التدريسية في المواد التخصصية، حيث يقل مستواهم عن معلمى المدارس الدولية الخاصة ممن اكتسبوا الخبرة في تدريس المناهج الدولية، وتلقوا العديد من التدريبات المتخصصة. وكون معظم المعلمين يعانون من ضعف مهاراتهم باللغة الإنجليزية؛ كان ذلك أحد الأسباب التي دعت وزارة التربية والتعليم السماح لنسبة ١٠% من المعلمين، بأن لايكونوا من المنتمين للوزارة، لكنهم متمكنين من

مهارات اللغة الإنجليزية، وهم عادة من غير خريجى كليات التربية. وبالتالي يمكن تحديد المشكلة في أن المعلمين إما من معلمى المدارس الحكومية، وهم مؤهلين تربوياً لكنهم يفتقدون للخبرة في تدريس المناهج الدولية، أو كونهم غير تربويين، ممن يمتلكون مهارات اللغة الإنجليزية، وفى كلتا الحالتين يوجد مشكلة حقيقية في جودة التدريس بالمدارس الحكومية الدولية.

ومن الأدلة على وجود ضعف في مستوى أداء معلمى المدارس الحكومية الدولية، أن وزارة التربية والتعليم صرحت بأن معظم مدارس النيل المصرية -على وجه الخصوص- تعانى من نقص المعلمين بالمراحل الدراسية المختلفة، لذا توجد مطالبات من أولياء الأمور بتعيين معلمين أكفاء معتمدين من كامبريدج، مع إعادة تقييم المعلمين المعينين بالفعل؛ لضعف مستوى معظمهم (وزارة-التربية-والتعليم, ٢٠٢٢b).

بالإضافة لذلك فإن جميع المعلمين العاملين بالمدارس الحكومية الدولية ينضمون لتلك المدارس بنظام المأمورية، وهو الأمر الذى يعنى إنهاء المأمورية في أي وقت من العام الدراسى؛ مما يزيد من إحساس المعلمين بضعف الاستقرار الوظيفى بالمدرسة التي يعملون بها. كما يلاحظ عدم الإفادة من خبرات معلمى المدارس الخاصة، والذين يدرسون المناهج الدولية مثلIG, IB واكتسبوا خبرات تدريسية. فلا يوجد اهتمام بتدريب معلمى المدارس الحكومية الدولية من خلال نظرائهم من المعلمين ذوى الخبرة العاملين بالمدارس الخاصة الدولية. وتشير نتائج الدراسات، ومنها (مهران & الدغيدى, ٢٠١٦)، أن هناك مشكلات في إعداد معلم المدارس الدولية عموماً، لذا عادة ما تلجأ المدارس للإعلان عن التعاقد مع المعلمين العاملين بالوزارة، ومعظمهم من غير ذوى الخبرة في تدريس المناهج الدولية (داوود وآخران, ٢٠١٩; عتيق, ٢٠٢١).

وفى ظل حقيقة وجود ندرة في إعداد المعلم الدولى في كليات التربية بمصر؛ لكن يوجد بعض برامج للدراسات العليا للتنمية المهنية للمعلم الدولى، ومن ذلك استحداث برامج خاصة بمعلم مدارس ستيم للمتفوقين بعدد من كليات التربية بمصر، مثل كلية

التربية عين شمس، والزقازيق، وأسيوط. ففي كلية التربية جامعة عين شمس مثلاً، يوجد دبلوم مهنى لإعداد المعلم لمدارس ستيم للمتفوقين STEM (تربية.عين.شمس, ٢٠٢٢)؛ وبالرغم من انتباه بعض كليات التربية لأهمية الاهتمام بالمعلم الدولى؛ إلا أن الباحثة ترى أن اقتصار ذلك على بعض برامج الدراسات العليا بعدد محدود من كليات التربية، أمر غير كاف لإعداد معلم دولى كفء، وبالتالي توجد أهمية كبيرة لإعداد تربوى متخصص للمعلم الدولى لمدة أربع سنوات ببرامج البكالوريوس؛ طالماً أن أعداد تلك المدارس الدولية، وخاصة الحكومية منها، آخذه في الزيادة.

٥. بالنسبة لتحديات التمويل والرسوم بالمدارس الحكومية الدولية بمصر

تعانى معظم المدارس الحكومية الدولية من ضعف التمويل المقدم لها من وزارة التربية والتعليم، كما أن مصادر التمويل غير الحكومى بها محدودة؛ وبالتالي فالبنية التحتية لمعظم المدارس ضعيفة. وللتغلب على ذلك، تلجأ المدارس عادة لزيادة الأعباء المالية المطلوبة من أولياء الأمور، فبالإضافة للرسوم الدراسية الرسمية المحددة من جهة الوزارة، تلزم بعض المدارس ولي الأمر بشراء لوازم دراسية تحتاجها المدرسة لاستكمال العملية التعليمية؛ رغم إن ذلك عكس السياسات المعلنة بالوزارة. وبالتالي يشتكى أولياء الأمور من زيادة المصروفات الدراسية بشكل مبالغ فيه بنسبة تصل من ٢٠ إلى ٣٠% عن الرسوم المقررة (اتحاد.أولياء.أمور.المدارس.الرسمية.الدولية. ٢٠٢١). ومن المستغرب وجود تفاوت في الرسوم الدراسية بين طلبة المدرسة ذاتها بمدارس ستيم للمتفوقين، فالطالب خريج المدارس الإعدادية الخاصة تزيد مصروفاته الدراسية عن قرينه خريج المدارس الإعدادية الحكومية، كما سبقت الإشارة لذلك.

٦. بالنسبة لمركزية الإدارة وتعدد جهات الإشراف على المدارس الحكومية الدولية بمصر

يلاحظ مركزية نظم الإدارة والإشراف على المدارس الحكومية الدولية بشكل عام، كما أن هناك تعدد في جهات الإشراف لكل صيغة من صيغ تلك المدارس. فمثلاً من

مظاهر المركزية في التنفيذ بمدارس ستيم للمتفوقين طريقة اختيار المعلمين، وعقد الامتحانات. كما أن إصرار الوزارة على التوزيع المركزى للطلبة، يؤدى إلى اغتراب الطلبة في مدارس ستيم للمتفوقين نتيجة توزيعهم على حسب المجموع، وهو أمر غير منطقى. ومن أكثر ما يوجه من نقد لمدارس ستيم للمتفوقين عدم وجود توصيف وظيفي للمسئولين عن تلك المدارس، وبالتالي توجد تقليدية في إدارة المدارس مما يفقدها التميز، وقد يكون ذلك بسبب قلة تدريبات مديرى المدارس، وعدم الفصل بين إدارة المدرسة وإدارة الإقامة، وبالتالي ضعف مستوى أداء الإدارة، وعدم تطبيق اللامركزية، مما يحد من الإبداع والتنافسية (الهلالى, ٢٠٢١). كما أن المدارس الرسمية الدولية تفتقد وجود مديرين أكفاء من ذوى الخبرة (اليوم-السابع, ٢٠١٩)، حيث يلاحظ وجود تبايناً متوقعاً بين تلك المدارس ونظيراتها من المدارس الدولية الخاصة؛ فالأخيرة لديها تاريخ طويل وبالتالى خبرة متوقعة فى إدارة المدارس الدولية والتدريس فيها.

بالإضافة لذلك يلاحظ مثلاً أن مؤسسة المدارس الدولية بمصر FISE,) FISE 2022) تكتفى بتقديم الدعم الفني لبعض صيغ المدارس الدولية دون غيرها، مثل المدارس المصرية الدولية والرسمية الدولية فقط، ولا تتضح علاقتها بمدارس النيل المصرية أو مدارس ستيم للمتفوقين. في حين أن مدارس ستيم للمتفوقين، لها وحدة إدارية بوزارة التربية والتعليم مختصة بالإشراف على عمل المدارس. أما مدارس النيل المصرية، فيشرف على عملها شركة مصر للإدارة التعليمية، وهى جزء من الوزارة. وترى الباحثة أن ذلك التعدد يضر بالإشراف على العملية التعليمية أكثر مما يفيدها.

المحور الرابع: واقع تجربة المدارس الحكومية الدولية الأندونيسية

تقع أندونيسيا فى جنوب شرق آسيا بين المحيط الهندى والهادى، وتعتبر أكبر دولة أرخبيل فى العالم (مجموعة جزر متجاورة) حيث تتكون من ١٣,٤٦٦ جزيرة، وتعتبر رابع أكبر دولة من حيث عدد السكان، والذى وصل إلى 277,329,163 نسمة فى تعداد ٢٠٢٢ (CIA, 2022). وهى أكبر دولة إسلامية عدداً؛ حيث يدين به أكثر من

٨٧% من السكان، والذى انتشر فى أندونيسيا على مدى ٥٠٠ عام عن طريق التجار المسلمين، وباقى السكان يدينون بالمسيحية والهندوسية. واللغة المحلية هي لغة الباهاسا الأندونيسية Bahasa Indonesia. ووقعت أندونيسيا تحت سيطرة البوذيين والهندوس فى القرن السابع الميلادى وحتى أواخر القرن الثالث عشر، واحتل البرتغاليون أجزاء من إندونيسيا في القرن السادس عشر، ثم تم طردهم من قبل الهولنديين الذين استعمروها في أوائل القرن السابع عشر. وفي أوائل القرن العشرين تم تأسيس حدود الدولة الإندونيسية الحديثة. ثم احتلتها اليابان فترة قصيرة من عام ١٩٤٢ إلى ١٩٤٥، حتى إلقاء قنبلتى هيروشيما ونجازاكى على اليابان، ولكن الاستقلال الرسمي لأندونيسيا عن اليابان تم عام ١٩٩٤ (BBC, 2022).

يتناول المحور الحالي ثلاث محاور رئيسة، يعرض المحور الأول لمحة عن التعليم العام باندونيسيا، متضمناً نبذة عن المدارس الدولية فيها؛ ثم يعرض المحور الثانى تحليلاً مفصلاً عن واقع تجربة المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا، يليه المحور الثالث عن المشكلات التي واجهت تلك التجربة والمحددات التي أدت لإلغاء تلك المدارس. وتجدر الإشارة إلى أن الجزء الحالي من البحث اعتمد في تحليل التجربة الأندونيسية على نتائج الأبحاث المنشورة ذات العلاقة، كما اعتمد على استقراء العديد من الوثائق الخاصة بتجربة المدارس الحكومية الدولية والتي نشرتها وزارة التعليم الأندونيسية؛ إلا أن معظمها كان باللغة الأندونيسية، وبالتالى تم تحويلها إلى اللغة الأنجليزية –باستخدام بعض برامج الترجمة- لسهولة فهم الباحثة لمحتوياتها، ومن ثم ترجمة مايلزم للغة العربية.

أولاً: لمحة عن التعليم بأندونيسيا

ينقسم نظام التعليم قبل الجامعى بأندونيسيا إلى تعليم إلزامى نظامى مدته ١٢ عام، بالإضافة إلى سنتان ماقبل المدرسة Pre-school، ثم ست سنوات للتعليم الإبتدائى Primary، وثلاث سنوات بالثانوية الدنيا Lower Secondary/Junior High

School، وثلاث سنوات بالثانوية العليا Upper Secondary/Senior High School، أي ٦+٣+٣ بمجموع ١٢ سنة دراسية. ويتم إعطاء الاختيار لخريجى المدارس الثانوية الدنيا بين أن يكملوا تعليمهم بالمدارس الثانوية العليا أو المدارس الإسلامية Religious (Islamic) Schools أو المدارس الفنية Technical/Vocational Schools. ويدرس فى المدارس الحكومية مناهج قومية تعدها وزارة التعليم الأندونيسية، تتمثل فى تسع مناهج بالتعليم الابتدائى والثانوى، بمحتويات مختلفة على حسب المستويات من ١ إلى ١٢، وتتمثل تلك المواد فى التربية الدينية، واللغة، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات، والتربية المدنية Civic Education، والعلوم، والمهارات المهنية Vocational Skills، والمحتوى المحلى Local Content، والفنون والثقافة والتربية الرياضية (Popov, 2012).

وتعد إدارة التعليم فى أندونيسيا إدارة مركزية، تتم عن طريق وزارة التعليم والثقافة والبحث والتكنولوجيا Ministry of Education, Culture, Research, and Technology (MONE) (وزارة التعليم الأندونيسية)، وهى المسئولة عن التعليم بمختلف مراحله قبل الجامعية والجامعية (KEMDIKBUD, 2022). ونظام تمويل المدارس الحكومية يتم مركزياً من وزارة التعليم الأندونيسية، كما أن نظام الامتحانات Examination Certificate يتم أيضاً بشكل مركزى. كما أن نظام تعيين المعلمين يعتمد على المركزية؛ إلا أنه فى قانون عام ١٩٩٩ تم التأكيد على التقليل من مركزية إدارة التعليم، وإعطاء صلاحيات للإدارات الخاصة بالأقاليم Regional Governance للإشراف على المدارس، والشراكة فى التمويل، وتعيين المعلمين (Popov, 2012). ويرجع ذلك التغيير في السياسة التعليمية إلى ماحدث من تغيرات سياسية في المجتمع الأندونيسى، فقد انعكس انهيار نظام الحكم القديم، وظهور النظام الجديد عام ١٩٩٨ على إحداث تغييرات كبيرة في قطاع التعليم (Sumintono et al., 2014). وبناء على ذلك تم تقليل المركزية في الإدارة، والتي كانت تمارس منذ

النظام الاستعماري الهولندي، وبناءً على قانون الحكم الذاتي، واللامركزية، فأصبح قطاع التعليم يدار على مستوى المقاطعات بدءًا من عام ٢٠٠١. وأجرت الحكومة العديد من الإصلاحات في المدارس الحكومية، فيما يتعلق بإدارة المدرسة، والمناهج، وتمويل التعليم، ونظم الامتحانات النهائية، والمشاركة المجتمعية، وإعداد المعلم. وقد فرضت التعديلات الدستورية زيادة ميزانية التعليم، بحيث لا تقل عن ٢٠% من ميزانية الدولة، وهذا لم يكن موجوداً من قبل؛ فخرج قانون التعليم الجديد بسياسات تهدف لتحديث نظام التعليم (قانون ٢٠٠٣/٢٠). وبعد تغيير نظام الحكم فى أواخر التسعينيات من القرن السابق، قدمت الحكومة الجديدة فى بداية الألفية برنامجًا يسمى إدارة تحسين الجودة المتمحور حول المدرسة School-Based Quality Improvement Management (Republic.of.Indonesia, 2007)، فتعين على مدارس أندونيسيا المهتمة بالانضمام إلى ذلك المشروع تقديم خطة تطوير مدرسية، وإذا ماتم قبولها، يقوم المكتب المركزي بتقديم منحة جماعية، تحتسب على أنها "أموال أولية" للمساعدة التشغيلية لتحسين الجودة في المدارس، لتغطية جزء من الكلفة التشغيلية الإجمالية لبرنامج تحسين الجودة (Raihani, 2007).

وتعانى أندونيسيا من العديد من المشكلات الخاصة بنظامها التعليمى، أبرزها ضعف جودة التعليم، وضعف دخل المعلم (Popov, 2012). إلا أن أندونيسيا تحرص على الاشتراك فى الاختبارات الدولية لطلابها، مثل اختبارات PISA، TIMSS، PIRLS. ويوجد جهتان اعتماد منفصلتان بأندونيسيا، أولهما مسئولة عن اعتماد المدارس National Board of School Accreditation (BAN)-، والأخرى مسئولة عن اعتماد مؤسسات التعليم العالى National Accreditation Board for Higher Education (BAN-PT)، كما يوجد ما يسمى وكالة المعايير القومية للتعليم National Education Standards Agency، وهى تابعة لوزارة التعليم

الأندونيسية. كما يوجد هيئة قومية للترخيص لمهنة التدريس National Agency of Professional Certification (NAPC) (Helda & Syahrani, 2022).

وبالنسبة للمدارس الدولية بأندونيسيا فقد أنشأت منذ أكثر من ٧٠ عامًا، فأنشأت أقدم المدارس الدولية بأندونيسيا ببداية الخمسينيات من القرن السابق، وقدمت خدماتها التعليمية لعائلات النخبة الاستعمارية الهولندية. وعادة ما يتم التأريخ للمدارس الدولية بأندونيسيا فى عام ١٩٥١ (JIS, 2022)، بمدرسة السفارات المشتركة Joint Embassy School (JES) والتي ضمت أبناء العاملين فى الأمم المتحدة بأندونيسيا، وسميت بعد ذلك بالمدرسة الدولية بجاكرتا Jakarta International School (JIS). كما تأسست المدرسة الهولندية المشتركة في جاكرتا عام ١٩٦٧، وهى تابعة لشركة Nord Anglia Education (Kim & Mobrand, 2019). وفي أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين نما عدد المدارس الدولية بشكل كبير بأندونيسيا، حيث بدأ العديد من الإندونيسيين الانضمام لتلك المدارس، وانتشرت المدارس الدولية فى كل مدن أندونيسيا.

ويوجد نوعان من المدارس الدولية بأندونيسيا، مدارساً دولية للأجانب، وهى قليلة العدد، وتخضع إدارياً لكيانات أجنبية، كالسفارات الموجودة بأندونيسيا، ويسمح فقط لحاملى جوازات السفر الأجنبية بالتعليم فيها. كما توجد مدارس دولية أخرى، وهى الأكثر انتشاراً، وتستهدف تقديم تعليماً دولياً لأبناء الأندونيسيين، وتقع تحت إشراف وزارة التعليم الأندونيسية. وأكتشفت الوزارة أن العديد من تلك المدارس تستخدم كلمة "دولية" كأداة تسويقية (Dvir et al., 2018)، دون أن تكون بالفعل مدارساً دولية؛ لذا وضعت الحكومة مجموعة قوانين صارمة تحكم ذلك، وحددت الشروط التي ينبغي توافرها لتكون المدارس دولية (ACDP, 2013). وبالفعل تم تغيير مسمى بعض المدارس، ومن ذلك تغيير مسمى "مدرسة جاكرتا الدولية" Jakarta International

School، إلى "مدرسة جاكرتا متعددة الثقافات" Jakarta Intercultural School (Kim & Mobrand, 2019).

وكانت جميع المدارس الدولية بأندونيسيا مدارساً خاصة، يلتحق بها عادة أبناء الطبقة فوق المتوسطة نظراً لمصاريفها العالية، وتقوم وزارة التعليم الأندونيسية بالإشراف عليها. وبهذا يتضح أن بداية اللجوء إلى إنشاء المدارس الدولية بأندونيسيا كان لتلبية الاحتياجات التعليمية لأطفال المغتربين الأجانب (Coleman, 2011)؛ إلا أنها تحولت لتعليم الصفوة من أبناء الأسر الأندونيسية، بما يتشابه لحد كبير مع بداية إنشاء المدارس الدولية بمصر، ثم محددات تطورها وانتشارها بالوقت الحالى. وتعتبر المدارس الدولية الخاصة مكلفة بشكل كبير، ومع استمرار الاقتصاد الإندونيسي في الدخول بقوة فى عصر العولمة ازداد انتشارها، حيث سعت الأسر إلى إلحاق أبنائهم بالمدارس الدولية بهدف مواصلة تعليمهم الجامعى في الخارج من خلال منحهم الفرصة لإكمال برامج الشهادات الدولية مثل البكالوريا الدولية (IB)، وبرامج الثانوية الإنجليزية الدولية (IG) (Lumbanraja, 2012). ولأن المدارس الدولية الخاصة فى أندونيسيا غير متاحة للجميع نظراً لكفتها العالية، حاولت الوزارة عمل مبادرة لتدويل التعليم القومى 'Internationalize National Education'؛ بمعنى تحويل بعض المدارس القومية المتميزة إلى مدارس دولية حكومية (Kim & Mobrand, 2019; Lumbanraja, 2012)، وتلك التجربة هى محور ارتكاز البحث الحالي، للإفادة منها في تطوير المدارس الحكومية الدولية بمصر، والمحور التالى يفصل ما يتعلق بتحليل تلك التجربة.

ثانياً: واقع تجربة المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا

في بداية الألفية، حاولت وزارة التعليم الأندونيسية عمل إجراءات لإصلاح التعليم المقدم فى المدارس الحكومية، التي تدرس المناهج القومية، وذلك بهدف الإندماج فى عصر العولمة، وللدخول فى منظمة الاقتصاد الدولية. كما أن إنشاء مجموعة دول آسيا

الاقتصادية ASEAN Economic Community (AEC) عام ٢٠١٥ والتى تهدف لزيادة التعاون بين الدول الآسيوية اقتصادياً(ASEAN, 2022) أثر على سياسات أندونيسيا التعليمية، والتى تمتلك مقومات اقتصادية جيدة وتنافسية عالية، وبالتالى تولد الاهتمام بإعداد تعليمى جيد للموارد البشرية (Zakaria & Panggabean, 2019). فقامت وزارة التعليم الأندونيسية باستحداث تجربة تقضى باختيار المدارس المتميزة وذات الجودة المقبولة بالنسبة لغيرها، وذات البنية التحتية الجيدة، وتحويلها إلى مدارس دولية، وحدد قانون ٢٠٠٣ إجراءات معينة لإنشاء ما سمى بالمدارس الحكومية الدولية، والتوسع فيها. واقتضت الإجراءات تطوير بعض المدارس الحكومية التقليدية المتميزة إلى صيغة المدارس الدولية الاستطلاعية القياسية Pilot International Standards Schools، والتي أطلق عليها أيضاً المدارس الدولية الرائدة Pioneering International Schools، كما يشار إليها أحياناً بالمدارس الدولية الأولية القياسيةInitial International Standard School، ويطلق عليها باللغة الأندونيسية Rintisan Sekolah Berstandar Internasional (RSBI) (Zakaria & Panggabean, 2019). واستجابةً للتحديات العالمية، أصدرت الحكومة الإندونيسية سياسات ولوائح لرفع مستوى المدارس المحلية لتحقيق المواصفات الدولية من خلال إنشاء مدارس RSBI، والمدارس المحلية ذات التعليم القياسي الدولي التى تدرس مناهجاً دولية، وتطبق اللغة الإنجليزية كلغة تعليمية كبديل للغة البهاسا الأندونيسية (Zakaria & Panggabean, 2019). وبغض النظر عن تعدد المسميات التي تشير لنفس الصيغة من المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا، سيطلق عليها بالبحث الحالي المدارس الحكومية الدولية الاستطلاعية RSBI.

واستهدفت الحكومة الأندونيسية تطوير المدارس الحكومية الدولية الاستطلاعية لتحقق وتستوفى معايير معينة لتتحول إلى صيغة أكثر استقراراً من المدارس الحكومية الدولية، لتسمى بالمدارس القياسية الدولية (SBI) International Standard Schools.

وقد فسرت بعض الدراسات كون مدارس RSBI يطلق عليها مدارس رائدة "Pioneering Schools" (Ipnugraha, 2013) أو استطلاعية " Piloting Schools" (Yuliantoro, 2016)، إشارة إلى أن ما يطبق فى تلك المدارس هو مدخل تطويرى جديد يتم تجريبه، بحيث أن كل مدرسة RSBI بعد ٥ سنوات على الأقل، وبعد التأكد من تحقيقها للمعايير القومية للتعليم الأندونيسى، تتحول إلى مدرسة قياسية دولية SBI، وهى المدارس التى استوفت المعايير الدولية Schools with International Standard؛ وبذلك استهدفت الوزارة إنشاء مدارس دولية تنافسية تطبق المناهج الدولية، وتستوفى المعايير الأندونيسية والدولية في آن واحد. وذلك بهدف تطوير نظام التعليم القومى ليكون تعليماً قوميا (يطبق المعايير القومية) عالى الجودة، يمكن أن ينافس خريجيه بسوق العمل دولياً (حيث أن مناهجه دولية) (Ipnugraha, 2013).

وقد أطلق على المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا لفظ المدارس شبيهة المدارس الدولية International-like schools (Sundusiyah, 2019). نظراً لكونها مدارس محلية، ذات تعليم قياسي، تدرس المناهج الدولية، وتطبق اللغة الإنجليزية كلغة تعليمية بديلاً للغة البهاسا الأندونيسية" (Zakaria & Panggabean, 2019). وفى قانون التعليم الأندونيسى (Government, 2003) تم تعريف المدارس الحكومية الدولية القياسية بأنها "مدرسة تستوفي المعايير الوطنية للتعليم، مع مراعاة معايير التعليم لإحدى الدول الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) Organization for Economic Co-operation and Development أو أى دولة متقدمة أخرى متميزة في نظامها التعليمى، بهدف تحقيق ميزة تنافسية على المستوى الدولى".

ويتناول المحور الحالي ست محاور فرعية لتحليل واقع المدارس الحكومية الدولية الأندونيسية، من خلال إلقاء الضوء على الإطار التشريعى للمدارس، وفلسفتها

وأهدافها، والمناهج وطرق التقويم بها، ومعلمى تلك المدارس، والتمويل والرسوم الدراسية فيها، وأخيراً نظم الإدارة والإشراف فيها، وذلك كما يلى.

١- الإطار التشريعى للمدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا

يرجع الأساس التشريعى لتجربة المدارس الحكومية الدولية فى أندونيسيا إلى قانون التعليم المحدث رقم (٢٠) عام ٢٠٠٣ (Government, 2003)، وفى مادة رقم (٥٠) من القانون، تم إلزام الإدارات المحلية بإنشاء مدرسة واحدة على الأقل فى المرحلة الابتدائية، وواحدة على الأقل فى المرحلة الثانوية بصيغة المدارس الحكومية الدولية الاستطلاعية RSBI. كما تم التخطيط لذلك فى الخطة الاستراتيجية طويلة المدى لوزارة التعليم الاندونيسية ٢٠٠٥-٢٠٢٥ (Republic.of.Indonesia, 2005)، والتى وضعت أسس تطوير نظام التعليم قبل الجامعى، ليستهدف تحقيق المعايير الدولية. وقد جاء بالقرار الوزاري رقم (٧٨) لعام ٢٠٠٩ (Indonesian.Government, 2009) التصريح بوجوب تطوير المدارس الحكومية التقليدية المتميزة، لتكون مدارس حكومية دولية. وجدير بالذكر أن قانون ٢٠٠٣ لم يكن مختصاً فقط بمبادرة إنشاء تلك النوعية من المدارس؛ بل هدف القانون أساساً لوضع السياسات والخطط التعليمية لإندونيسيا فى بداية الألفية الجديدة. وبالتالي اختصت بعض مواده بالإنشاء التجريبي لمشروع المدارس الحكومية الدولية، كجزء من مشروع تحسين جودة التعليم الحكومى (MKIR, 2012).

واستجابة لما نص عليه قانون التعليم لعام ٢٠٠٣، قامت وزارة التعليم الأندونيسية في عام ٢٠٠٧ بترقية Upgraded بعض المدارس الحكومية (التقليدية) المميزة إلى مدارس حكومية دولية استطلاعية RSBI، وتلك المدارس أجبرت بعد ذلك، من خلال قانون عام ٢٠٠٩، أن تحقق معايير الجودة التى حددتها هيئة معايير التعليم بأندونيسيا National Education Standards Agency لتتحول إلى مدارس قياسية دولية (SBI)، تستوفى المعايير الدولية بجانب المعايير القومية للتعليم الأندونيسى. وحددت

الوزارة ثمان معايير لاعتماد المدارس الاستطلاعية RSBI لتصبح مدارس قياسية دولية SBI (Republic.of.Indonesia, 2007)، من أهمها معيار خاص بتوافر الأجهزة والتقنيات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التى تستخدم فى العملية التعليمية بكل فصل، مثل أجهزة الكمبيوتر المكتبية والمحمولة، وأجهزة العرض الرقمية، وغير ذلك؛ مما زاد كثيراً من العبء التمويلى اللازم لتجهيز فصول تلك المدارس (Republic.of.Indonesia, 2007). وبهذا اعتمدت سياسة مشروع المدارس الحكومية الدولية على محاولة تدويل المدارس في إندونيسيا، واعتبرت ذلك جزء من تفعيل سياسة إصلاح اللامركزية في التعليم القومى. وبهذا تتحول المدارس الحكومية العادية إلى مدارس حكومية دولية قياسية SBI في نهاية المطاف، إذا ماتم اعتمادها بعد استيفائها المعايير القومية والمعايير الدولية للتعليم (Kustulasari, 2009).

ونص قانون التعليم بأندونيسيا، على أنه يتعين على الإدارات المحلية تطوير مدرسة واحدة على الأقل تستوفى "المعايير الدولية" وفقًا للقانون، واقترحت الوزارة (Republic.of.Indonesia, 2007) أن يتم تدعيم مالى للمدارس من خلال الولايات. وبدأت التجربة –فى ذلك الوقت- بإنشاء المدارس الحكومية الدولية في عام ٢٠٠٦ (Sumintono et al., 2012)؛ إلا أن التشريع الخاص بإنشائها كان عام ٢٠٠٣. وفي عام ٢٠٠٥ تم البدأ في العمل على تحويل ١٠٠ مدرسة ثانوية حكومية تقليدية، تم اختيارها لتكون مدارس حكومية دولية استطلاعية RSBI أولاً، لتتحول بعد ذلك لمدارس حكومية دولية قياسية SBI. وتم اختيار المدارس التى تتمتع بمستوى عالى من الجودة، مع أفضل الممارسات التعليمية. وقد خطط أن يتم تحويل المدارس الدولية الاستطلاعية RSBI إلى قياسية دولية SBI خلال خمس سنوات، يتم خلالها تقييم ومتابعة مستمرة من هيئة معايير التعليم الأندونيسية، بزيارة كل مدرسة مرتين سنوياً للتأكد من تطبيق الثمان معايير القومية الخاصة بجودة المدارس (Republic.of.Indonesia, 2007). كما حددت الوزارة معايير تقييم المدارس

الاستطلاعية RSBI ليتم ترقيتها لمدارس قياسية SBI. ومن ذلك أن تعقد المدرسة الحكومية الدولية الاستطلاعية RSBI في العام الأول لعملها بروتوكول تعاون مع إحدى المدارس الدولية، سواءً كانت داخل أندونيسيا أو خارجها، تسمى بالمدرسة الشقيقة Sister school. وتتضمن سبل التعاون بينهما وجود أعضاء في مجلس إدارة المدرسة الاستطلاعية من أعضاء المدرسة الشقيقة (Arfani & Nakaya, 2019). وفى العام الثانى أو الثالث تلزم المدرسة الاستطلاعية RSBI بعمل شراكة مع مؤسسة دولية مسئولة عن نواتج المنهج الدراسى الذى تتبناه، مثل هيئة كامبريدج الدولية للتقييم، أو هيئة البكالوريا الدولية IB.

واستمرت أعداد المدارس الحكومية الدولية الجديدة في الزيادة، ففي عام ٢٠٠٧ تم إضافة ١٠٠ مدرسة أخرى لمشروع المدارس الحكومية الدولية، كما تمت إضافة ١٢٠ مدرسة أخرى في عام ٢٠٠٩، ليصل عدد المدارس بنهاية عام ٢٠١٠ إلى ٣٢٠ مدرسة ثانوية عليا مشاركة في المشروع (Setyorini & Sofwan, 2011)، هذا بالإضافة للمدارس الابتدائية والثانوية الدنيا Junior High and Elementary Schools والمدارس المهنية Vocational Schools، والتى صعب توصل الباحثة لعددها بدقة. إلا أنه، في بداية عام ٢٠١٣، قامت المحكمة الدستورية العليا بأندونيسيا بإلغاء مشروع المدارس الحكومية الدولية، بصيغتيها الدولية الاستطلاعية (RSBI) والدولية القياسية (SBI)؛ حيث اعتبر وجود مثل تلك المدارس فيه مخالفة لمبادئ الدستور الأندونيسى، لأنها تمكن أبناء الأغنياء فقط من الالتحاق بتعليم متميز (Sulyati, 2019)، كما سيتم توضيح ذلك لاحقاً.

٢-فلسفة وأهداف المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا

يمكن اشتقاق فلسفة إنشاء المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا من تحليل سبب وجودها؛ فقد جاءت استجابة للنقد المستمر على انخفاض الجودة للتعليم الإندونيسي، وبالتالى هدفت تلك المدارس لرفع جودة التعليم القومى ليكون ذو مستوى دولى، ليعد

خريجين يستطيعون المنافسه فى عصر العولمة. ولأنه في أندونيسيا تتجه العديد من العائلات الغنية إلى إلحاق أبنائهم بالمدارس الدولية (Kim & Mobrand, 2019)، والتي هي أساساً مدارساً خاصة، لذا استجابت وزارة التعليم الأندونيسية بتفعيل سياسات تقتضى بإزالة الحدود بين المدارس العامة القومية والمدارس الدولية؛ فأنشأت المدارس الحكومية الدولية، كتجربة تستهدف الأسر الأقل دخلاً، لتقديم تعليماً متميزاً لأبنائهم.

كما جاءت تجربة المدارس الحكومية الدولية رداً على التدفق الكبير الذى حدث فى أندونيسيا لبرامج التعليم المستوردة ذات الامتيازات، مثل البكالوريا الدولية IB ، والمدارس الدولية الخاصة التي تدرس المنهج الهندي والسنغافوري والأسترالي، وغيرها من المناهج الأجنبية (Setyorini & Sofwan, 2011). وترجع مبادرة الحكومة الأندونيسية لتدويل التعليم العام الحكومى إلى التأكيد على تحقيق مبادىء الدستور الوطني، والذي ينص على حق كل طفل في التعليم عالى الجودة. لذا حاولت الوزارة توفير تعليماً ذي معايير دولية يقدم في المدارس الحكومية، بحيث يتمكن الطلبة من امتلاك المهارات اللازمة لمسايرة ما تتطلبة اقتصاديات العولمة (Lumbanraja, 2012)، وبالتالى ضمان وجود خريجين يمثلون قوة عاملة عالية الجودة قادرون على المنافسة، في دولة تسعى لمنافسة مجموعة دول آسيا الاقتصادية ASEAN Economic Community (AEC).

قامت إحدى الدراسات (Lumbanraja, 2012) بتقييم سياسة وزارة التعليم الأندونيسية فى إنشائها للمدارس الحكومية الدولية، وحددت ثلاث مبررات أساسية للتوسع في إنشاء تلك المدارس، تمثلت فى المنافسة الدولية Global Competitiveness؛ حيث ظهر هذا المصطلح فى معظم الوثائق الرسمية الخاصة بتنظيم العمل فى مبادرة المدارس الحكومية الدولية، من خلال الارتقاء بمعايير جودة التعليم القومى، لتصبح محققة للمعايير العالمية. أما المبرر الثانى فكان لإكساب الطلبة مهارات ذات علاقة بسوق العمل Market-Driven Skills، حيث اعتبرت الحكومة

الأندونيسية أن زيادة كفاءة الخريجين، تتمثل فى تمكنهم من مهارات اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص، لأنها من أهم مهارت الالتحاق بسوق العمل الدولى Global Market. وكان من المخطط أن يتم التدريس باللغة الإنجليزية فى المدارس الحكومية الدولية ليتمكن خريجوها من الالتحاق بالجامعات التي تكون لغة التدريس بها الإنجليزية، سواءً داخل أندونيسيا أو خارجها. وكان المبرر الثالث لإنشاء المدارس الحكومية الدولية يتعلق بالتأكيد على مبدأ القومية Nationalism، فبالرغم من تأكيد الوزارة على الاهتمام بتطبيق الثقافة العالمية Global Culture فى تلك المدارس؛ إلا أنه كان هناك تأكيداً على الاهتمام بالقيم القومية الأندونيسية National Values. وتم ذلك من خلال عدة آليات، منها وجوب استيفاء تلك المدارس للمعايير القومية للتعليم الأندونيسى National Standards of Indonesian Education، وبالتالى لاتتحول أى مدرسة حكومية إلى مدرسة دولية تابعة لتلك المبادرة، إلا إذا ثبت أنها قد استوفت المعايير القومية للتعليم. بالإضافة لذلك تحقيقاً لتطبيق مبدأ القومية كان لابد من تدريس بعض المواد بلغة الباهاسا الأندونيسية.

وقد هدفت تجربة المدارس الحكومية الدولية إلى أن يكون خريجى التعليم الأندونيسى قادرين على المنافسة دوليًا، وتحفيز الابتكار بقصد تحقيق الازدهار الاقتصادي والاجتماعي. كما هدفت المدارس إلى خلق بيئة تعليمية متميزة، تنمى مهارات التفكير الإبداعي للطلبة، وقدراتهم على حل المشكلات، وتطبيق تعلمهم في المواقف الجديدة، وتزيد من كفاءاتهم في اللغة الإنجليزية؛ من أجل الاستفادة من المعارف والمعلومات والموارد المتاحة في المجتمع الدولي (ACDP, 2013). من هنا يظهر أن الهدف من مبادرة إنشاء تلك المدارس ارتكز على رفع جودة التعليم الحكومى بأندونيسيا (Setyorini & Sofwan, 2011). وكان الغرض الأساسى من تحويل بعض المدارس الحكومية التقليدية المتميزة إلى مدارس دولية استطلاعية RSBI، كمرحلة أولى، هو تجريب نموذج يهدف لتطوير المدارس الإندونيسية. وبعد أن تحقق

تلك المدارس المعايير القومية فتتحول، في المرحلة الثانية، إلى المدارس الحكومية الدولية القياسية، والتي تهدف لتلبية المعايير الدولية، بتبنيها مناهجاً دولية. وقد أشارت إحدى الدراسات (Sundusiyah, 2019) التي اهتمت بآراء أصحاب المصلحة بالنسبة لمشروع المدارس الحكومية الدولية، أنهم يرون أن أهداف تلك النوعية من المدارس ذات التوجه العالمي، تمثلت في زيادة فرص المتعلمين فى الانتقال من دولة لأخرى؛ نظراً لتلقيهم تعليماً دولياً محققاً لمعايير عالية الجودة، وبالتالي يزيد ذلك من تواجد أندونيسيا اقتصاديًا واجتماعيًا وسياسيًا فى المجتمع العالمى.

٣-المناهج وطرق التقويم بالمدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا

تحولت مناهج الدراسة بالمدارس الحكومية الدولية (سواء المدارس الاستطلاعية RSBI أو القياسية SBI) من مناهج قومية تدرس باللغة المحلية إلى مناهج دولية تدرس باللغة الإنجليزية. وذلك أن وزارة التعليم ترى أن اللغة الإنجليزية هي اللغة المشتركة بين الدول، وإتقانها يضمن الالتحاق بسوق العمل الدولى. لذا كان التأكيد فى العمل بتلك المدارس التجريبية معتمداً على تدريس الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا STEM Courses باللغة الإنجليزية (Lumbanraja, 2012). بالإضافة لذلك درست بعض المواد الخاصة بالهوية القومية، مثل التربية الدينية والتربية الأهلية Civics، وكانت منهاجاً وتدريساً بلغة الباهاسا الأندونيسية، وهو الأمر الذى يتشابه لحد كبير مع طبيعة مواد الهوية القومية بمصر.

ولأن وزارة التعليم الأندونيسية ألزمت المدارس الحكومية الدولية بعمل توأمة مع مدارس دولية داخل أو خارج أندونيسيا بما يسمى Sister School، كان معظم التعاون مع مدارس من سنغافورة، لتبنى المناهج الدولية من المنهج السنغافورى (Yuliantoro, 2016)؛ وذلك لعدة أسباب، منها أن المناهج السنغافورية كانت متسقة لحد كبير مع السياق المجتمعى الأندونيسى، كما أن اللغة المحلية المستخدمة فى سنغافورة كانت مفهومة للمعلمين ومديرى المدارس الأندونيسيين، والذين كانوا يزورون

المدارس بسنغافورة التى يتم معها توأمة. وأيضا كانت سنغافورة هى الاختيار الأمثل نظراً للقرب الجغرافى بين البلدين؛ مما يقلل من كلفة تمويل تلك الزيارات. وقد يكون ذلك مفسراً للجوء معظم المدارس الحكومية الدولية لتفضيل تطبيق المناهج السنغافورية عن المناهج البريطانية أو الأمريكية؛ نظراً لضعف اللغة الإنجليزية للعاملين في تلك المدارس، كما صعب إجراء الزيارات لمدارس بريطانية أو أمريكية.

٤-معلموا المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا

تم وضع العديد من الشروط لتحويل المدارس الحكومية التقليدية إلى مدارس حكومية دولية استطلاعية RSBI ومن ثم لمدارس حكومية دولية قياسية SBI، من أبرز تلك الشروط ما يتعلق بنوعية المعلمين. فتم التأكيد على التعاقد مع معلمين حاصلين على درجة الماجستير فى التربية على الأقل (Arfani & Nakaya, 2019)، ومن الحاصلين على شهادات تثبت مستوى مناسب فى مهارات اللغة الأنجليزية؛ إلا أن ذلك لم يتم تطبيقه بالفعل، خاصة وأن مهارات اللغة الإنجليزية كانت ضعيفة عند معظم معلمى تلك المدارس. فقد استنتجت إحدى الدراسات (Setyorini & Sofwan, 2011)، التى اهتمت بتدريس الرياضيات والعلوم- على وجه الخصوص، أنه بالرغم من أن قانون رقم (٢٠) لسنة ٢٠٠٣ (Government, 2003) أكد على أن هاتان المادتان تحديداً يجب أن تكون لغة التدريس اللغة الإنجيزية فى المدارس الحكومية الدولية؛ إلا أنه فى واقع الأمر كانت الكتب الدراسية Textbooks باللغتين الإنجليزية والباهاسا الأندونيسية، وكان معلموا الرياضيات والعلوم يستخدمون اللغة الأندونيسية بديلاً عن استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس؛ نتيجة ضعفهم الملحوظ فيها. مما كان له أثر سىء على التدريس ومثل تحدياً فى رفع جودة التدريس بتلك المدارس، مما دعا تلك الدراسة لاقتراح التعاون بين معلمى اللغة الأنجليزية ومعلمى العلوم والرياضيات عند تدريس تلك المواد.

٥--التمويل والرسوم الدراسية بالمدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا

باستقراء وتحليل بعض الوثائق الخاصة بالأدلة الإرشادية عن تمويل المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا وطريقة عملها، منها (Depdiknas, 2007, 2009; MKIR, 2012)، اتضح أن تمويل تلك النوعية من المدارس اعتمد على عدة مصادر، أهمها منحة الحكومة المركزية Central Government Grant والمسئول عنها وزارة التعليم الأندونيسية، كما تم التمويل أيضاً من خلال اللجنة المقامة بكل مدرسة School Committee، ومن خلال الإدارات التابعة للمقاطعات Provincial Government، والإدارات التابعة للمحافظاتDistrict Government. وقد صرفت الحكومة منحًا مجمعة للمدارس الحكومية الدولية، لتطوير ممارساتهم عالية المستوى، والتي وضعتها مديرية تطوير المدارس الثانوية بوزارة التعليم الوطنية Directorate of High School Development of Ministry of National Education. وقدمت تلك المساعدات على شكل تدريبات وتقييمات للمدارس المختارة لتتحول إلى دولية إذا ما حققت المعايير (Setyorini & Sofwan, 2011). وبالتالي كانت المنح المقدمة من الحكومة عادة مساعدات عينية، فى صورة تجهيزات للمدارس الدولية، لكن يشترط أن يقابل قيمة تلك التجهيزات مبلغ مساوٍ يجب أن تقدمه كل مدرسة حكومية دولية. وعادة ما كانت المدارس تجمع ذلك الجزء الخاص بها من خلال إلزام أولياء الأمور برسوم دراسية مرتفعة. وقد كشفت نتائج إحدى الدراسات (Sumintono et al., 2014) أنه فى أغلب الحالات لايتم التمويل للمدارس الحكومية الدولية من جميع المصادر، كما يتأخر التمويل عادة، أو يكون غير كاف؛ مما يؤدى بنهاية الأمر إلى وجود قصور فى تمويل البنية التحتية اللازمة لتحقيق الجودة بتلك المدارس. كما تبين أن معظم أوجه الصرف كانت مخصصة لإعداد المناهج الخاصة بالرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية؛ وبالتالى أثر ذلك سلبياً على رفع جودة المدارس، لإهمال الصرف بفعالية على باقى عناصر العملية التعليمية.

واستنتجت إحدى الدراسات (ACDP, 2013) أن كلفة الوحدة Unit-cost فى المدارس الحكومية الدولية الاستطلاعية RSBI وصلت إلى أربعة أضعاف كلفة الوحدة بالمدارس الحكومية التقليدية. كما تعدى التمويل الحكومي لتلك الصيغة من المدارس الحكومية الدولية تريليون روبية (العملة الأندونيسية)، بالإضافة للقرض الضخم الذى اضطرت الحكومة الأندونيسية لاقتراضه من بنك التنمية الآسيوى Asian Development Bank، بالإضافة إلى الرسوم التي دفعها الآباء، والمساهمات من رجال الأعمال. وشارك أولياء الأمور فى تمويل المدارس الحكومية الدولية بالنسبة الأكبر، والتي وصلت إلى ٦٨% من التمويل، فى حين مثل التمويل الحكومى ٢٤% فقط. ولذلك يعتبر الطلاب المنتسبين لتلك المدارس من أسر توصف بأنها من الطبقة الغنية أو فوق المتوسطة. حيث تنقسم الرسوم الدراسية لـمدارس RSBI إلى رسوم الإلتحاق بالمدرسة، بالإضافة إلى رسوم دراسية شهرية، مع ترك المبالغ الإجمالية لتقدير المدرسة للاستفادة من العرض والطلب في السوق (ACDP, 2013).

٦-الإدارة والإشراف بالمدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا

تم التخطيط لإدارة المدارس الحكومية الدولية بما يحقق مبادىء اللامركزية، حيث نص قانون ٢٠٠٣ على وجوب ذلك (Government, 2003). لكن التطبيق الفعلى أظهر عدم وجود اتساق فى الهيكل التنظيمى ومستويات إدارة المدارس والإشراف عليها. فقد اتضح وجود ممارسات إدارية وتنظيمية مختلفة طبقت على مستوى إدارة المقاطعات، والمديريات، ووحدات التعليم المحلية (Indonesian.Government, 2009; Rohadi, 2012). ويمكن تصنيف تلك الممارسات، إلى نمطين فى إدارة المدارس والإشراف عليها. أولهما اعتمدت على إنشاء وحدات مختصة بإدارة المدارس والإشراف عليها، حيث تم تخصيص موظفين للعمل على إدارة المدارس الحكومية الدولية، وبالتالى تم تحديد هياكل تنظيمية تحدد مسؤوليات القائمين على إدارة تلك المدارس، والإشراف على عملها. والنمط الثانى، اعتمد على توزيع الأعمال الإدارية

والإشرافية على وحدات التعليم المحلية، دون تخصيص وحدات معينة للقيام بذلك. وفى واقع الأمر، في كلا النمطين لم يتم تعيين موظفين جدد، بل تم إضافة مسئوليات إدارية وإشرافية للموظفين الموجودين بالفعل بالإدارات والمديريات، فتم تخصيص حوالي ٢٠ ٪ من وقت هؤلاء الموظفين لإدارة المدارس الحكومية الدولية. كما كان لكل مديرية إرشاداتها الخاصة بالتنفيذ والإشراف على المدارس؛ مما زاد من العبء على الإدارات المحلية، فكان يجب على كل وحدة تعليم محلية التعامل مع عدد من البرامج المختلفة التى تنفذها المدارس الحكومية الدولية، سواءً كانت بالمرحلة الإبتدائية أو الثانوية الدنيا أو الثانوية العليا. واستنتجت إحدى الدراسات (ACDP, 2013) أن إدارة المدارس والإشراف عليها بهذا التنظيم المتباين من مقاطعة لأخرى، تضمن عدم اتساق فى التنفيذ، وكان الإشراف على المدارس غير فعال؛ خاصة عند متابعة خطط التحسين وضمان جودة التعليم بالمدارس. وبالرغم من أن جميع مديريات وزارة التعليم الأندونيسية نشروا أدلة وكتيبات وإرشادات للتنفيذ، ولكن اختلف فهم الموظفين لها، ولم يتم الرجوع إليها أحياناً؛ مما أثر سلباً على جودة الأداء الإدارى، وأضعف من كفاءة إدارة تلك المدارس والإشراف عليها.

ثالثاً: أبرز المشكلات التى واجهت المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا ومحددات فشلها

يهتم المحور الحالي باستنتاج محددات فشل التجربة الأندونيسية للمدارس الحكومية الدولية؛ وذلك تمهيداً لتحديد سيناريوهات مستقبلية لتطوير المدارس الحكومية الدولية بمصر لتلافى تلك المحددات. وباستقراء العديد من الدراسات السابقة التي تناولت تجربة المدارس الحكومية الدولية الأندونيسية، تبين وجود العديد من المشكلات التي أدت إلى إلغاء تلك المدارس عام ٢٠١٣، بعد حوالى عشر سنوات من قرار إنشائها، ويمكن إجمال محددات إلغاء المدارس في أربعة مشكلات أساسية، تتمثل فى مخالفة المدارس الحكومية الدولية للدستور الأندونيسى، وزيادة كلفة المدارس، وضعف المعلمين، وصعوبة المناهج. وفيما يلى تفصيل لذلك.

١- مخالفة المدارس الحكومية الدولية للدستور الأندونيسى

فى حدث يعد الأول من نوعه فى أندونيسيا، فإن المحكمة الدستورية العليا بأندونيسيا فى عام ٢٠١٣، وبعد حوالى عشر سنوات من قرار إنشاء المدارس الحكومية الدولية، في صيغتيها الاستطلاعية RSBI والقياسية SBI، بعد التطبيق الفعلى للتدريس بها لمدة سبع سنوات، قامت المحكمة بإصدار حكم بوقف تلك المدارس لمخالفتها للدستور الأندونيسى. وجاء فى الحكم، أن تلك المدارس وسعت الفجوة بين الأغنياء ومتوسطى الدخل والفقراء، وأثرت بالسلب على توحيد الهوية القومية بأندونيسيا. وجدير بالذكر أن إحدى دراسات الدكتوراه (Yuliantoro, 2016) بجامعة ولاية متشجان الأمريكية Michigan State University تناولت بالدراسة أبعاد تلك المحاكمة الشهيرة ضد المدارس الحكومية الدولية، وعلاقتها بالهوية القومية وديمقراطية التعليم بأندونيسيا. واستنتجت تلك الدراسة ستة قضايا تربوية وجهت ضد وزارة التعليم الأندونيسية، تمثلت فى مخالفة المبدأ الدستوري الخاص بجعل حياة الشعب الأندونيسى (كله وليس من يمتلكون رسوم تلك المدارس) أكثر ذكاءً "Smarten the life of the nation"، وتخلى الوزارة عن مسؤولية تنظيم وتمويل النظام التعليمى، والاتهام بأن الحكومة قد أنشأت نظامًا تعليميًا مزدوجًا Dual Education System؛ في حين أن الدستور نص على وجوب توفير نظامًا موحدًا للجميع، وزعم الوزارة بأن تلك النوعية من المدارس تطبق مبدأ "التحرير" Liberalization، والذى يعنى إنشاء نظام تسويقى في التعليم Market System، واتهام تلك المدارس بالتمييز بين الطلبة وتعزيز "الطبقية" فى التعليم Caste System، وأخيرًا الآثار السلبية لتلك المدارس بإضعاف الهوية الوطنية. وترى تلك الدراسة أن وجود ذلك النوع من القضايا ضد قانون التعليم وضد وزارة التعليم الأندونيسية يعد انتصاراً للديمقراطية ضد أفكار البعض، التى يعتبرونها تطويرية وإصلاحية للتعليم؛ فى حين أنها تهدم مبادىء التعليم التى نص عليها دستور ١٩٤٥ لأندونيسيا، والذى يؤكد على المساواة بين المواطنين فى الحقوق والواجبات.

وبهذا يتضح أن السياسة الإصلاحية للتعليم بأندونيسيا شكلت تحولًا كبيرًا في توجهات السياسات الخاصة بلغة التدريس، فبالرغم من حرص أندونيسيا على تحقيق مبدأ قومية الدولة بعد الاستقلال ليتحقق التماسك الاجتماعي والسياسي فى دولة متنوعة الثقافات (Sundusiyah, 2019)؛ إلا أن ضغوطات الحرص على تحقيق التنافسية الاقتصادية والعولمة والتحالفات السياسية بين أندونيسيا والعالم، أدت للتخلى عن اللغة القومية فى التعليم. واتضح ذلك فى مشروع المدارس الحكومية الدولية؛ فأدى ذلك لضعف المساواة في الوصول إلى التعليم، مما مثل تحدى لاستمرار تلك النوعية من المدارس. ومن أهم الدراسات التفصيلية التى عملت على تقييم تجربة المدارس الحكومية القياسية الدولية بأندونيسيا، ذلك التقرير الذى نشر فى نهاية عام ٢٠١٣، وأصدرته الهيئة الخاصة بتحليل القدرات التطويرية بقطاع التعليم Education Sector Analytical and Capacity Development Partnership (ACDP, 2013)، وهى هيئة بحثية مكونة من شراكة بين حكومة أندونيسيا، متمثلة فى كل من وزارة التعليم ووزارة الشئون الدينية Ministry of Religious Affairs ووزارة التخطيط القومى الأندونيسيةMinistry of National Development Planning، وحكومة استراليا، متمثلة فى مؤسسة المساعدات الاسترالية Australian Aid، والاتحاد الأوروبى European Union، وبنك التنمية الآسيوى Asian Development Bank. وتم تقييم عدد ١٣٣٩ مدرسة RSBI، والتى مثلت المجتمع الأصل فى ذلك الوقت، وكانت تلك المدارس تقع فى ٣٣ محافظة، ١٤% منها تقع فى المدن الكبرى، و٣٠% منها فى المدن الصغرى، والباقى ٥٦% يقع فى المناطق الأخرى كالقرى وغيرها. وأنتهت الدراسة بخلاصة مفادها أنه لاتوجد أى مدرسة حكومية دولية استطلاعية RSBI استوفت المعايير الخاصة بتحويلها إلى مدرسة حكومية دولية قياسية SBI، وبهذا تخالف تلك المدارس التشريع الذى أنشأها من البداية.

٢- زيادة كلفة المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا

وصلت كلفة الوحدة فى المدارس الحكومية الدولية أربعة أضعاف مثيلتها بالمدارس الحكومية التقليدية، وتعدى التمويل لها تريليون روبية؛ مما اضطر الحكومة الأندونيسية للاقتراض من بنك التنمية الآسيوي (ACDP, 2013)، هذا من جانب. ومن جانب آخر، كانت الرسوم الواجب دفعها من خلال أولياء الأمور عالية، ولذلك يعتبر طلبة تلك النوعية من المدارس من أسر غنية أو فوق متوسطة. وبالرغم من أن اللوائح الخاصة بالمدارس الحكومية الدولية نصت على وجود نسبة لاتقل عن ٢٠% بكل مدرسة مخصصة لأبناء غير القادرين على دفع رسوم تلك المدارس (Republic.of.Indonesia, 2007)، بما سمى بسياسة حصة (كوتة) أصحاب الدخل المنخفض Low-income quota policy؛ إلا أن ذلك لم ينفذ فى الواقع الميدانى. فقد أشارت إحدى الدراسات (ACDP, 2013)، أن جميع المدارس لم تصل إلى إعفاء نسبة ٢٠٪ من الطلاب ذوي الدخل المنخفض، وأنه ١٢٪ فقط من إجمالي الملتحقين بمدارس RSBI بكل مقاطعات أندونيسيا كانوا من أسر منخفضة الدخل، مما يشير لقلة العدالة التعليمية، وضعف تحقيق تكافؤ الفرص، لقلة حصول الطلاب ذوي الدخل المنخفض على المنح الدراسية للالتحاق بها، وخاصة فى المدن الكبيرة مثل جاكرتا. وبالتالي أصبحت تلك المدارس مثالاً على خلق فجوة اجتماعية بين أبناء المجتمع الواحد، لأنها تفرض رسومًا مدرسية عالية، وبالتالي كان الوصول إليها متاحًا فقط للعائلات الميسورة (Zakaria & Panggabean, 2019). وقد أكدت نتائج إحدى الدراسات (Ipnugraha, 2013) أن حكومة أندونيسيا نفسها رأت أن المدارس الحكومية الدولية غير محققة لمبدأ المساواة فى الحصول على التعليم الجيد. وقد تأكد أن برنامج تحويل المدارس التقليدية المتميزة إلى مدارس حكومية دولية، (استطلاعية RSBI، ومن ثم قياسية SBI)، مكلف للغاية، ويستهلك ميزانية التعليم الحكومية بشكل كبير، وهى الأموال التي يمكن استخدامها لتلبية الاحتياجات التعليمية الأكثر إلحاحاً، مثل

مساعدة المدارس الحكومية التقليدية على تحسين جودتها، وزيادة استيعابها، دون الحاجة لتحويلها لمدارس دولية.

٣- ضعف معلمى المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا

أكدت العديد من الدراسات (ACDP, 2013; Arfani & Nakaya, 2019; Ipnugraha, 2013) أن صعوبة الاستمرار في المدارس الحكومية الدولية ترجع في الأساس إلى أن معلمى تلك المدارس وجدوا صعوبات فى استخدام اللغة الإنجليزية كلغة للتدريس، مما أدى لعدم تحقيق المعايير الدولية للتعليم، ولم تكن مؤهلات المعلمين متناسبة مع المطلوب، لرفع مستوى جودة التدريس. كما أكدت نتائج إحدى الدراسات (Sundusiyah, 2019) أنه على الرغم من النبرة المتفائلة من صانعي السياسات فى أندونيسيا بخصوص مشروع المدارس الحكومية الدولية؛ إلا أن أبرز مشكلاتها ترجع لوجود ضعف في الكفاءة اللغوية للمعلمين، واستخدامهم لطرق تدريس تقليدية. وبالرغم من حقيقة وجود تدريبات للمعلمين تمت قبل انضمامهم للتدريس في تلك المدارس، لرفع مستواهم فى اللغة الإنجليزية، وتدريبهم على الاتجاهات التربوية الحديثة التي تميز التعليم الدولى؛ إلا أن العديد منهم كانوا ممن اقترب من ٥٠ عاماً، أى أنهم اقتربوا من سن التقاعد، لذا لم يجد هذا التدريب اهتماماً من جهتهم، ولم يحقق أهدافه، لذا لم يكن الاختيار موفقاً للمعلمين المتدربين (Arfani & Nakaya, 2019).

٤- صعوبة المناهج التي تدرس بالمدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا

أشارت إحدى الدراسات (Fitriati, 2015) أن أهم التحديات التى واجهت المدارس الحكومية الدولية ترجع إلى طبيعة المناهج الدراسية الدولية التى يدرسها الطلبة ويفترض أن تدرس أساساً باللغة الإنجليزية؛ لكن تم تدريسها باللغتين الأندونيسية والإنجليزية. ووجدت تلك الدراسة أن أيديولوجيات اللغة أثرت في تنفيذ الهدف الخاص بتعزيز اللغة الإنجليزية؛ وظهر ذلك خصوصاً فى المدارس الحكومية الدولية بالمرحلة الثانوية. وقد تبين أن الأيديولوجيات اللغوية السائدة عند المعلمين تتمحور حول استخدام

اللغة المحلية الباهاسا الأندونيسيةBahasa Indonesia، فأصبحت الدراسة ثنائية اللغة؛ وبالتالي تعارض ذلك مع توقعات وسياسات الحكومة، ومع سبب إنشاء تلك المدارس. وأتسقت تلك النتائج مع ما أشارت إليه دراسة أخرى (Zakaria & Panggabean, 2019)من أن المدارس الحكومية الدولية طبقت نظام المناهج المزدوجة، بتدريس المواد الدراسية في كل من النظام الوطني والدولي، مما أدى لزيادة العبء على معلمي المدارس من جهة، وعلى الطلبة وأولياء أمورهم من جهة أخرى. وبالنسبة لطرق التدريس التي اتبعت في المدارس الحكومية الدولية، فتبين بسؤال معلمين وطلبة تلك المدارس -كما استنتجت إحدى الدراسات (Arfani & Nakaya, 2019) - أنه لايوجد فرق بين طرق التدريس التى استخدمها المعلمون بالمدارس التقليدية بأندونيسيا، وما تم فى المدارس الحكومية الدولية.

وقد رفض معظم أولياء الأمور تدريس المناهج الدولية بالمدارس الحكومية الدولية باللغة الإنجليزية، حيث أكدت نتائج إحدى الدراسات الإمبريقية (Sundusiyah, 2019) إلى أن معظم أصحاب المصلحة من أولياء الأمور بالرغم من اعترافهم بالمزايا النفعية لتدريس اللغة الإنجليزية فى المدارس الحكومية الدولية؛ لكن العديد منهم رفضوا اعتبار اللغة الإنجليزية لغة تعليمية، لأنهم يرون أن ذلك يؤثر سلباً على توحيد الهوية الوطنية للشباب الأندونيسى، وتهميش اللغة الوطنية، وبالتالي الانخفاض السريع في عدد المتحدثين باللغة المحلية. لذا أكدت إحدى الدراسات (ACDP, 2013) صعوبة الاستمرار في إنشاء المدارس الحكومية الدولية، نتيجة صعوبة استخدام اللغة الإنجليزية كلغة للتدريس، وصعوبة تحقيق المعايير الدولية للتعليم، والخاصة بتبنى المناهج الدولية.

المحور الخامس: التحليل المقارن لأوجه التشابه والاختلاف بين نظام المدارس الحكومة الدولية المصرية والأندونيسية

بعد تأصيل الإطار النظرى الخاص بالمدارس الدولية فى المحور الأول، ثم تحليل لواقع المدارس الدولية الحكومية المصرية، تلاها عرض تجربة أندونيسيا في المدارس

الحكومية الدولية، يتطرق المحور الحالى إلى التحليل المقارن للمدارس الحكومية الدولية بمصر والصيغة التجريبية لها بأندونيسيا لتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينهما، وتفسير ذلك فى ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة بموضوع البحث، ليمكن بالتالى الخروج بأوجه الإفادة من التجربة الأندونيسية، تمهيداً للتوصل إلى سيناريوهات بديلة يمكن من خلالها تطوير المدارس الحكومية الدولية المصرية في ضوء الإفادة من محددات فشل التجربة الأندونيسية للمدارس الحكومية الدولية. وبالتالى ينقسم المحور الحالى إلى ثلاث محاور فرعية، تتمثل فى عرض لأوجه التشابه والاختلاف بين المدارس الحكومية الدولية المصرية والأندونيسية. وذلك يمكن إجماله في جدول (٣) التالى. ثم توضيح لكيفية توظيف نتائج التحليل المقارن في اقتراح سيناريوهات بديلة لتطوير المدارس الحكومية الدولية بمصر.

جدول (٣) المقارنة بين المدارس الحكومية الدولية بمصر وأندونيسيا

وجه المقارنة	المدارس الحكومية الدولية المصرية	المدارس الحكومية الدولية الأندونيسية
الإطار التشريعى	تعدد اللوائح التنظيمية طبقاً لكل صيغة من صيغ المدارس الحكومية الدولية.	يوجد قانون نظم عملها إلا أن التطبيق أظهر مخالفة ذلك للدستور الأندونيسى.
الفلسفة والأهداف	تقديم تعليم دولى مميز للطبقات المتوسطة، أرخص من المدارس الحكومية الخاصة. ويتم اختيار الطلبة بناء على معايير معينة.	تحويل المدارس التقليدية المتميزة لمدارس حكومية دولية، ينافس خريجوها في سوق العمل الدولى. لايوجد معايير لاختيار الطلبة، لكن يوجد معايير لاختيار المدارس التي تتحول من حكومية تقليدية إلى حكومية دولية.
المناهج وطرق التقويم	مناهج مصرية معدة من جهات دولية (النيل المصرية)، مناهج STEM (للمتفوقين)، مناهج IB (المصرية الدولية)، مناهج IG (الرسمية الدولية).	مناهج دولية، وخاصة من دول OCED.
المعلمون	من العاملون بوزارة التربية والتعليم ويعملون بنظام المأمورية، مستواهم ضعيف مقارنة بنظرائهم بالمدارس الدولية الخاصة.	بالرغم من تدريبهم، لكن مستواهم ضعيف، خصوصاً باللغة الإنجليزية.
التمويل والرسوم	التمويل حكومي، والرسوم مرتفعة بالنسبة للأسر المتوسطة، ومتباينة من صيغة	مصادر تمويل متعددة، والرسوم مرتفعة بالنسبة للأسر المتوسطة

وجه المقارنة	المدارس الحكومية الدولية المصرية	المدارس الحكومية الدولية الأندونيسية
الدراسية	لأخرى.	والفقيرة.
الإدارة والإشراف	تعدد جهات الإدارة والإشراف تبعاً لكل صيغة من صيغ المدارس الحكومية الدولية.	زيادة العبء على الإدارات المحلية، وضعف في نظم الإشراف.
أبرز المشكلات	ما يتعلق بتعدد وتداخل التشريعات، وضعف تحقيق الفلسفة والأهداف، وصعوبة المناهج وقلة ملائمتها، وضعف المعلمين، زضعف التمويل الحكومى وزيادة الرسوم الدراسية، ومركزية الإدارة وتعدد جهات الإشراف.	ما يتعلق بمخالفة الدستور، وصعوبة المناهج، وضعف المعلمين، وزيادة التمويل الحكومى والرسوم الدراسية

وتفصيل جدول (٣) السابق يتضح في المحورين التاليين، الأول عن أوجه التشابه بين المدارس الحكومية الدولية في مصر وأندونيسيا، والثانى عن أوجه الاختلاف، وذلك كما يلى.

أولاً: أبرز أوجه التشابه بين المدارس الحكومية الدولية المصرية والأندونيسية وتفسيرها

اتفقت فلسفة إنشاء المدارس الحكومية الدولية فى كل من مصر وأندونيسيا؛ فكلاهما هدف من إنشاء تلك النوعية من المدارس إلى رفع مستوى جودة التعليم الحكومى لإعداد خريجين متميزين يمكنهم الالتحاق بتعليم جامعى دولى، وكلاهما اعترف بتدنى جودة التعليم المقدم بالمدارس الحكومية التقليدية، التي تدرس المناهج الوطنية، وكلاهما هدف لتقديم تعليماً متميزاً أقل كلفة من التعليم الدولى الخاص. وبهذا كانت مبررات الإلتحاق بالمدارس الدولية في كل من مصر وأندونيسيا متقاربة لحد ما، وتأتى متسقة مع مبررات ذلك في باقى دول العالم، أبرزها أن التعليم طبقاً لمناهج دولية معتمدة أساساً على اللغة الإنجليزية English-medium education تزيد من فرص خريجى المدارس الدولية للالتحاق بتعليم عالى دولى (Breidenstein et al., 2018). ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم التسويق التعليمى للمدارس، والذى يعنى توافق الخدمات التعليمية بالمدارس مع توقعات واحتياجات أولياء الأمور والطلبة، لضمان بقاء المدرسة فى تقديم خدماتها التعليمية، من خلال زيادة إلتحاق الطلبه بها وزيادة الطلب على خدماتها، ويمكن

تحقيق ذلك بتوافر معايير السعر المناسب، والترويج للخدمات، والتواصل بين المعلمين وأولياء الأمور، وجودة المعلمين، وتميز المناهج الدراسية (Alipour et al., 2012). وبتحليل تجربة أندونيسيا للمدارس الحكومية الدولية، يتضح أن مصطلح التسويق للتعليم الدولى سيطر على التعليم بأندونيسيا. ففي إحدى الدراسات (Kim & Mobrand, 2019) التي قارنت بين سياسات المدارس الدولية وعلاقتها بتسويق مدارس التعليم العام فى ست دول بجنوب آسيا، اتفقت في كونها كانت مستعمرات بريطانية، منهم أندونيسيا، تبين أن إضفاء الطابع الربحى (كالشركات) Corporatisation على المدارس الدولية، تقوم به الحكومات -ومنها أندونيسيا- كوسيلة ضغط على المدارس الوطنية، كأحد الآليات التي يمكن أن تزيد من التسويق للمدارس الحكومية، وخاصة تلك التي كانت منفذة حتى ٢٠١٣ كالمدارس الحكومية الدولية.

كما يمكن القول أن المدارس الحكومية الدولية، في كل من مصر وأندونيسيا، قد فشلت في تحقيق مبادئ المساوة والعدالة التعليمية وتكافؤ الفرص التعليمية. ويشير مصطلح تكافؤ الفرص التعليميةEquality of Educational Opportunities لإتاحة تعليم جيد للمتعلمين دون تمييز، ودون وجود عقبات للالتحاق بنوع التعليم المرغوب فيه، ترجع للطبقة الاجتماعية Soial Class، أو للنوع Gender، أو للانتماء الدينى Religious Affiliation، أو للعرق Race الذى ينتمى إليه المتعلم (Encyclopedia, 2017). وقد أثبتت العديد من الدراسات (Reich & Satz, 2019; Swiderski et al., 2021; Thomas & Lonobile, 2021) أن لتكافؤ الفرص التعليمية العديد من الآثار الإيجابية على المجتمع. ولكن وزارتى التعليم بمصر وأندونيسيا لم تحققا مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بإنشاء المدارس الحكومية الدولية، والتي اعتمدت على فرض رسوم دراسية لم تكن في متناول جميع الأسر. فبالرغم من أن التعليم من أقوى وسائل تعزيز المساواة Equity والحرية Freedom والحراك الاجتماعى Social Mobility والعدالة الاجتماعية Social Justice، بتحقيق العدالة التعليمية Educational

Justice؛ إلا أن العديد من الأدبيات (Gross et al., 2022; Traini, 2022; Zapfe & Gross, 2021) ترى أن التعليم قد يكون أيضًا أحد أقوى الوسائل التي يمكن أن يتم من خلالها عدم المساواة inequity والجمودSocial Immobility والظلم الاجتماعى Social Injustice. حيث استنتجت إحدى الدراسات (MacKenzie et al., 2022) أنه بسبب أن المدارس الحكومية تعتمد في تمويلها على الدولة State Funded Based، فهى عادة تعمد إلى اختيار الطلبة المنضمين إليها، اعتماداً على الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها، وليس على أساس قدراتهم، أو مدى مناسبيتهم لطبيعة الدراسة في تلك المدارس. ولعل ذلك يدعم وجهة نظر البحث الحالي التي ترى أن المدارس الحكومية الدولية عندما تشترط عند اختيار الطلبة أن يكون أولياء أمورهم مجيدين للغة الإنجليزية، كما أن رسومها الدراسية تبتعد كثيراً عن إمكانيات الطبقات الأقل دخلاً، كل ذلك يؤدى لضعف تحقيق العدالة التعليمية في تلك النوعية من المدارس؛ إذا استمرت في تحصيل الرسوم العالية من أولياء الأمور. ومن الجدير بالذكر أن بعض أنظمة التعليم بالدول المتقدمة تحديداً، استطاعت إيجاد حلولاً للإصلاح التعليمى، والتنافسية بين نوعيات المدارس التي تطبق فيها مناهج مختلفة سواء دولية أو وطنية، وتحقيق العدالة بين الطلبة في آن واحد، فقد عمل نظام التعليم في السويد مثلاً (Astrand et al., 2016) على إتاحة الاختيار للطلبة لتحديد نوعية المدرسة التي يريدون الانضمام إليها، سواء كانت مدرسة خاصة أو حكومية، حيث تتاح جميع أنواع المدارس بالمجان تماماً دون تحميل الأسر أي رسوم دراسية.

كما يمكن ملاحظة أوجه التشابه بين الدولتين المتمثل فى وجود ما يسمى بالاتجاه نحو إصلاح التعليم، بتحويل بعض مدارس التعليم الحكومى إلى مدارس دولية. وذلك يتماشى مع ما سمى "بحركة إصلاح التعليم العالمية" Global Education Reform Movement (GERM) (Astrand et al., 2016). والتي تشير إلى مجموعة من السياسات التي تعتمد على اقتصاديات السوق، وتعتمد على السياسات الخاصة

باختيار المدرسةSchool Choice، والتنافسية بين المدارس Competition، والاختبار عالي المخاطرHigh-Stakes Testing، وتضييق المناهج الدراسية Narrowing of Curriculum، وإمكانية الاستعانة بمعلمين غير مؤهلين Underor Unqualified Teachers. واعتمدت تلك الحركة في إحداث الإصلاح التعليمى على مجموعة من الافتراضات التي تستخدم لتحسين جودة الأداء بالمدارس الحكومية؛ انطلاقاً من حقيقة ضعف أداء أنظمة التعليم العام، والمعتقدات حول أن إصلاح التعليم الحكومى قد يؤدى إلى أرباح محتملة Potential Profit، وأن اتباع النهج القائم على السوق Market-Based Approaches واتباع استراتيجيات الاستثمار العامPublic Investment Strategies. وبهذا تطرح حركة إصلاح التعليم العالمية عدة تساؤلات، تحدد من خلالها السياسة التعليمية، وآليات الإصلاح، أبرزها وأكثرها علاقة بالوضع في المدارس الحكومية الدولية بمصر، تساؤلات حول منطلقات الإصلاح، فهل هي منطلقات اقتصادية؟ هل يكون هدف الإصلاح هو تحقيق الاستثمار؟ أم تحسين التعليم -بمناهج جيدة ومعلمين أكفاء- حتى وإن كانت الكلفة ملقاه على عاتق الدولة؟ وما نوع المدارس المتوقع إيجادها لتحقيق تلك الأهداف؟ فهل تكون مدارس خاصة تحت إشراف الدولة؟ أم مدارس حكومية، تعتمد على الأموال الحكومية؟ أم على الرسوم التي تحصل من الأسر؟ والإجابة على تلك الأسئلة هو ما يمكن من خلاله تطوير سياسات المدارس الحكومية الدولية بمصر.

ويمكن استنتاج اتفاق أولياء الأمور في كل من مصر وأندونيسيا في زيادة الرغبة في إلتحاق أبنائهم بتعليم دولى، منخفض الرسوم عالى المستوى، وقد يكون ذلك سمة عامة لجميع الأسر بأى دولة. وللربط بين ذلك والمفاهيم التربوية ذات الصلة، نجد أهمية فهم ما سمى بحركة اختيار المدارس School Choice Movement طبقاً لتفضيلات أولياء الأمور. ويقصد ب "اختيار المدرسة" حق الأسر Parental Preferences في تفضيل مدارس معينة دون غيرها (Burgess et al., 2015). وقد بحثت إحدى

الدراسات (Burgess et al., 2015) تفضيلات أولياء الأمور لخصائص معينة بالمدرسة التي يختارونها لأبنائهم، للربط بين خصائص وسمات الأسر الاجتماعية والاقتصادية Socio-Economic Spectrum مع خصائص المدارس التي يتم اختيارها. وتوصلت الدراسة إلى أن المسافة بين المنزل والمدرسة School Allocation كانت أهم محددات اختيار معظم الأسر للمدارس، وكانت تلك الأسر ذات دخل منخفض ومن طبقات إجتماعية أقل حظاً؛ لكن العائلات ذات المستوى الاقتصادى والاجتماعى الأعلى اهتمت باختيار المدارس بناءً على الأداء الأكاديمي للمدارس، ومدى تحقيقها للمعايير الأكاديمية؛ لذا دعت الدراسة لضرورة توافر بيانات عن مستوى الأداء الأكاديمى للمدارس ليلجأ إليه أولياء عند اختيارهم للمدرسة المناسبة لهم. وأشارت نتائج إحدى الدراسات (Khorshed, 2014) أن معظم الآباء فى مصر يختارون لأبنائهم الالتحاق بالمدارس الدولية لهدف أساسى يتعلق بضمان مكان فى كلية مميزة بالجامعات الحكومية، أو تعليم جيد مؤهل لجامعات خاصة متميزة. وقد أكدت نتائج إحدى الدراسات الحديثة (McIntosh & Hayden, 2022) أن زيادة أعداد المدارس الدولية عالمياً، مرتبطة بمتغير له علاقة بأن أولياء الأمور من أسر متوسطة الدخل-بمن يسمون بالأسر الطموحة Aspirational Middle Class Families، والذين يلحقون أبنائهم بالمدارس الدولية من منطلق أن التعليم الدولي يمنح أبنائهم مزايا اجتماعية لا توجد في المدارس التقليدية، وتم تأكيد ذلك فى الأدبيات الخاصة بحركة اختيار المدرسة.

كما تتفق كل من مصر وأندونيسيا في محاولة الحفاظ على الهوية الوطنية داخل المدارس الحكومية الدولية -وحتى بالمدارس الخاصة الدولية- وذلك بإلزام جميع المدارس بتدريس مناهج الهوية الوطنية. ففي مصر تدرس اللغة العربية، والتربية الدينية، والدراسات الاجتماعية، والتربية الوطنية، بجميع صيغ المدارس الحكومية الدولية. ويتشابه ذلك مع ما تم في المدارس الحكومية الدولية (الاستطلاعية ISBI والقياسية SBI) بأندونيسيا حيث تم تدريس لغة الباهاسا الأندونيسية، ومواد التربية

الدينية، والتربية الأهلية Civics. كما تتفق الدولتان في تدريس المواد الأساسية في المناهج الدولية باللغة الإنجليزية. إلا أنه في مصر، تقوم المدارس المصرية الدولية في المراحل الأولى بتدريس مناهج البكالوريا الدولية باللغة العربية، ثم بعد ذلك تدرس تلك المواد باللغة الإنجليزية في المراحل الأعلى.

ومن أبرز جوانب التشابة بين مصر وأندونيسيا ما يتعلق بضعف معلمى المدارس الحكومية الدولية فيهما. حيث تبين ضعف معلمى المدارس الحكومية الدولية بأندونيسيا في إجادة اللغة الانجليزية بدرجة كبيرة، حتى أنهم لجأوا لتدريس المواد الأساسية كالعلوم والرياضيات بلغة الباهاسا الأندونيسية، بالرغم من أن وزارة التعليم الأندونيسية ألزمت المدارس بالتدريس باللغة الإنجليزية؛ إلا أن ذلك لم يطبق. وفى مصر بالرغم من وجود آليات مفعلة لاختيار معلمى المدارس الحكومية الدولية؛ إلا أن مستوى المعلمين أقل كثيراً من مستوى نظرائهم ممن يدرسون ذات المناهج الدولية بالمدارس الخاصة. وقد يعود ذلك لقلة خبرتهم في تدريس المناهج الدولية، بالرغم من تلقيهم بعض التدريبات المتخصصة في هذا الشأن.

كما يمكن استنتاج تشابه بين كل من مصر وأندونيسيا في وجود صعوبات فى إدارة المدارس الحكومية الدولية والاشراف عليها. إلا أن طبيعة المشكلات تبدو مختلفة في كلا البلدين؛ ففي مصر تبرز مشكلة تعدد جهات الإشراف؛ فمنها جهات إشراف فنى، وأخرى تشرف إدارياً، وأحياناً تتم متابعة من إحدى المدارس الرائدة ذات الخبرة بتدريس المناهج الدولية، كما في حالة المدارس المصرية الدولية. وأحياناً يكون الإشراف من مؤسسة غير حكومية، مثل مؤسسة المدارس الدولية في مصر، والتي تتابع عمل المدارس المصرية الدولية والرسمية الدولية. كما قد يتم الإشراف من بعض الوحدات الإدارية التي أنشأت خصيصاً بوزارة التربية والتعليم لمتابعة عمل صيغ معينة من المدارس الحكومية الدولية، مثل الوحدة المركزية لمدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا، لمتابعة عمل مدارس ستيم للمتفوقين، ومثل وحدة النيل الدولية، التي تشرف على مدارس النيل

المصرية. وتشرف الوزارة على كل الصيغ بشكل مباشر، ويقوم موجهى المواد بالمديريات التعليمية التي تتواجد بها المدارس بالإشراف والمتابعة أيضاً. وبالتالى ذلك التعدد يؤدى للعديد من التداخلات في الصلاحيات. وفى حالة أندونيسيا توجد مشكلات أيضاً بالإدارة والإشراف على المدارس؛ لكنها مشكلات مختلفة. حيث تتمحور في سطحية الإشراف وانشغال المسئولين عن الإدارة والإشراف بأعمالهم الأساسية، وبالتالى اعتبروا أن الإشراف على المدارس الحكومية الدولية عبء عمل إضافى.

ثانياً: أبرز أوجه الاختلاف بين المدارس الحكومية الدولية المصرية والأندونيسية وتفسيرها

من الملاحظ اختلاف ظروف كل من مصر وأندونيسيا الاقتصادية، وتلك الظروف تؤثر بشكل كبير على مستوى جودة التعليم العام في المدارس الحكومية. وعلى الرغم من أن كلا البلدين من الدول النامية، إلا أن معدلات التنمية الاقتصادية فيهما متباينة، وبالتالي جاء تأثر التعليم بذلك بشكل مختلف. فقد أشار المنتدى الاقتصادى العالمى The World Economic Forum بتقرير التنافسية الدولية (WEF, 2020b) إلى أن مصر من الدول الأكثر تقدماً عام ٢٠٢٠؛ حيث كان وزن المعدلات الاقتصادية ٤٥,١% عام ٢٠١٩ ثم زاد إلى ٥٤,٩% عام ٢٠٢٠. لكن الإنفاق على التعليم ينخفض من عام لآخر، فقد أشار تقرير حديث للبنك الدولى (البنك.الدولى, ٢٠٢٢) أن الإنفاق على التعليم بمصر أقل من الواجب في الاستحقاق الدستوري، بل ويقل من عام لآخر. فقد قل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي من ٢,٨ % من إجمالي الناتج المحلى عام ٢٠١٦ إلى ١,٨ % فقط عام ٢٠٢٠، في حين أن الإنفاق على التعليم منصوص عليه بالاستحقاق الدستوري بنسبة ٤%، مع واقع أن ذلك التمويل يصرف ٩٢% منه على الرواتب؛ ويشير ذلك لضعف كفاءة الإنفاق على التعليم. في حين أن نسبة الإنفاق على التعليم بأندونيسيا تصل إلى ٢٠% من إجمالي الناتج المحلى (KEMENDIKBUD, 2022).

ومن جانب آخر، أشار تقرير المنتدى الاقتصادى الدولى (WEF, 2020b) إلى أن معدلات تحديث المناهج التعليمية، ونسبة توسيع الاستثمار في المهارات اللازمة للوظائف وسوق العمل فى أندونيسيا وصل إلى ٤٩,٠، وهى جهود جيدة مقارنة بالعديد من الدول النامية. وبالنسبة للأداء الاقتصادى لأندونيسيا، فيعتبر جيد، حيث وصلت الاستثمارات فيها إلى ٥٩,٧، وزاد مؤشر زيادة الحوافز لتوجيه الموارد المالية نحو الاستثمارات طويلة الأجل وتعزيز الاستقرار وتوسيع الشمول الاقتصادى، وإلى ٦٢,٩ فى مؤشر المنافسة ومكافحة الاحتكار وضمان الوصول إلى الأسواق محليًا ودوليًا، ووصل إلى ٤٥,٠ فى مؤشر تسهيل إنشاء أسواق جديدة تتطلب التعاون بين القطاعين العام والخاص، ووصل إلى ٤٥,٦ فى مؤشر توسيع الاستثمارات في البحث والابتكار والاختراع، وإلى ٦٠,٤ بمؤشر تحفيز الشركات على التنوع والشمول وتعزيز الإبداع، والمقياس من ٠-١٠٠، وبالتالى يشير ذلك إلى معدلات اقتصادية جيدة فى ضوء كونها دولة نامية ضخمة السكان، ففيها أكثر من ٢٧٧ مليون نسمة (CIA, 2022).

وباستقراء الإحصاءات الخاصة بالتعليم العام في كل من مصر وأندونيسيا، يتضح وجود اختلافات أكثر من وجود اتفاقات بين أوضاع البلدين التعليمية؛ والتفوق واضح لحد ما في بعض المؤشرات لصالح أندونيسيا. فطبقاً لتقرير التنافسية الدولية The Global Competitiveness (WEF, 2019)، فإن التعليم في مصر احتل الترتيب ٩٣ من ضمن ١١٤ دولة على مستوى العالم، بينما أندونيسيا كانت مرتبتها ٥٠؛ مما يشير لتحسن أوضاع أندونيسيا عن مصر كثيراً. وباستقراء الإحصاءات بذات التقرير (WEF, 2019) بما له علاقة بالنظام التعليمى، يتبين أنه بالنسبة للتعليم العام بمصر فإن نسبة التلاميذ لكل معلم Pupil-to-Teacher Ratio في التعليم الابتدائى، كانت مصر في المكانة ٨٩ وهى مكانة متأخرة؛ أما أندونيسيا فكانت أفضل، حيث كان ترتيبها ٥٤ من ترتيب ١١٤ دولة. وبالنسبة لمستوى استخدام مهارات التفكير الناقد في التدريسCritical Thinking in Teaching فكانت مصر من الدول الأقل في

استخدام ذلك، حيث كان ترتيبها ١٢٣؛ وهو ما يختلف كثيراً عن ترتيب أندونيسيا، والذى كان متقدماً ووصل إلى ٢٩. وبالنسبة لمعدلات ترك المدرسة المتوقع School Lift Expectency فكانت مكانة مصر ٨٢، وكانت أندونيسيا أفضل قليلاً، وترتيبها ٨٠. وكان ترتيب مصر بالنسبة لمهارات الخريجين Skillset of Graduates ١٣٣، أما أندونيسيا فكانت متقدمة بالنسبة لمصر في ذلك، وترتيبها كان ٣٧. كما كان ترتيب مصر في متوسط سنوات الدراسة Mean Years of Scooling 97 والذى يقل قليلاً عن أندونيسيا، والتي كان ترتيبها ٩٢. وبهذا يتضح تحسن الحالة التعليمية بأندونيسيا مقارنة بمصر.

وفى أحدث تقارير المعهد الدولى للتطوير الإدارى International Institute for Management Development بسويسرا عن التنافسية الدولية World Competitiveness (IMD, 2021) أشار للتقدم الاقتصادى والإدارى فى مجال التعليم بأندونيسيا؛ حيث ارتفع مؤشر التجارة الدولية International Trade فى عام ٢٠٢١ إلى ٥١ مقارنة ب ٥٠ فى عام ٢٠٢٠، وزاد حجم الاستثمارات الدولية International Investment عام ٢٠٢١ إلى ٣٩ بزيادة عن العام السابق له، وارتفعت معدلات الإنتاجية والكفاءة Productivity & Efficiency من ٤٧ عام ٢٠٢٠ إلى ٤٩ عام ٢٠٢١، وكان الأداء الاقتصادى ٣٥ عام ٢٠٢١، مقارنة ب ٢٦ بالعام السابق له. وتحسنت الممارسات الإدارية من ٢٢ عام ٢٠٢٠ إلى ٢٦ عام ٢٠٢١. كما أشارت المؤشرات الخاصة بالبنية التحتية في أندونيسيا بوجه عام إلى تحسن ملحوظ، حيث ارتفعت البنية التحتية العلميةScientific Infrastructure من ٤٧ إلى ٥٠ عام ٢٠٢١، كما تحسنت البنية الأساسية الخاصة بالتعليم من ٥٦ في عام ٢٠٢٠ إلى ٥٨ عام ٢٠٢١. وبالرغم من ذلك إلا أن هناك العديد من جوانب الضعف التى رصدها ذات التقرير، وما يخص الجوانب التعليمية منها يتحدد في ضعف الانتقال الطلابى إلى أندونيسيا Student Inbound Mobility، حيث وصل معدله إلى ٦٢، وهو ما

اعتبره التقرير معدلاً ضعيفاً، وأيضاً معدل إجمالى الإنفاق الحكومى على كل طالبTotal public exp. on education per student كان ٦١ وهو معدل ضعيف. وقد تضمن ذلك التقرير إحصاءات عن ٦٤ دولة، لم تتضمن مصر؛ وبالتالى صَعُب إجراء مقارنة تلك المعدلات الخاصة بأندونيسيا مع مثيلاتها بمصر.

ومن أبرز أوجه الاختلاف بين مصر وأندونيسيا، طريقة اختيار الطلبة بالمدارس الحكومية الدولية. فبالرغم من أنه في مصر يضمن الدستور الحق في الحصول على مكان في المدرسة بغض النظر عن خلفية الآباء؛ إلا أنه في المدارس الحكومية الدولية، توجد شروط تمنع ذلك، ومن ذلك مثلاً أن أولياء الأمور يشترط اجتيازهم المقابلات التي تقوم بها المدارس الرسمية الدولية لضمان أن الآباء، كلاهما أو أحدهما، لدية مهارات جيدة باللغة الإنجليزية، ومبرر ذلك ضمان متابعة أبنائهم بالمدرسة. وإن كان ذلك مبرراً منطقياً؛ إلا أنه يعنى من منظور آخر، أن تلك المدارس ليست متاحة لأبناء العامة؛ ممن قد لايمتلكون مهارات اللغة الإنجليزية، لكن لديهم رغبة في تعليم أبنائهم تعليماً متميزاً، يساعدهم على الانتقال الاجتماعى أو التحرك الطبقى. أما في أندونيسيا لم تتضمن الشروط اختيار نوعية معينة من الطلبة أو شروط معينة خاصة بالمستوى التعليمى لأسرهم للإنضمام للمدارس الحكومية الدولية؛ وكانت الشروط تختص فقط باختيار المدارس التقليدية المتميزة، التي يمكن تحولها إلى مدارس حكومية دولية.

وتجدر الإشارة إلى أنه بالرغم من اتفاق المدارس الحكومية الدولية بمصر مع نظيراتها بأندونيسيا في تدريس مناهج دولية بجانب بعض المواد الخاصة بالهوية القومية؛ إلا أن محددات اختيار المناهج الدولية كانت مختلفة. ففي أندونيسيا حددت وزارة التعليم الأندونيسية شروطاً لاختيار المناهج الدولية، أبرزها أن تكون من دول OCED، أو غيرها بشرط اتساق تلك المناهج مع الثقافة الأندونيسية؛ لذا كانت الغلبة لاختيار المناهج السنغافورية، للتقارب الثقافي بين البلدين، ولسهولة اختيار المدرسة الشقيقة لكل مدرسة حكومية دولية بأندونيسيا وبالتالي انتقال العاملين بها للمدرسة

السنغافورية الشقيقة كان ميسراً. أما في حالة مصر فكان الأمر غير متروكاً للمدارس، بل إنشاء كل صيغة من صيغ المدارس الدولية وتحديد للمناهج الدولية فيها من خلال وزارة التربية والتعليم. فالمدارس الرسمية الدولية تتبع مناهج IG البريطانية، والمدارس المصرية الدولية تتبع مناهج البكالوريا الدولية IB، ومدارس ستيم للمتفوقين تتبع مناهج STEM في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا كمدارس ستيم المنتشرة بأمريكا وباقى دول العالم، أما مدارس النيل المصرية فاتبعت مناهج مصممة لها خصيصاً من هيئة كمبريدج الدولية للتقييم وبمراجعة خبراء مصريين. وبهذا يتضح الاختلاف بين مصر وأندونيسيا في طبيعة المناهج الدولية في كل منهما، وحرية اختيار المدارس الحكومية الدولية لتلك المناهج بأندونيسيا، في مقابل مركزية ذلك في مصر.

وعندما تأكد لأندونيسيا ضعف تحقيق المدارس الحكومية الدولية لفلسفتها، والتي اعتمدت على رفع مستوى التعليم الحكومى، بتحويل المدارس المتميزة الحكومية إلى مدارس حكومية دولية، حيث تسببت تلك التجربة في إحداث التمييز بين المتعلمين من الأسر الفقيرة، والذين لم يستطيعوا الالتحاق بتلك المدارس نتيجة رسومها العالية (Sulyati, 2019). فكانت تلك المدارس لأبناء الأغنياء، حيث اعتبر الطلاب المنتسبين بها من أسر توصف غنية أو فوق المتوسطة (ACDP, 2013)، مما أضعف من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء الشعب، وأدى إلى التفرقة الاجتماعية والاقتصادية Socio-Economic Status Discrimination أو ما يمكن أن يطلق عليه العنصرية، فيمن يتوفر له الفرصة للالتحاق بهذا النوع من التعليم؛ وهو ما يتناقض مع فلسفة إنشاء تلك المدارس. لذا قامت المحكمة الدستورية بأندونيسيا في بداية عام ٢٠١٣ بإلغاء مشروع المدارس الحكومية الدولية بصيغتيها الدولية الاستطلاعية (RSBI)، والدولية القياسية (SBI). واعتبرت هيئة القضاة في المحكمة الدستورية أن المدارس الحكومية الدولية مخالفة لمبادئ الدستور الأندونيسى؛ لأنها تسببت في ضعف تكافؤ الفرص وإلى المعاملة التمييزية التى تفرق بين أبناء الأغنياء والفقراء في إتاحة

التعليم المتميز. في حين أنه في مصر بالرغم من أن فلسفة إنشاء المدارس الحكومية الدولية لم تتحقق أيضاً بشكل كامل، إلا أن التعليم المقدم في تلك المدارس ظل قاصراً على من يتحمل نفقاته، والتي وإن كانت أقل من نظيراتها بالمدارس الخاصة التي تقدم تعلماً دولياً، إلا أنها غير متاحة للفقراء أو الأسر محدودة الدخل. وعلى نقيض ما تم في أندونيسيا من تحرك المحكمة الدستورية العليا التي ألغت المدارس الحكومية الدولية؛ ففي مصر ما زالت تلك المدارس بصيغها المختلفة، تنتشر وبشكل كبير. فهل تنظر وزارة التربية والتعليم المصرية للتعليم على أنه عملية تعتمد على البيع والشراء Transactional Character، أو أنه عملية تجارية Commercialization أكثر من كونها خدمة حكومية إلزامية من جهة الحكومة وينبغي أن تكون متميزة.

إن فكرة تربح وزارة التربية والتعليم بمصر من المدارس الحكومية الدولية يبدو أنها مطبقة بالوزارة؛ بدليل أن هناك رسوماً دراسية يمكن وصفها بأنها مرتفعة مقارنة بالرسوم في المدارس الحكومية التقليدية (غير الدولية). وهذا الاتجاه الفكرى ليس جديداً في الفكر التربوى، حيث ترجع أصوله إلى فريدمان Friedman في السبعينيات من القرن السابق، والذى دعا لتخصيص القطاع العام Privatizing Social Sectors. وبالفعل طبقت بعض أفكاره في الإصلاح التعليمى في مدارس دولة تشيلى في بداية الألفية (Theatlantic, 2011)، والذى ارتكز على وجود نظام القسائم Voucher System، وفيه تحولت المدارس العامة الحكومية إلى مدارس ذات رسوم عالية، تنتقى طلابها على أساس قدرتهم على سداد الرسوم المطلوبة لكل نوعية من نوعيات المدارس. وثبت فشل ذلك النظام؛ لأنه أدى لزيادة الفروق الطبقية في التعليم المتاح وضعف في العدالة التعليمية Educational Inequalities. وأدى ذلك في النهاية إلى حدوث ثورات واحتجاجات في شوارع تشيلى عام ٢٠١١ سببها نظام التعليم الجديد (Theatlantic, 2011). وقد دعم البنك الدولى World Bank عام ٢٠١٥ (Kim, 2015) ذات الأفكار التى تدعو إلى النظرة للتعليم الحكومى على أنه سوقاً

للتربح Public education is seen as a profitable market. وقد أشارت إحدى الدراسات الحديثة (Bunnell, 2022) إلى وجود مايمكن تسميته بالعلامات التحذيرية "Warning Signs" حول الاتجاه لإنشاء المدارس الحكومية الدولية، وأهمها الانتشار السريع لتلك المدارس دون دراسة تبعات ذلك على التعليم العام، وخطورة تحويل التعليم في تلك المدارس لمشروعات استثمارية Investment Projects، وقد أشارت ذات الدراسة إلى أنه في حالة مصر فإن المدارس الحكومية الدولية تمثل الباب الخلفى لتحويل التعليم الحكومى لتعليماً خاصاً "Back-door privatisation of public schooling".

ثالثاً: توظيف نتائج التحليل المقارن بين المدارس الحكومية الدولية المصرية والأندونيسية في اقتراح سيناريوهات بديلة لتطوير المدارس الحكومية الدولية بمصر

بعد تناول التحليل المقارن لأوجه التشابه والاختلاف بين المدارس الحكومية الدولية في كل من مصر وأندونيسيا، فإن المحور الفرعى الحالي يسلط الضوء على توظيف ما سبق في اقتراح سيناريوهات بديلة، ويمكن تحديد كيفية توظيف ذلك في النقاط التالية:

- ضرورة مراجعة التشريعات واللوائح التنظيمية التي تنظم عمل المدارس الحكومية الدولية بمصر، لتتسق معاً وتتناغم، ولتحقق مبادئ الدستور المصرى والذى يؤكد على إتاحة الفرص التعليمية للجميع، وبالتالي فتلك المدارس ينبغي أن تتاح للجميع بغض النظر عن مستوى الأسر التعليمى أو الاقتصادى. وهو الأمر الذى أدى بالأساس لفشل التجربة الأندونيسية، لكون المدارس الحكومية الدولية بها فرقت بين أبناء الأسر القادرة على دفع الرسوم الدراسية وغير القادرة، مع إهمال الهوية واللغة القومية.
- ينبغي الحرص على تحقيق فلسفة وأهداف المدارس الحكومية الدولية بمصر، وذلك بالتحقيق الفعلى لمبادئ تكافؤ الفرص والعدالة التعليمية، فضعف تحقيق ذلك أدى لفشل التجربة في أندونيسيا. فيلزم الانتباه إلى الضعف الحالي في تحقيق تلك المبادئ بمدارسنا الحكومية الدولية بمصر. خاصة مع وجود محددات ببعض صيغ المدارس

الحكومية الدولية، والتي تشترط مستوى معين للغة الإنجليزية لأولياء الأمور؛ مما يحرم أبناء بعض الأسر ذات التعليم الأقل أو غير المتعلمة من إلحاق أبنائهم بتلك المدارس، وهى أسر لها الحق في محاولة الحراك التعليمى لأبنائهم.

- يمكن الإفادة من التجربة الأندونيسية فيما يتعلق بالمناهج الدولية التي يتم اختيارها للتدريس بالمدارس الحكومية الدولية، حتى لانعانى من ذات المشكلات المتعلقة بصعوبة المناهج، أو ضعف ارتباطها بطبيعة المجتمع المحلى.
- ضرورة الإفادة من تجربة أندونيسيا فيما يخص ضعف أداء معلمى المدارس الحكومية الدولية، سواءً مستواهم باللغة الإنجليزية، أو اتباعهم طرق تدريس تقليدية لاتتناسب مع طبيعة المناهج الدولية المطبقة فيها. وذات المشكلة تعانى منها مدارسنا الحكومية الدولية، مما يهدد استمرار تلك المدارس، وبالتالي علينا البحث عن مصادر إعداد وتأهيل متخصص للمعلم الدولى.
- مراعاة البحث عن سبل تمويل للمدارس الحكومية الدولية المصرية، وذلك بالإفادة من فشل أندونيسيا في توفير الدعم المادى الكاف، فبالرغم من تعدد مصادرها للتمويل لكنها اعتمدت أساساً على الرسوم الدراسية المحصلة من الأسر. وعلينا في مصر الانتباه إلى أن التعليم بالمدارس الحكومية الدولية هو في الأساس خدمة تقدمها الوزارة لرفع جودة التعليم، وبالتالي دور الوزارة ليس التربح بزيادة عدد تلك المدارس وتنويع صيغها مع زيادة الرسوم، حتى وإن قلت عن مثيلتها بالمدارس الدولية الخاصة.
- الإفادة من تجربة أندونيسيا في محاولة تحقيق اللامركزية في الإدارة والإشراف على المدارس الحكومية الدولية، والصعوبات التي واجهتها في تطبيق ذلك، حتى لا نقع بذات الأخطاء، ولنتعامل بشكل أفضل لمواجهة مركزية التطبيق بالرغم من رفع شعار اللامركزية.

إفادة مما سبق، جاء اقتراح السيناريوهات المستقبلية لتطوير المدارس الحكومية الدولية المصرية، مستفيداً من محددات فشل تجربة المدارس الحكومية الدولية الأندونيسية لتطوير مثيلتها بمصر، كما سيتضح من المحور الرئيسى التالى.

المحور السادس: السيناريوهات البديلة المقترحة لتطوير المدارس الحكومية الدولية بمصر

بعد تحليل واقع المدارس الحكومية الدولية بمصر، ومثيلتها بالتجربة الأندونيسية، وإجراء المقارنة التفسيرية لكليهما؛ وفى ضوء منهجية البحث الحالي، يمكن اقتراح ثلاثة سيناريوهات بديلة نستشرف بها مستقبل تطوير المدارس الحكومية الدولية المصرية. وسيسير البحث في عرض تلك السيناريوهات تبعاً لمراحل بناء السيناريوهات، من خلال اتباع أربع خطوات رئيسة، يتعلق أولها بوصف الوضع الابتدائى للمدارس الحكومية الدولية بمصر، والذى يتضمن جوانب القوة والضعف في الوضع الحالي. أما الخطوة الثانية فتشمل تحديد الاتجاهات العامة البازغة في تطوير المدارس الحكومية الدولية. أما الخطوة الثالثة فيتم فيها عرض لديناميكية النسق الخاصة بتطوير المدارس الحكومية الدولية بمصر. انتهاء بالخطوة الرابعة، والتي تعرض ثلاث سيناريوهات متوقعة، مرجعى، وإصلاحى، وابتكارى، والتي تم مراجعتها من مجموعة من المحكمين المتخصصين (ملحق ١)، ثم تعديلها وفقاً لآراءهم ومقترحاتهم. وفيما يلى شرح مفصل لكل خطوة من الخطوات الأربع السابقة.

الخطوة الأولى: وصف الوضع الإبتدائى للسيناريوهات الثلاثة المقترحة

بما أن بناء التصور المستقبلي يبنى على معطيات الوضع الحالي، وصولاً لصياغة سيناريوهات تتضمن المشاهد الممكنة (مصباح, ٢٠١٦)، فإن الخطوة الأولى لبناء السيناريوهات تهتم بتحديد جوانب القوة في المدارس الحكومية الدولية، سواء بمدارس النيل المصرية أو ستيم للمتفوقين أو المدارس المصرية الدولية أو المدارس الرسمية الدولية، والتي يمكن تعزيزها لإحداث التطوير المتوقع. وأيضاً عرض جوانب

الضعف في أداء تلك المدارس، والتي يتوقع في المستقبل العمل على تغيرها من خلال السيناريوهات المقترحة. ويمكن اشتقاق كل من جوانب القوة والضعف بتحليل ما عرض مسبقاً بالإطار النظرى والخاص بواقع المدارس الحكومية الدولية بمصر، وفيما يلى توضيح لذلك.

أولاً: جوانب القوة

- إنشاء مدارس حكومية دولية، أقل في الرسوم الدراسية مما تستلزمه المدارس الدولية بالتعليم الخاص، مما يدعم تنافسية تلك المدارس، ويسمح للأسر ذات الدخل المتوسط وفوق المتوسط من إلحاق أبنائهم بتعليم دولى متميز.
- حرص وزارة التربية والتعليم على التوسع في المدارس الحكومية الدولية، ونشرها في معظم المحافظات، وزيادة تنوع المناهج الدولية التي تدرس بها.
- زيادة الإقبال على الإلتحاق بالمدارس الحكومية الدولية.
- وجود بعض المنح الدراسية للمتميزين من خريجى المدارس الحكومية الدولية، خاصة خريجى مدارس ستيم للمتفوقين، للالتحاق ببعض الجامعات المتميزة مثل جامعة زويل، والنيل الأهلية، والجامعة الأمريكية بالقاهرة.
- وجود بعض التدريبات لمعلمى المدارس الحكومية الدولية، ولمديرى المدارس.

ثانياً: جوانب الضعف

- تباين نظم التعليم بالمدارس الحكومية الدولية. فمدارس ستيم للمتفوقين تختص فقط بالمرحلة الثانوية دون التعليم الأساسى، والمدارس المصرية الدولية تدرس مناهج IB باللغة العربية حتى نهاية المرحلة الابتدائية، في حين أن جميع صيغ المدارس الحكومية الدولية تدرس مناهجها الدولية باللغة الإنجليزية بجميع مراحلها.
- تعدد التشريعات المنظمة لعمل المدارس الحكومية الدولية، وقد تتداخل أو تتعارض بعض اللوائح التنظيمية؛ بالرغم من افتراض وجود فلسفة وسياسات عمل موحدة لتلك المدارس.
- تعدد جهات الإشراف على المدارس الحكومية الدولية، طبقاً لطبيعة المناهج الدولية التي تدرس بها.

- مركزية الإدارة في المدارس الحكومية الدولية، ومركزية التقويم في معظمها، حيث تدار عملية الامتحانات بشكل مركزى.
- ارتفاع الرسوم الدراسية بالنسبة لدخل الأسر المتوسطة أو دون المتوسطة والفقيرة.
- التفاوت الكبير بين رسوم المدارس الحكومية الدولية تبعاً لنوعية المناهج الدولية بها؛ بل أنه تختلف مصروفات الطلاب بذات المدرسة. ففي مدارس ستيم للمتفوقين، تكون رسوم الطالب الذى كان بمدرسة إعدادية حكومية أقل كثيراً عن الطالب خريج المدرسة الإعدادية الخاصة، أو ممن كان ملتحق بتعليم دولى خاص؛ بالرغم من تلقى ذات الخدمات التعليمية.
- جُل كليات التربية لايوجد بها إعداد متخصص لمعلمى التعليم الدولى، وعدد قليل منها يوجد به برنامج للمعلم الدولى، لكن على مستوى الدراسات العليا فقط.
- ضعف مهارات معظم المعلمين بوجه عام، وتدنى مستواهم باللغة الإنجليزية على وجه الخصوص؛ وذلك بالمقارنة بمستوى وخبرات معلمى التعليم الدولى الخاص.
- نقص القيادات الإدارية المؤهلة لإدارة المدارس الحكومية الدولية.
- ضعف الاهتمام بمواد الهوية الوطنية؛ في مقابل زيادة الاهتمام بالمواد الأساسية الخاصة بالمناهج الدولية.
- ضبابية مصير خريجى المدارس الحكومية الدولية، وعدم وجود مميزات تضمن التحاقهم بجامعات وكليات وبرامج مميزة.

الخطوة الثانية: الاتجاهات العامة البازغة فى تطوير المدارس الحكومية الدولية

تتضمن الخطوة الثانية لبناء السيناريوهات تحديد المتغيرات والاتجاهات التطورية والعوامل الرئيسة والمركزية والتي يمكن أن تؤثر على تطوير المدارس الحكومية الدولية، ويمكن اشتقاق تلك الاتجاهات مما عرض بالإطار النظرى الخاص بالمدارس الدولية على مستوى العالم، وبما عرض من مشكلات ومحددات فشل التجربة الأندونيسية للمدارس الحكومية الدولية، ويمكن تحديد تلك الاتجاهات في الآتى:

- الاتجاه نحو توحيد فلسفة وسياسات العمل في المدارس الحكومية الدولية، وتقليل التباين بين التشريعات واللوائح التنظيمية الخاصة بها.

- التوسع في إنشاء المدارس الحكومية الدولية، مع إتاحتها لجميع الفئات المجتمعية، بتخفيض رسومها الدراسية.
- الاتجاه نحو الإفادة من خبرات المعلمين بالمدارس الدولية الخاصة لتدريب معلمى المدارس الحكومية الدولية.
- الاهتمام المتنامى نحو إنشاء شعب بكليات التربية للإعداد المتخصص لمعلمى ومديرى تلك المدارس.
- الاتجاه نحو اعتماد المدارس الحكومية الدولية اعتماداً محلياً ودولياً.
- التوجه نحو توحيد جهات الإشراف على المدارس الحكومية الدولية.
- الاتجاه نحو زيادة تمويل المدارس الحكومية الدولية، من خلال إيجاد مصادر تمويل بديلة للتمويل الحكومى، في سبيل تخفيض الرسوم الدراسية اللازمة على أولياء الأمور.

الخطوة الثالثة: ديناميكية النسق الخاص بتطوير المدارس الحكومية الدولية

تعنى هذه الخطوة بتحليل العوامل والقوى الداخلية والخارجية المحركة للمجتمع والمؤثرة على تطوير المدارس الحكومية الدولية، وقد يكون لتلك القوى أثر في تشكيل الأحداث المستقبلية، والتي من خلالها يمكن تشكيل السيناريوهات المتوقعة. وفيما يلى توضيح لذلك.

أولاً: القوى والعوامل الداخلية المؤثرة على تطوير المدارس الحكومية الدولية

- تغيير القيادات الخاصة بوزارة التربية والتعليم، مع كون القيادات الجديدة مدعمة للتوسع الكمى والنوعى للمدارس الحكومية الدولية.
- زيادة تنافسية المدارس الحكومية الدولية مع نظيراتها من المدارس الخاصة التي تقدم تعليماً دولياً.
- الاعتراف بأهمية تطوير البنية التحتية للعديد من المدارس الحكومية الدولية.
- اختيار المعلمين والمديرين بالمدارس الحكومية الدولية بناءً على معايير محددة من وزارة التربية والتعليم.
- وجود تدريبات متخصصة لضمان التنمية المهنية لمعلمى ومديرى المدارس الحكومية الدولية.

ثانياً: القوى والعوامل الخارجية المؤثرة على تطوير المدارس الحكومية الدولية

- الأزمة الاقتصادية العالمية، وآثارها السلبية على التوسع فى أعداد المدارس الدولية عموماً، وبالتالي على المدارس الحكومية الدولية، على وجه الخصوص.
- الدفع نحو زيادة التعليم الدولى منخفض التكاليف، بتدريس مناهج دولية في مدارس حكومية محلية.
- زيادة التوسع في إنشاء الجامعات الأهلية، والتي تقبل عادة مجاميع أقل من نظيرتها بالجامعات الحكومية، ورسومها الدراسية أقل من الجامعات الخاصة -لحد ما، مما قد يؤثر على زيادة أعداد المدارس الحكومية الدولية.
- زيادة تسويق الجامعات الدولية لنفسها، باجتذاب خريجى المدارس الحكومية الدولية.
- تفعيل دور وسائل الإعلام في التسويق للمدارس الحكومية الدولية، وبالتالي التوسع في إنشائها، والتشجيع على تمويلها من مصادر غير حكومية، كالشركات ورجال الأعمال ومؤسسات المجتمع المدنى، والقطاع الخاص عموماً.
- استمرار ضعف التعليم الحكومى المقدم بالمدارس التقليدية، وضبابية التطوير الذى يحدث لإصلاح التعليم العام، في مقابل وجود نظم تعليم دولية مستقرة ذات مناهج محددة، وطرق تقويم فعالة وثابتة.
- استمرار زيادة مصروفات التعليم الدولى المقدم بالمدارس الخاصة.
- زيادة رغبة أولياء الأمور في إلحاق أبنائهم بالتعليم الحكومى الدولى.
- تضمين الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى، ورؤية مصر ٢٠٣٠ أو ٢٠٥٠ أهدافاً موجهة نحو زيادة التوسع في التعليم الحكومى الدولى.

الخطوة الرابعة: بناء السيناريوهات المستقبلية الخاصة بالمدارس الحكومية الدولية

توصل البحث إلى تحديد ثلاث سيناريوهات، تمثلت في السيناريو المرجعى، والإصلاحى، والابتكارى. وفى كل منهم سيتم تحديد الافتراضات التي يقوم عليها السيناريو، والتداعيات المتوقعة إذا ما تم، ومبررات تنفيذه، ثم وصف أبرز المشاهد الخاصة بكل سيناريو.

أولاً: السيناريو المرجعى

يفترض السيناريو المرجعى امتداد واستمرارية الوضع الحالي، دون حدوث تغييرات جوهرية، بحيث تكون أحداث المستقبل انعكاساً للحاضر، والذى هو في واقع الأمر امتداداً للماضى. وبهذا يعتبر هذا السيناريو بمثابة السيناريو الاستكشافى، والذى يتوقع استمرار الوضع الراهن، ويجيب عن افتراض ما سيحدث إذا ما استمر الوضع الحالي (يسن, ٢٠١٥). وقد يشير ذلك للنظرة التشاؤمية وفقدان الأمل في تحسين جودة مدارس التعليم العام، وبالتالي فإن السيناريو المرجعى يرتكز على محاولة المدارس الحكومية الدولية تقديم تعليم أفضل، يرتكز على تدريس مناهج دولية بالتوسع في إنشاء المدارس الحكومية الدولية، وتنوع صيغها، بناءً على تنوع المناهج الدولية التي تعتمد عليها.

١-الافتراضات التي يقوم عليها السيناريو المرجعى

- قلة الموارد المالية المخصصة لتحسين جودة المدارس التقليدية، وتفاقم الأزمات التي تحد من تطوير البنية التحتية للمدارس الحكومية، وبالتالي صعوبة تحسين أوضاع مدارس التعليم العام.
- عجز النظام التعليمى بمدارس التعليم العام عن تقديم تعليم جيد.
- استمرار زيادة رسوم التعليم الخاص الدولى.
- التفاوت الاقتصادى والاجتماعى بين طبقات المجتمع، بحيث تتمكن الطبقة الأعلى مادياً من إلحاق أبنائها بالمدارس الخاصة الدولية، أما الطبقة المتوسطة أو فوق المتوسطة، فسوف تستمر في إلحاق أبنائها بالمدارس الحكومية الدولية، والطبقة الأقل -وهى السواد الأعظم- ستكتفى بالتعليم الحكومى العام ذو الجودة المنخفضة. وبالتالي سيبقى هناك غياباً لتكافؤ الفرص التعليمية وضعف العدالة الاجتماعية.

٢-التداعيات المتوقعة للسيناريو المرجعى

- الافتقار لتوحيد سياسات التعليم، وبناء فلسفة واضحة تبرز مبررات التوسع في أعداد ونوعيات وصيغ المدارس الحكومية الدولية.
- زيادة استياء الطلبة وأولياء أمورهم عن التعليم المقدم بمدارس التعليم العام؛ نتيجة استمرارية ضعف جودته.
- زيادة رسوم المدارس الحكومية الدولية، وإن كانت ستظل أقل من مثيلتها بالمدارس الدولية الخاصة، وقد يكون ذلك نتيجة استمرار زيادة التضخم، وضعف الإنفاق الحكومى على المدارس.
- استمرار اللجوء للمدارس الحكومية الدولية، من قبل الطبقة متوسطة الدخل أو فوق المتوسطة، بالرغم من ضبابية مستقبل خريجيها.
- تكريس التفاوت التعليمى بين أبناء المجتمع الواحد، وضعف الهوية الوطنية، نتيجة الارتكاز على تعليم مناهج دولية مستوردة. وزيادة الفجوة المجتمعية بين الأسر نتيجة تنوع التعليم المقدم لأبناء كل طبقة اجتماعية.
- استمرار تجاهل كليات التربية عن تلبية متطلبات المدارس الحكومية الدولية من معلمين معدين بما يتناسب مع طبيعة التعليم الدولى.
- قلة الاهتمام بالدراسات العلمية المتخصصة للعوائد التعليمية والاجتماعية من الاستمرار في التوسع بأعداد وصيغ المدارس الحكومية الدولية.
- استمرار تجاهل التنمية المهنية (بشكل حقيقى) لمعلمى ومديرى المدارس الحكومية الدولية.

٣-مبررات تنفيذ السيناريو المرجعى

- تزايد الضغط المجتمعى لتحسين جودة التعليم، في مقابل ضعف التعليم المقدم بمدارس التعليم العام.
- استمرار الربط بين نوعية المدارس وكونها تقدم مناهجاً دولية، والوجاهة الاجتماعية.
- ضعف تلبية احتياجات الطلبة وأولياء أمورهم في تقديم بيئة تعليمية فاعلة بالتعليم العام الحكومى، الذى يعتمد على مناهج وطنية.

- زيادة رسوم المدارس الدولية الخاصة، بما لايتناسب مع متوسطات دخل معظم الأسر بالمجتمع المصرى.
- انفصال التوسع الفعلى لأعداد وصيغ المدارس الحكومية الدولية عن واقع الاحتياج إليها، والذى ينبغى أن يبنى على نتائج دراسات تربوية واجتماعية واقتصادية متخصصة.

٤-وصف مشاهد السيناريو المرجعى

يمكن افتراض عدداً من المشاهد التي تعكس السيناريو المرجعى لاستمرار زيادة أعداد ونوعيات المدارس الحكومية الدولية في ضوء ما سبق عرضه من افتراضات، وتداعيات متوقعة، ومبررات تنفيذ ذلك السيناريو، وذلك من خلال تصور للإطار التشريعى للمدارس، ولفلسفتها وأهدافها، ومناهجها وطرق التقويم بها، ومعلميها، وتمويلها ورسومها الدراسية، وإدارتها والإشراف عليها، وذلك كما يلى.

أ- الإطار التشريعى للمدارس الحكومية الدولية في السيناريو المرجعى:

- استمرار تعدد التشريعات المنظمة لعمل المدارس الحكومية الدولية وقواعد ومعايير اعتمادها، تبعاً لتعدد صيغها.
- وجود تباين في اللوائح التنظيمية الخاصة بشروط قبول الطلبة في كل صيغة من صيغ المدارس الحكومية الدولية.

ب- فلسفة وأهداف المدارس الحكومية الدولية في السيناريو المرجعى:

- استمرارية سياسة التخبط في زيادة تنوع المدارس الحكومية الدولية دون وجود مبررات واضحة لتعزيز صيغة تعليمية دولية دون أخرى.
- استمرار ضبابية مصير مخرجات التعليم الحكومى الدولى، وارتباط ذلك بنوعية الجامعات التي سينضم إليها الخريجون، كونها جامعة حكومية، أم أهلية، أم خاصة، أم دولية.

ج- المناهج وطرق التقويم بالمدارس الحكومية الدولية في السيناريو المرجعى:

- ضعف تدريس المناهج الدولية، نتيجة ضعف مهارات المعلمين العاملين بالمدارس الحكومية الدولية للغة الإنجليزية. واستمرارية تدريس المناهج الدولية بالطرق التقليدية، مما يبعدها عن تحقيق أهدافها.
- عدم مواكبة المواد ذات العلاقة بالهوية الوطنية لمستوى المواد الدولية التي تدرس بالمنهج الدولى بالمدارس الحكومية الدولية. وبالتالي افتقار المناهج التي تدرس باللغة العربية، كالدراسات الاجتماعية واللغة العربية والتربية الدينية والتربية الوطنية، للجاذبية والإمتاع العقلى.
- صعوبة محتوى المناهج الدولية وقلة مناسبيته للقدرات العقلية لمعظم الطلبة.
- ضعف اتساق المناهج الدولية التي تدرس بالمرحلة الثانوية خاصة، مع المقررات التي تدرس بالتعليم الجامعى، وخاصة بالجامعات الحكومية والبرامج التقليدية بها.
- بعد المناهج الدولية وانفصالها عن الواقع الثقافي المجتمعى بمصر، والمشكلات والظروف المجتمعية المحلية.
- ضعف الأنشطة الصفية واللاصفية؛ نتيجة زيادة الاهتمام بالمناهج الدولية؛ مما يتسبب في غياب روح المرح والمتعة في بيئة التعلم، وزيادة الضغوطات على الطلبة وأولياء أمورهم.
- تباين طرق التقييم والتقويم المطبقة بالمدارس الحكومية الدولية، تبعاً للمنهج الدولى الذى تطبقه كل صيغة من صيغ المدارس، بالرغم من أن كل المخرجات ستتحول إلى مدخلات بالتعليم الجامعى، ويطبق عليها نفس شروط ومعايير القبول بالجامعات المصرية الحكومية، أو الأهلية، أو الخاصة، أو الدولية الموجودة بمصر.

د- معلموا المدارس الحكومية الدولية في السيناريو المرجعى:

- استمرارية إغفال كليات التربية عن إعداد معلمين متخصصين للتدريس بالمدارس الحكومية الدولية.
- غياب دور الأكاديمية المهنية للمعلمين في تنظيم وتقديم تدريبات متخصصة للمعلمين والمديرين بالمدارس الحكومية الدولية.
- غياب التعاون بين معلمى المدارس الحكومية الدولية ونظرائهم من معلمى المدارس الدولية الخاصة.
- ضعف وقلة البرامج التدريبية المتخصصة التي تمكن المعلمين من امتلاك مهارات تدريس مناهج دولية.
- استمرارية ضعف خبرة معلمى المدارس الحكومية الدولية مقارنة بخبرة ومستوى أداء معلمى المدارس الدولية الخاصة. وبالتالى استمرارية شكوى الطلبة وأولياء أمورهم من ضعف مستوى معلمى المدارس الحكومية، وقلة رضاهم عن أدائهم التدريسى.

ه- التمويل والرسوم الدراسية بالمدارس الحكومية الدولية في السيناريو المرجعى:

- استمرارية زيادة الرسوم الدراسية الخاصة بالمدارس الحكومية الدولية، وإن كانت أقل من مثيلتها بالمدارس الدولية الخاصة.
- ضعف الموارد المالية لوزارة التربية والتعليم لدعم المدارس الحكومية الدولية.
- ضعف رغبة القطاع الخاص ورجال الأعمال ومؤسسات المجتمع المدنى في المساعدة في تمويل المدارس الحكومية الدولية.

و- الإدارة والإشراف بالمدارس الحكومية الدولية في السيناريو المرجعى:

- استمرار تعدد جهات الإشراف على كل صيغة من صيغ المدارس الحكومية الدولية، وضعف الاتساق بينها.
- استمرارية عجز إدارات المدارس الحكومية الدولية عن حل المشكلات المتعلقة بضعف أداء المعلمين، أو تلبية المتطلبات التعليمية للطلبة وأولياء أمورهم.

ويمكن اعتبار السيناريو المرجعى السابق، أقل السيناريوهات قابلية للاستمرار؛ خاصة وأن المدارس الحكومية الدولية بمصر تعانى بالفعل من مشكلات، تعد في حقيقة الأمر قريبة من محددات فشل التجربة الأندونيسية، كما سبق ذكره. لكن طرح السيناريو المرجعى كسيناريو متوقع أمر هام؛ لأنه يوفر "إطاراً امتدادياً للواقع الحالي، يمكن من خلاله مقارنة السيناريوهات البديلة" (السيد وهيبة, ٢٠١٨). وبناءً على ما سبق من افتراضات وتداعيات ومبررات ومشاهد السيناريو لاستمرار المدارس الحكومية الدولية بالتنوع الحالي، يتبين وجود مخاطر من امتداد ذات المحددات، وصعوبة استمرار ذلك الواقع؛ لذا سيتم توضيح السيناريو البديل الإصلاحى للمدارس الحكومية الدولية فيما يلى.

ثانياً: السيناريو الإصلاحى

يرتكز السيناريو الإصلاحى للمدارس الحكومية الدولية، على إحداث إصلاحات كمية ونوعية متوقعة، بما يسهم في تحسين عملها، في ضوء الإفادة من المشكلات التي واجهت المدارس الحكومية الأندونيسية وأدت لإلغائها، وذلك بتعزيز الإيجابيات في المدارس الحكومية المصرية ومعالجة المشكلات الموجودة حالياً؛ بهدف تحسين الواقع الراهن بشكل جزئى دون عمل تغييرات جوهرية أو هيكلية شاملة. وسيتم في هذا السيناريو تحديد كل من الافتراضات الأساسية التي يرتكز عليها السيناريو، وتداعيات ومبررات تنفيذه، وأخيراً المشاهد المتوقعة له، وذلك كما يلى.

١-الافتراضات التى يقوم عليها السيناريو الإصلاحى

- التحسن الجزئى في تحقيق مبادئ تكافؤ الفرص التعليمية والعدالة التعليمية، في إتاحة التعليم الجيد لكافة الطبقات الاجتماعية.
- البدأ في افتتاح برامج إعداد معلم التعليم الدولى بمعظم كليات التربية، بحيث يتم إعداد معلمين متخصصين في تدريس المناهج الدولية بتعدد أنواعها.
- التوافق الجزئى بين وزارتى التربية والتعليم والتعليم العالى، لتحديد مسار خريجى المدارس الحكومية الدولية في التعليم الجامعى، سواء بوجود منح للمتميزين منهم للالتحاق بالبرامج المميزة بكليات الجامعات الحكومية، أو الأهلية، أو غير ذلك من آليات.
- محاولة توحيد جهات الإشراف على المدارس الحكومية الدولية، بغض النظر عن المنهج الدولى الذى تدرسه.
- محاولة إيجاد مصادر تمويل متنوعة لزيادة الانفاق على البنية التحتية للمدارس الحكومية الدولية.
- التخفيض الجزئى في الرسوم الدراسية للمدارس الحكومية الدولية، بما يتناسب مع مستويات دخل معظم أفراد المجتمع، مع تحسين جودة التعليم المقدم بالمدارس الحكومية التقليدية -غير الدولية؛ بحيث يكون اختيار نوع التعليم معتمداً على التفضيلات غير ذات الصلة بالمستوى المادى للأسر.

٢-التداعيات المتوقعة للسيناريو الإصلاحى

- حدوث الإصلاح الجزئى للمدارس الحكومية الدولية، والذى لايضمن تطوير جميع عناصر العملية التعليمية بتلك المدارس، لكنه يحسن من ذلك لحد ما.
- عمل محاولات لتوحيد سياسات التعليم، وبناء فلسفة واضحة تبرز مبررات التوسع في أعداد وصيغ المدارس الحكومية الدولية.

- من المحتمل حدوث صراعات بين الحفاظ على الممارسات التعليمية السلبية الحالية بالمدارس الحكومية الدولية وبين مطالب أولياء الأمور لتغيير تلك الممارسات، مما يصعب من حدوث الإصلاح المطلوب.
- سيحدث بعض الشراكات بين أكاديمية المعلم وكليات التربية والكليات المتخصصة، لتقديم تدريب متخصص للمعلمين بالمدارس الحكومية الدولية.
- من الممكن تزايد ضغوط المؤسسات الدولية التي تنتمى إليها المدارس الحكومية الدولية، مثل مؤسسة البكالوريا الدولية والتي تدرس مناهجها بالمدارس المصرية الدولية وغيرها، وذلك للتدقيق في اختيار المعلمين وتحسين أدائهم التدريسى ومستوى اللغة الإنجليزية لديهم.
- زيادة الطلب على المدارس الحكومية الدولية؛ نتيجة استمرار تدنى جودة مدارس التعليم العام.
- تزايد مطالبة أولياء الأمور بتخفيض الرسوم الدراسية، وخاصة ممن ينتمون للطبقات المتوسطة والأقل من المتوسطة.
- توقع حدوث تحسين جزئى في البنية التحتية بالمدارس الحكومية الدولية.

٣-مبررات تنفيذ السيناريو الإصلاحى

- زيادة قوة القوى الساعية لإصلاح المدارس الحكومية الدولية، في مقابل القوى التي تستهدف إبقاء الوضع الحالي مستمراً.
- زيادة مطالب الطلبة وأولياء أمورهم بتحسين جودة المدارس، وخاصة ما يتعلق بجودة المعلمين.
- زيادة رغبة المعلمين العاملين بالمدارس الحكومية الدولية لتنمية أنفسهم وتحسين مستوياتهم باللغة الإنجليزية، مع توافر وسائل متعددة لذلك من تدريبات مجانية مقدمة من جهات غير رسمية.

- زيادة الوعى بطبيعة التعليم المقدم بالمدارس الحكومية الدولية، وزيادة أعدادها وصيغها.

٤-وصف مشاهد السيناريو الإصلاحى

يمكن افتراض عدداً من المشاهد التي تعكس السيناريو الإصلاحى للمدارس الحكومية الدولية من خلال إصلاح جزئى لعناصر المنظومة التعليمية، ويمكن تفصيل ذلك من خلال ما يلى.

أ- الإطار التشريعى للمدارس الحكومية الدولية في السيناريو الإصلاحى:

- التوحيد الجزئى للتشريعات الخاصة بجميع صيغ المدارس الحكومية الدولية.
- محاولة تقليل التباينات في اللوائح التنظيمية لصيغ المدارس الحكومية الدولية؛ وخاصة تلك المتعلقة بشروط قبول الطلبة، والرسوم الدراسية لكل صيغة من المدارس، واعتماد المدارس محلياً.

ب- فلسفة وأهداف المدارس الحكومية الدولية في السيناريو الإصلاحى:

- محاولة توحيد فلسفة وأهداف وسياسات الأنواع المختلفة من المدارس الحكومية الدولية، مع مراعاة تنوع المناهج الدولية التي تدرسها؛ ويمكن الاسترشاد في ذلك بما تم في المدارس الحكومية الدولية الأندونيسية.
- يتوقع أن يتحقق -تحقيقاً جزئياً- الهدف الرئيسى من إنشاء المدارس الحكومية الدولية، والخاص بتوفير تعليم دولى برسوم مخفضة، بما يتوافق مع الحالة الاقتصادية لمعظم الأسر المصرية.
- من الممكن محاولة الربط بين فلسفة وأهداف المدارس الحكومية الدولية والتعليم الجامعى التالى له، بحيث يتم تحديد مسار مخرجات تلك المدارس، ليرتبط بالتعليم الجامعى المتاح لهم.

ج- المناهج وطرق التقويم بالمدارس الحكومية الدولية في السيناريو الإصلاحى:

- من المتوقع إعادة تصميم المناهج الدولية بحيث تعكس ما له علاقة بالمتغيرات والظروف ذات العلاقة بالمجتمع المصرى، بدمج بعض المفاهيم والمبادئ التي تنتمى للبيئة الاجتماعية المصرية، مع تنقية المناهج الدولية التي تدرس بالمدارس من القيم التي قد تخالف تقاليد المجتمع المصرى.
- محاولة تحسين المناهج الخاصة بالهوية الوطنية، لتكون أكثر تشويقاً، ولتتسق مع طبيعة المناهج الدولية التي تدرس بالمدارس الحكومية الدولية، مع زيادة الاهتمام باللغة العربية بشكل أكبر من الواقع الحالي، بحيث لايفقد الطلبة مبادئ استخدام وتوظيف لغتهم الأم.
- العمل على التخفيف من صعوبة المناهج الدولية، بما يتناسب مع مستوى الطالب المصرى.
- محاولة الربط بين المناهج الدولية التي تدرس بالمدارس الحكومية الدولية مع ما يدرس ببرامج التعليم الجامعى التي سيلتحق بها خريجى تلك المدارس.

د- معلموا المدارس الحكومية الدولية في السيناريو الإصلاحى:

- من المتوقع الاهتمام بإعداد المعلم الدولى بكليات التربية، القادر على استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس تتناسب وطبيعة المناهج الدولية.
- من المتوقع تفعيل التعاون بين أكاديمية المهنية للمعلمين وكليات التربية وكليات العلوم والهندسة، وغيرها من كليات متخصصة، لتحسين التنمية المهنية لمعلمى المدارس الحكومية الدولية.
- محاولة تنفيذ شروط اختيار المعلم المناسب للتدريس بكل صيغة من صيغ المدارس الحكومية الدولية.

- تعزيز الاهتمام برفع مستوى المعلمين باللغة الإنجليزية، تبعاً لطبيعة المنهج الدولى الذى يدرس بكل صيغة من صيغ المدارس الحكومية الدولية.

ه- التمويل والرسوم الدراسية بالمدارس الحكومية الدولية في السيناريو الإصلاحى:

- من المتوقع تخفيض الرسوم الدراسية المحصلة من أولياء الأمور، لضمان تكافؤ الفرص التعليمية المتاحة لجميع الطبقات الاجتماعية.
- من المحتمل زيادة تمويل المدارس الحكومية الدولية، وقد يتم ذلك بتشجيع القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدنى ورجال الأعمال لدعم تلك المدارس.
- من المتوقع تقديم منح دراسية للطلبة المتميزين الذين يدرسون بالمدارس الحكومية التقليدية، للانتقال للمدارس الحكومية الدولية دون مصروفات لتفوقهم.

و- الإدارة والإشراف بالمدارس الحكومية الدولية في السيناريو الإصلاحى:

- من المحتمل تقديم تدريبات متخصصة لمديرى المدارس الحكومية الدولية، بما يؤهلهم لتحسين إدارتهم للمدارس.
- من المتوقع زيادة القيام بالإشراف على المدارس الحكومية الدولية، من جهة الإدارات والمديريات التعليمية.
- لتحسين فعالية الإشراف؛ من الممكن تفعيل التعاون بين جهات الإشراف الداخلية، ذات العلاقة بطبيعة المناهج الدولية، لتتعاون مع جهات الإشراف من وزارة التربية والتعليم.
- محاولة إكساب مديرى المدارس الحكومية الدولية والعاملين فيها مهارات تمكنهم من التواصل الفعال مع أولياء الأمور، ومحاولة زيادة رضاهم عن الخدمات المقدمة بتلك المدارس، وتلبية متطلبات الطلبة بقدر الإمكان.

ومن أبرز مميزات السيناريو الإصلاحى للمدارس الحكومية الدولية، أنه يساعد في التخفيف عن مدارس التعليم العام ويقدم تعليماً دولياً متميزاً يراعى تكافؤ الفرص والعدالة بتقديم تعليم جيد برسوم دراسية تتناسب مع معظم فئات المجتمع، مع وجود تنافسية بين المدارس الحكومية الدولية ومثيلتها من المدارس الدولية الخاصة، إذا ما تم إصلاح ما في الأولى من سلبيات، حتى وإن كان إصلاحاً جزئياً.

ثالثاً: السيناريو الابتكارى

يرتكز السيناريو الابتكارى الخاص بمستقبل المدارس الحكومية الدولية على رفض امتداد الوضع الحالي والاستمرار في تبعاته، أو حدوث بعض الإصلاحات الجزئية على عناصر ذلك الواقع في المستقبل؛ بل يعتمد على إحداث تحول وتغيير إيجابى شامل، مخالف للواقع، ومعالجاً لمشكلاته. لذا يسمى أحياناً بالسيناريو الراديكالى أو التحولى؛ لأنه يرتكز على فكرة التغيير الجذري للظاهرة محل الدراسة (جندلي, ٢٠١٧). وبالتالي يتمحور السيناريو الابتكارى الحالي حول دمج المدارس الحكومية الدولية في المدارس الحكومية العادية؛ بحيث يتم اختيار بعض المدارس الحكومية النموذجية، والتي تتصف ببنية تحتية جيدة وإدارة متميزة، وغير ذلك من محددات يمكن اشتراطها، لتضم تلك المدارس أقساماً بداخلها، لتدريس المناهج الدولية. ويعتمد هذا السيناريو الابتكارى على الإفادة من التجربة الأندونيسية، مع إجراء بعض التعديلات لتلافى محددات فشل تلك التجربة، وبما يتماشى مع طبيعة مدارسنا المصرية. ويرى السيناريو الابتكارى مستقبل التعليم الحكومى الدولى بمصر بصورة مغايرة للواقع وأكثر تفائلاً. وفى هذا السيناريو سيتم توضيح الافتراضات التي يقوم عليها، والتداعيات المحتملة بالمستقبل، ومبررات تنفيذه، انتهاء بوصف للمشاهد المتوقعة لعناصر السيناريو الابتكارى.

١-الافتراضات التي يقوم عليها السيناريو الابتكارى

- الإيمان بوجوب تحول المدارس الحكومية الدولية لصورة مغايرة عن الواقع الحالي، لتراعى ما يتعلق بتعزيز الهوية الوطنية. ويفترض ذلك السيناريو إحداث ذلك بضم

الطلبة الذين يدرسون بالتعليم الحكومى بالمناهج القومية، مع زملائهم الذين يدرسون المناهج الدولية في مدرسة واحدة، تجمعهم أنشطة لاصفية معاً.

- زيادة تنافسية أقسام التعليم الدولى الحكومى -الذى سيدمج مع المدارس الحكومية العادية- مع المدارس الدولية الخاصة.
- سيتمكن أولياء الأمور من الاختيار الحر بين نوعيات التعليم، والمناهج الدراسية المناسبة لتعليم أبنائهم؛ بغض النظر عن الرسوم الدراسية لكل نوعية من التعليم.
- توافر المعلم الدولى المعد بشكل متخصص، يتناسب مع طبيعة التعليم الحكومى الدولى.
- توافر مصادر تمويل متنوعة لوزارة التربية والتعليم؛ لضمان تحسين البنية التحتية بالمدارس الحكومية، وخاصة أقسام التعليم الدولى بها.
- توحيد الهياكل التنظيمية لجهات الإشراف على التعليم الحكومى الدولى، بغض النظر عن المنهج الدراسى الذى يدرس فيها.
- الاتساق بين وزارتى التربية والتعليم والتعليم العالى، بما يضمن أن تجد مخرجات التعليم الحكومى الدولى تعليماً عالياً يتناسب مع ما دُرس بالمرحلة السابقة.

٢-التداعيات المتوقعة للسيناريو الابتكارى

- إنشاء أقسام للتعليم الدولى بالمدارس الحكومية النموذجية، لزيادة رغبة أولياء الأمور والطلبة في تلقى تعليم متميز، يدرس مناهجاً دولية. وبهذا يمكن أن تضم المدرسة قسم للتعليم القومى (يدرس المناهج القومية باللغة العربية، وآخر باللغة الإنجليزية)، وقسم للتعليم الدولى (يدرس مناهج دولية تتبع برنامج IB أو IG أو Amirican أو يدرس منهج STEM، أو مناهج النيل المصرية، وغير ذلك).

- سيتم وضع معايير وشروط محددة لطبيعة المدارس التي سيتم اختيارها لتصبح مدارس متعددة الأقسام ومتعددة البرامج الدراسية، لتضم أقساماً لتدريس المناهج الدولية.
- توحيد وتخفيض الرسوم الخاصة بالتعليم الدولى، بحيث لاتتباين تبعاً لنوعية المنهج الدولى الذى يدرس بها، مما يزيد من تنافسية أقسام التعليم الدولى مع المدارس الخاصة.
- إجراء تعديلات في التشريعات واللوائح التنظيمية الخاصة بالتعليم الحكومى الدولى.

٣-مبررات تنفيذ السيناريو الابتكارى

- زيادة الحاجة للتوسع الكمى، والتحسين الكيفى فى التعليم الحكومى الدولى.
- التوجه نحو تطبيق فعلى لتحقيق مبادئ تكافؤ الفرص التعليمية والعدالة، مما يستدعى الدمج الفعلى بين الطلبة من جميع نظم التعليم في مدرسة واحدة، تجمع من يدرسون مناهج قومية وممن يدرسون مناهج دولية في أنشطة معاً، وطابور واحد، وزى مدرسى موحد، ...إلخ، وغير ذلك من مظاهر تعكس التلاقى بين الطلبة أكثر من التمايز بينهم.
- تنامى الحاجة لتوحيد التشريعات واللوائح الخاصة بالمدارس الحكومية الدولية، بغض النظر عن طبيعة المنهج الذى يدرس بكل صيغة.
- زيادة وعى أولياء الأمور بمصير خريجى المدارس الدولية عند التقدم للتعليم الجامعى.
- تنامى الحاجة لإعداد متخصص للمعلم الدولى؛ لذا ستقوم كافة كليات التربية بإنشاء شعب لإعداد تلك النوعية من المعلمين.
- التوجه نحو التنسيق بين وزارتى التربية والتعليم والتعليم العالى.

٤-وصف مشاهد السيناريو الابتكارى

يمكن افتراض عدداً من المشاهد التي تعكس السيناريو الابتكارى لاستمرار التعليم الحكومى الدولى، وذلك بتحويل المدارس الحكومية الدولية لأقسام تعليم دولى تنتمى لمدارس حكومية متميزة، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مشاهد ذلك السيناريو في العناصر التالية.

أ- الإطار التشريعى للمدارس الحكومية الدولية في السيناريو الابتكارى:

- إلغاء التشريعات السابقة المتعلقة بكل صيغة من صيغ المدارس الحكومية الدولية، واستحداث تشريعات جديدة لإنشاء تعليم دولى متضمن بالمدارس الحكومية، ذات البنية التحتية المتميزة.
- استحداث لوائح تنظيمية تتعلق بالتعليم الدولى الحكومى، بغض النظر عن نوعية المناهج الدولية التي تدرس.

ب- فلسفة وأهداف المدارس الحكومية ذات الأقسام الدولية في السيناريو الابتكارى:

- توحيد فلسفة وأهداف التعليم الدولى، بغض النظر عن المنهج الدولى الذى يدرس بالمدارس الحكومية التي سيفتتح بها أقساماً للتعليم الدولى.
- التحول من وجود مدارس حكومية دولية متباينة المسميات والسياسات؛ اعتماداً على نوع المنهج الدولى الذى تدرسه، إلى توحيد تلك المدارس، لتكون أقساماً للتعليم الدولى المنضم لمدارس حكومية متميزة، بحيث يمكن أن يكون بالمدرسة الواحدة عدة أقسام، منها أقسام للتعليم الدولى، يدرس بها برامج دولية مختلفة. ويتوقع أن يوحد ذلك طرق الفلسفة والسياسات، وبالتالي نظم الإدارة والإشراف المتبعة في تلك النوعية من المدارس.
- أن يكون التعليم الحكومى الدولى محققاً لأهدافه، من تقديم تعليماً متاحاً لجميع الطبقات الاجتماعية، ممن تمكنه قدراته من دراسة مناهج دولية متميزة، وذلك عندما

يتم تخفيض الرسوم الدراسية، والجمع بين الطلبة بمناخ تنظيمى موحد، بغض النظر عن نوعية المناهج التي يدرسونها.

- مواكبة التعليم الحكومى الدولى للمدارس الخاصة الدولية المناظرة، ولكن برسوم دراسية متناسبة مع الظروف الاقتصادية للأسر المصرية؛ بما يضمن تنافسيتها مع المدارس الخاصة.

ج- المناهج وطرق التقويم بالمدارس الحكومية ذات الأقسام الدولية في السيناريو الابتكارى:

- إعادة تصميم للمناهج الدولية؛ بحيث تراعى ثقافة المجتمع المصرى، ودمج مفاهيم تؤكد على القيم والعادات والمشكلات المجتمعية المصرية؛ ويمكن عمل ذلك بالتعاون بين مستشارى المواد بوزارة التربية والتعليم من جهة، مع المختصين بالمؤسسات ذات العلاقة بالمناهج الدولية المطبقة بالمدارس الحكومية ذات الأقسام الدولية، مثل مؤسسة البكالوريا الدولية، والمركز الثقافي البريطاني، وغير ذلك.
- النقطة السابقة تضمن أن تكون المناهج الدولية التي تدرس بالمدارس الحكومية ذات الأقسام الدولية مناسبة لمستوى الطلبة بمصر، بما يساعد على رفع قدراتهم الدراسية، دون إفراط أو تفريط في مستوى صعوبتها.
- إعداد المواد الخاصة بالهوية الوطنية بما يتناسب مع طبيعة التعليم بالمناهج الدولية. ويتوقع أن يقلل ذلك من نفور الطلبة من دراسة مناهج الهوية الوطنية، لكونها ستصبح متسقة مع باقى المواد التي يدرسونها؛ وإن كانت تدرس باللغة العربية.
- أن تطبق استراتيجيات تدريس تتوافق مع طبيعة المناهج الدراسية الدولية، مع الاهتمام بالأنشطة الدراسية؛ بحيث لاتدرس مناهج دولية باستخدام طرق تدريس تقليدية.

د- معلموا المدارس الحكومية ذات الأقسام الدولية في السيناريو الابتكارى:

- إنشاء شعب لإعداد المعلم الدولى بجميع كليات التربية، ليتضمن ذلك ما له علاقة بالمناهج الدولية، سواءً كانت مناهج IB أو IG أو STEM أو مناهج النيل المصرية، أو غير ذلك.

- وجود بروتوكولات تعاون بين المؤسسات الدولية ذات العلاقة بالمناهج الدولية (مثل مؤسسة البكالوريا الدولية، والمركز الثقافي البريطاني، وغير ذلك) مع الأكاديمية المهنية للمعلمين، وكليات التربية، وكليات العلوم، وكليات الهندسة، وغيرها. وذلك لإعداد وتنفيذ حقائب تدريبية مصممة خصيصاً لتدريب معلمى التعليم الدولى، لدعمهم بتدريبات تخصصية ومهنية، بما يتناسب وطبيعة المنهج الدولى الذى يدرس بالتعليم الدولى.
- التدقيق في اختيار المعلم الذى سينضم للتدريس بالمدارس الحكومية ذات الأقسام الدولية، والاهتمام بشكل خاص بمستواهم باللغة الإنجليزية نطقاً وكتابة.
- أن يتم التعاقد مع المعلمين العاملين بالمدارس الدولية الخاصة من ذوى الخبرة في تدريس المناهج الدولية، أو من الخريجين الجدد والمتخصصين في تدريس المناهج الدولية. وبالتالي يستلزم ذلك وجود حوافز مادية لجذب هؤلاء المعلمين للتعليم الدولى الحكومى.

ه- التمويل والرسوم الدراسية بالمدارس الحكومية ذات الأقسام الدولية في السيناريو الابتكارى:

- أن تتناسب رسوم المدارس الحكومية ذات الأقسام الدولية مع دخل معظم الأسر المصرية، وبالتالي يتوقع تخفيض الرسوم الدراسية الحالية للمدارس الحكومية الدولية.
- اتباع سياسة توحيد الرسوم الدراسية، أو على الأقل عمل تقارب بين مصروفات كل نوع من أنواع التعليم المقدم بها؛ بحيث تكون مصروفات التعليم للطالب الذى يدرس مناهج IG -مثلاً- متقاربة مع مصروفات التعليم للطالب الذى يدرس مناهج STEM. وبهذا يتم اختيار نوع التعليم طبقاً لقدرات الطلبة ورغباتهم، واستهدافهم لنوعية معينة من التعليم الجامعى المرغوب الإلتحاق به؛ بغض النظر عن كم الرسوم الدراسية المطلوبة لكل نوع.

- يستلزم تحقيق النقطة السابقة، زيادة تمويل المدارس الحكومية ذات الأقسام الدولية، لأنه عند تطبيق السيناريو الابتكارى لن تصبح الرسوم الدراسية أبرز مصادر التمويل. لذا يتوقع زيادة مساهمة القطاع الخاص ورجال الأعمال في تمويل المدارس الحكومية ذات الأقسام الدولية. ويمكن استحداث بعض الآليات التي تشجع تلك الجهات على تمويل تلك المدارس، بإعفائهم من نسبة من الضرائب مثلاً، أو غير ذلك من سبل مشجعة لهم على المشاركة الفعالة في التمويل.

و- الإدارة والإشراف بالمدارس الحكومية ذات الأقسام الدولية في السيناريو الابتكارى:

- الاتجاه نحو توحيد جهات الإشراف على جميع أنواع التعليم المقدم بالمدارس الحكومية ذات الأقسام الدولية، بحيث تكون وزارة التربية والتعليم ومديرياتها والإدارات التعليمية هي الجهة الأساسية للإشراف، على أن يتعاون معهم بعض الجهات المتخصصة وذات العلاقة بكل نوعية من التعليم. فمثلاً يتعاون في الإشراف على التعليم الخاص بمناهج IB مع بعض المتخصصين من مؤسسة البكالوريا الدولية، وهكذا.
- تطبيق تقويم عادل وعلمى لكل من أداء الإدارة والمعلمين العاملين بالمدارس الحكومية ذات الأقسام الدولية، بحيث يتم إستبقاء من يثبت كفاءته في العمل بتلك النوعية من المدارس، واستبعاد من يثبت ضعف أداءه، على أن يشترك في ذلك التقويم أولياء الأمور، كونهم يمثلون أصحاب المصلحة الخارجيون.

وقد تكون المشاهد السابقة معبرة عما تم تحليله من التجربة الأندونيسية مع استبعاد أوجه الفشل في تلك التجربة. وخصوصاً أن وجود مدارس حكومية تضم أقساماً للتعليم الدولى موجود بالفعل في عدداً من الدول، أبرزها الصين. ففي الصين استحدثت تلك الصيغة من المدارس، والتى أطلق عليها المدارس النموذجيةModel Schools ، وهى مدارس تضم أقسام تدرس برامج دولية International Divisions، وينفذ ذلك

في حوالى ٣٣% من التعليم الدولى بالصين، والباقى يعتمد على التعليم الدولى الخاص. وقد يخرج نطاق البحث الحالي عن عرض الخبرة الصينية في هذا المجال؛ لكن الباحثة وجدت في تحليل واستقراء العديد من الدراسات، مثل (Chen, 2020; Qian, 2019; Wang, 2020; Yun et al., 2021)، بالإضافة للإفادة من تجربة أندونيسيا، سبيلاً لاقتراح السيناريو الابتكارى لإنشاء أقسام للتعليم الدولى بالمدارس الحكومية في مصر. وبهذا يمكن استنتاج أن السيناريو الابتكارى يعد هو السيناريو التفاؤلى الاستهدافى والمرغوب حدوثه بالمستقبل، وهو السيناريو الذى يسعى لتحويل المجتمع للأفضل، بحيث يكون الوضع المستقبلي مرغوب فيه، ويتميز بالتدخل الواعى من أجل تغيير المسارات المستقبلية (السيد وهيبة, ٢٠١٨).

وبالرغم من أن السيناريو الابتكارى قد يبدو صعب التحقيق؛ حيث يحتاج تطبيقه إلى تعديلات وتجهيزات كثيرة من جهة وزارة التربية والتعليم، باستحداث جهات موحدة للإشراف ولإدارة تلك النوعية من المدارس الحكومية ذات الأقسام الدولية، كما يحتاج لتمويل خاص لها. إلا أن تطوير المدارس الحكومية الدولية الحالية لتصبح أقساماً منضمة لمدارس حكومية ذات بنية تحتية متميزة، يستأهل بذل الجهود؛ حيث أنه يحقق أهداف التعليم الحكومى الدولى في تقديم تعليم متميز، مع تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ليلتحق به أبناء جميع الطبقات، اعتماداً على قدرات الطلبة ورغبتهم وأولياء أمورهم في إلحاق أبنائهم بتعليم دولى قليل التكلفة. وفى ذات الوقت، ذلك السيناريو يؤكد على الاتساق بين مناهج التعليم الدولى المقدم بالمدارس الحكومية ذات الأقسام الدولية وما يليه من مرحلة التعليم الجامعى، لذا يتم التأكيد على أن يعد خريجوا تلك المدارس ليكونوا مدخلات متميزة بالتعليم الجامعى، والذى يفترض تطويره بحيث يكون متسقاً مع مايتم تدريسه بالمدارس الحكومية ذات الأقسام الدولية.

المراجع والهوامش

اتحاد.أولياء.أمور.المدارس.الرسمية.الدولية .IPS-Egypt. (2021)، بتاريخ ١٠-١-٢٠٢٢، متاح في: https://www.facebook.com/groups/141

أحمد إسماعيل أحمد حجي، وعبد الباسط محمد دياب شحاتة، وسمية عبد العاطى محمد عبد العزيز. (٢٠٢٢). تطوير إدارة مدارس STEM في جمهورية مصر العربية في ضوء الخبرة الأمريكية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج, ١١(١١), ٢٥١-٣٠٣.

أحمد محمد حسين محمد بهاء الدين سليمان، ومحمد سالم حسين درويش، ومصطفى الجبالى. (٢٠٢٠). دراسة تحليلية لمعوقات تنفيذ برامج الرياضة المدرسية للمرحلة الإعدادية بالمدارس الدولية. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة. جامعة حلوان, ٩٠, ١-٣٢.

أسامة كمال الدين إبراهيم سالمان. (٢٠٢٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التفاعل بين التَّنَاص والخرائط الدلالية لتنمية الفهم العميق والتفكير التناظري فيما وراء النّص لدى طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية. مجلة البحث العلمى فى التربية, ٢٣(٦), ١-٥٢.

أسامة كمال الدين إبراهيم سالمان. (٢٠١٨). استراتيجية فائقة الجودة بمعايير النانو تعليمي لتنمية أساليب التقييم التكويني ومحكات الأداء في المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية بمدارس النيل المصرية. مجلة كلية التربية (أسيوط), ٣٤(١١), ٤٥-٩٨.

أسماء إبراهيم محمد حماد. (٢٠١٩). واقع درس التربية الرياضية بالمدارس الحكومية والخاصة والتجريبية والدولية للمرحلة الإعدادية من وجهة نظر الطالبات المعلمات: دراسة تحليلية. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية, ٤٩(٣), ٤٤٦-٤٧٣.

أشرف محمد حسن على. (٢٠٢١). محاولات إخضاع المدارس الأجنبية في مصر لإشراف وزارة المعارف ١٩٤٨-١٨٧٢م. = ١٣٦٧-١٢٨٨ه. مجلة كلية اللغة العربية بأسيوط, ٤٠(١), ١٨١٧-١٩٠٥.

أمانى محمد محمد حسن نصر. (٢٠١٥). التنوع الثقافي في المدارس الدولية دراسة عبر ثقافية. مجلة كلية التربية. جامعة المنوفية, ١٢(٧٣).١, ٢٠٣-٢٧٨.

أمين محمد محمد محمود. (٢٠٢١). تأثير الغمر اللغوي على الكفاءة اللغوية للغة العربية لطلاب المدارس الدولية. دراسات فى التعليم الجامعى, ٥١(٥١), ٨٥-١١٢.

أولياء أمور المدرسة الدولية.زهراء.مدينة.نصر. (٢٠٢٢). بتاريخ ١١-١٢-٢٠٢٢، متاح في: https://www.facebook.com/groups/475684674359504

أية عصام محمد إبراهيم المصرى. (٢٠٢٢). إعداد معلم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في جمهورية مصر العربية في ضوء التجربة الإسترالية. مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغردقة, ٥(١), ١-٥٥.

إيناس أحمد ابو المعاطى إبراهيم. (٢٠١٩). أثر استخدام برنامج مقترح قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية بعض مهارات التنور البصري في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس النيل المصرية ببورسعيد. مجلة كلية التربية. بورسعيد, ٢٥(٢٥), ٧٦٩-٨٠٦.

بثينة عبد الرؤوف رمضان. (٢٠١١). التعليم الأجنبى فى مصر منذ منتصف السبعينيات من القرن العشرين حتى قيام ثورة ٢٥ يناير مؤتمر ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم فى مصر, جامعة القاهرة.

بثينة عبد الرؤوف رمضان. (٢٠١٧). دور معلمي المدارس الدولية في تنمية الهوية الوطنية المؤتمر الدولى الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربى, كلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب.الجيزة.

البنك.الدولى. (٢٠٢٢). تقرير مرجعة الإنفاق العام على قطاعات التنمية البشرية في مصر: التعليم والتعليم العالى والصحة . المجلد الثانى. البنك الدولي للإنشاء والتعمير.

تربية.عين.شمس. (٢٠٢٢). الدبلوم المهنية لإعداد المعلم لمدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM، بتاريخ١٠-١٢-٢٠٢٢، متاح في: . https://edu.asu.edu.eg/ar/news-details/33

الجريدة.الرسمية. (٢٠٢٠). قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ١٤٠٦ لسنة ٢٠٢٠. منشورات قانونية، قرارات وزارية. بتاريخ: ١٥-٩-٢٠٢٢، متاح في: https://manshurat.org/node/68243

خريطة-مشروعات-مصر. (٢٠٢٢). المدارس الحكومية الدولية. وزارة التربية والتعليم. بتاريخ:27-6-2022 ،متاح في:https://egy-map.com/project /

دلال يسن. (٢٠١٥). سيناريوهات التعليم من أجل التنمية المستدامة. دار الفكر العربى. القاهرة.

دليل.المدارس.العالمية.في.مصر. (٢٠٢٠)، بتاريخ ٨-٧-٢٠٢١، متاح في: https://www.facebook.com/groups/772166909577391

دليل-المدارس-المصرية. (٢٠٢١a). الفرق بين المدارس المصرية الدولية والمدارس الرسمية الدولية. بتاريخ ٩-١٠-٢٠٢٢، متاح في: https://egyptschools.info/?p=10083

دليل-المدارس-المصرية. (٢٠٢١b). أهم ٨ معلومات عن المدارس الكندية في مصر. بتاريخ: 16-5-2022، متاح في:https://egyptschools.info/?p=14105

دليل-المدارس-المصرية. (٢٠٢١c). مصاريف مدارس النيل المصرية ٢٠٢٠/٢٠٢١، بتاريخ:7-7-2022 ، متاح في: https://egyptschools.info/p/%D9%85%D8%B5%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D9%81-

دليل-المدارس-المصرية. (٢٠٢١d). بتاريخ: ١٥-٢-٢٠٢٢، متاح في: https://www.facebook.com/groups/egyptschools.info

رابح عبد الناصر جندلي. (٢٠١٧). الدراسات المستقبلية: تأصيل تاريخي مفاهيمي ومنهجي. مجلة العلوم السياسية والقانون, بتاريخ: ١١-١٢-٢٠٢٢، متاح في:. https://democraticac.de/?p=43833#_ftn56

رانيا سمير إلياس. (٢٠١٧). تصور برنامج موسيقي مقترح لتنمية الانتماء للوطن داخل المدارس الدولية لطفل الروضة للحفاظ على هويته. مجلة علوم وفنون الموسيقى, ٣٧(٤), ١١٨٩-١٢٣٨.

رضوى منتصر الفقى. (٢٠١٩). مسيرة التعليم في مصر: من الكتاتيب إلى المدارس الدولية. خطوة للتوثيق والدراسات. القاهرة.

سماح عمر مصطفى، ويوسف عبد المعطى مصطفى، وحسنية حسين عبد الرحمن. (٢٠١٧). تدريب معلمي المدارس الدولية لتنمية الهوية لدي الطلاب في ضوء خبرتي المدرسة الدولية الأمريكية والفرنسية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية, ٨(٤), ٨٣٧-٨٦٣.

سولافة أحمد جويلى. (٢٠٢٢). نظام النيل التعليمى، مدارس النيل المصرية. وحدة شهادة النيل الثانوية الدولية. بتاريخ: ٢٠-١١-٢٠٢٢، متاح في: https://www.arabccd.org

عامر مصباح. (٢٠١٦). الدراسات الاستشرافية: النماذج والتقنيات. دار الكتاب الحديث. القاهرة.

عبد العزيز أحمد محمد داوود، وإيمان عبد السلام عاشور، وفريدة إبراهيم محمود رمضان. (٢٠١٩). إعداد معلم مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في أمريكا والإفادة منها في مصر. مجلة كلية التربية, ١٩(١), ١١٩-١٤٢.

عبد الناصر عبد الله إبراهيم شعراوى. (٢٠٢١). تطوير إدارة المدارس الثانوية في مصر في ضوء خبرات المدارس الدولية بها. مجلة كلية التربية -جامعة المنوفية, ٣٦(٣), ٣٢٨-٣٥٨.

عمر نصير مهران رضوان. (٢٠١٩). مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في الولايات المتحدة الأمريكية ومصر: دراسة مقارنة. التربية المقارنة والدولية, ١٢(١٢), ١١-١٤١.

عمر نصير مهران، وأحمد رفعت الدغيدى. (٢٠١٦). إعداد المعلم الدولي في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها بجمهورية مصر العربية. التربية المقارنة والدولية, ٦(٦), ٥٧٣-٦٤٢.

فاطمة محمد منير اللمعى، وفايزة عبد العليم محمد الجويدى. (٢٠١٦). اعتماد المدارس الدولية في كل من مصر، وفرنسا، وتايلاند-دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا, ٦٤(٤), ٤٨٢-٥٧١.

فايزة عبد العليم محمد الجويدى، وفاطمة محمد منير اللمعى. (٢٠١٨). ترخيص المدارس الدولية حفاظًا على الهوية الثقافية في كل من فرنسا وتايلاند وإمكانية الإفادة منها في مصر. المجلة التربوية, ٥٤(أكتوبر), ٥٧١-٦٣٦.

ليونورا دوجونجيك. (٢٠١٥). من الذي يحتاج لمدرسة تابعة للأمم المتحدة ؟ صراع بين المسؤولين الدوليين ومتخصصي التربية، نيويورك ١٩٤٦-١٩٤٩. مستقبليات. مركز مطبوعات اليونسكو, ٤٥(١), ١٩٥-٢١٥.

المجلس.الثقافى.البريطانى. (٢٠٢١). علاقتنا مع وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي. بتاريخ:25-10-2021 ،متاح في: https://www.britishcouncil.org.eg/exam/igcse-school/choosing/relationship-ministry-education

محمد حمدى غانم. (٢٠١٩). إقبال شديد من الطلبة على الإلتحاق بها: المدارس الحكومية الدولية تجربة جديدة. الأهرام. بتاريخ: 27-6-2022 ، متاح في: https://gate.ahram.org.eg/daily/News/203134/3/

محمد رمضان محمد أحمد عتيق. (٢٠٢١). دراسة مقارنة لمدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات للتعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة

وإمكانية الإفادة منها في مصر . رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية. كلية التربية. جامعة قناة السويس.

محمود عطا محمد على مسيل، وفيولا منير عبده منصور. (٢٠١٦). المدارس الثانوية للمتفوقين في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وتطبيقاتها بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر. التربية المقارنة والدولية, ٢(٦), ١١٣-٣١٤.
https://doi.org/10.21608/esceea.2016.91990

محمود على أحمد السيد، وزكريا محمد زكريا هيبة. (٢٠١٨). الدراسات المستقبلية في التعليم السيناريوهات نموذجاً- طرق ومنهجية بنائها ومعايير جودتها. العلوم التربوية. كلية الدراسات العليا, ٢٦(٢), ٢-٢٣.

محمود محمد السيد سلامة. (٢٠٢١). الميزة التنافسية فى المدارس الدولية وإمكانية الإفادة منها فى تطوير المدارس الابتدائية الحكومية بمصر . مجلة البحث التربوى. ٢٠(٤٠), ٣٩٢-٣٩٦.

المدارس-الرسمية-الدولية. (٢٠٢٢). دليل المدارس الرسمية الدولية. https://egyptschools.info/%d8%a7%d9%84%d9%85%d8%af%d8%a7%d8%b1%d8%b3-/

منى سيد إبراهيم الروبى. (٢٠١٣). الإحساس بالهوية وعلاقتها بالانتماء لدى عينة من طلاب المدارس الحكومية والدولية. مجلة الإرشاد النفسى, ٣٥(أغسطس), ٥٠٣-٥٢٢.

نادية يوسف كمال محمود. (١٩٩٦). التعليم باللغات الأجنبية فى المرحلة الابتدائية: توجهات غائبة واتجاهات غالية. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. ٧(٢٣), ٣٠-٩٠.

ناهد محمد عبد المقصود عبدالرازق. (٢٠١٢). التعددية الثقافية وإنعكاساتها على قيم طلاب المدارس الأجنبية الدولية. مجلة كلية التربية بالمنصورة, ٧٩(١), ٣٢٧-٣٧٠.

نبيل سعد خليل. (٢٠١٣). التربية الدولية أصولها وتطبيقاتها. دار الفجر للنشر والتوزيع. القاهرة.

الهلالى الشربيني الهلالى. (٢٠٢١). تعليم STEM في مصر بين الواقع والمأمول. المجلة العلمية للتربية النوعية والعلوم التطبيقية, ٤(٨), ١-٢٠.

وزارة-التربية-والتعليم. (٢٠١١). قرار وزارى رقم ٣٦٩ لسنة ٢٠١١ بشأن نظام مدارس المتفوقين الثانوية فى العلوم والتكنولوجيا. الوقائع المصرية، ع٤٢٨، ٢٩ أكتوبر ٢٠١١.

وزارة-التربية-والتعليم. (٢٠١٢). قرار وزارى رقم (٣٨٢) بتاريخ ٢-١٠-٢٠١٢، بشأن مدارس STEM. القاهرة

وزارة-التربية-والتعليم. (٢٠١٤). القرار الوزارى رقم (١٧٢)، بشأن إنشاء وحدة مدارس المتفوقين فى العلوم والتكنولوجيا، مادة (١).

وزارة-التربية-والتعليم. (٢٠١٥). لائحة المدارس المصرية الدولية بنظام البكالوريا الدولية. الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.

وزارة-التربية-والتعليم. (٢٠١٦). قرار وزارى رقم (٢٨٩) بتاريخ ٢١-٩-٢٠١٦، بشأن لائحة المدارس المصرية الدولية بنظام البكالوريا الدولية. الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.

وزارة-التربية-والتعليم. (٢٠١٧a). القرار الوزارى رقم (٢٤٥) بتاريخ ٢٧-٧-٢٠١٧. الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.

وزارة-التربية-والتعليم. (٢٠١٧b). قرار وزارى رقم (٤٣) بتاريخ ٨-٢-٢٠١٧ بشأن إنشاء اللجان الفرعية لدعم مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا فى محافظات الجمهورية. مكتب الوزير بوزارة التربية والتعليم.

وزارة-التربية-والتعليم. (٢٠١٨). بروتوكول المدارس الدولية الحكومية ٢٠١٨/٢٠١٩. وزارة التربية والتعليم. الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.

وزارة-التربية-والتعليم. (٢٠٢١ ,a). التعليم تعلن عن وظائف بمدارس النيل المصرية للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢. أخبار وزارة التربية والتعليم. بتاريخ:٣١-١٠-٢٠٢٢، متاح في: https://moe.gov.eg/ar/what-s-on/news/egyptian-nile-schools-1/

وزارة-التربية-والتعليم. (c,٢٠٢١). التعليم تناقش آليات تأهيل المدارس الرسمية الدولية (الشهادة البريطانية IG) للحصول على شهادة الاعتماد أخبار وزارة التربية والتعليم. بتاريخ:٩-١٠-٢٠٢٢، بتاريخ:https://moe.gov.eg/ar/what-s-on/news/british-certificate-ig/

وزارة-التربية-والتعليم. (d, ٢٠٢١). التعليم تناقش آليات تأهيل المدارس الرسمية الدولية للحصول على شهادة الاعتماد. أخبار وزارة التربية والتعليم. بتاريخ:٩-١٠-٢٠٢٢، متاح في:https://moe.gov.eg/ar/what-s-on/news/international-public-schools/

وزارة-التربية-والتعليم. (e, ٢٠٢١). إنجازات الوزارة في خمس سنوات وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى. بتاريخ:١٥-١٠-٢٠٢٢، متاح في: https://moe.gov.eg/doc/MOE_Achievements_2021.pdf

وزارة-التربية-والتعليم. (f, ٢٠٢١). انطلاق العام الدراسى الجديد ٢٠٢٢/٢٠٢١ بالمدارس الرسمية الدولية. أخبار وزارة التربية والتعليم. بتاريخ ١٠-١٠-٢٠٢٢، متاح في: https://moe.gov.eg/ar/what-s-on/news/international-public-schools-1/

وزارة-التربية-والتعليم. (g, ٢٠٢١). وزير التربية والتعليم يعتمد نتيجة شهادة النيل الثانوية الدولية. أخبار وزارة التربية والتعليم. بتاريخ:١٢-١٠-٢٠٢٢، متاح في: https://moe.gov.eg/ar/what-s-on/news/nile-international-secondary-certificate/

وزارة-التربية-والتعليم. (a٢٠٢٢). أعداد المدارس الدولية الحكومية والخاصة طبقاً للإحصاء الاستقرارى للسنوات ٢٠١٧-٢٠٢٢. القاهرة: وزارة التربية والتعليم التعليم الفني. لإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.

وزارة-التربية-والتعليم. (b, ٢٠٢٢). التعليم تحتفل بتخرج طلاب مدارس النيل المصرية الدولية دفعة ٢٠٢٢. أخبار وزارة التربية والتعليم. بتاريخ: ١١-١٠-٢٠٢٢، متاح

في:-https://moe.gov.eg/ar/what-s-on/news/nile
/international-schools

وزارة-التربية-والتعليم. (٢٠٢٢ ,c). التعليم تعلن فتح باب القبول لمدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣. أخبار وزارة التربية والتعليم. بتاريخ:٣١-١٠-٢٠٢٢، متاح في:
https://moe.gov.eg/ar/what-s-on/news/admission-to-
/stem-schools

وزارة-التربية-والتعليم. (٢٠٢٢ ,d). برنامج المنح الجامعية المقدم من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية أخبار وزارة التربية والتعليم. بتاريخ:١١-١٠-٢٠٢٢، متاح في:
https://moe.gov.eg/ar/what-s-on/news/u-s-agency-for-
international-development-undergraduate-scholarship-
/program

وزارة-التربية-والتعليم. (٢٠٢٢e). بيان بروابط الصفحات الخاصة بفروع المدارس الرسمية الدولية. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى. الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.

وزارة-التربية-والتعليم. (٢٠٢٢f). بيان بفروع المدارس الرسمية الدولية. مؤسسة المدارس الدولية فى مصر. الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.

وزارة-التربية-والتعليم. (٢٠٢٢ ,g). طلاب الثانوية العامة لمدارس المتفوقين STEM يؤدون الامتحان في اختبار الاستعداد للقبول بالجامعات (الكيمياء والفيزياء). أخبار وزارة التربية والتعليم. بتاريخ:٢٥-١٠-٢٠٢٢، متاح في:
https://moe.gov.eg/ar/what-s-on/news/chemistry-and-
/physics

وزارة-التربية-والتعليم. (٢٠٢٢h). نبذة مختصرة عن مدارس النيل المصرية. وزارة التربية والتعليم التعليم الفنى. الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.

وزارة-التربية-والتعليم. (b, 2021). التعليم تعلن فتح باب القبول لمدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢. أخبار وزارة التربية والتعليم. بتاريخ ٩-٨-٢٠٢٢، متاح في:https://moe.gov.eg/ar/what-s-on/news/opening-of-admission-to-stem-schools-1/

الوطن. (٢٠٢٠). القصة الكاملة لـ١٧ مدرسة دولية في مصر بمصروفات ١٥ ألف جنيه. بتاريخ: 27-6-2022 ، متاح في:https://www.elwatannews.com/news/details/4998701

ولاء السيد عبد الله السيد صقر. (٢٠١١). دراسة مقارنة لسياسات العمل بالمناهج الدراسية بالمدارس الدولية في جمهورية مصر العربية واليابان وفرنسا. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس, ٣٥(١), ٧٣٧-٧٧٦.

وليد عبدالحي. (٢٠٠٧). مناهج الدراسات المستقبلية وتطبيقاتها في العالم العربي. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية. أبو ظبى.

يسرى طه محمد دنيور. (٢٠١٦). مقارنة بين مناهج العلوم والرياضيات بالمرحلة الإعدادية في المدارس المصرية للغات والمدارس الدولية : دراسة تحليلية مقارنة. المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

اليوم-السابع. (٢٠١٨). أهم ٦ بنود فى بروتوكول تعاون التعليم ومؤسسة المدارس الدولية بمصر. بتاريخ: ١٥-٣-٢٠٢٢، متاح في: https://www.youm7.com/story/2018/9/13//

اليوم-السابع. (٢٠١٩). المدارس الدولية الرسمية تعليم عالمى بنكهة حكومية. بتاريخ: 27-1-2022، متاح في:

https://www.youm7.com/story/2019/12/7/

ACDP. (2013). *Evaluation of International Standard Schools in Indonesia*. Education Sector Analytical and Capacity Development Partnership .

Alipour, M., Aghamohammadi, A., Ahmadi, R., & Hoseini, S. H. (2012). A new educational marketing mix: The 6ps for private school

marketing in Iran. *Research journal of applied sciences, engineering and technology*, *4*(21), 4314-4319 .

Thompson, J and Hayden, M. (2013). International schools: Antecedents, current issues and metaphors for the future. In Pearce-R (Ed.), *International education and schools: Moving beyond the first 40 years* (pp. 3-24). Bloomsbury Academic .

Arfani, J. W., & Nakaya, A. (2019). Meanings of International High School Education in Indonesia and Japan. *Journal of Research in International Education* ,(٣)١٨ ٣٢٥-٣١٠ https://doi.org/10.1177/1475240919890223

ASEAN. (2022). *About ASEAN*. https://asean.org/about-us. Retrieved 3-5-2022 from

Astrand, B., Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2016). *Global Education Reform: How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes* .(١١٣٨٩٣٠٥٥٥)

Bailey, L., & Gibson, M. T. (2020). International school principals: Routes to headship and key challenges of their role. *Educational Management Administration & Leadership*, *48*(6), 1007-1025. https://doi.org/10.1177/1741143219884686

Barnes, J. (2021). *John Catt's Guide To International Schools 2021/22* (19th Edition). John Catt Educational Ltd. www.johncatt.com

BBC. (2022). *Indonesia profile-Timeline* https://www.bbc.com/news/world-asia-pacific-١٥١١٤٥١٧

Bray, M., & Yamato, Y. (2003). Comparative education in a microcosm: Methodological insights from the international schools sector in Hong Kong. In *Comparative Education*, 51-73.

Breidenstein, G., Forsey, M., Gro, F. L., Krüger, J. O & ,.Roch, A. (2018). Choosing international: A case study of globally mobile parents. In *Elite education and internationalisation*, 161-179.

Bunnell, T. (2022). The crypto-growth of "International Schooling": emergent issues and implications .*Educational Review*, *74*(1), 39-56. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1907316

Bunnell, T., Fertig, M., & James, C. (2016). What is international about International Schools? An institutional legitimacy perspective. *Oxford Review of Education*, *42(4)*,. ٤٢٣-٤٠٨

Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2015). What parents want: School preferences and school choice. *The Economic Journal*, *125*(587), 1262-1289 .

Cambridge.International. (2022). Our history. Cambridge Assessment International Education, Ed. https://www.cambridgeinternational.org/about-us/our-history/

Cao, R. (2022). International Schools. 2021 International Conference on Social Development and Media Communication (SDMC 2021).

Chen, G. (2020). Discussion and Analysis on the International Education in Shanghai and Jiangsu Province. 2020 5th International Conference on Modern Management and Education Technology (MMET 2020).

Chiam, A. (2019). *State Govt to Build Five Residential International Schools to Groom Rural Students*. The Borneo Post. Retrieved 9-11-2022 from http://borneopost.com/

CIA. (2022). *The World Fact Book, Indonesia* https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/indonesia/

Coleman, H. (2011). Allocating resources for English: The case of Indonesia's English medium international standard schools. In H. Coleman (Ed.), *Dreams and realities: Developing countries and the English language* (Vol. 3, pp. 87-111). British Council .

Depdiknas. (2007). *Guide Book of Pioneering International Standard School Program at Secondary School Level* .

Depdiknas. (2009). *Guide Book of Pioneering International Standard School Program at Secondary School Level* .

Dugonjic-Rodwin, L. (2021). Field theory and education: a case study of the international baccalaureate. *International Studies in Sociology of Education, 30*(3), 325-348. https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1886595

Dvir, Y., Yemini, M., Bronshtein, Y., & Natur, N. (2018). International education as a novel entity in a public education system: the establishment of a new public international school in Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 48*(6), 935-953 .

Easyschool .(٢٠٢٢-٩-٢٠ ,٢٠٢٢) .*NIE* .Retrieved 4-11-2022 from https://www.easyschools.org/ar/schoolProfile/nile-egyptian-schools

Encyclopedia, S. (2017). *Equality of Educational Opportunity*. Retrieved 27-11-2022 from https://plato.stanford.edu/entries/equal-ed-opportunity/

Exam-eg .(٢٠٢٢) .*American Diploma* .Retrieved 31-10-2022 from https://www.exam-eg.com

Fahey, M. (2019). *Characteristics that define a top international school according to stakeholder perspectives. A Thai case study* University of Southern Queensland]. Australia .

FISE. (2022). *About FISE*. The Foundation of International School in Egypt (FISE). https://fise-eg.org/

Fitriati, S. W. (2015). English Bilingual Pducation in an Indonesian public School. In P. R. e. al. (Ed.), *Educational Innovations and Contemporary Technologies*. Palgrave Macmillan ., 87-102.

Gaskell, R. (2019). International school market research and trends. *Presentation to ECIS* .

Indonisia Government. (2003). *National Education System, Act No.20/2003*. Ministry of Education and Culture .Jakarta.

Gross, C., Hadjar, A., & Zapfe, L.(2022). Institutional characteristics of education systems and inequalities: Introduction II. *International Journal of Comparative Sociology*, *63*(1-2), 3-9 .

Hayden, M., & Thompson, J. (1995). International schools and international education: A relationship reviewed. *Oxford Review of Education*, *21(3)* .٣٤٥-٣٢٧ .

Hayden, M., & Thompson, J. (2010). Teachers for the international school of the future. In *Schooling Internationally*. Routledge . 93-110.

Hayden, M., & Thompson, J. (2013). *International schools and international education: Improving teaching, management and quality*. Routledge .

Hayden, M., & Thompson, J. (2016). International schools: Current issues and future prospects .Symposium Books Ltd.

Hayden, M., & Thompson, J. (2019). The rise of'illiberal international schools'? A rejoinder to Hayden and Thompson. *IS International School*, *21*(2), 5-7 .

Hayden, M., Thompson, J., & Williams, G. (2003). Student perceptions of international education Stitle a comparison by course of study undertaken. *Journal of Research in International Education*, *2*(2), 205-232 .

Hayden ,M., & Thompson, J. J. (2008). *International schools: Growth and influence* (Vol. 92). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) .

Hayden, M. C., Rancic, B. A., & Thompson, J. J. (2000). Being international: Student and teacher perceptions from international schools. *Oxford Review of Education*, *26*(1), 107-123 .

Hayden, M. C., & Thompson, J. J. (1998). International education: Perceptions of teachers in international schools. *International Review of Education*, *44*(5), 549-568 .

Helda, H., & Syahrani, S. (2022). National Standards of Education in Contents Standards and Education Process Standards in Indonesia. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, *3*(2), 257-269 .

Hill, I. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, *11*(3), 245-261 .

Hollett, R. C., McMahon, M., & Monson, R. (2020). Associating Psychological Factors With Workplace Satisfaction and Position Duration in a Sample of International School Teachers. *Front Psychol*, *11*, 601554. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.601554

IASL. (2022). *Criteria to define international schools*. The International Association of School Librarianship. https://www.iasl-online.org/Past-papers-conferences

IB. (2022). *Facts about the Organization* (International.Baccalaureate.Organization, Ed.) https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/

IMD. (2021). *IMD World Competitiveness Yearbook*. IMD World Competitiveness Center .

Indonesian.Government. (2009). *Decree of Ministry of National Education No. 78 Year 2009 on Management of International-Standard School*. Ministry of National Education .Jakarta.

Ipnugraha, I. (2013). Pioneering of Schools with International Standard to Respond the Globalization. *Journal of Education and Learning* .,(٣)٧ ,١٥٨-١٥٣.

ISC. (2022a). *Governance Practices in International Schools in 2022, Specialist Report, October 2022*. ISC Research. https://iscresearch.com/reports/school-governance-2022/

ISC. (2022b). *International Schools Market Growth, 10 year comparison*. ISC Researcher. Retrieved 10-11-2022 from https://iscresearch.com/data/

ISD. (2022). *The most important features International Schools should have, according to Parents*. Retrieved 16-2-2022 from https://www.international-schools-database.com/articles/most-important-features-of-international-schools

Jeff Thompson, M. H. (2013). International schools: Antecedents, current issues and metaphors for the future. *International education and schools: Moving beyond the first 40 years*, 3 .

JIS. (2022). *The JIS story*. Jakarta Intercultural School. Retrieved 7-5-2022 from https://www.jisedu.or.id/about-jis/the-jis-story

Johnson, N. (2019). *PD in International Schools: Getting the Right Message Out* University of Western Ontario]. Ontario .

KEMDIKBUD. (2022). *History of the Ministry of Education and Culture*. Retrieved 4-5-2022 from https://www.kemdikbud.go.id/main/tentang-kemdikbud/sejarah-kemdikbudristek.

KEMENDIKBUD. (2022). *Data Reference*. Center for Data and Information Technology Ministry of Education and Culture. Retrieved 3-5-2022 from https://referensi.data.kemdikbud.go.id/index.php

Kexel, C. (2021). Studying at universities worldwide with the IB Diploma. In J. Barnes (Ed.), *John Catt's Guide To International Schools 2021/22* (Vol. 19th Edition, pp. 40-41) .John Catt Educational Ltd .

Khorshed, Y. A. (2014). *National vs. International Schools: Factors influencing school choice in Egypt; The voices of parents and students* (Publication Number 1423) American University in Cairo]. Cairo .

Kim, H., & Mobrand, E .(٢٠١٩) .Stealth marketisation: How international school policy is quietly challenging education systems in Asia. *Globalisation, Societies and Education*, *17*(3), 310-323 .

Kim, J. Y. (2015). *Speech by World Bank Group President Jim Yong Kim: Ending Extreme Poverty by 2030: The Final Push*. The

World Bank. Retrieved 12-11-2022 from https://www.worldbank.org/en/news/speech/2015/04/07/speech-by-world-bank-group-president-jim-yong-kim-ending-extreme-poverty-final-push

Kustulasari, A. (2009). *The international standard school project in Indonesia: A policy document analysis* The Ohio State University.

Leach, R. J. (1969). *International schools and their role in the field of international education*. Pergamon .

Lee, M., Hallinger, P., & Walker, A. (2012). Leadership challenges in international schools in the Asia Pacific region: Evidence from programme implementation of the International Baccalaureate. *International Journal of Leadership in Education*, *15*(3), 289-310 .

Lev, D. (2020). Community and Sense of Place in an International School Context. *Studia Doctoralia*, *11*(2), 121-131 .

Lumbanraja, S. (2012). *Expanding International Education in Indonesia: An Analytical Map of Government and NGO Construction of Education Policy* University of Pittsburgh .[

Machin, D .(٢٠١٩) .The Organisational Evolution of Contemporary International Schools. *Journal of Research in International Education*, *18*(2), 109-124. https://doi.org/10.1177/1475240919865033

MacKenzie, A., Chiang, T.-H., & Thurston, A. (2022). New insights on the persistence and reproduction of educational inequality and injustice: Towards a synthesis of Nussbaum's capabilities approach and Bourdieu's theories. *International Journal of Educational Research*, *115*, 102032 .

Madge, C., Raghuram, P., & Noxolo, P. (201 .(٥Conceptualizing international education:From international student to international study. *Progress in Human Geography*, *39*(6), 681-701. https://doi.org/10.1177/0309132514526442

MAIS. (2022). *Professional Learning Community for Educators*. Mediterranean Association of International School. Retrieved 5-6-2022 from https://www.mais-web.org/

McIntosh, S., & Hayden, M. (2022). Disrupting conventional conceptions of parental engagement: Insights from international schools.

Research in Comparative and International Education, *17*(1), 51-70 .

MKIR. (2012). *Decision Number 5/PUU-X/2012 on International-Standard School Project*. Constitutional Court of Republic of Indonesia .

MOE. (2022a, 23-10-2021). *About EST*. Ministry of Education. Retrieved 30-10-2022 from https://est.moe.gov.eg/about

MOE. (2022b). *NES*. Ministry of Education. Retrieved 28-10-2022 from https://nes.moe.gov.eg/#about

NCEE. (2021). *NCEE's Blueprint For a High-Performing Education System*. The National Center on Education and the Economy .

Pearson-Edexcel. (2022). *GCSEs* https://qualifications.pearson.com/en/qualifications/edexcel-gcses.html

Poole, A. (2020). Decoupling Chinese internationalised schools from normative constructions of the international school. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *50*(3), 447-454. https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1682839

Popov, N. (2012). Structures of School Systems Worldwide: A Comparative Study. *Bulgarian Comparative Education Society*, 29-35 .

Qian, R. (2019). A Discussion of the Situation, Problems and Potential Solutions of Developing International Education Through Implementing International Division in Chinese Normal Model High School. 1st International Symposium on Education, Culture and Social Sciences (ECSS 2019).

Raihani, R .(٢٠٠٧) .Education reforms in Indonesia in the twenty-first century. *International education journal*, *8*(1), 172-183 .

Reich, R., & Satz, D. (2019). Equality and Adequacy as Distributive Ideals for Education. In *Philosophical Perspectives on Moral and Civic Education*. Routledge .174-187.

Republic.of.Indonesia. (2005). *Ordinance No. 19 Year 2005 concerning National Education Standards*. Ministry of National Education .

Republic.of.Indonesia. (2007). *Pedoman Penjaminan Mutu SBI, Quality Assurance Handbook for International Standard Schools/Madrasahs at Primary and Secondary Level* .

Rohadi, S. (2012). *The Implementation Program Pilot International Standard School at SMK Negeri 1 Purwokerto* Sebelas Maret University. Surakarta .

Sakr, W. E. A. E .(٢٠٢١) .International Schools and National Culture: A Comparative Study in The Arab Republic of Egypt, and Some Other Countries. *Egyptian Journal of Educational Sciences*, *1*(1), 139-152 .

Schippling, A. (2018). Researching international schools: Challenges for comparative educational research. *Revista Lusófona de Educação*, *41*, 193-204. https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.12

Setyorini, A., & Sofwan, A. (2011). Teaching Mathematics and Sciences in English in Pilot International Standard High Schools in Indonesia. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, *5* .(٢)

Sulyati, E. (2019). Learning Foreign Language: Between Globalization and Hegemony in Indonesia. *International Journal of Science and Society*, *1*(1), 81-90 .

Sumintono, B., Said, H., & Mislan, N. (2012). Constraints and Improvement: a Case Study of the Indonesia's International Standard School in Improving Its Capacity Building. *Journal of Education and Learning*, *6*(1), 23-32 .

Sumintono, B., Subekti, N. B., Mislan, N., Said, H., & Mohd Tahir, L. (2014). In search of the excellent school: A case study of an Indonesian International Standard School in improving its capacity building. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *23*(3), 565-576 .

Sundusiyah, A. (2019). *Language Policy Rationales, Appropriation and Debates: A Case of English as Medium of Instruction in Indonesia's International-Standard Schools* University of Pittsburgh.

Swiderski, T., Lee Lauen, D., Fuller, S. C., & Unlu, F. (2021). A path towards citizenship: The effects of early college high schools on criminal convictions and voting. *Social Science Research*, *99*, 102584. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102584

Theatlantic. (2011). *Student Protests in Chile*. The Atlantic. Retrieved 11-10-2022 from

https//:www.theatlantic.com/photo/2011/08/student-protests-in-chile/100125/

Thomas, K. J. A., & Lonobile, C. (2021). Parental STEM credentials and children's schooling progress in immigrant and U.S. born families. *Social Science Research*, *100*, 102601. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102601

Thompson, J., & Hayden, M. (2012). *International education*. Routledge .

Traini, C. (2022). *Stratification of education systems and social mobility: empirical analyses of the moderating role of the stratification of education systems on the associations of the mobility triangle* Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

UK.NARIC. (2017). *Benchmarking the Certificate of Nile International Secondary Education (CNISE)*. UK NARIC. Projects.naric.org.uk .

van Zalinge, R. C. (2020). Impact of Significant Childhoodnature Experiences on Environmental Identity Formation for Globally Mobile Children Attending International Schools. In A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone, & E. Barratt Hacking (Eds.), *Research Handbook on Childhoodnature :Assemblages of Childhood and Nature Research.* 827-855. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1_50

Wahlström, N., Alvunger, D., & Wermke, W. (2018). Living in an era of comparisons: comparative research on policy, curriculum and teaching. *Journal of Curriculum Studies*, *50*(5), 587-594. https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502814

Wang, X. (2020). Analysis on the Educational Differences Between International School and Public School in China. 2020 5th International Conference on Modern Management and Education Technology (MMET 2020) ,

WEF. (2019). *The Global Competitiveness Report 2019, Insight Report*. World Economic Forum. www.weforum.org/gcr

WEF. (2020a). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum .

WEF. (2020b). *How Countries are Performing on the Road to Recovery*. World Economic Forum .

WEF. (2020c). *Schools of the future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution* .

Wright ,E., & Lee, M. (2014). Developing skills for youth in the 21st century: The role of elite International Baccalaureate Diploma

Programme schools in China. *International Review of Education*, *60*(2), 199-216 .

Wright, E., & Lee, M. (2022). Does the international Baccalaureate 'work' as an alternative to mainstream schooling? Perceptions of university students in Hong Kong. *Studies in Higher Education*, *47*(3), 693-708. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1793929

Wu, W., & Koh, A. (2022). Being "international "differently: a comparative study of transnational approaches to international schooling in China. *Educational Review*, *74*(1), 57-75. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1887819

Young, N. A. E. (2018). Departing from the beaten path: international schools in China as a response to discrimination and academic failure in the Chinese educational system. *Comparative Education*, *54*(2), 159-180. https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1360566

Yuliantoro, D. A. (2016). *Rintisan Sekolah Bertaraf Internasional (RSBI) court case and contesting visions of Indonesian national identity*. Michigan State University .

Yun, J., Kang, J., & Wang, J. (2021). The Characteristics, Bottlenecks and Countermeasures of the Development of International Students' Education in Yunnan Province. 6th Annual International Conference on Social Science and Contemporary Humanity Development (SSCHD 2020).

Zakaria, J. N., & Panggabean, H. (2019). Comparison on global mindset of international and national high school students. *Asian Social Science*, *15*(2), 70-79 .

Zapfe, L., & Gross, C. (2021). How do characteristics of educational systems shape educational inequalities? Results from a systematic review. *International Journal of Educational Research*, *109*, 101837

ملحق (١) قائمة بأسماء السادة الأساتذة محكمى السيناريوهات المقترحة الأفاضل*

الاسم	التخصص	الجامعة
١) أ.د. إبراهيم عباس الزهيرى	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	جامعة حلوان
٢) أ.د. إبراهيم احمد غنيم	أستاذ المناهج وطرق التدريس ووزير التعليم السابق	جامعة قناة السويس
٣) أ. د. حشمت عبدالحكم محمدين	أستاذ الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة	جامعة الأزهر
٤) أ.د. حمدى حسن المحروقي	أستاذ فلسفه واجتماعيات التربية	جامعة الزقازيق
٥) أ.د. شعبان حفنى شعبان	أستاذ المناهج وطرق التدريس	جامعة قناة السويس
٦) أ.د. عادل عبد الفتاح سلامة سيد	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التربوية	جامعة عين شمس
٧) أ.د. محمد أحمد ناصف	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	جامعة الزقازيق
٨) أ.د. ميرفت صالح ناصف	أستاذ الإدارة التعليمية	جامعة عين شمس
٩) أ.د. نهلة عبد القادر هاشم	أستاذ الإدارة التعليمية	جامعة عين شمس

(*) الترتيب طبقاً للحروف الأبجدية للسادة المحكمين الأفاضل.