مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين
وإمكانية الإفادة منها في مصر

- **مقدمة:**

بعد عقد المؤتمرات الدولية التي تبنتها اليونسكو واليونيسيف وغيرهما من المنظمات، أيقن العالم بعد تأكيد كافة التقارير الدولية أهمية الدور الأساسي لمؤسسات التعليم المجتمعي، ومدى أهمية أن تضطلع بها الحكومات من أجل التنمية المستمرة للفرد والمجتمعات، باعتبارها سبيلاً أساسياً من بين سبل أخرى لتحقيق تنمية بشرية أكثر انسجاماً وعمقاً تساعد على تضييق نطاق الفقر والجهل والاستبعاد(اليونسكو،٢٠٠٢، ص٧) وحسر نطاق الفشل المدرسي الذي يتمثل في ضعف الاستيعاب والرسوب والتسرب وما ينجم عنه من إهدار للموارد البشرية (UNESCO,2009, p.1).

ويشير إطار عمل داكار ٢٠٠٠ إلى الوفاء بالتزامات جماعية إزاء تحقيق أهداف وغايات التعليم للجميع بالنسبة لكل مواطن وكل مجتمع ، إذ يعد إطار عمل داكار بمثابة التزام جماعي بالعمل لتمكين الأطفال والشباب والراشدين من الاستفادة من الفرص التعليمية، وتلبية احتياجات التعلّم الأساسية لديهم. فمن واجب الحكومات أن تكفل تحقيق أهداف وغايات التعليم للجميع، والحرص على إدامتها، مع التأكيد المستمر لرؤية الإعلان العالمي حول التربية للجميع "جومتيين، ١٩٩٠" المعززة بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان والاتفاقية الخاصة بحقوق الطفل، والتي مؤداها أنّ لجميع الأطفال واليافعين والراشدين حقاً إنسانياً في تعليم يلبي حاجاتهم الأساسية على أفضل وجه(اليونسكو،٢٠١٠، ص ٨).

وأشار إعلان إنشيون بجمهورية كوريا الجنوبية أن التعليم الجامع لا يلبي احتياجات كل متعلّم ويتكيّف معها فحسب، بل يتماشى أيضا مع مجتمع كلّ متعلم ويحترم ثقافته – فهو عملية مبجّلة ذات اتجاه، ويتمثّل الإدماج في وضع الحقّ في التعليم موضع النفاذ من خلال الوصول إلى جميع المتعلّمين، واحترام احتياجاتهم وقدراتهم ومميّزاتهم المتنوّعة، والقضاء على جميع أشكال التمييز في البيئة التعلّمية. ويتعيّن أن يُوجِّه الإدماج السياسات والممارسات التربوية، انطلاقا من الواقع القائل بأنّ التعليم يشكل حقّا أساسيا من حقوق الإنسان وأساسا لمجتمع أكثر عدالة ومساواة).اليونسكو، ١٢-١٩أيار/ مايو٢٠١٥، ص٣).

والإدماج مبدأ وعملية في آن معا، وهو ينشأ عن الاعتراف الواضح بأنّ الاستبعاد لا يحدث بفعل التعليم فحسب إنّما يمارس أيضا ضمن نظام التعليم؛ ويفرض تكييف نظم

التعليم بشكل عام وتحويلها، ولا سيما الطريقة التي تتبعها المدارس وغيرها من البيئات التعلّمية لتكييف ممارسات التعلّم والتعليم التي تعتمدها مع احتياجات جميع المتعلّمين بالنظر إلى تنوّعهم. وتفرض هذه المسألة إيلاء اهتمام خاص لسلسلة واسعة من التدخّلات، بما في ذلك المنهج الدراسي، وطبيعة التعليم ونوعية البيئة التعلّمية. ويعني ذلك أنّه على المدارس والبيئات التعلّمية ألا تكون فعّالة على الصعيد العلمي فحسب، بل أن تكون أيضا مدارس صديقة، وآمنة، تراعي المساواة بين الجنسين في مجال السعي إلى تمكين الجميع من التمتع بالحق في التعليم. ويفرض الإدماج اعتماد نهج شامل للتعليم، بدءا من الطفولة المبكرة فصاعدا، لإدراج المشاغل التعلّمية للمجموعات المهمّشة والمستبعدة، ويعالج الركائز الأربعة للتعلّم: التعلّم للمعرفة، والتعلّم للعمل، والتعلّم للعيش معا، والتعلم لنكون).اليونسكو، ١٢-١٩أيار/ مايو٢٠١٥، ص٣).

وشكل ذلك القوة الدافعة الأساسية للتعليم. فقد أعلن المؤتمر أن المدارس التي تأخذ هذا المنحى الجامع هي أنجح وسيلة لمكافحة مواقف التمييز، وإيجاد مجتمعات حقيّة، وإقامة مجتمع متسامح وبلوغ هدف التعليم للجميع ، وقد أكد المنتدى العالمي للتربية في داكار هذه الرؤية منذ عام ٢٠٠٠. فأعلن أنّه ينبغي على التعليم للجميع أن يأخذ في الحسبان احتياجات الفقراء والفئات الأكثر حرمانا، ولاسيما الأطفال العاملون، والجماعات التي تقطن المناطق الريفية القصية والبدو الرحل، والأقليات الإثنية واللغوية، والأطفال، والشباب والكبار الذين يعانون من الفقر.

وإنه لمن الضروري التأكيد مجدداً لرؤية الحركة العالمية للتعليم للجميع التي وُضعت في جومتيين في عام ١٩٩٠ وجرى تأكيدها في داكار في عام ٢٠٠٠، فكانت أهم تعهّد حيال التعليم خلال العقود الماضية، وساعدت على إحراز تقدّم كبير في مجال التعليم. والتأكيد مجدداً على الرؤية والإرادة السياسية اللتين تجلّتا في العديد من المعاهدات الدولية والإقليمية التي أُبرمت بشأن حقوق الإنسان، والتي تنصّ على الحقّ في التعليم وتبيّن ارتباطه بحقوق الإنسان الأخرى. وعلى الرغم من الجهود التي بُذلت في مجال السعي إلى توفير التعليم للجميع، إلا أنّ توفير التعليم للجميع ما زال أمراً بعيد المنال وثمة مخاوف شديدة في هذا الصدد.(اليونسكو، المنتدى العالمي للتربية،٢٠١٥، الديباجة)

لذا استحدثت بعض الدول مثل دولة الصين سياسات وجهود تعليمية جديدة، أوجدت العديد من أنماط وصيغ لمؤسسات التعليم المجتمعي، وعملت على تحديثها بصورة مستمرة (لي لانكينج، ٢٠١٠، ص٣٢٤). وتؤكد الإحصاءات العالمية إلى استمرار أكثر من مائة مليون طفل في العالم غير ملتحقين بالمدرسة أو خارج مقاعد الدراسة في الوقت الحاضر، وأن ٦٠% منهم من البنات، خاصة وأن هناك قصوراً في قدرات بعض الدول على تلبية الحاجات التعليمية للشرائح السكانية غير القادرة على الوصول إلى

المدارس، وتوفير الخدمات التعليمية بالمناطق الأكثر حرماناً من التعليم والمناطق النائية، وقيام المنظمات غير الحكومية بتقديم الدعم للمجتمعات الفقيرة لإنشاء وإدارة تلك المدارس(المركز القومي للبحوث التربوي،٢٠٠٢، ص٩٠).

وانطلاقا من شعار التعليم للجميع Education For All وأن التعليم هو أكثر العناصر تأثيراً في مكافحة الفقر وتحسين نوعية الحياة، حرصت مصر من خلال وزارة التربية والتعليم والمجتمعات المحلية ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة(اليونيسيف) على إنشاء مؤسسات التعليم المجتمعي بأنماطها المختلفة التي تضم مدارس المجتمع، ومدارس الفصل الواحد، والمدارس الصديقة للفتيات، والمدارس الصغيرة، والمدارس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة(الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد(أ)، يناير٢٠١٥، ص١٦).

ومن هنا ظهرت أهمية مؤسسات التعليم المجتمعي في اختلافها عن مدارس التعليم قبل الجامعي النظامية من حيث مصادر تمويلها، وأساليب إدارتها، وهياكلها الإدارية، وكيفية تنظيمها، ومناهجها الدراسية، حيث تعتمد على المجتمع بشكل أساسي ليقوم بمسئوليات إنشائها وتمويلها وإدارتها، وتعيين المعلمين والمعلمات ودفع رواتبهم، وتوفير الخدمات التعليمية(غانم،٢٠١٣، ص ٢).

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

أشار تقرير البنك الدولي عام ٢٠٠٦م إلى أن تعطي الدول أولوية لتوسيع نطاق الالتحاق بمؤسسات التعليم المجتمعي، ولكنها تغفل بدرجة كبيرة الاهتمام بمعرفة مدى جودة ما يتم تعلمه بها، وأوصى التقرير بحتمية التركيز على نتائج التعلم بنفس قدر التركيز على قضية الالتحاق بالتعليم، على اعتبار أن ذلك يمكن أن يزيد من تأثير الاستثمار في التعليم على التنمية الاقتصادية والاجتماعية(World Bank,2006, p. 16).

وتعد مؤسسات التعليم المجتمعي أحد الحلول الفعالة في القضاء على مشكلة التسرب من التعليم وعدم تعليم الفتيات في الكثير من الدول، حيث تتعد نماذج هذه المدارس، فمنها نموذج المدرسة الجديدة في كولومبيا، ونموذج مدارس المجتمع بالهند، وتجربة كمبوديا للتجمعات العقودية للمدارس العائمة، ومشروع المدارس المتنقلة في الفلبين، ومبادرة لجنة التقدم الريفي في بنجلاديش (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد(أ)، يناير ٢٠١٥، ص ص ١٣ -١٥).

ونجحت الكثير من دول العالم النامي مثل جمهورية الصين الشعبية في توفير الخدمات التعليمية لجميع الفئات والأعمار، عبر نماذج متنوعة زتجارب متميزة من مدارس التعليم المجتمعي (اليونيسيف، ٢٠٠٨، ص٤) فقد أولت الحكومة الصينية اهتماماً كبيراً بالنظام

التعليمي بكافة أشكال مؤسسات التعليم المجتمعي، فالتعليم المجتمعي صاحب اليد العليا في النهضة والتطور على المستويين الحضري والريفي في الصين، لذا قامت بإنشاء مدارس التعليم المجتمعي في المناطق الريفية والنائية، للتغلب على مشكلة الوصول لتلك الفئات المحرومة، وذلك ضمن إطار الإصلاح العام للتعليم الصيني (Greer, 2009, p. 114).

وكان من العوامل التي ساعدت على انتشار مدارس التعليم المجتمعي في الصين إدراك المجتمع وقياداته حقيقة أن الإنتاج يعتمد على العلم والتكنولوجيا، وأن التعليم يحسن ظروف المعيشة في الريف، ووجود نظام متكامل للتعليم في الريف مع نقل مسئولية دعمه من المزارع إلى الدولة(لي لانكينج، ٢٠١٠، ص٢٨٣) فمنذ العام ٢٠٠٠م كثفت الصين من جهودها في توفير الخدمات التعليمية بمؤسسات التعليم المجتمعي لجميع الفئات، خاصة تلك الموجودة في المناطق النائية والعشوائية(Hepler, 2008, p.p. 212-213).

ولقد رحبت مصر أيضا بالالتزامات التي أعلنها المجتمع الدولي إزاء التعليم الأساسي خلال تسعينات القرن العشرين، لا سيما منذ مؤتمر جوميتين ١٩٩٠، ومؤتمر القمة بشأن الطفل ١٩٩٠م، والمؤتمر المعني بالبيئة والتنمية ١٩٩٢م، والمؤتمر العالمي لحقوق الإنسان ١٩٩٣ م، والمؤتمر العالمي المعني بتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وإطار عمل داكار ٢٠٠٠.

وبالرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم لضمان التحاق جميع الأطفال في سن المدرسة بالتعليم، فلا تزال هناك العديد من المعوقات التي تواجه توفير التعليم المجتمعي للأطفال غير الملتحقين بنظام التعليم في مصر، والتي خلصت إليها العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال، منها النقص في أعداد المدارس اللازمة لتلبية احتياجات الأطفال في المناطق الريفية والحضرية المحرومة، والمناطق النائية والعشوائية(هيئة كير الدولية،٢٠٠٥، ص ٦٤) ولا تزال الفجوة كبيرة بين نسب التحاق الذكور والإناث في بعض المناطق خاصة في الريف، وفى صعيد مصر، وفى مناطق البدو(المركز القومي للبحوث التربوية التنمية، ٢٠٠٨ ب، ص٢٠-٢١) حيث تعاني مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر من بعض التحديات والمشكلات التي تضعف من قدرتها على تحقيق أهدافها منها:

- وجود عدد من التحديات الميدانية مرتبطة بالتمويل والإنشاء والتجهيز، نتيجة عدم وفاء سياسات الحكومات المصرية بتعهداتها المتعلقة بمتطلبات مؤسسات التعليم المجتمعي من أعداد المعلمين والميسرات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١، ص ٣).
- ضعف مستوى أداء العملية التعليمية بمؤسسات التعليم المجتمعي وضعف التوجيه نتيجة لوجود صعوبات جمة لتحقيق ما جاء بالمبادرة الدولية للتعليم للجميع(غانم،أبريل٢٠١٥، ص ٢٧٩).

- لا تستطيع الجهات المانحة (الحكومية وغير الحكومية) توفير الدعم الكافي والمستمر لمؤسسات التعليم المجتمعي.
- الحاجة للتوسع في تعليم الفتيات للقضاء على الفجوة النوعية بين الذكور والإناث في بعض المناطق(غانم، ٢٠١٣، ص ٢٢٥).
- ظروف العمل في مؤسسات التعليم المجتمعي لا تساعد على استبقاء العاملين المدربين كالمديرين والموجهين والميسرين والعمال(شكر، ٢٠٠٥، ص ٦٠).
- بُعد المدارس عن سكن الأطفال خاصة الفتيات، حيث منازلهن في عزب وكفور ونجوع بعيدة، وتجمعات البدو على مسافات كبيرة في الصحراء(سليمان،٢٠٠٦، ص ٤١٢).
- الحاجة للتوسع في إنشاء مؤسسات التعليم المجتمعي لاستيعاب الأطفال ذوي الظروف الاجتماعية الصعبة، كأطفال الشوارع(غانم،٢٠١٣، ص ٢٢٥).

ويؤكد ذلك ما جاء في تقارير مؤتمر إنشيون المنعقد في كوريا الجنوبية يناير ٢٠١٥م عن تردي حالة التعليم للجميع ومحاولات النهوض بمؤسسات تحقيقه، وخاصة الأهداف التنموية للألفية رقم (٢) و (٣) والخاصة بتحقيق تعليم ومساواة للجميع (UNICEF,2014, p 12) وفي ضوء ما سبق يُمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

كيف يمكن الاستفادة من خبرة نماذج مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين في تطوير مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر ؟ والذي يتفرع إلى عدد من الأسئلة الفرعية:

- ما الإطار الفلسفي لمؤسسات التعليم المجتمعي ؟
- ما واقع مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين؟
- ما واقع مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر؟
- ما أوجه التشابه والاختلاف بين مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر والصين ؟
- ما أوجه الاستفادة من الإطار النظري للدراسة ونتائج التحليل المقارن في تطوير مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر ؟.

- أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية للاستفادة من خبرة دولة الصين في سياسات نشر وتعميم نماذج متنوعة لمؤسسات التعليم المجتمعي، وما تقدمه من مناهج تتناسب والفئات الملتحقة بها وأماكن تواجدها. ومن ثم تطرح الدراسة بعض المقترحات لتلبية متطلبات النهوض بمؤسسات التعليم المجتمعي في مصر، وتطويرها في ضوء خبرة مؤسسات التعليم المجتمعي بالصين، ودورها في تلبية متطلبات المجتمعات المحلية وسوق العمل بما يتفق وطبيعة المجتمع المصري، ويمكن تحقيق هذا الهدف الرئيس من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- تحديد الإطار المفاهيمي والفلسفي لمؤسسات التعليم المجتمعي.
- التعرف على أوجه تميز الخبرة الصينية في مجال مؤسسات التعليم المجتمعي.
- القيام برصد المشكلات التي تعاني منها مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر، وتحديد ما إذا كانت مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر تسير على الطريق الصحيح أم لا.
- مدى وفاء الحكومات المصرية بوعودها في تلبية احتياجات مؤسسات التعليم المجتمعي.
- الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين مؤسسات التعليم المجتمعي من حيث أهدافها وأهميتها ودورها في المجتمع، ومناهجها الدراسية وإدراتها في كل من مصر والصين.
- الخروج بأوجه استفادة من هذه المقارنة، لتطوير مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر.

- **أهمية الدراسة:**

تقوم مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر بتوفير فرص التعليم للجميع والتعليم المستمر للأطفال المحرومين من الخدمة التعليمية، والتي عادة ما تنشأ وتدار من خلال المجتمع المحلي، وهي أماكن تخدم الشباب والفتيات والكبار، وتعطي فيها أولوية لتعليم الفئات المهمشة والأطفال خارج المدارس(غانم، ٢٠١٣، ص ١١). ولذا تتعدد صيغ وأنماط هذه المدارس في مصر لتشمل مدارس الفصل الواحد(كما كانت تسمى سابقا)، ومدارس المجتمع، والمدارس الصديقة للفتيات، ومدارس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومدارس أطفال الشوارع، ومدارس الأطفال بلا مأوى، ومدارس الأطفال ذوي الظروف الصعبة، وتقوم برعاية وإدارة هذه المدارس وزارة التربية والتعليم في مصر، وغيرها من الجهات والمؤسسات الأخرى التي تقوم بخدمة المجتمعات المحلية.

وتنبع أهمية الدراسة الحالية من اهتمامها بممارسات مؤسسات التعليم المجتمعي في والإجراءات المتبعة في التمويل والإدارة والتعليم والتعلم، والخدمات المدرسية المقدمة بمختلف البيئات والمناطق، من أجل توفير بيئة مناسبة للعناصر الأساسية التي تسهم في ضمان سير مدارس التعليم المجتمعي بشكل ناجح، وتأتي هذه الدراسة استجابة لاهتمام القيادات السياسية المصرية والمسئولين عن سياسات وبرامج التعليم للجميع، والاهتمام بعملية تطوير مؤسسات التعليم المجتمعي، ومحاولات إصلاح هياكلها وتحديثها المستمرة، وتفعيل جهود التطوير والنهوض بها في مصر خلال العقدين الماضيين، تتناول الدراسة الحالية قضية مؤسسات التعليم المجتمعي وذلك من عدة منطلقات ومسلمات :

- المقارنة مع دولة الصين، التي أولت الصين اهتماماً كبيراً للفئات المتسربة من مؤسسات التعليم الإلزامي، فأصبحت تعد من أهم الدول التي انتهجت سياسات وآليات متنوعة في مقابلة احتياجات الفئات المحرومة تعليمياً، وقامت بوضع بعض المشاريع الناجحة لمؤسسات التعليم المجتمعي.
- الوقوف على واقع مؤسسات التعليم المجتمعي المصرية وأهدافها وأهميتها ودورها نحو تلبية متطلبات مؤتمر داكار ٢٠٠٠م، واستخلاص بعض المقترحات والدروس المستفادة من مقارنة مؤسسات التعليم المجتمعي وممارساتها مع الخبرة الصينية.
- وُتعدّ أساليب تقييم الأثر أدوات إنمائية مهمة تقوم بمقارنة الأثر على المستفيدين من إجراءات السياسات أو المشاريع التعليمية، وتقارنها بمجموعة أخرى مماثلة لم تتعرض لهذه الأنشطة والمشاريع، حيث يُمكن للنتائج أن تقدم شواهد على ما إذا كانت السياسات الراهنة ناجحة، وتساعد في تبصير صناع القرار بالوجهة التي يتعين عليهم توجيه الموارد المحددة لها (http://web.worldbank.org)

- **منهج الدراسة وأدواتها:**

توظف الدراسة الحالية المنهج المقارن الذي يبحث في نظم التعليم المجتمعي ومؤسساته في مصر والصين، ويقارن بينهما بعد وصف وتحليل واقع هذه المؤسسات في دولتي المقارنة، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف، للاستفادة منها في تطوير سياسات وممارسات مؤسسات التعليم المجتمعي المصرية، بصورة تتفق مع ظروف وأوضاع البيئة الداخلية، وتوظف الدراسة أيضا المقابلة الشخصية كأداة من الأدوات العلمية لجمع البيانات المتعلقة بواقع التعليم والتدريب بمؤسسات التعليم المجتمعي ونظم تمويلها وإدارتها.

- **مصطلحات الدراسة:**

- التعليم المجتمعي : Community Education يعرف بانه " أحد صيغ التعليم الموازي للتعليم، وهو عملية مشاركة تعليمية تتم داخل موقع المدرسة العامة، أو بالاتفاق مع مدارس المجتمع أو مؤسسات تعليم الكبار" (Dryfoos,2014, p.23). ويعرفه اتحاد مدارس المجتمع (Coalition For Community School (CFCS بأنه "الفلسفة التعليمية القائمة علي تضمين المجتمع والتعليم معاً مدي الحياة (http://www.communityschools.org). ويعرف بأنه عملية نمو تعليمي ومجتمعي بالنسبة لتنمية الجهد البشري، وفي مجال الممارسة تفترض هذه العملية تحقيق العدالة بصرف النظر عن العرق والمستوى والنوع(http://www.communityschools.org) وفي معنى شامل عبّرت عنه رابطة التعليم المعتمد علي المجتمع (CBE) Community Based Education على أنه يأتي استجابة للأنشطة السكانية المختلفة من تنمية اقتصادية، وخدمات مجتمعة، وتدريب وظيفي، ومحو أمية الكبار، وتنظيم برامج متنوعة في التعليم المستمر لجميع الفئات السكانية (Cunningham, 2014, p. 957).

- مؤسسات التعليم المجتمعي: Community Institutions and Schools يقصد بها " تلك الأنماط أو الصيغ التعليمية التي تهدف إلى توفير فرص التعليم للأطفال في المناطق الأقل حظاً، والمحرومة من الخدمات التعليمية في مصر الذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالمؤسسات التعليمية، أو الذين التحقوا وتسربوا منها في الشريحة العمرية (٦-١٤سنة) اعتماداً على مشاركة المجتمع" (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد(أ)، يناير ٢٠١٥، ص١٦) ، وتعرف إجرائيا بأنها " صيغة عصرية لمؤسسات التعليم الموازية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، تقوم بتوفير فرص التعليم للجميع والتعليم المستمر للأطفال المحرومين من الخدمات التعليمية خلال الفترة العمرية (٦ – ١٤ سنة) والذين لم يلتحقوا بالتعليم الأساسي أو تسربوا منه، والاحتفاظ بهم حتى إكمال هذه المرحلة التعليمية، خاصة في المناطق الريفية والحضرية والفقيرة والعشوائية والنائية والمحرومة من الخدمات التعليمية".

- **الدراسات السابقة:**

فيما يلي عرض لأهم الدراسات والبحوث ذات الصلة بمجال الدراسة:

- تفعيل سياسات التعليم المجتمعي في مصر في ضوء أهداف المبادرة الدولية للتعليم للجميع(غانم، أبريل٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى توضيح فلسفة المبادرة الدولية للتعليم للجميع وأهدافها المتعلقة بالتعليم المجتمعي في كل من مصر والبرازيل والأرجنتين والمكسيك، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى ضرورة توافر رؤية واضحة وإرادة سياسية في تفعيل سياسات التعليم المجتمعي والالتزام

ببرامج الاعانات الاجتماعية للمساهمة في تحقيق التعليم للجميع، وإتاحة وتوفير التعليم للجميع من خلال مؤسسات التعليم المجتمعي، والعمل على وضع خطط مستقبلية لتطوير مؤسسات التعليم المجتمعي بما يحقق أهداف المبادرة الدولية للجميع.

- بعض الخبرات الأجنبية في تطوير التعليم المجتمعي وإمكانية الإفادة منها في مصر (غانم،٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى استخلاص إيجابيات الخبرة الماليزية والصينية والهندية والاستفادة منها في تطوير التعليم المجتمعي في مصر، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى اعتبار أن خبرات هذه الدول خبرات فريدة وذات ريادة في إصدار التشريعات والقوانين والتخطيط للتعليم المجتمعي.

- جودة مؤسسات التعليم المجتمعي التابعة للمنظمات غير الحكومية في مصر، دراسة ميدانيه (الطاهر،٢٠١٠): هدفت إلى التعرف على بعض مجالات ومعايير جودة مؤسسات التعليم المجتمعي من وجهه نظر بعض الجهات الأجنبية مثل اليونسكو واليونيسيف، والمحلية مثل الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار والهيئة القومية لضمان جودة التعليم، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن هناك نقصاً في الإمكانات وضعف في تمويل مدارس التعليم المجتمعي.

- حوكمة التعليم المجتمعي في ضوء أهداف داكار٢٠٠٠ (بيومي، ٢٠٠٩): هدفت إلى دمج التعليم المجتمعي في صميم النسيج الاجتماعي للمجتمعات المحلية، ونقل السلطة مباشرة إلى مقدمي الخدمات باعتبارها وسيلة لزيادة تأثير الآباء على القرارات التي تؤثر في تعليم الأطفال، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن هناك ضرورة لتحديد غايات طموحة مدعمة باستراتيجيات تنفيذية والتزامات مالية يمكن التنبؤ بها لتحقيق التعليم المجتمعي، وضرورة زيادة معدلات إنشاء مدارس التعليم المجتمعي في المناطق النائية.

- المدارس المجتمعية في المناطق الريفية بالصين (Shilling,2009): هدفت إلى عرض استراتيجيات الحكومة الصينية التي تم تنفيذها خلال الفترة الممتدة (٢٠٠٣ م –٢٠٠٧ م) لتحسين مدارس التعليم المجتمعي، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن هناك مردود اجتماعي وثقافي واضح لمداس التعليم المجتمعي، وضرورة تدعيم تلك المدارس بوسائل التعليم الحديثة وتكنولوجيا المعلومات لتطويرها، وتحقيق تعليم بها يتسم بالجودة.

- مدارس التربية المجتمعية الريفية ودورها في الحفاظ على البيئة وخدمة المجتمع الهندي(Paterson,2009): هدفت إلى التعرف على واقع العملية التعليمية بمدارس التربية المجتمعية الريفية، بخليج مانار الوطني جنوب شرق الهند،

واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن مدارس التربية المجتمعية صديقة للبيئة تقوم بنشر التوعية وتعليم جميع أفراد المجتمعات الريفية في الهند، وتسعى إلى تحقيق العدالة الاجتماعية.

- مدارس التعليم المجتمعي ودورها في تلبية الاحتياجات التعليمية للمتسربين بالعاصمة الماليزية ملاوي(Dorothy،٢٠٠٩): هدفت إلى مقارنة مدارس التعليم المجتمعي بمدارس التعليم الأساسي النظامية بالعاصمة الماليزية ملاوي، واستخدمت المنهج المقارن، وتوصلت إلى أن المتعلمين بمدارس التعليم المجتمعي لديهم شعور عالي بتقدير الذات، وانخفض معه عدد المتسربين من تلك المدارس.

- تقويم تجربة التعلم النشط في مدارس التعليم المجتمعي الابتدائية في جمهورية مصر العربية (أبوغريب، ٢٠٠٩): هدفت إلى معرفة مدى نجاح مدارس التعليم المجتمعي بمصر والصعوبات التي تقف دون تحقيق كل الأهداف المرجوة منها، واستخدمت المنهج الوصفي، وأكدت على أن مؤسسات التعليم المجتمعي تراعي الفروق الفردية بين الدارسين، وتراعي تعدد المستويات العمرية والتحصيلية داخل الفصل الواحد.

- مدارس التعليم المجتمعي ونجاحها في توفير التعليم للجميع(Lettel,2008)): هدفت إلى إلقاء الضوء على مؤسسات التعليم المجتمعي في الهند بكافة صوره وأشكاله، وتناولت المباني المدرسية من حيث هياكلها التنظيمية والإدارية، واستخدمت المنهج الوصفي، وأوضحت طبيعة وواقع آليات ونظم التعليم داخل مدارس التعليم المجتمعي، ومناهجها، وأكدت على أهمية الاهتمام بتطويرها.

- متطلبات تحقيق التعليم المجتمعي للأطفال غير الملتحقين بنظام التعليم (بيومي،٢٠٠٨): هدفت إلى تقديم استراتيجية لتوفير التعليم المجتمعي للأطفال في سن ٦ – ١٤ سنة الذين لم يلتحقوا بالتعليم الأساسي، واستخدمت المنهج الوصفي، وأوضحت العوامل التي ترفع من أداء المعلمين في مؤسسات التعليم المجتمعي، وأهم الأساليب التعليمية المستحدثة التي تتناسب وطبيعة الدراسة بهذه المؤسسات، مثل التعلم النشط والتعلم التعاوني الذاتي والتعلم بالأقران.

- دور مدارس التعليم المجتمعي في التنمية المجتمعية بماليزيا(Lo Bian,2008): هدفت إلى تناول دور مدارس التعليم المجتمعي في القضاء على الأمية، من خلال تطبيق السياسة التعليمية الماليزية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى توضيح ما تتميز به مدارس التعليم المجتمعي، ودورها الفعال في نشر الوعي الثقافي.

- مدارس التعليم المجتمعي ضرورة ملحة لمحو أمية الفئات المهمشة والمحرومة من التعليم بدول آسيا(Chessman,2005): هدفت إلى دراسة نظم تعليم الفئات المهمشة والمحرومة من التعليم في عدد من دول شرق آسيا، واستخدمت كل من المنهج المقارن والمنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن اللغة الأم بمدارس التعليم المجتمعي تساعد على إكساب الدارسين المعارف في مختلف العلوم، مما ساعد على زيادة الانتماء والحفاظ على الهوية الثقافية والاجتماعية لكل دولة .

- دور مديرو المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية في تطوير برامج المشاركة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وهدفت إلى تسليط الضوء على دور مديري المدارس في تطوير برامج المشاركة المجتمعية، واستخدمت المنهج الوصفي، وأكدت على أهمية مشاركة المديرين في جهود المشاركة المجتمعية، وبناء علاقات قوية مع أولياء الأمور، وأعضاء المجتمع وتوسيع أنشطة المشاركة المجتمعية بين الأسرة والمجتمع والمدرسة.

(Voorhis & Sheldon,2004)

- رؤية مقترحة لتفعيل دور التعليم المجتمعي للفتيات في مصر (أحمد،٢٠٠٤): هدفت إلى طرح بعض الآليات الجديدة لتفعيل دور التعليم المجتمعي، واستخدمت المنهج المقارن، حيث تناولت تجربة كل من كولومبيا والهند، كأمثلة للنماذج العالمية في صيغ التعليم المجتمعي، وتوصلت إلى أن هناك ضرورة لتطوير ومساندة مؤسسات التعليم المجتمعي، وأهمية توفير بيئة تعليمية صديقة للفتيات تقدم نظام تربوي غير تقليدي.

- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :**

بتحليل الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

- استفادت الدراسة الحالية منها في بناء الإطار النظري والمفاهيمي لمؤسسات التعليم المجتمعي، من حيث فلسفة وأهداف وأهمية وأنماط مؤسسات التعليم المجتمعي.

- تناولت الدراسات السابقة موضوع البحث بمسميات متعددة نظراً لاختلاف البيئات الثقافية لكل دولة، فتناولتها بعض الدراسات تحت مسمى المدارس متعددة الأعمار وأخرى المدارس متعددة المراحل، وبعضها مدارس ذات المعلم الواحد، حيث استهدفت معظم هذه الدراسات الوقوف على محاولات تفعيل التعليم المجتمعي بكافة صوره وأشكاله، وتقديم بعض الإجراءات المقترحة لدعم التعليم المجتمعي في ضوء دراسة واقعه بكل دولة، مما شكل وجها آخر من أوجه الاستفادة في التعرف على أنماط وصيغ مؤسسات التعليم المجتمعي ببعض الدول الأخرى.

- تختلف الدراسة الحالية عن ما سبقها في سعيها لمعرفة واقع مؤسسات التعليم المجتمعي بكل من مصر والصين وأوجه التشابه والاختلاف بينهما.

- **خطوات الدراسة:**

تسير الدراسة وفقا للخطوات التالية :

- الخطوة الأولى: (الإطار العام للدراسة) ويتم فيها تحديد المشكلة وأسئلتها وأهدافها وأهميتها ومنهجها، واستعراض الدراسات السابقة وأوجه الإفادة منها.

- الخطوة الثانية: (الإطار المفاهيمي) وتتناول تحديد ماهية مؤسسات التعليم المجتمعي من حيث مبادئها وأهدافها وأهميتها وبرامجها ومناهجها وأنماطها وصيغها وإدارتها.

- الخطوة الثالثة (مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين) وفيها يتم استعراض تشريعات وقوانين التعليم المجتمعي في الصين، وبرامج الإصلاح للنهوض بمؤسسات التعليم المجتمعي، ثم استعراض لمؤسساته من حيث أهدافها وأدوارها، وأنماطها، ومناهجها ومقرراتها الدراسية، والمعلمين العاملين بهذه المؤسسات، وأوجه المشاركة المجتمعية في إنشائها وتجهيزها وإدارتها.

- الخطوة الرابعة: (مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر) وفيها يتم استعراض تشريعات وقوانين التعليم المجتمعي في مصر، وبرامج الإصلاح للنهوض بمؤسسات التعليم المجتمعي، ثم استعراض لمؤسساته من حيث أهدافها وأدوارها، وأنماطها، ومناهجها ومقرراتها الدراسية، والمعلمين العاملين بهذه المؤسسات، وأوجه المشاركة المجتمعية في إنشائها وتجهيزها وإدارتها، وتنتهي هذه الخطوة باستعراض لواقع هذه المؤسسات.

- الخطوة الخامسة: (المقابلة والمقارنة لخبرات دولتي المقارنة) للوقوف على أوجه التشابه والاختلاف، في ضوء عملية المقابلة لمحاور البحث والقيام بالتفسير والتحليل المقارن في ضوء بعض المفاهيم الاجتماعية.

- الخطوة السادسة: بعنوان(تصور مقترح) وتتضمن إجراءات تطويرية مقترحة للنهوض بمؤسسات التعليم المجتمعي في مصر في ضوء خبرة الصين.

- **المحور الأول: مؤسسات التعليم المجتمعي (الإطار المفاهيمي)**

يشهد العالم اليوم اهتماما كبيرا بمحو الأمية وتعليم الكبار، وذلك من منطلق الوعي بان الأمية تعد العقبة التي تقف حجر عثرة أمام قضايا التنمية والتطوير، كما يدرك العالم أيضا أهمية تحقيق التنمية البشرية، من خلال فتح أفاق التعليم والتعلم للجميع ، وكذلك

تمهيد سبل المعرفة فالمعرفة تعد مفتاح التنافس بين المنظمات، سواء على المستوى المحلى أو على المستوى الدولي؛ الأمر الذي يؤكد أهمية تعزيز ثقافة التعليم والمعرفة في المجتمع(اليونسكو، ٢٠٠٩، ص١٠).

ومع بدء النصف الثاني من عام ٢٠١٤م، انعقدت العديد من المؤتمرات الإقليمية لمناقشة التقارير الوطنية لكل منطقة حول التعليم للجميع، وبطبيعة الحال دعا الاجتماع الإقليمي في المنطقة العربية كافة الدول بما في ذلك مصر إلى العمل على إعداد التقارير المطلوبة في الموعد المحدد، قبل انعقاد المؤتمر الدولي حول التعليم وذلك في مايو من العام ٢٠١٥م بإنشيون في مدينة سيئول بدولة كوريا الجنوبية. واصطلاح التعليم المجتمعي نادرا ما يستخدم في أمريكا اللاتينية – على سبيل المثال يسمى بالتعليم الشعبي ، وفي أفريقيا يسمى بالرابطة الأفريقية لمحو الأمية وتعليم الكبار. أي أن التعليم المجتمعي نشأ في كل هذه الدول كاستجابة طبيعية للظروف المجتمعية المحلية(الخطيب،٢٠٠٦، ص ٣٧).

ولقد سعت مختلف الدول لبناء تقاريرها الوطنية عن مدى التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف وغايات التعليم للجميع، منذ انعقاد مؤتمر داكار عام ٢٠٠٠م، واستشراف مستقبل التعليم للجميع والتخطيط لما بعد عام ٢٠١٥م. ونبعت فكرة التقييم الوطني للتعليم للجميع من رصد وتوثيق الإنجازات التي تم تحقيقها عند تطبيق الاستراتيجيات الوطنية الرامية إلى تحقيق التعليم للجميع، مع تحديد الاحتياجات التي لا تزال قائمة، وبناء الرؤية المستقبلية سعيـًا إلى تعزيز فاعلية التعليم وتجويد مخرجاته.

وفي هذا المحور من الدراسة سوف يتم تناول مؤسسات التعليم المجتمعي من حيث فلسفتها، وأهدافها، وأهميتها، وسماتها، وأدوارها، ومناهجها، وأنماطها، وإدارتها، كما يلي:

أولا: فلسفة مؤسسات التعليم المجتمعي:

التعليم المجتمعي ليس بمفهوم جديد، حيث يمكن إرجاع فكرته للتنمية البشرية المبكرة والحياة القبلية، والتي توضح كيفية تعليم الطفل من خلال الاتصال الأساس بالأسرة والقرية وكل المحيطين به. فهو تعليم به فلسفة تعليمية متميزة بدأت مع أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين مرتبطا بآراء جون ديوي ممثل الفلسفة البراجماتية ، حيث اعتبر المدرسة مركز اجتماعي ذا صلة وثيقة بالمجتمع(عبد الشافي،٢٠٠٨، ص ١١١). ولقد استمدت مؤسسات التعليم المجتمعي كأحد صور تحقيق التعليم للجميع، فلسفتها من عدد من المبادئ والجوانب الرئيسة كالآتي:

- تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية: يعد الهدف الأساسي لإنشاء مؤسسات التعليم المجتمعي هو إتاحة التعليم للأطفال في المناطق المحرومة من الخدمات التعليمية، وعدم التمييز بين الذكور والإناث في تكافؤ الفرص التعليمية.
- المشاركة المجتمعية وتبنى الاتجاه نحو اللامركزية في العملية التعليمية: إذ يرتبط توفير الفرص التعليمية بنقص الموارد الحكومية، ولذلك تسعى الحكومات إلى تقديم مشاركات مالية لأغلب المجتمعات، وتشجع البيئات المحلية وتدعمها

(Grandvaux & Yonder, 2008, p.p. 3-5)

- الارتباط الوثيق بتلبية احتياجات المجتمعات المحلية: تتعدد الأنماط والصيغ والمسميات المختلفة لمؤسسات التعليم المجتمعي من دولة لأخرى، لكنها تستند إلى مبدأ الارتباط الوثيق بتلبية رغبات واحتياجات المجتمعات المحلية بصورة أكبر مما تقدمه المدارس الحكومية(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ٣٣٣) أي التوجه نحو مبدأ التشاركية بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي.
- تحسين وزيادة تحصيل الدارسين: يأمل مخططو وصانعو السياسات وواضعو برامج التعليم المجتمعي، في الدور الايجابي والفاعل لمؤسسات التعليم المجتمعي، في تحقيق المتطلبات الرئيسة من التعليم للملتحقين بها، وفق استراتيجية تسعى بصفة مستمرة نحو تحسين وتجويد الخدمات والفرص المتاحة به.

(Cletavonne, 2005, p.P 6- 9)

- التغلب على القولبة النمطية: بانتقال فكرة المساواة بين الجنسين نحو تحدي جديد في التفكير تتغلب فيه على القولبة النمطية لكل من الرجل والمرأة، ليحل محلها اتجاه يعتبر الجميع عناصر فاعلة وأساسية للتغيير(اليونسكو، ٢٠٠٩، ص ٢٠٩).
- تحقيق الحوكمة المجتمعية: إن فكرة إنشاء مؤسسات التعليم المجتمعي تسهم في تطوير المجتمع المدني لتساعد المؤسسات الديمقراطية من خلال توفير الخدمات التعليمية، وهذه أجزاء أساسية لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة. وتختلف نماذج الحوكمة المجتمعية عن نماذج الدعم المجتمعي لهذه المؤسسات، لتركز على دور الجماعات المجتمعية في الوقوف على مواطن القوة والضعف، وديناميات اتخاذ القرار المترتبة عليها.
- الانتقال من الدعم إلى المحاسبية: تُعد محاسبية العاملين أمام أولياء الأمور إحدى صور الحوكمة التي تقدمها مؤسسات التعليم المجتمعي للمجتمع(اليونسكو،٢٠٠٩، ص ص ٢١٠-٢١٢)، في حين أن نماذج الدعم المجتمعي كانت تركز فقط على علاقة المجتمع والمدرسة، وجوهر التفاعلات بين أعضاء المجتمع وهيئة المدرسة،

والناتج الأساسي لهذا النموذج هو تقديم تعليم جيد للدارسين والدارسات المنتسبات لهذه المؤسسات.

- ربط المناهج بحياة المتعلمين اليومية والمجتمع والقضايا القومية والعالمية: في دول العالم الثالث نجد أن التعليم المجتمعي يعتمد على الظروف والاحتياجات المحلية ويهتم بربط الدارسين بمظاهر الحياة والمجتمعات المحلية، واستخدام البيئة ومواردها لخدمة العملية التعليمية(الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد(أ)، يناير ٢٠١٥، ص١٧).

ثانيا: أهداف مؤسسات التعليم المجتمعي:

تهدف مدارس التعليم المجتمعي إلى جلب المنفعة للدول والأمم والمجتمعات والأفراد، وهذه المنفعة تتضمن تحسين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية، وزيادة الإنتاجية ورفع مستوى المعيشة. وفي أنحاء كثيرة من العالم قد لا تحقق مثل هذه الاستثمارات العائد المطلوب كاملاً ذلك على الرغم من زيادة أعداد الطلاب المسجلين، والعمل الشاق للمدرسين والإداريين المسئولين، وتغطي الحالات المستعرضة مدى واسع من مداخل التعليم والتدريب بمؤسسات التعليم المجتمعي لتلبية حاجات الأطفال والكبار في الريف، في مجال بناء القدرات في التعامل مع قضايا التنمية الريفية. وتستهدف مؤسسات التعليم المجتمعي ما يلي:

- تحقيق المساواة في التعليم وفرصه، بما توفره من شمولية، بصرف النظر عن العمر، الدخل، العرق، الدين، وأي من أشكال التمييز الأخرى .
- جذب المتسربين من مؤسسات التعليم التقليدية، وتقديم فرص تعليمية بديلة لهم، تمكنهم من اللحاق بغيرهم ممن انتظموا في دراساتهم العادية.
- الحد من تسرب المتعلمين وإعطاء الفرصة الثانية للمتسربين، والعودة للتعليم بما يحقق مبدأ المساواة والعدالة التعليمية.

(Burde ،2004 ،p.p. 2-6)

- تطوير المهارات الفكرية للمتعلمين، وخاصة كيفية التفكير التصوري والنقدي والإبداعي، وتحليل المواقف والتوصل إلي حل المشكلات والأزمات اليومية والحياتية.
- تسهم في نقل التطور الثقافي، وإكساب المتعلمين الهوية الثقافية، ومهارات متنوعة لازمة للحياة، ومن ثم التنمية الاجتماعية.

- تنمي قدرات التعايش مع وسائل التكنولوجيا الحديثة وأدواتها، حيث يعد التعليم المجتمعي وسيلة رئيسة لنمو و تطور أفراد المجتمع، وتعليمهم وتدريبهم في كيفية التعامل مع التقدم العلمي والتكنولوجي.

Coalition for Community Schools ،2010 ،p3.

- تعليم سكان المناطق الريفية والجماعات الفقيرة والمهمشة والفتيات والأقليات، تلك الفئات المحرومة من الخدمات التعليمية، بما توفر هذه المؤسسات فرصاً تعليمية بتكلفة مدعومة. وتعد هذه الأهداف جزءً مهماً وعنصراً مُميزاً لهذه المؤسسات، حيث توجد هذه المؤسسات داخل مجتمعات نائية يصعب معها وجود مدارس حكومية نظامية فيها.

- تحرير الفتيات من العجز الفكري والمهني: تعد مؤسسات التعليم المجتمعي فرصة لتحرير الفتاة من العجز الفكري والمهني، ولإثبات الذات(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ص٨٨) بما تقوم به من اعداد مهني يشتمل على مناهج كل من مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع وما تقدمه من مهارات حياتية Life Skills وحرفية، كي يتسنى لهن اكتساب قدر من المعارف الثنائية، إلى جانب مهارات إنتاجية تؤهلهن للمشاركة في المشروعات الإنتاجية(أحمد، ٢٠٠٤، ص ص٣١-٣٣).

- التغلب على الفقر لبعض الفئات المهمشة: بالتأثير على كل أبعاد الفقر الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها، حيث توفر الأساس الذي تستطيع معه الفتيات من خلاله تنمية الثقة التي يحتجن إليها للإمساك بزمام الحياة وتوسيع دائرة الاختيار أمامهن.

- حل المشكلات المجتمعية، بما توفره من فرص للمشاركة الأسرية، والاتصال مع مؤسسات المجتمع الأخرى، وتقديم الخدمات التعليمية والثقافية والمجتمعية باعتبار مؤسسات التعليم المجتمعي مركزاً لحل بعض المشكلات.

ثالثا: أهمية مؤسسات التعليم المجتمعي:

تنبع أهمية مؤسسات التعليم المجتمعي ومبررات توفيرها لتحقيق المساواة في الالتحاق بها لكل الأعمار من الجنسين، ومن ضرورة تعميم الالتحاق بها للمتسربين والمنقطعين عن الدراسة النظامية لأنها:

- تمكِّن الدارس من إشباع تطلعاته وتحقيق ذاته، والكشف عن صفاته وخصائصه البدنية والخلقية والفكرية والروحية وتهذيبها

.(Benson, Susan et al, 2002, p.p. 2-17)

- تضمن وصول التعليم للمناطق المحرومة والنائية، وتعكس احتياجات القرى الصغيرة النائية، والتغلب على العزلة الاجتماعية والاستبعاد الاجتماعي.
- أداة لتنمية الوعي والتغير، بإيجاد مجتمع متعلم واع عن طريق الممارسة الاجتماعية البيئية، وتعبئة طاقات الأفراد وتمكينهم من الحصول على موارد وطرق التعلم الذاتي.
- أداة لإعداد الفرد لنشاط منتج، عبر مناهج دراسية تمكن الفرد من تحسين مهاراته المهنية، بحسب حاجات المجتمع ومشاريعه الإنتاجية (Uemura,2009, p.p. 2-6).
- أداة تمهد الطريق لظهور ثقافة قومية أصيلة وتحررية تسهم في تحقيق وعى جديد بالوحدة، وتنمية التطلع نحو التحرر من شتى ضروب الجهل والتخلف والانعزال.
- تساعد على تحمل أعباء الحياة، ومساعدة الأفراد علي التكافل مع نظم الحياة البيئية والاقتصادية، ومساعدة الأفراد علي إحداث التغيرات الضرورية.
- تسهم في إحداث التغير الاجتماعي وتحقيق التنمية الشاملة، وتوعية الدارسين والدارسات الملتحقات بها بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات تجاه المجتمع والوطن(المركز القومي للبحوث التربوية، ٢٠٠٨، ص ص ١-٤).

رابعا: سمات مؤسسات التعليم المجتمعي:

تتسم مؤسسات التعليم المجتمعي بما يلي:

- التكلفة المادية المعتدلة، وقدرتها على إتاحة فرص أكبر لعدد من السكان المحرومين، وكونها أكثر استجابة للطلب المحلى على التعليم، بالإضافة إلى أنها تعطى خدمات تعليمية أفضل وبأموال أقل(المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠١٠، ص ص ٢٢-٢٣).
- احترام العادات والتقاليد، وتقديم تعليم مميز النوعية إلى مستحقيه في أماكن معيشتهم العشوائية، آخذة في الاعتبار حاجات المجتمع ومواعيد الدراسة والأنشطة التعليمية واحترام القيم الإيجابية والتراثية، والدارسين وحسن معاملتهم وتنميتهم نفسياً واجتماعياً.
- سيادة المناخ شبه العائلي، نتيجة للعلاقات القوية بين أولياء الأمور والدارسين والمعلمين، وتعزيزه بالسماح للأخوة والأخوات والأقارب بالتسجيل في نفس الفصل الدراسي، مما يؤدى للتقدم الأكاديمي والنمو الاجتماعي (Jones,2002, p.2).

- **شمولية جوانب الإعداد، وتحسينها من فرص تعلم الدارسين الملتحقين بها، وتلبية حاجاتهم المختلفة من كافة الجوانب الجسمية، والاجتماعية، والانفعالية، والعقلية.**
- **إعادة النظر في بعض العادات والتقاليد : تُعد مؤسسات التعليم المجتمعي من أهم الفرص التي تمكن الدول من إعادة النظر في بعض العادات والتقاليد التي تحد من تمكين الفتيات من التعليم، ولذا اتخذت العديد من الدول من مؤسسات التعليم المجتمعي وسيلة للنهوض بتعليم الفتيات، تحقيقاً لدواعي وأهداف أساسية، من خلال الترغيب في التعليم.**
- **تحقيق العدالة والمساواة بين الجنسين: أوصت اليونسكو بضرورة تحقيق العدالة والمساواة بين الجنسين، باعتبارها التزاماً سياسياً يتطلب تحقيقه عملية طويلة الأجل تمر فيها جميع الأعراف الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية بتغيير جوهري، وعلى ضوء هذا فإن مؤسسات التعليم المجتمعي تحدث تغييرات مجتمعية تتعدى نطاق تعليم الفتاة الضيق، والتي يمكن أن تؤتي آثاراً إيجابية في القضاء على حرمان الفتاة من التعليم، بالإضافة إلى مكافحة الفقر(الطاهر، ٢٠١٠، ص٢٨)**
- **تقليص الفجوة النوعية والأدوار المحددة اجتماعيا لكل من الذكر والأنثى: تلك التي تعكس الفجوة النوعية وحجم الفوارق بين المرأة والرجل في كافة المجالات الاجتماعية والاقتصادية باختلاف المجتمعات والبيئات، مما يسبب آثار سلبية تعوق عملية التنمية، وتقليص مستوى الفقر لدى المرأة، نتيجة لوضعهن الذي يفتقر إلى المساواة في سوق العمل، وبضعف مركزهن ونفوذهن داخل الأسر، ويزيد تعليم الفتاة من مشاركتها في برامج التنمية والاستفادة من عوائدها اهتماما خاصاً.**

خامسا: وظائف مؤسسات التعليم المجتمعي:

إن السبيل للعدالة الحقيقية في تكافؤ الفرص التعليمية من خلال مؤسسات التعليم المجتمعي، يجب أن يتمثل في أن تكون الخدمة التعليمية المطلوبة موجودة بالفعل مبنية وقائمة، وأن تكون متاحة لكل من يرغب في الالتحاق بها ممن تنطبق عليه شروط القيد، وأن يكون الالتحاق بها ميسوراً للجميع دون وجود عوائق مالية أو اجتماعية أو سكنية أو صعوبة في المواصلات في الحصول عليها، ومن ثم تحقيق المساواة في ظروف التعلم وتوفير إمكاناته ومدخلاته لجميع العاملين الملتحقين(رستم،٢٠٠٣، ص ٢٤-٢٥).

وتقوم مؤسسات التعليم المجتمعي بعدد من الإجراءات لاستكمال النقص في مؤسسات التعليم العام من خلال قدراتها الوظيفية على تحقيق ما يلي:

- الاستجابة السريعة لاستيعاب المتسربين، وتعد المحور الرئيسي لمواجهة تهديدات السكان في حالات عدم الاستقرار السياسي والاقتصادي، بالإضافة إلي التهجير واللجوء، وما يترتب عليها من حرمان العديد من الخدمات التعليمية

(Epstein, 2009 ،p.716).

- تنمية الوعي الثقافي والاجتماعي والمهني للكبار، وتزويدهم بما يحتاجون إليه من معرفة مجتمعاتهم وأسرهم وزملاء المهن المختلفة والتطورات الجارية، وإدراك ما يجري في العالم حولهم من تطورات وأحداث(Rasmussen, 2010, p 15-16)
- التضافر بين كافة القوى وتعزيز المشاركة المجتمعية، وما توفره من خدمات متكاملة تتعاون في أدائها منظمات وهيئات لتوصيل خدمات للدارسين(بيومي، ٢٠٠٩، ص ٢١).
- تنمية مبدأ الاعتماد على الذات، عبر بناء وتنمية قدرات الدارسين وأولياء الأمور، والتوجه لأعضاء المجتمع بعد تحديد الاحتياجات المحلية الحلول المقترحة لها.
- إتاحة مبدأ التعليم متعدد الأعمار: يتم إتاحته بمؤسسات التعليم المجتمعي من خلال :
  - مساعدة التجمعات متعددة الأعمار على تعزيز التعليم التعاوني، وتعاون الدارسين الأكبر سناً لأقرانهم الأصغر في أداء المهام.
  - تلبية الاحتياجات الفردية، فالتعدد العمري نموذجا مرناً يُسهِّل من عملية التعلم ويلبى الحاجات الفردية لكل متعلم، ويسمح للطلاب بالتقدم وفقا لحاجاتهم الفردية وكفاءاتهم.
  - إكساب الدارسين بالصفوف الأقل خبرات تعليمية تثيرهم وتحفزهم باستمرار.
  - تمكين الدارسين من تكوين وتطوير علاقات اجتماعية مع غيرهم، بصورة أفضل مما يتم في الفصول التقليدية.
  - تطوير قدرات الدارسين الكبار، من خلال تدريس بعض المهارات الجديدة لأقرانهم الأصغر، مما يعزز من قدراتهم على الفهم والاستيعاب.
  - تحسين التحصيل الأكاديمي وتطوير الاتجاهات التعاونية، وزيادة رضا أولياء الأمور(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ص٨٤).

سادسا: صيغ وأنماط مؤسسات التعليم المجتمعي:

يتم تقديم التعليم المجتمعي من خلال العديد من الصيغ والأنماط المدرسية المختلفة، والتي تسهم في تقديم الخدمات التعليمية التي تمكن الدارسين من التركيز على التعليم بصوره أكبر من المدارس التقليدية، نظرا لما توفره من نشاطات وبرامج تعليمية متنوعة، وغالباً ما تتضمن أنشطتها خدمات ورعاية بدنية وعقلية وصحية وخدمات اجتماعية، وتنمية للشباب، وتعليماً للكبار، وتعليماً للطفولة المبكرة، وتنمية للمجتمع (Kenna St.، 2009، p. 2).

وتتنوع مؤسسات التعليم المجتمعي لتتضمن كل من الصيغ والأنماط التالية: المؤسسة ذات الفصل الواحد، والمؤسسة ذات الفصول المتعددة، والمؤسسة الصديقة للفتيات، والمؤسسة التعويضية، والمؤسسة التي يلتحق بها أطفال الشوارع، والمؤسسة التي يلتحق بها الأطفال ذوي الظروف الصعبة، ومؤسسة وقت الفراغ، والمؤسسة المتنقلة، والمدرسة النهارية، والمدرسة الليلية، وغيرها من المؤسسات التي تختلف باختلاف أماكن تواجد الدارسين والدراسات وطبيعة الظروف الاجتماعية والاقتصادية من بلد لآخر(اليونسكو، ٢٠١١ب، ص ص ٣ -٥).

سابعا: مناهج مؤسسات التعليم المجتمعي:

يتميز منهاج التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم المجتمعي بمواجهة المشكلات التي يعيشها المتعلم الكبير، وتوظيف ما يتعلمه في حياته العملية، واكتساب المهارات الضرورية في حل المشكلات والتدرب عليها. ولذا تستخدم مؤسسات التعليم المجتمعي مناهج مرتبطة بالبيئة المحلية من جانب، كما تشتمل على المعرفة والمهارات الأساسية، التي يتطلبها نظام التعليم الرسمي من جانب آخر، الأمر الذي يمكن الطلاب الناجحين من مواصلة تعليمهم بالمدارس الحكومية. وتقوم مدارس التعليم المجتمعي كذلك بإعداد برامج متنوعة تتناسب وقدرات الفتيات، والاستفادة من المهارات الحياتية.

(Burde, 2004, p.p .2- 6)

ثامنا: إدارة مؤسسات التعليم المجتمعي:

تتضمن إدارة مؤسسات التعليم المجتمعي:

- انتهاج اللامركزية: وفقا لما أكده مؤتمر داكار ٢٠٠٠م، سعت الحكومات والوكالات الدولية إلى انتهاج اللامركزية في مدارس التعليم المجتمعي كآلية لتوفير الفرص التعليمية، والتعهد باتخاذ القرارات الإدارية للمستويات الدنيا في الهرم الإداري، وصاحب ذلك إصلاحات حكومية، عززت من صور مشاركة الأطراف المعنية في إدارات التعليم، ومن ثم تحققت لمؤسسات التعليم المجتمعي اللامركزية التعليمية.

- الانضباط الذاتي، نظراً لتنوع التأثيرات التي يحدثها الطلاب الأكبر عمراً كقدوة لغيرهم من الطلاب الأصغر، خاصة ما يتعلق منها بالسلوك الاجتماعي، والالتزام بالقواعد (سليمان، ٢٠٠٦، ص٤١٣).
- مشاركة بين المنظمات الخاصة والمجتمعات الحكومية، ويتم تعيين المعلمين وتدريبهم ودعمهم من قبل حكومات المناطق والبيئات المحلية.
- تحقيق مجتمعات التعلم: اتجه العالم في الآونة الأخيرة صوب تحقيق مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم المجتمعي، بحيث تتيح هذه المؤسسات تطور كل من الحياة الشخصية والاجتماعية، باعتبارهما مجالاً للتعليم والتعلم، بقدر ما يتيح مجالاً للعمل، فيتحقق معه التعليم المجتمعي بأفضل صورة ممكنة.

وإذا كانت مقولة " التعليم للجميع " تتكون من كلمتين عظيمتين، فهما معاً يشكلان جملة مقنعة، وغاية كبري يصبو لها كل فرد في هذا الكون، ويأمل في التقدم والرقي والتطور، وهنالك معايير مختلفة يُقسَّم علي ضوئها دول العالم إلى قسمين دول حققت تعليماً جيد النوعية وبنسبة عالية جداً لمواطنيها، ودولاً أخرى عجزت عن ذلك، ما زال ما يقرب من نصف عدد أطفالها خارج المدرسة، مع تعدد أشكال القصور في تقديم تعليم للجميع جيد النوعية (http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml).

ويتضح مما سبق أهمية التحرك نحو الرقي بالتعليم المجتمعي ومؤسساته، ليكتسب رؤية قومية تسعى لإنشاء مدارس نوعية تقدم خدمات اجتماعية وتعليمية وترفيهية لمجتمعاتها وبيئاتها المختلفة، ومتضمنة لكل من الكبار والصغار معاً لتعليم يستمر مدى الحياة.

المحور الثاني: مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين

عند إعلان الجمهورية الشعبية في عام ١٩٤٩ م، كان حوالي ٩٠% من الصينيين أميين لا يعرفون القراءة والكتابة، ثم تضافرت وامتلأت ساحات المدارس الصينية بالمعلمين للتغلب على الأمية والقضاء عليها وبث بذور التثقيف بين الشعب(شي جين بينغ، ٢٠١٤، ص ص ٤٩-٥٠) عبر إنشائها مدارس ذات طابع خاص تكونت من المجتمع ولخدمة المجتمع، أطلق عليها منذ ذلك الحين مؤسسات التعليم المجتمعي لخدمة سكان الريف في الصين.

وقد توسعت الصين في إنشاء هذه المؤسسات وفقاً لأسباب سياسية، وجدت أن التعليم طريقة الحياة، وهو الأداة والوسيلة للنهوض المجتمعي، فلا يمكن عزل التعليم

عن الحياة المجتمعية، ولذا يلزم أن يكون واقعيا، وأن يهدف لخدمة الفلاحين والطبقة البرجوازية الصغيرة لأنهم يمثلون ٩٠% من السكان. وتعد دولة الصين من أبرز وأولى الدول في الحصول على جوائز اليونسكو بتميز مشاريع ومؤسسات التعليم المجتمعي فيها، وقد تم اختيار الصين بناء على توصية لجنة التحكيم الدولية.

وفي هذا المحور من الدراسة سوف يتم تناول التشريعات والقوانين الحاكمة لمؤسسات التعليم المجتمعي، وسياسات التعليم وانعكاساتها عليها، من حيث تكاتف جهود الحكومة الصينية نحو توفير أعدادها بالصورة المناسبة، وبرامج الإصلاح والنهوض بها، ثم وصف لأهداف مؤسسات التعليم المجتمعي وأدورها وأنماطها ومناهجها ومقرراتها وأساليب التدريس بها ومعلموها وإداريوها، والمشاركة المجتمعية ودورها البارز في إنشائها وتجهيزها، وتنتهي بتعليق عام على خبرة الصين كما يلي:

أولا: التشريعات والقوانين المنظمة للتعليم المجتمعي في الصين:

مع العام ١٩٤٩ كان هناك اتجاهان في التعليم بالصين، تميزت أخدهما بما يعرف بنظرية الحزب الشيوعي المعرفية في اعتبار أن التعليم أداة أساسية لكفاح الطبقة والثورة، في مقابل نظرية الحشو والتلقين(وشيونغ، ١٩٩٣، ص ص١١ – ١٣) وبعد تأسيس الجمهورية الصينية الشعبية بنيت خطط التعليم على أنه واجب قومي وشعبي، يهدف لرفع المستوى الثقافي للشعب الصيني، وتدريب الأفراد على العمل القومي البناء، وترسيخ الحب للوطن وللشعب وللعمل وللعلم، ولتشجيع العمل، وتقوية التعليم لمواكبة العمل الوطني البناء(لينين وآخرون، ١٩٨٣، ص ص ٢٣-٢٤)، ولقد تعددت التشريعات والقوانين المنظمة للتعليم المجتمعي كالآتي:

- وضع البرنامج الأساسي للحزب الشيوعي الصيني الذي صدر سنة ١٩٤٩م مبادئ رئيسة للسياسة التعليمية كالآتي:

(Government of China, 2000 ،p.p .67-68)

- أهداف الثقافة والتعليم في الصين ديمقراطية وطنية علمية شعبية. والواجب الرئيسي للحكومة هو رفع مستوى الثقافة والتعليم، والنهوض بالأفكار لخدمة الجماهير(المادة ٤١).
- قيام الحكومة بتغيير مضمون التعليم القديم، وإصلاحا لطرق التدريس تدريجيا، لتجمع بين الجوانب النظرية والجوانب العملية(المادة ٤٦).

- أن تقوم الحكومة بتعميم التعليم، وإصلاح التعليم الثانوي والعالي، والاهتمام بالتعليم الفني وغيره في أوقات الفراغ، ونشر التربية السياسية بين الكبار والصغار عبر مؤسسات التعليم المجتمعي(المادة ٤٧) (مجلة بناء الصين، ١٩٨٧، ص ١٨).

واستند نظام التعليم بمؤسسات التعليم على عدد من النصوص التشريعية الواردة بدستور عام ١٩٨٢م (المركز القومي للترجمة، ٢٠٠٧، ص ص ٢١٤-٢١٦) وفقا للآتي:

- يهدف التعليم والثقافة إلى التطور وتنمية الروح والأخلاق الوطنية بين المواطنين، ومساعدة الأفراد على كسب العيش.
- يتم منح بعثات تعليمية من أجل النهوض بالتعليم الريفي والحكومات المحلية.
- لكل طفل صيني بين سن ٦ – ١٢ حق الحصول على التعليم المجاني في المرحلة الابتدائية، مع تزويد العائلات الفقيرة بكافة المتطلبات اللازمة للتعلم.
- توفير مؤسسات التعليم المجتمعي بكافة صورها وأشكالها في جميع أقاليم الصين، لتحقيق تكافؤ الفرص خاصة في الأماكن النائية والمحرومة من الخدمات التعليمية.
- إحداث التوازن في أنماط ومؤسسات التعليم بين مختلف الأقاليم.
- مناسبة الميزانية المخصصة لمؤسسات التعليم المجتمعي وفق المتطلبات الريفية الخاصة بكل إقليم، وأن تكرس للتوسع في برامجها التعليمية وخدماتها الثقافية..

وكان مجلس الدولة قد اقر القرار الخاص بنظام التعليم الابتدائي العام منذ العام ١٩٨٠ م، على أن ينفذ هذا البرنامج في الصين في فترة الثمانينيات، وصدر عام ١٩٨٦م قانون التعليم الإلزامي، ونص على إلزامية التعليم لفترة لا تقل عن تسع سنوات، وينطبق ذلك على جميع الأطفال (بنين وبنات) بدءً من سن السادسة.

- إصدار لائحة خاصة بتنظيم العمل بمؤسسات التعليم المجتمعي: قبل مؤتمر جوميتين بعامين، أصدر مجلس الدولة عام ١٩٨٨ م لائحة تتعلق بتنسيق وتنظيم العمل في مؤسسات التعليم المجتمعي، مؤكدة على ضرورة عقد لجنة التعليم التابعة للدولة مؤتمراً قومياً سنوياً، يتم فيه تحليل التجارب وتبادل الخبرات المتعلقة بالتعليم المجتمعي ومؤسساته بين المناطق الصينية المختلفة، وتقديم المساعدات والمنح للأماكن والبيئات، وأن يكون ذلك لمدة خمس سنوات متتالية، تنفيذاً لما نصت عليه اللوائح من أن جميع المواطنين الذين تتراوح أعمارهم بين الخامسة عشر والأربعين، الأميين منهم أو أنصاف الأميين، لهم الحق في إعادة تلقي التعليم، مع تشجيع من تجاوز منهم هذا السن (دستور جمهورية الصين الشعبية الصادر في ٤ ديسمبر ١٩٨٢ م).

ثانيا: سياسات التعليم وانعكاسها على مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين:

أكدت الحكومة الصينية على مجانية التعليم، وأنه متاح لكل الأفراد، وُبنيت السياسات التعليمية على أساس المبادئ التي تضمنتها الحركة الوطنية التي صدرت ضمن البرنامج الأساسي للحزب الشيوعي في عام ١٩٤٩ م، الذي أكد على أن يهدف التعليم إلى إصلاح اجتماعي شامل، وتحقيق العدالة الاجتماعية، وتقليل الفوارق بين المدن والقرى، والعمال والفلاحين، والعمل الفكري والعمل اليدوي وأنه لايمكن وصف المجالس البلدية بالعاجزة ، مع تقاسم الحكومات المحلية والمركزية للمسئولية (لي لانكينج، ٢٠١٠، ص ص٢٨٦،٢٨٧). فاتبعت سياسات تعليمية واجتماعية شاملة انعكست على مؤسسات التعليم المجتمعي، كما يلي:

- إعلان قانون التربية الاجتماعية، وضرورة حصول كل مواطن تجاوز سن التعليم دون أن يتعلم على فرصة ثانية للتعليم في مؤسسات التعليم المجتمعي، كما أعطت من التحق بالتعليم الأساسي ولم يستكمل دراسته فرصة أخرى لاستكمال دراساته.
- السعي للقضاء على الأمية الأبجدية تماماً بحلول العام ٢٠١٥ م، والالتزام بالمعايير الدولية في إنشاء مؤسسات التعليم المجتمعي، وتطوير مناهجها، وتوفير التمويل والنفقات اللازمة للنهوض بها واستمرار عملها(Government of China, 2011, p. 3).
- وضع استراتيجية لتطوير التعليم خلال الفترة الزمنية الممتدة (٢٠١٠ _ ٢٠٢٠)، وتطبيقها وفق جداول أعمال إصلاحية وإجرائية، هدفت إلى ضمان التنفيذ الناجح للتطوير، مع إعداد وتدريب مستمر للمعلمين والميسرين بمؤسسات التعليم المجتمعي على طرق التدريس الحديثة، وتوفير التمويل اللازم لذلك، وإجراء تغييرات تدريجية لعمليات الاصلاح التعليمي(Ministry Of Education, 2011, p. 67).
- طرح حملات لمكافحة الأمية، فقد عُدّ الالتحاق بمؤسسات التعليم المجتمعي إجباري للأميين، ولهذا ازداد عدد من تعلموا بها من بين الأهالي والجنود، بل واجب على كل مواطن أن يتعلم قراءة اللوحات والإعلانات والصور.
- إصلاح وتطوير النظام التعليمي بالمناطق الريفية منذ عام ١٩٧٩م، واعتباره العمود الفقري لهيكل التنمية الشاملة، وتحديث نظام التعليم لمحاكاة أفضل نظم التعليم العالمية، فقد انصب اهتمام الصينيين على تحقيق التنمية الشاملة في الريف، وقدم الحزب الشيوعي قدراً كبيراً من الحوافز المادية، وخفّض أساليب الرقابة التي

كانت تمارس في الماضي، وأعاقت تقدم الصين في جميع مجالات التنمية(درويش، ٢٠٠٠، ص ص ٣١-٣٢).

- استحداث أنماط جديدة لاستيعاب كافة الأطفال خارج نظام التعليم بسبب للفقر أو للموقع الجغرافي، مع تقليص الفجوة بين تعليم البنين والبنات، وبين الريف والحضر، ومساعدة المناطق الريفية على تضييق الفجوة بين التعليم في الريف والمدن(لي لانكينج،٢٠١٠، ص ٢٩٩).
- التدرج الإصلاحي وتجنب الفشل، ورفع مستوى المعيشة للشعب الصيني، وبعث الحياة في الاقتصاد الراكد، ولذا بدأ الإصلاح بالمناطق السهلة والآمنة نسبياً في ظل التدرج الحذر وخوفا من الفشل(زانج، ٢٠٠٠، ص ١٣).
- تعميم التعليم الابتدائي بكونه إلزاميا، فاعتمت الحكومة بتعميمه اهتماما بالغا، وعدّ التعميم نقطة ارتكاز في تطوير التعليم بأقاليم البلاد كلها، خاصة في المناطق الجبلية السيئة الظروف، ومناطق الأقليات القومية الرعوية النائية أنشئت مدارس ومؤسسات التعليم المجتمعي بمختلف أشكالها، مما جعل نسبة القبول والالتحاق بها في تزايد مستمر(Government of China, 2011, p.2).
- اهتمت الحكومات الصينية بتعميم التعليم الابتدائي، وتوفير التعليم للجميع في المناطق ذات الظروف الصعبة والبعيدة، والمناطق العشوائية المحرومة من الخدمات التعليمية، وقامت بتوفير مؤسسات التعليم المجتمعي لتتناسب مع طبيعة الدارسين من حيث الاختلاف في المستوى العمري والتحصيلي والاجتماعي.

ويتضح مما سبق أن الحكومات الصينية اتبعت سياسات تنشد الإصلاح في الريف والقرى الصينية تحت مظلة مؤسسات التعليم المجتمعي، مما كان له الدور الرئيسي في فتح الآفاق وتنمية الوعي، وتحسين مستوى المعيشة للأفراد في الريف، كهدف سعت إليه الحكومة الصينية من توفير مؤسسات التعليم المجتمعي، وجذب وتشجيع جميع الأفراد بالالتحاق به.

ثالثا: تكاتف جهود الحكومة الصينية نحو توفير مؤسسات التعليم المجتمعي:

نجحت الصين في تحقيق نسب مرتفعة في معدلات من تم محو أميتهم في المجتمع الصيني، نتيجة للجهود المبذولة في مؤسسات التعليم المجتمعي، فقد بلغت نسبتها ٩٥,١ % وفقاً لإحصاءات العام ٢٠١٤ م، وتبلغ نسبتها بين الذكور ٩٧,٥ % والنساء ٩٢,٧ % (CIA World Factbook, March 2014) فقد حقق التعليم في مؤسسات التعليم المجتمعي نجاحاً ساحقاً، أصبح معه أكثر من ١٨٠ مليون أمي من

المتعلمين، ويرجع ذلك إلى كون موضوع التعليم المجتمعي ومؤسساته دائم في جدول الأعمال التابع للحكومات الصينية المتعاقبة (UNESCO, 2010c, p.p. 22-25).

وتوسعت الدولة في إنشاء مؤسسات التعليم المجتمعي للعمال والفلاحين، مع إلحاق فصول علاجية بها، لتشجيع عامة الناس على الالتحاق والانتظام بها حيث (Ministry of Education, 2011, p. ٣١) ، واستحداث أنماط جديدة لاستيعاب كافة الأطفال خارج نظام التعليم بسبب للفقر أو للموقع الجغرافي، مع تقليص الفجوة بين تعليم البنين والبنات، وبين الريف والحضر حيث (لي لانكينج، ٢٠١٠، ص ص ٢٨٩-٢٩٤):

- قام جيش التحرير الوطني، والعديد من الشركات والمصانع الحكومية والمؤسسات الخاصة بتبني فكرة إنشاء وتجهيز مؤسسات التعليم المجتمعي.
- تم إنشاء صندوق اجتماعي خاص بمؤسسات التعليم المجتمعي، بهدف دعم الملتحقين بها مادياً، وجذب كافة الأفراد للالتحاق بها، تمنح الدارسين والدارسات ببرامجها قروضاً مادية لعمل المشاريع الصغيرة والمساهمة في الإنتاج. ومن ثم تحقيق رؤية تلك المؤسسات في إعداد متعلم قادر على المساهمة في الإنتاج الصيني.
- أعلنت وزارة التربية عدة تنظيمات لإنشاء مدارس مجتمعية تتضمن برامجها مقررات تجارية وأخرى حرفية، إضافية وتجريبية للصغار، والنهوض بالتعليم الحرفي(Ministry of Education & Human Resources Development, 2008, p. 12).
- رفعت الحكومات الصينية شعار "علم وعمل" بمؤسسات التعليم المجتمعي، بحيث يمتد اليوم المدرسي لمدة ثمان ساعات، يقضيها الدارس بين دروس أكاديمية وأخرى عملية تطبيقية في المصانع والورش (Huang, 2009, p. 18).
- إلغاء الرسوم الدراسية بمؤسسات التعليم المجتمعي، وتقديم قروض للدارسين لتمكينهم من القيام بمشروعات صغيرة بجانب الدراسة، من أجل العلم والعمل معاً(UNESCO, 2010, p.p. 18-20).

رابعا: برامج الإصلاح والنهوض بمؤسسات التعليم المجتمعي الصينية:

طرحت الحكومات الصينية العديد من برامج الإصلاح للنهوض بكافة القطاعات التعليمية النظامية وغير النظامية، ونفذت الخطط في ظل سياسات متنوعة من الانفتاح، فاشتملت كل من الخطة الخمسية السادسة ٢٠٠٦ – ٢٠١٠ م، والخطة السابعة ٢٠١٠- ٢٠١٥ م لإصلاح برامج جميع مؤسسات التعليم المجتمعي، كما يلي (:

- نظم معهد استراتيجيات تطوير التعليم والتنمية ندوة التعلم مدى الحياة، في الفترة من ١٩ – ٢١ مايو ٢٠١٠ برعاية منظمة اليونسكو الدولية وبلدية شانغهاي الشعبية، لإصلاح مؤسسات التعليم المجتمعي، والنهوض بها لتلبية متطلبات داكار (Government of China, 2005, p.p. 75-76).
- أكدت تقارير وزارة التربية والتعليم على ضرورة النهوض بمؤسسات التعليم المجتمعي لإحداث التنمية الشاملة(UNESCO, 2010, p. 22).
- نادت الخطط الاستراتيجية للتعليم بتعزيز التنمية التعليمية الريفية، مستندة على مؤسسات التعليم المجتمعي، بهدف رفع مستوى المعيشة في الريف وفقاً لاستراتيجيات التنمية الوطنية(Lewin, 2011, p. 23).
- حققت مؤسسات ومراكز التعليم المجتمعي الشراكة الاجتماعية مع كل الأطراف المعنية مثل الوحدات المحلية، ومجالس الآباء، والمنظمات الدولية، لتحقيق أكبر استفادة ممكنة (Hopkins, 2011, p.p. 102-103).
- رصدت الحكومة جوائز تشجيعية للحاصلين على شهادات مؤسسات التعليم المجتمعي.
- رصدت جائزة اليونسكو كونفوشيوس لمحو الأمية بدءًا من العام ٢٠٠٥ م، تكريماً للمعلم الصيني الكبير كونفوشيوس، وقامت بمنح تلك الجوائز للجهات الحكومية والجهات الشعبية التي تدعم وتعاون في مشاركاتها مؤسسات التعليم المجتمعي بكافة صورها وأشكالها (UNESCO, 2011, p 22) مما ساعد على النهوض بهذه المؤسسات.

وقد انعكست كل هذه البرامج والإصلاحات بشكل كبير على رفع مستوى جودة التعليم في مؤسسات التعليم المجتمعية، فانخفض معها معدل الأمية بين الكبار خاصة في الريف، وتحققت متطلبات مؤتمر داكار، ولهذا يمكن القول أن هذه النجاحات الصينية الخلاقة في مجال مؤسسات التعليم المجتمعي، يرجع لبرامج الحكومات الصينية واهتمامها بتحسين مستوى التعليم بها دون إهمال.

خامسا: أهداف مؤسسات التعليم المجتمعي الصينية:

نفذت الصين العديد من المشاريع التي دعمت مدارس التعليم المجتمعي، لمساعدة الأطفال الذين تسربوا من مدارس التعليم الابتدائي، وخاصة في المناطق الريفية والمناطق النائية، وسمحت للأطفال والبالغين والشباب والكبار بإمكانية العودة مرة ثانية إلى المدرسة لإكمال تعليمهم مع تقديم الدعم الكافي للتلاميذ (شي جين بينغ، ٢٠١٤، ص ٥٤-٥٥)، وتهدف مؤسسات التعليم المجتمعي إلى تحقيق عدد من الأهداف الفردية

والجماعية والتأكيد على أهمية بناء الإنسان وتمكينه من القراءة والكتابة، وجعل طريق التعليم مفتوح مدى الحياة أمام الجميع، وفيما يلي تناول لأهداف مؤسسات التعليم المجتمعي المختلفة:

- تعليم الفئات المهمشة والمحرومة من الخدمات التعليمية، نظرا للموقع الجغرافي أو للظروف المادية أو الاجتماعية.
- التمكين من القراءة والكتابة، بشكل يجعل الملتحقين بها قادرين على الفهم وإدراك ما يدور في جميع المناحي الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.
- تمكين المتعلمين من القدرة على التعلم الذاتي والبحث، من أجل مساهمة كافة الأفراد في تحديث وبناء الأساس لمجتمع التعلم والمعرفة.
- تمكين المتعلمين من القراءة والكتابة والقدرة على التعلم الذاتي والبحث من اجل مساهمة كافة افراد المجتمع الصيني في تحديث المجتمع وبناء الأساس لمجتمع التعلم والمعرفة(غانم، ٢٠١٣، ص ١١٥).
- رفع مكانة المتعلمين في المجتمع لتأكيد الأولوية للتعليم وخاصة في المناطق الريفية والنائية والمحرومة من الخدمات التعليمية، عبر تدعيم مؤسسات التعليم المجتمعي محليا. وذلك لتحقيق التنمية الشاملة على جميع المستويات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية تماشيا مع سياسة "تنشيط الأمة" من خلال نشر العلم والتعليم على جميع الأنماط النظامية وغير النظامية(UNESCO, 201, p.p. 23-24).
- التأكيد على تطبيق رؤية مؤسسات التعليم المجتمعي بتحقيق شعار علم وعمل، من أجل إعداد متعلمين لديهم القدرة على المشاركة في كل من الإنتاج المحلي والعالمي.
- تأكيد الأولوية للتعليم في المناطق الريفية والنائية والمحرومة من الخدمات التعليمية، تماشياً مع السياسة الوطنية "تنشيط الأمة" (UNESCO, 2011b, p.p. 23-24).
- زيادة دخل المزارعين المحليين: وتعزيز قدراتهم في التعليم والاستمرار فيه، بل والحفاظ على التنمية المستدامة مدى الحياة في شتى المناحي بالريف الصيني.
- التخفيف من حدة الفقر والقضاء على الجهل، وتقديم مواد تثقيفية ومعلومات مفيدة تواكب التطور السريع في دنيا المعلومات، ومساعدة الأفراد على استيعاب التكنولوجيا الحديثة.

- تطوير القوى العاملة المنتجة وتسريع وتيرة الاصلاح والانفتاح والتحديث في المجتمع الصيني، والتأكيد على الوطنية من خلال الاهتمام بهم وتعليمهم والانتقال بكافة الأفراد إلى مستوى جيد ومساهمة كافة أفراد المجتمع في بناء الاشتراكية الصينية(Ministry of Education, Bureau of planning, 2011c, p. 3).

ويتضح مما سبق أن الدولة سعت نحو تنفيذ الإصلاح التعليمي، وتدعيم برامج التنمية، وتنفيذ مشاريع الأعمال التي وضعها المؤتمر الدولي للتعليم للجميع بداكار عام ٢٠٠٠م، فانتهجت سياسات تعليمية استهدفت نشر وتوسيع مؤسسات التعليم المجتمعي بمختلف البيئات والمناطق.

سادسا: أدوار مؤسسات التعليم المجتمعي الصينية :

تساعد مؤسسات التعليم المجتمعي على التأكيد على روح الفريق، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات التعلم النشط والتعلم التعاوني، وكلما تقدم المتعلمين في المستوى التعليمي تم تفعيل التعلم من خلال التعلم الذاتي والرغبة على الحصول على المعرفة في كل وقت وفي كل مكان، وتتجلى فائدة التمكين من القراءة والكتابة، من خلال تواصل الإنسان مع نفسه وقدرته على التعبير عن أفكاره بكلمات مفهومة مرتبة ذات معنى ودلالة بالإضافة إلى القدرة على التواصل مع الآخرين، مما يعزز التفاهم والتعاون على كافة المستويات(Hannum, 2010, p.141).

وتؤكد مؤسسات التعليم المجتمعي على أهمية بناء الإنسان وتمكينه من القراءة والكتابة، وجعل طريق التعليم مفتوح إلى مدى الحياة أمام الجميع، خاصة في تلك الأماكن النائية والمحرومة من الخدمات التعليمية. ومن ثم تؤكد الصين يوم بعد يوم بأنها مركز للثقافة والتعلم والتدريب التقني على جميع المستويات، وتسعى مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين إلى(ميتكيس و محمد " محرران"،٢٠٠٦، ص ص ٢٠-٢١):

- القضاء على الأمية بين الكبار قضاءً تاماً.
- خفض معدل الأمية بين الذين تتراوح أعمارهم بين (١٥-٥٠) إلى أقل من ٥,٠٠%.
- الوصول بأن يكون المعدل الإجمالي للأمية أقل من ١٠%.
- من المطلوب أن يكون معدل ما احتفظ به حديثي المتعلمين أكثر من نسبة ٩٥ %.

- إلزام جميع الأميين وأنصاف الأميين، الذين ولدوا بعد الأول من أكتوبر سنة ١٩٤٩ م بحضور الحلقات الدراسية بمؤسسات التعليم المجتمعي دون تمييز بينهم.
- إجبار كل من يعيش في القرية، بأن يتلقى تدريبات للحصول على مهارات خاصة بتحسين طرق التفكير بوجه عام وتحسين مهاراتهم التقنية.
- ضرورة قيد الأطفال المعوقين في القرى وفي المناطق الريفية في المدارس القريبة منهم.
- تعميم التعليم المبكر، والوصول بنسبة الأطفال المقيدين في رياض الأطفال إلى ٦٠%.

وقامت الحكومات الصينية بصورة مستمرة بتنفيذ مشاريع وبرامج تعليمية تتفق وخصائص المجتمعات الريفية والنائية للتخفيف من حدة الفقر بالمناطق النائية، وحيث تظهر الآثار السلبية للفقر في العديد من المناحي الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، بالإضافة إلى زيادة عدد السكان بشكل غير طبيعي وتلوث البيئة، وسوء الاستخدام للموارد الطبيعية، وانخفاض كفاءة القوى العاملة، وارتفاع معدلات الأمية نتيجة للفقر والتباعد الجغرافي عن مناطق الحضر(لي لانكينج،٢٠١٠، ص ٢٩٩) حيث قامت مؤسسات التعليم المجتمعي بالعديد من الأدوار منها:

- التخفيف من حدة الفقر في المناطق الريفية، بتحليل أسبابه وظواهره، ووضعت استراتيجيات للحد منه والتخفيف من وطأته، من بينها توفير الحكومة لنماذج متنوعة من مؤسسات التعليم المجتمعي، مساعدة للفقراء على معرفة القراءة والكتابة وتحسين مستوى المعيشة، وسهولة الاندماج، وتمكينهم من التنمية المستدامة، وذلك تنفيذا لشعار اليونسكو " توفير التعليم للجميع " (Zhang et al, 2010, p. ٢٠).
- تقليص الفجوة بين الريف والحضر، بكون مؤسسات التعليم المجتمعي غير نظامية، تتيح التعليم المستمر للبالغين، وتستهدف الشباب، وتستوعب الأطفال المتسربين خارج المدارس الابتدائية.
- النهوض بالمجتمعات الريفية، اتجهت مؤسسات التعليم المجتمعي على اعتبار أن التعليم أساس للحياة وأن الاستمرار في التعليم أكبر دليل على نجاح الفرد، والحفاظ على العادات والتقاليد الريفية دون محاربتها، وعملت على تدعيم مؤسسات التعليم المجتمعي بشكل إيجابي(لي لانكينج،٢٠١٠، ص ٢٩٩).

- مراعاة ظروف المناطق الجغرافية، قامت الحكومة مبكراً بتقسيم المجتمعات إلى ريفية وحضرية، واتجهت لبناء العديد من مؤسسات التعليم المجتمعي بالمجتمعات الريفية، لكونها أكثر تماشياً مع خصائص وظروف هذه المجتمعات واحتياجاتها المادية والبشرية.

سابعا: صيغ وأنماط مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين :

استحدثت الصين أنماطا وصيغاً متنوعة من مؤسسات التعليم المجتمعي مثل المدارس الليلية، ومجموعات تعليم القراءة، وتفريد التدريب، والمزج بين التعليم بنظام التفرغ الكلي والتفرغ الجزئي، أو ما يعرف بالدراسة وقت الفراغ، والدراسة بنظام التفرغ الكامل(Hunter، ٢٠٠٧، p. 2) ومن المؤسسات الاجتماعية التي تتبنى التعليم المجتمعي والمدارس المجتمعية ورابطة الشباب والمنظمات النسائية، وأعلنت الصين عددا من المشاريع التي دعمت مدارس التعليم المجتمعي مثل المشروع الخيري العام Hope الذي بدأ عام ١٩٨٩م لمساعدة الأطفال الذين تسربوا من المدرسة بسبب الفقر خاصة في المناطق النائية (Wang and Bott, 2008، p.p. 32-34) والذي هدف إلى السماح للأطفال بالعودة إلى المدرسة لإكمال تعليمهم الابتدائي على الأقل، ودعم تعليم الدارسين به، وبناء مؤسسات التعليم المجتمعي وتزويدهم بأدوات الكتابة والكتب(Korengel، ٢٠٠٨، p. 17).

وأقيمت العديد من مدارس التعليم المجتمعي على نظام الفترات، وأخرى على نظام أوقات الفراغ، يسجل بها أعداد كبيرة من الشباب والبالغين، فقد أنشئت هذه المدارس أساساً لخدمتهم، وبعض منها يجمع بين التدريس والتهذيب، وبعضها يجمع بين التدريس والعمل، وتظل سنوات الدراسة كما هي بالرغم من تقليل وقت الدراسة، لذا يعد الاجتياز بتلك المدارس مثل المدارس العادية في النظام التعليمي.

ولم تدقق السلطات التعليمية الصينية في تحديد الخطوط الفاصلة في السلم التعليمي، فكانت هناك قرارات لإنشاء وتأسيس مدارس تعليم مجتمعي مختلفة خلال فترات زمنية محددة، ولا يهم اختيار الدارس لهذا المسار أو ذاك، سواء انتهت المرحلة الابتدائية في سن الثانية عشر أم الثالثة عشر، واتسم النظام التعليمي بالانسيابية والمرونة في ممارساته الفعلية. وأقيمت مؤسسات التعليم المجتمعي الشتوية المقامة في ركود الموسم الزراعي، ومؤسسات التعليم المجتمعي المقامة في خارج وقت العمل، ومؤسسات التعليم المجتمعي التي تستعين بفرق التدريس المخصصة للنساء المرتبطات بالشئون المنزلية، والمدارس التي تديرها المصانع في أوقات الفراغ، وغيرها من مجالس الصحوة، والمراكز القروية. وتنبثق تلك الصيغ جميعها من صيغة عامة وهي مؤسسات التعليم المجتمعي، تحقيقاً لتكافؤ الفرص التعليمية، فقد قامت الحكومة الصينية بإنشاء العديد منها تحت مسميات عدة كالآتي :

- مؤسسات التعليم المجتمعي الشتوية: أصدرت وزارة التعليم ما عُرف بوثيقة " تعليمات عن الدراسة في الموسم الشتوي "، والتي نادت بضرورة عقد جلسات تعليمية مستمرة في موسم الشتاء لمحو أمية الفلاحين ودورات تدريبية لهم.

- مؤسسات التعليم المجتمعي خارج وقت العمل: تقدم هذه المدارس دراسات قصيرة المدى، وتستهدف تقديم برامج في مجال التربية السياسية بالدرجة الأولى في دعايتها خارج المدارس والآداب والفنون، عن طريق الراديو والمسرح والصور المتحركة والرسوم الكاريكاتورية، وذلك لتكوين الرأي العام وشرح سياسة الحكومة وكسب التأييد الشعبي(UNESCO, 2011c, p.p. 14-15).

- المدارس ذات المعلم الواحد: وأنشأت بغرض تعليم الموظفين والعمال، سواء المتفرغين منهم أو غير المتفرغين، وتدريبهم على استيعاب العلوم والتقنية والإدارة الاقتصادية والمعارف الثقافية، من خلال قيامها بإقامة دورات تدريبية متنوعة في المصانع والمناجم، وفصول التعليم المتوسط في أوقات الفراغ عن طريق الجامعات التي تديرها المصانع وجامعات أوقات الفراغ (Xiaojun, 2010, p. 20).

- المراكز الريفية: اهتمت المدارس المجتمعية في المناطق الريفية بتعليم الزراعة إلى جانب القراءة والكتابة والحساب، وما تقدمه من دورات في التعليم المجتمعي، خلال فترات ركود الموسم الزراعي، ودورات نصف العمل، ودورات أوقات الفراغ، وفصول أوقات الفراغ على مستوى كل من المدارس الإعدادية والمدارس التقنية للفلاحين، والتي تقوم بإدارتها الفيالق الإنتاجية أو الكميونات الشعبية، ففيها يدرس الفلاحين المعارف الأساسية للزراعة.

- مدارس وقت الفراغ: فقد أقر المجلس الإداري للحكومة وثيقة " تعليمات عن تعليم الفلاحين في فترة الفراغ"، والتي أعطت الأولوية الكبرى لمحو أمية الشباب في مدارس بالمناطق الريفية، وتم إنشاء مدارس وقت الفراغ، وهي تحاكي مؤسسات التعليم المجتمعي، وفي مستوى المدارس الابتدائية، توجه فيها العناية إلى القراءة والكتابة والحساب

- مجالس الصحوة: لخدمة المزارعين والعمال، وهي على أنماط متعددة، فبعضها يعتني عناية خاصة بالتربية السياسية والدعائية، وبعضها ذو أهداف خاصة كالتدريب على تنفيذ برامج الإصلاح الزراعية، والبعض الآخر للتخصص في العلوم والموضوعات الفنية، وتدريب الصناع ومساعدي الأطباء والجيش

(Wang & Dew, 2011 ،p 85) .

- المجالس القروية: لتعليم تلك الفئات المحرومة من الخدمات التعليمية، تحقيقاً لتكافؤ الفرص التعليمية وإلحاقهم بركب التقدم في القرى والمناطق الجغرافية النائية، وهى أحد أنماط مؤسسات التعليم المجتمعي.
- المدارس الرعوية المتنقلة: بحيث ينتقل المعلمون إلى المناطق الرعوية التي تسكن فيها الأقليات القومية مثل منغوليا الداخلية وشينجيانج وشنغهاي والتبت، حيث أنشئت هذه المدارس المتنقلة، كأحد أنماط مؤسسات التعليم المجتمعي لتصاحب الأطفال الذين يتنقلون دائما مع ذويهم في مواسم الرعي، ذلك بالإضافة إلى المدارس الثابتة في مكان استيطان الرعاة، مما أدى إلى تعميم التعليم الابتدائي في هذه المناطق.
- استحداث أنماط متنوعة في التعليم المجتمعي، اشتملت على كل من: المدارس الليلية، ومجموعات تعليم القراءة، والتي سعت كل منها إلى تفريد التعليم والتدريب، فقدمت مزيجا من الدراسة ببرامج التعليم بنظام التفرغ الكلي والتفرغ الجزئي، والدراسة بنظام التفرغ الكلي.

(John Hunter, 2007 ،p .2)

ثامنا: مناهج ومقررات مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين:

أدرك الصينيون درساً مفاده أن العبرة ليست بكم البشر، وإنما في نوعية هذا الكم من البشر، وأن النتائج الإيجابية لأي تطوير باتت مرهونة بالاهتمام بتطوير المناهج، وبالتنمية البشرية وبناء المواطن المتعلم الواعي المستنير، وأنه لا يمكن تحديث الزراعة إذا لم يكن المزارعين على قدر من العلم(لي لانكينج،٢٠١٠، ص٢٩٦). وأن يتم التعليم من خلال مناهج متطورة تم تطبيقها في مؤسسات التعليم المجتمعي، وهي في ذات الوقت نفس المناهج التي تطبقها مدارس التعليم الابتدائي النظامي. ولذا بادرت الحكومة بوضع مناهج متطورة تتفق ومتطلبات التنمية، سعياً لتقليل نسبة الهدر التعليمي، والمحافظة على الاستمرار في التعليم(ميتكيس و محمد،٢٠٠٦، ص١٤٥) حيث طبقت الحكومة الصينية مناهج مرنة، قابلة للتطوير المستمر على ضوء ما يستجد من نتائج للأبحاث العلمية والتربوية.

وتم الاستفادة الكاملة من مزايا مؤسسات التعليم المجتمعي، من حيث كونها غير نظامية ذات مرونة في اختيار مواعيد الدراسة، وتمكين المتعلمين من إجادة القراءة والكتابة، حيث تتميز مناهج مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين بأنها تجمع ما بين التعليم الثقافي والتعليم المتكامل والتدريب التقني في نظام واحد للتعلم، يهدف لبناء الشخصية الأدبية والعملية في آن واحد، ومن ثم الربط بين النظرية والتطبيق لغلق الفجوة بينهما وبناء الشخصية المتكاملة(p. 236.Coa, X, 2010, p–٢٣٧) ولقد

تم إجراء عدد من الإصلاحات في المناهج والمقررات الدراسية بمؤسسات التعليم المجتمعي كما يلي:

- حصر الحروف الأكثر استعمالا: بقيام فرق من علماء النفس التعليمي بحصر أكثر الحروف استعمالاً في اللغة الصينية، وعمل قوائم ولوحات إرشادية وتثقيفية بأكثر الألفاظ شيوعاً في الحياة العادية، حيث ساعدت هذه القوائم على تخفيض نسبة كبيرة من عدد الكلمات التي كانت تستعمل في كتب القراءة البسيطة.

(Barbara B., 2011 ،p .12)

- تقدير الحد الأدنى لمنح الشهادة: تم توجيه عناية خاصة لكتب تعليم القراءة، وكتب المتابعة والمراجعة، مع وضع مقياس يتكون من عدد(١٢٠٠ كلمة، قراءة وكتابة) كحد أدنى لمنح أي شهادة من شهادات الانتهاء من التعليم والتعلم في أيٍّ من مؤسسات التعليم المجتمعي.

- توحيد لغة الكتابة ولغة الحديث، مما يسر من تزويد الدارسين بأدب وثقافة سهلة تتوافر في متناول الشخص العادي.

- تصميم جديد كتب محو الأمية، بحيث يرتبط محتواها بحياة الأمي وعمله، وشجعت المحليات على تصميم محتوياتهم الخاصة التي تمس قضاياهم المحلية ومشكلاتهم المجتمعية.

- استحداث مقررات متنوعة: تم بناء وتطبيق أكثر من ما ئة منهجا وكتابا من منهاج وكتب محو الأمية بمؤسسات التعليم المجتمعي، وأكثر من ألف مادة قرائية لخريجي فصول محو الأمية

https://www.togetherwecando.com/web/ar/ar-learned-lessons .

- تنمية روح التعاون، وجعل المدرسة خبرة سعيدة للطفل الصيني، فالمنهج بسيط، والمدرسون يحترمون الأطفال، ويستطيع الأطفال أن يدلوا برأيهم في الأشياء التي تخصهم فيما يتعلق بالحياة المدرسية (UNESCO, 2009, p. 4).

تاسعا: أساليب التعليم بمؤسسات التعليم المجتمعي في الصين :

نتيجة للقفزات السريعة المميزة للاقتصاد الصيني، سعت الحكومات الصينية بشكل دؤوب لتنشيط التعليم المجتمعي، واتجهت الخطط إلى زيادة الإنفاق الحكومي في مجال التعليم والتنمية البشرية، ورفع مستوى أجور المعلمين، بالإضافة إلى زيادة حوافزهم، وينقسم العام الدراسي إلى قسمين أولهما يبدأ في الخريف وينتهي في الصيف، وتمنح عطلة صيفية طويلة، مع السماح بقدر كبير من المرونة في الإجازات، إذ أحيانا تتوقف

مدارس المدن لعدة أسابيع لكي يعمل المعلمون والتلاميذ في المناطق الريفية أثناء مواسم البذور والحصاد(UNESCO, 2010c، p.p. ١٨-٢٠).

ويبدأ الدارس بمؤسسات التعليم المجتمعي تعلم القراءة بالنظر إلى حروف أبجدية ذات صلة وارتباط بحياته اليومية، يستطيع معها الراعي مثلا أن يتعلم حروف ترتبط بحرفته(الغنم، الكلب، العصى، العشب) وغير ذلك من الحروف المرتبطة بتلك الحرفة، كما يتعلم الفلاح حروف الأبجدية المتصلة بالحقل والمحاصيل الزراعية، فطرق التدريس بسيطة للغاية، من بينها حروف توضع في آخر الحقول لإرشاد الفلاحين، وتعليق دروس مضيئة في المدارس الشتوية، فقد كانت هناك دراسة واعية للشعارات والملصقات الموضوعة على الجدران، وملصقات بأسماء الحجرات لتعليم ربات البيوت.

(Ministry of Education, 2011d ،p32).

والتأكيد على روح الفريق التعليمي، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات التعلم النشط والتعلم التعاوني، ومع استمرار تقدم المتعلم في المستوى التعليمي، يتم تفعيل التعلم من خلال التعلم الذاتي، وتلبية الرغبة على الحصول على المعرفة في كل وقت وفي كل مكان(Hannum, 2010, p.p.141-142).

واستخدمت طريقة البطاقات خلال عمليات التعليم والتعلم بمؤسسات التعليم المجتمعي، وهي عبارة عن لوحة خشبية أو من الصفيح مطلية باللون الأبيض، وطولها ١٢ بوصة وعرضها ٤ بوصات، ومنها ألف بطاقة للحروف المفردة أو المقاطع، وعدة صناديق للبطاقات عليها حروف تمثل أسماء الدارسين وترتيبهم، وتستخدم البطاقات مكتوباً عليها عبارات بحيث يطابق هذه العبارات في جمل أو تجميع أجزاء من الحروف، وقيام الدارس أو الدارسة مطابقة الرموز الصوتية بالحروف، ثم أدخلت على هذه الطريقة عدة تعديلات، وترسل هذه البطاقات أحياناً إلى منازل الدارسين.

(Spence, 2011 ،p.16) .

عاشرا: معلمو مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين:

تم تطوير ممارسات وأساليب التعليم والتدريس بمؤسسات التعليم المجتمعي تبعا لظروف المحتاجين لها، فوضعت شروط وطرق للتدريس الجيد لتثير اهتمام التلاميذ إلى البحث والمناقشة وليس الحشو فقط، إلى جانب ربط التدريس بالعمل والتجريب، والسعي نحو التأكيد على الربط بين التعليم والأنشطة العملية(Xiaojun, 2010. p 31) خاصة وأن مستوى الرياضيات – مثلاً – الذي يدّرس في مؤسسات التعليم المجتمعي في الريف الصيني يضاهي مستوى الرياضيات في المدارس غيرها بدول العالم، ويكفي أن التلميذ الصيني يقضي وقتاً أطول في المدرسة إذا ما قورن بغيره، ففي المدارس التقليدية تبدأ الدراسة من الساعة السادسة والنصف صباحا إلى الخامسة عصرا، ويزاد على ذلك أنه

في مؤسسات التعليم المجتمعي توجد مرونة في حضور الدروس إلى أقصى حد (زهن و كيانج، ٢٠٠٧، ص٢٣٢).

وتتميز الحياة المدرسية في مؤسسات التعليم المجتمعي بالروح الديمقراطية في حياة الجماعة المدرسية، فالإدارة تقوم على أساس مجالس يشارك فيها كل من الدارسين والموظفين مع هيئات التعليم والتدريس، ولهم حقوقهم وواجباتهم في المشاركة في صناعة القرار التعليمي، فعلى مستوى الإدارة يكون للمستخدمين والعمال حق إعطاء أصواتهم في الميزانيات، وتتاح للمعلمين المرونة في تنفيذ المناهج، واستخدام أساليب التدريس المناسبة.

حادي عشر: المشاركة المجتمعية وبناء مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين:

أكد مجلس الدولة مبكراً على أنه من المستحيل أن تعتمد الدولة على الحكومة فقط في تعميم نظام التعليم الابتدائي العام في دولة شاسعة كالصين وبهذه الكثافة السكانية، واقتصاد غير مزدهر، ولذا تم تشجيع المجتمعات المحلية والمصانع والشركات على المساعدة في إنشاء وإدارة مؤسسات التعليم المجتمعي، وبالموارد المالية والذاتية على الرغم من كون الحكومة المسئول الأول لذلك.

Ministry of Education, Bureau of planning, 2011c, p.p 3- 5 .

والسبب الرئيسي أيضا وراء نجاح واستمرار مؤسسات التعليم المجتمعي هو المشاركة المجتمعية الفعالة من أجل رفع المستوى التعليمي للسكان، ومن ثم رفع مستوى المعيشة. ولقد تبنت المؤسسات الاجتماعية التعليم المجتمعي عبر ما يعرف بالمدارس المجتمعية ورابطة الشباب والمنظمات النسائية.

ويقوم القائمون على مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين بتطويرها عبر مشاركات ودعم المؤسسات الأخرى في المجتمع المحلي، بمعنى أنه يتم تجديد الأثاث المدرسي عبر ورش النجارة المحلية في نفس مجتمعاتها، وبأسعار رمزية كشكل من أشكال المشاركة المجتمعية نحو هذه المؤسسات ودورها الجليل في النهوض بالمجتمع الريفي ككل.

ويتم ترميم وإصلاح مرافق تلك المؤسسات عبر المرافق المحلية للريف، كشكل أيضا من أشكال المشاركة المجتمعية، ومن ثم قيام واستمرار عمل تلك المؤسسات بصورة جيدة، مستندة على المساهمات والمشاركات الريفية المحلية، ويعد هذا من أهم ما يميز التجربة الصينية ومؤسسات التعليم المجتمعي فيها، فهي السر الحقيقي وراء تغيير وجه الريف وتحسين مستوى المعيشة وتحقيق العدالة والرفاهية.

(Ministry of Education, 2010b ،p.p .20-22)

ثاني عشر: إدارة مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين:

تطبيقا لنصوص المادة (٣٠) من دستور ديسمبر ١٩٨٢، تم تقسيم البلاد إلى ٢١ مقاطعة، وخمس مناطق مستقلة، ومدينتين كبيرتين لهما استقلال ملحوظ، كما قسمت الأقاليم إلى مدن، وتقوم العلاقات بين كل هذه المستويات على أساس الديمقراطية المركزية، فالسياسات تنبع من القواعد والمستويات الإدارية الأدنى، ثم تصبح ملزمة للتنفيذ بعد إقرارها على مستوى القمة. ويقوم التقسيم الإداري الحالي في الصين على أساس نظام ثلاثة مستويات وهى: مقاطعات (تشمل مناطق ذاتية الحكم وبلديات خاضعة للإدارة المركزية مباشرة وهى أيضا بلديات مركزية) ومحافظات تشمل محافظات ذاتية الحكم ومدن وبلديات. وتنقسم الصين الى٣٢ منطقة إدارية على مستوى مقاطعة، منها٢٣ مقاطعة و٥ مناطق ذاتية الحكم و٤ بلديات مركزية ولجميع هذه المناطق الإدارية أسماء مختصرة مستخدمة منذ قرون(المركز القومي للترجمة، ٢٠٠٧، ٢١٦).

وتسمى مراكز الحكومة في المناطق الإدارية بحواضر المقاطعات أو الحواضر الإقليمية حيث تقع على عاتقها مسئوليات التعليم الإلزامي، وأنه حان الوقت لتغيير نظام إدارة التعليم الإلزامي في الأرياف، مع تقاسم المسئولية بين الحكومات المحلية والحكومة المركزية، وإعادة النظر في التوزيع الجغرافي للمدارسفي ضوء الظروف المحلية (لي لانكينج،٢٠١٠، ص ٢٨٤).

وتخضع الإدارة التعليمية خاضعة لسيطرة سلطة حكومات المحافظات، وتحت إشراف وتوجيه الوزارة (Han Day, 2002, p 33) ويوجد في كل إدارة تعليمية على مستوى المحافظة، عدد ست إدارات فرعية تؤدى وظائفها المشابهة للإدارات العليا على المستوى المركزي، منها إدارة العمال والفلاحين التي تركز على إدارة فصول مؤسسات التعليم المجتمعي الأساسية، ومقررات المدارس الثانوية الزراعية.

ويتم تشغيل وإدارة مؤسسات التعليم المجتمعي عادة من قبل المجتمعات المحلية بشكل أساسي، بالإضافة إلى الحكومات المحلية، حيث أن للمجتمعات المحلية والمشاركة المجتمعية نصيب الأسد في إدارة تلك المؤسسات، وتؤدي مؤسسات التعليم المجتمعي دوراً رئيساً في تعبئة وتوعية أفراد المجتمع بأهمية التعليم ودوره الكبير في إحداث التنمية والتطوير على جميع المستويات، وكيف أن هذه المؤسسات بمثابة المرشد الأمين إذا ما أردنا تغيير الوجه البائس للريف الصيني، ولذا تؤكد الأطراف المعنية من المحليات على دور المشاركة المجتمعية في النهوض بالدور التعليمي والثقافي لتلك المؤسسات.

(Ministry of Education, 2010a ،p .22)

•تعليق على خبرة مؤسسات التعليم المجتمعي بالصين:

منذ بداية ثمانينيات القرن العشرين والصين تتعاون مع منظمة اليونسكو واليونيسيف وصندوق الأمم المتحدة للسكان ومركز الثقافة الأسيوي واللجنة الآسيوية لتعليم الكبار بهدف القضاء على الأمية تماما، ولقد شكّل القضاء على الأمية دوماً هدفاً رئيساً للحكومة الصينية على المدى الطويل، فقد أكد مجلس النواب الصيني مراراً وتكراراً على حق كل فرد في التعليم، وفيما يأتي حقائق وأرقام حول مؤسسات التعليم المجتمعي في الصين :

- أنشأت الحكومة المركزية مجلساً للعمل على تطوير مؤسسات التعليم المجتمعي.
- في العام ١٩٧٨ م أصدرت الحكومة وثيقة بعنوان تعليمات من مجلس الدولة لمؤسسات التعليم المجتمعي، نادت بتحسين برامج مؤسسات التعليم المجتمعي، واستمرارية الجهود المبذولة على نطاق واسع، للعمل على القضاء على الأمية مبكراً.
- أصدر مجلس الدولة قراراً بالقضاء على الأمية تماماً، وبهذا القرار بدأت حملات قومية عدة لتطوير مؤسسات التعليم المجتمعي وتفعيل سبل تمويلها.
- تطبيقاً لتوصيات جوميتين ١٩٩٠ م، أصدرت الصين قوانين ولوائح هامة ومتتالية، منها قانون حماية المكفوفين، وقانون حماية الطفل، وقانون حماية حقوق المرأة، و وضعت إطاراً لخطة التنمية المتعلقة بالطفل خلال التسعينيات، والتي أعطت قدراً كبيراً من الضمانات يكفل تعميم التعليم على الجميع، وخاصة المعوقين والمرأة، مما أسهم في تقديم نظاماً قانونياً لضمان برنامج الصين التعليم للجميع.
- بعد المؤتمر العالمي للتعليم للجميع بداكار سنة ٢٠٠٠ م، نفذت برامج على أرض الواقع، هدفت إلى إعطاء قوة دفع جديدة لممارسات مؤسسات التعليم المجتمعي، استفاد منها أكثر من خمسة مليون متعلماً.
- ارتفاع نسبة من تم محو أميتهم في المجتمع الصيني بالارتكاز على مؤسسات التعليم المجتمعي، فقد بلغت نسبتها ٩٥,١ % وفقاً لإحصاءات العام ٢٠١٤ م، وتبلغ نسبتها بين الذكور ٩٧,٥ % والنساء ٩٢,٧ %.
- حقق التعليم في مؤسسات التعليم المجتمعي نجاحاً ساحقاً، أصبح معه أكثر من ١٨٠ مليون أمي من المتعلمين، ويرجع ذلك إلى كون موضوع التعليم المجتمعي ومؤسساته دائم في جدول الأعمال التابع للحكومات الصينية المتعاقبة.

ونخلص مما سبق إلى أن حكومات الصين أولت اهتماماً كبيراً بمؤسسات التعليم المجتمعي بكافة أشكالها، وكان هذا أحد أهم أسباب التطور على المستويين الحضري

والريفي، حيث قامت بإنشاء العديد منها بمختلف المناطق الريفية والنائية، وبالتوازي مع ذلك أدرك المجتمع الصيني حقيقة ضرورة وجود نظام متكامل للتعليم في الريف والمناطق المحرومة يحسّن من ظروف المعيشة فيها، وتواكب ذلك مع إطلاق استراتيجية لتقوية الدور المجتمعي لمؤسسات التعليم المجتمعي منذ العام ٢٠٠٠م، فبذلت العديد من الجهود في توفير الخدمات التعليمية الجيدة بها لجميع الفئات، خاصة تلك الموجودة بالمناطق النائية والعشوائية.

المحور الثالث: مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر

شهدت مصر منذ ثلاثينيات القرن الماضي وحتى الآن اهتماما متزايدا من الجهات المعنية بمؤسسات التعليم المجتمعي، انطلاقا من إيمان الدولة بحق هذه الفئات في التعليم، وبوصفهم أعضاء في المجتمع، وأن هذه المجهودات التي تبذلها الدولة وجميع الجهات المعنية تعد انعكاساً للفكر التربوي الحديث في مجال التعليم المجتمعي. فأنشأت المدارس الابتدائية ذات المعلم الواحد منذ العام الدراسي١٩٦٢/٦١م، في بعض المناطق الريفية والنائية والمحرومة من التعليم، وكان يطلق على هذه التجربة التعليم لعدة مستويات تحصيلية في حجرة دراسية واحدة، واعتبرت صيغة تجريبية غير معممة طوال فترة الستينات وحتى منتصف السبعينيات(الهيئة العامة لمحو الأمية، ١٩٩٦، ص٢٦٣).

وتم التوسع في هذا النوع من المدارس في العام الدراسي ٧٥/ ١٩٧٦م، بناء على توصية المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا في دورته الأولى بمشاركة وزارة التربية والتعليم في المجلس القومي للتعليم، وبعد العرض على اللجنة الوزارية للتعليم، ومن ثم موافقة مجلس الوزراء بجلستي ١٥ – ١٩٧٥/١/١٦م على تنفيذ هذا المشروع (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٦، ص ٢).

وفي هذا المحور من الدراسة سوف يتم تناول التشريعات والقوانين الموجهة لمؤسسات التعليم المجتمعي في مصر، وسياسات التعليم وانعكاساتها عليها، وجهود الحكومة المصرية نحو السعي لتوفير أعداد منها في بيئات مختلفة، ومبادرات المنظمات العالمية لإصلاحها والنهوض بها، ثم وصف لأهداف مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر، وأدورها وأنماطها ومناهجها ومقرراتها وأساليب التدريس بها ومعلموها وإداريوها، ومدى المشاركة المجتمعية في إنشائها، وتنتهي بتعليق عام على واقع مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر كما يلي:

أولا: التشريعات والقوانين المنظمة للتعليم المجتمعي في مصر :

بعد ثورتي " ٢٥ يناير و٣٠ يونيه " والمناداة بتوفير العيش والحرية والكرامة الإنسانية تحت ظلال من العدالة الاجتماعية، واستعادت الوطن لإرادته المستقلة(دستور

جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤، ص ٤). وتضمن دستور ٢٠١٤ م ما يمثل الإطار العام الذي يحكم ويحدد سياسات التعليم في مصر، وفقا لما ورد في المواد (١٩- ٢٥) من مبادئ حاكمة لسياسة الدولة في مجال التعليم مؤكدة على الآتي (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤، المادة١٩ والمادة٢٥):

- التعليم حق تكفله الدولة: التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأصيل المنهج العلمي فى التفكير، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الحضارية والروحية، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه فى مناهج التعليم ووسائله، وتوفيره وفقاً لمعايير الجودة العالمية،
- إلزامية التعليم: تضمن دستور ٢٠١٤ مد فترة إلزامية التعليم حتى المرحلة الثانوية، وكان القانون التعليم رقم ١٣٩عام١٩٨١م وتعديلاته قد مدّ فترة الإلزام إلي نهاية الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- مجانية التعليم: تكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة في مؤسسات التعليم المختلفة، خاصة تحقيق تكافؤ الفرص والإلزامية، حيث لا يتسنى تحقيق هذين المبدأين، في ظل مجتمع تتعدد وتتنوع فيه المستويات الاجتماعية والاقتصادية بدون مجانية.
- إشراف الدولة علي التعليم: تشرف الدولة على التعليم لضمان التزام جميع المدارس والمعاهد بالسياسات التعليمية، بهدف العمل على وحدة كيان المجتمع، وضمان الحد الأدنى من التوافق الفكري بين المواطنين مع السماح بالتعدد في الفكر داخل الإطار القومي.
- تلتزم الدولة بوضع خطة شاملة للقضاء على الأمية الهجائية والرقمية بين المواطنين في جميع الأعمار، وتلتزم بوضع آليات تنفيذها بمشاركة مؤسسات المجتمع المدني، وذلك وفق خطة زمنية محددة.

وتعد القوانين موجهات للسياسة العامة للدولة لكونها ترجمة للدستور في صورة نصوص ملزمة للأفراد وللدولة، وينظم التعليم قبل الجامعي عدداً من القوانين أهمها القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١م، الذي نص على أن التعليم قبل الجامعي يهدف إلي تكوين الدارس ثقافيا وعلميا وقوميا علي مستويات متتالية، من النواحي الوجدانية والقومية والعقلية والاجتماعية والصحية والسلوكية والرياضية" وأن التعليم قبل الجامعي حق لجميع المواطنين في مدارس الدولة بالمجان، ولا يجوز مطالبة التلاميذ برسوم مقابل ما يقدم لهم من خدمات تعليمية أو تربوية (قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، المادة ١، المادة ٣).

وبناء على بروتوكول التعاون المشترك للتعليم المجتمعي بين وزارة التربية والتعليم والمجلس القومي للطفولة والأمومة في فبراير ٢٠٠٨م، صدر القرار الوزاري رقم(٣٩٦) لسمة ٢٠٠٨م بشأن تعديل مسمى الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد إلى الإدارة العامة للتعليم المجتمعي ومستوياتها الوظيفية تتبعها المدارس التالية: مدارس الفصل الواحد، المدارس الصديقة للفتيات، مدارس المجتمع، المدارس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة، ما يستجد من صيغ ونماذج جديدة، وهناك بعض القرارات الوزارية التي تشجع على التوسع في إنشاء أنماط وصيغ متنوعة لهذه المدارس(الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد(أ)، يناير٢٠١٥، ص١٦).

ثانيا: سياسات التعليم وانعكاسها على مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر:

مع إعلان أول سياسة تعليمية متكاملة طرحت علي الرأي العام، وشارك في صنعها فئات مختلفة وعناصر متعددة من داخل وخارج المجال التعليمي – حيث كانت توضع السياسة سابقاً داخل الوزارة – في إطار الخطة العامة للدولة، بعد عرضها علي مجلس الشعب وإقرارها(المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،١٩٨٢، ص١٢) ثم ورقة السياسة التعليمية في يوليو ١٩٨٠م تحت عنوان : تطوير وتحديث التعليم في مصر سياسته وخططه وبرامج تنفيذه وتمثلت عناصرها مبادئ أساسية أربع هي : التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية، والتعليم من أجل التنمية الشاملة والعمل المنتج، والتعليم في إطار الذاتية الثقافية العربية، والتعليم في إطار التربية المستمرة (وزارة التربية والتعليم،١٩٨٠، ص ص ١٨– ٢٣).

ونتيجة للسلبيات والقصور في تنفيذ هذه السياسة التعليمية، تم الإعلان عن سياسة تعليمية أخرى بعنوان " السياسة التعليمية في مصر " في يوليو عام ١٩٨٥م، وتمثلت أهدافها بالنسبة للتعليم المجتمعي في الارتفاع التدريجي بقدرة النظام التعليمي علي الاستيعاب وصولاً إلي الاستيعاب الكامل تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص وضماناً لحق المواطن في التعليم، والارتفاع بمستوي الخدمة التربوية المقدمة في المدرسة بجوانبها المختلفة وبمقوماتها المتعددة، وذلك لتحقيق نمو متكامل في إطار اجتماعي مقبول ولجميع الأبناء، مع تدعيم الجهود الذاتية في المحافظات المختلفة (وزارة التربية والتعليم،١٩٨٥، ص ص ٩– ١٠).

ثم ألغيت هذه السياسة التعليمية في نفس عام صدورها، ولم تخرج عن كونها مجرد صدور قرارات وزارية، وأعلن عام ١٩٨٧م عن وثيقة تطوير التعليم في مصر : سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه للتعليم قبل الجامعي (وزارة التربية والتعليم، يوليو ١٩٨٧، ص ٩٠) والتي عدلت في عام١٩٨٩م، فاشتملت علي خطة التنفيذ التي تسعى إلى الإصلاح التعليمي كعائد لإرساء حلول للمشكلات التعليمية، وتحسين الأوضاع القائمة وتطويرها لمواجهة مشكلات النظام التعليمي، وإشباع الحاجات الفردية والجماعية

والمجتمعية، وطرح سياسات بديلة يمكن من خلالها التدخل في الوقائع المجتمعية المرتبطة بهذه المشكلات(الحسين،١٩٩٢، ص٢٤).

وبهذا هدفت السياسة التعليمية إلى تحقيق الإتاحة بالعمل على توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع أطفال مصر، والجودة بالقيام بالإصلاح والتحسين المستمر للعملية التعليمية وفق معايير الجودة، وتطوير النظم بزيادة فعاليتها والتأصيل المؤسسي للإدارة اللامركزية.

وتعهدت مصر كواحدة من تسع دول بوضع الاستراتيجية المستقبلية للتعليم، لتحقيق الأهداف القومية للتعليم، وأهمها تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية تماشيا مع وثيقة العقد الأول للطفل المصري، والاتفاقية الدولية لحقوق الطفل(أوسبينا،٢٠٠٠، ص٣٠) ولقد أكدت وثيقة مصر في مواجهة القرن الحادي والعشرون علي أهمية التنمية البشرية، على اعتبار أن التعليم هو العملية التي يتم من خلالها إكساب الفرد شتى أنواع المعرفة الحديثة، وأسس المواطنة الصالحة، والمهارات الحياتية للتكيف مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وبعد تأكيد مؤتمر القاهرة في أكتوبر ٢٠٠٠م على أن التعليم هو المدخل الحقيقي للتنمية الشاملة، واعتبار التعليم المشروع القومي الذي ينبغي أن تتكاتف حوله جهود جميع الجهات التنفيذية، وهيئات الأمم المتحدة والجمعيات الأهلية، اتجهت السياسات المعلنة نحو:

- دعم ومساندة قضية التعليم المجتمعي ومؤسساته، وعدها مسألة اجتماعية تستوجب التكامل بين جميع أجهزة المجتمع للتعرف على أبعادها الحقيقية، فقد أكدت الدراسات التي تناولت نظام التعليم المجتمعي أنه بحاجة ماسة إلى دعم ومساندة كافة الجهات الحكومية وغير الحكومية، ليتمكن من تحقيق أهدافه بمشاركة المجتمع المدني، والعمل التطوعي والجمعيات الأهلية(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣،ص ١٣).
- تشكيل فريق قومي لقيادة عملية التخطيط الشامل المتكامل (المجلس القومي للطفولة والأمومة بالتعاون مع منظمة اليونيسيف) بهدف تقليص الفجوة النوعية بين الإناث والذكور في التعليم وذلك بحلول عام ٢٠٠٥م، وتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية بين الجنسين بحلول العام٢٠١٥م(المجلس القومي للطفولة، ٢٠٠٢، ص٢).
- إطلاق المبادرة القومية لإنشاء مدارس التعليم المجتمعي، بدأ إنشاء مدارس التعليم المجتمعي اعتباراً من العام ١٩٩٣ م، مع إضافة نشاط التدريب المهني بمنهج الدراسة متعدد الصفوف، ولقد جذبت العديد من الشركاء والمعنيين والمنظمات غير الحكومية.

- اعتبار مؤسسات التعليم المجتمعي استراتيجيات بديلة لتلبية الاحتياجات المحلية، والجماعات الهشة من أطفال النجوع والكفور النائية في سن التعليم، والصغار الذين تسربوا من المدارس ومن بينهم الفتيات، ومن ثم مواجهة الاحتياجات التعليمية للسكان غير الحاصلين على الفرص التعليمية خاصة في المناطق العشوائية والقرى والنجوع، وبما يضمن تحقيق الشمول والترابط الاجتماعي وتحقيق تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية(زعلوك، ٢٠٠٤، ص ص ٤٦-٤٧).

- وضعت وزارة التربية والتعليم مبادرات لتعليم الفتيات والفتيان، كأولوية قصوى للقضاء على الفجوة النوعية، وتحقيق المساواة النوعية في التعليم، وإعادة دمج الأطفال غير الملتحقين بنظام التعليم، وحاولت تكثيف دعمها لتعليم الفتيات بالتوسع في إنشاء المزيد من الفصول، وتوفير مرتبات للمعلمات وتأهيلهن وتدريبهن، وتوفير الموارد والمعدات وتطوير المناهج والكتب الدراسية (المجلس القومي للطفولة، ٢٠٠٤، ص٦٠).

- محاولة الوصول للمناطق النائية، سعت وزارة التربية والتعليم إلى توفير وتشغيل المدارس في المناطق الحضرية والريفية المحرومة والنائية، في محاولة للوصول إلى الأطفال الذين تسربوا من المدارس أو غير القادرين على الالتحاق بالتعليم النظامي.

- اهتمام الوزارة بتعليم الفتيات وإعادة تأهيلهن، للقناعة بدور الإناث في تحقيق التنمية البشرية المنشودة من ناحية، وتعبيراً عن حقهن الذي كفله لهن الدستور في الحصول على فرص تعليمية مساوية لتلك التي يحصل عليها الذكور من ناحية أخرى، فضلاً عن أن هذا الأمر بات ينظر إليه على أنه أحد المقتضيات التي تحقق مبدأ التنوع كأحد مبادئ وثقافة الجودة في التعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢ج، ص ٣٢٠).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة فإنها لا تفي إلا بنسبة ٣,٣% فقط من الاحتياجات الحقيقية، حيث يوجد أكثر من ثلاثة ملايين طفل مصري في سن التعليم الأساسي لم يتم الوفاء باحتياجاتهم التعليمية، ولذلك هناك حاجة لبذل جهود كبيرة لسد هذه الفجوة وخاصة في تعليم الفتيات، وإعادة دمجهن في النظام التعليمي النظامي أو غير النظامي(سولتانا، ٢٠٠٨: ٢٦). لذا وضعت وزارة التربية والتعليم ضمن خطتها الاستراتيجية (٢٠٠٧- ٢٠١٢) هدفاً عاماً لتوفير تعليم مجتمعي لكل الأطفال في سن ٦-١٤ سنة ممن لم يلتحقوا بالتعليم الأساسي أو تسربوا منه، وخاصة الفتيات والأطفال في المناطق الحضرية والريفية الفقيرة(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨، ص١٧).

ثالثا: الجهود المصرية في توفير مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر:

نتيجة لاهتمام الدولة بالتعليم المجتمعي، تم تخصيص الباب الحادي عشر من هذه الخطة لعرض برامج دعم التعليم المجتمعي للفتيات والأطفال غير الملتحقين بالتعليم، تضمنت الآتي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ص ٣١٨- ٣١٩):

- توفير تعليم مجتمعي للأطفال في سن ٦-١٤ سنة الذين لم يلتحقوا بالتعليم الأساسي أو الذين تسربوا منه وخاصة الفتيات والأطفال في المناطق الحضرية والريفية الفقيرة.
- طرح استراتيجية البرنامج في إنشاء المدارس اللازمة لتوفير تعليم أساسي عالي الجودة لكل الأطفال غير الملتحقين بالتعليم.
- دعم مبادرات تعليم الفتيات، والحاجة لبناء (١٤٠٠٠) مدرسة موزعة على المحافظات السبع والعشرين، لاستيعاب كافة الأطفال غير الملتحقين بالتعليم، ثم دعت الضرورة إلى إعادة تجديد واستحداث صيغ وأنماط جديدة لمؤسسات التعليم المجتمعي لاستيعاب كافة الفئات والمستويات بحيث يتم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ص٥٠-٥١):
- تمثيل المدرسة الابتدائية للنظام التربوي الرئيسي في توفير الخدمات التعليمية سواء كانت نظامية أو غير نظامية، متمثلاً ذلك في مدارس التعليم المجتمعي بأنواعها المختلفة.
- تنويع حاجات التعلم الأساسية للمتعلمين الكبار اليافعين، مما يستدعي تنوع وتعدد أنظمة التعليم غير النظامية لتلبية الحاجات التعليمية المختلفة، وتقليص نسب الهدر والتسرب.

وقد نتج عن سعي الحكومة المصرية لتوفير التعليم للجميع، والتوسع فيه لزيادة معدلات الاستيعاب، عبر التوسع في نشر مؤسسات التعليم المجتمعي بكافة صوره وأشكاله(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢، ص٥) فقد تضمنت الخطة الوطنية للتعليم للجميع ما يلي:

- تخطيط وإنشاء مدارس التعليم المجتمعي، بعد دراسة تجارب الدول المختلفة، واقتراح أوجه الاستفادة منها في تطوير الخطـــة التعليمية، واقتراح التخطيط التربوي لمدارس التعليم المجتمعي من حيث إعداد المدارس، والتوسع فيها وتوزيعها على المناطق النائيـــة بما يحقق الأهداف التي قامت من أجلها تلك المدارس، ومتابعة تنفيذ الخطة التعليمية المقررة لمدارس التعليم المجتمعي، وإعداد التقارير والبيانات المتعلقة بها، واقتراح تعديلها في ضوء الاحتياجات المحلية، وما يسفر عنه التطبيق الميداني.

- التنظيم المؤسسي لمؤسسات التعليم المجتمعي، واقتراح النظم واللوائح التي تنهض بمشاريع ومدارس التعليم المجتمعي، والقيام بالدراسات الميدانية للمشكلات والمعوقات المدرسية واقتراح الحلول المناسبة لها، واقتراح المستويات الوظيفية لإدارة هذه المدارس في المديريات التعليمية، وإعداد الدراسات المتعلقة بتنظيم اليوم المدرسي وجداول الدراسة في مدارس التعليم المجتمعي، وإصدار النشرات اللازمة في هذا الشأن، ومتابعة شئون مدارس التعليم المجتمعي، وإعداد تقارير عنها بالتعاون مع إدارة التوجيه الفني، واقتراح برامج التدريب بها، والمشروعات التي تؤدى إلى تحقيق الترابط بينها وبين مدارس التعليم الابتدائي والبيئة.

- إعداد مشروعات الخطط والمناهج للمواد الثقافية والمشروعات المهنية وطرق ووسائل التدريس بمدارس التعليم المجتمعي، واقتراح التعديلات أو التغييرات اللازمة لمسايرة التطور ومتابعة تنفيذها، ودراسة البحوث ذات الصلة بالخطط والمناهج والدراسة، والإفادة منها في عمليات تطوير المناهج الدراسية وطرق تدريسها، ومراجعه الكتب المدرسية وأدلة المعلم وإعدادها للطبع، مع مراعاة مستواها العلمي والفني وخلوها من الأخطاء، وإعداد خطط لتقييم المناهج والكتب المدرسية وخطة الدراسة بالاشتراك مع الإدارات المعنية.

- إدارة وتوجيه مداس التعليم المجتمعي فنياً، بوضع الخطط اللازمة لمتابعة وتقويم موادها الدراسية، وتحسين العملية التعليمية والتربوية وزيادة مهارات وخبرات العاملين ورفع مستوى أدائهم، مع وضع برنامج زمني للزيارات الميدانية التي يقوم بها الموجهون العاملون وإعداد تقارير المتابعة، وكذلك التقارير الشاملة للصورة الكلية في مختلف المحافظات مع تشجيع نقل الخبرات من محافظة إلى أخرى، وإعداد ومتابعة وتقييم الوسائل التعليمية السمعية والبصرية الخاصة بمدارس التعليم المجتمعي.

- استصدار القواعد والتعليمات اللازمة لتنفيذ القوانين والقرارات المتعلقة بشئون الطلاب، ومواعيد التقدم بطلبات الالتحاق ونظم القبول والتحويل وإعادة القيد، ومتابعة تنفيذ القواعد المنظمة لشئون الدارسين، والعمل على تطويرها بما يتفق مع السياسة التعليمية والتربوية المقررة، واقتراح نظم الحوافز للدارسين، واقتراح قواعد إنشاء مدارس إعدادية وثانوية لرعاية الطلاب خريجي مدارس التعليم المجتمعي.

- إجراء دراسات مقارنة لأساليب إعداد المعلمات التعليم المجتمعي، ورفع كفاءتهن إنتاجياً بما يتعلق بمواد التكوين المهني والمواد الثقافية، وتطوير العمل بالمدارس مع وضع خطط برامج التدريب المناسب، وإجراء دراسات لأساليب التجريب

ومجالاته في الدول التي سبقت مصر في تطبيق مدارس التعليم المجتمعي، مع وضع البرامج التدريبية والتجديدية لمعلمات التعليم المجتمعي.

رابعا: برامج الإصلاح ومحاولات النهوض بمؤسسات التعليم المجتمعي في مصر:

شهدت مصر منذ ثلاثينيات القرن الماضي وحتى الآن اهتمام الجهات المعنية بالتعليم المجتمعي، انطلاقا من إيمان الدولة بحق هذه الفئات في التعليم، بوصفهم أعضاء في المجتمع، وان هذه المجهودات التي تبذلها الدولة وجميع الجهات المعنية تعد انعكاسا للفكر التربوي الحديث في مجال التعليم المجتمعي وتواكبا مع النداءات والمبادرات العالمية والدولية لتوفير التعليم للجميع، بالرغم من أن الكثير من هذه الجهود لا تزيد عن كونها أوراقا مكتوبة في كثير من الأحيان إلا أنها تعتبر بمثابة المحاولات الجادة للسعي نحو النهوض بالتعليم المجتمعي في مصر، وذلك كما يلي:

- إن فكرة تعليم المجتمع بمصر لم تولد من فراغ بل إن لها جذورا تاريخية، حيث ترجع نشأة التعليم المجتمعي قديما إلي الكتاتيب، وإلى بعض أنواع المدارس التي تلتها، واهتمت بالمواد العملية بصورة واضحة، وقد ظهر ذلك في مادة التكوين المهني والمشروعات في مناهج التعليم المجتمعي الحالية، ومن تلك المدارس المدرسة الأولية الراقية ١٩١٩، والمدرسة العاملة ١٩٢٥م، والمدرسة الأولية الريفية ١٩٤١م، ومدرسة الوحدة المجمعة ١٩٥٢م، والمدرسة الابتدائية الراقية ١٩٥٣م(شلبي،١٩٨٢، ص ٤٧).
- ظهرت المدارس الابتدائية ذات المعلم الواحد عام ١٩٦١م في بداية الستينيات من القرن العشرين، حيث أنشئت ولأول مرة مدارس ابتدائية ذات معلم واحد في المناطق الريفية والنائية والمحرومة من التعليم، وذلك في العام الدراسي١٩٦٢/٦١م، وكان يطلق على هذه التجربة التعليم لعدة مستويات تحصيلية في حجرة دراسية واحدة، واعتبرت صيغة تجريبية غير معممة طوال ستينات القرن العشرين وحتى منتصف السبعينيات(الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٩٦، ص ٢٦٣)، وتم التوسع في هذا النوع من المدارس في العام الدراسي

٧٥/ ١٩٧٦م، وذلك بناء على توصية المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا في دورته الأولى، وشاركت وزارة التربية والتعليم في مناقشة الأمر في المجلس القومي لتعليم، وبعد ذلك عرض على اللجنة الوزارية للتعليم، وبالفعل وافق مجلس الوزراء بجلستي ١٥، ١٩٧٥/١/١٦م على تنفيذ هذا المشروع(وزارة التربية والتعليم،١٩٩٦، ص ٢).

- في عام ١٩٧٤م وبناءً على توصية من المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا تم إنشاء المدارس ذات الفصل الواحد أو الفصلين في العام الدراسي١٩٧٦/٧٥م في الجهات التي لا يتم فيها الاستيعاب الكامل لجميع الأطفال(شرابي،١٩٩٩، ص ١٢).

- تم الاتفاق على أن يتم البدء بألف مدرسة خلال العام الدراسي ١٩٧٦/٧٥م ، وذلك في إطار خطة خمسية توصي باستيعاب الأطفال المحرومين من التعليم ، أو الذين تسربوا من المدرسة الابتدائية قبل نهاية المرحلة ، على أن تكون الأولوية لإنشاء هذا النوع من المدارس في الكفور ، والنجوع ، والقرى قليلة السكان ، وأماكن تجمع البدو ، أو القرى المتجاورة. وقامت وزارة التربية والتعليم بوضع الهيكل التعليمي لتنفيذ الخطة الخمسية، وأنشأت إدارة خاصة لهذه المدارس تتبع الإدارة العامة للتعليم الابتدائي بالوزارة(وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٥). وتعطي الأولوية للأطفال من أعمار (٨ – ١٠) ، (١٠ – ١٢) ، (١٢ – ١٤)، أما بالنسبة لمكان المدرسة فكان يمكن أن تفتتح في أحد المباني العامة ، كمقر الجمعية التعاونية، أو لجنة الاتحاد الاشتراكي في ذلك الوقت، أو مسجد القرية، أو الكتاتيب القائمة، أو بمبنى مستقل يتم إنشاؤه بالجهود الذاتية، أو يقدمه الأهالي للمشروع بالمجان.والدراسة كانت مقسمة إلى ثلاث حلقات – حيث يجري التعليم فيها على نظام تعليم المجموعات كما يلي:

- الحلقة الأولى (مجموعة الأميين أمية كاملة): ويضم هذا المستوى التلاميذ الأميين الذين لم يسبق لهم الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ، ويهدف المنهج الذي يدرس لهم الوصول بالدارسين إلى مستوى يعادل نهاية الصف الثاني الابتدائي.

- الحلقة الثانية (مجموعة الملمين بمبادئ القراءة والكتابة): ويضم هذا المستوى التلاميذ الملمين بمبادئ القراءة والكتابة ، وسبق التحاقهم بالتعليم الابتدائي وتسربوا من صفوفه ، ويهدف المنهج الذي يدرس لهذا المستوى الوصول بالدارسين إلى مستوى يعادل مستوى نهاية الصف الرابع الابتدائي .

- الحلقة الثالثة (مجموعة القادرين على القراءة والكتابة والعمليات الحسابية: وتضم التلاميذ الذين يجيدون إلى حد ما القراءة والكتابة، ممن تسربوا من الصف الرابع

الابتدائي أو بعده، ويهدف المنهج الذي يدرس لهم الوصول بالدارسين إلى مستوى يعادل نهاية الصف السادس الابتدائي تقريبا(غانم ٢٠١٣، ص ص ٢٠٩، ٢١٠).

وبهذا نجد أنه في مكان واحد يضم دارسين من مستويات تعليمية مختلفة، كان يتم التدريس لأكثر من صف دراسي واحد في نفس الوقت، ويوزع الدارسون على تلك المستويات بعد إجراء تقويم لهم، كما يمكن لأي منهم الانتقال إلى المستوى الأعلى متى ارتفع مستواه(رئاسة الجمهورية، ١٩٧٧، ص ٥) داخل نفس الحلقة ، بناء على اختبارات من إعداد المعلم نفسه، وبناء على نتائج تقويم القدرات التحصيلية واستيعاب المعلومات والخبرات المقررة لكل حلقة، أما الانتقال من حلقة لأخرى (من الحلقة الأولى إلى الثانية ومثلا)، فيتم بناء على اختبارات تنظمها المدرسة الأم، وكان يتاح للدارسين من البنين أو البنات في هذه المدارس فرص التحويل للمدارس النظامية بناء على رغباتهم بعد اجتياز امتحان يؤهلهم للصف المناظر بنجاح(وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٠، ص ٧٧). وكان إنشاء هذا النوع من المدارس لإدراك الأطفال الذين فاتهم التعليم، إما لأنهم لم يجدوا مكانا في المدرسة عندما بلغوا سن السادسة، أو لأنهم تسربوا بعد التحاقهم بها، وهم في كلتا الحالتين لا يزالون في سن التعليم الابتدائي الإلزامي(صبيح، ١٩٨٠، ص ٧٣).

- نشأت فكرة مدرسة المجتمع عام ١٩٩٢ من خلال مبادرة برنامج التربية بمنظمة اليونيسيف بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، بغرض إيجاد لون من التعليم شبه النظامي يجمع بين الأنظمة التعليمية الرسمية وغير الرسمية، ويتيح الفرصة ثانية لمن تخلف عن مسايرة التعليم لظروف قد تكون اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية حضارية. ويركز هذا اللون من التعليم على الفتاة بصفة خاصة، لهذا سميت مدارس المجتمع (بمدارس صديقة للفتاة) وتتركز في مجتمعات أكثر خصوصية مثل أسيوط وسوهاج وقنا(جيم إيرفين،٢٠٠٠، ص ٣٦٩). وفي عام ١٩٩٣ بدأت المبادرة القومية لمدارس التعليم المجتمعي، مع إضافة التدريب المهني بمنهج متعدد الصفوف، وفي إطار التعليم المجتمع بدأت هذه المنظمة منذ العام ١٩٩٤ في إنشاء وتوسيع نموذج التعليم المجتمعي للأطفال الذين لم تتح لهم فرص الالتحاق بالمرحلة الابتدائية في المناطق الريفية مع التركيز على الفتيات، وتقدم مدارس المجتمع نموذجا للمدارس الصديقة للطفل التي توفر عناصر الأمان والصحة ومراعاة النوع الاجتماعي والمشاركة والتحفيز، وذلك من خلال تشجيع المشاركة المجتمعية وتعبئة المجتمعات المحلية، وتجهيز المدارس بأعمال الصيانة والأثاث والمواد التعليمية وتدريب المعلمين(الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد(أ)، يناير٢٠١٥، ص ١٣) مما جذب العديد من الشركاء المحليين والمعنيين والمنظمات غير الحكومية، وأخذ هذا التحرك على عاتقة تحقيق ممارسة الديمقراطية بمحاولة توفير التعليم للجميع تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

- أكدت وثيقة مصر في مواجهة القرن الحادي والعشرون علي أهمية التنمية البشرية وذلك من خلال التعليم ، واعتبارها من أهداف القرن ، مؤكدة أن استخدام وتفعيل تكنولوجيا القرن الجديد المتنوعة ذات الجودة العالية، واعتبارها عنصرا أساسيا في العملية التعليمية وذلك اعتبارا بان التعليم هو العملية التي يتم من خلالها إكساب الفرد شتى أنواع المعرفة الحديثة ، وأسس المواطنة الصالحة ، والمهارات الحياتية للتكيف مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية(حجي،١٩٩٨، ص ص ٢٦٣- ٢٦٤). فالهدف الأساسي للتنمية كما ورد في تقرير التنمية البشرية ٢٠١١م ، هو الإتاحة الشاملة وتمكين الأفراد من المشاركة في تطوير المجتمع وذلك من خلال تحقيق المساواة في الفرص المتاحة لجميع أفراد المجتمع ذكورا وإناثا، والتعليم المستمر مدي الحياة، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وإتاحة فرص المشاركة في صنع القرار التربوي، والتأكيد علي الإفادة من التطورات العلمية والتكنولوجية والخبرات العالمية المعاصرة في تطوير العملية التعليمية(معهد التخطيط القومي،٢٠١١، ص ص ٣٧-٣٨).

- وقد تواكب الاهتمام الوطني بالتعليم كمدخل رئيسي للتنمية المستدامة مع التحرك العالمي الذي بدأ بمؤتمر" التعليم للجميع " بجوميتان بتايلاند عام ١٩٩٠م، ثم مؤتمر دكار في ابريل ٢٠٠٠م ، وحيث تعهدت مصر كواحدة من تسع دول بوضع الإستراتيجية المستقبلية للتعليم ، لتحقيق الأهداف القومية للتعليم ، وأهمها تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية تماشيا مع وثيقة العقد الأول للطفل المصري والاتفاقية الدولية لحقوق الطفل(جوستا فولبير أوسبينا،مارس ٢٠٠٠، ص ٣٠).

- جاء مؤتمر القاهرة أكتوبر ٢٠٠٠م، ليؤكد على أن التعليم هو المدخل الحقيقي للتنمية الشاملة ، واعتبار التعليم المجتمعي المشروع القومي الذي ينبغي أن تتكاتف حوله جهود جميع الجهات التنفيذية ، وهيئات الأمم المتحدة، وكذلك الجمعيات الأهلية ، وقد تم تشكيل فريق قومي (المجلس القومي للطفولة والأمومة بالتعاون مع منظمة اليونيسيف) كي يقود عملية التخطيط الشامل المتكامل بهدف :تقليص الفجوة النوعية بين الإناث والذكور في التعليم وذلك بحلول عام ٢٠٠٥م، وتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية بين الجنسين بحلول عام ٢٠١٥م(المجلس القومي للطفولة والأمومة، ٢٠٠٥، ص ٢).

ونتيجة لذلك أصبحت قضية التعليم المجتمعي مسألة اجتماعية تستوجب التكامل بين جميع أجهزة المجتمع من أجل التعرف على أبعادها الحقيقية ،حيث أكدت العديد من التجارب والدراسات أن نظم التعليم بحاجة ماسة إلى دعم ومساندة كافة الجهات الحكومية وغير الحكومية عبر المشاركة المجتمعية ، وذلك حتى تتمكن من تحقيق أهدافها. ويأتي هذا الدعم عادة من مشاركة المجتمع المدني (القطاع الثالث)، والعمل

التطوعي والجمعيات الأهلية التي تؤدي الخدمات الإنسانية لإحداث التكامل بين الجهات الحكومية وجميع الجهات المعنية(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ص ١٣).

- يصف التقرير الوطني حول تطوير التعليم في مصر (٢٠٠٤-٢٠٠٨م) مؤسسات التعليم المجتمعي بمؤسسات التعليمي الدمجي ؛ نظرا لأنها تهدف إلى ضمان إتاحة فرص التعليم الأساسي لجميع الأطفال في الشريحة العمرية من ٦-١٤سنة ، ودمجهم في مؤسسات التعليم النظامي وغير النظامي(المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٨، ص ١). واستمرارا لسياسة الدولة في الاهتمام بتعليم المجتمع وتعاظم اهتمام القيادة السياسية في مصر بتوفير فرص تعليمية لجميع الأطفال كحق نص عليه الدستور المصري وأكدته المواثيق الدولية (جومتيان ١٩٩٠م،داكار٢٠٠٠م) ، ومنذ صدور القرار الوزاري رقم ٢٥٥لسنة ١٩٩٣م، بإنشاء مدارس الفصل الواحد للفتيات(وزارة التربية والتعليم، القرار رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٩٣). ومبادرة تعليم البنات عام ٢٠٠٣م ، ظهرت العديد من المبادرات التي انتهجت نفس الأسلوب المتبع في التعليم المجتمعي القائم على مستوى عال من المشاركة المجتمعية منها :مدارس المجتمع : التي تم إنشاؤها عام ١٩٩٢م. والمدارس الصديقة للفتيات : التي تم إنشاؤها عام ٢٠٠٣م.المدارس الصغيرة : التي تم إنشاؤها عام ١٩٩٧م.والمدارس الصديقة للأطفال ذوي الظروف الصعبة (أطفال بلا مأوى / أطفال الشوارع) في المناطق التي لا يوجد فيها مدارس: وتم إنشائها عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤م(المجلس القومي للطفولة والأمومة، نوفمبر٢٠٠٣، ص ٣٠).

- ومن الجدير بالذكر انه تم تعديل مسمي الإدارة العامة للفصل الواحد بوزارة التربية والتعليم بمسمى الإدارة العامة للتعليم المجتمعي ، بحيث تشمل الإشراف على جميع هذه الصيغ ، وتكون مسئولة عن تأهيل الميسرات ، وتعيينهم، ودفع رواتبهم ؛ وتشارك في تنميتهم مهنيا ، فضلا عن التنسيق بين الجهات المشرفة على تلك الأنماط والصيغ المختلفة للتعليم المجتمعي. وعلى الرغم من ذلك، فالجهود الحالية تفي بنسبة لا تزيد عن ٣,٣% من الاحتياجات الحقيقية حيث يوجد أكثر من ٣ مليون طفل في سن التعليم الأساسي لم يتم الوفاء باحتياجاتهم التعليمية. لذلك هناك حاجة لبذل جهود كبيرة لسد هذه الفجوة وخاصة في تعليم الفتيات، وإعادة دمجهن في النظام التعليمي النظامي وغير النظامي(رونالد جي سولتانا، ٢٠٠٨، ص ٢٦).

- وضعت وزارة التربية والتعليم ضمن خطتها الإستراتيجية ٢٠٠٧/٢٠١٢ هدفاً عاماً لتوفير تعليم مجتمعي لكل الأطفال في سن ٦-١٤ سنة الذين لم يلتحقوا بالتعليم الأساسي أو تسربوا منه وخاصة الفتيات والأطفال في المناطق الحضرية والريفية الفقيرة.

- وضعت الوزارة مبادرات تعليم الفتيات والفتيان كأولوية قصوى للقضاء على الفجوة النوعية وتحقيق المساواة النوعية في التعليم، وإعادة دمج الأطفال غير الملتحقين بنظام التعليم وتحاول تكثيف دعمها لتعليم الفتيات بإنشاء مزيد من الفصول، وتوفير مرتبات للمعلمين وتأهيلهم وتدريبهم، وتوفير الموارد والمعدات وتطوير المناهج والكتب الدراسية(المجلس القومي للطفولة والأمومة، ٢٠٠٤، ص ٦٠).
- قامت الوزارة بتوفير وتشغيل المدارس في المناطق الحضرية والريفية المحرومة للوصول إلى الأطفال الذين تسربوا من المدارس أو غير القادرين على الالتحاق بالتعليم النظامي.

وللوصول إلى تحقيق هذه الأهداف قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء إدارة للتعليم المجتمعي ضمن هيكل تنظيمي لضمان تحقيق التعليم المجتمعي على المستوى المركزي واللامركزى (المحافظات والمحليات) وتكون مسئولة عن تعيين الميسرات(المعلمات) والموجهين في مدارس التعليم المجتمعي وفق المعايير التي تلائم المناطق التي يصعب الوصول إليها(ملك زعلوك، ٢٠٠٤، ص ١٧).

وبالرغم من الجهود التي بذلتها الوزارة لضمان التحاق جميع الأطفال في سن المدرسة بالتعليم فلا تزال هناك العديد من المعوقات التي تواجه توفير التعليم المجتمعي للأطفال غير الملتحقين بنظام التعليم في مصر، والتي خلصت إليها العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال والتي أبرزها النقص في أعداد المدارس اللازمة لتلبية احتياجات الأطفال في المناطق الريفية والحضرية المحرومة، والمناطق النائية والعشوائية.ولا تزال الفجوة كبيرة بين نسب التحاق الفتيات والفتيان (الذكور والإناث) في بعض المناطق خاصة في الريف، وفى صعيد مصر، وفى مناطق البدو. وظروف العمل في هذا النوع من التعليم لا تساعد على استبقاء العاملين المدربين كالمديرين والموجهين والمُيَسِّرات. بالإضافة إلي ضعف الوعي بأهمية التعليم المجتمعي لدى أولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المدني. وضعف أساليب الإدارة ونظام المتابعة والتقويم في مدارس وفصول التعليم المجتمعي(المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٨، ص ص ٢٠ -٢١).

من ناحية أخرى فان الاهتمام بالكم لا يغني عن الاهتمام بالكيف ، حيث أن انتشار مؤسسات التعليم المجتمعي في جميع أنحاء الجمهورية يعني أن هناك نسبة لا يستهان بها من الأبناء ، يتلقون تعليمهم فيها، ومع الاهتمام بمؤسسات التعليم النظامي ، كان لابد من تحقيق التكافؤ والمساواة بينها وبين مؤسسات التعليم المجتمعي(عبد الله محمد بيومي، ٢٠٠٨، ص ص ٦٦-٦٧).

وأشار تقرير البنك الدولي عام ٢٠٠٦م إلى أن البلدان تعطي الأولوية لتوسيع نطاق الالتحاق بالمدارس الابتدائية، إلا أنها تغفل بدرجة كبيرة الاهتمام بمعرفة مدى جودة ما يتعلمه الأطفال ، وأوصى التقرير بحتمية التركيز على نتائج التعلم بنفس قدر التركيز على قضية الالتحاق بالتعليم ، على اعتبار أن ذلك يمكن أن يزيد من تأثير الاستثمار في التعليم الابتدائي على التنمية : الاقتصادية والاجتماعية(World Bank, 2006, p. ١٦).

- قامت الدولة بمجهودات مكثفة لوضع خطة إستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر من عام (٢٠٠٧ / ٢٠٠٨م) إلى عام (٢٠١١ /٢٠١٢ م) ، وقد أعدت هذه الخطة من خلال وحدة التخطيط الاستراتيجي بوزارة التربية والتعليم بالاستعانة بنخبة من أساتذة الجامعات وممثلي المحافظات والخبرات العالمية بمعهد التخطيط التربوي ، وهدفت هذه الخطة إلى تقديم تعليم عالي الجودة لجميع الأطفال وذلك وفقا لأبعاد واقعية مدروسة جيدا من قبل الوزارة ، وتدعيم التعليم اللامركزي الذي يقوم على الإصلاح النابع من المدرسة ذاتها، ونتيجة لاهتمام الدولة في الآونة الأخيرة بالتعليم المجتمعي فقد تم تخصيص الباب الحادي عشر من الخطة الإستراتيجية لعرض برنامج دعم التعليم المجتمعي للفتيات والأطفال غير الملتحقين بالتعليم ، وقد تضمن(وزارة التربية والتعليم،، ٢٠٠٧، ص ص ٣١٨ -٣١٩): توفير تعليم مجتمعي للأطفال في سن ٦-١٤ سنة الذين لم يلتحقوا بالتعليم الأساسي أو الذين تسربوا منه وخاصة الفتيات والأطفال في المناطق الحضرية والريفية الفقيرة . وتمثلت إستراتيجية البرنامج في الآتي: إنشاء المدارس اللازمة لتوفير تعليم أساسي عالي الجودة لكل الأطفال غير الملتحقين بالتعليم ودعم مبادرة تعليم الفتيات حيث توجد حاجة لبناء١٣,٣٣٣ مدرسة موزعة على المحافظات السبع والعشرين وذلك لاستيعاب كافة الأطفال غير الملتحقين بالتعليم .
- اتجهت بعض المنظمات الدولية إلى تنفيذ عدد من المشاريع في التعليم المجتمعي بمصر كما يلي:
  - مبادرة وبرنامج الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) لإنشاء المدارس صديقة الفتاة: بعد انطلاق مؤتمر جوميتين، نشأت فكرة مدرسة المجتمع عام ١٩٩٢م، من خلال مبادرة برنامج التربية باليونيسيف بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، بغرض إيجاد لون من التعليم شبه النظامي يجمع بين الأنظمة التعليمية الرسمية وغير الرسمية، ويتيح الفرصة ثانية لمن تخلف عن مسايرة التعليم لظروف قد تكون اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية حضارية، ويركز هذا اللون من التعليم على الفتيات بصفة خاصة، ولهذا سميت مدارس المجتمع هذه

بالمدارس صديقة للفتاة، وتركزت أماكن إنشائها في مجتمعات أكثر خصوصية بمحافظات أسيوط وسوهاج وقنا(إيرفين، ٢٠٠٠، ص ٣٦٩).

- مشروع اليونسكو لإنشاء المدارس الصديقة لأطفال الشوارع والأطفال العاملين: سعت العديد من المنظمات الدولية ومن بينها منظمة اليونسكو إلى دعم جهود مصر الرامية إلى توفير التعليم المجتمعي، وذلك بتنفيذ مشروع المدارس الصديقة لأطفال الشوارع والأطفال العاملين، والذي بدئ العمل به منذ عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤، ص ص ٢٠-٢٢)، فقد تم إنشاء عدد (٢٠) مدرسة ثابتة، وعدد (٥) مدارس متنقلة، وتأهيل عدد (١٠٠) معلماً للعمل في هذه المدارس كمرحلة أولى خلال العام ٢٠٠٥ م، ووصل عددها عام ٢٠٠٨ م إلى أكثر من مائتي مدرسة(المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،٢٠٠٩، ص ٣). فالفكرة الأساسية للمشروع تهدف إلى محاولة إعادة هؤلاء الأطفال إلى دائرة التعليم، وذلك عن طريق إلحاقهم في فصول متعددة المستويات، وتقديم برنامج تعليمي مكثف، يُسَرِّع من إنهاء التلميذ لما تقدمه المدرسة الابتدائية، وبما يتيح له استكمال تعليمه في مراحل التعليم الأخرى في المدرسة العادية مثل أقرانه(المجلس القومي للطفولة،٢٠١٠، ص١٦)، ومن ثم سعى هذا المشروع إلى إعادة دمج الأطفال ممن هم خارج المدرسة في التعليم مرة ثانية، ورفع نسب التحاق الأطفال من الفئات المحرومة من التعليم، وتلبية حاجات التعلم الأساسية للأطفال في ظروف صعبة، واختيار نموذج تربوي مرن يوفر تعليماً رسمياً للفئات المتسربة من التعليم، والسعي لدمج الأطفال في أسرهم ومجتمعهم المحلى(وزارة التربية والتعليم ومكتب اليونسكو الإقليمي في بيروت،٢٠٠٥، ص٣١).
- برنامج اليونيسيف ومشروع الخطة الخمسية(٢٠١٣-٢٠١٧): يعمل برنامج منظمة اليونيسيف وفقا لهذه الخطة إلى تحقيق الأهداف الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم المصرية، وخاصة في مجالات تنمية الطفولة المبكرة والتعليم المجتمعي ودمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويهدف برنامج المنظمة هذا إلى زيادة نسب التحاق البنين والبنات في الفئة العمرية(٤-١٤سنة) بتعليم ذي جودة عالية وزيادة معدلات الحضور واستكمال التعليم والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى تقليل الفجوة النوعية وتحسين استعداد الأطفال للالتحاق بالتعليم الابتدائي في السن المناسب، وخاصة في المناطق المحرومة، وتحسين استعداد الأطفال للالتحاق بالمدرسة الابتدائية وزيادة معدل بقائهم وتحصيلهم الدراسي، وتستهدف المنظمة تمكين الأسر والمجتمعات من خلال التعبئة الاجتماعية وتحسين التواصل لتغيير السلوك وتحسين التواصل المعرفي والبحث التي

تشكل السياسات وتنفيذها(الهيئة القومية لضملن الجودة والاعتماد، يناير ٢٠١٥، ص ص ١١، ١٢).

خامسا: أهداف مؤسسات التعليم المجتمعي وممارسات التأهل للجودة والاعتماد:

يهدف التعليم المجتمعي إلى:

- دعم القدرات القومية على توفير تعليم أساسي في نوعية متميزة للجميع.
- الاستمرار في توفير الفرصة التعليمية المناسبة للأطفال الذين لم تتح لهم فرص الالتحاق بالتعليم النظامي وبخاصة الفتيات.
- تنمية القدرات الإدارية والفنية للعاملين في المشروع.
- مشاركة قيادات المجتمع المحلي في لجان التعليم وحل بعض المشكلات التي تواجه هذه المؤسسات.
- العمل على استمرارية نموذج التعليم الأساسي المناسب للفتيات القائم على مشاركة جهود المجتمع المحلي(الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد(أ)، يناير٢٠١٥، ص ص ١٧، ١٨).

وكما ورد في خطة (٢٠٠٧ / ٢٠١٢) تهدف مؤسسات التعليم المجتمعي إلى:

- توفير تعليم ذو جودة عالية لأولئك الذين لا تصل إليهم الخدمة التعليمية والمحرومين والمتسربين، وأطفال الشوارع من البنين والبنات، وسدّ منبعاً رئيساً من منابع الأمية.
- العمل على تنميـــــة الدارس/ الدارسة لغويـــــاً بما يضمن سيطرته / سيطرتها على المهارات الأساسية قراءة وكتابة وفهماً وتعبيراً، وتزويد الدارس / الدراسة بالمبادئ الأساسية في الحساب بما يجعلها / يجعله يحسن التعامل مع البيئة.
- معاونة الدارس/الدارسة على التكيف الاجتماعي وتفهم الظاهرات الطبيعية المحيطة به وتزويده/ تزويدها بقدر من الثقافة الاجتماعية والعلمية والسلوكية والمهنية(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨، ص٢).
- مد الخدمة التعليمية للمناطق الأكثر احتياجاً وخاصة القرى والنجوع.
- مقاومة بعض العادات والتقاليد التي تحد من تمكين الأطفال من التعليم.

- الترغيب في التعليم من خلال إعداد برنامج يتناسب وقدرات الدارسات وظروفهم، وتمكينهم للاستفادة من المهارات الحياتية والتعليمية(البنك الدولي، ٢٠٠٩، ص ٩٣).
- إعطاء الفرصة الثانية لمن تسرب من التعليم الأساسي للعودة إلي التعليم، ومواجهة الأمية والقضاء على مشكلة التسرب(البنك الدولي، ٢٠١٠، ص٧٦). وخاصة الفتيات والأطفال في المناطق الحضرية والريفية الفقيرة(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢ج، ص٣١٧).
- السعي إلى تقليص الفجوة النوعية في التعليم الأساسي بتشجيع الفتيات على الالتحاق بتعليم يراعى ظروفهن وعاداتهن وقيمهن ومجتمعاتهن، بالإضافة إلى العمل على منع تسربهن من التعليم في المراحل التعليمية الأساسية، وذلك من خلال توفير الخدمة التعليمية للإناث في البيئات النائية والمحرومة، مما يساعد على تخفيض نسبة الأمية المرتفعة بين الإناث، وجذب الفتيات للتعليم وإبقائهن في المدارس، وتفادى الأسباب التي أدت إلى حرمانهن من التعليم، وتفادى أسباب تسربهن(عبد الوهاب، ٢٠٠٨، ص٣٦).

يتضح مما سبق أن مدارس التعليم المجتمعي تهدف لاستيعاب الفتيات اللاتي في سن التعليم الإلزامي أو المتسربات منه، مع الاهتمام بالتكوين المهني، وتحقيق تفعيل أكبر لدور المجتمعات المحلية لتتولى القيادة في تحديد احتياجات مدارسها والمساهمة في العملية التعليمية ككل، وكذلك مدّ الخدمة التعليمية للمناطق الأكثر احتياجاً، خاصة العشوائيات والقرى والنجوع، ومقاومة بعض العادات والتقاليد التي تحد من تمكين الأطفال من التعليم، والترغيب في التعليم، وإعداد برامج تناسب قدرات التلاميذ وظروفهم، وتمكنهم من المهارات الحياتية والعملية، وإعطاء الفرصة الثانية لمن تسرب من التعليم الأساسي للعودة إلى التعليم.

وفي يناير ٢٠١٥م أصدرت الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد وثيقتين، الأولى تحت عنوان" وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي"، والأخرى تحت عنوان " دليل الممارسات المتميزة لمدارس التعليم المجتمعي"، استكمالا للدور الهام لهذه المؤسسات في التعليم المصري، وتقدم وثيقة الممارسات مجموعة من الممارسات والأنشطة والإجراءات التي تسهم في تحقيق أهداف التعليم المجتمعي، وتساعد مؤسساته في تحسين ضمان جودة أدائها وتأهلها للاعتماد، فاشتمل هذا الدليل على خمسة معايير كالتالي: معيار بيئة التعلم، ومعيار المشاركة المجتمعية، ومعيار المتعلم، ومعيار المعلمة، ومعيار التنمية المهنية المستدامة، وتضمن كل معيار عدداً من المؤشرات التي تندرج تحته، وروعي في إعداد الدليل مجموعة من الأسس والمرتكزات

من أهمها(الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد(ب)، يناير ٢٠١٥، الإصدار الأول، ص، ص ٩، ١٢):

- المواءمة بين الأنشطة والإجراءات المستخدمة لتحقيق معايير ومؤشرات ضمان الجودة مع أهداف التعليم المجتمعي.
- استخدام ممارسات وأنشطة واقعية تتمكن مدار التعليم المجتمعي من تنفيذها في ضوء إمكانات البيئة التي توجد بها.
- تنوع الممارسات والأنشطة لتتلاءم مع تنوع بيئة مدارس التعليم المجتمعي في محافظات الجمهورية كافة.
- تعزيز الممارسات والأنشطة المستخدمة في توطيد العلاقة بين مدارس التعليم المجتمعي وأعضاء ومؤسسات المجتمع.
- وجود قاسم مشترك بين الممارسات المتميزة التي أعدتها الهيئة لمؤسسات التعليم العام ومدارس التعليم المجتمعي لتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص لمختلف مؤسسات التعليم.
- شمول كافة الممارسات والأنشطة مؤشرات كل معيار من معايير وثيقة ضمان جودة واعتماد مدار التعليم المجتمعي.

سادسا: أدوار مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر :

ترتكز مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر على الآتي (UNICEF؛ ٢٠١٠، P.11-.p 13):

- التحول من المسئولية الحكومية للتعليم إلى المسئولية المجتمعية بما يؤكد دعم قطاعات المجتمع كافة.
- إكساب المتعلمين المهارات الحياتية، فمن أهم نواتج التعلم المستهدفة مهارات القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، ومهارات الاتصال، ومهارات التخطيط ومهارات التفكير العليا والمخرجات الوجدانية والاجتماعية ، ومهارات العمل والمهن ذات الصلة بالبيئة المحيطة.
- التعلم المتمركز حول المتعلم بغية تحسين المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم.
- مد الخدمة التعليمية إلى المناطق الأكثر احتياجا وبخاصة القرى والنجوع.
- الترغيب في التعليم من خلال إعداد برامج تتناسب مع قدرات الدارسين وظروفهن.

- إعطاء فرص للمتسربين والمتسربات من التعليم.

بصفة عامة تسعى مؤسسات التعليم المجتمعي إلى تعليم الفئات المهمشة والمحرومة من الخدمات التعليمية من خلال تمكين الفتيات من التعليم والاستفادة من المهارات الحياتية، ومقاومة بعض العادات والتقاليد التي تحد من ذلك، والعودة إلى التعليم بإعطاء الفرصة الثانية لمن تسرب من التعليم الأساسي، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والعدالة التعليمية(أحمد، ٢٠٠٤، ص١٩). وتوسيع وتعميق مدى الخدمات والمصادر والفرص التنموية المتاحة للدارسين بطرق تؤدي إلى تعزيز نمو الطلاب وعلاقتهم بمؤسسات التعليم المجتمعي(الطاهر وآخرون، ٢٠١٠، ص ٥٠٩).

وأن يكون هذا التعليم مجاني بالكامل للأسر غير القادرة مالياً، ويسعى لتوفير فرص عمل لخريجات المدارس المتوسطة وفوق المتوسطة، على النحو الأمثل للعمل كميسرات مما يساعدهن، ويساعد في حل مشكلة البطالة (شكر، ٢٠٠٥، ص٧٧)، وتنبع أهمية مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر من الآتي :

- إسهامها في التنمية الاجتماعية، بكونها أحد الصور التي تدل على تطور المجتمع و تقدمه(عبد الوهاب، ٢٠٠٩،ص ٣٦). ولما كان المتعلمون الكبار هم من الآباء والأمهات فإن تطوير مفاهيمهم الثقافية حول عديد من القضايا الاجتماعية يعتبر أساسياً وضرورياً للحد من المشكلات الاجتماعية(أحمد، ٢٠٠٤، ص ٢٣٥).
- إسهامها في التنمية الاقتصادية بأبعادها المختلفة، إن مدارس التعليم المجتمعي تعد ضرورة لإحداث التنمية الاقتصادية للمجتمع، شريطة أن تكون البرامج المقدمة لهم وثيقة الصلة، ومنبثقة من حاجاتهم ورغباتهم في اكتساب هذه المهارات(بيومي، ٢٠٠٩، ص٢٠).
- دعم مشاركة جهود المجتمع المحلي والجمعيات في إدارة المشروع وتسييره في المحافظات التي يطبق فيها المشروع (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد(أ)، يناير٢٠١٥، ص ١٨) ومن ثم تحقيق المشاركة المجتمعية الفعالة، في التخطيط والتنفيذ والمتابعة لتلبية الاحتياجات التعليمية الفعلية في القرى والجوع، وبناء علاقة قوية بين ممثلي المجتمع والجهات الرسمية.
- ربط ما تتعلمه الفتيات بحياتهم وواقعهم، ومقاومة بعض العادات والتقاليد التي تحد من تمكين الأطفال من التعليم.
- سهولة المحاسبية، مع تحقيق المرونة والتحرر من الإجراءات والتعقيدات الروتينية، وتيسير فرص المتابعة والمحاسبية المستمرة من أولياء الأمور.

- تلبية احتياجات أولياء الأمور والأسر وتدعيم العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة كقوة دافعة نحو تعليم الدارسين، وربط الفصول المدرسية والمعلمين بمصادر المجتمع، بطرق تؤدي إلى تعزيز تعلم الدارسين.
- تقوم مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر بتطبيق برامج تعليمية تتناسب مع مستوى الدارسين بمؤسسات التعليم المجتمعي.
- التأكيد على مبدأ الديمقراطية، يتم بها تعليم الجميع عبر ما توفره من فرص تعليمية يمكن من خلالها تحقيق الاستيعاب الكامل لجميع أفراد المجتمع.
- تدعيم اللامركزية في التعليم ومشاركة جميع القطاعات الداخلية والخارجية والتي تشكل مجتمع المؤسسات التعليمية النظامية وغير النظامية، وهذا يعني إعادة توزيع الكفاءات والمصادر مع وضع آليات تمكن مؤسسات التعليم المجتمعي من ممارسة الاستقلالية.
- تنوع مصادر تمويل للتعليم، بحيث يشترك في تمويل التعليم المجتمعي ومؤسساته كل من الميزانية العامة للدولة، والقطاع الخاص، والقطاع العائلي، وصندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية، والمعونات الخارجية والقروض.
- مرونة الانتظام بالدراسة، وإتاحة فرص التحويل إلى المدارس النظامية، بشرط اجتياز الامتحان الذي يؤهلهم للصف المناظر بنجاح(وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٠، ص٧٨).

سابعا: صيغ وأنماط مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر:

بادرت وزارة التربية والتعليم بإعداد خطة طويلة المدى لإنشاء مؤسسات التعليم المجتمعي تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للفتيات والمتسربين من التعليم في المناطق النائية والقرى المحرومة من التعليم، وذلك بداية في محافظات الوجه القبلي التي امتدت بعد ذلك لتشمل محافظات الجمهورية. وتتعدد أنماط وصيغ هذه المؤسسات بهدف مدَّ الخدمة التعليمية إلى أطفال القرى والنجوع والكفور، والمناطق العشوائية والنائية، وتشمل هذه الأنماط كل من مدارس الفصل الواحد للفتيات، ومدارس المجتمع، والمدارس الصغيرة، والمدارس التابعة للجمعيات الأهلية، والمدارس الصديقة للفتيات، والمدارس الصديقة لتعليم الأطفال ذوي الظروف الصعبة، وفيما يلي وصف وتحليل لكل نمط والهيئات التي قامت بإنشائها:

●مدارس المجتمع:

أنشئت في أعقاب مؤتمر جوميتين في عام ١٩٩٢م، في محافظات ثلاث بصعيد مصر، هي أسيوط وسوهاج وقنا، بهدف تحقيق التعليم للجميع، وتعمل على توفير تعليم

أساسي قوي لبرنامج تعليمي يركز علي البنات(زعلوك، ٢٠٠٤، ص ص ٢١٢-٢١٣) مع تبني رؤية للتوسع في مدارس المجتمع، بمشاركة:

- اليونيسيف: التي تقوم بتنظيم وتمويل المستشارين والجهاز الفني والتدريب والمواد المعًينة للعملية التعليمية سواء المعلمين أو الأطفال، كما توفر الأثاث اللازم للمدارس والمعدات، وتقييم المدارس.
- وزارة التربية والتعليم: بدفع الوزارة أجور ومرتبات المعلمين، وتوفر الكتب الدراسية، والإرشاد التربوي لتدريس المنهج، وتشارك في التدريب والإشراف(وزارة التربية والتعليم، القرار الوزاري رقم ٣٠ لسنة ٢٠٠٠) والذي جاء فيه يجوز للجمعيات الأهلية العاملة في نطاق التعليم إنشاء مدارس المجتمع.
- المجتمع المحلي: الذي يوفر مكان التدريس مثل غرفة ملحقة بالمسجد، أو حجرة أحد المنازل أو قد يبني غرفة صفية لإقامة مدرسة مجتمع لتلاميذ من أعمار مختلفة في صفوف متعددة، كما له دور رئيس في تسهيل تقديم الخدمات لمدارس المجتمع في نطاق المحليات.

وتوفر تلك المدارس صفوفا متعددة المستويات الدراسية، وتقبل الدارسين والدارسات بأعمار وقدرات مختلفة في مستوي التعليم الابتدائي، مع التركيز علي البنات(الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، يناير٢٠١٥، ص٢١). ولقد وصل إجمالي عدد مدارس المجتمع للفتيات إلي (٤٩٢) مدرسة، وتضم (٩٨٧٤) دارسة حتى العام الدراسي ٢٠٠٩م/٢٠١٠م(اليونسكو، ٢٠١٠، ص ٣٣٣).

- **مدارس الفصل الواحد:**

في العام الدراسي ١٩٧٦/٧٥م تم الاتفاق على أن يتم إنشاء ألف مدرسة ذات المعلم الواحد، وذلك في إطار خطة خمسية توصي باستيعاب الأطفال المحرومين من التعليم، أو الذين تسربوا من المدرسة الابتدائية قبل نهاية المرحلة، وأن تكون الأولوية لإنشاء هذا النوع من المدارس في الكفور والنجوع والقرى قليلة السكان وأماكن تجمع البدو أو القرى المتجاورة. وأنشأت إدارة خاصة لهذه المدارس تتبع الإدارة العامة للتعليم الابتدائي بالوزارة (وزارة التربية والتعليم،١٩٧٧، ص١).

وأنشأت هذه المدارس بموجب القرار الوزاري رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٩٣، الصادر بشأن إنشاء ثلاثة الآلاف مدرسة ذات الفصل الواحد في المناطق التي لا تصلها خدمات تعليمية كالكفور والنجوع والمناطق النائية، ويتم الإشراف عليها من قبل وزارة التربية والتعليم إشرافا كاملا، من حيث إنشائها، وتعيين العاملين بها، وتدريبهم، ودفع رواتبهم، وهي مدارس غير تقليدية تقدم الخدمات التعليمية بطرق أكثر مرونة عن المدارس النظامية(شرابي، ١٩٩٩، ص ٧)

ويلتحق بها الفتيات ممن أتممن دراسة في سنوات سابقة بالمرحلة الابتدائية، وحالت ظروفهن من استكمالها، ويعقد بها اختبار لتحديد مستوي الدارسات بواسطة الإدارة التعليمية، وتعتمد تلك المدارس علي نظام الفصول متعددة المستويات فتتعلم الدارسات بالصف الأول والثاني في مستوي أول، ودارسات الصف الثالث والرابع في مستوي ثان، ودارسات الصف الخامس والسادس في مستوي ثالث، وتتميز تلك المدارس بالتعليم التعاوني النشط، والتعلم من خلال الأقران ومن ثم تحفيز التعلم الذاتي(وزارة التربية والتعليم، القرار الوزاري رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٩٣) ولقد تغير مسماها إلى مدارس التعليم المجتمعي خلال العام ٢٠١٠/٢٠١١م.

- **المدارس الصغيرة:**

تقبل الأطفال من٨,٥ إلي ١٢ سنة من الفتيات المتشربات من التعليم الأساسي، أو ممن لم يلتحقن به نتيجة لابتعاد المدارس الابتدائية أو لظروف أخري . وبدأ العمل في إنشائها منذ العام ١٩٩٧ م في كلا من محافظتي الفيوم وسوهاج فقط، بإشراف كل من :

- هيئة كير الدولية: من حيث اختيار المكان، واختيار وتأهيل الميسرات، وتشكيل مجالس الأمهات، وتنظيم حملات لتوعية الأهالي، وتوفير الأثاث.
- وزارة التربية والتعليم: من حيث توفير الكتب ودفع أجور الميسرات، وتوفير التغذية والتأمين الصحي.
- جمعيات تنمية المجتمع: من حيث تجميع شهادات ميلاد الأطفال، وتوفير مبني للمدارس، والخامات اللازمة للتدريس.

والهدف من هذه المدارس هو توفير فرص تعليمية للفتيات في سن ٦ إلي ١٣سنة المحرومات من التعليم، في المناطق النائية، وتقوم علي فكرة الفصول متعددة المستويات التعليمية (هيئة كير الدولية، ٢٠٠٥، ص٦٤)، وتمت بعد ذلك معاودة إنشاء هذه المدارس الصغيرة عام ٢٠٠٤م، برعاية اليونيسيف من حيث التوجيه والتمويل والتدريب، وبمشاركة جمعيات تنمية المجتمع المحلي التي تتولى افتتاح المدارس والإشراف عليها والإسهام في تمويلها، ولجان تعليم مجتمعية تشمل المهتمين بشئون التعليم علي مستوي المجتمع المحلي، وتشارك في اتخاذ القرار بشأن أماكن إنشاء المدارس وتوفير المكان والإشراف، وقيام وزارة التربية والتعليم بالإشراف والإمداد بالكتب ومواد التعليم(وزارة التربية والتعليم، القرار الوزاري رقم ٣٨١ بتاريخ ٢٠٠٧/١١/٢٥)..

- **المدارس الصديقة للفتيات:**

عقب مؤتمر داكار ٢٠٠٠م، صدرت مبادرة تعليم الفتيات عام٢٠٠٣م لإنشاء مدارس صديقة للفتيات في سبع محافظات هي الفيوم وبني سويف والمنيا وأسيوط وسوهاج والبحيرة والجيزة بهدف تحقيق التعليم للجميع والمساواة بين الجنسين بحلول العام ٢٠١٥ م، وتضم هذه المدارس الفتيات من (٦-١٤) سنه غير الملتحقات بالتعليم أو المتسربات منه في المناطق النائية المحرومة من الخدمة التعليمية، وهي مدارس متعددة المستويات، تتبع وزارة التربية والتعليم في التوجيه والامتحان، وتفتح داخل مواقع موجودة بالفعل ومتبرع بها من الأهالي، أو من جهات حكومية، تتكون من حجرة دراسية واحدة متعددة الصفوف، كما يسمح بالتحاق نسبة لا تتعدى ٢٥ % من الفتيان(برنامج الأمم المتحدة، ٢٠٠٤، ص المقدمة).

وتتبع هذه المدارس المجلس القومي للطفولة والأمومة، وشارك في إنشائها كل من المجلس القومي للطفولة والأمومة المنسق الرئيسي للمبادرة، ومجموعة منظمات الأمم المتحدة التي تضم كل من منظمة الأمم المتحدة للطفولة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، وصندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة، ومنظمة العمل الدولية، وصندوق الأمم المتحدة للسكان، البنك الدولي، وفريق العمل الوطني المكون من ثماني عشرة وزارة من ضمنها وزارة التربية والتعليم كشريك رئيسي، والجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ومركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، وعدد من الجمعيات الأهلية، والقطاع الخاص(وزارة التربية والتعليم، القرار الوزاري رقم ٣٠ لسنة ٢٠٠٠).

●المدارس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة:

بعد انتشار ظاهرة أطفال الشوارع بالقاهرة الكبرى وغيرها من المحافظات، دعت الحاجة إلي مبادرات استراتيجية قومية لحمايتهم وتأهيلهم عام ٢٠٠٣ م تحت إشراف المجلس القومي للطفولة والأمومة، حيث أنه بحلول العام ٢٠٠٣م - ٢٠٠٤م بدأ العمل في إنشاء مدارس تهدف إلي إعادة الأطفال الذين تسربوا من النظام التعليمي، أو الذين فقدوا المأوى العائلي ويعيشون في ظروف صعبة، وذلك عن طريق إلحاقهم في فصول متعددة المستويات(وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٣/٢٠٠٤، ص ص ٣-٤) وتقديم برامج تعليمية مكثفة لهم، فالمنهج متنوع بين المواد الثقافية والأنشطة والمواد المهنية التي تتناسب المتعلمين، وذلك من أجل إتاحة الفرصة للمتعلمين لاستكمال تعليمهم بمراحل التعليم الأخرى في المدارس العادية مثل باقي أقرانهم، وتشترك كل من:

- ●اليونسكو، في التصميم و الإشراف علي المشروع فنيا، والدعم المادي والفني لإعداد المنهج الدراسي المناسب، وإعداد تجهيز الفصول الدراسية من مقاعد وأثاث وأدوات مدرسية بالإضافة إلي القيام بتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها، وتأهيل أسر المتعلمين.

- وزارة التربية والتعليم، بتكوين لجان استشارية وأخرى مستديمة لتنفيذ المشروع، واختيار مواقع المدارس وتسجيل الطلاب، واختيار المعلمات والميسرات، والمشاركة في إعداد المنهج الدراسي، وتدريب المعلمين ودفع رواتب المعلمين وتعيينهم.
- الجمعيات الأهلية، بتوفير الأماكن اللازمة لإنشاء المدارس، وتشجيع مشاركة الأهالي والمجتمع المحلي والأهلي للاشتراك في المشروع، ومتابعة استمرارهم في المدرسة ويشارك المتعلمين في تحديد شكل اليوم الدراسي(المجلس القومي للطفولة والأمومة بالتعاون مع اليونيسيف، ٢٠٠٥، ص ص٢٧-٢٨) وتقدم الجمعيات الأهلية الشريكة في المشروع رعاية صحية لهم، ويتم أعداد منهجا دراسيا خاصا لهذه الفئة من المتعلمين يتماشى مع ظروفهم(قنديل، ٢٠٠٤، ص ص٣-٥).

ويشارك الدارسون مع المعلمين في تحديد شكل اليوم الدراسي والمنهج متنوع ما بين المواد الثقافية والأنشطة والمواد المهنية التي تتناسب مع الدارسين / الدارسات ، وتقدم الجمعيات الأهلية الشريكة في المشروع رعاية صحية لهم، وأعدت وزارة التربية والتعليم منهجا دراسيا خاصا لهذه الفئة من الأطفال يتماشى مع ظرفهم(المركز القومي للبحوث التربوية، ٢٠٠٨، ص ١٩).

ويتضح مما سبق وجود تشابه بين هذه الأنماط من مؤسسات التعليم المجتمعي من حيث أهدافها وبرامجها المقدمة ونظام العمل بها، وتضم هذه الأنماط دارسين من أعمار ما بين ٦-١٤ سنة معظمهم من الإناث، وتعتمد على الفصول متعددة المستويات التعليمية بجانب التعليم متعدد الأعمار، وإن كانت تختلف يما بينها في جهة الإنشاء أو المشاركة في إنشائها مما ينعكس على إدارتها.

ثامنا: مناهج ومقررات مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر:

في البداية، لم يكن هناك كتب بذاتها لأي مادة أو مستوى تعليمي في مدارس التعليم المجتمعي وصيغها المتعددة، وإنما كان يستفاد من الفائض من كتب المرحلة الابتدائية(المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، ١٩٧٧/٧٦، ص١٢).

وتقوم الدراسة بمؤسسات التعليم المجتمعي على نفس المناهج التي تطبق بالمرحلتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي، ويضاف إليهما التكوين المهني والمشاريع الإنتاجية، ويكون الاختلاف في طرق تدريس المواد الثقافية حيث يتم تدريسها لأكثر من مستوى معا في نفس الوقت والمكان(وزارة التربية والتعليم، القرار الوزاري رقم ٢٥٥، المادة العاشرة، الملحق ١٠).

واهتمت الوزارة بتطوير المنهج الدراسي من حيث المحتوى، وكذلك الوعاء الذي يحمل هذا المحتوى، حيث حرصت الوزارة على أن يكون الكتاب المدرسي متناسباً من

حيث الحجم مع أعمار التلاميذ والدارسات، واستحداث نوعية جديدة من الورق والأحبار في عملية الطباعة، مع الاهتمام بمتانة الورق، ووجود غلاف جذاب، مع تنسيق الرسوم والأشكال والصور التوضيحية، ومراعاة خلوه من الأخطاء المطبعية واللغوية(برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٨، ص ٣٣). ويشر الواقع إلى ما يلي :

- ضعف المناهج والمقررات وعدم تناسبها مع طبيعة الدارسين وفئاتهم المختلفة وبيئاتهم الجغرافية المتنوعة(العاصي، ٢٠٠٣، ص٤٥).
- ضعف توافر الوسائل التعليمية التي تتناسب وطبيعة التدريس والتدريب في مدارس التعليم المجتمعي(محمد، ٢٠٠٠، ص٣٠).
- ظروف العمل في مدارس التعليم المجتمعي لا تساعد على استبقاء العاملين المدربين كالمديرين والموجهين والمُيَسِّرات.

تاسعا: أساليب التعليم بمؤسسات التعليم المجتمعي في مصر :

يعاني التعليم المجتمعي في مصر بكل عناصره ومستوياته – منذ أمد بعيد – من العديد من المشاكل والتحديات، تمثل عائقاً حقيقياً أمام مؤسساته وتطورها، وبالتالي هناك ضعف في تحقيق متطلبات مؤتمر داكار، حيث يشير واقع مؤسسات ومدارس التعليم المجتمعي إلى أنها تعاني من مشكلات متعددة كما يأتي :

- **فيما يتعلق بالإمكانيات والتجهيزات:**
- ضعف الإمكانيات المادية والبشرية بمدارس التعليم المجتمعي نتيجة لعدم كفاية الموارد الحكومية للصرف على التعليم.
- قلة الكفاية الداخلية لمؤسسات ومدارس التعليم المجتمعي داخل جمهورية مصر العربية.
- ضعف فرص توفير برامج تركز على الحاجات التعليمية للأطفال والشباب المهمشين، وتذليل العقبات التي تعترض سبيل التحاقهم بالمدارس واستبقائهم فيها، خاصة الفئات المحرومة والأشد فقراً، والفتيات، والأطفال العاملين، والأطفال المعاقين.
- **فيما يتعلق بنسب الالتحاق بها:**

انتشار مؤسسات التعليم المجتمعي في جميع أنحاء الجمهورية، يعني أن هناك نسبة لا يستهان بها من الأبناء يتلقون تعليمهم فيها، وبالرغم من الجهود التي تبذلها الوزارة إلا أنه لا تزال نسبة الأمية تتزايد، وذلك للعديد من الأسباب منها ضعف الرؤية العامة، وغياب الأهداف عند صانعي القرار، والافتقار إلي اتباع خطط مرنة للقضاء علي الأمية بحيث تضع في اعتبارها استقبال الدارسين الجدد كل عام نتيجة لانخفاض جودة التعليم النظامي، وزيادة معدلات الفقر، وارتفاع الكلفة الخفية للتعليم المجاني(بيومي، ٢٠٠٨، ص ص ٦٦-٦٧) وتشير التقارير العالمية والدراسات المحلية إلى :

- ضعف نسبة محو الأمية في المجتمع المصري رغم الجهود المبذولة، فقد بلغت نسبتها ٧٣,٩ % فقط وفقاً لإحصاءات العام ٢٠١٤، وتبلغ نسبتها بين الذكور ٨١,٧ % والنساء ٦٥,٨ % (CIA World Factbook, March 2014).
- ضخامة نسبة الأمية ويعزز هذه الظاهرة تضخم نسبة الهدر التعليمي، خاصة معدل التسرب الذي يعيد إنتاج غول الأمية، ويعمل على استفحاله، وتسهم أعداد المتسربين وغير الملزمين في ظاهرة عمالة الأطفال التي قدرت في بداية التسعينيات بحوالي (٨و٢) مليون طفل، نصفهم من محافظات الوجه القبلي(خضر، ٢٠٠٠، ص ٧٩).
- ضعف الوعي بدور مؤسسات التعليم المجتمعي لدى أولياء الأمور(غانم، ٢٠١٣، ص ٢٧٠).
- **فيما يتعلق بالفجوة بين الجنسين:**
- لا تزال الفجوة كبيرة بين نسب التحاق الذكور والإناث في بعض مناطق الريف والصعيد ومعظم مناطق البدو(المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٥، ص ٢٤).
- في بعض مناطق الصعيد والأرياف والبدو لا تزال النظرة التقليدية المتدنية لتعليم البنات ودورها الهامشي في المجتمع (المجلس القومي للطفولة، ديسمبر٢٠٠٤، ص٦).
- احتياج كثير من الأسر لعمالة أطفالهم في المنزل أو الحقل أو الرعي أو العمل، فالكثير من الأسر تعانى الفقر، وما يلازمه من صعوبات تتعلق بتكاليف التعليم المباشرة وغير المباشرة.
- ضعف النظام التعليمي وعدم مناسبته اقتصاديا واجتماعيا مع الأطفال العاملين وأطفال الأسر الفقيرة خاصة الفتيات(بيومي، ٢٠٠٨، ص٢١).
- **فيما يتعلق بمباني مؤسسات التعليم المجتمعي:**

- النقص في أعداد المدارس اللازمة لتلبية احتياجات الأطفال في المناطق الريفية والحضرية المحرومة، والمناطق النائية والعشوائية(المجلس القومي للطفولة، ديسمبر ٢٠٠٤، ص٦).
- معظم المباني المدرسية لمؤسسات التعليم المجتمعي في حاجة إلي الترميم والصيانة(غانم، ٢٠١٢، ص٧٥).
- بعد أماكن تواجد المدارس عن السكن الأطفال وخاصة الفتيات، حيث أن منازلهن في عزب وكفور ونجوع وتجمعات بدو، على مسافات ممتدة في الصحراء(سليمان، ٢٠٠٦، ص٤١٢).

وقد بذلت الدولة جهود مكثفة في مجال محو الأمية خلال الحقبة الماضية إلا أنها لم تنته حتى الآن لكبر حجم المشكلة. وفقاً لإحصاءات عام ٢٠١٢/٢٠١٣ م، ما زال هناك أطفال خارج النظام التعليمي، يُقدر عددهم بحوالي نصف مليون طفل في سن التعليم الأساسي، وأشخاص أميون بالغون فوق ١٥ سنة (١٦) مليون، منهم ما يزيد على عشرة ملايين من النساء والفتيات.(http://www.egyptindependent.com/news/capmas)

وهناك نقص في أعداد المدارس اللازمة لتلبية احتياجات الأطفال في المناطق الريفية والحضرية المحرومة خاصة في القرى الصغيرة، وضرورة التوسع في إنشاء مؤسسات التعليم المجتمعي لاستيعاب الأطفال ذوي الظروف الاجتماعية الصعبة، مثل الأطفال العاملين وأطفال الشوارع، مع الاستمرار في بذل الجهود فيما يخص تعليم الفتيات، للقضاء علي الفجوة النوعية بين الذكور والإناث في مناطق مختلفة من سبع محافظات هي : بني سويف والمنيا وأسيوط والفيوم وسوهاج والجيزة والبحيرة، نتيجة لوجود نظام تعليمي غير مناسب اقتصاديا واجتماعيا مع عمالة الأطفال المنتشرة وأطفال الأسر الفقيرة، وخاصة الفتيات(غانم، ٢٠١٣، ص٢٢٥).

عاشرا : معلمو مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر :

يصف التقرير الوطني حول تطوير التعليم في مصر(٢٠٠٤-٢٠٠٨م) مؤسسات التعليم المجتمعي بمؤسسات التعليم الدمجي، نظراً لأنها تهدف إلى ضمان إتاحة فرص التعليم الأساسي لجميع الأطفال في الشريحة العمرية ٦-١٤سنة، ودمجهم في مؤسسات التعليم النظامي وغير النظامي(المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،٢٠٠٨، ص١). واستمراراً لسياسة الدولة في الاهتمام بتعليم المجتمع، وتعاظم اهتمام القيادة السياسية في مصر بتوفير فرص تعليمية لجميع الأطفال، وكونه حقاً نص عليه الدستور المصري، وأكدته المواثيق الدولية (جوميتين ١٩٩٠م، داكار٢٠٠٠م)، ويشير واقع مؤسسات التعليم المجتمعي ومعلميها إلى أنه :

- يتم اختيار معلمو المدارس المجتمعية من بين أهل القرية نفسها بقدر الإمكان، فيكون أحد المعلمين المتقاعدين، أو معلم ابتدائي، أو موظف، أو فقيه، أو إمام مسجد، أو مأذون، أو مكلف بالخدمة العامة، مع إجراء تدريب لهم قبل ممارستهم العمل(المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، ١٩٧٨/٧٧، ص١٢).
- يوجد ضعف أساليب الإدارة ونظام المتابعة والتقويم في مدارس وفصول التعليم المجتمعي، وعدم توافر الكفايات والمهارات – في القائمين عليه – تساعدهم علي حسن إدارتها بكفاءة وفاعلية، وأيضا الاهتمام بالبرامج التعليمية المقدمة .
- القائمون على مؤسسات التعليم المجتمعي لا يعيرون الجانب الفني اهتماماً كبيراً، فمعظمهم غير متخصص في مجال التعليم المجتمعي، ومن ثم لا يمكنه القيام بدوره المنوط به.
- كثيراً ما يكون الإشراف من قبل أحد مديري المدارس النظامية، فينظر لتلك المؤسسات على كونها عبءً وعملاً إضافياً بجانب عمله الرئيسي(غانم، ٢٠١٢، ص٢٨٦).
- تشير أوضاع المعلمون والمعلمات إلى تدني الأجور ومستويات المعيشة في مؤسسات التعليم المجتمعي.

ونتيجة لما سبق من مشكلات وتحديات، أصبح هناك:

- اتجاهاً سلبياً نحو مؤسسات التعليم المجتمعي داخل وزارة التربية والتعليم نفسها، نتيجة لضعف كفاية الموارد الحكومية، وتضارب دقة آليات ونظم جمع البيانات والإحصائيات الخاصة بها، وضعف أساليب الإدارة ونظم المتابعة(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١، ص٣).
- هناك تراكماً على مدار السنوات لأعداد كبيرة من الأميين، تزايدت خاصة في قطاع المرأة والبيئات الريفية والمناطق النائية المحرومة من فرص التعليم، وذلك نتاج مشاكل متراكمة لمؤسسات التعليم المجتمعي وغيرها.

حادي عشر: المشاركة المجتمعية وبناء مؤسسات التعليم المجتمعي:

لما كان الهدف الأساسي لمؤسسات التعليم المجتمعي هو تهيئة منظمات المجتمع المدني للمساهمة في أنشطة التعليم واستثمار قدراته في دفع العمليات التعليمية وزيادة فعالية الأداء التعليمي إذ هي مؤسسات توفر تعليا نوعيا للأطفال بعامة، والبنات بخاصة في سن التعليم الابتدائي والذين تم اقصاؤهم عن التعليم النظامي لأسباب تعود إلى الفقر أو الجهل أو الإجحاف أو الزواج المبكر أو لأي سبب آخر ، فإن هذه المؤسسات تستلزم أن(الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد(أ)، يناير٢٠١٥، ص١٧):

- تبنى في القرى والنجوع في مواقع قريبة قدر الإمكان من أماكن سكن البنات والأطفال.
- تقوم على تعبئة المجتمع المحلي لتوفير تعليم للبنات.
- توفير التعليم مجانا دون أية رسوم دراسية.
- يقوم بالتدريس ميسرات/ معلمات من المكان نفسه أو مكان قريب.
- يتم توفير وجبات غذائية وحصص تموينية للدارسين.
- تعطى هذه المؤسسات أولوية لممارسة استراتيجيات التعلم النشط والممتع.

مع صدور القرار الوزاري ٣٠ لسنة ١٩٩٣م الذي سمح للجمعيات الأهلية أن تنشى مدارس علي غرار مدارس المجتمع أنشأت جمعية الطفولة والتنمية بأسيوط ١٥٠ مدرسة مجتمع حتى عام ٢٠٠٢-٢٠٠٣م. ومنذ صدور القرار الوزاري رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٩٣م، بإنشاء مدارس الفصل الواحد للفتيات(وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣) ومبادرة تعليم البنات عام ٢٠٠٣م، ظهرت العديد من المبادرات التي انتهجت نفس الأسلوب المتبع في التعليم المجتمعي القائم على مستوى عال من المشاركة المجتمعية منها مدارس المجتمع: التي تم إنشاؤها عام ١٩٩٢م، والمدارس الصديقة للفتيات: التي تم إنشاؤها عام ٢٠٠٣م، والمدارس الصغيرة: التي تم إنشاؤها عام ١٩٩٧م، والمدارس الصديقة للأطفال ذوي الظروف الصعبة: (أطفال بلا مأوى / أطفال الشوارع) في المناطق التي لا يوجد فيها مدارس، وتم إنشاؤها اعتباراً من العام ٢٠٠٣/٢٠٠٤م(المجلس القومي للطفولة والأمومة، ٢٠٠٤، ص ٣٠).

ثاني عشر: إدارة مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر:

للوصول إلى تحقيق أهداف داكار ٢٠٠٠ م قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء إدارة خاصة بالتعليم المجتمعي، ذات هيكل تنظيمي لضمان تحقق التعليم المجتمعي على المستوى المركزي واللامركزي (المحافظات والمحليات)، وتكون مسئولة عن تعيين الميسرات/المعلمات والموجهين في مدارس التعليم المجتمعي، وفق معايير تلائم المناطق التي يصعب الوصول إليها(زعلوك، ٢٠٠٤، ص١٧).

وللإشراف على مدارس التعليم المجتمعي تم تعيين رئيس قسم مختص بكل مديرية تعليمية يتبع إدارة التعليم الابتدائي، للقيام بعملية الإشراف والتخطيط والمتابعة، إذ يقوم موجه القسم بمتابعة المدارس جنبا إلى جنب مع المدارس الابتدائية النظامية، وذلك نظير مكافأة قدرها خمسون قرشا للزيارة الواحدة شهرياً، وتمت الموافقة على رفع المكافأة إلى جنيه واحد للزيارة، ثم أسندت بعض المديريات هذه المهمة إلى

موجهي تعليم الكبار، والبعض الآخر خصص موجهين للإشراف على هذه النوعية من المدارس.

وربط كل مدرسة تعليم مجتمعي بأقرب مدرسة ابتدائية، بحيث يقوم ناظر المدرسة الأم بالإشراف على مدرسة التعليم المجتمعي نظير مكافأة مالية تحددها الوزارة، أو أن يوضع ذلك في الاعتبار عند الترقية الأدبية أو الإعارة أو احتساب سنوات اعتبارية زيادة (رئاسة الجمهورية، ١٩٧٧، ص ص ١٣-١٤) فتم ذلك صورياً على الورق فقط في معظم الحالات (مقابلة شخصية مع بعض الميسرات). وتم بعد ذلك تعديل مسمي الإدارة العامة للفصل الواحد بوزارة التربية والتعليم بمسمى " الإدارة العامة للتعليم المجتمعي " بحيث تشمل الإشراف على جميع صيغ ومؤسسات التعليم المجتمعي، وتعد أيضاً المسئولة عن تأهيل الميسرات، وتعيينهن، ودفع رواتبهن والمشاركة في تنميتهن مهنياً، فضلا عن التنسيق بين الجهات المشرفة على الأنماط والصيغ المختلفة للتعليم المجتمعي.

●تعليق على واقع مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر:

تواكباً مع النداءات والمبادرات العالمية والدولية لتوفير التعليم للجميع، وبالرغم من أن الكثير من هذه الجهود لا تزيد عن كونها أوراقا مكتوبة في كثير من الأحيان إلا أنها تعتبر بمثابة محاولات للسعي نحو النهوض بالتعليم المجتمعي، حيث مرّت مؤسساته في مصر بسلسلة من الشعارات، من بينها اعتبار أن المشروع القومي الأكبر للتعليم في مصر هو التعليم للجميع، وجاء هذا الشعار متماشياً مع المؤتمر العالمي التربية للجميع، الذي عقد في جوميتين عام ١٩٩٠م، وقبل إنجاز هذا المشروع ووفقا للمؤشرات الكمية كان هناك ١٤,٧% من الأطفال فيما بين ٦-١٨ سنة لم يلتحقوا بالتعليم الأساسي، وطبقاً للإحصاء السكاني عام ٢٠٠٦م فالنسبة الحقيقية للاستيعاب في التعليم الأساسي لم تتجاوز ٨٥%، وجاء بعد ذلك الحديث عن ضرورة إحداث نقلة نوعية في التعليم بتوجيهه نحو شعار آخر هو التعليم للتميز والتميز للجميع.

ثم سرعان ما جاء الحديث عن شعار جديد هو مجتمع التعلم، ذلك المجتمع الذي ينهض علي فكرة إعادة النظر في مفهوم التعليم المدرسي بما يساعد علي أن تتخطى عمليات التعليم والتعلم أسوار المدرسة، وبحيث يصبح المجتمع بكافة هيئاته ومؤسساته بيئات للتعلم، ثم واصلت منظومة الشعارات مسيرتها بالمناداة بالجودة الشاملة وتطبيق المعايير القومية للتعليم والاعتماد الأكاديمي، وفق ما جاء في مؤتمر داكار ٢٠٠٠ م من ضرورة تجويد مؤسسات التعليم للجميع، إلا أن الواقع يؤكد بُعد مؤسسات التعليم المجتمعي عن ذلك، بسبب فقر الإمكانات المادية والبشرية التي يتطلبها تطبيق المعايير القومية، فكيف يمكن تطبيق المعايير في ظل مدارس غير صالحة للتعليم(حسين، ٢٠٠٨، ص ص٢٠٤-٢٠٥). ولقد وصل إجمالي عدد مدارس المجتمع للفتيات إلي

(٤٩٢) مدرسة فقط، وتضم (٩٨٧٤) دارسة حتى العام الدراسي ٢٠٠٩م/٢٠١٠م(اليونسكو، ٢٠١٠، ص٣٣٣).

ونخلص مما سبق إلى أن مصر أنشأت مدارس التعليم المجتمعي التي تختلف عن المدارس النظامية من حيث مصادر تمويلها ونظم إدارتها وهياكلها الإدارية، وآليات تنظيمها ومناهجها، وهي تعتمد على المجتمع بشكل أساسي بما يقوم به من مسئوليات هامة في إنشائها وتمويلها وإدارتها، ويتم تعيين المعلمين ودفع رواتبهم وتوفير الخدمات التعليمية. ولذا تغير مسمى مدارس الفصل الواحد في مصر إلى مسمى مدارس التعليم المجتمعي، وعلى الرغم من الجهود المبذولة في مجال التعليم المجتمعي في مصر، والتي أكدت عليها الخطط القومية، إلا أنه مازال يواجه العديد من المشكلات، أهمها الثقافة المهنية السائدة في مؤسساته، والمجتمع المحيط باتجاه هذا النوع من المدارس، بالإضافة إلى كثرة المشاكل الإدارية والتنظيمية، وسوء الظروف الاقتصادية والاجتماعية للدارسين الملتحقين بها، فضلا عن ضعف وقصور أساليب ونظم المتابعة والتقويم في هذه المدارس وفصولها.

المحور الرابع: التحليل المقارن والتفسير

تأتي هذه الخطوة لعقد مقارنة تفسيرية بين دولتي المقارنة، بهدف الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينهما، وتفسير ذلك في ضوء مجموعة من المفاهيم الاجتماعية والإدارية والتنظيمية ذات العلاقة بمؤسسات التعليم المجتمعي. وتجدر الإشارة إلى أن المقارنة التفسيرية تساعد على فهم تطوير مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر كظاهرة بحثية فهما عميقا، وعلى اكتشاف العوامل التي تقف وراء خبرات كل من الصين ومصر، وتساعد في تقديم مقترحات وحلول تتناسب مع واقع مؤسسات التعليم المجتمعي المصرية.

وتعد الخبرة الصينية في مجال مؤسسات التعليم المجتمعي خبرة فريدة من نوعها لتميزها وريادتها، فهي تعد مرجعاً لغيرها من الدول النامية التي تخطط لتحقيق التعليم للجميع، فهي نموذج للتوسع في التعليم المجتمعي، وذلك من خلال سياساتها الإجرائية، وما انتهجته من ممارسات وجهود حكومية، ومشاركات أهلية في إنشاء مؤسسات متنوعة للتعليم المجتمعي، وتعديل مناهجها التعليمية وفقاً لمتطلبات التنمية. إن هذه النجاحات الصينية الخلاقة ترجع للبرامج الناجحة لحكوماتها، واهتمامها بتحسين مستوى التعليم المقدم بمؤسسات التعليم المجتمعي، وانعكست هذه الإصلاحات والبرامج بشكل مذهل على رفع مستوى جودة التعليم المقدم بها، مما ترتب عليه انخفاض معدل الأمية بين الكبار والبالغين والفتيات وخاصة في الريف، وفيما يلي تناول لأوجه التشابه والاختلاف بين دولتي المقارنة:

أولا: أوجه التشابه بين دولتي المقارنة :

ثمة اتفاق بين دولتي المقارنة في بعض الجوانب المرتبطة بمؤسسات التعليم المجتمعي، ويمكن تفسير هذا الاتفاق بين دولتي المقارنة من ناحية نشأة ومبررات ودواعي التوجه نحو الاهتمام بمؤسسات التعليم المجتمعي، وآليات النهوض بها في ضوء مفاهيم التعليم للجميع، والحق في التعليم، وتجفيف منابع الأمية، وإلزامية التعليم، والاهتمام بالفئات المحرومة والمهمشة، والتنمية البشرية لبعض فئات المجتمع في المناطق النائية، وتفعيل دور السلطات المحلية، والمشاركة المجتمعية، ومشاركة مؤسسات التعليم الأخرى، ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

- **من حيث النشأة:** تتفق حالتي الدراسة، من حيث تشابه الجذور التاريخية لكل نظام، فقد بدأ الاهتمام بتوفير التعليم للجميع في الصين منذ بداية سبعينيات القرن الماضي، تماشيا مع الأهداف الإنمائية للقرن الحادي والعشرين، وبدأت مصر في نفس التوقيت تقريبا، إلا أن هناك العديد من الفجوات التي مرت بها مصر نظرا للظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي مرت بها. ولقد أكدت تجربة دولة الصين على أن ثقافة المجتمع والإرث التاريخي والتجربة المعاصرة لها نصيب الأسد من التخطيط للعديد من إنجازات التعليم المجتمعي التي تحققت، من خلال رسم رؤية ورسالة وأهدافاً أكثر وضوحاً ومستقبل أفضل لمؤسساته. وتعد مصر أيضا من الدول التي وضعت خططاً وبذلت جهوداً بالنسبة لمؤسسات التعليم المجتمعي.

- **من حيث الحق في التعليم،** شهدت مصر منذ سبعينيات القرن الماضي وحتى الآن، اهتمام الجهات الرسمية بالتعليم المجتمعي، انطلاقاً من إيمان الدولة بحق مختلف الفئات في التعليم، ومواكبةً للنداءات والمبادرات العالمية والدولية بضرورة توفير التعليم للجميع، وكذلك الصين.

- **من حيث إلزامية التعليم:** أصدرت الصين تشريعات نصت على إلزامية ومجانية التعليم للجميع، وأكدت على حق الأقليات في التعليم، والفئات المهمشة والمحرومة من الخدمات التعليمية، وكانت لهذه القوانين انعكاسات عظيمة الأثر على انخفاض معدل الأمية بشكل ملحوظ، حصدت معه جوائز عالمية من جهات متخصصة مثل اليونسكو واليونيسيف. وتعد مصر أيضا من الدول التي أكدت سياساتها المعلنة على أهمية وإلزامية ومجانية التعليم للجميع، والتي ظلت في بعض البيئات نظرياً دون أن يتم تفعيلها، ودون التأكيد عليها ومتابعة ممارسات تنفيذها، وخاصة في النجوع وبعض المناطق النائية.

- **من حيث القضاء على الفقر،** قامت الحكومات الصينية بتحليل أسباب وظواهر الفقر للتغلب عليه، ووضعت استراتيجيات فعالة للحد منه والتخفيف من وطأته،

عبر توفيرها لنماذج تعليمية لمساعدة الفقراء على معرفة القراءة والكتابة وتحسين مستوى المعيشة، ومن ثم سهولة الاندماج لكل البيئات والمناطق وتمكينهم من التنمية المستدامة، وهو ما يسمى بالقضاء على الجهل من أجل التخفيف من حدة الفقر، وذلك تنفيذاً للشعار الذي رفعته منظمة اليونسكو لتوفير التعليم للجميع في دولة الصين، في حين أن الأمر في مصر يتحرك في بعض المناطق الجغرافية تبعاً لإسهام ومبادرات بعض المنظمات الدولية فقط.

- **من حيث تفعيل دور السلطات المحلية:** اهتمت كل من الصين ومصر بتلك الفئات المهمشة والمحرومة من الخدمات التعليمية، وذلك من أجل تعليمهم ورعايتهم وإعدادهم للحياة، وتقع مسئولية ذلك في الصين علي عاتق السلطات المحلية مع تدعيم المشاركة المجتمعية، وكان من نتيجة ذلك أن مؤسسات التعليم المجتمعي تميزت بالتنوع والمرونة، وهذا يشبه ما يقوم به محافظو بعض المحافظات في مصر، والتي يعيبها كثرة التغيير المستمر للمحافظين ومن ثم عدم الاستقرار في السياسات وانعكاس ذلك على مؤسسات التعليم المجتمعي.

- **من حيث تلبية الاحتياجات المحلية،** ولذا تعددت وتنوعت أشكال وصيغ مؤسسات التعليم المجتمعي في كل من الصين ومصر بشكل كبير، فتتوافر لدى الدولتين العديد من الصيغ المستحدثة، لمحاولة سد الاحتياجات المجتمعية، وخدمة الدارسين بمختلف المناطق الجغرافية. وتأكيد الأولوية للتعليم في المناطق الريفية والنائية والمحرومة من الخدمات التعليمية، عبر تدعيم مؤسسات التعليم المجتمعي محلياً في الصين لتحقيق التنمية الشاملة على جميع المستويات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وهذا يتشابه مع ما قامت به مصر في المناطق النائية إلى حد ما.

- **من حيث التنمية البشرية بمختلف البيئات،** حيث اختلفت تنمية الاقتصاد والثقافة في الصين من منطقة إلى أخرى، وعدّت الفجوة بين المناطق الريفية والحضارية، وبين المناطق الشرقية المتقدمة والمناطق الغربية المتخلفة، وبين الجنسيات والأقليات أمراً مهماً، وهدفاً استراتيجياً وملموساً، فقامت المقاطعات والمناطق التي تتمتع بالحكم الذاتي بمراجعة الخطة الخمسية، وبرنامج التنمية للسنوات العشر فيما يتعلق بالتعليم المجتمعي واضعة في اعتبارها الظروف المحلية، وكذلك الحال – إلى حد ما– بالنسبة للممارسات في مصر.

- **من حيث تنوع أساليب التدريس،** حيث انتهجت مؤسسات التعليم المجتمعي في كل من الصين ومصر – إلى حد ما – أساليب تدريسية تعتمد على استراتيجيات التعلم الذاتي، والتعلم بالأقران، وتفريد التعليم، وأتاحت هذه المؤسسات فرصاً

للتعليم والعمل والمناقشة، وحل المشكلات الاجتماعية والبيئية للدارسين والدارسات.

- **من حيث مشاركة المنظمات العالمية (اليونسكو واليونيسيف وغيرها)** منذ بداية ثمانينيات القرن العشرين وقبل مؤتمر جوميتين ومؤتمر داكار، والصين تتعاون مع منظمات اليونسكو واليونيسيف، وصندوق الأمم المتحدة للسكان، ومركز الثقافة الأسيوي واللجنة الآسيوية لتعليم الكبار بهدف القضاء على الأمية تماماً. والمنظمات المعنية بتوفير التعليم للجميع، ومن ثم إعادة تنظيم التعليم المجتمعي بالصين، واستحداث صيغ تعليمية لمؤسساته موازية للتعليم النظامي، وفي مصر أيضاً، تم استغلال تلك الإسهامات والمبادرات للمنظمات العالمية، ولكن بصورة ضعيفة في بناء واستكمال بعض المباني.

- **مشاركة الجامعات مؤسسات التعليم المجتمعي، في إعداد المعلمين** والميسرات، ومعلمات الفصل الواحد، وإن كانت الصين زادت على ذلك فنظمت الجامعات وبعض المنظمات غير الحكومية في تقديم أنشطة لخدمة برامج التعليم ومؤسسات التعليم المجتمعي في مختلف المناطق، وقامت بوضع مشاريع لتحقيق الأمل ونفذت برامج للناشئين، ودعت لجنة التعليم التابعة للدولة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بتقديم المساعدة الفعالة للأنشطة التي تقوم بها.

ثانيا: أوجه الاختلاف بين دولتي المقارنة :

رغم الاختلاف في صيغ وأنماط مؤسسات التعليم المجتمعي بين دولتي المقارنة، فثمة تشابه أيضا بينهما من ناحية التأكيد على توفير مؤسسات التعليم المجتمعي لبرامج تعليمية وتدريبية تعويضية وبديلة، تحقق التوازن بين التعليم النظري والتدريب الميداني دون الفصل بينهما، وربما ترجع أوجه الاختلاف إلى محدودية ميزانيات مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر، والتركيز على الجوانب النظرية، والاكتفاء بالسياسات المعلنة دون ترجمتها على أرض الواقع، ورفع الشعارات الجوفاء، إذ يمكن القول أن شعارات مثل التعليم للجميع وتكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم والمساواة التعليمية ظلت أهدافاً معيبة في سياسات التعليم، حيث تفرغها الممارسات الواقعية من مضمونها، نتيجة تردي ظروف العمل في مؤسسات التعليم المجتمعي، وكونها لا تساعد على استبقاء العاملين المدربين كالمديرين والموجهين والميسرين والعمال بها، كما أن المواد التعليمية، والتكنولوجيا المناسبة لعمليات التدريس، وإدارة هذا النوع من التعليم غير متوفرة بالقدر الكافي(شكر، ٢٠٠٥، ص٦٠).

بالإضافة إلي ضعف الوعي بأهمية مؤسسات التعليم المجتمعي لدى أولياء الأمور، وضعف أساليب الإدارة ونظام المتابعة والتقويم في مدارس وفصول التعليم المجتمعي(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣ ب، ص ٨٤) ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

- **من حيث تطوير مؤسسات التعليم المجتمعي والالتزام بالمعايير**، سعت الصين للقضاء على الأمية الأبجدية تماماً بحلول العام ٢٠١٥ م، من خلال الالتزام بالمعايير الدولية في إنشاء مؤسسات متنوعة تقدم التعليم المجتمعي، مع تطوير مستمر للمناهج المقدمة في تلك المؤسسات، مؤكدة على أهمية العلوم والتكنولوجيا، واستمرار توفير التمويل والنفقات الحكومية اللازمة للنهوض بعمل تلك المؤسسات وجودتها. في حين تغط مصر فيما تقدمه عناوين الصحف من جهود ضعيفة للمحافظين، والغير مستقرة ومتغيرة من حين لآخر حسب شخصية المحافظ واهتمامات القيادات السياسية.

- **من حيث تحديد وقياس النتائج**، ارتفاع نسبة من تم محو أميتهم في المجتمع الصيني نتيجة للجهود المبذولة وتكاتفها ما بين حكومية ومجتمعية، فقد بلغت نسبتها ٩٥,١ % في مقابل ٧٣,٩ % فقط في المجتمع المصري وفقاً لإحصاءات العام ٢٠١٤م، فقد وضعت الصين إطاراً عاماً لفترة ما قبل عام ٢٠١٥ من أجل إنجاز ما لم يتم إنجازه سابقاً من أعمال بمؤسسات التعليم المجتمعي، مع التصدي في الوقت ذاته للتحديات التي تواجهها في حينها. ففي مطلع القرن العشرين، بلغت نسبة الأمية في الصين حوالي ٨٥ – ٩٠% واستمر الحال لمدة خمسين عاماً، وحيث إن معظم الأميين يعيشون في المناطق الريفية، قامت الحكومات منذ ثمانينيات القرن العشرين باستهداف هذه المناطق بشكل مكثف، وفتح فصول محو الأمية على نطاق واسع، مع استخدام معلمي المدارس الابتدائية والحاصلين على شهادات متوسطة كميسرين وميسرات، في حين لم تستطع الحكومات المصرية المتعاقبة سد منابع الأمية في بيئات ومجتمعات كثيرة.

- **من حيث المواجهة**، يعد قانون التعليم الإلزامي في الصين واللوائح المتعلقة بأعمال مؤسسات التعليم المجتمعي وسائل فعالة لتعزيز ولضمان الوصول إلى أهداف تنفيذية وواقعية، على خلاف ما جاء في ممارسات مؤسسات التعليم المجتمعي بمصر، فقد انتقلت القوانين واللوائح في الصين إلى حيز التنفيذ، وبذلت الجهود لتوعية المسئولين الحكوميين والمعلمين والشعب بأهمية تلك القوانين، ظهر أثرها في وضع مؤسسات التعليم المجتمعي تحت سيادة القانون والمراقبة، ودعم الإشراف المستمر عليها، كما تمت مواجهة حالات خرق القوانين من أجل الحفاظ على معدل تقدم وإنجاز ملموس على أرض الواقع.

- **من حيث مكانة المعلمين وتشجيعهم، يتمتع المعلم والمعلمة في مؤسسات التعليم المجتمعي بالصين بمكانة مرموقة، ورصدت جائزة باسم كونفوشيوس المعلم، وانعكس ذلك على نهوض وتطوير جميع عناصر المنظومة التعليمية بهذه المؤسسات، أما بالنسبة لحال المعلمة / الميسرة في مصر، فلا يخفى على أحد معاناة المعلم المصري والعاملين بمؤسسات التعليم المجتمعي من ضعف في المردود المادي والمرتبات.**

- **من حيث إصلاح مؤسسات التعليم المجتمعي، كان ومازال تطوير القوى العاملة المنتجة وتسريع وتيرة الإصلاح والانفتاح والتحديث في المجتمع الصيني عبر الاهتمام بكافة أفراد المجتمع دون استثناء، والتأكيد على الوطنية من خلال الاهتمام بهم، وتعليمهم والانتقال بكافة الأفراد إلى مستوى جيد ومساهمة كافة أفراد المجتمع في بناء الاشتراكية ذات الخصائص الصينية(شي جين بينغ، ٢٠١٤، ص ٢٢-٢٤)، في حين أن مصر لم تنجح في الاهتمام بكل فئات المجتمع فعلياً، إلا مسايرة للمبادرات العالمية وتوقفاً بعد ذلك، نظراً لضعف المشاركات المجتمعية ونقص التمويل اللازم للاستمرار في التوسع، وضعف أساليب التحفيز.**

- **من حيث مناهج التعليم بمؤسسات التعليم المجتمعي، وضعت الحكومات الصينية مناهج تعليمية مرنة، وقابلة للتطوير المستمر على ضوء ما يستجد من نتائج للأبحاث العلمية، في حين أن مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر تنفذ نفس مناهج ومقررات التعليم الأساسي، ويزاد عليها المناهج المهنية مما يثقل من كاهل الدارسين والدراسات دون تخفيض عدد الساعات كما بالصين حيث المرونة في الوقت والعام الدراسي تبعا لظروف المناطق والبيئات.**

- **من حيث نتائج السياسات والجهود، بعد المؤتمر العالمي للتعليم للجميع بداكار سنة ٢٠٠٠ م، عُقدت اجتماعات ونفذت برامج هدفت إلى إعطاء قوة دفع جديدة لبرامج مؤسسات التعليم المجتمعي بالصين، استفاد منها أكثر من خمسة مليون متعلماً، وحقق الأداء والعمل في مؤسسات التعليم المجتمعي نجاحاً كبيراً، أصبح معه (١٨٠) مليون أمي ونصف أمي من المتعلمين، وأصبح موضوع مؤسسات التعليم المجتمعي في جدول الأعمال التابع للحكومة، في حين لا توجد نسب حقيقية لمن تم محو أميتهم فعلياً في مصر، نظراً لقصور أو تعمد ذلك من الناحية الإحصائية، واستكمال الشكل دون المضمون.**

ثالثا: جوانب تميز الخبرة الصينية:

في الوقت الذي كانت فيه الخطط المصرية للتعليم المجتمعي طموحة، وغير منبثقة مع إمكانات وموارد الواقع الحقيقي والممارس على أرض مؤسسات التعليم المجتمعي،

جاءت برامج التنفيذ حتى الآن غير معبرة، وغير دالة، فكانت النتائج غير فاعلة وغير مؤكدة لتوصيات داكار ٢٠٠٠ م، ومن المحتمل بل شبه المؤكد ألا نصل إلى معدل إنجاز طيب يتناسب وتاريخ مصر الحضاري، حيث سارت قاطرة الإنجاز نحو سيئول ٢٠١٥ م في طرق غير ممهدة، نجد أن البرامج وإمكانيات التنفيذ تنوعت في الصين، فتحققت نتائج مبهرة في محو أمية شعبها من خلال عدة عوامل متشابكة، منها الشراكة القوية مع المجتمعات المحلية ومشاركة مؤسسات المجتمع المحلية، وتصميم محتوى تعليمي يتمحور حول احتياجات الدارس الملتحق بهذه المؤسسات، وتعدد المحتويات التعليمية المتاحة، واستخدام الإعلام والتكنولوجيا بشكل فعال لخدمة القضية، ودمج القرائية مع برامج أخرى لتنمية المهارات الزراعية وإدارة المشروعات الصغيرة. وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى أوجه التميز التالية:

- أصدر مجلس الدولة بالصين عام ١٩٨٨م لائحة تتعلق بتنسيق وتنظيم العمل في مؤسسات التعليم المجتمعي، وتعزيز آليات وبرامج تنمية هذه المؤسسات بالقانون والتطبيق العملي.
- وضعت الصين إطاراً عاماً لفترة ما قبل عام ٢٠١٥م، من أجل إنجاز ما لم يتم إنجازه سابقاً من أعمال، مع التصدي في الوقت ذاته للتحديات في حينها.
- اتباع سياسات للتحفيز والتشجيع منذ المؤتمر العالمي للتعليم للجميع، و رصد جوائز اليونسكو و كونفوشيوس لمحو الأميّة.
- تفهم دولة الصين لمظاهر التعدد والاختلاف بالنسبة لاحتياجات الأميين، والاهتمام بالفئات المحرومة والمهمشة وتفعيل دور السلطات المحلية فعلياً.
- وضع استراتيجيات لتحليل الأسباب والظواهر للتخفيف من حدة الفقر بالمناطق النائية ، ومراعاة قضايا الجنسين والتعليم للجميع والقفز نحو تحقيق المساواة.
- انتهاج آليات واقعية من أهمها آلية التخطيط، وتنوع البرامج وتلبية متطلبات مؤسسات للتعليم المجتمعي، وسيادة الاحترام والتقدير لمكانة المعلمة / الميسرة بالصين.
- ارتباط مناهج الدراسة بالدارسين والدارسات، واتباع منهجية شمولية لمؤسسات التعليم المجتمعي بالريف الصيني
- تميز المبادرات المحلية في الصين وتسريع وتيرة الإصلاح والتحديث بالصين، مع توفير مؤسسات التعليم المجتمعي في كافة الأنحاء، خاصة في الأماكن النائية.
- انتهجت الحكومة الصينية سياسة تعليمية تتبنى مناهج تعليمية مبتكرة، فتميزت مناهج مؤسسات التعليم المجتمعي بالصين بأنها تجمع ما بين التعليم الثقافي

والتدريب التقني، أي تطوير مناهج مدارس التعليم المجتمعي، والانتقال بها من حيز التخطيط إلى التنفيذ.

- السبب الرئيسي وراء نجاح واستمرار الأداء الجيد بمؤسسات التعليم المجتمعي بالصين هو المشاركة المجتمعية الفعالة.
- ارتفاع نسبة من تم محو أميتهم في المجتمع الصيني نتيجة لجهود التعليم المجتمعي.

المحور الخامس: مقترحات تطوير مؤسسات التعليم المجتمعي في مصر

ثمة تناقض صوري ملحوظ عند الحديث عن التعليم للجميع، ودور مؤسسات التعليم المجتمعي بمصر، في ظل الاستقطاب الجغرافي الحاد والسيولة الهلامية في السياسات النظرية دون الممارسات، حيث تبدو المفارقة الساخرة بين تبني النخبة السياسية الحاكمة لنفعية شعار " التعليم قضية أمن قومي " ووعي ومعاناة الغالبية من الفجوة المتسعة بين النص والواقع، بحيث يمكن القول أن شعارات مثل التعليم للجميع، وتكافؤ الفرص التعليمية، وديمقراطية التعليم، والمساواة التعليمية، ظلت أهدافاً نظرية في سياسات التعليم المصري، تُفرغها الممارسات الواقعية من مضمونها. إن معادلة المستقبل تتحدد بمحصلة ما يجري داخل مؤسسات التعليم المجتمعي، من تحويل أسس التعليم للجميع إلى استراتيجيات قابلة للتنفيذ، إذ أن التقارير تبيّن تقدماً أُحرِز، وأن مصر في فترات كثيرة كثفت جهودها الاستراتيجية، وهذا يتماشى مع أهداف داكار فقد ازداد الإنفاق الحكومي على التعليم إلى أكثر من ٢٠ في المئة، ولن تتحقق أهداف مؤسسات التعليم المجتمعي لفترة ما بعد عام ٢٠١٥ إلا إذا ترافقت مع أهداف واضحة، وقابلة للقياس، ومقترنة بمؤشرات رصد حقيقية، بحيث لا يبقى مجال لإهمال أي فرد، وأن تضع الحكومات المصرية والجهات المانحة للمعونات والمبادرات أهدافًا محددة لتمويل مؤسسات التعليم المجتمعي. وفي ضوء ذلك تقترح الدراسة الحالية عمل الآتي :

- **من حيث التشريع:**
- إصدار قانون خاص بتنظيم العمل بمؤسسات التعليم المجتمعي، تتويجاً لوثيقتي الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد.
- وضع الحكومة المصرية لوائح متعلقة بأعمال مؤسسات التعليم المجتمعي، وأن تحسِّن من إجراءات تنفيذ القانون لتعزيز وتنمية برامج التعليم المجتمعي بالوسائل القانونية.
- تطوير الأنظمة والتشريعات والقوانين التي تكفل تنفيذ الحقوق التربوية والتعليمية والتدريبية للدارسين والدارسات بمؤسسات التعليم المجتمعي.

●من حيث السياسات:

●تناشد الدراسة الحالية الحكومة المصرية مضاعفة جهودها لتوفير التعليم لكل الذين يواجهون صعوبات وعوائق بسبب الفقر أو الجنس أو مكان عيشهم أو أي عامل آخر.

●استيعاب الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة عبر توفير مؤسسات التعليم المجتمعي بكافة صوره وأشكاله لاستيعاب تلك الفئات المهمشة والمحرومة.

●محاولة بلوغ نسبة ٢٥% في مستويات محو أمية الكبار، بحلول نهاية عام ٢٠١٥م ولاسيما بين الفتيات، وتحقيق المساواة بين الجنسين، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع والتحصيل الدراسي في مؤسسات التعليم المجتمعي.

●أن تضع قيادات المحافظات والمحليات برامج التعليم للجميع في مقدمة جداول أعمالها، بكونها مهمة استراتيجية

●وضع خطة استراتيجية تنفيذية وإجرائية للتوسع في مؤسسات التعليم المجتمعي، خلال الفترة الزمنية الممتدة (٢٠١٥ _ ٢٠٢٥) تلتزم بها المحافظات وقياداتها الراهنة والمستقبلية، وأن يتم تطبيقها عبر جداول أعمال إصلاحية متمثلة في انتهاج إجراءات تهدف إلى ضمان التنفيذ الناجح.

●من حيث الأهداف:

●ضرورة الاستفادة من وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي، ودليل الممارسات المتميزة في تحديد أهداف واضحة يمكن قياسها، حتى يتسنى إجراء المتابعة والرصد اللازمين للحكومة والجهات المانحة على حد سواء، ولسد الثغرات.

●أن يضع المحافظين ورؤساء مجالس المدن في المحافظات التي تعاني من ارتفاع نسب الأمية، خطة تنفيذ محددة لبرنامج مؤسسات التعليم المجتمعي، وتنفيذها على مستوى المناطق النائية بالمحافظة والنجوع والقرى.

●من حيث ربط النظرية بالتطبيق:

- ضرورة التنسيق بين الجهود المختلفة في مجال التعليم المجتمعي، حتى يتم الارتفاع بمستوى جودة مؤسساته.
- توفير قاعدة معلومات جيدة عن مؤسسات التعليم المجتمعي، وأعداد الملتحقين بها، ونوعية المعلمين والميسرات ومؤهلاتهن، ومحتوى البرامج والجهات المشاركة في الإشراف.
- التعليم والعمل معاً، أي رفع شعار "علم وعمل" بتشجيع الدارسين والدارسات على الاشتراك الفعلي في أوجه النشاط الإنتاجي، والإكثار من الرحلات وزيارة المصانع والتدريب على استعمال الآلات والعدد.
- العمل على تحسين جودة التعليم بمؤسسات التعليم المجتمعي عن طريق المزيد من الإصلاحات.
- الارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم المجتمعي، بتزويد جميع القائمين على العملية التعليمية بها بالخبرات والمهارات والاتجاهات والطرق الإدارية والقيادية السليمة، والاستفادة من دليل الممارسات المتميزة لمدارس التعليم المجتمعي الذي أصدرته الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد.

- **من حيث المعلمين:**

- رصد جائزة لمحو الأميّة على غرار ما قامت به الصين، وذلك تكريماً للمعلم والمعلّمة/الميسرة، وما تقوم به من جهود في مدارس التعليم المجتمعي.
- الإعداد والتدريب المستمر للمعلمين والميسرات على الطرق الحديثة في التعليم بمعاونة كليات التربية النوعية والجامعات المختلفة التي تعمل على تأهيل وإعداد الكوادر اللازمة للتدريس والتثقيف والتدريب بمؤسسات التعليم المجتمعي.
- العمل على تثبيت المعلمين العاملين بمؤسسات التعليم المجتمعي، وصرف بدل انتقال مناسب ومتغير تبعاً للظروف.
- الالتزام بالقواعد والمعايير المحددة في عمليات اختيار الميسرات والعاملين بهذه المؤسسات، مع وضع نظام مستمر لقياس أدائهم وتقييم كفاءتهم، مع وضع نظام واضح للحوافز المادية.

- **من حيث التحفيز:**

- إلغاء الرسوم الدراسية في مؤسسات التعليم المجتمعي، وتقديم قروض للدارسين للقيام بمشروعات صغيرة بجانب الدراسة من أجل العلم والعمل معاً.

- إنشاء صندوق اجتماعي لمؤسسات التعليم المجتمعي، بهدف دعم الملتحقين بها مادياً، وجذب كافة الأفراد للالتحاق بها، ومنح الدارسين والدارسات قروضاً مادية لعمل مشاريع صغيرة مساهمة في الإنتاج.
- التوسع في إنشاء مؤسسات التعليم المجتمعي، مع إلحاق فصول علاجية بها للتشجيع على الانتظام بالتعليم.
- التوعية الإعلامية وتوضيح وكالات الأنباء والصحف لأهمية مؤسسات التعليم المجتمعي، وأن ترفع من مستوى وعي وإدراك الشعب لأهمية المشاركة في برامجها.

- **من حيث مناهج التعليم:**

- تقديم مناهج تعليمية مبتكرة بمؤسسات التعليم المجتمعي، تسعى لتحقيق التكامل والتنسيق بين التعليم ومتطلبات سوق العمل، بهدف خدمة طموحات التنمية ومواكبة المتغيرات والتطورات.
- التركيز عند تصميم كتب محو الأمية بربط محتواها بحياة الأمي المصري وعمله.
- القيام بحملات مكافحة الأمية بين الأهالي والجنود، مع وضع مناهج مناسبة لمحو الأمية، وتشجيع المحليات على تصميم محتوياتها التي تمس قضايا الأميين المحلية ومشكلاتهم المجتمعية.
- وضع أكثر من منهج وكتاب لمحو الأمية، وأكثر من المواد القرائية لخريجي فصول محو الأمية، بدلا من تدريس كتب ومناهج التعليم الأساسي.

- **من حيث إدارة مؤسسات التعليم المجتمعي:**

- تفعيل دور الإدارة العامة للتعليم المجتمعي بوزارة التربية والتعليم، ووضع مسئوليات محددة لها .
- قيام الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بعقد دورات تدريبية للعاملين بإدارة التعليم المجتمعي بالإدارة التعليمية التابعة لها هذه المؤسسات.
- التدريب على كيفية صياغة رؤية ورسالة تناسب طبيعة كل مؤسسة، و وضع استراتيجية ونظم مراجعة داخلية، وتقارير تقييم ذاتية سنوية وخطط لتحسين الأداء بها، وكيفية الاضطلاع بالدراسة الذاتية واستيفاء الوثائق الخاصة بالاعتماد.
- أن تعتمد مؤسسات التعليم المجتمعي في إطار النظر إلى رؤية ورسالة الجهة الإدارية التابعة لها، أي الإدارة التعليمية أو الهيئات والمنظمات التي تشرف عليها.
- تنمية الفهم والإدراك الواعي لمختلف جوانب العمل الإداري والقيادي داخل مؤسسات التعليم المجتمعي، وتحقيق أدوارهم المتوقعة والمستقبلية.

- **من حيث التمويل:**
- **دعم وتطوير ميزانية التعليم المجتمعي بوزارة التربية والتعليم، لتحقيق أكبر قدر ممكن من التحسين والتطوير لمؤسساته.**
- **التخطيط للتوسع في إنشاء مؤسسات التعليم المجتمعي بكافة صورها وأشكالها، واتخاذ قرارات مستنيرة بتعزيز سبل التعاون المثمر مع المنظمات العالمية (اليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي وبرنامج التنمية للأمم المتحدة).**
- **الاستفادة القصوى من مبادرات المنظمات الدولية التي تعمل على توفير الخدمات التعليمية بمؤسسات التعليم المجتمعي، ودعمها سياسياً، والمتابعة المستمرة لها تنفيذياً.**
- **من حيث فعالية المشاركة المجتمعية وتجهيز المدارس:**
- **توسيع نطاق المشاريع التعاونية، وتبادل الآراء حول المسائل التقنية المتعلقة ببرامج ومؤسسات التعليم المجتمعي مع بلدان العالم ذات الخبرة والتي حققت نجاحاً.**
- **الدعوة لاشتراك الجمعيات الخيرية والهيئات التطوعية في تمويل مؤسسات التعليم المجتمعي، وإقامة شراكات تعاونية وتحالفات تعليمية بمختلف المناطق والبيئات الجغرافية.**
- **زيادة الموارد المالية المخصصة لمؤسسات التعليم المجتمعي عبر المشاركات المجتمعية والهبات المقدمة من قبل المواطنين ورجال الأعمال والوحدات المحلية.**
- **قيام الجيش المصري كما هو الحال بجيش التحرير الوطني في الصين، وبعض المصانع الحكومية والمؤسسات الخاصة، بتبني فكرة إنشاء وتجهيز مؤسسات التعليم المجتمعي.**
- **إجراء إصلاحات تطويرية وصيانة شاملة لمؤسسات التعليم المجتمعي، وهذا يتطلب وعياً وإدراكاً من قبل القيادة السياسية والحكومة المصرية بأهمية مدارس التعليم المجتمعي.**

المراجع وهوامش الدراسة

- **أحمد إسماعيل حجي (١٩٨٠) : الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي ، القاهرة.**
- **أحمد الخطيب الخطيب (٢٠٠٦): المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل، دار إربد للنشر، عمان، الأردن.**

- أحمد شلبي(١٩٨٢) :التربية الإسلامية : نظمها – فلسفتها – تاريخها، موسوعة النظم والحضارة الإسلامية (٥) ، ط٧ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
- أحمد مصطفي الحسين (١٩٩٢): مدخل إلي تحليل السياسة العامة، مركز البحوث والدراسات السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.
- إكرام بدر الدين (١٩٩٨): اتجاهات التحول الديمقراطي في شرق آسيا، تحرير محمد السيد سليم، مركز الدراسات الآسيوية، جامعة القاهرة.
- إكرام عبد الستار محمد غانم (٢٠١٣): بعض الخبرات الأجنبية في تطوير التعليم المجتمعي وإمكانية الإفادة منها في مصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.
- إكرام عبد الستار محمد غانم (أبريل٢٠١٥): تفعيل سياسات التعليم المجتمعي في مصر في ضوء أهداف المبادرة الدولية للتعليم للجميع، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٨٧)، الجزء الأول.
- أماني قنديل (١٩٨٩): تحليل السياسة التعليمية في مصر ووادي النيل، منتدى الفكر العربي، عمان.
- ـــــــــــــ (٢٠٠٤): دعم وتطوير مفهوم التطوع وثقافته، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي الخامس للاتحاد العام حول تعظيم الدور التنموي للجمعيات والمؤسسات الأهلية، الاتحاد العام للجمعيات والمؤسسات الأهلية، ٥ ديسمبر ٢٠٠٤، القاهرة.
- إيرك وولف (١٩٩٧): الحروب الفلاحية في القرن العشرين، ترجمة إكرام الرافعي، دار الحقيقة، بيروت.
- أيمن عبد الوهاب (٢٠٠٨): مفهوم التمكين، تحرير أماني قنديل، في: الموسوعة العربية للمجتمع المدني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٤): تقرير التنمية البشرية، مصر ٢٠٠٤، اللامركزية من أجل الحكم الرشيد، معهد التخطيط القومي، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــ (٢٠٠٨): تقرير التنمية البشرية، مصر ٢٠٠٨م، العقد الاجتماعي في مصر، دور المجتمع المدني، معهد التخطيط القومي، القاهرة.
- البنك الدولي (٢٠٠٩): تقرير عن التنمية في العالم، بناء المؤسسات من أجل الأسواق، ترجمة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، مؤسسة الأهرام، القاهرة.

- ـــــــــــــ (٢٠١٠): تقرير عن التنمية في العالم، مدارس الفرصة الثانية لتحقيق المساواة، ترجمة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، مؤسسة الأهرام.
- ـــــــــــــ (٢٠١٤): اكتشاف الممارسات الناجحة في مجال التعليم، باريس.
- جمهورية مصر العربية، رئاسة الجمهورية (١٩٨١): قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١م، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة.
- ـــــــــــــ ، رئاسة الجمهورية (١٩٩٩): قانون التعليم رقم (٢٣) لسنة ١٩٩٩م المعدل لبعض أحكام القانون (١٣٩) لسنة ١٩٨١م، القاهرة.
- جوستا فولوبير أوسبينا (مارس ٢٠٠٠): التعليم من أجل التنمية المستدامة، التحدي العالمي والمحلي، مجلة مستقبليات (١١٣)، المجلد ٣٠، العدد (١)، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة.
- جيم إيرفين (٢٠٠٠): تغيير في رؤية اليونيسيف الاستراتيجية بشأن تطوير التعليم والمشاركات، ترجمة أسعد حليم، مجلة مستقبليات، المجلد ٣، العدد ٣، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة.
- حنان إسماعيل احمد (٢٠٠٤): رؤية مقترحة لتفعيل دور التعليم المجتمعي للفتيات في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ج (٤)، ع (٢٨).
- دينا حسن عبد الشافي(٢٠٠٨): إطارات تعليم الكبار : رؤية مستقبلية آفاق تربوية متجددة ، مكتبة الدار العربية للكتاب.
- دينج شياوبينج (١٩٨٥): المؤلفات المختارة (١٩٧٥ – ١٩٨٢)، مطبعة اللغات الأجنبية، بكين.
- رسمي عبد الملك رستم (٢٠٠٣): تفعيل دور الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية وسلطات المحافظات في إدارة التعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- رشيدة السيد أحمد الطاهر وآخرون (٢٠١٠): متطلبات اعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي بمصر، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثامن عشر.
- رشيدة السيد أحمد الطاهر(٢٠١٠): جودة بعض مؤسسات التعليم المجتمعي التابعة للمنظمات غير الحكومية في مصر، دراسة ميدانية، دراسة مقدمة للمؤتمر السنوي لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، ٢٤-٢٦ أبريل ٢٠١٠م.

- رئاسة الجمهورية، المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، شعبة محو الأمية وتعليم الكبار(١٩٧٧): تقرير عن المدرسة ذات الفصل الواحد أ الفصلين في نهاية العامة الثاني للتجربة ١٩٧٧/٧٦م ، ١٩٧٧م.
- رونالد جي سولتانا (٢٠٠٨): مبادرة تعليم البنات في مصر، مكتب اليونيسيف الإقليمي بالشرق الأوسط وشمال أفريقيا، القاهرة.
- السعيد السعيد بدير سليمان (٢٠٠٢): التعليم العالي من بعد والتنمية الاقتصادية في جمهورية الصين الشعبية، دار الأحمدي للنشر، القاهرة.
- شي جين بينغ(٢٠١٤): حول الحكم والإدارة، دار النشر باللغات الأجنبية(شركة محدودة)، بكين.
- عايدة عباس أبو غريب (٢٠٠٩): تقويم تجربة التعلم النشط في مدارس التعليم المجتمعي الابتدائية في جمهورية مصر العربية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- عبد الغفار شكر (٢٠٠٥): الدور التنموي والتربوي للجمعيات الأهلية والتعاونية في مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- عبد الله محمد بيومي (٢٠٠٨): متطلبات تحقيق التعليم المجتمعي للأطفال غير الملتحقين بنظام التعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- ـــــــــــــــ (٢٠٠٩): حوكمة التعليم المجتمعي في ضوء أهداف داكار٢٠٠٠، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي السابع لمركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس– مايو .٢٠٠٩.
- فوزي درويش (٢٠٠٠) : الشرق الأقصى الصين واليابان (١٨٥٣–١٩٧٢)، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة.
- الفيروز آبادي (١٩٨٧): القاموس المحيط، مجموعة من المحققين، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- كرستين زهن و واى كيانج (٢٠٠٧): ثورة المعلومات في الصين، إدارة التحويلات الاقتصادية والاجتماعية ، ترجمة حشمت قاسم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- لينين وآخرون (١٩٨٣): جو الاشتراكية العالمية، ترجمة فؤاد عبد الحليم، دار الثقافة الجديدة، القاهرة.

- لي لانكينج(٢٠١٠/١٤٣١هـ): توفير التعليم لـ ١,٣ مليون إنسان، ترجمة أيمن أرمناري، مكتبة العبيكان، الرياض.
- ليويونغ وشيونغ (١٩٩٣): صينيون عاديون، ترجمة محمد غريب عبد الكريم، دار النشر، بكين.
- محمد رجب شرابي(١٩٩٩): مدارس الفصل الواحد " الفكر والفلسفة والتطبيق "، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.
- مجلة بناء الصين (١٩٨٥): تاريخ الصين، ج١، سلسلة كتب سور الصين العظيم، دار بناء الصين للنشر، بكين، الصين.
- ـــــــــــــ (١٩٨٧): تاريخ الصين، ج ٢، سلسلة كتب سور الصين العظيم، دار بناء الصين للنشر، بكين، الصين
- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا (١٩٧٨): تقرير الوزارة عن متابعة المشروع في عامي ٧٥/ ١٩٧٦م، ١٩٧٧/٧٦م، الدورة الخامسة، أكتوبر / يوليه ١٩٧٧م / ١٩٧٨م.
- ـــ ، شعبة محو الأمية وتعليم الكبار(١٩٧٧): تقرير عن المدرسة ذات الفصل الواحد أو الفصلين في نهاية العامة الثاني للتجربة ١٩٧٧/٧٦م.
- المجلس القومي للطفولة والأمومة (ديسمبر ٢٠٠٤): مبادرة تعليم البنات، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــــــــ: مبادرة تعليم البنات ، (٢٠٠٢ – ٢٠٠٥م)، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــــــــ (٢٠١٠): الاستراتيجية القومية لحماية وتأهيل وإدماج الأطفال بلا مأوي و أطفال الشوارع، القاهرة.
- المجلس القومي للطفولة والأمومة بالتعاون مع اليونيسيف (٢٠٠٥): أطفال خارج نطاق الحماية : دراسة تعمقيه عن أطفال الشوارع بالقاهرة الكبرى، القاهرة.
- محسن خضر(٢٠٠٠): من فجوات العدالة في التعليم، تقديم حامد عمار، سلسلة آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية.
- محمد عبد الحميد محمد (يونيو ٢٠٠٠): تطوير مدارس الفصل الواحد في ج.م.ع في ضوء خبرات بعض الدول الأخرى، مجلة كلية التربية جامعة القاهرة، المجلد (٣)، العدد (١١)، القاهرة.

- محمد منير مرسي (١٩٩٦): الإصلاح والتحديث التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة.
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (١٩٨٢): تقرير عن تطوير التربية والتعليم في عامي ١٩٨١- ١٩٨٢م، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٥): الجودة النوعية في برامج تعليم الكبار في مصر، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٨): متطلبات تحقيق التعليم المجتمعي للأطفال غير الملتحقين بنظام التعليم، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٩): التقرير الوطني حول تطوير التعليم في مصر (٢٠٠٤-٢٠٠٨م)، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــــ (٢٠١٠): متطلبات تحقيق النمو الذاتي والمستمر بمدارس التعليم قبل الجامعي في مصر، القاهرة.
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالتعاون مع اليونسكو و وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢): الخطة الوطنية للتعليم للجميع (٢٠٠٢ – ٢٠١٥)، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٨ أ): التقرير الوطني حول تطور التعليم في مصر (٢٠٠٤ – ٢٠٠٨)، القاهرة.
- المركز القومي للترجمة(٢٠٠٧): دساتير العالم(المجلد الأول)، دستور جمهورية الصين الشعبية الصادر بتاريخ ٤ ديسمبر ١٩٨٢، ترجمة أماني فهمي، المشروع القومي للترجمة، ع (١١١٩).
- معهد التخطيط القومي، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي(٢٠١١) : تقرير التنمية البشرية مصر ٢٠١١م" الاستدامة و الإنصاف: مستقبل أفضل للجميع"، معهد التخطيط القومي، القاهرة.
- ملك زعلوك (٢٠٠٤): طرق تدريس التمكين، مدارس المجتمع كحركة اجتماعية في مصر، مطبعة الجامعة الأمريكية بالقاهرة، القاهرة.
- منال سيد يوسف حسين (٢٠٠٨): سياسة التعليم العام في مصر في الفترة من ١٩٨٠- ٢٠٠٥م، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الإسكندرية.

- نادية يوسف جمال الدين (١٩٨٨): منهجية تقويم السياسات الاجتماعية في مصر، في هدى محمد مجاهد وأماني محمد قنديل، الندوة الأولي للبرنامج الدائم لتقويم السياسات والبرامج الاجتماعية، منهجية تقويم السياسات الاجتماعية في مصر، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ١٣-١٥ أبريل ١٩٨٨م.
- نبيل أحمد عامر صبيح (١٩٨٠) : دراسات وبحوث في محو الأمية وتعليم الكبار، عالم الكتب ، القاهرة.
- نجدة إبراهيم سليمان (٢٠٠٦): التنمية المهنية لمعلمي الفصل الواحد في مصر في ضوء الاتجاهات المعاصرة، المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار التابع لجامعة عين شمس، دار الفكر العربي، القاهرة.
- نهى محمد زكريا العاصي (٢٠٠٣): الكفاءة الداخلية لنظام إعداد معلم الفصل الواحد في ج.م.ع، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
- الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار (١٩٩٦) : تاريخ محو الأمية في مصر ، ط١ ، المركز الإعلامي للدراسات والبحوث القومية والإستراتيجية ' القاهرة.
- هـ. فان براج (١٩٩٨): حكمة الصين، ترجمة موفق المشنوق، الأهالي للطباعة والنشر، دمشق، سورية.
- هدى ميتكيس وخديجة عرفة محمد (محرران) (٢٠٠٦): الصعود الصيني، مركز الدراسات الآسيوية، جامعة القاهرة.
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٠٨) : التقرير الوطني حول تطوير التعليم في مصر (٢٠٠٤ – ٢٠٠٨م) ، القاهرة.
- الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد(أ)(يناير ٢٠١٥): وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي، بالاشتراك مع يونيسيف (ب)، الإصدار الأول.
- الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد(ب)(يناير ٢٠١٥): دليل الممارسات المتميزة لمؤسسات التعليم المجتمعي، بالاشتراك مع يونيسيف، الإصدار الأول.
- الهيئة العامة للاستعلامات(٢٠١٤): دستور جمهورية مصر العربية ٢٠١٤.

- الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار (١٩٩٦): تاريخ محو الأمية في مصر، الطبعة الأولى، المركز الإعلامي للدراسات والبحوث القومية والاستراتيجية، القاهرة.
- هيئة كير الدولية (٢٠٠٥): هيئة كير خمسون عاما (١٩٥٤-٢٠٠٤م) في مصر، تقرير توثيق مشروع أنشطة المجتمع لدعم التعليم، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم (١٩٧٥): مذكرة للعرض على السيد رئيس مجلس الوزراء بشأن المدارس الابتدائية ذات الفصل الواحد أو الفصلين، بتاريخ ١٣/٧/١٩٧٥م.
- ـــــــــــــــــــــــ، المركز القومي للبحوث التربوية (مايو ١٩٨٠) : المرأة والتعليم في ج. م. ع ، دار العالم العربي للطباعة ، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــ (يوليو ١٩٨٠): تطوير وتحديث التعليم في مصر "سياسته وخططه وبرامج تحقيقه"، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــ (يوليو ١٩٨٥): السياسة التعليمية في مصر، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــ (يوليو ١٩٨٧): استراتيجية تطوير التعليم في مصر، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــ (١٩٩٣): القرار رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٩٣م، بشأن إنشاء مدارس الفصل الواحد.
- ـــــــــــــــــــــــ (١٩٩٦): تقرير عن تجربة التعليم لعدة مستويات تحصيلية في حجرة دراسية واحدة، ورقة مقدمة لمؤتمر مديري التربية والتعليم، في الفترة من ٨ – ١٣ أكتوبر ١٩٩٦م.
- ـــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٠): القرار الوزاري رقم (٣٠) لسنة ٢٠٠٠.
- ـــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٣ ب): الخطة الوطنية للتعليم للجميع (٢٠٠٢-٢٠١٥م)، بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ومنظمة اليونسكو الإقليمية، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٣ أ): مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول، قطاع الكتب، القاهرة.

- ـــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٣) : الخطة الوطنية للتعليم للجميع (٢٠٠٢-٢٠١٥م) ، بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ومنظمة اليونسكو الإقليمية ، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٤): التوجيهات الفنية والمناهج الدراسية لمدارس الأطفال في ظروف صعبة للعام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤م.
- ـــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٤): حملة توفير التعليم للجميع، بالتعاون مع اليونسكو واليونيسيف القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــ ومكتب اليونسكو الإقليمي في بيروت (٢٠٠٥): برنامج الغذاء العالمي، مشروع المدرسة الصديقة للأطفال في الظروف الصعبة، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٧): القرار الوزاري رقم (٣٨١) بتاريخ ٢٠٠٧/١١/٢٥ بالتصريح للجمعيات الأهلية العاملة في نطاق التعليم بإنشاء المدارس الصغيرة.
- ـــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٧-٢٠١٢): وثيقة الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر (٢٠٠٧-٢٠١٢م) .
- ـــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٨ أ): وثيقة الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر (٢٠٠٧ – ٢٠١٢)، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٨ب): الخطة الاستراتيجية للتعليم، التعليم المجتمعي، بوابة المعرفة، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٨ج): الخطة الوطنية للتعليم للجميع (٢٠٠٢ / ٢٠١٥م)، بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ومنظمة اليونسكو الإقليمية، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــ: قرار وزاري رقم (٣٩٦) بتاريخ ٢٠٠٨/١١/٣٠ بشأن تعديل مسمى الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد إلى الإدارة العامة لمدارس التعليم المجتمعي ومستوياتها الوظيفية.
- ـــــــــــــــــــــــ (٢٠١١): إنجازات التعليم، ضمان جودة التعليم، بوابة المعرفة، القاهرة.

- ـــــــــــــــــــــ(٢٠١٢): الخطة الوطنية للتعليم للجميع ٢٠٠٢/٢٠٠٣ – ٢٠١٥ / ٢٠١٦ م، بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- وي وي زانج(٢٠٠٠): الإصلاحات الاقتصادية في الصين ودلالاتها السياسية، مركز الإمارات للبحوث، أبو ظبي.
- اليونسكو(٢٠٠٠): إطار عمل داكار : التعليم للجميع، الوفاء بالتزاماتنا الجماعية داكار، السنغال ٢٦ – ٢٨ أبريل ٢٠٠٠م.
- ـــــــــــــــــ (٢٠٠٢): التعليم للجميع هل يتقدم العالم في المسار الصحيح ؟ التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠٠٢ م.
- ـــــــــــــــــ (٢٠٠٩) : أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠٠٩م، من منشورات اليونسكو.
- ـــــــــــــــــ (٢٠٠٩): التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع عام ٢٠٠٩.
- ـــــــــــــــــ (٢٠١٠): التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع للعام ٢٠٠٩ / ٢٠١٠، منشورات اليونسكو، القاهرة.
- اليونسكو(أيار/مايو٢٠١٥): التعليم ٢٠٣٠، المتدى العالمي للتربية ٢٠١٥، إنشيون، جمهورية كوريا الجنوبية.
- اليونيسيف (٢٠٠٨) : التعليم المجتمعي في آسيا ٢٠٠٨ ، التعليم من أجل الأطفال، القاهرة.
- Angela W. Lettel (April, 2008): Schools Community Education and its Success in Providing Education for All, India Journal of Adult learning, v. (35.(
- Bokova, Irina, Foreword, in; UNESCO; Teaching and Learning; Achieving Quality for All, EFA Global Monitoring Report, 2013/2014.
- Bray Ding, Huang (2009): Reducing the Burden on the Poor: House Old Costs of Basic Education in China, Hong Kong, Comparative Education Research Center, University of Hong Kong.

- Carman St. John Hunter (2007): Adult illiteracy in China, Ford Foundation Report, Beijing.
- Coa, X. (2010): Rural Basic Education and the All Side Education of Student Quality, the Social Academic Journal, Guangxi Normal University.
- Coalition for Community School (2014): Community Education Schools and Communities Working Together, Beijing, http://www.communityschools.org.html, retrieved on, 25/10/2014.
- Coalition for Community Schools (2010): Community Schools: Promoting Student Success: A Rationale and Results Frame Work, Washington D.C., USA.
- Community Schools (2014): Improving Student Learning Strengthening Schools, Families and Communities, http://www.communityschools.org, Retrieved on, 11/11/2014.
- D. Burde, (May, 2004): Weak State, Strong Community, Promoting Community Participation in Post-Conflict Countries, Current Issues in Comparative Education, v. (6), n. (2).
- Debonis, Susan (2011): Managing a Paper Less Classroom in China, US-China Education Review, v. (7), n. (2).
- Deborah A., Barbara B. (2011): We're going to Figure That Out to Figure That Out together: Implications of Segregating Programs in Content Literacy Courses, US_China Education Review, v. (8), n. (3).
- Dennis P. Jones (2002): Different Perspectives on Information about Educational Quality: Implications for the Role of Accreditation, Council for Higher Education Accreditation, Washington D.C., USA.

- Dorothy, Cynthia (2009): Schools Community Education and its Role in Meeting the Educational Needs of Drop-Outs in the Malaysian Capital of Malawi, UNESCO, Bangkok.
- Government of China (2000): The Program of the Communist Party of China 1949, Beijing.
- Government of China (2005): The Sixth Five-Year Plan (2006 -2010), Beijing.
- Government of China (2011): Achievements Universal Primary Education by 2015, China.
- Greer, Vinsone (2009): A Study of One-Room Schools in the Rour-Crner States" Ed. D., Presented to Brigham Young University.
- Han Day Uan (2002): The Constitution of 1954 is the New China, Journal of China Political, Beijing, v. (5), n. (1).
- Hannum, E. (2010): Poverty and Community Education in Rural China: Communities, Households, and Girls, and Boys Enrollment, Comparative Education Review, v. (47), n. (2).
- Helens Han Spihe Kenna St. (March, 2009): Community School Impacts, Local Middle School Youth and Families, Press Release, Columbia County, Oregon.
- Hepler, Linda (2008): The Characteristic of Rural One-Room Schools in Barbour That Represent Characteristics of Rural One-Room Schools in General. M.A. Thesis, West Virginia University.
- Hopkins, D. (2011): China's Successful Adult Literacy Campaign, Community Education and Basic Education, Comparative Education Review, v. (10), n. (3).
- Hunter, Carman St. John Hunter (2007): Adult Illiteracy in China, Report to the Ford Foundation, USA.

- J. Dryfoos (2014): Evaluation of Community Schools: An Early Look, Washington D.C, Coalition for Community Schools, From Web: http://www.communityschools.org, Retrieved on 10/11/2014.
- Korengel, Jacqueline E. (2008): The Changing Complexion of Family Literacy Programs, Research Center for Families and Children Spring Newsletter: Families and Children Journal, v. (7), Issue (1), http://www.uky.edu/hes/rcfc/ (2008), v. (7), n. (1) _page2.html, Retrieved on 11/9/2014.
- Les Bell, Howard Stevenson (2006): Education Policy: Process, Themes and Impacts, Taylor & Francis, UK.
- Lewin, K. (2011): Improving Access Equity and Transitions in Education: Creating are Search Agenda, Create Pathways to Access Research Monograph, n. (1), University of Sussex, Brighton.
- M. Uemura (2009): Community Participation in Education: What do we know? Washington, DC., The World Bank.
- Marilyn F. Rasmussen (May, 2010): Mixed – Age Groups in After – School and Out of School Time Programs, Co-operative Extension Service, South Dakota University, USA.
- Ministry of Education & Human Resources Development (2008): The Development of Education Law in China, Education in Republic China.
- Ministry of Education (2010a): Equal Educational Opportunities, National Report on Education For All In China, Focus On Rural Education.
- ———— (2010b): The Role of Community Learning Centers in the Advancement of Chinese Society, National Report on Education for All in China.

- ــــــــــــــ (2011): Development of All Educational Levels, Beijing, China.
- ــــــــــــــ (2011b): Integrated Vision for the Development of Education, Beijing, China.
- ــــــــــــــ , Bureau of planning (2011c): Community Education in China: Present Situation, Brief of Educational Development in China.
- ــــــــــــــ , Bureau of planning (2011d): Primary, Secondary and Higher Education in China.
- Ortiz, Cletavonne (2005): Curriculum and Instructional Methods in Multiage Classrooms, Unpublished M. A Thesis, The Kremen School of Education and Human Development, California State University.
- P. M Cunningham (2014): Community Education and Community Development, International Encyclopedia of Education, 2nd Ed, v. (2), Pergamum press, Oxford.
- Spence, I. (2011): Teaching the Teacher: What I Learned from Teaching a Content Literacy Course. US-China Education Review, v. (6), n. (1).
- Susan N. Kushner Benson ET. al. (2002): Multiage Education: A Process and Product Evaluation, Paper Presented at the Midwest Educational Research Association Annual Conference, Columbus, OH, October 2013.
- UNESCO (2000): World Education Forum: Dakar, Senegal, Final Report, And Paris.
- ــــــــــــــ (2009): Guidelines for Implementing the World Declaration on Education for All, Paris.
- ــــــــــــــ (2009): Universal Primary Education and its Significance for Rural Development in China.

- ـــــــــــــ (2010): Adult Education and Learning in China: Development and Present Situation, National Report, Chinese Adult Education Association.
- ـــــــــــــ (2011a): The Role of Community Participation in the Promotion of Community Education Centers in China, Paris.
- ـــــــــــــ (2011b): Quality Education for All in China, Paris.
- ـــــــــــــ (2011c): Role of Community Learning Center for the Promotion of Literacy and Quality of Life, Literacy Watch Committee of China, Special Issue.
- ـــــــــــــ (July, 2010): Solving Educational Problems: The Theory and Reality of Innovation in Developing Countries, China Case Study, and Paris.
- ـــــــــــــ (July, 2010c): Adult Education and Learning in China: Development and Present situation, National Report, Chinese Adult Education Association.
- UNICEF (2010); Evaluation of Community Schools in Egypt, UNICEF, Egypt.
- Voorhis, F.V. and Sheldon, S. (2004): Principals Roles, the Development of US Programs of School, Family and Community Partnerships, International Journal of Educational Research, n. (41).
- Wang, C., & Zhou, Dew (2011): Minority Education in China: From State's Preferential Policies to Community Education Schools, Journal of Educational Studies, v. (29) n. (1).
- Wang, V. and Bott, PA. (2008): Models of Teaching of Chinese Adult Educators, The New York Journal of Adult learning, v. (59), n. (11).

- World Bank (2006): From Schooling Access to learning Outcomes: An Evaluation of World Bank Support to Primary Education, world Bank Independent Evaluation Group, Washington, D.C., U.S.A.
- Xiaojun Grace, Wang (2010): Girls Access to Education in China: Actors, Cultures and the Windmill of Development Management, Create Pathways to Access Research Monograph, n. (39).
- Yan Chessman (2005): Schools Community Education is an Urgent Need for Literacy Marginalized and Disadvantaged Groups of Asian Countries Education, UNESCO, Bangkok.
- Yan Xiang, Hua (2000): Constitution of 1954: The Constitutional Impact of the Long Chinese New, Journal of Political Affairs of China, Beijing, v. (2), n. (3).
- Yolande Miller Grandvaux & Karla Yonder (February, 2008): A Literature Review of Community Schools in Africa, Support for Analysis and Research in Africa (SARA) Project, Academy for Educational Development, Washington D.C. USA.
- Zhang et al (2010): Nine Year Compulsory Education for Poverty Reduction in China, Case study, World Bank.