مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

بعض التوجهات المعاصرة لسياسات إصلاح التعليم قبل الجامعي بمصر في عصر الليبرالية الجديدة: دراسة نقدية

إعـــداد

د/مصطفى أحمد شحاتة أحمد

مدرس أصول التربية – كلية التربية – جامعة المنيا

مستخلص البحث

هدف هذا البحث إلى تعرف فكرة الليبرالية الجديدة، وسمات التعليم في ظل الليبرالية الجديدة. فضلاً عن تقصي أبرز التوجهات المعاصرة لسياسات إصلاح التعليم في عصر الليبرالية الجديدة، وهي الخصخصة، والإصلاح القائم على المعايير والمحاسبية، والإصلاح المتمركز حول المدرسة، ويُقِّيم هذا البحث نتائج تطبيق هذه السياسات الثلاثة في إصلاح النظام التعليمي بمصر.

واستناداً إلى الأسلوب النقدي باعتباره أحد أساليب المنهج الوصفي، توصل هذا البحث من خلال تقديمه عدداً من الشواهد النظرية والدلائل العملية إلى إخفاق سياسات الليبرالية الجديدة في تحقيق الإصلاح التعليمي المنشود في مصر. وكان من أهم عوامل هذا الإخفاق: إن هذه الإصلاحات تخدم الطبقة الرأسمالية المهيمنة، كما أن مبادرات إصلاح السياسة التعليمية تُقدم بلغة بلاغية ومجازية في الخطاب الرسمي دون تحديد خطوات إجرائية لتنفيذها، وركزت هذه الإصلاحات على تحسين الأداء المدرسي في الأجل القصير، دون الأخذ في الاعتبار عواقبها على الأجل البعيد؛ ولذ تعارضت هذه الإصلاحات مع معيار العدالة، كما أن خطاب الإصلاح التعليمي وتنفيذه يتعلقان بالأزمة الاقتصادية القومية والعالمية

وفضلاً عن ذلك فإن هذه الإصلاحات التعليمية غير نابعة من حاجات واختيارات داخلية، وإنما هي ناتجة عن إكراهات خارجية؛ حيث إنها لم تكن منبثقة من اختيارات وحاجات وتوجهات وطنية ذاتية وخاصة، بقدر ما كانت نابعة –في إطار أوضاع التبعية– من جهات ومصادر أجنبية غربية، لا تمت، في أهدافها ورهاناتها، بأية صلة إلى هذه المجتمعات.

وقدم هذا البحث بعض التوصيات التي تمثلت في أهم الشروط التي يلزم توافرها لنجاح عملية الإصلاح التعليمي بمصر.

- الكلمات المفتاحية: إصلاح التعليم – إصلاح التعليم القائم على المعايير والمحاسبية – الإصلاح المتمركز حول المدرسة الليبرالية الجديدة.

Abstract

Some Recent Approaches for The Policies of Pre-university Educational Reform in Egypt: in the new- liberalism era A Critical Study

By Dr.Mustafa Ahmed Shehata Ahmed
Lecturer of Foundations of education, Faculty of Education, Minia University

This study aimed at identifying the notion of new liberalism, and the educational features based on it, as well as investigating the recent approaches in the policies of educational reform in this new liberal era, namely; privatization and reform based on standards and accountability, and school-based reform. This study assesses the application of these three policies of the educational system reform in Egypt.

Based on the critical style as one of the ways of the descriptive approach, the study revealed some theoretical controls and practical evidences which indicate failure of the new liberal policies to achieve the desired educational reform in Egypt. One of the most important factors of this failure is that these reforms only serve the interests of the dominant capital class. The initiatives of educational policy reform is introduced in a rhetorical language in the formal speech without identifying the operational steps for carrying out this policy. These reforms focused on improving short-term school performance without talking taking its long-term consequences into consideration. These reforms have been opposed to the standard of justice. On the other hand, the educational reform speech and its implementation are related

to the national and international economic crises.

Moreover, these educational reforms do not stem from local needs and options, they resulted from external constraints, since they were not derived from national self-directed needs and options, but, under conditions of dependency, they came from alien foreign sources which have nothing to do with the bets and goals of local communities.

This study proposed some recommendations related to the most important conditions for the success of the process o educational reform in Egypt.

Key Words: Education reform- School based reform – Reform based on standards and accountability

مقدمة البحث:

يشغل التعليم مكانة مهمة ومتقدمة في سلم أولويات عملية الإصلاح المجتمعي (السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي)، والتي يتوقف نجاحها على مخرجاته. ومن ثمَّ، فقد أصبحت قضية إصلاح التعليم وتجويده مطلبًا اجتماعيًا واقتصاديًا، وأصبحت السياسة التعليمية على رأس جدول أعمال صانعي السياسات في أنحاء العالم كافة، وتزايد التركيز على نتائج السياسة التعليمية وانعكاساتها على ازدهار الاقتصاد وعلى المواطنة الاجتماعية.

وتواجه المجتمعات متغيرات عديدة تتسم بالحدة والسرعة؛ مما ترتب عليه ارتفاع وتيرة الإصلاح والمناداة به، وقد ألقت هذه المتغيرات عبئًا ثقيلاً على العملية التعليمية، وجعلت التعليم في حاجة شبه مستمرة للمراجعة والإصلاح، فتواترت سياسات الإصلاح التعليمي وما صاحبها من نجاحات وإخفاقات(الجمال، ٢٠٠٦، ٩).

ومن المسلم به أن السياسة التعليمية في أي مجتمع، وفي أي زمان، هي تعبير بشكل أو بآخر عن توجهات المجتمع وتعبير دقيق عن بنية النظام السياسي السائد والمهيمن، والذي يوجه حركة المجتمع برمتها من خلال الآليات والأدوات التي يملكها ويسيطر عليها، حيث إن المؤسسة السياسية معنية بتحديد أهداف التعليم وغاياته وبتحديد إستراتيجيات العمل المدرسي ومناهجه، لتحقيق أغراض سياسية قريبة أو بعيدة المدى. فالسياسات التعليمية القائمة، لأي بلد من البلدان، تحدد للتعليم المدرسي وظائفه

وأدواره، وتصوغ له مناهجه بما ينسجم مع التوجهات السياسية الكبرى للمجتمع المعني. فالسياسة التربوية لمجتمع ما تُحدد في إطار سياسته العامة. وتسعى هذه السياسات، في جملة ما تسعى إليه، إلى تعزيز الأيديولوجيات الاجتماعية السائدة وتحقيق الوحدة السياسية للمجتمع(وطفة، ٢٠٠٣، ٣٥- ٣٦).

لذا فإن السياسة التعليمية في أي دولة من دول العالم تتميز بأنها توجيهية وليست تفصيلية، وأنها مستمرة ومتطورة وليست جامدة وثابتة ؛ حيث إنها تستهدف تنظيم النظام التعليمي وتوجيهه. كما أن السياسة التعليمية في أي مجتمع من المجتمعات المعاصرة، تتأثر بالتغير الاجتماعي بل أنها تنبع من عمليات التغيير ذاتها، وتنفعل باتجاهاته، وهي تتغذى بالحركات والاتجاهات الفكرية والأيديولوجية في المجتمع.

وجدير بالذكر أن حركة الإصلاح التعليمي ترتبط بالإيديولوجيا السائدة في المجتمع، ولعلَّ هذا ما أشار إليه عبد الغني عبود بقوله : "إن لكل مجتمع أيديولوجيته، أي تصوره للحياة ومعتقداته فيها، وأيديولوجيا المجتمع هي التي تحدد العلاقات بين أبنائه من جانب، وبينهم وبين مؤسسات المجتمع من جانب آخر، وهذه الأيديولوجيا تعكسها تلك القوانين والنظم السائدة، الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، التي تُتَرجِم هذه الأيديولوجيا إلى سلوك عملي، أو واقع حي"(عبود، ١٩٩٣، ٢٥). ومن ثمَّ، تتحدد السياسة التعليمية من خلال السياقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية المحيطة بها، من حيث أهدافها وكيفية صنعها وتنفيذها.

ولعل من أهم التحولات المجتمعية التوجه نحو الليبرالية الجديدة، حيث إنها تعد الأيديولوجيا المهيمنة في الوقت الراهن، التي تنظر إلى التعليم على أنه سلعة منتجة تساعد على النمو الاقتصادي المتسارع، حيث تم استبدال قيم العدالة الاجتماعية، وحقوق الإنسان بمفاهيم اقتصادية مثل: الإنتاجية، والتنافسية، والكفاءة والجودة، وتعظيم الأرباح. ومن ثمَّ، فقد صبغت الليبرالية الجديدة نظم التعليم في معظم دول العالم بسياسات تتمركز حول العمليات الاقتصادية، تم من خلالها تغيير السياسات التعليمية من تركيزها على المناهج المتمركزة حول الطفل (المتعلم) Child-centered Curriculum إلى التدريب المهني (التدريب المهني المتمركز حول الاقتصاد)-Economy centered vocational training، وقد تم الأخذ بذلك في الصين، واليابان، والولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا العظمى، وألمانيا، وروسيا، والدول الاسكندنافية. وعلى الرغم من اختلاف هذه

الدول من حيث العوامل السياسية والتاريخية والثقافية، والأيديولوجيات السائدة؛ فإنهم مجتمعون حول أولوية واحدة وهي المنافسة الدولية في السوق العالمية. ومن هنا فقد تحول الخطاب الإصلاحي لسياسات التعليم إلى خطاب تنافسي يدور حول الجودة والإنتاجية(Zajda, J., & Geo-Jaja M., 2010, xiii.- XIV).

تشير دلائل المشهد الدولي إلى انتصار ساحق للنظام الرأسمالي في عصر العولمة (الذي يروج له على أنه "نهاية التاريخ" تلك المقولة التي أطلقها فرانسيس فوكوياما)، فقد بدأت معظم دول العالم، ومنها مصر، تتجه إلى تطبيق اقتصاد السوق، وخصخصة شركات القطاع العام، وزيادة نفوذ الشركات متعددة الجنسيات، وصار العالم كله في قبضة مجموعة من الليبراليين الجدد، ومن ثمَّ، فقد تشكلت مرحلة جديدة من مراحل النظام الرأسمالي، وهي مرحلة الليبرالية الجديدة أو النيوليبرالية New- liberalism.

وفي مصر، تم تغيير المسار الاقتصادي رسميًا منذ بداية عقد التسعينات، واتبعت منهجًا اقتصاديًّا ينتمي إلى فكر الليبرالية الاقتصادية الجديدة الذي لا يزال سائداً حتى الوقت الراهن. هذا الفكر الذي ينصب على عوامل اقتصادية في الأساس، ويقترن بتقليص دور الدولة في الحياة الاقتصادية، والاعتماد بشكل متزايد على آليات السوق، سواء أكانت في المجالات الاقتصادية أم الاجتماعية، وسيادة المشروع الخاص بدعوى أنه يخلق دوافع ومحركات قوية للتقدم الاقتصادي، وتحرير التجارة في ظل مقررات منظمة التجارة العالمية، باعتبار أن تحرير التجارة كفيل بالنهوض بقطاع التصدير وتعزيز تنافسيته العالمية. وتبنت الدولة المصرية هذا المسار، في إطار التفاعل الإيجابي مع توصيات المؤسسات المالية الدولية، التي دعمت عملية التحول(زيتون، ٢٠١٣، ١٢٥).

ومن ناحية أخرى، فإن التغيُّر الأيديولوجي، الذي حدث بفعل تبني دعائم الليبرالية الجديدة أو النيوليبرالية New- liberalism المفروضة بصرامة شديدة من قبل مؤسسات التمويل ومانحى المساعدات الدولية؛ قد أدى إلى تغير جذري في نظم التعليم وسياساته. حيث بدأت تظهر إلى الوجود سياسات تعليمية جديدة، في نسق من الحركات الإصلاحية، التي بدأت تخط أطيافًا نوعية لأهداف تربوية جديدة، تشكل منطلق فلسفات تربوية. ولقد دأبت البلدان الصناعية المتقدمة، على إعادة النظر في أهدافها التربوية بصورة مستمرة، وليس أكثر من الأدلة على ذلك لمن يستطلع حركة الإصلاحات التربوية في النصف الثاني من القرن العشرين، وفي اتجاه هذا المد الشامل للحركات العالمية الإصلاحية،

بدأت الحياة التربوية في البلدان العربية، تشهد محاولات لبناء سياسات تربوية جديدة.

وإزاء هذا التحول نحو إيديولوجية الليبرالية الجديدة، يشهد التعليم في معظم دول العالم، ولا سيما في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ثلاث حركات لإصلاح التعليم، ظهرت الحركة الأولى في السبعينيات ، وركزت على الكفاءة الداخلية internal effectiveness وذلك لتحسين أداء المؤسسات التعليمية خاصة طرق وعمليات التعليم والتعلم، وقامت على افتراض أن أهداف التعليم تتسم بالثبات، والوضوح، ومقبولة اجتماعيًا. ومنذ منتصف الثمانينيات تابعت الحركة الثانية فعالية المدرسة، وركزت هذه الحركة على إصلاح التعليم القائم على المعايير والجودة والمحاسبية، وإصلاح التعليم المتمركز حول المدرسة، ورضاء أصحاب المصالح، وافترضت هذه الحركة أن التكيف التنظيمي وتوقعات أصحاب المصلحة هي القيم المركزية للفعالية التعليمية. وفي مواجهة تحديات العولمة، وتكنولوجيا المعلومات والاقتصاد القائم على المعرفة في القرن الحادي والعشرين، جاءت الموجة الثالثة لمواصلة الفعالية المستقبلية، والتي تفترض أن أهداف التعليم متغيرة ويجب أن تتناسب مع المستقبل، وجاءت إصلاحات الموجة الثالثة ليس فقط من أجل القيمة المضافة للتعليم ولكن من أجل إضافة إبداع جديد في ظل مجتمع المعرفة(Cheng, Y. C., 2005, 3)

وتمشيًا مع سياسات الليبرالية الجديدة، جاءت معظم توجهات سياسات إصلاح التعليم في مصر والدراسات والمؤتمرات في الآونة الأخيرة تؤكد أهمية الأخذ بمفاهيم التميز Excellence والجودة الشاملة Total Quality، وتطبيق معايير الاعتماد Accreditation على جميع المؤسسات التعليمية، وكذلك الأخذ بالخصخصة، والإصلاح المتمركز حول المدرسة School based Reform. فقد شغلت تلك التوجهات جانباً كبيراً من المحاور الرئيسة لإستراتيجيات تطوير التعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ١٣١- ١٤٠).

ومع تزايد الأصوات المطالبة بالإصلاح حتى بعد الأخذ بتلك التوجهات، فنحن في حاجة إلى طرح جديد حول هذه التوجهات، الأمر الذي يتطلب وقفة لتقييم نتائج سياسات إصلاح التعليم المتبعة مثل: الإصلاح القائم على المعايير التعليمية والمحاسبية، والإصلاح المتمركز حول المدرسة، والخصخصة، وذلك تمهيداً لإجراء تصحيحات جوهرية فيها لجعلها أكثر فعالية، ومن هنا نبعت فكرة هذا البحث.

مشكلة البحث

لقد واكب تطبيق أفكار وسياسات الليبرالية الجديدة تباينًا واضحًا في الآراء ووجهات النظر حول آثارها السالبة والإيجابية على الأفراد وا لمجتمعات والنظم السياسية والاقتصادية وعلى مختلف الظواهر والسياسات الاجتماعية وبصفة خاصة السياسة التعليمية. وهذا ما أكده العيسوي(٢٠١١، ٢٩) حيث أشار إلى "أن مسايرة الدول النامية للعولمة وقبولها للنموذج الرأسمالي الليبرالي الجديد يفتحان الكثير من الدروب والمسالك التي تفضي إلى تعميق علاقات التبعية التي تعطي الأولوية لمصالح الأطراف الخارجية على حساب المصالح الوطنية، والتي تعوق الإرداة الوطنية وتعصف بالاستقلال الوطني".

وفيما يخص سياسات الليبرالية الجديدة لإصلاح التعليم، يشير نجيب (٢٠٠٧، ٦٧١) إلى وجود جدل واسع على ساحة الفكر السياسي والاقتصادي والتربوي في مصر، بين تيارين: أحدهما تدعمه المؤسسات الرسمية والمنظمات الدولية والإقليمية والذي يروج لأهمية الاتجاه إلى تحديد معايير قياسية يجب توافرها في مكونات المنظومة التعليمية، وإنشاء آليات لقياس هذه المعايير، وإعمال مبدأي المساءلة والمحاسبية في ضوء هذا القياس، ويزعم أنصار هذا الاتجاه بأنه كفيل بإلزامهم للسعي نحو تحقيق هذه المعايير وإنجاز أهداف الإتقان والتميز. والتيار الآخر يرى أن هذه النظرة لا تستند إلى قواعد العلم التربوي والبحث الموضوعي بقدر ما تستند إلى التهافت الأيديولوجي السطحي الذي يتسم بالضحالة الفكرية وبؤس المحتوى. فهذه النظرة في اعتقاد أنصار هذا التيار ترتكز على مبدأ "السوق هو الحل"، ومن ثمَّ تتجه إلى خصخصة التعليم وتقليل تكاليف الخدمة التعليمية وتعظيم حافز الربح.

وفي هذا الصدد يؤكد سولتمان (SALTMAN (2015), 7-22) أن إعادة هيكلة الليبرالية الجديدة للتعليم (المتمثلة في الخصخصة، والمعايرة للامتحانات والمناهج والمعرفة)، لا تعالج المشكلات التعليمية من خلال الخطاب الديمقراطي للمجتمع المدني، أو المصلحة العامة، والقيم الإنسانية المشتركة، لكنها تنظر إليها من خلال ثقافة السوق، والإيديولوجيا السائدة. حيث تُوضع هذه الإصلاحات وفق قيود أو اشتراطات إيديولوجية معينة، ويقدمها السياسيون على أنها حيادية، وأوصى بضرورة إعادة النظر في تلك الإصلاحات المتعلقة بالشركات والتي ينظر إليها المعلمون والمديرون على أنها وجدت وتوسعت تحت غطاء كفاءات السوق.

ومن هنا يظهر الجانب الأول لمشكلة البحث من خلال التباين الشاسع في الرؤى، وكذلك من خلال

ما يسود ساحة الفكر التربوي من ضباب كثيف وأوهام كثيرة تحوم حول سياسات الليبرالية الجديدة لإصلاح التعليم.

ومن ناحية أخرى، إنه على الرغم من تعاقب سياسات إصلاح التعليم في مصر بدءاً من التوجه نحو حركة المعايير التربوية عام ٢٠٠٣ ومروراً بالإصلاح المتمركز حول المدرسة فضلاً عن الأخذ بخصخصة التعليم؛ فإن عمليات الإصلاح والتطوير التي تمت لم تحقق النتائج المرجوة منها. وكذلك تدني مكانة التعليم في مصر وفقًا للمعايير الدولية* . وهذا ما تؤكده التقارير الدولية والمحلية فقد كشفت تقارير التنافسية العالمية التي يصدرها المنتدى الاقتصادي العالمي بسويسرا عن تدني جودة التعليم في مصر، حيث جاءت في المركز ١٣٩ من ١٤٠ فى مؤشر جودة التعليم الأساسي وفي التعليم العالي والتدريب في المركز (١١١) بتقرير التنافسية العالمى ٢٠١٥- ٢٠١٦(World Economic Forum, 2015) . بينما جاءت في المركز (١٣٤) من حيث جودة التعليم الأساسي ، وفي المركز (١٣٥) في جودة التعليم العالي والتدريب في تقرير التنافسية العالمي ٢٠١٦- ٢٠١٧(World Economic Forum, 2016).

كما جاء في تقرير البنك الدولي أنه على الرغم من أن تعليم الجماهير له القدرة على أن يكون معادلاً موضوعيًا اجتماعيًا، فإنه أخفق بشدة في ذلك بمصر. كما زادت الفجوة بين الأغنياء والفقراء أثناء حكم مبارك، كذلك زادات الفجوة في التعليم، حيث استطاعت النخبة أن تجعل أطفالها يحصلون على تعليم أفضل من تعليم الجماهير من حيث الكم والكيف، وكذلك من ناحية ضمان التوظيف بعد التخرج (World Bank, 2007) .

ويشير تقرير التنمية الإنسانية العربية إلى تردي نوعية التعليم في الدول العربية ومنها مصر، حيث تغلب ثلاث سمات أساسية على مخرجات التعليم، وهي: تدني التحصيل المعرفي، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية، واطراد التدهور فيها. وثمة خلل جوهري بين سوق العمل ومستوى التنمية من ناحية، وبين ناتج التعليم من ناحية أخرى، ينعكس على ضعف إنتاجية العمالة واختلال هيكل الأجور بما

* يشير الباحث إلى تحفظه على المعايير الدولية ، ويستند ترتيب تنافسية الدول في التقرير إلى مؤشر التنافسية العالمي الذي يتم احتساب درجات المؤشر فى إطار تعريف التنافسية بوصفها مجموعة من المؤسسات والسياسات والعوامل التى تحدد مستوى إنتاجية الدولة.

في ذلك العائد الاقتصادي والاجتماعي على التعليم، وليس أدل على ذلك من تفشي البطالة بين المتعلمين، وتدهور الأجور الحقيقية للغالبية العظمى منهم. ولعل أكثر جوانب أزمة التعليم في العالم العربي إثارة للقلق هو عدم قدرة التعليم على توفير متطلبات التنمية. وهذا لا يعني فقط أن التعليم قد فقد قدرته على توفير مدخل للفقراء للصعود الاجتماعي، بل إن البلدان العربية أيضًا أصبحت معزولة عن المعرفة والمعلومات والتقانة العالمية(برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، ٢٠٠٢، ٤٧- ٥٥).

كما تبرز الدراسات عثرات وإخفاقات السياسة التعليمية في مصر ؛ فقد أشارت دراسة سكران (٢٠٠١، ١٢٣) إلى أن التعليم بمصر أصبح بفعل التغيرات المجتمعية التي تمتد بجذورها لفترة السبعينيات غير قادر على القيام بدوره الاجتماعي والإنساني، لانفصاله عن الحاجات الفعلية للجماهير العريقة، واستجابته في الوقت نفسه لمطالب فئات معينة، مما أفقده صفة الديمقراطية، وأضفى عليه الطبقية واللامساواة في تحقيق الفرصة التعليمية، ومن ثمَّ اهتزت قيمته في نظر أفراد المجتمع المصري التي كانت تعلق آمالها وطموحاتها عليه، بعد الحرمان الطويل الذي عانته.

وتؤكد زيتون (٢٠٠٥، ٣٠- ٣١) غلبة ثلاث سمات أساسية تميز نظام التعليم قبل الجامعي في مصر، وهي: هيكل للتعليم المدرسي شديد التمايز يتشكل من (مدارس حكومية مجانية أو شبه مجانية، مدارس حكومية لغات، مدارس ثانوية فنية حكومية وخاصة، ومدارس دولية)، وتدهور نوعية التعليم في المدارس الحكومية، وتزايد الأعباء المالية التي تتحملها الأسرة المصرية. وكان لجملة ما سبق انعكاسه على المجتمع المدرسي والمجتمع المصري بصفة عامة ؛ حيث تدهور دور ومكانة المدرسة العامة، لصالح المدارس الخاصة والاستثمارية، فضلاً عن نمو قطاع تعليم غير رسمي وموازي (أو ما يطلق عليه السوق السوداء التعليمية) بصورة وحشية وقاسية، وقد صاحب ذلك انهيار شامل في قيم "القدوة" و"الأستاذية" ومنظومة التربية كلها، وهكذا سادت فوضى شاملة، فتعددت الأنساق التعليمية والقيمية(فاروق، ٢٠١٦، ٢٢).

ومما سبق، يتضح الجانب الثاني من المشكلة، فيما يتعلق بنواتج توجهات إصلاح سياسات التعليم العام بمصر ومحصلته النهائية بالنسبة للفترة الماضية والتي يتضح منها ما بين كثير من المؤتمرات والتقارير الدولية والمحلية والدراسات القائمة من اتفاق على أن جهود إصلاح التعليم وتجويده على مدى

الفترة الماضية لم تؤت ثمارها، بل تتزايد مشكلاته وتحتد أزمته، وهذا يستوجب مراجعة جادة لهذه الحركات الإصلاحية ومدى جدواها في ضوء التدني الواضح والتراجع الملحوظ في مستوى أداء المؤسسات التعليمية، وهذا هو جوهر المشكلة التي تسعى الدراسة الحالية إلى تناولها.

ومن الملاحظ في الآونة الأخيرة، أن ثمة جهوداً بحثية عديدة تناولت توجهات سياسات إصلاح التعليم في مصر، منها بحوث ودرسات قُدمت في مؤتمرات، وفي دوريات ومجلات بحثية تصدرها كليات التربية وروابطها المختلفة، فضلاً عن رسائل الماجستير والدكتوراه، مما لا يتسع المقام الحالي لحصرها أو تصنيفها، ولعل منها الأمثلة التالية: دراسة الشناوي، وعيد (٢٠١٠)، ودراسة ناس (٢٠١٠)، وعطية (٢٠١٠)، ودراسة رفاعي (٢٠١٠)، ودراسة السخيل (٢٠١٠).

يتضح مما سبق، أنه قد تصدى لسياسات إصلاح التعليم كثير من الباحثين، سعيًا إلى تبريرها وتسويغها وشرعنتها، ومن ثمّ فإن الجانب الثاني للمشكلة أن الساحة التربوية في مصر على مدى الفترات الماضية، قد انصب جُلَّ اهتمام باحثيها وعلمائها على كيفية تطبيق مداخل الإصلاح في المؤسسات التعليمية مثل: الجودة والاعتماد والمحاسبية والخصخصة، ووجهوا تركيزهم نحو مشكلات مرحلة التطبيق ومعوقاتها ومتطلباتها، ولم تهتم هذه الدراسات بفهم فحوى الإصلاح المطلوب تطبيقه ومحتواه من جانب القائمين على العملية التعليمية والمنفذين لها.

ولعلّ هذا ما ارتأه عبد الرحيم (٢٠١٧) حيث يؤكد أن ثمة اتجاهًا مألوفًا ومحبوبًا سائداً في البحوث التربوية ينظر إلى التربية على أنها عملية فنية محايدة، وعلى التربويين – المفكرين – أن يكونوا فنيين. ولكنه يرى أن هذا الخطاب ذاته مخادع، فليس عمل التربويين فنيًا، بل المطلوب منهم أن يقيموا نقديًّا كافة الجوانب في كل خطاب. وضرورة كشف ما وراء الخطاب، فالتربويون ليسوا أدوات منفذة يُطلب منهم أن يصنعوا دواءً –مثلاً– فيصنعونه دون تقصي مدى نفعه أو ضرره أو على أي أساس وُصف هذا الدواء.

وفي مقابل خلو الساحة التربوية بمصر من الدراسات النقدية، تعددت الدراسات الأجنبية في الدول التي نأخذ عنها توجهات إصلاح سياستنا التعليمية، التي تناولت الارتباط بين أيديولوجية الليبرالية الجديدة وسياسات إصلاح التعليم، ولعل من أهمها: دراسة Calderone , S. and Macleans (2010)، ودراسة Espinoza, O.(2010)، دراسة Robert A. Rhoads(2009)

A. Geo-JaJa، دراسة(2005) Spillane, J. ، ودراسة (2011).Browne, H. K.

ويتضح الجانب الثالث من مشكلة البحث في أن ثمة ندرة حقيقية في الدراسات والمقاربات النقدية، تلك المقاربات التي تدرس الظاهرة التعليمية في سياقها المجتمعي، وما يهيمن عليه ويوجهه من نخب ومصالح.

والواقع أن كثيرًا من مداخل الإصلاح، تأثرت بطريق مباشر أو غير مباشر، بآراء واتجاهات أصحابها، كما تكمن وراءها توجهات أيديولوجية من نوع معين، ولذا فإن الدراسة النقدية لهذه المداخل والنظريات كفيلة بأن تكشف عن الجوانب والأصول غير العلمية فيها، وهذا من شأنه أن ينير السبيل أمام الباحثين وصانعي القرار للاختيار عن وعي بين مختلف المداخل الإصلاحية. ومن ثمَّ، يقدم هذا البحث رؤية نقدية لتوجهات سياسات إصلاح التعليم في مصر.

أسئلة البحث:

١- ما السمات العامة للتعليم في ظل الليبرالية الجديدة؟
٢- ما المعايير التي يمكن في ضوئها الحكم على نجاح الإصلاحات التعليمية من منظور نقدي؟
٣- ما الخلفية الأيديولوجية والتاريخية التي أفرزت توجهات سياسات إصلاح التعليم التي طُبقت في مصر في الآونة الأخيرة؟
٤- ما نتائج تطبيق سياسات الليبرالية الجديدة في إصلاح التعليم بمصر؟
٥- ما أهم المقترحات والتوصيات التى يمكن الاستفادة منها لتحقيق التوافق بين سياسات الليبرالية الجديدة والإصلاح التعليمى بما يتماشى مع واقع المجتمع المصرى؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

- الوقوف على سمات التعليم في ظل الليبرالية الجديدة.
- تحليل مفهوم الإصلاح التربوي في ضوء الاتجاهات النظرية، وصولاً إلى أهم مؤشرات نجاح الإصلاح التعليمي.
- الكشف عن الجذور والخلفيات والمرجعيات الأيديولوجية التي أفرزت توجهات سياسات إصلاح التعليم المعاصرة.

- تقديم قراءة نقدية لتوجهات ومبادرات أيديولوجية الليبرالية الجديدة في إصلاح السياسات التعليمية عالميًا.

أهمية البحث:

- تأتي أهمية هذا البحث من كونه يحاول أن يسلط الضوء على الرؤية الفكرية لليبرالية الجديدة حول عملية الإصلاح التعليمي، وهي الرؤية التي يتم تبنيها وتطبيق سياساتها على المستوى العالمي في ظل العولمة.
- يملأ هذا البحث فجوة في المكتبة العربية، وخاصة في العلوم التربوية من حيث تبنيه المقاربة النقدية في معالجته لموضوع توجهات سياسات إصلاح التعليم في مصر، التي من شأنها أن تزحزح المقاربات والمعالجات المهيمنة على مجال الدراسات التربوية والتعليمية في مصر والوطن العربي. وتدفع الباحثين إلى أن يجاهدوا لفهم الواقع الاجتماعي والاقتصادي والأيديولوجي والسياسي، لكي يسترشد بها صانعو القرار التربوي لإحداث التغيير والإصلاح المنشود.
- فحص التناقضات الاجتماعية والسياسية، تلك التناقضات التي تحكم سياسات إصلاح التعليم السائدة في المجتمع المصري.
- يقدم هذا البحث تغذية راجعة لصانعي السياسات التعليمية ومتخذي القرارات من خلال تحديده لأوجه قصور الحركات الإصلاحية التي قامت في مصر، وإبرازها، وتشخيصها لعلاجها وتلافيها كخطوة أساسية على طريق الإصلاح المنشود.

منهج البحث:

يعتمد البحث المنهج الوصفي معتمداً على مقولات المنحى النقدي من علم اجتماع المعرفة، ويتناول هذا البحث موضوعه من خلال بسط آراء العلماء – من واقع الدراسات السابقة – ويورد الدلائل والشواهد المستمدة من خبرات وتجارب ميدانية معاصرة. ويستند هذا البحث إلى المسلمات التالية:

- أن التعليم ليس عملية فنية فقط يمارسها التربويون والمعلمون، ولكنه عملية سياسية.
- يعد التعليم عملية غير محايدة، بل إنه عملية منحازة لبعض القوى الاجتماعية.
- التعليم وسيلة لإعادة إنتاج المجتمع الراهن بتوازناته القائمة على المستوى الاجتماعي من حيث التفاوت الطبقي، وعلى المستوى الاقتصادي من حيث اللامساواة الاقتصادية، وعلى المستوى الثقافي من

حيث سيطرة ثقافة النخبة وايديولوجيتها.

حدود البحث:

يركز هذا البحث على بعض توجهات سياسات إصلاح التعليم قبل الجامعي التي تنفذها جمهورية مصر العربية وتعلنها في الخطاب التربوي الرسمي لوزارة التربية والتعليم، وهي: الإصلاح القائم على المعايير، الخصخصة، الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

خطوات السير في البحث:

تحقيقًا لأهداف هذا البحث، واستنادًا إلى المنهج العلمي المعتمد عليه ؛ يسير البحث الراهن وفقًا للخطوات الآتية:

١- إبراز أهم الملامح العامة لليبرالية الجديدة ، وكذلك السمات العامة للتعليم في ظل الليبرالية الجديدة.

٢- تحليل عملية الإصلاح التعليمي في ضوء الاتجاهات النظرية من أجل استخلاص المعايير التي يعتمد عليها البحث في تحليله للسياسات المعاصرة.

٣- تحليل بعض التوجهات المعاصرة لسياسات الليبرالية الجديدة التي يتم تطبيقها في مصر مثل: الخصخصة، والإصلاح القائم على المعايير، والإصلاح المتمركز حول المدرسة. وكذلك وتعرف الآثار المترتبة على هذه السياسات والحكم عليها في ضوء المعايير المشتقة من الاتجاهات النظرية.

٤- تقديم نتائج البحث وتوصياته.

أولاً – فكرة الليبرالية الجديدة:

لعله من المفيد تحديد ملامح الإصلاحات السياسية الاجتماعية والاقتصادية من منظور الليبرالية الجديدة، قبل مناقشة الأجندة التربوية لها. ولذا يبدأ البحث بعرض فكرة عن الليبرالية الجديدة.

تعد كلمة الليبرالية من أقل الكلمات تحديداً وأكثرها مرونة واتساعًا، سواء في المصطلحات السياسية أم الاقتصادية، فهي تعبر عن فلسفة سياسية تقوم على قاعدة الحرية الفردية. وتطلق كلمة الليبرالية على هذا التيار الفكري الذي يؤمن بالحرية الفردية وقد كانت مقدماته في القرن السادس عشر حيث صاحبت الليبرالية نمو ونفوذ صاحب الأعمال ورجل الصناعة، والليبرالية هي الحرية بمعنى الخلاص من القيود، والشوائب، وتقوم على مبادئ أساسية أربعة، هي: حرية العقيدة، والدولة الحيادية، وحرية الذات الفردية، والسوق التجارية الحرة(الجندي، ٢٠١١، ١٢٤- ١٢٥).

وجدير بالذكر أن الليبرالية الجديدة، على عكس اسمها، ليست جديدة في شيء، فهي الليبرالية القديمة، أي الليبرالية كما ظهرت في أوروبا في القرن السابع عشر في شكل نظريات سياسية مثل: نظرية توماس هوبز وجون لوك، واقتصادية مثل: نظرية آدم سميث، وكما طُبقت في أبشع صورها بإنجلترا في القرن التاسع عشر. فالليبرالية الجديدة هي الليبرالية القديمة التي تقوم على مبادئ الفردية والحرية وخاصة حرية الملكية وحرية الأسواق، وأن السوق هو الأقدر على إدارة وتسيير شئونه، وأن الدولة لا يجب أن تتدخل في حرية عمل السوق بأي شكل من الأشكال، سواء على المستوى المحلي أو الدولي. لكن هذه الليبرالية المنفلتة اضطرت بعد الحرب العالمية الثانية لأن تقدم تنازلات في حريتها المطلقة وتقبل بتدخل الدولة فيما عرف برأسمالية الدولة أو الرفاه، حيث سمحت للدولة بالتدخل لحماية الفقراء من خلال برامج الرفاه الاجتماعي والخدمات الاجتماعية مثل: التعليم والصحة وبدل البطالة وتوظيف المواطنين، وغير ذلك(سولتمان، وغاربارد، ٢٠١١، ٨)، وتراجعت عنها الآن ففيرت فى مفهوم الدولة ودورها ليصبح الحارس الأمين لحرية السوق.

قدمت الليبرالية تعريفات للفرد والحرية والعدالة، والحقيقة أنها لم تكن سوى انعكاسًا لاقتصاد السوق الرأسمالي. فالفرد هو الشخص الذي يتمتع بحرية إقامة علاقات مع غيره من أفراد المجتمع ويدخل معهم في تعاقدات، والحرية هي حرية الفرد في أن يبيع عمله ونتاج عمله، وحرية البائع والمشتري في الدخول في تعاقدات يضعون شروطها بأنفسهم مع عدم تدخل الدولة في هذه العمليات وترك آليات السوق تعمل بحرية. أما المساواة والعدالة فتتحققان عن طريق توازن المصالح والمنافسة الحرة في السوق(منصور، ٢٠٠٨، ١١).

كما تعبر الليبرالية عن نزعة فردية Individualism تتمثل هذه النزعة في النظر إلى الفرد على أنه هو الوحدة الأولى المكونة للجماعة، والنظر إلى الجماعة على أنها ليست إلا مجموع أفرادها. وتترتب على هذه النزعة مجموعة من المسلمات(منصور، ٢٠٠٨، ١٩٨- ١٩٩):

- ينشأ المجتمع بكل نظمه نتيجة اتفاق إرادي وطوعي بين الأفراد.
- إن ما يدفع الأفراد للدخول في مجتمع، هو الرغبة في الحفاظ على حقوقهم الطبيعية وممتلكاتهم التي تتعرض للخطر إذا لم يكن هناك نظام يحميها.

- يتحقق النظام في المجتمع بطريقة تلقائية وبدون تخطيط مقصود. وذلك لأن المجتمع ليس إلا مجموع أفراده المكونين له، لذا يتحقق الخير العام بسعي كل فرد نحو مصلحته الخاصة.
- المصلحة العامة (مجموع مصالح الأفراد) هي في طبيعتها مصلحة فردية معممة على المجتمع كله.
- نظرت الليبرالية إلى القيم على أنها ذاتية، أي يمتلكها الأفراد فقط، أما المجتمع فلأنه شئ مصطنع فهو محايد تجاه القيم.

يتضح مما سبق، أن الليبرالية تنظر إلى الفرد على أنه وحدة سابقة في وجودها على المجتمع، وعلى أنه الخلية الأولى في النسيج الاجتماعي، والقيم ذاتية نسبية، وأن الحرية هي حرية السوق القائمة على المنافسة.

ويرى محمد الجندي أن الليبرالية الجديدة هي الليبرالية الاقتصادية أو النظام الاقتصادي العالمي الذي تنتهجه أمريكا ودول الغرب، وتشرف عليه الشركات العالمية الكبرى متعددة الجنسيات، ويحاولون مد رقعة تطبيقه لتشمل العالم بأجمعه، وتتلخص مبادئ الليبرالية في النقاط الآتية(الجندي، ٢٠٠٨، ١٠):

- يجب أن تكون بنية المجتمع نتيجة عمليات تفاعلية وتشمل جميع أعضاء المجتمع، فتوزيع الثروة نتيجة لآليات السوق دون تدخل من أحد هو قمة العدالة، أما إعادة التوزيع طبقًا لأية قواعد أخرى، مثل مساعدة الفقراء، فإنه يعد شيئًا خاطئًا في نظر الليبراليين.
- يرفض الليبراليون أي بنية جاهزة للمجتمع على أساس ديني أو أخلاقي أو غيرهما فلا يجب أن تكون للدولة أهداف ثابتة، ودائمًا يتحدد الناتج طبقًا للعمليات.
- المجتمعات الليبرالية عدائية للمجتمعات المنافسة غير الليبرالية فهي تعدها على خطأ، وتجدر ملاحظة أن العدواة للمجتمعات الشيوعية كنقيض للمجتمع الليبرالي حلت محلها في السنوات الأخيرة عدواة المجتمعات الإسلامية.
- يرى الليبراليون أن الليبرالية هي الحرية، لذا لا يرون ضرورة الاستئذان قبل فرضها، بل هم يرون أن فرضها بالقوة هو منتهى العدالة.
- يرى الليبراليون أنه لا توجد قيم ثابتة للتطبيق داخل المجتمع الليبرالي، وإنما هناك آراء يجب أن

تطرح على المجتمع، ثمَّ بطريقة ما ستبرز الحقيقة من وسط سوق الآراء وتعم.

- ونظراً لأنه لا توجد قيم ثابتة يتم الحكم طبقًا لها، فالإنسان الخير والإنسان الشرير لهما نفس الحقوق في المجتمع، فحرية الإنسان هنا قيمة أكبر من قيم الخير.
- الجميع سواسية في التعامل مع النظام، لكنهم ليسوا سواسية في الموهبة والقدرات، لذا يميل الليبراليون إلى النظريات التي تفضل أجناسًا على أخرى طبقًا للموروثات البيولوجية.

وتدور الليبرالية الجديدة حول ثلاثة أمور أساسية(العيسوي، ٢٠١١، ٨):

(١) إحداث زيادة ملموسة في مدى الاعتماد على الأسواق الحرة، سواء فيما يتعلق بالمعاملات الداخلية أم بالمعاملات بين الداخل والخارج، شاملاً تحرير التجارة وفتح الأبواب أمام تدفقات الاستثمار الأجنبي.

(٢) إطلاق مجالات العمل أمام القطاع الخاص، بشقيه المحلي والأجنبي، واعتباره ركيزة التنمية، وتشجيعه بشتى السبل، بما في ذلك الخصخصة واشتراكه في تقديم الخدمات التي كانت مقصورة فيما سبق على الحكومة أو القطاع العام مثل خدمات المرافق العامة.

(٣) إحداث خفض ملموس في دور الحكومة وحجمها وتدخلاتها في الشئون الاقتصادية والاجتماعية، ومن ثم انكماش دور التخطيط في توجيه الاقتصاد والتنمية. وتحديداً، يتوقع من الحكومة الانسحاب من مجال الإنتاج والاستثمار الإنتاجي، وأن يقتصر عملها على تهيئة المناخ المناسب لتراكم رأس المال المحلي والأجنبي، فضلاً عن تزويد المجتمع بالحد الأدنى من شبكات الأمان الاجتماعي.

يتضح مما سبق أن الليبرالية الجديدة ما هي إلا إحياء لليبرالية القرن التاسع عشر، فهي عودة قوية لتبرير التوسع العالمي للرأسمالية وإلغاء دور الدولة وتخليها عن جميع جوانب الحياة (التعليم، والصحة)، واستبدالها بآليات السوق وقوانينه الحتمية. ولا تعد الليبرالية الجديدة فكرة اقتصادية فقط، ولكن هي في جوهرها فكرة سياسية، حيث تعتمد على الفاعلين الجدد في النظام الدولي، ولذلك تعطي أهمية خاصة للمؤسسات الدولية مثل: صندوق النقد الدولي والبنك الدولي، والبنك الأمريكي للتنمية.

ثانياً: السمات العامة للتعليم في ظل الليبرالية الجديدة:

تعد الليبرالية الجديدة هي الأساس الأيديولوجي، الذي يدور حوله التعليم في المجتمعات

المعاصرة، وفي ضوء تلك الملامح الأيديولوجية العامة للحياة في ظل الليبرالية الجديدة وتصورها للفرد وا لمجتمع، والتي تتلخص في الحرية الفردية، والمنافسة الحرة في السوق، والقيم المتغيرة غير الثابتة؛ توجد عدة سمات لنظام التعليم في المجتمعات النيوليبرالية المعاصرة.

وتعد التربية بكل أشكالها وعبر مؤسساتها، خاصة التمدرس أو التعليم ما قبل الجامعي، آلية وفضاءً لفرض أجندة الليبرالية الجديدة، ممثلة في الشركات والدولة الخاضعة لها، وذلك من خلال الآليات الآتية (سولتمان، وغاربارد، ٢٠١١، ١٠):

١- النظر إلى المدارس باعتبارها شركات Corporatization of Schools؛ والتي ليست أكثر من كونها جزءاً من سيطرة الشركات على الفضاء العام، تعني من بين ما تعني (١) خصخصة المؤسسات العامة التي تملكها الدولة، وعلى رأسها المدارس، (٢) إخضاعها لإدارة الشركات، (٣) اتخاذها نقطة انطلاق لفرض رؤية الشركات للعالم وا لمجتمع والبيئة والطبيعة وعملية الإنتاج.

٢- هيمنة لغة الشركات والمشروعات التجارية على خطاب الإصلاح التعليمي كما في مفردات الاختيار والجودة والكفاءة والمحاسبية. وفتح المدارس إدارة ومنهجًا وتنظيمًا للشركات والمشروعات كما في المناهج التي تقدمها الشركات وتطرحها مجانًا في المدارس والأسواق.

٣- تساهل الدولة في جودة التعليم الذي يُقدَّم في المدارس الحكومية (العامة)، بما يبرر التخلي عنها فيما بعد، وبما يرفع من أسهم المدارس الخاصة.

٤- ومن ضمن التناقضات التي تعج بها أجندة الليبرالية الجديدة أنه في مقابل الاتجاه نحو تحرير الاقتصاد والفاعلين الاقتصاديين من جميع القيود التنظيمية Deregulation، تسعى الإصلاحات التعليمية إلى الضبط الصارم والتنظيم المركزي للمدارس والمؤسسات العامة. فعلى النقيض تمامًا من رأسمالية الدولة أو دولة الرفاه التي كانت تفرض قيودًا تنظيمية Regulation على قطاع الشركات والمشروعات بغرض تلطيف أو تخفيف التأثيرات الاقتصادية والاجتماعية السلبية على غالبية المواطنين، إلى جانب تبني الدولة لمطالب المجتمع المدني والمواطنين، رفعت الدولة كافة القيود عن الشركات وأخذت في نفس الوقت في تقييد المجتمع المدني والفضاء العام ومصالح المواطنين، وتلك عملية متتامة، حيث يكون التحرير في أحد الجانبين تقييداً

على الجانب الآخر.

ولعلَّ من أهم المبادئ التي تقوم عليها السياسات التربوية لليبرالية الجديدة، ما يأتي(عمرو، ٢٠٠٧، ٢٤٠- ٢٤١):

- النظر للمدارس، ليس باعتبارها مواقع لتنمية الديمقراطية، ولكن باعتبارها مواقع للاستثمار وتعظيم الأرباح.
- التركيز على التدريب المهني وإعداد القوى العاملة، وليس الإعداد للمواطنة باعتباره هدفًا للتعليم.
- النظر للمعرفة باعتبارها أداة لاستثمار وقياس قيمتها بما تحققه من مكاسب اقتصادية وتجريدها من الاعتبارات السياسية والأخلاقية.
- تشجيع خصخصة المدارس والجامعات العامة وتصفيتها، ومن ثمَّ القضاء على فكرة التعليم باعتباره ساحة للديمقراطية يمكن فيها إيقاظ الوعي وتنمية المشاركة الديمقراطية والعمل الجماعي.
- اختزال مشكلات التعليم في مسائل الإدارة والكلفة والفعالية، واختزال حلولها في مسألة إدخال التكنولوجيا الحديثة إلى المدارس، وبذلك يتم تجاهل الأبعاد السياسية والأخلاقية والاجتماعية لهذه المشكلات.
- اختزال دور المعلمين في مجرد فنيين واستلاب سلطاتهم وإملاء محتوى دراسي وطرق تدريسية معينة عليهم.

وتدور الاعتقادات الرئيسة لأنصار الليبرالية الجديدة حول الغاية من التعليم على أنه يتيح فرص النمو الفردي للمتعلمين، ولذلك يسعى التعليم إلى تحقيق التميز الفردي والحراك الاجتماعي، ومكافأة الطلاب وفقًا لأدائهم وإنجازهم، وذلك من خلال إعداد الطلاب للحياة، وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لمواجهة المستقبل(Jones, T., 2013, 33- 35). وفي هذا السياق يشير (Rizvi, F. and Lingard, B., 2010, 43) إلى أن إيديولوجيا الليبرالية الجديدة – تعد بمثابة القوة الدافعة وراء عمليات العولمة – تستخدم التعليم في إنتاج وإعادة إنتاج التباينات الاجتماعية وتحد من قدرته التحويلية. وباختصار فإن إيديولوجية الليبرالية الجديدة، أعادت تعريف التعليم في ضوء المؤشرات الاجتماعية المألوفة في خطابات الاقتصاد العالمي، وذلك باعتباره استثمار في رأس المال البشري، وتنمية الموارد البشرية، مما أثر في تفكير صانعي السياسات التعليمية في عديد من الدول.

ثالثاً- معايير نجاح عملية الإصلاح التعليمي في ضوء الاتجاهات النظرية:

قبل تحليل التوجهات المعاصرة لسياسات إصلاح التعليم في مصر، ونظرًا لأن النقد لا يقوم على التأمل، أو الشطح الفكري، أو التوجهات الطوباوية (الخيالية) بل يقوم على الرصد العلمي للواقع والتحليل العلمي الناقد؛ لذا يجب تحديد معايير يتم في ضوئها الحكم عليها.

وهذا ما يؤكد عليه محسن (١٩٩٩، ٧١) بقوله "إن الإصلاح التربوي الذي يطمح إلى أن يكون عقلانيًا وإيجابيًا يفرض ضرورة الانطلاق من التحديد الدقيق للأزمة التربوية القائمة، ومن المعرفة العلمية الكافية لأسبابها، ومكوناتها وتجلياتها، وامتداداتها".

وحيث لا تتوافر شواهد عن سياسات فعلية، سوف يستعين البحث الراهن بنظريات علم اجتماع التربية لتحليل عملية الإصلاح التربوي، وتعرف المعايير التي تحكم نجاح أو فشل بعض الإصلاحات التربوية، وذلك على النحو التالي:

يُعرَّف الاتجاه النظري بأنه: منظور حول الحياة الاجتماعية مشتق من تراث نظري محدد. ويشتمل التراث النظري في علم الاجتماع على اتجاهات رئيسية منها: الوظيفية، والبنيوية، والتفاعلية الرمزية والماركسية. وتقدم الاتجاهات النظرية المنظورات العامة التي يعمل من خلالها علماء الاجتماع، ومن ثمَّ، تؤثر على بحوثهم، فضلاً عن الأساليب التي يتم بها تحديد المشكلات ومعالجتها (الشاذلي وآخرون، ٢٠٠٥، ١٧٧).

توجد محاولات متعددة لتصنيف الاتجاهات النظرية، ولكن يمكن تصنيف نظريات علم اجتماع التربية إلى مجموعتين رئيسيتين: المجموعة الأولى تمثل اتجاه التوازن أو الاتجاه الوظيفي، والمجموعة الثانية تمثل اتجاه الصراع أو الاتجاه النقدي (الراديكالي). وفيما يلي عرض لهذين الاتجاهين:

١- **الاتجاه المحافظ (التوازن):**

يرى اتجاه التوازن أن المجتمع الإنساني يقوم على الاتفاق العام أو الإجماع، وأن الاتزان هو جوهر وطبيعة المجتمع، وأن كل مجتمع يتكون من مجموعة أجزاء أو نظم أو مؤسسات يقوم كل جزء على الآخر في علاقة وظيفية متبادلة بحيث يتحقق في النهاية اتزان كلي في المجتمع (عمرو، ٥٤، ٢٠٠٧). وتؤكد المدرسة الوظيفية أن المجتمع نظام معقد تعمل شتى أجزائه سويًا لتحقيق الاستقرار والتضامن بين مكوناته، ويرى الوظيفيون أن النظام والتوازن يمثلان الحالة الاعتيادية للمجتمع، ويرتكز التوازن الاجتماعي على وجود إجماع أخلاقي بين أعضاء المجتمع، وكثيرًا ما يسبغ الوظيفيون على بعض المجتمعات صفات، منها: أن للمجتمع حاجات، وأن له أهدافًا (غدنز، ٢٠٠٥، ٧٤).

ووفقًا لهذه الرؤية، فإن عملية التغيير التي تحدث في النظام التعليمي لتلبية الحاجات والوظائف الجديدة التي تظهر في المجتمع، ومن ثمّ تحدث لما فيه نفع المجتمع بمجمله. والنظام التعليمي باعتباره جزءاً من النظام المجتمعي الشامل الذي يتميز بالإجماع؛ فإنه يتطور ويتغير بتطور وتغير المجتمع، كما أنه يتكيف عند حدوث خلل في النظام الوظيفي للمجتمع. فكلما أصبحت المجتمعات أكثر حداثة وتطوراً ، فلا يمكن تلبية احتياجاتها بالنظام التعليمي التقليدي، ولكن لكونه جزءاً من النظام المجتمعي الشامل فإنه يتغير وفقًا لحاجات المجتمع. ومن ثمَّ، يتحدد توقيت الإصلاح التعليمي والتركيز عليه وفقًا للحاجات المجتمعية(Zajda J. ,2010, 50).

وبناءً على ما تقدم، فإن الاتجاه المحافظ ينظر إلى الإصلاح التعليمي على أنه حركة تقدمية نحو التقدم والرقي في المجتمع، والتي تحاول تلبية الحاجات الاجتماعية، وإن لم يحدث ذلك يختل توازن النظام الاجتماعي. ولذا يحدث الإصلاح في النظام التعليمي الفرعي نتيجة التفاعل بين المجتمع والمدارس، وذلك من خلال ظهور حاجة في المجتمع، يتبعها تغيير في النظام التعليمي بما يلائم هذه الحاجة.

- **الاتجاه النقدي (الصراع):**

أما الاتجاه النقدي فإنه ينطلق من فكرة الصراع التي ترى أن المجتمع ينطوي على صراع وتناقض بين قواه الاجتماعية، وأن التغير الذي يحدث دائمًا نتاج للتناقضات والصراعات، وأن أية قوة اجتماعية مسيطرة في المجتمع تحاول دائمًا أن تفرض مصلحتها وأسلوب حياتها على بقية القوى

الاجتماعية في المجتمع. (عمرو، ٢٠٠٧، ٥٤).

يرفض الصراعيون تأكيد الوظيفيين على الإجماع ويبرزون بدلاً من ذلك أهمية الخلاف والنزاع داخل المجتمع، ويركزون على قضايا السلطة والتفاوت والنضال. ويميل هؤلاء إلى أن المجتمع يتألف من مجموعات متميزة تسعى إلى تحقيق أهدافها الخاصة ووجود هذه المصالح المنفصلة يعني أن احتمال قيام الصراع بين هذه الجماعات يظل قائمًا على الدوام، وأن بعضها قد ينتفع أكثر من غيره من استمرار الخلاف، ويعزو كثير من منظري الصراع آراءهم إلى الصراع الطبقي (غدنز، ٢٠٠٥، ٧٥) .

طبقًا لهذا المنظور، يحدث التغيير التعليمي من خلال عملية الصراع بين جماعات المجتمع والتنافس على قوى الإنتاج، أو التنافس على السلطة أو حتى من خلال الصراعات الفكرية. وينظر النقديون إلى النظام التعليمي على أنه جزء من النضال والكفاح المستمر بين أصحاب المصالح المختلفة، والعلاقات الاجتماعية المتناقضة. ولا يعد الإصلاح في التعليم عملية تطور طبيعي وليست استجابة لحاجات المجتمع، ولكن هو عملية تناقض داخل أو بين الاقتصاد والمؤسسات التعليمية التي تشكل الأرضية التي تتصارع فيها هذه المجموعات، هذا الصراع القائم على أساس أيديولوجي يوصف بأنه إصلاح تعليمي، سواء أدت أو لم تؤد هذه الجهود المشتركة إلى تغيير في أحد جوانب النظام التعليمي. على سبيل المثال، سياسات الليبرالية الجديدة التي قادت الإصلاحات التعليمية نحو الاعتقاد في قوى وآليات السوق (التنافسية، الخصخصة). وعلى أساس هذا المنطق، يمكن القول بأن النزاعات والصراعات التي توجد في المجتمعات من خلال المجموعات المسيسة، هي التي تؤدي إلى إحداث تغيير أو إصلاح تعليمي (Zajda J. , 2010, 51).

وبناءً على ذلك، يؤكد الاتجاه النقدي ضرورة النظر إلى عمليات الإصلاح التعليمي ومبادرات السياسة التعليمية على أنها عمليات إيديولوجية وصراعات على مستوى التنظيمات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وأن التغيير التعليمي يحدث نتيجة للتغييرات والتحولات الاجتماعية.

ويرى النقديون كذلك أن الدولة هي التي تحدد مبادرات سياسات إصلاح التعليم بلغة بلاغية، وتقدمها - في أغلب الأحيان - على أنها الاستجابة العقلانية الوحيدة للتغييرات الاجتماعية. ونتيجة لذلك، أصبح مصطلح "الإصلاح" من أكثر الأفكار استعمالاً في مفردات السياسة التعليمية، فضلاً عن أن الإصلاحات التعليمية تكون مرتبطة بالأزمات الاقتصادية الإقليمية والعالمية، وكذلك من أجل

الحفاظ على شرعية النظام السياسي القائم (Taylor et al. 1997).

وتجدر الإشارة إلى اختلاف معايير الحكم على نجاح إصلاح تعليمي معين، وفقًا لاختلاف الرؤية التي يُستند إليها عند إصدار هذا الحكم حيث يرى أصحاب الاتجاه المحافظ أن الإصلاح التعليمي يصمم من أجل إنجاز هدف أو أكثر من الأهداف التالية : أ) التزايد المتسارع في عدد الطلاب، والمعلمين والتسهيلات المادية، ب) إصلاح المناهج والمحتوى التعليمي، ج) زيادة كفاءة النظام التعليمي. ويضيف بعض أنصار الاتجاه المحافظ ، أن الهدف من أي إصلاح تعليمي هو تحسين كفاءة النظام التعليمي من خلال الإدارة المتميزة، وكذلك تحسين فعاليته من خلال المخرجات المحتملة، والتي يتم قياسها من خلال تحليل الكلفة – المنفعة أو تحليل الكلفة – الفعالية (Espinoza,O. ,2010, 94).

وبناءً على ما سبق، يركز أصحاب الاتجاه المحافظ عند تقييمهم الإصلاحات التعليمية على مؤشرات مرتبطة بالمدخلات والمخرجات، والتي تشمل مؤشرات تتعلق بالمدخلات، مثل : كثافة الفصل ومعدلات الطلاب للمدرسين والمناهج والمحتوى التعليمي وطرق التقويم، ومؤهلات المعلمين، ودمج التكنولوجيا في التعليم، ومؤشرات تتعلق بالمخرجات مثل : التسرب، ومعدلات الرسوب.

أما النقديون، فإنهم ينتقدون هذه النظرة الفنية الضيقة للنظام التعليمي، ويعتقدون أن أحد الأهداف الرئيسة التي يجب أن يسعى إلى تحقيقها أي إصلاح تعليمي هو القضاء على التباينات الاجتماعية داخل النظام التعليمي، وكذلك داخل المجتمع الكبير من ناحية : النوع، الطبقة الاجتماعية وغيرها. ويرون أن العدل الاجتماعي والمساواة يمثلان القضايا الرئيسة عند تقييم أي شكل من أشكال الإصلاح التعليمي. ويؤكدون على أن نجاح أي إصلاح تعليمي يرتبط بعدة عوامل تشمل، تكافؤ الفرص التعليمية، والمصادر والموارد، والبيئة المدرسية المناسبة. ولاغنى عن هذه الاشتراطات لتحقيق إصلاح تعليمي ناجح ، وفيما عدا ذلك لا يعد إصلاحًا، ما لم يساعد على تكوين مجتمع العدالة والمساواة الذي يلبي متطلبات واحتياجات كل جماعات المجتمع(Espinoza, O.,2010, 96).

وهكذا صار جليًّا أن لكل اتجاه، سواء المحافظ أو النقدي، أجندة للإصلاح التعليمي تختلف كل الاختلاف عن الاتجاه الآخر. وتبدو معاداة الاتجاه النقدي للاتجاه المحافظ، في أنه يربط مفهوم "نجاح الإصلاح التعليمي" بجوانب النظام التعليمي التي يمكن قياسها وتكميمها مثل : عدد الطلاب، والمعلمين،

والمباني التعليمية، وكذلك يربطون مفهوم نجاح الإصلاح التعليمي بالجوانب التنظيمية ومعايير اختيار وتقييم الطلاب. وعلى سبيل المثال، فإن الإصلاح التعليمي الناجح من منظور بعض المحافظين هو الذي يزيد من عدد مرات حضور الطلاب إلى مرحلة تعليمية معينة دون النظر إلى الخلفية الاجتماعية والاقتصادية لأولئك الطلاب، ودون النظر الى محتوى ما يتعلمونه. بهذا الحضور.

بينما لا يشغل النقديون أنفسهم بالسياسات الداخلية للمدارس فقط، بل تهتم بالسياق المجتمعي الذي يحيط بالتعليم، ولذا يستهدفون تحقيق العدل الاجتماعي وتوحيد المسارات التعليمية للقضاء على دور التعليم المدرسي في عمليات الإقصاء والتمييز على أساس الطبقة والعرق والنوع.

بناءً على التحليل السابق، يتبنى هذا البحث معايير نجاح الإصلاح التعليمي المشتقة من النظرية النقدية، وذلك للمبررات الآتية:

١- أن الاتجاه النقدي يضع شروطًا نوعية للنظام التعليمي الذي يجب أن يقوم، وتعد هذه نقطة خلافية مع الاتجاه المحافظ الذي يرى قيام النظام على الاتفاق العام حول مجموعة من القيم والمعايير بصرف النظر عن التفاوت الطبقي بين أفراد المجتمع، والنظام هنا نظام غير عادل يمنح بعض أفراده الحرية التامة في استغلال الآخرين والسيطرة عليهم. أما وجهة نظر الاتجاه النقدي التي تنطلق من الصراع فإنها تشترط لقيام النظام أن يكون نظامًا عادلاً تختفي فيه مظاهر الطبقية والاستغلال. فهي تريد أن تتجاوز النظام بالمفهوم القائم على الاتفاق لتخلق نظامًا جديدًا أكثر حرية وعدالة، ولتحقيق هذا لابد من إبراز جوانب الصراع التي يعرفها هذا النظام والتي تطمسها نظرية الاتفاق، وذلك في عملية السعي نحو خلق النظام الجديد.

٢- يرى أنصار الاتجاه النقدي أن معيار نجاح الإصلاح التعليمي هو الذي يسهم في إيجاد المجتمع العادل الذي يلبي حاجات كل الجماعات الاجتماعية، ويسعى إلى تحقيق العدالة الاجتماعية.

ولما كان هذا البحث يتخذ من النظرية النقدية إطارًا نظريًا مرجعيًا له، فإنه يتخذ المعايير المشتقة من هذه النظرية كمؤشرات لتقييم وتحليل توجهات سياسات إصلاح التعليم المعاصرة في مصر.

رابعًا - تحليل بعض التوجهات المعاصرة لسياسات إصلاح التعليم في مصر:

يركز البحث الراهن على ثلاث حركات إصلاحية ساعدت السياسات الليبرالية الجديدة على تنفيذها، وهي: الخصخصة، وحركة الإصلاح القائم على المعايير، وحركة الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

١- **خصخصة التعليم:**

أصبحت عملية الخصخصة Privatization التي حملت الليبرالية الجديدة لواءها تغزو كافة الأنشطة البشرية بما فيها التعليم، والتي يعتبرها البعض، دواء لكل داء، إذ ينظر للتعليم الحكومي على أنه غير شامل لكافة الإمكانات التعليمية التي يجب توافرها، كما أنه لا يفي بالاحتياجات التعليمية للأسر، ونظراً لأن الدول تواجه صعوبات جمة في تشغيل مؤسسات التعليم الحكومي؛ فإن الحل يكون خصخصة التعليم. وهكذا تتقلص مسئوليات الدولة تدريجيًا في تحديد المناهج والأهداف التربوية (ندوي، ١٩٩٧، ٩٢).

تُعرَّف الخصخصة على أنها: "مجموعة من السياسات المتكاملة التي تستهدف التحويل بشكل جزئي أو كلي إلى مؤسسات إنتاجية أو خدمية تملكها الدولة للقطاع الخاص لتحقيق آليات السوق وأيضًا تحقيق الميزات التنافسية، والاستفادة من مبادرات القطاع الخاص من أجل تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والعدالة الاجتماعية" (الكعبي، ٢٠٠٩، ٣٠).

وتعد خصخصة التعليم أو ما يطلق عليه إصلاح المدرسة المتعلق بالشركات (Corporate School Reform) إحدى توجهات الليبرالية الجديدة التي تم الترويج لها منذ بداية التسعينيات، وجاءت بحجة عدم الكفاءة المزعومة للقطاع العام، والكفاءة الإدارية المزعومة للقطاع الخاص والتي سنها Chubb and Moe's Politics، في كتابه الأسواق ومدارس أمريكا ١٩٩٠. وقد قدم أصحاب فكرة سيطرة الشركات على المدارس أشكال متنوعة للخصخصة، منها: تأجير المدارس، مدارس الميثاق (التعاقد)، وسندات الصرف، على أساس تقليص عدم الكفاءة الإدارية للقطاع العام. ومنذ ذلك الإعلان المقدس لليبرالية التعليمية الجديدة، يتم الترويج باستمرار لسياسة الخصخصة في التعليم، على الرغم من نقص الأدلة على فاعليتها (Saltman, 2015, 9).

وجدير بالذكر أن أحد أهداف السياسات الاجتماعية والاقتصادية الليبرالية الجديدة هو

تحرير رأس المال من أية قيود تنظيمية قد تُفرض عليه من الأجهزة الحكومية. ويتم تنفيذ ذلك من خلال الخصخصة، أي بيع الخدمات المملوكة للقطاع العام إلى القطاع الخاص، الذي ينفذ في الأساس تحت دعاوى الكفاءة والإنتاجية.

وهناك عديد من الأهداف والأسباب المعلنة التي تفسر التوجه نحو الخصخصة، ومنها الزعم بأن الخصخصة الشركاتية سوف تعزز العدالة وتزيد المحاسبية والمرونة والسيطرة المحلية على المدارس الفاشلة من خلال المنافسة والاستخدام الكفء للمصادر، والاختبار المقنن سيكون أداة المساواة والعدالة في ساحة اللعب، في حين أن الخصخصة في الحقيقة تعيد توجيه الأموال العامة من أجل التراكم الخاص، وتسمح للحكومة بالتخلي عن مسئوليتها الاجتماعية عن تعليم الشباب، وتختزل التعليم إلى سلعة شركاتية تُمتلك كملكية خاصة، مستهلكها هم الطلاب الخاضعين لتقلبات السوق (مثل الحاجة إلى المصادر المالية من الرعاة(سولتمان، وغاربارد، ٢٠١٠، ٣١٢).

"وبدأ البنك الدولى وصندوق النقد الدولى يشجعون فرض رسوم تعليمية ويوجهون انتقادات شديدة للدول التى ترعى المجانية الكاملة، ويرون أن الخدمات المجانية لا تتسم بالكفاءة أو الفاعلية أو القدرة على الاستمرار، فى حين أن التمويل الفردي للخدمات يساعد على زيادة الكفاءة والقدرة على الاستمرار، وأن التعليم وعلى الأخص فى المرحلة الثانوية والعالية يعتبر من السلع الخاصة "صناعة خاصة" وليست سلع عامة يجب أن يتحملها الأفراد لأنها تعود عليهم بالنفع أكثر مما تعود على المجتمع(مالوترا، ٢٠٠٠، ٤٤٤).

فعلى صعيد الخصخصة تساهلت الولايات المتحدة أولاً في جودة التعليم الذي يقدم في المدارس العامة، بما يبرر التخلي عنها فيما بعد، وبما يرفع من أسهم المدارس الخاصة. وبعد ذلك طرحت مبادرات مثل مستندات الضامن التعليمية vouchers التي تقوم على فكرة أن تعطي الدولة مستندات صرف تكافئ ما تدفعه للطالب في العام الدراسي مثلاً لكي ينفق بها على تعليمه في المدرسة التي يريد، أو مدارس الميثاق charter schools التي توجه أموال الدولة رأسًا إلى المستفيدين – المعلمين والمديرين – الذين يتوافقون على إنشاء مدرسة بشروط معينة يبرمونها مع الدولة في عقد، أو عقود الأداء performance contracts التي لا تختلف كثيراً عن مدارس الميثاق. كما استنت الولايات المتحدة

نظامًا يجيز للولايات أن تستولي على المدارس التي تفشل لعدد من السنوات في الوفاء بمستويات التحصيل القومية وأن تعرضها في مزاد علني لشركات الإدارة التعليمية لكي تديرها، وأيضًا بأموال الدولة(سولتمان، وغاربارد، ٢٠١٠، ١٢).

ومن ثمَّ، يتزايد في الآونة الأخيرة الهجوم على الإنفاق الاجتماعي بوجه عام، وهناك توجه نحو زيادة مشاركة رجال الأعمال لتعويض نقص النفقات الحكومية والعجز في الموازنة العامة. ومن أجل ضمان الاستثمار في سوق التعليم - كما يذهب آبل Apple (٢٠٠٤) - يتطلب الحد من دور الدولة في الإنفاق على التعليم الحكومي. ويرى أن دور الدولة في الإنفاق على التعليم يكون بشروط، حيث إنهم يرون أن التعليم أداة لإنتاج وإعادة إنتاج المعرفة، والإيديولوجيا، والقيم، والسلوك.

وفي مصر، تحت التزامها بسياسات التكيف الهيكلي التي فرضتها المؤسسات المالية الدولية، وأخذ الدولة بنظام السوق الحر، تمت خصخصة القطاع العام وبيع الشركات التي كانت مملوكة للدولة، وبدأت الدولة المصرية تتخلى عن دورها في تقديم الخدمات الاجتماعية التي كانت تعد من صميم اختصاص الدولة، مثل: التوظيف ومحاربة البطالة، والتعليم والصحة، إنه تصور دولة الحد الأدنى في توصيل الخدمات وتقديمها كما تروج له الليبرالية الجديدة كما في دولة المنشأ الولايات المتحدة الأمريكية.

فقد شهد عقد التسعينيات من القرن الماضى انطلاق العديد من المدارس الخاصة التى ينظم العمل فيها القرار الوزارى رقم "٣٠٦" الصادر فى ١٩٩٣/١٢/٦، حيث بدأ العمل به اعتبارا من العام الدراسى ١٩٩٣/١٩٩٤ ، وتعتبر "مدرسة خاصة" كل منشأة غير حكومية تقوم أصلا وبصفة فرعية بالتعليم أو الإعداد المهنى أو الفنى قبل مرحلة الجامعة.

وقد أظهر تحليل آثار سياسة الخصخصة في التعليم في مصر؛ أنها أدت إلى وجود أنواع متعددة من نظم التعليم تتباين أنماطها وفلسفتها ومناهجها في التعليم، منها: التعليم المدني الحكومي والخاص، والتعليم الأجنبي على مختلف توجهاته وانتماءاته من حيث المناهج والفلسفة التعليمية، وتعدد نماذجه التي تشمل كل مراحل التعليم من الحضانة حتى مراحل الدراسات العليا. وبالطبع يعكس هذا التعدد تباعدا في مستويات الملتحقين والمتخرجين من مختلف هذه الأنظمة، واختلاف الثقافة المدرسية السائدة في كل نمط من هذه الأنماط، وهو ما يعكس ما قد يبدو على أنه مقومات لتشكيل هويات مختلفة (عمار،

ويوسف، ٢٠٠٦، ١٢٨).

وقد نتج ذلك نتيجة التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي أدت إلى تقلص دور الدولة ؛ فسعت الطبقات والشرائح الاجتماعية الجديدة في خلق قنوات وأنواع تعليم، تعلم فيها أبناءها وتعدهم لكي يتولوا القيادة في المجتمع فيما بعد، فظهر بجانب التعليم الرسمي الحكومي المجاني التعليم الخاص بمصروفات باهظة تفوق قدرة الإنسان المصري العادي إلى جانب تعليم خاص باللغات الأجنبية يماثل التعليم في إنجلترا وفرنسا وأمريكا وألمانيا إلى جانب وجود تعليم خاص استثماري، والمعيار الوحيد للالتحاق به هو القدرة المالية وليس قدرة الشخص على مواصلة التعليم. فأصبح في المجتمع المصري العديد من الثنائيات بين أنواع التعليم (بدران، ٢٠٠٩، ٥٩). ولم تعد بنية النظام التعليمي موحدة Unified أو متسقة Uniform ، بل أصبحت بنى متعددة أو متوازية تتبادل فيما بينها عمليات الاستبعاد والإقصاء والإصطفاء على نحو يهدد النسيج الاجتماعي (نصار، ٢٠١٣، ٣٣).

ولعلَّ من أخطر هذه المدارس تهديداً للهوية المدارس الأجنبية، التي بدأت في الانتشار في العقود الأخيرة من القرن العشرين، وأصبحت تشمل جميع مراحل التعليم من خلال المدارس الخاصة باللغات الأجنبية، وحتى وصلت إلى التعليم الجامعي الذي ينتمي لمختلف الثقافات الغربية، مثل: الإنجليزية والأمريكية، والفرنسية والألمانية، والإيطالية والكندية واليابانية، إلى غير ذلك من الثقافات التي تدرس في مؤسساتها مفاهيم التعليم بلغات هذه البلاد، ولدرجة أن بعضها يتجاهل تعليم اللغة القومية(عمار، ويوسف، ٢٠٠٦، ١٣٦).

والتعددية التعليمية لها خطرها الكبير على تحقيق فرص متكافئة للأفراد في التعليم، وتقسيم المجتمع لطبقات تنال كل طبقة تعليما خاصًا بها مختلفًا عن تعليم الطبقات الأخرى. وعلى الرغم من عدم المعاناة من الطبقية حاليًا على أساس جنس أو عرق ؛ فإن تعددية التعليم تخلق تفرقة طبقية من نوع آخر هي التفرقة على أساس الماديات أو ما يمتلكه الفرد(البوهي، ٢٠١٣، ١٦٩- ١٧٠).

ومما سبق يمكن القول: إن النظام السياسي المصري في توجهه نحو الأخذ بسياسة الخصخصة كان توجهًا يهدف إلى مواجهة ضغوط اقتصادية وسياسية هددت استقرار الوضع القائم آنذاك، حيث إن تقليص دور الدولة وفقًا لليبرالية الجديدة من جهة، يترتب عليه انكماش السيادة الوطنية، وتآكل الحيز

المتاح للسياسات الوطنية؛ مما أدى إلى التعدد في أنظمة التعليم بمصر وما له من مخاطر على مضمون الهوية في توجهات خريجيها. وفي إطار هذا السياق، يتبين أن سياسة الخصخصة منحازة دائمًا للفئات الاجتماعية التي تمسك بزمام السلطة ، فالمدارس الخاصة يمكن من خلالها تحويل الثروة إلى نفوذ وإعادة إنتاج التركيب الطبقي بتفاوتاته القائمة؛ لذا سيلحق الضرر بالفئات المحرومة والمهمشة التي لا تستطيع دفع مصروفات المدارس الخاصة، ومن ثمَّ تضع سياسة الخصخصة العراقيل أمام أبناء الطبقات الفقيرة، وتحول دون حصولهم على تعليم متميز يمنحهم مشروعية المشاركة السياسية، ومن ثمَّ تقوم النخبة ببسط نفوذها على الفئات المهمشة.

وهذا يبين أن التعويل على خصخصة التعليم في إحداث نقلة نوعية فيه، ليس له سند علمي على أرض الواقع. وبالرغم من الاعتقاد القوي لأنصار الليبرالية الجديدة بأفضلية الخصخصة على القيام بإصلاحات في القطاع العام، فإنه من الخطأ الجسيم تبني سياسات تستهدف خصخصة التعليم ، وإنما الحل الأنسب الذي يعوض الآثار السلبية المحتملة لخصخصة التعليم هو إصلاح المدارس الحكومية العامة، وإمكانات تحسين مستوى أدائها ليس مستحيلاً؛ وذلك من خلال تنمية المهارات البشرية للعاملين بهذا القطاع، وتحسين البيئة المادية لها، وتقليل كثافات الفصول، وتحسين رواتب المعلمين وغيرها.

٢- <u>حركة الإصلاح القائم على المعايير والمحاسبية</u> Standards based Reform and Accountability :

أصبحت الجودة أو إصلاحات التعليم المدفوعة بالجودة (Quality-driven Education Reforms) من المصطلحات والمفاهيم المتداولة بصورة متكررة منذ الثمانينيات، والتي أحدثت تغييرات هيكيلية في الأنظمة التعليمية على مستوى العالم(Zajda 2009, xiii).

وأخذت الحكومات بالتوجه نحو تبني المعايير التعليمية من أجل مسعاها لتحقيق التميز والجودة، وكذلك من أجل تدويل التعليم. فضلاً عن أنها تدعم قيم ومبادئ المحاسبية، إذ إن الإنجاز الأكاديمي للطلاب يراقب بانتظام ويقاس ضمن إطار مقبول عالميًا من خلال البرنامج الدولي لتقييم الطالب Programme for International Student Assessment (PISA)، الذي تنفذه منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية من أجل مقارنة المخرجات التعليمية عالميًا(OECD, 2008, 8).

وتعد حركة المعايير من حركات الإصلاح التربوي المعاصرة التي تصاعدت مع بداية عقد

التسعينيات. حتى أصبح عقد التسعينيات هو بحق عقد المعايير Era of standards، بينما كانت السبعينيات والثمانينيات عقدي الكفاية Efficiency، والفعالية Effectiveness، وقد لاقى موضوع المعايير التعليمية اهتمامًا عالميًا كبيرًا (زيتون، ٢٠٠٤، ١١٥؛ Simons M. & Olssen M. & Peters M. (Eds.) (2009) .

وقد انتشر مفهوم الجودة الشاملة، وأصبحت معظم الدول تنظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، وأنشأت آليات لتحقيقها في مختلف مراحل التعليم، ومن هذه الآليات: آلية الاعتماد(Accreditation) وهو الاعتراف بمؤسسة تعليمية أو تربوية لتحقيقها معايير الجودة من قبل مؤسسة مؤهلة لذلك من أجل التأكيد على مبدأ المحاسبية (Accountability).

وتتعدد التصورات المختلفة لجودة التعليم، ولكن أكثرها تكراراً تلك التي تصور التعليم على أنه نظام منتج، أو أنه عملية إنتاج (Production Process) يتم من خلالها تحويل المدخلات إلى مخرجات، وتعتمد جودة التعليم على تقييم المدخلات، والعمليات، والمخرجات، وذلك من خلال تقييم أحد المكونات أو جميعها، وذلك على النحو التالي(Scheerens , J. & Luyten , H., & Ravens , J.,2011, 7):

- التقييم المبني على المخرجات التعليمية، مثل: مستويات الإنجاز أو المؤشرات العددية للإنجاز (معدل الإنتاجية).
- التقييم المبني على المدخلات والعمليات، وذلك لارتباطهم بتحسين المخرجات (الفعالية).
- التقييم المبني على الفعالية التي تحسن من المدخلات والعمليات مع الأخذ في الاعتبار الكلفة (الكفاءة).
- التقييم المبني على التوزيع العادل لكل من المدخلات والعمليات والمخرجات (العدالة).
- التقييم المبني على مسئولية نظم التعليم عن تحديد الأهداف (المخرجات المرغوبة) التي تلبي متطلبات المجتمع.

لذلك فإن مفهوم الجودة الشاملة يستلزم وجود معايير لمدخلات العملية التعليمية، وعملياتها ومخرجاتها، وهذا يؤكد ارتباط الجودة الشاملة بالمعايير، حيث إن المعايير تستهدف تحقيق تلك الجودة. ويتطلب ضمان الجودة والاعتماد في التعليم ضرورة التوصل إلى منظومة متكاملة من المعايير القياسية، وتوافر أدوات وآليات تقويم وفقًا للمعايير العالمية، وإعداد دراسات حول إجراءات التقويم الداخلي

والخارجي للمؤسسة التعليمية، وتقويم مستوى أداء المؤسسة التعليمية (عبد الوهاب وآخرون، ٢٠١١، ١٥).

كما تنادي حركة إصلاح التعليم القائم على المعايير بمعايير واضحة، وقابلة للقياس لجميع طلاب المدارس، بطريقة تختلف عن التصنيفات معيارية المرجع بحيث يقيس النظام القائم على المعايير كل طالب مقابل مقياس ثابت، ويجب أن يتماشى المنهج الدراسي والتقييمات والتطور المهني مع هذه المعايير (سالم، ٢٠١٦، ز).

خلاصة القول: إن حركة الإصلاح القائم على المعايير تهتم بتقويم أداء المؤسسات التعليمية بتحديد جودة الأداء في ضوء ضمان الجودة والاعتماد الذي يستند إلى مستويات أو محكات محددة من أجل إصدار الأحكام في ضوئها، وتتمثل هذه المعايير في المواصفات القياسية التي يجب أن تتبعها المؤسسة للحكم على مدى تحقيقها النواتج المرجوة، وذلك في ضوء مقارنة الوضع الراهن للأداء موضع القياس بهذه المواصفات القياسية المحددة، وتعرف مدى اقترابه أو ابتعاده عنها.

وتجدر الإشارة إلى الخلفية الإيديولوجية التي أسهمت في نشأة حركة المعايير بالولايات المتحدة الأمريكية باعتبار الولايات المتحدة الأمريكية هي التي تقود العالم نحو الليبرالية الجديدة، بوصفه نظامًا يعبر في الواقع عن الرأسمالية العسكرية المالية المتعددة الجنسيات، التي تمتد شبكة مؤامراتها لتستهدف معظم حكومات العالم، وهي الشبكة التي تحتكر الوسائل التكنولوجية، والاقتصادية، والتجارية لإحكام سيطرتها على العالم.

- <u>نشأة حركة المعايير التعليمية وتطورها، وجذورها الأيديولوجية</u>:

شهدت نظم التعليم بمعظم دول العالم اهتمامًا بالغًا بحركة المعايير التعليمية، وأصبحت حركة المعايير في العالم عقداً اجتماعيًا، ولقد قادت الولايات المتحدة الأمريكية عملية إصلاح التعليم القائم على المعايير؛ فقد كان تقرير أمة في خطر Nation at Risk الصادر في أبريل عام ١٩٨٣ الذي أثار مخاوف المجتمع الأمريكي حول مستقبل التعليم في الولايات المتحدة بمثابة حجر الزاوية الذي ارتكز عليه التعليم القائم على المعايير.

وقد أكدت جهود إصلاح التعليم في أمريكا على المعايير والمحاسبية باعتبارهما الطرق المؤدية إلى تحقيق المخرجات التعليمية، تلك الحركة التي تسعى إلى فرض منهج موحد وتؤكد على الأداء القابل

للقياس، والتقييم والاعتماد، وقد انتقل مفهوم الجودة الشاملة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة على يد مالكولم Malcolm Balding الذي شغل منصب وزير التجارة في حكومة ريجان عام ١٩٨١، وظل هذا الرجل ينادي بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة حتى وفاته عام ١٩٨٧، ومد اهتمامه إلى التعليم. وأصبح تطبيق الجودة في التعليم حقيقة واقعة حينما أعلن رونالد براون عام ١٩٩٣ أن جائزة مالكولم في الجودة قد امتدت لتشمل قطاع التعليم إلى جانب الشركات الأمريكية العملاقة(البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٦، ٢٧).

ولقد أثارت حركة المعايير بالولايات المتحدة الأمريكية جدلاً سياسيًا كبيرًا بين اليمين واليسار، حيث تحفظ اليسار على اهتمام كلينتون – إبان فترة حكمه لأمريكا – الذي أسهم في تصعيد حركة المعايير هو وحزبه الديمقراطي، وصدرت وثيقة تحت عنوان أهداف أمريكا ٢٠٠٠ ، ونص في ذلك القانون على الأهداف القومية للتعليم، وعلى ضرورة وضع معايير في مستويات عليا لجميع الطلاب، وعلى ضرورة أن تتغير مناهج التعليم وأنظمة التقويم في الولايات، وأن تتوحد في مضامينها وأدواتها مع المعايير القومية لتجسم جميعها خطًا فكريًا وعمليًا موحداً. وذلك لأن الفرص المتساوية في التقويم لا يمكن تحقيقها مع وجود فرص تعليم غير متساوية، ولذلك قد يكون الاهتمام بالتقويم الذي يؤكد على الوصول إلى المعايير وسيلة مقنعة لاستبعاد الأطفال الفقراء والمحرومين. وإن وجهة نظر اليسار تستند إلى أن التقويم يطرح بالضرورة قضية المساواة والسيطرة السياسية. أما اليمين الجمهوري، فقد رأى في اهتمام كلينتون بالمعايير القومية توجهًا نحو دعم هيمنته الفيدرالية على الولايات، وتحقيق خطوات نحو المركزية ؛ ولذلك ناضل الجمهوريون ضد أفكار كلينتون عن المعايير القومية، وطالبوا بتشجيع الولايات، كل حسب ظروفها، بإنتاج معايير للولاية. وحاول الجمهوريون ومنذ اللحظة الأولى التي تولوا فيها السلطة، إلغاء أهداف أمريكا ٢٠٠٠(التي أعلنها في أبريل عام ١٩٩١)، ومع ذلك نجد بوش الابن – بعد ذلك – لا يستطيع في برنامجه الانتخابي إلا أن يطلق شعاره المعروف عام ٢٠٠١ الذي يتردد الآن في ردهات السياسة التربوية الأمريكية الرسمية No Child Left behind، ومن أهم ما ورد بهذا القانون تركيزه على عمليات التقويم والمساءلة لمستوى تحصيل التلاميذ(صالح،٢٠٠٨، ١٢).

وتجدر الإشارة إلى دواعي اختيار مدخل المعايير القومية والمحاسبية لإصلاح التعليم بأمريكا هي: تقوية النسيج الاجتماعي، ودواعي سياسية واقتصادية (عبد الحليم ، ٢٠٠٥، ١١٠٠ ؛ الحارثي ،

٢٠١٤، ٧٩- ٨٠):

١- تقوية النسيج الاجتماعي:

يتمثل في تقوية النسيج الاجتماعي حيث إن المجتمع المريكي يتميز بأنه مجتمع تتنوع فيه الأديان والأعراف والتقاليد والمعتقدات، ويشتد فيه التباين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ويعد مدخل المعايير القومية والمحاسبية في إصلاح التعليم هو إحدى السبل التي تحقق هذه الغاية العليا، وهو أشبه ما يكون بالمنهج المحوري في بريطانيا.

٢- دواعي سياسية واقتصادية:

ثمة دواع سياسية واقتصادية تبرر اتخاذ مدخل المعايير والمحاسبية سبيلاً لإصلاح التعليم في أمريكا؛ فمنذ انتهاء الحرب الباردة بين المعسكر الغربي بزعامة أمريكا، والمعسكر الشرقي بزعامة الاتحاد السوفيتي السابق في أواخر عقد التسعينيات في القرن الماضي حرصت الولايات المتحدة أن تكون القطب الأوحد صاحب الكلمة العليا، واليد الطولى والأقوى في إدارة شئون العالم عسكريًا وسياسيًا وثقافيًا. وفي نطاق هيمنة أمريكا بوصفها القطب الأوحد والأعظم رأى القادة السياسيون في أمريكا ضرورة اللجوء إلى نظام التعليم وإصلاحه ليكون في خدمة السوق العالمية ولتحقيق الهيمنة الأمريكية على العالم.

وقد كان تقرير أمة في خطر بداية التحول نحو الليبرالية الجديدة التي بدأ ميلتون فريدمان إرساء دعائمها إبان إدارة كيندي، ولكنها قوبلت على أنها ترتيب راديكالي وشاذ، وبدأت تكتسب أرضًا في عهد ريجان/ تاتشر. وقد نُشر هذا التقرير في عهد ريجان، ووضع هذا التقرير التعليم العام الأمريكي في أزمة من خلال لغة الشركات العالمية والمنافسة العسكرية، فقد بدأ التقرير بأنه "إذا حاولت قوة أجنبية غير صديقة أن تفرض على أمريكا هذا الأداء التعليمي العادي القائم اليوم، فلربما اعتبرنا ذلك عملاً عسكريًا". ويوحي التقرير بأن ثمة أزمة في التعليم تتطلب إصلاحًا جذريًا، ولأن الأزمة صيغت بلغة اقتصادية وعسكرية، فإن الحل يجب البحث عنه في هذين المجالين. وقد كان هذا الخطاب نقطة تحول في التناول العام للتعليم الأمريكي، حيث أعاد تعريف التعليم من أجل صالح الشركات أكثر منه من أجل الصالح العام. بمعنى أن ذلك التحول كان بمثابة دمج لمصالح الشركات مع الصالح الاجتماعي، وبدايات لمحو فكرة العام، وأصبح مديرو الشركات الناطقين الشرعيين باسم الإصلاح التعليمي(سولتمان،

وغاربارد، ٢٠١٠، ٦٩).

وتجدر الإشارة إلى أن الليبرالية الجديدة التي جاءت مع صعود رونالد ريجان إلى السلطة في الولايات المتحدة الأمريكية، ومارجريت تاتشر في بريطانيا، في بداية عقد الثمانينيات من القرن الماضي، كانت نتيجتها تعميق الفوراق الطبقية الحادة داخل البلدان الغربية ذاتها. ولقد ارتبط صعود الليبرالية الجديدة بتولي اليمين النيوليبرالي مقاليد السلطة، وهو الذي لا يعبأ مطلقًا باعتبارات العدالة الاجتماعية. ولذا جاءت المنطلقات التي قامت عليها الإصلاحات التعليمية في الولايات المتحدة في الستينيات تختلف عن آليات السوق، حيث استخدمت المدارس في الستينيات للقضاء على الفقر، والتباينات الاجتماعية، ومع زوال الاتحاد السوفيتي أصبحت القوة الدافعة للحكومة الفيدرالية هي السيطرة على السوق العالمي. وذلك يتضح من لغة التقارير والوثائق الرسمية التي تسيطر عليها المنافسة الاقتصادية والتخوف من فقدان الولايات المتحدة مكانتها في مقابل الدول الأجنبية القوية. وأن أزمة أمريكا الاقتصادية هي في المقام الأول عرض لفشل التعليم. ومن أجل علاج هذا الفشل اقترح تقرير أمة في خطر أدواء في شكل المعايير والمحاسبية والمنافسة والاختيار، وكذلك خطة بوش "لن يترك طفل يتخلف" سلكت نفس الطريق وهو تحقيق التفوق من خلال المعايير العالية والمحاسبية.

وقد قامت جاكسون (٢٠١٠، ٤٥٩) بتحليل الإصلاحات التعليمية بالولايات المتحدة مثل "أمة في خطر"، "ولن يترك طفل يتخلف"، وتشير تحليلاتها إلى ما يلي:

- إنها تمثل لغة فارغة، بل مجرد حيل، تُصور على أنها في صالح الأمة وبالتالي في صالح الجميع، بينما هي في الحقيقة تصمم بقصد تأبيد النظام القائم والحفاظ على الامتيازات وتقديم أموال إضافية إلى الموسرين.
- "إن عواقب مقترحات الإصلاح التعليمي الذي يفرض علينا ستكون مروعة، فهي لن تؤدي فحسب إلى ترك كثير من الأطفال ليتخلفوا على مستوى الأمة. وإنما أيضًا كثير من الدول والمجتمعات على المستوى العالمي. فتلك العواقب الأكيدة لنظام تعليمي يشدد على المنافسة، والفائزين والخاسرين، والمكافآت والعقاب، والرغبة والحاجة لأن نكون الدولة الأولى، والدفع لاستهلاك المزيد من الموارد واحتكار الوصول إليها؛ وما ينتج عن ذلك من تجاهل فاضح لصالح الآخرين انطلاقًا من اعتقاد بأن الفرد قد

ربح ويستحق بالتالي الامتيازات على حساب الآخرين.

تشير الشواهد والدلائل السابقة إلى أن حركة المعايير التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية، ليست سليمة سياسيًا وأيديولوجيا أو تربويًا؛ حيث تقدم قيم الفردية والمنافسة والجدارة المزعومة بوصفها موضوعية، وبالتالي تصلح لجماعات مصالح خاصة وليس للصالح العام. حيث تركز حركات الإصلاح التعليمي الحالية في الولايات المتحدة على إعداد الولايات المتحدة للدخول في منافسة عالمية أكثر نجاحًا.

- <u>رؤية نقدية لحركة المعايير التعليمية والمحاسبية بجمهورية مصر العربية</u>:

لقد اعتمدت الجهود القومية في الآونة الأخيرة على المعايير باعتبارها مدخلاً أساسيًا لإصلاح التعليم، ومحكًا للحكم على جودة جميع عناصر العملية التعليمية، واعتبرت أن الإصلاح القائم على المعايير هو السبيل لتحقيق الجودة النوعية للتعليم والاعتماد للمؤسسات التعليمية. وبدأت هذه الجهود بإنجاز وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر والتي تم إعدادها عام ٢٠٠٣م، ثمَّ معايير المدرسة الفعالة المتكاملة عام ٢٠٠٧م، ثمَّ وثيقة ضمان معايير الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي عام ٢٠٠٨م التي أعدتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم واعتماده الصادرة بقانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦م، وتم بناء هذه المعايير في خمسة مجالات رئيسة هي: المدرسة الفعالة، والمعلم، والمنهج الدراسي ومناهج التعليم، والمشاركة المجتمعية، والإدارة المتميزة.

أصبحت الجودة الشاملة أحد المبادئ الرئيسية في الخطاب الرسمي عن التعليم، وسعت كل الجهات الرسمية للحديث عن تطبيقها في التعليم لتحسين قدرته التنافسية، وتم اعتبار المعايير الأداة التي يتم الاستناد إليها في تحقيق الموضوعية، وترسيخ الشفافية في الحكم على الإنجازات وتقويم الأداء(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ١٨ – ٢٦)، وكذلك إصدار قرار بإنشاء الهيئة المصرية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم تكون مسئوليتها إصدار التراخيص وشهادات الاعتماد وضمان جودة الأداء بالمؤسسات التعليمية.

وفيما يأتي يتناول هذا البحث بالنقد والتحليل عملية إعداد المعايير القومية وبنائها، وكذلك المبادئ والأسس التي قامت عليها المعايير القومية بمصر، كما أوردتها وثائق وزارة التربية والتعليم التي تتضمن مشروع المعايير القومية للتعليم.

١- عملية بناء وإعداد المعايير القومية للتعليم :

في عام ٢٠٠٣ صدر عن مشروع إعداد المعايير القومية ثلاثة مجلدات تتضمن توصيفًا لما يجب أن تكون عليه العملية التعليمية بكل جوانبها، وتم بناء هذه المعايير وفق مجموعة من المبادئ الأساسية، وبمنهجية علمية، وعمل جماعي تعاوني. واتصفت هذه المعايير على حد وصف واضعيها بالشمولية، والموضوعية، والمرونة، وتحقيق مبدأ المشاركة، والاستمرارية، والقابلية للتطور، والقابلية للتعديل، والقابلية للقياس(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢).

اكتنفت منهجية عملية إعداد المعايير القومية ومضمونها كما أوردتهما وثيقة المعايير المنشورة بواسطة وزارة التربية والتعليم، كثيراً من العيوب وأوجه النقص، حيث يتبين من المبادئ والأسس التى تطرحها وثيقة المعايير أنها طرح منهجي للحجج مصمم لتعزيز مصداقيتها وإضفاء الشرعية عليها، ولكنه في الواقع مليئ بالتناقضات وسببًا من أسباب هيمنة بعض الفئات وتهميش غيرها. ومن ذلك التناقض أن عملية بنائها لا تترجم خريطة القوى الاجتماعية، وتعبر عن مصالح القوى المهيمنة اجتماعيًا، حيث لا يوجد توازن في القوى الاجتماعية التي شاركت في بناء المعايير، ولم يكن هناك إجماع على وثيقة المعايير رغم إدعاء الإجماع أو ظهوره في هذه الوثيقة، ولكنه كان إجماعًا مزيفًا.

فقد أثار أحمد (٢٠٠٥، ١١- ١٥) عدداً من التحفظات حول الخطوات المنهجية لبناء وثيقة المعايير القومية في مصر، تمثلت في الآتي :

- اقتصار الحوار والمناقشة على مجموعات العمل دون الإشارة إلى ما يُظهر اتساع الدائرة لتشمل المحليات على مستوى المجالس المحلية، والإدارة التعليمية وعلى مستوى المدارس بصفة خاصة.
- إغفال أسماء الهيئات أو المؤسسات التي شاركت في بناء المعايير، وكذا النماذج العالمية للمعايير، حيث يفيد ذكر الهيئات والمؤسسات العالمية في بناء قناعة لدى المشاركين في تحقيقها في المدارس بموثوقية، ويفيد ذكر الهيئات والمؤسسات المحلية في بناء الشعور لديهم بالانتماء لهذه المعايير، وأنها ليست مفروضة عليهم.
- غياب الفرص المتاحة للمهتمين بشئون التعليم في الأحزاب والنقابات ورجال الفكر، والثقافة، والإعلام، والجمعيات الأهلية.

ويتضح مما سبق، أن من أكبر المشكلات التي تهدد نجاح حركة المعايير التعليمية – وبل أية حركة إصلاح في مصر – ترتبط بسلب سلطة المعلمين وعدم تمكينهم من المشاركة في صياغة هذه المعايير، والنظر إليهم كفنيين ينفذون إملاءات وأهداف يقررها خبراء بعيدون عن حقائق الحياة في المدراس والفصول.

وجدير بالذكر أن القائمين على بناء المعايير القومية يلجأون إلى ذكر المنظمات الدولية والنماذج العالمية كي يضفوا الشرعية على حركة الإصلاح القائم على المعايير أو للحصول على التمويل. ويشير إبراهيم (٢٠١٠، ٧٦٧) إلى تباين معايير نجاح مبادرات الإصلاح بين الحكومة المصرية وبين الدول المانحة، فالمعايير التي يعتمد عليها البنك الدولي تنحاز في الأساس إلى الجانب المادي حيث يتم توزيع الاعتماد المالي وتسديد القروض. كما أن المعايير الخاصة بالولايات المتحدة فهي سياسية في المقام الأول، وذلك للحفاظ على التوازن السياسي والعسكري، فضلاً عن الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي لهذا البلد المهم في الشرق الوسط. أما المعايير الخاصة بالحكومة المصرية، وللصفوة الحاكمة على الأقل، فهي اجتماعية بطبيعة الحال، فهي تؤكد على ضمان الالتحاق بالتعليم لجميع المواطنين، حتى وإن كانت جودة هذا التعليم محل شك.

وفضلاً عن ذلك، فإن البيئة المصرية بشكل عام تقاوم الإصلاحات التي تشارك فيها المنظمات الدولية الأخرى. فهم يحكمون على هذه الإصلاحات من منطلق نظرية المؤامرة التي تفترض أنها تهدف إلى تغيير الهوية الاجتماعية والدينية، وكثير من الجماهير يرتابون من التغييرات التي ربما تُلّوث ثقافتهم بالقيم الغربية التي تروج لها تاريخيًا من قبل النخبة، فضلاً عن أنها ربما تزيد من سلطة الدولة، وتزيد من المطالب في ظل مصادرهم المحدودة (Browne, H. K., 2011).

٢- <u>المبادئ والأسس التي قامت عليها حركة المعايير التعليمية</u>:

استند بناء معايير اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي إلى عدة مرتكزات أساسية من أهمها(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد،٢٠٠٩، ١٢):

- أن المعايير تعد منطلقًا أساسيًا لإصلاح التعليم، وأن الإصلاح القائم على المعايير يعد سبيلاً لتحقيق الجودة النوعية للتعليم، والاعتماد للمؤسسات التعليمية.
- أن معايير التعليم قبل الجامعي تمثل إطاراً مرجعيًا يتم على أساسها بناء المؤشرات، ومقاييس التقدير

(Rubrics)، وبناء الأدوات لقياس أداء مؤسسات التعلم (المدارس)، وأدوات التقويم الذاتي اللازمة.

- أن المستويات المعيارية لمنظومة التعليم قبل الجامعي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بما يأتي: بالمحاسبية، من خلال تحديد نواتج التعليم والتعلم (products)، ومؤشرات الأداء بالمدارس، والتقويم المؤسسي لمكونات المنظومة التعليمية .

كثيرًا ما يوجه النقد لحركة المعايير، وتثار تساؤلات حول مدى جدواها في تحسين التعليم. وكانت أبرز هذه الانتقادات موجهة نحو تحديد الهيئات والجهات المسئولة عن وضع المعايير ومتابعة تنفيذها، وكذلك مدى توافر الإمكانات اللازمة لتطبيقها في التعليم العام وبرامج إعداد المعلمين، فضلاً عن النقد الموجه للمعايير ذاتها وللتحيز الثقافي في عملية التقييم.

والواقع أنه لا يوجد حتى الآن أدلة علمية قاطعة على نجاح تجربة المعايير حتى في الولايات المتحدة الأمريكية نفسها، بل العكس هو الصحيح، حيث توجد بعض الملاحظات والتحفظات الجوهرية عليها، وثمة بعض جوانب إخفاق تؤكد عدم فاعلية هذا النظام في إصلاح أحوال التعليم (المركز القومي للبحوث التربوية، ٢٠٠٨، ٥٧). حيث إنها تستند إلى خلفيات نظرية أثبتت فشلها من قبل مع حركات إصلاحية سابقة، فحركة المعايير مثلها مثل الحركات السابقة كحركة الفاعلية، وحركة الأهداف السلوكية تستند إلى خلفية سلوكية ربما كانت مناسبة في ظل المجتمع الرأسمالي الصناعي التقليدي، ولكنها لم تعد مناسبة للمجتمع الليبرالي المؤمن بالفردية والتميز(مدبولي، ٢٠٠٨، ١٩٩).

وجدير بالذكر أن المبادئ والأسس التي تقوم عليها المعايير القومية بمصر يشوبها أوجه نقص متعددة، لعل من أهمها(نجيب، ٧١١) :

- غياب الأهداف القومية للتعليم من وثيقة المعايير، حيث انطلقت المعايير القومية من فراغ، ولم يلتفت المسئولون عن وضعها إلى أهمية أن تتأسس على أهداف تربوية قومية ترتبط بإستراتيجية التنمية الاقتصادية والسياسية وخططها، كما حدث في المجتمعات الأخرى التي سبقتنا في هذا المضمار.
- كما أن مضمون المعايير القومية يتسم بالإفراط في العمومية والعبارات الإنشائية الفارغة من المعنى، كما يتميز بالافتقار الواضح إلى إمكانية تحويلها إلى مؤشرات إجرائية محددة يمكن بواسطتها قياس الأداء الفعلي للمؤسسة وللطلاب وللمعلمين

- غياب الخطة الإجرائية والمالية والزمنية لإصلاح التعليم وفقًا للمعايير القومية.

وثمة أوجه نقد متعددة للمعايير ذاتها، حيث إن الصياغة اللغوية الماثلة في معظم المعايير القومية لإصلاح التعليم مصوغة في لغة خاصة هي لغة التمنى، ويطلق عليها – أيضًا – "لغة الرغبة" وأنها ليست حقائق أو أفعال يمكن التحقق من صدقها أو بطلانها باختبارها تجريبيًّا، ولكنها وصف لأشياء أو كيانات أو ذوات في صورة توقعات يقوم بها آخرون، وتحقق هذه التوقعات وعدم تحققها يتوقف على مدى فهم المشاركين في عمليات التعلم والتعليم لمضمونها ومغازيها، وتلك حقيقة يفرضها الفهم العام، وأكدتها البحوث الحديثة بالنسبة للمعايير والمحاسبية في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك حيث أكد تحليل البحوث والدراسات المتصلة بالمعايير أن تغيير سلوك الأفراد يتضمن مكونًا معرفيًّا ويعني أن أول شيء يقوم به من توجه إليهم المعايير من أعلى، هو تفسير هذه المعايير، واستيعاب ما ترمي إليه، وهذا الفهم والاستيعاب هما الأساس الذي يتخذ المعلمون ومديرو المدارس قرارهم في ضوئه، وذلك: بتجاهل المعايير أو إهمالها، أو بتخريبها، أو بتبنيها، أو بمحاولة التكيف معها(الحارثي، ٢٠١٤، ٨٧).

وفيما يلي توضيح لهذه الأسس بمزيد من التفصيل:

ومن ثمَّ يمكن تحديد أهمية حركة المعايير التعليمية في العناصر الآتية:

- تحسين أداء المعلمين والمتعلمين.
- تطبيق نظم المحاسبية كمدخل لإصلاح التعليم.
- تحقيق العدالة الاجتماعية.

١- <u>المعايير وتحسين أداء المعلمين والمتعلمين</u>:

يعد تحسين أداء المعلمين والمتعلمين مطلبًا ضروريًا لتحسين فاعلية المؤسسة التعليمية، وهدفًا رئيسًا لحركة المعايير التعليمية. وتعد مؤشرات الأداء المشتقة من المعايير موجهات جيدة للمعلمين والآباء والمتعلمين؛ فهي تفيد المعلمين في التخطيط للتدريس، وتفيد الآباء عند قيامهم بمحاسبة المعلمين، كما أنها تفيد المتعلمين في تعرف المطلوب منهم تعلمه، وكيف يستخدمون الأدلة لتحسين نتائجهم.

والواقع أن إستراتيجيات الإصلاح القائمة على المعايير أخفقت في تغيير الممارسات التدريسية، ويرجع ذلك إلى أن تأثير المعايير على المدارس يعد سطحيًا، فقد تعرض المدارس المعايير دون تنفيذ فعلي

لها، لدرجة أن بعض المعلمين يحفظونها ويحفظونها لتلاميذهم، ويعلقونها على جدران المدارس على شكل "الكف"، أو يستخدمون اختبارات مرجعية المحك؛ ولكن هذا كله لا يؤثر على مستوى الطالب أو المعلم (زيتون، ٢٠٠٤، ١٣٨).

وفي هذا الصدد كشفت بعض الدراسات عن التأثير السلبي لحركة المعايير على المعلمين والطلاب، ويرى زيتون (٢٠٠٤، ١٣٨) أن المعلمين يجدون أنفسهم مسئولين عن تحقيق المعايير الخاصة بالطلاب، وبالتالي يكتفون بالحد الأدنى المطلوب تحقيقه من المعايير، وإهمال المعايير الأعلى. فالمعايير تضع سقفًا لتحصيل الطلاب، فضلاً عن أن المعايير تزيد العبء على المعلمين، وتمثل ضغطًا عليهم، وهناك اعتقاد لدى المعلمين بأن القياس حسب المعايير لا يعكس بدقة ما تعلمه الطلاب.

وفضلاً عن ذلك فإن إجراءات استيفاء المعايير تحتاج إلى استقطاع وقت وجهد طويل، من الإدارة وهيئة التدريس بالمؤسسة، على حساب الوقت المخصص للتدريس في المدارس، خاصة فى ظل قصر فترة الدراسة الفعلية، وطول فترة الامتحانات والإعداد لها.

ولا يتوقف الأمر عند زيادة الضغط والعبء على المعلمين، بل يمتد إلى قولبة المعلمين في نموذج واحد، فقد أفاد بعض الخبراء أن كثيراً من المعلمين يشعرون أن المعايير وضعتهم في مكان أصبحوا فيه فاقدين للسيطرة. ويرى آخرون أن المعايير حددت ماذا ينبغي تعلمه وتركت "كيف ينبغي تعلمه؟" للمعلمين (الحارثي، ٢٠١٤، ٨٧).

ولعلّ من أكبر النقائص التي تؤخذ على حركة المعايير هو تهميش دور المعلم، وهذا ما يؤكده العطاري (٢٠١٤، ١٠٩) حيث يشير إلى أن أكبر خطأ وقعت فيه العقلانية التقنية هو الفصل بين القوة المنفذة والقوة المفكرة، وذلك في ضوء المبدأ الإداري تقسيم العمل. ووفق هذا الفصل فالمعلم يصنف ضمن القوة المنفذة، واعتباره موضوعًا من موضوعات الإصلاح، وليس أحد الفاعلين فيه.

وكذلك توصل (Spillane, J. , 2005) إلى نتيجة مفاداها أن تطبيق المعايير بولاية ميتشجان لا يمكن وصفه بالنجاح العظيم ولا بالفشل الكلي، كما توصل إلى وجود اختلافات في نجاح تطبيق للمعايير القومية بالمدارس باختلاف الإدارات التعليمية بولاية ميتشجان Michigan، وكذلك توصل إلى وجود فجوة بين إدارك المعلمين لأهداف المعايير، وبين نوايا صانعي السياسة التعليمية المؤيدين لهذه الحركة.

ولعل من أخطر الانتقادات التي توجه إلى حركة المعايير أنها تركز على مستويات الأداء التعليمي للطلاب، والذي يقاس بناء عليه مستوى النظام التعليمي في دولة ما ومقارنتها بنظائرهم من الدول الأخرى.

تشير الشواهد والدلائل إلى وجود عوامل عديدة ترتبط بمستوى أداء المتعلم، وارتباط النجاح في الامتحانات بعوامل غير مدرسية تؤثر في مستوى أدائه مثل الخلفية الطبقية والاقتصادية والاجتماعية، حيث هناك ارتباط بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي الجيد والممارسات الوالدية الإيجابية، مما يحسن من التحصيل المدرسي. فقد وجد أن ما بين ١٥٪ - ٨٠٪ من الأسئلة في الاختبارات التحصيلية المقننة جماعية المرجع كانت مرتبطة بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي للمتعلمين، وبناء عليه ونظراً لأن المستوى الاجتماعي الاقتصادي ليس تحت تحكم المدرسة ، فسوف يكون هناك فجوة في القياس (جنسن، ٢٠١٥، ١٤٨- ١٥٠).

ويتضح مما سبق أن درجات الاختبارات تعد المحك الأساسي عند تقييم المتعلمين، ومما لا يخفى على أحد أن كثيراً من نتائج الطلاب لها طابع الذاتية أي تحكمها ظروف خاصة بالطالب، وعوامل غير مدرسية مثل: الدروس الخصوصية، والالتحاق بمدارس خاصة وغيرها، والدخل المنخفض، وتعطل الوالدين، والطبقة الاجتماعية (مهنة الأب)، وحالة السكن. وبناءً على ذلك، فإن وصول معظم المدارس التي يلتحق بها أبناء الأسر الفقيرة للمعايير القومية درب من الخيال أو الوهم.

وهذا ما أكد عليه فريرى (٢٠٠٧، ٧٤)، حيث يرى أن الليبرالية الجديدة تؤكد الحياد الزائف عندما تختزل الممارسة التعليمية في نقل المعلومات للدارسين الذين ليس من المطلوب منهم استيعابها كي يتعلموها، ولن يحظى بالاعتراف التربوي أي نوع من التعليم يتجاوز ذلك، ويتجنب قراءة الكلمة من أجل قراءة العالم، ويتجنب قراءة النص من أجل قراءة السياق بل يصبح في نظرهم مجرد أيديولوجيا. ويتضمن هذا الفصل الأيديولوجي بين النص والسياق سلب الدارسين شغفهم المعرفي.

٢- <u>المعايير وتحقيق العدالة الاجتماعية</u>:

تتصف المعايير بأنها موحدة لكل المتعلمين بغض النظر عن خلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية وخصائصهم، وهذا يحقق مبدأين مهمين من مبادئ التعلم: التميز والمساواة.

النموذج القائم على المعايير يحمل رسالة بين ثناياه توضح أن الطلاب يتعلمون بشكل كبير نتيجة

لما يحدث داخل المدرسة. ومن ثمَّ، فإن المدارس يجب أن تحاسب على ما يتم تدريسه للطلاب وما يتعلمونه نتيجة لهذا التدريس(٢١)

ومن التناقضات أيضًا الإدعاء بأن المعايير تعمل على تحقيق العدالة الاجتماعية، في حين أنها في حقيقة الأمر تهمل قضايا العدالة الاجتماعية والإنصاف، حيث يرى مدبولي (٢٠٠٨، ١٩٩) أن تركيز المعايير على رفع أسقف التوقعات بشأن تحصيل التلاميذ وأداءاتهم الأكاديمية في المدارس الأمريكية، شكل عبئًا إضافيًا على كاهل هؤلاء المتعثرين دراسيًا، ومثل بداية جديدة لسياسة تمييز عنصري ضد الفقراء وأبناء الأقليات الثقافية في ا لمجتمع الأمريكي تحت غطاء من المحاسبية.

يتناقض نموذج الإصلاح القائم على المعايير مع مبدأ تكافؤ الفرص الذي تقضي به قواعد العدالة وتنص عليه المواثيق الدولية، والدساتير المصرية المختلفة، ويرجع ذلك إلى الأسباب الآتية(ماجيلكرست، ومايرز، وريدا، ٢٠٠٧، ٢٠) :

١- يتعلق الإصلاح القائم على المعايير مباشرة بالمعلمين في الفصول من خلال تحديد المحتوى الذي يتم تدريسه وكيفية تدريسه، ومن خلال وضع معايير لتقييم الأداء.

٢- أن الإصلاح القائم على المعايير يبرز العلاقة السببية بين التدريس ونتائج الطلاب دون النظر إلى الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين.

٣- يُحمِّل هذا النموذج المدارس والعاملين فيها مسئولية نتائج العملية التعليمية بشكل مباشر.

وتجدر الإشارة إلى قضية أخرى متعلقة بالتحيز الثقافي عند تقييم الأداء، حيث تعد قضية تحديد مستويات معيارية مسبقة ينبغي أن يحققها المتعلمون، والمرونة في التعامل مع المتعلمين ضعيفي التحصيل الذين ليست لديهم القدرة أو الإمكانية للوصول لتلك المستويات، إحدى القضايا الخلافية والمثيرة للجدل لمدخل الإصلاح القائم على المعايير والمتحفظين عليه، حيث إنه من الصعب عزو أي إخفاق أو تقدم في تحصيل كل متعلم إلى جودة التعليم المُقدَّم له دون الأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين والبيئة المدرسية والأسرية (المستوى الاقتصادي والاجتماعي) لأسر هؤلاء المتعلمين (عبد الوهاب وآخرون، ٢٠١١، ٤٠ – ٤٣). ولذا فإن تطبيق مبدأ القياس بواسطة المعايير القومية يهدد مقتضيات العدالة بين المعلمين والطلاب والمدارس ذات النوعيات والقدرات المتفاوتة. حيث إن الفكرة الرئيسة للمعايير تهدف

إلى القياس النمطي لأداء المعلمين والمتعلمين بغض النظر عن الخلفية الاقتصادية والاجتماعية لهم.

ومن هذا المنظور، يتضح أن حركة المعايير فقدت جانبًا مهمًا من قدرتها على تحقيق العدالة الاجتماعية خاصة في المجتمع المصري، فهل من الممكن أن تؤدي المعايير إلى تحقيق التميز للجميع، وإزالة الفروق بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة والمدارس الأجنبية؟، وهل تساعد المعايير في عملية توزيع الطلاب على الدراسة الجامعية وعالم العمل بموضوعية منصفة غير متحيزة يتقرر تبعًا لها من يلتحق بهذا التخصص أو ذاك أو هذه الوظيفة أو تلك؟

٣- <u>المعايير والمحاسبية</u>:

تمثل المعايير قاعدة للمحاسبية، وإذا كان الهدف من المعايير تحسين أداء المعلم والمتعلم ومحاسبة المعلم في ضوئها، فكيف يمكن أن يحاسب المعلم على هذه المعايير؟ في حين أن المدرسة لا توفر له الإمكانات المطلوبة، ثمَّ، كيف للمعايير أن تتغلب على مشكلات مثل: تهالك البنية التعليمية، والوسائل القديمة، وزيادة كثافة الفصول، والغياب المتكرر للطلاب(المدارس الخاوية)؟

ولعلَّ الإجابة عن هذه التساؤلات تفضي إلى القول: إن السياق المجتمعي – خاصة في الدول النامية - هو البعد الغائب في معايير الجودة والاعتماد، ولعل هذا ما أشار إليه عبود (٢٠٠٥، ٤٥) بقوله: "إن المجتمع يجب أن يكون الحاضر الأول في عملية وضع المعايير تلك، بمعنى أن يتم وضع المعايير (على مقاسه) بالدرجة الأولى، لأن الهدف الأول لها هو نقله هو، من حالة إلى حالة أفضل يُبتغى أن يصل إليها، وتتخذ التربية – بالمعنى الواسع لها – الوسيلة المُثلى لتحقيق ذلك".

ومن ثمَّ، فكيف يمكن تطبيق نظم تقييم جودة أداء فى مدارس تفتقد بعضها المقومات والإمكانات اللازمة للدراسة، نظراً إلى مشكلة الاعداد الكبيرة وكثافة الفصول المرتفعة، حيث لا تسمح هذه الأعداد بقيام عملية تعليمية ذات معنى ترضى عنه أي هيئة للاعتماد وضمان جودة التعليم فى أي مكان فى العالم.

وفي ظل التحول نحو الأخذ بحركة المعايير يرى (Brown, A. C. ,2015, 28) أن الجودة تمثل تحديًا كبيراً للأنظمة التعليمية، وبصفة خاصة في الدول منخفضة الدخل، حيث إنها تزيد من أوجه الإنفاق على التعليم؛ مما يصعب على هذه الدول تمويلها؛ وذلك لأن تجويد التعليم يتطلب تنمية المعلمين

مهنيا، وتهيئة البيئة المادية للمدارس؛ مما يجعل هذه الدول تلجأ إلى المساعدات الخارجية من الدول المانحة؛ مما يجعلها تخضع لأجندة الإصلاح التعليمي الخاصة بها.

وفي هذا الصدد يشير ندوي (١٩٩٧، ٩٢) إلى وجود عقبات تواجهها السياسات التعليمية في بلدان القارة الأفريقية من جراء استخدام المعايير التي يفرضها السوق العالمي، مثل: القدرة على المنافسة، وكفاءة الأداء، والنواتج، والربحية. والحقيقة أن أسلوب تطبيق هذه المعايير في مجال التعليم يميل إلى تحجيم الرؤى التربوية – وفوق كل شيء – تحديد رؤية الأهداف التربوية، إذ تصبح الأهداف الإنسانية والثقافية والإنسانية للتعليم على وجه الخصوص ثانوية بالنسبة للمعايير الأخرى ذات الطابع الاقتصادي.

وثمة بعد مهم هو الحاجة إلى تركيز شديد على المساءلة لكل الأطراف المشتركة في عمليات ضمان الجودة والاعتماد، وعلى رأسها الهيئات التي تمنح الاعتماد.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا تزال هناك مخاوف خطيرة لعمليات الاعتماد حيث إنها تفتح الباب للفساد. وقد أشار تقرير الفساد العالمي(١٣٦،) إلى بعض صور هذا الفساد، لعل من أهمها:

- أن هيئات الاعتماد قد تقدم شرعية زائفة للمؤسسات، حيث توجد أشكالاً خبيثة من الفساد في مجال ضمان الجودة تتم في أجسام الاعتماد الشرعية. فقد تتم محاولات رشوة لأولئك الذين يقومون بالاعتماد، ومن ثم، يتم انتهاك الثقة ليس فقط بالنسبة للطلبة الملتحقين بالمؤسسة التي حصلت على اعتماد دون جدارة، ولكن أيضًا بالنسبة للمجتمع ككل الذي يعتمد على مؤسسات التعليم في توفير تعليم عال الجودة للمتعلمين.
- من الممكن أن تصاغ معايير الاعتماد بصورة غامضة تجعل تقييم المراجعين الخارجيين صعبًا، لذا ينبغي أن تسمح عمليات الاعتماد بالتنوع والإبداع بمعايير تمكّن البرامج من أن تكون ابتكارية.
- من الممكن انتهاك وتجاوز القوانين والقواعد من أجل منافع جماعات مصالح معينة، يمكن أن تؤثر جماعات المصالح والجهات الفاعلة على كيفية مباشرة ضمان الجودة وعلى أي من البرامج أو المؤسسات يتم اعتمادها وأيها لا يتم اعتمادها، مثل هذه المجموعات تحركها المصالح السياسية أو الاقتصادية أو الثقافية.

ويتضح مما سبق، أن ثمة حاجة لمراجعة نقدية لإجراءات الاعتماد هي تقييم فيما إذا كان الاعتماد يتم لخدمة خاصة أم للصالح العام، وضرورة تأكيد التفرقة بين عملية الاعتماد المزيفة وعملية الاعتماد الحقيقية،

وتقييم استقلالية هيئة الاعتماد، وفهم المعايير والإجراءات التي تم تطبيقها في عملية الاعتماد.

وبناءً على ما تقدم، فإن نموذج الإصلاح القائم على المعايير يتمتع بقبول سياسي واقتصادي عالي المستوى، حيث إنه يقوم بتحويل الاتهام بالفشل في مجال التعليم من الحكومة المركزية والمحلية إلى المدارس. ويميل هذا النموذج أيضًا إلى تجاهل التعقيدات التي تواجهها المدارس والتعليم المدرسي والعلاقة المعقدة بين التعلم والتدريس، فهو يتطلع إلى إصلاحات سريعة ويعتمد على ثقافة تحميل المدرسين ومدارسهم مسئولية نتائج الطلاب. كما أنه يركز على الأداء أكثر من تركيزه على تطور الطلاب كمتعلمين، ويضع هذا النموذج استقلالية المدارس في صدام مع الإصلاح الذي يتم وضع مبادئه والتحكم فيه من الخارج، كما يتجاهل هذا النموذج حرفية المدرسين ويفترض تحملهم مسئولية نتائج تطبيق برنامج تغيير وضعه آخرون(ماجيلكرست، ومايرز، وريدا، ٢٠٠٧، ٢١).

ويتضح مما سبق، أن العوامل السياسية أكثر من العوامل التربوية والمهنية في انتشار حركة المعايير التعليمية. وفي ضوء ما سبق، يمكن تفسير ازدهار حركة المعايير التعليمية والمحاسبية نتيجة لصعود قوى اليمين الليبرالي المتطرف في الغرب، بقيادة ريجان وتاتشر، وذلك جعل الولايات المتحدة الأمريكية تتجه نحو المنافسة التقنية والاقتصادية والمالية الصريحة، مع المراكز المتطورة اقتصاديًا في أوربا وشرق آسيا، وإلى اعتماد نهج الضغوط والإملاءات السياسية في باقي أنحاء العالم.

٣- <u>الإصلاح المتمركز حول المدرسة</u> School based Reform :

تعد حركة الإصلاح المتمركز حول المدرسة School based reform إحدى حركات الإصلاح العالمية، حيث إنه يطبق في: نيوزلندا New Zealand ، والولايات المتحدة United States، والمملكة المتحدة the United Kingdom، والسلفادور El Salvador ، نيجيريا Nicaragua، المكسيك Mexico، وأسبانيا Spain ، وإسرائيل Israel، ويطلق عليه مسميات متعددة منها : الإدارة القائمة على المدرسة school based management، استقلالية المدرسة School Autonomy، أو الإدارة من موقع المدرسة School site management، أو الإدارة الذاتية للمدرسة Self Management School، أو التفويض المالي Financial Delegation، والتي تقوم على أساس السماح للمدارس باتخاذ القرارات الخاصة بالموارد البشرية، والمادية، ومصادر التمويل؛ مما

يمكن المدارس من تكوين شراكات بينها وبين مؤسسات المجتمع المدني (World Bank, 2007,2).

فقد حملت التسعينيات ضمن ما حملت من بوادر التغيير اتجاهًا جديدًا نحو جعل المدرسة مركزًا تربويًا وتعليميًا مستقلاً بعد أن ظلت عقودًا مجرد وحدة طرفية من وحدات النظام التعليمي، كما حملت اتجاهًا نحو ما يمكن تسميته تمكين (توطين) المعلمين داخل مدارسهم، بحيث يجدون داخلها الجانب الأكبر من احتياجاتهم للتنمية المهنية، وبحيث يصبح الاندماج الفعال بين نموهم المهني كأفراد ممارسين، وبين التحسين المضطرد للأداء المدرسي، وذلك في صالح الإنجاز التعليمي للتلاميذ (مدبولي، ٢٠٠٨، ٨١).

ومن الملاحظ أن المدرسة تعرضت لنقد شديد في السياق الأمريكي والبريطاني، والتي تسببت في موجة عامة من النقد والمراجعة، والتي تمخضت عنها حركة الإصلاح المتمركز حول المدرسة School Based Reform.

بدأت حركة تحسين المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث كان الكونجرس الأمريكي في فترة الستينيات من القرن العشرين يدرس أحوال المدارس من أجل المساعدة في إصلاح الانقسامات العنصرية والاجتماعية الشديدة. وهذا كان الدافع وراء إجراء دراستين نظاميتين حول تأثيرات المدارس، أجراهما كولمان، وجينكز. وقد كان يؤمل أن يكون الحل المرجو شكل من أشكال إعادة هيكلة المدارس، ولكن توصل كل من "كولمان" و"جينكز" إلى نتائج مخيبة للآمال، حيث توصلتا إلى أنه إذا كان تحقيق مزيد من المساواة هو الهدف الرئيس الذي نسعى إليه، لكان لزامًا أن نوجه الاهتمام نحو تحقيق هذا الهدف من خلال التركيز على ما يحدث خارج المدارس وليس على ما يحدث داخلها(ماكبيث، مورتيمور، ٢٠٠٩، ١٨).

وكذلك لاقى موضوع تحسين المدارس اهتمامًا شديدًا أيضًا في بريطانيا في العقدين السادس والسابع من القرن العشرين، وانعكست فحوى هاتين الدراستين الأمريكتين والتي مفاداها التأثير الواسع للطبقة الاجتماعية بوصفها عاملاً محدداً رئيسًا للإنجازات المدرسية. وعلى الرغم من التسليم بالافتراضات التي اعتمدت عليها دراستا "كولمان" وجينكز، كان لازال هناك تفاؤل ببريطانيا بأن أوضاع المدارس ستتحسن. ولكن وصفت فترة السبعينيات من القرن العشرين بأنها عهد الخيانة من قبل النظام التعليمي، ذلك النظام الذي عمل على وضع مفهوم المساواة في مرتبة تسبق مفهوم جودة التعليم، ووضع توقعات قليلة الشأن بدلًا من توقعات عالية الشأن فيما يتعلق بأطفال الطبقة العاملة. فالهندسة

الاجتماعية (إعداد وتطبيق سياسات تهدف إلى إنجاز أهداف اجتماعية) ليست من مهام المدارس ولا المعلمين(ماكبيث، مورتيمور، ٢٠٠٩، ١٩).

يتضح مما سبق، أن فكرة المساواة في الفرص التعليمية المتاحة في الستينيات من القرن العشرين كانت هي الدافع والمحرك لإجراء أول دراستين حول كفاءة المدارس وتحسينها. ولقد تأثرت السياسة التعليمية بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، حيث شهد النظام التعليمي على مدار فترة الثمانينيات والتسعينيات تحولاً ملحوظًا حيث اتخذ شكلاً هيكليًا من القيادة التنفيذية الذي يتم تحقيقه برؤية مدارس يتم إدارتها ذاتيًا وتتأثر بالظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بها.

ولعل من أهم المبررات التي جعلت وزارة التربية والتعليم في مصر اعتبار مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة من أكثر المداخل مناسبة هو الإفادة من الخبرات التي تم تنفيذها في مصر والمشروعات التجريبية التي تبنت مفهوم الإصلاح المتمركز حول المدرسة والمستند إلى المعايير القومية للتعليم، وهي أربعة مشروعات هي(غانم، ٢٠٠٣، ٩٥- ٩٦):

أ- مشروع المدارس الجديدة New School Program (NSP)، الممول من هيئة المعونة الأمريكية (USAID)، وهو من المشروعات الرائدة في مجال إصلاح وتطوير التعليم في مصر.

ب – مشروع المدرسة الفعالة Effective School، الممول من الاتحاد الأوروبي والبنك الدولي، وقد تم تطبيقه بالتعاون مع وحدة التخطيط والمتابعة (PPMU).

ج- مشروع تطوير التعليم المعروف بمشروع Education Reform Program (ERP)الممول من هيئة المعونة الأمريكية (USAID)، الذي يطبق الإصلاح المتمركز حول المدرسة في سبع محافظات.

ولعلّ ذلك يمكن أن يبرر أن معظم توجهات إصلاح سياسات التعليم في مصر كانت انعكاسًا لاهتمامات عالمية واستجابة لضغوط المؤسسات الدولية مثل البنك الدولي وصندوق النقد الدولي. وهذا ما يؤكده إبراهيم (٢٠١٠، ٧٧٥) حيث كانت إحدى الاستراتيجيات التي اتبعتها حكومة السادات لكي تستعمل ميزانيتها المحدودة هي البحث عن المعونة الغربية، وبدأت هيئة المعونة الأمريكية والبنك الدولي، وعديد من المنظمات الدولية الأخرى في دعم الحكومة المصرية بالجانب المالي والفني. وبحلول عام ١٩٨٠ أصبحت مصر في طليعة المستفيدين من برامج المعونة الأمريكية. ومن ثمَّ، بدأ مجتمع المانحين

وهيئات المعونة في القيام بدور مهم في صنع السياسة المصرية، بما فيها قطاع التعليم. وتحت نظام حكم مبارك (١٩٨١ – ٢٠١١) استمرت الإصلاحات الاقتصادية الليبرالية الجديدة التي بدأت في عهد السادات.

تعتمد فعالية نظام الإدارة الذاتية للمدارس على ثلاثة افتراضات، هي (سوبني، ٢٠١٣، ٢٨٧):

١- المشاركة: أن يشارك الآباء وا لمجتمعات المحلية بشكل فعال.

٢- القدرة: أن تكون لدى الآباء وا لمجتمعات المحلية القدرة على تحسين أحوال المدارس.

٣- المحاسبة: أن يدعم التفاعل بين المدرسة / الإقليم المحلي المحاسبة لكل الفاعلين المشاركين ويعزز الكفاءة في عملية إدارة المدرسة.

ولقد تبين وجود تحديات ومواقف تهدد هذه الأعمدة الثلاثة للإدارة المدرسية الفعالة في نظام التعليم قبل الجامعي بمصر، حيث لاقت الإصلاحات المعنية باللامركزية في مصر القليل من النجاح، بل لم يصادفها أي نجاح على الإطلاق، إذ أنها قد تعارضت مع الآليات الضخمة، والخصائص الضاربة في أعماق النظام التعليمي. وهذا ما تبينه السطور التالية.

باستقراء الخطاب الرسمي للسياسية التعليمية، ثمة عدة عوامل ومبررات وراء الأخذ بإلاصلاح المتمركز حول المدرسة، وهي :

١- <u>تمكين المعلمين</u>:

وجدير بالذكر أن من أهم مبادئ الإدارة الذاتية فكرة التمكين Empowerment، الذي يهدف في التربية النقدية إلى إثارة الوعي بالوضع اللامتماثل في السلطة، وتعريته بهدف تصحيح الخلل والانتقال إلى مرحلة أعلى وهي تمكين الطلاب الذي يتطلب بدوره تمكين المعلمين، فلا يمكن أن يسهم في تمكين الطلاب معلمون مستلبون لا يحسون هم أنفسهم بالتمكين (العطار، ٢٠١٤، ٢٠٦).

وتجدر الإشارة إلى أن الرغبة للتوجه نحو اللامركزية في النظام التعليمي بمصر، جزء لا يتجزأ من مشروع تفكيك النظام التعليمي، أكثر من كونه بعداً من أبعاد دمقرطة هذا النظام ومنح أطراف العملية التعليمية مزيداً من فرص المشاركة في صنع القرارات والأعمال التعليمية داخل المدرسة (نجيب، ٢٠٠٧، ٧٢٢).

وباستقراء واقع الإدارة التعليمية في مصر تثار عدة تحفظات :

- <u>التحفظ الأول</u> : السلطة الحقيقية لإحداث التغيير هي بيد المستويات العليا وليس بيد المعلمين. لعل

هذا التغيير الذي حدث في السياسة التعليمية بمصر نحو التوجه إلى الأخذ بالإدارة الذاتية للمدارس يثير تساؤلاً : كيف يمكن لنظام تعليمي مركزي يتمتع بكل السلطات ويسيطر على كل الصلاحيات، مثل : التمويل، والمناهج، وتعيين المعلمين وتنميتهم مهنيًا يكون مستعداً للتخلي عن تلك السلطات إلى الإدارات المحلية والمدارس؟

- التحفظ الثاني : أن النظام التعليمي بمصر يجعل المعلم في أدنى درجة من الهرم التنظيمي فهو منفذ بحاجة لمساعدة أو توجيه أو رقابة خبير خارجي هو المشرف إضافة لرقابة المدير.
- التحفظ الثالث : تتضمن المساءلة والمحاسبية إلزام المعلمين بالعمل ضمن قيود المعايير والمناهج القومية في أشكال من فرق العمل وأشكال من الإدارة الذاتية، والتي يكون الهدف منها هو العودة للمركزية في السياسة التعليمية لتعزيز فرص التنافسية مع دعوات في الوقت ذاته للإدارة الذاتية والاستقلالية والمشاركة في صنع القرار، ويبقى السؤال قائمًا وهو: أين تصنع القرارات حقيقة؟ والجواب بدون شك : ليس على مستوى المدرسة.
- التحفظ الرابع : منح الحكم الذاتي للمعلمين ليس الهدف منه تمكين المعلمين ولكن الهدف منه محاسبتهم على المخرجات، أن هناك إيمانًا أعمى في قوة السوق من أجل تعظيم كفاءة المدارس، مع أنه لا يوجد دليل بأن المدارس تتسم بالمواصفات التي تجعلها أكثر كفاءة(Sugrue, C. 2015, 28) .

٢- تحسين أداء المدارس :

تشير الدلائل إلى أن سياسات الحكومة المتعاقبة يبدو أنها تفترض أن الأداء الأكاديمي للمدارس هو الشئ الأهم، وربما الوحيد الذي يجب النظر إليه عن كثب. ويجادل بعضهم ومن بينهم "ميشيل جوف" وزير التعليم، أن استخدام القيمة المضافة لتقييم أداء المدارس أمر غير أخلاقي ؛ لما ينتج عنه من حرمان هذه المدارس من الحوافز على الرغم من أنها تقدم خدماتها للمناطق المحرومة، ومن ثمَّ لا تتوقع الوصول إلى أعلى المستويات، ولكن المبادئ الأساسية للعدالة أن المعلمين والمدارس يجب أن تتم محاسبتهم فقط على ما يستطيعون التأثير فيه – أي يجب محاسبتهم على التنمية المتكاملة للشخصية، وجانب من ذلك ينبغي أن يتعلق بمدى التقدم الدراسي الذي يحققه الطلاب في المدرسة. في المقابل، من الخطأ أن نلوم المدارس التي تقدم خدماتها للمناطق المحرومة على انخفاض درجات الامتحانات(إيدي، وديلون، ٢٠١٧، ٤٠).

ولذلك يجب أن يتم تقويم أداء المؤسسات التعليمية على مدى إسهامها في تطوير قدرات الفرد وتنميتها وإسهامها في حريته، يجب أن يعامل كل فرد على أنه غاية في ذاته وليس وسيلة لغاية. وهذا يختلف عن المحاسبية والمساءلة كما هي مطبقة حاليًا من خلال التدقيق والامتحانات المستندة للمعايير.

- التحفظ الثاني: على الرغم من أن مبررات إصلاحات التعليم القائمة على اللامركزية تؤكد أن الغرض الرئيس من التشريع أو الأخذ بالمدارس ذاتية الإدارة هو تحسين المدارس وتحسن إنجازات المتعلمين، فإن التوجه نحو الإدارة الذاتية للمدارس له مبررات سياسية وليست مبررات تربوية كما قُدِّمت للرأي العام، حيث إنها تمكن السلطات المركزية (المتمثلة في وزارة التربية والتعليم) من نشر مصادر النزاع والصراع إلى المدارس، وتبعدها عن القرارات التعليمية غير المرغوبة، سعيًا إلى تأكيد شرعيتها وكسب معارضيها(Zajda J. & Geo-Jaja M. ,2010, 84).

٣- المساءلة والمحاسبية:

تجدر الإشارة إلى أن المساءلة تتضح أبعادها عن طريق الأسئلة التالية: من المسؤول أمام مَن، ولأي غرض، ولمصلحة من، وبأية وسيلة، وبأي آثار؟، حيث تختلف وسائل المساءلة باختلاف أساليب المساءلة التي تعتمد عليها، ومنها البيروقراطية، والمهنية، والسياسية، والإدارية، وتتعلق بالسوق والسوق الموجهة، وتختلف التقنيات والآثار باختلاف أسلوب المساءلة. فالمساءلة البيروقراطية تجنح إلى التركيز على المدخلات والعمليات، وتستخدم التنظيم كأداة سياسية، في حين أن المساءلة التي ترتكز على السوق تؤكد على المخرجات والعائدات، وتستخدم أدوات مثل الحوافز المالية، والكشف للجماهير عن المعلومات المتعلقة بالأداء(منظمة التعاون والتنمية والبنك الدولي، ٢٠١٠، ٨٨).

ومن ثمَّ، فإن الإيديولوجية التي قام عليه الإصلاح المتمركز حول المدرسة هي آلية السوق في تقديم خدمات المدرسة التعليمية، وبذلك يتحسن حال التعليم عن طريق تشجيع المنافسة بين المدارس وزيادة حرية الاختيار للآباء. ولكن في حقيقة الأمر تحولت الإدارة التربوية إلى سجلات وتقارير ومحاسبة ومساءلة وطقوس وروتين مما قلل الوقت المخصص للتعليم والتربية.

٤- مشاركة المجتمع المدني:

تعد مشاركة المجتمع المدني في التعليم توجهًا من توجهات السياسة العالمية التي جُلبت إلى مصر

من خلال المنظمات الدولية، التي تعد اللامركزية ومشاركة المجتمع ملمحان أساسيان للمدارس الفعالة. "فقد ركزت معظم توصيات تقارير ومؤتمرات الأمم المتحدة منذ عقد التسعينيات في إطار برنامج الإنماء الاجتماعي (U.N.D.P) على أهمية التكافل الاجتماعي، وضرورة تمكين أفراد المجتمع من المشاركة في كل مجالات الخير العام على كل المستويات المحلية والقومية والدولية. والحاجة الملحة إلى توفير مصادر مالية إضافية لتمويل التعليم من خلال توجيه المزيد من الموارد الوطنية، وكذا من الدول المانحه نحو التعليم"(اليونسكو، ٢٠٠٧، ٨٢- ٨٧ ؛ ٢٠٠٨، ١٥٠).

كما دعا البنك الدولي (World Bank, 1999,35) إلى ضرورة تخلي الدولة عن دورها في كثير من الأنشطة الاجتماعية منها التعليم، وأوصى دول العالم الثالث ببرامج لإصلاح نظمها التعليمية من خلال الاعتماد في التمويل على القطاع الخاص، وتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع المدني.

وقد بدأت صيغة الخطاب المعنية باللامركزية ومشاركة المجتمع المدني التي أقرها مجتمع المانحين في تلمس طريقها في دوائر السياسة المصرية، حيث قامت جهود وزارة التربية والتعليم في سياستها لإصلاح التعليم قبل الجامعي على المشاركة المجتمعية في التعليم، وهذا ما تعكسه المعايير القومية للتعليم في مصر عام ٢٠٠٣م ، والخطة الإستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي (٢٠٠٧ / ٢٠١٢)، والخطة الإستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي ٢٠١٧- ٢٠٣٠. وقد أقامت الوزراة مجالس الأمناء بالمدارس لتحل محل مجالس الآباء والمعلمين مما يعضد – ولو من الناحية النظرية – المبدأ الذي يقضي بأن على المجتمع أن يقوم بدور داعم في مراقبة المدرسة وإدارتها.

من الملاحظ أن مجتمع المانحين يقوم بدور بارز في نشر المفاهيم والصيغ العالمية وتضمينها في التعليم بمصر. ومن أبرز تلك الصيغ المتعلقة باللامركزية في التعليم والارتقاء بمشاركة المجتمع المدني في التعليم.

وبالرغم من الضغوط الداخلية والدولية، والحوافز المالية لتنفيذ اللامركزية وزيادة مشاركة المجتمع المدني في التعليم، ظلت الحكومة المصرية والجماهير متشككة في هذه المبادرات. ولعل أحد العوامل التي سببت توجه الحكومة المصرية المتوجس نحو اللامركزية ومشاركة المجتمع المدني يكمن في الصراع الدائم مع الجماعات الإسلامية الأصولية، بالإضافة إلى أن هموم الأمن القومي أدت دائمًا منذ زمن بعيد إلى المشاركة المحدودة للمجتمع المدني، فضلاً عن تشكك وزارة التربية والتعليم بشأن قدرة الشركاء والمشاركين

المحليين، ومقاومة المسؤولين في الدولة لعملية تدعيم اللامركزية المتزايد، ومشاركة المجتمع المدني. ومن ناحية الجماهير، جاء تشككهم في مقاصد الوزارة من تقوية دور المجتمع المدني في تحسين التعليم، وفي هذا تناقض شديد مع الرؤية العامة بأن التعليم منذ عام ١٩٥٢ على الأقل يقع تحت مسؤولية الدولة (إبراهيم، ٢٠١٠، ٧٧٩).

وثمة أوجه قصور أدت إلى ضعف تطبيق سياسة اللامركزية في النظام التعليمي بمصر، وترجمتها إلى إجراءات ونتائج ملموسة في الواقع الفعلي، ولعل من أهمها (محمد، ٢٠١٠، ٢٥٠ : ٢٥٤) :

- غياب التفعيل الحقيقي لعديد من القوانين التي تعطي كثير من الصلاحيات للمستويات المحلية، ومن هذه القوانين قانون الحكم المحلي رقم (٤٣) لسنة ١٩٧٩، وقانون الحكم المحلي رقم (٥٠) لسنة ١٩٨١، والقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١.
- انحسار دور الإدارة المدرسية في صنع واتخاذ القرارات التعليمية مثل : اعتماد منهج أو تجريبه أو إقامة روابط معينة مع المجتمع المحيط بالمدرسة دون توجيه أو إذن من إدارة التعليم المختصة أو من ديوان الوزارة.
- المركزية الشديدة داخل ديوان الوزارة، حيث لا تتمتع وزارة التربية والتعليم بالاتساق مع المبادئ الليبرالية واللامركزية التي تدعمها، بل على العكس تبدو وزارة التربية التعليم مؤسسة حكومية متسلطة وشديدة المركزية، تدافع عن اللامركزية على المستوى الرسمي فقط.

ولعل من أهم المبادرات التي يمكن أن تحسن الإدارة المدرسية وإشراك الآباء فيها هو مجالس الأمناء، ولكنها تتسم بكونها تنظيمًا شكليًا لا مضمون له ؛ حيث يشوبها كثير من أوجه القصور، أجملها عبد الرسول (٢٠٠٦، ٢٢٩) في النقاط الآتية :

- إن هذه المجالس لا تقوم بدورها كاملاً في تحقيق الأهداف المحددة لها من قبل الوزارة.
- إن هذه المجالس لا تُسهم في دعم الصلة بين المدرسة والمنزل، ولا تقوم بتنفيذ اختصاصاتها، ويوجد عزوف واضح في حضورها من قبل أولياء الأمور.
- النظرة السائدة عن مجالس الآباء بأن مهمتها الحصول على إعانات مالية لمواجهة الأعباء المدرسية وتمويل أنشطتها المختلفة.
- أن هذه المجالس لا تتسم بالفعالية المطلوبة، هذا بالإضافة إلى إصرار كثير من المديرين والنظار على

تضييق دائرة العمل التي يمكن أن يتحرك داخلها الآباء فيما يتعلق بالنشاط المدرسي، والإدارة المدرسية، والاهتمام بالشكل أكثر من الاهتمام بالجوهر؛ مما جعل هذه المجالس مجرد شكل تنظيمي.

وتجدر الإشارة إلى بعض العوامل التي تؤثر على مستوى المشاركة في لجان إدارة المدارس ومجالس الأمناء، والتي منها: أن مطالبة الآباء بالأموال والإسهامات قد تكون عاملاً أساسيًا يردع بعض الآباء عن المشاركة في الإدارة المدرسية، حيث أن الآباء يتحملون مسؤولية رسوم جانبية مرتبطة بالتعليم مثل الزي المدرسي والدروس الخصوصية، وهذا يفرض عبئًا إضافيًا على الآباء الذين يكدح كثيرون منهم لكسب العيش لا سيما في المناطق الريفية.

ويتضح مما تقدم، أن عملية الإصلاح المتمركز حول المدرسة التي تدعي منح المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي دوراً مركزيًا في عمليات صناعة القرار، لم تهتم بالقدر الكافي ببناء القدرات ولا تمنح الأطراف المعنية ما يكفيهم من مهارات لمراقبة أداء المدارس، في ظل المركزية الشديدة للنظام التعليمي بالمجتمع المصري. وتطوير سياسة لامركزية في حاجة للتوازن بين المهنية، الاستقلالية، والمساءلة لكل جهة فاعلة .على سبيل المثال، إعطاء المديرين الاستقلالية في إدارة الأموال وجعلهم موضع مساءلة حول استعمالها، ولكن دون تقديم التدريب والتوجيه لهم قد يؤدي إلى سوء الإدارة.

- <u>تقييم نتائج سياسات إصلاح التعليم في مصر:</u>

وجدير بالذكر إن مداخل إصلاح التعليم في العصر الحديث، أفرزت نظامًا تعليميًا غير موجه يفتقر إلى فلسفة واضحة، وذلك للأسباب الآتية (إبراهيم، ٢٠١٠، ٧٦٧):

١- إن نظام التعليم الحالي في مصر هو نتاج عمليات الاقتباس القديمة التي تمت على أساس غير سليم، والتي كان الهدف منها هو بناء نظام تعليمي حديث بدون إصلاحات جدية لأوجه النقص والعيوب المترسخة فيه.

٢- حاولت وزارة التعليم أن تدرج جميع خطوط الفكر في سياستها عن طريق الحفاظ على موقف وسط بينها. ومع ذلك، ظلت أكبر التحديات التي تواجهها الوزارة تتمثل في سعيها لعمل ائتلاف استراتيجي مع المنظمات الراغبة في ذلك، وكذلك سعيها لإقناع المشاركين الوطنيين بأن الإصلاحات التي تدافع عنها تدعم الشأن الداخلي، واهتمامات الدولة المصرية ومواطنيها.

٣- إن الدعم الخارجي في العقود الأخيرة قد أحرز نجاحًا محدودًا، أو أنه لم يحقق شيئًا على الإطلاق، في إصلاح نظام تعليمي يتسم بالأداء الوظيفي السيئ. ويرجع ذلك إلى أن الدول المانحة بصفة عامة، ووزارة التربية والتعليم لم يعملا بشكل فعال، أو يخططا أو يطبقا أي إصلاحات تعليمية مترابطة، حيث كان كل منهما يعمل بمنطق مختلف فيما يتعلق بالإصلاح. بالإضافة لذلك، لم تتمكن مبادرات مجتمع المانحين، ووزارة التربية والتعليم من مواجهة الفراغ المعياري. بل إن الإصلاحات كانت تلقى مقاومة من المشاركين الذين عملوا جاهدين كي يحافظوا على الواضع الراهن، وواجهوا مجموعة من القيم الاجتماعية والأيديولوجيات السياسية ضاربة الجذور في المجتمع المصري.

وأخيرًا، لقد أثبتت الوقائع فساد جوهر النظرية الرأسمالية، والذي تمثل في أن تعظيم الأرباح الفردية سوف يضمن تحقيق أفضل المصالح الاجتماعية. ففي هذه المرحلة من الرأسمالية المتعولمة فإن سياسات التعويض الاجتماعي التي تضعها الحكومات غير كافية، ليس فقط في الدول التي تتحمل الأعباء السلبية لنماذج التنمية المعاصرة، بل أيضًا في الدول المتقدمة، حيث يعاني الناس إما من العيش مهددين بشبح البطالة، أو يفنون أنفسهم في العمل من أجل تحقيق أهداف يثور الشك حول علاقتها بنوعية الحياة(فريرى، ٤٢، ٢٠٠٧).

- نتائج البحث وتوصياته:

١- نتائج البحث:

(أ) <u>استخلاصات نظرية للعلاقة بين الليبرالية الجديدة والسياسة التعليمية:</u>

- تعد الليبرالية الجديدة هي الأساس الأيديولوجي، الذي يدور حوله التعليم في المجتمعات المعاصرة، ووضعت الليبرالية الجديدة تصوراتها للفرد وا لمجتمع وقيمه، والتي تتلخص في الحرية الفردية، والمنافسة الحرة في السوق، والقيم المتغيرة غير الثابتة، وتقليص دور الدولة الاجتماعي، وتزايد الدور الذي تقوم به المؤسسات الدولية.
- في إطار الليبرالية الجديدة تتخلى الدولة عن معظم مسئولياتها الاجتماعية، ولا تتحمل أي التزامات سواء للفقراء أو المحرومين.
- تميزت سياسات الليبرالية الجديدة بتركيزها على لغة السوق، مثل: الفردية والتنافسية

والاستهلاك، وآلياته مثل: الخصخصة وتطبيق المعايير والمحاسبية في مجال التعليم. ولذلك أعادت تقديم المدارس ليس على أنها صالح عام، وإنما على أنها مواقع للاستثمار المالي والتدريب على المشروعات أي بوصفها صالح خاص. ومن ثمَّ، فإن رفع الليبرالية الجديدة لخيار "السوق" يعطي للحقوق الفردية الخاصة أولوية على الصالح العام.

- يربط الليبراليون الجدد أجندة الإصلاح التعليمي بمتطلبات الرأسمالية، وحركة الاقتصاد العالمي وذلك تدعيمًا للتنافسية العالمية، ولذلك تشجع الدعوة للمعايير القومية والاختبارات القومية وأساليب المحاسبية، وأضحى مستوى التعليم يقاس في ضوء قدرة الطلاب على الحصول على الدرجات في مادتي العلوم والرياضيات.
- نجحت سياسات الليبرالية الجديدة في جعل أوجه اللامساواة تبدو كأنها من طبائع الأشياء، أي يتم تبرير سياسات الليبرالية الجديدة بخطاب قائم على الحتمية وأنه ليس لها بديل، كما أنها نجحت في تأطير القضايا لصالح الشركات، وإنتاج حالات من التوحد مع القوة الفجة؛ وذلك من أجل جعل العالم آمنا للأسواق الأمريكية.

(ب) <u>بعض عوامل إخفاق أو فشل سياسات إصلاح التعليم في مصر</u>:

يعكس نظام التعليم الراهن تأثيرات التحولات الاجتماعية التي مر بها المجتمع المصري على مدار تاريخه، وتتميز سياساته الإصلاحية بسلسلة من التناقضات تتبلور فيما هو حادث بين التعليم الحكومي والتعليم الأجنبي، والنمط الفرنسي المغرق في المركزية، والأسلوب الانجليزي المشوه بنظام الامتحانات والإشراف، وبين الموروث الاشتراكي للالتحاق المجاني بالتعليم، والنمط الرأسمالي الغربي للخصخصة. وليس ثمة ما يدعو للدهشة في أن مصر ليس لديها فلسفة تعليمية واضحة، بل لديها مجموعة من السياسات والتطبيقات المتضاربة، وربما يرجع ذلك إلى الأسباب الآتية:

- تخدم مصالح الطبقة الرأسمالية المهيمنة من خلال ضبط وتبرير وعقلنة تنمية مهارات جديدة واتجاهات يتطلبها اقتصاد السوق في قوته العاملة.
- تُقدم مبادرات إصلاح السياسة التعليمية بلغة بلاغية ومجازية في الخطاب الرسمي، حيث تُقدَّم على أنها الحل الوحيد للتغيير. من ثمَّ، أصبح مصطلح الإصلاح من أكثر المصطلحات اللغوية استخدامًا في

مصطلحات السياسة التعليمية.

- أن معظم السياسات الإصلاحية ركزت على تحسين الأداء المدرسي في الأجل القصير، دون الأخذ في الاعتبار عواقبها على الأجل البعيد؛ ولذ تعارضت هذه الإصلاحات مع معيار العدالة وركزت فقط على معيار الجودة.
- أن خطاب الإصلاح التعليمي وتنفيذه يتعلقان بالأزمة الاقتصادية القومية والعالمية. وبمعنى آخر أن التغييرات التعليمية تحدث نتيجة للتغييرات الاجتماعية، والاقتصادية والعلاقات السياسية التي تنظم المجتمع بإيديولوجيته السائدة. أي يصبح التعليم في أي مجتمع باعتباره قاطرة رئيسية لنقل الثقافة المهيمنة وللحفاظ على الأوضاع الراهنة كما هي دون تغيير.
- إن هذا السياق الأيديولوجي المفروض على الدولة المصرية لتغيير وظيفتها وعلاقتها بالمجتمع هو مصدر كل التناقضات الحالية والآتية.
- يرجع فشل الإصلاحات التعليمية في المجتمع المصري إلى كونها غير نابعة من حاجات واختيارات داخلية، وإنما هي ناتجة عن اتفاقات خارجية وتوازنات سياسية مع العالم وأقطاب العولمة؛ حيث إنها لم تكن منبثقة من اختيارات وحاجات وتوجهات وطنية ذاتية وخاصة، بقدر ما كانت نابعة –في إطار أوضاع التبعية– من جهات ومصادر أجنبية غربية، لا تمت، في أهدافها ورهاناتها، بأية صلة إلى هذه المجتمعات.

وفيما يخص التوجه نحو سياسة الخصخصة:

- تم الأخذ بسياسة الخصخصة زعمًا بأنها سوف تعزز العدالة وتزيد من المحاسبية والمرونة والسيطرة على المدارس الفاشلة من خلال المنافسة والاستخدام الكفء للمصادر والموارد، في حين أنها في حقيقة الأمر تعيد توجيه الأموال العامة من أجل التراكم الخاص وتعطي شرعية للحكومة بالتخلي عن مسئوليتها الاجتماعية.
- أدت سياسة الخصخصة إلى تزايد التقسيم الطبقي لمؤسسات التعليم ومخرجاته وخريجيه، حيث إنها منحازة دائمًا للفئات الاجتماعية التي تمسك بزمام السلطة في المجتمع المصري، فالمدارس الخاصة يمكن من خلالها تحويل الثروة إلى نفوذ وإعادة إنتاج التركيب الطبقي بتفاوتاته القائمة، لذا من

المتوقع أن تتساهل الدولة في جودة التعليم الذي يقدم في المدارس العامة، بما يبرر التخلي عنها فيما بعد، وبما يرفع من أسهم المدارس الخاصة.

- أظهر تحليل آثار سياسة الخصخصة في التعليم في مصر أنها تمثل تهديداً للهوية الثقافية؛ حيث إنها أدت إلى وجود أنواع متعددة من نظم التعليم تتباين أنماطها وفلسفتها ومناهجها في التعليم، منها التعليم المدني الحكومي والخاص، والتعليم الأجنبي على مختلف توجهاته وانتماءاته من حيث المناهج والفلسفة التعليمية.
- أن سياسات التكيف الهيكلى أدت إلى إخضاع الإطار العام للسياسة التعليمية للسياسات الاقتصادية والوصفات المتعلقة بالميزانية ، وزيادة موقع البعد الاقتصادى فى أهداف التعليم على حساب الأهداف الإنسانية والثقافية والمعرفية.
- أن التجربة العملية لتنفيذ سياسات مؤسسات النقد الدولية فى العديد من دول العالم لم تأت بثمارها ووجهت بالنقد الشديد من منظمات دولية وجهات بحثية وحركات مناهضة واحتجاجات واضطرابات ومظاهرات فى كثير من دول العالم.

وفيما يخص التوجه نحو حركة المعايير التعليمية والمحاسبية :

إن التوجه نحو حركة المعايير التعليمية لا تستند إلى قواعد العلم التربوي والبحث الموضوعي بقدر ما تستند إلى التهافت الأيديولوجي السطحي الذي يتسم بالضحالة الفكرية، وذلك للأسباب التالية :

- لا يوجد حتى الآن أدلة علمية قاطعة على نجاح تجربة المعايير حتى في الولايات المتحدة الأمريكية نفسها، بل العكس هو الصحيح، فالدراسات العلمية المتوافرة تطرح ملاحظات وتحفظات جوهرية، وجوانب إخفاق تؤكد عدم فاعلية هذا النظام في إصلاح أحوال التعليم.
- أنها تقدم قيم الفردية والمنافسة والجدارة المزعومة بوصفها موضوعية، وبالتالي تصلح لجماعات مصالح خاصة وليس للصالح العام.
- نموذج الإصلاح القائم على المعايير يتمتع بقبول سياسي واقتصادي عالي المستوى، حيث إنه يقوم بتحويل الاتهام بالفشل في مجال التعليم من الحكومة المركزية والمحلية إلى المدارس.
- إن كثيراً من المعلمين يشعرون أن المعايير وضعتهم في مكان أصبحوا فيه فاقدين للسيطرة. كما أن المعايير

حددت ماذا ينبغي تعلمه وتركت "كيف ينبغي تعلمه؟" للمعلمين.

- إن أسلوب تطبيق هذه المعايير في مجال التعليم يميل إلى تحجيم الرؤى التربوية – وفوق كل شئ – تحديد رؤية الأهداف التربوية. إذ تصبح الأهداف الإنسانية والثقافية للتعليم على وجه الخصوص ثانوية بالنسبة للمعايير الأخرى ذات الطابع الاقتصادي.
- معظم المعايير القومية لإصلاح التعليم مصوغة في لغة خاصة هي لغة التمنى، ويطلق عليها – أيضًا – "لغة الرغبة" وأنها ليست حقائق أو أفعال يمكن التحقق من صدقها أو بطلانها باختبارها تجريبيًّا، ولكنها وصف لأشياء أو كيانات أو ذوات في صورة توقعات يقوم بها آخرون، وتحقق هذه التوقعات وعدم تحققها يتوقف على مدى فهم المشاركين في عمليات التعلم والتعليم لمضمونها ومغازيها.

وفيما يخص التوجه نحو الإصلاح المتمركز حول المدرسة:

- التوجه نحو الإدارة الذاتية للمدارس له مبررات سياسية وليست مبررات تربوية كما قُدِّمت للرأي العام. حيث إنها تمكن السلطات المركزية (المتمثلة في وزارة التربية والتعليم) من نشر مصادر النزاع والصراع إلى المدارس، وتبعدها عن القرارات التعليمية غير المرغوبة، سعيًا إلى تأكيد شرعيتها وكسب معارضيها.
- منح الحكم الذاتي للمعلمين ليس الهدف منه تمكين المعلمين ولكن الهدف منه محاسبتهم على المخرجات.
- توصيات البحث:

لعل التحدي الذي يواجه الباحث هو اقتراح سياسات تكون أمامها فرصة معقولة لتجويد التعليم وتحقيق العدالة في الوقت نفسه بناء على الشواهد المتاحة، دون الانسياق غير الواقعي وراء توقعات بالغة الطموح بشأن حجم التحسن المنتظر، ولتحقيق ذلك يجب توافر بعض الشروط التي يلزم توافرها لنجاح عملية الإصلاح التعليمي بمصر، ولعلّ من أهمها:

- نحن في حاجة ماسة إلى نبذ افتراضات الليبرالية الجديدة التي تستبعد الدولة عن دورها الاجتماعي، بحثًا عن طرق ووسائل تمكن من استخدام الدولة في تحدي وإعاقة وتقييد التأثيرات المدمرة للرأسمالية. ومن ثمَّ، ضرورة إعادة تفعيل دور الدولة فى تقديم خدمات التعليم وعدم الانسياق مع توجهات المؤسسات الدولية بالدعوة إلى تقليص دور الدولة ، نظرا لأن الغالبية من أفراد الشعب مازالت فى حاجة ماسة لدور قوى للدولة خاصة فى ظل معدلات الفقر العالية والندرة الشديدة فى الموارد.

- نحن في حاجة ماسة إلى الدفاع عن المدارس باعتبارها خبرات عامة ديمقراطية، والنضال ضد محاولات تبليد أو هدم مهارة Deskilling المعلمين والطلاب، والدفاع بقوة عن فكرة أن التربية تؤسس على القيم الديمقراطية وليست الأيديولوجيات التي تدعمها الشركات وأصحاب المصالح والنفوذ.
- الحذر من تحميل المؤسسات التعليمية وحدها مسئولية الإعداد الجيد أو الرديء للطلاب، حيث إن المسئولية تشارك فيها أطراف عديدة، بل لم تعد حتى منظومة التعليم، على شمولها، مسئولة بمفردها عن هذا الأمر، فالتعليم، ليس نظامًا مغلقًا، وإنما يتفاعل مع أنظمة مجتمعية تسبقه مثل النظام السياسي والاقتصادي، وتوازيه مثل: النظام الإعلامي والإداري، وما تتفرع عنه مثل نظام القوى العاملة. ومن جهة أخرى، فلا يمكن أن نؤمل أن تكون توجهات إصلاح سياسات التعليم مهما بلغت من الكفاءة، بمثابة حل سحري بمقدوره معالجة كل العلل دون الأخذ في الاعتبار الأطراف المجتمعية الأخرى.
- يتطلب نجاح الإصلاح التعليمي ربطه بمتطلبات الديمقراطية وليس بمتطلبات الاقتصاد، والتأكيد على أن التعليم وسيلة للعدل الاجتماعي. ومن ثمَّ، فإن تحقيق الجودة أو الاقتراب منها، أو على الأقل السير فى طريقها، يقتضى اتخاذ سياسات وإجراءات معينة، لا تتحقق إلا فى مجتمعات بمواصفات معينة، ونشير إلى كونها مجتمعات تتبع حكوماتها اللامركزية وتنعم بالحريات الديموقراطية واحترام حقوق الإنسان، والشفافية والمصارحة، والوضوح في كافة الإجراءات والعمليات والمعلومات التي تتعلق بالنظام التعليمى وا لمجتمع.
- يقوم الإصلاح الذي نحتاجه بإلحاح لتجويد تعليمنا على توجيه مزيد من الاحترام للمعلمين، من خلال زيادة دخولهم ورواتبهم زيادة كبيرة، وتنميتهم تنمية مهنية مستمرة، وتطوير برامج إعدادهم.
- ضرور الارتقاء بالمعلم إلى مصاف القوة المفكرة، والتحول في النظرة للمعلم من منفذ تقني إلى مفكر تحويلي متدبر وناقد.
- يستلزم الإصلاح التربوي تحديد إطار توافقي عام يشارك في بلورته وتأسيس دعائمه ومنطلقاته جميع الأطراف والجهات والفعاليات الوطنية، سواء المنتمية منها إلى المجتمع السياسي أو ا لمجتمع المدني.
- يوصي البحث الراهن بضرورة اتباع وتبني سياسات هادفة طويلة الأجل تعمد إلى تجويد التعليم وفي الوقت ذاته تحقق العدالة في الأجل الطويل.

وأخيراً، يوصي هذا البحث بضرورة توجه الباحثين إلى المداخل النقدية في دراسة التربية حتى نتوصل إلى فهم جيد لأبعاد العلاقة بين التربية وا لمجتمع، والمضامين السياسية والاجتماعية لهذه العلاقة. وهذا يستلزم ضرورة النظر إلى مبادرات السياسة التعليمية أو حركات الإصلاح التعليمي على أنها عمليات إيديولوجية، ونوعًا من الصراع على التراتيب الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية.

المراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، علي س. (٢٠١٠): سياسات نقل الخبرة التعليمية وصنع السياسة في مصر، مجلة مستقبليات، يصدرها مكتب التربية الدولي، جنيف، المجلد(٤٠)، العدد (٤٠).
- أحمد، عبد العزيز أحمد (٢٠٠٥): مدى ملاءمة واقع المدرسة الثانوية العامة في مصر لمؤشرات المعايير القومية للتعليم: دراسة تقويمية على محافظة المنيا، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، تصدرها كلية التربية جامعة المنيا، المجلد التاسع عشر، العدد الثانى، أكتوبر.
- إيدي، فيليب، وديلون، جوستين (٢٠١٧): تعليم رديء: تفكيك الخرافات الدارجة في التعليم، ترجمة نادية جمال الدين، والسيد يونس عبد الغني، القاهرة، المركز القومي لترجمة، ص ٤٠.
- بدران، شيل (٢٠٠٩): التربية المعرفية التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ص ٥٩ .
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي(٢٠٠٢): تقرير التنمية الإنسانية العربية: خلق فرص للأجيال القادمة، نيويورك: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ص ص٤٧: ٥٥.
- البوهي، فاروق شوقي (٢٠١٣): التربية الدولية ، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- البيلاوي، حسن حسين، وآخرون (٢٠٠٦) : الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد – الأسس والتطبيقات، تحرير رشدي أحمد طعيمة، القاهرة، دار المسيرة، ص ٢١٩.
- جاكسون، ساندرا (٢٠١٠): تعليق على خطاب الإصلاح: عشرون عامًا من الإصلاح، في : كينيث سولتمان، وديفيد غابارد(محرران): الفرض في التربية الليبرالية الجديدة، ترجمة وتقديم مصطفى قاسم، القاهرة، المركز القومي للترجمة، طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ص٤٥٩.
- الجمال، محمد ماهر (٢٠٠٦): نحو ثقافات داعمة للإصلاح التعليمي "ثقافات الفصل والمدرسة"، سلسلة كراسات علمية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ص٩
- الجندي، أنور (٢٠١١): الإسلام والمصطلحات المعاصرة،القاهرة، دار الهداية للطباعة والنشر،

ط٢، ص١٢٤: ١٢٥.

- الجندي، محمد (٢٠١٢): الليبرالية الجديدة الوحش أم المخلص؟، مجلة وصلة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، عدد (١)، أكتوبر، ص١٠.
- جنسن، إيريك (٢٠١٥): الفقر والتعليم: ماذا يفعل الفقر بمخ أطفالنا، وماذا تفعل المدرسة لتصلح ما أفسده الفقر، ترجمة صفاء يوسف الأعسر، القاهرة، المركز القومي للترجمة.
- الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم (٢٠١٤): تجويد التعليم باستخدام المعايير وإدارة الجودة الشاملة، الرياض، مكتبة الشقري.
- رفاعي، عقيل محمود (٢٠١٠): الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر ومتطلبات تطبيقه في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة(تصور مقترح)، المؤتمر العلمي الثامن عشر (اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي)، في الفترة من ٦ – ٧ فبراير، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالتعاون مع كلية التربية جامعة بني سويف، المجلد (٣)، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ص ١٢٠٧- ١٢٦٤.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤): تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر، المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، ٢١ – ٢٢ يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد الثاني.
- زيتون، محيا (٢٠٠٥): التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، ص ص ٣٠: ٣١.
- زيتون، محيا (٢٠١٣): إشكالية التنمية في مصر بين ميراث الليبرالية الجديدة وتطلعات مجتمع المعرفة، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، مجلد (٢١)، عدد (١)، ص ١٢٥.
- سالم، محمد محمد (٢٠١٦): المعايير القومية للتعليم: رؤية ما تحت السطح، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد العشرون، يونيو.
- السخيل، محمد مصطفى إسماعيل (٢٠١٠): الإصلاح المتمركز على المدرسة وإعدادها للاعتماد التربوي كأحد محاور الخطة الاستراتيجية القومية للتعليم قبل الجامعي، دراسة ميدانية

بمحافظة الدقهلية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

- سكران، محمد محمد (٢٠٠١): التعليم المصري – دراسات نقدية، سلسلة بحوث ودراسات تربوية، الجزء الأول، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص ١٢٣.
- سليمان، سعيد أحمد، و عبد العزيز، صفاء محمود (٢٠٠٦): دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم، وزارة التربية والتعليم، برنامج جوائز الامتياز المدرسي، ص٨.
- سوبني، غاريث، وديسبوتا، كرينا، ليندر، سميرة (محررون) (٢٠١٣): تقرير الفساد العالمي: التعليم، الملخص التنفيذي، ترجمة عمرو خيري، وسامي الكيلاني، منظمة الشفافية الدولية.
- سولتمان، كينيث، وغابارد، ديفيد (٢٠١٠): الفرص في التربية الليبرالية الجديدة، ترجمة وتقديم مصطفى قاسم، القاهرة، المركز القومي للترجمة، طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ص٨
- السيد محمد أحمد ناس (٢٠١٠):ثقافة الجودة والاعتماد في الفكر التربوي والمعاصر وغمكانية الاستفادة من في تطوير نظام الاعتماد التربوي في مصر، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد (٦٩)، ص ص ٨٣- ١٥٦.
- الشاذلي، خلاف خلف، وآخرون(٢٠٠٥): اتجاهات حديثة في علم الاجتماع، المنيا، دار التيسير للطباعة والنشر، ص ١٧٧.
- الشناوي، أحمد محمد سيد ، وعيد، هالة فوزي محمد (٢٠١٠): تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي بمصر (تصور مقترح)، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد(٦٧)، ص ص ٢٠٧- ٣٠٣.
- صالح، حافظ محمد حافظ (٢٠٠٨): مدارس حق الامتياز في الولايات المتحدة الأمريكية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ص ١٢.
- عبد الحليم، أحمد المهدي (٢٠٠٥): حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها :دراسة ناقدة ورؤية بديلة، المؤتمر العلمي السابع عشر "مناهج التعليم والمستويات المعيارية، ٢٦.٢٧ يوليو، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلد(١)، جزء (٣)، ص١٠٩٢.

- عبد الرحيم، سامح جميل (٢٠١٧): الوجه الآخر، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، تصدرها كلية التربية جامعة المنيا، المجلد الثاني والثلاثون، العدد الرابع، أكتوبر، الجزء الأول، ص٢.
- عبد الرسول، محمود أبو النور (٢٠٠٦): مجالس الأمناء بالتعليم قبل الجامعي بمصر وبعض الدول الأجنبية "دراسة مقارنة"، مجلة التربية، تُصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة(٩)، عدد(٢٠).
- عبود، عبد الغني (١٩٩٣): التربية المقارنة في نهايات القرن – الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام، القاهرة، دار الفكر العربي، ص٢٥.
- عبود، عبد الغني (٢٠٠٥): البعد الغائب في معايير جودة الجامعات العربية ومعايير اعتمادها، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع)، "تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، في الفترة ١٨- ١٩ ديسمبر،)، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.
- العطاري، عارف(٢٠١٤): التربية النقدية: التربية من أجل التحرر، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عطية، دلال فتحي عيد (٢٠١٠) متطلبات تحقيق الجودة والاعتماد في المدرسة المصرية(دراسة ميدانية)، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- عمار، حامد ، و يوسف، محسن (٢٠٠٦): إصلاح التعليم في مصر، الإسكندرية، مكتبة الإسكندرية، ص ١٢٨.
- عمرو، سعيد إسماعيل (٢٠٠٧): في التربية والتحول الديمقراطي دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ص ص ٢٤٠ : ٢٤١.
- العيسوي، إبراهيم (٢٠١١): نموذج التنمية المستقلة البديل لتوافق واشنطن وإمكانية تطبيقه في زمن العولمة، مجلة التنمية والسياسات الاقتصادية، يصدرها المعهد العربي للتخطيط بالكويت، المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ص٢٩.
- غانم، أحمد محمد (٢٠٠٣): الاهتمام غير المتوازن بين عملية التخطيط وعمليات الإدارة

التعليمية الأخرى في نظم التعليم العربية، مجلة التربية، تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة (٦)، ع(١٠)، ديسمبر، ص ص٩٥، ٩٦.

- غدنز، أنتوني (٢٠٠٥): علم الاجتماع، الطبعة الرابعة، ترجمة فايز الصُيّاغ، بيروت، المنظمة العربية للترجمة.
- فاروق، عبد الخالق (٢٠١٦): كم ينفق المصريون على التعليم؟، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ٢٢.
- فريرى، باولو(٢٠٠٧): تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، ترجمة سامي محمد نصار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- قاسم، مجدي عبد الوهاب ، وعلام، صلاح الدين محمود، و الحسيني، هشام حبيب، و جاد الرب، هشام فتحي (٢٠١١): جودة التعليم في ضوء تقييم القيمة المضافة، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ص ٤٠: ٤٣.
- الكعبي، علي سعيد (٢٠٠٩): خصخصة التعليم .. لماذا؟، مجلة آراء، تصدر عن مركز الخليج للأبحاث، عدد (٦٢)، نوفمبر.
- ماجيلكرست، باربرا ، و مايرز، كيت، وريد، جين (٢٠٠٧): المدرسة الذكية، ترجمة خالد العامري، القاهرة، دار الفاروق، ص١٧
- ماكبيث، جون ، و مورتيمور، بيتر (٢٠٠٩): كيف ترفع وتحسن من كفاءة المدرسة؟، ترجمة خالد العامري، القاهرة، دار الفاروق للنشر والتوزيع، ص١٨.
- مالوترا، كمال (٢٠٠٠) : أولويات التعليم وتحدياته فى سياق العولمة، مجلة مستقبليات، يصدرها مكتب التربية الدولي، جنيف، ـا لمجلد (٣٠)، العدد (٣) ، ص ٤٤٤.
- محسن، مصطفى (١٩٩٩): الخطاب الإصلاحي التربوي، المركز الثقافي العربي.
- محمد، أمل عبد الفتاح (٢٠١٠): صنع سياسات التعليم المقارنة باستخدام مدخل السياسة القائمة على الأدلة والإفادة منه في تطوير سياسات التعليم المصري، مجلد (١٣)، عدد(٣٠)، نوفمبر.
- مدبولي، محمد عبد الخالق (٢٠٠٨): التربية تجدد نفسها تفكيك البنية، القاهرة، الدار

المصرية اللبنانية.

- المركز القومي للبحوث التربوية بالتعاون مع مكتب اليونسكو(٢٠٠٨): الحق في التعليم رؤى وتوجهات، القاهرة، ص ٥٧.
- منصور، أشرف (٢٠٠٨): الليبرالية الجديدة جذورها الفكرية وأبعادها الاقتصادية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص١١.
- منظمة التعاون والتنمية والبنك الدولي(٢٠١٠): مراجعات لسياسات التعليم الوطنية : التعليم العالي في مصر، ص ٨٨.
- نجيب، كمال (٢٠٠٧): المعايير التربوية في مصر: دراسة نقدية لمشروع إصلاح التعليم في عصر الليبرالية الجديدة، المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلد (٢)، يوليو، ص ٦٧١.
- ندوي، مامادو (١٩٩٧) : العولمة وعلاقتها بالتنمية الذاتية والتعليم في أفريقيا، مجلة مستقبليات، يصدرها مكتب التربية الدولي، جنيف، ـا لمجلد (٢٧)، العدد (١) ، ص ٩٢.
- نصار، سامي محمد (٢٠١٣): التعليم الخاص وبنية النظام التعليمي بمصر، في: هل للتعليم جدوى؟ تحرير نادين مراد سيكا، القاهرة، شركاء التنمية للبحوث والاستشارات والتدريب.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٩): وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، إبريل.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٣) : المعايير القومية للتعليم في مصر (مشروع إعداد المعايير القومية) ، المجلد الأول ، القاهرة ، مطابع الأهرام التجارية.
- وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر "نحو نقلة نوعية للتعليم"، (٢٠٠٧/٢٠٠٨ – ٢٠١٠/٢٠١١)، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية.
- وطفة، علي أسعد ، والشهاب، علي جاسم (٢٠٠٣): علم الاجتماع المدرسي، حقوق النشر والطباعة محفوظة للمؤلفين.
- ويبر، جولي (٢٠١٠): تأملات ما بعد كولمباين حول عنف الشباب كحركة قومية وعابرة للحدود،

تحرير كينيث سولتمان، وديفيد غابارد: الفرض في التربية الليبرالية الجديدة، ترجمة وتقديم مصطفى قاسم، القاهرة، المركز القومي للترجمة، طبع بالهيءة العامة لشئون المطابع الأميرية، ص٣٩٦.

- اليونسكو (٢٠٠٧): التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، باريس، شركة غرافو برينت، ص ص ٨٢-٨٧.

المراجع الأجنبية

- Apple, M. (2004). Ideology and curriculum, 3rd edn. New York: Routledge Falmer .
- Arab Republic of Egypt(2007): Improving Quality, Equality, and Efficiency in the Education Sector. Education Sector Policy Note, Cairo: World Bank.
- Brown, A. C. (2015): Globalization, International Education Policy and Local Policy Formation: Voices from the Developing World. Dordrecht, New York: Springer ,P. Vii, 28.
- Browne, H. K. (2011): Education Reform in Egypt: Reinforcement & Resistance, PHD Dissertation, Northeastern University.
- Calderone, S. AND Rhoads, R.A. (2010): Neoliberalism, the New Imperialism, and the "Disappearing" Nation-State: A Case Study. In Zajda, J., & Geo-Jaja M. (eds): The politics of education reforms (pp. 3–19). Dordrecht, New York: Springer.
- Cheng, Y. C.,(2005): New Paradigm for Re-engineering Education, Globalization, Localization and Individualization, Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Espinoza , O. (2010): Alternative Approaches on Society, State, Educational Reform, and Educational Policy. . In Zajda, J., & Geo-Jaja M. (eds): The politics of education reforms (pp. 87–111). Dordrecht, New York: Springer.
- Geo-JaJa, M., & Mangum, G. (2002). Outcomes-based education

and SAP: Nigeria. World Studies in Education, 3(2), 81–102.

- Jones, T. (2013):Understanding Education Policy: the four education orientation framework, Dordrecht, New York: Springer, Pp 33- 35.
- KENNETH J. SALTMAN (2015): DEMOCRATIC EDUCATION AGAINST CORPORATE SCHOOL REFORM :The New Market Bureaucracy in U.S. Public Schooling, J. M. Paraskeva & T. LaVallee (Eds.), Transformative Researchers and Educators for Democracy, Sense Publishers, Pp. 7–22.
- OECD. (2008). *Education policy analysis*. Paris: OECD.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). Globalizing education policy. London, UK: Routledge.
- Scheerens , J. & Luyten , H., & Ravens , J. (Eds.) (2011): Perspectives on Educational Quality, Dordrecht, New York: Springer, P. 7
- Simons M. & Olssen M. & Peters M. (Eds.) (2009): Re-Reading Education Policies A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century, Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers, Pp xv.
- Spillane, J. (2005): Standards Deviation: How Schools Misunderstand Education Policy, Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania, Scholarly Commons, Retrieved from http://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/31,
- Sugrue, C. (2015): Unmasking School Leadership A Longitudinal Life History of School Leaders, Springer, Dordrecht, New York.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (1997). Educational policy and the politics of change. London, England: Routledge.
- Unesco(2008): Education For All by 2015 Will We Make It?, Oxford University Press, p150.

- World Bank (1999) : **World Development Report** "The State in A changing World" , Washington , D.C : The world Bank, p35.
- World bank(2007): Impact Evaluation for school based management reform, December, p2.
- World Economic Forum (2015):The Global Competitiveness Report 2015–2016, Geneva, The Report and an interactive data platform are available at www.weforum.org/gcr.
- World Economic Forum(2016): the Global Competitiveness Report 2015 – 2016,Geneva, The Report and an interactive data platform are available at www.weforum.org/gcr.
- Zajda J. (2010) (eds): Globalization, Ideology and Education Policy Reforms, Springer, Dordrecht, p 51.
- Zajda, J., & Geo-Jaja M. (2010) (eds): The politics of education reforms, Dordrecht, New York: Springer, Pp xiii.- XIV.